

日本語教育人材に求められる知識とは何か

—日本語教師養成科目での大学生の理解の過程に着目して—

What is the Knowledge Required of Japanese Language Teachers?: Focusing on the Process of Understanding by University Students in a Japanese Language Teacher Training Course

近藤有美
Yumi KONDO

宮本真有
Mayu MIYAMOTO

櫻井省吾
Shogo SAKURAI

1. 研究の背景

2019年6月、「日本語教育の推進に関する法律(令和元年法律第48号)」(以下、日本語教育推進法)が公布、施行され、国内外における日本語教育の機会の拡充、日本語教育の水準の維持向上について、初めて国と自治体の責任が示された。この条文には、「日本語教育の推進は、日本語教育を受けることを希望する外国人等に対し、その希望、おかれている状況及び能力に応じた日本語教育を受ける機会が最大限に確保されるよう行わなければならない」(第一章第三条)と明記されており、国や自治体、企業などにとっては日本語教育環境の整備が重要課題の一つとなった。同時に、日本語教育の機会拡充には、日本語教育人材の確保が必須であり、専門職としての日本語教育人材の育成にも注目が集まっている。

日本語教育推進法の公布とほぼ同時期の2019年3月、『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』(文化審議会国語分科会, 2019)が公表され、「日本語教育人材に求められる資質・能力」「日本語教育人材の養成・研修の在り方及び教育内容」「日本語教育人材の養成・研修における教育課程編成の目安」が示された。この報告が示された背景には、在留外国人のこれまで以上の増加や在留目的の多様化により、日本語教育を取り巻く環

境が大きく変化したことがあげられる（文化審議会国語分科会, 2019）。このような環境の変化に対して、日本語教育人材には「外国人に関わる多様な分野・立場の方に日本語教育の必要性を含め、言語・文化の相互尊重を前提とした、社会とのつながりを構築していく力が新たに求められている」（文化審議会国語分科会, 2019, p.1）。このような背景を踏まえ、文化審議会国語分科会（2019）は、日本語教育人材育成や研修の現状調査、およびその分析を行い、役割・段階・活動分野ごとの日本語教育人材について養成・研修の在り方をとりまとめ、報告している。これを受け、日本語教育人材養成・研修実施機関は、文化審議会国語分科会（2019）で示された教育内容に沿ったカリキュラムやプログラムの策定が急務となった。

この報告が示されたことについて、義永（2020）は、「現在の日本語教育を取り巻く社会的情勢等をふまえ、日本語教育における専門性を役割や資質・能力の捉え方の点で拡張させ具体的に提示した点で意義のあるもの」（p.31）であると評価しながらも、役割・段階における資質・能力のリスト化については、単に項目が列挙されているのみであり、要素主義的な教師教育に陥ってしまう可能性がある、問題点も指摘している。また、宇佐美（2019）は、「教育内容等」で使用されている重要概念の定義の不備や、世界的なコンピテンス論の研究動向との関連性が不十分である点を指摘している。ここで指摘されている重要概念の定義の不備とは、役割・段階・活動分野ごとに示された日本語教育人材に求められる資質・能力やその構成要素である「知識」「技能」「態度」の3領域のことを指し、「資質」「能力」「知識」「技能」「態度」それぞれの概念の定義が示されていないことや、なぜこの3領域に分けて整理されたのかについての説明がないことを特に問題視している（宇佐美, 2019）。

上述の批判や問題提起、およびその後の日本語教育関連学会等での議論が活発に行われる中、筆者らは大学での日本語教師養成プログラムの見直しの必要性を感じ始めた。それは、筆者らが、文化審議会国語分科会（2019）に示された「日本語教師【養成】における教育内容（必須の教育内容50）」（p.43）に対応済である大学に所属し、45単位以上の科目を有する日本語教師養成プ

プログラムに携わっているからである。そこで、文化審議会国語分科会(2019)の中で最も関心が集まっている点の一つである3領域——「知識」「技能」「態度」に注目し、3領域とそれらの相互関連性について再考することにした。

「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の表1(文化審議会国語分科会, 2019, p.24)を見てみると、3領域の「態度」に関わる事項には7つの具体例があげられているが、その中には「知識」との関連が深いものがみられる。特に、「(2)日本語そのものの知識だけでなく、歴史、文化、社会事象等、言語と切り離せない要素を合わせて理解し、教育実践に活かそうとする」「(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」「(5)指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする」(文化審議会国語分科会, 2019, p.24: 傍点は筆者によるもの)は、「知識」と切り離して考えにくい項目である。「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という表現は、90年代後半から日本語教育の文脈で語られてきた「自己研修型教師」(Nunan, 1989)や「反省的实践家」(Schön, 1983/2001)という概念とも重なる。たとえば、岡崎・岡崎(1997)は自己研修型教師について、「他の人々が作成したシラバスや教授法をうのみにしそのまま適用していくような受け身的な存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在である」(p.15)としているが、これは、「態度」だけの問題にはとどまらず「知識」の捉え方にも影響するものではないだろうか。そのように考えるのは、個々の学習者や現場に合わせた教材や教室活動を創造するためには、確立した既存の知識や手法を画一的に実践するのではなく、知識を現場に適応していく必要があり、同時に実践をもとに知識を更新し続ける必要もある。このような既存の知識の応用と個別の実践から経験的に得られる知識の往還によって、初めて、教材や教室活動を創造していくことができるのであろう。このように「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度は教師自身の知識の捉え方と深く結びついている。つまり、「学び続ける」

や「ものの見方を問い直す」という態度は、事実に知識を記憶していただくだけでは得がたく、既存知識を駆使し新しい知識を能動的に構築していくことの積み重ねにより涵養されるものだと言えよう。それゆえ、「態度」と「知識」はそれぞれが独立して存在するのではなく、相互に影響しあっていると考えるべきであろう。しかし、文化評議会国語分科会の報告に示された「知識」の項目には、「～に関する知識を持っている」「～する上で、必要となる知識を持っている」「～に関する基礎的な知識を持っている」「～に関する一般的な知識を持っている」という文末表現が並んでおり、「知識」を固定的に捉えていることがうかがえる。

そこで、筆者らは、「知識」「技能」「態度」の3領域の検討には、まず、「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という「態度」と結びつく知識観が必要ではないかと考えた。その知識観とは、事実に知識の記憶や蓄積ではなく、旧情報と新情報のすり合わせの中で能動的に構築していくという知識の捉え方である。このように知識を捉える見方は、すでに構成主義の名のもと広く知られているものである。構成主義による学習理論では、知識は客観的に把握することができるとは考えず、学び手が主体的に世界と関わり、構築していくものと捉えており（久保田, 2012）、近年このような知識観・学習観は日本語教育においても積極的に取り入れられ、さまざまな構成主義的教育実践が報告されている。しかし一方で、教師養成においてはその受容がなされているとは言いがたい。

以上のような背景を踏まえ、本研究では、大学での日本語教師養成課程における構成主義的学習観に基づく実践から得られたデータを分析し、「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度と結びつく知識とはどのように構築されるのか明らかにしたい。

2. データと分析方法

2.1 データ説明

本稿で示す研究では、構成主義的学習理論に基づき行った日本語教師養成科目の実践（近藤, 2021）において学生が記したディスカッション・レポー

ト（以下、DR）をデータとして分析する。近藤（2021）の実践では、大学学部2年生対象の「日本語教育教材論」において、関連論文の講読とそれに関するディスカッション等を通して、日本語教育における教材の意義や役割を考えていくことが目指されている。この実践では、論文について一通り内容が理解できた段階で、各学生は論文に関する疑問点や他の学生と話し合ってみたいことを「私の問い」として一つあげ、なぜそれを問いとしたのかという理由とともに他者に問いかける。「私の問い」をめぐるディスカッションは3、4人のグループで行われ、一人の問いには15分程度の時間が設けられている。その後、各学生には授業外課題としてDRの執筆が課されている。DRは、「私の問い」「それを問いとした理由」「小グループでのディスカッションの内容」「結論（ディスカッションを終えての「私の問い」への解、新たな疑問等）」を入れて1000字以内で記すこととなっている¹。図1は、DRの構成を

