

【論文】

# 「共生日本語教育」における参加者の 積極的共生態度の検証 PAC分析から見た意義と課題

半原芳子\*

## 概要

本稿では、日本語母語話者住民と非母語話者住民の相互学習の一つである「共生日本語教育」(岡崎, 2002)の実践を検証した。具体的には、教室への参加を通じ、自身の問題の解決に向け積極的な態度を示すようになった台湾出身の母親に着目し、その態度の実態をPAC分析(内藤, 1997)で探った。結果、問題に対する積極的な姿勢と同時に不安と困難を示すクラスターが確認された。このことから、共生日本語教育の意義と課題を整理した。

キーワード：多言語多文化共生社会, 地域日本語教育, 相互学習, 内容重視の第二言語教育, 積極的共生態度

## 1. 本稿の目的

本稿では、多言語多文化共生社会(以下、共生社会と呼ぶ)構築に向けた地域日本語教育のあり方を検討する基礎資料の提出を目的に、日本語母語話者住民と非母語話者住民の相互学習の一つである「共生日本語教育」の実践を取り上げ、検証する。共生日本語教育とは、共生社会の一翼を担う新たな日本語教育として、岡崎(2002)により提唱されたもので、2000年度以来お茶の水女子大学大学院の教育実習にて継続して実践されている(お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会, 2001; 岡崎, 2006; お茶の水女子大学大学院日本語教育コース, 2007; お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻日本語教育コース, 2009)。本稿では、共生日本語教育における参加者の積極的共生態度(後述)の検証を通し、この教育の意義と課題を考察する。

## 2. 外国人の急増と地域日本語教育の課題

近年、国境を超えた人の移動が地球規模で起こっている。日本に住む外国人も増加の一途を辿り、1975年に75万1842人で総人口の0.67%だった外国人登録者数は、2007年には過去最高の215万2973人となり1.69%にまで達した(法務省入国管理局)。特にニューカマーと呼ばれる新来外国人の増加は著しく、その多くは出稼ぎ目的で来日した日系2世3世や、結婚によって来日した日本人配偶者などである。彼らは留学や企業研修を目的とする一時滞在者とは異なり、家族の生活や自分の将来のために国境を越え(移住労働者と連帯する全国ネットワーク, 2006)、日本に住み、日本に職場を持ち、そして日本の学校に子どもを通わせる人々である(岡崎・野々口, 2002)。

こうした背景を受け、日本語教育の分野においても、佐々木(2006)らにより日本語母語話者住民(以下、NSと呼ぶ)と非母語話者住民(以下、NNSと呼ぶ)の共生に向けた新たな日本語教育を切り拓く必要性が叫ばれるようになった。特

\* お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科  
AOTS 横浜研修センター  
yokko1231@yahoo.co.jp

に、NSとNNSが出会う地域日本語教育の現場ではその重要性が強調され、2000年度に日本語教育学会より提出された『地域における日本語教育に関する提言』（尾崎・内海・岡崎・杉澤・富谷・山田、2000）では、共生に向け、NSとNNSが対話を通じ、社会のあり方を共に学び行動する「相互学習」の必要性が示されている。それに呼応し、地域日本語教育の現場では「教える」ことを排除した様々なクラス作りが進められるようになった（足立・松岡、2001）。しかし、相互学習をどう実践したらよいか分からず、実践の多くが、特定の目的が設定されない自由会話（野々口、2005）や交流イベント（ハタノ、2006）に陥る傾向があるとの指摘がある。今後、地域日本語教育が共生の実現を支える相互学習を実現していくためには、多くの実践の共有ならびにその実践の検証が不可欠であると言える。

### 3. 共生日本語教育と先行研究

本稿が取り上げる共生日本語教育は、岡崎（2002）により、内容重視の第二言語教育の観点から提唱されたものである。そこでは、地域住民として対等であるNSとNNS両者が、共に暮らす上で生じる生活上の諸問題を、対話を通じて共有し、双方が自己の枠組みや規範を省察しながら、問題の解決に向けた新たな枠組みを創りだしていくことが「内容」とされ、それを日本語（あるいはNNSの言語）を共生言語として機能させることで実現を目指す。この教育理念は、ブラジルの成人識字教育者フレイレ（1970 [1979]）の「問題提起型教育（problem-posing education）」に原型が求められる（岡崎、2002）。フレイレは、教師が、自身が持つ知識や価値観を学習者に一方的に伝達し注入する「権威の教育」を厳しく批判し、それに替わる教育として、人間の解放を求める「変革の教育」を掲げた。そこでは学び手が、自分達の現実社会を自分達の言葉で対象化し、その原因を見つけ出したり、状況を変えるためにできることを他者との対話を通じて探し出していく。フレイレの理念は、1980年代にアメリカで移住労働者のための第二言語としての英語教育に取り入れられているが（Wallerstein, 1983）、共生日本語教育では、第二言語学習者であるNNSだけではなく、目標言語話者であるNSも対等な学習

