

ポストメソッド時代における教師研修

—香港の大学院での「日本語教育」コースを事例として—

Teacher education in the era of post-method:

A case of “Japanese language education” course at the graduate school in Hong Kong

瀬尾匡輝（香港理工大学）

SEO Masaki (The Hong Kong Polytechnic University)

要 旨

近年、言語教育の分野では「ポストメソッド」(Kumaravadivelu 2003, 2006)の時代に入ったと言われ、単一化された教育指針や方法ではなく、様々な教授法が世界の各地域に適した方法で実施されることが期待されている。しかし、ポストメソッドは概念的なものであり、その具体的な方法については十分な議論がなされているとは言えない。そこで、本稿では、香港の大学院での教師教育科目を一つの事例として紹介し、セッション参加者と議論したポストメソッド時代における教師教育の在り方について報告する。

In the field of language education, the importance of “post-method” (Kumaravadivelu 2003, 2006) has been recently discussed, and it is expected that various teaching methods/approaches are enforced by a way that is appropriate/suitable for each context. However, although the importance of post-method has been indicated, how we incorporate it into a teacher education has not been fully reviewed. In this paper, the author will introduce a case of teacher education at the post-secondary level in Hong Kong and will report what participants of the forum discussed about the teacher education from the post-method perspective.

【キーワード】 ポストメソッド, 教師教育, 自己研修型教師, 自己内省, 教師の成長

1. ポストメソッドとは

近年、言語教育の分野では「ポストメソッド」(Kumaravadivelu 2003, 2006)の重要性が叫ばれている。ポストメソッドの考え方では、研究者や母語話者といった社会的権力を持つ者から与えられた教育理論や実践を鵜呑みにしてそのまま適用するのではなく、教師の実践知を重視し、現地の社会的文脈の中で教育実践をどのように行うのかを教師自身が模索することが求められている (Kumaravadivelu 2003, 2006)。

ポストメソッドの考え方は従来のメソッドに対する批判から生まれた。メソッドでは、特定の言語理論や言語学習理論のもと指導する内容や教師・学習者の役割、指導手順などが詳細に定められた方法があるが故に、教師は特定の方針に忠実に従わなければならない、教師の創造性は全く考慮されていなかった (Richards & Rodgers 2001)。このような現状で英語教育においては、イギリスやアメリカといった中心圏が軍事的・経済的優位性を行使してメソッドを各地域に普及させてきたと批判され、これらメソッドが地域の特性や独自の価値観だけではなく、教師自身の批判的思考能力、ひいては抵抗する手段までも奪ってしまっていると指摘されるようになった (Kumaravadivelu 2003)。そこで、Kumaravadivelu (2003) は、メソッドに対して、以下の3つの視点から批判を行い、ポストメソッドの重

要性を説いたのである。

1. 学術的視点 (Scholastic Dimension)
西洋の知識を重視し、現地の知識 (ローカルノレッジ) を軽視している
2. 言語学的視点 (Linguistic Dimension)
教室内での目標言語の使用を推奨し、学習者・教師の母語使用を制限している
3. 文化的視点 (Cultural Dimension)
特定の英語圏 (inner circle) の文化のみが紹介され、目標言語の母語話者を特権階級として取り扱い、母語話者の雇用の促進が行われている

そして、Kumaravadivelu (2006) は研究者→実践者、母語話者 (NS) →非母語話者 (NNS) というように社会的に力のある者がメソッドの普及を推進し、現地・現場に根ざす者はそれを受容するだけの立場であるという植民地的イデオロギーが存在する言語教育の在り方を批判し、研究者・実践者・NS・NNS 関係なく双方向から実践を構築していく「ポストメソッド」の必要性を説いたのである。Kumaravadivelu (2001) では、ポストメソッドの概念について3つのP (Particularity, Practicality, Possibility) から説明を試みている。

1. 特殊性 (Particularity)
一般化された教授法を鵜呑みにして使用するのではなく、教師自身の実体験に基づく必要がある
2. 実用性 (Practicality)
教師を研究者が開発した理論を受け入れるだけの客体と捉えるのではなく、教師自身の実践から理論を導き出す主体的な存在として捉える必要がある
3. 可能性 (Possibility)
言語教育を言語の教授という狭義で捉えるのではなく、社会的・政治的視野も含めた新たな可能性を見出す必要がある

