

国立国語研究所学術情報リポジトリ

The Japanese language teacher-trainees' attitudes on the lessons : Comparison with that of a professional teacher

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 才田, いずみ, SAITA, Izumi メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001895

寄稿

日本語教育実習生の授業への態度：現職教師との比較
**The Japanese language teacher-trainees' attitudes on the lessons:
 Comparison with that of a professional teacher**

才田 いずみ
 SAITA, Izumi

要旨

内藤の開発した個人別態度構造 (PAC) 分析法を用いて、学部レベルの実習生Uと大学院レベルの実習生Gおよび現職日本語教師Aの3名について、「日本語授業」に対する態度を分析した。結果として、Uの場合は、学習者に関する視点はあるものの表層的で、授業イメージも自己の関心の所在とイメージの具体化の度合いが一致しない。また、学習者に向ける目も、Uが、授業の中で学習者が何を行うかに着目するのに対し、Gは教師の対応が学習者にどう受け止められるかと、活動目的の明確化と習得の関係を意識している。Aは、学習者の自律的な学びを強く意識しており、3者の相違が浮き彫りにされた。

キーワード：日本語教育実習 実習生 現職教師 授業に対する態度 PAC分析

1. はじめに

かねてより、筆者は、日本語教育実習の担当者として、実習が実習生にどのような影響を与えるのかに興味を持ってきた (才田1997, 他)。それは、限られた条件の中でどのような実習を行えばよいのかという、コースデザイン担当者としての素朴な問題意識から出発したことであったが、実習生がどう変化すればよしとするのかという問題は、実習そのものにどのような役割を期待するのかという点からしても、なかなかの難問である。

独立行政法人国立国語研究所が2002年にまとめた『日本語教員養成における実習教育に関する調査研究—アンケート調査結果報告—』の「大学学部で教壇実習を必要とする理由」の担当教師による記述を見ても、実習の位置づけはさまざまである。「頭の中のイメージと実際の隔たり」を埋める場、「日本語教育のなんたるかの入口を体験」する場という位置づけから、「実践的総合的能力を高める」「すぐに役立つ人材を養成したい」という、いわば出口を意識した回答まで、捉え方の幅は、実に多様で広い。

筆者自身は、どちらかと言えば入口派で、実習は、個々の学生が日本語教育を考える態勢を整えるために必要な場である、と考えている。よって、実習をプロの日本語教師を養成するための過程と位置づけて、特に実践力を重視した実習を行っているわけではないのだが、数はさほど多くないにしても、この過程を経て日本語教師となる人材が育っていることも、また事実である。出口を全く意識しないかと問われると、否とは言いにくい。

そのような迷いの中、本稿では、日本語教育実習の場を経た実習生と現職の日本語教師とでは、授業に対する態度にどのような類似点・相違点があるのかを探ってみることにした¹。この作業を通して、実習のあり方を考えるための手がかりを模索することが本稿の目的である。

2. 調査の対象と方法

2.1 調査の対象

本稿で対象とするのは、学部レベルの実習生と大学院レベルの実習生、そして現職の日本語教師各1名である。調査の実施時期は、学部レベルが1997年1月から2月にかけて、大学院レベルと現職教師が1998年7月末から8月にかけてである。

学部レベルは学部3年次学生で、実習は、第6セメスター期間中の1997年10月13日から12月19日までの10週間、初級と中級の2レベルのクラスをそれぞれ週2回、1回2時間で運営した。調査は、この実習に参加した3年次学生8名を対象に、実習の前と後に1回ずつ実施したが、今回取り上げるのは、初級クラスを担当した実習生1名の実習後のデータである。

大学院レベルの被調査者は全部で4名あったが、それぞれ事前の経験などの条件が異なっているため、本稿では学部3年次に、上記学部生と同様の実習プログラムを経験し、大学院進学と同時に1年間休学し、韓国の日本語学校で日本語教育に従事してから復学した学生を取り上げる。この学生は、学部4年次の2月に1ヶ月間、日本語教育学専攻分野の大学院生数名とともに韓国の協定校に出向き、集中日本語授業を実施した経験も持つ。1998年8月には、4週間の初級集中日本語コースを大学院の実習として運営しているが、調査は、その実習コースの開始時点で行ったものである。

現職教師は、教員養成大学の出身で、学部卒業後1年間の研究生を経て、大学院博士課程前期2年の課程（日本語教育学専攻分野）に進み、修士の学位を取得したのち、日本語教育学会の実習課程で10ヶ月間のトレーニングを受けている。その後、韓国の大学で2年間日本語教育に従事して帰国し、調査時点では、大学と日本語学校で非常勤講師を勤める現職3年目の教師である。

2.2 調査の方法

調査方法としては、内藤（1997）の開発した個人別態度構造分析（以下PAC分析と呼ぶ）を用いた。内藤（1997）によれば、PAC分析は、「技法の中に実験社会心理学的アプローチと臨床心理学的アプローチが融合され」た方法（p.4）で、「①当該テーマに関する自由連想（アクセス）、②連想項目間の類似度評定、③類似度距離行列によるクラスター分析、④被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告、⑤実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を測定・分析する方法である」（p.15）。PAC分析

