

日本語教師教育者の資質としてのコミュニケーション能力

—メンタリングの観点から—

横溝 紳一郎

Communicative Competency as a Characteristic of Good Teacher Educator

— From the Viewpoint of Mentoring —

Shinichiro YOKOMIZO

1. はじめに

日本語教師に求められる知識・能力、並びにそれを測定する試験や日本語教師を育成する研修プログラムのあり方などに関して、最近になって日本国内外で議論が盛んに行われるようになった。横溝・當作(2003:167-179)が指摘するように、「いい日本語教師であるための要素」すなわち日本語教師の「資質」に関する議論は、現在に始まったことではなく、1976年の『日本語教員に必要な資質、能力とその向上策について』という調査報告書にまで遡る。その後、1985年5月「日本語教員の養成等について(文部省)」の中での「日本語教員養成のための標準的な教育内容」の発表が、大学での主専攻・副専攻並びに民間の日本語教師養成420時間プログラムの設立、及び1988年からの日本語教育能力検定試験の実施へとつながった。その後生じた日本語教育を取りまく大きな環境の変化に伴い、日本語教師に求められるもの自体の見直しの機運が高まり、1999年の『今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—』、2000年の『日本語教育のための教員養成について』、2001年の『日本語教育施設における日本語教員養成について』『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』『日本語教育のための試験の改善について』等が続々と発表され、2003年の日本語教育能力検定試験の改訂を迎えることとなった。

以上のような形での、「日本語教師の資質」や「その測定方法」「研修プログラムのあり方」に関する活発な議論に比べると、日本語教師を育成する「日本語教師教育者」のあり方についての議論は、これまであまりなされてこなかった。本稿は、(1)日本語教師の資質と日本語教師教育者の資質を比較対照し、(2)これからの教師教育者の資質として必

要とされるメンタリングについて概説し、(3)日本語教師教育の現場でのメンタリングの実践の具体例を紹介するものである。

2. 日本語教師の資質に関する主張

日本語教師に求められる資質に関して、横溝(2002)は先行研究の内容を、以下のようにまとめている。

- ・日本語教師の資質は、「人間性」「専門性」「自己教育力」の3本の柱で構成される。
- ・「専門性」に比べて、「人間性」「自己教育力」は、これまであまり注目されてこなかった。
- ・「人間性」と「専門性」を教師自身の努力で高めていくことは可能であり、そのエネルギーとなるのが「自己教育力」である。

横溝(2002)はまた、人間性・専門性・自己教育力それぞれについて、教育学の分野での先行研究(國分1982, 伊津野1984, 波多野1988, 津布染1989)の主張を、以下のようにまとめている。

[人間性]

子供を思うこと/情緒を安定し、豊かな感性を持つこと/子供への愛情/意欲と情熱/公平さとバランス/自分を受け入れること/きさくであること/打てば響くこと/人生をエンジョイする/覇気のあること

[専門性]

授業の力(教科についての知識・子供の成長や発達についての知識と理解・教育過程の編成と指導法についての知識と技術)/学級経営の力/協力・協働の力/国際感覚/基礎的・基本的知識や技術/子供を理解すること/よい授業を創造すること

[自己教育力]

探求の精神/自らを高めようとする心/絶えざる探求心

横溝(印刷中)はまた、教育学だけでなく、英語教育学

及び日本語教育学の分野における先行研究(Brown 1994, 金谷 1995, 高見澤 1996, 安原 2001)調査の結果として、英語や日本語という特定の教科が与えられることで、実際の授業場面などで具体的に何が必要かを考えるのが可能になり、資質としての「専門性」への注目が大きくなる点を指摘している。

3. 日本語教師の成長

教師としての資質を向上させる試みは、1980年代までは、専門性にターゲットを絞ったものが多かった。いわゆる「技術」を、指導者が訓練によって教え込みマスターさせようとする、「教師トレーニング」と呼ばれるものである。しかし、教師が教室の中で実際に直面する問題は多種多様であり、トレーニングによって叩き込まれた一つの教え方を忠実に実行するだけでは対応出来ないことも多い。そこで、「教師の成長」という考えで、教師の育成を図ろうとするパラダイムシフトが生じるに至った。岡崎・岡崎(1997: 9-10)は、「教師の成長」を次のように説明している。教師養成や研修にあたって、これまで良いとされてきた教え方のモデルを出発点としながらも、それを素材に〈いつ、つまりどのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に〉、〈なぜ、つまりどのような原則や理念に基づいて〉教えるかということを、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し改善していくような成長を作りだしていく。

