

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—

鈴木 寿子

要 旨

本研究では、共生社会の実現に資する日本語教師の専門性を考えるために、日本語教師が共生日本語教育を通じてどのような視座を獲得するのかを明らかにすることを目的として、実習生が記述した3ヶ月の内省レポートを分析した。その結果、実習生は実習を通じて①教室をリソースとする視座、②自他をリソースとする視座、③社会をリソースとする視座の3つの視座を手に入れていたことがわかった。これらの視座の起点には自己が置かれており、自己の多様な側面を参照した内省が展開されていた。視座の獲得が日本語教師の認識を形成し、今後の実践に活かされていく可能性を示唆した。

【キーワード】多文化共生、 共生日本語教育、 教育実習、 教師の成長、 視座

1. はじめに

1.1 共生に向けての日本語教育へ

2010 年末における日本の外国人登録者数は 2005 年から 5 年連続で 200 万人を超え、213 万人であった(法務省入国管理局 2011)¹。外国人の定住化が進むにつれて、多文化共生という言葉が市民団体や自治体の事業や施策のスローガンとして多く見られるようになってきた(総務省 2006)。EPA によるインドネシアやフィリピンからの看護師・介護福祉士候補者の受け入れや、留学生 30 万人計画などの政策の後押しもあり、接触場面は今後社会のあらゆるところに拡大されていくと考えられる。

このような動きを背景に、日本語教育のパラダイムは「共生」へと転換し始め(佐々木 2006)、共生をテーマに掲げた日本語教育として、共生日本語教育(岡崎 2007)が提唱された。共生日本語教育は従来の日本語教育と異なり、あらかじめ規範とされている日本語を外国人学習者に習得させることを目指すものではない。そうではなく、多様な言語・文化背景をもつ者同士が共に生きていくための言語的手段としての共生日本語を、受け入れ側である日本人と参入側である外国人が対等に学びながら構築していくことを目標とする日本語教育である。

教育のパラダイムシフトは、日本語教師の役割の変化でもある。例えば、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)や、差別される側におかれる外国人住民の意識を日本の社会に広く伝え、問題を提起していく役割(内海 2003)が日本語教師の役割として挙げられるようになってきた。他方、外国人住民の生活場面における日本語教育を担ってきた地域日本語教育でも近年「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職(杉澤 2009: 20)」としてのコーディネーターの役割が着目されている。

2000 年度からお茶の水女子大学大学院修士課程の科目として実施されている共生日本語教育実習は、コーディネーター育成にも通じる、共生社会を見据えた日本語教師養成の先駆的な実践例といえる。

1.2 共生社会における日本語教師の専門性

共生日本語教育の提唱者である岡崎(2007:306)は「日本語教員の専門性は、多言語化・多文化化しつつある社会を日本語教育の領域でどのように担うかという点から検討されなければならない」と述べる。そうであるならば、世界の出来事や人・モノ・情報の動きを日本語教育の領域や日本語教師としての自己の役割に結びつけて考えられる教師を育てることが今後の日本語教師養成には求められる。

世界のコト・モノ・人に対する見方は「視座」という言葉で表すことができる(岡崎 2009:84)。共生日本語教育を学ぶ者に期待されるのは、単に世界の動きを知識として理解することではない。共生日本語教育での学びとは、一人では狭く閉ざされがちな視座を、世界のコト・モノ・人を媒介として拡大して捉えることであり、さらにその視座を、日本語教育に関わる者としての自己を組み込んだ形で獲得することである。では、どのようにして日本語教師は上述のような視座を形成することができるだろうか。

1.3 日本語教師に求められる視座

世界のコト・モノ・人に対する視座を形作るための日本語教育としては、持続可能性教育としての日本語教育(以下、持続可能性日本語教育)がある。岡崎(2010)によると持続可能性教育は、持続可能な生き方を探るための内容重視の日本語教育であり、環境の問題を取り上げる環境教育と、開発の問題を取り上げる開発教育の両教育の特色を統合する教育である。開発教育を行う上での懸念は、衣食住が足りて飽食の時代を迎えていたとされる「北」の学習者にとって、「南」の人々の貧困や飢餓の問題が他人事に見えてしまうという問題であった。つまり、必要以上のモノをもち金銭的に不自由のなかった「北」の学習者にとって、「南」の人々の視座を想像し、獲得することが難しかったといえる。ところが、相次ぐ金融危機や雇用の不安定化を背景に、北の諸国でも、これらの問題が自己の状況から遠くなく現実感覚で認識されるように変わりつつある。

日本語教育をめぐる状況でも同様である。具体的には、非正規雇用労働者の増加による日本社会の労働環境の変化、製造業を中心とする不況期の外国人労働者の解雇等の問題は、日本語学習者はもちろん、学習者の存在でその雇用が支えられている日本語教師の職を脅かしている。また、日本国内の日本語教師 33,416 人(文化庁 2011)のうちの半数以上(55.4%)の 18,526 人の日本語教師がボランティアであるという状況は、日本語教師が自己の職業的専門性の確立と安定、経済的自立が危うい存在であることを物語る。無給のボランティアや、非常勤講師の時間給では日本語教師を続けられないという者が増えれば、常勤教師が 13.3%しかいない日本語教育界全体が危うくなる。こうした状況の中で日本語教師であることを選びとっていき者は、日本語教師としての自己の役割や生き方と、共生に向けての社会的

