

学習者の日常を取り入れた活動とは?

—経験知重視の対話に基づく授業設計—

(Lehrkonzepte, in denen der Alltag der Lernenden miteinbezogen wird: Entwurf eines Unterrichts mit Dialogen, die auf Erfahrungswissen basieren)

野呂 香代子 Noro, Kayoko (ベルリン自由大学 Freie Universität Berlin)・三輪 聖 Miwa, Sei (ハンブルク大学 Universität Hamburg)

要旨 / Zusammenfassung

欧州評議会の掲げる複言語・複文化主義に基づいた言語教育政策は、国民国家が取る言語普及政策とは相容れない。日本語教育を前者の文脈で捉えると、果たして日本語教育は何を目指すことになるのだろうか。本論では、複言語・複文化主義の理念、特に民主的シティズンシップ、寛容性の育成を促進する言語教育のあり方を整理し、日本語教育の現場で実践する可能性を探る。

Die vom Europarat befürwortete Politik der Spracherziehung auf der Basis von Plurilingualismus und Plurikulturalismus ist nicht vereinbar mit der von den einzelnen Nationalstaaten verfolgten Politik der Sprachverbreitung. Worauf sollte der Unterricht der Fremdsprache Japanisch im Kontext dieser Richtungsempfehlung des Europarats zielen? In diesem Aufsatz werden die Gestaltungsmöglichkeiten einer Sprachausbildung, welche die Philosophie des Plurilingualismus und Plurikulturalismus - vor allem die Erziehung zu demokratischer Bürgerschaft und Toleranz - fördert, aufgezeigt sowie Ansätze erforscht, im Unterricht diese Ideen in die Praxis umzusetzen.

1 はじめに

近年、行動中心主義に基づいた欧州言語共通参照枠 (以下 CEFR) の枠組みが日本語教育にも取り入れられるようになってきている。行動中心主義においては、学習者は社会的存在としての言語使用者であり、経験によって形成されたあらゆる能力

1 本稿の一部の内容は、2015年1月24日のフランス日本語教師主催 (於: パリ日本文化会館) の勉強会で「日本語を教えるとはどういうことか? —「外国語教育」から「民主的シティズンシップ教育」「文化間教育」へ—」という題目で話した際の報告に相当する。勉強会では非常に興味深い対話が繰り広げられ、筆者も大いに刺激を受けた。関係者および勉強会の参加者の方々には心より感謝の意を表したい。

を駆使して、社会における課題を遂行・解決していく社会的成員として捉えられている[吉島/大橋2004:9]。従って、行動中心主義に基づいた枠組みを取り入れたコースや授業もこのような発想に基づいたものになるだろう。ところが、実際の教育現場では、CEFRが主に語学レベルを示すためのツールとして使用されることが多いのではないだろうか。

CEFRでは「言語使用者/学習者」の能力として「一般的能力 (general competences)」と「コミュニケーション言語能力 (communicative language competences)」が挙げられているが、後者の技能別の例示的能力記述文のみが利用されており、前者の能力育成にはあまり目が向けられていないように思われる。学習者を単に言語使用者と規定すれば、コミュニケーション言語能力の育成に焦点が当たることになるが、社会的存在としての言語使用者と規定すれば、学習者個人は、ヨーロッパという多様な社会のさまざまな文脈に積極的に関与し、異文化に対する寛容性を持ち、そこから自己を方向付けていけるような行動力を持つことが必要となる。そのためには「コミュニケーション言語能力」のみならず「一般的能力」をも重視した言語教育が目指されるべき方向なのではないだろうか。

本稿では、欧州評議会の取り組みを基に、「言語教育」を「社会に主体的に参加するための能力を育成する教育」と捉えなおしたうえで日本語教育のあり方を再考し、「民主的シティズンシップ教育」および「文化間教育」の重要性を指摘する。そして、政治教育(市民教育)や対話を取り入れた日本語教育の授業実践の可能性を探る。

2 欧州評議会の言語教育政策理念

ヨーロッパではその統合に伴い、国民国家の枠組みを超えたヨーロッパ単位での社会政策の重要性が高まっており、ヨーロッパ市民としての社会的結束性を強化する必要性が増している。本節では、多様な言語や文化の集合体であるヨーロッパをまとめようとする中でとられた社会政策の一つ、欧州評議会の言語教育政策の概念を紹介する。

2.1 欧州が目指す社会のあり方と言語教育

ヨーロッパ単位での教育に関する施策は、主に欧州評議会が主体となっている。欧州評議会による言語教育政策の目的は以下の5つに集約される²。

2 Council of Europe language education policy [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp (2015年1月2日)]。細川・西山[2010:3]では「民主

- 複言語主義 (plurilingualism)
- 言語の多様性 (linguistic diversity)
- 相互理解 (mutual understanding)
- 民主的シティズンシップ (democratic citizenship)
- 社会的結束性 (social cohesion)

