

## 研究論文

### 「共に生きる」ための日本語教育の可能性 - 民主的シティズンシップ教育につながる実践例から -

A Possibility for Japanese Language Education to promote Coexistence

- From Practice in Japanese Language Classes to Education for Democratic Citizenship -

国際戦略推進機構・山森理恵

キーワード：共に生きる、民主的シティズンシップ教育、日本語教育、実践

外国語キーワード：co-existence, Education for Democratic Citizenship, Japanese language education, practice

#### 要旨

本稿は、世界的に分断や対立が進む今日、教育の果たす役割が問われている中、言語スキルだけに焦点を当てるのではなく、「共に生きる人」を育む教育としての日本語教育の可能性を検討するものである。ユネスコ（1996/1997）は、教育の柱として「共に生きること」の重要性を指摘しており、日本語教育もそれを目指すべきである。ヨーロッパが行う民主的シティズンシップ教育の求める能力が「共に生きること」に必要な能力とすることができることから、ヨーロッパとは歴史的・社会的背景は異なっても、日本語教育に民主的シティズンシップ教育を取り入れることは有効であると言える。そうすることで、問題を理解し、差異と多様性を積極的に受け入れ、寛容さを育み、異なる考え方が理解できることにつながる。そういった実践が可能であることを1つの実践例を挙げて示す。分断が進む現在、「共に生きる」力を育むことを目標として、教育実践を重ねていくことが肝要である。

This paper explores the possibility of promoting Japanese language education globally, where divisions and conflicts are constantly evolving. Instead of focusing on skill development, it is important to foster the establishment of “a person to live with together,” in accordance with one of UNESCO’s Four Pillars of Education: “learning to live together” (1996). As the competences required by “Education for Democratic Citizenship” can be said to support the principle of coexistence, this concept should be incorporated into Japanese language education. Japanese language education should highlight the significance of developing one’s ability to identify problems and accept differences, foster tolerance, and encourage alternative views, despite differences in historical and cultural backgrounds. The proposed approach has been supported by

pedagogical practice conducted among upper-intermediate learners; this substantiates the importance of this practice. In order to explore a better method, it is essential to implement various related practices.

## 1. はじめに

世界中に、内向き志向が強まり、他者への無関心、無理解から生じる分断がますます進んでいくことが懸念されている。国内では、外国人の受け入れやヘイトスピーチを始めとする問題、国外でも移民問題や国家間の摩擦、自国第一主義の台頭など、様々な対立、摩擦がある。世界を取り巻くそのような現状において、一人でも多くの人が幸せに暮らせる社会を目指すために、教育の果たす役割が極めて重要であると考えられる。ユネスコは『学習：秘められた宝 ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書(1996/1997)』の中で、平和や自由や社会正義の理想を実現するには教育が不可欠な要素であることを指摘している。それは、教育に携わる者一人一人がそれぞれの分野で何が可能かを考え実践していくことの必要性を意味する。それは言語教育にもあてはまり、その中の第二言語教育、日本語教育も例外ではない。では、日本語教育においてどのようなことが可能で、何を目指すべきなのか。本稿では、まず、ユネスコの報告書から、あらゆる教育において「共に生きること」を目指した教育が重要であることを確認したうえで、ヨーロッパにおける民主的シティズンシップ教育<sup>1</sup>について概観する。ヨーロッパの民主的シティズンシップ教育が求める能力は、ヨーロッパの抱える歴史的・社会的状況から培われてきたものであるが、今日世界を取り巻く状況を考えると、地域を問わず、教育に有効な方向性を示していると言える。日本語教育においても、民主的シティズンシップ教育を取り入れることは意義があると言える。一つの実践例から、それが可能であることを示し、その意味を検討する。日本語教育において、単に言語的スキルの伸長のみを目指すのではなく、「共に生きる」ことを目指し、民主的シティズンシップ教育につながる教育を行うことが重要であることを主張することを目的とする。

