

【調査・実践報告】

協働的な対話を通して探求的に日本語教育を学ぶ
—アメリカの大学との授業交流を通した実践から—

Learning Japanese Language Education Exploratorily through Collaborative Dialogues:
A Practice through Virtual Exchanges with a University in the United States

瀬尾 匡輝 茨城大学
SEO Masaki Ibaraki University

キーワード：教員養成、日本語教授法、オンライン授業交流、協働、探究

1. はじめに

牛窪（2015）は日本語教育においては教師個人が自身の授業を手探りで改善する個体主義に陥っていると指摘し、教師が他の教師仲間と実践について語り合ったりすることで自律的な専門家として成長していくための「同僚性」を育む必要があると主張する。では、実践の現場も同僚も持たないこれから教師になることを目指す者を対象とした教師教育で、このような個体主義を乗り越えた教師教育をどのように実践することができるのだろうか。本稿では、筆者が所属する大学で担当する「日本語教授法Ⅰ」の科目をふりかえり、教師教育の受講生がどのように他者との協働のなかで日本語教育を学んでいけるのかを検討する。

2. 協働的な対話を通して探求的に日本語教育を学ぶということ

長嶺（2014）は、言語教師認知¹の主要概念である「教師の知識」を、図1のように理論的／実践的、個人的／非個人的に分類して示した。

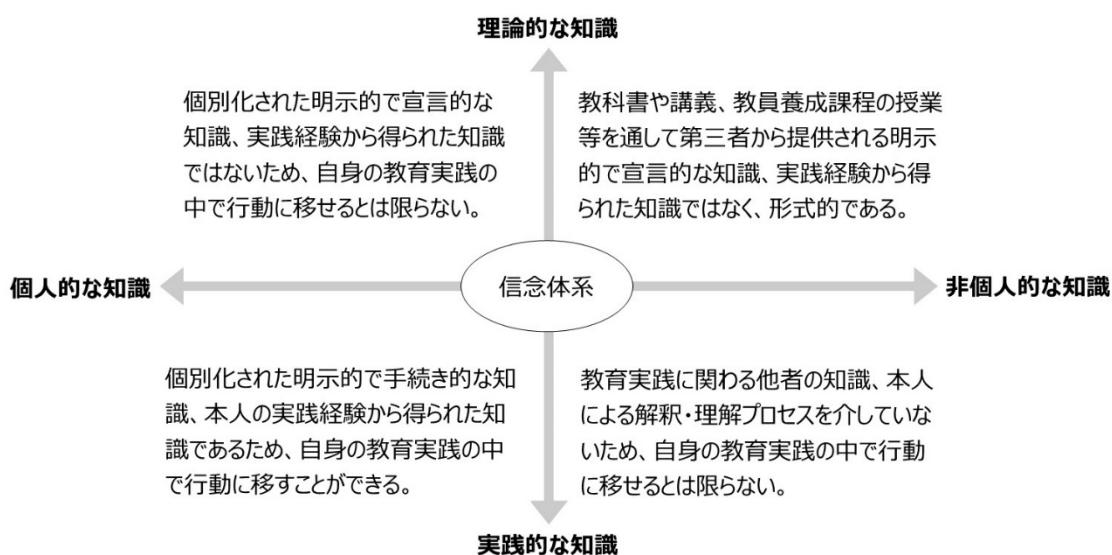


図1 教師の知識（長嶺, 2014, p. 21）

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指摘する。第二言語教育の教師教育を探究する Johnson (2009) も教師が置かれた社会的文脈に即して実践を構築していくことが重要だと述べている。だが、Johnson は理論的かつ非個人的な知識を一概に否定しているわけではない。Johnson によれば、教師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ことから、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だと主張する。つまり教師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て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、教師は自身の学習経験から「はつきりと論理立てられてはいないものの根強い」(Johnson, 2009, p. 14) 教育に対する考え方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たち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。そしてその方法の例として、省察的実践、アクションリサーチ、教師による研究を挙げている。

では、これから教師になることを目指す者を対象とした教員養成段階の学生たちは、どのようにして理論的かつ非個人的な知識と個人的かつ実践的な知識を融合させながら自分なりの教育観を構築することができるのだろうか。知識伝達型・トレーニング型の言語教師教育のプログラムでは、受講生たちは社会言語学や第二言語習得、教授法など個別の分野に分かれた科目を履修し、最終的に教育実習を行い、プログラムを終えることが多い。クマラヴァディヴェル (2022) はこのような教師教育では、受講生が自身でプログラムで学ぶ各分野間のつながりを見出さなければならず、教育が営まれる現場やその背景にある社会的文脈まで十分に理解させることができないと問題視している。また、言語教育に関する知識が教師教育者から受講生へとトップダウンで伝えられることで、実践や現場からの理論を能動的に構築する術を失わせてしまっていると指摘する。これらの問題意識からクマラヴァディヴェルは、受講生同士が協働的な対話のプロセスを通して自分たちの状況に応じて探究的に実践的かつ個人的な知識を構築していくことの重要性を主張している。筆者は、クマラヴァディヴェルのこの主張をもとに、自分が担当する「日本語教授法 I」の科目で、学期を通して日本国外の日本語学習者に対してオンラインで日本語を教える授業外活動を受講生に課し、その活動をグループで行わせることで受講生同士が協働で作業を行なながら探究的に日本語教育について学ぶことを目指した。本稿では本実践をふりかえり、協働的な対話のプロセスを重視した探究的な日本語教師教育の方法を検討したい。

