

【調査報告】 日本語教育実習に参加した学生の参加過程と意識変容

The Participation process and consciousness transformation in teacher-trainees in Japanese Language Teaching

三枝優子 SAEGUSA, Yuko

文教大学 Bunkyo University

【キーワード】日本語教育実習、TEA (Trajectory equifinality Approach)、変容、社会的要因

1 はじめに

近年、社会の流動化やグローバル化など、社会構造の変化とともに、大学に求められる教育内容や大学生に期待される能力にも変化が生じてきた。経済産業省が2006年に提唱した「社会人基礎力」及び、文部科学省が2007年に提唱した「学土力」に鑑みると、大学生に必要とされる能力は基礎的な学力だけではなく、主体的に考え、どのような状況にも対応しようとする自立した社会参加を行う能力だと言える。また一方で、学習観にも変化が生じている。従来の学習観は「学習者個人が客観的に存在する何かを習得すること」(山下2005:p.9)であり、学校教育現場で言えば、授業で教授された新しい知識を正確に覚えるという認知的視座に立つ行為を指してきた。しかし、社会文化的アプローチの視座から、学習とは他者を含む環境との相互行為を通して社会的文脈の中で構築されるものだという学習観が主張されるようになった。学習は教室という閉ざされた空間だけではなく、学習者が置かれた社会的文脈を含む環境や他者との相互行為により成り立つものと捉えるのである。

このような変化は大学教育の質保証とも関連し、大学生の学びの実態を捉える必要性が高まっている。現在、大学では第三者機関による大学評価及び、学生が評価記入する授業評価や学生生活調査等、多様な評価により教育の質保証を図っているが、量的調査では可

視化できない教育効果や要因もあると考えられる。個々の学生の変容を丁寧に見ていくことでより複眼的に学生の学びの様相を捉えることができるのではないだろうか。

本稿は、具体的な文脈と個人の軌跡に注目し、日本語教育実習に参加した学生へのインタビューを質的に分析することにより、日本語教育実習を中心とした入学時からインタビュー時までの実践共同体¹への参加過程と、意識の変容を明らかにしようとするものである。

2 日本語教育実習の特徴と先行研究

日本語教育における教育実習(以下実習とする)は、法的に決められている学校教育とは異なり、大学によって多様なプログラムが展開されている。実習を実施する国や機関、学習目的や年齢など学習者の属性だけでなく、実習生や指導する教員の所属まで実に多様である。日本語教育における実習研究は質的研究が中心に行われている。実習による実習生の変容に関わる研究には、実習生は実習により何を学ぶのか(岡村他2006)、内省はどのような視座に立ったものか(鈴木2011)、どのように意思決定をするのか(池田2007)などがある。三枝(2014)は、実習生の記述した報告書の分析から実習生の学びや変容が「学土力」及び「社会人基礎力」に通ずるものだとし実習の意義を主張し

ている。これらの先行研究は、実習レポートなどの分析により実習期間の変容を対象としているものである。しかし、実習活動への意味づけは実習生の属性や経験により異なり（古市 2006）、内省として自己を起点として（鈴木 2011）言語化されるものである。これらの先行研究から、変容は個人の属性や経験と深く関わっていると考えられる。そのため変容が認知された時点にだけ焦点を当てるのではなく、その個人の置かれた文脈をより長い時間軸で捉えることでより詳細な変容過程とその要因が明らかになると考える。

3 分析の枠組み

本稿では、実習生の変容がどのような社会的文脈のもとで起きたのかを時間的視点を含めた過程に注目し考察する。そのため、時間が持続するなかでの対象や現象の変容プロセスを捉える「複線径路・等至性アプローチ」(Trajectory equifinality Approach 以下 TEA とする) による分析を行う。TEA ではまず、研究対象となる経験をした人のデータを収集し（歴史的構造化ご招待: Historically Structured Inviting）、その人の TEM 図(複線径路・等至性モデル: Trajectory equifinality Model)を描く。TEM 図とは「等至点」という研究者が注目したある地点までのその人が選択した径路を時間の流れとともに図表化するものである。その径路の中には多くの人が一般的に通る「必須通過点」や、個人にとって重要な意味がある行為の選択をした「分岐点」などがある。またその行為選択時の社会的要因も図中に明示する。なお、社会的要因はその選択を後押しする「社会的助勢」とその選択を妨げるような「社会的方向付け」に概念分けされている。そして、TEM 図の分岐点で生じている新しい径路への選択を促す促進的記号を「発生の三層モデル」(Three Layers Model of Genesis: 以下 TLMG とする) を用い分析することで、変容を分析記述するものである。TEA の特徴は、個人のヒストリーを時間に沿い図として表現するだけでなく、その行為選択をさせた社会的要因をも図に示すことで個人の世界をよりわかりやすく提示し深い理解を可能とする点である。

