

共生日本語教育が日本語非母語話者に与える 教育的意義に関する一考察

—ある教育実習生の事例から—

清水 寿子*

The purpose of this paper is to investigate the educational significance of a practice teaching program of Community Japanese language on a student teacher that is a non-native speaker of Japanese. A student teacher, which was a non-native speaker of Japanese answered a metaphor-making task 3 times, had an interview and wrote a journal through the program including 3 months of a preparation period. The image she had before the program that was to guide participants changed toward collaboration with participants after the program. The result suggested that the collaboration in student teachers' community to make a suitable teaching plan convinced her that a participant with an almost zero level of knowledge could play an important role in class. The acknowledgement of competence of non-native speakers made her unbind from normative Japanese language education.

1. はじめに

1-1. 非母語話者教師と「正しい日本語」

1990年の出入国管理及び難民認定法(入管法)の改正がきっかけとなり、外国人登録者数は増加の一途をたどっている。在留外国人の日本語学習の支援に取り組んできているのは主として地域のボランティア団体であり、これらのボランティアによる日本語教室が「地域日本語教育」として盛んになっている[内海2003; 文化庁2004]。こうしたボランティアの主体はこれまで地域の日本人住民が担ってきたが、近年では地域日本語教育の分野で、日本語非母語話者(以下、JNNS)のボランティアが教師として参加する例が報告されている。JNNS教師が活動の場に存在することにより、学習者は自分の考えやエピソードを語る等の主体的な学習活動が出来るという[金井2007]。阿

*お茶の水女子大学大学院比較社会文化学専攻博士後期課程

部・横山[1991]は、JNNS教師の利点として①学習者と文化背景が同じ ②学習者と母語が同じ ③学習者としての経験があることの3点を挙げている。これらの利点を生かしたJNNS教師は、今や海外だけではなく国内においても期待されている存在であるといえよう。

では、日本語を母語とする(以下、JNS)教師との関係において、JNNS教師はどのような存在なのだろうか。JNNS教師の利点を挙げた阿部・横山[1991]が同時に指摘したのは、JNNS教師が日本語力の不足を感じ自己否定的になる傾向があること、そしてJNS教師も、JNNS教師の日本語力の不足を欠点として見なす傾向にあることである。このような傾向は、JNSとJNNSが日本語を媒介として「支援者—学習者」の関係にあるという立場の固定化[古川・山田 1996]を促し、JNS教師とJNNS教師の間に格差を作り出すものと考えられる。

JNSとJNNSの関係性に力の偏りが生じ、それが固定化されるのはどうしてだろうか。それは、日本語教育がJNSの話す日本語を規範とし、文法積み上げ型で教えられてきた[牲川2006]ことに原因があろう。このような、JNSの日本語規範を「正しい日本語」として基準化し、その習得を目指す日本語教育を本稿では「規範的日本語教育」と称する。規範的日本語教育の危険性をハタノ[2006]は指摘し、「正しい日本語」の習得をJNNSに強いることは彼らの母語・母文化を否定して同化を強制し、「不完全な日本語」しか話せないという劣等感を押し付けることになると論じている。規範的日本語がJNNSの習得すべき日本語として目標視される限り、JNNSの日本語は知識の欠如により規範から逸脱したものと捉えられ、JNNSは「教えてあげる」必要のある存在と見なされる[大平2001]と考えられる。

「正しい日本語」の教授に付随するJNNS抑圧の危険性が十分に議論されないままに、日本語教育の現場では今日まで規範的日本語教育が採られ続けてきた[牲川2006]。教師としてJNSがJNNSに優ると意識が教育現場に存在する現状を指摘した石井[1996]は、このようなJNS教師優位意識は、伝統的な言語教育観・教授法における教師観と強く結びついたものとしている。そうであるならば、規範的日本語教育のパラダイムの中にある限り、JNNS教師は自らの主体性を弱体化するおそれのある教育に身をさらし続け、弱い立場のJNNSを再生産することにつながると言えるのではないだろうか。その先には、規範的日本語教育を学んで努力の末に日本語教師となったJNNS教師が、「正しい日本語」の抑圧を受ける側から与える側に回るという危惧すべき構造が浮かび上がる。

1-2. 共生日本語教育の提言

近年、変動する社会状況や高まる議論を背景に、多様な言語文化を持つ人々を社会の一員として受け入れ、尊重するための道が模索され始めている[西原2005]。その動きの一つとして、同化要請として機能しない日本語教育「多言語多文化共生日本語教育」（以下、共生日本語教育）が岡崎[2002]によって提唱されている。共生日本語教育では、JNSとJNNSを「支援者—学習者」の関係ではなく、同じ地域に住む住民として位置づけている。そして、互いの言語・文化を尊重し、参入側と受け入れ側が双方の生活にとって大切な問題について、対立や葛藤を恐れず、対等な参加者として学び合うことを目指す[古市2006]。共生日本語教育の実践においては、参加者のみならず教師側もJNS・JNNSが対等な立場で参加し、協働的關係を築き上げていくことが報告されている[平野2007]。

地域日本語教育においてJNNS教師が重要な役割を見出される今、日本語教育のパラダイムを再考し、JNNS教師をどのように育成していくかを考えるべき時を迎えている。多言語・多文化共生を実現するための共生日本語教育は、「正しい日本語」の追求が目指されていた従来の日本語教育からのパラダイムシフトといえる。本稿では、規範的日本語教育と理念を異にする新しいパラダイムの日本語教育としてJNS・JNNSの対等性に立脚した共生日本語教育がJNNS教師に何を提供し得るかを検討したい。

2. 先行研究

2-1. 日本語教育のパラダイムの変化

日本語教育の分野においては、1960～70年代のオーディオリンガル法、80年代からのコミュニカティブ・アプローチ、そして90年代半ばからの社会的成員としての学習者重視と、そのパラダイムは「教育する→支援する→共生する」という方向で変化してきた[佐々木2006]。しかしこのパラダイムシフトは全体に浸透したとは言いがたく、現在も伝統的教育観に沿った教育が行われている場も少なくない。その原因として佐々木は、パラダイムの転換に当たって不可欠といえる、新教育観に対するレディネスの不足に要因を見ている。教師にとって知識伝授型授業は魅力的なものであり、また学習者自身が教師主導を期待することもあるからである。佐々木が指摘するように、新しいパラダイムシフトの実現とは、教師・学習者それぞれに受容されなければ成り立たない。すなわち日本語教育のパラダイムシフトは、教育を実現する個人の意識変容に還元されていくといえる。

2-2. 意識変容の学習

上記のことから考えれば、多言語多文化共生という新たなパラダイムに基づく日本語教育の実現には、その過程において学習者や教師個人が従来のパラダイムを見直すことにより、自己省察や意識変容が起こることが必要となる。ここでの変容的学習とは、成人教育研究者Mezirowに従い、批判的なふり返りを通じ、ものの見方・行為の仕方の習慣的な枠組みである準拠枠を変えていくような学習を指す[常葉-布施2004]。規範的日本語教育で日本語を学んだり教えたりしてきた者にとって、共生日本語教育の実践者になるには、その過程においてふり返りを通じた準拠枠の変更を伴う認知的作業が必要であると考えられる。

