

国立国語研究所学術情報リポジトリ

How does the image of being a teacher change after actual teaching practice? : A case study of a non-native speaking, Japanese language teaching intern is made through PAC analysis

| | |
|-------|---|
| 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: 張, 瑜珊, 穆, 紅, 野々口, ちとせ, CHANG, Yusan, MU, Hong, NONOGUCHI, Chitose メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.15084/00001851 |

[研究論文]

実習体験で教師イメージがどのように変わるか
 —PAC分析による日本語非母語話者実習生の事例研究¹—

**How does the image of being a teacher change after actual teaching practice?
 A case study of a non-native speaking, Japanese language teaching intern
 is made through PAC analysis.**

張 瑜珊・穆 紅・野々口 ちとせ

CHANG, Yusan · MU, Hong · NONOGUCHI, Chitose

要旨

地域日本語教育を中心に外国人と日本人が共に学ぶ日本語教室づくりが広がりを見せている。こうした双方向的な学び合いをコンセプトとする教育実習に実習生として参加したとき、日本語非母語話者実習生はこの新規学習体験をどのように受け止めるのだろうか。本稿は、個人別態度構造分析（PAC分析）の手法を用いて、ある中国語母語話者実習生の受け止め方を探ったものである。具体的には、この実習生の日本語教師に関するイメージ構造を実習参加の前後で分析し、教師イメージとそれまでの経験の交差を見た。その結果、《実用的な日本語を授ける教師》から《多様な学習者ニーズに応える教師》へと教師イメージの質的な変容が見られ、実習後には、共生社会における日本語教師の役割や、学習者との学び合いに関する気づきが観察された。

キーワード：PAC分析 多言語多文化共生日本語教育 学び合い 内省 対話

1. 問題の所在

日本では、外国籍住民の急速な増加に伴い、近年、母語や母文化の異なる人々が日々接する機会が増え、生活レベルでの「国際化」が進んでいる。しかし、日本社会が、言語少数派の日本語非母語話者（以下、NNS）にとって、言語多数派である日本語母語話者（以下、NS）と同じように、自分が本来持っている力が十分に発揮できる社会になっているとは言いがたい。NSとNNSが共に互いの持てる力を十分に発揮できる社会（これを本稿では「共生社会」と捉える）を築くことが急務となっている。NNSが自分の持てる力を十二分に発揮できるか否かは、彼らの日本語力の向上に加え、言語多数派であるNSの対応が鍵を握っていると考える。

このような社会的課題に対して、地域日本語教育を中心として、日本語を第二言語として学ぶ人々だけにではなく、日本語を母語とする人々にも働きかけるべきだという議論が生まれ（山田，2000）、両者が共に学び合うというコンセプトによる実践（野山，2002，文化庁，2004，むさしの参加型学習実践研究会，2005）が広がりを見せるようになった。本稿が取り上げる「多言語多文化共生日本語教育（以下、共生日本語教育）」もそうした流れ

の中に位置づけられるものである。

共生日本語教育とは、「多様な言語・文化背景を持つ者同士が共に生きていくための言語的手段の一つとして日本語を位置づけ、それを共生日本語と呼び、その獲得を目的とする教育」である(岡崎, 2007: 292-293)。共生日本語はNNSのみならず、NSにとっても学習対象であり、その学びは、NSとNNSの両者がコミュニケーションに参加することではじめて成立するとされる。言い換えれば、共生日本語教育はNSとNNSの双方を学習者とし、共生日本語の創造と共生意識の育成を目指す教育であり(岡崎, 2002)、これを担う教師もまたNSとNNSの両方の参加が想定されている。特に、言語多数派であるNSを動かすには、NSに向かってNNSの立場を代弁するNNS教師の果たす役割は大きいとされている。

一方、そのNNS教師の背景に目を向けてみると、彼らの多くは其々の母国で外国語として日本語教育を受けており、そこではもちろん学習者はNNSに限定されている。したがって、NSを学習者として受け入れることには、強い違和感を持ち、葛藤のあることが予想される。

そこで、本稿では、日本の大学院で学ぶ留学生として共生日本語教育実習に参加するNNS実習生を取り上げ、彼らの共生日本語教育に対する意識の変容過程に注目する。彼らは、母国で自らが受けてきたNNSだけを学習者とする日本語教育とは異なり、NSをも学習者として教室に受け入れる共生日本語教育とどのように対峙し、例えば、日本語教師についてのイメージをどのように変容させるのだろうか。

2. 共生日本語教育実習における特徴と実習生の成長、及び本研究の課題

ここでは、本稿が取り上げる共生日本語教育実習(以下では単に共生実習と呼ぶ)の特徴を述べ、次にこの共生実習における主にNNS実習生の成長を取り上げた先行研究を概観し、本研究の研究課題を設定する。

共生実習では、NSとNNSの両者が参加する教室を、NS実習生とNNS実習生が協働でデザインし運営する。教室では、言語文化の異なる人々がひとつの社会を構成する際に直面する問題を自分たちの問題として取り上げ、その理解と解決策を探るために対話活動が展開される(対話的問題提起学習²⁾)。この対話活動において、実習生(=教師役)と教室の参加者は互いに対等な関係を持ったものとされている。この対等性に関わって、矢野(1994)は、自文化の壁と異文化の壁の間に“橋を架ける”技法としてnarrative methodを紹介し、「narrative methodをめぐる教師と生徒の関係は、どちらかが上位に立つというよりむしろ、共同の探求への参加者の間柄であり、同じ物語を創っていく共作者として不足を補い合うという立場にある」と指摘している。この指摘と同じように、共生実習においても、実習生と参加者(NS, NNS)は共生社会を探求するというゴールに向かって対等な関係であり、対話活動の共作者として互いの不足を補い合う立場となる。NNS実習生は、NS実習生と対等であることはもちろん、学習者であるNS・NNS参加者とも対等な関係であり、教室に参加する全員が共生を探求する立場にある。