3. 本実践について

3.1. 本実践を行うように至った背景

筆者の所属する茨城大学(以下、IU)では、人文社会科学部及び教育学部の学生に対して、

外国語・第二言語として日本語を指導するために必要な専門的知識と能力の習得を目的とする「日本語教育プログラム」を開講している²。本稿で報告する科目「日本語教授法Ⅰ」は、プログラムの初期段階の必修科目であり、履修のための条件は設けられておらず、誰でも受講することができる。だが、「日本語教授法Ⅰ」を履修する学生の多くは、表1に示すような履修モデルをもとに、「日本語を考える（日本語文法）」「日本語を考える（日本語の諸相）」「日本語教育概論」「多文化社会と日本語教育」を履修したうえで、受講する者が多い。

表1 日本語教育プログラムの履修モデル

		必修科目（12単位）	選択科目（14単位）
1年	前学期		領域1「言語、言語と心理、言語と教育」 領域2「言語と社会、社会・文化・地域」の各領域4単位以上含み、14単位以上
	後学期	日本語を考える（日本語文法）【3Q】（1単位） 日本語を考える（日本語の諸相）【4Q】（1単位）	
2年	前学期	日本語教育概論（2単位） 多文化社会と日本語教育（2単位）	
	後学期	日本語教授法Ⅰ（2単位）	
3年	前学期	日本語教授法Ⅱ（2単位）	
	後学期	日本語教授法演習（大学で実習）或いは 日本語教授法演習（海外協定校で実習）	

筆者は、「日本語教授法Ⅰ」を2016年度から担当している。この科目を担当し始めた当初から、受講生たちが実際に日本語学習者と接しながら日本語教授法の理論や実践を学ぶようにしたいと考え、海外協定校で日本語を学ぶ学習者に対して、オンラインで日本語を教えたり（例えば、瀬尾・本間, 2019）、日本文化を紹介したり（例えば、瀬尾, 2021）する活動を取り入れてきた。2016年度から2019年度までは、基本的には日本語教育に関する講義とそれに基づいたアクティビティを授業時間内に行い、海外協定校の日本語学習者との交流活動に向けた準備を、学生たちは授業時間外でしていた。しかしながら、2018年度の終わりに日本語教育プログラムの担当教員同士でそれぞれが担当する科目的シラバス及び授業内容を説明しあうファカルティ・ディベロップメント(FD)があり、「日本語教授法Ⅰ」で教えている内容が他の科目とも重なっていることに気づいた。そこで、筆者自身の科目では日本語教授法に関する知識を教えることに重きを置くのではなく、学生たちが活動に向けてグループで準備をしたり、ふりかえったりすることに多くの時間を割き、活動時に必要とする理論的な知識や日本語教育の方法があれば反転学習用の動画を作成して紹介する形に変えた。そうすることで、本科目では協働的な対話のプロセスを重視した探究的な日本語教師教育を目指すことにした。

3.2. 本実践の概要

本稿で紹介する「日本語教授法Ⅰ」の科目は2020年度後期（2020年10月から2021年2

月の計 15 回の授業) に行われ、16 人の学生が参加した。科目では、前半 10 回の授業期間内でアメリカ・ミシガン州立大学(以下、MSU)の日本語科目的学生と 1 時間の授業交流を計 5 回、後半 5 回の授業期間内でベトナム・ハイフォン大学の日本語科目的学生と 1 時間の授業交流を計 2 回行った。本稿では、前半の MSU との授業交流、とくに最初の 4 回の IU の学生が MSU の学生に対して日本語によるコミュニケーション活動を準備したセッションに焦点をあて、本実践をふりかえる。

MSU との授業交流で行った各回 1 時間の交流セッションでは、前半 30 分を使って IU の学生が準備した日本語によるコミュニケーション活動、後半 30 分は MSU の教員が準備した日本語によるコミュニケーション活動を行った。MSU で日本語を学ぶ学生は『初級日本語 げんき II (第 3 版)³』を学習しており、それぞれの交流セッションのタイミングで MSU の学生たちは各課の学習を終え、クイズを受けていた。本科目を履修する IU の学生は、MSU の日本語科目的シラバス、教科書、市販されたタスク集、初回の交流セッションで行ったニーズ・レディネス調査をもとに、各課の内容に沿ったコミュニケーション活動を考え、実施した。MSU の活動全体を通して同じ 3~4 人の IU の学生が 1 つのグループになり、セッションまでにグループで各回のコミュニケーション活動を考えた。そして、交流セッション当日は、IU の各グループのそれぞれの学生 1 人が MSU の学生 1, 2 人とブレイクアウトルームに分かれて準備したコミュニケーション活動を実践した。

