
原 著

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——

康 鳳麗¹⁾，森脇 健夫²⁾，坂本 勝信³⁾

¹⁾鈴鹿医療科学大学

²⁾三重大学

³⁾浜松大学

要 旨

日本語教師の専門性はどのように形成されるのか？ 力量形成の過程を授業スタイルの確立ととらえ、事例分析を行った。事例研究は対照的な事例を二例分析し、授業の参与観察、記述、そしてライフヒストリー的アプローチを用いて比較対照分析を行った。その結果、力量形成（＝授業スタイルの形成）においては、「応答性」の獲得に加え、「二重の応答性」の獲得が、大きな役割を果たすことが明らかになった。

キーワード：日本語教師，力量形成，授業スタイル，ライフヒストリー的アプローチ，教師の観，二重の応答性

I 問題の所在

1980年代から、日本語教育をとりまく環境は複雑化、多様化し、多様な学習ニーズに対応するための日本語教師の力量が改めて問われるようになった。このような背景下に、日本語教育における教師教育は、教育学における教師教育の分野の研究結果から大きな影響を受け、従来の、一定の教授法や教授技術の習得とその応用を目指した「教師トレーニング」から、自らの実践した授業を振り返ることによって具体的個別的問題解決に役立つ実践知を獲得していく「反省的実践家」へと目標像が変化してきている^{註1}。

では、こうした目標像をどのような方法（研修）や授業改善の方法によって実現できるだろうか？ 教師の内省を促すことを目的とする日本語教師研修の試みとして、斎藤・池田（2007）¹⁾を取り上げよう。斎藤・池田（2007）は「参加者間の相互作用によって体験が展開され、その過程で他者や刻々と変わっていく状況との対話を通して、体験からの情報で既存の知識を再構成するという内省」を起こすことを目的としたワークショップ型の日本語教師研修を実施した。相互研修を通して自己理解、すなわち自らの得意分野及び課題を認識することができ、各人の授業改善に効果的であった。授業改善の具体的な方法論としては、日本語教室を分析対象として実施された授業研究（文野2010）²⁾が注目される。文野（2010）は、システムや枠組みを利用した授業分析が焦点化された体系的な観察の可能性を示したうえ、データを検討するプロセスが自己研修型教師としての学びにとって重要であることを示した。このように教師像の転換は、従来とは異なった研修のシステムや授業改善の方法論を生みだしてきている。

一方、飯野（2009）³⁾は、「反省的実践家」という目標像への実現が、上記の、一定の良い教師像に向かって「内省」を通して持つべき知識や技術を体得することであるという考え方を、教師の教育観を断片的に捉えるものだと批判し、もっと根本的に教師の「成長」を捉え直すべきと説く。飯野（2009）は、状況的学習

論の「正統的周辺参加」を分析の枠組みとして用い、教師の成長（＝アイデンティティの変容と実践共同体の発展）を、教師の学習として捉える。教師へのライフストーリー・インタビューによって、アイデンティティの変容及び日本語教育の実践共同体への参加軌跡を追い、教師が実践共同体との相互作用の中で、日々の授業実践に悩んだり教材を工夫したり活動システム全体への働きかけを行ったりしていたことを明らかにした。教師のさまざまなレベルでの変容を、教師の直接参加してきた個々の実践共同体のみならず、日本語教育という大きな実践共同体への参加とともに包括的に捉えようとする新たな視点を提起している。

日本語教師がどのような学びを通して成長を成し遂げていくのか、日本語教師として力量がどのような過程によって形成されていくのか、教師のアイデンティティの変容に注目すべき点において私たちは、飯野（2009）の観点と一致している。

しかし、飯野（2009）の研究においては、研究方法論としては教師の語りが唯一の手掛かりになっているため、授業に関する記述について教師の語り以上のものは扱われない。「授業実践を語る時、意図的なものとして語る傾向があるが、教育実践は決して意図的なものだけに集束するものではない」（佐藤・秋田2006）⁴⁾のであり、教師のアイデンティティの変容が授業事実レベルにおいてどのように具体的な変容をもたらしているのか、の検証が必要である。

