

日本語教育実習をどう経験するのか — 大学院における多言語多文化教育実習の語り —

古市 由美子

1. はじめに

文化庁報告(1999)は、大学における日本語教員養成課程のカリキュラムの改善として、特に日本語教育の実習を積極的に導入することを提唱している。過程終了後に日本語教員として活躍する上で、実習を行うことが大きな教育的成果を上げていると言われており、大学によっては海外の大学や日本語学校などと連携し、様々な工夫を凝らして実行をしている。

このような状況を写し出すように、日本語教員養成・研修に責任を持つ大学および大学院での教員養成をめぐる研究・教育も転換期を迎えている。第二言語教育における教師教育のパラダイムが、90年代からそれまでのクラフトモデルや応用科学モデルを下敷きとしたトレーニング型(*teacher training*)から教師の成長型(*teacher development*)へシフトした。教師を研究者の下位におく他律的な存在としてではなく、教師自身が自らの教授活動の評価を通して自己研修型教師として成長して行く存在であることが強調されるようになった(岡崎・岡崎、1997)。

一方、90年代初期まで、教師教育に関する研究は、実習生がいかに内容を効果的に習得したかを確かめるものであり、個人的な動機や目的、参加態度などは無視されてきた(Doyle、1990)。しかしながら、教師教育のパラダイムの変換とともに、Britzman(1992)が指摘するように、教員養成や実習は、社会的経験の意味を複合的に解釈することで教師としてのアイデンティティを位置づけたり、教師としての自己認識力を高めるためのものであり、それは深く個人的な問題と結びついていることがわかってきた。Crow(1987)は、実習生が強い教師役割アイデンティティを使って、養成プログラムを選択的に解釈し、それを投影した授業を行うことを明らかにしている。さらにCrowは、実習生は自分たちの視点を教室に持ち込み、教師プログラムで出会った価値や信念を取り込んだり、拒否したりする積極的な行為者であるとした。

また、Connelly&Clandinin(1990)は、個人的実践的知識の研究に対し、ナラティブ研究という枠組みを提供した。Connelly&Clandininは、少数の教師と長期間ともに

活動し、観察、ジャーナル、会話、文書を通して、彼らが実践をどう解釈し、自己と状況の相互作用に関する研究を行った。そして、ナラティブは、「形式的な知識、個人的な意思や目標、身近な出来事の蓄積された経験をどのように統合するのかを明らかにする」と述べている。

そこで本研究は、多言語多文化共生の創造を視野に入れた「共生言語としての日本語」教育を実現するという新たな日本語教育の枠組みを提示された時、実習生がそれをどのように意味構築するのか。その際にどのような個人的な要因が関わっているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2.1 対象フィールド

本研究のフィールドとなる教育実習は、都内国立大学院日本語教育コースの1年次に、高度な日本語教員の養成・再研修をめざす履修科目の一つとして実施されている。多言語多文化共生の創造を視野に入れた「共生言語としての日本語」教育という新たな理念の下、非母語話者だけでなく、日本語母語話者も参加するという特色を持っている。教育実習は、2001年7月20日から7月28日（24日を除く）までの8日間行われた。実習生は、日本語教育を専門とする今年度入学の大学院生（博士課程前期21名、後期課程1名）計22名である。非母語話者6名を含み、年令、教師経験、言語観、実習に臨む期待なども多様である。

本稿はこの22名の中から、同日、同じ対象者に授業を行った母語話者2名を分析対象とする。Aさんは、大学で日本語教育を専攻し、卒業後一般就職した。その後、昨年5月より日本語教師養成学校で教育実習を行った後、養成を受けた学校で今夏、短期の日本語教育経験がある。現在、ボランティアで日本語を教えている。Bさんは大学で言語学を専攻。卒業後、大学研究室に勤務、その後一般企業に就職。調査時点で日本語学校の非常勤講師8年目の経験者である。

2.2 調査方法

大学院入学直後に行われた日本語教育実習科目（第1回目）の講義から実習後までを調査期間とし、インタビュー、観察、内省レポートの調査方法を用いた。インタビューは、半構造化であり、実習終了後の8月に一対一の対面でのAさんは65分、Bさんは46分行ったものである。この他に2人の教壇実習を見学し、フィールドノート

