

修士論文 平成 18 年度 (2006)

実習生の多言語多文化共生日本語教育イメージの変容

— 比喻生成課題にみる役割の認識に着目して —

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科 言語文化専攻
日本語教育コース

清水寿子

目次

第1章	序論	1
1.1	共生時代の日本語教育へ	1
1.2	本論文の構成	3
第2章	先行研究	4
2.1	教師成長型共生日本語教育	4
2.1.1	トレーニング型から教師成長型への転換	4
2.1.2	教え手と学び手の関係性	5
2.1.3	共生日本語教育の教師役割	7
2.2	教育実習における学び	11
2.3	イメージと比喻	12
2.3.1	認識を理解する手段としての比喻	13
2.3.2	比喻生成課題を用いた研究	14
2.4	本研究の位置づけ	16
第3章	研究目的と方法	18
3.1	研究目的と課題	18
3.2	研究対象	18
3.2.1	フィールドの概要	18
3.2.2	調査協力者	19
3.2.3	分析データの種類と収集方法	20
(1)	比喻生成課題	20
(2)	内省レポート	21
(3)	フォローアップインタビュー	21
3.3	分析手順	23
第4章	分析と考察	24
4.1	研究課題1 共生日本語教育を初めて経験する実習生はどのような 共生日本語教育イメージを持つか	24
4.1.1	〈教師〉〈参加者〉〈教室〉の比喻の分類結果	24
	〈教師〉	25
	〈参加者〉	27
	〈教室〉	29
4.1.2	まとめと考察	31

4.2 研究課題2 実習の進行に伴い、教師観・参加者観はどのように変容するか	34
4.2.1 教師・参加者・教室の関係性の構築	34
4.2.2 教え手中心の関係と学び手中心の関係	36
4.2.3 まとめと考察	40
4.3 研究課題3 実習生の参加者観の変容は何によってもたらされるか	42
4.3.1 ある実習生の事例	42
4.3.2 まとめと考察	48
第5章 結論	49
5.1 本研究のまとめと考察	49
5.2 日本語教育への示唆	51
5.3 本研究の限界と今後の課題	53
参考文献	55
稿末資料	61

第1章 序論

1.1 共生時代の日本語教育へ

近年、日本において在留外国人が増えている。1990年に改正された出入国管理及び難民認定法(入管法)が増加の引き金となり、外国人登録者数は、2005年末において初めて200万を越える201万1,555人となった(法務省入国管理局 2006)。これは日本の総人口の1.6%にあたる数である。ニューカマーと呼ばれる彼らの多くは、地域の中小製造業を中心とした3Kといわれる職種・職場を支える労働者であり、花嫁として主にアジアから日本に移り住むようになった配偶者も多く含まれる。労働者・生活者として、家族や生活という文化を伴って日本社会に入ってきた彼らと日本人住民との組み合わせは、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、今後ますます進むと考えられる。今、日本社会は本格的に共生への道を探っていく時期に入っている。

定住外国人¹を地域社会に受け入れようと、「地域の国際化」「多文化共生社会の実現」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た(藤川 2003)。しかし、両者の共生への道はおのずと開かれているわけではなく、日本人住民との意識のずれの大きさを窺わせる報告もある。定住外国人が多い地域では、ごみ出しのルールを守らない、深夜に騒音を立てる、違法駐車する等、日常生活における摩擦が起きている。こうした問題を抱える地域で、定住外国人は「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」という希望を持つ一方、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」という要望を持ち、冷ややかな無関心という態度をとっているという(土屋 2005)。このような現実とは程遠い。

かつて日本社会はオールドカマーといわれる在日コリアンや中国人、台湾人などを、その多様な言語・文化を認めない形で受け入れてきたが、上述の問題は、ニューカマーの定住外国人が言語文化面で日本社会に同化し、日本語を習得すれば解決する問題なのであるうか。1980年代後半から「地域日本語教育」といわれるボランティアによる日本語教室が盛んになり、激増するニューカマーの日本語学習の支援に取り組んできているが(内海 2003, 文化庁 2004)、そこでは日本語支援の方法はまだ十分に検討されておらず、結果的に、日本語母語話者(以下、母語話者)の日本語規範を文型積み上げ型で教えていくという方法が採られ続けている(牲川 2006)。このような従来の「正しい日本語」を教える規範的な日本語教育²に対して、岡崎(2002)は、「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」(岡崎 2002:304)ことを主張する。そのうえで、定住外国人の多様な言語・文

¹ 他に「外国人住民」「外国籍住民」「定住者」「定住型日本語非母語話者」等の語が使われているが、本稿では文献から引用する際以外は「定住外国人」の語を使用する。

² 本稿では、主に文型積み上げ式で行われている、母語話者が話す日本語をモデル視してその習得を目標とする日本語教育を「規範的な日本語教育」と称して論じる。

化背景を尊重し、同化要請として機能しない日本語教育の必要性を論じている。「正しい日本語」を念頭においた日本語教育が内包する危険性は、日本語非母語話者(以下、非母語話者)の多様な母語を否定することにもあるが、さらに「不完全な日本語」を話す人を生み出し、彼らに劣等感を押し付け、社会の周辺へ追いやることにもある(ハタノ 2006)。外国人が抱える問題は、彼らの日本語力の向上という個人の問題に帰属するのではなく、日本社会側の構造や体制の問題であるという認識の転換(森本・服部 2006)を果たし、定住外国人の母語・母文化保持を保障したうえで、受け入れ側も努力し、地域全体を住みやすく、豊かなものに発展させるという発想の転換が求められているといえよう。

こうして、日本語教育が共生社会の実現への模索を始め、大きく転換しつつある現在、多言語・多文化共生をどう実現していくかについての議論のひとつとして、多言語・多文化共生日本語教育(以下、共生日本語教育)の必要性が提起されている(岡崎 2002)。母語話者の話す日本語力の養成を追求する規範的日本語教育に対して、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)だと定義される。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ともに関わり、対話によって問題解決を目指す点が、従来の日本語教育と大幅に異なる点である。対話を成立させるためには、異なった母語を持つ者同士を媒介する共生言語が必要であるが、山田(2002)は、非母語話者と母語話者が互いに意思を通じ合わせられる形態を持った媒介語(ここでは仮に日本語)を、定住外国人だけでなく日本人も学ぶ必要があると述べる。それにより、日本語教育は日本語運用能力の養成だけではなく、定住外国人と日本人がともに生活する地域社会の問題から地球規模の問題までを、多様な視点から掘り起こし、相手とともに学ぶ社会教育としての機能を獲得し得ると論じる。

しかし、「日本は単一民族・単一言語社会である」といった言説がいまだに力を持ち、均質性や横並び意識が強いといわれる日本社会において、参入側が新たな言語を学ぶ負担を一手に引き受けるのではなく、定住外国人の母語・母文化を受け入れ、受け入れ側も学ぶという共生日本語の理念の諒解には困難が伴うことが予想される。このことは教師にとっても例外ではない。これまでの日本語教育が、「日本人化」を要求し、学習者の学ぶ日本語を母語話者が話す「正しい日本語」として設定したもの(三代 2006)であり、「そこに日本語を必要としている学習者がいるから、どう効率よく教えるかが重要だ」といったことばの面だけの下請けのような姿勢があったならば(古川・山田 1996)、教師自身の認識も同様に変革される必要がある。むしろ、教師の再教育は先んじてなされるべきであろう。なぜなら、教師が従来の日本語教育に疑問を感じ、その背後にある社会構造を変えていく必要

を認識し、そのことに意欲的でなければ、現状を変革する力となることは難しいからである。今後の共生日本語教育の発展を考えると、共生日本語教育をデザインし、支え、牽引していく立場にある教師への共生理念の浸透が十分に効果的になされなければ、共生日本語教育の実現、ひいては共生社会の実現には困難が予想されよう。教師の意識変革は今後の共生社会の発展をうらなう上で重要な鍵といっても過言ではない。現在、地域の日本語教育に携わる日本語教師全体の 84%を占めるボランティア(文化庁 2005)への専門的教育を含め、教師教育プログラムの体系化など、行政による具体的対策の本格的な検討を今後考えていかなければならない。

筆者は本研究に先立ち、共生日本語教育実習に初めて臨む現職教師や教師志望者を対象とした研究から、共生という概念は多くの日本語教師にとって未知のものであり、最初は共生社会の実現自体に懐疑的な姿勢を持っていること、そして共生日本語教育の理解は段階的な展開をたどっていることを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて明らかにした(清水 2006)。本研究では、教師の「共生日本語教育」の捉え方に焦点を定め、教師自身は共生日本語教育に向き合い、どのような役割を意識化するのか、そしてそれはどのように変容していくかの解明に迫ることを目指す。それにより、今後の共生社会の実現へ向けた日本語教育の可能性の探索や、地域日本語教育のあり方を考える上での一助としたい。

1.2 本論文の構成

本論文は、5 章からなる。本章では、共生社会の実現に向けて、日本語教師をいかに教育するかが大きな課題となることを確認した。次の 2 章では、共生日本語教育の特徴を整理したうえで、日本語教育における教え手と学び手の関係および教師の役割を整理する。また、教育実習における学び、そして教師の認識を探り調べるツールとしてのイメージと比喻についての先行研究で明らかにされた知見をまとめる。続く第 3 章では、本研究の目的と研究方法を述べ、第 4 章で分析の結果と考察を報告する。最後の第 5 章で本研究のまとめと日本語教育への示唆を述べ、今後の課題を提示する。

第2章 先行研究

本章の論題は「教師成長型共生日本語教育」、「教育実習における学び」、「イメージと比喻」の3点である。2.1 教師成長型共生日本語教育では、これまでの教師教育プログラムでは、教師は何をすべき存在であり、どのように学び手と向き合うことが想定されてきたのかをまとめる。次に共生日本語教育とその他の教育のパラダイムを比較することにより相違点を確認し、共生日本語教育で求められる教師役割について展開する。2.2 教育実習における学びでは、教育実習という形態でもたらされる学びの意義を検討し、共生日本語教育実習で得られる学びについて調査した先行研究を整理する。2.3 イメージと比喻では、イメージから解き明かされる学校教師、日本語教師の認識を比較し、共生日本語教育の教師の認識と比べるための土台としたい。

2.1 教師成長型共生日本語教育

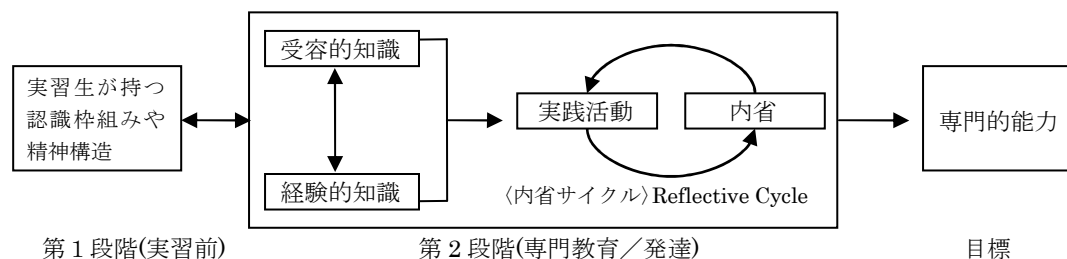
第二言語教育としての日本語教師は、教師の専門性をどのように身につけ、また、学習者との関係においてどのような役割を果たすことが目指されるのだろうか。本節では、第二言語としての日本語教師の位置づけの変遷として、教師トレーニング型日本語教育、教師成長型日本語教育、そして教師成長型共生日本語教育の相違点を検討し、主に教師役割や学習者との関係から教師成長型共生日本語教育の特徴を確認する。

2.1.1 教師トレーニング型から教師成長型への転換

第二言語教育の教師教育の歴史をさかのぼると、1960年代まで主眼が置かれていたのは目標言語の知識と技能の習得であった。70年代になると、それに加えて、指導技術、学習者の扱い方、動機づけなどの指導法・教育技術も重視されるようになった(縫部 2005)。このような教師教育の背景には「教師トレーニング」の考え方がある。トレーニング型の研修では、熟達者のような指名の仕方、板書の仕方、指示の与え方などを模倣・体得することにより、教師は学習者の習得する日本語のモデルとなることが目指された(岡崎・岡崎 1997)。教師は熟達者モデルへの接近を目指し、より正確で効率的な教え方を追求していく可変的な存在であるが、個々の学習者に合った教育方法を模索するわけではない。例えば、学習者のニーズに合わせたタスクの選択などはこの教育プログラムでは想定されていない。

1990年代になると、教師成長型へと教師教育のパラダイムが変化した。教師の成長とは、〈どのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に〉、〈どのような原則や理念に基づいて〉教えるかということを、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、結果を観察し改善していくような成長を作り出していくという考え方である。それまで良いとされてきた教え方のモデルを出発点としながらも、絶対的なモデルが存在しているとは考えず、目の前にいる学習者のニーズを分析し、彼らに合った学びを創出していくことが求められる点が教師トレーニング型との大きな相違である。ここにおいて教師自らが学習者の存在によって自己研修しながら成長していくこ

とが強調されるようになった(岡崎・岡崎 1997)。教師成長型教師教育では、より学習者に寄り添った、学習者中心の学びを提供することが求められるといえる。教師成長型教師教育のモデルとして、Wallace(1991)は内省モデル(図 1 参照)を提示した。



【図 1】内省モデル(Wallace 1991)

Wallace(1991)の内省モデルは、実践活動と内省を往還する内省サイクル(Reflective Cycle)を通すことによって、各教師が固有の専門的能力を形成していく道筋を示したものである。このモデルでは、専門教育を受ける前後で段階を分けて教師の成長を説明しているが、教師は何も持たない状態で実習や研修のような専門教育を受けるのではない。第 1 段階として、一人ひとりの教師が、これまでの経験を通して蓄積した枠組みや構造を持っていることが前提である。そして第 2 段階にあたる専門教育の段階では、データや理論に基づく知識である受容的知識(Received Knowledge)と、これまで獲得された経験的知識(Experiential Knowledge)が単に積み重ねられていくのではなく、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。それが専門的能力として取り入れられることが目標となる。またこの内省モデルでは、受容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おり、経験的知識と受容的知識は互惠の関係にあるものとして位置づけている。

「教師の成長」を標榜する日本語教師教育においては、一人ひとりの教師がすでに持っているものが重視されており、それを実践にあたって、経験的知識や受容的知識と統合しつつ、内省を深めることにより自己の専門的能力として昇華することを目指すことを確認した。では、規範的日本語を教えることに目的が置かれていない共生日本語教育の場合はどうであろうか。古市(2006)は、共生日本語教育を担う教師教育には、実践と内省の往還を経て専門的能力を獲得する教師成長型が適していると述べる。それは、共生日本語教師教育の志向は社会の変革を目指したものであり、母語話者と非母語話者が新たに構築していくものであるため、個々の教師が実践を通して専門的知識を獲得していくことが求められるからである。教師は、自身が持つ受容的知識と経験的知識を客観視し、実践から学び内省を深める能動的な存在であることが望まれる。

2.1.2 教え手と学び手の関係性

①教師トレーニング型日本語教育、②教師成長型日本語教育、③教師成長型共生日本語

教育の3つの日本語教育の型を、教え手、学び手、教え手と学び手の関係、日本語をどのように捉えるかの点においてまとめて示したのが下の表1である。

【表1】3つの教師教育プログラムの相違点

教師教育プログラム	①教師トレーニング型 日本語教育	②教師成長型 日本語教育	③教師成長型 共生日本語教育
目標となる日本語	規範的な日本語	個々のニーズに即した日本語	母語話者と非母語話者がともに創造する共生日本語
教え手	母語話者(優) 非母語話者(劣)	母語話者 非母語話者	母語話者 非母語話者
学び手	非母語話者	非母語話者	母語話者 非母語話者
教え手・ 学び手の 関係	教師 学びの管理↓ 学習者	教師 指導↓ ↑ニーズ 学習者	教師⇄参加者 対話

表1にまとめた3つの教師教育プログラムの相違点を整理する。まず、①教師トレーニング型日本語教育では、母語話者の話す規範的な「正しい日本語」を非母語話者に習得させることを目指す。学び手の学習内容を教師が掌握し、学習者に模倣・体得させ、規範的な日本語を伝達するという点から、教え手と学び手の間には権力関係があるといえる。このタイプの教育では、教師を学習者にとって最良のものを判別する知識を有した教えるプロとみなし、何をどう学ぶのかを決定するのは教師であるべきだという教師中心の考えに立つ(横溝 2004)。また、非母語話者教師・母語話者教師の両者が、非母語話者教師の短所として日本語力の不足を挙げるという調査結果(阿部・横山 1991)が示すように、規範的な日本語の習得を目的とする教師トレーニング型日本語教育においては、教え手の関係のなかにも、非母語話者教師は母語話者教師より劣るという力関係が潜んでいるといえよう。一方、②教師成長型日本語教育では、学ぶのは個々のニーズに即した日本語であり、学習者のニーズを吸い上げるため、教師トレーニング型に比べて学習者の個性や自律性は尊重されているといえる。単なる暗記や繰り返し練習を脱し、学習者が自律的に自分の学習に責任を持ちえるとき、学習者中心の教育と位置づけられる(本井 1999)。最後に、母語話者と非母語話者がともに創造する共生日本語の追求を目指す③教師成長型共生日本語教育を見る。共生日本語は、母語話者においても学習の対象となるものである。なぜなら、共生日本語は母語話者の頭のなかにある日本語ではなく、非母語話者とのやり取りを通じて、新たに作られ、学ばれていくものだからである(岡崎 2002)。また、共生日本語教育では学び手を中心におくだけでなく、自主的に学びを創り上げる存在として見なす。教師は学びの内容を選択することはなく、参加者の生活に即した問題提起から、学びの場の展開をバックアップし、調整する立場である。そして③教師成長型共生日本語教育が前の二者と一線を画す点は、母語話者と非母語話者、そして教え手と学び手の対等な関係性にある。学び手は従来の「学習者」という呼称ではなく、「参加者」として位置づけられる。その対等性の保障は、非母語話者のみが学習者として母語話者の話す日本語を学ぶことを求めら

れるのではなく、母語話者も同じ参加者として共に学ぶこと、さらに教師も参加者と対等な立場で対話に参加し、「共生日本語」を「創造」する場に関わるということにある。古川・山田(1996)は、外国人はいつも学習者で、日本人は支援者だという力関係を固定するのではなく、受け入れ側も相手のことばを学んだり、相手に理解される日本語を使い、相手が話す日本語を理解する努力をすべきであるとしているが、共生日本語の創造には、このような相互の歩み寄りが求められる。その一方で、母語話者と非母語話者の「教える—教えられる」関係は容易に覆しがたい非対称な関係であるという指摘もある(森本 2001)。その関係性をどう突き崩し、新しい関係を築いていくかが教師成長型共生日本語教育の含み持つ課題である。

2.1.3 共生日本語教育の教師役割

前節で見たように、共生日本語教育の特徴は、教師と参加者の対等性に最もよく表されている。それでは、共生日本語教育の教師は参加者に対し、どのような役割を果たすのだろうか。旧来の「よき教え屋」としてのあり方(松田 2005)を脱し、共生日本語教育における教師は、共生日本語を作り出す場をコーディネートする調整者(コーディネーター; coordinator)、参加者間にコミュニケーションが起こる仕掛けを作り、スムーズな展開を支え促進する触媒者(ファシリテーター; facilitator)、受け入れ側に向かって参入側の立場を説明し擁護する代弁者(アドヴォケーター; advocator)としての役割を果たすことが目指される(岡崎 2001)。以下、それぞれの役割を詳細に見ていく。

第一に、コーディネーターの役割を検討する。これは、母語話者と非母語話者を集めて教室を運営する役割である。共生日本語は、接触場面という文脈に大きく依存し、多様な形をとる。誰とどのような場面で使用するかによって、コミュニケーションのあり方が変化することから、従来以上にニーズ調査・分析が重要となることが考えられ、そのうえで、母語話者との間の調整を図る必要がある。そのためには、受け入れ側の母語話者に対して、共生言語としての日本語学習の必要性を訴え、納得を求めることが前提となる。単一言語社会の発想が根強く、郷に入っては郷に従えと言われがちな日本社会において、母語話者と非母語話者がともに学ぶ教室を作り上げるという役割の実践は、教師にとって大きな挑戦であると考えられる。非母語話者の抱えている問題が言語上の問題にすりかえられて論じられたり、日本語を学ぶことが実際のコミュニケーションに優先されて考えられたりすることはしばしば上がる問題である。教師はこのような考え方と折り合いをつけながら、調整者として共生日本語教室の実現を試みていくことが期待される。また地域日本語教育においても、住民がともに学び、地域参加できる場や地域内ネットワークを作り、問題共有および解決の仕組みの構築に携わる者としてのコーディネーターの役割は、その重要性が指摘されている(文化庁 2004)。地域日本語教育におけるコーディネーターに期待される役割は団体によって異なり、日本語教室の場所の確

保、参加者の募集・受付、カリキュラム作成、ボランティアとの打ち合わせ、行政との助成金交渉など多岐にわたっている。必ずしも上述の共生日本語教育におけるコーディネーターの役割と同義には考えられるものではないが、「個人」「団体」「情報」をつなぐパイプ役としての働き(森本・服部 2006)が求められていることに両者の共通点が見出せる。

第二の役割・ファシリテーターは、母語話者と非母語話者がお互いに学びあえるような仕掛けを作る役割を負う。コーディネーターが教室全体のプランやデザインを視野に入れた役割であるのに対し、ファシリテーターは、母語話者・非母語話者をひとつの場に参加させた後で、双方向の学習をどう実現するかという点からの役割である。両者の学びあいには対話の成立が不可欠であるが、半原(2005)は、母語話者と非母語話者の対話が実現しない場面の分析から、非母語話者が提起する問題が母語話者にとって①一般的なもの、②偶然的なもの、③冗談かつ他人事のようなこと、④実在しないものと認識されて問題が共有されないという4つの分類が得られたことを示している。対話の実現を困難にしている要因について半原は、「自己の枠組みを省察することの難しさ」や「問題に対しての客観的姿勢」を指摘している。ファシリテーターとしての教師は、相手の枠組みは自分の枠組みと同様ではないことを意識し相手の規範を尊重すること、そして参加者が提起する問題に対して局外者の立場をとるのではなく、自身も問題の一端に関わる存在だと認識する必要性を論じている。倉地(1998)は、異文化学習者と相互作用しつつ、異文化学習者に働きかけ、学習を援助する「学習援助者(transcultural mediator)」の必要性を主張している。それぞれが持つ文化への偏見を除去し、主体的に多様な文化に働きかけ、新しい文化の創造や変容のプロセスに積極的に参画する意欲や能力を獲得し、人格形成を促進するという学びの支え手である学習援助者は、コーディネーター、およびファシリテーターの役割に通じるものであろう。

第三の役割は、受け入れ側である母語話者に向かって、参入側の立場や状態を彼らに成り代わって説明したり、参入側を擁護したりするアドヴォケーターの役割である。岡崎(2005)は、この役割がコーディネーター、ファシリテーターの両者を通底する、最も根本にある役割であり、3つの役割はもともとアドヴォケーターから分化してきたものと説明している。アドヴォケーターの役割のもととなっているアドヴォカシー(advocacy)という概念は、山中(2001)によると、自ら声を上げることができない人に代わって社会をよくするために、あるいは正義を実現するために、その人たちの利益を代弁することとされる。その起こりは1950年代の終わりごろ、知的障害者を持つ家族の権利擁護運動としてアメリカのジョージア州で始まったものであるといわれ、現在までに医療・看護や成人教育・障害者教育などの分野で多義的に紹介・導入されてきており、①権利擁護、②政策提言・協力・代案提起、③代弁、④問題提起・問題解決行動といった訳語が用いられている(澤田 2001, 武井 1998, 渡邊 2002)。岡崎(2001)は、日本語教師は参入側である非母語話者の事情に通じ、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、参加者の代弁者・スポークスパースンになりえる立場の人間として教師を位置づけている。教師は、受け入れ側である母語話者の規範に従ったときに見られる参入側の差異や不足を、受け入れ側に対して、そのまま理解し受け入れることを求める役割を負う。そのうえで、参入側に対して、どのような参入ストラテジーをとるか、どのように日本語学習を行うかなどについて、ともに考えを進める。

