

「共生言語としての日本語」教育実習をどうデザインするか

岡崎眸

1. はじめに

本年度も、日本語教員を多言語・多文化共生社会の創造的な担い手として位置づけ、「共生言語としての日本語」（以下、単に「共生日本語」とする）教育のあり方を探ることに焦点を当てた教育実習を行った。教壇実習用のクラスは、昨年度同様、年少者向けと成人向けの二つのクラスを設けた。共生日本語教育という観点からどちらのクラスも日本語非母語話者に加え日本語母語話者も参加するものとして設定した。参加者は、大学周辺の地域在住者から希望者を募った。

この実習を通して、実習生は、日本語母語話者が非母語話者に「日本語」を教える、その教え方を学ぶのではなく、母語を異にするもの同士のコミュニケーションの手段としての日本語を参加者相互の努力や協力で創造する、言い換えれば、日本語母語話者と非母語話者が共生するための日本語、つまり「共生日本語」の創造を介助する、その介助のし方を学ぶことが期待された。たとえば「共生日本語」の産婆役を模索することである。

この、日本語非母語話者だけでなく母語話者も共に学ぶことを基本コンセプトとする「共生日本語」教育実習は、本学で2000年度に初めて試みられ、その後毎年継続され本年度は第5回目であった。最初の3回は、コースの最初に、どのような教育実習を行うか、つまり、「共生言語としての日本語」教育実習として行うか、それとも日本語非母語話者だけを参加者とする従来型の「日本語」教育実習として行うか、実習生の間で議論を行い、その結果、実習生が選択する形で「共生日本語」教育実習の実施を決めたという経緯があった。ただしこの3回の間でも議論の濃さにはかなりの違いがあった。2000年度に初めて母語話者の参加を求める「共生日本語教育実習」の形を選択したときは、予定されていた教壇実習の日の直前までコースをどうデザインするか、白熱した議論が続けられた。それまでの実習の反省点が数多く指摘され、それに代わるものを追求することの必要性が強調された。議論の中で、最終的にだされた代替案が、日本語母語話者も学習者として参加する接触場面を実習クラスとすることであった。コミュニケーションをする力の養成をゴールとするなら、コミュニケーションを担う両者が存在してはじめてそれは可能になるのではないかと、そして、非母語話者同士もさることながら、難しいのは母語話者とのコミュニケーションであること、それを可能にするためには、非母語話者だけを集めて教室をつくるより、母語話者と一緒にコミュニケーションすることの学習をしたほうが効果的ではないかということがその趣旨であった。この2000年度の実習を通して、母語を異にするものが共生するための言語の一つとしての「共生日本語」の創造を目標とする「共生日本語」教育という概念がはじめて形をなしたことができる。以来毎年のように新たな展開が実現され、回を経る毎に進化を遂げてきたように思われる。

以下では、まず、「共生日本語」教育実習とはどのようなものか、過去4回の実習を通して明らかになってきたことを踏まえて、その概要と日本語教員養成における意義を述べる。その上で、「共生日本語」の教室のデザインについての提案をする。

2. 「共生日本語」教育実習の概要

(1) 日本語教員養成における「専門性」の推移

日本語教員に必要とされる専門性は何か。また、日本語教員は、その専門性をどう獲得しさらにそれをどう向上させるか。この二つの問いは、別々の問いというよりは一つの問いの裏表と考えられる。専門性をどのように捉えるかによって、それをどのように獲得・向上させていくかという方法が規定されるからである。また、教育実習は、日本語教員のような専門職を志すものにとって、その専門性が具体的な形を伴って眼前に現れる最初の経験であり、その後の専門性の形成・発達に大きな影響を及ぼす。

①教師トレーニング型教員養成と一般的教授技術の獲得に特化した「専門性」

日本における日本語教員養成は 1980 年代の日本語学習者の急増を背景として本格的に始まり、以降、大学・大学院や民間の日本語教員養成講座など様々な機関で行われるようになっていった。その内容は養成機関によって異なり一律には言えないが、殆ど場合、日本語教育能力試験の試験シラバスや改訂された新シラバスなどに沿う形でカリキュラムが組まれている。他方、お茶大日本語教育は、大学院という教育実践と教育研究の二つの目標が同時に獲得目標とされる教育機関であることを踏まえ、1990 年のコース創設以来、時代のニーズを先取りし、日本語教員養成の最前線を切り開いてきたという特色がある。

コース創設から 90 年代半ばごろにかけては、均質な学習者集団を対象とする体系的な教育技術の獲得を軸にした教員養成が目指された。具体的に教育実習でいうと、JET プログラムの下、英語圏から派遣される AET (Assistant English Teachers) を対象とする初級と中級の短期集中型の教育実習を行い、そこでは、文型導入・文型練習・運用練習などの領域で高度な教育技術を身につけた日本語教員の養成が目指された。

この実習プログラムはさらに詳細にみると、次のような特徴をもち、応用科学モデルに基づく「教師トレーニング」型の教員養成(岡崎・岡崎 1997)として特徴づけることができる。

- (1) 教壇実習の前に、教案を何度も書き直して入念に練り、マイクロティーチングなどでリハーサルを繰り返し、万全の態勢で教壇実習に臨む。
- (2) また、その過程で、マニュアル化された様々の細かい教授技術が実習担当教員より紹介され、そのマスターが目指される。
- (3) 教壇実習においては、教授技術がどのくらいマスターできたか、指導教員から評価を受ける。

このような「教師トレーニング」型の教員養成では、どのような学習者を対象とする教育現場でも、どのような背景を持つ教員にとっても、コンテキストには無関係によいとされる授業があり、そして一様に有効性をもつ「教授技術」の存在が前提とされている。したがって、

教育実習においては、実習生一人一人がそうした教育技術を駆使したよい授業を実施し、教育技術を首尾よくマスターしたことを示すことが主な目標とされる。実習で獲得目標とされる教授技術は、指導教員の長年の教育経験によるものに加え、言語学や教育学などの言語教育に関連する言語教育諸学（応用科学）の領域における調査や研究を通して得られた、科学的根拠をもつものとして重視される。この教員養成モデルが応用科学モデルと言われるのはこのためである。教育技術の例としては、文型の説明の仕方、文型練習におけるキューの出し方、誤りの訂正の仕方、授業中の教師の立つ位置、板書の仕方などが挙げられる。

