

# 多文化共生指向の日本語教育実習における ティーチャー・コミュニティー構築の過程

平野 美恵子

## 1. はじめに

定住外国人増加に伴い日本社会は益々多文化化しつつあるが、そのような社会では、社会を構成する人々が対等に社会に参加し、円満に共生していくことが求められているのではないだろうか。野々口(2005)や高橋(2004)は、外国人が社会の一構成員として、対等に日本人教師とともに日本語教育に参入し、両者が協力し合いながら教育現場を創造する必要があると述べている。つまり、多文化社会を担う日本語教育においては、多様な言語文化背景を持つ教師達が、協働で日本語教育の現場に取り組み、各教師の多様な視点を集結させる可能性を探求することが求められているといえよう。

そこで、本研究では、多文化社会を担う教員養成としてある大学院で実施された日本語教育実習を取り上げ、外国人実習生と日本人実習生が協働で教育実習に取り組み、実践共同体としてのティーチャー・コミュニティー（以下 TC）を形成していく過程を観察する。

## 2. 先行研究と研究目的

TC とは、Wenger (1998) が述べた「実践によって集団が形作られたコミュニティー」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する、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、その実践が他の共同体へ発信されることが可能になるのだという。

そのような TC 構築では、教師間の相互作用が重要な鍵を握っている。相互作用では、教師達が互いの知識や経験などを共有し、それらを批判的な視点から吟味しあうことが不可欠となる(Achinstein, 2002)。共に目標を達成することを目指し、教師達は徐々に互いの主張に折り合いをつけ、やがて個々の教師達によって持ち寄られたピラーから TC 独

自のピラーが構築され、さらにはそこに居合わせた教師間独自の TC が構築されていくのである。

このような TC に関する実践的な研究としては、高校教員達によるワークショップや共同プロジェクト、そして読書会などがある(Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001; Little, 2002 & 2003)。いずれの研究でも、教師達は当初遠慮がちになり、活発で生産的な議論ができなかったものの、回を重ねていくうちに互いの知識や経験を批判的に吟味し、またそれぞれが出した意見などを受け入れていくことで、教師としての新たなパースペクティブを得ていたことが報告されている。

TC に関する実践的研究の今後の課題として、Little(2002, 2003)は、教師達が徐々に批判的思考を持って活発に互いの意見を吟味し、新たなパースペクティブを得た結果 TC が構築されることは明らかになっているが、その構築過程の中で、教師の相互作用がどのように組織化されているのか、話し合いの組織化の変化と TC 構築過程の関係を追求する必要があると述べている。また、ここに挙げた先行研究は全て言語背景が同じ教師間のやりとりであり、言語文化背景が多様な教師間に生じた共同体における相互作用の分析は管見の限り多くない。

そこで本研究では、多文化共生指向の日本語教育実習における日本人実習生と外国人実習生による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によって、実習生間の相互作用の実態を探る。相互作用の実態を縦断的に示すことで、TC の構築過程を明らかにすることを目指す。実習生間の話し合いの組織化を具体的に調べるためには、話し合いの展開パターンを縦断的に見ていくことが有効であると考え、以下のように研究課題(RQ)を設定した。

RQ1：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は何か。

RQ2:時間の経過に伴い、展開パターンの出現頻度やその様相に変化が見られたか。

RQ3:各展開パターンにおいて、実習生はどのように参与していたか。

### 3. 分析方法

#### 3.1 対象のフィールド

研究のフィールドは、ある国立大学大学院の多文化社会を視野に入れた日本語教育実習である。この教育実習での教室、つまり教壇実習では、学び手は日本語母語話者と日本語非母語話者であった。これは多文化社会の縮図を教室で実現させようという試みによるもので、この多文化社会の縮図のような教室作りにかかわる作業全般に、実習生が主体となって協働で従事した。当該実習の目的として、学び手が多文化社会における共生について考える場を創造し、日本人および外国人参加者間の共生を促すことが掲げられていた。

対象者は、2003年度日本語教育実習生9名(日本5、韓国1、台湾2、中国1)である。分析の対象としたのは、実習準備段階の3ヶ月に持たれた話し合いで、分析の際は初期・中期・後期に分けることで、相互作用の変化を追った。

#### 3.2 分析ツール

本研究では、佐藤(1996)による「発話カテゴリー」を参考にし、本研究の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かつ数的に分析するツールとして、佐藤による「発話カテゴリー」が最も有効であると考えた(表1)。

