

# 多文化共生指向の日本語教育実習生による 反対意見表明の変化

ティーチャー・コミュニティー構築の過程から\*

平野 美恵子†

## 概要

本稿では、多文化共生指向の協働型日本語教育実習を取り上げ、日本語母語話者・非母語話者実習生間の話し合いを反対意見表明に焦点を当てて分析した。その結果、当初母語話者は暗示的に、非母語話者は明示的に反対意見を述べる傾向にあったが、次第に両者の反対意見の行動様式が近づき、さらには、反対意見を契機に互いに折り合いをつけて協働的な意思決定を行っていたことが分かった。

キーワード：協働型日本語教育実習、多様な言語文化背景、反対意見表明、第三の新たな規範、対話

## 1 はじめに

1990年代以降、定住外国人の増加やそれに伴う日本社会の国際化が進行し、従来の短期滞在就学生のみを視野に入れた日本語教育は見直しが求められている。この現状を受け、日本語学校などのフォーマルな教育機関での学習機会を持たない定住外国人を対象とした、地域社会への参加を促すための地域の日本語教育が重要な役割を担うようになった。地域の日本語教育とは、入管法の改正などの社会状況の変化に伴い定住型外国人が増加したことを受け、自治体などが生活支援のために地域に住む外国人を支援する日本語教育を指す(文化庁, 2004)。野々口(2005)及び高橋(2004)は、日本語を母語とする者が母語としない者に一方的に日本語を教えることは多文化社会ではあるべき姿ではなく、地域に住む外国人が地域社会に参画できるよう彼らの意見や視点を取り入れることが必要だとしている。そして、外

国人定住者を日本語教師として迎え入れ、彼らと日本人教師が協力し合いながら、多文化社会で求められる日本語教育を模索することを提案した。このように、教師達が互いの持つ知識や観点を共有し、協働\*<sup>1</sup>で課題に取り組む場はティーチャー・コミュニティー(以下TC)と呼ばれている(Little, 2002; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001)。TCでは教師間の意見の不一致が浮き彫りになることも多いが、教師間の衝突は、互いの見解を学び合える契機をもたらす(Achinstein, 2002)。そのような衝突を経て協働で教授活動に取り組むことによって、教師間で共通理解や創造を生み出すためのコミュニケーションが可能になる。また結果として、教師達が相互に研修の機会を与え合うことにつながるのである(林・尾崎, 1993)。

岡崎(2002)は、多文化共生社会を目指し、日本語母語話者(以下NS)・非母語話者(以下NNS)が

\* Disagreement among native/non-native Japanese teachers oriented to multicultural coexistence: The trajectory of their teacher community development

† お茶の水女子大学国際教育センター

\*<sup>1</sup> Bailey (1996) は、協同 (cooperation) と協働 (collaboration) の意味を区別している。協同は、タスク達成のためにメンバーが作業を分担して遂行を目指す。一方、協働では相互作用を通してメンバー全員が共に作業を進め、学ぶことが求められる。本稿では、後者の「協働」を統一して用いた。

協働で日本語教育に取り組む実践の場として「共生日本語教育」を提唱している。「共生日本語教育」は、ある日本語の規範を習得することを期待するものではなく、文化や言語を異にする者同士が、多文化社会での生活に潜む問題を彼らの実体験に基づいて話し合い、そのやり取りの中で互いの文化的観念の違いを認識した上で双方がそれをつき合わせ、言語運用の枠組みを協働で生み出していくことを目指す。従って「共生日本語教育」では、日本社会への参入者だけでなく、受け入れ側の日本人も学び手として位置付けられる。また、その空間を創り出す教師も多文化社会の一員であり、NS・NNS 実習生が協働で教育現場に取り組み、その過程で互いに学び合うことが求められる。

本稿では、多文化共生指向の協働型日本語教育実習に参加した言語文化背景を異にする実習生（日本・中国・韓国・台湾）を対象とし、3ヶ月間の実習準備期間に行われた話し合いでの反対意見表明に着目する。実習生間の反対意見表明を縦断的に観察することで、実習生達がどのように互いの見解を捉えながら実習に臨んでいたのかを明らかにし、ひいては多文化社会を担う TC の構築過程を提示する。教育実習という枠の中で反対意見表明を分析する場合、母語に加え教師経験など様々な観点からの分析が挙げられるが、本稿のように NS と NNS が共に取り組む教育実習では、教師経験の有無以上に日本語が母語かどうかということが、話し合いへの参与のあり方を影響する大きな要素になると考えられる。また、対照研究や接触場面研究において NS・NNS に二分する分析観点が採用されてきたことから、本稿では実習生による反対意見を NS・NNS という視点から分析していく\*2。