は通常個人を対象に行われるが、特定個人を詳細に分析することによって、その個人内に存在する個人特性だけでなく、その個人が属する集団の文化や規範に規定された部分である、他者と共通する共通的普遍性の解明も目指すことのできる方法であるという (p.11)。また、この方法は、筆者の指導する実習のように、同一クラスを担当する実習生が4名程度と、被験者数が統計的な手法による分析に適さない少数事例であっても扱える点と、「被験者自身のスキーマを通して抽出された連想項目を変数として採用することになる」ので、「実験者のスキーマに不適合な被験者の独自性を排除せず」にその構造が分析され、「被験者独自のスキーマの構造が解明されることになる」(p.17) という強味を持つ。

2.3 調査の手順

調査手順を今回のケースに合わせて簡潔に述べる。

1) まず、6 cm×15cm程度のカードを25枚くらいずつ各被験者に配り、図1の教示を口頭で与えながら、教示文を書いたプリントも配る。カード1枚に思い浮かんだイメージを1項目記入するよう指示する。カードが不足する被験者には追加配布する。

2) イメージを出し終った被験者には、出てきた項目を重要だと思う順に並べ替え、重要度の順位を別の色のペンでカードの隅に書き込んでもらう。

3) 重要度順に並べたカードを重ね、まず重要度1位の項目に対して、他のイメージがそれぞれ直感的判断でどの程度類似しているかを7段階で判定し、結果を類似度距離行列表に記入してもらう。同様に、2位に対して、3位に対してという手順で、全部のカード間の類似度評定を行う。

4) 上の距離行列データを、統計処理ソフトHALBAU²を用いて、ウォード法によるクラスター分析にかけ、被験者ごとのデンドログラム(図2以下参照)を得る。

5) デンドログラムにイメージ項目を書き込む、などの準備を整えてから、被験者に対し、インタビューを実施する。インタビューでは、クラスター構造からさらに連想されるイメージやクラスター間の関係などについての解釈を聞く。なお、インタビューは被験者の同意を得て録音し、後日、書きおこした。

あなたは、どんな授業が外国人に対する「日本語の授業」だと感じますか。
「日本語の授業」と聞いて頭に浮かんできたイメージやことばを、思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。

[図1:教示文を示したカード]

3. 態度について

ここで態度について定義しておく。日常的に「態度の良し悪し」などと言う場合の「態度」は、言語行動・非言語行動を取り混ぜて伝達される目に見える振る舞い、すなわち、思考内容や感情が現れた表情や動作、行動を指すが、社会心理学の用語としての「態度」は、「事物、人間、集団、あるいは社会事象に対して一定の仕方ですら反応させる内的傾向のこと」を指すという³。つまり、態度とは、現れる行動よりも、その行動をもたらす「内的傾向」を言い、行為だけでなく、認知や感情も含めたものと定義される。特徴としては、1) 対象を持つ、2) 経験を通して形成される、3) 感情的特性を持ち、態度に基づく反応は何らかの好悪感情を帯びている、4) 持続的な準備状態である、5) 個別的・特殊なものもあれば、非個別的・一般的なものもある、という5点が指摘されている。

PAC分析の個人別態度構造の態度も、社会心理学の定義に則っているので、本稿の場合には、「外国人に対する日本語の授業」でどんな行動をとるかについてだけでなく、「外国人に対する日本語の授業」に対する考え方や感情も含めて分析することになる。

4. 日本語授業に対する態度・イメージの分析結果

本節では、学部生、大学院生、現職教師の順にPAC分析の結果を見る。なお、記述に当たって、被験者の連想イメージ項目は[]に入れ、発言は「 」で引用する。相づちや発話の重なりは< >で、発言の仕方や笑いについての注記などは()で示す。引用文中の発言者Iは、インタビューである筆者を表し、筆者によるクラスター解釈でのラベルづけは< >で括る。

