

共生社会における日本語教師養成のための一考察

— 言語生態学的内省モデルの提案 —

鈴木 寿子

1. 本稿の目的

2010年現在、国内の日本語教育は日本語学校や大学、地域の国際交流協会などの1,836機関で展開され、167,594人の学習者が学んでいる。学習者数は1998年の1.8倍になった（文化庁2010）。この20年ほどで、日本語教育は数字の上で大きな躍進を見せたといえることができる。日本語学習者の増加の背景には、日本に在留する外国人数の増加がある。外国人登録者数のピークは2008年の221万人であり、続く2009年、2010年と減少傾向が続いたものの、過去10年で外国人登録者数は約1.4倍に増え、東日本大震災後も209万人を超える外国人が居住しているのである（法務省2010, 2011）。

1980年以前の日本語教育は、大企業のビジネスマンや留学生、日本学研究者、宣教師などの少数のエリート層のためのものであった（春原2000）。ところが1990年に「出入国管理及び難民認定法」の改正で日系人の定住資格が認められ、労働力受け入れの流れが作り出された。さらに1993年には海外の青壮年労働者を受け入れる技能実習制度が創設された。また近年では2008年に結ばれたインドネシアおよびフィリピンとの経済連携協定により、両国から看護師・介護福祉士の受け入れが始まっている。このように現在、日本が受け入れている外国人は、日本社会を底辺から支える労働者であり、日本語教育はこうした人々の増加とともに拡大してきたという側面がある。

上述のように日本語教育は、日本社会の急激な変化に伴ってその必要性が認知されてきた経緯がある。今日までの日本語教育には、社会の変化に先導されるようにして展開してきた側面を否定できないが、日本語教育という学問による社会貢献として、今後は逆に、日本語教育によって共生社会を牽引していくことを考えたい。本稿では日本語教育の領域から日本社会の共生化を推進していく可能性を探るための議論の一つとして、日本語教師養成の観点を批判的にふり返る。はじめに、日本社会において「共生」がどのように論じられてきたかを概略的に紹介する。その上で、既存の日本語教師養成のモデルである内省モデルでは、社会の共生を担う日本語教師の成長を説明するのに充分ではないことを述べる。最後に、内省モデルの不足を補うために言語生態学を理論的背景として用い、共生社会における日本語教師の成長のあり方の筋道を示す教師養成モデルとしての言語生態学的内省モデルを提案したい。

2. 共生をめぐる言説と実態

2.1 日本社会における共生の実情

日本社会が労働力としての外国人を受け入れるようになって20年、社会はどのように受け入れを

進めてきたのだろうか。また、「共生」をめぐる状況はどうなっているのだろうか。

総務省発行の『多文化共生の推進に関する研究会報告書』（2006：2）では、「国レベルの検討は、これまで主に外国人労働者政策あるいは在留管理の観点から行われてきたが、そうした観点からのみ捉えることは適当ではない。外国人住民もまた生活者であり、地域住民であることを認識し、地域社会の構成員として共に生きていくことができるようにするための条件整備を、国レベルでも本格的に検討すべき時期が来ている」と、生活者としての外国人住民との共生を推進する必要があることが述べられている。こうした主張が示される一方で、地域でも外国人住民を地域社会に受け入れようと「地域の国際化」、「草の根交流」などのスローガンを掲げた取り組みが見られるようになっている。各地の公民館などでも、3F「Food, Fashion, Festival」といわれる交流型のイベント、国際理解教室などが開かれるようになった。こうして取り組みやイベントが盛んに行われる一方で、外国人集住地区では、生活習慣上の違いから生じるトラブルが、外国人の集住による治安問題に結びつけられることも起きている。その背後には、日本や地域のマナーを習得してもらいたいという日本人住民側からの同化主義的な圧力が存在するという（石川 2007）。

共生ということばが行政主導で使われ浸透してはきたものの、市民レベルでの共生の必要性や実現可能性への見解には温度差があるようである。大槻（2011）は対等性とコミュニケーションの有無という二つの軸を用いて、人々の共生志向パターンを①自立型共生、②序列型共生、③NIMBY型共生、④排除型の四つに分類した。大槻の分類によると、外国人も日本人も対等な権利を持ち、自分自身も外国人とのコミュニケーションを志向するのが①自立型共生である。それに対し、②序列型共生は、コミュニケーションは志向するものの外国人に日本人と同等の権利を保障することは支持しない考え方である。また③NIMBY型共生は序列型共生とは逆に、外国人の権利保持を支持するもののコミュニケーションを志向しない。残る④排除型は、権利もコミュニケーションも目指さないもので、共生の対極にある考え方といえる。上述の分け方に基づいて、日本国内に居住する20～79歳の男女3,610人からの認識調査の回答を分析したところ、②序列型共生志向の割合が10%程度、他の三つのパターンの志向はすべて30%程度となり、外国人との共生社会の実現に慎重な姿勢を持つ日本人住民が多い実情が示されたことを大槻は報告している。共生への必然性が市民の間で認められていないとするならば、行政主導で理念としての共生を進めようとしても、単なる掛け声に留まってしまうだろう。

