

国立国語研究所学術情報リポジトリ

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

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): Japanese as a symbiotic language, practical training, meaning of experience, narrative approach, teacher's role 作成者: 古市, 由美子, FURUICHI, Yumiko メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.15084/00001879 |

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 —

Defining Japanese as a symbiotic language

— A narrative approach —

古市由美子

FURUICHI, Yumiko

要旨

本研究は、多言語多文化共生社会を目指して行われた日本語教育実習を取り上げる。22名の実習生の語りから、個々の実習生が新たな理念である共生日本語教育にどのように対峙し、それをどう意味づけるのか、彼らの学びの実態を解明することを目的とする。

実習生の語りを質的に分析した結果、実習生の多くは、共生日本語教育を〈日本語を教えない日本語教育〉、〈周辺的な日本語教育〉と意味づけ、規範的な日本語教育との矛盾を感じたり、理念と実践を区別したりしていた。一方、共生日本語教育を〈地域を結ぶ日本語教育〉と意味づけた実習生は、自身の具体的な経験と共生日本語教育の理念を統合することによって、教師の役割や日本語教育の意味を拡張していることが窺われた。

キーワード：共生日本語教育 意味づけ 語り 教育実習 教師の役割

1. はじめに

90年代に始まった定住外国人の増加により、日本社会は共生の時代に向かって加速している。法務省入国管理局によると、平成15年末現在の外国人登録者数は、191万5030人で、前年に引き続き過去最高記録を更新している。このうち、「日本人の配偶者等」が13.7%、「定住者」が12.8%を占めており、単身者中心から家族世帯へと移行している。

こうした状況を背景に、国内の第2言語教育としての日本語教育において、これまでの日本語母語話者（以下母語話者と記す）の言語行動を規範とする日本語教育だけでなく、多言語多文化共生を目指す日本語教育へと広がりを見せている（岡崎，2002；縫部，2002）。前者は、主に短期滞在の就学生・留学生やビジネスマンを対象とし、母語話者の言語行動の規範に近づけることを目指す。後者は、主に地域の定住外国人を対象とし、多言語多文化共生社会¹の実現と連動させ、非日本語母語話者（以下非母語話者と記す）と母語話者のコミュニケーションに役立つ日本語を相互の努力で創造することを目指す（岡崎，2002）。以下では、前者を規範的な日本語教育と呼び、後者を岡崎にならぬ共生日本語教育と呼ぶ。共生日本語教育は、非母語話者だけを学習者とする規範的な日本語教育と異なり、母語話者をも学習者として位置づけることから、これまでの枠組みでは捉えきれず、日本語教師

の役割もまた新たに切り開いていかなければならない。

しかし、共生日本語教育については、理念と実践との間にまだかなりの距離があると思われる。本研究では、その一端を把握するために、共生日本語教育を標榜して行われた教育実習を取り上げ、教育実習を通じて、実習生が共生日本語教育をどう意味づけたのかを、彼らの語りをもとに分析する。

2. 語り（ナラティブ）と意味づけ

ここで本研究において重要な概念である「語り（ナラティブ）」と「意味づけ」について導入する。本研究は、質的研究の一つである「語り」を分析する。「語り（ナラティブ）」分析とは、個人の実践的知識を明らかにする方法の一つとして提起されたもので、被調査者の「語り」によって、「形式的な知識、個人的な意思や目標、身近な出来事の蓄積された経験をどのように統合するのか」を明らかにすることができる（Connelly & Clandinin, 1990）。つまり、「語り」を分析することは、人がそれをどう理解し、経験しているのか、内面から見た経験の意味を把握することができ、経験を問う本研究に有効と言える。

本研究では、学ぶ活動を、「対象世界の意味を構成する活動であり、自己の輪郭を探索しかたちづくる活動であり、他者との関係を紡ぎあげる活動である（佐藤, 1995: 72）。」と定義する。また、対象や自己や他者との関係を構成し、解体し、修復することは、それらの「意味」を「語る」ことと同義とする（佐藤, 1995）。つまり、学ぶ活動は、対象と自己と他者に関する「語り」を通して、「意味」を構築するのである。本稿では、この「意味」の構築を「意味づけ」と呼ぶ。