ところで、教師のライフヒストリー研究については、教師論において研究的な蓄積がある^{註2}。その蓄積のもとに教育方法学の中に教師のライフヒストリー研究と授業研究との間にクロスオーバー的な研究領域、すなわち「授業スタイル構築」を教師のライフヒストリーの文脈の中で理解しようとする研究領域が成立してきている（森脇2004）⁵⁾。そこでは研究の方法論として、「特定の教師のライフヒストリーを包括的把握しつつも、そのライフヒストリーの記述・解釈には授業実践を主題化」し、さらには「データ収集の手段としてインタビューやドキュメント収集とともに観察が併用される」（藤原2004）⁶⁾。

授業スタイルの形成は、単に技術の習得や知識の活用だけではなく、経験、振り返りによって得られる暗黙知的な実践的知識をも含みこみ、ある観のもとに統一されていく過程を表していると考えられる。ここで言う「観」とは、教師が実践経験から得た実践知や自らの被教育体験、自分自身の生徒との関係観等から形成されたものを指す。教師の「観」は、授業に関連する諸事象に対する考え方を統合する要（かなめ）の役割を果たしている。日本語教師の場合、例えば授業観、教材観、学生観、また異文化観等がそこに含まれている。

飯野の述べる「アイデンティティ」と教師の「観」は重なるところが多いと考える。反省的实践家像モデルの教師像を目指すのであれば、技術の習得のあり方としての内省ではなくて、その技術の背後にある「アイデンティティ」や「観」の変容をもたらすのが内省だととらえることが必要である。ただ、飯野の述べる「アイデンティティ」は、「教師としての自分」という一般的な意味を超えておらず、教師の技術との構造的な関連性のもとにとらえられていない。私たちの述べる「観」は以下の2つ目の仮説で述べるように技術との関係構造をなしている。

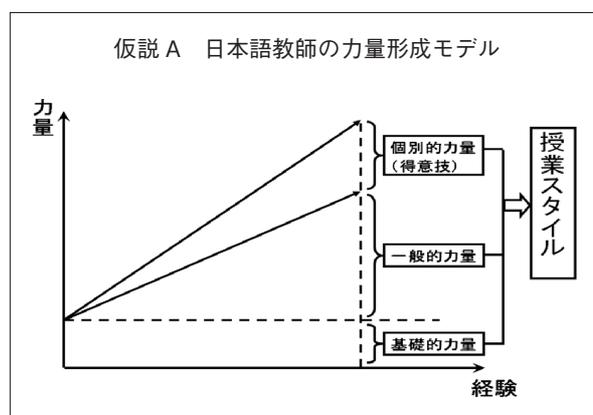
もう一つのキーワードである「授業スタイル」について説明しておこう。

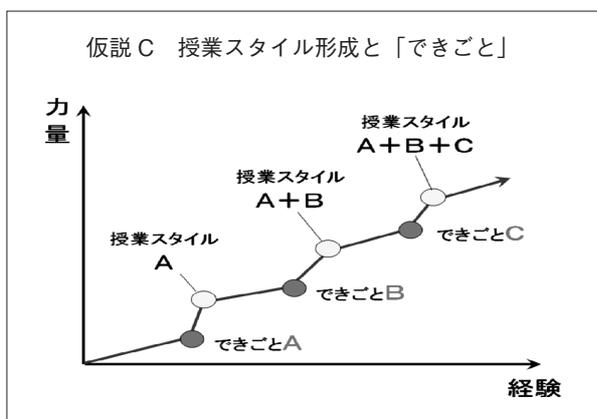
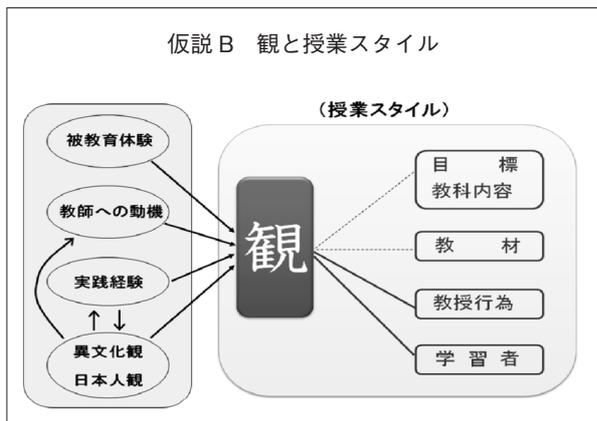
森脇（2007）⁷⁾ は、授業スタイルを「その教師が授業を構想し、教材づくりや授業を行う際に見られる『一貫性』をもった特徴のあるやり方」と定義し、授業理解（授業から学ぶ）の4つのアプローチ（1時間の授業・1単元の授業・授業者の授業スタイル・授業者のライフヒストリー）を比較しながら、ライフヒストリーのアプローチは、授業理解のアプローチとして比較的長いスパンにおける授業理解の方法であることを示し、授業スタイルの生成と変容のプロセスを明らかにしうる可能性を持ったアプローチであることを明らかにした。

