

北九州市立大学

国 際 論 集

第 19 号

社会科学系論文

言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ
—ピア・レビューを手法として—

…………… 小 林 浩 明・上 田 和 子 ……… 1

北九州市立大学 国際教育交流センター

2021年 3 月

言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ —ピア・レビューを手法として—

小林 浩明・上田 和子ⁱ

(国際教育交流センター) (武庫川女子大学文学部)

キーワード

日本語教師 日本語教師研究 言語ヒストリー ピア・レビュー

要旨

本稿は、日本語教師を研究するために、言語ヒストリーという新たなアプローチを提唱するものである。従来の日本語教師研究は、学校教員を対象とした研究の成果を「教師研究」として取り入れることが多かった。しかし、日本語教育と学校教育がその成り立ちから目的や制度まで、実際には、多くの点で異なるように、日本語教師と学校教員には、相違点が多くある。日本語教師が第二言語の教師であることから「言語」に着目したアプローチとして、「言語学習ヒストリー」「言語使用ヒストリー」「言語教育ヒストリー」からなる「言語ヒストリー」を構想した。その可能性を探るために、実際に言語ヒストリーを作成し、ピア・レビューを行ったところ、語り手と聞き手の間に言語ヒストリーが共有されたが、他方で言語ヒストリーには収まり切れない体験があることもわかった。

1. はじめに

日本語教師というのは、その当初から職業としても専門家としても、常に多義的な存在であった。多くの人にとって、教師と言えば、学校教員を思い浮かべるだろう。しかし、教員免許制度によって国家資格として認められる学校教員に対して、日本語教師は、その成り立ちからして、大きく異なるものである。現時点において、日本語教師に国家資格がなく、①日本国際教育支援協会主催の日本語教育能力検定試験ⁱⁱに合格する②大学・大学院で日本語教員養成課程を修了する③民間機関における日本語教員養成課程を修了する、のいずれかによって有資格者としてみなされているⁱⁱⁱ。これは、2000年に報告された『日本語教員のための教員養成について』の枠組みを継承したものである。

近年では、日本社会における外国人の増加に伴う日本語教育に対する需要の高まりから、日本語教師を国家資格化しようとする動きが始まっている。2019年6月の日本語教育推進法によって検討が始まった「公認日本語教師」という新しい資格化ではあったが、2020年10月に文化庁が「後ろ向き見解」を示したことが報道されたことからわかるように遅々として進んでいない^{iv}。しかし、そもそも、日本語教育の抱えている課題は、非常に多岐に渡ることに加えて複雑であり、日本語教師を国家資格化することで解決できるものでもない。

ここで改めて「日本語教師とは何か」を考える必要があるのではないだろうか。日本語教師の資格がなぜ長い間放置されてきたのか。少子高齢社会となった日本にとって、これからの発展のためだけでなく、現状を維持するためにも、外国人人材が必要だとわかっていて、なお、日本語教師の国家資格化に前向きになれないのはなぜなのか。その一つの要因として考えられるのは、日本社会において「学校教育＝教育」観が強いこと、日本語教育のこれまでと現状が実情に即して十分に日本社会へ伝えられていないことが考えられる。

Kは、長年日本語教師養成を行いながら、日本語教師研究も行ってきたが、その際、他と同様に学校教育での先行研究も利用している。しかしながら、学校教員に対する研究成果をそのまま日本語教師に適用することに違和感を覚えていた^v。同時に、日本語教育ではない教育系の学会で研究発表すると、日本語教師養成の仕組みや資格という研究の前提に関する説明に時間を要してしまい、肝心の研究内容については、質疑が投げかけられず、活発な議論が生じにくいことも度々体験している。

そこで、本研究では、日本語教育を「教育」としてではなく、第二言語 (second language: L2) の教育という「言語教育」の観点からアプローチすることで、これまでの日本語教師研究とも学校教員研究とも異なる研究が可能であると考え。具体的には、英語教育において英語学習者が学習経験を振り返るために用いられた「言語学習ヒストリー (Language Learning History: LLH)」(Murphey2005)があるが、これを援用した「言語ヒストリー (Language

