野呂香代子/三輪聖

複言語教育としての「日本語教育」の実践

それぞれのレベルでできること

なぜ複言語教育なのか

ヨーロッパにおいては、欧州評議会（Council of Europe）が提唱している複言語主義に基づいた教育実践が奨励されている。複言語主義は、「個々人の言語体験は、（中略）家庭内の言語から社会全般での言語、それから（学校や大学で学ぶ場合でも、直接的習得にしろ）他の民族の言語へと広がって行くのである。しかしその際、その言語や文化を完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には全ての言語知識と経験が寄与するし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っている」（吉島/大橋 2004: 4）ことを強調している。CEFR（Common European Framework of References for Languages, Council of Europe 2002）を通して複言語主義に基づいた言語教育観はある程度広がってきていると言える（Council of Europe, Language Policy Division 2006, 2007, 2018 および Byram 2013b）が、ヨーロッパにおける日本語教育に関してはどうだろうか。「日本語教育」と言ってもフィールドが異なればその目的や理念も異なるため一括りにはできないという考えもあるだろう。しかし、そもそもこの複言語主義という考えは、ヨーロッパという超国家体制において「エスニシティ/国民/国家が交錯する中で、公共的空間の中での市民性を確立してゆこうとする場所で生じた」（柳瀬 2007: 66）ものであり、複言語主義は「人権・民主主義・法の支配および言語的多様性・相互理解・民主的市民性・社会的結束といった価値の間でのバランスの中で、言語能力が、個々人の中で自覚的かつ複合的に育てられる」（柳瀬 2007: 67）ことを目指していると解釈できる。このように考えると、複言語主義に基づいた言語教育理念というのは、フィールドの違いを超えた言語教育（Byram 2013a）の目指す方向性となり得るのではないだろうか。

筆者はドイツの大学における日本学科の学生を対象とした日本語教育に携わっていることもあり、日本学科で日本語を学ぶ学生にはどのような能力が必要なのか、日本語の授業ではどのような能力を育成することを目指せばいいのかということを試行錯誤していた。しかし、日本学科で日本語を学んでいる学生と言っても、その学習動機は実際にはさまざまである。そこで、フィールドの違いを超えた言語教育という観点から捉え、大学卒業後も生涯に渡って日本語が学生自身の中に複数の言語のひとつとして存

在し続け、その学生の生きる力、つまり自分が生きているコミュニティや社会にあらゆるチャンネルから積極的に関わり、日本語も使いながら他者とともに生きることができる力の一部となることを日本学科における日本語教育の一つの方向性として見ることができるのではないかと考えるに至った。従って、それぞれの現場における日本語の授業を複言語主義の理念に基づいた複言語教育・文化間教育としての言語教育の実践として位置づけ、日本語の授業を通して言語能力を有機的にさまざまな能力と結びつけていくことで学生の市民性、生きる力を育んでいくことができればと願っている。

本論では、この実践がさまざまなレベルにおいて実現できることを強調すべく、まず複言語主義の概念を振り返り、続けて A1 レベルと B1 以上のレベルにおける実践の概要を紹介する。

複言語教育と民主的シティズンシップ教育

複言語主義は、欧州評議会で生まれた理念である。欧州評議会は、第二次世界大戦の反省のもと、1949 年に発足した機関で、人権、民主主義、法の支配という理念を核に啓蒙的な活動を行っている。その大きな理念のもとで、言語教育政策において多言語主義という発想が生まれ、さらに複言語主義に発展した。複言語主義、言語の多様性、相互理解、民主的シティズンシップ、社会的結束という理念を謳う言語教育政策が進められているが、それが広めようとしているのは、欧州内のコミュニケーションを図るための共通言語（たとえば英語）の教育ではなく、この共通理念に基づく言語教育である。ここで強調しておきたいのは、戦後の時代のさまざまな流れにおいても、欧州評議会の理念の軸がぶれないよう努力するなかで、複言語主義が提唱されたということである。戦争を避けようとする民主主義的市民性社会の確立への努力の一環である。それは異質なものや他者、言語・文化の複数性、個々人の人権を尊重し、対話を図る教育であり、まさに民主的シティズンシップ教育（Education for Democratic Citizenship）としての言語教育と言えるものである。複言語教育の場とは、それぞれが社会的な行為主体として、さまざまな他者のいる多様な社会を寛容に受け入れ、そうした社会に参加する力を言語を通して養っていく教育なのである。

