

共生を目指す日本語教育に取り組む実習生の役割認識

——比喩生成課題による検討——

清水 寿子*

Student Teachers' Recognition of the Role of a Teacher in a Community

Japanese Language Program :

An Analysis of Student Teachers' Use of Metaphor

SHIMIZU Toshiko

abstract

This paper investigates the use of metaphor in practice teaching as a way to help student teachers recognize the role of a teacher in a community Japanese language program. In the study, twelve student teachers in a practice teaching program were asked to formulate metaphors on 3 components of a community Japanese language program: the teacher, the learner, and the classroom. The student teachers were given this task at 3 different stages of their program: at the early and late phases of the preparation period, and after completion of the program. An analysis of the student teachers' use of metaphor provided the following results: (1) Student teachers recognized the teacher's role in a community Japanese language program as a more extended one than that in a normative Japanese language program. (2) The student teachers regarded a community Japanese language program as the environment in which to share the idea of harmonious coexistence with the community. (3) The student teachers' view of students as passive learners changed into one in which the students took a more active role in their learning. (4) The student teachers' view of learners as being community oriented changed into one in which learners were classroom or teacher oriented.

Keywords : community Japanese language program, practice teaching, student teacher, role of a teacher, metaphor-making task

1. はじめに

1-1 急増する在留外国人

近年、日本において在留外国人が増えている。法務省入国管理局によると、外国人登録者数は2005年末に初めて200万人を越え、201万1555人となった。ニューカマーと呼ばれる彼らの多くは3Kといわれる職種・職場を支える労働者である。また、花嫁として日本に移り住むようになった配偶者も多く含まれる。少子高齢化を背景にした外国人労働力への期待も追い風となり、日本社会に入ってきた彼らと日本人住民は今後ますます職場や

キーワード：共生日本語教育、教育実習、実習生、教師の役割、比喩生成課題

*平成19年度生 比較社会文化学専攻

生活空間を共に過ごすようになると考えられる。しかし、地域の外国人住民が「親しく声をかけてほしい」「日本の習慣・言語を教えてほしい」と希望する一方、日本人住民は「地域のルールを守ってほしい」「トラブルを起こさないでほしい」と、冷ややかで無関心な態度であるという報告もある（土屋 2005）。このような現実共生とは程遠い。

1-2 規範的日本語教育と共生日本語教育

ニューカマーへの言語学習支援には、日本語母語話者（以下、母語話者）の話す日本語を規範とし、文型積み上げ型で教えていくという方法が採られてきた（牲川 2006）。母語話者の日本語規範を「正しい日本語」として基準化し、文法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」の習得をニューカマー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。変動する社会状況や高まる議論を背景に、多様化する言語文化的背景の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）。

規範的日本語教育は長らく日本語教育の中心に位置づけられていた。しかし近年、岡崎（2002）によって、同化要請ではなく、多様な文化背景を持つ人々を尊重した多言語多文化共生社会の実現を目指す日本語教育「多言語多文化共生日本語教育」（以下、共生日本語教育）が提唱された。共生日本語教育は、「多言語・多文化共生社会を実現するための新たな日本語教育であり、参入側である非母語話者と受け入れ側である母語話者が対等に互いの言語・文化を尊重し、共生言語を道具として第三の文化を作り出すことを目的とする。具体的には、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共生言語を用いた対話によって解決を試み、個々の内なる多言語・多文化を実現していくこと」（古市 2006:21-22）と定義される。

1-3 共生時代の日本語教師養成

共生日本語教育に関心を集め始め、今後の日本語教育を担う教師をどのように養成するかが議論されるようになってきた。では現在、日本語教師はどのように養成されているのだろうか。日本語教育学会（1993）は、「日本語教授に関する知識・能力は実際の経験によって深められるものとされ、実習の機会を与えることが望ましい」との見解を示している。国内 65 大学の教育実習の実施状況を調査した坂口（2005）によると、対象の 73% にあたる 51 大学が実習を実施していると回答した。そのうち、大学内や日本語学校を実習先とする大学が全体の 67% と過半数を占めており、地域団体や独自の実施をするところは 4 機関にとどまっている。坂口の調査は大学を対象としているため、日本語教師養成の全体像とは言えない。しかし、①実習は多くの機関で実施されていること②地域住民を対象として実習を行う例は少ないことが示唆された。