まとめると、「教師トレーニング」型の教員養成においては、教育実習は、教育技術についての知識を既にもっている指導者が、未だ持っていない実習生に対して、これらの教育技術をトレーニングを通して提供し体験的にマスターさせる場として位置づけられるものである。このことから必然的に、実習クラスにおいてはAET（英語圏出身の英語教師）のような均質の学習者集団を対象として、マニュアル化された教授技術の獲得がまずもって追求されることになると言える。

このような実習プログラムは、当時、日本語教員の専門性が「日本語文法の説明能力」として一般的には位置づけられていた中では、日本語文法や文型の説明の仕方ではなく、どのようにすれば学習者がドリルや運用練習に集中でき、日本語を使うことができるか、そして、授業にメリハリをつけられるか、といった**日本語の教え方そのものに焦点を当て**それを日本語教員の専門性の中心に据えたということができ、ここに、お茶大日本語教育が90年代初頭において日本語教員養成の最前線を切り開いたということの証拠が見て取れる。

②教師成長型教員養成と「内省とアクションリサーチ」に軸をおく「専門性」

しかし同時に、80年代に既に始まっていた日本語学習者の急増と多様化は、この教師トレーニング型教員養成に対して一つの重要な課題を提起した。その中心は、一つには、この教師トレーニング型が前提としている、いつでも、どこでも、どのような学習者に対しても通用するとされている教育技術が実は存在しないのではないかという問題提起であり、もう一つは、実習生を、教育技術を一方的に訓練される受け身的な存在として捉えることについての疑問である。

まず、前者については、学習者が多様化する中で、万能な教授法に対するニーズが高まれば高まるほど、現実問題としてはそのような教授法が実は存在しないことが明らかにされていったという経緯がある。例えば学習目的も学習スタイルも違う学習者が混在するクラスで、どの学習者をも同時に満足させるような教授法を追求することはほとんど不可能であり、それよりも、多様な学習者の多様性をむしろ活用し、自分の眼前の特定の学習者に合致した教授法を自分なりに編み出していくことの重要性が指摘されるようになっていった。どの教室も、特定の教師と特定の学習者で作られる特定のものであり、例えば、教師の立つ位置はどこであるべきだなどというように、一般化して語れるほど、教室現象は単純なものではなく、逆に、極めて複雑なものであることが確認されるようになった。そこで、教員に必要とされ

る専門性は、知識や技術自体ではなく、眼前の教室現象を分析し、その分析に基づいてよいと考えられる方法で学習者に働きかけを行い、その働きかけの結果を吟味して改善点を見出し、それに基づきさらに新たに働きかけを行うというように、**教授行動を一つの問題解決行動として捉え返し、問題解決行動を通して実践的に知識や技術を自分に合った形で再構成していくことにあると考えられるようになった。**

このことは言い換えれば、実習生はもはや知識や技術を実習担当教員によって一方的に与えられる受け身的存在ではなく、自分と相手(学習者)が作り出す教室に合わせて知識や技術を再構成していく積極的な存在であると位置づけられるようになった。このような再構成を可能にするものが内省とアクションリサーチであり、教師トレーニング型に対して、このタイプの教員養成が内省モデルに基づく教師成長型といわれる所以である。そこでは、教師は、研究者によって提示された知識・技術の単なる適用者(アニメータ)とは位置づけられない。そうではなく、自分自身が自分の現場で通用する知識や技術の発見者である。この発見のために行われるリサーチ(研究)がアクションリサーチと呼ばれるものである。一般的な、どこでも通用する知識や技術の追求ではなく、自分の現場の改善を目指して行われる研究である。そのために、教師は徹底して自分及び自分が相対する学習者との両者が行う教授行動・学習行動を観察し、そこに課題を発見し、その改善を追求する。その過程で、研究者の提示する知識や技術を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。

何故、内省モデルであり、教師成長型なのか。それは、知識や技術の再構成が実習生自身の内省を通して行われ、知識や技術の再構成を永続的に続く成長の過程として捉えるからである。

③「日本語」の教育から「共生日本語」創造の産婆役としての「専門性」

1990年代半ばごろから日本語教育をめぐる社会的環境には、80年代を通して顕在化していた学習者の多様化・増加にとどまらない、さらに大きな変化がみられるようになった。この変化は、21世紀をとおして一層一般化し強化されていくものと考えられるような長期的で社会の基盤自体を揺るがすような変化である。すなわち、ヒトやモノの国境を超えた移動が日常化する中で、自分の母語しかできないモノリンガル(単一言語話者)が少数派になるという変化である。代わりに、母語の他にもう一つの言語が使えるバイリンガル(二言語話者)や、もう二つの言語が使えるトライリンガル(三言語話者)、あるいはマルチリンガル(多言語話者)となることが、一部のエリート層だけでなく、多くの普通の人々にとっても現実的な課題となる。ヨーロッパ諸国や、北米、オーストラリアなどだけでなく、これまでは「単一言語単一文化の国」とされる傾向にあった日本などでも、母語を異にする者同士が隣り合って仕事や生活をするのが、地域社会のなかで一般化していくことが予想される。ある試算では、現状の生産力人口を維持するためには、毎年50万人の海外からの受け入れが必要とされ、2050年までには人口の3割が海外からの新たな参入者で占められるという試算もある。好むと好まざるとにかかわらず、日本語を母語とする人々だけで構成される社会ではなくな

り、様々な言語を母語とする人々からなる社会へと変化していく、現在はその過渡期にあるといえよう。このような変化を多言語化・多文化とひとまず呼ぶことにする。

このような社会の多言語化、多文化化が進行する中で、人々が共生するための共生言語の必要性が社会的にも高まると考えられる。言い換えれば、お互いの文化や言語を尊重しつつ、同時にお互いに分かり合うための言語スキルが必要不可欠なものとなる。この言語スキルの要の位置にくるのが第二言語教育であり、もちろん、第二言語としての日本語教育も例外ではない。自分の母語が分かるだけでは社会生活を十全に営むことはできない社会の到来であり、そのような社会では、誰にとっても第二の言語の獲得が要請されることになるであろう。なぜなら、日本語を母語としない人々にとっては、日本社会の多数派言語である日本語ができない限りこの社会での生活はきわめて限られたものとなる。第二言語として日本語を学ぶことが社会参加の前提となるといえよう。しかし、同時に、他方では、自分たちの母語や母文化の保持・発達も重要な課題となる。翻って、日本語を母語とするものはどうであろうか。彼らにとっても、日本語以外の様々な言語を母語とする隣人と円滑な人間関係を構築していくためには、日本語を母語としない彼らと日本語でコミュニケーションのできる力をつけていかなければならない。あわせて、彼らの母語を第二言語として学び、文化にふれることによって、多言語化・多文化化していく社会のプラス面の恩恵に浴することができよう。