ドイツにおいては、政治教育（politische Bildung）という名で、民主主義的市民性を涵養する教育が進められている。1952 年に連邦政治教育センターが創設されたが（当時の名称は「連邦祖国奉仕センター」）、近藤（2009: 12）によると、「冷戦下の激しいイデオロギー対立が政治教育に分裂をもたらすことになった。（略）この対立は、連邦国家のドイツにおいて、それぞれの州政府を保革のどちらが握るかにより教育内容が根本的に異なるという事態をまねいた」という。こうしたなか、1976 年に生まれたのがボイテルスバッハ・コンセンサス（Beutelsbacher Konsens）である。

政府や政党の利害を超え、民主主義を確立するために、また、教育における教化を防ぐために政治教育の原則が築かれることとなった（Steinbach 2014: 15）。ボイテルスバッハ・コンセンサスは、以下のような 3 つの原則からなる。[1]

(1)　圧倒の禁止
　生徒を、どんなやり方であれ、期待される見解をもって圧倒し、それにより、「自立した判断の獲得」を阻むことは許されない。ここがちょうど政治教育と教化の分かれ道となる。
(2)　学問と政治において論争のある問題は授業においても論争のあるものとして現れなくてはならない
　(1)と密接に関わる。さまざまな見解が無視されたり、選択肢が提供されなかったり、別の意見に言及されないままであれば、教化への道を進むことになる。
(3)　生徒たちは、政治情勢や自身の利害状況が分析できるような状態に導かれなければならない
　また、生徒たちは、自分の利害という意味において依拠する政治的状況に影響を与える手段や方法が模索できるような状態に導かれなければならない。

これを日本語教育の場で考えると、どうなるだろうか。

(1)　学習者自らが自分の答えに到達できるようにするということになる。そして、学習者が自らの経験の上で出した答えに対し、教師が一方的に間違いだと決めつけてはいけないということを意味する。
(2)　多様な意見・見方を知り、ある意見はその中の一つであることを意識することが重要で、一つの意見を絶対的なものとして扱ってはいけないということになる。これも（1）との関連だが、学習者がどうしてその答えを引き出したかについて、教師も学生も聞く耳をもち、背景を知り、柔軟に対応しなければならないということになろう。また、常に他の見方がないかを問う必要がある。
(3)　日本語学習にあたって、学習者がすでに持っている知識やスキル、そして、関心を活用できる状態に持っていく必要がある。そのためには、常に対話を試み、学習者の状況や関心を把握するように日ごろから努めることが必要である。また、学習者自身が自己の知識やスキルを活かして自らの判断を下すことができるように持って行くことも重要である。

欧州評議会の複言語主義においても、ドイツの政治教育においても基本となるのは民主主義の確立、擁護である。授業における民主主義を実践す

[1] http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens（2019 年 1 月 28 日）より筆者が抜粋して訳したもの。

るためには具体的に何をどうすればいいのか。それは、教授法や授業の個々のテクニックを考える際にも人権意識を持ち、どうすれば多様な意見を尊重し、「対話」[2]するなかで、自ら考える力、意見を形成する力、伝える力などの行動力を備えた社会参加が可能となるのか、といった問題意識を念頭に置きながら、授業を進めるということではないだろうか。

政治的土壌をつくるための授業実践例：A1 レベルから何ができるか

上記で考えるような日本語学習を進めていくうえで重要なことは、まず、教師が政治的土壌をつくることであると考える。政治的土壌づくりとは、学習者が互いの人格、言語、文化などを尊重しながら対話し、社会的参加に向かうための雰囲気を日々の生活のなかで、ここにおいては教室活動のなかで築いていくことをさす。教師が A1 レベルの段階で政治的土壌づくりをやっておけば、やがて学習者自身が日本語で対話し、日本語を使っての社会参加もできるようになるだろう。以下では、民主的シティズンシップ教育にとって欠かせない上記のような問題意識を念頭に教師の心構えや可能な活動について考えていきたい。まずは、なにより民主主義の基礎である人権に関わる姿勢について考える。