このようなパラダイムシフトの結果、自分が持っている「どう教えるか」についての考えを、自分の教育現場の実際に応じて捉え直し、それを実践し、その結果を観察し内省して、より良い授業を目指すことが出来る能力を、日本語教師は要求されるようになったのである(横溝 2000:6)。このことは、教師育成にあたって「自己教育力」の育成の重要性が認識されてきたことをも意味する。

4. 教師の成長パラダイムでの教師と教師教育者の関係

「教師の成長」の方向性の中では、教師教育者の果たす役割と必要な知識・技能が、「教師トレーニング」のそれとは大きく異なったものとなってくる。この点に関して、岩川(1994:99)は次のように述べている。

近代の専門家教育は、前近代的な徒弟制を否定して科学的・合理主義的な観点から再編成されてきたものであり、専門家の学習は、基礎研究で生み出された知識や技術を習得し、それ実践に適用することに重点が置かれてきた。しかし、現実に専門家が直面する状況は複雑で不確定で流動的なものであり、科学的な知識や技術の単純な適用を拒むものである。逆に言えば、そのような複雑な状況の中で問題を構成し再構成する不断の「活動過程における省察 (reflection-in-action)」を通してこそ、専門家は学ぶのだと言える。しかし実践の状況が複雑だからこそ、やみくもに現場に放り込まれるだけでは、初任者はつぶれてしまう。そこで重要な働きをするのが、同じ現場で働く経験を積んだ専門家とのコミュニケーションである。経験を積んだ専門家は、複雑な状況の中で葛藤する新参者とパーソナルな関係を形成し、新参者を情緒的・心理的に支持したり、専門的な助言を与えることによって、新参者の専門家としての役割形成、専門的な見識の形成、専門家集団への参加を援助する。

このように、教師の成長パラダイムでは、教師と教師教育者の間で、「教師トレーニング」パラダイムの時とは異なる関係の構築が必要となってくる。

5. メンタリング

教師の成長を促進するシステムの一つとして、最近注目を集めているものの中に「メンタリング」または「メンター・システム」がある。メンタリングとはもともと、「知識や経験の豊かな人々が、まだ未熟な人に対して、キャリア形成や心理・社会的な側面から一定期間継続して行う支援行動全体(渡辺・久村 1999:11)」であり、1990年代半ば頃から、企業の人材開発に携わる人々の間で大きな注目を集めてきたものである。教育の分野では、新米教師と先輩教師との間で実施されるものであり、新参の専門家の自立を見守り援助する先輩教師は「メンター」と呼ばれる。岩川(1994:103-104)によると、メンターは「自己の固定的な枠組みによって初任教師の授業を評価し、指導」せずに、その「授業の中に、深く奥行きを備えた問題を見出し、そこに自らの授業の課題をも重ね合わせ、初任教師と共に探求する並び見の関係」を創る。また、「初任教師が行き詰まったときに、その問題が持つ意味の豊かさを示し

たり、初任教師の意図に共感しながらも、その裏にある問題に目を向けたり、初任者が突き当たった問題に関連する研究を紹介したりする」存在である。このような働き掛けが、自らの学び・成長を観察するための視点や、それを言語化する能力が未だ発達途上の初心者に対して、熟練教師からなされれば、初心者は教師として大きく成長していくと考えられるのである。メンターとしての教師教育者の役割は、教師（＝メンティー）の潜在的な可能性を引き出すことである。様々な育成・支援行為によって、教師の「専門性」と「自己教育力」の向上に貢献するのがメンターの役割である、とも言えるであろう。

6. 教師教育者の資質

それでは、メンターとしての役割を果たすためには、教師教育者にはどのような資質が求められるのであろうか。教師教育者の資質について、「人間性」「専門性」「自己教育力」の3本柱で、以下考察していく。