History: LH)」を用いた探索的な研究である。また、K・Uが日本語教師であり、かつ日本語教育研究者でもあることから、広瀬(2015)の言うように、研究成果を応用するための研究ではなく、共有するための研究を目指す。そのため、日本語教師によるLHをピア・レビューすることで、語り手(書き手)と聞き手(読み手)の双方にとってLHがどのような意味を持つかについても考察を行う。つまり、自分と切り離れたところから知見の「目撃者」となるのではなく、自らが知見の「筆者」となり、同時に、自らの知見に対して葛藤するということだ。言い換えれば、当事者による実践研究でもある。なお、本研究では、日本語教師を一括りにした日本語教師像という抽象的な全体像の解明を目指すことはせず、「大学で専任教員をしている日本語教師」という具体像に接近する。

2. 日本語教師研究の課題と新たなアプローチの必要性

2.1. 教員の研究か、日本語教師の研究か

日本語教師の養成は、岡崎・岡崎(1996)以降、「教師トレーニング」から「教師の成長」へとパラダイムシフトし、「自己研修型教師(self-directed teacher)」「内省的実践家(reflective practitioner)^{vi}」を目指すようになったと言われているが、学校教員の養成や研修においても「リフレクション」や「ふりかえり」等^{vii}が共通して見られるキーワードとなっている。つまり、日本語教師の研究や実践において、同じ「教師の研究」であるという観点から学校教員を対象とした先行研究が引用されることが日常的となっているのである。

しかし、日本語教育が学校教育を前提とした社会において想定外の教育であったことは、外国にルーツを持つ児童生徒に対する学校教育の対応に表れている。学校教員の養成においては、「日本語」という教科が存在せず、一方、日本語教師の養成では、学校教育の枠組みで行っていない。これは、学校教員の養成においては、教職関連科目と教科教育科目から成るのに対して、日本語教師の養成においては、教職関連科目に相当する内容が存在しないことに表れている。また、小・中・高のように教育課程に応じた資格の区分も存在しない。なぜなら、日本語教師が教職ではないからでもある。つまり、日本語教育とは、学校教育ではない教育であり、日本語教師とは、学校教員ではないのである。

2.2. 日本語教師研究の課題

このような大きな違いがあるにもかかわらず、これまでの日本語教師研究では、学校教員の先行研究をそのまま引用しているのが現状である。科学的な研究が普遍的な真理を追求するのであれば、違いに目を向けることよりも、共通項を求めることになるのは、それはそれで一つのあり方だろう。しかし、これでは、多様な学習者の期待に応えられる教師を養成することに

は繋がらない。なぜなら、学習者の多様性に対応するには、教師の多様性が必要だからである。巨大な母数を持つ学校教員と同じ土俵に立てば、日本語教師の研究が自立的に発展することは、極めて困難である。日本語教師研究が適切に発展しないのも頷けることではないだろうか。

日本語教師が教職ではないということは、学校教員のような義務もなければ待遇面での保証もないということである。そのため、同じ教える仕事という観点から、身分の安定した学校教員と比べてしまい、相対的に日本語教師が不安定であり、「日本語教師は食べていけない」言説(丸山 2005) が生まれたと考えられる。しかし、K・Uのように大学教員である日本語教師にはこのような言説が当てはまらない。Kのように日本語教師を志望した時、「日本語教師は食べていけない」言説が影響して大学や公的機関での教師を目指す人もいるだろう。あるいは、自ら選択して非常勤講師を続ける人もいれば、専任・常勤職を目指す人もいる。また、文化庁の統計では^{viii}、日本語教師の中に資格を問わないボランティアを含めているが、文科省の統計^{ix}で学校教員にボランティアを含めることはない。地域日本語教育がボランティアによって成り立っている現状が日本語教育の職業的専門性を低く見る社会的な評価に繋がっている可能性もある。それでは、日本語教師とは、誰のことを指すのだろうか。使う人や文脈によって大きく異なるため、違和感が生じることになる。