Mezirowの理論の実践的応用を目指したCranton[1992]は意識変容の学習を、抑圧や文化的制約と闘う手段となる〈解放の教育〉と位置づけ、「意識変容の学習は社会の変化をもたらすものである」[Cranton 1992=2005 : 242]と述べている。Crantonによると、ふり返りのプロセスは前提(assumption;本人が当然だと思うようなこと)が問い直されていることに気づくことから始まり、前提の源を吟味し、妥当ではないと考えられた前提が変更されることにより意識変容の学習が起こる。前提の変化は個人のパースペクティブの変化につながり、変化したパースペクティブに基づいた行動が生まれてくることになるという。

MezirowやCrantonの意識変容の学習理論は成人教育における知見ではあるが、教師の生涯発達の視点から日本語教師養成にも応用できると考えられる[池田2007]。本稿では、意識変容を「自己について批判的にふり返るプロセスにおいて、自己の前提を再形成すること」と定義する。

2-3. 共生日本語教育におけるJNNS教師

共生日本語教育の実践例として、「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」[お茶の水女子大学大学院日本語教育コース2000～]という教育実習がある。この実習では実習生は、日本語を教える先生としてではなく、①共生日本語が創造される場を準備するコーディネーター ②参加者間のやりとりを促進するファシリテーター ③JNNSの立場を代弁するアドヴォケーターとして、JNSとJNNSの間に立ち、対話によって問題を共有する姿勢で臨むことが求められている[岡崎2002]。実習の概要は表1に示す。準備は実習生が主体となり、地域の情報収集、参加者募集や教案作成を行う。教壇実習では大学周辺のJNNS・JNS住民を対象に、実習生も自らの経験を話すことにより対等に参加しながら、地域の共生を実現させるための対話を試みることを特徴とする。

本稿では、共生日本語教育はJNNS教師に何を提供し得るか、換言すれば、共生日

表1 「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」実習の概要

実習目的	JNSとJNNSが共生するための日本語の創造と支援の仕方を学ぶこと	
教授形態	JNS、JNNS実習生によるチームティーチング(メインティーチャーとティーチングアシスタントの協働)	
クラス活動	参加者は大学周辺住民の年少者・成人(JNS、JNNS)	
	年少者クラス：ゲームや歌、劇などの活動 互いを肯定的に受容する態度を培うことを目指し、子どもたちの両親や祖父母のルーツを取り上げ、自分や仲間の母語・母文化についての知識を深めた	成人クラス：身近な問題のディスカッション 近所付き合いや職場での規則、お金の貸し借りに対する意識の違いなどを取り上げ、共生についてお互いの経験を率直に述べ、意見を交換した
期間	準備期間：4月～7月(約3ヶ月)教壇実習：7月～8月(8日間：1日2時間半)	

本語教育に携わることでJNNS教師が何を得ることができるかを明らかにすることを目指す。その上で、まず共生日本語教育実習におけるJNNS教師(ここでは実習生)の働きや役割に注目した研究を概観する。古市[2005]は、JNNS実習生20名の語りのデータを分析し、JNNS実習生がJNNS参加者に対して①対話を促す学習支援 ②マイノリティとしての心理的な支援 ③生活者としての社会的な活動支援ができることを示した。朱・単[2007]は、JNS・JNNS教師各1名とJNS・JNNS参加者との教室談話を分析し、①JNS実習生はJNS参加者を、JNNS実習生はJNNS参加者を主な働きかけの対象としていたこと ②JNNS実習生は積極的な自己開示でJNNS参加者の共感を呼びつつ、会話参加意欲を高める役割をしていたことが明らかになった。これらの研究によって、JNNS教師が共生日本語教育の教室運営に大きく貢献すること、特に、JNNS参加者の活動への深いコミットメントを促すことが示された。

では、JNNS実習生自身は共生日本語教育の経験から何を獲得するのだろうか。清水[2007]は共生日本語教育の実習生の学びに焦点をあて、実習生17名のジャーナルを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した。その結果、実習生の学びが〈共生理念〉〈協働実践〉〈他者認知〉〈自己認知〉の領域に分かれていること、実習の進行に伴いそれぞれの領域での学びが関わりながら深まっていったことを明らかにした。野々口[2007]はJNNS実習生1名のジャーナルを分析した結果、共生日本語教育を経験した実習生の肯定的自己概念形成の促進要因として、①実習生が既に持っているものを積極的に提示することが奨励されること ②実習生間で問題を共有し、解決に全員で取り組むこと ③多言語多文化共生を目指した教育実習であることの3点を示した。清水や野々口の研究によって、共生日本語教育によって実習生が多様な

学びを深めること、及びJNNS実習生の肯定的自己受容を促すことが示された。しかし、JNNS実習生に特定した学びの深まりの実態や、具体的に共生日本語教育の何がJNNS実習生の自己受容を促進したのかについては明確になっていない。これについては、JNNS教師である実習生が共生日本語教育とどのように向き合い、何を体験しているのかを分析する必要がある。

3. 研究目的

本研究では、共生日本語教育がJNNS教師に何を提供し得るかを明らかにすることを目的とする。この目的のもと、共生日本語教育実習を経験したJNNS実習生の意識変容に着目し、どのような意識変容がなぜ起こるのかを考察することを目指す。

4. 分析方法

4-1. 分析対象

(1) 共生日本語教育実習

本研究では、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースにおける200X年の共生日本語教育実習を研究対象とした。本実習は、大学院の教育課程の一環として行われたものであり、通常の地域日本語教育ではない。しかし実習においては、①参加者及び教師側にJNS・JNNSがバランスよく存在する ②期間が限定されているため、学びの過程が浮き彫りにされやすい、という2つの利点がある。また共生日本語教育の実習生は、実習という限定的な形ではあれ地域の住民を対象とした共生日本語教育に「教え手」として携わりつつ、新しい理念の日本語教育の「学び手」としての自己にも向き合う構造になっている。このように、③実習生は「教え手」かつ「学び手」という2つの立場から共生日本語教育を検討することになるため、意識変容が観察されやすいと考えられる。これらのことがJNNS実習生の意識変容を見るという本研究の目的に合致していることから、対象フィールドとして設定した。

(2) 分析対象者の選定

本実習を経験した実習生(JNS7名・JNNS 8名(中国語母語話者7・韓国語母語話者1))の中から、年少者クラスを担当したJNNS実習生A(中国語母語話者、20代女性)を分析対象とする。Aを選定した理由は、①学習者として規範的日本語教育を受けた経験があることに加え、ジャーナルから、②言語教育観や共生言語をめぐる内省を準備期間から重ねていたことが明らかになったことにある(表2参照)。そのため、Aの変化を追うことにより、共生日本語教育への理解の過程における規範的日本語教育と

