

# 教育実習を通して 共生言語のイメージはどう変わるか —PAC分析による検証—

影山 陽子

## 1. 研究の背景と目的

社会のグローバル化に伴い、言語面においても多様で複雑な場面が増加した。90年代からの外国人定住者の増加により、他言語・多文化社会への変換が、現代日本社会の課題となっている。

「他言語・多文化共生社会とは、日本語だけでなく日本語以外の言語を母語とする人々も含めてすべての人々の母語が尊重されると共に、現行の日本社会の共通語である日本語獲得も保障され、異なる母語集団同士の間で活発な交流が普段に存在する社会である(岡崎 2002 p.19)」。このような社会の中で使われる言語のうち「母語話者だけでなく非母語話者によっても使われ、言語内共生が進んだ言語を共生言語と呼ぶ。(岡崎 前掲 p.19)」

お茶の水女子大学大学院では、2001年から「共生言語としての日本語」獲得を目指した教育実習を行っている。この教育実習は、内省モデルに基づいていたものであり、内省モデルとは、「技術伝達モデル」と「応用科学モデル」を掛け合わせた、内省サイクルによって進むモデル(岡崎・岡崎 1997)であり、内省モデルに基づく教育実習の研究材料(リソース)を整理した影山(2002)によれば「変容する実習生自身が最も価値の高い材料と位置づけられる(p.290)」。

本研究では、教育実習を通して実習生自身がどのように変容するのか、(1)その変容を明らかにするのは可能かどうか、また、(2)実習生を材料とした場合、個人差にどのように対応するのか、という2点を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法と研究データ

### 2.1 PAC分析

研究方法として、PAC分析を試用した。「PAC分析のPACは、Personal Attitude Construct(個人別態

度構造)の略称であり(内藤 1997 p.1)」「人間を『自身の行動を意味づける存在』と見なし、個人を全体的に捕らえようとするホリスティック(holistic)な観点を採用し、対象者の内的な世界を間主観的(intersubjective)に理解しようとする方法(内藤 前掲 p.9)」である。

PAC分析の手順は以下のとおりである。

- (1) テーマに関する自由連想(アクセス)
- (2) 連想項目間の類似度評定
- (3) 類似度距離行列によるクラスター分析
- (4) 被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告
- (5) 実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を測定・分析

### 2.2 研究データ

お茶の水女子大学大学院にて、2002年8月に行われた「内省モデル」に基づく日本語教育実習で教育実習を行った実習生Aさんを被験者とした。

PAC分析は教育実習前の2002年7月9日、教育実習後の2002年8月20日に行われた。

今回のPAC分析で用いた連想刺激は以下の通りである。

「共生言語について、あなたはどんなイメージをもっていますか。どんな人々が、どんな場面で必要と感じたり、実際に使おうとすると思いますか。

また、あなた自身は、人々が共生言語を使う必要を感じていたり、実際に使っているときに、どのようなことを感じたり、どのように関わっていかうとしますか。

頭に浮かんだイメージや言葉を、思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」

## 3. PAC分析結果

### 3.1 教育実習前

Aさんの教育実習前のPAC分析では、次の結果が得られた。

クラスターは、3つにまとめられた。それぞれ被験者のAさんにより、①「寛容性」②「悩み」③「正しい共生言語というものはなくて、いろんなものがあるというのを再認識」と名付けられた。

①「寛容性」にまとめられた項目としては、「文法的にまちがっても気にしない」「母語話者の意識改革の必要性」「初級の非母語話者と上級者／母語話者との間に生まれる」の4つであり、「伝え合うことが大事だと考えている。双方（非母語話者と母語話者あるいは初級の非母語話者と上級の非母語話者）の寛容性が必要だと思う」と解釈された。

②「悩み」の項目は、「頭の半分で誤用チェック、もう半分で内容チェックしながら相手の話を聞いている」「言葉を使う上での2つの車輪の一つ（正確さ・知識 vs 共生言語）」の2つで、「共生言語というものが教えたり、学んだりする課題なのか。あるいは、共生言語というものに対する関心や注意をずっと持ち続けていくものなのかまだわかっていない」と解釈された。

