

海外で働く日本語教師の実践の再構築 ーグローバルナレッジとローカルナレッジに注目してー

瀬尾 匡輝*

Reconstruction of Teaching Practices of a Japanese Language Teacher: How Global Knowledge and Local Knowledge Influence Each Other

Masaki SEO*

要旨

本稿では、研究者によって構築されてきた専門知識や理論的概念、科学的知見をグローバルナレッジ、実践に関する教師の個人的な知識をローカルナレッジとし、それら二つの知識がどのように相互に影響し合いながら新たな実践を生み出せるのか、香港で働く一人の教師のストーリーから議論を試みる。

【キーワード】 グローバリゼーション、ローカリゼーション、教師の知識・実践の再構築、教師教育

1. はじめに

近年、特に英語教育分野において、研究者・実践者・母語話者・非母語話者などの立場の違いを乗り越え、教育が営まれる現場の視点を重視して実践を構築するローカル化の重要性が叫ばれている。その議論の中で Canagarajah (2005) は、歴史的な植民地主義により西洋の知識が力を持ち、ローカルの知識が軽視されていた現状を打開する必要があるとしたうえで、ローカルの学習者や教師達の経験及び知識に立脚したローカルナレッジの重要性を主張した。そして、グローバル化により人々や言語、文化が流動的に移動する現代で、英語（特に、アメリカ標準英語）のみが模倣されるべき言語になっていることに疑問を呈し、言語や文化、アイデンティティのハイブリディティに着目し、ローカルの視点から現地の言語使用と言語政策、教師の意識、教室実践を批判的に考察することを試みた。だが、これまで言語使用と言語政策を題材とした調査研究ではハイブリディティを含めた議論が行われる一方で、教師の意識と教育実践を題材とした調査研究では、西洋諸国で開

*茨城大学全学教育機構 (〒 310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo, Mito-shi 310-8512 Japan)

発された Communicative Language Teaching (CLT) の考え方に基づく教育実践や教授法、教材に対して批判的な立場がとられ、教師自身の学習経験や価値観を偏重する極端なローカル化の立場からの主張にとどまっていた。そのような議論では、自分の所属する国家を「他者とは異なる独自の歴史的、文化的特徴を持つ独自の共同体である」(梶田, 1997, p. 338) とする国家主義的観点に陥り、外から入ってくるものを極端に拒んでしまう危険性がある。

Robertson (1992) は、グローバルな動きそのものにローカルな側面が存在すると指摘し、グローバル化とローカル化が相互作用的に新たな社会的活動を生み出していくことを「グローカル化」と定義した。人々や情報が国や地域を越えた移動をする今、教師個人の教育実践や価値観を捉える際には、ローカル化の視点だけではなく、教師達がどのように自身の実践を構築・再構築しているのか、グローカル化の視点から議論を深める必要があるのではないだろうか。そこで、本研究では、研究者によって構築されてきた専門知識や理論的概念、科学的知見をグローバルナレッジ、実践に関する教師の個人的な知識をローカルナレッジとし、それら二つの知識がどのように相互に影響し合いながら新たな実践を生み出せるのか、香港で働く一人の教師のストーリーから議論を試みる。

2. 理論的枠組み

2.1. ポストメソッドとグローバル社会における教師教育

Canagarajah は言語使用や言語政策に対する関心が強く、教育実践やその背景にある教師の考えや教師教育といった観点からの言語教育のローカル化の議論はあまり行ってはいない。だが、その中で Canagarajah (2005) は、Kumaravadivelu (1994) が提唱するポストメソッドについて簡単に触れ、教育現場が置かれている社会文化的文脈の中で教師達がボトムアップ的に実践や理論を構築していくとするポストメソッドを通して、教師達をエンパワーすることができるのではないかと主張している¹。Canagarajah が言及した Kumaravadivelu は、Canagarajah と同様にクリティカルな視点に立つ英語教育の研究者であり、教育実践についてローカルな視点からの議論を提唱している。

ここで簡単に Kumaravadivelu が提唱するポストメソッドについて述べたい。ポストメソッドの考え方は従来のメソッドに対する批判から生まれた。メソッドでは、特定の言語理論や言語学習理論のもと、指導する内容や教師・学習者の役割、指導手順などが詳細に定められた方法がある故に、教師は既定の方針に忠実に従わなければならない、教師の独創性は全く考慮されていなかった。英語の中心圏であるアメリカやイギリスといった国々は、このような性質を持つメソッドを軍事的・経済的優位性を行使して各地域に普及させてきたと批判され、メソッドが地域の特性や独自の価値観だけではなく、教師自身の批判的思考能力、ひいては抵抗する手段までを奪ってしまっていると指摘されるようになった。そこで、Kumaravadivelu (1994; 2001; 2003; 2006) は、メソッドに対して、以下の3つの視点から批判を行い、ポストメソッドの重要性を説いたのである。

1. 学術的視点

西洋の知識を重視し、現地の知識 (ローカルナレッジ) を軽視している

2. 言語学的視点

教室内での目標言語の使用を推奨し、学習者・教師の母語使用を制限している

3. 文化的視点

内円圏 (inner circle、英語を母語とする国々) の文化のみが紹介され、目標言語の母語話

者を特権階級として取り扱い、母語話者の雇用の促進が行われている

そして、Kumaravadivelu は研究者→実践者、母語話者 (NS) →非母語話者 (NNS) というように社会的に力のある者がメソッドの普及を促進し、現地・現場に根ざす者はそれを受容するだけの立場であるという植民地主義的イデオロギーが存在する言語教育のあり方を批判し、研究者・実践者・NS・NNS 関係なく双方向から実践を構築していく「ポストメソッド」の必要性を説いた。Kumaravadivelu (2001) はポストメソッドの概念について3つのP (Particularity, Practicality, Possibility) から説明を試みている。

1. 特殊性 (Particularity)

一般化された教授法を鵜呑みにして使用するのではなく、教師自身の実体験に基づく必要がある

2. 実用性 (Practicality)

教師を研究者が開発した理論を受け入れるだけの容器として捉えるのではなく、教師自身の実践から理論を導き出す主体的な存在として捉える必要がある

3. 可能性 (Possibility)

言語教育を言語の教授という狭義で捉えるのではなく、社会的・政治的視野も含めた新たな可能性を見出す必要がある

そして、教育実践を行うためのガイドラインとして、第二言語学習と教育の研究成果と理論、実践的知識に基づき、10のマクロストラテジーを提唱した。

1. 学習機会を最大にする
2. 意味交渉を促進する
3. 教師と学習者との見解の相違を少なくする
4. 学習者の活発的な自己発見型学習を促す
5. 言語に対する気づきを促す
6. 文脈に依存した言語的なインプットを提供する
7. 言語スキルを統合した指導を行う
8. 学習者のオートノミーを促進する
9. 社会的な関係性を確保する
10. 文化的意識を高める

だが、Bell (2003) は、Kumaravadivelu の提言に対して、メソッドが持つ以下の3つの概念を用い、批判を試みている。

1. アイディアのビュッフェ (Smorgasboard of Ideas)

「アイディアのビュッフェ」は Oller and Richard-Amato (1983) の『うまくいくメソッド (Methods That Work)』の初版に使われていた副題である。かれらによるとメソッドには「プログラム、カリキュラム、手順、実践例、提示の方法、研究成果、テスト、インター