者と位置づけ、両者の協働で学習を進める点に大きな特徴がある。

共生日本語教育は、これまで主に、教師の学びの側面からその意義が検証され、この実践が共生社会を担う教師の成長を促すことが明らかにされてきた（池田、2007；清水、2008；など）。他方、もう一つの側面である参加者の気づきや学びに着目した研究は、向山・倉谷・木村・林（2002）、石井・小浦方（2006）と数が限られている。

まず、向山ら（2002）は、活動を通して参加者が学習したことを探るため、活動終了後参加者全員に対しインタビュー調査を行ない、文字化したものをデータとして質的に分析した。その結果として、NSとNNSを問わず、相手の言語や文化背景を積極的に学んでいこうとする態度が窺われたこと、そして、活動の中でお互いを理解し合うために、言語面で様々な工夫や配慮をしていたことを報告している。一方、石井・小浦方（2006）では、NSに焦点を絞り、参加者による毎日の活動評価と最終日のふり返りのスピーチをデータとして、彼らがNNSとの共生に対しどのような態度を示すようになったかを探っている。その結果、「郷に入れば郷に従え」といった同化を要求するのではなく、共生の実現に向けた課題を、NNSの多様性を認めながら、彼らとの対話を通じて共に解決の糸口を見つけていこうとする積極的な姿勢をNS参加者が持つようになったとしている。

これらの研究により、共生日本語教育が、この教育が目指す「共生社会の課題解決に向け、自己の枠組みや規範を省察しながら、新たな枠組みを創りだしていく態度」（以下、これを「積極的共生態度」と呼ぶ）の養成を促していることが示唆されたと言える。しかし、これらの先行研究は次の点において限界がある。まず、総じて参加者全員に見られる全般的な傾向を探っている点である。態度とは、元来個々人がある対象についてそれぞれ持つものである（内藤、1997）。したがって、態度を集団全体に見られる傾向として捉えるには限界がある。次に、態度が涵養されたことのみ着目している点である。共生日本語教育が共生の実現に向けた相互学習として発展していくためには、涵養された態度の実態を丁寧に検証し、意義と課題の両面を探っていく必要があると考える。

そこで、本稿では、最終日のふり返りのスピー

出身国	日本6名, 中国4名, 台湾2名, アメリカ1名, ドイツ1名
年齢	20代3名, 30代6名, 40代2名, 60代1名, 70代2名
性別	女性10名, 男性4名
職業	主婦9名, 留学生1名, 就学生1名, 会社員1名, 日本語講師1名, フリーランサー1名
NNSの滞在年数	最短6ヶ月～最長15年
NNSの日本語レベル	初級1名, 中級4名, 上級3名

表1 参加者の属性

チ<sup>1</sup>で、共生日本語教育への参加を通じ、自身の問題の解決に向け積極的な態度を持つようになったと表明した台湾出身の母親1名（以下、Kと呼ぶ）に着目し<sup>2</sup>、Kの態度の実態を探っていく。分析には、当該テーマに対する個人別の態度構造を明らかにする目的で内藤（1997）が開発したPAC分析（Personal Attitude Construct Analysis：個人別態度構造分析）を用いる。

## 4. 調査概要

### 4. 1. フィールドと対象者

2008年度に行なわれた共生日本語教育を対象とする。本実践は、「多言語多文化共生日本語教室」という名称で、7月23日から8月1日まで（27、28日は休み）、毎日2時間半ほど、お茶の水女子大学の教室を使用して行なわれた。参加者は、本教室の趣旨に賛同した大学周辺の地域住民を中心とする14名である。参加者の属性を表1に示す。

