

ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy

『関係性の教育学』

Vol. 14

No. 1

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

『

『関係性の教育学』
第 14 巻 1 号 2015 年 7 月 12 日
関係性の教育学会
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy
Vol. 14, No.1, July 12st, 2015
Engaged Pedagogy Association
ISSN 1347-3964

Copyright 2014 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

Contents

受動的経験が紡ぐ授業空間としてのホーム

ー小学校・家庭科実践の再読を通してー・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 - 10

濱崎 タマエ（お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科）

The Challenge in Gender Issues in Education:

An Action Plan for Japanese High school students 11 - 21

Ami Yamauchi, Kagawa Education Institute of Nutrition

異分野の教師との同僚性による学びと教師の成長

ー非母語話者外国語（英語）教師による母語話者外国語（日本語）教師へのアクティ
ブ・インタビューを通してー・・・・・・・・・・・・・・・・ 23 - 32

岩坂 泰子（奈良教育大学）

現代社会を生きる日中大学生の「生きづらさ」に関する予備的調査研究・・・ 33 - 45

張 愛子（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科教育構造論講座）

Teachers' Perspectives and Case Studies of Japanese Language Lesson Plans for

Chinese Newcomer Migrant Students in a Night Public High School 47 - 56

Yasuko Shimojima

United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

中国にルーツを持つ子どもの声を通して見えてきたものー日本語・教科支援活動にお
ける「振り返り」の再考という視点からー・・・・・・・・・・・・・・・・ 57 - 69

菅田 陽平（北京第二外国語大学）

On giving ourselves over to industrial temporal objects 71 - 79

Joff P. N. Bradley, Teikyo University

David Kennedy, Toyo University

『

受動的経験が紡ぐ授業空間としてのホーム

—小学校・家庭科実践の再読を通して—

濱崎タマエ

お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科

1. はじめに

本稿の目的は、家庭科における自身の実践記録を再読することを通して、授業の内側をめくり返し、子どもによってつかまれる授業経験の現れとその空間の特質を考察することにある。子どもによってつかまれるという表現は、子どもが「主体」となる学びの姿を押し出す意図にある。といっても、学校教育において近年、頻発する「主体的な学び」といった語句が含意する、自由意志を持ち 能動的に行為する自律した人間像のみを主張したいのではない。そうではなく、主体形成における能動的側面とともに不離一体の関係にある受動的側面の価値を捉え直してみたいと思うのである。

「教育(education)」は、その一般的な語源解釈である「能力」や「可能性」を「引き出す」という理解を前提に、能力形成を目的とする能力主義言説に彩られてきた(白水 2011:162)。制度としての学校教育は、この能力を効率よく、合理的に育成することを目指す。授業を子どもという「活動的な身体へおよぶ無限小の権力」によって、「こちらの望みどおり」のねらいが行き渡るよう、計算された規律空間として把握することを求めるのである(Foucault 1975=1977:142)。経験の価値もまた「最大限に詳細に時間・空間・運動を基盤目状に区分する記号体系化」に自ら進んで順応し(同)、自己統治し得る能動的な経験を称揚してきた。

「生活の役に立つ」プラクティカルな能力の育成を目的とする家庭科は(朴木 2007:10-22)、特に、能動的経験を強調する語り口が特徴的である。研究動向も、この能力を育成する観点からの知識と行為のあり方を探究するアプローチが主流となってきた(矢野 1998)。基調としては、知識と行為を一体的に捉え、相互の不可分さを主張するものであるが、多くが『できる、できない』『知っている、知らない』というレベルにとどまり、「知っていることの中身や意味についての質的な検討」が十分とはいえないままにある(同 2002:41)。このことは、知識と行為との有機的な統一を意識する視点の不十分さを示すばかりでなく、知識と行為の捉えが、「知っていること」を「できること」でしか計測しない/されないという、知識を一律に道具的な意味としての「できること」へと回収する能力観に囚われる思考が根強いことを示す。ここに有用性や合理性に価値をおくプラクティカルな機能的思考が下支えとなれば、家庭科における経験の価値は、教育目的を効率よく達成するための操作的な道具として把握されがちになるだろう。

そのような把握は、W・ベンジャミンが述べた「経験の貧困」、すなわち、今井康雄の説明に

よる、「知識と行為の癒着」が引き起こす「情報としての知識と体験をしか生まないような行為」が経験であるとの錯誤的な理解に結びつきかねない（今井 1992:25-30）。その結果、経験の理解を能動的経験に縮減して狭めるものとなって、家庭科教育の場に生起していると思われる、受動的経験がもたらす積極的な価値を内包する経験の意味をつかみ損ねてしまうことになる。本稿が明らかにしたいのは、受動的経験の価値であり、これが紡ぎだす授業空間の特質である。