4 調査協力者の背景とデータ収集

本節では、まず調査協力者の背景にある日本語教育及び大学環境について簡単に説明する。調査を行った A 大学では、1 年次秋学期に教職免許等の履修登録をする。学部共通の選択コースとして日本語教員養成コース（以下日本語教育コースとする）も設置されており、他の免許同様 1 年次の秋学期にコース登録をし、履修単位数により主専攻、副専攻の学校認定資格が得られる。主専攻は実習が必須となっており、コース内で開講されている 4 つの実習のうちの 1 つ以上の履修が必須となる。開講されている実習は、3 年次にオセアニア及びアジア地域の大学での実習、4 年次に海外協定校の来日日本語研修での実習、学内別科での実習の 4 実習である。3 年次の実習は 1 学期間、座学での教材分析、模擬授業の実施等、教壇実習計画を練った上で渡航し、海外の大学で日本語専攻の大学生に対し 2 週間から 3 週間の短期実習を行うものである。オセアニア地域ではホームステイ、アジア地域では大学の寮に滞在し、どちらも海外実習期間は現地大学教員からも実習指導を受ける。例年オセアニア地域、アジア地域ともに 10 名から 15 名程度が参加している。4 年次の協定校実習は 4 月から 6 月にかけ協定校のニーズや学習者のレベルを調べ適切なプロジェクト型授業を計画し、7 月の来日研修時に実習を行うもので、別科実習は別科の授業に入り 1 年を通じ週 1 回の実習を行うものである。国内実習では A 大学教員のみで実習指導をしている。これらの実習科目は正課科目であり、授業履修と実習参加で単位が認定される。また、関連した活動として、地域の日本語学習者向けに大学の生涯学習センターが日本語教室（以下地域日本語教室とする）を開講しており、そこでも現職の日本語教員に指導を受けながら実習生として教壇に立つことができる。この地域日本語教室での実習は正課科目ではないため、単位にはならない²が、学部学年を問わずこの活動に参加することが可能となっている。

本研究では海外実習に参加した 5 名の調査協力者にインタビューを行っているが、本稿では実習後に将来のキャリアとして日本語教師を考えるようになった学

生の参加過程と変容に注目したいと考え、実習を経て学校教員を経験したのちに日本語教師へ転職するという将来像を持つようになったサイトウ（仮名、女性）のデータを分析、考察する。