地域の問題を扱いながら日本人住民・外国人住民の共生化を探ることと、共生社会をリードする日本語教師の養成とを同じプログラムの中で実践している例として、近年になり、お茶の水女子大学大学院日本語教育コース（2001～）、愛知県立大学（土屋 2005）などの報告が出始めている。お茶の水女子大学大学院の教育実習プログラムは、「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」を目指して行われている。そこでは実習生は、日本語を教える先生として振舞うのではなく、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③日本語非母語話者（以下、非母語話者）の立場を代弁するアドヴォケートとして、受け入れ側である地域の日本人住民と参入側である外国人住民の間に立ち、対話によって問題を共有する姿勢で教壇実習を作り上げることが求められている（岡崎 2001）。

地域の外国人住民・日本人住民の共生を目指して模索が始まった今、両者をつなぐ存在として、日本語教師に寄せられる期待は大きい。今後の共生日本語教育を担う教師を養成する上で、共生日本語教育がどのように理解され、意味づけられるかを明らかにすることは極めて重要な課題であろう。なぜなら共生日本語教育は、母語話者と非母語話者で共生日本語を共に創造するという理念に基づく新たな日本語教育であるため、規範的日本語教育の未経験者だけでなく、経験がある者にとってもチャレンジとなることが予想されるからである。

古市（2003）は、共生日本語教育の実習生の学びをナラティブ分析によって特徴づけた結果、実習生が共生日本語教育の理念と自身の経験とを結びつけた時に、理念と実践が統合する可能性があることを示した。しかし、

実習生が共生への理解や、共生日本語教育に携わる教師の役割をどのように深め、理解していくのかについては、これまで十分な調査はされてこなかったといえる。

教育実習を研究対象とするにあたっては、限られた期間で行われるものであることや、実習生が成績評価を受ける立場にあることは考慮に入れなくてはならない点であろう。しかし、共生日本語教育を学ぶ段階にある実習生は、理念を理解する期間として準備期間を持ち、理念を具現化する場として教壇実習の場を与えられる。そのため、共生日本語教育の理念に対する理解の過程や実践への反映を見る上で教育実習生に着眼することは妥当であると考えられる。

以上のような問題関心から、本稿では共生日本語教育を志向した実践であるお茶の水女子大学大学院日本語教育コースの教育実習を取り上げ、実習生がいかに共生日本語教育への理解を深めているのかを調査する。

2. 先行研究と研究課題

2-1 比喩生成課題

個人の認識や価値観を調査する方法の一つに、比喩生成課題の手法がある。この手法はあるトピックについての比喩⁽¹⁾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ていくというものである。比喩生成課題を用いて、規範的日本語教育に従事する日本語教師の教師観を調査した研究には岡崎（1998）、森下（2002）、亀川（2005）がある。

岡崎（1998）は、日本語学校や大学などの現職の日本語教師53名を対象とし、「日本語の先生」について比喩作成と説明を求めたものを分析した。その結果、日本語教師の役割は①育てる②知識を供給する③学習を組織する④文化の橋渡しをする⑤導く⑥娯楽を提供するの6つに分類され、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」としての自己イメージを持っていることが示された。また、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森下（2002）は、「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」としての日本語教師像が浮かび上がったことを報告している。亀川（2005）は、日本語学校の教師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。森下と亀川の調査からは「学ばせ、世話を焼く」教師像が現れた。さらに亀川は、このイメージが日本語教育における文化として継承されている可能性を指摘している。

上記の研究は規範的日本語教育に携わる教師の持つイメージの調査であり、共生日本語教師の持つイメージの研究は管見の限りまだない。しかし共生日本語教育には、母語話者も参加者として教室に入り、教師と参加者は共に学びあって共生言語の創造を目指すという特徴があることから、共生日本語教育の教師と参加者の間には、規範的日本語教育におけるそれとは異なる関係が構築されていることが考えられる。そこで本研究では、共生日本語教育を初めて経験する実習生が、共生日本語教育のイメージをどのように構築していくかの解明を目的とする。

2-2 研究課題

上記の研究目的を明らかにするために、特に共生日本語教育の教師・参加者・教室に焦点を当てる。以下、これらのトピックを〈教師〉〈参加者〉〈教室〉と〈〉内に入れて記す。