アクションの方法、教材、テキスト、映像、コンピュータなど」(p. 3 cited in Bell, 2003, p. 326) が含まれており、その方法は多様である。そして、教師はそれらの多様な方法を取捨選択し、自身の実践に取り入れている。

2. 実践のための規定 (Prescription for Practice)

1970年代のサジェストペディア、コミュニティ・ランゲージ・ラーニング、サイレントウェイなどの「デザイナー・教祖」メソッド (“designer/guru” methods) (Bell, 2003, p. 327) を指す。そして、それらには定められた方法があり、教師達は従わなければならない。

3. 組成原理 (Organizing Principles)

Richards and Rodgers (2001) は、メソッドはアプローチ (approach)、デザイン (design)、手順 (procedures) という構成要素を含む包括的用語であると主張する。かれらによれば、「メソッドは、アプローチと理論的な関係があり、デザインによって構成され、手順によって実現されている」(p. 20) という。そのため、Kumaravdivelu が主張する現場教師達のボトムアップ的な実践の構築という考えもメソッドには含まれていると考えられる²。

そして、Bell は、Kumaravdivelu の提言に対して、メソッドが持つこれら3つの概念のうち、メソッドには規定があり、その規定通りにしなければならないという「2. 実践のための規定」についての批判を行っているが、その他の2点については全く触れていないと指摘する。そして、Kumaravdivelu が提示したマクロストラテジーについても、CLTの基本的な原理を反映させており、全く新しい観点というよりはむしろCLTが主張していることと何ら変わらないと批判している。しかし筆者はこの点について、別の見方を持っている。確かにBellが指摘するように、Kumaravdivelu の提言はCLTの基本的な概念に従っているともいえる。だが、Kumaravdivelu は、これまでCLTではあまり議論がなされてこなかった、教師自らが実践から理論を構築することの重要性を指摘している。つまり、言語教育でグローバルな流れにあるCLTを重視しながらも、自身の教育実践を再構築していく必要性、すなわちグローバル化を示唆しているとも読み取れるのではないだろうか。

このポストメソッドという考え方は、抽象的で、理想主義的な主張であると批判されることもある。実践への応用には抽象的な部分が多いと指摘されていたポストメソッドではあるが、Kumaravdivelu (2011) は『グローバル社会における言語教師教育 (*Language Teacher Education for a Global Society*)』と題した書籍において具体的な教師教育の試案を提言している。その中で、Kumaravdivelu は従来型の知識を重視した教師教育では、歴史や政治、社会文化的文脈、教育的要素に答えられるような教師が生み出されていなかったとし、探求型の教師教育に移行する必要があると主張している。そして、教師は自己決定及び自己変革する個人でなければならないとしたうえで、以下の5つのモジュール (Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, Seeing) の重要性を述べた。

1. Knowing : 教師自身の専門的知識、教室運営に関する知識、個人的な知識を伸ばす
2. Analyzing : 学習者のニーズ、動機、オートノミーを分析する
3. Recognizing : 自身のアイデンティティ、ビリーフ、価値を認識する
4. Doing : 教えるなかで、自ら理論を構築し、自分や他者と対話する

5. Seeing：自身の教育実践を客観的に見る

(p. 17)

教師教育においてもこれら5つのモジュールを提供することにより、教師は教室で何が起きているのかを統合的に理解できるようになり、実践から理論を構築し、さらに自身が理論化したものをもとに実践ができるようになるとしている。そして、探求型の教師教育を実現するためには、教師教育を行う者が以下の点を認識・実践する必要があると述べている。

- ・ 教員養成者が知識の塊であり、実践者が知識の消費者であるとする教師教育プログラム内の不平等な関係について認識し、教師教育を受講する学生にも認識させる
- ・ 将来教師になる人々にクリティカルに考えるよう指導する。そうすることで、教師達は個人的な知識を専門的な知識と結びつけ、それらが互いにどのように形づくられるのかを認識できるようになる。そして、専門的な知識を特定の文脈内での学習者のニーズとウォンツに合うようにするためにはどのように修正すればよいのか考えられるようになり、最終的には自分の実践に関する個人的な知識を持つようになる
- ・ 将来教師になる人々に教室実践から実践原理についての仮説を作らせるのに役立つ簡単な教室談話分析のスキルを身に付けさせる。そうすることで、教師達は自身の理論を構築できるようになる

第二言語教育の教師教育について探求する Johnson (2009) も教師が置かれている社会的文脈に即した実践を構築していくことが重要だと述べながらも、教師の経験的な知識だけではなく、実証研究で明らかになっている科学的概念や理論的枠組みも重要であると主張する。それは、教師達は科学的概念や理論的枠組みを通して自身の経験的な知識を再構築し、自身の考えや実践を再解釈できるようになると考えるからである。つまり教師達は理論の単なる受け手となるのではなく、自分自身が置かれている状況に合わせ自分なりの意味や価値を理論に見出すのである。その一方で、教師達は自身の学習経験から「はっきりと論理立てられてはいないものの根強い」(Johnson, 2009, p. 14) 教育に対する考えを教師教育プログラムに入る前から持っている。そのため、教師教育プログラムの役割は、学術的な分野で議論されている科学的概念をプログラム受講生達に紹介することを通して、かれらの経験的な知識を明示化し、科学的概念との関係を意識化させることであると主張する。また、教師は生涯にわたって学び考え続ける必要があり、自身の実践を単に科学的概念を用いて名付けたり、理解したりするだけではなく、自身の実践を変容させるために科学的概念を個人的に意味のあるものとして捉えられるようにならなければならないという。

Tsui (2005) は熟達した教師とは何かを探るため、教育分野における熟達した教師の知識に関するこれまでの研究を概観し、経験年数がある教師と熟達した教師は異なると主張する。経験なしに熟達した技術を構築することはできないが、熟達した技術を得ず経験年数を重ねることは可能である。経験年数だけがあり熟達していない教師は日々の業務をルーティン化し、そのルーティン化されたものに過度に頼るようになってしまい、新たな成長の機会を最小化してしまう。それに対し熟達した教師は日々の業務をルーティン化していくなかで余裕を生み出し、その余裕の中で新たな挑戦や工夫をし、さらなる高いレベルを目指そうとするのである。そして、Tsui (2003) は、香港の中等教育機関で働く4名の英語教員のケース・スタディから、調査協力者の一人のマリナが熟達し

た教師になれた3点の理由を明らかにした。

1. 豊富で統合された知識基礎を問題解決のために使うことが効果的だとこれまで言われていたが、Tsuiの調査では、熟達した教師になるためには、さらに知識の更新が必要であると述べている。そして、その知識は大学院などでの学びを通して得られる学術的な知識と教師自身がより効果的な教育を行うために探求する個人的な経験的知識が相互に影響しあいながら構築されるという。マリナは教室でうまくいく活動について経験上認識することはできていたが、それらがなぜうまくいくのかは理解していなかった。だが、大学院で学ぶことにより、そこで得た知識を通して自身の実践の背景にある理論的なものを理解し、新たな実践を生み出すことへとつながっていた。例えば、当初マリナは学習者が単に話すことだけを目的にグループワークを授業で行っていたが、大学院で得た学びからグループワークを協同的に行えるように学習者に特定の役割を与えたり、言語的アウトプットを産出できるような課題を設計したりするようになっていた。
2. 熟達した教師になるためには、経験に対する省察と意識された熟考が必要である。マリナは何か問題がある時にだけ省察するのではなく、日々の実践の中で絶えず省察を繰り返していた。そして、決して実践の悪いところだけを改善するために省察が行われるのではなく、よい実践をさらによくするためにも省察が行われていた。
3. 熟達した教師は自身が置かれている社会的文脈の中で、自身の能力を高めようとし、さらに現場が抱える問題すらも解決しようとする。例えば、マリナは同僚教師達が学習者の宿題の成績付けを困難に感じていると思ったことから、新しい評価のシステムやカリキュラムを作成するに至っていた。

