

ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy

『関係性の教育学』

Vol. 15

No. 1

**『関係性の教育学会』
Engaged Pedagogy Association**

『関係性の教育学』
第 15 卷 1 号 2016 年 6 月 4 日
関係性の教育学会
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy
Vol. 15, No.1, June 4th, 2016
Engaged Pedagogy Association
ISSN 1347-3964

Copyright 2016 by Engaged Pedagogy Association

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form without permission in writing from Engaged Pedagogy Association.

PRINTED IN JAPAN

The Journal of Engaged Pedagogy 『関係性の教育学』 Vol. 15 No. 1

Contents

学校内外における多文化共生教育に関する考察～社会における Diversity(多様性)実現に向けての諸課題～・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1-11

渡辺 雅之 (大東文化大学教職課程センター)

多文化共生教育の検証と展望―「日本人性の脱構築」を手がかりに―・・・・・・・・13-23

山根 俊彦 (横浜国立大学都市イノベーション学府博士課程後期)

紛争解決教育における映像教材開発のための試論

アニメーション『みんなが HAPPY になる方法』の事例より・・・・・・・・・・・・25-36

高部 優子 (横浜国立大学都市イノベーション学府博士課程後期)

母語支援者の実践からみるインターネット上の資源の活用可能性―来日してまもない新渡日生への支援を中心に―・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・37-50

潘 寧 (Pan Ning) (大阪大学大学院言語文化研究科言語文化専攻)

中国の大学日本語教育におけるポスタープレゼンテーションの導入に関する一考察―「日本事情」科目の課題発表から見えた学習者の「気づき」、「学び」―

菅田 陽平 (北京大学大学院博士課程) 51-63

Promoting a multicultural perspective in Japanese English language higher education: A Native American Story・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・65-78

Floyd H. Graham III (Kansai Gaidai University)

Research note

The case for a Japanese undergraduate student: A case of a Japanese university student who studied abroad・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・79-90

Ayaka Kurata (National Defense Academy of Japan)

学校内外における多文化共生に関する考察 -Diversity(多様性)実現に向けての教育的諸課題-

渡辺雅之

大東文化大学教職課程センター¹

キーワード:多文化共生(Diversity) ヘイト・スピーチ(差別扇動表現) 学級集団づくり(生活指導) 異文化コミュニケーション 同質性

はじめに-多文化共生教育に関する現状

国際理解教育、異文化コミュニケーション、多文化共生という概念が学校(社会)教育の分野に取り入れられて久しい。それによって異なる文化への理解が進み、外国人との友好的な関係が築かれている一方、その多くは「同化主義²」もしくは「適応主義」に陥っている疑いがある。いわゆる「ガイコクジン」とうまくやる、理解してあげるといった傾向が強くないだろうか。清田(2010)は「わが国において『国際化』とは相変わらずに進んだ外国の制度を取り入れること、日本人が外国(語)でコミュニケーションできるようになることしか意味されていません」と述べ、異文化混交がもたらす各種の「問題」にコミットする必要性を強調している。また、在日外国人に向けての教育施策も文科省の指導は以下のように「適応」が主流になっている。

公立学校に在籍するこれらの外国人児童生徒に対しては、通常の教育課程により日本人の児童生徒と同様の教育が行われており、学習指導要領解説において、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなど適切な指導を行うこととされている。具体的には、日本語の習得や教科指導、不適応の問題に配慮するとともに、外国人児童生徒が有する外国での生活や外国の文化に触れた体験を、教科や総合的な学習の時間などの中で、本人及び他の児童生徒の学習に生かせるような取組を行うことが求められている。(外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について. 文科省. 2015. 傍点著者)

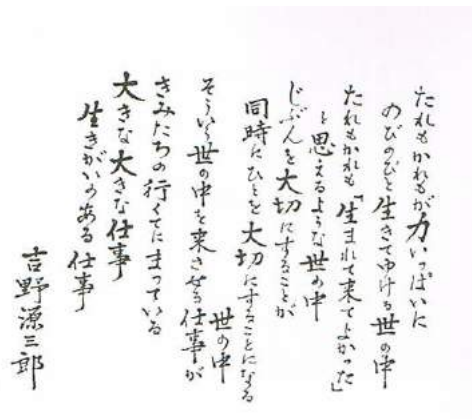
国内で暮らす外国籍の児童生徒について、日本語の習得援助などが必要であることは当然であると言えるが、適応を目的(ゴール)とするとその本質を見失う。そもそも、多文化共生教育とはその理念に、ESD-持続可能な未来への学び(education for sustainable development)が内包されているものであり「文化的背景が同じであろうが異なろうが、近くの隣人であろうが異国の他者であろうが、他者のことを思い、重

んじる価値観を育む（永田. 2010）」ものである。とするならば「理解する、もしくは理解してあげる」という姿勢ではなく、共にこの地球に生きるものとして、持続可能な未来に向かって共に歩む「共同」がテーマになるべきものではないだろうか。そうした意味で、多文化共生や人権について考えるカードゲーム「レヌカの学び～自分の中の異文化に出会う（開発教育協会-DEAR）³」や、クルド人難民と一緒に料理を作って交流を深める「クルド料理教室」の実践⁴などは、異文化理解のカギは自分自身の中にあるということを実感する有効な試みと言えるだろう。しかし、こうした実践はまだ主流とは言いがたい。学校と社会における（いわゆる）多文化共生教育は、互いのアイデンティティをありのままに認め、それを尊重し、対等平等な関係を築くことよりも「外国や日本の『優れた』文化を学ぶ」ことに傾斜している傾向がある。Grawe (2001) は「日本では、普遍的な理念なしの同化主義が強く、そうした現実への批判としてしばしば多文化主義が強調される」とし、多文化主義が表層的になっていることを指摘する。その要因の一つは、新自由主義政策の下での経済のグローバル化にある。現代における教育の内実は、山田 (2011) が指摘するように「国際競争への対処という視点のみが意識されている」と同時に、外国人を（時には安価な）人的資源と考える経済界の要請が底流にあることにも注意を払わなければならない⁵。国内の労働力不足によって今後、増加することが予想されるニューカマー外国人に対して、民族・人種の差異によるトラブルを未然に防止するという「教育」は部落解放運動の中で度々批判された一種の融和主義と言っていいだろう。「外国人労働者は労働力である前に‘人’であり‘日本で生活する者である’（経産省. 2005）」との指摘は当然だが、ニューカマーに対する非人間化（とりわけ外国人技能実習制度によるブルーカラー層）は常態化している⁶。そしてそれとコインの裏表のようにオールドカマーの政治参画は無権利状態になっている。これらの動きは「愛国ポルノ⁷」と呼ばれる“世界に誇れる日本人”のような言説（テレビ番組、書籍含む）と裏返しの関係と言える。「嫌韓・嫌中」本の氾濫と差別的コンテンツの拡大はそれが商業的-marketに現れたものであり、在日コリアンなど社会的マイノリティに対するいわゆる「ヘイトスピーチ⁸」は、これが路上やネットなどに（社会的に）表出したものである。とするならば、学校や社会における多文化共生教育の実践は、述べてきたような「適応主義」「同化主義」とは違う視座で進めるべきである。それは同時に人的資源としての他者ではなく、共にこの地球に等しく生きるものとして、言わば手をつなぎ合う他者としてのそれである。本論文ではこれらの課題について整理した「『多文化共生』は可能か-教育における挑戦. 馬淵仁（編著）. 勁草書房」を手がかりに、2013年から筆者が関わっている社会運動（反ヘイトスピーチアクション）などから学んだことを元に「多文化共生」に向けた課題を検討し、学校や社会教育の現場においてこの課題にどう向き合えばいいのか考察する⁹。

1. 多文化共生の視点-社会的非対称性

多文化共生はシンプルに言えばダイバーシティ-Diversity(多様性)を基本とする社会を目指すものである。それは単に、多様な人材を積極的に活用しようという企業的な考え方にとどまらず、性別や人種、年齢、性格、学歴、価値観などの多様性を受け入れることを意味する。さらに言えば、性的指向-human sexualityや障害-disabilityの有無に関わらず誰もが人間として尊重される社会を目指すものである¹⁰。

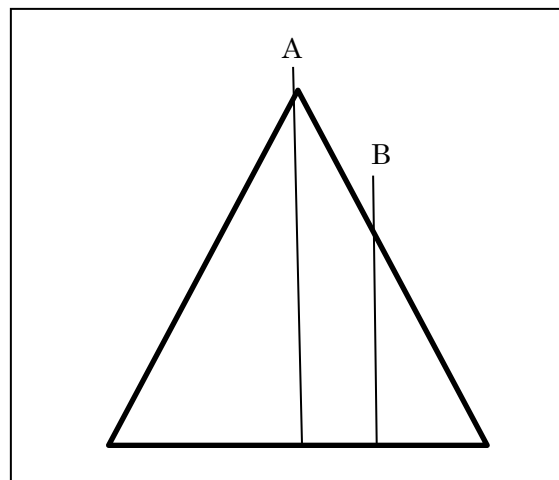
しかし、現実社会では欧米諸国に散見する難民に対する排外的攻撃やヘイト・クライム-hate crime¹¹、先に述べた日本における在日コリアンやその他社会的マイノリティを対象とするヘイトスピーチ(差別扇動表現)、学校におけるいじめなど、その実現には困難な問題が山積している。それらの「問題」の解決は基本的に「教育の成果」に待つべきものであり、多文化共生教育はその文脈で行われるものである。以下のメッセージはそのことを示唆する内容になっている。



「ジュニア版吉野源三郎全集 『君たちはどう生きるか』(2015, 初稿1937)」

吉野がこれを書いたのは1937年である。Diversityはおろか、多文化共生という言葉もなかった時代である。にも関わらず人間社会の普遍的な道理はすでに明確に示されている。こうした概念を実践構想に活かしていくための視点はなんだろうか。

まずは、マジョリティとマイノリティの「非対称性」に注目する必要がある。例えば、三角形を真ん中Aから半分に折り、合同なパーツに区分されるものを対称であるとするれば、非対称性とは、その折れ線の位置がBのように著しく偏ったものである。このように折れ線が隔たれば、左右の三角形パーツは合同はおろか相似形にさえならない。そして、その折れ線Bは人為的、社会的



に作り出されたものに他ならないのである。公平性とは「自己と他者を同格の存在として等しく扱うことである(河野. 2011)」であり、正義とは「各人が各人にふさわしいものを得ることであり、等しいものを等しく扱うこと(前掲書)」である。河野の指摘はシンプルかつ本質的なものであると同時に(現実社会に)内在する非対称性に対する痛烈な批判であるとも言える。

在日コリアンを例にとれば、現在その総数はオールドカマーとニューカマーを合わせると約54万人であり総人口に比較すれば明らかにマイノリティであるが、それは数量的な意味にとどまらない¹²。参政権の有無、就職や住居、結婚などにおける差別的事例は、枚挙に暇がなく在日コリアンはそのライフスタイルにおいて制度的のみならず、文化的な差別を受けてきたと言っても過言ではない。高(2015)はその点について「制度面では、外国籍であることを理由として、日本に安定的に居住しているにもかかわらず社会保障から排除されるなど様々な制約があったし、制度に基づかないものとしては、就職差別や居住における差別も様々な場面で見られた」と述べている。

森茂ら(2010a)は「中心にいる不可視のマジョリティが自らを根本的に変革することなく、自分たちに有利な文化多様性を許容するなら、社会の一員として共に社会を構成してより包括的な社会へと変革していく共生の発想とは根本的に異なるだけでなく、それを抑圧するものである」と言う。さらに、金(1995)は「ホスト社会における『差別・抑圧の構造』が残り続けていく限り、『共生』は絵に描いた餅に終わってしまう。また多文化教育は、文化間の相互理解を強めることを目的とすることによって『文化的差異の協調』と『支配関係の隠蔽』という危険性を持つ」と指摘している。

こうした文脈の延長線上にレイシズムは生まれている¹³。「レイシズムは植民地主義の時代から現代まで、生物学的差異から文化的差異へとロジックを変えながらも常に不平等や搾取の合理化に利用されてきた。(岸田. 2010)」のである。対象となる相手への非人間的な扱いはイコール人権侵害であり「差別」である¹⁴。非対称性を放置したところにマイノリティである他民族への人権侵害が発生しているのだ。ハタノ(2010b)はこの問題の本質を別の角度から指摘する。「そもそも、マイノリティの人権が保障される民主主義国家とは、マジョリティの人権意識が高い国家であり、そのような社会に違いない。それは当然、マジョリティ自身の人権についても人々が強く意識する社会、マジョリティにも住みやすい社会であろう。人権の意味や重要性についてマジョリティ自身が真に学び、社会や制度のあり方について積極的に反映させていくことが、必要ではないのか」。つまり差別と人権侵害の問題は当事者だけのものではなく、「私たちの住む社会の公平性-fairness」そのものが問われているという認識が重要であり、そのような前提に立って多文化共生教育の実践は構築されなければならない。それは「共生」を単に一緒に生きるというコンテクストに留めるのみならず、私たちの社会

が持つ非対称性の問題に、直接間接にアプローチする積極性を持つものになる。そうした視点を持つ時に多文化共生教育は「ガイコクジンを理解する」「ガイコクジンは適応する」という縦の上下関係から人間として対等で平等な「関係性の教育-Engaged Pedagogy」として再構築されるのではないだろうか。

2. 学校教育における多文化共生教育-その実践的筋道

そもそも学校とは一人ひとりの子どもの人格と個性を肯定的かつ全面的に認めることによって成立する‘場’であり教育的‘空間’である。教育とは子ども一人ひとりを持つ多様性(多文化)を相互に許容するのみならず、それを互いに学び合うことによって、新しい世界を拓いていく営みともいえる。よって学校教育は必然的に多文化共生教育もしくはDiversityの視点を内包する。Diversityの基本概念は、個々人の「違い」を尊重し受け入れることのみならず、「違い」そのものに価値を見つけることである。「もっとも大切なことは児童自身が持つ多様な『違い』をまず教師がしっかりと受け止め、その『違い』を大切にしながら共に生きる集団、児童一人ひとりにとって居場所のある学級や学校をつくっていく(森茂・2010b)」ことである。しかしながら、神奈川の小学校教師、原田真知子の実践報告「『男は男、女は女、菌は菌』のクラスからの出発(2015)」に見られるように、教室における子どもたちは孤立し、分断されている中で生活することを余儀なくされている。

ここから必然的に導かれる実践は日常における生活指導であり、「班・グループの指導、リーダーとフォロアーの指導、討議討論の指導」を柱にする集団づくり実践である¹⁵。生活指導-この場合の生活とは、家庭であり、地域であり、学校であり、学級となる。つまりそれらを含む「社会」そのものが子どもの生活ステージであり、子どもはこれらのステージで生きることを意味を学び、自分と他者の価値を発見する¹⁶。それらは今までいた自分の世界とは違う世界を次々と発見していく営みであり、生活に主体的に参加していくことである。こうした実践理念は子どもの社会参加をイメージした重層的な性格を持ち、必然的に自分と異なる他者との共生を追求するものになる。とするならば学校における多文化共生教育は、授業(総合学習・道徳含む)と特別活動3領域(学級活動、生徒会活動、学校行事)を通して総合的、横断的に行われる必要がある。それはとりも直さず、多文化共生教育が日常化することを意味する。つまり、取り立てての「多文化共生教育のプログラム」と日常的なその両輪で実践が構築されることになるだろう。

たとえば、学級内部で起きたトラブル(いじめやケンカなど)を話し合いにより解決していく中にそうした潜在的なカリキュラム(多文化共生に関わるテーマ)が内包されている。東京の中学教師である加納昌美は、実践記録「B組の話-自分たちのことを自

分たちで話し合っ(2015)」の中でタイ人の母親を持つ綾や、義父がアメリカ人の陸、そして発達障害を持つ優たちが起こすトラブルを話し合いによって解決し、連帯していく道筋を示している。

つまり、多文化共生教育を異なる民族や人種(言わば外国人)を対象にした限定的なものという捉え方自体をまず見直す必要があるのではないか。多文化共生がDiversityを目指すものとするれば、他民族かつ他人種との共生という意味合いだけではなく、セクシャルマイノリティ、障害者¹⁷、子どもなど社会的マイノリティへの相互理解(共生)を含む。白鳥(2014)の言葉を借りれば「自分以外はみんな異文化」なのである¹⁸。

とは言うものの、取り立てての「多文化共生教育のプログラム」が不要であるというわけではない。外国籍の子どもに対する合理的配慮やケアに限らず、異なる文化に触れ、それを理解しようとする「学び」は不可欠である。例えば「外国人子女の作品」や「異国の生活習慣を知る」など異文化理解の視点も有効である。それらは、市民的モラリティを育むシチズンシップ教育と連動する。また「重要な視点は、日本人の子どもたちと外国籍の子どもたちが、多数と少数の力関係を越えた相互認知ができる素地を学校の中に創る。(清水.2011a)」ことであり「理解する」から「相互理解」へパラダイム転換をはかることである。そうした意味で言えば、多文化共生教育のキーは、差異について「なぜ」を問い合う学びであり、多様なものの見方や考え方を身に付けるためのリテラシーを鍛えることである。なぜを問い合うためには、「リアル」に他者と出会う‘場’を生み出すことが何よりも必要になる。教師はそのコーディネーターとしての役割を果たすことによって自らも「新しい世界」を発見していく。同時に「それは排除と差別の論理を越えて『もう一つの物語』に導かれていく(渡辺.2014b)」ことを意味する。学校は、いや日本国内はすでに多様な人々が集う場-Diversityになりつつあり、学校における多文化共生教育の重要性は高まっていると言えるだろう。

3. 多文化共生の水路～社会における同質性を越える

日本は単一民族国家ではないが、住民の圧倒的多数が日本民族という、極めて同質性が高い社会である。島国という地理的条件もあり、他国との交わりが少なく、そういう意味では、日本は特殊性のある文化と風土を持った国である。それゆえに、日本社会には同質を是とする社会的土壌が存在する。それは時に同調圧力となって異質な他者を排除することにつながる。例えばインターネット上には、民族や人種に対する差別をあおるようなサイトが無数に存在し、差別と偏見の「土壌」となっている¹⁹。そういった偏見だらけの情報を、事実かどうか確かめずに信じてしまう人は後を絶たない。表面的に見えていることだけで人を判断すること-stereotypeが引鉄となって差別や人権侵害の多くは発生する²⁰。それがリテラシーの不足が主要因だとしたら、先に

述べたようにその解決は正しい見方を身に付けられるかどうかにかかってくる。そして同時にポリティカル・コレクトネス（政治的な正しさ）として「差別はいけない」という言説も大切である。しかしながらそれは、言説にとどまる限り実質的な力を持ち得ない。

そもそも異質な文化を持つ他者を理解するのは容易なことではない。平田(2012a)は日本人が靴を脱いで框に足をかける時に脱いだ靴をくるりと反転させることが多いが、隣国の韓国ではこれを嫌がることを例にとり、文化が近いゆえに発生するズレや摩擦について興味深い考察をしている²¹。さらに、アメリカ国内で見知らぬ同士がエレベーターで気軽に挨拶を交わす光景を日本と比較する。一見するとコミュニケーション能力が高いアメリカ人とシャイな日本人という図式に見えるが、平田はそうとは一概に言えず、多民族国家の宿命ではないかと推察する。多民族(人種)国家であるアメリカにおいては、自分が相手に対して悪意を持っていないということを早い段階で表明しないと、無用な緊張やストレスが生じるが、日本ではそういうことを、いちいち口に出すのは野暮だという風調が存在するのではないだろうか。同質性の高い日本社会では「あなたと私は文化も価値観も違いますが、うまくやってみましょう」よりも、同質性を前提とした「察しの美学」みたいなものの方が重要とされる。その現れとして「文化や価値観のリアルな対立」が原因ではなくて「私たちと同じではないもの」を排除するヘイトスピーチはある意味、日本独特の形態であろう。在特会²²は実際に「在日に職を奪われた」などといった理由で差別扇動をしているわけではなく、マイノリティへの格差是正政策を「特権だ！」などと言い立てる構造になっている²³。また、これら差別扇動団体によるヘイトスピーチ-あからさまに公道でヘイトを叫ぶその姿はある意味極めて「異常」なパーソナリティに見えるが、取り立てて特殊な人々の集まりというわけではない²⁴。日本社会に地下水脈のごとく広がる排他的な空気と公人によって度々繰り返される差別発言²⁵が彼らを「氷山の一角としてのレイシスト」たらしめているのである。安田(2012)²⁶は「在特会とは何者かと聞かれると、そのたびに私は、こう答える。あなたの隣人ですよ-」と述べている。

安田の言葉は、日本社会に根づく同質性の裏返しとしての排他性の問題をよく表している。私たちの社会に内在する異質な他者を心理的に排除する空気は、すでに日常的なものである。それを越えるには、気の遠くなる歳月が必要になるのかもしれないが、共生の旅は「未完のプロジェクト(ハーバーマス)」である。あらゆる方策でその旅路を行かなければならないのだろう。平田(2012b)はそのヒントを次のように示した。

多文化共生とは何か。それは企業、学校、自治体、国家など、およそどんな組織も異なる文化、異なる価値観、異なる宗教を持った人々が混在していた方が、最初はちょ

っと面倒くさくて大変だけれども、最終的には高いパフォーマンスを示すという考え
方だろう。(中略)多様性こそが持続可能な社会を約束する。(前掲書p216)

平田の主張こそが「同化主義」「適応主義」、同質性、同調圧力を乗り越えていくポ
ジティブな概念であり私たちの社会の共生的な未来を拓くものだろう。

おわりに

本稿においては多文化共生に関するいくつかの課題について考察した。そのキーワ
ードとしたのは「非対称性」と「同質性」、そして教育の現場においては「多文化共
生教育の日常化」である。新自由主義的価値観が社会を覆い、自己責任論が声高に叫
ばれている中においては、失敗も成功もすべて自分の責任とされ、マイノリティであ
ることもあたかも自分の責任であるかのような倒錯した風調がある。こうした情勢に
あってDiversityの実現は容易ではない。

学校現場では道徳が特別な教科として2018年から格上げ実施されようとしている。
それについて渡辺(2015b)は次のように指摘した。「『私たちの道徳中学校 文部科学
省 平成26年』の後段には『家族の一員としての自覚』『ふるさとの発展』そして『国
を愛し、伝統の継承と文化の創造』と続いている。そこには何故か『日本人として』
というフレーズが度々登場する。『日本には四季があり、美しい風土がある。(略)日
本人としての自覚をもって、この国を愛し、その一層の発展に努める態度を養ってい
きたい。(前掲p206)』このテキストは日本の教室で使われることを前提に書かれたも
のである。しかし既に教室には、在日コリアンを始め外国籍の子どもたちが存在して
いる²⁷⁾

「日本人として」を強調することは偏狭なナショナリズムの発露であり、Diversity
の観点がすっぽりと欠落している言説である。また「美しい風土」と定義してしまえ
ば、それを破壊している原発や辺野古基地の問題などはどこに着地すればいいのだろ
うか。仮にこの一文を原発事故で避難を余儀なくされている子どもが読んだらどう思
うであろうか。私たちはこうしたテキストを読んだ時に「ほんとなか?」と引っ掛かり
立ち止まる批判的精神を持った子どもを育てなければならない。ある意味では、多文
化共生の教育とは騙されない、流されない、言わば主権者としての教育とも言えるの
ではないだろうか。実践はこのような複合的で重層的な視点で構築される必要がある。
そのために、市民的モラルティを育むシチズンシップ教育や多角的多面的にもものを見
るリテラシーを育む教育が必須となるが、それを本稿において十分に言及することは
出来なかったので機会を新たに論じたい。最後に「神奈川朝鮮学校」との交流事業に
おける在日コリアンの高校生の発言を紹介する²⁸⁾。彼の言葉をどう読み、それにどう応

えるか。学校教育は、社会はどうあるべきか。重く、それゆえに大切な課題である。

「私たちは日本社会の中で差別されることに慣れてしまっている」

引用文献

- 河野哲也(2011). 道徳を問い直す-リベラリズムと教育のゆくえ. 筑摩書房. p149
- 岸田由美(2011). 「多文化共生」は可能か-教育における挑戦. 馬淵仁(編著). 勁草書房, p117
- 清田夏代(2010). 未来をつくる教育ESD-持続可能な多文化社会をめざして. 五島敦子・関口知子(編著). 明石書店. p27
- 経産省(2005). 外国人労働者問題-課題の分析と望ましい受入制度の在り方について-
- 高史明(2015). レイシズムを解剖する-在日コリアンへの偏見とインターネット. 勁草書房. p9
- 清水睦実(2011). 前掲書, 勁草書房, p44. p50
- 永田佳之(2010). 前掲書. 明石書店. p104
- 森茂岳雄(2011). 前掲書. 勁草書房. p31. p23
- 安田浩一(2012). ネットと愛国-在特会の「闇」を追いかけて. 講談社. p364
- 山田礼子(2011). 前掲書. 勁草書房. p3
- 山脇啓造(2002). 多文化共生社会の形成に向けて. 明治大学社会科学研究所
ディスカッション・ペーパー・シリーズ. No. J-2002-5
- 吉野源三郎(2015). 君たちはどう生きるか. ポプラポケット文庫. ポプラ社, 巻頭言
- リリアン テルミ ハタノ (2011). 前掲書. 勁草書房, pp130-133
- 渡辺雅之(2014). いじめレイシズムを乗り越える「道徳」教育. 高文研. pp103-106
- 渡辺雅之(2015). 道徳の教科化に立ち向かう教育実践～教室と世界をつなぐ道徳教育を. 人間と教育86号. 旬報社. p46
- Gudrun Grawe(2001). 「多文化主義」の理論、実践およびその限界について. 立命館大学-特集比較文化研究46.