また、共生実習では「教師トレーニング」型ではなく、生涯発達としての「教師の成長」型の実習が目指されており、そのために「教師の成長」を支える複数の内省活動(本稿5章参照)が組み込まれている(岡崎, 2007, 池田, 2007)。「教師の成長」という考え方は、教師の発達を、一定の、例えば「理想的な教師像」の方向に一直線に進むものとしてではなく、

生涯に渡って多様な方向に変容するものとして捉える見方であり、実習生の成長もまた個々其々異なる変容を見せるものとして捉える。

以上の共生実習の特徴を踏まえ、次に、共生実習に参加したNNS実習生を対象として、共生実習への参加が共生日本語教育に関する考え方や理解に及ぼす影響を探った先行研究を概観する。

まず、教壇実習の前後にNNS実習生を対象として面接調査を行い、日本語教育についての考え方の変化を探った金井（2005）は、①カウンターパートであるNS実習生との関係については、より対等な関係に、②自分が教える場所、教える対象、教室での授業言語の3点については、より拡大する方向に、そして、③教授行動に伴う不安については、軽減する方向へとそれぞれ変容したことを報告している。この金井の調査結果の①②で挙げられた点は、共生実習で目指されていることであり、教壇実習という実践が共生日本語教育への理解を促したことが窺われる。

古市（2007）は、NNS実習生が共生実習という教育実践をどう意味づけたかを探った研究である。NNS実習生の語りをデータとしてナラティブ分析の手法で分析した結果、NNS実習生は、①認知面：対話を促す学習支援、②情意面：マイノリティとしての心理的な支援、③社会面：生活者としての社会的な活動支援、の3点から自らの実習生教師としての役割を意味づけていることがわかった。このことから古市は、NNSとしての自らの背景に基づくこれらの意味づけから、NNSである自分自身を教師として肯定的に捉えていることが示されたとしている。

以上の先行研究から、共生実習では、仲間との協働や教室実践を通して、共生日本語教育への理解が促され、教師としての自己イメージの改善が、全体的な傾向として確認されていることがわかる。では、個々のどのような経験やどのような個人的背景が共生日本語教育への理解や教師としての自己イメージの形成に関与しているのだろうか。本稿では、実習生の教師としての成長の個別性に注目し、次のように研究課題を設定した。

研究課題：NNS実習生の日本語教師イメージは、どのような経験や個人的背景と結びついているか。また、共生実習という新規学習体験は、そのイメージにどのような影響を及ぼすか。

共生実習に参加したNNS実習生1名を対象として、個人ごとにイメージの構造を分析する個人別態度構造分析（内藤，2002；以下、PAC分析）の手法を用いて、共生実習体験前後の日本語教師イメージを詳細に記述し、その結果を対照することで、NNS実習生に見られる共生日本語教育という新規学習体験の受容のプロセスについての理解を深める。

3. 本研究の方法

3.1 フィールド

本研究が対象とした共生実習は、お茶の水女子大学大学院で200X年度に実施されたものである。実習生は4月から約4ヶ月かけて参加者の募集やコースデザインなどの準備を進め、7月下旬から8月初旬にかけて8日間の教壇実習を行った。大学の周辺地域在住のNS住民と

NNS住民が参加する成人向けクラスでは、生活の中から身近な問題を取り上げ（対象とした年度のプログラムは表1のとおり）、日本語で対話する活動を通して共生を考える。教壇実習は毎回2名のメイン・ティーチャーが授業の進行を担当し、活動をアシスタント・ティーチャー数名で支援するチーム・ティーチングで進められた。

[表1：対象年度における共生日本語教壇実習のプログラム]

| | |
|-----|---|
| 1日目 | オリエンテーション（「私ってこんな人」, 「好きなものマップ」） |
| 2日目 | 電車の中の出来事（日本社会における人々の無関心さ） |
| 3日目 | あなたと私は、遠いか、近いか？（近所づきあい） |
| 4日目 | 言語に優劣はあるか？ |
| 5日目 | 母語維持の重要性 |
| 6日目 | 日本でアルバイトをしている私費留学生の現状 |
| 7日目 | 上記6つのテーマから、更に深く話したいテーマを参加者が選んで6つの分科会を作り、討論を行う。最後にポスターセッションを持ち全体共有 |
| 8日目 | 総括（参加者が総括として用意した内容の発表、食事会、写真撮影） |

3.2 対象者

分析対象年度の成人向けクラスの実習生は、NS実習生4名とNNS実習生4名、合わせて計8名である。NNS実習生は全て大学院生で20代の女性、中国語母語話者であった。

本稿は先に述べたように、全体的傾向ではなく、教師の成長の個別性を探るという観点から、NNS実習生1名（A）を対象とする。NNS実習生4名の中からAを選出したのは、以下の2点による。まず、Aは実習参加時点で在日期間が3年半であり、NNS実習生の中で最も長い。Aは私費の留学生として来日し、日本語学校1年半、そして研究生2年を経て院生となった。日本社会における長い生活経験から、NSとNNSの共生に対する問題意識が他のNNS実習生より高いことが予想された。2点目はAが4名のNNS実習生の中で唯一自身の経験を活動のテーマとして取り上げたこと（6日目）である。この日、Aは自分が大学院進学前のアルバイトで受けた不当な扱いを詳細に語ることで問題提起をし、参加者たちと共に、私費留学生のアルバイトをめぐる問題の深刻さを、その要因にまで遡って議論を深めることに懸命の努力を傾けた。大学院に入り生活もある程度安定したNNS実習生にとって、過去の自分のつらい経験は忘れたいことであり、テーマとして取り上げるのには多くのNNS実習生が消極的である。しかし、他方では、実習生の具体的な経験の提示は、特にNS参加者に問題を身近なものとして捉えさせ、社会の現実を直視することを促す。Aの行動は、Aの共生日本語教育に対する参加度の深さを示しているものと考えられる。

