

価値観の再構築を誘う日本語教育の可能性

——「男女産み分け」を題材とした授業の省察から——

Possibilities of Japanese Language Education on Rebuilding Learner's Value Perspectives: Reflect on the Session Focusing on the Topic "Gender Preselection"

中 川 康 弘

要 旨

日本語教育の教室場面は、社会文化、学校文化等の背景が多様な者同士が会する場であるがゆえに、時として異なる価値観を持つ他者の心情を省みない学習者の言動に遭遇することがある。本研究は、教育現場でのそうした言動に以前から違和感を抱いていた筆者が、学部留学生を対象とする日本語クラスにおいて「男女産み分け」のトピックを扱った授業の内省研究を試みたものである。

留学生の積極的な姿勢と振り返りコメントにより、各自に思考の深化が確認でき、価値観の再構築を誘う大学の日本語教育の可能性が見出せた。一方、教師自身はどう自己を位置づけ、実践に関わっていくのかという、教師の立ち位置についての検討課題も残された。

キーワード

授業の内省、社会的なトピック、大学の日本語教育、価値観の再構築

1. はじめに

女子留学生 1：将来結婚して子供が生まれたら、男の子と女の子どちらがいいですか？

男子留学生 2：結婚できるかどうかわからないけど（笑）。男の子。当然でしょう。

上記は、筆者が担当した、ある日本語クラスにおける留学生同士の何気ないやりとりの一コマである。日本語教育の教室場面において、ジェンダーや多様なセクシュアリティ、障害の有無、政治思想等に関して異なる価値観を持った日本語学習者が、学習過程でふと漏らす、他者の心情を省みない言動に遭遇した日本語教師は少なくないだろう。傍線部分も女性軽視に抵触する内容にとれるが、無論、本人に他意はなく、そこには接触場面に見られる「ピジン化¹⁾」の影響があることを十分に考慮する必要はある。

だが、日々の教室場面において他者への加害者意識を欠いた言動を耳にした際、日本語教師は、それをどのように「教育の素材」として扱えばよいのだろうか。相対主義の見地に立ち、自らは門外漢として関知せず、他の専門領域に任せておけばよいのか。あるいは、語学は所詮、目的達成の「手段」だと割り切り、日本語能力を社会的成功のツールとして盲目的に信ずる留学生のニーズを喚起し、それに応えることにのみ邁進すればよいのか。これらの疑問は、大学における日本語教育を「教育学」としてどう位置づけるかという問いへと、筆者を誘う。

自由な市場競争と有用性の原理を基盤とするグローバル化は、かつてリオタール（1986：1979）が示唆した、単一の価値観を志向する人々で集う「島宇宙」を現実世界に本格的に到来させた²⁾。それはSNSに代表される、その時々に関心でつながる個人間のコミュニケーション状況をもたらしたことから証明される。だが、そうした状況は他者への無関心を生じさせ、それどころか、今やルサンチマンを唯一の自己存在の紐帯とする人々による、他者への想像力を欠いた排他的言動さえ公然と現れる時代になった。よって、多様な言語・文化背景を持つ者同士のインターアクションが日常の風景となっている日本語教育現場こそ、他者への加害者意識を欠いた出来事を看過してはならない場であるだろう。

日々の実践から生じた心情の発露の延長線上に、本研究はある。

2. 価値観を再構成する日本語教育の重要性

2.1 日本語教育の動向

1960年代から1970年代にかけて、日本語教育の主な関心は、学習者に言語構造を理解させ、産出を自動的に促すことにあった。だが1980年代以降、国際情勢の変化に伴い、中国からの帰国者やインドシナ難民、アジアからの出稼ぎ者等の受け入れをめぐって日本語の必要性が唱えられ、日本語教育を社会的文脈で捉えることが求められるようになる³⁾。このことから、日本語教育は国を越えて移動する人々の存在が契機となって現れた、極めて政治色の濃い学問であると言えるだろう。だが、学習者背景、および学習目的の多様化に伴い、政治色は影を潜め、日本語教育は日本人を軸とする国の将来像を描くツールとして位置づけられていく。日本語習得が個人の成功を喚起するものとしてのみ称揚される趨勢は、日本語学習者、殊に大学で学ぶ学部留学生に対して、自らを取り巻く社会を批判的、複眼的に捉え直す思考を減退させる状況を生みかねない。