表1. 発話カテゴリー

① 話題提示	② 意見	③ 情報提供	④ 行為要求	⑤ 行為提案
⑥ 事実指摘	⑦ 反対	⑧ 確認	⑨ 質問	⑩ 返答
⑪ 説明	⑫ 理由	⑬ 承認	⑭ 支持	⑮ 精緻化
⑯ 追加	⑰ 総括	⑱ 感情表明	(佐藤, 1999)	

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2)、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2. 発話カテゴリー大分類とその内訳

発話の型	発話カテゴリー
I 提示型	②意見 ③情報提供 ⑤行為提案 ⑥事実指摘
II 評価型	⑦反対 ⑭支持
III 確認型	⑧確認 ⑨質問
IV 補強型	⑮精緻化 ⑯追加
V 応答型	⑩返答 ⑬承認
VI 説明型	⑪説明 ⑫理由
VII その他	①話題提示 ④行為要求 ⑰総括 ⑱感情表明

#### 3.3 分析手順

分析手順は以下の通りである。

- ① 全発話を「発話カテゴリー」によってコーディングする。この時、発話は意味的な命題(AS-UNIT; Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000)によって区切り、一命題につき一発話カテゴリーをコーディングしていく。
- ② 話し合いを話題ごとに区分する。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。
- ③ 話題ごとに発話連鎖を発話カテゴリーの大分類によって分析し、展開パターンを特定する(RQ1)。
- ④ RQ1で明らかになった展開パターンの出現頻度と様相を縦断的に観察する(RQ2)。
- ⑤ 各展開パターンでの実習生の参与のあり方を観察する(RQ3)。

## 4. 結果

### 4.1 展開パターンの特徴

まずRQ1の話し合い展開パターンの特徴を観察したところ、本研究で対象とした話し合いでは、ブレインストーム的展開、伝導的展開、発展的展開の3つの展開パターンが観察された。

まず、ブレインストーム的展開は、意見や情報提供などの提示型の発話の実習生達から次々に出る一方、発話と発話の間の脈絡や関連が薄いパターンで

あった。伝導的展開は、まずある実習生が情報提供をすると、その情報について知らない者と知っている者の間で「質問 - 応答」のような発話連鎖が連続し、情報を提供する者とそれを受ける側の間で、非対称的な関係が浮き彫りになるパターンであった。しかし、実習生間関係性が「知っている者」「知らない者」のように非対称になる一方で、その「質問 - 応答」の応酬の結果、情報の詳細が明示化していくという肯定的な側面も見られた。そして、最後の発展的展開では、提示された意見が反対や追加を経て発展し、各実習生の発言が統合されていた。

#### 4.2 時間の経過に伴う展開パターンの変化

次に、時間の経過に伴う各展開パターンの変化を見ると、ブレインストーム的展開は実習のイメージ作りの時期である初期に多かったことが分かった。

伝導的展開は初期に少し見られたが、中期以降はほとんど観察されなかった。とは言え、情報提供とその受容が中期以降見られなかったわけではなく、発話連鎖を局所的に見ると情報提供とその受容は終始行われていた。ただ、中期以降は情報を受け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ため、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発展的展開へと移行していた。

発展的展開を見ると、意思決定が迫られる後期に向けて割合が増加しており、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。

#### 4.3 各展開パターンにおける実習生の参与のあり方

初期のブレインストーム的展開では、実習生達の発話と発話、アイデアとアイデアの間に脈絡がなく、互いの意見を聞き入れていたのかどうか不明だったが、時間と話し合いを重ねる過程で、個々が出していたアイデアが実習生全員の共有するものとなり、後期ではアイデアを提示した元々の実習生以外の実習生から再生産されていた。

伝導的展開では、「質問 - 応答」という発話連鎖からは、「知っている者」と「知らない者」といった具合に実習生間の非対称的な関係が垣間見られることもあったが、伝導的展開の出発点となる発話カテゴリー「情報提供」の内容を見てみると、その情報提供は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おり、また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。このことから、実習生間で相互依存の関係が構築されていたと行うことができるであろう。