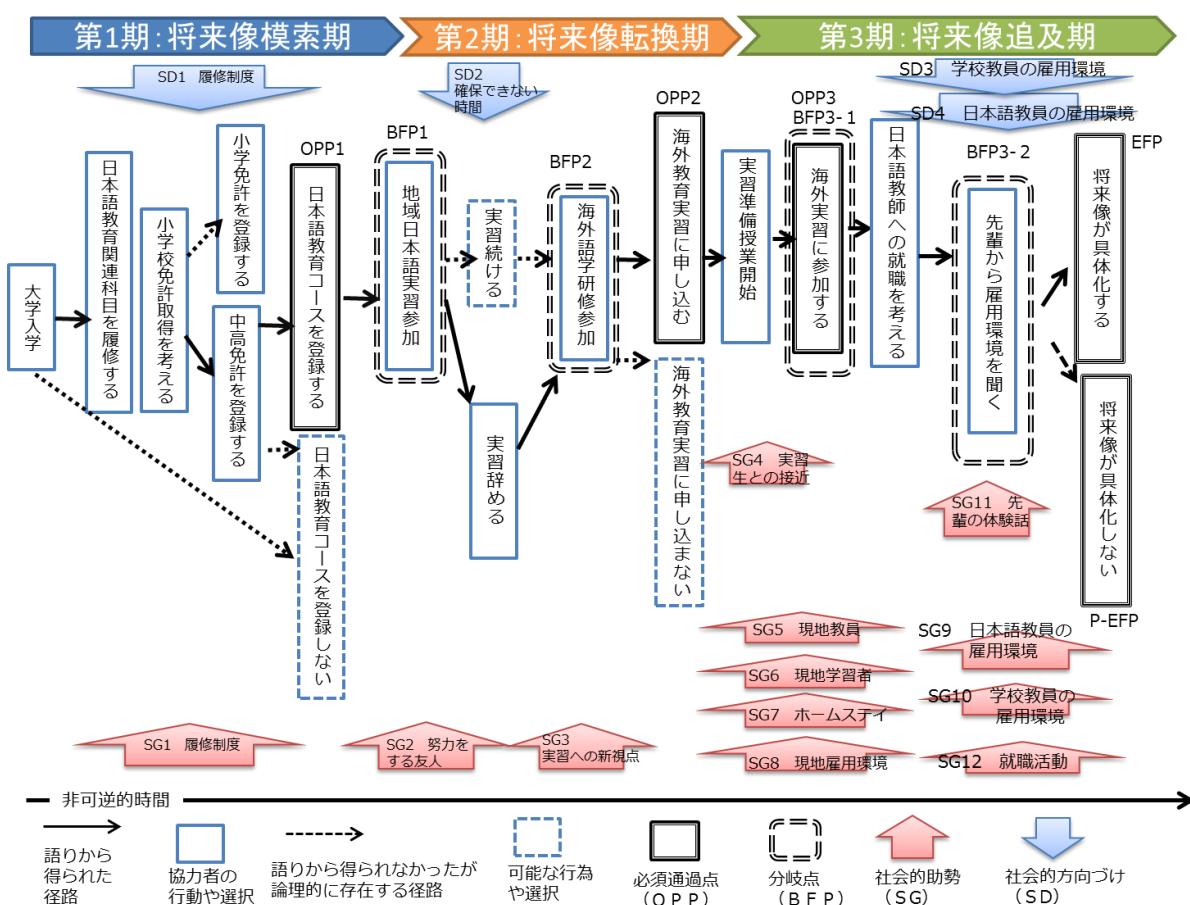
データは調査協力者に対し、大学入学からインタビュー時（大学3年次末）までの日本語教育や将来像について半構造化インタビュー（3回、1回60分から90分程度）により収集した。収集方法としては、まず1回目の半構造化インタビューを実施後、文字化し、それによりTEM図を作成した。2回目はそのTEM図を調

査協力者に見せながら、インタビューを行い、調査者の理解で作成したTEM図を調査協力者の主観から見直してもらった。3回目は2回目のTEM図の修正版を提示し理解の共有を確認した。

5 調査結果

3回のインタビュー調査で得られたデータから、等至点を「将来像が具体化する」という点に設定し、作成したTEM図が図1である。

図1 サイトウのTEM図



必須通過点 (Obligatory Passage Point: 以下 OPP とする)には「日本語教育コースを登録する (OPP1)」「海外実習に申し込む (OPP2)」「海外実習に参加する (OPP3)」の履修上の必須通過点3点とした。また、社会的要因であるその選択を後押しする「社会的助勢」(Social Guidance: 以下 SG とする)は12、その

選択を妨げるような「社会的方向づけ」(Social Direction: 以下 SD とする)は4つ抽出された(表3)。個人にとって意味のある行為選択である分岐点 (Bifurcation Point: 以下 BFP とする)は「地域日本語教室に参加」する (BFP1)」「海外語学研修に参加する (BFP2)」「海外実習に参加する (BFP3-1)」「先輩から雇用環境を聞く」(EFP)である。

輩から雇用環境を聞く (BFP3-2)」を「日本語教育現場と雇用環境を知る (BFP3)」という一つの分岐点だと捉え、この TEM 図での分岐点は 3 点であると捉えた。TEM 図の径路からサイトウの将来像が具体化するまでの過程は 3 期に分けられると考える。I 期は入学から地域日本語教室に参加するまでの期間で「将来像模索期」と名付けた。II 期は地域日本語教室に参加してから海外語学研修を経て海外日本語教育実習の参加を決めるまで「将来像転換期」、III 期は海外実習授業履修から調査時まで「将来像追求期」とした。各時期区分とその時のサイトウの径路内容は以下の通りである。

第 I 期「将来像模索期」

英語教師の夢を持ち大学に入学したが、自分の適性を考え、小学校教師にも惹かれる。1 年次秋に取得免許のコース登録をしなければならず (SD1、SG1) 将来像を模索するが、なかなか具体像を思い描けず、決定的な理由なく入学当時の希望であった英語教員免許を選択し、登録した。また日本語教師志望ではなかったが、日本語教育関連授業が卒業単位としても認められるという理由から日本語教育コースも履修登録する。将来を目指して経験を積む友人 (SG2) に刺激を受け、2 年次より地域日本語教室の実習に参加する (BFP1)。