これまで私たちは、教育方法学における教師論としてのライフヒストリー研究・授業研究を、日本語教育における教師研究へ援用し、ライフヒストリーのアプ

ローチを用いて、教師の授業スタイルの形成と変容の過程に焦点を当てた教師の力量形成研究（事例研究）を行ってきた。事例研究として私たちは、同じ日本語学校における経験年数もほぼ同じ教師をとりあげ（2007）⁸⁾、また経験年数の異なる中国人日本語教師についてとりあげてきた（2008）⁹⁾。いわば試掘的な研究を行ってきた。その中で、いくつかの仮説を得てきた。仮説Aは授業スタイルとしての力量構成である。授業スタイルとしての力量形成は、学習段階で身に付けた基礎的力量と現場での実践を通して培った一般的力量と教師独自の得意技等を含めた個別的力量からなることである。仮説Bは観と授業スタイルとの関係である。実践経験から得た実践知や自らの被教育体験、自分自身の生徒との関係観から形成された教師の観が授業行為、学習者把握との関係性が強く、授業スタイルに影響していることである。仮説Cは授業実践と観の関係である。日本語教師が授業実践の中で「できごと」との出会いによって観の変革をもたらし、授業スタイルの形成を促していることである。

本研究においては、環境の全く異なる場における日本語教師を二人取り上げ、上で述べた仮説が該当するかを検証したい。もとより、質的研究において仮説は対話的である。サンプルの選択の多様性を最大にすること（Patton 1990）¹⁰⁾ によって研究の妥当性と信頼性を高めたい。





II 事例研究の対象と研究の手続き

II-1 事例研究の対象：A さん (A 日本語学校), B さん (B 大学)

A さん。日本語学校の専任教師・教務主任。日本語教師歴 9 年。短大の国文学科を卒業した A さんは、日本語教師という職業に本屋で出会った。漠然と海外に行きたいと思っていた時に、「海外で働くには」という内容の雑誌を見つけたという。その後日本語教師養成講座に入って検定試験に合格した。養成講座修了後、海外に行かずに現在の日本語学校で 3 年間の非常勤講師を経て専任教員になり、現在に至る。

A 日本語学校は、1991 年日本語教育振興協会に認定され設立された日本語教育施設である。学生の多数は日本での進学を目的とする就学生となるが、日本人配偶者もいる。進学コース I (10 月入学) と進学コース II (4 月入学) は大学進学の実力養成を目標としな

がら、日本語能力試験 1 級、2 級の合格も目標に置いている。また、ほかに実用日本語コースもある。学生総数 100 名に対して、13 名の講師がいるが、専任教師は 2 名である。

B さん。大学の日本語講師。日本語教師歴 19 年。B さんは大学卒業後、福祉関係の仕事しながら日本語教師養成コースに 2 年間かけて通い、修了後渡米して 8 年間滞在していた。最初の 4 年間は、2 つの大学で順に英米文化修士と日本語教育修士を取得し、そして、2 つの修士課程に在学しながら日本語教師のティーチングアシスタントとして日本語教育に携わっていた。さらに、修了後、2 つの大学にて日本語教師を歴任して 1998 年帰国した。帰国後も、日本語教師として日本語教育の現場で実践をしてきている。