---

<sup>1</sup> 本稿で用いる用語、「民主的シティズンシップ教育」は、本稿が参照した Audigier(2000)、Starkey(2002)が用いる 'Education for Democratic Citizenship' の訳語である。日本においては、Qualifications and Curriculum Authority(1998) (いわゆる「クリック・レポート」) の影響を受け2006年に経済産業省によって出された『シティズンシップ教育宣言』から、「シティズンシップ教育」という用語が広まったと考えられるが、Qualifications and Curriculum Authority(1998)の中でも、'citizenship'の意義の説明の中で民主主義の尊重について触れられている(p.11)。

## 2. 日本語教育はどうあるべきか

これまでに、日本語教育のあり方について論じたものに、名嶋他(2015)がある。名嶋他(2015)では、日本語教育は何を目指すのかという問いを立て、その1つの答えとして「複言語主義社会の実現」と「民主的シティズンシップ教育の実践」という方向を提示している。日本語教育においても複言語主義に立った言語教育が重要であり、それが民主的シティズンシップ教育、文化間教育や批判的談話分析の実践を通して、社会的な結束性を高め、民主主義社会の実現につながっていくと主張している。また、名嶋(2017)は、日本語教育は「他者と共に生きる人」の育成を目指す民主的シティズンシップ教育にいかなる貢献をすることができるかということ、批判的談話研究の実践例から検討し、「他者と共に生きること」を目指すために必要な調整能力、政治能力を伸ばすことが日本語教育を通して可能であると述べている。また、福島(2011)は、「共に生きる」ためのシティズンシップを考え、そのための言語教育が必要であると主張している。その中で日本語教育についても触れ、欧州評議会のこれまでの活動から得られる示唆として、次の3つの点を挙げている。日本語教育を単なる外国語教育としてではなく社会政策の一環と見る視点、「言語教育」を「共に生きる」ための能力の開発として捉えること、批判リテラシー教育、異文化間教育などと連携し、文化的・価値的要素を言語能力の一つとして取り込んでいくような言語教育の質の変化、これら3点である(福島 2011 : PP.7-8)。しかし、これらの研究を除くと、日本語教育を「共に生きる」ための力を育むものと捉える研究はまだ多いとは言い難い。

そこで本稿では、日本語教育はどうあるべきか、改めてそれを考えるため、ユネスコの報告書から教育の果たすべき役割を確認し、ヨーロッパの民主的シティズンシップ教育を概観したうえで、日本語教育において「共に生きる」ことを目指すことの重要性について検討する。

### 2-1 「共に生きること」

ユネスコは、1991年、21世紀のための教育および学習について考察することを目的として設置された「21世紀教育国際委員会」(The International Commission on Education for the Twenty-first century)の報告書の中で、「知ることを学ぶ」、「為すことを学ぶ」、「共に生きることを学ぶ」、「人間として生きることを学ぶ」、これらが学習の4本柱であり、生涯を通じて学んでいくべきであるとしている(ユネスコ 1996/1997)。中でも「共に生きること」は今日の教育の最重要課題の一つであるとして、学校教育や学校以外の教育においても少しずつ他者を知らしめること、そして日常生活を通じて共通の目標を持たせるような経験をさせることが肝要であると指摘している。「共に生きること」が、教育における普遍的な目標と位置付けられていることがわかる。

## 2-2 ヨーロッパにおける複言語主義、民主的シティズンシップ教育

一方、ヨーロッパにおいては、かつて「国家とは同じ言語を話す、同じ国民の共同体」という考え方が根強く存在したが、人口の動きが激しくなり、新たな移住者の流入、共通語としての英語の影響力の拡大などをきっかけとして複言語主義という概念が確立した。複言語主義は、能力としての複言語主義と、価値としての複言語主義の二つの側面があり、その二つの側面で理解されなければならないとされ、その目的は共に生きることとされている。また、欧州評議会（Council of Europe）の文書を見ると「市民」は「社会で共存する人」であり、「いかに共に生きるかを模索する新しいモデル」とされている（O' shea2003 : 8）。そして、この「市民」の求められる資質であり、価値としての複言語主義と深く関わるのが民主的シティズンシップ教育（Education for Democratic Citizenship）である。民主的シティズンシップ教育は、Audigier(2000)、Starkey(2002)によると、「認知的能力」、「情動的能力と選択の価値」、「行動する力、社会的能力」を必要とする。以下、Audigier(2000 : 21-22)、Starkey(2002 : 16-17)の記述をもとに、それぞれの能力について説明する<sup>2</sup>。