このように、Kumaravadivelu は現地の学習者や教師の経験・知識などのローカルノレッジを重視し、語学教師自らが主体的に自身の現場に適した実践を生み出していくことの重要性を主張している。日本語教育でも、岡崎・岡崎 (1997) が訓練によって指導法の諸技術をマスターし教授能力の養成を図る従来の「教師トレーニング」を批判的に捉え、良いとされる教え方のモデルを出発点としながらも、教師自らが学習者に合った教材や教室活動を能動的に生み出していく「自己研修型教師」となることの重要性を述べている。しかし、この議論では Kumaravadivelu が指摘するイデオロギー的側面や社会的・政治的観点も含めた議論が十分になされているとは言い難い。日本語教育においても、このような観点からの教師教育の必要性を認識し、実践を行っていくことが必要であると考えられる。

2. 香港という地域

欧米に比べ、アジアでは日本との力関係が顕著であり、日本の言語教育の指針や方針が強い影響力を持っていることが既に指摘されている (Tomozawa 2001)。本実践が対象とする香港でも多くの日本語教育機関において、日本で出版された教科書が使われ、これらの教科書が現地で出版された教科書にも強く影響していることが浮き彫りになっている (青

山他 2011)。また、NS・NNSを含めた香港の日本語教師は教科書に依存する傾向が中国本土および日本の日本語教師よりも高いということも指摘されており（辺・横田 2012）、これらの教科書が香港の日本語教師の教え方に大きく影響を与えていると考えられる。

また、香港で働く日本語教師の数は734人と世界で11番目に多い。その中で、NSの割合は41.3%と周辺地域（台湾19.5%、中国15.9%、韓国15.5%）に比べて高くなっている（国際交流基金 2011a）。国際交流基金（2011b）は、香港全体としては香港人教師が多い一方で、現地の日本語教育に大きな影響力を持つ大学の教員の多くが日本語NSであると指摘しており、日本から来たNS教師の影響力が強いという現状がある。また、日本から来た教師が日本の日本語教育を基準に現地での日本語教育を推し進めている例も報告されている（瀬尾他 2012）。このことはKumaravadiveluが問題としているように現地の教師の価値観や創造力、批判的思考能力を奪ってしまう恐れがあり、現地の社会的文脈に適した日本語教育が生み出されているとは言えないのではないだろうか。このような日本・日本人の影響が色濃い現状において、ローカルノレッジを重視し、現地の人々が自らの実践をより積極的に生み出していく必要があると考え、ポストメソッドの考え方に基づく教師教育の実践を行うことにした。

3. 実践の概要

本実践は2013年春学期（2013年1月～5月）に香港の大学院で「日本語教育」の科目（週1回3時間×14週 合計42時間）を履修する34名を対象に行った。以下、参加者の概要である。

表1 実践の参加者

香港人学生	24名（日本語教師経験あり2名）
中国人（大陸）学生	9名（日本語教師経験あり1名）
日本人学生	1名（日本語教師経験あり1名）
合計	34名

本科目は、香港理工大学の「専業日本語文学修士課程」で開講されている。本修士課程は、多言語環境における専門日本語を学習することを目的としており、言語学、日本研究、ビジネス文化、日本語教育、多言語翻訳・通訳などを中心に学ぶ。その中で、日本語教育の科目は選択科目として開講されている。本科目が定める目的は、「外国語としての日本語教育、特に中国語話者に対する基本的知識を学習する」となっており、香港・中国本土に特化した日本語教師の養成を目的としていることが窺える。本科目を受講する学生は、現職の日本語教師の他、個人授業で教えている者、将来日本語教師を目指す者、将来キャリアとしての日本語教師を目指してはいないが、機会があれば個人授業や非常勤講師として日本語を教えたいと考えている者など様々であった。そこで、参加者が能動的に自身の現場に最も適した実践を構築・再構築できるようになることを願い授業を行った。本科目の授業スケジュールは以下の通りである。

