

実習生の日本語授業に対する 教師教育者の評価についてのセルフスタディ

——国際共修によるオンライン日本語教育実習の事例研究——

野々口 ちとせ

要旨：本研究は、日本語教師教育者である筆者が自らの教師教育実践を分析し考察したセルフスタディである。教師教育実践分析を教師教育者間で共有可能な形として提示し、筆者の言語教育観を批判的に捉え直すことで、教師教育者としての成長を目指した。具体的には、実習生による日本語授業での一場面に対し、筆者が肯定的な評価を実習生に伝えたものの、その場面での何を、どのように、なぜ評価したかを明確に言語化できなかった事例を記述し、複言語使用をめぐる筆者の言語教育観の揺れを明らかにした。

キーワード：教えることを教える、教師教育者の力量形成、複言語使用、海外日本語教育実習

1. 問題の所在：「教師教育者になる」とはどのようなことか

教師を教育・育成する教師教育者 (teacher educator) は、はじめから教師教育者なのではなく、「教えることを教える」ことの研究を通して、教師教育者に「なる」という (ロックラン 2019)。大学の日本語教員養成課程を例に挙げると、日本語や教授法などの研究者が教師教育に関わっているが、いずれも日本語教師を育てることそのものの専門家ではない。また、医者が医学生に医療について講義するのは異なり、教師教育者は自身が教えるという営みを行いながら、教えることを教えるという複雑かつ特異な二つの役割を担っている (ロックラン 2019: 16)。教師教育者は、教えることを教えるという自身の実践の考察をすることが必須であり、教師教育において教師教育者のどのような働きかけが、教師の卵である学生の実践観に影響を与えるのかを意識することが大切である、とロックラン (2019: 53) は主張している。

日本国内では、2019年6月28日に「日本語教育の推進に関する法律 (令和元年法律第48号)」, 通称「日本語教育推進法」が施行され、日本語教師の数の増加と質の担保の必要性が強調されるようになった (横溝 2021)。また、2024年度から「登録日本語教員」が国家資格として制度化されることとなり、日本語教員養

成課程を有する教育機関は、必修化される教育実習をはじめとしたカリキュラムの整備に追われている。新型コロナウイルスの影響が次第に収束して、人の往来が活発化していく中で、日本語教師の需要がますます高まるとともに、日本語教師を育成する日本語教師教育者の力量形成も求められている。

日本語教育における教師教育者の研究は端緒にすぎたばかりであるが、近年、外国人児童生徒等教育を担う教員養成の教師教育者を対象とした研究 (濱田 2022) や、日本語教育実習における教師教育者のふり返りによる研究 (河野 2023) などが行われている。

以上のような問題意識のもと、本研究では、日本語教育実習の指導教員である筆者が自らの教師教育実践を分析・考察し、実践の改善と自身の教師教育者としての力量形成を目指す。続く2章では、先行研究を概観しながら、教師教育者の成長とセルフスタディの意義を確認する。3章以降は、日本語教育実習の指導教員である筆者が実習生による授業における一場面に対して述べた授業直後の評価と、その後の筆者の内省による評価の変化を記述した上で、筆者の教育実践と言語教育観を批判的に考察して、筆者の教育実践分析を教師教育者間で共有可能な形として提示する。

2. 教師教育者の成長とセルフスタディ

日本語教師教育者の成長の場として、嶋津・北出・

杉本・中谷 (2022) は日本語教師教育者ネットワークの形成を提案した。孤立しがちな「教師の教師」がヨコにつながるにより、日本語教師教育者が教師教育者としての6つの役割 (ルーネンベルク・デンヘリンク・コルトハーヘン 2017), すなわち, (1) 教師の教師, (2) 研究者, (3) コーチ, (4) カリキュラム開発者, (5) ゲートキーパー, (6) 仲介者, の役割を十全に果たしていけるようになると考察している (嶋津・北出・杉本・中谷 2022)。嶋津らの提案は, 教師教育者が同業者との協働で成長することを示している。