すなわち、この政策においては、個人が、部分的であっても複数の言語レパートリーを用いてある程度の異文化間の交流に参加するコミュニケーション能力が求められる。「部分的」とは、たとえば、ある言語 (変種) が話せるが書けないといった場合でもその部分的能力を積極的に認めようとする姿勢を示したものである。さらに、複数の言語 (変種) に平等な価値を認めるような価値観を持つことで、相互理解能力、つまり言語的、文化的多様性を受容できるような能力が求められる。それにより、個人や他者の持つ言語や文化の多様性を積極的に認め、異なる言語や文化に対し、寛容な態度を取ることのできる民主的シティズンシップが育つような結束性のある社会が目指される。

2.2 複言語・複文化主義の2つの側面

ここで特筆すべきは、欧州評議会の提唱する複言語主義には、「能力としての複言語主義 (plurilingualism as a competence)」と「価値としての複言語主義 (plurilingualism as a value)」という2つの側面があり、双方の意味で理解される必要があるということである [Council of Europe 2007: 17-18、福島 2011: 5]。

前者の「能力としての複言語主義」に基づく教育の目的は、社会的存在としての個人が有する複数の言語および文化レパートリーをコミュニケーションのために用いて異文化間の交流に参加できる能力を開発することである [Council of Europe 2007: 17-18、吉島 / 大島 2004: 182]。従って、「能力としての複言語主義」に基づいた日本語教育の目的は、既にあるさまざまな言語および文化レパートリーに日本語を加えることである。そして、日本語を含めた個人の持つあらゆるレパートリーを駆使して、さまざまな社会や異文化間交流に主体的に参加できるコミュニケーション言語能力を育成するということになるだろう。

後者の「価値としての複言語主義」は、多様性を積極的に受け入れることができるような寛容性を指し、複言語主義に対する気付き・自覚 (awareness) が形成されていれば、自分や他者が用いる複数の言語レパートリーが平等な価値を持つと認識でき

的市民性」という訳語が用いられていたが、本稿ではよりオリジナルに近い「民主的シティズンシップ」という訳語を使う。

るようになるということである [Council of Europe 2007: 17-18]。このような寛容性を育む「価値としての複言語・複文化教育」は、異なる言語的・文化的経験を有する他者と共に生きていくために必要な、言語的・文化的多様性に対する寛容性を育てる市民教育だと言える。従って、「価値としての複言語主義」に注目した日本語教育は、民主的社会の基盤をなす寛容性を育てる市民教育の一環となる。

以上のような複言語・複文化教育を重視した場合、「言語教育」というもののあり方を問い直さざるを得なくなる。つまり、「言語教育」とは、社会的存在としての言語使用者である学習者個人の「主体的に社会参加できる民主的シティズンシップ」や「異文化間交流に参加できる能力」の育成に資するものということになる。

2.3 言語教育の再考

このように、「価値としての複言語・複文化主義」は、多様な言語的、文化的背景をもつ人々を互いに認め合うような、寛容性を持った民主的なヨーロッパ市民を育てるうえで、非常に重要な意味を持つことがわかる。

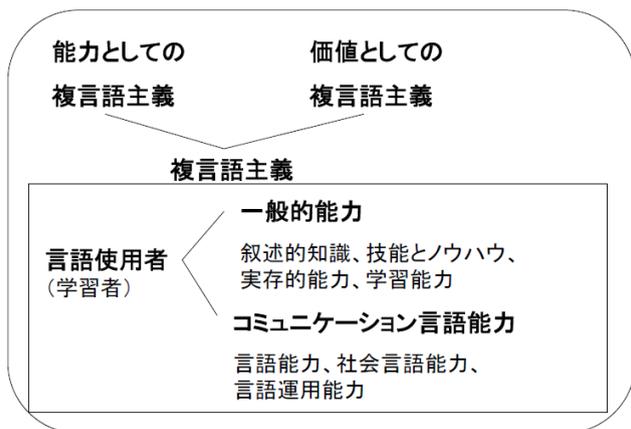
では、この「価値としての複言語・複文化主義」を積極的に言語教育に取り入れると、「言語教育」というもののあり方はどのようになるのだろうか。一つには、社会的存在としての言語使用者である学習者個人が主体的にさまざまな社会に参加して民主的な社会を築いていくという価値観を共有するための「民主的シティズンシップ」の育成に資するものでなければならない。そして、複言語・複文化主義に対する気付き・自覚が形成され、言語的・文化的多様性を積極的に受け入れる寛容性の育成に資する教育にも重点を置く必要性があると思われる。

また、「1. はじめに」で言及した CEFR は、複言語主義を推進する一環として開発されたものである [Council of Europe 2007: 33、吉島 / 大橋 2004: 5]。そこでは、「さまざまな場面のコミュニケーションに必要な課題や活動をこなすために、言語使用者や学習者は、それまでの経験に基づいて形成されたさまざまな能力を利用する」[吉島 / 大橋 2004: 107]とし、その能力を「一般的能力 (general competences)」と「コミュニケーション言語能力 (communicative language competences)」とに区別している [吉島 / 大橋 2004: 9]。図 1 に示すように、「コミュニケーション言語能力」というのは、言語に関連の深い狭い意味でのコミュニケーション能力で、「言語能力」「社会言語能力」「言語運用能力」というものがある。しかし、コミュニケーション活動は言語能力以外の要因によっても影響されるものである。