### 「認知的能力」

- 法律的、政治的資質の能力

この能力は、集団生活の規則や規則の確立のための民主的条件の知識であり、民主的な制度と自由と行動を規定する規則についての知識である。市民の自由を守り、個人を保護し、権力の乱用に挑戦するための武器となる。

- 現代社会に関する知識

この知識は、歴史的側面や文化的側面を含む。民主的社会で開かれた議論や有効な判断をするためには、何が議論されているかを知ることが必要である。ここでは、社会を批判的に分析する力が不可欠で、長期的な見方で問題や解決方法を見る力も含む。

- 手続き的な資質

議論する能力、反省する能力であり、人々の権利の原則や価値から、行動や議論を再検討する能力や、価値や利害の対立の中で取りうる行動の方向性や限界を反省する能力である。

- 人権と民主的シティズンシップの原則と価値に関する知識

---

<sup>2</sup> それぞれの能力の名前については Starkey(2002 : 16-17)を参照し、それぞれの説明については Audigier(2000 : 21-22)を参照した。ここに記した説明は、本稿筆者が Audigier(2000 : 21-22)をもとにまとめたものである。

個人の自由と尊厳に基づいた人間の概念に由来する知識である。

#### 「情動的能力と選択の価値」

- 倫理的能力と価値の選択

個人は、ある価値で自己を形成し、他者との関係を築く。個人が他者や世界との関係の中で自己を考えると、常に情動と感情的側面が存在する。シティズンシップには、個人的、集団的な感情的側面を含めた倫理的転換が必要とされ、自由・平等・結束が中心とされている。それらは、自己と他者の承認と尊重、聞く力、社会の中の暴力の反省、対立の解決も含む。そのために差異と多様性を積極的に受け入れること、寛容さが求められる。

#### 「行動する力、社会的能力」

- 他者と共に生き、協力し、共同作業を構成し、実施して、責任を担う力

この能力は、複数の言語を学ぶ必要性の一因となる。ここでは言語は、コミュニケーションの道具としてだけでなく、異なる考え方や、異なる文化の理解のしかたへのきっかけとみなされる。

- 民主主義の法律の原則に従って紛争を解決する能力

対立に関与していない第三者を招き、開かれた議論の場で双方に耳を傾け、真実に到達しようとする力であり、対立は仲介によって、双方の合意や法的原則に従って解決されうる。

- 一般の議論に参加する能力、実生活で議論し、選択するための力

このように、民主的シティズンシップ教育は、「認知」、「情動と価値」、「行動」の3つの能力を必要としている。この3つは相互に依存するものとされている(Audigier 2000 : 21-22)。

これらの能力の記述を見ると、民主的シティズンシップ教育が求める能力は「共に生きる」ための能力と言える。社会における問題を理解し、批判的に分析し、長期的な見方で解決方法を見る力を持ち、また、自己と他者の承認と尊重、聞く力、社会の中の暴力の反省、対立の解決、差異と多様性を積極的に受け入れることや寛容さといった能力、さらに、異なる言語を介して異なる考え方・異なる文化の理解、開かれた議論の場で双方に耳を傾け、真実に到達しようとする力、これらはいずれも「共に生きること」に必要な能力と言えよう。

