

実習生の共生日本語教育イメージの変容 — 比喩生成課題による検討 —

清水 寿子

1. はじめに

1.1 共生時代の日本語教育へ

日本に住む外国人登録者数は 10 年前に比べて約 1.5 倍の増加を示し、2005 年末において初めて 200 万を越える 201 万 1,555 人となっている(法務省入国管理局 2006)。参入側住民と受け入れ側住民が、対等・平等に社会参加し、ともに学びあいながら自己実現していける社会の構築に資する日本語教育の取り組みが行なわれ始めており(山田・尾崎・新矢・米勢 2005)、日本語教師に必要な知識や実践能力にも変化がもたらされつつある。多言語多文化共生を実現のための議論のひとつとして、多言語多文化共生日本語教育(以下、共生日本語教育)の必要性が提起されている(岡崎 2002)。日本語母語話者(以下、母語話者)と日本語非母語話者(以下、非母語話者)の共生社会をリードできる日本語教師をいかに養成するかは、今後の大きな課題と考えられる。

1.2 共生日本語教育

共生日本語教育における教師は、コーディネーター(共生言語を作り出す場をコーディネートする)、ファシリテーター(参加者間にコミュニケーションが起こる仕掛けを作りスムーズな展開を支え促進する)、アドヴォケート(受け入れ側に向かって参入側の立場を説明し擁護する)としての役割を果たすことが目指される(岡崎 2002)。共生日本語教師の役割を教室における行動面から調査した研究(朱・単 2002 など)では、教師が教室活動においてファシリテーターとしての役割を果たしていることが明らかにされている。また、役割意識面からの調査では、非母語話者教師を対象とした研究(古市 2005)で、非母語話者参加者に対して認知面、情意面、社会面に対する役割で支援が出来るという意味づけられた。しかし、教師が共生日本語教育をどのように認識するのか、役割意識が獲得されていくプロセスの検討はまだされていない。「日本語を教える」のではなく共

生日本語教育では、教師と参加者が対等な立場で「共生日本語をともに創造する」という共生日本語教育の理念や、コーディネーター、ファシリテーター、アドヴォケートの役割を、教師はどのように認識しているのだろうか。

2. 理論的背景

2.1 イメージ

比喩の形で定式化された「イメージ」は教師の行動を直感的に導き、教師の知識構造を形成するものとして教師の感情や価値、要求、信念が結合した最も包括的なものであるという(Elbaz 1981)。本論文でもこの意味で「イメージ」の語を使用する。

2.2 比喩生成課題

Lakoff & Johnson(1980)によると、比喩は、思考や行動といった日常生活に広がっており、構築された現実を明らかにするものであるという。また、抽象的なもの、斬新なもの、高度に理論的なものを理解する時に比喩は使われるといわれる(Yob 2003)。このような知見から、比喩は教師の世界観や認識を映し出すツールとして、これまで学校初任教師と中堅教師を比較した教師の熟達化の研究(秋田 1996)や、教育実習生の成長の縦断的研究(深見・木原 2004)などが行われてきた。日本語教師を対象とした研究では、日本語教師は「支援者」として自らをイメージしていること(岡崎 1998)、「いつも明るく学習者を楽しく学ばせ、導き、世話を焼き、少ない賃金で何でもやってあげる存在」として捉えていること(森下 2002, 亀川 2005)が示されている。これらの研究は主に日本語学校で教鞭をとる教師を対象としたものであり、共生日本語教師の比喩生成を検討した研究は管見の限り見当たらない。共生日本語教師が生成した比喩を検討することにより、教師がいかに共生日本語教育の理念を理解し、教師の役割を認識しているかを明らかに出来ると考えられる。

3. 研究目的および研究課題

本研究では、共生日本語教育を初めて経験する実習生の共生日本語教育イメージがどのように構築されていくかを明らかにすることを目的に、特に、教師・参加者・教室の相互関係に着目する。

