

多言語多文化共生日本語教育実習における 実習生の学びのプロセス

—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析—

清水 寿子

1.はじめに

1.1 研究背景

近年、日本における定住型外国人の増加が著しい。2005年末における外国人登録者数は201万1,555人であり、10年前に比べて約1.5倍の増加となっている(朝日新聞 2006)。1980年頃から始まった、ボランティアによる、主に定住外国人向けの日本語教室は90年代に激増し、「地域日本語教育」ということばが盛んに使われるようになった。地域日本語教育は、従来の日本語教育が問わなかった「何のために日本語を学ぶのか/教えるのか」の前提から疑問を投げかけ、その理念を「多言語的な状況を、より豊かな社会へと導く人材の育成」としている(内海 2003)。

このような社会背景を受けて、母語話者と非母語話者の共生を目指した日本語教育は、日本語教師に必要な知識や実践能力に徐々に影響を与えており、日本語教師の養成にも変化をもたらしつつあるといえる。多言語多文化共生をどう実現していくかについての議論の一つとして、岡崎(2001)は、日本語母語話者・非母語話者が協力して、共生日本語を創造する多言語多文化共生日本語教育(以下共生日本語教育)を提起している。ニューカマー住民とホスト側住民が、対等に社会参加し、共に学びあいながら、自己実現していける社会の構築に資する日本語教育学の取り組みが行なわれ始めている(山田他 2005)。

1.2 研究目的

本研究で取り上げる某大学院の実践では、共生日本語教育を担う教員の養成を目指して教育実習が行なわれている。本実習において、実習生は約4ヶ月の準備期間に「共生」の理念や、母語話者と非母語話者間の共生日本語の創造と介助の方法を学ぶ。クラスは成人・子どもの2クラスが設営され、両クラ

スともに大学の周辺地域住民から非母語話者・母語話者が参加する。実習生は、共生言語を作り出す場をコーディネートする調整者(コーディネーター)、参加者間にコミュニケーションが起こる仕掛けを作り、スムーズな展開を支え促進する触媒者(ファシリテーター)、受け入れ側に向かって参入側の立場を説明し擁護する代弁者(アドヴォケーター)としての役割を果たすことが目指される(岡崎 2001)。

本研究では、実習生は共生日本語教育をどのように向かい合い、学んでいくのか、その学びのプロセスを明らかにする。

2. 先行研究

共生日本語教育実習における実習生の学びを実証した研究には、以下のようなものがある。

金井(2005)は非母語話者実習生(以下 NNS 実習生)を対象に、教壇実習前後に実施したインタビュー資料から、意識の変容を探った結果、①母語話者実習生と NNS 実習生の関係②教える場所③教える対象④教室言語⑤不安の5点において、①は対等な関係に、②③④はより拡大する方向に、⑤は不安が軽減する方向に変容したことがわかった。

田淵他(2006)は、実習生が共生日本語教育という新たな日本語教育の理念とどのように対峙し、視点を変換させていったかを探った結果、一人で論文を読むだけでは視点の転換に到達することは難しいが、言語教育観については、仲間との議論や共生言語の教室実践を経ることで視点の転換を作り出しやすいことなどを明らかにした。

以上のように、共生日本語教育実習における実習生の研究では、非母語話者・母語話者の別を問わず変容が見られることが示唆されている。それでは、実習生は実習で何を学び、どのように変容に至るの

か。学ぶ活動を「対象世界の意味を構成する活動であり、自己の輪郭を探索しかたちづくる活動であり、他者との関係を紡ぎあげる活動である」(佐藤 1995)と捉えると、実習生の変容には、対象世界の意味構築、自己の探索、他者との関係性構築などが伴うことが予想される。

本研究に先立ち、岡村他(2006)、清水他(2006)では、実習生の学びが〈共生理念〉〈協働実践〉〈自己認知〉〈他者認知〉の4つにカテゴリー化されることを明らかにした。しかし、各カテゴリー間の関係性や学びのプロセスは明らかになっていない。