〈教師〉〈参加者〉〈教室〉を選定したのは、これら3つが規範的日本語教育との差異を切り取り、共生日本語教育を特徴付ける語であると考えられるからである。まず〈教師〉は、規範的日本語教育においては「正しい日本語」を効率的に教える「よき教え屋」（松田 2005）であることが求められている。それに対し、共生日本語教育の教師は、教室を運営し、参加者の積極的な参加が得られるように日本人・外国人の間に立ち、双方に働きかけることが期待される。この役割は規範的日本語教育の教師像と大きく異なるため、教師がこの役割をどう受け入れるかが共生日本語教育の成立の鍵となろう。次に〈参加者〉は、規範的日本語教育では一般的に「学習者」と呼ばれる非母語話者を指し、彼らは母語話者の日本語規範の習得を目指して教室に入る。一方、共生日本語教育においては、母語話者も非母語話者と共に対等な学び手として教室に参加する。教師と共に共生言語の創造に

関わる者と位置づけられているため、「参加者」の呼称が用いられる。そして〈教室〉は、規範的日本語教育では「正しい日本語」を伝達する場である。そこでは学び手の学習内容は教師によって掌握され、教え手と学び手の間には権力関係が保たれている。一方、共生日本語教育における教室は、参加者・教師が、対等な立場で問題の共有や解決を試み、共生言語の創造を目指す現場として位置づけられる。

このような着眼点からの検討は、日本語教育の構造や教え手・学び手の関係性を再考する一助となると思われる。そこで本研究では共生日本語教育の実践者である教師の役割を軸にして、教室における教師や参加者の相互作用やその認識の解明に照準し、次の研究課題を設定した。

課題1. 共生日本語教育を初めて経験する実習生は教師・参加者・教室をどのように認識しているか

課題2. 実習の進行に伴い、実習生の教師・参加者・教室の認識はどのように変化するか

3. 研究方法

3-1 対象フィールド

調査対象のフィールドは、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースで200X年7・8月に行われた8日間の共生日本語教育実習である。「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」を標榜する本実習は、修士課程1年の必修科目として位置づけられていた。調査は協力の得られた12名の実習生（母語話者5名、非母語話者7名。全員女性。非母語話者の出身は中国、台湾、韓国。いずれも日本語能力試験1級取得もしくは1級相当）を対象とした。実習生は約3ヶ月の準備期間に文献購読や地域の情報収集をし、共生の理念や支援の方法への理解を深めた。教壇実習では大学周辺から非母語話者・母語話者の参加者を募り、成人クラスと年少者クラスの2クラスを開設した。活動はチームティーチング制で行われた。年少者クラスは子どもたちの両親や祖父母のルーツを取り上げ、絵本作りやゲームを通して自他の母語・母文化についての知識を深め、互いを肯定的に受容する態度を培うことが目指された。成人クラスでは、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、身近な問題を取り上げる中で、日本語を媒介として共生についてお互いの実感や経験を率直に述べ、意見交換した。

3-2 データ

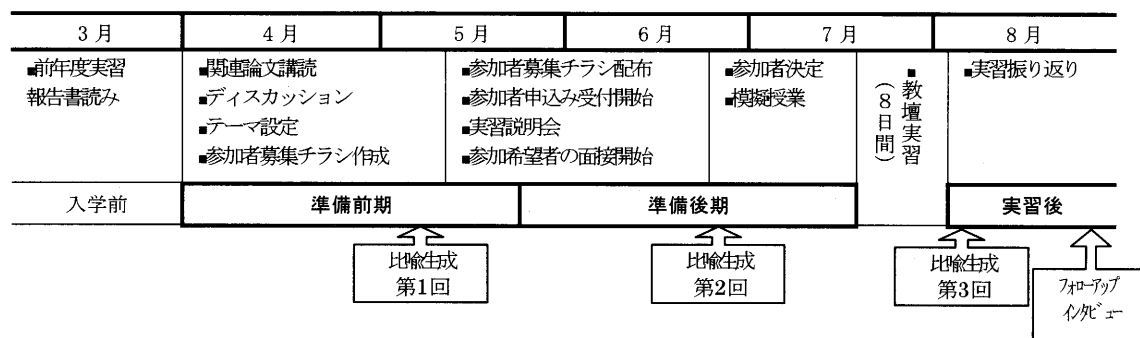


図1 実習準備の進行とデータ収集時期

共生日本語教育の〈教師〉〈教室〉〈参加者〉それぞれのトピックについて、「トピック」とは～のようなもの、なぜなら…。という形式で比喻生成（～の箇所）とその理由説明（…の箇所）を求めたものをデータ⁽²⁾とした。本研究では、共生日本語教育を初めて経験する実習生が共生日本語教育イメージをどのように構築していくかを探るために、調査は3回⁽³⁾実施した。協力者12名のうち3回全ての調査に回答したのは8名である。残りの4名のうち2名は2回、2名は1回の調査に回答した。また、実習終了から2～3週間後にフォローアップインタビューを行った。実習準備の進行と各データの収集時期は図1の通りである。