1980年代から1990年代にかけて、日本語教師の専門性の中心が「文法説明」スキルから「練習・運用」スキルへと軸足を移したということを先にみた。そして、現在、日本語教員養成の「最前線」は、社会の多言語化・多文化化という観点から再度捉え返され、新たな前線が作られる必要がある。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。それは、端的に言うと、教育の対象とされる「日本語」と「学習者」の再定義である。どのような日本語を教えるか、教える対象である「日本語」を吟味することはなかったし、誰を「学習者」とするかが議論されることも、一部を除いてはなかったと言ってよい。「日本語」は日本語母語話者が母語場面で使用する日本語であり、学習者といえばそれはすなわち非母語話者であった。この二つはあまりにも当たり前すぎて、何が問題なのか、すぐには了解できにくいと思われるので、少し具体的に、この前提の孕む問題点を論じていきたい。核心は、社会の多言語化・多文化と日本語教育がどのようにかかわっているのか、という点である。

なぜ、「日本語教育」ではなく、「共生日本語教育」なのか。

80年代までの一般的な日本語学習者の場合、日本語は、学位取得や日本研究、あるいはビジネスというやや限られた目的や場面で使われ、日本語母語話者とそれほど密接に日常的に関わることもなく、生活の深いところまで浸食してくるような位置には、日本語は、なかったと言える。つまり、90年代を通して増加してきている定住型外国人の場合に多くみられる問題として、日本語教育がややもすれば日本語・日本文化への「同化要請」として機能し、結果的に彼ら自身の言語的・文化的アイデンティティが拡散し曖昧になること、年少者においては日本語習得が進めば進むほど母語の使用機会が減少しその結果、母語喪失に向かうこ

とが指摘されている。さらに厄介な問題は、母語の発達が途中でストップし十分に獲得できない場合には、新たに学ばれる第二言語としての日本語も十分には獲得されず、結果的に二つの言語ともに不十分となることである。

80年代まで日本国内の日本語学習者の主流をしめていた短期滞在者の場合にはこのような問題が生じる危険性はあまりなかった。したがって、日本語教員は、文型や語彙、あるいは言語機能として整理された一種の規則の集合体としての日本語という言語体系を、科学的に裏打ちされた教授方法で提示できれば十分その任を果たすことができたと言える。加えて、その方法を、目の前の学習者の実態に合わせてより精緻化・緻密化し、効果を高めていくために、アクションリサーチの方法をマスターすれば、日本語教員としては盤石な態勢で日本語教育の任に当たることができることとされたと整理できよう。

しかし、先にも述べたように特に国内における日本語教育をめぐる社会的情勢は90年代を通して大きく変化した。学習者と言われる人々が一時的なお客様から生活者へと変化したといえよう。これは、日本語教育が言葉の真の意味での第二言語教育としての位置をもち始めたことを意味する。教養の一つとして言語を学ぶのと、コミュニケーションの道具として言語を学ぶのとでは、同じように自分の母語ではない第二の言語を学ぶといっても、大きな違いがある。例えば、後者の場合、学んだ日本語を使って日本語母語話者とコミュニケーションがとれなければ、生活自体が極めて不十分なものになってしまう。ところが、前者の教養として学ぶ場合はどうだろうか。もちろん母語話者とコミュニケーションができればそれにこしたことはないとはいえ、そのことに決定的な意味はない。

「同化要請」として日本語教育が機能するという問題も、第二言語環境ではじめて浮き上がってくる問題である。自分が学んでいる日本語やその背後にある日本文化・日本社会に魅力を感じ、それらを受け入れ自分の一部にしたいと願う学習者は多い。しかし、そのような願いが自分の母語や母文化の否定につながり、ついには日本語や日本文化に母語・母文化が取って代わられるというケースは、日本国内で第二言語として日本語を学ぶ年少者の場合にはそれほど珍しいことではない。これは、学ぶ側が日本語や日本文化への統合を強く求めることがその要因として考えられることは否定できない。しかし、とはいっても、それだけではない。日本語教員を含む日本語母語話者側からする日本語・日本文化への同化要請が強いことも一因であろうと思われる。例えば、日本語教育の目標としてよく掲げられる「日本人に理解される日本語や日本人に誤解されない言語行動がとれるような日本語教育」などの一見何の変哲もないように思われる目標が、しかし、少し深く考えてみるだけで、かなり一方的であることに気がつく。

日本語を第二言語として学ぶ多くの非母語話者にとって、日本語を学ぶ目的は、母語話者との円滑で満足のいくコミュニケーションがとれるようになることであろう。当たり前のことであるが、このコミュニケーションというものは一人では出来ず、必ず相手が必要である。したがって、コミュニケーションが円滑に運ぶためには自分だけでなく相手のコミュニケーション能力も問われる。ところが、非母語話者には「日本人に理解される日本語、日本人に

誤解されない言語行動」ができるように学習を要求されるが、コミュニケーションのもう一方の担い手である母語話者が「非母語話者に理解される日本語、非母語話者に誤解されない言語行動」ができるように学習を要求されるということは殆どきかない。常に一方的に非母語話者が日本人と同じように日本語が使い、日本人のように振る舞うことができるようになることが、日本語教育（学習）の名の下に要求されるのである。日本語教員をはじめとする日本語母語話者の側からは、「日本語がうまくなった。へんな外国人訛りもなく、しぐさもまったく自然で違和感を全然感じない。もう日本人とおんなじだ！」というほめ言葉がごくごく自然に使われる。つまり、日本語・日本文化への同化が、日本語学習という名の下に、本人たちの無自覚のうちに要請されるという現実があるといえよう。

このような日本語教育－日本語学習のあり方では、日本語教育は多言語・多文化社会を支え、その促進を図るものとして機能することは難しい。日本語を、母語を異にするものの間でのコミュニケーションを円滑に進めるための道具として位置づけ、その獲得を日本語教育の目標として設定するならば、母語話者と非母語話者の接触場면을対象とし、そこにおける日本語学習のデザインを追求することが必要となる。母語場面ではなく、接触場面における日本語によるコミュニケーションをする力の養成である。そして、このことは、上で提起した第二の問題、すなわち、誰を学習者とするか、につながる。

