

ISSN 1349-0206

# **The Journal of Engaged Pedagogy**

『関係性の教育学』

**Vol. 18**

**No. 1**

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

『関係性の教育学』  
第18巻1号 2019年6月2日  
関係性の教育学会  
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy  
Vol. 18, No.1, June 2nd, 2019  
Engaged Pedagogy Association  
ISSN 1347-3964

Copyright 2019 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. 18 No. 1

Contents

**特集：現代社会とレイシズム・排外主義**

現代社会とカジュアル・ヘイト

—「埼玉朝鮮学校補助金再開を求める市民アクション」の報告と考察を通して— . . . . . 1-2  
金 理花（東京外国語大学大学院 博士後期課程）

現代社会における多次的レイシズムを捉える視座：反レイシズム・ソーシャルワークの知見を手がかりに . . . . . 3-9  
宮崎 理（名寄市立大学）

現代社会におけるカジュアルヘイトの事例と背景：社会の中に埋め込まれている無頓着な差別的言動 . . . . . 11-15  
渡辺 雅之（大東文化大学）

地方行政による朝鮮学校就学支援金差別と「官製ヘイト」—埼玉朝鮮学園補助金不支給問題を中心に—  
金 理花（東京外国語大学大学院 博士後期課程） . . . . . 17-26

**投稿論文**

外国ルーツの高校生への教育支援：教師協働への示唆

下島 泰子（東京学芸大学・次世代教育研究推進機構） . . . . . 27-38

大学が地域課題を学ぶ意義を問い直す

畑 正夫（兵庫県立大学）、長岡 素彦（一般社団法人地域連携プラットフォーム） . . . . . 39-49

若者の学びが創出するローカル・ガバナンスの可能性 . . . . . 51-70

石井 雅章（神田外語大学）、陣内 雄次（宇都宮大学）、村山 史世（麻布大学）  
長岡 素彦（一般社団法人 地域連携プラットフォーム）

日本語学習者の物語る力——Taleworlds と Storyrealms—— . . . . . 71-82

佐川 祥予（静岡大学）

いじめ傍観者制止行動を抑制する心理的な要因の検討 . . . . . 83-93

元 笑予（東京学芸大学大学院）

ことばの教育における「深い学び」とは何か——国語科教育の考察を中心に——・・・ 95 - 104

原田 大介 (関西学院大学)

**Transformative Competencies to be Nurtured in Japanese Elementary School Classroom Activities:** Analysis by the OECD Learning Compass 2030・・・ 105 - 118

Hayashi Masami, Sugimori Shinkichi, Fuse Azusa, Yuan Xiaoyu, Shimojima Yasuko

(Tokyo Gakugei University)

**The Significance of Folk High Schools Education in Modern Society**

- Comparative Study in Norway, Sweden and Finland -・・・ 119 - 136

Morita Sachiko (Kochi University)

**How White Educators Can Subvert Dominant Discourses**・・・ 137 - 152

Shawna M. Carroll (Okayama University, Graduate School of Education)

**Teaching to raise critical awareness on language and power**・・・ 153 - 165

Takayuki Okazaki (Kindai University)

## 特集：課題研究 現代社会とレイシズム・排外主義

### 現代社会とカジュアル・ヘイト

—「埼玉朝鮮学校補助金再開を求める市民アクション」の報告と考察を通して—

金 理花

(東京外国語大学大学院 博士後期課程)

本特集は、2018年6月3日に大東文化会館にて開催された関係性の教育学会での課題研究 現代社会とレイシズム・排外主義に関して「現代社会とカジュアル・ヘイト—「埼玉朝鮮学校補助金再開を求める市民アクション」の報告と考察を通して—」で討議された二つの報告とそれに対するコメントを掲載するものである。筆者とともに共同研究者として報告をおこなった渡辺雅之氏（大東文化大学）及びコメンテーターとして発言した宮崎理氏（名古屋市立大学）には報告原稿とコメント原稿をあらためて書いていただき、寄稿していただいた。

この課題研究は、現代社会に蔓延る無頓着（カジュアル）なヘイトスピーチ（差別扇動表現）の背景に潜むレイシズムの構造的問題を捉え、官民一体化した差別意識が興議する社会問題の諸相を明らかにするべく、埼玉県における市民アクション「埼玉朝鮮学校補助金支給再開を求める有志の会」の活動を事例に、レイシズムの克服と真の多文化共生社会の実現への方途を提示しようと試みたものである。

当日は、まず筆者の報告に基づき、埼玉県がおこなっている埼玉朝鮮学園への私立学校運営費補助金停止措置の具体的経過とその問題点に対する考察がおこなわれた。埼玉県が主張する補助金停止の理由が、2011年から現在にかけて学校の財務問題の未解決から拉致問題を筆頭に政治・外交問題の未解決へとシフトしていることを明らかにし、県の措置は補助金の不交付を目的としたムービング・ゴールポストと化しており、政治上の理由を以って朝鮮学校の教育を否定しても構わないというメッセージを公的に発信する「上からの」「官製の」ヘイトスピーチである点が指摘された。

続けておこなわれた渡辺氏の報告では、人々の日常に潜む差別的言動としてカジュアル・ヘイトの事例を取り上げ、市井における差別言動がやがてジェノサイドへと転位してゆく段階的推移について構造的視角からの考察が試みられた。さらに、そのような構造下では、潜在化した差別意識の積みあがりのみならず、上位段階であるヘイトスピーチ、ヘイトクライムの現象化によっても下位段階のカジュアル・ヘイトが強化・補完されるスパイラルな相関関係が生じる点についても言及された。

その後、コメンテーターである宮崎氏から報告に対するコメントと本課題研究における論

点が提示された。二つの報告から浮き彫りになった「上からの」「官による」民族差別と日常に潜在化した差別意識に根差すカジュアル・ヘイトの共犯関係は、異なる次元のレイシズムが相互に共鳴することで構築されたダイナミックな抑圧構造、すなわち多元的レイシズムによって生み出されているものとして捉え返すことが可能であり、そうした視座の先に構想される対抗と克服に向けた多元的な学問・実践への展望とその必然性についても触れられた。

本課題研究の独自性は、行政による民族差別、市井に潜在化した差別意識や現象化するヘイトスピーチなどそれぞれ個別に把握されてきた現代社会の諸問題を、位相を越えて連関する共時的現象として捉え返す研究射程にある。共同研究を進める過程で各氏より寄せられた示唆に富んだ論考は、活動現場に根差した問題意識を拠点とする理論的実践として現代社会のアポリアを穿つ方途を展望する刺激的なものとなっている。充実した議論を提供してくださった渡辺氏、宮崎氏にあらためて感謝を申し上げる。

特集：課題研究 現代社会とレイシズム・排外主義

現代社会における多次的レイシズムを捉える視座

：反レイシズム・ソーシャルワークの知見を手がかりに

宮崎 理 (名寄市立大学)

はじめに

「現代社会とカジュアル・ヘイト：『埼玉朝鮮学校補助金再開を求める市民アクション』の報告と考察を通して」における2つの報告—「埼玉県朝鮮学校補助金支給再開を求める有志の会活動報告」(金理花)、「現代社会におけるカジュアル・ヘイトの事例と背景」(渡辺雅之)—は、日本社会が直面しているレイシズムの実態とそれに抗する実践の一端を明らかにし、レイシズムの克服に向けた議論を促すものであった。本稿では、両報告に対してコメントしつつ、論点整理として、ドミネリ (Dominelli, L.) の反レイシズム・ソーシャルワーク理論を手掛かりに、現代社会における多次的レイシズムを捉える視座を提示する。

1. 社会的排除としての高校無償化制度からの朝鮮学校除外問題

金報告では、埼玉県による埼玉朝鮮学校への補助金不支給問題の概要が紹介され、日本社会に蔓延する朝鮮学校排除・差別を克服するために実践されている社会運動の機能についても論じられた。それに関連して、高校無償化制度からの朝鮮学校除外問題を社会的排除論から考察したい。各地方自治体による朝鮮学校への補助金不支給や減額は相次いでおり、それらは日本政府による高校無償化制度からの朝鮮学校除外に端を発している。ゆえに、無償化制度除外問題を考察することは、各地方自治体で起こっている補助金をめぐると問題をより深く考察することにつながる。

社会的排除とは、「主要な社会関係から特定の人々を閉め出す構造から、現代の社会問題を説明し、これを阻止して『社会的包摂』を実現しようとする政策の新しい言葉」である(岩田 2008 : 12)。類似概念である「貧困」が、経済的な不足のみに焦点を当てる概念であるのに対し、「社会的排除」は経済的な指標に加えて、標準的な生活を維持するために必要な資源の不足や社会への参加に焦点を当てている点に大きな違いがある。

ヨーロッパにおける社会的排除をめぐっては、①社会的包摂政策において排除が生み出されていることや、②社会的排除の原因が、排除されている人びとが主流社会に「適応」しないことに帰されがちであることが指摘されてきた(宮崎 2014 : 45)。

例えば、オブライエン (O'Brien, M) とペンナ (Penna, S.) は、次のように論じている。

ジェンダー、人種、階級、植民地主義の問題が、政治的・経済的サブシステムのインスティテューションに適用されるとき、これらのインスティテューションは、文化的・歴史的なアイデンティティ、身分、期待に満たされているということが明らかになる。排除は、システムの機能不全としてではなく、排除の問題を解決する手段として提供されているインスティテューション (労働市場や福祉国家) という織物に織り込まれたものとして論じることができる。

(O'Brien and Penna 2008 : 89)

こうした議論は、高校無償化制度からの朝鮮学校除外問題に対しても応用可能である。高校無償化制度は、「排除の問題を解決する手段として提供されているインスティテューション」である<sup>i</sup>。しかし、それは同時に、「包摂されるもの／排除されるもの」を分けるインスティテューションであり、朝鮮学校は文字どおり「排除されるもの」として「周縁」に置かれた。このことは、直接的には朝鮮学校児童生徒とその家庭に対する経済的な不利益という結果もたらしている。

さらに、この排除は、朝鮮学校が「正当性を欠く学校」に位置付けられることを意味しており、個人としての朝鮮学校児童生徒と集団としての在日朝鮮人の両方に対して、深刻な長期的かつ過程的な排除をもたらしている。朝鮮学校に通学すること (子どもを通学させること) の自由は、形式的には保障されたままである。しかし、「正当性を欠く学校」として位置付けることは、朝鮮学校に通学すること (子どもを通学させること) を制限することにつながる。

2012年の第2次安倍内閣発足直後、下村博文文科相 (当時) は、高校無償化制度から朝鮮学校を除外する理由として、「拉致問題の進展がないこと、朝鮮総聯と密接な関係にあり、教育内容、人事、財政にその影響が及んでいること」を挙げた<sup>ii</sup>。すなわち、「排除の原因」は朝鮮学校側に帰されたのである。

こうした社会的排除の背景には、植民地主義と結びついたレイシズムがある。日本社会に深く埋め込まれたレイシズムについて、佐々木は次のように述べている。

戦前、戦後の日本の制度が彼らに対して「人種差別」的であり、そのこと自体が社会的事実となってきたことが指摘できる。すなわち植民地期においては、宗主国である文明化された日本 (人) が劣っている朝鮮 (人) を支配しているという前提があり、日常生活でも根本的に非対称的な関係のもと差別が当然視されてきた。この構造は戦後の



「日本人／外国人」の関係と同型である。すなわち「国民」ではない「外国人」が国民と同等の権利を持つのはおかしい、制度的に区別されて当然という見解である。たとえ一時期まで日本人であり、一斉に日本国籍を剥奪したという経緯があっても、「外国人」は「外国人」だという論理である。そして戦前の「宗主国／植民地」は「日本人／外国人」の非対称的な関係にそのままスライドし、日常的な「人種差別」的意識は温存されたまま継続されていく。

(佐々木 2013 : 114-115)

佐々木の指摘を援用するならば、あからさまな植民地支配が終結したにも関わらず非対称的な関係が継続している点において、高校無償化制度からの朝鮮学校除外の問題は、ポストコロニアルな社会的排除である。

## 2. レイシズムの多次元性

レイシズムを捉える視座として、イギリスの反レイシズム・ソーシャルワーク (Anti-Racism Social Work あるいは Anti-Racist Social Work) の理論は有用である。反レイシズム・ソーシャルワークとは、1970年代から1980年初頭に、イギリスのソーシャルワーカーたちがストリートにおける反レイシズムの社会運動に参加したことを契機に開始されたものである。反レイシズム・ソーシャルワークでは、レイシズムは社会的に構築されたものであり、レイシストによるあからさまな言動だけでなく、社会に深く組み込まれた“**Institution**” (制度) として概念づけられてきた。イギリスでは、ソーシャルワーカーが自身の価値観や言動に潜むレイシズムを自覚し変革することの必要性が認識され、ソーシャルワーク教育のカリキュラムの中に、反レイシズム・ソーシャルワークの理論と実践に関する学びが公的に取り入れられてきた (宮崎 2016)。

イギリスのソーシャルワーク研究者のひとりであるドミネリは、レイシズムとは、「優位性と劣位性の観念を中心に構成され、人種によって特徴付けられた二対を作り出す社会関係の規定である。これは、抑圧する者とされる者の相互関係を構成するものである」と定義づけている (Dominelli 2018 : 18)。そして、レイシズムの多次元性に注目し、以下の3つの次元に分けて論じている。

- ① Personal (individual) racism (個人的レイシズム)
- ② Institutional racism (制度的レイシズム)
- ③ Cultural racism (文化的レイシズム)

「個人的レイシズム」とは、「特定のカテゴリーの人びとの尊厳と平等、すなわち人間性

を否定する偏見や否定的態度および活動として、個人によって実践されるもの」である。「制度的レイシズム」とは、「官僚的に正当化された適格基準、公的な権力と権限によって人びとを排除することによって、社会的資源へアクセスする資格を決定する法律や政策、および専門職の日常的な実践」を指す。「文化的レイシズム」は、「人びとと集団の社会的相互作用に強い影響を与える社会的価値観、思想、規範から成り立っており、それらを価値付けるもの」である (Dominelli 2018 : 18-22)。

今日、日本では、排外主義的な団体によるヘイトスピーチのような「わかりやすいレイシズム」が注目されやすい。一方、朝鮮学校に対する排除・差別は、社会問題としてヘイトスピーチほど広く論じられてはいない。それどころか、高校無償化制度からの除外に代表されるような朝鮮学校に対する排除・差別を正当化する言説が、巷にあふれている。渡辺報告が指摘した、「カジュアル・ヘイト」も存在する。一見するとこれらは別のもののようであるが、いずれもレイシズムであり、その次元が異なるに過ぎない。

### 3. レイシズムのダイナミクス

個人的レイシズム、制度的レイシズム、文化的レイシズムは、次元は異なるがそれぞれ独立しているのではなく、相互に関係しあう動的な抑圧構造である。ドミネリは、「レイシズムは、社会的に構築されたものであり、日常生活と専門職による実践の細部に埋め込まれ、交渉しあう 3 つの相互作用的要素 (personal、institutional、cultural) で構成される多次元的な抑圧の形である」と述べている (Dominelli 2018 : 18)。そして、3 つのレイシズムのダイナミクスを、以下のように説明している。

個人的レイシズムは、それを正当化するために、制度的レイシズムを必要とし、それを引き出す。逆の説明をするならば、制度的レイシズムの存在が、人びとが意識することなくレイシスト的なやり方で行動することを可能ならしめているのである。

(Dominelli 2018 : 19-20)

制度的レイシズムは、人種的に劣位であるとみなされている人びとに対する慣例的な言動や、それらの人びとの権力や資源へのアクセスを制限することを、根拠がないにもかかわらず「当然の真実」として覆い隠してしまうものである。このような排除は、排除された人びとが社会の中でうまくいかないことを、彼／彼女たち個人の問題として捉えることを促す。

(Dominelli 2018 : 20)

文化的レイシズムは、大衆的なレイシズムを基礎づけており、個人的レイシズムと制

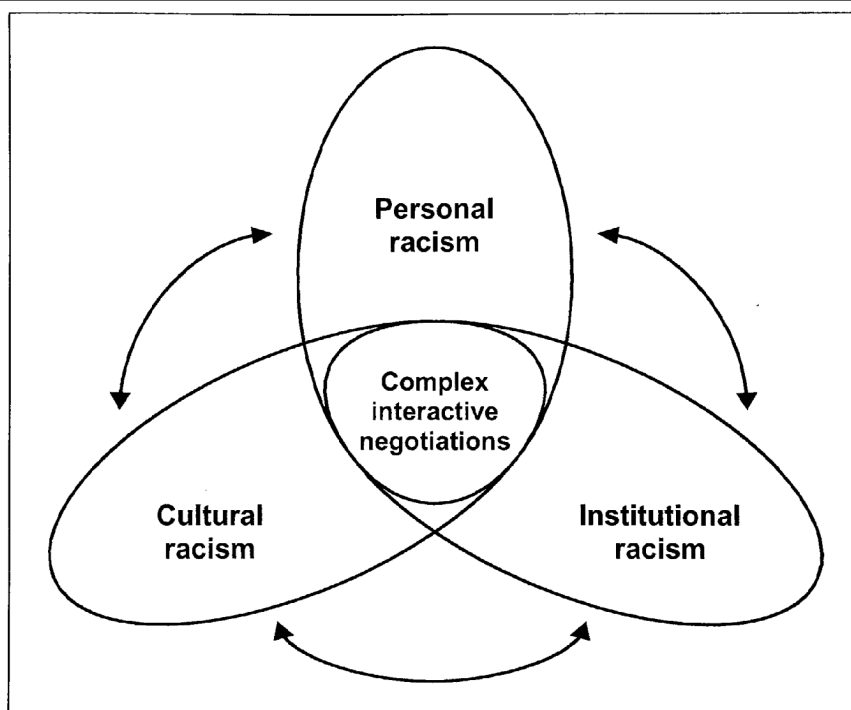


図 1 レイズムのダイナミクス (Dominelli 2018 : 19)

度的レイシズムの両方を強化している。人びとは文化に埋め込まれており、ある人びとを自分たちとは異なるものとして価値付けることを正当化する世界観を構築する際に、文化的レイシズムは動員される。動的な属性の集合としての文化は、類似の特徴を有する人びととの一体感を作り出し、異なる人びととの距離を作り出す。

(Dominelli 2018 : 20-22)

個人的レイシズムのうち、「あからさまなもの」のみに注目するならば、人びとは、レイシストを単なる“bad apples in the barrel”（樽の中の腐ったリンゴ）（Scarman 1981）にすぎないと考えることができってしまう。レイシストを単なる「樽の中の腐ったリンゴ」にすぎないと考えることによって、「自分たちはそれほど腐っていない」＝「レイシストではない」と「安心」できてしまう。いまの日本社会の現状は、このようなものではないだろうか。しかし、「カジュアル・ヘイト」は無自覚的でありながらも、個人的レイシズムの一つの形態である。渡辺報告の意義は、自分たちはレイシストではないと思っている人びとによる日常的な言動のなかにもレイシズムが存在していること、すなわちレイシズムは「特異な人びと」によるものではなく、社会全体の問題であることをあぶり出した点にある。渡辺は、カジュアル・ヘイトとは「社会の中に埋め込まれている無頓着な差別的言動の総称」とであると定義づけている。

多次元的なレイシズムのダイナミクスに注目するならば、それらは交互作用的関係であることが見えてくる。朝鮮学校への補助金不支給のような行政によってなされる制度的レイシ

ズム、あからさまなヘイトスピーチやカジュアル・ヘイトのような個人的レイシズムは互いに影響を及ぼし合い支え合っているのである。

## おわりに

本稿では、「現代社会とカジュアル・ヘイト：『埼玉朝鮮学校補助金再開を求める市民アクション』の報告と考察を通して」における2つの報告の論点整理として、現代社会における多次的レイシズムを捉える視座を提示してきた。レイシズムは、それぞれ次元が異なるものであるが、それらは相互に影響を及ぼし合っている動的なものである。この多次的レイシズムのダイナミクスが、社会的排除を生み出しているのである。

現代社会におけるレイシズムの問題を解決するには、「問題化され難いこと」により深く切り込むとともに、異なる次元のレイシズムを関連付けて捉える視座が不可欠である。そして、レイシズムが多次的で動的なものであるのと同じように、その克服を目指す研究も、多次的で動的なものとして展開していく必要がある。

## 付記

本稿は、2018年6月3日に大東文化会館にて開催された関係性の教育学会での課題研究報告「現代社会とカジュアル・ヘイト：『埼玉朝鮮学校補助金再開を求める市民アクション』の報告と考察を通して」のコメント原稿に副題を付し、加筆修正したものである。

なお、本稿は、JSPA 科研費補助金（「日本への導入を目指した反レイシズム・ソーシャルワーク実践モデルの開発的研究」18K12970、代表：宮崎理）の助成を受けたものである。

## 注

- i 高校無償化制度を実現することの必要性として、2010年当時の民主党政府が挙げた理由は、①教育にかかる費用は社会的に負担すべきである、②教育の機会均等を達成する必要がある、③社会権の保障を実現しなければならない（「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」（「社会権規約」）の社会権規約第13条2（b）「中等教育の漸進的無償化」の留保撤回）の3点に集約される。
- ii 下村博文文部科学大臣記者会見録（2012年12月28日）  
（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/daijin/detail/1329446.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1329446.htm)：2018年6月10日アクセス）。

## 文献

Dominelli, L. (2018) “Anti-Racist Social Work 4<sup>th</sup> Edition”, Palgrave.

宮崎理 (2014) 「ヨーロッパにおける社会的排除概念：ポストコロニアルな議論との関係に

において」『北星学園大学大学院論集』第5号（通巻第17号）：pp.35-47。

宮崎理（2016）「イギリスにおける反レイシズム・ソーシャルワークに関する一考察：実践の社会的背景とレイシズム概念の諸特徴」『旭川大学保健福祉学部研究紀要』第8巻：pp.53-59。

O'Brien, M. and Penne, S. (2008) Social Exclusion in Europe: Some Conceptual Issues, International Journal of Social Welfare, 17(1), pp.84-92, Blackwell Publishing Ltd and International Journal of Social Welfare.

佐々木てる（2013）「近代日本の人種差別と植民地政策」駒井洋監修・小林真生編著『レイシズムと外国人嫌悪』明石書店：pp.103-117。

Scarman, Lord J. (1981) "The Brixton Disorders, 10-12<sup>th</sup> April 1981", HMSO.




特集：課題研究 現代社会とレイシズム・排外主義

現代社会におけるカジュアルヘイトの事例と背景


：社会の中に埋め込まれている無頓着な差別的言動

渡辺 雅之（大東文化大学）


カジュアルヘイトは学術的に定義されている言葉ではなく、広く認知されているわけでもない。もともとヘイトスピーチ(差別扇動表現)を批判し、路上や言論市場でたたかってきた野間易通(C.R.A.C.)や中野晃一(上智大学)らによって、ネット媒体等で使用され、自然に使われるようになった造語である。渡辺雅之や安田浩一らも 2014 年頃から、反差別イベントにおける講演・講座でカジュアルヘイトという言葉を使用し、日常の中に潜む差別問題を指摘している。

 のりこえねっと  
@norikoenet フォローする

【のりこえねっとTV】  
4月25日（水）20時～  
NO HATE TV 第38回「ヘイト・ポメラニアン事件」  
ヘイトスピーチをしまくるほのぼのしたポメラニアンイラストがあぶり出した、カジュアル・ヘイトの間。  
他に「牛久収容所」「昭恵の手紙」等  
スペシャル・ゲスト＝戸田ひさよし

 20180425 NO HATE TV 第38回「ヘイト・ポメラニアン事件」  
ヘイトスピーチをしまくるほのぼのしたポメラニアンイラストがあぶり出した、カジュアル・ヘイトの間。ほか「牛久収容所」「昭恵の手紙」「芝園団地」「オタク差別？ あるかボケ」など。スペシャル・ゲスト＝戸...  
youtube.com

21:27 - 2018年4月23日

 中野晃一 Koichi Nakano  
@knakano1970 フォローする

カジュアル・ヘイトという日本病。  
本当に下卑た国になった。

 友田健太郎/Kentaro Tomoda @Buffalo1999  
ちくま学芸文庫ですら、こんな妙な帯をつけて売上を狙う時代か。

4:49 - 2018年1月5日

日本語圏でカジュアルは日常的、気軽なという意味で使われているが、英語の casual は必ずしもそうした使われ方だけではない。形容詞の場合は、「無頓着な」「臨時の」「偶然の」という意味が生じる。実際の casual の使い方は以下のようなものである。

casual friendship	「軽い友情」
casual mistake	「ふとした間違い」
casual visitor	「思いがけない訪問客」
casual attitude	「気まぐれな態度」
casual inspection	「形だけの調査」
casual meeting	「偶然の出会い」
casual expenses	「雑費」
casual insurance	「災害保険」
casual revenue	「臨時収入」
casual talk	「ため口」

(出典 <http://ネイティブイングリッシュ.biz/entry479.html> )

反差別関係で使用されてきたカジュアルヘイトという言葉は「日常的な」というよりは、むしろ「軽い」「無頓着な」「ふとした」という文脈が強いものだと思われる。よって本課題研究においては、カジュアルヘイトを「**社会の中に埋め込まれている無頓着な差別的言動の総称**」と定義する<sup>1</sup>。特徴としては、あからさまな差別的言辞を伴わないこと、発話者がむき出しの悪意を持っていないこと(または持っていたとしても意図的に表明しない)、しばしば笑いを伴い、ジョークに置き換えられることなどが挙げられる。

よってその言動が差別であるかどうか気づきにくいという側面を持ち、気づいたとしてもそれを批判し、抗議することが難しい空気が醸成される。それゆえに、いわゆる典型的なヘイトスピーチとは異なり、ある意味非常に厄介なものと言うこともできよう。また、カジュアルヘイトはしばしば、**自分と異なる(と思い込んでいる)他者や社会的属性をひとくくり**にすることによって**成立するため、マイノリティの孤立化と社会的分断、ステレオタイプ化を進める**という意味でも看過できない問題を含んでいる。

さて、そもそも差別とは何だろうか。小林(2016)は次のように定義する。

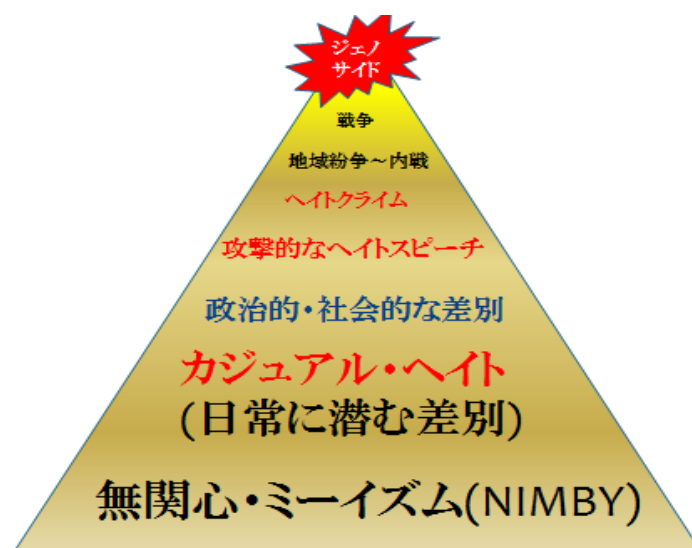
差別とは、差異がある条件のもとで、つまり、ある一定の社会関係(人間関係)のもとで、意図的にレッテルを貼られ、ステレオタイプ化され、排除、忌避、抑圧、攻撃、蔑視の対象とされ、基本的人権や市民的権利が侵害されるなど、社会的な不利益を被る状態のこと<sup>2</sup>。



この場合の差異は、“選択や変更が不可能、あるいは限りなく困難な出自や属性によるもの”に由来するものである<sup>3</sup>。河野(2011)はリベラリズムを解説する中で、正義とは「各人が各人にふさわしいものを得ること」と定義し、等しいものを等しく扱うという意味で公平性や平等性がその本質であるという<sup>4</sup>。ここにあるのは、人権を相互に尊重しあう関係が社会的に担保されているかどうかということである。

これらは言葉で表せば簡単だが、ことはそう容易ではない。例えば大森(2018)は、アメリカにおける黒人差別に端を発した殺人を伴う凶悪なヘイトクライムについて、南部の白人は、頭がおかしかったわけでも、とりわけ残忍だったわけでも（実際に黒人を痛めつけることはあっても、生まれつき誰に対しても暴力をふるう性質であったわけでは）ないと述べている。そして「人種差別をしていたのは、生まれ育った地域を愛し、それまで『当たり前』だった暮らしや流儀を壊させまいとしていた、私たちと同じ『普通』の人間だったのです」と分析する<sup>5</sup>。

確かにヘイトクライムは突然起きるわけではない。池田賢太（弁護士）が「かつて、日本でも関東大震災のときに、朝鮮人に対する虐殺がありました。あの時は、インターネットが無かった。いま、大きな自然災害や、人々が極限に追い込まれるような事態が起こったときに、得体のしれない誰かのメッセージによって、殺戮が始まるのではないかと思うと、生きた心地がしません（「弁護士大量懲戒請求に関するコメント」参照）と指摘するように、次の図のような構造の中で段階を経ながら発生しているのである<sup>6</sup>。



筆者作成, 2018

本課題研究においては、金梨花共同研究者によって、埼玉県朝鮮学校の補助金停止問題の経緯が明らかにされるが、その本質は差別であり、「各人が各人にふさわしいものを得ること(前掲)」ができない社会的不正義の放置である。学校の経営状態云々はとって付けた理由に過ぎず<sup>7</sup>、「拉致問題の解決」や「朝鮮総連」との関係の問題化した県議会付帯決議が

根幹にある。それは、子どもたちには何の責任もない政治的問題を理由に、教育を受ける権利を不当に侵害する差別行為そのものであり、「朝鮮半島にルーツを持つ子どもたちは差別されても仕方がない」という差別の拡大再生産に他ならない。

そして、この付帯決議は一部の極右勢力の働き<sup>8</sup>かけがきっかけとも言われるが、「北朝鮮は危険な(敵)国」、「朝鮮学校は怪しいところ」「反日教育が行われている」、「日本にある学校なのだから日本の制度や文化に合わせるべき」「日本(私たち)の税金を投入すべきではない」など、デマと隣国に対する排外主義を含んだ県民感情-カジュアルヘイトが底流にある。

とするならば、私たちが課題にすべき視座は、「日常の中に「当たり前」にある暮らしや流儀(大森,前掲)に『潜む差別』」を社会構成主義の立場から問題にすることである。本研究ではカジュアルヘイトの事例を次のように分類して提起する。

- ①異質な(もの)を笑う文化としてのカジュアルヘイト
- ②未成熟なまたはフェイク情報の中で生まれるカジュアルヘイト
- ③政治的な意図で作られるカジュアルヘイト
- ④売れるコンテンツとしてのカジュアルヘイト

以上4つは、複合的であり相互に関連しているものであるが、それらに共通する心理的背景(メカニズム)から、日本社会に大きな影響を与えている。

このようなカジュアルヘイトを克服するには次の3つの視点(以下)が必要である。

- リテラシー(ものの見方)を磨くこと
- リアルな経験値を増やすこと
- 共同的な他者関係を構築すること

いずれにしても、差別問題に取り組むことはマイノリティのためだけでない。私たちが住む社会の基本的な構造を組み替えることであり、“異なる他者と共に生きることができる社会-Diversity”をつくるためである。「違いは豊かさ」でありその文脈で構成される社会は、誰にとっても住むに値するパワーのある社会である。

注

- 1) 他者に語る言葉としては「日常に潜む差別」という表現を併せて使用することもある。
- 2) 『最新 差別語不快語』小林健治, 2016, 株式会社にんげん出版, P.27

- 3) SOGI-性的指向、性自認なども含む。
- 4) 『道徳を問い直す-リベラリズムと教育のゆくえ』, 河野哲也. 2011, ちくま書房, pp.50.-51.
- 5) 『MARCH2 ワシントン大行進』解説, 大森一樹, 2018, 岩波書店,
- 6) 下から積み上がる段階的な構造だけではなく、上位段階-ヘイトスピーチ・ヘイトクライムを目の当たりにした時に、下位段階-カジュアルヘイトが強化されるというスパイラルな構造にもなっている。よって、上位段階が発生している場合、路上(現場)での抗議や抵抗も欠かせないものと言えよう。
- 7) 「ムービングゴール」であるという批判を免れることはできない。詳細は「補助金支給を求める有志の会 声明」<https://saitamakorenschool-hojokin-seimei.webnode.jp/> (2018.5.30 確認)
- 8) 例えば弁護士への大量懲戒請求事案の原因をつくった「余命三年時事日記(バックアップ)」には 27 都道府県へそして埼玉県上田知事などへの意見文をオンラインにて寄せた人物の投稿をそのまま記載している。返信があったのが上田知事だけであることを示し、知事の回答全文を掲載している。<https://goo.gl/vEDwXx> (2018.5.30 確認)



特集：課題研究 現代社会とレイシズム・排外主義

地方行政による朝鮮学校就学支援金差別と「官製ヘイト」

——埼玉朝鮮学園補助金不支給問題を中心に——

金 理花

(東京外国語大学大学院 博士後期課程)

はじめに

2018年7月、朝鮮民主主義人民共和国（以下、共和国）<sup>1</sup>を訪問した神戸朝鮮高級学校の生徒62人が日本へ再入国する際、関西空港税関にて所持していた物品を大量に押収される事件が起こった。生徒たちは修学旅行で共和国を訪れ、フィールドワークを通じた朝鮮半島の歴史学習、現地の同世代の青年らとの交流をおこない、朝鮮の風土や食文化にもじかに接しながら数日間を過ごした。日本敗戦後の社会的・歴史的境遇によって朝鮮半島へ帰還することが叶わず日本に定住することとなった在日朝鮮人<sup>2</sup>であるが、今日朝鮮学校で学ぶ生徒たちはその大半が3世、4世、5世である。それは、朝鮮半島にルーツを持ちながらも日本に生まれ育つ日常にあって、その地域を訪問することが実に特別な経験であり、またそれ自体簡単なことではないことを意味している。生徒たちが税関職員によって大量押収された物品は、そのほとんどが共和国をはじめて訪問し修学旅行の日々を過ごした思い出を持ち帰るための土産品であり、現地で購入または親族からもらった民族衣装姿の人形やうちわ、化粧品などであった<sup>3</sup>。押収は「北朝鮮への制裁措置」の一環という名分の下におこなわれた<sup>4</sup>。

こうした事件が後押しするのは、非道な「北朝鮮」とのいかなるつながりを持つと認定された者たちへの社会的迫害の容認である。現に今回の関西空港税関職員による所業はその発端などではなく、日本政府による高校就学支援金制度からの朝鮮学校除外、その煽りを受け相次いだ地方自治体による私立学校運営費補助金の打ち切りや減額、平日白昼の朝鮮学校門前にてヘイトスピーチがおこなわれた在特会襲撃事件といった、官民あらゆる層において露

<sup>1</sup> 現在の日本では北朝鮮と呼び表すことが一般的になっているが、これは正式な国家名ではない。そのため本稿では原則として正式名である朝鮮民主主義人民共和国を使用し、論述の関係で北朝鮮という名称を使用する際には鍵括弧を記し「北朝鮮」と表記する。

<sup>2</sup> 本稿では、在日朝鮮人と呼ばれる人々を、その歴史的経緯に鑑みて以下のように認識している。在日朝鮮人は、日本による朝鮮植民地支配とかかわって生じた生活上の様々な事由から日本への渡航を余儀なくされたか、あるいはアジア・太平洋戦争時に兵・労働力として動員され、植民地支配「解放」以後は南北分断・朝鮮戦争等を背景に帰還を見送る、または戦火を逃れて再び日本へ渡るなどし、結果として定住することとなった朝鮮半島出身者とその子孫を指す。

<sup>3</sup> 李春熙「朝鮮学校生「お土産押収」事件の何が問題か」『人権と生活』（47号、在日本朝鮮人権協会、2018年、14頁）

<sup>4</sup> 押収の問題点については同前の李論文に詳しい。

呈してきた在日朝鮮人および朝鮮学校関係者を標的にした深刻な差別事象・ヘイトクライムの連続線上に位置している。これらの事象に共通する点は、いずれも共和国との関係性を問題視、悪業とみなす眼差しであり、ひいてはそれらと関係を有する者の徹底した排除、または恣意的な管理・統制下に置こうとする支配的態度である。

本稿では、以上の問題意識のもと、2011年より埼玉県がおこなっている埼玉朝鮮学園への補助金不支給措置の経過を具体的に検討することを通じて、県側の姿勢が「北朝鮮」とのかかわりを有する者に対する公的な排除を容認する「官製」のヘイトスピーチとして差別構造に加担している問題点を明らかにする。さらに、同県における補助金支給再開を求める取り組みを事例に、差別構造の打開に向けた市民社会での実践の在り方の可能性を考察することとしたい。

## 1. 補助金不支給措置にみるムービング・ゴールポスト問題

本節では、埼玉県が1980年代より支給してきた埼玉朝鮮学園への私立学校運営費補助金を2011年に入って突如不支給にする意向を示し、以後今日に至るまでの8年分の補助金を停止し続けてきた経過について検討する。次節において考察する、県側が主張する不支給措置理由の論理の変遷にみる問題性を捉えるための基本枠組みを提示するのが狙いである。

### ・財務問題を理由にした不支給措置

埼玉県は2011年2月23日、学園側へ「教育内容や財務内容の改善についての要請」を傳達し、埼玉朝鮮初中級学校における教育内容を調査したのち2010年度分の補助金を支給するか判断するとの意向を示した<sup>5</sup>。傳達にもあるように、ここでまず検討の対象となったのは教育内容であった。その背景として、朝鮮学校への公的補助に反対する団体が2010年に県側へ要請をおこない、拉致問題を主な理由に掲げ県として今後の補助の在り方を見直すよう働きかけた経緯があったという。

この傳達を受け学園側は翌3月11日に県側へ回答をおこなった。県学事課はその回答を受け、学園側に教育内容について特に問題はみつからなかったとの返答を伝えていた。さらに3ヶ月後に開かれた県議会における上田清埼玉県知事の答弁でも「それなりに了承できる内容」（2011年6月24日）とされるなど、県側は教育内容については問題ないとの基本認識に立っていた。

しかし、2011年3月下旬、振り込み日を目前に控えた時期に県側は2010年度分の補助金支給をおこなわないと傳達した。その理由として県側は、学校の敷地が整理回収機構（以下、RCC）によって仮差押えの状況にあり、補助金を支給できる健全な財務状況にないからであ

<sup>5</sup> 私立学校運営費補助金の支給は、当該年度の年度末に1年分が一括して振り込まれる。すなわち、2011年2月の傳達を受け翌月3月に見送られた補助金は2010年度分の補助金となる。

るとした。そのため、当時の学事課長はじめ担当職員らは、RCCと学園の間で和解が成立し、仮差押えが解除され次第支給を開始すると明言もしていたという。また、前述の答弁（2011年6月24日）においても「学校の校地が整理回収機構から仮差押えを受けております。仮差押え解除に向けて整理回収機構との和解協議を進めているとの回答でしたが、いまだ和解成立には至っておりません。（中略）今後の補助金の交付については、和解成立ということができて、経営の健全性が確認できれば再開できる条件が整うということになります」と上田知事自身も発言しているように、補助金の停止に踏み切った主要な理由は、学校の財務問題であった。

こうした事態を受け学園側は、ただちに財務問題を解消すべく措置を講じ、その結果同年9月末にはRCCとの和解が決定した。和解決定から4ヶ月後には返済も完了<sup>6</sup>し、それと同時に仮差押えは解除されることとなった。これにより、県側が示していた補助金支給再開のための条件であるRCC問題の解消は2012年1月末の時点で整うこととなった。

だが、それにもかかわらず2012年3月に納金される2011年度分の補助金も2010年度分と同様に支給はなされなかった。RCCへの返済がたとえ完了していても「お金を借りたことに変わりはない」（2012年3月28日知事定例会見）ことを挙げ、問題の解決として認定しなかったのである。この段階で指摘できるのは、財務問題は「RCCとの和解による経営の健全性」の認定を以って解消されるという見解から、学園のお金の借入れの動きそのものへ拡大した見解へとシフトしている点である。これが後に展開する県側の不支給措置理由の変遷、いわば「ムービング・ゴールポスト」のスタート地点としてみなすことができると考えられる。

その後も現在に渡って県側はこの財務問題を一つの根拠に不支給措置を続けている。しかし、学園側は問題となった債務の弁済をすでに終えているにも関わらず、県側はかかる財務書類の記載不備（費目誤りや計上漏れ等）の改善措置や経緯説明を再三に渡って要請し、すでに5年以上もの間、学園はその対応をおこなっている状況にある。県側は「財務の健全性」を確認するための作業としているが、記載不備等の問題は学園側の誠実な対応によって着実に改善されており、残すは担当課である学事課が現地にて財務書類の原本を確認するのみとなっている。「財務の健全性」の確認作業が現地調査を残すのみという現状認識は2016年11月時点で学事課も認めている。

#### ・ 附帯決議を理由とする不支給措置

県側が補助金不支給措置のもう一つの理由として述べているのが、県議会予算特別委員会において採択された附帯決議である。この附帯決議は「学校側が県からの要請にしっかりと

---

<sup>6</sup> RCCへの返済は、学校の事情に理解を示した埼玉地域に住む在日朝鮮人らから学園が無利息で借り入れた資金によって充当された（約8600万円）。

応えるとともに、拉致問題等が解決されるまで予算の執行を留保すべき」としているもので2012年3月19日に採択されたものである。前述した財務問題と併せて、県側が補助金不支給措置の見解として取り上げるのがこの附帯決議である（附帯決議に言及した事例そのものは次節にて取り上げる）。

ただし、附帯決議は法律を執行するにあたっての留意事項を示したものにすぎず、それ自体に法的効力はない<sup>7</sup>。さらにいえば、附帯決議そのものは帝国議会時代から引き継がれた慣例であり<sup>8</sup>、戦後の衆議院移管時に開かれた第一回目の議院運営委員会においては、その取り扱いに関する言及がなされている<sup>9</sup>。その言及によれば「国会が国権の最高機関であり唯一の立法機関である点に鑑み、附帯決議は一切これを附さないことを原則とし」とされているように、附帯決議に対してはできるだけ効力を限定する方向で本来は解釈されるべきものであるといえる。附帯決議の採択自体は否定されないにしても、少なくともそれを以って直ちに県側が補助金を止め続けるほどの効力が見出せるとは言い難いのである。

すると、県側が不支給理由としている附帯決議をめぐって指摘すべき問題は、法的効力がないにもかかわらず附帯決議を根拠に不支給措置を継続することで生じる政治的効果の方にあると考えられる。それはすなわち、埼玉朝鮮学園へ補助金を支給することは「北朝鮮」との政治・外交問題につながる事案であることが公的な見解として宣伝されていく効果であり、県側が2012年以降新たに附帯決議を不支給理由としたことで、当初の財務問題から政治・外交問題への次なる変遷が生じている点も確認することができる。

以上で検討してきたように、県側による埼玉朝鮮学園への補助金不支給措置は2011年3月（2010年度分）以降現在も継続されているが（執筆時点で2017年度分までが不支給）、すでに8年余りに及ぶ不支給措置の過程では、県側の主張の論理に変遷が生じていることは明らかであり、明確な根拠規定に基づいているとは言い難いのが現状である。

不支給状況の経過まとめ（2010年度分～2017年度分）	
2011年2月23日	県「教育内容や財務内容の改善についての要請」
2011年3月11日	学園 2月23日付の前要請に対して回答
2011年3月末	2010年度分不支給。RCCの仮差押えに触れる
2011年9月末	学園とRCCの和解成立
2012年1月	無利子で借り入れた資金でRCCへの返済を完了
2012年2月	県「債務返済計画」「財務健全化計画書」を要求

<sup>7</sup> 高橋、伊藤、小早川、能見、山口編集『法律学小辞典 [第5版]』（有斐閣、2016年、1138頁）

<sup>8</sup> 同前。

<sup>9</sup> 「第001回国会 議院運営委員会 第46号」（1947年11月25日）

（<http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/001/0096/00111280096046a.html>（2018.12.24アクセス））



2012年3月	知事会見「お金を借り入れたことに変わらない」
2012年3月7日	前要請の書類二種を提出
2012年3月19日	県議会にて「附帯決議」採択
2012年3月末	2011年度分不支給
2013年2月13日	知事会見「もう我慢にも限界、国民感情、県議会の決議を総合して不支給」発言
2013年3月13日	埼玉弁護士会から補助金不支給問題に対する会長声明
2013年3月末	2012年度分不支給
2013年12月25日	無利子の借入金を返済（第1回目）
2014年3月末	2013年度分不支給
2014年6月24日	無利子の借入金を返済（第2回目）、完済
2015年3月末	2014年度分不支給
2015年11月25日	人権救済申立てを受け、埼玉弁護士会が県へ「警告」
2016年3月末	2015年度分不支給
2014年7月～ 2016年12月	財務書類をめぐって県学事課の是正指示に対応 (2016年11月頃には現地調査のみと学事課の認識を確認)
2017年3月末	2016年度分不支給
2017年6月25日	学園「要望書」提出
2017年7月	県「要望書」への回答
2018年1月	「補助金有志の会」発足
2018年3月末	2017年度分不支給
2018年4月19日	「補助金有志の会」による声明発表・記者会見

典拠：学園理事へのヒアリングおよび「有志の会」で報告された資料を基に筆者が作成

## 2. 政治・外交問題への結合と「県民感情」言説

本節では、前節で提示した不支給措置理由の変遷に伴う論点の転移がいかなる問題を含むのか検討したい。具体的には、学園側の財務問題という論点から拉致問題を筆頭に「北朝鮮」との政治・外交問題という論点へと収斂される過程で提示される「県民感情」言説の存在を指摘し、市井に潜在化した「北朝鮮」嫌悪の感情への接続がみられる点を明らかにしていく。

まずは、2013年9月におこなわれた埼玉県議会の定例会における一つの報告を例に、支給

を見送るべきという理由の論理を確認しておこう。

また、埼玉朝鮮初中級学校への運営費補助については、財務の健全化等が確認できないことから、平成 22 年度から補助金の交付を凍結しており、平成 24 年 2 月定例会の予算特別委員会で、「学校側が県からの要請にしっかりと応えたとともに、拉致問題等が解決されるまでは予算の執行を留保すべきである」との附帯決議を行っている。拉致問題は解決の兆しが見えず、北朝鮮はミサイル発射や核実験を強行している。このような状況の中で、埼玉朝鮮初中級学校に補助金を交付することは県民の理解を得られないと判断する。(下線引用者)

(平成 25 年 9 月定例会 「総務県民生活委員長報告」)

<http://www.pref.saitama.lg.jp/e1601/gikai-gaiyou-h2509-4-2.html> (2018.5.31 アクセス))

報告に明言されているように、朝鮮学校への補助金支給は「北朝鮮」によるミサイル発射や核実験、拉致問題の停滞状況が改善されない限り「県民の理解」は得られない事案であるとされていることがわかる。この報告における理解を得られない県民とは、前述の 2010 年に県側へ要請をおこなった朝鮮学校への補助金支給に反対する団体を念頭にしているものと思われるが、ここではそうした限定的な対象のみではなくむしろ一般的な広い意味での県民も含む表現として用いられているといえる。

つまり、「北朝鮮」問題が解決しない状況で補助金が支給されることに県民は納得しないため、県側としてはそうした県民の意見に配慮し理解が得られる状況に至るまで留保措置をとるべきとの見解に立っているのである。ここで注目したいのは、「県民理解」が得られるか否かの根拠が「北朝鮮」問題を基準にして語られていることである。

この「県民の理解」といういわば市民感情を引き合いにする論法は上田知事の発言にも見受けられる。2013 年 2 月 13 日の定例記者会見では「日本人拉致問題に何ら進展がなく、度重なるミサイル発射や核実験など、もう我慢にも限界がある。国民感情や県議会の決議もある。総合的に考えて計上しないことを決めた」と述べているように、補助金の不支給措置は県政による県民への配慮の一環であるという理由が与えられていることがわかる。言い換えれば、この上田知事の発言を筆頭に県側から展開される主張は、市井の人々は「北朝鮮」問題に対してみな潜在的に不満を持っているという前提に則っているということになる。

すなわち、県側の不支給措置理由のロジックは、市井における「北朝鮮」問題への潜在的不満という前提を利用しながら、政治・外交問題と朝鮮学校の教育問題を接続させる構成によって成り立っている。しかしながら、言わずもがな、朝鮮学校側が補助金支給再開のために「北朝鮮」問題を解決させるということが不可能であることは火を見るよりも明らかである。この全く異なる次元にある問題同士がいわゆる「県民感情」言説を媒介にするという狡

知によって結合されているところに、県側の不支給措置の論理の本質を見て取ることができる。朝鮮学校に補助金を支給するには「北朝鮮」との政治・外交問題を考慮しなければならないという珍説が、県民への配慮というブラックボックスを通過することで正当な論理として拡散されるのである。

さらには、次に挙げるように県政にみられる補助金支給推進を主張する論理においても「北朝鮮」問題の解決と朝鮮学校の教育問題が同列に語られている状況を確認することができる。引用は前出の県議会における報告のなかのものである。