3-3 分析

本研究では教師の役割を中心に、教室における教師や参加者の相互作用の解明を目指す。そこで、まず、生成された比喻の中から、教師・参加者・教室の役割が見られる比喻を抽出⁽⁴⁾した。次に、〈誰・何に〉〈どのように〉働きかけた役割かを分析した。〈誰・何に〉の働きかけの対象により下位分類を設け、〈どのように〉の類似性のある比喻をグループ化し、比喻概念を生成した。

4. 結果

4-1 比喻の分類結果

12名の実習生が各トピックで生成した各30の比喻のうち、対象への役割を持つと判断できる比喻⁽⁵⁾は、教師25例・参加者6例・教室17例⁽⁶⁾現れた。例として〈教師〉で作られた比喻を挙げる。以下、比喻例を斜体で表し、比喻生成の理由説明は（）内に示す。

- ・小麦粉と水（お好み焼きの具をつなぐような役割をすると思うから）
- ・仲人（違った人たちをつなげるために、助けるために存在する役目だからである）

これらの比喻は、参加者（お好み焼きの具、違った人たち）に対し（働きかける対象）、「参加者をつなぐ」という役割（比喻概念）を投影したものと見なした。

4-2 実習生は教師・参加者・教室をどのように認識しているか（課題1）

ここでは、比喻のトピックごとに、働きかける対象と役割の内容を分析した結果を述べ、実習生が教師・参加者・教室をどのように認識しているかをまとめる。表1は、各トピックの比喻の役割タイプをまとめたものである。以下、生成された概念を《》内に入れて記し、一概念につき一つの比喻例を挙げて説明する。

表1 各トピックの役割タイプ

トピック \ 役割	教師に対する役割	参加者に対する役割	教室に対する役割	社会に対する役割
教師		参加者同士をつなぐ 参加者と議論する 参加者をサポート・導く 参加者の変容を助ける	教室を準備・企画する 活動を構成・調整する	共生理念を広める
参加者	教師に問題を訴える	参加者に働きかける	活動に主体的に関わる	共生理念を広める
教室	問題解決を目指す場 議論・相互交流の場	情報交換の場 学びの場 変容のきっかけの場		共生社会を作り出す場

(1) 〈教師〉の比喻

教師が持つ役割は参加者に対し4概念、教室に対し2概念、社会に対し1概念生成された。

参加者に対する役割を示す概念《参加者同士をつなぐ》《参加者と議論する》《参加者をサポート・導く》《参加者の変容を助ける》が生成された。比喻例には、

- ・小麦粉と水（お好み焼きの具をつなぐような役割をすると思うから）
- ・教師じゃない（議論の中に入り、母語話者の一人として非母語話者に攻められるからです）
- ・水先案内人（彼らには船に乗っている人たちを進むべき方向に導く役割がある）
- ・カウンセラー（参加者自身が無自覚な深層心理状態を指摘し、分析するから）

などが挙げられる。これらの概念は、教師が参加者に介入し、関わりを持つことを示すものである。《参加者をサポート・導く》には「支援者」(岡崎 1998)としての規範的日本語教育の教師役割との重なりが見える。その一方、《参加者と議論する》には、参加者と対等であるという共生日本語教育の教師ならではの特徴が反映されていると考えられる。

教室に対する役割では、《教室を準備・企画する》、《活動を構成・調整する》という概念が浮上した。これらの例にはそれぞれ、

・町内会の世話役（手紙を送ったり、電話をかけたり、ポスターを貼ったりするから。また、授業中も司会のような役割だと思うから）

・サッカーの司令塔（メンバーでありながら、試合の流れをコントロールする役目を担っているから）

といったものがあり、教室準備に奔走する教師の姿や、一メンバーとして参加しつつ教室活動を意志的に進めていく教師の姿が描かれている。

また、参加者や教室の枠組みを超えて、社会への働きかけの意識を読み取ることができる概念に《共生理念を広める》が浮上した。比喻には、

・農人（共生の種をまいているから）

が現れた。この概念の表出から、実習生の共生日本語教育イメージの中に社会の存在が大きな位置を占め、意識化されていることがわかる。

(2) 〈参加者〉の比喻

参加者が持つ役割は、教師、参加者、教室、社会に対しそれぞれ1概念ずつ生成された。

《教師に問題を訴える》には、問題解決を図るために教師に自己開示して訴える参加者の姿が捉えられていた。

・患者（自分の痛みを打ち明けるからです）

また、参加者同士でも積極的にやり取りするという《参加者に働きかける》や、教室に関わり活動を作り出す役割があると捉える《活動に主体的に関わる》という概念が浮上した。それぞれの比喻例を次に示す。