なぜ、日本語非母語話者だけでなく、日本語母語話者も学習者とするのか。

母語を異にするもの同士が言語面で共生するために使用される言語は共生言語と呼ばれるが、本稿では共生言語としての日本語を便宜的に共生日本語と呼んできた。共生日本語は、母語場面の日本語から切り離され、独自の地位を与えられたものということができる。日本語母語話者の頭の中にある日本語ではなく、日本語母語話者同士のコミュニケーションを媒介するために使われる日本語でもない。したがって、非母語話者はもちろん、日本語母語話者も学ぶことが必要な言語である。母語話者も非母語話者もどちらも共生日本語の「学習者」であり、共生日本語の学習においてはどちらの側も同化要請をされることはない。共生日本語の学習では、コミュニケーションを行う両者が相互に歩み寄り理解や納得を創り出すことそのものが目的とされ、言語的・文化的規範が母語話者側から一方的に持ち出されることは控えられる。共生日本語とは、その言語が使われる場に特有のものであり、本質的には、その場から離れて記述されたり語られたりすることのできないものと考えられる。したがって、共生日本語は教師の説明を聞いて理解しそれを練習することによって学ばれるものではなく、特定の場において、その場を構成する具体的な個人と個人が展開するコミュニケーションを通して、その場その場で創造され、学ばれるものと定義される日本語の一変種である。コミュニケーションによって創造され、学ばれる。コミュニケーションが学びの源泉である。

（２）「共生日本語」教育

したがって、共生日本語の学習あるいは教育には言語を異にする者同士のコミュニケーションの場が不可欠であり、そうした場なしには共生日本語の学習や教育は成立しない。2000年

度の教育実習が共生日本語教育実習として最初の実習であると言えるのは、まさにこの実習で初めて、実習対象者として日本語母語話者の参加を求めたことにある。その前年度に AET から地域在住者に実習参加者を変更したが、依然として非母語話者のみであった。2000 年度の実習において初めて日本語非母語話者に加えて母語話者が対象者とされたのである。

母語話者・非母語話者の双方が学習者として参加する共生日本語教育は、現状では、未だ特異というラベルが貼られるものであるかもしれない。ある時には「日本語を教えない日本語教育」と見なされ、ある時には文化祭や国際交流イベントの同種と見なされる。2000 年度に初めて学習者として母語話者の参加を決めたときには、実習生の間からもたくさんの不安がだされた。代表的なものをあげる。

＊母語話者の参加希望者が得られるだろうか。

＊8 日間と設定されている教壇実習期間を通して母語話者の継続的な参加が得られるだろうか。つまり、途中で脱落しないだろうか。

＊教師による文型説明や文型練習のないクラスに非母語話者参加者を 8 日間もつなぎとめられるだろうか。

＊日本語や日本語によるコミュニケーションに熟達している母語話者に、この教室が何か提供できるものがあるだろうか。

＊母語話者参加者に対して、母語話者に比べれば日本語力の不十分な非母語話者実習生はどう対応したらよいだろうか。

ところが、「案ずるよりは産むがやすし」と言うことわざがあるが、本年度を含めて 2000 年度以降 4 回とも、大学近辺から参加者を募って、成人クラスと年少者クラスをともかくも成立させ、そして、参加者の中から脱落者を出すこともなく 8 日間の教壇実習プログラムをやり遂げることができている。これはしかし、現段階では、共生日本語教育が参加者と実習生に十分に受け入れられたからというよりは、1999 年度に始まった内省モデルに基づく教師成長型実習によって、実習生が主体的に実習プログラム創りに関わることができたためと考えた方が妥当だと考えられる。各年度の実習報告書に載せられた内省レポートから分かるように、実習生は、この実習に熱意とエネルギーを投入し、チームティーチングによるダイナミズムは共生日本語教育が持つ潜在的な問題や限界を表面化させることなく未然に防いでいる面があると思われるからである。

以下では、この 4 回の実習で到達した共生日本語教育についてその特徴を述べる。2000 年度には成人および年少者を対象とする共生日本語教育プログラムの雛形が形成され、それが 2001 年度、2002 年度と踏襲されながらも、プログラムとしては少しずつ精緻化されてきたといえる。そこで、先ず成人クラス、次に年少者クラスと順に、プログラムの特徴をみることで、共生日本語教育の概要を具体的に示す。

3、共生日本語教育プログラムの特徴

[成人クラス]

過去4回の短期集中型の教育実習を通して、開発→実践→改善→開発→実践→改善というサイクルをくりながら一定の形をなしてきた成人向け共生日本語教育プログラムの基本は、グループやペアワークによる問題提起学習にある。母語話者と非母語話者が共生する点において生じてくるお互いの問題を提起し合い、その解決策を模索する事を通して、言語や文化を異にするもの同士が相互に尊重しあい、お互いがいることによって織りなされる多様性の恩恵を等しく享受しながら共生するための言語スキルを学ぶ。フレーレの課題提起学習 (problem posing) をベースとする活動が基本となる。課題提起学習とは、フレーレによれば自分たちの生活の中から課題（コード）を発見してそれを仲間に提起し、相互に共感したり、問題の原因を追求したり、解決策を考え、それを実行に移す行動を通して、自分たちを社会の一員として位置づけ、社会に積極的に関わっていくことを目指す学習活動である。教員が学習項目を予め決めて指導するというのではなく、教員も学び手も同じ目線に立って、取り上げられた課題について、共に感じ・考え・論じることが追求される。

この課題提起学習のキーワードは「コード」である。「コード」は日本語の教室などでもよく使われる「話題」と置き換えるとイメージしやすいが、しかし、話題と同じではない。話題との違いは、コードは当事者の生活に深く根ざし、それを取り上げることによって、自分たちが絡め取られている問題の所在に気づかされるといった内容を持つものである点である。つまり、絵空事ではなく、参加者の生活実感を伴ったものであるか、否かが話題とコードを分ける点である。生活実感をもち自分たちにとって切実なものであることによって、参加者の間で活発で意味のあるコミュニケーションが展開される。そして、このようなコミュニケーションの結果、自分たちの生活を見る新たな視点が獲得される。それは単なる知識や技術の積み上げにとどまらず、参加者各自がもつ世界観・価値観の変容・修正をともしうものとなることが期待される。同時に参加者間に深刻な葛藤や対立の生じることも想定される。