参考文献

- 加納昌美(2015). 生活指導「教室の中の分断と対立をこえる」. 2015年12/1月号. 所収
- 仲尾 望(2013)「多文化共生」に向けた教育実践の検討—異文化間における関係性の構築から見る—. Hosei University Repository
- 野間易通(2013). 「在日『特権』の虚構」. 河出書房新書
- 原田真知子(2015). 生活指導「教室の中の分断と対立をこえる」. 2015年12/1月号. 所収

平田オリザ(2012).「わかりあえないことから-コミュニケーション能力とは何か」.講談社現代新書

安田浩一(2011).「差別と貧困の外国人労働者」.光文社新書

渡辺雅之(2015).「生活指導」実践の展開に関する研究～特別活動と関わって.立教大学教職研究第27号(臨時増刊号)

J.ハーバーマス(2000).「近代—未完のプロジェクト」.岩波現代文庫

注

1 所属先:文学部教育学科

2 同化主義は国民国家形成期には同化政策-cultural assimilationに転化したことが歴史的に知られている。この場合の同化とは「力を持つ民族が、弱い民族（もしくは集団）に対して自らの文化伝統を受け入れるよう強いる」ことにある。

3 土橋泰子.開発教育協会.開発教育を考える会.初版 2004

4 TBS ラジオ.土曜朝イチエンタ-人権 Today.2015年 08月 22日放送

5安田浩一は著書「差別と貧困の外国人労働者」の中でその実態に警鐘を鳴らしている。

6外国人技能実習制度の実態 過酷労働の悲劇！ 外国人の技能実習生 2万 5千人が失踪 入管「深刻な問題」 過去 10年間、平成 26年は最多 4800人 産経 WEST.2015.3.9

<http://www.sankei.com/west/news/150307/wst1503070026-n2.html>(2015.12.8 閲覧)

7愛国心をことさら煽る内容のもの。自国の賞賛をネタに自慰する類の内容であることから。ポルノグラフィにたとえた言葉。具体的には、最近インターネットのみならず全国の書店に出回っている韓国や中国への嫌悪が含まれるコンテンツを指す。(Hatena Keyword) <http://d.hatena.ne.jp/keyword/%B0%A6%B9%F1%A5%DD%A5%EB%A5%CE>(2015.12.8 閲覧)

8 ヘイト・スピーチは以下の 3つの要素によって構成されている。①自分では変更不可能または困難な出自・属性への攻撃 ②マジョリティからマイノリティへ向けられる ③抗議や反撃が極めて困難(沈黙効果) これらは社会的非対称性が根底にあると同時に、憎悪感情に基づくものであり、差別扇動表現と訳すことが出来る。注意したいのは単なる表現形態(言葉の汚さなど)を指すものではないことである。

9 インクルーシブ教育の文脈も、授業や学級の中で障害のある子が困らないようにすることだけを考えるのではなく「誰もが違うこと」を前提にする必要がある。

10 みわ(2015)は「そもそも『障害者差別』って何なんだ？—『障害者週間』によせて」の中で障害者差別とは「健常者と障害者に異なる扱いをすることは、障害者差別(ただし合理的配慮を除く)」と国内状況の改善について主張している。

<http://bylines.news.yahoo.co.jp/miwayoshiko/20151206-00052175/>(2015.12.8 閲覧)

11 ヘイトクライムは憎悪犯罪と訳される。人種、民族、宗教、性的指向などに係る特定の属性を有する個人や集団に対する偏見や憎悪が元で引き起こされる暴行等の犯罪行為を指し刑事罰の対象となる。

12 登録外国人統計.法務省.2015 による

13 おもに人種、民族など出自や属性に関する差別事象を指すが、現在においては性別、性的指向など変更不可能もしくは変更が著しく困難な事柄に関する差別もレイシズムの一環として捉えることが出来る。

14日本におけるヘイトスピーチの問題などは、ハタノ(2010a)や渡辺(2014a)が指摘しているようにメディアの影響も大きい。さらに底流には「植民地支配の歴史」とそこからくる蔑視(優越)感情と連なるようにして「歴史修正主義」の問題が横たわっている。

15全生研は「特設道徳」の設置に反対して 1959年に結成された民間教育研究団体。55年

余の歴史を有し、現在もなお民主教育の推進と研究に努めている。

16子どもは自分の価値を発見することによって「自己肯定感」が育まれる。自身をエンパワメント・Empowerment することが教育の根幹であるとも言える。

17障害とは辞書的な意味では次の2つとなる。

1 さまたげること。また、あることをするのに、さまたげとなるものや状況。

2 個人的な原因や、社会的な環境により、心や身体上の機能が十分に働かず、活動に制限があること。障害者という言葉は2の定義によって「その他の心身の機能の障害があり、障害および社会的障壁によって継続的に日常生活や社会生活に相当な制限を受ける状態にある人」を指す。「社会的障壁」とは、障害がある人にとって日常生活や社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物・制度・慣行・観念その他一切のものをいう。

こうしたことから考えれば、障害はその人本人に起因する生得的、あるいは後天的なものであると同時に、日常生活を営む上で障害になるものが社会にあるという考え方が成り立つ。障害の「害」を個人(その人本人)に限定して考えると、害という文字から受けるネガティブな印象から、「障がい」または「障碍」という表記をすることもある。しかし、言葉を変えたからといって社会に潜む障害-社会的障壁がなくなるわけではない。むしろ、言葉を替えて問題の本質を見逃すことにはならないだろうか。したがって本稿では、社会的な障害を重視するという多面的な立場から「障害」と表記している。

18 星槎大学院「多文化共生教育特論 白鳥絢也講座資料」2014.12.20

19 これらへの対抗コンテンツにも注目する必要がある。参考 岡和田晃.マーク ウィンチェスター(編).2015.「アイヌ民族否定論に抗する」.河出書房

20ステレオタイプ-Stereotype 同じ形状の判で押ししたように多くの人に浸透している先入観、思い込み、認識、固定観念やレッテル、偏見、差別などの類型・紋切型の観念。カテゴリーまたは現象としてはバイアスと呼ぶこともある。

21 平田によれば韓国では「そんなに早く帰りたいのか」と不快に思う人が多いと言う。

22 在特会とは「在日特権を許さない市民の会」の略称で、ネットを中心に会員を集め、全国各地で差別扇動デモなどを実施している。

23 野間易通.2013.在日「特権」の虚構.河出書房新書. に詳細が記されている。

24 とは言え、中にはかなりファナティックな様相を示す参加者もいる。

25 石原慎太郎元都知事「東京の犯罪は凶悪化しており、全部三国人、つまり不法入国して居座っている外国人じゃないか」と「三国人」発言を繰り返した。また、関東大震災の時に在日朝鮮人が虐殺されたことに触れ、「今度は逆に不法に入国している外国人が必ず騒じょう事件を起こす」と付け加えた。(毎日新聞インタラクティブ 2011.4.11)

<http://www.geocities.co.jp/HeartLand/1068/b/sangoku.html>(2015.12.8 閲覧)

26 安田浩一はルポライターであり長年に渡り在特会を取材している。

27 この主張を裏付けるように、山脇(2002)は「これまで、外国人登録の統計が、日本社会の民族的多様性をあらわす際の指標がわりに使われてきた。その一方で、外国にルーツがありながら、日本国籍を持つ人々のことは、認識されないことが多い。2001年に帰化により日本国籍を取得した人は、15,291人である。そのうち、『韓国・朝鮮』籍者が6割を占めるが、中国をはじめ、その他の国の出身者も増えている。また、国際結婚から生まれた子どもも、両親の一方が日本人であれば、出生時に日本国籍を取得する。東京都港区や新宿区で生まれる新生児の2割は、父母の一方が外国人である」と述べている。

28筆者が企画立案した「朝鮮学校交流プロジェクト Bridge(무지개다리)with 神奈川朝鮮学校生徒会イベント～差別を乗り越える」2015.7.18(土)開催

多文化共生教育の検証と展望

—「日本人性の脱構築」を手がかりに—

山根俊彦

横浜国立大学都市イノベーション学府博士課程後期

はじめに

日本語教室で外国人の子どもに日本語を教えるボランティアをしているある教師は次のように語っている。

「……Aには日本語という言語の世界が巨大な『壁』となっていることはまちがいない。そして、その『壁』とは一体何なのであろう。おそらく日本語を無意識に上手に使っている人と人たちという圧倒的マジョリティの存在なのだろう。つまり、私と私たちの存在そのものなのだろう。それは私たちがつくっているものだ。それなのにAだけに解決のための努力を求める。努力すべきなのは私たちがなのじゃないか？」

マジョリティはなんら変わらず、マイノリティだけが頑張る姿は結局、同化ということだろう。日本語教室をやればやるほど同化を進めることになるのだろう。それでも日本語教室をやらなければならないのだろうか？Aの先輩であるCさんは『日本語で浴びせられる差別的な言葉に負けずに対抗するために日本語を勉強している』と言っていた。それは差別に負けない武器としての日本語？それならそれで日本語を学ぶ意義もあるかもしれない。しかし、そういう意義は、差別さえなければ必要ないものだ。Aはどうして日本語を学ばなければならないのか？アポリア（難題）に私は直面している。こんなことを考えながら私はAと日本語教室をやっている。日本語教室の目的は、少なくとも日本語に通曉するという事だけにしてはならないと、私は思う。」（尾坂 2015 pp.83-84）

この教師が感じているアポリアは、実は日本の多文化共生教育のアポリアでもある。現在の多文化共生教育は、なぜマイノリティの子どもたちだけに頑張らせているのであろうか。なぜ、外国人の子どもたちが生き難い日本社会を作っているマジョリティが変わる教育が行われていないのだろうか。「差別に負けないために日本語を勉強している」と子どもに言わせなくてすむように、なぜ差別構造を変えようとしていないのだろうか。

この論考では、このような疑問が生じている多文化共生教育の現状と課題を整理する中から、今後の多文化共生教育のあるべき姿を展望してみたい。

1. 問題の所在と本研究の目的

現在の日本は、外国籍者だけでも 200 万人以上、日本国籍だが外国にルーツのある人を入れるとその数倍の人々が暮らす国になっている。学校でも、外国につながる子どもたちが増加し、その存在を無視して教育を行うことはできなくなってきた。

一方、「ヘイトスピーチ」のような排外主義が広がる社会にもなっており、多様な人々が共生できる多民族・多文化共生社会を構成する市民を育成するための多文化共生教育が求められている。

これまで日本では、「在日朝鮮人教育」「在日外国人教育」「国際理解教育」といった名称での取り組みが行われてきた。それらの取り組みが多文化共生教育に集約されてきたと考えられるが、現在日本で行われている多文化共生教育は以下に述べるような問題点を抱えている。また、「多文化共生」という言説そのものが、様々な角度から批判されている¹。その中でも特に重要だと思われる三つの批判をここでは取り上げたい。

一つは、現在の多文化共生教育の主流は、外国につながる子どもたちを対象とした「日本語教育」や「適応教育」になっていて、外国につながる子どもたちの周囲にいるマジョリティの日本人の子どもたちが対象にされていないという批判である。森茂岳雄が「マジョリティの意識（価値）変革なくして、多文化共生はあり得ない」（森茂 2013、2014 など）と指摘するように、多文化共生社会を実現するためには、マジョリティの変容こそが重要なのだが、それを視点に入れた多文化共生教育がほとんど行われていない。本来、日本社会の課題であったはずなのが、マイノリティである外国人の課題だからマイノリティの外国人が頑張ればよいとされていて、外国人が生き難い社会をつくってきているマジョリティが変わる教育が行われていない。

二つめは、現在の多文化共生教育の対象は、新たに渡日したいいわゆるニューカマーの子どもたちのみになっており、オールドカマーの在日外国人の子どもを対象にしていないという批判である。多文化共生教育は、オールドカマーの外国人の子どもたちを対象にしていた「在日朝鮮人教育」や「在日外国人教育」の問題意識がきちんと継承されず、結果的に、オールドカマーの子どもたちも日本人の子どもたちも対象からはずした多文化共生教育になったと考えられる。なぜそうってしまったのか、多文化共生教育の歴史を振り返って検証する必要がある。

三つめは、「多文化共生」が、差別・抑圧の構造を見ようとしない「文化」の「共生」にとどまることで、多文化共生教育が上から目線の「異文化理解」になっているという批判である。これに関しては、早くには金泰泳の批判があり（金泰泳 1999）、藤岡美恵子（2007）

1 たとえば、『学術の動向』2009 年 12 月号の特集「グローバル化する世界における多文化主義：日本からの視点」で、宮島喬（宮島 2009）や佐久間孝正（佐久間 2009）が「多文化共生」の問題点を整理している。

やリリアン・テルミ・ハタノ（ハタノ 2006、2011）、戴エイカ（戴 2003）などの「多文化共生」批判もこの観点からのものである。また、崔勝久・加藤千香子らも、「共生」が格差や矛盾を糊塗するために使用されていると批判している（崔・加藤 2007）。

筆者は 35 年前に高校教員になり、一人の在日コリアンの生徒と出会ってから、高校現場や地域で外国につながる生徒たちの支援に関わってきた。その中で、マジョリティの生徒たちの、外国につながる子どもたちへの差別意識や偏見、「かわいそう」というまなざし、触れてはいけないというタブー視、そして無関心といった態度や意識が変わらない限り、外国につながる子どもたちだけをいくら支援しても本当の解決にはならないと感じてきた。

本研究では、上記のような多文化共生教育や「多文化共生」への批判を、長年「在日朝鮮人（外国人）教育」や「国際理解教育」に関わってきた自分の体験も含めて、「日本人性の脱構築」という概念を手がかりに検証し、今後の多文化共生教育のあり方を展望してみたい。

2. 「日本人性の脱構築」とは

2.1 白人性・日本人性の概念

かつて南アフリカで名誉白人とされた日本人が、白人の身体はもたなかったが白人の特権を享受したように、白人という身体と白人の属性つまり白人性とは切り離して考える必要がある。白人とは身体的特徴によって決まるものではなく、歴史的・社会的存在であるにとらえ、白人を社会関係のなかで歴史的に変化するものとして理解する研究が白人性（ホワイトネス）研究である（藤川 2005 p.9-11）。白人性の代表的研究者フランケンバーグは、「第一に白人性は、構造的に優位な立場、すなわち人種特権の場である。第二に、白人性は、世界観の拠って立つところである。そこから自分を、他者を、社会を眺める立場である。第三に、白人性は、一般的に無標で、名前を持たない、一連の文化的な実践である」（同 p.11）と白人性を捉える。

この白人性研究から「日本人性」という概念を提唱している松尾知明は、日本人性の定義を「日本人／非日本人の差異のシステムによって形成されるもので、日本人のもつ目に見えない文化実践、自分や他者や社会をみる視点、構造的な特権などから構成されるもの」としている（松尾 2013b p.11）。松尾はさらに、日本人であること（日本人性）について、以下のように説明している（同 pp.11-12 を要約）。

①日本人であることは、空気のように毎日の生活のなかで意識されることはほとんどないが、日本人であることが人間であることと同じ意味で捉えられ、すべてであり普遍であるかのようにみなされる。

②日本社会において、何がノーマルで、正しく、大切であるかは、不可視な「日本人」の視点によって形成され、意識することなく自文化中心主義的で排他的なパースペクティブをもつ。

③日本人であることは、日本社会において構造的な特権をもつことを意味し、意識にのぼらない日本人の経験、価値、生活様式は、外国人に対し当然のこととして適用される。あるべき標準として正統化された日本社会のルールや規範は、知らず知らずのうちに、日本人と外国人の間で、就労、居住、医療、教育、福祉など社会の諸領域において構造的な特権として機能している。

これまで、差別の対象となったマイノリティ側のみが問題とされ、黒人問題、先住民問題や在日韓国・朝鮮人問題と呼ばれてきたが、マジョリティである白人や日本人を俎上におせて可視化し、「白人問題」「日本人問題」として考え、差別と差異の構造に迫ろうとする試みが、白人性研究や白人性の概念である（藤川 2011 p.182-183）。松尾は、白人性概念を設定する意味を、①隠されてきた中心を問うことを可能にし、②人種主義をすべての人々に関わる問題として設定でき、③白人性の社会的な構築性を明らかにすることで、その脱構築を構想することが可能になる、と整理している（松尾 2007 pp.172-173）。さらに松尾は、「日本人性の概念を設定することにより、意識されない『日本人』という中心を問うことが可能になり、異なる他者を排除してきた社会構造を『日本人』すべての課題として考えることができ、また、そうした社会的な不平等を変革していくための方策を構想することができるようになる」（松尾 2007 p.182）とする。

2.2 文化本質主義と日本人性

日本社会で流通している言説には、国際理解教育や多文化共生教育の分野においても、文化本質主義的なものが多い。馬淵仁は、文化本質主義を「各々の文化は、その文化を表す純正な要素をもっており、他の文化との間に何らかの明確な境界をもっている、と捉える文化観」だと定義し（馬淵 2003 p.55）、国際理解教育などに関する政策文書等の公的言説や、文化仲介者（海外駐在員、海外日本人学校教師、海外子女の保護者等）の言説に、文化本質主義的傾向が強いことを明らかにした。そして、「文化本質主義に囚われる限り、（中略）文化を脱構築して一つの文化に内在する多様性を顕在化させる視点や、多様な文化間の様々な力関係を分析する視点は生まれにくい」（同 p.297）ことを指摘する。

白人性研究は、「人種を本質的な実体をもつものではなく社会的に構築されたものとして捉え、白人性の社会的意味を関係論的に分析する研究アプローチ」（松尾 2010 p.192）であり、同様に日本人性の解明も、日本人であることの本質を解明しようとするものではなく、「それとは反対に、一見自明であるかのような『日本人であること』が、いかに社会的に構築されているのかを問う」（同 p.195）ものである。

2.3 「日本人性の脱構築」の意味

<はじめに>で引用した外国人の子どもたちがぶつかっている「巨大な壁」が、意識されない「日本人性」であると考えられる。日本語の「壁」がクリアできても、この日本人性の「壁」をこわさない限り、外国につながる子どもたちが日本社会で生き生きと生活していくことは困難であり、その事実にはマジョリティの日本人が気づいていない。

それについて松尾は、「日本社会で外国人として生きるということは、目に見えない文化実践、日本人のまなざし、構造的な特権にマイノリティとして対峙しなければならないということ」であり、多文化の共生を実現するためには、このような「日本人性という目に見えない基準や規範、日本人の特権を露わにすることで、日本人の視点から構築された教育の特質を脱構築していくことが必要」（松尾2013b p.14）と述べる。

1の「問題の所在」で述べた、マジョリティの生徒たちの差別意識や偏見、「かわいそう」というまなざし、触れてはいけないというタブー視、そして無関心といった態度は、意識化されない「日本人性」がもたらしているものであると考えられる。たとえば、「かわいそう」という意識は、構造的な特権に無自覚で「上から目線」の意識である。そして、マイノリティが対等な権利を主張すれば、「外国人のくせに生意気だ」という反発が生まれる。つまり、この「かわいそう」という同情も「構造的な特権」の範囲内での同情でしかない。自分の立場は全く揺るがないのである。

こういった空気のように毎日の生活のなかで意識されていない「日本人性」を自覚化すること、そのための方法を考えることが、これからの多文化共生教育にとって重要であり、さまざまな「多文化共生」批判に答えていくことにつながると考える。次章で、「日本人性の脱構築」という視点から、日本における多文化共生教育の歴史を振り返り、課題を検討してみたい。

3. 日本における多文化共生教育の成立過程と課題

アメリカやカナダ、オーストラリアなどの多文化主義に基づく多文化教育は、1980年代くらいから日本でも紹介されていたが、日本での「多文化共生」や多文化共生教育はそれとは別の文脈で、日本独自の用語として登場する。ここでは、多文化共生教育がどのような形ではじまり、どのように展開されていったかを振り返ってみる。

3.1 源流としての「在日朝鮮人教育」がめざしていたもの

日本での外国人児童・生徒にかかわる教育は、1970年代に「在日朝鮮人教育」² という名称ではじまった。在日朝鮮人教育の全国的な大会として「第1回在日朝鮮人教育研究全国集会」が1979年に大阪で開催されている。そして、1983年に全国在日朝鮮人教育研究協議会（略称 全朝教）が結成され、各地からの教育実践を持ち寄った「全国在日朝鮮人教育研究集会」が毎年開催されるようになった。

全朝教は、①正しい歴史認識をもつ ②本名を呼び名乗る ③進路保障を3つの柱として活動してきた。①②の柱は日本人の子どもを含むすべての子どもたちを対象にしていた。②の「本名を呼び名乗る」という方針は、朝鮮人生徒が本名を名乗り、日本人教師や生徒が本名を呼ぶ、という関係性の変容を迫る実践をめざしたものである。その後の在日外国人教育も「在日外国人の子どもたちのアイデンティティの保障」と同時に、「日本の子どもたちの自国中心主義からの解放」を方針に掲げていた³。

1980年代以降、各自治体が現場の実践を追認するような形で外国人教育基本方針（指針）を出すようになるが、例えば神奈川県の基本方針（1991）のように、「差別や偏見を排除しようとする勇気ある児童・生徒を育成する」といった、日本人生徒の変容を教育目標としていたものも多かった。

このように、在日外国人（朝鮮人）教育の中では、「日本人生徒の変容」がめざされており、「外国人（朝鮮人）教育は、外国人（朝鮮人）生徒の問題ではなく、日本人生徒の問題である」と言われていた。そこには言語化されていないが「日本人性」を問う視点が内包されていたと考えられる。

しかし、現在の多文化共生教育の主流は、ニューカマーの子どもたちの「日本語教育」や「適応教育」となっていて、日本人生徒の変容を焦点にしたものが少ない。なぜそうなってしまったのだろうか。

3.2 「在日朝鮮人教育」と新渡日（ニューカマー）の教育との「断絶」

その理由としては、中島智子が指摘しているように（中島 2007、2008 など）、オールドカマーの外国人に関わる教育、すなわち在日朝鮮人教育の蓄積が、新たに渡日したニューカマーの子どもたちの教育に継承されていないこと、つまり、オールドカマーの教育とニ

2 ここでの「朝鮮人」は朝鮮半島をルーツとする子どもたち全般を指す言葉で、韓国籍・朝鮮籍・日本籍全てを含む言葉として使用された。

3 全朝教が2002年に名称変更した「全国在日外国人教育研究協議会」（略称 全外教）の方針。

ニューカマーの教育の「断絶」があると考え⁴。

塩原良和は、「多文化共生の名の下に、ニューカマー外国人への支援だけが語られることで、在日コリアンやアイヌ民族、琉球・沖縄の人々などが経てきた苦難の歴史が忘却されてしまいかねない」（塩原 2012 p.28）ことを指摘し、現在の日本で「多文化共生」のスローガンは、「日本語が不自由なニューカマー外国人住民への支援や、異なる文化をもった人々への寛容の奨励に限定されがち」（同 p.27）だという。

現在の教育実践が、マジョリティの子どもたちには、異文化をもつ人々への「寛容の奨励」にしかなくないために、「かわいそう」という感情にとどまり、無意識のうちに相手に対して自分を優位に位置づけることになっている。結果的に「マイノリティの人々がマジョリティ性の優位の構造に異議を申し立てると、『せつかく親切にしてあげたのに、恩を仇で返された』と逆上してしまいがちになる。」（塩原 2012 p.46）という問題性を持つことになる。

このことは、学校では、日頃は仲良くしているように見えても、ちょっとしたことでケンカになると「外国人のくせに生意気だ」とか「外国人は外国へ帰れ」という発言として表れる。そこには「外国人のくせに」とか「帰れ」と言ってしまう自分自身は何者なのかを問う視点はない。

つまり、マジョリティの日本人の子どもたちが、自分たちの「構造的特権」に気付くような教育、すなわち「日本人性の脱構築」をめざした教育が行われていないからだと考える。

3.3 「国際理解教育」の問題点

多文化共生教育の源流としての「在日外国人（朝鮮人）教育」は広がりを持たず、日本の学校で広がったのが、文科省が推進してきた「国際理解教育」である⁵。

国際理解教育は、「国際社会における日本人の育成」を目標にし、「英語教育」や「異文化理解」と「自国の文化・伝統の尊重」が中心になった。この「日本人の育成」は、「日本人性」を強固にするものであり、「異文化理解」も、すべてをルーツに還元する「差異を本質化するまなざし」（松尾2013 p. 234）であり、結果として、「日本国民」として「異

4 「断絶」の理由としては、そもそも「在日朝鮮人教育」と呼ばれる実践が、点在する教師の個人的実践にとどまり広がりをもたなかったことや、新しく渡りしてきた日本語が理解できないニューカマーの子どもたちが目の前に表れ、まずは日本語教育に取り組まざるを得なくなったことなどが考えられるが、「断絶」の理由をきちんと総括することが今後の多文化共生教育にとって重要である。

5 「国際理解教育」は様々な使われ方をしている言葉であるが、ここでは文科省が使用している国際理解教育の意味で用いる。

国の文化」を理解するための国際理解教育は、目の前にいる在日外国人の子どもを素通りして、海外の文化に触れるといった内容になり、外国の文化には詳しくなったが、在日外国人のことは何も知らず、差別やいじめがなくなる、という現象が起こることにもなった。3 F (Food,Fashion,Festival) 中心の「国際理解教育」は、日本の子どもたちの変容を迫る教育にはならなかったのである。

もちろん、「3 F」の教育的価値を否定するものではない。周囲の人たちに、自国の文化を否定され蔑まれて育ってきた外国につながる子どもにとって、自国の文化が素晴らしいものであることを誇らしげにクラスメイトに語れる場面があることはとても有意義なことであるし、必要なことでもある。とりわけ、小学生や中学生段階では有効であろう。また、日本人の子どもたちにとっても、他国の文化を素直に「きれい」「おいしい」「すばらしい」と感じることは重要である。しかし3 Fだけで終わってしまったら「共生」にはならないし、文化を本質主義的に捉えて、ステレオタイプなイメージを植え付けてしまうことにもなる⁶。

金泰泳は、「マイノリティの子どもたちがいくら自民族の文化的素養を学び、またマジョリティの子どもたちが『異文化理解』の名のもとに、民族的マイノリティの子どもたちの民族文化を学んだとしても、ホスト社会における『差別・抑圧の構造』が残りつづけているかぎり、『共生』は、『絵に描いた餅』に終わってしまう。また、多文化教育は、文化間の相互理解を強めることを目的とすることによって、『文化的差異の強調』と『支配関係や差別関係の隠蔽』という危険性を持つ」（金泰泳 1999 p.45）と、多文化共生教育という用語がまださほど広がらない早い段階から、その危険性を指摘していた。つまり、3 F を中心とする異文化理解にとどまる限り、マジョリティとマイノリティの関係性は変わるどころか、「差別・抑圧の構造」を隠す役割を果たすことになってしまうという指摘であるが、残念ながら、15年以上たった今でもこの指摘は有効である。

3.4 「みんなちがってみんないい」が覆い隠すもの

一時期、金子みすゞの「みんなちがってみんないい」（「私と小鳥と鈴と」）という詩のフレーズが、「多文化共生」の代名詞のようにもてはやされたことがあった。しかし、「文化の共生」を強調することが、現実の不平等を覆い隠す役割を果たす場合もある。たとえば、リリアン・テルミ・ハタノは、3 F に積極的に興味を示す日本人は確かに増え、そ

6 たとえばリリアン・テルミ・ハタノは、ブラジルの多様性を見ようとせず、コーヒー、サッカー、サンバなど、マジョリティが好むステレオタイプなブラジル文化を押しつけようとする 3F の問題性を指摘する（ハタノ 2006 p.63-69）