・“つなぎおに”の参加者（手をつなぐ相手を探しているから（つなぐ相手が見つかるまではとても不安））

・共同作品を作る製作者（彼らは教わる立場だけではなく、ひとりひとりが授業を作る構成者でもある。その授業に「その人」がいることで授業の内容も変わるし、結果も変わる）

さらに、社会に対する役割として、参加者には《共生理念を広める》という役割があるという概念が教師同様、生成された。

・たんぽぽ（たんぽぽは、自らの成長で様々な姿に変化し、綿毛という多文化共生に対する自分の考え方を他の人に広める可能性を持つから）

(3) 〈教室〉の比喻

教室が持つ役割は、教師に対し2概念、参加者に対し3概念、社会に対し1概念生成された。

教室には参加者に「情報」「学び」「変容」を与える役割があることに着目した概念が生成され、それぞれ《情報交換の場》《学びの場》《変容のきっかけの場》として概念化された。

・町内会の寄り合い（情報交換の場みたいだから）

・ことばの花園（皆がいろいろな言葉を使って学んでいくんですから）

・料理（参加者の気持ちを揺さぶり、何かに変化を加えられることが、ある材料から料理へと変わる様子と似ているから）

次に、《問題解決を目指す場》として下のような比喻が見られた。

・万相談引き受け所（いろいろな人が、それぞれの相談事を抱えて、解決を望んで相談に来る所だから）

参加者も一緒に問題解決に関わる存在であることがより強く意識された概念として、《議論・相互交流の場》という概念も浮上した。

・万華鏡（いろいろな参加者と教師の相互作用により、違う教室のあり様が作られるから）

また、教師や参加者といった個人への学びの提供を超え、社会に働きかけていると考えられる比喻を《共生社会を作り出す場》と概念化した。

・新しい社会（質の違う人が協力し合い、共に生きる環境を作っているから）

この比喻からは、教室に共生の環境を作り出すことで社会に貢献するという考えが読み取れる。教室が、教師だけの学びの場とは認識されていないことや、社会に対する働きかけが意味づけられていることは、外国人住民と日本人住民の共生を目指した本実習での学びが、実習の場所や期間に限定されたものではないことを示している。

4-3 課題1のまとめ

課題1では、共生日本語教師の役割は、「共生理念を広めるために、教室活動を調整し、参加者に介入し、支

援し、導き、変容を促す」という、規範的日本語教育の教師と比べて拡張した役割で意識化されていたことがわかった。また、社会への働きかけは、規範的日本語を教える日本語教師の役割を扱った先行研究（森下 2002, 亀川 2005）からは出現していないことを考え合わせると、教師・参加者が持つ、社会へ《共生理念を広める》役割、教室が持つ《共生社会を作り出す場》という役割は、共生日本語教育の特徴的な様相であるといえよう。つまり、共生日本語教育の教師と学び手には、社会に対しても役割を持つという点で、規範的日本語教育にはない新たな教師像・学び手像が示されたといえる。本実習では、母文化から引き離された外国人住民が、日本社会に降り着くための足場となるべく、教壇実習で教師と参加者がお互いの価値観や考え方を開示し、尊重する態度を取ることが目指された。このような実習の理念が、実習生の共生日本語教育のイメージ構築に寄与したと考えられる。

4-4 実習生の教師・参加者・教室の認識はどのように変化するか（課題2）

表2 比喩の時期別特徴

トピック	役割	準備前期	準備後期	教壇実習後
教師	教室に対する役割	●	●	●
	参加者に対する役割	●	●	●
	社会に対する役割	●	●	●
参加者	教師に対する役割			●
	参加者に対する役割	●		
	教室に対する役割			●
	社会に対する役割	●		
教室	参加者に対する役割	●	●	●
	教師に対する役割		●	●
	社会に対する役割	●	●	●

前節では、教師・参加者・教室の役割が明らかになった。ここでは、準備前期、準備後期、教壇実習後の調査全てに協力の得られた8名の比喩に限定し、各トピックにおけるそれぞれの役割の出現を3回の調査にわたって縦断的に見た。比喩の現れた箇所を●で示したものが表2である。