「一般的能力」には、社会文化的知識などを含む「叙述的知識」、態度、価値観、信条、性格タイプなど、個人的要因に関わる「実存的能力」、異文化間技能や社会的・生活的技能を含む「技能とノウハウ」、さらに言語やコミュニケーションに関する意識や勉強・発見技能などの「学習能力」が挙げられている [吉島/大橋 2004: 11-13, 107-116]。

このような「一般的能力」に当たる能力は、コミュニケーション活動において非常に重要な要因であり、社会参加に必要な能力を育成する言語教育を目指すのであれば、「コミュニケーション言語能力」と相補的なものとして育成されていかなければならない。ところが、福島 [2011:7]も指摘するように、CEFR においては「コミュニケーション言語能力」について 6 段階のレベル別・技能別の例示的能力記述文が明示されている一方で、「一般的能力」についての記述は能力の概念説明に終わっている。また、この「一般的能力」は、「価値としての複言語主義」に相応する部分と考えられるが、「価値としての複言語主義」という言葉も CEFR に入っていない [福島 2011:5]。これまでの言語教育は一定の社会的価値や態度などを考慮に入れない、コミュニケーション言語能力の育成をその目的としてきており、「価値としての複言語・複文化主義」という理念は言語教育に取り入れにくかったのであろう。

図1 社会参加に必要な能力



以上見てきたように、異なる言語的・文化的経験を有する他者と共に生きていくのに必要な市民性を育成するためには、「価値としての複言語主義」を含めた「複言語主義」の2つの側面、CEFR で言えば、「一般的能力」も考慮に入れた「言語教育」が必要であると考え。図1に示した能力は相補的に絡み合っただけで総合的に駆使されるものであり、それが社会に主体的に参加するに当たって必要な能力となる。そして、それがヨーロッパにおける日本語教育の目標にもなると言えよう。

3 「社会参加に必要な能力」を育成する言語教育に向けて

本章では、複言語・複文化教育の価値的側面の育成も考慮に入れた言語教育のあり方について、そして、具体的に学習者のどのような能力を育成すればいいのかという点について考察したい。

3.1 社会参加のための言語教育

「ヨーロッパ市民」の形成を目指す複言語・複文化主義という理念は、民主的社会を築くために、多様な価値観や態度を持つ人々の間のコミュニケーションを重視したものだと言える。つまり、民主的な社会においては、社会的な課題(問題)に自ら気づき、さらにその問題を解釈・判断し、自分とは異なる価値観や態度を持つ他者を尊重しながらも自身の考えや行動を方向付けることができるような民主的シティズンシップおよび文化間能力(intercultural competence)を育成する教育が求められることになると言える。

ヨーロッパ評議会において、以下のように複言語主義に基づく言語教育と民主的シティズンシップの関係が述べられている[[Council of Europe 2007: 36](#)]。

言語教育政策は、民主的シティズンシップの価値における教育と密接な関係にある。両者の目的は相補的なものだからである。文化間接触の理想的な場である言語教育は、文化間のさまざまな次元において民主的な生活を送るための教育を教育システムに組み込むことのできる一つの部門である。(筆者訳)

したがって、こうした視点から日本語教育のあり方について考えると、複言語・複文化教育の価値的側面と深く関わる「民主的シティズンシップ教育(Education for Democratic Citizenship)」および「文化間教育(intercultural education)」の観点から再考する必要があると考える。以下で両者の教育を概観し、社会参加のための日本語教育の可能性を示したい。

3.2 民主的シティズンシップ/人権教育³

ヨーロッパ評議会が謳う民主的シティズンシップおよび人権教育 (Education for Democratic Citizenship and Human Rights) は、以下のような教育目的を持つ [Gollob et al. 2010: 9]。

自分たちの社会や政治的共同体のなかで積極的な一翼を担う若い市民として、生徒 / 学生がその役割を果たすことを可能にし、それを促進する。(筆者訳)

この目的から引き出されるのは、民主主義や人権について学ぶだけではなく、自分たちの関わる社会へ積極的に参加する学生の姿である。Gollob et al. [2010: 10, 27-31, 69-70]には、それを促す側の教師のタスクが3つの原則として示されており、それに呼応する形で育成すべき能力も提示されている。それを簡単に表にまとめると以下ようになる。