人権

どういう形で人権と取り組めるか。教師に必要なのは学生を日本語の知識を何も持たない学習者としてではなく、一人の経験豊かな人間として接する態度である。

人はそれぞれ異なる経験知、すなわち、これまでの経験を通して得られた知識、価値観、態度などを持っている。また、日々、具体的な生活を送る生活世界に生きているため、使用する言葉にはそれぞれの文脈がある。教科書の言葉、教科書の世界がこの経験知や生活世界と遊離してしまわないよう、有機的に学習者の世界と結びつき、学習者の生きる力となるよう、教師は努力すべきである。教師、学生という役割の違いがあっても、このように捉えることによって、両者はそれぞれの経験知や生活世界を持つ人として「水平的関係」（フレイレ 1982：99）となり、対話が築けることになる。[3] 教師も学習者から学べるものが多いはずである。教師が個々人の経験知や生活世界に関心を持ち、問いかければ、その経験知や生活世界に新たな日本語の知識が結びつきやすくなり、その日本語も生きたものになる。授業における具体的な質問「趣味は何ですか」や「～が好きですか」

[2] フレイレ（1982）を参照。

[3] フレイレは非対称的な関係に基づく話を「反-対話」と呼んでいる。対話は水平的関係でしか生じない（フレイレ 1982：100-101）。

などを通して、また、「私の家族」、「私の一日」、「私の友達」、「私の生い立ち」などの作文や発表を通しても学習者の世界をうかがうことができる。

質問文化

では、具体的にどのようにして政治的土壌をつくることができるのか。

まず、教師が教える（一方的に話しがちとなる）姿勢から尋ねる姿勢に変えることである。そうすることで質問文化が醸成されるようになる。具体的には疑問文の多用である。たとえば、政治教育センターの子供向け教材を観察した際に、疑問文が非常に多く用いられていることがわかった（野呂 2019：208）。また、ある学校の政治教育の授業を見学した際にも疑問文の使用が授業の基本形態となっていた。[4] いわゆる常識とされるものに対し、問いかけを行うことで、自らの常識が相対化され、新たな異文化を受け入れたり、認識したりする準備ができる。新たな言語を学ぶ言語教育はそういった異文化に接する理想的な場だと言える（たとえばStarkey 2002を参照）。教師が個々人への関心を持ってさまざまな問いかけを頻繁に行えば、学習者の間にも個々人への関心が高まり、教室全体で対話が広がるだろう。個々人へ関心を持つということは、学習者を日本語初級者の集団として捉えないということである。さまざまな経験知と生活世界を持つ個々人として捉えることが民主主義の基本姿勢である。

たとえば、教師がさまざまな言語や文化の間にある関係性、相違点や類似点に関する問いかけを行えば、それらが意識化され、言語化される。言語化されると他者に説明する力がつき、対話が促される。一つには教科書にある日本社会の当たり前の世界が反映されているイラスト、語彙表現、文法、会話などで気づきを促すことができる。現在使用している教科書『J. Bridge for Beginners』（小山 2007）では、第1課から職業や学校制度、家族に関する記述が現れる。たとえば、職業としては、医者、会社員、銀行員、弁護士、先生が、家族としては、父（医者）、母（主婦）、兄（会社員）、姉（先生）、私（大学生）、弟（高校生）、妹（中学生）という家族構成が語彙として導入される。それらがイラストとなっている箇所で、「ドイツ/ドイツ語ではどうですか、どう違いますか」「これが典型的な職業/家族ですか」「服装、持ち物に関してどう思いますか」等々を尋ねる。その際、使用言語は問わない。これらは、異文化に対する意識化、意見形成のチャンスとなる。ドイツ語で議論が始まりそうになっても、そこで文脈に合った的確な日本語を導入することができる。

