

# 共生日本語教育実習における コーディネーターの学び —PAC分析による検討—

鈴木 (清水) 寿子

## 1. 研究の背景と本稿の目的

近年、省察的実践家として生涯発達していく日本語教師像を見据え、その成長を捉える動きが現れている (池田 2007)。

本研究では、日本語教師の成長を促す学習機会として、共生日本語教育実習について考えていく。岡崎 (2007) が提唱する共生日本語教育では、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、双方がコミュニケーションを進めるために機能する共生日本語を創造しつつ、問題解決の糸口の発見を目指し対等に学び合うことを目指す。この共生日本語教育を主題とした教育実習は、日本語力伸長を目的とした教育実習とは異なる学びを実習生に与えることが明らかになっている。古市 (2006) は、共生日本語教育実習により、実習生は「他者と向き合い関係を結ぶなかで自己を発見し、自己変容させる力」および「他者との関係性を再構築し、自己をとりまく世界を変革していく力」を身につけていくことを示した。Cranton (1992) は、「思考、価値観、態度の変化につながるおとなの活動、経験」を成人教育と定義している。したがって、成人である実習生が上記のような対話力を身につけていく共生日本語教育実習は、日本語教師にとっての成人教育の場であると考えられることができる。

池田 (2007) は日本語教師の生涯発達のために、教師養成担当者の姿勢が重要であり、ともに学ぶ姿勢を取るか否かが、実習生や実習に影響を与えると述べている。しかし、共生日本語教育実習におけるコーディネーター (実習担当教員) の学びは管見の限りこれまで検証されていない。しかし、共生日本語教育実習の場は日本人住民・外国人住民・日本語教師 (実習生) という様々な当事者が関わる学びの場であり、日本語教師の育成とコーディネーターの育成を同時に行っていくことのできる場として考え

ることが可能である。そこで本稿では、共生日本語教育が、コーディネーターにとっても学びの場となるとの仮説に立ち、コーディネーターの学びのありようを明らかにしていく。

## 2. 調査対象と方法

本研究では、2008年某大学院修士1年必修科目として開講された8日間の共生日本語教育実習 (実習の概要や8日間のテーマは稿末資料に示した) のコーディネーターA (日本語教師歴17年、女性) の学びを明らかにする。コーディネーターとしての学びが実習生の学びとどのように違うのかに迫るため、同年度の実習生B (日本語教師歴7年、女性) の態度構造を並べて分析することとした。

分析方法には、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いた分析手法である個人別態度構造分析 (以下PAC分析、内藤2002) を用いる。手順は以下の通りである。A、B別々にインタビューを行った。

(1) Aに「共生日本語教育実習での自分の役割、自分にできることは何だと思いますか」、Bに「共生社会を作っていくにあたり、日本語教師にできることは何だと思いますか」という刺激文を提示し、連想項目をパソコンに入力してもらった。入力にはPAC分析支援ツール「PACアシスト」を使用した。

(2) 連想項目の重要度を5段階で判定してもらい、重要順位を決めてもらった。

(3) 連想項目の全ての2項目の組み合わせについて7段階尺度で類似度評定をしてもらった。クラスター分析 (ウォード法) に向け、「HALBAU7」でデンドログラムを作成した。