れが「多文化共生」という美しいかけ声を生むきっかけになった側面もあるといいつつ、「日常の食卓にはエスニック料理を取り入れても、同じ地域に住む外国籍の隣人たちを、この社会を共に築いていく市民として受け入れたり、仕事仲間、場合によっては『家族』の一員として受け入れたりするまでには相当の距離がある」ことを指摘する（ハタノ 2011 p.130）。そして、「セミナーの場などで、外国籍マイノリティが日本の社会問題を指摘してマジョリティの理解を求めようとした途端、日本人参加者が『自分自身が批判された』かのように反発する光景は、珍しくない。個人が突然『国家』を抱えこみ、『国を守り』に入るのである。こうした心理に、いったいどう対処していけばよいのだろうか」（同 p.131）という。

学校でも、異文化理解に関しては好意的であっても、そこに差別問題などを持ち出すととたんに反発が出ることはよくある。筆者も、民族楽器のチャンゴをたたいたり、チマチョゴリの試着をしている時はとても楽しそうにやっていた生徒たちが、「差別」に関する話に及ぶと、とたんに拒否反応を起こすという場面によく出くわした。「みんなちがってみんないい」が、文化面にとどまる限り、本当の意味での「多文化共生」はあり得ない。エスニック料理を食べたり、民族衣装を着て楽しむだけでは、実際にクラス内でおこっている外国につながる子どもたちへのいじめや差別はなくなるし、「3F」を楽しんでいる子どもたちを見ている教師たちに、「差別・抑圧の構造」が見えなくなってしまうのである。「日本人性」を自覚しようとしないう「国際理解教育」では、「共生」を目指すことはできないと考える。

3.5 「多文化共生」の両義性

「多文化共生」という用語がいつから使われ始めたのか、いまだ定説はない。現時点では、新聞紙上では、1993年1月に毎日新聞が川崎で実施されたフィールドワークを紹介するのに使用したのが最初だとされている⁷。それ以前に、川崎では、指紋押捺拒否の運動などの中で、日本人と在日外国人が「共に生きる」という言葉が使われていた。「共に生きる」が「共生」になり、その前に「多文化」がついたのだと思われる⁸。

「多文化共生」という理念がどのように地域社会から生成され、自治体の施策として取り組まれているのかを、川崎市の事例で検討した金侖貞は、「多文化教育という理論が日

7 田村らによれば、1993年1月に開催された「開発教育国際フォーラム」で、一つの分科会として開催された川崎市桜本地域へのフィールドワークを紹介した毎日新聞（1993年1月12日夕刊）の記事が、日本の新聞紙上ではじめて「多文化共生」を使用したとしている（田村・北村・高柳 2007 p.13）。

8 金泰泳は、アメリカで使われるようになった「多文化主義」と「共生」が結びついて「多文化共生」が日本社会に広まったとしている（金泰泳 1999 p.43）

本に入ってくる以前から、韓国・朝鮮人との関係で既に多文化教育たるものが実践レベルで形成され」（金侖貞 2007 p.19）ていたことを指摘する。川崎南部の桜本地区では、1980年代から「共に生きる地域社会づくり」が目指されてきた。もっとさかのぼれば、1970年代の「日立就職差別裁判闘争」の中から、在日コリアンと日本人との「共闘」「共生」の理念が生成してくると指摘した（金侖貞 2011 pp.70-73）。そして、「日本における多文化共生は、在日コリアンとの関係で形成されたものであり、多文化教育が 1980 年代に流入する前の『原型』としてすでにあつたのである」と結論づける（同 p.73）。また、「多文化共生」には、「上」からの多文化共生－「官製概念」と「下」からの多文化共生－「実践的概念」の両義性があるという（金侖貞 2011a p.68）。「上」からというのは、在日外国人の置かれている差別的な状況を覆い隠すような、行政が行う多文化共生施策であり、「下」からというのは、地域社会で共に生きるための実態をつくろうと努力している実践的な多文化共生である。現在の「多文化共生」の多くは前者であり、ニューカマー対象の「日本語教育」「適応教育」になっており、そこには日本人を対象にした「日本人性」を問い直すという視点はない。

金侖貞は後者を現実に根付かせるために、「共生」概念の生成過程を想起して、日本人を対象に位置づけた多文化共生にしていくべきと言っている（同 pp.74-81）。行政主導の上からの「多文化共生」に変質してしまった現状を、もう一度下からの「共生」に取りもどそうという提案だが、「日立闘争」や「指紋押捺拒否闘争」などの中で生まれた「共闘」「共生」⁹とは何だったのかをもう一度学び直し、今後の多文化共生教育に活かしていく必要がある。

4. 多文化共生教育の展望

以上のような「多文化共生」「多文化共生教育」への検証を踏まえて、多文化共生教育の内実を、「日本人性の脱構築」を意識したものに作り直していく必要があると考える。マジョリティの生徒たちが「日本人であることの特権」に気づき、「日本人性の脱構築」をしていくためには、そのための「しかけ」を組み入れた多文化共生教育カリキュラムが求められる。

森茂は、「日本人性の脱構築」に向けたカリキュラム開発として、Ⅰマジョリティの特権を自覚させるような内容、Ⅱマイノリティとマジョリティの葛藤や対立を扱った内容、

9 日立闘争の中から立ち上がった「民族差別と闘う連絡協議会」によって、在日韓国・朝鮮人と日本人が、日本社会の差別と共に闘う中で、共に生きる地域社会を創造することが目指された。「共闘」は、在日韓国・朝鮮人及び日本人双方の自己変革の中で生まれた（金侖貞 2011 p69-71）。

Ⅲマイノリティの対抗的な語りを学習内容として構成する必要性を述べている（森茂 2013 p.102）。今後、この枠組みなどをヒントにして、具体的なカリキュラムを検討していく必要がある。詳細は別稿に譲るが、ⅠやⅡに関して言えば、たとえば、2014年3月のJリーグ浦和レッズのサポーターが起こした「ジャパニーズオンリー」事件や、2015年のミスユニバースの日本代表に、日米ダブルの宮本エリアナさんが選ばれたときに起こった「彼女が日本代表でいいのか」というバッシングなどの具体的な事例から、「日本人とは何か」を考えさせる教材や、映画『パッチギ』¹⁰ や小説『ボーダー&レス』¹¹ などの文芸作品を題材に、日本人と外国人（この場合は在日コリアン）との関係性を考えさせるなどの教材などを積み上げて、カリキュラム開発をして行く必要があると考える。

おわりに

多文化共生教育のアポリアを克服するために、日本人生徒を対象の中心に据えること、「日本人性の脱構築」の視点を取り入れることを提案してきた。この提案を単なる理念に終わらせないためには、実際に多文化共生教育を学校現場に導入するための具体的な方策が必要となる。多文化共生社会を構成する市民を育成するためのカリキュラムを構想し、実践可能な体制づくり（教材づくりや教師の育成）を具現化していくことが今後の課題である。具現化のためにはいくつもの壁があるが、差別抑圧構造の上にあぐらをかいている自己を問わずして「多文化共生」はありえない。多文化共生社会をめざすには、この道は避けて通れないと考える。

引用・参考文献

- 尾坂紀生 2015 「Aさんとはじめた日本語教室を通して思うこと」『第36回全国在日外国人教育研究集会資料集』全国在日外国人研究協議会 pp.79-84
- 金泰泳 1999 『アイデンティティ・ポリティックスを超えて—在日朝鮮人のエスニシティ』世界思想社
- 金命貞 2007 『多文化共生教育とアイデンティティ』明石書店
- 金命貞 2011 「多文化共生をどのように実現可能なものとするか—制度かのアプローチを考える」馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』勁草書房 pp.65-84
- 佐久間孝正 2009 「多文化共生」社会における教育のありかた」学術の動向編集委員会編『学術の動向』2009年12月号（財）日本学術協力財団 pp.42-51

10 2005年公開の井筒和幸監督作品。朝鮮学校に通う女子生徒との出会いから、日本人高校生が自分を問い直す作品に仕上がっている。

11 藤代泉の第46回文藝賞受賞作品で、日本人の主人公が、同僚になった在日コリアン3世との出会いから、悩みながら関わり方を模索していく小説。2009年河出書房新社刊。

- 塩原良和 2012 『共に生きる—多民族・多文化社会における対話』 弘文堂
- 総務省多文化共生の推進に関する研究会報告書 2006 『地域における多文化共生の推進に向けて』
- 戴エイカ 2003 「多文化共生」とその可能性 『人権問題研究』 (3) 大阪市立大学 pp.41-52
- 田村太郎・北村広美・高柳佳代 2007 『平成 18 年度 (独) 国際協力機構客員研究員報告書 多文化共生に関する現状および JICA での取り組み状況に関する基礎分析』 (独) 国際協力機構国際協力総合研修所
- 崔勝久・加藤千香子 編 2008 『日本における多文化共生とは何か—「在日」の経験から』 新曜社
- 中島智子 2007 『『オールドカマー』と『ニューカマー』をつなぐ』 『解放教育』 2007 年 11 月号 pp.18-24
- 中島智子 2008 「連続するオールドカマー／ニューカマー教育」 志水宏吉 (編) 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校にみる教育支援』 明石書店 pp.57-74
- ハタノ、リリアン テルミ 2006 「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」 横田晃次・山下仁編 『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』 三元社 pp.55-80
- ハタノ、リリアン テルミ 2011 「「共生」の裏側に見えるもう一つの「強制」」 馬淵仁編著 『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』 勁草書房 pp.127-148
- 藤岡美恵子 2007 「植民地主義の克服と「多文化共生論」」 中野憲志編 『制裁論を超えて—朝鮮半島と日本のく平和を紡ぐ』 新評論 pp.34-77
- 藤川隆男編 2005 『白人とは何か?—ホワイトネス・スタディーズ入門—』 刀水書房
- 藤川隆男 2011 『人種差別の世界史—白人性とは何か?—』 刀水書房
- 松尾知明 2007 『アメリカ多文化教育の再構築—文化多元主義から多文化主義へ』 明石書店
- 松尾知明 2010 「問い直される日本人性—白人性研究をてがかりに」 渡戸一郎・井沢泰樹編著 『多民族化社会・日本—多文化共生—の社会的リアリティを問い直す』 明石書店 pp.191-209
- 松尾知明 2011 『多文化共生のためのテキストブック』 明石書店
- 松尾知明 2013a 『多文化教育がわかる事典—ありのままに生きられる社会をめざして』 明石書店
- 松尾知明編著 2013b 『多文化教育をデザインする 移民時代のモデル構築』 勁草書房
- 馬淵仁 2002 『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴』 京都大学学術出版会
- 宮島喬 2009 「多文化共生」の問題と課題—日本と西欧を視野に— 学術の動向編集委員会編 『学術の動向』 2009 年 12 月号 (財) 日本学術協力財団 pp.10-19
- 森茂岳雄 2013 「多文化教育のカリキュラム・デザイン—日本人性の脱構築に向けて—」 松尾知明編著 『多文化教育をデザインする 移民時代のモデル構築』 勁草書房 pp.22-42
- 森茂岳雄 2014 「多文化教育」 山下晋司編 『公共人類学』 東京大学出版会 pp.55-68

紛争解決教育における映像教材開発のための試論 アニメーション『みんなが HAPPY になる方法』の事例より

高部 優子

横浜国立大学都市イノベーション学府博士課程後期

1. はじめに

筆者は、非暴力による紛争解決の理論やスキルの教育を目的としたアニメーション教材『みんなが Happy になる方法』¹を開発した。『みんなが Happy になる方法』は、3編のアニメーション『ジョニー&パーシー』、『鬼退治したくない桃太郎』、『Happy になる5つの方法』が含まれている。本稿では、この映像教材を使用した授業やワークショップ参加者のアンケートを分析し、紛争解決教育におけるアニメーション教材の効果と課題を考察する。

2. 研究の背景

9・11 事件以降、アメリカはアフガニスタンを攻撃し、イラク戦争に突入した。しかし「テロとの戦い」はいまだ終結せず、世界は混迷の一途をたどっている。これは、紛争は暴力では根本的に解決できないことを示しており、非暴力の方法のみ解決の可能性が開かれると考える。

紛争当事者との対話、議論の経験から、紛争を転換するトランセンド(超越)法(Transcend Method)を編み出した平和学者ヨハン・ガルトゥングは、1941年から3度の戦争を引き起こしたペルー・エクアドルの国境紛争について、エクアドルの大統領に「自然公園のある2国家ゾーン」の提案をし、1998年、両国はこれを一部採り入れる形で平和条約を結んだ(ガルトゥング 2014, pp94-96)。これは紛争解決理論の有用性を示している一つの事例である。

紛争解決(conflict resolution)とは、個人、集団、国家間の紛争の背景を探り、誰が(何が)、何故対立しているのか、お互いの要求は何かを深く考え、自他を尊重しつつ、コミュニケーションを駆使して、多くの解決方法の中から最も適した非暴力の方法で紛争を解決しようとする理論とスキルの総称である。紛争解決教育は、その理論やスキルを学ぶものである。

アメリカでは1970年代から紛争解決教育が始まり(名嘉 2011)、イギリスでは初等教育にピア・メディエーション(仲間による調停)がカリキュラムに組み込まれている(池島

¹ 『アニメみんなが Happy になる方法 関係をよくする3つの理論』(平和教育アニメーションプロジェクト 2012)は、3編のアニメーションが入ったDVDと書籍。3編のアニメーションの内容については、4「アニメーションの概要」にある。

2010)。日本では、紛争解決教育を一つの柱とした包括的平和教育（リアドン 2005）の広がりや、小学校4年生にピア・メディエーションを導入する試み（池島・吉村 2013）などがあるが、学校単位の教育課程や学習指導要領、検定教科書等の行政レベルにおいて紛争解決教育は位置づいていない。しかし、学校で、あるいは社会に出てからも、いじめや職場の人間関係、労働問題などの身近な問題から国際紛争まで、解決が困難だと思われる問題に直面する日本社会においても、非暴力の解決方法の理論とスキルを学ぶことは、問題の仕組みに対して新しい視点を持ち、建設的な行動が可能となるため、必要であると考えられる。そのため、学校教育でも、社会人でも容易に学習できるような、導入、実践しやすい紛争解決教育教材の開発が必要である。

日本でも近年、多くの紛争解決に関する教材や実践集がでてきているが、映像教材はごく僅かで、アニメーションはない。映像教材は、汎用性があり、機材さえあれば誰もが手軽に使用できるので、紛争解決教育の導入や実践がより行いやすいと考える。また、特にアニメーションは親しみやすく、制作時にストーリーやキャラクターなどの設定が自由にできるので、状況説明や教材の意図を明確に伝えやすい。

筆者は、ガルトウングのトランセンド法（ガルトウング 2000、2003）や紛争解決教育の実践（クライドラー1997）等に基づき、紛争解決のスキルを伝える3編のアニメーションと、紛争解決の理論やこれらのアニメーションを活用した授業実践例等が書かれている『みんながHAPPYになる方法』（平和教育アニメーションプロジェクト 2013）をプロデューサーとして制作した。

本稿では、ガルトウングのトランセンド法の理論枠組みで、紛争解決教育で育成するスキルと理論を具体的にし、中高、大学生と社会人向けのこれらのアニメーションを使用した授業やワークショップのアンケートによる質的調査から、3編のアニメーションの紛争解決教育における教育効果と課題を明らかにしたい。

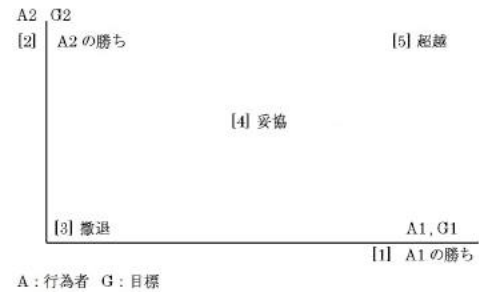
3. ガルトウングのトランセンド法に基づいた紛争解決教育

ガルトウングは、外交官、国連職員、NGOの人びと等に、当事国と対話をして紛争解決できる紛争ワーカー／平和ワーカー（以下「平和ワーカー」）の養成を行っている。このプログラムで使用されているテキスト²を参考にした、伊藤のトランセンド法の説明を引用する³。

² Johan Galtung (2000) *Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method) Participants' Manual, Trainers' Manual*. United Nations. この簡略版（日本語訳）が、『平和的手段による紛争の転換【超越法】』（2000）。

³ 伊藤武彦（2003）『ガルトウング平和学入門』ガルトウング，ヨハン・藤田明史編著 pp. 18-23. 法律文化社 図もそこからの引用。

トランセンド法とは、二者の紛争当事者の目標を乗り越えた新たな創造的な解決法である。従来の多くの紛争解決法と異なる点は、紛争を妥協ではなく転換し、超越することである。[1][2]の一方の目標だけ実現するやり方、[3]の対立を放置するなどの撤退、[4]の両者の目標を半分ずつ実現する



る妥協ではない、第[5]の点がトランセンド法による解決点である。平和ワーカーは、第三者として紛争を調停・仲介するが、まず対立する当事者と1対1で対話を行う。対話を行うことにより、持続可能な、双方が納得する解決法を創出し、紛争を転換・変形する。トランセンド法で重視されるのは、共感、非暴力、創造性である（伊藤 2003）。

以上のように、筆者は、トランセンド法は紛争を転換させるので、紛争の構造自体を変えることになり紛争が再燃しづらいこと、トランセンド法により多くの紛争を解決した実績があることなどから紛争解決教育に有効であると考え、トランセンド法の理論から小学校高学年と中学生を対象にした紛争解決映像教材で育成する理論やスキルを考察した。対象を小学校高学年と中学生にしたのは、ピア・メディエーションのスキルの導入は小学校4年生後半以降から可能という指摘からである（池島 2010）。また、その学年を対象にした教材は基礎的な理論やスキルを扱うものとなるので、それを導入に使うなど授業の組み立て方を変えれば、高校や大学でも、その映像教材が活用でき、紛争解決教育の実践が広がるのではないかと考えた。

紛争解決教育の目的は、トランセンド理論から、非暴力の態度、他者への共感、創造性を培うこととした。これらの目的を達するためには、話し合いの重要性を理解する必要がある。非暴力での解決は対話によって可能となり、また建設的な対話によって、様々な解決方法に気づく創造性を養うこととなる。建設的な対話は、対立を悪化させないようなコミュニケーション方法、つまり、自分の気持ちを整理し、傾聴の態度を学ぶことも含まれ、そのことによって他者への共感も培われる。そこで、教育の第1目標を、紛争は話し合いで解決できることを知る、第2目標を、建設的に話し合う方法を学ぶ、第3目標は、紛争の解決方法は複数あり、創造的な解決方法（トランセンド法）があることを知る、とした。

4. アニメーションの概要

上記の基本的な理論やスキルを育成するために、先に述べた3編のアニメーションのシナリオを作成した⁴。

⁴ 清泉女子大学大学院で松井ケティ教授の指導の下、紛争解決の理論研究を行いながら、包括的平和教育の授業参加者有志でシナリオのアイデアを出し合った。

第1目標、第2目標については、ハワイに伝わるホーポノポノという集団での話し合いを、紛争の転換や和解の手法と捉えなおした理論（ガルトゥング 2005）を参考にし、鬼退治が当然とされている桃太郎を、ホーポノポノの手法を学びながら、鬼と村人との話し合いをすすめていくというストーリーにし、解決不可能に思える紛争も話し合いが有効であるという気付きと、建設的な話し合いの方法を学ぶという教育効果を期待した。

また、紛争時の話し合いにおいて、他人を批判しがちなコミュニケーションではなく、「私」を主語に自分の気持ちを伝え、お互いの気持ちを理解し合い、対立が激化しないようなコミュニケーションの方法である私メッセージ（クライドラー1997）を、傾聴の注意点も加え、ペンギンとアザラシの餌の取り合いという設定で制作し、第2目標の建設的に話し合う際の自らの気持ちの表現方法、相手の話を聞く方法を提示した。

第3目標については、発表会の劇を「みにくいあひるの子」と「うらしま太郎」のどちらにするかというホームルームでの話し合いで、多数決ではなくトランセンドするという、生徒に身近な設定にし、トランセンド法を理解しやすくした。

アニメーションの概要は以下である。

タイトル	『ジョニー&パーシー』 	『鬼退治したくない桃太郎』 	『Happyになる5つの方法』 
長さ	約7分	約10分	約7分
ストーリー	ペンギンのジョニーとアザラシのパーシーが食料を取り合う ⁵	鬼退治したくない桃太郎が、鬼と村人の話し合いを行う ⁶	発表会でやりたい劇が2つある、学校のホームルームの話し合い ⁷
紛争解決の理論・スキル	私メッセージ	ホーポノポノ	トランセンド
制作手法	平面アニメーション 虫プロダクション株式会社に依頼 ⁸	人形を少しずつ動かすストップモーションアニメ ⁹	平面アニメーション作成ソフト、フラッシュ(Adobe)による作画 ¹⁰

⁵ シナリオ…堅川遼一

⁶ シナリオ…高部優子

⁷ シナリオ…末木千尋、鳥羽悦郎、日高夢

⁸ 演出…秦義人、キャラクターデザイン・作画監督…小野隆哉、美術監督…中村嘉博

⁹ 演出…渡辺健一、制作…高村早央里、林綾美、本田雄己、古沢明子、高部優子、三重野豊他

¹⁰ 演出・作画…渡辺健一、背景…小野彩子

アニメーションを3編にしたのは、学校でも導入しやすくするために1回から数回で完結する教材にすることと、3つのスキルや理論を入れたためである。3編のアニメーションは、続けて見ても飽きないよう、人形アニメーションと平面アニメーションなど異なる制作手法で変化をつけた。また、1つのアニメーションでも紛争解決教育の授業が成立できるように内容にした。時間は7分～10分と、授業で使いやすい長さにした。

5. 研究の方法

学校教育向けに制作したこの映像教材は、予想に反して社会人からの講演、ワークショップ依頼も多かった。そこで、筆者、筆者以外が実施した、中学、高校、大学、社会人を対象とする、『みんながHappyになる方法』を使用した授業やワークショップのアンケートを分析し、映像教材としてのアニメーションは適切か、また、紛争解決教育におけるこの映像教材の効果と課題を検証する。なお、映像制作が主目的だったため、すべてのアンケートが同じ質問事項でなく、筆者以外が実施した授業やワークショップは、筆者の実施したワークショップと実施方法に違いがあり課題があるが、得られたテキストデータを課題を踏まえ考察したい。

6. 実施概要（実施日は前後するが、対象者の年代順にした）

対象		実施日	実施者	実施内容
中学生	東京都区立中学校1年生 人権学習 クラスA 29人 (男14人、女15人)	2012年 7月 10日	田中圭子 ¹¹	アイスブレーキング、『鬼退治したくない桃太郎』、ホーポノポノの説明後、アンケート記入（「アニメはどうでしたか」「感想」「今日学んだことで今後にかきたいこと」）
	クラスB 31人 (男15人、女16人)			
高校生	東京都内私立高校3年生 夏の講座 21人（男9人、女12人）	2014年 7月 24日	筆者	ワークショップ形式。アイスブレーキング、『ジョニー&パーシー』、私メッセージの説明、『Happyになる5つの方法』、トランセンド法の説明、『鬼退治したくない桃太郎』、ホーポノポノの説明後、アンケート記入（自由記載）

¹¹ NPO 法人日本メディエーションセンター代表理事（現在、一般社団法人メディエーターズ代表理事）

大学生	D 大学文学部教育学科 新入生オリエンテーション 合宿体験講座 71 人（男 27 人、女 44 人）	2012 年 4 月 14 日	杉田明宏	ワークショップ形式の入門講座。説明、アンケート A 記入、『Happy になる 5 つの方法』、アンケート B 記入、説明（杉田他 2012）
社会人	京都の団体 参加者 女 33 人 （内アンケート回収 19 人）	2011 年 12 月 19 日	筆者	ワークショップ形式。アイスブレイキング、『ジョニー&パーシー』、私メッセージの説明、『Happy になる 5 つの方法』、トランセンド法の説明、『鬼退治したくない桃太郎』、ホーポノポノの説明後、アンケート記入（自由記載）
	東京都内の平和団体 20 人（男 8 人、女 12 人）	2013 年 11 月 9 日	筆者	
	神奈川県生涯学習 4 回連続講座の 3 回目 9 人（男 5 人、女 4 人）	2015 年 10 月 19 日	筆者	

7. アンケート結果

実施概要にまとめた授業やワークショップのアンケート結果から、7-1 では、映像教材としてのアニメーションは適切だったのか、社会人に対してもアニメーションは教材として受け入れられるのかを考察する。7-2 では、この映像教材の紛争解決教育の効果、7-3 では、課題を考察する。

7-1. 教材としてのアニメーション

中学生のアンケートは、アニメーションが面白かった 34 人 (57%)、まあまあ 21 人 (35%)、つまらない 2 人 (3%)、無回答 3 人だった。自由記載の感想にもアニメーションの言及が多く、「アニメーションで学習することはあまりないのでとても新鮮でよかったです」「アニメを見ながらだといんしょうに残るし、おもしろくおぼえられて、ケンカや対立があってもこうすればいいのかとわかりました」といった感想があり、教材としての効果があったと言える。

高校生も「アニメで学べてわかりやすかった」「アニメがすごくかわいかった」という肯定的な感想が 5 人からあった。

杉田は、「大学新入生たちも楽しんで視聴しており、本作品は、アニメーション文化に馴染んでいる大学生年齢にとっても有効であるという印象を受けた」としている（杉田 2012）。

社会人にも、「とてもわかりやすく、見やすく作られていてよかった」「DVD は絵+人形

がとにかくかわいくて「平和学習」＝堅いというイメージがなく肩の力を抜いて勉強できてよかった」などの感想があり、特に20代後半から40代が多かった京都の団体では、「子育て真っ最中の若い人、世代に受け入れやすい内容だったと思う」「まずは親が見てこの解決方法を学ぶことが必要だと思う」「子どもと見たい」などの感想があり、大人でもアニメーション教材は受け入れられるということが示された。

7-2. 紛争解決教育における『みんながHappyになる方法』の効果

先に述べたように、紛争解決教育で育成する基本的な理論やスキルは、第1目標に、紛争は話し合いで解決できることを知る、第2目標に、建設的に話し合う方法を学ぶ、第3目標に、紛争の解決方法は複数あり、創造的な解決方法（トランセンド法）があることを知る、とした。