3.3 PAC分析の手順

Aに対して、大学院入学直後（4月5日）と教壇実習終了後1ヶ月が経過した時点（9月3日）の2回に渡ってPAC分析のための面接調査を行い、2回の分析結果を比較して、日本語教師イメージがどのように変容するかを探った。

PAC分析の手順は以下のとおりである。Aに「あなたは、これからの社会において必要な日本語教師とはどのような教師だと思いますか」という刺激文を与え、思いつくイメージを思い浮かんだ順に1つずつパソコンで入力してもらい、その後、そのイメージ項目に重要と思われる順位をつけてもらった。そして、2つの項目の組み合わせすべてについて直感的にどの程度意味的に類似しているかを7段階尺度で評定してもらい、その回答をもとに全項目間の類似度距離行列を測定し、ウォード法でクラスター分析を行った。その結果をデンドログラムで示しながら対象者に再度インタビューを行い、各クラスターがどのようなまとまりを持っているか、また、まとまりの持つイメージやまとまり間の比較・関係づけについて語ってもらった。最後に、項目ごとにそれぞれのイメージが(+), (-), どちらともいえない(0)のどれに該当するかを回答してもらった。

分析では、連想順位や連想内容、重要度順位、デンドログラム、被験者によるイメージと解釈、各項目の(+)(-)(0)のイメージなどに基づいて、筆者らがクラスター全体の構造やメカニズムの解釈、クラスターの命名などの総合的解釈を行った(内藤, 2004)。

この調査での使用言語はAに選ばせた。Aは、インタビュアーが中国語母語話者であったにも関わらず、項目入力の際にも、デンドログラムを見ながら行った解釈作業の際にも、日本語を使用した。ただし、解釈作業ではやり取りの中で中国語にスイッチされることもあった。

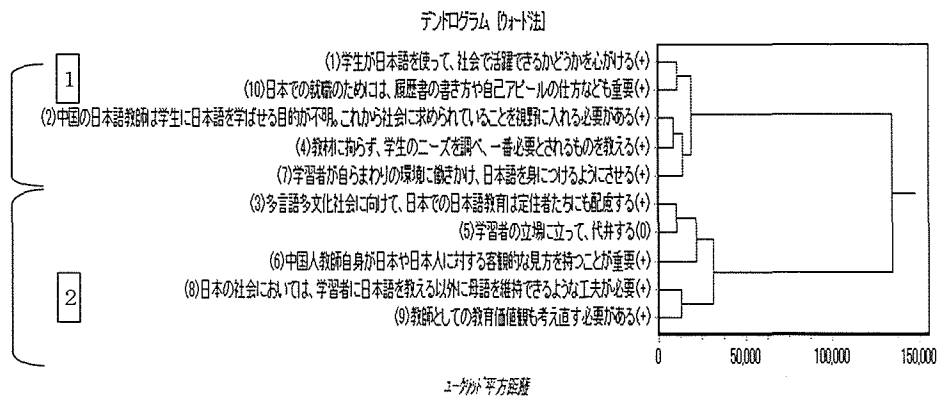
4. 分析結果

まず実習前の分析結果を述べ、次に実習後の結果を示す。

4.1 共生実習参加前の日本語教師イメージ

実習参加前のAによるデンドログラムは図1のとおりである。各項目の前の番号は重要度順位であり、後ろの(+), (-), (0)は各項目に対するプラス、中立、マイナスを示している。Aが入力した文が長かったため、ここでは便宜上、筆者の一人が文を要約してデンドログラムを作成した。

デンドログラムから、Aの教師イメージは二つのクラスターで構成されていることが読み取れる。クラスター1は、『(1) 学生が日本語を使って、社会で活躍できるかどうかを心がける(+)]から『(7) 学習者が自らまわりの環境に働きかけ、日本語を身につけるようにさせる(+)]の5項目からなり、クラスター2は、『(3) 多言語多文化社会に向けて、日本での日本語教育は定住者たちにも配慮する(+)]から、『(9) 教師としての教育価値観も考え直す必要がある(+)]までの5項目からなる。A自身の解釈によると、クラスター1は過去の自分の日本語学習経験に基づく直感的な日本語教師イメージであり、他方、クラスター2は入試合格発表後に実習担当教員から指示された参考文献で勉強した知識に基づく日本語教師イメージであった。



[図1：実習前の「これからの社会に必要な日本語教師について」のイメージ構造]

以下、実習前の「これからの社会に必要な日本語教師」についてのAのイメージ構造を、Aの語りとデンドログラムを手がかりに詳細に記述する。

4.1.1 クラスタ1：《実用的な日本語を授ける教師》

Aは、中国の大学での自身の日本語学習経験を振り返り「学校側は学生が社会に出る時の日本語が応用できるかどうかということについて取り組んでいない」ことや、また、来日後通った日本語学校での学習経験からも、「学校側がもっとこういう留学生の多様性（日本で就職したい留学生が多い）に応じて、履歴書とか自己アピールとかのプログラムを入れたほうが良い」と次のように述べている。

「学生自分がやりたいことがありますよね。たとえば、私は通訳とか、企業に入りたい。専攻とかは学んでなかったけど、言葉しかわからなかったけど。もっと学生が日本語を使って、何を達成したいのか、言葉を使ってなにをやりたいとか、もっと理解した上で、言葉を教えてあげた方がいい。学生の意欲も引き出せるし。自分は四年間(大学で)日本語を習っても、これは何に役に立つかと疑問を思っていました。単語やリスニングを一生懸命やっても意味わからない。言葉だけですと、この社会に生きているかどうかすごく疑問を持っていました。だから、先生は、日本語を使って、こんなことができますよという情報を学生に与えた方がいいです。」

この語りから、Aは、これからの社会に必要な日本語教師とは、〈学習者が学校を出て就職する際に役立つ日本語、就職した後職場で活躍できるような日本語を教える〉教師でなければならないと考えていることがわかる。同時に、学習者に対して「いろいろな文脈の中（日本にいる場合周りの環境をうまく使うこと）で日本語を習うのが学生にとっても一番勉強しやすい」と述べ、ただの言語知識としての日本語ではなく、様々な文脈を利用して実用性のある日本語を勉強すべきだと考えている。

