留学生教育としての持続可能性日本語教育の活動展開
―国内の大学における実践例―

鈴木寿子
お茶の水女子大学 大学院人間文化創成科学研究科

Development of Japanese language education for sustainability: A report on the international student education at a university in Japan

Toshiko SUZUKI
Ochanomizu University, Graduate School of Humanities and Sciences

This paper presents a practical report of Japanese language education for sustainability at a university in Japan. The project consists of 13 lessons, given to 5 international students. The syllabus was designed to cultivate the students' abilities to think and integrate the four skills in Japanese, using a content-based approach. The project adopts 3 ideas obtained from previous researches: 1)using first language, 2)giving assignments, 3)conducting collaborative activities.

Essays written by the students during the project show that the students seek a sustainable way of living by reaffirming their perspectives of employment and food supply. In reports submitted at the end of the project, students expressed that they had formed both an enterprising sprit and prudence in their future visions. This indicates a certain significance of the project in which the students have become able to verbalize and reacknowledge their ecological literacy.

keywords : university education, curriculum across time and field, ecological literacy, content based instruction in JSL, syllabus design

はじめに―厳しい時代に、持続可能性日本語教育は留学生に何を提供できるのか

2008 年のリーマン・ショック以降、世界規模での不況の結果、各国の青年層の失業率の高水準が目立つ。2008 年から 2009 年の若者層の失業率は過去 20 年の間で最悪であり、若者の場合、上の年代の層と比較して失業率の回復が遅くなることが見込まれている（ILO2011）。国境を超えた金融不安、雇用状況の悪化などに表れているように、現在は国内外を問わず人々にとって生活の維持、人生設計が困難な時代であるといえるが、特に若者にとってそれは顕著である。変化が急速なために世代間教育は力を失い、親の世代の規範が崩壊しつつある中、若者たちは「いかに生きるか」の問いへの答えを自分なりに苦闘して出さざるを得なくなっている。彼らが社会に出る前に、世界を認識する視座を少しでも強化し、厳しい時代を生き抜く力を蓄えることは、教育に関わる者全体の願いであるだろう。留学生もこのような時代を生き抜く主体であるがゆえに、大学における留学生対象の日本語教育（以下、留学生日本語教育）にも工夫が求められる。本稿で取り上げる持続可能性教育としての日本語教育（以下、持続可能性日本語教育と称する。岡崎 2009,2010）は、言語学習の場を、日本語運用能力の育成を目指す場のみならず、グローバル化の下で変動する世界における持続可能な生き方を構築する場へと押し広げる試みとして提案された。この提案は教育モデルの転換を意味する。すなわち、問題やその解決策を、教育者側から与える「トップダウン・外発性」モデルから、「学習者が自己を起点として世界の認識に進み、そこから自己の問題を照射することを通じて自己の生き方を考える」という「ボトムアップ･内発」モデルへ転換することで、内容に関する思考能力と言語の 4 技能の統合を目指す（岡崎 2010:6-9）。本稿では、持続可能性日本語教育を留学生日本語教育として展開することによって、学習者に何を提供できるのかを、実践報告を通じて検討する。

持続可能性日本語教育とは何か

言語教育を、留学やビジネスの道具・手段としての言語運用力を養成する「ツールとしての言語教育」（岡

Copyright 2011. Ochanomizu University. All right reserved.

崎 2009:70）と、言語以外の諸教育のカリキュラムと相互交流させることによって、言語の学習以外の学習（つまり内容にかかわる学習）と言語教育との統合的学習を成立させることを目指す「内容重視の言語教育」（岡崎 1994:227）の２つに分けて考えると、持続可能性日本語教育は、持続可能性をテーマとして取り上げる内容重視の日本語教育である。ここでいう持続可能性とは、グローバル化の下で変動する世界において、学習者の母国や日本、他の国々における自己および人々にとって持続可能な生き方とは何かを考え、実践することを追求するというものである（岡崎 2010:7-8）。これによって、内容に関する思考力と４技能の統合的な発動で実現される言語能力を培うことを目指す。まとめると、持続可能性日本語教育とは、「グローバル化の下で変動する世界の中で、雇用や食糧など、ライフラインを中心とした揺れに対して、個々人がどのような持続可能な生き方を追求していくかについて考え、そのために読み、話し、聞き、書くことを通じて日本語能力を併せて形成していく」（岡崎 2009:72）言語教育である。

ここで、持続可能性日本語教育の実践に当たり、「どのように」、「何を目指して」、「なぜ」行うかの３つの観点から考えてみる。

第一に、「どのように」であるが、言語教育の場で持続可能性教育を行うにあたっては、先述のとおり、読み・書き・話し・聞く内容を、自己の問題として考える過程をたどる「内容重視の言語教育」として展開する（岡崎 2009:55）。持続可能性を重視する内容、すなわちテーマとして取り上げるにあたり、専門性のフィールドやライフステージを横断したカリキュラム「アクロス・カリキュラム」に則って行う。アクロス・カリキュラムでは、読み・聞き・話し・書き・考える言語諸活動の素材のために、多様な専門領域にまたがる（アクロス・フィールドの）内容を扱う。例として、食糧問題に関する読み教材を取り上げる場合であれば、まず、食糧問題に関わるテキストを読み、議論の過程で、話す活動や書く活動を一連の流れとしたユニットとして用意する。ただし、これらの問題を一般的な知識として獲得するのではなく、自己を起点に置き、就職期、子育て期、中高年期、と進展していくライフコースにつながりのあるものとして捉えるのが特徴である（岡崎 2009:52-56）。

またアクロス・カリキュラムでは、細分化された専門領域を横断するアクロス・フィールドの側面と共に、世界の今後の変化と自己のライフステージの進行を重ね合わせて展望するアクロス・タイムの側面を追求する。食糧問題でいえば、今後の世界変動をにらみ、今後世界はどのような状況に至るのか考える。これは今後の変動に対応するための自己支援システムといえる態勢作りを目指したものである（岡崎 2009:53）。現在の経済面、エネルギー面の状況などに想像を巡らせながら、数年、数十年後も情報収集し、認識枠組みを更新し生き方の修正を図り続けられるような自己形成の足掛かりをつけることをねらいとする。

第二に、持続可能性日本語教育で「何を目指すか」についてであるが、教育の目的は持続可能な生き方を追求するリテラシーを育成することである（岡崎 2010）。ここでいうリテラシーとは、「生き方のベースとなる基本的な能力」（岡崎 2009:65）を意味する「生態学的リテラシー」のことであり、

(1) 世界認識（世界はどうなっているのか）
(2) 行動基準（そのような世界でどのように生きるか）
(3) 人間関係（他者とどのような関係を作っていくか）
(4) アイデンティティ（自分とは何者か）

の４つの問いへの答えによって形作られるとされる（岡崎 2009:78-84）。

この４つが大切であるのは、グローバル化の世界変動の下、人々の想像力が縮退した結果、言語の力が脆弱化し、自己を起点として物事を考えにくくなっているという現状があるからである。想像力とは、世界を捉える視座をなすものであるが、例えば終身雇用の崩壊、乱開発による生物多様性の危機という状況によって、人の生活や世界がどのように変わっていくかといったグローバル化がもたらす危機的状況の度合いが大きすぎることにより、人間の想像力を超え、想像力が及ばなくなるという事態が起こっている。その結果、言語が自己の思考を支え、他者との間をつなぐものとして十分に機能しなくなる事態が生じた。さらには、世界のモノ・コト・人のつながりの中で、どのような生き方を選び、どのように人とつながりを持っていくか、ということに下支えされたアイデンティティ形成が難しくなっている。すなわち、生態学的リテラシーの育成を目指すということは、想像力と言語の力を回復することを意味する。

