

「共生日本語教育実習」における共生を
目指した対話活動のデザイン分析
——ポジショニング理論による検討——
鈴木 寿子・トンプソン(平野) 美恵子

An Analysis of Dialogs Oriented
to Multicultural Symbiosis:
Utilizing the Positioning Theory

SUZUKI Toshiko and Mieko Hirano THOMPSON

This paper examines how dialogues between Japanese and foreign residents were designed by student-teachers engaged in a practicum oriented to multicultural symbiosis, utilizing the Positioning Theory (Davies & Harré, 1990). Teaching plans used in the practicum over 10 years since 2000, the former phase of which is 2000 to 2006 and the latter phase of which is 2008–2012 (Thompson & Suzuki, in press), were analyzed focusing on the topics, *language* and *discrimination*. The results show that the student-teachers in the former phase positioned themselves as preachers to Japanese residents or advocators for foreign residents, and Japanese residents as assailants and foreign residents as *advocatee*. In the latter phase, however, student-teachers positioned themselves as problem posers or companions of the participants, and positioned the participants as persons concerned with these problems or as workers and consumers. These results imply that the positioning in the first phase was one dimensional in that that fixed participants as Japanese and foreign residents, whereas that of the latter phase was multifaceted beyond the participants' nationality which enabled richer dialogues among the participants and further led to multicultural symbiosis.

キーワード：日本人・外国人、対話的問題提起学習、教案、グローバル化社会、協働

1. 研究背景

1990年の入国管理法改正により定住を志向する外国人が増加し、これを契機に、多文化共生社会が志向されるようになった(総務省2006)。こうした社会の動きに伴い、日本語教育においても、日本人が外国人に日本語を「教える」のではなく、双方が「共生する」ことが目指され、日本語を媒介として日本人と外国人が相互学習する場(以下、共生日本語教育と呼ぶ)の実現が提案された(尾崎・内海・岡崎・杉澤・富谷・山田2000)。いわゆる共生日本語教育へのパラダイムシフトである。共生日本語教育の場においては、日本語を日本人所与のもの(規範的日本語)として捉えない。日本人・外国人間で双方の文化的枠組みを突き合わせた第三の新たな枠組みを共構築する「共生日本語」(お茶の水女子大学2001、岡崎2007)の創造が目指される。「共生日本語」の創造は、言語文化背景が多様な人々による豊饒化と社会変革に向けた対話の漸進的かつ螺旋的過程(平野2011)が求められる。

この「共生日本語」の創造を目指す実践に、2000年から開講されているお茶の水女子大学大学院日本語教育コースの共生日本語教育実習がある(岡崎2007)。従来の実習が、日本人が外国人に対して、〈導入——文法説明——運用練習〉を教室活動としながら規範的日本語を教えるのに対し、この共生日本語教育実習は、日本人・外国人参加者の相互学習の場を提供するもので、相互学習の場を創造する実習生の背景も様々であり、日本人・外国人によって構成されるという違いがある。

共生日本語教育実習は、準備期間3ヶ月間、教壇実習期間8日間の日程で行なわれ、実習生が教室の目標設定、参加者募集、教案作成などの教室づくり全般を主体的かつ協働的に担う。教室(教壇実習)では、これらの言語文化多様な背景を持つ参加者・実習生が、多文化共生社会を目指す日本における問題をめぐり「自分ならどうするか」を「対話的問題提起学習」(2章で詳述)を通して共に考えていく。

2. 対話的問題提起学習

対話的問題提起学習の成立は、ブラジルで識字教育を展開した成人教育

「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析

学者フレイレの実践に端を発する。フレイレは、教師が話す内容から学び手が知識を受身的に取り入れ、知識を預金するかのように機械的に覚える教育を「銀行型教育」と批判し、それに代わる教育として、対話を通じて学び手が主体的に探究する「問題解決型教育」を掲げた（フレイレ 2011）。フレイレの理念はその後、1980年代にアメリカで Wallerstein によって「問題提起学習」の名で移民の第二言語教育としての英語教育に取り入れられた（Wallerstein, 1983）。Wallerstein (1983, pp. 20–21) は ① 事実確認を通じた状況把握、② 問題の把握、③ 自己の経験のふり返し、④ 問題の原因の追究、⑤ 解決案や代替案の検討の 5 つの対話のステップを提示している。日本語教育の分野では岡崎・西川 (1993) が、異文化学習の方法として、より明示的に対話性を加え「対話的問題提起学習」として打ち出した。共生日本語教育実習は、その開始当初から対話的問題提起学習を活動の主軸として取り入れ、日本人と外国人が共に暮らす中で生じる生活上の問題をきっかけに、双方が自己の枠組みを省察しながら、対話を通じて新たな枠組みを協働で作り出し、解決することを目指してきた（半原 2007）。