まず「人間性」についてであるが、本稿の前半で触れた、教師に求められる人間性についての先行研究の主張は、そのまま教師教育者にも当てはまると考えられる。一教師として必要とされる人間性を有する者は、教える対象が学習者から他の教師(或いはこれから教師になろうとする者)に変わっても、優れた教師教育者として機能できると考えられるからである。メンターとしての役割を考えると、教師教育者には、以下の資質が特に求められることになるであろう。

我慢強いこと

メンティーが内省を深めていく過程には、時間がかかることも少なくないが、メンターはその時間を尊重し待ち続けなければならない。メンティーの穏やかではあるが確実な成長を、長期的な目で見守り続けることがメンターには求められる。

相手の可能性を信じ、ポジティブ思考であること

ポジティブな人は、自分の生き方はもちろん、人に対しても肯定的な見方をする。メンティーの可能性を信じて、現状はよくなる、問題は解決されるといったポジティブな思考が、成長を促すためのメンターの必須条件である(藤田他2002:78)。

教師教育者に求められる「専門性」については、教師(メンティー)の成長段階にあわせた資質が要求される。横溝(印刷中)は、教師の成長を5段階に分け、各段階での教師教育者の役割を主張している。

教師の段階	教師教育者の役割
(第1段階) 教えるために必要な多くの知識を吸収する	広範囲かつ深い知識を有し、それを分かりやすく伝える
(第2段階) 教室内で教えるために必要な技術・技術を試行錯誤によって体得していく	それらに必要な技術・技能を具体的に提示し徐々に身につけさせる
(第3段階) 教師としての成長が止まってしまっている	教師としての成長を実現する様々な方法を紹介し、それに従事するように促し励ます
(第4段階) 自分で成長し続ける心構えを有する。しかし、自己研鑽を続けていく中で、問題解決のための知識・技能が不足することがあり、それについての支援が必要となることがある	成長の継続を促し励ます
(第5段階) 自分で成長し続けられる	成長した教師と同等の立場で情報交換をする

これらの役割を果たすためには、以下の専門性が、特に求められることになるであろう。

聞き上手であること

「聴く」とは、相手の存在を受け止めて、その言葉に耳を傾けることを言う。石川・伊藤(2002:14)は、相手の言葉をしっかりと受け止めて聴くことができれば、「相手は不安が少なくなり、その代わりに安心感が増して、動き始めることができる」としている。

言葉かけ上手であること

「言葉かけ」とは、「排除・否定・注意する言葉や消極的に評価する言葉に重きを置くのではなく、むしろ受容する・共感する・元気づける・励ます言葉や積極的に評価する言葉を中心にして、さらにこれまでの状況や事態を転換し新しく方向づける語りかけ・問いかけまでを含む言語活動(山下2000:44)」である。メンティーの潜在的な能力を引き出すために、教師教育者は言葉のかけ方を身につける必要がある。

最後に「自己教育力」である。岩川(1994:102)によると、メンタリングがうまく機能するためには、「熟練教師と初任教師との間に、目に見える技術的な過程だけではなく、目に見えない思考過程をも交流できるような関係が形成されることが必要」であり、その関係形成には、日頃から「反省的であり、丹念に記録を積み上げてきていること」が、メンター役である熟練教師には求められる。このことに関して、岩川(同)は以下のように述べている。

教職におけるメンターは、一つの授業のスタイルのみに習熟した教師であったり、あるいは、自己の

経験や勘のみに依存した教師であるよりも、むしろ、さまざまな紆余曲折を経てきた教師であること、またさらに、現在においても自己の授業の課題を見つめる挑戦的な教師であり、その挑戦において他者との接点を見出せる教師がふさわしいといえるだろう。

熟練教師がよきメンターであるためには、自身の実践を日常的に内省し続けること、すなわち「内省的実践家」であることが必要不可欠である。内省的実践家であることを心掛けるならば、「自己研修型教師」としての更なる成長にもつながるであろう。このように、よきメンターであるためには、メンター自身の自己教育力が強く求められるのである。