第1目標については、話し合いが紛争解決に重要であるという感想が、どの年代にも見られることから、効果があったと言えよう。

第2目標の、建設的な話し合いについての気づきについては、中学生28人から以下のような記述があった。

「相手がどんな考えでも話を最後まで聞いて、悪かった所と良かった所を考えたいと思いました」

「自分の意見も大切だけど相手の意見も大切だと思った」

「勝手に、人の印象で決めるのではなく、相手の考え方などを知るために、話し合っ、争いごとをなくしたいと思います」

高校生からは「自分はコミュニケーションが苦手で、人をさげ、もめ事を嫌い、自分の意見は一切出さないでいました。でも今回の授業で、人とのコミュニケーションがいかに大切かということが分かったと思う」という感想があり、社会人からも「平和的に話し合いの中で解決できることに確信を持つことができた」「ひとりひとりが自分の思いを他に向かって伝える機会がまずあることが大切だとも感じました。自分の意見が、直接取り込まなくても、自分の思いを人に伝えられた、できれば一度は、わかってもらえたという気持ちがあるように思います」などという感想があった。

以上のことから、第2目標の建設的な話し合いを学ぶことができる映像教材だったと言える。

第3目標については、トランセンド法を説明した『Happyになる5つの方法』を視聴したアンケートには、解決方法は1つではなく複数あるという気づきの感想が見られた。杉田が行った、大学生へのアニメーション視聴前と視聴後のアンケート分析では、葛藤対処スタイルのタイプが「統合」の人数が優位に増加、「回避」の人数が優位に減少し、全体の

48%にプラスの効果があり、70%に葛藤解決方略の点数の向上が見られ、事後の感想文は記入者の72%が肯定的評価を行い、「事後の自由記述の感想文には、解決方法は多数決だけではない、答えは一つだけではない、話し合うことで発想や違った意見が出る、柔軟な発想が重要など、さまざまな気づきが記されており、今後に役立てたいという意欲も記されている」（杉田 2012）としていることから、第3目標についても効果があったと言える。

以上のことから、『みんなが Happy になる方法』は、話し合いの重要性、建設的な話し合い、トランセンドなど複数の解決方法があることについて理解され、紛争解決教育の効果があったと言える。また、「短時間の教育的介入でも効果が大きいことが実証された」（杉田 2012）ことから、映像教材は紛争解決教育に有効であったと言える。杉田も指摘しているように、授業やワークショップでは講師からのコメント、参加者同士の話し合いなどのアニメーション以外の要素がアンケート結果に含まれるが、アニメーション自体の評価からも3編のアニメーションは紛争解決教育の効果があったと言えるであろう。

7-3. 紛争解決教育における『みんなが Happy になる方法』の課題

『みんなが Happy になる方法』は、参加型の学習活動を提案している。筆者も、3～4人のグループにわけてワークショップを行う形をとっている。社会人から「自己肯定感が得られて良かったです」という感想があったが、建設的な話し合いを学び、グループの中で自分の意見を十分聞いてくれた、人とコミュニケーションがとれたという実感を得ることが出来るなど、グループワークは有効である。しかし1人の高校生の「グループワークは最悪だった」という感想は真摯に受け止めなければならない。グループワークは、その場の雰囲気、参加者の背景などに十分注意して行わなければならない。同じワークショップで「人と話せてよかった」という感想があるので、一概にワークショップを行うべきではなかったと判断はできないが、その高校生がグループワークの経験がなく馴染まなかっただけで、トレーニングを積んでいけば解決するのか、参加自体に無理がある状況だったのか判断が難しいが、グループワークに参加しないことも保障しなければならないであろう。またワークショップが行えるかどうか判断が難しい場合は、『みんなが Happy になる方法』はアニメーション1編の視聴のみでも成立するように制作したので、アニメーションを見せるだけでも紛争解決の基本的な理論やスキルは伝えることが出来るであろう。

『みんなが Happy になる方法』の紛争解決教育の基礎的な理論やスキルについての効果は認められ、筆者が行った講演やワークショップの印象からも好意的な反応が多かった。しかし、実生活や政治や国際問題で紛争解決のスキルが適用できるかとの疑問も、社会人から寄せられた。

「色々な場面で紛争を抱えることが多い中、解決に向けて『そうありたい』と思うこと

が多々ありました。しかし、向き合い、話し合うということそのものが難しいことが多いとも思ってしまいます」

「政治問題は難しいのでは？」

「使いたいけど、周りが年寄りだから難しいかもしれない」

「国際紛争で生かせればとてもよいと思うが、私たちのような『一市民』は何ができるか、悩みがますます深くなった」

「同じ立場で話し合いにのってこない人との対話は難しいと思いました」

これらの疑問は、特に東京都内の平和団体に多く見られ、筆者の講演などの印象から大学生から見られ、年齢が高くなると多くなるように感じられる。このことから、若年層には『みんながHappyになる方法』が射程とした紛争解決の基礎的な理論、スキルが有効であるが、複雑な紛争を抱えたり、政治、国際問題への関心、関わりが多い社会人には、さらに一歩進んだ教材が必要だと考えられる。

政治問題や国際紛争に紛争解決のスキルが使えるかどうかの疑問には、ペルー・エクアドル国境紛争におけるガルトウングの経験のような、実際に理論を使って紛争解決をした事例を示す教材が有効なのではないだろうか。また複数の事例があったほうが効果的であろう。

話し合いにのってこない人、話し合いが出来ない人との紛争解決については、先に挙げた平和ワーカーのプログラムで使用されているテキストに、平和ワーカーの対話への態度として、同じテーブルにのせようとせず、いつか話し合いのテーブルについてそれぞれの側がミーティングをできるよう準備することが重要だとしている。

また、仮説として提案されている「創造性の公式」を引用する(ガルトウング 2000, p44)。

「考え方、発言、そして行動における創造性の基礎は？」

- A 現象がブロックされていて閉鎖状態にあるということを明確にする。
- B その現象の文脈の中で明確にすること
 - ・定数とみなされ、かつて考慮の対象にされなかった要因を見出すこと
 - ・その要因を変化させ、心のなかで実験してみる
 - ・仮説—それが、現象のブロック状態を解き、閉鎖状態を開いていくものであること。
- C この仮説を現実社会で試してみること」

この公式は、複雑な紛争において有用だと考えるが、これを活用するには、あるいは先に述べた平和ワーカーの態度を理解するには、紛争の理論や平和、平和の対立概念である暴力についても学ぶ必要があり、時間も必要となる。

以上のことから、平和ワーカーのプログラムは紛争解決教育を深めるには有効ではあるが、そのままでは紛争解決に馴染みがなく、文化も異なる日本に導入するのは難しい。平和ワーカーのプログラムを参考に日本の大学生、社会人向けに紛争解決教育の到達点を作

成した。

(表1 紛争解決教育の到達点)

① 対話の理解
1. 紛争は話し合いで解決できることを知る。 2. 建設的に話し合う方法を学ぶ。
② トランセンド法の理解
1. 紛争は紛争の解決方法は複数あり、創造的な解決方法（トランセンド法）があることを知る。
③ 紛争の理解
1. 紛争の要素を理解する ¹² 。 2. 紛争解決の理論、スキルは、個人、集団、国家でも応用できることを理解する。
④ 平和・暴力の概念の理解
1. 非暴力の重要性を理解する。 2. 直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力 ¹³ を理解する。 3. 消極的平和・積極的平和 ¹⁴ を理解する。
⑤ トランセンド法の応用
1. 紛争転換の創造的なアイデアが出せるようになる。 2. 平和転換の創造的なアイデアが出せるようになる。 3. 実際に紛争転換、平和転換ができるようになる。

(*Conflict Transformation by Peaceful Means* (Galtung 2000)をもとに筆者が加筆修正)

『みんなが Happy になる方法』のアニメーション教材は、①②について教育効果があったと言えるが、③以降の教材開発が必要であり、紛争解決に馴染みがなく、時間が限られている大学生、社会人への教材は、導入として、あるいは想像力を助けるものとしても映像教材の開発は重要であろう。

¹² 第1の要素：紛争には当事者（パーティ）が2つ以上ある

第2の要素：当事者の達成しようとしているゴールを、それぞれの当事者において明らかにすること

第3の要素：当事者の目標に対立や矛盾があるということ

伊藤武彦（2003）『ガルトゥング平和学入門』ガルトゥング，ヨハン・藤田明史編著 pp. 18-23. 法律文化社

¹³ ガルトゥングは、平和の対立概念である暴力について、戦争や肉体的暴力などの「直接的暴力」、抑圧や搾取、文化的疎外などの「構造的暴力」、暴力を正当化する「文化的暴力」と定義した。

¹⁴ 平和については、直接的暴力がない状態を「消極的平和」、構造的暴力がない状態を「積極的平和」と定義したが、その後「積極的平和」は、直接的暴力、構造的暴力、文化的暴力のあらゆる暴力がない状態だけではなく、積極的なものを新たに創造していく状態、と定義を深化させた（ガルトゥング 2003. pp117-118）。

ガルトゥングの、平和、暴力の概念の変遷は、トランセンド研究会のHP「積極的平和について」がコンパクトでわかりやすい。http://www.transcendjapan.net/positivepeace (2015. 12. 16 最終アクセス)

おわりに

本稿では、アニメーションは、教材として、若年層から大人まで受け入れられることが示され、『みんなが Happy になる方法』は、紛争解決教育における基礎的な教育効果があったことが明らかとなった。しかし、実社会への応用についての疑問が残ることなどから、さらなる教材の開発が課題となった。

基礎的な紛争解決教育を発展させ、実生活、実社会に応用できるようにするためには、被教育者のニーズにあわせた教材が必要であり、教材も被教育者の学びとともに発展、開発されるべきであろう。紛争解決教育も、2008年の中央教育審議会答申で言及された PLAN（計画）- DO（実施）- CHECK（評価）- ACTION（改善）の PDCA サイクルの確立を目指すカリキュラムマネジメントが必要である。さらに被教育者の成長、変化に伴い、抱える紛争も複雑になり、取り巻く環境も変化するため、短期、長期の時間軸を加えた PCDA サイクルも必要であろう。紛争解決教育の基礎的な理論、スキルの学びから生まれたそれぞれの疑問、意欲にあわせて、教材を選択し、被教育者の紛争解決能力をアップさせる。被教育者の経験や感想から教材の評価を行い、社会状況に合わせて、さらに教材を開発していく。それらを可能にするためには、多種多様な教材、また人々とともに育成され、改善され続けていく教材が必要であろう。とりわけ、想像力を助け、導入しやすく、短時間で教育効果の得られる映像教材の開発は重要である。

謝辞

アニメーション制作は、虫プロダクション株式会社伊藤叡社長をはじめ、多くの人の協力と支えで実現した。また、アンケート調査に協力してくださった学校、団体にこの場を借りて謝意を表したい。

参考文献

池島徳大（2010）「ピア・メディエーションに関する基礎研究」『教育実践総合センター研究紀要（19）』 pp. 37-45. 奈良教育大学教育実践総合センター

池島徳大・吉村ふくよ（2013）「あいさつ・頼み方・もめごと解決スキルトレーニングの学級への導入とその効果に関する研究—多層ベースラインデザインを用いて—

ガルトゥング・ヨハン著・伊藤武彦編集（2000）『平和的手段による紛争の転換【超越法】』奥本京子訳 平和文化

ガルトゥング，ヨハン・藤田明史編著（2003）『ガルトゥング平和学入門』法律文化社

ガルトゥング・ヨハン（2005）「ホーポノポノ『アジア・太平洋の平和』（Pax Pacifica）」『トランセンド研究：平和的手段による紛争の転換 3(1)』奥本京子・藤田明史・中野克彦訳 pp. 3-13. トランセンド研究会

- ガルトゥング, ヨハン (2014) 『ガルトゥング紛争解決学入門—コンフリクト・ワークへの招待』藤田明史・奥本京子監訳 トランセンド研究会訳 法律文化社
- クライドラー, ウィリアム (1997) 『対立から学ぼう 中等教育におけるカリキュラムと教え方』ERIC国際理解教育センター編訳 社会責任のための教育者の会
- 杉田明宏・いとうたけひこ・井上孝代 (2012) 「アニメ『みんながHappyになる方法』を用いた紛争解決教育 大学新入生講座『アニメで学ぶ対立の解決』におけるコンフリクト対処スタイルの変化」『トランセンド研究：平和的手段による紛争の転換10(1)』pp. 24-33. トランセンド研究会
- 名嘉憲夫 (2011) 「紛争解決教育と平和教育の連携」『平和教育を問い直す一次世代への批判的継承』竹内久顕編著 pp. 217-218. 法律文化社
- 平和教育アニメーションプロジェクト (2012) 『アニメみんながHappyになる方法 関係をよくする3つの理論』平和文化
- 村上登司文 (2006) 「平和形成方法の教育についての考察—中学生の平和意識調査を手がかりに—」『広島平和科学』28 pp. 27-44 広島大学平和科学研究センター
- 藤掛洋子編著 (2003) 『人々のエンパワーメントのためのジェンダー統計・指標と評価に関する考察—定性的データの活用に向けて—』国際協力事業団 国際協力総合研修所
- リアドン・B. カベスード.A. (2005) 『戦争をなくすための平和教育』明石書店
- Galtung, Johan (2000) *Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method)* Participants' Manual, Trainers' Manual. United Nations.

母語支援者の実践からみるインターネット上の資源の活用可能性 —来日してまもない新渡日生への支援を中心に—

潘 寧 (Pan Ning)

大阪大学大学院言語文化研究科言語文化専攻

1. はじめに

近年、日本の公立学校には、複数の文化と言語環境の中で育った生徒が増加している。文部科学省の調査によると、平成 26 年 5 月現在、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する「日本語指導が必要な外国人児童生徒」は 29,198 人で、「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」は 7,897 人である。いずれも前回の平成 24 年度の調査より増加した。川上 (2006) によると、日本語指導の必要性を判断する基準が曖昧であるため、実際には調査結果に比べ、より多くの日本語指導を必要とする子どもが存在していることが予想される。また、現場で行われる教育支援の問題点としては、各学校や地域により支援制度が異なり、支援の格差が激しい点が挙げられる (佐久間, 2011)。加えて、子どもの母語と母文化の保持および伸長に目を向け、二言語による思考能力の育成に関するバイリンガル教育の視点も欠けている (バトラー 2011、真嶋 2012)。

現状では、子どもたちの言語・文化背景、生育環境、滞在期間および移動歴の多様化により、考えるべき教育課題が複雑になっていると考えられる。こうした状況の中で、教育支援を充実するための新制度が導入された。それは日本の公立小中学校における日本語指導が文部科学省による「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議」における議論を経て、2014 年 4 月から「特別の教育課程¹」として正式な学校教育課程の一部に位置付けられたことである。その目的としては、日本語指導が必要な児童生徒一人ひとりの実態 (日本語能力、学習歴等) を踏まえた上で、個々に応じたきめ細かな教育を実現することが挙げられる。

本稿は生徒の母語を活かし、二言語の発達を支えるという観点から積極的に教科学習に取り組むことについて、検討を行うものである。実際に日本と母国を往来している生徒の状況を考慮すれば、母国に帰った後も学び続けられる母語能力や基礎学力の保持が重要である。穆 (2008) は中国語を母語とする子ども 52 名を対象に、二言語による OBC 会話テストを実施し、子どもの保護者に質問紙調査を行った上で、母語保持努力と二言語会話力の認知面の関係を小学生と中学生に分けて分析した。その結果、小中学生のどちらにおい

¹ 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令 (平成 26 年文部科学省令第 2 号)」および「学校教育法施行規則第 56 条の 2」等の規定により、特別な教育課程として定められている。

ても、母語による教科学習が二言語会話力の認知面の発達を促す最も重要な母語保持努力となることがわかった。また、朱（2003）、清田（2007）では、地域の支援教室で母語による教科の先行学習を行った上で、児童生徒の言語力の伸びや、教科内容の理解の深まり、学習意欲の向上等の成果が報告されている。以上の先行研究の結果を踏まえ、両言語の発達を支えるための子どもの母語による教科学習を視野に入れた実践や研究が重要であると考えられる。

ここ数年、Khan Academy や Coursera などの大規模公開オンライン講義（Massive open online courses, MOOCs）の発展とともに、時間と空間にとらわれず、学ぶことが可能となった。インターネットを通し、生徒の母語によるデジタル教材や学習コンテンツの検索も容易になったものの、現場では、まだそれらの資源が積極的に活用されていないと考えられる。本研究では、日本の公立中学校で行われた教育実践を基に、母語、日本語、および教科に関するインターネット上の資源を新渡日生への指導に活用し、その効果を考察する。

2. 先行研究

2.1 理論的根拠

学校現場で子どもの母語を教科学習に積極的に運用する研究として、佐藤（2012）が岡崎（1997）の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を用いた論考が挙げられる。岡崎（前掲）は Cummins（1986）の「2言語相互依存仮説」を根拠に、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を考案した。この「2言語相互依存仮説」とは、母語と第二言語には、深層で共通する言語能力の領域が存在し、その共通する言語能力がどちらか一方の言語により、高められれば、その分、もう一方の言語能力に転移することが可能であることが述べられている。したがって、岡崎（前掲）は、母語による教科学習が児童生徒の深層部分の言語能力を刺激し、第二言語としての日本語の獲得と日本語による教科学習に良い影響を与えると考え、「教科・母語・日本語相互学習モデル」を考案した。このモデルにおいて、子どもは、在籍学級で教えられる教科学習の内容について、母語と日本語による先行学習を受けたのち、最終的に在籍学級での通常授業に臨む。ここでは、佐藤（前掲）が「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を基に考案した支援の概要を図1に示す。

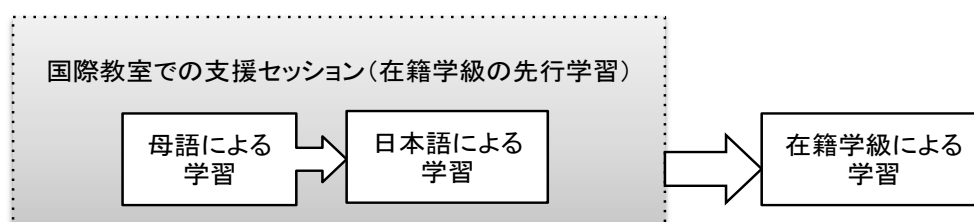


図1 母語を活用した学習支援の流れ（佐藤 2012:186 を参考に筆者作成）

佐藤（前掲）では、母語が中国語である中学生テイさんに対し、まず別室で中国語による国語科の教科支援を取り出し授業²により実施している。次に、別の時間帯に同じ学習内容を日本語でもう一回テイさんに導入した。最後に、テイさんは学習内容について、背景知識を身につけ、理解できる日本語を増やした状態で在籍学級の授業に参加した。この支援の結果、テイさんは、「国語学習の参加権」を獲得した。それにより、「自分は国語学習に参加する資格がない」という以前の自己認識を改め、二言語で学習を行う利点に気づいた。さらに、テイさんの母語と日本語の能力が活性化され、母語、日本語、そして、教科科目としての国語科への学習態度が前向きになったことが報告されている。この実践結果から見れば、母語支援者は、通訳・翻訳および母語の指導に限らず、児童生徒が母語による教科学習を行う際に支えとなることが可能であると言える。

しかし、この学習モデルが一般の中学校で必ずしも実施されているわけではない。その理由として、まず、母語支援者が常駐している学校が限定されていることが挙げられる。なお、母語支援者が常駐している場合でも、先行学習を行うため、在籍学級の授業内容に関する教科担当の教員との事前の打ち合わせや、母語で授業内容を説明するための準備時間が欠かせない。現在、学校における母語支援者の活動時間数は、週に1、2回（1回1、2時間以内）にとどまっている場合が多く、母語による先行学習を行うための準備時間としては、決して充分とは言えない。さらに、母語と日本語による先行学習をそれぞれ対象とする児童生徒の教育課程に組み込む場合、実施する時間および人材の確保が課題となる。それを克服するためには、母語支援者が、ともに活動を担う日本語指導担当教員と母語による先行学習のノウハウや方法を共有することが重要である。

本研究は、インターネット上の母語、日本語、および教科に関する資源を活用し、新渡日生徒に対する教育支援を充実させる方法について、検討を行ったものである。現在、インターネット上には、日本語をはじめ、他言語による各教科の多彩な学習コンテンツが存在している。それらのツールを活用することにより、先行学習の実施は、より容易となるであろう。

2. 2 実践の枠組み

中島（2010）によると、カミンズのマルチリテラシー教育学は、21世紀の情報社会の学校教育現場に対応したマイノリティー言語教育の1つの在り方とされている。現在、国際的な移動により、都市部の公立学校に通う子どもの言語・文化背景が多様化し、学校には、その多様性に対応するための柔軟性が求められている。また、テクノロジーの進歩により、学び方・教え方に可能性が広がるなか、新世代の子どもたちは、SNS（ソーシャル・ネット

² 在籍学級以外の教室での日本語指導担当教諭、または生徒の母語がわかる支援者による指導を指す。

ワーキング・サービス) を利用することで、自己表現を図り、出身国で築いた人間関係を維持できるようになった。彼らのテクノロジーの使用状況が観察できれば、その言語使用、学習状況、考え方の変化を垣間見ることができるのではないだろうか。

中島(前掲)によると、Cummins(2006)では、「変革的マルチリテラシー教育学」の学びの定義を「児童生徒が学校に持ち込む多様な文化と言語資本を踏まえ、テクノロジーを増幅器として使い、英語重視型、教科書依存型の単線の読み書き教育を超え、情報社会に適した多言語による複線のリテラシーを育てる教育的取り組みであるとしている。この定義によれば、テクノロジーを通し、子どもが自らの母語・母文化を活かしながら、創造的な活動を行うことも学びの一つであると考えられる。その具体的な実践例として、「アイデンティティ・テキスト」という活動が挙げられる。これは、「インターパーソナルなスペース」を中心とする教育的枠組みの中から生み出された子どもの創作作品の総称を指す。その目的として、様々なテクノロジーを駆使し、活動を行う際に、自分の「声」を聞いてもらう機会を設けることであると考えられる。例えば、写真や地図で過去に住んでいたところを紹介することや、印象に残った絵本のストーリーを再現することである。それにより、子どもは、発表内容を準備する中で、自然な形で二つの言語能力を活性化させていくのである。

現在、日本語環境においても、自己表現が苦手な子どもは、よく「〇〇人の子」、「日本語がまだうまく話せない子」等のレッテル貼りを受けやすい。しかし、教師と支援者が子どもの創作活動を支援することにより、子どもたちの多様性に対する理解を深め、ステレオタイプを解消しうるであろう。以上の理由から、本研究は、新渡日生徒に対する教育実践の第一段階をアイデンティティ・テキストの作成活動とする。

第二段階では、インターネット上の学習コンテンツを使い、新渡日生が理解可能な母語による日本語と教科学習を行った実践について、報告を行う。インターネット上で利用可能な資源としては、各地の学校教諭や指導者により、作成された自作教材や学校文書の多言語バージョンなどの資源が、文部科学省初等中等教育局国際教育課により、運営されている教材検索ツール「かすたねっと」に集められている。計 845 個のファイルが言語別、教科別、学校種別・地域別に分類され、利用者は目的に応じ、検索・ダウンロードが可能である。また、日本語指導教材研究会(平成 10・11・12 年度文部科学省委託)が e-learning の発想で開発した「マルチメディア・にほんごをまなぼう」という教材サイトも存在し、小学校に編入された新渡日生を対象とした初期日本語指導に用いられてきた。このような教材サイトを基に、日本の小学校でよく使われる挨拶、会話、教室用語などを学ぶことができる。しかし、その一方で、小学校に在籍する新渡日生の中には、自力で教材サイトにアクセスすることが難しい子どもも存在するため、保護者や支援者の助けが求められることもあるであろう。

これらの学習コンテンツは、新渡日生徒の指導に使用することが可能であり、母語支援者が母語で教科内容を説明するための準備にも、有益であると考えられる。これらの学習コンテンツを参考に、日本の各教科のカリキュラムの概要および教科書の内容について理解を深めることができれば、母語支援者が学習支援を行う際にも役立つであろう。

以上の理由により、新渡日生徒のための教育実践の流れを図2のように設定した。

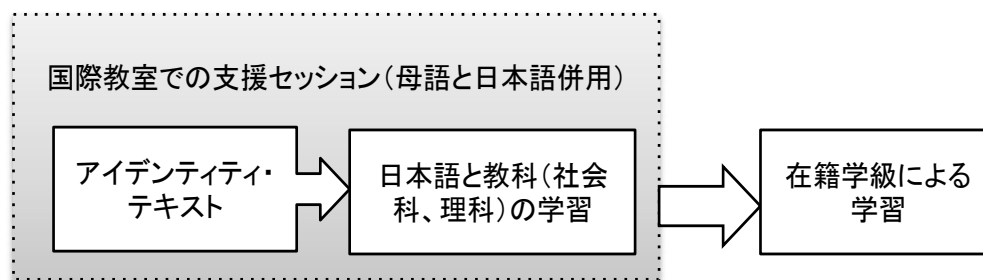


図2 本研究における実践の流れ

3. 研究方法および対象

3.1 フィールドの概要

本研究では、関西地方のK市に位置する市立K中学校をフィールドに設定する。K中学校は全校生徒246名の小規模校であり、中国にルーツを持っている生徒が全体の約10%を占めている。1986年度から「文部省研究協力校」の指定を受け、1988年度からは、日本語指導に関する加配教員が2名配置されるようになった。「過去に『教育困難校』だと言われた時期もあったが、15年ほど前から近隣のA小学校とB小学校と緊密な小中連携体制を採ってから、顕著な改善が見られた(K中学校国際教室担当I教諭)」という声が聞かれる。一方で、現在でも生活保護や就学援助、準就学援助を受けている家庭の割合が市内の他校に比べ、多く、「経済的・学力的にしんどい子が多い(K中学校教頭)」学校であると言える。

中国語に通じた教師として、国際教室担当教諭が2名、加えて、非常勤の母語支援員も2名(筆者含む)、在籍している。2014年度の国際教室には、3学年で合計20名の生徒が在籍しており、2014年度に新しく来日した生徒は3名である。国際教室担当に在籍する生徒は、各自の状況に応じ、それぞれ日本語(国語)、数学、英語、社会などの教科の取り出し授業を受けている。なお、中国語に通じた教師が3名(国際教室担当教諭2名、中国帰国者3世の英語科教諭1名)在籍している。そのため、母語による教科指導を受けることも可能である。筆者は、母語支援者として、週2回の母語による学習支援を担当している。

