

【研究論文】 大学での社会につながる日本語教育

横田 隆志

日本大学大学院総合社会情報研究科後期課程

Japanese Language Education Connecting to Society at Universities

YOKOTA Takashi

Graduate Student at the Graduate School of Social and Cultural Studies, Nihon University

The purpose of this paper is to examine and propose what kind of Japanese language education should be connected to society at universities.

First, this paper reviews how Japanese language education has changed, and gives an overview of how activities that connect to society outside the classroom have been practiced in Japanese language education. Secondly, since social participation is a keyword for activities other than Japanese language education, I will organize what kind of social participation is being carried out. Then, I will propose how Japanese language education should be connected to society.

1. はじめに

ヨーロッパで生まれた CEFR(Common European Framework of Reference for Languages)は、現在多くの言語に翻訳され、世界の言語教育に影響を与えている。日本でも国際交流基金による「JF スタンド」¹や「日本語教育の参照枠」²に影響を与えている。CEFR は、ヨーロッパを従来の国民国家の枠組みではなく、国を超えて協調するという流れの中で生まれたもので、言語教育を通してヨーロッパ言語の多様性を守り、ヨーロッパ間の相互理解を高めることで、ヨーロッパ内での協調・結束を高め、民主的な市民性を育むことを目的としている (Council of Europe 2001)。学習者の言語能力を測定する方法として用いられることも多いが、このように民主的な市民性を育むことを目的にしているため、言語知識を増やすような言語学習でなく、言語を使って自分のやりたいことやしなければならないことをできるようにするための言語学習を重視している。そして、CEFR では、学習者は「社会的エージェント」として考えられている。これは、「社会の中で主体的に行動する者」というような意味であり、社会に参画する

ことを重視しているのである。このような背景から言語学習者は社会的行為者として捉えられ (細川 2022)、日本語を学ぶことは、人とつながり、社会とつながっていく活動と考えられるようになってきた。そうすると、日本語を学ぶ、教える活動である「日本語教育」は「人が行う社会的な営み」(トムソン 2016)であり、学んだ日本語を社会で実際に使えることを目標にしなければならない。そのため、日本語教育も日本語が使われている社会を常に観察しながら行う必要がある。日本社会は、以前とはかなり大きく変化しており、かつての日本語教育が行われていた時代とは異なる。そのため、過去に考えられていた日本語教育とはその目的や方法なども異なる。このような変化した日本社会に対応した日本語教育とはどのようなものなのだろうか、改めて考察する必要がある。

日本では、観光を目的とした訪日外国人が増えてきている。また、日本で生活することを目的として来日する外国人も増加している。2022 年の調査では 307 万 5213 人で、初めて 300 万人を超えた (出入国在留管理庁 2023)。また、在留資格別では、永住者が

最も多く、約 86 万人、続いて、技能実習が約 32 万人である。留学生は第 4 位の 30 万人で、在日外国人の約 10% でしかない。そして、これまで外国人集住地域ではなかった地方でも、在留外国人の増加傾向が見られる。これは農業や水産業などの第一次労働に関わる技能者実習の外国人が増加したためである。ひと昔前は、外国人は大都市に多かったが、現在は地方においても外国人が生活をしていることは日常の風景となっている。

日本社会ではこのように外国人が存在することが当たり前で、その外国人と共に生活をしなくてはならないという現実がある。そして、外国人との共生が必要な日本社会では留学生も社会において主体的に行動することが求められるようになる。それは留学生も在日外国人であり、日本で生活をする市民であり、日本社会で生活を行っているからである。このような市民としての留学生は、日本語学習者として個人的な言語能力の育成だけを目指すのではなく、社会で生きるための日本語を身につけなくてはならない。日本の社会の変化に伴った社会をも包括するような日本語教育がこれからの大学での日本語教育には必要になる。そのためには地域の日本語教育と同様に共生のための日本語教育を取り入れ、社会とつながることをも考慮しなくてはならない。

そこで、本稿では、大学での社会につながる日本語教育とはどのようにあるべきなのかを検討し、提言する。そのために、まずは、日本語教育がどのように変化してきたのかを整理し、日本語教育の中で教室の外の社会とつながる活動がどのように実践されてきたのかを概観する。そして、社会参加は日本語教育以外でも活動のキーワードとなっているため、社会ではどのような活動が行われるようになったかを整理する。そして、社会につながる日本語教育とはどのようにあるべきなのかを提言する。

2. 日本語教育の変容と日本語教育学

細川 (2002) は戦後の日本語教育の流れを 3 つの流れに分類している。1960 年から 70 年代にかけては、構造言語学的であり、語彙や文型をリスト化し、言語の構造や形式に関する知識を教師主導で教えることが日本語教育で行われてきた。教育現場での関

心は、日本語の発音、語彙、文法、表記などがどのようなものでそれを効率的に学習者に定着させるにはどのような方法が効果的であった (佐々木 2006)。1970 年から 80 年代にかけては、応用言語学的に日本語教育が行われてきた。これは、言語の機能と場面の関係を重視し、コミュニケーションなタスクで学習者のコミュニケーション能力を育成する学習者中心の教育である。このころから「多様な学習者」ということばが使われ始め (佐々木 2006)、コミュニケーションが重視され、教室活動においてよりコミュニケーションな活動が行われるようになった。しかし、そのコミュニケーションは「日本人」とのやり取りが意識されており、「日本人同士のコミュニケーション」(佐々木 2006: 265) がモデルとなっていた。そして、1990 年以降は、知識は共同で構成されるということを中心に置いて論じられている「社会構成主義」の立場から行われるようになった。そのため、「個人は他者ととともにあり、この社会において他者ととともに生きるという課題を解決するために、ことばの教育に何ができるかという問い」(細川 2022: 17) を自己、他者、社会から考察し、学習者主体の活動型の日本語教育が行われるようになった。この背景には、日本社会の外国人の増加や日本語学習者の多様化が進んだことがある。そこでは、社会的成員としての日本語学習者が重視され、日本社会で生活をする上で自律的に学習に取り組むことができるようになる活動が行われるようになった。日本語教育は、学習者の自律性を重視し、学習者自身の選択も尊重する教育へと変化していったのである。

