

## 多言語多文化共生を目指す教育実習における教師の意思決定 —成人学習者を対象とした場合—

池田 広子

### 要 旨

本稿は、成人学習者を対象とし、多言語多文化共生を目指してデザインされた日本語教育実習において、実習生はどのような学びや経験を得るのかを明らかにするために、授業中の教師（実習生）の意思決定に着目した。大学院で日本語教育実習を行った教師を対象に、教師の意思決定を再生刺激法により収集し、意思決定プロセス（①意思決定の対象 ②キューの解釈から決定までの段階）を分析し、多言語多文化共生を目指した実習（年少者クラス）と比較することで特徴を明らかにした。

その結果、1. 意思決定の対象は、両実習ともに「活動内容」に対する決定が量的に最も多く、教師がファシリテーターの役割を担い、多言語多文化共生を目指した実習の傾向であること。2. キューの解釈から決定までの段階では、「教師は敢えて介入せずに見守る調整」が、成人学習者を対象とし、平等参加と対話を重視した実習の特徴として示された。

【キーワード】多言語多文化共生、意思決定、再生刺激法、ファシリテーター

### 1. はじめに

日本語教員養成における、教育実習をどう設計し、指導していくかを考えていくことは極めて重要な問題で、日本語教師の役割をどのように捉えるのかと関係する。これまで日本語教師の役割は、日本語・日本事情に関する知識の教授及び学習者の日本語コミュニケーション能力の伸長を支援することが一般的で、教育実習においてもこのような役割を担う教師の養成をしていくことが目指された。しかし、近年、日本に定住する外国人の増加に対し、外国人と日本人が共に平等な社会を築き上げていくための支援者としても、日本語教師に新たな役割が期待され、その見直しが必要であるとしている（田中 1993）。このような動きに連動し、今後は日本語教員養成における実習においても、従来の文法積み上げ式やコミュニケーション能力の伸長を支援することを重視した実習のみではなく、定住外国人との共生を視野に入れた実習（以下 多

言語多文化共生を目指す実習)も求められ、この実習で実習生がどのような経験をするのかを解明していくことが必要となっていくのではないだろうか。

こうした点に注目した実習として、「実習生が何を学び、どのような経験を得るのかをナラティブ分析により実習の意味付けを特徴づけた」実践報告例(古市2003)がある。そして、このような実習での経験や学びを追究していくことは、多言語多文化共生を目指した実習における教師の役割やそこで必要とされる教授技術を位置づけていくという点で重要であると考ええる。

本稿では、成人学習者を対象年、多言語多文化共生を目指してデザインされた実習を取り上げ、授業中の教師の意思決定に着目する。そして、意思決定プロセスを特徴付けた上で、この実習の形態と意思決定との関係について考察することを試みる。意思決定とは、代替策の中から学習者に与える影響を予測しながら、教師自身が設定した基準に基づいて最良のものを選択することである。言い換えれば、教師は何らかのキュー<sup>(1)</sup>を捉え、目の前の現実と授業目標をすり合わせながら、複数の選択肢の中からその状況において最良だと思われるものを選択していくことである。意思決定に着目した理由は、教師の意思決定は認知活動の要という点にある。意思決定を明らかにすることは、実習生である教師が授業中に何を捉え、それをどう解釈し、決定していくかを特徴づけられると考えたからである。

## 2. 先行研究と研究目的

授業中の教師の意思決定に影響を及ぼす研究において、Smith(1996)は、教師の特性(Teacher Characteristics)、状況的要因(Context Factors)に影響されやすいと述べている。池田(2004a)では、これら教師の特性(Teacher Characteristics)は「内的要因」(教師ビリーフス、知識、性差、教授経験)、状況的要因(Context Factors)は「外的要因」(教育機関のあり方、教室環境、授業形態、学習者)と捉え、外的要因である授業形態が教師の意思決定に影響を及ぼすことを実証した。具体的には、教育実習指導を考える上で、実習設計のための客観的資料提供を目指し、2つの異なるタイプの実習(Aタイプの実習:教師が活動の筋道を付け、アクティビティー中心に学習者の日本語コミュニケーション能力の伸長を目指す実習[年少者クラス]とBタイプの実習:教師がファシリテーターの役割を担い、多言語多文化共生を目指してデザインされた実習[年少者クラス])を取り上げ、授業形態の違いが意思決定プロセスにどのような差が見られる

