

# 多文化共生指向の日本語教育実習における 実習生間の話し合い分析

## —3 ヶ月間の準備期間に構築されたティーチャー・コミュニティー—

平野 美恵子

### 要 旨

本稿では、多文化共生指向の日本語教育実習を取り上げ、準備期間3ヶ月の相互作用の組織化を縦断的に分析し、実習生によって構築されたティーチャー・コミュニティーの実際を報告する。分析の結果、初期は自身の持つ知識や経験に基づき、情報を提供し合う「伝導的展開」とアイデアを出し合う「ブレインストーム的展開」が観察され、それらの展開を経て、実習生達による発話が反対意見を契機として発展・統合し、協働的な結論生成がなされる「発展的展開」が後期に表出していたことが分かった。「伝導的展開」や「ブレインストーム的展開」から、互いを認め合う相互補完関係が実習生間に醸成されていたことが窺え、また「発展的展開」では、多文化共生に不可欠な協働と新たな創造が実現されていて、実習生達自身が教壇実習の前に共生を体験していたことが示唆された。

【キーワード】ティーチャー・コミュニティー 教師の多様性 協働的結論生成 相互補完 相互作用の組織化

### 1. はじめに

定住外国人増加に伴い、近年日本社会においても多言語化・多文化化の動きが見られるようになった。よりよい多文化共生社会の構築には、そこに参画する人々の協働が求められる（文化庁 2004 など）。協働はそこに関わる人々の対等性を前提とし、その対等性が対話を可能にする（池田 2005）。このような多文化共生を日本語教育において指向すると、学び手は日本語を母語としない人（便宜上外国人と呼ぶ）だけでなく、多文化社会の構成員である日本語を母語とする人（便宜上日本人と呼ぶ）も含まれることになる（岡崎 2002）。また、野々口(2005)や高橋(2004)は、外国人も教師として日本語教育に参入し、日本人教師と協力し合いながら教育現場を創造することを提案している。言語文化などの多様な背景を持つ教師達が、協働で教育現場に取り組み、各教師の多様な視点を結集させることは独自の共同体（ティーチャー・コミュニティー {以下 TC} ; Little 2002）を形成する。そのような TC の創造は、多文化社会を視野に入れた新しい日本語教育を実現することに加え、構築された TC の様相自体が、多文化社会に生きる人々がどのように共生を実現していけばいいかを考えるための指針となる。

そこで本稿では、多文化共生指向の協働型日本

語教育実習を対象とし、3 ヶ月間の準備期間に行われた実習生（日本・韓国・台湾・中国）による話し合いを分析する。彼らが協働作業の中でどのように話し合いに参加しながら TC を築いていったかについて報告し、多文化社会を担う日本語教員養成のあり方に関する基礎的研究とすることを目指す。

### 2. 先行研究

TC とは、「実践によって集団が形作られたコミュニティー」（Wenger, 1998）を指す。実践共同体 TC は、教師が協働で教授活動に従事することによって構築され、その過程で個々の教師が成長し、さらには TC の成員である教師全体で形成された協働的能力が実践を変化させ、その実践変化が他の共同体へ発信されることを可能にする Little(2003)とされている。

そのような TC 構築には、教師間の相互作用が重要な鍵を握っている。教師達の話し合いでは、異なるピループを持った者の中で意見の対立が少なくないが、共によりよい教育現場を創造すべく、互いの知識や経験などを共有しながら、徐々に互いの見解を受入れ、やがて個々の教員達によって持ち込まれたピループは単なる総和を超え、新たに TC 独自のピループが構築されていく(Achinstein, 2002)。

平野 (2006) は、多文化共生指向の協働型日本語教育実習における相互作用を対象とし、言語文化背景が多様な教師達による TC 構築の様相を実習生の関係性という観点から分析している。分析の結果、「質問-応答」という発話連鎖によって、知識を提供する者とそれを受ける者の関係が浮き彫りになる一方、知識の提供者は、教師経験の長い者や日本語を母語とする者に固定されることはなく、誰もが様々な知識や情報を提供できる関係性が実習生間に形成されていたことを示した(表 1)。

表 1 実習性別情報提供リソース (平野 2006)

実習生	情報提供のリソース
J1	作業担当箇所(1)/日本語教師経験(1)/実習参加希望の学習者(3)
J2	異文化体験ゲーム(5)/前年度実習見学(12)/オリエンテーション合宿(1)/本(2)/海外経験(3)/スキューバダイビング(1)/外国語学習経験(2)/日本語教師経験(2)/実習参加の希望学習者(2)
J3	オリエンテーション合宿(1)
J4	オリエンテーション合宿(1)/外国人の夫(5)/日本語教師経験(1)/実習参加希望の学習者(2)/海外経験(2)/TA 経験(1)
J5	方言(1)/外国語学習経験(1)/海外経験(2)/実習に参加希望の学習者(6)/過去の話し合い/本(1)
F1	前年度実習見学(8)
F2	前年度実習見学(2)/参加希望者(1)/勉強会(2)
F3	
F4	過去受講した授業(1)/異文化体験ゲーム(2)/前年度実習見学(5)/作業担当箇所(2)/前年度実習経験者(1)

