

論文

なぜ地域と連携した日本語教育実習を行うのか

大学の日本語教師養成課程担当教員の語りから見えるもの

澤邊 裕子*
(東北大学)早矢仕 智子
(宮城学院女子大学)中川 祐治
(大正大学)西村 美保
(清泉女子大学)杉本 香
(大阪大谷大学)

概要

本論文は大学の日本語教師養成課程において地域と連携した日本語教育実習を企画し、実施してきた日本語教育実習担当教員4名の語りのナラティブ分析を通し、地域と連携した日本語教育実習の意義を明らかにすることを目的とした。各インタビューの中で見出された筋を個別のストーリーとして記述し、分析した結果、地域と連携した日本語教育実習の意義は、自らの専門性を生かし、社会に参加することのできる市民としての態度の育成であり、多様な学習者に向き合い、その個別性に寄り添いながら授業を実践する経験からの学びの獲得であると考察した。この結果を踏まえ、登録日本語教員の制度化により、実践研修の場として地域の日本語教室の場が選択されにくくなる可能性がある中、地域日本語教育に関心を持つ関係者との対話の場を作り、ことばの教育と社会の関わりという本質的な命題を多様な関係者らと問い直す機会を創出していく重要性について指摘した。

キーワード：日本語教育人材の育成，地域日本語教育，ナラティブ分析，市民性，多文化共生社会

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

1. 研究の背景と目的

日本語学習者の増加や多様化に伴い、日本語教育人材の養成や研修の充実が課題となる中、大学の日本語教師養成課程における日本語教育実習の在り方も重要な検討課題の一つとなっている。2024年4月1日施行の「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」に

おいて、新たに創設される登録日本語教員として登録を受けるためには、登録実践研修機関における実践研修（日本語教育実習）を受講し、修了することが求められることとなった。同日、文部科学省の日本語教育部会により「登録日本語教員 実践研修・養成課程コアカリキュラム」(文部科学省日本語教育部会, 2024) が示されている。また、「登録実践研修機関研修事務規程策定基準」(文部科学省総合教育政策

* Eメール：yuko.sawabe.b8@tohoku.ac.jp

本研究は、JSPS 科研費 JP23K21943 (基盤研究 (B), 研究代表者：北出慶子) の助成を得たものです。

局長, 2024) においては, 「⑤教壇実習に関する科目は, 5人以上の生徒に対して同時に行われる日本語教育の授業(教壇実習機関が開設する通常の日本語教育課程の一部又はそれに相当する実施形態であるものに限る。)の補助を行うものになっていること」と定められた。教壇実習機関が小学校, 中学校, 義務教育学校, 高等学校, 中等教育学校, 特別支援学校である場合は5人を下回っても差し支えないとされているが, これは公的な学校教育現場に限った補足事項であり, ボランティアなどが中心に運営している地域の日本語教室での実践研修に対する言及はない。

このような日本語教育実習をめぐる新たな動きの中において, これまで複数の大学の日本語教師養成課程で行われてきた, 地域と連携した日本語教育実習の在り方について問い直しが求められている。なぜこのような実習が企図され, これまで実施されてきたのだろうか。筆者らは新しい法律の下, 実践研修として位置づけが更新された日本語教育実習のうち, 地域と連携した日本語教育実習の今後の在り方を考えるためには, これまで実施してきた教員の語りからその意義を考えることがその一助となると考えた。そこで本研究では, 地域と連携した日本語教育実習を企図し, 実施してきた日本語教育実習担当教員の語りのナラティブ分析を通し, 担当教員が考えている地域と連携した日本語教育実習の意義を明らかにすることを目的とする。

2. 地域日本語教育と日本語教育実習の実践に関する先行研究

地域日本語教育は社会の動向と連動して展開してきた。その端緒となったのは, 70年代末から80年代にかけてのインドシナ難民や中国帰国者に対する支援である。80年代後半から90年代には, 支援を求める側も提供する側もその数と規模が大きくなり,

1990年の出入国管理及び難民認定法の改正・施行によって日系人とその家族が増加し, 中でもその子どもたちに対する日本語支援の必要性に焦点があたるようになった(池上, 2008)。

さらにここで重要なことは, 池上(2008, p. 107)の指摘にもあるように, インドシナ難民や中国帰国者に対してでさえも「公的な支援に先立って社会福祉関連の団体やボランティアによる熱意ある支援があり, 現在も続けられている」という点である。すなわち, ボランタリーな市民活動が先行し, その後, 公的な制度が整えられてきたという実態があるのである。

本邦における主たる所管省庁は文化庁であり¹, 平成6(1998)年度～平成12(2004)年度の「地域日本語教育推進事業」を皮切りに, 2007年には文化審議会国語分科会日本語教育小委員会が設置され, そこでの議論をもとに『生活者としての外国人』に対する日本語教育が進められてきた。文化審議会国語分科会(2010, p. 2)によれば, 「生活者としての外国人」とは, 「だれもが持っている『生活』という側面に着目して, 我が国において日常的な生活を営むすべての外国人を指す」とされる。そして, 一般にかれらを主な対象とする日本語教室の活動が「地域日本語教育」と呼ばれるが, 地域日本語教育は『日本語を教える／学ぶための教室』の範囲を超え, 全ての人々がよりよく生きる社会の実現のために, それを妨げる問題を問い, 言葉の側面からの働きかけによって地域社会形成を目指す活動の総体として捉える必要がある」との指摘もある(日本語教育学会, 2008, p. 14)。

また, 地域日本語教育では日本語ボランティアが重要な役割を担ってきた現状がある一方で, 地域日本語教育の専門家の必要性についても次第に論じら

1 2024年4月から文部科学省に移管され関連事業が進められている。

れるようになり(日本語教育学会, 2009), 2010年代になると文化審議会国語分科会日本語教育小委員会で議論が始まり, 2018年にはその報告が取りまとめられた(文化審議会国語分科会, 2018)。ここに至り, 「日本語教育人材」が役割・段階・活動分野別に整理され, 従来の「日本語ボランティア」が「日本語学習支援者」, 「地域日本語教育専門家」が「日本語教師【初任】(生活者としての外国人)」として位置づけられるかたちとなった²。

このように日本社会における地域日本語教育の位置づけや人材の育成がますます重要になってきているが, 大学の日本語教師養成課程における地域と連携した日本語教育実習もこうした背景の中で実施されてきた。主な先行研究としては, 土屋(2005)がある。これは愛知県立大学の日本語教師養成課程が2000年に開始した地域のボランティア日本語教室との連携による日本語教育実習を記録したものである。日本語教育実習の場となったボランティア日本語教室の目的は, 「外国人住民と日本人住民双方が対等な立場でのコミュニケーションをとおして相互学習し, 相互理解をふかめていき, 多文化社会を構築していく拠点となること」であり, 「学生は一市民として, かつ, 教室を運営していくパワーとして参加の要請をもとめられて」いると述べている(土屋, 2005, pp. 20-21)。また, 土屋は終章において, 日本語を教えるスキルの習得に重点を置くのではなく, 全ての人が住みやすい社会づくりを目指すということに重点を置いた「あたらしい形態の日本語教育実習」の可能性を述べている。

大学の日本語教師養成課程が地域の日本語教室と連携して行う日本語教育実習はその後も様々な大学で行われ, 近年でも樋口(2022)などの実践報告が見られる。このように, 地域と連携した日本語教育実