共生日本語教育実習に話を戻すと、対象とは共生日本語教育であり、自己とは日本語教師としての実習生自身であり、他者とは実習に関わる自分以外の人である。これらの関係を実習生がどのように語り、どう意味づけるのかを調査する。すなわち、語りを分析することによって、実習生の意味づけを可視化し、彼らの学びの実態を明らかにする。

3. 方法

3.1 研究目的

本研究は、一人一人の実習生が彼らにとって新たな理念である共生日本語教育にどのように対峙し、それをどう意味づけるのか、彼らの語りから、学びの実態を明らかにすることを目的とする。具体的には、共生日本語教育実習という実践において、実習生が対象、自己、他者をどのように語り、どう意味づけたのかを、彼らの語りから読み解いていく。次いで、見いだされた意味づけの関連性を検討し、学びの実態の解明を目指す。

3.2 対象者

本研究は、ある大学院（以下A大学院と記す）で多言語多文化共生社会を目指して行わ

れた日本語教育実習を取り上げる。調査対象者は、A大学院の共生日本語教育実習を受講した実習生22名である。アジア出身の非母語話者6名を含み、日本語の教授経験の有無や教授年数など一様ではなく、年齢、言語観、実習に臨む期待なども多様である。また、実習生が母語話者と非母語話者を学習者とする共生日本語教育をこれまでに経験していないことをインタビュー時に確認した。

3.3 共生日本語教育実習

共生日本語教育実習の特徴は、以下の3点である。①言語文化を異にする人々の日本語による接触場면을重視し、現場からコースデザインの詳細を導き出す。②母語話者も非母語話者も互いの言語文化背景を尊重し、対等の立場で関わりあいながら、両者の接触によって生じる課題の解決に共に当たることを学習内容とする。③この課題解決に向けてのプロセスを側面から支援することが日本語教師の役割であり、両者の接触場面を設定する調整者、課題を提示しその解決に向けて両者の対話の深化に働きかける触媒者、非母語話者の立場を擁護し代弁する代弁者として位置づけられる。

教壇実習は、年少者と成人のクラスが設けられ、それぞれ地域の非母語話者(9名)と母語話者(6名)を参加者(実習に倣い学習者を参加者と記す)とし、8日間連続して大学で行われた。成人クラスは、参加者に事前に生活の中で感じている問題についてインタビューし、その中からテーマを選定した。その問題解決に向けて参加者間で対話を繰り返すコミュニケーション活動のほか、情報コーナー(1人が全体に向けて自分の好きなことを発信する)や言葉のコーナー(仲間の言葉を学ぶ)が行われた(教案例参照)。年少者クラスも成人クラスと同様の3本柱だが、コミュニケーション活動は、クイズやゲームを取り入れ、体験重視の授業が行われた。両クラスとも日本語が十分でない非母語話者参加者には、非母語話者実習生が通訳としてつき、母語話者との対話を促した。

【成人クラスの教案例】

目標：みんなが住みやすい社会のために、マナーについて考える。

1 情報コーナー

2 コミュニケーション活動：

①電車のマナー違反

・活動1～4：優先席について参加者が情報を共有し、優先席の是非について話し合う。

②電車以外の迷惑行為

・活動1～3：自己チューについて話し合い、その社会的背景について考えた上で、参加者が自分自身の問題として捉える。

3 言葉のコーナー

お茶の水女子大学大学院日本語教育コース
(2002：53-54 抜粋)

3.4 データの収集と分析手続き

共生日本語教育実習を実習生自身が語ることを目的とし、実習終了後に半構造的なインタビューを実施した。インタビューの質問は以下の10項目である。①教育実習の授業の感想。②授業は成功、失敗したと思うか。③どんな工夫や配慮をしたか。④実習でためになったこと、大変だったことは何か。⑤実習によって指導観が変わったか。⑥実習によっ

て言語教育観が変わったか。⑦学習者の印象。⑧なぜ日本語教師になろうと思ったのか。⑨なぜ大学院で勉強しようと思ったのか。⑩「日本語教師の役割」は大学院に入学する前と今とでは変わったか。

調査者である筆者は、同じA大学院で1年前に共生日本語教育実習を経験しており、実習生とはインタビュー以前から顔見知りだった。今回の実習では、ビデオの記録係りを担当し、教室に設置したビデオカメラをモニター室で操作しながら教室の様子を観察した。インタビューは対面で個々に30分から1時間かけて行われ、実習生に承諾を得た上で全て録音し、録音されたデータは全て書き起こされた。