以上、共生日本語教師の役割を概観したが、これらの役割を教師はどのように実践しているのだろうか。教師の役割に着目し、共生日本語教育における教室談話を主に教師の発話データから分析した先行研究として朱・単(2002)、伊藤・パチャリー・尹(2002)、村松(2002)、木村(2006)、金・野々口(2005)を挙げてその知見をまとめる。

朱・単(2002)は、共生日本語教育の教師の役割を調査するために、母語話者・非母語話者教師各1名と母語話者・非母語話者参加者との教室談話を、IRFモデルを援用して分析した。その結果、母語話者教師は母語話者参加者を主たる働きかけの対象とし、共生言語の意識化を高める役割をしていた。一方、非母語話者教師の主な働きかけの対象は非母語話者参加者であり、自己開示で共感を呼びつつ、会話参加へのモチベーションを高める役割をしていることが明らかになった。つまり、朱・単の研究により、①母語話者教師と非母語話者教師の役割は異なっていること、②両者は相互に補完しあいながら共生言語創造の促進に寄与していることが示された。

また、伊藤他(2002)は6名の共生日本語教師が15名の参加者に対してどのようなフィードバックをしているのかを調査した。その結果、①フィードバックの発話機能として「承認」と「確認」が母語話者・非母語話者参加者両者に対してよく使われていること、②非母語話者参加者に対するフィードバックは母語話者へのフィードバックより量的に多く、母語話者へのフィードバックには見られない発話援助が見られたこと、③非母語話者参加者に対して「感想(賞賛、賛同)」が多く使われていることを示した。伊藤らの研究は、教師が参加者の発話を受容する情意的サポートの役割を担っていることを明らかにし、ファシリテーターとして、母語話者参加者・非母語話者参加者の両者に対し、相手の発話を受け止めるようなフィードバックをすることが教師に求められていることを示唆した。

村松(2002)は、年少者を対象とした授業場面を取り出し、教師1名と子どもたちの発話を分析し、教師が用いる教授ストラテジーを調査した。その結果、教師の発話の特徴として、①単なる共感や受容を超え、教師自身が参加者の発話に発見を伴い受容している「発見的受容」と呼ぶべきフィードバックが見られたこと、②「説明」「指示」「質問」「評価」の4形式のうち、「質問」が際立って多く、「説明」は少なかったこと、さらに、③その質問の機能は、①認知機能、②コミュニケーション機能、③診断機能のうち、①認知機能、②コミュニケーション機能が多かったことが明らかになった。村松(2002)は、共生日本語教育の教師発話が「質問」が多く現れるなどの点で規範的日本語教育における教室談話におけるそれとは異なっていたことを、コーディネーター、ファシリテーターとしての教師

の位置づけや、協働的な学びあいを通して共生意識を高め、相互変容を図るという共生日本語教育の理念が教師発話に反映されたためと考察している。

また、木村(2006)は、参加者間のやりとりを教師がどのように媒介しているかを、教師7名の発話データから質的に分析した。その結果、教師は「参加支援」「話題展開支援」「言語的支援」「心理的支援」の4つのストラテジーを用いて、自らをファシリテーターとして位置づけ、参加者のやりとりを支援していたことが示された。以上概観してきたこれらの研究の蓄積によって、共生日本語教師の行動にファシリテーターの役割が反映されていることが明らかになっているといえる。

さらに、金・野々口(2005)は、参加者間の教室談話の質的な分析から、母語話者と非母語話者の非対称的な力関係を示すと解釈される発話行為について、教師が行う働きかけには①非母語話者の立場を代弁する、②国民や文化で括るのではなく個人性に注目するという2つの発話行為があることを示した。金・野々口の研究によって、教師がファシリテーターだけでなく、非母語話者の立場を代弁するというアドヴォケートの役割も実際に行っていることが示された。

これらの先行研究によってファシリテーター、アドヴォケートとしての教師が、母語話者参加者と非母語話者参加者に果たす役割やその必要性が示唆されてきた。しかしながら、教師自身が共生日本語教育における教師の役割をどのように捉えているのかは、これらの先行研究の結果から窺うことはできない。その問いに答えるには、行動面からではなく、教師の認識に焦点を当てて調べる必要がある。

教師が役割をどのように認識しているかを調査した研究には、非母語話者教師の役割意識を調べた古市(2005b, 2006)がある。古市は、非母語話者教師が共生日本語教育実習の経験を通し、自分自身にどのような役割を意味づけるのかを明らかにすることを目的に、非母語話者教師20名へのインタビューの分析を行った。分析の結果、非母語話者教師は、非母語話者参加者に対して①認知面：対話を促す学習支援、②情意面：マイノリティとしての心理的な支援、③社会面：生活者としての社会的な活動支援ができると意味づけていること、また、母語話者教師や母語話者参加者に対しては、①認知面、③社会面における役割があると意味づけていることを明らかにした。この結果から、非母語話者教師は非母語話者だからこそ担える役割を認識することによって、自分自身を肯定的に捉えていることが示唆された。しかし、古市の研究は非母語話者教師のみを対象とした研究であるため、母語話者教師が自分の役割をどのように捉えていたかは調査されていない。さらに、非母語話者教師が参加者支援の意識を持っているのは、もともとの問題意識によるものなのか、または、共生日本語教育の理念を学んだことによる効果なのかを判断することはできず、これらの解明は残された課題である。

2.2 教育実習における学び

学校教育では教員免許を取得するのに教育実習が必修とされているが、現行の制度では日本語教員免許というものは認められていないため、日本語教師養成課程では必ずしも教育実習は必修とされていない。しかし、日本語教育学会(1993)の調査によると、実践的教授活動能力育成の場として「教壇実習³」がその中核を担っており、日本語教育の課程を持つ各教育機関で、教育実習は主要科目として位置づけられているのが実情である(中川 2005)。高柳(1996: 50)は教員養成のための実習に関わってきた経験から、「教師養成は、言葉の教育が対人間の行為であることを認識するために、コミュニケーションが成立している授業を見学すること、人間として向きあうということを体験するための実習に参加することを、必修項目として用意しなければいけない」と主張する。このように教壇実習の必要性が指摘され、実施報告も盛んにされているが、実習生は実習で何を学ぶことができるのだろうか。ここでは、教育実習の教育的な意義をまとめる。

教育実習には、実習生の学習者観の変容を促す効果があることが報告されている。堀井(1999)は、日本語教育実習において、実習期間の5日間にわたって実習生が記したジャーナルを分析した結果、1・2日目は教師に注目していたが、3日目には教育内容を見るようになり、4日目には学習者を見、さらに5日目は学習者を深く見るというように焦点対象が変化することを示した。また、藤田・佐藤(1996)は、PAC分析を用いて、実習生3名に生じた認知的変容を調査したところ、3名の実習生の実習前における授業の捉え方はばらつきがあったが、実習を経験した後では、学習者が中心であるという認識が共通して芽生えたことを示した。また、前出の中川(2005)は、日本語教育実習を行う複数の大学で、実習がどのように行われているかを調査し、実習生へのインタビューを行ったところ、実習生は教壇実習で学習者と対峙することにより、新たな気づきを得るという傾向が複数の実習に共通してあったことを述べている。これらの研究により、教育実習は実習生が学習者への気づきを得て、学習者観を変容させる契機となることが明らかになっている。

一方、従来の日本語教育とは理念を異にする共生日本語教育においては、教育実習における教師の成長や学びに関する研究が近年積み重ねられてきている。共生日本語教育実習生を対象とした研究には、金井(2005)、田渕・金井・野々口・岡崎(2006)、影山(2006)、清水(2006)、古市(2006)などがある。金井(2005)は非母語話者実習生2名を対象に、教壇実習前後に実施したインタビューからどんな意識変容が見られるかを探った結果、①母語話者実習生と非母語話者実習生の関係、②教える場所、③教える対象、④教室言語、⑤不安の5点において、①は対等な関係に、②③④はより拡大する方向に、⑤は不安が軽減する方向に変容したことを報告している。同じく教壇実習前後の実習生の変容を調べた影山

³ 本稿では、「教育実習」は文献購読やディスカッション、渉外活動、コースデザイン、教案作成、模擬授業、教壇実習、事後指導を含むプログラム全体を指すものとする。また、「教壇実習」は、そのうちのひとつの実践活動として、実習生が教室で教師として教えることを指す。

(2006)は、PAC 分析を用いた研究により、共生言語は教えられるものではないという意識が、実習を経験して強まり、参加者と一緒に探していくものであるという意識に変化したことを示した。言語教育観の変容に着目した田淵他(2006)は、実習生が共生日本語教育の理念とどのように向きあい、視点を変換させていったかをインタビューを主としたデータから探った結果、一人で論文を読むだけでは視点の転換に到達することは難しいが、仲間との議論や共生言語の教室実践を経ることで視点の転換を作り出しやすいことなどを明らかにした。また、実習で得る学びの全体像およびプロセスを調査した研究として清水(2006)は、共生日本語教育実習の実習生の学びは、相互に関連する〈共生理念〉〈協働実践〉〈自己認知〉〈他者認知〉の4つのカテゴリーに分類され、実習生は試行錯誤の段階を経て、それぞれのカテゴリーにおいて学びを深化させ、理解を深めていることを示した。さらに、共生日本語教育実習の準備期間と実習終了後の実習生の語りから見られる意味づけを検討した古市(2006)は、実習準備期間には「他者と向き合い関係を結ぶ中で、自己を発見し、自己変容させる力」、終了後には「他者との関係性を再構築し、自己を取り巻く世界を変革していく力」という2つの別の力を実習生が育んでいることを明らかにした(古市2006:134)。古市の研究の意義は、共生日本語教育実習での学びの内容を、どんな力を得たかという観点から明らかにしたことだけでなく、準備期間と終了後で違う学びを得ていることを示したことにもある。言い換えれば、共生日本語教育実習で得られる学びは、準備期間の学びの後に終了後の学びを重ねるという構造的なものであるということが示唆された。

共生日本語教育実習を対象としたこれらの研究は、実習経験により理念や自己理解を深めることができることや、仲間との議論が実習生の意識変容に影響を与えていることを指摘してきた。しかし、共生日本語教育実習生の参加者観の変容については、管見の限りいまだ報告があがっていない。従来の日本語教育実習においては実習生が持つ学習者観は実習を経て変容することが指摘されていることから、共生日本語教育の実習においても参加者観は変容することが予測される。さらに、2.1.2 で前述したように、共生日本語教育は教え手と学び手の関係において、これまでの日本語教育とは大きく相違するため、共生日本語教育実習生の参加者観の変容には、これまでの日本語教育実習における学習者観の変容とは質の異なる変容があるのではないかとの推測が成り立つ。そして、変容があるならば、どのような気づきがどのような変容を導いているのかを、教師観との関連を視野に入れつつ、従来の日本語教育における報告との比較の観点から明らかにされる必要がある。

2.3 イメージと比喻

学習者や教師が、自分自身の言語や学習観、教育観などに対して持っている考えや態度は、ベリーフ調査として、Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) のような質問紙調査やナラティブ分析などの手法を用いて明らかにされてきた。前者は、各

質問項目について「非常にそう思う」、「全くそう思わない」の両極を基準に数段階に分けた評定の被験者全体の集計からある集団の傾向を探ることができるため、量的研究に用いられる。しかしこの手法では、なぜ「非常にそう思う」のか、または「全くそう思わない」のかその背景や、「どちらともいえない」と答えた被験者がどのようなビリーフを持っているのかはわからないという限界がある。一方、ナラティブ分析は、ある価値観を持つに至ったいきさつや背景となる社会的コンテクストの十分な情報を得やすい点で有効であるといわれるが、実施に時間や手間がかかることから、多くの事例を分析することの難しさが指摘されている(小玉・古川 2001)。個人の価値観のように抽象的で外に現れにくいものを調査するには、認識や価値観がはっきり現れること、そしてその背景理由をも十分説明できることが望ましい。それらを満たした方法のひとつに、比喩を用いた「イメージ」の調査法がある。

「イメージ」の語は一般に、「心に思い浮かべる像や情景、ある物事についていただく全体的な感じ⁴」として理解されているが、社会心理学の文脈では、イメージとは「対象に対する価値観や態度を意味する」(上杉 1987 : 22)ものとして考えられている。Vygotsky(1930)はイメージを感情の内言としており、中村和夫(2004)はさらに、イメージは知覚や記憶や思考といった知的機能の内的表現であるとしている。イメージを意識の内容を構成しているものと捉え、一人ひとりの心の内容として意識されるものは全てイメージであるとする主張もある(藤岡 1974)。これらの指摘が正しいとするなら、イメージを取り出すことにより、その人が持つビリーフを解明できると考えられる。では、内言であるイメージはどのように言語化されるのだろうか。Elbaz(1981)は教師の知識の構造を形成するもののひとつであるイメージは、最も包括的に教師の感情や価値観、要求、信念が結合して比喩の形で定式化されたものであり、教師の行動を直感的に導く働きをするものとして定義している。

2.3.1 認識を理解する手段としての比喩

Elbaz(1981)はイメージが比喩の形で定式化されたものだと言っている。なぜ比喩は、個人の持つイメージを反映させるものと考えられるのだろうか。比喩⁵とは、言語上の修辭法のひとつであり、中村明(1995 : 11)の定義では、「表現主体が表現対象を、慣用的にそれを直接指示する言語形式によらず、語義の上では明らかに他の事物・事象を指示する言語形式を借りて、その言語的環境との違和感や意外性などで受容主体の感受性を刺激しつつ、間接的に伝える表現手法である」とされている。しかし近年、比喩は修辭技法としてだけでなく、イメージと言語を結び、人間の認知に光を当てる方法として注目されている。

楠見(2002, 2005)によると、心理学における比喩研究は1970年代後半にレトリックの

⁴ 松村明監修(1998)『大辞泉 増補・新装版』小学館による。

⁵ 先行研究では *metaphor* の訳語として他に「メタファー」「メタファ」「隱喩」と記述しているものもあるが、本論文では「比喩」と統一して記す。

復権と認知心理学の台頭が結びついて盛んになった。比喩が修辞法のひとつであることを超え、認識の想像力豊かな表現が圧縮されたものと考えられるようになり、認知心理学との結びつきで比喩研究が広がったのは、Lakoff & Johnson(1980)の功績によるところが大きい。Lakoff & Johnson は、日常用いられている概念体系の大部分が本質的には比喩から成り立っており、思考や行動といった現実を明らかにするものであることを指摘した。さらに、Lakoff & Turner(1989)によると、比喩は日常の思考や言語の不可欠な部分として働き、他のいかなる思考様式によっても置き換えることのできない方法を提示し、われわれの理解に構造化を付与するものであるという。比喩の持つ力として Lakoff & Turner は、①構造の持つ力、②選択の持つ力、③推論の力、④評価の力、⑤遍在性の力の5点を挙げている。例えば、「人生は旅である」という比喩を用いた場合、出発点と帰着点の構造があることを理解できる(①構造の持つ力)。旅の手段として、乗り物のような上位概念から、下位概念の車まで、その要素を満たす選択肢の幅を持つ(②選択の持つ力)。人生を旅になぞらえることにより、人生においてある状況が行き止まりになったとき、そこに留まるか、あるいは別の道を探すか、比喩に基づいた推論を行うことを導く(③推論の力)。「人生は旅である」という比喩は人生に対する意味づけを可能にし、肯定的に見ているか、あるいは否定的に見ているかの判断を下すことができる(④評価の力)。比喩が慣習化されると自動的に使用されるため、存在に気づくことすらなくなることがある(⑤遍在性の力)。

また、比喩は難解なもの、抽象的なもの、斬新なもの、高度に理論的なものを理解する時に使われる(Yob 2003)という指摘もあり、ある特定の分野に精通した実践家は自分の関わる物事を、比喩を使って表すのに長けている(Gardner 1985)といわれていることから、比喩は経験的知識と受容的知識が複雑に組み合わさる教師の実践知を明らかにするものとして適切なツールであると考えられる。教育の実践家としての教師の豊かな実践知を読みとくために、これまでに多くの比喩調査研究が行われている(Calderhead 1996)。

2.3.2 比喩生成課題を用いた研究

教師に、あるトピックについての比喩を生成させ、そこから教師の内的世界や認識の在り様を捉えていく手法は、「比喩生成課題」(秋田 1996)や「メタファー法」(深見・木原 2004)と呼ばれている⁶。学校教師を対象として比喩生成課題の調査を行った研究では以下のようなことが明らかになっている。石戸(1994)は、教師が子どもを捉える認識構造には「固定／浮遊」「管理／操作」の二軸があり、子どもを「意思を持たない」存在で指導・統制されねばならない存在と見ていることを述べている。このことは、教師が子どもを指導し、統制する者として役割を意識化していることを含意する結果である。また秋田(1996)は、権力者・伝達者として教師を見る者と、導く者・育て手・支え手として見る者との間には大きな違いがあり、学生や新任教師は前者を支持し、中堅教師は後者を支持する傾向

⁶ 本稿では比喩生成課題の呼称を用いる。

にあったことを指摘した。また、授業に関しては、中高新任教員は「伝達の間」として捉えるのに対し、中堅教員は「協同生成の間」と捉える傾向があることを示した。このことから秋田は、授業の捉え方がより協働的なものへと変化することは、教師の熟達化によってもたらされるものである可能性があるとしている。

教職課程にある学生を対象とした研究からは、イメージの変容から教師としての熟達化が見られることが報告されている。深見・木原(2004b)は教職科目「教職概論」の履修者への調査で、初回授業から最終授業にかけて教師イメージを「支援者としての教師」から、「反省的実践家としての教師」へと変容させた学生が有意に多かったことを指摘した。この結果は、実践的活動の含まれない講義によっても教師イメージは豊かになるという可能性を示唆するものである。また、実習生1名のイメージの縦断的な変遷を見た研究(深見・木原 2004a)では、実習生の「教師イメージ」は指導教員との継続的な関わりによって精錬されること、「授業イメージ」は指導教員と対照的な授業観を持つ他の教員との関わりから一時葛藤に陥るが、実習を終えてふり返ったとき授業イメージが統合されることを示された。このことから、イメージの精錬や統合には指導教員や他の教員といった他者が影響していることが明らかになった。教師や教職学生、実習生を対象としたこれらの研究から、実習生を含む教師のイメージは固定的なものではなく変容する可能性のあるものであること、そしてその変容の推進力となるものとして、教職科目のような教員養成プログラムを受けることや、教師としての実践を積むこと、そして指導教員など他者との関わりが挙げられることが示された。

では、日本語教師は学校教師同様に、学習者に対して指導・統制し、学習内容を伝達していくというイメージを持っているのだろうか。加賀美(2002)によると、理想の教育について人々が描く信念の集合体である教育価値観は、各人が育った教育価値観の中で形成されるものであるという。そうであれば、日本の学校教育を受けて育った日本語教師は、学校教師同様のイメージを持っている可能性は高い。さらに要(2005)は、172名の日本語教師の約半数が学校教育を終了した5年以内に日本語教育という世界に入っているという調査結果から、日本語教師たちは日本の学校教育で刷り込まれた教師観・学校観をほとんど変えずに日本語教育の世界に入ってきている可能性があることを指摘している。

日本語教師が持つ教師観を比喩生成課題を用いて調査した研究には、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2つずつの比喩作成と説明を求めたものを分析した結果、自分自身を「役割」「姿勢」「言動」の3つの側面から主に見ており、役割の内訳は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娯楽を提供するに分類され、外国で苦労しながら学んでいる学習者を精神的に支える「支援者」として自らをイメージしていることを指摘した。学校新任教師は権力者・伝達者として教師を見る傾向にあるという結果(秋田 1996)と異なり、日本語教師によって生成された比喩に

は、「権力者」という役割イメージはほとんど見られず、「伝達者」としてイメージしている場合でも、その知識は学習者とも共有が可能な一般的教養的知識といった解釈をしているという特徴が見られた。森下(2002)は、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「日本語教師とは～のようだ。なぜなら…(理由)」という形式で調査した結果、日本語教師はその職業を「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」として捉えていることを指摘した。さらに亀川(2005)は、日本語学校の日本語教師 79 名の比喻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(2002)と亀川(2005)の研究からは、同様に「学ばせ、世話を焼く」という共通の教師像が現れており、亀川は、このイメージが日本語教育におけるひとつの文化として継承されている可能性を指摘している。

岡崎(1998)、森下(2002)そして亀川(2005)に共通して現れた教師像は「支援者」の役割を担うものである。指導者・権力者としての色が濃い学校教師(石戸 1994, 秋田 1996)と、支援者の日本語教師(岡崎 1998, 森下 2002, 亀川 2005)という両者の教師イメージの差異の理由として考えられるのは、学校教育と日本語教育が対象とする学び手の違いである。学校教育における学び手とは、小中高の場合、多くは母語話者で、学力や体力および人間としての成熟などにおいて成長の段階にある年少者であるのに対し、日本語学校においては、学習者は日本語を学ぼうとしている非母語話者であり、来日前に学校教育課程を済ませている成人が主である。学習者である非母語話者の成人をどのように認識しているかが、日本語教師の持つイメージや日本語教師役割に反映されているとは考えられないだろうか。廣松(1992)は、役割存在既定は親 - 子、師 - 弟のように相補共軛的なものであることを指摘している。教師イメージの差異は、学習者イメージの差異の裏返しと考えられ、教師が学習者をどのように見なしているかに原因がある可能性がある。

それでは、共生日本語教育のイメージはどうだろうか。共生日本語教育イメージを調査分析した研究は管見の限りまだない。しかし、共生日本語教育には、学び手を教師と対等に位置づけるという、規範的日本語教育にはない特徴がある。さらに、母語話者も参加者として教室に入ることから考えると、共生日本語教育の教師と参加者の間には、従来の日本語教育の形態とは異なる関係が構築されていることが考えられる。これらのことから、共生日本語教育イメージには、学習者との関係における伝達者・支援者といった学校教師イメージ、授業に対する伝達場・共同生成の場といったものだけでは捉えられない授業へのイメージがあることが推測される。

2.4 本研究の位置づけ

以上、教師成長型共生日本語教育が提起される以前の教師教育にさかのぼり、教師教育

の理念を整理したうえで、共生日本語教育で求められる教師像について触れ、続いて教師の学びの場となる教育実習、また教師の認識を明らかにする比喻生成課題という方法について概観した。本研究では、共生日本語教育が教師にとってどのようなイメージで捉えられているか、そして共生日本語教育実習で教師自身は何を学ぶのかを明らかにするため、教師の認識に光を当てる手段として比喻生成課題を用い、共生日本語教育を初めて経験する実習生を対象に研究を行う。序章で述べたように、共生日本語教育は共生を目指す今後の日本社会に必要とされながらも、特に教師教育という側面では模索段階にとどまっている。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のかを明らかにすることは、共生日本語教育および教師教育の発展に資するものであると考える。本研究では、共生日本語教育実習を経験することで起こる実習生の変容の実態を調査することにより、共生社会を目指す日本語教育実習の位置づけや、今後の共生社会の実現へ向けた日本語教育の可能性の探索の一助とすることをねらいとする。

