

# 日本語コースにおける教師の学習

—教師の参加の深まりと日本語コースの発展—

飯野令子

〔キーワード〕 状況論、教師の学習、活動理論、日本語コースの発展、ハンガリーの日本語教育

〔要旨〕

状況論では個人が「有能になる」ということは、個人の「有能さ」が観察可能になるように物理的・社会的状況をうまく組織化した結果であり、文化的実践への関与の深まりに随伴する現象であるとする（加藤・有元2001）。

この学習観を、日本語教師に用いると、文化的実践とは、すなわち日本語コースであり、教師が「有能になる」ためには、日本語コースの物理的・社会的状況がいかに組織され、日本語コースへの教師の参加をいかに深くしていくかが課題となる。

そこで本稿では、国際交流基金ブダペスト事務所日本語講座について、そこに参加する講師を取り囲む物理的・社会的状況を記述し、講師の日本語講座への参加の実態を分析する。その枠組みとして、状況論の流れを汲む活動理論を用いる。その分析から、講師の日本語講座への参加を深めるための方策を検討し、それが講座全体の発展につながることを示す。

## 1. はじめに

日本国内外を問わず、日本語教育の質の向上のため、教師の能力向上が重視されてきたことは言うまでもない。ただし、これまで教師研修など、教師の能力向上のための取り組みは、教師が担当する現場で実践されることは多くなかった。そのため、教師個人の能力向上と教師が担当する現場の質の向上が切り離され、両方を同時に実現することが難しかったのではないだろうか。

近年、「学習は本質的に社会的な活動である」（加藤・有元2001：1）という状況論が注目されるようになった。加藤・有元（2001）によると、状況論では「個人が『有能になる』ということは、個人の『有能さ』が観察可能になるように物理的・社会的状況（人工物や他者など）をうまく組織化した結果」であり、「文化的実践への関与の深まりに随伴して生じる現象」（加藤・有元2001：6）であるとする。そして、文化的実践への関与が深まるとは、個人が一方的に変化させられるのではなく、個人が周辺の社会関係に変化を及ぼし、やがてコミュニティ全体に波及するという、コミュニティとの相互変化であると考えられている（加藤・有元2001：

10)。

この学習観から考えると、日本語教師にとっての文化的実践とは、すなわち日本語コースであり、教師の学習は日本語コースから切り離せるものではない。そして、教師が「有能になる」ために、日本語コースの物理的・社会的状況がいかに組織され、日本語コースへの教師の関与をいかに深くしていくかが課題となるだろう。つまり、日本語コースに参加することによって、個々の教師が変化するだけでなく、教師コミュニティにも変化を及ぼし、日本語コース全体が変化するような、物理的・社会的状況が組織されることが重要なのである。

そこで本稿では、一つの日本語コースを例に、そこに参加する教師を取り囲む物理的・社会的状況を記述し、教師の日本語コースへの参加の実態を把握し、分析を試みる。その分析の枠組みとして、状況論の流れを汲むエンゲストローム (1999) の活動理論を用いる。分析の対象として、筆者が運営を担当した国際交流基金ブダペスト事務所日本語講座を取り上げ、講師の日本語講座への参加の実態を把握する。その実態を分析することによって、講師の参加の深まりを示すのみならず、講師のさらなる参加の深まりが、日本語コース全体の発展につながることを示し、そのための方策を提示する。

## 2. 研究の目的

これまで日本語教師の研修は、教師が担当する日本語コースから教師を切り離して行われることが多かった。実践の場から切り離れた状態で、教師の能力を向上させられるということは、すなわち、教師が学ぶべき知識や技能が客観的に存在し、教師個人がその知識や技能を獲得することが能力向上であるという学習観が根底にある。しかし、個々の教育機関の状況、学習者の性質、同僚教師の背景など、教師を取り巻く環境はそれぞれ大きく異なり、日本語教師として学ぶべき知識や技能が客観的に存在するという考え方で、個々の現場に対応できる教師を育成するには限界がある。そのため、日本語教師の能力向上が、必ずしも教師が担当する日本語コースの質の向上にはつながらない場合があったのではないだろうか。

このような問題意識から、本稿では学習を「頭の中にある『知識』を増やす」というような個人的な活動ではなく、社会の網目の中に埋め込まれ、文化に媒介された状況的活動」(加藤・有元2001: 8) とする状況論の立場に立つ。そして、「正統的周辺参加」(レイヴ・ウエンガー1993) が示すように、学習者が文化的実践への参加を深めること、つまり、学習者が一方的に変化させられるのではなく、周辺の社会的関係に変化を及ぼし、やがてそれがコミュニティ全体に波及するという、コミュニティとの相互変化として学習が生起する(加藤・有元2001: 10) と考える。

したがって本稿では、教師が文化的実践、すなわち日本語コースへの参加を深めることを教師の学習とみなし、日本語コース内での教師の学習を実現する物理的・社会的状況を組織化す

ること、および、それを教師のみならず日本語コース全体の発展につなげる試みを示す。そのために、日本語コースを組織化し、分析するための枠組みとして、状況論的立場から文化的実践を分析する、エンゲストローム（1999）の活動理論を用いる。

### 3. 分析の枠組み：活動理論

活動理論を知るためには、まず、ヴィゴツキーの媒介理論にさかのぼる必要がある。ヴィゴツキーは人間の活動はつねに人工物によって媒介されていると主張し、「主体—媒体（人工物）—対象」（媒介三角形）の組みを、もうこれ以上分解することのできない活動の基本単位であると考えた（加藤・有元2001：7）（図1）。この人工物とは、紙やハンマーなどの道具だけでなく、言語、空間なども含まれ、人間は出会う環境ごとに、それぞれ求められる問題の解決のために、媒介物と新たな機能システムを構成していくと考えられている（石黒2004：13）。