このクラスター1に入った項目の重要度順位を見てみると、『学生が日本語を使って、社会で活躍できるかどうかを心がける』と『中国の日本語教師は学生に日本語を学ばせる目的が不明。これから社会に求められていることを視野に入れる必要がある』がそれぞれ1位と2位を占めており、このクラスター1の示すイメージの重要性が浮き上がる。Aにとって、これからの社会に必要とされる日本語教師とは、学習者の卒業後を見据え、職業生活を円滑に進められる日本語を教えてくれる人といったイメージを持っていることがわかる。以上から、このクラスターを《実用的な日本語を授ける教師》と解釈し命名した。

4.1.2 クラスター2：《共生日本語教育のあるべき教師》

クラスター2を構成する項目では、“定住者への配慮”“代弁する”“学習者の母語保持”などといった共生日本語教育の理念を表す言葉が提示されている。Aの共生日本語教育の教師像は、A自身の直感や経験に裏打ちされたものではないことが、『学習者の立場に立って、代弁する』という項目についてのAの語りから窺われる。

「日本語学校にいたとき、学生は遠慮なく日中問題について質問をした（ことがあるから）。その時、先生の態度は避けて、何も答えなかった。たぶん、先生の意識は“私は先生だから、言うてはいけない”とか。普通の日本人だと、非母語話者がいても…（躊躇。言葉が出てこない）これは、もう岡崎先生の言ってることをそのまま理解したんですけれど。（中略）すみません、（教師が学習者の立場を代弁することに関して）あまり深く考えていなかった。」

この語りから、Aは、岡崎による一連の論文（2002, 2007等）を読み、影響を受けていることが窺われる。他方、教師が学習者の代弁をするということを語る段になって、躊躇し言葉が出てこず、結局「岡崎先生」という個人名を持ち出したこと、そして「そのまま（字面を）理解しただけで、あまり深く考えていなかった」と述べていることに見られるように、Aの中では、“学習者の代弁”という教師の役割を、自分のこれまでの学習体験に基づく教師の役割と突き合わせていないことが窺われる。

また、『教師としての教育価値観も考え直す必要がある』という項目については、「この価値観に対する考え方ははっきりしていない」として、以下のように語った。

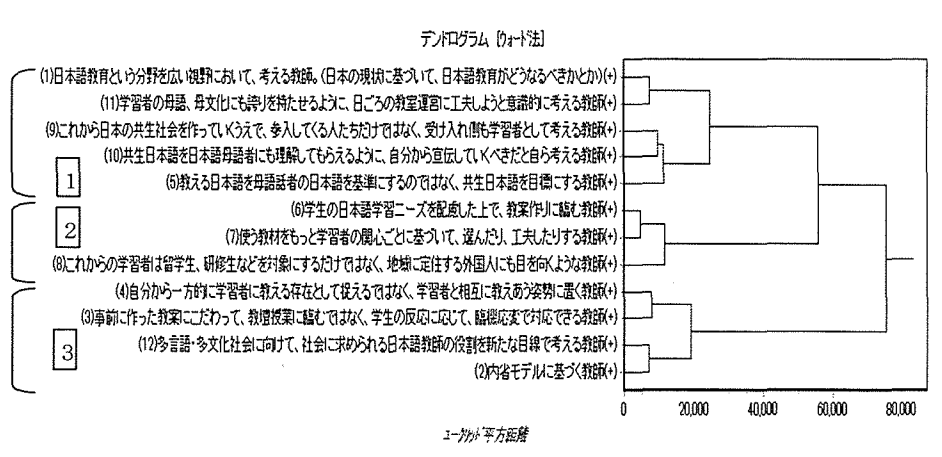
「正直に、私は現場で働いたことがないから、この価値観に対する考え方ははっきりはしていないですけど。学生はどのような学生がいいとか、教育はどんな教育がいいとか、それは全部価値観に関連するよね。中国では、たぶんこういう問題にはならないけど、日本は、もし、日本語を母語としていない留学生がこれから先生になったら、自分の前に、いろいろな国籍、言葉、文化を持っている学生がいて、自分が思っているいい学生が、皆に当てはまる必要がないし。学生は皆それぞれが育てられる環境の中に、そういう文化背景を配慮しながら、自分が思っていることを、何回も何回も考え直す必要がある。」

このようにAは、自分には教師経験がないので明確に捉えられないと言いながら、共生日本語教育における理想的な教師を想定している。クラスター2の項目はすべて参考文献に書かれている言葉で構成されており、よく理解できていないことをA自身も自覚している点が注目される。つまり、クラスター2では、参考文献から得た知識が十分自分のものになっているとはいえない状態のものも含めて、目指すべき姿として提示されている。そこで、クラスター2は《共生日本語教育のあるべき教師》と解釈し命名した。

また、このクラスター2の中に含まれている項目の重要度順位は、3位が最も高い順位で、他は5位から9位までであり、クラスター1《実用的な日本語を授ける教師》と比べると、どれも高い順位とは言い難い。つまり、Aにとっては、《共生日本語教育のあるべき教師》ではなく、《実用的な日本語を授ける教師》が教師イメージの中核であるといえる。さらに、Aの実習参加前の教師イメージを構成する《実用的な日本語を授ける教師》と《共生日本語教育のあるべき教師》の2つのクラスターはデンドログラム上で距離があることから、Aの中では互いの関連づけがなされないまま別々に存在し、統合されていないことが推察される。