7. メンタリングを応用した オンライン教師研修

日本語教師教育へのメンタリングの応用は、當作(2003:32)、横溝・當作(2003:197-199)、横溝(印刷中)でも提唱されているのであるが、その実践報告となると、日本語教育の分野ではこれまでほとんどなされてこなかった。そんな中、日本語教育学会の教師研修委員会により、2002年の10月より、インターネット利用による現職者日本語教師研究コース、通称「オンライン実践研究コース」が立ち上げられ、筆者はコーディネーターの一員としてその運営に関わってきた¹。オンライン実践研究コース開講前の準備段階で、メンター役を担当する現役日本語教師6名に対し「どのようにしてメンタリング活動を行うのか」に関する具体的な説明が必要となり、筆者はそのためのマニュアルを作成し、6名のメンター対象のワークショップを開催した。このマニュアルは、4ヶ月にわたるコースを通じて、メンタリング活動の指針として機能することとなった²。以下、マニュアルの内容を抜粋引用することで、日本語教師教育の現場でメンタリングがどのように行われるのかを紹介していく。

8. 日本語教師教育の現場での メンタリング

8.1. メンターの基本的行為

メンターが行う基本的行為として、

- ・聴く
- ・問いかける

- ・フィードバックを与える

の3つが挙げられる。以下、それぞれの行為について具体的実践方法を詳しくみていく³。

8.2. 「聴き方」のコツ

8.2.1. 非言語コミュニケーションの重要性

メンティーの話聴くにあたって、ことば以外のメッセージの持つ意味は大きい。以下の点に心がけてみるとよい。

(1) 相手の表情を映す鏡になり、感情移入する

- ・メンティーがまじめな顔つきなら、メンターもまじめに
- ・メンティーが嬉しそうな面持ちなら、メンターも嬉しそうに
- ・メンティーが悲しげな顔をしていたら、メンターも悲しそうに

(2) アイコンタクトを重要視する

- ・「目線は2秒合わせて1秒はずす」を基本として考えてみる
- ・悲しい話や辛い話、恥ずかしくて言いにくい話を聴くときは、意識的に視線を外す

(3) 声のトーンと話すテンポを、話題によって調整する

- ・メンティーの話が明るく楽しい話題なら、高めのトーンと軽快なテンポで応える
- ・真面目な話のときは、ぐっと低く抑えたトーンとゆっくりしたテンポで応じる

(4) 腕組み・脚組みはやめる

(5) メンティーと目線の高さを同じにする

- ・聞き手と話し手が目線を合わせるの、とても重要

- ・お互いに座って話をする

(6) 座る位置と角度を意識する

- ・正面に座るのは、意見を戦わせる位置であり、堅苦しく感じたり緊張したりする
- ・斜めに座るのは、リラックスして話をする位置であり、気楽に感じ、沈黙の間を取りやすい
- ・並んで座るのは、共感しながら話をする位置であり、相手の視線が気にならず、深刻な話・悲しい話もしやすい

8.2.2. 相づちの重要性

相づちは会話をスムーズに進行させるための潤滑油であり、相手の話を真剣に聴いていることを示すシグナルでもある。以下の点に心がけてみるとよい。

(1) 状況に応じた相づちをする

- ・相手の話に驚いた時：「へえ!」「そうですか!」

- ・うまくいった話には：(感心して)「ほう」
 - ・じっくり聞く必要があるときには：「うんうん」「ふんふん」
 - ・深刻な話には：(ゆっくり間を取り)「…ええ」
- (2) タイミングと気持ちを込めることが大切。
- ・声のトーンや大きさ、顔の表情、タイミングが重要
- (3) 相手の話に意識を集中する（頭と耳の意識を一致させる）ために、相手の話を頭の中で「ビジュアル化」する（相手の話の情景を頭の中のスクリーンに映し出しながらかくことで、たくさんの相づちを自然発生させる）
- [例] (ORはメンターを、EEはメンティーを指す)
- EE：先週金曜日、台風でしたよね。
- OR：そうでしたね。
- EE：いやあ、JRやバスは止まってしまうし、それで学生は授業に遅れてくるので、困ってしまいました。
- OR：そうだったんですか。(困ったんだと、共感しながら)
- EE：でも、授業に出てきた学生たちとゆっくり話す時間が持てて、かえってよかったです。
- OR：そうですか、よかったですね。(いい時間だったんですね、という気持ちを込めて)
- (4) 話し手の最後の言葉をキャッチして繰り返す
- ・話し手が「しっかり聴いてもらっている」「受け入れられている」と実感できる
 - ・一本調子の繰り返しは「馬鹿にしているの？」という勘違いにつながる可能性があるため、気持ちをこめることが重要
- [例]
- EE：昨日は遅くまで残業で大変でした。
- OR：そうですか、大変だったんですね。
- (5) 相づちの後に、話のポイントを短くまとめ繰り返す
- ・以下の効果がある
 - (a) 「しっかり聴いているよ」というメッセージを相手に伝えられる
 - (b) 聴き間違いや話の行き違いを減らせる
 - (c) 聴き手としての自分の集中力を高められる
 - ・アドバイスや別の提案をする場合に有効(理由) 話し手は、一度「受け止められた」と感じているので、その後が続くアドバイスや別の提案に対して、聴く耳を持ちやすくなる
 - ・明快に、要点をつかみ、相手の言葉で、会話の