次に、採択すべきとの立場から、「埼玉朝鮮初中級学校に対する補助金問題の原因には拉致問題があると推測しているが、これは政治の世界あるいは大人の世界の話であり、教育を受ける児童・生徒には何ら関係のないことである。本県が補助金を交付することによって、拉致問題に関する話合いの糸口、あるいは草の根外交の一助になると思う」との意見が出され、採決をいたしましたところ、賛成少数をもって不採択とすべきものと決した次第であります。(下線引用者)

(平成 25 年 9 月定例会 「総務県民生活委員長報告」)

<http://www.pref.saitama.lg.jp/e1601/gikai-gaiyou-h2509-4-2.html>

(2018.5.31 アクセス))

冒頭では政治の世界の話は児童・生徒に関係ないことわりながらも、下線で記したように、交付が政治・外交問題の解決の糸口になるとしているように、補助金支給反対派の論理も推進派の論理も実は大差はなく、政治の問題と子どもの教育権の問題の混同を温存するという意味では事実上の結託状態ですらある。

県政から発信されるこうした認識は、政治・外交上の問題と教育の問題の結びつけが妥当な判断であるといういわば「お墨付き」として、それに準ずる「正当な理由」による排除への容認を表明することと結果的には同義となる。しかも排除は「県民の理解」に配慮した措置として合理化されるのだから、当然それは民族差別などではないということになる。しかしながらここまで検討してきたように、不支給の論理そのものに「北朝鮮」問題という国家間の問題の解決を掲げる時点で、特定の属性（ここでは民族）を持つ者が矢面になるのは不可避であり、そうである以上県の不支給措置が民族差別であるとの指摘は決して飛躍的な解釈ではない。こうした論理構造が批判的に解体されない限り、県側の不支給措置とそれに伴い拡散される見識は、属性に基づいた差別を容認する「官製」のヘイトスピーチへと転位していくのである。

### 3. 「官製」ヘイトと市民社会、対抗の方途

前節では、埼玉県政によって作り出される「官製」ヘイトには「県民感情」への配慮という論法が用いられていることを指摘したが、その特徴は官による差別措置の正当化に際して市民社会を巻き込む構図を取っているところにある。本節では、同県における市民アクション「誰もが共に生きる埼玉県を目指し、埼玉朝鮮学校への補助金支給を求める有志の会」（以下、「補助金有志の会」）の実践を事例に、市民社会における「官製」ヘイトへの対抗の方途を模索したい。

「補助金有志の会」は長年にわたる埼玉朝鮮学園への補助金不支給問題を解決するべく発足した、埼玉県内出身・在勤の大学教員と市民活動家、有資格者らによる市民アクションである。同会は、6名の共同代表と16名の呼びかけ人・団体で構成され、埼玉県に向けた補助金支給再開を求める声明文への賛同人を募り県内外へ発表し、また、補助金問題に関して県学事課へのヒアリングも独自に実施し行政手続きの状況に対する見解を一般に公開している。そのほかに、朝鮮学校生徒や保護者をはじめとする県内の在日朝鮮人と近隣住民との持続的な地域交流を試みるなど多面的な実践を展開している。

以下では、同会の活動方針の骨子が盛り込まれた2018年4月16日発表の「補助金有志の会」声明<sup>10</sup>の内容と意義を検討してみよう。紙幅の都合から声明全文の引用はできないため、ここでは要点のみ提示する。

- ・我々が住む、働く、住んでいた埼玉県を差別のない街にしたい
- ・我々は障がいの有無や、民族的出自、性等を理由とした差別に反対する
- ・私たちは誰もが“自分らしく”平等に生きることのできる埼玉県にしたいし、県民もそう願っているはず
- ・県内には、埼玉県に住む在日朝鮮人の園児・児童・生徒が通う埼玉朝鮮学校がある
- ・そこに通う子どもたちには当然民族教育を受ける権利がある
- ・朝鮮学校では子どもの成長・発達を尊重する教育が行われており、それは日本の小学校と何ら変わりのないことである
- ・しかし、埼玉県はこの学校に補助金を支給していない
- ・埼玉県は全国に先駆けて子どもの権利条約の批准・推進を県議会で議決した(1998年)
- ・子どもの成長と発達は例外なく保障されるべきである

この声明文には大きく三つのポイントがあると考えられる。一つにこの声明文の主体が埼玉県内出身・在勤者であること、二つ目に朝鮮学校への補助金不支給措置は県民が望む埼玉県の

---

<sup>10</sup> 全文は以下のwebサイトにて閲覧が可能である。「誰もが共に生きる埼玉県を目指し、埼玉朝鮮学校への補助金支給を求める有志の会声明」(<https://saitamakorenschool-hojokin-seimei.webnode.jp> (2018.12.25 アクセス))

在り方にそぐわないと主張していること、三つ目にその理由として子どもの成長と発達に関わる取り組みを保障することにあらゆる例外はないとしたことである。いずれも意識されているのは、県政が補助金の支給は「県民の理解」を得られないとしていることに対して、県民自らが見解を打ち出すことであり、「北朝鮮」の政治・外交問題をめぐる「県民感情」への配慮という主張の欺瞞性を浮き彫りにする構成をとっている点であるといえる。

この声明文の意義は、本稿で検討してきた県政が用いる「県民感情」言説への対抗軸を打ち出すことで、市民社会に責任回帰される差別構造を断ち切る回路をつくり出した点にまずは見出せる。県民主体でおこなわれるこのような公的な意思表示は、「官製」ヘイトが市民社会を結びつけることで生じる共犯関係の脱構築に向けた一つの実践的方途として機能しうるものであると考えられる。また、同声明文はテーゼ提案型の形式を取っており、この問題が県民に広く理解され、受け入れられやすくなることを念頭においた実践形式としても注目することができる。

声明の発表から二日後の知事定例会見では「補助金有志の会」の要請に対する上田知事の見解が述べられているが、第一に触れたのは「ただ、やはり私学振興法に基づく法律の枠の中では、会計・財政上の中身が健全なところには出せないことになっておりますが、これは不健全な（部分がある）事がはっきりしていて、その改善の努力はされていますが、しかし、完成するまでに至っておりません」<sup>11</sup>と財務問題への疑義であった。

しかしながらこの点については後の「補助金有志の会」の見解<sup>12</sup>にもあるように、担当課である学事課と知事の財務問題の認識には齟齬がある。実際に検証を行っている学事課が「健全性を確認できない」と現状について述べているのに対して「不健全な事がはっきりしている」という知事の現状認識には明らかに乖離がある。続けて触れたのは附帯決議についてであり、さらには「独立した学校法人というよりも、朝鮮総連が朝鮮学校の教育内容、人事及び財政に影響を及ぼしていることが懸念」<sup>13</sup>と民族団体である朝鮮総連との関係を問題視する新たな見解も出している。

だが、朝鮮半島に出自を持つ子どもたちの民族教育機関が異国で自立した学校運営をおこなう上で、当事者組織である民族団体と密接な関係を持つことは特筆するほど異例ではないはずである。現在日本にあるキリスト教系の学校や仏教系の学校をはじめ、世界の様々な地域にルーツを持つ外国人学校のほとんどが、教会や寺院、本国大使館と関わりながら運営されているなかで、むしろ異例なのはそうした組織と全く無関係のまま運営されているケースの方であろう。

こうして繰り返される県側の恣意的な判断に対しては、すでに 2015 年の時点で法曹界が警

<sup>11</sup> 「知事記者会見テキスト版 平成 30 年 4 月 18 日 朝鮮学校への補助金再開を求める声明について」  
(<https://www.pref.saitama.lg.jp/a0001/room-kaiken/kaiken300418.html#k4> (2018.12.25 アクセス))

<sup>12</sup> この見解は知事の発言を受けて 2017 年 7 月 30 日に記者会見を通じて発表されたものである。

<sup>13</sup> 前掲「知事記者会見テキスト版 平成 30 年 4 月 18 日 朝鮮学校への補助金再開を求める声明について」

鐘を鳴らしている。2015年11月25日に埼玉弁護士会は学園からの人権救済申立を受け調査を実施、検証を行った結果、弁護士会の勧告では最も重い「警告」を言い渡した。また、県の措置への疑義を唱える県議員が「補助金有志の会」とともに県学事課へのヒアリングに同席するといった検証体制もとられている。権力機関による差別的措置を絶えず告発し是正を要求し続けることは、市民社会の側が「官製」ヘイトを許容しないという態度表明につながり、拡散するレイシズム・排外主義への対抗的实践がつくられるのである。

阻まれる自決権、共感的理解への里程標——まとめにかえて

本稿では、埼玉朝鮮学園への補助金不支給問題の検討を通じて、県政による不支給措置が「官製」のヘイトスピーチへと転位している問題を指摘し、その対抗的实践としての市民アクションがもつ意義を考察してきた。ここでは、今後の課題として、差別の克服に取り組む日本市民と当事者間の関係性の構築において、在日朝鮮人の民族教育問題をめぐる共感的理解の在り方とその必要性について提示しまとめとしたい。

本稿が実践事例として取り上げた市民アクションにもみられるように、朝鮮学校就学支援金差別問題は現代社会における差別問題として問題の本質を捉える視角が中心となっている。もちろん問題そのものは現在に生じているものであるのだから、それ自身が大きく異なった見解というわけではもちろんない。しかしながら、在日朝鮮人が異国において民族教育を70余年にわたって続けてきた歴史的経緯に鑑みると、当事者にとっての就学支援金差別とは、現代日本社会の差別問題というシングルイシューとしてだけでは当然語り得ない問題として立ち現れてくる。

現代に続く在日朝鮮人の民族教育は、かつて日本が行った朝鮮の植民地化と切り離して語ることができない取り組みである。民族教育の根幹は、植民地支配によって営めなかった自民族の文化を、失われた人間的尊厳とともに回復させるために始められた地点に根差している。植民地支配責任がうやむやにされ続けている同時代状況にあっては、たとえその子孫である3、4世や5世への民族教育であってもその根幹が変わることはない。

なぜ、日本で民族教育なのか。民族教育を受ける／受けさせたいと主体的に考え行動する在日朝鮮人という隣人の歴史的な感情を理解するには、幾重にも越えていくべき障壁があるのは間違いない。だが、そうした歴史的な感情への想像力を手繰り寄せる実践こそが共感的理解への里程標であり、その先にのみ真の共生社会の実現が展望される。就学支援金差別問題は現代日本における差別問題でありながら、在日朝鮮人の主体的な民族教育への権利、自決権の問題であり、その克服に向けた取り組みにおいては、両側面からの問題把握がなされなければならないのである。

## 外国ルーツの高校生への教育支援：教師協働への示唆

下島 泰子（東京学芸大学・次世代教育研究推進機構）

### 1. はじめに

複雑化し、グローバル化する現代社会において、学校が直面する問題も複雑化し、困難なものとなっている。情報が手軽に入手できる時代において、知識よりも情報活用に向けた新たな学力観を反映させた授業カリキュラムや指導、複雑化する生徒の人間関係の中でのいじめや不登校、グローバル化の波で、日本語指導が必要な外国ルーツ(注 1)の児童生徒の学校現場での増加などが挙げられる。教師の仕事量も増大し、OECD加盟国の中で最長の勤務時間が報告されている（OECD 2014）。教師の疲弊、多忙感、困難感の増大が懸念されている。

元来、日本の教師は欧米の教師との比較によれば、より協働して授業や生徒指導に取り組んでいるという報告がある（今津 2000）。しかしながら、学級担任の負担は重く、特に生徒指導上の問題、進路指導、外国ルーツの児童生徒への指導ではどうしても負担が集中する。「担任のみが学級の子供たちと向き合うことからのパラダイムシフトを図り、教職員がチーム意識を高め、学校全体で指導に当たることの大切さ」を白井（2015）は強調している。さらに「たとえ学校全体がチームとして対応したとしても、十分な問題解決には至らない場合も生じる。」と述べ、資格等を有する学校外の専門職員との連携の必要性について説明した。

筆者はアメリカ、イギリス、ベトナム、フィリピン、韓国等の小学校、中学校、高校等を訪れたことがある。アメリカの高校では進路指導は教師ではなく専門職員が行い、教頭先生が停学中の生徒の放課後指導を毎日行い、生徒が無断で授業を抜けないように授業中にトランシーバーを持ち廊下で待機しているのを目の当たりにした。イギリスの高校では欠席が多い生徒や成績不振の生徒の面談や保護者への連絡をするのは、担任ではなく、教科を教える教師とも別の職種の専門職員であることがわかった。「諸外国における教員の役割」表（藤原 2018）によると、アメリカ、イギリス、中国、フランス、ドイツ、日本、韓国の7か国の比較では、東アジアの日中韓の教科指導以外の教師の役割が圧倒的に多いことがわかる。

2015年に文部科学省は「学校組織全体の総合力の向上」と「教師の長時間労働の是正」を目指して「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を取りまとめた。「チーム学校」の重要性が叫ばれ（高木・三浦・白井 2015、松田・大澤・加瀬 2016）、学校全体としての協力体制、指導体制が不可欠であることが再認識されてきた。教師集団だけでなく、カウンセラー、外国人相談員、スクール・ソーシャル・ワーカー等、外部の専門職員との連携も「チーム学校」として提唱されている。

本稿では、外国ルーツの高校生の指導に当たる高校教師が、有効な教育支援を行えるようどのよう

に実践を積み重ねてきたか、どのように同僚教師と協働し、外国人相談員や日本語教師などの専門職員等とどのように連携し、指導、支援に当たってきたかを探ることを目的とする。有効な教育支援と教師協働への示唆を得るため、高校教師としての外国ルーツの生徒への教育支援、ボランティアとしての教育支援を並行して実践し、定年退職後はボランティア組織の中で引き続き支援を行っている元高校教師の「内」と「外」との往還から、教師同士の情報共有や協働、外部支援者との連携のあり方を考察する。

## 2. 先行研究及び本研究の課題

外国ルーツの児童生徒の指導に関して、中堅・ベテラン教師は教員養成課程で学んだ経験は皆無と言ってよく、実践経験は勤務校によって異なる。若手教師は「多文化教育」や「外国人児童生徒の指導」について学んだ経験はあるものの、日本語指導が必要な、異なる文化背景を持つ子どもへの指導に関して経験はほとんどないか浅い。どの段階の教師でも手探り状態であることには変わりはない。外国ルーツの生徒でも日本人生徒でも教育支援や生徒指導の問題に関して、担任や一部の教師が抱え込み、一人で解決するには限界がある。

教師集団が協働することの意義として油布（1999）は「教師個々の自己啓発および教育実践水準の決定」を挙げている。「複雑・不安定で流動的な実際の教育の場」には教員養成課程で学んだことよりも「実践的知識の交換」が不可欠であるという。外国ルーツの生徒の指導・支援に関しての教師の知識や実践経験にばらつきがあるとしたら、なおさら情報や経験の共有が必要ではないだろうか。省察的実践の重要性を指摘したショーン（2007, p350）は「教師は自分自身の個人的な戸惑いや、授業の中での洞察を同僚に伝え、それに対する同僚の反応や見方に接してその妥当性を検証することが必要なのである」と同僚との相互作用及び自分の実践が適切であったかどうかを確認することの必要性を論じている。

アメリカ公教育において外国ルーツの生徒の教育に関わる教師像について論じている Nieto（2013）は、教師の協働についての大枠を生徒の学業成績向上、教師の職業満足度の増進、教師の離職率の低下につながるとまとめ、教師が外国ルーツの生徒を含む多様な背景を持つ生徒の支援についての研究会を立ち上げ、生徒とその保護者のニーズに合うような教育実践を形成することが望ましいと指摘した。また、スキルの高い一部の教師に依存するのではなく、一人一人の教師が協働する方が学校全体としての社会資本になるとも述べている。

校内で外国ルーツの生徒への教育支援に関わる教師が協働することの意義として、Lucas & Grinberg（2008）は、「個別で専門的な性質を持つ学校での教育実践において、異なる種別の教師（クラス担任、取り出し指導教員、外国人相談員）は仕事上で交流することが少ないが、専門知識を共有することができれば、お互いに成長できる」と指摘している。

教師同士や校内の専門職員との協働だけではなく、学校と地域との支援ネットワークの重要性を指摘した斉藤（2003, p17）は、文化間移動により学びの「内容、場、ライフコース」が分断された



外国ルーツの児童生徒の支援には「ネットワーク化」が欠かせないという。教師間の協働の例としては「在籍クラスと取り出しクラスの学習内容について連続性を持たせようという話し合いを行う」日本語教室の支援者間の協働としては「高校と中学校と日本語教室の支援者が子どもの進学について連絡を取り合う」を挙げている。「形成される関係性と関係性の中で問題を解決していく体験を蓄積していくこと」が社会資本となる、と斎藤は説明する。

ニュージーランドのマオリ族の生徒の教育支援システムについて論じた Sleeter (2011)はファシリテーターの役割を「教師と生徒の関係性をつなぐ要」とした上で、ファシリテーターの専門知識、サポート、援助について教師がありがたく思っていることを述べている。また、「ファシリテーターが教科指導の知識または教員免許をもっていれば尚よいのだが」と多くの教師が考えていることも明かしている。日本の文脈に当てはめると、ファシリテーターは外国人相談員にあたるであろう。

外国ルーツの生徒への教育支援に関する専門知識や実践的知識を持った学校の教師はいまだに少なく、また、外国人相談員や日本語教師に日本の学校での教科指導の知識や経験を求めるのは難しい。さらに、教師や外国人相談員はソーシャル・ワーカーではない。それぞれの役割を補う形で、外国ルーツの生徒への教育支援に向けて、一人一人の教師が専門性を高め、教師間で協働し、学校内外の専門職員と協働していくためには何が必要かを検討したい。

### 3. 研究方法

#### 3.1 調査対象と調査方法

外国ルーツの生徒への有効な教育支援と教師協働への示唆を得るため、関東地方の公立高校を定年退職した2人の退職教員に半構造化インタビューを行った。2人とも筆者がボランティアとして参加している団体に所属し、現在も外国ルーツの生徒への教育支援を学校外の支援組織で行っており、筆者の身内とも昔から面識があったというつながりからである。両者とも現役時代に高校教諭として外国ルーツの生徒の教科指導及び担任としての指導と同時に、学校外では週末や長期休暇期間等に外国人児童生徒日本語指導ボランティア組織のボランティアとして日本語指導、教科指導、高校入試の情報提供を行ってきた。筆者も元教諭で外国ルーツの生徒の担任や教科指導を行ったことがあるが、教諭時代には全体像がわからなかった。関わった生徒の中に日本語指導が必要な生徒がほとんどいなかったこともあり、むしろ人間関係の問題やアイデンティティの問題を考えることが多かったのである。

質問は「外国ルーツの生徒の教育支援に関わるようになったきっかけ」「高校での外国ルーツの生徒の指導について」「高校入試と高校入学後の指導について」「ボランティアとの連携について」「指導上の課題への視点」等である。元教諭の指導していた生徒の中に筆者の元勤務校の生徒がおり、その高校の外国ルーツの生徒の指導体制等を筆者とのやりとりをすることでB元教諭とのインタビューはアクティブ・インタビューとしての様相に変化していった。インタビューはICレコーダーで録音し、すべての録音を文字化した。

### 3.2 分析方法

本研究を、学校教育の場での「課題把握と解決のための方法」としての「現場生成型」研究とし(佐藤 2012)、「現場生成型」研究に適しているとされた質的研究における半構造化インタビューを実施した。データ分析は、インタビューのトランスクリプション・データに1行ごとにラベル名とカテゴリー名を付け、生成された要素からカテゴリー関連図を作成した。

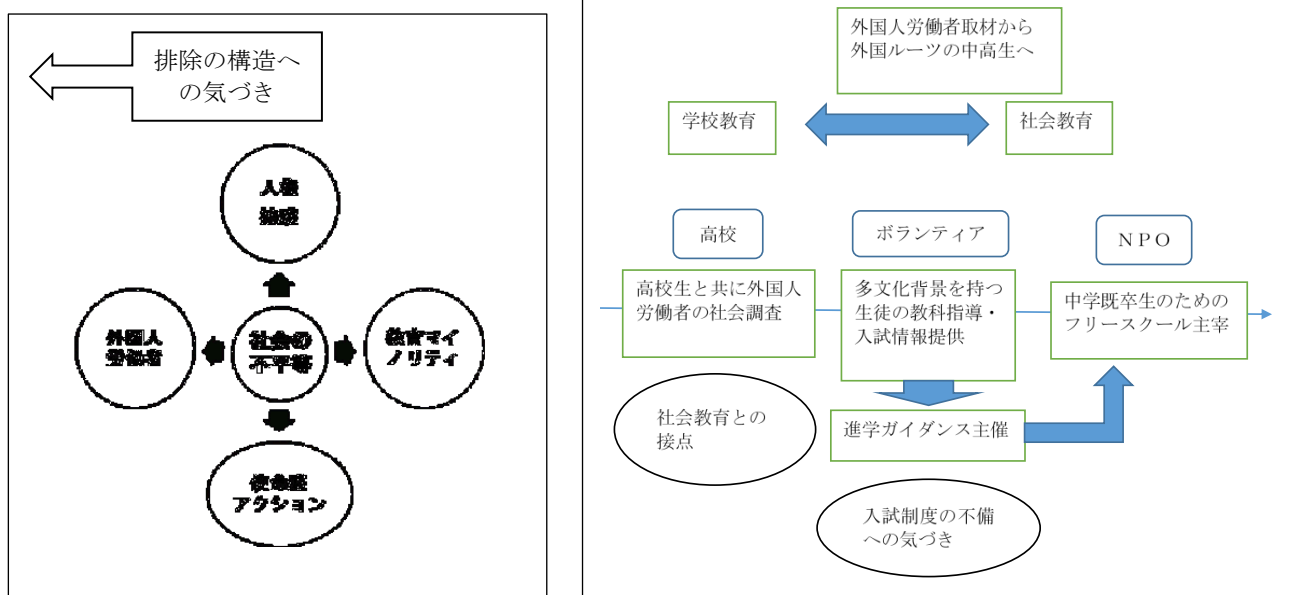
## 4. 結果及び考察

### 4.1 カテゴリー関連図の概要

地歴公民を教えていたA元教諭のカテゴリー関連図においては、社会的不平等への関心から、外国人労働者と「教育マイノリティ」(注 2)である外国ルーツの高校生への人権擁護、使命感、アクションへつなげていく力が読み取れる。具体的には、高校入試制度の改善への尽力である。高校教師とボランティアとの往還、学校教育と社会教育との往還から見えてきたものが語られた。

学校においては管理職への働きかけ、同僚との共通理解を図り、ボランティア団体ではボランティアとの情報交換と情報共有、教育委員会と各高校をつなぎ、外国ルーツの生徒およびその保護者への複雑な入試情報や学習全般において高校進学ガイダンスを地域別に3回開き、入試の心構えや準備についてきめ細かく説明した。自らも子どもたちの教科指導にあたり、直接、子どもたちに寄り添うことも忘れない。

[A元教諭カテゴリー図]

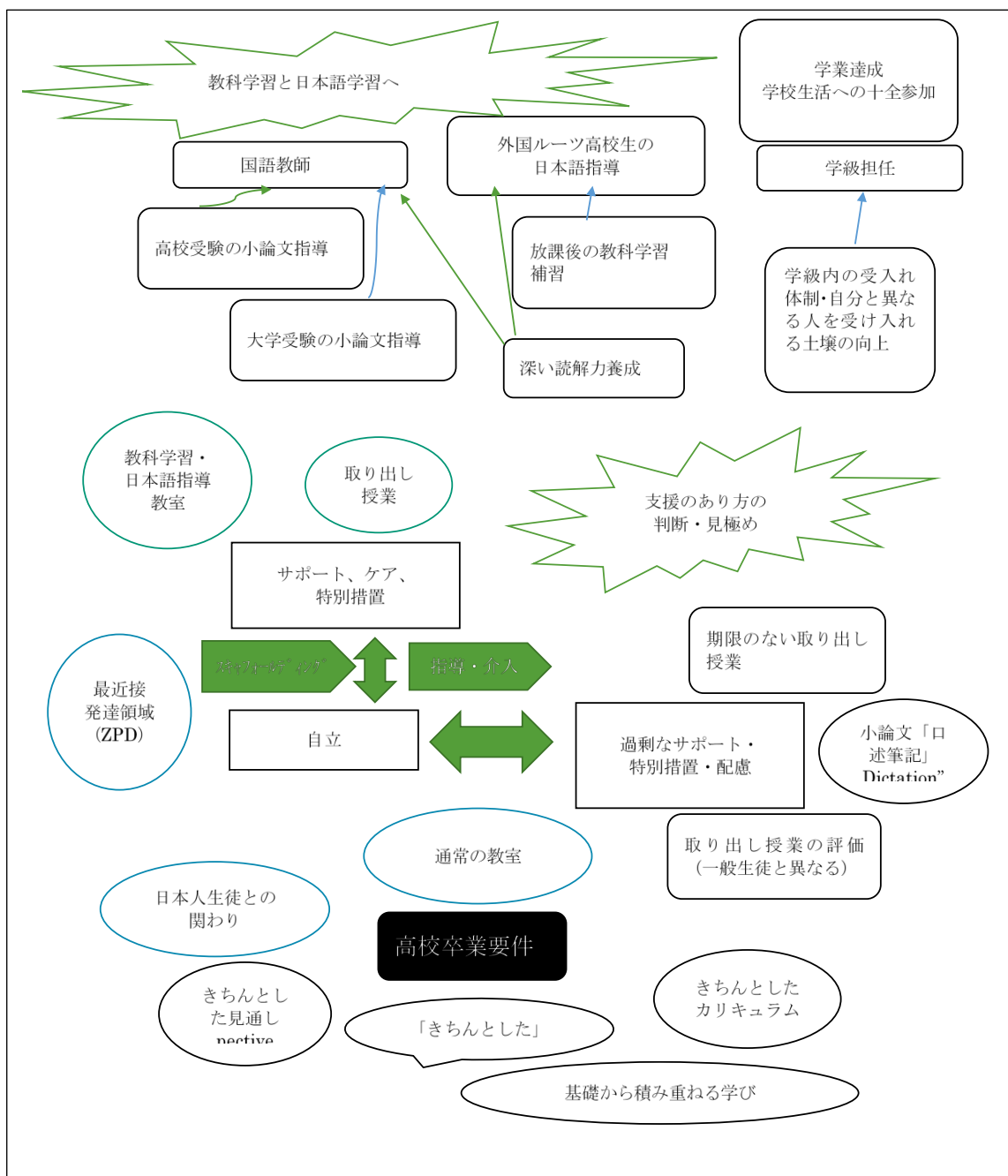


いっぽう、国語を教えていたB元教諭のカテゴリー図においては、高校での国語教師として、外国ルーツの生徒への日本語教師として、学級担任としてのそれぞれの取り組みが表されている。外国ルーツの生徒への「サポート・ケア」のあり方について、取り出し授業及び授業の特別措置の是非について語られた。評価のあり方についても悩む様子がうかがえた。高校段階の外国ルーツの生徒の日本

語リテラシー育成の難しさについても語られた。

B元教諭自身が経験した学校現場と日本語教室や小論文指導から、取り出し授業の状況がどうつがるかを考え、外国ルーツの生徒の自立を促す支援のあり方についての思いがめぐらされている。特別な配慮が時には過保護にもつながることもであると指摘した。外国ルーツの生徒への日本語教育には、基礎から積み上げる学び、確立されたカリキュラムが必要であると語られた。高校卒業を目指し、高校卒業と認められる日本語力と学力をつけるための「きちんとした」見通しが高校の日本語教育には必要なのではないかと示唆した。

[B元教諭カテゴリー図]



#### 4.2 外部支援者との協働

A元教諭はかつて高校で生徒と共に外国人労働者問題（注3）に関する社会調査をし、調査報告書がボランティア団体を主宰する大学の先生の目に留まり、そのボランティア団体と関わるようになった。その団体は、元々は成人のための日本語教室の日本語教師や外国人相談員（注4）等のボランティアも参加している。しかし、高校教師がこの団体と関わることはそれまでなかったため、ボランティアの方々から入試に関する質問（持ち物や服装など）を受けるようになったという。

そのときのことをA元教諭は「これは教育問題なんだけれど、実は学校の教員がほとんど当時関わっていない分野じゃないか。だからボランティアの人が分からないことをどこへもって行ったら良いかという点で悩んでいる。これは基本的に学校の教員、ましてや入試制度がわかっている者が参加しなけりゃいけないんじゃないかと、私は思ったんです。」と述べている。

その後、A元教諭と共にこの団体は外国ルーツの中学生とその保護者へ高校入試の情報を提供する「進学ガイダンス」を毎年行うようになった。

#### 4.3 外国人相談員からの支援

A元教諭は勤務先の定時制高校に外国ルーツの生徒が入学した時、外国人相談員の導入を管理職に提案した。外国人相談員に早速、3人の外国ルーツの生徒たちの日本語力を診断してもらったところ、小学校1、2年の漢字力だということがわかった。外国人相談員は「かんじたいすき」という日本語の教科書の小学校1学年、2学年のまとめの問題をやらせ、その出来具合で判断したという。その時の気付きをA元教諭は次のように語っている。「その調査をやってもらって、結局、そういうことを知らないで、僕らは教えていたんだということです。それまでは何となく教えていた。まあ、定時制は結構いろいろな生徒がいる。実際できない子がいろいろいるんだけど、どれくらいできないのか、とか、どういうところで躓いているのか、というのを何も知らないで、いままで来ていたんですね。」

日本語指導が必要な外国ルーツの生徒が高校入試を突破したからと言って、日本人生徒と同じ漢字力ではないことは想像できても、具体的に小学校低学年レベルということを知らなかったことをA元教諭は認識し、衝撃を受けたのである。日本人の生徒についても「どこで躓いているのか」が具体的にわからなかったことも認識し、痛恨の念が生まれていたようであった。

また、同じ学校での取り出し授業で日本語指導を受けていたアジア出身の生徒の授業態度が悪かったので、外国人相談員が本人とじっくり話し合いをもったところ、他の生徒の方が日本語の上達が早く、劣等感を持っており、それを隠すために意識的にそういう態度をとっていたということがわかった。そこで、外国人相談員の提案で個別指導に変えたところ、該当生徒の日本語力も伸びて、自信もついたという事例があった。個別指導を実施する前は、教員から「いつ辞めるのだろう」と思われる位やる気がなかったというが、卒業時には日本語能力試験のN3に合格するほどの力をつけるまで頑張ったそうである。その時の外国人相談員の対応についてA元教諭は「本人の心理状態もあるん

だけれど、それに見合った的確な指導をきちっと流すことができれば、非常に効果を上げるという、そういうことをその時感じましたね。」と述懐している。現場の教師だけでは解決できなかった問題が専門家によってよりよい方向に改善できたのである。

#### 4.4 同僚・管理職への働きかけ

外国人相談員は学校裁量で申請をすることができるが、「同じ試験を受けているから同じ力がある」と主張し、申請を認めなかった管理職とA元教諭は「相当やりあって」、実際には次の管理職に変わった時ようやく申請にこぎつけることができたという。流暢に日本語は話せるが、「学習言語」(注5)としての日本語が発達しておらず、学力不振に陥りがちな外国ルーツの生徒には外国人相談員が欠かせないという実感があったためである。

また、A元教諭は外国ルーツの高校生の日本語力が小学校1, 2年であると判定された後、「その結果をすぐに職員会議で報告して、できればルビを振ってください、ルビを振ってあればいろいろな調べ方があります、ということをおの先生にお願いしたという経緯があります。」と述べた。迅速な対応を行い、職員全体への共通理解を図ったのである。副産物として、日本人の生徒からも「学習しやすくなった」とルビ振りが好評だったということも語ってくれた。

B元教諭の同僚には担任するクラスに外国ルーツの生徒がおり、その生徒は8歳で来日していたものの、日本語があまり上達せず、数学ができないのできちんとした指導が必要ではないか、と相談を受けたB元教諭は、日本語指導の資格を持つ外国人相談員に来てもらうことを提案した。

両元教諭とも日本語指導が必要な外国ルーツの生徒の教育支援に必要なことと、外国人相談員の役割等に関する実践的知識があったため同僚や管理職につなげることができた。

#### 4.5 高校入試・受け入れ体制についての気づき

A元教諭は、現役時代を振り返って、NPOを立ち上げ、本格的に外国ルーツの生徒の教育支援をしている現在と比較し、特に受験する側の高校入試制度に関する知識がなかったと振り返っている。

「やっぱり(高校)入試に関わっているんで、結果などが本当によくわかります。現役時代は十分に理解していなかった。」「高校に居た時には(入試の詳細は)わからないですよ。教務主任と教頭だけがきちっとわかっていたらよかったです。」高校入試においては入試を担当する管理職等が詳細を把握し、教諭は担当部分における業務のみを行うことが慣例となっており、入試全般に関する全体像を把握する必要がなかったことを語った。

退職後に学校の外側から外国ルーツの生徒のための高校入試の指導や進学ガイダンスにより深く関わるようになると、入試の不備や排除の構造が見えてきたという。外国人特別入試の枠がある学校とない学校、受入れの歴史が長い学校と浅い学校がある。いずれの場合も難関校と比較的入りやすい学校の間にあたる学校が外国ルーツの生徒を受け入れていないため、難関校を落ちてしまうと、優秀な生徒でも学力に見合った学校に行くことが難しくなっているという。

受入れの歴史の長い学校については「どれくらいの能力があれば、自分の学校の授業についていけるかというのは長年の蓄積があるんですよね」とA元教諭は説明した。日本語力が付いていない中、元々の学力はどの程度あるかを長年の経験で教師が見極めることができる。日本語指導や取り出し授業、担任とのやりとりなど日常の学校生活において、生徒と関わる中で、教師が感覚としてつかめる日本語力や授業理解度などがある。例えば、社会科や家庭科等の教科では用語が難しくわからない、数学では数学を解く仕組みが母国とは違う上に問題文には日常生活とは違う言葉が多く含まれているなどの困難があることなど、日本語指導が必要な生徒の授業上困難なことが教師たちにある程度予測できる。また、日本語指導が必要な生徒が、提出した課題や、定期試験でどの程度の点数を取っていたかというデータ面の蓄積もある。受け入れの歴史が浅い学校は「ところが、そのあとで特別選抜校になったところでは蓄積がないから、(日本語力不足の生徒を入れないよう)入試のハードルをめちゃくちゃ高くしているんですよ」と憤慨した。「要するに排除したいっていう現れじゃないかって。」「本当に、外国から来た子どもたちを大切にしているのか、っていうのを強く感じましたね。」と入試制度の不備についての怒りを露わにした。

また、B元教諭は該当自治体の高校入試制度について次のように述べた。「(受け入れ体制だけでなく)高校入試も不備なところがとてもあると思います。他自治体の入試制度と比べると定員は明確化していませんし、はっきり言って学校側の気持ちひとつで(外国ルーツの生徒の)合格者ゼロにさせちゃうわけですよ。」

入学後の指導については「実際、高校に入学した生徒が高校3年間どう過ごして、その先の進路、その辺の指導が大変なんじゃないかなと思います。」とB元教諭は入学後の教科指導や進路指導の難しさを語った。

#### 4.6 日本語リテラシー育成の難しさへの気づき

B元教諭が高校勤務の時、昼休みや放課後に教科書を持って訪ねてきた外国ルーツの生徒がいたという。「授業中の言葉がわからない、漢字の読みがわからない、というので、授業をもう一回するような形で教えるというのをやるようになったんですね。きちんと向き合う形で教えたのはそれがいちばん最初だったかなって思うんです。」とB元教諭は語った。

日本語指導のボランティアとしては、中学生の時に、高校の外国人特別選抜入試の作文と面接指導をし、高校入学後には大学入試の小論文指導を引き続き行った外国ルーツの生徒が2人いた。2人もそれぞれ別の難関校に入った生徒であり、国語の試験問題を流暢に音読したというが、「何が書いてあるかわからない」とB元教諭に訴えたという。「表現の奥にあるものが読めないんですよね。」とB元教諭は日本語リテラシー育成の難しさを語った。

外国ルーツの生徒の日本語習得が進まない理由としてB元教諭は3つの理由を挙げた。1つは「外国ルーツの生徒の家庭内言語の違い」である。家庭での母親との会話だけではなく、「テレビやニュースを見ていかないとわかりませんね。」2つめは「学校の中で確立された日本語教育のカリキュラ

ムがないこと」だという。「もし、やる気があるのならステップを下から刻んでいくしかないのかなって。きちんとやっていかないと、日本語力をつけていくことがうまくいかないんじゃないかなってという疑問が湧いてきちゃったんです。」ときちんとしたカリキュラムのない中で指導することの難しさを語った。

3つ目は「取り出し授業のあり方」である。「取り出し授業がどのように展開されているのかわかりませんし、元のクラスでは一斉授業で進められて解説なども多くなっています。ですからどうなんでしょうね。」と担当者の裁量に任されている取り出しのあり方についてB元教諭は疑問を呈した。取り出しの期間を区切り、日本人の生徒と一緒に一斉授業に戻った方が、日本語ができるのではないかという。「〇〇高校のハードな中で放り込まれちゃってなんとかやっていったほうが、日本語が、（できるようになる）と思っちゃうんですね。」個人差があるということ認めながらも、1年間と期間を区切り、そのあとはわからないところは友だちや先生に聞く方が伸びるのではないかとB元教諭は提案した。

B元教諭は小論文指導のあり方についても疑問を呈した。日本語指導が必要な外国ルーツへの「ケア」は必要、としながらも、ともすれば小論文指導は「口述筆記」になりかねず、「年数的に過剰な取り出し授業」と同様、「過保護なサポートなのではないか」と懸念した。

#### 4.7 現職教員とボランティアとの往還から

A元教諭は高校で外国ルーツの生徒の具体的な日本語力、漢字のレベルについての知識を得たことで、他の職員に訴え、プリント等にルビを振ってもらうようにし、日本語指導が必要な外国ルーツの生徒が、辞書等で意味が調べられるような対応をすることができた。職員の共通理解を得て、この学校内の社会資本とすることができたのである。

入試制度の不備への気づきから、教育委員会に入試改善の要望書を持って、話し合いの場を持つという活動にも発展した。その活動には外国人相談員や日本語教師などの支援者も同行している。元教諭という立場で支援者と共に教育委員会に訴えるという活動につながったのである。

B元教諭は日本語リテラシー・日本語習得と取り出し授業の関係を、国語科教師として、ボランティアの日本語教師としての往還から考え、答えが見えない中、現在の日本語教師としてできることを模索していった。

### 5. 学校教育と社会教育との融合

「これからは社会の力をいかに学校教育に入れるか、ですね。」A元教諭は1年間学校現場を離れて大学で研究し、学校現場に還元するという目的の長期研修制度を利用し、社会教育が専門の先生の指導を受けたことを語った。

社会教育とは、「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動(体育及びレクリエーションの活動を含む。)」(社会教育法第2条)と定

義されている。公民館、図書館、博物館、青少年施設等で行う活動とされている。日本語指導が必要な児童生徒や成人のための日本語教室は社会教育という位置づけになる。また、「学習（学習目標、学習時間）としては明確にデザインされていないが、計画された活動に埋め込まれた学習」と定義されたノン・フォーマル学習（OECD 2011）と捉えることもできる。

これまで、外国ルーツの児童生徒対象の日本語教育は、学齢期の子ども対照であっても社会教育として学校外の教育として扱われることが多かった。学校内でも放課後や始業前、国際教室など一般の日本人生徒とは異なる、カリキュラム外の授業という位置づけであったが、「外国人特別枠入試」を実施している高校等、授業のカリキュラムに組み込まれている学校も次第にでてきた。しかしながら、いまだにカリキュラムが確立せず、学校の授業とほとんど連動していないことが課題となっている。小中学校の場合は「加配」の教諭が日本語を教えるシステムがあるが、高校の場合はこれまで、日本語指導が必要な生徒の数の把握すらほとんどできておらず、在籍数も少ないため、担任が教えるなど個別対応となっていた。

「学校教育は『教師が担う』とこれまで自明とされてきた限定され、閉ざされた考え方を、『教師とその支援者が担う』というように、開かれた新しい柔軟な考え方に転換してはどうだろうか。」と今津（2012）は提案している。社会教育に取り組んできた支援者を学校教育の中でもっと活かす方法はないのか、検討の必要がある。

## 6. 今後の課題

教師とボランティア支援者との往還で、外国人相談員が把握する外国ルーツの生徒の実態、高校入試や受け入れ制度の不備への気づき、日本語指導が必要な生徒の日本語リテラシー育成の難しさ、外国ルーツの生徒支援をめぐる同僚との温度差を認識することができた両元教諭の例を見てきた。

同僚との協働については職員会議で外国ルーツの生徒に関する話題を出し、理解を求めるというA元教諭の事例があった。小中学校では職員室での情報交換や相談などが取り交わされていることが報告されているが、高校段階では職員室が教科ごとのことが多いため、難しい場合がある。

手探り状態で日々、外国ルーツの生徒と向き合っている教師の多くは母語を解す外国人相談員に助けを求める。しかし、外国人相談員などの専門職員は毎日常駐しているとは限らず、教師側にも「必要な時は頼りたいが、自分たちの力でできる限りの指導や支援をやっていきたい」という思いがある。

A, B元教諭のように、支援ボランティア団体と学校現場の両方に関わり、支援者との情報交換や、外国ルーツの生徒の実態を深く把握し、現場の教師とつなげる役割を果たしている教師は極めて例外的である。社会との連携、外部の専門職員との連携から得た実践経験と実践知識から教師が学ぶことは多い。

自治体によっては学校の教師、日本語教師、外国人相談員とそれぞれ別の研修を行っているところもある（2010年関西方面調査）が、当該自治体では、「外国人児童生徒の指導と課題」という研修が教師向けに行われている。以前は大学関係者が講師となって理論等について講義していたが、近年で



は現場の教師が講師となり、外国ルーツの生徒在籍校のカリキュラムや取り出し授業の実態などの実践例を共有する方向に転じている。

教師が現代の教育的課題である外国ルーツの児童生徒の問題に立ち向かうためには、個人の資質を高めるだけでなく、同僚教師や専門職員との協働のしくみを構築し、情報共有の機会を生み出すことが必要である。

#### 注

1) 「外国ルーツの児童生徒」とは、両親またはどちらか一方の親が外国籍で、本人が外国籍または日本国籍の児童生徒をさす。「外国につながる」「異文化間移動をする」「多文化の」等様々な呼称があるが、本稿では「外国ルーツ」を採用した。また、「外国ルーツ」の児童生徒で、主に中学生以上の年齢で来日し、日本語がまだ話せない児童生徒は「日本語指導が必要な児童生徒」と呼ばれている。

2) 「教育マイノリティ」は松井清著『教育とマイノリティ』(1994)及び『言語マイノリティを支える教育』ジム・カミンズ著、中島和子訳(2011)を参考に、教育制度の中で言語や文化の違いから不利な状況に置かれているマイノリティという意味合いで使っている。

3) 「外国人労働者問題」では80年代後半に建設・土木関係や生産関係に外国人労働者が見られるようになり、犯罪等の問題が浮上するようになった。

4) 「外国人相談員」は中国語、タガログ語、スペイン語などを話すことができる、外国ルーツの児童生徒がある一定数いる学校に派遣されている。外国人や日本人で該当する言語を話せる人が採用されている。職務内容は外国ルーツの児童生徒との面談、担任や管理職との連携、日本語指導、保護者への説明の通訳や文書翻訳など、学校により異なるが多岐にわたっている。

5) 「学習言語」とはカナダの言語学者カミンズ等が定義したCALP(Cognitive Academic Language Proficiency)のことであり、生活言語BICS(Basic Interpersonal Communication Skills)が2、3年で身につくとされているのに対し、習得に5年から7年かかると言われている。

6) 文中の英語の文献で翻訳者が示されていないものの引用またはまとめは筆者の翻訳による。

#### 参考文献

今津孝次郎(2000) 「学校の協働文化—日本と欧米の比較」藤田英典他『変動社会の中の教育・知識・権力』新曜社

今津孝次郎(2012)『教師が育つ条件』岩波新書

戈木クレイグヒル滋子(2006)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生み出すまで』新曜社

斉藤ひろみ(2003)「外国人児童生徒支援ネットワークの可能性—分断された学びを接合するために—」『国際教育評論』第1号 東京学芸大学国際教育センター, 14-27.

佐藤郡衛(2012)「臨床という視点からの異文化間教育研究の再考—「現場生成型」研究を通して—

『異文化間教育』 35, 異文化間教育学会, 14-31.

ドナルド・A・ショーン 著、柳沢昌一・三輪建二訳 (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房

白井達夫 (2015) 第9章『学校外からの支援 教師とは異なる視点を学校教育に生かす』 高木展郎・三浦修一・白井達夫『「チーム学校」を創る』三省堂

高木展郎・三浦修一・白井達夫 (2015) 『「チーム学校」を創る』三省堂

藤原文雄 編著 (2018) 『世界の学校と教職員の働き方 米・英・仏・独・中・韓との比較から考える日本の教職員の働き方改革』学事出版 (p77)

松田恵示・大澤克美・加瀬進 (2016) 『教育支援とチームアプローチ—社会と協働する学校と子ども支援』書肆クラルテ

油布佐和子 (1999) 「教師集団の解体と再編—教師の『協働』を考える—」『シリーズ子どもと教育の社会学5 教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』教育出版

Nieto, S. (2013). *Finding Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds: Culturally Responsive and Socially Just Practices in U.S. Classrooms*. NH: Heinemann (pp26-27).

OECD 編著 山形大学教育企画室監訳 (2011) 『学習成果の認証と評価 働くための知識・スキル・能力の可視化』明石書店

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

Sleeter, C. (2011). *Professional Development for Culturally Responsive and Relationship-Based Pedagogy*. NY: Peter Lang (pp105-106).

Tamara, L. & Grinberg, J. (2008). Responding to the Linguistic Reality of Mainstream Classrooms. In Cochran-Smith, M. et al. *Handbook of Research on Teacher Education, Enduring Questions in Changing Contexts Third Edition*, NY & London: Routledge (pp606-636).

