

【Ⅳ】 パネルセッション

<会場 1> 1号館 3F 1307 教室		
14:20	日本語学習者及び教師の変容研究とその方法—「複線径路・等至性アプローチ (TEA)」を例とした可能性—	
-	北出慶子 (立命館大学)	
16:20	三枝優子 (文教大学)	p.87
	杉本香 (国際交流基金 関西国際センター)	
	小松麻美 (世明大学)	
<会場 2> 1号館 3F 1308 教室		
14:20	日本語学校における実践研究と連携の意味—連携はどのように可能か	
-	佐藤正則 (早稲田大学日本語教育研究センター)	
	白石佳和 (友国際文化学院)	
16:20	萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)	p.99
	松本裕典 (静岡日本語教育センター)	

【パネルセッション】

日本語学習者及び教師の変容研究とその方法

「複線径路・等至性アプローチ (TEA)」を例とした質的研究の可能性と意義

北出慶子 (立命館大学), 三枝優子 (文教大学), 杉本香 (国際交流基金関西国際センター), 小松麻美 (世明大学)

概要

ポスト構造主義の中, 日本語学習者及び教師の変容を社会的文脈の中で捉える必要性が叫ばれてきた。しかし, 個人の認知レベルや成果物だけに重点を置いた従来の研究手法では, このようなダイナミックな主体の変容を捉えることは困難である。本企画では, 文化心理学で開発された「複線径路・等至性アプローチ (TEA)」を日本語学習者及び教師の変容過程を分析する手法として紹介し, TEA を用いた研究が言語学習・教育分野にどのように貢献できるかを検討する。また, 他の質的手法との共通点及び相違点について議論し, 多様な手法による言語文化教育の豊かな発展への可能性を探る。

キーワード

変容, 質的研究, 複線径路・等至性アプローチ (TEA), 社会的文脈

1990年代後半以降の応用言語学分野では, それまで第二言語学習や教師成長を社会的コンテキストから切り離し, 個人の認知発達のみにも焦点を当ててきたことが批判されてきた。これを受けた社会文化的アプローチでは, 社会と学習主体との相互的な調整過程を学習と捉える必要性が叫ばれてきた。しかし, このような学習者の自己組織化の様相が映し出される当事者のナラティブを社会文化的文脈の中で捉えるには, 新たな手法が必要となる。既に社会学から発展したライフストーリーや会話分析等の質的手法による研究が盛んになりつつあるが, 応用言語学分野では長年実験室的な研究への偏重の歴史があり, 質的研究については未だ十分な発展とは言いがたい。

そこで本企画では, 文化心理学で開発された「複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach, TEA)」(安田&サトウ, 2012) を例に挙げ, 質的研究の向上に向けて多様なアプローチに共通の課題について議論する機会とする。TEA は, 人間の成長を社会的なものとして捉

え、成果物ではなくその変容過程自体に注目するという Vygotsky (e.g., 1978) の社会文化的アプローチを根底にしており、言語学習・教育への応用が期待できる。

本企画は、1. TEA の概要紹介、2. TEA を用いた事例研究の報告、3. 言語学習・教育における TEA の可能性と課題、の3部構成からなる。単なる TEA の紹介に留まるのではなく、心理学で開発された質的手法及びその人間形成プロセス研究の知見を言語学習者・教師の成長の研究にどのように役立てられるか、その可能性を探る機会とする。

1. 複線径路・等至性アプローチ (TEA)

TEA では、当事者の語りから人生・発達径路を時間軸とともに描くことで可視化し、径路が分かれる「分岐点」を見出すことで変容のきっかけや過程を明らかにする。さらに、分岐点における社会的な諸力（「社会的方向づけ（抑制）」及び「社会的助勢（促進）」）や分岐点における変容の様相を行動/促進的記号/価値によって捉える「発生の三層モデル」が提案されている。このように TEA は単なるインタビュー・データの分析手法ではなく、人間形成・変容を社会的に捉えるために文化心理学及び発達心理学の理論に基づいて開発されたアプローチである。

2. TEA を用いた事例研究

本企画では、以下3つの事例研究によって TEA を用いた研究の可能性を探る。

2. 1. 「日本語の専攻を希望しなかった学生の日本・日本語とのかかわりの変容」

世明大学 小松麻美

2. 1. 1. はじめに

近年、日本語学習者の多様化が言われて久しい。しかし、その「多様化」も学習者集団のバリエーションが増えたという、従来の「集団典型的モデル」で捉えられ、学習者一人ひとりの学習プロセスや学習状況が軽視される傾向にあるとの指摘もある（佐藤 2013, 三代 2014）。佐藤（2013）は、学習者を「人生の各ステージを生きる通時的な存在として、また、さまざまなコミュニティに所属しつつ他者との関係性の中で自己を変容させていくような全人的な存在として」捉えることが重要だとしている。

本研究の協力者 H さんは、日本語を専攻することを全く望まなかったが、自分の意志とは関係な

く日本語学科への入学が決まった学生である。そのHさんが、さまざまな経験を経て、しだいに日本・日本語とのかかわりを深めていく。今では日本語を難なく使えるようになり、日本との取引もある電子部品の貿易会社に就職が決まったHさんだが、今でも「日本語そのものには興味がない」と言い切る。

本稿では、日本語による半構造化インタビューで得られたHさんの語りを、TEM (Trajectory Equifinality Model: 複線経路・等至性モデル) を用いて分析した。TEMは個々人のライフ(生命・生活・人生)に関するテーマについて、その人が生きてきた時間を重視しながら考える方法である。時間を重視することは、その時の場所を重視することでもあり、具体的な特定の人のある方を具体的な時空とともに考えることでもある(安田・サトウ 2012:4)。果たして、韓国のA大学日本語学科で日本語を専攻することになったことでHさんはどのように変容していったのか、Hさんの変化を促したのはどのようなできごとだったのか、そのプロセスに焦点を当てながら分析する。

表1 TEMの用語ならびに本研究における意味

用語	本研究における意味
等至点 (EFP)	日本語専攻を活かした進路選択 (就職)
両極化した等至点 (P-EFP)	日本語専攻と関係ない進路選択 (就職)
分岐点 (BFP)	日本・日本語との関わりが変容する契機となった経験や出来事
価値変容経験 (VTE)	日本・日本人に対する認識・考え方が変化する契機となった出来事
必須通過点 (OPP)	日本語学科の専攻者が必ず経験する制度的・慣習的出来事
社会的方向づけ (SD)	〈日本語専攻をやめる〉方向へと仕向ける環境要因や文化・社会的圧力
社会的助勢 (SG)	〈日本語専攻を続ける〉方向へと誘導する環境要因や文化・社会的支え