3.3. 活動全体の流れと各活動の詳細

表 2 に、MSU と授業交流を行った期間(セメスターの前半 8 回の授業期間)での活動全体の流れと各活動の詳細を記す。なお、MSU の学生との授業交流を含む授業外の活動は灰色で塗りつぶしている。

表 2 活動全体の流れと各活動の詳細

日程—活動	活動の詳細
10月1日—第1回目の授業 (コースオリエンテーション)	【IU の学生の動き】IU の受講学生同士が仲良くなれるよう、アイスブレイク活動を行った。そして、学生たちは自分が体験したアイスブレイク活動をふりかえり、グループでアイスブレイク活動の重要性について話し合った。 【担当教師の動き】シラバスを用いたガイダンス及び MSU の学生との授業交流活動について説明をした。
10月2日～8日の間—反転学習用動画の視聴	【IU の学生の動き】学生たちは担当教師が反転学習用に作成したニーズ・レディネス調査に関する講義ビデオ(30 分間)を授業外の時間に視聴した。講義ビデオは Microsoft PowerPoint の録画機能を用いて作成した。 【備考】反転学習の動画を通して、「非個人的かつ理論的な知識」(長嶺, 2014) 及び「科学的概念や理論的枠組み」(Johnson, 2009) を紹介することを目指した。
10月9日—第2回目の授業	【IU の学生の動き】10 月 12 日の MSU との授業交流で行うニーズ・レディネス調査で尋ねる質問をグループで考えた。また、初回の授業でアイスブレイク活動の重要性について話し合っていたことから、授業交流時のニーズ・レディネス調査

	<p>の前に、各ブレイクアウトルーム内でアイスブレイク活動を行うべく、グループで準備をした。</p> <p>【備考】反転学習の動画を通して理論的な知識を理解し、そのうえで自らの経験に基づきながら実際の活動を準備していくことで、Johnson (2009) が指摘するように、学生たちが自らの経験的な知識を明示化し、科学的概念との関係性を意識化できるようになることを目指した。</p>
10月12日—MSUとの授業交流 ①	<p>【IUとMSUの学生の動き】日本時間夜10時から11時（ミシガン東部時間朝9時から10時）にオンライン会議システムZOOM上に両校の学生が集まった。ZOOMのブレイクアウトルーム機能を用いて、3~4人（IUの学生1人、MSUの学生2,3人）に分かれ、前半30分はIUの学生が準備したアイスブレイク活動及びニーズ・レディネス調査を行い、後半の30分はMSUの教員が準備したコミュニケーション活動を行った。</p> <p>【備考】学生たちが考えた活動を実際に行うことを通して、長嶺（2014）が指摘するように、非個人的な知識を個人的な知識へと変容させることを目指した。</p>
10月16日—第3回目の授業	<p>【IUの学生の動き】ニーズ・レディネス調査の結果をグループで話し合った。</p> <p>【担当教師の動き】学生の話し合いの後、次の課題であるコミュニケーション活動の概要を説明するとともに、コミュニケーション活動の題材となる『初級日本語 げんきII』の第15課の文法項目を説明した。</p> <p>【IUの学生の動き】学生たちは、再度グループに分かれ、グループのメンバー間で文法事項のわからない点を確認するとともに、どのような活動をすればよいかをブレインストームした。</p> <p>【備考】学生同士が自らの実践について話し合うを通して、クマラヴァディヴェル（2022）が指摘する協働的な対話のプロセスを通して自分たちの状況に応じて探究的に実践的かつ個人的な知識を構築していくことを目指した。また、その際、学生たちの個人的かつ実践的な知識のみに偏らないようにするために、担当教師がコミュニケーション活動の概要や文法項目の説明を行うことで、理論的かつ非個人的な知識を紹介することを試みた。</p>
10月17日～22日の間—反転学習用動画の視聴	【IUの学生の動き】学生たちは反転学習用に作成された初級の教え方に関する講義ビデオ（30分間）を視聴した。
10月23日—第4回目の授業	<p>【IUの学生の動き】学生たちは反転学習の講義ビデオで紹介されたインフォメーションギャップなどのペア・グループワークを体験した。その後、グループに分かれて、次（10月26日）の授業交流で実施するコミュニケーション活動を考え、準備した。</p> <p>【備考】非個人的かつ実践的な知識をより個人的かつ実践的な知識にできるよう、反転学習用の動画で紹介した活動を実際に学生に体験してもらった。</p>
10月26日—MSUとの授業交流 ②	【IUとMSUの学生の動き】前回の授業交流と同様にZOOMのブレイクアウトルーム機能を用いて、グループに分かれ、前半30分を使ってIUの学生が準備したコミュニケーション活動、後半30分はMSUの教員が準備したコミュニケーション