教室にはファシリテーターである大学院生8名（日本3、中国4、インドネシア1）も参加した。なお、筆者もファシリテーターとして参加した。

2008年度の目標は、「共生社会をつくるため、私たちの暮らしの問題を共に聴き、話し、その原因を考える」とし、これは8日間を通じ参加者とファシリテーターの間で継続的に意識、共有された。

コースデザインは、前半（1日目<sup>3</sup>～4日目）はファシリテーターの抱えている問題について、後半（5日目～8日目<sup>4</sup>）は、参加者の中から問題提起をしたい人が現れた場合はその問題を取り上げるといふ具合に緩やかに設定された。その結果、テーマは最終的に、『留学生のアルバイト』（2、3日目）、『ことば』（4、6日目）、『外国出身の母親の母語』（5、7日目）となった。『外国出身の母親の母語』は参加者であり、本稿の対象者であるKからの問題提起であった。

Kは台湾出身の30代の主婦で、日本人の夫（スーパーに勤務）と二人の子ども（7才：公立小学校に通う、4才：自宅で面倒を見る）と都内近郊で暮らしている。結婚のため1999年来日し、以来、夫や姑との会話、子育て、PTA、近所づきあい等日常生活は全て日本語で行なっている。日本語能力試験は1級を持つ。母語である中国語を話す機会は都内に住む台湾出身の友人二人と時折電話で話すぐらいである。Kは、教室参加当初、「子どもに中国語を教えたいと思うが、ここは日本だから仕方がない。たいした問題ではない」と述べており、子どもに母語を教えられない状況をそれほど問題視する態度は示していなかった。しかし、前半の活動が進むにつれ、Kは日常生活において今まで自分が問題だと感じていなかったことが、実際は周囲によって作られた問題状況であることを次第に意識するようになった<sup>5</sup>。

<sup>1</sup> 全参加者の了承のもと、1日目から8日目の活動の様子は全てビデオとICレコーダーで録音された。

<sup>2</sup> 「私はとても印象が強いのは外国人にルーツをもつ親の母語をサポートするということ、で、今まで子どもに自分の母語を教えるのがいいかよくないか迷ってたんですが、で、これから自信を持って子どもに母語を教えるべきだと思います。」（最終日のKのふり返りより）

<sup>3</sup> 初日である1日目は、お互いをよく知りこれからの話し合いを可能にする雰囲気を作るため、自己紹介とオリエンテーションが行われた。

<sup>4</sup> 最終日の8日目は、8日間の活動のまとめとして、ふり返りとパーティーが行われた。

<sup>5</sup> 4日目『ことば』の中で、日本語が流暢でないことが理由でいつも周辺の仕事しか任せてもらえないという留学生の話を受け、自分もいつもPTAでゴミの片付けしか担当させてもらっていないことに気づき、それを発言する場面があった。

5日目	・Kさんの家族紹介と問題提起 ・Kさんの問題についてどう思うか ・Kさんのような家族が日本に多くいることについてどう思うか
7日目	・自分にとって、Kさんにとって母語とは何か ・Kさんが母語を使える社会を作るために私たちにどのようなことができるか

表2 5日目と7日目の話し合いのトピック

そして、「みんなに言うほどのことではないかもしれない」としながらも、自分と子どもの現況を教室で提起することを希望するようになっていった。こうしたKの様子を受け、ファシリテーターは、K及び他参加者と相談の上、コース後半の中心テーマとして、Kの母語教育に関する問題を取り上げることを決めた。以下、Kの問題を扱った5日目と7日目の話し合いのトピック(表2)、ならびに5日目を例に一日の活動の流れを述べる。なお、図1は5日目のKの問題提起時のナラティブ(経験の語り)である。

〈一日の活動の流れ：5日目〉

テーマの導入(問題提起)：Kによる家族の紹介<sup>6</sup>ならびに問題提起：子どもに中国語を教えたいが、中国語で話しかけても子どもは日本語で返してくる(図1参照)[25分]

問題の共有：Kに質問しながら、問題状況を全体で丁寧に確認する。[15分]

グループディスカッション(1)：Kの問題についてどう思うかを話し合う[20分]

全体共有：グループで出た意見を共有し、Kの問題への理解を深める[20分]

グループディスカッション(2)：Kのような家族が日本に多くいることについてどう思うかを話し合う[20分]

全体まとめ：グループで出た意見を共有しながら、Kが母語で子育てができない状況がどのような背景や原因から形作られたかについて、全体で意見を出し合い、話し合う[25分]