習に関する実践報告は個々に発表され, その成果は蓄積されているが, 担当教員の語りを取り上げたものは少ない。中川ほか(2024)では, 地域と連携した授業や教育実習を行っている大学の日本語教師養成課程担当教員に対するインタビュー調査が行われており, 連携先決定においては, 以前から担当教員が実践者あるいは研究者として関わってきた地域の団体であることが多いことや, 連携先との関係構築に配慮しながら事前の指導や実践期間中の指導を行う教員の様子が見られたとしている。そのうえで地域と連携した授業科目や教育実習の構想や実施における様々な工夫は, 教員が持つ人材育成への強い思いやビリーフの現れであると述べられている。しかしながら, これまでの研究には地域と連携した日本語教育実習を行う教員がどのような成果と意義を実習の実践を通して見出してきたのかについて, その個別性に注目して明らかにしたものはない。そこで本研究では詳細なナラティブ分析によってこの点に迫り, 本研究で得られた知見を今後の大学における日本語教師養成課程における教育実践にいかにつなげていくべきかを考察する。

3. 本研究が立脚するアプローチと研究方法

3. 1. 本研究が立脚する立場

本研究はただ一つのリアリティがあると捉える実証主義的な考え方ではなく, 多様なリアリティがあると考え, 質的研究の社会構成主義の立場に立脚している。舘岡(2024, pp. 6-15)は質的研究について, 量的研究では全体の傾向のもとに捨象されてしまう個別性を重視し, データの質の豊かさを扱う方法論として市民権を得た研究方法であると述べている。また, 日本語教育において質的研究を行う目的について, 最終的に対象となるフィールドや社会を

² 実際にはこのような一対一の対応とはなっていない。対応関係についての詳細は御館(2019)に詳しい。

表1. 地域と連携した日本語教育実習の概要

調査協力者	概要	インタビュアー
A	【主専攻課程】日本語教師養成課程の選択必修科目「日本語教育実習Ⅰ」（「日本語教育実習Ⅱ」が日本語学校）2単位。後期実施。履修する学生は数名ずつ5～6カ所の地域日本語教室（子ども対象の教室も含む）に分かれ、週1回3時間×4回、学習支援を行う。	a
B	【主専攻課程】必修3単位。4年次通年科目。国内の日本語学校、海外実習、B大学が主催の地域日本語教室等での実習から選択。大学主催の地域日本語教育での実習は見学、模擬授業、教壇実習、事後検討会など、40時間以上行う。	b
C	【副専攻課程】通年で4単位の「日本語教育実習（国内）」。メインは地域日本語教室での学習支援活動（週1回×15回以上）で、地域の多文化共生活動（防災訓練など）の手伝い、交換留学生への学習支援も行う。	c
D	【主専攻・副専攻課程】日本語教育課程必修科目「日本語教育実習A／B」のうち、Bが地域日本語教室を実習先とした日本語教育実習科目1単位。半期実施。日曜日が実習日となり、5回（1回90分）以上の教室参加と教壇実習（実習生がコーディネーター）を課す。対面、オンラインの両方式で行う。	d

よりよいものへと変革するためにあるのではないかと述べている。

また、質的研究は問題を解決するための研究ではなく、潜在する問題を発見するための研究であり、探索的な特性を有するものでもある（大谷，2019）。さらに、今福（2021）には、質的研究からみえるものとして「文脈と関連づけた具体的状況の記述」「経時変化やプロセスの記述」「問題の発見と探索」が挙げられており、質的研究の一般可能性は翻訳可能性という考え方で担保されるとされる。すなわち、論文読者が質的研究の知見と自分自身のケースを比較し、自分の文脈にそれを翻訳・応用させることで「一般化」が可能になるという。

なお、本研究で扱うのは教師の「ナラティブ（narrative:語り・物語）」である。ナラティブとは「広義の言語によって語る行為と語られたもの」（やまだ，2007，p. 54）と定義されるものである。本研究ではこれを社会構成主義の立場に立って捉える。すなわち、ナラティブを「現実を構成する」ものとして捉え、「個々のナラティブがどのような現実を構成しているのか」（瀬尾，2024，p. 21）に注目する。

3. 2. 研究方法

調査は2022年8月から2023年3月にかけて、地域と連携した教育実習を実施した大学の日本語教師養成課程担当教員4名（東北（A）、関東（B）、中部（C）、関西（D））に対し行った。同意書にサインをもらった後、2時間程度の半構造化インタビューを行い、文字化資料を作成した。なお、インタビューは筆者a, b, c, dがそれぞれ一人ずつ実施した。表1に調査協力者が授業担当教員として実践している日本語教育実習の概要を示す。

本研究では Polkinghorne (1995) によるナラティブ分析のアプローチを用いる。Bruner (1985) が示した2つの認知のタイプに基づき、一つは得られたデータ全体の共通要素からカテゴリを見出していくというものであり、もう一つは得られたデータを要素に分割するのではなく、ストーリーとして示すものである。本研究では後者のように、調査協力者一人ひとりの語りの中にプロット（筋）を見つけ、ストーリー化するという方法を用いた。4名のストーリーを示すことによって「データを構成している断片的な要素を一貫した全体に統合し、意味づけ」し、

それによって「個々のケースのユニークさや複雑性についての理解を提供する」(瀬尾, 2024, p. 24)ことを目指した。なお, 分析した結果を文章化するにあたっては, 調査協力者に複数回文章の内容の確認を依頼し, 調査協力者の発話の意図と筆者らの解釈の仕方に齟齬がないように細心の注意を払った。以下, 4章においてそれぞれのストーリーを記述するが, 調査協力者の発話の一部を引用する際には「」を用いて示すこととする。

4. 地域と連携した日本語教育実習の意義の個別性：教員4名の個別のストーリー

4. 1. A氏の語り

調査協力者A氏は所属先の大学を異動し, インタビュー当時は既に別の大学に勤務を始めていた。筆者aとA氏とは研究会活動等を通じて面識はあったものの, どのような日本語教育実習を行っていたかについての話を聞いたことはなかった。また, 筆者aは, 正課の実習として地域の日本語教室と連携した経験がなかったため, A氏が地域と連携した日本語教育実習を実施するにあたって, なぜ始めたのか, 連携先をどのように見つけていったのか等, 大いに関心を持って話を聞いた。

4. 1. 1. 育成したい人物像を思い描く教育者の姿

A氏が地域日本語教室での実習を始めたのは, 旧教育学部から改組され, 一般学部の中に選択制の日本語教師養成課程が設置されたときであった。この課程は, 留学生を対象とする日本語教師の養成だけではなく, 教員免許状を取る学生が学校の内外での外国につながる子どもや保護者への対応に当たるといったこともイメージして設計されたという。

そのため, 上記の人材の養成にあたっては, 実習

をする上でも, 地域の保護者や子どもとの関わりにおいて必要となる能力を育てたいという考えがA氏にはあった。

実際, 地域日本語教室での実習に参加した学生は「外国人の奥さんが多い」といったような, その地域ならではの事情や社会的な背景等が実態としてよく理解できたようだった。地域の日本語教室と連携した実習は, A氏の意図したような学びの場となっていたということが次の語りから想像できる。

A: (大学の) 授業の中でやってることって, 模擬授業だったりすると, いわゆる初級の模擬授業だったら, ばっちり教案書いて, 語彙のコントロールとか, 文型のコントロールとかして, 積み上げみたいなの, ゼ初級のみみたいなやつをまずやりますよね。そうすると, それでは特に地域は全く対応できないってことがわかるので, そのギャップに気づいてもらうっていう点ではすごくよかったなと思うんですね。(中略) 地域はもうこの振り返りシート見ても, 随分, 違うんだな。つまり, 一人ひとりを見ないといけないとか, 順番どおり語彙の制限とか, そういうことをしても意味がないっていうようなことを気づいてる学生さんも多かったし, 生活者として何が必要かみたいなのが, 一番に来るんだなっていうことを気づいてる学生さんも多いし, 学習者の状況に合わせてとか, 一人ひとりの学習者を見てとかっていうことに対しての気づきが, すごく振り返りを見ると多い感じがしますね。