を作成した。また、第1回目の授業である4月17日から実習直前の7月17日まで、毎週内省レポートを担当教員に提出することになっていた。この内省レポートも本調査の分析データとした。

2.3 分析方法

実習生から実習に関する語りをデータとするナラティブ分析の手法をとる。Labov & Waletzky (1967) Labov (1972) は、ナラティブを「ある特定の過去の経験を要約して述べる一つの方法」であり、「一連のストーリーは実際に起こった出来事の順序に相当する」と論じた。Labov (1972) はナラティブをはっきりした始まりと終わりを持つ明確な単位とみなしており、その他のディスコースから分離可能だと述べている。すなわち、ある特定の文脈において、語りの順序を作り、テキストを生み出すということを強調する。ナラティブ分析はこのテキスト自体を分析対象とする。それは、インタビューで、実習生が実習で遭遇した出来事や行為を意味付けるために、内容だけでなくどのように順序を設定するのかにも光が当てられる。

Labov (1972) は、ナラティブを以下の6つの要素に分けた。

- ①要約(abstract) ; 話し手が聞き手のためにする短い話の要約
- ②オリエンテーション(orientation) ; 話の登場人物や場所、その場の状況など場面
- ③コンプリケーション(complication) ; 実際の行動部分で、出来事が起こった順番に表れる
- ④評価(evaluation) ; 出来事に対する態度や感情を表明する
- ⑤出来事の帰結(resolution) ; 出来事が解決し収束をむかえる
- ⑥話の締めくくり(coda) ; 話全体も収束を告げ、話している現在の時点に戻る

3. 分析と結果

本調査では、インタビューを Labov (1972) の評価モデルを用いて分析を行った。ナラティブを一連の要素に再構成し、それを読み解いていく。

要約

Aは、「日本語を教えない日本語教育って日本語教師じゃなくてもできること」を「日本語教師を目指す私がなぜやるのか」という相反する考えを「自分の中で整理する」ストーリーとして語られた。多言語多文化志向の実習を行うに際して、「今まで持っていた考えでは見つけられない」新たな「意義」を探し出すという展開になっていく。

つまり、Aにとって、「共生言語としての日本語」教育は、《課題》のように与えられ、それを解決していこうという語りとなる。

一方、Bは、「日本語を教えるだけが日本語教師じゃないなってこと。」と指摘し、新たな日本語教師の役割を見出している。それは、入学前から「地域との交流や教育実習指導やその成果の発表のなかで、おぼろげではあった」とあるように、経験知としてすでにあり、この経験知と大学院での理論や実習体験と擦りあわせる中で、新たな役割認識や「発信」の必要性を強化していくストーリーの展開となっている。

コンプリケーション

Aは、今後「共生言語としての日本語」教育をやることは少ないとした上で、「表面に現れる事は少ないかもしれないけれど、それを深層レベルで持っていることは、日本語教師として必要」だという実習での「意義」を設定して取り組んでいる。内省レポートに、「深層レベル」は、「自分の素」「ベース」「日々の活動の柱」と言い換えられているが一貫して信念体系に働きかけようとしている。

Bはこれまで実践してきた具体的な役割や発信について触れている。その成功体験が、自信となりさらに日本語教師の役割、および発信の意味づけがサポートされている。

オリエンテーション

Aは「今まで持っていた考えでは『意義』が見つけれられない」とし、その理由を①社会の問題と、②自己の問題として挙げている。また、Aは、「それまで、一人一人のできる範囲で取り組めることを考えていたが、壮大なことを要求されて疑問や葛藤を生じた」とフォローアップインタビューで述べているように、葛藤が生じている。

Bは、以前から持っていたものが、「多言語社会についての勉強する中で、それはすごく明確な形で出てきた」とあるように、これは同インタビューで、これまで漠然とそのような考えを持っていたが、理論が学べてよかったとあるというように、これまでの経験と大学院での理論の出会いがBの信念を強化している。