そうした思考の減退を助長させてしまう影響を持つものとして、日本語教育には、学校での卒業資格認定や企業での優遇、社会的な資格認定をメリットに、日本語能力の測定・認定を目的とする日本語能力試験がある⁴⁾。同試験は、2010年から「複言語主義 (Plurilingualism)」を掲げたヨーロッパ言語共通参照枠 (The Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) の理念を概念的枠組みにした『JF 日本語教育スタンダード』に沿った形で実施され、現在に至っている。だが西山 (2010) は、CEFR の理念は、学習者だけではなく、その多くが当該言語のネイティブ教師に対して向けられたものでもあり、教師がモノリンガリズムに留まることを是認しているわけではないと指摘した。また山本・新井・古賀・山内 (2010) は、日本語一言語による相互理解を基本理念とする日本語能力試験のどこ

にCEFRの理念が根づき、どのような社会を想定しているのか不明だとしている。西山、山本らは日本語を共通言語としつつも、支配的な社会構造に組み込まれ、そこに安住してしまう母語話者側の姿勢を問うたのである。

問題は、そうした議論を反芻せず、試験合格後の社会的地位の上昇のツールとしての意味を強調するのみで、ひたすら試験対策に邁進する教育現場のあり方と、その過程において「日本語使用のシステム」とも言うべき社会構造に組み込まれていく可能性が高いことに、日本語学習者も日本語教師も何の疑問も抱かなくなってしまうことである。外国語学習の意味について論じた藤本(2009)は、「新しい外国語における新しい自己は、その新しい言語によって「与えられた」ものでしかない」とし、その「変身」は「体制への動員や馴致(飼い馴らし)」につながるおそれを生じさせ、「強力なシステムの選択は、擦り寄りや同化吸収になりやすい」(藤本2009:42)ということを指摘した。この指摘を受けると、日本語教育の必要性を促すシステムが潜在的に管理され、いつでも提供される状態にあるがゆえに、学ぶ側も教える側も、そこに疑問を抱くことが困難になる。それは、やがて日本語学習者を、日本の社会システムの維持—例えば、生産年齢人口減少の補填としての日本語熟達の奨励—という体制馴致へと導いていくにちがいない。

こうした状況の中で、大学における日本語教育は、どのような方向性を持てばよいのか。

堀井(2003)は、いわゆるアカデミック・ジャパニーズに必要な要素として知識・問題発見解決能力・スキルの3つを挙げる。その上で問題発見解決能力を中心に位置づけ、アカデミック・ジャパニーズを講義ノートやレポート執筆のためだけでなく、卒業後、日本社会の生活に対応できるように日本語を使って問題を発見し、考え、解決する能力を含むものとした⁵⁾。また横内(2013)も、社会的な内容を伴う活動には基礎的知識や問題意識、

論理的思考力等が欠かせず、教員も学生も日本語能力向上にのみ重きを置く「狭い意味での日本語教育」(横内 2013, 66)を超えた領域に踏み込むことの重要性を指摘している。

これらの主張を踏まえると、大学の日本語教育には、問題発見解決能力の育成が改めて求められる。日本語教師はそのために個人に身近な問題をトピックとして扱い、そこに他者への加害者性を含む言動が現われる可能性も想定しながら、留学生と共に新たな気づきを希求していく教室活動を設定しなければならない。なぜなら、社会に埋め込まれた自己を意識化し、異なる価値観を持つ他者との相互行為を通じて多様なパースペクティブを身につける学習体験に、価値観の再構築を誘うきっかけが潜んでいると考えるからである。

2.2 社会的なトピックを扱う日本語教育の研究

社会的なトピックを扱う実践は、日本語教育の現場では規模の大小を問わず日常的に取り組まれるものであるが、本稿では異なる価値観の対立を想定した留学生対象の実践研究の代表例として、有田佳代子と萩原秀樹の実践を挙げたい。有田(2016)は、対立や確執の背景となる「論争上にある問題(controversial issues)」に着目し、自ら行った授業の考察を試みた。「日中関係の悪化」をテーマとした留学生の作業の軌跡を調査した結果、堅固なナショナルアイデンティティを身につけた中国人留学生が、他者との交渉によって自らを相対化させる姿勢を示し、新しい「国際関係」は個人が作り出していくものだとしている。また有田・渋谷・志賀(2017)では、日本語教員養成クラスにおいて、日本語非母語話者教師が日本語を教えることの意味を問う視点や、ある広告表現に潜む差別性に気づきを与える実践研究を共同で行い、「対話力」の育成に向けた日本語教育の可能性を報告した。有田の一連の実践は、文化、宗教、政治観等を議論する場を作り出