私のコーナー<sup>7</sup>：参加者が、自分が仲間に知らせたいと思う情報を自由に発信する[10分]

評価シートの記入：その日の活動内容に対して意見や感想を書く[5分]

<sup>6</sup> 子どもの成長を記録した写真や子どもが描いた絵を紹介したり、家族旅行の時の話を交えたりしながら行われた。

<sup>7</sup> 8日間継続して行なわれた自己紹介活動で、毎日1～2名の参加者が持ち回りで担当した。

## 4. 2. PAC分析

PAC分析は、当該テーマに対する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被調査者によるクラスター構造の解釈の報告、調査者による総合的解釈を通じて、個人ごとに認識や態度の構造を分析する方法である。

本稿では、Kの積極的共生態度を検証するため、教室終了1週間後、Kの協力を得て以下の手順で調査を行なった。なお、本調査では、データの入力には土田義朗氏が開発した「PAC分析支援ツール」<sup>8</sup>を用いてコンピューター上で行ない、クラスター分析には多変量解析ソフト「Let's Stat」を使用した。

(1) Kに刺激文として以下の文章の書かれた紙を示し、筆者が口頭で読み上げ教示した。

テーマ【刺激文】：Kさんは、子どもに母語を教えることについてどのようなイメージや考えをもっていますか。

(2) このテーマに対して連想する全ての項目を自由に挙げてもらった後、内容の肯定・否定に関わりなく、Kにとって重要と思われる順に番号をふってもらった。

(3) 二つの連想項目が言葉の意味ではなくイメージとして直感的に互いにどの程度近いかを7段階尺度(近いと思えば7、遠いと思えば0にカーソルを移動)で評定してもらった。全ての連想項目間の評定を総当りで行なってもらった。

(4) 項目間の評定結果をクラスター分析(ウォード法)<sup>9</sup>で処理し、デンドログラム(樹状図)

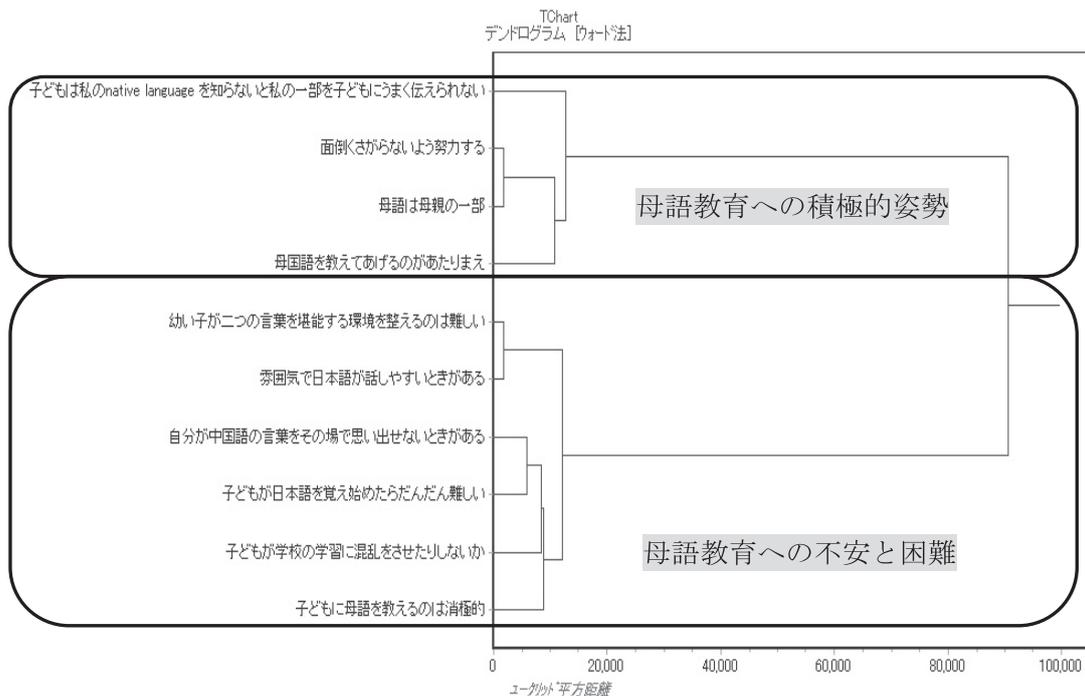
<sup>8</sup> 通常PAC分析は、紙のカードを用いて連想語を記録・提示する。しかし、カードを用いた場合、項目が多くなるとともに作業量も増え、被調査者が妥当性の低い回答をしてしまう可能性が考えられることから、金沢工業大学の土田義郎氏はPAC分析をコンピューター上で実現する支援ツールを開発した。(<<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-asist.htm>> 2008年1月20日取得)

