

多言語多文化共生を目指した日本語教育実習子ども クラス実習生の教師の役割認識の変容 —PAC分析を用いた自己分析—

高梨 宏子・半原 芳子

1. はじめに

現在、グローバル化の進展に伴い、日本に定住する外国人の数が増加している。そうしたなか、公立の小中学校に通う外国人児童生徒も増加の一途を辿っており、彼らへの日本語教育のあり方が模索されている。これまでは主として、「日本語をいかにうまく習得させ、いかに早く教室に適応させるか」(阿久澤 1998)といった適応指導がとられてきた。しかし、こういった適応指導では日本人化を要求することで自文化の否定と自文化アイデンティティの喪失や自己否定につながるという指摘がされており(佐藤 2001、宮島 2002)、多言語多文化共生に根ざした教育の実現を目指す必要性が叫ばれている。

お茶の水女子大学大学院日本語教育コースでは、多言語多文化共生社会を担う教員養成を目的とした共生日本語教育実習を 2000 年度以来継続して行なっている。そこでは、日本語母語話者と非母語話者が共生するための日本語(「共生日本語」岡崎 2002)の創造を目指した取り組みがなされており、成人や子どもを対象とした教室が展開されている。

本稿では、外国籍児童生徒への適応指導・支援を経験した実習生が、共生日本語教育実習を通じてどのように日本語教育観を変容させたかを報告する。分析方法には、内藤(1997)が開発した個人別態度構造分析(以下、PAC分析)を用いた。

2. 先行研究

多言語多文化共生日本語教育実習の実習生を対象にした研究として、田淵(2005)、宝田(2007)、張他(2008)などがある。田淵(2005)では、実習生 14 名に質問紙調査とフォローアップインタビューを行ない、実習生の日本語教育観及び日本語教師観の変容の全体像を探っている。そこでは主に、「参加者への接し方」「参加者ニーズ」「教師観」「ティーム

ティーチングにおける役割」に変容があったことが報告されている。

実習生個々に着目した研究に、宝田(2007)、張他(2008)がある。いずれも PAC 分析を用いて実習生一人一人の日本語教育観および教師観の変容を探っている。個々の実習生の学びの多様性が示されている点で意義のある研究といえるが、張らは、PAC 分析による調査において、今後被験者自身の内省を重視する必要性を指摘する。

本稿では、外国籍児童生徒への適応指導・支援を経験した実習生が、共生日本語教育実習を通じてどのように日本語教育観を変容させたかを探る。その際、張らの指摘に基づき、被験者の内省を重視するため、被験者自身が自分のデータを分析する、つまり自己分析を行う。

3. 調査の概要

3.1 研究目的と研究課題

研究課題は以下のように設定した。

RQ1: 実習参加前の実習生 A の日本語教師観はどのようなものか

RQ2: 実習参加後の実習生 A の日本語教師観はどのようなものか

3.2 調査対象者

本稿の対象者は、多言語多文化共生日本語教育実習に参加した日本語母語話者実習生 A(以下、A)である。A は共生日本語教育実習に参加するまでは外国人児童生徒への学習支援ボランティアに 4 年間関わっていた。このボランティアは支援対象者が外国人児童生徒で、週 1 日 3 時間ほどの支援を行っていた。外国人児童生徒 1 人に対し支援者 1 人が支援を行なう形態をとっており、支援内容は日本語・教科学習支援を主としていた。学校での生活に慣れるように日本語を指導したり、日本語で行われる授業

についていけるように教科学習を支援したりしていたため、適応指導の性質を帯びたものであったと言える。A が参加した 2007 年度における子どもクラスは、自分と他者の母語母文化の尊重と自分自身を表現することが目指されていた。

3.3 調査手順

本稿での調査の手順は以下の通りである。

(1) 調査者が刺激語を提示する。

「あなたは、これからの社会において必要な日本語教師とはどのような教師だと思いますか。頭に思い浮かんできたことを、思い浮かんだ順にコンピューターのシートに入力してください。」

