

# 日本語教師の「熟練性」の研究

— 熟練教師の目標概念の多層性, ネットワークと機能に注目して —

康 鳳麗<sup>1)</sup>, 森脇 健夫<sup>2)</sup>, 坂本 勝信<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> 鈴鹿医療科学大学, <sup>2)</sup> 三重大学, <sup>3)</sup> 常葉大学

## 原著論文

## 日本語教師の「熟練性」の研究

—— 熟練教師の目標概念の多層性，ネットワークと機能に注目して ——

康 鳳麗<sup>1)</sup>，森脇 健夫<sup>2)</sup>，坂本 勝信<sup>3)</sup><sup>1)</sup> 鈴鹿医療科学大学，<sup>2)</sup> 三重大学，<sup>3)</sup> 常葉大学

キーワード： 熟練日本語教師，熟練性，目標概念の多層性，目標概念のネットワーク，目標概念の機能，語学教育における人間教育，実践的思考様式

## 要 旨

本稿は、熟練日本語教師の「熟練性」を解明する一環として、授業の目標概念の構造と機能を明らかにすることを企図している。熟練教師は授業実践において、実践的知識を使用し、即興的判断等の実践的思考を持っていると言われるが、その思考のツールになっているのが教師の目標概念であることが示唆された。台湾の3人の熟練日本人日本語教師の授業観察、インタビューを通して、①人間教育、会話の授業イメージ、具体的な到達目標の3つの層の目標を持っていること、②3つの層の目標は、それぞれの学習者としての体験、実践的経験と結びついていること、③目標が、授業中の「出来事」への対応と授業のリデザインに双方向的に関わっていること、が判明した。

## I 教師の「熟達化」研究の到達点と課題

### I-1. 教師の「熟達化」研究

教師の「成長」「熟達化」「熟練性」の研究は、教師の力量内容や力量形成、さらには、教師（員）養成のシステムやカリキュラムを考える者にとっては、きわめて重要な課題である。この研究課題については、戦後、教師自身が自らの修養の過程として描くのが主流であった（森脇, 2011）<sup>1)</sup>。

1980年代にあっては、当時の技術主義的な強い影響のもとで、「熟達化」研究も技術に焦点化されていた（北尾・速水, 1985）<sup>2)</sup>、（白幡, 1985）<sup>3)</sup>。例えば、北尾・速水（1985）は、①板書の字がはっきりしている、②計画的に教育をしている、③板書が速すぎたり遅すぎたりしない、など32項目の技術的要素を観点として設定し、実習生と経験豊かな担任教師の比較分析をしている。しかし、1990年代に入り、教師の「熟達化」の研究は大きな転機を迎える。背景となったのは教師の専門家像の転換である（Schön, D1983）<sup>4)</sup>。技術的熟達者像から反省的実践家像への転換である。

その先がけとなったのは、佐藤（1991）<sup>5)</sup>から始まる一連の熟練教師の思考様式の実証的な研究が挙げられる。

佐藤たちは、熟練教師の「熟練性」が実践的知識を用いた実践的思考様式にあるとし、初任期教師と熟練教師の比較研究を行った。その結果、熟練教師と初任期教師の思考様式の違いとして、①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈的思考を明らかにした。

この研究は、研究領域、テーマ・対象、方法を広げながらその後の教師の熟達化研究に大きな影響を与えた。

教師イメージの研究（秋田, 1991）<sup>6)</sup>、児童の発言の聞き方、視点の研究（有馬, 2014）<sup>7)</sup>、教室談話の研究（水津, 2013）<sup>8)</sup>、授業展開の速さの研究（嶺井, 2009）<sup>9)</sup>

が行われ、対象としては、実践的知識に焦点化されている。実践的知識とは、教師が授業で生成し、使用している知識であり、身体知、暗黙知に及ぶ。その知識は、必ずしも専門的、理論的な知識ではなく、状況的文脈的で個人経験的な知識である（Elbaz 1981, 1983）<sup>10), 11)</sup>。

熟達化研究の実証的研究の方法としては、初任期の教師と熟練教師の思考様式の比較分析が行われてきた。佐藤たちの研究の方法は、初任期教師と熟練教師に授業ビデオを見せてのプロトコル分析である。これらの研究に連なる教師の力量研究は、次のような特徴を持っている。

一つは、熟練教師と初任期教師の比較の焦点が目に見える技術知から暗黙知、身体知である実践的知識に移ったことである。それにともなってテーマも広がっている。

二つには、実証性を裏付けるためにさまざまな方法が開発されてきたことである。量的な分析を中心においたビデオ中断法、再生刺激法、授業ビデオを観察してのプロトコル比較研究法、授業観察後のコメントの比較分析等である。

### I-2. 日本語教育における「熟練化」研究

日本語教育においても、2000年代以降、教師の熟達化研究において、教師の専門家像の転換を背景に、佐藤たちの研究の影響を受けながら実践的知識と実践的思考様式に研究の焦点が移ってきている。例えば、初任期教師と熟練教師の思考の比較研究（野口, 2005a, 2005b）<sup>12), 13)</sup>、（坪根他, 2005）<sup>14)</sup>、（小澤他, 2005）<sup>15)</sup>である。研究方法として野口はオンラインモニタリング法をとり、坪根は授業観察後のレポートを分析の対象としている。一方で、日本語教育では、熟練教師の実践的思考とビリーフの関連研究も盛んに行われてきている（嶽肩他, 2008）<sup>16)</sup>。ビリーフ研究には、PACテスト<sup>(註1)</sup>が用いられ、さまざまな方法が試行されている（小澤, 2013）<sup>17)</sup>。