3.2 K中学校に在籍する2014年度の新渡日生

本研究では、インターネット上の学習コンテンツを活用した教育支援を、2014年度に来

日し、K 中学校に編入した 3 名の新渡日生に対し、行った。新渡日生の概要を表 1 に示す。

表 1 新渡日生の概要

	K(1年生)	D(2年生)	J(3年生)
出身	黒竜江省	黒竜江省	陝西省
家庭内言語	中国語	中国語	中国語
来日時期	2014年3月	2014年9月	2014年8月
初期指導	不要	必要	必要
取り出し科目	国語、理科、数学	日本語、数学、英語、社会	日本語、数学
インターネット、SNS、スマートフォン等の使用状況	<ul style="list-style-type: none"> 中国語の能力が高く、中国のお笑い話やネット上のニュースをよく読んでいる。 中国のSNSソフトQQを使って家族と中国にいる友達に連絡する。QQで友達がシェアしてくれた面白い動画と写真をよく見ている。ブログに好きな文章を転載し、コメントをつける。 日本語指導担当の教諭、クラスメイト等とLINEで連絡をとっている。部活動や時間割変更等の連絡でよく使われる。 	<ul style="list-style-type: none"> ネットで中国語のマンガを読み、ドラマ、番組、映画を視聴している。 中国のSNSソフトQQを使って親族、友人との連絡を行う。(タイピングの速度が非常に速い) QQでは頻繁に中国語でつぶやきをする。中国語で自作の詩を個人ページに書き込み、友達からのコメントを楽しむ。 日本語担当教諭とQQでつながっている。時間割変更や教室変更等の連絡で使われる。 日本語でのSNS使用はない。 	<ul style="list-style-type: none"> 中国語でマンガやネット小説を読む習慣がある。中国のドラマ、番組、映画を視聴している。 中国のSNSソフトQQを使って親族、友人との連絡を行う。 QQではたまに中国語でつぶやきをする。携帯のカラオケのアプリ「唱吧」を使って、中国語の歌を唄って録音し、投稿する。 中国語でオンラインゲームを遊ぶ。 日本語担当教諭とQQでつながっている。時間割変更や教室変更等の連絡で使われる。 日本語でのSNS使用はない。

新渡日生 K、D、J の共通点として、3 人とも日常的にスマートフォン、パソコン、そしてインターネットをよく使っている点が挙げられる。K 中学校では、生徒のスマートフォンの持ち込みが禁止されている。そのため、筆者は、日本語指導担当教諭から、個人用のノートパソコンとスマートフォンを 3 人の指導に利用する許可を取り、3 人の電子機器の使用状況を観察した。結果として、3 人はともに、スマートフォンとパソコンの基本操作を問題なく行うことが可能であり、筆者の指導中にノートパソコンやスマートフォンを使い、調べ学習を行うことや、学習用の動画を見ることに対し、抵抗感がないことがわかった。また、3 人全員が個人用のスマートフォンを持ち、K と J は、自宅でパソコンが利用可能である。

3. 3 研究方法

本研究は、2014 年度 4 月から筆者が K 中学校の支援者として行っている教育実践を基に、国際教室担当の教諭 M、I や生徒へのインタビューによる語りの記述、指導案・教室記録・生徒による成果物、研究協力者の日常生活の中で、参与観察を行ったことを書き留めたフィールドノーツを材料とし、分析を行う上で、質的調査法を研究方法として採用した。

また、フィールド研究におけるフィールドと調査者の関係については、「調査者側から一方的になされる意味付与ではなく、フィールドと調査者の関係性の中で構築される実践が明らかになるプロセスとみなす (森下 2007)」という視点に立つ。なお、実践の中で使用

したインターネット上の母語、日本語、および教科に関する資源を表 2 に示す。

表 2 インターネット上の母語、日本語および教科に関する資源

<ul style="list-style-type: none">● Google map 地図検索● 巧克力单词平台(英語・日本語・中国語・スペイン語・ドイツ語対応)● わいわい日本語● マルチメディア『にほんごをまなぼう』HTML● NHK for School 電子黒板(歴史・地理・理科)● 聖工房：気候変動下の抉擇 季風形成的原理 気候変動 熱島效應 (聖工房ワークショップ:気候変動下での決断 季節風の形成・ヒートアイランド現象)● eCLUSフリー学習動画 地理・歴史
--

4. 学校内の教育実践

4. 1 Google Map を使用した「アイデンティティ・テキスト」の創作活動

ここでは、筆者が行った教育実践として、まず、Google Map を使用した「アイデンティティ・テキスト」の作成について紹介したい。支援活動の流れとして、まず、新渡日生の過去と現在の居住地、さらに、以前、在籍していた学校と現在の学校の情報について、使い慣れた検索エンジンを使い、多言語で検索してもらった。さらに、Google Map などの地図検索ツールやストリートビュー機能を利用し、街や学校の様子を調べていった。最終的に、新渡日生は、これまで生活してきた土地での暮らしと現在の暮らしを比較しながら、これまでの経験を振り返り、母語支援者に自らの言葉で語る中で、ポスター形式の「アイデンティティ・テキスト」の作成・発表を行った。

なお、筆者の実践では、中国語を解しない聞き手のために、中国語と日本語の二言語を使い、説明するよう、筆者から新渡日生に指示を出した。なお、筆者が用いた活動を説明するためのスライドを図 3 に示す。

本節で取り上げる語りは、発表用のポスターを作成する前の段階において、インターネットを利用し、素材探しを行う場面から得られたものである。この部分の語りを抽出し、分析する理由として、ポスターの発表を行う際と比べ、くだけた話が多く含まれ、また、来日したばかりの新渡日生の心情や急変化した環境に対する認識が観察できるからである。

この活動は、「あなたはどこから来た？これからどこへ行く？（你从哪里来？要往哪里去？）」というテーマを中心に、計 3 回（1 回 25 分）、合計 75 分の活動として実施した。「アイデンティティ・テキスト」の作成過程中的語りを表 3 に示す。

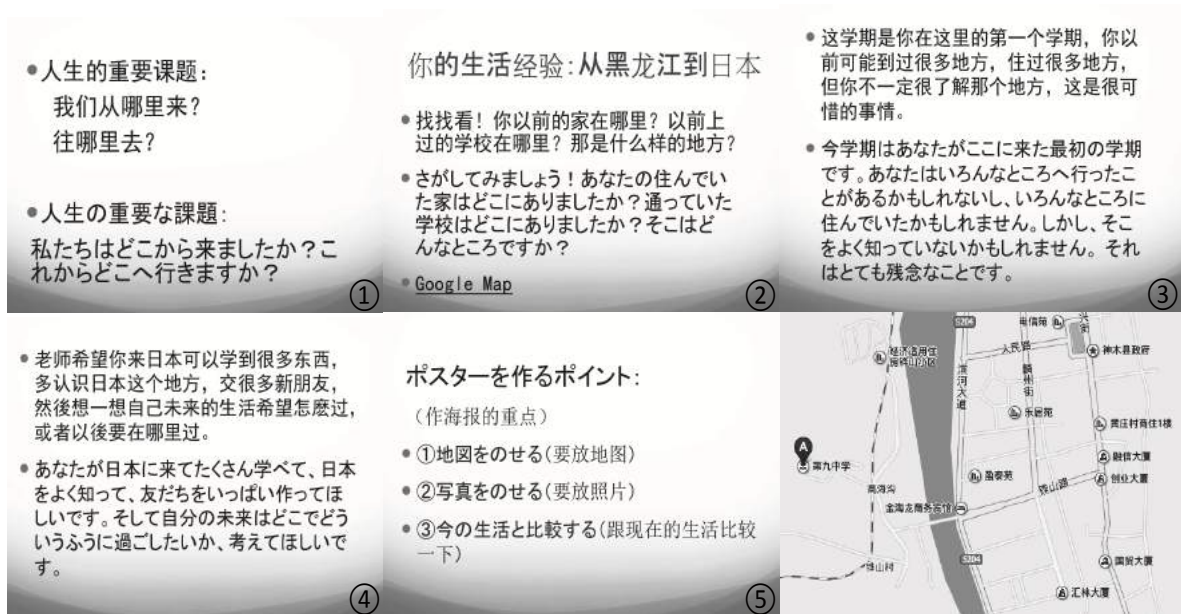


図 3 筆者が作成した活動を説明する際に用いたスライド

(注: 右下の番号は、スライド順を指し、地図は J が以前在籍した中学校を指している)

表 3 アイデンティティ・テキストの作成過程中的語り (一部節録)

<p>K (2014. 08. 22 2 時間目 主に日本語を使用・中国語の使用部分は、筆者記)</p>
<p>めっちゃ懐かしい。帰りたい。昔の学校のほうが教室大きくて、広かった。人もいっぱいだけど。一クラス 48 人やで、通路めっちゃ狭い。今の学校は、家から遠いから面倒くさい。(通っていた中学校のイベントの画像を指して) この人俺知っているかも。隣の隣のクラスの人かな。みんな体育の時間は、ここのグラウンドで体操してる。昔の学校にプールがある。でも俺、泳ぐのが嫌い。今、プールがなくてよかった。・・・昔、放課後「噴唸(チャルメラ)」の練習をしていた。練習が厳しすぎて、めっちゃ大変だった。今(の中学校で)、テニス部に入って楽になった。</p>
<p>D (2014. 10. 14 1 時間目 中国語を使用・筆者記)</p>
<p>北、南、こっちが北?うちの小区(団地)は多分ここ。メガネ屋の角を曲がって、もうちょっと前のところ。(Google Map の検索結果を指して、)よくこの餃子屋で、晚ご飯を食べていた。うちの兄さんは友達が多くて、私たち二人が出かけると、みんな私たちのことを知ってる、話しかけてくれる。仲間とふざけて、校長先生に怒られたことが多いけど、校長先生のことが好き。校長先生の出っ張ったお腹が面白い…。私、興味のある科目なら、めっちゃ集中して、勉強できる。英語(の試験で)90(点)以上取ったこともある。校長先生にもほめられた…。ここ(今の中学校)の日本人の子がみんな猫かぶっている。信用できない。先生も中国人の子が不真面目でわがままだと思って、中国人の子をなめている。今の学校、全然楽しくない。前のほうが楽しい。</p>
<p>J (2014. 10. 28 4 時間目 中国語を使用・筆者記)</p>
<p>小学校までは、いろんな学校に通っていた。よく覚えていない。中学校に入る前に、一年間北京にいるおばちゃんのところへ行って、楽しかった。北京に住んで、ビザを待っている間には、学校は行かなかった。昔、(中国の)中学校に入る前に、どんな学校が期待していたけど、失望した。前の中学校は、新しい学校だけど、入学する時、校舎がまだ建設の最中で、寮に扉もなかった。教室に塗料の臭いが強くて、気持ち悪かった。うちの近くに化学工場があって、そこから汚染物質が出てきて危ないから、急いでみんな新しい中学校に移ったらしい。前の学校には、不良が多かったから、あまり好きじゃない。今の学校の方が楽しい。</p>

K、D、J の活動を観察することで、以下の特徴が見られた。まず、新渡日生たちが自分の現住所を調べようとする際に、3 人とも日本語によるパソコンの入力方法が分からなかったため、調べることができなかった。その状況を見た筆者は、中国語で 10 分ほど、ローマ字を用いた入力方法の説明を行った。説明を聞いた 3 人は、すぐに日本語での入力ができるようになり、キーワードの検索を行った。この出来事から、本来、母語による操作に関する知識や技能を持っている新渡日生は、それらを日本語での操作にも応用していた。そのため、基礎レベルの日本語しか分からない段階であっても、「パソコンで日本語を入力する」という認知活動が実行できるようになっていることが明らかになった。

次に、新渡日生が「アイデンティティ・テキスト」を作成している途中の行動について、考察する。表 3 の語りからもわかるように、新渡日生たちは地図や写真を基に語っているため、過去と現在の違いを詳細かつ具体的に比較することができていた。そして、以前、過ごした場所の空間的特徴（位置・方角・奥行など）に関する記憶が再現できていることが観察できた。国際教室担当の教諭 I の話によると、過去に他の新渡日生を対象に、「私の通っていた学校」をテーマにした作文発表会を行ったことがあるが、出来事に関する描写が具体的ではなかったという。この違いは、生徒の言語能力、または過去の生活経験に関する記憶の曖昧さにより、生まれた違いであると考えられる。特に J のように移動歴が多い生徒にとって、過去について語ることは、認知的に大きな負担がかかる作業であり、参考とするものなしに、自分自身について語り、文章を書くことは容易ではない。そのため、J 自身が検索を行った際に、見つけ出した地図やサイトが記憶を活性化させる上で、効果的な役割を果たしたと言える。

また、「アイデンティティ・テキスト」を作成する活動を通し、新渡日生が生活経験を生き生きと語り、主体的に言語活動へ取り組む姿勢が見られた。この活動以前にも、3 人すべてが自らの海外での生活について話し、指導教諭の指導の下でその経験を文章として書くという経験をしている。しかし、自らの手で資料を集め、内容を豊かにする「工夫」とは何かを考えるのは、初めてのことであった。結果として、インターネット上の資源の利用を通し、欲しい情報を自分で検索できたことが 3 人の達成感につながっていた。

さらに、この作成活動を通し、新渡日生の状況を深く理解することができたという国際教室担当教諭 M の声も聞かれた。日本語が全く話せず、来日して 2 ヶ月も経っていない D と J が、「アイデンティティ・テキスト」作成をきっかけに、自分の生活経験や現在の心情について、詳細に話したのだという。また、生徒の出身地を調べる習慣を持っている国際教室担当の教諭 I も、時間を遡り、生徒の生育環境について、考え直す機会になったと振り返っている。教諭 I は、それまでも J の出身地である陝西省の街について調べたことがあったものの、その内容は現在の街の様子に限られていた。教諭 I は、J の語りを聞いて初めて、J は語る街の風景と自らのイメージが異なっていたことに気づいた。このような

気づきから、支援者側は、新渡日生が再構成した「アイデンティティ・テキスト」を通し、生徒が経験した現実世界に接近することが可能となり、新渡日生を支援する上での新たな切り口を得たと考えられる。今後は、「アイデンティティ・テキスト」の実施方法について、さらに検討を行うとともに、新渡日生が多言語資源から集めた素材を再構成する際に生じると考えられる言語面や内容面の学びについても分析を行いたい。

4. 2 インターネット上の資源を活用した日本語と教科の指導

「アイデンティティ・テキスト」以外にも、筆者は日本語指導を行う際に、インターネット上の資源を活用してきた。その理由として、新渡日生の家庭での日本語への接触の機会が限定される点が挙げられる。DとJへのインタビューによると、2人の家庭内における主な使用言語は中国語である。Jの場合はさらに、中国語での会話頻度も少ないことがわかった。(表4参照)

表 4 DとJの家庭における言語使用および家庭学習の習慣についての語り

D (2014/09/05 昼休み 中国語を使用・筆者記)
夜はみんな（お兄さんと親戚の子どもたち）でお母さんの店へ行くか、お兄さんとまなちゃん（小学5年次に、来日、現在高校1年生のいとこ。仮名）と家にいる…。まなちゃんは日本語がうまいけど、家ではもちろん中国語で話す。
J (2014/10/28 1時間目 中国語を使用・筆者記)
普段、一人で部屋にいるのが多い。昨夜、おばあさんと親戚の家へ行って、家に帰ったのは10時過ぎだ。家に帰ってから宿題をするから、今、すごく眠い。おかあさんは夜勤の仕事があるから、夜は家にいない。おかあさんが家に帰っても、疲れ切っているから、私はあまり声を出さないように静かにしないとイケない。

DとJの家庭内の言語環境から見れば、日本語に触れる機会が極めて少ないことが考えられる。このような状況を改善するために、筆者は「わいわい日本語」、「マルチメディア『にほんごをまなぼう』HTML」、「巧克力単語平台 (Learning Chocolate)」という日本語初期指導に適した3つの学習コンテンツを使用し、日本語の音声を聞くことができるインターネット上の資源の紹介を行った。この3つの共通点は、図や音声が多い点である。また、「マルチメディア『にほんごをまなぼう』HTML」や「巧克力単語平台 (Learning Chocolate)」は、多言語に対応しているウェブサイトであり、新渡日生の母語を使い、学習することが可能である。(表5参照)

表 5 DとJがウェブサイトによる教材を使用した際のフィードバック

D (2014/10/31 3時間目 中国語を使用・筆者記)
ちょっとしたゲームがあつてよかった。音が聞こえるから覚えやすい。
J (2014/11/04 2時間目 中国語を使用・筆者記)
前回、先生が教えてくれたサイト（マルチメディア「にほんごをまなぼう」HTML）の第2課を見た。何の話かちょっとわからなかったけれど、クリックして、音声を聞いてみた。ブックマーク（機能）に追加した。

D と J によるフィードバックから、インターネット上の学習コンテンツを使用する際の利点が見られる。まず、音声が付いている点が挙げられよう。次に、J が行っているように、自らのペースで、学習を行うことが可能となる点である。さらに、D と J はともに、毎日パソコンを使用する生活を送っており、J のように日本語学習サイトをブックマークに追加することにより、予習と復習が習慣化する可能性を持っている。

次に、インターネット上の資源を取り組んだ教科学習の支援の流れについて説明する。D の社会科（地理・歴史）の取り出し授業では、在籍学級で使用されるノートやインターネット上の学習コンテンツを基に構成された自作のスライドを使い、筆者は授業を行っている。通常は、2、3 週間前に、国際教室担当の教諭 M から在籍学級の社会科担当教諭のノートの写真（図 5）を受け取り、そのノートを基に授業用のスライドを作成している（図 4）。また、先行学習を行う際に使用したインターネット上の学習コンテンツは、「NHK for School」による電子黒板教材、台湾の非営利団体によって作られた教育動画（Youtube チャンネル：聖工房科普影片）などが含まれる（図 6）。

D の授業中には、スライドを A4 サイズに印刷して配布した。なお、Power Point の使用がまだできていなかった D に配慮し、授業用のスライドは、毎週、筆者がスクリーンショット機能を使い、スライドで掲示したサイトのリンクと合わせ、SNS ソフト「QQ」で D に送っていた。D は授業の感想として、「先生からの写真を全部スマートフォンのアルバムに保存したよ。昨日英語の宿題を終わってからずっと復習していたの。（D2014/10/31 3 時間目 中国語を使用・筆者訳）」と語った。D はこれまで、日本語がわからなかったことから、在籍学級における社会科の授業で、寝ていることもしばしばあった。また、取り出し授業で、市販の中国語訳付き教材を使用したこともあったが、翻訳を読んでも内容を十分に理解できないが多かったという。これは D が中国で学年相応の教科内容を学んだことがなかったことが、原因であると考えられる。一方で、中国語によるインターネット上の教育動画を見ることで、視覚的に自然現象を学ぶことができ、母語訳のみの時と比較し、教科内容についての理解がより促されたことがわかった。

- ②江戸幕府時代の社会
- ・時間:1603年 徳川家康(将軍) 幕府を創立
~1867年 大政奉還 幕府→天皇
約260年
 - ・特徴:①階級社会
 - ・(武士>町人>農民>>>ひにん、非人)
 - ②鎖国政策
 - ・NHK for School 江戸時代
http://www.nhk.or.jp/syakai/dcontent/6nen/unit009/teacher/page_2.html



- ⑤ 村と百姓
- ①本百姓
(自己有土地, 但要给领主交年贡)
 - ②水のみ百姓
(自己没土地, 要租地来种, 更穷)
- ④
- ・大名(だいまよう)、武士(ぶし)
 - ①名字、帯刀
 - ②大名→武士 俸禄(ほうろく) 给薪水(米)
 - ・町人(ちょうにん)
 - ①営業税 商人缴税
 - ②占12%

図 4 筆者による社会科の自作スライド(両言語併記)

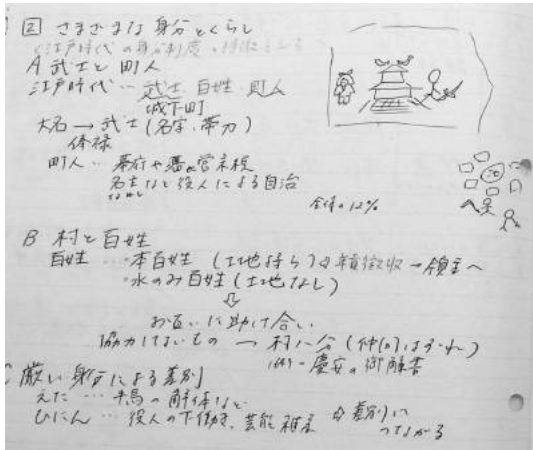


図 5 在籍学校の社会科担当教諭による
ノートの写し



図 6 中国語による教育動画
(季節風の形成についての解説)

5. まとめおよび今後の課題

以上、インターネット上の学習コンテンツを活用した「アイデンティティ・テキスト」の作成活動および日本語、教科学習は、新渡日生の母語による知識や能力を活性化し、日本語学習および教科学習の内容に対する理解を促す効果が見られた。また、支援者側にとっても、新渡日生の多様な学習ニーズに対応する可能性が広がることが示唆された。

支援者の立場から考えてみると、今回のようなインターネット上の学習コンテンツの利用を継続するためには、在籍学級の教科担当の教諭、国際教室担当の教諭、そして、母語支援者全員のチームワークが最も重要であると考えられる。また、新渡日生一人ひとりの

言語能力および渡日前の学力は、異なっており、その学習ニーズとレディネスも一様ではない。限られた時間内で指導を行わねばならない母語支援者が新渡日生に合った学習コンテンツをその生徒のペースやタイミングで運用するためには、新渡日生の状況をより把握しやすい在籍学級の教科担当の教諭や国際教室担当の教諭の協力を得ることが不可欠である。また、今回の実施協力者である3人の新渡日生は、テクノロジーの利用に対し、抵抗感を示していなかったものの、中にはパソコンやスマートフォンを利用した授業を「遊び」のように感じ、真面目な授業として認められない新渡日生もいるだろう。したがって、インターネット上の学習コンテンツを利用する前に、学校の教諭らと母語支援者がともに新渡日生の日常生活の観察を行い、インターネット上の学習コンテンツを利用する適性があるかどうかを総合的に判断することが必要である。もちろん、決定を下す際には、新渡日生本人の意志が尊重されなければならない。

本研究は、母語を積極的に新渡日生の教育支援に取り入れることを目的とし、インターネット上の学習コンテンツを活用する方法についての探索的検討を試みた。今後の課題として、インターネット上の学習コンテンツの利用を経験した新渡日生の二言語による学習状況を追跡し、さらに、母語の発達およびアイデンティティ面に対する影響についても、考察することが挙げられる。

参考文献

- 岡崎敏雄 (1997) 「日本語・母語相互育成学習のねらい」 『平成8年度外国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』 pp. 1-7 茨城県教育庁指導課
- 川上郁雄 (2006) 「学校教育における JSL 児童生徒への日本語教育」 倉地暁美編・『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』 pp. 13-28 スリーエーネットワーク
- 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
- 佐久間孝正 (2011) 『多文化教育の充実に向けて イギリスの経験、これからの日本』 勁草書房
- 佐藤真紀 (2012) 「学校環境における「教科・母語・日本語相互育成学習」の可能性：言語少数派の子どもの言語観・学習観から」 『人文科学研究』 8, pp. 183-197 お茶の水女子大学
- 朱桂栄 (2003) 「教科が学習における母語の役割：来日まもない中国人児童の「国語」学習の場合」 『日本語教育』 119, pp. 75-85 日本語教育学会
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か 教科学習に必要な言語能力』 三省堂
- 真嶋潤子 (2012) 『日本の公立小学校に学ぶ中国ルーツの児童の二言語の能力評価：「何も

なくさない日本語教育」のための基礎研究』平成 21 年度～平成 23 年度科研費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書課題番号 21610010「日本語母語児童への国語教育と非母語児童への日本語教育を言語環境から再構築する試み」 pp. 83-85

穆 紅 (2008) 「どのような母語保持努力が母語・日本語の認知面の発達を促すか：中国語を母語とする子どもの場合」『世界の日本語教育・日本語教育論集』18, pp. 95-112
国際交流基金

森下雅子 (2007) 「フィールドと調査者の共振：地域における日本語支援の現場を例にして」『実験社会心理学研究』46(2), pp. 162-172 日本グループ・ダイナミックス学会

中島和子 (2010)『マルチリンガル教育への招待 言語資源としても外国人・日本人年少者』
ひつじ書房

Cummins, J. (1986) Empowering minority students : A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1): 18-36.

Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2006) Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy, In O. Garcia et al. (eds.) *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Multilingual Matters. 51-68.