区切りに、短くエッセンスで入れることが重要
[例]

OR：そうですか。学生が積極的になったのは、日本語で自己表現できたからなんですね

- (6) 「分かる」「分かります」はやめる
- ・相手に「わかる」を連発されると、「そんなに簡単に分かってたまるか！」と反発を感じることもある
 - ・「わかるなあ」と感じたときは、心のこもった声で「ああ、そうなんですねえ…」と言うことで、理解と共感を伝える

8.2.3. 話の腰を折らない

(1) 以下のようなことは使わない

- ・それよりですね～
- ・つまり、あれでしょ？
- ・それ、知ってますよ
- ・その程度ではねえ～

8.2.4. 相手が話しているときには口をはさまない

(1) うまく聴けないときは、自分の「悪いクセ」の原因を考えてみる。

- ・「聴く」より「話す」方が楽しいのではないかと
- ・聴いてもらった(受け入れてもらった)経験がないのではないかと
- ・上意下達式や指示命令式のコミュニケーション・パターンに慣れているのではないかと
- ・「教えたがり」「アドバイスしがり」「説教モード」になってしまっていないかと

8.2.5. 評価せずに聴く

(1) 自分の基準で聴いていると、相手の話その基準に合っているかどうかで評価してしまうので、その評価がつい口を挟ませてしまう

(2) 評価・判断は、話を全部聴いてからでも遅くはない

8.2.6. 沈黙を大事にする

(1) 質問に対して、どのくらいの時間で答えられるかには大きな個人差がある

(2) 沈黙の時間が、相手から答えを引き出す「かけがいのない時間」になると信じて、沈黙を待つことが重要

8.3. 「問いかけ方」のコツ

8.3.1. 問題が発生した場合、「なぜ」「どうして」は極力使わない

(1) 「なぜ」「どうして」は、「問いかけ」というより「詰問」になりやすく、相手は防御体制に入り、いかに自分を正当化するかが先決問題になる

(2) 「なぜ」「どうして」を「何」に置き換える

[例]

×「なぜ時間内に、授業を終わらせることができなかったんですか」

○「授業が時間内に終わらなかった要因は、なんにあったのでしょうか」

○「授業を時間内に終わらせるためには、事前に何ができたと思いますか」

8.3.2. 問題が発生した場合、「事柄」と「人」を区別する

(1) 人でなく事柄(問題)に焦点を当てると、「問い詰める感じ」「なじる感じ」は影を潜め、相手は客観的に受けとめやすくなり、自分自身の中に問題点を探しに行きやすくなる。

[例]

×「どうして、今日締め切りのテストの原稿を提出できないんですか」

○「今日締め切りのテストの原稿が提出できない理由は、どこにあったのでしょうか」

8.3.3. 「かたまりをほぐす問いかけ」で行動に移しやすくする

(1) 抽象的で漠然とした大きな質問(かたまり)(例:「○○はどうだった?」)をすると、答える側も大きな答え(かたまり)(例:「よかったですよ」)でしか返しようがない。

(2) 「かたまりをほぐす問いかけ」によって、少しずつ小さくしていく

[例]

OR:学会の研修はどうでした?