〈教師〉の比喩では、教室・参加者・社会に対する役割は、全てが全期間を通じて見られた。〈参加者〉の比喩では、参加者に対する役割と社会に対する役割は準備前期のみに現れたのに対し、教師に対する役割、教室に対する役割は実習後のみに出現した。また、準備後期における参加者の役割の出現は見られなかった。〈教室〉の比喩では、教師に対する役割が準備後期から現れたが、他は全期間を通じて見られた。準備前期から教壇実習後それぞれで生成された比喩の出現を順にたどって図示したものが図2である。以下、比喩の出現を時期別に追って述べる。

まず、共生日本語教育を学び始める準備初期（図2上）には、教師から教室・参加者へ向けられた働きかけ、教室から参加者への働きかけがある。また、参加者から他の参加者や社会への働きかけを示す矢印も見られたが、この2つの矢印はこの時期だけ現れており、準備後期・教壇実習後には消失している。これらのことからわかるのは、準備初期において実習生が、教師としての役割を自覚していること、さらに参加者が社会や参加者間において役割を持つことを認めていることである。さらに、参加者の教室における働きのイメージや、教師と参加者の関わりイメージは持っていないようであることが窺える。参加者の募集・決定が行われる準備後期（図2中）になると、教室から教師への矢印が出現する。ここから、教室の企画運営に携わる上での実習生自身の学びの実感が読み取れる。さらに教壇実習を経ると（図2下）、参加者から教室及び教師への働きかけが出現する。この矢印の出現から、実習後に参加者が積極的な存在として実習生に捉えられるようになったことが窺える。

4-5 課題2のまとめ

図2を時間軸に沿って見ると、準備初期には単線だった矢印が、実習の進行に伴い教師・参加者・教室・社会を双方向に結ぶようになる傾向が見て取れる。課題2の結果から、共生日本語教育における実習生の教師・参加