3. 研究方法

3.1 データの収集

分析対象者は、某国立大学大学院において多言語多文化共生日本語教育を標榜する教育実習に2005年に参加し、実習の最終レポートに、実習を経験して学びを得たと記述している17名である。実習前後の実習生のダイアリーをデータとした。このダイアリーは内省レポートと呼ばれ、実習準備期間(3月～7月の週一回)と、実習後(8月末)に提出された。

内省レポートは、実習を準備する具体的な行動に参加して思ったことや、共生日本語教育に関する論文を読んで考えたことなど、実習生が内省したことを自由に記述したものである。週1回の教育実習準備の授業内に実習担当教員に提出され、実習生間でも閲覧が可能になっていた。本研究で分析対象となったテキストはA4用紙で全314枚である。

3.2 分析方法

本研究では実習生個々人の変容ではなく、実習生の学びの全体像を重視することから、学びのカテゴリーの相互の関係性を損なうことなく掘り上げ、プロセスとして明らかにするのに適した修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下 M-GTA、木下 2003)を使用した。M-GTAは、限定された範囲内に関して、人間の行動の予測と説明に有効な分析方法であり、実践的活用が可能なことが特徴である(木下 2001)。本研究では、共生日本語教育実習で学びを得た実習生という限られた範囲の対象者のデータを用いて、実習生の複雑な学びのプロセスを分析でき、その結果から実習方法や実習生支援の方法に何らかの示唆を与えるような理論を構築できるという観点から、M-GTAが適切であると考えた。

分析は、データから概念を生成し、最終的に複数の概念間の関係を解釈的にまとめていく。解釈の恣意性を防ぐため、類似例と対極例が豊富にあるかを確かめながら概念を生成し、それを説明する定義と具体例とともに分析ワークシートにまとめた。その際、浮上した疑問や解釈などは理論的メモに書きとどめつつ、概念生成と同時に、概念間のまとまりであるカテゴリーを形成していった。

概念生成の一例を示す。以下はある実習生の内省レポートの抜粋である。「*実習の前まではチームティーチングの効率は論文や先輩の話からしか聞いていませんが、実際にやってみてチームでやるパワーを実感しました。例えば授業の前に、自分の作った教案を皆に見せて自分が気づかないところや欠点を客観的な視点から聞かせてもらって、一緒に教案を作成できました。また授業をやった時、(中略)一人一人を見回ることがなかなかできなくて、ティーチング・アシスタントたちが見てくれてとても助かりました。*」筆者はこの部分を、協働での作業による効果を述べていると解釈し、定義：“授業準備、教案を作成する段階やマイクロティーチング、チームティーチングによる教壇実践などで、協働の有効性に気づくこと”、概念名：【協働の効果実感】とした。類似例には、チームティーチング経験後、予想を超える効果に気づき、「かゆいところに手が届く」と表現したり、日本語学校での活動と比較して、協働の作業では仲間という豊かなリソースが得られることに言及したものなどがあつた。

4. 分析結果

4.1 学びのプロセス

以下、【】内に概念を、〈〉内にカテゴリーを示し、分析結果の概要を述べる。

分析した結果、〈共生理念〉〈協働実践〉〈自己認知〉〈他者認知〉の4つのカテゴリーが生成された。さらに、4つのカテゴリーは、12の概念によって構成された(表1参照)。