2. 教育の語源解釈と主体形成における経験

能力を教育の語源とする解釈は、自明のものなのだろうか。もうひとつ別の系譜がある。例えば、I・イリイチは、「食物を与え育てるという母親の仕事」がそもそもの語源であると指摘する（Illich 1981=2006:112）。白水浩信は、寺崎弘昭の「生を養う営み」という解釈を引き継ぎ（寺崎 2006）、さらに「食べさせ、肥え太らせるという営み」を通じた「＜生＞を養い育てること」へと発展させた解釈を提起する（白水 2011:169）。共通するのは、教育が存在の世話ともいべき養育（＝ケア）という依存や、人間の生における脆弱性や可傷性という受動性に関与せざるを得ない営みであることを指摘している点にある。とはいえ、このような受動性は、能力主義が前提とする自律が好む能動性とは対極にある。主体形成にとってこうした受動性は障害となると見なされるのではないのか。

そうではない、と主張するのが J・バトラーである。バトラーは、むしろ、「生」の始まりに不可避となる保護やケアという依存が主体形成に欠かせないのだと指摘し、自律を前提とする主体こそが、依存を否認し、捨象した上で成立した架空の存在なのだと断じる（Butler 1995=2000:258）。また、E. レヴィナスが主体形成の始まりを他者による「迫害」と呼んだ概念に依拠しつつ、この概念が指し示す他者による原初的、根本的な侵害である依存という他者による受動性が、「私」という主体の始まりを促すと述べる（同 2005=2008:160）。このような他者が介在する不可避の受動性という生の可傷性を主体形成の根源にみるからこそを教育の眼差しに欠かせないと捉えるならば、「生」を養生する教育の営みというもうひとつの解釈が積極的に立ちあがってくる。

そして、このような教育の捉えのうちにある経験には、中村雄二郎が述べるように、まず、人間を「身体をそなえた主体として他者からの働きかけによる受動＝受苦にさらされる」存在として位置付け、そうであるが故に、「現実がもたらすさまざまな障害のなかを、あちらこちらの壁に突き当たりながら生きていかざるをえない」受動性を不可避として含みこむ理解が欠かせない（中村 1992:64）。藤田省三も「物事との間の驚きに満ち又苦痛を伴う相互交渉」を経験と定義し、経験における受動的側面を重視した（藤田 2003:233）。経験における能動性と受動性この二つの「両義性」を「動的に結合」させる経験が不可欠と述べた上で、我が身に苦痛や否定の側面を徹底的に引き受ける必要を特段に説き、これなくして、「彼岸の肯定的側面を我が物とすること」などはできないと述べる（同）。受動的経験に重心がおかれた両義性

を孕む経験が後において「私たち自身の思考様式と感受性の在り方と行動様式とを規定するもの」となり、それが「社会的経験」の「小さな模型」としての「経験の胎盤」となるのである（同：29）。

バトラーもまた「そもそもの始まりから、他者の世界へ委ねられ、他者の痕跡を負い、社会生活のるつぼの中で形成される身体に対して、後になってようやく、不確かさはぬぐえないが、わたしはそれが、自分自身なのだ」と主張する（Butler 2004=2007：21）。私が主体となるとは、他者との苦痛を伴う相互交渉の痕跡がぬぐいがたく刻印されている、つまり、社会的経験を身体に繰り入れた時である。そしてその繰り入れが自覚されるのは、「後になってようやく」である。だからこそ、受動的経験の価値が不可視のままに置き去りにされてきたのだと言えよう。以上を踏まえれば、受動的経験は、それ自体が主体形成にとって不離なだけでなく、子どもが主体となる教育を促す積極的な価値へと反転するものとなろう。

3. 子どもによってつかまれる授業経験を見るために

ところで、他者の働きかけを受けとめる身体行為には体験もある。森有正は、「経験と体験とは共に一人称の自己、すなわち、「わたくし」と内面的につながっているが、「経験」では、《わたくし》がその中から生まれて来るに対し、「体験」はいつも私が既に存在しているのであり、私は「体験」に先行し、またそれを吸収する。」「内容的には、同一であることが十分にありうる。差違は一人称の主体がそれとどういう関係に立つか、によって決まる」と両者の違いを示している（森 1977：33）。森と今井の理解とを踏まえるならば、「情報としての知識」を基盤に出来事を理解済みである既知の自分という「わたくし」が受けとめる身体行為が「体験」であるが、そうではなく、苦痛や否定の側面を含む他者との相互交渉による「手仕事のな」身体行為が出来事を「わたくし」の「生活のなかに埋没」させ、「わたくし」に「ユニークな意味」を付与すること（今井 1992：28）、すなわち、新たな《わたくし》が生成されるのが「経験」である。この意味で一人称の私の質的変容が経験総体を見取る鍵となる。また、受動的経験の様相へと分け入るためには、さらに踏み込視座が必要となろう。