他者の存在は, 教師教育者が自らの教育実践を分析・考察する際にも不可欠である (ロックラン 2019)。自らの実践を素材とする研究 (セルフスタディ¹⁾) によって, 個人の実践のレベルを超え, 教師教育実践の知識について研究し, 他者と知識の共有を図り, 知識を育てていくことが可能になる (ロックラン 2017: 149)。つまり, セルフスタディを通して, 教師教育実践が「やりっ放し」ではなく, 知識として他者に理解可能な形となり共有可能になる, ということである。加えて, 教師教育者がセルフスタディを進めていくことは, 教師教育者のアイデンティティを形成して専門性開発を進めていくことにもなり, 特に日本においては, 実践家から研究者へという方向だけでなく研究者から実践家へという逆の方向性も促進される可能性がある, と, ロックラン (2019) は指摘している。

セルフスタディは, 1992年のアメリカ教育学会におけるディスカッションの中からスタートした (ロックラン 2019)。セルフスタディには, 単なる実践記録や実践研究とは異なる5つの特徴, すなわち, 1) 研究は現場の「自分の」問いから始まる, 2) 実践の改善を目的とする, 3) 相互作用性, つまり批判的友人の介入がある, 4) 目的に合致した, しっかりとした研究方法を選択して採用する, 5) 専門家コミュニティの構築を目指す, の5点があるという (武田 2020, LaBoskey 2004)。

実践の当事者が実践の改善を目指す研究としてはアクションリサーチがあるが, 武田 (2020) は Samaras (2011) を踏まえて, セルフスタディとアクションリサーチの違いを以下のように紹介している。アクションリサーチの目的はクラスの変化にあるが, セルフスタディは, 生徒の学びに影響を与える「自分の役割」がいかなるものであるかを改めて見つめ直して理解することであり, そのために教師自身を研究の焦点とする (武田 2020)。換言すると, アクションリサーチが授業改善を直接の目的としているのに対し, セルフス

タディは教師 (教師教育の場合は教師教育者) 自身をより深く理解するために自身の実践を対象とする研究といえる。

いずれにせよ, セルフスタディであれ, アクションリサーチまたは実践研究であれ, 教師教育者による自らの教師教育実践を対象とした研究は, 教師教育者が主体的に教師教育実践を記述・分析し, 自らの実践の背後に潜む社会構造や教育観などを批判的に振り返ることを通して, 自身がよりよいと考える教師教育を探索するリフレクティブなプロセスなのである。

3. 本研究の目的と課題

本研究では, 日本語教育実習 (以下, 教育実習) の指導教員である筆者が, 教壇実習における実習生の対応の何を, どのように, なぜ評価したかを記述し, その背後にある自らの言語教育観を検討することで, 日本語教師教育者 (以下, 教師教育者) としての力量形成を図ることを目的とする。

研究課題として, 国際共修によるオンライン教育実習での実習生による日本語授業のある一場面に対し, 筆者が, 実習生の対応の何を, どのように評価したかを記述して分析し, なぜそのように評価したかを明らかにすることを設定する。

4. 研究方法

本研究の対象者は, 日本語教員養成課程の必修科目である教育実習の担当教員である筆者である。筆者は, 日本国内の大学・大学院における教育実習の指導に20年以上携わってきた経験を持つ。

本研究では, オンライン教壇実習での実習生による授業に対し, 授業直後の振り返り活動で筆者が実習生に伝えた評価コメントに着目する。このコメントを取り上げる理由は, 当該授業における何を, どのように, なぜ評価したかを, 筆者自身が明確に認識することができず, 実習生に対する効果的な働きかけができなかったと感じている点にある。

続いて, 研究方法について述べる。まず, 教壇実習の振り返り活動で筆者がコメントした, 実習生による授業のある場面の教室談話を文字化して記述する。次に, 授業直後の振り返り活動で, 筆者が当該場面について実習生にどのようなコメントをしたかを記述したあと, 筆者が自らのコメントに対し, その後どのように考えたかを記述して, 当該場面に対する筆者の評価

の変化を明らかにする。そして、当該場面の教室談話を複言語使用の観点から分析し、筆者が実習生の対応の何を、どのように、なぜ評価したかを考察して、評価に影響を与えた筆者の言語教育観を批判的に検討する。

5. フィールドの概要：国際共修によるオンライン日本語教育実習

本研究の対象フィールドは、野々口（2023）で研究対象としたオンライン教育実習である。以下、野々口（2023）を引用しながらフィールドを説明する。

筆者の勤務校とその協定校である台湾のX大学では、20年以上にわたって毎年、国際共修による教育実習を実施している。教壇実習では、X大学の日本語主専攻の学部生・大学院生と筆者の勤務校の学部生がチームを組んで、台湾在住の日本語学習者（以下、学習者）に対する日本語教育を行う。この実習では、既存の日本語クラスではなく、実習用に新たな日本語コースを立ち上げて台湾全土から学習者を募集する。