表2 Aのジャーナルに見られる共生日本語への言及の変遷

入学前	・「共生日本語」が、今までの私の外国語教育に対する、「外国語を勉強するために、できるだけ母語を排除すべきだ、できるだけ目標言語の環境にさらしたほうがいい」というビリーフを変えました。子どもたちに、自国以外の国の文化を尊重し、理解しようとする心を持たせたいと思いました。(2月19日No.1)
準備期間	・日本人の意見に反対する場合、なかなか自分の意見を言えないし、話し合いのテンポが速くて、発言するのがすごく難しいと感じました。(実習生の)皆が「共生」、「共生」と言っても、共生の本当の意味がまだわかっていないのではないかと思います。(4月22日No.4) ・私も最初は自分の日本語の文法ばかり気にしていましたが、日本人の仲間が「もっと留学生の声を聞きたい」、「JNNS参加者の気持ちを理解するために、まず留学生の意見を聞かなければならない」、と言ってくれましたので、やっと自分の役割と重要さに気づいて、批判的な意見もちゃんとと言えるようになり、日本人の仲間も私の意見などを認めてくれ、とても達成感がありました。日本人も遠回りに言う、間接な言い方をする、などのやり方から、はっきり意見や考えを出すように、すっかり変わりました。これこそ「共生」、「語り合い」だと思います。(5月20日No.7)
実習後	・最初は共生日本語の定義に戸惑いましたが、実習を通して少し見えてきた気がします。私が見えた共生言語は、ほんの一部かもしれませんが、この教育実習の経験がこれから共生言語を伝えていく私に勇気をくれたように思います。(8月7日No.16)

共生日本語教育の意味づけ、及びそれに伴う意識変容の出現が期待されると考えた。

4-2. 実習の構築と展開

(1) 共生日本語の理念の解釈への模索

分析対象とする共生日本語教育実習がどのような過程を経て作り上げられたのかを概観する。本実習ではJNSとJNNSが共生するための日本語の創造と支援の仕方を学ぶという目標のもと、準備期間から共生日本語という概念や、参加者募集、クラス運営に関する議論が続けられた。ここでは実習生間で共通の意識を作っていくまでの過程を確認するために、実習準備の授業時間内を中心に持たれた話し合いのテープの音声記録から、理念を実習生間で理解し、実習のコンセプトとして表現するまでの葛藤が現れている2箇所を抜粋する。以下に示すのは準備開始当初の議論の抜粋である。JNNS実習生A、B、Cに実習経験者の先輩Sが加わり、共生日本語に対する各自の疑問を提示するところから話し合いが始まった。下線は引用者によるもので、特に着目した箇所を示す。省略部分は内容を変えずに前後関係から補って()に示した。Aの発話番号は太字で示している。以下、データの引用箇所は同様である。

【話し合い：“共生日本語”とは】(4月10日)

01実習経験者の先輩S：共生言語ってという言葉について。私たちが今やろうとしている実習は共生言語をベースに考えている

02B:今の時点ではなるほどなっている理解ができそうなんだけど、これはなんだろう、

ふり返ってみるとわからない

03A：わからない(笑)

04B：みんなで気楽に話せる言語？っていうふうに捉えていてもそれって難しい

05A：わかりにくいですね。共生社会を作るための、っていうのが言語とどう結びつくのかわからないんですけど

06C：そう。わかっているような、わからないような

07A：言語はどうやって共生？

08S：多分なんかすごい遠い記憶なんだけど、今まで読んできた論文の中で、共生っていうのは例えば、韓国、台湾、でも今2人は(実習生BとA)日本語でコミュニケーションしているんですね。その日本語が私たちの共生言語と捉えられる。でもう一つの考え方は、例えば、私たちは外国人。あ、今たまたま全員外国人だ。で、日本人と接触する時は正しい日本語を話さなきゃいけないって言う私たち外国人は強いじゃないですか。でもそんなに正しくなくても日本人も理解できるならこの第3言語みたいなのを共生と言うんじゃないかなと

09A：思いますそれは

10S：思うんですけどやはり難しいところがある

11A：みんなマスターしたいでしょう。なんか中途半端なこと、ところで止まってるとか

Aは、共生社会と言語の関係が具体的にイメージが出来ていないことを表明する(発話05、07)。言語習得においてはコミュニケーションできることが大切であるという考えに理解を示しながらも(発話09)、言語を「マスターしたい」という思いがあることから、学習中の日本語を「中途半端」なものとして満足できない(発話11) Aの心理が窺える。

次に示すのは実習生の共通の目標を示したコンセプト決定のための話し合いの様子である。全体ミーティングの前のブレインストーミングとして、この話し合いは4人の小グループで行われた。この話し合いではAを除くD、E、Fの3名はJNSである。

【話し合い：実習のコンセプトについて】(5月10日)

01D：今日はコンセプトについて話し合うって言っていましたね。ですが、出てきた言葉がきっかけ、育てる、新展開、語り合う、共に生きる。というこの短い表現の言葉だけ。これでは、その実習の概念作りなんていうのは、説明会にも使えるもようなのにはなりませんね。この短い表現だけでは

02A: そうですね

03D: だからやっぱりもう少し、あ一文章力ね。訴える、何かのきっかけとして？私たちは。私たち実習生が

04E: 私たち実習生も参加者も

05D: 実習生も参加者も一人の人間？実習生も参加者も、何ですか？実習生も参加者も

06A: 母語話者も非母語話者も

他の実習生は「実習生／参加者」という枠組みで見ているのに対し、Aは最初から非母語話者の視座で話し合いに臨んでいた(発話06)ことが推測される。この後、実習に参加する外国人のことに話題が移り、Aが「まだ対等に扱われていない」と発言したことから、外国人の視点が話し合いの俎上に載る。

64A: 小さいことかもしれないけど

65D: 言ってみて、いいのいいの

66F: 言ってみて

67A: 共生日本語っていう概念を知って、ちょっと抵抗があったんです。なぜかと言うと外国人が一番

68E: 弱い立場？

69A: じゃなくて、いつも、意識してるんですよ、正しい日本語をマスターしたい。そして相手が仮に助けようとしても、私の日本語そんなに悪いの、レベルがそんなにダメなの？私が言うこといつも

70F: あーそれレベルが高い人の悩みね。私もでも外国にいたときそうでしたよ。みんなが日本語で話そうと一生懸命努力してくれるんだけど、要らないんです。私は練習したいし上手になりたいし対等に話したいから。でもそれはできる人の悩み

71A: そうかなあ

72D: うーんそうかもしれない

(中略：Fが外国にいたときに言語で苦勞した体験を話す)

93E: でAは、そういう思いがあるから、共生日本語って言うのは、もうそのレベルでいいんだよ、それ以上上手にならなくていいんだよ、って言われているような気がしてちょっとカチンと来るわけよね

94D: そうなの？上手じゃなくてもいいよって

95A: でもそうだけじゃなくて、外国人だからってそうだよって言われて

96F：そういうことをこの場でいっぱい言えるんだよ。そうしたら満足にならない？

97D：だから吐き出しちゃうから満足する

発話69でAは「正しい日本語をマスターしたい」という思いのために、共生日本語教育の理念に抵抗があったことをJNSの実習生仲間に吐露するが、Fに「レベルの高い人の悩み」と言われ正面から取り上げられることはなかった。Aの心情はEによって再度拗り上げられるかに見えたが(発話93)、Aは自分の気持ちを言い尽くせないまま(発話95)、F、Dによってこの場は収束されていった。この断片から、Aが実習生仲間の中でも十分に思いを尽くして発言をする機会を持ってはいないことが想像される。