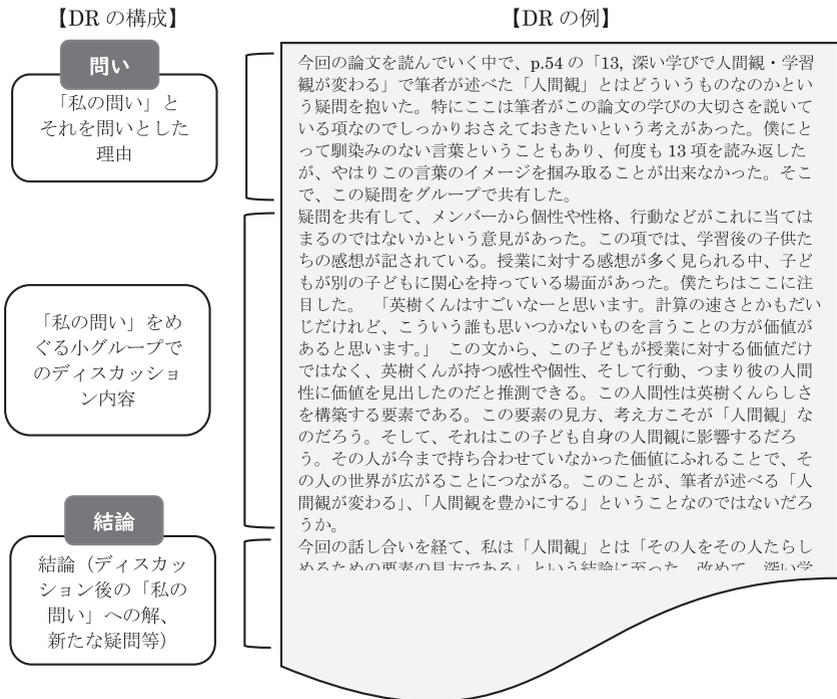


図1 DRの構成と例

示したものである。

本研究では、このDRの記述をデータとして分析した。授業では4本の論文²が扱われており、各学生はDRを4本執筆している。受講学生28名中4本すべてを執筆し、かつ研究への協力を承諾した25名のDR計100本を分析対象とした。

2.2 データ分析の方法

本研究では、データの分析にあたり田島・茂呂(2003)の「理解」の二つの階層という概念に着目した。田島らによると、理解にはローカルな実践の共同体内での理解と、複数の実践の共同体との交換可能なグローバルな理解の二つの階層があるという。前者は、「具体的な実践に参加するために必要な概念を学び取る、一致的使用に関する認証的理解」(p.89)で、「了解(agreement)としての理解」とよばれる。後者は、「学習主体自らが概念やそれに関わる実践に対して思考し、産出する解釈的理解」(p.89)で、「内省(reflection)としての理解」とよばれる。つまり、了解としての理解は、いわば内容をテキスト等の記述のまま受け入れる理解であり、学習者の解釈の自由度は低い。一方、内省としての理解は、ローカルな実践の共同体内では考えなくてもすんでいた行為を自覚化し、再構成し、再構造化しなければならず、学習者側の自由度は高くなるが、理解に関する主体性と責任も増す。このことから、「内省としての理解」は「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度と相互に関連のある理解であると考えられる。以上の理由から、本研究では、田島らの「了解としての理解」と「内省としての理解」を分析に援用することとした。

分析は、DRの「問い」と「結論」に書かれている記述をもとに、「了解としての理解」と「内省としての理解」に分類することから始めた。「問い」も対象としたのは、各自の「理解」はもともと「私の問い」からスタートしているものであり、どのような理解に向かう「問い」を発しているかも考慮しておくことは理解の過程を知るうえで重要であると考えたからである。「問い」の分類に関しては、「論文の理解できない点についての表層的な問い」「論文

内で使われている用語や表現の定義や意味などのわからなさからくる問い」を「了解としての理解につながる問い」とし、「既存の知識と論文の内容を照らし合わせたときのズレを感じたうえで疑問を投げかける問い」「論文内容を批判的に捉え、個人の見解を示したうえで、他者に意見を求める問い」を「内省としての理解につながる問い」とした。また、結論に書かれている「理解」の分類に関しては、「論文や他者から得られた情報を鵜呑みにする理解」「ある文脈においてのみ当てはまる理解（応用がきかない理解）」を「了解としての理解」とし、「経験や既有知識を統合し、各自の解釈を経て得られた理解」「ある文脈に限定されたものではなく、他の文脈にも応用可能な理解」を「内省としての理解」とした。

上記基準に従い、「問い」と「結論」の分類を筆者ら3名で行った。3名中1名はすべて（四種100本）を、2名はそれぞれ二種50本のDRを担当し、上記基準に沿って分類した。これにより、1本のDRを必ず2名が担当している。重複する2名の判定が異なったものについては、3名で各事例を確認しながら検討を重ね、全員の一致が得られたものを判定結果1とした。この過程において、「問い」に関しては、「了解としての理解につながる問い」「内省としての理解につながる問い」に該当しないものがあることがわかり、それを「その他」に分類した。この「その他」には、「課題論文と関連が非常に薄く、論文を読まずとも立てられる問い」や、「論文に記載のある内容について他の学生の嗜好を二者択一で問う類のもの」が入る。また、「結論」に関しては、「内省としての理解」には到達していないが、ただ他者の意見を鵜呑みにするのではなく新たな疑問を抱くに至ったものがあり、これを「中間の理解」とした。さらに、「了解」「中間」「内省」という理解の過程とは全く異なる結論が示されているものもあり、それらを「その他」に分類した。「結論」の記述だけでは判断できない場合は、本論を含めDRの記述すべてを読んで判断している。判定の質をあげるため、約一年後に、1名が四種100本を再度判定し、判定結果1と比較した。この比較によって判定が異なったものを3名で再度DRを読み直しながら検討し、最終的に全員の一致が得られたものを判定結果2とした。本稿では、この判定結果2（以下、判定結果）について報告する。

3. 結果と考察

3.1 DRの「問い」と「結論」についての概要

判定結果より、DRの「私の問い」は、「了解としての理解につながる問い」が38本、「内省としての理解につながる問い」が56本、「その他の問い」が6本あることがわかった。2.1で述べたように、学生は論文を講読したうえで「私の問い」をあげている。「私の問い」の設定前に論文の内容理解の時間を1コマ（90分）設けてはいるが、使用論文は学習用に加工されたものではなく、日本語教育や公教育の分野での専門的な論文であるため、学部2年生にとって理解が容易でない部分もあったであろう。そのため、自分が理解できなかった点を問う「了解としての理解につながる問い」が現れることは想定できる。しかし、半数以上の問いが、「内省としての理解につながる問い」であることから、専門的な論文に書かれていることを既有知識や経験と照らし合わせ、自分と結び付けて捉えようとしていたことが、問いの判定結果からうかがえる。

当初筆者らは、「了解としての理解につながる問い」は「了解としての理解」に、「内省としての理解につながる問い」は「内省としての理解」に至るものだと予想していた。しかし、問いと結論を別々に捉えてみると、図2に示すように、「問い」と「結論」の内訳の量に差がみられた。この結果より、