表3 サイトウ TEM 図の各時期区分の SG (社会的助勢) と SD (社会的方向付)

	名称	要因名	具体的内容
第 I 期	SG1	履修制度	大学在学中にいくつかの資格・免許が取得できる、日本語教育関連科目は卒業単位として認められるなどの履修制度
	SD1	履修制度	取得免許のコース登録は期限内に行わなければいけない履修制限
	SG2	努力をする友人	大学 1 年次より日本語教師を目指し実習参加している友人の存在
第 II 期	SD2	確保できない時間	他の活動が忙しく、地域日本語教室に十分に時間を当てられない環境
	SG3	実習への新視点	多国籍の学生とともに授業を受ける経験をし異なる視点からの地域日本語教室理解ができ、特に学習や教師に対する考えが変化したこと
第 III 期	SG4	実習生との接近	模擬授業などの他の実習生評価をし、肯定的評価を受けながら実習生と接近していく状況
	SG5	現地教員	多様性を認め、適切なスキヤフォールディングをする現地教員。海外現場の情報を提供する教員
	SG6	現地学習者	熱心な授業態度と友好的な受け入れ態度
	SG7	ホームステイ	多少の困難を感じながらも問題解決しながら生活できた経験
	SG8	現地雇用環境	現地で働く厳しさや資格や雇用形態などを知る
	SG9	日本語教師の雇用環境	新卒採用が重要ではなく、中途採用が一般的であることや、社会経験が活かせる職業であることなどを知る
	SG10	学校教員雇用環境	採用後は身分が安定し、社会的にも認知されている環境
	SD3	学校教員雇用環境	新卒採用重視。難関試験を合格するには準備期間が必要など早く進路を決定しなければならない状況
	SD4	日本語教師の雇用環境	働く現場によって雇用形態、雇用条件が多様。日本国内では新卒で常勤は難しい。不安定な雇用形態が多いことなどを知る
	SG11	先輩の体験談	国内外で日本語教師経験があり現在ボランティア日本語教師の先輩の話から就職活動や教育環境を含めた具体的な現場の状況を知る
	SG12	就職活動	一斉の就職活動時期や新卒採用を評価する文化

第Ⅱ期「将来像転換期」

他の活動で忙しかったこともあり (SD2)、地域日本語教室の実習に十分な参加ができず辞めてしまう。このことが理由で日本語教育コース登録も取り消そうと考える。しかし、辞めた直後に参加した海外語学研修で言語マイノリティである語学学習者の立場を経験し、今までとは異なる視点から語学教師や学習者を見ることができた (BFP2)。この経験を日本語教育で活かせるのはと自己効力感を抱き、海外実習に申し込む (OPP2)。

第Ⅲ期「将来像追求期」

海外実習に参加し (OPP3)、試行錯誤を繰り返しながらも一緒に参加した実習生や現地教員、学習者などに助けられ、満足のいく実習をした。現地での授業見学や実習指導、他の実習生の授業にかかわる中で同じ授業内容であっても多様な授業展開があることを経験する。また、現地の日本語教師や学習者、現地での生活などから海外で働く日本語教師を将来像として考えようになる。帰国後、日本語教師経験者の先輩から話を聞くなど、さらに多くの日本語教育現場を知る (BFP3)。そして、日本語教師以外の経験を積んでから日本語教師になるという将来像を具体化していく。

以上のようなTEM図によって図表化されたサイトウの経路を社会的要因と発生の三層モデルを分析視点として考察する。

6 考察

本稿では以下の2点について分析、考察を行う。1点目は社会的文脈を考察するためにSGおよびSDを分析し、どのような社会的要因がサイトウの経路に影響を与えたのかを考察する。2点目は発生の三層モデルによりサイトウの将来像（語学教師）や、実習に対する意識の変容を明らかにする。