このような日本語教育が日本語教育全般を取り扱う研究分野として 90 年代になると「日本語教育学」と呼ばれはじめた (神吉 2015)。日本語教育学では、日本語や日本語を教育することについての議論が行われるようになった。そして、日本語や日本語を教育することについての議論から日本語を母語としない人々の日本語学習に役立つ研究という個別の学問領域を超えた学際的な側面を持つ学問 (大野他 2007) と考えられるようになり、日本語教育と社会との関わり方の観点についての議論も行われるようになった。

社会の観点からの日本語教育では、山田 (1996) は社会的な側面に焦点を当て、日本語教育の目的を

留学生の異文化適応能力そのものを養成するとともに日本社会、日本人にも留学生問題の克服を促すべきであると述べている。そこでは、留学生は日本から、日本社会は留学生から学ぶ、双方向の日本語教育について提言している。また、縫部（2001）は、日本語教育学は人と人をむすびつける活動であるとし、人との関わりのなかからことばや教育や文化が生じると述べている。そして、コミュニケーションについても「ヒューマン・コミュニケーション」として学習者だけではなく、学習者とかかわる人とのコミュニケーションとしての日本語教育のあり方を提言している。この人と人のかかわりについては、社会の観点も追加し、「日本語教育はだれのものか」という問いに対して、日本語を学ぶ者（学習者・習得者）、教えるもの（教師・援助者）、そして、日本語教育を支える者（国・社会）として、この3つの関係を考察することが日本語教育学にとっては重要であると青木他（2001）は述べている。このように「人・ことば・社会」から日本語教育学を捉えていくような流れが生まれてきた。

神吉（2015）は、日本語教育を社会という観点から考察し、日本語教育を通したより良い社会づくりをしていくべきであると述べている。また、川上（2017）は、日本語教育の社会的意義と貢献から「人とことばと社会を視点に私たちがどのような社会を築こうとするのかを日本語教育を通じて探究していく実践の学」として「公共日本語教育学」を提言している。このように日本語教育は、日本語が話される社会を考え、社会的な課題をも考察しながら行わなければならないと考えられるようになってきたのである。

3. 社会とかかわる日本語教育の実践

大学における日本語教育は教室という空間で行われる場合が多い。教室という限られた空間で教師が学習者に日本語を教える。しかし、教室は「閉じられたコミュニティ」ではなく、教室と解放性を持つコミュニティの中のネットワークにある（舘岡2017）と教室の捉え方に変化が起こっている。学習者は、教室外の活動を通じ、社会にかかわることで自己学習能力を高め、コミュニケーション能力や協調性、

課題解決能力など社会で必要なスキルを身につけることができる（Nunan & Richards 2015）。そのため、教室内だけではなく、教室外とつながる教育が行われるようになってきた。しかし、これは新しい方法ではなく、日本語教育では以前から行われていたものである。そこで、ここでは過去の教室外の活動について考察する。

3.1 教室外の交流活動

教室外との交流活動に関する実践では、大きく2つに分類できる。一つは、交流すること自体を目的とした活動であり、もう一つは、交流によって日本語の運用能力を高めようとする活動である。

交流自体を目的とした活動には、青柳（2005）、青柳・山本（2006）、白岩（2012）、羽太・西野（2012）、熊野・石井（2010）などがある。これらの教室外活動の実践の特徴としては、①学習者が教室の外に出る活動が多い、②定期的というよりは短期的、単発的である、③学習効果は「交流ができた」ということが多い、④自律学習支援に効果的である、⑤学習の動機づけに影響がある、とまとめることができる。これらの活動は教室外の人々との交流を目的としているため、学習者は教室の外に行って教室外の人々と様々な形で交流を実施している。また、総合的な活動というよりは単発的に教室外の人との交流を行っている。そして、これらの活動を通じて、自律学習の支援や教室外の人々との交流によって日本語学習の興味が継続するように設計されているという特徴がある。

教室活動を交流の場とし、日本語のコミュニケーションの能力を向上させる方法としては、プロジェクトワークやビジター・セッションがある。プロジェクトワークは、学習者が自分たちで決めた課題を達成するために教室外で日本語を使って成果品としてまとめる学習活動である（田中他1988）。また、ビジター・セッションは、言語教育の現場に母語話者を招いたり、母語話者のコミュニティを訪れたりして、目標言語を使用させる活動である（村岡1992）。これらの活動は、教室内での日本語と現実社会での日本語には、違いがあり、「教科書を勉強しても日本人とうまく話ができない」、「教室の日本語と現実に

使われている日本語がかけ離れている」と感じる学習者からの問題と「どうしたら教室外に通じる日本語能力を学習者に身につけさせられるか」という教師側の問題を解決するために生まれた方法である（田中他 1989）。そのため、日本語が使われているコミュニケーションの場面に対応できるように実際の言語活動に近い言語活動を経験させることを目的としている。つまり、多くのコミュニケーションの機会を学習者に与えること、既習の語彙や文型をできるだけ生きた文脈の中で使えるような環境を作ることという意図のもと実施されている（細川 2008）。