以上の記録から、Aの意識変容に至る前の準備段階として2つのことが確認できた。一つは、Aが「正しい日本語」への価値付けを捨てがたく、共生日本語に抵抗を感じていたことであり、もう一つは、そうしたAの思いはJNS実習生にすぐには受け入れられなかったことである。表2に挙げたように、Aは準備期間の5月20日のジャーナルに「自分の役割と重要さに気づいて、批判的な意見もちゃんとと言えるようになり、日本人の仲間も私の意見などを認めてくれ、とても達成感がありました」という経験を記しているが、その達成感に至るまでには上述のような葛藤があったことが窺える。

(2) クラス活動—活動の実際

表3 年少者クラス8日間のコースシラバス

	テーマ	活動内容
1	新しい星へ行く	オリエンテーション・自己紹介 「どこから来たの？」
2	星の図書館を建てる	中国の絵本に触れてみよう 中国語で動物の名前を覚えよう 自分たちのオリジナル絵本を作ろう
3	ゲストを迎える	ハングルで自分の名札を作ろう
4	言葉について考えよう	おうちで使っている言葉は何？ もしもお母さんと使う言葉が違ったら？
5	仲間のお母さんが来たよ	スリランカってどんなところ？ シンハラ語についてお話を聞こう
6	星の劇場を建てる	鳴き声ゲームで文化の違いを楽しもう やりたいことがぶつかったときどう工夫する？
7	星の探検	オリエンタリング 星の飾りつけ
8	地球に帰ろう！	星の飾りつけ 成人クラスとの合同パーティー

Aが担当した年少者クラスでは、仲間の母語・母文化を共に学び認め合いながら、「新しい星を作る」という趣旨のもと行われた。募集の結果、小1から小6までの15名(JNS 7名、JNNS 8名)が参加した¹⁾。8日間のクラス目標として、「自他の母語・母文化を受容し肯定すること」「参加者・実習生のこれまでの経験や持っている個性を活動につなげること」が目指された。1日に一つ、参加者の母語・母文化を取り上げ、活動が組まれたほか、毎日の活動として、参加者がこのコースに参加するまでの出来事や家族を紹介し、仲間と共有する「どこから来たの?」や、星のテーマソングとして各国語による「きらきら星」の合唱が行われた。8日間の流れは表3に示す。

4-3. データの収集方法

(1) トライアンギュレーション

Flick[1995]は、同じ現象を異なるデータから明らかにするトライアンギュレーションを包括的かつ妥当性・一貫性の高い知見を得る質的技法として取り上げている。本研究では複数のデータソースを用い、Aの意識変容をめぐる多角的・統合的な検討を試みる。データにはCranton[1992]が挙げている意識変容の学習を促す手法のうち、ジャーナル・ライティング、比喩生成課題を用いた。これらは分析データであると同時に、実習生が内省を深め、意識変容の学習におけるふり返りの機会となるものとして設定した。さらに、それらの実施後にフォローアップインタビューを行い、その文字化資料をデータに加えた。また補助資料として、上記のデータに関係する年少者クラスでの活動の展開や、クラス後のふり返りの音声記録を追加した。なお、Aが記したジャーナルは全部で16枚(A 4)、インタビュー(8月15日実施)は47分である。各データの収集時期は図1に示す。

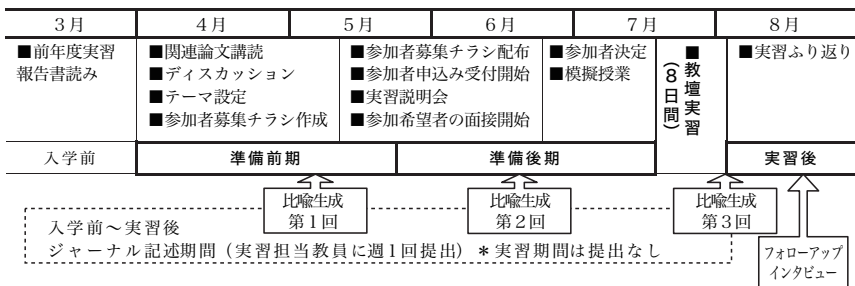


図1 実習準備の進行とデータ収集時期

(2) 筆者の立場

筆者は同様の実習を経験した1学年上の大学院生という立場で、実習前後の出来事を見学し、共有している。インタビューは筆者がインタビュアーとなり、1対1の対面で行った。

(3) 比喩生成課題

データのうち、比喩生成課題を分析の軸とする。Lakoff & Johnson[1980]によると、比喩は個人の概念体系を成り立たせるものである。またElbaz[1981]によると、教師の知識構造は感情や信念等と結合し、比喩の形式で定式化されるという。比喩研究はこのような主張をもとに発展し、実践知や教育観を調査する方法として教師の認識の調査に用いられている[Calderhead 1996]。また、比喩を分析することにより比喩生成者の前提を明らかにすることができること、変化した前提に基づいて生成された新しい比喩には新しく支持する意味づけが表されること[Cranton 1992]から、実習生の意識変容を分析するツールとして本研究に適切であると判断した。

比喩生成課題は、あるトピックについての比喩とその説明(なぜその比喩を選んだか)を生成させ、そこから被験者の内的世界や認識の在り様を捉える手法である。日本語教師が持つ教師観を比喩生成課題を用いて調査した研究には、岡崎[1998]、森下[2002]、亀川[2005]がある。岡崎[1998]は、日本語学校などの現職の日本語教師53名を対象とし、「日本語の先生」のイメージを分析した。その結果、日本語教師は外国で苦勞しながら学んでいる学習者を精神的に支える「支援者」として自らをイメージしていることが示された。森下[2002]は、日本語教師養成講座の受講生約120名を対象として「日本語教師」のイメージを調査した結果、日本語教師はその職業を「いつも明るく学習者を楽しく学ばせ、導き、世話を焼き、少ない賃金で何でもやってあげる存在」として捉えていることを指摘した。さらに亀川[2005]は、日本語学校の日本語教師79名の比喩生成課題の結果から、日本語教師のイメージは「元気に明るく学習者に日本語を学ばせ、学習者の独り立ちの世話をする大変な仕事」という固定的なものであると指摘した。森下[2002]と亀川[2005]の研究からは同様に「学ばせ、世話を焼く」という共通の教師像が現れており、亀川は、このイメージが日本語教育におけるひとつの文化として継承されている可能性を指摘している。

それでは、共生日本語教育のイメージはどうだろうか。共生日本語教育イメージを調査分析した研究は管見の限りまだない。しかし共生日本語教育には、学び手を教師と対等に位置づけ、共に学び合って共生言語の創造を目指すという特徴がある。さらにJNNSも参加者として教室に入ることから考えると、共生日本語教育の教師と参加

者の間には、従来の日本語教育の形態とは異なる関係が構築されていることが考えられる。これらのことから共生日本語教育のイメージには、規範的日本語教育には見られなかったイメージが潜在していることが推測される。