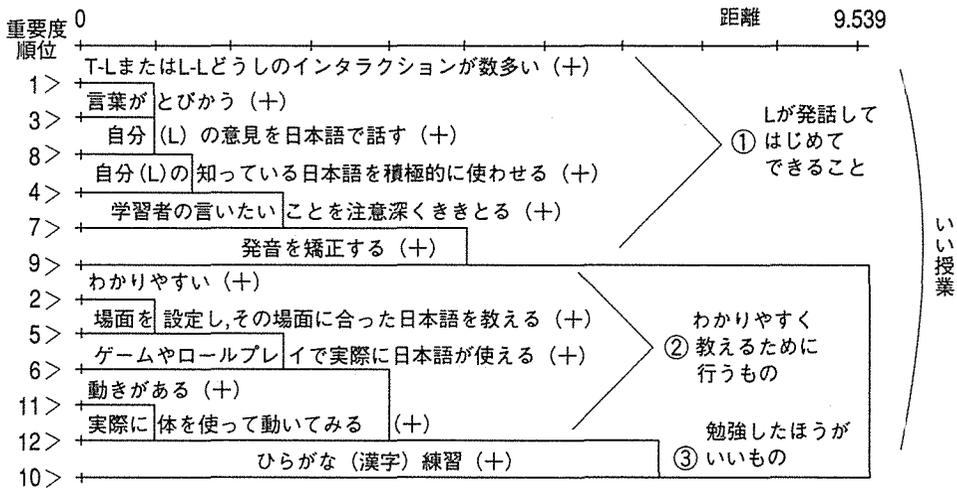
4.1 学部レベルの実習生の分析

図2は学部レベルの実習生（以下Uとする）の実習後のデンドログラムである。

ここでは、全部で12項目が連想されており、それが3つのクラスターを成していると解釈される。まずクラスター①（以下①とする）が[T-LまたはL-Lどうしのインタラクションが数多い]から[発音を矯正する]までの6項目である。なお、Tは教師、Lは学習者を意味する。クラスター②（以下②）が、[わかりやすい]から[実際に体を使って動いてみる]までの5項目、クラスター③（以下③）は[ひらがな（漢字）練習]1項目のみである。

Uによれば、①の6項目からさらに連想されることは、「学習者が発話してはじめてできること」「自由度が高い活動で言えること」で、「学習者が発話してはじめてできること」というのは6項目の中の「教師と学習者とか、学習者同士の[インタラクション]が基本になって、言えることだと思」う、という。

②から喚起されるイメージは、「あまり、文法とかそういうところに視点を向けなくて、場面とか機能とかそういったシラバスが中心になっている、というか、なんか・・・」「わかりやすさっていうのが中心で・・・」「全部わかりやすく教えるために行うもの」「イメージと



【図2:U(学部生)の「日本語授業」についてのデンドログラム】

しては、楽しそうな感じ」。

①については、「学生として日本語を勉強していく上では、絶対勉強したほうがいいもので、そういう人には勉強しやすいもの」であり、「勉強しないと、全くできないものだと思う。「いちおう、どういう方法で教えていくにしても必要なことだ」と述べている。

①と②の関係については、①は「学習者がいて、学習者に発話させるというところに着目」するもので、②は「どういうふうに教えるか」という関係にあるという。

これだけの説明ではよくわからないので、②で先ほど言及された「わかりやすさ」について補足を求めると、いろいろな場面には「場面に即した表現があると思う」が、その場面で「どういうふうな言い方で言ったらいいとか、言われたらどう答えるとか」は、「実際にやってみなきゃわかんないと思」われる。「それを、・あやふやにしないで、(略)しっかりとした態度で教える」ような感じだと言う。②の《場面に即した基本》が出来て、その次に、学習者が既に知っている日本語で言いたいことを言う①の「自由度の高い発話」が出来るのだと言う。

①と③の関係については、「発音できてるかどうかっていうのは字を書かせてみるとわかる」という以外にはあまり関係がないが、②と③については、「…なにか活動をするときに、やっぱり文字の、・タスクシートとか渡してもやっぱり文字が必要になって来ると思いますし、あと、ロールプレイとかで実際の場面設定して行うとしたら、実際の生活で文字がないところはないと思うので、やっぱり読めなきゃ本当の意味での実際のことにはならないと思うので、関係があると思います」と述べ、実際の生活での《必要性》を意識している。

12項目全体から浮かび上がるイメージは、「場面とか機能、場面設定してその場面に合った日本語を教えるとか、そういった、実際使えそうな日本語を教えた上で、学習者が、

自由に、話ができる,」「教師もしっかり受け答えする」というような「そういう授業になっているので」[いい授業]だとしている。

これをもう一度まとめると、②の[場面を設定し、その場面に合った日本語を教える][ゲームやロールプレイで実際に日本語が使える][実際に体を使って動いてみる]などに現れているように、ある場面が必要とされる表現を「しっかりした態度で教え」、ロールプレイや実際に体を動かすなどして「実際にやってみ」させる。②、すなわち《場面に即した基本》を踏まえ、[自分の意見を日本語で話]したり、[自分の知っている日本語を積極的に使わせ]たりする[インタラクション]や《自由度の高い発話》が多く見られる①へと向かう授業である、ということであろう。また、③の文字の問題については「学生として日本語を勉強していく上では、絶対勉強したほうがいいもので」もあり、日本で生活する学習者にとっては《避けて通れないもの》であると考えていることがわかる。