しかし、このような学習者を教室から解放し（トムソン 1997）、教師以外の「日本人」と交流することを目的としても教師の期待するようなコミュニケーション活動が自然に成立するとは言えないという指摘もある。塩谷（2008）は、その理由を学習者が「日本人」と接触している場面では、教師はその活動に十分かかわることができないこと、また、その活動で上手に交流できないことから活動に対して否定的評価をする学習者がいることなどと述べている。そのため、このような活動では、何を目的として、どのような活動を実施するのか、活動がうまくいかない学習者をどのようにサポートするかなど、活動前や活動中の教師の十分な支援が必要になる。

3.2 総合活動型

言語学習が「日本人」と交流し、そこでコミュニケーションの能力を高めるといったコミュニケーション中心の教育から社会文化的アプローチに則って行われるようになっている。そして、それに伴う学習観や教育観の変化により、言語教育はことばによって活動する場をつくること（細川 2016）と考えられるようになり、言語そのものの教育だけではなく、内容に焦点を当てた実践やその報告が見られるようになった。

細川・NPO 法人「言語文化教育研究所スタッフ」（2004）は、ことばの学習は社会の中で他者との関係を築き、社会にアクセスするためのものであるという前提で総合活動型の日本語教育を行っている。学習者はそれぞれ異なる背景や能力を持った人であるため、クラス単位の活動であってもそれぞれの

学習者の活動は多様であり、それぞれの学習者が課題を達成する充実感を持てるような教室活動を目指している。このようなクラスでは、現実場面での練習の場として考えられていた教室がことばを使って考えていく場と変化する（塩谷 2004）。そのため、教師は学習者一人一人の表現の意図を他者に伝えられるように配慮しながら教室を組織し、運営する。このような理論から「考えるための日本語教育」（細川・NPO 法人「言語文化教育研究所スタッフ」2004、細川 2007）として、実践報告がされている。

学習者が自ら問題を見つけ、さらにその問題を自ら解決する能力を身に付ける学習方法としては Project Based Learning（PBL）あり、日本語教育に取り入れた活動の報告も多い。PBL は、問題を解決するために日本語を使う内容中心の日本語活動である。このような PBL を言語教育の現場に導入したものを英語教育では Project-Based Language Learning と呼び、学習者が現実世界の問題を解決する際に目標言語を使うように設計された変革的な学習体験であるとしている³。これは、日本語教育で行われている PBL とほぼ同じ内容であるが、英語教育では Project-Based Language Learning と Language を付け加えており、言語教育の色合いが強いことが特徴的である。そして、言語教育の場で学習者同士の共同学習、学習者中心の学び、教師と学習者が共に学ぶ方法としてさまざまな実践が行われている（Thomas 2017, Beckett & Slater 2020, Gras-Velázquez 2020）。

これらの活動では結果として社会にかかわる活動になることが明らかにされている。しかしながら、これらの活動では必ずしも教室外のコミュニティにつながることを目的とはしていない。

3.3 社会参加をめざした活動

社会とかかわることを目的として学習活動と社会的活動の実践を統合させた学習方法として「サービスマーケティング」（Cress et al. 2013）がある。これは、教室で得た知識を利用して、地域社会で社会貢献活動を行うものである。このような社会的活動を通して、地域社会で自分ができることを知り、市民としての責任や社会での役割を学ぶ教育実践である。このサービスマーケティングを日本語教育の観点から実施

した報告も見られる。井上 (2017) は、日本語学校におけるサービラーニングの実践が社会に貢献できる個人の育成にもつながり、留学生の学びを拡大させ、留学生の学ぶ学校と地域の関係を構築できたということを明らかにしている。このような活動では学習者の日本語能力だけでなく、市民としての意識の育成や新しいコミュニティを生むことにつながっていることが分かる。

また、社会とのかかわりや社会への参加を目指し、社会とのかかわりやつながりの中で日本語を学ぶ活動も増え、それらの実践報告もある(佐藤・熊谷 2011, 當作 2013, トムソン 2016)。佐藤・熊谷 (2011) は、日本語教育の現状を社会文化的・批判的視点から捉えなおした社会参加を目指す日本語教育として実践を通じて考察している。この社会参加については、日本社会、国際社会といった包括的な全体社会だけではなく、小さなコミュニティやグループといった自然発生的なものや人為的な集団や仲間をコミュニティとし、そのコミュニティに働きかける活動と定義している。具体的には「カタカナプロジェクト」(熊谷 2011) として、「カタカナ=外来語」を検証する活動を通じて、日本社会でのカタカナの使用について考察している。その結果、日本という概念の再構築につながったことが分かっている。また、「ブログ・プロジェクト」(佐藤他 2011) では、学習者はオンラインでのブログ作成を通じてコミュニティに参加することで、日本語学習者というカテゴリーだけではなく学習者個人の立場で活動を行った。そこでは参加者同士のインターアクションを通じ、知識の習得ではない「場」を作りあげたり、間をつなぐようなやり取りを果たしたりするようになったことが明らかになっている。ただ、これらの活動では学習者がコミュニティの中でどうありたいのかという自己実現の意識やどのように社会に参加していきたいのかという将来のビジョンに欠けていた(佐藤・熊谷 2011)。日本語教育での社会参加では、日本語学習だけではなく、学習者がどのように主体的に社会に参加していくのかも考える必要がある。そして、トムソン (2016) は、日本語教育は人が行う社会的な営みとし、実践そのものをコミュニティと捉え、社会やコミュニティに参加を目指す日本語教育を提言