一人称の私から新たな《わたくし》が生成されるという事象は、主体が *subject* としてではなく、能動、受動いずれをもの両義的な活動を為しうる行為主体である *agent* として把握することを前提として説明可能となる。田中雅一は、*agent* の訳語である代理人における「代理という実践」の相互関係に注目する。「代理すると同時に、代理される存在」である *agent* は、すでに「わたしの存在が他者との関係に埋め込まれ」た「他者とのネットワークを示唆する存在」であり、「一方的に主従の関係にあるのではなく、相互転換ができる」性格をもつ存在である（田中 2009：282）。このような性格を帯びた *agent* 間を行き交う経験に潜っているのは、「誘惑」であろう。誘惑は、田中によれば、「能動する主体と受動する主体との転換—絶え間ない逆転—」を含み、「なによりも誘惑者（主体）の能動的なはたらきかけである」「ところが、この能動性が究極的に求めているのは、誘惑される側の能動性なのだ」。そう、「誘惑者は、他者に能動的に

なれ,とはたらきかけるのである」(同:283) .誘惑ほど人間の心身を活性化させる行為はない.授業もまた誘惑的活動であり,子どもにとっての誘惑者は,授業が媒介する様々なるモノ・コト・ひとである.授業経験の根元には,誘惑に駆られる心性が横たわっている.

彼岸の肯定へと渡るには,「いかに(相手との関係で)能動的にふるまうか—戦いに勝利し,支配するか—ではなく,いかに誘惑の相互作用の中で受動的にふるまうのかが求められる」のである(同:284-85) .誘惑は,経験と同様,身体を介在させずには成立しない行為である.そのつもりがないのに,誘惑し/されるという「偶発性」こそが誘惑である(同:284) .了解や構えが準備されていない偶発性は,私を脅かす.平静でいられない「居心地の悪さこそ日常生活の異化,わたしたちの自然的態度の異化の兆し」といえる(同) .

異化はバトラーの言葉で理解するならば「非知の瞬間」,すなわち,「私たちを形成しているものが,私たちの目前にあるものとは異なる」ものに見舞われることである.それは,「他者に解体されること」であり,「確実に苦しみである」(Butler 2005=2008:248) .「しかし,それはまたチャンス—呼びかけられ,求められ,私ではないものに結ばれるチャンスでもあり,また動かされ,行為するよう促され,私自身をどこか別の場所へと送り届け,そうして一種の所有としての自己充足的な「私」を無効にするチャンスでもある」(同) .

主体形成は「他者に解体される」可傷性と受動性を内に抱えるがゆえに成長の可能態としての「私」を希望することが可能となるのであろう.そこに,人間の生の脆弱性や可傷性,依存に関与することを語源解釈とする教育が意味を持つことになる.授業という媒介作用によって生起する誘惑が異化の呼び水となる.媒介作用がもたらす誘惑によって生起する子どもの受動的経験を見取り,その意味を考察すること.この誘惑が本稿の求める視座となる.

4. 実践を再読する

4.1 研究方法と倫理的配慮

研究方法は,自身による実践記録の再読である.研究としての再読における先駆性と妥当性は,P・フレイレが,自著である『被抑圧者の教育学』を再読し,『希望の教育学』を上梓した意図にみることでできよう(Freire 1997=2001) .すなわち,現在只中の状況とのかかわりから,前著の主題を読み直すことで,現在に生きる「新たな物語」へと「織りあげ」という意図である.フレイレは,再読する行為を「生きられた経験をもう一度生きなおす」と呼ぶ(同:18) .この意味を里見実は,「自著を再読する,ということは,それをくりかえし *recreate* すること」と記し(同:333) ,再読が再創造をもたらす新たな読みの実践と位置づけた.本稿が目指すのは,授業渦中に生起していると思われる誘惑を視座として,子どもによってつかまれる授業経験,特に,受動的経験に焦点を当てた読みの *recreate* である.

この結果が新たな「物語」として差し出されたとき,研究成果が示されることになる.なお,倫理的問題に配慮するために,研究対象とするのは,すでに社会的認知を受けた公刊の記録とした.また,今次において,特定化される個人情報,匿名性を高めた.