近年の外国人の受け入れへの積極的な態度の背後には、日本社会の豊かさを維持するため、少子高齢化対策のため「仕方がない」といった論調が見える（ハタノ 2011）。しかし、参入側の外国人の権利を制限しながら自分たちの権利は主張したり、権利を認めないまま外国人に日本社会の問題の解決を期待する態度は我々の社会の共生につながるとは考えにくい。成（2003）は同質文化に慣れ親しんだ者にとって、異質な他者を受け入れることが痛みを伴うものであることを述べ、痛みを受け入れてもなお、外国人住民との共生には意義があり、他者との出会いが人生を豊かにするという積極的な確信がなければ、共生のための努力を取りつけることはできないと論じる。また岡崎（2002：304）は外国人住民の母語母文化保持の保障の点から「受け入れ側である私たちの言語すなわち日本語が私たちの価値観や思考法を担う貴重な財産であることを主張したいのであれば、同じように、定住者の母語や母文化も彼らの価値観や思考法を担う貴重な財産として認めなければならない。自分の隣に住む定住者が彼らの母語や母文化を維持する、つまり、私たちの知らないことば、あるいは慣れていない習慣を行使することに私達は寛容にならなければならない」と述べる。成や岡崎の主張は、共生とい

う理念の展開には受け入れ側の寛容さや意志が前提であり、それなくして共生が成立しないことを強調するものである。

2.2 共生に向けての日本語教師の役割

市民の共生に対する意識が必ずしも高くないとしても、現在 209 万人を超える外国人住民が日本社会に住んでいるという事実がある。日本社会を人々にとって住みやすい社会にしていくためには、我々の社会をどう構築していけばよいかを“我関せず”の態度ではなく、一人一人の市民が考えていく場が必要となる。そこで筆者は、住民主導で共生の実現を推進していくために、日本語教師が最前線に立つキーパーソンになり得ると考える。なぜなら日本語教師はその職業的特性により、外国人住民と直接対話する機会が多く、また日本社会の一住民として日本人住民、外国人住民と共有する基盤があり、双方に心理的・物理的に近い存在であるからである。岡崎（2001）は、日本語教師は参入側である外国人住民の事情に通じ、参入側の立場に立って受け入れ社会に対して発言することが可能であることから、日本語教師を外国人住民の代弁者になり得る立場の人間と位置づけている。同様に日本語教師の役割の指摘として、地域の学習支援の場を日本語ということばの面だけの“下請け”ではなく、外国人住民と日本人住民が住みよい生活地域のあり方を模索するための場にする役割（古川・山田 1996）、日本に住む外国人住民が人間的な生活をしていけるように、どのような支援ができるのかを考える役割（青木 2001）が挙げられている。こうした主張からは、日々の実践を通して、日本人住民と外国人住民に身近な場所でアクションを起こすことが可能な結節点としての日本語教師への高い期待が読み取れる。日本語教師がこうした期待を引き受け、日本社会の共生に資する活動をするためには、まずは日本語教師自身が共生をどう理解するかが鍵となる。成（2003）の言葉を借りれば、異質な他者を受け入れる痛みと、それを乗り越えた先にもたらされる豊かさをいかに意味づけ、人々の同行役となれるかが、個々の日本語教師に問われているといえよう。

もちろん日本語教師の孤軍奮闘では共生社会を実現できない。日本語教師はコーディネーターの役割を引き受けながら、他者をつなぎ協働を実現する必要がある。日本語教育の分野で協働を研究している池田・館岡（2007：5）は、協働を共生のための必須のプロセスとして解釈している。「日本語教育における協働は、多言語多文化社会を目指す日本語教育という位置づけのもとに、その構成員となる多文化背景の者同士の『対等』を認め合い、互いに理解し合うために『対話』を重ね、対話の中から共生のための『創造』を生み出すものである」という理解を打ち出している。つまり、日本語教育の分野から発する共生への提言は、言語少数派の他者の言語文化的背景や言語を使う権利を否定することなく、対等な関係の中で協働的に構築していくものとなるだろう。日本語教師は、日本人住民と外国人住民の間で仲介役となりつつ自らも当事者として協働の過程を他者と共に作り上げるアクターの一人であり、その専門性は他者との協働の過程の中で発揮されることとなるだろう。

2.3 日本語教師養成のありよう

前節では、日本語教育内外での共生に関する言説と、共生社会の牽引者としての日本語教師に寄せられる期待を確認した。一方、現在展開されている日本語教師養成では、共生社会における日本語教師の役割を考え、実践的に身につけていく機会はほとんど用意されていないのが現状である。2000 年に出された『日本語教育のための教員養成について』（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 2000）では、日本語教師に望まれるのは「日本語教員自身が日本語を正確に理解し的確に運用