4.2 共生実習参加後の日本語教師イメージ

実習参加後の、Aのデンドログラムは図2のとおりであり、3つのクラスターに分かれている。クラスター1は、『(1) 日本語教育という分野を広い視野において、考える教師（日本の現状に基づいて、日本語教育がどうなるべきか）(+)』から、『(5) 教える日本語を母語話者の日本語を基準にするのではなく、共生日本語を目標にする教師 (+)』までの5項目である。クラスター2は、『(6) 学生の日本語学習ニーズを配慮した上で、教案作りに臨む教師 (+)』から、『(8) これからの学習者は留学生、研修生などを対象にするだけでなく、地域に定住する外国人にも目を向くような教師 (+)』までの3項目からなるまとまりである。クラスター3は、『(4) 自分から一方的に学習者に教える存在として捉えるのではなく、学習者と相互に教えあう姿勢に置く教師 (+)』から、『(2) 内省モデルに基づく教師 (+)』までの4項目で構成されている。A自身の解釈によると、この3つのクラスターの中で、クラス



【図2：実習後の「これからの社会に必要な日本語教師について」のイメージ構造】

ター1が自分の教師イメージの基礎になっているという。そして、クラスター2とクラスター3は、教師が実際に教壇に立つ際に心掛けなければならないこととして位置づけている。

以下では、実習後の「これからの社会に必要な日本語教師」についてのAのイメージ構造をAの語りとデンドログラムを手がかりに詳細に記述する。

4.2.1 クラスター1：《共生社会をつくる教師》

日本語教師をイメージするに当たって、Aは、今まで自分が考えてきた伝統的な日本語教育から発展して、新たに“社会との関連性”を強調し、早く日本の生活に馴染ませるために親切に日本語を教え情報を与えるのではなく、多様化してきている社会の現状を自分の視野に入れてしっかり考え、もっと社会で自分の能力を活用できる学習者を育てる日本語教師という考えを持つようになったという。その例として、共生日本語教育という新しい日本語教育に触れることによって、自身の母語・母文化についての態度が変化したという経験を取り上げている。以前は自分が中国人であることを周囲に知られるのが嫌だったが、今は自分自身の中国人という出自を公然と主張したいと言い、日本語教師には、学習者に自分の母語・母文化に誇りを持たせるための工夫が必要だと述べている。

「この学校に来てから、自分の、生まれつきのものがこんないっぱい素晴らしいものがある、すごい気づかされました。前は中国がそれが悪いあれが悪いと私は平気に聞いてたんですけど、今はちゃんと反発できるように、自分にも自分の国をちゃんと自分なりに守れる程度だったら、守りたい。自分の文化も。(日本語を母語としない人は)日本に来て、まず、日本語を上手になりたいと思ってる人が多いと思いますね。先生たちもついつい学生に自分の学生が日本語ができればなんでもできる、そういう風に思いがちなんですけど、やっぱ、その日本語だけに注目してしまうと、その学生さんが生まれつきのものを、えっと軽視っていうか(「軽視」と中国語で言い直す)になってしまうので。だから自分の教室の中で、学生さんがもちろん、ほとんど外国人の場合だと、その先生が、もっと意識的に自分の母語と母文化に誇りを持たせるように、そういうような取り込みを少し日ごろに授業に工夫した方がいいですよ。」

また、AはNS参加者の学びにも注目している。Aは、実習中に自身が痛感した経験を取り上げながら、NSがNNSの話を最後まで傾聴することによってNSの学びが深化すること、そしてそうしたNS側における傾聴を促す日本語教師の役割を具体的に述べている。

「これを一番反映されてる場面は、母語話者と非母語話者が一緒に、深い、難しい問題(日本語非母語話者が生活の中で抱えている問題)を議論する、議論っていうか、話し合うときの場面が、日本人の人にとっては一つすごいいい勉強になるチャンスだと思いますよね。なぜかという、たぶん日本人、今までは日本語がちゃんとできない外国人の話を最後までちゃんと聞く、まあたぶん、不慣れな部分もあると思いますけど、まあ、途中まで聞いて、じゃ、すぐ相手が言おうとしていることを、日本人の人が言い出すとか。そうすると、相手の考えていることを自分から深く考えようとしないうという

姿勢があると思うんですよ。でも、この教室に来て、たぶん初めて実際相手が言おうとしていることをそういうことなんだねって。最後まで聞くとわかってくるものなので。そういうことを実際に経験した人たちは、自分もちゃんと勉強しなければいけない（と思う）。（中略）やっぱり、誰からそういうことを宣伝していかないと、なかなか理解してくれないので、誰がやるのか、やっぱり日本語教師だね。」

NS参加者は実習で、NNSと一緒に「深くて難しい（NNSが日常生活で抱えている）問題」を考え、話し合い、そして、NNS参加者の話を最後まで傾聴する態度が養われていったとAは考えている。また、場面によってNSとNNSの間で交わされる日本語が変化することから、日本語教師は、両者の間で日本語が作り上げられることを重視すべきだと述べている。こうしたことをNSに意識してもらうためには、日本語教師の働きかけが必要だと訴え、NSがNNSとの対話を「やっぱり、実際に経験してみないと、いくら言葉で説明しても理解してもらえないと思いますね」と、NSには実習のようなNNSとの深い話し合いを経験する場が必要だと強調している。

Aは共生実習を経験することで、NNSに対しては自分の母語や母文化を尊重する態度を持つことの重要性を、そしてNSに対してはNNSの話をよく傾聴しNNSが直面している問題の理解を深めようとすることの重要性を実感し、それらを促す日本語教師というイメージを形成しているといえる。以上から、クラスター1を《共生社会をつくる教師》と解釈した。このイメージは、このクラスターに重要度順位1位の項目が入っていることから、Aの実習参加後の日本語教師イメージの根幹を成すものだと考えられる。

4.2.2 クラスター2：《学習者の多様なニーズに応える教師》

Aは、定住者を含め、多様な学習者のニーズや関心に応じて、学習者中心の授業作りを行う教師をイメージしている。留学生以外の属性の外国人たち、特に定住者のニーズに注目し、彼らに対しては、留学生教育のやり方のままで臨んではならないと語っている。