4.2 実践内容の概略と流れ

再読する実践は、小学校 5 年の家庭科において、1997 年から 3 年間、「卵」をテーマとして取り組まれた授業である（濱崎 1997a, 1997b, 1998）。本実践は、ペットや育てもののゲームに興じる現代の子どもたちが経験した「生命=いのち育て」をめぐる問題化した現代の「いのち感覚」に焦点があてられた記録である。卵についての料理法や保存法、性質、栄養、卵の生命が生み出される仕組みなどをまとめるというのがそれまでの授業の流れであった。そこに新たに組み入れられたのが、「卵」をテーマとする子どもたち自らが設定する学びの活動である。5 年 3 クラス毎、数名の班活動として取り組まれた。動物園に出かけてニワトリの種類や色々な生き物の卵を調査し、卵の標本を貰ったりする班もあれば、卵アレルギーを持つ仲間の主治医のもとにインタビューに出かける班、鶏卵生産データーを扱う法人団体に直接出向いて資料をどっさり集める班等々。その活動内容は多岐にわたった。そのようななかで本実践の記録となる展開を主導したのが 5 年中組の 8 班である。

実践記録の概略は以下である。8 班は、教師やクラス仲間の猛反対にもかかわらず、自分たちで 10 個の有精卵を入手し、家族の協力のもと、卵を孵化、3 羽の鶏を育て上げる。その活動の様子はクラス仲間に逐一報告された。臨場感に満ちた語り口で伝える本物の「いのち育て」の一部始終。その迫力に、仲間たちもまた「いのち」に向き合うことの真摯な振る舞いやその姿が醸す言葉になり難い感情を共有し合っていたのである。この共有化された「いのち」感覚を目の当たりにした教師は、当初想定もしていなかった授業を組み込む。それが当時子どもたちに大流行していたゲーム「たまごっち」をめぐるディベートであった。ところが、この判定を 6 年に委ねる仕掛けがトラブルを引き起こす。教師や 5 年の子どもたちの予想を完膚無きまでに裏切り、「たまごっち」賛成派が勝利したのである。予想を裏切る展開は、教師に授業失敗の悔恨と同時に、子どもたちの「いのち感覚」と大人のそれとのズレが起きていることを痛感させる。規範化された命の表象を自明視し、現代を生きる子どものリアリティをつかみ損ねていたのである。そして、教師は、子どもにとってのリアリティであるバーチャル世界と子どもの身体性をつなぐ授業の必要性を見出す。こうして、一連の授業は、最後に「元祖たまごっち」とネーミングした場面転換する手作りのおもちゃづくりとその作品に込めた「わたしの『たまごっち物語』」を披露し合うことで閉じることとなる。

4.3 子どもの受動的経験を読む

授業展開に沿って、以下の 記録 1) ～4) に、子どもの受動的経験が現れている場面を抽出し、再読する。

（記録 1 「有精卵を入手した子どもたち」）

「オット、あぶない、①大丈夫かなあ？いのち……」○線の電車のなかで、②両腕でしっかり袋を抱えて、そう言ったのは、5 年中組、8 班の T。「しっかり、もっててよ」

「あたしたちが輪になって③守ってあげるからね」おなじ班のメンバー、MとKが④スクラムを組むようにKを囲んであげていた。袋のなかみは、ニワトリの卵が10個。K県のS市にある「養鶏場」に出かけた帰りだった。（濱崎 1997a:58）

8班が有精卵10個を入手した帰路の電車内における場面である。8班の子どもたちが有精卵に向かって投げかけることば①③とその振る舞い②④からは、卵という対象の性格がいわゆる事物＝モノを超えて、子どもの「私」と結びつく特別な存在へと関係づけられていることが見てとれる。言うならば、「私」としての卵は、「あなた/汝」という人格として捉えられ、二人称としての親密な関係を取り結びつつある。しかし、この関係は容易く現れたものでは実はなかった。8班の活動提案は当初、クラスの多数から反対され、教師にも難色を示される。予想以上の抵抗に、8班は、ほぼあきらめかけていく。

（記録2「卵育てに立ちはだかる現実に困惑する子どもたち」）

「やっぱ、無理かあ。⑤おれんち、マンションだし。育てられないよお」ひとりがポツリと口をひらくと、「⑥うちも動物、飼っちゃいけないし」「⑦あたしんちも家せまいし、お母さんにおこられるかなあ」ポソッポソッとつぶやきはじめる。ず～んと⑦子どもたちの声も沈んでいって、床にへたりこむ子どももいた。しばらくの⑧沈黙のあと、「ねえ、家で相談してきてもいい、それから決めてもいい」そう強く主張したのはTとMだった。なにかあてがあるのかないのか、⑨でも、なんとかしたいんだという二人の鋭くにらむような訴える瞳。⑩こちらもたじろいだ。うなずくしかない。（同:60-1）