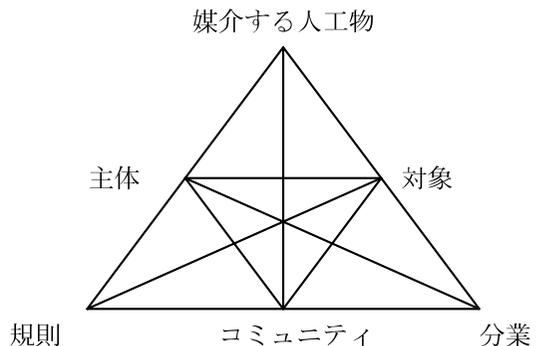
これに対してエンゲストローム（1999）は、図1で示した媒介三角形は人間の認知機能についてのスキーマ的な最小構造としては使えるが、人間の活動の集団的性質や活動システムを説明できないとし、図1の個人的、抽象的モデルにいくつかの重要な要素を付け加えた活動システムの一般的モデル（図2）を提示した。まず、「コミュニティ」では、個人（「主体」）がコミュニティの一員であることを示している。「主体」と「コミュニティ」の関係では、一方では「媒介する人工物」の集合によって、他方では「規則」（メンバー間で期待される正しいやり方、メンバーに受け入れられる相互作用を特定し、規則化した規範や賞罰）によって媒介されている。さらに「コミュニティ」は、活動システムのメンバーが継続的に交渉して課題や権力や責任を分散させる「分業」を伴っている（コール・エンゲストローム2004：26）。

また、図2の活動システムの一般的モデルに、実践をあてはめて記述し分析して、実践に悪循環が生じている場合は、その矛盾を同定し、それに対処することによって、活動システムを発展的循環に変換することが可能であるとする（コール・エンゲストローム2004：59）。

図1 媒介三角形（コール2002：165）



図2 活動システムの一般的モデル（コール・エンゲストローム2004：27）



このような活動システムの発展的循環が活動理論における学習のあり方であり、活動システムに参加する個人はこのシステムの全体的な変化にかかわっている。この活動システムを、教師を「主体」とする日本語コースとした場合、日本語コースを図2の活動システムの一般的モデルにあてはめて記述し、教師が「対象」に向かう過程に矛盾があれば、それを同定し、日本語コースの発展的循環を生むためのシステムの再組織化をすることになる。それによって、教師の日本語コースへの参加の深まりを生み、日本語コースの発展をもたらすと考えられる。

#### 4. 先行研究

次に、この活動理論を用いた、実践の分析例を概観する。まず、コール・エンゲストREM (2004) は、ある医療機関の活動システムを分析し、それを再組織化した事例を報告している。彼らはまず、医者へのインタビューや診察場面のビデオ記録などから、医者を「主体」とした医療活動のシステムの全体像を明らかにした。それを活動理論の要素に合わせて記述し、分析した結果、「対象」である「複雑な患者の問題」に対して、システム内に3つの矛盾が見つかった。第1に、専門部門化されすぎた「分業」、第2に急患には迅速な診察を第一にするという「規則」、第3に医学的診断機器が古いという「人工物」に問題があった。その結果、「複雑な患者の問題」は解決されるどころか、患者は様々な部門を渡り歩き、サービスを過剰利用するという問題が起きていた。その矛盾を解決するために、彼らは、条件を大幅に変えた分業制、つまり医者は専門による担当をするのではなく、1人の医者が1つの地域の患者全体を担当し、隣接する地域を担当する医者とチームとなって、互いに助け合う新システムを導入した。その結果、医者は患者に対する「ときどき来診するもの」という認識を変え、「長期にわたる治療関係を持つもの」と見なして、「複雑な患者の問題」に対処できるようになり、患者自身も以前に増して自己管理できるようになったという。活動システムの発展的循環が生まれたのである。

この事例では、新たな分業制の導入が、個々の医者の認識を変化させ、医者同士の協力体制を生み、それによって患者の態度も変わったことが報告されている。医者の活動システムへの参加が深まり、それが活動システム全体に影響し、「対象」とされる問題の解決につながったといえる。これは、教育分野の事例ではないが、活動理論でどのように実践を分析し、矛盾を解決して、発展的循環を生むかが示されている示唆的な報告である。

活動理論を教育分野で用いた例としては、中原 (2004) の教師の学習共同体構築の取り組みがある。中原はインターネット上の協調学習支援システムを用いることによって、「先輩教師や同僚のアドバイスに戸惑い、悩み、自己の実践を内省していた」かつての教師の学習共同体を、学校を越えて構築しようと試みた。この学習共同体設立の概念的な道具立てとして活動理論を用い、その後、活動理論の枠組みを用いて、活動の過程を分析した。この活動システムは、

「教師を中心とした研究会メンバー」を「主体」とし、「教師同士の相互作用」を「対象」としていたが、①『『実践の語り合い』の沈滞』と②「発言者の固定化」という問題が現れ、その原因は、「ルール（規則）」と「交流の道具（媒介する人工物）」であるメーリングリストに矛盾があったためであるという。それに対して、システム管理者が①「間接的発言の促進」と②「事例提供」によって介入し、問題の解決をはかったとする。