かを分析した。その結果、①意思決定の対象が異なること。②キューを解釈し、意思決定に結びつけるまでの段階で、「日本語能力の伸長を押し上げる調整」と「社会文化面を重視し、協働作業を支援する調整」を行うもので差異が見られることを明らかにした。しかし、授業形態と意思決定との関係を調査しただけでは、実習指導教官が実習を考え、設計するためのデータとしては不十分で、具体的な方策が見えてこない。したがって、更に異なるタイプの実習を取り上げ、1つの知見を広げていくことが必要と言える。そこで本稿では、池田（2004a）に続く研究として、これまで取り上げなかった成人学習者クラスの多言語多文化共生を目指してデザインされた実習（以下Cタイプの実習）を取り上げ、Bタイプの実習（年少者クラスの多言語多文化共生を目指した実習）と比較することで、学習対象者の属性と授業形態の違いが、授業中の教師の意思決定にどう影響しているかを明らかにすることを目的とした。具体的には、各実習授業において教師の意思決定プロセスがどう特徴付けられるかを明らかにすることが必要であると考え、次の2点を研究課題として設定した。

1. 授業中の意思決定は何を対象に行なわれるのか。
2. どのようにキューを解釈し、意思決定に結び付けていくのか。

### 3. 研究方法

#### 3.1 調査対象

##### 3.1.1 Bタイプの実習(多言語多文化共生を目指す年少者クラス)

**実習期間.** 実習生：調査対象は、都内の国立大学大学院の短期集中型日本語教育実習（8日間）における2001・2002年度実習授業を行った実習生20名（2001年度10名、2002年度9名）である。実習生である教師は、教授経験の有無とその期間、日本語母語話者であるか非母語話者であるかなどの背景の点で多様である。

**実習の授業形態：**様々な活動を通して「多文化共生意識」を作り出すことが目標とされ、そのために「外国人・日本人が対等な立場で授業に参加し協働作業をすること」が目指された。授業形式は参加者<sup>(2)</sup>（以下 学習者）の誰をも主役にするという方法が取り入れられ、学習者中心に授業が展開された。ここでの教師の役割は、母語話者と非母語話者の相互交流を支援するファシリテーター<sup>(3)</sup>の役割を担うことが期待された。つまり、「教師は活動の仕掛けを提供するが、活動の筋道全てを強制したり、管理するのではなく双方が協働作業することを支援することが期待された」（岡崎 2001）。

教師の介入という点から言えば、活動の筋道は学習者に任せ、教師は学習者を支援していた。どの学習者も主役にさせる例として、1日の活動の最初に自分の好きなものを見せて説明する「Show & Tell」、授業終了時には学習者の母語を学び合う「言葉の時間」では学習者の母語での挨拶表現を練習させ、母語は毎回変えることで誰もが主役になれる機会が提供された。授業終了時には学習者の言語で1つの歌を皆で歌う活動が全授業を通して取り入れられた。学習者は外国人(2001年度9名、韓国・台湾/2002年度12名、韓国・台湾・中国)と日本人(2001年度6名/2002年度7名)で、いずれも年少者であった。

### 3.1.2 C タイプの実習(多言語多文化共生を目指す成人学習者クラス)

**実習期間** 実習生：調査対象は、Bタイプ実習と同様、都内の国立大学大学院の短期集中型日本語教育実習(8日間)である。2001、2002年度実習授業を行った実習生20名(2001年度12名、2002年度8名)である。

**実習の授業形態**：「多文化共生意識と相互学習」ができるような相互交流が日本語を媒介として目指された。日本人はマジョリティーであることの束縛に、外国人はマイノリティーであることからの束縛に気づいて、少しでもそれを乗り越え、対等な立場で言いたいことが言えることを目指す。そのための具体的方法として問題提起型学習(後述)が取り入れられた。ここでの教師の役割は、Bタイプ実習と同様、母語話者と非母語話者の相互交流を支援するファシリテーターの役割を担うことが期待された。またどの学習者も主役にさせる例として、1日の授業の最初に自分が興味をもっていることを提示する「情報コーナー」が日本人学習者主体に順番で行われたり、外国人参加者授業の最後に自分の母語での挨拶表現などを仲間に教える「言葉のコーナー」が外国人学習者主体に順番で担当してもらった。学習者は2001年度15名(日本人6名、外国人9名[台湾3・韓国6])、2002年度19名(日本人7名、外国人12名[中国3韓国8 台湾1])でいずれも成人学習者が対象であった。