あり方を内省し、視座の中で関連させながら捉えていくことが期待される。共生日本語教育は、教師も一人の社会構成員として参加し、社会状況の中で何が起きているのかを見据えた上で自己の生き方を問い直していくことになる点で、持続可能性日本語教育に通ずる教育であると考えられる。

2. 先行研究と研究目的

共生日本語教育実習は、多文化共生社会を切り開く日本語教育を担う日本語教師の養成を目的として掲げている。留学生と日本人学生が実習生として、互いの背景知識を共有しつつ関係性を築きながら、すべての作業に全員が関わる協働型実習である。3ヶ月間の準備期間を通じて 8 日間の教室(成人クラス・子どもクラス)を立ち上げる。教室(教壇実習)では実習生も議論に加わりながら、地域から募集した一般参加者と、外国人・日本人をめぐる問題について、地域や職場等の現状を吟味し、共生への実践可能性を探っていく。

共生日本語教育の実習生がどのような視座を手に入れるかを明らかにした研究はまだない。しかし、実習生が何を学ぶのか(清水・岡村・古市 2006)、何をもとに意志決定するのか(池田 2007)、どのような情報提供をしているか(平野 2011)を明らかにした各研究が参考になる。清水他では、実習生の内省レポート(後述)を分析した結果、学ぶ内容が①共生理念、②協働実践、③自己認知、④他者認知の 4 つのカテゴリにわかれ、実習生の日本語教師経験の有無や日本語母語話者であるか否かに関わらず、この 4 つのカテゴリについての学びを深めることを明らかにした。池田は、日本語能力の伸長を目指した教育実習の実習生と共生日本語教育の実習生の教壇実習中の意思決定を比較したところ、前者が目の前の学習者の反応や言動などが意思決定のよりどころとしていたのに対し、後者は学習者の様子のみならず、実習生の過去の経験や内省、知識に基づいて導かれた内省を手がかりに意志決定していることを明らかにした。平野は、実習生間の話し合いのやりとりの分析から、海外経験やその他見聞きしたこと等を参照し、多様な情報提供がなされ、誰もが情報の発信手になれることを示している。

これらの研究は、共生という新たな理念の日本語教育の学びが、多様なリソース、特に自他の知識や経験を参照し、協働的に支えられて実現すること

を示した。一方、実習生の内省や発話を項目化して分類する手法を採用しているために、その内容の多様性がどのように生じ、どのように関連しているのかは明らかになっていない。共生日本語教育が今後の社会の共生化を推進する教師を育成するものであるならば、実習生の学びは教育実習という時空間に限定されず、広く現実社会に連結したものであることが期待される。そこで、本研究で実習生の視座を分析観点に用いることにより期待できることは、こうした学びを達成する実習生の内省がどのような現実社会との関連をもったものであるかを解明することである。そこで本研究では視座という語を手掛かりに、多文化社会の日本語教師教育のあり方としての共生日本語教育の意義を検討する。

3. 分析方法

3.1 分析対象と分析データ

分析対象者は 2005 年に共生日本語教育実習に参加した実習生 17 名である。日本人学生・留学生、日本語学校など教育機関での日本語教育経験者・未経験者を含む 20 代から 40 代までの女性である。なお筆者も当該年度の実習生であり、分析対象者と共に実習を経験している。このことにより、実習生の当事者としての内的視点を生かした分析を目指す。

本研究では実習生が個別に記述したジャーナルをデータとした。このジャーナルは「内省レポート」と呼ばれ、教壇実習をはさんで実習準備期間(3月～7月の各週1回、計15週間)と、実習後(8月末)に提出された。分析対象となった内省レポートはA4用紙で314枚である。実習を準備する具体的な行動に際して思ったことや、共生日本語教育に関する論文を読んで考えたことなど、量や内容の制限なしに実習生が内省を自由に記述したものである。週1回の実習準備の授業後に実習担当教員に提出された後ファイリングし、実習生間でも閲覧が可能になっていた。実習生の記述したレポートを基に同様のカテゴリ分析を行った研究としては、朝倉(1999)がある。朝倉は、日本語教師養成講座の実習期間中の実習生5名のダイアリー²を分析した結果、①教授理論、②アプローチと方法、③教授に対する評価、④自己の認知、⑤感想の5つのカテゴリに分類されたことを示した。朝倉によると、ダイアリーからは教授することに対する実習生の信念・意識の高さや教授者としての自己認知や、自己開発としての個人

目標の設定が窺えたものの、問題点は教授者である実習生側に対しての指摘にとどまり、学習者側の問題の認識には至っていなかったという。本研究も同じく日本語教育実習における実習生の内省であるから、朝倉が挙げたようなカテゴリも現れることが予想できる。しかしながら、共生日本語教育が規範的な日本語文法の教授ではなく、多文化共生社会を切り開くための議論の場の構築を目的としていることや、先に挙げた清水他(2006)、池田(2007)、平野(2011)の研究成果から鑑みるに、共生日本語教育実習における実習生の内省は、教室内の事象に限定されないことや、多様なリソースとつながりやすいことが想定できよう。