さらに, A氏が意図した以上に実習生が自ら気づきを得ていた可能性も見受けられた。地域の日本語教室ではそもそも学習者が来るかどうかもわからず, 急きょ担当する学習者が変更になるということはある。そのため, ほぼ事前準備ができず, 「後

行シラバスのな感じになったりする」ので、「気づきとして多いのはそういう意味の柔軟性とか、適応する力とか即興性みたいなものは、やっぱり求められるし鍛えられる」ということを書いている学生がいたという。

しかし、実習生のもともとの性質によってうまくいく場合とうまくいかない場合があることもA氏は把握しており、それは地域の日本語学習支援者の「資質・能力」に関わって重要だという考え方に結びついている。

A: 準備が全く役に立ちませんでしたっていう振り返りも多かったですね。予定してたよりも早く終わってしまって、その後、時間をどうやってつぶせばいいかわかりませんでしたとか。そういう即興することができた人とできなかった人、即興的にできた人とできなかった人みたいなのがありますね。

a: そういう臨機応変な対応が難しい学生さんは、現場に行くと大変なんじゃないかな。

A: 本当に地域の日本語教室に関しては、結構、大変かもしれないね。臨機応変さとか柔軟さっていうのは、多分、資質能力として重要。

一方、「資質」としての自発性に欠ける実習生に関しては、実習生を受け入れる日本語教室の担当者との間でA氏が板挟みになっていた様子もうかがえた。

A: 自発的じゃない、ちょっと消極的な学生さんとかは、地域の日本語教室に行くとかでもわかりますし、あと、先ほどの教室との反省会でも、教室さんのほうから出た注文で多かったのは、学生さんが積極的じゃないので、もう少し積極的に振舞うようにしてほしいっていうのは言われまし

た。ボランティアって自発性とかそういうものに支えられているので、ほとんどのボランティアさんがそういう自分から動くみたいな態度、資質で参加されているので、そこの中に消極的な実習生が混じったりすると、目立つのは目立つんですよね。指示待ちみたいな。多分、実習生も実習だから何か教えてもらえると、指示があると思って参加すると、思ったより「自分でやって」みたいな感じになってたので、その辺はギャップがあったんじゃないかなと思いますね。

A氏の語りからは、地域日本語教室での実習を通して、例えば、日本語そのものの知識の獲得やいかに巧みに授業を行うのかといった技能面の向上よりも、資質や態度の育成、中でも「気づき」に基づく自己省察、「寛容性」「柔軟さ」「自発性」といった要素を重視していたことが推察される。

4. 1. 2. 実習を円滑に行うために尽力するコーディネーターとして

A氏は、地域日本語教室での実習を計画した際に、まず、県の国際交流協会に相談した。そこで年1回開催されているボランティア日本語教室のネットワーク会議に参加することを勧められたという。その会議に参加し、参加している県内30ほどの教室に対してA氏の大学の日本語教師養成課程と実習の概要を説明し、協力してくれる教室を募ったところ、5~6か所の教室が協力してくれることになった。A氏はその会議に実習を開始した後も継続的に参加し、関係維持に力を尽くしていた。

A: 毎年必ず、年1回、日本語教室のネットワーク会議があるので、そこにもずっと私とか、もう一人の日本語学の先生が参加されたりして、必ず顔つなぎっていうのか、ことはやりましたね。

さらに、A氏は県外とのネットワークづくりにも積極的に取り組んでいた。

A: あと、X地方は、ネットワーク会議っていうのがあって、各県持ち回りでやってくんですね。そのときに実行委員会みたいな立ち上げるんですけど、実行委員会立ち上げるときも、必ずその教室さんと県協会さんにお声掛けして、(A氏所属の)大学と、その教室さんと、それから県協会さんで実行委員会つくったりすると、そういうところでまた関係が、ネットワークができて、それでやりやすいついていうのかな。実習のことも頼みやすいし、大体そういうとこに参加してくれる教室の主催者の方っていうのは熱心な方なので、実習生とかも、どうぞ、お引き受けしますよみたいな感じになってましたね。

ネットワーク自体がもともとあったと語られているが、A氏自身が県で定期的に関われるボランティア研修会で講師を頼まれ、引き受けることによって、さらに新たに教室運営者や日本語指導者と知り合いになるという好循環が生まれていた。A氏自身が、外部との良好な関係性を維持し、実習を円滑に実施しようと積極的に努めていたことがわかる。

また、個々の教室との関係性も重視し、実習生受け入れを依頼する際には必ず実習生の学びの履歴や将来の進路希望等の情報を提供して受け入れの可否を打診したり、実習が終わった後に教室の担当者に来てもらって意見を聞くという振り返りの活動も行い、そこで出された意見に基づき日誌をつけることも始めたという。しかし、教育機関ではない地域日本語教室に対して実習生の受け入れを依頼する上で、日誌を導入したり、要望を伝えたりするなど、どこまで負担をかけてよいか、また一方で「丸投げ」になってもいけないという葛藤を常に感じていた。

さらに、A氏は地域と連携した日本語教育実習に

意義を感じつつ、受け入れ側の教室から「地域の日本語教室で実習をやることの意義」について問われることもあり、考えさせられることもあったという。

A: 地域の日本語教室で実習をやることの意義みたいなのは、「どうして私たちに頼んでるんですか」みたいなこととかも聞かれましたし、「丸投げで本当に大丈夫なんですか、私たちに完全に投げる。私たちも自信がないんです」ってボランティアの方々がおっしゃるので。「私たちの所で大丈夫なんですか」とかっていうのは言われたし、そういうのはありましたね。

このことに対し、A氏は、学校教員として地域の保護者や子どもたちとのコミュニケーションにおいて必要とされる能力を伸ばせるはずだという自身の信念に基づき開始した実習を通じて、実習生が多くのことを学んでいる手応えを感じ、地域の日本語教室に対してははっきりとこの実習の意義を伝えることができていたと考えられる。

このように、A氏の語りからは、個々の地域日本語教室の現場に関わる人たち、県の国際交流協会担当者やボランティア日本語教室のネットワーク会議参加者、ひいては県を超えた広域でのネットワークを構築しつつ、システムとしての地域日本語教育の中に実習を位置づけるべく尽力する様子をうかがい知ることができる。そして、社会を構成する人々がともに学ぶという真正な場への参画を通じて、主に態度面での成長が促されることが地域日本語教室での実習の意義として捉えられているものと考えられる。

4. 2. B氏の語り

調査協力者であるB氏は、長年にわたり地域日本

語教育の専門家として研究と実践を進めており、大学の日本語教師養成課程においては教師教育の専門家として実習生の指導にも携わっている。筆者bはいくつかのプロジェクトでB氏と協働した経験を有するものの、地域と連携した教育実習について直接的に聞いた経験はなく、今回のインタビューが長時間にわたってB氏の日本語教育実習や日本語教育人材養成への思いについて聞く初めての機会となった。また、B氏との間には一定のラポールが形成されており（このことはB氏の語りの所々にカジュアルな言葉遣いとして現れている）、B氏は建前ではなく率直に自身の思いを語ってくれたものと感じている。

4. 2. 1. 地域日本語教育の専門家の育成への思い

地域日本語教育の専門家であり教師教育の専門家でもあるB氏の語りから浮かび上がるのは、このような地域日本語教育の専門家の育成の必要性であり、なканずく、1対1の指導や対話のパートナーの役割よりも、日本語教育の専門家として独り立ちして「授業」ができることや、日本語学習の成果をきちんと保証できる日本語教育人材を育成したいという思いである。そして、いわゆる対話型教室とは異なり、社会への参加を目指した言語習得³を保障する場として、地域日本語教育においてもあえて教室型の教室を運営する意義を説く。