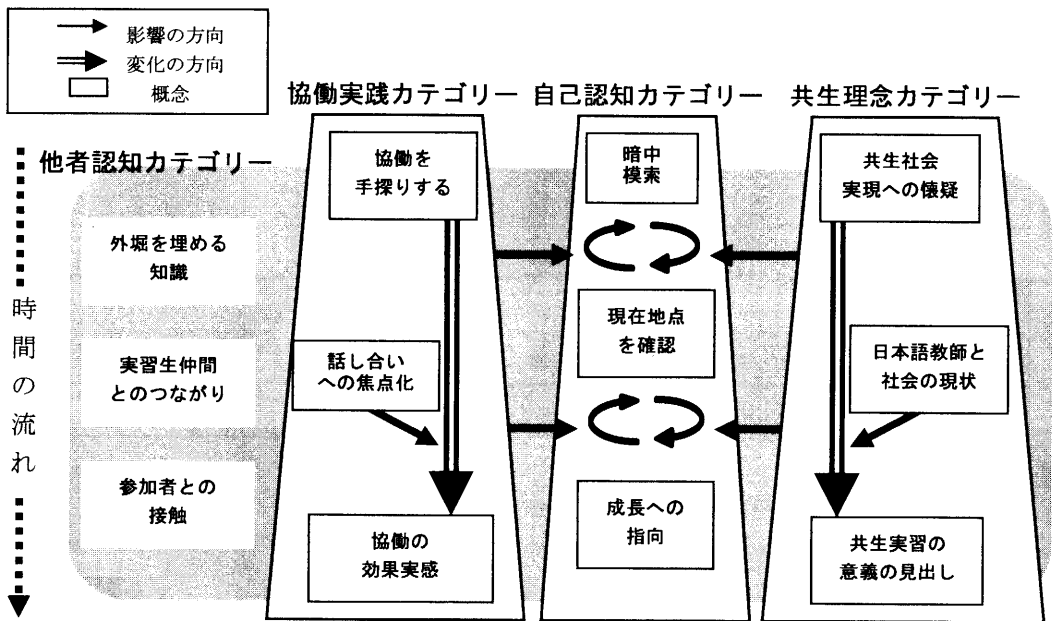
共生日本語教育実習生は、実習準備段階の初期、すなわち過年度の実習の報告書だけ見ている段階では、共生日本語教育実習を断片的にのみ理解する【外堀を埋める知識】しかもたない。この段階において、実習生は、どのように実習に参加していくべきかを【暗中模索】する。共生社会を実現するイメージが描きにくく、【共生社会実現への懷疑】にと

表1 本研究における概念の構成

カテゴリー	概念
〈共生理念〉	【共生社会実現への懷疑】 【日本語教師と社会の現状】 【共生実習の意義見出し】
〈他者認知〉	【外堀を埋める知識】 【実習生間のつながり】 【参加者との接触】
〈協働実践〉	【協働を手探りする】 【話し合いへの焦点化】 【協働の効果実感】
〈自己認知〉	【暗中摸索】 【現在地点の確認】 【成長への指向】

らわれ、実習生間の話し合いでは難しさを感じつつも、可能性を検討し【協働を手探りする】姿勢を持つ。さらに、社会で起こっていることに眼向け、

図1 結果図



4.2 カテゴリー間の関係

概念とカテゴリーおよび概念相互の関係を示したものが、上の図1である。図1に示されるとおり、生成された4つのカテゴリーは相互に関連を持っていた。〈共生理念〉および〈協働実践〉の2つのカテゴリーは、〈自己認知〉カテゴリーを促進する形で働きかけている。〈自己認知〉カテゴリーでは、実習生の【暗中摸索】から、【現在地点の確認】へ、さらに【成長への指向】への変化は必ずしも明確な一方向の流れはたどらず、途中で前段階に戻ることもありえるが、他のカテゴリーからの刺激が、成長

日本語教師はどのような役割を果たすべきか、との【日本語教師と社会の現状】の考察を重ね、自身の内側に眼を向けるとは、経験を振り返り、【現在地点の確認】をする。度重なる話し合いを経ることで【実習生仲間とのつながり】が感じられるようになり、また、話し合いの有効性を認識し、話し合いに意欲・問題意識を持って臨むことで【話し合いへの焦点化】がされてからは、話し合いに目的を持った参加を果たすようになる。さらに、【参加者との接触】や【協働の効果を実感】すること、実習に積極的な目標を持ち、【共生実習の意義の見出し】が図られることで、新たな自己への【成長への指向】がみられるようになる。