課題 1: 共生日本語教育を初めて経験する実習生はどのような共生日本語教育イメージを持つか

課題 2: 共生日本語教育イメージからどのような教師・参加者・教室の関係性が現れるか

課題 3: 実習の進行に伴い、教師・参加者・教室の関係性はどのように変化するか

4. 研究方法

4.1 対象者

調査対象のフィールドは、某大学院で 2006 年 7・8 月に行われた 8 日間の日本語教育実習であり、12 名の実習生¹を対象とした。本実習は「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」を標榜し、母語話者と非母語話者との共生を指向して行われた。実習生は約 3 ヶ月の準備期間に共生の理念や、母語話者と非母語話者間の共生日本語の創造と介助の方法を学んだ。教壇実習では大学周辺の住民から母語話者・非母語話者の参加者を募り、成人クラスと年少者クラスの 2 クラスを開設した。

4.2 データ

本研究では、実習生が共生日本語教育の教師としてどのように役割意識を構築していったかを探るために、比喩生成課題を使用した。共生日本語教育の〈教師〉〈参加者〉〈教室〉をトピックとし、「教師(参加者、教室)とは～のようなものだ、なぜなら…。」という形式で、実習生に比喩生成とその説明を求めたものをデータとする。比喩生成課題は実習準備前期(5 月中旬)、実習準備後期(6 月下旬)、教壇実習後(8 月 1 日)の 3 回実施した。

4.2 分析方法

〈教師〉〈参加者〉〈教室〉のトピックで生成されたそれぞれ延べ 30 の比喩を、内容的観点から分類²した。分類は、日本語教育専攻の大学院生 4 名(筆者を含む)で行った。一致しない箇所は協議を行い、協議の結果を考慮して最終的に筆者が決定した。

5. 結果と考察

5.1 実習生の共生日本語教育イメージ

〈教師〉〈参加者〉〈教室〉の比喩を検討し、似てい

るものをまとめて比喩概念を生成した。例えば〈教師〉のトピックで生成された「小麦粉と水(お好み焼きの具をつなぐような役割をすると思うから)」と「仲人(違った人たちをつなげるために、助けるために存在する役目だからである)」は、教師に“参加者に働きかけ、参加者同士をつなぐ”という共通の役割を見出していることが読みとれる。ここから、この 2 つの比喩は参加者をつなぐという比喩概念にまとめられた。このように一つひとつの比喩の類似性を判断した結果、それぞれ 11、11、12 の比喩概念への分類がなされた(表 1 参照)。比喩概念は、着眼点により 4~5 の下位カテゴリーに分類され、さらに、働きかける対象を持つ動的なタイプか、働きかける対象を持たずそれ自身の特質に着目した静的なタイプかによってそれぞれ役割・機能(動的なタイプ)、特徴(静的なタイプ)という上位カテゴリーに類別された。

5.2 教師・参加者・教室の関係性

働きかける対象を持つ動的なタイプと判断された、教師・参加者の役割面、および教室の機能面に注目して共生日本語教育における教師・参加者・教室の関係を探ると、図 1 のようになった。

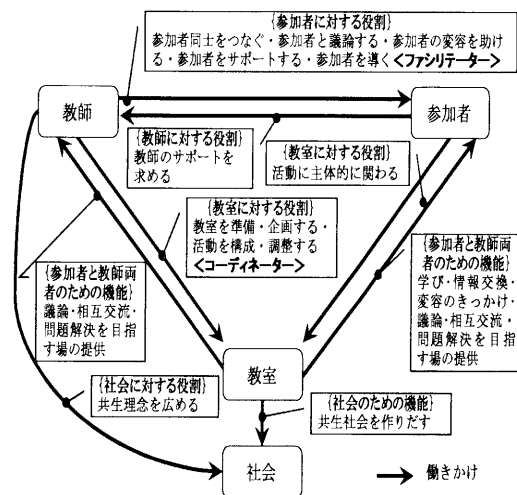


図 1 イメージから浮かび上がる共生日本語教育における教師・参加者・教室・社会の関係

比喩のトピックには示されていないにもかかわらず、教師から社会、および教室から社会への働きかけが実習生に認識されていることが明らかになった。教師が社会に対して持つ役割は、亀川(2005)の調査した日本語学校の教師の役割の中には現れていない。このことから、社会に対する役割は共生日本語教師