本研究の分析対象とする教育実習は、新型コロナウイルス拡大の影響を受けてオンラインで実施したものである。台湾側の実習生は全員L2日本語使用者（L1は中国語）、日本側の実習生は全員L1日本語使用者であった。

日本側の実習生たちと筆者はほとんど中国語ができないため、日台間の主な使用言語は日本語となった。台湾側と日本側の実習担当教員が話し合っ、募集する学習者の日本語レベルを、L1日本語使用者実習生となんとか日本語でやりとりでき、台湾のX大学で日本語副専攻の学生たちが参加できる初級後半とした。教壇実習の約1か月前から日台の実習生たちが本格

的に連絡を取り始めて、教案作成と検討をオンラインで進めていった後、教壇実習を5日間実施した。実習生は午前中に50分の授業を3コマ実践し、午後は実習担当教員とともに午前の授業の振り返りと次の日の教案の検討を行った。オンラインで実施した準備ミーティングや実習生による授業、及び午後の振り返り活動は、全参加者の承諾を得て録画・録音された。

本研究が対象とするオンライン日本語コースは、日本での観光旅行をテーマとして表1に示す内容を扱った。この日本語コースに参加した学習者は各回15名前後であった。

授業は実習生全員が一つのクラスに取り組むチーム・ティーチングで行い、各授業の計画と全体の進行を担うメイン・ティーチャー（以下、MT）を実習生が交代で担当した。MT以外の実習生はアシスタント・ティーチャー（以下、AT）として、MTを補助したり、ブレイクアウトルームを使ったグループでの活動を分担したりした（以上、野々口 2023からの抜粋）。

6. 筆者は何を、どのように評価したか

本研究では、授業後の振り返り活動における筆者の教師教育者としての発言の中から、「よかった」と肯定的に評価したものの、何がどのように「よかった」のかを言語化して実習生に伝えることができなかったと筆者が感じた事例を分析し考察する。

6章ではまず、筆者が目撃し評価した教室場面を6-1に記述する。次に、授業当日の午後に行った振り返り活動で、当該場面について筆者が実習生に伝えた評価コメントを6-2に、活動後筆者が自省によって得た事後評価を6-3に記述する。

表1 オンライン日本語コースの内容（野々口 2023）

毎日の目標	1 限目 (50分)	2 限目 (50分)	3 限目 (50分)
1 日目 日本の観光地を知ることができる	・アイスブレイク ・オリエンテーション (自己紹介など)	・テ形①	・日本の観光地を知る ・「日本の観光地を知る」 に使う語彙
2 日目 日本で観光ができる①	・マナー ・文型の簡単な復習	・テ形②	・旅に関する実用的な知識
3 日目 日本で観光ができる②	・注文の仕方	・日本のお金	・観光情報サイト
4 日目 観光予定が立てられる	・ホテルのチェックイン ・神社に行く	・観光の予定の立て方の説明 ・最終発表の説明 ・観光地紹介など	・観光予定を立てる
5 日目 観光予定を日本語で発表 できる	・最終発表の準備	・最終発表	・振り返り (コースの評価)