EE:ええ、よかったですよ。

OR:そうですね。どんな点がよかったですか。

EE:教授法が中心だったんで、すぐに使える教え方のポイントをたくさん学べた点がよかったですと思います。

OR:すぐに使える教え方のポイントって、具体的にはどんなことですか。

EE:絵カードの使い方や、指名の仕方、質問の仕方や、発音矯正の仕方などですね。

OR:色々やってきたんですね。では、そのうちで今担当しているクラスに必要だと思うのは、どんなことでしょうか?

EE:そうですねえ、指名の仕方や質問の仕方でしょうか?

OR:そうですね。まず、やってみるとしたらどれからでしょうか。

EE:そうですね。まず指名の仕方からチャレンジしてみたいと思います。

8.3.4. 「未来形の問いかけ」を使う

(1) 相手の気づきを促したり、相手が本来持つ可能性を引き出ししたりするためには、意識の矢印を「過去」ではなく「未来」に向けさせる

[例]

×「どうして、今週の月曜日の授業では、学習者はやる気がまったくなさそうだったんですか」

○「来週の月曜日の授業に学習者を積極的に参加させるためには、どんな教室活動を用意すればいいでしょうか」

8.3.5. 「肯定形の問いかけ」を使う

(1) 相手から前向きな意見や建設的な提案を引き出すためには、「～ない」という否定形を入れた「否定形の問いかけ」はやめて、「肯定形の問いかけ」に変えてみる

[例]

×「どうして計画通りに授業を進められないんですか」

○「授業を計画通りに進めるためには、どうすればいいのでしょうか」

8.4. 「フィードバックの与え方」のコツ

8.4.1. 相手が嬉しさいっぱいときは、その思いをしっかりと受けとめ、共に喜ぶ

(1) 相手の嬉しそうな表情や声のトーンに合わせて、嬉しい結果が相手の行動の結果だということを認め、自分の喜びの言葉も一緒に伝える

[例]

「今まで根気強く～へし続けた努力が実りましたね。私もとても嬉しいです。」

8.4.2. ほめて認める

(1) ほめて認めるメッセージの伝え方には、「YOUメッセージ」「Iメッセージ」があり、それぞれの機能を認識しておく必要がある

[YOUメッセージ]

- ・「君って仕事のはやいよね」「朗らかで明るいね」のような、相手の行動や常態をとらえて、「ほめる側が見た事実」を伝える方法(「ほめる側の気持ち」を表す言葉は含まれない)
- ・言われて正直に喜ぶ人がいる反面、素直に受け取れない人もいる

[Iメッセージ]

- ・「笑顔で授業に臨んでいる○○さんの姿を見ると、私まで元気になります」「○○さんが

みんなのまとめ役をしてくれるので、感謝しています」などの、「相手の行動や状態」が「私にどのような影響を与えたのか」を伝える方法

- ・「私を感じる」ことは相手には否定のしようがないので、素直にメッセージとして受け取れる。
- (2) 「ほめて認めること」は、相手に安心感とやる気をもたらすが、誤って使うと逆効果。
- (3) 「ほめるところがなかなかない」場合は、以下のようにするとよい
- ・相手をよく観察し、うまいほめ言葉が見つからなかったら、相手の行動そのものを見たままに言葉にするだけでもよい。(例「学生一人一人の学びを毎日記録しているんですね」)
 - ・「私はあなたを見ている」という心のメッセージを送ることが肝心

8.4.3. 励まし方

- (1) 「がんばれ」「きっと大丈夫」「君ならできる」という決まり文句が、負担を与えることがあることを認識する
- (2) 目の前の問題と一体化し、不安で身動きが取れなくなっている相手には、「がんばれ」を言う前に、「過去の成功体験」や「強み」に焦点を当て、視点を変えるようフォローする

[例]

OR：今までに、今回のような不安を覚えたことがありますか。

EE：ええ、あります。

OR：それは、どんなときでしょうか。

EE：そうですね…。はじめてチームティーチングをすることになって、私よりずっと年齢も教授経験も上の先生とどううまくやっていったらいいのか、考えていたときに、そうだったと思います。