第3章 研究目的と方法

第2章では、先行研究の検討から、共生日本語教育は教師の役割や教え手と学び手の関係が対等であることと、母語話者も非母語話者もともに学ぶという点で、従来の教育形態とは大きく異なることが示された。また、実習における学びとは、準備期間と教壇実習後という段階性を持ったものであり、経験的な学びの場となる教壇実習は、参加者観の変容が期待できる場であることを確認した。これらのことから、共生日本語教育実習生の参加者観に着眼点を置き、実習前後での認識の変化を明らかにする必要性が導き出された。

本章では、研究目的と課題を述べ、続いて研究対象となった実習のフィールド、データ収集、分析方法の概要について記す。

3.1 研究目的と課題

本研究では次の研究目的のもとに、3つの研究課題を据える。

研究目的 共生日本語教育に取り組む実習生はどのような共生日本語教育イメージを構築するのか、また、教育実習を経験することが、実習生の共生日本語教育イメージの精練にどのような効果があるのかを明らかにする。

研究課題 1 共生日本語教育を初めて経験する実習生はどのような共生日本語教育イメージを持つか

研究課題 2 実習の進行に伴い、教師観・参加者観はどのように変容するか

研究課題 3 実習生の参加者観の変容は何によってもたらされるか

3.2 研究対象

3.2.1 フィールドの概要

調査対象のフィールドは、2006年に某大学院で行われた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」を標榜し、母語話者と非母語話者の共生を指向して行われた本実習は、高度な日本語教師の養成・再研修を目指すものとして修士課程1年の必修科目に位置づけられていた。また、「内省モデルに基づく教師成長型」教師教育プログラムにより、それぞれ自分に合った目標を立て、学びを得ることが奨励され、そのために常に内省することが求められた。

実習の準備は大学院入学前に配布された前年度の実習報告書を読むことから始まり、実習生は入学後約3ヶ月間の準備期間に共生の理念や、母語話者と非母語話者間の共生日本語の創造と介助の方法を学んだ。準備段階から実習生が主体的・協働的に取り組むことが求められ、実習生同士で毎週話し合いを持ち、メーリングリストを使って議論を重ね準備が進められた。共生日本語教育では、参入側と受け入れ側が双方の生活にとって大切な問題を共有し、解決を試みることに主眼が置かれているため、教案作成と参加者募集は連動して行われた。近隣の教育委員会などの機関への働きかけや地域新聞に案内を載せることで大学周辺の住民から非母語話者、母語話者の参加希望者を募集した。参加希望者には事

前インタビューを実施し、それぞれの背景や抱える問題を探り、教案作成に反映させた。

教壇実習では、年少者対象と成人対象の 2 クラスを開設した。期間は 2006 年 7 月 24 日から 8 月 1 日まで(7 月 28 日を除く)の 8 日間⁷である。クラスを運営した実習生 15 名は全員女性であり、成人クラス担当実習生は 8 名(うち非母語話者実習生 5 名)、年少者クラス担当実習生は 7 名(うち非母語話者実習生 3 名)であった。教壇実習はティームティーチングで行われた。活動の進行はメイン・ティーチャー 2 名が担当し、グループワークや個別活動はメイン・ティーチャー以外のティーチング・アシスタントがサポートした。各実習生が 1、2 回メイン・ティーチャーを務めるように担当を組んだ。年少者クラスは主に参加者の子どもたちの両親や祖父母などのルーツを取り上げる活動を組み、絵本作りやゲームなどのアクティビティを通して自分や仲間の母語・母文化についての知識を深め、肯定的に受容することが目指された。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、母語話者・非母語話者を取り巻く身近な問題を取り上げるなかで、日本語を媒介として共生についてお互いの意見を述べ、共有する活動をした。

3.2.2 調査協力者

調査対象者は、この実習に実習生として参加した、日本語教育を専攻とする修士 1 年の大学院生である。比喻生成課題の依頼時に、本研究への協力は任意であり、調査を断った場合でも実習の成績などにおいて不利益になるようなことは一切ないことを説明した。協力の得られた 12 名の実習生の持つ背景は多様であり、母語話者、非母語話者⁸、日本語学校など教育機関での教師経験者および未経験者を含む。共生日本語教育を体験したことのある実習生はおらず、全員にとって初めての経験となった。実習生の属性を表 2 に示す。

【表 2】調査協力者の属性

実習生	担当クラス(年少者／成人)	母語	日本語教師経験の有無
A	年少者	日本語	あり
B	年少者	日本語	あり
C	年少者	中国語	なし
D	年少者	中国語	なし
E	年少者	中国語	なし
F	成人	日本語	あり
G	成人	日本語	あり
H	成人	日本語	なし
I	成人	中国語	なし
J	成人	中国語	なし
K	成人	中国語	なし
L	成人	韓国語	なし

⁷ 年少者クラスは午前 10 時から 12 時半まで、成人クラスは午後 1 時半から 4 時までの各 2 時間半行われた。

⁸ 非母語話者実習生 7 名(C,D,E,I,J,K,L)の日本語レベルはいずれも日本語能力試験 1 級もしくは 1 級相当程度である。

3.2.3 分析データの種類と収集方法

本研究では比喩生成課題で作成された比喩を主たるデータとしたが、内省レポート、フォローアップインタビューという異なる手法からの複数のデータの組み合わせによるデータ収集を行った。このような、同じ現象を異なるデータから明らかにする方法はトライアンギュレーションと呼ばれ、より多面的、包括的かつ妥当性の高い知見を得るために用いられる(Flick 1995)。以下、収集したデータについて説明する。

(1) 比喩生成課題

本研究では、共生日本語教育の〈教師〉〈参加者〉〈教室〉⁹それぞれについて、「～のようだ、なぜなら…(理由)」という形式で、実習生に比喩生成とその説明を求めた質問紙¹⁰(稿末資料1 参照)をデータとする。非母語話者への認知的負担を考慮して、母語での比喩生成もできるようにした。また、比喩の想起を手助けする比喩例¹¹を2つ付した。

〈教師〉〈参加者〉〈教室〉の3つのトピックを設定したのは以下の理由による。〈教師〉は共生日本語教育をリードし、教室をデザインする者である。〈参加者〉は、母語話者・非母語話者の別を問わず、教室に参加し、教師とともに共生言語の創造に関わる者として、教師同様に重要な立場を占める。〈教室〉は、参加者・教師が交流し、共生言語が創造される現場として位置づけられる。以上の点から、共生日本語教育を構成するものとして比喩生成課題のトピックを〈教師〉〈参加者〉〈教室〉の3点に定めた。また、佐藤(1995: 72)によると、「学びという実践は、対象と自己と他者に関する「語り」を通して「意味」を構成し「関係」を築き直す実践」であるという。本実習では、対象＝共生日本語の創造の場となる教室、自己＝教師(実習生)、他者＝参加者と捉えられ、〈教師〉〈参加者〉〈教室〉を実習という学びの場における現実を切りとるキーワードとして設定することは妥当であると考えた。

イメージがどのように構築されていくかを調べるためには、縦断的な調査が必要となることから、実習前後で全3回の調査を行った。実践活動と内省の融合から専門的な能力が形成される(Wallace 1991)過程を考慮に入れて、理論を学びながら仲間や教師とのディスカッションを通して知識を深めていく段階にあたる実習準備前期(5月17日依頼)、実習準備後期(6月28日依頼)の2回の調査を行った。また、Beijaard & De Vries(1997)によると、教室での個人的な経験が、教師の信念の変容における最も重要な源泉であり、教師のイメージ形成に大きな影響を与えていると考えられることから、教壇実習後(8月

⁹ トピックとしての〈教師〉〈参加者〉〈教室〉を指すときには〈 〉内に入れて記述する。

¹⁰ 特に準備段階では実習経験以前に知識として得た共生日本語教育のイメージが現れる可能性が高いため、今回の実習のイメージに限定せず、共生日本語教育に対して持っているイメージを表現してもらった。

¹¹ 例文が実習生の生成する比喩に影響を与えないよう、比喩例は共生日本語教育に関連のないもの(記憶は「雲」のようだ。なぜなら、すぐに消えてしまうから／人生は「旅行」のようだ。なぜなら、いろいろな出会いがあるから)を選んだ。また、例文にも非母語話者実習生の母語に当たる韓国語と中国語を加えた。

1 日依頼)の調査を加えた。質問紙の配布は担当教員の許可を得て実習準備の授業時間に行い、自宅での記入を依頼した。回収¹²は 1 週間後の同授業後に行った。

調査協力者 12 名のうち、3 回全ての調査に回答したのは 8 名(実習生 A, B, E, F, G, H, I, J)である。残りの 4 名のうち 2 名(実習生 D, H)は 2 回、2 名は 1 回(実習生 C, K)の調査に回答した。生成された比喻は各トピックとも、準備初期は 10 個、準備後期は 9 個、教壇実習後は 11 個となり、合計 30 であった。

(2) 内省レポート

内省は、1980 年代に「反省的实践家(reflective practitioner)」(Schön 1983)という概念が提唱されてから、教師の成長における内省(反省)の重要性が説かれ、教師の成長に必須なものとして位置づけられている。教師教育では、これまで内省を促す方法として、アクション・リサーチ、ケーススタディなどの方法が用いられてきた。本研究で補助データとして採用したジャーナル¹³もそのひとつである。

朝倉(1999)は、実習準備期間中にジャーナルを書くことの 2 つの利点を以下のように述べている。第一の利点は、実習生が自身の実践を振り返り内省を深めることによって、教師としての成長を遂げることができること、第二の利点は、実習生の考えを引き出すことができ、実習生が何にジレンマを感じているかを明らかにすることができるということである。また、ジャーナル記述に際し、自己内に客観的な視点が生まれ、考え方を整理できることから、自己変容の過程を自覚するために有効である(古市 2002)との指摘もあり、実習生が書いたジャーナルは、実習生が内省を深めるためのツールであると同時に、どのような成長を遂げたのかを明らかにできる分析資料であると考えられる。

本実習では全ての実習生がジャーナルを書き記した。このジャーナルは、内省レポートという呼称で呼ばれ、入学前の 3 月から教壇実習後にわたって記述され、教壇実習前の実習準備期間に 13 回(4 月～7 月、週 1 回)と、教壇実習後に 1 回(8 月末)提出された。記述の量や内容に関する制限は設けられておらず、主に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連する論文を読んで考えたことなどが綴られた。実習担当教員に提出した後は、実習生間でも閲覧が可能になっていた。1 回 A4 サイズ 1 枚程度で、一人当たり合計 10 枚から 15 枚程度の分量であった。本研究で分析対象となったテキストは A4 で 111 枚である。

(3) フォローアップインタビュー

実習終了から 2～3 週間後の 8 月中旬から下旬にかけてフォローアップインタビューを行

¹² 協力者には、紙媒体による回答と e メールによる回答のどちらかを選択し返答してもらった。e メールによる回答も 1 週間後とした。教壇実習後の調査の回答には、郵送もしくは e メールを使用した。

¹³ 一般的には dialogue journal(ジャーナル)、learning diaries(ダイアリー)、learning log(ログ)などと呼ばれている(Richards & Ho 1998)。本実習では「内省レポート」と呼ばれていた。本稿でも「内省レポート」の呼称を使用する。

った。協力者は9名(実習生 A, C, D, E, G, H, I)である。古市(2002)を参考に半構造化インタビューの質問項目を作成した。実習生が自然に実習を振り返り、各自の興味や強く印象に残ったことを話せるように、モジュール型で多面的な14項目の質問(稿末資料2参照)を用意した。質問の前半には、「教育実習の授業の感想をお聞かせください。」のような実習についての出来事や事例を引き出すもの(①～④)や、「実習をしてみて指導法や言語教育観が今までと比べてどう変わりましたか。」といったビリーフや価値観を引き出すもの(⑤、⑥)、「大学院に入学する前に認識していた日本語教師の役割と今のお考えはどうか。」などに代表される大学院入学前後での変化や日本語教師の役割観を引き出すもの(⑦～⑨)を、そして後半には「生成された比喻を見て、思うことを述べてください。実習準備初期から準備後期(準備後期から教壇実習後)の間には印象的な出来事や自身の考えの変化がありましたか。」といった生成された比喻や共生日本語教育に関する質問項目(⑩～⑭)を配置した。

インタビューは1対1の対面で、全て筆者がインタビュアーとなって行った。平均58分(最短20分、最長1時間39分)行われ、調査時におけるインタビューはすべて録音、文字化された。インタビューを実施した場所は小林(2005)を参考に、緊張感の働かない大学の教室や匿名性の高さと利便性の点から喫茶店などを利用した。筆者は昨年度、同様の実習を経験し、今回の実習にも教壇実習の見学者として関わった1学年上の大学院生という立場であり、教壇実習中を含む前後の出来事を共有している。インタビューの場とともに参加する(加藤 2005)立場から、話し手・聞き手の双方が自由、率直に話せる雰囲気を心がけ、必要に応じて自分の意見を述べることもあったが、話し手の自由な語りを重視しつつ、なるべくそれを妨げないように留意した。

【表3】 実習準備の進行と調査時期

3月	4月	5月	6月	7月	8月	
■前年度の実習報告書読み	■区報掲載用の原稿作成 ■実習イメージ作り	■テーマ設定 ■チラシ・ポスター・HP作成	■チラシ・ポスター配布 ■参加者申込み受付開始	■実習説明会 6月18日、23日、7月1日 （参加希望者への面接開始）	■参加者募集の締切 参加者決定 ■模擬授業	■教壇実習 ■最終内省レポート提出 （10月上旬～実習報告書作成）
入学前	入学～ 4月下旬	～5月下旬	6月上旬～	6月下旬～	7月中旬 7月24日～ 8月1日	8月中旬 8月下旬～

内省レポート

↑

提出期間

比喻生成
第1回

(13週間、週1回提出)

↑

*実習期間内は提出なし

比喻生成
第2回

↑

比喻生成
第3回

↑

フォローアップ
インタビュー

分析データの種類と収集時期をまとめる。本研究では実習生の共生日本語教育のイメージの変遷を探るため、比喩生成課題による調査を行った。また内省レポートとフォローアップインタビューのデータを、実習生が共生日本語教育に対するイメージを構築するプロセスをたどる一助として用いた。実習の準備期間から教壇実習、実習後の内省レポート提出にいたる一連の流れは表 3 に示したとおりである。比喩生成課題は表の下に矢印で示したように、実習準備段階初期である 5 月中旬に第 1 回、準備段階後期に当たる 6 月下旬に第 2 回、教壇実習後の 8 月中旬に第 3 回の比喩生成を依頼した。インタビューは第 3 回目の比喩生成課題の提出から 1～3 週間後に行った。

3.3 分析手順

研究課題 1 および 2 では、比喩生成課題によって生成された比喩を分類、分析した。生成された比喩の分類の方法には、①形式的分類と②内容的分類の 2 つがある。①形式的分類とは、例える語を外的特徴だけで系統化する分類方法であり、②内容的分類は、外的特徴ではなく、意味内容から類別する方法である(石戸 1994)。①形式的分類に内在する問題点は、岡崎(1998)が指摘するように、生成の背景の異なる比喩の区別が難しいことである。仮に、2 人の実習生から、「教師は〔カウンセラー〕である。なぜなら学生の心の問題にまで立ち入って相談にのるから」と、「教師は〔カウンセラー〕である。なぜなら学習者の心の内側から出てくるものを辛抱強く待たなければならないから」という比喩がそれぞれ生成されたとする。両者は①形式的分類からは同じものとして分類されるが、②内容的分類で説明をも含めて分析すると、前者は、心の問題に立ち入る存在であることを、後者は辛抱強く待つ存在であることを、それぞれ強く打ち出していると考えられ、二者が取り上げているのは教師の異なる側面であると考えられる。本研究では、比喩がシンボライズする実習生の教育観をに着目し、取り上げて分析することを目指すため、②内容的分類が適当であると考えた。また内容的分類の問題点としては、解釈が多義的になり、主観が入り込むことが指摘されている(石戸 1994)ことから、筆者の独断的な判断にならないよう、分類は筆者を含む大学院生 4 名(いずれも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が、決定しなかった箇所は協議の内容を考慮して最終的に筆者が判断した。

研究課題 3 に関しては、比喩生成課題に加え、内省レポートおよびフォローアップインタビューのなかで実習生自身の参加者観について触れている箇所を検討し、質的に分析した。また、参加者観は教師観と表裏の関係にあると考えられるため、教師についての記述および語りも必要に応じて参照した。

第4章 分析と考察

本章では、各研究課題の分析結果を見ていく。研究課題1では、〈教師〉〈参加者〉〈教室〉の各トピックにどのような比喩が生成され、どのように分類されたのか実例を挙げながら詳述する。さらにそこから見えてくる実習生の共生日本語教育イメージを構造として掬い上げることを試みる。研究課題2では、課題1で現れた共生日本語教育イメージがどのようなプロセスで生じたのか、特に教師と参加者の関係に着眼点をおいて時期別に検討する。研究課題3では、劇的な変容を遂げた実習生の一事例を取り上げ、実習生の参加者観がどのように作り上げられたのかを、実習生自身の語りや記述を引用しながら質的に分析する。

4.1 研究課題1 共生日本語教育を初めて経験する実習生はどのような共生日本語教育イメージを持つか

4.1.1 〈教師〉〈参加者〉〈教室〉の比喩の分類結果

「共生日本語教育の教師(参加者, 教室)とは～のようなものだ、なぜなら…。」という形式で、比喩とその説明を求めた結果、実習生が生成したそれぞれ延べ30の〈教師〉〈参加者〉〈教室〉の比喩には、実習生が共生日本語教育に対して持つ多様なイメージが表現されていた。以下に一例を示す。()内に記したものが、その比喩の説明として付されたものである。

〈教師〉

- ・ 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)
- ・ やみ鍋の具(それぞれ個性のある味があるから)
- ・ 「新しき村」の村長(理念を現実化するために、働きかけるから)

〈参加者〉

- ・ 患者(自分の痛みを打ち明けるからです)
- ・ 思春期の子ども(多くの悩みを抱え、仲間を求めている。向上したいと思っている)
- ・ 様々な絵の具(絵の具を合わせたら様々な色が出てくるから)

〈教室〉

- ・ 戦場(熱い議論を母語話者と非母語話者で戦わせるからです)
- ・ 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)
- ・ 裁判所(日本人が悪いのか外国人が悪いのかみんな裁こうとするから)

比喩の分類の手順は以下の通りである。トピックごとに内容的分類を行い、比喩に付けられた説明も含め、一つひとつの比喩の類似性を判断し、似ているものをまとめて比喩概念を生成した。一例を挙げると、〈教師〉のトピックで生成された「小麦粉と水(お好み焼きの具をつなぐような役割ををすると思うから)」と「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)」は、それぞれ食べ物と人間に例えており、比喩自体はかけ離れている。しかし説明からは、両者とも、教師に“参加者に働きかけ、参加者同士をつなぐ”という共通の役割を見出していることが読みとれる。ここ

から、この 2 つの比喩は参加者をつなぐという同一の比喩概念を持つものと見なした。比喩概念を生成した後、①働きかける対象を明確に持ち、それ自体に動作性が含まれているか(以下、動タイプ)、そうではなく、②働きかける対象を持たず、それ自身の持つ特質に着目しているのか(以下、静タイプ)の違いで、全ての比喩概念を 2 つに大別し、これを上位カテゴリーとした。それと同時に、比喩概念が何を対象としているか、何に焦点化しているかによって下位カテゴリーを設定した。前述の例で言うと、参加者をつなぐという比喩概念は、参加者を対象として働きかけるものであるため、上位カテゴリーは動タイプ、下位カテゴリーは{参加者に対する役割}への焦点化であると判断した。以下、3 つのトピックについて順に結果を述べる。【 】内に示すものは上位カテゴリー、{ }内は下位カテゴリーを指す。また、比喩概念は下線を引いて示す。

〈教師〉

〈教師〉のトピックで生成された 30 の比喩を分類すると、類似性からまとめた比喩概念は A) 教室を準備・企画する、B) 活動を構成・調整する、C) 参加者同士をつなぐ、D) 参加者と議論する、E) 参加者をサポートする、F) 参加者を導く、G) 参加者の変容を助ける、H) 共生理念を広める、I) 多様性を持つ、J) 行動に悩む、K) 主体性がないの 11 種類である。このうち、A) から H) までが働きかける対象を持つ動タイプであり、30 のうち大多数の 25 の比喩がこのタイプに当てはまった。動タイプは、ある対象への働きかけを示す比喩であるため、【教師の役割】と読み替えられる。同様に、静タイプはそれ自身の特質に着目したものであるため、【教師の特徴】カテゴリーといえる。動タイプの【教師の役割】に分類されたものは、その着眼点により、{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}に分類された。静タイプの【教師の特徴】の下位カテゴリーには、{属性に関する特徴}、{態度に関する特徴}の 2 つが浮かび上がった。以下、表 4 にまとめた分類に沿い、下位カテゴリーごとに比喩例を挙げて説明する。(稿末資料 3, 4 参照)

【表 4】教師の比喩カテゴリー分類

【上位カテゴリー】		{下位カテゴリー}	比喩概念 ()は人数
動タイプ	教師の役割 (25)	教室に対する役割 (7) (コーディネーター)	A) 教室を準備・企画する (4) B) 活動を構成・調整する (3)
		参加者に対する役割 (15) (ファシリテーター)	C) 参加者同士をつなぐ (3) D) 参加者と議論する (2) E) 参加者をサポートする (5) F) 参加者を導く (3) G) 参加者の変容を助ける (2)
		社会に対する役割 (3)	H) 共生理念を広める (3)
静タイプ	教師の特徴 (5)	属性に関する特徴 (1)	I) 多様性を持つ (1)
		態度に関する特徴 (4)	J) 行動に悩む (2) K) 主体性がない (2)

まず、動タイプの【教師の役割】カテゴリーから示す。例えば、「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)」には、教室を立ち上げるために準備に奔走する教師の姿が、また「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)」には、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。これらの比喩は、前者が A) 教室を準備・企画する、後者が B) 活動を構成・調整する に分類された。この 2 つの比喩概念は、教室を作り上げるという観点から、下位カテゴリー {教室に対する役割} にまとめられた。これらは共生日本語創造の場をアレンジするという観点と通じることから、コーディネーターの役割に当てはまると考えられる。

参加者を援助するという視座にある比喩として、「医者(問診を通して、参加者の痛みを聞いて、何とかしてあげるからです)」など積極的に参加者を援助することを示す比喩や、「舵取り、あるいは、相談の聞き手(参加者自身が主役で、何をどうするかは、参加者自身が決めなければならないから)」の比喩のように、主体は参加者におきつつ援助的介入をする立場をとるものが見られた。このような比喩は E) 参加者をサポートする として分類し、下位カテゴリーは {参加者に対する役割} とした。参加者に対しての働きかけを教師の役割として焦点化したこの下位カテゴリーに分類されるものは、教師が母語話者と非母語話者参加者に対し両者が学びを得られるように能動的に関わる点で、ファシリテーターの役割に当たると考えられる。この下位カテゴリーの比喩概念には C) 参加者同士をつなぐ (「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)」)、D) 参加者と議論する (便利屋(さまざまな相談事を聞いて、解決策を参加者と一緒に探ったり、参加者たちの話の交通整理をしたりする何でも屋だから)」、F) 参加者を導く 「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)」、G) 参加者の変容を助ける (「調味料(人々が多文化共生について考える時に新たな視点を加えるきっかけを与える点が調味料に似ている)」) の 5 つあり、比喩も 15 例と全体の半数が当てはまった。

