

【調査・実践報告】

「良い日本語教師」イメージを共に作り上げる  
—ビジュアル・ナラティブを用いたネットワーク図化の実践—

Co-constructing the image of “Good Japanese teacher”

Practice of Visual Narrative network model

水戸 貴久 立命館アジア太平洋大学

MITO, Takahisa Ritsumeikan Asia Pacific University

キーワード：ビジュアル・ナラティブ、三項関係モデル、日本語教師のイメージ、  
日本語教員養成

1. はじめに

筆者は毎年、副専攻として日本語教員養成過程を受講している大学2年生を対象にした科目の初回の授業で「良い日本語教師のイメージ」を描いてもらっている。このような実践を企画した背景には、①日本語教育について学ぶ初学者に対して最初から身につけるべき資質や能力をトップダウン的に提示するのではなく、受講生に内省してもらい、良い日本語教師像を個人で、あるいは受講生同士で生成した上で日本語教育の授業を始めたいこと、②従来「知識」「技能」「態度」などに分割され、記述されてきた日本語教師の資質・能力を、重なり、結びついたものとして包括的に捉えられないだろうか考えたこと、③日本語教師の資質・能力の議論の手前にある、大学生の持つ日本語教師に対する共通イメージを探ってみたい、という意図がある。視覚イメージを広義のことばと捉え、イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことばによって語ることをビジュアル・ナラティブという（やまだ、2018）。狭義の言葉<sup>(1)</sup>ではなく、イメージとして思考し、イメージとして表れる受講生の日本語教師像は実に様々である。

近年、在留外国人の増加、在留目的の多様化により、様々な分野において日本語教育に携わる人材の育成が急務となっている。文化庁文化審議会国語分科会（2019）は『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』において、日本語教員が有すべき資質・能力を「養成」、「初任」、「中堅」、また「日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」の各段階に分け提示しており、専門性を有する日本語教育人材の育成が求められている。このような状況下において、日本語教員養成課程を受講する大学生は日本語教育についてどのような認識を持ち、日本語教師という職業、役割をどのように捉えているのだろうか。

本実践では、日本語教員養成課程を受講している大学生の考える「良い日本語教師」のイメージをビジュアル・ナラティブとして外在化し、ビジュアル・ナラティブをネットワーク図化する実践を行った。本稿では、本実践の過程を通して受講生がどのような日本語教師像を生成し、どのような気づきを得たのか、本実践の手順と共に受講生の学びについて報告し、日本語教育について学ぶ初学者に対する日本語教員養成の方法を検討する。

## 2. 先行研究

### 2.1 日本語教師に求められる資質・能力に関する議論

これまで日本語教師に求められる資質・能力に関しては様々な議論が行われているが、縫部（2010）では、各国の日本語教師、学習者に対して質問紙を用いた国際的な調査を行っており、調査の結果から日本語教師が備えるべき専門性とは、「①目標言語・目標文化に関する専門的知識・技能」、「②外国語（日本語）教授法・指導法に関する理論と授業実践能力」、「③教室経営の力量」、「④カウンセリング・マインド」（縫部、2010: 13）であると述べている。その中でも特に、他者への配慮と他者との人間関係形成に関わる力量である「カウンセリング・マインド」を備えた日本語教師の育成が今後の課題であると指摘している。先に取り上げた文化庁文化審議会国語分科会（2019）では、各段階における資質・能力を「知識」「技能」「態度」に分けて明文化している。養成段階を取り上げてみると、「知識」では【1 言語や文化に関する知識】【2 日本語の教授に関する知識】【3 日本語教育の背景をなす事項に関する知識】、「技能」では【1 教育実践のための技能】【2 学習者の学ぶ力を促進する技能】【3 社会とつながる力を育てる技能】、「態度」では【1 言語教育者としての態度】【2 学習者に対する態度】【3 文化的多様性・社会性に対する態度】を大きな項目とし、それらについて身に付けるべき資質・能力が28にわたって記載されている（文化庁文化審議会国語分科会、2019: 24）。

岡崎・岡崎（1997）は、従来の教員養成・研修の「教師トレーニング」のパラダイムから、「実践—観察—改善のサイクルを実習生（現職）が主体的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めていく」（岡崎・岡崎、1997: 10）「教師の成長」というパラダイムを提示し、自ら専門性を高めていくことのできる「自己研修型教師」としての日本語教師像を提示した（岡崎・岡崎、1997: 14-16）。先に示した文化庁文化審議会国語分科会（2019）の日本語教師の養成段階に求められる資質・能力においても、「知識」の【2 日本語の教授に関する知識】に「(9) 自らの授業をはじめとする教育活動を客観的に分析し、より良い教育実践につなげるための知識を持っている」こと、「技能」の【1 教育実践のための技能】に「(6) 授業や教材等を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる」こと、「態度」の【1 言語教育者としての態度】に「(3) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする」、というように「知識」「技能」「態度」すべての項目において、岡崎・岡崎（1997）の述べる「自己研修型教師」としての資質・能力が明記されている。

### 2.2 振り返りと受講生の変容

このような振り返りの能力を養成段階において育成しようとしたものに、三枝（2011）、瀬尾（2023）、山下他（2023）がある。三枝（2011）は、日本語教育実習を通じた実習生の学びについて、振り返りレポートの記述を調査し、実習の対象となった日本語学習者のレベルの違いに起因した実習生の気づきの差異や、実習生の学びの共通点について述べている。また瀬尾（2023）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

師教育を設計し、海外の大学生との交流活動を通して、受講生たちが話し合いを通じて新たなアイデアや考えを思いつくに至ったことを示し、協働的に実践知を構築していく様相を提示している。山下他（2023）では、日本語教員養成課程を受講している日本人学生と留学生を対象に、教師に求められる資質の認識が、日本語教育実習の前後でどのように変容したかについて調査している。山下他（2023）では、日本人学生の場合、実習前は教師の知識面の能力を意識していたのに対し、実習後は技能面や態度面に着目するようになったことが明らかになっている。留学生においても、日本人学生と同様に実習後には技能に関する資質・能力の必要性を認識するようになってきている。その一方で、留学生は実習を通してもお実習前と同様に知識面にも目を向けたままであることがわかった。

また、教育実習生の日本語教師イメージの変容を比喩表現を用いて捉えたものに清水（2007）がある。清水（2007）は、実習生が日本語教育実習を通してどのように日本語教師の役割意識を構築していったかを、「教師」「参加者」「教室」をトピックとし、「教師／参加者／教室とは～のようなものだ、なぜなら…」と問いかける比喩生成課題を用いて、データを収集している。実習生の比喩からは、「教師」「参加者」「教室」のそれぞれの項目において「参加者に働きかけ、参加者同士をつなぐ」などの動的なタイプの比喩がある一方で、実習生自身の特徴に着目した静的なタイプの比喩が抽出されている。また、実習前には、教師が主体的に参加者や教室に働きかけるものと考えていた実習生の認識が、実習後には、教師も教室や参加者から学びを得られるという認識へと変容したことを報告している。