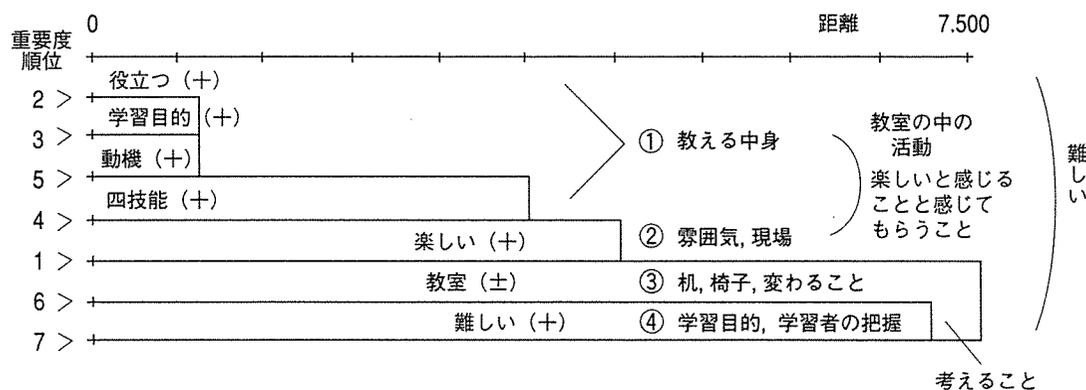
4.2 大学院レベルの実習生の分析

大学院レベルの実習生を以下Gと呼ぶ。Gのデンドログラムを図3に示した。

Gは全部で7項目のイメージを出している。クラスターは、[役立つ]から[四技能]までの4項目をひとまとまりとし、あとの3項目がそれぞれ独立している、と解釈するのが、一番落ち着きがよいということになった。

Gによると、クラスター①は、[教える中身]のイメージだという。①の4項目から連想されるものとしては、まず下の[楽しい][教室][難しい]の3項目が連想され、そののち[学習者][教師の役割、責任]が思い浮かぶという。②の[楽しい]からは、[雰囲気][現場][日本語を教えること][日本語で話をする][日本語教育をやっている理由]が連想されてくる、という。③の[教室]からは、[机][椅子][ホワイトボード][変わる][教師と学習者][職場][雰囲気]が連想される。④の[難しい]から連想されるのは、[学習目的][学習者の把握][説明とか指示][現実に、近づけること]である。

[教える中身]を示す①と②[楽しい]の関係は、[現場での教室活動][教室の中での活動]で、



【図3:G(大学院生)の「日本語の授業」についてのデンドログラム】

活動して[楽しい]と[感じることと感じてもらうこと]であるという。①と③の[教室]の関係を聞くと、Gは①に②を加えたものと③の関係を述べ、「①と[楽しい]も含めたかたまりが教室の中にあるということ」と答えている。同じく④の[難しい]についても①～③と結びついて[考えること]であると言っている。それは全体のイメージと同じか、と尋ねると、

G：・・・(つぶやくように) ああ、やっぱり「楽しい」っていうのが違うのかな。・・・(つぶやくように) 楽しい…。(ふつうに) やっぱり、楽しいと難しいっていうの、なんか、この全体を考える、考えたときにですねえ、<うん>楽しいっていうのと難しいっていうのは、・・・えーっと、なんか2本柱みたいな感じが、<ふーん>、しているんですけども<うん>。・・・でも、もしかしたら、・・・<うん>・・・んー、「難しい」が、ぜ、全体、・・・なのかもしれません。楽しいを含んだものが、<うん>難しいなのかもしれません。

というように、[楽しい]と[難しい]の係わりについて、[難しい]が全体を包み込む可能性を持ちながらも、全体は[楽しい]と[難しい]の2本の柱を持つのもかもしれない、と述べている。これは、「やってるときは楽しいっていうふうに思うんですけど、終わってから、あのう・・・難しいなっていう、ようなこと思ったりする」ということと関係があるらしい。④の[難しい]から導かれるイメージを聞くと、「やっぱり[考えること]ですかねえ。準備段階で考えることと、教室活動が終わってから考えることの両方含んでと思」うと言っている。

補足として[教室]からイメージされた中の[変わること]について質問したところ、興味深い発言が見られた。

G：変わることっていうのは、・・・ええーとですね、・・・変わることっていうのはですね、・・・何ていいますかね、・・・やっぱり教室に入ると<うん>・・・んー、い、教室の中はやっぱり、なん、何ていいますかね、特別なところっていう感じがしているので、ふつうの、ふつうの自分・・・ふつうっておかしいんですけど、その、教室以外の自分ではないっていう感じです。<ふーん>だから、教室に入ると自分が変わるっていう感じですかね。<ふーん>ええ。

教室の中の自分と外の自分は違うのだと言うので、さらに聞くと、

G：・・・たぶん本質的には変わってないとは思んですけど<うん>ええーと、そうですねえ、・・・たぶん教室の中では難しい顔をしたりしないと思うので、<笑い>そういうことです。<ああ、そうなんですか>はい。難しいことを、難しい顔をしたりは、たぶんしないと思いますね。あの、なんか不機嫌な顔をしたりは絶対しないと思いますので、<ああ、そうですか>ええ。(笑い)そういうことだと思います。

と述べ、全くのゼロスターターでは無理だが、学習者たちの日本語が少しできるようになったら、教室の中では学習者を「笑わせることしか考えてないような気がする」と言っている。そして、それは普段の自分とは違うので、そこから「変わること」が出て来るのだと言う。さらに、「教室の中で、難しい顔してるよりは、いつもニヤニヤ笑ってるのは変ですけど、笑うことって大切なんじゃないかなっていう、気がしているので・・・」「教師がなんか難しい顔すると・・・簡単なことでも難しくなってしまう感じがしているので、」「笑ってても、でも、笑って習得進むのかって言われると、そうとも言い切れないんですけど、なんかやっぱり雰囲気みたいなのにだいぶ係わってきてるのかなっていう気がしているので」とも述べている。