している。教室の活動で先輩と後輩をつなぎ、異なるレベルの学習者が共に学ぶ活動(毛利 2016)や学習者の発表に教室外の日本人が参加することにつながりを構築する活動(トムソン 2016)を行っている。このような活動では、外国語教育の目標が「分かる・使える」という領域だけではなく、グローバル社会の領域において「つながる」能力、グローバル社会のネットワークに関わり、社会の問題を解決する能力の育成(當作 2013)も求められる。そのため、教師の役割も学習者の自律性を促し、コミュニティへの創造的、積極的な関わりを持つような教室活動をデザインする役割へと変化している。教師が教室活動で学習者と社会をつなぐ仕掛けを作ることで、学習者は教室外の人々とのやり取りを通じて、社会とつながることができるようになるのである。

佐藤・熊谷 (2011) はアメリカでの実践、トムソン (2016) はオーストラリアでの実践であり、「社会につながる日本語教育」の実践は日本ではなく、海外で行われていることが多い。これは、日本での日本語学習ではこのような教室活動をしなくても日本社会につながっていると教師が考えているからだろう。しかし、日本社会では「みんなが議論しながら決めたこと」ではないことも数多くある。そのようなことは必ずしも効率的で生産性があるものばかりではない場合が多い。そのような場でたとえ自分の意見が認められなくても意見をきちんと伝えることは、市民としては重要なことである。留学生は、言っても変わらないから、外国人だからと自分の意見を伝えないことの方が多いのではないだろうか。しかし、このような社会につながる活動では様々な提言をコミュニティに伝えるという活動を行う。そこでは、安全に安心して自分自身の意見を伝えることができ、そのような行動は実際のコミュニティの場でも役に立つだろう。

教室の外とつながる活動では「教室から社会へ出る」パターンの活動と「教室に教室外の参加者が参加する」タイプの活動しかなかった。しかしながら、テクノロジーの発達により、テクノロジーを使用して教室外の人々との交流も容易にできるようになり、テクノロジーを使用した活動の理論構築や実践報告も見られるようになってきた(Pasfield-Neofitou 2012,

Thomas 2017, 當作 2019, 村田 2022)。

4. 日本語教育以外での社会とかかわる活動

社会とかかわることは日本語教育だけの特別なことではなく、近年、社会生活において、一般市民がさまざまな話し合いに参加する機会は増えてきている(村田 2017)。身近なまちづくりだけではなく、政治、行政、環境、情報、商業、芸術とさまざまな分野において「参加」は高まっている(山崎 2016)。これは自分の生活するコミュニティの問題を自分たちの問題として認識し、対話を通じてその問題を解決する必要があるからである。そして、このような社会とかかわる機会は、これからは今以上に多くなることが予想される。そして、このような市民参加が一般的になると対話ができる市民を育てるような教育も必要になってくる。そこで、ここでは、社会とかかわる活動として、コミュニティ・オーガナイズ、コミュニティデザインといったコミュニティにかかわる活動について紹介する。また、社会とのかかわりが薄いと感ぜられるアートの世界でも社会にかかわろうとする活動であるソーシャリー・エンゲイジド・アート(SEA)についても紹介する。そして、このような社会にかかわる活動での対話について考察する。

4.1 コミュニティ・オーガナイズ

コミュニティ・オーガナイズは、市民の力で自分たちの社会を変えていくための方法であり、その考え方である(Gittell & Vidal 1998)。社会を変えるためには、仲間を集め、輪を広げ、多くの人が共に行動することで変化を起こしていかなければならない(鎌田 2020)。この方法は特に新しいものではなく、人々が協力し、社会の問題を解決してきた例は世界には多々あるし、日本での例もある。コミュニティ・オーガナイズはそのような過去の社会を変えてきた取り組みである「社会の変え方」を理論的・体系的に学べるようにしたものである(鎌田 2020)。自分自身が生活をしている社会をよりよく変えていくにはまずは行動することが必要になってくる。現在の日本が抱えている課題を解決するためには誰かが解決するのを待っているのではなく、コミュニティ

に関わっている人々が率先して問題を解決しなくてはならない。そのため、これからの日本社会ではこの「行動すること」が更に必要となるだろう。そして、社会におけるさまざまな問題や身の回りの問題を他人事ではなく、自分事として認識し、その問題を解決しようと思わなければ解決はできない。

このコミュニティ・オーガナイズのキャンペーンを発展させるには、仲間を集め、輪を広げ、多くの人が共に行動することで社会変化をおこしていかなければならない。このようなコミュニティ・オーガナイズを実行するには、リサーチ、アクション、評価というサイクルが重要である(ボルトン 2020, 鎌田 2020)。リサーチでは、①チームを作る、または参加する、②リスニング・キャンペーンを行う、③集団意思決定イベントを行うというステップがある。チームを作るためには、まず、自分自身の個人的なストーリーを語り、共有し、課題について参加者が身近な問題であることを感じられるような導入を行い、そして、参加者と個人的に対話を行う。このようなプロセスでチームの関係性を構築し、活動へのモチベーションを高めていく。その後、多くの人々が大切だと思っていることが何かを見つけ、それについて発言し、変化を起こすようなパワーを作りあげる。このような活動を行うことで、活動を行う範囲が決まり、ネットワークやリーダーを作りあげていくのである。その後、具体的な意思決定のイベントを実施し、集団内部のアクションを行い、パワーやエネルギーを高める。そして、キャンペーンの中で作りあげたパワーでさまざまな人に変化を起こすような影響を与える。それは、変化するために影響を与える可能性がある人と会ったり、その人たちのイベントに参加したりして、活動に賛同してもらえるように働きかけるのである。そこでは様々な人々との対話をしなくてはならない。そして、常に何が機能していて、何が機能していないかを対話を通じて評価する必要がある。それは、評価を行うことで、活動に理解をする人々の集団を作ることができるからである。このようなプロセスでコミュニティ・オーガナイズは行われる。