(4) 比喩の生成トピック

比喩の生成にあたって、トピックを〈教師〉〈参加者〉とした。その理由は、規範的日本語教育では両者は「支援者—学習者」の関係にあるのに対し、共生日本語教育では両者は対等な存在であるため、2つの教育の違いが端的に現れるキーワードと考えられるからである。共生日本語教育の教師と参加者にどのような比喩を与えるかには、比喩生成者の前提となる共生日本語教育の理解が反映されるものと考えられる。実践活動と内省の融合から専門的な能力が形成される [Wallace 1991] 過程を考慮に入れて、実習準備前期(1ヶ月目)と実習準備後期(2ヶ月目)、教壇実習1週間後の調査の計3回の調査を行った。

5. 結果

「共生日本語教師／参加者とは～のようなものだ。なぜなら…」という形式で提示した結果、実習準備前期・準備後期・教壇実習後の3回のデータ収集において以下のような結果が得られた。

表4 実習生Aの〈教師〉と〈参加者〉の比喩の変化

時期		準備前期		準備後期		教壇実習後	
教師	参加者	種をまく農人 (共生社会の理念を参加者に持って帰らせようとするから)	未開発の土地 (参加者はいろいろな可能性を持っていますが、まだそれについて意識していませんから)	農人 (共生の種をまいているから)	成長途中の稲穂 (まだ成長の途中だが、いつか収穫できるようになる日が来るから)	シェフ (色々な言葉(食材)でおいしい料理(コミュニティ)を作り出そうとしているから)	個々の宝石 (違う特質を持っていて、それが無限の可能性を持っているから)

表4は実習生Aが準備前期、準備後期、教壇実習後の比喩生成課題で生成した比喩とその説明である。準備前期の比喩は〈教師〉が「種をまく農人²⁾」、〈参加者〉が「未開発の土地」であった。そして準備後期は〈教師〉が「農人」、〈参加者〉が「成長途中の稲穂」である。これら準備期間の2つの比喩は互いに似通っている。それぞれ「未開発の土地」、「成長途中の稲穂」(傍点は引用者による)とあるように、教師の手が加わることによって初めて参加者は十全な存在になるものという前提が現れている。この関係からは、規範的日本語教育における教師と学習者の関係が浮かび上がる。しかし教壇実

習後の比喩はそこから大きく転換している。〈参加者〉の「宝石」の比喩や「無限の可能性を持っている」という説明からは、それ自体で完全な存在として教師に向き合う参加者の姿が現れる。これは共生日本語教育での参加者の主体性が投影されている比喩といえよう。

このような比喩の変化に見られる前提の転換の背景には、Aの意識変容があると推測される。変容の解明のために、ジャーナル及びフォローアップインタビューからテキストを分析する。まずAの認識を教壇実習以前と以後で比較するために、準備期間と教壇実習後のジャーナルを引用する。

【準備段階のジャーナル〈どうやって子どもを導くか〉】（7月8日No.14）

私たちがデザインした活動は(中略)子どもの意見から拾うものを発展させるものが多いです。しかし、子どもたちからどんなフィードバックが出てくるかが予測できないため、私たちができるのは、子どもを誘導したり、出てきたものを私たちが考えた方向に引っ張っていったりすることしかないかもしれません。つまり、教案も不安定なものだと言えます。(中略)私たちがうまく子どもたちを誘導できるか、どうやって子どもたちの意見や行動を利用するか、などなどの問題への対策、私たちが今生懸命考えるとところです。

この教壇実習の約1ヶ月前の記述からは、教室活動を作る上で、Aが子どもの活動をコントロールすることを課題としていることが窺える。あくまでも教師が主導者となり、子どもを教師の想定する活動へと方向付けるという意味があることがわかる。このようにジャーナルに現れるAの教育観は、比喩で表された〈教師—参加者〉の関係と一致している。

【実習後のジャーナル〈教案は死んだもの、子どもは生きているもの〉】

(8月7日No.16)

参加者たちが目の前に立ってやっと一人一人の全体像が見えました。ですから、今回の実習の教案は子どもの性格、子ども自身の問題、子どもたちの相性などの理由で、何度も変更しました。このことは私にとって非常に印象的でした。

私が英語教師をしていた頃は、ただ与えられたシラバスに従って授業をデザインしていたのですが、今回の経験を通して、「教案は死んだもの、子どもたちは生きているものだ」ということを深く感じました。やはり子どもの立場に立って教案などを考えると、見えてなかったことが見えてくるんだなと思いました。(中略)今回子どもと

のやりとりを通して、子どもたちが持っている無限の想像力や創造力に驚嘆しながら、子どもたちから多くのことを学んで、自分を見直す機会にもつながったのではないかと感じています。

実習後のジャーナルには「誘導」の言葉はない。Aら実習生は子どもの様子を見て最初の教案を捨て、試行錯誤しつつ教案を変更した。その結果、Aは子どもの立場に立ってみることの重要性を実感している。そして、シラバス通りの授業をしていた英語教師の経験を参照し、共生日本語の教室での実感を「教案は死んだもの、子どもたちは生きているものだ」という象徴的な言葉で示した。

「子どもたちから多くのことを学んで、自分を見直す機会にもつながった」ことについて、Aは次のように語っている。

【フォローアップインタビュー 〈子どもの持つ力に驚く〉】

私、金姉妹をインタビューしたんですけど、そのとき、インタビューする前はとても心配してたんで、彼女たちは一体ここで何を学べるか。彼女、日本語ゼロって言ってもいい、そういう日本語のレベルなので、すごく心配して。(中略)彼女のために、彼女の日本語能力に合わせて教案作らなきゃいけないのは、すごくみんなこう(難しい)と思って、でも実際やったらそうじゃないんです。彼女は私たちが思ったより、すごい能力と、すごい、いいパワー持っていて、日本語全然通じなくても私たちが言いたいこと通じるんです。絵本作りのときに、私の印象は本当にすごく変わったんです。この子達ほんとに、やるんだなーと思いました。私たち前もってみんなインタビューして、そのデータで子どもたちを判断するのは危ないかなと思いました。インタビューの結果を見る限りは、子どもたちの性格とか、何もわかることができないと思います。

Aは教壇実習前に、韓国から来たばかりの金姉妹にインタビューする機会を持った。その時点では、姉妹のゼロレベルに近い日本語力から推測して、実習の参加に否定的な見通しを持っていた。しかし、Aの予想に反して、金姉妹は絵本作りの活動中に、仲間と積極的にコミュニケーションをとったり、大きな声で発表する等の活躍を見せた。

Aが語っている絵本作りの活動とは、クラスの2日目に行われたものだった。この日の活動では、「星の図書館を建てる」と題して、図書館を模したパネルを用意し、図書館に搬入する絵本を小グループで作成した。以下に引用するのは、当日メインティー