しかしながら、ここまで挙げてきた日本語教員養成課程の受講生を対象にした振り返りの力の育成を目指した実践や研究の多くは、すでに日本語教育に関する授業を進める中で、また教育実習を通じた受講生の認識の変容を調査対象にしたものであり、これから日本語教育について学ぼうとする初学者を対象に、共同で日本語教師イメージを生成しようとする実践については管見の限りでは見つけることができなかった。

### 2.3 イメージを捉えるビジュアル・ナラティブ

本実践では「イメージ」という概念を扱うが、近接するものに「ビリーフ」という概念がある。『新版 日本語教育辞典』ではビリーフを「言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的にもっている信念や確信を指す」と定義している（日本語教育学会編、2005:807）。この「信念」という字を国語辞典で引けば、『広辞苑 第六版』では「ある教理や思想などを、かたく信じて動かない心」（新村編、2008:1462）、『新明解国語辞典 第七版』では「理屈を超えて、かたく思い込む心」（山田他編、2011:766）と定義されている。同様に「確信」は、『広辞苑 第六版』では「かたく信じて疑わないこと」（新村編、2008:499）、『新明解国語辞典 第七版』では「確かにそうである（なるに違いない）と、自分の予測・判断を信じていること」（山田他編、2011:248）と定義される。

一方、「イメージ」は、『広辞苑 第六版』において「①心の中に思い浮かべる像。全体的な印象。心象。②姿。形象。映像。」（新村編、2008:200-201）、また、『新明解国語辞

典 第七版』では「①「一する」その言葉から実際の経験（人から聞いた話や書物から得た知識など）を基にして、何らかの姿・形を思い浮かべること。また、その姿・形。②「好ましいか好ましくないかという観点から見た」そのものの全体的な印象。」（山田他編、2011:99）と定義される。『心理学辞典』を引くと、「イメージ」とは「①ある対象の描写。またはその対象に類似したもののこと。」「②ある対象の、光学的に形成された像のこと。」「③物理的な刺激がない状態で、想像ないし記憶によって形成された、刺激の心的表象。心象（mental image）ともいう。」「④人や組織が公に示している、外見や性質のこと。」「⑤語句を通常ないし字義的な意味ではない、別の意味で用いる比喩的表現法の別名。ことばのあや、文彩。」（藤永・仲監修、2004:43-44）、『APA 心理学大辞典』では、「1. 認知心理学で、外部から刺激が入力されることなく想起される、過去の感覚的体験の類似物や表象。」「2. 光学システムによって生み出された対象の表象のこと。」（G.R. ファンデンボス、2013:49）と定義される。

ここに挙げた国語辞典や心理学辞典の定義を大まかにまとめるとするならば、「イメージ」とは、過去の経験や記憶、また想像により形成される何らかの表象や全体的な印象であると言える。したがって、イメージはビリーフよりも印象的、感覚的であると言え、ビリーフ（信念や確信）を形作る手前に位置するものであると考えられる。

日本語教師が持つ言語教育に関する認識を捉える研究では、これまでビリーフが対象となってきたものが多い（例えば、松田、2005; 山田、2014）。しかしながら、本実践では教育経験のない、日本語教育の初学者を対象にすることから、「良い日本語教師」についてのビリーフ（信念や確信）を表現してもらおうとするのは現実的ではなく、また1章で提示したような本実践の企画に沿う成果は得られないだろうことが考えられる。そこで、初学者に対しては、より感覚的であり、一般的にも馴染みがある「イメージ」という概念を用いることによって、自由で柔軟な日本語教師像が表現できるのではないかと考えた。

加えて、イメージは「イメージする」という動詞を作り、「形象」や「映像」による思考および表現を含んでいる。本実践における「イメージ」は、やまだ（2010）の「イメージ」の概念に拠っている。イメージすること、特にイメージ画を描くこととは、人間の内側にある固定したイメージや、貯蔵されてきた記憶像を外に表現することではなく、「イメージを個人の内側にあるものとは考えないで、場のなかの対話的インタラクションの中で産出されるナラティブの一種として」（やまだ、2010:27）捉え、「絵を描くという行為をすることによって、その場で生成されるものである」（やまだ、2010:28）と考える。

このように視覚イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことばによって語ることを「ビジュアル・ナラティブ」という（やまだ、2018）。やまだ（2019）はビジュアル・ナラティブの特徴について、複数の自己や異なる時間を同じ空間に共存させることができること（例えば絵巻物や曼荼羅など）、時系列ではなく空間的配置によるナラティブであり、観客の自由度が大きく、一枚の絵をどこからでも見ることができること、言語によって構成される時間構造や概念枠組みを超え、イメージを飛躍させ、感性や感情の伝達を容易にすること、などを挙げている。

視覚イメージは、「自由でいきいきとした感性を引き出し、当事者の身体感覚に根差したものの見方を可能にする」（やまだ、2023b: i）という。ビジュアル・ナラティブとして発想し、ビジュアル・ナラティブとして表現することにより、受講生は狭義の言葉から離れ、自由に日本語教師像を作り上げることができると考えられる。

## 2.4 三項関係モデル

ビジュアル・ナラティブを媒介に、共同的にイメージを生成しようとする実践においては、話し手と聞き手の位置関係が重要になる。やまだ（2021）は、話し手と聞き手の身体位置について、医療者が患者を観察するという伝統的な医療における「一方向関係モデル」、インタビュー等に代表される対面コミュニケーションの「二項関係モデル」、そして、これらの関係モデルとは異なり、語り手と聞き手の間に媒介物を置いて「並ぶ関係」を作り、媒介物を共に眺めながら語りを共同生成する「三項関係モデル」（図1）を提示している（やまだ、2021: 229-232）。

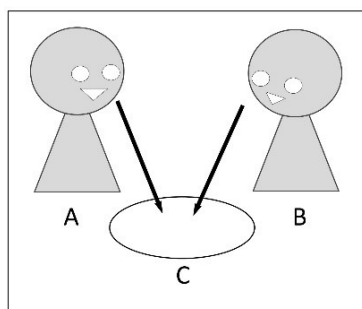


図1 三項関係モデル やまだ（2021）をもとに筆者作成

この「三項関係モデル」によって感情や情動が共鳴的に伝わりやすくなり、自然発生的、共同生成的に対話が生まれるという（やまだ、2021: 231-232）。ナラティブは「内に蓄積した記憶を外へ表現（expression）するものとしてではなく、今この現場で語り手と聞き手の共同行為によって、共同生成されるもの」であり、ナラティブを用いた研究や実践は「多様性と変化可能性を重視」している（やまだ、2021: 167）。本実践においても、語り手（図1のA）と聞き手（図1のB）が「並ぶ関係」を作り、媒介物（図1のC）を見ながら語りを共同的に作り上げる「三項関係モデル」を採用し、受講生同士の対話を通じて「良い日本語教師」イメージを生成していく。