言い換えれば、共生日本語学習では、何はともあれ、日本語の話せる場が提供され、参加者がいっぱい日本語が使えればそれで目標が達成されたことにはならないのである。昨今の第二言語の教授法では、「言語は意味ある使用によって学ばれる」と指摘されることが多いが、この意味ある言語使用が一体何を指すのか、あまり吟味されることは少ない。共生日本語学習における「意味」とは、参加者相互の間で何が交わされたか、そして、それは結果的に何を生み出したかを指す。日本語を使ってなされたことそのものが重視されているといえる。話題とコードの違い、言い換えれば、従来の日本語教育を前提としたコミュニケーションによる有意味学習と共生日本語教育における課題提起学習との違いを鮮明にするために、本年度の実習に参加したある実習生の弁を引用する。ちなみに、この実習生は長い日本語教師経験をもつ。

問題を提起したり、学習者との信頼関係を築き、議論しやすい雰囲気を作るという

のなら、通常の日本語教室の教師も同じである。日本語教師も、学習者が何をいつでも禁止したり叱責したりしないという環境を作り、学習者の発言を尊重する。学習者は、「今日はよく話せた」と満足し、教師は「学習者がよく話した」ことに満足する。何を話したかよりも発言したこと自体を認め、発言が少ない場合には如何にして発言させるかを真剣に考える。しかし、・・・課題提起型日本語教育においては、まず、参加者にとって最も適切なコードの選択が必要となる。実習生も含めた参加者が対等な関係の中で、共有した課題について「対話」を深め、社会との関わりを目指した具体的な活動へ向かう第一歩を踏み出す。教師はそういう目標に向かって活動を考え出していく存在である。参加者の発話をどう「対話」に結びつけるのか。そこには決して留保や後戻りのできない人間対人間の関わりがある。

・・・なるべく物事を客観化し、中立の立場からものを述べようとする教師の習性から考えると、既成概念から自分を解放して、自分自身はどうなのかという問いかけに向き合うことはたやすいことではない。生身の人間として、どういうスタンスに立って、どこまで参加者や現実社会に向き合えるか、自分自身に對するこの問いかけは、今後も持ち続けなければならない。

このような課題提起型学習をベースとする教室づくりのためには、参加者を募集する過程や参加者決定に向けての面接の場を活用して、参加者の生活や意識のありようを観察し、それをもとにして、コードとなるものを見極めるという過程が実習生にとって極めて重要な事前活動となる。大まかな基準としては、参加者個々に関連性をもつか、参加者が自己投影しやすいか、話し合いに発展性が期待できるか、参加者を個人的に傷つけるおそれがないか、などがあげられるであろう。ラフに選定されたコードをもとに、具体的な参加者一人ひとりをイメージしながら、コードの提起→共有→展開・発展→整理をグループ・ペアと全体活動を行き来しながら進める話し合い活動の案を創る。そして、8 日間のプログラムであることから、主に自己開示の多寡という点から、少ない順に並べていく。つまり、自己開示が少ないものをプログラムの早い段階におき、自己開示を多く求めるものはプログラムの遅い段階におく。コードの選定や活動案創りは個人単位で分担して行うのではなく、実習生全員が参加するミーティングにかけ実習生の間でコンセンサスを創りながら形をなしていくというやり方をとる。実習生の背景が多様であればあるほど、このコンセンサス創りは難しくなるが、その分、実際の活動としては多様性が組み込まれたいいものができ、同時に実習生個々の学びも豊かになる。本実習に参加する実習生の言語・文化背景や教育経験、学部の特長などが多様なため、実習生自身がまず、自分たちの間の差異を認識しそれを埋めお互いに歩み寄り、活動案創りを最終的に達成するという、自分たちが教員としてかわる教壇実習の教室で期待される共生日本語創造のプロセスを自分たちがまず先行して経験することになる。

このグループワークやペアワークによる話し合い活動の一番の目的は参加者を共生日本語創造の営みに引き込むことである。これまでの過去4回の経験からいえることは、適切なコ

ードと工夫された活動が提供されれば、参加者は、自ら進んでこの共生日本語創造の営みに参加するということである。活動への参加によって、意味あるやりとりを日本語で行うが、このやりとりを経験することで、母語話者も非母語話者も自分たちなりのスタイルでお互いのやりとりに熟練し習熟していく。その例を、参加者の声（教壇実習最終日のインタビュー）から拾って次に示す（発言のソースは過去4回の実習報告書から抜粋）。

- ① 英語でしか非母語話者とはコミュニケーションができないと思いこんでいたが、日本語でも十分コミュニケーションができると知って、日本語が国際コミュニケーションの道具として新たな役割を持つようになった。（母語話者参加者）
- ② 非母語話者の日本語学習のお手伝いとしてではなく、自分の興味・関心に応じて母語話者である自分も十分話してよいということが分かった時、逆に自分の話し方を対象化したり、途中であきらめずに相手に分かるように話し方の工夫始めたりするようになった。（母語話者参加者）
- ③ 3年前に日本にきたが日本語をこんなに話したのは今回が初めて。
今まで心の中にある話したいことを、深いことまで話すことができなかった。
自分の考えを深めたりそれを日本語で言う機会がなかったのでとても難しいということが分かった。（非母語話者参加者）
- ④ うちに帰ってテレビを見て、前より分かるようになったような気がする。（非母語話者参加者）
- ⑤ 以前は日常会話でさえも日本語でするのが億劫だったが、今は日本語を話したいというくもちで一杯で、日本語がとても楽しい。日本語を使って友達をたくさんつくりたい。（非母語話者参加者）
- ⑥ 日本語学校や普通の生活より多くの日本語を使った。（非母語話者参加者）
- ⑦ 人の話を興味を持って聞くことが大切だと感じた。（母語話者参加者）
- ⑧ 人にわかってもらうように話すことの難しさを痛感した。（母語話者参加者）
- ⑨ 日本語のレベルの低い人と話すことは難しかった。（非母語話者参加者）
- ⑩ 共通の言語を持たないとやはりコミュニケーションは大変だと思った。（母語話者参加者）
- ⑪ 自分の気持ちを表現することの難しさを感じた。（非母語話者参加者）

非母語話者の発言からは、非母語話者の多くが日本に住んでいても日本語を意味あるコミュニケーションの手段として使う機会が少ないこと(⑥)、しかしそれにもかかわらず、そのような機会を欲していることが分かる。また、多くの非母語話者がこのようなクラスへの参加を通して自分の日本語使用に自信と安心感を持つようになること(③、④、⑤)が分かる。これは、この共生日本語教育の教室が「日本語を教えない」教室といわれながらも、実はもっともよく日本語を使い、学び、自信を得る教室であることを示している。また、母語話者は非母語話者とのコミュニケーションの可能性に目を開かれながら、その具体的な方法を探っていることが分かる。(①、②)