**問題提起型学習**：この学習方法を支える理論はブラジルの成人識字教育者であるパウロ・フレイレ(Paolo Freire)の思想から生まれたもので、本実習ではこの思想が基礎となっている。この思想は「沈黙の文化に埋没させられている被抑圧者自身が、調整者の助けを借りながら、対話と学習を媒介にして被抑圧状況を対象化し、その状況を自覚的、主体的に変革してゆく、実践と省察の人間化の過程を意識化という概念で表した。そして教育の本質は、沈黙の文化における非人間化の自己解放あるいは、相互解

放の実践しかない」と考えたものである。具体的には、「知識の一方的な伝達・つめ込みによる教育を銀行型教育と呼び、激しく批判し、課題提起教育を人間解放のための教育として提示し、情報の伝達でなく、認識行為を重視し、認識対象が相互に学習者を媒介にするような教育が重視される。」(1979 Freire 小沢他 訳) フレイレのこのような思想をもとにした教育実践は、アメリカで外国人住民に対する第二言語教育の中で応用されている。日本語教育では「課題提起型の日本語教育」として、神奈川県川崎市や東京国分寺市、愛知県のある団地における日本語教室で行われている。ここでは主に、外国人住民が学習者となり、地域で抱えている問題、生活に根ざし問題について日本語ボランティアと話し合いを重ね、お互いの文化や立場を尊重し、共に生きる住民として、暮らし合える基盤を気づくことが目指されている(2001 野元)。

本実習における問題提起学習は日本人も外国人も対等な立場で対話に参加するという点に特徴がある。では、なぜ両者が学習者とされたのか。これは、今日の日本社会は、多言語多文化共生社会を目指して、外国人も日本人と同様に社会の構成要因であることを認め、その上で受け入れ側の日本人も外国人との対話を通して共に学んでいくことが必要であるという点にある。岡崎(1994)は日本国内における日本語の共生化について、「コミュニティーの成員である日本語母語話者と非母語話者との間でなされるコミュニケーションの成立、保持、育成を目指して創造的な過程であり、同時にその過程が日本語を共生言語として形成していくための双学習過程をなし、さらに全体としての学習のシステムが形成していく過程である」と述べている。日本国内における日本語の共生化だけでなく、日本の社会全体が共生化していくためには、このような多言語・多文化共生の理念を実習指導教官及び実習生が踏まえ、現実社会の必然性を多言語多文化の教室に転換していくことが重要であると言える。つまり、授業において日本人と外国人が平等な立場でコミュニケーションを成立し、対話を通して学んでいくという環境を設定していくことである。そして、このような環境が保障された中で、日本人と外国人が共に学んでいくことを積み重ねていくことが、よりよい社会に繋がっていくのではないかと考える。

では、上記のような理念を踏まえ、具体的に問題提起学習がどう行なわれたのだろうか。以下に述べていく。問題提起学習の手順は、まず、学習者がどのような課題(コード)を抱えているのかを明らかにする作業から始まる。次に、学習者の労働や生活、地域が抱える問題に注目し、学習者と教育者が共同で調査・研究を行い、課題を抽出

する。そして、これらの課題をテーマにし、学習を深め、課題解決に必要な力や知識を習得していくことを地域に住む外国人と日本人を対象に日本語で行う。例えば2002年度の実習では①課題（コード）提示による問題提起 ②問題の明確化と共有 ③考えを深める ④変化させる手がかりを探るという授業がグループ毎の対話によって展開された。表1にB・C実習の概要を示す。