6-1. 筆者が注目し評価した教室場面

一場面の音声を文字化したものである。以下、実習生

場面1は、5日間のコースの4日目1限目の授業の

はすべて仮名、学習者はアルファベットで示す。文字

場面1 学習者による発話「漱口」をめぐる実習生の対応

1	田中	はい、今のが「参拝」です。[5秒沈黙]では、えーとそうですね、何かわかった方がいたら、え、ミュートをオフにして発言してください。言ってください
2	陳	那現在接下來就是要請大家發表，就是剛剛看到的內容這樣子。【統きは皆さんの発表，さっき見た内容です】[5秒沈黙] はい
3	田中	はい。[3秒沈黙] いない，みたいなので
4	林	抓人？【人を当てますか】
5	田中	当てても大丈夫ですか？ 当てますね。はい。Aさん。Aさん，おはようございます
6	A	おはようございます
7	田中	Aさん，今，動画を見ました。何が//わかりましたか？
8	A	//はい。えーと，（まず？）は手洗いで
9	田中	はい，はい，手洗ってました。はい，そうです
10	A	はい，それ，あとは，あのう，漱口。【口をすすぐ】
11	陳	あ，日本語。
12	林	漱，漱口日本語太難了吧。【「口をすすぐ」の日本語は難しすぎじゃない？】
13	陳	え，あのう。え，口，口に
14	田中	あ，//そうですね。
15	陳	//はい。
16	田中	//口に水を入れていました。
17	A	//はいはいはい。はい，あとは，あのう，残った水はあのう，//那個，就是要洗那個【あのう，あれを洗う】
18	田中	//んん，そうですね。んんん。わかります，わかります。はい。（笑）オッケーです。はい，//そうですね，ありがとうございます。
19	A	//はい
20	田中	洗ってましたね，はい，じゃ，次は.....Bさん，何がありましたか？何をしていましたか？
21	B	えっと.....最初に，えっと，水は，えっと，手
22	田中	はい。手を洗った，手を洗いました。はい。手を洗います。
23	B	えっと.....水は，えっと。えっと（笑），え，漱口再一次。【口をすすぐ，もう一回】
24	田中	はいはい。漱口ですね。（笑）はい。
25	B	はい
26	田中	漱口覚えた。//覚えました。はい。
27	B	//えっと，えっと，はい。えっと，次は，えっと，参拝えっと，はい，はい【お辞儀の動きをジェスチャーで表現】
28	田中	あ，そうですね。お辞儀をしたり，手をたたいたりしていました。ありがとうございます。じゃあ，大丈夫かな，最後に[4秒沈黙]Cさん，Cさんいますか？
29	陳	喔，假如大家就是，假如大家就是可能日文不知道怎麼講的話，講中文也OK。（@@@）【え，もし皆さんが，皆さんが日本語で説明しづらいなら，中国語でもオッケーです。（@@@）】
30	林	Cさん在哪？喔，在在在。【Cさんいますか？お，います，います】
31	田中	はい，Cさん，中国語でも大丈夫なので，何をしていたか，教えてく，ください
32	林	あの，Cさん麥克風沒有開。【Cさん，マイクオフです】//要按打開喔。【ミュートをオフにしてください】
33	C	//有嗎有嗎？【ありますか，ありますか】
34	林	啊有了，有了有了。【あ，あったあった，あります，あります】
35	C	就看到他們要先用那個，水先洗手，【彼らはあれを使った，水で手を洗う】//然後【そして】
36	林	//はい。手
37	C	//再來是漱口【次は，口をすすぐ】
38	陳	//あのう
39	林	んんんん
40	C	然後之後就是參拜的部分，就是先鞠躬，然後再拍手這樣【つきは参拝の部分，まずお辞儀します，そして，拍手です】
41	陳	ん，お，まず，あの，みず，みず，手（笑）手を
42	田中	はい。手を洗ってました，//そうですね。
43	陳	//はい
44	田中	はい
45	陳	あと，あの，え漱口//漱口，漱口。【口をすすぐ】
46	林	//漱口？お，漱口。【口をすすぐ】
47	田中	//漱口ですよ，漱口，はい，漱口【口をすすぐ】
48	陳	然後，え你剛剛說，鞠躬是有說幾次嗎？【そして，え，さっき言った，お辞儀を何回するかは言いましたか】
49	C	欸，我沒有說幾次【え，何回は言ってなかったです】，//我只有說先鞠躬，然後再【まずお辞儀する，そして】
50	陳	//喔你沒有說幾次【そっか，言ってなかった】 喔~然後【お，そして】はい，然後之後就是要做什麼【あとはなにをしますか】，鞠躬【お辞儀】，鞠躬【お辞儀】は，あの，（笑）い，え，一礼？一礼をします
51	田中	はい，一礼，//そうですね。
52	陳	//はい
53	田中	お辞儀，お辞儀していましたね。頭を下げていました。ありがとうございます，Cさん