## 2 先行研究と研究目的

「学習は参加の過程に生起する」という実践共同体の概念に基づき、TC は共通目標の下に、協働で

実践がなされる環境においてその存在が認められる (Grossman et al., 2001)。実践共同体とは、実践により集団が形作られたコミュニティーを指す (Wenger, 1998)。実践共同体としての TC は、教師が協働で教授活動に従事することにより構築される。そして、その過程で各教師が専門性を高める形で成長し、TC の成員である教師全体で形成された協働的能力が実践自体を変化させることを可能にする (Little, 2003, p.914)。

TC 構築を可能にするのは教師による相互作用の蓄積である (Little, 2002, 2003)。Achinstein (2002) によると、教師間の相互作用を豊かなものにするには、批判的な視点を持つ意見が述べられることが必須だという。批判的な意見とは、自他の違いを顕在化させ、その結果、他者との間に葛藤を引き起こす機能を持つと言われる反対意見などを指す。教師間の話し合いの場では、教師は各自が持ち込むピリーフに基づいて話し合いに参加する為、意見の対立が少なくない。しかし共に目標を達成すべく、彼らは徐々に互いの主張に折り合いをつけ、やがて個々のピリーフから新たな TC 独自のピリーフが形成される。これは、フレイレ (Freire, 1970/1979) が言う批判的思考による対話の成立過程であると考えられる。フレイレは、人間同士の対話は互いに批判的思考を持って相手の言葉を捉え、より豊かな発想を生み出そうと努めて相手と言葉を交わすことに意義があると述べている。対話を交わすことは、目の前にいる他者と分かり合い、言葉を交わしながら共に課題をあぶりだし、その解決に向けて共に取り組もうとする姿勢を表しているからである。

多文化社会を担う日本語教育の TC は、多文化を背景とする構成員が存在してこそ成り立つものであり、ここに協働が追求されていくことが重要となる。その際、注目すべきは異なる母語・母文化話者同士の間では反対表明の方略が異なる点であろう。TC の反対意見表明に焦点を当てて分析した Achinstein (2002) 及び Grossman et al. (2001) は、反対意見表明が促される環境や徐々に反対意見を述べ互いの主張に折り合いをつけていく意識の過

\*2 教師経験の有無が実習生間の話し合いに及ぼしていた影響も小さくなかったと考えるが、NS・NNS 実習生間で教師経験の有無がどのように捉えられていたのかについては、今後の課題としたい。

4月	5月	6月	7月	7月末～8月初め
	実習募集開始	参加者説明会	教室活動検討	
実習イメージ作り	分析対象期間			教壇実習
	初期 (90分)	中期 (50分)	後期 (120分)	

表1 教育実習の主なスケジュールと分析対象期間（カッコ内の時間はデータの長さ）

程を報告しているが、その過程において反対意見表明が話し合いにもたらす作用や、その行動様式への着目はない。同一母語話者集団を対象とするこれらの先行研究と違い、本稿は様々な母語を持つ人々の集団を対象としている。従って、話し合いでは「異論」という内容上の折り合いをつけることと、反対意見表明の多様な方略という形式上の折り合いをつけることが併せて進められることとなる。

そこで本稿は、実習生による反対意見表明の方略を切り口にして、それがどのような様相を示していたかを3ヶ月の時間軸に沿って明らかにすることで、彼らが互いの意見の対立にどのように折り合いをつけながら協働を教育実習の中に生みだしていたかを示すことを目的とする。具体的な研究課題は以下の通りである。

**研究課題1** 多文化共生指向のTCにおける反対意見表明は方略上どのようになされるか。

1. NS・NNS実習生間で、反対意見表明は方略上異なるか。
2. それらの相違は時間の経過によって変化するか。

**研究課題2** 反対意見表明は話し合いの中でどのような役割を果たしていたか。

### 3 研究方法

#### 3.1 研究フィールドの概要

本稿で対象としたのは、某大学大学院で行われた2003年度日本語教育実習である。実習では、母語を異にする参加者<sup>\*3</sup>による円滑なコミュニケーションと、新たな言語運用の枠組みを見出すための「共

\*3 この教育実習では学習者は参加者と呼ばれていた。

生日本語」(岡崎, 2002)の創造を促すことが実習生間に目指された。「共生日本語」の創造には、多文化社会を構成する人々全てが共に取り組むことが必須である(岡崎, 2002)と考え、教壇実習の参加者には外国人に加え日本人も募った。教壇実習自体は8日間であるが、実習テーマ設定、参加者募集、教案作成など、教壇実習に関わる作業全てを実習生が主体となって協働で行い、準備期間は約3ヶ月に及んだ(表1)<sup>\*4</sup>。