6.1 社会的助勢と社会的方向付けからみる変容

本節では、TEM図に明示したSG、SDをその内容から「制度」「重要な他者」「その他の要因」に分類し、それらの要因と選択経路との関係を考察する。

6.1.1 制度的な要因

社会的制度による要因としてSG1、SG8、SG9、SG10、SG12、SD1、SD3、SD4が挙げられる。SG1、SD1はどちらもA大学の履修制度を指す。このような制度の作用には表裏二面性がある。例えば期限内のコース選択および登録という制度は、将来像に直接関わるコース選択であり将来像の具体化に対する大きな促進要因となる。しかし一方で、期限を限るという点で将来像に対して時間を尽くした熟考を妨げる側面もある。また、学内で統一された制度は同じ制度下にある他者との情報交換や比較を容易にする。具体的な経路を見ると、サイトウは「英語教員」を目指して大学に進学したものの、コース登録に際し小学校免許と中高英語免許とで悩む。サイトウの周りにも教員志望の友人は多く、彼らと情報交換もし、自分の適性についても考えたが、将来像を具体化できないまま消極的な選択として中高英語と日本語教育のコースを登録していた。将来像の具体化を促進させながらも、SDの時間制限の側面が熟考を妨げている例である。同じ社会的制度であるSG12でも同様の関係が見られる。SG12はいわゆる就活である。大学3年生から一斉に活動に入り、大学在籍中に就職先を決定することがよいとされる日本の社会的制度、雇用文化も早期の将来像構築を促すとともに、同じ制度下に置かれた他者との比較を容易なものとしている。サイトウは雇用制度や日本語教師の特性などを考え、まずは安定した学校教員となりその経験を生かして日本語教師へ転職という具体化した将来像を描くに至ったが、その背景には大学卒業後すぐに就職をするという社会的制度の要因を強く受けていることが語りから伺えた。SG8は実習した現地の雇用環境、SD4、SG9は日本語教師の雇用環境、SG10、SD3は学校教員の雇用環境である。このような雇用制度を含む雇用環境が強く個人の将来像に影響を与えることは想像に難くない。例えば学校教員の採用率の低さや日本語教師の不安定な身分など雇用環境の厳しい現実は、一時的に将来像の具体化を妨げる要因になる可能性を持ちながらも、個人の適性や雇用条件を意識化させ、現実的な将来像の構築を選択する経路へとつなげている。制度的要因は、コース

登録や就職決定など時間的制限を強調し選択を推進すること、雇用環境から個人の適性や雇用条件を意識化すること、そして同じ制度の中の他者との比較を促すことが示唆された。

6.1.2 重要な他者による要因

次に「重要な他者」に関する要因について考察する。重要な他者には、他の実習生や同級生など同じ制度的要因下にある他者や、現地日本語教師などが挙げられる。

重要な他者の一つは同じ制度の中に存在する同級生や他の実習生である。SG2 は具体的な将来像を持ち、1 年次より地域日本語教室で実習に励む同級生 A である。サイトウはその将来に向け努力する姿に刺激を受け、日本語教師志望ではないにも関わらず地域日本語教室に参加を決める。この背景には制度的要因で促される他者との比較があると考える。サイトウは OPP1 において将来像が具体化できないまま消極的なコース選択を行っているのだが、同級生 A (SG2) は具体的な将来像を持ち 1 年次より積極的な進路選択を行っている。この比較意識が SG2 を行動モデルとした地域日本語教室への参加という径路を促したのではないかと考える。

もう一つの重要な他者は実践共同体の熟達者 (Lave and Wenger 1991=1993) として存在する現地教員 (SG5) である。現地教員は適切なスキヤフォールディングにより実習生を熟達化へと導いている。この適切なスキヤフォールディングが行われた背景には、多様性を容認する実践共同体の文化と、教育者というスキヤフォールディングに熟達し、学生を育成することに重きをおくという集団特性も関係しているだろう。これによりサイトウはスムーズに実習に参加でき、また現地の日本語教員、日本人教員の環境を体感することで、より現実的な海外で働く日本語教師像を想像できたのである。

SG11 は日本語教師経験のある先輩からの話である。この先輩との接触により「日本語教師は新卒という条件よりも社会経験があることが評価される場合がある」という雇用環境をより身近なものとして知る。この接触は日本国内の日本語教師雇用環境な

どの理解を深化させるとともに身近なモデルとして将来像の具体化を促進していた。

重要な他者は、身近な実現可能なモデルを想像させたり、提示したりするなどして、将来像を具体化させていた。

6.1.3 その他の要因

その他の要因は環境と経験に関するものである。忙しく「十分確保できない時間」(SD2) は、地域日本語教室に十分に参加するのに必要な情報や人間関係が確保を難しくした。地域日本語教室での経験はサイトウにとって楽しいものではなかったと思われるが、この経験が海外語学研修でのマイノリティの立場にある語学学習者や教室をコントロールする教師の役割への気づき (SG3) へつながっている。そして、この気づきが “この経験をした今なら何かができる” (以下直接引用は斜体で示す) という自己効力感を感じさせ、海外実習を選択させている。「ホームステイの経験」(SG7) は、直接将来像の具体化には関係がないようにも見えるが、海外への適性や海外生活への評価という点で、将来海外で生活することにつながる径路に影響を与えるものとして捉えることができる。