場面2 ふり返り活動での、場面1に対する実習担当教員のコメント

1	野々口	私はあの、えーと、口をすすぐところで、えーと、「スーコー」って言ってたのかな。で、まあなんかそのあたりのやりとりを、田中さんが、あの、中国語で彼らが言ったのを「わかります」と言っていたのかな。「あ、わかります。わかります」と言っていたのかな。で、そのわかった時に、じゃあどうわかったのかを日本語で言い直すと、彼らが言いたいことは日本語でこう言うんだというのがわかるので、えーと、わかった時に「てことですね」というふうに、何々っていう、その自分がわかったことを、まあできるだけ簡単な日本語で言い直せると、さらに良いなあというふうに思いました
2	X大学教員	確かに、そうだね。
3	野々口	うんうん。でも「口をすすぐ」の中国語はすごい勉強になりましたね、はい
4	X大学教員	でも、なんかそこは田中さんが中国語も言ってましたので、なんか学習者も喜んでたというか
5	野々口	そうね
6	X大学教員	まあちょっと微妙な
7	野々口	よかったね、うん

化資料中の、(笑)は笑い声、文末の?は上昇イントネーション、//は発話の重なり、(文字?)は聞き取りが確定できない箇所、(@@)は聞き取り不能の箇所、【 】は日本語訳、[]は筆者による注釈を表す。

場面1は、学習者に「伊勢神宮 手水と参拝の作法」という動画²⁾を見せた直後、MTの田中が、動画を見てわかったことを発言するよう学習者に促す発話から始まる。田中の発話1のあと、その内容をATの陳が中国語で伝える(発話2)が、学習者からの反応がなかったため、田中は学習者Aを指名する(発話5)。Aは日本語で、参拝の前にはまず手を洗うと答えてから(発話8)、中国語で「漱口(shùkǒu)」と述べた(発話10)。それに対し、陳はAに日本語で言うよう促す(発話11)が、別のATである林が、「漱口」を日本語で「口をすすぐ」とAに答えさせるのは難しすぎると指摘した(発話12)ため、陳は自分で中国語によるAの応答内容を日本語に訳してL1日本語使用者実習生に伝えようとする(発話13)。しかし、陳が適切な日本語を続けられず途中で言い淀んでしまったのを受けて、田中は陳の発話13に続く形で「口に水を入れていました」と述べている(発話16)。その後、Aが日本語から中国語に切り替えながら、柄杓に残った水で「あれ(柄杓の柄:筆者注)」を洗うと答える(発話17)と、田中は「そうですね。わかります」(発話18)と返し、次に学習者Bを指名する(発話20)。Bは日本語で、最初に水で手を洗いますと述べたあと、中国語で「漱口再一次」と答えた(発話23)。これにも田中は「はいはい。漱口ですね」と言って笑い(発話24)、「漱口覚えた。覚えました」(発話26)と応じている。

田中には中国語学習歴がないが、発話5以降の学習

者A及びBとのやり取りを通じて、「漱口」という中国語を覚えたと表明している。その後田中が指名した学習者Cからも「漱口」という中国語による返答(発話37)があり、陳からそのまま中国語で「漱口、漱口」(発話45)と伝えられると、田中は「漱口ですよ、漱口、はい、漱口」(発話47)と繰り返した。

6-2. 場面1に対する筆者の直後の評価

次に、実習担当教員であるX大学の教員と筆者が、この日の午後のふり返り活動で場面1について言及している場面を、場面2に示す。

筆者は、学習者と実習生の間で、「スーコー(漱口shùkǒu)」という中国語が何度も交わされた場面を取り上げ、学習者の中国語による回答に対して、田中が「わかります」と反応するだけでなく、「漱口」を「簡単な日本語で言い直」すことを提案し(発話1)、X大学の教員もこれに賛同している(発話2)。

その後、筆者が「でも『口をすすぐ』の中国語がすごい勉強になりましたね」(発話3)と述べると、X大学の教員は、田中が「漱口」と中国語で話したことを学習者は喜んでた(発話4)と指摘した上で、「まあちょっと微妙な」(発話6)と評している。一方、筆者は「よかった」(発話7)と肯定的な評価を伝えたが、何が、どのように、なぜ「よかった」のか具体的に説明できていない。

6-3. ふり返り活動後の筆者の内省による再評価

「漱口」という学習者の発言に対する実習生たちの反応について、筆者は「よかった」と実習生に評価を伝えたものの、何が、どう、なぜよかったのが明確にできず、それ以上言及できなかったことが引か