B：2013年から始まったのでちょうど10年なんですよね、それで、それを作る手前でもちろん地域の日本語教育が対等性を重視しましょうとか、

3 山田(2002)によれば、地域における日本語学習・支援活動には、「社会の変革を目指した相互学習(社会教育)」としてのものと、「社会への参加を目指した言語習得(補償教育)」としてのものがあり、後者は公的機関によって保障されるべきものであるが、まったくといっていいほど不備であることが指摘されている。

みんな大事であるっていうことを言ってることはもう十分わかってはいるんですけど、そういう中でやっぱり日本語学習って成果がどのくらい上がったのかっていうのが、実はどこにもデータはなかったですね、10年前ではね。それでその当時もすでに科研の方で地域の教室の実際を調べるっていうので、OK出してくれたところにはビデオを持ち込んで映像撮ってたんですね。1対1のところもあったし、一斉型の教室もあったし、対話中心、教科書使いませんってところもあったし、いろいろあったんですけど、やっぱり1人の教師が生活のための日本語を学ぶっていう学習の場をちゃんと仕切れるようになる、それが教師としての専門性を高めることにつながるだろうっていうことを、やっぱりそういうふうにやってくることが、日本語教育の専門性全体を高めることに最終的にはつながる。(中略)すごく言い方が難しいんだけど、多文化共生とかっていう名のもとに、日本語学習、教育の位置づけがすごく弱まっちゃうっていうか、ある意味日本語教育の専門家の責任が猶予されちゃうっていうか、それはどうなんだろうとその当時も思ってたし、今もやっぱり思っていて、10年やってあんまりまだ状況変わってないよなっていうの思うんですけど。それで、とにかくボランティアの人がいっぱい入ってて、1対1とか、対話型っていうのを主眼の教室は世の中にいっぱいあるんだから、逆にそうじゃない1対多で学習効果も上げる、日本語能力も高める、それによって地域貢献ができる、学生にとっては研究の場にもなるっていうようなことをねらってずっと教室型でやってます。

4. 2. 2. 実習生と学習者との関係性と学びの連続性

また、実習生(学生)と学習者(外国出身者)との関係性において、必ずしも、実習生が学習者よりも

知識があり、常に教える側になるだけではないという地域日本語教室の場の特性についても以下のように語られる。

B：生活者の日本語とかの地域の教室でやることって、実はね、学生にとっては知らない世界、知らない世界って何かって言うと、例えば、ごくわかりやすい例で言うと、ゴミ出しのこととか、ゴミの分別の仕方とかね、実家暮らしの学生あんまりよく知らなかったりするんだよね。粗大ごみの捨て方とかも、粗大ごみ捨てたことないからわかりませんかとかね。あとね、のし袋が出てきた時があって、それで学生はパワポで、祝儀袋と不祝儀のとを映し出して、祝儀袋も結婚式用のと普通のお祝い用のと見せて、知ったふうにいろいろ説明始めたんだけど、そしたら、学習者さん達はみんな社会経験が、日本語ができなくても社会経験が豊かで、祝儀袋の方の蝶結びの方を指して、これは、結婚式の時はだめだよ、みたいなことをたどたどしい日本語で言ったんですよ。そしたら、学生は、大丈夫ですって言ったの。(中略)学習者さんの方もやっぱりね、大人で、先生はまだ若いから、知らないですって言ったの。でも、そういうことが本当によくあって、学習者の方々の方がやっぱり大人で、実習生達が苦勞してやってることに對して、寛容で、見守る感じ。

そして、このような経験を通して、地域日本語教室の場の特性である、教える／教えらえるといった非対称的關係性ではなく、水平的な關係性の中で実習生が学ぶことの意義について、単に日本語を教えること以上の価値があることが語られる。

B：ああいうことの連続で、おもしろいですよね。市民性とかって言うところまでは行かないかも

しれないけど、でも学生にしてみれば、日本語ができるできないとかと、目の前にいる人のいろんな人生とかやってることとか、心の豊かさとか寛容さとかは、すごい感じてるだろうなっていうのは思いますけどね。

そして、このような市民性への気づき、省察のプロセスは、単に実習の中だけに留まらないことを意味する。

以下の語りは、ある学生が実際に授業の中で行ったことが教育実践について検討する際の事例として取り上げられた際に、その当時は、学生は批判されたと感じたものの、時間をかけてその意味を捉え直し、価値づけていった変容のプロセスが語られている。このことは、単に学びが実習の中だけに留まらず、卒業後何年もかけて気づき、成長し続ける契機となり得ることを示すものである。

B：(上記事例の)元になる授業をやってる人っていうのは、その後日本語教師になっていて、彼女の授業の様子があのエピソードの元になったっていうことももちろんわかって、だけど彼女はね、あれを消化するのに時間がかかったって言ってた。(中略)すごく批判されたと感じたみたいだし、その時の自分が間違ってるとは思わなかったみたいだね。間違ってると思わなくていいんだけど、でも、その時の、難しいでしょうね、自分のふるまいをもう一回振り返ってっていうのはなかなか。今はわかるって言ってた。今は言いたいこととかわかりますって。

4. 2. 3. 養成課程で日本語教育を学ぶ意義

B氏が勤務する大学の養成課程においては、修了しても実際には1割程度しか日本語教育に関わる者はいないという。これは現実には多くの大学の養成課程に共通することであるが、養成課程で日本語教

育を学ぶ意義についてB氏はガイダンス等で学生に次のように話すという。

B: (ガイダンス等で話す内容として) 日本語教育を勉強するってことは、日本とか社会とか、世界を知る上でとっても大事ですと。これからの時代を生きていく上では、日本以外の国との関わりとか、自分と国籍が違う人との関わりなしでは、生きていけなくて、今だってそうなんです。そういう時代を生きていく中では、日本語教育の勉強するっていうのはこれからも生きていく中の視野を広げたり、土台を作る上で役に立つはずですよ。

そして、授業や実習の中で殊更に「市民性」や「社会とのつながりや関わり方」といったことを強調しなくても、それらは学びのプロセスで自ずと醸成されていくものであるとする。また、そういった「種蒔き」や「考えるためのいろんな視点」を「提供できたらいいかな」と語り、実際の授業の中で、学生自ら「どう関わりたい」とか「自分はどうそれを捉える」のかということが立ち現れることを「すごくおもしろい」というように評価するのである。

B: 私達のコミュニケーションっていうのは対面で行うのが多いし、仮に大地震が起きてどっかに避難所に入った時には、隣に座ってる、あるいは行列に並んでる(日本語の力が)十分じゃない人と、ちゃんと意思疎通を図る必要が出てくる、それはお互いのためである、ということをお互いにつかってもらう。このことは市民性とかいう言葉一切使っていないし(中略)もしかしたらすぐ忘れちゃうかもしれないけど、将来社会人になった時何かのきっかけで思い出すかもしれない、でも、それでもいいかなって思ってますね。

b: そういう種蒔きみたいなものとかちょっとした

きっかけを出しておくっていうことが後の態度とか価値の醸成みたいなものにつながっていくっていう可能性があるということですよ。

B: そうそうそう。やっぱり大学に入っているんな新しい知識も得るだろうけども、考えることであるとか、自分はどう生きるべきかを考えるのも大事なんだけど、自分と社会でどういう関係を持っていくのかっていうこともすごく大切で、それは別に社会っていても大げさに考える必要もなくて、相手と自分がいればもうそれで社会。それで、ひとりでは生きていけないんだから、相手ももちろんそうなんだからっていうことでいろんなことを考えられるようになって、考えるための種蒔きもbさん、おっしゃってたけど、考えるためのいろんな視点とか、思いとか、そういう形で提供できたらいいかなとは思っていますね。

b: そうですよ、日本語教育ってそういう意味ではいろんな視点を与えられる科目というか分野ですもんね、社会とのつながりという点でも。

B: でも本当にそれは思うんですよ。学生にはあんまり絶望的な…解決策は何もないみたいなことよりも、もちろんすごく何でも大変なんだけど、でも、いろんな見方っていうか。学生ってすごい純粹だから、例えば外国人が、在住外国人が苦勞してるとかっていうと、じゃあこういうふうにしたらいい、ああしたらいいってすごくね、善意に基づくいろんな支援策っていうのは思い浮かべるんだよね。(中略)そういう社会の状況だとか、そこに自分はどう関わりたいとか、自分はどうそれを捉えるかっていうのをもしも出してもらえてるので、それはすごくおもしろいなって思いますね。