そして、教師の知識は「教師が働く特定の文脈と文脈内でのやりとりを通して構築される」(Tsui, 2003, p. 280)と指摘する。

このように、言語教師教育分野では、教師が置かれている社会文化的文脈を重視しながらも、専門的な知識や科学的概念、理論的枠組みの重要性を強調し、それらが教師の個人的かつ経験的な知識と融合することの必要性を説いている。つまり、教師の経験的な知識(ローカル)と専門的知識・理論的知識(グローバル)が融合するグローカル化の主張がなされているのである。しかし、既に述べたように、特に教育実践を中心とした言語教育のローカル化の議論では、ローカルナレッジがあまりにも重視されるがために、梶田(1997)が指摘するような社会科学における極端なローカル化の国家主義的立場に陥ってしまっているところが否めない。たとえCanagarajah(2005)が指摘するようにローカルナレッジが「日々の生活における社会实践からボトムアップ的に構築される」(p. 4)としても、教師の知識はローカルナレッジのみから構築されてはいないことは自明である。例えば、Canagarajah(2002)はKumaravadiveluのボトムアップ的な実践の構築を重視するポストメソッドの概念を参考に、教育実践を行うための6つの戦略を提唱している。そして、ライティングの授業を例にとり、以下のように実践していると述べている。

学習者がより分析的、視覚的、外交的、省察的であったとしたなら、文法の練習問題を解いたり、モデルエッセイを読んだり、文章構造の批判を行ったりするような生産志向の強い活動を行う。学習者がより全体的、実践的、内向的、複雑な学習スタイルを好む場合は、ピア同士に

よる批判や連続的な校閲、相談、内容に対する協同的な探求などを行う。

(p. 146)

しかし、Canagarajah がこのように学習者を把握しながらボトムアップ的に実践を生み出しているのは、ある程度の専門的・理論的な知識を持っていたからではないだろうか。つまり、たとえローカルナレッジを重視し、教師自身の経験からボトムアップ的に実践や理論を生み出していくとしても、ローカル内の知識だけにとどまっていたはいけないのである。

2.2. 言語教師教育認知研究と教師の知識

教師の知識に関しては、言語教師認知研究の分野でも議論がなされている。笹島（2009）は、言語教師認知研究を以下のように定義している。

言語教師認知研究とは「言語教師が目標指導言語や授業指導に関してどのような認知のプロセスを持って成長しているか」という探求をめざす。言い換えれば、「言語教師がどう考え、何を知り、何を信じているのか、そして何をしているのか」という認知のプロセスを言語教師認知ということばで表すのである。

(pp. 7-8)

その議論の中で、長嶺（2014）は、言語教師認知の主要概念である「教師の知識」を理論的/実践的、個人的/非個人的に分類して示している（図1参照）。

教師が日々の社会的実践からボトムアップ的に構築するローカルナレッジ（Canagarajah, 2005）は、ここでいう「個人的かつ実践的な知識」と合致する。そして、研究者によって構築されてきた専門知識であるグローバルナレッジは「非個人的かつ理論的な知識」と捉えることができる。言語

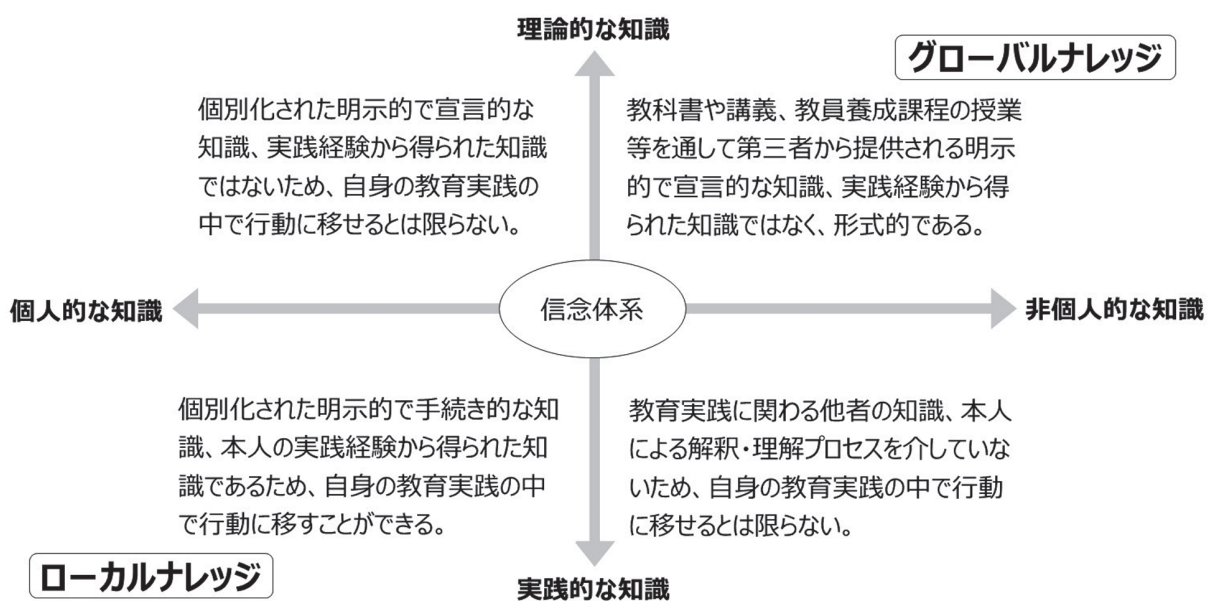


図1 教師の知識（長嶺, 2014, p. 21)³

教師認知の先行研究をまとめた長嶺はこの4つの知識の中で、授業実践に直接関係する「個人的かつ実践的な知識」を教師が獲得することが重要であると述べており、この点は言語教育のローカル化の議論と一致する。だが、ローカル化の議論では、グローバルナレッジである「非個人的かつ理論的な知識」とローカルナレッジである「個人的かつ実践的な知識」を二項対立的に捉え、議論していたところが否めない。しかし、言語教師認知研究の分野では、既に述べた言語教師教育分野同様に、これらの知識は「連続性を有しており、相互作用」（長嶺, 2014, p. 21）しているという。

日本における言語教師認知研究では、中等教育機関の日本語母語話者英語教師のCLTに対する認識とその実践について議論が深められている。研究の対象となった多くの英語教師達は、自身の英語学習の経験から文法訳読法に重きをおいた実践を行っており、大学入学試験などの社会文脈的要素や試験のために英語を勉強したいと考える学習者のビリーフを背景にCLTの導入を拒んでいた（Gorsuch, 2000; Nishino, 2008）。また、それに加え、学習進度の速さや教師の多忙などの時間的要因などもCLT導入を阻む要因になっている（Sakui, 2004）。これらはアンケートを用いた量的な調査であり、日本で働く多くの中等教育機関の英語教師達の考えや経験を反映しているだろう。だが、これらのアンケート調査では、教師が置かれている力関係を伴ったローカル内の人間関係や社会的文脈が十分に描かれていたとはいえない。