## 大学が地域課題を学ぶ意義を問い直す

畑正夫（兵庫県立大学）

長岡素彦（一般社団法人地域連携プラットフォーム）

### 1. 研究の目的と課題の背景

大学は地域から世界まで幅広い領域に生じる複雑な課題を解決できる人材の育成と、そうした教育・研究機会を通して課題解決に貢献することが求められている。本研究は、大学が地域課題の現場で多様なアクターとともに地域課題を学ぶ意義を問い直すことを目的とする。

地域課題は、グローバル化の進行の下で世界との結びつき強まり、ダイナミックな変化の影響を受けるとともに、急速に進む少子・高齢化の課題が相互に絡み合い、“ひとすじなわ”では解けない困難な状況を作り出しており、もはや一握りの専門家の関与だけでは解決は難しい。また、コミュニティでのつながりの希薄化は、課題解決に関わる人材の不足などの課題を生み、適時の課題対応を難しくし、事態を深刻化させる。固定観念に縛られない新しいアイデアを集団に提供できる<sup>1</sup>学生に期待が寄せられる背景にはこうしたことがある。

しかし、学生が教員とともに地域に出るだけでは困難な課題を解決するには至らず、取組の省察から一定の意図の下に学びをデザインし、カリキュラムに位置づけ、包括的・統合的に取り組む必要がある。人々のリアルな暮らし、文化や歴史、環境のもと、地域との相互関係のなかで学ぶ。地域は学生のための単なる教材では無く、十分な配慮が必要である。そうした意味で本稿では、地域での学びを大学でのフォーマルな学習<sup>2</sup>に位置づけて考えることとし、大学設置基準（昭和31年文部省令第28号）の規定に倣い「地域での学修」（以下「地域学修と呼ぶ」）とし検討を行う。

以下、大学と地域の相互関係に焦点を当て、地域学修で大学が地域課題を学ぶ意義について考える。そのため、第2章で地域における大学への期待と学びについて先行文献を概観し、第3章で大学改革の流れのなかで地域学修への関心を高めた政策展開の傾向をとらえる。その上で、第4章で地域課題に学ぶことの意義を「持続可能な開発目標」（Sustainable Development Goals ; SDGs）とそれを支える教育「持続可能な開発のための教育」（Education for Sustainable Development ; ESD）を踏まえて考える。第5章では大学が地域とともに学び合う意義と環境について考える。

### 2. 地域における大学の役割

## 2.1 大学と地域との連携・協働の必要性和意味

大学は地域や国民からの財政的支援や地域の多様な社会資本の恩恵の下で活動する存在であるとともに、地域との関わりは大学に「先導性や強さ」(小松 2007: 31)をもたらす。すなわち、「教育・研究は本来的に大学キャンパスにとどまる閉ざされたものではない」(小松 2007: 33)。また教育は「産業化時代の世界観とそれに伴う一連のスキルを広げる役割を他の何よりも率先して担ってきた」(センゲラ 2014: 66)と言われるように重要な役割を果たしてきた。わが国においても、大学は産業界からの「人材需要」に応えてきたこと(吉家, 2007: ii)は言うまでもない。

さらに、近年、関心が寄せられている国の競争優位の源泉としてのイノベーションについても、大学は産官学連携の主体として「知識の資産化」などをはじめ重要な役割を担っている(エツコウィッツ 2009: 44)。諸外国では国をあげてイノベーション・システムの構築に努めているが、既に、イノベーションは経済的側面だけでなく、社会的な歪みや環境問題の是正も含めた統合的なアプローチを含めた政策目標として、持続可能な社会の実現に貢献することが求められているが、この点について、わが国での議論は十分とは言えない。

一方、学生にとっては座学では得られない学びを得ることができる機会となる(小松 2007: 33)。また、主体的で、個性的で、創造的な学びにつながるとも言われる。大学改革政策の前提にある「社会と大学の断絶・齟齬」(刈谷 2018: 52)という問題に適切に対処しないままに、大学改革という名の下に、大学の地域での活動に大型資金が投入されている現実を注意深くとらえる必要がある。

## 2.2 実践活動にみる地域学修の実像

既に始められている地域学修の研究・報告を見ると、教育実践のなかでの学びの評価、学修環境の整備に焦点が当てられている現状が浮かび上がってくる。

例えば、高澤(2016)は、所属する大学の複数の産学地域連携型の演習科目の実践を下にステークホルダーとの連携、その教育効果、取組の継続や高度化について実践者が検討すべき課題の抽出を図る。また、飯塚(2018)は、地域の企業やコミュニティと連携した大学ゼミナールの取組のなかで、学習の特徴を整理し、計画どおりに進める難しさ、教員・学生が課題や関係者への理解を深める大切さを指摘する。

工学教育においても、織田ら(2016)はイノベーション人材の育成に向けて、グローバルな環境を想定し、チームの多様性や社会課題を学ぶ分野横断型の教育プログラムの開発と実践を報告する。そこでは、学生の社会課題への意識が喚起されたかに関心が寄せられている。また、佐々木ら(2017)は、同一法人下の高校で実施したインターンシップ事業に参加した大学生と大学院生が高校生との間で得た「意識高揚」と「知識の実質化」に注目する。

さらに畠山ら（2017）は、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」における学生提案型の地域プロジェクト学習のカリキュラムの検討と、授業に潜む不確実性に対処するための組織的対応の必要性を検討する。こうした取組のなかで中塚ら（2016）は、現場では「地域の不満・大学の不安」が生じており、その解消のために「多様な連携のあり方を意識した深いレベルでの意思疎通」が必要だとする。その背景には、大学と地域が共有できる幅広い価値やビジョンの不在があると考えられる。

### 3. 大学を地域へと誘導した主な政策の動向

本章では、大学と地域との相互関係について考えるため、大学の地域課題への取組について、概ね2010年以降の代表的な政策展開を振り返る。この時期は、本格的な人口減少過程の入り口にあり、持続可能な社会の構築に向けた中長期の国家戦略の下に取組が始められた時期である。2025年を展望した政府の長期戦略指針「イノベーション25」<sup>3</sup>では、「豊かで希望に溢れる日本の未来」の実現のために必要な研究開発、社会制度の変革、人材育成などの政策展開の道筋を示す。特に、人材育成では大学に改革を求め、大学の研究力・教育力の強化、世界に開かれた大学づくり、そして、地域の大学等を活用した新たなチャレンジにつながる生涯学習システムの構築などを求め、大学が担う役割に大きな期待が寄せられた。

#### 3.1 地域実践活動のネットワーク化

まず、総務省が大学教員とともに「地域実践活動に関する大学教員ネットワーク」（以下「大学教員ネットワーク」と呼ぶ。）を2010年に構築し、特別交付税による財政支援措置や、モデル実証事業（2013年～）などを展開する。「域学連携」と呼ばれる事業は、大学教員ネットワークの設立趣旨をみると、個別の大学教員と学生の活動に注目されたものと言える<sup>4</sup>。地域おこし活動に焦点を当てた「地域実践活動」は、教員の個別ゼミナールでのフォーマルな学習や、科目外のアウトリーチ活動としてのノンフォーマルな学習を含む。ただ、それらは、個別性が高いため、ひとつひとつの取組は断片的なものとなりがちで、地域課題の解決には至らないものが多い。

#### 3.2 産業界のニーズへの対応を志向する事業の展開

2012年から「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」という事業が文部科学省の政策として実施されている。産業構造や就業構造の変化に対応、学校から社会・職業への円滑な移行、学生の社会的・職業的自立に向けて「地域の産業界と一体となった人材育成や産業界等の大学に対するニーズを踏まえた取組」を対象にした。地域課題に関わる取組も見られるが、やはり産業界が求める人材育成に的を絞った取組<sup>5</sup>が中心であり、教育改善・充実を志向するものであった。この事業は2015年度から「大学教育再生加速プログラム（インターンシップ等を通じた教育強化）」に改変され、地域との関わりとは言う

ものの産業界のための人材育成に重点を置く政策としての色彩を強めている。

### 3.3 地（知）の拠点整備事業（COC）

続いて、文部科学省は社会からの強い要請に対応するために改善から改革へと舵をとる。まず「地（知）の拠点整備事業」（2013～2018年）が取り組まれた。同省は事業の企画立案の背景を「社会の変革を担う人材の育成、「知の拠点」として世界的な研究成果やイノベーションの創出など重大な責務を有しているとの認識の下に、国民や社会の期待に応える大学改革を主体的に実行することが求められている」<sup>6</sup>と説明する。少子化、人口減少、グローバル化などの環境変化の下で大学改革の必要性への認識が高まったことに加え、産業界を中心に大学の役割の不透明さが指摘されたこともあったと聞く。この事業を通して求められたものは、人材の育成に加え、大学が「地域再生の核」、「生涯教育の拠点」、「社会の知的基盤」となることである。大学が教育機関として組織的な対応により地域課題の解決に関わることが幅広く求められた事業と言える。

### 3.4 地方創生政策との連携の強化（COC+）

しかし、「地（知）の拠点整備事業」の取組は、人口減少社会への対応と東京一極集中の是正をめざす地方創生の取組のなかで焦点化される。「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（2015～2020年）は、地方創生の戦略的取組<sup>7</sup>の一環として位置づけられ、地方における若者の修学・就業の促進に重点が置かれた。そのため、地方自治体や企業等と協働し、学生にとって魅力ある就職先の創出、地域が求める人材養成に必要な教育カリキュラムへの改革を行い、地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積を目的にした人材育成に焦点が当てられた。

2018年には「地域における大学の振興及び若者の雇用機会の創出による若者の修学及び就業の促進に関する法律」（平成30年法律第37号）が制定され、地域課題全般を対象にして、組織的な対応を図る取組であった「地（知）の拠点整備事業」は、地方創生を契機に産業化社会のための教育へとシフトしていく。地方創生の一つの柱である人の流れをつくることに資するものの、果たして地域課題の解決につながるのか疑問が残る。

### 3.5 科学技術イノベーションによる地域社会課題の解決（INSPIRE）

地方創生の取組が進むなかで、わが国を含めたグローバルな要請であるSDGsへの取組が進みつつある。政府は、地方創生の取組をSDGsのローカライズと位置づける<sup>8</sup>。文部科学省は、2019年度予算のなかで、地方創生に資するイノベーション・エコシステムの形成をめざす事業として「大学、自治体等が中心となって地域の社会課題を科学技術イノベーションにより解決し、未来社会ビジョンの実現を支援する『科学技術イノベーションによる地域社会課題解決』<sup>9</sup>（Science and Technology Innovative Solutions for Social Problems in Regions；INSPIRE）」を盛り込んだ。同事業は「地域を構成する多様なアクター（自治体、大学、企業、金融機関、ベンチャー、NPO等）が、セクターを超えて越境し結集して課題

解決後の未来社会を描く」とともに「SDGsの達成をビジネスとしてとらえる企業やベンチャーの積極的参画を促す」。持続可能な地域社会の構築が目指される背景には市場至上主義ともいえる経済開発を重視した地域開発が生んだ「格差」や「貧困」への反省があったことを踏まえ、社会開発に資する取組を上手く組み込むことが重要である。

### 3.6 小活

およそ10年間の主な政策展開の省察のなかで、大学と地域との相互関係は、個々の教員の活動に焦点当てた地域の多様な社会課題への対応から、地域への貢献という名の下に産業界のニーズを受けたキャリア教育へと揺れ動いている。それが、地方創生という国・地方をあげた政策展開の下で、大学が立地する地元への就労、定住人口としての定着を促す産業振興の一翼を担う役割へと重点が推移しつつある。さらにINSPIREでは、Society5.0<sup>10</sup>の実現を目指すイノベーション・システムの戦略的な担い手としての役割が期待されている。経済開発が生んだ地方からの人口流出、地域間格差の拡大、経済成長の下で生じる格差や貧困などの社会課題を科学技術イノベーションにより解決する政策目的を否定はしないが、その前提として政策展開に伴う地域学修の意味を問う重要性が増している。

次章では、経済のみならず社会、環境に及び幅広い課題解決の実現をめざすSDGsと、地域課題を捉え直す学びを提供するESDについて考える。

## 4. 大学と地域が地域課題に学ぶことの意義

### 4.1 大学と地域の学びを結ぶ価値を示すSDGs

複雑な課題を解決するために身につけるべき能力を限られたカリキュラムの中で培うためには、知識として地域に触れる体験から意図ある経験による学修への発展、地域での学びの成果と専門的な学びとの接続、課題解決に必要な基礎的能力の明確化、課題解決プロセスへの参画などの幅広い射程の下に必要な選択を行い、それらの目標に応じた効率的、効果的な学修プログラムを開発・提供する必要がある。大学が地域という実践領域のなかで学生の学びを深化させるためには、これまで社会貢献活動に位置づけられてきた活動を地域との相互関係のなかでの学修機会としてとらえ直す必要がある。地域学修は大学の取組だけで完結させるには限界がある。そのためには地域側のニーズである社会教育、生涯教育がめざすべきものを検討する必要がある。

一方、地域のなかで住民は様々な形での学習を経験しているが、複雑さを増す課題解決に欠かせない系統的な学びの機会を持つ者は少なく、内閣府が実施した世論調査(2018)によれば、卒後新たに大学等の正規課程や公開講座などの学習機会を持つ者の割合は約2割に留まる<sup>11</sup>。地域課題の解決に取り組み地域を支える多様なアクターと大学・学生がともに学ぶ機会は、地域にとって学び直しの機会となる。そのためには地域の学習の中核をなす社会教育の再構築が求められる。多様なアクターとともにホリスティックな課題解決を

行うには、個々の主体の活動の方向性を調整する共有ビジョンが必要とされる<sup>12</sup>。また、課題の発見からの解決までの一連のプロセスにおいて、社会教育が果たす役割にも期待が寄せられている<sup>13</sup>。こうしたことを踏まえると、大学・学生が自らの一方的な学修ニーズを充たす場として地域を活用するだけでは不十分である。

また、地域が大学との関係性を長期にわたり受容できるように、学校教育と社会教育を橋渡しし、その関係性を深化させるための共通テーマが必要となる。すなわち、個別の地域課題の同定にとどまらない、地域の将来を創る統合的な価値の提示が必要になる。そうした価値は、地域学修に関わる個々の大学教員の専門領域における関心の積み上げだけでは十分ではなく、地域と共有できる統合的なものでなければならない。専門性を求め個化、深化していく大学の学修と、地域が模索する持続可能性とそのため学習の間に生じる溝を埋め、その関係性の調整、さらなる深化につながる価値を設定することが重要となる。そのためには、「誰一人取り残さない」持続可能な多様性と包摂性のある社会の実現をめざすビジョンと目標を掲げる国連「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ・SDGs」(2015)が価値の明確化の一助となると考える。

#### 4.2 地域課題を捉え直す学びのデザインを提供する ESD

大学と地域が SDGs に掲げられる価値の実現をめざし、取り組むべき課題・ビジョン・目標を明確にし、学修／学習を深めることや相互に学び合うことが大切となる。「持続可能な開発のための教育」(ESD)が重要な役割を果たす。持続可能な開発に必要な「思考と行動の変革の実現に重要な役割を担」<sup>14</sup>うことが期待される ESD は「現代社会の課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む(think globally, act locally)ことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動」<sup>15</sup>とされ、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな学習を問わず持続可能な開発の担い手を育む生涯教育として位置づけられている<sup>16</sup>。地域の課題解決に相応しい基盤を提供する可能性を持つと考える。

取組の方向性を示す「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム」(Global Action Program ; GAP) (2015-2019 年)でも、学習方法では「学習者が持続可能な開発の行動へと駆られるような、革新的な参加型教育及び学習の方法」を、教育内容では「批判的思考、複雑なシステムの理解、未来の状況を想像する力、参加・協働型の意味決定等の技能」をあげる。現在検討中の 2020 年以降の取組に関するユネスコのポジションペーパーでも、学習者の学びのレベルに触れ、知識と情報の習得が課題の気づきを、課題の批判的分析が課題の複雑さの理解を、現実に触れる経験が課題間の関連性や影響を受ける人々との共感的つながりの形成をもたらすと指摘する<sup>17</sup>。地域学修における PBL の活用や、課題解決に求められるコンピテンシーを考慮した教育プログラムの開発、学びのレベルの検討などに生かす重要な示唆が見て取れる。



#### 4.3 SDGs を深化させる ESD：地域課題をとらえ直す取組のデザインに向けて

SDGs の実現に向けて ESD を通して地域課題に向き合い、解決しようとする統合的な取組を、北九州 ESD 協議会と岡山市における取組に見る。

ESD 活動の中心となる北九州 ESD 協議会（2006 年設置）は市民を中心に産学官民で構成されている。第 2 期となる「北九州 ESD アクションプラン 2015～2019」は、戦後日本の経済成長のなかで生じた深刻な公害に、家族の健康と地域の環境を心配した女性が声を上げたことが出発点となったこと、そこに市民、企業、大学、行政などの幅広い関係者を巻き込み現在に至った経緯に触れる。こうした背景もあるためか、ESD を「一人ひとりの毎日の生活の中、地域の中に寄り添うもの」とし、「自分自身と社会を変えていく学び」であると述べる<sup>18</sup>。そして人材育成については「ESD を通じて、協働で地域の魅力を活かしながら課題解決に取り組み、地域への愛着や誇りを生み出し」、「地方創生を生み出す人財を育」むとする。市内の大学も広く巻き込まれ、この基盤の上に大学の地域学修が形成されている。

また、岡山市では岡山 ESD 推進協議会（2005 年設置）が中心となり取組がなされている。「岡山 ESD プロジェクト 2015-2019 基本構想」が、10 年間の取組の振り返りのなかで触れる<sup>19</sup>ように、社会教育施設である公民館やユネスコスクールなどの地域コミュニティの拠点が活動の中心を担っている。そこには常勤の社会教育主事が配置され、多世代が気軽に訪れ生涯教育に参加できる環境が形成されている。また、市域全体での取組を岡山大学等が ESD 活動の支援を行っている。アクション・プランで特徴的なことは、指標としての「持続可能な地域の姿の共有」に見られる。「岡山地域全体や地域コミュニティの将来像や社会課題を話し合うワークショップの開催件数」「岡山市を含む多様な主体による課題解決のための取り組み件数」をあげる<sup>20</sup>。ESD が社会教育と学校教育とをつなぎ、持続可能な地域づくりのための学び合いの環境が形成されていることが窺える。

#### 4.4 小括

本章では、学習の場となる地域の要請を中心にして検討を行った。地域が直面する経済、社会、環境に関わる課題への統合的な取組を求める「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」とそれを教育で支える ESD を通して、地域の多様な課題を中心に据えた誰もの学習機会の必要性が浮かび上がってきた。事例としてあげた北九州市では女性の活動が、岡山市では社会教育施設に集う市民の活動が地域課題をとらえ ESD の原動力となり生涯学習の基盤が形成され、大学が巻き込まれ、地域と学び合う関係が構築されている。そこでは大学本位の地域学修ではない姿が浮かび上がる。地域が大学のための教材ではないと考える所以である。大学は、こうした先行的な経験の蓄積を学び取り、地域学修をデザインする必要がある。

## 5. 地域課題からの大学の学び

以上、地域課題を巡る大学の学びは、これまでにない課題状況の下で個々の取組から組織をあげたものへと移行することが要請されている。しかしながら、地域に向き合う学びの機会は、従来の政策枠組みのなかで地方創生の短期的な戦略的な事業の一つとして、また、科学技術イノベーションを軸とする国家戦略の下で、産業界を意識した経済重視の取組にシフトし、地域における知の拠点としての役割も矮小化されようとしている。さらに、大学改革という要請の下で、“地域に出れば課題が解決する”といった風潮もあり、「深く真理を探究し新たな知見を創造すること」（教育基本法（昭和 22 年法律第 25 号）第 7 条 1 項）から乖離した断片的な取組と学修に留まってしまふことが危惧される。大学教育に相応しい学びとなる地域学修のための枠組みを問い直すことから始めるべきだと提案したい。

SDGs は地域課題について、単一の課題として取り組むだけでは解決に至ることが難しいこと、複雑に絡み合う地域課題を解きほぐすための方向性を提示してくれること、多様な主体とともに解決をめざすことが重要であることを教えてくれる。また、ESD は課題を専門家の手に委ねてしまいがちな個人が、多様な主体と協働して自立的・主体的に取り組むための学びの必要性を示す。そして両者は相互につながっている。地域学修をこうした循環の下にデザインすることができれば、学生は課題解決のための合意形成のなかで様々な考え方の存在や社会構造の理解、対等な立場で参加できることなどのマルチステークホルダープロセス<sup>21</sup>の重要性やその一員となる意味を学ぶことができる。自らが学ぶ専門性の活用場面を他の専門領域との関係性のなかで具体的にイメージし、学ぶことができる。大学はそうした人材を教育により地域に輩出することに貢献し、学生は地域で生涯を通じた学習者として学びを継続するスタートラインに立つことが可能になる。

GAP の次期の枠組みの議論のなかでもあるように、社会変革を起こすために、地域コミュニティの重要性や個人の行動や態度、ライフスタイルの変化が求められていることとつながると考える。多様な主体が関わるだけに、どのような地域コミュニティの姿を将来像として描くのかも重要である。地域の多様な主体が共有できるビジョンが求められる。第 3 章で触れた大型資金による政策誘導のなかで促された大学が、近視眼的なビジョンの下で展開する地域学修では、そのレディネスに欠け、持続可能な地域づくりに向けた第 1 段階に着手したに過ぎないと考えるべきであろう。しかし残念ながら大学は単独で地域のビジョンを形成することはできない。地域の持続可能性を高めるための課題群と解決に向けたプロセスを地域に寄り添い学ぶ、学び合うことが、大学が地域課題を学ぶ意義を問い直す端緒になると考える。

## 6. 結語

現在、私たちは急激な社会経済変化の渦の中にいる。大学に求められる人材像や、学生

が学びを生かす環境は短期間に大きく変容しつつある。大学も地域も学び直しの時期を迎えている。こうしたなかで、従来型の取組のひとつひとつが貴重な取組として社会の仕組みや組織に潜むニッチを埋めるには相応しいが、社会の仕組みや制度そのものを変容させ、社会システムを作り替えていくには十分だとは言えない。本稿では、地域学修の個別評価ではなく、地域学修を考えるための枠組みの必要性について述べた。今後、包括的・統合的な視点で取り組まれている地域学修の事例を下に、そのあり方を考える必要性が増している。

## 参考文献

- 小松隆二 (2007) 「大学地域論の基本問題-大学まちづくりと連帯」, pp.3-40. (伊藤真智子, 大歳恒彦, 小松隆二. 『大学地域論のフロンティア-大学まちづくりの展開』. 論創社).
- ピーター・M・センゲ, ネルダ・キャプロン・マッケイブ、ティモシー・ルカス 他. リヒテルズ直子訳 (2014) 『学習する学校: こども・教員・地域で未来の学びを創造する』. 英治出版.
- 吉家清次 (2007) 『大学教育と「産業化」』, 専修大学出版局.
- ヘンリー・エツコウィッツ. 三藤利雄, 堀内義秀, 内田純一訳 (2009) 『トリプルヘリックス-大学・産業界・政府のイノベーション・システム』. 芙蓉書房.
- 刈谷剛彦 (2018) 「大学性悪節」による問題構築という〈問題〉, pp. 47-104. (佐藤郁哉編著. 『50年目の「大学解体」20年後の大学再生-高等教育政策をめぐる知の貧困を超えて』, 京都大学出版会).
- 織田佐世子, 長谷川浩志, 山崎敦子ら (2016) 「多国籍・多分野・産学地域連携 PBL の開発と学習成果」. 工学研究, 64(5), pp.64-65.
- 佐々木崇徳, 花田一磨, 信山克義 (2017) 「互恵関係に基づいたものづくりに関する高大連携事業」. 八戸工業大学地域産業総合研究所紀要, 15, pp.43-48.
- 畠山裕将, 会津瑞希, 西村君平 (2017) 「学生提案型地域プロジェクト学修の構想-学生主体の教育実践のマネジメントの可能性-」. 弘前大学教養教育開発実践ジャーナル, 1, pp.85-96.
- 中塚雅也, 小田切徳美 (2016) 「大学地域連携の実態と課題」. 農村計画学会誌, 35(1), pp.6-11.

## 注

- <sup>1</sup> 土井文博, 萩原修子, 嵯峨一郎 (2007) 「ジンメル」『はじめて学ぶ社会学—思想家たちとの対話』, ミネルバ書房, p.51.
- <sup>2</sup> OECD 教育研究革新センター, 経済協力開発機構, OECD ら (2008) 『学習の社会的成果-健

- 康、市民・社会的関与と社会関係資本』明石書店, p.31.
- 3 内閣府 (2007) 「長期総合指針『イノベーション25』」, p.1.  
[https://www.cao.go.jp/innovation/action/conference/minutes/minute\\_cabinet/kakugil-1.pdf](https://www.cao.go.jp/innovation/action/conference/minutes/minute_cabinet/kakugil-1.pdf)  
(2018.12.1 閲覧).
  - 4 総務省 HP 「地域実践活動に関する大学教員ネットワーク設立趣旨」. [http://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/jichi\\_gyousei/c-gyousei/kyoin\\_network/01.html](http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/kyoin_network/01.html) (2018.12.1 閲覧).
  - 5 文部科学省 HP 「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業【テーマB】インターンシップ等の取組拡大(大学教育再生加速プログラム(インターンシップ等を通じた教育強化))(平成26年度採択)の最終評価について」.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sangyou/1375914.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sangyou/1375914.htm) (2018.12.1 閲覧).
  - 6 文部科学省 HP 「平成26年度『地(知)の拠点整備事業』パンフレット」, p.2.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/05/27/1358108\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/05/27/1358108_02.pdf) (2018.12.20 閲覧).
  - 7 文部科学省 HP 「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/coc/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/) (2018.12.1 閲覧).
  - 8 内閣府地方創生推進事務局資料 「地方創生SDGs官民連携プラットフォームについて」, p.1.  
[https://www.kantei.go.jp/jp/singi/tiiki/kankyo/pdf/sdgs\\_pura\\_gaiyo.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/tiiki/kankyo/pdf/sdgs_pura_gaiyo.pdf). (2018.12.20 閲覧).
  - 9 文部科学省 「平成31年度概算要求の概要」. p.5.  
[http://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2018/09/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/11/1408802-007.pdf](http://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2018/09/_icsFiles/afieldfile/2018/09/11/1408802-007.pdf) (2018.12.1 閲覧).
  - 10 内閣府 HP 「Society 5.0」. [https://www8.cao.go.jp/cstp/society5\\_0/index.html](https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html) (2019.2.1 閲覧).
  - 11 内閣府 HP 「生涯学習に関する世論調査(平成30年7月調査)結果」.  
<https://survey.gov-online.go.jp/h30/h30-gakushu/2-2.htm> (2018.12.1 閲覧).
  - 12 欧州委員会 (2011) 「未来をつくる都市-課題、ビジョン、今後の展望」 p.VI. [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/studies/pdf/citiesoftomorrow/citiesoftomorrow\\_final\\_jp.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/studies/pdf/citiesoftomorrow/citiesoftomorrow_final_jp.pdf)  
(2018.12.1 閲覧).
  - 13 中央教育審議会 (2018) 「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について(答申)」, p.10.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2018/11/27/1411330\\_7\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2018/11/27/1411330_7_1.pdf) (2018.12.25 閲覧).
  - 14 文部科学省 「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するグローバル・アクション・プログラム」. <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1345280.htm> (2018.12.1 閲覧).
  - 15 UNESCO. 'Education for Sustainable Development'.  
<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>. (2018.12.1 閲覧).
  - 16 文部科学省 HP. 「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するグローバル・アクション・プログラム」 <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1345280.htm> (2019.3.1 閲覧).
  - 17 UNESCO (2018). 'A UNESCO position paper on the future of Education for Sustainable Development (ESD)', p.4.  
[https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco\\_position\\_paper\\_on\\_the\\_future\\_of\\_esd\\_011118.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_position_paper_on_the_future_of_esd_011118.pdf)  
(2018.12.1 閲覧).
  - 18 北九州ESD協議会 (2016) 「北九州ESDアクションプラン2015~2019-自分を変え、まちを変え、未来を変えていく、北九州ESD」, p.3. <http://www.k-esd.jp/pdf/plan02.pdf> (2018.12.1 閲覧).
  - 19 岡山市ESD推進協議会 「岡山ESDプロジェクト2015-2019基本構想」, pp.4-5.  
<http://www.city.okayama.jp/contents/000222170.pdf> (2018.12.1 閲覧).
  - 20 岡山市ESD推進協議会 「岡山ESDプロジェクト2015-2019基本構想」, p.7.

<http://www.city.okayama.jp/contents/000222170.pdf> (2018.12.1 閲覧).

<sup>21</sup> 内閣府 HP 「マルチステークホルダー・プロセスの定義と特徴」.

<https://www5.cao.go.jp/npc/sustainability/concept/definition.html> (2018.3.1 閲覧).



## 若者の学びが創出するローカル・ガバナンスの可能性

石井 雅章 (神田外語大学)

陣内 雄次 (宇都宮大学)

村山 史世 (麻布大学)

長岡 素彦 (一般社団法人 地域連携プラットフォーム)

### 1. はじめに

本論は、高校生や大学生等の若者が、地域の多様なステイクホルダーと関わりながら学ぶ過程をつうじて、地域に新たなガバナンスを創出する可能性について、筆者らの地域における具体的な学習活動を事例に論じる。

教室での講義を中心とした知識習得型の学習ではなく、社会における具体的な課題に取り組む形態の課題解決型学習もしくはプロジェクト型学習 (PBL: Problem Based Learning, Project Based Learning) と呼ばれる学習方法が近年盛んである。PBL のテーマとしては、企業等から提示される課題や地域における多様な課題が扱われることが多く、PBL の実践が高校生や大学生等の若い世代にとって、地域と関わるきっかけになる場合がある。

地域課題への取り組みをつうじて、学生の汎用的能力の向上と専門的知識の理解を深めることを目指す一方で、PBL における実践が地域に対して及ぼす影響も期待されうる。本論では、地域における統治のあり方の一つである「ローカル・ガバナンス」に着目し、PBL をはじめとする若者の学びが「ローカル・ガバナンス」を創出する可能性について論じる。

本論の構成は以下のとおりである<sup>1</sup>。次節の 2 では、ガバメントとガバナンスの概念整理をした上で、PBL をつうじたローカル・ガバナンス創出のモデルケースとして、休耕地活用プロジェクトの事例を取り上げ、学生の地域での学びとローカル・ガバナンスの関連性を理解するための視座を提示する。

3 では、大学生による師弟同行型 PBL における豊富な事例を紹介し、学生の地域での学びの多様な形態とローカル・ガバナンスの可能性を提示する。

4 では、高校生によるまちづくり参画の事例を紹介し、ローカル・ガバナンスの担い手としての若者の学びの必要性について論じる。

最後に 5 ではこれまでの事例をローカル・ガバナンスの視点から整理しつつ、「持続可能な開発目標 (SDGs: Sustainable Development Goals)」及び「持続可能な開発のための教育 (ESD: Education for Sustainable Development)」と、多様なステイクホルダーの協働によって実現される「持続可能なマルチガバナンス」の重要性について述べる。

## 2. ローカル・ガバナンスと PBL

### 2.1 ローカル・ガバナンスとは

ローカル・ガバナンスについて論じる前に、まずはガバメントとガバナンスについて定義しておく。ガバメントとは、組織が垂直的におこなう統治のことを意味する。一方、ガバナンスとは、組織とステイクホルダーが主体的に関わりながらおこなう統治のことを指す。両者はどちらも組織による統治の形態であるが、ガバメントが組織内で完結して垂直的におこなう統治であるのに対し、ガバナンスは組織が自らと関係するステイクホルダーと共に関わりながら、水平的におこなう統治であると言える<sup>2</sup>。

近年、ガバナンスという概念が重要視されるようになった背景には二つの要因が考えられる。一つは、ガバメントを担う主体の《不在》によって、ガバナンスが求められている状況が生じていることが挙げられる。例えば、気候変動等のように国家によるガバメントでは対応することができない国際的な課題を扱うためには、国連機関や各国政府、経済団体、NGO などによるグローバル・ガバナンスが必要とされる。

もう一つの要因は、従来のガバメント機能の《不全》という事態によって、新たな統治形態としてのガバナンスが求められていることが挙げられる。戸政（2000）は、従来のガバメントの機能不全とそれに起因するガバナンスへの移行と図1のように整理している<sup>3</sup>。

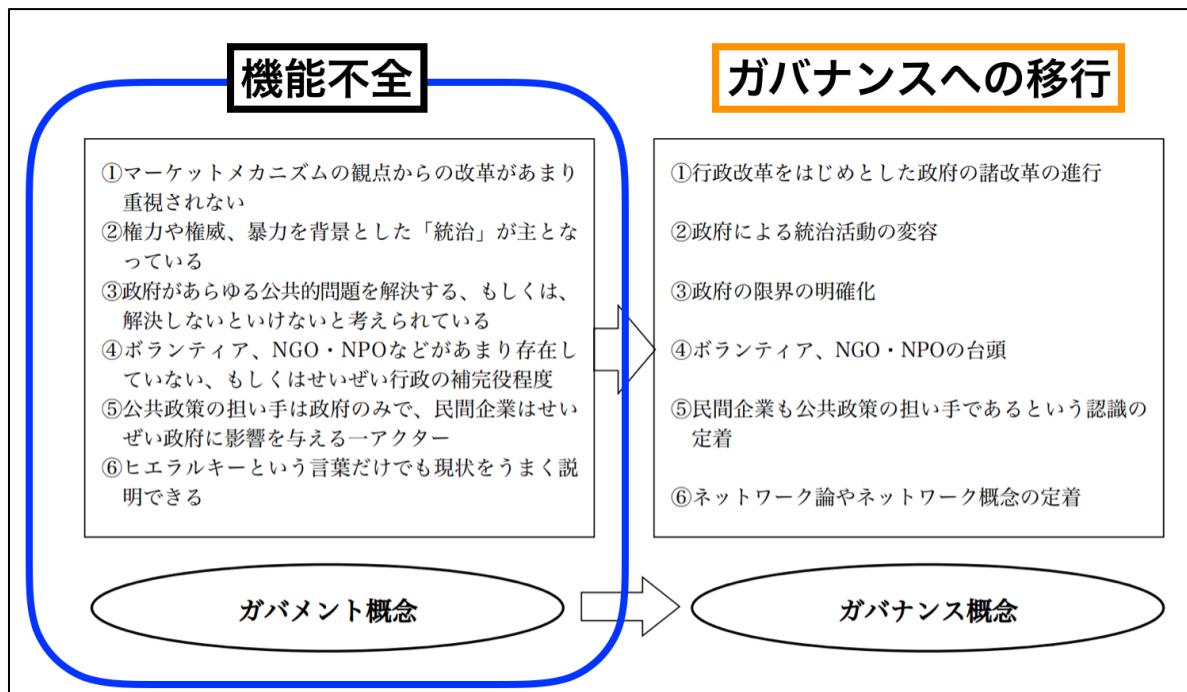


図1 ガバメント概念からガバナンス概念への移行

\*戸政(2000)の図を元に筆者が説明を加えた

ガバメントとガバナンスの相違について筆者なりの観点を付け加えるならば、ガバメント主体の《不在》はマルチ・ステイクホルダーの《合意》によるガバナンスを必要としているのに対



し、ガバメント機能の《不全》はマルチ・ステイクホルダーの《参加》によるガバナンスを必要としている。

もちろん、従来の統治形態がすべてガバメント型であり、これまでガバナンス型の統治が存在してこなかったわけではない。例えば、地域コミュニティにおいては、地域の多様な存在が協力し、地域の共有財（コモンズ）の管理などの地域における共通の課題について、ガバナンス的なアプローチで取り組んできた。しかしながら、従来から存在していたガバナンスの形態を維持できなくなるというガバナンスの《衰弱》という事態が生じていることも否定できない。

以上のような状況において、ローカル・ガバナンスの重要性が高まったと言える。ローカル・ガバナンスとは、地域に関わるマルチ・ステイクホルダーが連携しながらおこなう統治のことを指す。ここでいう統治とは、地方自治体が担ってきたような総合的な公共サービスの提供のことではなく、地域における具体的な個別課題への対応を意味する。すなわち、現在求められているローカル・ガバナンスとは、当該課題に対応する主体の《不在》という状況に対して、あるいは従来のガバメント型の課題対応の《不全》に対して、あるいはまた、これまで機能していた旧来型ガバナンスによる課題対応の《衰弱》に対して、新たに取り組む統治の形態といえる。

## 2.2 休耕地活用プロジェクトとローカル・ガバナンス

本節では、学生によるPBLをつうじたローカル・ガバナンス創出の考え方のモデルとして、筆者が取り組んできた休耕地活用プロジェクトを取り上げ、従来型の農地のガバメントが新たな形態の農地ガバナンスを創出するプロセスについて論じる。

### (1) 休耕地活用プロジェクト

休耕地活用プロジェクトは、大学周辺に存在する休耕地を地域資源として捉え、地域のステイクホルダーと連携しながら、大学教育の一環として活用するPBLである。筆者が担当する演習科目（ゼミ）において2008年の秋から始まった同プロジェクトは、同ゼミでの活動にとどまらず、他学部の授業や正課外及び地域の活動を巻き込みながら、参加主体や形態、規模を変化させながら現在に至るまで継続されている。

同プロジェクトの特徴は、政策系学部の演習科目におけるPBLとして、地域課題である休耕地を活用する「しくみづくり」を目標としながら、別の目的をもつステイクホルダーとの連携をつうじて目標達成を目指す点にある。学生は連携相手のニーズを理解し、実現するための休耕地活用のアイデアを自らの農作業実践を通じて具現化する。2013年度のゼミ活動を例に挙げると、ハーブ栽培からオイル抽出、模擬製品づくりまでをおこなう薬学部との合同授業プログラムの構築、酒米栽培から醸造、販売まで一通りの過程に取り組むオール埼玉ブランドの日本酒づくり、農地とからだの健康を目指した薬膳カレーの開発、遊歩道の景観保全を目的とした花畑化などのプロジェクトが同時に遂行された。

## (2) 農地のガバメント

他方、農地はどのように統治（ガバメント）されてきたのであろうか。従来の農地制度では、「所有と生産と管理」が固定的な分業によって統治されてきた。すなわち、農地とは耕作の目的に供される土地（耕地）であり、農家は一定面積以上の経営耕地を有する世帯であり、経営耕地とは農家が経営する耕地（農地）と制度運用上の定義がされることによって、農地は農業を営むことが前提で管理されてきた。農家が農地を所有し、農業（生産・販売）を通じて、農地を管理することを求められてきたのである（図 2）。なお、図中の鍵マークは農家による農地所有、営農及び農地管理が分ち難く結びついていることを示している。

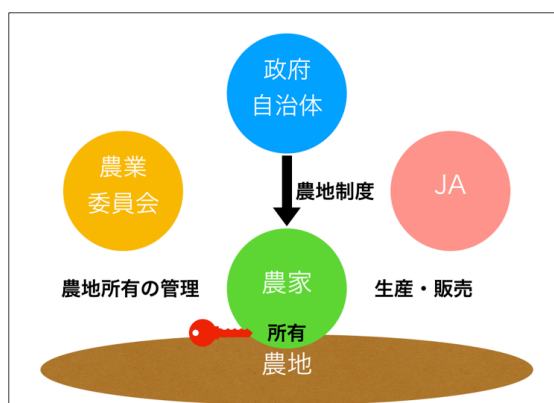


図 2 農地の統治（ガバメント）\*筆者が作図

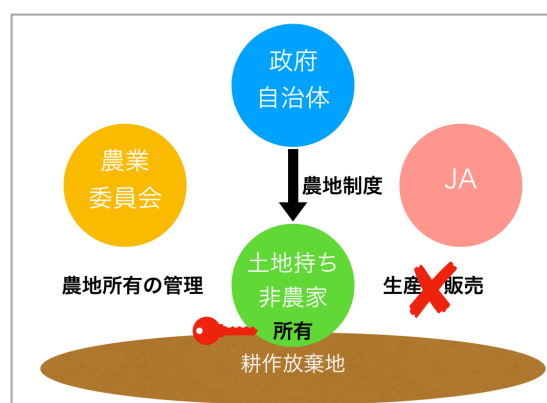


図 3 耕作放棄地のガバメント不全 \*筆者が作図

## (3) 耕作放棄地のガバメント機能不全

上記に示した農地の統治は、農業が農家にとって健全な生業として成立しているときには有効に機能するが、そのような前提が崩れたときには機能不全に陥る。

神門（2006）は、耕作放棄地問題の構造的な要因を次のように述べている。すなわち、高齢化による担い手の減少は当然であるが、農業の経済性の低下により、農家が農業を生業とする理由に必然性がなくなったこと、さらには農家にとって農地は資産であるため、農地が流動化しづらいことが挙げられている。これらの要因に加えて、農業委員会による用途変更の管理、農業関連法制度の複雑性、JA による販売管理などが複雑に絡み合っていることが、耕作放棄地問題への対応を困難にしているという<sup>4</sup>。

このような耕作放棄地が大量に出現すると、制度と所有は変わらないまま、農地の管理は曖昧になる。農業に用いられない農地が出現するだけでなく、農家ではない農地所有者（土地持ち非農家）が出現し、農業（生産）と結びつかない管理が求められるようになるが、所有と管理の強固な結びつきが強固で、農地の流動性を阻む排他性が存在するため、農業（生産）されない農地の管理をいかにこなうのが重要な課題となる（図 3）。なお、図中の鍵マークは、営農がおこなわれない状況下でも、農家による農地所有及び農地管理が結びついていることを意味する。

#### (4) 学生による休耕地活用プロジェクトから創出される新たなガバナンス

以上のような耕作放棄地のガバメント不全という状態に対して、学生による休耕地活用プロジェクトはどのような役割を果たし、新たなガバナンス創出の契機となりえたのであろうか。

同プロジェクトでは、農地の貸借設定等はおこなわれず、農地の権利に変化は生じていない。しかし、学生たちはそれぞれの目的を達成するための農作業を、耕作放棄地であった農地でおこない、制度上は農家が農業を通じて管理すべき農地を維持することに結果として貢献する。

さらに、プロジェクトの実施プロセスにおいて、地域内外で流通する付加価値の高い日本酒や菓膳カレー等が商品化され、JAのみならず地域の企業及び商店と農地・農家との新たな関係性を築くことにつながった(図4)。なお、図中の鍵マークは、農家による農地保有は以前と変わらない状態を示しているが、農地所有の形態が変わらないままでも、農地の管理形態(ガバナンス)が変容しうることを意味している。

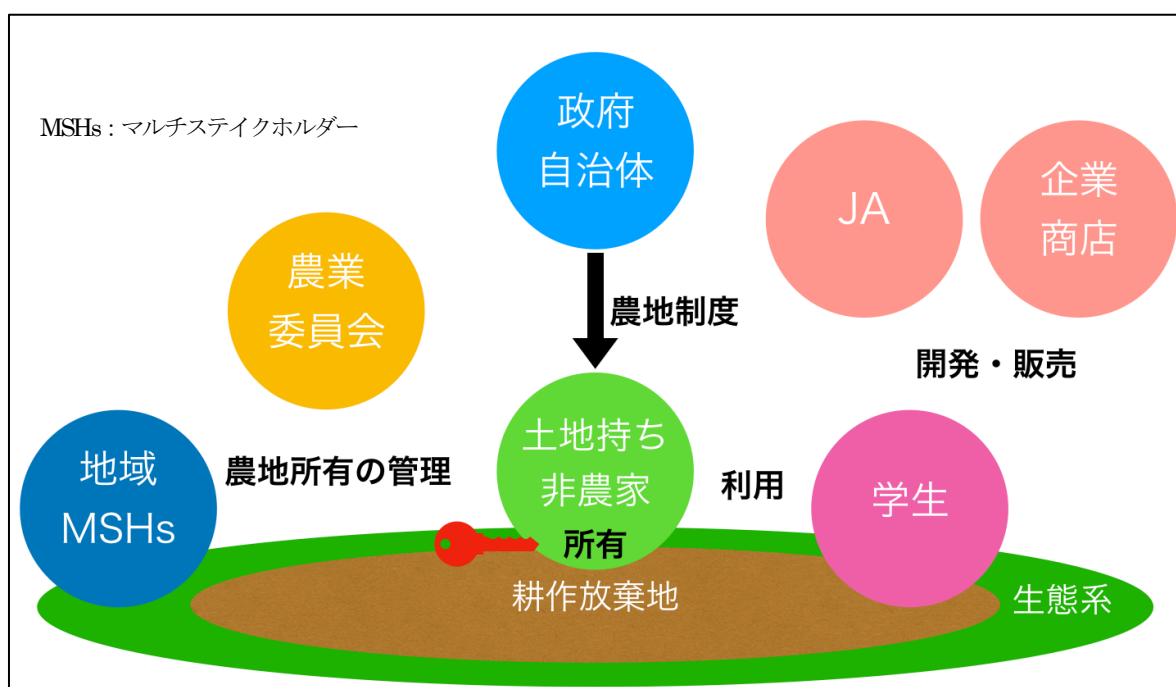


図4 休耕地活用プロジェクトによるガバナンス \*筆者が作図

もちろん、学生による休耕地活用プロジェクトによる地域の農地に関するガバナンスは、公的な制度の創出につながったわけではなく、一時的なガバナンスに過ぎない。しかし、従来のガバメントにおける農地と農家、管理と制度等の固着した関係性を引き剥がし、新たな関わり方や管理のあり方を、学生の農地での実践的な学びをつうじて可視化及び具現化したのだといえる。

本事例が新たなガバナンス創出として有する特徴として、学生というステイクホルダーの特殊性が挙げられるだろう。学生は地域にとって「中途半端な存在」である。すなわち、学生たちは、「所有」を脅かさない存在(無邪気)であり、「制度」や「事情」を知らない無知な存在であるが、それゆえ、農地に関する制度と所有に関して基本的に変更を加えることなく、管理のあり方

を変えることにつながったのだと考えることができる。

本節では、大学生の学びの機会である PBL の地域での実践をつうじて、ローカル・ガバナンスを創出するモデルケースとして、休耕地活用プロジェクトにおける地域における農地管理の変容について論じた。ここでは、学生はローカル・ガバナンスを目的として地域で活動しているわけではなく、あくまでも学びの機会として地域に出て、地域のマルチ・ステイクホルダーと関係を築いた点が重要である。

それでは、農地管理ではない地域課題への対応でも、モデルケースと同様のローカル・ガバナンス創出の可能性はあるのだろうか。また、大学生以外の地域での学びにもその可能性はあるのだろうか。次節以降の事例で検討してみよう。

### 3. 師弟同行型 PBL と若者のガバナンス参画

#### 3.1 師弟同行型 PBL とガバナンス

本節では、麻布大学で学生と教員が現実社会をフィールドとして実践してきた師弟同行型 PBL を、若者のガバナンスへの参画の観点から検証する。

師弟同行型 PBL は、「教員と学生が一緒に現実世界に存在し、同じ課題を同じ方向を見ながら、考え、対話し行動する教育・研究の実践」である。その特色は「状況的学習」であること、「生成としての学び」であること、「学生と大学外のアクターとの相互的な紐帯」がつけられること、そして「学生の新陳代謝が新たな価値」をもたらすこと、などである<sup>5</sup>。師弟同行型 PBL は、都市部の商店街や自治会、路上や公園、河川、中山間地の里地里山、耕作放棄地、カヤ原、森林など多様なフィールドで実施されてきた。それぞれのフィールドでは大学外の多様なアクターと連携・協働し、地域の価値を共創してきた。

そのようなことが可能だった要因の一つは、コミュニティのガバナンスが衰弱する中で、学生に対するコミュニティの障壁が低くなっていることである。学生はよそ者・若者であっても入学・在学・卒業の新陳代謝で入れ替わる存在であり、「管理の担い手になりうるが地元の権利は脅かさない」存在だからである。

ガバナンス（従来型ガバメント）を公的空間で担っていたのは国や地方自治体などの政府であり、私的空間で担っていたのは自治会や商店街などの地域コミュニティであった。ガバナンス（ガバメント）の担い手はメンバーシップが明確な公務員や住民である。彼らは、一定領域の土地や施設などの公共・公有の財産を排他的に所有・占有し、それらを責任もって管理をすることで、ガバナンス（ガバメント）を維持してきた。

しかし、政府も地域コミュニティも単独でガバナンスを維持することが困難となっている。ローカル・ガバナンスに注目すると、地方自治体は、単独でガバナンスを担うには人的、物的、資金的に資源が不足している。地方分権改革および三位一体の改革以降も行財政改革が進行するなかで、地方自治体は、企業や市民と連携・協働することで公共空間を維持している。

他方、地域コミュニティでも少子高齢化を伴う人口減少に晒されており、担い手不足によりガバナンスは衰弱している。その様態は、中山間地と都市部では異なる。中山間地では人口流失によるコミュニティの縮小・過疎化が起きている。コミュニティが維持管理してきた山林・農地・水路・溜池などの共有地および私有地で「権利の放置」と「管理の放置」<sup>7</sup>が起きている。都市部では人口流入による過密化でメンバーシップがあいまいとなり、コミュニティが流動化して安定性が失われた。その都市部でも、人口が増加している都市は一部に過ぎない。全国の都市部で人口減少は始まっており、家屋や商店の空き家が増え、空洞化が進行している。

ガバナンスの衰弱がもたらす「権利の放置」と「管理の放置」は、空き家、空き地、休耕地、森林の荒廃、公園や道路の荒廃などの地域課題を生み出すだけでなく、地価下落、治安悪化、生物多様性の危機、水や衛生の悪化、獣害、税収の減少など、さらなる地域課題へと連鎖してゆく。

「人口減少で担い手は不足したとしても、今後もガバナンスは維持しなければならない」、というジレンマに対して、よそ者が関係人口<sup>8</sup>としてガバナンスに参画することは、解となる可能性がある。学生が地域の関係人口となって地域に在り続けられれば、管理の担い手となる。同時に学生は未熟な存在であり、新陳代謝で入れ替わる存在であるため、地域住民の権利を奪う可能性は低い。つまり、学生は管理の担い手となりうるが、権利の脅威ではない。

学生は、地域コミュニティにとって都合の良い存在とも言えしガバナンスの維持のために活用できる手段にもなりうるが、それは一側面に過ぎない。学びと活動を通して学生と地域住民は相互的な紐帯を獲得する。その紐帯は人間同士の対等な結びつきを創造する。

他方、学生にも地域のガバナンスに参画するメリットがある。学生は、権利や責任の負荷を負うことなしに、地域でガバナンスを担う実践コミュニティへ正統的周辺参加<sup>9</sup>で体験的に学び、大学以外で多様な主体との紐帯を獲得する機会となる。

以下、自治会との連携、商店街との連携、地域美化のアダプト活動、水源地での耕作活動を事例として取り上げて、ガバナンスに参画する学びのバリエーションについて論じる。

### 3.2 師弟同行型 PBL の事例

#### (1) 自治会と連携・協働した事例

麻布大学近隣の矢部第四自治会との連携・協働に基づいた師弟同行型 PBL が始まったのは 2002 年の夏からである。ある学会で筆者は、相模原市役所公園課が NPO にファシリテーターを依頼し、住民が参加するワークショップにおいて、村富公園のリニューアル案をまとめたことを知った。後日その公園を訪問した時に、偶然にも公園課の職員と会う機会があり、その職員の紹介でワークショップのキーパーソンである矢部第四自治会副会長の I 氏と引き合わせていただいた。

I 氏と筆者は、大学が地域と連携し、大学生が地域にもっと参画すべきだという意見で一致し、次週に迫った村富神社例大祭で自治会のお神輿の担ぎ手として学生に参加して欲しい、と依頼された。矢部第四自治会ではお神輿を新調したが、その担ぎ手が足りない、ということであった。

例大祭では、お神輿の担ぎ手は総勢 15 人であったが、そのうち学生は 8 人であった。これをきっかけに、矢部第四自治会との連携・協働は始まり、師弟同行型 PBL のパートナーとなっていく。