「学習者のニーズを一番大事、結構大事だと思いますね。そして、使う教材を学習者の関心ごとに基づいて、選んだり、工夫したりする。特に、（外国人の）属性の違いに注目しなければいけないところがあります。定住とえば、自分の生活があって、留学生とか研修生のように自分が勉強すべき時間では勉強できないとか。そういう人たちのことを主に考えているんですが。地域の外国人たちには、ある程度、留学生とか研修生とかの教材を使うより、すこし変えてもいいと思います。」

実習参加前にAが語った学習者のニーズとは、4.1.1で述べたように、大学卒業後の就職や職場での仕事上役立つ実用的な日本語の学習を意味していたが、実習体験後には、外国人＝大学生ではなく、外国人の多様な属性に着目しそれに対応する教師となっていることがわかる。そこで、クラスター2を《学習者の多様なニーズに応える教師》と解釈した。

4.2.3 クラスター3：《学習者に伴走する教師》

クラスター3では、Aが8日間の実習体験を経て、教師の成長に関するイメージを拡大させたことが窺われる。それは、学習者と共に学び合う存在としての教師、実際に教壇に臨む際には学習者の反応に応じて臨機応変に対応する教師、多言語多文化社会に向けて教師の役割を考える教師、常に内省する教師という教師イメージである。参加者と共に学び合うこと、臨機応変に対応することについて、Aは次のように述べている。

「(学習者と相互に教え合うことについては) 8日間の実習から感じたこと。今年の参加者はいいアイデアを持っている人たちばかりで。私たちは教案ばかり考えていて、考え込む部分が結構あって、そこから飛び出せない感じがあったんで。実際はこういう問題提起をしたら、参加者から自分が予想もしなかった案がいっぱいでできて。拾えなかったところも結構あって、事前にそういうものが出てくるとは思わなかった部分もありますよ。(中略) 具体的は、母語重視の日と、国際理解＝英語理解、みたい、そういうのもすごくあって。英語の使用はすごいイギリスの歴史から出してくれる参加者がいて。そこから、自分が勉強になる部分じゃないですか。(中略) お茶大の実習では、一緒にそれについて話しているうちに、もう参加者と、教え側との境界線がなくなるを感じる。もっと、自分から教えるという意識が弱いと思います。皆は人生の経験が私たちよりももっと豊富だから、自分は腰を低めにして、学ばなきゃと思う。」

「私たちは教案にこだわってしまって、もうそこから出られない。(中略) 特に母語重視の日。M先生が“あんなに花がさいたのに、全部パーと拾えなかったというのがすごくもったいない”と言ってくれた。それはちょっともったいなかったですね。」

Aは、実習の参加者は様々な考えを持っており、一緒に話し合っているうちに、参加者と教える側の境界線がなくなったように感じたという。同時に、Aは自分自身が教案にこだわってしまい、参加者の声を拾えなくて、臨機応変に対応できなかつたと残念がっている。さらに、Aは、教師の成長のためには内省が重要だと次のように述べている。

「今年の実習は、代弁者の役割が、自分がちゃんとできたのかなって。(中略) (この)内省モデルってやっぱ、その難しいところは、今年、実習から考えて見れば事前に教案を作って、授業をやって、すぐあとに、先生と先輩たちから意見を言ってもらって、という流れだったけど。そして、その後、全体の振り返りレポートを出すとか。やっぱ、それって結構大事なんですよ。客観的に意見をもらうという大事さが本当に今年経験してみても。(中略) それと、自分の教室を、まだ経験してないけど、これからもできれば、自分の教室を自分の研究(フィールド)として、自分の授業を実際にやってみて、あのう、学生の様子をみて、このまま進んでいってもいいかどうかを判断して、またやり方を変えたりとかして。あと、参加者の様子を見て、どのような教材を使ったほうがいいのか判断する。全部自分の判断の上で決める。あるいは、ある程度やって、その効果を分析するとか。」

実習での活動を通して、Aは「代弁者の役割は自分がちゃんとできた」と述べている。そして、先輩や先生からのアドバイスと自分の振り返りレポートが自分自身の内省に役に立ったとも言っている。このクラスター内の連想項目を見ると、Aは“教えあう姿勢”、“臨機応変”、“教師の役割”、“教師の内省”を挙げ、教師の教授姿勢を、学習者のペースに合わせながらも、少しリードし、そして学習者の学びを下支えするものとして、自分の経験を踏まえながら実に生き生きと述べている。以上から、クラスター3は《学習者に伴走する教師》と解釈した。

また、デンドログラムからわかるように、実習後の教師イメージを構成する3つのクラスターはデンドログラム上の距離が比較的近く、Aの中で互いに関連づけられ統合されていることが推察される。

5. 考察

以上の分析結果からわかるように、共生実習参加前のAの日本語教師イメージは《実用的な日本語を授ける教師》が核で、それに《共生日本語教育のあるべき教師》が付随する構造となっていた。強弱はあるが、いわば独立する二つの教師イメージがあったということもできる。一方、実習後のイメージは、《共生社会をつくる教師》を核に、《学習者の多様なニーズに応える教師》と《学習者に伴走する教師》が互いに密接に関連づけられ、比較的統合された一つの教師イメージを生成していた。

Aの教師イメージは、学習者のニーズに関して《実用的な日本語を授ける教師》から、実習後に《学習者の多様なニーズに応える教師》へと変容し、学習者のニーズの把握が広がっている。また、実習前は知識レベルであった《共生日本語教育のあるべき教師》が、実習後には実践レベルの《共生社会をつくる教師》に変容した。そして、Aが実習前にはっきりしていなかった“教師の価値観”については、実習後に《学習者に伴走する教師》として具体化された。以下では、こうしたAの教師イメージの変容を、(1) 学習者のニーズに対する考えの拡大、(2) 共生日本語教育における教師の役割に関する認識の変化、(3) 学習者に伴走する教師イメージの生成、の三点から考察する。