	<p>活動を行った。IU の活動の最後の 5 分間は MSU の学生から IU の学生に対して、活動のフィードバックを行った。</p> <p>【IU の学生の動き】セッションの様子は ZOOM の録画機能を用いて録画した。IU の学生はセッション終了後に、録画した自身の動画を見ながら、1) うまくいったところ、2) うまくいかなかったところ、3) みんなで話し合いたいことを考えた。</p>
10月30日—第5回目の授業	<p>【IU の学生の動き】学生たちはまず活動を考えたグループで集まり、1) うまくいったところ、2) うまくいかなかったところ、3) みんなで話し合いたいことについて議論した。その後、活動を考えたグループとは別の学生とグループになり、前回（10月26日）の授業交流でどのような活動を行ったのかを他のグループの学生にわかるように説明をしたうえで、「みんなで話し合いたいこと」について議論した。</p> <p>【担当教師の動き】グループでの話し合い後は、担当教師が次（11月9日）の授業交流のコミュニケーション活動の題材となる第16課の文法項目を説明した。</p> <p>【IU の学生の動き】その後、学生たちは元のグループに集まって、次の活動を考えはじめた。</p>
10月31日～11月5日の間—反転学習用動画の視聴	<p>【担当教師の動き】学生の話し合いから、「学習者の間違いに対してどう修正すればよいかわからなかった」という声が挙がったところから、そのことについてさらに深く考えられるようにと、担当教師が「フィードバックの方法」に関する反転学習用の講義ビデオ（30分）を作成した。</p> <p>【IU の学生の動き】学生たちは授業時間外に動画を視聴した。</p>
11月6日—第6回目の授業	<p>【IU の学生の動き】学生たちは次（11月9日）の授業交流で行うコミュニケーション活動をグループに分かれて考え、準備した。</p>
11月9日—MSUとの授業交流 ③	<p>【IU と MSU の学生の動き】これまでと同様に ZOOM のブレイクアウトルーム機能を用いて、グループに分かれ、前半30分は IU の学生が準備したコミュニケーション活動、後半30分は MSU の教員が準備したコミュニケーション活動を行った。</p> <p>【IU の学生の動き】前回同様にセッションを録画するとともに、動画を見て話し合いたい点について考えた。そして、それをオンライン上の学習管理システムに書き込んだ。</p> <p>【担当教師の動き】11月13日は大学祭前日の休講日となっていたことから、授業がなかった。学習管理システム上の書き込みに「リスニング中心の活動になってしまった」というふりかえりがあったため、リスニング中心で学習者に気づきを促す活動の例を示すため「インプット理解の練習」についての講義動画（30分）を作成した。また、動画では、次（11月23日）の活動の題材である第17課の文法項目についても説明をした。</p> <p>【IU の学生の動き】学生はその反転学習用の動画を授業時間外で視聴した。</p>
11月20日—第7回目の授業	<p>【IU の学生の動き】活動を考えたグループごとに集まり、1) うまくいったところ、2) うまくいかなかったところ、3) みんなで話し合いたいことについて議</p>

	論した。そして、活動を考えたグループとは別の学生とグループになり、前回（11月9日）の授業交流でどのような活動を行ったのかを他のグループの学生にもわかるように説明をしたうえで、「みんなで話したいこと」について議論した。その後の授業の後半部分では、元のグループで次（11月23日）の授業交流で行うコミュニケーション活動について話し合い、活動に向けた準備をした。
④ 11月23日—MSUとの授業交流	【IUとMSUの学生の動き】これまでと同様にZOOMのブレイクアウトルーム機能を用いて、グループに分かれ、前半30分はIUの学生が準備したコミュニケーション活動、後半30分はMSUの教員が準備したコミュニケーション活動を行った。 【IUの学生の動き】前回同様にセッションを録画するとともに、動画を見て話したい点について考えた。
11月27日—第8回目の授業	【IUの学生の動き】第5回目と第7回目の授業と同様に、活動を考えたグループごとに集まって話し合ったうえで、活動を考えたグループの学生とは別の学生とグループに分かれ、「みんなで話したいこと」について議論した。

4. 実践のふりかえり

本実践を受講生16人全員を対象に行ったアンケート（回収率100%）からふりかえる。アンケートはMSUとの活動期間終了後の2020年12月18日～30日の間にオンラインアンケートシステムMicrosoft Formsを用いて行った。アンケートの質問項目は巻末に資料として掲載している。