ただし筆者は、この活動システムの「主体」である教師が「教師同士の相互作用」を「対象」として活動するという設定に疑問を感じる。「教師同士の相互作用」を求めているのは教師ではなく、システム管理者である。参加している教師には他に取り組むべき「対象」があるからこそ、このシステムに参加し、相互作用を求めていると考えるべきではないだろうか。エンゲストローム（1999：336）は、活動のアイデンティティを一義的に決定するのは「対象」であり、活動システムの発達とは「対象」の質的転換であるとし、「対象」を常に問い直すことの重要性を指摘している。中原の報告は、活動システムの「対象」を見極めることの重要性に気付かせるものである。

最後に、日本語教育の分野でも、活動理論が用いられた例がいくつか見られる（トムソン木下2007、塩谷2008）が、いずれも、図2の活動システムの一般的モデルを、コースや教室活動の全体像を可視化するために使用しており、その分析から活動システムの要素間の矛盾を同定するための枠組みとしては使われていない。

本稿では活動理論を、前掲の2例のように、日本語コースの記述のみならず、その分析から、活動システム内の要素間に生じる矛盾を同定し、その解決策を検討することで、発展的循環をする日本語コースの設計を目指す。

## 5. 分析の対象：国際交流基金ブダペスト事務所日本語講座

筆者は2005年6月から2008年6月までの3年間、国際交流基金ブダペスト事務所（以下、JFBP）に日本語教育ジュニア専門家として赴任し、日本語講座の運営を担当すると共に、主任講師として授業も担当した<sup>(1)</sup>。その2年目である2006年度（2006年9月から2007年6月まで）の講座の取り組みを主な分析の対象とする。

### 5.1 JFBP日本語講座の概要

ハンガリーでは初等教育から高等教育までのすべての教育段階で日本語教育が実施されているが、学校教育以外では、初級から中級まで安定的、継続的な日本語教育を実施しているのはJFBPのみであるといえる。

JFBP日本語講座（以下、講座）は高校生以上の一般の学習者を対象に、初級から中級まで、全8クラスを設置し、全クラスが1回90分の授業を週2回行っている。1年間2学期で計90時

間学習するコースである。

受講者は高校生、大学生、および20代から30代の若い社会人である<sup>(2)</sup>。日本語学習の動機は日本や日本文化に対する興味・関心を挙げる者が多く、仕事に結び付けたり、何らかの試験の合格を目指すなど、実用的な目的を持つ学習者は多くない。そのため、受講者の動機は強いとは言えず、目標もはっきりしないため、クラスやコースとしての目標を設定するのが難しい状態である。しかし、ハンガリーでは学校教育以外には、本講座だけが安定的、継続的に日本語教育を実施する機関であるという状況に鑑み、筆者は、講座のコース設計として、4技能を総合的に学習できる、文型・文法積み上げ方式のカリキュラムで、日本文化の体験、日本人ビジターとの交流などを適宜組み込むことが適当であろうと判断した。担当する講師も、日本で出版された総合教材を使用した、文型・文法積み上げ方式に慣れていたため、初級レベルでは『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）のシラバスを基本とした。中級レベルでは、受講者の目標がいくらかははっきりするが、多様にもなるため、受講者と相談しながら『中級へ行こう』（スリーエーネットワーク）、『テーマ別 中級から学ぶ日本語』（研究社出版）など、日本で出版された教材を使用したり、生教材を使用したりして、受講者に合わせたコース設計を試みた。

## 5.2 JFBP日本語講座の講師

2006年度の講師数は筆者も含めて8名であった。そのうち、日本語非母語話者講師は1名で、ほとんどが日本語母語話者講師であった<sup>(3)</sup>。筆者以外は全員、非常勤講師で、高校や大学などを本務校としながら、週1～3回、JFBPで授業を担当していた。一つのクラスは2名の講師で担当し、1クラス週2回ある授業を、1回ずつ行うことになっていた。

講師たちの背景は多様で、必ずしも日本語教師養成課程を経た教師ばかりではなかったが、これまでの教授経験において、日本で出版された初級の総合教材を使用し、文型・文法積み上げ方式のカリキュラムを、コミュニケーション手法で実施する日本語教育を行ってきた教師たちであった。また、日本語非母語話者講師の日本語力はもちろん、ほとんどの日本語母語話者講師のハンガリー語力も高かった。

## 5.3 活動システムとしての講座

筆者は講座運営担当者として、講座の物理的・社会的環境を設計する立場にあった。2006年度は2005年度に設計したものに、改良を加え、設計を行った。それを図2の活動システムの一般的モデルに従って記述する（図3）。

まず、「主体」は筆者も含む、個々の講師であり、「コミュニティ」は講座の講師群である。個々の講師や講師群は様々な「媒介する人工物」によって、「対象」に取り組んだ。「媒介する

人工物」とは、筆者や日本語教育アドバイザーの執務室である講師室、講師室に備え付けられた非常勤講師用の作業デスク、インターネットやプリンターと接続したパソコン、授業で使う教材・教具や貸し出しもする参考書などがあった。講師たちは講師室で授業準備や後片付けを行うため、授業の前には講師同士で、授業の内容について相談したり、アイデアを交換したり、授業後は反省を話し合ったりすることが日常的に行われた。