このように量的調査が多くを占める日本国内の言語教師教育認知研究の分野において、Sato and Kleinsasser (2004) は日本国内のとある高校での1年間にわたる質的調査から学校文化がどのように教師達の考えに影響を与えていたかを報告している。かれらの調査協力者達は年齢や教育経験の長さに関係なく、同じような文法訳読法を用いた教師主導の授業形態を行っていた。その理由は、他の教師達の授業を観察することで、経験のある教師達の実践が暗黙裡にその職場の正当な実践として捉えられるようになっていたからである。経験のある教師達が新人教師達の授業に対してコメントをすることがあっても、新人教師達が逆に意見を言うことはできず、新しいことができるような雰囲気はその職場にはなかった。そして、教師達は授業で用いている教科書に納得しているわけではなかったが、他の教員達はその教科書を使っているからと教科書通りに教えるようにもなっていた。このような環境であるが故に、コミュニケーションのために英語を教えたいと考えていた教師や、教科書の制限に縛られない選択科目を教えていた教師でさえも、かれらが慣れ親しんだ文法訳読法に基づく実践を行うようになっていた。また、新しいことをやりにくい風潮のなかで、教師達は学外の教師研修に行っても自身の所属機関でできる新しいことは学べないと考え、新しい知識を得ようとする努力も怠るようになっていた。

グローバルな流れとして言語教育においてはCLTが主流になり、その考え方に基づく研究者によって構築されたグローバルナレッジが各国・各地域の外国語教育政策やカリキュラム、授業に取り入れられるようになった。言語教育のローカル化の議論は、このような流れを批判的に捉え、教師自身がボトムアップ的に実践を生み出していくという主張のもと、教師の個人的かつ実践的な知識であるローカルナレッジを重視するようになった。だが、言語教師認知は複雑である。そのため、グローバルナレッジとローカルナレッジを二項対立的に捉えるのではなく、それらがどのように相互に関係しあっているのかを探る必要があるだろう。そこで、本研究では、グローバルナレッジとローカルナレッジがどのように複雑に交わり合い、教師自身の実践が再構築されるのかを探る。また、Sato and Kleinsasser (2004) では、教師達が周囲の影響から伝統的教授法に染まっていく過程が描かれていたが、そのような状況に抗って立ち向かおうとする教師もいるだろう。ローカルの実践に対して何らかの疑問を持っている教師がどのように立ち向かおうとするのかを本稿では

明らかにしたい。

3. 調査の概要

3.1. 調査協力者

南田さん⁴は、日本の大学、アメリカの大学院修士課程で日本語教育学を学んだ後に、東南アジアの大学で専任講師として3年間日本語を教えた。その後、香港へ移り住み、2年間の非常勤講師の経験を得て、ブーゲンビリア語学学校の専任講師となった。ブーゲンビリア語学学校は、主に余暇活動として日本語を学ぶ社会人学習者を対象に授業を開講している。社会人が学べるよう、授業の多くは平日の夜や週末に行われている。南田さんは生涯学習部門の初級コースのコーディネーターをしており、初級コースを主に担当していた。それに加え、中級コースと新聞を扱った上級日本語コースを教え、調査時点では週5コマ（1コマ3時間）担当していた。インタビューと授業見学は、現勤務校の専任講師となって1年が経った頃に行った。

3.2. 調査・分析の方法

本研究は、ケース・スタディ（メリアム, 2004; イン, 2011）であり、調査協力者である南田さんのケースをストーリーの形で提示する。調査は、2014年5月から8月にかけて行った。まず、インタビューを5月に1回実施し、南田さんのこれまでの経験や教育観について話してもらった（表1 インタビュー1回目）。その後、ブーゲンビリア語学学校の日本語上級コースと初級コースの授業をそれぞれ1回ずつ見学し、授業見学後にインタビューを行った（表1 インタビュー2回目）。授業後のインタビューでは、授業中に起こった出来事に対する南田さんの考えや意識を中心に尋ねた。

表1 南田さんへの調査の概要

	インタビュー日（時間）	授業見学日（時間） 授業
1回目	2014年5月25日（180分）	2014年7月8日（180分） 上級授業
2回目	2014年7月13日（220分）	2014年7月12日（180分） 初級授業

分析では、まずインタビュー・データを書き起こしたものと授業観察の際に書き記したフィールドノートを読み込みながら、南田さんが持つ知識や価値観と現地のものに対する考えや意識、経験についてカテゴリーを生成し、その相互の関係について分析を行った。インタビュー・データから直接本文に引用した箇所は「」、インタビュー・データの内容を補足するものは（）、インタビュー・データの背景を説明するものは【】、インタビュー・データで説明のために別のことばで言い換えたものは【=】、質問と解釈できる上昇イントネーションは？、長音はーで示している。執筆したケースは南田さんにも目を通してもらい、解釈の妥当性についてフィードバックを得た。

4. 調査の結果

4.1. 南田さんが受けた日本語教員養成

南田さんは大学・大学院で日本語学・日本語教育学を学んだ。その中で、「日本語教師としての

基礎、自分が信じるものみなのできたのは」、学部での教育実習だったという。学部で日本語教育に「一番最初に触れ」た南田さんにとって、学部での学びや経験は「刷り込み」のように「シュッと染み込」んでいった。だが、それ以上に大学の実習では「自分で考えている感じがした」ため、学んだことや経験したことが日本語教師として「自分が信じるもの」となっていた。

南田さんが学部で受けた教育実習は、大和大学でも特別なものだった。本来であれば、大和大学の学部生と大学院生が履修する教育実習であるため、コースデザインなどは「知識のある院生の実習生」が担当し、学部生の実習生はそのコースデザインの下でクラスを教える。しかし、南田さんが実習をした時の受講生は、南田さんを含めた学部生3人しかおらず、「必然的に（コースデザインやシラバスデザインなども含めて全てを）うち【＝南田さん】らがやらな」ければならなかった。

だが、カリキュラムやシラバスを作成し実際に授業を教えるという段階になった時、南田さん達はそれまで日本語を教えたことがなかったため、どのように日本語を教えればいいのかをわからず困ってしまった。どのように日本語を教えればいいのかについて実習生達が悩んでいることを知った実習担当教員の谷口先生は、「(教師が) インプットをして」、「答えのあるアウトプット (練習) をして」、「(学習者が) 自由にアウトプットをす」ればよいという大まかな授業の流れを実習生達に助言した。そして、実習生達が「怪我をするのはいいと」述べ、それ以外は「自由」に「やりたいうようにやればよい」と言ってくれた。

谷口先生は「メソッド的」に手取り足取り細かいところまで実習生達を指導するのではなく、実習生達が「自由」にやればよいという方針の基、指導をしていた。そして、実習生達の意見に耳を傾け、南田さんら実習生達の発言で「筋が通って」いればその考えや方法を採用してくれた。そのようなこともあり、実習には「意見を言ったら (谷口先生に) どう思われるかなーとか考えないで」気兼ねなく言えるような雰囲気があった。