最後に「なぜ行うか」は、現在の社会のあり方に密接に関係がある。グローバル化した競争社会である現代では、高等教育の目標は即戦力の育成に置かれ、教育内容は高度に専門化・細分化されている。専門分野のカリキュラムが前倒しされ、大学生は入学後まもなく就職準備に入る。学生が言語の力を保全、育成する

機会は乏しいと言わざるを得ない。このような状況下、持続可能性教育は、生態学的リテラシーの育成を通じて学習者の言語の良さと生き方の良さを保全する時間と場を確保する取り組みとして意義づけられる。

持続可能性日本語教育というあり方に対し、「そのような教育は日本語教育でやらなくてもよく、日本語教育では日本語をツールとして使いこなす力を伸ばすべきである」という意見もあろう。言語教育の歴史をみても、言語の運用能力の伸長は疑いなく言語教育の第一義的プロダクトとみなされてきた。しかし、現在の教育現場に目を向けると、レポートをウェブサイト上の文章のコピー＆ペーストで提出する剽窃や、就職活動の早期化による学習時間の縮減など、豊かな言語使用が阻まれている問題状況があり、学習者が、考えを深め人に伝えるための力が育みにくい状況になっている。学び手が、考えたり人に伝えたりする力を十分に伸ばすことができず、言語の力が脆弱なまま教育課程を終えて社会人になっていく現状にあって、教育に関わる者は彼らの言語の育成、保全を通じて生き方の良さを追求できる機会を逃すべきではないと筆者は考える。比較的、扱う内容に自由がある言語教育では、内容重視の教育を展開できる素地がある。言語の形式の教授にのみ焦点を当てていては乗り越えられない原理的な限界を、言語教育は自らの手で打破し、守備範囲を意識的に拡大していくことこそが、言語教育の分野から教育全体に対して行うことができる貢献ではないだろうか。

持続可能性日本語教育では、言語教育の第２のプロダクトともいえる領域横断的なプロダクトとして生態学的リテラシーも追求できることを、本実践報告を通じて筆者は提起したい。まとめると、持続可能性日本語教育は、日本語教育の教室を学び手の言語と生き方の良さを保全する時間と場にするための取り組みである。そこではアクロス・カリキュラムによって内容重視の言語教育が展開されることによって、生態学的リテラシーが獲得目標として追求されるのである。

先行研究
―海外における持続可能性日本語教育からの知見

持続可能性日本語教育の実践研究は緒についたばかりであるが、JFL 環境で、海外における大学日本語教育として実践されたアリアンティ（2011）、劉（2011）がある。

アリアンティ（2011）は日本語を専攻とするインドネシアの大学生を対象に、日本語読解に特化した持続可能性日本語教育の授業を行った。この実践の主眼は、インドネシアの環境問題などを報じる日本語の新聞記事を協働で読むことである。母語で書かれた同じ内容の資料を事前に読み、学習者が母語で培ってきた知識と日本語の知識を連結させることによって、中級者でも新聞記事の内容を読解し、議論ができるような読解教育デザインが提示された。劉（2011）は日本語専攻の中国の大学生を対象に、持続可能性日本語教育に基づいた作文教育実践を報告している。中国の社会問題を事前資料として読んだ学習者が、学習者同士で互いの作文を読み合い推敲するピア・レスポンスを行った。この結果、事前学習、テーマの社会性、仲間との母語による協働が相乗して、教室内外での学びを有機的に結び付ける拡張的言語実践が可能になったことを劉は報告している。

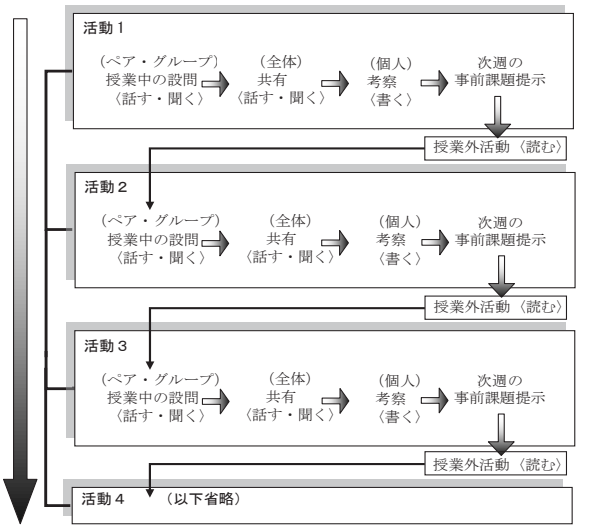

Figure1 本研究の持続可能性日本語教育の展開のデザイン

アリアンティ（2011）や劉（2011）に共通する持続可能性日本語教育の実践の特徴として、

(1) 母語の活用
(2) 事前課題の提示
(3) 協働

の３つが挙げられる。

(1) 母語の活用は、事前課題として配付した資料の読解や、活動中のやりとりに使用された。これは単に日本語の読解や会話の負担軽減を目的とした措置ではなく、母語で得た知識を活性化し、目標言語の知識の獲得につなげていくという積極的な意味において用いられている。

(2) 事前課題として、両実践とも学習者に読解資料を配付していた。これは授業時間の節約という側面

だけではなく、予習として、授業で取り上げるテーマに対する学習者の既有知識を引き出す意味合いをもっていた。それによって、学習者同士、互いが持っている情報を共有するやりとりが促され、それが授業中の協働を支えていた。

（3）協働は、アリアンティ（2011）はピア・リーディング、劉（2011）はピア・レスポンスの形で展開されていた。一人で行う事前活動の後に、グループで行う教室活動としてピア活動が用いられた。両実践において、教室活動中のグループでの議論のやりとりで、母語と日本語が媒介となって作文活動を支えていたことが報告されている。

そこで、本研究で行う留学生日本語教育における実践でも、海外における持続可能性日本語教育からの知見を引き継ぎ、(1) 母語の活用、(2) 事前課題の提示、(3) 協働での教室活動の 3 つを組み入れていく。留学生日本語教育としての持続可能性日本語教育の実践例は管見の限りまだなく、本研究はここに一つの例を示すものである。

なお、母語の活用に当たっては、特に注意が必要であると考えられる。なぜなら留学生日本語教育では、学習者の母語は多様であり、教室内での母語の使用ができないことも考えられるからである。日本における持続可能性日本語教育の実践においては、学習者の母語が異なる状況でも母語を活用できるように、調べ学習などの事前課題で母語を使う活動を準備するといった考慮が必要であろう。

以上の先行研究の知見を踏まえ、Figure1 に図示した構造を持つ活動展開をデザインした。あらかじめ資料配付ができない初回を除き、思考の深化のステップは、授業外に行っておく事前課題として、個人からスタートする。授業内では読み・聞き・話し・書く活動を組み込みつつ、全ての活動の中で「考える」という機能を発動させることができるよう、ペアやグループ全体でのやりとりの活動を経て、個人のふり返り・内省へと進む。1 回の授業が 1 つの内容で構成される 1 活動 1 ユニット完結を基本としつつ、ユニット間に関連と連続性を持たせながら進める。学習者の生態学的リテラシーは、この活動の連続性の中で、らせん的な拡大過程をたどると考えられる。