お神輿を担いだ学生が主宰する「自然まちづくりの会」のワークショップや小学校へ出張講義にも I 氏は参加するようになる。2003 年 8 月には筆者が企画した相模原市民大学「さがみはら市民発のまちづくり」で講師をつとめ、10 月からは月に 1 度麻布大学でまちづくりコミュニティカフェ「ふちのべ塾」の主要メンバーとして参加し、学生とも交流を深めてゆく。その後、I 氏の紹介で消防団に入団した学生もいた。

I 氏が自治会長となった 2011 年 2 月には、矢部第四自治会と麻布大学の学生たちで矢部第四地区地域活性化推進協議会を結成し、市の地域活性化交付金を資金に、異世代交流による地域活性化を目的とした「YABE4 やんべえまつり」を矢部第四自治会館前の広場で開催した。学生は、自治会のシニア世代や子ども会の若いお母さんたちと協働して、世代間交流ができるような遊び（ベーゴマ対ベーブレード、手のひらだけの押し相撲、ゴム飛びダンス、神社を回遊できるクイズラリー）を企画・実施した。当日は多くの来場者が参加し、自治会と学生が共創した新しいお祭りは大成功を収めた。その後 YABE4 やんべえまつりは年中行事となり、地域活性化交付金が終わっても矢部第四自治会の自己資金で継続している。2018 年 12 月には第 9 回 YABE4 やんべえまつりが開催され、多くの学生・卒業生が参加した。

矢部第四自治会は、「自然まちづくりの会」のように学生をサポートしてくれることもあれば、お神輿や YABE4 やんべえまつりのように学生をパートナーと認めて、企画・実施を依頼することもある。後者の場合に学生は、自ら調べ、考え、関係者と協議を重ね、地域住民や子どもたちに喜んでもらうために事業を創造するという、大学だけではできない「状況的学習」に参加できる。

同時に、矢部第四自治会のフィールドで活動するときの学生は、自治会のエリアの住民ではないにも関わらず、ガバナンスの担い手として参画している。

## (2) 商店街と連携・協働した事例

大学近隣の淵野辺商店街「にこにこ星ふちのべ協同組合（以下、にこにこ星）」の F 理事長を 2003 年に麻布大学で開催したまちづくりイベント「淵野辺ボンバイエ！」にパネリストとして招いたことをきっかけに、商店街と連携・協働した師弟同行型 PBL が始まった。

にこにこ星は、JAXA（宇宙航空研究開発機構）の相模原キャンパスと積極的に交流して銀河や宇宙をコンセプトに駅前や商店街をハード面で整備するだけでなく、ソフト面でも「文化と教育のまちづくり」をコンセプトとして掲げ、大学生がまちを回遊したり、まちづくり参画することを目指していた。

駐車場完備の郊外型大規模店舗やショッピングセンターが近隣にある淵野辺商店街は、かつての賑わいは失われていた。にこにこ星は、まちの賑わいを取り戻すために縁日を毎月、お祭りを年一回企画・実施していた。

学生は、まず縁日のテントの準備と片づけの手伝いから商店街のイベントに参加した。それまでは商店街の店主だけでテントや設営の準備・片付けをしていたが、多くの学生が手伝うようになった。にこにこ星は、徐々に縁日の屋台やステージを学生たちにも開放し始めた。縁日で学生は、缶バッジ屋の屋台やステージで歌と踊りなどをするようになった。

ふちのべ銀河まつりでは、学生が提案したごみ分別事業を商店街は学生たちに任せてくれた。ごみ分別を単なる作業と位置づけるのではなく、環境学習とコミュニケーションの機会と捉えて、大学生だけでなく小中高校生や市民にもごみ分別を呼びかけるボランティアを募集した。結果的に2日間で100人以上のボランティアが参加し、前年に比べて大幅なごみ減量に成功した。

ごみ分別のボランティアには廃棄物回収の仕組みを伝え、分別された資源がどのように循環するのか、分別でどうしてごみ減量につながるのかなどを学んでもらった。学んだ知識を来場者にも伝えるための呼びかけ方、分別の指示の仕方などは大学生と子どもたちと話し合い、現場で試行錯誤しながら、工夫していった。

後日、大学生がボランティアに参加してくれた児童の小学校に出向き、総合的学習の時間で活動成果の報告をした<sup>10</sup>。報告を聞いた子どもたちは、翌年は自分たちの小学校でアルミ缶リサイクルによるごみ減量と売却したアルミ缶を福祉団体に寄付をするプロジェクトをおこなった<sup>11</sup>。

学生は商店街で出会った店主、子どもたち、地域住民など多くの人たちと協働してごみ減量を実現させた。学生のうち2名は廃棄物処理のコンサルタントに就職した。プロジェクトの成功体験も影響しているに違いない。他方、にこにこ星にとっては、「文化と教育のまちづくり」のコンセプトを具現化し、学生と連携・協働してまちに賑わいを共創することができた。

### (3) まち美化アダプトプログラムを活用した事例

アダプトプログラムは、アメリカのテキサス州で生まれた市民と行政が協働で実施するまち美化プログラムである。行政の管理する道路を地元の市民や企業に里親になってもらい(Adopt =養子縁組する)、わが子のように慈しんで清掃美化を行ってもらおうプログラムである。里親になった市民や企業は、PRボードで活動のアピールをする。公益社団法人食品容器環境美化協会(食環協)<sup>12</sup>によりアダプトプログラムはわが国にも紹介され、全国の自治体で導入されている。アダプトプログラムでは、行政と市民・企業が対等なパートナーとして協定を結び、それに基づいて公園や道路、河川や海岸など公共の施設の一部を市民・企業が管理し、清掃美化をする。

相模原市が実施している街美化アダプト制度に、麻布大学も参加している。第1期は2005年11月から2008年10月であり、第2期は2018年4月から1年間の予定で実施している。麻布大学正門からJR横浜戦矢部駅近くまでの歩道475mで、月に2回清掃美化活動と、散乱ゴミの目視および実測調査を行い個数の変動を計測している。散乱ゴミの調査は、食環協の協力で実施している。

散乱ゴミの個数は、第1期では1年目の平均725個から3年目は平均312個と大幅に減少している。第2期でも半年で平均228個と減少は維持されている。

月に二度の学生による清掃美化活動で一時的に散乱ゴミは減少しても、それだけで経年的に散乱ゴミが減少するわけではない。様々な要因が考えられる。エリアの商店にヒアリングしたところ、学生の活動を見ている店主が自主的に歩道を清掃しているらしいことがわかった。歩道や隣接する公園にいる地域住民にも学生の活動が認知され、自主的な清掃美化活動を行っていたり、ゴミのポイ捨て行為の抑制になっている可能性もある。

そこで、7月からはよりアピールするため、清掃美化活動と散乱ゴミ計測の前に、公園で子どもたちと遊び、その後子どもたちと一緒に公園内のごみ清掃活動をおこなうようにした。

これが第2期の活動の特色である。第1期は散乱ゴミ減少を目的にして、自分たちの清掃美化活動と散乱ゴミ計測だけに集中した結果、参加者数は増加せず、活動は広がらなかった。行政の代わりに歩道を清掃していたに過ぎない。地域住民やガバナンスは意識していなかった。しかし第2期では、清掃美化している公共空間で、積極的に地域の子どもや住民にコミュニケーションをとり、PRを積極的におこなうよう努めている。

アダプトプログラムは、公共空間を管理しきれない行政が、PRボードでのアピールを希望する市民や企業に公共空間の一部の管理をゆだねる制度であり、官民協働のローカル・ガバナンスのプログラムである。アダプトプログラムに参加した学生は、ローカル・ガバナンスに参画しながら、学びで地域の子どもたちや住民との紐帯を獲得している。

#### (4) 相模原市緑区青根の休耕地を拠点とした活動事例

相模原市緑区の少子高齢・過疎の水源地「青根」で休耕地を復活させた水田を拠点として、生物多様性の把握、環境学習、環境まちづくりを、学生・教員・市民の実践コミュニティである「あざおね社中」として2011年以来活動している。あざおね社中の活動については既に論じているのでそちらに委ねたい<sup>13</sup>。本論では、休耕地を学生が耕すこととガバナンスに焦点をあてたい。

神奈川の水源地である青根は、山林原野が99%で耕地が1%の山里であり、炭焼きや養蚕、織物などを生業としていた。豊富な水を活用した水田の開発は江戸時代にも行われたが、大きく進展したのは耕地整理組合が1921年（大正10年）から1952年（昭和27年）にかけて実施した新田開発であった<sup>14</sup>。新田開発で整備された水路は現在も水利組合が共同で管理し、年数回は組合員全員参加で水路清掃が行われる。

あざおね社中が拠点とする水田もそのような水田の一つであったが、2011年までの3年間は耕作をしていなかった。田んぼの所有者は独居老人T子氏であり、T子さんの娘さんたちは都市部で暮らしている。一人で稲作をするのは大変な労力であり、それに見合うやりがいがないので、私稲作をやめていた。しかし先祖から受け継いだ水田を手放せない。結局、水田の管理は放置され、休耕地となった。このような休耕地は青根に多いが、全国でも同じような状況に違いない。

この休耕地は、2012年からあざおね社中の学生たちと水田として復活し、生物多様性の把握も行える水田として現在に至っている。



休耕地を復活させて7年になるが、いまだに田んぼの所有者とあざおね社中には協定書は存在せず、口約束だけで活動が維持されている。法律の教員でもある筆者や大学との契約を所有者が敬遠したからであり、所有者の立場からすれば、土地に関する権利が脅かされるような気がするに違いない。

所有者の警戒心を解きほぐしていったのは、田んぼでの春田搔き、田植え、生き物調べ、稲刈り、脱穀などの作業を楽しみ、お祭りや団子焼き、神事や餅つきに屈託なく参加する学生たちであった。学生たちの学びと活動の実践を通して、田んぼの所有者だけでなく、地元住民にも学生はコミュニティ・ガバナンスの担い手として認識されていった。

他方、学生にとっては師弟同行型PBLを通して、水源地のコモンズを知り、コミュニティのガバナンスに参画する学びと体験であった。

### 3.3 事例における地域課題とガバナンス、ゲートキーパー

これらの事例において自治会と商店街、まち美化アダプト制度が都市部、あざおね社中が中山間地とエリアが異なるが、いずれの事例も旧来のガバナンスが衰弱している隙間によそ者・若者である学生が担い手として入り込んだ事例である。また、学生はガバナンスを意識したわけでも、担い手になる自覚があったわけでもない。師弟同行型PBLという学びや、単純に自分たちの楽しみのために地域に入り込んで、結果として地域のガバナンスに参画するようになったのだ。

学生のガバナンス参画に関して、地域のゲートキーパーが、ガバナンスへの扉を開けてくれたことも記しておきたい。矢部第四自治会ではI氏、にこにこ星ではF氏、青根ではT子さんが、学生への扉を開けてくれ、コミュニティの中でも学生たちを擁護してくれた。I氏と私たちをつないでくれた相模原市役所公園課職員や、街美化アダプト制度に関して私たちに食環協につないでくれた相模原市市民協働推進課や企画政策課の職員など、行政担当者も活動の支援や情報発信などで学生がガバナンスに参画することを支援してくれた。彼らとの紐帯も、学生にとっては学びの成果である。

状況的学習である師弟同行型PBLでは、現場に入ってから地域アクターと向き合い、交流を通じて、現場で学びながら、当初の目標を上書きしてゆくことが多い。地域の課題は、地域に入ってみないと気付けないことがほとんどであるからである。

自治会では、よそから流入してきた住民と旧来から住民がコミュニケーションをとれないこと、自治会の加入者が減っていること、自治会の役員は固定化していること、住民の孤立と不安は増大していることなどの課題があった。お神輿の担ぎ手や消防団員まで地元住民だけで揃えられなくなっていた。商店街でも同様な課題があったが、加えて商店街としてのまちの賑わいが失われていた。路上や公園などの公共空間の散乱ゴミは、消費者の意識と行動の問題であると同時に、そのような消費行動をもたらす食品や飲料あるいは雑誌などを販売している流通業界にも責任がある。他方で公共空間を行政が管理しきれなくなっている。青根では人口減少と少子高齢・過疎による権利の放置や管理の放置は、農地や山林などの土地利用や空き家の増加などに見られる。俯瞰的にみれば、森林や里山の荒

廃およびそれに伴う生物多様性の減少、獣害などさらなる課題へと連鎖している。SDGs（持続可能な開発目標：Sustainable Development Goals）が示すような複雑で相互に関連した地域課題である。

このような複雑な課題への対応策は解を見つけられない状況である。人口の量的増加が見込めないならば、システムを質的に転換してゆくしかない。そのためには、関係人口として外部のよそ者・若者を受け入れて、地元住民と一緒に学びながら、地域の価値を共創してゆくための学びを、コミュニティのガバナンスに参画しながら続けていく必要がある。

#### 4 「若者のまちづくり参画と ESD」から見るローカル・ガバナンスの可能性

前節までは、大学生の学びをつうじたローカル・ガバナンスの可能性について論じてきた。大学では中学・高校と比較して、学生が地域で活動する PBL を実施しやすいと考えられる。それでは、大学生以外の若者の学びによるローカル・ガバナンスは可能なのだろうか。本節では、高校生の学びによる地域参画の事例から、ローカル・ガバナンスの可能性について論じる。

##### 4.1 背景と目的

学校における「総合的な学習の時間」の実施（2000 年度より段階的に小・中・高等学校で導入）、環境問題への危機感などを背景に、「子ども参画<sup>15</sup>のまちづくり」への関心が一時的にはあるが高まりを見せるとともに、様々な取組が行われた。その後、人口減少と高齢化が顕著となるなか、大学生の参画への期待が高まり（例えば、宇都宮市による「大学生によるまちづくり提案」は2005 年度に開始）、東日本大震災後は高校生の参画を促す動きが活発になっている。

本節では、このような背景を踏まえつつ、社会人または大学生としておとなへの入口に立つ高校生に着目し、高校生の地域参画の可能性と課題について、栃木県内での実践を事例に検証する。一方、持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development: ESD）の推進が、2008 年 7 月 1 日閣議決定の『第 1 期教育振興基本計画』（対象期間：2008 年度～2012 年度）に盛り込まれ、2018 年 6 月 15 日に閣議決定した新たな基本計画にも明記されている。人口が減少し超高齢化する我が国では、地域の持続可能性をいかに高めていくのか、ということが大きな課題となっている。このことから、高校生のまちづくり活動と学校での ESD が連携することが望まれ、その可能性についても考察する。

まとめとして、「若者のまちづくり参画 ESD」がローカル・ガバナンスにどのように繋がっていくのか、その可能性と課題を述べる。なお、本節では、地域参画をまちづくり<sup>16</sup>と同義として扱い、地域参画学習とはまちづくりの体験を通した多面的な学びのプロセスと捉える。

「若者のまちづくり参画と ESD」に関する先行研究としては、三輪ら（2017）による若者（中学生から大学生）と ESD に関する報告などがある<sup>17</sup>。また、学校教育と ESD の実践については中山ら（2012）による家庭科における ESD 指導に関する研究などがある<sup>18</sup>。

## 4.2 高校生の地域参画と地域参画学習 —栃木県の事例—

### (1) 高校生 (=子ども) の地域参画とは

堀込 (2000) は、「知識習得だけでなく、自分と社会とのつながりを実感できる学習」が高校生にとって必要であり、地域における役割を得た高校生は、自らの役割を果たすことを通じて自己実現を達成すると指摘している<sup>19</sup>。一方、まちづくりをおこなう側 (主におとな) にとっても、子どもの参画には大きな意味がある。子どもは時におとなにはできない発見や発想をすることがある。そこに、独自性のあるまちづくりを展開するためのヒントが含まれていることもある。倉原 (1996) は、子どものまちづくりへの参画を促すことについて、「制度・経験に縛られてしまいがちなおとなに対し、こどもたちの自由な伸びのびとした発見・発想は、時として問題を乗り越える鍵」であり、「そうした子ども達に触発されつつ、おとなたちの思考、行動、発言が地域社会の拘束から解放されていくこと」を指摘している<sup>20</sup>。

### (2) 事例分析

栃木県鹿沼市、栃木市、日光市では、近年「高校生の地域参画」が活発である。例えば、日光市では、まちづくり基本条例 (2008年4月1日施行) 第4条に、“市民のうち、年齢満20歳未満の青少年は、それぞれの年齢にふさわしいまちづくりに参画する権利を有する”とあり、その条項に基づき市内3高校と隣接自治体の高校計4校の高校生を対象に、地域参画の事業が展開されている。日光市が実施した本事業に参画した高校生を対象とするアンケート調査 (2016年) では、「大人が何かをやるのではなく、子ども (私達) が何か意見を出し、実行するために沢山のものを企画し、協力していく事にやりがいを感じられた」「自分たちの学校がある日光市がより身近になった」「日光市の良さを伝えるために、色々調べたりしているうちに、自分たちも知らなかった日光市の良いところを知ることができた」など前向きな回答を得ている。ここに、高校生の地域参画とそこからの学び (地域参画学習) の意義を見いだすことができる。一方、同じアンケート調査で、「やらされ感」や「時間調整の難しさ」などが指摘されており、学校と家庭の狭間の中、高校生の能動的な意識と行動を引き出すことの難しさも示唆されている。

一方、鹿沼市でも日光市と同様に、自治基本条例 (2012年4月1日施行) の「子どもの参加」が高校生のまちづくり団体発足のきっかけとなっている。本条例にもとづき、市内4校の高校生による「高校生アイデア会議」が2012年度に開催され、それに参加した高校生が中心となり団体発足へと動いたのである。

栃木市では、行政により企画実施された「若者の居場所づくり事業」 (2013年度) に参加した高校生からまちづくり活動を継続したいという声が上がリ、それを行政や地域の大人が支援する形で、市内9校の高校生によるまちづくり団体が2014年度に立ち上がった。2017年度の構成員は、市内5校、市外7校の高校生29名である。

このようなまちづくり活動に参画した高校生にとって、卒業後、その経験がどのような意味や

意義を持っているのか（あるいは持たないのか）を検証するため、現在、鹿沼市のまちづくり活動に参画した OB、OG への聞き取り調査を進めている。調査の途中段階ではあるが、聞き取り結果の中から抽出したまちづくり活動の意味や意義に通じるキーワードは、表1のとおりである。高校を終え、社会人あるいは大学生として社会に踏み出すスプリングボードとして、あるいは地域への関心を高めるプロセスとして、一定の意味や意義を持っていることが推察される<sup>21</sup>。

表1 聞き取り調査から抽出したまちづくり活動の意義や意味に通じるキーワード

<p>活動に参画した OB・OG への聞き取り調査から抽出されたまちづくり活動の意義や意味</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高校生でもこれだけのことができるのだという感動と自分自身への自信。</li> <li>・大人との関わりの中で得たコミュニケーション力やソーシャルスキル。</li> <li>・楽しく生きながら、人の役に立てることの素晴らしさを実感<sup>22</sup>。</li> <li>・活動で得た経験やつながりが将来の職業選択の手助けに。</li> <li>・地域の良さを知ること、地域への誇りを実感。</li> </ul>
---	--

#### 4.3 学校教育における ESD の取り組み

既述のとおり、持続可能な開発のための教育（ESD）の推進が、『教育振興基本計画』に明記されている。その概要は以下のとおりである。

##### 『第1期教育振興基本計画』（対象期間：2008年度～2012年度）（基本計画、19頁）

一人一人が地球上の資源・エネルギーの有限性や環境破壊、貧困問題等を自らの問題として認識し、将来にわたって安心して生活できる持続可能な社会の実現に向けての教育（ESD）の重要性について、広く啓発活動をおこなうとともに、関係府省の連携を強化し、このような教育を担う人材の育成や教育プログラムの作成・普及に取り組む。

##### 『第2期教育振興基本計画』（対象期間：2013年度～2017年度）（同、50頁）

現代的、社会的な課題に対して地球的な視野で考え、自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、持続可能な社会づくりの担い手となるよう一人一人を育成する教育（持続可能な開発のための教育：ESD）を推進する。

##### 『第3期教育振興基本計画』（対象期間：2018年度～2022年度）（同、52頁）

我が国が ESD の推進拠点として位置付けているユネスコスクールの活動の充実を図り、好事例を全国的に広く発信・共有する。また、地域の多様な関係者（学校、教育委員会、大学、企業、NPO、社会教育施設など）の協働により、ESD の実践・普及や学校間の交流を促進するとともに、ESD の深化を図る。これらの取組を通して、持続可能な社会づくりの担い手を育む。

以上のように、我が国の教育現場ではESDの取組が求められており、学習指導要領での「持続可能な」の言及箇所は、社会（地理歴史、公民）、理科、家庭、総合的な学習の時間で確認できる<sup>23</sup>。実際、筆者が担当している家庭の住居領域にもSDの視点を取り入れられている。高校では、家庭基礎（2単位）、家庭総合（4単位）、生活デザイン（4単位）の3科目があり、これらのうちいずれか1科目を必修科目として履修することになる。多くの高校では家庭基礎が必修となっていることから、家庭基礎の教科書を見てみる。『家庭基礎—自立・共生創造—』（東京書籍、2016年2月発行）の住居領域には、「3 これからの住生活—持続可能な住生活を目指して—」（pp.154-157）があり、①住宅における持続可能性、②地域の自然エネルギーを生かす、③これからの住宅政策、④これからの住まい方、⑤住民参加のまちづくり、⑥まちづくりに参画しよう、の項目を学ぶことになっている。

学校でのまちづくり（地域参画）に関する学びと地域が往還することが期待される。その往還の構図は、環境教育と類似しているものとして捉えられる。学校における環境教育は、「自ら課題を見つけ、学び、考え、主体的に判断し、行動し、問題を解決する資質や能力」を向上させることを目指すものである<sup>24</sup>。つまり、学校での学びを知識習得や課題発見で終わらせるのではなく、行動と問題解決へと繋げることが重要である。同様に、学校でのまちづくり（地域参画）に関する学びが学校内に留まるのではなく、まちづくり活動を通じてESDが目指す「持続可能な社会作りのための担い手作り」へと発展する構図を描くことができる（図5）<sup>25</sup>。

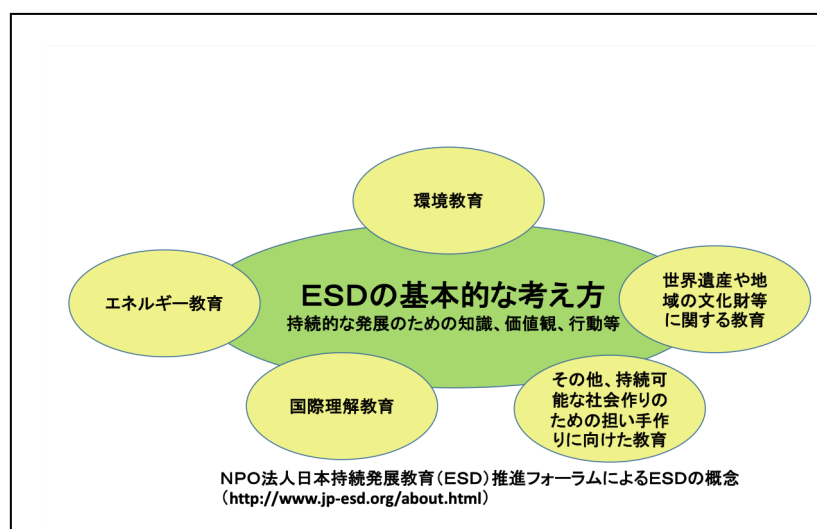


図5 ESDの概念

#### 4.4 まとめ —ローカル・ガバナンスへの視座—

まとめとして、「若者のまちづくり参画とESD」がローカル・ガバナンスにどのように繋がっていくのか、その可能性と課題を述べる。

本論で取り上げた高校生のまちづくり参画の事例は、ローカル・ガバナンスの一端を担う行為であると言える。栃木市、鹿沼市のまちづくり団体のように、高校生が自主的・主体的に企画運

営し、それを大人がバックアップするという図式により、「住民参加のはしご」<sup>26</sup>で示されている「住民の力が生かされる住民参加」（言い換えれば、「高校生の力が生かされる高校生参加」）が実現される可能性が高まるものと考えられる。一方、学校での学びが高校生自ら実践するまちづくりの現場で生かされることにより、より深い学びへと進化する道筋を見出すことができる。これら高校生によるまちづくり活動は、栃木県内に徐々に拡がりつつある。例えば、栃木県矢板市では市民プランナーの養成を目的とする「塾」が開催されており（2017年度で終了）、それに参加していた市内3校の高校生によりまちづくり団体が2018年6月に設立された。本団体による本格的な活動はこれからであるが、関係者によれば栃木市における高校生の活躍が参考になったということであった。このように、県内各地に同様の動きが拡がることにより、既述の“学校でのまちづくり（地域参画）に関する学びが学校内に留まるのではなく、まちづくり活動を通じてESDが目指す「持続可能な社会作りのための担い手作り」へと発展”し、それが、県内各地でローカル・ガバナンスを活性化するきっかけになることが期待される。

ただし、高校生のまちづくり活動に対する地域住民の理解と協力が必須である。大人の否定的な態度や発言、あるいは「形式だけの住民参加」でよしとする大人の姿勢は、高校生のまちづくり活動の持続可能性を削ぐものであり、大人の受容度が試されているとも言える。

## 5. SDGs・ESDと持続可能なマルチガバナンス

本節では、地域課題に向き合い解決しようとする学生の学びと活動を、SDGsとESDとの関わりと、地域における問題解決をおこなう持続可能なマルチガバナンスとの観点から論じる。

まず確認しておくとして、マルチガバナンスとは、制度化されたガバナンス(ガバメント)ではなく、地域での学びと活動をつうじて、マルチ・ステイクホルダーで地域の問題解決をおこなうものである。地域での学びと活動をつうじた問題解決がマルチガバナンスの特徴といえる。

2で紹介された休耕地活用プロジェクトでは、耕作放棄地の出現による農地管理の不全に対し、「従来型ガバメントによる農地と農家、管理と制度等の固着した関係性を引き剥がし、新たな関わり方や管理の道筋について、学生の農地での実践的な学びをつうじて具現化した」ことを提示し、学生の地域での学びが新たな形態のローカル・ガバナンスを創出する可能性をモデルとして示した。

3で提示された多様な形態の地域での学生の学びにおいては、「教員と学生と一緒に現実世界に存在し、同じ課題を同じ方向を見ながら、考え、対話し行動する教育・研究の実践」である学生の師弟同行的PBLが、外部のアクターや環境との協働をつうじて、地域のマルチガバナンスを形成する過程を明らかにした。これらの学生が自分たちの活動で生み出した師弟同行的ガバナンスが、地域のアクターや環境との共同作業で地域のガバナンスのひとつとなり、さらに制度化されたローカル・ガバナンスに影響を及ぼしている。

4 の高校生まちづくり活動では、「まちづくり活動を通じて ESD が目指す「持続可能な社会作りのための担い手作り」へと発展し、それが、県内各地でローカル・ガバナンスを活性化するきっかけになる」ことが期待された。SDGs 及び SDGs の目標 4 として示される ESD と関係づけて述べるならば、高校生主体の現場での学びをつうじて、地域の問題解決をおこなうマルチガバナンスの担い手づくりと従来の制度化されたローカル・ガバナンスの変容を促す可能性を示している。

本論の事例において重要なことは、ローカル・ガバナンスを創出するこれらのプロセスは、いずれも同時に教育（学びの機会）である、ということだ。これらの教育は、単に学校「教育」ではない。地域問題の現場での学びを「持続可能性（サステナビリティ）」の概念と関連づけて、PBL として実践する「持続可能な開発のための教育（ESD 及び SDGs の目標 4）」そのものである。持続可能な開発のための教育（ESD 及び SDGs の目標 4）では、「全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする」<sup>27</sup>ことが示されており、2005 年から国連の「ESD 持続可能な開発のための教育の 10 年のプログラム」として、SDGs に先行して全世界でおこなわれてきた。

SDGs と ESD(SDGs4-7)の関係について述べると、SDGs はマルチ・ステイクホルダーによる協働で地域課題に向き合い、課題を解決するマルチガバナンスを目指しているのに対し、ESD(SDGs4-7) は SDGs が目指す持続可能な世界の実現を、教育によって実現するという相互関係にあると言える。

本論の 4 において、学校での ESD(SDGs4-7)と栃木県域での高校生の活動事例について紹介したが、マルチガバナンスで SDGs による持続可能な開発 (SD) の地域づくりに関しては、北九州市域での事例がある。ここでは、大学生が ESD(SDGs4-7)として PBL に取り組み、北九州 ESD 協議会、市民・大学・市とともに北九州まなびとステーションという地域拠点で活動をおこなっている。

また、自治体づくりなどのガバメントのデザインとしては、岡山市域での ESD (SDGs4-7) 持続可能な開発のための教育の実例がある。ESD(SDGs4-7)を国内計画に取り入れた先行事例として、岡山市域では学生も含めた公民館における地域発の教育・学びと活動をつうじて、アクション・プログラム（ビジョンと計画）を策定し、それから条例制定や制度化などの社会実装がおこなわれている。

今後、地域・自治体での SDGs の推進で必要になるのは、制度化されたローカル・ガバナンスの SDGs への移行プロセスをデザインすることであり、具体的なプロセスとしては、SDGs の自治体の総合計画への実装、持続可能な開発 (SD) 概念を意識した地域づくりや、個別の地方自治体政策への SDGs の実装である。これらは、マルチステイクホルダー・プロセスでおこなわれることが求められるが、未来世代である生徒・学生を含めたマルチ・ステイクホルダーによる地域の問題解決をおこなうマルチガバナンスと ESD (SDGs4-7)「持続可能な開発のための教育」を、教育（学びと活動）をつうじて実現することが重要である。

地域課題に向き合い、解決しようとする生徒や学生の学びと活動は、マルチガバナンスで SDGs による持続可能な開発 (SD) を実現する地域づくりや自治体づくりなど、ローカル・ガバナンスの

デザインをおこなう土台として不可欠である。本論での各事例で示したように、地域課題に向き合い、解決しようとする学生の学びと活動は、地域における新たなガバナンス創出の契機となるからだ。また、これらの学びと活動こそが、多様なアクター・協働主体が参画する新たなマルチガバナンスの土台となり、既成のガバメントを変容するのだといえる。

そのため注意すべきことは、よりよいガバナンス(Good Governance)や SDGs、ESD の美名のもとに、若者の学びと活動を支配したり、作業・業務の下請化をしたりしてはならないということだ。ある課題が存在している場合に、従来の政治(行政)領域がガバメント形態の統治を維持しつつ、その中では対処できない事柄を市場に任せたり、個人や家族に押しつけたり、生徒や学生の自発性(例えばボランティア)に「下請け」させたりすることは、マルチ・ステイクホルダーによるガバナンスとは言えない。

本論の文脈にそくして表現するならば、地域内の課題をPBLやサービス・ラーニング、ボランティアという学びの機会を装った形態で、生徒や学生に単なる「下請け」させることは、けっしてガバナンスではないということは留意すべきである。

とはいえ、本論で示したように、ガバナンスが不在である新しい形態の地域課題への対応や、従来型のガバメントの機能不全、地域における既存のガバナンスの衰弱といった事態に向き合うためには、持続可能な開発(SD)の担い手としての若者の学びが極めて重要であることは否定できない。そして、若者たちの学びは生徒や学生たちだけの学びではなく、企業や行政を含めた地域のマルチ・ステイクホルダーにとっての学びの機会であることが、今後のマルチガバナンスを実現する上で不可欠であると考えられる。

---

<sup>1</sup> 1と2を石井、3を村山、4を陣内、5を長岡が執筆した。

<sup>2</sup> ガバメントとガバナンスの概念整理については、Rhodes(1996)で整理して論じられている。

R. A. W. Rhodes, "The New Governance: Governing without Government" *Political Studies*, September 1996, Volume 44 Issue 4, pp. 652-667.

<sup>3</sup> 戸政佳昭(2000)「ガバナンス概念についての整理と検討」同志社政策科学研究 第2巻, pp. 307-326.

<sup>4</sup> 神門善久(2006)『日本の食と農』NTT出版。

<sup>5</sup> 村山史世(2018)「師弟同行型PBLについて—状況的学習と地域共創—」関係性の教育学第17巻第1号, pp. 103-113.

<sup>6</sup> 鳥越皓之は農村の土地に対する意識を紹介し、私有地や共有地に根底にオレたちの土地としての「総有地」という発想がある、と指摘している。鳥越皓之(2014)「東日本大震災以降の社会学的実践の模索—一家・ムラ論をふまえてのコモンズ論から」社会学評論 第65巻1号, pp. 2-15. および鳥越皓之(1997)「コモンズの利用権を享受する者」環境社会学研究 第3号, pp. 5-14.



- <sup>7</sup> 吉原祥子 (2017) 『人口減少時代の土地問題 「所有者不明化」と相続、空き家、制度のゆくえ』 中央公論新社
- <sup>8</sup> 田中輝美 (2017) 『関係人口をつくる 定住でも交流でもないローカルイノベーション』 木楽社
- <sup>9</sup> ジーン・レイヴ & エティエンヌ・ウエンガー著・佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書, Jean Lave & Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Cambridge UK: Cambridge University Press, 1991).
- <sup>10</sup> 村山史世・河合圭輪・遠山あすみ・長岡素彦 (2004) 「子どもと大学生の実践まち育て—ふちのべ銀河まつりのごみ分別回収ボランティアを通じた環境学習—」「住まい・まち学習」実践報告・論文集 5, pp. 71-76.
- <sup>11</sup> 村山 史世 (2005) 「まち育てにおける「継続性」と「成果」—大学生の環境活動やまちづくりの評価に関して—」「住まい・まち学習」実践報告・論文集 6, pp. 123-128.
- <sup>12</sup> <https://www.kankyobika.or.jp/>
- <sup>13</sup> 村山史世 (2018) 「現実の課題に基づいた学びとしての PBL、ESD と共生教育」、共生科学第 9 巻, pp. 63-73, 小玉敏也・村山史世 (2015) 「実践事例 2 地域の多様な教育資源を活かした実践 神奈川県相模原市立青根小学校」, 佐藤学・木曾功・多田孝志・諏訪哲郎編著『持続可能性の教育—新たなビジョンへ—』教育出版, pp. 104-111, 村山史世 (2014) 「ESD の実践と地域社会の変容」日本環境教育学会編『日本の環境教育第 2 集 環境教育と ESD』東洋館出版社, pp. 90-96.
- <sup>14</sup> 津久井町教育委員会 (1964) 『津久井町郷土誌 第 1 集 青根編』.
- <sup>15</sup> 「子ども参画」について金崎芙美子は「子どもが、社会的な政策や日常的な事業・活動の計画に参加すること」であり、その表現には、「種々の事業や活動に対する子どもたちの受動的・従属的な参加を能動的・主体的な参加へと変えていこうとする期待がこめられている」としている。金崎芙美子・陣内雄次・木村壽子 (2001) 「子ども参画と教育の課題」宇都宮大学教育学部紀要 第 51 号第 1 部, pp. 213-226.
- <sup>16</sup> 日本建築学会編 (2004) 『まちづくり教科書第 1 巻 まちづくりの方法』丸善 p.3 には次のように定義されている。「まちづくりとは地域社会に存在する資源を基礎として、多様な主体が連携・協力して、身近な居住環境を漸進的に改善し、まちの活力と魅力を高め、「生活の質の向上」を実現するための一連の持続的な活動である。」
- <sup>17</sup> 三輪昭子・水野翔太 (2017) 「名古屋わかもの会議と ESD —若者の声 集約事業から—」 地域社会デザイン研究 第 5 号, pp. 59-68.
- <sup>18</sup> 中山節子・伊藤葉子 (2012) 「家庭科における ESD 指導の向上を目指す PIP メソッドプログラム開発の実証的研究」 日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集, p. 40.
- <sup>19</sup> 掘米幹夫 (2000) 『やればわかる地域活動の魅力』本の時遊社.

---

<sup>20</sup> 倉原宗孝・後藤由紀・日景敏也 (1996) 「子どもたちの体験活動による住民参加のまちづくり促進に関する考察」 日本建築学会計画系論文集 第 483 号, pp. 179-188.

<sup>21</sup> 福留強は青少年がまちづくりに参画する意義を次のように指摘している。①青少年健全育成にとっての意義、②発達課題として有効であること、③学校教育の成果を実体験し、定着させる意義、④地域を知り、愛郷心を育てる意義、⑤地域の教材、資源を発見する学習的意義、⑥若者の新しい考えを反映する、⑦人とのかかわりを学ぶ場、⑧職業体験。福留強 (2010) 「青少年のまちづくり参画の可能性に関する研究」 聖徳大学生涯学習研究所紀要, pp. 17-27. 特に pp. 23-25. 参照。

<sup>22</sup> この点を指摘したOGは、鹿沼市でのまちづくり活動を通じ、将来はまちづくりに関する職業に就くことを目指すようになった。

<sup>23</sup> 2015 年 6 月文部科学省資料

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/06/08/1358047\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/08/1358047_02.pdf)

<sup>24</sup> 環境省総合環境政策局環境教育推進室 <https://www.eeel.go.jp/env/nerai/EnvEdu/aim.html>

<sup>25</sup> NPO 法人日本持続発展教育 (ESD) 推進フォーラム <http://www.jp-esd.org/about.html>

<sup>26</sup> シェリー・アーンスタインは住民参加の形式とレベルを A Ladder of Citizen Participation (住民参加のはしご) として示した。Sherry R. Arnstein, "A Ladder of Citizen Participation," *JALP*, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216-224. (<http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>)

<sup>27</sup> 持続可能な目標 (SDGs) の目標 4-7 として示されている。

## 日本語学習者の物語る力——Taleworlds と Storyrealms——

佐川 祥予 (静岡大学)

### はじめに

第二言語教育では、学習者の語りや教師の語りに焦点を当てたインタビュー研究や、ストーリーテリングの授業活動等、語るという行為は、研究の手法や授業実践として広く用いられてきた。しかしながら、語るという行為が人間にとってどのような意味をもつのか、という発生的視点からは十分に議論がなされていない。Pavlenko&Lantolf (2000) によれば、物語るという行為は変容する私たちの経験を描き出すものであり、物語によって自己や現実が構成されるという。こうした観点は、第二言語教育の現場や研究においては未だ十分に生かされているとは言えない。学習者の語りを、研究手法の枠組みの中で、あるいは、発話を促すことのみを目的とする教室活動の中で捉えている限り、物語るという行為の本来の意味というのとは見えてこないだろう。本研究では、語ることはどのような意味を持っているのかという地点に立ち、自己について語る学習者の姿にアプローチしていく。

本稿は、Young (1987) の「Taleworld」と「Storyrealm」の枠組みを中心に用いながら、日本語学習者の複層的な語りの様相を提示することを目的とする。語る行為が内包する2つの世界の存在を明らかにすることで、従来は着目されなかった、あるいは、捉えることが難しかった2つの世界を往還する学習者の多様性に満ちた語りの能力を提示することが可能となるだろう。本研究は、学習者の言語の能力とはいかなるものかという問いを改めて教育者側に投げかけることを企図するものである。

### 1. 分析の手法

本研究では、主な分析手法として Young (1987) の「Taleworld」と「Storyrealm」を用いつつ、Labov (1972) の物語分析の手法を併用する。

#### 1-1. Labov (1972) による物語の6つの要素

ラボフは、物語の進行する様を6つの要素に分けて示した。Abstract は、通常、話の始めに行われる (Labov1972, p.363)。物語は、Abstract (概要：話の要約)、Orientation (オリエンテーション：時、場所、登場人物、状況)、Complicating action (行動の継起：筋立てて行動を並べる)、Evaluation (評価：語り手の物語に対する気持ち)、Resolution (結果：筋立てられた出来事の結末)、Coda (結語：ストーリーを終え、語り手と聞き手の対面する現在の地点へ戻る) という6つの順に進む (Labov1972, pp.359-370)。このうち、Evaluation は語り手の視点を示す重要な部分であり、物語全体に散りばめられている。

また、Coda は他の要素よりも出現頻度は低い (Labov1972, p.370)。

Simpson (2004) は、ラボフの 6 つの要素を以下のように解説している。Abstract は、何についての話なのかを語りの最初に手短かに述べるもので、聞き手の注意を向けさせるものである。Orientation は、誰が、あるいは、何が物語に関わっていて、いつどこで起こったのかを述べるもので、時、場所、登場人物、状況を聞き手に示す機能がある。Complicating action は、物語の核で、それから何が起きたのかを伝えるものである。Evaluation は、その話が意味するところは何かを述べるもので、話し手の物語の意図を明確にする働きを持つ。Resolution は、最終的に何が起こったのかを述べ、ストーリーの最後を締めくくるものである。Coda は、全ての語りを終えることを示し、話し手と聞き手を物語の始めにいた元の場所へ引き戻す契機となる。

しかしながら、これら 6 つの要素は形の整った語りの場合であって、どのような語りにも全ての要素が含まれているわけではなく、出現する順序も異なることが現在では認識されている (リースマン 2014, p.161)。この点に関連して、ラボフの分析対象とする物語は、他者とのいざこざの経験や人間関係のトラブルなどが中心となるものであるということを考慮しておいた方がよいだろう。例えば、Resolution について見てみると、上記のような内容の語りでは、話の山場とも言える劇的な出来事の後に Resolution が結末として導かれるというのは比較的妥当な流れであると言える。しかし、私たちは、日常の平凡な他愛のない出来事を物語として他者に伝えることもある。Resolution の必要ない穏やかな語り口も存在するだろう。こうした限界はあるものの、ラボフの手法は、語り手の物語の構造を分析するにあたり、有用である。とりわけ、Bruner (1986, 1990) が示す物語に必要な 2 つの風景を具体的に示すことができるという点は、大きな利点である。「意識の風景」は、Orientation、Evaluation であり、「行為の風景」は Complicating action である (Hopper&Thompson1980, p.280, 281)。行為の風景とは、実際に見えている事象や行動のことであり、意識の風景とは、行為に関わる人々から見た内面の景色—知っていること、考えていること、感じていることなど—である (Bruner, 1986, 1990)。本研究では、学習者のこれらの 2 つの風景を可視化するために、ラボフの手法を用いる。

## 1-2. Young(1987) の「Taleworld」と「Storyrealm」

Young (1987) は物語行為が Taleworld と Storyrealm の 2 つの世界によって成り立っていることを示した。従来、物語分析ではラボフの手法はしばしば用いられてきたが、ラボフの分析の対象は Taleworld に限られる。Young (1987) は、Taleworld のみを対象とする物語の研究が多い中で、Storyrealm の存在に着目することを提案した。物語の構造に着目しながらも、聞き手との相互行為を中心に据え、相互行為としての語りという視点を強く打ち出しているのである。Young の 2 つの世界という考え方は、平面的に捉えること

のできない、多元的な語りの世界を浮き彫りにするものである。Young (1987) の理論的基盤は、フッサール、メルロ・ポンティ、シュッツなどの現象学的社会学のほか、マルセル、ナタンソン、ウィトゲンシュタインなどの哲学の領域も架橋している。そして、理論の中心となるのはゴフマンであり、フレームという概念を、物語における2つの世界のクロノトポスに当てはめて用いている。Young (1987) は、Taleworld という語られる物語世界を一つの独立したクロノトポスとしてフレームで囲うことで、物語行為に存在する2つの異なるクロノトポス世界を具現化している。

2つの世界とは、話し手と聞き手のいる実在の世界 (Storyrealm) と、キャラクターの住む物語世界 (Taleworld) のことである。2つの世界は異なる時空間 (クロノトポス) を持ち、それぞれをフレームで囲むことができる。Storyrealm は Taleworld の外側にあり、話し手と聞き手の関係性によって成り立つクロノトポスである。Taleworld はいわば、語り手の体験、認識がその世界の萌芽となる。それに対して、Storyrealm にはそうしたものはなく、相手に伝えること、行為することによって作られる世界である。Taleworld は過去の出来事で満たされた世界であるのに対し、Storyrealm は話す書くなどの表現によって成り立っている世界である (Young1987, p.21)。そして、Storyrealm と Taleworld の世界の境目は、Beginning-End、Opening-Closing、Preface-Coda という要素を用いることで示すことができる。これらについて以下で例を示す。

Beginning-End、Opening-Closing、Preface-Coda という3つはそれぞれ対応したペアとなっている。Beginning-EndはTaleworldに関するもの、Opening-ClosingはStoryrealmに関するものである。CodaはTaleworldについて、PrefaceはStoryrealmとTaleworld双方に関連するものである。Beginning-EndとOpening-Closingは語り手が主導しており、Preface-Codaは語り手と聞き手とのターンテイキングを伴う。

Beginning-Endは、物語世界であるTaleworldの開始と終了を示す。Beginning-Endを、**B**、**E**として図2に示す。Beginning-Endでは、登場人物、状況などが示され、その登場人物たちのいるクロノトポスにおける物語世界が進行している。

Beginning-Endの外側を見てみよう。Beginningの前には、PrefaceとOpeningがあり、Endの後ろには、ClosingとCodaがある。まず、PrefaceとOpeningを**P**と**O**として図1に示す。

- P J: ねえ、あれ、あのコーンウォールの Harold Bluett の話してあげてよ。  
 あと、えーっと、馬の Michael の。  
 A: うん。  
 J: えーと、(知りたがってると思うよ)。  
O A: これ、本当の話なんだけどね。  
B コーンウォールにとっても大きい荷馬車があつて…  
 (Young1987, p.39 一部簡略化し引用 筆者訳 ( ) は明瞭に聞こえていない部分)

図1 Beginningの前のPrefaceとOpening

ストーリーが始まる前に、語り手が一人で前置きをする場面が **Opening** である。この事例の場合、**Opening** の前に、**Preface** がある。**Preface** は話し手と聞き手がターンテイキングを伴って前置きをすることを指す。**Opening** は常に、**Storyrealm** であり、**Taleworld** に入る前に語り手が聞き手に対して **Taleworld** へと誘う場面を指す。**Opening** の例をいくつか挙げると、「昔々」、「つまり要点はね」(Young1987, p.34) といった本格的な物語に入る前の聞き手の意識を惹きつける前置き、もう少し長いセンテンスであれば、「おじいさんが70歳ぐらいのころの、あの話が好きだな」(Young1987, p.64) といった本筋の話に入る直前に語り手が一言コメントを述べるようなものがある。これに対して、**Preface** は **Storyrealm** でも **Taleworld** でもあり得るものである。図1の場合は、**Preface** では、ある物語を始めるかどうかについて語り手が周囲の人と話し合っている場面であり、まだキャラクターの目線による **Taleworld** には入っていない。こうした **Preface** は、**Storyrealm** の例である。**Taleworld** としての **Preface** の例としては、物語の具体的なあらすじが一部提示されるようなやり取りが行われる場面である。Young (1987) の事例では、話し手と聞き手が既に物語を共有していて、物語を覚えているか確認するような場面で **Taleworld** としての **Preface** が見られる (Young1987, p.39, 65)。

Endの後ろに続く、**Closing** と **Coda** を C と Coda としてそれぞれ図2、3に示す。

- B A: 3人の10代のフランスの子がこの1つのベッドで寝てたんだ。  
 コテージで…古い家のね。雷?父親が子供たちのところに来てみると、  
E 真ん中だけ稲妻にやられてた。  
C [ ベッドの真ん中の子だけが死んじゃったんだ。  
 ピカッ。  
 (Young1987, p.33 一部簡略化し引用 筆者訳)

図2 Beginning-EndとClosing

**Closing** は **Opening** に対応するもので、**Storyrealm** に関するものである。**Closing** は、**End** の内容を改めて繰り返し、まとめる。図2は、一度 **End** で物語の結末を迎えた後に、語り手が物語の外にある **Storyrealm** の地点から、改めて物語について言及する場面である。最後の「ピカッ」という雷の音も、雷のあった場面をもう一度繰り返している場面と言える。こうした繰り返しの要素を持つ **Closing** は、物語が飽和に達した状態、物語全体への話し手の視点を強調するものである。「この話についてはこんなところです」

(Young1987, p.35)といったようなものも Closing である。Closing は、聞き手が Taleworld に注意を払うことを終わらせ、話し手と聞き手の関係としての Storyrealm に接続する機能がある。

Coda は Preface に対応するものでターンテイキングを伴うやり取りを指す。End で物語が一段落した後に Coda が来る。Coda は Taleworld についてのものである。例えば、End を迎えた後に、物語の内容について聞き手と意見を交わしているような場面は Coda となる。余韻に浸りながら、話し手と聞き手がターンを伴って、物語について言及する部分であると言える。また、End を迎えた後の意見を交わすようなものの他に、物語の内容や登場人物について、内容の確認が行われる場面も Coda である。

Coda は、物語を終えた後のやり取りであり、通常は物語に関する意見交換が行われることが多く、Coda は基本的に Taleworld に関するものである。ただし、Storyrealm としての Coda のやり取りもないわけではない。