### 2-3 日本語教育に求められること

ユネスコ(1996/1997)が述べるように、「共に生きること」が教育における普遍的な目標であるとすれば、それは、あらゆる教育に携わる者一人一人が、それぞれの分野で「共に生きる」ために何ができるかを考え、実践していくことが必要であることを意味する。それは当然ながら言語教育にもあてはまり、その中の第二言語教育、日本語教育にも言え、分断が進む今日、より強く求められることである。

また、ヨーロッパを見ると、その歴史的・社会的背景から民主的シティズンシップ教育が行われるようになったが、その民主的シティズンシップ教育が求める能力は、「共に生きること」に必要な能力とすることができる。

つまり、ヨーロッパとは歴史的・社会的背景の異なる日本語教育においても、「共に生きること」を目指す教育を行うために、民主的シティズンシップ教育の考え方を参考とした教育を行うことが有効だと言える。ヨーロッパが共通の言語理念を必要としたことから複言語主義に至った背景は、日本語教育を取り巻く状況とは異なる。しかし、今日、世界中どこを見渡しても、一つの国籍、一つの民族、一つの文化だけで構成される場所を探すことは難しくなっており、多様な学習者が学ぶ日本語教育においても、「共に生きる」力を伸ばすために民主的シティズンシップ教育をより意識的に取り入れ、教育の1つとして、日本語教育を通して「共に生きる人」を育てていくことが重要だと言える。

## 3. 日本語教育における実践例

では、実際に日本語教育において民主的シティズンシップ教育を取り入れ、「共に生きること」を目指す教育をどのようにして行うのか。本学で行った実践例から検討する。

### 3-1 実践方法とねらい

本実践は、中上級向けの総合日本語のコースで、受講生は8名（台湾6、インドネシア1、中国1）であった。コースの中心は教科書学習であったが、並行して、「共に生きる」力を伸ばすことを目的とした活動に時間を割いた。

「共に生きること」を目指した活動として、まず、考えや意見を述べることの練習のために、与えられたテーマについて意見を述べ合う活動を2回行った。その後、各自で決めたテーマについて発表するという活動に入った。発表では、「問題点（日本にいるからできる内容で、社会に関わる問題）について問題の詳細とインタビュー調査をして報告し、自分の意見を述べ、自分なりの問題の解決方法を提案する」こととした。教科書学習と並行して進めることを考慮し、インタビューは2名に日本語で実施することを最低限の条件とした。他の言語でのインタビューも合わせて行う、人数を追加するなど学習者の自主性

に委ねた。学習者への説明では、本活動の目的は、社会に関わる問題に自ら目を向け、考えられるようになること、その際、弱い立場にある人に目を向け、解決策が考えられるようになることであることを説明し、具体的なケースを取り上げてその渦中にある当事者に注目することを推奨した。

「共に生きる」ための能力として、民主的シティズンシップ教育に求められる能力に、社会における問題を理解し、批判的に分析し、長期的な見方で解決方法を見る力を持ち、また、自己と他者の承認と尊重、聞く力、社会の中の暴力の反省、対立の解決、差異と多様性を積極的に受け入れることや寛容さといった能力、さらに、異なる言語を介して異なる考え方・異なる文化の理解、開かれた議論の場で双方に耳を傾け、真実に到達しようとする力が挙げられていた。問題について詳細を調査することは社会における問題を理解することにつながる。また、それについてインタビュー調査をすることで、他者の尊重、聞く力、差異と多様性を積極的に受け入れることや寛容さにつながる。さらに、調査結果をもとに自分の意見を述べ、自分なりの解決方法を提案することは、問題を批判的に分析し、長期的な見方で解決方法を見る力、異なる言語を介して異なる考え方・異なる文化の理解、開かれた議論の場で双方に耳を傾け、真実に到達しようとする力につながる。また、一連の調査と発表を日本語で行うことで、日本語能力の伸長にもつながる。