B 大学は、2004 年開学された公立大学である。大学の授業はすべて英語で授業を行うというのは特色である。2008 年 8 月現在、22 カ国・地域から 102 名の留学生在が在学している。4 名の専任教員のほか数名の非常勤講師がいる。学生のニーズに応じて冬学期と春学期が設けられている。日本での進学や日本語での受講は必要がないため、日本滞中に役立つ日本語習得を目指している。

両者はきわめて異なる現場・環境のもとで日本語教育を行っている。A さんは日本語学校で主にはアジアからの留学生 (日本での進学希望を持つ) に対して、直接法 (日本語で日本語を教える) を用いて教えているのに対し、B さんは欧米系を中心にアジアなどからの短期留学生 (日本文化、経済に関心を持っている) に対して、英語をかなり使いながら授業をしている。

この二人の教師は、それぞれの場において、熟練の日本語教師として周囲の評価も高い教師である。日本語教師としてもっとも難しいとされている初学者、つまり日本語をまったく知らない、分からない状態の学習者に対して日本語を教えることを任されていることからその力量を高く買われていることがうかがえる。ただし、教える状況、条件については上で述べたように全く異なっている。A さんと B さん、おそらく、それぞれの場に応じた「教える」技能や技術を持つ

ていると考えられる。だが、両者に共通するものはないのだろうか？ 既述した仮説 A, B, C は教師はどのような場においても成り立つのであろうか？ こうした課題意識をもとに両者に共通するものを探っていきたい。

II-2 研究の手続き：実践分析及びライフヒストリーインタビュー

研究方法としては、授業への参加観察を行い、授業スタイルの抽出を試みると同時に、教師のライフヒストリーについてのインタビューを実施し、その授業スタイルがいかなる実践的な経験の中で培われてきたものなのかを明らかにしようと試みた。具体的には、A さんの場合は、2006 年 9 月から 2009 年 12 月にかけて 50 分×15 回の授業参観とインタビューを、B さんの場合は 2006 年 7 月から 2009 年 9 月にかけて 50 分×13 コマの授業参観とインタビューを実施した。授業とインタビューはすべて文字化し、本人のチェックを受けている。

III 事例分析

III-1 A さん、B さんの授業の特徴

まず、A さんと B さんの授業の全体的な特徴をそれぞれ簡単に紹介しておく。

私たちは 3 年間にわたって A さんの受け持つ 6 つのクラスのうちの 3 つを見学した。学生の個性もクラス全体の雰囲気も語学のレベルも違うものの、①イラストの多用、②対話的な授業、③学生との親密さ、④幅輦的な教室空間、という授業の特徴がどのクラスにおいても一貫している。具体的には康・森脇・坂本(2008)を参照。

そして、B さんへの授業参観についても、A さんと同様に 3 年間にわたって行ってきた。参加観察期間中、B さんの受け持つ 6 クラスに全部入らせていただいた。そこで見られた一貫している特徴として、① 50 分間の授業がいくつものパートに分けられる、②さまざまな活動が取り入れながらテンポよく進めていく、

③学生をつまづきをさきどりして注意を促す、が挙げられる。具体的には森脇・康・坂本(2009)¹¹⁾を参照。

簡単な紹介からもわかるように、A さん、B さんはそれぞれに特徴のある授業スタイルを確立していると言えよう。A さんは、いわゆる直接法の指導(日本語だけを用いて日本語を教える指導)の中で、自分の得意な線画を用いて日本文化の微妙なニュアンスを伝えることができるし、B さんは卓越した英語能力を駆使して、日本語のニュアンスを説明でき、また豊富な活動のバリエーションを持っている。A, B さんをあえて比較対照させてみると、例えば、授業の進め方においては、二人の授業は対照的ではある。つまり A さんは、学生から自分の生活経験をひきだしながら、それと関連させて授業を展開しているのに対し、B さんは、授業はパート化され、リズムとテンポが重視されている。はたしてこのような二人の授業に共通するものはあるのだろうか？