表 1 比喩カテゴリー分類

	上位カテゴリー		下位カテゴリー	比喩概念 ()は人数
教師	動的なタイプ	教師の役割(25)	教室に対する役割(7)	A) 教室を準備・企画する(4) B) 活動を構成・調整する(3)
			参加者に対する役割(15)	C) 参加者同士をつなぐ(3) D) 参加者と議論する(2) E) 参加者をサポートする(5) F) 参加者を導く(3) G) 参加者の変容を助ける(2)
			社会に対する役割(3)	H) 共生理念を広める(3)
	静的なタイプ	教師の特徴(5)	属性に関する特徴(1)	I) 多様性を持つ(1)
			態度に関する特徴(4)	J) 行動に悩む (2) K) 主体性がない(2)
			教師に対する役割(2)	A) 教師のサポートを求める(2)
参加者	動的なタイプ	参加者の役割(4)	教室に対する役割(2)	B) 活動に主体的に関わる(2)
	静的なタイプ	参加者の特徴(26)	属性に関する特徴(15)	C) 可能性を持つ(6) D) 多様性を持つ(4) E) 自己開示や変容を期待される(2) F) 実習実現に不可欠である(2) G) 研究対象になる(1)
			態度に関する特徴(11)	H) 主体的に努力する(4) I) 問題意識を持たない(3) J) 本心を見せない(2) K) 不快や違和感を感じうる(2)
	動的なタイプ	教室の機能(17)	参加者のための機能(6)	A) 学びの場(1) B) 情報交換の場(2) C) 変容のきっかけとなる場(3)
			参加者と教師両者のための機能(8)	D) 議論・相互交流の場(5) E) 問題解決を目指す場(3)
			社会のための機能(3)	F) 共生社会を作り出す場(3)
教室	静的なタイプ	教室の特徴(13)	性質に関する特徴(9)	G) 多様な人が参加する場(6) H) 未知の場(2) I) 不快や違和感を感じうる場(1)
			実習実現・運営上の特徴(4)	J) 苦労して作り上げる場(1) K) 期間限定の場(2) L) 研究対象の場(1)

に特徴的な役割と考えられよう。しかし、参加者からの社会への働きかけを示す比喩は見られなかった。また、教師の役割にはファシリテーター、コーディネーターの役割が見られたが、アドヴォケートに当たる役割は見られなかった。

5.3 教師・参加者・教室の関係性の変化

実習準備前期、準備後期、教壇実習後の調査全てに協力の得られた8名の比喩のうち、課題1の分類結果をもとに動的なタイプに着目し、比喩の出現の有無を調査した。比喩の現れた箇所を●で示したものが表2である。

表 2 比喩の時期別特徴

	比喩の下位カテゴリー	準備前期	準備後期	教壇実習後
教師	教室に対する役割	●	●	●
	参加者に対する役割	●	●	●
	社会に対する役割	●	●	●
参加者	教師に対する役割			●
	教室に対する役割			●
教室	参加者のための機能	●	●	●
	参加者と教師両者のための機能		●	●
	社会のための機能	●	●	●

〈教師〉の比喩では、教室・参加者・社会に対する役割は全期間を通じて見られた。〈参加者〉の比喩では、教師に対する役割、教室に対する役割は実習後のみに出現する。これは、教壇実習時に、実習生と参加者が互いに関わりを持つ上で参加者と教師・参加者と教室の関係が実習生に明確に捉えられたことによると推測される。〈教室〉の比喩では、参加者と教師両者にとっての機能が準備後期から現れるが、他は全期間を通じて現れた。このことから、準備前期には、共生日本語教室は教師自身が学びを得る場というより、参加者・社会のための場と考えられており、準備後期になると教師が教室から得られる学びが認識されていることがわかる。実習準備前期・準備後期・教壇実習後それぞれに生成された比喩の変化をたどってみると、準備前期には教師から教室・参加者へ、または教室から参加者への働きかけのみである。準備後期を経て、教室から得る教師の学びが明らかになり、さらに教壇実習を経て参加者から教室・教師への働きかけが実感され、有機的な関係性の認識が形成されていた。