この結果から、当該 TC では、実習生が協働で実習準備に取り組むことを通じて、知識や経験を尊重し合い、互いが学びのリソースになっていたと考えられる。平野は、話し合いの展開の様相をより包括的に分析し、多文化社会を担う TC の構築過程のダイナミズムを明らかにすることが今後の課題だとしている。また Little (2002, 2003) は、話し合いの展開が TC 構築の過程でどのように変化していくのか、相互作用の組織化の変化を時間の経過と共に追い、TC 構築過程を記述する必要があると述べている。

そこで本稿では、多文化共生指向の日本語教育実習における実習生間の準備段階の話し合い 3 ヶ月を対象とし、相互作用の組織化を縦断的に分析することを通じて、実習生間の TC 構築の様相を探る。分析の焦点は、1) 実習生間での話し合いを組織化する展開パターンの特徴、2) 時間の経過に伴う各展開パターンの出現推移の 3 点とする。

### 3. 分析方法

#### 3.1 分析対象

研究のフィールドは、某大学院で行われた 2003 年度日本語教育実習である。この実習では、多文化共生社会において実習生が協働で日本語教育に取り組む実践の場としての「共生日本語教育」が目指されている (岡崎 2002)。「共生日本語教育」は、ある日本語の規範を指導することを目指すものではない。文化や言語を異にする者同士が、多文化社会での生活に潜む問題を彼らの実体験に基づいて話し合い、やり取りを通じて互いの文化的概念の違いを認識した上で、問題の解決策や新たな観念を自分自身の生活の中に見出し、共生のあり方について考えることを促すものである。「共生日本語教育」においては、多文化社会を構成する人々全てが共に取り組むことが必須であると考え、教壇実習の参加者<sup>2</sup>には外国人に加え日本人も募集された。「教壇」実習自体は 8 日間であるが、実習テーマ設定、参加者募集、教案作成など、教壇実習に関わる作業全てを実習生が主体となって協働で行い、その準備期間は約 3 ヶ月設けられていた (表 2)。

表 2 教育実習準備期間の主なスケジュール<sup>3</sup>

	4 月	5 月	6 月	7 月
実習準備作り		実習募集開始	参加者説明会	教室活動検討
		初期	中期	後期

対象者は、当該実習に参加した実習生 9 名である。実習生の背景を表 3 に示す。

表 3 教育実習生の属性

実習生	J1	J2	J3	J4	J5
出身	日本	日本	日本	日本	日本
年代	20 代後半	30 代前半	40 代後半	20 代後半	20 代前半
教歴	5 年	7 年	15 年	5 年	なし
実習生	F1	F2	F3	F4	
出身	中国	韓国	台湾	台湾	
年代	20 代後半	30 代前半	20 代後半	20 代後半	
教歴	半年	なし	なし	1 年	

#### 3.2 対象とした話し合い

毎週授業時間の 90 分に加え授業開始前後 30 分程度、そして授業外の日に 90 分程度の話し合いが持たれ、7 月中旬から教壇実習直前までは毎日 3~5

時間の話し合いが行われた。データはテープに録音された話し合いの文字化資料で、実習の実質的な話し合い「教案」「参加者」に関する議題に限定し、雑談などは分析対象から外した。分析の際は初期・中期・後期に分け、相互作用の変化を追った。

### 3.3 分析の枠組み

本研究では、佐藤(1996)による「発話カテゴリー」を参考にし、データにあわせて追加・修正した。佐藤は「発話カテゴリー」を用いて小学5年生の国

語の読解授業における子供達の読みの変化を話し合いの展開パターンの変化から明らかにしている。本研究と佐藤の対象者は異なるものの、話し合いの展開を体系的に分析するツールとして、佐藤による「発話カテゴリー」が有効であると考えた。さらに本研究では、話し合いを構成する発話の傾向をより明確に示すため、18の発話カテゴリーを機能によって7つに大分類し(表4)、この大分類した発話の型の連鎖を見ることで、展開パターンを分析した。

表4 発話の型と発話カテゴリー

発話の型	型の意味	発話カテゴリー	
I 提示型	アイデア、情報、過去の話し合いで出た発言を提示する	①意見	話し合いの中で自己の考えや解釈の提示
		②情報提供	他の会話参加者の知らない情報を提示・報告
		③行為提案	ある行為を自分があるいは会話参加者と共に行うことを提案
		④事実指摘	話し合いで過去に取り上げられた事項を指摘する
II 評価型	他の会話参加者の発言を評価することで、自分の立場や考えを示す	⑤反対	他の会話参加者の発言に反対の意を述べる
		⑥支持	他の会話参加者の発言に賛成の反応
III 確認型	他の会話参加者の発言に対して問いを投げかける	⑦確認	過去に出た話題や発言について確認する
		⑧質問	分からない部分、不明内容についてたずねる
IV 補強型	自分や他の会話参加者の発言に追加したり、その内容を精緻化することで前述の発言を補強する	⑨精緻化	自分や他の会話参加者の発言を精緻化して述べる
		⑩追加	前に出た発言を補強する言葉を追加したり、直前の発言の述部を述べ、発話を共に完成させる
V 応答型	他の会話参加者の発言に対して反応を示す	⑪返答	質問に対して応答する
		⑫承認	要求を承諾、他の会話参加者の発言に反応を示す
VI 説明型	自分や他の会話参加者の発言を詳述したり、理由づけを行う	⑬説明	ある事柄や、前に出た自分や他の会話参加者の発言について具体的に説明
		⑭理由	自分や他の会話参加者の発言の根拠を述べる
VII その他	話し合いの進行上、形式的に必要な発話や実質上話し合いには関係のない発話	⑮話題提示	話し合いのテーマを提示
		⑯行為要求	ある行為を他の会話参加者に要求
		⑰総括	会話参加者の発言をまとめ話し合いを総括する
		⑱感情表明	自分の感想や気持ちを述べる