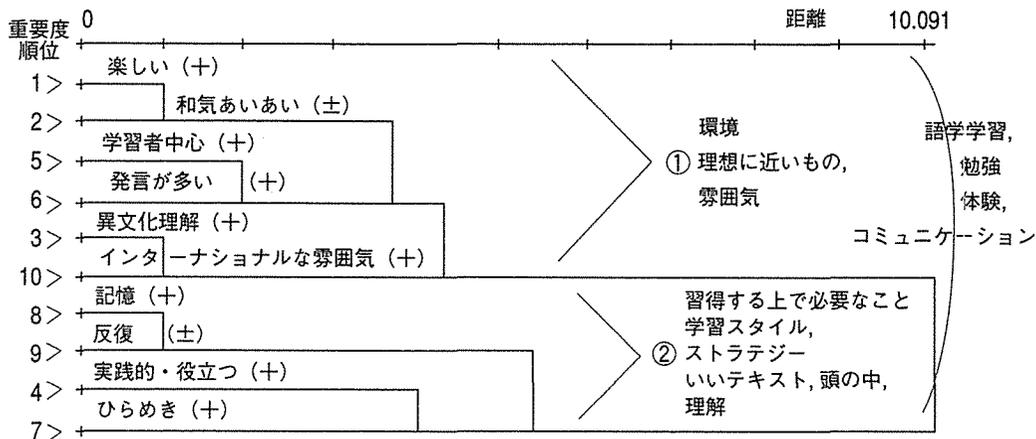
ここで指摘しておきたいのは、実習生Gにはビリーフのようなものとして「笑うこと」「笑わせること」「難しい、不機嫌な顔をしないこと」が、学習の場の雰囲気と学習の成否を左右するものとして重要な位置を占める、と捉えられている点である。そのため、教室はいつもの自分から「変わって」一種のステージのようにパフォーマンスをし、「学習者を笑わせ楽しませる」と同時に、「学習者と日本語で話をして自分も楽しいと感じること」が大事だと捉えられている。そして、そのことは、客を楽しませるエンターテイナーの仕事が容易でないのと同様に、「難しい」ことであると同時に「楽しい」ことでもある、という構造になっているようである。

4.3 現職教師の分析

図4は、現職教師（以下Aとする）の日本語授業についてのデンドログラムである。全部で10項目のイメージが出されている。

Aは、これら10項目について、デンドログラムの上から6つ、[楽しい][和気あいあい][学習者中心][発言が多い][異文化理解][インターナショナルな雰囲気]がクラスター①にまとめられ、その下の[記憶][反復][実践的・役立つ][ひらめき]の4項目が、語学学習に付き物の「ちょっと、ある程度耐えたり我慢したりしなければいけない部分」であるクラスター②となる、と述べている。

①を成す6項目から連想されるイメージを尋ねると、Aは「自分が授業に出たときの[雰囲気]」というイメージを挙げ、それは自分が「授業に行って教えるときにこういう雰囲気であつたらいいという、理想に近いもの」であると同時に、そうなるように「心がけていること」であり、「理想であり、実際に実践していること」である、と述べている。さらにイメージを尋ねると、[リラックスした雰囲気の中で勉強できるような環境]のイメージを挙げ、「リラックスしているから、何でも自分から言える感じで、教師が押し付けているわけではなく、教師より学習者のほうがもっと自主的にいろんなことを考えて話したりして、それが1人だけでなくいろんな学習者に伝わって、さらにいろいろなものが出ていい雰囲気を作っている」イメージである、と言っている。そして、



【図4：A（現職教師）の「日本語授業」についてのデンドログラム】

A：（略）…だから、ひとつひとつの言葉でも身振り手振りでも、<ええ>あおう、それひとつひとつが、あの違ったもので、それを、あの、見たりとか発見したりすることによって<うん>自分が受ける刺激があると思うので、<うん>それは、まあ、いやなこともあるかもしれないんですけども、あの、そういう何か知らないことを学んでいるのは、私の中では、楽しいものだと思うので、だから学習者の人にとっても、<うん>そういう新しいものに触れるっていうのが、最終的には楽しいとか面白いとか興味があるとか、そういうのに、結びつい・・ているんじゃないかなと、思うんですけど。

（略）言葉の表現一つとっても母国語と違ったりとか、そういうなんか、同じものもあるし違ったものもあって、それを見つけること自体が、たぶん、最終的にはその、・っていうか、楽しかったりとか、興味がなかったら、あんまり続かないと思うので、<ええ>だから、ある程度勉強したいと思う人は、そういうもの見つけて、・っやっていくんじゃないかなと思って、その手助けになれば、なるようなことを考えますけど、はい。（下線は引用者。以下同じ）。

と、教室内に異なる文化の人間が混在することで刺激を受けたり発見したりすることが、いつでも [楽しい] 経験に直結するわけではなく、ある種の痛みを伴う場合があることにも留意しながら、しかし本質的には《知的興味》《知の拡大の楽しみ》に結びつくものと肯定的に捉えている。そして、《知の拡大の楽しみ》が学習を継続していくための力となっているので、発見の「手助けになるようなことを考える」と述べている。さらに重ねて、思い浮かぶイメージを尋ねると、長い沈黙のあとで、