2. 1. 2. 分析の手法

分析手順は以下の通りである。まず、①インタビューで得られた語りを文字化し、最小単位に分け、分析単位とした。次に、②日本語学科入学までの経緯、入学から卒業に至るまでの状況とその時々の経験を時系列ごとに並べて整理した。そして、③「日本語を活かした進路選択(就職)」を等至点(EFP)とし、EFPに至る経路について必須通過点(OPP)、選択の分岐点(BFP)、社会的助勢(SG)、社会的方向付け(SD)、価値変容経験(Value Transformation Experience:VTE)をそれぞれ設定した(表1参照)。

2. 1. 3. 結果

TEM 図から見えてくる日本語専攻者 H さんの日本・日本語とのかかわりの変容プロセスを整理すると、以下の第1期～第3期に区分できると考える。

第1期：「日本語学科に入学（日本語を専攻）（OPP1）後も、大学をやめたし、兵役を終え、仕方なく復学するも、日本・日本語への興味はゼロである。この時の大学生生活の満足度0%。

もともと名門大学の体育学科志望だったが、受験に失敗し、自殺を考えるほどだったという。進学する気にはならなかったが、大学進学を強く希望する母が H さんの友人の進学先に手当たり次第願書を出し、A 大学日本語学科への進学が決まった（OPP1）。当時、大学の名前すら知らなかった。入学後、友達を作ろうと同級生に「一緒に運動しよう」と声を掛けたが「寮に戻ってアニメを見なきゃいけない」と断られる。「もう（大学を）やめよう」と思う。何度も退学届けを出すも母や学科長の反対で叶わず、アルバイトをして過ごす。友達に「とりあえず軍隊に行っては？」と言われ、申し込んだところ、急遽3日後の入隊が決まる。軍隊は性に合っていた。新兵の教育を担当し、何度も表彰された。このまま職業軍人になりたいと思ったが、当時チョナム事件¹もあり（SG）、両親の強い反対（SG）で断念した（BFP1）。復学後は、またアルバイトをして過ごした。

第2期：学科内に気の合う仲間ができ、大学生生活が楽しくなる。日本へのホームステイを経験し、日本と日本人に対する認識が大きく変わり（VTE）、日本・日本語への抵抗感がなくなる。このときの大学生生活の満足度は100%。

2年生になると、気の合う仲間ができ、毎日のようにサッカーをしたり飲み会をしたりして、大学生生活が一気に楽しくなった（BFP2）。この年は大学生生活を100%楽しんだ。先輩たちの助けで成績もこの時が一番良かった。日本と日本人にあまり良い感情を持っていなかった H さんが大学をやめなくてよかったと思えるようになったのは、友達の勧めで参加したホームステイだった（VTE）。家族はサッカー好きで大変優しかった。韓国に対してすまない気持ちを持っていて、H さんの日本に対する率直な思いをしっかりと受け止めてくれた。「日本に住んでみたい」と思うようになり、休学して日本に行くことを決める。

第3期：大阪でのワーキングホリデーを経験し、日本人との付き合いの中で日本語を使うようになる。日本・日本語との関わりは深まり、卒業後も日本との取引のある貿易会社で就職が決まる（EFP）。3、4年次の大

¹ 韓国哨戒艇沈没事件：2010年3月26日に韓国海軍の浦項級コルベット「天安」が沈没し、乗組員104名中46名の死者・行方不明者が出た。

学生生活の満足度は80%程度。

1年間ワーキングホリデーで大阪に滞在。最初は日本語が話せずアルバイトの面接に30回以上落ちたが、その後、飲食店やバーで働く。仕事や友達付き合いのなかで、次第に日本語が使えるようになっていった (BFP3)。日本の友人たちとは今でも連絡を取る。また、日本での生活を通じて「違い」を認められるようになった。他国で外国人と交わって住んでいけばいろいろな経験を通じて考えの幅が広がるという。3年に復学。日本語が話せる満足感・達成感がある一方で、学生の交流のなさに問題を感じ学科内のサークル活動に力を入れる (BFP4)。4年次には日本語学科の学生代表も務める (BFP5)。そして先輩の紹介で電子部品の貿易会社に就職が決まる (EFP)。日本にも取引先があり、日本語を使う機会もある。だが、今でも日本語には興味はない。2015年2月に卒業 (OPP2)。

2. 1. 4. まとめ

大きな転換点は、気の合う仲間との出会い (BFP2) とホームステイによる日本に対する認識の変化 (VTE) である。このことが H さんと日本・日本語・日本語学科とのかかわりの深まりを下支えしている。H さんの日本語の上達には目を見張るものがあるが、本人は今でも日本語そのものには興味がないという。H さんは日本語を人間関係の構築やさまざまな経験のなかで付随的に学んでいった。それは単に日本語能力の獲得という一言では言い表せない豊富な学びを含んでいる。そして、そこで育んだ人間関係や経験が、結果的に日本語の専攻を生かした仕事 (EFP) に結びついたといえる。

2. 2. 「韓国人高校日本語教師のビリーフ変容と成長」

国際交流基金関西国際センター 杉本香

2. 2. 1. 問題の背景と目的

国際交流基金 (2013) の調査によると、韓国での日本語学習者数は約 84 万人 (世界 3 位) で、そのうち 8 割以上を中等教育の学習者が占める。しかし、彼らの日本語学習の目的で最も割合が高いのは「機関の方針」(60.5%) であり、日本語教育上の問題点として「学習者不熱心」(28.2%) が第一に挙げられている。このように良い教授環境とは言えない中で、教師はどのようなビリーフ

を持ち、日々の授業実践を行っているのだろうか。本研究の目的は、教師はどのような社会的抑制および助勢を受けてビリーフとそれに基づく行動を変容させ、またアクション・リサーチ (以下 AR) によってどのように「教師の成長」に結びついていくのか探ることである。

2. 2. 2. 研究の方法

「教師の成長」を促すためには、教師が自身のビリーフを意識化する必要がある (岡崎・岡崎, 1997) が、ビリーフには無意識のものが存在し、ビリーフが実際の行動と必ずしも一致していないという指摘もある (山田, 2008)。そこで、教師の授業実践を通しビリーフを意識化させ、気づきを与える方法として、協力者とともにアクション・リサーチ (以下 AR) を行った。調査協力者は表1の通りである。

表1 アクション・リサーチ協力者の背景 (2010年調査時)

	性別	年齢	教育歴	学歴	勤務地	勤務校
教師 A	女性	30代前半	6年	修士	忠清道	公立一般系男子校
教師 B	女性	30代前半	6年	修士	京畿道	私立一般系女子校
教師 C	男性	40代後半	23年	博士	慶尚道	公立一般系共学

協力者に普段の授業の様子をビデオに撮影してもらい、そのビデオを見て筆者が問いかけ、気づいたことを話し合い、リサーチポイントを決めるというセッションを行った。インタビューは、事情で人により2~4回行うこととなった。インタビューは録音したものを文字化 (録音ができなかった場合はその場でメモ) した。分析には、複線径路等至性アプローチ (TEA) を用い、表2の要素を抽出し TEM 図を描いて可視化した。