共生日本語教育実習の元実習生（鈴木：2005 年度、トンプソン：2003 年度）である筆者らは、共生日本語教育実習の内容を、報告書に記載されたシラバスに基づいて分析し、10 年間にわたる対話的問題提起学習の歴史は前期（2000～2006 年）、後期（2008～2011 年）と二分できることを示した（トンプソン・鈴木 印刷中）。前期においては、「日本人・外国人」「日本社会」「共通性」などがテーマとなるのに対し、後期は「個と個」「グローバル化社会」「外国人としての個」といったテーマへとシフトしていったことが明らかになった。

上述の共生日本語教育のテーマの変化は、そのなかで行なわれてきた対話的問題提起学習の変化を示唆している。つまり、日本人・外国人間の対話のありようそのものも変化していると考えられる。そのことは、共生日本語教育実習の前期・後期それぞれの対話を徹視的に分析した半原（2007、2011）から窺える。

半原（2007）は、前期（2005 年度）の対話的問題提起学習を分析することによって、対話の不成立場面の特徴を明らかにし、対話的問題提起学習の

実践上の困難点を実証的に示すことを目的とした研究である。半原は、外国人によって提起された問題を日本人が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もの、④ 実在しないものとして扱うために、両者の間で問題が共有されないという課題があることを示した。この結果は、日本人と外国人が対等に対話を進められるような教室デザインが容易ではないことを示している。

他方、後期の対話的問題提起学習(2008年度)での対話の展開を分析した半原(2011)では、外国人が対話の中で、第一言語を発揮しながら思考の深化を達成していることがわかった。半原はこの対話を、外国人が日本という新たな土地に根を下ろすダウンルートや、社会の問題を打開するための行動意志の形成を達成している点で、外国人の自己実現を支えるものであったと結論付けている。外国人が第一言語を発揮した思考の深化を達成するためには、対話相手である日本人の態度やふるまいがそれを支えるに足るものであったことが推測でき、半原(2007)で見られたような、外国人の問題提起を棄却する日本人の言動はここでは起こっていないものと考えられる。

上述のように、半原(2007)では、対話的問題提起学習の日本人と外国人の対話の不成立場面からその困難さが示されているのに対し、半原(2011)では逆に、対話の成立場面から、対話の意義が打ち出されている。では、一体何が対話の成否を分けているのだろうか。対話的問題提起学習を行なっていくためには、対話の成立の鍵を明らかにすることが不可欠である。対話を成功に導くデザイン上の工夫の要諦を明らかにし、実践現場に提供することは喫緊の課題である。

そこで本研究では、共生日本語教育実習における対話的問題提起学習を分析対象とし、前期と後期の対話的問題提起学習の質の変化が何に起因するものなのか、前期の実習生、後期の実習生が志向した対話的問題提起学習のデザインの様相を明らかにする。

3. 研究目的と分析対象

前述のように筆者らは、共生日本語教育における対話的問題提起学習の

「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析

テーマが移り変わってきたことを明らかにした。このテーマの差異が、対話的問題提起学習のデザインにおいて何を意味するかを考察することが残された課題である。そこで本研究では、対話的問題提起学習をデザインする実習生は、授業をどのように設計していたのかを明らかにすることを目的とする。本研究のデータとなるのは、共生日本語教育実習の2000～2011年度実施分の報告書9冊¹⁾に所収された教案である。なお、報告書は当該年度を担当した実習生が作成した。

対話的問題提起学習では、マナー（2003年度）、定住外国人の教育問題（2005年度）など、日本社会の受け入れ側である日本人と参入側である外国人にとって、日本社会で対等に生きていく上で避けがたいテーマが設定される。本研究目的の追究に際し、前期と後期で共通して選ばれたテーマの中から、共生日本語教育にとって、より本質的なテーマだといえる「言語」と「差別」を扱った回を選んだ。選択した回の詳細は表1のとおりである。