他方、問題点も指摘される。自分より日本語のレベルの低い人とのコミュニケーションに

対して母語話者も非母語話者も戸惑いを示している例がある(⑨、⑩、⑪)。このことは、低い人のレベルをどのようにして上げるかということに限らず、むしろ低い人とのコミュニケーションにどのように習熟していくかという、言語レベルの高い側の課題として設定できると考える。なぜなら、誰でも言語レベルの低い段階を経過することと、コミュニケーションの場面では高い人の側にコミュニケーションを維持・発展させるだけの余力があると考えられるからである。

次に、コミュニケーションが参加者にとって意味あるものであることを反映して、参加者は、これまで知らなかったいろいろのことを理解したり知識を得たりすることも観察される。たとえば、これまで自分がみていた世界とは違う世界を発見している例である。同じように、インタビュー例から示す。

- ①日本人に対する誤解(言い方が回りくどい、本音を言わずに社交儀礼的であることなど)や中国人に対する偏見をもっていたが、今回の活動を通して誤解を解ききっかけとなった。(非母語話者参加者)
- ②いろんな国の人に出会ったことで、自分自身のことをもっと知りたいと思うようになった。(母語話者参加者)
- ③想像していたよりもアジアの人たちが60年前の歴史にこだわっていることを知り、その深刻さに直面させられた。(母語話者参加者)
- ④以前は私たち(日本人)と一般化して民族でまとめる傾向があったが、今は「私」と「あなた」という個々の関係が重要であることがわかった。(母語話者参加者)
- ⑤アジアの人は自己主張が強いと思った一方、自分はあまり自分の意見がいえないうことに気づいた。(母語話者参加者)
- ⑥普段考える機会のない重い問題について話すことができてよかった。(非母語話者参加者)
- ⑦外国人が抱えている問題を日本人と話せたことがとてもよかった。(非母語話者参加者)
- ⑧日本人の仲間には入れないと思っていたが、このコースに参加して考え方が変わった。もっと心を開いて日本人と友達になりたい。(非母語話者参加者)
- ⑨今までは不満があったが、これからは気になることは主張していきたい。(非母語話者参加者)
- ⑩どうすれば日本人と外国人が仲良く暮らすことができるのか、考えさせられた。(非母語話者参加者)
- ⑪新しいネットワークに参加できてうれしかった。このような場を自分で創りたいと思った。(母語話者参加者)
- ⑫日本について話すと思っていたが外国人の立場中心の話ができてよかった。(非母語話者参加者)
- ⑬もっとつまらないことを話し合うのかと思っていた。充実した話ができてよかった。(母語話者参加者)
- ⑭歴史の話はしなくなかった。(非母語話者参加者)

全体を通していえることが幾つかある。まず、非母語話者と母語話者の両方が参加する教室

についてはステレオタイプがあり、それに双方とも満足していないということである。日本の習慣を一方的に伝えることについて、双方とも不満を感じていることが⑦、⑫、⑬などから分かる。また、一般的に非母語話者の方がより具体的に問題を捉え解決にも前向きであることが分かる(⑧、⑨、⑩など)。これは、非母語話者がより切実に問題を受け止めていることを示していて、当然の結果であろう。母語話者への働きかけがきわめて重要であることが確認される。また、歴史認識についての両者のギャップが深刻であることも分かる(③)。今年度(04年)の実習で少女時代に戦争を体験した母語話者参加者から提起された話題で、日本が引き起こしたアジアに対する侵略戦争について自分の少女時代の逸話を通して謝罪したいというものであった。これに対して、アジア出身の非母語話者参加者はどのように対応すべきか戸惑っているように感じられた。コース開始後二日目という、お互いにあまり馴染んでいない、早い段階であったこともあると考えられるが、⑭からはできれば触れたくないという気持ちが伝わってくる。③と⑭をあわせて考えると、かなり難しい問題であることが分かる。

【年少者クラス】

1999年度の実習において初めて年少者クラスを設け、来日したばかりの外国人児童を対象として、彼らが編入した小学校で自分から積極的に友達作りができるように、それに必要な日本語や心の準備を実習生と共に築くことが目標とされた。続いて2000年度からは成人クラスと同じように、年少者クラスにおいても日本語を母語とする児童も参加するプログラムが実施されるようになった。

2000年度は韓国語学校や中華学校の児童、国立大学附属小学校の児童などの参加を得て複数の言語話者が人数的にもほぼ拮抗するようなクラス創りが目指された。人工的に多数派言語話者の存在しない空間を作ることが試みられた。実際は、英語話者が一人しか確保できなかったことと、日本語母語話者の参加も少なかったことで、結果的に韓国語話者が多いクラス構成となった。「みんな違ってみんないい」と「ほんのちょっと変えてみよう」をキーワードとして、様々な体験活動を通して子どもたちの間に「多文化共生意識」を創り出すことが目標とされた。また、子どもたちの使用言語を操作することによって、自分たちが理解できない言語で書かれたメッセージを仲間との協働で読み解き、それを自分たちのできない言語しか分からない相手グループに対して伝える活動なども織り込まれた。この2000年度の取り組みによって、年少者プログラムの骨格が創られたといえる。

2001年度そして2002年度においては、公立小学校に通う児童・生徒を中心に募集活動が行われ、年少者クラスが編成された。来るべき多言語多文化社会の担い手として、公立学校で学ぶ極めて一般的な子どもたちの中に多文化共生意識を創り出すことが目指された。そのために、前年度のように、民族学校に通う子どもたちではなく、日本語を母語とする子どもとしない子どもが共に学ぶ公立学校の子どもたちをターゲットとして参加者募集が行われた。募集作業は、特に日本語を母語としない子どもにたどり着くこと自体が難航したが、両年度とも最終的にはクラスを成立させることができた。

公立小学校では、日本語母語話者は圧倒的多数派であり、一方、日本語を母語としない子どもは、多くの場合圧倒的な少数派である。母語としない子どもにとっては典型的なサブマージョンであると言える。そこでは、日本語母語話者の子どもは多数派として、一方非母語話者の子どもは少数派としてしか、自分たちの周囲の世界が見えていないと考えられる。お互いの立場から相手の立場を見る機会はないであろう。そこで、それを逆転させて、逆の立場に立たせることで、相手の立場と自分の立場が見え、共感や理解が生まれ、多文化共生意識の醸成に導くことが目指された。海外から来日し教室に入ってきた日本語を母語としない子どもが、懸命になって日本語を学び、日本の学校生活に順応していくことだけが追求された場合には、自分とは違う言語や文化を持つ相手から学べるというせっかくの学びの機会を双方共に失い、多言語多文化社会の担い手として子どもたちの間に多文化共生意識を醸成していくことはできなくなる。