コミュニティ・オーガナイズでのこれらの活動では、それぞれのステップにおいて、対話が重要

であることが分かる。課題を伝える時、チームを作りあげていく時、キャンペーンを行っていく時、評価をする時、それぞれの活動は異なる活動であるが、そこには対話が必要不可欠である。社会を変えろという活動であるコミュニティ・オーガナイズングを成功させるためには対話の能力が必要であり、活動を通じてその対話の能力を高めていくことが求められる。

4.2 コミュニティデザイン

コミュニティデザインとは、コミュニティの力が衰退しつつある社会や地域のなかで、人と人のつながり方やその仕組みをデザインすることであり（山崎 2011）、近年、急に一般的に広まってきた概念である（小泉 2016）。この仕組みをデザインするというのは、施設や空間を具体的に作るのではなく、ワークショップやイベントといった形のないソフト面をデザインの対象とすることで、コミュニティを活性化させることである。

コミュニティデザインは、住民参加型のデザインである。しかし、どこまで住民の意見を聞くのか、そして、その意見を取り入れるのかは難しい（山崎 2012）。また、住民とはだれのことかという定義も難しいし、それぞれが異なる意見をコミュニティデザインにどのように取り入れるかという問題もある。しかし、その地域で生活をする人々との話し合いを通じてコミュニティをデザインすることで、その場に参加した人々の新しいコミュニティができる。実際にこのような活動は日本の多くの場所で実施されており、さまざまな形でそこで暮らす人々が住みやすい「まちづくり」を行っており、それぞれのまちづくりのプロセスなどが報告されている。

個人と個人をつないで、小さなコミュニティを作ることや同質的なグループとグループの関係を作りあげることを通じて課題の解決や豊かな生活を形成するためには対話が必要である。そして、これらの活動を通じて住民が市民になるのである（山崎 2016）。まちづくりのワークショップを実施すると、最初は自分事として意識していなかったことが、参加する回数が増えるごとに自分事として意識し始める。そして、意識が変わると市民として行動するようにな

るのである（山崎 2016）。同じコミュニティで生活をする他者と対話を通じてよりよいコミュニティを作り上げるためには対話を通じて対立を乗り越えていく必要がある。そして、社会や地域のなかで、人と人のつながりが生まれてくる。このような市民やその意識を形成する上ではことばは重要な役割がある（細川 2016）。

4.3 ソーシャリー・エンゲイジド・アート

アートの世界でも市民と作品とのかかわりを持つ「参加型アート」が増えてきている。この参加型アートは市民とのかかわりによって分類することができる（山崎 2016）。まずは、鑑賞による参加である。これは、作品を鑑賞するだけではなく、作品に触れたり、使ったりしながら鑑賞するアートである。さらに、その作品に書き込んだり、つけ足したり、その作品を持ち帰ることによって作品の制作にも参加するタイプの参加である。次に、アーティストが作品を創作し、そのプロセスに市民がアーティストのアート制作に参加する参加型のアートがある。そして、活動への参加である。これはアーティストが作品への参加機会を設定し、その枠組みの中で市民が活動を起こすタイプのアートである。

このような社会にかかわり、社会を変える活動のアートは「ソーシャリー・エンゲイジド・アート（SEA）」（エルゲラ 2015, アート&ソサイエティ研究センターSEA 研究会 2018）と呼ばれている。これは、アートワールドの閉じた領域から脱して現実の世界に積極的に関わり、参加・対話のプロセスを通じて、人々の日常から既存の社会制度に至るまで、何らかの変革をもたらすことを目的としたアーティストの活動である（エルゲラ 2015）。SEA はまだその普遍的な定義が定まっていないが、アート作品を通して社会にかかわり、社会をよくしていこうとするためにコミュニティと共に活動をする芸術実践である。この活動では、作品が伝えようとするメッセージや主張に対して問題意識や興味がある参加者が集まり、その中で対話や活動が生まれる。アーティストは、この活動では美しさや技法ではなく、社会や人とのつながりやその作品を作ることに意義を見出している。つまり、SEA は作品を作っていくプロ

セスにおいて、他者と対話をしたり、対話によって考えたりすることでその場に存在している人々と深くかかわりあうアートである。

この活動での参加者は作品とさまざまなかかわり方で参加する。エンゲイジメントのレベルによって参加者がどのような気持ちで参加するのかという「自発的な参加」、「強制的な参加」、「非意図的な参加」などである。そして、「参加しない」ことも参加の1つの形態であるし、作品があること自体に気がついていない人も存在していることをも前提としている。SEAは参加者が作品とどのようにかかわるかを決めていく、社会的なアート活動である。

4.4 市民参加と対話

これまで見てきた活動は、市民が参加者として活動にかかわるものである。この参加者はゲストではなく、その活動にかかわる主人公である(山崎 2016)。そして、活動に参加するためには主体的に他者と対話することが必要不可欠である。

コミュニティ・オーガナイズングでは、戦略的なアクションを起こすために、ことばを使い、自分の問題を社会の課題をして多くの人に認識してもらおう。そして、ことばを使い、参加した人々との交流を通じて、活動を広げる。時には自分の活動を効果的に行うために、賛同してほしい人にことばを使い、賛同してもらおう。そして、これらのアクションを内省するためにもことばを使う。コミュニティデザインでも、まずはコミュニティのつながりを作るために集まり、ことばを使って話し合いをする。ことばを使うことでさまざまな意見を聞くことができ、自分自身の思いを伝えることできる。このような活動を継続することで参加しない人にも興味を与え、参加するように仕向ける。そこには、また新しい視点からの対話が生まれる。これらの活動では、参加する人すべてが安心して発言できる場が重要で、これらの対話を通じて、みんなが生活しやすい社会を作る。