また、そのような雰囲気に加え、マイクロティーチングの際に行われる「オルタナティブ」と呼ばれる活動を通して、南田さんは自身の教育観を形成したようだった。「オルタナティブ」とは、実習生が持ち寄った「気になっているポイント」について、「こういう方法ができるんじゃないかな、こういう方法もあるんじゃないかな、ここさっきこうしてたけど、ここをちょっと変えることもできるかもしれない」という案を実習生達が出し合うことである。南田さんはこの活動をふりかえり、オルタナティブでは自分の「やっていることをベースに」コメントがもられたため、「自分でやりたい (とと思ってやっている) ことに (対して) 助言をもらう感じがした」という。そして、「改善するためのアイデアをもら」ったうえで、「自分はどうしたいのか」をふりかえり「自分で (その実践を) 修正していく」ため、「自分で考えてるって感じがした」。

大和大学の实習では、南田さんら実習生達の考えを中心にした形で実践を行うことができ、周囲とのやりとりのなかで自身の考え方や実践をさらに深めることができていた。大学の授業で「教え方」を教えてもらったことはなかったが、実習で実際に日本語を「教えられた【＝教えることができた】」ことにより、「どうやって教えるの?」というような不安は解消されていった。

その一方で、大学院【＝アセロラ大学】での教育実習は「あらかじめあるクラス」の「シラバスに沿って」授業をしなければならなかったため、学部の頃ほどの新たな学びはなかった。アセロラ大学の実習では、授業で教える内容がすでに決められていたため、それをどのように教えるのかということのみが唯一実習生達が考えられることだった。その教え方について、南田さんが実習担当教員の大野先生から「どう教えるかは、あんまり指導とかを【中略】受けた記憶がない」と述べるように、実習生達のそれまでの価値観や考え方にのみ委ねられているようだった。そして、それら

の価値観や考え方は実習生同士で共有されているわけではなく、他の実習生達がどのような考えに基づき実践をしていたのかということも南田さんは知らなかった。教え方に対する価値観や考え方が共有されていないが故に、実習後に行われる実習生達のコメントのやりとりは単なる「ダメだし」のように感じてしまい、他の実習生達からもらうコメントは南田さんにとっては「そんなに大事じゃない」と考えていた。

4.2. 香港での悩み

4.2.1. 学習者からのクレームを気にし、teacher-centered【=教師中心】になる

南田さんは、大和大学の教育実習で日本に在住する外国人達にニーズ調査及び目標言語調査を実施し、かれらが「日本で生活をうまくしていくため」の授業をデザインした。そのような影響もあり、香港で教えている「今」も、学習者の「ニーズを気にし」、実践していた。だが、学習者の「ニーズ」を重視するということは、香港での実践において南田さんを悩ます一つの要因になっていた。南田さんは「学習者の声」を聞きすぎるがあまりに、自分が「やりたい」と思った実践に挑戦しにくくなっていたのである。例えば、南田さんは、「黙々（と与えられたテキストを一人で）読んで」いる学習者が多い上級日本語授業で、学習者同士が「互いに助け合」い、「質問することによって」、教室にいる学習者全員がテキストを「よりよく理解できるんじゃないか」と思い、ピア・リーディングを教室活動に取り入れようとしていた。だが、一人の学習者から「意味がない」と言われ、他にも同じように感じている学習者がいるのではないかと思い、ピア・リーディングをそれ以降の授業で行うことを断念していた。

学習者が「抵抗」を感じているものを授業で扱わないようにしていた背景には、「学習者からのクレーム」が出ないようにと気をつけていたからである。だが、南田さんは学校から「学習者からのクレーム」を出さないようにという指示を受け、気をつけるようになったわけではない。それよりも、学校のクレームに対する対応方法や周囲の教師達の発言を見聞きすることにより、勤務校では、プログラム全体として学習者からの「クレーム（を）気にしてるんかなーっていう（ような）イメージ」を持つようになり、「学習者からのクレーム」を気にするようになっていた。そして、「学習者の声」に耳を傾け、学習者が求める授業を提供すべく、香港内で「一般化」され、「作り出」された「学習者のイメージ」に適合するような「teacher-centered【=教師中心】」の授業を行うようになってしまっていたのである。そして、「teacher-centered」の授業を行うことにより、「安心、安全、クレームが出ない」と考えていた。

4.2.2. 話すことを重視したい南田さんと書くことを重視する学習者

南田さんはブーゲンビリア語学学校で教える前までは、学習者が教科書『みんなの日本語』の「ドリル練習を書くという発想」を持ってはいなかった。以前勤めていた東南アジアのマンゴスチン大学では同じ教科書のドリル練習を「話してコミュニケーションしながらやっていくって発想」を持ち実践していた。「日本語教育的」な考え方や「日本語教育頭」として、南田さんは「話す」ことを重視していたのである。このように南田さんが「話す」ことを重視するようになったのは、大学院で「コミュニカティブにやることがよいと習」い、学習者達が活動を通して話すような授業をデザインすることがよいとされていたからである。また、大学及び大学院の教育実習で、書くことよりも話すことが大切にされていたため、ブーゲンビリア語学学校で教えるまで「ドリル練習を書くという発想」自体を持ってはおらず、そのような実践をこれまでしたことはなかった。

香港で教え始めた頃は学習者に「話してコミュニケーション」することを促すために、「Find Someone⁵」のような学習者が教室内のクラスメートに聞きに行くような活動を取り入れていた。だが、多くの学習者が座ったままで、活発に他のクラスメートに聞きに行ってはくれなかった。それに対して南田さんは、当初は他のクラスメートに質問を尋ねに行くよう促していたが、学習者の傾向と自身の中学生時代の英語や社会などの学習経験をふりかえり、書くことを容認し始めていた。しかし、だからといって、「書く練習」に完全に転換し「あきらめている」というわけではなかった。「書く練習」が中心になっている授業を少しでも「改善していけるんじゃないかと思」い、学習者にもできるだけ「話す」ように促していた。例えば、筆者が授業見学を行った際にも、初級日本語授業では、話すことを目的とした練習の前には「これは話す練習です」と明確に指示を出し、活動を行うようにしていた。そして、学習者達が書くという行為を「好きだからやる」のではなく、初級の段階から日本語教師に「そうしろって言われて【中略】癖としてやっているだけかもしれない」と思い始め、「あきらめず」に学習者に話させるようにしたいと考えていた。

4.3. 南田さんの工夫

4.3.1. 初級授業での取り組み

南田さんは「学習者の声」や「学習者のニーズ」を重視し、「学習者がやりたい」と思っていることをできるだけ授業で扱うようにしていた。だが、「学習者のやりたい」ことばかりを実践するのではなく、「学習者のやりたい」ことと「自分がやりたいこと」との間で「バランス」をうまく取ろうとも始めていた。そして、「バランス」を取るべく、南田さんは次のような工夫をしながら、試行錯誤をしていた。まず、初級日本語授業においては、教科書のドリル練習を使いながらも、追加のアクティビティではできるだけ学習者が自分自身のことを話せるようにと活動を設計していた。

例えば、教科書には図2のようなドリル練習が記載されている。

5. 例：この 橋が できます・いつ
 → この 橋が できるのは いつですか。
 1) その かばんを 買いました・どこ →
 2) 講義が 始まります・何時 →
 3) 電話を 発明しました・だれ →
 4) 玄関の 前に 止めて あります・だれの 車 →
 5) あなたの 国の お土産で いちばん 有名です・何 →
 6) この カメラだけ 値段が 安いです・どうして →