Table1 シラバス

回・日	活動
①　5/11	ガイダンス
②　5/18	震災・原発事故を経て、今どんな気持ちで東京にいるか
③　5/25	小出裕章氏（京都大学原子炉実験所）の生き方、自分のこれまでの生き方、幸福とは何か
④　6/1	ライフラインと幸福の定義、自分が大切にしている人・モノ・コト
⑤　6/8	退職と留学―韓国人の A さんのテキストを読む
⑥　6/15	自分が食べている物を考え、つながりの図を作成する
⑦　6/22	水や食糧の大量消費と雇用の自分との関係
⑧　6/29	貧困とは何か
⑨　7/6	結婚とは何か
⑩　7/13	少し先を歩いている人へのインタビューの報告
⑪　7/20	同一テーマで異なる観点の 3 つの新聞記事（1）
⑫　7/27	同一テーマで異なる観点の 3 つの新聞記事（2）
⑬　8/3	生態学的リテラシーを構成する 4 つの問いへの答え

Table2 本科目の履修者

学習者名	出身	所属	来日・留学の経緯
1.　ヨンス（男性）	韓国	日本語別科	韓国の大学在学中。1 年間の留学で来日
2.　ソウ（男性）	中国	大学院	中国の大卒後中国で就職し、退職後、来日
3.　ヘミ（女性）	韓国	学部	韓国の高校卒業後、来日
4.　レイ（女性）	中国	日本語別科	中国の大学在学中。1 年間の留学で来日
5.　エルザ（女性）	イタリア	日本語別科	イタリアの大学院に在学中。1 年間の留学で来日

国内留学生対象の持続可能性日本語教育の特徴と本研究の目的

日本における留学生日本語教育として持続可能性日本語教育を展開していく意義はどのように考えられるだろうか。留学生である日本語学習者の特徴として、以下の 2 点が挙げられる。

第一の特徴は、学習者が社会に出ることを間近に控えた学生であることである。学部生、大学院生、交換留学生などの区分が考えられるが、多くが 20 代の青年であり、ほとんどの学生が数年以内には働くことを経験するだろう。アルバイトなどの臨時の労働も含めれば、母国や日本で働くことを既に経験している学生も多く、雇用は学生の将来に関わる大きな関心事であるといえる。学習者は、雇用や社会人としての生き方への意識の高さが期待でき、アクロス・カリキュラムで学んでいくレディネスを潜在的に持っているといえる。

第二の特徴は、学習者は来日を果たした点で、日本における生活者としての視点を持っていることである。日本語や日本に関する知識と併せ、母語、母文化、母国等に関する総合的な既有知識を参照することにより、複眼的な思考や比較考察が可能な学習者であるといえる。よって、留学生への持続可能性日本語教育では、学びのリソースとなる言語を、目標言語である日本語に限らず、母語（あるいは既習の他言語）や既有能力や社会経験の総体として捉えることが適当である。

本研究では、上述の学習者観をもって筆者が実践した留学生対象の大学日本語教育における持続可能性日本語教育のシラバス・授業デザインを提示し、学習者

の活動の様子から、学習者が何を学んだかを検討し、留学生対象の持続可能性日本語教育の意義と有効性を探ることを目的とする。また、学習者の学びを見る観点は、持続可能性日本語教育の目的である生態学的リテラシーの獲得がどのようになされているかという点から探ることとする。

本実践の授業概要

本研究は、都内私立大学の日本語科目として、2011 年の春学期に開講された「自己と世界の持続可能性を考える」という科目を対象とする。本科目は持続可能性日本語教育として岡崎（2009）等を参考に、筆者がデザインしたものである。週 1 回 90 分授業、全 13 回のシラバスを組んで行われた。活動は、人間の生態を支える「世界のモノ・コト・人」（岡崎 2009）にまつわる素材、特に生命維持、ライフコースの基盤として生存を支える「雇用」と「食糧」を内容とするデザイン（岡崎 2011）を中心に、2011 年 3 月に起こった震災・原発事故などにも触れながら、留学、貧困、結婚など、学習者の今後の持続可能な生き方を考えていくうえで関係が深いと思われるテーマを配置した。シラバスは Table1 に示す。

履修者の情報は Table2 に示す。学習者名は仮名であり、日本語レベルは全員日本語能力試験 N1 相当である。

クラスの到達目標は、本授業を通じて生態学的リテラシーの構築を図ることであり、下位目標として「グローバル化の変動の下で生きている自分や家族、周囲の人の生活、生き方について、読み、書き、話し、考えることができるようになること」、「身の回りに起こっていることと世界のニュースの関連を見出し、自分に引き付けて考え、自分なりのグローバリゼーションに対する考え方を形成できるようになること」の 2 点を設定した。

活動例と学習者の取り組み

本授業で行った活動を学習者の取り組みの様子と共に紹介する。紙幅の都合上、すべての活動を紹介することはできないため、シラバスの中から⑤「退職と留学―韓国人の A さんのテキストを読む」、⑥「自分が食べているモノを考える･つながりの図作成」、⑩「少し先を歩いている人へのインタビューの報告」、⑪「同一テーマで異なる観点の 3 つの新聞記事」を挙げる。最後に、活動の集大成である⑬「生態学的リテラシーを構成する 4 つの問いへの答え」での学習者が記したことを紹介し、学習者が本授業を通じて学んだことを検討する。

上述の回を抜粋したのは、持続可能性日本語教育の特徴がよく現れた活動例であることと、授業が中盤以降に入り、学習者に活動の目的や流れがよく理解され、自己を起点とした持続可能性日本語教育としての内省の深まりが見て取れたためである。筆者が作成したワークシート、プリント教材、学習者が記述したふり返りシートをデータとして用いる。また、解釈には筆者の授業中・授業後のメモも参考にした。

「退職と留学―韓国人の A さんのテキストを読む」

本活動でテキストとして使用したのは、就職氷河期に就職を果たしたが、退職し留学を選んだある韓国人の手記（岡崎眸 2008:23-24）である。本活動は、テキストを読むことにより自身の就職観を問い直し、人生を切り開いていくことの意味について考えることを目的とした。テキストの全文を以下「」内に示す。

「1999 年 7 月に韓国の某ホテルに予約コーディネーターとして就職した。ソウルの街で続々とできた海外チェーンホテルに比べ、そのホテルは私の両親の世代からよく知られていた有名なホテルだった。私が就職した当時の韓国は、1997 年経済危機（この事件を韓国人たちは通称 IMF と呼ぶ）という混乱を経験し、就職難については言うまでもなくリストラ（韓国では名誉退職と呼ぶ）という言葉が日々聞こえてきた時だった。当時私はその深刻さについてよく分からぬまま、とりあえず自分の希望通りホテルに就職ができた。それから一年たって、一緒に入社した同期の半分は会社を辞め、再就職した。就職難だったのもあって、人が辞めてもすぐ採用ができたため、人手が足りないことはなかった。会社側が「来る者は拒まず、去る者は追わず」という考え方を持っているかのように、いくら人が辞めても困った件はなかった。その一方で、役員のリストラや上司の部署移動は頻繁に行われ、リストラの危機に迫られた幹部たちは会社を辞めていった。今日の上司は昨日の上司と違うし、私が新入社員の時に運転手付の会社の車に乗っていた理事がリストラされた後に、地下鉄乗り場で誰かに目をかけられたことが聞こえてきた。しかし私はこのような状況に驚きもせず、だんだん鈍感になっていた。ただ組織というものに対して、私はどういう存在なのかにつ