できる能力を持っていること」とされている。その上で、日本語教師の資質・能力として①実践的なコミュニケーション能力、②言語に対する深い関心と鋭い言語感覚、③豊かな国際感覚、④日本語教師の専門性と意義についての自覚と情熱の4点が挙げられている。さらに①言語に関する知識・能力、②日本語の教授に関する知識・能力、③その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力を有していることが重視されている。知識・能力が日本語教師養成の上で根幹におかれていることは上記の指針の他、1987年度から毎年実施されてきた日本語教育能力検定試験にも表れている。同試験の目的は「知識および能力が日本語教育の専門家として必要とされる基礎的水準に達しているかどうかを検定すること」と設定されている。同試験は2003年、2010年に改定がなされ、範囲の拡大や形式の変更がなされてきてはいるものの、根本的な指針の変更には至っておらず、“知識・能力＝専門性”という理解は日本語教育界に現在も根強く支持されている考え方であるといえる。

“知識・能力＝専門性”という見方は、日本語教師が日本語運用技術の教授のエキスパートとしてみなされていることの表れであり、日本語教師養成のあり方と結びついている。すなわち、こうした専門性が価値をおかれる背後には、エキスパートの知識や経験を模倣しようとする教師養成プログラムの存在がある。このような教師養成のあり方は「教師トレーニング型実習プログラム」と呼ばれる(岡崎・岡崎1997, 池田2007)。池田(2007)によると、日本語教師を養成するための実践的学びの場である教育実習には大きく分けて二つあり、「教師トレーニング型実習プログラム」の他に「内省モデルに基づく実習プログラム」がある。教師トレーニング型が静的で普遍的とみなされる知識と伝統的な技術を身につけるプログラムであるのに対し、内省モデルに基づく実習プログラムでは、知識の受容、技術の模倣で終わらせず、自らの実践とそれを踏まえた心的活動としての内省を重視する。

共生が他者と協働的に構築するものである以上、共生の理念を教師トレーニング型のやり方でトップダウンで学ぼうとしても立ち行かないことは明らかである。それでは、内省モデルに基づく教師養成プログラムならば共生を推進できる日本語教師の育成を支えるだろうか。筆者はそれに懐疑的な見方を持っている。3章では、その理由として内省モデルの限界を述べ、内省モデルの限界を克服する「言語生態学的内省モデル」を提案する。

3. 内省モデルとは何か

3.1 内省モデルの仕組み

ここでは内省モデルの仕組みを概観し、内省モデルは共生社会を支える日本語教師を育てるために有効に機能しているかどうか、改善すべき点があるとしたらどのような点かを検討する。

内省は、内省的実践家としての日本語教師の成長を促すものとされてきた(岡崎・岡崎1997, 池田2007)。内省的実践家としての教師は「教師の〈既に獲得している経験や技術を尊重し〉、その上で〈各人なりの意味の構築〉を行い、〈教師としての成長の主体を教師自身におき〉、〈自律的な教師研修〉を行うことを通じて教室で起きている事態について自分自身で観察し、考え、意思決定を行っていく教師」(岡崎・岡崎1997:26)とされている。教師の内省の対象は「どのように」という目の前の状況を解決する問いに留まらず、より広く、社会文化的な文脈において、「何を」、「なぜ」という問いを含み込んでいくものである(Bartlett 1990)。教師成長型の教師養成パラダイムの概念の根幹として理解されてきた内省モデル(Wallace 1991)を図1に示す。

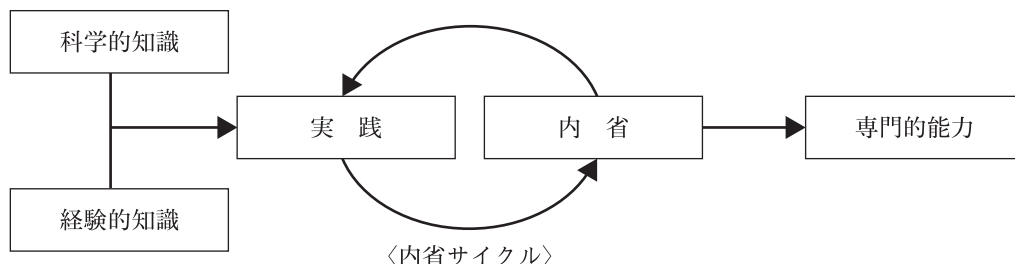


図1 内省モデル (Wallace 1991: 15 から筆者翻訳)

内省モデルでは、データや理論に基づく科学的知識 (received knowledge⁽¹⁾) と、これまで獲得された経験的知識 (experiential knowledge) が、実践的な活動と教師個々人の内省を通して相互に交流するように描かれる。実践と内省を往還する内省サイクル (reflective cycle) を通じ、教師が固有の専門的能力 (professional competence) を形成していく道筋を示したものである。科学的知識とは、日本語教育においては第二言語習得やカリキュラム理論の分野などから導入される、最新の科学的成果による知見である。一方、実践者個々人がこれまでの実践において蓄積してきたものを、経験的知識と呼ぶ。内省モデルでは、科学的知識と経験的知識に、職業上不可欠な要素としてそれぞれ同等の価値を与えているが、これらの既有知識は「参考にすることはあっても、参考以上の位置は与えられない」(岡崎 2007: 305) のものであり、実践と内省の方が優位にある。なぜなら、第三者によって発見された知識は、異なる現場でそのまま通用するとは限らないからである。実践者は自分の現場に適した知識や技術を、アクション・リサーチの形で実践と内省を経て追求していくことが求められる。つまり、知識は既存の形のままで有効なのではなく、実践・内省の中で実践者に再構築されてこそ、有用なものになると捉えられるのである。そのため実践者は既有知識を参考程度に留めながら、現場で何をどのように展開していくかを、実践と内省を通じて検討することが必要となる。