表2 授業スケジュール

Week 1	教師の役割/日本語教育の目的とは	Week 8	インプットを重視した教育活動
Week 2	表記を教える/言語学習理論	Week 9	アウトプットを重視した教育活動
Week 3	言語教育理論と学習観・教育観の変遷	Week 10	Focus on Form を取り入れた教育活動
Week 4	動機付け/学習者・教師のビリーフ	Week 11	中級・上級授業での教育実践
Week 5	教授法の変遷とシラバスデザイン	Week 12	テストと評価
Week 6	“文化”を教えるということ	Week 13	自己成長し続ける教師を目指すために
Week 7	ピアラーニング/フィードバック	Week 14	ポスター発表会

本科目の開始前には、参加者と個別にそれぞれ30分ずつ話し合い、授業でどんなことを学びたいのかを探り、授業内容を計画した。そして、第7週目には自由記述のアンケートを実施し、参加者に学期後半で特にどのようなことについて学びたいのか尋ね、参加者の興味や関心に合わせるよう努力した。

本科目では上記の日本語教育学の概論を紹介し、クラス全体で議論するとともに、ポストメソッドの考えに基づく教師教育を行うため、以下の活動を取り入れた。

3-1. 授業で学んだ理論や教育観についての話し合い

各授業終了後、学んだ教育理論や教育実践についての感想や意見をソーシャル・ネットワークワーキング・サービスの一つであるFacebookに書き込み、話し合いを行った。以下は書き込みの例である。

図1 SNS上での話し合いの例

こんにちは、[名前]です。先日の授業で、色々な話を聞いていただきました。その中には、上級の聴解練習について、トップダウン・モデルの大切さを気付きました。自分の経験からみると、トップダウン・モデルのスキルをよく使っています。それは、聴解文は上級になれば長くなり、聞いてない文型も語彙もたくさん出てくるのです。

例えば、テレビのニュースを見ながら、知らなく新しい情報をたくさん出てきます。私はニュースの画面を見ながら、その画面に関連する内容を予測します。そして、あとに出てきた画面や字幕などで、ニュースの内容をききとられるかどうか確認できるよう練習します。

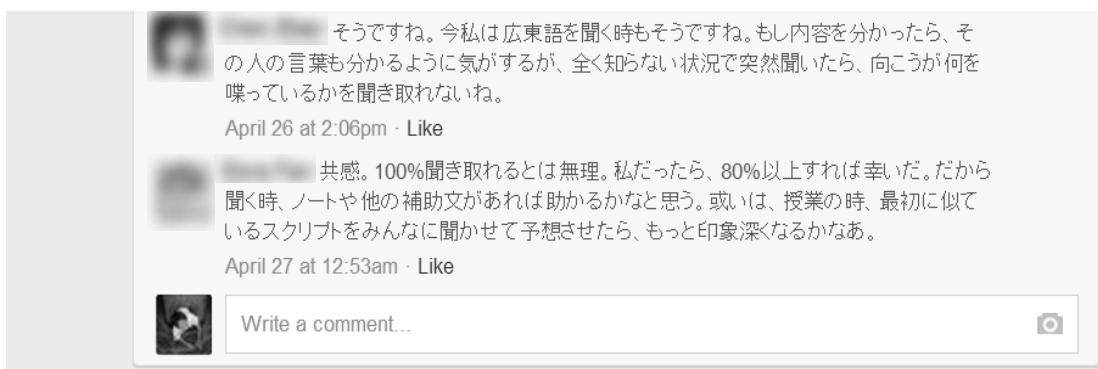
それに、ある日本語で行うセミナーに参加したことがあります。ゲストスピーカーが主題について発表している時、聞き取ることが難しいと感じました。新しい語彙があるし、スピーカーのスピーキングの速さによって、完璧な聞き取られませんでした。そのため、私はセミナーの招待状やノートを見て、できれば主題に関するトピックや語彙など予測しました。それで、スピーカーの話す内容をよく聞き取られるようになりました。

以上で、トップダウン・モデルのスキルについて自分の経験をまとめました。よろしくお願ひします。

about 3 months ago

👍 Like 💬 Comment

Seen by everyone



このように、参加者らは、授業で学んだ教育理論や実践を鵜呑みにして取り入れようとするのではなく、参加者自身の経験や知識と照らし合わせ、さらには、参加者間でのやりとりを通して、教育実践を生み出そうとしている姿が窺えた。つまり、Kumaravadivelu (2001) がポストメソッドの特殊性として述べたように、参加者自身の実体験に基づく教育実践の構築が行われていたと考えられる。また、このような Facebook 上のやりとりを参加者達は「学生同士で学び合える」「みんなの考えを知ることができる」と自分達の経験や考えを共有する場として肯定的に捉えていたようである。