註1：PAC（Personal Attitude Construct：個人別態度構造）分析は、自由連想、連想項目間の類似度評定に基づくクラスター分析、協力者によるクラスター構造のイメージや解釈、調査者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する手法である（内藤 2002）。

### Ⅰ— 3. 教師の「熟達化」研究の課題

熟練教師の「熟練性」の研究には二つの課題がある。

一つは、熟練教師の実践的知識、実践的思考様式に焦点が当てられているが、授業づくりの基礎・基本としては、形式知である技術は熟練教師の「熟練性」と関係ないのか、関係あるとすれば、どのような関係を持つかが明らかにされていない。先行研究では、技術知と実践的知識が二項対立的に捉えられ、「熟練性」の研究が後者の研究とあたかもセットのように枠づけられている。私たちのこれまでの研究において明らかになってきたことは、授業技術も実践的知識の獲得によって変化を受け、より柔軟にシンプルに、あるいは高度化していくことである（康他, 2007, 2008, 2010）<sup>18)~20)</sup>、（森脇他, 2011, 2012）<sup>21), 22)</sup>。授業づくりの基礎・基本は、経験を経る中で、ルーティン化、身体化されていくだけではなく、実践的思考様式の中でその顕現する媒体になっているのではないだろうか。

もう一つは、研究方法の精緻化である。

熟練教師とは？ 初任期教師とは？ という定義自体がまだ共通認識に達していない。初任教师、新任（人）教師、また、熟練教師、経験教師という言葉があり、それぞれが示す語彙の範囲も異なっている。おそらくサンプリングが先行し、概念枠組みが後づけされていることが原因だろう。

そして、研究方法論としても、ビデオ中断法、プロトコル分析法、授業感想ノートの分析等、方法論が依然として試行錯誤の状態である。

先行研究で多く用いられているプロトコル分析においては、その熟練教師の個別的な力量の違いなのか、熟練性の発達の問題なのか、見分けることができないという弱点を持っている。この点について秋田（1997）<sup>23)</sup>は、次のような事例を挙げて、傍証を試みている。ある教師の現在の思考様式と以前（経験年数の少ない時期）の授業後のリフレクションを比較するという質的研究である。もともと実践的知識（身体知、暗黙知）は観察可能性が低いという特徴を持っているので、リフレクションなどの「教師の語り」は有力なデータと

なる（秋田, 1991 前掲<sup>6)</sup>）。

この点において教師の「成長」研究は、同一個人の変化を捉えることにおいて、利点を持っている。

日本語教師の熟達化研究において、教師の「成長」研究が行われ始めている（藤田, 2009）<sup>24)</sup>（飯野, 2009）<sup>25)</sup>。私たちも、現在の授業の特徴のライフヒストリー的な理解を目標において、授業観察分析、ライフヒストリーインタビューを方法論として事例研究を積み重ねてきた（前掲<sup>18)~22)</sup>）。対象は、自らの授業スタイルを確立した熟練教師とし、授業参観でピックアップした授業の特徴を、ライフヒストリーインタビューによって遡及的に理解するという方法である。その中で個人の成長研究として「熟達化」研究を行ってきた。

この方法論のメリットとして次の二点が挙げられるであろう。第一点は、熟練教師の授業の特徴の発生的な理解が可能であり、授業スタイルの形成の過程を明らかにすることができる点である。第二点は、授業スタイルの形成を教師の成長と捉えるならば、経験年数が少ない時期との比較によって「熟練性」を明らかにすることができる点である。一方、この研究方法のデメリットとして、プロトコル分析のような統計処理ができないこと、それは事例研究の本質的な問題である妥当性と信頼性の問題、また一般化、普遍化に関わる問題を指摘しておかなければならない。

このデメリットをカバーするために、①理論的なサンプリング、②対話的研究仮説の提示とその検証、③研究過程の記述の透明性の確保、を行うようにしてきた。本研究においても、以上の点を意識している。

## Ⅱ 本研究の課題、対象、方法

### Ⅱ— 1. 課題

研究課題として、日本語教育の熟練教師は実践的な思考の中で形式知、技術知をどう使用し再構成しているかに焦点をあてたい。特に、今回は「授業の目標」に焦点をあてる。

授業の目標については、授業が教育的営為である限

りにおいて、不可欠だということに異論を唱える者はいない。しかし、教育方法学の分野では、授業目標の意義や意味について、論じた文献は意外に少ない。多くは、カリキュラムレベルの目標、教育目的との関係の議論として行われてきた。

しかも、授業の目標は、「学習の見通しを理解させる」(小中学校学習指導要領 総則)のために、授業を設計する際に問題にはされるが、その他の局面では、目標は評価との関連で論じられるにすぎない。しかしながら、教師は、授業遂行上、予想外の学習者の反応や「出来事」との出会いの中で、タイムマネジメントとともに絶えず目標を「書き換えている」。また、リセットする場合もありうる。この研究仮説を事例研究において検証するのが第一の目的である。