(発話カテゴリーは佐藤(1996)を参考に追加・修正)

### 3.4 分析の手順

まず、全発話を「発話カテゴリー」によって、コーディングした。この際、意味的な命題の区切り(AS-UNIT; Foster, Tonkyn, & Wigglesworth 2000)を分析単位とし、コーディングは一発話文の中に含まれる意味的な命題ごとに行っていった<sup>4</sup>。分析例を表5に示す。

次に、話し合いを話題ごとに区分した。話題の定義は話段に準じ、内容面でのまとまりを持つ発話の連続(佐久間 2003)とした。話題の終結部と開始部が一発話文中にある場合は発話文を二つに分け、各

表5 発話分析例

発話番号	話者	発話	発話カテゴリー
1	F3	1ヶ月前もう事前インタビューもう行いますか?、そういうような。	⑨質問 1 発話文 1 命題
		14 発話文省略	1 発話文 2 命題
15	J4	じゃあまあ、細、細かいことは後で、じゃあ他に、じゃあまたそちらの方から。	⑰総括 ①話題提示

話題の最後または最初の文とした(表5の極太線が話題の境界線)。そして、話題ごとに、発話連鎖を発話の型によって分析し、展開パターンを特定するとともに、各展開パターンの出現推移を調べた。

## 4. 結果

### 4.1 展開パターンの特徴

まず、展開パターンの特徴を観察したところ、主に三つのパターンが観察された。第一は、平野(2006)で見られた I 提示型によって情報やアイデアを提供する側と、それに対して III 確認型によって質問する側との間で情報の流れが一方的な発話連

鎖が起こる「伝導的展開」である。第二は、I 提示型で様々なアイデアが出されるが、先行発話に関連なく発言が積み重ねられ、明示的な結論生成がないまま話し合いが別の話題に移行していく「ブレインストーム的展開」である。そして第三は、I 提示型の発言が II 評価型を受けて吟味され、IV 補強型を経て補完されていき、結論生成に至るまでの間に多くの実習生の発言が統合されていく「展展的展開」である。以下、各展開パターンの会話例を示す。

#### 4.1.1 伝導的展開

会話例 1 は、教壇実習における外国人参加者の年齢を検討するものである。

会話例 1 「非母語参加者の年齢」(初期: 5月7日)

発話番号	話者	発話	発話カテゴリー
→1	F1	ある程度年齢を絞った方がいいと思うんですよね、去年はけっこう人###ですから、若い人 20 代とけっこう年寄りが参加してたんですけど、でも2回くらい終わってから若い人はなくなりましたよね。	①意見 ②情報提供
→2	J5	えっ、来なくなりました?。	⑧質問
3	F1	来なくなりましたよね、はい。	⑩返答
4	J2	原因は?原因は?分からないよね?。	⑤反対
→5	J5	それは日本人?。	⑧確認
6	F1	韓国、非母語話者の韓国の女性だと。	⑩返答
7	J2	あの、日本語学校かなんかに通ってる人?。	⑧質問
→8	F1	日本語学校かどうかはわかんないですけど、その子の、えー、何か、ゼミの友達らしい。それ分かるから、とりあえず行ってみようって軽くなってきたんですから、2 回くらい終わってもう来ない多分。	⑩返答 ⑬説明
9	F4	けっこう現実的だよ、なんか、この授業あんまり好きじゃなかったらもうこない。	②情報提供
10	J4	げっ。	⑬感情表明
→11	J3	そういう人はどのくらい?その二人だけ?。	⑧質問
12	F1	うん、全部けっこう高齢の人というのかもしれないけど、合わない人もいる、あんまり若すぎて。	⑩返答 ⑬説明

会話例 1 を見ると、まず発話 1 で実習生 F1 が、前年度行われた同形態の教育実習を見学していた経験に基づき、参加者の年代を統一することを提案している。教育実習の見学経験がない実習生 J5 と J3 は F1 にその理由について質問しながら、当該教育実習の傾向を把握しようとしていることが分かる(発話 2、5、11)。理由として F1 は、昨年度の外国人参加者が他の参加者との世代差により、教壇実習に来なくなってしまうと述べている(発話 1、8)。発話 1 での F1 による②情報提供を契機として、以降会話は昨年度の教育実習を知る者(F1)と知らない者(J3、J5)の間で情報が一方に伝達されるような発話連鎖を描いている。このような III 確認型-V 応答型の局所的発話連鎖は、「知っている者」と「知