TEM 図の分析から、径路選択に影響を与える要因は大学履修制度や就職活動などの「社会的制度」、同級生や指導教員などの「他者」、生活環境や新たな経験などの「環境、経験」から構成されていた。人は他者を含む環境との相互行為を通して学びを構築する。サイトウも時間的過程の中で、他者や社会的制度、環境と意味交渉を行いながら、自分のありたい「将来像」を具体化させてきたことが、時間的視点を持つ径路とともに明らかになった。

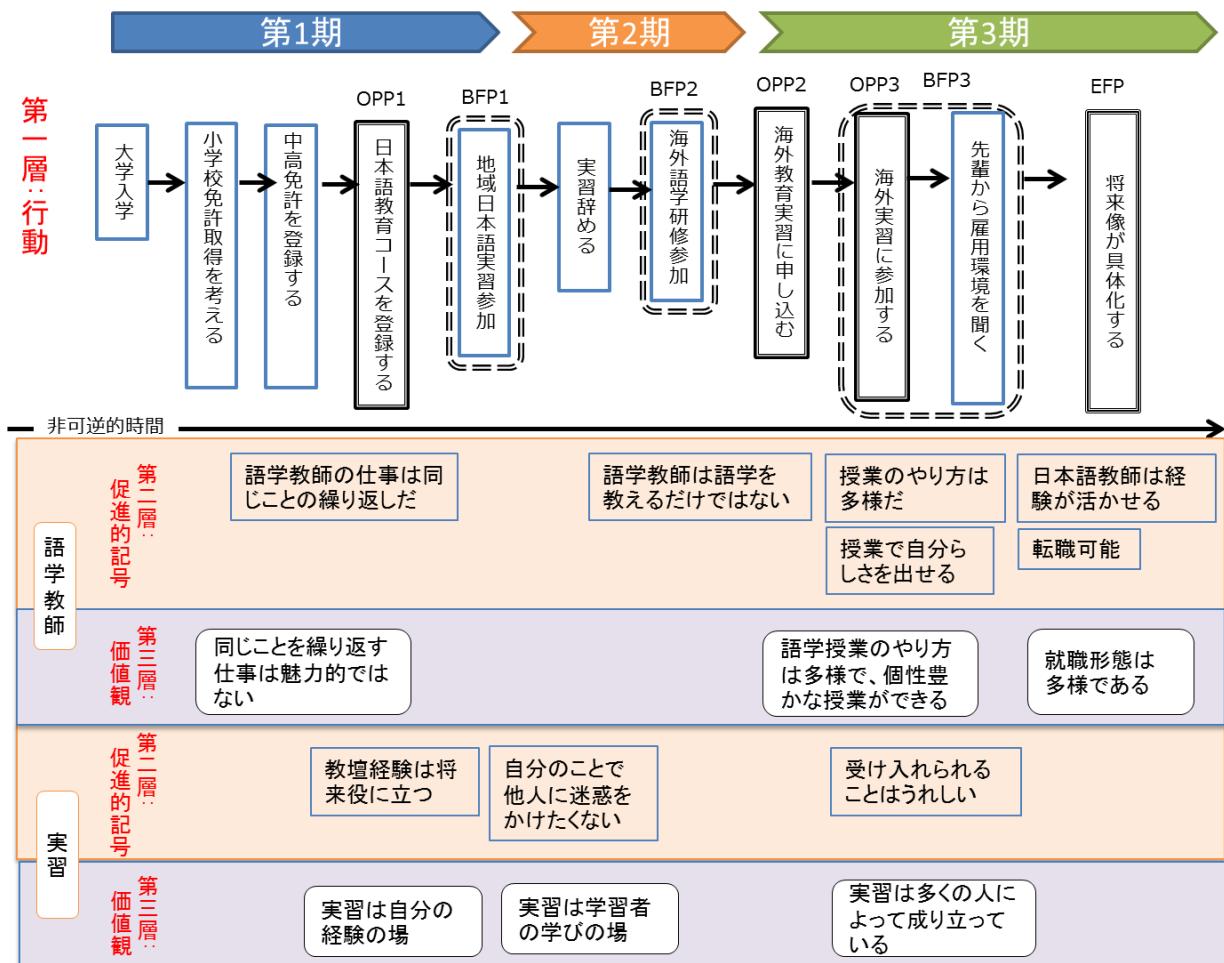
6.2 発生の三層モデルからみる変容

6.1 では、サイトウが時間的過程の中で、他者や社会的制度、環境と意味交渉を行いながら、将来像を具体化させてきたことを見た。本節では径路の分岐点で発生する促進的記号を分析する発生の三層モデル (TLMG) を用い、具体的な意識の変容を明らかにする。分岐点では、受け入れた情報が個人史との