## 3. 実践の目的

これまで述べてきた通り、本実践は日本語教育について学ぶ初学者を対象に、受講生の描くビジュアル・ナラティブを媒介とし、三項関係モデルを用いて共同的に良い日本語教師イメージを生成することを通して、新たな日本語教師像に気づくことを目指した教育実践である<sup>(2)</sup>。

バンクス（2016）は、ビジュアル（形象や映像等）を用いた研究手法は探索的であり、調査者を自分でも考えてもいなかったであろう領域に導き、予期していなかった発見へ

と誘うようにデザインされた手法であるという。本研究を通して、ビジュアル・ナラティブを用いた初学者に対する日本語教師養成、および研修の新たな可能性を探ってみたい。

#### 4. 実践概要

本実践は、2023年4月にX大学の副専攻の日本語教員養成課程科目「日本語教授法」の1回目から3回目の授業において、次節から示すように【実践1】から【実践4】を行った。対象者は2年生を主とした29名である。

##### 4.1【実践1】「良い日本語教師」イメージを描く

初回の授業では、「イメージ描画法」(やまだ、2010)をもとに、A4サイズの白紙を配布し、「良い日本語教師のイメージを描いてください」と語りかけ、イメージ画を描いてもらった。その際、筆記具の使用は任意とした。授業時間の都合からイメージ画の作成は約30分間とし、合計で29枚のイメージ画が出来上がった。本稿では紙幅の都合上、すべての絵を掲載することは叶わないが、収集したイメージ画に多く見られた、人物が描かれたイメージ画の例(図2)、自然が描かれたイメージ画の例(図3)、抽象的な表現によるイメージ画の例(図4)の3点を取り上げ、そこに描かれたものを解説していく。



図2 人物が描かれたイメージ画の例

図2では、左側に男性、右側に女性が描かれ、その間に描かれた2人の子供は嫌そうな顔をしながら食事をしている様子が描かれている。左右の男女の頭上には矢印で「親 [教師]」と書かれていることから、彼らが親であると同時に教師を表していることがわかる。また、それぞれに「サポート」という言葉が書かれている。2人の子供たちには矢印で「子ども [生徒]」と書かれており、それが日本語学習者を表していることがわかる。また、子どもたちが食べているものには矢印で「苦手なもの [日本語]」と書かれている。子供たちの頭上には、「挑戦…」や「克服!」という言葉が書かれており、左右の大人たちの表情や仕草、「Fight!」という吹き出しからは、食事をしている子供たちを励

ましたり応援したりしているようであることがわかる。人物の表情や絵の状況、そして文字による説明からは、この受講生にとって良い日本語教師とは、苦手な食べ物（日本語）に挑戦し、克服しようとする子どもたち（学習者）に、親のように「Fight!」と声をかけ、応援し、サポートする存在であることがわかる。

絵の右側には、「家族で楽しく食事をするイメージ。苦手な食べ物 [難しい日本語] に挑戦しようとする子ども [生徒] を親 [日本語教師] が食べることができる [日本語の知識をつける] サポートをする」という説明文が書かれており、イメージ画の詳細が記されている。

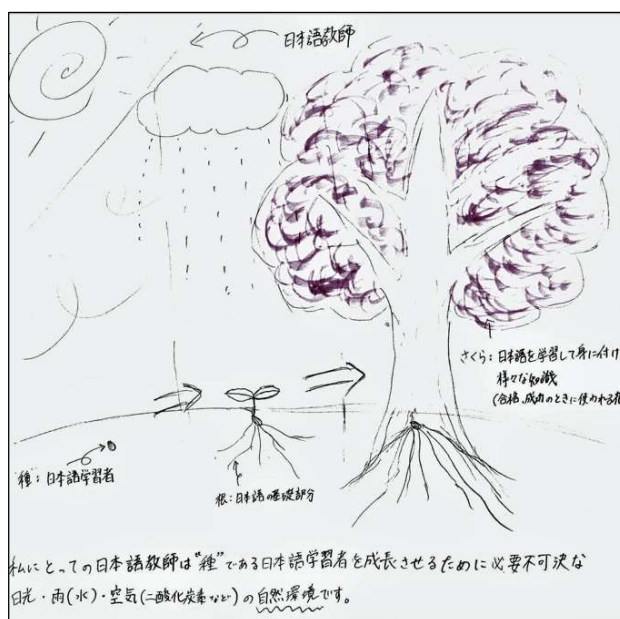


図3 自然が描かれたイメージ画の例

図3では、左上に太陽や雨、雲、風が描かれており、矢印で「日本語教師」と書かれていることから、これらが日本語教師を表していることがわかる。絵の中央から下の部分には紙面の左から右にかけて緩やかなアーチがかかった線が引かれている。その線の下、左側には黒い点のようなものが描かれており、矢印が引かれ「種: 日本語学習者」と書かれていることから、それが学習者を表していることがわかる。中央には、種から芽が出、根が生えた植物の絵が描かれ、「根: 日本語の基礎部分」と書かれている。右側には大きく成長した木が描かれており、「さくら: 日本語を学習して身に付けた様々な知識 (合格、成功のときに使われる花)」と書かれている。3つの絵の間には大きな矢印が右向きに描かれている。この絵では、学習者を「種」から「根」が生えて芽を出し、花を咲かせる大きな「さくら」の木に見立てて描いており、良い日本語教師とは、そのさくらの木（学習者）の成長を促す太陽であり、雨であり、風であることを表現していることがわかる。

絵の下には、「私にとっての日本語教師は“種”である日本語学習者を成長させるために必要不可欠な日光・雨（水）・空気（二酸化炭素など）の自然環境です。」という説明

が記されている。

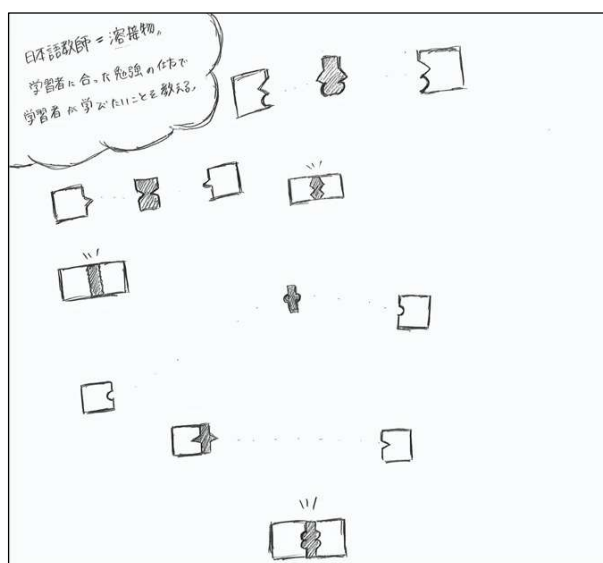


図4 抽象的な表現によるイメージ画の例

図4では、白く四角い物体と様々な形をした黒い物体が描かれている。この絵を上から下に見ていくと、パズルのように2つの白い物体が黒い物体を挟みながら合わさっていく様子が描かれているようであることがわかる。イメージ画の左上には、吹き出しに「日本語教師＝溶接物。学習者に合った勉強の仕方と学習者が学びたいことを教える。」という説明が書かれており、一方の白い四角い物体が学習者、もう一方の四角い物体が日本語を表しており、形を変えながらそれらを結びつける黒い物体（溶接物）として日本語教師が描かれたイメージ画であるようである。