表1 B・Cタイプ実習の概要

	目 標	教師の役割と形式	学習者
Bタイプ 実習	様々な活動を通して「多文化共生意識」を作り出すこと →外国人・日本人が対等な立場で授業に参加し、言葉の壁を越えて協働作業する。	ファシリテーター	外国人児童 日本人児童
		Cタイプ 実習	日本語を媒介として「多文化共生意識と相互学習」ができるような相互交流を目指すこと。 →外国人・日本人が対等な立場で授業に参加し、言いたいことが言える。
		問題提起型学習	

### 3.2 実習の方針

実習の方針は、計画の段階から実習終了後の評価まで、＜実践－内省－実践－内省＞というサイクルを通して、教師の主體的能動的成長を目指すという「内省モデル」がどの実習プログラムにおいても一貫して取り入れられた。そこでは、チーム・ティーティングが組まれた。各回の授業はメイン・ティーチャー（以下MT:1-2名）とアシスタント・ティーチャー（以下AT）から成り、教案の立案から実施までの全ての過程に実習生全員が自律的に関わった。

### 3.3 データの収集方法

吉崎(1991)を参考に授業終了後、実習授業を行なった教師に対し、当日中にビデオ録画された自分の授業を見ながら内省を語る再生刺激法<sup>(4)</sup>を行い、これを録音した。再生刺激に際しては、原則として被験者主導で教示文を基に行ったが、必要と思われる時には随時観察者が質問した。この時、誘導尋問になったり、バイアスが入ったりしないように留意した。教示文は次の通りである。

「これから皆さんの授業のビデオを見ながら、皆さんが授業中にどのようなことを考えていらしたのか話していただきたいと思います。主に授業の中で困った時、迷った時どうしていたかビデオを見ながら思い出していただきたいのです。ポイントは次の2点です。1. 計画を変更しましたか。それとも変更せずに行いましたか。2. その決定をする時、どんなことを考えていましたか。」

さらに、再生刺激法で得た録音データ、実習生教師が作成した教案、実習授業のビデオ録画を基に、授業中の意思決定場面を抜き出して記述し、「意思決定場面分析表」を作成した（資料参照）。ここでは、一つの意思決定場面につき、決定すべきテーマ、当初の予定、予想外の出来事・ハプニング決定事項、決定理由・その時に考えたことは何かに関するすべての事項を抜き出して記述した。

### 3.4. 分析方法

分析データは次のものである。①授業のビデオ録画記録②再生刺激法で収集した教師のプロトコルデータ（音声テープ）③意思決定場面分析表④全授業の教案。

以上、2年分の実習データを分析対象とし、分析を行った。先にあげた研究課題に対する分析観点を整理すると、以下の通りである。

課題①：授業中の教師の意思決定は何を対象に行なわれるのかを量的に分析し、両実習を比較し、考察を行う。課題②：キューをどう解釈し、意思決定に結び付けていくのかについて、両実習の質的差異を比較し、授業形態と学習対象者との関係を探る。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 授業中の意思決定は何を対象に行われるのか。（研究課題1）

「意思決定場面分析表」（資料参照）を基に、意思決定が何を対象に行われるのかを調べるために、表2に示した内田・白石(2000)の枠組みを用いて分析を行なった。以下5類を分類する際に、ある1つの意思決定の中に2つの意思決定対象項目を兼ねる場合、複数に集計した。その複数に集計した際の総数を出し、そこから各項目の割合を算出した。ここで「教授行動」として挙げられているのは、「教師の表面的な技術行動」という意味が含まれており、提示方法や指名、板書、教師発話等のような事を決定するものである。例えば、本研究のデータから見ると、「スクリーンに提示した字が小さくて読みにくかったので教師が読み上げた」や、「模造紙で提示する予定を板書にした」などである。また「活動内容」として挙げられているのは、「学習者の反応によって（学習者との相互行為を通して）活動のレベルを調節する」ものである。例えば、「権利」についての例や意見が学習者から出たが、断片的でわかりにくそうだったので、教師が一旦まとめ方向付けした後に、話し合うテーマを提示したなどである。

また、今回の分析では「学習者の反応を見て活動を取り入れる」という決定もこれに含めた。「進行」に対する意思決定は「活動の進行状況. 戻る・進む・留める」とし

であるが、「活動を切り上げる、活動の順序を変更する決定」もこれに含めた。例えば、

意思決定対象分類	意思決定の対象内容
①教授行動	学習者に相対する教師の行動. 提示方法に関するものや誰を指名するか等. (板書の仕方、教師発話における話速・語彙の選択等)
②活動内容	教授活動の内容. 学習者の反応によって活動のレベルを調節する等
③進行	活動の進行状況. 活動を戻す、進む、留めるなど.
④活動形態	学習者の活動の形式. 学習者の活動方法. グループ作成方法等
⑤その他	通常の教授活動からはずれた事項. (例: 部外者が突然教室に入って来たような場合などの対処等.)