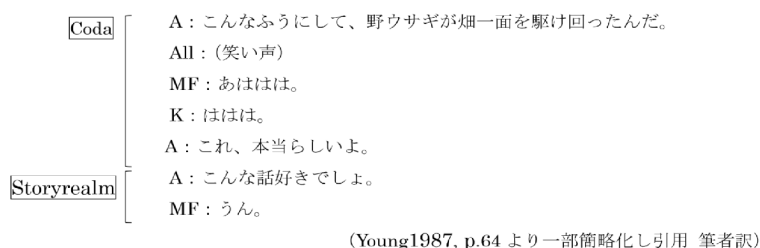


図3 Coda

図3では、Taleworld としての Coda があり、物語のキャラクターに焦点が当てられた後、続いて、Storyrealm のやり取りが提示され、話し手と聞き手の関係性の中でやり取りが展開している。Young の事例ではあまり取り上げられていないが、Taleworld の Coda と共に、こうした Storyrealm の Coda が入るケースが見られる。これについては本研究では「Coda\*」として抽出する。

以上のように、Beginning-End、Opening-Closing、Preface-Coda を見てきた。なお、Palmenfelt (2007) が指摘するように、語り手が生み出す物語の全体は、複数の Taleworlds で構成されている。つまり、一つの物語が落ち着くと、また新たな物語が生じるということが繰り返され、Beginning-End、Opening-Closing、Preface-Coda は複数回現われるのである。また、Young (1987) によれば、これらの分類は、全ての語りに必ず見られるというものではなく、特に終了部分の Closing はないことも多い。開始部についても、Preface がない場合、Opening がない場合もある。いずれにせよ、この分析手法の利点は、Storyrealm と Taleworld の切り替えが上記のいずれかのサインが現われることで、2つの世界の区別が可能である点にある。Young は、語りの研究者がしばしば分析において2つの世界を見落としていたことを指摘しており、このような2つの世界を明示できるという点がこの手法の特徴なのである (Young1987, p.21)。物語するという行為では、Taleworld

と Storyrealm という 2 つの世界を戦略的に行き来し、注意を向ける方向を管理するということがなされている (Young1987, p.68)。こうした選択可能な存在論的可能性が、物語るという場面に活気をあたえている (Young1987, p.68)。

Young (1987) の分析手法は、以下の(1)~(3)の観点としてまとめることができる。また、4 つ目の観点として、本研究では、Storyrealm の性質を持つ Coda についても「Coda\*」として抽出する。以下の 4 つの項目に従って、分析を行う。

(1)Taleworld を形作る語り手による Beginning-End

(2)Storyrealm を形作る語り手による Opening-Closing

(3)ターンテイキングを伴うやり取り Preface (Taleworld/ Storyrealm) -Coda (Taleworld)

(4)次のような箇所は「Coda\*」と表示する：物語が End や Closing を迎えた後に、通常の Taleworld としての Coda ではなく、話し手や聞き手の関係性の上に成り立つような Storyrealm に関わるやり取りが見られる部分。

## 2. 分析

2015 年 11 月にタイの大学の初中級日本語クラスにおいて実施された事例を提示する。日本語専攻の学生 A が主な語り手となり、2 人の聞き手へ向けて、自己の物語を表現している場面である。この授業活動では、語り手が好きなテーマを選び、そのテーマに関する自己の体験を他者と共有することを目的としている。学生 A は「日本語」というテーマを選び、予め準備しておいたキーワードシートを手元に置き、活動を行っている。活動は 3 人のグループで行われており、語り手の学生 A と聞き手の学生 C は日本語学科のタイ人学生、聞き手 B は教員（筆者）である。話し手 A の発話について、1 章で述べた手法を用いて分析した。A の発話に下線を引き、文末に Labov (1972) の物語の 6 つの要素 (Abstract は①、Orientation は②、Complicating action は③、Evaluation は④、Resolution は⑤、Coda は⑥の記号)を示した。Young (1987) の Storyrealm はピンク色の括弧、Taleworld は青色の括弧で表示した。行数の左側に Preface、Coda、Opening、Closing、Beginning、End を表示した。以下、学生 A の一連の語りを提示する。

### 2-1. 日本語学習の目標と経験についての語り

1~4 行目は、準備段階のやり取りで、A は何から話し始めるかを聞き手と打ち合わせ、2 行目で勉強の仕方について話すことを提案する (abstract)。5~8 行目では、現在、日本語の勉強に対してどう感じるか (evaluation、abstract)、具体的には、どのような分野を勉強したいと思っているのか、なぜ勉強する必要を感じているのかなどが述べられる

(evaluation)。その後、8~11 行目で、高校から大学入学までの時間の経過を示しながら、日本語を含めた言語学習の経験と、学科選択の経緯を述べる (orientation、complication



action)。日本語学習の動機に関わる事柄も若干見られる (evaluation)。

Preface では、A の物語の開始のきっかけをどこにするべきかを、話し手と聞き手が共に模索している。5~8、8~11 行目で Beginning-End が 2 回ずつあり、日本語学習の目標についての物語、日本語学習経験についての物語が展開される。A という登場人物の設定が、人物の内面、人物の置かれている状況などの側面から提示されている。

	1 B: (シートを見て) いっぱい書いてますね。(A: はい) うーん。日本語 (A: はい) ...
Preface	2 ...えーと... (A: 勉強の仕方?) 勉強。じゃ、勉強のこと (A: はい)
	3 C: 勉強のこと始めましょう。
	4 B: どうですか。日本語の勉強は?
Beginning...	5 A: 今は...難しいかと思ひます。あの一、今、文法は (B: うん) 文法を、勉強したいと思ひます。(B: うん) 言葉とか、あの一、他の内容は、話とか...文化とか知りたひと思ひます。(B: うん) ...私は日本に行つたことないから...たくさん、もっと勉強したいと思ひます。(B: うん) [あの一、大学入る前に (B: はい)、あの一、日本語全然知らなかつたです。(B: うん) 高校生のときは、中国語を勉強しましたから。(B: はい) あの一、他の言語を知りたいと思ひます。(B: うん) だから、あの一、日本語の学科に決めました。]
Beginning...	8
...	9
...	10
...	11
...	12 C: ...はい (B: うんうん) ... (B: (C に向かって) 聞きたいことあれば書いて) (A: はい (声のトーン ↑)) ((A に向けて) 先に一通り話して。後で hh) (A: hh)
	13

図 4 日本語学習の目標と経験についての語り

## 2-2. 交流行事についての語り

図 5 では、A が熱心に取り組む日本語学科での活動に焦点が当てられ、A の人物像がより具体的に示されていく。20~25 行目では、交流行事でどう感じたか (evaluation)、どんな出来事があったか (orientation)、具体的に A はどのような活動をしたのか (complicating action) が述べられ、学科の国際交流行事における A の様子が示される。このように日本語の使用に積極的な A の姿を踏まえ、26 行目で、B は A の勉強法について尋ねる。すると、27~28 行目で、A は授業を受けることが良い勉強法であると答える (orientation)。

Preface のやり取りでは、A の日本人の友人、学科で国際交流行事が盛んであることが話され、20~24 行目では、学科の交流行事の物語が Beginning から End で展開される。日本人学生との交流活動の中で、日本語を話し、聞き、実地で学んだことが述べられる。また、事前に準備をしておかなかった場面に遭遇しても、問題なく対応できたことが述べられている。24 行目以降で Coda のやり取りが始まり、話題は勉強法へと移る。A は 27~28 行目で、授業が良い勉強の場

	14 B: ...日本人と話すの (A: はい (声のトーン ↑)) 好きですね。(A: はい (声のトーン ↑)) 日本人の友達はいっぱいいますか。
Preface	16 A: えつと...3人ぐらい hh です h
Preface	17 B: 3人ぐらいですか (A: はい) うんうん。その、交流...日本から (A: はい) よく大学生きますね (A: はい) ○○学科に、(A: はい、○○大学です) いつも (A: はい) ...どうですか、毎年。
Beginning...	20 A: いつも楽しかったです。はい hh。(B: うん) いろいろな、あの一活動はしましたか。ら。(B: うん) はい。えーと...あの一...エメラルド寺院に案内して。(B: はい) 一あの一、日本語を勉強して、話すこととか。(B: うん) えつと一聞くこととか練習しました。(B: うん) はい...その時は、準備しなかつた...です。でも、あの一...な
...	21
...	22
...	23
...	24 んか...solving problem hh ができました。(B: ああ、大丈夫でした。) はい。(B: 聞
...	25 題なかつた) はい。
...	26 B: ...勉強...。勉強は...いつもどうやって勉強してるんですか。
Coda	27 A: どうやって (B: いい勉強の仕方、教えてください) いい勉強の仕方...授業中です
Coda	28 hh。(B: 授業のとき?) はい。授業のときです。
Coda	29 C: ほんと? (声のトーン ↑) でも、授業来なかつたね。(B: ね! (声のトーン ↑))
Coda x	30 ね! hhhh (A: えー! (声のトーン ↑)) (B: hhhh)。(A: よく褒められたから)

図 5 交流行事についての語り

であると述べるが、その後すぐに、聞き手から指摘が入る。29～30 行目 Coda\*のやり取りの中で、聞き手は、A の発話内容は実際の A の日常の様子とは異なることを冗談交じりに述べている。聞き手 B・C にとっては、A の物語における A の人物像が、目の前にいる語り手である A と隔たりがあるように感じられたのである。

### 2-3. 勉強法についての語り

36～41 行目では、3 年生になり、勉強はあまりしていないものの、インターネット上で日本のニュース記事を読んだりしていると述べる (orientation)。具体的にどのような手順で読んでいるのかも示される (complicating action)。42 行目ではこのような取り組みを、勉強法として位置づけている (abstract)。

図 5 の 30 行目の冗談を交えたやり取りの後、図 6 の 31～33 行目では、聞き手 C の勉強法に関する物語が展開される。C が日本人の友人と話すことも一つの勉強法であると述べると、32 行目で、A も C と同様の経験があると述べる。授業外での勉強法のあり方が C によって示されると、34 行目で B は、A のシートに記述してあったマンガや本を読むといった事柄について取り上げ、A の授業外の勉強法について話題を振る。その後、36～42 行目では、Opening で最近の勉強法であると前置きをした上で、Beginning から End で、A は最近行っている勉強法について語る。ここでは、図 5 で述べられていた授業を受けるという勉強のあり方とは異なる主体的な勉強法が示されている。A 自身の体験に基づいた等身大のエピソードが示されたことによって、聞き手は、物語世界の A というキャラクターの設定を安定して行うことができている。37～42 行目の Beginning-End の物語は、聞き手との相互行為によって引き出されたものである。

	31 C: あの一、友達。(B: うん) 日本人の友達と話す (B: うん) ... と思います。(B: ねえ、これもいい勉強法) ねえ [A: ああ、最近です] 一番いい勉強、わたし (B: ほん
Coda*	32
	33 とに話してみても... そうそうそう。
	34 B: ... (シートを見て) 家では、マンガとか本を読む? アニメとか? (A: はい) これは
	35 家でしてますか?
Opening	36 A: はい。あの一、最近は一、3 年生ですから (B: はい) ... 家で (B: はい) ... あんまり
Beginning...	37 勉強しなかったんですけど、でも、あのネットで... あーニュースとか (B: はい) ... ニ
	38 ュースとか、あの一日本のことは、全部日本語、読みました。(B: うん) はい、日本
	39 語で。(B: 日本語で?) はい (B: そうなんだ) 何か問題です。「えーこれは何ですか
	40 「(声のトーン ↑)」とか、日本語です。日本語で調べて (B: うん) あの、昔は、夕
	41 イ語です。今、日本語 (B: 日本語) と英語、調べて... (B: へえ、自分でね) はい
...End.	42 (B: 勉強してるんだ) ... それは... 勉強の仕方です。(B: うんうん)

図 6 勉強法についての語り

### 2-4. 将来の仕事についての語り

図 6 の勉強法の物語の後、43～49 行目は日本の観光地の話題となる。図 7 の 51～55 行目では、将来志望する職種について、A が理想とする仕事はどのようなもので (orientation)、事務系の仕事についてどう感じているか (evaluation) が述べられる。その後、57～58 行目では自分の理想とする給与について (evaluation、orientation)、73～74 行目では働く地域について (evaluation、orientation) 意見が述べられている。

A は、将来についてまだ考えていないという前置き **Opening** を行った後に、51～55 行目で将来の仕事の物語を **Beginning-End** で展開する。その後の **Coda**、**Coda\***では、聞き手とのやり取りが行われる中で、A の将来の仕事に関連する発話が展開されていく。C が主導する **Coda\***が 59～81 行目まで続いているが、この **Coda\***では、C の物語世界が開示され、A が聞き手となっている。A は C の物語に興味深く耳を傾けており、C の経験を積極的に共有化していく。C の体験談を踏まえ、A の意見も表明され、A は C の体験に自分自身を重ね、自己の物語世界と C の物語世界との接続を行っている。73～74 行目の A の意見を受け、75～80 行目では、C がさらに物語を開示していく。日本で働くことについてマイナスの意見を述べていた A であるが、C の物語が開示されていくにつれ、75～80 行目で、日本で働くことに興味を持ち始めた様子を見せるようになる。

	50 B: … (シートを見て) 将来のことが書いてありますね…		63 アルバイト? [A: うん hh、何のアルバイト?] アルバイトは… (何だっけ) [A:
<b>Opening:</b>	51 [A: はい。将来は、今まだ考えていませんけど、あのー、夢は、夢の仕事は、通訳とか		<b>Coda*</b> 64 小皿? [料理] [A: 料理?] 料理の店です。(B: へえ) でも私は、あのーなんか…
<b>Beginning:</b>	52 ガイドです。(B: うん) 私は、オフィスの仕事は、んーあまり好きじゃないです。(B:		65 えーと (B: お店の中?) そうです。そうです。だから、おばちゃんがたくさんいま
	53 ああ つまらないと思います。(B: はい) はい。だからあのー、外で。(B: あ、外で)		66 すね。(B: あ、はいはい。作るほうですね) そう、作るほう。でも、日本語も練習、
	54 はい。(B: (Cを見て) あ、同じだね) (C: そうですね) 外で、働いて楽しいと思		67 勉強とかできますね。(B: うん) みんな日本語話せるでしょ。私まず、聞いて、二番
<b>…End:</b>	55 います。		68 は、あ、あのー答えとか出来て、次は会話ができます。と、お金もらえます hh、
	56 B: あー外で… (シートを見て) 給料? …		69 (B: んー) うん。いいですね。んーだから、日本の仕事です…本当に…給料が高い
<b>Coda:</b>	57 [A: 給料が高いと思います。(B: ああ) 欲しいです。私はお金がたくさんかかるから、		70 です。(A: うん)
	58 給料が欲しいです。(B: ああ) 高い。(B: 良い給料) はい]		<b>Coda*</b> 71 B: じゃ、日本で仕事したらね (C: ね) (A: はい) いいですよ。(A: そうですね) 日
	59 C: 例えば、私は、沖縄いる時でしょ。アルバイトしていました。(B: うん) 1ヶ月は		72 本に行きたいって書いてあるね。
<b>Coda*</b>	60 給料が、は…は…8万 (B: 8万円?) そう…8万円… [A: 8万?! (声のトーン		<b>Coda*</b> 73 A: …でも、私は、あのー、寒いが嫌いです。だから、日本に住んでると (B: 冬は
	61 ↑)] そうです。でも、アルバイトだけ。もし仕事したら、たくさんもらえますね。		74 ね、「えー、大丈夫かな、よかつたかな (声のトーン ↑) 」と…]
	62 (B: アルバイトいっぱいしてたね。(声のトーン ↑)] そうです。毎日。(B: 何の		<b>Coda*</b> 75 C: 沖縄です。(B: 沖縄、大丈夫ですね) hh [A: 暑いですか? あー、暑い暑い。[A:
			<b>Coda*</b> 76 あーいいですね (声のトーン ↑) hh] 暑い時、タイみたい。タイと一緒。(AB: う
			<b>Coda*</b> 77 ん) でも、寒い時は…一番寒いのは 10 度だけ。[A: うーん。よかつた hh] (B: う
			78 ん) 寒いではないね。(B: そうですね) (A: うん、うん) 涼しい。ちょっと寒いけ
			<b>Coda*</b> 79 ど。[A: 雪降ってますか?] 降ってない。(A: んー) だから私、雪見たことない。
			<b>Coda*</b> 80 [A: えー (声のトーン ↑)]
			81 ……雪を見たことがあるかどうかについての話の後、次の話題へ…

図 7 将来の仕事についての語り

## 2-5. 学科選択と自己評価についての語り

83 行目で、「あ hh……実は (声のトーン↑)」とややためらいながら、日本語を学び始めた経緯について話し始める。A はこれまで聞き手に対して、こうした話題について積極的に話すことがなかった。83～86 行目では、日本語学科を選択するに至った背景について、当時の気持ちを交えながら語られている (*orientation*, *evaluation*)。87～89 行目で、既習の中国語以外の外国語を選択しようと考えたことが述べられる (*abstract*)。91～93 行目では、大学入学後、日本語学科で学ぶ中で感じたことが述べられる (*orientation*, *evaluation*)。96～101 行目では、2年間を通して自分の語学力をどう評価しているかが述べられている (*orientation*, *evaluation*)。入学時、また、入学後から現在までの幅広い時

間軸が設定されている。evaluation を伴って自己を積極的に開示していく A の姿が見られる。

学科選択についての物語、日本語力の自己評価についての物語の 2 つの Beginning-End が見られる。83~89 行目では、Preface で前置きのやり取りが行われた後、Beginning から End で物語が展開される。その後、91~93 行目 Coda では、物語に追加する情報として、入学後の感想が述べられる。96~101 行目では、日本語力の自己評価についての物語が展開される。周囲の考える A と A 自身が考える自己が異なることが示される。102~103 行目では、Coda\* のやり取りが行われ、A は自身を厳しく評価しながらも、上達したことを B から評価されると、謙遜しつつ受け入れている。

	82 B: ……Aさんは、どうして日本語の勉強始めましたか。
Preface	83 A: あhh……(C: どうして?) 実は(声のトーン↑)(B: 実は?)「あの一巻録の
Beginning	84 とき、(B: はい) 私は、あの…なんか…IT(声のトーン↑)(B: IT(声のト
	85 ン↑)) IT学部が入りたいと思いますけど。(B: あ、そうなんだ) …でもあの…あ
	86 ーの…授業(B: はい) 授業料は、不安ですhh。高いですね(声のトーン↑)。
	87 (B: そう) 高校生は、中国語勉強しました…けど。(B: うん) でも、他の言語は知
	88 りたいと思います。だから、「えー日本語は…(声のトーン↑)、どうかな(声の
…End	89 トーン↑)」決めました。(B: Cさんみたいな感じですね)(C: うん(声のト
	90 ↑))(B: なんとなくこう)はい(B: 興味があって、やってみようかな(声のト
Coda	91 ン↑))はい(B: って感じですね)はい。(B: んー)勉強し始めました。良かつ
Coda	92 ますhh(声のトーン↑)(B: 良かったですか)先生とか…やさしいお世話し
	93 て…あげられました。(B: hh)
	94 B: どうですか、1年生から3年生まで勉強してみて。…(シートを見て)ここに自信
	95 があるって書いてあるよ。
Beginning	96 A: 私は(声のトーン↑)、あのー、(B: はいh)…自信は…あるみたいの人だけど
	97 (声のトーン↑)、(B: うん)でも、実はないです(声のトーン↑)自信ないで
	98 す(声のトーン↑)。(B: 自信がない)はい(B: あ、そうですか)。私は、会話が
	99 好きですけど、(B: うん)でも、あの、プレゼンテーションとか(声のトーン↑)。
	100 (B: はい)うーごく緊張します(B: んー)…人と話したいと思います。(B: うん)
…End	101 だから、あのー会話とか…会話だけ上手(B: うーん)。と思います。
Coda*	102 A: 上手になりましたよね。(C: そうですね)(A: いーえ、まだ。)いつも英語だった
Coda*	103 ね、1年生のとき(A: そうですねh)今は、日本語で。……はい、ありがとう。、

図8 学科選択と自己評価についての語り

### 3. まとめと今後の展望

分析の結果、4つの現象が確認された。

①意識の風景の前景化: Labov (1972) の6つの要素で分析したところ、Orientation、Evaluation が多く見られ、Complicating Action は時折観察された。このことから、A の語りは全体的に、行為の風景よりも意識の風景が前景化する傾向があったと言える。ラボフの手法は、従来、上級話者や母語話者を対象に用いられてきたが、本研究では、初中級の学習者を対象とした。行為の風景を描写するには、時間軸に沿って複数の行動を丁寧に並べなければならず、初中級の学習者にとっては行為の風景を描くことは難しさを伴うものであることがうかがえる。

②Storyrealm の機能: Young (1987) の手法を用いることで、2つの世界の存在がAの語りに確認された。ラボフの分析は、Taleworld の内部を見るには有用であったが、Young の手法を取り入れることで、Taleworld の外側にある Storyrealm の領域を可視化することが可能となった。Young (1987) は、Storyrealm は、Taleworld へ導いたり接続したりする働きを持っていることを指摘していたが、Storyrealm の以下のような機能が見られた。

語り手の主導する Beginning-End の外側、つまり、Beginning の前や End の後ろに Storyrealm が見られた。A が聞く側になり、聞き手 C の物語世界にアクセスする場面 (2-3、2-4)、話し手と聞き手の関係性を和ませる冗談の場面 (2-2)、話し手に別の側面から物語を語る可能性を聞き手が示唆する場面 (2-3)、話題転換を目的とするやり取りの場面 (2-2) などである。こうした Storyrealm があることで、Taleworld が柔軟性をもち、豊かに描かれている。

③他者とのやり取りが Taleworld に影響を与える: Preface や Coda における聞き手とのやり取りが、話し手の Taleworld の内容に影響を与えていた。Beginning-End で話し手が主導して語る部分は重要ではあるが、その前後の聞き手との相互行為というのも重要であることがわかった。Beginning の前に聞き手とのやり取り、また、End の後に聞き手から物語の内容を確認されたり、コメントされたりするやり取りが介入するが、これらの作業によって、語り手の物語の方向性が明確になったり、物語を別の角度から語り直すことが促されたりする様子が見られた。物語を他者と共有するにあたって、他者のひとつひとつの反応を自己の物語に反映させていくことが求められていた。他者の存在が、Taleworld を生き生きと描くことに繋がっている。

④Taleworld のキャラクターとしての「私」の一貫性: 浅野 (2001) によれば、自己について語るという時には、2 つの世界にいる語り手としての私とキャラクターとしての私という 2 つの自己が一致することが求められるという。この一致が他者によって受け入れられたとき、自己は現実となる。2-2 では、真面目なキャラクターとして提示された A という人物像に聞き手が違和感を覚えた様子が表明され、それを受けて、A は改めて 2-3 で語り直しを行っていた。自己の一致がうまくできていない状況から、一致させる状況へと向かう過程が見られた。聞き手は、語り手が 2 つの自己の一致ができていない—キャラクター設定ができていない—と感じた場合、何らかの反応を示し、語り手に一致を求めている。この背景には、安定したキャラクター性がないと真実味がなく、経験の共有化が難しくなるということがあるだろう。また、2-5 では、周囲が思っている A の人物像を A 自身が否定する場面があり、A は聞き手に向けて A というキャラクターを再設定させることを行っていた。ここでは、2 つの自己をどのように一致させたいのかが A によって主張されており、2 つの自己の一致を目指したやり取りが行われている。2-1~2-5 までの A の語りを見ると、過去、現在、未来といった様々な時間軸と空間を行き来する小さな物語が連なり、A の一つの物語を形づくっている。それぞれの物語には、Palmenfelt (2007) の述べていた様々な語り手の感情が込められている様子もうかがえ、A の異なる心境—自信のある、楽しそうな、不安な、強い主張のある等—が表現されていた。こうした複数の Taleworlds を繋げながら、キャラクターの設定を行う A の姿が確認され、A の全体の物語に安定感が生まれていた。

以上のような語りの能力というのは、文法的正しさや、語彙の豊富さなどでは測ることの難しいものであり、従来の第二言語教育の枠組みからは見落とされてきた学習者の姿である。これまで、初中級学習者などを対象とする語りの研究は、分析の難しさもあり、多くなされてこなかったが、本研究では、こうした初中級の学習者にあっても、十分に豊かな言語活動が行われていることを明らかにした。このことは、言語の能力とは何をもって測ることが可能なのかという問いを教育者側に投げかけることになるだろう。物語るという人間の営みとしての言語活動は、第二言語教育のあり方を再考するための視点を与えてくれるものである。今後は、様々なレベルの学習者を対象として、物語行為の様相を捉えていきたい。

#### 【参考文献】

- Bruner, J.S., 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press. (=1998, 岡本夏木他訳『可能世界の心理』みすず書房.)
- Bruner, J.S., 1990, *Acts of Meaning*. Cambridge, Harvard University Press. (=1999, 岡本夏木他訳『意味の復権—フォークサイコロジーに向けて』ミネルヴァ書房.)
- Hopper, P. & Thompson, S., 1980, Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, 56, pp.251-299.
- Labov, W., 1972, *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania.
- Palmenfelt, Ulf, 2007, Expanding worlds: Into the Ethnography of Narrating. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, 37, pp.7-18.
- Pavlenko, A. and Lantolf, J., 2000, Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, pp. 155-177.
- Simpson, P., 2004, *Stylistics: A Resource Book for Students*. London.
- Young, K.G., 1987, *Taleworlds and Storyrealms: The Phenomenology of Narrative*. Martinus Nijhoff.
- 浅野智彦 (2001) 『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ』 勁草書房
- リースマン, C. K., 大久保巧子他監訳 (2014) 『人間科学のためのナラティブ研究法』 クオリティケア

## いじめ傍観者制止行動を抑制する心理的な要因の検討

元 笑予（東京学芸大学大学院）

### 問題と目的

今日、いじめ問題は学校教育における問題としてだけでなく、現代社会における大きな課題の一つとして早急に解決を求められている。学校教育の課題として、その内容や発生要因は性別、年齢、時代背景等、様々な要因がかかわっていると考えられる。いじめの定義に関しては、文部科学省が示す定義は1985（昭和60）年～2005（平成17）年までの「自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと」から、2006（平成18）年以降2013（平成25）年までの「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているものとする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」となった。さらに、いじめ防止対策推進法の施行に伴い、平成25年度から以下の通りの定義がされている。「いじめとは、『児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。』とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」このように、いじめ定義は社会状況に応じて変化しており、いじめについて検討する上では社会状況を考慮して検討する視点が求められると考えられる。

平成29年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（文部科学省、2018）では、いじめの認知件数は小学校、中学校、高等学校（以下、高校とする）、特別支援学校合わせて414,378件であり、児童生徒1,000人当たりの認知件数は30.9件であった。前年度の調査では児童生徒1,000人当たりの認知件数について都道府県の差は、最大で19.4倍であったが、今回の調査結果では12.9倍であった。その中で、小学校では約8万件、中学校では約9千件と、いじめの認知件数が増加した。これは小学校においていじめの増加が著しいことを示している。

また、いじめの認知件数は、滋賀県大津市で生じた「大津市立中学校におけるいじめ」事件・問題を受け、全国都道府県及び市区町村教育委員会の調査・実態把握が進んだ2012年度に急増していることが読み取れる。さらに、いじめの様態は、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」が62.5%と最も多く、ついで「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」が21.6%、パソコンや携帯電話を使ったいじめは3.3%だった。以上より、いじめの様態については、身体的いじめと言語的いじめが依然として多数存在していることが見受けら

れる。

「いじめ集団の四層構造理論」(森田・清水, 1994)によれば、いじめにかかわる人々は、直接いじめを行う「加害者」、加害者から直接にいじめ行動の被害を受ける「被害者」、自分で直接手を下してはいないが、周りで面白がってはやしたてる「観衆」、見てみぬふりをする「傍観者」の4者に類別される。その中でも、傍観者の児童生徒が最も多く存在している。いじめの持続や拡大には、いじめる児童生徒といじめられる児童生徒以外の「観衆」や「傍観者」の立場にある児童生徒が大きく影響している。「観衆」はいじめを積極的に是認し、「傍観者」はいじめを暗黙的に支持し、いじめを促進する役割を担っている。

いじめに関する研究として心理学の見地から検討したものとしては、全体的にいじめの当事者である被害者と加害者の行動や態度に着目し、両者の理解を深める研究が多く見受けられる。1990年代後半以降は、傍観者といった第三者に着目した研究が増加した。山崎(1996)は小学生を対象とした傍観者の「援助抑制要因」について研究を行った。そして、因子分析の結果、「関与の否定」、「被害者への帰属」、「事態の肯定」、「恐怖に対する防衛」、「他者への評価懸念」、「問題の否認」の6つの因子を抽出している。さらに、大坪(1999)は、小学生を対象とした質問紙調査をもとに、傍観者の被害者への援助抑制理由には「事態肯定」、「被害者への帰属」、「いじめへの恐怖」、「評価懸念」、「事態の悪化への懸念」、「事態解決の糸口のなさ」の6つの因子が存在することを明らかにしている。しかし、これらの研究ではいじめの様態(身体的いじめ・言語的いじめ)によって傍観者がいじめ制止行動を抑制する要因に違いがあるか否かについては言及されていない。いじめを深刻な事態に発展させないための取り組みにおいて鍵になるのは、傍観者集団の態度や行動である(正高, 1998)。いじめを制止できない場合、さらにエスカレートし、事態が悪化する可能性がある。そこで、本研究では、いじめの様態(身体的いじめ・言語的いじめ)に焦点を当てて、傍観者がいじめの存在を知った時「いじめを止めようとする行動を躊躇させる」抑制要因を明らかにすることを目的とした。なお、抑制要因の検討においては、文部科学省の定義においてもいじめは、「身体的いじめ」と「言語的いじめ」が大きな部分を占めることから、この二種のいじめに大別して分析することにする。

なお、男子児童生徒と女子児童生徒間では、いじめ内容が異なることから男女差が存在する。男子児童生徒のいじめの特徴としては「殴る」「蹴る」といった暴力的いじめが多いとされる一方で、女子児童生徒は「無視」「悪口」といった心理的ないじめが多いといった言及がされる(三島, 2003)。三島(2003)の指摘によると、男子児童生徒は「からかう」「冷やかす」「冗談からいじめがはじまる」「おもしろはんぶん」というように、いじめ加害者側の児童生徒にとっていじめを「遊び」と捉えている可能性が考えられる。女子児童生徒においては「無視する」「仲間外れにする」といった行為は少人数の仲良し集団内で行われることが多く、いじめ加害者、いじめ被害者等の当事者以外にはそのいじめの存在が分かりにくいと考えられる。岡安・高山(2000)も、いじめにおいて、「仲間はずれ・無視・悪口」などの関係性攻撃及び言語的攻撃においては女子が多く、「叩く・蹴



る」などの身体的暴力は男子に多いことを指摘している。久保田（2012）が「今後は男女のいじめの違いをジェンダーの視点から検討する研究が求められよう」と述べているように、今後のいじめ研究を推進するにあたっては男女別によるいじめ内容の特徴について明らかにする必要がある。そこで、本研究では、男女差を考慮に入れて、「いじめを止めない理由」を明らかにする。

研究の実施に当たっては、調査を通して、現在の学校生活に望ましくない影響を与えるという問題を避けるため、いじめ当事者を直接調査対象とするのではなく、高校生を対象として、「中学校の生活を振り返る」回想法により実施することとした。

## 方 法

**調査対象** S県の県立高等学校の1年生と2年生合計82名（男子34名、女子48名）を対象とした。平均年齢は16.57歳（SD=0.832）であった。

**調査時期** 調査は2016年4月に実施した。

**調査手続き** 質問紙への回答は、協力校の担任教師が質問項目を読み上げ、学級内の生徒は一斉に質問紙に回答を記入した。

**倫理的配慮** 本研究で得た個人情報は外部に漏洩することや研究以外の目的で使用しないことを口頭で説明して了解を得た。調査開始前に無記名回答であること、昔のことを振り返りながら、答えたくない質問には答えなくてよいこと、一つ一つの質問には深く考えなくてよいことを伝えた。その上で、可能な範囲で調査への協力を依頼した。なお、回答を拒否する者はいなかった。本研究では、研究倫理に関して審査を受け、承認された。

## 質問紙の作成

山崎（1996）と大坪（1998）の傍観者の援助抑制要因項目を参考して、50項目からなる質問紙を作成した。さらに、身体的いじめと言語的いじめに分けて、それぞれ調査を実施した。

項目の具体的内容は、『中学校の時に、あなたのクラスで「いじめ（叩いたり、蹴ったり、髪をひっぱったり、暴力を振ったりする身体的ないやがらせのいじめ）」がありましたか？』、『中学校の時に、あなたのクラスで「いじめ（悪口を言ったり、からかったり、悪いうそをいいふらしたりする言葉を使ったいやがらせのいじめ）」がありましたか？』、『いじめを「止めたことがない」と答えた人は、そうしたいじめを止めなかった理由をお答えください。』である。例えば、止められない理由について、「自分には関係がないと思ったから」、「目立ちたくないと思ったから」、「助けるのが面倒だと思ったから」、「助けても自分には利益がないと思ったから」、「自分に思いやりがないと思ったから」等であった。回答はいずれも「あてはまらない」～「あてはまる」という4件法

で実施した。

## 結果

本研究では、まず、調査対象者が中学生の時に、「クラスでいじめがあったかどうか」を調査した。その結果、身体的いじめについては、「いじめがあった」と答えた生徒が 15 名 (18%)、「いじめがなかった」と答えた生徒が 63 名 (77%) であった。「いじめがあった」と答えた生徒のうち、「いじめを止めたことがある」者は 3 名 (20%)、「いじめを止めたことがない」者は 9 名 (60%) であった。言語的いじめについては、「いじめがあった」と答えた生徒が 38 名 (46%)、「いじめがなかった」と答えた生徒が 38 名 (46%) であった。「いじめがあった」と答えた生徒のうち、「いじめを止めたことがある」者は 10 名 (26%)、「いじめを止めたことがない」者は 25 名 (66%) であった。以上の統計的検定で「いじめにあった」生徒が、「いじめを受けた」生徒より少ないことが示された。

次に、いじめ様態（ここでは身体的いじめと言語的いじめ）に焦点を当てた分析を行った。それぞれの分析結果は以下の通りである。

### 1. 身体的いじめ

身体的いじめに対していじめ制止行動を抑制する理由を確認するため、合計 50 項目の回答に対してデータ分析を行った。

すべての項目に対して、天井効果とフロア効果を確認し、弁別力がないと判断した 8 項目を除外した。そして、42 項目について主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が .40 を下回る項目や .40 以上であっても他の因子への負荷量が .30 以上の項目を削除して再度分析を行い、前述の基準を満たすようになるまで因子分析を繰り返し実施した。その結果、42 項目からなる 4 因子構造が妥当であると判断した。Table 1 にプロマックス回転後の因子パターン、Cronbach の  $\alpha$  係数を示した。

第 1 因子は 12 項目からなる。「加害者とかかわると、自分も巻き込まれると思ったから」、「どのように被害者を助けていいかわからなかったから」といった項目からなり、いじめに関与することを避ける態度、関与を否定する様子を示していることから「身体的いじめ関与の否定」と命名した。第 2 因子は 11 項目からなる。「被害者がそれほど嫌がっているように思わなかったから」、「加害者が一人で、そんなに深刻にならないと思ったから」といった項目からなり、いじめが生じている事態を肯定する態度を表していることから「事態の肯定」と命名した。第 3 因子は 11 項目からなる。

「自分の親からいじめなど面倒なことには関係すると言われたから」「被害者がいじめられていても気にならなかったから」といった項目からなり、被害者への帰属する特徴を示していることから「被害者への帰属」と命名した。第 4 因子は 8 項目からなる。「助けても自分には利益がないと思ったから」、「助けるのが面倒だと思ったから」といった項目からなり、いじめに関与することへの恐怖感を表していることから「身体的いじめ関与への忌避感」と命名した。

Table1 身体的いじめにおける抑制要因の因子分析結果  
(主因子法・プロマックス回転)

	I	II	III	IV
<b>I 身体的いじめ関与の否定 (12項目) <math>\alpha = .92</math></b>				
21. 加害者とかかわると、自分も巻き込まれると思ったから	<b>.90</b>	.00	.05	-.23
48. どのように被害者を助けていかなかったから	<b>.84</b>	-.01	.00	.00
22. 加害者は人気がある子で、敵にまわされなくなかったから	<b>.81</b>	.07	.06	-.18
19. 加害者が強くて、こわいから	<b>.80</b>	-.10	.27	-.32
28. 加害者が数人で、怖いと思ったから	<b>.69</b>	-.01	.23	.04
46. 自分に被害者を助ける力がないと思ったから	<b>.69</b>	-.10	.00	.19
14. 被害者を助けると自分もいじめられると思ったから	<b>.69</b>	-.07	-.20	.14
15. 被害者を助ける勇気がなかったから	<b>.63</b>	.13	-.30	.10
47. 助けたら被害者がもっとひどいいじめにあうと思ったから	<b>.55</b>	-.02	.25	.14
24. 加害者と友達で、やめるように言いにくかったから	<b>.49</b>	.41	.04	-.08
50. 自分がかかわると、そのいじめが長引きそうで嫌だったから	<b>.45</b>	.00	.13	.44
8. 自分が助けなくても誰かが助けると思ったから	<b>.44</b>	.42	-.15	.08
<b>II 事態の肯定 (11項目) <math>\alpha = .90</math></b>				
45. 被害者がそれほど嫌がっているように思わなかったから	-.09	<b>.76</b>	.08	.09
27. 加害者が一人で、そんなに深刻にならないと思ったから	.04	<b>.74</b>	-.14	-.13
26. 加害者が成績のいい子で、間違っただけをしないとと思ったから	-.05	<b>.68</b>	.28	-.08
29. 加害者が正しいと思ったから	-.06	<b>.67</b>	.25	-.07
13. 何もしなくても時間が経てば、そのうちにいじめが収まると思ったから	.10	<b>.64</b>	-.44	.31
34. 被害者が異性で、好意を持っていると誤解されなくなかったから	.10	<b>.63</b>	.09	-.05
25. 加害者は性格が良く、いじめが起きるなら何か理由があると思ったから	-.09	<b>.63</b>	.20	-.05
20. 加害者が外国人で、怖いと思うから	.07	<b>.57</b>	.19	-.09
9. たいしいじめだと思わなかったから	-.12	<b>.56</b>	.02	.30
44. 被害者に悪いところがあると思ったから	.06	<b>.45</b>	.05	.22
49. 被害者の親に問題があると思ったから	.05	<b>.42</b>	.16	.15
<b>III 被害者への帰属 (11項目) <math>\alpha = .91</math></b>				
17. 自分の親からいじめなど面倒なことには関係すると言われたから	-.17	.19	<b>.72</b>	-.21
41. 被害者がいじめられていても気にならなかったから	-.13	-.07	<b>.70</b>	.20
39. 被害者が先生と親しくないと思ったから	.03	.18	<b>.70</b>	.04
38. 被害者は友達がいなかったから	.07	.13	<b>.65</b>	.09
37. 被害者の成績が良くないと思ったから	-.01	.15	<b>.63</b>	.21
35. 被害者が外国人で、親しくないと思ったから	.12	.16	<b>.57</b>	.20
32. 被害者にかわりなくなかったから	.27	-.20	<b>.52</b>	.13
18. 自分の親から止めてもいいじめは簡単にならなと言われたから	.07	.33	<b>.51</b>	-.23
33. 被害者と友達ではなかったから	.19	-.12	<b>.48</b>	.17
30. 加害者は悪くないと思ったから	.02	.38	<b>.47</b>	-.06
40. 被害者をかわいそうだと思わなかったから	-.12	.31	<b>.41</b>	.20
<b>IV 身体的いじめ関与への忌避感 (8項目) <math>\alpha = .83</math></b>				
4. 助けても自分には利益がないと思ったから	.00	-.30	.32	<b>.72</b>
3. 助けるのが面倒だと思ったから	-.16	-.02	.24	<b>.66</b>
6. 自分のことだけで忙しいと思ったから	-.04	.00	.05	<b>.65</b>
7. 被害者から助けて欲しいと頼まれたわけではなかったから	-.03	.00	.04	<b>.61</b>
16. 自分がいじめられているわけではなかったから	.27	.04	-.15	<b>.60</b>
1. 自分には関係がないと思ったから	-.06	.15	-.02	<b>.52</b>
5. 自分に思いやりがないと思ったから	-.21	.16	.17	<b>.51</b>
2. 目立ちたくないと思ったから	.32	-.05	-.15	<b>.45</b>
因子間相関				
I	—	.33	.29	.41
II		—	.54	.42
III			—	.31

上記の因子尺度の信頼性を検討するために、Cronbach の  $\alpha$  係数を検討した。 $\alpha$  係数は 0 に近いと尺度の信頼性 (内的整合性) が低く、1 に近いほど信頼性が高いことを示す。分析の結果、4 因子の  $\alpha$  係数が .60 以上であり、測定する因子の内的整合性はある程度高く、因子群それぞれ一貫した測定特性を持っているといえる。以上から、「いじめを止める」ことを躊躇させる要因として「身体的いじめ関与の否定」、「事態の肯定」、「被害者への帰

属」、「身体的いじめ関与への忌避感」の4因子が存在することが示された。

また、各因子の男女差を検討するために、評価得点の平均値と標準偏差を算出し、男女別を独立変数、4因子の各得点を従属変数とした *t* 検定を行った。男女別の各下位尺度得点の平均値と標準偏差を Table 2 に示した。「事態の肯定」で有意な男女差がみられ ( $t(73)=3.60, p<.001$ )、「身体的いじめ関与への忌避感」についても有意な男女差がみられた ( $t(75)=3.80, p<.001$ )、両因子とも女子よりも男子の方が高い得点を示した。つまり、「事態の肯定」因子では、男子の方が女子より、いじめを「被害者が嫌がっていない」、「加害者は悪くない」など深刻に受け止めない傾向が強く、そのため、いじめを止めに入らないことが示された。また、「身体的いじめ関与への忌避感」因子では、男子の方が女子より、「自分に関係ない」、「助けるのが面倒だ」などの理由を強く意識することで、いじめを止めに入らない傾向が強いことが示された。

Table 2 各因子の下位尺度の平均値、標準偏差 (*SD*)、人数 (*N*)、*t* 検定

	男性			女性			<i>t</i> 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	
因子Ⅰ 身体的いじめ関与の否定	2.66	0.68	31	2.66	0.81	45	.00
因子Ⅱ 事態の肯定	2.32	0.69	30	1.78	0.51	45	3.60***
因子Ⅲ 被害者への帰属	1.98	0.69	29	1.74	0.63	44	1.55
因子Ⅳ 身体的いじめ関与への忌避感	2.71	0.50	31	2.20	0.63	46	3.80***

\* $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

## 2. 言語的いじめ

言語的いじめに対していじめ制止行動を抑制する理由を確認するため、合計 50 項目の回答に対してデータ分析を行った。すべての項目に対して、天井効果とフロア効果を確認し、弁別力がないと判断した 18 項目を除外した。そして、残った 32 項目について主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が .40 を下回る項目や .40 以上であっても他の因子への負荷量が .30 以上の項目を削除して再度分析を行い、前述の基準を満たすようになるまで因子分析を繰り返した。その結果 32 項目からなる 5 因子構造が妥当であると判断した。Table 3 にプロマックス回転後の因子パターン、Cronbach の  $\alpha$  係数を示した。

Table 3 言語的いじめにおける抑制要因の因子分析結果  
(主因子法・プロマックス回転)

	I	II	III	IV	V
<b>I 被害者への帰属 (10項目) <math>\alpha = .95</math></b>					
39. 被害者が先生と親しくないと思ったから	<b>.99</b>	-.03	-.06	-.03	-.05
37. 被害者の成績が良くないと思ったから	<b>.98</b>	-.01	-.02	.00	-.14
49. 被害者の親に問題があると思ったから	<b>.83</b>	.09	.01	-.08	.04
38. 被害者は友達がいなかったから	<b>.83</b>	-.11	.09	-.11	-.07
30. 加害者は悪くないと思ったから	<b>.78</b>	-.01	-.07	-.02	.25
45. 被害者がそれほど嫌がっているように思わなかったから	<b>.78</b>	.01	.02	.10	-.05
20. 加害者が外国人で、怖いと思うから	<b>.77</b>	.03	.01	-.27	.25
18. 自分の親から止めてもいじめは簡単にならないと言われたから	<b>.74</b>	.02	.00	.11	-.08
31. 加害者の親が強いと思ったから	<b>.73</b>	-.01	.09	-.08	.09
26. 加害者が成績のいい子で、間違ったことをしなと思ったから	<b>.70</b>	.16	-.14	-.08	.26
<b>II 言語的いじめ関与の否定 (11項目) <math>\alpha = .92</math></b>					
15. 被害者を助ける勇気がなかったから	-.14	<b>.90</b>	.22	-.24	.07
14. 被害者を助けると自分もいじめられると思ったから	-.18	<b>.84</b>	.10	-.16	.15
11. 人に注意するのがはずかしいと思ったから	.05	<b>.76</b>	-.06	-.05	.20
10. みんなにいい子ぶっているだと思われなくなかったから	.03	<b>.72</b>	.01	.10	.17
12. おせっかいだと思われなくなかったから	.03	<b>.67</b>	.16	.13	.04
4. 助けても自分には利益がないと思ったから	.27	<b>.62</b>	-.09	.15	-.35
7. 被害者から助けて欲しいと頼まれたわけではなかったから	.05	<b>.61</b>	-.18	.35	-.07
5. 自分に思いやりがないと思ったから	.25	<b>.54</b>	-.13	.13	-.07
2. 目立ちたくないと思ったから	-.16	<b>.48</b>	.30	.19	-.04
8. 自分が助けなくても誰かが助けてくれたから	-.01	<b>.47</b>	.03	.33	.06
6. 自分のことだけで忙しいと思ったから	.18	<b>.42</b>	.23	.14	-.26
<b>III 言語的いじめ関与への忌避感 (5項目) <math>\alpha = .91</math></b>					
47. 助けたら被害者がもっとひどいいじめにあうと思ったから	.19	.10	<b>.88</b>	-.21	-.17
48. どのように被害者を助けていいかわからなかったから	-.08	.01	<b>.86</b>	-.02	.08
46. 自分に被害者を助ける力がないと思ったから	-.18	.11	<b>.82</b>	.05	-.02
50. 自分がかかわると、そのいじめが長引きそうで嫌だったから	.14	.04	<b>.77</b>	.01	-.01
23. 自分もいじめにかかわっていると、先生から誤解されなくなかったから	.24	.15	<b>.44</b>	-.06	.16
<b>IV 事態の肯定 (4項目) <math>\alpha = .73</math></b>					
13. 何もしなくても時間が経てば、そのうちにいじめが収まると思ったから	-.25	.14	.02	<b>.73</b>	.22
1. 自分には関係がないと思ったから	-.08	.11	-.16	<b>.65</b>	.09
42. 被害者がいじめられるようなことをしていると思ったから	.36	-.13	.13	<b>.47</b>	.14
44. 被害者に悪いところがあるとと思ったから	.27	-.29	.34	<b>.45</b>	.23
<b>V 加害者との関係 (2項目) <math>\alpha = .80</math></b>					
22. 加害者は人気がある子で、敵にまわされなくなかったから	.07	-.07	.20	.21	<b>.72</b>
24. 加害者と友達で、やめるように言いにくかったから	.13	.28	-.20	.19	<b>.69</b>
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	—	.49	.48	.46	.29
II		—	.51	.43	.23
III			—	.25	.38
IV				—	-.003

第1因子は10項目からなる。「被害者が先生と親しくないと思ったから」、「被害者の成績が良くないと思ったから」といった項目からなり、いじめの原因を被害者に帰属する態度を示していることから「被害者への帰属」と命名した。第2因子は11項目からなる。「被害者を助ける勇気がなかったから」、「被害者を助けると自分もいじめられると思ったから」といった項目からなり、いじめに関与することを避ける態度、関与を否定する様子を示していることから「言語的いじめ関与の否定」と命名した。第3因子は5項目からなる。「助けたら被害者がもっとひどいいじめにあうと思ったから」、「どのように被害者を助けていいかわからなかったから」といった項目からなり、いじめに関与することへの恐怖感を表していることから「い

じめ関与への忌避感」と命名した。第4因子は4項目からなる。「何もしなくても時間が経てば、そのうちにいじめが収まると思ったから」「自分には関係がないと思ったから」といった項目からなり、いじめが生じている事態を肯定する態度を表していることから「事態の肯定」と命名した。第5因子は2項目からなる。「加害者は人気がある子で、敵にまわされなくなかったから」「加害者と友達で、やめるように言いにくかったから」という2項目からなり、加害者との関係性を表していることから「加害者との関係」と命名した。

上記の因子尺度の信頼性を検討するために、Cronbachの $\alpha$ 係数を検討した。その結果、5因子の $\alpha$ 係数が.60以上であり、測定する因子の内的整合性はある程度高く、因子群それぞれ一貫した測定特性持っていると考えられる。以上から、「いじめを止める」ことを躊躇させる要因として「被害者への帰属」、「言語的いじめ関与の否定」、「言語的いじめ関与への忌避感」、「事態の肯定」、「加害者との関係」の5因子が存在することが示された。