表1 共生日本語教育実習で取り上げられた前期・後期における「言語」「差別」の教案（本研究の分析対象）

	前期実習	後期実習
対比1 「言語」の教案	2004年度 「第1言語と第2言語」（3日目） 「家族形態の移り変わり子どもたちの現状」（5日目）	2008年度 「外国にルーツを持つ子どもの言葉の教育」（5日目） 「外国にルーツをもつ親の言語」（7日目）
対比2 「差別」の教案	2006年度 「外国人差別」（5日目）	2010年度 「ファストフード店について——私のアルバイト経験から」（4日目） 「食生活について」（5日目）

なぜ、「言語」と「差別」が、共生日本語教育における対話的問題提起学習のテーマとして本質的であるのか。それは、共生日本語教育で目指される共生とは言語の共生であり、差別とは、言語使用や言語による自己実現が阻まれた状態であることに由来する。言語の共生とは、社会の中で複数

の言語が甲乙つけられることなく並立している状態であり(言語間共生)、ある社会で使われる言語が、母語として使用する者及び母語でない言語として使う者によって支えられている状態(言語内共生)である(岡崎 2007、280頁)。言い換えれば、日本人と外国人の力関係によって生じる格差や差別を排し、言語間共生と言語内共生を推進していくことが共生を進めていくことである。

共生日本語教育では、日本人と外国人の関係性が非対称であることを認め、それを解決するための糸口を、社会構成員としての日本人参加者と外国人参加者と共に議論してきた。「言語」と「差別」というテーマを扱った対話的問題提起学習は、実習生が、共生日本語教室の核ともいえる本質的な部分を、真っ向から直截的に取り上げ、挑んだ実践であることから、その回の授業設計がどうであったのかを報告書に所収された教案から見ていくことで、対話的問題提起学習のデザインの考察に有益であると判断した。

なお報告書の中の教案の部分には、年度によって多少の差はあるが、活動目的、教案、使用した教材・教具、事前課題、教案作成や変更の経緯、参加者の反応、実習生のふり返りなども記されており、これらも教案を支える情報として分析対象とした。

4. 分析観点・分析方法

本研究では、実習生がどのように授業設計したかを分析していくために、ポジショニング理論(Positioning Theory; Davies & Harré, 1991、Langenhove & Harré, 1999)を援用して教案を見ていく。以下、ポジショニング理論の概略を述べる。

ポジショニングとは、社会的構成主義を背景とした立場づけの概念である。Langenhove & Harré (1999)は、ポジショニングという概念を用いることで、固定的に捉える「役割」よりも流動的に、その状況における人々の行為を示すことができると述べている。Langenhove & Harréによると、ポジショニングは、社会的な文脈の影響を受けながら、ストーリーライン(話の展開)と共に生起するものである。

元来、ポジショニングは、会話のやりとりを見る概念として提示された

「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析

ものではあるが、本研究で、教案分析に援用するに当たり、以下のような枠組みを設定する。実習生が作成する教案は、教室活動の流れであり、ストーリーラインである。さらに、教案作成に当たり、実習生が実習生自身や参加者を活動に組み入れていく際に位置付ける立場を、ポジショニングとして捉える。つまり、教案を作る作業とは、実習生がデザインするストーリーラインに、実習生や参加者をポジショニングしていく作業である。教案（ストーリーライン）には、教室活動における実習生自身の立場、および参加者の立場（ポジショニング）が投影されている。当然、実際の教室活動は教案通りとはいかず、実習生が想定したポジショニングが移り変わっていくことが想定できるが、教室デザインの任に当たる実習生には、どのような目的で、どのような活動を行い、そこに参加者や実習生がどのような立場で参加するかをあらかじめ決めておく必要があるのである。

分析では、表1に挙げた教案に記された活動について、前期と後期に分け、そこに表れた実習生と参加者のポジショニングを分析し、そこから対話的問題提起学習の活動の内実を読み取る。