III-2 A さん、B さんの授業それぞれに見る「二重の応答性」

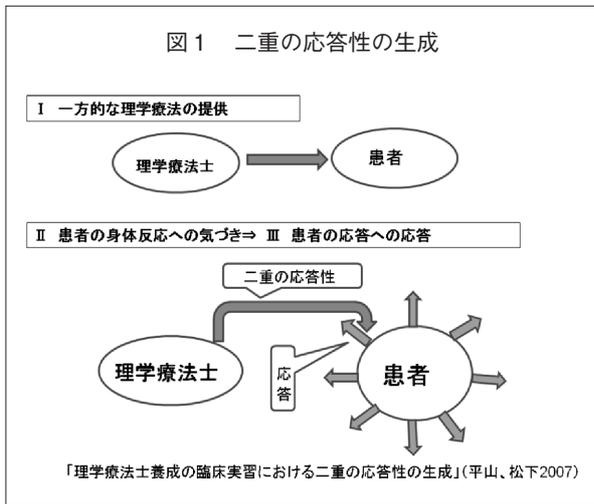
III-2-1 「二重の応答性」とは？

教師の力量形成における重要なポイントは「二重の応答性」の獲得だと考えられる。教師の仕事が教師の知っていることを噛み砕いて伝えること、そして自らの計画どおりに授業を進めることである、とするならば、その仕事は極めて単純な作業である。しかしながら、教師の思い通りにいかないのが授業であることは一顧すれば明白であり、ジレンママネージャー(秋田・佐藤 2006)としての教師の力量が問われることになる。「優秀な教師とは、クラス全体として把握しつつ、個々の生徒の動きにも心を配っている教師」(河合 1995)¹²⁾なのである。まさにそのジレンマの局面が「二重の応答性」を必要としている。本事例分析においては、二人の教師の「二重の応答性」に焦点化して分析を進めていく。

「二重の応答性」とは、もともと医療分野で、患者が生活世界に応答しようとしていることに医療従事者が「応答」していく様をあらわしている(平山、松下

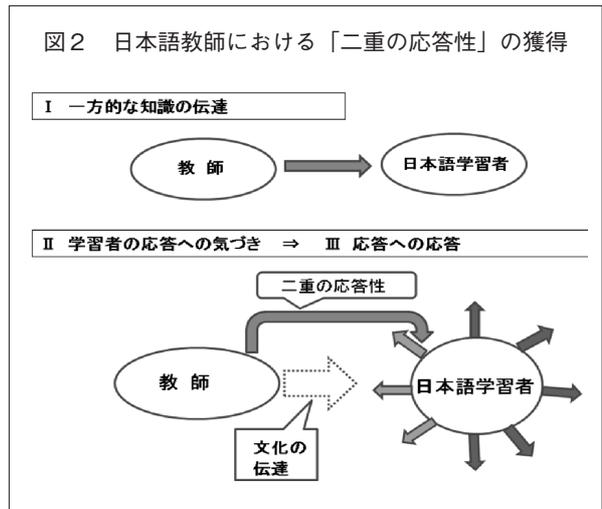
2006)¹³⁾。平山らによれば、理学療法士の臨床実習を観察していると、学生たちと患者の関係性が次のような段階を経ていくという。

1. 学生は患者に対して一方的に理学療法を提供する……患者からの拒絶を受ける。
2. (患者の) 身体反応を感じることができるようになる。
3. 患者が新しい身体と生活世界との再構築へと応答していることに気づき、その応答に理学療法士として応答しようとする。二重の応答性を獲得することによって、初めて患者に医療従事者が受け入れられていくのである。



「二重の応答性」の獲得は教職の世界においても同様である。つまり、

1. 自分の持っている知識、教材研究をして得た知識をわかりやすくかみくだいて教えようとする……一方的、伝達的な段階。
2. 学習者の身体反応を感じ取れるようになってくる。
3. 学習者が自らの文脈に沿って、例えば生活知と結びつけながら理解(応答)しようとしているのを支援(応答)することができるようになる。



理学療法士の実習の場面ときわめてよく似た局面を教職も体験することになる。

ただし教職の特徴、理学療法士とは違うところもある。あくまでも相対的なものだが、次のような違いを認めることができよう。

1. 教師は文化の伝達という仕事を一方で行わなければならない……枠組み、目標にしばられている。
2. 日本語学習においては初学者が相手なので、コミュニケーション能力の未熟な学習者の応答キャッチしなければならない。
3. 対一の仕事ではない制約、逆にいえばメリットもある。患者一人を相手にすればいい理学療法士