また、各因子の男女差を検討するために、評価得点の平均値と標準偏差を算出し、男女別を独立変数、5因子の各得点を従属変数とした、 $t$ 検定を行った。男女別の各下位尺度得点の性別の平均値と標準偏差をTable4に示した。「被害者への帰属」について有意な男女差がみられた( $t(72)=3.60, p<.001$ )、女子よりも男子の方が高い得点を示した。つまり、「被害者への帰属」因子では、男子の方が女子より、いじめを「被害者の成績が良くない」、「被害者と親しくない」など深刻に受け止めなら傾向が強く、そのため、いじめを止めに入らないことが示された。

Table 4 各因子の下位尺度の平均値、標準偏差 (SD)、人数 (N)、 $t$ 検定

	男性			女性			$t$ 値
	$M$	$SD$	$N$	$M$	$SD$	$N$	
因子 I 被害者への帰属	2.04	0.91	29	1.47	0.46	45	3.60***
因子 II 言語的いじめ関与の否定	2.55	0.69	30	2.32	0.85	45	1.27
因子 III 言語的いじめ関与への忌避感	2.38	0.95	29	2.41	0.98	43	-0.13
因子 IV 事態の肯定	2.56	0.79	30	2.26	0.73	45	1.70
因子 V 加害者との関係	2.37	1.00	30	2.11	0.95	45	1.12

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

## 考察

本研究ではいじめの様態（身体的いじめと言語的いじめ）を二種類と分け、「いじめ制止行動を抑制する要因」を検討した。

### 1. いじめの様態による共通性と差異

調査結果から、身体的いじめでは、「いじめを止める」ことを躊躇させる潜在要因として「身体的いじめ関与の否定」、「事態の肯定」、「被害者への帰属」、「身体的いじめ関与への忌避感」の4因子が抽出された。言語的いじめでは、「被害者への帰属」、「言語的いじめ関与の否定」、「言語的いじめ関与への忌避感」、「事態の肯定」、「加害者との関係」の5因子が抽出された。すべての因子でCronbachの $\alpha$ 係数が高かったことから、一定の信頼性（内的整合性）が確認された。

身体的いじめと言語的いじめでは、いずれも「関与の否定」、「事態の肯定」、「被害者への帰属」、「いじめ関与への忌避感」という4因子が抽出されることがわかった。山崎(1996)は、加害者や被害者といったいじめの当事者ではなく、それを取り巻く観衆・傍観者といった第3者について、なぜ彼らは被害者に援助しないのかという援助抑制要因について検討している。彼は、全35項目の援助抑制要因項目を援助抑制要因として6因子を抽出している。その6因子は、「関与の否定」、「被害者への帰属」、「事態の肯定」、「恐怖に対する防衛」、「他者への評価懸念」、「問題の否認」であり、本研究は先行研究と一致した因子が抽出された。「いじめ関与への忌避感」については、被害者を多少なりとも助けてあげたいと思いつつも、加害者や新たないじめの標的となることを恐れていることを示す因子であると考えられる。「被害者への帰属」は、被害者に非があると考えていることを示す因子である。被害者に何らかの問題ある時に、関与の回避で躊躇し、いじめを止めに入らない場合が多くなる。「関与の否定」では、身近で起こっているいじめを自分と切り離して考え、いじめへのかかわりを拒否している様子を示している。「事態の肯定」については、目撃したいじめをそれほど重く受け止めていないと思ひ、なかなか止めに入らない様子を示している。いじめ制止行動を抑制した理由には、逸脱傾向があることや自分が所属していたクラスに対する否定的なイメージ、いじめに積極的に関与する者の人数、被害者や加害者との親しさ、被害者に対する印象が影響を及ぼしていた。なかでも、逸脱傾向にあることは、いじめ制止行動を抑制した理由の中でも特に問題視すべき理由ともいえる「関与の否定」、「事態の肯定」、「被害者への帰属」、「いじめ関与への忌避感」に影響を及ぼしていた。

一方、言語的いじめについては、傍観者がいじめの存在を知った時に「いじめを止めようとする行動を躊躇させる」抑制要因について、「加害者との関係」因子が抽出された。宮崎市を中心とした中学生の調査によると、いじめの加害者の中には全般的な加害経験が多

く被害経験もある全般加害群が約 5%、無視・悪口加害群が約 22%みられた（岡安・高山，2000）。言語的いじめとは、「悪口」をいう「チビ」「デブ」など身体的特徴を揶揄するような言葉や「バイ菌」「汚い」など人を侮蔑する言葉でからかうことや、嫌がるニックネームで呼ぶことなど、言葉を使ったいじめである。さらに、「笑い者にすること」、「悪いウワサを流すことなど」も含まれている。言語的いじめに遭遇した時に、加害者との関係が親しい場合は、深刻に受け止めない傾向が強いため、いじめを止めに入らないことが多いのではないだろうか。

## 2. 男女差による影響

調査結果から、身体的いじめでは、男子の方が女子と比較して「事態の肯定」、「いじめ関与への忌避感」意識がいじめ制止行動を抑制する要因として影響していることがわかった。この結果については、「事態の肯定」は大坪（1998）と一致していたが、「いじめ関与への忌避感」は一致ではなかった。「事態の肯定」項目内容は、「被害者がそれほど嫌がっているように思わなかったから」、「加害者が一人で、そんなに深刻にならないと思ったから」といったものがあつた。このような他人の不幸を喜び、自分だけよければよいといった考え方を反映する項目が「事態の肯定」因子の中でも上位に位置していることは、昨今の児童生徒の複雑な内面を反映していると考えられる。一方、「いじめ関与への忌避感」因子の項目の内容は「助けても自分には利益がないと思ったから」、「助けるのが面倒だと思ったから」といったものであつた。男子の方が女子より強く影響していることで、男子における「いじめに対する恐怖」が、よりいじめ制止行動を抑制する要因として影響していることが示された。

言語的いじめでは、男子の方が女子と比較して「被害者への帰属」意識がいじめ制止行動を抑制する要因として影響していることがわかった。「被害者への帰属」項目の内容は、「被害者が先生と親しくないと思ったから」、「被害者の成績が良くないと思ったから」といったものである。言語的いじめに遭遇した時に、男子の方が女子より強く影響していることで、男子における「被害者への帰属」が、よりいじめ制止行動を抑制する要因として影響しているということが示された。

いじめの男女差ではその存在は認められるものの、身体的いじめと言語的いじめという単純なくくりでみるのではなく、個人の背景にあるものやその時の状況等、多面的にみて対応していく必要があるといえよう。

## 3. 今後の課題

まず、本研究では約 80 名の高校生を対象としたが、サンプルサイズが多いとはいえ、調査地域も限られていた。よって、十分な再現性がある結果が得られたとは言い難い。今



後は、調査人数を増やすとともに、他の地域でも調査を実施し本研究で得られた結果を再検証する必要がある。

また、本研究では身体的いじめと言語的いじめのみを対象として検討し、さらに関係性いじめ、ネットいじめなどを加えてさらなる検討を行うべきではないかと考えられる。多くの児童・生徒が「いじめ」を目撃しながら、学級集団内において「いじめ」を止めさせようと積極的に行動しようとはしない傍観者という存在のままではなぜなのか、という点についても言及しておきたい。現在、ソーシャル・ネットワーキング・サービス (SNS) の普及と共に、ネットいじめ問題が次第に深刻化しつつある。よって今後は、傍観者の介入を促進する要因について検討する必要があるといえる。

## 引用文献

- 大坪治彦 (1998) 「いじめ傍観者の援助抑制要因の検討」、『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』 (50)、245-256.
- 岡安孝弘・高山巖 (2000) 中学生におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 『教育心理学研究』 48、 410-421.
- 久保田真功 (2012) 「国内におけるいじめ研究の動向と課題ーいじめに関する3つの問いに着目してー」 『子ども社会研究』 18、 53-64.
- 正高信男 (1998) 『いじめを許す心理』、岩波書店
- 三島浩路 (2003) 「小学校教師がイメージする男子・女子児童の『いじめ』」 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学』 50、 123-131.
- 森田洋司・清水賢二 (1994) 新訂版 『いじめ 教室の病い』 金子書房
- 平成 29 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(速報値) について 平成 30 年 10 月 25 日 (木) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課
- 山崎洋 (1996) 「いじめにおける第三者の援助態度を抑制する要因」、『日本教育心理学会総会発表論文集』、38、266.



## ことばの教育における「深い学び」とは何か

——国語科教育の考察を中心に——

原田 大介（関西学院大学）

### 1. 「深い学び」をめぐる議論の課題

ことばの教育における「深い学び」とは何か。ことばの教育には、国語科教育、外国語教育、日本語教育等さまざまにあるが、本稿では、小学校の国語科教育に焦点を当て、国語科で論じられている「深い学び」を整理することで、国語科の授業を受ける子どもたちに「深い学び」が生まれるための新たな方向性を提案したい。また、「深い学び」をめぐる議論がどうあるべきかについても検討する。

2020年度より、小学校では新たな学習指導要領等にもとづき全面実施される。これまで中央教育審議会等で繰り返し議論されてきた「アクティブ・ラーニング」は、「主体的・対話的で深い学び」という名前に変更された。学校現場において学習指導要領は大きな存在であるため、学習指導要領が次に改訂されるまでの約10年は、授業研究は「主体的・対話的で深い学び」という理念を軸に展開していくことになる。

しかし、学校現場による「主体的・対話的で深い学び」の受けとめ方は一律ではない。「主体的」、「対話的」、「深い学び」の中でも、特に混乱が見られるのは、「深い学び」にあると言われている（市川 2017:122、全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部編 2017:19、「読み」の授業研究会編 2018:1）。文部科学省は、「深い学び」について、「各教科等の学びの深まりの鍵となるのが「見方・考え方」である」として、「「深い学び」の視点からは、それらの「見方・考え方」を踏まえながら、学習内容等に応じて柔軟に考えることが重要である」と解説している（文部科学省 2018a:78）。しかし、その「見方・考え方」の解説では、「より質の高い深い学びにつなげることが重要」とあり（文部科学省 2018a:78）、「深い学び」の解説に位置するはずの「見方・考え方」の説明で「深い学び」ということばが繰り返されるなど、解説の意味を為していない。学習指導要領において十分な説明がなされていない以上、学校現場における「深い学び」をめぐる混乱は当然の結果でもある。

実際に、問題も生まれている。現在、国語科教育における「深い学び」をめぐる研究は、2017年に告示された学習指導要領の考え方を軸に、附属の小学校を中心とする「研究対象校」ですすめられつつある。ただし、これらの研究の場で共有されている「深い学び」とは、「文部科学省が定めた資質・能力を確実に身に付けること」や「教科書教材を深く理解すること」といった、ひどく限られた目標観にとどまる。教育課程をめぐる近年の政策を

主導してきた一人である奈須正裕が、「深い学び」についての現場教員からの問いに対して「結局、資質・能力が身に付けばいいという話」などと述べていることが象徴するように（全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部編 2017:19）、「深い学び」とは、「学習指導要領に記載された指導事項の確実な達成」と同義の位置づけにある。

このように、「深い学び」は文部科学省が提唱する指導事項以上の意味を持たず、形骸化した用語になりつつある。たとえば「深い学び」が、教科書教材を含む、すべての人・もの・ことを批判的（critical）に考えたり、言語活動を通して自身の価値観を見つめ、問いなおすといった、学習指導要領に掲載された指導事項の範囲を超えるような、あるいは国語科という教科の枠組みそのものの再考を迫るようなラディカル（radical = 根源的）な目標観として語られることは極めて少ない。かつて倉沢栄吉が「学習指導要領が出発点ではない」「国語教育実践理論を言うときに、学習指導要領のみから出発する必然はない」として、学習指導要領ありきで論じる研究者を「実践の立場を十分に踏まえていない」と批判したように（倉沢・田近・湊 1979:311）、「深い学び」をめぐる議論もまた、学習指導要領の枠内にとどまるべきものではなく、国語科教育学研究からの知見を含む、すべての学術研究にひらかれていなければならない。そして、「深い学び」は子どもたちの多様性にひらかれたものであり、「資質・能力が身に付けばよい」といった狭義のレベルでとらえるべき話ではない。「深い学び」をめぐる研究が深められていないこの事態は、学校現場だけに責任を転嫁できるものではなく、行政関係者を含む、教育に携わる者すべてが向き合うべき課題であるだろう。

## 2. 通常の学級に在籍する学習者の実態

### 2.1. 「社会的マイノリティ／権力弱者」に位置する子どもたち

「深い学び」をめぐる一連の議論において、その課題の一つに、子どもたちへの視座が抜け落ちている点があげられる。通常の学級には、多様な身体・生活背景のある学習者が在籍している。「深い学び」の議論をすすめていく上で、まずは学習者の実態を確認することから始めたい。

文部科学省による 2012 年の調査では、通常の学級に在籍する児童の約 6.5%に発達障害の傾向が見られると報告されている（文部科学省 2012）。また、2018 年に行われた電通の調査によれば、8.9%が多様な性を生きる当事者であるとされている（電通ダイバーシティ・ラボ 2018）。外国とつながりのある児童の在籍率は地域に差があり、在籍率として表示されない小学校もある一方で、静岡県浜松市のように「外国人の児童生徒が全児童生徒数の 1 割から 2 割を占める」小学校もある（齋藤・池上・近田編 2015:17）。子どもの貧困率については、厚生労働省より 13.9%と報告されている（厚生労働省 2016）。ただし、これも地域に差があり、たとえば沖縄では 2016 年に行われた調査の結果として、子どもの

貧困率が 29.9%と報告されている（沖縄県子ども生活福祉部 2016）。その他、数値には表れにくいですが、東日本大震災等による震災避難を生きる子どもたちが、いわれのない「いじめ」の被害にあっていることが報告されている（高瀬 2018:111）。

既存のデータを並べただけでも、通常の学級には多様な身体・生活背景のある子どもたちが在籍していることがわかる。多様な性と国語教育について研究する永田麻詠は、「学校という場において多様な性を生きる子どもが直面する問題」として、「いじめの被害者という側面と、自殺リスクの高さ」や「言葉による暴力」の存在を指摘している（永田 2018:79）。永田の指摘は、上記に挙げた通常学級に在籍する「社会的マイノリティ／権力弱者」に位置する、すべての子どもたちが直面する問題に通底している。多様な身体・生活背景のある子どもたちが生きていく上で、本当に必要な「深い学び」とは何か、ことばの教育に何ができるのかが私たちに問われている。

## 2.2. 自身に価値を見いだせていない子どもたち

もう一つのデータを見てみたい。国立青少年教育振興機構（2018）による「高校生の心と体の健康に関する意識調査」である。本調査は、「身体の活動、生活習慣、食生活、ストレスや人間関係のあり方などを通して、高校生の身体と心の健康の実態を把握する」ことや、「米国、中国、韓国と比較して、日本の特徴や課題を分析し、青少年の健康づくりに資する基礎データを提示する」ことを目的としている（国立青少年教育振興機構 2018:3）。その概要は次の通りである。

- ・調査対象者 高校1年生から3年生まで
- ・調査時期 2017年9月～11月。
- ・調査方法 集団質問紙法
- ・有効回答者数（票）日本 1706、米国 1519、中国 3240、韓国 2015

この調査結果では、通常の学級に在籍する学習者の実態を考える上で看過できない数値が公表されている。それは、「私は価値のある人間だと思う」という質問項目に対し、「そうだ」「まあそうだ」と回答した高校生の割合にある。米国 83.8%、中国 80.2%、韓国 83.7%に対して、日本は、44.9%と突出して低い数値が出ている（国立青少年教育振興機構 2018:37）。2010年の調査では日本は 36.1%であったため（米国 89.1%、中国 87.7%、韓国 75.1%）、その割合には若干の増加傾向が認められるものの、半数以上の高校生が自身を価値ある人間だと思えていないことに変わりはない。通常の学級に在籍する子どもたちの実態に置き換えると、この調査結果は、いわゆる社会的マイノリティだけでなく、マジョリティの側にいる子どもたちもまた、自身に価値を見いだせていないことを示している。そして、マイノリティの側にいる子どもたちは、さらに深刻な事態にある。

整理すると、次のようになる。通常の学級には、多様な身体・生活背景のある子どもた

ちが在籍している。その子どもたちの多くは、「いじめの被害者という側面と、自殺リスクの高さ」や「言葉による暴力」などの直接的な被害にあっている。そして、多様な身体・生活背景の子どもたちではない、いわゆる定型発達者であったり、権力強者に位置するマジョリティの子どもたちの半数以上も、「自身の存在に価値を見いだせていない」という点において、マイノリティの子どもたちと問題を共有している。

ここから、「深い学び」とは何か、「深い学び」がどうあるべきかを原理的なレベルで考える上で、子どもたちそれぞれの内面を回復させるような視座が不可欠であることがわかるだろう。なお、ここでの回復とは、精神保健領域におけるリカバリー（recovery）の概念を意味し、「疾患や症状がなくなることや機能が戻るだけでなく、本人のくらしの回復、本人の主体性の回復が含まれ、元の地点に戻るというよりは、自分の送りたい人生やありたい姿へと近づくこと」をさす（宮本 2017:1015）。反対に、子どもたちの琴線に触れない学び／触れにくい学びを並べて「深い学び」であると大人の側が唱えてみても、その「深さ」とは、子どもたちにとってひどく虚しいものでしかない。すべての子どもたちが、「今ここ」を少しだけ生きてみてもいい、もう少しだけ楽しんでみてもいい、未来に少しだけ希望をもつ自分を認めてもいい、などと一瞬でも思えるようになるための、「深い学び」の質的な転換と、そのためのことばの教育が求められている。

### 3. 国語科授業の新たな方向性

それでは、ことばの教育とはどうあるべきなのか。細川英雄は「ことばの活動とアイデンティティの不可分の関係」の理由として、「ことばを学ぶことは、文化を学ぶことであると同時に、一人ひとりの個の世界の再構築であり、変容をとまなう更新である」と述べる（細川 2011:4）。また、クレア・マリィは「ことばの学びの場において必要なこと」について、クリティカル応用言語学の解説と合わせて、「言語と人間の行動、または人間の言語行動に追究するこの研究姿勢の根幹を貫いているのは、言語教育を「言語体系」や「道具としての言語」獲得のために行う学習に留まることなく、学びという行為に大きな意味合いをおくという姿勢である」と言及している（マリィ 2011:70-71）。ことばの教育観において細川とマリィに共通しているのは、ことばの教育を、言語をめぐる知識・技能の獲得のみにとどまるものではなく、「私」という個々の存在につくられてきた価値観の変容を見通している点にある。自身に価値を見いだせていない子どもたちを含む、私たち一人ひとりの見方・考え方は、これまでに出会ってきたことばによってかたちづけられている。だからこそ、私たちの思考や発話は、かたちづけられたことばによって、強く縛られてもいる。「私」のことばや社会・文化のことばを見つめ、問いなおし、ことばの意味づけを変えたり、別の新たなことばを獲得したりすることにより、「自身に価値を見いだすことのできない私」という見方・考え方にも変化を生み出すことが期待できる。

永田麻詠は、「ことば遣いはアイデンティティ行為である」というクレア・マリィの論を引き受けつつ（マリィ 2011:66）、「男女二元主義や異性愛主義、女性／男性らしさの固定化や性別役割規範がうかがえる国語科教材」が子どもたちの「抑圧」として機能していることを指摘している（永田 2014:41）。その上で永田は、「テキスト理解の方法としてではなく、学習者の言語生活や実態、興味関心からものごとを批判・熟考し、自らのものの見方・考え方を深め広げるような力」としての「生活に支えられた批判的思考力の育成」を国語科教育で実現することが急務であるとし、次のように述べている。

身近なことや日常生活、学習者自身の経験や体験が、発達段階が進むにつれ国語科で取り扱われなくなっていくというわけではない。視野や対象を広げた形で、社会から求められる学びが国語科で展開されるだけでなく、また生活からの批判・熟考を「幼い」などととらえるのではなく、生活からの批判・熟考を国語科の学びに持ち込むことが大切である。そうすれば国語科授業や国語科教材の持つ「抑圧」を学習者が実感することにつながり、そしてそのことが学習者の性をめぐるものの見方・考え方を豊かなものとするであろう。このとき留意すべきなのは、学習者のみに生活からの批判・熟考を求めるのではなく、授業者も自身の生活を学びと結ぼうとする姿勢の重要性である。そうでなければ学習者の生活からの批判・熟考に立ち止まることなく、「抑圧」は「抑圧」のままで「性をめぐるものの見方・考え方」を結果画一的に押しつけることになるだろう。授業者自身も自らの生活を見つめ、国語科教材や国語科授業と結びつけることが「抑圧」を学びの俎上に載せる第一歩である。（永田 2014:43、下線は引用者）

永田の議論を踏まえれば、多様な身体・生活背景のある子どもたちや自身に価値を見いだせていない子どもたちを含む、すべての子どもたちに豊かなことばの学びが生まれるためには、子どもたち一人ひとりの「生活からの批判・熟考を国語科の学びに持ち込むこと」が欠かせない。そしてそのためには、子どもたちだけでなく、教員自身も「生活に支えられた批判的思考」を充実させ、授業展開を工夫することが求められる。

子どもたちに「生活に支えられた批判的思考」が育まれる国語科授業を構想・実践することの利点の一つは、子どもたちが自身に価値を見出すことができないようにさせている社会や文化の構造的な問題を見抜く姿勢が育まれる点にある。このことは、子どもたちがマジョリティからの社会規範をめぐる要望に応えられないことや、自身に価値を見いだせないことについて、必要以上に自身の責任として感じる必要がないことに気づくことにもつながる。

また、原田大介は、障害当事者としての自身のライフヒストリー（自分史）の検証と、

吃音当事者である子どもや大人が集まるキャンプへのフィールド調査の考察をもとに、障害当事者が参加できる国語科授業の条件として、「学習者がその場を楽しみつつ他者との関係性をつくることができること」と「学習者が自分自身を見つめて思いを語る際に、その思いを受けとめる他者の存在があること」の2点をあげている。その上で、国語科教育の目標と方法について、次のように述べている。

障害当事者にはこれまでに他者との違いを突きつけられてきた経験から、自分の体験をことばにすることに強い不安と不信を感じている者が少なくない。沈黙を強いられてきたことから、「私」の輪郭は不安定であり、「私」のことばも十分に育っていないこともあり得る。(中略=引用者) 他者との「同じ」や「違い」を知識として獲得することにより「私」という身体的な特徴を知ること、また、「私」の断片的な記憶を信頼関係のある他者との対話を通してつなげたり意味づけたりすること、この二つの相互作用によって「私」の輪郭をことばで浮かび上がらせることが国語科授業の基本的な目標となる。このためには、①学習者が自分の生きた歴史を言語化する学習活動や、②生きづらさを含めて自分の経験や思いを語る学習活動、③身体感覚も含め自分が感じたことを開かれたことばとして語り、他者に受けとめられる学習活動など、「私」を基盤にしつつ他者へと開かれていくような学習活動を、これまで以上に国語科授業に取り入れることが大切である。(原田 2014:50-51、下線は引用者)

加えて原田は、「学習者と教師、学習者と学習者の信頼関係をつくること自体が国語科授業で継続して取り組むべき目標であり、内容であり、方法である」と述べている(原田 2014:50-51)。原田の主張のポイントは、疾病や障害などの身体面で難しさがある子どもたちが、自己や他者のことばを互いに受けとめ合うことができる関係性をめざすなかで、子どもたちが感じている生きづらさを言語化し、共有することにより、弱く崩れやすい存在としての「私」の輪郭を浮かび上がらせようとした点にある。

永田が「抑圧」をめぐる議論をもとに主張した「生活に支えられた批判的思考」への視座と、原田が「関係性」をめぐる議論をもとに展開した「生きづらさの言語化と他者との共有」への視座は、ことばを学ぶ場をつくる上でともに欠かすことのできないものである。子どもたち一人ひとりの生活体験や身体感覚を軸に、自己、他者、世界(社会や文化)が抱える困難や希望を言語化し、共有していくことが、国語科授業を考える上での基本的な方向性となる。

#### 4. 「深い学び」をめぐる議論はどうあるべきか

確認してきたように、「深い学び」をめぐる各教科・領域における位置づけは行政用語の



一つでしかなく、「学習指導要領に記載された指導事項の確実な達成」という意味を超えるものではない。国語科教育においても同様に、「深い学び」をめぐる議論に深まりや広がりは見られない。「深い学び」をめぐる議論を豊かにすすめていくために、まずは形骸化した状態にある「深い学び」を、子どもたちの学びのことばとして取り戻すことが必要である。

子どもたちの側から「深い学び」をめぐる議論をすすめていく上で、学術研究の蓄積を有効に活用することも可能である。国語科教育学の研究ですすめられてきた「メタ認知 (metacognition)」の概念や、認知言語学で整理されてきた「基本レベル (basic level)」の考え方は、これに該当する。

三宮真智子によれば、メタ認知とは「認知活動それ自体を対象として認知する心の働き」のことであるが (三宮 2008: i)、メタ認知の議論は一樣ではなく、その定義や研究の焦点の当て方は研究者によって異なる。難波博孝は、国語教育の立場からメタ認知の一部を「信念や世界観、素朴概念」と位置づけ (難波 2008:107)、それを変容させる「言語活動における第三のモード」を理論的、実践的に提唱している (難波 2014:32-33)。河野順子は、マイケル・ポランニーの「暗黙知」の理論と合わせて、子どもたちのメタ認知の変容の可能性を「葛藤 (感情的経験)」が引き起こされる内面化のプロセスを軸に検証している (河野 2006:78)。難波や河野による「国語科教育とメタ認知」をめぐる論考は、通常の学級に在籍する子どもたちの「深い学び」の内実をさらにより精緻にするための先行研究として、その課題の検証も含めてすすめられるべきものである。

また、認知言語学には、基本レベルという考え方がある。基本レベルとは、「通常、人がモノを概念化し、名前を与えるレベル」のことであり (テイラー2003:88)、日常生活において私たちがカテゴライズしている (名づけている) もののことである。脳性まひの当事者でもある熊谷晋一郎は、基本レベルの考え方を参照しつつ、私たちの基本レベルとしての言語が「多数派の認知行動特性に合わせてしつらえられている」面を指摘し、社会的少数派の立場からの経験を通して「集合的に共有される言葉、知識、価値観をアップデートする」ことを提唱している (熊谷 2017:6-7)。

メタ認知と基本レベルのいずれの概念においても、学校教育という意図的・目的的な文脈で用いる以上は、子どもたちの学びとしての「よりよい」変容を見通す必要がある。その際、上記の熊谷の議論は、子どもたちの世界観や思想・価値観の「よりよい」変容とは何か、「よりよい」ことばの学びとは何かを考える上で示唆に富む。たとえば、「くるま」ということばを聞いたとき、私たちの多くは公共道路を走る四輪を思い浮かべるかもしれない。基本レベルの考え方を踏まえた熊谷の議論にならえば、「くるま」ということばを子どもたちが聞いたときに、公共道路を走る四輪だけでなく、車椅子などの社会的少数派が用いるツールも合わせて思い浮かべることが求められる。あるいは、「ことば」ということばを聞いたとき、私たちの多くは、話したり、聞いたり、書いたり、読んだりする、いわ

ゆる定型発達者の言語行為を思い浮かべるかもしれない。熊谷の議論にならえば、そのような多数派の言語行為だけでなく、手話や点字、乳児の泣き声や、重度重複障害児者によるコミュニケーションとしてのまばたき等、さまざまなコミュニケーションの方法としてのことばを思い浮かべることが求められる。ここでは語彙の意味づけの変容を例に挙げたが、個々の見方・考え方を構成することばの総体の軸にあたる箇所（それは世界観や思想、価値観などと呼ばれるものだろう）が変容することも考えられる。

「深い学び」をめぐる議論は、「学習指導要領に記載された指導事項の確実な達成」にとどまるべきものではなく、子どもたちの世界観や思想・価値観の変容を見通したものでなければならない。そして、世界観や思想・価値観の「よりよい」変容とは何か、その変容を見とるために教員や研究者にできることは何か、多様性を包摂する社会の実現に向けて授業という政治的・制度的な場でできることは何か、といった、より批判的（critical）で創造的（creative）な議論を展開していかなければならない。

その際、キーワードとなるのが、子どもたちの個別具体性にある。そもそも私たちの生は、安易に一般化できたり、モデルに当てはめて説明できるものではなく、どこまでも個別具体的なものである。ことばを学ぶこともまた、個別具体的な文脈においてでしか起こりえない。教員の立場であれば、子どもたちの個々のことばの変容を丁寧に見とること、子どもの立場であれば、自身のことばの変容の意味を自分で、あるいは仲間とともに確認していくことが求められる。

加えて、熊谷の議論にあったように、世界観や思想・価値観の「よりよい」変容のあり方を考える上で、「多様性」や「インクルージョン」の考え方は国語科の授業づくりの基盤となる。ことばの教育における「深い学び」をめぐる議論は、「多様性を包摂する教育」としてのインクルーシブ教育の構想と実現のための議論に他ならない。

## 5. 今後の課題

本稿では、ことばの教育の中でも国語科教育に焦点をあて、「深い学び」とは何かについて考察した。残された課題は、2点ある。

1点目は、「深い学び」をめぐる評価（見とり）についてである。「深い学び」としての、子どもたちの世界観や思想・価値観の変容を、国語科授業の場でどのように見とることができるのか。「評価」の研究として取り組まれてきた「見とり」は、授業内の子どもたちの様子を含む、個々の子どもの学校生活や生活背景を見通した中で行われるものであり（平野 1998 など）、今なお研究がすすめられている（井上・平岡・樋口 2016, 井上・樋口・植山 2018 など）。「見とり」ということばが直接出ているわけではないが、小学校教員による子どもの発言への評価の揺れが丁寧に考察された研究もある（永田 2017）。評価（見とり）の研究の中でも、「深い学び」としての子どもたちの世界観や思想・価値観の変容の価

値づけを、実際に教員がどのように行っているのか、あるいは、このような評価（見とり）はどこまで可能なのかについて、臨床的・実践的に検証していきたい。

2点目は、近年の資質・能力等の考え方や、PISAを代表とする国際調査や学力テストにおける、「深い学び」の位置づけについてである。2017年に告示された学習指導要領も、資質・能力の考え方を軸に作成されている。本稿で提唱した、世界観や思想・価値観の変容を見通した「深い学び」は、資質・能力をめぐる議論においてどう位置づくのか整理する必要がある。また、PISA等の国際調査や国内外の学力テストの考え方や実施方法と「深い学び」との関連性についても、合わせて検証していきたい。

<引用文献>

- 市川伸一（2017）「新教育課程の学習過程—主体的・対話的で深い学びの実現」天笠茂編『平成29年改訂 小学校教育課程実践講座 総則』ぎょうせい、pp.117-133
- 井上美鈴・平岡信之・樋口とみ子（2016）「授業における子どもの学習の見取り—共有ボードを用いて」『京都教育大学教育実践研究紀要』第16号、pp.147-154
- 井上美鈴・樋口とみ子・植山俊宏（2018）「文学作品の単元展開における子どもの見取り—思考の変容をとらえる」『京都教育大学教育実践研究紀要』第18号、pp.193-202
- 沖縄県子ども生活福祉部（2016）『平成27年度沖縄県子どもの貧困実態調査（小中学生等）について』
- 河野順子（2006）『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に』風間書房
- 熊谷晋一郎（2017）「みんなの当事者研究」熊谷晋一郎編『みんなの当事者研究 臨床心理学増刊第9号』金剛出版、pp.2-9
- 倉沢栄吉・田近洵一・湊吉正（1979）「国語教育の未来を展望する（鼎談）」倉沢栄吉・田近洵一・湊吉正編『教育学講座第8巻 国語教育の理論と構造』学習研究社、pp.301-320
- クレア・マリィ（2011）「《わたし》は何を語ることができるのか—ことばの学びにおける複合アイデンティティ」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』春風社、pp.63-74
- 厚生労働省（2016）『平成28年 国民生活基礎調査の概況』
- 国立青少年教育振興機構（2018）『高校生の心と体の健康に関する意識調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較』
- 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子編（2015）『外国人児童生徒の学びを創る授業実践—「ことばと教科の力」を育む浜松の取り組み』くろしお出版
- 三宮真智子編（2008）『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- ジョン・R・テイラー（2003）辻幸夫ほか訳（2008）『認知言語学のための14章〈第三版〉』

- 紀伊國屋書店
- 全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部編（2017）『国語授業における「深い学び」を考える—授業者からの提案』東洋館出版社
- 高瀬芳子（2018）「震災避難により地域を失った子どもたち」鈴木庸裕・新井英靖・佐々木千里編『多文化社会を生きる子どもとスクールソーシャルワーク』かもがわ出版、pp.111-117
- 電通ダイバーシティ・ラボ（2018）『LGBT 調査 2018』
- 永田麻詠（2014）「国語科における性をめぐる「抑圧」と「救い」の両義性—生活に支えられた批判的思考力の育成を手がかりに」国語教育思想研究会編『国語教育思想研究』第 8 号、pp.40-45
- 永田麻詠（2017）「インクルーシブな国語科授業の検討—「サーカスのライオン」の授業実践を手がかりに」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第 40 巻第 1 号、pp.15-25
- 永田麻詠（2018）「多様な性を生きる子どもと学校文化」鈴木庸裕・新井英靖・佐々木千里編『多文化社会を生きる子どもとスクールソーシャルワーク』かもがわ出版、pp.79-86
- 難波博孝（2008）『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて』世界思想社
- 難波博孝（2014）「国語科教育における実践研究の考え方と実際—「国語教育としての実践研究」というあり方」言語文化教育研究会編『言語文化教育研究』第 12 号、pp.29-41
- 原田大介（2014）「生き延びるためのことばの学び—障害当事者の立場から」国語教育思想研究会編『国語教育思想研究』第 8 号、pp.46-52
- 平野朝久（1998）「子どもの生きる姿をまるごととらえる見取り評価」加藤幸次・三浦信宏編『「生きる力」を育てる評価活動』教育開発研究所、pp.102-111
- 細川英雄（2011）「今、なぜ言語教育とアイデンティティか」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』春風社、pp.3-4
- 宮本有紀（2017）「リカバリ—変革と実践のために」『医学のあゆみ』Vol.261 No.10、医歯薬出版、pp.1015-1021
- 文部科学省（2012）『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果』
- 文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』東洋館出版社
- 文部科学省（2018b）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』東洋館出版社
- 「読み」の授業研究会編（2018）『国語の授業で「深い学び」をどう実現していくか—「言葉による見方・考え方」の解明と教材研究の深化』学文社

## **Transformative Competencies to be Nurtured in Japanese Elementary School**

### **Classroom Activities: Analysis by the OECD Learning Compass 2030**

Hayashi Masami, Sugimori Shinkichi, Fuse Azusa, Yuan Xiaoyu, Shimojima Yasuko

Tokyo Gakugei University

#### **1. Introduction**

##### 1.1 Purpose of this study

This study organizes the importance of extracurricular activities in the framework of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Education 2030 program. This process can suggest future methods for implementation of and changes to extracurricular activities when the OECD Education 2030 framework is adopted. In addition, extracurricular activities are not included in the school curriculum in the world, but in Japan, some extracurricular activities are included in the curriculum under the name of *Tokubetsu Katsudo*. In this study, extracurricular activities included in the curriculum are discussed.

##### 1.2 Background

The Education 2030 project is now underway in OECD countries. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan, an OECD member country, in adopting the idea, requires examination of a concrete method for school education in Japan to correspond to OECD Education 2030.

Earlier research includes the ‘Tokyo Gakugei University Edition Extracurricular Activities Evaluation Standards’ (Hayashi, Sugimori, Fuse, and Yuan 2018) and Tokyo Gakugei University's Research Organization for Next-Generation Education report. They examined Japanese education based on the competencies of the OECD. Nevertheless, Transformative Competencies have not been analyzed.

Japanese extracurricular activities have the same target in fostering competencies in personal, social and physical education of Primary Years Programme in International Baccalaureate. However, a more detailed assessment of each real learning should be explored (International Baccalaureate Organization 2014) .

### 1.3 Objectives

Based on the background presented above regarded in the framework of OECD Education 2030 (Learning Compass: AAR cycle, Transformative Competencies), we identify the characteristics of extracurricular activities currently taking place in Japan (Fig. 1). Anticipation, Action, and Reflection constitute the AAR cycle. Transformative Competencies are ‘Creating New Value’, ‘Taking Responsibility’, and ‘Reconciling Tensions and Dilemmas’. OECD Learning work sets goals of individual well-being and societal well-being. As key competencies, knowledge, skills, attitudes and values are set with the AAR cycle and produce the Transformative Competencies.

In this paper, we advanced the analysis by the AAR cycle as a learning cycle and the part of the Transformative Competencies.

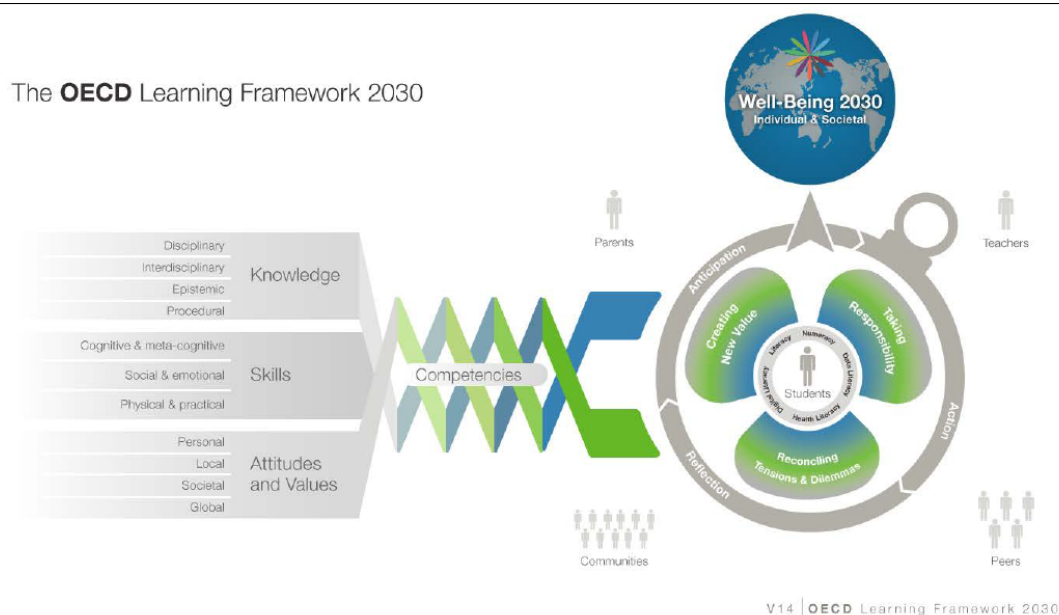


Figure 1. OECD Learning Framework 2030 (OECD 2018)

Extracurricular activities are not compulsory in many industrialized countries. On the other hand, extracurricular activities are mandatory in Japan. Japanese elementary schools incorporate classroom activities, elementary school student council, club activities, and school events within compulsory extracurricular activities.

This study examined classroom activities, which are essential in extracurricular activities. The classroom activities consist of three contents of (1), (2), and (3), where (1) is participation in the development of life in classrooms and schools, class-meeting style, (2) is ‘adaptation to daily life and learning, self-growth and health safety,’ and (3) is ‘career development and self-realization of each child’.

Specifically, the presence and classification of the places corresponding and non-corresponding with the OECD Learning Compass are confirmed. The corresponding parts are classified in the lesson structure using the AAR cycle idea. Figure 1 shows the AAR cycle on the outer periphery of the compass.

## **2. Methodology**

### 2.1 Analysis overview

For six recorded classroom activities, transcripts of the full text were created. We analyzed them using the following lesson videos. ‘Elementary school DVD extracurricular activities Nibukata Elementary school at the Hachioji City of Tokyo Metropolitan’ (Hayashi 2018). These DVDs include three contents of classroom activities in the extracurricular activities. The DVDs have six volumes. Volume 1 is “Classroom activities (1) ‘Let’s organize Mini Nibukata School Festival’ (2nd Grade)”. Volume 2 is “Classroom activities (1) ‘Let’s have a Halloween party’ (4th Grade)”. Volume 3 is “Classroom activities (2) ‘Making friends with your classmates’ (3rd Grade)”. Volume 4 is “Classroom activities (2) ‘Prevention of low vision’ (5th Grade)”. Volume 5 is “Classroom activities (3) ‘Let’s decide goals for the 3<sup>rd</sup> term’ (1st Grade)”. Volume 6 is “Classroom activities (3) ‘Consciousness as the highest grades’ (6th Grade)”. The contents of the activities were based on Course of Studies, classroom activities (1)-(3), and allocated in the order of lower grades and higher grades.

The tuition introduction, development, and summary were assumed to correspond to the AAR

cycle. We extracted scenes showing nurturing of the Transformative Competencies. Three researchers conducted extraction with reference to the OECD materials (2018): education, educational psychology, and subject education.

The Creating New Value scene includes new proposals and improvement measures and so forth. Taking Responsibility emphasized cooperation with others with the intention of participating in the activities. The Reconciling Tensions and Dilemmas scene summarized multiple opinions and eliminated the state of being determined by both. The class composition was separated by correspondence with the AAR cycle. We extracted scenes related to the three competencies. The results are presented in Table 1. Then, an image of the extracted transcript corresponding to the character data was confirmed. Results of final classification by extraction of the corresponding portion are presented in Table 2.

## 2.2 Video Analysis (DVD: How to conduct classroom activities in class)

Images are confirmed in the context of character data extracted using text analysis. The researchers classify them by extracting the activity that is regarded as a scene corresponding to either 'Creating New Value', 'Taking Responsibility', or 'Reconciling Tensions and Dilemmas'. The class structure is observed in the framework of the AAR cycle, with activities classified as anticipation, action, and reflection. As the AAR cycle extraction method, the views of multiple researchers from different research areas utilized the same part.

## 2.3 Text analysis

We tried visualization with text mining to extract and normalize keywords common to selected scenes. The character data of the class are divisible into utterances from text analysis of a co-occurrence network using KH-coder (Higuchi 2014). The group corresponding to the Transformative Competencies are inferred from the text. The corresponding character data are extracted.

# 3. Results and discussion

## 3.1 Analysis of lesson videos



For six instructional images, we extracted the correspondence of the AAR cycle and the training scene of three Transformative Competencies. Of the results, Table 1 and Table 2 respectively show instructional images.

### 3.1.1 Classroom activities (1) ‘Let’s organize Mini Nibukata School Festival’ (2nd Grade)

The lesson is “Classroom activities (1) ‘Let’s organize Mini Nibukata School Festival’ (2nd Grade)”. This classroom activity aims at encouraging students to participate in daily school lives more proactively. The students plan the school events to be on the smaller scale within their own classroom, with the purpose of exchanging among students of different ages.







The scenes of Creating New Value are in the two places. Both are in the action phase. The first one depicts students wanting to work on anything related to art and handicrafts at a festival. The second one portrays a joke dance after the haunted house scene. The first one emphasizes cooperation with subjects. The second one can be expected to represent preventive life guidance.

The scenes of Taking Responsibility are presented in two places. The first is the anticipation phase. In a description are introductions of the presenter and the master of ceremonies. They lead responsibly and proceed. The second is a reflection scene. In a depiction of their collective work, they show responsibility for the first grade. In the two scenes, it is clear that even children participate in activities while working together with others.

The scenes of Reconciling Tensions and Dilemmas are presented in the two places. Both are in the action phase. In the first scene on the video clip, the group leader wants other students to suggest activities other than manual UFO catchers or haunted houses. In the second scene, the group leader asks whether there are opposing opinions or not. In either scene, the group leader tries to sum up various opinions from other students, and she tries to solve suspensions.

Table 1

Content of Classroom activities (1) 'Let's organize Mini Nibukata School Festival' (2nd Grade)






AAR	Photograph	Transcript	V	R	T
Anticipation		<00:55> Child A: The eighth-class meeting will begin now. Introducing of a group leader. Everyone looks fatigued today, so I'd like to speak with a loud voice.		●	
Action		<4:46> Child B: I think art and handicrafts are good because I created art and handicrafts in the first year's festival, which is helpful.	●		
Action		<10:37> Child C: There are many haunted houses, manual UFO catchers, and art and handicrafts on the blackboard. Child D: It's decided that we have a manual UFO catcher, an art and handicraft, and a haunted house. However, what are other people doing?			●
Action		<11:00> Child E: Then, we shall decide when everything is gathered. Child F: Yes. Child G: Yes, I see. May I suggest that we attach a joke dance after the haunted house?	●		
Action		<39:07> Child H: Such an opinion was given by ##. Can I decide completely? Children: It's ok. Child H: Anyone who disagrees with others' opinions or have a different opinion? Children: No.			●
Reflection		<43:10> Child I: Yes. Everyone has a device that delights the first grade. The impression that I have of the first grade's children is wonderful. I had that, so it was good.		●	

V: Creating New Value, R: Taking Responsibility, T: Reconciling Tensions and Dilemmas

## is the name of a child.

Table 2

Content of Classroom activities (3) ‘Consciousness as the highest grades’ (6th Grade)

AAR	Photograph	Transcript	V	R	T
Action		<3:20> Teacher: How long did you pay attention? Yes, that’s a lot, isn’t it? Child A: I always talk about it. Child B: It was being passed.		●	
Action		<20:44> Teacher : When do you think is the opportunity for the sixth graders to pass down desirable mindsets of the highest graders to fifth graders? Child D: School events. Child E: The meeting for sixth graders.	●		
Action		<30:05> Child H: Any more opinions? Child I: Please. Child J: This can’t say that it is not done.			●
Reflec tion		<33:17> Child K: Not to tell everything quickly, but that’s being shared with how many times it is and it is being told a little. Step One.	●		
Reflec tion		<38:00> Teacher: Within one month, you need to think about what you can do. During your lunch break, you can clean assigned places within school. You will be able to prepare for the activities from coming Wednesday about the inter-graders’ groups. The student in charge will have to start preparing during lunch break.		●	

V: Creating New Value, R: Taking Responsibility, T: Reconciling Tensions and Dilemmas

### 3.1.2 Classroom activities (3) ‘Consciousness as the highest grades’ (6th Grade)

This lesson is Classroom activities (3) ‘Consciousness as the highest grades’ (6th Grade). Nibukata Elementary School is a pioneering school in implementing this activity in the curriculum from the new Course of Study issued in March 2017. Teachers encourage sixth graders to have consciousness and confidence as the highest grades, and consciousness to pass the baton to the fifth graders.

The scenes of Creating New Value are presented in two places. The first is in the action phase, which is shown a scene that shows the highest-grade fifth grade students making a statement. The second is an associated reflection scene. In a scene that includes several opinions, it makes a statement little by little. The first one is mutual cooperation. The second can be interpreted as preventive life guidance.

The scenes of Taking Responsibility are shown in two places. The first shows the action phase. That scene depicts answering questions from the teacher. Read responsibly and proceed. The second is a reflection scene. In the scene, they consider conditions without sixth graders that will occur in one month. Both scenes are the scenes that students participate in the activities with intention, and he collaborates with other students.

In a scene with an intention, two scenes show children participating in activities, working together with others. A scene of Reconciling Tensions and Dilemmas is shown, explicitly depicting the action phase. A student speaks during the group discussion, giving an opinion. In a scene or resolving multiple opinions together, neither is ambivalent.

### 3.2 Text mining of lesson videos

The figure below presents text analysis results, organized by the three Transformative Competencies, lesson transcript in the table (Figs. 2(a)–2(c)). Multi-dimensional scaling (MDS) method arranges data between individuals into two-dimensional or three-dimensional space. The closer the data are together, the more linked they are. The circle size represents the relative appearance frequency of words and phrases in a figure. The figure also shows many close distances between circles, reflecting the words used in sentences. Consequently, for class-specific words and phrases, those phrases common in each class are mainly shown as near the center; those appearing less are far

from the center. In the analysis, proper noun, names of organization, names of persons, names of places, and interjections, are omitted.

Figure 2(a) shows the results of analyzing ‘Creating New Value’. Here, ‘think’, ‘reason’, ‘say’, etc. are located near the center. Figure 2(b) is the result of the analysis of ‘Taking Responsibility’. Here, ‘self’, ‘hard work’, ‘today’, etc. are located near the center. Figure 2(c) shows the results of the analysis of ‘Reconciling Tensions and Dilemmas’. Here, ‘role’, ‘everyone’, ‘disagree’, ‘different’, etc. are located near the center. Comparison of the two results of analyses reveals a difference in the scale of the axis. Figure 2(b) has the smallest width: the words are gathered. However, Fig. 2(c) shows more widely dispersed words. Therefore, results show that ‘Taking Responsibility’ makes it easy to identify words that characterize a general competency.

Figures 2(a)–2(c) respectively portray comparisons with statements containing phrases close to the center, and often appearing among typical words, in Table 3.

For Creating New Value, we analyzed the keywords of ‘Think, and Reason (Because)’. A specific example is ‘I think a haunted house is good. The reason is that I want other students surprised, and feel that they have had fun’, etc. These expressions correspond to ‘Creating New Value’ because they lead to new proposals and ideas in discussion activities.