まず、本活動に対する満足度を尋ねた結果を図2に示す。アンケートでは、「MSUとの交流の満足度を教えてください」と尋ね、5段階で評価してもらった。

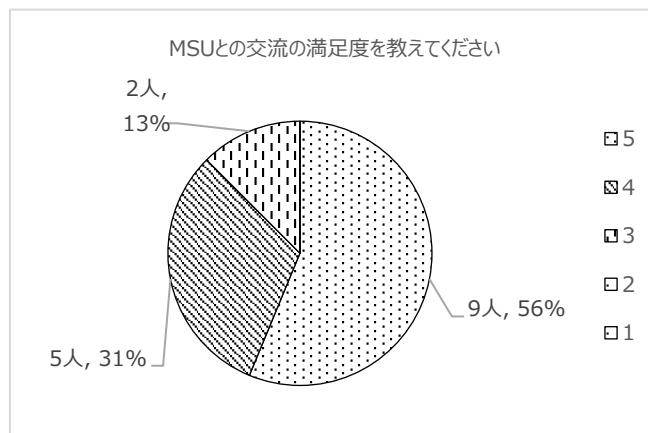


図2 活動に対する満足度

5段階評価による満足度の平均値は4.44であり、16人中9人が「5」と評価しており、参加学生の多くは本活動に満足していたことが窺える。表3に満足度の理由を尋ねた結果を示す。

表3 満足度の理由

	<ul style="list-style-type: none"> 授業を考える過程は大変だったが有意義な時間を過ごすことができ、考えた授業がうまくいった時やSNSでの交流も含め回数を重ねていくときに「○○さん知っています！」と言われることが嬉しかったので、毎回の交流会が楽しかったから。 外国人とお話ができる機会が普段はあまりないから。 少人数で教えやすかった。また、<u>実際に日本語を教えてみなければわからないことは多いが、それを学べたこと。</u> <u>同世代の日本語学習者と会話ができる良い機会であり、日本語を教える初めての体験でもあったから。</u> <u>日本語を教えることが初めてだったので、良い経験になった。いろいろな国の人と話すことができて楽しかった。</u> <u>授業での学びを基に、実践的な学びを得ることができたから。</u> <u>実際に日本語学習者と交流することで、学習者側の状態にも一定程度触れることができたから。</u> 海外の学生と本格的に交流するのは初めてで、<u>日本語を教えるという実習のような体験が日本でできたから。</u> アメリカの大学生と交流し、<u>日本語を教えるという貴重な経験ができたから。</u>
5/5	<ul style="list-style-type: none"> 班のメンバーと協力して授業を考えることが出来たが、<u>学習者に少し難しかったと言われたり、説明するのが難しかったことがあって完璧とは言えなかったから</u> 交流はとても楽しかった。自分のためにもなったと思う。しかし、<u>夜遅かったり、祝日にもやったりした上、準備の時間が少なかった。</u> 日本語を教える難しさを対面形式ではないが学ぶことができて、とても有意義な時間を過ごすことができたから。 <u>楽しくコミュニケーションをとれたが、反省点も多かったから。</u> 失敗を通して学べたことが多かったから。
4/5	<ul style="list-style-type: none"> 海外の学生との交流を通して日本語教育を体験することができた。<u>実際にコミュニケーションを取ることで自分の課題や留意点を見つけることができた。平日の夜ということもありほとんど参加できなかつたが、授業案の作成などで協力できたと思う。</u>
3/5	<ul style="list-style-type: none"> 海外の学生との交流を通して日本語教育を体験することができた。<u>実際にコミュニケーションを取ることで自分の課題や留意点を見つけることができた。平日の夜ということもありほとんど参加できなかつたが、授業案の作成などで協力できたと思う。</u>

本活動の満足度を「5」と評価した学生にその理由を尋ねたところ、「実際に日本語を教えてみなければわからないことは多いが、それを学べたこと」というように実際の学習者に日本語を教える経験によさを感じる者が多かったです。「4」や「3」と評価した者も「実際に（MSUの学生と）コミュニケーションを取ることで自分の課題や留意点を見つけることができた」というように日本語学習者との交流に価値を見出していたが、「平日の夜ということもありほとんど参加できなかつた」、「夜遅かったり、祝日にもやったりした上、準備の時間が少なかつた」というように時間的な問題から満足度に対する評価を下げたり、「楽しくコミュニケーションをとれたが、反省点も多かったから」というように自身の実践に満足がいかなかつたことから評価を下げている姿が窺えた。