3.2 分析手順

本研究は実習生の視座が現れている内省レポートの記述を拾い上げていく。なお本研究における視座とは、岡崎(2009)に基づき、「『世界はどうなっているか』という問いを支えるものであり、『世界のコト・モノ・人』の関連の見え方」と定義する。これに基づき、世界のコト・モノ・人に対する認識が読みとれる内省が、何を対象とし、どのように展開するかを見ていく。視座の背景にある物事を拾い上げるため、内省の記述は切片化せず長いまとまりとして引用し、実習生の視座がどのような文脈と連結したものかを見ていく。

4. 結果

内省レポートの記述の分析の結果、教案、教室活動といった①教室をリソースとする視座、実習生や参加者の背景、属性、経験等、②自他をリソースとする視座、役所等の施設や地域の人、他国、母国での出来事等、③社会をリソースとする視座の3つがカテゴリとして挙げられた。これら3つのカテゴリに、内省の展開先の異なりを加え、浮かび上がった視座は9つで次ページの表1のように整理された。このうち、社会をリソースとする視座については、従来の日本語教師養成講座の実習生の内省を明らかにした朝倉(1999)の研究では現れていないものであり、共生日本語教育ならではの視座の表出といえる。

なお、カテゴリは重なり合い隣接したものと考えられ、明確な線引きを可能にするものではない。例えば「教室」における「自他」について触れている記述など、2つのカテゴリの中間に位置づけられ

表1 共生日本語教育での内省の視座

内省の視座	対象	内省の展開
①教室をリソースとする視座	教室	⇒教室 (引用 a) ⇒自他 (引用 b) ⇒社会 (引用 c)
②自他をリソースとする視座	自他	⇒自他 (引用 d) ⇒教室 (引用 e) ⇒社会 (引用 f)
③社会をリソースとする視座	社会	⇒社会 (引用 g) ⇒教室 (引用 h) ⇒自他 (引用 i)

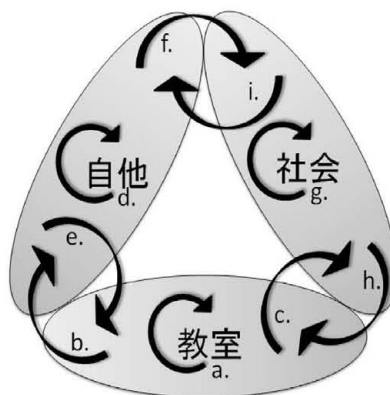


図1 共生日本語教室をめぐる視座と内省の展開

るものも存在した。そのため、ここでのカテゴリ分類は明白な境界を示す弁別ではない。2つのカテゴリにまたがる記述は便宜上の区分として、より重きを置いていると考えられる方に分類した。

またこの表を図式化すると、図1のように表現できる。3つのグレーの楕円が視座である。図の中の9つの矢印は内省の展開を指す。a、d、gのようにひとつのカテゴリ内で展開される内省もあれば、カテゴリを横断して展開していく内省もあることがわかった。例えば、教室をリソースとした内省は、教室の理解を深める(矢印 a)ことだけに帰結せず、そこから自他に対する内省(矢印 b)に至ったり、社会に対する内省(矢印 c)に至ったりもしていたのである。内省がひとつのカテゴリに収まらず、他のカテゴリに及んで展開していくことは、先行研究でなされてきた、分析データの項目化による分析では捉えられなかったものである。そこで本稿では、3つのカテゴリ、9つの内省の展開に分類された内省の一例について、事例 a~i として、対象と展開を「教室⇒自他」のように示し、実習生が形作る視座を見ていく。抜粋部はゴシック体で、対象と展開を示す箇所には下線を引いて示す。なお、実習生名は仮名である。

①教室をリソースとする視座

この視座から綴られる内省には、共生日本語教育教室の参加者の募集活動や教案作成、教壇実習での活動にまつわる記述がみられた。まず、教室についての内省を深めた上野の記述を引用する。

【a.教室⇒教室】8月30日・上野(40代・日本)

実習の前半のアドバイスセッション³で「子どもを信用する。子どもはここまでしかできないのではないかという線引きをしてはならない。」というアドバイスをいただいた。そこから、私たち実習生は子どもたちにとって難しいと思われることも子どもたちを信じて果敢に取り入

れていった。ところが、少し難しいと思われる課題を与えても、子どもたちは難なくクリアしていく。(中略)その子どもたちに答えるためにも実習生もさまざまなアイデアを出し合った。子どもたちから学び、まさしく子どもたちと実習生が共に創り上げた8日間だったと思う。

子どもクラスでは当初、ゲームを取り入れるなど、手軽で簡単な活動で子どもたちの興味を引きつけようとしたが、「子どもを信用する」というアドバイスを受け、実習生は活動の難易度を高め、子どもたちが自分の言語環境を考える活動や、母語や母文化について意識を深める活動を取り入れた。8日間の活動で子どもたちと実習生が教室を共に創り上げたことを上野は実感を込めて綴っている。

続いて、教室での出来事から自身が得たことへと内省を展開させた神田の内省レポートを引用する。

【b.教室⇒自他】8月31日・神田(20代・日本)