図2 教科書の練習 (『みんなの日本語』 p. 106)

上記のような変換ドリルでは、学習者が「自分の言いたいことを言う余地がない」との理由から、南田さんは図3 (p.97 参照) のような活動を上記のドリル練習に加える形で行っていた。活動はペアで行われ、一人の学習者が変換ドリルの要領で質問を作成し、もう一人がその質問に答えていた。そうすることで、学習した文型を使いながら、学習者達は自分自身のことについて話せるようになっていた。

しかしながら、自分自身のことについて話す練習を目指してはいたものの、上記の活動は文型を基準とした一問一答の練習になってしまっている。そのような活動を行った理由には、ブーゲンビリア語学学校には南田さんの授業以外にも15近くの同一の初級日本語授業が開講されており、指

Q: _____ のは [疑問詞] ですか。
 A: _____ のは [名詞] です。

- ① 日本語の授業は終わります・何時
- ② ○○さんはいちばん暇です・何曜日
- ③ ○○さんは行きたいです・どこ
- ④ 香港空港はできました・いつ
- ⑤ 去年○○さんは日本語を教えてくださいました・誰
- ⑥ ○○さんはいちばんほしいです・何

図3 南田さんが授業で使用したパワーポイントより

定された教科書や統一の試験があるため、なかなか教科書の範囲を超えた「自由発話」の練習が行いにくくなってしまっているからのようだった。統一の試験である定期「クイズ」は成績に直接は関係しないものの、学習者は「数字として（日本語ができないことを）突きつけられる」ため、クイズの点数が低ければブーゲンビリア語学学校での学習をやめてしまうこととなる。そして、クイズで問われるものの多くが日本語の「accuracy【＝正確さ】」であるため、試験対策のような授業をせざるを得なくなり、学習者が日本語を使い自由に話すような「自由発話」の活動がしにくくなってしまっていた。

4.3.2. 上級授業での取り組み

カリキュラムの縛りが厳しい初級日本語授業では、授業に大きな変化をもたらすことは難しいようだった。だが、比較的カリキュラムの制限が緩く、教師の自由度が高い上級日本語授業では、南田さんは学習者が自分の言いたいことを言えるような授業を「自分なりのやり方」で行おうとしていた。上級の学習者を対象とした、新聞を用いて日本語を学習する授業では、南田さんが学習内容や方針を自由に決められるため、自分のやりたいことに挑戦することができた。そこで、南田さんはブーゲンビリア語学学校の学習者の「関心を広げ」、学習者に「いろいろな意見がある」ということを知ってもらい、学習者自身に「自分の意見」を持って議論が展開できるようになってもらえるよう、「ビジターセッション」を行うことにした。ビジターセッションでは、日本語話者⁶がビジターとして教室を訪れ、学習者達と小グループに分かれて意見交換を行う。学習者達はそれぞれ記事を選び、その記事に基づく質問を3つ準備する。そして、ビジターが来る本セッションの前に、準備セッションとして学期中に授業内で同じ記事を用いて学習者同士で話し合い、練習をしていた。このような活動を通して、南田さんは日本人内の多様性や同じテーマにも多種多様な意見があることに学習者に気づいてもらい、そのうえで学習者自身にも自分なりの意見を持ってもらいたいと願っていた。また、学習者に「記事を選んできて」もらい、互いに質問し合うビジターセッションを通して、「教師が説明」する「teacher-centered」の授業になってしまっていた授業をもう少し「能動的にできる」のではないかと考えていた。筆者はビジターセッション自体を見学することはできなかったが、筆者が授業見学を行った際に行われていた準備セッションを見ることができた。そこでは、学習者同士が日本語で活発な意見交換を行っていた。それは、授業の前半部分の「teacher-centered」の授業形態の際には見られなかった光景でもあり、南田さんが目指していた学習者自身が「能動的に」意見を述べるといった目的は達成されているように感じた。

4.4. 新しいことに挑戦しやすい環境

南田さんはそれぞれの教育機関には異なる様々な問題や制限があり、教師が全てに満足できる「ユートピア」のような職場はないと考えていた。その中で、「自分のできる範囲で、ちょっとずつ変えていくことが必要」だと思っていた。既に述べたように学習者の考え方と自身のやりたいこととの間で「バランス」をとることが大切だと考えている南田さんは、自身のやりたい実践を行うためには「抜け穴を見つけ」、「ちょっとだけでも変えていく」ことが大切だと思っていた。そして、そのようにブーゲンビリア語学学校で自分の実践を「変える」ことができたのは、ブーゲンビリア語学学校では教師個々の「自由度」が高く、「自分のやりたいことはある程度できる」ということもあるようだった。しかし、それは教師にとって「楽」であるという反面、「蛸壺化しやすい」とも南田さんは考えていた。南田さん自身、「共有できる人」には、実践を共有するが、自分と教育観が異なる人には「共感」が得られにくいからと、あえて共有はしていなかった。

5. 考察

南田さんは、大学・大学院で日本語学・日本語教育学を専攻し、日本語教師となるための教育を受けた。その中で、「日本語教師としての基礎」や「自分が信じるもの」ができたのは、大学(学部)での教育実習だったという。教育実習では、実習を指導する教員から正しいとされる教育観や教授法を手取り足取り教わるのではなく、南田さん自身がニーズ調査や目標言語調査を実施し、目の前の学習者にとって必要な日本語は何なのか、そしてそれをどう教え、どう改善していくのかということ、他者とのやりとりの中で「自分で考え」ながら学んでいった。そして、特に「オルタナティブ」と呼ばれる活動を通して、他の実習生達からコメントを得、それを基にさらに自分の考えを深めることで、日本語教師として「自分が信じるもの」を強く持つようになっていたようである。

その一方で、大学の授業で学んだ在留外国人の日本語使用や環境、「日本語を分析する方法」といった非個人的かつ理論的な知識(グローバルナレッジ)は、「教え方」に関するものではなかったため、南田さんは当初それらが自身の実践にどのように反映できるのかを具体的には認識できていなかった。だが、南田さんのケースをふりかえると、それらが密接に結びついていた点もある。例えば、南田さんは、大学の授業で、実習を指導する教員から在留外国人が置かれている環境やこれらの言語使用について、教育実習を履修する前に学んでいた。そのような背景知識を基に、教育実習で日本に住む外国人達にニーズ調査を行った南田さんは、在留外国人達の「日本語ができなくて【中略】困っていること【中略】を解決したい」という気持ちをニーズ調査のインタビューを通して強めることになっていた。そして、そこから南田さんは香港で教える現在も重視している「学習者のニーズ」を大切にするという考えを強く持つようになっていたのである。これらの経験をふりかえると、南田さんは教育実習のための授業を設計・運営していくなかで、個人的かつ実践的な知識(ローカルナレッジ)を他者とのやりとりを通して構築してだけでなく、大学で学んだ非個人的かつ理論的な知識(グローバルナレッジ)を自身の経験を通して個人的かつ理論的な知識(ローカルナレッジ)へと変容させていたようである。

その一方で、大学院の教育実習では、学部のころほどの深い学びにはならなかった。その理由としては2点が考えられる。まず一つ目に、大学院の実習では「あらかじめあるクラス」の「シラバスに沿って」授業をしなければならなかったため、学部の時のように自らカリキュラムやシラバス