A：（略）たぶん、わたしが…考えてるといっかイメージしている日本語の授業に関することなんですけど<うん>、やっぱり学んでる人自身が、特に会話のときとか、積極的

に話したりしないと覚えないと思うのでくええ>、で、なるべく自分が話さない、あの、授業にもよりますけどくええ>、話さないように心がけてることがあって、くええ>それによって学習者中心になって…、(略)

…たぶん、こういういろんなイメージを作る、作ってるのはくうん>自分が教えてるのもあるんですけど、自分が受けた授業とか、あとは、ま、受けた授業とか、あの、習った外国語の、クラスでの、なんか、よかった印象とか、そういうのから、そういうのが関係してるのかなって感じがします。くうん> (長い沈黙) …そのぐらいのような感じがします (笑)。

と結んでいる。

④の4項目については、「言葉を習ってうまくなるために必要なこと」で、「自分で少し努力する必要がある。」[記憶][反復]というのは、「習っただけではだめで、自分の中で練習することによって覚えていく。その際、[ひらめき]が重要で「自分の中でいろんなルールを作ったり、覚えるためのいい方法を考えたり」「何かほかのものを連想する」など、なにか「勘のようなものがあるとその人がもっと上手になる」のではないかと「最近思っている」と言う。そして、「[実践的・役に立つ]は、自分で努力して」というより「教師として与えるほうで意識していることだ」と思ったので、②のクラスターに入っているのはやや意外であったそうだが、覚える側としても「役立つものじゃなければあまり習いたくないっていうのもあるので」、②に入ったのだらうと推測している。

また、日本語を教え始めたころはあまり考えなかったそうだが、「いろんな学習者を見たり、自分もほかの外国語を習ってみて、(略)ある程度自分で努力しないと伸びないと思うようになって」たと言っている。「[楽しい]、面白いっていうのはもちろん重要であるが、その「裏でちょっと苦しいこともないと、ほんとには上手にならないなっていうのが最近の考え」で、それで②の4項目が出てきたと思う。そして、この②は、「学習のスタイルみたいなもの」、それもA本人の学習スタイルである気がすると言う。「でもこういう[記憶]とか[反復]っていうのを抜きには、(学習の成立は)むずかしいと思うので、やっぱり同じことを教えるにしても、前にやったことをさりげなく入れたりとか、[記憶]に留まるように、何回かゲームをやったり」するなど、自分の考えが「授業の中にも反映されている」と述べている。

また、「[ひらめき]が自分で見つけられるような感じになっていくといい」のだけれども、はじめは「ひらめかせられるように、授業の中で、ここまでやったら絶対気がつくでしょうっていうようなところまで持って行って」気づかせ、次第に学習者が自分の中に持っている引き出しを「開くと、(関連するものを)自分の中からすぐ引っ張ってこられるような、そういうものがだんだん増えていく」と望ましいとしている。そして、「言葉を習う場合、ある程度ルールとか、これとこれは結びつくというのをやらないで、バラバラにしてい

はバラバラのままだと思うので、[ひらめき]を助ける」ような働きかけをする、というところもある、と言っている。

②から喚起されるのは、「実践的とか役立つようなものがあって、且ついろいろな方向に広がっていくのをむすびつけさせるような」[いいテキスト]や、[勉強のストラテジー]、[頭の中]というイメージである。学習者は習ったことを全部覚えるのではなくて、「自分の中で選んでいる」。選ぶ際には「実践的とか役に立つっていうことで、どこかで振り分けていて、その振り分けで、繰り返し使うものと（そうでないものに）たぶん分けられると思うので、[頭の中]というか、脳に関係があると思」うと言う。

①と②相互の関係は、「①から②が引き出されることもあるかと思う」が、「①を実現するのに②が支えている」関係で、①が[環境]、②が[理解]と言えるのではないかとしている。

①と②をまとめたイメージは、やはり「日本語の授業」で、「理想の教室のあり方」から導かれる[語学学習]、[勉強]したり[体験]したりするイメージと、「人と人が基本なので」[コミュニケーション]というイメージも出てくるといふ。

Aのイメージやその解釈に現れる特徴を挙げると、「学習というものはどのように行われるものであるか」ということに関する言及が非常に多いことが指摘できよう。学習の進展につれて次第に増加していく日本語に関する情報を、学習者自身に、新たな気づきや、[ひらめき]の資源として有効に活用させるため、《関連づけ》を促す授業上の工夫について語っているところなどに、Aの特徴がよく現れているように思う。

5. 3者の比較

前節では羅列的に、学部生U、大学院生G、現職教師Aの「日本語の授業」についての態度構造、イメージ構造を見てきた。本節では、この3者を比較して、若干の考察を試みる。