この民主的シティズンシップおよび人権教育で特に注目したいのは、「政治」という概念が再規定されたことである。つまり、「政治」を一部政治家の所有物とせず、個々人が所有すべきものにし、日常生活で用いる概念に落としたのである。また、「政治」は、受動的に学校で学ぶ知識だけでなく、社会参加、価値観、態度を包括する概念となった。これまで「政治」という概念は、一部政治家たちにより行われるもので、一般の人々は、メディアなどを通して知りうるものとして理解されてきたように思う。これを分かりやすく Politik(大文字の「政治」)と呼びたい。それに対し、ここに現れた新たな「政治」は誰もが日常レベルで、日々の身近な問題を主体的に分析し、判断し、発言する、社会参加型の「政治」である。なぜ、なかなか適当な家賃のアパートが見つからないのか、自分がいつも買うスーパーで売られている食品は安全かなど、日ごろ抱くような疑問を口にし、議論するのが politik(小文字の「政治」)ということになる。

教師は、民主主義的知識を教えるだけでは全く不十分で、学生たちが積極的にさまざまな社会に参加できるよう、「政治的文化」[Gollob et al. 2010: 27-28]を築かなければならないとする。

「政治的文化」とは、民主主義 / 人権「を通しての」教育で培われる民主的な土壌を指し、教室自体、教師自体がそうした土壌を学生とともに定着させる努力を常日頃から怠ってはいけないことを意味する。

3 民主主義教育には、民主的シティズンシップ教育と人権教育がある。前者は主に民主的権利と責任および社会への積極的参加に、後者は、広く人間としての権利や基本的な自由に焦点が当てられるが、両者は密接に関連し支え合うものとされる [Gollob et al. 2010: 9] ため、両者が併記されている。

表1 民主的シティズンシップおよび人権教育のタスクと能力

	教育のタスク	育成されるべき能力
認知的次元	民主主義 / 人権「についての」教育: 民主主義や人権に関する知識を教える。	政治的分析・判断能力: 内容および価値的側面を考慮に入れて、政治的な動きや問題、論争中の課題、また、経済的・社会的な動きに関する問題について分析し、議論できる。
参加的次元	民主主義 / 人権「のための」教育: どうやって共同体に参加し、人権を行使するかなど、民主主義的価値観やその実践を教える。	さまざまな方法を利用する能力: 情報とコミュニケーションを扱い、政治的生活に参加するために特に重要な方法を適用することができる力とスキルを獲得する。 政治的意思決定・行動能力: 人前で適切な形で明確に意見、信条、関心事を述べるができる。交渉し、妥協することができる。政治参加における自己の可能性(と限度)を認識することができる。そして、その結果、一連の行動について決定することができる。
文化的次元	民主主義 / 人権「を通しての」教育: 民主主義および人権の文化が獲得できるように小さな社会である学校が学習者を支える。教師は相互尊重、寛容、紛争の平和的解決などの模範的存在として学習者を支える。	個人的 / 社会的能力: 価値と態度に関するもの。自己を認識し自尊心をもつ。共感をもつ。相互に尊重する。妥協の必要性を理解する。責任をもつ。平和や正義、社会的結束を支える、集団で共有された価値としての人権を理解する。

民主的シティズンシップおよび人権教育を言語教育の具体的なコンテキストに置いて考えてみるとどうなるだろうか。認知的なレベルでは、学生の問題意識や社会における関心事がそれぞれの語学レベルに応じて言語化され論理的にまとめられるように、教師は語学的にサポートしなければならないだろう。また、自分たちが生活している社会のさまざまな動きに関心が持てるように、教師は教科内容と現実を関連付ける努力をする必要がある。参加的次元においては、聞き手を考慮した発表や議論ができるよう、そして、さまざまな言語的、文化的背景を持つ人々と民主的に議論できるよう、教師はその実践の手助けをしなければならないだろう。また、情報収集や発表スキルの育成もここに含まれよう。文化的次元においては、机やいすの配置や作業形態など学生が参加しやすい環境を作ることも重要であるが、何よりも教師自身が、民主的な土壌の中で学生の能力を引き出すという努力を怠っていないか、ただの知識の押し付けをしていないかなどに注意すべきである。

3.3 文化間教育 (intercultural education)

3.1 で述べたように、現実社会においては、社会的な課題 (問題) に自ら気付き、それを解釈・判断し、相手を尊重しながら自身の考えや行動を方向付けることができるような能力が必要である。また、民主的シティズンシップおよび人権教育はこのような能力を育成することを目指しており、積極的に社会に参加できる能力を育成する市民教育であることを前節で述べた。

本節では、具体的にヨーロッパにおける民主的シティズンシップを育てる教育モデルについて考えたい。

欧州評議会の言語教育政策に貢献している Byram [1997] は学習者自らが持つ言語および文化のレパートリーと、それらとは異なる言語および文化の「間」に目を向けた発想の教育を提唱している。言語使用者である学習者を「文化間話者 (intercultural speaker)」と捉えたうえで、「文化間教育 (intercultural education)」の重要性を主張している。この「文化間教育」では、学習者が自らの言語を使いつつ文化間の摩擦を解決したりするなど文化的な差異を克服し、異なる文化を背景に持つ人とのインターアクションを行うことに加え、外国語を使いつつコミュニケーションやインターアクションの様式を交渉したり、異なる文化を背景に持つ人々との間の仲介者としてインターアクションを行うことができるようになることが目指される。Byram はこの双方の価値観および行動を特定したうえで、これを可能にする能力を「文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence)」と呼んでいる [Byram 1997: 70-71]。