評価

Aは「それなりに得たものがあつた」「実感はあつた」「参加者同士もそこに『意義』を見出している様子が感じられたのでよかった」と実習に一定の成果を認めている。このようにして、Aは《課題》に取組み「それなりに得たもの」を残し実習をおえた。

Bは、「結局日本語教師っていうのは、異文化接触の最前線にいるんですよ。そういうようなものを何か貢献できる、するものがあると思う。」Bは、実習で経験と理念が

出会い、これまでの成功体験の重ねあわせの中、自分の信念が強化された実ある経験として意味づけられている。

4. 考察

A・Bのナラティブ分析からわかるように、「共生言語としての日本語」教育実習に対する意味構築が異なる。Aは、「日本語学校で教えると想定したら」という日本語学校の日本語教師の役割に位置づけ「共生言語である日本語」教育を意味構築している。一方Bは、日本語学校で培った経験と知識を他の領域へ、つまり地域や学校などへの発信や貢献に向かっている。Bにとって、日本語教師は外国人である学習者を対象にするだけではなく、日本人を含めた異文化交流や異文化理解のための役割も担うものである。その位置づけから実習の意味構築を行っている。

こうした日本語教師の位置づけの違いは、日本語教育をとりまく状況の著しい変化に影響に伴っている。学校という組織における教師と異なり、日本語教師は、ボランティア、日本語学校の教師、定住型学習者の日本語指導者、外国児童の日本語クラス教師、海外の大学教師など、どこで誰に教えるかによって役割はかなり幅広い。そのため次第に、選択幅は広いが不確実でマージナルな存在となっており、実習生各自が持っている将来像は個人差が大きい。実習生は、どのような役割を自分自身が担うかという視点から位置づけを選択し、有効な役割を積極的に取捨選択し、その役割にそって固有の意味構築を行い、個々に知識、理論を取捨選択し、変容するアクティブな存在であることがわかった。また、個人のこれまでの経験の違いによって、意味構築が異なることが明らかになった。

5. まとめと今後の課題

以上のように、多言語多文化共生の創造を視野に入れた「共生言語としての日本語」教育を実現するという新たな日本語教育の枠組みを提示された時、意味構築には個々の実習生の日本語教師に対する位置づけに影響があるものと思われる。今後、「共生言語としての日本語」教育における実習生の意味構築のパターンを見出し、実習生は実習でどのように学んでいるのかをナラティブ分析によって明らかにしたい。

謝辞

今回調査に協力して下さった実習生の皆様、そして実習担当教官である岡崎先生、ここに記して深く感謝申し上げます。

尚、これは修士論文の1部を発表させていただきました。紙面の関係で、インタビューデータの掲載を割愛しました。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習 ー理論と実践ー』 アルク
- 岡崎眸（1999）「多言語多文化を切り開く日本語教員養成ー1999 年度日本語教育実習を振り返る 総括と展望ー」『多言語・多文化を切り開く日本語教員養成』お茶の水女子大学日本語教育コース pp114-125
- _____（2000）「多言語多文化を切り開く日本語教員養成ー2000 年度日本語教育実習を振り返る 総評ー」『多言語・多文化を切り開く日本語教員養成』お茶の水女子大学日本語教育コース pp.111-136
- _____（2000）「日本語教育のこれからを考えるー一定住外国人の言語権」『言語文化 日本語教育』 pp4ー7
- 小玉安恵・古川嘉子（2001）「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試みー長期研修生への社会言語学的インタビューを通してー」『日本語国際センター紀要』 第11号 pp.51-67
- Britamzn, D.P.（1992）The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *Journal of Curriculum Theorizing*,9(3), pp.23-46
- Connelly & Clandinin（1990）Stories of experience and narrative inquiry. *Education Researcher*, 19(5),pp2-14
- Cortazzi, M.（1993）Narrative Analysis, The Falmer Press.
- John Sikula & Thomas J. Buttery & Edith Guyton (eds.)（1996）*Handbook of Teacher Education*, Crow,N.A.（1987）Socialization within a education a teacher education program: A Case Study.
- Labov, W. & Waletzky（1967）Narrative analysis; Over versions of personal experience. J. Helm (eds.), *Essays on the verbal and arts* pp.12-44

（お茶の水女子大学大学院）