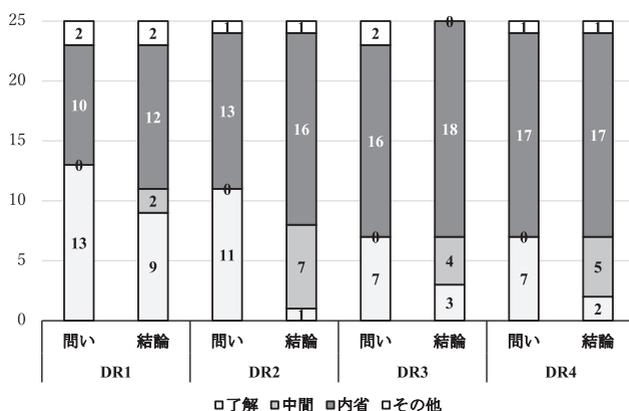


図2 各DRの「問い」と「結論」に見られる理解の内訳

「問い」が指向する理解に必ずしも「結論」が向かうわけではないことがわかった。

そこで、「問い」と「結論」の関係を分析するために、「問い」がどのような「結論」に至っているのか、DR毎にその変化を分類した(図3)。筆者らの予想通り「了解としての理解につながる問い」が「了解としての理解」に至っていたDRは9本、「内省としての理解につながる問い」が「内省としての理解」に至っていたものが44本あり、これは全体の53%にあたる。興味深いのは、論文のわからなさを問うという「了解としての理解につながる問い」が「内省としての理解」につながっていたり、「内省」とまではいかないものの「中間の理解」につながっていたりするケースがあったことである。また、たとえ「問い」が「内省としての理解」に向かうものであったとしても、「了解としての理解」や「中間の理解」にとどまっているものがあることもわかった。このことは、問いの種類によって理解の結果が決まるわけではないことを示唆している。では、それぞれの「問い」はどのようなプロセスを経て「理解」の違いを生み出しているのだろうか。その中で「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度につながるような理解の深まりには、どのような特徴があるのかを明らかにしたい。

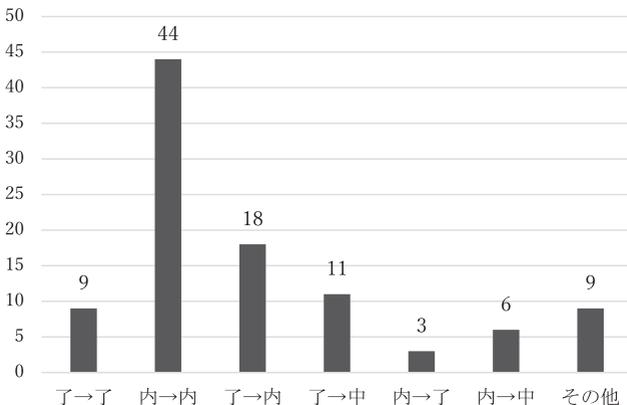


図3 「問い」と「結論」の関係

本研究のデータであるDRは、「私の問い」として示された個人の疑問点を小グループで議論し、それを受けて結論が記されている。つまり、結論として示されたそれぞれの理解には、グループディスカッション（以下、GD）が多分に影響していると思われる。そこで、DRの「問いをめぐるディスカッション」に関する記述を手掛かりに、それぞれの理解はどのように導かれるのか、その特徴を明らかにし、知識の構築との関係を探ることとした。

3.2 「了解としての理解」に至るプロセス

「了解としての理解」は、「了解としての理解につながる問い」「内省としての理解につながる問い」、そして「その他の問い」からも確認できた。ここでは、「了解としての理解につながる問い」「内省としての理解につながる問い」がどのように「了解としての理解」に向かったのか、それぞれの事例をDRの記述から分析する。

3.2.1 「了解としての理解につながる問い」から「了解としての理解」へ至った事例

ここでは、「了解としての理解につながる問い」から「了解としての理解」へ至った二つの事例を取り上げ、「了解としての理解」に至るプロセスの特徴を捉えたい。

DR3_石田³は、論文の具体的な記述「本格的に新聞記事や雑誌などの記事を資料として授業で使えるようになったのは、教えから学びへの学習の転換ができるようになった頃からである」（注2の【論文3】p.50）を抜粋し、「この部分で言われている『教え』から『学び』への学習の転換とはどういうことなのか」「なぜ新聞記事や雑誌などの記事は学習の転換ができるようにならないと資料として使えないのか」を「私の問い」とし、「自分一人ではこの表現を理解することができなかった」という問いとした理由をDRに記している。これは、論文のわからなさを他者に問う「論文についての表層的な問い」であることから、「了解としての理解につながる問い」であると判断できる。

この問いをめぐるGDについて、石田は次のように記している。

まず初めに、「教え」から「学び」への転換とはどういうことなのかということについて話し合う中で、「教え」とは教師が学習者に一方的に教えているだけの状態で、「学び」とは教師の教えを受けて知識や能力をインプットし、それを学習者が自ら主体的に応用していくということなのではないかという意見が出た。よって、「教え」から「学び」への転換とは、教師による一方的なものから学習者による主体的なものへの変化なのではないかと考えた。

グループメンバーによって示された「教え」と「学び」についての理解を手掛かりに、「『教え』から『学び』への転換」とは「教師による一方的なものから学習者による主体的なものへの変化」であると石田自身の考えが示されているが、問いの核となる「学習者による主体的なもの」について、石田がどのように理解しているかはDRの記述だけではわからない。GDはその後、石田の二つ目の問いに移っている。DRにはこの点について、以下のように書かれている。

次に、なぜ新聞記事や雑誌などの記事は学習の転換ができるようにならないと資料として使えないのかということについて話し合う中で、先ほどの「教え」から「学び」への転換に対する考え方を踏まえて考えると、新聞記事や雑誌などの記事は自分の持っている知識だけで問題を解決することは難しく、その自分が持っている知識を応用させて考える必要がある。そのため「教え」から「学び」への転換ができるようにならないとこれらの問題を解決することができないのである。その例がこの今泉（2006）論文の中で用いられている下田沖の記事を資料として用いた授業の例だ。ここでは生徒が既に学習していた植物の光合成についての知識を応用させて、様々な問題を解決していった。このように学習者が既に持っている知識を応用させて問題解決に繋げることで、学習者はその知識への理解をさらに深めることができるのである。

このDRの記述から、先ほどの「学習者による主体的なもの」という理解は「学習者が既に持っている知識の応用」と言い換えられていることがわかる。

この言い換えからも、「学習者による主体的なもの」についての石田の理解が曖昧なままであることがうかがえる。

GDの結果、石田はDRの結論に次のように記している。

「教え」から「学び」への転換とは教師による一方的なものから学習者による主体的なものへの変化だということ、また、新聞記事や雑誌などの記事は学習者の既に持っている知識を応用させて考えさせる必要があるため学習の転換が必要不可欠になるという考えに至った。これは学習者の知識に対する理解を深めさせるのに非常に効果的な方法であると感じた。

石田の結論からは、当初の「自分一人ではこの表現を理解することができなかった」という点から考えると論文の理解は深まっていることがうかがえる。しかし、教師が記事を教材として利用できるようになるには「教えから学びへの学習の転換ができるようになった頃からである」という筆者の主張において、この転換を教師がどう見極めるのかということ抜きに現場への応用は難しいが、その部分に関する詳しい記述は見られなかった。このような意味において、石田の結論に記されている理解は、論文の表面的な理解にとどまっており「了解としての理解」であると判断できる。