を作成することはできなかった。そのため、「自分で考えている」という意識が薄れてしまい、学部頃の個人知識の構築にはつながらなかった。そして、もう一つの理由としては、大学院の実習では、他の実習生達と有意義な意見交換ができていなかったことが考えられる。実習では、「教える内容」はすでに決められていたものの、教え方は実習生達がある程度自由に考えることができた。だが、その教え方は実習生達個々のそれまでの価値観や考え方だけに委ねられており、それらが実習生達の間で共有されているわけではなかった。そのため、他の人からもらったコメントは自分の価値観と合っていなかったことから「そんなに大事じゃない」と思い、大学院の実習でも学部のころに培った自身の個人的かつ実践的な知識を基に教えていた。それゆえ、学部のころのように他者とのやりとりを通して自分の考えを深めることはできなかった。

また、大学院の授業では「コミュニケーション」な授業がよいと習い、教育実習でもシラバスはすでにコミュニケーションな内容で構成されていたため、南田さんはその内容に沿って教えなければならなかった。これらの大学院での学びや経験を通して、南田さんは「日本語教育的」な考え方や「日本語教育頭」を構築し、「コミュニケーション」な「話す」活動を重視するようになっていた。

南田さんは、香港で教えることを通して、これら大学・大学院で得た知識や実践を再構築している姿が窺えた。南田さんは、大学院で「コミュニケーションにやるのがよい」と教えられ、香港で教え始めた当初は話す活動をよしとし、学習者が「書く」ということを否定的に捉えていた。これは、学部・大学院での学び、そして香港に来る前の東南アジアの実践でも「日本語教育的」な考え方や「日本語教育頭」として当然のことだと思っていた。だが、香港で教えるなかで学習者の多くが「書く」という行為を行っていたため、自身の考え方が揺さぶられ、書くことを取り入れた練習も自身の経験をふりかえりながら容認し始めていた。これらをふりかえると、大学・大学院で構築された「日本語教育的」な考え方は、香港の学習者と接し教えていくなかで、批判的に再検討されていたのである。

そして、このような変化が促されたのは、南田さんが学部での教育実習を通して「学習者のニーズ」を重視するという考え方を得、香港の実践においても「学習者のニーズ」や「学習者の声」を大切にしよう心掛けていたからだろう。そして、南田さんは「学習者の声」を通して、香港の実践において「teacher-centered」や「書く」といういわゆる「伝統志向 (Traditional)：教師主導、一方的、教科書・文法・暗記重視」(辺・横田, 2012, p.3) の強い教育実践を行うようになっていた。南田さんは「学習者のニーズ」を重視するという指針の下、「学習者がそれ【＝伝統志向の強い教育実践】をやりたいのやったら、それをやらせてあげたい」と考えていたのである。

しかしながら、これら南田さんの「ニーズ」の捉え方は、日本と香港での実践では大きく異なっている。生涯学習論において学習者ニーズは「○○を学ぶ必要がある」という社会が要請する『必要としての学習者ニーズ』と学習者個人の「○○を学びたい」という『要求としての学習者ニーズ』に区分することができる(鈴木・馬場・葉袋, 2014)。南田さんの日本での実践では、日本に住む留学生の配偶者達の「日本語ができなくて【中略】困っている」ことを「解決」するための日本語授業をデザインし、『必要としての学習者ニーズ』に応えようとしていた。一方で、香港においては、たとえ南田さんが自身の学習者に必要と考え、よいと思った実践(例えば、ピア・リーディング)があっても、学習者が求めていなければそれを断念していた。つまり学習者の「学びたい」「学びたくない」という価値判断のみに実践が委ねられ、『要求としての学習者ニーズ』に応えてはいるものの、『必要としての学習者ニーズ』には応えていなかったのである。南田さんがこのように『要求としての学習者ニーズ』に応えることを重視するようになったのは、「学習者からのクレーム」

に敏感になり、学習者が「慣れていない」方法で授業を進めてしまったら、学習者に受け入れてもらえないのではないかと考えていたからである。

だが、南田さんはその後、学習者からの「クレームが出ない」ようにするために「teacher-centered」の授業をすることに疑問を持つようになっていた。これら「teacher-centered」の授業を好む学習者像は、香港内で「一般化」され、「作り出」された「学習者のイメージ」であるということも南田さんは自覚するようになったのである。そして、このようなイメージは周囲の教師達の言動に影響を受けた単なる「思い込み」かもしれないと南田さんは考え、少しずつ自身の実践を「変えていこう」としていた。その変革の過程では、南田さんは決して「突っ走る」ような形で全てを変えていくのではなく、南田さんのやりたいことと学習者のやりたいこととの間で「バランス」をとりながら、自身が置かれている環境の中で「抜け穴を見つけ」つつ、変えていこうとしていた。例えば、カリキュラムの制約が厳しい初級日本語コースでは、南田さんは追加の活動を補い、話す活動を取り入れようとしていた。その一方で、制約が比較的緩い上級日本語コースでは、プロジェクト活動を取り入れ、学習者が自分の言いたいことを言えるような授業を模索し始めていた。

このように南田さんが実践を「変え」ることができていたのは、ブーゲンビリア語学学校では教師の「自由度」が高く、「自分のやりたいことはある程度できる」環境だったということもある。しかしながら、この「自分のやりたいこと」ができる環境が生まれていたのは、ブーゲンビリア語学学校の教員達が互いの実践や価値観に干渉せず、教師それぞれが「蛸壺化」しているからということも背景にあった。そして、南田さん自身、「教育観違うな」と感じる他の教師達とは積極的に交わろうとしていない面もあり、大学院の教育実習の時と同じように、自身の個人的かつ実践的な知識のみに頼ろうとしている姿が窺えた。学部の教育実習の時のように他者とのやりとりを通して、自身の知識を深めていくためには、自分の考え方を受け入れてくれたり、認めてくれたりするような雰囲気が必要とされていたと考えられる。

図4に、本節のまとめとして、南田さんの実践の再構築のプロセスを図に記す (p.101 参照)。南田さんのケースをふりかえると、南田さんは香港で教え始めた当初、学習者の様子や周囲の教師の言動から、伝統志向の強い教育実践を行うようになっていた。言語教育のローカル化の議論では、このような現地の現状に合わせて教師の価値観や実践が変化することを指して、地域の現状に合わせたローカル化が行われていると結論づけられていたのではないだろうか。だが、南田さんのケースでは、単に地域の現状に合わせて実践や価値観を変化させているだけではなく、そこからさらに学習者・学校の方針・南田さん自身のやりたいこととの間でバランスを取りつつ、自らの考え方も重視する方法で新たな実践を生み出そうとしていた。

このように南田さんが能動的に新たな実践を生み出すことができるようになっていたのは、南田さんが学部で受けた日本語教員養成の影響があったからではないだろうか。南田さんは、初めて日本語教育実践に触れた学部での教育実習で具体的な「教え方」を手取り足取り教わらず、「自分で考え」ながら、個人的かつ実践的な知識を培っていた。南田さん自身も述べているが、「教え方」を教わらないということは、「どうやって教え」ればいいのかわからず最初は「不安」になる。だが、長期的な視点で教師のキャリアを見た場合、このように「自分で考え」実践を再構築することを可能にしており、非常に有意義なものだったと言えるのではないだろうか。