また、講師室で会うことのない講師とも情報を共有したり、アイデアを交換したりできるように、いくつかの「規則」があった。講師たちは、メーリングリストを使って、授業前は教案を送信し、授業後には教案に実際の授業の様子と反省などを書き加えた授業報告を送ることとした。主な目的は、同じクラスをペアで教える講師への引継ぎであるが、講師同士が授業内容をオープンにして、お互いの参考とする目的もあった。また、メーリングリストは事務連絡や、講師同士が日本語教育に関する情報を交換する場ともなっていた。さらに授業報告は、授業で使用したプリントなどと共に紙媒体でファイルし、講師室に保管することになっていた。それは、後に同様のレベルの授業を行うときの参考に、すぐに検索できるようにであった。さらに、月に一度の講師会に講師全員が参加し、顔を合わせることにしていた。講師会では各クラスの状況を報告し合い、講座全体の状況を知ると共に、問題があれば意見交換を行った。講師会の後はそのまま勉強会を開いて、個々の講師の授業報告にあった疑問点や問題点について話し合ったり、授業で使えるアイデアを交換したりした。そのほか、1学期に1度、筆者が講師全員の授業観察とフィードバックを実施することを決めていた。

これ以外にも、「規則」ではないが、講座内での授業観察は、お互いにいつでも受け入れること、授業観察後はコメントすることを、筆者から常に呼びかけており、時間のあるときに、他の講師の授業を観察する講師もいた。また、自分の授業を振り返りたいという講師のためには、ビデオ機材を貸し出し、ビデオ撮影を行った。また、筆者から各講師に、日本人ビジターが参加する授業の企画を呼びかけ、1学期に1回程度、ビジターの募集、応対は主に筆者が行って、実施した。また、クリスマス会、修了パーティなど、講座全体のイベントも企画、実施した。

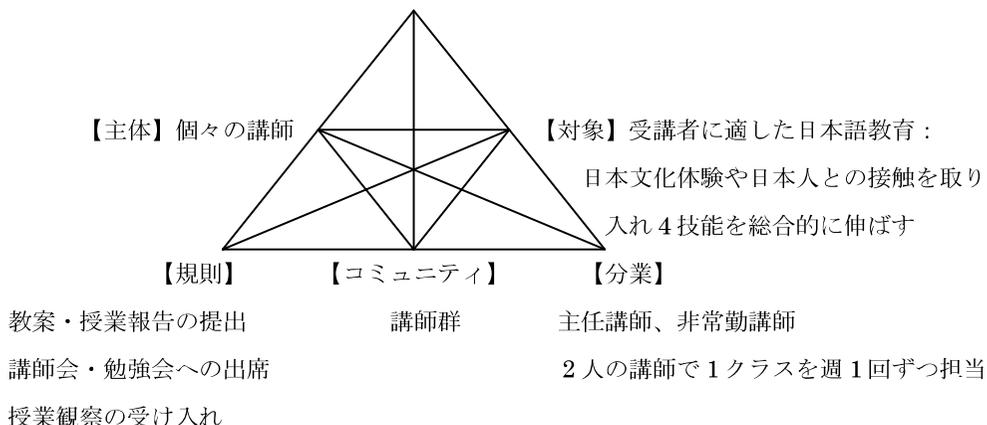
「分業」については、筆者が主任講師として、環境を設定したり、非常勤講師をまとめる役割があった。また、筆者も含め、講師たちは、2人で1つのクラスを担当し、週2回の授業を1回ずつ分担して行っていた。

ここで、最も重要なのはこの活動システムの「対象」が何かということである。筆者は、受講者の学習動機の弱さ、ハンガリーにおける講座の立場、担当する講師の教授歴などから、「日本文化体験や日本人との接触を取り入れながら、4技能を総合的に伸ばす」ことを当面の目標として、非常勤講師たちにも伝えていた。しかし、この目標が講座の受講者にとって本当に適しているかどうかは、筆者が、筆者自身を含む講師全員に問い続けた課題であった。その

図3 講座の活動システム (コール・エンゲストレム2004:27をもとに筆者が作成)

【媒介する人工物】

講師室、作業デスク、インターネット、プリンター、パソコン、教材・教具、参考書、他の講師からの情報、メーリングリスト、教案、授業報告、自作プリント、講師会、勉強会、授業観察、授業観察のフィードバック、ビデオ機材、ビジターの授業参加、講座全体のイベントなど



ため、本活動システムの真の「対象」は本講座の「受講者に適した日本語教育」を実現することであり、「日本文化体験や日本人との接触を取り入れながら、4技能を総合的に伸ばす」ことを当面の「対象」としていたと考える。

## 6. 分析：講師の活動システムへの参加の実態

前節で示した講座の活動システムに、主体である個々の講師はどのように参加していたのであろうか。個々の講師の参加の実態を具体的に把握するため、2006年度に非常勤講師を務めた7名のうち、3名の講師（A講師、B講師、C講師）へのインタビューと筆者の観察をもとに、個々の講師について記述する。この3名を選んだのは、非常勤講師の中では日本語教授歴が長く（4年以上）、講座の担当授業も多かったこと、また、3名は日本語教師としての経歴が異なり、多様性を示せると考えたからである。

インタビューは2006年度も終わりに近い、2007年4月から5月にかけて行った。各講師と筆者が1対1で、1時間半から2時間、各講師が日本語教師となったきっかけから現在の実践までを時間を追って自由に語る、非構造化インタビューとした。筆者は途中で語りを促したり、抽象的な部分を具体的にするような質問を行った。インタビューの内容は録音し、文字化した。そこから、講座について言及された部分と、講座での実践の背景となっていると考えられる部分を取り出し、それをもとに、日常的に各講師と接してきた筆者の観察を交えて、各講師がどのように活動システムに参加したかを個別に記述する。