チャーをしたAとGがクラス終了後に、クラス中の様子を教室の後ろから撮影したビデオを見ながらふり返りをしている時の会話である。

【年少者クラス2日目終了後のふり返り】メインティーチャー：実習生A、G

〈絵本作りの様子のビデオ視聴。“ねずみ大作戦”という絵本のストーリーを考えたグループが発表した。参加者：ユウコ、ヒヨン、金スミ・金ミナ姉妹

01A：「ねずみ大作戦」。ここヒヨンちゃんあまり参加してない、あの発表ね。でもとてもやる気

02G：スミ

03A：うん

04G：結構スミちゃんは、はい次よ、次よ、次言って、みたいな感じにやっていたのね

05A：そうね。足場かけ？なんていうか

06G：スキャ、スキャホールディング？

07A：スキャホールディング。ユウコちゃんも結構うまい

〈ビデオで絵本を読み上げるヒヨンの姿が映る。ヒヨン「メーロン(韓国語で“あっかんべー”の意)」〉

08G：(ヒヨンのセリフをリピートして)メーロン(笑)

09A：多分ここ、金姉妹は自分だけが読むのじゃなくて、チャンスをこうヒヨンちゃんにあげる

金姉妹の姉・スミが、ヒヨンに発言・参加の機会を与えてセリフを促している様子を見て、Aは「足場かけ」、「スキャホールディング」であると指摘した(発話07)。この発言から、Aは参加者間に協働的な学び合いの関係が起きていることを察知していることがわかる。

このように、クラスの中で、日本語力にかかわらず協働的關係を作り出せる金姉妹を見たAは、「彼女は私たちが思ったよりすごい能力と、すごい、いいパワー持っていて、日本語全然通じなくても私たちが言いたいこと通じる」ことの発見から、インタビューのみのデータから推測して判断する危険性を実感している。Aは教壇実習において子どもの潜在能力を知ったことで、ゼロレベルのJNNSは活動参加が困難という認識を改めた。

さらにAは、生成した比喩について、教師と参加者の関係を捉え返しつつ語っている。

【フォローアップインタビュー 〈教師の比喩の変化〉】

(準備期間の比喩)農人が種をまいていて(中略)私がジャガイモの種をまいたら、たぶんジャガイモが出てくるんじゃないかなあ。にんじんをまいたらにんじんができる。自分が予想して、私が農人だから、どんなものが出てくるのか予想できる。自分がやりたいことを、自分たちが子どもに伝えたいことがあって、それを前もっていろんな活動を通して、子どもにそう思わせるイメージです。でもこれは、このシェフは(中略)スパゲティを作る途中でもっといい発想が出てきて、もっとスペシャルな料理ができるんじゃないかなと思って。全く違う料理が出てくる。シェフがいろんな料理を作り出そうとしているんですけど、シェフはいつも新しいメニューを考えているじゃないですか。ちょっとしたきっかけで、ちょっとした出来事で、全く違う料理ができる。しかもここ(農人)で共生の理念を持って帰らせようと思って、最初は持って帰って欲しいんですけど、うまく行かなくて持っていけない人がもし出てきたらまあしょうがないと思いました。できれば、できるだけたくさんの人に伝えて。でも、思いが伝わらなかった場合はもうそれで、それでもいいと思ったんです。でもこれ(シェフ)はちょっと違う。教師の意志で料理を作り出そうとしているんですけど、素材のちょっとした出来事で、違うものが出てきて。でもここ(農人)はもう、「私が作ったもの、持って帰ってください」だからちょっと違うんですね。でもこれはもう、シェフと素材の間は、一緒にうまい料理を、シェフだけでは無理で、素材もすごく大きな役割を持っていて。そういう素材もシェフの間ですごく密接な関係がある。

Aの準備期間における〈教師〉として表された「農人」には、「私が作ったもの、持って帰ってください」という教師の手の内にあるものを伝達しようとする発想があった。これは、教師が学習者のモデルとなり学習者に体得させる規範的日本語教育に由来するものであるといえよう。さらに「うまく行かなくて持っていけない人がもし出てきたらまあしょうがない」「思いが伝わらなかった場合はもうそれで、それでもいいと思った」と述べている箇所から推測すると、共生の理念を受け入れない参加者がいたとき、その参加者に理解を求めて積極的に関わったり、なぜうまく行かないのか探る態度は見られない。

教壇実習後に生成した比喩が「シェフ」になったことについてAは「ちょっとしたきっかけで、ちょっとした出来事で、全く違う料理ができる」ことを例に出し、「シェフだけでは無理で、素材もすごく大きな役割を持っていて。そういう素材もシェフの間ですごく密接な関係がある」と述べている。準備期間の比喩で現れた「農人」の教師には、どんな野菜が出来るのかが確定的に見据えられていた。しかし「シェフ」の教師

は、どんな料理ができるかの完全な予想はできず、シェフがいかに卓越した腕前を持っていたとしても素材自体に魅力的な味が備わっていなければ、シェフ単独の力でおいしい料理を作り上げることは不可能である。このことから実習終了後の教師は、参加者との協働作業をするものとして位置づけられていることがわかる。この「シェフ」でなお特徴的なのは、教師の力だけで料理を創り上げることはできないことや、素材の力を借りなければならないことを否定的に捉えるのではなく、「素材のちょっとした出来事で、違うものが出て」くることを肯定的に、意欲的に受け止めているイメージがあることである。準備期間のジャーナルに戻ると、Aは実習前には、子どもたちからどんなフィードバックが出てくるかわからないことを「教案も不安定なもの」、不安要素と見なしている。教案が確定しないという同じ状況を捉えつつも、教壇実習を経てAの認識は大きく変化した。

次に引用する箇所は、4日目の「もしもお母さんと使う言葉が違ったら?」というテーマの活動の場面である。年少者クラスでは、前述のとおり、自他の母語・母文化を受容し肯定することが目標に掲げられ、家族のルーツや母語に目を向ける活動が組まれた。この活動では、参加者を3・4人のグループに分け、一つのグループに2・3人の実習生(ここではA、H)がついて、子どもたちの思考と発話を促すよう働きかけた。補助教材として、母子が異なる言語で会話している様子が書かれた絵シートが使われた。以下は実習生Aがマイラに、絵シートを見せている場面である。マイラの使用言語は英語・日本語・シンハラ語(会話中ではスリランカ語)の順に強く、母親の母語であるシンハラ語は母子間の会話に時おり使われる程度であった。メインティーチャーの実習生の「みんなのうちではどうかな、こういうことってある?みんな同じ言葉で話すの?」という問いかけに対し、マイラは「違う時もある」と答えた。

【年少者クラス4日目 グループでの話し合い】

01H: ママが何語話して、マイラちゃんが何語でお返事とかって、例えばどんな時?

02マイラ: 例えばママがスリランカ語で答えたり、聞いたら、私が日本語でとか。英語でとか

03A: すごい。じゃあこれ(補助教材の絵)と同じだね

04H: じゃあ何でお母さんはスリランカ語でお返事するの?

05マイラ: わかんない

06H: わかんない?