らない者」の非対称な関係を浮き彫りにしていた。また、「知っている者」によって提供された情報は、III 確認型-V 応答型の発話連鎖を通して情報の提供が一通り終わると、別の話題に移行しており、新たなアイデアや提案が行われることはなかった。

一方、平野(2006)にあるように(表 1 を参照)、伝導的展開の出発点となる発話カテゴリー「情報提供」の内容を見ると、日本語教師歴や母語に関わらず、各実習生の経験・知識に基づいた情報を提供していた。様々な情報がリソースとなりえることから、知っている者と知らない者という非対称な関係は固定的なものではなく、常に可変的であった。会話例 1 を見ても、非母語話者実習生 F1 が情報提供を行い、発話連鎖の軸も F1 を中心としてやりとりが展

開されている。また、F1 に質問をしていた実習生は母語話者であり、特に実習生 J3 は実習生の中で最も教師歴が長い。つまり、本稿で対象とした教育実習では、実習生の母語や教師歴に関わらず、誰も

が情報リソースとなっていたことが窺える。

#### 4.1.2 ブレインストームの展開

会話例 2 は教壇実習における非母語参加者の日本語レベルをめぐるものである。

#### 会話例 2 「外国人参加者のレベル設定」(初期: 5月7日)

発話番号	話者	発 話	発話 カテゴリー
1	J4	じゃあ対象者に関連して(略)、非母語話者のレベルについてどなたか考えている人とか。	⑮話題提示
→2	F2	あたしは中級ぐらいで。	①意見
3	J5	私も中級以上。	⑥支持
→4	J2	中級以上…、中級以上はちょっと。	⑤反対
5	J5	あっ中級ぐらいか。	⑫承認
6	F2	かなも読めないとかそういうレベルではちょっと困るんじゃないですか？	⑤反対
7	J5	うん。	⑫承認
8-1	J2	私もっと低くてもいいかな、初級半ば以上は望ましいけれど、	①意見
→9-1	J5	なんか初級でも…、	
8-2	J2	初級のね、下のほうが本当に来ちゃった場合どうすんのかなっていう、初級半ば以上…。	
10	F2	簡単な会話とか、かなは分かる、そういう基準で。	⑨精緻化
→9-2	J5	なんか初級だとしても、自分の言いたいことは一応話せるぐらいに、なんか言葉じゃなくても、コミュニケーションストラテジーでも何でも、話せるっていう人がいいと私は思った、テーマに合わせるっていう意味でも、その、何だっけ？自分の言いたいことを表現できるっていうのはあったほうが(略)。	①意見
11	J4	去年の報告書だと大人は結局中級以上の人がほとんどだったんですね。	④事実指摘
12	J2	でも受け入れてもいるでしょ？、ひとり、あのほとんど…。	⑤反対
13	F4	あーなんか…。	⑫承認
14	J2	大人でいる。	⑩追加
15	J3	レベルを…。	④事実指摘
16	J2	設けなかった、だから…。	⑩追加
17	F2	設けなくても、プログラムとかはこういう人が話せることとか、日々のシラバスの水準とかはちょっと決めておいた方が、人はなんか誰でも来てでもいいけど、シラバスについてはやっぱり中級ぐらいのシラバスなら。	①意見
18	J4	じゃあプログラム案を出してもらえば、多分自然にレベル設定ができる。	①意見
19	F4	すばらしい。	⑥支持
20	J4	っていうのはプログラムの内容によって、難しすぎればもう本当に初級には手に負えないし、簡単すぎれば上級に来てもらってもこまるわけだし。	⑭理由
21	F2	例えば###を討論してくださいっていうのは初級には無理じゃないでしょうか？。	①意見
22	J4	なので、あの、皆さん多分プログラム案とかを持ってきてくださってると思いますので、(略)私それを書いていきますので、一人ずつ言っていっていただけますか？。	⑰総括 ⑮話題提示

発話 1 の外国人参加者の日本語力に関する話題提示を受け、実習生 F2 が中級以上という意見を出している(発話 2)。実習生 F2 を受けて、実習生 J2 は中級よりも低い方がいいのではないかと反論を唱え(発話 4)、また実習生 J5 はレベルに関わらず自分の言いたいことを話す意欲のある外国人参加者がいいのではないかという意見を述べている(発話 9)。これらの発言は統合されることのないまま次の話題へと移行していき、この日はこれ以降外国人参加者のレベルについて触れられることはなかった。

この展開パターンでは、他の実習生の発言と関

連付けたものが少ない。実習生 F2 による「中級以上のレベルを外国人参加者に求めたい」とする見解は、発話 2 以降触れられることはなかった。また、実習生 J5 による「初級だとしても自分の言いたいことが話せる外国人参加者」という案も実習生 J4 によって遮られる形(発話 11)となり、結果として前後の発話と関連を持つことなく、この案が発展されることはなかった(発話 9)。このようにブレインストームの展開は、様々なアイデアが出されるが発話連鎖が滑らかに発展せず、従ってアイデアの精緻化が起こらないという特徴を持つ。