あんなに狭い空間に世代、国籍、今まで歩んできた道が全く違う人達が集まり、それぞれが「考え」、それぞれが相手に「伝える」ということは、全く初めての体験であった。そして、あの空間での体験は想像以上に過酷でもあり、刺激的でもあった。毎日、毎日、自分の価値観や考え方が強く揺さぶられた。自分なりに学校、留学先、数々のアルバイト先…で様々な世代、国籍の人、色々な考え方の人に出会ってきた。(中略)意見の相違があっても、考え方がすれ違っても、ある程度の摩擦が事前に起きたり、埋めようのない溝を感じたら、お互いに相手に考えを譲ったり、お互いにその話題に触れるのをやめたり、調整したりすることが多かったように思う。でも、今回は違った。様々な考え、価値観が交差した。参加者の人、1人1人に、実習生の1人1

人に考え方があり、みんな、それぞれの考えがあることを強く感じた。そんな空間にも関わらず、あるいはそんな空間だったからこそ、言いたいことを言えなかった、言いたいことが伝わらなかった、自分の言いたいことを相手が汲み取ってくれない…と考えたときもあった。でも今は、考え方を調整したり、回避したりせずに過ごせたことが一番の達成だと思う。(中略)8 日間を通して、みんなの生の声を聞くことができた。生身の人間が考えていること、体験してきたことがそれだ。そして、生身の人間だからこそ、言葉に詰まること、受け入れられないこと、異なりに葛藤するがあることも感じることもできた。大きな収穫だった。

神田は、多様な教室構成員が考えを伝えるという共生日本語教育の活動のダイナミクスを、教壇実習後にふり返っている。考え方が異なるからこそ葛藤があることを確認したうえで、共生日本語教育では実習生や参加者が「考え方を調整したり、回避したりせずに過ごせた」ことを価値づけている。他者とのぶつかりを避けない人間関係のあり方を肯定する認識の構築が行われていることが観察できる。

次に、教室参加者募集活動から社会の現状への内省を記述した宮久保の内省レポートを引用する。

【c.教室⇒社会】8月30日・宮久保(20代・日本)

4月から実際に教壇に立つまで、本当に様々なことを体験した。合宿から始まり、共生言語とは何か、涉外⁴活動、子どもが集まらないことへの危機感、実習生同士のすれ違い、教案を作る難しさ、実習生同士の一致団結、教案の流動性、子どもたちの可能性…などなど、本当にたくさんの出来事があり、学び、私自身が変わった。涉外活動を通して、学校がどれほどの試行錯誤をした上で取り組みを行なっているか、どんなに苦しい思いで保育園を続けているのかといったことなど(中略)を実感した。(中略)B 小学校の校長先生は、私の説明がうまくなかったせいもあると思うが、実習についてはいい感触を持っておられなかった。集住地区という環境から、子どもたちが自分の文化・母語に接触するのは日常的だからとおっしゃっていた。私は、校長先生のこのような言葉に反感を感じた。子どもたちのことを十分に考えていないのではないかと感じた。しかし、後日伺った(筆者注:外国人集住地域で24時間保育をしている)A 保育園の園長先生と B 小学校長先生がお知り合いだと伺った。その際、園長先生から校長先生が子どもたちへの対応に

悩んで、園長先生に相談をなさることもあるというお話を聞いた。また、実際に、B 小学校でも様々な取り組みを行なっているという話も聞いている。(中略)問題を切実に感じているのは、子どもたちだけではなく、周囲の人々も同じであること、そして、改めて年少者日本語教育に関する問題は切実であると思知らされた。

宮久保は「子どもたちのことを十分に考えていないのではないか」と感じていた地域の小学校や保育園の先生に対し、その話を後日聞く機会をもったことで、子どもたちのための取り組みが行われていることやその苦労を理解するに至った。このように①教室をリソースとする視座では、共生日本語教育の舞台ともいえる教室をめぐる内省が展開されていた。教室で子どもが期待以上の学びを見せることによって認識を改めた【a.教室⇒教室】や教室で議論のぶつかり合いが達成されたことから自己の成長をふり返っている【b.教室⇒自他】には、既存の教授法や教室活動では経験できなかった参加者に対する見方を獲得したことの実感が綴られた。共生日本語教育によりこれまでの自己理解や他者に対する認識が刷新されたことがわかる。また【c.教室⇒社会】のような記述が現れたのは、共生日本語教育が、実際に地域に住む人の中から実習参加者を募るからこそであるといえよう。

②自他をリソースとする視座

自他をリソースとする視座には、実習生や参加者といった自己および他者の言語文化的背景や属性、経験、考え方などを参照しながらの内省が展開された。実習生が自己の言語・文化的背景をふり返り、理解を深めたり、教室活動や社会のあり方と結びつけて意味づけている3つの記述例を挙げる。

中国国籍の朝鮮族である孫は自己のルーツをふり返り、母語である朝鮮語への認識を綴った。

【d.自他⇒自他】4月19日・孫(20代・中国)