B 大学の養成課程の実習では、国内の日本語学校、海外の日本語教育機関、B 大学が主催の地域日本語

教室等から選択するようになっていた。そして、どの実習を選択したとしても日本語教育の専門家として自立してほしいこと、ひいてはそれが日本語教育の専門性全体を高めることにつながるというB氏の信念が根底にはあることがうかがえる。そして、実習の意義は、「4年間で学んできたことをまとめていくプロセス、振り返っていくプロセス」であり、表面的な学びではなく「自分の体にストーンと落ちていく」経験にあるという。

また、知識、技能の重要性は認めつつも、態度がその土台になるとし、その上に乗っている知識や技能は態度が小さければそれほど確かなものにはならないという。そして、この態度をいかに醸成するかを考えなければならないが、その成果は短期的に出るものではなく、性急に求めるものではないとする。

B氏の語りからは、日本語教師の専門性が表面的な知識や技能に留まるのではなく、生涯を通じて醸成されていく態度や価値観に支えられているものであること、地域と連携した日本語教育実習はそういった態度や価値観を育む、生きた経験に触れる場として有効に機能するものと捉えられているものと考えられる。

4. 3. C氏の語り

調査協力者C氏は、もともと言語に関心があり、留学生を対象とした日本語教師であった。しかし、前任校で技能実習生の存在を知り、ボランティア教室の養成講座講師の依頼を受けたことをきっかけに、地域の日本語教育に関わるようになり、その際の活動と出会いを通して日本語教育観が大きく変化したという。さらに、経営学の大学院にも通い、工場の参与観察を通して、地域の教室に来る人々の周辺環境を理解しようと努めた。そして、一緒に地域をつくり支えていく、一緒に日本語学習支援を考えていく人を養成したいと思い、C大学に移った。筆

者cは、日本語教師養成に関する会合の場で、C氏の実践報告を聞く機会があり、その実践力に強く関心を抱いた。そこで、C氏の実践の背景と信念について深く知りたいという気持ちでインタビューに臨んだ。

4. 3. 1. 日本語教育実習の活動を通じた3者の学びと変容

C大学の教育実習では、実習生は1年を通して週1回地域の教室に通い、週1回の大学の授業において教案指導を受けたり、実習生同士で進捗や課題を共有し話し合ったりする。地域の教室での学習支援と並行して、年により、交換留学生への学習支援や、防災などの地域の多文化共生活動も行う、「相応きつい」実習となっている。

活動の中では、「いろいろもめたりとか、学生とボランティア、ガチンコでぶつかったり」して、実習生は「心が揺れる経験」をする。C氏は実習生の行動を否定せず、まずは話を聞く。そして、「こっちのほうが正しい、こっちのやり方のほうがよくないっていう善悪二元論的に捉えることを避け、「相手と状況によって、どっちのほうが正しいとか、どっちのほうがよかったかっていうのは変わる」ことを実習生に気づかせていく。そうして実習生は、試行錯誤の経験から学びを抽出し、落としどころを見つける問題解決能力ともいうべき力を獲得していく。学生にとっての実習の成果と意義をC氏は以下のように語っている。

C: 少なくとも日本語教育は日本語教育だけじゃないってことがよくわかったってすごく言われるんですよね。あと、とにかくいろいろやってみて、いろいろ試行錯誤する大変さと面白さみたいなものも言うことが多いかな。(中略)それぞれの経験に意味がある。経験自体で、これはこんなだったから残念だったとか、こうだからよ

くなかったじゃなくって、よくなかったと思っ
たことから学びを抽出することも大事だよね
みたい。それは、地域で思いどおりにならな
いことがいっぱいあるので、そこをどういうふ
うに落としどころつけていくのかっていうとこ
ら辺はすごく学びとしてはあるし、そのときに、
自分のイメージしてた100パーセントじゃない
解決じゃないけれども、何とかうまく落としど
ころを見つけるっていうことが実際の現場では
すごい大事になってくるんだってことに関して
の理解は、少なくとも最初のスタート時と比べ
れば、伸びてきてるのかなっていう気はします
ね。

一方、実習生との活動を続ける中で、C氏の側にも、自身も学び手であり、教師というより学習支援者だと捉え直すといった変容が起きていることが以下の語りからわかる。

C: いや、でも、私、すごい変化してて(中略)、最近は大いぶ緩うなってきたというか、そういう考え方もあるんだってちょっと面白がれるようになってきたかな。これがありだけじゃなくって、そういうやり方もありやねみたいな感じで、ふりだけじゃなくって、自分でも、そういうやり方もあるよね。そこ、重視してんねやとかっていうふうに、ちょっとだけ相手のことを、ベキ論としての振る舞いではなくって、そういうふうに捉えられるようになってきたかもしれない。(中略)日本語教育実習っていう場と仕掛けは私が設計するけれども、そこで起きていることとかに関しての評価というか、価値の優劣に関しては、私のほうが判断ができる、上であるっていうよりかは、一緒に体験を私も共有できてる一員になりつつあるなっていうところの変容は私も感じてるかな。

自身が育てたい人材像に、自分自身も変化しているのである。文化審議会国語分科会(2019, p. 22)では、専門家としての日本語教師に求められる資質・能力が示されているが、C氏は「(4) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有して」おり、「(5) 日本語教育を通じた人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有して」いる。これらは、日本語学習者に対する日本語教師の資質・能力の記述ではあるが、日本語教師教育者の資質・能力にも当てはまるのではないだろうか。C氏はこれらの資質・能力を体現し、実習生に示しており、実習生はC氏の態度からも学んでいると言えよう。

そして、実習の成果と意義は、実習の場である地域の教室にも波及している。実習の受け入れが始まる前から、C氏はボランティア養成講座の講師として教室に関わり始めた。当初はボランティアの希望に合わせて、教え方に関する知識を講義形式で伝える形だった。数年後に実習生が入り、ボランティア研修を実習生との共同でやり始めてから、徐々にボランティアの意識にも変化が表れ、互いに学びあい、教室の活性化につながっていったようである。また、防災訓練のポスター発表やワークショップに、ボランティアと学習者が参加するなどして、「日本語教室が日本語教室だけじゃなくって、市民の生活に関わることに広がっていくってことが今、増えてきて」おり、「学習者は支援を受ける人だけじゃなくって、学習者も支援できる人になろうとっていう考え方に少しずつ変わってきて」いるという。このような意識の変化をC氏は以下のようにまとめている。

C: 意識として、学習者との関係性だったりとか、地域の教室の機能っていうか、役割として、どういことが求められてるんだらうかっていうことに関しての理解っていうのはすごく変化し

てきてるんじゃないかなって思いますね。日本語だけ上手になるっていうことにフォーカスを当て過ぎない教室には今なってます。

地域の教室での実習の成果と意義とは、実習生が学びを得るだけでなく、そこに関わるすべての人が学び、変容していっていることだと言えるであろう。しかし、これらの成果と意義が語れるようになるまでには、C氏の持続的な熱意と努力、関係者への配慮などが欠かせなかつたろうことは想像に難くない。