#### 3.2 本稿が対象とするデータについて

毎週授業時間の90分に加え授業開始前後30分程度、そして授業外の日にも90分程度の話し合いが持たれ、7月中旬から教壇実習直前までは毎日3～5時間の話し合いが行われた。データは主に授業時間内にテープ録音された話し合いの文字化資料である。分析対象とする話し合いの質を統一するために、議題を「教案」と「参加者」に関連するものに限定し、8日分の話し合いを分析した(話し合いの時期区分は表1)。

#### 3.3 研究対象

対象者は上記日本語教育実習に参加した院生9名(全員が女性)である。実習生の背景を表2に示す。

#### 3.4 分析方法

##### 3.4.1 反対意見表明を分析するツール

TCに関する研究では、反対意見表明を質的に記述する手法が用いられるのが通常で(Achinstein, 2002; Little, 2003など)、体系化を目指した分析ツールはまだ確立されていない。日本語教育におい

\*4 中期のデータが他の期に比べて少ないのは、説明会の電話受付方法や説明会運営などの事務的な話し合いが多く持たれた為、対象とした議題に関する話し合いがあまり持たれていなかったからである。

実習生	出身	年代	日本または 海外滞在歴	日本語 教師歴	備考
J1	日本	20代後半	2年 (ロシア)	5年	
J2	日本	30代前半	3年 (ブルガリア)	7年	前年度教壇実習見学経験
J3	日本	40代後半	4年 (英国3・米国1年)	15年	
J4	日本	20代後半	5年 (米国2・韓国3年)	5年	
J5	日本	20代前半	1年 (米国)	なし	新卒
F1	中国	20代後半	2年半	6ヶ月	他学科の専攻 前年度教壇実習見学経験
F2	韓国	30代前半	1年	なし	前年度教壇実習見学経験
F3	台湾	20代後半	1年	なし	
F4	台湾	20代後半	2年	1年	前年度・前々年度 教壇実習見学経験

表 2 教育実習生の属性

て反対意見表明を分析した研究には、潘 (2004) による日台対照研究や李 (2001) による日韓接触場面研究があり、特に潘は反対意見表明を体系的に分析するためのツールを提案・実証している。潘は反対意見の様相を明らかにするため、国立国語研究所 (1994) による単位方略を援用した。単位方略とは、あるタスクを遂行するために必要なストラテジーの行動様式を類型化したものである (国立国語研究所, 1994, p.185)。潘はこの単位方略の中から反対意見表明に関わるものを選択し、さらに単位方略を明示度によって 4 つに大分類した。この分析ツールを用いて日本人・台湾人女子大生による反対意見表明を分類した結果、日本人による反論は暗示的で相手に共感を求めながら反論を唱えることが多い一方、台湾人による反論は明示的で相手の意見と対立する見解を指摘しながら異論を述べる傾向にあることを明らかにした。本稿では、潘による分析枠組みが反対意見表明の様相を体系的に分析するために有効であると考え、これに修正・追加を加えた上で使用することにした。

### 3.4.2 分析の手順

まず、話し合い各期から反対意見表明と認定される発話\*5を抽出した。反対意見表明については潘 (2004) を参考にし、以下のように定義した。

\*5 本稿における発話単位は、杉戸 (1987) の「一人の参加者のひとまとまりの音声言語連続 (笑い声や相づちも含む) で、他の参加者の音声言語連続 (笑い声や相づちも含む) によって区切られる単位」に従った。

反対意見表明とは、話し手が他の会話参加者に対して、不賛成や非難、反論、挑戦などの否定的評価を表明する際に用いる実質的な発話を指す。

次に、潘による分析枠組み「反対意見表明単位方略の型」(表 3) を用い、NS・NNS 実習生による反対意見の行動様式を分析した。

反対意見表明の命題となる部分の特定にあたり、Foster, Tonkyn & Wigglesworth (2000) を参考にして意味的な命題の区切りを分析単位とした。以下、例を示す\*6。

- 1) J3: (教壇実習を担当する実習生が) 三人、一日三人って言うのがあるかもしれないわよね。
- 2) J4: でもね、でもいいのか、9人だから。
- 3) J2: 9人でまとまってかかってもいい、一人数十分。
- 4) J5: [命題 1: 反対意見 (2.2 見解の表明)]  
ただ多くないか?、[命題 2] あと TA もいるんだもん。

反対意見表明のコーディングに客観性を期すため、日本語教育を専攻とし日本語を母語とする大学院生 1 名に対象データ 8 日間の話し合いのうち 3 日分のコーディングを依頼した。照合した結果、約 80% の一致率に達し、不一致部分については、合意