このように、図2、図3では、学習者や教師といった当事者や、教科書などの学習リソースなどが直接的には描かれず、「親」、「子」、「苦手な食べ物」、また花を咲かせる桜の木へと成長する植物の「種」、日光や雨などの「自然環境」として、他の人物やものに置き換えて表現されている。特に図4では、白い物体と黒い物体がくっつくという抽象的な表現を用いて日本語教師の役割を描いている。紙幅の都合上本稿ではすべてのイメージ画を取り上げることはできなかったが、本実践では他にも多様なメタファーを用いた様々な絵が描かれた。

#### 4.2【実践2】イメージ画を媒介にした三項関係モデルによる対話

絵を描き終わった後、イメージ画を媒介に三項関係（図1）を作ってもらい、話し手（図1のA）と聞き手（図1のB）になり、お互いの絵（図1のC）を鑑賞しながら、どのような絵を描いたか話し合ってもらった。その際、絵そのものについての説明や質問を中心に話し合い、相手の話を否定せずに、その絵を描いた意図やその背景についてなど、話し手と聞き手という立場に関係なく会話が弾むようであれば、互いに話題を広げていってよいこととした。



#### 4.3【実践3】グループによる「良い日本語教師」イメージの異種むすび法

2回目の授業では作成した29枚の絵をA5サイズにカード化して番号を振り、3名から4名のグループを作り、「異種むすび法」（やまだ・木戸、2017）を用いて、グループのメンバー間で話し合いながら似たような絵を重ね、言葉で見出しを生成していった。「異種むすび法」とは、KJ法を発展させたビジュアル・ナラティブによるネットワークモデルを生成する分析手法である。異種むすび法では、「はなれ」「かさね」「うつし」「ずらし」「むすび」というアクションを通じて、最終的に概念間のネットワークモデルを生成する。これらのアクションは、独立した行為ではなく重複する場合もあり、適時組み合わせ合わせて実行される。異種むすび法では、別々に離れていたものをむすぶ働きを経験の組織化と捉える。異質のもの、矛盾するもの、離れたところにあるものを、新しくむすぶことによって新しいナラティブ、新しい発想が生成されると考える。【実践3】では、異種むすび法の手順に従い、グループごとに表1に示した手順①「はなれ」から手順④「はなれ・かさね・むすび」までを行ってもらった（図5）。その後、各グループが生成した見出しを黒板に板書して発表してもらい、生成された見出しをクラス内で共有した（図6）。

表1 異種むすび法の手順

①	はなれ	イメージ画をA5サイズのカード状にし、あらゆる文脈から切り離して29枚をばらばらに机上に並べる。
②	かさね	イメージ画を自由に眺め、似ていると直感的に感じるカードを2、3枚ずつ集めて重ねる。
③	むすび・うつし	イメージ画の束をつくる行為（②「かさね」）を繰り返しながら、その束の持つ共通イメージを言語化して短い文章にし、見出しをつける。
④	はなれ・かさね・むすび	すべてのイメージ画の束に見出しをつけたら、見出しとイメージ画の束を集めて、束が数個になるまで「はなれ」「かさね」「むすび」を繰り返す。
⑤	むすび	見出しの束が数個の島を形成したところで、模造紙に見出しの束を空間配置する。見出しの束の中身（イメージ画）を開いて関係図を作り、ビジュアル・ナラティブによる図解化を行う。



図5 手順①から手順④を経たイメージ同士の重なり例

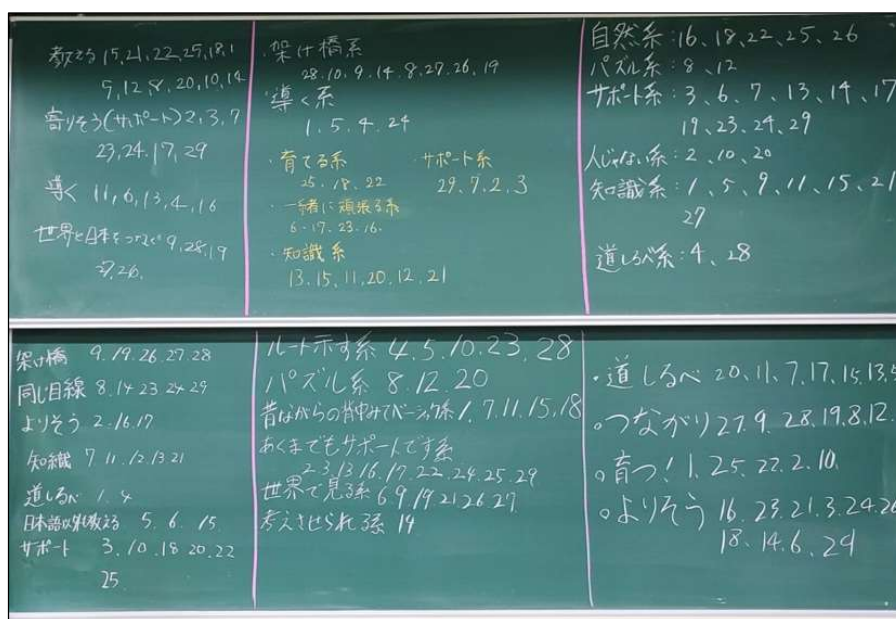


図6 グループごとに生成された見出しの板書の例

板書された見出しをまとめると、表2のようになることがわかった。( )の中の数字は見出しの数を示している。【実践3】を通して、クラス内で最も多く生成された見出しは「サポート」(7)であり、次に「世界と繋がる」(6)であった。その次に「導く」(4)、「知識」(4)、「道しるべ」(3)、「寄り添う」(3)、「1人1人に合わせる」(3)と続いた。「対等でサポート」(1)などは「サポート」に含めてもよかったのかもしれないが、「対等で」という言葉を付加していることから別の見出しとした。同様に自動詞を用いて「育つ」(1)と表現された見出しと、他動詞で「育てる」(1)と表現された見出しもそれぞれ別のものとして数えた。

表2 生成された見出し (数字は見出しの数を示している)