<sup>9</sup> 内藤(1997)はクラスター分析の下位技法の中でウォード法が最も有効な解釈が得られるとしている。

図1 Kの問題提起時のナラティブ（下線は筆者：問題に関わると判断した箇所）

子どもはまだ小さいんですけど、たいしたこと、問題でもないと思うんですけど、多分小さいうちに積み重ねでどんどん大変な問題になるなあと思いますね。あの、例えば子どもは日本で生まれ育ってるんですがでも本当に本当に100%日本人です。考えも私が向こうに、台湾に連れて帰る機会が少ないんで言葉を勉強される環境も本当にはないんですね。子どももう100%日本語ですね。でも私が子どもに話すときは例えば怒ってるときはね、子どもが間違えたことをしてしまったら私が怒って、しつけをしようとしたらパーッとやっぱ日本語（ではなくて）、中国語、母国語の中国語でパーッと言ってしまったんですけど、もう1分間2分間ずっと（中国語で叱ったんですけど）話終わったら子どもが、（私が）中国語で中国語でしゃべって（いるので）何言ってるか分かんないですよとか（子どもに）言われて、もう今1分間2分間せつかく心の中で言いたかったことパーッと言ったのに、（子どもは）もうなんか（私が）何を言ってるかが分かんなかった。それをまた日本語で通訳（して）もう一度教えてあげたら怒ってるときの（私の）気持ち、言いたかったことが伝えられないんですね。うん、だからこれは子どもに問題ですね。あと、私は外で子どもと日本語で話すのちょっと恥ずかしいですね。なぜかというとならやっぱ日本語は文法とかも正しくないところがあるんですね。他の日本人から見てると、親子なのにお母さんこんな変な日本語で子ども（に）言ってちょっと間違えた文法教えてあげたりとかそういう誤解そういうことがあるんじゃないかと。私は外で子どもと話すのは日本語で話すのはとても恥ずかしいですね。中国語でしゃべった時もあるんですけど、でも子どもやっぱ、あーちょっと子ども何言ってるか分かんないですね。でも他人、外で他の人が見るとお母さんが言ってること子ども分からない、それがとっても恥ずかしいですね。そうですね、そういうこと。

図2 Kの積極的共生態度の態度構造



を得た。

- (5) デンドログラムをもとに、K に対しインタビューを行なった。インタビューでは幾つかの連想項目からなるクラスターに対してどんなイメージが浮かぶかを質問しながら、そのイメージをもとにクラスターの命名を得た。次にクラスター同士の関係を聞き、最後に全体的にどんなイメージかを質問した。
- (6) それぞれの連想項目のイメージについて、プラスのイメージか (+)、マイナスのイメージか (-)、どちらでもないか (0) を述べてもらった。

なお、クラスターの解釈に際しては、K と筆者が調査前後に行なった雑談や、教室活動中の K の発話を補助資料として参照した。

## 5. 結果

図 2 は調査の結果得られたデンドログラムである。10 の連想項目は、K によって二つのクラスターに分けられ、一つは〈母語教育への積極的姿勢〉、もう一つは〈母語教育への不安と困難〉と、それぞれ命名を得た。

以下、それぞれのクラスターについての K のイメージを、インタビューでの K の語りを引用しながら述べる。

まず、第一クラスターの〈母語教育への積極的姿勢〉であるが、これは「子どもは私の native language を知らないと私の一部を子どもにうまく伝えられない (1, -)<sup>10</sup>」「面倒くさがらないよう努力する (4, 0)」「母語は母親の一部 (7, +)」「母国語を教えるのがあたりまえ (8, +)」の 4 項目から成る。ここでは、K は、母語を自分のルーツであり子どもと繋がるものとして積極的に位置づけ、これから二人の子どもに母語を教えていきたいという気持ちを述べている。そして、こうした自覚は教室に参加して得られたものであるとしている。以下、このクラスターについての K の語りである。(太字は筆者)