最初に表出されたイメージ項目の数は、Uが12で一番多く、続いてAが10、Gが最も少なく7項目であった。筆者は、これまで約5年ほど、学部学生等の実習前、実習後、ときには実習中の「授業」イメージの分析を行ってきた。実習前の学生を対象に調査する場合には、まだ「日本語の授業」というものがよくイメージできないために、わずかな項目しか挙げられないことが多い。そうした被験者の場合は、デンドログラムに基づいてインタビューをしても、そこから豊かに広がるイメージに出会うことは、きわめて稀である。しかし、このような全くの初心者を除いては、最初に出されるイメージ数の多少は、ほとんど影響しない。イメージ数が少ないから単純な態度構造であるとも限らないし、30以上の項目が出されても、クラスターの構造は存外シンプルだったりする。

今回の3人のデータで言えば、Uが12項目で一番多くのイメージ項目を出しているが、それらがまとまって形成するクラスターについては、Uの解釈がもっともわかりにくい。4.1にも書いたが、たとえば「わかりやすい」ということが、どのようなイメージであるのかを尋ねたときに戻ってきた回答は、わかりやすいものとは言えなかった。

U:わかりやすいくん>。やっぱり、ここにもあるんですけど、場面があって、そこで使うべき、使えるような表現、があるとして、それ、というふうにして使う。なんていうか、場面があって場面に即した表現があるんで、あると思うんですけども、それが、どういうふうな言い方でいったらいいか、とか、言われたらどう答えるかとか、そういうことが、…んー、実際に(学習者がその場面で)やってみなきゃわかんないと思うんですけど、それを、…何だろう…でもいろいろな表現があると思うんですけど、…なんていうのかな、…あやふやにしないで、こう…しっかりとした態度で、なんか教えるみたいな、きっと…いろいろな、意味の取り方あると思うんですけど、ここで私が出したと思うのは、たぶんそんな感じだと思います、

授業についてのイメージを出してもらってから、インタビューまでに日にちがあったため、イメージ項目を書いた日の気持ちを忘れてしまったということもあったのだと思うが、ここでは、「何を」に関しては多少漠然としてはいても「場面に即した表現」というイメージを提出できているが、下線で示した「どう」に関しては、「あやふやにしないでしっかりとした態度で教える」ということが、どのような像を結ぶのか、U自身にもイメージできていないように受け取れる。

このような、本人がイメージできないイメージというのは、GにもAにも見られない。筆者が「他にはどうですか、もっと他に思い浮かぶイメージはありませんか」と尋ねるので、それで絞り出すようにイメージを表現しようとして、途中でうまくいかなくなる、ということはあっても、GもAも、自身の思い浮かべた最初のイメージに対しては、2つ、3つと更なるイメージを提出し、よく理解できなかったものについて問えば、たとえばGの[変わること]のイメージについてのように、それがどのような意味合いで発せられた言葉であるのか、解釈を提示することができている。

Uがイメージした12項目は、全てがプラスイメージの項目であったので、おそらくはUの行いたい授業のイメージに近いものが出されたのではないかと思うが、「わかりやすさ」に対するイメージ解釈に見られるように、学習者の前に立って授業をした時間数が50分2コマの授業が4回だけ、という学部レベルの実習生には、まだ授業のイメージに濃淡があり、それが自身の関心の濃淡と必ずしも重ならない状態にあると考えられる。

GとAに見られるUとの違いのもう1点は、ごく当然といえば当然なのであるが、GにもAにも「授業に際して心がけていること」の言及があったことである。Aは日常的に日本語の授業を行っているので、そこで心がけていることがあるのは、何の不思議もないが、「楽しくて、学習者中心で、学習者の発言が多く、和気あいあい」とした[雰囲気]の授業になるように、心がけて実践している」「自分が話しすぎないように心がけている」というような発言がなされている。Gの場合は、授業についてのイメージ項目を出してもらった時には、自分の授業の場がなかったのだが、1年間勤務した韓国の日本語学校での授業

をもとにイメージ項目を書いたためか、それとも、日本語教育を仕事としていくつもりがあることが現れたのか、「授業で心がけていること」として「教室で難しい顔をしない」「不機嫌な顔をしたりは絶対しない」「教室の中で、笑うことって大切なんじゃないかなっていう気がしているので・・・」などということが語られている。

UとGとAの3者の間で違いが見られる点としては、「学習者」の存在をどの程度授業イメージとからめているか、という点が挙げられよう。Uのイメージ項目でも「T-LまたはL-Lのインタラクション」「自分(L)の意見を日本語で話す」「学習者の言いたいことを注意深くききとる」など、「学習者」に言及した項目があり、それらがまとまって[Lが発話してはじめてできること]というクラスター①を構成している。教師である実習生の立場にだけ焦点が当たった授業イメージになっていない点は、評価できよう。しかし、挙げられたイメージは、教室活動の中で学習者は何を行うかという点に集中しており、その活動を学習者はどのように受け止めるか、ということへの言及は見られなかった。それに対して、Gでは、[難しい]から連想される[学習目的][学習者の把握]や、[教室活動を(自分が)楽しいと感じること(学習者に)楽しいと感じてもらふこと]を挙げたり「教師の不機嫌な顔」が学習者にどう受け取られ、クラスの全体にどう影響するかを考えていることが述べられていて、Uとはまた違った学習者への視線が見て取れる。また、「習得を促すもの」というつぶやきに対して説明を求めたところ、