[4] 2018年9月4日、ハンブルクのギムナジウムKlosterschuleを見学。

ペアワーク、そのさまざまな可能性

次に、ペアワークの重要性について述べたい。言語化し、自身の考えを述べることが対話の基礎となる。日本で英語教育を受けた人なら、わかるだろうが、「読めても話せない」という受容能力だけが重視される教育では、対話することができない。そこでまずは、外国語を話すための心の壁を低くする工夫が必要になってくる。急に皆の前で発言するのではなく、ペアワークを頻繁にすることで、日本語での発言に対する心の壁が比較的低くなり、日本語での発言を勇気づけることになる。読解、文法練習なども含め、あらゆる作業をペアで行う。日本語を話す機会をできるだけ増やす。まず二人で日本語を確認し合いながらタスクを行っていき、それを発言するという形をとる。ただし、日本語使用にこだわらないことが重要で、ペアワーク中、疑問点に関する説明や議論における使用言語は学習者に任せる。そうすることで、日本語を話したい気持ちと、自分の考えていることを伝えたい気持ちのバランスがとれる。その際、経験知がうまく活用されると考えられる。新たな言語である日本語に出会い、疑問に思ったことを言語化し、共に解決しようとする土壌ができる。

ペアそれぞれが選んだ言語で話し合うことは、学習者がそれぞれの言語・文化の複数性に対する心的関わり、動機などを知る機会ともなる。つまり、自己との対話を行うことにもなる。教師は教室内を回って個々の質問を受けることで、それが、学習上の困難や学習ストラテジー、言語学習スキルの応用可能性を知る機会ともなる。本人が疑問点や感想を意識化し、言語化することで、それらが、他の学習者や教師を通してクラスで共有される。それがまた、他者に対する関心や尊重へとつながっていく。

異文化導入という視点からだけでなく、イラストや例文、語彙などから身近な政治を見るよう促すこともできる。すなわち、対話を通した日常政治への意識化である。たとえば、学校制度、家族、差別問題などに対する疑問を促すのである。自分の周辺（大学や町など）の問題に関する問いかけを通して、やがて語学のレベルが上がってからテーマとなるようなさまざまな問題点とその解決策を現在のレベルでも検討し、作文する活動へとつながるようにする。

他にも A1 レベルのペアワークでできる小さな活動がある。たとえば、文法知識を活性化するだけの単調なパターンプラクティスにおいても、一部を変えたり、空白にしたりすることで、自分の文脈で自由に短文を作ることになる。教科書の登場人物だけでなく、「私の」「あなたの」状況を利用しつつペアワークをすると互いの経験知や生活世界と結びつき、協働作業で新たな日本語の世界を築くことができる。

また、つねに自分を出発点とした作文やスピーチを練習することも重要だと考える。そうすれば、語彙リストに載っている新たな語彙も自分の文脈で使えるようになる。自分に必要な表現を新たに集めることでも自分の文脈でその表現に命が与えられる。自分についてのスピーチは、他者に知ってもらいたい、他者を知りたいという気持ちを引き起こすことになる。

たとえば、「私の好きな○○」という題のスピーチを行い、質疑応答に入る。その際も、皆の前で質問する―これは、具体的な人物（発表者）に向かって、その生活世界へ入っていって、日本語で質問を構成し、皆に向かって発言するということになる―という心のハードルを低くするために、そして、対話を促すために、ペアでまず質問を作ったうえで質問すると、質疑応答も活発になる。

こうした対話を通じて、自己肯定と他者肯定が生まれ、教室という社会に参加することになる。このようにして現実社会と結びついた日本語が使用されるようになり、やがて、教室外の社会へと出ていくことができるようになる。社会、コミュニティの一員として能動的な活動主体として他者と関わり、社会・コミュニティづくりに参加することができるよう、また、そのことに対して、自覚的・意識的になるよう、社会参加への地ならしをするのである。

政治教育の理念に基づいた授業実践例（B1～）

コースの紹介

本節では、B1 レベルにおける実践例を紹介する。2017 年と 2018 年の夏学期にハンブルク大学における選択科目の日本語コース（Japanisch Wahlbereich）で合同授業（ハンブルク大学学生と日本からの交換留学生）を行い、民主的シティズンシップ教育・政治教育の理念に基づいた授業の実践を試みた。