すことを意図し、日本語教育における問題発見解決学習の可能性を見出すとするものである。

一方、萩原（2014）は、自らが所属する日本語学校において、「生と死」というトピックを扱った実践研究を行い、そこに留学生が就職や実利的成功に囚われない生き方を内省する契機を見出した。また萩原（2016）では、「同性婚」、「LGBT」等、多様なセクシュアリティをテーマにした連続授業の試みを通じて、留学生が他者理解を促進させていく過程を省察し、そこから日本語教育の可能性を探っている。

両者の研究には、協働学習を重視し、学習者の主体性を促すという点で共通する。また学習者同士の関係作りへの配慮や相対的見地から答えを性急に求めない姿勢等、政治的な議論になりやすいトピックを授業で扱う際の留意点も示しており、実践を行う上で示唆に富む。だが、教室活動において日本語教師がどう関わっていくか、実践における教師の立ち位置を研究対象として捉え、省察していくことには十分向き合っていないように思われる。

3. 本研究の目的と位置づけ

本研究は、他者を顧みないある留学生の言動に遭遇した教育観の揺らぎに端を発している。よって価値観の再構築を誘う日本語教育の可能性を探りつつ、筆者自身の省察を通じて教師の実践への関わり方を検討することを目的とする。そして背景の多様な留学生を受け入れる大学の日本語教育の在り方を考える序論的研究として、本研究を位置づける。

4. 調査対象となる授業の概要

調査対象となる授業は、某大学に所属する学部留学生向けに開講されている日本語クラスで、1コマ90分の中で実施された。当日の出席者は10名

(中国8, マレーシア2:男性3/女性7:日本語上級レベル)である。授業の中心的なトピックは「男女産み分け」とした。なお、このトピックを扱った授業自体は、これまで形を変えて部分的ながら別のクラスでも行っていることに触れておく。

4.1 調査方法

内省にあたっては、専門分野の知識や技術を現場に適用できる「技術的熟達者」という考え方に疑問を呈したショーンを参照している。ショーンは、実践を通じて教師が身につけてきた知を、状況と対話する省察(Reflection)によって新たな実践知を生み出す「省察的実践者(The Reflective Practitioner)」という専門家像を示した(ショーン2007:1983)。なお、ショーンは、実践の記録化、つまり「書くこと」を重視し、それを基に次の実践につなげることを省察としている。

日本語教育にショーンの理論を適用させた岡崎・岡崎(1997)は、省察的実践者を「教授・学習過程を十分に理解するために、自分(や他の教師)の教授過程を観察し、振り返る中で、教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師」(岡崎・岡崎1997:24)と定義する。そして、行為の中の知、行為の中の省察、状況との対話を経た教師の「内省モデル」を示し、日本語教育の新たな概念を築くことに内省研究の意義を見出した。

本研究では上記を踏まえ、クラスの様子とやりとりの一部を、授業中および授業後に教案に書き留めたティーチング・ログ(教授経緯記録)と、留学生の授業振り返りコメントを分析資料とし、内省実践を試みた。

5. 「男女産み分け」をテーマにした授業の試み

当日の教案に沿って作成した授業の大まかな流れは表1のとおり。

表1 授業の流れ

時間	活動	教師の留意点
10分	(1) 導入： - 先行タスクについてのクラス全体での意見交換	- 発言や聞く姿勢が特定の学習者に偏らないことに留意を促す
10分	- クラス全体の振り返り，資料の提示，授業で扱うトピックの確認	- 積極的に発言を促す
25分	(2) 読解活動： - グループ分け - グループでの新出語彙の確認と記事内容の共有 - クラス全体での内容確認	- 人為的なグループ作り - 不明な箇所は辞書等で調べずに他のメンバーに聞くように促す
25分	- 教師の提示した設問に対するグループでの意見交換と意見まとめ	- 誤用を恐れず，発言を歓迎する雰囲気作り
20分	(3) 授業振り返り： - 振り返りコメントの記入と共有，提出	- 文法ミスを気にしない気づきの記述を促す。

(1) 導入

5人1組のグループを作り，自己紹介を促す。その後，読解前のスキーマ活性化として表2の問いをパワーポイントで示し，クラス全体での意見交換を促す。

表2 先行タスク（パワーポイント上に提示）

結婚後，子供が生まれたら，男児と女児どちらがいいですか。その理由は何ですか。

10人中3名が「男児」を挙げ，いずれも男子留学生である。理由は「男のほうが楽だから」「家や先祖を守る立場だから」といった回答がなされた。「どちらでも良い」はクラスの半数にわたる5名で、「女児」と答えたのは女子留学生2名であった。ここで筆者は特に意見を出さず，やりとりを追っていく。やがて「男児」を挙げた中国出身の男子留学生Aが「女児」