表2 TEM の用語ならびに本研究における意味

用語	本研究における意味
等至点 (EFP)	日本語教師としての成長を続ける
両極化した等至点 (P-EFP)	日本語教師としての成長をやめる

分岐点 (BFP)	BFP1：思う通りの授業を実践する BFP2：様々な気づきを得る (BFP3：将来について悩む (教師 A のみの分岐点))
必須通過点 (OPP)	OPP1：日本語教師になる OPP2：協働アクション・リサーチに参加する
社会的方向づけ (SD)	〈日本語教師としての成長をやめる〉方向へと仕向ける環境要因や文化・社会的圧力
社会的助勢 (SG)	〈日本語教師としての成長を続ける〉方向へと誘導する環境要因や文化・社会的支え

2. 2. 3. 結果とまとめ

まず、日本語教師としての成長を続けることを等至点 (EFP) に設定し、協働 AR に参加するまで、AR 実施中、AR 後の 3 期に分け、各期ごとに教師のビリーフと行動の変容の様子を見ていく。なお、3 人の教師の語りからは、各期にまたがって「受験が重要で受験に関係のない第二外国語を軽視するという社会の情勢」があり、それが日本語教師としての成長を阻害するもっとも大きな社会的方向づけ (SD) になっていることがわかる。

第 1 期：理想の教師像やあるべき授業というビリーフを形成しながら日本語教師になり (OPP1)、SD と SG に大きく影響を受け、授業実践を行う。

教師 A と B の共通点は、いったん企業に就職しながらも、日本語教師になる目標を持ち、周りの影響も受けながら再度勉強して日本語教師になったことである。教師 A は自身の第二外国語学習の経験や大学院で勉強したことから、「楽しく、何か一つでも残る授業をしたい」「知識より活動やコミュニケーション重視」のビリーフが生まれた。「受験と関係がない」という大きな SD も逆手に取り、受験と関係がないからこそ楽しい授業ができると前向きに捉えている。教師 B は教師研修の影響から「教科書通り、文法重視の授業を変える」ようになった。「生徒の態度」という教授環境は SD にも SG にもなり得る。教師 A の場合、やる気がなく授業態度の悪い男子生徒のコントロールに苦慮し、ビリーフに沿った思う通りの授業ができない (BFP1)。教師 B の場合は「生徒が自分の話をよく聞いてくれるからいいかげんな授業ができない」と逆方向の力となっている。教師 C は雰囲気づくりと動機づけという強いビリーフを持って授業に臨んでいることがわかる。

第2期：協働ARに参加し、授業を客観視して問いかけを受けることで、様々な気づきを得て、意識や行動の変化が表れる。

授業ビデオを客観視し初めの気づきは「日本語のイントネーション、動作やしぐさ」といった表面的なことであったが、筆者からの問いかけによりだんだん気づきが深化していき、それが意識や行動の変化につながっていく様子が見られた。教師BはARがやる気のきっかけにはいるが、思う通りの授業実践ができているため、大きい変容は見られなかった。教師Cは無意識の強いビリーフがあり、定めたりサーチ・ポイントとはずれた語りとなっている。

第3期：協働ARがきっかけとなり、授業を反省して工夫したりする中で、思う通りの授業実践が可能になる。

教師Aは経験を積むことで生徒コントロールもできるようになり、ビリーフに沿った思う通りの授業ができるようになった。一方、日本語学習者減少という大きなSDの中、将来への悩みが生じたが、逆に専門性を高めることを決意し、さらなる成長へと向かっている。教師CはAR中と3年後では「おもしろい授業」の定義が、「教師の人間的なおもしろさ」から「活動の機会を提供する学びの楽しさ」へと変化した。そこにはARでの気づきがきっかけとなり、悩みが生じ、意識が変わるという経過が見られた。

以上のようにTEAを用いることで、3名の教師が社会的要因や持っているビリーフによって様々な径路をたどり、「教師の成長」へ向かう様子が明らかとなった。これを教師教育担当者がどのように教師を支援できるかについて考える材料としたい。

2. 3. 「海外日本語教育実習を経験した実習生の変容」

文教大学 三枝優子

2. 3. 1. はじめに

筆者は大学学部課程で日本語教員養成コースの日本語教育実習（以下実習とする）を担当している。実習を履修する学生の多くは積極的に参加し、実習によって成長できたと評価し実習を終える。しかし、実際に日本語教師になる学生はわずかである。実習生はどのような経緯で日本語教員養成コースを履修し、実習に参加し、何を感じ、その後どのような道を選択したのか、その選択にはどのような要因が関わっているのか。これらを明らかにすることは、カリキュラムや学習支援等を考える上でも重要な資料となると考える。

2. 3. 2. 研究方法

本研究では学生の進路に対する意識変容の過程を複線径路等至性アプローチ (TEA) を用いて分析する。TEA では4±1名を対象とすることで「経験の多様性を描く」(荒川他 2012) ができるとする。本稿では、3年次の夏休みに2週間の海外実習を経験した3名を対象とし、大学入学から3年次後期までの経験の多様性と意識変容の過程、そしてその要因の記述を試みる。データは半構造化インタビュー²を1人3回実施し収集した。2回目以降は1回目の文字化データをから作成したTEM図を互いに見ながら行った。2回目以降のインタビュー後は各回のデータを文字化しTEM図を修正、追加した。

2. 3. 3. 結果とまとめ

本研究では必須通過点 (OPP) として表1に示したように大学カリキュラムの履修上の通過点4点を設定した。また、3名に共通した分岐点は「日本語教育に興味を持つ (BFP1)」、 「日本語教育現場と自己の適性を知る (BFP2)」の2点であるにとらえた。それらを表すTEM図から変容のプロセスは以下の3期に分けられると考える。

第1期：日本語教育関連の活動に参加して、日本語教育に興味を持ち (BFP1)、海外実習に参加を申し込む (OPP3)

調査協力者3名 (X, Y, Z としデータを示す) は大学入学時 (OPP1) の将来像についてXは日本語教師、Yは小学校教員、Zは英語教員と異なる希望を持っていた。Xは1年次から意識的に日本語教育科目を履修し「特に授業でやった模擬授業は自分が思っていた日本語教師って感じで、やっぱり日本語教師と思った」と、すでに持っていた日本語教育への興味を強め (BFP1)、日本語教員養成コース履修を決めた (OPP2)。Yは1年次秋の履修登録説明会で初めて日本語教員養成コースの存在を知り「教育に関することはしてみよう」と教職課程とともに日本語教員養成コースも登録し (OPP2)、2年次より日本語教育科目を受講し始めた。そして4年生の実習授業に補助要員として参加し、そこで日本語教師志望の4年生や元日本語教師の大学院生と出会い、日本語教育への興味を強めた (BFP1)。Zは履修登録説明会で今まで取った日本語教育科目が卒業単位になると知り日本語教員養成コースに登録をした (OPP2)。2年次に「教員志望だから」と友人が参加していた地域日本語教室での実習に参加するが、多忙を理由に辞めてしまう。しかし、直後に参加した海