へと向かう際の補助的役割を果たしていた。〈他者認知〉カテゴリーは、他の3つのカテゴリーの背後にあり、実習生が知識を参照するリソース資源として活用されていた。

5. まとめと今後の課題

実習生の学びのプロセスについて、M-GTA を用いて理論化することにより、実習生の内省レポートに現れる学びのプロセスと構造を提示することができた。内省レポートのような、学んだことを記すダイアリーは、実習生の考えを引き出すことができ、

実習生が何にジレンマを感じているかを明らかにすることができ(朝倉 1999)、客観的な視点が生まれ、自己の考え方を整理し、自己の客観化、自己変容の過程に気づくために有効である(古市 2002)ことが確認されているが、本研究により、自己認識の変容に至る、より具体的なプロセスが示されたといえる。

最後に本研究の限界と今後の研究課題について述べる。本研究では、閲覧可能な内省レポートを対象としたため、出現しにくかった記述もあることが考えられる。この点においては、インタビューなど他の手法を用いて収集したデータなども検討する必要がある。また、本研究は、共生日本語を標榜する実習を対象としたが、これが本実習のみに見られた結果なのか、共生日本語実習に一般化できる知見なのか判別しにくい。しかし、本研究で生成された概念やカテゴリーによって一つの学びのプロセスを明らかに出来たことは、他の教育実習との比較を可能にすると考えられる。今後は、異なるタイプの教育実習と比較した研究などが必要となる。

参考文献

- 朝倉淳子(1999)「日本語教育実習生のダイアリー・スタディ調査」『龍谷大学国際センター研究年報』第8号 17-28.
- 朝日新聞(2006)「外国人登録 200万人」 5月28日朝刊
- 内海由美子(2003)「地域日本語教育の理念—多言語・多文化共生社会を担う人材の育成に向けて—」『国文学解釈と鑑賞』平成15年7月号 204-212.
- 岡崎敏雄・岡崎 眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 岡崎眸(2001)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『多言語・多文化を社会を切り開く日本語教員養成 日本語教育実習を振り返る 2000年度』お茶の水

- 女子大学日本語教育コース 111-138.
- 岡村郁子・清水寿子・古市由美子(2006)「共生日本語教育実習を実習生はどのように経験するのか—内省レポートにもとづいて—」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 38-41.
- 金井淑子(2005)「非母語話者教師の意識の変容」『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14380117,32-37.
- 木下康仁(2001)「質的研究法としてのグラウンデッド・セオリー・アプローチ—その特性と分析技法—」『コミュニティ心理学研究』第5巻第1号 49-69.
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 佐藤学(1995)「学びの対話的实践」『学びへの誘い』佐伯 胖・藤田英典・佐藤学編 東京大学出版
- 清水寿子・岡村郁子・古市由美子(2006)「共生日本語教育実習で実習生は何を経験するのか—内省レポートのテキスト分析にもとづいて—」『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14~18年度 科学研究費補助研究 基盤研究B(2)研究成果報告書(研究論文編) 課題番号14380117, 220-229.
- 田淵七海子・金井淑子・野々口ちとせ・岡崎眸(2006)「実習生の言語教育観は実習期間中にどう変化するのか—多言語多文化共生を目指す日本語教育実習の場合—」『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14~18年度 科学研究費補助研究 基盤研究B(2)研究成果報告書(研究論文編) 課題番号14380117,230-243.
- 古市由美子(2002)「内省を重視した日本語教育実習のナラティブ分析—多文化共生指向の教育実習をどう経験するのか—」平成13年度 お茶の水女子大学大学院 修士論文(未公刊)
- 山田泉・尾崎明人・新矢麻紀子・米勢治子(2005)「多文化共生社会と日本語教育」日本語教育学会春季大会予稿集 225-235.

しみず としこ／お茶の水女子大学大学院 日本語教育コース
toshikoshimizu@akane.waseda.jp