なお、語学教育の目標概念について、熟練教師の目標内容に関する言及は少ない。松井、今井(2007)<sup>26)</sup>は熟練教師の思考様式として「この熟練教師は、学習者の3年間の中学校生活を見越して授業を行っており、その思考様式は一時間の授業に埋め込まれていると同時に1時間では収まりきれない拡がりを持つことが明らかになった。またこの教師は複数の教育を持ち、英語習得そのものを第一義として教室に持ち込まないことで、生徒に英語を媒介とした自分探しの機会を与え、人間としての成長を促している様子が浮かび上がってきた」と述べている。この研究は、中学校英語教師の事例研究であるが、目標の時間的、空間的広がり、そして、多層性はきわめて重要な指摘である。

この指摘は、一つの事例研究を超えて成立するものなのか。このことを検証すると同時に第一の目的で述べた目標の機能との関連を明らかにするのが第二の目的である。

## II-2. 対象・方法

今回、研究対象にするのは台湾の大学において日本語を教えている三人の日本語教師である。各教師の日

本語教育歴は、(Aさん 23年)(Bさん 25年)(Cさん 25年)である。現在、三人ともそれぞれ在籍する大学(Aさん・D大学)(Bさん・E大学)(Cさん・F大学)において日本語教育を担当している。

台湾の日本語教育の現状と課題について、多少触れておく。

国際交流基金2012年度日本語教育機関調査結果<sup>27)</sup>によれば、世界で第5位の日本語学習者数をほこる台湾では、日本語は英語に次いで、学習者数の多い言語であり、高等教育では、10万人以上の学習者数がある。また、中等教育でも近年、第二外国語教育推進政策や海外修学旅行奨励によって、日本語学習者は8万5千人あまりに増加してきている。学習目的は、日本及び、日本語への関心、留学や就職が挙げられるが、2012年度日本語教育機関調査では、「観光」「日本語でコミュニケーション」という目的の伸び率が高い。全般的に交流の機会が増えることによる実用主義、コミュニケーション力重視へと展開してきている。

それぞれの大学の語学レベルは異なっており(D、Eは中レベル、Fは高レベル)、学部卒業の日本語力の到達目標も異なっている。D、E大学は日本語能力試験N2<sup>(註2)</sup>を目標とし、F大学はほとんどの学生が同試験N1を取得してしまう。また学部の名称も異なっている。D、E大学は応用日本語学系でありFは日本語文学系である。

三人の日本語教師(日本人)の置かれている状況は、きわめて異なっているが、台湾の高等教育における日本人日本語教師、さらには、20年以上の日本語教育歴を持ち、それぞれに安定した授業スタイルを確立している点において、共通性を持っている。

筆者たちは、隔年で2回にわたる各大学への授業参観、インタビュー、その補足としてのメールのやり取りを行ってきた。インタビュー、メールでは授業参観後、授業の目標と授業の活動や展開における思考・判断との関係、また、授業の特徴のライフヒストリー的な理解を目的としている。

註2：日本語非母語話者を対象とする日本語能力試験にはN1～N5の5つのレベルがあり、一番易しいレベルがN5で、一番難しいレベルがN1である。

### Ⅲ 事例研究

以下の三つの事例は、2015年3月にA、B、CさんがD、E、F大学において行った授業実践である。三人の日本語教師には、特別に準備したものではない普通の授業を参加観察させていただきたい、とお願いをした。当日の授業は、それぞれの教師にとって、予想していなかった「出来事」が起こったり、あるいは予想していたことがうまくいかなかったりした授業である。周到に準備され、ほぼ想定どおりに「うまくいく」研究授業ではなく、むしろ授業者の本意でない授業を取り上げるのは、授業者の目標概念のネットワークが想定外の事態の際、どう機能するかという点に関心があるからである。おそらく授業が寸分も変わらず目標通りにいく、ということは、むしろ非日常なこと（研究授業、あるいは全く拙劣な指導案通りの授業）であって、日常においては、目標どおりにいかない授業が普通なのだろうと考える。また、想定通りの授業においては、授業展開におけるリデザインの思考・判断、そして、実施ということが起こりにくい。想定外授業の中で熟練教師は、何をどのように考え、どのように1時間の授業の結末をリデザインするのか、を三人の授業の中に見出したい。

こうした事例の選択は、日常的実践の多くの事例と共通点を持つという意味で事例としての典型性・代表性を有しているのではないかと考える。

#### Ⅲ-1. Aさん（D大学）の事例

##### Aさんのプロフィール

Aさんは日本語教師歴23年で、D大学の専任助理教授<sup>(註3)</sup>である。Aさんはもともと他業種に従事していたが、ワーキングホリデーで海外に行ったことがきっかけで外国人と接することが好きになって、日本語教師になりたいと思うようになった。420時間の日本語教師養成講座を修了後、26歳のときに日本語教

師になった。それ以来、日本語教育修士号を台湾で、博士号を日本で取得するなど、キャリアアップをしながら日本語教師を続けてきた。また、現地の日本語教師とピア活動の研究会をつくり、日ごろの授業実践を情報交換して共有するようにしている。

##### Aさんの授業概要

応用日本語専攻の学生（2年生：初級後半の会話の授業 2015年3月23日実施）に対して行った授業の内容は、①残念な気持ちを表す「～てしまった」、②自動詞の状態を表す「～ている」、③応用会話の作成（言いたいこと、ストーリーのある作品）だった。

授業当日、電車路線の故障による授業開始時間の遅れや、発表が思ったより時間がかかった、等で授業内容は2時間分を1時間（なお1時間とは50分授業のこと）に短縮せざるを得なくなった。