表2 意思決定の対象の分類と内容

(内田・白石 2000)

宗教の話が学習者から出てくることを想定していたが、出てこなかった場面で、教師が言い出すのも唐突だったので、簡単にまとめて次の話題に進んだ(進む)や、活動を多く盛り込みすぎて時間がなかった。活動1だけでかなり話が展開されたので他の活動は削除した(活動を切り上げる)、後半に導入する予定の「子育て」のテーマが学習者からでてきてしまったが、自然な流れにするためにはこれを最初に取り上げたほうがいいと考え、学習者の意見を取り上げ、そのまま進めた(活動の順を変更)等である。「その他」に対する意思決定は、通常の授業に直接関係すること意外の決定として設定した。以上のように5種類に分類し、集計したものが表3と図1である。

表3 意思決定の対象

対象の種類	B 実習 実数(%)		C 実習 実数(%)	
	2001年	2002年	2001年	2002年
教授行動	48(26.4)	33(22.9)	47(30.5)	31(28.4)
活動内容	78(42.8)	63(43.7)	56(36.4)	46(42.2)
進行	38(20.9)	35(24.3)	34(22.1)	22(20.2)
活動形態	12(6.6)	7(4.9)	15(9.7)	6(5.5)
その他	6(3.3)	6(4.2)	2(1.3)	4(3.7)
合計	182(100)	144(100)	154(100)	109(100)

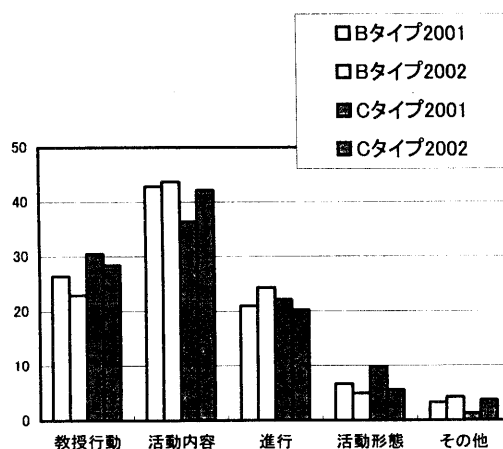


図1 意思決定の対象グラフ



表3と図1に示すように意思決定の対象が最も多く見られたのは、どの実習においても「活動内容」が最も多く見られ、次いで「教授行動」が多く、B・C実習において授業中に教師が何について意思決定を行っているかに一定の傾向が見られることがわかる。表4に示したように池田(2004)では、A、Bタイプの実習における教師の意思決定の対象を調査した。その結果、意思決定の対象はAタイプでは、「教授行動」が最も多く見られたのに対し、Bタイプの実習では「活動内容」が最も多く、実習のタイプにおける目標や教師の役割により意思決定対象に違いがあることを示した。

表4. 授業形態及び学習対象者の属性と意思決定対象結果

	授業目標	教師の役割	対象者	最も多い意思決定の対象
Aタイプ	コミュニケーション能力の伸長	活動の筋道をつける	年少者	教授行動
Bタイプ	多言語多文化共生を目指す	ファシリテーター	年少者	活動内容
Cタイプ	多言語多文化共生を目指す	ファシリテーター	成人	活動内容

B・Cタイプの実習において、「活動内容」に対する意思決が最も多く見られた要因を探ると、授業目標が多言語多文化共生を目指している点と、教師の役割がファシリテーターの役割を担う点が共通していることがわかる。しかし、学習対象者という点では、Bタイプの実習は、年少者を対象にしているのに対し、Cタイプの実習では成人学習者を対象にしている点が異なる。以上の点から、授業中の意思決定の対象は、学習対象者よりも教師の役割、授業目標という授業形態の要因が強く影響を与えていると言えるのではないだろうか。つまり、学習者の対象に年少者、成人学習者という違いがあっても、教師がファシリテーターの役割を担い、多言語多文化共生を目指してデザインされたB・Cタイプのような実習において、教師は「活動内容」に対する意思決定を最も多く行う傾向があると考えられる。