4. 3. 2. ブリッジパーソンに必要な資質・能力

C氏は、外国人住民と日本人住民とのブリッジパーソンとなる人材の育成といった、日本語教師養成における明確な目標を持っている。それは、以下のように語られた。

C: 地域の問題を解決するっていう人材を、そういうのに起用される人材を輩出しなくちゃいけないっていうところはすごく意識はしてる場所なので、(中略)日本語教育っていうよりかは、外国人住民と日本人住民の、それは働いてる人もサービスを受ける人も両方がうまくコミュニケーションの現場で起きている問題を解決するときに起用できる人材をつくる。ブリッジパーソンって言うっていいのかわかんないですけど、そういう人を育成するっていうことを意識して日本語教育実習は組んでるので、いわゆる教壇実習だけがすごくきっちりしなくちゃいけないとか以外に、問題設定と、その解決をどう組んでいっていかってというコーディネーター的な要素みたいなのは意識していると思います。

ブリッジパーソンには、問題解決のためのコーディネーター的要素が必要であり、問題解決のため

には相手を否定せずに複数の持ち札から最適なものを選択する力も必要である。特に、語りの中では「否定しない」という表現が繰り返し登場し、C氏が最も大切にしている信念だということがわかる。例えば、以下のような語りである。

C: 地域とうまくやっていくための、相手の価値観を否定しないところでうまく仲良くなってくっついてというのはすごく大事なんで、(中略)絶対に人生の先輩としての経験はボランティアの方たちのほうが持つてるわけだから、その人生の経験に対するリスペクトは絶対、必要だしっていうところはすごく強調します。

地域の教室には、複数人のボランティアやコーディネーターが関わっている。そのボランティアとの関わりが、日本語学校や大学での実習との大きな違いであろう。現場では、大学で学んだこととは違う、価値観の違う考え方と出会うこともあるだろう。しかし、外国人住民と日本人住民とのブリッジパーソンになるためには、ボランティアとの関わりからの学びも欠かせないことと推測できる。

C氏は、「学習者にとって意味のある」活動を行うのは、「地域でも日本語学校でも海外でも同じ」という。一方で、地域の日本語教室は学習者の多様性があるため、学習者にとって何が必要か、何が優先されるかをより考える必要があり、「本当の意味の日本語教師の力」を育成できるとする。

C: 少なくとも文法に関連する知識、それから社会を理解するための知識、あと、正確に言えるかとか、流ちょうに言えるかとか、適切かとかっていうことは絶対、必要なことで。でも、学習者によって優先されることは多分ちょっとずつ違ってきますよね。地域だと、多分、適切さに関する知識のほうがずっと大切で、うまくでき

ないと、それぞれ日々の生活に関係してくんだけど、(中略) どういうことを大切にここはしてるのかっていうことから組んでいけるっていうのが、本当の意味の日本語教師の力じゃないかなと思ってる。

地域の日本語教室には、背景や現在の生活、年齢、学習目的など多様な学習者が集まってきており、それぞれに必要な内容やアプローチが異なる。地域で教える際には、臨機応変に授業をデザインする力が求められる。高度なことを学生たちに求めているということは理解しつつも、ブリッジパーソンを育成するためにも、多様な学びのある地域での実習を続けている。

4. 4. D 氏の語り

調査協力者のD氏は所属する大学の養成課程の実習の場として、地域の日本語教室を選択している。その経緯はコロナ禍における国外での実習が不可であったこと、D氏が実践者として、地域日本語教室と密接な関わりを持っていたことによるものであるが、筆者dは現在進行中であるその実践に大いに興味を持った。きっかけはコロナ禍であったとしても、自身が深く関わりを持つ地域日本語教室に実習生を送ることは指導する教員として、同時に地域日本語教室の関係者として、様々な葛藤や心労を負うことは想像に難くない。地域の日本語教室を実習先に決めた理由には明確な意図と目的があったはずである。インタビューを通してそれを聞き出したいと思った。

ここでは特に地域日本語教室で実習を行った実習生(学生)とボランティアとの関係についてのD氏の語りを通して、地域の日本語教室が教育実習の目的を超え、双方にとっていかなる場であり得たのかについて考えてみたい。

4. 4. 1. 異なる世代の人たちとの葛藤と交流の場

学生たちは履修ガイダンスを経て、地域の日本語教室と小中学校から1つを希望し、実習先を選択した。在住外国人や地域日本語教育の現況を学び、地域の日本語教室でよく使用される教材の分析や現場見学を複数回実施し、教案作成や模擬授業を行った。また、D氏が選んだ地域日本語教室はペア活動が中心の教室ではなく、実習生が教壇に立って自らが提示するテーマを使って進行役ができること、学習者とボランティアと実習生が対話を通しての活動と交流が行えることから選択された。さらに、地域の日本語教室に集まる学習者を属性や在留資格で捉えるのではなく、私たちと同じ市民としての「生活者」であるとし、事前学習や見学を通して学生に繰り返し伝えたことが語られた。

そのような実習の中で、D氏が一番苦勞した点としてあげたことは、学生たちが考えだしたテーマをどのように教室活動に活かしていくかであった。実習生たちは、様々なテキストや資料を通して、生活者の日本語というテーマをイメージとして持っている。例えば、地震の緊急速報、ゴミの出し方、温泉の入り方など、学生なりに「生活者」であるということ意識したテーマを提案した。しかし、それはある意味、数多くある資料の中にある既存の内容であり、ステレオタイプであることも否めない。アルバイトや一人暮らしといった経験があればわかることも、実際においては知らないことも多い。または、本人たちはわかっているつもりでも、実はわかっただけでおらず、さらに言えば、自分がわからないのだということ認知していない場合も多い。

D氏は、このことに関連して、教室での実習生とボランティアとの微妙な関係を以下のように振り返っている。

D: (ボランティアの方には) いろんな年代のいろんなバックグラウンドの方がいらっしゃるの

で。(中略)地震の話だとか、温泉の話だとか、知識に関するところって、80年分のデータを持ってらっしゃる方に大学生は到底かなわないので。そういったところで本当いろんな知識を伝えられ、なるほどなっている。

人生経験が豊かなボランティアとの関係は、経験が少ない若年の実習生たちの自信の喪失、やりたいことへの戸惑いや放棄をも生むといった葛藤があったことも事実であり、D氏による実習生へのメンタルケアが必要になり、実習中に励まし続けることもしばしばだったと言う。しかしながら、地域の日本語教室での実習の意義を以下のように語っている。

D：(日本語学校との)一番大きな違いは学習者と大学生の関係性が、教師と学生ではない関係を保てるので。普通に連絡を取り合って、今後、出会ってもいいだろうし。ボランティアとも同じなんですけれども、ボランティアともお友達になっても構わないという環境の中で、生活の中に入っていける実習。特別な機関に自分が訪問して、ではなくて、本当に生活の中にある場所で経験したっていうのは、すごく大きな違いかなと思っています。学習者の方でも自分たちのお母さん世代の方とかがいて、本当にお母さんのようにいろんなアドバイスを受けたり、就職悩んでるよっていう話を聞いてもらったりとか。それは絶対、日本語学校では味わえない人とのつながりであるとか。本当に自分たちが今から就職しようって思っているモデルケースである人たちと関わることで、例えばベトナムの青年たちが、今、仕事でこんなことしてて、こんな苦勞してて、ていうような話を聞く中で、本当に自分のこれからの将来を考えられる、日本語教育以外の部分でもいろんなことが聞けるっていうのは、非常に日本語学校では味わえない

ことだったのかなと思いました。

実際、ボランティアから誘ってもらい、実習生(学生)が4名、隣県への校外学習(春の遠足)に参加し、道中や電車の中で、いろいろな話をして楽しんだという報告をもらったことが、D氏は実習の中で一番良かったこととして述懐している。親でも上司でもない、職業も価値観も生きてきた背景や文化も異なる、世代や年代が違う人たちと一日を過ごし、いろいろな対話をするのは、社会やコミュニティの中の自分自身の位置や生きてきた過程を否応なく自覚させられる経験であるからだ。