次に示す事例も、「了解としての理解につながる問い」から「了解としての理解」に至ったものである。DR2_林は、「年少者日本語教育における教材論・実践論・子ども観の欠如という教材開発の問題性が教育現場に与える影響は少なくない」（注2の【論文2】p.10）という論文の記述に着目し、「どのような影響がでているか」を問いとしてあげ、自分の中では答えが出なかったことを問いとした理由としている。林の問いも、個人の中では答えの出なかった論文内容の不明点を問う「了解としての理解につながる問い」である。

この問いをめぐるGDについての記述を見てみると、この問いに対しグループメンバーが「子供観の欠如」「教え」「学び」などのことばを使って発言した様子が書かれている。

この問いに対してグループでは、大人向け日本語教育教材を子ども向けに「加工」しただけの教材（p10）と川上さんの論文にある。この

ような場合、子供観の欠如は教えにはなるが学びにはつながらないという意見が出た。理由として、大人と子供の学習のスピードは異なっている。また、興味の薄いトピックであると子供への教えとなるがそれは単に内容を教えているだけであって子供にとっての学びとはならない。子供にとって興味の対処⁴はそれぞれ異なっている。また、年齢によっても興味の対象は違っている。なので子供観抜きの教材開発は子供に興味を持たれない教材となりそれは子供に対しての一方的な学びの押し付けになってしまう可能性がある。また、教材論は順序ある教えのために必要である。何かを学ぶ際には必ずと言っていいほど学ぶ順番が大切である。学びの順番がバラバラであると学習者に混乱を与えたりする可能性が出てくるという意見が出ました。教材開発にはまず学習項目に対しての興味が必要です。興味を持たせて主体的な学びになるよう促し基礎、応用となるようなこの順番となるような教材開発が必要だと考えています。初めに学習項目に対して興味を持たせることにより最後まで主体的な学びとなるのではないだろうか。最後に実践論についてです。実践論は実際に活動をしその活動についてあとから振り返りをしより実践的な力をつけるのに必要です。実践論は重要な役割をしており、実践論抜きの教材開発つまり教材論と子供観だけであるとそれはただ学習者にこの場合はこの文法を使うんだよというようにただ聞かせているだけになってしまう。そのため、実践論抜きの教材開発は実践的な深い学びにはつながらない。

DRに記されている「子供観の欠如」「主体的な学び」「実践論」は論文に用いられていることばであるが、「子ども観」を子どもの興味は人によって異なるという観点からのみとらえている点や、「主体的な学び」には基礎から応用への学習配列が不可欠であるととらえている点からも、論文で使用されていることば一つ一つが十分吟味されないままGDが進行していることがうかがえる。

GDの結果、林はDRの結論に「ディスカッションを終えて私は教材開発には上記三つの項目（「教材論」「実践論」「子供観」）が必要不可欠であること

がわかった。どれか一つでもかけてしまうとそれは学習者にとって深い学びにはつながらず教育現場に少なくない影響を与えてしまう」と記している。林の問いは、「教育現場に与える影響は少なくない」という論文の一説に対し、どのような影響が出ているのかであったが、結論において論文の内容をなぞっただけで、林自身が必要不可欠とする「教材論」「実践論」「子ども観」がそれぞれ何を意味するのかという理解にも至っていない。これは、GDでの他者からの情報や論文の記述を鵜呑みにする理解であり、「了解としての理解」であると言えよう。

二つの事例の分析から、「了解としての理解につながる問い」は、「論文の理解できない点についての表層的な問い」や「論文内で使われている用語や表現の定義や意味などのわからなさからくる問い」であるため、一人で考えたときには全くわからなかったものが、GDでの他者からの発言や、それをきっかけに論文に当たりなおしたことにより、「自身の問いに対する答えが見つかった」という状態にあるとみることができよう。これは、西林（2005）が指摘する「わかったつもり」の状態であり、読みが深まらない原因と通ずるものがある。「わかったつもり」とは、「後から考えて不十分だというわかり方」（p.40）のことをいい、わからない場合の先にある探索に進まないことから、読むという行為において「わからない」状態よりも問題であるという。西林（2005）は、母語話者であれば、雑誌やネットの記事のようにさほど難解なものでなければざっと読んだだけで理解は可能であるが、論文を批判的に読もうとする場合には「ざっと読んで『わかる』以上のわかり方が要求される」（p.78）とし、このようなわかり方が要求される場面で「わかったつもり」の状態が「よりよくわかるための障害」になるという。事例にみられた「了解としての理解」はまさに「わかったつもり」の状態であり、この状態を脱せずして、論文の内容を自身に引き付けて解釈したり再構成したりという「内省としての理解」には向かいにくいと言えるだろう。

3.2.2 「内省としての理解につながる問い」から「了解としての理解」へ至った事例

ここでは、「内省としての理解につながる問い」が「了解としての理解」へと至った事例を取り上げ、なぜ「内省としての理解につながる問い」を発しながらも「了解としての理解」に至っているのか分析したい。

DR3_高木は、「授業の中で問いが生まれ、それが教材となったとき、子供たちが主体的に参加する学習が可能になる」（注2の【論文3】 p.55）という論文の一説を引用したうえで、「子供たちが主体的に参加する授業にするにはどのような工夫が必要か」を問いとしてあげている。問いとした理由には、次のような記述がある。

なぜこの問いにしたのかというと、ルート1, 2は現在の教育現場でよく使われていて、ルート3⁵のような授業はあまり実施されていないのではないかを思い、ルート1, 2を使うときに応用できる部分はないのかと気になったからだ。また、この問いの答えはかなり多く存在すると考え、自分以外の視点からの意見も聞いてみたいと思ったからだ。私がディスカッションの前に考えたことは、私が中学校の頃に体験した英語の授業の経験から来ている。まず、教科書に載っている読解の問題の答えを、紙に書いて教室の四隅に貼っておく。生徒はグループになっていて、問題ごとに代表者を決め、先生から言われた問題の答えを探しに行くという授業だった。一見簡単そうに見えるが、四隅に貼ってある紙にはカバーがされており、近くに行ってそれを外さないと答えを見ることができないようになっている。また、答えを見つけたらグループのところに戻って答えをシェアし解答用紙に書き込まなければならないため、代表者は責任感を感じる。この授業から、頻繁にはできないと思うが、教室を動き回ることも主体性を生み出すことができるのではないかと考えた。

高木の問いは、論文で示された「子供たちの主体的参加」という記述が論文内で筆者が示した教材発掘・選択のどのルートに該当するのかを思考し、内容を再構成して解釈するために他者の意見を聞こうとしているものである。

そのうえで、「子供たちが主体的に参加する授業にはどのような工夫が必要か」という実践現場への応用を検討したとみられる。また、中学時代の英語の授業という自身の経験とつなげて考えようとしていることから、「内省としての理解につながる問い」であると判断できる。

この問いをめぐるGDについては、以下のように記している。

ディスカッションで出た意見は、ルート1に関しては、学習者次第なところがあるため、グループワークで考えさせたり、自分の意見をいう機会を与えることが必要なのではないかと、ルート2に関しては教師次第なところがあるため、一方通行な授業ではなく、学習者からの返答をもらって、それに答えて収めていくという授業の作り方が必要だということだった。

非常に短い記述であるためGDの詳細を捉えることは難しいが、ここには、なぜそのように考えるのか問い合ったり、それぞれの意見の根拠を示したりしたかは記されていない。出た意見の紹介という記し方からも、GD自体が議論に発展していなかった可能性も考えられる。