先述したように日本語教育では、日本語教師を「内省的実践家」と捉え、内省によって教師として成長すると捉えている。しかし、現状を見れば、必ずしもそうなっているとは限らない。所属する学校やコースの考える日本語教師として必要な知識や技術を身に付け、それが使えるようになることが要求されているからである。つまり、これは「技術的合理性」(ショーン 2005) に基づいて「教師トレーニング」をしているのである。

このような現状に対して、授業後に内省を行って気づきを得ているという反論もあるだろう。しかし、青木(2004)が指摘するように、内省をするだけでは、どのような教師になるのかという方向付けにはならないのである。学校教員のように教育の指針となる学習指導要領を持たない日本語教師は、内省を繰り返すことによって、どのような教育を目指し、どのような教師になろうとしているのだろうか。それを考えることがなければ、従来から持っていた教育観や教師観を単に強化するだけになってしまう。実は、このことが大きな問題でもある。

学校教員は、学校教員になる前に学習者として教えられたり学んだりしたことがある。これに対して、日本語母語話者が日本語教師になる場合、L2として日本語を学習したことがない。そのため、自らの学校教育体験をもとに日本語教育や日本語教師を描いてしまうと、日本語教育が学校教育に、日本語教師が学校教員に似せたものになってしまうのである。しかし、日本語教育と学校教育がその共通性・類似点よりも特有性・相違点の方が大きいことは既に述べた通りである。

2.3. 独自のアプローチの必要性

このように、学校教員の研究に寄りかかった日本語教師研究は、最初から無理なものであったのではないだろうか。学校教員に対する研究と同じ研究アプローチを採用することで、確かな研究成果を期待できる一方、日本語教師の特有性や学校教員との相違点に目をつぶることになってしまうからだ。つまり、これまでの日本語教師の研究は、教師の研究ではあったが、日本語教師を対象とした研究だからこそと言えるものではなかったのではないだろうか。それでは、日本語教師を研究するために、どのようなアプローチが考えられるだろうか。

日本語教育を「教育」としてではなく、第二言語 (L2) の教育という「言語教育」として捉えなおすことで新たな観点からアプローチが可能だと考える。具体的には、英語教育において英語学習者が学習経験を振り返るために用いられた言語学習ヒストリー (LLH) に着想を得た「言語ヒストリー (LH)」を提唱したい。LH とは、LLH に加え、「言語使用ヒストリー (Language Using History: LUH)」と「言語教育ヒストリー (Language Teaching History: LTH)」によって構成されるものである。なお、本研究でストーリーではなく、ヒストリーを用いるのは、時代背景や社会的文脈なしに体験を理解することができないと考えるからである。

3. 言語ヒストリーとピア・レビュー

3.1. 言語ヒストリー

コールとノールズ (Cole & Knowles, 2000) によれば、教えるという行為は、教師が人として自分が誰であるかを表現するものである。日本語教師にとっては、「日本語」「外国語」「第二言語」にまつわる自分自身のことを教えることになると言い換えられるだろう。日本語母語話者である日本語教師が日本語を第二言語 (L2) として教授することの間には、予想以上の隔りがあり、両者を繋ぐプロセスには、言語教育・学習に対する認識の転換、いわば「個人の中でのパラダイムシフト」が生じていると考えられる。

本研究の主題である「言語ヒストリー (LH)」は、1990 年代より英語教育者である Murphey の質問用紙を用いた学習者の言語学習経験を振り返る活動 (LLH) に依る。Murphey et.al. (2004) によれば、LLH によって学習者自身の言語学習観、教師の言語教育観等を知ることができ、さらに学習者相互理解、教師の学習者理解へと導く手法として LLH が有効であることがわかっている。つまり、LLH は、外国語学習によって自身が何を体験し、何を感じ、そこから意識や考え方がどのように変容したかという「個人の中でのパラダイムシフト」を検討する手法であると言える。一方、宮副 (2015) では、さらに「言語使用ヒストリー (LUH)」という概念を加えた調査により、複言語話者社会人の言語学習、言語使用を共同体への社会参加、人生における意味付けの視点から分析している。そして、上田 (2019) では、日本語教育学ゼミ生の卒業論