を選んだ1人であるマレーシア出身の女子留学生Bに理由を聞くと、Bは「かわいいから」と答える。するとBに、Aが次のように問いかけていた。

表3 男児と女児をめぐるAとBのやりとり（ティーチング・ログから）

A: かわいいから？ それは理由？
B: うーん、どうして？
A: 男が家を守るのは社会の伝統。「かわいい」は個人の好き嫌い。
B: 伝統は、今の時代は関係ないと思う。

ティーチング・ログとして書き留めたこのやりとりのすぐ横に「発言が続かない」とある。その後Aは、Bと同じく「女児」を選んだ中国出身女子留学生Cに問いかける。

表4 男児と女児をめぐるAとCのやりとり（ティーチング・ログから）

A: じゃ、Cさんはどう？ なんで女児？
C: 男は、仕事とか家族とか、大変ですから。

このやりとりを走り書きしている最中に、中国語による意見が交わされ、各自で答えを探っている様子が見られた。その後、数秒間の沈黙が続く。ティーチング・ログとして表4のやりとりを綴った横に「さらに議論が硬直化」とある。

よって筆者は視点を変えるべく、日本では20歳男女割合が平均的であるという総務省統計に触れる。次に、ノーベル賞受賞経済学者セン（Amartya Sen: 1933-）の写真と、センの論文題目“*More Than 100 Million Women Are Missing*”（1億人以上の女性が失われている）をパワーポイントに示し、その意味するところについて意見を促す。そして男女出生率の不均衡が地球規模の問題であることを確認し、新聞読解の活動に入る。

(2) 読解活動

まず、読解の前に、ベトナムの地図をパワーポイントで映し、記事の舞台となっているハノイ市ソントアイ (Son Tây) という町に焦点を当てる。ベトナム北部にあるその町がどのような地域なのか意見を交わし、補足説明をしながら、首都近郊の農村地帯であることを確認する。次に、2つのグループに分かれ、読解テキストとなる表5の記事を配布する。グループ1にはAとB、グループ2にはCを配置した。

表5 新聞記事「ベトナム出生、男児ばかり 女児より4割多い地区も」

ベトナムの新生児数 男が女を圧倒 専門家「対策を」

ベトナムで生まれる男の子の数が女の子を大幅に上回り、深刻な偏りが出ている。首都ハノイの郊外では男児が女児より4割も多い地区もあった。男児が尊重される伝統や、胎児の性別判断や中絶が容易になったためだという。専門家は「早急な対応を」と警告している。

地元メディアの報道によると今年の上半期、ハノイ市西部ソントアイでは男児の比率（女児100に対する割合）が140に上るなど都市近郊で軒並み高くなった。国際的な標準に近いといわれる105前後の日本などと比べ、極めて高い。国連人口基金ベトナム事務所によると、ベトナム全土では113.8（2013年）。2050年までに230万～430万人の男性が結婚できなくなる恐れがあるという。

男児の比率が高まっている要因として同事務所は①男児が重んじられる伝統②少子を好む傾向③胎児の性別を見分ける医療技術の進歩を挙げる。都市近郊は高度な医療機関にアクセスしやすく、超音波技術で胎児の性別を確かめ、女児だった場合に中絶するケースが多い、と分析する。

ハノイ市西部ソントアイを記者が訪ねた。取材に協力してくれた五つの幼稚園では、計481人の園児のうち57%（275人）が男児、43%（206人）が女児。女児100に対して男児133の割合だ。園庭では、やはり男の子が遊んでいる姿が目立っていた。取材中に出会った農家の女性ド・チ・ドンさん（59）はこれまでに6人の子を産んだ。「子どもは2人程度」と思っていたが、なかなか男児が誕生せず、38歳で産んだ6人目がようやく男の子だった。ドンさんは「先祖の墓や仏壇を守るのは伝統的に男の役目。どうしても1人は産みたかった」と話す。男

児へのこだわりは社会全体で強いようだ。世界保健機関（WHO）によると、ベトナムの中絶件数は年間約100万件。理由の内訳は不明だが、出生100件に対して約52件と高い割合だ。