いて考えていた。偉いと思っていた理事がいなくなっても、会社は何も変わらずうまくやっていくのに、私一人この会社からいなくなっても、私がやっている仕事なんて誰でもできるし…。このようなことを考えていた。そして一体組織というものは誰によって動かされているのかが疑問だった。それは目に見えない何かもっと大きい組織があるように思われた。また会社という大きい組織の前で自分ができることは何一つもないように思われた。会社をやめて日本に留学してきた私にも、会社および社会という目に見えない組織の前で『私は何か』という問いについての解答はない。しかし今ここで私が分かったことがある。それはその回答には関心がないということである。私の関心は、今ここで私に何ができるのかである。また家族や友達など私にとって大事な人たちが大変な時に何ができるのかに関心がある。身近な人たちにとって私ができることをやることが、社会の中にいる私ができる唯一のことであると思う。」

上記のテキストは以下の4つの問いと共にあらかじめ前の週に配付した。テキストを読み、以下の問いへの答えを各自考えておくことを事前課題とした。

1）ここでは一体どんなことが起こっていますか。まずはテキストの内容（Aさんはいつ、どこで、何を、どうしたか）を整理しましょう。

2）Aさんはどんなことを感じ、どういうことを問題として考えて、どんなことを決断していますか。

3）上の2）の内容から推測して、Aさんはどんな人だと思うか、想像してみましょう。

4）Aさんは将来、どういう状況になることが可能性として考えられますか。

5）もしこの話が自分のことだったら、あなたはどう感じ、どう行動しますか。

上記の4つの設問は、対話的問題提起学習のステップ（岡崎 2009：107）を参考にした。まずは大意を把握すること（問1）、Aさんの問題の把握の枠組みおよび行動基準、人間関係を理解すること（問2、問3）を目指した。さらに、選択がいかに将来の道筋をつくっていくかを想像すること（問4）、自分の将来選択と重ねること（問5）のステップで連続的に深めていく5つの問いである。

授業中は、最初にペアワークで事前課題として考えてきた問いへの自分なりの考えを出し合い、その後、全体で共有した。Aさんの人となりに対しては、「会社にも周りの人にも何か役に立ちたい人」（ソウ）、「自己満足が必要な人、感情豊かなやさしい人」（レイ）というAさんへの資質への価値づけが示された一方で、「現実的、でも現実をわかっていない。考え深い、考えすぎ。主導はできそうにない」（ヨンス）といった手厳しい意見も出された。Aさんの将来については「同じ会社に戻っても、仕事、また生活に新しいアプローチるようになる可能性。大事なこと、人を大切にできるようになる可能性」（エルザ）があるとの指摘や、「社会組織で自分を探せないまま苦しんでいる人に力を与える職業」（ヘミ）につくのではないか、と好意的な捉え方が提示された。

問5の「もしこの話が自分のことだったら、あなたはどう感じ、どう行動しますか」については、意見が分かれた。勤めているホテルを退職しないという立場を示したのは韓国出身のヨンスとヘミの2人である。「組織に残り、自分の回答を探すために努力する」（ヨンス）、「もっとがんばって組織で自分が大切な人であることを自分で証明する」（ヘミ）というのがかれらの主張である。話を聞くと、2人はIMF危機を子どもの頃に経験しており、当時親がリストラに遭うなど、身近な人が影響を被ったのを見ていたことが自分の考えの形成につながっていることを明かした。その経験があったため、Aさんの退職の決断についても慎重な態度を示していたといえる。他方、自身も会社を辞めて日本に留学した経験を持つソウは「会社を辞める、別の会社に行くか留学する」と、Aさんの決断に共感した。レイとエルザの二人も「会社を辞めて、もっと楽しい、有意義な生活を求めるために新しいことに挑戦すると思う」（レイ）、「同じように行動すると思う。迷っているとき、留学のような経験を通じて自分の世界と離れたら、判断を良くできる」（エルザ）と、Aさんの挑戦に価値を見出していた。

最後に考察として、各自が気づいたこと・わかったこと・考えたことなどをまとめた。意見を交換したヘミとエルザは、それぞれ以下のような気づきを記した。

ヘミ：

・自分の存在感について私も考えてみる機会を得た。

・私はIMFを経験したからAさんの留学に反対であったが、（韓国人を除いた）みんなの意見を聞いてみると、人生の再チャレンジも大事だとわかった。

エルザ：

・ヨーロッパの考え方によって、仕事も大切だけど、優先的だとは言えないと思った。

・その行動は当たり前だと考えたけど、話し合ったら社会的に悪い、考えすぎの行動だと思う人もいると分

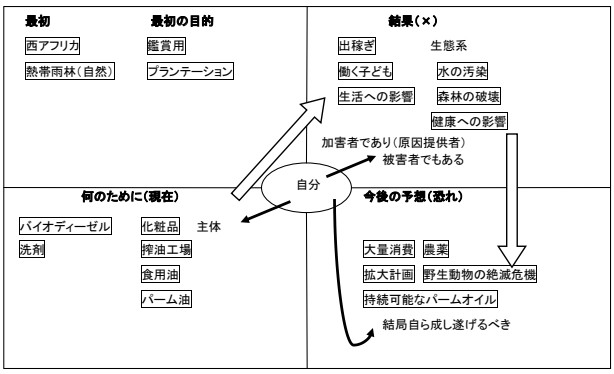

Figure2．ヨンスが作成した「つながりの図」

かった。

・韓国人はリストラのことを間接的に体験したので、現実的な考え方があると思った。

エルザは、自身のバックグラウンドにあるヨーロッパでの考え方では、仕事を人生の最優先事項にはしないことから、A さんの決断はエルザにとっては「当たり前」と感じられるものであったが、仲間との対話により、そうではない考えもあると知ったと記していた。

この活動で学習者は、韓国人 A さんのテキストを通じて、A さんの事例を“他人事”でなく自分にも起こり得ることとして共感をもって理解することができたといえよう。さらに、韓国の IMF を目の当たりにした仲間の視点や、新しいチャレンジをすることを尊重する仲間の視点が共有されたことで、自己の視座を客観的に捉え直すことができた。学習者たちはテキストを自分が将来遭遇するかもしれない事態として受け止め、自身が選択しそうな決断を確認したうえで、その決断は唯一絶対の選択肢ではなく、オルタナティブがあること、またオルタナティブの選択肢も理にかなった側面があることを理解したといえる。

「自分が食べている物を考え、つながりの図を作成する」

本活動の目的は、自分の口に入る食べ物が、どこでどのような労働のもとに生み出されているのか、グローバル化における雇用・食糧の構造を考えることである。この活動に先立ち、事前課題として「自分の食べた物とその生産地」を記載するワークシートを前の週に配付し、ある日の朝・昼・晩ご飯に食べた物とその生産地を調べてくるように指示した。授業時は事前課題で調べたことの共有から始め、生産県まで調べられた食品もある一方で、どこで生産されたかわからない食品もあったこと、特に、外食すると生産地がほとんど不明であることを全体で確認した。このとき、普段は食品の生産地に関心を払っていないという意見も聞かれた。