図 4 南田さんの実践の再構築

6. 教師教育への示唆

南田さんのような実践の再構築を目指すには、教師教育において講義のみならず、他者とのやりとりを通して自分の考えを深めることが重要となってくるであろう。Kumaravadivelu (2011) は、教師の対話には制御会話（controlling conversations）と学習会話（learning conversations）の2種類があるという。制御会話は「ある特定の見解からのみ話すことによって、教師の行動を制御する」（p. 94）会話である。そこでは正しいとされる特定の方法や考えを教師教育の指導者によって一方的に提示され、それに基づいた実践を行うことが目指される。一方、学習会話は「複数の見解を学びの根源とし、学習に対する様々な視点について個人が持つ信条やその前提にある考え、価値観に

対して疑問を投げかける」(p. 94) ことによって教師の学びを促進するというものである。南田さんの教師教育はこれにあてはまるだろう。南田さんが受講した教師教育では、他者とのやりとりを通して自分の考えを深めることが重視されていた。そして、指導教員や他の受講生達から投げかけられた問いにより、より深く自分と向き合うことができるようになっていた。このように、教師自身の考えは教師教育の指導者によって提示されたり、与えられたりするのではなく、教師自らが考えて構築していかなければならない。そのためには、他者とのやりとりを通して教師が考えを深められるように、教師教育において学習会話を推進していくことが重要になってくるのではないだろうか。教師教育者達は、受講生それぞれの根底にある考えや価値観に対して疑問を投げかけたり、紹介する専門知識や理論的概念、科学的知見について受講生自身の現場で本当にそれが必要なのか、必要だとしたらそれをどのように取り入れるのかといった根本的な問いを投げかける必要があるだろう。

しかしながら、初期段階の教師教育⁷は受講生達に特定の具体的なスキルを提示する傾向があり、教師が自らの考えを深めるような場になっていないことが多い。このようなスキルの伝授は、受講生達が短期間で教壇に立たなければならない場合には有効かもしれない。だが、ここまで述べてきたように、そのような教師教育では葛藤を乗り越えて新たな実践を生み出せる教師を育てることはできない。初期段階の教育現場において自らの実践を再構築していく教師を育むには、南田さんのように、仲間達と議論をしながらゼロから日本語のコースをデザインし、それに基づいた授業を実践することが必要なかもしれない。南田さんは教育実習を履修する他の実習生達とゼロから日本語のコースをデザインすることを通して、自分達がやりたいことをどのようにして現場で行えるのかを考え、実践に対する考えを深めていた。だが、その際、受講生達の知識ばかりにとらわれてしまうと、かれらのローカルナレッジのみに基づいた実践が生み出されてしまう危険性がある。ローカルナレッジとグローバルナレッジを融合することができる教師を育むためには、教師教育を行う者達が適宜グローバルナレッジを紹介し、受講生達にそれを自らの実践と関連付けられるように働きかける必要があるだろう。受講生達はそのような経験を通して実践が置かれている社会的文脈とグローバルナレッジを考慮したグローバルナレッジを形成し、それを基にした実践を生み出せるようになっていく。

また、教師は生涯にわたって学び続ける必要がある、このような学びは初期段階の教師教育のみで終えてはいけない。したがって、現職教師に対する教師教育も必要となってくる。現職教師に対する教師教育でも、初期段階の教師教育と同様に、自身の「学習に対する様々な視点について個人が持つ信条やその前提にある考え方、価値観に対して疑問を投げかけるような」学習会話(Kumaravadivelu, 2011, p. 94)を教師同士が行うことで、教師は自分自身と向き合っていくことができるのではないだろうか。そしてその過程では、教師教育を行う者達も受講者がどのようにしてローカルの社会的文脈に合わせ、自分の理念とローカルナレッジ、グローバルナレッジを融合させながらグローバルナレッジを構築し、第三の実践を生み出していけるようにするかを考える必要がある。そのためには、講義や論文の紹介などによる一方的な知識や研究してきた成果を単に伝達するのではなく、受講者に自身をふりかえらせるような形で学術的な知見を提示することを考えなければならないのではないだろうか。そうすることで、教師達は参考となる他者のローカルナレッジやグローバルナレッジを適宜自分の考えや実践と結びつけてグローバルナレッジを構築し、その結果新たな実践を生み出していけるようになるのではないだろうか。

付記

本稿は、2017年度上智大学大学院言語科学研究科に提出した博士論文の一部に、加筆・修正したものである。

注

1. しかしながら、その議論は半ページにとどまっている。
2. しかしながら、Richards and Rodgers (2001) は、CLT は「メソッドというよりは、アプローチである」(p. 172) と同じ書籍内で述べており、概念 2 との混同が見られるとも指摘されている (Bell, 2003)。
3. 「グローバルナレッジ」、「ローカルナレッジ」は筆者による挿入。
4. 調査協力者名及び教育機関名はプライバシー保護の観点からすべて仮名である。
5. 学習者がプリントに書かれた質問を他の学習者に聞きに行くタスク。南田さんはビンゴゲームの要領で、各マス (合計 9 マス) に質問項目を書き、「はい」と答えた人の名前を書くよう指示していた。
6. 当初は日本語母語話者を募集していたのだが、募集案内を見た日本語非母語話者も参加することになったため、上級日本語学習者もビジターに含むことにしたという。
7. これから教師になることを目指す者達を対象とした教師教育。英語で言うところの「teacher education for pre-service teachers」。

参考文献

- イン, ロバート K (2011) 近藤公彦 (訳) 『新装版 ケース・スタディの方法【第 2 版】』千倉書房
- 梶田考道 (1997) 『国際社会学—国家を超える現象をどうとらえるか』名古屋大学出版
- 笹島茂 (2009) 「教師教育と言語教師認知」笹島茂・サイモンボーク『言語教師認知の研究』開拓社, 1-14.
- 鈴木真理・馬場祐次郎・葉袋秀樹 (2014) 『生涯学習概論』樹村房
- 長嶺寿宣 (2014) 「言語教師認知研究の最近の動向」笹島茂他 (編) 『言語教師認知の動向』開拓社, 16-35.
- 辺晴・横田葉子 (2012) 「教育現場における日本語教師のピリーフ—大連、蘇州、香港、東京における教師のピリーフ調査」『第九回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』<<http://www.japanese-edu.org.hk/sympo/upload/manuscript/20121016031552.pdf>> (2017 年 10 月 27 日)
- メリアム, S.B. (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫他訳 ミネルヴァ書房
- Bell, D.M. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37, 325-336.
- Canagarajah, A. S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 134-150). London, UK: Routledge.
- Canagarajah, A. S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gorsuch, G. J. (2000). EFL educational policies and education cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34(4), 675-710.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40, 59-81.
- Kumaravadivelu, B. (2011). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching: An exploratory survey. *JALT Journal*, 33(2), 131-155.
- Oller, J. W. Jr. & Richard-Amato, P. A. (Eds.). (1983). *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*. Rowley, MA: Newbury House.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. Thousand Oaks, CALIFORNIA: Sage Publication.

- Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. *ELT Journal*, 58(2), 155-163.
- Sato, K. & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices and interactions of teachers in Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20, 797-816.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Tsui, A. B. M. (2005). Expertise in teaching: Perspectives and issues. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 167-189). New York: Palgrave Macmillan.