文を分析し、大学生が日本語教師見習いとして学習者と接することで自己の言語学習観を相対化し、メタ的に考察する能力を獲得していることを指摘した。

本研究で提唱する LH は、LLH と LUH に「言語教育ヒストリー (LTH)」を加えたものである。LTH は、全ての LH に見られるとは限らず、特に教えたことがないと認識している場合であっても、何らかの形で LH の語りの中に現れてくる可能性もあるだろう。いずれにせよ、何かしらの言語を教えた体験があれば、それが日本語教師としての自身のあり方に影響を与えているのである。

3.2. ピア・レビュー

本研究では、ピア・レビューの手法として、「ライフストーリー・レビュー」を採用することにした。高松によると、ライフストーリー・レビューとは、「これまであまり語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら光を当て、言語化を行い、その経験に意味を与えること」(高松 2015: 21) であり、それは、①語りと②ディスカッションの二つのパートから成る。まず、①語りで「過去の経験をストーリー化」し、②ディスカッションで「意味生成機能」を行うというものである。

ピア・レビューには、2つの機能があると考えられる。一つ目は、「話し手がディスカッションをする相手(聞き手)と「当事者性」を共有すること(つまり、聞き手が黒子に徹する必要はなく、聞き手自身の経験も踏まえて参加する)」(高松 2015: 27) が可能である。逆から言えば、聞き手にとっても「当事者性」を共有することが可能になることである。そして、もう一つが他者に向けられたパフォーマンスによって初めてアイデンティティが構築される(リースマン 2014) ということだ。

4. 研究方法の概要

4.1. 言語ヒストリーの生成

K と U は、知り合ってから既に 10 年以上経過するものの、互いの経験をじっくりと語り合うことがなかった。しかし、K の卒業生が大学院に進学して、U の大学院で研究指導を受けたように K と U の間には、十分な信頼関係が構築されていると言えよう。その後、2019 年から共同で研究プロジェクトを立ち上げ、現在に至る。

本研究では、言語ヒストリー (LH) をインタビューによって生成するのではなく、書き言葉による自己語りを採用した。その理由として 2 つのことが挙げられる。まず、U が上田 (2020) で「教科書」をテーマとした書き言葉による自己語りを行い、K がそれを読んだことで、初めて「日本語教師としての U」を感じる事ができたからだ。もう一つは、K が若い時から長年日本語

教師養成に携わってきたことで、自らの様々な体験を言語化して学生に伝えることをしてきたからだ。つまり、Kにとって体験を言語化する準備状態ができていると判断することができたのである。

4.2. 言語ヒストリーに対するピア・レビュー

ピア・レビューとは、文字通り、ピアという仲間、つまり、対等な立場からレビューをするものである^x。ここでは、語り手の語りに対する読み手であり、同じ日本語教師として率直に反応することが望まれる。率直に反応するとは、決して評価的な態度を取らないということだ。

KとUは、海外で教えた経験を持つ日本語教師であり、日本語教師養成を行っている日本語教育研究者であるという共通点もあるが、日本語教師としての経験年数や経歴には、むしろ、相違点の方が多い。例えば、上田（2020）で7冊の教科書が取り上げられているが、Kが使用したことのあるものは、1冊だけである。また、先述したように、互いの経験をじっくりと語り合ったことがないため、Kにとっては、UにLHを初めて語ることになり、Uにとっては、KのLHを初めて聞くことになる。互いにとっての初めての体験を非常に楽しみにした。

5. 言語ヒストリーとピア・レビューの手順

5.1. 選択した言語

これまで英語をはじめいくつかの外国語を学んできたが、Kが言語ヒストリー（LH）を書くために最初に選択した言語は、韓国語である。なぜなら、韓国語がKにとって、第二言語（L2）として出会った初めての言語だったからである。L2としての日本語教育を行う日本語教師にとって、L2として言語を学び、使用した体験が日本語教師としての自分自身に与える影響が大きいと考えたからでもある。また、Kにとって、韓国語を学んだり使ったりしたことだけではなく、少しではあるが教えたこともあったからである。