\*6 発話番号) 話者: 発話, の順。圏点部分が反対意見と認定された部分

方略の型	説明	単位方略	
1. 否定型	相手の見解に対し明示的に否定・反対する	1.1 評価の表明	事態の好ましさについての評価を述べる
		1.2 不同意の表明	相手が表明した見解に対して不同意を示す
		1.3 困惑の表明	事態について困惑あるいは疑問視していることを述べる
2. 指摘型	立場が対立するような意見や情報を提供する	2.1 情報の提供	必要または有用な情報を伝える
		2.2 事実の指摘	一般的な事実、または相手にとって既知で客観的な情報に言及する
		2.3 見解の表明	事態について自分の判断を述べる
3. 発言要求型	相手に情報や意見を求めることにより、暗に反対の意図を示す	3.1 情報提供の要求	未知の情報を与えるよう求める
		3.2 確認の要求*	先行発話を正確に理解するために確認を求める
		3.3 評価表明の要求*	事態について評価を述べるよう求める
		3.4 見解表明の要求	事態について意見、判断等を述べるよう求める
4. 共感期待型	論題と関係ない情報や自分の感想を述べることで相手からの共感を期待する	4.1 情報の叙述	必ずしも必要でない情報に言及し、理解や共感を期待する
		4.2 情報叙述の要求	必ずしも必要でない情報を求め、関心を示す
		4.3 感想の叙述	事態に対して感じたことを述べる
		4.4 感想叙述の要求*	事態について感想を述べるよう求める
		4.5 同意の要求*	事態について同意を求める

明示的  
↑  
↓  
暗示的

表3 反対意見単位方略の型（潘（2004）を修正・追加（表中※が追加した方略）。単位方略の分類と表は調査者が作成。）

に達するまで協議し判定した。コーディング後、時間の経過に伴う行動様式の変化を追った。そして、その反対意見表明の変化と実習生間の対話達成がどのように関係していたのかを探るため、初期及び後期でのNS・NNS実習生それぞれの反対意見表明を話し合いの流れの中で観察し、質的に分析した。

## 4 結果と考察

### 4.1 反対意見表明の様相

#### 4.1.1 分析

以上の分析枠組みを用いて分析した発話例を表4に示す。

表5に各単位方略の型の出現数を時期ごとに分けて示した。また、また、NS・NNS実習生による反対意見表明の単位方略の推移を図1及び図2に示した\*7。

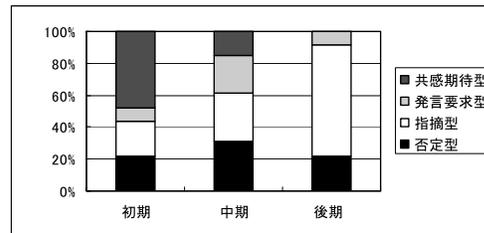


図1 NS実習生による反対意見表明単位方略の推移

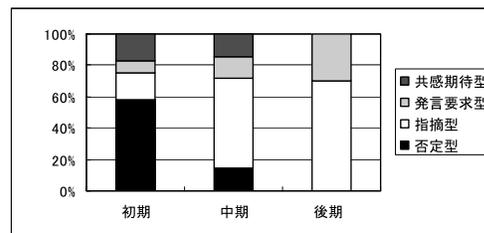


図2 NNS実習生による反対意見表明単位方略の推移

\*7 一定の反対意見表明を行った実習生に関しては、NS・NNS実習生共に全体の傾向に類似していた。一方、反対意見表明数が少なかったJ3（4件）とF3（2件）は、全体傾向との比較が困難であった。個々の実習生の単位方略と全体傾向との比較は今後の課題としたい。

まず、初期を見ると、NS実習生（図1）は最も暗示的な「共感期待型」（47.8%）、NNS実習生（図2）は最も明示的な「否定型」（58.3%）が多かった。

大分類	発話例	単位方略の種類
否定型	J4(NS):その人間関係の構築っていう意味では、(参加者に)時間外に何かしてもらっているのは、(中略)いいと思うから。 J5(NS):でもあんまり大きすぎると今度は負担が大きくなる。	3.2 評価の表明
指摘型	J4(NS):(シラバスのテーマの順番について)じゃ、次手続きかな。 F1(NNS):(外国人の手続きはでも簡単に終わっちゃうよ、手続きの場場合は、契約しますって簡単にすぐ終わっちゃうから、(中略)。	1.1 情報の提供
発言要求型	J4(NS) : (中略)子どもを通わせてるお母さんっていうのも学校に通わせるぐらいだから多分長い時間(日本に住んでいる外国人かもしれないから)、だから定住者っていう意味では(参加者の対象にいいのではないか)。 F2(NNS) : 日本人はでは(参加者として)参加することになるんですか? F4(NNS) : あっ日本人は考えてなかった。 F2(NNS) : 私もあんまり考えてなかった。	2.3 確認の要求
共感期待型	J4(NS) : (中略)(参加者は)アジア系限定ではないわけで、そうなってくると、日常会話の定義が気になるから、(中略)幅を持たせるための(参加者のレベルを日常会話)以上・・・。 J1(NS): じゃあ欧米系はちょっとあれかもしれないけど、 <u>アジア系、私なんかだと以上って難しい気がする。</u>	3.1 感想の叙述