Byram の「文化間コミュニケーション能力」は「言語能力」「社会言語能力」「談話能力」といった言語に関わる3つの能力と「文化間能力」で構成されている。この概念は「ICC (Intercultural Communicative Competence) モデル」という「文化間教育」の教育モデルに見られる [Byram 1997: 34]。ICC モデルでは、「文化間能力」に含まれる要素が以下の4つの側面にまとめられている。

- 態度 (attitudes)
 - 自身の価値観と他者の価値観を相対的に見る態度
- 知識 (knowledge)
 - 自身や他者の属する社会的集団や自他文化に関する背景的知識
 - 個人間および社会間のインターアクションのプロセスに関わる認知的知識
- 技術 (skills)
 - 自他文化、自身の持つ複数の文化の解釈と関連付けの技術
 - 新たな知識や価値観の発見とインターアクションに関わる技術
- 教育環境 (educational setting)
 - 批判的文化アウェアネス (critical cultural awareness)

モデルの全体像は、図2の通りである [Byram 1997: 73]。

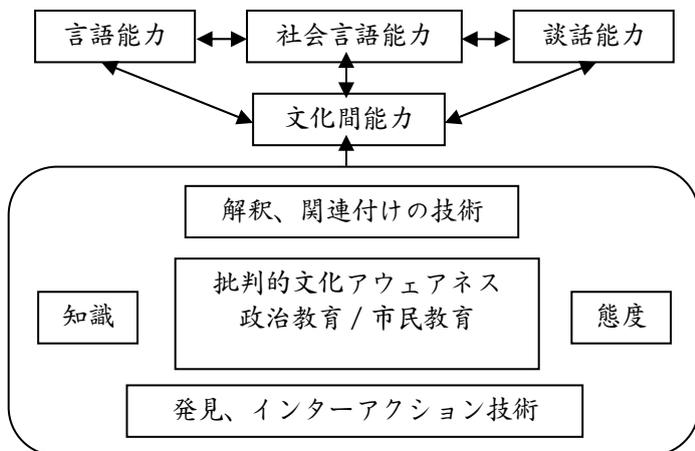


図2 ICC (Intercultural Communicative Competence) モデル

Byram の ICC モデルにおいて特記に値するのは、「批判的文化アウェアネス」の育成に言及していることである。「批判的文化アウェアネス」とは、以下のような能力を指す [Byram 1997: 53]。

- ・ 自他文化の明示的・暗示的価値を特定し、解釈する能力
- ・ 多様な文化の明示的な観点および基準を参考に、出来事やテキストを比較、分析、評価する能力
- ・ 文化間のやりとりにおいて、自身が持つ知識、技術、態度、規範を駆使してインターアクションや仲介を行い、共通の基準を探し、合意を調整し、違いを受容する交渉能力 (筆者訳)

上記の「批判的文化アウェアネス」を習得することで、自他文化および自身の複数の文化の明示的および暗示的な価値に気付き、複数の文化を相対的に見ることが可能になる。

Byram は、このような能力を育成するためには自国や他国を尊重できることが重要であると指摘し、「政治教育 / 市民教育 (political education)」の概念を取り入れた文化間教育のあり方を提案している [Byram 1997: 33]。この政治教育 / 市民教育を組み込むことで、まさに文化間コミュニケーションに必要な能力が育成されるとしている。例えば、世界で起こっている政治的な事象やそれと関連性のある事柄に関する背景的知識を得ることで、異なる国、文化、社会の価値を解釈し、特定できるようになる。また、異なる社会の規範について深く考え、比較、分析、評価することが他者の社会規範に価値を見出し、尊重することに繋がる。自分の規範を絶対視するのではなく、先入観なく相対的に評価することが可能になる。これは民主的シティズンシップ教育が目指すものである。

このように「言語教育」を「文化間(市民)教育」と捉え直すことによって、「自他および自身の中の複数の文化の価値を見出し、文化間接触において問題が生じた際は複数の文化や価値を相対的に見て分析を行うことで評価をし、最終的に自らの知識や価値観を調整しつつ解決に向かって交渉し、自らの行動を方向付け、あらゆる技術を駆使して実際に行動を起こす」といった文化間コミュニケーション能力の育成を目指すことになる。そして、それこそが「言語教育」の目指すべき目標なのではないだろうか。多様な価値観が共存するヨーロッパという共同体におけるこのような教育的試みは、社会に積極的に参加する能力の育成を目指した日本語教育に大きな示唆を与えてくれている。