#### 4.2. どのようにキューを解釈し、意思決定に結びつけていくのか (研究課題2)

前節では量的観点から意思決定の対象について、各実習の特徴を示した。では、教師はキューを捉えて、そのキューをどう解釈し、意思決定に結びつけていくのだろうか。本節では、この段階で各実習にどのような特徴が見られるかを質的分析により明らかにする。分析は、吉崎(1988)を援用しながら時間軸上に沿って、各認知プロセス

を示した。さらに実習の特徴を明らかにするために、「キューの解釈」の段階で①多文化共生意識と相互学習を考慮してキューを解釈しているものと②そうでないものに分類した。そして、①に属する意思決定プロセスの「代替策の選択」の内容をカテゴリー化した。その結果、「敢えて介入せずに見守る」「意見の提案」「意見の促し」「意見のまとめ」「意見が出るのを待つ」「理解を助ける・確認する」が抽出された。このうち「敢えて介入せずに見守る」は、年少者を対象にした B タイプの実習には見られず、成人学習者を対象にした C タイプの実習にのみ見られた。ここでは C タイプの実習で多くの教師に共通して見られた事例「敢えて介入せずに見守る」を取り挙げて見ていく。

### 事例 1. Cタイプ実習 2001年7月22日の授業 ID-23の意思決定の場合

**1.授業の予定** 外国人にとってわかりにくい語彙は板書して取り上げて説明する予定。

↓

**2.キューの観察** 外国人Aが「容赦なく」という言葉で引っかかっていた。TAや、日本人に聞いて

↓

理解しようとしていた。

**3.授業計画と実態とのズレに対する認知** 外国人にとってわかりにくい語彙は板書して取り上

↓

げて説明する予定であった。しかし、外国人が日本人に聞き、日本人が日本語を媒介として外国人に分かるように説明するという関係がグループで出来上がっていることを認知する。

**4.ズレとその原因の認知とキューの解釈**

↓ 日本人と外国人が日本語を媒介として、自然に交流している様子を認知し、日本人にとって日本語を使って語彙を説明するいい機会になる。そのため、敢えて介入しないほうがいいと考えた。

**5.代替策の呼び出し** 日本人と外国人が自然に交流しており、MTの所まで質問として上がらなかった

↓

ので、わざわざ取り上げて一斉に説明するまでもないと考えた。

**6.代替策の選択** 教師は介入せず、日本人と外国人の相互交流を見守る。

事例 1 における授業展開と意思決定の流れを以下に簡単に説明する。授業の予定は外国人にとって、わかりにくい語彙は取り上げて説明する予定だった(1. 授業の予定)。しかし、実際に授業を進めると、外国人 A が「容赦なく」という言葉で引っかかっている際に、TA や日本人に聞いて理解しようとしていた(2. キューの観察)。当初外国人にとって、わかりにくい語彙は板書し、説明する予定であった。しかし、外国人が日本人に聞き、日本人が外国人に分かるように日本語で説明するという関係がグループで出来上がっていることを認知する(3. 授業計画と実態とのズレに対する認知)。そこ

で、日本人と外国人が日本語を媒介として、自然に交流している様子を認知し、日本人にとって日本語を介して語彙を説明するいい機会にだと捉える。そのため、自分は敢えて介入しないほうがいいと考えた(4. ズレとその原因の認知と解釈)。日本人と外国人が自然に交流しているし、MT に質問として上がらなかったのも、わざわざ取り上げて一斉に説明するまでもないとし、当初の予定を変更し、教師は介入せずに、日本人と外国人の相互交流を見守る判断を下した(5.6. 代替策の呼び出しと選択)。