かっていた。学習者の第一言語である中国語を解しない筆者には、学習者やX大学の実習生の反応が十分把握できないことが原因かと考えたが、当該場面を場面1として文字化し中国語での発話の日本語訳を得てもなお、自分が何を「よかった」と感じたのか、認識できなかった。

それどころか考えれば考えるほど、当該場面における実習生の対応が本当に「よかった」のか怪しく思えてきた。「伊勢神宮 手水と参拝の作法」の動画には日本語字幕での説明があるものの、音声による説明はなく、質の良いインプットとは言い難いのではないか。また、この動画を見てわかったことを学習者が日本語でアウトプットすることが十分できないからこそ、中国語で「漱口」と答えているのであり、この活動は日本語学習につながっていないと感じるようになった。

7. 分析と考察：当初の評価とその後の再評価が意味すること

6章では、筆者が、実習生による授業の一場面に対して、授業直後は肯定的に評価したが、その後否定的に捉えるようになったことを記述した。2つの評価の内容は大きく異なるが、どちらも日本語授業における学習者の第一言語使用に関する評価である。

そこで、7章では、外国語教育における複言語使用の観点から場面1を分析したあと、授業当日の筆者による評価を再検討し、ふり返り活動後に筆者の評価が変化した要因を考察する。

7-1. 複言語使用に対する直感的な評価

動的バイリンガリズムでは、複言語話者の言語総体をひとかたまりのものとして言語の境界のない状態で捉えており、外国語教育においても、近年、複数のコード（言語）及びモード（話す・聞く・読む・書く・思考する）を横断するトランス・ランゲージング（García & Wei, 2014）を積極的に位置付けるようになっている。トランス・ランゲージングを活用することにより、話者自身が自らの言語資源を自由にコントロールできる主体的な行為者であるという姿勢を学習者に身につけさせると同時に、トランス・ランゲージングのスキルを磨いていくことが重要であると加納（2016）は主張し、次のように述べている。

モノリンガルを規範とした指導法は、バイリンガル学習者が学習効果を上げるための自由で創造的

な言語資源の活用に枷をはめ、心理的にもこれを抑制・否定する傾向が強いため、明示的な指導を通じて、バイリンガル学習者が感じる心理的抑圧を解消し、自らの言語資源の豊かさと、それを活用することで広がる可能性に気づかせることが不可欠である。さらに、コミュニケーション上の目的を達成させるために、自らのもつ言語資源のどの要素をいつ、どのように活用すれば良いか、選択権は学習者本人にあることを自覚させ、メタ言語意識を高める必要がある。（加納 2016：12）

言語使用は言語間の力関係を反映する極めて政治的な実践である。教室が日本語学習の場であるとして使用言語を日本語に限定すること（＝「モノリンガルを規範とした指導法」）は、学習者の母語を目標言語である日本語よりも劣位に位置付けたり、学習者の言語資源の有効利用を妨げたりする危険性がある。

このトランス・ランゲージングの視点から、改めて場面1のやり取りを見てみよう。学習者Aは、動画を見てわかったことをまず日本語で話し始める（発話8）が、その後中国語に切り替えて「漱口」と答えた（発話10）。これに対し、実習生の陳は日本語で答えるよう学習者に迫った（発話11）が、別の実習生がそれは適切ではないと指摘した（発話12）ため、陳は自分で日本語に訳すことを試みる（発話13）。ここまでのやり取りから、L2日本語使用者である学習者と台湾側の実習生が持つ複数の言語資源（本事例の場合、中国語と日本語）のうち、どの言語をいつ、どのように使うべきかを、実習生たちが授業中に話し合いながら判断していることがわかる。

続く発話13以降のやり取りを見ると、言い淀む陳の発話13に続く形で、L1日本語使用者実習生の田中が「口に水を入れていました」（発話16）と述べ、学習者が既に知っていると思われる日本語で「口をすすぐ」の言い換えをしている。また、学習者Aによる日本語と中国語の両言語を使った応答（発話17）に対し、田中は「わかります、わかります」（発話18）と伝え、学習者の二言語使用を支持している。さらに田中は、続く学習者Bとのやり取りを経て「漱口覚えた」（発話26）と言い、教師であるL1日本語使用者実習生が学習者のL1を学ぶ姿勢を示しており、目標言語と学習者の第一言語との力関係が固定化しないようにしていると解釈できる。

