

# 多言語多文化共生日本語教育実習における 実習生の意味づけ —実習生の「語り」を通して—

古市 由美子

## 1. 研究の背景

近年日本語教育の現場では、定住者を含む多様な学習者の需要に対応した日本語教育支援策の充実が期待され、地域日本語教育を中心に「社会の課題に答える日本語教育学」の確立を目指そうとする議論が高まってきている（山田他 2005）。その議論の一つとして岡崎(2004)は、定住者が自らの母語・母文化を保持し、自分らしく生きていくための言語ツールとして日本語を位置づけ（この日本語を共生日本語と呼ぶ）、日本語母語話者と日本語非母語話者が共生するために、対等な関係を構築しながら、共生日本語を共に学びあうという新たな理念に基づいた共生日本語教育を提起している。なぜなら、これまでの母語話者の言語行動を規範とし、それに向けていかに学習者の言語行動を近づけていくかというアプローチ（便宜上、規範的日本語教育と記す）では、無意識のうちに定住者に対して同化圧力となり、定住者の母語や母文化が軽視される傾向が強くなり、母語話者との対等・平等ではない関係性も生じる可能性があるからである。

このような新たな共生日本語教育の実現を考える場合、直ちに問題になることの一つに教え手である日本語教師の養成や研修がある。どのように日本語教師を養成し、あるいは現職者にどのような研修を提供して、共生日本語教育の実現に資すればよいのだろうか。日本語教育は教師の手を通して初めて実現されることを考えると、教員の養成や研修プログラムは重要である。しかしながら、現在、大学・大学院における日本語教員養成課程では、「日本語教育実習」は、養成課程の要として位置づけられ、実践されているが、実習における実習生の学びはまだ十分に明らかにされているとは言えない。

そこで、本研究の目的は、共生日本語教育実習を取り上げ、実習生がそれをどのように意味づける

のかを明らかにすることである。具体的には実習授業の受講によって、実習生にどのような知識や、実践的能力が身につく、どのような成長や葛藤が見られるのかを、実習生自身の語りから調査する。そのために、以下の 2 点を研究課題とする。

1. 内省に基づく共生日本語教育実習における実習生の学びの特徴とは何か。（研究 1・研究 2）
2. 個々の実習生が共生日本語教育実習過程、および終了後に、それをどのように意味づけるのか。（研究 3・研究 4・研究 5）

## 2. 研究方法

### 2.1 調査協力者

本研究の調査協力者は、ある大学院で行われた共生日本語教育実習を受講した実習生である。実習生は、日本語教授経験者・未経験者、母語話者・非母語話者が混在しているが、いずれも共生日本語教育の経験はこれまでにない。

### 2.2 共生日本語教育実習

共生日本語教育実習の特徴は、以下の 3 点である。①言語文化を異にする人々の日本語による接触場面を重視し、現場からコースデザインの詳細を導き出す。②母語話者も非母語話者も互いの言語文化背景を尊重し、対等の立場で関わりあいながら、両者の接触によって生じる課題の解決に共に当たることを学習内容とする。③この課題解決に向けてのプロセスを側面から支援することが日本語教師の役割であり、両者の接触場面を設定する調整者、課題を提示しその解決に向けて両者の対話の深化に働きかける触媒者、非母語話者の立場を擁護し代弁する代弁者として位置づけられる。

教壇実習は、年少者と成人のクラスが設けられ、それぞれ地域の非母語話者と母語話者を参加者（実

習に倣い学習者を参加者と記す)とし、8日間連続して大学で行われた。成人クラスは、参加者に事前に生活の中で感じている問題についてインタビューし、その中からテーマを選定した。その問題解決に向けて参加者間で対話を繰り返すコミュニケーション活動のほか、情報コーナー(1人が全体に向けて自分の好きなことを発信する)や言葉のコーナー(仲間の言葉を学ぶ)が行われた。年少者クラスも成人クラスと同様の3本柱だが、コミュニケーション活動は、クイズやゲームを取り入れ、体験重視の授業が行われた。両クラスとも日本語が十分でない非母語話者参加者には、非母語話者実習生が通訳としてつき、母語話者との対話を促した。

### 2.3 データ収集

共生日本語教育実習を実習生自身が語ることを目的とし、実習生の許可を得て、以下の3つを本研究のデータとした。

1. 内省レポート
2. 実習報告書に掲載された内省レポート
3. 半構造化インタビュー

内省レポートは、主に実習準備期間に授業を内省して書いたものである。実習報告書は、実習終了後に実習を総括して書いた内省文である。2つの内省文は、いずれも調査者の関与が全くなく実習生自身の声をそのまま反映したものであり、それは実習生が書くことを通じて意識に上らせたものと考えられる。一方、半構造化インタビューは、実習後に実習生自身が語ることを目的とし、約40分のインタビューを行った。

