

インタビューに現れた日本語教師の教材作成認識 —質的データの共有化に関する一考察—

古川 嘉子

1. 背景

日本語教育の教材開発について、これまで、「どうあるべきか」という観点で見ることが多かった。しかし、それぞれの現場で「どうなされているか」を見ていくことも必要なのではないか。本研究では、多様な海外の日本語教育において教材作成の経験を持つ教師に対してインタビューを行い、どのように教材作成を行っているか、さらに教材作成において教師はその過程をどう認識しているか探ることを目的としている。教材作成という複雑な過程を扱うため、ここでは複数の分析手法を用いる。また、今後の研究に向けて、そこから得られた質的情報を、そのデータのもつ情報の豊かさを保存しつつ共有するための方策を探りたい。

2. プロセスとしての教材作成

2.1 教材作成研究

日本語教育の教材作成について論じた文献としては、岡崎(1989)が、コースデザインの観点から授業設計の中での教材作成を扱っている。日本語教授法を扱った他の教師用参考書においても、授業で利用する教材作成が扱われているが、「どうあるべきか」という観点到に留まっている。「どうなされているか」については、教材作成を含む授業実践の報告、研究でその一端を垣間見るほかない。また、コース全体をカバーする教材や一般的な使用を前提とした規模の大きい教材の作成に関しては、個別の教材作成報告は多数あるが、それらの作成過程を、「どうなされているか」という観点から総括的に取り上げた文献・研究はほとんどない。一方、英語教育では、コース教材など、比較的大規模な教材作成過程を扱った文献として、Tomlinson(1998)がある。ここでは、教材、関連理論、データ収集、教授法、教師、評価などの多角的な視点から教材作成のプロセスそのものについて、「どうあるべきか」「どうなされて

いるか」の両方の観点から論じている。多くのコース教材、市販教材が生み出されている日本語教育においても、英語教育のように多角的に作成プロセスを探っていく研究の必要性が高まっている。

2.2 質的データとしての教材作成 —データ収集と分析法—

日本語教材は、これまで、作成者の教授経験やそこで培われた勘により作られてきたと言えるが、これは言い方を変えれば、それぞれの教材作成者がそれぞれの経験から導かれた理論に基づいて教材作成を行っているとも言える。石黒(2004)は、「誰もが理論を作る。実践者も実践に埋め込まれた理論を持っている。この理論とは、実践の外の誰かが作った理論ではない。実践に先だって科学コミュニティにおいて形成され、実践に持ち込まれて利用される理論ではない。この理論は実践者が実践の中で練り上げてきたものである。」(p.9)とし、さらに、その理論の特徴として使用者による無自覚性と不整合性を挙げ、「実践の中で実践者は通常自分がどんな理論を持っているか気づかず、しかも相矛盾する複数の理論を同時に使用している。」(p.10)としている。教材作成をプロセスとして見た場合、その計画・作成・使用に基づく評価の各段階で、作成者は多くの選択、意思決定、作業を行う。そこで生成・運用される教師の内的な理論は、教材作成の文脈とは切り離すことができるのではなく、教師の教材作成の認識を形作る。このような複雑な過程を捉え、文脈の中での内的な理論の生成と運用のあり方を探る方法として、「研究される現象や出来事を内側から理解することを目指す」質的研究法(フリック2002:34)を採用する。特に、教材作成を経験した当事者である教師に焦点を当てる。質的研究法では、一般的に個別の事例の徹底的な調査には多くの時間を必要とする。だが、日本語教育の多様な現実を知

り、時間の経済性も考慮し、比較的短い時間で多様なデータが収集できる方法として、ここでは、半構造化インタビューを用いる。そして、海外の日本語教育の多様性を反映させるため、可能な範囲で属性の異なる調査対象を選ぶ。

3. 方法

3.1 インタビュー

データ収集には半構造化インタビューを用いた。2004年6月～8月に、調査対象者一人当たり60分から90分のインタビューを行った。教材作成経験を問う基本的な質問を用意し、その中に調査対象者の「語り」を引き出すために、社会言語学的インタビューで用いられる問いを取り入れた（小玉他2000）。インタビューはその場で記録したほか、録音し文字化を行った。さらに再度面接の機会が持てる対象者（4名）には、インタビューの文字化資料を見せ発話内容の確認をとったほか、話題ごとにカード化したものを分類整理することで、それぞれの教材作成観を表すように図式化してもらった。