サポート	7	パズル系	2	考えさせる系	1
世界と繋がる (「架け橋」含む)	6	自然	2	努力	1
導く	4	対等でサポート	1	楽しませる	1
知識	4	一緒に頑張る系	1	自分次第	1
道しるべ	3	つながり	1	教える	1
寄り添う	3	育つ	1	人じゃない系	1
1人1人に合わせる (「学習者によって形を変える」含む)	3	育てる	1	日本語以外も教える	1
同じ目線	2	成長・段階	1	昔ながらの背中みてベーシック系	1

与える	2	ルート示す系	1	世界で見る系	1
-----	---	--------	---	--------	---

#### 4.4【実践4】グループによる「良い日本語教師」イメージのネットワーク図化

3回目の授業では、【実践3】を通して生成された見出し（表2）を文字数によって約2cmから4cmに切片化し、それぞれのグループに配布した。同時にA3サイズの白紙を配布し、表1に示した「異種むすび法」の手順⑤「むすび」を行ってもらった。切片化した見出し同士をメンバー間でかさねたり、むすんだりしながら、それらをまとめた大きな見出しを付箋に書き、最後に概念間の関係性を考慮しながら空間配置し、線や矢印などでむすぶなどしてネットワーク図を作成した。図7、図8は受講生が作成したネットワーク図の一例である。

以下、図7と図8の解説では、【実践3】を通して生成された見出しを〔 〕で示し、便宜上「小さい見出し」と呼ぶことにする。さらに、【実践4】を通して「小さい見出し」を重ね、付箋に書かれた大きな概念を【 】で示し、便宜上「大きい見出し」と呼ぶことにする。

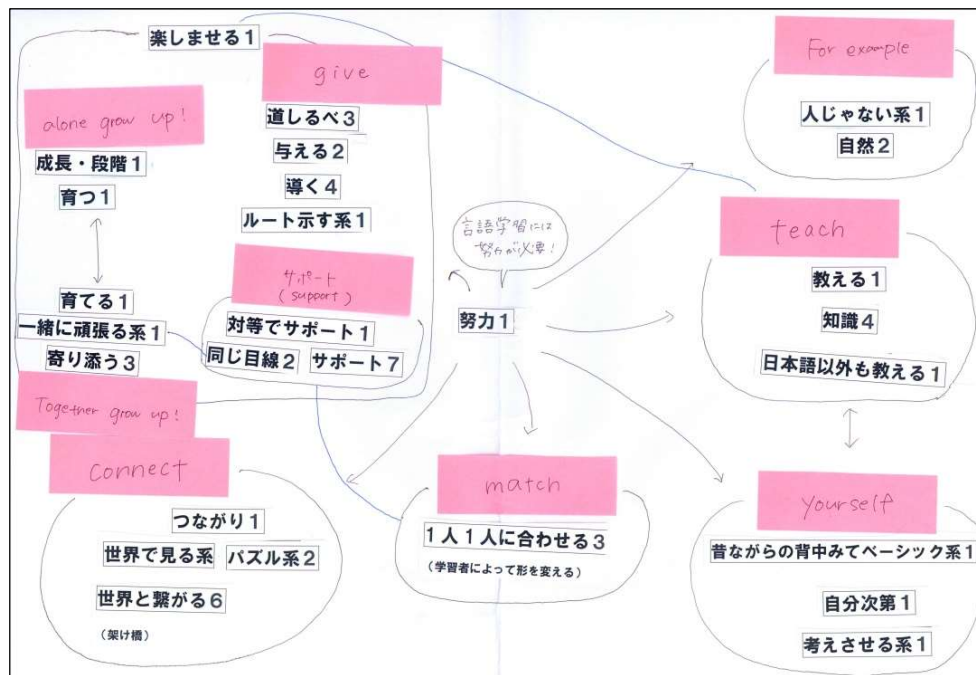


図7 ネットワーク図の例1

図7のネットワーク図では、中央に〔努力〕という小さい見出しがあり、そこから四方に向けて矢印が引かれている。左側には【give】【alone grow up!】【サポート (support)】【Together grow up!】という4つの大きい見出しが並んでおり、上部にある〔楽しませる〕という小さい見出しがそれらの大きい見出しを囲んでいる。【alone grow up!】と【Together grow up!】の間には両側に向けた矢印が引かれており、反対の概念を表しているように思われる。また【Together grow up!】に含まれる【一緒に頑張る系】は【サポート (support)】と線で結ばれており、関連していることを表している。左下に

は【connect】という大きい見出しが前述の【Together grow up!】に近いところに置かれている。

紙面中央下側の【match】という大きい見出しには[1人1人に合わせる(学習者によって形を変える)]という小さい見出しのみ含まれ、【サポート(support)】と線で結びついている。

紙面右側には上から[人じゃない系]と[自然]を重ねた【For example】、[教える]や[知識]を重ねた【teach】、[自分次第]や[考えさせる系]を重ねた【your self】が配置されている。【teach】と【your self】の間には両側に向けた矢印が引かれており、反対の概念を表しているようである。また【teach】は左側上部の小さい見出し[楽しませる]と線で結ばれており、両者が関連していることを表している。

このグループが生成した良い日本語教師像とは、楽しませながら、教師が学習者に与えること(【give】)、教師が学習者をサポートすること(【サポート(support)】)、学習者が1人で育つこと(【alone grow up!】)、教師と学習者が共に成長すること(【Together grow up!】)であり、また、知識を教える(【teach】)一方で学習者に考えさせ(【yourself】)、学習者一人一人に合わせ(【match】)、そして世界と学習者をつなげる(【connect】)といった教師像であることが分かる。それら大きい見出しに関連する重要な概念は、中央にある学習者の[努力]であり、「言語学習には努力が必要!」と書かれていることから、このグループが生成した良い日本語教師像とは、学習者と共にある存在として解釈できる。