次に、「MSU の学生に対して行ったコミュニケーション活動は日本語教育を学ぶ上で、有意義でしたか」と尋ねた結果を図3に示す。

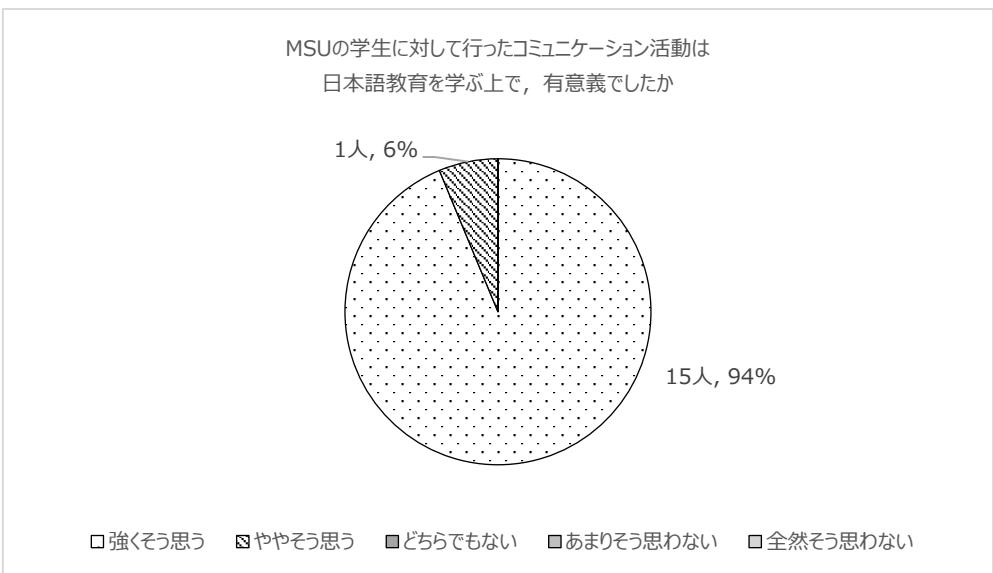


図3 日本語教育を学ぶ上の意義

16人中15人が「強くそう思う」、1人が「ややそう思う」と答えた。なぜ有意義だったか尋ねた結果を表4に示す。

表4 有意義だった理由

- 実践を通して、日本語学習者や日本語教育について学ぶことができた／授業では学べないことを学ぶことができた**
- 実際に日本語学習者と話すことで日本語教育について様々なことを学べたから。
 - MSUの学生さんが学んできた文法を基にアクティビティを考えることだけでなく、海外の学生と交流する上で変なバイアスを持たれないような工夫をしたり、何に気を付けるべきか考えたりすることができたため。これは日本人学生だけでの活動や授業ではなかなか考えることが難しいと思う。
 - どのようにしたら伝わるのか、という点を考え、実践することができたから。
 - この1年、日本語教育プログラムの授業を履修してきて、ただ授業を受けているだけでは分からぬことが分かつたから。
 - 実践を通して知識を実際に使える力に変えられたから
 - 実際の空気感を少し掴むことが出来たから。いきなり教壇に放り出されるよりも、1体1、または1対2でコミュニケーション活動という感じで授業を進められたから。
 - 座学で学ぶよりも、実際に教えるという場面に基づいていたため、雰囲気を感じることができたから。
 - 学習者の実際の反応を見ることで、どうやつたらうまくいくのか感覚がつかめたり、想像していなかったことが起きたときもその対処法を考えたりして実際に日本語を教えるときのイメージに繋がった。
 - 実際に海外の学生に教えることで、自分の課題を見つけよりよい教育法を見出したりすることができた。
 - 学んだことを使ったコミュニケーション活動を考えるという活動は、今後指導案を作成するのに有効に活用できると思う。考えたコミュニケーション活動を実際にを行うことで、ゲーム感覚にしそうに日常会話らしい自然さが足りなかつたり、逆に単調になってしまったりと多くの改善点を見つけることもできた。
 - 短時間であっても実際に教えてみるという経験をすることは重要であり、実際に相手の反応をみながら教えるとい

うのは自分が当初考えていたよりも難しく、自分でつくったレッスンプランがいかにうまくつくれても実際に行つてみると、うまくいかなかつたりと実際に行ってみないとわからないことを数多く学べたから。

日本語学習者の学習動機や目的、価値観を理解することができた

- ・学習者それぞれが日本語の学習動機に違いがあり、どういう目的で日本語を勉強しているかを知ることができたし、どういったことが伝わりづらいのかを理解することができたから。
- ・異なる国多くの学生と交流をすることを通して、その国の文化や彼らの持つ価値観を知ることができたから。
- ・ニーズやレディネス以外にも、レベルや意欲の異なる学生と交流したことで、学習者のタイプについていくつも知れたから。

「実際に日本語学習者と接しながら日本語教育について様々なことが学べた」、「授業を受けているだけではわからないことがわかった」というように、座学の授業で学ぶこと以上のことを本活動を通して学ぶことができていたようである。そして、日本語学習者の学習動機や目的を理解したり、学習者に合わせて授業を設計していくことの難しさを理解したりすることもできていた。また、実際の学習者に教えることで、「学習者の実際の反応を見て」「対処法を考えたり」「自分の課題を見つけよりよい教育法を見出したり」することができたという声もあった。加えて、数週間にわたって実践をしていくことで、「回を重ねる毎に、上手く日本語を教えることができるようになった」と答える者もいた。このように実際の学習者に教え、その実践をふりかえり、対処法や改善点を見つけていくこと、つまりクマラヴァディヴェル(2022)が述べるような“探究的”に実践的かつ個人的な知識を構築していくことに学生たちは本活動のよさを見出していたと言えるだろう。