すり合わせによって促進的記号となり、径路選択がされる（安田他 2015）。促進的記号とは、人を新しい選択肢へと誘うものと定義でき、分岐点での促進的記号とその後選択した径路から意識の変容を明らかにしようとするものである。

促進的記号の考察分析から、「語学教師」及び「実習」に対する認識の変容が見られた。TLMGを図式化したものが図2である。

図2 サイトウのTLMG



6.2.1 語学教師に対する認識の変容

サイトウは履修コースの選択に際して、入学当初考えていた中高英語教師は“(就職先で)同じ授業の繰り返し”というイメージがあり意欲が低下することを感じコース選択を悩む。この分岐点では履修制度というSDにより径路選択が迫られ、今までの経験から語学教師の情報を整理し、その情報と個人史をすり合せ発生した促進的記号が「語学教師は同じ授業の繰り返し」という記号であり、その結果語学教師への径路選択を迷うという行動へと促進してい

るのである。このことからサイトウは「同じことを繰り返す仕事は魅力的ではない」という価値観を持っていると解釈できる。

次に、海外語学研修 (BFP2) では、自ら言語マイノリティである学習者となることで、地域日本語教室の日本語学習者が同様に言語マイノリティであるという視点に立つと同時に、語学教師の言葉や行動が学習者に大きな心理的影響を与えるのを体感し、語学教師の存在の重要性を実感した。分岐点ではこの体験が受け入れた情報となり、個人史とすり合せ

「語学教師は語学を教えるだけではない」という促進的記号を発生させ、語学教師への興味を喚起させ海外日本語教育実習への申し込み (OPP2) の径路を辿るのである。

このように語学教師に対する意識の変容を時間的過程から整理すると、次のようなになる。従来語学教師に対して「同じ授業の繰り返し」という負のイメージを持っていたが、海外で受けた語学研修で「語学教師は語学を教えるだけではない」それ以上の存在であると認識する。そして言語マイノリティ学習者の経験をした自分であればもっと学習者に寄り添う語学教育が可能だという自己効力感を抱き、一度は遠ざかった日本語教育に挑戦することを決意させる。海外実習では現地の授業を見学、経験することで「授業のやり方は多様」で「自分らしさを出せる」のが語学教師だとその認識を変容させた。帰国後も積極的に情報収集をし、特に日本語教師は多様な経験を反映できる職業で、経験を自分らしさにつなげられる職業であると考えるようになった。語学教師は「同じ授業の繰り返し」という自分の将来像を投与できない職業から「多様な経験を反映でき、経験を自分らしさにつなげられる職業」へと変容を遂げたのである。

6.2.2 実習に対する認識の変容

実習に対する認識は、地域日本語教室の実習参加 (BFP1) への径路選択時に、教職をとっている自分にとって「教壇に立つことは役に立つ」という促進的記号から始まる。実習は「自分の経験の場」と捉えてはじめた実習だが、実際に教壇に立ち学習者と接することでそこは「学習者の学びの場」であり、未熟な自分がその学びの場に迷惑をかけてはいけないと地域日本語教室から離れる。しかし、その後の語学研修をきっかけにして海外実習に参加をし、学習者をはじめとする多くの関係者に受け入れられしたこと、実際の生の日本語教師や大学運営者と接し、社会の一部として授業が存在することを学び、実習が「多くの人によって成り立っている場」であると認識が変容する。

ここで実習に対する認識の変容を、サイトウが参

加する実践共同体との関係から考察を試みたい。地域日本語教室への実習参加を決めたとき、サイトウは日本語教育を学ぶ学生という実践共同体には参加していたが、地域日本語教室を含む実際の日本語教育現場の実践共同体には参加したことがなかった。地域日本語教室参加 (BFP1) への径路を選択させたのは「学生」という実践共同体の中で学生としての意味交渉が導いた「教壇に立つことは役に立つ」という学生視点の意味づけであった。一方で、海外実習は実習生を受け入れるのに十分に構造化されたプログラムを持つ実践共同体であり、多くの関係者がスキャフォールディングなどによる活動支援を行った。この実践共同体での経験により実習は「多くの人によって成り立っている場」という意味づけがされたのである。学生という実践共同体から地域日本語教室という実践共同体、そして海外実習、就職活動など複数の実践共同体に参加し、それぞれの実践共同体で相互行為の意味交渉を行っていることが指摘できる。そして、その意味交渉の結果の意味づけは、それぞれの実践共同体で独立したものではなく、実習への意味づけが変容したように、実践共同体間で影響し合って構成されていることが事例からも明らかになった。語学教師に対しても、同様に学生、語学研修生、海外実習生と複数の実践共同体に参加することによりその変容が促されたと捉えることができよう。