(2) A が挙げた項目を、内容の肯定・否定に関わりなく、A が重要だと思う順に番号をふる。

(3) 全ての項目において 2 つの項目が言葉の意味ではなく直感的にどの程度近いかを 7 段階尺度で評定する。

(4) 評定結果をクラスター分析(ウォード法)で処理し、デンドログラム(樹状図)を作成する。

(5) 次に、デンドログラムを見ながら、実習生 A にインタビューを行なう。それぞれの項目のまとまりは、どのようなイメージや内容でまとめられるか。また、各グループ間の比較や関係について質問をする。

(6) それぞれの連想項目のイメージに(+), (-), (0) の評価をする。

調査は第一回調査を実習準備期間前の 2007 年 3 月に行い、第二回調査を実習後の 2007 年 10 月に行った。実習は 2007 年 7 月下旬から 8 月初旬の 8 日間行われた。

調査は半原が担当し、主な分析は調査対象者である高梨が行った。その際、客観性を保つため半原も分析に参加した。

4. 結果

図 1 は実習参加前の調査で得られたデンドログラムである。〈学習者のニーズの把握と理解〉〈ニーズへの対応〉〈学習者と教師の学び合い〉の 3 つのグループに分けられた。

〈学習者のニーズの把握と理解〉は、多様化する学習者(ここでは子ども)に応じて従来の教師イメージを離脱し、学習者・同僚教師に対する理解に努めることが必要だとするものである。ここでは、学習者には問題があることが前提となり、その問題を

教師がくみ取り対応していく必要性が述べられている。

〈ニーズへの対応〉では、学習者に対して教師がどう行動していくべきかが述べられている。学習者にはニーズがあること、そして教師はそのニーズに合わせて対応していかなければならないとしている。

〈学習者と教師の学び合い〉では、教師と学習者を対等の立場と捉え、お互いが学び合うことの重要性和、そうした場の提供を教師がしていくことの必要性が述べられている。しかし、ここで教師が教えることとして挙げているものは、文法的知識などである。

図 1 のデンドログラムが示すように、ここでの中心的な考えは、学習者へのニーズへの理解・対応である。ここでの教師の役割は学習者のニーズに応えることであり、受動的なものであると言える。

図 2 は実習参加後のデンドログラムである。〈学習者に大切なことを考え続けていくこと〉〈学習者を多面的に見ること〉〈学習者と教師の相互成長〉の 3 つのグループに分けられた。

〈学習者に大切なことを考え続けていくこと〉においては、具体的な支援内容に触れ、コミュニケーションの重要性和とともに言いたいことを言えるような環境があるべきだとしている。子ども同士で学び合うこともあり、そこで学ぶこともあるとした上で、それを教師が認識することが必要であるとしている。そして、それを考えるだけではなく、考え続けていくことが大切だと考えている。

〈学習者を多面的に見ること〉では、子どもの家族や、子どもの学習に携わる者と連携をはかっていることの重要性和が述べられている。そして、教師は、子どもだけではなく子どもの保護者や家族から見て大切なことも考えていくことが重要であるとしている。

〈学習者と教師の相互成長〉では、学習者と教師が共に成長する動的な存在であることが述べられている。また、教師がどのようなスタンスで同僚教師と連携をとり、自分の授業や教室運営を行なうかを考えて続けていくことが教師の成長につながるとしている。

図 2 のデンドログラムが示すように、ここでの中心的な考え方は、学習者のニーズを学習者やその家族、また学習に関わる者と連携しながら共に考え

続けていくことである。ここでは教師も考え続ける主体であり、教師の役割への積極的な意義づけが確認される。

5. 考察

実習前と実習後を比較すると、実習前は教師の役割を受動的に捉えていたのが、実習後は積極的な

意義づけをしている。また、学習者と教師の学びあいに関する項目も、実習前後両方に見られるものの、実習後はお互いに変化し成長していく存在であると、より動的に捉えている。そして、子どもを取り巻く他者との連携も実習後は強く意識するようになっていく。これらの変容を促したものとして、次のような要因が考えられる。