5. 結果

5.1 前期の教案におけるポジショニング

まず、前期の「言語」の教案に表れたポジショニングを見てみよう。「第1言語と第2言語」（2004年度3日目）の活動として行われた「逆シミュレーション体験」は、日本人参加者が外国人参加者に対し、最初に日本語で、次に英語で自分の趣味を説明するというものである。この「逆シミュレーション体験」の手順は以下のとおりである（岡崎 2005、49頁。一部表現を簡略化した）。

1. 日本人が外国人に日本語で自分の趣味を説明する。
2. 感想を自由記述する。
3. 日本人が外国人に英語で自分の趣味を説明する。
4. 感想を自由記述する。
5. 聞き手・話し手としての感想をグループで話し合う。

この活動は、日本人が外国人に日本語で話す負担を強いがちなことを体験的に自覚させることを目的としている。ここでは実習生は《啓発者》かつ《代弁者》のポジショニングを取り、日本人参加者を自覚と反省が必要な《加害者》のポジショニングに置いているものと読み取れる。活動で2つの言語を話すのは日本人参加者であり、外国人参加者はもっぱら聞き役に徹したことを考えると、この活動における外国人参加者のポジショニングを、実習生は《被代弁者》と捉えていたと判断できる。

続いて、前期実習の「差別」の教案を見る。「外国人差別」(2006年度5日目; お茶の水女子大学 2007、29-31頁)では、日本で賃貸住宅を借りるときの保証人をめぐる問題が取り上げられた。活動は、自身も留学生として保証人を探すのに苦勞をした実習生の体験談から始まった。その後、実習生により以下の問いが投げかけられた(お茶の水女子大学 2007、29-31頁。一部表現を簡略化した)。

- 日本人はアパートを借りる時、誰が保証人になりますか。
- 外国人には日本人のように親・きょうだいでどこか知り合いもいません。外国人はどうしたらいいのでしょうか。
- なぜ大家は外国人にアパートを貸したがるのでしょうか。
- 「保証人」の例のように、はっきりと差別とはわからないが、外国人を差別している例を知っていますか。
- 私たちが差別をなくし、外国人と日本人と一緒に気持ちよく暮らせるためにできることはどんなことでしょうか。

これらの問いから、この教案では外国人が保証人を探すことは難しく、その差別に気づき解決の糸口を探ろうというストーリーラインが読み取れる。報告書(お茶の水女子大学 2007、31頁)によると、この活動の事前課題として、「日本にはまだ外国人に対する差別が残っていると思いますか。残っているとすればどんな差別ですか」という質問を考えてくれることが求められていた。このことから、実習生が意図的に、保証人の問題を「差別」というテーマに絡めて考えることを参加者に要求していることがわかる。

「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析

また、実習生の体験談から一連の活動が始まったことや、「外国人には日本人のように親・きょうだいどころか知り合いもいません。外国人はどうしたらいいでしょうか」という問いを投げかけていることから、実習生が、自分自身を《啓発者》としてのポジショニングに位置付け、日本社会における弱者である外国人の側に立とうとしていることがわかる。さらには、外国人は弱者であるために、まずは強者である日本人が外国人の問題を知ることから、その解決策を考えるべきであるという構図を想定していることも読み取れる。参加者は、一人の《強い日本人》あるいは《弱い外国人》のポジショニングで、保証人問題についてどう思うかを述べることが期待されたといえる。

5.2 後期の教案におけるポジショニング

続いて、後期実習の「言語」の教案に表れたポジショニングを見てみよう。「外国にルーツを持つ子どもの言葉の教育」（2008年度5日目；お茶の水女子大学2009、20-22頁）の活動は、台湾出身の参加者Kさん（日本人男性と結婚し来日、2児の母）による、家庭の言語に関する問題提起が主軸になっている。Kさんの問題提起を行なうに至った経緯を実習生は報告書に以下のように書いている（お茶の水女子大学2009、20頁）。

5日目では、参加者Kさんが実際に現在抱えていらっしゃる問題を取り上げた。コース前半は実習生が問題提起を行なったが、後半はできれば参加者の方の問題を取り上げたいと思っていた。（中略）