この結果、高木はDRの結論に次のように記している。

ディスカッションを通して、自分以外の視点から様々な意見が聞けて問いに対する学びが深まったように感じた。また、学習者に主体性を出すことは、大人の学習であってもこどもの学習であっても難しい部分があるということを確認することもできた。ルート1, 2がよく使われている日本の教育でも少しの工夫で主体性を生み出すことができるのではないかと考えた。

高木の結論には、GDに対する肯定的な記述もみられるが、問いで発せられた「主体的な参加」に対して思考し自身の解釈が構築されているとはいいがたい。結論の最後に「ルート1, 2がよく使われている日本の教育」とあるが、論文の筆者が日本の教師にはルート2の体験が不足していることを指摘していることから、論文の内容の理解が不十分な状態、もしくは誤解した状態で応用を考えていた可能性も指摘できる。

この事例のように、一見「内省としての理解につながる問い」が立てられ

ているような場合でも、論文の理解が不十分なまま出された問いでは、GDにおいて問いの本質が捉えられないまま議論が進行してしまい、結果として「内省としての理解」につながらないことがわかった。

3.2.3 「了解としての理解」に至るプロセスの特徴

事例の分析から、「了解としての理解」に至るケースは、「私の問い」の中に含まれていることばや概念が十分吟味されずGDが進み、創造的な意味づけや独自の解釈がなされないまま、論文の記述やグループメンバーの意見を鵜呑みにして結論づけていることがわかった。この理解は、自身の問いに対して十分な解が得られていないにも関わらず、「わかった」と自身が納得していることから、「～常に学び続けようとする」という態度とはつながりにくいと思われる。

しかしながら、「了解としての理解」に至るケースのすべてに問題があるわけではない。どの問いも学生自身が発したものであることから、問いの設定は自身のわからなさを自覚するところから始まっているため、自らの問いに能動的に関わり理解を深めようとする態度はうかがえる。同時に、各自のわからなさをもとに問われたものに対して、グループメンバーもまた能動的に関わろうとする態度は、DRの記述からもうかがえる。汐見（2021）は、子どもたちが興味・関心を持つのに子どもが素直に抱いた「問い」が重要であるとし、「学びがおこるきっかけは、問い」（p.226）であると述べている。これは、本研究のような大学生の学びにおいても言えることであろう。「了解としての理解」ととどまっているものでも、学生の「問い」をきっかけに学生同士が対話しながら探求しており、このような環境で思考し続けることにより「考える癖」や「思考を鍛えること」につながるのではないだろうか。しかし、本研究では、1本目から4本目のDRの変化を分析していないため、このような能動的な関わりが知識の構築にどう影響するのかは捉えられていない。この点は今後の課題としたい。

3.3 「内省としての理解」に至るプロセス

本稿でいう「内省としての理解」とは、「経験や既有知識を統合し、各自の解釈を経て得られた理解」「ある文脈に限定されたものではなく、他の文脈にも応用可能な理解」である。DRの分析から、「内省としての理解」は、「内省としての理解につながる問い」「了解としての理解につながる問い」、そして「その他の問い」からも確認できた。ここでは「私の問い」がどのように「内省としての理解」に向かったのか、それぞれの事例をDRの記述から分析する。

3.3.1 「内省としての理解につながる問い」から「内省としての理解」へ至った事例

ここでは、「内省としての理解につながる問い」から「内省としての理解」へ至った二つの事例を取り上げ、「内省としての理解」に至るプロセスの特徴を捉えたい。

DR4_川田は、論文内に記されている「(学習者の抱える)間違えることへの恐れ」(注2の【論文4】 p.58)に着目し、「なぜ学習者は間違えることを怖がってしまうのか」「学習者に間違いを怖く思わせないために必要なことは何か」を「私の問い」とし、以下のように記している。

今回の論文を理解していく中で、p.58の学生Fの発言から、批判的に捉え、疑問を抱いても、コミュニケーションに発展させることができない学習者もいることが分かった。そして、その原因の一つは「間違えることへの恐れ」であった。このことから、僕は学習者の間違いを怖く思わせない学習環境の必要性を見出した。しかし、僕自身もよく間違えることを怖がってしまう。間違えることを恐れるなど言われても、正解の確信を持てるまで発言できないことがしばしばある。そのため、学習者が間違いを怖がってしまう要因から考えていくことで、少しでも学習環境の設定をしやすくなるのではないかと考えた。

この川田の問いは、学習者が間違いを恐れることの原因や、学習者の恐れに対する根本的な解決方法を考えようとするもので、論文から得られた知識を

現実場面に応用することを想定したものである。この問いの背景には、論文の内容と自身の経験を照らし合わせていることもうかがえ、この問いと向き合うことは同時に自分自身の分析にもつながるものである。そのような意味で、この問いは、論文内容から応用的な文脈を想定し、他者の意見を問う「内省としての理解につながる問い」である。

この問いをめぐるGDについては以下のように記されている。

まず初めに学習者が間違いを恐れてしまう原因について話し合った。そこで出た意見は、恥ずかしさや、周りへの遠慮が影響しているというものであった。例えば、もし自分だけ間違えてしまい、周りから遅れていると劣等感を抱いた場合、それは恥ずかしさに繋がる。一方で、自分だけ周りよりも抜きん出してしまうと、摩擦が生じてしまうのではないかと不安になってしまう。周りと自身を比較してしまったり、周りに合わせてしまうことで怖いという感情になってしまうのではないかと考えた。また、見栄を張ってしまうということも原因なのではないかという意見もあった。それは「間違い=格好悪い」という意識が強いことにより、大人数の場でプライドが傷つくことを恐れてしまっているためではないかというものであった。次に先程述べた原因に沿ってどのような学習環境を設けるべきかについて話し合った。そこでまとまった意見は「疑問や意見を共有しやすい環境」であった。疑問を解消することで、自分の意見に自信が持てる。また、自分の意見が身近で共有できれば、同じような意見を持つ人が現れたり、その集団で共通認識となり意見交換への抵抗感を取り除くことができる。意見を自分だけのものにする、間違えた時の負担は多くなる。少しでも分散することができれば、間違いへの怖さを軽減することができるだろう。これらの行為をするためには少人数グループに分けて一度話し合いの時間を設けることが必要だという結論に至った。

DRの記述から、GDでは「間違えること」に対して抱く感情についてグループメンバーが意見を述べ、その中から「間違えることへの恐れ」は「恥ずかしさ」「劣等感」といった他者の目を気にするがゆえの「怖さ」だということ

に気づき、さらに「間違える」ことばかりでなく「間違えない」こともまた「怖さ」であるという主張につながっていった過程が記されている。GDを経て、「間違える」ということが単純に「正解が答えられない」ということではないことに気づき、さらには多くの学生が間違えている状況では「間違えない」ことが目立ってしまうのだという発展的な解釈にまで至っている。これは各自が経験を振り返り、自身の感覚・感情を自覚化しその解釈を再構成する過程から得られた理解であり、「内省としての理解」に向かううえで欠くことのできない過程であろう。その後、次の質問である「学習者に間違いを怖く思わせないために必要なことは何か」にGDのトピックは移っているが、そこでも「間違いの負担を分散させる」というアイデアに行きつき、学習者を数人のグループに分けて解答させる方法を見つけている。

川田はDRの結論に、「教師は上記(川田自身のDRの記述を指している)で述べたことを意識して、学習環境の形成をしていくことが大切だと感じた。間違いから学ぶこともたくさんあるので、間違えることへの躊躇を取り除くことも主体性を伸ばしていく上で重要な役割を果たすということがわかった」と記しているが、この理解は、課題論文に限定されたものではなく、他の文脈にも応用可能なものであり、「内省としての理解」に至っていると言える。