政府関係者の間では、医師による胎児の性別告知を規制する案や、女児出産に補助金を出す案も議論されはじめている。（以下、省略）

【朝日新聞 2014.12.6】

まず新出語彙と思われる「胎児／中絶／軒並み／こだわり」の意味確認を行う。次にグループごとの精読を課し、男女産み分けの問題が、①男児が尊重される伝統、②胎児の性別判断や中絶、③結婚できない男性の増加にあることを共有する。そして、解決案として挙げられた最後の段落に焦点を当て、表6の設問を示し、グループでの意見交換を促す。

表6 最後の段落についての設問（パワーポイント上に提示）

胎児の性別告知規制や女児出産に補助金を出す案等、ベトナム政府の議論をどう思いますか。女児が増える可能性、伝統的な価値観への影響について話し合ってください。

ここで筆者はグループを見回る。ティーチング・ログに、グループ1でなされていた議論が「規制の効果と伝統の関係」、グループ2は「補助金で女児が増えるか、規制は効果あるか」とある。議論が煮詰まった頃、意見をまとめて板書するように促す。A、Bのいるグループ1、Cのいるグループ2の意見を表7に記す。

表7 設問に対する意見（板書から）

グループ1： 性別告知規制や補助金を出したら、女兒が増える。だから、将来、男児が家庭を守るという伝統も変わると思う。
グループ2： 補助金が欲しいと思うから、逆に女兒が増えすぎるかもしれない。また規制を出したら、男児が欲しい妊婦は何回も出産して、病気になると思う。

(3) 授業振り返り

授業での学びの成果として振り返りコメントの記入を課す。内容には、授業の感想、および意見交換を通じて新しい気づきを得たことを積極的に記すように促す。気づきについてのコメント部分をグループ内とクラス全体で共有した後、回収し、授業を終えた。

今回着目したA、B、Cの3名のコメントを表8に示す。

表8 3名の振り返りコメント

中国出身男子留学生A： 最初、男児が家を守るのは伝統と言いましたが、グループで伝統は変わるものだという意見が出て、なるほどと思いました。確かに昔の政治家が作った規則が、伝統になったかもしれない。しかし伝統は何でしょうか。難しいですね。でも、伝統は変わるけど、今は結婚のために男の経済的安定は大切ですから、がんばります。
マレーシア出身女子留学生B： 女兒が増えれば伝統も変わるというのは、伝統は規制が作ると思ったからです。授業のはじめに言いたかったことが言えました。でも、私の一番の問題は中絶です。赤ちゃんを忘れてはいけません。
中国出身女子留学生C： 男児は大変だと言ったけど、そこに男性中心社会の問題があることに気づきました。それでも私の中には、男のほうが大変で、男が家を守るという伝統の考えがまだ残っています。それはだめですか？ でも、男児にこだわらないという先生のメッセージと授業の目的はよく理解できたと思います。

6. 考 察

6.1 価値観の再構築を誘う日本語授業の試み

(1) の導入の時点では、男子留学生3名が「男児」を挙げていた。だが「男児」と答えたAと、「女児」を選んだBとの間で、選択理由をめぐる短いやりとりがなされる。ここではAが、男が家や先祖を守るという男性中心社会の伝統を主張していたが、ティーチング・ログにあるように、Bは「伝統は、今の時代は関係ないと思う」と同意を避けていた。Bの言動は、授業を進めていく上で別の見方を与えるきっかけを作ったと言える。一方、Bと同じく女児を選んだCは、男児のほうが仕事、社会活動等で大変であり、だから女児が良いという価値観を持っていた。この見方も授業の進展に貢献したと言えるが、Aと同様に男性中心社会の伝統を尊重する考えが表れていたと見ることもできる。このやりとりの前後、ティーチング・ログには、クラスの様子として「発言が続かない」、「議論が硬直化」とあった。留学生にとっては、このトピックが自己の価値観に縛られやすく、また主張には他者への配慮を要するものがうかがえる。よって筆者は視点を変えるべく、日本や世界の状況に関するデータを示し(2) 新聞記事の読解に移る。

(2) では、まず新聞記事に関して、読解前に語彙の確認後、グループによる内容理解を行う。次に「男女産み分け」の問題に対するベトナム政府の案を設問とし、グループでの意見交換を促した。筆者は巡回し、メモを取っていたが、このトピックへの興味が強いことが活発な議論からうかがえた。その後、全体でグループごとのまとめを共有した。A、Bのいるグループ1からは「性別告知規制や補助金を出したら、女児が増える」、「男児が家を守るという伝統も変わると思う」といった意見が、Cのいるグループ2からは「補助金が欲しいと思うから、逆に女児が増えすぎる」、「規制