## 6.1 A講師の参加

A講師は高校の専任講師をしながら、JFBPで非常勤講師をしている。2年前まで、勤務した機関のすべてで、ハンガリー人教師とのペア・ティーチングを行っていた。つまり、前の授業でハンガリー人教師がハンガリー語で文法を説明し、その後にその文法を使った会話の授業をしていたのである。そのため、A講師は「日本語を教えるのに、ハンガリー人が文法を説明して、日本人が会話というのが当たり前で、それが一番いい方法だと思っていた」。しかし、前年度、専任として勤め始めた高校で、同僚教師との関係から、初めてA講師も文法を教えるしなければならなくなった。それ以後、「文法をいかにわかりやすく、まとめて簡潔に」説明するかがA講師の大きな課題となった。そのためA講師は、講座の授業の1時間半から2時間前にはJFBPの講師室に出勤し、講師室にある教材や参考書を見たり、他の講師に類似表現の区別や、導入の仕方、学習者の誤用に関する疑問点を投げかけ、情報を得ながら授業準備をしていた。そしてJFBPで「すごく勉強している」し、「文法に関してだんだん見えて」きたと話した。

またA講師は高校ではハンガリー語を使って教えているが、JFBPでは「あんまりハンガリー語で説明したとか、そういうのを（他の講師の）報告で読まなかった」ため、なるべくハンガリー語を使わないで教える方法に挑戦しているという。またA講師自身が授業報告を書くことについては、「私のために書いている」と言い、授業中に問題を感じた出来事について、「後でよく落ち着いて考えていると、あれがわからなかったからここでひっかかったんだとか、後から見える」という。そして、自分が同じ失敗を繰り返さないために、学習者がどんな質問をするか、どう間違えるか、書いて残しておけば、今後の対策ができるとしている。

さらに、A講師は「教える」のではなく、日本語を使って何かをすることで、楽しみながら、日本語学習につなげたいと考えている。そのため、講座全体の行事であるクリスマス会で、受講者と一緒に日本語劇をしたり、長期休暇前には日本食パーティーを開いたりすることに積極的であった。また、学年末には、クラスで受講者が発表した内容を作文集としてまとめたと提案し、それがきっかけとなって、講座全体の作文集を制作することにもつながった。

以上のようにA講師は、講師室で、教材、参考書などを利用し、他の講師と文法の分析をしたり、教え方の工夫を話し合い、情報を得ながら、日々の授業に取り組んでいた。また、他の講師の授業報告を見ることによって、ハンガリー語を使わない方法に挑戦したり、授業報告を書くことによって自分の授業を振り返り、後の授業につなげたりしていた。

一方、A講師は、自分の問題意識から他の講師に文法に関する疑問を投げかけるのだが、投げかけられた他の講師たちもA講師とともに例文を出して分析したり、参考書を調べたり、インターネットで検索したりしていた。その結果、A講師だけでなく、他の講師たちも文法を分析する力をつけたり、参考書の知識やインターネットでの検索方法などを学ぶ機会になっていた。

またA講師がイベント実施や作文集作りの提案をしたのは、担当するクラスの受講者に対する気持ちからであるが、筆者が他の講師にもその企画を伝えると、他の講師からも賛同が得られ、他の講師もイベントに加わったり、作文集に取り組んだりすることになった。

## 6.2 B講師の参加

B講師は大学の日本学科で会話の授業を担当しながら、JFBPでも非常勤講師を務めている。B講師は以前、日本でも、ハンガリーの語学学校でも日本語教師としての経験があったが、いずれも日本語教師はB講師一人で、同僚がいなかった。大学で教えるようになって、他の教師たちと授業についての交流がなかったため、日本語教授歴を通して「他の日本語教師との交流がなく、それが悩みだった。自分の教え方がいいのか、どう教えていいのか」迷い、実践的な教え方の多くを本から学んだという。JFBPで講師を始めてから、「いろんな先生とかゲストの方とかに見てもらおうようになった」ことを評価しており、「授業見学に来てもらってそのフィードバックは役に立つ」と授業観察の受け入れに肯定的な姿勢を持っていた。

B講師はJFBPで週5コマから6コマの授業を担当し、4、5名の講師とペアを組んだ。そのため、多くの講師の授業報告を見ており、他の講師の活動のアイデア、導入法、授業の組み立て方など、様々な情報を得られるため、「他の先生の教案を読むのもためになる」という。またB講師は自分が書いてきた授業報告のデータを整理し、後で教える際にすぐに検索にできるようにしたと筆者に話した。自分のためにも授業報告を財産として残しているのである。

さらにB講師は、学生時代から英会話講師として講習会に参加していたこと、自らの外国語学習者としての経験、ハンガリーで勤めた語学学校で定期的実施されていた研修会などから、多くのアクティビティのアイデアを蓄積していた。そのアイデアを駆使して、楽しく活動的な授業ができる教師として、受講者はもちろん、授業に参加した日本人ビジターや、授業観察した他の講師から高く評価されていた。「2年前まではアクティビティノートを作っていました。学んだものを自分で全部ノートに書いて。(略)今は、学生の様子を見て、授業中に急に新しいゲームを思いついたり」という。現在も、他の講師がよいアイデアを持っているのを知ると、すぐに授業に取り入れたり、教材や参考書を参考に新しいものに挑戦することにも熱心である。

一方、B講師は漢字を教えるのは苦手であるという。漢字を教えるための工夫をしているD講師と自分の教え方を比較して、自分の教え方は「楽しくない」と言い、「Dさんは絵と関連させてやっている。(略)今、私がやっているのはさらっとなかなかやっけてなくて、(略)それは漢字がすごく印象に残る教え方ではない」と言う。また、「最近、Aさんの方法を、(略)やり始めたら、(略)あれはなかなかいいな」と思うと話し、漢字の教え方について、他の講師のやり方と比較したり、他の講師のやり方を取り入れて工夫しながらやっている様子が見え