とは異なり、教師は対全体を常に意識していなければならない。一人に対するきめ細やかな対応には限界がある。だが、一方で学習者どうしの関係性を利用できるという点においては利点にもなる。

「二重の応答性」を獲得するには、自己変革の必要性、生徒の状態を把握する方法の獲得、応答の方法の獲得、といった過程が必要である。日本語教育における授業場面と言うならば、学習者が本来持っているニーズが発露された瞬間に、そのことに適切に対応できる力ということができるだろう。

まず、「二重の応答性」が二人の教師のどのような場面において現れているか、典型的な場面を抽出してみよう。

III-2-2 「二重の応答性」の事例と獲得の経緯

(事例1)

Aさんの学生の反応から重合を展開していく事例。

「浅草の公園へ来るとほっとするもんだから」という文の文法事項を説明するときに、学生にその文を読ませた後、「この文には新しい文法がありますね。どれ?」と聞いた。学生は「もん」「もんだから」と答えた。Aさんは「はい。もんだから。ほっとするもんだから」と言って、「じゃ、〇さんは一日一番ほっとするときはどんなときですか」と「ほっとする」の意味を確認した。〇さんは「寝るとき」と答えた。「寝るとき? じゃ、Rさんは寝ながら(寝るしぐさをして)ほっとするの? 寝る?」とジェスチャーを用いて、「寝る」と「ほっとする」を同時に使う際の違和感を示した。すると、その学生は「寝る前」と言い直した。「寝る前というと、ちょっと長いですね。寝る前に歯を磨く、これも寝る前ですね。〇さんはほっとするのはたぶん、布団に入ったときじゃないの?」(布団に入るとき電気を消すポーズをして)「ああ、もう寝るよって電気を消すとき」と言った。学生は「そう、そうです」と答えた。

文型の意味理解を確認するとき、学生に文をつくらせたが、その文を学生の文脈によりそって、より正確に使えるように修正している。その際、ジェスチャーを用いて分かりやすく説明している。

(事例2)

Bさんの学習者の質問への対応の事例。

質問に対して瞬時にその意味を汲み取り、短く的確に、また実生活につながるように答える。

「寝てください」(please sleep)と「起きてください」(please get up)のことをTPR^{註3}でやっていたとき、前列の学生から質問が出た。

質問としては言葉が不完全で意味が十分にくみ取れなかったようだが、Bさんはそのことを「起きてください」ではなくて「起きて」は使えるのかどう

か、という意味だということを確認したうえで、

「Between friends, you don't have to say "please"」と言って「Hey, Wake up! wake up!」と動作を交えてやってみせている。そのあと「起きて」「起きて」(と時計を指差しながら)「It's 7.」「You can use it to your roommate tomorrow morning」と英語で説明した。

この間30秒足らず。

まず質問自体を質問者との対話のなかで明らかにする。そしてそれを、動作を交えて、「起きて」が使えることを説明し、ルームメイトに対して使えることも述べている。質問者の質問に対して短く答えるシーンではあるが、質問者の質問を対話によってはっきりとさせ、動作を介して英語と日本語を対比的に表現し、しかもそれを生活につなげる。

学習者が何を求めているのか、を瞬時に読み取り、的確にこたえるという「二重の応答性」が発揮されている場面である。授業の筋からは離れている質問だということでもとりあげない、という判断もできるはずだが、学習者の願い(日本語を生活場面、親しい友達との関係性の中での使用の際どうしたらいいのか?)の把握があり、かつ的確な支援の仕方の技術があってこそ「二重の応答性」は効果を持つ。

III-2-3 「二重の応答性」の獲得の経緯

インタビューにおいてAさんは次のように語っている。

「たぶんこうだろうなみたいな感じで教えていると、向こうもなんか不信感を持つんですよ。学生が。この先生じゃだめだから、ほかの先生に聞こう、みたいな感じになっちゃっていたこともあるんですよ。それだと、そのときだけじゃなくて、ほかにも影響が出てくるので(中略)間違っただけを教えたときは素直にごめんなさい、間違っていました、と、(中略)分からないときは素直に、ごめん、今は分かりません、調べてきますから、というふうに言えるようになったというか、そうやって言っていんだよ、というふうには、(先