Kさんの問題は、Kさんだけが抱えているのではないこと、またこのような問題は私たち一人一人がどう意識を変えていく必要があるかまで議論したいと考えた。

Kさんは中国語でしつけを行ないたいが、子どもは日本生まれで中国語を理解しないためそれができず、Kさんは不自由な日本語で子どもと会話するときに恥ずかしさを感じるという。こうした状況がKさん自らの言葉で伝えられた後、実習生や参加者は、自分がKさんだったらどんな気持ちか、子育てに母語が使えないことは何を意味するかなどを話し合った。こ

の活動における実習生のポジショニングは前期に見られた《啓発者》のそれとは一変して、Kさんの問題を一緒に考える《同行者》のポジショニングである。また参加者には、Kさんの問題を他人事とせず、自分だったらどうするか、自分にとって母語とは何かを言語少数派・言語多数派、父親・母親などの立場から自問自答した上で考えを述べる《当事者》のポジショニングが、日本人、外国人の別を問わず期待されたと考えられる。

後期実習において「差別」をテーマとして扱ったのは、「ファストフード店について——私のアルバイト経験から」(2010年度4日目; お茶の水女子大学2011、28-35頁)の活動である。まず実習生から、ファストフード店でのアルバイトの経験が寸劇で共有された。寸劇の内容を要約する(お茶の水女子大学2011、29-31頁)。

ファストフード店で働いている実習生A(留学生)が、アルバイト仲間との雑談の中で、自分だけ交通費をもらっていないことに気づく。Aは店長に交通費のことを何度も尋ねるが、数か月間、はぐらかされ続ける。事態に気づいたある社員が店長に働きかけたことによって、Aに交通費が支払われるが、この社員は店長から、夜勤で働かされるなど、つらい仕打ちを受けたことがわかった。

この寸劇は、日本人と外国人の間だけでなく、日本人である店長と社員の間にも不均衡な関係性が生じていることを伝えている。寸劇の内容確認の後、小グループで話し合いを行なった。

本活動は4日目に行なわれたものであり、続く5日目にも継続された。教案には、4日目に参加者が「この問題はファストフード店だけではないと思う。小さなことと思われるかもしれないが実は裏には社会問題が隠れています」(お茶の水女子大学2011、37頁)というふり返りの声を上げ、それを聞いた実習生らが翌日もこのテーマを取り上げることに決定した旨が記されている。5日目はテーマを「食生活について」と題し、実習生がマックジョブ(低賃金、技術が身につかず、将来性がない仕事)という言葉を紹介し、人件費、原料費をカットしている企業が「安い、美味しい」という宣伝文句をうたう現状を参加者と共に考える活動へと広げていった。活動では、経費の節減のために、交通費未払いや給料そのものを低く抑えた

り、食品に添加物などを加えたりするなどの行為につながっている現状について、小グループや全体で議論された。このように2010年度の実習では、4日目と5日目の活動を連続させることによって、労働問題が食料問題にも関連していることを、実習生は活動の中で示したのである。

この活動を実習生は、ファストフード店での労働の実態を取り上げる《問題提起者》のポジショニングをとることから始めた。この教案を作成した経緯について実習生は、治安や法律が整っているはずの日本という国の、世界的に有名なファストフード店で理不尽な事態がまかり通っていることに憤りを感じ、このような体験を参加者にも話したいという思いから教案を作成したと記している（お茶の水女子大学2011、32頁）。さらに、労働問題から食の問題へと移行する過程においては、実習生は参加者の声を取り上げた。これは、あらかじめ実習生が決めた問いや活動を教案通りに展開した前期実習の逆シミュレーション体験や保証人問題の活動とは対照的である。参加者の反応によって教案が組み替えられたことから、実習生が、教案をデザインする者としてのポジショニングに収まらず、参加者からの反応を受けて教案を作り直すべき立場にある者としてのポジショニングを積極的に受け入れたことがわかる。つまり、参加者と一緒に問題を考え、解決しようとする《同行者》のポジショニングにあったと考えられる。

では、参加者のポジショニングはどうだろうか。実習生が4日目に行なった寸劇では、店長と店員は日本人同士でありながら、労働体制の中では差別する側とされる側に立たされている。この問題を考える上では《日本人／外国人》のポジショニングがもはや有効ではない。参加者はこの問題を、日本人による外国人差別の問題と結論付けるのではなく、一人の《労働者》《消費者》のポジショニングから発言することを期待されたと考えられる。