本研究は、古市(2002)が22名の実習生の「語り」を「評価モデル(Cortazzi, 1993: 44)」を用いて分析した結果に基づく。「評価モデル」とは、CortazziがLabovに依拠したナラティブ分析のモデルである。Labovは、語り手がある出来事を語る場合、それは単なる「報告」のみに終わることはなく、新しい体験や主体的な意味を「評価」しつつ構築していると述べている。語りにおけるこの「評価」の機能が重要な要素であり、Cortazziはここに着目した分析モデルを「評価モデル」と呼ぶ。古市(2002)では、このモデルに従い評価の機能に着目して分析した結果、語りは、「理念の学び」「協働実践の学び」「教授テクニックの学び」の3つのタイプに分類された。本研究は、共生日本語教育の理念に言及した「理念の学び」(11名)の語りを分析する。

4. 結果と考察

共生日本語教育実習の理念に言及する11名の「語り」は、評価及び内容の類似性から整理すると、3つのタイプに分けられた。この3つを本稿では、〈日本語を教えない日本語教育〉、〈周辺的な日本語教育〉、〈地域を結ぶ日本語教育〉と呼ぶ。以下では、それぞれのタイプが共生日本語教育実習という実践を通して、対象、自己、他者をどのように語り、それを意味づけたのかを記述していく。

3つの「語り」には、言いよどみや笑い、沈黙、聞き手(筆者)の相づちなどがあるが、それは分析対象としないため適宜削除した。分析の便宜上、個々の「語り」を一文ごとに区切り、通し番号を入れた。下線は考察のために筆者が付したものである。語りの中に出てくる実習担当教師は、プライバシーを守るためA先生とした。ただし、語りの内容そのものや順序については一切変更を加えていない。

4.1 日本語を教えない日本語教育

「日本語を教えない日本語教育」と意味づけた2名の「語り」は、共生社会が理想であり、それに向けて共生日本語教育を実践することに共感しながらも、実習の経験によって、日本語教師の役割に疑問を抱くという語りになる。つまり、実習生は共生日本語教育を〈日本語を教えない日本語教育〉、自己を〈日本語教授者〉と意味づけたため、対象と自己

とが分裂し矛盾を生み出している。次に示す N1 (N1 は Narrator1 のことであり、以下 N1 と記す) の語りは、その 1 例である。

N1 は、大学で副専攻として日本語教育を学び、卒業後大学院に入学した。実習 1ヶ月前から、日本語学校で非常勤講師として教え始めた。

〔N1：質問 1「実習の感想は」という筆者の問いに対する語り〕

12. 疲れたな一つというのと、全部否定的な印象というか感想しか持っていなくて、いや、楽しかったなとかよかったなという感想は全くないです。
13. で、子どもたちは確かによかったな、楽しそうだったし絶対にいい経験になっただろうっていうのはあるんですけど、それだけなら全然よかったです。
14. でも、大学院の授業としてこれを受ける意味ってあったのかなと思うと、私はそれはわからない、わからないっていうのが、実習中も今もそうなんですけど。
15. うん、日本語教育としてだと思んですよ。
16. たぶん、日本語教育の一環だと思うんですけど、まず、日本語教育との関わりが全然わからない。
17. それさえもどうでもよくなってきたんですけど。
18. 実習中はすごいそういうことばかり考えてて、それまでは何か理想があったんですけど。
19. A先生とかが言ってる多文化共生にみたいな理想はやっぱりあって、今でもないとは思わないんですけど。
20. 実習でちょっとそういうことができるのかなって思っていたら、でも日本語教育というのと多文化共生というのが理想の時点では、何も考えていなかったんですね。
21. 日本語教育で多文化共生を目指せたらいいなくらいしか思ってたなくて。
22. でも実際に、まあでもそういうふうには私はその実習でどのくらい多文化共生ができるのかなって、日本語を教えない日本語教育っていうのが、どのくらいできるのかっていうのが、実習を始める前には思っていました。
23. 入学する前とか直後くらいは、そういうことがしたいなって思ってたんですけど。
24. 実習をやる前に、他の実習生と意見がくい違ったりするから、やっぱり自分のやりたいことがやれるわけじゃないじゃないですか。
25. やっぱり、日本語を教えたいという子もいましたし、なんか A先生みたいな事がやりたいて言う子もいたし。
26. でも大半の人はとりあえず流されるままにやればいいんじゃないって、私もその一人、なんか中途半端に、ああいう日本語を教えない日本語教師をやりたくなって思ってたんですけど、具体的にどうしようと全く思ってなくて。
27. で、今回の実習でちょっと、その、そうですね、あれは日本語教育じゃないですから。
28. 今回の実習っていうのは明らかに、だから日本語を教えない日本語教育に近いんですけど、