本コースの実習生はどの年度においても母語話者に加え、非母語話者も参加する。多様な言語・文化背景を持つ実習生と子どもという教室の多様性を積極的に活用することが目指され、プログラムは言語的文化的多様性の尊重に重点がおかれた。2002年度は、仲間の母語を学ぶ活動とメインの活動とのつながり、また8日間の各々の活動のつながりをつけることが意識的に追求されたことで、プログラム全体の一貫性が保たれた点が特徴である。活動はテーマや形態においてリサイクルされ、積み上げられていくことが多かった。

【仲間の母語を学ぶ活動】

この実習の基本的目的は多言語・多文化時代を切り開く、新たな日本語教育の創造にあり、そのために、これまで見てきたように、母語を異にする者同士のコミュニケーションを媒介する共生日本語の創造に向けた共生日本語教育が追求されてきた。もう一つの追求は、多言語多文化の別の面、つまり個人に焦点を当て、個人の持つ母語や母文化の保持・発達という側面における追求である。個人や社会のレベルにおいて、母語・母文化が等しく尊重されてはじめて、多くの言語や文化が共存する多言語多文化社会であり続けることができる。共通語としての日本語教育のみが突出し、他の言語を対象とする教育が欠落した場合には、早晩多言語多文化社会の基盤は堀り崩され、日本語の単一言語社会に逆戻りするであろう。この点から、共生日本語教育に加えて例えば共生中国語教育や共生韓国語教育などがあって初めて、共生日本語教育は多言語多文化社会を支える言語教育となり得る。言い換えれば、「仲間の母語を学ぶ・仲間に自分の母語を教える」活動は共生日本語教育プログラムにおいてはなくてはならない重要な活動だと言えよう。

この活動は年度によってもまたクラスによっても少しずつ違う取り組み方がなされてきた。今後解決されるべき課題の大きい活動である。2002年度はどちらのクラスでもこの活動は重視され、ある程度の時間をとってこの活動が行われた。参加者自身が教え手となり、仲間を学び手として自分の母語を教える試みである。

子どもの場合は実習生の手助けを得ながら、比較的スムーズに活動が展開されたが、成人クラスではグループや個人によって参加度に違いがみられた。また、参加者によるこの活動

の評価も成人と年少者では違いがあり、年少者では積極的なプラス評価が見られた。年少者は自分の母語を教えることで、自分や母国に自信や誇りを感じたことが口々に指摘されていたが、成人からはそのような高揚した評価は聞かれなかった。成人クラスでこの活動の意義を共有する手だてが十分施されないまま事務的にこの活動が進められたことが、原因の一つであると考えられる。しかし、それだけではないことが推測される。例えば、年少者の場合は成人と比べて母語や母文化が関わる問題に遭遇することが多いのではなかろうか。多くの年少者が自分の母語や母文化が学校生活を送る上ではあまり役に立たないことを毎日のように実感させられる。また、自分の母語や母文化が級友たちによって辱められたり、それが原因で虐められたり、という経験をする年少者も少なくはない。2002年の年少者クラスに参加したある中国出身の生徒は、みんなが一生懸命発音したりして学んでくれたので教えがいがあったので、また、中国語を教えたいと思うが、自分の学校では教えたくないとはっきり明言した。理由は学校では誰も中国語など学びたいとは思わないだろうという括弧と信念をもっていたのである。

このこと一つをとってみても「仲間の母語を学ぶ、仲間に母語を教える」活動は、年少者クラスでは非常に重要な位置を持っていることが分かる。まず、日本語を母語としない子どもが教え手の立場に立つことができる点が挙げられる。2002年の年少者クラスで、中国出身の生徒が、日本人児童を相手にして中国語を教えていた場面で観察されたことであるが、教え手が何度も言わせて、学び手の発音を丁寧にチェックし、ついに上手にできたときは二人で喜び合うという場面があった。学校では学校言語を母語にしない子どもは専ら日本人の子どもから教えられる役回りのことが多い。次に、日本人の子どもが二つ目の言語を学ぶことの大変さを実感できる点も挙げられる。さらに、仲間の言語を学ばせることで、教室の中に日本語だけでなくコミュニケーションの手段として日本語以外の言語にも市民権を与えることができる点である。例えば2002年の年少者クラスには日本語がほとんどできない参加者もいた。多様性を尊重し多文化共生意識を育てることを目的としたこの教室では、日本語は幾つかある言語の一つにすぎない。したがって、日本語の力が不足なら、自分の母語やあるいは自分が出来る言語を活用することが奨励された。つまり、ここでコミュニケーションが成立するためには、自分が日本語を学ぶことだけでなく、日本語しかできない日本人に働きかけて自分の母語を知ってもらおう試みも重視され、そのために非母語話者実習生や中国語などができる日本人実習生が大切な役割を果たした。

4. 今後の課題:次年度の実習に向けて

多言語・多文化社会を切り開く日本語教育として共生日本語教育をどのように形成してきたか、共生日本語教育への歩みを整理し、また共生日本語教育を担う教員養成を内省モデルに基づく「教師成長型」教育実習でどう進めてきたかを振り返った。ここから幾つかの問題点が明らかになった。

過去3回の母語話者も共に参加する教室創りの経験を通して、適切なコードと工夫された

活動が提供されれば参加者自らがイニシアチブをとって意味あるコミュニケーションを展開し、共生日本語の創造への参加を促すことができるということが分かった。このことは言い換えれば、第一に、その都度新たな参加者を募集して教室が設けられることから、その時々参加者に最も適切なコードの選択が課題となることを意味する。募集作業や面接を通してできるだけ、参加者の生活や意識を探ることが大切である。その場合、参加者との間にどのようなやりとりがあったか、参加者のどのような言動に実習生が注目したのか、を丁寧に記述しておき、次年度の参考として申し送ることが必要であろう。第二は、活動をどのように工夫するかである。この工夫については一般的なルールを探るといより、活動が展開される場に関わる全ての資源をとりこむことが求められる。教室のデザインにおいて、実習生はもちろん、参加者が持つ資源、教室の周囲の資源などを吟味し、それらをどのように調整するか、共生日本語教育を進める教員に要求される最も大切な役割であり技術であると考えられる。