以上をまとめると、内省モデルが示す「教師の成長」とは、一人ひとりの教師が既有の科学的知識と経験的知識を参照しつつ、実践と内省の往還を経て専門的能力を獲得する道筋として説明されるものといえる。科学的知識と経験的知識を併せ持つ教師が〈実践－内省－実践－内省〉のサイクルを往還させることにより、専門的能力は教師個々人なりの解釈を得て身につけられていく (岡崎・岡崎 1997)。言い換えれば、実践者の専門的能力の向上とは、他者の経験や既出の知見を自分の現場にあてはめることなく、実践と内省に裏づけられた自分仕立ての知識や技術の獲得を意味するものである。

3.2 内省モデルの改善すべき点

Wallace (1991) の内省モデルでは、実践と共に内省を重ねることによって教師が専門的能力を向上させていくという構造が提示された。この構造が意味するのは、知識だけでは教師は成長できないこと、また単純に実践だけを繰り返しても成長にはつながらず、実践に伴って内省を行うことが教師の成長に不可欠であることである。このモデルは、ベテラン教師をただ模倣するだけではなく、自らの実践・内省に基づいて成長を遂げる教師の姿を描いた点で教師成長論の一つの到達点であるものの、共生社会のための日本語教師の学びを描き出すモデルとしては、十分に機能するとはいえない部分も残されている。その理由は、教師が“独力”で実践と内省を繰り返し成長を遂げる存在としてみなさ

れていることである。

内省モデルを見てみると、実践と内省はまるでブラックボックスのようであり、それぞれの過程で何が起きているのかが見えず、それ自体が自転するかのよう自然に回っている印象を受ける。実践や内省がどのような活動なのか、何が起きているのかは窺い知れない。内省サイクルは実践と内省の往還とされているが〈実践－内省－実践－内省〉のサイクルを往還させる仕組みを“動力を出力するエンジン”に喩えるならば、そのエンジンはどこにあるのか。それがわからなければ、内省サイクルの回る仕組みは不明なままである。この点について、日本語教育の目指すものを共生社会と位置づけるなら、実践と内省を協働活動として明確に示す必要があると考える。

加えて、専門的能力が教師個人に宿ると捉えられている点も再考の余地がある。Wallace (1991 : 58) は専門的能力という言葉を「a fixed hurdle; once it has been successfully passed over, there is no longer going back on it (筆者訳：一度飛び越えれば二度と越えなくて済む固定されたハードル)」、あるいは「a moving target or horizon, towards which professionals travel all their professional life but which is never finally attained (筆者訳：専門家が一生かけて獲得に奔走するも決して到達できない動く目標)」という二つの意味において用いている。Wallace は目標としての専門的能力を、一度獲得すれば済むものや、一生到達できないものとして捉えているのだが、いずれの見方にしてもこの目標の中には他者が存在しない。Wallace の提示した内省モデルは、教師の成長する環境や互いに影響を与えあう他者の存在が割愛された図であると考えられる。しかし教師の実践は、環境や周りの人に支えられて可能になる部分が大きく、環境が変わると、以前できたこともできなくなる(青木 2001) ことも少なくない。2.2 節でみたように、共生が他者との対等な関係の中で協働的に構築していくものであるならば、個人が独力で獲得する専門的能力ではなく、周囲との関係や環境の中での実践や内省の結果、専門的能力が発揮されるようになるという仕組みが、図の上でも反映されることが望ましいと考えられる。

内省モデルによって、教師の学びが唯一絶対の軌道ではなく、その教師固有の道筋をたどることが示され、教師の成長に対する理解は一步前進した。他方、共生社会の構築と日本語教師の成長を切り離さず同時に考えていく上では、他者との協働を含み込んだ教師の成長モデルが改めて必要であると考える。そこで次節では、言語生態学(岡崎 2009a 他)における言語観と能力観に着目し、新たなモデルの策定を試みる。新たなモデルの策定にあたり言語生態学を理論的背景として採用する理由は、言語生態学が人間の生態学として、人間が言語と共に生き、他の人間との関係の中で生きる存在であることに立脚した学問であり、協働によって共生を実現するという、共生社会を目指す日本語教育の理念と合致するからである。

4. 言語生態学による内省モデルの超克

4.1 言語生態学の言語観と能力観

言語生態学は Haugen (1972 : 325) によって定立された、言語と人間の生態の連環を観点とする学問である。学の定義は「Language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment.」であり、「言語生態学は、ある所与の言語とそれを取り巻く環境との間の相互交渉的関係の学である」と訳されている(岡崎 2009a : 3)。この定義に基づき岡崎 (2009a : 5) は言語生態学の目的を、言語と人間とその環境の関係の記述、分析、保