インターネット上の学習コンテンツ・アドレス一覧

Google maps <https://www.google.co.jp/maphp> (2016/03/11 最終アクセス)

巧克力單詞學習平台 (Learning Chocolate) <http://www.learningchocolate.com/>
2016/03/11 アクセス

マルチメディア『にほんごをまなぼう』Ver. 1.1

http://www.tokorozawa-stm.ed.jp/d_base/nihongo/ (2016/03/11 最終アクセス)
(日本語指導教材研究会制作 (平成 10・11・12 年度文部科学省委託))

わいわい日本語 (Learn Japanese online for free <http://YYNIHONGO.JP/>)

<http://www.yynihongo.jp/> (2016/03/11 最終アクセス)

NHK for School 電子黒板教材 <http://www.nhk.or.jp/school/list/dcontent.html>
2016/03/11 アクセス

Youtube 聖工房科普影片 01 集 季風形成的原理

<https://www.youtube.com/watch?v=Ua7nF6aZ85w&list=PLSCcCHK5dNXoEglz57IKtFbUdUFj6YWpv0&index=4> (2016/03/11 最終アクセス)

中国の大学日本語教育におけるポスタープレゼンテーションの導入に関する一考察 —「日本事情」科目の課題発表から見た学習者の「気づき」、「学び」—

菅田 陽平

北京大学大学院博士課程

1. はじめに

国際交流基金（2013）の「2012年度海外日本語教育機関調査」によると、中国（台湾・香港・マカオを除く）の日本語学習者は、104万6490人とされ、海外の日本語学習者数第一位となっている。本研究は、中国の大学日本語教育の「日本事情¹」科目を担当した筆者²が、課題発表の形式を、「パワーポイント」によるものから「ポスタープレゼンテーション」へと置き換えた実践について、報告を行ったものである。

「日本事情」科目は、細川（2000）の議論に代表されるとおり、1990年代のポストモダンの思潮から、「日本事情」科目に内包される「文化」観の問い直しや、「文化」という概念が持つ「本質主義³」に対する異議申し立てを始めとした、議論の多様化の影響を受けてきた。2000年代からは、言語教育とアイデンティティに関する広範な議論が進められる中で、シティズンシップ（citizenship）を支える教育の必要性が主張され（細川，2012）、「文化リテラシー」を育成するための実践と研究を目指す動きへと議論が発展してきている。そのため、現在、日本国内の日本語教育機関では、「日本事情」科目が開講されず、「ビジネス日本語」科目、「就職支援」科目に置き換わるという現象が見られる（三代，2015）。

その一方で、中国で日本語を専攻する大学生にとって、「日本事情」科目は、現在でも開講頻度が非常に高い科目である。それは、中国教育部（日本の文部科学省に相当）により、学ぶことが期待される内容を示した指導要領（大綱）⁴が存在し、その中に「日本事情」科目に関する内容が明記されているからである。見城ほか（2015）でも述べられているように、中国における「日本事情」教育は、中国人学習者の「日本」イメージの形成に少なからぬ役割を果たすため、学習者のニーズを踏まえた上で、学習者が実践的な知識⁵を身に付

¹ 現在、大学や学年に応じ、「日本概況」、「背景知識」、「日本社会文化」などの複数の呼称が使用されている。本稿では、後述する中国教育部による指導要領（大綱）における「日本の歴史、地理、経済、風俗などを扱うべき」とされる科目を総称し、「日本事情」と統一した上で表記する。

² 筆者は、2012年から、河北省保定市、上海市、北京市の併せて3地域の4年制大学に外国籍教師として勤務し、「日本事情」科目のほかに「日本語会話」「日本語作文」といった科目を担当してきた。

³ ここで言う「本質主義」とは、上野（2001）が述べているように、「本質」というものが実存し、それを根拠に「客観的なアプローチ」が可能であるとする認識論と存在論の組み合わせを指す。

⁴ 指導要領には、基礎段階（大学1、2年生）および応用段階（大学3、4年生）の二種類が存在し、平均的な授業時間数や開設すべき授業の内容、具体的な到達目標、語彙や文型のリストなどが掲載されている（教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組，2000-2001）。

⁵ 言語教育のコミュニケーション能力別のレベルを示す国際標準規格のひとつとして、CEFR（ヨーロッパ共通

けるための授業を提供することが必要である。

2. 問題意識

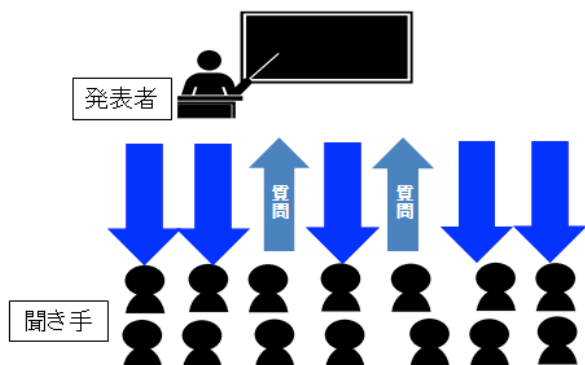


図1 従来のパワーポイントを用いた調べ学習の発表

筆者は、2014年2月から2015年7月にわたり、中国の大学・大学院の日本語学科に在籍する中国人学習者計76名を対象に「日本事情」科目を担当してきた。当初、学習者に「調べ学習」の成果を発表してもらう際には、「パワーポイント」による発表を求めてきた。

しかし、発表を聞く中で、聞き手である他の学習者を意識せず、難解な言葉を注釈なしに使ったり、声の大きさやスピードといったパフォーマンスの部分に注意が及ばなかったりする学習者が多く存在することがわかってきた。また、質疑応答の時間を設けても、授業時間の制限から、発言者が限られ、どうしても、発表者による一方向的な流れができてしまった。聞き手をより意識し、互いに学び合えるような「日本事情」科目の発表形式について、再考するようになったのは、筆者のこの経験がきっかけである。

筆者自身が学術発表を経験する中で、思い至ったのが「ポスタープレゼンテーション」を期末の「調べ学習」の発表に導入するということであった。導入の狙いとしては、「集めたりソースからポスターを作成し、学習者同士がインターアクションを行う中で、よりよいプレゼンテーション形式について考えてもらう点」、また、「パフォーマンス面にも注意を向け、わかりやすく情報を伝える方略について、学習者同士で考えてもらう点」、さらに、「少人数による対話の機会を重ね、学習者それぞれが持つ知識や経験を共有してもらう点」が挙げられる。これらの狙いから、この活動は、「仲間といっしょに学ぶことによって、人と人との社会的な関係を築き、自分の考えを検討し視野を広げ、さらには自分自身を発見していく学習（館岡，2007）」を目指すという筆者が採用する日本語教育学における「協働学習⁶」の概念と重なるものだと考えられる。

3. 研究背景

「協働⁷」の概念が中国の教育界へ導入され始めたのは、1980年代のことである。その際

参照枠）が挙げられる（Council of Europe, 2001）。筆者が考える「日本事情」科目で扱う「実践的知識」とは、CEFRの中に記載されている「世界に関する知識」、「社会文化的知識」といった叙述的知識を主に指す。

⁶ 実践を記述する際に留意すべきなのが、「協働学習」が柔軟性、可変性を持ち、無数の具体性がありうるものであると考えられる点である。例えば、館岡（2005）のように「創造的な学び」への期待もあれば、学習内容の形式面、内容面に対する内省の深まりへの期待（金，2008）も存在するなど、実践者が「協働学習」を取り入れる狙いにより、具体的な実践の様相も、実践者による評価も異なってくるのである（中山，2013）。

⁷ 「協働」には、ほかにも「協同」、「協調」、「コラボレーション（collaboration）」、「コーポレーション（cooperation）」などいくつかの表記や類義語が存在し、研究分野や立場により、指す概念が異なることも珍

には、さまざまな名称⁸に翻訳され、紹介が行われた。1990年代になると、その教育観や、学習者の発達、教育活動のプロセスが注目され、2000年以降になると、現場の実践を記述した研究もより注目されるようになってきている（朱・林・池田・館岡，2014）。

現在、中国の日本語教育分野において、外国語教育理念の転換と日本語教育の急速な発展を基に、学習者に対する教育の質をいかに高め、いかにハイレベルな人材を育成できるかが、中国の各大学における課題となっている（趙・林，2011）。この課題に応えるために、教育目標、授業方法、教師の教育能力も含め、多方面からの見直しが迫られており、このような流れの中で、教師による一方的な解説、説明に終始しがちな従来型の授業方法に替わる新たな教授法への模索が進められている。

池田・館岡（2007）においては、「協働（collaboration）」の主要概念として、「対等」、「対話」、「創造」、「協働のプロセス」、「互惠性」が挙げられている。この概念を基に、日本語教員養成課程を持つ中国の大学院の一部においては、「協働学習」の概念を基にした授業実践を記録した朱・砂川（2010）のような研究が行われてきた。特に、近年は、「協働」の概念を根底に置いた日本語教師の養成・研修に関する理論や「協働学習」の実践を包括的に整理した朱・林・池田・館岡（前掲）のような研究が登場するなど、「協働」、「協働学習」をキーワードとした研究活動は、盛り上がりを見せている。

4. 研究目的

本研究では、「ポスタープレゼンテーションという授業実践を通し、学習者に起こった『気づき』、『学び』とは、どのようなものなのか？」という研究設問を設定したい。そのために、発表後に課題として、学習者に提出を求めた発表のリフレクション（振り返り）の記述を基に、その「気づき」、「学び」を明らかにすることを目指す。また、筆者が授業内外で起きた出来事を漏らさず記録した「フィールドノート（佐藤，2002）」を基礎資料として利用する。なお、この「フィールドノート」を基に、筆者が観察した学習者の発表中の様子についても、併せて記すことにしたい。その上で、76名の学習者の中から、他の学習者には見られない発表の工夫を行った3名に注目し、その「気づき」、「学び」の詳述を行う。

5. 実践概要

ポスタープレゼンテーションを行う上でのテーマとして、筆者は「みんなに伝えたい日本の〇〇」を選択した。また、「〇〇」の部分には、学習者が興味を持っている日本に関する

しくない。また、杉江（1999）によれば、日本の学校教育分野では、既に大正期の小学校に、集団目標を設定する上で、「協同」の概念を持った教育論が存在していたことが示唆されており、日本語教育における「協働」や「協働学習」の理論は、教育学など他分野で蓄積されてきた議論の影響を受けてきたと言えよう。

⁸ 例として、「協働学習」、「合作学習」、「小組学習」、「同伴学習」が挙げられる。

る内容であれば、どのような内容でも許容した⁹。なお、学習者には、事前に書面で発表の詳細や流れを提示した上で、2週間程度の準備期間を設けた。

表1 発表の概要

テーマ：「みんなに伝えたい日本の〇〇」	
実施クラス	中国の大学の日本語学科に在籍する学習者76名。大学2年生(19+16+12名)、大学院修士1年生(29名)、計4クラス。 (2014年5月、2014年12月、2015年5月に実施。)
授業数	週一回の授業(100分)を大学2年生は2回、大学院修士1年生は3回利用。
分量	5分程度で発表できる量。タブレット端末などの電子機器、資料の持ち込み可。 大学2年生⇒ポスター(A3サイズ)1枚以上。 大学院修士1年生⇒ポスター(A3サイズ)3枚以上。
発表の注意事項	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が興味を持っている内容について発表する。 ・自分の問題意識を明確に聞き手に提示する。 ・聞き手を意識し、内容をわかりやすく伝える。 ・引用を行う際は、必ず出典を明記する。

発表の概要は、表1の通りである。発表当日は、発表を担当する学習者一人ひとりがポスターの前に待機し、「聞き手役」となる学習者に対し、日本語で100分間の発表を行った。発表を担当しない学習者は、「聞き手役」となり、各発表者のポスター発表を聞き、質疑応答に臨んだ。この2つの役割は、授業ごとに交替した。また、「聞き手役」の学習者は、150字~200字程度のコメントシートを書き、発表者に手渡した。

表2 学習者が選んだ発表テーマ(一部)

<p>大学2年生</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本から中国に伝わった「和製漢語」 ・ゲーム「ポケットモンスター」の世界 ・日本の「部活動」が表す青春とは ・日本の「新幹線文化」 ・「名探偵コナン」から学んだこと ・日本の「シングルマザー」 ・「森ガール」 ・日本の女子高生は、なぜ冬でもスカートをはくのか? ・「乙女ゲーム」の世界 <p>大学院修士1年生</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本のお節料理 ・「山言葉」について ・「ご褒美消費」 ・「高等遊民」とは ・太宰治の人生について知ろう ・「イクメン」という日本の男性像 ・日本の職人気質 ・温水洗浄機便座から見る日本の「トイレ文化」 ・日本の「草食系男子」 ・日本の訪中旅行分析：近年のデータを中心に ・ISIL (Islamic State in Iraq and the Levant) と日本の関係

発表テーマは、「日本語学」、「日本文学」、「日本社会」、サブカルチャーを含んだ「日本文化」など、多岐にわたる。特に、修士1年生の学習者の大半は、修士論文の研究テーマの候補を基に、テーマ選択を行っていた。

6. 分析

6.1 学習者のリフレクションから見えた「気づき」、「学び」

次頁の表3は、学習者のリフレクションの記述に見られた「気づき」、「学び」の内容を

⁹ 筆者がテーマ決定の際に、内容面での限定を行わなかったのは、筆者自身が発表内容に関する「線引き」を行うことで、学習者の興味・関心を制限してしまうのではないかという懸念を持ったからである。

まとめたものである。なお、発表中は、筆者も「聞き手役」の学習者と同じように、各発表担当者のポスター発表を回っていった。中には、日本語による説明に熱中するあまり、「聞き手役」の学習者に注意が及ばない学習者も一部存在した。しかし、「まだポスターを読んでいきますから、待ってください」、「もう一度、説明してください」といった言葉を他の学習者から受け取ることで、徐々に「聞き手意識」に注目し、「この言葉はわかりますか」、「ここまで、質問がありますか」などの表現を使う工夫も見られた。また、全ての発表担当者が100分間の発表時間内に、10回以上、日本語による説明を行ったことで、最初は緊張の表情を崩さなかった学習者も、徐々に落ち着いた様子になっていった。

上位概念	表3 学習者の「気づき」、「学び」
ポスター作成	<ul style="list-style-type: none"> ・ポスター作成は、初めてで、新鮮に感じた。 ・最初は、ポスター作りが簡単だと考えていたが、問題意識に沿って、情報を収集し、整理する過程は、予想以上に難しかった。 ・クラスメートのポスターの作り方を自分が発表を行う際の参考にした。 ・データをうまく活用した発表を聞いて、自分も参考にした。 ・参考文献の示し方がよくわからなかった。
パフォーマンス、インターアクション	<ul style="list-style-type: none"> ・聞き手の反応を確認しながら話すことが大切だとわかった。 ・どのように自分の意見を他人に伝えるのか考えることができた。 ・発表者と聞き手の距離が近く、発表の途中でも質問に答えたり、意見を交換したりすることで、新しい発想や以前は気付かなかった問題が出た。 ・日本や世界の問題について、一緒に考えることができて、有意義だった。 ・同じテーマに対し、人によって意見が分かれるのは興味深い。 ・やり取りを通し、内容の魅力が相手に伝わったのが嬉しかった。
発表形式	<ul style="list-style-type: none"> ・100分間の発表は大変だったが、やり抜いたことで、達成感を得た。 ・100分間も日本語を話し続けることは、負担であった。 ・気軽な雰囲気の下で、勉強することができた。 ・友達の発表から新しい知識をたくさん学ぶことができた。 ・自分の好きなことを発表してもいいので、楽しかった。 ・どんな発表が望ましいのか、教師には、具体的な例を示してほしい。

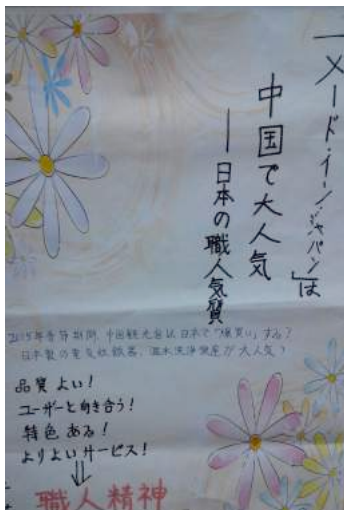


写真1 学習者のポスター例（個人が特定できる部分は、作成者の許可を得て、筆者が削除した）

その一方で、「活動に意義を見出せず、好きではない」という意見や「いったいどのようなポスタープレゼンテーションが『よい発表』なのか?」という問いかけを直接、筆者に

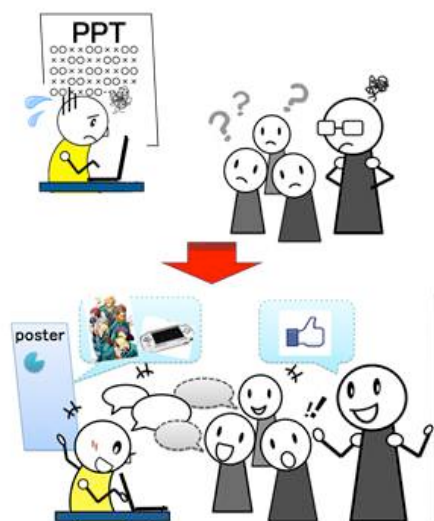


投げかけてくる学習者も少数ながら存在した。このことから、筆者自身もどのような「プレゼンテーション」が「よい発表」なのかを問い直す機会を得た。

6.2 3名の学習者の「気づき」、「学び」の記述

ポスタープレゼンテーションを行った76名の学習者が選んだテーマは、多岐にわたるものであった。そして、ポスターの作り方も電子版のポスターを作成する者から、手書きを選ぶ者までさまざまであった。その一方で、プレゼンテーションの提示の形式の観点から見た際に、他の学習者には見られなかった発表の工夫を行った学習者が存在し、彼らは、多くの「聞き手役」の学習者たちの注目を集めていた。

ここでは、その中から3名¹⁰の学習者（ヨス子さん、へーさん、シェリーさん）に注目し、その「気づき」、「学び」に迫りたいと考えている。なお、以下の3名の学習者には、筆者が本研究の意図を説明した上で、電子メールやWEBチャットを利用し、詳細な内容に関する聞き取り¹¹を行った。その後、内容の再構成を行い、確認を取った上で、データとして活用した。



6.2.1 ヨス子さんの「気づき」、「学び」

ヨス子さんは、大学2年生の女子学生である。「乙女ゲームの世界」と題し、「女性向けの恋愛ゲーム」について発表を行った。発表では、まず、ゲーム画像を取り込んだポスターを利用し、「乙女ゲーム」の定義を示した上で、日本と中国における発展の歴史を説明した。さらに、「乙女ゲーム」が登場した社会的背景について述べるとともに、その経済効果や社会的影響についても具体例を示しながら考察を行った。

発表の最後には、ヨス子さんが最も好きな「うたの

図2 ヨス子さんの「気づき」、「学び」の流れ ☆プリンスさまっ♪という「乙女ゲーム」の動画や画像を自らの手で編集し、5分程度のスライドショーにまとめた上で、タブレット端末で他の学習者に見せるといふ、いわば「乙女ゲーム体験」を取り入れていた。

ヨス子さんは、以前、別の授業でも、「乙女ゲーム」の発表を行ったものの、方法に問題があり、ヨス子さん自身が感じる「乙女ゲーム」の魅力について、十分に伝えることができなかったという。

¹⁰ ここで示す3名の学習者の名前は、いずれも仮名であり、筆者が個々の学習者と「仮名として用いたい名前」を相談した上で、決定したものである。

¹¹ 聞き取りは、「最も気持ちを伝えやすい言語」で答えてほしい旨を事前に伝えた上で、中国語および日本語の両言語で実施した。

「乙女ゲーム」を知ったのは、大学1年生のとき、書店で偶然見たゲームの広告からでした。その美しい世界観に引き付けられ、すぐにその「乙女ゲーム」を買ったのが、そもそもそのきっかけです。もともと小説を読むのが好きだった私は、「乙女ゲーム」を「音の出る読み物」のようなものだと感じ、その魅力に引き込まれていきました。

大学2年生の上半期、「日本語精読」の授業で、3分間の日本語の発表をしなければならぬ機会がありました。そこで、私は大好きな「乙女ゲーム」について、説明することにしました。発表では、ゲームの中だけに出てくる専門的な用語をそのまま使って説明しましたし、そもそも「乙女ゲーム」とは、どんなものなのか例を示さなかったのも、先生やクラスメートは、私の発表の内容が理解できないような表情を見せました。

発表後の先生のコメントは、厳しいものでした。発表のやり方だけでなく、「乙女ゲーム」の存在そのものを否定されたことが、とても悲しかったです。ですから、今回、「ポスタープレゼンテーション」で、テーマを自由に選べる機会を得たことから、「乙女ゲーム」の紹介に再挑戦することにしました。発表の準備期間には、「乙女ゲーム」について、まったく聞いたこともない同級生に「いかにわかりやすく伝えるのか」という工夫に大部分の時間を使いました。そこで、ゲームの画面を録画して、みんなに見せることで、「乙女ゲーム」がどのようなものか、体験してもらおう形を考え出しました。

発表を経験して、一番嬉しかったのは、「乙女ゲーム」にまったく関心がないクラスメートの興味をかきたてられ、「乙女ゲームって面白そうだね」と言ってもらえたことです。今から考えると、「精読」の発表の失敗は、私と先生との「ジェネレーションギャップ」とも関係があったと思います。その先生は、ゲーム機の名前である「PSP」というものすら知らなかったのですから。この経験はつらく、恥ずかしい経験として残っています。

今回の発表を通じて、実際に手を動かして、情報を整理することができました。それに、予想できない質問にどのように答えるかという点で、臨機応変に対応するための表現力が身についたと思います。それから、どうすれば人を引き付ける発表を作れるか考えることができました。この形式は、これまでのありきたりな教育の方法よりも面白いと思います。

6.2.2 へーさんの「気づき」、「学び」

へーさんは、大学2年生の男子学生である。人気ゲーム「ポケットモンスター（ポケモン）」についての発表を行った。発表では、「ピカチュウ」と呼ばれるゲームの代表的なキャラクターに焦点を当て、実際に「ポケットモンスター」のゲームそのものを再生しながら、ポスターの内容の説明を進めていった。特に、「ポケットモンスター」が持つ独特のシ

システムのひとつであるキャラクターの「進化¹²」など、ヘーさんが考えるゲームの魅力について、ゲーム機を片手に語りかけてくれたのが印象的であった。

初めてポケモンを見たのは、小学2年生の時でした。不思議なポケモンの冒険の世界に引き込まれてしまいました。その中には熱血的なバトルもあるし、主人公の成長に関する物語もあり、素晴らしいと思いました。ですので、個人的に「いつかポケモンについて発表するぞ」という考えをずっと持っていましたし、しかも、それを十分に説明できるだけの知識と自信を持っていました。それに、ポケモンはアニメや漫画、ゲームなどの分野に進出しているのだから、共感してもらいやすく、きっと面白い発表になると信じていました。

しかし、もし、ポスターだけで説明するならば、かえって抽象的になってしまいます。そこで、僕はゲームを実演しながら説明しました。説明の部分が終わったら、「まだ、わかってないところがありますか」と聞いて、みんなが理解できるかできないかということをもう一度確認しました。その場で「(クラスメイトがゲームを) やってもいいですか」という言葉を聞いて、彼らにゲームをやってみたい気持ちがあることが分かりました。みんなにポケモンに対する理解をちょっとだけでも深めてもらえたのは、僕にとって嬉しいことでした。

発表するときは、ポスターを見られるから、内容を忘れたにしてもすぐに思い出せます。難しいのはどんな材料を準備したらいいのか、という点にあるんです。お互いに理解し合うためには、語学力が必要です。中国人同士なら大丈夫ですけど、もし、日本人の方に何かを紹介する場合、自分の伝えたい内容を十分に理解してもらおう自信がないです。だから、実演が必要です。つまり、ポスターの説明にとどまらず、実際のもので操作して見せるのが、非常に重要だと思います。

6.2.3 シェリーさんの「気づき」、「学び」

シェリーさんは、大学2年生の女子学生である。「名探偵コナンから学んだこと」と題し、中国でも人気が高い日本の推理アニメ「名探偵コナン」について、A3サイズで5枚のポスターを作成した。これは76名の学習者の中で、最も多い量であった。まず、発表で目を引いたのが内容面で、「名探偵コナン」の中でも、中国の古典である『三国志』や『孫子の兵法』などの内容が登場する場面を中心に据えた上で、シェリーさんが感じる「名探偵コナン」の魅力が複数の角度から語られていた。特に、中国と関連が深い内容を紹介する際には、単に説明だけを行うのではなく、まず、付箋で該当する内容をあらかじめ隠し、「聞き手役」の学習者に、それが中国のどの故事と関連があるのかを考えさせていた。その上で、

¹² 特定の条件を満たすことによってキャラクターの種類が変わる現象のことを指し、人気を集める要素のひとつとなっている。自然界でいう「変態 (metamorphosis)」に近い動きを指す。

付箋をはがし、答えを提示するというクイズ形式が採られており、この点にも、シェリーさん独自の工夫が見られた。

私は小さい時から、生活環境や性格もあって、ひとりで読書したり、冷静に物事を考えたりするには慣れていました。ですから、推理小説やクイズなどが一番好きです。まず、シャーロック・ホームズの小説を読み、小学校の頃からは、日本のアニメが好きな従弟といっしょに「名探偵コナン」を見ていました。作者の青山さんのトリックの作り方が大変巧妙で、物語の中に日本の文化や歴史的な知識が多く含まれており、さらに、ストーリーの中に人々のつながりというものを強く感じました。それに伴い、私自身も「コナン」を深く愛するようになり、もっと「コナン」のことを知りたいと思うようになりました。

中学生になると、家にコンピューターが入り、大好きな「コナン」の日本語版を見ることができるようになり、声優たちの感情溢れる日本語の魅力に感動しました。それも私が日本語を学ぼうと思ったきっかけのひとつです。

発表を準備するにあたって、最初は、みんなが「推理アニメ」というテーマに興味を持っているのかわかりませんでした。ですから、「コナン」の魅力を伝えるためには、みんながよく知っていることと関係がある内容を選びねばならないと考えました。

作者の青山さんは、中国の文学を鑑賞した経験があり、特に『三国志』が好きなので、何度も『三国志』の知識を使って、「コナン」の事件の構図を組み立てました。「コナン」のテーマは、医学、スポーツ、伝統芸能など、各方面に広く及んでいます。みんなが知っている内容なら、理解しやすく、共感を持って見てもらえるだろうと考えた私は、まず、発表で扱う内容を選んでいきました。

やはり、みんなに理解、共感してもらおうという強い願いを持っていたので、できるだけ面白く、目を引く方法で紹介したいと考えました。そこで、内容の各部分をクイズにして、みんなに答えてもらう形、そして、全体的としては、「ミステリー列車」に乗って、私と旅をしながら、「コナン」について理解を深めてもらう、という発表形式にしました。このようなクイズ形式を採用すれば、みんなは集中して、考え、話し合うことができ、楽しんでもらえるだろうと予想し、準備を進めました。

実際に、みんながクイズに頑張って答えようとしたり、私の説明に対して、質問をいっぱい出してくれたりしたことからも、みんなが私のプレゼンテーションに関心を持ってくれたのを感じました。そして、「内容が豊富で、いろんな知識も含めて、勉強になった」とか、「クイズの形が面白くて、目が離せない」とか、「シェリーさんが『コナン』について、そんなに多くのことを知っているとは思わなかった。本当に『コナン』が好きなんです」といった評価をもらうことができました。

プレゼンテーションから学んだのは、「みんなのために」という考えです。自分が強く

興味を持っていることを、どのようにみんなに紹介すればいいのかを考えた準備期間だけでなく、実際にプレゼンテーションをやってみて、みんなの注目を浴びて、楽しく過ごして、共感してもらおうという経験を得たことで、「みんなのために」内容を選んで、ポスターを作るのが一番重要だと、より強く感じました。



写真2 活動中の学習者の様子

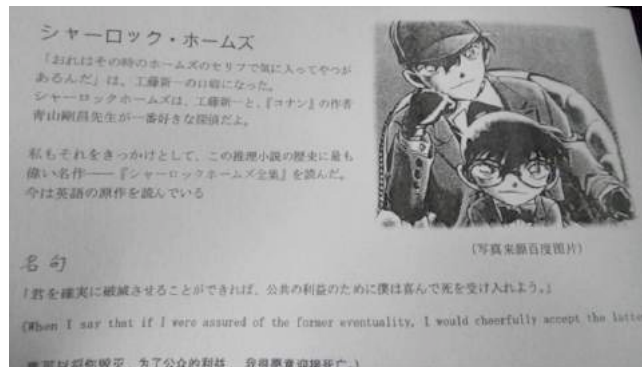
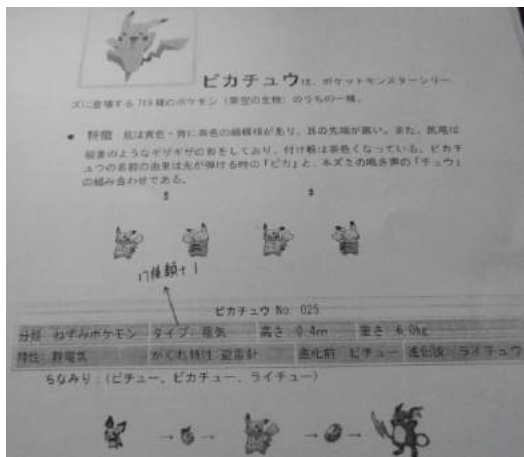