それをやることはいい事だと思います。

29. 子どもたちにもいい影響を与えたい。
30. でも私たち日本語教師の存在の意味がなんかどんどんなくなっていくっていうか、いる意味ないじゃんみたいな、私たちが日本語教師としてあそこにいる意味は全くなくて、ただのお姉さんとしてあそこにいればいいだけで。
31. じゃ、だったらなんで日本語教師になろうと思ってんのとか、なんでこんな日本語教師の勉強してんのとかがわからなくなってきました。
32. そんな感じですかね。
33. なんかすごい混乱してて、で、今日本語学校で非常勤やってるんですけど、それとも全く関係がわかんなくて、全然別のことをやってる感じがするんですね。
34. 日本語学校に行っても。
35. で、どっちが本当の日本語教育なのかっていうのもわからないですし、
36. 今回やった実習っていうのは、本当に日本語教育の一部かどうかっていうのがまず第一の疑問で、私たちがこれから何を学んだのかっていうのが二番目の疑問です。

N1は「わからない (14, 16, 31, 33, 35 – これらは上記の語りの番号を示す。以下同様に記す)」を繰り返し、実践によって「混乱 (33)」を招いた。共生日本語教育を「日本語教育の一環 (16)」「日本語教育じゃない (27)」「日本語を教えない日本語教育に近い (28)」「日本語教育の一部 (36)」と表象している。N1は自己を日本語教師としての意味がなく「ただのお姉さん (30)」と語り、A先生、子どもたち (参加者)、実習生を他者とみなしている。子どもたちは、非母語話者と母語話者の区別がなく一括りにされている。

N1は共生日本語教育が「理想 (18, 19, 20)」という認識があったものの、「具体的にどうしようと全く思わなくて (26)」と語っているように、実践方法を具体的に探ってはいない。N1は「子どもたちは確かによかったな、楽しそうだったし絶対にいい経験になった (13)」「いい影響を与えた (29)」と述べ、授業そのものを肯定的に捉えている。しかし、実習前から始めた日本語学校での日本語教育と共生日本語教育を「どっちが本当の日本語教育なのか」っていうのもわからない (35)」と語っている。N1は、日本語を教えない共生日本語教育の疑問に加えて、日本語学校で教えている規範的日本語教育と共生日本語教育との狭間で葛藤していると考えられる。

4. 2 周辺的な日本語教育

「周辺的な日本語教育」と意味づけた6名は、共生日本語教育は将来の日本社会に必要だと認識しながらも、現在の社会的な状況や日本語教育の実態と乖離していると捉えている。そのため共生日本語教育の実践が実習に限定された語りとなっている。実習をそれぞれ「変わった経験」「特殊なクラス」「珍しいスタイルの実習」「応用編の実習」と表象し、共生日本語教育を〈周辺的な日本語教育〉と意味づけた。N2の語りは、その1例である。

N2は大学で日本語教育を専攻し、卒業後一般企業に就職した。その後、日本語教師養成学校に通い教育実習の経験がある。実習後養成を受けた学校で、短期間日本語を教えた経験があり、インタビュー当時はボランティアで日本語を教えていた。