表 4 各単位方略の型の発話例 (下線部が反対意見表明)

	NS			NNS		
	初期	中期	後期	初期	中期	後期
否定型	5 (21.7%)	4 (30.7%)	5 (21.7%)	7 (58.3%)	1 (14.2%)	0 ( 0.0%)
指摘型	5 (21.7%)	4 (30.7%)	16 (69.5%)	2 (16.7%)	4 (57.1%)	7 (70.0%)
発言要求型	2 ( 0.1%)	3 (23.0%)	2 ( 0.1%)	1 ( 8.3%)	1 (14.2%)	3 (30.0%)
共感期待型	11 (47.8%)	2 (15.3%)	0 ( 0.0%)	2 (16.7%)	1 (14.2%)	0 ( 0.0%)
合計	23	13	23	12	7	10

表 5 NS・NNS 時期別単位方略の型実数及び比率

また、4つの方略を明示的・暗示的なものに二分する\*8と、NS実習生はその割合が概ね半々であったが、NNS実習生は明示的な方略が7割を占めていた。従って、初期でのNS実習生の傾向は潘(2004)と一致し、NNS実習生についても潘(2004)や李(2001)を支持する結果となった。

中期には、NS実習生に特徴的だった「共感期待型」は15.4%まで減少し、NNS実習生による「否定型」も14.3%に留まった。図1及び2の中期の部分を見ると、両者共に四つの方略の比率がほぼ均等になり、最も明示的及び暗示的な方略が大きく減少していた。

最後に後期を見ると、初期に多かったNS実習生

の「共感期待型」は観察されず、「指摘型」が増加の一途を辿っていた。一方、NNS実習生も初期に多かった「否定型」は見られず、NS実習生と同様「指摘型」が最も多かった。つまり後期では、初期で顕著だったNS・NNS実習生間の相違は消え、方略の傾向が類似していたことが分かった。

#### 4.1.2 考察

限られたデータ分析の結果ではあるが、反対意見の行動様式がNS・NNS実習生間で次第に類似していったことが分かった。このことから、コミュニティ成員である日本人と外国人が、双方向的に歩み寄り、コミュニケーション成立のために協働で学んでいく共生化の過程(岡崎, 1994)が捉えられる。共生化の過程においては、所与の規範が前提とされることはなく、異なる言語文化背景を持つ者同士の

\*8 明示的なものは「否定型」と「指摘型」を、そして暗示的なものは「発言要求型」と「共感期待型」を指す。

間で新たな語用論的規範が構築されていく。本データに見られた NS・NNS 実習生による反対意見表明の単位方略が近づいていく現象は、こうした共生化を示していると考えられる。さらに、NNS 実習生による反対意見表明が議論の過程もなく不自然に NS 実習生の意見に傾倒し収束しなかったことは、NS 実習生が日本語を母語とすることに優位性を固辞せず、母語話者の規範への同化を強要しなかったことが窺える\*9。このことは、当該 TC を構成する NS・NNS 実習生間で対等な共生関係が成立していたことを示唆していると言えるであろう。

#### 4.2 反対意見表明の単位方略と対話達成展開に及ぼす影響

##### 4.2.1 分析

では、実際に、実習生達は対等な関係性において対話を展開させていたと言えるのだろうか。反対を表明することがきっかけとなり、両者で新たな視点を生み出していく対話が展開される場合もあれば、対話展開のきっかけとはならない場合もある。そこで、日本語教育歴や教育実習見学経験などの背景が類似する実習生 J2・F4 (表 2 参照) に焦点を当て前期及び後期における彼らの反対意見表明の変化について対話展開との関連の観点から質的に記述していく。

■初期における反対意見表明 まず、初期における話し合い内容の傾向に触れると、教室で中心となる参加者あるいは教壇実習そのもののイメージに対して話し合われることが多かった (表 1 参照)。初期に NS 実習生間で最も多かった単位方略「共感期待型」の例を会話例 1 に挙げる。ここでは、教壇実習で取り上げるディスカッションの話題について話し合われている。