3.2 調査対象者

調査対象者は日本語母語話者3名、非母語話者6名の9名の現職日本語教師で、何らかの教材作成経験を持つ。対象者が関わった教材作成が行われた国・地域は可能な範囲で多様となるようにした他、

コース教材などの大規模教材作成経験者だけでなく、通常の授業教材の作成経験者も含めた（表1参照）。

また、非母語話者教師は自分の教材作成過程が語れる程度の日本語力を有するものとした。

3.3 分析方法

まず、調査対象者が教材作成においてどのような立場にあるかを知るため、インタビュー記録・文字化資料からなるデータから新たにわかった対象者の属性を分類した。次に、教材作成過程の実態を明らかにするため、データから教材作成過程についての語りを抽出し、その中から教材作成に関わる行為・事象、それに関わる要因を拾った。そして、教材作成過程を教師自身がどのように認識しているか探るため、データ全体について、社会学の福祉研究で利用されている修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の手法を用いて分析した。M-GTAでは、科学的理論をデータに当てはめるのではなく、研究者が実証データの解釈から理論的仮定（概念）を「わかる」（＝発見する）経験を持ち、それが調査結果として記述される（木下2003）。

M-GTAによる分析手順では、「どのように教材作成過程を捉えているか」「どのような関連要因に言及しているか」という観点で、データから共通の性格を有すると考えられる発話事例を取り出し、それらに共通する性格、内的な理論を「概念」として定義

表1 調査対象者の属性

教師名	母語話者(NT)・ 非母語話者(NNT)	教授 地域	教授歴	教授段階	作成教材の規模	教材作成での 役割 *1	教材研究の 段階 *2
教師 A	NT	アジア	10年以上	中等教育	国・地域での利用（共同）	分担統括	4
教師 B	NNT	アジア	19年	高等教育	国・地域での利用（共同）	統括	4
教師 C	NNT	アジア	10年以上	高等教育	国・地域での利用（共同）	分担執筆	4
教師 D	NNT	アジア	7年	中等教育	機関利用（共同）	統括・分担執筆	3
教師 E	NNT	東欧	5年	一般成人	機関利用	執筆	3
教師 F	NT	アジア	8年	一般成人	機関利用	執筆・加工	4
教師 G	NT	大洋州	13年	高等教育	コース利用（補助教材）	執筆・加工	3
教師 H	NNT	北米	14年	高等教育	コース利用（補助教材）	加工・執筆	4
教師 I	NT	アジア	2年	一般成人 (年少者)	コース・授業利用 (補助教材)	加工・執筆	2/3

*1 共同作成のコーディネーターを「統括」、統括者が複数の場合「分担統括」とし、個人で執筆する場合には「執筆」、複数で執筆する場合には「分担執筆」とした。さらに、既存の教材やレリアを若干加工して用いる場合は「加工」とした。役割が複数の場合は、主な役割を左側に記述した。

*2 澤本（1998）は、日本の学校教育教師の教材研究における発達過程として、自己の個体史的な振り返りであるとしながら次の4段階を挙げている。1) 教科書教材を教えるための教材研究、2) 教科書教材で教えるための教材研究、3) 教科書教材で教えつつ、自分で選択・開発した教材を導入する教材研究、4) カリキュラム開発に教科書を利用する教材研究—素材は子ども（学習者＝筆者注）・教師など誰でもが提供可能な状態。日本語教育においては、必ずしも1)～4)の順番に教師の力量が発達しているとは言えないが、教材との関わりにおいて教師を分類する際の指標として概ね妥当と考え採用した。

した。そして、類似事例、対極となる事例の有無、その他の疑問点の記述などにより、その概念の解釈の妥当性を検討（精緻化）した。ここでは、対象者自身による自己の教材作成観の図式化を参考にした。さらに概念間の関連を考察してカテゴリー（「概念」の上位分類）生成を行い、カテゴリー同士の関係性で現象やプロセスを捉えることを目指した。本研究では属性ごとの対象数が少ないことから、共同作成の事例についてのみカテゴリー生成を試みた。その他については暫定的な概念生成にとどめ、今後の研究継続の中で精緻化を行うものとする。

4. インタビューに見られる教材作成認識

4.1 調査対象者の属性（前ページ表 1 太字部分参照）

調査対象者9名それぞれの教材に対するスタンスの違いについて説明するため、「教材作成での役割」を記述した。また、澤本（1998）の教材研究における発達段階の枠組みを用いて、対象者が、教師の専門性発達の視点から、どの段階に位置付けられるかを見た。