OR：そうですね…。いまの不安って、そのときに似ているんですね。…ところで、そのときは、どんなふうに対処したんですか。

EE：もう不安でしかたなかったんで、とにかく教科書分析をしっかりと、学生についての情報もできるだけ集めて、…(いかに不安を乗り切ったか説明)。

OR：そうですね、前準備をたくさんすることで不安を乗り切ったんですね。今回のことについては、どうなさるおつもりですか。

EE：はい、「しつかり前準備をすれば大丈夫」という気がしてきました。

- (3) 成功体験を持っていなかったり、あってもすぐに思い出せない場合は、相手にとって「うまくいっていること」や、聴き手から見た相手の「強み」に焦点を当てる
- ・「今仕事でうまく行っているのはどんなところでしょうか？」と、まず問いかける。
 - ・どんなに小さなことでもいいので、「うまくいっている事」をできるだけ多く出してもらい、たくさん話してもらう。
 - ・その上で、「そうだよね。私もそれが〇〇さんの強みだと思っていたんです。その強みを今回のことに活かさないでしょうか」という。
- (4) 「あなたがモデルとする人なら、今の不安をどうするか？」と聞いてみるのも有効
- ・「〇〇さんの尊敬する誰々なら、こんなときはどうすると思いますか?」「〇〇さんが目標とする△△先生だったら、どのように乗り切るでしょうか?」などと聞く
- (5) 相手に「成功体験」も「強み」も「モデル」もないときは、まわりの人間関係を見渡すよう促してみる
- ・「今回の窮地を乗り切るために、何か私にできることはないでしょうか」「この難局を乗り越えるため、〇〇さんに協力してくれる人は誰かいらっしゃいますか」などと聞く

8.4.4. 失敗で落ち込んでいる相手に対して

- (1) 「責める」「励ます」は厳禁
- ・まず落ち込んでいる相手の気持ちを受け止める
- [例]

「そうですね、そんな失敗があったんですか。大変でしたね」

- ・受けとめた後しばらくして、相手が底に沈みきった状態から回復して、少し浮かび上がってくることを見計らってフォローする。

[例]

「ところで、今回の失敗から〇〇さんは何を学んだと思いますか」

「今後、同じようなケースに遭遇したら、どんな点を事前にチェックできるでしょうか」

「今回のようなミスを防ぐためには、これからどんな知識やスキルが必要とされると思いますか」

9. おわりに

このような形で、メンターの基本的行為としての

「聴く」「問いかける」「フィードバックを与える」方法を具体的に見てくると、教師の成長パラダイムの中では、日本語教師教育者に高度なコミュニケーション能力が要求されていることが明らかになる。このことは、2003年に改訂された日本語教育能力検定試験の基となっている「日本語教員養成において必要とされる教育内容」で、コミュニケーションが中心に据えられていることと、決して無縁ではないであろう。すなわち、今後これまで以上に日本語教師は、日本語に対する知識や教え方についての知識だけでなく、日本語学習者の社会・文化・心理等に配慮した上で日本語学習支援・生活支援に携わっていくことが求められるようになるのであり、そのためには、日本語教師自身に高い双方向のコミュニケーション能力が要求されるのである。であるとすれば、日本語教師を指導・育成する立場である日本語教師教育者に、さらに高度な双方向のコミュニケーション能力が求められるのは当然のことであり、日本語教師教育に携わるものは、このことを心に留めておく必要がある。日本語教育以外の様々な分野で、コミュニケーションのあり方に関する書籍が次々に出版され、その技術を学ぶためのセミナー・ワークショップなどが続々と開催されている今日、これらのリソースを通じて、日本語教師教育者は自らのコミュニケーション能力を内省し、その向上に向けて努力し続けていくことが必要である。

注

- 1) オンライン実践研究コースについて詳しくは、春原・横溝・三原・大藤・矢部・今井(2003)を参照。
- 2) オンライン実践研究コースにおける「メンタリング」は、「1対1の対面形式ではなく、オンライン上で行われる」「メンターは知識やスキルの提供は行わず、あくまでメンティーの内省活動の支援・伴走者として機能する」という点で、本稿で述べているメンタリングとは異なっていた。そのため、コース開講前のワークショップで、マニュアルを使って説明していく中、オンライン上では実施困難な支援行為に関して、筆者とメンターでともに考えていくという形式を採用した。
- 3) メンタリングの「コツ」に関しては、筆者の先行研究調査に基づいて、一番具体的かつ実践向きであった石川・伊藤(2002)を採用した。従って、マニュアルならびに本稿で紹介されているメンターの具体的な行動は、石川・伊藤の主張に基づくものとなっている。会話の具体例は、筆者が作成した。なお、石川・伊藤では「メンタリング」ではなく「コーチング」という用語を使用しているが、内容的にはほぼ同じのものであると判断した。日本国内で数多く出版された「コーチング」「メンタリング」というタイトルがついた本(参考文献を参照)の内容を比較検討しても、大きな差が見られないのが現状である。
- 4) 石川・伊藤(2000)は「WEメッセージ」も紹介している。