全、育成としている。

文型積み上げ型に象徴される従来の日本語教育では、言語を、使い手である人間や教室外の社会における人間諸活動と切り離れたものと捉えていた。そのため日本語教師の役割は、日本語の文法知識・運用技術を学習者に伝達することとみなされ「一つは日本語を客観的に把握できる能力であり、もう一つは日本語を運用することのできる能力」（水谷 2005：806）が求められてきた。つまり、従来の日本語教育では、言語の意味を言語にあらかじめ備わっているものとみなし、言語は人間の主観を離れて意味の把握や操作が可能で、日本語教師の能力によってそれらが知識化され学習者に伝達できるものとして捉えられている。他方、言語生態学では言語に意味があらかじめ備わっているという見方ではなく、協働の中で他者との対話を行うことにより、言語の意味が創造されていくと理解する。「言語活動は人間諸活動と一体化してなされる」（岡崎 2009a：6）と捉え、「人の生き方と結びつけられることではじめて言語の意味は生成される」（岡崎 2009b：5）という見方を支持する。

言語生態学では上述の言語観に基づき、人間が生き、生態系を形作り言語が使用される環境を生態場と捉えている（岡崎 2009b）。人々が生き、人間生活を形作っている今、この場のことを〈現実生態場〉と呼ぶ。言語活動はそこでの人間諸活動を円滑、かつ効率的に進めることを目指すために行われる。意味が創造されるのは〈現実生態場〉での言語の展開の結果である。また言語生態学では、言語活動が行われる場を〈言語生態場〉と呼び、人とのやりとりの中で言語を用いることはもちろん、人の意識の中にも言語があると考える。社会的相互作用を行うやりとりが生み出す生態場を〈外的言語生態場〉、自問自答のように意識の中で自己内対話を行うときに用いられる生態場を〈内的言語生態場〉と分けて考える。〈外的言語生態場〉と〈内的言語生態場〉では、それぞれ外的言語と内的言語を使って、他者との対話を行う。対話を行うことによって、言語は人の生き方と結びつき、意味と結びつく。このように言語生態学の言語観には、言語的環境における他者との協働がベースにあり、人が生きる社会的文脈と切り離して扱うことができない。

言語生態学で環境や文脈と切り離さずに考えるのは言語観だけでなく、能力観も同じである。岡崎（2009a：29）は、能力観には二つあるとする。一つは、生得的あるいは努力によって形成された能力がその個人に具わっていると考える「孤立実体」観である。先述の Wallace（1991）の内省モデルが目標とする専門的能力も、教師自身に能力が備わるとみなす点で「孤立実体」観に当たると考えられる。もう一つの能力観は、個人を取り巻くコト、モノ、人との多様で多元的な関係の中、様々な試行錯誤を繰り返す中で、固有の生態学的関係が形作られることによって形成されるとする「生態学的諸関係によって構成されている能力」観である。言語生態学が支持するのは後者の能力観である。

競争社会、能力主義が席卷する現代において、能力の「孤立実体」観は、知らず知らずのうちに我々の考え方、思考様式に根づいている。それは日本語教師研究の領域にも表れている。“良い日本語教師”、“優れた日本語教師”はどのような教師か、日本語教師に望まれる資質は何かを明らかにしようとする研究は多いことから、教師の能力や資質を表す客観的な指標を調べたり示したりすることへの関心の大きさが窺える。確かに、知識や能力、資質そのものが問われたり、本や人から学んだこと、習い覚えたことが実際の教室場面で役に立ったりすることはあるだろう。しかし言語生態学的に考えると、知識や能力、資質が単独で存在するかは疑わしい。なぜなら、知識、能力、資質とはどれも相手があってこそ発揮されるものであり、人が教え、学ぶ状況や文脈の中でこそ生きるものだからである。状況や文脈、他者から切り離された、項目としての知識、能力、資質の追求は自己目的化し、形骸化する恐れがある。

では、共生社会における日本語教師の養成を考えるにあたって、日本語教師が専門的能力を身につけていく過程をどのように考えたらよいだろうか。岡崎（2009c：4）は「生き方のベースとなる基本的な能力」を「生態学的リテラシー」と名づけている。生態学的リテラシーとは、人間社会、自然生態系の変化の中で、持続的な生き方を自分なりにどのように築き上げていくかの問いと、世界に対する認識を関連づけることによって、変動する世界を能動的に認識し、必要に応じてその認識を修正・改善する過程を形作り、具体的に実践していく能力のことである（岡崎 2009a：66）。「世界はどうなっているか」という世界認識、「そこでどう生きていくか」の指針となる行動基準、「どのような人間関係を形作っていくか」の人間関係、「私とは何か」のアイデンティティーに関連する各問いを繰り返し問いながら、らせん的に形成していくのが生態学的リテラシーである（岡崎 2009a：66）。