² インタビューに際し、文書及び口頭で説明し、同意を得て録音した。

外語学研修で、外国で英語を学ぶ自分と日本語教室の学習者とを重ね合わせ「直接法で教えられる学習者の心理」や「語学教師の役割」について考え、日本語教育に再び目を向ける（BFP1）。Zは「実習経験がなければそんなことは考えなかった」と回顧している。日本語教育に興味を持たせる社会的助勢（SG）として、先輩や友人の存在とともに大学の履修システムや実習などの学習環境が挙げられる。

第2期：海外実習に参加し（OPP4）、日本語教育現場と自己の適性を知る（BFP2）

日本語教育に興味を持った3名は海外実習に参加し（OPP4）現地の日本語教育コミュニティに加わり教壇に立つことで自己の適性や日本語教育に対する認識を深める。授業見学では多様な授業スタイル、ビリーフがあること実感し、「じゃあ、自分らしい授業って」（Z）と一人の教師としての自己を意識する。また、ホームステイや現地教員からの指導、実習を通して「意外に海外生活も大丈夫」（Y）な自分や行動力のある自分に気が付く。SGとして他の実習生や実習校教員など重要な他者の存在などが挙げられる。

第3期：日本語教師を職業選択の一つとして考え、進路を決める（EFP）

海外実習経験からXは「学習者の反応」を重視する自己を分析し、「対象者を喜ばせる」企画関係の職を志すようになった（P-EFP）。学校教師と日本語教師の間で揺れ動いたYとZは積極的に日本語教師の先輩に話を聞くなどし、日本語教師は新卒でなく、経験が評価されると考えるようになった（VTM）。Zは「親を安心させるためにも5年ぐらい中高教員をしてから日本語教師になる」道を選択し（P-EFP）、Yは「日本語教師はいろいろな経験が活かせると聞いたので、まずは中高教員を」と進路を決めた（P-EFP）。このような結果となったSDとして学校教師の採用試験などの雇用環境があり、また日本語教師の新卒者にこだわらない雇用環境もSGとして影響を与えていた。

入学当初は将来像が異なる3名であったが、日本語教育活動への参加から興味を深め、海外実習を選択した。そして現地の日本語教育コミュニティに加わり教壇に立つことで自己の適性や日本語教育に関する認識を深めるという過程を経た。結果的には3名とも日本語教師以外の道を選択したことになるが、今後日本語教師を選択する可能性も残した径路であることがわかった。鈴木（2011）が述べているように日本語教育を学んだ学生は日本語教師にならずとも「在野の日本語教師」として日本語教育を外から支える人材となるであろう。同時に「在野の日本語教師」から「日本語教師」へと転職する可能性もある。大学としてそのような卒業生への支援も考える必要があるのではない

だろうか。

表1 TEMの用語ならびに本研究における意味

概念	本稿での位置づけ
等至点：EFP	日本語教師を志望する
両極化した等至点：P-EFP	日本語教師以外の職業を志望する
分岐点：BFP	BFP1：日本語教育に興味を持つ BFP2：日本語教育現場と自己の適性を知る
価値変容点：VTM	職業（日本語教師）に対する認識が変わる
必須通過点：OPP	OPP1：A 大学に入学する OPP2：日本語教員養成コースを選択する（1 年次秋） OPP3：海外実習に参加申し込みをする（3 年次春） OPP4：海外実習に参加する（3 年次夏）
社会的方向づけ：SD	<日本語教師以外の職業を志望する>方向へと仕向ける環境要因や文化・社会的圧力
社会的助勢：SG	<日本語教師を志望する>方向へと誘導する環境要因や文化・社会的支え

3. 言語学習・教育における質的研究の可能性と課題

まずは、上述の TEA を用いた事例研究によって明らかになった TEA の言語学習・教育実践及び研究における可能性について以下の観点から議論を行う。

- ① TEA で分析することで何が明らかになったのか
- ② ①は、これまでの第二言語学習・教師教育理論に新たな示唆をもたらせるのか（もたらせる場合、どのような可能性があるのか）
- ③ 学習者・教師の変容における「活動・言語（記号）・価値観」（発生の三層モデル）の意義とその限界
- ④ 「分岐点」における援助・支援の是非やその方法

⑤ TEA での分析における今後の課題及び展開の可能性

次に上記点の議論をさらに広げ、TEA だけでなく言語学習・言語教師成長分野における質的研究手法全体について検討したい。具体的には、多様な質的分析手法（ライフストーリー、会話分析、談話分析、グラウンデッドセオリー・アプローチ、等）の共通性及び相違性、また共通に抱える課題を明らかにする。これにより、各手法の特徴が明確になり、それぞれが言語学習・教育分野にどのように貢献できるかという可能性やより適切な活用が提示できる。さらには、言語学習・教育分野全体の豊かな発展に向け、多様化時代における質的研究の意義及び今後進むべき方向についても議論を深めたい。

本企画で TEA をはじめとした社会文化的側面に重点を置いた研究が発展すれば、今まで単なる日本語使用や知識応用の場と考えられていた留学、コミュニティへの携わり、実習、教育、相互文化交流、といった「実践」の機会が日本語学習者や日本語教師にとってどのような意義を持つのかを再考することが可能になる。このような発展が、留学、実習、言語学習、等の各種プログラム、地域交流、等における学習設計の再検討にも繋がっていくと考えられる。

文献

- 岡崎敏雄，岡崎眸（1997）．『日本語教育の実習—理論と実践』アルク．
- 国際交流基金（2013）．『海外の日本語教育の現状』くろしお出版．
- 佐藤正則（2013）．留学経験の意味と自己実現についての考察—元留学生のライフストーリーから『言語文化教育研究』（11），308-327．
- 鈴木寿子（2011）．「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか—開放的教師養成のための一考察『リテラシーズ』（8），33-38．
- 三代純平（2014）．日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について『リテラシーズ』（14），1-10．
- 安田裕子，サトウタツヤ（2012）．『TEM でわかる人生の経路—質的研究の新展開』誠信書房．
- 山田智久（2008）．教師のビリーフ，その的確な把握の必要性—アクション・リサーチから見えてきたもの『大学日本語教員養成協議会論集』2006-2007，89-94．
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

【パネルセッション】

日本語学校における実践研究と連携の意味

連携はどのように可能か

佐藤正則（早稲田大学日本語教育研究センター）、白石佳和（友国際文化学院）、
萩原秀樹（インターカルト日本語学校）、松本裕典（静岡日本語教育センター）

概要

本パネルの目的は、日本語学校における実践研究の意味を改めて問い直し、実践研究を通じた教師間の連携のあり方について議論することによって、教育実践共同体の構築を提案していくことである。パネルでは、日本語学校での実践に基づく発題、及び発題内容を踏まえた発題者間の議論、発題者とフロアとの議論で構成する。議論では、日本語学校教員発の教育実践共同体構築の道筋を具体的に考えていきたい。