3-2. 自分史と教育哲学の執筆

第7週目には、2500字程度の自分史を書き、参加者自身の学習観や教育観を内省することで、自身にとって語学学習で何が大切かを考察した。そして、第11週目には、2500字程度で授業で学んだ理論を活かしてどのような教育実践を目指すかを記した教育哲学を書いた。執筆に際しては、ピア・レスポンス活動(池田・館岡 2007)を取り入れ、参加者同士互いに読み合いコメントした。また、参加者間だけではなく、担当教師ともEメールで数回のやりとりをし、参加者は自分史・教育哲学に修正を加えていった。

ポストメソッドの考え方では、教師自身のこれまでの実体験(特殊性)や実践(実用性)から新たな方向性を主体的に生み出すことが必要とされている(Kumaravadivelu 2001)。本実践でも、参加者達が自分史や教育哲学を書くことを通して、自らの学習経験を振り返り、自身の目指す教育実践について考えるに至った。以下、参加者Aの自分史の一部である。

表3 参加者Aの自分史

<p>(中国本土や日本での日本語学習・使用の経験を振り返ったうえで…)</p> <p>よくよく考えると、最終的に私が日本語のアウトプットができるようになったのは、やはりたくさんのインプットを得た結果でしょう。そして、その中で学習者自らの「気づき」は習得のためには欠かせない過程だと思います。また、自分の経験を通じて、「意味のある」コミュニケーション教育活動の大切さを改めて認識できました。もしその当時、私が日本に行く前に、「意味のある」コミュニケーション練習を通して会話能力を身に付けていれば、日本でそんなに苦労しなくてもすんだでしょう。中国全体の日本語教育の現状とは断言できませんが、私の周りには、日本語能力試験に合格し、よい点数が取れてもうまく喋れない学習者が多くいます。そういう状況に応じて、そして学習者オートノミーの育成を目指して、機能重視の教育法(例えば、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング)や、学習者主体の活動、現実的なコミュニケーション活動などを、より多くの教育現場で実現できるよう私自身も邁進していきたいと思っています。</p>

このように語る参加者 A は、次節で述べる教材・活動の開発において、A 自身の日本での経験を生かし、日本のバラエティ番組やドラマなどのビデオクリップを使用したタスク中心教授法に基づく活動をクラスメートと共同で作成した。参加者達は「理論のことは全然詳しくなかったが、経験とあわせながらわかるようになった」「たくさんの理論の中から自分が目指したい教育観を見つけることができた」というように本活動を通してそれぞれが目指したい教育方法についてさらに具体化できるようになったようである。

3-3. 現地の状況に合わせた教材・活動の開発

最終課題として、教材・活動の開発を参加者に行ってもらった。開発にあたり、参加者はまずインタビューを行い、香港や中国本土で働く日本語教師がどのようなことで悩んでいるのかを知り、現地の社会的文脈やニーズをより理解できるようにした。インタビューの狙いは、Kumaravadivelu が可能性という視点から述べるように、個人の経験でのみ現地の日本語教育を捉えるのではなく、少し大きな視点からの現地の現状の理解を促すことにあった。そして、第 7 週目に参加者はそれぞれが行ったインタビューの結果について報告し合い、共有された問題や課題をどのように解決できるのか話し合った。

その後最終課題として、グループや個人でその問題を具体的に解決するための実践や活動、教材を考案した。その成果物は、ポスター発表（第 14 週目）と論文（5000 字程度、授業終了から 2 週間後に提出し、ウェブ上 <https://sites.google.com/site/jflink/> に公開した）という形で現地の教師達とも共有した。参加者達が実際に開発した教材・活動の概要と開発に至った問題意識の例は以下の通りである。