をしたら、男児が欲しい妊婦は何回も出産して、病気になる」という意見がまとめられ、新聞記事では触れられていなかった視点が出されていた。グループでの自由な話し合いが、先行タスク以降に各自に潜在していた問いに対する思考の深化を進めるのに効果的であったと言える。

そのことは、授業の総括としての振り返りコメントでも確認された。Aのコメントには、グループ2の影響から、歴史や何らかの規制によって伝統が浸透していったことに気づきを得ていたことが記され、「伝統は何でしょうかと、伝統の意味を自問自答する様子が見られた。またBも、規制によって伝統が変わるということに気づきを得つつ、「赤ちゃんを忘れてはいけません」という新たな観点から政策案の問題を指摘していた。新聞記事で触れられず、クラスでも表れなかった問題であるが、子供の立場を尊重した独自の視点であり、Bの問題発見解決能力が発揮された結果だと言える。一方、Cは、「伝統の考えがまだ残っています」と、迷いながらも保守的な意見を記していた。Cの場合、先行タスクの際、女兒を選んだ理由が男性中心という価値観と表裏一体であることが表4に示されていたが、ここでは伝統が社会によって作られたということを認識しつつも、自己に根強く潜む伝統的な価値観との間で揺れる心象を言語化していた様子が見えがえる。

今回の教室活動では①読解前のスキーマ活性化、②グループによる読解、内容共有、③設問に対するクラス全体での意見交換、④振り返りコメントのまとめと共有という、トピックベースの授業では基本に沿った流れで進めたものである。発言が活発で学習意欲も高い留学生が集うクラスゆえに成立した活動であったという側面はあるものの、「男女産み分け」という問題は、各自にとって真剣に向き合えるものであったにちがいない。なぜなら、授業への積極的な姿勢と振り返りコメントに思考の深化が確認されたからである。

留学生の心の琴線に触れるトピックは、ともすれば価値観の異なる他者への加害者性を帯びた言動が生じやすくなる。しかし知的好奇心を刺激する素材を自らの問題として扱いながら、言語的な曖昧さや表現の難しさから意見表出をためらうことのないインターアクション環境をクラス内に設定すれば、価値観の再構築を誘うことを、今回の実践である程度確認できたと思われる。またそうした学習は、社会に組み込まれた自己を意識化していく原体験に近似のものであり、それこそが大学の日本語教育の目指すところだと考える。

6.2 教師の関わり方

前節を踏まえると、日本語教師には、教室活動の基本を踏襲しつつ、何よりも留学生に潜在する興味を掘り起こし、知的好奇心を刺激するアクチュアリティのあるトピックの選定が前提条件であることが導き出される。当事者意識を持たないトピックは、日本語学習のための消費財で終わり、結局は他人事としての批評対象に留まるからである。その意識を学習意欲に向かわせるために、日本語教師には日頃から留学生を取り巻く社会的状況を把握し、議論を活性化させる協働学習のクラスマネジメントが常に求められるだろう。

ただし、内省を通じて教師の関わり方に課題も確認された。それについて2点触れたい。

1 点目は、教師の「権力」についてである。実は娘がいる筆者は、一人の親として、先行タスクの段階で、「男児」重視を主張していたAの価値観に再考を促したいという欲求に駆られていた。そのことは授業で触れていない。教師であり、日本語母語話者という立場にいる以上、教条的な説明をもって意見を誘導することは慎まなければならない、自己開示が授業中の発言に与える影響も少なくないという職業倫理のようなものが感覚的に

働いたからである。しかしその欲求は、結局、今回のトピックの扱いや問いの設定、授業中の微細な所作や反応等にヒドゥンカリキュラムとして表れていたことが、いみじくも表8のCの授業振り返りコメント「男児にこだわらないという先生のメッセージとこの授業の目的はよく理解できたと思います」という記述で明らかになっていた。