以上の分析を踏まえると、筆者が授業直後のふり返り活動で「よかった」とした肯定的な評価は、実習生

が上記のようなやり取りを通じて、学習者や実習生が自らの言語資源を豊かにしたり活用したりすることを促し、複言語使用の環境を構築しようとしていたことを筆者が直感的あるいは感覚的に理解し、その感覚に依拠した評価であった可能性が浮上する。

7-2. 言語教育観の揺れ

しかし、授業直後の振り返り活動で筆者は、実習生たちの対応の何が、どのように、なぜ「よかった」のかを明確に言語化して実習生に伝えることができなかった。そして、6-3で示したように、筆者は、授業で用いられた動画や教室談話データを見直したあと、目標言語のインプットの少なさやアウトプットで学習者が目標言語使用を維持できていないことに着目して、授業直後に実習生に伝えた自分の直感的な評価を疑問視した。この筆者の事後評価には、「モノリンガルを規範とした指導法」(加納 2016)の考え方が色濃く反映している。

筆者は研究会や書籍を通じて、トランス・ランゲージングや複言語使用の重要性や効果を考えるようになり、留学生に対する自身の日本語教育を対象にそれらの実践研究も行ってきたが、「モノリンガルを規範とした指導法」からの脱却は容易でないと考える。トランス・ランゲージングの可能性を活かすには、教師を含む教室の全構成員が言語実践の作り出す力関係に対して敏感であるべきだ、と筆者は考えている(野々口 2022)。言語間の力関係に対する感性を研ぎ澄ますための不断の努力は、教師教育者にも求められるのである。

8. 結語

本研究では、教師教育者である筆者のセルフスタディとして、オンライン日本語教育実習における一場面を取り上げ、実習授業に対する筆者の評価の曖昧さと揺れを明らかにし、その要因を考察した。

本稿は、筆者による教師教育実践とその分析を、他者と共有可能な形にしたものである。これをもとに今後、他の実践家や研究者と検討を重ね、教師教育実践の知識の生成や教師教育者としての専門性開発につなげていきたい。

注

- 1) 教師教育者によってなされるセルフスタディは S-STEP (Self Study of Teacher Education Practices) と呼ばれる (ロックラン 2019: 149)。

- 2) 「伊勢神宮 手水と参拝の作法」 <https://www.youtube.com/watch?v=MHMpZl56IzM> (2023年12月4日閲覧)

参考文献

- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考へる—多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, pp. 1-22. 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会
- 河野俊之 (2023) 「日本語教育実習における教師教育者の振り返り—教師教育者の成長を促す—」『日本語教育方法研究会誌』29(2), pp. 114-115. 日本語教育方法研究会
- 嶋津百代・北出慶子・杉本香・中谷潤子 (2022) 「日本語教育人材を育成する教師教育者—日本語教師教育者ネットワークの活動から—」『日本語教育』181, pp. 81-95. 日本語教育学会
- 武田信子 (2020) 「セルフスタディとは」 <https://note.com/nobukot/n/na5a01d822e42> (2023年12月4日閲覧)
- 野々口ちとせ (2022) 「多声的な言葉の学習—トランスランゲージングと協働で声をあげる—」『多元文化交流』14, pp. 84-104. 東海大学日本語言文化学系
- 野々口ちとせ (2023) 「オンライン日本語教育実習における教師イメージの変容—日台国際共修での L1 日本語使用者実習生の場合—」『多元文化交流』15, pp. 99-113. 東海大学日本語言文化学系
- 濱田麻里 (2022) 「教師教育者の成長過程—外国人児童生徒等教育を担う教員を養成する教育者を中心に—」2020年度科学研究費補助金研究実績報告書 <https://kaken.nii.ac.jp/report/KAKENHI-PROJECT-20H01272/20H012722020jisseki/> (2023年12月2日閲覧)
- ルーネンベルク, ミーケ・ユリエン・デンヘリンク・フレット・A・J・コルトハーヘン (著) 武田伸子・山辺恵理子 (監訳) (2017) 『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版部
- ロックラン, ジョン・武田信子 (監修) (2019) 『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ—教師を教育する人のために』学文社
- 横溝紳一郎 (2021) 『日本語教師教育学』くろしお出版
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- LaBoskey, V. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. pp. 817-870. Dordrecht: Kluwer.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: improving your practice through collaborative inquiry*. California: SAGE Publications.