原因の一つがコロナ禍であったことは否めないが、大学生の交流範囲や世代間交流が年々狭まっており、アルバイトやインターンといった職業に関連するものが多いことにも偏りを感じる。このような時代や社会において、葛藤や軋轢がありながらも、異文化間の交わりを体験し、世代の継承を実感することは社会のコミュニティや文化を維持、継続させていく上で大事な要素である。

4. 4. 2. 教師である前に生活者としての市民である意識

地域の日本語教室で教育実習を行う際に重要な課題と指摘されるボランティアとの関係構築について、地域日本語教室側のことばをD氏の発話から引用する。

D：ボランティアさんのことなんですけれども、クラスを担当されている理事の方は、実習生を受け入れてる責任者であって、その人からすると、実習生に申し訳ない気持ちがすごくあって。ボランティアさんもボランティアなんだから、大学生もボランティアも同じ立場であるという教室の考え方。同じボランティアとして参加しているんだから、何か教えたり上からものを言う

べきはないはずなのに、言ってしまうのを申し訳ないというふうに学生たちに伝えてくれます。なので、これは教室としての反省点かなということで、学生たちにはそういうふうに伝わっていると思います。

D氏は、地域日本語教室での実習にあたって、「支援者になるためにはどんな心構えが必要かというのを、学生たちに知ってもらいたいというのがあった」とし、「支援者が先生ではない、一般市民としての付き合い方であるっていうところを、できるだけ重視したかったということもある」と述べている。

社会の中において、関わる人たち同士が「対等」である「支援者」であり、同じ「市民」であるという意識を養うことこそ、D氏の日本語教育実習の信念であることが感じ取れる。それは具体的にどのような学びや体験を通して修得されるものであるのだろうか。教育実習を指導する教員であり、今回の実習現場である地域日本語教室に深く関わってきた実践者でもあるD氏は、両者の側に立つ振り返りを行っている。

D：すごく双方にメリットがある実習にはなったなと思っています。本当、ボランティア不足もあるし、若い人たちのバイタリティーとかがあっていうのをボランティアもすごく刺激を受けて。ボランティアから聞かれたことという、イラスト一つとっても違うねっていう。それが本当にボランティアと学習者の年齢が離れてきているので、若い学習者に若い学生たちがするっての、本当にありがたいし、みんなにとっていい経験だったっていうふうに、すごく高評価を得ているので。こういったことが続けられるんだったら続けていきたいなと。1回限りの交流ではなくて、継続できたものだと本当にいいなというふうに感じています。

一方、学生の変化については、以下のようなエピソードが語られた。

D：事後のインタビューなんかしていると、本当に自信が付いたってというのは、みんな言ってますね。なんか自分でもできるんだっていう。本当、人生初、人の前に立って話しましたっていうような子たちが多い中で、自分ができるとは思っていなかったけど、できたってというのは、すごくその後につながってるのかなとは思いますが。

さらには地域日本語教室の実習を経て、自発的な行動へとつながった学生もいた。

D：あともう一人は、(D氏が活動している他の団体の) イベントをすることになってるんですが、そのお手伝いにも参加してくれるようになったりとか。ちょっと他人事ではなくなって自分もやってみようってというような形で、参加するハードルは下がってるのかなという、しています。

実習を通して、地域との関わりを持ったことによる学生の充実感や成功体験は自分自身に対する自信をもたらしたわけではない。多様な他者と良好な関係を築いていく社会的な体験を通して、自分以外の他者に思いを馳せることができる意識の変容と広がりをもたらした。そのことは日本語教師という資格取得に限らない教育的意義を示唆している。D氏は地域の日本語教室で行う教育実習の意義を次のように語っている。

D：日本語教育課程を修了しても一般企業に進む学生が多くて、そういう人たちが将来、この地域日本語教室に足を踏み入れやすいような状況をつくっておくことは、一つ、私たちのできるこ

とじゃないかというようなことで考えました。

社会の中に生きる生活者への理解や共感は大学生にとって一つの関門でもある。実習を通し、学校という枠を出て地域社会の現場に入っていくことは、自分をも含めた、ここに生きる「生活者」について、意識を限りなく他者へ開いていく身体的な体験である。D氏は地域の日本語教室での教育実習を日本語教育のマインドを持つ市民の育成へとつながる場と捉えている。

5. 4名の語りから見えた地域と連携した日本語教育実習の意義

本研究では質的研究のナラティブ分析を用い、調査協力者である担当教員の語りをデータとして、地域と連携した日本語教育実習をする意義を担当教員はどのように考えているかについて分析した。調査協力者一人ひとりの個別の経験に基づく豊かな語りをできるだけ多くそのまま引用する形で、各インタビューの中で見出された筋を個別のストーリーとして記述した。このことにより、一人ひとりの考え方が生まれた背景、文脈などをより明らかにすることができたのではないかと考える。

A氏は様々な地域日本語教育に関わる人々とのネットワークを形成しながら、自身も地域日本語教育の中に入り込んでいた。個々の教室と関係を築きつつ、実習生が地域の日本語教室で実習を円滑に行うことができるように尽力していた。そうした行動を支えていたのは、地域ならではの事情を踏まえた現場で生活者としての外国人をサポートするための資質や態度を育成することを重視する考えであり、A氏は意図した学びが実現できていることへの手応えを感じていた。B氏は地域の日本語教育現場において行う実習が、実習生と学習者との関係性において「教える／教えられる」という非対称の関係性で

はなく、水平的な関係性の中で学べることに意義を感じていた。その実践は実習を通して「市民性」や「社会とのつながり方」を自然と身に付けることができる場であるという確信に支えられているものだった。C氏は実習生が将来、外国人住民と日本人住民をつなぐブリッジパーソンのような人材になることを期待していた。日本語学習者の年齢や学習ニーズ、レディネスなどの背景が多様である地域の日本語教室での実習が「本当の意味の日本語教師の力」を育む豊かな土壌になると信じ、実習の場として選択していた。最後にD氏は、社会の中における「生活者」への理解や共感が大学生にとって重要な関門であると考え、地域社会の現場に入っていくことを地域と連携した日本語教育実習の重要な意義だと捉えていた。地域との関わりや実習をやり遂げた達成感などを通して、他者が置かれた様々な境遇、状況などに思いを馳せることができる視野の広がりもたらされるという認識を抱いていた。

これらの結果からは、大学の養成課程における教育実習という制度の枠組みの中にありながらも、社会型の日本語教育への志向を見出すことができた。4名の調査協力者はかねてより実践者あるいは研究者として地域の団体や教室との関わりを持ち、そのつながりから実習を設計するに至っている。すなわち、養成課程に必須な教育実習の「装置」としてこれらの場が選ばれたのではなく、社会的存在としての参加者の自己実現や社会的公正さ、共生社会の実現といった地域日本語教育の理念を具現化するための場として積極的に選び取られていたのである。日本語教育関係者の中には、地域とつながって活動をしている人々も多いと思われるが、その場を「教育実習」の場を選択するというのは、一段ハードルが上がる。組織的、制度的な困難さ、養成課程の学生の状況、時間的制約も含め、様々な難しさや課題が横たわっているのが現実である。それでも、教員4名の発話には、未来を創っていく学生に、身近な地

域にある日本の社会の課題そのものを当事者として経験し、そこから変革の一翼を担ってほしいという強い思いをうかがい知ることができた。

6. ことばの教育と社会の関係性を問い直す場の創出に向けて

筆者らは、調査協力者4名に通底する考え方を明らかにする中で、地域と連携した日本語教育実習には、実習の場に参加した全ての人々の「対等性」「水平性」の関係構築を促し、多文化共生社会を創るための市民性を涵養する場としての意義を強く認識するに至った。地域と連携した日本語教育実習は、日本語教育の知識や技能を習得するという事に留まらず、人間教育や社会教育としての側面を持ち、必ずしも日本語教師にはならない学生に対しても（現実にはこのような学生が大半を占める）、多文化共生社会の一員としての資質、主に態度を養うための内容と場を保証していると考ええる。