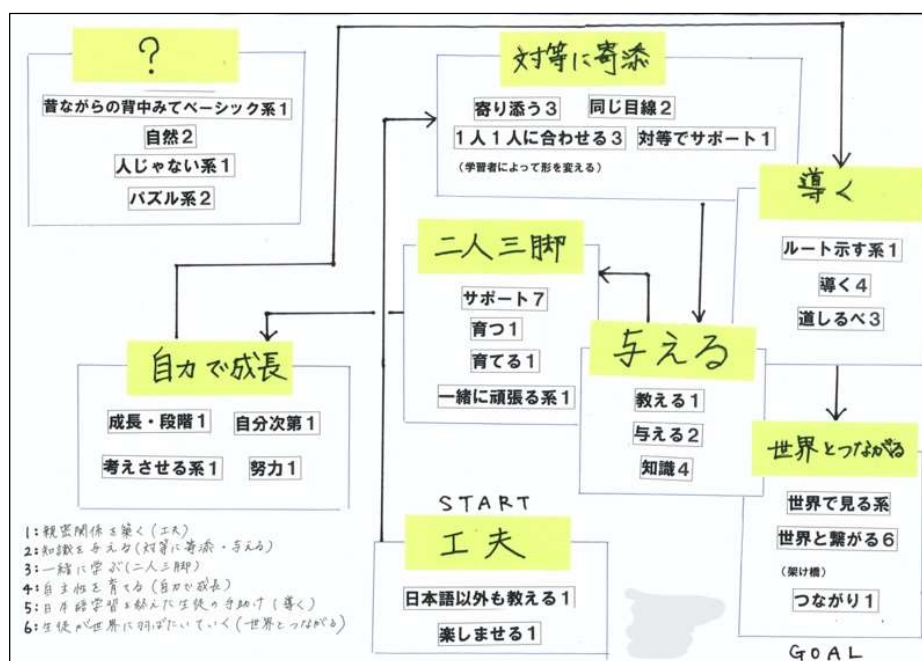


図8 ネットワーク図の例2

図8のネットワーク図では、大きい見出しから次の大きい見出しへと矢印が伸びており、「良い日本語教師」イメージをプロセスとして表現しているようである。また左側下部には、大きい見出しそれぞれの説明文が書かれているようである。

「START」と書かれた文字から、中央下の大きい見出し【工夫】がこのイメージ画の始まりのようであることがわかる。【工夫】には「楽しませる」「日本語以外も教える」が含まれている。説明文には「1：親密関係を築く」と書かれている。【工夫】は次に小さい見出し[寄り添う]や[1人1人に合わせる(学習者によって形を変える)]を重ねた【対等に寄添】に繋がり、その後、[教える]や[与える]を重ねた【与える】に繋がっている。【対等に寄添】および【与える】については「2：知識を与える」という説明が書かれており、【与える】だけでなく、【対等に寄添】においても知識を与えることを前提とした行為であるような捉え方ができる。

次に、【与える】は、【対等に寄添】との間に配置された【二人三脚】に結びついている。【二人三脚】には[サポート]や[一緒に頑張る系]、[育つ]、[育てる]という小さい見出しが含まれており、大きい見出し【与える】と右側が少し重なっているようである。【二人三脚】には「3：一緒に学ぶ」という説明文が書かれている。次に、【二人三脚】は紙面の左側にある大きい見出し【自力で成長】に繋がっている。【自分で成長】の中には、[成長・段階]、[自分次第]、[考えさせる系]、[努力]という小さい見出しが含まれている。【自分で成長】には「4：自主性を育てる」という説明文が書かれている。

そして、紙面の左側から一気に右側へと矢印が伸び、【自分で成長】は大きい見出し【導く】に繋がっている。【導く】には[導く]や[道しるべ]、[ルート示す系]といった小さい見出しが重ねられている。先の【自力で成長】からは遠いところに配置されていることから、このグループにとって【導く】と【自分で成長】は離れた概念であることがわかる。一方で、【導く】は左下の【与える】、左上の【対等に寄添】と一部重なっていることから、このグループにとっては【導く】は、【与える】と【対等に寄添】の概念に近いところに存在するものであると考えられる。また、【導く】には「5：日本語学習を終えた生徒の手助け」という説明文があることから、このグループが作成したネットワーク図は教師のイメージのみならず、学習者の学びのプロセスも同時に示しており、良い日本語教師のイメージは学習者の学びと重なりながら捉えられていることがわかる。

最終的に、【導く】は[つながり]や[世界と繋がる(架け橋)]などの小さい見出しが重ねられた【世界とつながる】に結びつく。見出しに、「つなげる」ではなく「つながる」という自動詞を用いていることから、図8のネットワーク図では教師のイメージとともに学習者の学びのプロセスをも表していたことが改めてわかる。それは説明にあるように「6：生徒が世界に羽ばたいていく」という記述からも窺うことができる。紙面の左側上部には【?】がある。ここには[自然]や[パズル系]など、ここまで示してきたプロセスには入れることが難しかったのであろう概念がまとめられている。

このように、このグループの生成した良い日本語教師像は、学習者の学びのプロセスと共に存在しているようである。はじめのうちは教師が工夫し(【工夫】)、学習者に寄り添い(【対等に寄添】)、知識を与える(【与える】)など、教師の行為が占めている。それが徐々に、教師と学習者が共に行う行為となり(【二人三脚】)、さらに、学習者のみの行為へと変容していく(【自分で成長】)。しかしながら、教師はその存在が消えることなく学習者を導き(【導く】)、最終的に学習者は世界とつながっていく(【世界とつながる】)

という、このグループが生成した良い日本語教師像が浮かび上がる。

## 5. 受講生の変容と学び

4章では、【実践1】から【実践4】の一連の過程、そして受講生個人、および受講生同士でネットワーク図として生成した「良い日本語教師」イメージの例を示してきた。本実践を通して、受講生は何を学び、また、どのような教師像を形作ったのか。本章では、記述式アンケートの回答を取り上げ、受講生の変容を見ていく。

### 5.1 調査概要及び倫理的配慮

調査に先立ち、受講生には本調査の趣旨及び、個人が特定される名称等には仮称を振り倫理的に配慮をすること、収集したアンケート結果やイメージ画、ネットワーク図は研究や実践以外には使用しないことを口頭で説明した。その上で調査の結果を論文や発表等で公表しても良いか伺い、同意を得た。口頭での説明の後、同様の内容を記載した研究協力同意書に署名をもらい29名から同意を得た。

調査に用いた記述式アンケートには下記の2つの質問項目を設定し、【実践4】の後に実施した。

質問①:「イメージ同士をまとめるときに、どのようなことを考えながらまとめていきましたか。」

質問②:「クラス全体の 카테고리を見て、あなたはどう思いましたか。」

次節からは、本実践を通して学びが深まったと解釈できる3名のアンケート結果を取り上げ、受講生の学びを見ていく。筆者が受講生の学びと認識した部分には下線を引いている。

### 5.2 Nさんの学び

質問①: イメージ同士をまとめる際にどのようなことを考えたか。

(1)日本語教師が学習者に対して一方的に(工夫しながら)教えるようなイメージ、(2)日本語教師が学習者に寄り添いサポートするイメージ、(3)日本語教師が学習者に自由に選択させるイメージ、(4)日本語教師が学習者に教える立場だけでなく仲良くするイメージを持ってグループ分けを行いました。

質問②: クラス全体の 카테고리を見てどう思ったか。

私の日本語教師のイメージはグループ分けにおいて「教える系」に分類されました。他の人の意見を見聞きして、教えながらも寄り添いサポートすることが大事だと思いました。また、私が一番良い考え方だと思ったのは「学習者に選択させる」です。私は一方的に教えることやサポートしながら一緒に勉強することしか思いうかばなかったですが、学習者は教えてもらうだけの存在ではなく、学習者なりの意見の尊重も大事なことだと思いました。