会話例 1 「外国人参加者が話題にしたいこと」

1) F3: (中略) この SARS については多分日本人 (参加者) も外国人 (参加者) も両方同じ

\*9 一方、日本語文法や母語話者による規範の指導が求められる教育実習では、実習生の母語や教授経験が重視され、所与の序列化が生じることで反対意見の語用論的傾向が母語話者のスタイルに収れんされていくことが予想されるが、これについては今後データを補充し検討したい。

平等的な立場立てると思っていますので、そういうような、平等的な話題について一緒に話し合おうと考えています (中略)。

— 10 発話文省略 —

11) J2: なぜ去年 (の教育実習で)、あれだけこう、異文化接触の方に持って行ったかって考えるとー、(中略) 私の場合はー (自分が海外生活をしていた時は)、なんかね日常的なこともまあ、ともかくー、やっぱりこう、もっと私のいうことに耳を貸せよとかね、なんかそういう、こうー、なんかね、内面から出てくるなんか自分をやっぱり表現したいってこうー、欲求がどこかあったのね、だから段々こう、もしこういう話し合いの場を持つとしたらなんか段々内面に入ってける話題の方がやっぱりいいのかなあって。〈共感期待型 (1.2 情報の提供)〉

12) J4: 去年 (の教育実習) もでもなんかそうなってましたよね、初めはなんか食べ物から始まって、最後は人間関係みたいな。

F3 による発話 1) は、日本在住の外国人が日本人と対等であるべきだ、という F3 自身のポリシーを表出している。一方、J2 は前年度の教壇実習を見学した経験や海外に滞在した経験に基づき (表 2 参照)、マイノリティーとしての外国人は目標社会でより配慮される必要があるとして、F3 の意見に対立する姿勢を示している (発話 11))。しかし、J2 による反対意見表明は自己の体験に基づいた情報の提供という形を取っており、暗示的である。J2 は日本語教師歴のない F3 に対し、当該教育実習に関する知識も豊富でありながら、明示的に反論を唱えることを控えている。この後、F3 と J2 が互いの見解を話し合うことはなく、教壇実習で取り扱う話題について結論が得られることはなかった。

次に、初期に NNS 実習生間で最も多かった単位方略の型「否定型」を会話例 2 に挙げる。

会話例 2 「募集する参加者について」

1) J3: あの一、(参加者は) 小学校に通っているってどうか、それをこうキーポイントにしてそ

れに関係ある人って言うと、小学生とお母さんと先生と。

- 2) J4: ただし、非母語話者で、そういう子どもを学校に通わせてるお母さんとかっていうのもまあアリなんじゃないかっていうのは。
- 3) F4: 私が全然考えるのは違ってますね、考えてるのが、なんか日本に滞在、長く滞在しなければいけない外国人の人???。〈否定型 (3.3 不同意の表明)〉
- 4) J4: あっ、でも、そういう意味では、その一、小学校に子どもを通わせてるお母さんっていうのも、もっと学校に通わせるぐらいだから多分長い時間・・・、なんか定住者っていう意味では多分あの一、同じ、定住者、定住者・・・。

F4による反対意見表明は「違ってますね」と明示的で、その後すぐ自分は長期滞在型外国人を参加者として考えていることを述べている(発話3))。しかし、先行する発話2)のJ4による発話を見ると、「非母語話者で子供を学校に通わせているお母さん」を参加者に含めることを言及しており、F4の見解と必ずしも一致しないものではないことが分かる。F4は多文化社会を視野に入れた当該教育実習を過去2年見学した経験に基づき、自己の見解を強く主張する口調となったのかもしれない。この後、発話1)及び2)で提示された「小学校に関連する参加者」というアイデアは、この日検討されることはなかった。

これらの会話例を見ると、母語や教授経験の有無に関わらず、NS・NNSが対等に反対意見表明できる環境にあったことが窺える。しかし、反対意見を通じて各自の主張やビリーフを表出するに留まり、他者の見解に耳を傾ける姿勢は形成されていなかったのではないだろうか。つまり、初期段階における反対意見表明は、Achinstein (2002) が述べたような互いの主張に折り合いをつけて良い部分を取り込むものではなかったと考えられる。

■後期における反対意見表明 後期は前期に比べ、教壇実習が迫っていたということもあり、より具体的な教案に関する議論が多かった。そして、具体性

の高まりに伴い、NS・NNS実習生共に「指摘型」の反対意見表明の使用が目立った。まずJ2によるものを会話例3に示す。これは、8日間の教壇実習で取り上げるテーマの配列方法をめぐる話し合いの一部である。