参考文献

- 石川和夫・伊藤敦子(2002)『聞き方ひとつで人は育ち、人は動く』こう書房
- 伊津野朋弘(1984)「教師の力量」伊津野朋弘編著『未来に生きる教師：教師のそなえるべき資質・力量はどうあるべきか』エイデル研究所, 3-15.
- 伊東明(2002)『実践コーチング・マニュアル』ダイヤモンド社
- 岩川直樹(1994)「教職におけるメンタリング」『日本の教師文化』東京大学出版会, 97-110.
- 上村光弼(2002)『最強リーダーのパーフェクト・コーチング：部下のところに火をつける9つの法則』PHP研究所
- 榎本英剛(1999)『部下を伸ばすコーチング：命令型マネジメントから質問型マネジメントへ』PHP研究所
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習：理論と実践』アルク
- 金谷憲編著(1995)『英語教師論：英語教師の能力・役割を科学する』河源社
- 岸英光(2003)『エンパワーメント・コミュニケーション』あさ出版
- 國分康孝(1982)『教師の表情：ふれあいの技法を求めて』歴々社
- 小林恵智(2002)『入門セルフ・コーチング』PHP研究所
- 鈴木義幸(2002)『コーチングのプロが教えるほめる技術』日本実業出版社
- 高見澤孟(1996)『はじめての日本語教育2：日本語教授法入門』アスク
- 津布楽喜代治(1989)「問われる教師の資質・力量」吉本二郎編著『講座教師の力量形成：教師の資質・

- 力量】ぎょうせい, 27-54.
- 當作靖彦(2003)「アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発」當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会, 11-40.
- 波多野久夫(1988)「望まれる教師の資質とその現実」波多野久夫・青木薫編著『講座学校学5：育つ教師』第一法規出版, 27-74.
- 春原憲一郎・横溝紳一郎・三原祥子・大藤美帆・矢部まゆみ・今井なおみ(2003)「オンラインによる日本語教育実践研究の可能性の探求ーメンタリング手法の導入を通してー」『2003年度日本語教育学会春季大会予稿集』229-240.
- 藤田完二・高橋慶治・木村孝(2002)『自分を伸ばす実践コーチング』ダイヤモンド社
- 本田勝嗣(2000)『メンタリングの技術』オーエス出版社
- 本間正人(2001a)『入門ビジネス・コーチング：一方通行指導から双方向コミュニケーションへ』PHP研究所
- 本間正人(2001b)『ケーススタディで学ぶ「コーチング」に強くなる本』PHP文庫
- マリー, マーゴ(2003)『メンタリングの奇跡：最速で人が変わる, 組織が変わる』宮川雅明・坂本裕司・川瀬誠訳, PHP文庫
- 安原美代(2001)「教員としての適性を考える」『英語教育』6月号, 14-15.
- 山崎和久(2002)『上手なコーチングが面白いほど身につく本』中経出版
- 山下正俊(2000)『学びの支援としての言葉かけの技法』明治図書
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 横溝紳一郎(2002)「日本語教師の資質に関する一考察：先行研究より」『広島大学日本語教育研究』第12号, 49-58.
- 横溝紳一郎(印刷中)「教師の資質・成長過程と, その支援方法」西原鈴子・西郡仁朗編『講座社会言語科学：教育』ひつじ書房
- 横溝紳一郎・當作靖彦(2003)「アメリカの教育改革から日本国内の日本語教師教育への提言」當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会, 167-206.
- 渡辺直登・久村恵子.(1999).『メンター/メンタリング入門』プレスタイム
- Brown, H. D. (1994) *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. London: Prentice Hall Regents.