(4) 最もまとまりを感じられる箇所デンドログラムに垂線を引き切断し、クラスターを決定した。インタビューでは①クラスター間を比較したイメージ

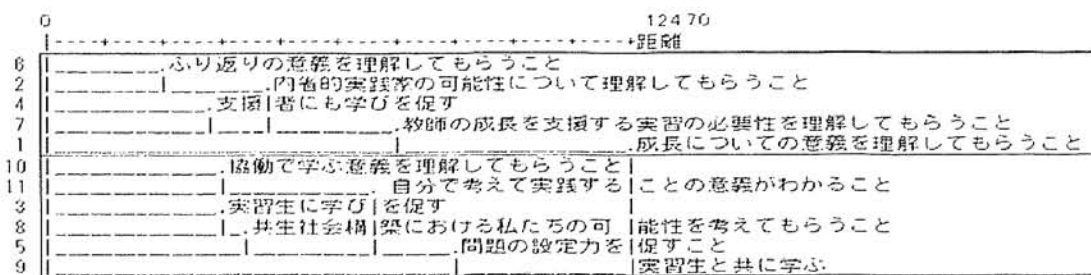


図 1 コーディネーターAの実習前のデンドログラム

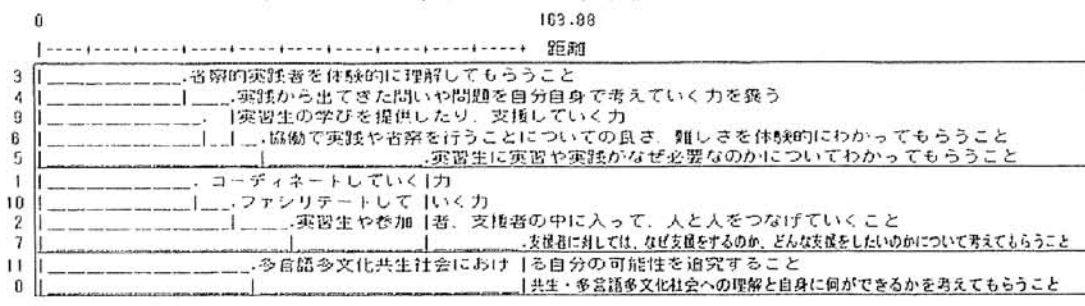


図 2 コーディネーターAの実習後のデンドログラム

ジや解釈の異同、②全体イメージや解釈、③各連想項目単独でのイメージがプラス、マイナス、どちらともいえない、のいずれに該当するかを聴取し、その他自由に気づきを語ってもらった。

### 3. 結果

#### 3.1 コーディネーター A の態度構造

##### 3.1.1 コーディネーターAのデンドログラム【実習前】

全部で2つのクラスターが形成された。以下、項目名は〔 〕に、クラスター名は【 】に示す。

第1クラスターには、〔繰り返りの意義を理解してもらうこと〕〔内省的実践家の可能性について理解してもらうこと〕〔支援者にも学びを促す〕〔教師の成長を支援する実習の必要性を理解してもらうこと〕〔成長についての意義を理解してもらうこと〕の5項目が入った。特徴として“理解してもらうこと”で終わる項目が多いことが挙げられる。

第2クラスターには〔協働で学ぶ意義を理解してもらうこと〕〔自分で考えて実践することの意義がわかること〕〔実習生に学びを促す〕〔共生社会構築における私たちの可能性を考えてもらうこと〕〔問題の設定力を促すこと〕〔実習生と共に学ぶ〕の6項目が入った。これらの項目には“協働”“私たち”“共に学ぶ”などの語が使われており、複数で学ぶ実習への認識が表れている。Aは「いろんな人と関わることによって、学びが豊かになる」というまと

まりに見えると述べた。

##### 3.1.2 コーディネーターAのデンドログラム【実習後】

第1クラスターには〔省察的実践者を体験的に理解してもらうこと〕〔実践から出てきた問いや問題を自分自身で考えていく力を養う〕〔実習生の学びを提供したり、支援していく力〕〔協働で実践や省察を行うことについての良さ、難しさを体験的にわかってもらうこと〕〔実習生に実習や実践がなぜ必要なのかについてわかってもらうこと〕の5項目が入った。2つの項目中に“体験的に”という表現が現れている。

第2クラスターには〔コーディネートしていく力〕〔ファシリテートしていく力〕〔実習生や参加者、支援者の中に入って、人と人をつなげていくこと〕〔支援者に対しては、なぜ支援をするのか、どんな支援をしたいのかについて考えてもらうこと〕の4つが入った。