本時間の学習項目である「～てしまった」、「～ている」を意味理解確認からフォームの作り方、応用会話での使い方、繰り返しの音読み練習まで、基礎基本を非常に丁寧にわかりやすく押さえる。と同時に、絵を使ったモデル会話や、ピア活動などといったさまざまな活動を展開した。

##### Aさんの授業の特徴

一点目は、会話の授業ということもあるだろうが、文法についての取り扱い方は、むしろ二次的だったことである。例えば、「～てしまったんです」を使って、会話を作りましょう、と言ったときに「メモしないでやってくださいね」「会話だけでやってくださいね」という指示をした。その点について、Aさんは次のように語っている。「去年、書かせて発表させるという方式で失敗した。（それでは）日本人と接したときに、すぐに会話ができない。間違えてもいいので、とにかくしゃべろうという気持ちにさせたくて」。また場面（状況）を絵を使って提示し、そこで必要な会話を考えさせるという手順を用いていた。文法的に正

註3：台湾の大学教員は、教授・副教授・助理教授・講師・助教の5階級からなっている。

しい会話を積み上げているというタイプの従来の指導とは一線を画している。

二点目は、教材の「ふくらませ方」である。会話の教科書としては、大学の自作教科書を使っているが、モデル会話は『できる日本語』<sup>(註4)</sup>を使い、台湾人と日本人が会話している場面になっている。実際にありそうな場面で、感情をもって(例えば、忘れ物をしてほんとうに困っているとかな)、それを表現する言葉を作り出させようとしている。

三点目は、さまざまな形態によるピア活動を取り入れている点である。1時間の中で、ピア活動を結果的には5回取り入れた。1回目は隣同士で「～てしまった」を使ったモデル会話の前半を役割分担して練習させる。2回目は「～てしまった」を使ったモデル会話の後半を、もう一度隣同士で役割分担して練習させる。3回目は「～てしまった」が実際に使えるような場面を3つ提示して三人1グループで会話を作らせる。この時は口頭のみでメモを書かないことを強調した。4回目は2つのグループを合併させて、それぞれ作った会話を発表して、互いに聞くようにさせた。そして、5回目は「～ている」を使った場面を2つ提示して、三人1グループで会話を作らせた。回を重ねるご

とに難易度が上がっていくが、やり方に慣れた分、カバーできて、学生たちは発展的な課題に楽しそうに取り組んでいた。

このピア活動について、Aさんは次のように述べている。

「ピア活動のメリットとして、いかに回数を増やして、同じことを何回でも言える。また、一回(最初の三人)小さいグループでやって、失敗しても、もう一回リベンジができるために、二つのグループで行う。そして、できない学生も中にいるので、できる学生が手伝ってあげれば、言えるようになったという達成感が、みんなの前で発表できるほどではないが、小さいグループならできる」。

四点目は、授業の進行についてだが、2時間分を1時間の中に入れ込むという「無理」を、文法事項の説明の省略(これは学生の理解状況を見て、大丈夫とふんでのこと)とテンポのよさでカバーしようとして、それはまずまずうまくいった。しかし、Aさんは「本当であれば、応用会話でストーリー性のあるものを作らせたかったです」と言った。

以上の四点は、授業の構想、授業中の教師の働きかけ、また、授業の展開の修正と速度の調整等、異なる

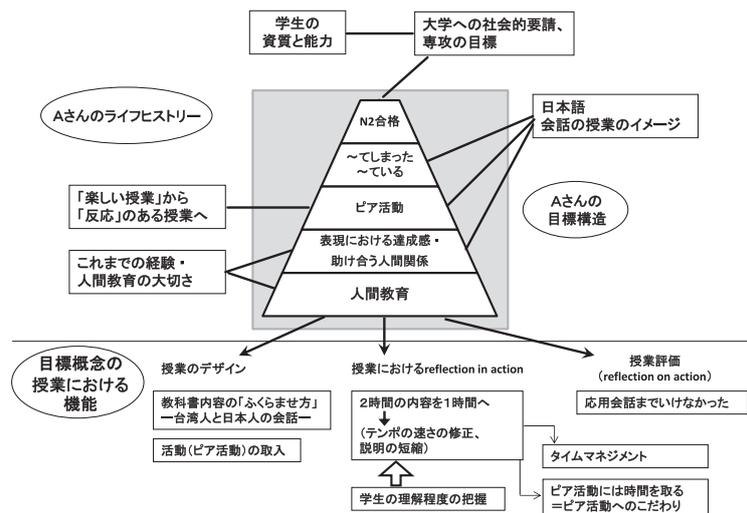


図1 Aさんの目標概念のネットワーク

註4：キャンドウ (can do) を重視して、日本語のできることを増やし、「行動目標」に即したシラバスで構成された教科書。文法積み上げ方式ではなく、場面状況が重視されている。

局面の特徴だが、実は、Aさんの目標概念と関わっている。すなわち、Aさんの次のような目標である。会話の授業での目標は、「達成感が味わえること、自分の言いたいこと、つまり、実際に使える日本語が言えること、人の話を聞く姿勢、助け合う人間関係づくり」である。

この目標は以下のようなネットワークの中に位置づけられている。図1～図3の3つの図において、目標構造の多層性については目標図の層構造の描写で、ネットワークは関係を線分で、また機能については矢印で表している。