4.2 教材作成過程の実態

インタビューで得られた教材作成過程における行為・事象・要因は、コース教材の共同作成事例では、「教材作成共同体の維持の方策」「教材の枠組みの決定要因」「教材評価」、作成者のコース利用のための教材作成事例では、「教材の枠組みの決定要因」「教材評価」にまとめられた。前者を表2に、後者を表3に示す。

4.3 教師の教材作成認識

作成する教材の規模によって生成される概念に違いが見られた。ここでは、共同作業が含まれるコース教材作成経験のある対象のデータに着目し、M-GTAの手法で概念生成と検討を行い、概念間の関係を説明するカテゴリー（太字部分）を生成し、さらに、カテゴリー間の関係を次のように整理した（次ページ、図1参照）。共同でのコース教材の作成は多くの人を巻き込み、長期間にわたる困難を伴う作業であるため、自分に対する動機付けの強化及び教材作成共同体の確立が必要であり、基準の共有

表2 コース教材の共同作成に関連する行為・事象・要因（言及数の多い順に◎、○、△を付す。）

教材作成共同体の維持の方策	教材の枠組みの決定要因	教材評価
◎作成方針の確認： 定期会議の開催 チームリーダー会議	◎対象コースの時間的・物理的制約	◎試用を経た確定版作成
◎仕事役割分担	○地域のカリキュラム	○執筆者間評価
○電子メールの利用（自国内・自国外）	○学習者の実態の確認	○事後調査（教師対象）
○執筆分担	○既存教材の検討（問題点）	○監督機関による評価 （教育行政機関・出版社）
○執筆者間評価	○著作権許諾の可否	
	○事前調査（教師対象）	
	○予算	
	△外部権威者の指導	

表3 コース利用のための個人の教材作成に関連する行為・事象・要因（言及数の多い順に◎、○を付す。）

教材の枠組みの決定要因	教材評価
◎対象コースの時間的・物理的制約	◎試用を経た確定版作成
◎学習者の実態の確認 レベル、興味、希望、クラス内のレベル差、金銭面の負担、言語以外の技能・経歴	○他の教師による評価
○既存教材の検討（問題点）	○権威者による評価・指導
○コース外の社会状況	
○著作権許諾の可否	
○利用可能なメディアの選択	

化による作業の焦点化を行い、現地の文脈での評価を経て完成に至り、その報酬として教師としての学びを得る。

それぞれのカテゴリーの元となる概念を以下に「 」付きで列挙する。自分に対する動機付けの強化では「作成の意義付け」「絶対的な理由付け」が行われ、教材作成共同体の確立では「適当な人材選定と役割分担」「メディア利用」「ギャップの調整」といった方策がとられ、「みんなで作る」という意識が作られる。基準の共有化による作業の焦点化では、「憲法としての方針の確認」「柔軟な運用」「権威の利用」「会議の設定」が行われ、現地の文脈での評価で「現場がわかっている教師の評価」を経る。最後に、教材の完成以外に、教師としての学びとして「自信の獲得」「教師の専門性の発達」が得られる。

5. まとめと今後の課題 —データの共有化に向けて

4.2, 4.3 で、共同での教材作成過程では、教材作成者間のコミュニケーションが重要視されている実態が明らかになった。作成者が一丸となり、言わば教材作成共同体を築いて作成に当たれるようにする働きかけがなされていた。また、教材作成が教師の学びの場としても捉えられていることもわか

った。この結果は教師教育、教材作成支援の分野でも応用可能であろう。今後もデータ収集を続けながら、個人の教材作成についてのデータ分析を進めていき、海外の日本語教材作成の多様な実態に迫っていく。そして、これまで明らかでなかった過程を可視化することで、今後の日本語教材の作成、教師教育などに貢献できればと考える。

参考文献

- 石黒広昭 (2004) 「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120号、1-12
- 岡崎敏雄 (1989) 『日本語教育の教材 分析・使用・作成』アルク
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 小玉安恵・古川嘉子 (2000) 「ナラティブ分析によるピリフ調査の試み —長期研修生への社会言語学的インタビューを通して—」『日本語国際センター紀要』第11号、51-67
- 澤本和子 (1998) 「教材を研究する力」『成長する教師 教師学への誘い』浅田匡他編著、金子書房、24-41
- ウヴェ・フリック (2002) 『質的研究入門<人間の科学>のための方法論』小田博志他訳、春秋社
- Tomlinson, B. ed. (1998) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.

ふるかわ よしこ／国際交流基金日本語国際センター

Yoshiko_Furukawa@jpf.go.jp

図1 共同でのコース教材作成の過程