「農人(共生の種をまいているから)」という比喩からは、参加者という個人よりも大きい、社会という枠組みを意識した働きかけを読みとることができるため、比喩概念は G) 共生理念を広める、下位カテゴリーは {社会に対する役割} とした。

次に、静タイプの【教師の特徴】を見ると、比喩数は全部で 5 つと少なかったが、下位カテゴリーは {属性に関する特徴} と {態度に関する特徴} の 2 つがあった。{属性に関する特徴} の比喩概念は H) 多様性を持つ であり、本概念に当てはまる比喩は「やみ鍋の具(それぞれ個性のある味があるから)」この一例のみであった。{態度に関する特徴} では、J) 行動に悩む、K) 主体性がない に各 2 例ずつの比喩が当てはまった。前者の例は「えら呼吸もできるが肺呼吸をする生き物(意識的にえら呼吸をしていたつもりが、気づかずに肺呼吸をしてしまい、時には溺れてしまうこともあるから)」、後者の例は「迷子(共生日本語教育

の教師は、自分はどんな立場なのか何をすればいいのか、何をを目指すのか、自分は本当に教師なのか、共生日本語教育の教師としてどうふるまうか、いろいろ悩むから)」が挙げられる。これらの例は、実習生が感じた戸惑いや難しさを反映させた内容になっている。

〈参加者〉

次に〈参加者〉のトピックで生成された比喩を見ていく。分類の結果、A) 教師のサポートを求める、B) 活動に主体的に関わる、C) 可能性を持つ、D) 多様性を持つ、E) 自己開示や変容を期待される、F) 実習実現に不可欠である、G) 研究対象になる、H) 主体的に努力する、I) 問題意識を持たない、J) 本心を見せない、K) 不快や違和感を感じうるの 11 種類の比喩概念に類別できた。

【表 5】参加者の比喩カテゴリー分類

【上位カテゴリー】		{下位カテゴリー}	比喩概念 ()は人数
動タイプ	参加者の役割(4)	教師に対する役割(2)	A) 教師のサポートを求める(2)
		教室に対する役割(2)	B) 活動に主体的に関わる(2)
静タイプ	参加者の特徴(26)	属性に関する特徴(15)	C) 可能性を持つ(6) D) 多様性を持つ(4) E) 自己開示や変容を期待される(2) F) 実習実現に不可欠である(2) G) 研究対象になる(1)
		態度に関する特徴(11)	H) 主体的に努力する(4) I) 問題意識を持たない(3) J) 本心を見せない(2) K) 不快や違和感を感じうる(2)

動タイプの比喩は、A) と B) の 2 つで、これらは参加者の働きかけを示すため、【参加者の役割】と言い換えることができる。一方、静タイプは【参加者の特徴】に着目しているものと考えられる。【教師の役割】の下位カテゴリーは {教師に対する役割}、{教室に対する役割} の 2 つで、【教師の特徴】の下位カテゴリーは {属性に関する特徴} と {態度に関する特徴} の 2 つであった。静タイプの比喩が 26 と大部分を占めたが、これは、〈教師〉の比喩の大部分が動的な【教師の役割】に分類され、【教師の特徴】が全体 30 のうち 5 つと少なかったことと対照的である。この原因としては、実習生は〈教師〉に関しては、自身の置かれた状況に引き付けて考え、実際とった行動や活動を表現することで経験を投影した比喩生成をしたのに対し、〈参加者〉の比喩生成では、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・属性といった外からもわかる特徴に焦点化した比喩を生成したことによる結果と考えられる。以下、表 5 にまとめた下位カテゴリーごとに比喩例を挙げて説明する。(稿末資料 5, 6 参照)

まず動タイプの【参加者の役割】に分類された比喩から例示する。「患者(自分の痛みを打ち明けるからです)」の比喩は、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るため、A) 教師のサポートを求めるに分類し、下位カテゴリーは{教師に対する役割}とした。また、「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)」という比喩には、主体的に授業に参加し、方向性を作り出す参加者の存在が投影されていることから、比喩概念はB) 活動に主体的に関わる、下位カテゴリーを{教室に対する役割}とした。

続いて静タイプの【参加者の特徴】の比喩の例示に移る。「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)」など参加者の可能性を信じ、変容を期待する思いが表現されている比喩を、比喩概念C) 可能性を持つに、また、「花(いろいろな花がある。タンポポのような遠くへ行く花もあれば、華やかな花もある。そして、力強く生きる雑草もあるから)」など、個性的でそれぞれによさを持つものとして参加者が捉えられているものをD) 多様性を持つにまとめた。このC) 可能性を持つ、D) 多様性を持つは、参加者の持つ潜在的な力に着目したプラスイメージの比喩概念であるといえる。また、これら2つとは視点が異なるが、参加者の属性に着目しているものには以下のような比喩があった。「カウンセリングを受ける患者(自らの深層心理を分析され変革を求められるから)」の比喩には、本実習に参加することによって自己開示や変容が起こることへの期待が現れており、比喩概念をE) 自己開示や変容を期待されるとした。「お客(参加してもらうためにあの手この手をつくし開拓するから)」は、参加者を、その存在がなければ実習が成り立たないと見ている点で比喩概念F) 実習実現に不可欠であるとした。また、「モルモット(発言をすべて記録され、ビデオに録られ研究材料となるからです)」という比喩が生成されたが、これは実習生や参加者の発言はデータとして用いられることに着眼したものであると考えられ、G) 研究対象になるに分類した。多くの実習生にとって、録音機をつけて教壇実習に立つことや、参加者から活動中の録音・録画の許可をとることは初めてのことであり、一部の実習生は内省レポートやフォローアップインタビューにおいて、そのことへの懸念や緊張を吐露する記述や語りが見られた。これらE), F), G)はフィールドが実習であることに由来するものと考えられる。以上確認したC)からG)は、参加者がどのような属性を持つかに注目していることから、{属性に関する特徴}の下位カテゴリーに位置づけた。{属性に関する特徴}だけで全比喩の半数にあたる15の比喩が当てはまった。

静タイプのもう1つの下位カテゴリーは{態度に関する特徴}である。「思春期の子ども(多くの悩みを抱え、仲間を求めている。向上したいと思っている)」の比喩に見られるように、参加者自身が主体的な努力を行う存在であることが示された比喩をH) 主体的に努力するに分類した。「病気じゃないのに病院へ来る患者(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)」などの比喩は、I) 問題意識を持たないとしてまとめた。この比喩概念は参加者の明確な信念や問題意識が感じられない点で前述の H) 主体的に努力するの対極的な指摘であり、さらに、C) 可能性を持つとも相反するものと考えられる。「他人が作った料理(おいしそうだなと思っけていても、食べてみないと本当のところはわからない)」は、参加者がどんな問題を抱えているのか、どのような人物なのか教師にとって容易に知り得ない存在であることを感じさせる比喩であり、J) 本心を見せないに分類された。また、「深い海に初めて入った生き物(深い海で快適に過ごせるか、快適に過ごせないかは海につかってみないとわからない)」という比喩例があり、これは、参加者によっては教室に適応しがたいこともあり得ると教師が考えていることを示していることから、K) 不快や違和感を感じうるに分類した。このことは、実習自体が実習生にとって未知数であり、マニュアルも存在せず、教室の進んでいく方向を教師すら把握しえないことを実習生が重く見ていることに起因すると考えられる。参加者の可能性・多様性を指摘したポジティブな比喩がある一方で、このような、不安や違和感を感じさせる比喩も現れた。

〈教室〉

3 つ目のトピックである〈教室〉で生成された比喩を分類すると、A) 学びの場、B) 情報交換の場、C) 変容のきっかけとなる場、D) 議論・相互交流の場、E) 問題解決を目指す場、F) 共生社会を作り出す場、G) 多様な人が参加する場、H) 未知の場、I) 不快や違和感を感じうる場、J) 苦勞して作り上げる場、K) 期間限定の場、L) 研究対象の場の 12 種類の比喩概念に類別された。

【表 6】〈教室〉の比喩カテゴリー分類

【上位カテゴリー】		{下位カテゴリー}	比喩概念 ()は人数
動タイプ	教室の機能(17)	参加者のための機能(6)	A) 学びの場(1) B) 情報交換の場(2) C) 変容のきっかけとなる場(3)
		参加者と教師両者のための機能(8)	D) 議論・相互交流の場(5) E) 問題解決を目指す場(3)
		社会のための機能(3)	F) 共生社会を作り出す場(3)
静タイプ	教室の特徴(13)	性質に関する特徴(9)	G) 多様な人が参加する場(6) H) 未知の場(2) I) 不快や違和感を感じうる場(1)
		実習実現・運営上の特徴(4)	J) 苦勞して作り上げる場(1) K) 期間限定の場(2) L) 研究対象の場(1)

動タイプの比喩は、教室が誰／何にとっての働きとなるかを示すため、【教室の機能】と言い換えることができ、静タイプは【教室の特徴】が表されたものと解釈できる。【教室の機能】の下位カテゴリーは {参加者のための機能} と {参加者と教師両者のための機能} {社会のための機能} の 3 つ、【教室の特徴】の下位カテゴリーは {性質に関する特徴}、

{実習実現・運営上の特徴}の2つであった。数の上では動タイプが17、静タイプが13とほぼ同等であった。このトピックでは、〈教師〉・〈参加者〉とは異なるカテゴリーが浮上したが、これは先の2つが、共生日本語教育の構成者である人間を指すトピックであったのに対し、本トピックは教室という場所・空間を扱ったものであるためと考えられる。以下、表6に示した分類に基づき、例を挙げて説明する。(稿末資料7,8参照)

まず、動タイプの【教室の機能】カテゴリーから示す。「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)」は、C) 変容のきっかけとなる場に分類された。この比喻では参加者が変容することを教室の意義としているため、下位カテゴリーは{参加者のための機能}と見なした。この下位カテゴリーに分類された他の比喻概念には、参加者が教室で得るものとして「学び」、「情報」があることに着目したA) 学びの場(例として「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)」)、B) 情報交換の場(「町内会の寄り合い(情報交換の場みたいだから)」)があった。また、「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)」には、参加者だけでなく、教師とともに学ぶという共生日本語教育の側面が捉えられており、D) 議論・相互交流の場の比喻概念にまとめ、下位カテゴリーは{参加者と教師両者のための機能}とした。この下位カテゴリーには他にE) 問題解決を目指す場(「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)」)がある。

また、教室の存在意義が、教師や参加者といった個人への学びの提供を超え、大きく社会に働きかけていると考えられるところが特徴的である比喻例として「武者小路実篤の「新しき村」(理想としての調和的社会を目指すから)」などの比喻があり、共生の環境を作り出すことで教室は社会に貢献するという考えが読みとれる。これは比喻概念F) 共生社会を作り出す場とし、{社会のための機能}にまとめた。これは〈教師〉のトピックでも、【教師の役割】の対象として{社会に対する役割}が見られたが、〈教師〉〈教室〉の2つが社会を対象として捉えられていることは、共生日本語教育が強く社会と結びついたものとして実習生に意識されていることを示すものであろう。

次に、静タイプの【教室の特徴】であるが、下位カテゴリーは{性質に関する特徴}と{実習実現・運営上の特徴に関する特徴}の2つである。{性質に関する特徴}の比喻概念にはG) 多様な人が参加する場、H) 未知の場、I) 不快や違和感を感じうる場の3つがあった。

「お好み焼き(いろいろな具がまざり合って、ひとつの料理ができる場所がお好み焼きに似ているから)」という、多様であることが肯定的なイメージで捉えられたこの比喻はG) 多様な人が参加する場に分類した。また、H) 未知の場には「海(何が起こるかわからない。その中にはいろんなものがあるから)」、I) 不快や違和感を感じうる場には「深い海(えら呼吸をするものには心地よく、肺呼吸をするものには苦しいから(ある人にとっては心地よく、またある人にとっては苦しみを伴う))」といった例があった。多様であり未知、そし

て必ずしも楽しいことばかりではないというイメージは、〈参加者〉の比喻でも現れていた特徴である。

もう1つの下位カテゴリー{実習実現・運営上の特徴}には、J) 苦労して作り上げる場、K) 期間限定の場、L) 研究対象の場が分類された。J) 苦労して作り上げる場には「参加者をゲットするために、さまざまな戦略を立てるから」、そして K) 期間限定の場には「シャボン玉(きれいに形をたもってられる時間が短いから)」という比喻が当てはまった。また、「劇場(舞台)(セッティングの人がいて、観る人がいるから)」の比喻は、教師と参加者が教室にいるだけではなく、見学者もいる実習であることを強く意識した L) 研究対象の場としての教室の見方である。このように、{実習実現・運営上の特徴}には、参加者を集めなければ実習が成り立たないこと、期間があらかじめ定められた短期の実践であること、得られたデータは研究の対象であることを指摘した比喻が現れた。これは本研究の対象が実習であることに起因した共生日本語教育イメージが現れたものといえる。

4.1.2 まとめと考察

〈教師〉の比喻は大部分が【教師の役割】に分類され、そのうち過半数がファシリテーターの役割にあたる{参加者への役割}であった。その比喻概念には、参加者同士をつなぐ、参加者の変容を助ける、参加者をサポートする、参加者を導く、といった役割が現れたことから、先行研究(岡崎 1998, 森下 2002, 亀川 2005)によって指摘されている学び手の支援者としての日本語教師の役割は、共生日本語教師にも受け継がれているものと考えられる。しかし、教師の役割は、教え手として学び手を支援するというだけではなかった。それは、比喻生成のトピックとしては提示していないにもかかわらず、教師が働きかける先として「社会」がひとつの対象として浮かび上がったことに示される。これは、実習生の共生日本語教育イメージのなかに社会の存在が大きな位置を占め、意識化されているということを意味するものである。また教師は教室の働きとして、参加者と教師両者のための機能を見出しており、教師を参加者とともに学ぶ存在として位置づけていることがわかった。

また、ファシリテーター、コーディネーターの役割は現れた一方、参入側の立場を説明したり擁護したりするアドヴォケーターの役割を表した比喻は今回の調査では見られなかった。例えば仮に、「教師は〔手話通訳者〕のようだ。なぜなら、聞こえない人の言いたいことを代わりに相手に伝えるから」といった比喻が現れれば、それはマイノリティへの心理的寄り添いからアドヴォケーターとしての役割が意識されて生成された比喻であると考えることができる。しかし今回の調査では、母語話者実習生・非母語話者実習生の別を問わず、アドヴォケーターの役割を意識したと認められる比喻は生成されなかった。

〈参加者〉のトピックの分析により現れた実習生の参加者観には、積極的でアクティブな面と、容易に踏み込めない心理的隔たりを感じさせる面の二面性が現れた。積極的なイ

メージとは、多様性があり、可能性と努力を持つて共生日本語教室に臨み、教師や教室活動に関わっていくイメージである。もう一方の心理的隔たりのある面とは、参加者の問題意識や本音が語られないもどかしさや、研究対象になることで参加者に感じる遠慮に起因するものであった。このことを、〈教師〉のトピックに行動に悩む、主体性がないなどの比喻概念が現れたことと合わせて考えると、共生日本語教育を初めて経験する実習生にとって、活動の進行方向を事前に把握しないまま参加者の前に立ち、教室を運営することの不安が小さいものではないことを示している。

〈教室〉の比喻からは、教室は参加者のために存在するものであり、そのうえで教師も参加者とともに学びを得られる場とする認識が見られた。本研究のフィールドが教育実習であることを考えれば、「教室は教師の学びの場である」と捉える比喻も生成されてもおかしくはないが、教師のみが学ぶということを示す比喻は見られなかった。これは教師である実習生が、教室を第一義的に参加者のためにあるものと考えており、教室と一緒に関わる上で副次的に教師の学びにもなると考えていることを示している。また〈教師〉のトピック同様、働きかける先として「社会」が意識化されていることが確認された。教師だけの学びの場とは認識されていないこと、社会に対する働きかけも生じていることは、本実習での学びが、教室という狭い空間に限定されたものではないものであることを示している。

〈教師〉、〈教室〉に「社会」に対する働きかけが現れたことを日本語教育の文脈に照らして考えてみる。社会への働きかけは、規範的日本語を教える日本語学校の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。実習生は共生の実現に至っていない社会において、共生理念を伝え広めることを教師の重大な務めと理解して、共生日本語の教室を設営し、社会に働きかけようとする姿勢を持っていることが窺える。

総括すると、実習生は共生日本語教師を、「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」役割を持つ者として捉えているといえる。さらに、共生日本語教育を①社会に働きかけ、②教師自身も参加者とともに学ぶという点で、教室内のみに収まる教育としてではなく、社会における教育としての位置づけで認識していることがわかった。従来の日本語教育の教師が、学習者に対する教師の役割を、「明るく導き学ばせ、世話をする」支援者と捉えたのに対し、共生日本語教師が「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」と捉えていたことは、同じ「支援者」でも、支援の内容は異なっていることがわかる。前者は主に日本語習得における支援であるのに対し、後者は参加者の自己変容や参加者間のつながり形成に足場を掛けるものとしての支援である。共生日本語教師は、参加者の内面へ、教室外へ、そして自分自身へと複数の働きかけのベクトルを持ち、その役割を拡張してい

ここではまとめとして、特に【教師の役割】、【参加者の役割】、【教室の機能】という、働きかける対象を持つ動タイプの比喩に着目し、それぞれの働きかける対象が何かを探ることにより、相互関係を明らかにしたい。

The diagram illustrates the 'Learning Community' model with four main components: 教師 (Teacher), 参加者 (Participant), 教室 (Classroom), and 社会 (Society). The interactions are as follows:

- 教師 (Teacher) and 参加者 (Participant):**
 - From Teacher to Participant: {参加者に対する役割} (Role for participants): 参加者同士をつなぐ・参加者と議論する・参加者の変容を助ける・参加者をサポートする・参加者を導く <ファシリテーター> (Connect participants, discuss with participants, help change participants, support participants, guide participants <Facilitator>).
 - From Participant to Teacher: {教師に対する役割} (Role for teachers): 教師のサポートを求める (Seek support from teachers).
- 教師 (Teacher) and 教室 (Classroom):**
 - From Teacher to Classroom: {教室に対する役割} (Role for classroom): 活動に主体的に関わる (Actively participate in activities).
 - From Classroom to Teacher: {参加者と教師両者のための機能} (Function for both participants and teachers): 議論・相互交流・問題解決を目指す場の提供 (Provide a place for discussion, mutual exchange, and problem-solving).
- 参加者 (Participant) and 教室 (Classroom):**
 - From Participant to Classroom: {教室に対する役割} (Role for classroom): 教室を準備・企画する・活動を構成・調整する <コーディネーター> (Prepare classroom, plan activities, constitute and adjust activities <Coordinator>).
 - From Classroom to Participant: {参加者と教師両者のための機能} (Function for both participants and teachers): 学び・情報交換・変容のきっかけ・議論・相互交流・問題解決を目指す場の提供 (Provide a place for learning, information exchange, change, discussion, mutual exchange, and problem-solving).
- 教室 (Classroom) and 社会 (Society):**
 - From Classroom to Society: {社会に対する役割} (Role for society): 共生理念を広める (Promote the concept of共生/symbiosis).
 - From Society to Classroom: {社会のための機能} (Function for society): 共生社会を作り出す (Create a共生/symbiotic society).
- 教師 (Teacher) and 社会 (Society):**
 - From Teacher to Society: {社会に対する役割} (Role for society): 共生理念を広める (Promote the concept of共生/symbiosis).
 - From Society to Teacher: {参加者と教師両者のための機能} (Function for both participants and teachers): 議論・相互交流・問題解決を目指す場の提供 (Provide a place for discussion, mutual exchange, and problem-solving).

A thick arrow at the bottom points from 社会 (Society) to the right, labeled 働きかけ (Initiative/Engagement).

教師の役割は、{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}の3つであり、教師から引かれた3本の矢印がそれぞれに対する働きかけを示す。そして参加者から引かれた2本の矢印は、{教師に対する役割}、{教室に対する役割}を示す。教師の役割には確認された、{社会に対する役割}は見られなかった。さらに、教室の機能としては、{参加者のための機能}、{参加者と教師両者のための機能}、{社会のための機能}があった。教室からは教師・参加者・社会に矢印が引かれているが、教師への矢印は「参加者と教師両者のため」であり、純粋に教師のためだけのものではない。

33

仮に実習生が思い描いたのが非母語話者の様子なのであれば、十分に地域社会のなかで自己主張する声を持たない定住外国人の現状を象徴するような結果ではないだろうか。母語話者と非母語話者が社会の中でネットワークを作ったり、互いの協力を得て解決を探っていけるようになるための介助がこの実習の目的のひとつでもある。参加者が社会に関わっていくことを示す矢印が引かれ、この図が左右対称になった状態が、目指すべき共生社会に一步近づいた姿と捉えられるのではないだろうか。

4.2 研究課題2 実習の進行に伴い、教師観・参加者観はどのように変容するか

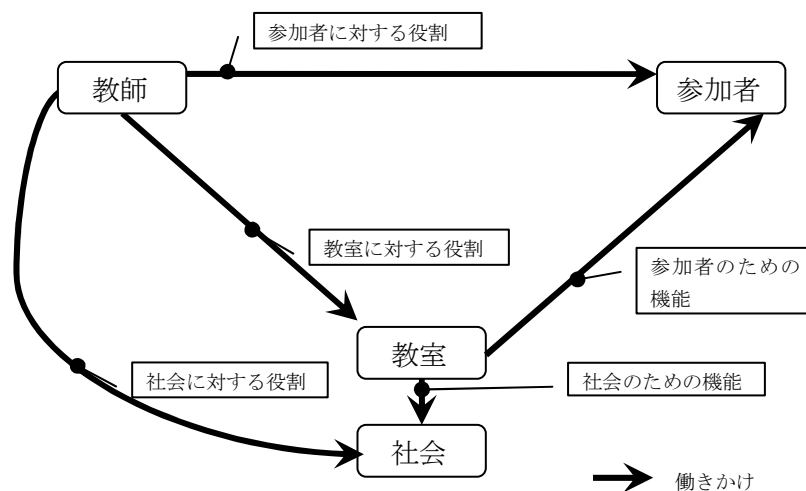
4.2.1 教師・参加者・教室の関係性の構築

研究課題1で教師・参加者・教室の関係が明らかになったが、実習準備初期の段階から、この3者の関係性は保持されているのだろうか。実習生の描く教師と参加者のイメージや、両者の関係はどのように変容していったのかを探るために、まずは前節で明らかになった教師・参加者・教室の関係を取り上げ、関係の構築プロセスを調べる。この課題の検討には、3回の比喩生成課題の調査全てに協力の得られた8名の比喩をデータとし、研究課題1の分析結果をもとに、縦断的な変化を追う。動的で対象を持つ【教師の役割】【参加者の役割】【教室の機能】の下位カテゴリーに分類された比喩の出現の有無を時期別に検討した。比喩の現れたところを●で示したものが表7である。