教師を含む思わぬみんなの抵抗に活動意欲が沈む。8班の苦痛⑦と沈黙⑧が示す逡巡の時間が物語るのは、我が家の事情や都合と葛藤する子ども各々の身を切る受動的経験である⑤⑥⑦。他の誰でもない、この「おれ」「うち」「あたし」といった一人称の私に降りかかる我が事としての突きつけとの対峙。ここに出現した私は、分かり易い既知としての私ではない。「異化の兆し」を予感せざるを得ない「非知の瞬間」と対峙させられる未知の私なのではなかろうか。私を脅かす誘惑は、子どもたちの身体を「他者による解体にさらされる」可傷性＝受動性を押し出す。受動の身体は、⑨「でも、なんとかしたいんだ」という切迫する思いとの交渉のなかで、誘惑者に対する能動的な働きかけへと反転する。授業を仕掛ける誘惑者としての教師もそれを受けとめざるを得ない⑩。教師の身体にも誘惑の主客転換が引き起こされる。卵という物、卵育てという事、仲間や教師の抵抗といった授業の媒介が作用する空間に、偶発的に出現する誘惑によって、子どもたちの授業経験が能動と受動との間で相互転換するのである。そうした動的転換の初発は、しかし、まず先に子どもの能動的存在としての主体ありきではなかった。身体を通した苦痛や逡巡する沈黙という迂回路を経る受動的経験がその転換を起動す

る誘因となっている。そして、受動から能動へと転換した子どもの身体は記録1が示す有精卵と「あなた/汝」という親密な関係を生起させていく。すなわち、受動的経験が人称的關係を起動し、授業空間に親密さを立ちのぼらせる。その人称的關係は卵育ての渦中で、一層、授業空間における親密さを濃くしていくものとなる。

(記録3「卵育てに没入するT」)

「先生、すごいよ、すごい」朝早くから、Tが家庭科室にやってきた。「いのちがね、見えてきたんだよ、もうすぐ目ができるはじめるんだ、⑪みんなとても元気で、よく動くんだ…」卵を温めはじめて5日目、卵のなかで動くいのちのようすを興奮ぎみに報告する。⑫「毎日、卵のむきを変えてあげなくちゃいけないんだ」⑬「そうっと、そうっとね」やさしげな笑みを浮かべて右手で卵のむきを変えるしぐさをみせて説明してくれる。(同:64)

濃度を増す親密さは、まるで我が子をいとおしむかのような言葉⑪や仕草⑫となって現れる。我が子を自慢し⑪、子育ての醍醐味を追体験しているのかと見まごう世話ぶりは⑫、親子に交わされる二人称的關係を彷彿させる。卵が呼びかける生の脆さに身を低くして振る舞う受動的経験の姿。「そうっと、そうっとね」のタッチは⑬、卵という相手が不可避に抱える脆さゆえであり、また、生命を宿しつつあることへと思いを馳せざるを得ない成長途上という傷つきやすさ、脆弱さゆえである。レヴィナスを介してバトラーが指摘した他者が介在する不可避の受動性をTも経験し、卵という他者を身体に繰り入れたのであろう。

(記録4「生命育てのリアルを共有するクラス仲間」)

「ワァッ、かわいい!」「ちっちゃいなあ」思わず、5年中組の子どもたちから声が上がった。6月12日、「タマゴのヒミツ発表会」でのこと。8班の発表。大きな布にくるまれていた孵卵器がみんなのまえにあらわれた。孵卵器のなかでほんもののヒヨコがピヨピヨと跳びはねていた。10個の卵のうち、ヒヨコとして無事に育ったのは、そのうちの3個だった。⑭「この子の名前はね、”元気”、元気よく生まれてきたからです」⑮「この子はね……」(中略)孵卵器のなかのヒヨコをTが両手で抱きながら、メンバーのHやIがヒヨコにつけた名前を紹介する。…(中略)リアルさはヒヨコになりきれなかった4つの卵のなかみをホルマリンづけにしたビンを見せてくれたとき、さらにグッと高まった。「これは羊膜がついた形で、これは卵黄をまだ抱えたままのもので……」(中略)いつもだったら、虫の死骸を見るだけで大騒ぎをする子どもたちがホルマリンづけされた、ヒヨコになれなかった死体をみても動じなかった。むしろ、8班の取り組みに⑯敬意を払うようにジッと聞きいていたほどだった。(同:65-6)

「この子」と呼ばれ、名前がつけられたヒヨコは、8 班のみならず、クラス仲間とも特別な関係を取り結んだ。8 班への敬意は⑩、この関係性が生起したことを現す。それまで子どもにとっての「それら」という三人称、この意味で「情報としての知識」でしかなかったヒヨコが仲間の「生活に埋没」させられる経験が生じ、その関係が特別な「あなた/汝」という二人称的なものへと変容したのである。それは、子どもがヒヨコという存在を重要な他者としてその内面に迎え入れたことを示す。だから、ディベートにおいて 8 班が放った言葉の数々、「本物の生きものは鳴くし、遊ぶし、いろいろ表現するからいい。機械なんかにはできない」「だいたい、リセットできる生きものなんて、死んだときの悲しみがないと思う」「そうだよ、5 分間で確実に生まれるときまっているなんて、ほんとうの生命じゃない」「ほんとうの生命はクルクル回してあげたりしてようやく生まれるんだ」「本物の卵から生まれるから感動する」「ほんとうの生命だからこそ、つぎの生命をつくれるんだ」が 5 年の子どもたちに共感をもって受けとめられた（濱崎 1997b : 92 - 6）。一方、その言葉群は 6 年には遠く届かなかった。「反対派は自分の思いやきれいなことばばかりで社会を見ていない」「賛成派のほうが現実をしっかりとつかまえている」（同 : 97）、6 年の子どもたちの客観的立場からの三人称としての至極妥当な言葉であるとも言える。しかし、それらが帯びているのは、「情報としての知識と体験をしか生まない」「経験の貧困」さである。それは、5 年の身体がくぐった受動的経験を 6 年は「生活のなかに埋没」させる契機を持てなかったがゆえである。