6. まとめと考察

実習生と参加者のポジショニングを前期と後期に分けてまとめると、表2のようになった。

表2 実習生と参加者のポジショニング

	前期	後期
実習生のポジショニング	啓発者 代弁者	問題提起者 同行者
参加者のポジショニング	(日本人参加者) 加害者 強い日本人	当事者 労働者 消費者
	(外国人参加者) 被代弁者 弱い外国人	

前期において、実習生は共生という課題を先取りしている存在として、参加者を啓蒙し、外国人の声を代弁する《啓発者》《代弁者》としてのポジショニングにあった。また、外国人参加者と日本人参加者のポジショニングは別個のものであった。実習生は、外国人参加者を《被代弁者》《弱い外国人》、代弁すべき弱い存在であり、日本人参加者は《加害者》《強い日本人》、その強い権威や加害者性を自認すべき存在としてみなしていたことがわかった。

後期において、実習生は自らもその問題の《問題提起者》および《同行者》としてのポジショニングにあったため、啓蒙の色合いは薄い。実習生は、日本人／外国人という差異を所与のものとしてみなさず、参加者をグローバル化する社会における《労働者》《消費者》のポジショニングにあり、一緒に活動を作る者として位置付けていた。

以上の結果に基づいて、対話的問題提起学習のデザインの観点から、実習生は教室において日本人参加者と外国人参加者をどのようなポジショニングに位置づけていたのかを考察する。前期実習と後期実習における日本人と外国人の関係を示したのが以下の図である。

前期においては、日本人と外国人が対照的なポジショニングに配置される。このポジショニングで共生を目指した対話を追求する場合、日本人は自己の加害者性を、外国人は自己の被代弁者性を引き受けざるを得ないポ

「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析

一面的ポジショニング



強い日本人

弱い外国人

図1 前期の実習で作られる日本人と外国人の関係

多面的ポジショニング

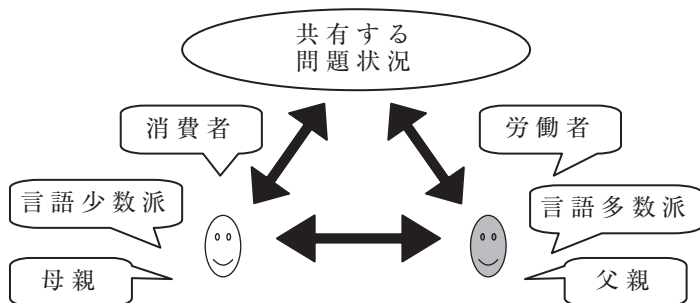


図2 後期の実習で作られる日本人と外国人の関係

ジショニングに置かれる。これを「一面的ポジショニング」と名付けることにする。一面的ポジショニングの背後にあるのは、「日本人＝強い」「外国人＝弱い」という図式であり、日本人側が常に悪いという「単一要因のストーリーライン」である。日本人にとって、加害者性を意識させる一面的ポジショニングと、日本人側が常に悪いという単一要因のストーリーラインが居心地の良いものではないことは、先行研究で挙げた半原（2007、154-160頁）が示す具体例にも表れている。半原は、外国人による問題提起を受けた日本人が、日本人との近所づきあいが挨拶程度で終わってしまうことを指摘されて「誰だって無関心じゃない」と述べたり、日本人にポルトガル語で話さないでほしいと言われた経験を告白した日系ブラジル人の参加者に「その人たちの心が貧しいだけよ」と述べたりしている日本人の発言を提示している。これらの発言の背景を一面的ポジショニングと併せて考えると、共生を目指した対話が一面的ポジショニングで進められる場

合、外国人参加者が問題提起を行なっても、日本人参加者によって否認され、対話が行き詰まってしまう可能性を示唆する。

一方、後期においては、労働者や消費者など、日本人や外国人などの属性に限定されないポジショニングでの対話参加の可能性が開かれていた。日本人と外国人は、母語の問題や労働、食料問題などの対話の場に、共有する問題状況の当事者として臨むことになった。一面的ポジショニングと比較すると、より参加者の多様な属性が参照できる「多面的ポジショニング」となっている。多面的ポジショニングにおいては、問題の要因を単一のものに帰結せず、様々な要因が複雑に絡み合っているとみなす。そのつながりの中に解決を見出そうとする‘つながり要因のストーリーライン’が、多面的ポジショニングの背景にはある。