Aさんの目標のネットワーク（図1参照）は、授業の3つの局面に影響を与えている。授業デザインについては、教科書内容の「ふくらませ方」に台湾人の日本語使用の場面を入れたり、助け合う人間関係がピア活動に影響を与えている。授業における「時間の遅れ」には、学生の理解度の把握の上に表現を十分取り入れながら、必要度の高くないものはカットするというタイムマネジメントを行っている。だが、結局「応用会話」まで行かなかったことを悔やんでいる。おそらく自主的な表現までいって、初めてこの授業の意味があるとの判断であろう。

### III—2. Bさん（E大学）の事例

#### Bさんのプロフィール

Bさんの日本語教師歴は25年で、E大学の専任講師である。Bさんは大学では中国語専攻だった。大学生2年のときに1年間、中国の大学へ留学に行く機会があった。現地の大学で日本語を教える日本人日本語教師との出会いがきっかけで、この道を志すようになった。留学を終えて、日本帰国後、大学4年目と並行して日本語教師養成講座に通い、大学卒業の当日に日本語教師として台湾赴任した。以来25年間、台湾で日本語教育に携わり、日本語教育修士号も台湾で取得してキャリアアップしながら日本語教師を続けてきた。

#### Bさんの授業の概要

応用日本語専攻の学生（3年生：中上級の会話の授業 2015年3月26日実施）の2時間の授業の内容は、慣用表現を使って、住まいについて紹介するものだった。会話の教科書を使っていないこともあり、この単元では覚えるだけになってしまって、会話がしにくく、特に教材の工夫が必要な課だとBさんは語っていた。

「台湾で使える日本語」にこだわるBさんが試行錯誤して内容として構成したのが、①自分の住む家について話す、②大学の学生寮について話す、③不動産物件について話す、という住まいについて話す会話の授業だった。授業参観に行った日は朝から2時間の授業の予定だったが、視聴覚機器のトラブルによって、教室変更を余儀なくされ、1時間目は20分授業開始が遅れ、2時間目は用意した例が使えない（寮の紹介という事例を用意していたが、寮生がクラスにいないという事態）という想定外の「出来事」が発生した。寮の事例の紹介なしに、①から③に直接展開するという授業展開になったが、学生たちはグループで不動産物件の紹介の仕方を考え、グループごとに発表を行った。

#### Bさんの授業の特徴

一点目は、会話の授業における文法事項の扱いである。Bさん自身、「コミュニケーションに支障が出るほどの間違い以外は話を止めないようにしている」と述べる。また、実際の指導においては、次のように働きかけていた。学生の「結婚してから時間もお金も自由に使えないし、その点、独身のときは自由になったからよかったな」の発言に「独身のときは自由になったからよかったな、いいですね。（「時間もお金も」という意味で…筆者註）自由だったから、でもいいですね。（「束縛などなかった」という意味で…筆者註）（後略）」と返した。このように、学生の発話を簡単に「間違い」扱いせず、文脈によってコミュニケーションが成り立つ場合は、できるだけそのまま生かそうという意図がうかがえる。

二点目は、教材の「ふくらませ方」である。教室に不動産広告（生教材）を持ち込んで、日本語を使って

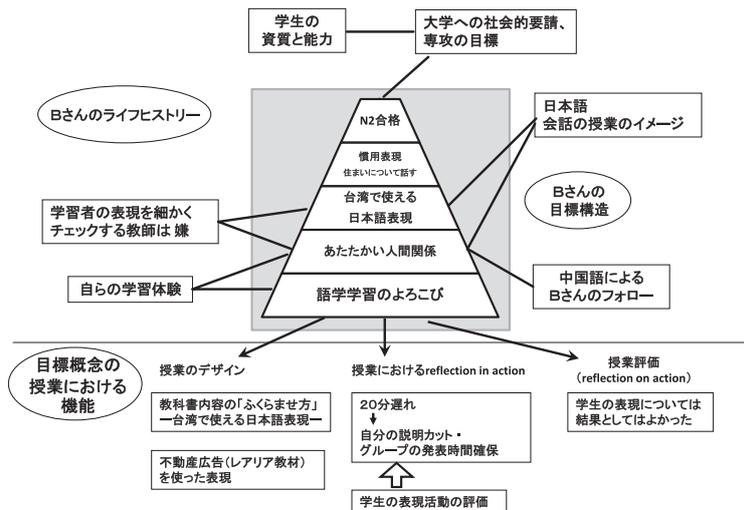


図2 Bさんの目標概念のネットワーク

宣伝を作るという活動をグループ活動として行った。自分の家の紹介→不動産の紹介という展開だった。台湾人が台湾で使うシチュエーションにこだわった教材のふくらませ方である。このことは文法事項（慣用表現）よりも優先されている。

三点目は、予定変更の判断である。Bさんは自分が用意していた寮の説明の段階をこの授業においてはカットした。20分遅れて始まった授業時間のタイトさが理由だとも思われたが、その際にどのようなことが頭をよぎったかを聞いてみた。頭にあったのは次の3つのことだったとBさんは述べた。一つは、寮生が少ないことは想定内だったが、一人もいないことは想定外だった。寮のことについて、学生全員が知らない中では発言できることが少ないのではないかと。二つは、生教材（広告）に触れてグループ作業をしたほうが、1人ではあまり発話しない学生も参加でき、話す内容が広がると思った（ピアラーニング）。三つは、このクラスならば、不動産広告を扱っても、ある程度形になるだろうと考えた。