4.4 授業における受動的経験が紡ぐ人称空間としてのホームの発見

再読の結果が示したのは、recreate としての新たな物語である。それは、授業空間に偶発的に出現した誘惑の相互作用のなかで、子どもの身体が能動にも受動にも両義的に反転しつつ、卵・ヒヨコという対象との特別な人称的關係を取り結んでいく質的変容に見取ることができた。花崎皋平は、対象世界へと関わる経験を身体を軸に「私—あなた—彼女、彼、それ」という三つの関係項からなる人称構造として捉えてきた。構造を特徴づけるのは媒介関係である。人称関係の始まりにおいて、まず、一人称の私が「媒介された「私」として成立」する。「二人称の「あなた」へ向いて呼びかけ、働きかけ、応答を得ることによって、あなたを鏡として、「あなた」にとっての他者として、「私」を獲得する」のである（花崎 2012:184）。同様に、「三人称の私」の成立可能性もみる。私たちをとりまく世界に位置をしめる事物が媒介によって、一人称の私の身体経験をくぐるなかで私によって、三人称である生態環境、生命サークルが見出され、私の一部として関係づけられるというのである。石ころ、砂粒、木、土等々の非人称的な物も単に物理的なモノとしてではなく、私によって見、聞き、触り、嗅ぎ…と経験されるなかでモノに名が与えられ、「三人称のわたし」が成立すると述べる（同 2001:3-26）。「空間的配置はつねに意味付与作用と結びついている」がために、この媒介作用による人称関係が立ちのぼる空間は、「均一等質のユークリッド空間」ではなく、自己の側から空間の出来事が意味

づけられる「人称空間」と呼ぶべき特質を帯びる（同 2012:184）。

子どもたちと卵・ヒヨコとの関係が結び結ばれた空間にも「三人称のわたし」が生成したのではないだろうか。それは、子どもによってつかまれた授業経験としての、子どもと卵・ヒヨコとが横並びで生きられた人称空間であったと言えるからだ。浮かびあがるのは、支配的な垂直関係ではない。むしろ、卵・ヒヨコが抱える脆さに応答せざるを得ない子どもたちの可傷性が基層をなす倫理的関係である。応答せざるを得ないのは、自分を自律的に行為できうるゆえでなく、「私の原初的な、取り消すことのできない感受性、私のあらゆる行為や選択の可能性に先立つ受動性のレベルで確立された〈他者〉への関係ゆえに」倫理的責任を負うからである（Butler 2005=2008:165）。

「そうっと、そうっと」触れる。世話をし、声をかけ、危険から守る。「いのち」の脆さに思いを馳せ、祈り、願わざるを得ない不可避の受動性がその姿として空間を満たす。そうした空間においては、傷つきやすい人間が根源的な営みを保障するために、まったき依存が承認される必要がある。依存を必要とする生を保護するという意味での「自由」が保障される場を M・ハイデッガーは、ホーム（home）と呼んだ（中村 2008：13 - 4）。その自由とは、「親しい人に囲まれて」「すべてが本性のままに護られている」ことである（同）。本性のまま自由でいられることは、存在のユニークさを含めて、その丸ごとが尊ばれ、承認されることである。人称空間が満ちる授業空間は、このようなホームとして捉えることが可能なのではないだろうか。但し、「護られている」という意味を近代が構築してきたホームが帯びる抑圧や特権性等の政治的な表象をもって、支配関係として把握することには注意深くなる必要があろう（岡野 2012：228）。「本性のまま」に含意されているのは、恐らく「他者を自由に生かすことが承認に関するあらゆる倫理的定義の一部をなす」との把握であるのだから（Butler 2005=2008:81）。

5. おわりに

本稿が家庭科の授業実践を再読することによって示したのは、子どもによってつかまれる授業経験にとって、受動的経験が不可避であることと同時に、その価値である。それは、両義的な経験の誘惑に視座をおくことによって可視化されるが、誘惑が媒介する空間は、本性のままに自由でいられる存在を承認する、人称空間としてのホームという特質を帯びるものであった。依存という人間の原初的な可傷性の価値を捉え直す、もうひとつ別の「生を養う営み」としての教育と経験の理解によって、見出され、recreate されたホームである。

これは、自律的主体を自明とする近代原理に根差すホームとは異なる、脱近代的な新たなホーム概念の萌芽を予期させるものとも言えるだろう。未だ萌芽を予期するにすぎない、授業空間としてのホームの輪郭をさらに定式化していく必要がある。今後の課題としたい。

【参考文献】

濱崎タマエ, 1997a, 「生物「卵の授業」からゲーム「たまごっち」へ⑤」『ひと』298:58-66,

太郎次郎社.