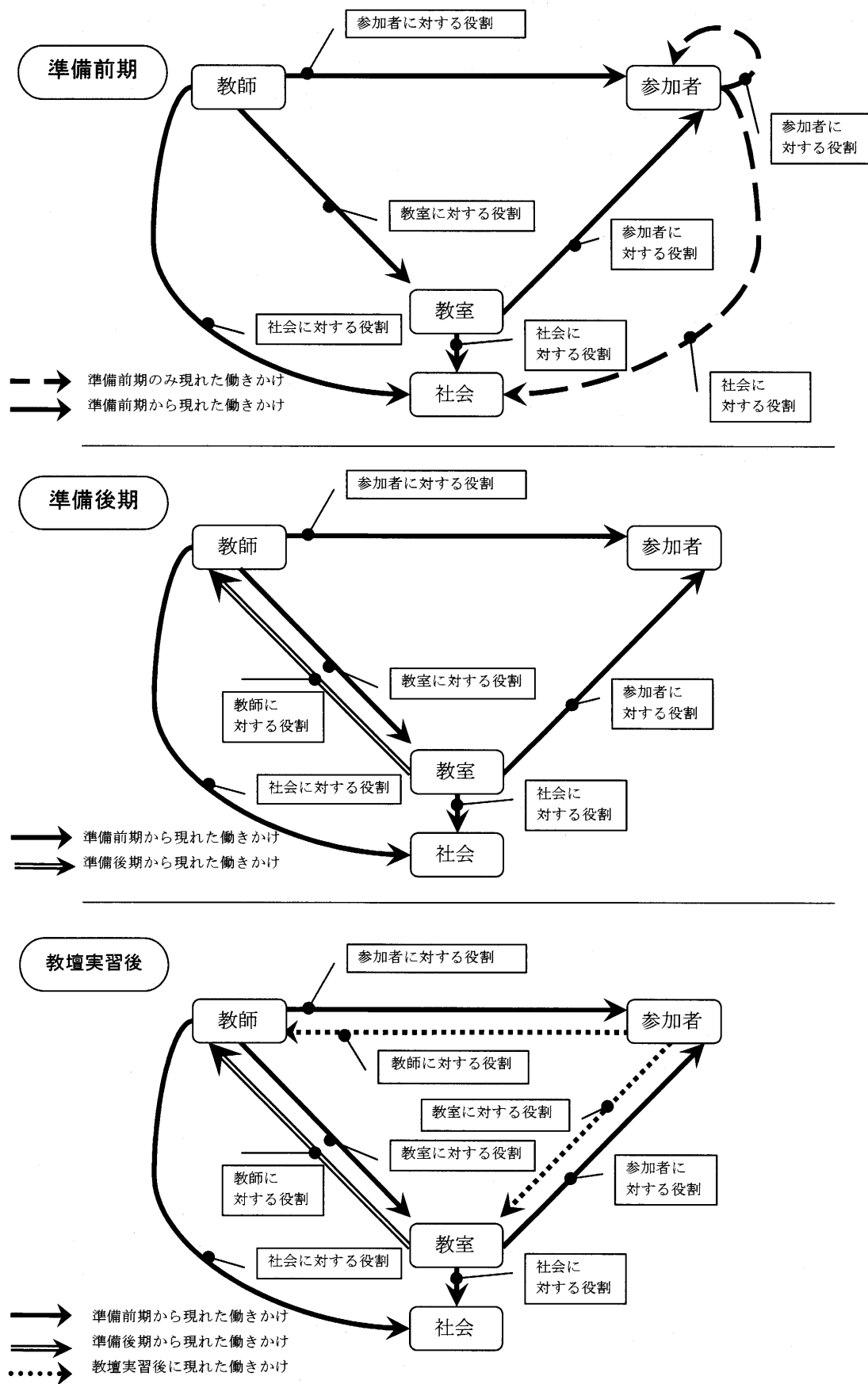


図2 時期別に見た共生日本語教育における教師・参加者・教室・社会の関係の変化

者・教室の相互関係の認識は、実習の進行に伴い形成されていくことが示唆される。特に教師と参加者の関係では、教師のみが働きかけるイメージから、教師と参加者が共に学ぶイメージへと変化していた。

その他の特徴を述べる。教師の役割は全期間現れたことと対照的に、参加者の役割は、準備前期のみ発生するもの（参加者および社会への矢印）、準備後期以降発生するもの（教師および教室への矢印）に二極化していた。また、前節で共生日本語教育の特徴的様相と確認した、教師及び教室から社会への働きかけの矢印は全期間を通じて出現していた。このことから、共生日本語教育が社会へ働きかけるものだという認識は準備が始まった当初から実習生の意識下にあることが窺えた。

5. 考察

本研究で明らかになったことは以下の①～④にまとめられる。課題1の結果から、実習生の認識について、①共生日本語教育における教師の役割を「共生理念を広めるために、教室活動を調整し、参加者に介入し、支援し、導き、変容を促す」という、規範的日本語教育の教師と比べて拡張した役割で意識化されていたこと②共生日本語教室は、社会に対し共生理念を提言していく役割を持つ場として理解されていたことがわかった。課題2の結果から、実習の進行に伴う実習生の認識の変化については、③教師のみが働きかけるイメージから、教師と参加者が共に学ぶイメージへと変化したこと④社会に働きかける参加者像が消失し、教室内の限られた関係で参加者を捉えるようになったことが明らかになった。

山田（2002）は、共生社会を目指すこれからの地域日本語教育に必要なのは、「社会の変革を目指した相互学習」（傍点は清水による。以下同様）であると主張する。そこでは日本人住民・外国人住民が真の対話を通じて、関係を築きながら、地域の問題から地球規模の問題までを共有し、解決を目指して行動するために、相手と共に学ぶことを理念としているという。社会の変革を目指して、相手と共に学ぶという山田の提言は、本研究で明らかになった上記①～③の結果と合致するものと考えられる。

また、④の「社会に働きかける参加者」という期待像が薄れ、教室内に限定された役割で参加者を捉えるようになったことについて、ある実習生Aの比喩の変化とフォローアップインタビューでの語りを見てみたい。Aは、第1回目の比喩生成（参加者）において、「たんぽぽ：自らの成長で様々な姿に変化し、綿毛という多文化共生に対する自分の考え方を他の人に広める可能性を持つから」という比喩を生成した。しかし、教壇実習後の第3回目の比喩生成では、「病気じゃないのに病院へくる患者：問題意識がないが、参加して、授業で話し合っても信念は変わりそうもないから」に変化していた。Aは実習後、「何か問題のある人でも、社会とうまく適応するために何かしらの戦略を使って生きているわけじゃないですか。それで自分の中では一つの解決の方策として見出しているのに、（中略）個人と個人の感じで社会が変わるっていうのはすごく遠いような気がする」と語った。この語りから、Aが個人の変容は社会の変化に影響を及ぼすものではないと捉えていた可能性が窺える。今回の研究では、準備期間を境に、社会に働きかける存在としての参加者像は実習生の認識から消えていた。実習生の認識における参加者と社会の接近及び乖離の原因は、本実践の実習という現場の利点や限界という観点から改めて調査し、論じられる必要があろう。