5.2. 作成方法

Kが過去から現在に遡りながら、韓国語との出会いから始め、現在までのことが書かれている。2020年11月から書き始め、2020年12月初頭に書き終えた。分量は、A4で13ページとなった。言語ヒストリー（LH）を作成するにあたって、特に「言語学習ヒストリー（LLH）」「言語使用ヒストリー（LUH）」「言語教育ヒストリー（LTH）」を分けなかった。

5.3. ピア・レビューの方法

Kが作成した韓国語ヒストリーは、12月初頭にメールに添付してUに送った。その後、同月

半ばにUからコメントを付して返信をした。Uからは、別途言語ヒストリー（LH）という方法に関する意見と、ピア・レビューの方法に関して、オンラインでディスカッションをするという提案があった。

その後、同月下旬にオンライン（Zoom）で数時間に渡って率直な感想を述べ合った。そして、年明け初めに再びオンライン（Zoom）でディスカッションを行った。この際、Uが予め用意しておいた質問にできるだけKが応えながらも、それだけに留まらず、Uが共感・共鳴したU自身の体験を語ることもあった。

6. 言語ヒストリーとピア・レビューの実際

6.1. Kの韓国語ヒストリーの概要

Kが韓国語と出会ったのは、Kが日本語教師として2年目を終えた頃に大学院の教員を通じてI大学での職を紹介された1997年に始まる。Kは、海外で教えたいという希望を持っていなかったが、「外国とは言え、念願の大学で教えるキャリアが持てるということは、プラスになる」と思い、行くことにした。Kにとって韓国語とは「全く学ぼうと思ったことがなかったし、自分とは関係のない言語」という認識だったので、韓国で仕事をし、生活をするために韓国語が必要になる、つまり、L2として必要になったことに始まる。そして、韓国語力がほぼゼロの状態ですべて韓国での生活が始まった。Kが韓国語ヒストリーで語った主な内容を表1にまとめた。

表1. 韓国語ヒストリーで語った主な内容

韓国語学習ヒストリー（LLH）	韓国語使用ヒストリー（LUH）	韓国語教育ヒストリー（LTH）
<ul style="list-style-type: none"> ・自然習得を試した ・英語の需要が増して韓国語学習が後回しになった ・市販のテキストを自習した ・日本語ができる韓国人学生との学習と失敗 ・新しいテキストを購入し続けた ・マルチリンガルなFさんとの出会いによって自分の韓国語学習を見直した ・日本語ができない韓国人学生との学習 ・帰国後の学習は、ドラマを見ること中心となった ・「第二言語習得論」受講者が試せるように学習リソースを購入し、自分でも試した 	<ul style="list-style-type: none"> ・限定的な韓国語使用 ・韓国語を使用しないでも済む生活スタイル ・音楽＞ドラマ ・Kの韓国語使用に対する韓国人学生による反応の変化と反応の違い ・帰国後も度々訪韓した際に使用したが、次第に遠ざかる ・帰国後の使用は、ドラマを見ること中心となった 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人旅行者に挨拶程度の韓国語を教えた ・韓国人学生よりもわかりやすい説明ができた ・帰国後は、韓国語未習者に対して韓国語の説明をした

6.2. Uとのピア・レビュー

ピア・レビューでは、2つの観点からUのレビューがあった。一つは、言語ヒストリー（LH）という手法についてであり、もう一つは、KのLHに対する質問である。以下、Uからのコメントを斜字体にして、できるだけ原文に忠実な形で転載する。

【1. LHという手法】

日本語教師同士でその経験を話すことは時折あるものの、たいていは断片的なものであり、順を追ってその人の歴史に耳を傾ける（読む）ことがほとんどない。

KさんのLHを読んでいくなかで、私は、その経験談に疑問を持って質問を抱くというより、自分の類似した経験を思い出すことの方が多かった。それは、聞き手（読み手）である私が、場所は違いが、職業、職場、外国での外国語学習、そして数年にわたる異文化体験というキーワードを同様にする一人の日本語教師としての経験を持つからかもしれない。