私は、中国国籍の朝鮮族です。高校までは朝鮮族の学校に通い、中学校までの授業はほとんど朝鮮語で教わっていました。だが、学校の環境を離れると朝鮮語のインプットはほとんどないと言えます。そのせいかも知れませんが、朝鮮語には自信がなく、初対面の人には、同じ朝鮮族であっても、朝鮮語は話しません。今でも、韓国からの留学生と接する場合には、最初から自分が朝鮮語を話せることを隠そうとします。朝鮮語

を話さなくても、普段の生活には何も支障がないため、話そうとも思わないし、話せなくなってもかまわないと思っていました。日本に来て母語が話せなくなる子どもの事例を見ると、とても悲しいことだと思います。同時に、自分の朝鮮語へ対する認識を再確認するようになりました。朝鮮語は誇り高い言葉だと思い、朝鮮民族は実に自分の文化を大事にしている民族だと思います。中国において、朝鮮族の学校は小学校から大学校まで備えています。これは中国のほかの民族には見られないことです。自分の歴史、文化を大事にし、自分の言語でそれを勉強するのは当たり前のことだと思う人が圧倒的に多いかも知れませんが、少数派である民族がそうするのは大変なことであります。現在、中国の朝鮮族の中には朝鮮語のできない人が増えています。特に若い世代は朝鮮語を習いたがらない傾向も見られます。普段、使う比率の少ないこと、異民族の間の結婚で朝鮮語が家庭内の共通語でなくなるなど、いろいろな原因は考えられますが、一番問題点となっているのは、こういう朝鮮語が使われなくなることについて、危機感を感じる人が少ないということです。かつて、朝鮮族は東北部に集中して住んでいたが、中国の快速发展に伴い、住まいも広がり、散在型になったので、一層言語環境が朝鮮語維持には難しくなったのです。自分には何ができるかと思ったら、まず、自分に子どもができたなら、絶対朝鮮語を教えると思ったのです。

以前は朝鮮語を話せなくなってもかまわないと思っていた孫は、日本に来て母語が話せなくなる子どもの事例にふれ、朝鮮語へ対する認識を再確認するようになったとその変化を述べている。自分ができると考え至った孫は、子どもへの朝鮮語の継承を挙げたことから、孫にとって共生日本語教育は、自分のルーツやそれを取り巻く現実をふり返り、自己のバックグラウンドを肯定的に価値づける意志確認の機会となっていることがわかる。

自己にまつわる内省の他、他者の存在をリソースとした内省も現れた。例えば、「日本語らしい日本語」を身につけなければならないという意識をもち、自分の日本語の文法や発音が正しくないと感じていた参加希望者の T さん(韓国出身)をめぐる、蔡の以下の記述がそれに当たる。

【e. 自他⇒教室】6月19日・蔡(20代・台湾)

T さんは「日本語らしい日本語じゃなきゃ」という意識

に束縛されているという気がする。仕事の関係で日本人のような日本語を要求されるのは理解できるが、かえって、彼女自身に仕事は生活のすべてなのかを本人に聞きたくなる。日本で生活と仕事をするには日本語が必要とされるのは言うまでもないが、しかし、仕事に使う日本語は自分の世界の一部だと思う。場合によって、母語も必要ではないか、彼女はきっと他の日本人と違うものを持っているから、会社に採用されたのではと彼女に気づいてもらいたい。だから、「本人が望んでいる日本語の習得をしなくてもいい、そのままいい」と彼女に言うのではなく、「仕事を円滑にするため、日本語らしい日本語を習得するのもいいよ、だが、仕事に使う日本語以外はきっと何かがある、そして、実習の参加を通して、探し出せるかもしれない」と言った方がいいと思う。(中略)この実習には本当は日本語を教える以外は実習生と参加者は一緒に学び合うこと、考え合うことがたくさんある。そして、日本語母語話者の言語行動を規範とする日本語教育はこの実習の趣旨ではないと考えてみれば、この実習生である私は皆と一緒に「日本語らしい日本語じゃなきゃ」という意識から脱出したいという願いがある。そして、日本語は自分すべてを表すことではないと皆に気づいてもらいたい。

蔡は、T さんの意識がどのように形作られているかを推察した。T さんが日本語らしい日本語を追い求めるあまり母語の大切さを見失いかけていると見てとった蔡は、T さんがこの実習を通じて、日本語と母語に対する意識を変えること、自分も参加者と共に学ぶことを切望している。この記述からわかるように、他者との接触は、その人の言語の状態がどうであるかを実習生に考えさせ、目指すべき教室の具体像を与えていたと考えられる。

続いて、自己の経験から社会のあり方について考察している大野の内省を挙げる。

【f. 自他⇒社会】6月29日・大野(40代・日本)

英語圏で長く暮らした経験からすると、英語には出身地によるさまざまなアクセントがあって当然であり、それを直そうとして教室に通う人のことはあまり聞かない。買い物の時にアメリカ人と同じように話さないと恥ずかしい、などと思う必要もない。なぜなら店員がほとんどラテン系で、彼ら自身英語が母国語ではないからである。学校の教師さえも英語が母国語でない人もいる。こんな中では意思の疎通ができさえすれば言葉の