た。

以上のように、B講師はJFBPに入るまで得る機会のなかった他の講師からの授業観察のフィードバックを貴重なものと感じている。また、他の講師の授業報告を参考にするとともに、自分が書いた授業報告も整理して、以後に役立つ財産としている。また、B講師の授業はアクティビティが豊富であることが特徴で、授業観察した他の講師に影響を与えていた。B講師自身も他の講師のアクティビティのアイデアを取り入れたり、様々な教材や参考書を調べて参考にすることも欠かさない。特に現在は、漢字の教え方について問題意識を持っており、筆者が講師会や日常的な情報交換の中で紹介した他の講師の教え方を敏感に取り入れようとしていた。

### 6.3 C講師の参加

C講師は大学の日本学科で総合的な日本語の授業を担当しながら、JFBPでも非常勤講師を務めている。これまで、日本の日本語学校や韓国の大学において教授経験があり、初級、中級の授業はスムーズに実践する知識や経験を持っていた。しかし逆に、経験を重ねているがために、「最近、自分が成長している気がしない」という。「新しいことをし尽くした感じ。今はもう何周目か。結局、あまり変わっていない」と話し、日本語教師としての停滞を感じているという。そのため「外部からの刺激がほしい。JFBPでやっているように、授業見学に来てもらったり、ゲストを呼んだりという変化を取り入れて、自分を奮い立たせていかないと、楽にもなるが、面白みもなくなる」という。確かに、C教師は授業に日本人ビジターが参加するとき、これまで取り組んだことのない、新たなアクティビティに挑戦するような積極的な姿勢を見せた。

C講師は日本の日本語学校で、文型・文法積み上げ方式のカリキュラムで、直接法とコミュニケーション手法を合わせて教える訓練を受け、教授経験も豊富であった。日本ではよく見られるタイプの教師であるが、ハンガリーではこのような教師は少ない。ペアで同じクラスを担当したB講師は「Cさんの次に教えるのがやりやすい。前回やったことが次の時間も定着している」と言い、C講師の授業報告を見て「あのような教え方をしたらいいだろう」と評価していた。

また、C講師はこれまでの職場の経験からチームで教えることに慣れており、担当クラスのプリントを作ったり、試験を作ったり、2名の担当者で分担するような業務も、いつも自分から積極的に担当する姿勢を持っていた。そのためC講師とペアになった講師も自然と「次は私が」と進んで業務を担当した。また、他の講師の提案にも協力的で、ペアで授業が進めやすい環境を作れる講師であった。他の教育機関では、同じクラスを担当しても、ペアの教師と接点を持たずに担当する場合もあり、複数で教えることに慣れている講師ばかりではなかった。そ

のため、C講師の姿勢は参考になるものであったろう。

以上のようにC講師は日本語教師としての停滞を打開するために、授業観察を受け入れることに積極的で、日本人ビジターが参加する授業を新たな挑戦のチャンスとして受け止めていた。また、直接法やコミュニケーション型教授法の技術を持つ講師であり、授業報告から、同じクラスを担当する講師には参考になったようである。さらに、ペア・ティーチングにも慣れており、その姿勢も他の講師に影響を与えていたと思われる。

## 7. 考察：「分業」の見直し

前節では、3名の講師へのインタビューと筆者の観察から、3名それぞれの活動への参加の実態を記述した。その中に、各講師が媒介物を使用する部分、講師自身が媒介となる部分が確認され、それぞれ二重線と点線の下線を付した。また、活動システム内で自然に媒介が使用されたのではなく、筆者が媒介となって講師同士の媒介関係が見られた部分を破線で示した。

### 7.1 「役割」の可視化

「媒介する人工物」は講師たちの媒介物となるように、筆者があらかじめ想定し、設定したものであった。講師たちは自らの背景から、それぞれ必要な媒介物を選んで「対象」に向かっていた。それは、活動システムへの参加の基本であると考えられる。分析を進めると、それだけでなく、講師自身も他の講師の媒介となることがわかった。それはA講師の場合は、文法の分析やイベントの企画についてであり、B講師はアクティビティのアイデアであり、C講師は直説法の手法やペア・ティーチングの姿勢であった。これらは単なる知識や情報の提供ではなく、それぞれの教師の背景からもたらされる、コミュニティ内での「役割」ともいえるものであった。

コミュニティ内の「役割」については、柳町（2006）の状況論を用いた語学クラスの分析が示唆を与える。柳町は入門フランス語の教室において、各学習者がそれぞれの「役割」を持ち、学習者の一人である調査者がそのネットワークを利用して学習を進めた様子を示している。例えば、ある学習者は文法が得意なので、調査者は授業中にわからないことがあると、調査者のほうからその学習者に助けを求めていた。また、ある学習者は教師からよく発音を矯正されていたので、その都度、調査者も自分の発音を確かめたりしていた。このように、教室の参加者がそれぞれの「役割」を持ち、調査者の学習に必要な他者となっていたということである。

柳町の報告では、学習者の個性が「役割」として、「対象」に対する媒介となる可能性があり、学習者がそれを取り入れている姿が描かれていた。このような「役割」は日本語講座の講師の中にも見られた。様々な経歴を持つ教師が集まる日本語講座では個々の講師が持つ「役割」がお互いの媒介として機能することは間違いない。