それでは、このような対話は対話ができる人だけが集まってしているのだろうか。そうではなく、対話は活動を通じても養うことができるのである。村田(2017)では、「話し合いスイッチ」ということばを使っている。主体的な話し合いは意識的に作られ

るのではなく、話し合いをしているうちにスイッチが入り、自然に主体的に話し合いが行われる。これは、コミュニティデザインでの、話をするうちに他人事だったことが自分事に変化していく例からも分かるだろう。

日本の教育ではこのような対話の教育が十分に行われてこなかった。対等な人間関係に基づく、異なる価値のすり合わせのための日本語は生み出してこなかった(平田 2001)のである。しかし、これからは参加者がそれぞれ対等な立場で自分自身の意見を伝えることやそのような場が社会のあらゆる分野で増えていこう。これは、政治や社会に主体的に参加する市民を育成するシティズンシップ教育が国の方針として述べられるようになった(経済産業省 2006)ことから分かる。そして、市民一人ひとりの権利や個性が尊重され、自立・自律した個々人が自分たちの意思に基づいて社会に参画し、多様な能力を発揮することで成り立つような社会が社会の持続的な発展にもつながる(経済産業省 2006)。そのためには対話や対話の教育は必要になってくる。

このように社会参加には対話する態度や能力が必要不可欠である。これらの能力は学校教育で身につける必要はあるが、社会参加を行うことでも身につけることができる。市民参加の活動を通じ、市民教育を行い、対話ができる市民を育てるのである(村田 2017)。このような市民性を養うために学校教育での教育にも変化が起きている。学校自身が市民性を理解し、市民性の教育を取り入れ始めている(藤原 2008, 水山 2010, 橋本 2013)。また、このような市民性の育成は学校以外での生涯教育としても行われ、日本で生活をする人が社会に参加し、参画し、協働で何かを行うことはこれからの社会では必須になってくる。そして、これは日本社会で生活をする外国人にとっても課題であり、留学生も社会において自分の声をきちんと伝えることが必要になる。

5. 社会を巻き込む日本語教育

これまで、日本語教育の流れ、社会とつながる日本語教育、そして、コミュニティとかかわる活動について整理した。ここでは、どのようにしたら学習者が社会につながり、社会を巻き込んでいく活動を

することができるのかを考察し、社会につながる日本語教育はどのようにあるべきかを提言する。

従来は教室の中だけで行われていた日本語教育が内容にも焦点をあて、教室外の人々ともつながる活動が増えてきている。しかしながら、このような社会につながる日本語教育にも、いくつか問題があることも明らかになっている。このような活動では、「社会とつながる」ことが目標とされているが、日本語の授業であるために、学習者は教師を見ながら活動を行っている。これは、教育機関の中で多くの学習者がテストの点数や成績を意識しており(佐藤・熊谷 2011)、教室活動で教室の外とつながっていてもその活動の過程が教師に評価されていることを学習者は意識しながら課題を行っている場合が多いからである。一見、社会とつながっているように見えるが、学習者に成績をもらう活動としての意識が強ければ強いほど社会と関わるのが目的ではなくなってくる。たとえ活動に関する内容を上手にレポートにまとめたり、発表したりしても、学習者はただ単に日本語を使用して教室活動を行っているだけである。学習者に「社会と関わる」というような意識がなければ、教室活動は「社会に参加している」とは言えないだろう。このことから従来の社会に関わる教室活動を変えるためにはテーマの選択と評価について考える必要がある。テーマについては、ただ単に学習者が「興味がある」ことを選択するのではなく、「学習者が関わるコミュニティ」をテーマにする。これは学習者が参加しているコミュニティに関わるのが社会に関わることになるからである。また、評価に関しては、佐藤・熊谷(2010)が社会に関わる活動の評価をアセスメントとして新しい評価の理論と実践を行っている。しかしながら、学習のプロセスをルーブリック等で評価しているだけであり、社会に関わることに關しての評価ではないように感じられる。社会に関わることを目標とするならば社会に関わる個人がどのように関わったのかという評価でよいのではないだろうか。そもそも教室活動でその活動に参加した学習者がすべて同じ方法で評価されるということに疑問を感じる。

また、活動における教室外の人については、「教室にゲストが来て交流する」パターンと「学習者が教

室から出て行って交流する」パターンに分けられる。このような活動では時間や空間の制限があるために常に交流することは非常に難しい。トムソン(2016)は、メンバーの間に持続的な相互交流がなかったら、その教室は「コミュニティ」ではないと述べている。これは反対に教室において授業に参加してなくとも何らかの持続的な相互交流があればコミュニティと呼ぶことができるということである。つまり、教室に来ることや学習者が教室外に出て行って参加するのではなく、そのような場を作成すれば「コミュニティ」となる。そのためには、学習者がオンラインで社会に関する活動が望ましい。ITの発達により日本語学習者が参加するコミュニティは変化している(Pasfield-Neofitou 2012)。このようなオンラインでのコミュニティは参加しやすく、多くの教室外の参加者が参加でき、教室内・外におけるインターアクションも可能になる。

社会言語学の理論の Audience design では、人に対して話者が話をする場合には、話し手が払う注意の量や質は、相手が対話にどれほど関係しているか、話し手から見た相手の立場・資格などと関係しているとされている(Bell 1984)。教室活動においてもゴールを「社会のコミュニティに働きかける」とした場合には学習者の意識も変化する。教室活動において学習者が学習者の意見を聞いてくれる人は「オーディエンス」となる。このオーディエンスは教師やクラスメートだけではなく、教室外の人が活動に参加するだけでその人々もオーディエンスとなる。そのオーディエンスをも意識した教室活動を行うことにより日本語教育が教室外につながる。そのためには、教室活動の成果を「誰かに見られるかもしれないもの」として学習者が捉えられることができるような工夫が必要である。そして、より多くのオーディエンスがいることで、教室活動のゴールも教師の評価ではなく、オーディエンスの評価となる。つまり、社会にどのように評価されるかを学習者は意識するようになるのである。