次に示す事例も、「内省としての理解につながる問い」から「内省としての理解」に至ったものである。DR2_竹田は、「子どもにとって意味のある教材となる実践的教材論を踏まえた上で教材開発が議論されるべき」(注2の【論文2】 p.17)という論文の記述に着目し、以下のように、「私の問い」とその理由を述べている。

「子どもにとって意味のある教材となる実践的教材論を踏まえた上で教材開発が議論されるべき」とあるが、教材を作る際に工夫すべきことは何か、また意味のある教材というのは学習者によって大きく異なるということも踏まえたうえで、論文中に出てくる実践的な教材の例以外にもどのようなものが教材になりえるのか、ということ問いとして設けた。私がこの問を設定した理由は、教材開発を行う上でどの

ようなことに考慮する必要があり、そこから生まれる教材の具体例はどのようなものがあるのかが気になったからである。

この竹田の問いは、「子どもにとって意味のある教材」という際の「子ども」をカテゴリーとしてとらえるのではなく、その個別性を考慮し自身が応用する場合のことを考えた問いである。この点からも、竹田の問いは、他の文脈にも応用可能な「内省としての理解につながる問い」であると判断できよう。

この問いをめぐるGDについては、以下のように記されている。

グループディスカッションでは、教材を作る際には多くの学習者を調査対象として、より多くの例を集めて分析する必要があるという意見が出た。学習者によって興味のあることや求めるものは大きく異なり、ひとりとして同じ学習者はいない。しかし、事例が多くあれば多くあるほど教材開発に役立つのではないか。また、実践的な教材の例としては、日常生活に関わる物事や生教材が身近にあるものが教材になりやすいのではないかと、という意見をもらった。絵本、新聞、歌、映画などのいわゆる生教材と呼ばれており、教科書ではない教材といわれてすぐに思いつくようなもの以外にも、スーパーマーケットのように人と人の関わりが頻繁にみられるような場所も教材になりえるのではないだろうか。

GDには、教材開発には「多くの学習者を調査対象として、より多くの例を集めて分析する必要がある」という他者からの意見が記されている。これは、「私の問い」を設定した時点で竹田がこだわった個別性（「学習者によって大きく異なる」）に影響を与える可能性のある意見である。竹田は、「学習者によって興味のあることや求めるもの」が違うことや「ひとりとして同じ学習者はいない」という「学習者」ということばで括られがちな学び手側の個別性に目を向けながらも、多くの学習者情報の集積は教材開発に有益であることも受け入れている。これは、他者の意見をそのまま鵜呑みにする理解とは一線を画していると言えるだろう。また、もう一つの問いである「実践的な教材の例」については、「日常生活に関わる物事や生教材」というGDでの他者の意見をきっかけに、典型的な「生教材」の枠を越えて、「場所」「場面」と

いった「人と人の関わり」すべてを学びのリソースにしていこうとする「視点の拡張」がうかがえる。竹田自身の理解がグループメンバーとの共有の理解かはDRの記述から読み取ることはできないが、ここには「生教材」というものに対する既有知識の更新がみられる。この知識の更新は、「～常に学び続けようとする」「自身のものの見方を問い直そうとする」という態度と結びつくものであると言えよう。

以上のようなGDを経て、竹田はDRに以下のような結論を記している。

どれだけ膨大な情報、事例をもっていたとしても学習者に100%適した教材を提供できるわけではない。しかし、もとの事例や経験談が多ければ多いほど、それぞれの学習者に適した教材を提供することができ的可能性は高くなるだろう。また、多くの学習者の例を知ることによって1つのことに囚われたり、元来の教材ばかりを意識しすぎたりする教材が減り、幅が広く自由度の高い教材開発を行うことが可能になるのではないだろうか。問の二点目である、どのようなものが具体的に教材になりえるのか、という点について考えると実際の「物」ばかりに囚われる必要はないと感じた。「場所」や「場面」も学習者にとっては立派な教材のひとつになるのではないだろうか。社会生活では知識としての正しい言葉だけでなく、実践的な言い回しや状況にあった言葉遣い、さらには習慣や文化、価値観も含めて学ぶことができるため、実践的な教材になるだろう。

ここには、学習者の個性への着目と、その個性に配慮した教材の提供の重要性が示されている。そして、そのためにも、事例や情報の集積がより良い教材の提供につながるとし、GDでの意見を自身の考えとすり合わせて解釈する様子が見えてくる。GDで示された視点の拡張や個性への着目が、おそらく竹田やグループメンバーの教材の見方を問い直すことにつながっているとも考えられる。結論に示された竹田の理解は、論文に限定されるものではなく、個別の事例や将来出会う可能性のあるさまざまな場面を意識した「異なる文脈でも応用可能な理解」である。事例や経験は役に立つが、決してそれが異なる学習者にとっても100%信頼できるものではないという理解は

「学び続ける」という姿勢そのものであり、また、「物」としての教材にとらわれていたことから視野を広げていった理解の過程は、「自身のものの見方を問い直そうとする」という姿勢につながるものであると言えるのではないだろうか。

3.3.2 「了解としての理解につながる問い」から「内省としての理解」へ至った事例

3.1の図3で示したように、本研究のDRには、「了解としての理解につながる問い」から「内省としての理解」に至ったケースが18例確認できた。「了解としての理解につながる問い」は、「論文の理解できない点についての表層的な問い」「論文内で使われている用語や表現の定義や意味などのわからなさからくる問い」であり、GDでその解決が目指されれば、結論として「了解としての理解」に至ることとなる。しかしながら、「了解としての理解につながる問い」を発生しながらも、「内省としての理解」に至ったケースが18例あることは興味深い。ここでは、「了解としての理解につながる問い」から「内省としての理解」へ至った事例を取り上げ、どのように「内省としての理解」に至ったのかそのプロセスを分析する。

DR3_川田は、「私の問い」とそれを問いとした理由を次のように記している。

今回の論文を読んでいく中で、p.54の「13, 深い学びで人間観・学習観が変わる」(注2の【論文3】p.54)で筆者が述べた「人間観」とはどのようなものなのかという疑問を抱いた。特にここは筆者がこの論文の学びの大切さを説いている項なのでしっかりおさえておきたいという考えがあった。僕にとって馴染みのない言葉ということもあり、何度も13項を読み返したが、やはりこの言葉のイメージを掴み取るが出来なかった。

川田は、論文で使用されている「人間観」ということばを取り出し、それがわからなかったため、「私の問い」として他者に問うことにしたのである。この問いは、論文内で使われている「人間観」ということばの意味などのわか

らなさからくる問いであるため、「了解としての理解につながる問い」である。

この問いをめぐるGDについては次のように記述されている。

疑問を共有して、メンバーから個性や性格、行動などがこれに当てはまるのではないかという意見があった。この項では、学習後の子供たちの感想が記されている。授業に対する感想が多く見られる中、子どもが別の子どもに関心を持っている場面があった。僕たちはここに注目した。「英樹くんはすごいなーと思います。計算の速さとかもだいたいだけれど、こういう誰も思いつかないものを言うことの方が価値があると思います。」この文から、この子どもが授業に対する価値だけではなく、英樹くんが持つ感性や個性、そして行動、つまり彼の人間性に価値を見出したのだと推測できる。この人間性は英樹くんらしさを構築する要素である。この要素の見方、考え方こそが「人間観」なのだろう。そして、それはこの子ども自身の人間観に影響するだろう。その人が今まで持ち合わせていなかった価値にふれることで、その人の世界が広がることにつながる。このことが、筆者が述べる「人間観が変わる」、「人間観を豊かにする」ということなのではないだろうか。