役割は果たされているといえる。外国人であることが一目瞭然であるアメリカに比べると、日本に暮らす外国人(とくにアジア人)は、外見が日本人と見分けがつかないこともあり、できることならば日本人として会話ができればそれに越したことはない、と考えるのかもしれない。またさらに重要な点として、日本人の側に「共生」という考えが欠落していて、完璧な日本語でないと受け容れないという態度を暗黙のうちに外国人に示しているのだとしたら大きな問題である。

アメリカ在住経験をもつ大野は“アメリカ人らしい英語”という概念が価値を置かれていなかったことを引き合いに出すことによって、外国人が自らに課し、日本人が外国人に要求する日本語レベルの高さを考察し、そこから日本社会での外国人の迎え方への課題を提起している。

これら 3 つの記述に現れているように、自他の存在は内省に際してリソース化され、視座を形作っていた。少数言語を母語とする自己【d.自他⇒自他】や他国での在住経験から日本社会をふり返る【f.自他⇒社会】、他者である教室参加者の考え方を想像することをリソースとしている【e.自他⇒教室】の他、など、幅広い内省の展開が確認された。

③社会をリソースとする視座

この視座には、社会や地域のあり方の現状やあるべき姿について考えを巡らせる記述が分類できた。ここでいう社会とは、日本社会や地域の他、実習生や参加者の出身国等他国の社会も参照されていた。

【g.社会⇒社会】5月10日・千倉(40代・日本)

近所に外国人が住むことがあっても、ほとんど口をきくわけではなく、気がつくといなくなっている。そうした人達をどこで定住者と判断し、接していくのか。もちろん定住者に限定する必要はなく、短期の人であれ、コミュニティのメンバーとして受け入れ側は接していく事には変わらない。しかしいつ去っていくかわからない外国人のために外国語を学ぼうといった奇特な人は、そうとうない。浜松や太田等の地域では外国人居住者が生活者として多く集まっているので多文化共生もありうるが、特に都会では日本人、外国人に関わらず、隣近所の関係も薄らぎ絶えず、人の入れ替わりがある。一部の地域を除くと受け入れ側の住人はあまり関心のないことだと思う。しかし、子ども達の時代には外国人の数も多くなっているのかもしれない。そうした未来を背

負う子供達に、共生、共存を身をもって感じてもらう教育が受け入れ側にとって、今後必要なのだと思う。

千倉は、近所の外国人との交流が薄い実態から、共生というテーマが集住地区以外では関心がもたれていない現状を案じている。この教室で成人だけでなく子どもが学ぶ意義として、これからの時代は共生が必要になることを見据えて、社会の今後のあり方に考えを進めている。

続いて、社会の現状を考えたいうえで、教室をどのようなものにするかを見出している中国出身の高の記述を抜粋する。

【h.社会⇒教室】5月11日・高(30代・中国)

日本に住んでいる外国人は多分日本人に言いたいことがたくさんあります。しかし、現実な問題はいろいろあります。言葉が上手に話せなかったり、聞いてくれる相手がいなかったり、本当の自分を出せなかったりする、要するに本当の自分を見せて人と話し合う場とチャンスがないということです。(中略)これから、日本に住んでいる人は日本人だけではなく、他の国の人と一緒に生活する、一緒に将来の日本を創らなければならないのです。そんな中で、私たちの今度の実習はどんな働きを果たすことができるのでしょうか。もちろん、話し合いの場を提供することです。(中略)来てくださる参加者はほとんど普段から日本人と外国人との交流に興味を持っている人たちに違いないと思います。このような人たちに自分の考え方を率直に言ってもらってもいいでしょう。チャンスがあったら、これについてみんなと討論してみたいと思います。

日本社会に暮らす外国人の一人として高は、外国人が日本社会において問題を抱えていることを述べた後、実習で形作る教室では外国人参加者に率直に意見を言える場にするを構想している。

ベトナム出身のグエンは、ベトナム社会での市場の買い物のシステムから、自身がこれまで「外人」の意識をもっていなかったことに気づいたことを以下のように記した。

【i.社会⇒自他】4月20日・グエン(20代・ベトナム)

私はベトナムにいたとき、ベトナムで生活している日本人の友達や日本人先生がいろいろな不安なことや困っていることを聞かせてくれました。そのとき、私もそ

の人たちに「しかたがないから、ベトナムの習慣に慣れるように頑張ってください」と言いました。つまり、外国人のサポートとしてはただ自分の国のことを認めて、それから慣れてきて参入してもらうようにしか助けなかったで、自分のことをちょっとでもいいのにやり直す意思がぜんぜんありませんでした。例えば、ベトナムでの市場や店などでは値段があまり商品についてないから、買い物するときいつも売り手に値段を聞けないといけません。不便なことは日本人の友達や先生から言われましたが、口にしませんでしたが「あれはベトナムの習慣だから、認めて慣れてください」と思っていました。私は日本に留学するのは初めての海外経験でした。日本で生活して、初めて「外の人」の立場に立って初めて昔の日本人の友達や先生のような気持ちを実感しています。

ベトナムの市場に不便を感じていた日本人に対し、システムを認めて慣れてほしいと思っていたグエンは、日本での生活を通して、初めて先述の日本人たちの気持ちを実感できたという。共生日本語教育をきっかけとして、これまで考えたことのない母国ベトナムにおける共生のあり方を考えたことが梃子となって、外国人にとっても住みやすい社会について考え始めている。