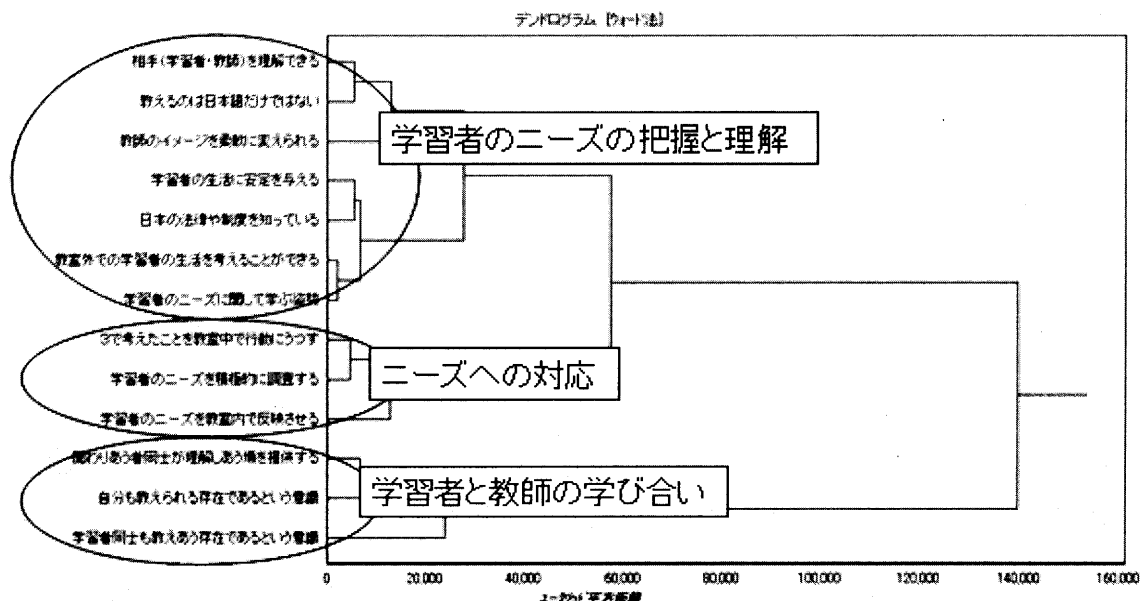


図1 実習前

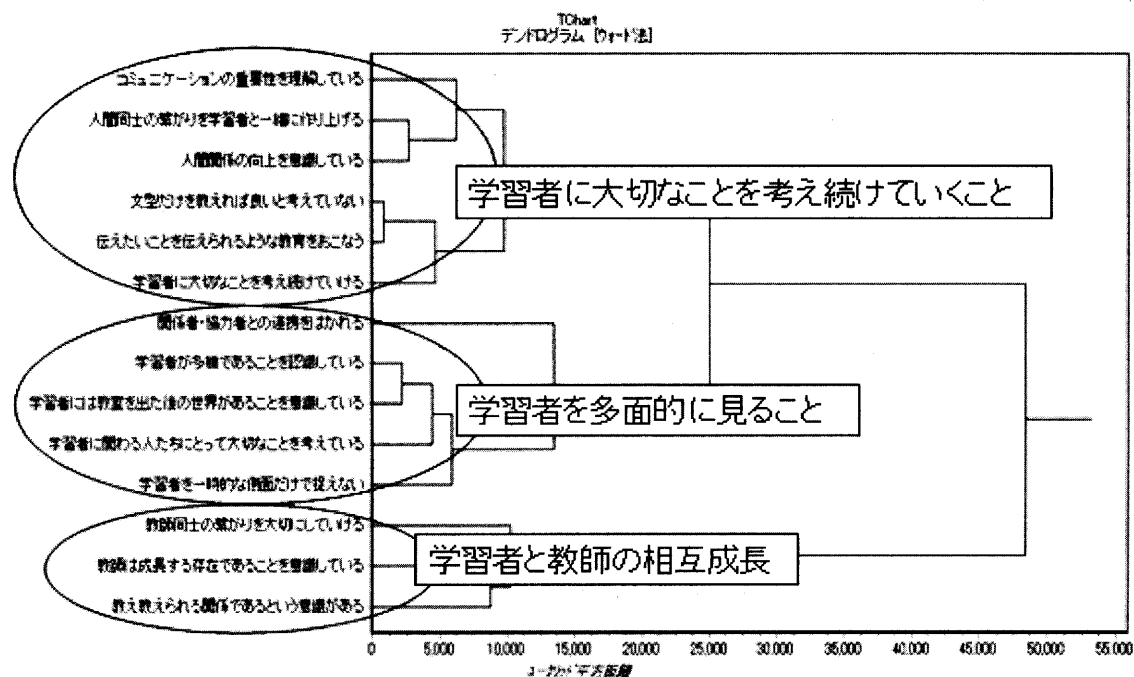


図2 実習後

まず、A が実習前に参加していた支援と、実習での「学習」の捉え方の違いである。A がこれまで行ってきた支援は、日本人支援者対外国人児童生徒という1対1の個別形式であった。そうした支援形式は、学習は「個」で行なわれるものであるという認識の上に立つ。実習では、複数の外国人・日本人の子どもがお互いのリソースを尊重し、共に学ぶことが目指される。そうした体験をしたことで、子ども達の多様な背景を知るとともに、子どもの可能性への気づきが促されたと考えられる。

次に学習内容の違いである。支援教室では、子どものニーズ、言い換えれば、学校での教科学習の躰きが主な学習項目となる。A が実習前に学習者のニーズへの受動的な意識を持っていたのはこうした支援教室の特徴が影響していると思われる。しかし2007年度実習では、それまでA が支援教室ではあまり触れる機会がなかった「母語に対する意識を促すこと」「自分自身を表現すること」が教室の軸になっていた。子ども自身が本来持っているもの(ここでは母語や自分のルーツへの想い)を尊重する経験を通じ、学習者のニーズをただ受け入れるだけでなく、自らも共に探っていく積極的な役割意識をAが見出したことが考えられる。

また、子どもを取り巻く環境についての捉え方の相違であるが、これは、ティームティーチングの形式が採用された実習であったことや2007年度の実習が保護者にも開かれた教室であり、保護者の参加を取り入れた授業であったことが要因として考えられる。このような授業を経験することで、周囲と連携をとることの意義を意識するようになったことが推測される。

6. 今後の課題

今後、今回の調査で得られた変容は実習中にど

のように形成されていったのかを調査する必要がある。また、内省モデルを採用していた実習であったことがどのように変容と関係していたのか実習準備中の内省レポートや実習中のプレイバックインタビュー・アドバイスセッションから追っていく必要がある。

参考文献