同コースは 1 週間に 1 コマ（90 分）授業があり、参加条件として語学のレベルは特に設定しなかった。その結果、本学学生の日本語レベルは B1～C1、交換留学生のドイツ語レベルは A2～B1 となり、結果的に学生同士は主に日本語を使ってコミュニケーションをとっていた。

実践のポイント

本コースはグループワーク中心で、テーマ別に 3 回グループ換えを行った。グループの規模は以下のとおりとなった。

- 2017 年夏学期：4 グループ
  （各グループの構成：ハンブルク大学学生 2 名＋交換留学生 2 名）
- 2018 年夏学期：4 グループ
  （各グループの構成：ハンブルク大学学 1 名＋交換留学生 3 名）

2018 年の夏学期はハンブルク大学の学生と交換留学生の参加者数のバランスがあまりよくなかったために、日本語力やディスカッションに入っていく力がかなり高い学生でないとなかなかグループでの話し合いに参加しにくいグループ構成となってしまった。今後は参加者数のコントロール

の必要性を感じている一方、複文化性ということを考えると、出身国や国籍による区別をすること自体を見直す必要があるようにも思う。

グループワークでは現在社会で問題となっている点について共に考え、問題の解決に向けて話し合うのであるが、グループワークでは先述したボイテルスバッハ・コンセンサスの原則に則って以下のポイントを重視し、コースにおけるグループワークの目標として設定した。

コースで重視したポイント

- 学生が多様な意見や見方を知り、自分の意見は複数の意見の中の一つであるということが意識できるようにする。
- 教師先導で課題を設定したり情報を提供したりしない。一つの意見を絶対的なものとして扱わない。
- 学生が持っている知識とスキルを活用し、自分の関心に合った判断や答えに自ら到達することができるようにする。

グループワークの目標

- さまざまな意見や論争を尊重したうえで自分の意見や考えを形作ることができる。
- 学生自身が必要だと判断した知識を自分たちで収集し、さまざまな情報や知識をどう解釈し、関連付けていくことができるかを考えることができる。
- 価値観、姿勢、態度に関わる気づきを意識化することができる。

テーマ

先述したように、グループワークでは現在社会で問題となっていることに着目してもらうようにしたが、教師からは大きいテーマの設定を行い、最初に話し合ってもらうポイントをいくつか挙げる程度にとどめ、そのテーマの中で話し合いたい・話し合うべきだと思うポイントについてはグループのディスカッションの中で見つけていってもらうようにした。なお、3〜4 週間かけて 1 つのテーマを扱うため、1 学期間で合計 3 つのテーマを用意した。

2017 年夏学期のテーマ

- 難民・移民・外国人
- 教育
- 若者の政治参加

2018 年夏学期のテーマ

- 教育、学生の学び
- 多文化共生社会、やさしい日本語
- ドイツの政治教育

授業の流れ

表 1 に、活動手順の一例として 1 つのテーマにかける 3〜4 週の流れを紹介する。

1 週目	● グループ形成：お互いのことを知る活動を行う。 私らしさランキング、異文化摩擦カードゲーム、共通点探しなど） ● テーマ導入：現時点で持っている知識をもとにディスカッションする。→各グループで話し合ったことを模造紙に書いていき、視覚化する。 ● 「もっと知りたい」「今、調べる必要がある」と思ったことをポストイットにメモし（1 枚当たり 1 つの内容をメモ）、模造紙に貼っていく。 ● 貼りだした複数のポストイットの担当者を決め、担当になった人はその内容を次の週までに調べてくる。（教師から資料として記事などを配布したこともある。） ● 【授業外】リフレクション・気づきノート[5]を書く。
2〜3 週目	● 各グループの模造紙を広げて 1 週前に話したことを振り返り、その後各自調べてきたこと、読んできたことについて報告し合う。 →模造紙に情報を追加していく。 ● 場合によっては教師が新たな視点から映像を見せたり（クラス全体）、ディカッションのポイントを与えたりし、さらにグループで話し合ってもらう。 ● 各グループで「グループでの課題（問題点）」を設定し、「どうしてその問題に着目したのか」「なぜそれは問題なのか」「どうしてそのような問題があるのか」「どうすれば問題は解決・改善されるか」などという点についてグループの意見を出し、整理していく。 ● 【授業外】リフレクション・気づきノートを書く。
3〜4 週目	● 最後にグループの話し合いを 1 枚のポスターにまとめる。 ● ワールドカフェ形式でグループ間で報告、ディスカッションを行う。 ● 【授業外】リフレクション・気づきノートを書く。