### 2.4 分析方法

本研究は、質的研究の一つである「語り」を分析する。「語り」の分析には次の2つの分析方法を用いた。

1. グラウンデッド・セオリー・アプローチ(GTA)
2. ナラティブ・アプローチ

GTAは、データから独自の理論を生成する方法であり、概念とその概念を関係付けるカテゴリーによって一連の現象を説明し、近年ヒューマンサービスの領域で注目されている。一方、「語り(ナラティブ)」アプローチとは、個人の実践的知識を明らかにする方法の一つとして提起されたもので、「語

り」から、「形式的な知識、個人的な意思や目標、身近な出来事の蓄積された経験をどのように統合するのかを明らかにすることができる」という(Connelly&Clandinin 1990)。

### 2.5 分析枠組み

本研究では、実習に参加した実習生の「意味づけ」を可視化することを目指す。ここで、この「意味づけ」について説明を加えたい。本研究では、佐藤(1995)にならい、学びを「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;72)」と定義する。実習における学びは、実習生と、学びの「対象」となる実習との関係、実習生自身である「自己」との関係、自己以外の社会的に構成する「他者」との関係をそれぞれ編み直す実践と捉えられる。また、佐藤(1995)によれば、この「対象」、「自己」、「他者」との関係を構成し、解体し、修復することは、それらの「意味」を「語る」ことと同義である。したがって、学ぶという活動は、「対象」と「自己」と「他者」に関する「語り」を通して、「意味」を構築することでもあり、「意味の構築=語り=関係の編みなおし(佐藤 1995)」と考えられる。本稿では、このような意味の構築を「意味づけ」と呼ぶ。

以下、2つの研究課題に基づいて行った研究結果を述べる。

### 4. 研究1:内省モデルに基づく共生日本語教育実習で実習生は何を学んでいるか。

本研究は、内省モデルに基づく共生日本語教育実習における実習生の学び特徴を明らかにする。そのため、トレーニング型の規範的日本語教育実習と対比する方法をとる。具体的には、それぞれの報告書の内省レポートをGTAを援用して分析し、①実習生は何を学んでいるのか、②教育実習の目的や方法によって学びにどのような差異があるのか、を調査する。

GTAを援用して分析した結果、実習生は両実習で「実習理念」、「授業実践」、「リソース」、「自己認知」、「研究」に関して学んでいることが示唆された。さらに、それを量的、質的に比較すると、内省に基づく共生日本語教育実習の特徴として3点があげられる。①実習生が日本語教育を所与のものとして、

新たな理念と葛藤しつつも実践を通して、主体的かつ探求的に学んでいることが示唆された。②授業実践において、経験者を含めて、それぞれの実習生が新たな教師の役割を模索していることが明らかになった。非母語話者実習生は、母語や母文化を活かした役割、つまりマイノリティを肯定的に受け止めた役割を見出した。③学びのリソースとして、実習生同士の対話が共生言語を作り出し、主に母語話者実習生が非母語話者実習生を多文化共生のリソースとしていることがわかった。

では、同じ内省モデルに基づく実習において、その教育目標が異なった場合、実習生はそれぞれの実習でどのような実践的能力を獲得するのであろうか。

#### 4. 研究 2：共生教育日本語教育実習における実践的能力とは何か。

本研究は、共生日本語教育実習で実習生がどのような実践能力を獲得するかを探ることを目的とする。そのために、同じ内省モデルに基づく教師成長型でデザインされた規範的日本語教育実習と対比し、実習生の内省レポートを GTA を援用して分析を行った。

その結果、内省モデルに基づく両実習では、実践を批判的に捉え直し、新たな知識や技能を学んでいることが分かった。しかし、次のような異なる側面も見られた。①共生日本語教育実習では<対話力>を、規範的日本語教育実習では<実践的教授力>を意味づけていた。②実習生の内省の広がりや深さにおいても両実習には違いがあった。

共生日本語教育実習で獲得されたと考えられる<対話力>は、内省が個々の教室にとどまらず、自分や参加者を取り巻く社会の有り様の再構築へと向かう、広がりや深まりを持つことが明らかになった。そして、<対話力>が社会変革を志向する日本語教育に必要な力であることが示唆された。

次に、共生日本語教育実習で、個々の実習生が共生日本語教育実習をどのように意味づけているのか、実習過程に着目し、実習生の属性別に調査する。

#### 5. 研究 3：実習準備期間中における実習生（属性別）は何を学ぶのか。

本研究は、共生日本語教育の実習準備期間における実習生の属性に注目し、実習生が主に実習準備期間中に授業の内省として書いたレポート（A4 用

紙で 314 枚）を GTA を援用して分析を行い、個々の実習生の属性に注目し、それぞれの学びの特徴を明らかにする。そのために、①実習生は、実習過程において何を学んでいるのか ②実習生の学びは、属性によって何が異なるのか、以上 2 点を調査した。