しかし、LHではなく語り合う場だとしたら、よく言えば話の花が咲くことになったかもしれないが、反対に単なる雑談のように終わってしまうことも往々にしてある。後者が人と人の関わりの中で大切な場であるとしても、言語学習、教師という仕事などの意味を考えるとという行為に結実することは難しいのではないか。

LHを記述することが、自己の経験を振り返り意味付けを行う手法であるとする、あるまとまった時間の流れを書き手によって完結させることに意味があると気づいた。

【2. Kさんの韓国語LHへの質問】

1) 外国語学習について

①韓国語学習と日本語教育の仕事の関係（学習者との、韓国語話者との、日本語との）

Kさんが外国語（韓国語）を学ぶことは、日本語教師という仕事と不即不離の関係で浮上したことである。韓国語を学ばなくても仕事は完結できそうではあるのに、また、たぶんそういう日本語教師も周りにはいたかもしれないのに、どうして韓国語を学ぼうと思ったのだろうか。そこを一步踏み出したことと、日本語教師の仕事をその後も続けていくことに関係はあるのだろうか。

②韓国語の学び方の変遷(教科書準拠、場面中心、DVDドラマなど)と語学学習に対する意識の変化

韓国語、英語を滞在中に毎日のように使用し、入門書を一冊分ぐらひは優に仕上げる実力を徐々に身につけている。しかし、それによって韓国語学習への取り組みに変化も生じている、というように読んだ。教科書を用いた韓国語学習のメリット・デメリットを体感し、徐々にKさんの言語学習観が変化、特に外国語学習に対する意識（ビリーフス）変化があったと思う。「その段階でそういう意識はあったのだろうか」というのが質問。

③「英語」の存在

海外で仕事をする場合に世界言語である「英語」使用場面が増加する。現地言語と自分の言葉と英語。その三者を用いることで何を得たのか。

2) ホスト社会について

韓国ではいくつかのコミュニティに属し、それぞれでの使用言語の異なりがあり、また相手（受講生、友人、会話パートナー、年齢など）との関係と自分の役割に応じて言語を調整していることがわかる。

「ホスト社会のしくみ」への気づきと、それに対する調整力の習得（気づき、獲得）あるいは限界を知るようになったのではないだろうか。異文化体験と異文化理解の現実を知ることは、どんな利点をもたらすのだろうか。

3) 多様な人々との出会い

海外で日本語教師をするということは、例えば、日本企業の駐在員とは異なり、直接（大学に限られているものの）現地社会と接触することが多い。その結果、日本の自分が所属する社会では接触することが少ない人々との出会いがある、ことがわかる。（様々な背景の日本人教師、留学生、外国語教師、日本語学習者、会話パートナー、町の人々など）。人々との出会いと自分の立ち位置のようなものを意識することがあったのだろうか。

6.3. ディスカッションがもたらした気づき

Uとのディスカッションによって、Kには新たな気づきもたらされた。以下、箇条書きにして示すことにする。

- ・韓国語ヒストリーに収まらない体験があることに気づく。
(以前の日本語教育経験や、養成段階から外国語教授法に興味を持ち、体験的に学習したことがあることなど)
- ・韓国語を学ぶ動機づけや学習、使用の全てが、自分の意思だけで行えたものではなく、「日本語教師としての私」によって関係した韓国で出会った人々抜きには考えられないものであった。
- ・海外で2年間住んだ経験が自信となっていることを再認識した。実際に、L2学習をしたりL2使用したりした。異文化理解に関しても体験的に学ぶことができた。
- ・自分が語ることでできる異文化体験。当事者として私自身の源の一部となっている。
- ・国際語としての英語に突き付けられた現実と英語の可能性。その一方で、比較対象が存在することで、日本（語）対韓国（語）という二項対立を防ぐことができた。