3.4 「政治」「政治教育/市民教育」:「対話」「経験知」「批判性」

以上、民主的シティズンシップ / 人権教育および文化間教育を見てきたが、両者が相補的にヨーロッパ評議会の言語教育政策を支えているのがわかる。ヨーロッパ的民主主義を支える理念である複言語・複文化主義は、移民の問題も含めたヨーロッパ内の言語的文化的多様性を、「多言語」という国家側にはなく、個々人に帰属させ、多様な言語(変種)に平等な価値を与えたのである。つまり、多様性が個人の所有する活力ある財産となったのである。

以上を踏まえ、複言語・複文化主義の理念に基づいた社会に生きることを目指すのであれば、3.2 で見た小文字の「政治」の意味を再認識し、「政治教育 / 市民教育」を生活の場に取り入れていかなければならないということになる。さて、それをどうやって具体的に日本語教育の場で実践していくのか。

ここで、筆者が注目しているのは、後の批判的リテラシーや批判的教育学に大きな影響を与えた [岩槻 2006: 1、小柳 2010: 94 など] パウロ・フレイレの「対話」[フレイレ 1982, 2001, 2011、原 2010、池住 2001: 18-22] という概念である。彼の言う「対話」は単なる話し合いを意味するのではなく、相互に信頼し合って批判的探求へ向かえるような対話、互いに問題の気付きを促し、それぞれの世界を創造的に変革させるような「対話」である。また、「対話」が成立するためには、相手に対する信頼だけでなく、相手の既存の「経験知」に対する尊重もその土台となる [フレイレ 2001: 33]。「経験知」とは、体験や学習によりこれまでの生活で得てきた知識全体をさす。これを土台にすれば、自分の経験と世界で起こっていることの意味を関連づけて意識できるようになる。ここが、小文字の「政治」と大文字の「政治」がつながる接点ともなる。なお、この「対話」や「経験知」の詳細については、別稿に譲りたい。

小文字の「政治」とは、民主的な寛容性のある社会を築くために社会的存在として生活している個々人が自分の「経験知」と照らし合わせながら現実社会を批判的に見つめ、さまざまな事象や問題、諸矛盾に気付き、それを言葉にし、他者と「対話」する日々の行動ということになる。ここで言う「批判的」とは、知識を現実社会と遊離した形で理解するのではなく、「経験知」と有機的に結びつけて、その背後にある社会的コンテキストに気付き、読み取ろうとする態度である。批判的リテラシー「批判的言語アウェアネス」[Fairclough 1992]「批判的文化的アウェアネス」などの基底にあるものである。それが促されるのが他者との徹底した「対話」であり、授業そのものが「対話」を通して社会に参加している政治教育 / 市民教育となるような授業設計をしなければいけないと考える。

4 日本語教育への文脈化

2.3 で「言語教育」を、社会的存在としての言語使用者である学習者が主体的に社会参加できる「民主的シティズンシップ」や「寛容性を持って異文化間交流に参加できる能力」を育成するものと捉えた。このような言語教育観に基づいた日本語教育というのは、まず、学習者個人の持つ複数の言語レパートリーの一つとしての日本語の習得であるということ、そして、個人がこれまで積み重ねてきた経験や知識から得られた「経験知」と有機的に関連付けた学習、つまり他の学習者や新たな知識と「対話」を重ねることで、民主的シティズンシップや文化間能力を高めることを目指した日本語教育ということになる。以下、そのような日本語教育の授業実践について考える。

今回考察したいのは、プロジェクトワークのような特別枠の授業案ではなく、通常の教科書を用いた授業内でいかに複言語・複文化主義の授業を実践できるかということである。教師の教育観に関わることと言えるかもしれない。実践案としては授業の一部にしかすぎないが、民主的シティズンシップ教育、文化間教育を実践するにあたり、教師からの問いかけからどう変わっていくのかということに着目したい。

4.1 経験知重視の対話に基づく授業設計について

学習者の経験知と日本語学習を有機的に関連付けるとはどういうことか。日本語学習者を日本語の言語能力面のみから捉えてしまうと、その学習者の経験知は活かされることなく、教師の与える知識が学習者の知識となり、教室が学習者個人の世界や社会と隔離された特殊な空間となってしまう可能性が高くなる。しかし、教師が経験知を重視する見方をとると、教師同様、学習者も自身や他者のことを「さまざまな経験知

を持つ社会的存在」と認識するようになる。すると、教師から学習者に「教える」という一方的な構造から脱し、教師と学習者の間にお互いの価値観や規範に触れる「対話」が生まれるだろう。学習者間も同様である。そうした「対話」を通して、授業そのものが、学生が生きる現実社会との連続体となり、日本語学習が現実社会に参加する一形態となる。新たに学習される内容も教師や学習者の経験知との対話、関連付けが行われることになる。民主的シティズンシップ / 人権教育で見たように、授業を通して民主主義的な社会参加が実践されるようになる。

4.2 授業実践案

実践案では、『J. Bridge to Intermediate Japanese』を扱う。B1レベルの学生を対象としたものである。この教科書の特徴は、四点挙げられる [小山 2010: VI-X]。