輩の先生に)教えてもらったというのが大きい。……、昔はその場で答えられなきゃ教師じゃないのかな、みたいな思いがあって。……(後略)。

Aさんは日本語教師養成講座を受講し検定試験に合格したあとに、日本語学校での教師生活を始める。最初は決められた内容をそのまま教科書通りに教えていた。学生に質問されても、教師はなんでもわかっていなければならない、と考えていた。Aさんの教師イメージは、質問を介した学生との関係性の崩れによって危機に陥る。その危機を先輩のアドバイスによって、乗り越えていく。その乗り越え方は、策を弄することではなく、むしろ素直に自分の状況を学生に説明することによってだった。そのことは、教師にとって学習者の再発見だったとも言える。質問を通して教師との関係性を構築しようとしている、主体としての学習者の発見であった。

Bさんの場合は、日本語教師養成講座修了後の最初の8年間はアメリカで日本語教師として日本語教授法を含めた一般的力量を鍛えることができた。ベテラン教師に学びながら同僚間で学び合い、高め合うことができ、学生への対応を含めた授業経験を積み重ねてきたBさんは、日本に帰国後、学習者の学習意欲と学習目的の変化を感じたという。「ビジネスメジャーで、将来日本で仕事したい、という人は、動機が最後まで変わらず、高いまま保って突っ走っていたが、最近では興味ある、できれば日本を知りたい、くらいで始めた人で落ちていく人はいる」と語る。

インタビューの中で、二人とも学習者がどのような目的で日本にやってきてどんなニーズを持っているかということを丁寧に語ってくれた。到達目標、学習内容、また決められた教材(教科書)があるにもかかわらず、いったい何を学習者が求め、感じているかについてのセンサーを働かせている。この土台があってこそ「二重の応答性」の発揮なのである。

IV 本事例研究のまとめ

仮説A, B, Cとの関連の中で本研究の事例研究において明らかになったことを要約的に述べる。

日本語教師として独自の授業スタイルを持つAさんとBさん、授業を行う環境も、対象者も、また、学習者の到達目標もまったく異なる状況の中で、それぞれの授業スタイルを支える共通する力量として「二重の応答性」を挙げることができる。この「二重の応答性」は理学療法の実習において学生が体験したように、初任期にも一つの課題となる。その際は「つまずき」とその克服として認知される。またその克服には時間がかかる。この点について仮説Cで示したように、経験の中で実践知を得た熟練教師においても同様の課題に直面する。初任教師との違いは、熟練教師は、的確な状況判断と豊富なレパートリーをもって瞬時に対応していきける(シヨーンの言う「行為の中の省察」(reflection in action)^{註4})ということなのである。その際、教師は仮説Aにあげた基礎的力量・一般的力量・個別的力量を用いて自らの授業スタイルとしての力量を成し遂げていく。

だが熟練教師ならば誰でもそのような対応が可能かというところではない。仮説Bで示したように、授業スタイルの基底をなす教師の「観」が教師の対応に反映されている。伝達という「観」の強い教師は、おそらくこうした支援はしないだろうし、できないだろうと思う。ここでおさえておきたいのは、二人の教師がさしあたっての目標と同時に、海外から来た日本語学習者に日本語の楽しさ、喜びを知ってほしいと強く願っていることである。こうした日本語学習者観が、「二重の応答性」の獲得に大きな動因となっていることは想像に難くない。またライフヒストリー的アプローチから明らかになったことは、当初からそうした観をもっているのではないことである。Aさんのインタビューで明らかになったように、できごととの「出会い」があって、自らの観が揺さぶられ、新しい観へと変容していくのである。観の変容により、いわば新しい技術が必要とされるのである。

「二重の応答性」の獲得には、観の変容や深まりが必須であることを述べた。しかしおそらくそれだけではないだろう。教師としての「対話的な身体」の獲得も前提条件なのではないかと考える。権威的な身体、権

力的な身体においては応答的なコミュニケーションそのものができないであろう。フーコー (1997)¹⁴⁾ が指摘したように微視的な権力が作用するのが教室であり、伝達という観点からいえば、教師—学習者の間にそうした権力はきわめて有効に作用するだけに、そこから脱却することが難しいのである。「二重の応答性」獲得の前提となる「対話的な身体性」の獲得経過についても今後、ライフヒストリーインタビューによって明らかにしていきたい。