キーワード

連携、教育実践共同体、ポートフォリオ、デス・エデュケーション、キャリア教育

1. 日本語学校をめぐる連携の意味

日本語学校と大学等の連携の必要性が主張されるようになって久しい。「留学生10万人計画」時代の1997年、文部省(当時)の留学生政策懇談会は「今後の留学生政策の基本的方向について」の中で、「私費留学生の多くは、まず国内の日本語教育施設で日本語教育を受けた後、大学等に進学しており、日本語教育施設への『就学』が、事実上『留学』の第一段階」となっているにもかかわらず「従来必ずしも十分な連携が図られていなかったきらいがあり、今後就学生に配慮した一貫した施策を展開していく必要がある」と述べている。また、大学等における日本語教育体制の充実が重要になってくるが、学内だけの体制整備が困難な場合もあるため「日本語学校が有する日本語教育の指導体制を有効に活用すること」「大学等に在籍する留学生や入学を予定する者に対する日本語指導をはじめ、留学希望者の募集、選考などの充実のため、大学等と日本語学校との連携を積極的に推進する方策を検討すべき」とも述べている。それまでは教育行政当局が「留学生問題」を検討する場合、大学等の留学生が前提になっており、日本語学校の存在は無視されていた。日本語学

校の「就学生」は政策の対象にされていなかったのである（勝又 2010）。

それから10年以上経った2009年のシンポジウム「留学生30万人計画と日本語教育—大学と予備教育の連携を考える」では、大学と日本語学校の連携による「支援／ケア」「システム／体制」「日本語教育」等様々な視点からの連携が提案された。また、その中で「日本語教育の連続性」が「アーティキュレーション」（接続）概念から述べられ、そのために「日本語教育スタンダード」の必要性が主張されている（奥田 2009）。このように、日本語学校が大学等との連携で期待されていることは、留学前から留学後の定住まで、多岐に及ぶようになった。

一方で、実践研究を通じた連携も提言されるようになった。たとえば、日本語教育振興協会の実践研究プロジェクトチーム（2001）による『実践研究の手引き』では、2002年度から始まる日本留学試験に触れ、「日本語学校には、大学に送り出すための準備教育の蓄積は多いものの、さまざまな能力の留学生に対するアカデミック・ジャパニーズの教育経験は」ないとし、「このような状態の大学との連携とは、大学での勉学に必要な日本語力とはいったい何か、日本語の補習はいかなる教育カリキュラムによって実現され得るのかといった課題を大学と共同して探究すること」が提案されている。日本語教育振興協会（以下日振協）主催の日本語学校教育研究大会、日本語教育学会の実践研究フォーラム等、日本語学校の実践研究を公開し、連携できる場は少しずつ広がりつつある。しかし、機関の異なる常勤教師間や非常勤教師間、常勤教師と非常勤教師など、機関を超えた教師同士の連携はほとんどない。もちろん以前よりはるかに多くの実践研究が日本語学校からも報告されるようになった。しかしそれらの実践が媒介になって、大学と日本語学校、日本語学校間を越えた実践者としての教師が繋がっていくことはほとんどない。

2007年、日振協主催の「日本語教育セミナー」の講演「日本語教育における連携の必要性」で細川（2007）は「制度としての連携」だけを考えるのでは本当の意味での連携はできなと言ひ、日本語教師として連携していくこと、そのために「内実の連携」つまり「教育目標の連携」が必要だと述べる。そのために「実践研究を連携という立場で蓄積していくこと」が「本当の連携の基礎的な作業」だと述べている。この「実践研究を連携という立場で蓄積していくこと」、そのための「日本語教育実践共同体」（三代、他 2014）が、大学と日本語学校、日本語学校間を越えた実践者としての教師が連携していくにあたって、今まで欠けていたことではないだろうか。

そこで、本パネルでは日本語学校における実践研究の意味を改めて問い直し、実践研究を通じた教師間の連携のあり方を議論していく。そして具体的な教育実践共同体の構築を提案する。

まず、それぞれ固有の実践の場を持つ各発表者が、今まで自分が行ってきた実践を以下の視点か

ら問い直す。

①実践の社会的文脈を記述する。これは「社会的文脈の実践研究を蓄積することで、より広範囲の社会状況とその状況のもつ問題を共有する」ことによって、「協働して問題の解決へと向う連帯の可能性が開ける」（三代他 2014）

②実践研究を自己言及的に記述する。これは「実践者が実践を行う過程で何を感じ、何を考え、価値観がどのように変容したかという省察のプロセスに関する記述」によって「問題意識を共有する他の実践への参加者たちが、当該の実践を自身の実践と比較したり、自身の実践に翻訳したりすることが可能になる」（同）からである。

以上の視点から、私たちはそれぞれの現場で実施している実践を読み直す。そして、実践研究を媒介にした教師間の連携はどのように可能かを考えていきたい。

学校単位の実践研究と連携

白石佳和

1. 実践の社会的文脈

本発題者は、2014年10月開校の新規日本語学校の教務主任である。本校では現在、学習者評価のあり方について、従来の、テストによる言語知識中心・教師中心の評価から、多様な評価方法（テスト、パフォーマンス、ポートフォリオ）による学習者中心の評価（教師評価＋自己評価、ピア評価）へと転換していく実践を行っている。

本校（友国際文化学院）は、友ランゲージアカデミーの姉妹校で、ASEAN 中心としたアジア諸国からの進学目的の非漢字圏学習者から入学を募る日本語学校である。現在、ベトナム、モンゴル、ネパールの学生が在籍するが、これまでの経験でいうと、1年後や3年後のプランを持たず目の前のことしか考えない学生が多い。日本で進学後に就職したいと希望しているにもかかわらず、とにかく安い専門学校に入る、という安易な選択をしがちである。そこで、長期的な視野と高い志を持った、日本でも母国でも活躍できる人材を育成することを目標とした。適切な進路指導に力を入れることは、学校の親会社であるライセンスアカデミーのビジネス（進路指導のサポート）の方向性とも合致する。

2. 実践の内容と自己言及的記述

発題者は、吉田（2006）をもとに、さまざまな評価を行う試みをした。特に、その柱となるのが、ポートフォリオによる目標設定と振り返りである。まだ実践の途中であり、ポートフォリオ自体は新しいものではなく、すでにいろいろな教育機関で導入されている。当校の取り組みはまだ始まったばかりであり、独自のものを実践研究するには至っていないが、初級から進路指導を行う点は、嶋田（2014）の4-3の取り組みに近い。（ちなみに本校でも「できる日本語」を採用）3ヶ月タームのスタート時、真ん中、終わりにそれぞれ、キャリアについてのアンケートを取り、目標設定を行い、前回の振り返りを行う。日本語ポートフォリオの内容は、将来の目標、日本語学校卒業時の進学目標、ターム初の3ヶ月目標、それぞれの月の目標である。それぞれ振り返りも行う。近いうちに、教科書の課ごと（だいたい週毎）、毎日の振り返りも行うことを目指す。