写真3 へーさん（左上）、シェリーさん（それ以外の2枚）が作成したポスターの一部

7. 考察

学習者のリフレクションの記述に加え、筆者自身が学習者とのやり取り、そして、学習者同士のやり取りの観察を行い、見えてきたものとしては、「インターアクションの頻度が、パワーポイントによる発表と比べ、増加した点」、「説明や質疑応答の際に、日本語から中国語へのコードスイッチング、パラフレーズが起こり、聞き手の理解を補う行為が観察された点」、「『聞き手意識』が注目され、表現上の工夫にも関心が集まった点」、「実践の改善について、学習者が教師（筆者）に方向性を提示したことで、教師は実践の在り方を問い直した点」の4点が挙げられる。授業の担当者でもある筆者にとって、特に4点目の内容は、この実践を導入する前には、考え得なかったことであり、学習者の言葉から、一人の教師としても、「気づき」、「学び」を得た。以上の点から、ポスタープレゼンテーションを通じ、学習者間だけでなく、教師と学習者の間でも協働的な学びが促されたと考えられる。

今後の課題としては、発表時間の目安である5分を大幅に超える説明を行ったり、中国語による説明に頼りきりになったりする一部の学習者への指導方法の再検討が挙げられる。

この点に関しては、学習者が活動の意図を見失わないために、教師が考えるプレゼンテーションの目的や方法論を継続的かつ明確に学習者に示すことが重要であろう。なによりも、よりよいプレゼンテーションの在り方を学習者と教師がともに考えていくことが大切なのではないだろうか。

また、3名の学習者、ヨス子さん、へーさん、シェリーさんがそれぞれ自らの言葉で語っていた「みんなに実際に見てもらおう、やってもらおう、考えてもらおう」という「学び」から伺える「体験」の重要性は、決して学習者一人だけで実現されたものではなく、クラス全体で構成されたものである。それでは、学習者や教師がこの「体験」をより良いものにしようとする意識を共有するためには、何が必要なものであろうか。それは、「学びの仕掛け」とも言えるものを作り出せるかどうかにかかっていると筆者は考えている。それこそが、今後、ポスタープレゼンテーションの活動をより充実させる上での「カギ」となるだろう。

日本語教育は、二つのパラダイムシフトを経て、現在、「自律学習」と「協働学習」を目指す「第3のパラダイム」にあるとされる（佐々木，2006）。中国の日本語教育現場においても、「協働」の概念は広がりを見せつつあるものの、実際に「協働学習」を体験したことがある日本語教師や日本語学習者は、まだまだ少数であると言わざるを得ない。「協働学習」について、今後も中国をフィールドに実践研究を続けていくことは、結果として、現場で奮闘する日本語教師たちに実践例を提供することになり、日本語教師の教育能力の向上に効果が期待できる。このことは、ひいては、中国の日本語教育全体の向上にもつながっていく。それは、現場の日本語教師が教育能力を向上させることで、最も利益を得るのは、その教師の授業に参加する学習者だからである。

したがって、本研究のように、具体的な実践の記述を進めていく研究は、いわば、中国の日本語教育の質的向上をいかに実現するのかという問題の基となる、『『教育現場のローカルな知』をどのように『インターローカルな知』へと発展させるのか（館岡，2015）」という課題を追い求め、その解決の一助となり得る可能性を持っていると筆者は考えている。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 上野千鶴子（2001）「構築主義とは何か：あとがきに代えて」上野千鶴子編『構築主義とは何か』pp. 275-305 勁草書房
- 金孝卿（2008）『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房
- 教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組（2000）『高等院校日語專業高年級階段教学大綱』大連理工大学出版社
- 教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組（2001）『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』大連理工大学出版社
- 見城悌治・三村達也・中嶋英介・菅田陽平（2015）「現代中国における大学生に対する『日本事情』ニーズ調査」『国際教育』8, pp. 51-76 千葉大学国際教育センター
- 国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状：2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 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. 259-283 アルク
- 佐藤郁哉（2002）『フィールドワークの技法：問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社
- 朱桂栄・砂川有里子（2010）「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容について：活動間の有機的連携という観点から」『日本語教育』145, pp. 25-36 日本語教育学会
- 朱桂栄・林洪・池田玲子・館岡洋子 曹大峰・林洪総主編（2014）『日語協作学習理論与教学実践』高等教育出版社
- 杉江修治（1999）『バズ学習の研究：協同原理に基づく学習指導の理論と実践』風間書房
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ：日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 館岡洋子（2007）「日本語・日本語教育を研究する 第33回 ピア・ラーニング」『国際交流基金 日本語教育通信』59号 国際交流基金
<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/033.html>

- 舘岡洋子 (2015) 「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦：『日本語教育学』としての自律的な発展をめざして」舘岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門：学習・教師・教室をいかに描くか』 pp. 3-26 ココ出版
- 趙華敏・林洪 (2011) 「教学理念の変遷对中国大学日本語教育的影響」『日語学習与研究』4, pp. 64-74 对外経済貿易大学
- 中山亜紀子 (2013) 「話し合い活動の「成功」の裏にあるもの：実践者の振り返りと学部留学生たちの言葉から」『言語教育実践イマ×ココ』創刊号, pp. 96-109 ココ出版
- 細川英雄 (2000) 「崩壊する『日本事情』：ことばと文化の統合をめざして」『21世紀の「日本事情」：日本語教育から文化リテラシーへ』2, pp. 16-27 「日本事情」研究会
- 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる：言語文化教育学思想と実践』ココ出版
- 三代純平 (2015) 「『ことば』『文化』、そして『教育』を問い直す」神吉宇一編著『日本語教育学のデザイン：その地と図を描く』 pp. 77-100 凡人社
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge:Cambridge.

Promoting a multicultural perspective in Japanese English language higher education: A Native American Story

Floyd H. Graham III

Kansai Gaidai University

As the Japanese population steadily continues to decrease and age, revolutionary changes are occurring throughout the country. Although the political leadership continues to resist calls for relaxing its policies on immigration, among business (see Nippon Keidanren, 2008) and other government leaders (see Yoshida, 2015), there is an increasing realization that immigrants may play an important and necessary role in sustaining Japan into the future. Hidenori Sakanaka, former head of the Justice Ministry's Tokyo Immigration Bureau, is more dire in his prediction, claiming, "only immigrants can save Japan" (Repeta and Roberts, 2010). Moreover, Japan's influential and powerful business lobby, the Japan Business Federation (Nippon Keidanren) has acknowledged in several policy papers the necessity of bringing skilled professionals from abroad to help maintain Japan's competitiveness as well as send Japanese students overseas to become more globally minded (cited in Takenaka, 2012, p. 38). In "An Economy and Society That Responds to the Challenges of a Declining Population" they also suggested that "the role of social integration policies will be important in building an environment where Japanese and foreigners can understand each other's cultures and customs, and live without difficulties in local communities."

As society approaches this cultural crossroads, and Japan attempts to produce a more global citizenry, multicultural studies in English education might never have been more essential. What follows is the rationale and explication of a module on Native American studies that can be integrated into university classrooms focusing on English for Academic Purposes (EAP) in preparation for study abroad opportunities and in line with the aims and needs of present day Japan.

Internationalizing Japan

With an eye on increasing this globalization and internationalization of Japanese society, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in 2012 reaffirmed a need to cultivate a “zest for living” in Japanese youth. At the turn of the 21st century, the Central Council for Education studied numerous educational models for a recommendation on reforms into the future. In 1998, they issued a report “To Cultivate Children’s Sound Minds that Develop a New Era”, placing the concept of “rich humanity” as the heart of the “zest for living.” According to the MEXT White Paper (2002), the Central Council listed six attributes of “Rich Humanity”. Among them were:

a conscientious mind to value justice and fairness; a fundamental sense of ethics to cherish life and to respect human rights; willingness to make a social contribution and consideration for others; and a tolerance of living together with others and of the heterogeneity.

At the same time, MEXT (2015) has enlisted three initiatives to support the internationalization of universities: the Project for Promotion of Global Human Resource Development, the Global 30 Project, and the Re-inventing Japan Project. The Global 30 and Re-inventing Japan Projects objectives are to diversify Japanese institutions of higher learning and the coursework offered, in part by increasing the numbers of international students, while also encouraging and funding study abroad endeavors. The Project for Promotion of Global Human Resource Development, on the other hand, “aims to overcome the Japanese younger generation's ‘inward tendency’ and to foster human resources who can positively meet the challenges and succeed in the global field, as the basis for improving Japan’s global competitiveness and enhancing the ties between nations.”

Global Education

In the interest of producing “Global Human Resources” in Japan, Yonezawa (2014) illustrates how current governmental and business policy is encouraging, among other ideas, the pursuit of study and career opportunities abroad for Japanese youth to acquire a globalized “currency”, while also highlighting challenges still facing society. Nevertheless, an onward plod towards the internalization of

Japanese society persists. Certainly immersive experiences overseas can bring a plethora of cross-cultural proficiencies by their very nature. Because much of global competence is dependent on having language skills to be able to communicate with people around the world, university English classrooms, particularly ones utilizing content based instruction (CBI), provide an ideal setting to encourage this “outward” viewpoint.

Banks (1992) depicts global education as “help(ing) students develop cross-cultural competency in cultures beyond (their) national boundaries and to acquire the insights needed to recognize that all peoples living on Earth have highly interconnected fates” (p. 25). A number of concepts are said to be central in this pursuit including intercultural competence, global awareness, global literacy and world-mindedness. Schuerholz-Lehr (2007) provides good working definitions for these terms, but they all revolve around the notions that, along with a certain language aptitude, students develop a critical awareness and appreciation of cultural difference, knowledge and understanding of issues beyond national borders leading to a recognition of a shared and interrelated humanity, and a worldview that uses the global community as a reference point, not one’s own. The most crucial aspect, however, seems to be intercultural sensitivity.

Building on Bennett’s (1993) developmental model of intercultural sensitivity (DMIS), Hammer, Bennett and Wiseman (2003) established an Intercultural Development Inventory (IDI) based on three orientations towards this so-called ethnorelativism: acceptance, adaptation (requiring empathetic consideration) and integration. “By discriminating differences among cultures (including one’s own), and by constructing a metalevel consciousness, people with this worldview are able to experience others as different from themselves, but equally human” (p. 425).

While coursework steeped in global issues and cross-cultural understanding is likely an effective curriculum strategy, it, however, skips a first more fundamental methodology: lessons in multiculturalism. As Diaz (1992) notes, “multicultural literacy is a precursor to global literacy” (p. 9).

Multicultural education, with its emphasis on social justice, tolerance and acceptance is a natural foundation for any teacher whose goal is cultivating the ideals needed in honest, attentive, and respectful global interactions.

Multicultural Education

Multicultural education has many derivations, but originates in attempts by teachers and administrators in the United States to address rapidly changing demographics, while also providing more inclusive instruction attuned to the diversity in the school system and the necessity for a more tolerant approach to pluralism in mainstream society. Yet clues from its pedagogy can be used to inform English language university teachers in Japan on methods to assist in accomplishing similar goals.

The National Association for Multicultural Education describes multicultural education as "...a philosophical concept built on the ideals of freedom, justice, equality, equity, and human dignity...(where) students must critically analyze oppression and power relations in their communities, society and the world" in order to participate in and affect social change. It seeks respect for cultural difference and promotes the value of heterogeneity in wider society in order that all students acquire the necessary behaviors and understanding to coexist amongst diversity (Banks, 1991, p. 25). In early childhood classrooms, Gomez (1991) cautions, however, against an overemphasis of other cultures as being patently different to avoid creating a "we" versus "they" duality. He writes, "Children who are not able to identify with another culture because of exotic differences will often feel superior or inferior to the culture" (pg. 2). Gomez promotes the uniqueness of one's own culture as well as others through studying about groups of people with distinct existences and perspectives and who have equally contributed to humanity in various ways. He enjoins, "In order to change people's oppressive ways, we must learn about oppression" (p. 4). Within models of multicultural education is also one that advocates for human rights. This practice "teaches students to respect the rights of individuals so that they can better practice their own rights (the first steps toward moral competence and social responsibility). The

ethics of human rights attempt to transcend the values and norms of all societies and cultures with the intent of allowing people to practice their own cultures without violating the rights of others with whom they may or may not share cultures” (Garcia, 1992, p. 166).

Although the tenets of multicultural education were cultivated in integration imperatives in the United States, recently it has been adapted into other Southeast Asian countries like Malaysia (see Ngang, Abdullah & Abdullah, 2010) and Indonesia (see Lubis, Embi, Yunus, Wekke & Nordin, 2009) to prepare those students for their globalized roles and responsibilities within them. Over the last nine years in my university classes in Japan and in preparation for eventual study abroad, I have been incorporating and refining similar lessons on Native Americans to further my students on their journey to becoming more globally literate and tolerant of the “other”. What follows are some lesson ideas and resources I have found valuable for helping me achieve these objectives.

Studies in Native American Histories

Integrating studies of indigenous cultures into language teaching practice is not new. For example, Barfield and Uzarski (2009) give numerous ideas for basic and advanced English classrooms based on a variety of peoples and their cultural traditions. With MEXT’s call for increasing internationalization of university curricula, there now exists a better opportunity to fuse these types of lessons into programs. In my humanities-based, EAP courses, blended learning utilizing movies, documentaries and internet sources is employed with mini-research projects, essay and reflection writing, and in-class discussions, to not only prepare students for eventual and successful endeavors of study abroad, but also the mindset to become more open and tolerant individuals.

Getting Started

An explication of culture is usually an important first step in any exposition of peoples, and mine begins with discussion about culture, where and how it is learned, why it changes over time and

the sub-cultures (or co-cultures) within it. Perhaps first engendering responses to the simple question “What makes you Japanese?” can be an initiation into the constructs of culture. Students can recognize important aspects of their own culture, glean how it has evolved and identify forces acting upon it to yield shifts over time. We then start our exploration of Native Americans with a brainstorm or mind map, placing the word Native Americans/Indians in the center. This activates any prior knowledge, but usually serves to highlight the stereotypes and limited knowledge the students have about them. One student expressed a common opinion, “Before learning about Native Americans, I didn’t know about them, and I had an image that they don’t exist now.” The video “How Hollywood stereotyped the Native Americans” (framesinmotion2007, 2007) is then shown to reveal how stereotypes were formed in society, and to understand how media can be used in ways to influence what we come to consider knowledge. As culture is being defined and initiations to the topic are conveyed over several class meetings, students are concurrently tasked with a research project culminating in a mini-presentation project.

The natural place for a module on Native Americans to begin is in difference. According to the National Congress of American Indians (n.d.), there are presently 562 federally recognized tribes in the United States. Students are provided a brief list of suggestions, but also websites (see Mitten, 2008 or Strom, 2015) to explore different cultures and asked to sign-up for a topic within a few days. Several students may choose the same one, but this number should be limited to the eventual number of groups that are planned for presentation day. Students are asked to find information on their tribe pertaining to traditional clothing, types of shelters, gender roles, language, artistry, and any other information they can find to “identify” a member of that tribe. They are also required to include the present population, along with their pre-contact population and homelands, a brief history of important tribal events, and any “famous” tribe members. Students are provided maps of the United States to help them identify geographical regions of the country. On the day of presentations, students are placed in groups with other students whose tribes come from disparate regions of America, (these areas include the Great

Plains, eastern woodlands, the southeast, the southwest, and western coastal areas among others) to help them understand the diversity of the peoples who originally inhabited the United States. As one student commented “Before I study about Native Americans in the class, I did not know about them at all. At first, I thought Native Americans is one group, so I was surprised that there are many different tribes in Native Americans.”¹ The importance of beginning here is also reflected in another student’s statement “At first I had stereotypical image that they paint on the face and wear fethers, and I didn’t know anything about them.”

In class, students are broken up into prearranged groups of about five people and given approximately five minutes each to explain their tribe to the other members. They are encouraged to use their iPhones, tablets or any other means that can provide audio or visual assistance. Finally, I collect a short summary of their work, with a required list of citations. Ultimately, these mini-presentations serve as an occasion to carry out research, explorations of plagiarism and the importance of citations, commence their understanding of finding reliable and relevant resources (and how perspective influences the information contained within them), and to give casual, informational presentations, in addition to providing them insight into the varieties of the American Indian tribes.

A Text and Movie

With this unit, I continue on a pattern set out by Summerfield and Lee (2006): learn the background information of a movie which helps to illuminate the perspective informing the picture, watch the movie, and finally discuss the history of the people. My student’s paper-based TOEFL scores range from 485-540, and, while I use and highly recommend this text, one should be warned that it is not geared towards English language learners and requires ample scaffolding. I do this in the form of comprehension and discussion questions with students cooperating on discovering the answers together.

¹ All student comments are included as they were received. The slight grammatical mistakes in this one and those that follow have not been corrected.

Although the section on Native Americans (pp.1-26) is concise and instructive, there is a plethora of information readily available and easily discernable on the Internet that could be used in its stead. What follows are suggestions for a number of historical events in ensuing lectures or class explorations. But first, the movie.

Summerfield and Lee (2006) utilize *Smoke Signals* (Rosenfelt, Estes & Eyre, 1998), a film written, coproduced, directed, and with major roles acted by Native Americans. The significance of this movie is, obviously, the perspective from which it is told, which yields an exposé that breaks from typical Hollywood stereotype and portrays Native Americans in ways that they are rarely seen on the big screen. As one student noted, “When I saw the movie, *Smoke Signals*, my thoughts about Native Americans was largely changed.”

History Calls, History’s Call

Certainly the long history of Native Americans in the continent makes any selection of key events a somewhat random one. This section, influenced by Summerfield and Lee’s keen recommendations, provides a basic idea of ones I have arrived at after modifications made over the last nine years. History is broken into two segments, the first generating both an awareness into and empathy with their struggles from first contact through the periods of removal and reservations, and the second focusing on the end of armed conflict, moving into assimilation and eventually in self-government and current issues.

Early History and Segregation

In the first part, students are again assigned “quick” research projects on a number of topics and are required to bring a brief summary and citations of their work to class with the teacher acting merely as participant, guide, and moderator. Topics range from the Pueblo Revolt—giving a sense of early Spanish missions and struggle—Manifest Destiny, the Indian Removal (or Dawes) Act of 1830, the

Trail of Tears, the California Gold Rush from 1848-1855, which transformed the west coast, the General Allotment Act which further robbed Indians of almost 2/3 of their reservation lands, and finally the Wounded Knee Massacre—also known as the final “battle” of the Indian wars. In particular, and at a time when the wording in Japanese text books (Yoshifumi, 2014) is being “revised” by government commissions, a comparison of the Native American’s representation of it as a “massacre” compared with how it was commonly portrayed in history as a “battle” presents an excellent opportunity to show how terms can be used to shape and influence our perceptions of history. In class, students are placed into groups with others who share their topics and compare, contrast, and discuss them. This initial collaboration allows them to see what others have focused on in these particular events, but also to add anything they may have missed; they decide together which information is most important. They are also assigned a different number while in these first groups and, once they have checked their information with each other, move to the next numbered group to confidently teach their classmates about the events they researched. Using the 8-part DVD series 500 Nations (Grossman, Sonne & Leustig, 1995), the teacher finally brings these events “to life” by playing the concordant short vignettes from this comprehensive documentary.

Changing Course into the 1900s

Students also commence their 20th century explorations of assimilation, sovereignty and other current issues with a similar research project. Their topics are the Urban Relocation Program initiated in 1952, the Occupation of Alcatraz from 1969, Trail of Broken Treaties Caravan in 1972, Indian Self-Determination and Education Act of 1975, Indian Child Welfare Act and American Indian Religious Freedom Acts of 1978, and finally the Gaming Regulatory Act of 1988. The same student arrangement occurs in the classroom and is supplemented by the teacher with selected DVD footage from the two-program series *Indian Country Diaries* (Blythe & Cornsilk, 2006), and the companion website of the same name which highlights the complexity of the resulting Pan-Indian identity, casinos and the fight

for self-determination. The Occupation of Alcatraz and Trail of Broken Treaties Caravan underline the importance of activism and how it brings awareness, while discussion of laws can reveal why they were necessary (for example, explaining about Indian Boarding Schools) and how change in American society gradually starts to occur.

Wrapping Up

There are a number of ways to finish this journey into Native American affairs. Teachers would probably be remiss if they did not mention continued controversies over racist nicknames (e.g. the National Football League's Washington Redskins) and mascots and geographical place names. I also like to assign a final essay asking students to compare and contrast the present-day situations of the Lakota people on the Pine Ridge Reservation as portrayed in Aaron Huey's TED talk (2010) "America's native prisoners of war," and Diane Sawyer's contentious investigative report for ABC News "A Hidden America: Children of the Plains" (CanupawakpaDakota, 2011). Not only can students further scrutinize perspective here, but this essay also encourages recognition that the Native American story and struggles endure and persist.

In our last class on the topic I like to revisit culture and review what we have learned. Cloze exercises using the scripts and audio from Native American stories on the Public Broadcasting System (PBS) website Circle of Stories (2002-2004) can be used for this purpose; I especially like "Rabbit's Wish for Snow". While one can focus on language with this exercise, it is also a good opportunity to explain the importance of oral traditions and endangered languages. Finally, students are asked to write personal reflections on this module while Native American music is played in the background. They share these with other members in the class and are encouraged to voice any comments and/or lingering questions. Upon completion of this unit of study, students have consistently shown that they have gained valuable study skills along with a body of knowledge helping them to come to question power relationships and to recognize our common humanity.

Conclusion

According to the Institute of International Education's (2015) *Project Atlas*, of the 69,869 Japanese students studying abroad from 2013-2014, 60.3% were engaged in a humanities related field. Coupled with MEXT's attempts at internationalizing higher education in Japan, it is evident that EAP university coursework would benefit from a focus turned towards indigenous issues. With numbers of foreign visitors at all-time highs and importing labor looming on the horizon, the advantages for society of an infusion of multicultural education is also just as palpable. After nine years of refining the above component of my classes based on the feedback of my students, I would like to let them have the final words:

"Through topic of Native American, I knew that I have been living without notice. My idea against the world that we're living was changed completely. Before I learned this topic, I though I have nothing to do with Native Americans...Why can't people get along with or respect each other?"

"The fact shamed myself because I did not know at all. Before our study, I thought it's history and now, people are living peacefully... Thus, this topic made me think deeply about the fact in the past and present, human rights and studying history."

"As I get information about them, I got ashame of not knowing about them so far... Throughout learning this topic, I noticed that there are mount of things I don't know and also I can't care. It's a waste of my life."

"It is likely to be impossible to share the same thinking and a sence of value by all human beings because we all have different perspectives. However, I think that if people are easily influenced, it also means that it is possible to influence them away from actions based in unfairness."

"...at first I was not interested in others' history... (but) knowing nothing is like a crime."

"Before learning Native Americans, actually I do not understand why we have to learn it and I was not interested in it, especially history of someone... Why do they have to be discriminated against although they are the same human beings... this problem should be discussed around the world."

"We have to change our world by ourselves."

"I think children need to learn about them deeper at school, and governments should be harder to save them. The bottom of those tragic facts is lack of knowledge about Native Indians. If people had knowledge or they tried to know them, they may didn't have prejudice for Native Indians and they could avoid to happen tragic history and war."

“I suppose that to learn about ‘native people’ in each countries can help us to understand the fundamental spirit...also, coincidentally, it can teach us our history and how our descendants lived, which might be clue for us to know about what to keep and what to change.”

“Before I learned about Native Americans, I did not really care or know about them...(the world is unfair. However, if we care and know about others, we can change the world better.”

“I didn’t know anything about Native American, so I just judged them by my point of view. After I learned their histories, lifestyles, and cultures I really thought I was foolish that I had prejudiced against them...If people all over the world acquire knowledge of Native Americans, I think many people will begin to put ideas into action in order to change their life. I will begin with telling the history of them to my family.”

References

- Banks, J. A. (1992). Multicultural Education: Nature, Challenges, and Opportunities. Pp. 23-37 in Carlos F. Diaz (Ed.), *Multicultural Education for the 21st Century*. Washington D. C.: National Education Association.
- Barfield, S.C. & Uzarski, J. (2009). Integrating Indigenous Cultures into English Language Teaching. *English Teaching Forum*, 47 (1): 2-9. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ923442.pdf>
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Blythe, F. (Executive Producer), & Cornsilk, C.P. (Producer/Director). (2006). *Indian Country Diaries* [Motion Picture]. USA: VisionMaker Video.
- CanupawakpaDakota. (2011, Nov. 11). *Children of the Plains* [video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=GACcBe9Be58>
- Circle of Stories (2002-2004). Retrieved from <http://www.pbs.org/circleofstories/>.
- Diaz, C. F. (1992). Introduction. Pp. 8-11 in Carlos F. Diaz (Ed.), *Multicultural Education for the 21st Century*, 9. Washington D. C.: National Education Association.
- framesinmotion2007. (2007, Oct. 31). *How Hollywood stereotyped the Native American* [video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=_hJFi7SRH7Q
- Garcia, R. L. (1992). Educating for Human Rights: A Curricular Blueprint. Pp. 166-178 in Carlos F. Diaz (Ed.), *Multicultural Education for the 21st Century*. Washington D. C.: National Education Association.

- Gomez, R. A. (1991). Teaching with a Multicultural Perspective. *ERIC Digests, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED339548>
- Grossman, R. & Sonne, L. (Co-producers), & Leustig, J. (Director). (1995). *500 Nations* [Motion Picture]. USA: Warner Bros.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27: 421-443.
- Huey, A. (2010, September). *Aaron Huey: America's Prisoners of War* [Video file]. Retrieved from http://www.ted.com/talks/aaron_huey
- Institute of International Education. (2015). *Japan's Student's Overseas* [Data File]. Retrieved from <http://www.iie.org/en/Services/Project-Atlas/Japan/Japans-Students-Overseas>
- Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2012), *Special Feature 1: Toward Implementation of Educational Rebuilding FY2012*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201201/detail/1344908.htm
- Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2002), *White Paper*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_023.html
- Knight, J. (2003), "Interview with Jane Knight", *IMHE Info*, No. 1, p.2.
- Lubis, M. A., Embi, M. A., Yunus, M. M., Wekke I., & Nordin N. A. (2009). The application of multicultural education and applying ICT on Pesantren in South Sulawesi, Indonesia. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 6(8):1401-1411.
- Mitten, L. A. (2008). *Native American Sites*. Retrieved from <http://www.nativeculturelinks.com/indians.html>
- Moehle, A. (2012). *Integrating Global Competence into the Japanese University Curriculum*. Paper presented at The Asian Conference on Education 2012: Learning and Teaching Through Transformative Spaces, Osaka University. Nagoya: The International Academic Forum.
- National Congress of American Indians. (n.d.). *An Introduction to Indian Nations in the United States*. Retrieved from http://www.ncai.org/about-tribes/indians_101.pdf
- National Association for Multicultural Education (2015). Definitions of Multicultural Education. Retrieved from http://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php
- Ngang, T.K., Abdullah, A.C. & Abdullah, M.N.L.Y. (2010). Professional Principal Training Related to the Implementation of Multicultural Early Childhood Education in Malaysia.