表 4 教材・活動の開発の例

教材の種類	教材・活動の内容	問題意識
会話教材	生教材を活用したタスクベースの会話教材の開発	文型を基準とした会話教材ではなく、より実践的な活動を通して実用的な会話能力を得てほしい
	日本旅行のための会話教材の開発	日本語能力試験 N2 に合格してもなかなか日本語で話せない学習者のために、身近なトピックをもとにした会話教材を作りたい
	学習者主体の教室活動の開発	学習した文型を使って無理やり話させるのではなく、学習者自身が話したいと感じる気持ちから会話をしてほしい
教室外活動/オンライン教材の開発	課外活動『日本語チャットクラブ』の実施	海外では教室外での日本語使用が限られているため、教室外で学習者が主体的に日本語を使う場を創出したい
	Facebook を使用した日本語・日本文化の紹介	海外では学習者が日本語や日本文化と接する機会が極めて少ないため、授業外でも学習者が日本語・日本文化を知る場を創出したい
	Facebook を使用したオンライングループの運営	日本語母語話者・非母語話者がお互いに接する機会は極めて少なく、お互いのことをあまり知らない。母語話者・非母語話者がオンライングループでやりとりをすることで、相互理解を深めてほしい

	婉曲表現理解のためのウェブ教材開発	作成者らが日本語学習の過程で、難しさを感じた婉曲表現を自身の経験などを交えて紹介したい
	日本語教師向けの資料整理	日本語母語話者教師が広東語を知らないため語彙の説明を十分に行っていないことがある。日本語非母語話者教師の視点から広東語を話さない母語話者教師向けに語彙の資料を作成したい

ウェブの公開では、開発した教材・活動だけではなく、前節で紹介した自分史と教育哲学も共有することにした。古屋他（2012）は実践がおかれている社会的文脈がより詳細に記述されることで、より広い他者と共有ができると述べている。本実践においても、教材や活動の作成者の自分史と教育哲学を共有することで、現地の教師達にとってもより有益な情報になるのではないかと考えた。

ポスター発表会に参加した現地の教師からは「新しい視点を得ることができた」「授業で実際に使ってみてみたい」という肯定的な声に加え、実際に教材のコピーを持ち帰ったり、撮影したりする姿も観察された。本科目参加者達は「厳しいコメントもあったが、たくさんコメントをもらって勉強になった」「ポスター発表の聴衆から有益なアドバイスがもらえた」と自身の教材・活動の更なる内省へとつながっていた。

4. 本実践の考察

本節では、本実践に参加したB氏（香港人学生・男性）とC氏（中国人学生・女性）のストーリーから活動を振り返る。データの分析では科目の課題であったリフレクション、自分史、教育哲学と学期前・中・後に行ったインタビューを書き起こしたものを読み込みながら、B氏とC氏の科目での学びについてカテゴリーを生成し、学びの過程をストーリーとして記述した。そして、作成したストーリーをB氏とC氏にも確認してもらい、修正を加えた。データから直接本文に引用した箇所は「」で示す。

4-1. B氏のストーリー

香港人のB氏は大学時代から日本に留学し、日本の大学を卒業した後、日本の会社に勤めていた。しかし、両親の病気をきっかけに香港に戻り、会社員をしながら語学学校で非常勤講師として約15年教えている。日本語教師になるための教師教育は特に受けておらず、実際に教えながら学んできた。

日本語を15年間教え、最近の香港の学習者の傾向が変わりつつあると感じながらも、変化する学習者に対してどのような実践を行えばいいのか悩んでいた。これまでB氏自身が文法説明を重視する教育方法に慣れ親しんできたため、文法を詳しく説明することはできても、昨今の学習者のニーズである「コミュニケーションがしたい」ということに十分に応えられず、どうにか解決策を見つけられないかと本科目を受講した。

そのような中で自分史や教育哲学を書く活動を通して、B氏は語学学校の学習者が「パフォーマー」としての教師を求めていることに気付き、自分自身が「サービスの提供者」であることをより強く意識するようになった。そして、学習者をより「満足」させるためには、学習者自身に「コミュニケーションができるという達成感」を持たせることが重要

であると思いついた。これらの意識化された考えをもとに、担当教師（筆者）に紹介された理論や実践を参考に授業を行った。しかし、1回目は担当教師に紹介された指針をそのまま取り入れたため、B氏の教育現場では期待するような効果は得られなかった。そこで、もう一度他の院生や周りの教師と話し合っただけで実践を現場の状況を考慮しながら再構築したところ、学習者も教師も満足できる実践を作り出すことができた。