生態学的リテラシーを支えるキー概念は「想像力」と「視座」である。岡崎（2009a：68）によると、想像力とは、自己を起点として世界のコト・モノ・人の相互の間につながりを捉えていく力として、生態学的リテラシーを形作る中核をなすものとされている。また視座とは、世界のコト・モノ・人と自己の間にあるつながりを捉える世界認識と関係が深い。自分に見えるものだけを見ていれば、その視座はおのずと限られてしまう。だが、自分には見えていなくても他者には見えている世界の実在を想像力で認識した上で世界を見、世界の中のコト・モノ・人と自己の関連を有機的に浮かび上がらせていくことができれば、人の視座は、もともとの視座からはるかに大きくなり、つながりが可視化され、生態学的視座を構成していくことができる。換言すれば、想像力をもって他者の視座を自分の視座に取り入れることにより、世界のコト・モノ・人の関連を見つめる力が生態学的リテラシーであるともいえる。そこで本論文では生態学的リテラシーを「想像力を持って自己の視座の中に他者の視座も保持し、自己の生き方と主体的関連の下に、自己を起点として視野を拡大しつつ捉えていく力」と定義する。

現代社会では、相次ぐ世界規模の金融不安や食糧問題など、国内外を問わず、人々の生命を支える基盤が脆弱化している。失業率が高まり無縁化する社会では人々は孤立個となりがちであり、結婚、出産などのライフコース計画を立てて生きていくことが難しい人が増えている。個人がいかに生きるかについてのみに関心を払うようになれば、他者との共生はいよいよ困難である。こうした状況で共生社会を目指していくためには、個と個をつなげる結節点が不可欠である。日本語教師が生態学的リテラシーを身につけることは、見通しの不安定さで共通した危険にさらされているといえる日本人住民・外国人住民のアイデンティティーを、類個のアイデンティティーとして取り戻していく上で、日本人住民と外国人住民の連結する「類個の連結性」（岡崎 2009d：78）としての機能を果たしていくことでもある。日本語教師が外国人住民・日本人住民の類個の要になることで、社会全体の持続可能性を手に入れていくことに一步近づく。生態学的リテラシーとは、共生社会を下支えする日本語教師の基礎体力となるものと考えられる。

4.2 言語生態学的内省モデルの構造

ここからは、前節における議論を踏まえて、共生社会を牽引する日本語教師養成の獲得目標を生態学的リテラシーに見定め、議論を進めていく。そこで実践と内省を、他者との間に存在する言語を用いて、「想像力を持って自己の視座の中に他者の視座も保持し、自己の生き方と主体的関連の下に、自己を起点として視野を拡大しつつ捉えていく力」である生態学的リテラシーを培う一連の活動と捉える。生態学的リテラシーの獲得のための実践、内省の展開には、どのような仕組みが考えられるだ

ろうか。生態学的リテラシーが獲得される様相を織物に喩えると、“縦糸”となるのが他者と自己のやりとりによってなされる実践－内省の往還の仕組みであり、そして“横糸”となるのが、言語的環境としての生態場の構造であると考えられる。実践現場の環境が生態場のフィールドとなり、それを横糸と考えると、生態場で実践－内省の往還がなされることによって縦糸が走り、両者の構造が連動することによって教師の専門的能力が紡がれていく。生態場という環境から切り離して専門的能力自体を取り出すことは不可能である。

上記の構造を踏まえ、改めて内省モデルを、共生のための教師成長のモデルと位置づけ、実践－内省のサイクルを考えてみる。共生を目指す日本語教師の実践および内省は、一人のできるものでも自動的になされるものでもなく、協働的な営みである。実践とは、〈実践生態場〉における外的言語を用いた他者との相互作用であり、内省とは〈認識生態場〉における自己内対話として、内的言語を用いて現実世界の能動的認識を作っていく活動である。さらに〈実践生態場〉と〈認識生態場〉が〈現実生態場〉という一つの大きな場に包含され、展開される。つまり実践－内省とは、①協働を行う仲間としての他者を得て、②生態場において行われる、③言語による協働的行為であることがわかる。