まず、実習前にAが重視していた学生に特化したニーズ（就職技術に関連する実用的な日本語）が実習後には多様な学習者のニーズへと変化したことについて考察する。Aは、実習体験前は、日本語学習について唯一持っている「学生としての経験」から「自分が期待する日本語教師像」を語っていたと考えられる。中国では、言語知識の面では極められるが、日本語を使って考えることや、社会との関連を教育内容に取り入れていないという点を足りない点として指摘している。そして、日本語の使い道としては、身近な就職問題に繋がりがやすく、それをニーズとして強調していたと考えられる。しかし、実習体験後のAの振り返りレポートには、現在日本社会で生活している者として自分を含めた参入側のNNSと受け入れ側のNSが、互いを理解したり、この社会で共生していく上で生じる問題を解決したりすることに日本語が使われる、として日本語の使い道を記している。このことから、Aの日本語に対する視座が、自分たちの社会のありようを考える共生実習を通して拡大したと考えられる。

次に、実習前後の両時期ともに現われている共生日本語教育に関わるクラスターを観察し

てみると、実習参加前のクラスター2《共生日本語教育のあるべき教師》は、その文言が文献から抜書きしたようなものであることから、勉強から得た知識であり、経験を通して吟味されたものではないことがわかる。一方、実習体験後のクラスター1《共生社会をつくる教師》の各項目に関する解釈を語る時、Aは、自分の実習体験を取り上げ、それと関連づけながら自分の言葉で意味を説明していた。また、「実習を通して、さらに、これ（共生日本語教育）の必要性に気付きましたね」と述べていたことも注目に値する。つまり、実習体験を通して、共生社会を構築しようとする日本語教師というAの教師イメージが、知識レベルのものから実践レベルのものへと変化したことが窺われる。

この変化に関連して、実習後にAが書いた振り返りレポートは参考になる。実習前は、NNS実習生はNS実習生に比べると、周辺的な位置を占めるにすぎないと思っていたが、NNS参加者へのサポートやNNSの代弁を教室の中で実践することで、「自分の肌でこの実習との関わりを感じ、自分には果たせる役割が確認できた」と述べている。

なぜ、Aは共生実習体験を通して、共生日本語教育に対するこのような認識の深まりを獲得することができたのだろうか。これは、一つには、A自身のつらい経験を取り上げ、対話的問題提起学習のテーマとして取り組み、その活動が6日間の活動の中で最も参加者の心を掴んだことが関わっていると考えられる。Aは3年半の日本での生活から、日本でひどい目に遭ったアルバイトでの経験を自己開示し、NS参加者に大きな衝撃を与えた。参加者は母語を問わず皆熱心に話し合いに参加し、その要因を探るだけでなく、自分たちができることにまで話を深めていった。この成功経験から、Aは、NNSの代弁者としての役割を自分が果たすことができたことを実感したのではないだろうか。特に、実習前には理解できないと自覚していた「NNSを代弁する教師」を自ら取り上げて、「この実習で、代弁者の役割は自分がちゃんとできた」と述べている点は示唆的である。

最後に、実習前の“教師の価値観”が具体化された《学習者に伴走する教師》というイメージについて考察する。実習後のクラスター3の《学習者に伴走する教師》を構成する項目として、「学び合い」「臨機応変」「内省」などが出てきている。なぜ、Aは共生実習の体験後に、こうした項目を連想したのだろうか。先に見たAの語りによると、Aは実習中、参加者の言動に感銘を受け、自分たちが教案作りの段階で予測できなかったものが参加者から提起されるという経験を繰り返している。つまり、教案作りの段階では、まだ実習生が参加者の能力をいわば見下して「共生を知らない人たちに教えてやろう」という気持ちで参加者をリードするという姿勢が強かった。しかし、一旦活動が始まると、参加者の様々な経験や意見を聞き、自分一人で授業を導いていけるものではないことを自覚し、参加者ともっと対等な間柄にならなくてはならないという認識を得ていったことが推測できる。「参加者と対等な間柄になる」とは、矢野（1994）が述べているように、教師と参加者が対話の共作者となって互いの不足を補い合う立場に立つことである。参加者と対等な間柄になるとすれば、当然、実習生によって用意された教案がそのまま教壇実習で実行されるのではなく、クラスに参加している一人ひとりの反応に対して、実習生（＝教師）もまた一人の参加者として誠実に、つまり「臨機応変」に対応しなければならない。また、内省については、実習の準備段階から週一回の内省レポートを書き、教壇実習中は毎回の授業後に、ビデオ視聴による担当授業の振り返りと、指導教員及び実習経験者である先輩らとのアドバイス・セッションが行われ、

実習後にまた振り返りレポートを書いたことにより、Aの持っていた受容的知識が、実践を経、それを内省することを通して実践的知識として強化されていったと考えられる。つまり、実習の一環として定期的に行われた振り返り活動が、Aの内省を促し、その内省によって自分の教師としての成長について実感を得たのではないだろうか。

6. まとめ

本研究では、共生実習に参加した中国語母語話者実習生Aを対象に、実習前後の日本語教師に対するイメージ構造を分析し、その変容の要因を考察した。

上述したように、Aの教師イメージは、共生実習への参加を通して、関連の弱い2つのまとまりから、関連のある3つのまとまりへと変容した。特に、“日本語教育と社会との関連”の気づきは、共生実習のある一面が「個」に統合されたものと捉えられる。共生日本語教育ではNNSとNSの間に起こる社会的な問題を扱うため、実習生は、日本語教育を言語的な知識の効率的な習得という面で考えるのではなく、日本語教育が社会に果たす役割を考えるようになる。特に、Aの語りでは、外国人が増加する日本社会の現状を踏まえた「共生」への気づきが述べられており、A自身の日本での生活経験が本実習へのレディネスを形成していたと考えられる。

また、Aが共生実習によって得た教師イメージには、学習者と学び合う、学習者の伴走をするというイメージがあった。この“学習者から学ぶ、学習者のニーズやペースに合わせて伴走する”姿勢は、将来、どこで彼女が日本語教師の職に就こうとも、生涯発達としての教師の成長を支えることになるだろう。