会話例3 「教壇実習で取り扱うディスカッションのテーマ配列方法」

- 1) J13: 個から集団のほうに向いてくとか、なんかそういう一貫したものがあってもいいかなって。

— 77 発話文省略 —

- 79) J4: じゃあさ、とりあえずさっきのJ1さんのさー、個と集で分けてみると、えーっと、地域社会(というテーマ)は集団、集で、あと、ホストファミリーとかってどうなのかな?
- 80) J2: んー、でも個と集ってそういう風に分けられるのかな。〈指摘型(3.5 見解の表明)〉
- 81) J4: ちょっとつらいよね。
- 82) J2: 個と集団の関係でこう、色々問題が出てくるんじゃないのかな。
- 83) J1: そうだね、でもこの地域社会(というテーマ)は(時系列でも)最後の方に来るよね。

J1が「個人から集団へ」というコンセプトを提示し(発話1)), J2は「外国人が来日してから」を時系列に配列することを提案して(省略中の発話), J2のアイデアに沿って実際にテーマを並び替える作業が発話78)まで続く。そして、発話79)以降J1によるコンセプトに従ってテーマを配列しようとした時、J2が見解を述べる形で反対意見を表明した(発話80))。そしてその反論を支えるように、発話82)では個人と集団は常に切り離せない関係にあるのではないかと新たな意見を提示している。これらの発言を受け、J1はJ2による反対意見表明を受入れると同時に、時系列で配列するとしても地域社会というテーマは最後の方に導入するのがいいという見解を述べており(発話83)), J2による反対意見表明を契機に、異なる見解の深い検討が試みられていたことが窺えよう。

最後に、F4によって「指摘型」の反対意見が述

べられている会話例を以下に示す。

会話例4「教壇実習でのファイナルプロジェクト」

- 1) F4: (中略)日本人は私達(外国人)に絶対何(か)をしないきゃいけないっていう(助けてあげたい)気持ちが強んじゃないですか、でも逆に、えっと、外国人もここ(日本)に来て、自分の力を何か日本の社会にできない、できるもの(貢献できること)はある、でそれについてなんかこう、いっぱい、案をだして、なんか、一つのプロジェクトのようなものを作りたいなと思って・・・(略)。
- 2) J4: そのプロジェクトは、一日で終わらないような形にしたいっていう。
- 3) J5: 流れで(教壇実習全日程8日間を通してプロジェクトをする形で)。
- 4) J4: (教壇実習8日をかければ)できると思うの。
- 5) F4: (プロジェクトは)一日で(終わって)もいいと思うんだけど。〈指摘型(3.4 見解の表明)〉
- 6) J4: ううん、終わらなくてもいいと思うの、というのは一番初めから(中略)(自分が社会に)出来ることってば一んって(やってください)言ったって、えー、そんなの考えたことないっていうことになると思うのね、だから(徐々に導入して)最後の方で(プロジェクトの課題を)出すのがいいと思うの。
- 7) F4: あー。
- 8) J4: それ(プロジェクト)の萌芽的なものというか、芽が出る形で段階的にやっていって、それをファイナルプロジェクトみたいな形にして(最後に参加者に取り組んでもらっても)もいいなって。

F4は教壇実習における活動案として、日本人・外国人参加者が日本社会に自分ができることを考えるプロジェクトを行うことを提案している(発話1))。J4とJ5はそれを軸として、他の活動案も考える方向で話を進めるが(発話3)-4)), F4は一回で完結する形でもいいのではないかと反論を唱える(発話

5))。しかし発話6)では、J4が完結型のプロジェクトにしない意味を説明すると、F4は「あー」とその発言を受けとめている(発話7))。この後、F4によるこの案は教壇実習の最終プロジェクトとして採用されることとなった。これら後期の会話例から、初期の会話例1や2では実現しなかった反対意見表明を軸とした異なる見解の折り合いをつけようとするやり取りが起り、多様な意見を統合した結論生成が成立していたと考えることができよう。

#### 4.2.2 考察

反対意見表明の効果をやり取りの文脈の中で見ると、初期には反対意見表明によって表出された異なる見解は十分に検討されず、そのまま結論を見出すことなく次の話題に移行する傾向にあったが、後期では反対意見を述べる側と受ける側との間でそれぞれの異なる見解を十分に検討し合い、部分的に取り入れながら互いの見解に折り合いをつけて結論の生成を迎えていた。これは、話し合いを積み重ねたことで、徐々に互いの持つ見解やビリーフを理解し、他者の見解も重要だと認識して相手を受け入れる姿勢が形作られていったこと、そしてフレイレ(Freire, 1970/1979)が唱えたよりよい発想を求めた批判的思考によって相手と言葉を交わすという対話が、実習生間で成立していったことを示している。折り合いは、対立する両者が満足することなく不完全燃焼のまま妥協点を得るという「折衷」や中間的立場に終結することを連想させるが、少数意見を尊重し多数側だけの考えが正当化されることなく、両者を対等に認め合うことを前提とすることで折り合いが成立するのであり、それこそが対話による協働的意思決定と言えるのではないだろうか。実習生背景が多様であることは、共生日本語教育実習を実現させるために不可欠な要素だと考えられる。なぜなら、日本人・外国人参加者が共に学ぶ教壇実習では、参加者間で意見の相違を受け入れられない場面が想定しうるが、実習生自らが反対意見表明を軸とした対話形成のプロセスを経験していることで、参加者間の話し合いを円滑にファシリテートし、対話の実現を促すことが可能だからである。