第3クラスターには〔多言語多文化共生社会における自分の可能性を追究すること〕〔共生・多言語多文化社会への理解と自身に何ができるかを考えてもらうこと〕の2つが入った。2つの項目名には“共生”が入っている。実習前のデンドログラムでは“共生”だけで一つのクラスターをなすことはなかったため、実習後に現れた変化といえる。

##### 3.1.3 コーディネーターAのまとめ

デンドログラムから、Aは実習前後ともに、積極

的に「促す役割」と、他方、やや後方に下がり、黒衣のように「支援する役割」を持っていたことがわかる。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、支援者をつなげるのを支援する」役割へと変化していた。

これらの役割が実習生の役割とどのように違うのかを示すために、実習生 B のデンドログラムを提示し、その実習前後の変化を見る。

### 3.2 実習生 B の態度構造

#### 3.2.1 実習生 B のデンドログラム【実習前】

第 1 クラスターには〔学習者の文化を理解する〕〔相手の立場を考える〕〔社会の状況を理解する〕〔学習者の話をよく聞く〕の 3 項目が入った。

第 2 クラスターは〔学習者と社会とのかかわりの理解〕〔経済やニュースを知る〕2 項目が入った。

第 3 クラスターには〔理解をうながす教え方〕〔相手の人間性を理解する〕〔わかりやすく話す〕〔学習者のニーズを聞く〕の 4 項目が入った。

#### 3.2.2 実習生 B のデンドログラム【実習後】

第 1 クラスターには〔ニュースや社会の問題点に関心を持つ〕〔社会や経済の動きに関心を持ち学

習者がなぜ学習するかを考える〕〔学習者の存在にもっと気づく〕〔学習者の存在にもっと気づいてもらう〕〔世の中の動き・変化に敏感になる〕の 4 項目が入った。

第 2 クラスターには〔学習者の目的・ニーズを重視する〕〔学習者の学習の社会的背景を聞く〕〔日本語教師だけでなく、まわりの人たちにも共生社会に関心をもってもらう〕〔共生社会とはなにかをいつも考える〕〔行政の言語政策などに注目する〕〔日本語教師として何が出来るかを考える〕の 6 項目が入った。

第 3 クラスターには〔コミュニケーションをとるための日本語とは…? を考える〕1 項目が入った。

#### 3.2.3 実習生 B のまとめ

デンドログラムの解釈から、B の役割意識は A のそれとは違い、「自ら行う」ことに焦点化されていたといえる。実習前は「学習者の社会・文化背景を知る」「相手の理解を促す教え方をする」というものであったが、実習後になると「学習者の社会・文化背景を知る」「考える」「学習者の存在を知ってもらうよう周りの人たちに働きかける」といった、より具体的な役割意識へと落とし込まれていた。

### 4. まとめと今後の課題

上記の解釈から、共生日本語教育実習を経て、コーディネーター、実習生ともに役割意識が深化していることが明らかになった。両者の役割には重なり



図 3 実習生 B の実習前のデンドログラム

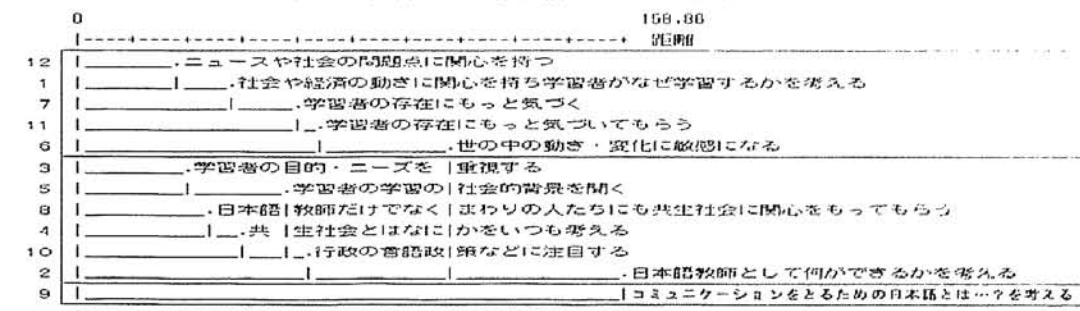


図 4 実習生 B の実習後のデンドログラム

と違いが見られた。

重なりとは、共生社会に向けての働きかけについてであり、両者とも、参加者に積極的に関わろうとする意思が明らかになった。違いとしては、コーディネーターには、実習生、参加者、支援者といった、実習に関わる者の学びの環境調整に意識を寄せており、実習生は参加者の状況への注視が見られた。ここから、実習に関わる学びの構造として、次の図を示したい。図中の矢印は、矢印の向かう対象の学びを支えていることを示す。