グループでのディスカッションの内容は常に模造紙に記録を残していき、最終的には 1 枚のポスターにまとめ、ワールドカフェ形式でさらに対話を広げていくようにした。全体の人数はそれほど多くなかったが、この形式

[5] 詳細は次のページ参照。

で小さいグループのメンバーを入れかえて報告、対話を行っていくことで、気楽な雰囲気の中でさまざまな新たな視点に出会うことができ、学生はいつも活発に取り組んでいたようだ。

使用言語は基本的に自由としたが、日本語の使用率のほうが圧倒的に高かった。最初は留学生もドイツ語で調査結果を報告したり意見を言ったりしようと努力していたが、徐々に日本語へシフトしていった。教師が日本語母語話者であったこと、そして本コースが日本語の授業の枠であったということもあり、授業の進行そのものが日本語であったことも大きな要因であったかもしれない。また、先に少し述べたように留学生と日本学科の学生の語学力を比較すると、後者のほうがレベル的に若干高かったということも日本語へシフトしていった原因の一つであろう。

リフレクション・気づきノート

その他の本コースにおける重要な活動の一つとして「リフレクション・気づきノート」がある。個人の気づき（グループ作業中の気づき、個別に作業をしていたときに考えたことなど）、意識の変容（自分の中での何らかの変化、見方の変化など）、グループ活動での自分の位置づけや貢献度に対して意識的に向き合ってもらうために、毎週授業後にジャーナルを書くことを課した。使用言語は基本的に自由としたが、ハンブルク大学の学生にはできるだけ日本語で書いてみるように勧めた。

全体的に日本学科の学生より日本人留学生のほうが敏感に色々なことに気づいていたようで、自身を見つめ直すだけでなく、日本の現状を知り絶望したり望みを見出したりしながら自分に何ができるかといったことまで真剣に考えている様子がうかがえた。2017 年と 2018 年のコース終了時のコメントにあったリフレクション・ノートに関する記述の一部を以下に紹介する。

- リフレクション・ノートを書くことで、毎回授業中に感じたことを振り返る習慣がついたので、たいへん良かった。自分の経験や変化を見つめることで、外国で起こっていることへの意識の持ち方や「日本は関係ない」と考えることは全くなくなったと思う。
- これまで異文化経験をしても、誰にどこまで話せばよいのかわかりませんでした。リフレクション・ノートがあったことで、先生に私の体験に対する考えに向けてのコメントをもらえて、そこからさらに「なぜそう思うか？」と深く追求するようになりました。これからもこのようなノートを綴り続けたいと思います。

最終プレゼンテーション

学期の最後にはグループワーク時より少人数のグループ（2018 年は同人数のグループ）でのプレゼンテーションを課した。コースでのディスカッ

ションを通してさらに掘り下げたいと思ったテーマをプレゼンテーションのメンバーで持ち寄って話し合い、最終的にプレゼンテーションのテーマを１つ決めてもらった。その結果、以下のようなテーマが揃った。

2017 年最終プレゼン（グループ：ハンブルク大学生１名＋留学生１名）

- 外国人の政治参加について（ドイツと日本）
- 若者の政治参加：どうしたら若者がもっと政治に興味を持つようになるのか
- 教育：どうすればより主体的に自分の将来を決めることができるようになるのか。そのための教育とはどういうものか。
- 難民・移民・外国人：アイデンティティを決めるのは何か
- 日本のメディアの影響力について

2018 年最終プレゼン（グループ：ハンブルク大学生１名＋留学生３名）

- 多文化共生社会－日本とドイツの比較－
- 日独歴史教育・制度の比較
- ドイツと日本の比較から見る現代の教育の問題点
- ドイツと日本における外国人教育－日本はドイツから何を学ぶのか－