③「正しい共生言語というものはなくて、いろんなものがあるというのを再認識」にまとめられた項目は多く、「言語能力と言いたい内容のせめぎ合いから生まれる」「内容を伝えることが大事」「絶対相手にわかってもらわなければならないときに使う」「お互いの関心・興味がベース」「性格的なものが大きくかかわる」「『言葉』と『使い手』の一致」「様々な縛りからの解放」「非母語話者が納得するか」「『勉強』として身につけるものではない」「どうやって伝える？ どうやって学ぶ？」「対話の数だけ（その組み合わせの数だけ）共生言語がある」「正しい共生言語というものはない」の12だった。これらの解釈は、「言葉を勉強することが目的になってはいけないと思っていて、また、寛容差への個人差を教師としてどう扱ってあげればいいか悩ましい。対話の数だけ共生言語があり、正しい共生言語というものはないのだとすると、どうやって相手に教えられるのだろうかと思う」というものであった。

3つのまとまりとの関連性については、①と②は「自分自身は言語に対する寛容性を持っているつもりだったけれども、それに対する自信が揺らいでいる。寛容性がないかもしれないと思っていて、それが①と②に現れているように思う」であり、②と③

に関しては、「頭で分かっているけれども、気持ちがついていかない状況を表していると思う。③については特に、『共生言語』について頭で理解したことが項目としてあがっている。」であった。

これら3つのまとまりをつなげているフレーズは「言葉を使う上での二つの車輪のうちの一つ（正確さ・知識 vs 共生言語）」というものであり、実習生のAさんが「共生言語」について学び、頭で理解しながらも、それらを教えていくことに対して葛藤を持っていることが明らかになった。共生言語が正確さや知識に相對する、対極的なものと捉えられているようであった。

### 3.2 教育実習後

クラスターは、大きく分けてふたつにまとめられた。それらはAさんにより①「コミュニケーションの要素」②「情緒」と名付けられた。そして②の「情緒」は、さらに2つのまとまり、②-1「気持ち」と②-2「形が多様」に分けられた。

①「コミュニケーション」にまとめられた項目は、「言語の形ではなくコミュニケーションのあり方」「言語のみでなく他者とかかわっていかうとする態度・姿勢までも含めて考える」「言語教育というよりは異文化コミュニケーションの枠の中で考えるべきもの」「母語話者と非母語話者のみならず、人と人が何かコミュニケーションしようとしたら必ず存在するもの」「他者との関わり合いからのみ生まれるもの」の5項目であった。そして、「言語のみでなくコミュニケーション全体に関わることであること、また、母語話者 vs 非母語話者よりもっと広い関係性に目を向けなければならないこと、そのうえで、言語だけにこだわると話が難しくなってしまうことを感じる。思いやりを持って相手を見て話す態度がなにより重要だと思う」といったことを表している」と解釈された。

②「情緒」の1「気持ち」は、「思いやりなど他者への配慮がベース」「情緒的な側面がある」「言語の側面のみで考えるには無理がある」「言語の学習と言語を使う態度・心持ちが二つの車輪」「教え・教えられるものではない」の5項目であり、「言葉だけでなく、言葉を使う態度自体が問題であるし、それを日本語教育は取り込んでいくべきだと思う。また、共生言語はムードで話しているのではないかとさえ今は思っている。学問としてこれを扱うのは非常に難しいと思う」と解釈していた。

②「情緒」の2の「形が多様」には、「形態が多様で一つの概念ではくれない」「理論的枠組みの説明が難しい」「互いが自分の母語で話すことで理解し合うのも共生言語の一つのあらわれ」「ある文化への同化志向が強い人には受け入れ難い」の4項目があった。解釈としては「とても一つとは言えない。言葉だけでなく人との関係性も絡んでくるので、以前に考えていたものよりもさらに多様な形があるのではないかと思った。そして、やはりこれは教えられるものではないと思っている」であった。