〔N2:質問 10 から発展「前回の実習と今回の実習とで何か変化はありましたか。」という筆者の問いに対する語り〕

162. 日本語を教えない日本語教育って銘打って出されると、社会を変えていく、日本語教師として、社会を変えていくところまで求められているのかなと思うと、それをどう今回の実習にしても、それは日本語教師じゃなくてもできること、極端に言うとなれば日本語教師じゃなくてもできることだと思うんですね。
163. それをどう受け止めるか、それを日本語教師を目指す私がなぜやるのかっていうところを自分の中で整理するには、それは始まる前、結構時間がかかりました。
164. それは今まで持っていた考えでは、その意義がなかなか見つけれないってことですよ
165. それで結局、今回は今後こういうタイプをやることは少ないかもしれない。
166. でも、その考えを持って、それが表面に現れる事は少ないかもしれないけれど、それを深層レベルで持っていることは、日本語教師として必要だろうって、で、それを体験するための実習って思ってやったんですね。
167. で、それはグループとしてやるって時も、どういうふうにこれを進めていってかかって時に、最終的に気づいたのは、これは生涯学習の場で、それで、たまたま外国人であるっていう特性を持っている人がいる。
168. そして、日本人が来たんだっていうやり方っていうか、私たちの受け止め方、それは大人チームの共通認識だったんですけど、そういうふうにしてやったんですね。
169. だからそれをやる私たちの意味としては、私としては、今後、すぐそれをどんどんやっていくぞっていうふうには思っていないですし、何かそういう環境を作っていく、もっとそういう環境をどんどん作っていく、自分が積極的に動こうとは今のところ思わないというか、そういう余裕がないというか、そこまでは自分ではできないけれども、そこで得たものを自分の基というか、ベースにおくことはすごく意義があるなと思ったんです。
170. で、またそれこそ社会が変わって、また日本語教育の形態とかが変わっていった時に、そこでできるとか、そういう社会の変化を受け入れられるですとか、それはすごく大事ななとか思います。
171. 確かにそういう気持ちに落ち着くまでは、何かすごく大変でした。
172. 自分達は何を要求されているんだろう、日本語教師って言われたときに、ここまでやらなきゃいけないのとか、それはまた教育実習とかと違って別の授業で、そういう授業を受けると、そこまでやらなきゃいけないのかって、その時にそこまではできない。
173. 私はもっと世の中を変えていかなきゃいけないよねって言われたときに、変わっていくの

はいいけれど、自分一人じゃできないし、何かそんなすぐにその理想に着くまでに、長い年月がかかると思うし、そのために自分の全人生をかけてそこに向かって行くっていうのはできない。

174. じゃ、それを実習でやるっていうのは、すごくやるからにはそこに意義を見つけたいし、自分もそこで何か得たいと思ったので、どう取り組んだらいいんだろうとかは、7月に入ってもまだそこら辺で結構、私もそうですけど、みんなも他の人もそこが一番どういう認識の下でやったらいいのか、じゃないと、受け止め方を決めるのに、混乱というか、心の葛藤というかそういうのがあったように思います。
175. だから、教え方が違うというのはそれこそ表面的なことなので、これでやるんだとなればそこはよかったんですけど、それを日本語教師がなぜやるのかっていうところが。
176. 始める前に、こういう気持ちでやればいいんだっていうので取り組んで、それなりに得たものがあったんじゃないかって、実際は別として、実感としてはあって、その実習っていう場においてもこれは大変だっていうようなこともなく、参加者同士もそこに意義を見出している感じが感じられたのでよかった。
177. 私たちの力と言うよりは、結局、その参加者に来てもらおうと決めたのは私たちですけどその構成する人によって違うんであって、今回の進め方がいいっていうよりは、何かそこが疑問っていうか、来る人たちによってできたものじゃないかと思っています。

N2は、「意義 (164, 169, 174, 176)」をキーワードにストーリーを展開している。N2は今までの日本語教育観では実習の「意義」が見出せないと語り、新たな「意義」を求めるストーリーとなった。「今後こういうタイプをやることは少ない (165)」「今後、すぐそれをどんどんやっていくぞっていうふうには思っていない (169)」「生涯学習の場 (167)」と語り、規範的な日本語教育をメインストリームとし、共生日本語教育を限定的な〈周辺の日本語教育〉として意味づけている。N2は自己を「日本語教師を目指す私 (163)」と語り、外国人、日本人、参加者、実習生（「大人チーム」）を他者とみなしている。

N2は実習で「日本語教師じゃなくてもできること (162)」を「日本語教師がなぜやるのか (175)」という問いに直面し、共生日本語教育の受け止め方に「混乱というか、心の葛藤 (174)」があった。しかし、N2は共生日本語教育の実践が教師の「深層レベル (166)」、つまりピリーフとして必要だと捉え返している。次に、共生日本語教育を推し進める上で、社会的な環境や現在の日本語教育の制度上の問題を認識している。N2はこれに対して、N2自身が変容するのではなく「社会が変わって、また日本語教育の形態とかが変わっていった時に、そこでできる (170)」と述べている。「それなりに得たものがあった。(略) 実際は別として、実感としてはあって (176)」と共生日本語教育実習そのものは評価しているが、実際の日本語教育とは別の括りになっている。つまり、N2は共生日本語教育の理念を認めつつも、実践との間に矛盾を感じている。