07A: なんでだろう。ママ日本語わかるでしょう

08マイラ: うん

09A：なんでスリランカ語で返事するんだらうね。考えたことある？

10マイラ：ない

マイラは母と会話するとき、母のシンハラ語に対し自分が日本語や英語で答えることがあることを発言している(発話02)。ところが実習生Hが、母がシンハラ語を使うことの理由を問う(発話04)と、マイラは「わからない」(発話05)、考えたことがないという(発話10)。この後マイラは、なぜ母親がシンハラ語で返答することがあるのか考えるのをあきらめようとした。しかしAとHが根気よくマイラに寄り添い、考えを促した結果、以下のようなやりとりが生まれた。

18A：何でだろう。何でママ、スリランカ語でマイラちゃんにしゃべるんだらう。わかんないね。何でママ日本語わかるのにスリランカ語。考えてみる？

19マイラ：えっとー、ああ、そしたら勉強になる

20A：ああ、マイラちゃんね。ママがスリランカ語をしゃべってくると、スリランカ語の勉強もできるって

21H：だからママは

22マイラ：だってスリランカ語はそんなにまだわかんない

23A：あーしゃべれるけど、しゃべれない時はね、日本語で

24マイラ：なんか英語やってきたらなんか日本語忘れてきちゃう

25A：あー

26マイラ：英語勉強してたら

27A：じゃあ英語勉強する時に英語でしゃべる

28マイラ：うん、で、それで日本語ちょっと忘れる

29A：じゃあ日本語に変わる？

30マイラ：えっそんなことないよ絶対

31A：じゃあマイラちゃんが忘れる時に、ママが

32マイラ：そう

33A：マイラちゃんね、マイラね、例えば英語一杯しゃべると、日本語のほう忘れちゃう？

34マイラ：うん、たまに、たまに

35A：たまに忘れちゃうから、ママが日本語でしゃべってくれる

36マイラ：かもしれない

37A：かもしれない。そして英語は

38マイラ：英語は忘れない。だって学校行ってるから

発話19で、マイラは、母親が彼女に向かってシンハラ語を話すのには、シンハラ語の勉強という意図があるようだという事に気づくことができた。さらにマイラは、英語を話していると日本語を忘れることがあること(発話24)、また英語を話しているとき、自分から日本語にスイッチすることは絶対ないこと(発話30)、通っている学校で日常的に話している英語は忘れない(発話38)ということに立て続けに気づいていった。この一連の会話を通して、実習生はマイラに考えるきっかけを与えたあとは、マイラはAやHのサポートを受けながら自分で考えを進め、自身が持つ3言語に、強弱があることへ気づいている。

このように、子どもの認知に寄り添いながら対話を進めているAは「シェフ」のように、素材の能力を引き出しながら、子どもを信頼した態度で柔軟に対応している。

【フォローアップインタビュー〈参加者の比喩の変化〉】

(参加者は)成長途中の稲穂。そうだね、種をまいて、農人がその成長を見る。その収穫を期待している。ここ(宝石)、イメージがこれ(稲穂)よりもはっきりしていて、私は子どもたち一人ひとりとても違うとっていて、子どもは特有な独特な素質を持っていて、本当に宝石みたいなものだなあと思いました。一人ひとりの子どもたちが無限の可能性を持っていて、例えば想像力とかそういうすごいパワーを持っている、宝石。

実習後の参加者の比喩「宝石」が示すように、Aは参加者を一人ひとり違う「特有な独特な素質」「無限の可能性」を持つ、価値ある存在として捉えるようになったことがわかる。Aが教師の「シェフ」に対して、参加者を「料理」とせず、あえて「宝石」を選んだ背景には、本来参加者は教師の力を借りずとも輝く存在なのだというメッセージが込められているのではないだろうか。「シェフ」の教師像からは、「農人」の教師が持っていた授業運びの見通しは失われている代わりに、参加者が持つ力への信頼が生じているといえよう。

6. 考察

本研究では、共生日本語教育実習を通じて意識変容を経験したJNNS実習生Aの事例を取り上げて分析した。実習を経てAの認識は、教師が「農人」から「シェフ」、参加者は「未開発の土地」から「宝石」と変化した。この事例は、共生日本語教育ではJNNS実習生の教育観を、教師が参加者を教え導くという教え手中心のものから、教師と参

加者は対等に協働作業をするという学び手主体のものに変化させることを示した。それだけではなく、共生日本語教育が規範的日本語教育を受けてきたJNNS教師の「正しい日本語」という前提を変え、主体的に日本語教育に関わっていくための可能性を与えることを示したといえよう。

Aの事例をCranton[1992]の「自己について批判的にふり返るプロセス」に当てはめて考えてみると、教師は「農人」、参加者は「未開発の土地」であるという実習前のAの前提は、「正しい日本語」は重視されるべきであり、日本語がゼロレベルの参加者は活動参加が難しいというパースペクティブに結びついていた。しかし活動中での金姉妹らの活躍を見て前提の問い直しを行った結果、参加者はゼロレベルであっても十分に参加が可能だという前提に組み直されたことが考えられる。

ではAはなぜ、ゼロレベルの参加者は活動参加が難しいと考えていたのだろうか。塩崎[2000]は、JNNSが「正しい日本語」規範に適應できない自身の日本語の表象にとらわれ、自分自身に寛容でなくなることを指摘している。この指摘はAの準備期間の話し合いの記録やジャーナルにも認められる。Aは実習準備段階のジャーナル(表2参照)に「最初は自分の日本語の文法ばかり気にしていました」(5月20日No. 7)「区役所に行って何かの手続きをするときに、その係員は私が外国人であることを知っていて、私が流暢な日本語をしゃべっても一生懸命私を助けようとしていました。私は少し不快感を持ちました。「私の日本語はそんなにヘタなの」って思いました」(5月27日No. 8)と記している。これらの記述から、実習準備期間のAが規範的日本語の強い抑圧下にあったことが窺える。このことから推測して、Aは、A自身だけではなく、金姉妹についてもこの抑圧のもとで見えており、日本語力がない金姉妹の実習参加は難しいと考えていたのではないだろうか。そうであればAの事例は、JNNSを周辺に追いやるのはJNSだけではなく、規範の抑圧を受けたJNNSもまた、他のJNNSを規範外のものとして差異化し、差別の再生産を行っていくおそれがあることを示唆している。本事例では、規範的日本語教育を受けてきたJNNS教師の規範的日本語教育からの脱却を示したが、共生日本語の理念は準備段階からすぐに学び取られたわけではなかった。実習の準備期間から教壇実習の一連の流れを通して意識変容は起こったのであり、それだけ抑圧は強固であることが窺える。

佐藤[2007]は、「正しい日本語」という権力を脱し主体的に学ぶために、「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」の3つの実践を提起している。佐藤の提唱する3つの実践にAの事例を当てはめると、教師としてのAは〈農人〉として存在するか〈シェフ〉として存在するかをめぐって、教師としてのあり方を考え(個としての思考)、他の実習生との準備段階における意見交換や、試行

錯誤の教案変更、そして参加者である金姉妹やマイラらとのインタラクション(他者との対話)において、教案どおりに子どもを「誘導」という考えから、「教案は死んだもの、子どもたちは生きているものだ」と教育観の再構築(文化的リテラシーとしての学び)を経験したと考えられる。その過程でAは規範的日本語からの抑圧を対象化し、今までの教育観を客観視することができたのではないだろうか。