次に、映像教材として DVD「パームオイル　近くて遠い油のはなし」（アジア太平洋資料センター 2009、22 分）を視聴した。この DVD は、生産国と自分たちの暮らし方をふり返るための映像資料として「知らない場所で作られたモノを、知らないうちに大量に消費している私たちの暮らし」を問い直すことを目的としている。インドネシアなどパームオイル生産地の生活者や市民団体、研究者の声を紹介し、編集されたものである。同映像教材によると、世界のパームオイルの 80％がインドネシアとマレーシアで生産されている。価格が安く、腐りにくく、加工しやすい便利な油として、インスタントラーメンやファストフード、レトルト食品など総菜類や、菓子類、洗剤、化粧品、自動車燃料として使われ、日本国内・海外でもパームオイルの消費量は年々増加している。2006 年の日本人 1 人あたりの消費量は 4.3 キロであるという。DVD 中ではマレーシア、インドネシアの森林を伐採したプランテーション開発によって森を追い出される人びと、大量の農薬によって汚染される水、低賃金で危険な仕事をさせられる労働者、働く子どもたち、破壊される熱帯雨林の様子が紹介されている。

DVD を視聴する間、キーワードになりそうなことばをメモするよう指示し、視聴後に各自で A3 サイズの用紙につながりの図を作成した。筆者が教示したのは、キーワード同士を矢印でつなげたりグループ化することと、つながりの中のどこかに「自分」を入れることである。キーワードはまず付箋に書き出し、用紙に貼りつけた後で紙に直接矢印を書き入れてもらった。授業の最後につながりの図を全体で共有した。

つながりの図の作成例として、ヨンスが書いたものを Figure2 に紹介する。図中の□で囲った文字は、付箋に書かれたワードを示す。囲われていない文字は、用紙に直接書き込まれた説明である。ヨンスは紙を上下左右に 4 等分し、つながりの図の中央に自己を配置した。左上には、パームオイル生産当初の社会の様子（パーム椰子は熱帯雨林に生息していたこと、当初は鑑賞用であり、やがて植民地化され、プランテーション栽培が始まったこと）が記された。左下には現在のパームオイルの生産目的と用途がまとめられている。加速化した生産・消費の結果（左下から右上に向かう矢印）、右上には望ましくない結果として出現した、出稼ぎや働く子どもなどの問題や水・森林・健

Table3 インタビュー相手と質問項目

学習者	インタビュー相手	質問項目
ヨンス	韓国で兵役についていたときの上官。職業軍人の男性。	①どうして軍人になろうと思ったのか。 ②一番大変だったときはいつだったか。 ③今まで出会った人の中で一番印象に残っている人は誰か。 ④どんなとき、やりがいを感じるか。 ⑤入隊を避けようとする人が増えて社会的な問題になっているが、現役軍人としてどう考えているか。
ソウ	中国人の年上の友人女性。	①結婚したいか。 ②結婚相手に対し要望があるか。 ③結婚したらどんな生活をするか想像できるか。 ④数年後の家族の経済危機等を考えるか。 ⑤結婚できない場合どうするか。
ヘミ	同じ学部の韓国人の先輩（3 年生）女性。	①何の目標をもって日本に留学したか。 ②なぜこの学部を選んだのか。 ③卒業後どこで、どんな職業に就きたいか。 ④女性の社会進出についてどう考えるか。 ⑤日本留学を通じて感じられたことは何か。
レイ	中国の外国語大学を卒業後就職し、現在日本に派遣されている中国人女性。	①今の物価は高いか。 ②10 年後の自分はどうか。生活に余裕はあるか。 ③結婚や子育てについて、お金の面ではどうか。 ④高齢化、孤独死、貧困、ホームレス、捨てられた子どもについてどう思うか。 ⑤将来に不安、悩みはあるか。
エルザ	イタリアでの元ルームメイトの友人女性。現在は日本の会社に勤めている。	①日本で働くことにしたのはなぜか。 ②今の生活をどう思うか。 ③今の生活に不満があるか。将来に不安があるか。 ④両親のジェネレーションと比べたら貧困になる可能性があると感じるか。周りに貧困があると感じるか。 ⑤今は幸せだと思っているか。幸せとは何か。

康に対する被害をまとめている。さらに右上の象限から右下に延びる矢印が導く今後の予想を「恐れ」として、今後も大量消費・拡大計画が続くならば、農薬の過剰使用、野生動物の絶滅危機が目前にあることが図示された。最下部に記された「持続可能なパームオイル」は、DVD で最後に紹介された「持続可能なパームオイルの円卓会議 RSPO[*1]」を意味する。これにヨンスは「結局自ら成し遂げるべき」と、プランテーションを持つ国に責任を持たせたり国家レベルの対応に任せたりするのではなく、消費者である自分も参画していくべきだとして矢印を引いている。パームオイルの問題について、ヨンスは左下の「何のために」と右上の「結果（×）」の象限にもそれぞれ矢印を配置し、現在のパームオイルの消費やそれによって引き起こされた問題群に自己が関わっていることを示している。パームオイルの消費者という点では主体であり、その結果起こされた事態については加害者でありつつ、さらに生態系の汚染と経済競争の構造を受け止める被害者でもあるという複層的な認識を表現した。

つながりの図を作成した後は、筆者から全体に「つながりの中から、どのような『食の問題』『雇用の問題』が見えてきますか」と問いを投げかけ、学習者が各自で考察した後、意見を交わした。本活動のふり返りとしてヨンスは、食の問題としては「もっと安く食料を手に入れようとすること」という経済的な意図が働いていること、雇用の問題としては「環境への影響と利益、どちらを優先するかの問題」であり、現状ではインドネシア、マレーシアといった国が、産業の確立のためにパームオイルに「頼らざるを得ない状況」ではないかと指摘している。ソウは「経営者の道徳」が問われていると指摘し、レイは「どうして安いのか、その安さの裏には、どんな犠牲者が、どんな代価を背負っているのかも、考えていく必要があると思う。私たちが、大量消費しないで、本当に環境に良いものを種類豊富、少しずつ食べれば、私たちの見えない、知らない場所で食べ物を生産してくれている人には、やさしいのではないかな」と記した。

「少し先を歩いている人へのインタビューの報告」

本活動の目的は、自身の今後の人生の歩みに参考になるような、一歩先を歩いていると思われる人にインタビューを行うことによって、社会人となった数年後の自分をイメージしやすくすることである。以前からの知り合いに改めて質問をすることにより、普段は見えていなかった他者の姿を理解し、新たに関係を結び直すという期待も込めた。

インタビューには相手の選定や日時の調整など、事前準備が必要なため、「少し人生の先を歩いていると思える人にインタビューする」という課題を本授業開講直後の 5 月に指示した。インタビュー項目は 5 つ各自で考え、インタビュー結果を発表する 2 週前の授業中に、学習者間で簡単なインタビューの練習を行った。各学習者のインタビュー相手と質問項目は Table3 のとおりである。

本稿では、以前親交の深かった人物にインタビューし、相手への新たな理解を獲得したことをふり返ったヨンスとエルザのインタビューを紹介する。

ヨンスは兵役時代の上官であるパク氏にインタビューをした。これまで深く話をしたことはなかったが尊敬していた人物であるという。パク氏は韓国在住のため、ヨンスはインターネット電話でのインタビューを行った。以下、ヨンスからの報告を抜粋する。パク氏は親が事故で幼い頃に亡くなり、経済的な問題で大学に行けなかったために、高校で学んだ技術を生かそうと軍隊に入隊したという。入隊後、同期の仲間が直属上官のいじめに耐えかねて自殺する事件に遭遇し、誰のためにこの仕事をしているのかわからなくなる、パク氏にとってつらい混乱期を過ごした。一番印象に残っている人は師団長で、部下に決して優しくなかったものの人を慰めることができた人物であり、師団長との出会いで、パク氏は軍隊の中で変化を恐れず積極的に行動をすることの意義を理解することができた。現在、兵役服務中の若者を指導する立場にあるパク氏