———, 1997b, 「生物「卵の授業」からゲーム「たまごっち」へ④」『ひと』299:92-100, 太郎次郎社.

———, 1998, 「生物「卵の授業」からゲーム「たまごっち」へ⑤」『ひと』300:89-96, 太郎次郎社.

花崎皋平, 2003, 「身体, 人称世界, 間身体性」, 齋藤純一編『親密圏のポリティクス』ナカニシヤ出版, 3-26.

———, 2012, 『天と地と人と』セツ森書館.

朴木佳緒留, 2007, 「『シティズンシップ』の視点から家庭科を再考する」日本家庭科教育学会編『生活をつくる家庭科』ドメス出版, 10-22.

今井康雄, 1992, 「〈知識/行為〉問題の教育思想史的文脈」『教育哲学研究』(65):25-30.

Ivan Illich, 1982, *Gender*. (=2005, 玉野井芳郎・栗原彬訳, 『シャドウ・ワーク』岩波現代文庫.)

Judith P. Butler, 1995, *Contingent Foundations: Feminism and the Question of "Postmodernism"*, in *Feminist Contentions*. (=2000, 中馬祥子訳「偶発的な基礎付け—フェミニズムと「ポストモダニズム」による問い, 『アソシエ』3, 247-70.)

———, 2004, *Precarious Life: the Powers of Mourning and Violence*, Verso. (=2007, 本橋哲也訳『生のあやうさ—哀悼と暴力の政治学』以文社.)

———, 2005, *Giving an Account of Oneself*, Fordham University Press, New York. (=2008, 佐藤嘉幸・清水知子訳, 『自分自身を説明すること』月曜社.)

Michel Foucault, 1975, *Surveiller et punir, naissance de la prison*. (=1977, 田村俣訳『監獄の誕生』新潮社.)

森有正, 1977, 『経験と思想』岩波書店.

中村貴志, 2008, 『ハイデッガーの建築論—建てる・住まう・考える』中央公論美術出版.

中村雄二郎, 1992, 『臨床の知とは何か』岩波書店.

岡野八代, 2012, 『フェミニズムの政治学』みすず書房.

Paulo Freire, 1997, *Pedagogia da esperansa*. (=2001, 里見実訳『希望の教育学』太郎次郎社.)

白水浩信, 2011, 「教育・福祉・統治性: 能力言説から養生へ」『教育學研究』78(2):162-173.

田中雅一, 2009, 「エイジェントは誘惑する」河合香吏編『集団: 人類社会の進化』京都大学学術出版会, 275-92.

寺崎弘昭・周禅鴻, 2006, 『教育の古層』かわさき市民アカデミー講座 27, 91-4.

矢野由紀, 1998, 「小学校家庭科指導内容に関する知識や技能の習得状況及びその習得と日常経験との関連(第1報)」『日本家庭科教育学会誌』41(3):25-32.

———, 2002, 「生活事象や生活行動に対する小学生の理解(第1報)」『日本家庭科教育学会誌』45(1):41-51.

The Challenge of Gender Issues in Education: A Lesson Plan for Japanese High School Students

Ami Yamauchi

Kagawa Education Institute of Nutrition

1. Introduction

1.1 Gender Issues

Generally, the concept of gender is differentiated from the attribute of sex, which represents differences in female and male bodies. Baker (2008) points out that ‘gender *has been traditionally thought* to operate as a masculine/feminine binary linked to societal expectations and mores’ (p. 4, italics mine). Gender is constituted through social practice and the binary frames of masculinity and femininity as determined by society. Butler (1990) points out that the concept of gender as a binary attribute can generate underlying prejudice. According to her, those who have insisted that only heterosexuality is legitimate in societies exclude the existence of other sexualities¹. According to a binary construct, people behave in either of two ways, feminine or masculine, so as to be identified as women or men. In such a binary world, cognition of sex identification by gendered performance is likely to be meaningful.

However, the problem raised by Butler is that a view that excludes other sexualities contributes to the biased view that a female should exhibit femininity and a male masculinity as defined by their society. In this view, performance is limited to either the female or male domain. In addition to this limitation, such an exclusive idea regarding gender seems to be at risk of perpetuating itself in societies. When an exclusive gender code is disciplined as a custom, it can be passed on from generation to generation because people are recognised as members of the society to which they belong by meeting societal expectations. It appears natural that people try to conform to societal rules. Yet, desire for recognition in a society that normalises heterosexuality can play a role in maintaining the conservative concept of gender.