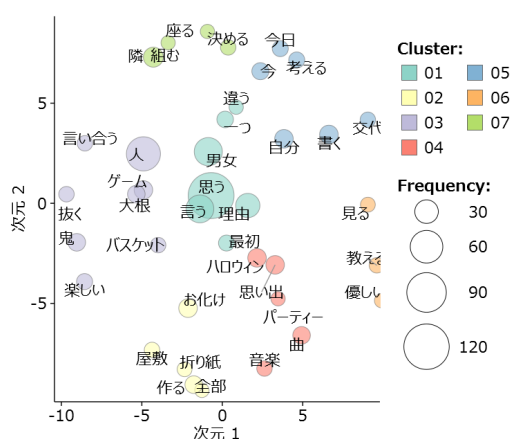


Figure 2(a). Word-Relations for  
‘Creating New Value’

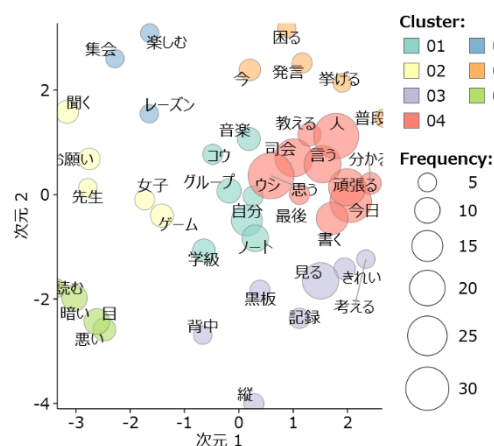


Figure 2(b). Word-Relations for  
‘Taking Responsibility’

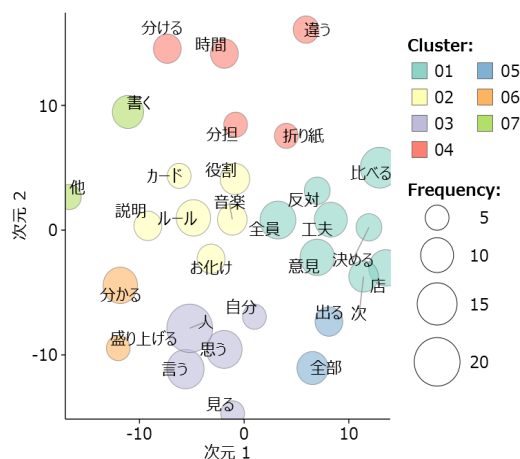


Figure 2(c). Word-Relations for ‘Reconciling Tensions and Dilemmas’

For Taking Responsibility, we analyzed keywords of ‘Try to, Today, Myself’. Specific examples are ‘Everyone looks fatigued today, so I'd like to speak with a loud voice’, etc. These expressions are of the ‘Taking Responsibility’ scene because it is a statement of intention to participate responsibly in today's activities.

For Reconciling Tensions and Dilemmas, we analyzed the keywords of ‘role, everyone, disagree, and different’. Specific examples are ‘Do you have examples of other roles’, etc. These expressions are of ‘Reconciling Tensions and Dilemmas’ because the scene shows an action that requires agreement with others.

Table 3

The example that corresponds to a word group of a text analysis

Competency	Keywords	Examples
Creating New Value	Think Reason (Because)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>I think</u> a haunted house is good. The <u>reason</u> is that I want other students surprised, and I feel that they have had fun.</li> <li>• <u>I think</u> art and handicrafts are good <u>because</u> I created art and handicrafts in the first year's festival, which is helpful.</li> <li>• Yes. <u>I think</u>, after making a poster of the shop, it can be put on the door. The <u>reason</u> is that it stands out, and many first graders will come to the shop.</li> </ul>
Taking Responsibility	Try to Today Myself	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Today</u> I was a blackboard recorder, ## and ## helped, might have difficulty showing the blackboard to others, but for <u>myself</u> it was easier than I thought.</li> <li>• Everyone looks fatigued <u>today</u>, so I'd like to speak with a loud voice'.</li> <li>• Members in the group <u>tried</u> very hard in collecting opinions by themselves, so let's give them a handclap.</li> </ul>
Reconciling Tensions and Dilemmas	Role Everyone Disagree Different	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do you have examples of other <u>roles</u>?</li> <li>• Please help these two students because they are worried about ingenuities by <u>every student</u> or students at the shops.</li> <li>• Anyone who <u>disagrees</u> with other opinions or has a <u>different</u> opinion?</li> </ul>

## is the name of a child.

### 3.3 Overall summary

Classroom activities were examined in the same way as the two instances presented above. We obtained six video segments for analysis, yielding the results presented in Table 4.

Table 4

## Overall summary sheet

AAR Cycle	Transformative Competencies	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Sub total
		1	2	3	4	5	6	
		(1)	(1)	(2)	(2)	(3)	(3)	
		Grade	Grade	Grade	Grade	Grade	Grade	
		2	4	3	5	1	6	
Anticipation	Creating New Value	0	0	0	0	0	0	0
	Taking Responsibility	6	6	0	0	0	0	12
	Reconciling Tensions and Dilemmas	0	0	0	0	0	0	0
Action	Creating New Value	48	32	9	26	32	29	176
	Taking Responsibility	1	7	66	78	73	86	311
	Reconciling Tensions and Dilemmas	139	98	0	38	6	6	287
Reflection	Creating New Value	0	2	10	0	1	2	15
	Taking Responsibility	11	5	0	0	1	1	18
	Reconciling Tensions and Dilemmas	3	1	0	1	0	1	6
Total		208	151	85	143	113	125	825

Transformative Competencies associated with the AAR cycle were shown in 825 scenes. We



were able to assess the class activities of all grades. The structures of all classes were made to correspond to the AAR cycle. Each starts with a scene showing class anticipation. The action scenes take up much time. Reflection usually occurred at the time at which the class concluded for the day.

The AAR cycle is a continuously repeated learning process. In all grades from first grade to sixth grade, we extracted elements that are actually being carried out based on evidence. I thought that this method had a certain meaning.

#### **4. Conclusion**

The conclusions of this study are the following three points.

First, the AAR cycle was shown with action scenes the most (744 scenes) and with anticipation scenes the least (12 scenes).

Second, there are 191 checks of Creating New Value, 341 checks of Taking Responsibility, 191 checks of Reconciling Tensions and Dilemmas. Especially, Taking Responsibility was the most (341 scenes), but Creating New Value was least (191 scenes).

Third, there were a lot of scenes (359 scenes), for fostering Transformative Competencies observed in class-meeting style ‘classroom activities (1)’, there were fewer scenes (228 scenes) for fostering Transformative Competencies in student guidance style activities.

The analysis of these quantified contents gives a certain indication to the examination of the future method of extracurricular activities.

#### **5. Recommendations**

Although verification for each grade is left as a goal for future study, it would entail difficulties related to increasing the number of verifications. In addition, compared to other Transformative Competencies, Reconciling Tensions and Dilemmas of the common terminology are insufficiently determined. We would like to specify common terms in Tensions and Dilemmas because these terms were less specified than other Transformative Competencies.

## 6. References

- Hayashi, M., Sugimori, S., Fuse, A., and Yuan, X. (2018). *Tokyo Gakugei Daigaku-ban Tokubetsukatsudo hyoka standard & sheet no Kaihatsu: shogakko no gakkyu-katsudo, jidokai katsudo, club-katsudo, gakko gyoji o tooshite kensho* (Development of Tokyo Gakugei University Edition Extracurricular Activities Evaluation Standards: Verification through Classroom Activities, Child Association Activities, Club Activities, and School Events of Elementary Schools) *Annual Research Meeting Outline, Japan Association of Universities of Education 2018*, pp.152–153.
- Hayashi, M.(supervision)(2018).*DVD de miru shogakko no tokubetsukatsudo Tokyo-to Hachioji-shi Nibukata shogakko no torikumi jugyonimiru gakkyu katsudo no susumekata, 1-6* (Elementary school DVD extracurricular activities Nibukata Elementary School at the Hachioji City of Tokyo Metropolitan, vol. 1-6) Tokyo: Shinjuku Studio
- Higuchi, K. (2014). *Shakaichosa no tamenno keiryō text-bunseki:naiyo bunsekino keisho to hatten o mezashite* (Quantitative text analysis for social researchers : a contribution to content analysis) Kyoto: Nakanishiya Shuppan
- International Baccalaureate Organization (2014). *The IB Primary Years Programme*.  
<https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/pyp-programme-brochure-en.pdf>.  
(Retrieved March 27, 2019).
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills Education 2030*.  
<http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>. (Retrieved March 27, 2019).

## Acknowledgments

This study was conducted as part of the project of Tokyo Gakugei University Research Organization for Next-Generation Education. We sincerely appreciate the cooperation of everyone at Nibukata Elementary School, Hachioji City, and the video production company: Shinjuku Studio.

## **The Significance of Folk High Schools Education in Modern Society**

- Comparative Study in Norway, Sweden and Finland -

Morita Sachiko  
Kochi University

### **Abstract**

In the field of career education at Japanese universities, we face two major issues. One is that students have too short a period of time to explore their future career suited to their values, skills, and abilities. The other is the strong demand from the industries for development of students' "21st century skills". Education at Nordic Folk high schools provides us with a clue to solving the above issues. Folk high schools have a long history, and their concept and practices have been widely and highly evaluated. However, several previous studies pointed out the changes of Folk high schools in recent years. Therefore, we conducted a qualitative research in Norway, Sweden and Finland in order to clarify the significance of education of Folk high schools in modern society. Norwegian Folk high schools are the main research site. As a result, Folk high schools' education gives us some ways to bridge the gap between educational institutions and the labor market. The key factors are to provide young people with time for self-reflection, opportunities to develop in communities and the strong relationship as independent individuals in the community. In addition, this study revealed new five significant characteristics of Folk high schools for young people below: (1) possibility to learn normal subjects differently from mainstream teaching methods; (2) possibility to learn language and culture of Nordic countries intensively and prepare for their careers there; (3) possibility to learn new subjects like e-Sports ahead of others; (4) possibility to communicate with people of different ages, and be passed on knowledge and skills from older adults; and (5) possibility to receive the same level of education as they can acquire in higher education with other students who have the same goal. Furthermore, this study shows implications for Japanese career education and future challenges.

Key Words: Folk high schools, Self-reflection, Career Development, Adolescence, Norway, Sweden, Finland

### **Introduction**

The author has been carrying out career education for university students in Japan. In the field of career education at Japanese universities, we found two issues related to career development

support for students.

Firstly, most of Japanese university students analyze their own expertise, experiences and personal strengths just before trying to find a job. Such analysis is mainly supported by universities' career services. However, this analysis period is too short (it lasts just several months) to figure out which job or a company is suitable for their values, skills and competences. As a result, many students tend to start job hunting activities without knowing what kind of jobs they actually want to do.

Secondly, in recent years, universities have been received a strong demand from industries to develop students' so-called "21th century skills" or "transferable skills" such as teamwork, leadership and communication skills. For instance, in 2006, the Ministry of Economy, Trade and Industry proposed "the basic skills to become a fully-fledged member of society". Kanazawa (2018) describes the background of the proposal of having those skills as follows:

"Creating new value" is essential for the further development of Japan in its mature stage. Although, in such circumstances, it is necessary for young people to have the ability to work with others, it is apprehensive that the educational capability at homes and communities where the aforementioned "basic skills" were cultivated in the past, is declining.

From the above, it can be said that currently, not only teaching academic things but also developing students' 21st century skills has become one of the role of universities. In response to these needs from the labor market, universities began to focus on improving students' 21st century skills through embedding career education or the method of interactive learning in curriculum. Nevertheless, According to the survey conducted by Benesse Corporation (2011), there is a huge gap between the competencies that companies require from students (independence, communication skills, perseverance, etc.) and the competencies that students want to acquire (English ability, expertise, bookkeeping knowledge, etc.).

Meanwhile, in Northern European countries, young people receive career guidance and career counseling from earlier stages of life, and have the opportunity to deliberate their future direction of study and career. In addition, Aoki, Tani and Miura (2010) explain, for example in Denmark, young people sometimes have a free period of transition between different levels of education called "sabbatical year", which can last from one to several years. Young people do activities like having part-time job, internships or traveling during the sabbatical year.

Efterskole is sometimes selected by young people in Denmark as a sabbatical year activity between compulsory education and upper secondary education. We conducted research regarding

the learning environment of the Efterskole focusing on the relationship between the teachers and the students, and we found that the learning environment at Efterskole is particularly suitable for enhancing 21st century skills<sup>1</sup>. Additionally, the previous study revealed that the teachers at Efterskole play an important role in cultivating abilities that today's students need to succeed in their careers. According to Morita (2018), a teacher of Efterskole mentioned that this workplace (Efterskole) is like home to the teachers, and they have to expose their weaknesses to students. This attitude of the teachers is a unique feature of Efterskole's education.

It is thought that the above-mentioned sabbatical year system or the learning environment and teachers' attitudes in free schools such as Efterskole would assist to solve the problems of students' career support in Japanese universities.

As already mentioned, in general, Efterskole is selected by the final grade students of compulsory education or the students after compulsory education completion. However, what is more popular as a sabbatical year may be the transition period from upper secondary schools to higher education. It is commonly called "gap-year". In Northern Europe, young people often enroll to "Folk high schools" during their gap-year. Like Efterskole, Folk high schools are free schools originate from Denmark and are widely spread to other Scandinavian countries as well.

Education at Folk high schools, which are more widely diffused as gap year activities, is thought to bring more information and knowledge to Japanese education. Then, we began to research.

### **Overview of Folk high schools in Nordic countries**

Learning at Folk high schools is often expressed as "Learning for life". On the origins of Folk high schools, The Association of Folk High Schools in Denmark (2017) explain as follows:

The first school had opened its doors on 7 November 1844, when eighteen farm labourers gathered at a farmhouse in the small town of Rødding in South Jutland to become the world's first folkehøjskole (Folk high school in English) students. In the years that followed several schools were established around the country and gradually the classic folkehøjskole pattern began to emerge.

Regarding the extension of Folk high schools to other Scandinavian countries, Partanen, Ruokonen and Ruismäkia (2013) state that very soon Norway founded its first folk high school. They add that Later Sweden started such institutions as well, and last but not least they began in

---

<sup>1</sup> See Morita (2018).

Finland in 1889.

Folk high schools emerged in response to the need to educate rural citizens who would not otherwise have access to higher education; since then, they have spread to urban areas as well, but continue to serve a unique set of functions in each Scandinavian country (Bagley & Rust, 2009).

According to Bagley and Rust (2009), in Norway and Denmark, Folk high schools remain resolutely outside of the official educational system, offering a year of courses which do not directly contribute toward one's degree, but instead offer students the invaluable opportunity to explore various topics and subjects without concern for grades. In Sweden, Folk high schools offer both a nongraded "year off," as well as the opportunity for students to complete their upper secondary school requirements in a noncompetitive, individualized setting. Partanen et al. (2013) mentioned that in the Finnish educational system, the role of the Folk high schools is to provide adult education and liberal adult education. The courses offered are mainly general or non-formal but initial and further vocational training is also offered.

All the Folk high schools' pamphlets of this four countries state that there are many participants of young people aged 18-25. However only the Norwegian Folk high schools use the word "gap-year" clearly in the pamphlet.

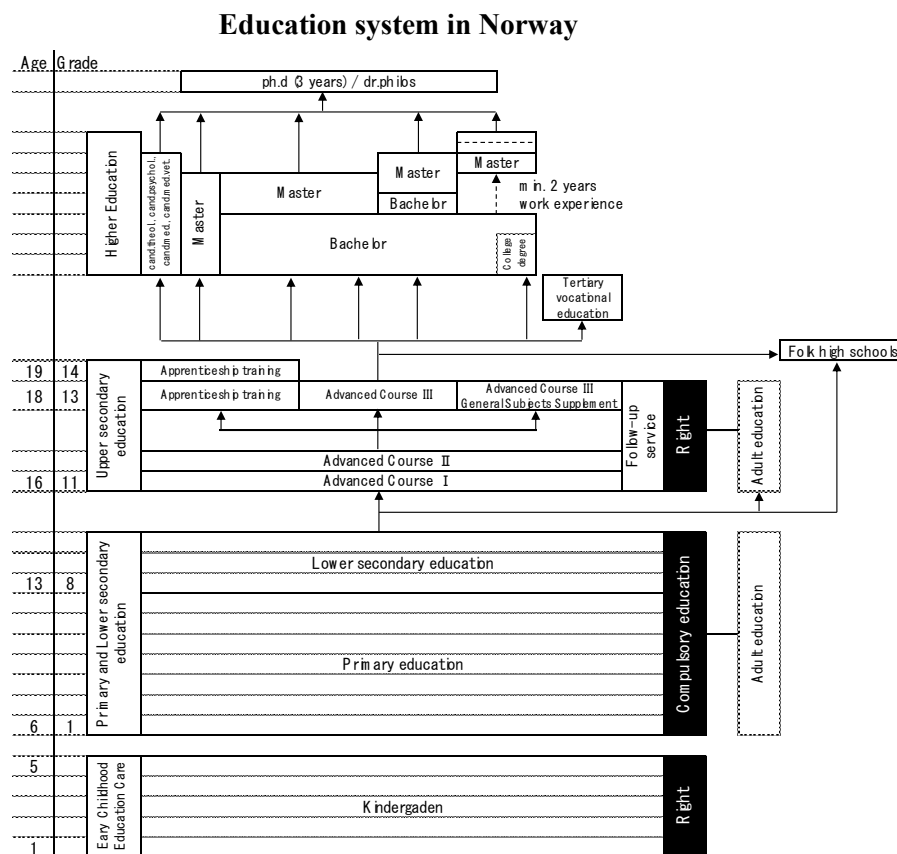


Figure1. Education system in Norway (Statistic Norway, 2018)

Before giving details regarding the Norwegian folk high schools, we will need to explain the Norwegian education system in comparison to the Japanese one. Figure 1 shows the Norwegian education system.

According to Figure 1, Norway's Folk high schools are not a part of mainstream education. In addition, Figure 1 shows that young people can enroll Folk high schools after lower secondary school or upper secondary school. Furthermore, this figure indicates that there are gaps between the different levels of education. We can find that there are some roots to higher education in Norwegian education system as well.

On the other hand, typically, there are few gaps and diverse paths between different levels of education in Japan. These differences should be taken into account when trying to implement something into Japanese education from the practice at Norwegian Folk high schools.

### **Folk high schools in Norway**

The first Folk high school in Norway opened in 1864. There are currently 77 folk high schools (47 “free” and 30 “Christian”) located throughout Norway; majority of schools are in rural areas, but there are few in metropolitan cities such as Oslo and Bergen (Bagley & Rust, 2009). Folk high schools, one-year boarding schools in this country, are offering a variety of exciting, non-traditional and non-academic subjects, as well as academic subjects (Folkehøgskolene, 2008). Although Folk high schools are not formally part of education system, about 10 % of the Norwegian birth cohorts choose to attend usually after completing upper secondary education and before enrolling to higher education (Borgen & Borgen, 2016).

Regarding the advantage of Folk High Schools in Norway from Folkehøgskolene (2008), the following three points can be cited;

- To break from a standardized curriculum and the exam pressures in the traditional school systems.
- To be offered a host of opportunities to grow in self-knowledge and develop own talents (It is also expressed as "personal growth").
- To be provided opportunities for training in cooperation and communication with other people (It is also expressed as “development in a social setting”)

Regarding the above, it is obvious that the concept and practices of Folk high schools are widely and highly evaluated because of aforementioned point is referred to in other countries’ study such as the United Kingdom and the United States as well.

### **Purpose of this study**

We had two questions through the review of previous researches.

(1) Is the relationship between teachers and students in Folk high schools similar to the one in Efterskole in Denmark?

(2) For young people, what is the significance of learning in Folk high schools as an activity of gap-year in modern society except the three points above?

Related to (1), several previous studies refer to the relationship between teachers and students in Folk high schools. For instance, Bagley and Rust (2009) mentioned that the emphasis is on communication and dialogue (in Folk high schools), with teachers serving more as facilitators than lecturers. The Association of Folk High Schools in Denmark (2017) pointed out that the key was the teacher's ability to bring a subject to life for his pupils through narrative. However, there are few previous researches that emphasize the relationship between teachers and students strongly.

Related to (2), several previous studies point out the changes of Norwegian Folk high schools in recent years. For instance, Borgen & Borgen (2016) reported that contrary to their expectations, a folk high school education does not reduce transfer between institutions or between study programs.

Moreover, Harrington & Schimmel (2003) lists the following as changes in Folk high schools' education in the past 20 years.

- Much of the school year is now geared toward preparing for international study trips to places such as Zimbabwe, China, Guatemala, Russia, Spain and the United States
- Some schools now give examinations and grades
- Some are more clearly oriented toward academic and occupational success

From the above point of view, it seems that the education of Folk high schools has changed to somewhat specific, academic and practical. In addition, there is a possibility that education of Folk high schools has less impact on young people's career decision.

On the other hand, it merits attention the fact that about 10 % of the Norwegian birth cohorts choose to attend a Folk high school during their gap-year notwithstanding. This fact indicates that the education of Folk high schools is strongly matched to the needs of some young people in modern society.

Therefore, we conducted a qualitative research in order to clarify the above two research questions.

In this research, Norwegian Folk high schools are the main research fields to focus on the relevance of gap-year and Folk high schools education. In addition, this research tried to make clear how Folk high schools are expanding to modern Nordic society by adding Sweden and Finland as a comparison.



## Data and methods

In September 2018, we visited three Folk high schools in Norway and one each in Sweden and Finland. At each school, we conducted interview surveys and observations of lectures. Folk high schools in Norway are the main research site of this study. Therefore, we tried to select as many different types of schools as possible. The three schools are composed of a "Christian" school and two "free" schools. In addition, one was in Oslo, the capital city of Norway, and the other were in the city near Oslo.

**Table 1**

### Data Collection Procedure

Date	Research Site	Main corresponding persons
September 5, 2018	Birkagårdens folkhögskola Sveavägen 41, 111 34 Stockholm, Sweden	Mr. Lars Kling (Principal) Ms. Karin Ekstrand (Career Counselor)
September 7, 2018	Buskerud Folkehøgskole Kongsbergveien 797, 3322 Fiskum, Norway	Mr. Eivind Røbekk Hagerup (Principal)
September 10, 2018	Follo Folkehøgskole Østbyveien 3, 1540 Vestby, Norway	Ms. Karina Thonander (Vice Principal)
September 11, 2018	Rønningen Folkehøgskole Myrerskogveien 54, 0495 Oslo, Norway	Mr. Svein Harsten (Principal/CEO)
September 25, 2018	Alkio College Tähtiniementie 26, 41800 Korpilahti, Finland	Ms. Reetta Seppälä ( Head of English and Internationality study programme)

**Table 2**

### Outline of the educational institutions which were addressed

School	Number of students	Number of teachers(*)	Lines(Courses)
Birkagårdens folkhögskola (general course only)	120	15	Economics and Law, Film and Storytelling, Psychology and Society, Art and Communication, Our world
Buskerud Folkehøgskole	95	9	Cartoons & Illustration, Film & Animation, Rock & Metal, Creative gaming, Writing, e-Sports
Follo Folkehøgskole	92	8	Band, Film, Musical, Personal trainer Dance, Hip Hop, Vocal,
Rønningen Folkehøgskole	190	20	Dance, Music, Singing (Vokal), Art and Illustration, Art and Architecture, SE: Verden(Global understanding/Political science) , SE:Oslo(Social Science), Photography/Video, Digital design, Sports/Ballgames, Professional football, Professional sports, Light and sound design
Alkio College	245	15	Education and Psychology, History and Languages, Health education and Natural sciences, Society and Economy

(\*) This number does not include guest teachers.

In Sweden, we selected a day school in the capital city, Stockholm, as the investigation site. In Finland, we visited a Folk high school which is in Jyväskylä about 1 hour north by airplane from Helsinki.

During the interviews, field notes were kept and the interviews were recorded on IC recorder with the permission of the interviewees. All interviewees approved that these contents may be published as academic papers. Table 1 is the data collection procedure of this research. Table 2 summarizes the outline of the Folk high schools which were addressed in this study.

## **Results**

### **Case study of Buskerud Folkehøgskole in Norway**

Buskerud Folkehøgskole is close to Darbu approximately 1 hour by train from Oslo Central. This school has an environment suitable for learning, with 95 students<sup>2</sup> and 9 teachers. In this school, we had the opportunities to interview the rektor (principal) and to observe the lectures of each course freely. It seemed that many students are men because of the type of courses<sup>3</sup> which this school offers.

Regarding Research Question (1), the rektor explained that they do not have a specific focus on career guidance and that they are more focus on general “life guidance”. In addition, he stated that talking and dialogue are essential in the relationship between teachers and students. Through the observation of the lectures, the relationship between the teachers and the students of this school seemed to be quit equal. Moreover, the role of the teachers seemed to facilitate the students to create something by themselves rather than teaching the students anything.

Regarding Research Question (2), the courses provided by this school should be noticed. According to the rektor, they rearranged the courses in 2014 and opened the courses of e-Sports, cartoons and creative gaming. This was two years before when public high schools in Norway started to offer e-Sports lessons for the first time. Currently the e-Sports course of Buskerud Folkehøgskole is very popular and has many applicants each year. For young people, having the opportunities to learn new subjects such as e-Sports would be a huge advantage on their learning and career development after that. Providing such opportunities is unique to Folk high schools, because teachers can decide their curriculum freely.

In the classroom of e-Sports, approximately 20 students were divided into two groups and playing games. They make their own strategies and analyze improvement points using the

---

<sup>2</sup> This number includes seven second year students.

<sup>3</sup> In Norway's Folk high schools, the course to which the students belong is called "linje" ("line" in English).

spreadsheets provided by teachers. They also do physical training. Furthermore, they can enhance team building and communication skills through playing with other students. This school are successful in incorporating a new kind of subject into the tradition of Folk high schools as one of the tools for students' personal growth in social setting.

### **Case study of Follo Folkehøgskole in Norway**

Follo Folkehøgskole is about 1 hour south from the center of Oslo. Majority of Folk high schools in Norway are owned by the private sector. On the other hand, Follo Folkehøgskole is a public school<sup>4</sup>. Many of the courses provided by Follo Folkehøgskole are related to music, for example, dance, hip hop, musical, vocal and others. In comparison with Buskerud Folkehøgskole, it seemed like there were more female students in this school. The assisterende rektor (vice principal) not only responded to our interview but also conducted a short tour for us in the school. We had the opportunity to listen to a beautiful song performed by the students in the vocal course and observe the passionate dance of the students who took the dance course.

Regarding Research Question (1), the assisterende rektor stated that every teacher supports the students in every way rather than implementing special career guidance in the curriculum. The teachers also discuss with each student what he/she wants to do at this school and what goals they would like to achieve in their lives. She added that every teacher of Follo Folkehøgskole is dedicated to their students and teaching.

Regarding Research Question (2), the assisterende rektor mentioned noteworthy things. She stated that this school arrange courses in woodwork and ceramics/pottery for people in the community on a regular basis<sup>5</sup>, and these courses usually attracts elderly people. Consequently, the place was created where older adults and young people of this Folk high school can gather and communicate with each other. She added that seniors sometimes teach woodwork or ceramics/pottery to the young, and these meeting points are very positive for both, the students and the elderly.

Although it is obvious that further research is necessary, there is a possibility that there are similar cases in other Folk high schools. Such practice is meaningful for young people who have not experienced working with elderly people before. Opportunities to communicate between different generations are one of the significance of Folk high schools in the modern society where nuclear families are increasing.

---

<sup>4</sup> According to the assisterende rektor (vice principal), it is necessary to adopt a teacher with a formal license as much as possible, because Follo Folkehøgskole is a public school.

<sup>5</sup> The teachers of these courses are also offered by this school.

### **Case study of Rønningen Folkehøgskole in Norway**

Rønningen Folkehøgskole is in Oslo city (25 minutes from the city center), has 190 students and 20 teachers. Apart from its location and size, and being a "Christian" school, the main characteristic of this school is having many international students. At Rønningen Folkehøgskole, we interviewed the principal and observed the course of Norwegian Language and Culture<sup>6</sup>. Additionally, 2 international students (including 1 Japanese student) showed us around the school with detailed explanations.

Regarding Research Question (1), the rector pointed out 2 factors. As a first element, he mentioned that the students can study the subjects they are interested in at this school, in contradiction to public high schools where the students have to study subjects which they are not interested in. This has become a factor that the teachers can concentrate on supporting students' personal growth more than teaching subjects. As a second element, he indicate the quality of this school's education. In other words, it could be said that the teachers are making efforts to maintain the level of their proficiency and skills at good standards customarily.

Regarding Research Question (2), this research revealed that Folk high schools provides an intensive preparation period for international students, immigrants and others who are planning to live and study in Norway in the future. The course of Norwegian Language and Culture is open to not only to the students from EU countries but also to the students from other countries including Asian such as Japan, China and Vietnam. They can learn Norwegian language and culture in both at classrooms and at dormitories. Furthermore, they can learn from teachers as well as Norwegian students. For them, one year at Folk high schools would be the foundation of their future career.

### **Case study of Birkagårdens folkhögskola in Sweden**

Kulich (1964) pointed out that "the founders of the Swedish folk high schools were practical men and consequently science was from the beginning also given a place in the curriculum". According to Bernhard and Andersson (2017), today, the 154 Swedish folk high in Sweden.

Information Service of the Swedish Folk High Schools (2014) explained that there are three types of courses in Swedish Folk high schools. The most common course is called "General Course" which is offered by all Folk high schools. On a general course, people can catch up to a secondary and upper-secondary school level of knowledge and qualify for higher education<sup>7</sup>. The

---

<sup>6</sup> According to the website of Rønningen Folkehøgskole, international students should pick the course of Norwegian Language and Culture as the first choice, and then another course as a second choice.

<sup>7</sup> According to Statistics Sweden: SCB (2017), the study period for a participant in a general course may comprise up to three years, in some cases longer than three years. The number of

second one is “Special Courses” which provide various courses such as music, media, art, crafts and language. Finally, "Vocational Courses" is a course to provide vocational trainings for people who want to become a professional such as journalist and youth recreation leader.

Birkagårdens folkhögskola is a school with four campuses in Stockholm, the capital city of Sweden. In addition to the general course, this school offers several courses, for example, a music course, adult education course for seniors and vocational course and others. During visited the school, we had the opportunity to interview the principal and the career counselor. Additionally, we were able to have a short tour around school, and we got some insights on how classes were conducted.

Regarding Research Question (1), one of the features of this school is that career guidance is implemented in the school curriculum. According to the career counselor, every student attends career counseling at the beginning of first year. After that, the students can receive career counseling twice a year. Furthermore, each teacher has a group that consists of several students and guide them as a mentor. This kind of relationship between students and teachers has a positive influence on improving students' motivation to learn.

Regarding Research Question (2), the rektor pointed out the flexible teaching way at Folk high school. Folk high schools do not depend on the central curriculum. This means that each school can create their own curriculum independently. According to the rektor, this flexible education method contributes to make the students who was not suit to the learning way of public high school recover their motivation for learning.

Moreover, one immigrant graduate came to the school during our visit. The career counselor explained that he is one of the most successful graduates in recent years. Information Service of the Swedish Folk High Schools (2014) notes that there are special courses for immigrants who can only speak a little Swedish in Folk high schools.

Even if the student is Swedish or immigrant, it would be meaningful and helpful for a student to have an alternative way of taking same eligibility as compulsory comprehensive school or upper secondary school. From the above perspective, it is clear that the Swedish Folk high schools have a crucial role in enhancing the inclusiveness of this country's educational system.

### **Case study of Alkio College in Finland**

The first Folk high school in Finland was founded in 1889, and currently there are about 90 participants at the general rate was about 11 000 in spring term 2016. The distribution between women and men was broadly the same in both spring / autumn terms, 55 percent and 45 percent respectively. In 2016, the age group 18-25 years had the highest proportion of participants, 54 percent.

Folk high schools in Finland. Folk high schools in Finland offers different types of education. According to Partanen et al. (2013), today there are five different sectors: non-formal adult education (60 %), basic education (7 %), general upper-secondary education (6 %), vocational basic education (18 %) and vocational added education (8 %). In addition, Partanen et al. (2013) pointed out the characteristic of the Finish Folk high school as a "root to university". In Finland, people can start university of education at "Open University"<sup>8</sup>. There are Folk high schools in Finland which offer the same contents of Open Universities.

Alkio College is located in Jyväskylä, which is in the north 1 hour by plane from Helsinki, the capital city of Finland. Alkio College was established in 1947. Currently, there are 245 students, of whom 140 students live on campus. According to the Head of English and Internationality study programme of this school, they have started collaboration with Open University since the 1990s. In this research, we interviewed the Head of English and Internationality study programme. Additionally, we could interview 4 students who belong to the English Language study programme.

Regarding Research Question (1), it should be highlighted that Alkio College carries out career guidance through the academic year, although there is no career counselor in this school. Career guidance includes group and individual guidance, and consists of five phases "Before arrival", "First days and weeks", "Mid-Academic Year", "Last weeks" and "Follow-up".

As far as the teacher's attitude is concerned, the students mentioned that the teachers of this school do not regard mistakes as failures. This teachers' approach seemed to help the students regain their confidence in learning.

Regarding Research Question (2), the "Alternative path to university (APU)" project, which Alkio College is one of the partners, should be noted. This project started in August 2018. It is operated by 11 universities and six universities of applied sciences. In this project, students will be able to transfer to the university from the second year if they complete the Open University course at Folk high schools and pass the entrance examination of the university.

Every students interviewed in this study had various background. However, they had a common goal of learning English at university. It is obvious that studying and living with other students who have common goals is beneficial for the students to increase quality of learning. This role as a "root to university" is not seen in Folk high schools of other countries. This role is effectual

---

<sup>8</sup> According to the Website of University of Jyväskylä, which has the largest Open University in Finland, Open University is an independent institution that provides bachelor-level subjects. The education is either provided by the university's own instruction or in cooperation with regional partner institutions located in various parts of Finland. It is not possible to complete degree studies at the Open University, however the credits completed at open universities will contribute towards a degree if the student is admitted to a university in order to complete degree studies.

in the sense that encompasses students placed between upper secondary education and higher education.

### Discussion

In this study, we have researched the case of five Folk high schools to clarify the following two research questions.

(1) Is the relationship between teachers and students in Folk high schools similar to the one in Efterskole in Denmark?

(2) For young people, what is the significance of learning in Folk high schools as an activity of gap-year in modern society?

In respect of research question (1), this study revealed that the teachers' posture of all Folk high schools was quite similar to that of Efterskole. The attitude embodied precisely what hooks (1994) calls "Be actively committed to a process of self-actualization that promotes their own well-being if they (teachers) are to teach in a manner that empowers students". All teachers of Folk high schools, whether they have teacher's license or not, are professionals in that field, and their way of lives were expressed in each classroom. Some schools have career counselors and career guidance. Besides, at all schools, each teacher is a mentor for the students and supports the students' career formation.

However, this study also shows some differences from Efterskole. At Efterskole, the students often described the teachers as "Big Brother" and "Big Sister", whereas at Folk high schools, such remarks by the students were not seen. The relationship between the students and the teachers in Folk high schools seemed like a kind of fellowship, which creates a place for learning together. They spend approximately one year or more in their school and many of them live together. All of them create a community where the teachers and the students do a collaborative learning based on a bond of common interests.

In respect of research question (2), this study found new significance of Folk high schools for young people below:

- **Possibility to learn normal subjects differently from mainstream teaching methods.**  
This is an advantage common to all Folk high schools, most notably in Swedish Folk high schools. The opportunity to receive alternative education is indispensable for students who are not suitable for the educational method provided by mainstream educational institutions.
- **Possibility to learn language and culture of Nordic countries intensively and prepare for their careers there (For international students, immigrants and so forth)**

This is also an advantage that is common to all Folk high schools. For international students and immigrants, a Folk high school is qualified school to start learning. Because they not only acquire knowledge but also experience the culture of Northern European countries<sup>9</sup>.

- **Possibility to learn new subjects like e-Sports ahead of others.**

This is a feature found in a Folk high school in Norway. Folk high schools in Norway analyzed the needs of young people and implemented them into the school curriculum. Learning these progressive subjects as gap-year activities would have a great impact on the students' further careers.

- **Possibility to communicate with people of different ages, and be passed on knowledge and skills from older adults.**

This is a phenomenon seen in a Norwegian Folk high school. Although this study has focused on young people, on the other hand, Folk high schools provides education for all ages. Therefore, it stands to reason that young people can find themselves in a situation to capture the chance to encounter from many different generations. The exchange of values, knowledge and skills between various generations would generate a synergistic effect on learning.

- **Possibility to receive the same level of education as they can acquire in higher education with other students who have the same goal.**

This is peculiar about Finish Folk high schools. For young people aiming to learn in higher education, it is beneficial to be able to receive the same quality education as higher education at Folk high schools. This is a meaningful education that includes the students placed in the narrow space between different levels of education.

In this study, we were able to see Folk high schools' similarities from three different countries. These similarities are the tradition that Folk high schools had kept since its establishment. This traditional education, which was also seen in Efterskole, is meant to cultivate the abilities that young people are required in modern society.

In Japan, the number of young people enroll to higher education immediately after graduating from high school has increased in recent years. In addition, according to a survey by the Ministry of

---

<sup>9</sup> Normally, lectures at Folk high schools are conducted in their native language. Therefore, it is desirable to study the basis of the language of each country beforehand. However, the lectures at the international courses were conducted using both English and native languages. The Japanese students we met in this study seemed to communicate with other students in both English and Norwegian because most of Nordic countries people can speak English fluently.



Education, Culture, Sports, Science and Technology, the employment rate of university graduates in fiscal 2018 was 98.0%. From this, it turns out that most university students in Japan enter the labor market without having any "gap-year". This seems to be efficient for Japanese labor market at first glance. However, as a result, there is a wide divergence between the abilities which students obtain before entering the labor force and the abilities which students are required from business community.

Folk high schools' education gives us some ways to bridge the gap between educational institutions and the labor market. The key factors are to provide young people with time for self-reflection, opportunities to develop in communities and the strong relationship as independent individuals in the community. From this point of view, it could be said that the role of Folk high schools is similar to the role played by the homes and communities in Japan, as Kanazawa (2018) pointed out. Students can build mutual relationships based on dialogue in the community, and sometimes learn different values through intergenerational and intercultural exchanges. They can also think and find out their own role as the member of it, and develop their ability to work in a team.

Project-based learning and community-based learning would be effective to provide these opportunities to university students. In addition, seminars and extracurricular activities may also satisfy the above three essences. However, none of these activities is just a framework without the third element: "the strong relationships as independent individuals in the community". Teachers and career support professionals will be required to have the ability to develop students' 21st Century Skills in a more equal and stronger relationship with students.

Furthermore, this study revealed the differences in each country Folk high schools. The differences were discovered during the process that Folk high schools provide the types of education that cannot be covered by each country's education system. Sometimes these types of education can be unique and advanced. Moreover, the education provided by Folk high schools in those countries accurately encapsulated the needs of young people in modern society.

In Folk high schools, there are students of different ages. Many of them are students from Northern European countries, but some of them are from other countries all over the world. Some students have completed upper secondary school, others have not. However, at Folk high schools, regardless of their diverse background, every student can have a chance to study according to their own interests, aims and goals. Such comprehensive education will be strongly needed in Japan as well, where the number of students with school refusal is on the rise lately.

### **Future research**

Looking to the future, this study has identified several ways future research is worth.

Firstly, it will be necessary to increase the number of case studies. We selected various types of schools. In addition, all interviewees provided their knowledge to us generously and responded to our questions as carefully as possible. Nevertheless, it can hardly be said that it covered all the significance of Folk high schools' education.

Second, quantitative survey is also effective related to the impact of Folk high schools' education on the students' careers. Questionnaires on what kind of skills they developed, and what they achieved in the school, could be possible. Besides, a follow-up survey after several years the student has completed a Folk high school is more effective.

Finally, we suggest the life story research of Folk high schools' students as the most necessary future study. The reason is that, as already mentioned, there are diverse students in Folk high schools, and the interwoven students' life stories form the shapes of Folk high schools.

### **Acknowledgments**

This research was supported by the Scandinavia-Japan Sasakawa Foundation. We are profoundly grateful to the teachers and the students who participated in this research. They accepted me pleasantly and cooperated in my research thoroughly. We would like to thank Ms. Nina Ahlroos (International advisor, Euroguidance coordinator, Swedish Council for Higher Education). She gave us intimate knowledge regarding the Swedish guidance system which is a basis for this study. I would like to express my gratitude to Dr. Raimo Vuorinen (associate professor, project manager, Finnish Institute for Educational Research). He spent a lot of time to share his deep knowledge of the European guidance system. In addition, our visit to Alkio College was arranged with his assistance.

### **References**

- Aoki, M., Tani, M., & Miura, H. (2010). How do the Danish Young People Choose Their Career? : Through Our Research at the Guidance Center in Denmark. *Bulletin of Center for Research and Development of Education, Fukushima University*, 8, 39-46.
- Bagley, S. S., & Rust, V. D. (2009). Community-based folk high schools in Norway, Sweden, and Denmark. In R. L. Raby & E. J. Valeau (Eds.), *Community college models* (pp. 279–298). Springer: Dordrecht, Netherlands.
- Benesse Corporation. (2011). VIEW21. Retrieved from [https://berd.benesse.jp/up\\_images/magazine/2011\\_123.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/magazine/2011_123.pdf)
- Bernhard, D., & Andersson, P. (2017). Swedish Folk High Schools and Inclusive Education, *Nordic*

- Studies in Education*, 37(2), 87-102. <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-02-03>.
- Borgen, S. T. & Borgen, N. T. (2016). Student retention in higher education: Folk high schools and educational decisions. *Higher Education*, 71(4), 505–523.  
<http://doi.org/10.1007/s10734-015-9921-7>
- Folkehøgskolene. (2008). Folk High Schools in Norway.  
Retrieved from [https://www.folkehogskole.no/site/img/303/FIN\\_Eng\\_lores](https://www.folkehogskole.no/site/img/303/FIN_Eng_lores)
- Harrington, C. L., Kopp, T. W., & Schimmel, K. S. (2003). Lessons from the Norwegian Folk High School Tradition. *International Education Journal*, 4(2):121-136.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*.  
New York: Routledge.
- Information Service of the Swedish Folk High Schools [Folkhögskolornas informationstjänst, FIN]. (2014). Folk high schools in Sweden. Stockholm, Sweden: FIN. Retrieved from [https://www.folkhogskola.nu/globalassets/dokument-och-filer/folk-high-school---eligibility-higher-education-and-higher-vocational-education\\_criteria.pdf](https://www.folkhogskola.nu/globalassets/dokument-och-filer/folk-high-school---eligibility-higher-education-and-higher-vocational-education_criteria.pdf)
- Kanazawa, H. (2018). A Report on Fundamental Competencies for Working People: Focusing on the Ability to Work in a Team. *Journal of Yasuda Women's University*, Yasuda Women's University, 46, 51-60.
- Kulich, J. (1964). The Danish folk high school: can it be transplanted? The success and failure of the Danish folk high school at home and abroad. *International Review of Education*, 10(4), 417–430.
- Morita, S. (2018). Development of Long-term Support Program for Youth to Improve 21st Century Skills in Community: Based on the Case Study of Efterskole in Denmark. *Journal of the Organization for General Education*, Saga University, 6, 209-223.
- Partanen, P., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2013). The Finnish Design of Folk High School Education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7, 1180-1186.  
<https://doi.org/10.15405/ejsbs.97>
- Statistics Norway. (2018). Facts about education in Norway 2018 - key figures 2016. Retrieved from [https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/335543?\\_ts=160b64995e0](https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/335543?_ts=160b64995e0)
- Statistics Sweden: SCB. (2017). Folk high school spring and autumn term 2016. Retrieved from [https://www.scb.se/contentassets/ace27031427b4acda3b8c3f68cc0edcf/uf0510\\_2016a01\\_sm\\_uf22sm1701.pdf](https://www.scb.se/contentassets/ace27031427b4acda3b8c3f68cc0edcf/uf0510_2016a01_sm_uf22sm1701.pdf)
- The Association of Folk High Schools in Denmark. (2017). The Danish Folkehøjskole. Retrieved

from

<https://www.danishfolkhighschools.com/media/15923/16-the-danish-folkehoejskole-web-i-ops>

lag.pdf

## How White Educators Can Subvert Dominant Discourses

Shawna M. Carroll, PhD

Okayama University, Graduate School of Education

### ABSTRACT

Utilizing an anticolonial feminist theoretical framework as a lens, the author conducts a critical discourse analysis of a Gay-Straight Alliance guide for teachers in Canada. The goal of the paper is to uncover the ways in which this document subverts and reproduces white settler colonial discourse. This paper was written as a way to create a conversation about the ways in which we can do better as white educators in different global contexts. Through the theoretical framework and methodology, the author finds the document reproduces a colonial binary gender system, liberal multiculturalism as a goal which reproduces hierarchies of power, and a singular/static understanding of identities. The author concludes with three suggestions to help educators in different contexts to analyze the texts and resources they are utilizing in their own classroom contexts.

反植民地フェミニストの理論的枠組みをレンズとして利用することで、著者は、カナダの教師のために Gay-Straight Alliance ガイドの重要な談話分析を行っている。本書の目的は、白人植民地の談話を覆して再現する方法を明らかにすることである。また、多くの文脈で白人教育者として、より良い振る舞い方がきる方法についての講話作成法が書かれている。理論的枠組みと方法論を通して、著者は、植民地時代の二元性システム、権力階級を再現することを目的としての自由主義的多文化主義、アイデンティティの特異 / 静的理解を見出した。著者は、さまざまな状況下で教師が教室の中で利用しているテキストやリソース分析の手助けを次のステップへと締めくくっている。

This paper was written on stolen land. This is not an empty statement, but the reason and political stance through which I am writing. I am a white, cisgender queer woman writing from an unearned privileged position in the settler colonial context of Canada. I have the responsibility to speak against colonialism and Indigenous genocide. Although this is written in the context of Canada the framework and understanding of analyzing discourses can be applied in other colonial contexts, such as Northern Japan. I recently moved to Okayama, Japan and am only beginning my learning and thinking through the application of anticolonial discourses in the colonial state of Japan. This paper focuses on and analyzes a guide for teachers of how to run a Gay-Straight

Alliance or Queer Straight Alliance in the province of Alberta in Canada (ATA, 2015). The goal of the analysis is to uncover the ways in which this document subverts and (re)produces white settler colonial discourse. This paper was written as a way to create a conversation about the ways in which we can do better as educators in multiple global contexts.

My aim is not to negate the great work this document is doing. As explained in the findings section, the guide is helping many youth in schools create spaces in which they can speak about oppression and create community. This document is the one I chose to analyze, as it is the most effective document I found in the Canadian context that spoke about creating spaces for LGBTQ youth in schools. It is doing great work, but because of the context and ways in which systemic oppression impacts us all in different ways, the document and we, as settler educators, can find ways to improve our teaching and subversion of white settler colonial discourse. The aim of this paper is to bring into conversation the ways in which we can subvert colonial discourses, through this ‘calling in’ and discussion of our endless journey of learning and growing as educators.

### **Anticolonial Feminism Framework**

For this paper, I use a specific anticolonial feminist framework as a lens to look at the *GSAs and QSAs in Alberta schools: A guide for teachers* document (ATA, 2015). Anticolonial feminism can be viewed as a blend of feminist postcolonial, decolonial, and anticolonial feminisms, with a focus on women of colour feminisms (Mendoza, 2016). These three branches of feminist theory are interrelated and can be seen as ideologies, historical moments, as well as practices and (re)actions against colonialism (Herzog, 2013). The way I explain anticolonial feminism for this project is one of many versions of anticolonial feminisms.

This framework seeks to critique and deconstruct colonialism in the current context as an ongoing (Wolfe, 2006), gendered process (Lugones, 2010). As a white settler on stolen land in Canada, to use anticolonial feminism allows me to deconstruct the logics of white settler colonialism, without taking space in decolonial theory (Patel, 2014). When I say ‘white settler colonialism,’ I am referring to the particular history of white, Eurocentric colonizing discourses in which dominant discourses are based on, which are embedded within white supremacy. Although I focus on *white* settler colonial discourse, there are similarities in other colonial contexts such as Japan and the framework should always be adjusted to fit the specific context.

### *Inclusion within Liberal Multiculturalism*

The foundation of this anticolonial feminist framework is based on the belief that inclusion should not be the end goal for minority groups. Problematizing inclusion within the liberal

multicultural society, Arvin, Tuck, and Morrill (2013) explain that inclusion is actually central to liberal multicultural frameworks, which create hierarchies within the settler colonial state. The liberal multicultural discourse ignores Indigenous sovereignty and sees all differences as being equal, with the goal to include diverse cultures into the white settler colonial discourse. Many Indigenous nations seek sovereignty and independence, not inclusion into a settler colonial state that continues to colonize, create hierarchies, wars, etc. (Arvin, Tuck, & Morrill, 2013). Inclusion is a form of assimilation, and we must question who is being included into what, and on whose terms (Kumashiro, 2002).