6. おわりに

本研究で調査した教育実習は短期間の実践ではあったが、実習前後において明らかな実習生の意識の変容が認められた。初期には、教室をコーディネートし、参加者に働きかけるのは教師であるという考え方が色濃く現れたものの、やがて、教師自身も教室や参加者から学びが得られるという認識に至った。このことは、日本語教師が、「正しい日本語」を一方向的に教える役割から離れ、社会の一構成員としての参加者に働きかけ、自らも同じ土俵で学ぶという開かれた態度を持ちうることを示唆する。日本語教師がこのような役割を獲得することは、共生時代を牽引する新しい日本語教師像の萌芽として期待されることであろう。

今後は実習生の背景に着目して実習生の共生日本語教育イメージがどのような要因・プロセスで生じたのか、時期別に検討を加えたい。また、比喩と実際の共生日本語教室における教師の行動との関連に着目して、共生日

本語教師の役割認識と行動の分析を行う必要がある。

注

- (1) 比喩は構築された現実を明らかにするものであるといわれる (Lakoff & Johnson 1980) ことから、比喩は教師の世界観や認識を映し出し、実践知を明らかにするツールとなりうると考えられる。
- (2) 本研究の対象者は先行研究に比べて少なく、結果の一般化は難しい。しかし、共生日本語教育の実践はまだ珍しく、日本語学校等の実践には類を見ない。本研究で扱った大学院での実習は先駆的な事例であることから、本研究は共生日本語教育の探索的研究として位置づけたい。
- (3) 質問紙の配布は担当教員の許可を得て実習の授業内に行い、自宅での記入を依頼した。実践活動と内省の融合から専門的な能力が形成される過程を考慮し、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3回の調査を行った。
- (4) 分類は筆者を含む大学院生4名 (共生日本語教育実習経験あり) で行った。意見の相違があった箇所に関しては協議を行い決定した。
- (5) 働きかける対象を持たない比喩は本研究の目的を考え、今回は分析対象外とした。〈参加者〉の例として・やみ鍋の具 (それぞれ個性のある味があるから) ・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) といった比喩である。
- (6) 特に教師と参加者の間で役割が投影された比喩の数に差が出た理由を次のように考える。〈教師〉では、実習生は自身のしたことやすべきと思うことを表現した結果、役割に焦点化した比喩が多く生成されたのではないかと考える。それに対し〈参加者〉では、実習生は共生日本語教育を参加者として経験したことがないため、態度・属性など教師から比較的観察可能な特徴に焦点化したと推察される。

参考文献

- (1) 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.
- (2) 岡崎眸 (2001) 「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『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 2000 年度』お茶の水女子大学日本語教育コース 111-138.
- (3) 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.
- (4) お茶の水女子大学大学院日本語教育コース (2001) 『多言語多文化共生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』
- (5) 亀川順代 (2005) 「日本語教師のメタファーに現れた日本語教師の特性」『教育文化』(同志社大学文学部教育学研究室)14, 75-95.
- (6) 坂口昌子 (2005) 「日本語教員養成コースで実施されている実習の実態 [調査報告]」『無差』12, 81-87.
- (7) 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.
- (8) 土屋千尋 (2005) 「外国人集住地域における日本語教室活動—相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション—」『日本語教育』126, 25-34.
- (9) 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.
- (10) 日本語教育学会 (1993) 『日本語教師養成・研修プログラムにおける実習教育のあり方に関する調査研究』
- (11) 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 55-80.
- (12) 古市由美子 (2003) 「多言語多文化日本語教育実習をどう経験するのか—ナラティブアプローチによる一考察」『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 14 年度 科学研究費補助金研究 研究成果報告書 (研究論文編) 研究代表者 岡崎眸, 13-20.
- (13) 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)
- (14) 松田真希子 (2005) 「現職日本語教師のピリーフに関する質的研究」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』19, 215-240.
- (15) 森下雅子 (2002) 「日本語学校における授業と教師文化」『Inter-Field』3, 48-67.
- (16) 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 118-135.
- (17) Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) Metaphors we live by, IL: University of Chicago Press. (渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸 訳 1986『レトリックと人生』大修館書店)

(2008 年 1 月 11 日受理)