共生日本語教育は、それまでAを強く捉えていた規範的日本語への志向という抑圧装置からの解放、すなわちJNNSが“宝石”のような素材であることの気づきを与えた。Aが共生日本語教育の経験を経てこのように意識を変容させたことは、規範的日本語の抑圧に苦しむJNNSへのエンパワメントとなり、共生日本語教育の理念の下にJNNS教師を養成していくことは、これからの共生社会の実現への足がかりといえるのではないだろうか。なぜなら、AのようなJNNSは、今後日本や海外で日本語教育に携わるうえで(あるいは携わらないとしても日本語を使う一人の人間として)、自分のルーツや持てるリソースを大事にしながら周囲と協働して関係を構築していくことが期待されるからである。そのようなJNNSは、周囲のJNNSを「不十分な日本語に苦しむ存在」としてではなく、「JNSと対等な、積極的な存在」として肯定的に受容し、「正しい日本語」の抑圧からの解放を推し進める新しいパラダイムの日本語教育の力となりうるのではないだろうか。

7. おわりに

共生日本語教育における教師は、援助役、誘導役としての働きが大きい。本稿では暫定的に「教師」という呼称を用いたが、呼称は問い直されるべきだろう。成人教育の立場では「教える人」であることを超え、教育に携わる側も「学びの主体」とであると位置づけられている [前川2000]。また西口[1999]は、日本語教育者は教室を飛び出して、共生社会を生きる人を作る社会的実践の編成に携わると述べている。呼称にとどまらず、日本語教育に携わる者の役割意識においても常に刷新が望まれる。

本研究では年少者クラスのJNNS実習生1名を対象とした分析にとどまった。今後は成人クラスを担当した実習生や、JNS実習生との比較の観点から分析したい。また本研究では意識変容が起こった実習生に焦点をあてたが、変容が起こらない実習生を対象とした研究も進められるべきであろう。今後は共生日本語教育が日本語教師の教育観にどのように影響を与え、広く教育の場で実践されていくのかを、実習の枠組みに留まらず地域日本語教育に携わる教師などを対象として検討していきたい。

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、三輪建二先生に貴重なご助言を賜りました。心よりお礼申し上げます。

[注]

¹ 年少者クラスの参加者は以下のとおりである。名前は仮名。

参加者	出身国	性別	学年	使用言語(左から順に強い)
1 金スミ	韓国	女	小4	韓国語、日本語
2 金ミナ	韓国	女	小1	韓国語、日本語
3 ヒヨン	韓国	女	小4	韓国語、日本語
4 マイラ	スリランカ	女	小1	英語、日本語、シンハラ語
5	中国	女	小6	中国語、日本語、英語
6	アメリカ	男	小1	英語、日本語
7	フランス	男	小1	フランス語、日本語
8 ユウコ	日本	女	小6	日本語
9	日本	女	小6	日本語、英語、中国語
10	日本	女	小6	日本語
11	日本	女	小5	日本語、英語
12	日本	女	小3	日本語
13	日本	女	小2	日本語
14	日本	男	小2	日本語
15	日本	男	小1	日本語

² 農民の意。

[文献]

- 阿部洋子・横山紀子, 1991, 「海外日本語教師長期研修の課題——外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて」『日本語国際センター紀要』1: 53-74.
- 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.
- 石井恵理子, 1996, 「非母語話者教師の役割」『日本語学』15 (2): 87-94.
- 内海由美子, 2003, 「地域日本語教育の理念——多言語・多文化共生社会を担う人材の育成に向けて」『国文学解釈と鑑賞』平成15年7月号, 204-212.
- 大平未央子, 2001, 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』三元社, 85-110.
- 岡崎眸, 1998, 「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学人文科学紀要』51: 289-300.
- 岡崎眸, 2002, 「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11～13年度 科学研究費補助研究 基盤研究(C) (2) 研究成果報告書, 299-321.
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース, 2000, 『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』研究代表者 岡崎眸
- 金井淑子, 2007, 「地域日本語支援において非母語話者ボランティアは何を実現しているか」『言語文化と日本語教育』33: 137-140.
- 佐々木倫子, 2006, 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈——学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』259-282.

- 佐藤正則, 2007, 「教育＝学びのための実践に向けて——「正しい日本語」観はどのような主体を構築しているか」『言語文化教育研究』6: 18-36.
- 塩崎紀子, 2000, 「日本語教育という装置」栗原彬・小森陽一・佐藤学編『装置：壊し築く』東京大学出版会, 243-263.
- 清水寿子, 2007, 「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子編『共生日本語教育学——多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版, 27-39.
- 朱桂栄・单娜, 2007, 「共生日本語の教室におけるインターアクションに関する一考察——母語話者実習生及び非母語話者実習生のIRFモデルによる比較」野々口・岩田・張・半原編, 249-269.
- 牲川波都季, 2006, 「共生言語としての日本語」という構想——地域の日本語支援を支える戦略的証のために」植田晃次・山下仁編『共生』の内実——批判的社会言語学からの問いかけ』三元社, 107-126.
- 常葉・布施美穂, 2004, 「変容的学習——J・メジローの理論をめぐって」赤尾勝巳編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社, 87-114.
- 西口光一, 1999, 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践(境界をこえる日本語教育)」『日本語教育』100: 7-18.
- 西原鈴子, 2005, 「日本語教育界の今日的課題」『日本語教育』125: 1-8.
- 野々口ちとせ, 2007, 「非母語話者実習生の自己受容——内省モデルに基づく教育実習の場合」野々口・岩田・張・半原編, 115-126.
- リリアン・テルミ・ハタノ, 2006, 「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」植田・山下編, 55-80.
- 平野美恵子, 2007, 「多文化共生指向の日本語教育実習生による反対意見表明の変化——ティーチャー・コミュニティー構築の過程から」リテラシー研究会編『リテラシー3——ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, 79-95.
- 古川ちかし・山田泉, 1996, 「地域における日本語学習支援の一面」『日本語学』15 (2): 24-34.
- 古市由美子, 2005, 「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」『小出記念日本語教育研究会論文集』13: 23-36.
- 古市由美子, 2006, 「対話力を育む多言語・多文化共生日本語教育——教育実習における実習生の「語り」分析」平成18年度 お茶の水女子大学大学院 博士論文(未公開)
- 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.
- 前川幸子, 2000, 「おとなの学びのための教師学(P.クラントン著入江直子・豊田千代子・三輪建二訳「おとなの学びを拓く」)」『人間発達研究』23: 137-139.
- Calderhead, James, 1996, “Teachers: Beliefs and knowledge,” Berliner & Calfee eds., *Hand book of Educational Psychology* New York: Macmillan, 709-725.
- Cranton, Patricia, 1992, *Working with Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson (=1999, 入江直子・豊田千代子・三輪建二訳『おとなの学びを拓く 自己決定と意識変容を求めて』鳳書房.)
- Elbaz, Freema, 1981, “The Teacher’s ‘practical knowledge’: Report of a case study,” *Curriculum Inquiry* 11: 43-69.
- Flick, Uwe, 1995, *Qualitative forschung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. (=2002, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門——人間の科学のための方法論』春秋社.)
- Lakoff, George, & Johnson, Mark, 1980, *Metaphors we live by*, IL: University of Chicago Press. (=1986, 渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳『レトリックと人生』大修館書店.)
- Wallace, Micael, 1991, *Training foreign language teachers-A reflecting approach*. NY: Cambridge University Press.