もう一つの柱は、三宅（2014）21世紀スキルに基づいた10の行動目標である。日本語学習目標（can-do-statements）以外にそれらの行動目標を評価する、というものである。例えば、上掲書のスキルの1つ「コラボレーション」であれば、ターム初にそのクラスの教師たちで相談しクラスに合わせた「グループワークの時に自他の長所・短所を取り入れ、目標に向かって協力する」というような目標を設定し、最後に振り返りも行う。他にも、学習の方法、批判的思考、ICTの活用、などの評価項目を設定することで、教師も学習者もキャリアのためのスキル育成の意識が芽生えるのである。ICT活用では、QUIZLETというアプリやFBグループなどに参加することを目的とする。

これらの取り組みのために、開校前の春季・夏季インテンシブコースの実践で教師間の連携を図り8月には研究発表も行なった。ポートフォリオの重要性も、最初みんな半信半疑だったが、よさを実感できた。学生に目標と振り返りを求めて自主性を促すうちに、教師からも自分たちの振り返りを促す雰囲気醸成され、日々の授業記録に「今日の目標」と「振り返り」欄ができた。これを共有することで、お互いの言語教育観も見えてきて、いろいろな気づきがあり議論が深まった。進学＝キャリア教育の重要性も徐々に理解できてきたと思う。当校では、この1月、初級段階で親会社主催の留学フェアに参加した。卒業は1年後だが、早速オープンキャンパスに申し込むなど進路への意識が高まった。

3. 実践研究を通じた教師間の連携の可能性についての試案

昨年12月に、日本語学校3校が集まり、「発音指導」というテーマで各校から発表したのちグループディスカッションを行う勉強会を開催した。各校の取り組みをうかがううち、国籍構成や学校の方針など各校の特色、さらには「社会的文脈」が見えてきた。取り組みには共通する部分もあり、

それが教える時の核になることのように思えた。また、早稲田大学のある先生と出会い、「インターアクション教育」について勉強会を開くことになった。その教育にある、接触場面を重視（社会に出ることを想定した教育）したり振り返りを重視したりする考え方が本校の目指すところと一致するので参加した。そこには、大学、専門学校、ボランティアなどさまざまな教育現場の方がいらっしやり、日本語学校という教育機関の特徴への理解が深まった。

「(実践研究の) 連携はどのように可能か」という問いへの本発題者の提案は、「学校内の学びの共同体」構築、少数の日本語学校の連携である。日本語学校という教育機関の特徴の一つは、大学以上に学校の縛りが多く、学校全体で動くところである。そうなると、まず学校内で学びの共同体を作っていくことが学生たちにとってもよいことであり、そこから、いくつかの学校の連携が現実的だし非常勤講師も巻き込んで協働が可能となる。

日本語教育振興協会では、日振協教育研究大会や新任主任研修などを通じ、一部ではあるが教務主任レベルでの連携は増えてきた。しかし、実践研究での繋がりでない場合もあり、また専任・非常勤など職種を超えた集まりはない。日本語学校の教員にどんな連携ができるのか、また意味があるのか、みなさんとぜひ考えたい。

日本語学習者に対する「デス・エデュケーション」の試み

萩原秀樹

1. 立脚点と背景、目的

当校は20数か国から来日した約400名の学習者が在籍する日本語学校である。発題者は現在、学習者の人生全体を見通し、人生をどう充実させどう終えるかを考える「ライフキャリア」（宮城2006）に焦点化した授業を継続的に実践している。そこで学習者はライフ（人生、生、死、いのち）に直接関わるテーマについて日本語を通して考え、表現する。すなわち本実践は日本語教育における「デス・エデュケーション¹⁾」に特化した授業の試みであり、ライフキャリアを重視した包括的、長期的な観点に基づく広義のキャリア教育の一環でもある。

日本や世界の社会事情に関する授業では、生が一回性という決定的事実が一般に見落とされていると感じられ、時折見聞する実践例も多くは単発的なものにとどまる。それと呼応するかのように、指導者が身構え、いわばタブー視しがちなテーマ、トピックのひとつが「死」である。しかし、そうした指導者の思いとは裏腹に、少なからぬ学習者は死をおそれつつも死への思いを巡らせ、語り、

知りたがっているのではないか。こう痛感させられたのは、語りを軸とする実践(萩原・高井 2010、萩原 2012) においてである。

発題者は、本実践で取り上げる各種テーマ、トピックを青年期にある多くの学習者にとって不可欠、不可避のものとして捉え、以下の2点を実践の目的としている。1点目は生と死に直接かかわる事象を学習言語である日本語で提示することで、学習者の内面に寄り添ったより本音に近い思いを、たとえ不十分であっても言語化し、生々しい日本語を運用する機会を提供すること。2点目は講義のみならず実際のワーク(言語活動)を通して学習者の思考に刺激を与え、活性化と深化を導くことである。以上から、生に一辺倒となることなく死を経ることで自己と他者の生、いのちを照射し、それらの充実に資することになる。こうして、本実践言語知識や技術が習得でき即効性のある、いわゆる「役に立つ」授業とは一線を画し、学習者に新たな認知や実りの獲得を促し、彼/彼女らの人間的成長の一助となることを狙う。

2. 実践の内容

実践の場は希望者のみの選択授業である。受講生の日本語レベルは中上級以上で、週1回、2時間で全10回実施する。1タームあたりの期間は3か月にわたり、1年に1タームのペースで実践し、目下第3タームが進行中である。平均して15名前後の受講生が参加している。以下表1に第2ターム(2014)での実践内容を示した。

各回では教師(発題者)による講義的な時間よりも、話すこと、聴くことを基本とした各種ワークに重点を置く。また映像の視聴や絵本の読み聞かせのほか、ゲストスピーカーを招く。各活動は日本の学校教育現場での実践(古田 2009 ほか)を日本語学習者向けに改変したものと、独自に考案したもの等を組み合わせている。

表1 各回の実践内容(全10回の一部)

	テーマ	シラバスと授業記録
1	生と死への第一歩	①ワーク「『生』と『死』のイメージ」「人生での現在地」②アンケート「死を考えてみよう」(概要)初回はプレゼン的な性格を持ち、イメージをつかむ活動を通して自身の死に思いを巡らせる。
2	得たもの・失ったもの	ワーク「ゲインライン・ロスライン」(概要)受講生各人がこれまで得たもの(こと、人)と失ったもの(こと、人)を挙げ、ペアトークで視点の広がりを目指す。
3	死へのアプローチ	①ワーク「死の疑似体験」②絵本読み聞かせ(概要)人生観や価値観、死生観等、明確に意識しにくい、意識下の感情や概念を掘り起こし言語化を導く。その後、著名な絵本作品を読み聞かせる。
(以下略)		