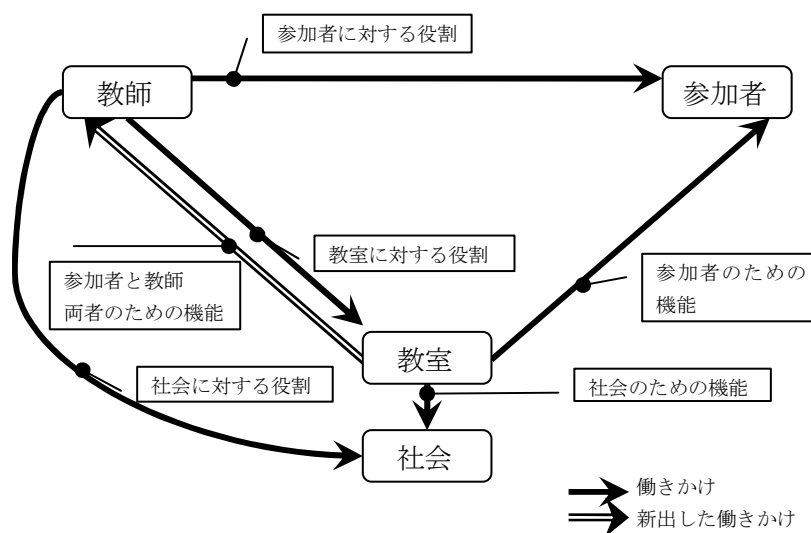
【表7】【教師の役割】【参加者の役割】【教室の機能】の下位カテゴリーの比喩の出現

	比喩の下位カテゴリー(動タイプ)	準備前期	準備後期	教壇実習後
教師の役割	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	●	●	●
参加者の役割	教師に対する役割			●
	教室に対する役割		●	●
教室の機能	参加者のための機能	●	●	●
	参加者と教師両者のための機能		●	●
	社会のための機能	●	●	●

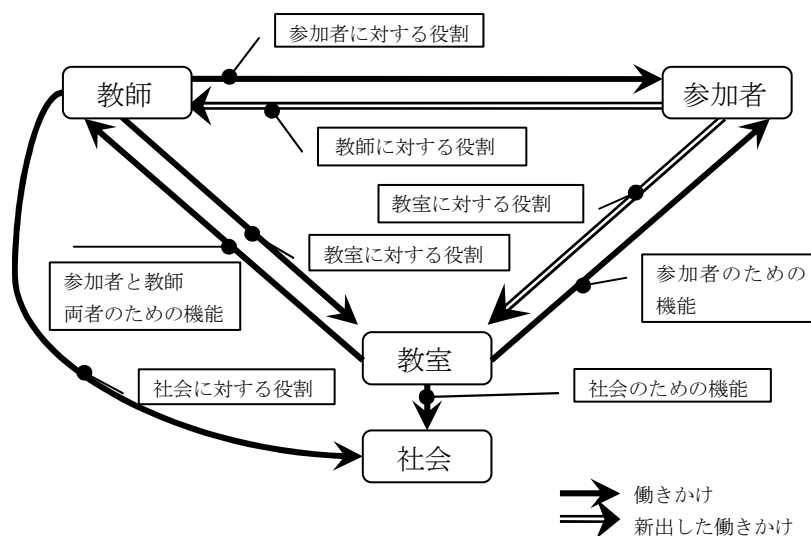
【教師の役割】では、全ての枠に●が入っていることが示すように、実習生は教壇実習を挟んで準備期間・教壇実習後ともに教師が参加者や教室、社会に対して働きかけるイメージを持っていた。【参加者の役割】は、準備初期には出現がなく、準備後期から現れる。【教室の役割】では、{参加者と教師両者のための機能}の準備前期を除いて比喩が出現していた。それぞれの働きかけを、準備初期・準備後期・教壇実習後の時期毎に区切って次のページの図3～5に図示する。



【図 3】 共生日本語教育における教師・参加者・教室・社会の関係(準備初期)



【図 4】 共生日本語教育における教師・参加者・教室・社会の関係(準備後期)



【図 5】 共生日本語教育における教師・参加者・教室・社会の関係(教壇実習後)

共生日本語教育イメージの縦断的な変化をたどった結果、以下のことが明らかになった。教師から社会、および教室から社会への働きかけは全期間を通じて矢印が出ていることから、共生日本語教育に特徴的な社会への働きかけの意識は常に実習生の認識下にあるといえる。その他の矢印について時期別の変化を追って述べると、まず、本格的な専門教育開始前の段階といえる準備初期には教師から教室および教師から参加者へ、また教室から参加者への働きかけがあるのみで、単線で結ばれた図になっている。この時期には、参加者から教師および教室に働きかける矢印が出ていないことから、準備初期において実習生は、共生日本語教育を、あくまでも教師・教室が主体となり、参加者に働きかけるものとして認識しており、参加者を教師とともに学びあう者としては位置づけておらず、受け身的な存在として見ていることが推測される。準備後期になると、教師が教室から学びを得ていることを示す、教室から教師への矢印が新出する。さらに教壇実習を経ると、参加者から教室および参加者から教師への働きかけが出現し、参加者も教師や教室に働きかける積極的な存在として捉えられるようになっていくことが窺える。矢印は教壇実習後に教師・参加者・教室・社会を有機的に結ぶようになることから、共生日本語教育の立体的なイメージ、相互関係性の認識は実習の進行に伴い形成されていくことが示される。

4.2.2 教え手中心の関係と参加者中心の関係

教師は必ずしも最初から参加者をともに学ぶ相手として位置づけておらず、参加者を能動的な存在と捉えていないという前節で導いた知見をさらに一歩進ませ、次は全体像からではなく、教師と参加者の関係に焦点化して分析する。Saban(2004)は教え手と学び手の関係が表現されたいくつかの組み合わせの比喩例(店主 - 客、修理工 - 車、医者 - 患者、コメディアン - 観客、コーチ - 選手など)のなかから被験者に一つ選択させ、どの比喩を選択するかによって、選択者の教育の視座が教師中心にあるか学び手中心にあるかを判断する分類指針(稿末資料9参照)を提示した。例えば、教え手 - 学び手が「修理工 - 車」であるという組み合わせを選んだ場合、選択者は学び手を欠陥があり、修理が必要な存在と見ており、修理工である教師が主導権を握っているものと見なしていることがわかる。ここから両者の関係は(1) 教え手中心にあるといえる。また、「庭師 - 花」の組み合わせを選んだ場合は、あくまでも花の成長が主体であり、それを援助する者として庭師がおり、この選択者が考える学びの主体は学び手の側にあり、(2) 学び手中心の関係であると判断できる。本分類はトルコの教職課程の学生の教育観調査に使用されたものではあるが、教え手と学び手の関係を見るうえでは言語教育の分野にも転用可能なものと考え、本研究にこの分類指針を採用する。この分類を用いることにより、実習生が生成した教師と参加者の比喩の組み合わせから、共生日本語教育の教師と参加者のどちらが学びの行為の中心として位置づけられているかを見ることができると考えられるからである。

Saban(2004)を援用するうえで修正を加えた点は以下の2点である。1点目は、(1) 教え手中心の関係、(2) 学び手中心の関係に加え、教え手と学び手の関係が読みとれないものとして(3) 該当せずも新しく付け加えたことである。Saban(2004)の調査では、比喩生成課題を用いたのではなく、既定の20の比喩例のなかから協力者に一つ選択させるものだったため、教え手と学び手の間に関連性のない比喩が生成されることは想定されておらず、選択された比喩は必ず(1) 教え手中心、(2) 学び手中心の関係のどちらかに類別できた。しかし本研究においては、実習生が自由に発想して比喩を生成しているため、教え手と学び手の比喩に関連のないことや、教え手と学び手のどちらが中心に位置するか判断がつかない場合もあることからこのように修正した。2点目は、本研究では内容的分類の観点に立脚しているため、比喩の外的特徴からだけでなく、説明も考慮に入れて分類したことである。例えば、Saban(2004)では「店主-客」の組み合わせについて、教え手を知識の伝達者として、そして学び手をその容れ物として捉えており、知識を学び手に売り与えるという点で学びの行為の中心は教え手にあるとしている。しかし、客の要望を聞き、それに合わせた商品を提供するオーダーメイドの店を比喩生成者が思い描いている場合、中心に位置しているのは客、つまり学び手のほうであると考え。このため本研究では、比喩だけを見て判断するのではなく、説明として付けられた部分も考慮に入れて分類した。以上の2点を考慮して、実習準備前期、実習準備後期、教壇実習後の比喩生成課題の調査全てに協力の得られた8名の比喩のうち、〈教師〉と〈参加者〉のトピックで生成された比喩をペアにして、その関係性を見て類別した。結果は下の表8のとおりである。

【表 8】 〈教師〉と〈参加者〉の関係とその変遷(左：教師の比喩、右：参加者の比喩)

	準備初期		準備後期		教壇実習後	
A	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)	お好み焼きの具(それぞれ違う味、個性を持っていて、他の具と一緒に料理してまた違う味わいを生み出す可能性を持っているから)	やみ鍋の具(それぞれ個性のある味があるから)	やみ鍋の具(それぞれ個性のある味があるから)	えら呼吸もできるが肺呼吸をする生き物(意識的にえら呼吸をしていたつもりが、気づかずに肺呼吸をしてしまい、時には溺れてしまうこともあるから)	深い海に初めて入った生き物(深い海で快適に過ごせるか、快適に過ごせないかは海につかってみないとわからない)
	学び手中心		該当せず		該当せず	
B	触媒+α(教師の存在によって新たな展開を生み出す機能があるから)	”つなぎおに”の参加者(手をつなぐ相手を探しているから)	パーテナー(いろんなものを混ぜ合わせて、新しい味を生み出している)	思春期の子ども(多くの悩みを抱え、仲間を求めている。向上したいと思っている)	水先案内人(彼らには船に乗っている人たちの進むべき方向に導く役割がある)	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)

	該当せず		該当せず		学び手中心	
E	種をまく農人(共生社会の理念に参加者に持って帰らせようとしていますから)	未開発の土地(参加者はいろいろな可能性を持っていますが、まだそれについて意識していませんから)	農人(共生の種をまいているから)	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)	シェフ(色々な言葉(食材)でおいしい料理(コミュニティ)を作り出そうとしているから)	個々の宝石(違う特質を持っていて、それが無限の可能性を持っているから)
	教え手中心		学び手中心		学び手中心	
F	「新しき村」の村長(理念を現実化するために、働きかけるから)	「新しき村」の住人(現実を満たさず、「新しき村」にやってきたから)	セールスマン(参加者集めに、ビラ、ポスターを持ってあちらこちら頭を下げて走り回るから)	お客(参加してもらうためにあの手この手をつくし開拓するから)	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)	カウンセリングを受ける患者(自らの深層心理を分析され変革を求められるから)
	学び手中心		学び手中心		学び手中心	
G	調味料(人々が多文化共生について考える時に新たな視点を加えるきっかけを与える点が調味料に似ている)	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人に広める可能性を持つから)	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)	モルモット(発言をすべて記録され、ビデオに録られ研究材料となるからです)	町内会の世話役(手紙を送ったり、電話をかけたリ、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)	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)
	該当せず		該当せず		学び手中心	
H	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。)	他人が作った料理(おいしそうだなと思っていても、食べてみないと本当のところはわからない。)	便利屋(さまざまな相談事を聞いて、解決策に参加者と一緒に探ったり、参加者たちの話の交通整理をしたりする何でも屋だから)	重篤でない慢性の疾患を抱えて、医院にきている老人(教室には、自分が抱えている問題の解決を望むというより、おしゃべりをして、日ごろの憂さを晴らすために来る人だから)	舵取り、あるいは、相談の聞き手(参加者自身が主役で、何をどうするかは、参加者自身が決めなければならないから)	医院の待合室にいておしゃべりしている患者(大きな病気にかかってはいないが、どこかが悪く、医師にいろいろ訴えて、治療を受けることで、ほっとしたり、なんとなく人と同じと感じている患者のようだから)
	該当せず		学び手中心		学び手中心	
I	絵筆(絵の具の働きを発揮させるから)	様々な絵の具(絵の具を合わせたから様々な色が出てくるから)	販売係り(客の希望に応じて、ものを提供するから)	買い物のお客さん(自分の求めたものを獲得したいから)	医者(問診を通して、参加者の痛みを聞いて、何とかしてあげるからです)	患者(自分の痛みを打ち明けるからです)
	学び手中心		学び手中心		学び手中心	
J	ライフガード(海の中で溺れたりした人を助ける人だから)	海での水泳者(たのしみしたいが必ずしもそうでないから)	俳優(リハーサルをこなさなければ本番に望めないから)	道具(存在自体が意味ある行為だから)	駒(自分の本意で動いてるのではないから)	容疑者(必ず何かが言ってくれと期待されるから)
	教え手中心		該当せず		該当せず	

学びという行為にどちらがより主体的に関わっているか、学び手と教え手のどちらを基準とした関係になっているかという観点からの分類の結果、(1) 教え手中心 の関係で捉えていると考えられたのは実習生 E と J が準備初期に生成した 2 つである。実習生 J の準備初

期の「ライフガード - 海での水泳者」は、海で溺れる恐れのある水泳者に、ライフガードである教師が救いに行くという構図であり、力の不足や不完全さのある学び手に対し、教え手が援助をする立場に立つものであるため、教師中心の関係が見てとれる。また実習生 E の準備初期の比喻「種をまく農人」の教師は「未開発の土地」である参加者に、「共生社会の理念を参加者に持って帰らせよう」とすることから、学び手を共生理念という新たな知識の器として見ており、両者の関係は教師中心にある。一方、(2) 学び手中心の関係には 24 組中半数を超える 13 組が当てはまった。以下、その内容をいくつか共通のあるグループに分けて列挙する。実習生 F と I の準備後期の比喻は、教師が売り手で参加者が客である。「参加してもらうためにあの手この手をつくし開拓するから」(実習生 F)「客の希望に応じて、ものを提供するから」(実習生 I)など、学び手のニーズにそった学びの提供に尽力することが読みとれるため、(2) 学び手中心の関係と捉えた。また実習生 F, G, I の教壇実習後や H の準備後期・教壇実習後の比喻は全て参加者を患者に例えていることで共通している。患者ということばからの判断では、診察し、学び手の疾患を治すという医者の姿が想像され、(1) 教え手中心の関係に見えるが、「参加者自身が主役で、何をどうするかは、参加者自身が決めなければならないから」(実習生 H 教壇実習後)「患者(自分の痛みを打ち明けるからです)」(実習生 I)などの記述からわかるように、教師の介入が参加者の絶対的な方向性を決めることは含意されておらず、あくまでも参加者が自律性を持つと見ていることから、(2) 学び手中心の関係に分類することが妥当であると判断した。これらに比べると、実習生 F, G の教壇実習後、H の準備後期は医者にかかることへの強い希望を表意していない患者に見えるが、ペアとなっている教師の比喻を見ると、ある方向へ強いて導くのではなく、「無自覚な深層心理状態を指摘し、分析するから」(実習生 F)「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」(実習生 G)「さまざまな相談事を聞いて、解決策を参加者と一緒に探ったり、参加者たちの話の交通整理をしたりする何でも屋だから」(実習生 H 準備後期)と、参加者の行動を補佐する役割で縁の下で支援することがわかる比喻であるため同様に(2) 学び手中心に分類した。

他に特徴的なものとしては、実習生 I の準備初期のイメージである教師「絵筆(絵の具の働きを発揮させるから)」には、参加者の特質を発揮させる役割を担う教師の姿が描かれている。また、実習生 F の準備初期の教師「「新しき村」の村長(理念を現実化するために、働きかけるから)」には、同じ目標のなかで努力する教師と参加者の関係が現れている。これらからは、参加者に足場掛けする立場から助力する教師の姿が窺える。

次に、明らかに教師 - 参加者の間に関連のない組み合わせを見ていく。例えば、実習生 B が準備初期に生成した「触媒 + α - “つなぎおに”の参加者」は、比喻間に関係が見出し難く、説明記述のなかにも関連は読みとれない。このようなものは(3) 該当せずに分類され、準備初期 3 名、準備後期 4 名、教壇実習後 2 名が生成した比喻合計 9 つが当てはまっ

た。しかし、この9例の一つひとつを見ると捉え方に幅があることがわかる。例えば、準備初期の実習生B, Gの比喩「触媒+ α - “つなぎおに”の参加者」や「調味料 - たんぽぽ」は、比喩に付された説明の「新たな展開を生み出す」や「自分の考えを他の人に広める」などからわかるように、共生日本語教育の効果を前向きに捉え、伸び伸びとした期待感が感じられる比喩である。その一方、準備後期の実習生Gの「教師じゃない - モルモット」や、実習生Jが教壇実習後に生成した「駒 - 容疑者」は、「非母語話者に攻められる」「自分の本意で動いているのではない」といった、困惑とも読みとれる感情が表現されている。

表を見ると、準備初期から準備後期まで同系のイメージを一貫させているのは、3回にわたって(2) 学び手中心の比喩を生成していた実習生FとIの2名のみである。準備初期と準備後期に絞った変化のパターンとしては、(3) 該当せずから(2) 学び手中心に変化したのがB, G, Hの3名、(1) 教え手中心から(2) 学び手中心に変化したのがE1名であり、前述の変化のなかった2名を加え、8名中B, E, F, G, H, Iの6名が最終的に(2) 学び手中心の関係に帰着しており、教壇実習後には学習者中心の教育観になることが全体的な傾向として見てとれる。教壇実習後に学び手中心のイメージを持たなかった2名はAとJで、2名とも(3) 該当せずに帰着した。(1) 教え手中心のイメージで実習を終えた実習生はいなかった。

4.2.3 まとめと考察

研究課題2の結果をまとめ、考察する。4.2.1で見た教師・参加者・教室の関係性の構築を時期別にたどった結果からは、準備初期の実習生が、共生日本語教育を教師・教室が主体となり、参加者に働きかけるものとして認識しており、参加者を教師とともに学びあう者として位置づけていないこと、参加者を受け身的な存在として見ていることがわかった。しかし準備後期になると、実習生は教室から教師が得られる学びを実感し、さらに教壇実習を経ると参加者から教室、また参加者から教師への働きかけを認識していた。共生日本語教育の教師・参加者・教室・社会の有機的な関わりは、実習の進行に伴い形成されていくことが示された。

また、Saban(2004)を援用して教師・参加者の関係を見た分析では、準備初期に学び手中心のイメージを持った実習生は3名と少ないが、当初から学び手中心だったものも含め、教壇実習後には8名中6人が学び手中心のイメージを生成していた。全体としては24組中半数を超える13組が学び手中心のイメージに当てはまっている。これは、共生日本語教育が理念として持つ教師と参加者の関係が実習生の意識に反映されていることを表すものである。このことから、全体的な傾向として、共生日本語教育実習後には学び手中心の教育観が形成される傾向が窺えた。

実習生は準備初期の比喩の調査をした段階までに、共生日本語教育実習の過年度の報告書に目を通し、論文のディスカッションなどを通して理念を学んでいる。それでも、第1回目の比喩生成で学び手中心の比喩を生成しない実習生も多かった。このことから、共生

理念を学んでいても、参加者の姿を見ていない段階では、参加者を、教師とともに学びあう存在としては位置づけがたく、参加者中心のイメージを持つには至らないことが推測される。つまり、論文を読むことなどで得た知識は、必ずしも参加者観を変容させることを保障するものではないことが示唆される。このことは、2.2 教育実習における学びで引用した田淵他(2006)が明らかにした、「実習生は一人で論文を読むだけでは視点の転換に到達することは難しいが、仲間との議論や共生言語の教室実践を経ることで視点の転換を作り出しやすい」という知見に合致する結果である。

さらに、教師と参加者の関係を表していない(3)該当せずを検討してみたい。準備初期と実習後の比喻を比較すると、実習生は、初期には共生日本語教育の効果を前向きに捉え、明るく伸び伸びとした期待感を感じていること、そして実習が終盤に向かうにつれて、違和感を覚えているようにも窺えた。実習生の共生日本語教育の意味づけについて考察した古市(2005a)によると、各実習生によって意味づけは異なり、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〉と意味づけるとき、対象と自己とが分裂し矛盾を生み出すこと、日本語教師の役割に疑問を抱くことを実習生の語りから示している。共生日本語教育実習生が必ずしも積極的な意味づけを残すわけではないということは、古市(2005a)の知見を支持する結果になっているといえる。しかし、その違和感は見方を変えれば、相互の異質性に気づくという体験に揺さぶられ、既存の「共生」のイメージから離れ、自分の頭で考えた思考の跡が見えるものだとはいえないだろうか。

植田(2006)は、「共生」の語には社会的目標としての善のイメージが付与されており、概念が十分に吟味されないまま使われてしまうことにより、問題の所在を隠す恐れがあると指摘している。実習初期の期待にあふれたイメージは、「共生」の語に潜む善のイメージに引きずられたものであるようにも見える。フォローアップインタビューで実習生に、自分の作成した準備初期の比喻と実習後の比喻を比較してもらったと、次のような意見が聞かれた。「(準備初期の比喻は)私が人を助ける立場にいるということが意識されたというか。教師は教えるというのがあって、偉いっていう感じだったんですけど、そのうち、そうでもない。」(実習生 J)「終わってみるとあの、遠くから見ていたものから実際にその中に入ってみたときにはずいぶん違うものだということがわかって、そうね、平和的なイメージがずいぶん払拭されて。」(実習生 F)「はじめの段階はすごく楽観的に考えていた」(実習生 I)「(準備初期の比喻は)論文を読んで自分の理想と授業を聞いて、あくまでこれは理想論ですね。」(実習生 G)これらの発言に見られる「偉い」「平和的」「楽観的」「理想論」ということばからは、共生を具体化する作業が困難を伴い、簡単には実現しないものであることを実感したことがわかる。これは実習生が参加者の体験を受けとめ、真剣な対話を目指す教壇実習を経た後だからこその実感であるといえるだろう。実習後に違和感が現れたことと、これらの発言を合わせ見ると、実習生は教壇実習を経て、準備初期当時の共生日本語教育のイメージを客観視し、既存の共生日本語教育イメージから自ら考えた独自のもの

へと組み替えたことが窺える。引用の発言者の中には、実習後に学び手中心の比喩を生成した実習生も含まれることから、学び手中心のイメージを形成した実習生も、付与の共生日本語教育イメージをそのまま取り入れるのではなく、実習経験を通して共生日本語教育イメージを独自のものへと組み替える作業を行っていることが推測される。

4.3 研究課題3 実習生の参加者観の変容は何によってもたらされるか

4.3.1 ある実習生の事例

本研究課題の解明には、実習生の認識に何が起こったのか、その詳細をよりクローズアップする必要があるため、実習生1名の事例を内省レポートやフォローアップインタビューを引用しながら分析していく。前節で見た実習生全体の傾向は、教壇実習後に学び手中心の教育観を形成するというものだった。実習生Eは、準備初期においては教師中心的な比喩を生成したが、教壇実習終了後には、参加者中心の比喩を生成したことから、実習前後の変化の幅が著しく、かつ実習終了後の着地点が学び手中心であった点で典型性のある例と考えられる。Eの事例は、この実習が共生日本語教育実習だと知っていてさえ、教師トレーニング型教育的なビリーフは現れ得ること、そしてそのようなビリーフは実習経験によって変革されていくことを実証するものである。また、Eは非母語話者であり、非母語話者教師は自らを日本語力の点で母語話者教師に劣った存在であると認識するとの報告(阿部・横山1991)があるが、共生日本語教育では、非母語話者教師を劣った存在とは見ない。むしろ、母語話者教師と非母語話者教師が果たす役割は別であること、非母語話者だからこそできる役割があることが先行研究から明らかにされている。Eがもともと持っていた教え手中心の教育観を捨て、どのように学び手中心の教育観を手に入れたのかを明らかにすることは、非母語話者教師が共生日本語教育に取り組む上でのひとつの指針となると考えられることから、Eの変容を追っていくことは適当であり、意義があると考えられる。