以上、③社会をリソースとする視座として挙げた記述から、共生日本語教育の教室を作るために、実習生の母国や海外生活等の経験や知識が参照されていることを確認した。ここに挙げたいずれの内省も、根底にあるのは「社会をどうするか」という大きな問いであり、社会構成員の一人としての内省が綴られている。【g.社会⇒社会】や【h.社会⇒教室】は、どのように日本社会を外国人にとって声のあげやすい社会にするか、という問いから始まっており、また、【i.社会⇒自他】では母国の社会のあり方も同時に考えている。これらの記述には、共生日本語教育を考えることによって社会に対する意志表明を行っている実習生の姿が窺える。

5. まとめと考察

以上の内省レポートの検討から、実習生の内省が多様に展開する様子が確認できた。実習生たちは、教室、自他、社会といった対象への認識を深めていただけでなく、カテゴリを超えて様々なリソースを駆使しながら内省をつなげ、循環させていたといえる。

筆者は先行研究の分析上の課題として、項目ごとに出現を分類する形の限界を指摘した。例えば清水他(2006)では①共生理念、②協働実践、③自己認知、④他者認知といった4つのカテゴリが生じていることを明らかにしていたが、本研究で引用した内省を見てみると「自他をリソースとした視座」に引用した内省は③自己認知、④他者認知に、「社会をリソースとした視座」は①共生理念にそれぞれ重なると考えられる。しかしながら先行研究の分類では、こうした内省の出現があったこと以上の言及には至らなかった。一方、本研究では内省している当事者の認識や経験の文脈の中での視座を見ていったため、世界の見え方がどのように構築されていったかを確認することができた。例えば「社会をリソースとした視座」に引用した g, h, i は共生という概念を知識として学んでいるのではなく、それぞれ日本の都市社会では外国人とあまり接点がないこと(g)、日本社会に生きる外国人として本当の自分を見せる機会がないこと(h)、日本社会で暮らすことになって初めて参入側の負担を感じるようになったこと(i)を経験ベースで踏まえ、各自が自分仕立ての世界の見え方の構築を始めていることがわかる。

こうした気づきが可能になった背景を考えてみよう。引用した内省を見ると、いずれの内省も自己を起点としてなされていることに注目したい。例えば教室をリソースとする視座においては、教室実践者としての自己、自他をリソースとする視座では、母文化を持ち母国・他国での生活経験をもつ自己が焦点化されていた。また、社会をリソースとする視座では、社会構成員の一人としての自己がそれぞれ

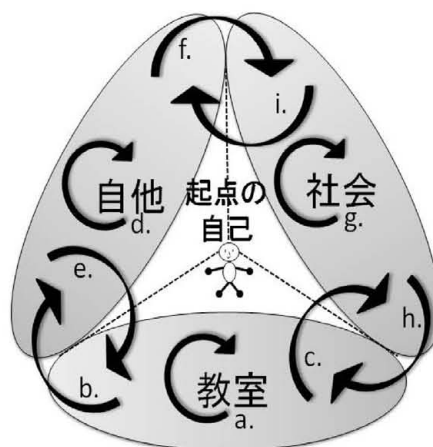


図2 共生日本語教室をめぐる視座と起点の自己

起点におかれていた。ここに現れたいずれの自己も、当事者としての自己であることから、本実習が自己の多様な側面を引き出し、既有知識や文化背景などのふり返りを促していたといえる。自己が内省の起点となっていたことについて、図1に起点としての自己を加え、図2として提示する。

このことは、実習生にとって教室がこの実習だけのために用意された特別で限定的な空間ではなく、現実社会に根を張り、自己・他者の生きる世界との連関を見出す場であったことの証左である。それは実習生が、本実習のテーマとなる「多文化共生」を、知識プロパーの把握力ではなく、世界のコト・モノ・人の関連を自己とつなげて捉えることができたからだと考えられる。視座の起点が自己に置かれていたため、他人事ではなく、自己との関連の下で内省をめぐらせることができたのであろう。

また本稿に引用した内省の出現した時期は、教室に関するものを除き、準備期間である4月から6月までに現れている。今回の分析では、出現頻度の時期別の分析はしていないものの、準備期間に実習生の内省が活発に行われている傾向が見て取れた。このことは、共生日本語教育では準備期間に自己を発見し変容に至るための対話力を育む(古市 2006)という先行研究の知見と一致する。

本研究で明らかになった実習生の視座の紡がれ方を、多文化共生の旗手となる日本語教師の専門性の育成の観点から捉え返すとどうであろうか。本稿2章に、持続可能性日本語教育は開発教育の特色を受け継ぐ教育であることを述べた。開発教育では、貧困などの地球規模の課題がその深刻さにも関わらず、当事者意識を持たれず他人事に捉えられてしまうという限界を抱えていた。開発教育に携わってきた山西(2008:10)は、この原因について「学習者にとっての足元である地域の問題を構造的に世界の問題と関連づけて捉え、新しい社会のあり様をその地域から発想するという視点が十分認識されず、また十分に実践に生かされてきていないために、実践が理念レベルで空回りしているのではないだろうか」と見解を述べている。この点について、本研究で示した実習生たちの視座は、まさに実習生の足元から作られていたといえるのではないだろうか。内省は共生日本語教室という地域性ある教室を核として、構造的に自己・他者と世界を関連づけて広がった。眼前の状況にとらわれず、多角的に事象を検討する見