実際には寮生がいないことがわかった時点で、寮の説明をカットするようにBさんは方針を切り替えた。

Bさんの授業の特徴も授業の構想、授業の事前準備、授業の展開における判断と、それぞれに局面が違うが、やはり目標概念に関わっている。

Bさんの多層的な目標（図2参照）は、授業のデザインにあっては、台湾人が日本人に不動産を薦めるといった状況設定にまず活かされた。また、授業中での判断においては、20分遅れの中で、学生の表現活動の時間保障のために自分の説明の時間のカットという判断に、「表現の重視」が影響していた。そして、全体としてあたたかい人間関係を作りながらのコミュニケーションを大切にしている。

### III-3. Cさん（F大学）の事例

#### Cさんのプロフィール

Cさんの日本語教師歴は25年で、F大学の専任講師である。Cさんは高校卒業後、四年制大学に進学し、日本語教育を専攻した。大学を卒業した後、すぐに日本語教師になったが、キャリアアップのため修士号を取得し、現職に就いた。台湾赴任後、日本語教師のみならず、母語の継承、バイリンガル教育研究会などの社会活動にも携わっている。

#### Cさんの授業の概要

日本文学系専攻の学生（2年生：初級後半の会話の授業 2015年3月26日実施）の2時間の授業の内容としては、最初の25分は単文作成とその添削だった。その後、会話の授業に入り、インタビュー項目作

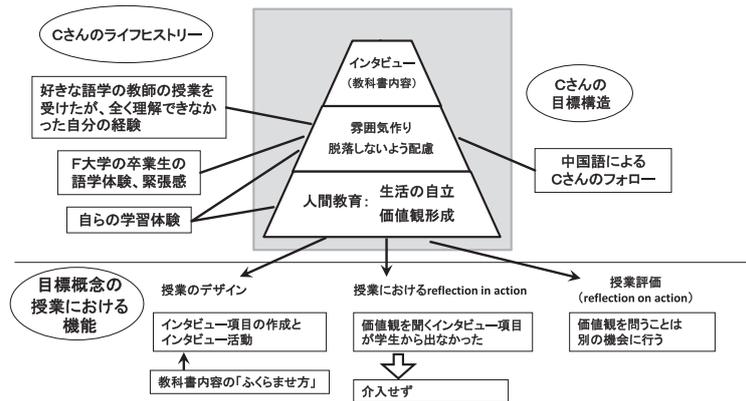


図3 Cさんの目標概念のネットワーク

成と、その実施に時間を使った。具体的には、17名の学習者を6グループに分けて、それぞれに違うテーマを与え、インタビュー項目を作成する活動に取り組みさせた。グループ分けも、テーマ決めもくじびきで行った。作成には、休憩を挟んで1時間くらいかけた。その作業を経た後、私たち見学者も対象となり、学生同士でインタビューを実施した。

テーマは、「サークル活動について」、「アルバイトについて」、「大学生の恋愛について」に加え、台湾人(台湾)から海外や外国語などを考える機会とすべく、「留学について」、「海外旅行について」、「外国語学習について」を設定した。

#### Cさんの授業の特徴

一点目は、教科書内容であるインタビューから離れて、自分たちでインタビュー項目を作り、それを実施するという活動を行った点である。まだ日本語がままならない(クラスには高校で日本語を学習してきた者とそうでない者が混在している)学生がいる中、グループ活動では、協力しインタビュー項目を作成していた。この時期(初級後半)の日本語教育としては難しめの活動のように思えたが、学生たちはこなしていた。

二点目は、Cさんが思っていたこととは違うインタビュー項目になったことである。たとえば、「留学について」では、「大学生の時期に留学する意義がありますか?」といった留学そのものの意義や価値にかかわる質問項目を期待していたが、予想に反して、イン

タビュー項目は「将来は留学したいですか、留学するのなら、どこが一番行きたいですか、留学するならどのくらいの期間がいいと思いますか」のように、より具体的で実際的なものが多かった。この点については、授業において介入を考えたが、あえてそれは避けた。時期を見計らってもう一度チャレンジしたいというのがCさんの判断であった。

Cさんの場合、学生の能力の高さを前提に授業のデザインにおいて、インタビューの項目作成と実施といった難しめの活動内容を設定している。授業においては、Cさんは学生の活動にほぼ介入をしなかった。価値観を問う質問項目を期待していたが、それはまた別の機会にと判断した。Cさんが行っていたのは、活動の遂行の時間管理と全体の雰囲気づくりだった。(図3参照)

#### III-4. 事例の考察

三つの事例は、学生の資質や能力の差もあり、その語学教育の目標も異なる大学において、行われた授業である。しかしながら、①台湾の高等教育機関における日本語教育であること、②日本語会話の授業であること、③日本語教育歴20年以上のいわゆる熟練日本語教師の授業であることの共通性を持っている。

TPOの違う3つの授業事例において奇しくも上述したこと以外の内容も含めて、以下のような共通点を見出すことができた。

一つは会話の授業にふさわしい、場面設定のアクチュアリティ（台湾で日本語を学ぶ学生にとって、文脈性を有する現実感）である。その際、台湾の地、台湾人としての主体的行為が重視されている。

二つ目は授業科目（日本語会話）が要請するコミュニケーションの重視である。誤るとコミュニケーション自体が成り立たない場合を除き、文法事項の誤りよりもコミュニケーションの流れのほうが優先された。また、コミュニケーションがスムーズに行われるための人間関係づくり（場づくり）が常に留意されている。