表10は、実習生Eの生成した教師・参加者の比喩と、比喩に付された説明である。

【表10】実習生Eの〈教師〉と〈参加者〉の比喩の変化

時期	準備初期		準備後期		教壇実習後	
教師／参加者	種をまく農人 (共生社会の理念を参加者に持って帰らせようとしていますから)	未開発の土地 (参加者はいろいろな可能性を持っていますが、まだそれについて意識していませんから)	農人(共生の種をまいているから)	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)	シェフ(色々な言葉(食材)でおいしい料理(コミュニティ)を作り出そうとしているから)	個々の宝石 (違う特質を持っていて、それが無限の可能性を持っているから)
教師と参加者の関係	教え手中心		学び手中心		学び手中心	

実習準備初期にEが最初に生成した比喩は、〈教師〉が「種をまく農人」、〈参加者〉が「未開発の土地」であった。そして準備後期は、〈教師〉が「農人」、〈参加者〉が「成長途中の

稲穂」である。これら準備期間の2つの比喩は互いに似通っている。「未開発の土地」、「成長途中の稲穂」（傍点は清水による。以下同様）とあるように、両者とも発達途上の不完全形であり、農人である教師が努力を注ぐことによって初めて十全な形となりえるものである。しかし両者が似ているようで本質的に異なるのは、準備初期は「共生理念を参加者に持って帰らせようとする」と、使役の表現があることからわかるように、教育の主体となる行為者はあくまで教師であり、教え手中心の関係である。しかし準備後期にはそのような表現はなく、成長途中の学び手を助け、促進させる者としての教師が描かれており、学び手中心のイメージが形成されていると判断できる。そして教壇実習後の比喩はさらに大きく転換している。準備期間中の2つの比喩に比べると、教壇実習後の参加者の「宝石」の比喩は、それ自体で完全な存在として、教師の前に存在し、E に向き合うものである。この転換はどのように起こったのであろうか。E の認識とその変容の解明のために、内省レポートおよびフォローアップインタビュー¹⁴からのテキストを分析し、E の参加者観がどのように変容していくのかを追い、その変容が何によってもたらされているのかを、E の気づきや捉え直しから探っていく。まず、教壇実習前後の内省レポートを引き、E が教壇実習以前に持っていた教師・参加者観と、教壇実習を経験して再構築した教師・参加者観を比較する。

次に引用するのは、実習準備後期に記述された内省レポートであり、E が教壇実習前に、教師・参加者をどのように捉えているかが推測される箇所¹⁵である。

【内省レポート】（7月8日）

私たちがデザインした多くの活動は、細かいやり方や手順ではなくて、子どもの意見から拾うものを発展させるものが多いです。しかし、子どもたちからどんなフィードバックが出てくるかが予測できないため、私たちができるのは、子どもを誘導したり、出てきたものを私たちが考えた方向に引っ張っていったりすることしかないかもしれません。つまり、教案も不安定なものと言えます。このような不安定な教案を、マイクロティーチングのときにどうするか、また、本番では私たちがうまく子どもたちを誘導できるか、どうやって子どもたちの意見や行動を利用するか、などなどの問題への対策、私たちが今一生懸命考えるところです。

この記述からは、教室活動のデザインを作り上げる上で、参加者である子どもの活動をコントロールするにあたっての教師の努力が、「子どもの意見から拾うものを発展させる」、「私たちが考えた方向に引っ張って」といった表現から窺える。そして「私たちがうまく子どもたちを誘導できるか」、「どうやって子どもたちの意見や行動を利用するか」といっ

¹⁴ なお、E が記した内省レポートは全部で 15 枚 (A4) である。また、フォローアップインタビューにかかった時間は 47 分である。

¹⁵ 引用に当たり、前後の記述および語りは省略した。また、下線は清水によるもので、特に着目した箇所を示す。省略されて書かれたり語られたりした部分で補足を必要とするものは前後関係から語句を補って（ ）に示したが内容は変えていない。以下、内省レポート、フォローアップインタビューの引用箇所は同様。

た記述から見えるように、あくまでも教師が主導者となり、子どもを目指すべき方向に導くという認識があることがわかる。このように、準備期間中の内省レポートには教師中心の教育のあり方の認識が表出しており、Eの生成した比喻に現れる教育観と一致している。

次の引用箇所は、教壇実習後に記述された内省レポートからの抜粋である。

【内省レポート】（教壇実習後）

私たちが(参加者の子どもたちに)伝えたいコンセプトは、「居心地よく共に生きるために、日本人も外国人もきちんと相手の言うことに耳を傾けて、相手のことばや意見を尊重した上でコミュニケーションをとるのが大切だ」ということでした。教案を立てるときにもかなりコンセプトを意識しながら活動をデザインしましたが、実際に授業をやってみると、なかなかそれを正確に伝えることができませんでした。前もって参加者にインタビューし、参加者たちが抱えている問題を拾ったり、参加者の特質などをつかんだりしようとしたのですが、参加者たちが目の前に立ってやっと一人一人の全体像が見えました。ですから、今回の実習の教案は子どもの性格、子ども自身の問題、子どもたちの相性などの理由で、何度も変更しました。このことは私にとって非常に印象的でした。

私が英語教師をしていた頃は、ただ与えられたシラバスに従って授業をデザインしていましたが、今回の経験を通して、「教案は死んだもの、子どもたちは生きているものだ」ということを感じました。やはり子どもの立場に立って教案などを考えると、見えてなかったことが見えてくるんだなと思いました。(中略)将来本当に教壇に立ったときには、子どもたちの視線に沿って、子どもたちの立場に立って考えていきたいと思いました。今回子どもとのやりとりを通して、子どもたちが持っている無限の想像力や創造力に驚嘆しながら、子どもたちから多くのことを学んで、自分を見直す機会にもつながったのではないかと感じています。

教壇実習において、Eら実習生は、実習前に時間をかけて作成した教案を固定化させることなく、実際の子どもの様子と活動とを合わせるため、試行錯誤しつつ教案を何度も変更した。その結果、Eは「子どもの立場に立って教案などを考えると、見えてなかったことが見えてくる」と述懐している。Eは過去に英語教師として、与えられたシラバスに従って授業をデザインしていた経験と突き合わせ、「教案は死んだもの、子どもたちは生きているものだ」という実感を得るに至ったことがわかる。

前述の通り、Eが教壇実習後に生成した比喻は教師が「シェフ」、参加者が「宝石」であり、準備期間の教師・参加者のイメージとは一変したものになっている。Eの記述の「参加者たちが目の前に立ってやっと一人一人の全体像が見えました」「子どもの性格、子ども自身の問題、子どもたちの相性などの理由で、何度も変更しました」「子どもたちから多くのことを学んで、自分を見直す機会にもつながった」に着目したい。なぜ何度も変更したのだろうか。実習前の記述には「私たちが考えた方向に引っ張って」とあることから考えると、Eが教壇実習に当たって教案を変更していくことは当初から予定していたことではなかったはずである。また、「子どもたちが持っている無限の想像力や創造力に驚嘆しな

がら、子どもたちから多くのことを学んで、自分を見直す機会にもつながったのではないかと感じています」とはどういうことを指すのだろうか。次はフォローアップインタビューでの語り¹⁶から、教師観や参加者観について延べている箇所を取り上げて見ていきたい。

E は教壇実習後のフォローアップインタビューにおいて、参加者観が覆された驚きを次のように語っている。

【フォローアップインタビュー】＜子どもの持つ力に驚く＞

私 A 姉妹をインタビューしたんですけど、そのとき、インタビューする前はとても心配してたんで、彼女たちは一体ここで何を学べるか、そして彼女日本語ゼロ、ゼロって言ってもいいっていう、そういう日本語のレベルなので、すごく心配して、そしてインタビューしてまあまあ明るい子ですけど、彼女のために彼女の日本語能力に合わせて教案作らなきゃいけないのはすごくみんなこう(難しいと)思って、でも実際やったらそうじゃないんです、彼女は私たちが思ったより、すごい能力と、すごい、いいパワー持っていて、日本語全然通じなくても私たちが言いたいこと通じるんです。ほんとに、絵本作りのときに、私の印象は本当にすごく変わったんです。この子達ほんとに、やるんだなーと思いました。私、私たち前もってみんなインタビューして、そのデータで子どもたちを判断するのは危ないかなと思いました。すごく、大体、インタビューの結果を見る限りは、本当に何も、子どもたちの性格とか、何もわかることができないと思います。だからそれはちょっと危険な部分もあるのかなーと思いました。

実習生 E は教壇実習前の事前インタビューで、韓国から来たばかりの参加者の A 姉妹と接していた。その時点では、姉妹のゼロレベルに近い日本語力から推測して、活動への参加や姉妹の達成度について、「彼女たちは一体ここで何を学べるか」と否定的な見通しを描いていた。しかし、実際の教室活動では、当初の予想に反して、A 姉妹は絵本作りの活動において、仲間とコミュニケーションをとろうとしたり、大きな声で発表するなど、予想を大きく上回る活躍を見せた。そして、「彼女は私たちが思ったよりすごい能力と、すごい、いいパワー持っていて、日本語全然通じなくても私たちが言いたいこと通じる」こと、「前もってみんなインタビューして、そのデータで子どもたちを判断するのは危ない」ことを E は発見した。実習生 E は教壇実習において子どもの持つ力を目の当たりにし、実感を得たことで、準備段階まで持っていた参加者像の捉え直しをしていることがわかる。

さらに、実習生 E は、自身の持った教師・参加者イメージについて、次のように捉え返している。

【フォローアップインタビュー】＜教師イメージの変遷について＞

(準備初期の)農人が、種をまいていて、農人が持っている種例えば、ジャガイモの種とにんじんの種とか、いろいろ持って、私がジャガイモの種をまいたら、たぶんジャガイモが出てくるんじゃないかなあ。私がにんじんをまいたらにんじんができる。そういう。自分が予想して、私が農

¹⁶ 沈黙や言いよどみ、相づちなどは分析対象としないため削除して掲載する。

人だから、どんなものが出てくるのか予想できる。自分がやりたいことを、自分たちが子どもに伝えたいことがあって、それを前もっていろんな活動を通して、子どもにそう思わせるイメージです。でもこれは、このシェフは、私が自分の経験なんですけど、自分が料理を、私料理大好きで、料理を作るときに、例えば、今日はスパゲティ食べたいなと思って、でもたまたま、スパゲティじゃなくて、スパゲティを作る途中でもっといい発想が出てきて、もっとスペシャルな料理ができるんじゃないかなと思って。全く違う料理が出てくる。シェフがいろんな料理を作り出そうとしているんですけど、シェフはいつも新しいメニューを考えているじゃないですか。ちょっとしたきっかけで、ちょっとした出来事で、全く違う料理ができる。そういうイメージです。しかもここ（準備初期の教師の比喻）で共生の理念を持って帰らせようと思って、最初は、持って帰って欲しいんですけど、うまく行かなくて持っていけない人がもし出てきたらまあしょうがないと思いました。できれば、できるだけたくさんの人に伝えて。でも、思いが伝わらなかった場合はもうそれで、それでもいいと思ったんです。でもこれ（教壇実習後の教師の比喻）はちょっと違う。なんかここ、教師の意志で料理を作り出そうとしているんですけど、素材？素材のちょっとした出来事で、違うものが出てきて。でもここ（農人）はもう、これ、「私が作ったもの、持って帰ってください」だから、ちょっと違うんですね。でもこれはもう、まるでシェフと素材の間は、一緒にうまい料理を、シェフだけでは無理で、素材もすごく大きな役割を持っていて。そういう素材もシェフの間ですごく密接な関係がある。

実習生Eの準備段階初期・後期における〈教師〉イメージとして表された「農人」は、「どんなものが出てくるのか予想できる」という考えに裏づけられたものであった。教師の手の内に前もって答えがあり、それを持って帰ってもらうという発想は、教師が学習者のモデルとなり学習者に体得させる教師トレーニング型日本語教育に通ずるものがあるといえよう。さらに「持って帰って欲しいんですけど、うまく行かなくて持っていけない人がもし出てきたらまあしょうがない」「思いが伝わらなかった場合はもうそれで、それでもいいと思った」と述べているところからは、Eは参加者に共生の理念を理解してほしいという希望を持ちながらも、共生の理念を受け入れない参加者がいたとき、その参加者に理念の理解を求めて積極的に関わったり、なぜ「うまく行かなくて持っていけない」のか探ってみるという態度は見られない。しかし、教壇実習後にEが生成した比喻は「シェフ」である。Eは「ちょっとしたきっかけで、ちょっとした出来事で、全く違う料理ができる」ことを例に出し、「シェフだけでは無理で、素材もすごく大きな役割を持っていて。そういう素材もシェフの間ですごく密接な関係がある」と述べている。教壇実習に入る前の2回の教師の比喻で現れた「農人」の教師には、行き着く先が教師の視線の先に確定的なものとして見据えられていたが、「シェフ」である教師には、「素材のちょっとした出来事で、違うものが出て」くる可能性があり、どんな料理ができるか完全な予想ができるわけではない。しかも、シェフがいかに卓越した料理の腕前を持っていたとしても、素材自体に魅力的な味が備わっていなければ、シェフ単独の力でおいしい料理を作り上げることは不可

能であり、素材である参加者との創作的な協働作業を歩むものとして、教師が位置づけられている。この比喻でなお特徴的なのは、教師の力だけで料理を創り上げることはできず、素材の力を借りなければならないことを否定的に捉えず、「素材のちょっとした出来事で、違うものが出て」来ることを歓迎的に受け止めているイメージがあることである。最初に引用した内省レポートに戻ると、E は実習前には、子どもたちからどんなフィードバックが出てくるかわからないことを「教案も不安定なもの」だとして、そのために参加者をどう誘導すべきか考えをめぐらせている。教案が確定しないという同じ状況を捉えたものであるのに、教壇実習前後でEの感じ方は大きく変化している。

最後に、参加者イメージについて述べた箇所を挙げ、教師イメージと合わせて検討する。

【フォローアップインタビュー】＜参加者イメージの変遷について＞

(参加者に関して)これも変わったよね。これ(準備初期の比喻)未開発、私たちの努力によってこの土地が、例えば、私たちの努力によって違うのになるかもしれない。例えば畑とかになるとか。畑になるかもしれないし、建築用地になるかもしれないし、私たちの努力によって、出てくるものが違う。参加者のいろんな可能性、このときは、たぶん自分が去年の実習を見て、わいたイメージだと思います。成長途中の稲穂。そうだね、種をまいて、農人がその成長を見る。その収穫を期待している。ここ(宝石)イメージがこれ(稲穂)よりもはっきりしていて、私は子どもたち一人ひとりとても違うとっていて、子どもは特有な独特な素質を持っていて、本当に宝石みたいなものだなあと思いました。一人ひとりの子どもたちが、無限の可能性を持っていて、例えば想像力とかそういうすごいパワーを持っている、宝石。

教師のイメージは参加者のイメージと表裏一体となって現れている。準備初期の「未開発の土地」という参加者の比喻は、「私たちの努力によって違うのになる」という可能性を含んだ、いわば教師の努力を映す鏡として見ていることを示すものである。Eはこのイメージを、「自分が去年の実習を見て、わいたイメージ」だと認識している。しかしEが言及している「去年の実習」も、同じ理念に基づく共生日本語教育実習であることを考えると、「未開発の土地」から「宝石」というEの参加者イメージの変容は、見学という学習形態ではもたらされず、実際の経験を伴う教壇実習だからこそ、起こったことであるという推測が成り立つ。ここでは、農人としての教師が持っていた授業運びの見通しは失われており、逆に参加者の持つ力への信頼が生じている。教壇実習後の参加者の比喻として、Eは「宝石」を挙げている。Eは一人ひとり違う「特有な独特な素質」「無限の可能性」を持つ積極的な存在として参加者を捉えるようになっていくことがわかる。

以上のように、実習生Eの教師・参加者イメージは、内省レポートやフォローアップインタビューの分析を通して、より鮮明に解き明かされた。Eの教師イメージと参加者イメージの変容は連動したものであり、実際の参加者の教室における行動を目の当たりにし、参加者が予想以上の力を持つことに気づくことによってもたらされていることがわかった。教壇実習後の内省レポートでEが自ら記している「子どもたちが持っている無限の想像力

や創造力に驚嘆しながら、子どもたちから多くのことを学んで、自分を見直す機会にもつながったのではないかと感じています」との記述には、E が参加者とのインタラクションのなかで、参加者の力を知り、自らも学び、教育観を見直し、自己変容したことの自覚が窺える。

4.3.2 まとめと考察

実習生 E は、教壇実習を行う前までは、教師が全ての活動を掌握し、参加者を誘導していく立場にあるという意識を持っており、日本語をほとんど解さないある参加者について、参加しても得るものがないのではないかと、また、実習生としてもその存在のために教案を立てにくい、と危惧していた。このことは、E にとって前年度の実習見学や共生の理念を論文で読んで知ったことが、それまでの教育観が覆るほどの経験に至るものではなかったことを示す。さらに非母語話者である E が「ゼロレベルは活動参加が困難」という認識を持っていたことに着目すると、「活動に参加するためにはある程度の日本語力がなければならない」という抑圧を、日本語学習者としての E は内的抑圧として受けており、さらに A 姉妹に対しては同じ抑圧を今度は与える側に立って見ている可能性が考えられる。

ここで、最初は A 姉妹のために教案を合わせることに否定的だった E が、その後何度も教案を作り直し、「子どもの立場に立って教案などを考えると、見えてなかったことが見えてくる」と思いついたことの意味をもう一度考えてみたい。このような正反対の方向への変化を遂げたのはなぜだろうか。E は最初、参加者の子どもは力のない存在であると考えていた。しかし、実際には、力がないどころか、素質と可能性を持つ存在であった。教壇実習中、その参加者の持つ創造力や周りに溶け込んでいく力に気づかされ、実習生 E は参加者に対する先入観で判断することには危険性があることを認識した。しかし、それを受け入れることがなければ E 自身の変容にはつながらない。E が変容したということは、すなわち E が予想外の参加者の活躍に驚きながらも、すぐに対応して新しい参加者観を再構築し、それに合う形の教案に変更するという開かれた態度をとっていたからに他ならない。この認識の変化には、共生日本語教育の骨組みともいえる、教師と対等な参加者の位置づけや、すでに持っているものを肯定的に認めていく内省モデルの支えが窺える。

以上のことを総合して教壇実習の場を意義づけると、教壇実習の場は参加者とのインタラクションを通して自らも学び、教師と参加者が協働で活動の流れを作っていくという見方に修正する機会を与えていたといえる。さらに、自分自身への内省も促し、参加者から積極的に学び、自らの態度を改める契機となっていることが明らかになった。

第5章 結論

本章では、研究課題を再度提示し、本研究の結果を整理する。そして結果を総合的に考察し、得られた知見から、日本語教育への示唆と今後の課題を述べる。

5.1 本研究のまとめと考察

本研究では、3つの研究課題を掲げ、共生日本語教育実習に初めて携わる実習生の共生日本語教育イメージを、比喩生成課題の結果を軸に探ってきた。ここでは、本研究で得られた知見を振り返り、総括として考察する。本研究で掲げた課題は以下の通りである。

研究課題 1 共生日本語教育を初めて経験する実習生はどのような共生日本語教育イメージを持つか

研究課題 2 実習の進行に伴い、教師観・参加者観はどのように変容するか

研究課題 3 実習生の参加者観の変容は何によってもたらされるか

研究課題1では、いまだ詳らかになっていない共生日本語教育イメージを、比喩生成課題を用いて分析した。その結果、教師は、「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、従来の日本語教師と比べて拡張した役割を意識化していることがわかった。さらに、教師は共生日本語教育を①社会への働きかけを行い、②教師自身も参加者とともに学ぶものとして捉えていた。このことを踏まえて、共生社会の実現に向けて、教師ができることとは何なのかを考えてみたい。序章で確認したように、これからの日本語教師は、日本語を体系的に教えていけばいいということだけではなく、対話を通して問題を共有し、解決を目指す場に立ち会う。そのとき、教師は問題に関して無関係もしくは中立のスタンスをとるのではなく、受け入れ側もしくは参入側の当事者の一人として問題を見据えていかなければならない。そのときに、自らも学び、自己開示し、変容を受け入れる開かれた態度を持つことこそ、共生にふさわしい対話の態度といえるのではないだろうか。共生社会の実現のために、これからは教師一人ひとりが学びの姿勢を持ち、社会の変革を目指していくことが望まれる。

また、〈教師〉が負う役割として、ファシリテーターとコーディネーターの役割意識は表れたが、アドヴォケートの役割は現れなかった。このことは何を意味するのだろうか。本研究からは、その理由を特定することはできないが、仮説として、以下の可能性を指摘できる。まず、本調査のフィールドが実習であり、限られた期間であったため、実習生はまず教室を成立させることに意識を向け、教室をアレンジするコーディネーター、参加者間の交流を促進するファシリテーターの役割に焦点化したことが推測される。さらに、実習期間が短く、参加者とのラポール形成に十分でなかったこと、あるいは実習生がアドヴォケートの役割を必要なものとして認識しなかったことも考えられる。本研究では8名を研究対象としたが、協力者を増やして分析することによって、アドヴォケートの役割の出現が見られる可能性も否定できない。しかしこのことは、「教師は社会に対して共生理

念を広める役割がある」という社会に対する教師の役割認識が実習期間を通じて見られたことと合わせて考える必要がある。アドヴォケートの役割は、母語話者に対し非母語話者の立場への理解を求めるものであり、巨視的には社会に働きかける役割の一部に含まれるものであることを考えると、社会への役割を認識しながらも、アドヴォケートの役割が出てこなかったのはやや不自然である。さらに、古市(2006)や金・野々口(2005)の研究によって、アドヴォケートの役割認識・実践を教師が果たしていることが示されていることを考慮すると、今回の認識調査にアドヴォケートの役割は現れていないのは先行研究の結果と齟齬がある。これについては、実習生がアドヴォケートの役割を具体的にどのようなものとして捉えていたのか、改めて詳細に見る必要がある。社会に対する役割は認識されつつもアドヴォケートの役割が表出しなかったのには、実習生が認識する参加者と社会の間には乖離があり、社会に対する働きかけと参加者に対する働き方が、異なる2つの役割として分断されて捉えられていたという可能性がある。参加者が教室のなかに溶け込んでしまい、参加者が社会のなかの一員として意識されていなかった、あるいは参加者がどこから来て、どのような社会的背景を持っているのかにまで実習生の理解が及んでいないということもあり得る。

研究課題2および3では、実習準備初期、準備後期、教壇実習後の3つの時期に区分し、分析した。その結果、実習生は当初、共生日本語教育では教師だけが主体的に他者に働きかけるという認識を持っていたが、実習の進行に伴って、参加者を教師や教室に働きかける積極的な存在であり、教育の中心に位置するものとして捉えるようになるという変容を見せた。また、参加者観については、教壇実習経験を経て学び手中心のイメージを形成するようになったある実習生の事例から分析を行い詳細に検討した。この実習生が自らの参加者観を変えたのは、日本語がほとんどわからない参加者が教壇実習時の活動で活躍を見せたことによる。日本語力からの先入観で判断することの危険性に気づいたこの実習生は、教師観、参加者観を再構築し、教師が教案どおりに参加者を導いていくのではなく、教師と参加者が協働で授業の流れを作っていくという見方に認識を改めた。またこの実習生が非母語話者であったことに着目すると、この事例は、我々が「非母語話者ならば非母語話者に共感的であるはず」と無意識に考えがちなことに警鐘を鳴らす。なぜなら、日本語力の不十分な参加者は活動に参加しても得るものがないとする考え方の背後には、高い日本語力を望ましいものとするマジョリティ側の認識が抑圧としてこの実習生に内在していたことが窺えるからである。この実習生が学び手の現実にあった教案作りをするようになったのは、学び手の持つ資質に気づき、そこから自己省察を深め、認識を新たにしてからであった。実習生は一連の出来事に臨み、自身のなかにある内省サイクル(Wallace 1991)の回転を活発化させていたことが窺える。もともと持っていた「ゼロレベルは活動参加が困難」という経験的知識に基づくと思われる認識は、共生理念という受容的知識と合わさり、教壇実習の活動を経て内省することで新たに組み替えられ、参加者の立場に立って考える