方の獲得は、実習生が本実習の経験を終えた後も日本語教師として共生社会を見据えた実践をしていく上での力となろう。あるいは職業的な日本語教師にならずとも、日本語教育の専門知を携えて日本語教育を外から支え、自分の在住地域や職場などにおいて日本人と外国人の結節点をなす「在野の日本語教師」(鈴木 2011)として実践するときには有用な経験となることが期待される。

6. おわりに

共生日本語教育実習の教室は、実習生・参加者合わせて20名程度の小さな教室であるが、実習生の内省は教室内の物事に限定されたものではなかった。内省は、教室の支え手の存在や、日本社会の現状を形作る構成員、実習生や参加者の国の社会の現状・他国の現状といった現実社会と結びつけられた構造をもち、その起点に等身大の自己が内省の起点として据えられていたことが本研究により明らかになった。

本研究は内省のレベルから実習生の視座の広がりを明らかにした。内省が実践と往還するものであると考えれば、内省での視座の広がり、実習生の実践面にも影響を及ぼすことが考えうる。そこで今後は、自己を起点として視座を広げることが実践面でどのような意義をもつかを明らかにすることを課題としたい。

注

- 2011年3月の東日本大震災後、3月末の調査では約4万人減少したが、6月末もほぼ同水準を保った。日本は200万人を超える外国人にとっての生活の場であり、人生を形作る場であることを示す。
- 朝倉は内省の記録を「ダイアリー」と呼んでいる。書式と分量は自由で、半年間の講座のうち、7回提出されたものを分析対象としている。
- アドバイスセッションとは実習担当教員や先輩、見学者を交えたふり返りの会のこと。改善点の話し合いや翌日のクラスに向けて教案の修正をする。
- 役所や教育委員会、地域の日本語教室をまわり、参加者募集の活動をするを、共生日本語教育実習では「渉外」と呼んでいた。

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。
- 朝倉淳子(1999)「日本語教育実習生のダイアリー・スタディ調査」『竜谷大学国際センター研究年報』(8)、17-28。

- 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
- 内海由美子(2003)「多言語・多文化共生社会の実現に向けた日本語教師の役割」宮崎里司・ヘレン・マリオット 編『接触場面と日本語教育—ネウストブニーのインパクト』明治書院, 397-410.
- 岡崎敏雄(2009)『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(2010)「持続可能性教育としての日本語教育」『日本語教育研究への招待』くろしお出版, 3-17.
- 岡崎眸 監修(2007)『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
- 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』259-283,アルク.
- 清水寿子・岡村郁子・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—内省レポートのテキスト分析に基づいて」平成 14~18 年度科学研究費補助金研究基盤研究 B(2)研究成果報告書課題番号 14380117『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』220-229.
- 杉澤経子(2009)「『多文化社会コーディネーター養成プログラム』づくりにおけるコーディネーターの省察的実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊 1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 6-30.
- 鈴木寿子(2011)『『日本語教師にならない人』にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか—開放的教師養成のための一考察』『リテラシーズ』8, 33-38. (<http://literacies.9640.jp/vol08.html>) (2011年7月1日アクセス)
- 総務省(2006)「多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて」(<http://www.pref.ibaraki.jp/bukyoku/seikan/kokuko/jpn/job/tabunka/img/repo06.pdf>) (2011年7月1日アクセス)
- 平野美恵子(2011)『共生日本語教育実習における実習生間の言語的共生化過程の研究』平成 22 年度 お茶の水女子大学大学院 博士論文(未公開)
- 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(2011)「平成 22 年度国内の日本語教育の概要」(http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaihou/h22/gaikoku_3.html) (2011年9月3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9月2日アクセス)
- 山西優二(2008)「これからの開発教育と地域」山西優二・上條直美・近藤牧子編『地域から描くこれからの開発教育』新評論, 4-16.

すずき としこ/お茶の水女子大学
suzuki.toshiko@ocha.ac.jp

The Perspectives of Student-teachers In a Multiculturally Oriented JSL Teacher Training Program: Focusing on the Classroom, Self and Others, and Society

SUZUKI Toshiko

Abstract

This paper analyzed the student-teachers' recognition on the relationship between the classroom and society in the Multiculturally Oriented JSL Teacher Training Program. As a result, 3 perspectives were observed: 1) perspectives on the classroom activities, 2) perspectives on the student-teachers' and participants' backgrounds, and 3) perspectives on Japanese society and countries which student-teachers are from or have lived before. The 3 perspectives had the self at the core of the structure enabled student-teachers to reflect on themselves referring diverse aspects thereof. The results indicate that the acquirement of these perspectives form JSL teachers' perceptions which will be beneficial for their future practices.

【Keywords】 a multi-cultural society, Multiculturally Oriented JSL Teacher Training Program, teaching practice, teacher development, perspectives

(Ochanomizu University)