Table4 選んだテーマと新聞記事一覧

	【テーマ】と３つの記事（言語）	出典
ヨンス	【2018 年韓国冬季オリンピック誘致】 ①インフラ投資＋観光収入 21 兆…10 年間 65 兆ウォン収入“大当たり”2018 年平昌冬季オリンピック経済効果はいくらか（韓国語） ②北朝鮮住民「南朝鮮でまたオリンピック？…脱北者が増える可能性」（韓国語） ③平昌決定で“大陸ローテーション”の壁に挑む東京（日本語）	ソウル新聞 2011. 7. 7 中央日報 2011. 7. 8 産経ニュース 2011. 7. 7
ソウ	【日本人学生の就職難】 ①就活早まる採用、留学二の足（日本語） ②新卒採用開始は４年生の夏以降に（日本語） ③職場のグローバル：ライバルは外国人留学生（日本語）	日本経済新聞 2010. 10. 10 産経新聞 2010. 9. 24 日本経済新聞 2010. 2. 21
エルザ	【イタリア原発の国民投票】 ①なぜ国民投票に「はい」と答えることにしたか（イタリア語） ②ベルルスコーニ首相の原発を作る計画は国民投票で棄却される見通し（英語） ③イタリア国民投票で 94%が原発再開に「反対」（日本語）	La Repubblica 2011. 6. 11 Guardian 2011. 6. 13 Tokyo Headline 2011. 6. 20

は、若者たちが無事に除隊の日を迎えて最後に報告をするときや、当初は適応に苦労していた兵士が生活に慣れ、いつの間にか周囲から高い評価を得ているとわかったときに仕事のやりがいを感じるそうである。入隊拒否の若者が増えている昨今の事態についてパク氏は「（入隊によって）失うことがないとは言えない」と吐露しつつも、「高校、大学時代に何か義務感をもってしてみたことがありますか」とヨンスに問い、利害関係に依らない人間関係の中で、若い時の思い出はその後の人生で、何か物事を考えるとき役に立つと述べたという。

このインタビューを終えてのふり返りに、ヨンスはパク氏に対する印象として「特別な人ではない」と記している。軍人である彼は「人間関係を大事にする面」を持ち、様々な経験、出会いから、「競争に勝つための自分ではなく発展的に考えている」人物だと再確認した。ヨンスは尊敬していたパク氏が必ずしも順調な足取りで人生を歩んできたわけではなかったことを知り、パク氏の生い立ちやこれまでの経験、物事の考え方が彼の人となりを形作っていることを理解したといえる。

一方エルザは、イタリアでルームメイトだった友人のルチアさんにインタビューした。ルチアさんは日本留学を経て、現在は日本の会社に勤めており、日本の就職状況も知っていることから、少し先を歩いている人としてインタビュー相手に選んだという。以下、エルザによる報告をまとめる。ルチアさんが日本で就職したのは、イタリアは新卒の失業率が高いことと、卒業してから就職活動を始めることになるので社会人になるのに時間がかかると考えたからだった。日本留学中に面接を受け、卒業数週間後にはもう勤務を開始でき、ルチアさんには満足感があったそうである。ルチアさんの日本での生活は期待通りではあったが、一人暮らしの寂しさも経験した。現在の生活には特に不満はなく、若いうちに海外でいろんな経験をしたいと望んでいるが、ルチアさんは一人っ子であり、いつか帰国して家族の世話をしたいと考えている。イタリアと日本の両国での生活経験からルチアさんは、日本と比較しイタリアの富裕層と貧困層の格差は大きいことを感じているが、「国の豊かさは私たちが作る」という信念を持っていることがインタビューでわかった。最後に「幸せ」について尋ねると、ルチアさんの答えは、身体的、精神的な幸せを永続させることは難しいが、あきらめず探し続けるということに幸せの意味が入っている、とのことだった。

エルザはこのインタビューを通して「2 年前一緒に住んでいた時のルチアさんと全然違う。大人になった気がする」と思ったという。仕事の面では、エルザから見たルチアさんは、イタリアで働いている友人よりも満足度が高いと感じたが、母国と離れた環境で家族や友人関係に対する不安があることや、帰国後のことを心配していることから、全ての面で満足とはいえないことをエルザは理解した。これらの理解を得ることができた本インタビューは、就職という間もなくエルザが直面する課題を考えるうえで、参照できる一つの例になったといえる。

「同一テーマで異なる観点の３つの新聞記事」

本活動は、最終レポートとして課したものである。提出後に各自のレポートをコピーして学習者に配付し、発表の機会を設けた。初回のガイダンス時に、以下のように教示した。

「あるテーマ（自己と世界に関係がある）について選んだ３つの新聞や雑誌などの記事のポイントをまとめ、その記事を通して見えてきたことを、以下の観点からまとめること。

1）３つの記事はどのような視点から書かれているか。
2）どのような問題が起こっているか。
3）この問題は、どのように自分と関わりがあるか。
4）この問題に自分はどのように関わっていて、今後どうしたいか。」

日本語で書かれた記事に限らず、他国の記事を紹介することを歓迎した。日本語以外の記事の場合は日本語で簡単な要約をつけて提出することとした。本稿では、複数の観点からテーマを見つめ、記事と自己の結び付きを見出したことが特に顕著であったヨンス、ソ

ウ、エルザのまとめを紹介する。3名が選んだテーマ・記事[*2]をtable4に示す。

ヨンスは、韓国のオリンピック招致成功のニュースが、母国や隣国でどう受け止められているのかを調べ、「同じ事件なのに、国家としての名誉、経済的波及効果、外交関係など様々な目線から見ると内容が全然違ってくる」と気づいた。オリンピックでは特に北朝鮮と韓国の関係が象徴的に現れることに言及し「国と国の利害関係が作用していて、どこかに喜べない国もあるということは非常に残念に思う」としたうえで、「オリンピックを招致した韓国の国民の一人でもあるし、軍隊では北朝鮮を敵だと考えて国を守ろうとしたこともある。今は日本で日本語の勉強をしていて、テレビで（東京オリンピックを）2020年開催しようとするニュースを連日見ている。日本人の知り合いに『おめでとう』と言ってもらっている」と、複数の立場からこのニュースとの自己との関わりを見出し、母国でのオリンピックが興行的に成功し経済的価値をもたらす予測だけではなく、隣国への影響や受け止められ方に注意を払っている。

ソウは、日本の大学生の就職難の問題を取り上げた。就職活動が早まり、留学か就職かで悩んでいる日本の大学生は多く、外国人留学生が就職競争のライバルとなっていることを報じる新聞記事を紹介した。ソウ自身、一度は職についたが退職し留学の道を選んだ経験を持つ。「自分も将来就職活動に参加すべきですから」と、この問題との関わりを見出し、「自分としては自分自身の能力を高めていくことしかできない」と、根本的な解決を打ち出せないと感じていることを認めながらも、就職活動が激化し、大学3年生から就職活動に取り組んでいる現状については「せめて学生の学業をきちんと完成させてほしい」と、挑戦したいことをあきらめなければならないような状況を改善することに希望を示している。