発展的展開では、初期から蓄積されたブレインストーム的展開で出されたアイデアや伝導的展開で提供された情報などを踏まえ、一つ一つの意見が批判的に吟味され、反対意見や追加あるいは精緻化する発言などを経て、協働的に意思決定を行う場が形成されていた。しかしながら、後期に最も多かったこの発展的展開では、AS-UNIT 数の比率に日本人実習生と外国人実習生で偏りが見られ、日本人実習生による AS-UNIT 数が外国人実習生よりも多かった。

この結果について詳しく見てみると、日本人実習生は主に自己の先行発話を具体化あるいは根拠付けするための説明や理由などの補強型の発話が多く、一方外国人実習生による発話は日本人実習生に比べ、発展的展開において中核となる実質的な意見のみを述べる事が多く、一つの発話でその発言が完結する傾向にあったことが明らかになった。

従って、AS-UNIT 数、つまり発話量の偏りが話し合いへの参与や貢献の度合いを示すものではないことが会話の質的分析から読み取れると言えるが、フォローアップインタビューにて、日本語で話すことに不便はないが、日本人実習生のようにアイデアを考え即座に発言することが難しかったと述べた外国人実習生もいたことから、AS-UNIT 数の偏りは実習生が話し合いへの参与のあり方に不完全燃焼だと感じていたことの表れだと捉えられる。

## 5. 考察

以下、今まで明らかになった結果について、TCの構築を可能にした要素について考察する。

初期のほとんどを占めたブレインストーム的展開と伝導的展開では、自分の持っているアイデアや情報・知識を出すことで、実習生がどのようなことが貢献できるのか、ということ相互に提示し合っていたのだと考えられる。実習生達は次第に互いの経験や知識を尊重し合い、相互依存的な関係を成立させるとともに信頼関係を構築し、その結果として後期には協働的な意思決定を行うことができるようになったのである。また、ブレインストーム的展開や伝導的展開を通じて提示された個々のアイデアや情報は、個人の知識からやがて実習生全員の知識となっていく。従って、相互依存・信頼・共有感を

積み重ねた結果、9人の実習生間に共にこのTCの一員であるという成員感が醸成され、彼ら独自のTCが目に見える形で構築されていたと考えられる。

そして、伝導的展開に見られたように、実習生個人の経験に基づいた様々な情報や知識が提示され、それが受け入れられていたのは、実習生達がすでに獲得している経験や知識が積極的に評価され、実習生個人が尊重されていたからだと思われるが、このことは、個人を尊重した上で各実習生固有の意味構築を促す「自己研修型教師」育成を、実習生達が自律的に行っていたことを示しており、それぞれのペースで新たなパースペクティブを学ぶことのできるTCが形成されていたとすることができるであろう。

次に、多文化共生指向の当該TCの課題について考えてみたい。後期に多かった発展的展開では、日本人実習生と外国人実習生の発話量に偏りが見られた。本研究で対象とした外国人実習生は日本語教育を専門とする大学院学生であり、日本語能力も十分備えていたとは言え、この結果は、話し合いで使用されていた言語が日本語だけだったことの限界を示唆していると考えられる。岡崎(2002)は、ある多文化社会における共生言語が一つに限定されると、他の言語話者にとっては新たな言語を学ばなければ生活ができないことを意味し、共生の基盤を危うくすると指摘している。多文化社会を担うTCとしては、この結果を今後の課題として真摯に受け止める必要があるといえるだろう。

## 6. 終わりに

話し合いを積み重ねることで9人の実習生が協働的に意思決定を行うことが可能になり、このことから、複数の教師達の多様な視点を集結させて対応する教師間の協働及びTCの可能性が示唆された。多文化化が進むに伴い、日本語教育における学習者は今後益々多様化し、教師達はより多角的な視点から教育現場を捉える必要がある。発話量の偏りなど課題はあるが、本研究で得られた結果は、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集結させることによって対応しようとする教師間の協働の可能性を示したと考えている。

## 参考文献

- 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。
- 岡崎眸他 (2004) 『多言語多文化を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成15年度 科学研究費補助金研究基盤研究B-2 研究成果報告書 (実践編)
- 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
- 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 人文科学紀要』1, 163-173。
- 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ー」文化庁(編)『地域日本語学習支援の充実ー共に育む地域社会の構築に向けてー』国立印刷局, 83-85。
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Records* 104 (3), 421-455.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring Spoken Language: A Unit for All Reasons. *Applied Linguistics* 21 (3), 354-375.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record* 103 (6), 942-1012.
- 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.