

日本語教師の省察と学びからみる 共生日本語教育実習の可能性

鈴木(清水) 寿子

1. はじめに

日本語教育のパラダイムは、教育する→支援する→共生する、と変化する兆しを見せている(佐々木 2006)。共生社会の実現に向けての取り組みが目指される中、「日本人住民と外国人住民が職場や地域における問題について解決の糸口の発見を目指し、共生日本語を創造しつつ、対等に学び合うことを目指す」ものと位置づける岡崎(2007)の提唱のもと、共生日本語教育は教育実習のかたちで展開されてきた。こうした考え方を日本語教室で実践しようとするとき、日本語教師にも変容が求められる。つまり日本語教師は、これまで自分が学習者として学んだり、教師として教えてきたものとは必ずしも同じではない教育の実践者として成長することが期待される。

日本語教師は、社会の多様化に応じて生涯に渡って発達し続ける必要がある(池田 2007)、共生日本語教育の経験はそのひとつと考えられる。本研究では、日本語教師にとって、共生日本語教育実習はどのような経験となるのか、また、共生日本語教育が今、日本社会に必要なものとされるなら、それはなぜかについて探っていく。

2. 理論的背景

2.1 教師の成長

本研究は、「教師の成長」、「意識変容の学習理論」という 2 つの理論背景に基づき、質的研究法で追求する。

日本語教師の教師養成において、近年は教師成長型に基づく教師研修が着目されている。この教師成長の考え方では、ふり返りが重視される。それは、実践をふり返る中で今まで無意識・半意識的だったことに気づいたり、価値観・前提を批判的に捉えなおしたりすることでさまざまな方向に変容していくプロセス(池田 2007)として位置づけられる。また意

識変容の学習理論とは、自己をふり返る学習のプロセスのことである。この結果、自分の経験について包括的・統合的に理解できるようになるという(Cranton 1992)。

このような視点から、教師の成長におけるふり返り、およびそれによってもたらされる意識変容に焦点をあてる。その際、質的研究の手法をとる。研究者側の省察も研究プロセスの一部(Flick 1995)であること、人間は、他とは代替不可能な固有の質としてわかり、わかられることを欲する存在(大介 2008: 79)であることなどの先行研究の知見から、本研究では特に、筆者の視点および研究対象への人間理解を重視した研究を目指す。

3. 研究目的・研究対象

共生日本語教育が日本語教師の生涯発達・社会に及ぼす影響を明らかにすることが本研究の研究目的である。この目的を追求するため、共生日本語教育の実施に関わる日本人住民と外国人住民の学びのサポート役となる 3 者に着目する。それが日本語教師(本実践では実習生)、コーディネーター、研究者である。3 者の関係は図 1 に示す。

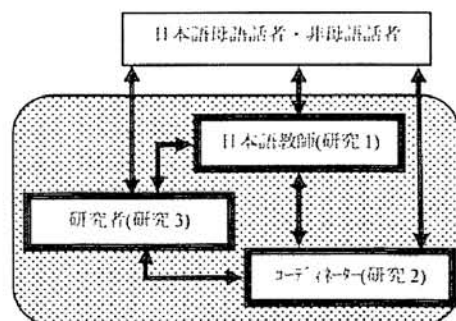


図 1 本研究の対象者（点線内太枠）
（矢印は関係性を示す）

研究 1～3 で、実習生、コーディネーター、研究者

それぞれを対象とした研究課題を設定する。

【研究1】対象：実習生 A

課題：実習生はどのような意識変容を経験し、自己をどのようにふり返るのか

【研究2】対象：コーディネーター B

課題：コーディネーターはどのような意識変容を経験し、自己をどのようにふり返るのか

【研究3】対象：筆者

課題：共生日本語教育実習の経験や一連の研究を経て、研究者(筆者)は共生日本語教育の意義をどのようにふり返るのか

4. 研究方法

本研究では、各研究課題および対象者に対して一律の研究手法を設定するのではなく、各研究対象にあった研究手法¹を用いた(表1参照)。

比喩生成課題(秋田 1996)は、あるトピックについて生成した比喩から、比喩生成者の内的世界や認識の在り様を捉えていく手法である。

PAC 分析(内藤 2002)は、対象者のイメージや解釈の語りに表現されたスキーマに基づき、統計的手法であるクラスター分析を用いて作成したデンドログラムから、分析者との間で間主観的な解釈が可能な分析手法である。

TAE(Think At the Edge: 辺縁で考える)は、アメリカの哲学者・臨床心理学者である Gendlin(2004)が開発した理論構築法である。TAE では分析者が身体の内側の感覚であるフェルトセンス(A felt sense-感じられた意味)に注意を向け、象徴化を促進する技法・フォーカシング(focusing-焦点合わせ)を用いて、フェルトセンスから理論を生成する方法である(得丸他 2008)。

いずれも対象者の認識世界を捉える手法として有効であると考えられることから、本研究に採用することとした。

表1 各研究の対象者と研究手法

	対象	研究手法
研究1	実習生 (日本語教師)A	比喩生成課題(秋田 1996)
研究2	コーディネーター B	PAC 分析(内藤 2002)
研究3	研究者(筆者)	TAE(Gendlin&Hendricks2004)