### 4.1.3 発展的展開

教壇実習一活動案として、ホームステイの受入れをしている日本人参加者の一人にそのシステムを

紹介してもらおうというアイデアについてのやりとりが、会話例3である。

#### 会話例3 「日本でのホストファミリー受入れシステムと外国人」(後期：7月2日)

発話番号	話者	発 話	発話 カテゴリー
1	F4	あるいは、なんかこう、他の日本人(参加者)もそういうなんかホームステイの、そういうなんか受入れのシステムとかわかんないじゃない。	①意見
2	J2	あー、それを書く、図式化する。	⑩追加
3-1	F4	そうそう、そうだからNさん(日本人参加者の一人)にもう少し、	⑫承認
4	J5	聞いて。	⑩追加
3-2	F4	聞いてみて、なんかこう、説明のあれも説明してもらった。	⑬説明
5	J2	図式化してもらってこういう流れでいくけれどここで問題が起きる(日本人は欧米系の外国人を受け入れることを望み、アジア系の外国人は断る傾向にあるという問題)みたいな。	⑨精緻化
→6	F2	そうすると外国人(参加者)は何をもらいますか?、日本人はこんな問題があるな、断れるなんて、日本人からアジア人とかそういう人は断れるという。	⑤反対
7-1	J2	割とその事実は知られているけれど、だけど、	
→8	J5	しかも全然想像つかないことじゃないか?	⑤反対
7-2	J2	でもその事実を認識して、そこからなんか始まるんじゃない。	⑬説明
9	J5	そこで自分はどう思うかとかさ、自分の国ではどうかとかさ。	⑩追加
10	F2	あー、自分の国でどう思うか。	⑫承認
11	J2	そこまで私たちはわからないわけよ。	①意見
12	J5	うん、でもそういう可能性は持っている話題だよ、私たちが決められない。	⑫承認 ①意見
→13	J2	そこで何をさせようとかしくんでいくとだめなんじゃない?	⑤反対
14	F2	でもなんかアルバイトで断られた、そういうことと似てる感じだけど。	⑤反対
15	J4	だからそこは留学生の葛藤みたいな感じで、まあ、あとでタイトルは変えるけれど、まとめて、なんか一つのケースとして、一つは例えば、Nさん(日本人参加者の一人)になんか言ってもらってもいいし、もう一つの方は、ロールプレイみたいに前もって誰かにお願いしておいてコード提示ってしてもいいし、(教壇実習は)2時間半だから(活動が)二つくらいあっても全然悪くない。	①意見
16	J3	じゃ断られた件ってということで、っていうことね、ホストファミリーの件とアルバイトの件ってということで。	⑨精緻化

会話例3では、まず、実習生 F4 が日本におけるホストファミリー受入れシステムについて触れ(発話 1)、実習生 J2 及び J5 による追加を受けながら(発話 2-4)、日本人参加者 N にそのシステムを紹介してもらおうという教壇実習での活動案を提案した。発話5では実習生 J2 が実習生 F4 によるアイデアを精緻化し、「図式化」などの案を出してさらに活動案を具体化させている。また、実習生 J2 は「ここで問題が起きるみたいな」とホストファミリー受け入れのプロセスで、外国人の国籍によって受入れ可否が左右される傾向にある問題について述べ、この活動案を通じて参加者に考えてほしい課題にも触れている。しかし、この案は外国人参加者に不愉快な思いをさせるとして、実習生 F2 が反論を唱えた(発話 6)。この実習生 F2 による反対意見に対し、実習生 J2 と J5 もホストファミリーの受入れをめぐる問

題を取り上げることの必要性を主張するために、反対意見を交えながら発言を重ねた(発話 7-13; 反対意見は発話 8 及び 13)が、実習生 F2 は実習生 J2 及び J5 の主張は受けとめた上で、ホストファミリーに関する話題が、以前持ち上がっていた「多くのアジア系の学生がアルバイトを断られることをロールプレイにする」という活動案に似ているのではないかと指摘する(発話 14)。この発言が、二つの活動案をどのような形で活用するかという論点まで議論を進展させた(発話 15-16)。

発話連鎖を見ると、ホストファミリー受け入れという活動案をめぐる、発話 6 の実習生 F2 による「⑤反対」までは「①意見」を提示した実習生 F4 に、そして発話 6 以降は実習生 F4 による案を支持する発言を続けた実習生 J2 及び J5 と異論を唱えた F2 に発話が集中している。つまり、実習生 F2 の

「⑤反対」によって(発話 6)、発話が集中する軸が実習生 F4 から J2、J5 そして F2 へと移動している。この実習生 F2 の二回に渡る「⑤反対」はやがて発話 16 の「⑨精緻化」を導き、発話 6 及び 13 での「⑤反対」は話し合いの展開過程や導き出される結論に大きな影響を及ぼしていたと言えよう。

發展的展開を形成するもう一つの特徴として、鎖が次々に起こり、その過程で初めに提示された意見が精緻化され、会話に関与する実習生達の発話が統合され、協働的な結論生成がなされていた。