これらのことから鑑みると、共生を目指す対話のデザインが、「日本人」「外国人」という属性と一体化する場合、一面的ポジショニングでの対話となり、むしろ差異や力の差が顕現化されてしまうという陥穽が見えてくる。他方、問題解決に向けて、一元化された属性ではなく、多様な属性からの発言を持ち寄る対話のデザインにおいては、多面的ポジショニングとなり、参加者が日本人か外国人かは、ポジショニングを規定しない。多面的ポジショニングが可能になる場合、参加者が共有する問題状況を参照し、対話に対等に参加する展開が期待できる。

本研究の結果から、共生を目指した対話の構築が一面的ポジショニングに陥る場合、対話の展開が参加者の属性によって規定されてしまうという構造が見えてきた。共生を目指す対話の場を多面的ポジショニングの場として位置づけることで、対話の閉塞を回避し、新たな対話へとつなげていく道筋が見えてくるのではないだろうか。

7. 今後の課題

本研究では、ポジショニングの観点から、日本人と外国人の対話の場のデザインのあり方の一試論を試みた。今後は、実習の教室におけるやりとりデータを用い、対話の中で多様なポジショニングが展開している実例を示すなど、共生を目指した対話の実践の可視化を追究していきたい。

「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析

注

- 1) 2007年度は報告書の発行がなく、2009年度は共生日本語教育実習自体の実施がなかったため分析対象外とした。

参考文献

- 岡崎敏雄・西川寿美(1993) 「学習者とのやり取りを通じた教師の成長」『日本語学』12号3巻、31-41頁。
- 岡崎眸(2004) 『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 2003年度』平成15年度科学研究費補助金研究 基盤研究(B)研究成果報告書(実践編)、研究代表者: 岡崎眸。
- 岡崎眸(2005) 『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 2004年度』平成16年度科学研究費補助金研究 基盤研究(B)研究成果報告書(実践編)、研究代表者: 岡崎眸。
- 岡崎眸(2006) 『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 2005年度』平成17年度科学研究費補助金研究 基盤研究(B)研究成果報告書(実践編)、研究代表者: 岡崎眸。
- 岡崎眸(2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 編『共生日本語教育学多言語多文化共生社会のために』(273-308頁)雄松堂出版。
- 岡崎眸(2011) 『多文化共生社会におけるビジネス共生日本語教育の構築と教員養成に関する研究 教員養成編』平成19~22年度科学研究費補助金研究 基盤研究(B)、研究代表者: 岡崎眸。
- 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』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、190-202頁。
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(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 2000年度』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。
- 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』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース。
- お茶の水女子大学岡崎研究室(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』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。
- 総務省(2006) 『多文化共生の推進に関する研究会報告書——地域における多文化共生の推進に向けて』

- http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf
- トンプソン(平野)美恵子・鈴木寿子(印刷中) 「共生日本語教育実習における対話の縦断的分析——共生を目指すアプローチの変遷」『お茶の水女子大学 人間文化創成科学研究科論叢』16巻。
- 半原芳子(2007) 『『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着目して』野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 編『共生日本語教育学——多言語多文化共生社会のために』(143-185頁) 雄松堂出版。
- 半原芳子(2011) 『持続可能な多言語多文化共生社会を築く「共生日本語教育」の可能性』2012年度お茶の水女子大学大学院博士論文。
- 平野美恵子(2011) 「持続可能な学びを促す共生日本語教育——理念、実態、展望」『国際経営・文化研究』15巻2号、21-36頁。
- フレイレ、P. (三砂ちづる 訳)(2011) 『新訳被抑圧者の教育学』亜紀書房。
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20-1, 43-63.
- Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 14-31). Cambridge, MA: Blackwell.
- Wallerstein, N. (1983). *Language and culture in conflict: problem-posing in the ESL classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.

付記

本論文は以下の研究助成を受けた。

「共生社会の構築に資する持続可能性教育としての日本語教師養成プログラムの開発」 科研費補助金 若手研究 (B)

代表者: 鈴木寿子

「学習者とともに学ぶ持続可能性日本語教育教員養成プログラムの構築」 科研費補助金 若手研究 (B)

代表者: トンプソン美恵子