授業の中では、教科書学習の傍ら、8週間かけ、本活動の目的の説明、テーマと内容を書く「シート1」の提出、調査1（詳細の調査を行い、資料を収集する）の実施、シート1を改訂した「シート2」の提出、調査2（インタビュー）の実施、発表スライドのグループでの検討、教師のフィードバックを受け改訂するという過程を経て、発表を行った。シート1・2は、テーマ、目的、調査内容、インタビューの質問内容、結果に対する自分の意見・提案・まとめを書くというものであった。受講生の選んだテーマは、安楽死、同性婚、別姓制度、過労死、職場での男女差別、靖国神社、日本で働く外国人、優先席であった。

### 3-2 実践の結果

ここからは、本実践の意義について検討するため、受講生のうち2名（学習者A・学習者B）の発表準備の初期段階と途中段階、発表内容、コース終了後に行った半構造化インタビューの結果を見ていく。

発表準備の初期段階と途中段階についてはそれぞれの段階で2名が提出した「シート1」、「シート2」から、発表段階については発表スライドから、紙幅を考慮し、意見・提案に関わる記述を抜粋して示す。

コース終了後のインタビューは、日本語で問題について考えたり意見を述べたり、発表をしたり聞いたりすることについて尋ね、第一言語の場合と比較しながら答えてもらったものである。結果をSCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて分析した。SCATと

は、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述、それぞれに、「〈1〉データの中の着目すべき語句」、「〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句」、「〈3〉それを説明するための語句」、「〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念」の4つのコードを付して4ステップのコーディングを行い、「〈4〉のテーマ・構成概念」を紡いでストーリーラインを記述する分析手法である(大谷 2007, 2011)。

### 3-2-1. 学習者 A

学習者 A (台湾出身) の発表テーマは安楽死であった。発表準備の段階から発表段階までの意見・提案に関する記述は、表 1 の通りである。

表 1 発表準備から発表段階に至るまでの学習者 A の意見・提案の変化

安楽死について	意見・提案に関する記述(シートまたは発表スライドの抜粋)
初期段階 (「シート 1」より)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私は賛成</li> <li>・いろんな問題を解決するべき。例えば、人権、論理、積極的安楽死や財産の争いなどの問題</li> <li>・合法する前に、ルールをちゃんと作ったり、相談したり、法律を設定</li> </ul>
途中段階 (「シート 2」より)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私は賛成</li> <li>・いろんな問題を解決するべき。例えば、人権、論理、積極的安楽死や財産の争いなどの問題</li> <li>・「死」についての教育が必要</li> <li>・死の質という考え方も大切</li> <li>・スイスの安楽死の法律を参考して、自分の国にふさわしいルール(体制)を作ったり、相談したり、法律を設定</li> </ul>
発表段階 (発表スライドより)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・合法の国の法律、ルールを参考する</li> <li>・客観的に安楽死の問題を指摘する</li> <li>・必ず賛成あるいは反対という答えを出さなくてもいい</li> <li>・安楽死以外、介護と医療の進歩も重要</li> </ul>

(シートは文章の一部を抜粋し、箇条書きにした。抜粋は原文ママ)

学習者 A は発表では、安楽死の定義、積極的安楽死と消極的安楽死について説明し、安楽死が自国や世界の国々で認められているかどうかを説明したうえで、スイスにおける自殺幫助の仕組みと問題点、また、安楽死を望む一人の女性のケースに見られる問題点を紹介した。そのうえで、日本と台湾それぞれ 2 名に対しインタビューを行い、安楽死の選択を考える際、自分の場合と家族の場合では意見が異なったこと、反対する場合も様々な理由があったことを報告し、その結果を踏まえ、安楽死を合法とする国の法律やルールを参