評価

本コースの評価は、最終プレゼンテーションと毎週提出してもらったリフレクション・気づきノートで行った。前者は教師が行う個人評価（50%）と学生同士で行うグループ評価（20%）とに分け、後者に関しては内容は評価せず提出率のみで「継続して記録をしていたかどうか」を評価（30%）した。なお、この評価方法は１時間目と試験前の授業で学生と共有し、その妥当性に関して共に考える時間を設けた。実際に学生からの提案をもとに変更したこともある。たとえば、言語形式面での評価項目が正確性を重視しすぎではないかという議論になった。本コースの目的を改めてみんなで確認をしたうえで評価項目の妥当性を再検討した結果、正確性より「どの程度理解できたか/どの程度相手が理解できるような工夫ができたか」という観点から評価することになった。

学生のコメント

コースの最終日にはコース全体の振り返りを行った。その結果の一部を以下に紹介する。表２は「コースを通して自分の考えは変わりましたか」という質問に対する学生のコメントを掲載したものである。

表 2　コース終了後の学生コメント（2017 年）

「コースを通して自分の考えは変わりましたか。」	
変わった	変わらなかった
• 私の考えは変わっていると思います。色々な新しいことを聞いて、それについて考えることができました。（ドイツ） • 自分の考えを深めることができたし、他の人の意見もたくさん聞いて、新しい考え方を持つこともできたし、前からあった意見に自信を持つこともできた。（日本） • 変わりました。ドイツに来て、日本と違うなあ、不思議だなあと感じることが多かったのですが、そういう身近な疑問の答えをさまざまな視点から考えて、理由を知り、改善策を考えることがこのコースを通してできました。そして、コースで知った両国の現状などを他の問題にも当てはめて考えるようになりました。なんだろう？と思うだけだったのが、こういう理由からかな？と考えられるようになり、考え方やアプローチの仕方が大きく変わりました。（日本） • 変化した。国のステレオタイプ的な像がなくなった。（日本）	• あまり変わらなかった。私は子どものときから異文化に生きているからだ。 でも、日本についてもドイツについても色々教えてもらって本当によかったと思う。（ロシア） • あまり変わりませんでした。それは私はもう留学していて、日本にいたためじゃないかなと思います。（ドイツ） • あまり変わらなかった。ドイツで育ったため、異文化に詳しいからだと思います。（ドイツ） • 考え方自体はあまり変わりませんでしたが、自分がどうしてそのように考えるのかという理由付けが以前よりもできるようになったと感じます。（日本）

コメントを並べてみると、本コースでの対話を通した色々な変化や気づきに関する色々な記述が見られた。特に「学校教育」や「若者の政治参加」というテーマを扱っている際は、学生自身の歴史、経験、考えと直接向き合うことになり、その経験がもつ意味について考えさせられる時間となったようだった。これまでその意味について特に考えることはなかったが、目の前にいる日本学科の学生との対話の中で新たな社会的文脈の中で自分の状況を捉え直し、その意味を探らざるを得ない状況になり、辛い思いをした学生もいたようだった。その思いをリフレクション・気づきノートに綴っていた学生とは筆者がノートを通して対話をすることになり、筆者自身も自分の歴史を振り返ることになった。

最後に、以下に 2017 年と 2018 年のコース終了時の全体的なコメントを一部掲載する（原文ママ）。

- みんなはいいアイディアが多くてあって、私はまだ詳しく考えなかった方について勉強になりました。色々な見方について考えてきました。日本とドイツを比べるのは楽しかったです。
- ただ「異文化を理解する」だけでなく、そこから日本の問題点を見つけ出すことができました。「他人事」にならず、しっかり考えることの大切さを学びました。
- 日本人とドイツ人の気質や文化の違い、自分の意見を持ち伝えることの大切さに気付いた。
- 一つの考え方だけが正しいわけではないし、一つの物事をさまざまな側面、立場から見ることができるということを再認識しました。
- 関連がなさそうなことでも調べ進めてみると思わぬところで繋がったりするので、「探求する」という姿勢は世界を知るうえでとても大切なことだと思った。
- 異なるルーツを持つ人と話し合うことで、違う文化を持つ人と同じコミュニティーで生活することや外国語を学習することは、それらの人に対する不安を取り除いたり、壁を超えるものだと思った。
- この授業を通して、日本やヨーロッパの政治に関しての興味がものすごく大きくなった。日本に帰ってからも、ぜひ政治について学びたいと思った。ドイツ語も意思疎通できるだけでなく、相手と議論を行うことができる水準まで学びたいと思った。
- それぞれの課題（テーマ）でグループが変わるのは面白くて、たくさん勉強になりました。