他の実習生の発言に対して IV 補強型の発言が多く出されていた。この会話例では、実習生 F4 による「①意見」を補完するための「⑩追加」や「⑨精緻化」が頻繁に見られ(発話 2、4、5)、また、発話 6 と 13 の「⑤反対」は、これらの IV 補強型の発言が積み重ねられて完成した発言全てを受けている。このように發展的展開では、先行の発話に対する連以上、3つの展開パターンを視覚イメージ化したものを図1に示す。

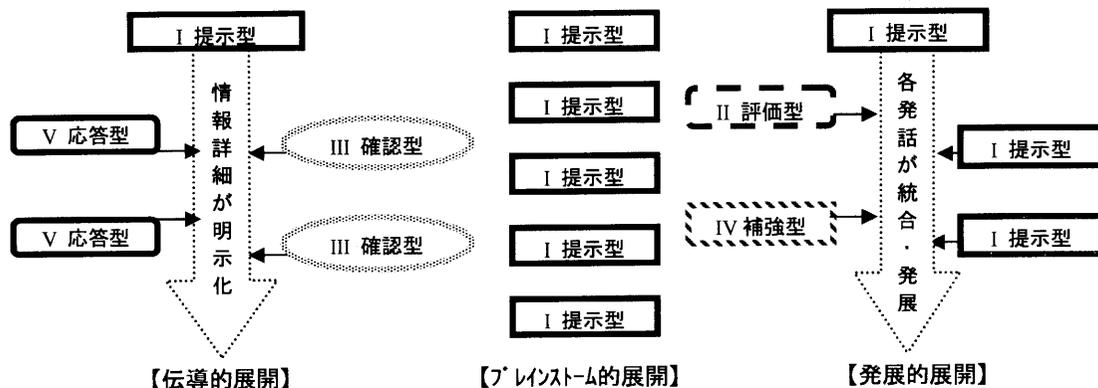


図1 各展開パターン発話連鎖のイメージ

#### 4.2 時間の経過に伴う展開パターンの出現推移

時間の経過に伴う各展開パターンの変化を見ると(図2)、実習のイメージ作りである初期は、伝導的展開(28.5%)とブレインストーム的展開(72%)で占められ、發展的展開は見られなかった。

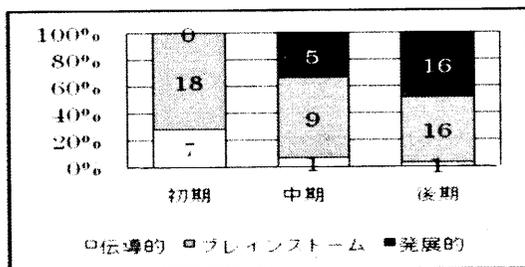


図2 各展開パターン出現数推移

發展的展開は、中期 30%、後期 48%と意思決定が迫られる後期に向けて割合が増加し、時間の経過につれて実習生全員のやりとりが統合されていた。伝導的展開は、中期以降はほとんど観察されず、情報提供と「III 確認型-V 応答型」の発話連鎖が表出

しても、そのまま次の話題に移行せず、「知らない者」だった者が即座にその情報を活用してアイデア提示などを行っていた。従って、伝導的展開の発話連鎖の萌芽はブレインストーム的展開や發展的展開へと移行していた。また、ブレインストーム的展開は終始観察されたが、初期には散漫だった発話間の関連が後期に近づくにつれて強まっていき、「結論が出ない」という点では發展的展開と異なるものの、実習生達が互いの発話を理解し、受けとめ、アイデアを發展させようとする姿勢が垣間見られた。

以下、伝導的展開の萌芽のような発話連鎖がやがてブレインストーム的展開に変化していく会話例を示す。会話例4では、教壇実習最終日に日本人と外国人の共生について感じたことを参加者に振り返ってまとめてもらう、という教室活動を検討している。

会話例 4 「日本でのホストファミリー受入れシステムと外国人」(後期：7月2日)