DRの記述から、GDでは、まずグループメンバーから出た「個性や性格、行動などが人間観に当てはまるのではないか」という意見を手掛かりに、論文に当たりなおしていることがわかる。その後、論文に書かれていた子どもの発言に注目し、グループメンバーから出た「人間観」についての解釈と照らし合わせて理解しようとしていく過程がDRに記されている。その理解の過程では、まず、論文の中でどのような意味で「人間観」が用いられていたのかを、グループメンバーからもらった「個性」ということばを使って言い換え、さらに、自分で「感性」「行動」「人間性」「価値」ということばも加えて、理解を深めていっていることもうかがえる。

川田はDRの結論に、こう記している。

今回の話し合いを経て、私は「人間観」とは「その人をその人たらしめるための要素の見方である」という結論に至った。改めて、深い学びは、教養や知識などの学習に関するだけでなく、その人らしさ

の構築にも働きかけるということが理解できた。だからこそ、筆者が述べる深い学びの大切さを実感させられました。

ここで注目したいのは、川田は「私の問い」として発したときには「人間観」ということばを理解したいということだったが、それがGDを経て、「人間観」が理解できたというだけでなく、「深い学び」は、「教養や知識などの学習に関することだけでなく」、「その人らしさの構築にも働きかける」としてある点である。この点に理解が及んだことで、川田は、論文3の筆者が主張する「深い学びの大切さ」の理解まで到達している。

この事例から、たとえ「私の問い」として発せられたものが、ことばや概念のわからなさを問うものであったとしても、ことばを別のことばに置き換えたり、さらにそれを手がかりに論文の記述に再度当たってみたりという過程を経ることで、論文に使われていることばの理解が深まっていくことがわかった。また、この事例のように問いとして出されたことばが論文の理解に重要なものである場合、ことばそのものが理解されたことで論文の理解が深まるということもわかった。そのような過程を経て得られた理解は、ある文脈に限定されたものではなく、他の文脈にも応用可能な「内省としての理解」へとつながることも示唆された。

3.3.3 「その他の問い」から「内省としての理解」へ至った事例

本研究のデータより、1例ではあるが「その他の問い」から「内省としての理解」に至ったケースが確認できた。「その他の問い」とは、課題論文との関連が非常に薄く論文を読まずとも立てられるような問いや、論文に記載のある内容について他の学生の嗜好を二者択一で問う類のものであり、問いとした理由には「他の人がどう思うか気になったから」と書かれていることが多い。「その他の問い」に共通してみられる特徴としては、論文に書かれているある一部分のみに着目し、それについて十分な理解がないままにその点を「良い・悪い」「好き・嫌い」等で問いかけている点がある。

DR3_大山は、「私の問い」とそれを問いとした理由を以下のように記している。

私の問いは「既成の教科書のような教材で授業を受けるか、論文内のような創造的で体験的な教材で授業を受けるかどちらがいいか」である。この問いを選んだ理由は、自分は小学校のころから既成の教科書で授業を受けてきたが、論文内のような教材で授業を受けていたら、苦手な教科も進んで学習できるようになっていたりするのだろうかと思ったからだ。

論文3では、小学校の教師が複雑な形の花瓶や置物、水槽、水などを準備し、算数の体積の授業を行ったり、社会で学んだ奈良の大仏の高さ（教師は身長と紹介）に対する児童の「それは座高だ」という発言をきっかけに、算数の比を使って大仏の身長を求める授業を行ったりした事例が紹介されており、大山はこのような「創造的で体験的な教材で」授業を受けるのがよいか否か二者択一で問いを発している。論文を読めば、ここで紹介されている授業が「創造的な教材」のみで進行しているわけではないことが読み取れるはずであるが、大山がそう読み取っていないこともこの記述からうかがえる。

問いをめぐるGDについて、大山は以下のように記している。

グループディスカッションでは3人の意見を聞くことができた。1人めは「既成の教科書じゃない体験型の授業をしたい」という意見だった。論文内のような身近なものや体験型の教材を使って授業を展開していくと、学ぶ側も興味を持てるのではないかと話してくれた。2人めは「既成の教科書などの教材で授業がしたい」という意見だった。これは副教材があるという前提の意見で、主教材は既成の教科書を使用して、副教材として論文内のようなワインボトルやカマンベールチーズの容器などを使用してみたいと話してくれた。副教材は主教材を使った後に使うのが適切ではないかという考えが出た。3人めは「既成の教材で授業をしつつ、たまに体験型のような教材を使いたい」という意見だった。彼女は、高校生の英語の授業の時間に洋画を観たことや洋楽を歌った経験話を話してくれた。既成の教科書でそのまま授業を進めるよりも、たまに体験する授業があると「今日は何をするのかな」と学習者に興味を持たせることができ、授業そのものを楽しみに感じて

らえるというメリットを挙げてくれた。体験型の教材への興味が湧いているが、基礎知識やベースとなる授業がないと授業にならないのではないかという話になった。論文50ページの下田沖の新聞記事を使った授業も、子供たちは植物は光合成をするという基礎知識があったからこそ海草が浅瀬に移動している理由を突き止めることができた。このように、既成の教材で、知識を得ているからこそ体験型教材がその意味を成すのだろうと考えた。そしてわたしは「もし子どもの頃、この論文内のような体験型の授業を続けていたら嫌いな教科は好きになれたと思いますか」という質問をグループメンバーに投げかけてみた。ほとんどのメンバーが「いいえ」と答えた。「実験（体験）が好きではない人もいるから好みや得意不得意は分からないだろう」という意見、そして「基礎がしっかり理解していないと体験していても興味が持てないだろう」という意見が出た。

大山のDRには、GDで自分以外のメンバー3人がそれぞれ異なった意見を理由とともに述べていることが記されている。一人目は体験的な教材を好み、「論文内のような身近なものや体験型の教材を使って授業を展開していくと、学ぶ側も興味が持てる」という理由をあげ、二人目は既成の教科書を用いた従来型の授業が良いとし、論文内の事例のような教材は副教材で十分であるという意見を述べている。また、もう一人は洋画や洋楽に触れた自身の高校時代の体験を語りながら「既成の教材で授業をしつつ、たまに体験型のような教材を使いたい」と述べている。「創造的で体験的な教材で」授業を受けるのがよいか否かの二者択一の大山の問いに、メンバー3人中2人は二者択一では答えていなかったのである。

GDの中で、大山自身論文に関する理解が深まっていったことがうかがえる記述もある。上で紹介したGDについての記述の17行目からの「論文50ページの下田沖の新聞記事を使った授業も、(中略)体験型教材がその意味を成すのだろうと考えた」という部分である。論文で紹介されている新聞を教材とした実践が決してそれだけ単独で存在しているものではなく、既成の教科書で学ぶ中での子どもの理解の過程を考慮して教師が実践したものである

という、問いを発したときには理解できていなかった点が、他の学生の意見を聞き論文に当たりなおしたことにより、論文自体の理解が深まっていているのである。

GDを経て、大山はDRに以下のような結論を記している。

今回のグループディスカッションを通して、ひとつの教材又は形態で授業を進めていくのは難しいと感じた。人それぞれの価値観や考え方に適するよう、模範的である既成の教材が存在しているのだと考えた。そして、論文内のような体験型な授業も決して無意味ではなく、子供や学習者の興味関心を引くには非常に有意義なものであるし、教える側にとっても創造力や教鞭力が鍛えられるものであると理解した。学べる量や興味を持つものは学習者の数だけ違うものがあるという前提を掲げ、より多くの興味の選択肢を広げるためにも既成の教材と体験型の教材を織り交ぜて授業を展開することが最適であると考えている。