- 阿久澤真理子(1998)「マイノリティの子どもたちと教育」『マイノリティの子どもたち』中川明編, 明石書店, 88-116
- 岡崎眸(2002)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』
- 佐藤郡衛(2001)「外国人児童生徒教育と異文化共生」『異文化との共生をめざす教育』東京学芸大学海外子女教育センター, 41-52.
- 宝田恵理(2008)「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の外国人児童生徒教育観の変容」平成19年度お茶の水女子大学大学院修士論文
- 田淵七海子(2005)「多言語多文化共生を目指す教育実習における教師の意識変容」『多言語・多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成16年度科学研究費補助金研究基盤研究B(2)課題番号14380117平成16年度研究成果中韓報告書(研究論文編)19-31.
- 張瑜珊・穆紅・小林(寺沢)久美子・野々口ちとせ(2008)「多言語多文化共生日本語教育実習での経験は個にどのように統合されるか—PAC分析による中国語母語話者実習生の事例研究—」『共生日本語教育の教員養成に関する研究』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース31-68.
- 内藤哲雄(1997)『PAC分析実施法入門:「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- 古市由美子(2007)「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』岡崎眸監修 野々口他編 雄松堂出版 127-139.
- 宮島喬(2002)「外国籍、ニューカマーの教育にみる「マイノリティ」の諸相」『アソシエ』8, 112-121.

たかなし こうこ／お茶の水女子大学大学院 日本語教育コース

kouko_post@yahoo.co.jp

はんばら よしこ／海外技術者研修協会横浜研修センター

yokko1231@yahoo.co.jp