本稿では、NSとNNSの共生に対する問題意識の高い実習生を対象に、その教師イメージの変容を分析した。共生日本語教育に関する実習生の意味づけは、先行研究で指摘されているとおり、実習生の属性や経験と連続したものである。そのため、実習生のレディネス（在日期间、教育経験、社会経験など）の異なりによって、実習による教師イメージの変容の質も異なると考えられる。どのような経験が実習と結びついて教師イメージをどう変容させるのか、その変容の多様性と要因の追究には、事例研究のさらなる積み重ねが必要であろう。

謝辞

本稿の執筆にあたり、お茶の水女子大学の岡崎眸先生に多くの貴重なご助言をいただきました。また、査読委員の先生方から有益なコメントを多数頂戴いたしました。ここに記して感謝申し上げます。

注

1 本稿は、以下の論文の4名の対象者から1名（A）を取り上げ、この1名の実習前後の教師イメージの変容を詳細に記述したものである。

張瑜珊・穆紅・野々口ちとせ・寺沢（小林）久美子（2008）「多言語多文化共生日本語教育実習は教育観をどのように変えるか—PAC分析による中国語母語話者実習生の事例研究—」『共生日本語教育の教員養成に関する研究』お茶の水女子大学

上記の論文では、個人別態度構造分析（PAC分析）を用いて共生日本語教育実習を経験

した中国語母語話者実習生4名の実習前後の日本語教師観の変容を見た。分析の結果、4名それぞれに実習前後で共通する部分と変化した部分が見られ、多言語多文化共生日本語教育への理解は実習前における実習生の経験や認識によって各々異なることが窺われた。そこで、本稿では、4名の中から1名を取り上げ、この1名の実習前後の教師イメージがそれまでの経験や認識とどのようにつながっているかに注目して再分析を行った。なお、この1名を対象にした理由は、「3.本研究の方法」の「3.2対象者」を参照されたい。

- 2 対話的問題提起学習は、フレイレによる問題提起学習を日本人と外国人の相互学習の形態に発展させたものである（岡崎，1996）。
- 3 他のNNS実習生3名の在日期間は半年，一年，一年三ヶ月である。
- 4 本研究では金沢工業大学の土田義郎氏が開発したPAC分析支援ツールを使用した。
<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> 2008年8月26日参照
- 5 Aが実習前の調査で入力した連想項目全文は付録1を参照されたい。

参考文献

- 池田広子（2007）『日本語教師教育の方法—生涯発達を支えるデザイン—』鳳書房。
- 岡崎敏雄（1996）「日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育をめぐる考え方」『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』7-28，筑波大学日本語・日本文化学類。
- 岡崎眸（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』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（実習報告編），課題番号11680321（研究代表者，岡崎眸），129-151。
- 岡崎眸（2007）「共生日本語とはどんな日本語教育か」『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』273-308，雄松堂出版。
- 金井淑子（2005）「非母語話者教師の意識の変容」『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16年度科学研究費補助金研究基盤研究B（2），研究成果中間報告書（研究論文編），課題番号14380117（研究代表者，岡崎眸），32-37。
- 内藤哲雄（2002）『PAC分析実施法入門—「個」を科学する新技法への招待— [改訂版]』ナカニシヤ出版。
- 内藤哲雄（2004）「PAC分析の適用範囲と実施法」『マクロ・カウンセリング研究』3，52-89，マクロ・カウンセリング研究会。
- 野山広（2002）「地域社会におけるさまざまな日本語支援活動の展開」『日本語学』5，6-22，明治書院。
- 古市由美子（2007）「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』127-139，雄松堂出版。
- 文化庁（2004）『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて』国立印刷局。
- むさしの参加型学習実践研究会（2005）『やってみよう参加型学習』スリーエーネットワーク。
- 矢野泉（1994）「多文化教育における教師の役割」『教育学研究』61(3)，262-270，日本教育学会。
- 山田泉（2000）『「地域日本語教育」の二つの在り方とその教授者のネットワーク』『日本語

教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究－最終報告－』176-189, 日本語教育学会.

付録1 Aが実習前に記入した連想項目一覧

| |
|---|
| (1) 日本語を教えるだけではなく、学生が日本語を使って、社会に活躍できるかどうかを心がけるべきだと思います (+) |
| (10) 日本にいる留学生向けの日本語教室では、文法や語彙の習得に注目を集められ、日本で就職しようと考えている留学生に対しては、履歴書の書き方や、自己アピールの仕方なども、重要になっていくのではないかと思う (+) |
| (2) 今、中国の日本語教師は、学生に日本語を学ばせる目的が不明のまま、ただ言葉を習うだけで十分だと考えている教師が多いと思いますが、これから社会に求められていることを視野に入れる必要がある (+) |
| (4) 教材にこだわって、日本語を教えるではなく、学生のニーズを調べ、一番必要とされる日本語を教えるべきだと思う (+) |
| (7) 日本語学習者が日本語教室だけで日本語を勉強できればいいと思わなくて、自ら見回りの環境に働きかけ、日本語を身につけさせることが必要 (+) |
| (3) 多言語、多文化社会に向けて、日本での日本語教育は、留学生をメインにするだけではなく、定住者たちも配慮するべきだ (+) |
| (5) 日本人の日本語教師は、普通の日本人と違って、日本語母語話者と非母語話者の人間関係がうまくいくように、学習者の立場に立って、代弁するべきだと思う。(0) |
| (6) 中国での日本語教師は、学生に日本や日本人に対して、ステレオタイプの考え方を持たせないように、自分自身から日本や日本人に対する客観的な見方を持つことが重要だ (+) |
| (8) 日本の社会においては、日本人が外国人に日本語を教えるだけではなく、学習者の母語を維持できるような工夫が必要 (+) |
| (9) 異なる文化背景、言葉を持つ学生に対して、教師としての教育価値観も考え直す必要がある (+) |

(項目順は図1のデンドログラムに沿って、並べ替えた。前の数字は重要度順位である)