7 まとめと今後の課題

本稿では、サイトウの事例から大学入学から海外実習を終え将来像を具体化するまでの径路を TEM 図によって可視化した。個人の軌跡を図として表現することで、個人の歴史とその背景にある社会的文脈、個人的文脈との関係性を SG、SD として視覚的に提示した。SG、SD の分析から、「制度」「重要な他者」「其の他の環境や経験」という要因が径路選択に影響していることが明らかになった。

サイトウが海外実習に参加した直接的な要因は、海外語学研修での言語マイノリティ学習者としての経験であった。この海外語学研修で自己効力感を感じたことが日本語教育への興味関心を強めていた。

調査者は調査前、サイトウが複数の実習経験者であると知り、地域日本語教室での経験が日本語教育への関心を強め、海外実習参加への径路を選択させたのだろうと考えていた。しかし、実際は地域日本語教室の経験は日本語教員養成コースの履修登録を取り消そうと考えるほどの SD となっていた。しかしながら、地域日本語教室の経験がなければ、海外語学研修で、語学教師の役割について考えることも、言語マイノリティの学習者への共感的理解をすることも、そしてその経験による自分の可能性を感じることもなかったであろう。鈴木 (2011) は内省は自己を起点として言語化されるとしている。これは経験や新しい知識を自分なりに消化し、置かれた社会文脈、実践共同体の中で意味づけすることで初めて可能となるものであろう。TEM 図で表現したこと、このような過程を含め個人の軌跡を具体的に多角的に分析できたと考える。

また、発生の三層モデルを用い、時間的過程の中での意識の変容についても言及した。意識の変容には受け入れた情報と個人史とのすり合わせが行われた結果と捉え、その解釈の違いは参加する実践共同体の違いに由来することが示唆された。

学習が社会的文脈の中で構築されるものであると捉えるならば、学習は個人により異なり、多様である。本稿では、学生であり、実習生であり、就職活動生でもある複数の実践共同体に参加するサイトウの軌跡を丁寧に追うことで、変容の具体性と個別性を明示した。

本稿は 1 名の実習生を対象とした事例報告であり、今後、さらに対象者を増やし共通する社会的要因や径路の解明など実習生の変容の特徴をより詳細に分析、考察していきたい。

注

- 1 実践共同体の定義にはいくつかあるが (松本 2012, 2013)、本稿では広義にとらえ、相互行為により意味を生成し、自己アイデンティティを規定する共同体とし、語学研修や就職活動なども一つの実践共同体とみなす。

- 2 正課科目の実践部分としてこの活動に参加することもでき、その場合は正課授業での座学とこの実践で単位が認められる。

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
- 岡村郁子・清水寿子・古市由美子 (2006) 「共生日本語教育実習で実習生は何を経験するのか—内省レポートに基づいて」『言語文化と日本語教育』31 号 pp. 38-41
- 三枝優子 (2014) 「大学教育における日本語教育実習とは—海外実習の報告書の分析から」『桜美林言語教育論叢』第 10 号 pp. 55-70
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編著 (2015) 『TEA 理論編 複数径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社
- 鈴木寿子 (2011) 「共生日本語教育実習によって見出される教室・自他・社会の視座：実習生の内省レポートの分析から」『言語文化と日本語教育』42 号 pp. 31-40
- 古市由美子 (2006) 「多言語多文化共生日本語教育の意味づけ—実習生の『語り』を通して—」『日本語教育論集』21 号 国立国語研究所 pp. 23-34
- 松本雄一 (2012) 「実践共同体概念の考察：3 つのモデルの差異と統合の可能性について」『商学論究』60 pp. 163-202
- 松本雄一 (2013) 「実践共同体における学習と熟達化」『日本労働研究雑誌』10 月号 (No639) pp. 15-26
- 山下隆史 (2005) 「学習を見直す」『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社 pp. 6-29
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning : legitimate peripheral participation* New York: Cambridge University Press.
- 佐伯眞訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習

正統的周辺参加』 産業図書