3. 連携とその課題、今後の可能性

紙面の都合上、受講生の反応や成果には触れず、連携とその課題、可能性について述べる。

当校は外国人住民に開かれた教室運営のほか、地域の日本語ボランティア教師養成や外部組織と組んだデジタルデバイスの開発等、常時複数の活動が並行して進行している。大学でもボランティア組織でもない日本語学校の本来的な特性の一つは、背景や目的、年齢の多様な学習者の存在とともに多彩なニーズを取り込み、反映できるキャパシティの広さと機動力にある。進学指導に特化した組織との一般的認識とは逆に、特徴ある活動を行う学校も多い。

一方で、当校には規模の大きさに伴う弊害も否定できない。また、ベテラン教員が多いことから必然的に各自が言語（教育）観を確立していることから、教師が注目しやすい言語知識、言語技術ではなく、本実践のようなライフキャリアを軸とした言語（教育）観、パラダイムは一定の理解は得られようが、全体を巻き込んだ共有化への期待はあまり現実的といえない。そこで発題者は、意識を共有できる教員間の、個人ベースでの連携、連帯のほうを望ましいと考えており、そのスタンスは他校の教員とのかかわりでも同様である。

そこでは各自なりの実践を共有化することで、薄く広く、緩やかでしなやかな共同体が形成されていくと想像され、現実にはそれは徐々にではあるが築かれつつある。ひとの思いが時間をかけて醸成されていくように、まず連携ありきではなく、意思を共有できる者による静かな深まりと結びつきを志向しているのである。つまり、明日は使えない（即効性はない）が、息の長い、じわじわと効いていく（遅効性のある）ネットワークである。それは現場の教師から発信し、おのおのの現場での実現に向けて手を携え、支え合っていくイメージをもつ。願わくは個々の日本語学校どうしではなく、日本語学校全体に広く行き渡るような意識の共有化を期待したい。それが学習者の生の質の向上につながると考えるからである。

自身の生と死にまつわる直接体験も踏まえたワークをはじめ、他者との対話、ゲストスピーカーの語り等から得られた実りは、学習者本人が現実社会を検討し捉え直す作業を繰り返すことで、より意味のあるものへと変換する。それは本人の内部に収斂するにとどまらず、学習者と教師の双方が思考を深め、その成果は今後の生を生きる過程で関わる他者、さらにはやがて教室外へと波及する可能性も持つ。それも一種の連携、連帯だと言えそうである。

開発途上の本実践はすべてに成果をあげられているわけではなく、指導者としての未熟さや思慮の浅さに反省点も多い。にもかかわらず、受講生の能動的で積極的な姿勢から、本実践は日本語学校のみならず日本語教育の欠落した部分ではないかとさえ考える。それらから発題者は本実践に自信と確信を抱き、無限の可能性を感じているが、他方では現場での広がりに限界を感じるのも事実である。事実、意義は理解できても各学校を取り巻く諸条件から実践には至らない現場を前に行き詰まりを感じ、断念せざるを得ない教師がいるとも聞く。それを打開するには、学校自体の存立意義、そしていち教師ではなく学校レベルでの言語（教育）観が問われることになるし、それは日本語学校に限ったことではないはずであろう。

その意味で一点、危惧されるのが、一部の日本語学校に見られる教育の質の低下である。教育以前のレベルにあるともされるそれらの学校は、言語（教育）観の共有化や、まして実践の連携といった議論からは程遠いが、本稿ではこれ以上の言及を避ける。

最後に今後の展開の可能性に触れる。目下進行中の第3タームは、これまでの反省に基づいて内容が更新されているが、同時に、生の重要な側面である「性」をテーマに掲げた新たな授業も始動している。そうした流れの中、考えうる方向性の一つに日本人ボランティアが常時参加し、受講生と恒常的に関わっていく授業への転換がある。言うまでもなく、これは学内で完結し閉ざされた実践から、目の前の日本人の世界観や価値観に触れ、現実社会に開かれた実践への出発点になる予感がある。その際は、取り上げるテーマ、トピックへの謙虚な姿勢を忘れず、実践がもたらす豊かな成果に驕ることのないようにしたいと考えている。

1：いのちの教育、生と死の教育などと訳される。日本での実践は、上智大学教授だったアルフォンス・デーケンにより1980年代に始まった。現在まで小学校から社会人まで多様な現場で実践が重ねられているが、日本語教育での継続的な実践は例がないといってよい。

地方×若手の一教師の視点から考える

松本裕典

本章では、発表者・松本（以下、私）の実践を報告する。私の勤務校は地方にあり、姉妹校・系列校などを持たない小さな民間の日本語学校である。それゆえ、機関としても個人としても連携と

ということばの意味を考えることは、非常に重要になってくる。また私自身は若手であり、豊富な現場経験を持たない。本章ではこのような視点から、発題と議論を行う。具体的には、私が取り組む留学生への「キャリア教育」の内容とめざすもの、及びそれによる実践研究の捉え直しと連携の可能性について報告する。

私の「キャリア教育」では、日本語を学ぶ目的意識を高めるとともに、進学だけを視野に入れるのではなく、進学してからも訪れる進路選択の機会に対応できる学生を育てることを目標にしている。そのためには学生自身による自己の振り返りとその意義の認識が必要であり、開発教育・国際理解教育分野の理論と実践を援用しながら、自己と他者そして社会や世界とのつながりについて考える実践を行っている。そこから実践研究とは、単なる「実践」の「研究」ではなく、現場をどう捉えるかという視座の在り方であることを主張する。さらにそのような立場において、連携がどのような意味を持つのかを考える。

1. 実践現場と問題意識

1. 1. 勤務校と私

私の勤務校は、東京や大阪、名古屋といった都市部ではなく地方にある。1990年に日本語教育を開始して以来、15年ほどの歴史を持つこの日本語学校に、大学院修士課程を修了したばかりの私は新卒で採用され、2013年度より常勤教員として勤めている。本発表では、地方と若手という私自身にまつわるキーワードから連携と実践研究を考えたい。

1. 2. 実践へ至る道

私は、大学院での「研究」が思うように進められず悩んでいた時期に試みに行った自己を振り返る実践をきっかけにして、自らの抱く言語教育観の変容に気がついたという経験を持っている。それ以来、日本語教育の使命とは何かと模索する日々を送っており、現場に出ても考え続けることを止めぬよう心掛けてきたつもりである。

そんな私が特に問題意識を持って取り組んでいるのが「キャリア教育としての日本語教育」である。明確な目的意識を持たずに来日する留学生の事例が報告されているが(青木, 佐藤, 田中, 2013), 私も現場でそのような学生たちに多く出逢ってきた。このことは日本留学や日本語学習の意味の問い直しが迫られていると捉えることができ、そんな彼らとともに日本語教育の役目とは何かと考え実践していく意義は大きい。次節ではこうした問題意識に基づく私の「キャリア教育」の実践の概