(このこのグループのイメージは) 積極的な感じ。母語は私の一部、ルーツ。〔中略〕できるだけ (子どもに) 中国語で声をかけてあげたほうがいいですね。〔中略〕 (子どもに

中国語を教えることは) 結構努力はしてたんですけどね。〔中略〕 (この教室に参加する前は) 最初はあの自分迷ってたんですね。中国語、母語を教えてあげたほうがいいか迷ってた。義理の母も日本人だから最初日本語しっかりってから、多くの出会った (近所の) おばさんたち、日本語しっかりできてから後から大人になったら (中国語を覚えるのが) 早いんじゃないですかとかそういう、いつもそう言われて、私もああそうですね、(中国語を教えるのは) 日本語しっかりってからの方がいいかなと思って。〔中略〕 (教室で) 誰か言ってたですね、母語は母親の一部。そういえばそうですね。C さん (= NNS 参加者) もどんな民族の言葉も尊重できた (= 尊重されるべきだ) と言ってたので。まして (子どもが) 自分の母親の一部が分からないのは親子はちゃんと繋がっていない。〔中略〕 今まで中国語を教えてあげようとしてたら周り (= 義理の母や近所の人) がみんなそう (= 日本語を先にしっかり学ぶよう言われていた) だから迷ってた。でもここではみんな母国語が大事だと言っていて、私は確信した。今まで支えてくれる人がなくて、でもこの教室に来たら母国語は大切だと言っていたんで、今まで支えがなかった。周りの人みんな反対、まず日本語。

これまで K は、子どもに自分の母語である中国語を教えたいという気持ちはあったが、姑や近隣住民の反対の声に押され、母語を教えることに躊躇いを感じてきたという。しかし、教室で自分の問題を提起し、他者との対話を通じて様々な価値観に触れることで、自分がこれまで「まずは日本語」というある一つの価値観の中に身を置いていたことへの気づき、そして、他参加者の意見から、母語は母親の一部であること、そして共生社会においてはどんな民族の言葉も尊重されるべきであることへの確信的な気持ちを持つようになったとしている<sup>11</sup>。

しかし、クラスターの構成要素を見ると、4 つの連想項目は全て (+) 評価というわけではなく、(-) 評価がされた項目もある。したがって、このクラスターは、K の母語教育に対する積極性を

<sup>10</sup> 項目名右側の ( ) 内の数字は、PAC 分析の手順 (2) と (6) で K が報告した重要度とイメージを示す。

示しながらも、それは葛藤状態にあるものであることが見てとれる。

次に、第二クラスターの〈母語教育への不安と困難〉であるが、これは「幼い子が二つの言葉を堪能する環境を整えるのは難しい (3, -)」「雰囲気日本語が話しやすいときがある (2, -)」「自分が中国語の言葉をその場で思い出せないときがある (6, -)」「子どもが日本語を覚え始めたらだんだん難しい (9, -)」「子どもが学校の学習に混乱をさせたりしないか (5, -)」「子どもに母語を教えるのは消極的 (10, -)」の6項目から形成されている。Kは子どもに母語を教えたくても教えられない環境にないという困難性への実感、自身が時々中国語の単語を思い出せないことへの戸惑い、そして中国語を教えることで子どもが学校での学習に混乱を来たすのではないかという不安や心配を述べている。以下、Kの語りである。(太字は筆者)

(このグループの) イメージは (子どもに母語を教えるのは) 難しい。二つの言葉の環境を整えるのは難しい。まったく台湾に連れて帰るのが一番いいですけどそれは経済的には難しいし。〔中略〕環境整えるのは一番難しい。〔中略〕もともと (子どもは) 中国語もしゃべれないし中国語で通訳も難しいから日本語が伝えやすい。テレビでなんか見たら (子どもが) 分かんないとき聞いてきて、〔中略〕日本の番組だから (説明は) 日本語が話しやすい。〔中略〕 (私は) 急に思い出せない (中国語の) 単語とかあるんですね。〔中略〕中国語で文法的に日本語と違うみたいで、文法的で動詞を日本語は動詞を後ろに置くとか、中国語はその反対。〔中略〕その場で自分で混乱しちゃった