教育は、人がよりよく生き、未来をよりよいものにするために、知識、技能を伝達するだけでなく、それらをより深く根源的に捉え直すように支援することに存在意義があるとすれば、今回の実践は、伝統的な価値観やそこに潜む加害者意識を、日本語教育を通じて振り返る機会を与えたと言えるだろう。だが検討すべきは、教育を通じて学習者の意識を教師の設定した意図に近づけるように誘導することもまた、政治性を帯びた権力だと仮定できるのではないかという点である。ここでいう権力とは、「国家の暴力装置」という意味でのマルクス主義的視点ではなく、人がある行為をするように、行為のあり方そのものを規定するというフーコーの権力論に依拠するものである⁶⁾。教育学においてそれは、現実認識とその変革に向けた実践の結合を「意識化」としたフレイレ(2001:1992)の思想を誤り、学習者固有の潜在力や文化背景を無視してひたすら新しい価値観を強要してしまう教育の問題にも置き換えられる⁷⁾。今回の日本語教育実践で確認されたAの価値観の変容に「権力」が影響を与えていたとすれば、母語話者と非母語話者の力関係が生じやすい日本語教育現場において、日本語教師はこうした「権力」にどう向き合えばよいだろうか。

折しも、2018年3月に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」が文化庁文化審議会国語分科会(2018)によって提出された。同報告の「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」にある「学習者に対する態度」には、「指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を

問い直そうとする」(文化庁文化審議会国語分科会 2018, 20) ことが必要だとされている。教える側は、ここで言う「態度」を、学習者の言語知識、運用力の巧拙をただ判断するというだけの立場に猛省を迫ることのみならず、教師の志向が授業に現われることは不可避であることを自覚した上で、自らの具体的な生活の場から、日本語教育が必要となる社会性の根本を、学習者と共に考えていくことだと解釈しなければならない。よって、学習者の多様な背景や現状を理解することが一層必要となる今後、日本語教師には自らに潜む権威性、権力性を省察していく意識を不断に持つ態度が求められると考える。

2点目に、1点目とは逆に、教師のそうした権力から解き放たれた場合、学習者はどのように結論を導くかという教育効果への筆者自身の意識の希薄さである。今回の授業では、積極的に意見を出しあう留学生同士のやりとりによって授業が進んだことにより、男女産み分けに係る伝統の問題が多面的に検討されるに至った。だが、そうした見方が現れず、社会的現実を知る客観的な議論に終始していれば、留学生は、やむを得ないとしつつも、例えば男女産み分けに係る問題の一つである結婚は、市場競争に基づく経済的成功によってのみ解決される問題だという認識を助長しかねない。実際に、その認識は依然として存続していたことが、男児中心の伝統的な価値観に新たな気づきを得ていたAの振り返りコメントにも「結婚のために男の経済的安定は大切です」と明示化されていたからである。

無論、熟達した教師がよく知るように、教育的な意図から偶然離れたことによって学習者に新たな学びがもたらされる授業はある。教育学者の丸山恭司(2002)も、学習者が、予測を超えた反応をする存在としての「他者性」を有しながら、未知の結果をもたらす場合もあることを「悲劇性」と形容し、悲劇性が生じる過程に、近代教育学が抱えてきた、権力が作用する教育のコロニアリズムの解体可能性を見出している。だが、社会的な

トピックは唯一の答えが容易に出せず、留学生にとって母語ではない「日本語」による意見表出が目標となる日本語教育の活動の場では、表層的な解釈に落ち着き、あるいは妥協してしまう危険性も生じる。よって留学生が粘り強く、自由に思考していくための場の設定に、日本語教師が意識的に関わっていくことも改めて重要となるだろう。

多様な価値観が行き交うインターアクション環境を設定した上で、教師はどのように、学習者の思考の深化に働きかけつつ、同時にことばの育成につなげていくか。この点にも、社会的なトピックを扱う実践の難しさが再確認できたと考える。

7. おわりに

本研究では価値観の再構築を促す実践を試み、日本語教師としての立ち位置を内省することができた。だが授業の連続的な内省ではなく、また留学生間の言語上のやりとりの詳細や、着目する留学生が限られたため、振り返りコメントに至る個々人の思考変容過程の記述、分析が十分でなかった点は否めない。その点を課題とし、社会的なトピックを扱う教師の関わり方について省察を深める実践研究を今後も行っていきたい。

注

- 1) インターアクションの参加者規則が消えたような非母語話者の行動を指す。言語学習、商談、旅行先等での外国語運用の場面で、根拠なしに笑ってしまう、言いたくないのに子供っぽいことを言ってしまう等が挙げられる。詳細はネウストブニー（1982）を参照。
- 2) リオタールは、『ポスト・モダンの条件』で、ローカルな場でつながる「島宇宙」という概念を示し、それは大きな物語を終焉させ、普遍的な共同性の不在を意味する一方、ローカルなつながりゆえに、人々の間に包摂と排除を生じさせるとした。
- 3) 日本語教育の史的展開については、佐々木（2006）を参照した。