I: …ところで、ええとー、まあ、笑うことの他にロールプレイとか機能とか、…いう中に、習得を促すものっていうのが出てきたんですけどくはい>これはどういうイメージですか。

G: 習得を促すもの、っていうのはですねー、<うん>ええと、ああ、なん…どういうことでしょうね、…～じゃない…んー、ええとですね、…その学習活動をやる目的みたいなもんですかねくふん>ええ。…だから、その、やってることにあんまり意味がないとくうん>…習得はしないと、習得する意味がないって思ってしまう…のではないかとくうん>思ってるのでくうん>、その、これをやって、何が…できるようになったりするのかっていうのを、くうん>……するの、するのが、習得を促すことなんじゃないかと思うんですよね。あとは、そうですね、雰囲気も、その習得を促すものに関係しているのかなあっていう感じはするんですけど、くうん>…やっぱり難しいもの、難しい顔してたらなんかあんまり、…習得は、進みますかねえ<笑い>どうですかね(笑い)それよりは、それよりは、なんか、ええ。笑ってても、でも、笑って習得進むのかって言われると、<笑い>そういう、そうとも言い切れないんですけど、んー、どうなんですかね。なんかやっぱり雰囲気ってだいたい係わってきてるのかなっていう気がしているので。

と述べて、クラスの雰囲気づくりだけでなく、何ができるようになるかをはっきり自覚さ

せることが習得を促し、意味を見出せない学習活動が習得を阻害すると捉えて、行う意味があると学習者に受け取られる学習活動を提供することが重要だと考えているGの姿勢を垣間見せている。

Aについては、先にAの特徴として「学習のなされ方」への言及と、学習者に対する学習ストラテジー教育と言ってもよいAのアプローチについて取り上げたが、Aの場合は、Gの、「意味ある活動だと受け止められるような学習活動デザイン」からさらに踏み込んで、「各学習者が、活動を自分にとって意味あるものにする積極的姿勢」を身につけさせようとしていることが窺えるように思う。先に取り上げた[頭の中]というイメージに表れているように、Aは、学習者が学習を選択的に行っていると考えており、教師の提供するルートに乗って学習活動に参加しつづける存在ではないと捉えている様子である。いや、もっと言えば、A自身が、教師のお膳立てした学習で満足する学習者を育てたのでは、満足できないのではないだろうか。プロフェッショナルとして、学習者がもっと能動的に、もっと自分に適した「学習」を切り拓いて行く存在へと変身するための、支援と刺激を与える存在にならん、と欲しているように受け止められるが、いかがだろうか。

6. おわりに

学部レベルの実習生Uと現職教師Aとの間には、以上のように非常な隔たりが存在する。しかし、学部学生として学びに関しては、並々ならぬ経験の持ち主である。学部での実習を「日本語を教える場」としてではなく、「文化背景を異にするメンバーが互いに学びあう場」と捉えてデザインすれば、学習者と実習生双方にとって、もっと有益な場が作り出せるかもしれない。だが、その場合、マイクロティーチング的な教授技術のイロハを、実践してみることができただろうか。必ずしも日本語教師志望でない学生が多数を占める実習授業の運営については、まだまだ悩みながら模索していく必要があるようである。

注

- 1 本稿は、平成9～10年度科学研究費補助金基盤研究(C)「日本語教育実習における実習生と学習者の態度変容の研究」(研究代表者：才田いずみ、課題番号：09680294)で収集したデータを利用し、同研究成果報告書所載の才田(1999)「日本語教育実習と実習生の日本語授業への態度」と日本語教育方法研究会での発表(才田・小河原, 1999)を下敷きに、未発表データを加え、大幅に加筆・修正したものである。
- 2 High quality Analysis Libraries for Business and Academic Userの頭字を取ってHALBAU(ハルボウ)と呼ばれる統計処理ソフト。現在はWindows対応のHALWINも入手可能である。詳しくは<http://www.clg.niigata-u.ac.jp/~takagi/takagi.html>(開発者高木廣文氏のウェブページ)を参照のこと。
- 3 小川一夫監修(1989)『社会心理学用語辞典』北大路書房, p.190による。

参考文献

- 才田いずみ（1997）「日本語教育実習と実習生の内的変化」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念—』345-357，凡人社.
- 才田いずみ（1999）「日本語教育実習と実習生の日本語授業への態度」才田いずみ（編）『日本語教育実習における実習生と学習者の態度変容の研究』平成9～10年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書9-30.
- 才田いずみ・小河原義朗（1999）「日本語教育実習生と現職教師の態度構造比較」『日本語教育方法研究会誌』vol.6，No.1，40-41.
- 独立行政法人国立国語研究所日本語教育部門（2002）『日本語教員養成における実習教育に関する調査研究—アンケート調査結果報告—』平成12年度日本語教育の教師教育の内容と方法に関する調査研究.
- 内藤哲雄（1997）『PAC分析実施法入門：「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.