考にすること、介護や医療の進歩の必要性を指摘し、安楽死に賛成するか、反対するか、必ずしも二者択一でなくてもいいのではないかという提案を行った。

この準備の過程で、初期段階では学習者 A は漠然と法律を制定すべきという考えであったのが、途中段階・発表段階では既に合法化されているスイスを参考に法制化を検討すべきであると、より具体的に方法を提案するようになった。また、インタビューの結果が 1 つの結論を出す難しさを示していたことから、異なる意見を尊重し受け入れながら解決を探っていく態度が生まれ、「答えをださなくてもいい」という考えに至ったと思われる。そして、取り上げたケースが、不治の病が原因で安楽死を望むというケースであったことから、介護と医療の進歩から安楽死を回避するという新たな解決方法に気づいたようである。さらに、学習者 A に行ったインタビューのストーリーラインは次の通りであった。

日本語で意見を述べたり、発表したりするとき、日本語ではうまく伝えられず混乱したが、授業を通して改善していった。また、授業では準備時間があつたので第一言語と同じように意見が言えた。国によって人々の考え方に違いがあり、異なる言語から異なる影響を受ける。言語の背景による違い、文化による違いがあるので、日本語で資料を読んだりインタビューをしたりすることで、見方が広がる。

このように、学習者 A の発表準備から発表にかけての過程で、社会における問題を理解し、批判的に分析し、解決方法を見る力、多様な意見を受け入れ、開かれた議論の場で双方に耳を傾け、真実に到達しようとする態度が育まれていったことがわかる。インタビューの内容からも、一連の活動が、差異と多様性を受け入れ、異なる言語を介して異なる考え方・異なる文化の理解につながっていったことがうかがえる。

### 3-2-2.学習者 B

学習者 B (台湾出身) は、同性婚の合法化をテーマとして調査・発表を行った。学習者 B は、2017 年の時点で、台湾の司法最高機関が「同性同士での結婚を認めない民法は憲法に反する」という判断を下したことを踏まえ、このテーマを選んだ。発表準備から発表段階にかけての、学習者 B の意見・提案に関する記述の変化は、表 2 の通りである。

途中段階まで、学習者 B は、同性愛や LGBT の定義や合法化している国々、賛成反対の割合に注目していたが、発表段階では、同性婚が合法化されていないことでどのような不利益が生じるか、具体的な例も紹介した。さらに、初期段階ではインタビューで賛成か反対かと単にその理由を尋ねることを予定していたが、途中段階から、賛成の場合、反対の人がどうして反対するのか理由を知っているか、反対の場合、賛成の人はどうして賛成するのか理由を知っているかという質問を追加し、日本を含む 3 か国の出身者にインタビューを行った。発表では、関連する用語の定義、世界の合法化の現状を説明したうえで、同性婚が合法化されないとどういった問題が起きるか事例を挙げ、インタビューで異なる意

見が得られたこととその内容、準備段階よりさらに具体的に賛成する理由を説明した。

表2 発表準備から発表段階に至るまでの学習者Bの意見・提案の変化

同性婚について	意見・提案に関する記述(シートまたは発表スライドの抜粋)
初期段階 (「シート1」より)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・半分以上は同性婚を合法化することを賛成</li> <li>・私は賛成</li> <li>・同性愛者も人類。結婚の権利はみんな同じ。</li> </ul>
途中段階 (「シート2」より)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・半分以上は同性婚を合法化することを賛成</li> <li>・私は賛成</li> <li>・同性愛者も人類。結婚の権利はみんな同じ。</li> </ul>
発表段階 (発表スライドより)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私は賛成、合法化すべき</li> <li>・世俗主義：政教分離原則、信教の自由、人の行動や決断が（宗教の影響を受けていない）事実や証拠に基づいてなされるべきだという主張</li> <li>・主観的に同性愛者を認めなくても、人権を考えれば婚姻は人にとって基本的な権利だと思う</li> </ul>

(シートは文章の一部を抜粋し、箇条書きにした。抜粋は原文ママ)

また、コース終了後に学習者Bが語った内容のストーリーラインは次の通りであった。

日本語を使うことでより多くの資料にアクセスできる一方で、語彙の制約によって、伝える内容が簡素化したり、伝達内容が変化したりする場合や、ほかの人の意見を誤解する可能性もある。だが、発表は日本語の練習のためにいい方法で、日本語の資料を利用することで中国語の資料とは違う意見を生み出すことができる。