このように教室活動を教室外の参加者で行うことで、活動に関わる多くの人をも巻き込むこともできる。さらに、教室活動を教室外で実施することにより、「非意図的な参加者」(エルゲラ 2015)である偶

然の参加者をも巻き込むことができる。そのため、このようなコミュニティにかかわっていく実践によって、そこに参加する人々にも影響を与えることができる。そして、学習者が日本語を学ぶことによって、人とつながり、社会とつながっていく活動となる。このような教室内の人だけではなく、その活動に参加する人も巻き込んでいく、社会を巻き込む日本語教育がこれからの社会につながる日本語教育となる。

6. おわりに

本稿では、日本語教育がどのように変化してきたのかを整理し、日本語教育で教室外の社会とつながる活動がどのように実践されてきたのかを概観した。また、日本語教育以外でもどのような社会参加が行われているかを整理した。そして、社会を巻き込んでいくような活動がこれからの社会につながる日本語教育では必要となるかを明らかにした。

日本語教育では、個人の言語能力の向上だけではなく、日本語が話される社会を考え、社会的な課題をも考察しながら行われなければならないと考えられるようになってきた。そして、そのような変化と共に日本語教育の実践も変化している。また、日本語教育以外でも社会に参加する活動は増えている。これは日本で生活をする人が社会に参加し、参画し、協働で何かを行うことがこれからの社会では必須になってくるからである。このことから、社会につながる日本語教育は大学における日本語教育でも必要なことである。そして、そのような日本語教育は教室の中だけで行うのではなく、教室外とのかかわりによって、社会をも巻き込む活動となるべきであることを提言した。

在日外国人は市民であり、日本社会は在日外国人を含むと考えられるようになった現在、大学の日本語教育も日本社会にかかわり、つながっていくような活動が求められている。留学生も市民として、日本社会で遭遇するさまざまな問題について対応することがこれからはさらに重要になってくる。それは、日本に存在するものをただ単に受け入れるだけではなく、既存のものに疑問を持ち、それについて考えることによって、よりよいコミュニティや社会を作

ることができるからである。また、このような教育は教室活動を超え、日本社会や日本人にも影響を与え、社会貢献につながるのではないだろうか。そして、これこそが日本語教育を通じて人をつなぎ、よりよい社会をつくることを達成する方法であると考えている。

注

1. <https://jfststandard.jp/top/ja/render.do> (2023.6.1)
2. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf (2023.6.1)
3. National Foreign Language Resource Center [https://nflrc.hawaii.edu/projects/view/2014a/\(2023.6.1\)](https://nflrc.hawaii.edu/projects/view/2014a/(2023.6.1))

引用文献

- アート&ソサイエティ研究センターSEA 研究会(編) (2018)『ソーシャリー・エンゲイジド・アートの系譜・理論・実践 芸術の社会的転回をめぐる』フィルムアート社
- 青木直子・尾崎明人・土岐哲(編)(2001)『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社
- 青柳にし紀(2005)『『教室外活動』授業報告 ー信州大学留学生センター研修コース第8期においてー』『信大日本語教育研究』5, pp. 36-50
- 青柳にし紀・山本もと子(2006)「研修コース第12期『教室外活動』授業報告 ー日本語学習者の主体的な学習活動を目指してー」『信州大学留学生センター紀要』7, pp. 45-62
- 井上里鶴(2017)「日本語教育におけるサービス・ラーニング ー日本語学校での実践を通じた有効性ー」筑波大学博士論文
- エルゲラ, パブロ(2015)『ソーシャリー・エンゲイジド・アート入門 アートが社会と深く関わるための10のポイント』フィルムアート社
- 大野裕・金秀芝・砂川有里子・野山広・平高史也・丸山敬介・村上京子(2007)「特集『日本語教育とは何か』について」『日本語教育』132, pp. 1-2
- 鎌田華乃子(2020)『コミュニティ・オーガナイズング ほしい未来をみんなで創る5つのステップ』英治出版
- 神吉宇一(2015)「日本語教育学の体系化をめざして」