この事例における流れは、「外国人 A が「容赦なく」という言葉で引っかかっていた。」という反応をキューとし、日本人と外国人が日本語を媒介として、自然に交流しているのを認知し、教師は敢えて見守るという決定を下した。その際に教師は、「日本人が日本語を介して語彙を説明するいい機会になる」と解釈した。つまり、教師は日本人と外国人の双方が対等な立場で参加し、「共生言語としての日本語」が自然に創造できるように、遠巻きに眺め、対話を見守るという調整を行なったと考えられる。

事例1のような「敢えて介入せずに見守る」調整は、B タイプの実習では、ほとんど見られなかった。こうした違いとして考えられるのは、表4で示したように①学習対象者による反応の違いと②教師が学習者同士の平等参加と対話を重視するという授業の影響ではないだろうか。B タイプの実習では、事例1のようにわからない語彙、疑問・不明な箇所がある場合、学習者は即座に教師・TAに質問をする。そして、教師は他の学習者に聞くように促すか、直接質問に答えることを要求され、教師が日本人と外国人が自然に交流するまで待つことは見られなかった。B タイプの実習における別の例を挙げれば、発表する順番を決定する場面で、学習者皆がやりたいと举手し、教師は発表者を即決定・指名しなければならず、成人学習者のように発表の順が自然に決まるまで教師が待つ例は見られなかった。

一方、C タイプの実習において、発表する順番を決定する場面では、自然に発表者の候補が上がり、学習者同士が配慮しながら、その中で順番が決まっていくのを教師が待つというものがあつた。つまり、年少者を対象とした場合、学習者は直接教師に質問したり、発表の要求を示す。これに対し、成人を対象とした場合、学習者同士による暗黙のルールに従い、互いに配慮しながら、学習者が順番を決めたり、助け合ったりすることが考えられる。以上のことから、成人学習者クラスで「敢えて介入せずに見守る調整」が多くの教師に見られたのは、学習対象者の属性による特徴の違いと学習者同士の平等参加と対話を尊重するという授業に起因していると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、異なる2つの日本語教育実習授業を取り上げ、2つの観点から意思決定の特徴を明らかにし、学習者の属性と授業形態との関係について考察した。結果は以下の通りである。(1)多言語多文化を目指し、教師がファシリテーターの役割を担う実習では、学習対象者の相違に関係なく、意思決定の対象は、「活動内容」が量的に最も多く見られる傾向を示した。(2)どのようにキューを解釈し、意思決定に結び付けていくのかについて、質的分析を行い、比較した結果、「敢えて介入せずに見守る」「意見の提案・促し・まとめ」「理解を助ける・確認する」の調整が見られた。特にCタイプの実習(成人学習者)では、「敢えて介入せずに見守る調整」が多くの教師に見られた。この結果は、①成人学習者が周りの学習者に配慮しながら学習を進めるという特徴があること。②平等参加と対話を尊重する授業形態が起因していることを示唆した。

では、本調査から実習生である教師は多言語多文化共生を目指し、対話が尊重されたCタイプの実習で何を学び、どんな経験を得ることができるのだろうか。第一に「活動内容」に対する意思決定が多かったことから、学習者の反応に応じて、活動のレベルを調整するという経験を多く得ると考えられる。例えば、「権利」についての例や意見が学習者から出たが、断片的でわかりにくそうだったので、教師が一旦まとめて方向付けした後に、話し合うテーマを提示した等の調整を多く経験すると言える。第二に、平等参加と対話を尊重した調整には、「敢えて介入せずに見守る」「意見の提案・促し・まとめ」「理解を助ける・確認する」が見られ、ファシリテーターの役割を担う教師はこのような調整を経験し、そこから調整のしかたを学ぶのではないだろうか。特に、成人学習者の場合、教師は「敢えて介入せずに見守る調整」が重要であるという経験をj得ると言える。そして、このような実習の経験がきっかけとなり、教授観、教師観を再形成していくことが考えられる。

本調査は限られた実習を対象にし、学習対象者及び授業形態と意思決定プロセスの特徴の関係について1つの傾向を示したにすぎない。したがって、更に異なるタイプの実習を取り上げて、比較検証していきたい。また、「敢えて介入せずに見守る調整」を本実習の特徴として追究したが、「意見の提案・促し・まとめ」「理解を助ける・確認する」調整も見られた。これらの調整をファシリテーターの役割を担う教師のスキルとして追究していくことも重要である。これらの点については今後の課題としたい。