り。〔中略〕まわりはみんな日本語ばっかで、自分は教えたい意欲があっても支えてくれる人がいないし、やっぱり日本に住んでから中国語の気持ちとか (子どもに) 教えてあげるのは混乱させる。〔中略〕 (私は) 日本の学校行ったことないから (子どもに勉強を) 教えてあげるとき中国語でしゃべっちゃったり。子ども混乱させないか。中国語で覚えてしまったら先生が言い間違えたら混乱させちゃったりとか。〔中略〕 (子どもに母語を教えるのは) 消極的です。 (子どもには) ここにまず日本のアイデンティティを持っていればあとは (中国語は) 第二外国語として使えられればそれも嬉しいです。

Kは、子どもに母語を教えたいと思う一方で、それは非常に難しい状況にあることを述べている。その理由を、Kは、自分と子どもを取り巻く環境がすべて日本語であることなどの社会環境の問題、時々中国語の単語を思い出せないことがあるという自身の問題、そして、中国語を教えることが子どもの情意面や学校での学習に混乱や支障を来たすのではないかという子どもへの問題の3つに求めている。そうした理由を鑑み、結局は母語を教えることについては消極的にならざるを得ないこと、そして、中国語は将来子どもが第二外国語として使ってくれればいいという気持ちであることを述べている。

このクラスターを構成している6つの要素は全て (-) 評価がなされている。そして、第一クラスターと比較すると、一つ一つの項目が、Kの日常における具体的でありありとした生活体験や観察から出てきたものであることが見てとれる。

<sup>11</sup> 最終日のふり返りで多くの参加者がKの問題提起を通じて考えたことを述べている。Kも述べているように、こうした他参加者の、Kの問題を共に聞き考える姿勢が、彼女の母語教育への積極的な姿勢に影響したと考える。以下、他参加者のふり返りの一部を紹介する。

「外国人の父母の、父母のことを全然考えませんでした。Kさんの経験を聞くとそういうことがありますね。まだ (自分は) 結婚していないですが、今はこれも問題です。それとルーツということについてあまり考えなかったんですけど今はルーツということ絶対守るべきものだと気がきました。前はあまりルーツについて根っこについてあまり考えません

でした。」(20代ドイツ出身留学生 T)

「外国人の (問題を) いろいろ8日間の中で知って本当に今まで気づかなかったこととか、知らなかったことが本当にいっぱいあるなあと。〔中略〕 (Kさんのような問題を) 本当に知らなくて本当に驚いて、それが分かったことによって、これから自分に何ができるかなと思ったときに、これから子どもが生まれる予定なので、身近に外国人のお母さんとかと知り合う機会があるかもしれないんですけど、そのときに相手を気遣いながら、この問題を聞いたからこそ、それを頭に入れてながら気遣って一緒に過ごしていければいいなあと思いました。」(30代日本人主婦 M)

## 6. 考察

以上、台湾出身の母親 K の積極的共生態度の実態を PAC 分析で詳しく探った。調査の結果、共生日本語教育への参加を通じて涵養されたとしていた K の積極的共生態度は、〈母語教育への積極的姿勢〉と〈母語教育への不安と困難〉という二つのクラスターから成るものであることが確認された。以下、この結果から、実践の意義と課題を整理する。

まず、意義については、K がこれまで「ここは日本だから仕方がない」と感じていた自分と子どもとの状況を、自分の言葉で「問題化」し、他者との対話を通じてその問題を作り出している原因を把握し、葛藤を抱えながらも解決に向けた積極的な姿勢を作り出している点にある。現在、日本社会は共生に向けた課題が山積している。K のような、アジア出身の母親が子どもに母語を継承できないこともその一つであり、その結果、親子のコミュニケーションの断絶や、子どものアイデンティティーの揺らぎなどが報告されている（志水・清水，2001）。こうした問題を知らない誰かの問題としてではなく、自分（達）の生活の中から切り取り、その問題がどのような社会的仕組みの中で形作られているかを考えていく共生日本語教育の実践は、K に自己を現実の課題に働きかける主体的な存在としての自覚を促したと考える。このような、個人の社会に対する主体的で積極的な態度は、彼女の母語教育の問題、ひいては共生社会の問題を実質的に解決する確かな一歩となるだろう。