三つ目はピア活動、あるいは、グループ活動など、協同学習が取り入られている。協同学習にはさまざまなレベル（スモールサイズ⇔ラージサイズ）における表現の機会の提供という意味合いがある。

こうした共通性は偶然的なものなのだろうか。筆者たちはそうは考えない。この三点にわたる共通性は、「日本語会話の授業イメージ」と呼んでいい。三人とも明確な「日本語会話の授業イメージ」を持っており、しかも、その「授業イメージ」は大きく重なっている。

そして、「日本語会話の授業イメージ」は人間教育とコース到達目標には含まれた三層構造の中にある（F大学には明確な到達目標はない。したがってむしろ人間教育に比重がある）。そして、三層構造の目標は、各人の経験とネットワークを形成している。（図4参照）

#### IV まとめ

本研究において明らかになった点は、以下の通りで

ある。

一点目は、熟練日本語教師は、授業の展開における「出来事」との遭遇において、タイムマネジメントを意識しながら、学習者の状況を判断し、設定した目標との再調整をしながら、活動の切り捨て、短縮、入れ替え、別のオプションを選択していることである。実践的な知識を用いながら、四つの思考（即興的思考、状況的思考、多元的思考、文脈的思考 佐藤, 1991 前掲<sup>5)</sup>）を行っている、ということの思考内容は、具体的には上記のことなのである。

授業の設計、あるいは評価において目標概念は技術知として機能するが、授業実践遂行上、目標概念は、特に予想していなかった「出来事」との出会いによってもたらされた授業のリデザインに方向性を与え、また逆に目標概念そのものが変容を受ける。つまり、授業実践上の実践的知識をコントロールする機能を果たしている。その際、熟練教師の目標概念は多層的でネットワークを形成していることによって柔軟で臨機応変に事態に対応できるのである。

二点目は、熟練教師の授業の目標は目標言語習得という単純なものではなく、幾重にも重なった多層的なものである。大きくくりにすれば、人間教育、日本語会話の授業イメージ（目標）、そして、その時間の具体的な到達目標の三層構造になっている。また、この三層の目標概念は、さまざまな経験や問題意識とつながり、ネットワークを形成している。そして、そのネットワークは、授業構想のときに働くだけでなく、授業展開上、「出来事」との遭遇の中で意識的、無意識的にある部分が活性化され、それが瞬間的に持ち出されて、刻々と変わる状況に適切に対応するツールと

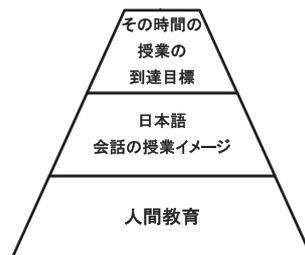


図4 三層構造の目標

なっている。この目標概念の多層性は、先行研究においても、言及されたものであったが、今回の考察でも同じく見出され、しかも、それが極めて重要な役割を果たしていることが明らかにされた。おそらく熟練教師の「熟練性」と考えてよいものではないだろうか。

そのような判断をしてもなお、十分な満足のできる展開や効果をもたらすものではないと教師たちは自省している。ありうる可能性としてよりよきものがなかったか、という自省ができることも「熟練性」の一つの証と言えよう。

三点目は、こうした目標構造の来歴に、自らの語学学習者としての被教育体験、日本語教師としての「出来事」とその対処の経験、さらには日本人として台湾に在住する中での生活経験が大きく影響を与えている。

課題として、以下の点があげられる。

上の三点についてより実証的な検証が求められる。具体的には初任期（経験の少ない教師）の教師の授業の観察、及びインタビューによる反対事例の収集と検討である。また、熟練教師についても、より条件をかえた中での事例研究の積み上げである。

## 参考文献

- 1) 森脇健夫：授業研究の方法論の系譜と今後の展望，授業づくりと学びの創造，学文社，37-87，2011.
- 2) 北尾倫彦，速水敏彦：授業技能の分析的研究—実習生と熟練教師を比較して—，大阪教育大学紀要 第V部門，34 (2)，171-178，1985.
- 3) 白幡富夫：熟練教師の授業と教育実習生の授業—中学社会科授業の比較—，東海女子大学紀要，5，99-110，1985.
- 4) Schön, D, The Reflective Practitioner : How professionals think in action, Basic Books, 1983.
- 5) 佐藤学，岩川直樹，秋田喜代美：教師の実践的思考様式に関する研究（1）—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—，東京大学教育学部紀要，30，177-198，1991.
- 6) 秋田喜代美，佐藤学，岩川直樹：教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—，発達心理学研究，2 (2)，88-98，1991.
- 7) 有馬道久：授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究—熟練教師と初任教師の比較を通して—，広島大学大学院教育学研究科紀要第1部 (63)，9-17，2014.
- 8) 水津昭子，足立登志也，水谷宗行：熟練教師と学生の教室談話の違い—児童への要求と児童の発言に対する応答の談話分析を通して—，京都教育大学教育実践研究紀要，13，2013.
- 9) 嶺井秀雄，山内淳子，山内紀幸：熟練教師と新人教師の授業展開の比較分析—発話・リズムに着目して—，山梨学院短期大学研究紀要，29，160-170，2009.
- 10) Elbaz, F : The teacher's practical knowledge: A report of a case study, Curriculum Inquiry, 11 (1), 43-71, 1981.
- 11) Elbaz, F : Teacher thinking: A study of practical knowledge, Nichols Publishing Company, 1983.
- 12) 野口雅司：日本語教師の実践的思考様式に関する一考察—熟練教師の場合—，神戸国際大学紀要，68，127-141，2005a.
- 13) 野口雅司：日本語教師の実践的思考様式—熟練教師の授業スタイルとは—，神戸国際大学紀要，69，83-95，2005b.
- 14) 坪根由香里，小澤伊久美，嶽肩志江：日本語教育における教師の実践的思考に関する研究（1）—新人教師とベテラン教師の授業観察後のレポートの比較より—，ICU Language Research Bulletin, 20, 75-89, 2005.
- 15) 小澤伊久美，嶽肩志江，坪根由香里：日本語教育における教師の実践的思考に関する研究（2）—新人教師とベテラン教師のプロトコルと授業観察後のレポートの比較より—，ICU 日本語教育研究，2，3-21，2005.
- 16) 嶽肩志江，坪根由香里，小澤伊久美：日本語教師の実践的思考を探る上でのビリーフ質問紙調査の可