このような言語生態学による理解から、筆者は、内省モデルをベースに「言語生態学的内省モデル」の図を策定した。以下に図2として示す。

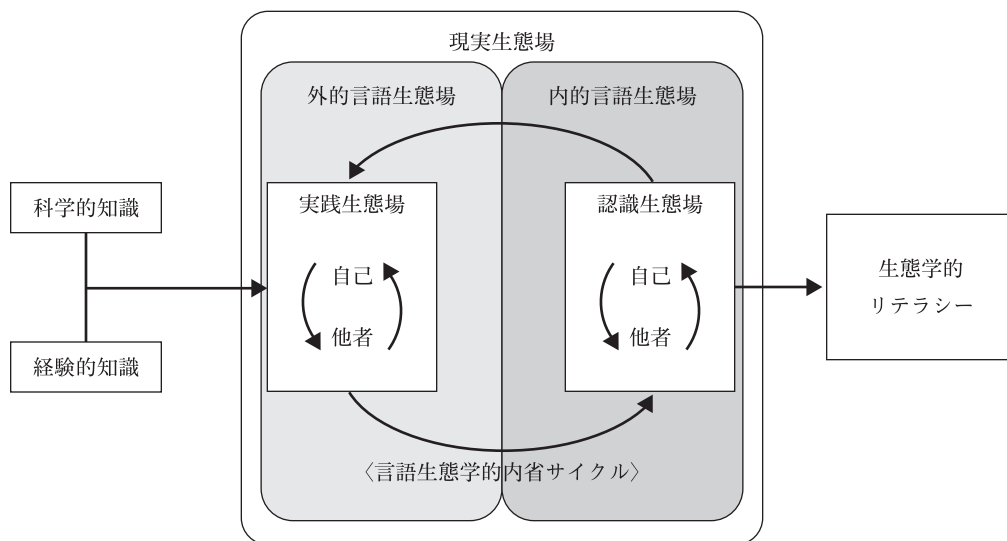


図2 言語生態学的内省モデル

図2の言語生態学的内省モデルと、Wallace (1991) によるオリジナルの内省モデル (図1) は図の左半分の構造が同じである。つまり科学的知識と経験的知識が近い関係にあり、実践と内省に当たって参照されるという構造を共有する。一方、内省モデルには実践と内省の往還としてしか示されていない構造が、言語生態学的内省モデルではそれぞれ〈外的言語生態場〉に存在する〈実践生態場〉、〈内的言語生態場〉に存在する〈認識生態場〉をめぐる自己と他者の言語のやりとりの往還として示される。言語生態学の観点から見れば、実践、内省とは生態場が作られてこそ行われる活動なのであり、それぞれに自己、他者の二者が存在し、対話を交しあう関係であることが反映されている。

内省モデルで内省として示されていた部分は、言語生態学的内省モデルでは〈認識生態場〉と位置

づけ直した。〈認識生態場〉は〈内的言語生態場〉にあり、実践者が内省を自問自答のような形で、内在化した他者を相手に対話をめぐらせる場に当たる。実践で得た気づきや学びについて、自問自答のやりとりで内省を行い、自己内対話を繰り返し広げることにより認識の変容が行われる場であり、未来の生態場としての言語の教室をどのようにして形作るかの具体像を模索する場でもある。内省の場は内的言語で対話が行われる〈内的言語生態場〉であるため、そこで行われている自己内対話は通常は外から不可視であるが、内在化された他者との対話によって自己は絶え間なく内省を維持している。〈内的言語生態場〉は新たな実践へ向けての自己を形作る内省の展開する場であるともいえる。通常、対話といえば外的言語で行われる対話を指し、頭の中で行われる内省は外的世界から遮断された独話のようなものと考えられがちである。しかし言語生態学では、内省を自己内対話として機能する言語活動の一種と位置づける。そして〈認識生態場〉で世界や生き方に関する問いを自問自答することによって行われる意味生成は、〈実践生態場〉における言語活動を支えるものとして捉える。

こうした一連の言語活動を、筆者は新たに「言語生態学的内省サイクル」として提示したい。言語生態学的内省サイクルの回転には、実践・内省する主体としての自己が、実践と内省の場である〈外的言語生態場〉、〈内的言語生態場〉の両生態場に対話可能な他者をもつことを示す。さらに目標としての生態学的リテラシーは、教師の能力や知識を示すものではなく、教師自身が参加する生態場と密接に関係づけられる。どのような実践や内省を経たかは、その現場において教師が獲得する生態学的リテラシーに反映されると考えられる。

5. 結 び に

筆者は先に3.2節で「〈実践－内省－実践－内省〉のサイクルを往還させる仕組みを、“動力を出力するエンジン”に例えるならば、そのエンジンはどこにあるのか」と問うた。言語生態学的内省モデルをもって、改めてこの問いに向き合うと、そのエンジンとは〈実践生態場〉及び〈認識生態場〉における自他の対話であると答えることができる。なぜなら、自他の間には言語をもって対話的關係が築かれ、その言語生態と連動して人間の生態が形作られることになるからである。他者の存在を前提とし、その他者に働きかける実践の場があってこそ、我々は認識を新たなものに更新することができ、それを土台として新たな実践へと立ち向かっていくことができるのである。共生に向かう協働的な日本語教師の学びにおいて対話はそのようなエネルギーの生成源とみなされるものである。

本論文は、共生社会を見据えた日本語教師養成の展開のための一論考として、内省モデルの改善点を示して言語生態学からの知見を重ねあわせ、教師の成長の説明モデルとして言語生態学的内省モデルを提示した。次に生じるのは、この図を示したことによって何が可能になるのか、という問いである。これについては二つの方向性を示したい。第一に、分析のための説明モデルとして、第二に、教師養成プログラム構築のための実践モデルとしての応用が考えられる。

まず、説明モデルとしての使用であるが、共生社会のための日本語教師養成プログラムを言語生態学的内省モデルに当てはめることにより、実践、内省のありようや学びの実態、心理的パラダイムシフトをマイクロレベルで描き出すことが期待できる。特に、内省を独白のように自己完結するものではなく、内在化された他者を相手に、言語によって構築する場と理解することにより、言語がいかに関与し実践と内省という一連の協働作業を支え、共生社会の実現という課題に寄与しているかという観点からプログラムを捉え直すことが可能になる。