4-2. C氏のストーリー

中国大陸出身のC氏は、中国の大学で日本語を専攻し、卒業後日本の大学でコンピュータの勉強をするため3年間留学した。その後、中国大陸に戻ったC氏は語学学校で専任講師として2年間働いていたが、家庭の都合で中国南部の都市に移り住み、日系企業の社員として働いていた。さらに勉学を進めようと、香港の大学院の修士課程に進み、選択科目としてこの科目を受講することにした。

B氏は中国本土で2年教師として働いた経験はあるものの、教師教育を受けたこともなければ、教師の研修にも一度も参加したことはなかった。当時、日本語を教えていて特に困ったのは「やる気のない学生」に対する指導であり、文法説明ばかりの学校指定の教材では十分に学習者を満足させることができず、無力感を覚えて日本語教育への「情熱」も次第に失ってしまった。そのため、授業開始時のC氏の卒業後の進路予定は香港の日系企業に勤めることであり、日本語教育に携わろうとは特に考えていなかった。

しかし、この科目を通して、「文法説明」だけが日本語教育ではないということに気づいた。そして、これまでの彼女の語学学習経験自体が学習者にとって有益な情報になるのではないかと自分史や教育哲学を書く過程で気づき、自身の日本での経験を基にした教材を開発した。

授業終了後、C氏は中国本土の語学学校の元同僚である知人らと会い、この科目で学習した内容について話し合った。そして、「自由にやりたいことをやろう」と知人らと今年中に中国大陸で語学学校を立ち上げることにした。C氏はこの経験を「先生の授業のおかげで、もう一度日本語教育に情熱を持てるようになりました」と述べている。

4-3. B氏とC氏のストーリーを通して

Kumaravadivelu (2006) はローカルノレッジの重要性を説き、教師の実践知や現地の社会的文脈の中でどのように実践を行うのか教師自身が模索しなければならないという。本実践では、B氏はこれまでの経験を振り返り、学習者に「コミュニケーションができるという達成感」を持たせることの重要性に気付いた。そして、それを可能にする理論を大学院で学び、自身の教育観と現地の社会的文脈に合わせて取り入れるべく試行錯誤を重ねる姿が見られた。このようにして自身が行っていた以前の実践を新たな視点から捉え直し、さらに周りの教師との相互的なやり取りを通して再構築された実践は、クラスメートからも「学習者が喜んで学べる」「いい方法」などの高評価を得た。また、発表を聞きにきた香港の現場の教師達がB氏に詳しく質問する様子や考案した教材を撮影する姿も観察された。

また、C氏も「文法説明」を重視する日本語教育実践に嫌気がさし、日本語教育に対して「情熱」を失いつつあった。しかしながら、自身にとって新たな日本語教育実践や理論を授業で学習し、自らの学習経験と比較検討することで、もう一度情熱を持ち再度日本語

教育に携わろうという決意を固めた。

Kumaravadivelu は現地の学習者や教師の経験・知識などのローカルノレッジを重視することの重要性を説いてはいるが、それだけで果たして現地にとって有益な日本語教育実践を生み出すことができるのであろうか。本実践では、参加者自身の教育観や現地の社会的文脈などのローカルノレッジだけではなく、外部からもたらされた新しい言語教育の理念や実践が双方向的に影響し合い、実践の再構築が行われていた。つまり、ローカルノレッジにのみ焦点を当てたり、外部からもたらされる理論や実践をあたかも絶対的な正しい答えであるかのように崇めたりするなど、どちらか一方を重視するのではなく、研究者・実践者・学習者・NS・NNS など日本語教育に関わる全ての者が水平的な関係で新たな日本語教育の在り方を模索していくことが、より良い実践の構築に繋がるのではないだろうか。