6. 結果のまとめと今後の課題

実習生の生成する比喻は、〈教師〉〈参加者〉〈教室〉それぞれについて動的なタイプ、静的なタイプに分類された。動的な比喻の時期別な分析からは、教師・参加者・教室・社会が共生日本語教育の実践を通して、次第に相互に関わっていくことが明らかになった。実習生の認識のなかで、準備前期には、教師が主体的に参加者・教室に働きかけるものと考えていたのが、準備や教壇実習を経て、教師も教室や参加者から学びを得られるという認識に至ったことが窺われる。

また、今回の分析結果からは、ファシリテーターやコーディネーターの役割は現れたが、アドヴォケートの役割は現れなかった。このことから、ファシリテーターやコーディネーターの役割に比べて、アドヴォケートの役割が実習生にとって印象が薄かったり、比喻にしばらくのものであった可能性がある。また、アドヴォケート役割は他の2つに比べて容易に獲得されないものであることも推測される。共生日本語教育の教師の役割のうち、アドヴォケートはファシリテーターとコーディネーターの両者の根底にあるものと岡崎(2004)は述べているが、今回の結果から、実習生に必ずしもそのように捉えられていない可能性も浮かび上がってきた。今後はアドヴォケートの役割が実習生にどのように認識されているか、教壇実習での行動には役割意識がどのように反映されているかについて、実習生の記述したジャーナルおよび教室での発話データから明らかにしていきたい。

注

1. 協力者のうち3回全ての調査に回答したのは8名である。残りの4名のうち2名は2回、2名は1回の調査に回答した。
2. 同じ比喻が生成されたとしても、必ずしも同じ背景から生成された比喻とは限らない。同じ比喻“カウンセラー”であっても、説明として「学生の心の問題に立ち入って相談にのるから」というのと「学習者の心の内側から出てくるものを辛抱強く待たなければならぬから」という意味がある場合では、比喻を生成する背景が異なると考えられる(岡崎 1998)。

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.
- 岡崎眸 (1998)「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第51巻,289-300.
- 岡崎眸 (2002)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築 平成11～13年度 科学研究費補助研究 基盤研究(C)(2)研究成果報告書』299-321.
- 岡崎眸 (2004)「04年度「共生言語としての日本語」教育実習が可能にしたこと」『多言語・多文化を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 2004年度』お茶の水女子大学日本語教育コース 94-99.
- 亀川順代 (2005)「日本語教師のメタファーに現れた日本語教師の特性」『教育文化』(同志社大学文学部教育学研究室)14,75-95.
- 朱 桂榮・単娜 (2002)「共生言語としての日本語」教室におけるインターアクションに関する一考察—母語話者実習生および非母語話者実習生の IRF モデルによる比較『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築 平成11～13年度 科学研究費補助研究 基盤研究(C)(2)研究成果報告書』167-204.
- 深見俊崇・木原俊行 (2004)「他者との関わりによる教育実習生実践イメージの変容」『日本教育工学会論文誌』28(1), 185-188.
- 古市由美子 (2005)「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, 23-36.
- 法務省入国管理局 (2006) 平成17年末現在における外国人登録者統計について
< <http://www.moj.go.jp/PRESS/060530-1/060530-1.html> >
(2006年10月31日)
- 山田泉・尾崎明人・新矢麻紀子・米勢治子 (2005)「多文化共生社会と日本語教育」『日本語教育学会春季大会予稿集』225-235.
- 森下雅子 (2002)「日本語学校における授業と教師文化」『Inter-Field』3,48-67.
- Elbaz, F. (1981) The Teacher's "practical knowledge": Report of a case study, *Curriculum Inquiry*, 11, 43-69.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. University Chicago Press. (渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳 1986『レトリックと人生』大修館書店)
- Yob, I.M. (2003) Thinking constructively with metaphors, *Studies in philosophy and education*, 22, 127-138.

しみず としこ／お茶の水女子大学大学院 日本語教育コース
toshiko_ocha@yahoo.co.jp