今後、国内において就労者、生活者としての外国人が増加していくことが予想される。こうした中、大学の日本語教師養成課程が果たすべき役割は、多文化共生社会を創るという大きな目標の下、狭い意味での「日本語教師」の養成に留まらず、日本語教育の専門性を生かしながら日本人と外国人とが共生するための具体的なアイデアを出し、周囲の人々と協力して行動できる広い意味での「日本語教育人材」の育成であろう。このような日本語教育人材の育成においては、地域の日本語教室等の実際の現場で、参加者との直接的な交流経験から学ぶことに大きな意義があることを改めて主張したい。

地域日本語教育は社会の動向と連動して、ボランティアな活動に端を発し展開してきた。その教育的・社会的意義は4名の教員の語りからも明らかである。他方、登録実践研修機関をめぐる公的な制度化の流れの中で、地域日本語教室での実習の場が失

われる恐れがあり、そのデメリットにも目を向ける必要がある。もちろん国は生活者としての外国人に対する日本語教育を除外しようとしているわけではなく、文化審議会国語分科会（2018, 2019）ではむしろ積極的に新しい枠組みの中に取り入れた。また、「日本語学習支援者」として、従来の日本語ボランティアもなんとか位置づけようと苦心している様子もうかがえる。しかしながら、やはり公的な制度化の流れ、一定の規制の中では、現実的に登録日本語教員の実践研修の場として選択されにくくなるという事態が懸念される⁴。

本研究では、このような制度化をめぐる端境期において、これまで各大学で実践されてきた地域と連携した日本語教育実習の意義を担当教員の語りから明らかにした。その意義を端的に言えば、自らの専門性を生かし、社会に参加することのできる市民としての態度の育成であり、多様な学習者に向き合い、その個別性に寄り添いながら授業を実践する経験からの学びの獲得である。しかし、そのような理念の一般化といった静的な成果よりも、従来これを支えてきた各実践者、各地域、各機関の個別性に目を向ける必要があろうし、その意義や価値を埋もれたものとせず、それらを共有し、承認するといった動的な社会的・教育的活動へと向かう必要があるだろう。その意味で本研究が真に目指すべき目的は、研究のための研究や調査のための調査としての成果報告に留まることなく、本研究の成果をもとに、改めて日本語教育とは何か、ことばの教育と社会はいかに関わるのかという本質的な命題を多様な関係者らと問い直す機会を創出することにある。

そのために、現在筆者らは、調査協力者と協働し

4 ただし、筆者らは登録日本語教員の実践研修の場として日本語学校で行うことより地域の日本語教室を優先すべきだと主張するわけではなく、あくまでも地域の日本語教室が実習の場として失われることへの危惧を述べるものである。

て地域日本語教育の現場に関心のある一般市民や地域日本語教育の専門家を育成したいと考える関係者との対話の場を設ける研究会を企画・実施しているところである。このように対話の場を形成し、生み出された新たな知見を社会に発信し、大学の日本語教師養成課程が目指すべき方向性について、教育者／研究者としてあるいは一市民として考え続けていくことが筆者らの責務であり、そして、それこそが、本研究の目的である。地域と連携した日本語教育実習の意義を「当事者として」明らかにするということであり、社会へと開いていくという能動的、主体的な営為なのである。

謝辞 インタビューにご協力いただいた4名の調査協力者の方々にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

文献

池上摩希子(2008)。「地域日本語教育」という課題——理念から内容と方法へ向けて『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105-117. <http://hdl.handle.net/2065/26470>

今福輪太郎(2021). 質的研究を実施するうえで知っておきたい基本理念『薬学教育』5, 1-6. <https://doi.org/10.24489/jjphe.2020-002>

大谷尚(2019). 『質的研究の考え方——研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会.

御館久里恵(2019). 地域日本語教育に関わる人材の育成『日本語教育』172, 3-17. https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.172.0_3

瀬尾悠希子(2024). 日本語教育におけるライフストーリー研究の展開と今後の展望——ライフストーリー研究は日本語教育に何をもたらすことができるか『日本語教育』187, 20-32.

館岡洋子(2024). 日本語教育における質的研究に求

められるもの——協働的リフレキシビティからフィールドの変革を考える『日本語教育』187, 5-19.

土屋千尋(編)(2005). 『つたえあう日本語教育実習——外国人集住地域でのこころみ』明石書店.

中川祐治, 澤邊裕子, 早矢仕智子, 杉本香, 西村美保(2024). 大学の日本語教員養成課程における地域と連携した授業のデザインと課題——日本語教員養成課程担当教員へのインタビューから『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』21, 1-16. https://doi.org/10.60450/daiyoukyou.21.0_1

日本語教育学会(編)(2008). 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』[報告書]. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugonihongo/kyoiku/seikatsusha/h19_kenkyu_kaihatsu/nihongo_kyoikugakkai/

日本語教育学会(編)(2009). 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』[報告書]. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugonihongo/kyoiku/seikatsusha/h20_kenkyu_kaihatsu/

樋口尊子(2022). 地域日本語教室における日本語教育実習——大学生の地域日本語教室での学び『樟蔭国文学』58, 32-47. <https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4849>

文化審議会国語分科会(2010). 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』[報告書]. https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugonihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_1.html

文化審議会国語分科会(2018). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』[報告]. https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html

文化審議会国語分科会 (2019). 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』 (改定版) [報告]. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf

文部科学省総合教育政策局長 (2024). 『登録実践研修機関研修事務規程策定基準』 [決定]. https://www.mext.go.jp/content/20240321-ope_dev02-000034812_1.pdf

文部科学省日本語教育部会 (2024). 『登録日本語教員実践研修・養成課程コアカリキュラム』 [決定]. https://www.mext.go.jp/content/20240321-ope_dev02-000034812_4.pdf

山田泉 (2002). 地域社会と日本語教育. 細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 (pp. 118-135) 凡人社.

やまだようこ (2007). ナラティブ研究. やまだようこ (編) 『質的心理学の方法—語りをきく』 (pp. 54-71) 新曜社.

Bruner, J. (1985). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). Falmer.

付記 本稿は2023年度日本語教育学会秋季大会での口頭発表をもとに大幅に加筆修正を行ったものである。

Article

Why conduct Japanese language teaching practicums in collaboration with the community?: Insights from the narratives of university faculty in Japanese language teacher education programs

SAWABE, Yuko*

Tohoku University, Miyagi, Japan

HAYASHI, Tomoko

Miyagi Gakuin Women's University, Japan

NAKAGAWA, Yuji

Taisho University, Tokyo, Japan

NISHIMURA, Miho

Seisen University, Tokyo, Japan

SUGIMOTO, Kaoru

Osaka Ohtani University, Japan

Abstract

This paper explores the significance of community-linked practicums in Japanese language education within university teacher training programs. Through narrative analysis of interviews with four faculty members responsible for these practicums, the study seeks to illuminate the value of such collaborative practices. The findings, presented as individual stories derived from the interviews, suggest that the primary importance of these practicums lies in fostering a civic attitude that enables participants to contribute to society by leveraging their expertise. Furthermore, these experiences allow educators to engage with diverse learners, adapting to their unique needs and thereby enhancing their instructional practices. Considering these insights, the paper discusses the potential challenges posed by the formalization of registered Japanese language teachers, which might discourage the selection of local Japanese language classrooms as practical training sites. It emphasizes the importance of creating dialogues with stakeholders interested in regional Japanese language education and revisiting the fundamental question of the role of language education in society with various partners.

Keywords: education of Japanese language teaching personnel, regional Japanese language education, narrative analysis, citizenship, intercultural society

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* yuko.sawabe.b8@tohoku.ac.jp

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP23K21943.