次に、図4に参加学生同士のグループでの話し合いに対する評価を記す。

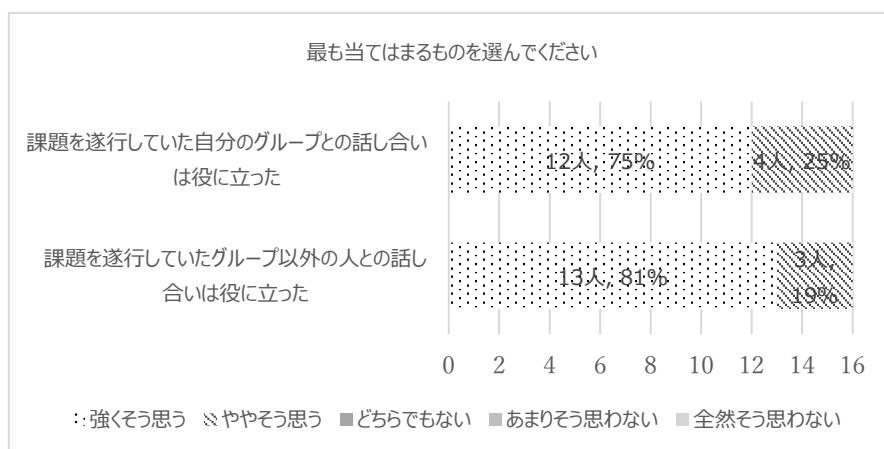


図4 学生の各活動に対する評価

グループでの話し合いが役に立ったかという問い合わせに対して、「強くそう思う」と回答する者が多かったです。続く次の質問で「上記の理由について教えてください」と尋ねた結果で、グループでの話し合いに関するものを表5に記す。

表5 グループでの話し合いが役に立った理由

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ グループ活動について言及するが、<u>一人ではどうしても考えられない、思いつかないことなどをグループの人と協力することで補えたりしたため、グループに分かれて授業について話し合うことはとても良かったから。</u>・ 個人で授業計画を立てるのはなかなか難しいと思った。<u>みんなで話し合っていくうちに自分の中でアイディアというか、これをしたらどうだろう、あれをしたらどうだろう、こういう資料はどうだろうと湧いてくるので楽しかった。</u>・ <u>自分の考えと周りの考えとの違いが新たな考えを生むことがあったし、自分と同じ活動をした人からの意見、違う活動をして、自分たちの活動を聞いた人からの意見等立場によって内容が違い、参考になる部分が多くつたから。</u>・ 他のグループと話すことで、<u>新しい見方や考え方を知ることができたから。</u>・ 他のグループや人の違いを知り、次に生かせるから。 |
|--|

「みんなで話し合っていくうちに自分の中でアイディア（が）…湧いてくるので楽しかった」、「一人ではどうしても考えられない、思いつかないことなどをグループの人と協力することで補えた」、「新しい見方や考え方を知ることができた」というように、話し合いを通して、アイディアや考えが深まっていたことが窺える。そして、「自分の考えと周りの考えとの違いが新たな考えを生むことがあった」というように、他者と話し合うなかで考え方の違いから新たなアイディアや考えを思いつくに至っていたようである。

クマラヴァディヴェル（2022）は、企業経営を専門にする Argyris（1992）の2つの話し合いのタイプ「制御する会話」「学習する会話」を引用し、教師同士の対話のあり方について言及している。制御する会話は「相手と行動を制御することで、真価にかかわらず自分の意見を他人に押し付ける」(p. 157) 会話である。一方で、学習する会話は「多様な意見を学びのための資源として扱い、自分自身の信念、仮定、価値観に疑問を投げかけるもの」(p. 157) である。クマラヴァディヴェルによれば、対話のある教師同士の理想的な会話は、「異なる視点が尊重され、相互批判と学びのために行われる」(Argyris, 1992, p. 53 cited in クマラヴァディヴェル, 2022, p. 157) 学習する会話でなければならないという。本実践に参加した学生たちは課題を遂行するグループの学生、そしてグループ以外の学生との話し合いを通して、様々な意見や考えに触れ、自身の信念、仮定、価値観に疑問が投げかけられていた。そして、学生たちはその過程を楽しみ、クマラヴァディヴェル（2022）が述べるような“協働的”に実践的かつ個人的な知識を構築していくことに本活動のよさを見出していたのではないだろうか。

5. おわりに

本実践では、筆者が担当する「日本語教授法Ⅰ」の授業をふりかえり、協働的な対話のプロセスを重視した探究的な日本語教師教育の方法を検討した。履修した学生は「日本語教授法Ⅰ」での学びの過程を楽しみながら、自分なりの実践的かつ個人的な知識を構築していくことができていたのではないだろうか。しかしながら、本実践は、活動後に行ったアンケートのみで考察されており、学生たちが具体的にどのようなやりとりをし、どのような学びがあったのかは十分に描き出せてはいない。今後は、グループでの話し合いのやりとりの録音