発話番号	話者	発話	発話 カテゴリー
1	J2	(略)ここでのやっぱりこのコースの目的っていうのが一、日本人対外国人って言う、そういう対立関係を払拭する、ん、で、皆がこれからの多言語多文化社会でこう共生していくことを、きっかけを目指しているんだったら、この8日間(の教壇実習)が終わったあと一、そういうこれからの多言語多文化社会で一、どうやって共生していくのか、その、一人一人が目標をたてて、ん、これからこういう気持ちで過ごしていきますみたいなの目標をたてて一、終わりにしたらまとめになるのかなあとと思って(略)。	⑥事実指摘 ②意見
2	J4	目標っていいね。	⑥支持
3	J2	で、ただその具体的にちょっとどうやるのかっていうのがね、まだ出ないんですけど一、(略)(目標を立てるための実習8日間)で出てきたキーワードの整理ってどう？、こっちで(実習生が)やるべき？、それとも(参加者に)やらせるべき？。	⑫承認 ⑧質問
2 発話省略			
→6	F4	なんかこう、いっぱい意見が出るんじゃないですか、で、でも、意見もこういうような、まとめ方があるんじゃない？、なんかKJ法？あるんじゃない？。	①意見 ②情報提供
4 発話省略			
→11	J2	なんだっけ？、KJ法。	⑧質問
12	J1	意見を書いてバーってやって、## #見てから、カードに皆書いていく、カードに皆が、思いついたものカードに書いていく、カード化してって一。	⑪返答
13	F4	似てるものは一個のグループ。	⑩追加
14	J1	グルーピングしていく。	⑩追加
6 発話省略			
21	F1	でも皆書けない、書けない人(がいる)。	⑤反対
22	F4	うん、いるよ。	⑫承認
23	J1	Uちゃん(外国人参加者の一人)。	⑩追加
24	J4	そこは、TA(ティーチングアシスタント；教壇実習でメインティーチャーを補佐する役割の実習生)のアシストでやればいいんじゃない？。	①意見
25	F4	あるいは、こっちの方(実習生)がキーワードだけ(参加者に)あげて、(略)あれ、(8日間を通して参加者から出た)意見からキーワードを(皆で一緒に)抽出するって言うこと？。	①意見 ⑧質問
26	J2	あの(KJ法)で、その人その人、一人一人違っていいのよね？、(私の考えでは)皆の意見を(参加者が)見て、これ大事って(いうキーワード)を皆で一緒に抜き出して、っていうのを想定してただけど。	④事実指摘 ①意見

教壇実習最終日に総まとめとして、多言語多文化社会で日本人と外国人がどのように共生していけばいいの、参加者達に目標を立ててもら、という活動案を J2 が提案し(発話 1)、教壇実習を通して出てきたキーワードをまとめるやり方について相談を持ちかけている(発話 3)。F4 が KJ 法というグルーピングの手法について情報提供したが(発話 6)、J2 はその方法について馴染みがなかった為(発話 11)、F4 と J1 が「知っている者」としてその方法について説明している(発話 12~14)。このような「知っている者」と「知らない者」による質問と応答の連鎖は、伝導的展開の萌芽と言えるが、発話 21 以降は、この情報提供を活用しながら、さらに発話 1 で J2 に提案された教室活動に採用できるよう議論が進められている(発話 26 まで)。

このように、初期の伝導的展開ではある事項を「知らない者」が一方的に「知っている者」から情報を受容するに留まっていたが、後期の会話例を見

ると、提供された情報に関する知識の有無に関わらず、様々な実習生によってその場でアイデアの発展のために吟味されていた。発話 21 から 26 までは、そのような検討が行われており、26 以降もこの教室活動のやり方について様々な観点から議論されていた。結局、ここでの話し合いでは、教室活動でどのようにキーワードをまとめるかについては結論が出なかった為、伝導的展開の萌芽のような局所的な発話連鎖は、やがてブレインストーム的展開へと変化していったことになるが、発話 21 から 26 を見ると、初期のブレインストーム的展開に比べて、発展的展開同様、発話間の関連が強いことが窺える。

## 5 考察

まず、初期に見られた伝導的展開は、平野(2006)同様、自分の持っている様々な情報・知識を提示し合う場、そして3期を通じて観察されたブレインストーム的展開は、様々なアイデアを自由に出し合う

場となっていた。これらの展開では、自分の持っているアイデアや情報・知識を出すことで、各実習生が自分はどうの背景を持っていて、どのようなことが貢献できるのかということ互いに提示していたのだと考えられる。そして、実習生達は互いの様々な経験や知識を尊重し合い、相互補完的な関係を成立させるとともに信頼関係を構築させていった。

そして、教壇実習を直前に控え多くの意思決定が迫られる後期に向けて、個人の情報リソースが全員のリソースとなり、実習生間の発話の関連は強まり、さらには協働的な結論生成が生まれる発展的展開が表出していた。この発展的展開では Achinstein (2003)が述べたように、共に最良の教室を創造すべく、異なる見解を対立させながらも、徐々に互いの見解を受入れ、実習生達の単なる総和でなく、新たな当該 TC 独自の創造が実現していた。このような協働による第三の新たな創造は、多文化社会における共生を目指す際に不可欠であるが、実習生達は、共生を促す役割を果たすことが求められる教壇実習に臨む前に、まず自分自身が共生するということを体験し、学んでいたことが、発展的展開から窺える。

3 カ月という準備期間を通して徐々に互いを尊重し合える関係を構築していたことが初期の伝導的展開とブレインストーム的展開に、そしてそれらの展開で蓄積された実習生のリソースを当該 TC 全体のものとして統合・発展していたことが発展的展開に表出していたと考えられる。教壇実習が近づくにつれ具体的な意思決定を行うことは当然かもしれないが、相互補完関係の構築が、実習生達の意見の統合と精緻化を促したと言えるのではないだろうか。

本稿で対象とした多文化共生指向の日本語教育実習では、母語や教師歴に関わらず、異なる背景を持つ実習生達が互いを尊重し、歩み寄り、そして協働的に新たな意味構築を行なう TC を創造していたことが、相互作用の組織化の縦断的な観察から明らかになった。この TC 構築の軌跡は、協働が求められる多文化共生社会の過程を示すモデルになると考えられる。また、協働で教育現場に従事するための TC を、言語文化背景などが多様な教師達が創造していくことが、多文化共生を指向する日本語教育を担う可能性が示唆された。