共生日本語教育を担当する教員の役割:必要とされる教授技術

共生日本語教育を担う教員の役割として、①共生日本語の創造の場をアレンジする調整者（コーディネータ）としての役割、②アレンジされた場で双方向のコミュニケーションが起る仕掛けをつくり、コミュニケーションのスムーズな展開を支え・促進する触媒者（ファシリテータ）としての役割、③母語話者に向かって非母語話者の立場を代弁する代弁者（アドボケート）としての役割の三つが提起されている（2000 年度実習報告書）。活動の工夫という点からは、特に二番目の触媒者と第三番目の代弁者としての役割が検討されなければならない。触媒者としての役割は実際の活動の場でどのように具体化されるか、そしてそれは、一般的な日本語の教室における日本語教師の場合とどう違うか、さらに、母語話者実習生と非母語話者実習生とは同じか、それとも異なるか、などの研究課題が設定され、プログラムの開発・実践と同時に研究の対象とされ、幾つかの点が明らかにされてきた（2002、科研報告書）。

触媒者としての役割を明らかにすることは同時にそれを構成する教授技術を明らかにすることでもある。この教授技術は文型の説明の仕方やキューの出し方などと違って、特定の場面における、意味あるコミュニケーションを、その参加者の特性をも踏まえて、どう展開させるかに関わるものであることから、完全なマニュアル化は期待できない。しかし、この間チームティーチングの難しさとして語られてきた、実際の活動の進行場面を対象として、（1）メインティーチャーとグループティーチャーの連携をどう図るか、（2）グループ討論をどう全体討論につなげていくか、あるいは、全体討論においてグループ討論で出された論点をどう取り込むか、（3）参加者個々の声を全体討論やグループ討論の場でどう反映させるか、などについて、共生日本語教育で用いられる教授技術という点から検討していくことが課題である。

さらに代弁者としての役割も重要である。議論の中で、たとえば、非母語話者の抱える問題が提起された場合、母語話者の側から、「それは日本人だって多かれ少なかれもっている問題で、あなたたちだけじゃない」とか、「日本人は普通そのように考えるから」などに見られ

るように、目の前に提起された問題を一般化し、自分がそれに対峙することを回避することがある。そのようなとき、共生日本語教育を担う教員は喧嘩両成敗的に、つまり中立的に振舞わない。一般化しないで、自分がどのように考えるか、どのようにすれば問題の解決に自分も寄与できるかと考えを進めさせるように、母語話者に働きかける。その立場は、問題を提起している非母語話者の側であり、問題を共有することをまずは母語話者に働きかけ母語話者の立場の転換を求める。この代弁者としての役割は今年度(04年度)の大人クラスの実践でかなり深められたといえることができる。

共生日本語教育をめぐる論点

- ① 非母語話者実習生の殆どは帰国して日本語教員になることを目指している。彼らのニーズには、外国語としての日本語教育で必要とされるマニュアル化された教授技術のマスターを目標とする教師トレーニング型教員養成が合致しているのだろうか。同じように、学部から直接進学してきて日本語教育の教授経験のない実習生にとっても、マニュアル化された教授技術の獲得がまず必要なのだろうか。
- ② 教育現場に出たときにはチームティーチングではなく教師一人がたくさんの学習者を対象として教える態勢で一般的であるのに、このようなチームで教える経験を積んでも意味があるのだろうか。

これらは毎年恒例のように実習生の間で議論される問題である。活発な議論を背景としながら、実習生は一人一人この問題に対峙し自分なりの解決を見いだしていく。その過程は実習生の多様な背景を反映し多様である。大切な点は、教員養成を一方では実践しながら、他方ではそれを対象化しながら時代のニーズに応える方向性を探る営みに、深く関与し、体現していることである。実習生一人一人が実習期間を通して書き続ける内省レポートを通してお茶大日本語教育がそのような営みの最前線を切り開いていることを示している。

未完

参考文献

- 岡崎敏雄・西川寿美（1993）「学習者とのやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』vol12 pp.31－41 明治書院
- 岡崎敏雄（1994）「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化」『日本語学』vol.13. pp.60-73 明治書院
- 岡崎敏雄（1996）『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』筑波大学日本語・日本文化学類
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習』アルク
- 実習報告書 1999 年度、2000 年度、2001 年度 お茶の水女子大学大学院日本語教育コース
- 科研費研究報告書(2002)『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』研究代表者 岡崎眸

はじめに

お茶の水女子大学大学院博士前期課程言語文化専攻日本語教育コースは、コース開設以来一貫して日本語教員養成・再研修の最前線を切り開くことを目指してきました。そのために特に日本語教育実習はコースをあげて取り組んできました。それは、本コース所属の院生は日本語教育経験の有無を問わず修士1年次において全員が日本語教育実習科目の履修が義務づけられていること、他方、教員側においても、実習科目担当の教員だけでなく本コースに関わるすべての教員が、教壇実習期間には実習生の実習授業を観察し授業後のアドバイスセッション(評価会)に参加するなどして実習に関わること、また本コースの修了生も様々な形で助言や激励などをとおして実習に関わること、といった態勢をとっていることに端的に示されていると考えます。

このようなコースをあげた教育実習の態勢に支えられ、本年度も、多言語・多文化共生社会の創造的な担い手として日本語教員を位置づけ、「共生言語としての日本語」教育のあり方を探ることに焦点を当てた実習を行いました。実習クラスは、前年度に引き続き、年少者向けと成人向けの二つのクラスをもうけ、どちらにも日本語を含む複数の言語の母語話者を大学近辺から授業参加者として募集いたしました。実習生は、全員共通の目標に加え個別の目標も設定して実習に臨みました。全員の目標としては、**実習生は、日本語非母語話者を対象とした正しい日本語の教え方を学ぶのではなく、母語を異にするもの同士のコミュニケーションに役立つ日本語を参加者相互の努力で創造しコミュニケーションに対する成功経験を積ませる、言い換えれば、日本語母語話者と非母語話者が共生するための日本語、つまり「共生日本語」の創造を介助する、その介助のし方を学ぶことが掲げられました。**

第二言語としての日本語教育の領域は確実に広がってきています。人が持つ言語の多様性を尊重し、多様な言語を持つ人々が多様な言語でやりとりができるような社会の創造に向けた、日本語教育の側からする貢献が期待されています。本報告書は、実習を実施した側が教壇実習終了後に、実習の振り返りと来年度への展望とを合わせてまとめたものであります。本報告書に整理された本年度の実習が、今後の新たな日本語教育を探る試みの一例として、議論の素材になることを願っております。

なお、本年度の実習におきましても、昨年度同様、様々の機関や各位のご支援・ご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

(日本語教育実習科目担当 岡崎眸)