一方で、課題も残る。調査の結果、K の中では依然子どもに母語を教えることへの不安や困難が根強くあることが確認された。これは、一つに、教室の中で、K が自分の問題を打開する明確な手立てを得られなかったことが原因であると考えられる。K の母語教育に対する不安や困難は、「子どもが学校の学習に混乱をさせたりしないか」など、極めて具体的な事柄に基づくものである。教室では、PAC 分析の結果に示されているような、K の日常生活における一つ一つの具体的な課題について丁寧に検討し、解決するための手立てを共に考えることが必要であったと考える。例えば、子どもが二言語を獲得することが認知面の発達を妨げるという不安については、現在多くの研究が

そのような事実はないとし、二言語の活用が学年相応の学習を促進する事例も示されている（清田，2007）。そうした知識も共有しながら、自分は何故そう思うのか、それはどういう経験や周囲の状況に基づくものなのか、（K 以外の参加者については、K は何故そう思うのか、それは自分達のどうした意識や態度がそうした状況を作り出しているのか）を共に省察しながら原因を把握し、問題の解決に向けた行動を考えていくことが必要であったと考える。無論こうした実践は短期間でできるものではない。今後は、参加者の「どのような」問題を「どう」取り上げていくかを、長期的で継続的な実践可能性の検討とあわせ熟考する必要がある。

## 7. 終わりに

今回は分析対象者が1名であったが、今後は様々な特徴を持つ参加者の分析や、教室活動中のやりとりデータの分析を通じて、より多角的に共生日本語教育の実践を検証していきたい。こうした実践研究で得られた知見を基に、今後も多言語多文化共生社会構築に向けた地域日本語教育のあり方を引き続き考えていきたい。

## 文献

- 足立祐子・松岡洋子（2001）. 地域の日本語学習支援——多文化交流の視点からの提案『異文化間教育学会第22回大会発表抄録』26-27.
- 池田広子（2007）. 『日本語教師教育の方法——生涯発達を支えるデザイン』鳳書房.
- 石井佐智子・小浦方理恵（2006）. 共生日本語実習における母語話者参加者の共生意識への一考察 岡崎眸『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』（pp.86-104）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.
- 移住労働者と連帯する全国ネットワーク（2006）. 『外国籍住民との共生に向けて——NGOからの政策提言』著者.
- 岡崎眸（2002）. 多言語多文化社会を切り開く日本語教育 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.299-321）平成11～13年度科学研究費補助金研究基盤研究C（2）研究成果報告書.
- 岡崎眸（2006）. 『多言語多文化社会を切り開く日

- 本語教員養成に関する研究（実践篇）』平成18年科学研究費補助金研究B（2）研究成果報告書。
- 岡崎眸・野々口ちとせ（2002）。「共生言語としての日本語」の教育と地域の日本語教室『お茶の水女子大学人文科学紀要』55, 131-143.
- 尾崎明人・内海由美子・岡崎敏雄・杉澤経子・富谷玲子・山田泉（2000）. 地域における日本語教育に関する提言『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究——最終報告』（pp.190-202）日本語教育学会平成11年度文化庁日本語教育研究委嘱最終報告.
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース（2007）.『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——日本語教育実習を振り返る』著者.
- お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻日本語教育コース（2009）.『大学院で考える新しい日本語教育——共生日本語教育実習とアカデミック日本語教室』著者.
- お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会（2001）.『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』著者.
- 清田淳子（2007）.『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房.
- 佐々木倫子（2006）. パラダイムシフト再考 国立国語研究所（編）『日本語教育の新たな文脈——学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』（pp.259-282）アルク.
- 志水宏吉・清水睦美（2001）.『ニューカマーと教育——学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店.
- 清水寿子（2008）. 共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察——ある教育実習生の事例から『多言語多文化——実践と研究』1, 123-146.
- 内藤哲雄（1997）.『PAC分析実施法入門』ナカニシヤ出版.
- 野々口ちとせ（2005）. 学ぶことがらをどこに見出すか——ある地域の日本語教室の談話分析から『共生時代を生きる日本語教育——言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』（pp.311-325）凡人社.
- ハタノ, L. T. (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』（pp.55-80）三元社.
- 向山陽子・倉谷治賀子・木村美希・林紀子（2002）. 多言語・多文化社会を切り開く教育実習と参加者の変容 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.265-285）平成11～13年度科学研究費補助金研究基盤研究C（2）研究成果報告書.
- Wallerstein, N. (1983). *Language and culture in conflict: Problem-posing in the ESL classroom*. New York: Addison-Wesley.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (フレイレ, P., 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周（訳）(1979).『被抑圧者の教育学』亜紀書房.)