という専門的能力を形成したと考えられる。

ここで、本研究の結果を、共生日本語教育実習を対象とした先行研究からの知見と合わせて検討したい。共生日本語教育実習を対象に、実習生の学びを検討した研究には古市(2002, 2005a, 2005b, 2006)、池田(2004a, 2004b, 2006)の一連の研究がある。古市はナラティブ分析の手法を用いて実習生が共生日本語教育実習をどのように意味づけているかを検討した。その結果、共生日本語教育への意味づけは〈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〉の3タイプに分かれた。〈地域を結ぶ日本語教育〉と捉えた実習生の語りには、日本語教師の仕事は日本語を教えることだけではなく、役割を拡張し、交流デザインのアドバイザーや話し合いでのコーディネーターにもなり得るという内容があった。学校や地域での実践に役割を見出すこのタイプは本研究で明らかになった教師役割のひとつである{社会に対する役割}に類するものと考えられる。また、日本語教育および日本語教師の位置づけができないという語りからの分類である〈日本語を教えない日本語教育〉は、本研究で現れた【教師の特徴】の行動に悩む、主体性がないといった比喩概念に通じる結果である。古市はナラティブ分析の手法を用いて、同じ共生日本語教育実習を経験していても実習生個々人の意味づけは異なることを明らかにしたが、比喩生成課題を用いた今回の筆者の研究でも一定の裏づけが得られたと考えられる。

池田は再生刺激法を用いて、実習生の意思決定に着目することにより、共生日本語教育実習における教師の学びを探った。ファシリテーターの役割は池田(2004b)でも、共生日本語教育実習での教師役割に特有なものとして捉えられており、同研究では、実習生によってなされる教室活動調整のなかに「理解を助ける・確認する」「意見の提案・促し・まとめ」「敢えて介入せずに見守る調整」が見られるという結果が示された。この知見を、比喩生成課題を用いた本研究の切り口で捉え返すと、教師が参加者に対して果たす役割に現れた参加者同士をつなぐ、参加者と議論する、参加者をサポートするといった比喩概念は、池田の研究で現れた介入や調整を行わせる背景的な認識になっているものと推測される。教室活動におけるファシリテーターの役割の実践は、先行研究(朱・単 2002 など)でも指摘されていることから、ファシリテーターの役割は実習生が獲得する共生日本語教師の役割として、理念の理解・認識から実践まで比較的安定して取り込むことができる役割であると考えられる。

5.2 日本語教育への示唆

実習生は「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、従来の日本語教師と比べて拡張した教師役割を意識化し、共生日本語教育については、①社会に働きかけ、②教師自身も参加者とともに学ぶものとして捉えていた。このように教師の役割が拡張されることを、共生社会の実現に向けての日本語教育の観点からその意義について考えてみたい。

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、「社会の变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。また、そこでは日本人と定住外国人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、相手とともに学ぶことを理念としているという。社会の变革を目指して、相手と共に学ぶという基本的な考えは、①社会に働きかけ、②教師自身も参加者とともに学ぶという教師の態度と合致するものではないだろうか。

しかし、ともに学ぶということは容易に実現するものではない。そのことを Ohri (2005) は、共生を目標とした相互学習型活動の場のなかの事例で示した。その事例とは、会話のなかで母語話者が非母語話者に対してステレオタイプを持ち続け、ステレオタイプが崩されず対話には至らなかった事例である。ステレオタイプが崩れなかった理由として Ohri は、母語話者と非母語話者の間に「我々」と「彼ら」のような境界線があり、母語話者の価値観を正当化するような構造になっているからだと分析する。また 2.1.3 で引いた半原(2005)も、非母語話者の提起する問題を母語話者が取り上げなかった事例を挙げ、母語話者と非母語話者の間の対話を成立させることの難しさを示している。母語話者と非母語話者の境界線が主に母語話者によって引かれがちであることを、教師は常に自覚しなければならない。そのうえで「教師自身も参加者とともに学ぶ」という開かれた態度で社会に向き合うことは、共生日本語教育の実践への第一歩となるのではないだろうか。共生日本語教育は理論的存在であり、具体的支援方法としてマニュアル化できるものではない。しかし、マニュアル化できないものだからこそ教師の態度に左右される部分は大きく、教師の役割拡大やその意識化がより重要性を帯びてくるのではないだろうか。

では、この実習プログラムの何が教師に拡張した役割を認識させたのだろうか。「社会に働きかける」という役割は、従来の日本語教育の教師役割として挙げられていたものではないことを見ると、理由のひとつには本実習が、規範的な日本語の習得に目標をおかず、共生日本語を創造するという理念を背負った教育実習であったことがあるだろう。また、教師自身も参加者とともに学ぶという点に関しては、実習生も参加者も、それまでの自身が獲得しているものを肯定的に認識し、それを生かしていくことが奨励された内省モデルの実習であったことに拠ると思われる。

このような役割意識の拡張を見るために、本プログラムが「実習」でなければならなかったかどうかは、本研究の結果だけでは結論し難いが、研究課題 2・3 で明らかになったこと、すなわち、ある実習生が当初持っていたイメージが教師中心の教育観であり、準備段階では参加者を非力で不完全なものとして捉えていたことから考えてみたい。共生理念を学び過年度の実習を見学した実習生でも、教師中心的なイメージを持ち得るということから推測すれば、もし、共生日本語教育を学ぶ場が教壇実習のない座学の講義であり、実習生は参加者とのインタラクションを持たなかったとしたら、教師中心のイメージや、「教師は参

加者に与えるのみで参加者からは何も得られない」というイメージは払拭されなかった可能性がある。ここに、共生日本語教育を学ぶ場に、理論の学習だけではなく、参加者とのインタラクションの場を併せ持った教壇実習で実践の段階を踏むことの積極的な意義が見出せる。

また、本研究で使用した比喩生成課題という手法に関しては、教壇実習後のフォローアップインタビューにおいて、調査協力者の実習生数名から、比喩生成課題の実施に当たって、「そのときの心情を改めて見直すことができた」、「自分自身の変化を実感するきっかけとなった」、「違う視点を得られた」といった感想が聞かれた。Black & Haliwell (2000)によると、比喩の生成は教師が教育のイメージを明確化させるために役立つという。そして、教育の実践場面においてイメージを活性化し、それに意識的になることは、専門家としての成長を促進するものであると説明する。本研究の実習生の振り返りからも、比喩生成課題を経験することは、実習生の内省を促し深化させるためのひとつの手段としての働きを持つことが読みとれる。ここから、比喩生成課題を教師の認識を明らかにするツールとしてだけではなく、教師の専門性を高めることにつながるものとして、実習プログラムに取り入れることの教育的効果が示唆される。

今後、共生日本語教育が共生社会を実現する原動力となり、地域のボランティア教室などで実践されていくことが期待される。しかし、今回の研究の結果、参加者を教師と対等に学ぶものとして位置づける認識や、学び手中心の教育観は教壇実習後に獲得されていたこと、アドヴォケートの役割の認識が見られなかったことなどを考慮すると、共生日本語教師としての役割は、実践を始めてすぐに果たせるようになるものとは考えにくい。学び手がすぐそこに待っている地域の日本語教室では、ボランティア教師の研修に十分な時間や労力をかけられずにきたのが現実かもしれないが、教師の育成は付け焼刃では達成できないことであり、行政を動かして長い目で見た教師育成プログラムを立ち上げていく必要がある。

5.3 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界および発展可能性として以下の3点を挙げる。1点目は、教壇実習後の調査を教壇実習が終了して間もない時期に行ったため、その後の変容はわからない点である。実習終了後の3回目の比喩調査が共生日本語教育イメージの最終形態であるとの誤解を招く恐れがあるが、共生日本語教育の理念を知って初めての実践となる本実習は実習生にとってむしろきっかけとしての位置づけと考えられ、教壇実習後に生成されたイメージが絶対的なものだとは考えにくいことを断っておきたい。内省モデルの考え方に立てば、イメージは教壇実習後も経験を重ねることで変容し、教育観は何度も再構築されていくものと考えられる。これについては、長期的な実践における教師の共生日本語教育イメージや、共生日本語教育を経験してある程度の時間を経過した教師のそれと今回の結果

の比較から論じられるべき今後の課題である。2点目は、研究課題3で扱った実習生1名が年少者クラス担当であったため、該当実習生の分析により得られた知見がそのまま成人クラスの実習生の学びと通じるとは断定できないことである。本研究の研究課題としては取り上げなかったが、年少者と成人との対象では、教師の役割やイメージに違いがあることは十分想定され得る。年少者クラスと成人クラスの実習生の共生日本語教育の捉え方の比較は今後の課題となるだろう。3点目は、比喻生成のトピックを教師・参加者・教室の3つの、共生日本語教育を構成するために最小限のトピックにしぼって尋ねたため、協働に関わる記述は十分に拾うことができなかったことである。教育実習における学びは、教員や実習生同士の学びあいや協働からもたらされるものもあることが先行研究(深見・木原 2004a, 藤森 2005 など)によって指摘されており、共生日本語教育実習における研究からも、実習生は仲間との協働から学びを得ることが報告されている(池田・ナイダン・劉 2006, 清水 2006, 平野 2004, 古市 2006)。しかし、本研究では、実習生や実習生を取り巻く他者との協働や参加者同士の働きかけを示す比喻は見られなかった。この点に関しては、「実習生仲間」や「教案」など、多様なトピックを取り上げ比喻の作成を求めることにより、より明確な形でイメージの構築が捉えられる可能性がある。

次に、今回の研究結果から導かれた新たな課題として、以下の2点を挙げる。1点目は、生成された比喻と実際の授業行動との関連性の調査である。本研究では比喻の分類やその変遷の分析に焦点を当てたが、比喻と実際の授業における行動との関連を実証的に検討して、実習生の具体的な教室行動の分析に結び付けていくことにより、教師の役割認識と行動のつながりあるいは断絶が見えてくるだろう。そして2点目は、アドヴォケートの役割について実習生がどのように認識しているのかの調査である。アドヴォケートの役割は、ファシリテーターの役割とコーディネーターの役割に通底する最も根本的な役割であると指摘されている役割である(岡崎 2005)のにも関わらず、本調査で現れなかったことは、アドヴォケートの役割を他の2つの役割の大本にあるものとは必ずしも捉えていなかった可能性があるからである。

今後はこれらの課題を追いつつ、先行研究や本研究で得られた知見と複合し、緒についたばかりの共生日本語教育の基礎的研究を継承させていきたい。

参考文献

- 秋田喜代美 (1996)「教える経験に伴う授業イメージの変容」『教育心理学研究』44(2), 176-186.
- 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」『龍谷大学国際センター研究年報』8, 17-28.
- 阿部洋子・横山紀子 (1991)「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」『日本語国際センター紀要』1, 53-74.
- 池田広子 (2004a)「日本語教育実習における教師の意思決定—授業形態と意思決定の関係から」『世界の日本語教育』14, 1-20.
- 池田広子 (2004b)「多言語多文化共生を目指した日本語教育実習における教師の意思決定—成人学習者を対象とした場合—」『言語文化と日本語教育』27, 182-195.
- 池田広子 (2006)「多言語多文化共生を目指す教育実習における教師の意思決定—成人学習者を対象とした場合—」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』137-157.
- 池田広子・ナイダン バヤルマ・劉娜 (2006)「協働型実習の準備期間における教師の成長—協働活動による社会面の意識変容—」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』158-174.
- 石戸教嗣 (1994)「教師の子どもメタファー」稲垣忠彦・久富善之(編)『日本の教師文化』東京大学出版会 69-83.
- 伊藤芳弥・パチャリー チンプラサートスック・尹 喜貞 (2002)「多言語多文化教室における母語話者・非母語話者に対するフィードバック」『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』184-205.
- 上杉喬(1987)「イメージ」岡堂哲雄編『社会心理用語事典』至文堂 22-23.
- 植田晃次 (2006)「「ことばの魔術」の落とし穴」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 29-53.
- 内海由美子 (2003)「地域日本語教育の理念—多言語・多文化共生社会を担う人材の育成に向けて—」『国文学解釈と鑑賞』平成 15 年 7 月号, 204-212.
- OHRI Richa (2005)「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築—批判的談話分析の観点から」『WEB 版リテラシーズ』2(1), 1-9.
- 〈<http://kurosio.mine.nu/21web/dat/Litera2-1-1.pdf>〉(2006 年 1 月 6 日)
- 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 (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.

- 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.
- 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.
- 岡崎眸 (2005)「04 年度「共生言語としての日本語」教育実習が可能にしたこと」『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 日本語教育実習をふり返る 2004 年度』お茶の水女子大学日本語教育コース 94-99.
- 加賀美常美代 (2002)「教育価値の次元に関する質的分析」『三重大学留学生センター紀要』4, 65-74.
- 影山陽子 (2006)「教育実習を通して共生言語のイメージはどう変わるか」『言語文化と日本語教育』31, 58-61.
- 加藤裕治 (2005)「リフレキシビティ」桜井厚・小林多寿子編著『ライフストーリー・インタビュー』せりか書房 96-97.
- 金井淑子 (2005)「非母語話者教師の意識の変容—多言語多文化教育を通して—」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』32-37.
- 要 弥由美 (2005)「社会的位置付けを持った日本語教師のビリーフ・システム—構造方程式モデリング(SEM)によるモデル化とその考察—」『日本語教育』127, 11-20.
- 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.
- 木村美希 (2006)「多言語多文化クラスでの参加者間のやりとりを促進させるストラテジー—実習生はファシリテーターとして何を行っていたか—」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』244-258.
- 金 珍淑・野々口ちとせ (2005)「多言語多文化教室における参加者間の談話分析—非対称な力関係を示す発話行為を中心に—」平成 14~18 年度科学研究費補助金研究基盤研究 B(2)平成 16 年度研究成果中間報告書課題番号 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』66-80.
- 楠見 孝(2002)「メタファ研究の総括、21 世紀に向けて：認知心理学の立場から」『日本認知言語学会論文集』2, 268-271.
- 楠見 孝(2005)「心理学と文体論：比喩の修辞効果の認知」中村明・野村雅昭・佐久間まゆみ・小宮千鶴子編『表現と文体』明治書院 491-501.

- 倉地暁美 (1998)『多文化共生の教育』勁草書房
- 小玉安恵・古川嘉子 (2001)「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み—長期研修性への社会言語学的インタビューを通して—」『日本語国際センター紀要』11, 51-67.
- 小林多寿子 (2005)「ライフストーリー・インタビューをおこなう」桜井厚・小林多寿子編著『ライフストーリー・インタビュー』せりか書房 71-128.
- 佐藤学 (1995)「学びの対話的实践」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版49-92.
- 澤田愛子 (2001)「ナーシング・アドボカシー:新しい看護倫理を考える」『富山医科薬科大学看護学会誌』4, 4-11.
- 清水寿子 (2006)「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析—」『言語文化と日本語教育』32, 54-57.
- 朱 桂栄・単娜 (2002)「「共生言語としての日本語」教室におけるインターアクションに関する一考察—母語話者実習生および非母語話者実習生の IRF モデルによる比較—」『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』167-204.
- 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.
- 高柳和子 (1996)「大学、日本語学校等における教師養成のあり方」『日本語学』15(2), 46-55.
- 武井麻子 (1998)「「擁護」「代弁」ではなく、患者自身が権利を主張できるようにエンパワメントを助けることが大切です」『看護学雑誌』62, 970-973.
- 田渕七海子・金井淑子・野々口ちとせ・岡崎眸 (2006)「実習生の言語教育観は実習期間中にどう変化するか—多言語多文化共生を目指す日本語教育実習の場合—」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』230-243.
- 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.
- 中川良雄 (2005)「日本語教育実習の理念と実習生の態度変容」『研究論叢』(京都外国語大学)65, 121-131.
- 中村明 (1995)「比喩概説」『比喩表現辞典』角川書店 9-15.
- 中村和夫 (2004)『ヴィーゴツキー心理学完全読本』新読書社
- 日本語教育学会編 (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—中間報告—』
- 縫部義憲 (2005)『講座・日本語教育学 第4巻言語学習の支援』スリーエーネットワーク

- 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.
- 半原芳子 (2005) 「地域の「対話的問題提起学習」の実証的研究—非母語話者の問題提起場面に注目して—」平成 17 年度 お茶の水女子大学大学院 修士論文(未公刊)
- 平野美恵子 (2004) 「多言語共生志向の日本語教育実習における実習生間の話し合い分析—ティーチャー・コミュニティー構築の過程に着目して—」平成 16 年度 お茶の水女子大学大学院 修士論文(未公刊)
- 廣松 渉(1992)『哲学の越境』勁草書房
- 深見俊崇 (2005) 「他者との関わりによる初任教师の実践イメージの変容」『日本教育工学会研究報告集』119-126.
- 深見俊崇・木原俊行 (2004a) 「他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容」『日本教育工学会論文誌』28(1), 185-188.
- 深見俊崇・木原俊行 (2004b) 「メタファー法による教職科目の授業評価-教職科目-教職科目「教職の意義等に関する科目」の可能性の検討」『日本教育工学会論文誌』28(別冊), 161-164.
- 藤岡喜愛 (1974)『イメージと人間』NHK ブックス
- 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか—PAC 分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究—」『日本語教育』86, 13-24.
- 藤川多津子 (2003) 「「地域の日本語教室」のために「日本語コーディネーター」に望まれること」岡崎洋三・西口光一・山田泉『人間主義の日本語教育』凡人社 93-109.
- 藤森弘子 (2005) 「プロセス重視型の日本語教育実習の試み—実習生の気づきレポートの分析から—」『東京外国語大学論集』71, 249-262.
- 古市由美子 (2002) 「内省を重視した日本語教育実習のナラティブ分析—多文化共生指向の教育実習をどう経験したのか—」平成 14 年度 お茶の水女子大学大学院 修士論文(未公刊)
- 古市由美子 (2005a) 「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—」『日本語教育論集』21, 23-34.
- 古市由美子 (2005b) 「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」『小出記念日本語教育研究会論文集』13, 23-36.
- 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(未公刊)
- 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 (2004)『地域日本語学習支援の充実：共に育む地域社会の構築に向けて』国立印刷局

- 文化庁 (2005)「一般の施設・団体における主な日本語教育対象者別施設・団体数, 教員数, 学習者数」
 〈<http://www.bunka.go.jp/1kokugo/frame.asp?0fl=list&id=1000001687&clc=1000000073>〉(2006 年 10 月 28 日)
- 法務省入国管理局 (2006)「平成 17 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/PRESS/060530-1/060530-1.html>〉(2006 年 10 月 31 日)
- 堀井恵子(1999)「日本語教員養成課程教育実習における実習生の変容」『武蔵野女子大学紀要』34, 171-180.
- 松田真希子 (2005)「現職日本語教師のビ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.
- 三代純平 (2006)「共生社会」実現への対話を触発する—植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』『WEB 版リテラシー』3(2), 28-32.
 〈<http://kurosio.mine.nu/21web/web01.html>〉(2007 年 1 月 4 日)
- 村松賢一 (2002)「多文化共生意識を高める異文化体験学習における教師発話—トランザクションレベルの教授ストラテジーの観点から—」『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』252-263.
- 本井昇 (1999)「Learner-centered の取組の必要性と Self-instruction」『日本語教育研究』6, 48-75.
- 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.
- 森本郁代 (2001)「地域日本語教育の批判的再検討—ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』三元社 215-247.
- 森本郁代・服部圭子 (2006)「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの—日本語ボランティアの声から」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 127-155.
- 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.
- 山中龍宏 (2001)「アドボカシー:問題提起とその解決のための活動」『小児内科』33, 109-113.
- 横溝紳一郎 (2004)「「学習者中心の日本語教育」への試み」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版 393-413.
- 渡邊洋子 (2002)「アドヴォカシー概念と成人教育 日本の現状と ICAE の動向から」『京都在大学生涯教育学・図書館情報学研究』1, 75-90.
- Beijaard, D., & De Vries, Y. (1997) Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European journal of teacher education*, 20(2), 243-255.

- Black, A.L., & Halliwell, G. (2000) Accessing practical knowledge:how? why? *Teaching and Teacher Education* 16, 103–115.
- Calderhead, J. (1996) Teachers: Beliefs and knowledge, In Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Eds.)*Handbook of educational psychology*, NY: Macmillan, 709-725.
- Elbaz, F. (1981) The Teacher’s “practical knowledge”: Report of a case study, *Curriculum Inquiry*, 11, 43-69.
- Flick, U. (1995) *Qualitative forschung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.(小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 2002 『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』春秋社)
- Gardner, H. (1985) *Frames of mind*. London: Fontana Press.
- 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)
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989) *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, IL: University of Chicago Press.(大堀俊夫 訳 1994 『詩と認知』紀伊國屋書店)
- Richards, J. C. & Ho, B. (1998) Reflective thinking through journal writing. In Richards, J.C.,*Beyond Training*: NY: Cambridge University Press, 153-170.
- Saban, A. (2004) Prospective classroom teachers’metaphorical images of selves andcomparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers, *International Journal of Educational Development*. 24, 617-635.
- Schön,D.A. (1983) *The reflective practitioner*, London: Maurice Temple Smith(佐藤学・秋田喜代美訳 2001 『専門家の知恵』ゆみる出版)
- Vygotsky, L.S. (1930)*Воображение и творчество в детском возрасте*. (広瀬信雄訳 2002 『子どもの想像力と創造』新読書社)
- Wallace, M.J. (1991)*Training foreign language teachers-A reflecting approach-*, NY: Cambridge University Press.
- Yob, I.M. (2003)Thinking constructively with metaphors, *Studies in philosophy and education* 22, 127-138.