エルザは母国イタリアで行われた原発に対する国民投票のニュースを取り上げた。この国民投票は本科目開講中の2011年6月12、13日に行われ、9割を超える票が原発凍結賛成に投じられ、原発反対派が圧勝しており、授業時にも話題となった。エルザが取り上げたのは、投票の前日にイタリアの主要紙La Repubblicaに掲載された「なぜ国民投票に『はい』と答えることにしたか」という原子力発電の専門家による記事である。この記事には、放射性廃棄物処理の問題や安全性の問題など反対の理由が7つ挙げられており、エルザもこの記事に賛同し、「イタリアが原発を再開しない方がいいと私も思う。投票の結果が出たとき、安心した」とふり返った。「積極的に国民投票やデモなどを通じて自分の意見を伝えることは非常に重要だと思う。6月の国民投票の結果は、イタリアを変える意志を持っている人が大多数だと明らかにした。そのため、皆協力したら私たちの国を実際に変えることができると思う」と国民が国を動かしていくことへの前向きな意志を記した。

生態学的リテラシーを構成する4つの問いへの答え

4つの問いとは、「(1) 世界はどうなっているか（世界認識）」、「(2) そのような世界の中でどのように生きていくか（行動基準）」、「(3) そこで人とどのような関係を作っていくか（人間関係）」、「(4) 私とは何か（アイデンティティ）」の問いであり、これらに対する自分なりの答えは相互につながりながら、らせん的に形成される生態学的リテラシー（岡崎 2009:66）を形作るものである。この4つの問いに対する答えを書いてくることを、授業の最後の課題として課した。本授業を通じてどのような世界認識、行動規準、人間関係、アイデンティティを構築しているかを確認するものと位置づけた。

5名の学習者は、A4用紙1枚から2枚程度で、それぞれ自己を起点として構築された生態学的リテラシーを言語化することができた。本稿では、ここまでの活動報告で着目することが多かったヨンスとエルザのレポートから一部を抜粋する。

ヨンスは世界認識について、発展途上国と先進国の関係および国家間・個人間の不平等の問題に意識を広げ、自己の世界の見方を省察した。国家間の関係では、先進国の企業を中心に「自分の利益のために、賃金が安く、環境規制などが厳しくない発展途上国に進出して、自国の利益を最大限にするため、発展途上国を犠牲にしてきた」と格差が拡大してきたことへの見解を示し、この状況下での個人の生き方では「物質的な面での豊かさが大事ではないとは言えないが、些細な事でも満足できるような考え方を持ってこれから生きていくこと」が大事だと指摘した。行動基準は、貿易立国である韓国出身の人間としての生き方を起点においた記述が綴られた。「貿易依存度が非常に高い韓国という国の国民としては、今後社会進出をすれば、仕事で直接韓国より豊かな国々とのつながりができる可能性もある」と考え、他者の権利を侵害しないこと、そして侵害されないことに価値を見出し、「一方的な人

間関係も存在すると思う。片方は支援する立場であって、片方は支援を受ける側になってそういう過程で生まれる人間関係は今後、もっと増えるのではなかろうか」と記した。現代社会が抱える不平等な人間関係の構造が、今後も再生産されていくことを危惧するヨンスの国家間、人間観の関係は楽観的なものではない。「自分、自分が属しているところが不平等な立場に立たれないようにすることを幸福と言えるのではないだろうか」と、慎重な考え方の一端を見せた。権利を守ることによって幸せを追求するヨンスの安定志向が窺えるが、しかし守りに入るだけではなく、アイデンティティの側面については、留学で国境を超えて移動を果たした人間として、ヨンスは情報の発信者の意識を高く持っていることを次のように示した。「国での教育を受け、外国語や海外の文化、歴史などを勉強してきた。海外の様々な分野に興味を持つようになり、海外へ旅行に行ったり、留学したりしている。ただ、教育の結果として情報習得だけではなく、海外へ直接行ったり、SNS 等を通じて自分の意見を発信すること、さまざまなかたちで共有する、コミュニケーションをとることで世界のつながりを作ろうとしているのではないかと思う。何十億人の中の一人ではあるが、一方的に何かを受け入れるだけではなく、それについて話し合うというプロセスこそ大事なのではないか」と記し、自分からつながりを形作っていくこと、そのためのプロセスを持つことを重視する価値観を表明した。

エルザは、世界認識について「今の世界は複雑で逆説」だとした。ここでの逆説とは、エルザの説明によれば「グローバル化で世界が一つになったので、ある国で起こったことは離れた国にも影響を与えている」こと、さらに「インターネットのおかげでコミュニケーションはどこでも簡単で安くできるようになったけれども、インターネットがなければ直接のコミュニケーションができない若者が増えている」ことに表れている。このような世界で、行動基準については「幸せに生きるために、チャンスと人間関係のバランスを取った方がいいと思う」、「今の世界でいろいろなチャンスがあり、いろいろな国際的な経験ができるので、迷って自分勝手な生き方をしやすいと思う。そのため、結びつきがない放浪者にならないように努力しなければならないと思う」とエルザは書いている。「結びつきがない放浪者にならないように努力」するということの背景にあるのは、国境を越えた移動が簡単になった現在、チャンスにもめぐりあいやすいことへのエルザなりの用心深さであるだろう。「チャンスと人間関係のバランスを取った方がいい」、「迷って自分勝手な生き方をしやすい」という表現は、エルザ自身が多くの選択肢を持つがゆえの難しさを自覚しているからこその心構えが表れた言葉だと考えられる。そのうえで人間関係では、人との関係が幸福の基盤であるとの認識に立ち、意識的に人との関係、つながりを強化する時間をもとうと努力していた。人間関係の中で幸せを探していくことについて、エルザは以下のように記述した。「複雑な世の中で人間関係は幸せの秘訣だと思う。それは “Into the wild” という映画の中にいわれているように “Happiness is real only when shared（幸せは他の人と分かち合えたら、幸せだといえる）” ということを信じているからだ。両親と話したら、私の世代は両親の世代よりいろいろな国に友達がいるけれど、孤独に感じる人が多いと思う。私は今の世界が早いので、人間関係のための時間を作るようにしている。また、離れた人との関係を絶たないように努力している。」最後にエルザはアイデンティティとして、自分は世界を変えることができる積極的な存在であると肯定的な認識を表明した。「世界の一人だからこそ、デモや国民投票などを通じて好きじゃないところを変える権利と権力があると信じたい」、「私は自分について考えると、世界の影響を受けている消極的な役割だけではなく、世界に影響を与えている積極的な役割もあると忘れないようにしている」と結んだ。

考察 ―
留学生の生態学的リテラシーに見られる積極性と慎重さ

４つの問いの答えには、現時点での学習者が考える持続可能な生き方の模索が反映されており、生態学的リテラシーの深まりが見られた。特徴として、２つの相反する意思が共起しているのが見て取れた。一つは、積極的に世界に対する主体性を強化する意思である。例えばヨンスの「何十億人の中の一人ではあるが、一方的に何かを受け入れるだけではなく、それについて話し合うというプロセスこそ大事なのではないか」といった記述や、エルザの「世界の一人だからこそ、デモや国民投票などを通じて好きじゃないところを変える権利と権力があると信じたい」といった記述に表れている。もう一つは、世界の現状に対する注意深く慎重な意思であり、安定した道を探ろうとする身構えである。これは、ヨンスの「自分、自分が属しているところが不平等な立場に立たれないようにするこ