Nさんは他者と共にイメージ画をまとめる際、「一方的に(工夫して)教える」や「寄り添いサポートする」、「学習者に自由に選択させる」や「教える立場だけでなく仲良くする」など教師と学習者の立場や両者の関係性に着目してまとめたようである。しかし、

このような関係性への視点は、Nさんが元々有していたものではなく、他者との対話において新たに獲得した視点であることが質問②の「他の人の意見を見聞きして、教えながらも寄り添いサポートすることが大事だと思いました」という回答から窺える。

また、「学習者は教えてもらうだけの存在ではなく、学習者なりの意見の尊重も大事なことだと思いました」とあるように、生成されたカテゴリーを共有することを通じてNさんは自身の日本語教師像を拡大させているようであることがわかる。

### 5.3 Tさんの学び

質問①：イメージ同士をまとめる際にどのようなことを考えたか。

日本語教師という立場が、学習者に対してどこの位置、目線にいるか。

日本語教師が何を教えるのか。

質問②：クラス全体のカテゴリーを見てどう思ったか。

分類するときのカテゴリーが、「サポート」とか「道しるべ」とか「よりそう」というように、どのグループも似たような分け方をしていて、おもしろいなと思った。一方で、どれがその分野に分けられるかというのは、同じのもあるけど、全く同じなところはなく、違っているのもおもしろい。これだけでも同じ答えは出ないから、学習者もいろいろな人、形があるように、“良い先生”にも正解はないんだなと感じた。

Tさんは、イメージ画をまとめる際に「学習者に対してどこの位置、目線にいるか」そして「何を教えるのか」という日本語教師の立場に着目したようである。全体のカテゴリーを見て得た気づきとして、どのグループも同じような分け方をしていることに気がつきながらも、「全く同じなところはなく、違っているのもおもしろい」と感じている。そしてこのような気づきから、「学習者もいろいろな人、形があるように、“良い先生”にも正解はないんだな」と良い日本語教師にも様々な形があると認識したようである。

### 5.4 Mさんの学び

質問①：イメージ同士をまとめる際にどのようなことを考えたか。

どのようなイメージでその人がこの絵を書いたのか、同じような意味でまとめた。どの絵も一つ系統のところにもまとまるのではなく、片方の側面から見たら、この系統になるけど、違う側面から見たら他の系統のところにも当てはまるが多かった。どの絵も、結局は「学習者のために何かをする」というところが共通しているなと思った。人それぞれで「良い日本語教師」のイメージは異なるけど、皆似たようなことを考えていて、とてもおもしろいなと思った。また、それに正解はなく、その人が考える、それぞれの「良い日本語教師」を目指せばよいと思った。

質問②：クラス全体のカテゴリーを見てどう思ったか。

皆似たようなグルーピングをしていて、おもしろいと思った。でも、同じ絵でも違うところに入れていたりしているから、それもおもしろいし、人によってとらえる意味が違うのだということを改めて実感した。言葉によって少しずつ意味が変わるのもおもしろいし、微妙な意味の違いがあることもおもしろいと思った。

Mさんは、イメージ画をまとめる際、「片方の側面から見たら、この系統になるけど、違う側面から見たら他の系統のところにも当てはまるが多かった」と、1つの教師イメージにも複数の意味が含まれており、様々な見方ができることを考えたようである。しかしながら、どのような絵も「学習者のために何かをする」ということを表現しており、「良い日本語教師」のイメージは異なるけど、皆似たようなことを考えているという、受講生間の良い日本語教師イメージの共通点を見出している。

一方で、イメージ画同士をまとめ、言葉にうつす際に、「言葉によって少しずつ意味が変わる」ことや「微妙な意味の違いがあること」を感じており、同じような「良い日本語教師」のイメージ画でも、人によってその解釈が微妙に異なることを実感している。

## 6. 考察

4章では本実践の手順を提示し、イメージ画に多く見られたメタファーを3例提示し、個人の絵の解釈を試みた。また、「三項関係モデル」によってネットワーク図として生成された良い日本語教師像を見てきた。5章では、これらの実践を通して受講生がどのような日本語教師像を生成し、どのような気づきを得たのか、受講生へのアンケートの結果を提示した。受講生の記述からは、イメージ画同士をまとめる際、教師と学習者の位置関係、目線などによって、「教える」や「サポートする」など教師の行為を分類していることがわかった。一方で、「サポートする」というカテゴリーにも、絵の解釈から「寄り添う」なのか「導く」なのか等異なっており、その解釈に正解がないことから、良い日本語教師にも唯一の正解がないと考えているようであることがわかった。

同時に、解釈が異なりながらも、クラス全体のカテゴリーを見ると似たような分け方をしており、人によって、表す言葉によって、少しずつ意味が異なりながらも受講生間に共通する「良い日本語教師」のイメージがあるのかもしれないと考えたようであることがわかった。

【実践1】と【実践2】では絵として表現されていた「良い日本語教師」イメージは、【実践3】の「異種むすび法」において、1つ1つの絵は様々な意味を持ちながら、かさねられ、むすばれ、絵から言葉へとうつされた。しかしながら、同じ絵を扱っているのにも関わらず、どのようにかさね、むすび、言葉へとうつすかは、様々な解釈されグループ間で異なっていた。【実践4】において、絵からうつされた言葉は、改めて空間配置され、再びかさなり、ネットワーク図としてむすばれた。アンケートの回答からは、絵同士がずれながらもかさなり、かさなりながらもずれるところや、絵から言葉へとうつされる際に用いられた言葉のずれ、受講生間の解釈のずれに、新たな日本語教師像への気づきを得ているようであることを捉えることができた。

青木（2006）はナラティブ型の知は、論理実証型の知のような一般化できるものではないとし、ナラティブ型の知には常に不確実性がつきまとうという。しかし、これはナラティブ型の知の欠点ではなく、実践というものの本質に関わる性質であり、「教師の実践知を認知するということは、不確実であることにマイナスの評価を与えないということ」（青木、2006: 149）と述べる。ビジュアル・ナラティブという感覚的な表現（多種多様に用いられるメタファー等）を認め、話し手と聞き手の解釈のずれ、同じ絵を見な