## 6. 終わりに

多文化化が進むに伴い、人々の協働と共生が求め

られ、日本語教育においてもより多角的な視点から教育現場を捉える必要がある。ここで得られた結果は、多文化社会における学習者の多様性に対し、言語文化背景の異なる複数の教師達による多様な視点を結集させることによって対応する教師間の協働の可能性を示した。実習の目的が異なる事例との比較など、TC 構築過程を多面的に分析することを今後の課題とし、多文化共生社会の場としての日本語教育の可能性を見出ししていくことを目指したい。

謝辞：本稿をまとめるにあたり、お茶の水女子大学岡崎眸先生と東京海洋大学池田玲子先生に多大なご助言を賜りました。ここに記して御礼申し上げます。

## 注

1. Bailey (1996)は、協働は相互作用を通してグループメンバー全員が共に作業を進め、共に学ぶことだとしている。本研究では、Bailey による協働の定義を用いた。
2. この教育実習では学習者は参加者と呼ばれていた。
3. 各期のデータの長さは、初期 90 分、中期 50 分、後期 120 分である。中期のデータが他の期に比べて少ないのは、事務的な話し合いで教育実習に直接関連しておらず、対象から外した話し合いが多かったからである。
4. 母語話者実習生の一人に全データの約 30%分に相当する 550 発話のカテゴリ化を依頼し、一致率作業を行った結果、約 80%の一致率であった。

## 参考文献

- 池田玲子 (2005) 「協働」が日本語教育に示唆するもの - 対等性・対話性・文化の創造 - 『実践者と研究者の「協働」による実践・研究の試み』外国人児童生徒の日本語及び教科学習に関する研究プロジェクト報告書 平成 13 年 4 月～平成 16 年 3 月 東京学芸大学国際教育センター, 17-31.
- 岡崎眸 (2002) 『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) 研究成果報告書 研究代表者岡崎眸
- 佐久間まゆみ (2003) 「文章・談話における「段」の統括機能」佐久間まゆみ(編)『朝倉日本語講座 7 文章・談話』朝倉書店, 91-119.
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界-対話と協同的学習を目指して-』北大路書房
- 高橋浩三 (2004) 「コラム：共に活かし合うチーム・ティーチングー外国人にも住みやすいまち作りを目指した

- 日本語教育の展開」文化庁（編）『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—』国立印刷局, 83-85.
- 野々口ちとせ (2005) 「地域の日本語教室における参加者のニーズとデザイン」『お茶の水女子大学 人文科学研究』1, 163-173.
- 平野美恵子 (2006) 「多文化共生指向の日本語教育実習における実習生間の関係性—準備期間 3 ヶ月の話し合い分析—」『お茶の水女子大学 人文科学研究』2, 185-200.
- Achinstein, B. (2002) Conflict amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Records* 104 (3), 421-455.
- Bailey, F. (1996). The Role of Collaborative Dialogue in Teacher Education. In Freeman, D.A., & Richards, J.C. (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. NY: Cambridge University Press, 260-280.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000) Measuring Spoken Language: A Unit for All Reasons. *Applied Linguistics* 21 (3), 354-375.
- Little, J. W. (2002) Locating Learning in Teacher's Communities of Practice: Opening up Problems of Analysis in Records of Everyday Life. *Teaching and Teacher Education* 18, 917-946.
- Little, J. W. (2003) Inside Teacher Community: Representation of Classroom Practice. *Teachers College Record* 105 (6), 913-945.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. NY: Cambridge University Press.

ひらの みえこ／お茶の水女子大学大学院 言語文化論領域  
hiramie@hotmail.com

## Discussions between NS and NNS Student-teachers in a Practicum Oriented to Multi-Cultural Coexistence: Their Teacher Community Development

HIRANO Mieko

### Abstract

This paper reports on a longitudinal analysis of discussion patterns among NS and NNS student-teachers who participated in a practicum oriented to multicultural coexistence. The discussions during the 3-month preparation for the practicum were examined in order to grasp the process of their teacher community development.

As a result, three discussion patterns were observed: 1) information transmitting, 2) idea brainstorming, and 3) integrative patterns. The information transmitting and the idea brainstorming patterns appeared mainly at the beginning of the preparation, which enabled the student-teachers to become interdependent and build rapport. The integrative patterns were then observed toward the end of the preparation. In the integrative patterns, disagreement triggered the unification of utterances, which made decision-making collaborative.

In conclusion, the information transmitting and the idea brainstorming patterns reflect how, in the process of creating their own teacher community, the student-teachers built mutual respect and trust as educational resources. It is supposed that their mutual respect and trust enabled them to conduct collaborative decision making, which is essential to realize co-existence in a multicultural society.

【 Keywords 】 Teacher Community, diversity of teachers, collaborative decision-making, interdependence, organizational patterns of interaction

(Department of Language, Literature and Culture, Graduate School of Ochanomizu University)