「役割」を機能させるために、講座には日常的に、講師室、メーリングリストなどの場や、自由に授業観察をし合える環境があったといえる。しかし、非常勤講師たちは複数の機関を掛け持ちしており、担当授業のある日に、授業前後の短時間、講師室に来るだけである。授業報告をメーリングリストで全員に配信してはいたが、多くの講師は、引継ぎのために担当するクラスの前の授業の報告に目を通すだけであった。そのため、偶然同じ日に担当授業があって、講師室で話すか、あるいは同じクラスを担当する講師の間でのみ「役割」が機能していた。

そのため、コミュニティ全体に個々の講師の「役割」を機能させることが筆者の重要な「役割」となった。その方法の一つは、月に一度の、講師全員が参加する講師会であった。授業報告に書かれた各講師の問題意識や、悩みなどを勉強会で取り上げて、講師全員で解決策を探ったり、筆者が行っている授業観察から、それぞれの講師の特徴的なよい部分を紹介したり、講師自身に紹介してもらったりした。また、例えば、A講師から出た企画を紹介して、他のクラスにも呼びかけることも行った。さらに、筆者は講師室で、入れ替わり立ち代りやってくる講師たちに、他の講師のやり方を紹介したり、問題意識を持っている講師のために、同じような問題意識を持つ別の講師に相談したりした。筆者はいつも講師室にいて、講師たちと話し、講師の授業観察をし、授業報告に目を通してあるので、筆者を媒介として、講師たちが自分に必要なものを取り入れていけるようにした。B講師が漢字の教え方について他の講師のやり方を知ったり、取り入れたりしたのも、筆者が授業観察をして知った講師たちのやり方を講師室で話したり、講師会で紹介したりした経緯があった。

活動システム内の、講師たちの「分業」は、表面的には主任講師と非常勤講師、あるいは授業の分担しかないように見える。しかし、実際は個々の講師がその特徴から「役割」を持っていると考えられた。個々に媒介物を使用し、対象に取り組むだけでなく、自らが「役割」を持ち、コミュニティに影響を与えることは、活動システムへの参加の深まりといえる。また、筆者も、その「役割」を可視化させるための「役割」を行使することによって、参加を深めていった。

## 7.2 「分業」の再組織化

以上のように個々の講師は、「媒介する人工物」を使用して「対象」に取り組むのみならず、その「役割」により、自らもコミュニティに影響を与え、活動システム内の参加を深めていた。しかしここで注意したいのは、これまでの分析・考察では、個々の講師は、受講者の「4技能を総合的に伸ばす」日本語教育を実現するために、あくまでも自らが担当する個々の授業に取り組んでいたものであり、担当するクラスや講座全体が、どのような日本語教育を目指すかについては、触れられてなかったことである。つまり、「講座の受講者に適した日本語教育」が本当に「4技能を総合的に伸ばす」ことなのか、問い直されることはなかったのである。

前述のように、エンゲストローム（1999）は、活動システムの発達とは「対象」の質的転換

であるとし、「対象」を常に問い直すことの重要性を指摘している。講師は、「対象」を問い直し、活動システムそのもののあり方を問い直すことで、この活動システム全体と個々の講師との関係が生まれ、それが「十全的参加」(レイヴ・ウィンガー1993)といえるのではないだろうか。それが起こらず、結果として講師が個々の授業改善にとどまる原因を、活動システムの要素から考察すると、やはり「分業」の部分に矛盾があると考えられた。それには、日本語教師のコミュニティに見られる教師同士の関係が影響しているようであった。

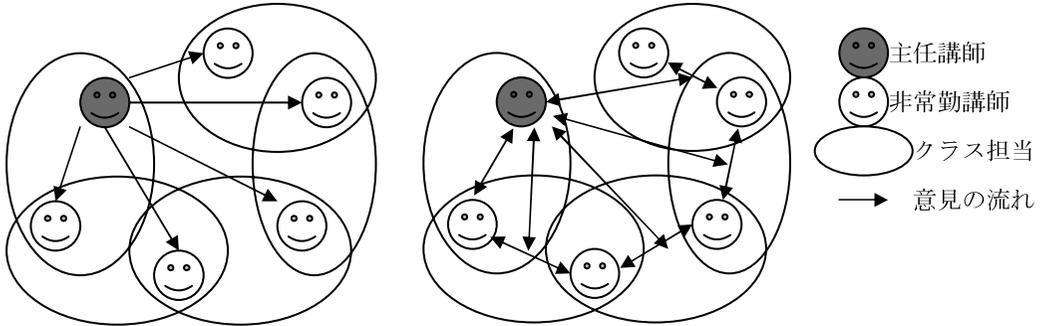
日本語教師は、年齢と日本語教授歴の長さが比例しないことが多く、短期間で教育機関を移動する者も多い。つまり、年配者でも経験が浅い場合があり、若年者や新任者でも、日本語教師として長い経験を持つ者もいる。そのためか、講座の講師たちも、年齢や、経験年数、講座の在籍年数にかかわらず、対等な関係にあった。対等であるのは理想的にも見えるが、その反面、お互いに遠慮があり、先輩・後輩関係に現れるような、手本を示したり、アドバイスしたりなど、授業内容やクラス運営に関する突っ込んだ意見交換がされることは少なかった。同じクラスを担当していても、互いに干渉せず、各講師が思い思いに自分の授業をして、クラスとしての目標などが話し合われることはほとんどなかったのである。したがって、授業に対する率直な意見やアドバイスは常に筆者から各講師へという形で行われ、筆者が各クラスについて考え、各講師と意見交換する状態であった(図4)。「講座の受講者に適した日本語教育」を追求していくためには、個々の講師がクラスやコースの目標を見据えた意見交換をするための「分業」の再組織化が必要であると考えられた。