がらも異なるかさね、むすびによるずれが、受講生の中に新たな日本語教師像を生み出すことにつながると考えられる。

## 7. 今後の展望および課題

岡崎・岡崎（1997）は、教師が自身の授業を評価する際に密接に関わっているものが言語教育観であり、自身の言語教育観が無自覚に出来上がっていることを十分にわきまえることが、学習者と対峙するときや自身の授業に向き合う際の自身の「閉じた枠」を再考することの始まりであると述べる。この無自覚に出来上がり固定化していきやすい言語教育観を意識にのぼらせ、対象化する作業に裏打ちさせていくことが、自己研修型教師につながるという（岡崎・岡崎、1997）。本稿で示した実践活動、および日本語教師像の捉え直しは、教員養成課程を受講する日本語教育の初学者を対象にしたものであるが、岡崎・岡崎（1997）が述べるように、自身の日本語教師イメージを外在化させ、他者とともに眺めながら語り合うことは現職の日本語教師においても自身の言語教育観を捉えなおすことにつながることが予測される。「教師が自らの実践知を語れる場とは、確実なことを自信をもって語る場ではなく、不確実なことを数多くの保留つきで語れる場」（青木、2006: 149）である。自己と他者の価値観が重なることのみならず、他者とのずれを肯定し、自身の新たな言語教育観に気づくことが、教師の成長へとつながると言えるであろう。本稿が、日本語教員養成・研修におけるひとつの方法の提示となれば幸いである。

一方、本稿では学びが深まったと解釈できる3名のアンケート結果の分析に留まってしまった。結果を整理し直し、本実践における受講生の学びについて示していくことが今後の課題である。また、本稿を執筆する過程において、受講生が描く様々なイメージ画の持つ共通点や相違点に気づくことができた。今後は、大学生が持つ良い日本語教師の集合的なイメージである「フォークイメージ」（やまだ、2010: 28）を調査することにより、初学者に対する日本語教員養成に対し、学術的、実践的にさらなる貢献ができるのではないかと考える。これからの研究課題としたい。

## 注

- (1) 本稿において「ことば」と記するものは、文字や音声による情報のみならず、人の思考や表現を含む広義の意味で用い、「言葉」と記するものは、文字や音声による言語情報を指している。また、先行研究に記載されたものやアンケートに記述されたものは原文のまま用いることとする。
- (2) 日本語教育の文脈においては「協働」という用語が用いられているが、本稿では実践の性質上「共同」という語を採用し議論を進めていく。池田（2022）は、教育分野における「きょうどう」の表記と概念について明確な対応関係を打ち出したものは少なく、同一分野の中でも統一されていないとしながらも、日本語教育における「協働」の概念に「対等」「対話」「プロセス」「創造」「互惠性」の5つの要素の重要性を説いている。「対等」とは、文化や価値観の異なる者同士が協働するための前提条件として互いの存在を尊重すること、「対話」とは協働を展開するための手段であり、その対話の過程に起きる気づき発想が協働を豊かに発展させる

という「プロセス」を重視している。「創造」とは協働の営みが目指す目標・成果であり、協働に参加することによって主体同士の拡大した共有領域が互いにとっての意義を持つものであるとする「互恵性」を内包した概念である。これらの要素は本実践においても重要であり、「協働」の概念と重なると言える。しかしながら、本実践における「共同」は、個や主体という概念を越え、他者の声が自身の声と重なり、共鳴しながら「私たち」の声となり、新たなものを生成する概念である（やまだ、2023a; 2023b）。本実践は、個人の教師イメージ同士を突き合わせ、良し悪しを決めたり、個々人の教師像を「より良い」教師像にしたりすることを目的としていない。加えて、イメージ画から連想される個人の性格や内面を探ることもしない。本実践は、様々なイメージ画同士を重ね、ずらし、離し、結びながら「私たち」の良い日本語教師イメージを生成していく過程に学びがあると捉えた実践である。よって、本稿では本実践の主旨に合う「共同」という概念を採用し、論を進めていく。

### 参考文献

- (1) 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, pp. 138-157.
- (2) 池田玲子 (2022) 「第1章 協働とは」 池田玲子・館岡洋子 (著) 『ピアラーニング入門 改訂版—創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房, pp. 1-19.
- (3) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』 アルク
- (4) 三枝優子 (2011) 「日本語教育実習での学び—教育実習レポートの分析から」 『言語と文化』 23, pp. 50-63.
- (5) 清水寿子 (2007) 「実習生の共生日本語教育イメージの変容—比喻生成課題による検討」 『言語文化と日本語教育』 33, pp. 153-156.
- (6) 瀬尾匡輝 (2023) 「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じた実践から」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 20, pp. 49-62.
- (7) G. R. ファンデンボス (監修) (2013) 繁枅算男・四本裕子 (監訳) 『APA 心理学大辞典』 培風館
- (8) 新村出 (編) (2008) 『広辞苑 第六版』 岩波書店
- (9) 日本語教育学会 (編) (2005) 『新版 日本語教育事典』 大修館
- (10) 縫部義憲 (2010) 「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」 『日本語教育』 144, pp. 4-14.
- (11) 藤永保・仲真紀子 (監修) 岡ノ谷一夫・黒沢香・泰羅雅登・田中みどり・中釜洋子・服部環・日比野治雄・宮下一博 (編) (2004) 『心理学辞典』 丸善
- (12) 文化庁文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の育成・研修の在り方について (報告) 改訂版』
- (13) マーカス・バンクス (2016) 石黒広昭 (監訳) 『質的研究におけるビジュアル・データの使用』 新曜社
- (14) 松田真希子 (2005) 「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」 『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』 19, pp. 215-240.
- (15) 山下順子・道法愛・永田良太 (2023) 「日本語教育実習を通じた「日本語教師に求められる

資質・能力」の変容—日本人学生と留学生の自由記述データの比較』『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』20, pp. 63-75.

- (16) 山田忠雄・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄・上野善道・井島正博・笹原宏之（編）（2011）『新明解国語辞典 第七版』三省堂
- (17) 山田智久（2014）「教師ビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から」『日本語教育』157, pp. 32-46.
- (18) やまだようこ（2010）「1 章 何を問うか、どのような方法か—イメージ画のフォーク心理学」やまだようこ（編）『この世とあの世のイメージ—描画のフォーク心理学』新曜社, pp. 11-38.
- (19) やまだようこ（2018）「ビジュアル・ナラティブとは何か」やまだようこ（編）『N：ナラティブとケア 9 ビジュアル・ナラティブ—視覚イメージで語る』遠見書房, pp. 2-10.
- (20) やまだようこ（2019）「ビジュアル・ナラティブ」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実（編）『質的研究法マッピング特徴をつかみ、活用するために』新曜社, pp. 136-142.
- (21) やまだようこ（2021）『やまだようこ著作集第 5 巻 ナラティブ研究—語りの共同生成』新曜社
- (22) やまだようこ（2023a）「4 章 語りが語りを生む共同生成」大内雅登・山本登志哉・渡辺忠温（編著）『自閉症を語りなおす 当事者・支援者・研究者の対話』新曜社, pp. 137-149.
- (23) やまだようこ（2023b）『やまだようこ著作集第 6 巻 私をつつむ母なるもの 多文化の「人と人の関係」イメージ』新曜社
- (24) やまだようこ・木戸彩恵（2017）「「かわいい」と感じるのはなぜか?—ビジュアル・ナラティブによる異種むすび法」『質的心理学研究』16, pp. 7-24.