その結果、第 1 に実習生は①「共生理念」②「協働実践」③「自己認知」④「他者認知」の 4 つのカテゴリーにわたって学びを得ていたことが明らかになった。第 2 に非母語話者あるいは母語話者、経験者あるいは未経験者といった実習生の属性により、学びの内容に差異が見られることがわかった。このように実習生は、これまでの個々の経験や知識と照らしあわせて実習理念を意味構築していることが示唆された。

では、実習終了後に実習生は、新たな理念である共生日本語教育をどのように意味づけたのだろうか。実習終了後のインタビューからそれを読み解いていく。

#### 6 研究 4：共生日本語教育実習の理念をどう意味づけるのか。

本研究は、22 名の実習生の語りから、実習終了後、個々の実習生が新たな理念である共生日本語教育にどのように対峙し、それをどう意味づけるのか、彼らの学びの実態を解明することを目的とする。

実習生の語りを質的に分析した結果、次の 2 点があった。一つは、実習生の多くは日本語教師が日本語を教えるという狭義の役割として捉えていることである。そして、今回の実習体験だけでは、教師の役割や日本語教育の意味を拡張することは困難だと考えられる。二つ目は、実習生の多くは、共生日本語教育を<日本語を教えない日本語教育>、<周辺的な日本語教育>と意味づけ、規範的な日本語教育との矛盾を感じたり、理念と実践を区別したりしていた。一方、人数的には少ないが、<地域を結ぶ日本語教育>のカテゴリーに属する実習生は、海外滞在経験、職場での葛藤など、自分自身の経験を通して共生日本語教育を咀嚼し、それを理念と統合していることが窺えた。つまり、実習生がこれまでの自身の経験を振り返り、共生日本語教育の理念とすり合わせ、自らの手で結びつけられた時に実践に繋がる可能性があることが示唆された。

最後に新たな理念の共生日本語教育における教師の役割について調査する。今回は語りによく現れ

た非母語話者実習生の役割に限定して述べる。

## 7. 研究 5：共生日本語教育における日母語話者教師の役割とは何か。

本研究は、共生日本語教育実習における非母語話者実習生の役割を調査する。具体的には、個々の非母語話者実習生（20名）が共生日本語教育実習の経験を通して、どのような役割を意味づけたのかを明らかにする。そのために、実習生の「語り」を質的に分析する。

「語り」を分析した結果、次の2点が明らかになった。第1に、共生日本語教育実習における非母語話者実習生は、非母語話者参加者に対して、①認知面：対話を促す学習支援、②情意面：マイノリティとして参加者の内面、心理的な支援、③社会面：社会的な活動支援ができる。一方、母語話者実習生・参加者に対しても、認知面・社会面において役割が意味づけられ、海外での非母語話者教師の役割（利点）とは異なっていた。第2に、この役割は、非母語話者実習生の属性や経験に基づくものであり、非母語話者だからこそ担えると言える。

## 8. まとめ

本研究には、まだ分析途中のもの（研究3）があり、現時点で全体を統括することはできないが、この一連の研究により、次のような結果が予想される。1) 内省モデルに基づく共生日本語教育実習は、実習生に主体的で探求的な学びを促し、そこで身につくと考えられる〈対話力〉が社会変革を志向する日本語教育に必要な力であることが示唆された。2) 新たに提供された理念は、属性によって気づきが異なった。実習生は、〈日本語を教えない日本語教育〉、〈周辺的な日本語教育〉〈地域を結ぶ日本語

教育〉の3つの意味づけパターンがあり、非母語話者実習生は認知面、情意面、社会面で自己の役割を見出していたことが明らかになった。

今後これらの結果を踏まえて、日本語教師の養成や現職者に対する研修について提言をしていきたい。

## 参考文献

- 岡崎眸 (2002) 「『共生言語としての日本語』教育実習」『多言語・多文化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-2001年度』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 129-151
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的実践」『学びへの誘い』佐伯眸・藤田英典・佐藤学編 東京大学出版 49-91
- 高柳和子 (1996) 「大学、日本語学校などにおける教師養成のあり方」『日本語学』VOL.15No 明治書院
- 西口光一 (2001) 「状況的学習論の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』青木直子編 世界思想社 105-119
- 古市由美子 (2004) 「共生日本語教育実習における学び—実習報告書の比較分析にもとづいて—」『言語文化と日本語教育』28号 日本言語文化学会 37-43
- 古市由美子 (2005 a) 「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」『小出記念日本語教育研究会 論文集』13 小出記念日本語教育研究会 13 23-38
- 古市由美子 (2005 b) 「多言語多文化共生日本語教育の意味づけ—実習生の『語り』を通して—」『日本語教育論集』21 国立国語研究所 23-34
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990) Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5) 2-14
- Cortazzi, M. (1993) *Narrative Analysis*, The Falmer Press.
- Wallace, J.M. (1991) *Training Foreign Language Teachers—A Reflective Approach*—Cambridge University

ふるいち ゆみこ / フェリス女学院大学 (非常勤講師)  
furu-y@imail.plala.or.jp