要を提示する。

2. 実践を報告する

2. 1. 実践クラスの概要

私の勤務校は二部制であり、私は午前1クラス、午後1クラスの計2クラスの担任をしている。クラス1（仮名）は初中級レベル、クラス2（仮名）は中級レベルであり、在籍する学生の国籍・年齢・性別・来日時期などは様々である。いずれのクラスも基本的には日本の大学や専門学校への進学をめざしており、「留学」の在留資格を持つ留学生在籍している。ただし、その目的は漠然としたものであり、明確であるとは言えない。

進学をめざすクラスであるため、日本語能力試験や日本留学試験、入学試験などの合格を見据えた授業計画を立てるが、私のクラスではそれだけではなく進学した後も様々な岐路で自ら考え行動できる力を涵養することをめざしている。なぜなら進学は終わりではなく、次の進路の始まりであり、それは今後も繰り返されていくからである。それゆえキャリアを意識した教育を担っていく必要があると考え、以下のような実践を設計した。

2. 2. 実践事例の報告

開発教育・国際理解教育の理論並びに実践を援用し、私自身の関心事でもある多文化共生、外国人問題といったトピックをテーマにしながら「キャリア教育」を進めている。例えば2014年度は「世界一大きな授業」「Who is Japanese?」「“外国人”が日本で暮らす」ということなどを実施した。紙幅の関係で詳細は割愛するが、以下に概略を示す。

「世界一大きな授業」実践では学校へ通えない子どもの事例を通し、教育の大切さや日本で学ぶことの意味を考えた。「Who is Japanese?」実践では人は外見のみで安易に判断できないということを知り、知ることの重要性に触れた。「“外国人”が日本で暮らす」ということ実践では当事者の視点から“外国人”が直面する困難や課題について話し合い、解決策を探った。そのほか、専門学校との交流授業や模擬選挙なども実施する機会に恵まれた。こうした参加型・体験型の授業実践を通して、キャリア意識の醸成を図った。

また、新たな対話・議論の始まりとなることを願い、できるだけ外へと開いていくための一つの方法として、これらの実践の発表・報告の機会も積極的に創出している（松本、2014、印刷中）。次節ではこれまでの実践を通して私が考えてきたことをまとめる。

3. 連携と実践研究と私

3. 1. 私にとって連携とは何か

まず第一に、情報交換・共有などを目的とした実体としての連携も重要である。この場合の連携は、組織間であっても個人間であっても同様である。特に上述したような個々の実践が連携によって広く共有されることで、各々の実践者がそれを各々の視点と言語教育観でよりよりものへと変えていくことができる。また転校や進学などによる留学生の移動を考えた場合にも、申し送り事項などが融通しやすくなるといった利点もあるだろう。

一方で、実体としての連携ではなく、思想としての連携、すなわち、日本語教育という分野そのものをよりよくしていくための力強いエネルギーの総体としての連携も求められるだろう。それは例えば、日本語教育の使命とは何かとともに考えることであり、それを日本への窓口として世界に開かれた日本語学校が担う意味は大きい。

私にとって連携とは、まだ見ぬ日本語教育をともに紡ぎ編んでいく所作であると定義付けし、これについて深く議論していきたいと考えている。

3. 2. 私にとって実践研究とは何か

実践研究というと、「実践」を何らかの方法で「研究」することだと考えられがちである。もちろん、それも重要かつ必要であろう。一方で、その「研究」成果は誰のためであるのか、何のためにあるのかという問いに立ち返ってみると、疑問も生まれる。

ここで重要なのは、個々の実践者の理念や言語教育観である。実践研究では方法よりも思想の部分が大きい。どんな考えに基づき、なぜその実践を行うのかに焦点を当てるべきである。その点で言えば、私の実践では特に当座の言語知識の獲得だけを目的とはしていない。私たちを取り巻く世界が抱える種々の課題について、教室という小さな実践現場から、ともに暮らす仲間としてともに考えることを通してその意味を再解釈できたらと考えている。これが私の言語教育観であり、その具現化が私の実践研究ということになる。

私にとって実践研究とは、個々の実践者による「実践」の「研究」ではなく、現場をどう捉えるかという視座の在り方である。それは日々の営みであり、日本語教育を支える言語教育観の応酬がよりよい日本語教育を創発・更新していくのではないだろうか。

文献

- 青木幸子, 佐藤貴仁, 田中里奈 (2014). 学部留学生の語りから見た多様化する「留学」の意味『言語文化教育研究会 2013 年度研究集会大会「実践研究の新しい地平」予稿集』115-121.
<http://alce.jp/conf.html#program>
- 奥田純子 (2009). 日本語教育機関は大学とどのような連携が可能か—日本語教育の連続性のための連携—. 『国際シンポジウム報告書「留学生 30 万人計画」と日本語教育—大学と予備教育の連携を考える—』独立行政法人日本学生支援機構.
- 勝又美智雄 (2010). 『日本語教育振興協会 20 年の歩み』財団法人日本語教育振興協会.
- 財団法人日本語教育振興協会実践研究プロジェクトチーム (2001). 『実践研究の手引き』財団法人日本語教育振興協会.
- 嶋田和子 (2014). 非漢字圏学習者に対する日本語指導—「学ぶこと・教えること」の抜本的な見直し『ウェブマガジン留学交流』vol.45
- 萩原秀樹 (2012). 学習者のライフに視点をおいた日本語活動『言語教育研究』2,95-103.
- 萩原秀樹, 高井貞美 (2010). 学習者の生 (ライフ) と未来に視点をおいた日本語活動『2010 年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』80-83
- 細川英雄 (2007). 日本語教育における連携の必要性—これからの日本語学校の役割「日本語教育振興協会ニュースNo.95」, pp.37-62. 日本語教育振興協会
- 松本裕典 (2014). 留学生とともに世界の教育について考える「世界—大きな授業」実践『平成 26 年度日本語学校教育研究大会日程・予稿集』47-48.
- 松本裕典 (印刷中). 「“外国人” が日本で暮らす」ということ. 国際協力機構中部国際センター (編)『平成 26 年度開発教育指導者研修報告書』国際協力機構中部国際センター (JICA 中部).
- 宮城まり子 (2006). 人生 90 年時代のライフキャリアデザイン『クォーターリー生活福祉研究』58,17-33
- 三宅なほみ監訳 (2014). 『21 型スキル—学びと評価の新たなカタチ』北大路書房.
- 三代純平, 他 (2014). 新しいパラダイムとしての実践研究—Action Research の再解釈. 細川英雄, 三代純平 (編)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.
- 文部省留学生政策懇談会 (1997). 今後の留学生政策の基本的方向について (文部省留学生政策懇談会第一次報告). 文部科学省

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/015/toushin/970701.htm

吉田新一郎（2006）『テストだけでは測れない！-人を伸ばす「評価」とは』NHK生活人新書.

古田晴彦（2009）『デス・エデュケーション展開ノート』清水書院.