また、対話を繰り返すことで以下のように感じた学生もいたようだ。

- 日本人が多いと UHH[6]の学生が理解できていなくても先に進んでしまったりということがありますが、配慮して話し合えたと思います。
- 全ての人が「ただの人」として意見を交換することができたと思う。

一つ目のコメントから、対話を繰り返すことで「相手が理解できるような工夫」をしようとする姿勢が身についたことがうかがわれる。また、二つ目のコメントは、国籍や背景の違いを乗り越えて、個人と個人の対話を経験することができたということではないかと思われる。このような対話が語学の授業でも繰り広げられたことはよかったと感じている。

以上、学生のコメントを見る限り、本コースの目標であった「さまざまな意見を尊重すること」や「自分の意見や考えを形作り、伝えること」、「さまざまな情報や知識の解釈・関連付けを行うこと」そして「価値観などに関わる気づきの意識化」を促すことはある程度実現できたのではないかと思う。

[6] UHH＝ハンブルク大学。

おわりに

ここにおいては、民主的シティズンシップ教育/政治教育の理念に基づいた複言語教育としての日本語教育について述べた。こうした日本語の授業から得られるものを簡単にまとめよう。

ペア活動やグループ活動を通して、言葉を交わしながら、自己や社会を見つめなおし、他者との違いに関心を寄せ、その違いを尊重しつつ疑問点を追及していくという姿勢が養えると、複眼的に世界を見ることができ、自分の意見を形成できるようになる。異なる考えや価値観についての対話が可能になるのである。「当たり前」を崩し、自己や他者の価値観、文化、習慣を見つめ直すことで、批判的な捉え方や新たな価値観が獲得できる。それはとりもなおさず、学生の生きる力を育み、これからの学びや生き方に影響を与えることになり、たとえば、自己中心的な、排他的な社会を変革する力をも得ることになる。

最後に、バイラムの言葉を紹介して終わりたい。“Language teaching can/should influence and change society.”(Byram 2018)

教材

小山悟 (2007)『J.Bridge for Beginners』凡人社.

参考文献

近藤孝弘 (2009)「ドイツにおける若者の政治教育—民主主義社会の教育的基礎」『学術の動向』(日本学術協力財団) 14 (10), pp. 10-21.

野呂香代子 (2019)「難民・移民をめぐるコミュニケーション」高田博之／山下仁編著『断絶のコミュニケーション』ひつじ書房 , pp. 193-214.

フレイレ・パウロ (里見実／楠原彰／桧垣良子訳) (1982)『伝達か対話か—関係変革の教育学』亜紀書房.

柳瀬陽介 (2007)「複言語主義 (plurilingualism) 批評の試み」『中国地区英語教育学会研究紀要』37, pp. 61-70.

吉島茂／大橋理枝他訳・編 (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

Byram, Michael (2013a): Language teaching and its contexts. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1 (1) (Urmia University), pp. 1-26.

Byram, Michael (2013b): Foreign language teaching and intercultural citizenship. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1 (3) (Urmia University), pp. 53-62.

Byram, Michael (2018): *The Educational Value of Foreign Language Learning*. Special lecture, Venezia ICJLE.

Council of Europe, Language Policy Division (2006): *Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Council of Europe, Language Policy Division (2007): *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
Council of Europe, Language Policy Division (2018): *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment; Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
Starkey, Hugh (2002): *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Reference Study*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
Steinbach, Peter (2014): Die Bundeszentrale für poliltische Bildung im Kontext der deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Sander, Wolfgang and Steinbach, Peter (ed.): *Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp. 11-16.

参考 URL

http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens (2019 年 1 月 28 日閲覧).