- 神吉宇一（編）『日本語教育学のデザイン』, pp. 3-25, 凡人社
- 川上郁雄（編）(2017)『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』くろしお出版
- 熊谷由理（2011）「クリティカル・リテラシーの育成に向けて：カタカナプロジェクト実践概要」佐藤慎司・熊谷由理（編）『社会参加をめざす日本語教育』, pp. 3-18, ひつじ書房
- 熊野七絵・石井容子（2010）「体験交流活動を中心とした研修における自律学習支援を学習者はどう捉えたか」『広島大学留学生教育』14, pp. 13-27
- 経済産業省（2006）『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会 報告書』
- 小泉秀樹（2016）『コミュニティデザイン学』東京大学出版
- 佐藤慎司・熊谷由理（編）(2010)『アセスメントと日本語教育 新しい評価の理論と実践』くろしお出版
- 佐藤慎司・熊谷由理（編）(2011)『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房
- 佐藤慎司・深井美由紀・中澤一光（2011）「文化概念を取り込んだ活動：ブログ・プロジェクト実践概要」佐藤慎司・熊谷由理（編）『社会参加をめざす日本語教育』, pp. 75-102, ひつじ書房
- 佐々木倫子（2006）「パラダイムシフト再考」国立国語研究所（編）『日本語教育の新たな文脈ー学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性ー』, pp. 259-282, アルク
- 出入国在留管理庁（2023）「令和4年末における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html (2023.5.21)
- 塩谷奈緒子（2004）「クラス活動における支援と教師の役割」細川英雄・NPO 法人「言語文化教育研究所スタッフ」『考えるための日本語教育 問題を発見・解決する総合学習型日本語教育のすすめ』, pp. 139-166, 明石書店
- 塩谷奈緒子（2008）『教室文化と日本語教育 学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店
- 白岩麻奈（2012）「交流活動の意義を考える：留学生と小学生との交流活動の報告」『文化外国語専門学 校紀要』25, pp. 9-33
- 館岡洋子（2017）「教室空間から日本語教育学を考える」川上郁夫（編）『公共日本語教育学』, pp.178-179, くろしお出版
- 田中幸子・猪崎保子・工藤節子（1988）『コミュニケーション重視の学習活動1 プロジェクトワーク』凡人社
- 田中幸子・猪崎保子・工藤節子（1989）『コミュニケーション重視の学習活動2 ロールプレイとシミュレーション』凡人社
- 當作靖彦（2013）『NIPPON 3.0 の処方箋』講談社
- 當作靖彦（2019）「ネットワーク時代の言語教育・言語学習」當作靖彦（監修）・李在鎬（編）『ICT×日本語教育 情報通信技術を利用した日本語教育の可能性の理論と実践』, pp. 2-21, ひつじ書房
- トムソン木下千尋（1997）「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7, pp. 17-29.
- トムソン木下千尋（編）(2016)『人とつながり、世界とつながる日本語教育』くろしお出版
- 縫部義憲（2001）『日本語教育学入門・改訂版』歴々社
- 橋本将志（2013）「日本におけるシティズンシップ教育のゆくえ」『早稲田政治公法研究』101, pp. 63-76
- 羽太園・西野藍（2012）「非母語話者日本語教師を対象とした超短期研修の成果ー体験交流活動を通じた意識の変化ー」『国際交流基金日本語教育紀要』8, pp. 169-184
- 平田オリザ（2001）『対話のレッスン』小学館
- 藤原孝章（2008）「日本におけるシティズンシップ教育の可能性：試行的実践の検証を通して」『同志社女子大学学術研究年報』59, pp. 89-106
- 細川英雄（2002）『日本語教育はなにを目指すか』明石書店
- 細川英雄（編）(2007)『考えるための日本語教育【実践編】』明石書店
- 細川英雄（2008）「教育空間の設計・設定をめざして実践を拓き、研究を紡ぐ教師へ」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編著）『ことばの教育を実践する・探求する活動型日本語教育の広がり』, pp. 4-16, 凡人社

- 細川英雄 (2016) 「市民性形成をめざす言語教育とは何か」細川英雄・尾辻恵美・マリオッティ, マルチエッラ (編) 『市民性形成とことばの教育』くろしお出版
- 細川英雄 (2022) 「ことばの教育は何をめざすか 共生社会のための Well-being」稲垣みどり・細川英雄・金泰明・杉本篤史 (編) 『共生社会のためのことばの教育 自由・幸福・対話・市民性』, pp. 13-40, 明石書店
- 細川英雄・NPO 法人「言語文化教育研究所スタッフ」 (2004) 『考えるための日本語教育 問題を発見・解決する総合学習型日本語教育のすすめ』明石書店
- ボルトン, マシュー (2020) 『社会はこうやって変える! コミュニティ・オーガナイズング入門』法律文化社
- 水山光春 (2010) 「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『教育実践研究紀要』10, pp. 23-33
- 村岡英裕 (1992) 「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について: ビジター・セッション場面の分析」『世界の日本語教育』2, pp.115-127
- 村田晶子 (編著) (2022) 『オンライン国際交流と共同学習 多文化共生のために』くろしお出版
- 村田和代 (編) (2017) 『市民参加の話し合いを考える』ひつじ書房
- 毛利珠美 (2016) 「先輩と後輩をつなぐ 異レベルの学習者が共に学ぶ効果について考える」トムソン
- 木下千尋 (編) (2016) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』, pp. 68-86, くろしお出版
- 山崎亮 (2011) 『コミュニティデザイナー—人がつながるしくみをつくる』学芸出版社
- 山崎亮 (2012) 『コミュニティデザインの時代 自分たちで「まち」をつくる』中央公論新社
- 山崎亮 (2016) 『縮充する日本「参加」が創り出す人口減少社会の希望』PHP 研究所
- 山田泉 (1996) 『異文化適応教育と日本語教育2 社会派日本語教育のすすめ』凡人社
- Beckett, G. H. and Slater, T. (Eds.) (2020). *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology tools, and frameworks*. NY: Routledge.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13(2), pp.145-204.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cress, C. M., Collier, P.J. & Reitenauer, V. L. (2013). *Learning through serving: A student guidebook for service-learning and civic engagement across academic disciplines and cultural communities*. 2nd ed. Sterling, VA: Stylus.
- Gittell, R. & Vidal, A. (1998). *Community organizing: building social capital as a development strategy*. Thousand Oaks Calif by Sage.
- Gras-Velázquez, A. (Ed.). (2020). *Project-based learning in second language education – Building communities of practice in higher education*. NY: Routledge.
- Nunan, D. and Richards, J. C. (Eds.). (2015). *Language learning beyond the classroom*. NY: Routledge.
- Pasfield-Neofitou, S. E. (2012). *Online Communication in a Second Language: Social Interaction, Language Use, and Learning Japanese*. Multilingual Matters.
- Thomas, M. (2017). *Project-based Language Learning with Technology Learner Collaboration in an EFL Classroom in Japan*. NY: Routledge.

(Received: August 20, 2023)

(Issued in internet Edition: September 1, 2023)