稿末資料 1

質 問 用 紙

(第__回)記入日 2006 年 ____ 月 ____ 日 名前 _____

あなたが共生日本語教育の①「教師」②「参加者」③「教室」に対して、どのようなイメージを持っているかを比喩で表現してください。例えば、

- 記憶は〔 雲 〕のようだ。なぜなら、すぐに消えてしまうから。
기억은〔 구름 〕같다. 왜냐하면 곧바로 사라져 버리니까.
记忆好像是〔 一丝云 〕，因为马上就会消失。

 - 人生は〔 旅行 〕のようだ。なぜなら、いろいろな出会いがあるから。
인생은〔 여행 〕같다. 왜냐하면 많은 만남이 있으니까.
人生好像是〔 旅行 〕，因为有很多相逢。

というように、あなたのイメージにしたがって例える言葉を記入し、比喩の説明を行ってください。

* 比喩の浮かびやすい言語でお書きください。

* 今回の実習に限らず、共生日本語教育に対して持っているイメージでお答えください。

①共生日本語教育の**教師**は〔 _____ 〕のようだ。
なぜなら

②共生日本語教育の**参加者**は〔 _____ 〕のようだ。
なぜなら

③共生日本語教育の**教室**は〔 _____ 〕のようだ。
なぜなら

ご協力ありがとうございました。

稿末資料 2

質問項目

実習についての出来事や事例を引き出すもの(①～④)

- ① 教育実習の授業の感想をお聞かせください。
- ② 授業は成功したと思いますか、失敗したと思いますか。なぜそう思いますか。
- ③ 教える上で、どんな工夫や配慮をしようと思いましたか。
- ④ 実習でためになったことと辛かったことを教えてください。

ビリーフや価値観を引き出すもの(⑤、⑥)

- ⑤ 実習をしてみて指導法や言語教育観が今までと比べてどう変わりましたか。
- ⑥ 学習者の印象を聞かせてください。授業前に描いていたのとどう違いますか。

大学院入学前後での変化や日本語教師の役割観を引き出すもの(⑦～⑨)

- ⑦ なぜ日本語教師になろうと思ったのですか。
- ⑧ なぜ大学院で勉強しようと思いましたか。
- ⑨ 大学院に入学する前に認識していた日本語教師の役割と今のお考えはどうですか。

比喩や共生日本語に関する質問(⑩～⑭)

- ⑩ 比喩作成に、時間はどれくらいかかりましたか。
- ⑪ 生成された比喩を見て、思うことを述べてください。実習準備初期から準備後期(準備後期から教壇実習後)の間には印象的な出来事や自身の考えの変化がありましたか。
- ⑫ 比喩生成をしたことでご自身に変化はありましたか。
- ⑬ 共生日本語教育をいつ知りましたか。
- ⑭ 地域ボランティアなどで共生日本語教育の経験がありますか。

A) 教室を準備・企画する

- ・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)
- ・セールスマン(参加者集めに、ビラ、ポスターを持ってあちらこちら頭を下げて走り回るから)
- ・俳優(リハーサルをこなさなければ本番に望めないから)
- ・オープンな考え方を持った島の先住民(真っ先に小島を発見し(開発し)て、最も小島のことを理解し、小島を自分だけのものにする独占欲はなく、各地から来る訪問者を歓迎して、彼らに小島の魅力を紹介する)

B) 活動を構成・調整する

- ・バーテンダー(いろんなものを混ぜ合わせて、新しい味を生み出している)
- ・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)
- ・触媒 + α ((教師が教えることそのものを記憶させることを期待せず)教師の存在によって新たな展開を生み出す機能があるから)

C) 参加者同士をつなぐ

- ・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)
- ・華道師(どんな花には、どんな特徴があるか、という幅広い知識が必要で、いろいろ違った花を、上手く、美しく、調和させることができるから)
- ・小麦粉と水(お好み焼きの具をつなぐような役割ををすると思うから)

D) 参加者と議論する

- ・便利屋(さまざまな相談事を聞いて、解決策を参加者と一緒に探ったり、参加者たちの話の交通整理をしたりする何でも屋だから)
- ・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)。

E) 参加者をサポートする

- ・販売係り(客の希望に応じて、ものを提供するから)
- ・絵筆(絵の具の働きを発揮させるから)
- ・ライフガード(海の中で溺れたりした人を助ける人だから)
- ・舵取り、あるいは、相談の聞き手(参加者自身が主役で、何をどうするかは、参加者自身が決めなければならないから)
- ・医者(問診を通して、参加者の痛みを聞いて、何とかしてあげるからです)

F) 参加者を導く

- ・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)
- ・仲人(日本人と外国人のなかに立って関係を見守りながらより良い方向に導こうとするから)
- ・種をまく農人(共生社会の理念を参加者に持って帰らせようとしていますから)

G) 参加者の変容を助ける

- ・調味料(人々が多文化共生について考える時に新たな視点を加えるきっかけを与える点が調味料に似ている)
- ・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)

H) 共生理念を広める

- ・農人(共生の種をまいているから)
- ・シェフ(色々な言葉(食材)でおいしい料理(コミュニティー)を作り出そうとしているから)
- ・「新しき村」の村長(理念を現実化するために、働きかけるから)

I) 多様性を持つ

- ・やみ鍋の具(それぞれ個性のある味があるから)

J) 行動に悩む

- ・迷子(共生日本語教育の教師は、自分はどんな立場なのか何をすればいいのか、何を指すのか、自分は本当に教師なのか、共生日本語教育の教師としてどうふるまうか、いろいろ悩むから)
- ・えら呼吸もできるが肺呼吸をする生き物(意識的にえら呼吸をしていたつもりが、気づかずに肺呼吸をしてしまい、時には溺れてしまうこともあるから(場に適した自分を意識的に調整できるが、調整に失敗すると非常にづらい体験をすることもある))

K) 主体性がない

- ・お人形さん(操られるばかりだから)
- ・駒(自分の本意で動いてるのではないから)

稿末資料 4

〈教師〉で生成された全比喻と分類

	準備初期	準備後期	教壇実習後
A	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)	やみ鍋の具(それぞれ個性のある味があるから)	えら呼吸もできるが肺呼吸をする生き物(意識的にえら呼吸をしていたつもりが、気づかずに肺呼吸をしてしまい、時には溺れてしまうこともあるから。(場に適した自分を意識的に調整できるが、調整に失敗すると非常につらい体験をすることもある))
	C)参加者同士をつなぐ	I)多様性を持つ	J)行動に悩む
B	触媒+α((教師が教えることそのものを記憶させることを期待せず)教師の存在によって新たな展開を生み出す機能があるから)	バーテンダー(いろんなものを混ぜ合わせて、新しい味を生み出している)	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)
	B)活動を構成・調整する	B)活動を構成・調整する	F)参加者を導く
C	—	—	オープンな考え方を持った島の先住民(真っ先に小島を発見し(開発し)て、最も小島のことを理解し、小島を自分だけのものにする独占欲はなく、各地から来る訪問者を歓迎して、彼らに小島の魅力を紹介する)
	—	—	A)教室を準備・企画する
D	華道師(どんな花には、どんな特徴があるか、という幅広い知識が必要で、いろいろ違った花を、上手く、美しく、調和させることができるから)	—	迷子(共生日本語教育の教師は、自分はどんな立場なのか何をすればいいのか、何をを目指すのか、自分は本当に教師なのか、共生日本語教育の教師としてどうふるまうか、いろいろ悩むから)
	C)参加者同士をつなぐ	—	J)行動に悩む
E	種をまく農人(共生社会の理念を参加者に持って帰らせようとしていますから)	農人(共生の種をまいているから)	シェフ(色々な言葉(食材)でおいしい料理(コミュニティー)を作り出そうとしているから)
	F)参加者を導く	H)共生理念を広める	H)共生理念を広める
F	「新しき村」の村長(理念を	セールスマン(参加者集め	カウンセラー(参加者自身が

	現実化するために、働きかけるから)	に、ビラ、ポスターを持ってあちらこちら頭を下げて走り回るから)	無自覚な深層心理状態を指摘し、分析するから)
	H) 共生理念を広める	A) 教室を準備・企画する	G) 参加者の変容を助ける
G	調味料 (人々が多文化共生について考える時に新たな視点を加えるきっかけを与える点が調味料に似ている)	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)	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)
	G) 参加者の変容を助ける	D) 参加者と議論する	A) 教室を準備・企画する
H	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)	便利屋 (さまざまな相談事を聞いて、解決策を参加者と一緒に探ったり、参加者たちの話の交通整理をしたりする何でも屋だから)	舵取り、あるいは、相談の聞き手 (参加者自身が主役で、何をどうするかは、参加者自身が決めなければならないから)
	B) 活動を構成・調整する	D) 参加者と議論する	E) 参加者をサポートする
I	絵筆 (絵の具の働きを発揮させるから)	販売係り (客の希望に応じて、ものを提供するから)	医者 (問診を通して、参加者の痛みを聞いて、何とかしてあげるからです)
	E) 参加者をサポートする	E) 参加者をサポートする	E) 参加者をサポートする
J	ライフガード (海の中で溺れたりした人を助ける人だから)	俳優 (リハーサルをこなさなければ本番に望めないから)	駒 (自分の本意で動いてるのではないから)
	E) 参加者をサポートする	A) 教室を準備・企画する	K) 主体性がない
K	—	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)	—
	—	C) 参加者同士をつなぐ	—
L	仲人 (日本人と外国人のなかに立って関係を見守りながらより良い方向に導こうとするから)	—	お人形さん (操られるばかりだから)
	F) 参加者を導く	—	K) 主体性がない

A) 教師のサポートを必要とする

- ・ 患者(自分の痛みを打ち明けるからです)
- ・ 医院の待合室にいておしゃべりしている患者(大きな病気にかかってはいはないが、どこかが悪く、医師にいろいろ訴えて、治療を受けることで、ほっとしたり、なんとなく人と同じと感じている患者のようだから)

B) 活動に主体的に関わる

- ・ お互い結婚相手(共生のためにお互い交流し、ぶつけながら一緒に分り合い、努力することだから)
- ・ 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)

C) 可能性を持つ

- ・ 島の旅人(また来るかもしれないし、さらに永住するかもしれない)(海上の数多い小島の中で、或いは偶然或いは特に島に来て、多数の人は短い間とどまることができるだけにすぎないが、しかしここにある記憶は彼らの脳裏に残り、あるいはその中の何人かはかつて住んでいた所を再び訪れることができ、さらにその中の人は島の住民になる)
- ・ 未開発の土地(参加者はいろいろな可能性を持っていますが、まだそれについて意識していませんから)
- ・ 個々の宝石(違う特質を持っていて、それが無限の可能性を持っているから)
- ・ 子ども(今までの日本語教育のスタイルとは違うので何をどのように進めていくのかみんな期待しているから)
- ・ 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)
- ・ 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)

D) 多様性を持つ

- ・ 花(いろいろな花がある。タンポポのような遠くへ行く花もあれば、華やかな花もある。そして、力強く生きる雑草もあるから)
- ・ お好み焼きの具(それぞれ違う味、個性を持っていて、他の具と一緒に料理してまた違う味わいを生み出す可能性を持っているから)
- ・ やみ鍋の具(なぜならそれぞれ個性のある味があるから)
- ・ 様々な絵の具(絵の具を合わせたら様々な色が出てくるから)

E) 自己開示や変容を期待される

- ・ カウンセリングを受ける患者(自らの深層心理を分析され変革を求められるから)
- ・ 容疑者(必ず何かが言ってくれと期待されるから)

F) 実習実現に不可欠である

- ・お客(参加してもらうためにあの手この手をつくし開拓するから)
- ・道具(存在自体が意味ある行為だから)

G) 研究対象になる

- ・モルモット(発言をすべて記録され、ビデオに録られ研究材料となるからです)

H) 主体的に努力する

- ・” つなぎおに” の参加者(手をつなぐ相手を探しているから(つなぎ相手が見つかるまではとても不安))
- ・買い物のお客さん(自分の求めたいものを獲得したいから)
- ・思春期の子ども(多くの悩みを抱え、仲間を求めている。向上したいと思っている)
- ・「新しき村」の住人(現実に満たされず、「新しき村」にやってきたから)

I) 問題意識を持たない

- ・ボランティア(一般の人には共生日本語教育について趣味ないし、何のことかよくわからないと思うから。参加者はただ私たちの実習につきあわされたと思う)
- ・重篤でない慢性の疾患を抱えて、医院に来ている老人(教室には、自分が抱えている問題の解決を望むというより、おしゃべりをして、日ごろの憂さを晴らすために来る人だから)
- ・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)

J) 本心を見せない

- ・他人が作った料理(おいしそうだなと思っても、食べてみないと本当のところはわからない)
- ・ぶりっ子さん(本音を見せないから)

K) 不快や違和感を感じる

- ・海での水泳者(たのしみたいが必ずしもそうでないから)
深い海に初めて入った生き物(えら呼吸ができるものもできないものもいる)(深い海で快適に過ごせるか、快適に過ごせないかは海につかってみないとわからない(共生日本語教室で自分らしく快適に過ごせるかは、教室に参加しないとわからない))

稿末資料 6

〈参加者〉で生成された全比喻と分類

	準備初期	準備後期	教壇実習後
A	お好み焼きの具(それぞれ違う味、個性を持っていて、他の具と一緒に料理してまた違う味わいを生み出す可能性を持っているから)	やみ鍋の具(それぞれ個性のある味があるから)	深い海に初めて入った生き物(深い海で快適に過ごせるか、快適に過ごせないかは海につかってみないとわからない)
	D) 多様性を持つ	D) 多様性を持つ	K) 不快や違和感を感じうる
B	”つなぎおに”の参加者(手をつなぐ相手を探しているから)	思春期の子ども(多くの悩みを抱え、仲間を求めている。向上したいと思っている)	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)
	H) 主体的に努力する	H) 主体的に努力する	B) 活動に主体的に関わる
C	—	—	島の旅人(また来るかもしれないし、さらに永住するかもしれない)
	—	—	C) 可能性を持つ
D	花(いろいろな花がある。タンポポのような遠くへ行く花もあれば、華やかな花もある。そして、力強く生きる雑草もあるから)	—	ボランティア(一般の人には共生日本語教育について趣味ないし、何のことかよくわからないと思うから。参加者はただ私たちの実習につきあわされたと思う)
	D) 多様性を持つ	—	I) 問題意識を持たない
E	未開発の土地(参加者はいろいろな可能性を持っていますが、まだそれについて意識していませんから)	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)	個々の宝石(違う特質を持っていて、それが無限の可能性を持っているから)
	C) 可能性を持つ	C) 可能性を持つ	C) 可能性を持つ
F	「新しき村」の住人(現実に満たされず、「新しき村」にやってきたから)	お客(参加してもらうためにあの手この手をつくし開拓するから)	カウンセリングを受ける患者(自らの深層心理を分析され変革を求められるから)
	H) 主体的に努力する	E) 実習実現に不可欠である	F) 自己開示や変容を期待される
G	たんぼぼ(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)	モルモット(発言をすべて記録され、ビデオに録られ研究材料となるからです)	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)
	C) 可能性を持つ	G) 研究対象になる	I) 問題意識を持たない
H	他人が作った料理(おいしそうだなと思っていても、食べてみない)	重篤でない慢性の疾患を抱えて、医院に來ている老人(教室に	医院の待合室にいておしゃべりしている患者(大きな病気にか

	と本当のところはわからない。)	は、自分が抱えている問題の解決を望むというより、おしゃべりをして、日ごろの憂さを晴らすために来る人だから)	かつてはいないが、どこかが悪く、医師にいろいろ訴えて、治療を受けることで、ほっとしたり、なんとなく人と同じと感じている患者のようだから)
	J) 本心を見せない	I) 問題意識を持たない	A) 教師のサポートを必要とする
I	様々な絵の具 (絵の具を合わせたら様々な色が出てくるから)	買い物のお客さん (自分の求めているものを獲得したいから)	患者 (自分の痛みを打ち明けるからです)
	D) 多様性を持つ	H) 主体的に努力する	A) 教師のサポートを必要とする
J	海での水泳者 (たのしみたいが必ずしもそうでないから)	道具 (存在自体が意味ある行為だから)	容疑者 (必ず何かが言ってくれと期待されるから)
	K) 不快や違和感を感じうる	E) 実習実現に不可欠である	F) 自己開示や変容を期待される
K	—	お互い結婚相手 (共生のためにお互い交流し、ぶつけながら一緒に分り合い、努力することだから)	—
	—	B) 活動に主体的に関わる	—
L	子ども (今までの日本語教育のスタイルとは違うので何をどのように進めていくのかみんな期待しているから)	—	ぶりっ子さん (本音を見せないから)
	C) 可能性を持つ	—	J) 本心を見せない

A) 学びの場

- ・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)

B) 情報交換の場

- ・町内会の寄り合い(情報交換の場みたいだから)
- ・町の医院の待合室(大きな病気ではない人が、待っているそのときの間だけの関係で、お互いの病状を語り、情報交換をし、なんとなく共感して、次に会ったら、また、同じような話が続く)

C) 変容のきっかけとなる場

- ・カウンセリング・クリニック(参加者の深層心理を探り出し、分析するから)
- ・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)
- ・新しいものを生み出す化学工場(いろいろな素材がそれぞれに機能し、元の一つひとつの素材とは別のものができあがる)

D) 議論・相互交流の場

- ・見合いの場(違った考えを持っている人たちが相手を知り、知るために日本語で交流に、一緒に生きていくために集まる場であるためにである)
- ・買い物のところ(議論の声があちこちとでてくるから)
- ・戦場(熱い議論を母語話者と非母語話者で戦わせるからです)
- ・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)
- ・パン作り(材料を混ぜ、こねて、たたいたり揉んだりしながら成型し、やがて発酵させ、人々の日常の糧とする。その過程に共通点を感じる)

E) 問題解決を目指す場

- ・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)
- ・病院(治れる病気もあるし、治れない病気もあるからです)
- ・裁判所(日本人が悪いのか外国人が悪いのかみんな裁こうとするから)

F) 共生社会を作り出す場

- ・海の中で開発を待っている魅力的な1つの小島(現在の段階ではまだ開発されておらず、多くの人に知られてはいない。しかしそれは自分の特性と魅力を持って、だんだん来る人を引きつけて、開発されて、人に知られて、あるいはいつか大陸とつながる橋や道路がかけられるかもしれない)
- ・武者小路実篤の「新しき村」(理想としての調和的社会を目指すから)
- ・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)

G) 多様な人が参加する場

- ・花畑(いろいろな花があって、それぞれの花が持つ特徴や美しいところや個性があるから)
- ・市場(色々な人が集まっているから)
- ・カオス(いろんなものが混じり合って、混沌としているから)
- ・我家の飾り戸棚(各国のお土産など様々のものが一方向に向いて並べられているから)
- ・お好み焼き(いろいろな具がまざり合って、ひとつの料理ができるところがお好み焼きに似ているから)
- ・パレット(様々な人が集まっているから)

H) 未知の場

- ・海(何が起こるかわからない。その中にはいろんなものがあるから)
- ・やみ鍋(どんな味に仕上がるのか、いつできあがるのか、やってみないことにはわからないから)

I) 不快や違和感を感じうる場

- ・深い海(えら呼吸をするものには心地よく、肺呼吸をするものには苦しいから(ある人にとっては心地よく、またある人にとっては苦しみを伴う))

J) 苦勞して作り上げる場

- ・会社の営業(参加者をゲットするために、様々な戦略を立てるから)

K) 期間限定の場

- ・バーチャルの世界(日本では共生日本語教育もそのような教室を作り出すことがありえないような気がするから)
- ・シャボン玉(きれいに形をたもってられる時間が短いから)

L) 研究対象の場

- ・劇場 (舞台) (セッティングの人がいて、観る人がいるから)

稿末資料 8

〈教室〉で生成された全比喻と分類

	準備初期	準備後期	教壇実習後
A	お好み焼き(いろいろな具がまざり合って、ひとつの料理ができる場所がお好み焼きに似ているから)	やみ鍋(どんな味に仕上がるのか、いつできあがるのか、やってみないことにはわからないから)	深い海 (えら呼吸をするものには心地よく、肺呼吸をするものには苦しいから。(ある人にとっては心地よく、またある人にとっては苦しみを伴う))
	G) 多様な人が参加する場	H) 未知の場	I) 不快や違和感を感じうる場
B	パン作り(材料を混ぜ、こねて、たたいたり揉んだりしながら成型し、やがて発酵させ、人々の日常の糧とする。その過程に共通点を感じる)	カオス(いろんなものが混じり合って、混沌としているから)	新しいものを生み出す化学工場(いろいろな素材がそれぞれに機能し、元の一つひとつの素材とは別のものができあがる)
	D) 議論・相互交流の場	G) 多様な人が参加する場	C) 変容のきっかけとなる場
C	—	—	海の中で開発を待っている魅力的な 1 つの小島(現在の段階ではまだ開発されておらず、多くの人に知られてはいない。しかしそれは自分の特性と魅力を持って、だんだん来る人を引きつけて、開発されて、人に知られて、あるいはいつか大陸とつながる橋や道路がかけられるかもしれない。)
	—	—	F) 共生社会を作り出す場
D	花畑(いろいろな花があって、それぞれの花が持つ特徴や美しいところや個性があるから)	—	バーチャルの世界(日本では共生日本語教育もそのような教室を作り出すことがありえないような気がするから)
	G) 多様な人が参加する場	—	K) 期間限定の場
E	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)	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)	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)
	A) 学びの場	F) 共生社会を作り出す場	D) 議論・相互交流の場
F	武者小路実篤の「新しき村」(理想としての調和的社會を目指すから)	会社の営業(参加者をゲットするために、様々な戦略を立てるから)	カウンセリング・クリニック(参加者の深層心理を探り出し、分析するから)
	F) 共生社会を作り出す場	J) 苦勞して作り上げる場	C) 変容のきっかけとなる場

G	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)	戦場 (熱い議論を母語話者と非母語話者で戦わせるからです)	町内会の寄り合い (情報交換の場みたいだから)
	C)変容のきっかけとなる場	D)議論・相互交流の場	B)情報交換の場
H	我家の飾り戸棚 (各国のお土産など様々のものが一方に向いて並べられているから)	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)	町の医院の待合室 (大きな病気ではない人が、待っているそのときの間だけの関係で、お互いの病状を語り、情報交換をし、なんとなく共感して、次に会ったら、また、同じような話が続く)
	G)多様な人が参加する場	E)問題解決を目指す場	B)情報交換の場
I	パレット (様々な人が集まっているから)	買い物のところ (議論の声があちこちとでてくるから)	病院 (治れる病気もあるし、治れない病気もあるからです)
	G)多様な人が参加する場	D)議論・相互交流の場	E)問題解決を目指す場
J	海 (何が起こるかわからない。その中にはいろんなものがあるから)	劇場(舞台) (セッティングの人がいて、観る人がいるから)	シャボン玉 (きれいに形をたもっていられる時間が短いから)
	H)未知の場	L)研究対象の場	K)期間限定の場
K	—	見合いの場 (違った考えを持っている人たちが相手を知り、知るために日本語で交流に、一緒に生きていくために集まる場であるためにである)	—
	—	D)議論・相互交流の場	—
L	市場 (色々な人が集まっているから)	—	裁判所 (日本人が悪いのか外国人が悪いのかみんな裁こうとするから)
	G)多様な人が参加する場	—	E)問題解決を目指す場

稿末資料 9

教師—参加者の内容的分類 (Saban (2004) を一部抜粋・和訳)

	教師—参加者の関係	比喩例：主要な側面と特徴
(1) 教え手 中心の関係	A) 知識の伝達者—容れ物	店主—客 (知識を学び手に分け与える) 運転手—客 (カリキュラムを作って適用する) 競馬馬—騎手 (学び手を試験や競争に駆り立てる)
	B) 職人—材料	技術者—原料 (社会的に役立つものを作る) 陶器職人—粘土 (学び手を型にはめる)
	C) 修理工—不完全なもの	医者—患者 (診察し、学び手のミスをなくす) 修理工—車 (学び手の行動を正す)
	D) 権力者—従う者	指揮官—兵士 (厳しいルールと服従) 裁判官—容疑者 (学び手の学業成績を評価する) 監視—犯罪者 (成績不振を処罰する)
(2) 学び手 中心の関係	A) 養育者—成長する者	親—子 (個人の必要や興味を満たす) 子守—幼児 (学びの環境を整える) 庭師—花 (学び手の能力を伸ばす)
	B) 芸人—観客	手品師—観客 (学び手の好奇心を刺激する) コメディアン—観客 (楽しみながら学ぶ)
	C) 足場をかける人—知識を築く人	道具を与える人—実験者 (学びを促進する) コンパス—探検家 (必要時に学習を援助する)
	D) 協働的なリーダー—主体的な参加者	ツアーガイド—旅人 (探索や発見を方向づける) コーチ—選手 (積極的な参加と協力) 指揮者—音楽家 (ハーモニーの中での協働作業)