註

- 1) 『新版日本語教育事典』(日本語教育学会編, 大修館書店, 2005) を参照。
- 2) やまだようこ (2007) は、人生の歴史的眞実をあらわそうとするものをライフヒストリー (生活史)、生きられた人生の経験的眞実をあらわそうとするものをライフストーリー (人生の物語) と区別している。教師のライフヒストリー研究について高井良健一の「欧米における教師のライフヒストリー研究の諸系譜と動向」(1995), 「教師のライフヒストリー研究方法論の新たな方向—ライフストーリー解釈の正当化論理に着目して—」(1996) を参照。
- 3) TPR, Total Physical Response (トータル・フィジカル・リスポンス), 全身反応法の略称。アメリカの心理学者アッシャー (J. Asher) が開発した聴解を優先する教授法である。幼児の第一言語習得過程を参考にして、学習者の聴解活動をその身体の動作と結びつけて記憶を強化する。
- 4) ドナルド・ショーン, 専門家の知恵 (佐藤, 秋田訳, ゆみる出版, 87-100, 2001) を参照。なお原文は The Reflective Practitioner by Donald Schön 1983 by Basic Books, Inc.

参考文献リスト

- 1) 斎藤ひろみ・池田玲子・池上摩希子ほか: ワークショップ型日本語教師研修におけるコーディネータの学び—研修参加者との場の共有化と対話を通して—, WEB 版リテラシーズ, 第4巻2号, くらしお

- 出版, 東京, 10-18, 2007.
- 2) 文野峯子, 教師の成長と授業分析, 日本語教育, 144, 15-25, 2010.
- 3) 飯野令子, 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.
- 4) 秋田喜代美・佐藤学, 新しい時代の教職入門, 有斐閣マルマ, 東京, 2006.
- 5) 森脇健夫, 教育方法学の研究動向—授業をつくる教師の知をめぐって—, 確かな学力と指導法の探求 (日本教育方法学会編), 図書文化, 東京, 121-131, 2004.
- 6) 藤原顕, 第1章 教師のライフヒストリーの理解に基づいた授業研究, 教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ, 科研費報告書 基盤研究 (C) (1) (研究代表者: 森脇健夫), 2004.
- 7) 森脇健夫, 第6章 教師の力量としての授業スタイルとその形成, 学びのための教師論 (グループ・ディダクティカ編), 劉草書房, 東京, 167-192, 2007.
- 8) 康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信, 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, 鈴鹿医療科学大学紀要, 14, 17-77, 2007.
- 9) 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, 鈴鹿医療科学大学紀要, 15, 19-28, 2008.
- 10) Patton, M. Q. Qualitative Evaluation and Research Methods. (2nd. Ed.) London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage 1990
- 11) 森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信ほか, 日本語教師の専門性とその形成, 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 29, 11-16, 2009.
- 12) 河合隼雄, 臨床教育学入門, 岩波書店, 1995.
- 13) 平山明子・松下佳代, 理学療法士の臨床実習における二重の応答性の生成, 第13回 大学教育研究フォーラム 発表論文集, 54-55, 2007.
- 14) ミシェル・フーコー, 監獄の誕生—監視と処罰, 田村俣訳, 新潮社, 1997.

Formation of competence as the formation of a Japanese language teacher's teaching style —Using the life history approach

Kang Feng LI¹⁾, Takeo MORIWAKI²⁾, Katsunobu SAKAMOTO³⁾

¹⁾Suzuka University of Medical Science

²⁾Mie University

³⁾Hamamatsu University

Key Words: Japanese language teacher, competence formation, teaching style, life history approach, teacher's viewpoint, Double Response

Abstract

How is a Japanese-language teacher's professionalism formed? An analysis of actual cases reveals that the process of the formation of competence can be considered as an establishment of teaching style. Analyzing contrasting cases, two case studies were conducted by using participant observation, descriptions, and the life history approach. It became clear that the acquisition of "Double Response" in addition to the acquisition of "Response" played an important role in the formation of competence = teaching style.