4. 3 地域を結ぶ日本語教育

「地域を結ぶ日本語教育」と意味づけた3名の「語り」は、共生日本語教育実習によって、日本語を教えること以外にも日本語教師の役割があることを見出している。「語り」には、実習生の身近で具体的な母語話者と非母語話者が描かれ、共生日本語教育を〈地域を結ぶ日本語教育〉と意味づけ、学校や地域で実践していこうとしている。N3の「語り」はその1例である。

N3は大学で言語学を専攻し卒業後、大学、企業などに就職した。その後、日本語学校で非常勤講師として8年の経験がある。

〔N3：質問10「日本語教師の役割は」という筆者の問いに対する語り〕

198. 新しい日本語教師の役割は、日本語を教えるだけが日本語教師じゃないってことすごく思ったんですね、入ってから特に。
199. その前からね、いろいろなことは考えてたんですね。
200. 地域との交流とかね、それから、教育実習、A大学から毎年引き受けていて、そのことを去年も研究発表したんだけど。
201. 日本語教師のできる仕事は日本語だけを教えることではないとおぼろげながら感じてたんですね、もっと発信できるものがあるだろうと。
202. だけれども大学院のクラスに入って、A先生のクラスで、そのう、多言語社会についての勉強する中で、それはすごく明確な形で出てきたかなと思っているんですね。
203. 日本語教師はもっと発信していけるんじゃないかと。
204. すごく可能性に気がつきました。
205. これから定住外国人が増えてくるっていうことがあるでしょう。
206. そういう人たちとどうやって付き合っていくといいかとか、どうあるべきなのかとか、そういうことも発信できるし、地域のの人たちとのコーディネーターの役割もできるだろうし。
207. あと私の勤務先では、小学校との交流をずっとやってるんですね。
208. その時に不満を感じていることがたくさんあって、その小学校に対して。
209. 私が所属している日本語学校の学生をリソースとして使うんだけど、それが活かしきれてないとか、何でこんなようなことをやらされるんだろうとずっと思ってたんです。
210. それは小学校との立場が対等でないから、ずっと我慢してきたんですね。
211. それで交流デザインの段階で言ったこともあるんですね。
212. こうしたほうがいいんじゃないんですかって言ったのがとてもよかったんですね。
213. それは研究授業で、全国から見に来た人たちからすごく高い評価を得たんですね。
214. その時自信を持ったんですね、日本語教師はそういうところにも発信していくべきだって
215. 今回実習とか、大学院で勉強してきたことを踏まえて、この前小学校の先生と校長先生と

3人でお話したんですね。

216. そのとき、今まで我慢してきた事をお話したんですね、それでやっとなんとか少し対等になったような気がしたんですね。

217. で、やっぱりそれは話し合っていないとわからないことでしょう。

218. うん、それで日本語教師もそういう役割を担っていないといけないとそれは強く思うようになりましたね。

N3は、「発信 (201, 203, 214)」をキーワードにストーリーを構成している。N3は、小学校訪問のエピソードで、これまでN3が抱えていた「我慢 (210, 216)」が語られている。つまり、N3は実習以前に規範的日本語教育の限界を認識していた。それが研究会での「高い評価を得た (213)」ことと実習の経験によって、日本語教育の意味が拡張していることが窺える。N3は、定住外国人、地域の人たち、勤務先の日本語学校の学生、小学校の先生・校長、A先生を他者とみなしている。N3が実際に生活する「地域」「学校」という社会的、かつ具体的な文脈の中で共生日本語教育が語られている。

N3は日本語教師が地域社会、日本社会に向けて発信することが重要だと述べ、具体的に「定住外国人 (205)」と「地域の人たちとのコーディネーターの役割 (206)」について語っている。N3は、共生日本語教育の理論と出会い、実習での実践を通して自らの実践を見直し、日本語教育の意味が拡張している。

5. まとめと今後の課題

本研究は、共生日本語教育の実践を振り返った実習生の語りを分析することによって、共生日本語教育の意味づけを明らかにすることを試みた。同じ共生日本語教育実習を経験し、それが必要だと認識していても、実習生各人の語りにおける、対象としての共生日本語教育、日本語教師としての自己、実習に関わる自分以外の他者の表象の仕方は異なった (表1参照)。