5. フォーラム参加者との議論を通して

フォーラムでは、参加者がこれまで受けた教師教育について振り返った上で、自分が行いたい/受きたい理想的な教師教育について話し合った。その中で、フォーラム参加者達は、教師教育の指導者と受講生がお互いを尊重し、言いたいことを遠慮せずに意見交換できるような教師教育を求めているとことが窺えた。しかしながら、実際には、「テクニク重視」で「画一的な」教師教育を受講した参加者もあり、理想と現実の間に乖離があることも浮き彫りとなった。また、昨今盛んに議論がなされるようになってきたスタンダードや Can Do といった単一化・標準化されつつある日本語教育における教師教育の在り方についての問題提起もなされた。これまで日本語教育における教師教育では、何を教えるのか（文法・文型といった知識）、どのように教えるのか（手段などのテクニク）という議論が中心とされてきたが、今後はなぜ教えるのか（教師個人の教育に対する姿勢や信条）といった議論も含まれなければならないであろう。スタンダードや Can Do といった指針を導入する際にも、なぜそれが必要なか/行うのかといった議論なしに導入してしまえば、形ばかりが先行してしまい、現地の教育現場にとって実態のないものにしかなり得ないだろう。

また、教師の成長を個々の能力を向上させるという個体主義的観念で捉えるのではなく、周囲との関係や社会的文脈を含め議論することも必要であろう。館岡他（2012）は、これまでの教師の成長における議論は「教師個人の資質や能力、技能を成長させる」（p. 24）という側面にばかり焦点が当てられていたと指摘している。そして、教師の理念や実践は社会や文化、歴史などの文脈に埋め込まれているという立場から、周囲との関係性を含めた教師の成長という議論が必要であると主張している。前述した教師がなぜ教えるのかという点について考える際にも、現地の社会的文脈や周囲との関係性を無視することはできず、今後の教師教育でも「周囲との関係性」を含め議論を進めていかなければならないのではないだろうか。

6. おわりに

本稿では、香港の大学院での教師教育科目における実践を事例として、ポストメソッド時代における教師教育の在り方について議論した。池田（2007）は、教師の成長とは「実践をふり返る中で目標に向かって上に伸びていくものだけではなく、その場の状況や相手との関係により、今まで無意識・半無意識だったことに気づいたり、これまでの自信が揺

らいだり、価値観や前提を批判的に捉え直したりすることで生涯に渡って、絶えずさまざまな方向に変容していくことの積み重ねのプロセス」(p. 8)であると述べている。その中で、本稿で述べたように、教師の実践知や社会的文脈が双方向的に影響し合いながら教師自身に変容していくこと、そしてそのような変容を促す教師教育が今後益々求められているのではないだろうか。

参考文献

- (1) 青山玲二郎・瀬尾匡輝・米本和弘 (2011) 「グローバル化社会の日本語教育－教科書分析から香港における地域化を探る」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿集』99-104.
- (2) 池田広子 (2007) 『日本語教師教育の方法－生涯発達を支えるデザイン』鳳書房
- (3) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- (4) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習－理論と実践』アルク
- (5) 国際交流基金 (2011a) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2009年概要』
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/survey_2009/gaiyo2009.pdf> (2013年9月15日)
- (6) 国際交流基金 (2011b) 『日本語教育国・地域別情報<香港>』
<<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/hongkong.html>> (2013年9月15日)
- (7) 瀬尾匡輝・米本和弘・青山玲二郎 (2012) 「ポストメソッド時代の日本語教育における「日本」と「海外」のあり方再考－香港の事例研究」『2012年度日本語教育学会春季大会予稿集』79-84.
- (8) 館岡洋子・ロマン パシユカ・崔鉉弼・鈴木寿子 (2012) 「日本語教師の成長を支えるものは何か」『日本語教育国際研究大会名古屋2012予稿集』第2分冊, 24-25.
- (9) 古屋憲章・三代純平・古賀和恵ほか (2012) 「日本語教育における実践研究の記述の問題」『2012年度日本語教育学会春季大会予稿集』97-102.
- (10) 辺晴・横田葉子 (2012) 「教育現場における日本語教師のビリーフ－大連, 蘇州, 香港, 東京における教師のビリーフ調査」『第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』 <<http://www.japanese-edu.org.hk/sympo/upload/manuscript/20121016031552.pdf>> (2013年9月15日)
- (11) Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, pp. 537-560.
- (12) Kumaravadivelu, B. (2003). Forum: Critical language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- (13) Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (14) Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (15) Tomozawa, A. (2001). Beyond the politics of Japanese language education: Reconsidering its history through Japan's contact with the United States as a rival and a master. In T. Matsuda (Ed.), *The age of creolization in the pacific: In search of emerging cultures and shared values in the Japan-America borderlands* (pp. 215-255). Hiroshima, Japan: Keisuisha.