そして全体的な解釈としては、大きく二つのまとまりで見た場合に、②「情緒」が①「コミュニケーションの要素」を支えているということであった。たとえば「日本語のレベルが低い人は、想いが伝えられないのではないかと考えていたが、現実はそのようではなかった。ちゃんと現実的には伝えている。言語の枠だけで考えるとこれを説明することは無理。あらゆる方策を探るのが共生言語だと思ふようになった」という説明がなされた。

全体をつなげているフレーズは「他者との関わり合いからのみうまれるもの」であり、総合解釈として「言葉じゃなくてどういう形で伝え合っているか、それが人によって様々で、その心構えみたいなものをどうもっていくのか考えていかななくてはならないと思う。どんな風に伝えるかじゃなくて、何を伝えるかがあって、それを伝えるのに一番相応しい方法はなにか、一緒に探していくのがいい」と述べられた。

実習生 A さんの教育実習後の「共生言語」のイメージは、そこに居る人々によって、その関わりによって生まれるものであり、教えられるものではなく、一緒に探すようなものであるようであった。そして、そこにはお互いに向き合い、伝え受け止めるという関係性と心構えが必要であると感じたようであった。

#### 4. 実習前と実習後の変容

A さんは、教育実習を通して「共生言語」に対して、視点の広がりを得ている。それは「共生言語」は「言語」の一つではなく、「言語」という枠組みを超えて存在するものであることという認識である。実習前に考えていた「正確さ・知識」といった観点は実習後には現れなかった。

また、「共生言語」は教えられるものではないと

いう点については、実習前にも漠然とそう感じていたものの、実習を通してそれを確認し、同時に学問としてこれを研究することへの強い不安を感じ始めるようになった。

また、PAC 分析を受けたこと自体については、「クラスターを見ながら、それらの関係性を話すことは、自分の気持ちを整理・理解するうえで、非常にわかりやすく、かつ、興味深い作業だった。実験者である筆者がインタビュー役としてそこにいることも意味があったと思う。クラスターを見ながら具体的に話をすることで、実習前と実習後の変容を自分自身も感じ取ることができた。実習前は「共生言語」が本の中にあるような感じがしたし、どこかで正しいものを探しているようなところがあったが、実際に、実習をしてみると、その場その場で生まれているものであり、言語だけじゃないとつくづく思った。」と述べていた。

#### 5. 結論

本研究の目的は、教育実習を通して実習生自身がどのように変容するのか、(1) その変容を明らかにするのは可能かどうか、また、(2) 実習生を材料とした場合、個人差にどのように対応するのか、という2点を明らかにすることであった。

まず、(1) の変容を明らかにする事は可能である。PAC 分析の試用は効果的に働いたと考える。そして、その変容を実験者とともに、被験者である実習生が、具体的な言葉を通して感じ取れることは非常に有意義であると考えられる。影山（前掲）で述べたように、「変容する実習生自身が最も価値の高い材料」であるならば、自身の変容を実習生が自身の言葉で語り、それを吟味・整頓した状態で知ること、内省モデルのエンジンともいべき内省サイクルを確かめ深いものにするにつなげるだろう。

(2) の個人差への対応についても、PAC 分析は非常に使い勝手のよい分析方法であるといえよう。これは前述した PAC 分析の特徴「個人を全体的に捉えようとするホリスティック (holistic) な観点」から得られるものであろう。結果、他人と比べての A さんではなく、A さん自身が持っている世界を目に見える形で実験者と共有することが可能になり、それらに自分自身の言葉を紡ぐことで、その世界がより明確に現れることになる。誰かと比べたり、何らか基準に照らし合わせたりする必要がないことか

ら、個人個人の変容をより正確に映し出すことが可能になるのではないかと考える。

#### 参考文献

- 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（2002）「研究の概要」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11年～13年度 科学研究費補助金研究基盤研究（c）（2）件空成果報告書,

4-30

- 影山陽子（2002）「内省モデルに基づく教育実習における内省」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11年～13年度 科学研究費補助金研究基盤研究（c）（2）件空成果報告書, 287-297.
- 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

かげやま ようこ／日本女子体育大学  
kageyama@jwcpe.ac.jp