大山の当初の問いが「既成の教科書による授業」か「体験型教材による授業」かという二者択一であったことや、「体験型教材による授業」を受けていたら苦手科目も進んで学習できていたのではないかと書いていたことから、大山は当初、既成の教科書と体験型教材は共存しないものだと捉えていた可能性が高い。しかし、少人数のグループメンバーでさえそれぞれが異なる意見を出したことから、「学習者」の多様性に思いが及び、さらに、その気づきが論文の読みなおしを導き、論文で紹介されている実践の捉えなおしへとつながっていた。それにより、大山自身の理解は、「体験型教材」を無批判に受け入れるものから、学習者や学習内容に応じて「体験型教材」を使用すると良いとする理解に変化している。この理解は、論文の内容を吟味し、それに対して自分の解釈を経て得られた知識であるため、「内省としての理解」だと言えよう。

3.3.4 「内省としての理解」に至るプロセスの特徴

事例の分析により、「内省としての理解」に至るケースには、GDにおいて「私の問い」の中に含まれていることばや概念を丁寧に問い直すという過程が

みられた。これらのことばや概念は、学生にとって目新しいものでない場合も多い。むしろそのようなこれまで自明のこととされてきたものに再度向き合い、思考し、独自の解釈を産出する過程があるからこそ、「内省としての理解」に至るのではないだろうか。

また、「了解としての理解につながる問い」や「その他の問い」から「内省としての理解」に至っているケースを分析すると、「私の問い」を設定する際に不十分だった論文の理解が、GDにおける他者の発言をきっかけに、自身の理解の再考や再度論文に当たりなおすことによって、理解が深まっていることがわかった。この理解の深まりは、「私の問い」として示された疑問の解を越えた論文全体に及ぶ場合もあり、そのような深い理解を経て自身の「問い」と向きあうことにより、他の文脈にも応用可能な理解へと至っていたのだと分析する。

これらの分析結果を合わせて考えると、もともとの問いの種類よりも、自ら思考し独自の解釈を産出し、それを再考していく過程を経ることにより「内省としての理解」へと理解が深まっていることがうかがえる。そしてこれらのプロセスには、「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度が必要不可欠であることもわかった。

4. おわりに

本研究では、構成主義の学習理論に基づき行った日本語教師養成科目の実践で学生が記したDRをデータとして分析し、理解の二つの階層——「了解としての理解」と「内省としての理解」——という観点からそれぞれの理解に至るプロセスの特徴を考察した。その結果、「了解としての理解」は、「問い」に関連のあることばや概念が十分検討されないまま用いられ、創造的な意味づけや独自の解釈がされないまま、論文の記述や他者からの意見を鵜呑みにすることによって至ることがわかった。一方、「内省としての理解」は、馴染みのあることばや概念であってもそれらを丁寧に問い直し、思考し、独自の解釈を産出する過程を経て得られること、他者との関わりの中で自身の理解を再考することにより得られることがわかった。そして、「～常に学び続

けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度と結びつく知識とは、事実に知識を記憶することで得られるものではなく、自らが能動的に構築していく「内省としての理解」と関連性があることが示唆された。このことから、文化審議会国語分科会（2019）に示されているような「～の知識を持っている」のように知識を固定的にとらえる知識観と、「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度とは相互に結びつきにくいと言わざるをえない。

日本語教師養成段階において、「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度を有する教師の育成には、「内省としての理解」を目指すことが一つの手がかりとなりうること、そして、そのためには既有知識を駆使し、新しい知識を能動的に構築していくという構成主義の学習理論に基づく実践を日本語教育人材の養成課程にも取り入れることが有効であろう。本研究の事例からは、たとえ「了解としての理解」に至ったケースであっても、自身や他者の「問い」に能動的に関わろうとする態度が見られ、このような学びの環境は思考を鍛える場として有効であることも示唆された。このような場で「考える癖」をつけることは、「内省としての理解」に結びつく態度の涵養にもつながるのではないだろうか。

本研究では、文化審議会国語分科会（2019）の「日本語教育人材に求められる資質・能力」として示された「知識」「技能」「態度」の3領域のうち、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の「態度」と結びつく「知識」の構築に関心を持って進めたが、本稿で扱ったのは「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直そうとする」という態度との関連のみである。今後は、「態度」に記載のあるその他の項目と「知識」についても相互関連性を検討したい。また、本稿ではまったく触れることができなかった「技能」に関しても項目を分析し、「知識」「技能」「態度」3領域の関連性について分析し、日本語教育人材の養成・研修のためのカリキュラムやプログラムを策定していきたい。

注

- 1 このDRは、次回の授業でのピア・レビューの素材となる。それ以降の実践の流れ、および、実践内容については、近藤（2021）に詳しい。
- 2 扱った4本の論文は、提出順に、【論文1】寺尾裕子（2000）「日本語教育教材論」『学校教育学研究』第12巻 pp.1-6。【論文2】川上郁雄（2008）「実践と『教材』はどう結びつくのか—年少者日本語教育における『実践的教材論』の試み」『WEB版リテラシーズ』第5巻2号 pp.10-18。【論文3】今泉博（2006）「教材及び教材研究について—体験的教材論—」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第57巻第1号 pp.45-56。【論文4】近藤有美（2010）「メディア・リテラシー育成を目指した日本語授業—Youtube映像を利用して—」『長崎外大論叢』第14号 pp.51-56.である。
- 3 事例として示すDRは、「DR論文番号_学生名（仮名）」で示す。引用部分は斜体で記し、鍵括弧で囲って示す。ただし、引用が長くなる場合には、ぶら下げインデントを使用し、鍵括弧は使用しない。引用部分にある（ ）は筆者らが加えた補足説明である。なお、DRの引用には、学生の表記のままを記している。
- 4 「対処」はDRの記述のままである。その直後に「興味の対象は」とあることから、この「対処」は「対象」のタイプミスであると思われる。
- 5 ここに記されているルート1、2、3とは、「教材発掘・選択」の3種類のルートのことで、「授業のねらいや目的から、教材を発掘・選択していく場合」（ルート1）、「直接授業のために教材を探していたわけではないのに、教師がある事実や事物に驚いたり、ある作品に感動し、授業してみたい気持ちに駆られる場合」（ルート2）、「教師ではなく、子どもたちの疑問や問いから授業が創られていく場合」（ルート3）である（今泉，2006，pp.45-46）。

参考文献

- 宇佐美洋（2019）「日本語教育人材の『資質・能力』育成に関わる諸概念を再考する」『Language, Information, Text』Vol.26、東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻、pp.13-26.
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習：理論と実践』アルク。
- 久保田賢一（2012）「構成主義パラダイムの学習理論」『情報研究：関西大学総合情報学部紀要』第36号、関西大学総合情報学部、pp.43-55.
- 近藤有美（2021）「構成主義の学習理論に基づく大学オンライン授業の試み—主体的に考える力を育成する大学教育を目指して—」『名古屋外国語大学論集』第8号、名古屋外国語大学、pp.105-130.
- 汐見稔幸（2021）『教えから学びへ—教育にとって一番大切なこと—』河出新書。
- 田島充士・茂呂雄二（2003）「素朴概念の理論的再検討と概念学習モデルの提案—なぜ我々は「分かったつもり」になるのか?—」『筑波大学心理学研究』第26号、筑波大学心理学系、pp.83-93.
- 西林克彦（2005）『わかったつもり—読解力がつかない本当の原因—』光文社新書。
- 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研究の在り方について（報告）改

訂版』文化庁.

義永未央子 (2020) 「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』第23巻第1号、社会言語科学会、pp.21-36.

Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schön A. D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
(シヨーン A. D. 佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001) 『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版)