とを幸福と言えるのではないだろうか」といった記述や、エルザの「結びつきがない放浪者にならないように努力しなければならないと思う」という記述に表れている。これらはヨンスとエルザのみに現れたのではなく、4つの問いのレポートや各回のふり返りシートなどを全体的に見て、他の3名の学習者にも共通して見られた傾向である。

積極性と慎重さには、変動下にある世界の様相と今後の自己の挑戦の可能性とを重ね合わせ、自分にとって確かな生き方とはどのような生き方かを注意深く手探りしながら、歩みを踏み出そうとする若者の態度が感じられる。この2つの傾向を留学生の特徴として考えてみるとどうだろうか。ソウが報告した新聞記事の内容にあるように、現在の日本の大学3年生は、就職活動で遅れをとることを恐れ、留学という自己の視野を広げる機会をつかむことを躊躇する傾向があるという。無論、視野を広げられる機会が留学だけではないが、生きるための経済活動の手段であったはずの就職が目的化された結果、留学という多様な人との交流によって視野を広げ、人間性を成熟させる好機が失われるのは惜しいことである。世界規模の高い失業率、特に若者の職探しが難しい現在、留学によって必ずしも将来の就職の安定がもたらされるわけではないのは、他国でも同様である。留学をためらう若者も多い中で、挑戦を果たして留学生となった者である本科目の履修者から慎重な姿勢が現れるのは当然のことであるといえよう。むしろ学習者たちが、積極性と慎重さという自己の姿勢を認めたうえで、世界の変革までを視野に入れた生態学的リテラシーを獲得していることと、そのことを言語化し、留学生同士で共有し合えたことは、特筆に値することであろう。留学生とは、グローバルで複眼的な思考を同じ教室の学習者と共有し、帰国後は母国で人々とそれを共有することが期待される人材であり（岡崎敏雄 2008）、留学生日本語教育とは、こうした時代に留学に踏み切った若者に対する教育の場なのである。

では、本活動の意義を、学習者たちはどのように認識していたのであろうか。最終回の授業時、無記名アンケートとして、活動に参加してどうであったかを各自記述してもらった。エルザ、ソウの2人は、他の学習者の意見を聞き、自分について考えることが勉強になったと記している。エルザは、「いろいろな国から来た人の意見を聞くチャンスがあって、いろいろなことや現状が分かって、自分のことも考えたので、非常に勉強になったと思います」と書いた。ソウも、他国出身の留学生と意見を交わしたことの意義について同様の気づきを得ていた。「世界中、今起こっていることは自分に対して関係があると思います。しかも、この授業の参加者は国籍が違う人たちですから、同じ問題でも、さまざまな視点、意見が聞けると思いますので、自分に対して、いい勉強になるはずです」とソウは記述した。

レイ、ヘミ、ヨンスの3人は、自分について考えることに力点を置いて活動をふり返っている。レイは「一つは世界を知ること。もう一つは自分を知ること。最後は、皆で話し合うことによって、考えを深めたこと」と、3点について本活動を意義づけた。ヘミは「自分をかえりみる機会を持たせたと思います。自分の留学生活について考え直すこともあったし、自分と世界のつながりについて考えられ機会だと思います」と記述した。自分と世界の問題をひきつけて考えることができたという意見は、ヨンスのふり返りからも見られた。ヨンスは自己の変化として「身の回りというものについて感謝する気持ちも持っていなかったし、自分だけを重視してきたかもしれません。当たり前だと考えてきた問題を考え直すきっかけとなり、その中で、自分なりの『自分』というもの、『自分と世界』というものについて考える力、考えようとする態度を持つようになったと思います」と記述した。

上述のふり返りから、本活動は学習者にとって、仲間とのやりとりによって自分をふり返り、これまで持っていなかった世界と自己の関連について考える態度を培う機会になっていたことが窺える。生態学的リテラシーはらせん的に構築されていくものであり、学習者が今後も生きていく過程において更新、深化していくことが目指される。持続可能性日本語教育としての本活動が学習者に受け入れられたことは、これからどのような人生を作っていくかの方向性を自覚することにつながり、学習者が今後も続く生態学的リテラシー構築の態勢作りに結び付くと推測される。

今後の課題

今回は、5名に対する実践であり、本結果を広く一般化することはできない。しかし、本稿の目的である留学生対象の持続可能性日本語教育の意義については、本研究の結果からその有効性が示唆できる。今後実践を積み重ね、教材や授業デザインを精緻化することによって、留学生に対する教育として持続可能性日本語教育を採用する意義や可能性をさらに探求してい

くことを課題としたい。本実践は日本語レベルの高い学習者のクラスであったが、初級や中級などのクラスやレベル差の大きいクラスで行う場合や、人数の多いクラスで実施する場合などの工夫も必要であると考える。また、母語の使用場面を増やしたり、日本人学生との協働学習としての展開も検討できると考える。さらに、持続可能性教師は教師にとっても、現在の世界規模の変動の下でどのような生き方を追求するかを学習者と共に考えていく点で、世界認識や教育観を更新することと切り離せない教育であると考えられる（岡崎 2010）。教師の役割として、どのような働きかけができるかを考えることも残された課題のひとつとして挙げておく。

注

*1. Roundtable on Sustainable Palm Oil の略で 2002 年に WWF などの呼びかけで設立された第三者機関。現在世界規模で、環境に配慮して生産された、パームオイルを認証する取り組みを行っている（RSPO ホームページ http://www.rspo.org/ より）。

*2. なお、ヘミは津波による海の汚染被害、レイは原発とこれからの発電の行方をテーマとした。

参考文献

ILO（2011）Global Employment Trend for youth:2011update〈http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/---trends/documents/publication/wcms_165455.pdf〉2012 年 1 月 3 日アクセス

劉娜（2011）「中国の大学における持続可能性日本語作文教育の可能性―学習者の意識から言語実践を見る」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言語文化学研究会 , 42, 41-50.

岡崎眸（1994）「内容重視の日本語教育 : 大学の場合『東京外国語大学論集』49, 227-244.

岡崎眸（2008）「持続可能性日本語教育―生活の質を向上させる言葉の力」『第三回 ルーマニア日本語教師会日本語教育・日本語学シンポジウム 論文集』6-41.

岡崎敏雄（2008）「持続可能性教育とその要としての言語教育のためのカリキュラム論―アクロス・カリキュラムのデザイン」『文藝言語研究 , 言語篇』筑波大学文藝・言語学系 , (53) , 17-32.

岡崎敏雄（2009）『言語生態学と言語教育―人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社

岡崎敏雄（2010）「持続可能性教育としての日本語教育」砂川有里子、加納千恵子、一二三朋子、小野正樹（編）『日本語教育研究への招待』くろしお出版，3-17.

岡崎敏雄（2011）「持続可能性日本語教育の学習のデザイン―雇用 - 食糧軸のライフラインリスク像育成のための学習のテキストシラバスデザイン 」『筑波大学地域研究』(32)，137-156.

アリアンティ・ヴィシアティ（2011）『内容重視のグループリーディング―インドネシア人の日本語学習者の場合』平成 22 年度お茶の水女子大学大学院修士論文（未公刊）

謝辞

本稿執筆に当たっては、お茶の水女子大学大学院の岡崎眸先生、岡崎ゼミの皆様から貴重なご助言をいただきました。また、持続可能性日本語教育のシラバスを考える上で、野々口ちとせさんの担当された東京国際大学の「日本事情」の実践から学ぶことが多くありました。ここに記して感謝申し上げます。

2012 年 3 月 4 日　受稿

2012 年 3 月 9 日　受理