7. 日本語教師研究における言語ヒストリーの可能性と本研究の課題

Kのように自らの体験を言語化する機会の多かった者にとって、書き言葉による自己語りという手法は、自分のペースで思い切り書けるという点で、インタビューよりも快適に語る事ができた。しかし、Kにとっても、これまでに断片的にエピソードを語ることはあっても、自分が語りたいことを語り尽くすようなことをしたことがなかったため、Kにとっても初めての試みであり、ピア・レビューであったからこそ、全てを書き切ることができたと言える。

一方、ピア・レビューのUにとっても、これまで他者の体験談を聞くことがあったとしても、日常的な場面においては、じっくりと一人の声に耳を傾ける機会がないため、「言語学習、教師という仕事などの意味を考えるという行為に結実することは難しいのではないか」と考えており、言語ヒストリー（LH）とピア・レビューという組み合わせに新たな可能性を見出すことができた。

また、LHを通じて見えてきた日本語教師と学校教員の違いもあった。それは、「言語」の持つ特性によってもたらされたものであると考える。言語は、学習したり教えたりする対象であると同時に、使用するものであるからだ。「学校で習ったことは、社会では役に立たない」という学校教育に対する批判に見られるように、日常生活との乖離が指摘されている。「なぜ〇〇を学ばなければならないのですか」という子どもの疑問に対して、「将来役に立つから」「受験のために必要だから」ではなく、子どもが満足するように答えるのは、容易ではないだろう。しかし、LHに見られるように言語というものは、日常生活から切り離して体験することができないものである。特に、第二言語（L2）使用の場合、比較対象としての第一言語使用があるため、L2使用のあらゆる場面がL2学習に結びつけられていく。このような日本語教師自身の体験は、「なぜ日本語を学ばなければならないのですか」という学習者の疑問に対して、自らの体験に基づいた「言語学習者」「言語使用者」、さらに「言語教育者」としての答えがあるだろう。

そして、LHというアプローチは、研究方法であると同時に、教師養成や教師教育の方法としても用いられ得るだろう。なぜなら、語ることには、カウンセリング効果があるからである。つまり、語れるということは、メンタルの健康に繋がるとも言える。なぜなら、日本語教師とは、異言語・異文化に関する知識の有無ではなく、異言語・異文化体験をどう捉えているかという点が重要であるからだ。それを引き出す手法としてLHの実践が考えられるのである。このような意味でも、LHというアプローチが実践的な研究になり得ると言えよう。

そもそも、人が意味の領域を求めるとすれば、体験を意味づけることなしに生きることができない。つまり、教師は、教師としての体験を意味づけることなしに、教師として生きることができないのである。ここで言う「教師としての体験」とは、教育実践に直接関わることだけでなく、教師としての自分に影響を及ぼす全ての体験を含むものである。LHを語ることは、

その一部になり得ても、「教師としての体験」の全てを語るができないこともわかった。K にとっての韓国での2年は、「一人講師体制のため、募集からコースデザイン、カリキュラムデザイン、授業の実施までの全てを体験したこと」や「初めて常勤職となり、授業外でも学生たちと交流できたこと」が、後の「大学で専任教員をしている日本語教師」に大きく関わることになるのだが、韓国語のLHには収まらなかった。

本研究の今後の課題としては、LHが言語教師の何をどこまで表すことができるかを解明することである。LHというアプローチによって、確かに「教師」ではなく「日本語教師」を描き、理解することが促進されるだろうが、必要条件とはなり得ても十分条件にはなり得ないこともわかった。また、本研究では、実施していないが、Kの韓国語ヒストリーがどのような日本語教師に共有されるのかについても探究していきたいと思う。