- 能性と課題—日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (3)—, 横浜国立大学留学生センター教育研究論集, **15**, 3-18, 2008.
- 17) 小澤伊久美, 嶽肩志江, 坪根由香里: ある日本語授業についての経験日本語教師Aの語りとその背景にある意識: マルチメソッドによる分析, IUC 日本語教育研究, **10**, 3-24, 2013.
- 18) 康鳳麗, 森脇健夫, 坂本勝信, 他: 日本語教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ—授業スタイルの形成と変容に焦点をあてて—, 鈴鹿医療科学大学紀要, **14**, 71-77, 2007.
- 19) 康鳳麗, 森脇健夫, 坂本勝信: 中国人日本語教師の授業スタイル形成としての力量形成—ライフヒストリー的アプローチを用いた事例研究を通して—, 鈴鹿医療科学大学紀要, **15**, 19-28, 2008.
- 20) 康鳳麗, 森脇健夫, 坂本勝信: 日本語教師の授業スタイル形成としての力量形成研究—ライフヒストリー的アプローチを用いて—, 鈴鹿医療科学大学紀要, **17**, 39-48, 2010.
- 21) 森脇健夫, 康鳳麗, 坂本勝信, 他: 日本語教師の力量形成研究—線画の発達と「観」の形成—. 三重大学国際交流センター紀要, **6**, 53-63, 2011.
- 22) 森脇健夫, 康鳳麗, 坂本勝信: 熟練日本語教師の力量内容とその形成—ライフヒストリー的アプローチによる日中の日本語教師の授業スタイルの形成研究—, 三重大学教育学部研究紀要, **63**, 267-273, 2012.
- 23) 秋田喜代美: 熟練教師に学ぶ 発達を支える要因, 児童心理学, **51** (8), 117-125, 1997.
- 24) 藤田裕子: 自律的な日本語学習を目指した授業に対する教師のイメージ—経験年数による比較—, 桜美林言語教育論叢 **5**, 17-34, 2009.
- 25) 飯野玲子: 日本語教師の「成長」の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から—, 早稲田日本語教育学 (5), 1-14, 2009.
- 26) 松井かおり, 今井裕之: 中学校英語授業における熟練教師の思考と実践の展開過程—教育目標に焦点を当てて—, Language Education & Technology (44), 117-133, 2007.
- 27) 国際交流基金 日本語教育国・地域別情報〈台湾〉  
2015年4月25日確認  
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2013/taiwan.html>

# A study of “maturity level” of Japanese-language teachers

— Focusing on the multilayer nature, network and function of objective concept —

Fengli KANG<sup>1)</sup>, Takeo MORIWAKI<sup>2)</sup>, Masanobu SAKAMOTO<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Suzuka University of Medical Science, <sup>2)</sup> Mie University, <sup>3)</sup> Tokoha University

**Key Words:** Skillful Japanese-language teacher, maturity level, multilayer of objective concept, network of objective concept, function of objective concept, human education in language education, practical way of thinking

---

## Abstract

This paper aims to clarify a skillful Japanese-language teacher’s “maturity level” by analyzing the structure and the function of a lesson objective concept. In general, it is said that skillful teachers have practical way of thinking, such as improvisational judgment in lesson practice using practical knowledge. This research suggested that a tool for practical way of thinking is based on teacher’s objective concept. It became clear (1) Skillful Japanese-language teachers have the objective that is constructed with three layers such as human education, a lesson image of Japanese conversation, and the objective of concrete attainment. (2) Objective of three layers is related to experience as each language learner and practical experience. (3) Objective is correlated with, the correspondence to affairs during lesson, and the redesign of a lesson through lesson observation and interview of three skillful Japanese-language teachers in Taiwan.

---

略 歴

---

**康 鳳麗**（教育学修士） 鈴鹿医療科学大学 保健衛生学部 理学療法学科 准教授

学 歴：

2000年 三重大学大学院 教育学研究科 修士課程修了

職 歴：

2000年 鈴鹿医療科学大学 東洋医学研究所 職員兼講師

2004年 鈴鹿医療科学大学 鍼灸学部 鍼灸学科 講師

2010年 鈴鹿医療科学大学 鍼灸学部 鍼灸学科 准教授

2012年 鈴鹿医療科学大学 保健衛生学部 理学療法学科 准教授

主な研究内容：

大学における第二外国語としての中国語教育

ライフヒストリー的アプローチを用いた日本語教師の力量形成研究