- 4) 詳細は日本語能力試験公式ホームページ <http://www.jlpt.jp/> 参照 (2018.2.10閲覧)。
- 5) 日本学生支援機構 (JASSO) 平成27年度私費外国人留学生生活実態調査によると、私費留学生の卒業後の進路として、「日本において就職希望」が63.6%、「日本において進学希望」が50.4%を占めている。詳細は以下ホームページ参照。 http://www.jasso.go.jp/about/statistics/ryuj_chosa/h27.html#naiyo (2018.2.6閲覧)。
- 6) フーコーの権力論に関しては、主にフーコー (2001:1994) を参照した。
- 7) 酒井 (2010) は、フレイレの提起した「意識化」が学習者をコントロールする手段になってしまう教育実践の検討を、今後のフレイレ研究の課題だとしている。それは言語の力関係が生じやすい日本語教育実践においても、同様の課題だと考える。

参考文献

- 有田佳代子「葛藤対処の一方策としての授業実践—日本語教室における「論争上の問題 (controversial issues)」の展開についての試論」『日本語教師の「葛藤」構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版, 2016年, 165-180頁。
- 有田佳代子・渋谷実希・志賀玲子「多文化共生社会を創出する「対話力」形成をめざした日本語教員養成クラスでの試み」(『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 2017年) 96-101頁。
- 岡崎敏雄・岡崎暉『日本語教育の実践—理論と実践』アルク, 1997年。
- 酒井佑輔「日本におけるパウロ・フレイレ研究の特徴と課題—社会的排除に抗するフレイレ教育思想の一考察」(『持続可能な開発のための教育 (ESD) 研究』東京農工大学農学部: 環境教育学研究室・水資源計画学研究室・森林経営学研究室 8号, 2010年) 98-104頁。
- 佐々木倫子「パラダイムシフト再考」『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所 (編集), アルク, 2006年, 259-283頁。
- シヨーン, D.A.『省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考』(原著は1983: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*) 柳沢昌一・三輪健二 (監訳), 鳳書房, 2007年。
- 西山教行「複言語・複文化主義の受容と展望」『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』細川英雄・西山教行 (編), くろしお出版, 2010年, v-ix 頁。

- ネウストプニー, J.V.『外国人とのコミュニケーション』岩波新書, 1982年。
- 萩原秀樹『「生と死」の日本語教育の実践』(『桜美林言語教育論叢』10, 桜美林大学言語教育研究所, 2014年) 87-102頁。
- 萩原秀樹『LGBTに焦点化した日本語教育—性をめぐる連続授業の一環として』(『イマ×ココ』No.4, ココ出版, 2016年) 64-75頁。
- フーコー, M.『ミシェル・フーコー思考集成Ⅸ—1982-83自己／統治性／快楽』(原著は1994: *Dits et Écrits*) 蓮實重彦・渡辺守章(監修), 小林康夫・石田英敬・松浦寿輝(編), 筑摩書房, 2001年。
- 藤本一勇『言語というシステムを外部から見—外国語学を学ぶ意味とは何か』『ヒューマニティーズ 外国語学』岩波書店, 2009年, 17-44頁。
- フレイレ, P.『希望の教育学』(原著は1992: *Pedagogia da Esperança*) 里見実(訳), 太郎次郎社, 2001年。
- 文化庁文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」, 2018年, http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html (2018.3.3閲覧)
- 堀井恵子「日本人大学生に必要な「日本語力」とは何か—それはどのように育てることができるのか」(『武蔵野大学文学部紀要』第5号, 2003年) 19-25頁。
- 丸山恭司「教育という悲劇, 教育における他者—教育のコロニアリズムを超えて—」(『近代教育フォーラム』10, 教育思想史学会, 2002年) 1-12頁。
- リオタル, J-F.『ポスト・モダンの条件—知・社会・言語ゲーム』(原著は1979: *La Condition Postmoderne*) 小林康夫(訳), 水声社, 1986年。
- 山本冴里・新井久容・古賀和恵・山内薫「『JF日本語教育スタンダード試行版』における複言語・複文化主義」『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』細川英雄・西山教行(編), くろしお出版, 2010年, 107-118頁。
- 横内美保子「日本語プログラムの「集大成」を目指した授業実践—総合政策学部「日本語Ⅲ(総合)」における取り組みと課題—」(『南山大学国際教育センター紀要』第14号, 南山大学国際教育センター, 2013年) 65-83頁。