教壇実習の実施という目標の下で開始が迫る後期

には、より具体的な行動様式で反対意見表明を述べ合い、それぞれが折り合いをつけながら結論を見出す必要があった可能性は否めず、また本稿ではデータ量が限られているため、あくまで特定の事例分析の結果からの考察の域を出ない。しかし、本稿で対象とした教育実習が、日本人・外国人参加者が自分達の生活する多文化社会を共に考え、その結果として両者間で対話を実現させることを目的としていたことが、NS・NNS 実習生による反対意見表明を契機とした「対話」形成や協働を実現したという見方もできるのではないだろうか。

## 5 終わりに

実習生間における相互の学び合いの結果として、TC を構成するメンバー間に新たな語用論的規範が構築されていたこと、そして対話が成立していたことは、多文化社会を担う教師研修として非常に意義があると考えられる。TC 構築の過程で、異なる背景を持つ人々が歩み寄って「共生日本語」を創造することの意義を教師自身が体験しているからである。つまり、多文化社会を担う教師の成長とは、様々な言語文化背景を持つ人々と共生する力なのであり、本稿で対象とした多文化社会を視野に入れた教育実習は、この共生力を実習生らが培うことを可能にしていたと考えられる。このことは、多文化社会における日本語教育に NNS 教師が参入していくことの重要性を示しているとも捉えることができよう。

本稿では、教育実習における TC の構築過程を反対意見表明という切り口から考察し、実習生を NS・NNS に二分して分析を行ったが、今後は実習生の教師経験の有無などを考慮に入れることで、TC の様相がより詳細に捉えられると考えられる。また、対象や実習の目的が同種のものや異なる事例との比較によっても TC 構築過程を多面的に分析することが可能だと思われるが、これらの点は今後の課題としたい。

**謝辞** 本稿をまとめるにあたり、お茶の水女子大学岡崎眸先生、佐々木泰子先生、東京海洋大学池田玲子先生に多大なご助言を賜りました。心より御礼申し上げます。

## 文献

- 李 善雅 (2001). 議論の場における言語行動——日本語母語話者と韓国人学習者の相違『日本語教育』111, 36-45.
- 岡崎眸 (2002). 内容重視の日本語教育——多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から 岡崎眸『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』(pp.322-339) 平成 11-13 年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- 岡崎敏雄 (1994, 12 月). コミュニティーにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化——日本人と外国人の日本語『日本語学』13(13), 60-73.
- 国立国語研究所 (編) (1994). 『伝えあうことば 4——機能一覧表』大蔵省印刷局.
- 杉戸清樹 (1987). 発話のうけつぎ 国立国語研究所 (編)『談話行動の諸相——座談資料の分析』(pp.68-106) 三省堂.
- 高橋浩三 (2004). コラム: 共に活かし合うチーム・ティーチング——外国人にも住みやすいまち作りを目指した日本語教育の展開 文化庁 (編)『地域日本語学習支援の充実——共に育む地域社会の構築へ向けて』(pp.83-85) 国立印刷局.
- 野々口ちとせ (2005). 地域の日本語教室における参加者のニーズとデザイン『お茶の水女子大学人文科学研究』1, 163-173.
- 林さと子・尾崎明人 (1993, 3 月). 動的ネットワークと教師の成長『日本語学』12(3), 53-60.
- 潘 雪霓 (2004). 討論場面における反対意見表明と調整ストラテジーに関する考察——日・台の比較を通して お茶の水女子大学大学院修士論文 (未公刊).
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The Micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Records*, 104(3), 421-455.
- Bailey, F. (1996). The Role of collaborative dialogue in teacher education. In D. A. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp.260-280). NY:

Cambridge University Press.

- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (フレイレ, P. 小沢有作ほか (訳) (1979). 『被抑圧者の教育学』亜紀書房.)
- Foster, P., Tonkyn, A. & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teachercommunity. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teacher's communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday life. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community: Representation of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. NY: Cambridge University Press.