International Journal of Education, 33 (2):86-97. Retrieved from <http://wseas.us/e-library/transactions/information/2009/29-554.pdf>

Nippon Keidanren (2008). An Economy and Society That Responds to the Challenges of a Declining Population. Retrieved from <https://www.keidanren.or.jp/english/policy/2008/073.html>

Olsen, C. I. & Kroeger, K. R. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5 (2):116-137.

Repeta, L. & Roberts, G.S. (2010, November 29). Immigrants or Temporary Workers? A Visionary Call for a “Japanese-style Immigration Nation”. *The Asia-Pacific Journal*, 48-3-10. Retrieved from http://japanfocus.org/-Glenda_S_-Roberts/3450/article.html

Rosenfelt, S. & Estes, L. (Co-producers), & Eyre, C. (Director). (1998). *Smoke Signals* [Motion Picture]. USA: Miramax.

Schuerholz-Lehr, S. (2007). Teaching for Global Literacy in Higher Education: How Prepared are the Educators? *Journal of Studies in International Education*, 11 (2):180-204. DOI:10.1177/1028315307299419.

Strom, K. M. (2015). *WWW Virtual Library-American Indians*. Retrieved from <http://www.hanksville.org/NAresources/indices/NAations.html>

Summerfield, E. & Lee, S. (2006). *Seeing the Big Picture: A Cinematic Approach to Understanding Cultures in America*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Takenaka, A. (2012). Demographic Challenges for the 21st Century: Population Ageing and the Immigration “Problem” in Japan. *Anthropology & Aging Quarterly*. 33 (2):38-43. <http://dx.doi.org/10.5195/aa.2012.52>

Yonezawa, A. (2014). Japan’s Challenge of Fostering “Global Human Resources”; Policy Debates and Practices. *Japan Labor Review*, 11 (2), 37-52. Retrieved from http://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2014/JLR42_yonezawa.pdf

Yoshida, R. (2015, November 25). Japan’s immigration policy rift widens as population decline forces need for foreign workers. *The Japan Times*. Retrieved from <http://www.japantimes.co.jp>

[/news/2015/11/25/national/politics-diplomacy/japans-immigration-policy-rift-widens-population-decline-forces-need-foreign-workers/](#)

Yoshifumi, T. (2015, April 27). The Abe Government and the 2014 Screening of Japanese Junior High School History Textbooks. *The Asia-Pacific Journal*, 13-16-2. Retrieved from <http://www.japanfocus.org/-Tawara-Yoshifumi/4312/article.html>

The case for a Japanese undergraduate student: A case of a Japanese university student who studied abroad

Ayaka Kurata

National Defense Academy of Japan

Introduction

Academic approaches to learners' errors have changed over the years. According to behaviouristic views of language learning, language learning errors are caused by inference from a learner's first language (L1). Therefore, within a behaviourism framework, contrastive analysis (CA) was developed as a method to identify learners' errors. Furthermore, learners' errors were thought to be predictable, so pedagogy in second or foreign language classrooms was drawn from data examined via CA. However, it turned out that not all the learner's errors were caused by L1 transfer. Consequently, CA lost ground to error analysis (EA). In EA, learners' errors are viewed from two perspectives. First, like the behaviouristic perspective, errors are the result of L1 interference. Second, errors are caused during learners' language development. Thus, analysing learners' errors is a useful resource for measuring learners' language proficiency and drawing pedagogical conclusions in language classrooms.

The aim of this essay is to analyse a Japanese learner of English to measure the learners' language proficiency and draw future pedagogical conclusions. In this study, the EA method will be applied to analyse the learner's language abilities. The first section provides a broad theoretical framework for interpreting the learner's language in this study. The next section presents the details of the study: the data and discussions of the data. Within discussions of the data, the subject's language errors will be presented in linguistic categories. Finally, suggestions will be provided concerning the subject's future development in the target language.

The Contrastive Approach and EA

Analysing a learner's language is crucial in measuring the development of the learner's second or foreign language acquisition. One notable theory for examining learners' languages is a mentalist account of EA, which was largely supported in the sixties and seventies. Even though this method was strongly criticised because of "its total reliance on errors" (Gass and Selinler, 2008, p.104), it is still recognised as a useful method for measuring the accuracy of a learner's target language (Ellis, 2008).

Before the emergence of EA, behaviourists' accounts of CA had been supported up until the

sixties, although CA has also been criticised during these period had been criticised in the field of second language acquisition. This form of analysis still provides a useful resource for researchers and teachers for predicting learners' errors and determining what should be covered in classroom activities. In this essay, CA will be applied as a methodological approach; therefore, it is worth looking at the concepts and problems related to this analysis.

According to behaviourists' views of language learning, older learning habits impacted learning new habits (Johnson, 2008). Prior knowledge of learning was thought to interfere with learning new habits (Ellis, 2008). In the case of second language learning, it was assumed that the linguistic system of a learner's native language affected the learner's ability to acquire the target language. These effects are known by the psychological term "transfer". There are two types of transfer: positive and negative transfer. Positive transfer (also known as facilitation) occurs when identical linguistic systems exist between the learner's native tongue and the target language, while negative transfer (also known as interference) occurs when there are differences between the learner's native language and the target language (Ellis, 2008). Therefore, CA was developed based on the notion of transfer to identify similarities and differences in linguistic patterns between a learner's first language (L1) and second language (L2) or target language (TL). Lado (1957) states that "those elements that are similar to the [learner's] native language will be simple for him, and those areas that are different will be difficult" (p.2). Furthermore, Lado suggested the CA hypothesis to explain the causes of learners' errors, assuming that learners' errors occur as a result of negative transfer. In other words, it was believed that "errors were largely the product of negative transfer brought about by linguistic differences between the [mother tongue] and the [target language]" (Ellis, 2008, p.52). The primary purposes of CA are 1) to provide information about the causes behind learners' errors and 2) to provide teachers with information about which areas of the target language are necessary to teach to learners (Ellis, 2008). Learners' errors, therefore, were considered predictable. According to CA, if an English learner of Japanese makes an error when using an article, it is assumed that this error was caused by negative transfer from their L1. As the Japanese language does not have an article system, CA suggests that this learner should be taught the English article system (Gass and Selinker, 2008). However, CA was replaced by EA in the sixties on the empirical grounds that "many of the errors predicted to occur by a CA did not in fact occur"; moreover, "some errors that were not predicted to occur did occur" (Ellis, 2008, p.52). Richards's (1971) study introduced four types of errors that were not influenced by a language learner's L1: "over-generalisation", "ignorance of rule restrictions", "incomplete application of rules", and "false concepts hypothesized" (p.206). In his essay, Richards called his method of analysing the study data a non-contrastive approach. As shown in Richards's study, errors had two main causes: errors

influenced by a learner's L1 and errors caused in the process of L2 or target language learning. As a result, EA supplanted CA in the field of applied linguistics in the 1970s. Although the major problem with CA was attributing learners' errors to the negative transfer of L1, the idea that errors were caused by L1 transfer was inherited by EA.

After the criticism of behaviourists' views of errors, a mentalist view of errors was formulated to identify, describe, and explain learners' errors; this view was later developed to investigate how languages are learned (Ellis, 2008). The approach was called EA, and its initial purpose was "to discover and describe different kinds of errors in an effort to understand how learners process second language data" (Lightbown and Spada, 2013, p.43). Unlike behaviourists' accounts of errors whereby errors were perceived as bad behaviour, mentalists perceived errors as traces of the learning process. Corder (1967) claims that learners' errors are significant in three ways: 1) For teachers, learners' errors can be used to measure learners' progress in learning their target language and to determine what aspects of the target language should remain to be learnt; 2) For researchers, these errors provide useful resources concerning how second or foreign languages are learnt; 3) For learners, these errors provide opportunities to discover the mechanisms of their target language. By knowing the mechanisms, learners can use their errors to develop their language abilities. In short, EA is a beneficial approach that seeks to improve learners' learning of target languages. In addition, as Gass and Selinker (2008) acknowledge, the "goal was clearly one of pedagogical remediation" (p.103). The procedure for EA, according to Corder (1974), involves five steps:

- 1 Collection of a sample of the learner's language
- 2 Identification of errors
- 3 Description of errors
- 4 Explanation of errors
- 5 Evaluation of errors (cited in Ellis, 2008, p.46).

The processes involved in each of these five steps will be explained in detail in the next section and will be supported with relevant references.

Five Procedures for EA

1 Collection of a sample of the learner's language performance

There are three broad factors that should be considered when collecting data: the sample size, the language sample, and the learner's background. The size of the sample may be divided into three categories: a massive sample, a specific sample, and an incidental sample. As Ellis (2008) claims, the benefit of an incidental sample is that "it is possible to compare and aggregate the results of relatively small-scale studies in order to construct a general picture" (p. 71). In this study, data were

collected using incidental sampling. In the language sample, "medium" (i.e. oral or written), "genre" (e.g. in the forms of conversations and essays), and "content" (i.e. the material the learner used to collect the data) are all elements that should be considered. Regarding the learner's background, the learner's language level (e.g. elementary or intermediate), environment (i.e. in what environment data are collected) (Ellis, 2008, p.47).

2 Identification of errors

To identify errors, it is important to define "error" and to develop a procedure for identifying errors. Errors are identified through comparison with norms. As such, the difficulty arises when establishing norms. To determine what constitutes an error in oral production, Corder (1967) chose to define the concept of an error by clarifying the notion of mistakes and errors. Mistakes are "errors of performance"(p.167), whereas errors occur because of a lack of linguistic knowledge. To identify errors, utterances of a learner are compared with utterances of a native speaker (Ellis, 2008).

3 Description of errors

According to Ellis (2008), a "description of learner errors involves specifying how the forms produced by the learner differ from those produced by the learner's native-speaker counterparts. It focuses on the surface properties of learner utterances" (p.60).

4 Explanation of errors

This step is the most crucial part of EA: "Explaining errors involves determining their sources in order to account for why they were made" (Barkhuizen & Ellis, 2005, p. 62). At this stage, sources from psycholinguistics, sociolinguistics, and epistemics or discourse structure should be used (Barkhuizen & Ellis, 2005). Barkhuizen and Ellis (2005) explain each of these sources below.

Psycholinguistic sources concern the nature of the L2 knowledge system and learners' difficulties using it in production. Sociolinguistic sources involve matters like the learner's ability to adjust their language in accordance with social contexts. Epistemic sources concern the learner's lack of world knowledge, while discourse sources involve problems in the learner's ability to organise their information into a coherent text (Barkhuizen & Ellis, 2005).

Richards (1971) identified three types of errors: interference errors, intralingual errors, and developmental errors. Interference errors refer to errors caused by differences between L1 and L2. Intralingual errors refer to errors that occur within the target language itself. Developmental errors refer to errors where learners hypothesise the rules of L2 using their limited knowledge of L2.

5 Evaluation of errors

"Error evaluation involves determining the gravity of different errors with a view to deciding which ones should receive instruction" (Barkhuizen & Ellis, 2005, p.67). There are four aspects to consider at this stage: selecting errors, deciding on the criterion, preparing for error evaluation, and choosing judgments.

The Study

The purpose of this study is to analyse the learning development of a Japanese learner of English who joined a study abroad programme. The research deals with errors interfered from the subject's L1 and errors caused in their development of L2. The errors were analysed using the EA approach and were presented within linguistic categories: phonological and grammatical errors. Following the implementation of EA, information about the subject is presented, data collection is discussed, and data are analysed and discussed.

The Subject

The subject of this study was a 19-year-old undergraduate Japanese student who was studying English literature and joined a one-year study abroad programme in the United Kingdom (UK). She had previously studied English for 11 years in Japan. To familiarise herself with the academic environment prior to the commencement of the academic year, she completed a six-week pre-session course in a language school attached to the university. Five months prior to arriving in the UK, she achieved International English Language Testing System (IELTS) band 5.5, which was the exact score that she needed to enrol in the SA programme. She had various opportunities to use English in classroom contexts in Japan; however, she was not accustomed to communicating in English—specifically listening and speaking—outside a classroom.

At the time I interviewed the subject, she had already been in the UK for four months. She had lived with four Japanese students and one Chinese student for six weeks during her pre-session course and had lived with one Japanese undergraduate student and three Chinese undergraduate students during the academic year. At university, she took some classes from the gender studies programme and one English language class that was designed to help international students to develop their English competence. Besides academic activities, the subject joined a university club called the 'Japanese society' where native and non-native speakers of Japanese gathered. Although she had opportunities to communicate with non-native speakers of Japanese, she often spoke with her Japanese friends and non-native Japanese speakers who wished to practice their Japanese. Her only experience in a completely English-speaking environment was during her stay with her British

host family over Christmas break.

Data Collection

Data were collected using an audiotaped interview that lasted one and a half hours. I asked the subject to perform three narrative tasks; the difficulty of the tasks gradually increased. Task one consisted of an oral presentation where the subject was asked to give information about her reason for coming to the UK and her experiences in the UK. Task two consisted of a different oral presentation where the subject was asked to retell a story of a TV programme that she had watched shortly prior to the interview. Task three consisted of a third oral presentation where the subject was asked to discuss an issue that she had heard from the news. In each case, no advanced planning time was given.

Data Analysis and Discussion

The data will be presented using two linguistic categories: phonology and grammar. To measure the subject's language competence, data will be compared to a standard British English, which is known as Received Pronunciation. Concerning phonology, I will compare Japanese and English sound systems in the text below to identify the subject's phonological performance errors. Phonetic signs are presented using the International Phonetic Alphabet, and phonetic sounds are presented using the *Oxford Advanced Learner's Dictionary*.

Phonology

The phonological errors made by the subject during the interview were mainly attributed to L1 transfer. She had difficulties pronouncing certain vowels and consonants that do not exist in the Japanese sound system. There are only five basic phonemes—/a/, /e/, /i/, /o/, and /u/—and no diphthongs in the Japanese vowel system (Okada, 1991). Conversely, in the English vowel system, there are seven short and five long vowels (i.e. Received Pronunciation) (Roach, 2004). Figure 1 shows vowels of standard Japanese, and Figure 2 shows vowels of English (i.e. Received Pronunciation).

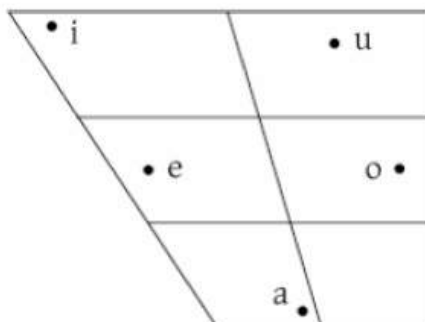


Figure 1. Standard Japanese Vowels (Okada, 1991, p.94)

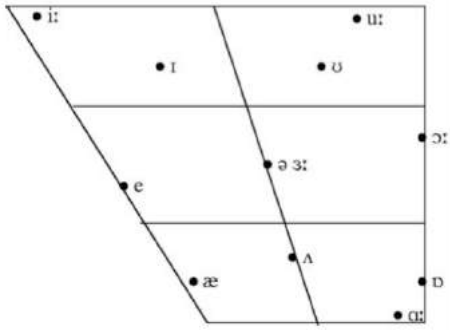


Figure 2. Received Pronunciation (RP) Pure Vowels (Roach, 2004, p. 242)

As Nishikori (2007) points out, some Japanese speakers of English who cannot discriminate between or produce certain English vowels resort to using their own L1 vowels instead of L2 vowels (p.4). Figure 3 presents the range of Japanese vowels (i.e., /a/, /i/, /u/, /e/, /o/) that have been substituted for English vowels.

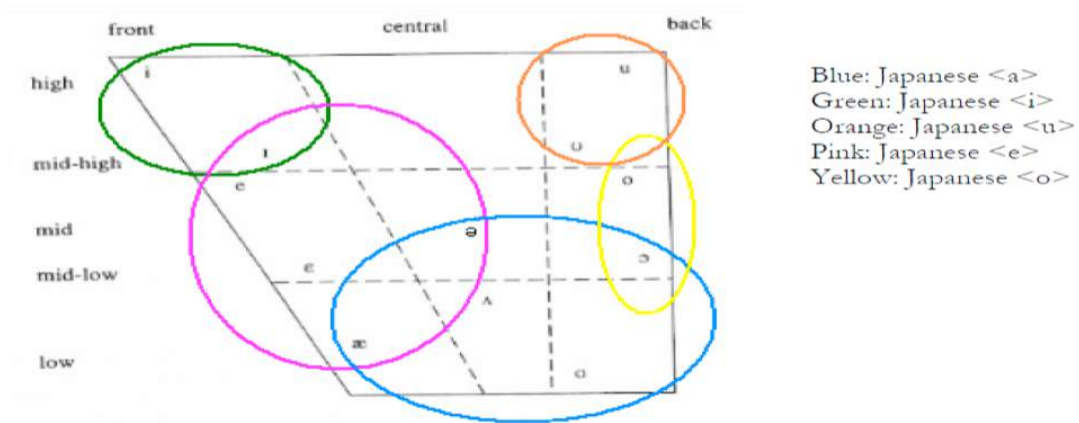


Figure 3. English Vowels with Japanese Vowel Range (Nishikori, 2007, p.5)

The subject in my study used the Japanese vowel system to pronounce English words, as shown in Figure 3. For example, the word 'stuff' was pronounced /staf/ rather than /stʌf/, 'ride' was pronounced /laid/ rather than /raɪd/, and 'study' was pronounced /stady/ rather than /stʌdi/. Similarly, 'Birmingham' was pronounced /bamiŋam/ rather than /bɜ:miŋəm/ and 'Japan' was pronounced /dʒapan/ rather than /dʒə'pæn/. In addition, 'recommend' was pronounced /reko'mend/ rather than /rɛkə'mænd. The Japanese vowel sound of /a/ was adopted to pronounce the English vowels /ʌ/ and /ə/, and /o/ was adopted to pronounce /ɔ/. As the subject did not correct her pronunciation when producing utterances, it can be concluded that she could not distinguish the Japanese vowel system from the English vowel sound system. In this sense, she was influenced by her mother tongue. One noticeable example of L1 transfer occurred when she pronounced the word 'Asian'. Instead of pronouncing it as /eɪʒən/, she pronounced it as /aʒan/, which is the same as the Japanese pronunciation.

The influence of L1 was also traceable in the subject when she produced certain English consonants that do not exist in the Japanese sound system. When she pronounced words that contain an /r/ sound, such as 'really' and 'ride', she adopted /l/ instead of /r/. Table 1 provides a list of words that contain /r/ sounds but are pronounced as /l/ sounds as produced by the subject during the interview.

Words	Correct pronunciation	Incorrect pronunciation
Really	/'rɪəli/	/'leali/
Ride	/rʌɪd/	/laɪd/
Release	/rɪ'li:s/	/lɪ'lis/
Realise	/'rɪəlʌɪz/	/'lɪalɪz/
Brand	/brʌnd/	/blʌnd/

Table 1. List of Word Pronunciation where /r/ is pronounced /l/

This type of error is commonly produced among Japanese speakers of English (Aoyama et al., 2004; Goto, 1971). Likewise, the subject showed difficulty pronouncing the /θ/ sound. Although she intended to use the word 'think' /θɪŋk/, she pronounced the word sink /sɪŋk/ instead.

The subject's mispronunciations of English words can lead to confusion in meaning. The following two transcriptions are an example of the kind of errors collected from the interview. A is the English pronunciation in broad phonetic script, and B is the subject's performance in broad phonetic script:

1. I rode a horse.

A: ʌɪ rəʊd ə hɔ:s ||

B: ʌɪ led a hɔ:s ||

As shown in B, the subject mispronounced the words 'ride' and 'horse'. Given that Japanese speakers of English may be influenced by their L1, /led/ can be interpreted as the past form of the word 'read'. Given the Japanese vowel ranges, /hɔ:s/ can be interpreted as 'hose'. Her utterances can be interpreted as 'I read a hose'. The following is another example:

2. All the stuff is discounted.

A: ɔ:l ðə stʌf ɪz dɪs'kaʊnted ||

B: ɔ:l ðə stɑ:f ɪz dɪs'kaʊnted ||

Instead of pronouncing /stʌf/ as in A, the subject pronounced /stɑ:f/ as in B. Focusing on only phonology here, her utterances can be interpreted as 'all the staff is discounted'. It is not easy to

understand what the subject really meant to say without inferring meaning from a situational context. Such mispronunciations are therefore likely to lead to misunderstandings.

Grammar

The subject's major grammatical errors related to the misuse of articles, nouns, and verbs. Regarding articles, omissions and misuses of 'the' and 'a' commonly occurred during the interview. According to Richards (1971), these features are common errors in non-native speakers of English and may be considered developmental errors. First, the misuse of articles is a common type of error made by English learners. This type of error is subdivided into five categories: omission of 'the', usage of 'the' instead of zero article, usage of 'a' instead of 'the', usage of 'a' instead of zero article, and omission of 'a' (Richards, 1971). The subject frequently made four types of errors according to Richard's classification. Table 2 below shows the subject's errors in her article usage.

1. Omission of 'the'	(a) Before a country with a plural name	– In UK students start to discuss each other ...
2. Use of 'a' instead of Ø	(a) Before abstract nouns (b) Before adjectives	– I need a knowledge ... – Their relationship became a very good
3. Use of 'a' instead of 'the'	(a) Before 'same'	– They have a same aim.
4. Use of 'the' instead of 'a'	(a) Using the + noun for a general concept	– * I rode on the horse. (*Not a specific horse but horses in general)

Table 2. The Subject's Errors in her Use of Articles

The Japanese language does not have a system for distinguishing 'a' and 'the'. Consequently, Japanese learners of English tend to have difficulties in distinguishing between them. It was challenging for the subject to distinguish between the use of 'the', 'a', and 'zero articles'. For example, the subject omitted the use of 'the' before a country with a plural name during her interview; she made this type of error one out of five times. In addition, when she correctly used the word 'the' before the words 'United Kingdom', she slightly decreased the speed of her speech. This suggests that she was still learning to use 'the' before the plural name of a country.

The data reveal another grammatical error: the misuse of singular and plural nouns. The subject used a mixed form of singular and plural nouns. For example, she said "I travelled a lot of place in the UK". To use the noun in a grammatically correct way in English, after the unit 'a lot of' is used,

a plural noun must be used. In addition, when she referred to seminars that she completed at university, she used both the singular form 'seminar' and the plural form 'seminars' after the word 'many'. The subject likely knows the rule concerning plural forms of nouns; however, she must be conscious of distinguishing between these two forms. Consequently, her English usage of plural forms of nouns remains at the developmental level.

1. Singular and plural nouns	– After 'a lot of' – After 'many'	– A lot of place – Many seminar
2. Countable and uncountable nouns	– 'A' + abstract noun – 'More' + countable nouns	– A knowledge – *More lectures (*The subject meant to refer to a number of lectures)

Table 3. Misuse of Noun Forms

As Kamermans (2010) explains, "Japanese has no explicit plurals" meaning that native speakers of Japanese flexibly use noun forms in their utterance (p.302). Thus, interference from L1 could be the cause of errors in the subject's use of plural forms of nouns.

In the case of verb forms, disagreements between subjects and verbs, misuses of present and past verb forms, and misuses of the 'verb + ing form' were observed. Table 4 shows the misuses of verb forms.

1. Present and past tenses	– The misuse of past tenses	– I go back ... (*This should be "I went back ...")
2. Singular and plural verbs	– Disagreement between subject and verb forms	– I studies ...
3. Verb + ing form	– Misuse of verb transformations after a verb	– I enjoyed travelled ...

Table 4. Misuses of Verbs

Implications for Future Pedagogy

The subject showed good uses of direct speech in the interview, especially concerning grammatical regulations. Using direct speech among learners with lower levels of English proficiency often involves a mixture of incoherent tenses and disagreements in the subject and verb form, as it is a

relatively difficult and complex skill. Therefore, the subject's performance indicated that she understands the grammatical rules of direct speech and also possesses the ability to use that knowledge in accurate ways.

The subject often used self-correction by correcting the wrong use of tenses and words during the interview. She clearly made an effort to talk accurately throughout the interview; this implies that she was self-monitoring her efforts to speak accurately. It could be said that she clearly desired to be understood by her audience. However, as Ellis (2005) points out, a learner's involvement in self-correction does not necessarily mean that the learner can accurately speak the second language: "The number of self-corrections does not provide a measure of how accurately a learner uses the L2 but rather indicates the extent to which the learner is oriented towards accuracy" (pp.149-150).

In addition, the subject's utterances were not fluent because of excessive self-correction and occasional pauses. To improve her spoken English skills, the learner must become less involved in self-correction and be encouraged to speak more fluently.

References

- Aoyama, K., Flege, J.E., Guion, S., Akahane-Yamada, R., & Yamada, T. (2004). Received Phonetic Dissimilarity and L2 Speech Learning: the Case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. *Journal of Phonetics*. 32, 233-250.
- Barkhuizen, G., & Ellis, R. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5(4), 161-170.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd ed.). New York; London: Routledge.
- Goto, H. (1971). Auditory Perception by Normal Japanese Adults of the Sounds L and R. *Neuropsychologia*. 9, 317-323.
- Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Kamermans, M. (2010). *An introduction to Japanese - Syntax, Grammar & Language*. Netherlands: SJGR Publishing.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford: Oxford

University Press.

- Nishikiori, Y. (2007). Pronunciation problems with vowels by Japanese speakers of English: Insights from a contrastive analysis. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 5(2), 17-24.
- Okada, H. (1991). Japanese. *Journal of the International Phonetic Association*, 22(1), 94-96. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (8th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Roach, P. (2004). British English: Received Pronunciation. *Journal of the International Phonetic Association*, 34(2), 239-245.
- Richards, J. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *ELT Journal*. 25(3), 204-219.

The Journal of Engaged Pedagogy
『関係性の教育学』 Vol.15, No.1
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy 『関係性の教育学』 Vol15, No. 1

発行 2016年6月4日
編集・発行 関係性の教育学会
代表者 浅川 和也
事務局 田尻 敦子
大東文化大学文学部教育学科田尻研究室
175-8571 東京都板橋区高島平1-9-1