注

- ⁱ 言語ヒストリーの構想は、上田が代表者となっている研究プロジェクトチームから始まった。本稿では、小林が本論全体の執筆を行い、上田が言語ヒストリーに関する内容の部分的な執筆と共同研究者としてピア・レビューを行った。なお、文中のKが小林であり、Uが上田を指す。なお、Uは、高校教員の経験があり、Kは、教員養成学部出身である。
- ⁱⁱ 実技なし。より現場に近い実践的な知識や技能を測定するための「全養協日本語教師検定」（全国日本語教師養成協議会）もあるが、日本語教育能力検定試験とは異なり、単独で日本語教師資格とは認められていない。詳しくは、全養協のHPを参照されたい。
- ⁱⁱⁱ 国内の日本語教育機関として日本語学校があり、そこでの採用条件として求められるもの。日本語学校以外の教育機関や国外においては、異なる採用事件が求められることもある。
- ^{iv} 「文化庁が公認日本語教師の資格創設に後ろ向きの見解 日本語議連から批判の声」『言葉が結ぶ人と社会 にほんごぶらっと』（<http://www.nihongoplatform.org/2020/10/22/>）
- ^v 例えば、新規参入者を考えた場合、学校教育では、新人と言えば、大学を卒業したばかりの若手教員を想定しやすいが、日本語教師の場合、学校教員と同じように大学を卒業したばかりの若手もいれば、社会人経験や学校教員経験を持つ人も少なくない。
- ^{vi} reflective practitioner の訳としては、「反省的実践家」（シヨーン 2001）や「省察的実践家」（シヨーン 2007）もあるが、本稿では、日本語教育で用いられることの多い「内省的実践家」に統一する。
- ^{vii} 内省や省察が用いられることもある。
- ^{viii} 日本語教育実態調査等。毎年調査が行われている。（https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/index.html）
- ^{ix} 文部科学統計要覧。教員数は、本務者（フル・タイム）と兼務者（パート・タイム）、男女別の統計があるのみ。（https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/koumoku.html）

^x ビア・レビューには、研究仲間同士で査読するという意味もあるが、本研究の目的とは異なるものである。

参考文献

- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」 春原憲一郎・横溝紳一郎編 『日本語教師の成長と自己研修 - 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 凡人社
- 上田和子 (2019) 「大学における日本語教員【養成】の態度【涵養】を考える - 言語学習歴史の視点から」 『武庫川国文』 第 87 号、51-60
- 上田和子 (2020) 「教師の実践知を探る - 「教科書」を対象としたナラティブ的探究」 『日本語日本文学論叢』 第 15 号、88-71
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 - 理論と実践』 アルク
- 高松里 (2015) 『ライフストーリー・レビュー入門 - 過去に光を当てる、ナラティブ・アプローチの新しい方法』 創元社
- ショーン、ドナルド／佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵 - 反省的实践家は行為しながら考える』 ゆみ出版
- ショーン、ドナルド、A. / 柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的实践とは何か - プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房
- 広瀬和佳子 (2015) 「第 3 章 『実践研究』 から考える質的研究の意義」 館岡洋子編 『日本語教育のための質的研究入門 - 学習・教師・教室をいかに描くか』 ココ出版
- 丸山敬介 (2005) 「『日本語教師は食べていけない』 言説：その起りと定着」 『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』 15 号、25-61
- 宮副ウォン裕子 (2015) 「複数言語使用者の言語の学習と社会化 - 職業共同体への参加過程の分析から」 『言語教育研究』 第 6 号、1-7
- リースマン、C.K. / 大久保功子・宮坂道夫監訳 (2014) 『人間科学のためのナラティブ研究法』 クオリティケア
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. New York: Allyn & Bacon.
- Hayler, Mike.(2011). *Autoethnography, self-narrative and teacher education*. Sense Publishers.
- Deacon, B., Murphey, T. & Dore, P. (2005). Knowing our students through language learning histories. *JALT2005 Conference Proceedings*.
- Murphey, T., Chen, J., & Chen, L. C. (2004). Learners' constructions of identities and imagined communities. In P. Benson & D. Nunan (eds.) *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.83-100.

CIEE JOURNAL

THE UNIVERSITY OF KITAKYUSHU

No. 19

Social Sciences

An Approach to Japanese Language Teachers by Language History

— Using Peer Review as a Research Method —

..... Hiroaki Kobayashi, Kazuko Ueda 1

Center for International Education and Exchanges

The University of Kitakyushu

March 2021