[表1 実習生の「語り」における共生日本語教育の意味づけ]

| | 日本語を教えない日本語教育 例：N1 (2名) | 周辺的な日本語教育 例：N2 (6名) | 地域を結ぶ日本語教育 例：N3 (3名) |
|----|---|---|---|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> 日本語教育の一環なのか疑問 日本語を教えない日本語教育 | <ul style="list-style-type: none"> 日本語を教えない日本語教育 生涯教育のような場 | <ul style="list-style-type: none"> 地域交流や小学校訪問などの場で活かせる |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> 日本語教師としての意味がなくなただのお姉さん | <ul style="list-style-type: none"> 日本語教師を目指す私 日本語教師が深層レベルで持っていることは必要 | <ul style="list-style-type: none"> 日本語教師の仕事は、日本語を教えるだけではない コーディネーターの役割 |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> 子どもたち (参加者) 他の実習生 A先生 | <ul style="list-style-type: none"> たまたま出会った外国人と日本人 参加者同士 大人チーム (実習生) | <ul style="list-style-type: none"> 定住外国人と地域の人たち 日本語学校の学生と小学校の先生・校長 A先生 |

N1の場合は、規範的な日本語教育観が固定的な形で存在しており、共生日本語教育の理

念がその観点と異なる結果、その実践に対して「日本語を教えない日本語教育」という矛盾をはらんだ意味づけがなされている。N2 は日本語教育の意味を拡張しつつ、実践との間に矛盾を感じ、実践と理念とを区分していると考えられる。N3 は実習前に日本語教育の概念が既に疑問視され、それに対する違和感がある中で、共生日本語教育の理念や実践と出会い、日本語教育の意味が拡張されていることが推測される。

実習生の語りの分析結果から、実習生の多くは日本語教師を日本語を教えるという狭義の役割として捉えていることがわかった。また、今回の実習体験だけでは、教師の役割や日本語教育の意味を拡張することは困難だと考えられる。一方、人数的には少ないが、「地域を結ぶ日本語教育」のカテゴリーに属する実習生は、海外滞在経験、職場での葛藤など、自分自身の経験を通して共生日本語教育を咀嚼し、それを理念と統合していることが窺えた。つまり、実習生がこれまでの自身の経験を振り返り、共生日本語教育の理念とすり合わせ、自らの手で結びつけられた時に実践に繋がる可能性があることが示唆された。

今回は実習直後の語りを分析したが、同じ実習生でも時間がたち、新しい経験をした後では意味づけが変化するであろう。今後の課題として、共生日本語教育実習を経験した彼らが、日本語教育の現場でどのような実践を行い、共生日本語教育実習の意義や日本語教師の役割をどう意味づけているのか縦断的な調査をしていきたい。また、そうした経験を引き出すインタビューの方法をさらに工夫していきたい。

謝辞

本研究にご協力くださいました実習生の皆さま、関係者の方々に深謝いたします。また、お茶の水女子大学の岡崎先生、酒井先生から指導・助言を賜りました。ここに記して、謝意を表します。

注

- 1 岡崎（2002）は、多言語多文化共生社会とは、日本語だけでなく日本語以外の言語を母語とする人々も含めて、全ての人々の母語が尊重されると共に、現行の日本社会の共通語である日本語も保障され、異なる母語集団同士の間には活発な交流が不断に存在する社会だと定義する。

参考文献

- 岡崎眸（2002）『『共生言語としての日本語』教育実習』『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』2001，129-151，お茶の水女子大学大学院日本語教育コース。
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース（2002）『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』2001，教育実習報告書。

佐藤学（1995）「学びの対話的実践」『学びへの誘い』佐伯胖・藤田英典・佐藤学編，49-91，
東京大学出版。

縫部義憲編（2002）『多文化共生時代の日本語教育』瀝々社。

古市由美子（2002）「多言語多文化日本語教育実習をどう経験するのかーナラティブアプローチによる一考察ー」『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成果報告書，13-20。

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990) "Stories of experience and narrative inquiry."
Educational Researcher, 19 (5), 2-14.

Cortazzi, M. (1993) *Narrative Analysis*. The Falmer Press.