5. 結果

5.1 研究1—実習生 A の比喩生成課題の結果

表2 実習生 A の比喩生成課題の結果

時期	実習前	実習後
教師	種をまく農人 …共生社会の理念を参加者に持って帰らせようと思いますから	シェフ …色々な言葉(食材)でおいしい料理(コミュニティ)を作り出そうとしているから
参加者	未開発の土地 …参加者はいろいろな可能性を持っていますが、まだそれについて意識していませんから	個々の宝石 …違う特質を持っていますが、それが無限の可能性を持っているから

表2は、実習生 A に、共生日本語における教師の役割および参加者の役割について尋ねた比喩生成課題の結果を示した。実習の準備段階において実習生 A は、教師を「種をまく農人」と、参加者を「未開発の土地」と比喩生成した。準備段階においては「自分が予想して、私が農人だから、どんなものが出てくるのか予想できる」と、参加者の学びを教師としてコントロールする意識があったのに対し、実習後は、教師は「シェフ」、参加者は「子ども」であるとして、「シェフだけでは無理、素材もすごく大きな役割を持っている。そういう素材もシェフの間ですごく密接な関係がある」という発言をした。実習前後の比喩や語りの変化から、実習生 A の共生日本語教育の理解の深まりが読み取れる。

5.2 研究2—コーディネーター B の PAC 分析の結果

コーディネーター B に共生日本語教育コーディネーターの役割を尋ねたところ、実習前のデンドログラム(図2)は2つのクラスター「実習生・支援者の実習意義の理解を促す」「実習生・支援者と共に学び協働を促す」によって形成された。実習後のデンドログラム(図3)のクラスターは3つあり、「実習生・支援者の省察的実践の体験的理解を支援する」「「管理者」として実習生・支援者・参加者をつなげる」「実習生・支援者・参加者と共に共生を追究する」である。

実習前後ともに、コーディネーターの役割の理解として「促す役割」「支援する役割」の2つを持っていた B である。実習前の「促す役割」とは「実習生がふり返り、内省的実践家、教師の成長等の概念の意義を理解することを促す」ことであったが、実習後になると「実習生が省察的実践を体験的に理解することを促す」ことへと変化した。また、実習前に持っていた「実習生、支援者の学びを支援する」役割は、実習後になると「実習生、参加者、支

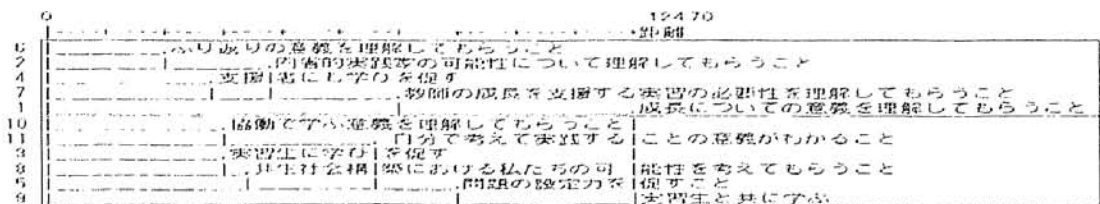


図 2 コーディネーターAの実習前のデンドログラム



図 3 コーディネーターAの実習後のデンドログラム

援者をつなげるのを支援する」役割へと変化していた。

5.3 研究3—研究者のTAEの結果

TAEでは、3部14ステップ²に沿って思考を深めていく。まず、ステップ1では、研究者(筆者)自身が共生日本語教育に関わることによって得られたフェルトセンスから、キーワードを挙げていった。「共生日本語教育実習に見出している意味」として、以下の語が挙がった。「共有する、明るさ、深める、今の自分、問題、生きる、知識、想像力、前向き、場、一人では解決できない、個、他者、集団…」これらの語についてさらに辞書の語義とは違う、語に込める意味を探る中で得られたキーセンテンスは「生に備わっている(明るさ、強さ、正しさ、不屈さ、知、身体…)を信じる」(ステップ5)である。ステップ7では、実際の事例からパターンを見いだしていった。事例の一つとして、「研究対象者への寄り添い、悩み続ける誠実さ。自分はマイノリティの気持に寄り添っているか、自信がないが、わかりたいと思う。」という共生日本語教育に関するエピソードが現れた。ここから引き出せたパターンは「困難を引き受け、悩み続ける誠実さ」である。ステップ9では、ここまでのステップで感じられたことを自由に書き記した。「実習は実習という名前がついているし、期間限定ということでは線が引ける。それをあえてひきずる。終わりにできるけど終わりにしないということ」「網の目の力によって人が機能していけるようになるんじゃないか」などのことが気付かれた。ステップ10では、これまでに得られた重要語3つを相互に関連付けた。「網の目」、「境界」、「時間」という3つの語をそれぞれイコールの