このように、学習者Bは、発表準備から発表にかけての過程で、同性婚を求める人の立場を理解することに努め、インタビュー相手にも多様な意見に対する気づきを促したことがわかる。問題を理解し、批判的に分析し、自己の意見だけでなく他者の意見も尊重し、対立の解決、差異と多様性を積極的に受け入れることや寛容さといった能力が育まれていったと言えるのではないだろうか。さらに、インタビューの内容から、一連の活動が異なる言語を介して異なる考え方・異なる文化の理解につながったことがうかがえる。

### 3-2-3.使用語彙の変化

この取り組みが進む中で、学習者の日本語力にどのような変化があったか。使用語彙の変化から考えてみたい。表3は、学習者A・Bの発表準備の初期段階(シート1)、発表準備途中段階(シート2)、発表段階(発表スライド)の、使用語彙数(延べ語数)と、それらの語彙がどのようなレベルの語彙であったか、旧日本語能力試験の出題基準を参考に分類して示したものである(表3)。

発表準備の初期段階から準備を進めて発表に至る過程で、このテーマについて述べる際

に使用する語彙数が増えていったことがわかる。特に N1 や級外(出題基準外)相当の語彙は

表 3 学習者 A の使用語彙数の変化

	述べ語彙数	級外	N1	N2N3	N4	N5
初期段階(シート 1)	89	12	7	19	14	37
途中段階(シート 2)	181	34	15	45	23	64
発表段階(スライド)	218	39	30	64	24	61

表 4 学習者 B の使用語彙数の変化

	述べ語彙数	級外	N1	N2N3	N4	N5
初期段階(シート 1)	77	14	3	13	7	40
途中段階(シート 2)	200 (158)	66 <sup>3</sup> (24)	12	41	20	61
発表段階(スライド)	188	28	13	50	25	72

新しく学んだ語彙である可能性が考えられる。使用語彙のレベルや数のみで総合的な日本語力を判断することはできないが、このような活動の課程で、学習者が自分のものとして使用できる語彙が増えることが期待できると言える。

### 3-3. 実践の意義

本実践では、日本語授業の中で、「共に生きる」ための能力を育むことをねらいとして、各自が選んだ問題の調査と発表を行った。準備から発表に至るまでの変化と終了後のインタビューから、授業における取り組みの過程の中で、民主的シティズンシップ教育に求められる力、つまり、社会における問題を理解し、批判的に分析し、長期的な見方で解決方法を見る力を持ち、また、自己と他者の承認と尊重、聞く力、社会の中の暴力の反省、対立の解決、差異と多様性を積極的に受け入れることや寛容さといった能力、さらに、異なる言語を介して異なる考え方・異なる文化の理解、開かれた議論の場で双方に耳を傾け、真実に到達しようとする力を育むことが可能であることを示している。言語能力の向上に重きを置いた教科書学習と並行して、「共に生きること」を目指すことが十分可能であることを示唆している。また、本活動を進めていく過程で、学習者の使用語彙が増えていくこともわかった。

一方で、2 人へのインタビューから、一連の活動の中で、言語能力による制約を感じた

<sup>3</sup> ここでは、同性婚が合法化されている国と州の名前を列挙しており、その国名・州名が 42 含まれている。それらを除くと述べ語彙数は 158、級外の語彙数は 24 となる。

ことがわかる。ただし、制約を感じつつも、日本語授業の中で「共に生きる力」を育むことが十分可能であることがわかった。

#### 4. まとめと今後の課題

あらゆる分野の教育の中で、「共に生きる」ことを目指すことが重要であり、日本語教育においても民主的シティズンシップ教育を取り入れ、「共に生きる」力を育てていくことが肝要である。その立場から、1つの実践を行い、日本語教育において、「共に生きる」ことを目標とした活動を行うことが可能であることを確認した。本稿で紹介したのは1つのケースに過ぎないが、日本語教育の中で「共に生きること」を明確な目標とすることで、そのための力を伸ばしていくことが可能であることが示唆された。日本語教育も、教育の1つの分野として、「共に生きる人」を育てていくことが期待できる。