- ・運用力の向上を目指すものであること
- ・思考の流れに合っていること
- ・繰り返しによる定着をねらったものであること
- ・語彙、文法、表現に対する気付きを促していること

これらの特徴から、いわゆる参加型学習の基本である「話すこと」「気付くこと」が求められていることがわかる。しかし、同教科書における「気付き」の対象は主に言語知識に限定されたものとなっている。

「国際結婚」のトピック (第6課、ステップ3) を例に見てみよう。「国際結婚」について、必要になりそうな表現や文法を学習者自身から引き出すための質問が最初に用意されている。

Introduction (はじめに)

1. あなたは国際結婚についてどう思いますか。国際結婚のよいと思うところ、難しいと思うところを挙げてください。
2. あなたの娘や息子が他の国の人と結婚したいと言ってきたら、あなたは親として賛成しますか。それとも反対しますか。その理由は何ですか。

まず、この質問に答える前に、質問そのものに関して何か気付くことはないかを話し合うことができるだろう。これは、さまざまな観点からの文化的な気付き、つまり「(批判的)文化アウェアネス」に関わる問いかけでもある。例えば、以下の点に気付いた場合、その気付きが対話に繋がる。

1. (1) そもそも「国際結婚」とは何か。自身の価値観、文化から捉える「国際結婚」とはどういうものか。「国際結婚」と対立する概念となる「(普通の)結婚」とは何か。

(2) この教科書で、なぜ「国際結婚」がテーマになっていると思うか。

2. 親が子供の結婚に賛成したり反対したりすることは、自身の価値観や習慣においてよくあることか。

次に、テキストの聴解、読解のタスクが続く。「国際結婚」に対する複数の人の意見が述べられている。以下がその聴解スクリプトおよび読解テキストである。

2-16

▼杉本正さんの意見▼



私は**どちらかと言うと**国際結婚には否定的な意見を持っています。なぜならば、文化の違う二人が結婚するというのは①口で言うほど簡単ではないからです。例えば宗教の問題です。日本人同士の結婚では宗教はあまり大きな問題ではありませんが、国によっては②**必ずしもそうではありません**。「他の宗教の人と結婚する」と考えてみてください。信仰の違う二人が結婚して、はたしてうまくやっていけるでしょうか。子供の宗教や教育の問題はどうしますか。いろいろ難しい問題が起きるでしょう。それに、あまりこんなことは考えたくありませんが、もし日本があなたの夫や妻の国と戦争することになったら…。よく「愛は国境を越える」と言いますが、現実はずっと厳しいと思います。もちろん、強いきずなで**結ばれた**夫婦や家族もいるでしょう。でも、一般的に言って、やはり国際結婚は難しいと思います。

資料1 聴解スクリプト/読解テキスト(『Jブリッジ中級』第6課、ステップ3)

通常の語学学習と同様、まずはテキストの内容把握がタスクとなるが、その際も教師は知識を与えるのではなく、学習者の「言語の意識化」が促されるよう努めることが大切である。

1. 聴解:

杉本さんの意見を聴き、内容の概要を把握する。聞き取れた単語や表現などを確認する。

→「言語の意識化」

2. 読解(1):

テキストをペアで読んで、分からない所を確認し合う。

→「言語の意識化」「対話」

3. 読解 (2):

杉本さんの意見を読み、気付いたことを話し合う。たとえば、杉本さんの用いた表現や意見は、どのような立場や信念が支配的になっているか。どういう価値観を持った人が表現されているか、など。

→「批判的言語アウェアネス」「批判的文化アウェアネス」

4. プレゼン、議論:

杉本さんの意見をまとめて、杉本さんの意見に対する自分の意見を発表し、他の人の意見を聞く。自身や知り合いの家族などの経験も尋ねる。

→「対話」

5. 情報検索・収集:

「国際結婚」の法的定義はどうなっているのか、どのような「国際結婚」に関する社会的事象があるか、どんな言葉がキーワードとして挙げられるか、など、学生が調査する。資料の言語は問わない。

→「政治教育 / 市民教育」

6. データ分析:

以下のデータは何に関するものか。これらのデータから必要な情報を読み取り、解釈し、分析を行う。何に気付いたか、何が分かったか、何が問題だと思うかといった問題提起から、問題の背景にある原因、どうすればその問題が解決できるかなどについても話し合えるだろう。また、データ資料に現われたカテゴリー化の問題点、つまり、データの提示自体も問題の焦点とすることができる。

→「対話」「政治教育 / 市民教育」「批判的リテラシー」「批判的文化アウェアネス」

表 1：婚姻件数 結婚に関するデータ

	婚姻件数	夫日本人 妻外国人	夫外国人 妻日本人	平均年齢	
				夫	妻
1970	1,029,405	2,108	3,438	27.6 歳	24.6 歳
1980	774,702	4,386	2,875	28.7 歳	25.9 歳
1990	722,138	20,026	5,600	29.7 歳	26.9 歳
1999	762,028	24,272	7,628	30.2 歳	27.9 歳