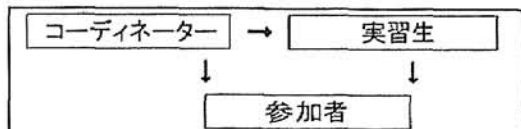


図 5 共生日本語教育実習における  
学びの構造

今回の結果ひとつからでは、コーディネーターの存在が実習生の学びのすべてを支えている存在であるとは結論付けられないものの、コーディネーターが実習生や、実習に関わるものの学びが最大になるように気を配り、積極的に促して仕向けたり、後方で支援したりするコーディネーターの姿が明らかに

なった。しかし、実習コーディネーターを対象とする研究は、実習における学びの研究の一つにして、コーディネーターの存在によって保障される学びについて今後深めていくことができるのではないだろうか。今後はコーディネーターの語りなどから、コーディネーターの学びの特質を明らかにしていきたい。

#### 参考文献

- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法』鳳書房  
 岡崎眸(2007)「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」  
 岡崎眸(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  
 内藤哲雄(2002)『PAC 分析実施法入門 [改訂版]』ナカニシヤ出版  
 古市由美子(2006)「対話力を育む多言語・多文化共生日本語教育—教育実習における実習生の「語り」分析」平成18年度 お茶の水女子大学大学院 博士論文(未公開)  
 Cranton, P. (1992) Working with adult learners. Tronto: Wall&Emerson. (人江直子・豊田千代子・三輪建二訳 1999『おとなの学びを拓く：自己決定と意識変容をめざして』鳳書房)

すずき(しみず) としこ/お茶の水女子大学大学院 比較社会学専攻  
 toshiikoshimizu@akane.waseda.jp

#### 稿末資料 1

表 1 共生日本語教育実習の概要

実習目的	共生社会を作るため、私たちの暮らしの問題を共に聞き、話し、その原因を考える
教授形態	対話的問題提起型学習、チームティーチング
実習生	母語話者 4・非母語話者 5 (中国 4・インドネシア 1)
支援者	母語話者 6・非母語話者 1 (台湾 1)
参加者	母語話者 6・非母語話者 8名 (中国 4・台湾 2・ドイツ 1・アメリカ 1)
期間	準備期間：4月～7月(約3ヶ月) 教習実習：7月23日～8月1日(8日間) 10:00-12:30

表 2 8日間のテーマと目標

	テーマ	目標
1日目	オリエンテーション・自己紹介	教室の目的の理解・お互いをよく知り今後の話し合いを可能にする雰囲気を作る
2日目	身近な問題	違う言語・文化を持つ人々が暮らしの中で様々な問題を抱えていることを知り、考える
3日目	仕事(アルバイト)	日本社会において、外国人が直面している仕事(アルバイト)の問題の原因を考える
4日目	実習生Ⅱの体験	外国人の簡単な日本語をほめる・外国人には簡単な作業を頼むなど、私たちが「当たり前」だと思っていることをもう一度考える
5日目	外国にルーツを持つ子どものことばの教育	外国にルーツを持つ子どもの母語についての問題を理解し、その原因を考える
6日目	4日目の選された課題：ほめる	実習生Ⅱは日本語をほめられたのに、なぜ複雑な気持ちになったかを考える
7日目	外国にルーツを持つ親の言語	私にとって母語は何かを考える
8日目	8日間の活動のふりかえり	共生社会を目指した活動を通して、よく聞き話し考えたことができたか、ふり返る