一方で、課題もある。本実践で学習者が指摘した言語能力によって受けた制約を、「共に生きる力」を伸ばしていくための足かせとならない工夫が必要である。本実践においても、聴衆である学習者にとって難しいと思われる語彙・表現は、解説を加えるなど、理解しやすくなる工夫をするよう求めたが、さらなる工夫が必要であろう。考えられる方法としては、発表内容やその語彙リストを、聴衆の学習者とは事前に共有し、聴衆である学習者が発表を聞く前に、内容を理解し、質問やコメントのための準備の機会を与えるといった方法が考えられる。また、もう一つの方法として、テーマ選定の際、クラス全体で一つ大きなテーマを設け、その大きなテーマの中から全員が個別のテーマを選び、発表するという方法が考えられる。全体のテーマを設けることで、発表する側も聞く側も一定の語彙や背景知識で内容が理解できるということが期待できる。学習者が自発的に自らの興味関心に沿って自由にテーマを選ぶことの重要性も考えつつ、学習者のレベルに応じて適切な方法をとることが望ましい。

さらに、本稿の実践は中上級クラスにおける実践であったが、日本語能力がより限られたレベルのクラスでどのような取り組みが可能であるかも検討していくことも求められる。先に挙げた、テーマを絞るという方法、また、より身近な事柄、複雑な背景知識を必要としない事柄をテーマとして扱う方法が考えられる。それらの方法を十分に検討したうえで、実践を重ねていく必要がある。

今後、より多くの日本語教育の現場で、「共に生きること」を明確な目標として、多様な実践が行われ、より効果的な実践方法を探っていくことが筆者も含め、日本語教育に携わる者の責務であると言えよう。

#### 参考文献

- 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2) : 27-44.
- 大谷尚 (2011) 「質的研究シリーズ SCAT: Steps for Coding and Theorization--明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』10(3) : 155 - 160.
- 経済産業省(2006) 『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』  
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286890/www.meti.go.jp/press/20060330003/citizenship-houkokusho,honpen-set.pdf> (2019.2.28 閲覧)
- 経済産業省 (2006) 『シティズンシップ教育宣言』  
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286890/www.meti.go.jp/press/20060330003/citizenship-sengen-set.pdf> (2019.2.28 閲覧)
- 名嶋義直・野呂香代子・三輪聖(2015) 「パネルセッション これからの日本語教育は何を目指すか— 民主的シティズンシップ教育の実践 —」『2015 年度 日本語教育学会秋季大会 予稿集』: 37-48.
- 名嶋義直 (2017) 「日本語教育から民主的シティズンシップ教育へ : 批判的談話研究の実践を通して」『琉球大学国際教育センター紀要』1 : 15-38.
- 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.
- 柳瀬陽介 (2007) 「複言語主義 (plurilingualism) 批評の試み」『中国地区英語教育学会研究紀要』37 : 61-70.
- 山森理恵 (2018) 「日本語で学ぶことの意味を考える-中上級日本語学習者に対する内容重視の批判的言語教育の実践と学習者の反応から-」『2018 年日本語教育国際研究大会 発表要旨』 <https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/icjle2018/icjle-2018-book-of-abstracts.pdf> (2018.9.10 閲覧)
- ユネスコ (1997) 天城勲 (訳) 『学習 : 秘められた宝 ユネスコ 「21 世紀教育国際委員会」 報告書』 東京 : ぎょうせい(UNESCO (1996) Learning: The Treasure within. Paris: UNESCO.)
- Audigier, François (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge.
- O'shea, Karen (2003) *A glossary of terms for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report, 22 September 1998*.  
<https://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf> (2019.2.28 閲覧)
- Starkey, Hugh (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.