記号で結んだ。「網の目」は「境界」であるという文からは、「網の目は実習という場所を括り出すための境界である」ことが気付かれた。「境界」は「時間」であるという文からは、「境界は時間によってとりあえずの区切りがつくものである」ということが、そして「時間」は「網の目」であるからは、「時間は網の目のように続いていくものである」事が気付かれた。このようにして最終的に得られた理論は以下のとおりである。

共生日本語教育は、【社会】という海に設置する【網】のようなものである。網を設置するのは、社会という海全体の中で埋没しがちな【問題意識】を拾い、共生社会に向けての日本語教師になる実習生と、社会の構成員である日本語母語話者、非母語話者が問題を考えていくためである。網は【便宜的】な【境界】となり、教育実習期間を示す。網の中に実習生、参加者、先生、先輩が係わり合い、【関係】を作る。関係は境界の中にできるが、境界を越えても関係は【継続】される。網は先輩が作り毎年度の実習生が作ってきた網であり、実習生と先輩をつなぐ【ライン】でもある。実習後、網を【補強】するために留まる実習生もいる。網の周りには【問題意識】のゾーンがあり、そこには特に問題意識の高い人や共生をテーマとして引き受ける人が存在する。

6. 考察

本節では、各研究から得られた結果からの考察をまとめる。

6.1 研究1と2の考察

実習生Aを対象とした研究1では、実習生の比喻から、共生日本語教育における教師役割を探った。実習生Aの大きな変化として、参加者に対しての意識変容が挙げられる。実習前、Aは、参加者について「未開発の土地」として、開発者に手を入れられることを待つ存在としてイメージしていた。特に日本語をこれまで学んできていないゼロレベルの学

習者に対して、教室への参加が可能かどうかいぶかしんでいた。しかし、実習後になると、参加者を「宝石」としてイメージし、参加者の存在をそれ自体輝き、価値を持つものとして捉えるようになっていた。ここからは、実習前には「正しい日本語」という抑圧に、実習生 A 自身も自分の視野を狭められ、参加者の可能性に目を開かれていなかったことが示唆される。共生日本語教育の経験は、「正しい日本語」からの解放を意味することが示唆される。

次に、コーディネーター B を対象とした研究 2 については、実習後に「実習生、参加者、支援者をつなげるのを支援する」、という、コーディネーター B にとって実践可能で具体的な役割へと変化したことが大きな変容の点として挙げられる。これは、共生日本語教育を経験することによって、実践可能なコーディネーター像が探索的に獲得されていった事例であると考えられる。

6.2 研究 3 の考察

TAE の結果から得られた理論から、共生日本語教育実習の場は、

- (1) 社会の問題を可視化し共有する場
 - (2) 各自が当事者として関係性を作る場
- であるといえる。

7. 結論と今後の課題

共生日本語教育が日本語教師の生涯発達・社会に及ぼす影響を明らかにすることを目的として展開してきた本研究の結論として、共生日本語教育の経験は、以下のことにつながるということが明らかになった。

・共生日本語教育経験を通して、日本語教師が、それぞれ自分で自分の成長課題を見つけること(課題の自己発見)

・その課題の克服が、その人個人のおよび社会の解放につながるものであること(解放的教育)

これらのことから、共生日本語教育の日本語教師の生涯発達への有用性、及び共生日本語教育の現代社会における必要性が明らかになったと考えられる。今後は、共生日本語教育実習を経験したあとの日本語教師に注目し、共生日本語教育実習経験後の日本語教師の実践や生き方に、共生日本語教育がど

のように位置づけ意味づけられているかなど、引き続き共生日本語教育の可能性について追求していきたい。

注

1. Cranton(1992)は、意識変容の学習と関連の深い手法としてジャーナル・ライティング、比喩生成課題などを、挙げているほか、新しい手法を取り入れることを肯定的に受容している。
2. ステップの手順は得丸(2008)に詳細があるので参照されたい。

参考文献

- 秋田喜代美 (1996)「教える経験に伴う授業イメージの変容」『教育心理学研究』44(2), 176-186.
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法』鳳書房
- 大倉得史(2008)『語り合う質的心理学』ナカニシヤ出版
- 岡崎暁(2007)「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎暁(監修)『共生日本語教育学-多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版、27-39
- 佐々木倫子(2006)「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』、259-282.
- 鈴木(清水)寿子(2010)「共生日本語教育実習のコーディネーターの役割認識 —PAC 分析による実習前後の変容の検討—」『日本語教育』144, 85-96.
- 得丸さと子(2008)『TAE による文章表現ワークブック』図書文化
- 得丸智子・陳淑娟・長友和彦(2008)「電子掲示板上の日本語作文(エッセイ)相互鑑賞活動の企画・運営と活動意義」『台湾日本語文学報』23, 157-181.
- 内藤哲雄(2002)『PAC 分析実施法入門』改訂版』ナカニシヤ出版
- Cranton, P.(1992) *Working with Adult Learners*. Toronto:Wall & Emerson(入江直子・豊田千代子・三輪建二訳 1999 『大人の学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房)
- Flick, U. (1995) *Qualitative forschung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.(小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 2002 『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』春秋社)
- Gendlin, E.& Hendricks,M. (2004) *Thinking at the edge steps*, The Folio, 12-24.