第二に、新たに教師養成のためのプログラムを立ち上げる際に言語生態学的内省モデルを実践モデルとして応用できると考える。例として、教育実習や地域日本語教育の場における教師・実践者の養成におけるプログラムデザインに活用されることが可能であろう。このモデルを実践のデザインに適用する上で留意すべきことは、〈実践生態場〉、そして〈認識生態場〉における自己・他者のやりとりが活性化された状態であるように、特に〈認識生態場〉において実践者の内省が展開されるような機会をプログラム中に用意することである。

言語生態学的内省モデルを示したことが本稿の到達点であるが、同時に限界でもある。本稿では図を示したにすぎないため、この図を説明モデル、実践モデルとして用いた場合の教師養成の実践の検証が必要となる。今後は、これまで行われてきた教師養成プログラムについて、言語生態学的内省モデルを説明モデルとして捉え直すことや、言語生態学的内省モデルを実践モデルとして扱い、言語生態学に基づいた新たな日本語教師養成を展開することを目指したい。それによって、共生社会を目指す日本語教師養成の推進を探っていくことが今後の課題である。

注

- (1) Received knowledge は「facts, data, theories, etc. which are either by necessity or by convention associated with the study of a particular profession (筆者訳：事実、情報、理論など、必要に応じて、あるいは慣例的に専門職研究に関連づけられたもの) (Wallace 1991: 52)」と説明されている。直訳すれば「受容した知識」になるが、日本語としてわかりにくいので、横山 (2005) の訳「科学的知識」を採用する。

参考文献

- 青木直子 (2001) 「教師の役割」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社、184-199.
- 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
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 — 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 石川真作 (2007) 『『共生』のかたち — 外国人集住ニュータウンの諸相』『人間学研究 (京都文教大学)』8, 61-76.
- 大槻茂実 (2011) 「共生社会 — 『自立型共生』の理想と困難」 田辺俊介編『外国人へのまなざしと政治意識 — 社会調査で読み説く日本のナショナリズム』勁草書房、68-89.
- 岡崎敏雄 (2009a) 『言語生態学と言語教育 — 人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社
- 岡崎敏雄 (2009b) 「生態場における生態学的意味の生成 — 第一、第二段階の生成」『筑波応用言語学研究 (筑波大学文藝・言語学系)』16, 1-14.
- 岡崎敏雄 (2009c) 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン — 生態学的リテラシーの育成」『文藝言語研究. 言語篇 (筑波大学文藝・言語学系)』55, 1-24.
- 岡崎敏雄 (2009d) 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン — 類個の育成」『文藝言語研究. 言語篇』56, 73-92.
- 岡崎敏雄・岡崎 眸 (1997) 『日本語教育の実習 — 理論と実践』アルク
- 岡崎 眸 (2001) 「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『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』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース、111-138.
- 岡崎 眸 (2002) 「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

- 『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金研究 基盤研究 (C)
(2) 研究成果報告書 課題番号 11680312 研究代表者 岡崎 眸, 299-321.
- 岡崎 眸 (2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」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, 273-308.
- 総務省 (2006) 『多文化共生の推進に関する研究会報告書』〈http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf〉(2011 年 9 月 25 日アクセス)
- 成 玖美 (2003) 「地域多文化教育の展開」佐藤一子 編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房, 216-232.
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』文化庁
リリアン・テルミ・ハタノ (2011) 『『共生』の裏に見えるもう一つの『強制』』馬淵 仁編『『多文化共生』は
可能か——教育における挑戦』勁草書房, 127-148.
- 春原憲一郎 (2000) 「海外・国内の日本語教育概観：広がる日本語教育——激動の 20 年と今後の展望」『研修
(AOTS 財団法人海外技術者研修協会)』No. 293 2000 年冬季号 〈http://nihongo.aots.or.jp/learn/pdf/007_3.pdf〉(2011 年 9 月 25 日アクセス)
- 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.
- 文化庁 (2010) 「平成 22 年度国内の日本語教育の概要」〈http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h22/gaiyou.html〉(2011 年 9 月 25 日アクセス)
- 法務省入国管理局 (2010) 「平成 21 年末現在における外国人登録者統計について」〈http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00005.html〉(2011 年 9 月 25 日アクセス)
- 法務省入国管理局 (2011) 「平成 23 年 6 月末現在における外国人登録者数について」〈http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00011.html〉(2011 年 11 月 28 日アクセス)
- 水谷 修 (2005) 「教師の日本語能力」『新版日本語教育辞典』大修館書店, 806-807.
- 横山紀子 (2005) 「第 2 言語教育における教師教育研究の概観——非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 1-19.
- Bartlett, L. (1990) Teacher development through reflective teaching. In Richards, J. C. & Nunan, D. (Eds.), *Second Language Teacher Education*, New York: Cambridge University Press, 202-214.
- Haugen, E. (1972) *The ecology of language*, California: Stanford University press.
- Wallace, M. J. (1991) *Training foreign language teachers: A reflecting approach*, New York: Cambridge University Press.

謝 辞

本稿で提案した言語生態学的内省モデルの策定にあたっては、岡崎眸先生やゼミの仲間から多くの有益なコメントをいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

なお本稿は、2010 年度にお茶の水女子大学に提出した博士学位論文の一部を加筆・修正したものです。