Liberal multiculturalism is key to the white settler colonial discourse. Liberal multiculturalism sees equality, not equity as the end goal, which flattens difference and assumes a similar starting point. The goal of inclusion or fitting into the dominant discourse allows for the settler colonial state to be seen as the liberal, benevolent saviour who can liberate the ‘third world’ ‘Other’ (Mohanty, 1984). The white settler colonial discourse sustains and produces hierarchies (Giroux, 2001) and oppresses those who are not white and whose gender and sexual subject positions do not conform to patriarchal colonial dichotomies (Driskill, Finley, Gilley, & Morgensen, 2011). I understand ideologies to be “the way in which meanings and ideas are produced, mediated, and embodied in forms of knowledge, cultural experiences, social practices, and cultural artifacts” (Giroux, 2001, p. 209) and discourses to be “ways of constituting knowledge, together with the social practices” (Weedon, 1987, p. 108).

### *Beyond Safe Spaces*

Part of liberal multiculturalism, in which white settler colonial discourse is disseminated, is based upon the understanding of safe spaces as a goal to equality initiatives. I problematize safe spaces and instead advocate for accountable spaces, as explained by Humera Javed (2017). Javed (2017) does not advocate for one of the three, but explained the critiques of safe spaces, as well as brave spaces, and a third way in which educators and activists could create space, called accountable spaces. I build on these ideas of accountable spaces for this anticolonial feminist framework.

Safe spaces are often created as a reaction to unsafe environments whether physical, emotional, or psychological and are inherently binary (Ryujin, Collett, & Mulitalo, 2016). The goal of the safe space is usually to create a space where students feel comfortable and able to take social and psychological risks without judgement or critique (Barrett, 2010). Safe spaces have been critiqued as they do not push students to question their beliefs or privilege and do not create safety

for marginalized students (Arao & Clemens, 2013). Safe spaces often re-centre dominant voices and do not deconstruct the idea of who the safety is for/from (Javed, 2017).

Many scholars have encouraged educators to move to a ‘brave space’ framework, which create opportunities for brave conversations about oppression, racism, and other social justice issues (Arao & Clemens, 2013; Ryujin, Collett, & Mulitalo, 2016). However, these brave spaces, although creating more opportunities for discussions about oppression, do not focus on the ways in which oppression is systemic (Javed, 2017). Accountable spaces are what this anticolonial feminist framework advocates for. Similar to brave spaces, accountable spaces allow for difficult or brave conversations about power and oppression, but sees oppression as systemic and how we are all differently implicated within these systems (Javed, 2017).

Accountable spaces also advocate for a “calling in” versus a “calling out” of individual acts of discrimination (Javed, 2017). When people are called out about their individual oppressive action, they often feel attacked and defensive. When people feel defensive, it often creates a space where honest, productive dialogue cannot take place (Goodman, 1998). Accountable spaces allow for a dialogue that deconstructs systemic oppression and the multiple, complex, and intersecting ways in which we are implicated. Calling people into conversation creates a space for dialogue that understands actions are enacted within these systems of oppression and based on histories of systemic racism, sexism, homophobia, transphobia, etc. Calling in allows for a space where compassion and patience are key in order to “build the road” to equity and anti-oppressive spaces (Loan Trần, 2013), rather than a ‘calling out’ or ‘casting out’ which often ends the conversation. It is my hope that this paper is seen as a ‘calling in,’ whereby it can start a conversation about the ways in which we can all improve our ways of subverting colonial discourses. I am cognizant of the many hours that have been put into the document and recognize that it is doing many positive things for students, teachers, and communities. I also recognize that the ways the document (re)produces white settler colonial discourse are not intentional and we all need to continually fight against the dominant discourses in which we are embedded in (Mariposa, 2016).

### *Constitutive Subjectivities and Intersectionality*

This anticolonial feminist theoretical framework allows for an intersectional understanding of subjectivities. Instead of viewing our selves through an ‘identity’ lens, this framework sees our subjectivities as fluid, multiple, and constitutive of our race/racialization, gender, sexuality, religion, class, etc. all within the current settler colonial context. This framework utilizes Coloma’s (2008) theory of constitutive subjectivities as a way to understand how one sees them self, which is affected by how one is seen, or the “dialectical process of self-making and being made” (p. 20).



### *The Colonial Gender System*

This theoretical framework allows me to understand that the system of gender, as it is enacted in the current context, is a settler colonial creation (Lugones, 2010). The “colonial gender system” (Lugones, 2010, p. 742) hierarchizes not just gender, but race, sexuality and class. This colonial gender system was invented in the process of colonization and is at the root of oppression which aims to hierarchize and dominate racialized and Indigenous peoples (Lugones, 2010).

### *Systemic Oppression*

When we understand oppression as part of larger systems, we create collective responsibility to name and deconstruct these systems of oppression. Systemic oppression can be understood through anti-racist theorists, which show the many covert and insidious ways in which some groups are oppressed while others are privileged through institutions, policies, assumptions, stereotypes, etc. (Hassouneh, 2006). When documents concentrate on individual acts of discrimination, they ignore the structures that allow these acts to take place and the logics behind them.

### **Methodology**

For this paper, I used the above theoretical framework as a lens to conduct a critical discourse analysis of the document, *GSAs and QSAs in Alberta schools: A guide for teachers* (ATA, 2015). In order to do this, I examined the language used throughout the document to deconstruct what is said or not said. Analyzing language in this way helps to deconstruct the ways in which oppressive structures remain intact through language and assumptions (Fairclough, 1995). A critical discourse analysis allowed me to uncover the ways in which this document, although meant to subvert oppression, sometimes (re)produces the same oppressive structures.

Through the anticolonial feminist lens, the critical discourse analysis enabled me to see how white settler colonial discourse is “enacted, reproduced, and resisted by [the] text” (Van Dijk, 2001, p. 352). Analyzing the document, I asked: what kind of language is used to introduce/describe and compare different sexualities, genders, races, relationships/partnerships, identities/subjectivities, and oppressions/discrimination?; what assumptions are being made?; what language is included/omitted to explain systemic forms of oppression?; and how does the document speak about inclusion and multiculturalism or diversity? Asking these questions and analyzing this document is one lens of many in which the document could be analyzed. My hope is to use these findings in order to start a conversation on the ways in which we can continue to improve the way we subvert

the dominant white settler colonial discourse through our education initiatives. It is also a way to show educators the ways they can also analyze documents they are utilizing to see how they are reproducing systemic power and oppression.

## **Findings and Analysis**

### *Creating Openings and Possibilities for Subversion*

I found various ways in which the document creates openings or possibilities to subvert white settler colonial discourse. Although I will speak about some of the problematics in the goals of the GSAs/QSAs within the document, the reasoning behind creating these spaces and the tangible outcomes of the creation of the groups have been positive and life-changing for many (ATA, 2015). The document explains that the groups have reduced the rate of suicide ideations and have improved the promotion of mental health for all students (ATA, 2015). They have created spaces for youth to “openly question understandings of sexuality, challenge gender roles and expectations, and feel safe and valued for their differences” (ATA, 2015, p. 45). Creating these spaces has created possibilities for youth who are marginalized due to their non-normative genders and/or sexualities to find ways to subvert dominant discourses. The GSAs and QSAs have created opportunities for many youth to feel safe in real, tangible ways. Therefore, my aim is not to diminish the importance of these spaces, but to continue to improve the document, in order to ensure all students are given the opportunity to take part in these spaces and how these spaces can create possibilities for the deconstruction of systemic oppression.

The document creates possibilities for subverting white settler colonial discourse through the opening up of the name ‘GSA’. Originally, the document was entitled, *Gay–Straight Student Alliances in Alberta Schools: A Guide for Teachers* (Wells, 2006) and spoke about GSAs without problematizing the exclusionary aspect of the name. The revised document (ATA, 2015), opens up the name to include the identifier ‘queer’. The term queer is “... neither a foundational logic nor a consistent set of characteristics” (Jagose, 1996, p. 96), but a way to oppose normalizing, disciplining forces (Seidman, 1993). Queer has been reclaimed by some to signify not only the non-heteronormative nature of one’s gender or sexuality, but also its fluidity and/or the suspension of a gender and/or sexuality classification (Blackburn, Clark, & Nemeth, 2015). In addition to this opening for queer-identifying students, the document speaks about creating a name for the group that works for the environment of the school (ATA, 2015).

The document does a great job at explaining the use of gender-neutral pronouns. In addition to including a ‘Pronoun Reference Sheet,’ which includes different pronouns used for all genders, there is a conversation around the reasoning behind the use of gender-neutral pronouns. The

document explains people tend to use gender-neutral pronouns because of their own gender identity, to make a political statement about the irrelevance in many contexts of gender, and/or to be in solidarity with someone in their life who uses gender-neutral pronouns (ATA, 2015, p. 18). This opening up allows for a subversion of a binary gender system, which includes those that may identify as cisgender.

In addition to explaining the use of gender-neutral pronouns, the document also explains genders and sexualities as fluid (ATA, 2015). Within a list of definitions, where a disclaimer is made that the definitions are only a starting point as they will continue to evolve, the document takes note of multiple genders and sexualities that are not binary, such as ‘non-gender,’ ‘gender queer,’ ‘pansexual,’ and ‘two-spirit’ (ATA, 2015, p. 8-9). Again, this allows for a subversion of the colonial binary gender system.

Another opening that the document creates, is the conversation between different oppressions. The document encourages students and teachers to reach out to other student groups that “have an interest in issues of diversity (eg, Amnesty, multiculturalism, student council, global issues etc)” (ATA, 2015, p. 32). ‘Teaming up’ with other clubs “to promote awareness of racism, religious intolerance and other forms of oppression” (ATA, 2015, p. 55) can create the possibility for an understanding of subjectivities as intersecting and constitutive of contexts and histories.

Although in the next section I will critique the problematic use of inclusionary goals through a liberal multicultural framework, the document is creating space for conversations for the subversion of white settler colonial discourse. There is a section in the document which explains “How to Make Your GSA or QSA Trans\* Inclusive,” which includes specific ways in which the groups could do this. In another section of the document that explains how to start a GSA or QSA, it suggests to “make an extra effort to make your GSA welcoming to trans-identified, two-spirit, and youth from differing ethnic and cultural backgrounds” (ATA, 2015, p. 34). Although there are no examples of how to do this, there is an opportunity here to have a conversation about what this would look like. However, discussed in the critiques section of the analysis, this statement is also based on an assumption that the GSA or QSA is a space where cisgender, white youth are including ‘the Other’ into the group. This calls attention to the ways we, as educators, should be cognisant of the language used and assumptions made through language.

Although the document often explains power and oppression through individualistic language, there are some examples in which the document introduces the idea of systemic oppression. For example, in explaining the roles of GSAs and QSAs, the document explains that the groups can be “understood as one vital part of a systematic approach to reducing bullying and improving student safety and acceptance of differences” (ATA, 2015, p. 30). It goes on to explain that without

community support, the groups will likely remain isolated, and then goes on to explain four different types of GSAs or QSAs (assuming these are created based on the school climate). In another section, the document explains that the students are able to question “heterosexism, classism, racism and other forms of unearned privilege” (ATA, 2015, p. 45). This shows that although there is not a concentration on the unpacking of systemic oppression, there is an opportunity to open up conversations to deconstruct oppression as systemic.

The document does not use a lens that understands subjectivities as constitutive or intersectional; however, there are a few instances that language is used to suggest the importance of understanding identities as complicated. In the fourth type of GSAs or QSAs, which aim to “effect educational and social change,” the goal is to “have an anti-oppression educational mandate across intersections of difference (race, gender, class, ability, sexual orientation, gender identity etc)” (ATA, 2015, p. 31). This creates a possibility to recognize the complicated and differently situatedness of identities/subjectivities and oppression. The document also explains, “Sexual and gender minority students are in every school, culture, ethnicity, socioeconomic class and society in the world” (ATA, 2015, p. 43), which pushes people to think about the different implications of subject positions. This is important to think about in the context of Japan, where these issues are often not spoken about and seen as ‘western.’

### **How the Document is (Re)Producing White Settler Colonial Discourse**

#### *(Re)Producing a Colonial Binary Gender System*

Although the document subverts the colonial binary gender system through some of its definitions and language use, there are moments of slippage when the document (re)produces it. In some instances, the document uses “his or her” instead of gender neutral language (ATA, 2015, p. 8, 9, 25), which reproduces a binary gender system. In other instances, the document reiterates a binary when referring to “both” genders or sexes (ATA, 2015, p. 8, 9, 60), and other binary gendered language such as girl and boy/guy (p. 57, 58, 59, 60), woman or man (p. 57), or male or female (p. 8, 9, 59). One example of this includes when the document explains, “There’s no proof that therapy can make a person’s sexual feelings or feelings of love disappear or affect whether they feel like a boy or a girl on the inside” (ATA, 2015, p. 60). Another example includes when the document states, “some people’s bodies are different from the typical male or female; they’re still male or female but they have important differences, too... They’re intersex” (ATA, 2015, p. 59). Stating that “they’re still male or female” erases multiple identities that do not conform to a colonial binary gender system. In the Japanese context, where being recognized as trans is only available

through GID discourse and surgery, it is important to think about gender outside of these binary ways of thinking.

In addition to these slippages in language that (re)produce a colonial binary gender system, the document often omits trans people or gender-nonconforming identities and concerns and instead concentrates on sexuality. Although there is research on transgender and gender-nonconforming youth, and sexuality and gender minority youth of colour, this is not a concentration of the document (p. 22). In many instances, the document highlights solely a minority sexuality and its related discrimination in schools (p. 43), rather than looking at both gender and sexuality and without reference to other intersecting identities, such as racialized or Indigenous youth.

The document focuses on minority sexualities, and more specifically, it focuses on gay and lesbians (i.e., p. 15, 56, 57, 58, 59). For example, the document speaks about “gay and bisexual guys”, but then assumes a male partner when it explains, “Gay and bisexual guys are more likely than average to ever have an HIV-positive partner, and that partner may not know that *he’s* HIV-positive” (ATA, 2015, p. 59, emphasis added). Another includes the suggestion to “put on a gay-themed play” (p. 55), without mention of other marginalized subject positions.

Another way in which the document (re)produces a colonial binary gender system is through its language use when referring to families. In a section which speaks about age appropriate conversations, the document does refer to different types of families that are not the typical or normative nuclear family structure. Unfortunately, there is a continual slippage of language when referring to families throughout the document. The word to refer to a caregiver/guardian of students is usually “parents”. The word parent is used 14 times and the word parents is used 28 times, which shows the favour of a two-parent household. The words ‘caregivers’ is used twice (p, 14, 16) and ‘guardians’ is used once (p. 39), which still favours the plural instead of a household with one adult caregiver. As divorce and other different family dynamics increase in Japan, it is important to think about assumptions made in texts, resources, and teaching.

### *(Re)Producing Liberal Multiculturalism*

Although many youth with non-normative genders and sexualities want to be included, there are still many that do not want to be included into the system that oppresses them. When the goal of activists’ work is inclusion, it actually (re)produces hierarchies and power/oppression within settler colonial states (Arvin, Tuck, & Morrill, 2013). The goal of inclusion ignores Indigenous sovereignty and is akin to assimilation practices, as there is no questioning of what people are being included into and on whose terms. The framework of inclusion, based on liberal multiculturalism, “assume that all minorities and ethnic groups are different though working toward inclusion and

equality... in terms that coincide with the expansion of the settler state” (Arvin, Tuck, & Morrill, 2013, p. 10). These inclusionary goals ignore systemic oppression and instead see that inclusion into the dominant white settler colonial system will end oppression. Instead, we should examine the possibilities of other ways of thinking that are counter to rigid, hierarchical, colonial epistemologies.

Throughout the document, there is an explicit goal of inclusion (i.e., p. 5, 19-21, 23, 24, 31, 36, 38, 40-43, 46, 49-51). Although the intention behind inclusion can be genuine in its aim, the focus individualizes marginalization in many instances and fails to call out systemic oppression. The focus on inclusion ignores the multiple, intersecting ways in which people are oppressed by the system in which it is aiming to include the youth into. Without questioning what youth are ‘fitting into’, the goal of inclusion can remain superficial and individualized. When the goal is ‘fitting in,’ we assume the structure is created to ‘make space’ for those that are marginalized by it. Even if those that are seen as ‘other’ are included, the space was created by and for the dominant group.

The concentration on inclusion often alludes to the idea that if teachers are trained and students are aware of gender and sexual minority students, oppression will discontinue (ATA, 2015, p. 23). As inclusion is a settler goal of assimilation (Arvin, Tuck, & Morrill, 2013), it would be beneficial for the GSAs and QSAs to look at the multiple ways in which they are implicated in systemic oppression. The inclusionary framework which concentrates on ‘human rights’ ignores who is included in these human rights, or who counts as ‘human’.

### *(Re)Producing Liberal Multiculturalism through Safe Spaces*

Creating a safe space may not be effective for social justice activism and conversations. A safe space is often conflated with comfort (Arao & Clemens, 2003), but comfort for whom? Moving from the framework of safe space to accountable spaces, it is important to see our selves in relation with one another and to question where dominant discourses and systemic oppression are rooted. Of course, the goal of providing a space in which marginalized youth feel safe and comfortable does work for some; however, this could also mean that there are youth who are not feeling safe in these spaces. A safe space is one that is not likely to create controversy, contradiction, or difficulty; however, “authentic learning about social justice often requires the very qualities of risk, difficulty, and controversy that are defined as incompatible with safety” (Arao & Clemens, 2003, p. 139). Throughout the document, the GSAs and QSAs are referred to as safe spaces from the rest of the presumably unsafe school; however, this also victimizes the youth who participate in these clubs and does not look at the ways in which they may be privileged. This can create an environment

where the dominant voice within LGBTQ2SI+ communities overshadows others and the racialized and/or Indigenous students' needs are silenced.

One way the document creates this goal of 'safe space,' which seeks equality for some at the expense of others, is through liberal multiculturalism. In the document, the goal of equality is often cited instead of equity (i.e., p. 17, 22, 24, 49, 60). Equality is a liberal multiculturalist goal that allows for the assimilation of the 'good' deviant who can conform to white settler colonial discourse. The goal of equality is often paired with the goal of human rights within the document (i.e., 17, 22, 24, 60). This framework of human rights is based on neoliberal discourses which aim to create safe spaces without difficult conversations, at the expense of marginalized groups.

This discourse of equality and 'soft' conversations or 'safe spaces' is shown when the document explains how teachers should talk about people who are intersex. The document states,

If students ask about intersex people, it's perfectly appropriate to add: If a person's body isn't exactly the way doctors expect a boy's body to be or the way they expect a girl's body to be... (ATA, 2015, p. 58)

Before this statement, the document suggests that educators explain that not all people have the same chromosomes, but does not use the word 'intersex.' In addition to (re)producing a colonial binary gender system, suggesting that this information is shared "if students ask" shows how the educator may not be able to disrupt preconceived notions, unless prompted to do so.

### *(Re)Producing Singular Ideas of Identities*

Many of the issues addressed above could be alleviated, in part, by adopting an anticolonial feminist lens to creating GSAs or QSAs. The document often separates gender and sexuality, as if they are opposing or not connected, and rarely mentions the intersections of race and other identities. Throughout the document there are many instances in which there is an attempt to speak about oppression or experiences of the marginalized youth, but usually this is only within the lens of gender and/or sexuality (i.e., p. 6, 12, 13, 14, 15, 17, 23, etc.). The document could create much deeper conversations about systemic oppression if the understanding of identity was through the lens of constitutive subjectivities, which acknowledges the interconnected and complex relationship between subject positions.

The simplified idea of identities helps to invisibilize the oppression that occurs within LGBTQ2SI+ spaces. Explained earlier, GSAs and QSAs can create 'safe spaces' for white, cisgender youth, but not other marginalized youth. On page 12 of the document, there is a chart that shows statistics of LGBTQ youths' experiences in schools. The statistics compare LGBTQ youth to heterosexual youth generally, and does not mention the ways in which Trans, racialized, and Trans

people of colour or Two-Spirit people are differently marginalized. The document also explains that “LGBTQ youth are one of the few invisible minorities in schools” (ATA, 2015, p. 15). This invisibilizes the experiences of Trans, gender-nonconforming, racialized, and Indigenous youth and their intersecting subject positions within LGBTQ2SI+ communities. The focus on sexuality alone lumps the oppression of white cisgender youth with racialized, Indigenous, and gender-nonconforming youth.

The document speaks of race on eight pages of the 60-page document. This conversation is usually within a list of differences, without speaking about the complex and specific ways in which racism occurs within LGBTQ2SI+ communities. When the document speaks about race in more detail, it sometimes does so in problematic ways. For example, the document states,

Some people might think that only LGBTQ persons will promote equal rights for sexual or gender minority people. This is a common fallacy. Were African-Americans and African-Canadians the only persons involved in the civil rights movement? (ATA, 2015, p. 44)

This comparison of LGBTQ folks to the civil rights movement disregards the racism and power relationships within LGBTQ communities in current schools and communities. It also separates LGBTQ people and African-American or African-Canadian people, as if they are mutually exclusive.

### **Next Steps/Ways Forward**

I feel it is important to have this conversation, especially as many of the GSAs or QSAs that exist today in North America are led by cisgender, white people (Poteat & Scheer, 2016). It is also important to think about the ways that these spaces are created, as they become more popular in the Japanese context. When thinking about ‘diversity,’ it is important to think about the multiple ways in which people experience the world and multiple forms of oppression. Through this paper, I have explained the way I feel this GSA/QSA guide document subverts as well as (re)produces white settler colonial discourse. Through the analysis, I have developed three suggestions for those facilitating GSAs or QSAs and for educators more broadly. I hope the following suggestions can create a continuing conversation on the ways we can subvert dominant discourses in multiple global, colonial contexts. Of course, there is no one solution to improve this guide and no one solution to end colonial discourses, but educators can use these suggestions as a starting point in their own global contexts.

The first suggestion is the deep understanding of intersectional and constitutive subjectivities through a reflection of our language use and assumptions. Questioning the colonial binary gender system and understanding people as fluid, multiple beings within certain contexts



could help to question the taken-for-granted colonial binary gender system. When speaking about gender or people in general, simple words such as he/she, him/her, and so on exclude many people that do not conform to the colonial binary gender system. Opening up language to allow for the recognition of multiple genders with the use of gender-neutral language and pronouns (i.e., they/them) will help to deconstruct colonial assumptions about a binary male/female or masculine/feminine gender system. This can also be used in other contexts by using gender neutral ending names, such as ‘san’ in the Japanese context and not referring to someone as a man or woman, but only by their name.

If teachers can try to understand identities as intersectional, or constitutive of certain contexts, and also understand that they can be fluid and multiple, then there would be a radical rethinking of the way in which we speak about identities. The document focuses on gender and sexuality, which of course is understandable given that the goal is to create GSAs or QSAs, but by focusing on gender and sexuality, without continually acknowledging the multiple ways in which race, class, and religion shift the ways in which we see and are seen by others through a gendered and sexuality lens, the understandings of gender and sexuality will remain through a white settler colonial lens. In the Japanese context, it is important to think about how gender and sexuality are seen much differently than in the Canadian context, as well as the way Korean and Chinese people are marginalized in the because of Japan’s colonial history.

The second suggestion I have developed is for teachers and students to critique goals of inclusion or fitting in. Along with this is a questioning of who is allowed to fit into what? Questioning goals of inclusion can help to deconstruct larger systems of power and oppression that often become invisible when conversations surround the need for certain groups to be included into the white settler colonial discourse. Although inclusion is a real goal for many youth that are marginalized, questioning inclusive practices or liberal multiculturalism as a whole can help to understand the systemic reasons why there is this exclusion in the first place. This can also be translated into other contexts by questioning taken for granted assumptions of power structures, as we can always ask ‘who is being asked to fit into what, and on whose terms?’ (Kumashiro, 2002). In Japan, diversity clubs could work as a group to think about the ways in which people are differently marginalized through society and policies, such as maternity leave, expectations of gendered clothing, and so on.

The last suggestion I have is questioning the goals of a safe space. This is related to the goals of inclusion or fitting in. Teachers and students can think about who the space is safe for. If the framework of safe spaces equates safety with comfort, then those students who are marginalized will continue to be marginalized, as difficult conversations will not be had that allow those in

dominant positions to be questioned. For example, although women are marginalized in the Japanese context, women-identified members of a diversity club could examine the ways in which they have privilege due to ethnicity, language, class, and so on. It is important to question the ideas behind liberal multicultural ideals, such as the assumptions of equality as an end goal. If the understandings of oppression within the spaces of the GSA, QSA, or diversity club are not structural, they become individualized and people may feel targeted/attacked and may disengage.

This calling in has hopefully started a conversation on the ways that educators, especially those whom are white and cisgender, can do better as settler educators. Always acknowledging and fighting the dominant, colonial discourses is important to make any shifts in the systemic oppression that impacts all of us in different ways. Viewing research through an anticolonial feminist framework is one way in which we can start a conversation on the ways in which we often unknowingly (re)produce oppressive colonial discourses. I hope that this paper has contributed to the much needed and complex subject of anticolonial work.

### Works Cited

- Alberta Teachers' Association (2015). *GSAs and QSAs in Alberta schools: A guide for teachers*. Originally published by Kristopher Wells (2006). Edmonton, Alberta, Canada: Alberta Teachers' Association. Retrieved from <http://albertagsanetwork.ca/wp-content/uploads/2016/08/GSAs-in-Alberta-Schools-Guide.pdf>
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In Lisa M. Landreman (Ed.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (pp. 135-150). Stylus Publishing.
- Arvin, M., Tuck, E., & Morrill, A. (2013). Decolonizing feminism: Challenging connections between settler colonialism and heteropatriarchy. *Feminist Formations*, 25(1), 8-34.
- Barrett, B. (2010). Is 'safety' dangerous? A critical examination of the classroom as safe space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-12.
- Blackburn, M. V., Clark, C. T., & Nemeth, E. A. (2015). Examining queer elements and ideologies in LGBT-themed literature: What queer literature can offer young adult readers. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 11-48.
- Coloma, R.S. (2008). Border crossing subjectivities and research: Through the prism of feminists of color. *Race Ethnicity and Education*, 11(1), 11-27.
- Driskill, Q., Finley, C., Gilley, B. J., & Morgensen, S. L. (2011). The revolution is for everyone: Imagining an emancipatory future through queer indigenous critical theories. In Q. Driskill, C. Finley, B. Gilley and S. Morgensen (Eds.), *Queer indigenous studies: Critical*

- interventions in theory, politics and literature* (pp. 211-222). Tucson, AZ: University of Arizona Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London and New York: Longman Group Ltd.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Goodman, D. J. (1998) Lowering the shields: Reducing defensiveness in multicultural education. In R. Chavez Chavez & J. O'Donnell (Eds.), *Speaking the unpleasant: The politics of (non)engagement in the multicultural education terrain* (pp. 247-264). New York: SUNY.
- Herzog, B. (2013). Anticolonialism, decolonialism, neocolonialism. In *The Encyclopedia of Global Human Migration, Vol. 2* (pp. 523-527). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Jagose, A. (1996). *Queer theory: An introduction*. New York University Press.
- Javed, H. (2017). *Dialogic encounters and the question of curricular equity: Negotiating justice between safe spaces, brave spaces, and accountable spaces*. Paper presentation presented at the Provoking Curriculum Conference. McGill University: Montreal, Quebec.
- Kumashiro, K. (2002). Theories and practices of antioppressive education. In *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy* (pp. 31-75). New York: RoutledgeFalmer.
- Loan Trần, N. (2013). *Calling IN: A less disposable way of holding each other accountable*. Retrieved from <http://www.bgdblog.org/2013/12/calling-less-disposable-way-holding-accountable/>
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759.
- Mariposa (2016). *A practical guide to calling in*. Retrieved from <https://theconsentcrew.org/2016/05/29/calling-in/>
- Mendoza, B. (2016). Coloniality of gender and power: From postcoloniality to decoloniality. In L. Disch & M. Hawkesworth (Eds.), *The Oxford handbook of feminist theory* (pp. 100-121). New York: Oxford University Press.
- Mohanty, C. T. (1984). Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Boundary 2*, 12(3), 333-358.
- Patel, L. L. (2014). Countering coloniality in educational research: From ownership to answerability. *Educational Studies*, 50(4), 357-377.
- Poteat, V. P., & Scheer, J. R. (2016). GSA advisors' self-efficacy related to LGBT youth of color and transgender youth. *Journal of LGBT Youth*, 13(4), 311-325.

- Ryujin, D. T., Collett, D. & Mulitalo, K. E. (2016). From safe to brave spaces: A component of social justice curriculum in physician assistant education. *Journal of Physician Assistant Education, 27*(2), 86-88.
- Seidman, G. (1993). 'No freedom without the women': Mobilization and gender in South Africa, 1970-1991. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 18*, 291-320.
- Van Dijk, T. (2001). Critical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Malden, MA: Blackwell.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Cambridge: Blackwell.
- Wells, K. (2006). *Gay–straight student alliances in Alberta schools: A guide for teachers*. Edmonton, Alberta, Canada: Alberta Teachers' Association.
- Wolfe, P. (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research, 8*(4), 387-409.

## **Developing critical awareness of language use and power in a university class in Japan**

Takayuki Okazaki

Kindai University

This paper will describe the initial process of developing a course on language and power tailored to third year students in an undergraduate university in Japan. The purpose of this course was to deepen students' understanding of the political nature of language choices and increase their critical awareness on cultural issues around language varieties. First, the problem-posing activities used in the class will be outlined. This will be followed by preliminary data analysis of these critical awareness raising activities and a discussion of pathways for the future based on this analysis.

In recent years, the incorporation of compulsory study abroad for a semester or year within the tertiary program has become popular in Japan. More faculties with the name of “global” or “international” tend to send students abroad while offering pre-departure preparation courses and post-return academic courses. The Japan Student Services Organization (JASSO, 2017) reports in their annual survey "Survey on Japanese students studying abroad under inter-university agreements, etc." that while in 2004, universities in Japan sent 18,540 students abroad under these types of agreements, 2016 saw this figure increase three fold to 60,643. Furthermore, nearly 20,000 students study longer than 3 months, which indicates that one-third of these students are studying abroad for an entire semester or even longer.

An increasing number of international students are also studying abroad in Japan. This increase is due, in part, from support from the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). Universities in Japan are encouraged to receive more and more international students by MEXT. Though it is limited to 37 universities, the MEXT's Top Global University Project provides annual grants to boost the number of foreign staff, secure more overseas admissions, with the eventual goal of increasing international rankings. By the year 2023, one of the project goals is to roughly double the number of international students to 73,536 (MEXT, 2018). In addition, the MEXT Top Global University Project has set two targets for all 37 universities: 1) to triple the classes taught in a foreign language to 55,928 by 2023; 2) to offer 1,226 programs where students can graduate by

using only a foreign language by 2023 (MEXT, 2018). The foreign language, here, predominantly is implied to be English although it is never stated overtly in the outline. Whether it be one of the 37 universities or not, the medium of instruction being English has become popular among high school students and parents and thus, advertised through university websites and pamphlets.

What these two contexts bring together is the classroom where international students and students who studied abroad end up studying together in English. This paper describes the course offered in 2018 for the first time with 84 students who returned from a year long study abroad program and four international exchange students, and shares preliminary data analysis on the critical awareness raising activities conducted in the course. The data analyzed in this paper is derived from reflection papers submitted by students during the first three weeks of the course. Students were given opportunities to consider their own language use and beliefs, prior to delving into more complex topics. The main purpose of this course was to deepen students' understanding of the political nature of language choices and increase their critical awareness on cultural issues surrounding language varieties.

### **Critical Awareness**

Critical consciousness is often defined with the work of a Brazilian educator, Paulo Freire. In the 1960s, Freire suggested a departure from the traditional “banking model” of education where literacy is taught to be mastered as a set of decontextualized cognitive skills, to a “problem-posing” process that makes literacy relevant and engaging in the lives of learners (Okazaki, 2005). With this process, ‘common-sense’ knowledge is examined (Simon, 1992) and learners are to become active agents in shaping their own realities.

Martinez (2004) summarizes the Freirean critical consciousness:

- Critical Consciousness is a dialectical process; changes in an individual’s internal world can only come about when there are changes in an individual’s external world. At the same time, changes in one’s external world can only come about following changes in one’s internal world.
- Critical Consciousness is a process that involves helping individuals name the multiple conditions of their lives, identify the limits imposed by their situation, and take action to transform the conditions.

- Critical Consciousness allows people to question the nature of their historical and social situation, to read the world, with the goal of transforming the object experience into a subject experience (p. 5).

In the field of ESL teaching, critical pedagogy has also been utilized to enrich the classroom experience. Morgan (1998), for instance, developed critical pedagogy classes aiming at critical awareness raising. He documented how he selected discussion materials to be both socially and individually meaningful to students and encouraged them to reflect on their own life histories so that they find themselves in larger contexts. For example, the class writing, speaking and reading activities enabled his ethnically Chinese students to see the way in which they have been positioned as immigrants and, for most of them, female. In Benesch's (2001) ESL psychology class, she selected anorexia as a discussion topic to connect students' private concerns and academic study. With engaged dialogues with students, her female students discovered their subjection in terms of body image and her male students realized their positioning of body image and control. Through these classes, students could engage in meaningful content in a manner that could help them deal with issues they faced in the real-world.

Referring to Paulo Freire's work and drawing upon the work of pedagogues in the ESL context. I defined critical awareness "as the ability to realize and question the reproduction of socio-cultural and historical injustice, as well as power relationships in one's own culture, the target culture, and global cultures" (Okazaki, 2005; p. 181). Since language use inherently has relationship with power, developing critical awareness in the classroom becomes especially pertinent to students lived experiences outside the classroom.

### **Exploring the Sociopolitical Nature of Language: An Elective Course of Study**

The course on language and power was one of the compulsory elective courses at a large private university in a mid-sized city in the region of Kansai in Japan. The course is originally designed for the third-year students returning from eight months of studying in an Intensive English Program (IEP) and some taking college classes at universities in the United States. As mentioned above, with the push to increase the number of international students enrolled in Japanese Universities with inter-university agreements, the class had four exchange students; one native speaker of English and three non-native speakers of English (two students from Europe and one from East Asia). While the

majority of the students in this course are from Kansai, some students come from other parts of Japan including Chugoku and Kyushu area or abroad including Korea and Taiwan. It is advertised that more than 70% of the classes at this department are taught in English by multilingual instructors.

The course was the site of the participatory action research project I conducted in which I collected data in the process of developing and teaching the course. Classes met for 90 minutes, once a week on Tuesday, for a 15-week semester from April to July 2018. The multiple purposes of the courses were to deepen students' understanding of the political nature of language choices and increase their critical awareness on cultural issues around language varieties while developing confidence in their ability to effectively communicate orally and in writing in English.

In every class, the students were given 15 minutes to reflect on the class, discuss what they thought about with their partners and write their reactions to their discussion with their classmates and the teacher at the end of the class. In the following week, the teacher started class with PowerPoint slides summarizing students' reactions and picking up some thought-provoking reflections that students wrote to share with the class. They also had three writing projects which they shared in class. While sharing, they were encouraged to write comments on papers they were reading and discuss with the groups issues that arose. It was hoped that through this dialogic engagement and problem posing, shared goals of social and political justice might be furthered (Morgan, 1998). The final project was to conduct research on one of the topics discussed in class and make a class presentation based on this research.

### **Week 1: Raising Awareness on Language Use**

To encourage students to examine “common-sense” knowledge (Simon 1992) and find themselves in larger contexts by reflecting on their own and family histories, I have chosen to start the class with discussing the issue of dialects as every student comes with their native dialect.

#### Week 1: Discussion Questions

- What language varieties do you speak?
- When and in what situation do you use a certain dialect?
- When a teacher asks you to read a book out loud in class, what variety do you use?
- When you are making a speech in class, what variety do you use? Why?



- When you are with friends from different regions, what variety do you use? Why?
- What kind of “power” do you think is related to languages?
- How do you translate “native language” into Japanese?
- Why is it transited into Bokoku-go (母国語 mother nation language)?
- Why is the school subject teaching Japanese called Kokugo (国語 national language)?

In certain situations, many people in Japan choose to use the standard variety derived from Tokyo or a powerful variety from Kansai. Therefore, these questions are designed with the hope that students will become aware of the presence of language varieties that have more power and those that have less power. The last three “problem-posing” questions were used to encourage students to examine what they may assume to be commonsense and ask questions among themselves in order to examine socio-historical circumstances more carefully, including modern language ideology and monolingualism.

Initial reflections from the first class discussion on those questions above tended pointed to the fact that many students had never paid careful attention to the language varieties that they use. An example reflection that summarizes the sentiments of the students in the class who come from places that use dialects that are not considered the standard:

*I haven't thought what variety I use on my speech and when I read the textbook in class. I thought it is interesting to learn about our language. [Student A]*

Some students became interested in paying attention to and showed their interpretation of different varieties. For Student B one of the majority students from Kansai, the standard one was “polite” and thus they tend to use it in more formal settings and their dialect at home.

*I've never thought about the language like dialect. It's interesting that I use my dialect when I am at home, especially angry. On the other hand, I use standard Japanese while taking class or talking with boss, teachers. This is because it is polite. [Student B]*

Student C, on the other hand, is from Hiroshima and was fully aware of the varieties they use. They are carefully and sensitively controlling the use of their dialects to be accepted in the student

communities in Kansai.

*If I use Hiroshima dialect to talk with Kansai friends, they might feel scared or I am angry to them. That's why I am carefully using Kansai dialect when I talk with Kansai friends.*

*[Student C]*

Having them share these different perspectives on language choice among groups first and then to the whole class with the reflection paper was a way for all of the class to understand each person's point of view, examine what is common sense in their communities and become more aware of the power balance. On the Kansai dialect, it is interesting to note that some students find it surprising that people in Kansai read a book out loud in the intonation of Tokyo dialect as it is often believed that people in Kansai do not change their way of speaking. However students became aware that more Kansai students started using the standardized variety now at least in the case of reading texts out loud in class.

*I learned a lot of people (classmates) use standard Japanese when they read a book out loud in class. I'm really surprised. Because people who use Kansai dialect tend to use their dialect even when they are together with people who don't speak Kansai dialect.*

*[Student D]*

On the language differences and power, as the course syllabus talked about the future course plans that include the power gap between languages of colonization such as English and Japanese and indigenous languages such as Maori and Ainu, some students showed some awareness on the power balance at the beginning of the semester.

*I think that some popular languages have more power than others especially in education and politic. For example, most of politic issues are discussed in English all over the world like the UN and never in minor languages. [Student E]*

On the translation of native language, it is still very common that it is translated as *Bokokugo* (母国語), each of whose sound represents mother, nation and language. So many people do not differentiate the language they grow up with and the language that the country they live in adopted as

their national language. Since for the majority Japanese people, their native language and national language are both Japanese, they are often confused to be the same and not questioned. Some students shared their understanding that a native language and an official language is a different idea and problematized the use of the word *Bokokugo*.

*I think “native language” is what people are raised in or started to speak in early childhood but “Bokokugo (Mother Nation Language)” is the official languages of countries where people come from. So for some people, their “native language” is not their “Bokokugo”. . [Student F]*

Another student has made clearer statement about the implication of the word *Bokokugo* and how ethnicity and nationality are

*The word “Bokokugo (Mother Nation Language)” is implying that the speakers are ethnically connected to a certain state / nation, which is incorrect in many cases. [Student G]*

More students shared the cases where people with multiple backgrounds or people who grow up in multiple languages or multiple locations, and for these people, it is often the case the *Bokokugo* that is designated by the country does not match with the native language they speak. For example, Student H talked about her multiple identities and their use of two languages.

*I’m a half Korean and Japanese. My mother said my Bokokugo is Japanese. But I use Korean much more than Japanese. [Student H]*

Student H is more comfortable with Korean and feels that Korean is her native language but considering her nationality, her *Bokokugo* would be Japanese.

Every class ended with the reflection writing described above and the following class started with sharing these critical comments to the whole class with the hope that these comments will increase other students’ critical awareness. The first week activity seems to show that many students found it interesting to pay attention to language varieties such as dialects and question what is taken for

granted like modern language ideology, translating native language to *Bokokugo*.

*I have never noticed that Bokoku-go is strange. I feel that I can notice a lot of things related to words that are natural for me but actually strange. I'm looking forward to learning it through this class. [Student I]*

### **Week 2 & 3: Multilingualism with identities using L'Aubege espagnole**

After discussing the local language varieties and monolingualism of Japan, the class turned to Catalonia, Spain to consider the language choice of University of Barcelona using a scene from *L'Aubege espagnole, (The Spanish Apartment)* (Levy & Klapisch, 2002). In this scene, students from Europe with their Erasmus exchange program were having difficulties in understanding what a professor was saying in their Economics class. One Belgian student raised her hand in class asked the professor to speak in Castilian, the mainstream Spanish, as opposed to Catalan, the language of the region the university is located where the professor was speaking. He refused and told students that Catalan is a official language in Catalonia and if they want to study in Castilian, they should go to Madrid or South America.

The material was chosen to raise awareness of the language varieties in a country, Spain. The students were introduced to the idea that one country has multiple official languages and more importantly, each region can have multiple official languages, namely, Aranese, Basque, Castilian (so-called Spanish), Catalan, Galician and Valencian. Furthermore, the scene was within the university classroom where the language choice is in question in Barcelona, which is the second biggest city. As the majority of students are from Kansai, which is the second biggest metropolitan region, I thought that this situation where Catalan is put in in comparison with the language of Madrid would be a one in which students could easily draw connections.

#### Week 2: Discussion Questions

- What language do Erasmus students want the professor to speak?
- Why does the professor disagree with the Erasmus students?
- What were other students' opinions?
- In this so-called "globalized" era, what language do you think that professors at University of Barcelona speak? Why?

After an initial discussion, a hypothetical situation was introduced. This was intended to give more relevance to the students in their classroom and deep the discussion. Most students are aware that the number of international students has been increasing on campus. They were told to imagine that the class was taught in Japanese, and international students do not understand the teacher's dialect.

- If my dialect (*Kansai-ben*) is not well-understood by international students, should I speak in standardized Japanese?

Since the majority of the students in this class are from the region of Kansai and the teacher is also from Kansai, although there is a difference between language and dialect, the hypothetical situation seems to be similar to the one in the movie. It was also assumed that many might show strong attachment to the Kansai dialect

The class reflection of the day revealed that more students have taken a position that the professor should speak in Castilian. Similarly more students mentioned the instructor should speak in the standard Japanese. 59 students took a position and expressed their idea similar to Student J.

*We live in the global era. We need to accept others and create inclusive society. If teachers speak Kansai dialect and international students can't understand, they should speak in standard language because it's not equal. If there is a minority in the society, it's not easy for them to live and feel comfortable. If you are one of them, how do you feel? You might feel out of the group. The more globalization advances, the more difficult it gets for people to adapt. Thus the teachers should speak standard Japanese to create more inclusive society and make the class for everyone. [Student J]*

However, 18 students took a position that instructors should speak their local varieties similar to Student K.

*I think having an identity or identities that one can be proud of is generally a good thing. If we were trying to let everyone on this planet understand each other perfectly, then we would have lost the value of our diversity. And if we're doing that, the only languages left*

*would be English, Mandarin and Spanish, considering the number of people speaking these languages. [Student K]*

After the reflection writing, students were told that they will debate on the same topic and they should research the situation of Catalan to get more information to support their position. In the next class, after sharing some reflection comments as above from the previous class, the teacher introduced socio-historical context where Catalan language has been put in. Then the debate groups were made. One student from these 18 who support local varieties and three students from those 59 who supported the majority language were grouped together. Equal time was given to share their ideas. After the debate, at the end of the class, they have done another reflections and it was interesting to note that 15 students mentioned they change their position from supporting Castilian to Catalan in the class.

*My first position was Castilian. However, I changed my position to Catalan after I listened to the reasons raised by the Catalan supporter. She said “The professor’s identity will be killed if we force him to speak in Castilian. Also, international students need to use Catalan to live there because people use Catalan in everyday conversation. Without knowing it, it’s difficult to live. [Student L]*

*International students chose to study in Barcelona. They should know it’s an area Catalan is spoken widely. [Student M]*

*The unique diversity of Catalan was going to disappear. I felt that’s a sad thing. [Student N]*

*Teaching in Castilian in Catalonia is actually one stronger culture suppressing the other one. [Student O]*

*The number of Catalan speakers will decrease if universities in Catalunya start to change their language to Castilian [Student P]*

The class activities were designed so that all the students get diverse perspectives of the language situation and the choices made. It is by no means meant to claim that in any situation one language is better than the other and needs to be used all the time. It was hoped that the students will raise their critical awareness that making a language choice is political whether the standard or local varieties is chosen. In reality, University of Barcelona is clear about the instructors’ right as well as the right of

students. Since Castilian and Catalan are both the official languages of Catalonia,

*Lecturers have the right to choose which of the two official languages they wish to use in their teaching. Students also have this right and can state orally or in writing which official language they would prefer. Students can write their assignments and take exams in either of the two languages, irrespective of the language used by the lecturer. (Universtat de Barcelona, 2018).*

To do this, the university has made the principle of language transparency and does report what language will be used for instruction in each subject in Catalan, Castilian or other languages (Universtat de Barcelona, 2018).

After the debate, there are some students' reflections talking about how difficult to imagine the language situation of Spain. Student Q mentioned imagining the case where Kansai dialect was banned helped them understand how horrible it was for Catalan.

*The problem of languages in one country is not familiar with us, Japanese. However I thought that if Kansai dialect is banned, maybe I cannot live. I'd lose my identity. I'd think my everything is denied by the government. That's too sad. [Student Q]*

Student R and Student S went on to talk about Japan being an "ethnically homogenous" nation.

*It was difficult for me, a person in an ethnically homogenous state to expect that the issue of the University of Barcelona was related to the historical issue between Spain and Catalunya. [Student R]*

*We Japanese were never forced to speak other languages as long as we're in Japan.... Japan is a homogenous nation. [Student S]*

At this early stage of the semester, at least two students showed their belief in Japan's ethnic and linguistic homogeneity. These comments are crucial for critical awareness raising and they were mentioned in the next class. Together with the comment by Student T who was able to connect what we discussed with what has happened within Japan linguistically and culturally.

*Today I learned Catalan language were banned in Spain. The same situation had happened in Japan for example, to Ryukyuan languages and Ainu language... we should now think and respect other cultures within the same country. [Student T]*

### **Future Directions**

As shown above, careful material choice, engaging dialogues with constant discussion and reflections, and problem posing to examine what is taken for granted seem to increase students' critical awareness of the topic in question. Many students were not aware of what language varieties they are using in a certain situation but found it interesting to pay attention. Some were sensitively controlling what language varieties they use. Some students showed their awareness in power balance between languages and between dialects. Others were able to problematize the use of *Bokokugo* as a translation of native language. Many also showed their awareness of the power balance between the majority language and the minority language and without conscious concerted efforts, the minority language does not get to be maintained and also it is a strong issue of identity.

As I defined, one of the key points of critical awareness is the ability to realize power relationships in one's own culture, the target culture, and global cultures. While students learned to become aware of the power balance of Catalonia with Catalan and Castilian, it was hoped that the students would connect their new knowledge about power relations in the Spanish context to the context of Japan. A few students were able to do so. However, it became apparent that if the knowledge about one's country's culture and history is lacking, critical awareness cannot be transferred from the target one to the local one. Nonetheless, having students with more knowledge of a minority situation share their opinion helped people in the majority understand those perspectives.

Thus it is important to introduce the culture and history of Japan's language and power. The future class topics were about Japan's language standardization, language enforcement and language revitalization. The students would be exposed to and raise their critical awareness on language varieties in Japan including Ainu and Ryukyuan languages and diverse dialects and how Yamanote-based Tokyo dialect was chosen to be standardized and forced upon speakers of other language varieties. They were also exposed to how the efforts to revitalize indigenous languages like Ainu are made. Knowing the above, it was hoped that students would be able to connect what has



happened in Spain with what has happened in Japan and become aware of the power relationships locally and globally.

## References

- Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Japan Student Services Organization (JASSO). (2017). *Survey on Japanese students studying abroad under inter-university agreements, etc.*  
[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_s/2017/\\_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/short\\_term16.pdf](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/short_term16.pdf)
- Levy, B. (Producer), & Klapisch, C. (Director). (2002). *L'Auberge espagnole, The Spanish Apartment* [DVD]. France: Ce Qui Me Meut Motion Pictures.
- Martinez, X. (2004). *Therapy for liberation: The Paulo Freire methodology I*.  
<http://www.liberationhealth.org/documents/freiresummarysimmons.pdf>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2018). *Top global university Japan*. <https://tgu.mext.go.jp/en/index.html>
- Morgan, B. (1998). *The ESL classroom: Teaching, critical practice, and community development*. Toronto: University of Toronto Press.
- Simon, R. (1992). *Teaching against the grain*. Toronto: OISE Press.
- Universtat de Barcelona. (2018). *The UB's language policy*  
<https://www.ub.edu/web/ub/en/sites/lengues/presentacio/index.html>

**The Journal of Engaged Pedagogy**  
**『関係性の教育学』 Vol.18, No.1**  
**ISSN 1349-0206**

The Journal of Engaged Pedagogy 『関係性の教育学』 Vol18, No. 1

発行 2019年6月2日

編集・発行 関係性の教育学学会

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