## 注

- (1)本稿では、意思決定の流れの中で、教師が最初に認知し、それをきっかけに予定を変更（変更しない）することを示す。
- (2)この実習では、母語話者と非母語話者の協働作業によって対等に相互交流が創造されるため、日本語力の獲得を目指す学習者ではなく参加者として位置付けている。
- (3)岡崎(2002)では多言語多文化共生を目指す授業においてファシリテーターとは、日本語母語話者と非母語話者の双方が「共生言語としての日本語」が創造できるように協働作業の仕掛けを作る役割を担うと定義している。
- (4)再生刺激法(stimulus recall method)は、アメリカの stimulus recall 法が原型である。本稿では、教師の授業を録画し、授業終了後再生したビデオを被験者である教師に見せながら、被験者主導である場面を停止し、内面的過程について語ることを示す。

## 参考文献

- (1)池田広子(2004a)「日本語教育実習における教師の意思決定－意思決定と授業形態との関係から－」『世界の日本語教育』第14号国際交流基金(2004年6月掲載予定)
- (2)内田安伊子・白石知代(2000)「日本語教育実習を通して観察された教師の意思決定プロセス」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第53巻 227-254
- (3)岡崎敏雄(1994)「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化－日本人と外国人の日本語－」『日本語学』VOL.13 明治書院 60-73
- (4)岡崎眸(2001)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『多言語・多文化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 2000年度』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース教育実習報告書 111-138
- (5)\_\_\_\_\_ (2002)「「共生言語としての日本語」教育実習」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築－多言語・多文化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 2001年度』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース報告書 129-151
- (6)田中望(1993)「教師の役割の新たな広がり」『日本語学』VOL.12 明治書院. 7-12
- (7)野元弘幸(2001)「フレイレ的教育学の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』 92-104
- (8)古市由美子(2003)「多言語多文化日本語教育実習をどう経験するのか－ナラティブによる一考察－」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成14年度研究成果報告 科学研究費補助金研究基盤研究B(2) 課題番号14380117 13-20

- (9)吉崎静夫(1988)「授業における教師の意思決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌 12』 51-59
- (10)Freire, P. (1974) *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. (小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 1979『被抑圧者の教育学』亜紀書房)
- (11)Smith,D.B. (1996) Teacher decision making in the adult ESL classroom. In Freeman,D & J.C. Richards(Eds), *Teacher learning in language teaching*, Cambridge University Press, 197-216

資料

意思決定場面分析表

ID	決定すべきテーマ	当初の予定	予想外の出来事・ハプニング
ID6	語彙説明の 介入	外国人が分からない語彙は 板書して説明する予定	外国人が日本人に聞き、日本人が外国人にわかるように日 本語で説明する関係がグループで出来上がっていた。
	<b>決定事項</b>		<b>理由・その時に考えたこと</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・MT のところまで、語彙の説明要求がなかったの で、一斉に取り上げて説明することは止めた。</li> <li>・相互交流を尊重し、敢えて介入せずに見守った。</li> </ul>		日本人と外国人が日本語を媒介にし、自然に交流している 様子。日本人相手も日本語を解して語彙を説明する機会に なるので介入しないほうがよいと考えた。

(いけだ ひろこ／お茶の水女子大学大学院)

ikedada@fc5.so-net.ne.jp

## A study of Decision-making in a multilingual and multicultural society oriented at Teacher Training: A case of Adult learners classes

IKEDA Hiroko

The purpose of this study is to make clear some of experiences and studies in a multilingual and multicultural society oriented at Teacher Training (A case of Adult learners classes). Thus for, I focused on the teacher's decision-making process ( 1) object 2) interpretation of cue and how the cue leads to the decision-making process), and to make clear the features of decision-making in this Teacher Training.

This survey used protocol data from the teacher-training program by stimulus recall method in a graduate school and analyzes. As a result, the following points were found.

- 1)The process of decision-making is characterized by “content of activity” in object.
- 2)The process of decision-making is characterized by “ keeping an eyes on the students interact one another in interpretation of cue and how the cue leads to the decision-making process.

(Graduate school, Ochanomizu University)