ここで「分業」に関して、コール(2002)の活動理論を用いた学習システムの事例を見てみたい。その学習システムは読むことが困難な子どもが、読むことを学ぶために設計され、その活動で最も重要な要素は「分業」であった。読みを支える成人が、子どもたちが目標に向かって徐々に十分な参加者(有能な読み手)となるように、子どもたちの中に「分業的な質問」=「役割」を果たす責任を持たせるという方法である。その方法によって、子どもの読みの成績が上がるだけでなく、課題に対する積極的な活動に費やす時間が多く、読みの内容に大きな関心を示す結果となったとのことである。システム設計者が参加者に意図的に「役割」を与え、「分業」させることは、学習システムとしての目標を達成する上で効果があることが証明されている。

講座でも「分業」の再組織化を目指し、2007年度にシステム設計者である筆者の提案で、各クラスの担任を決め、ほとんどの講師が少なくとも一つのクラスの担任になることとした。筆者も担任となったが、同時に別の講師が担任するクラスも担当した。担任になった講師は学期の進捗表(簡単なカリキュラム)を、ペアの講師と共に作成し、学期全体を見据えた学習内容を考えることとした。また、ビジターセッションなどの企画、必要なプリント類の準備、期末試験なども担任が中心となって計画、作成するようにした。各クラスを担当するペアがクラス

運営について話し合いを行い、その結果について主任講師である筆者が報告を受け、それに対してコメントするなどの体制を確立した（図5）。講師会においても、各クラスの担任が、クラスの状況を報告し、担任を中心に話し合いが行われた。ほとんどすべての講師がいずれかのクラスの担任であるため、担任としての意識を共有しており、ペアは協力的であった。クラスの目標などは、2人の講師が話し合う中で決めていく体制が生まれたといえる。

図4 主任講師と非常勤講師の関係 図5 クラス担任導入後の主任講師と非常勤講師の関係



このように、意図的に担任という「役割」を作って、「分業」を再組織化したことにより、この活動システムの「対象」である「講座の受講者に適した日本語教育」を検討していく足がかりができた。これは同時に、講師の活動システムへの参加をさらに深めることであり、講座が発展していくきっかけでもある。

## 8. まとめ

本稿では、活動理論を用いて、活動システムとしての日本語講座を可視化し、分析した。その結果、個々の講師が「媒介する人工物」を使用するだけでなく、個々の講師は潜在的な「役割」を持ち、コミュニティに影響を与え、活動システムへの参加が深まることが明らかになった。さらに、講座全体の発展には、活動システムの「対象」を問い直す必要があり、同時にそれは講師の活動システムへの参加のさらなる深まりとなることを示し、その方策として「分業」を再組織化する担任制を導入する過程を示した。

JFBP日本語講座は、「講座の受講者に適した日本語教育」を目指すとはいえ、これまで日本国内外の日本語教育で広く実施されている、文型・文法積み上げ方式のカリキュラムを採用し、「4技能を総合的に伸ばす」ために、個々の講師が、日々の授業の改善に努めていたといえる。今後は、それだけでなく、講座の「対象」について講師たちが話し合っていくことにより、講師の活動システムへの参加のさらなる深まり（＝講師の学習）が起り、講師の中から「対象」の問い直し（＝講座の発展）が起きるような取り組みが必要であろう。担任制を導入したことは、講座の「対象」を問い直せる体制づくりの第一歩になったといえる。この事例が、今後、

日本語コースの中での教師の学習と日本語コースの発展の統合を考えるきっかけになれば幸いである。

〔注〕

- <sup>①</sup>JFBPには、日本語講座を担当する筆者のほかに、中東欧地域の日本語教育支援を担当する日本語教育アドバイザーが赴任している。
- <sup>②</sup>2007年度は高校生15名、大学生・専門学校生53名、社会人48名、計116名であった。
- <sup>③</sup>国際交流基金 (2008)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年—』によると、ハンガリーの日本語教師数53名中、36名が日本語母語話者教師であり、全体の約7割 (67.9%) を占めている。

〔参考文献〕

- 石黒広昭 (2004)「学習活動の理解と変革にむけて：学習概念の社会文化的拡張」、石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー—』、2-32、北大路書房
- エンゲストロム、Y、山住勝広他訳 (1999)『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』新曜社
- 加藤浩・有元典文 (2001)「アーティファクト・コミュニティ・学習の統合理論」、加藤浩・有本典文編著『状況論的アプローチ2 認知的道具のデザイン』、1-13、金子書房
- コール、M、天野清訳 (2002)『文化心理学—発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ—』新曜社
- コール、M、エンゲストロム、Y (2004)「分散認知への文化・歴史的アプローチ」ソロモン、G編、松田文字監訳『現代基礎心理学選書9 分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義—』、19-63、共同出版
- 塩谷奈緒子 (2008)『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割—』明石書店
- トムソン木下千尋 (2007)「学習環境をデザインする—学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース—」『世界の日本語教育17』、169-185、国際交流基金
- 中原淳 (2004)「教師の学習共同体をつくり出す：コンピュータに媒介された協調学習のデザインと介入」、石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー—』、186-208、北大路書房
- 柳町智治 (2006)「教室における知識・情報のネットワーク—入門フランス語クラスでの調査から—」、上野直樹・ソーヤーりえこ編著『文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』、154-170、凡人社
- レイヴ、J、ウェンガー、E、佐伯胖訳 (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書