データの文字起こしを分析し、参加学生同士で具体的にどのような「学習する会話」が行われ、結果どのような学びに結びついていたのかを分析していきたい。また、本科目を受講した学生たちが、日本語教育プログラムのその後の教育実習、また卒業後の実際の教育現場で本科目で学んだことをどのように生かせているのか、または生かせていないのかも追跡調査をして明らかにしていきたい。そして、このような調査を踏まえて、教師になることを目指す者を対象とした初期段階の教師教育プログラムで、どのように協働的に探究的に日本語教育について学んでいけるのかを今後も検討していきたいと考えている。

注

- (1) 笹島（2009）は、言語教師認知研究を次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)
- (2) 本プログラムは法務省による日本語教育機関の告示基準（平成 29 年 8 月 1 日施行）の第 1 条第 1 項 13 号及び「日本語教育機関告示基準解釈指針」に示された「日本語教育機関における教員の要件」（平成 29 年度 4 月以降入学者から適用）を満たす教育課程である。日本語教育プログラムの詳細についてはホームページを参照のこと。<http://cge.lae.ibaraki.ac.jp/education/index.html> (2022 年 11 月 17 日閲覧)
- (3) 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2020）『初級日本語 げんき II（第 3 版）』ジャパンタイムズ

参考文献

- (1) 牛窪隆太（2015）「教師の役割と専門性を考える」神吉宇一（編）『日本語教育学のデザイン—その地と図を描く』凡人社
- (2) クマラヴァディヴエル, B. (2022) 南浦涼介・瀬尾匡輝・田嶋美砂子（訳）『言語教師教育論—越境なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師』春風社
- (3) 笹島茂（2009）「教師教育と言語教師認知」笹島茂・サイモンボーグ『言語教師認知の研究』開拓社, pp. 1-14.
- (4) 瀬尾匡輝・本間咲耶（2019）「遠隔による日本語教育実習—日本とブルネイ・ダルサラーム国間の実践から」『CASTEL/J 2019 PROCEEDINGS』pp. 87-90.
- (5) 瀬尾匡輝（2021）「文化を批判的に教える—久保田（2008;2011）の 4 D アプローチをもとにした実践」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』19, pp. 16-30.
- (6) 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, pp. 16-35
- (7) Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- (8) Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.

資料 アンケートの質問項目

1. ミシガン州立大学のセッション、どれに参加しましたか。
 - ・ 1回目【10月12日（月）】
 - ・ 2回目【10月26日（月）】
 - ・ 3回目【11月9日（月）】
 - ・ 4回目【11月23日（月）】
 - ・ 5回目【12月7日（月）】
2. ミシガン州立大学との交流の満足度を教えてください。
☆☆☆☆☆ (※☆の数で満足度を回答するようになっている)
3. 上記とした理由を教えてください。
4. ミシガン州立大学の学生に対して行ったコミュニケーション活動は日本語教育を学ぶ上で、有意義でしたか。
 - ・ 強くそう思う
 - ・ ややそう思う
 - ・ どちらでもない
 - ・ あまりそう思わない
 - ・ 全然そう思わない
5. 上記とした理由を教えてください。
6. コミュニケーション活動を実施するうえで改善点があれば自由に書いてください。
7. ミシガン州立大学の学生に対して行った文化紹介活動（12月7日のセッション）は日本語教育を学ぶ上で、有意義でしたか。
 - ・ 強くそう思う
 - ・ ややそう思う
 - ・ どちらでもない
 - ・ あまりそう思わない
 - ・ 全然そう思わない
8. 上記とした理由を教えてください。
9. 文化紹介活動を実施するうえで改善点があれば自由に書いてください。
10. 最も当てはまるものを選んでください。（強くそう思う、ややそう思う、どちらでもない、あまりそう思わない、全然そう思わない、から選択）
 - ・ 日本語教育学の理論について学ぶことができた。
 - ・ 日本語教育学の実践について学ぶことができた
 - ・ 授業で学んだ日本語教育の理論をミシガン州立大学との交流に生かすことができた
 - ・ 授業で学んだ日本語教育の実践をミシガン州立大学との交流に生かすことができた
 - ・ 瀬尾先生が作成した反転動画を全部視聴した
 - ・ 瀬尾先生が作成した反転動画は役に立った
 - ・ 授業の課題として出された論文を全部読んだ
 - ・ 授業の課題として出された論文は役に立った
 - ・ 自分のセッションのビデオを見ることは役に立った

- ・課題を遂行していた自分のグループとの話し合いは役に立った
- ・課題を遂行していたグループ以外の人との話し合いは役に立った
- ・毎回授業毎にリフレクションを書くことは役に立った

11. 上記の理由について教えてください。
12. ミシガン州立大学との交流のよかつた点は何ですか。
13. ミシガン州立大学との交流の改善点（瀬尾先生やミシガン州立大学の先生が改善すべき点）を教えてください。
14. 何かコメントがあれば書いてください。