表 2：日本人の国際結婚

	妻外国人			
	韓国	中国	アメリカ	その他
1970	1,536 (72.9%)	280 (13.3%)	75 (3.6%)	217 (10.3%)
1980	2,458 (56.0%)	912 (20.8%)	178 (4.1%)	838 (19.1%)
1990	8,940 (44.6%)	3,614 (18.0%)	260 (1.3%)	7,212 (36.0%)
1999	5,781 (23.9%)	7,810 (32.2%)	198 (0.8%)	10,466 (43.1%)
	夫外国人			
	韓国	中国	アメリカ	その他
1970	1,386 (40.3%)	195 (5.7%)	1,571 (45.7%)	286 (8.3%)
1980	1,651 (57.4%)	194 (6.7%)	625 (21.7%)	405 (14.1%)
1990	2,721 (48.6%)	708 (12.6%)	1,091 (19.5%)	1,080 (19.3%)
1999	2,800 (38.8%)	773 (10.7%)	1,357 (18.8%)	2,280 (31.6%)

厚生労働省「平成 11 年人口動態統計 上巻」より

資料 2 「結婚に関するデータ」(『ブリッジ中級』第 6 課、ステップ 3
20 代・30 代独身サラリーマンの恋愛・結婚意識調査より)

Eheschließungen zwischen Deutschen und Ausländern				
Eheschließungen	2009	2010	2011	2012
Frau Deutsche, Mann Ausländer	19 167	19 103	18 708	19 337
Mann Deutscher, Frau Ausländerin	25 119	24 695	24 803	24 838

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Eheschliessungen/Tabellen/EheschliessungenDeutschAuslaender.html>

資料 3 ドイツにおける「ドイツ人と外国人の間」の婚姻件数
(ドイツ連邦統計局資料より)

5 おわりに

以上、ヨーロッパ評議会の掲げる言語教育政策の理念を概観し、その理念から、単に一定言語を学ぶというこれまでの言語教育を「主体的に社会参加できる民主的シティズンシップ」や「異文化間交流に参加できる能力」の育成に資するものと捉え直す必要性を訴えた。そうした育成に大いに関連する「価値としての複言語主義」、および CEFR の「一般的能力」がこれまであまり注目されてこなかったことを問題視し、それらを言語

教育に組み込んだ授業のあり方について考察した。主体的に社会参加できる市民性を育成する民主的シティズンシップ / 人権教育や異文化間交流に参加できる能力を育成する文化間能力教育を概観し、そこで両者の共通の基盤になっている「政治」「政治教育 / 市民教育」という概念の重要性を主張した。それらを授業の実践に持ち込むために、パウロ・フレイレの「対話」、その実践に不可欠な「経験知」「批判性」の持つ意味を取り上げた。最後に、複言語・複文化主義に基づいた言語教育を実現するためには、学習者の経験知、現実社会と教室を有機的に関連付けた授業が有効であり、そのような授業を具体的にどのように設計することができるか、その活動案を述べた。

今後は、教師の言語教育観の変革も含め、具体的にどのような活動が実践できるか、さまざまな可能性について検討を続けたい。

【参考文献】

- 岩槻知也 2006, 「批判的リテラシー研究の動向とその意義」『京都女子大学発達教育学部紀要』2号, 1-10.
- 小柳正司 2010, 『リテラシーの地平—読み書き能力の教育哲学—』大学教育出版.
- 小山悟 2002/2010, 『J. Bridge to Intermediate Japanese』凡人社.
- 原安利 2010, 「パウロ・フレイレの教育論における「対話」に関する一考察」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践論集』, 99-112.
- 福島青史 2011, 「『共に生きる』社会のための言語教育—欧州評議会の活動を例として」『リテラシーズ』8, 1-9, くろしお出版.
- 池住義憲 2001, 「パウロ・フレイレの教育思想と実践から学ぶ」部落解放・人権研究所(編)『人権の学びを創る—参加型学習の思想—』, 1-25, 解放出版社.
- パウロ・フレイレ(著)、里見実・楠原彰・桧垣良子(訳) 1982, 『伝達か対話か—関係変革の教育学—』亜紀書房.
- パウロ・フレイレ(著)、里見実(訳) 2001, 『希望の教育学』太郎次郎社.
- パウロ・フレイレ(著)、三砂ちづる(訳) 2011, 『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房.
- 細川英雄・西山教行 2010, 『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版.
- 松浦依子・宮崎玲子・福島青史 2012, 「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について—ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として—」国際交流基金『日本語教育紀要』8, 87-101.
- 吉島茂・大橋理枝(訳・編) 2004, 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

- Byram, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, Language Policy Division 2007. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage (2015.01.07).
- Fairclough, Norman (Hg.) 1992/1996. *Critical Language Awareness* Longman Group UK Limited.
- Gollob, Rolf, Peter Krapf, Witrud Weidinger (Hg.) 2010. *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.