As mentioned earlier, there is no doubt that society is key to the construction of the concept of gender. On the other hand, Butler explains:

institutional heterosexuality both requires and produces the univocity of each of the gendered terms that constitute the limit of gendered possibilities within an oppositional, binary gender system. This conception of gender presupposes not only a casual relation among sex, gender, and desire, but suggests as well that desire reflects or expresses gender and that gender reflects or expresses desire. (p. 31)

¹ ‘Other sexualities’ indicates homosexuality and bisexuality.

Butler reveals the limitation of the institutional heterosexuality that creates a binary concept of gender, which explains that gender expresses desire and vice versa. Individual behaviour is forced to conform to the binary concept, which restricts our behaviour to a sole gender norm. As mentioned before gender is regulated by society. Hence, behaviour is most likely to be controlled by the societal order if gender is expressed as gender identity. According to Butler, ‘gender attributes are not expressive but performative’ (p. 141). It is supposed that people perform more freely in conditions in which gender is considered performative. Butler suggests that the notion of binary gender structure regulated by society and seen as natural helps people to survive in a reality that still includes gender discrimination.

The concept of gender has been changing, contributing to empowerment of marginalised groups. However, Moss and Richter (2011) point out that ‘deep-seated gendered inequalities continue to be reproduced through higher education and we are involved in these processes’ (p. 138). Gender inequality is sustained by ‘limited understanding of social power and social change’ (p. 138). Therefore, being fair to everyone and removing gender discrimination requires increased awareness of the concept of gender. In addition, many people are unaware of underlying prejudices about gender. Undoubtedly, some do not see the gender code as a burden since it appears natural, as it conforms to the societal code that sets gender roles. The conversion inherent in Butler’s theory would enable individuals to deal with conflict between societal expectation and actual self. In that sense, it is necessary to educate each new generation about gender issues in school to raise their awareness of being ‘gender free’².

1.2 Gender Issues as Global Justice Issues

It is clear that culture and custom influence the concept of gender. For example, Malala Yosafzai (1997 –), whose materials are incorporated in the lesson plan presented in this paper, was born in conservative Pakistan. Qureshi (2004) reports a girl’s condition in Pakistan as follows: ‘Girlhood is culturally mute. She has limited or no choice to education, employment, and choice of husband and participation in general in public’ (p. 14). Cultural common sense in communities in the Third World appears to reinforce oppressors’ justification about gender segregation. As Qureshi points out, women are exploited in Pakistan. They are segregated from education and society, which makes their position worse. It can be said that they have no opportunity to gain the knowledge and skills to give their opinions and no choice to be independent of men. If these situations appear natural in male-dominated communities, it might be difficult for both oppressors and oppressed to recognise them as contentious issues. In patriarchal societies, not only women but also men are thought to have

² ‘Gender free’ is used in Japan and means gender equality. Therefore, I used ‘gender free.’

conflicts regarding gender, although in different ways. For example, a husband who has economic responsibility for the family might find that a burden. Discussion about equality and increased awareness of human rights can facilitate progress on gender freedom worldwide. Therefore, it seems to me that gender issues should be discussed widely.

Gender issues are a problem not only in the Third World but in many countries. The Gender Gap Report (2013)³ by the World Economic Forum (WEF) reveals that there are no countries without gender inequality. Japan, as a high-income democracy, is regarded as a developed country in terms of economics and politics. However, gender discrimination easily can be found in Japan. According to the Gender Gap Report, Japan is ranked 105th of 136 countries, with approximately 65 percent achievement of the criteria that WEF sets for attaining equality between men and women, whereas Iceland is ranked in first place in the world, with 87 percent.⁴ What is remarkable in the report is that women's economic participation in Japan is 58.4 percent, while their educational participation is 98 percent. Although Japanese women are provided equal opportunities to be educated, they tend to choose to stay home or have part-time jobs after giving birth. Clearly, many Japanese women in households are dependent on men economically. My concern is that such gender inequality based on gender stereotypes limits both women and men.

In Japan, many types of tasks at home and in the workplace still are culturally divided into feminine and masculine spheres, although the society gradually has improved that situation. Lack of awareness and inadequate knowledge of gender can sustain the status quo. Lee and Ono's (2008) research finds that wives' happiness is not connected with their own income but with their husbands' and household income. Notably, wives identify with their husbands' status in the company rather than with their own status. There is a proverb embodying gender structure in Japan: 「玉の輿に乗る」, 'Tamanokoshi ni noru', which means becoming wealthy by marrying a richer man. This proverb is used frequently even now, indicating how important marriage is for women. In addition, Japanese tax policy appears to help maintain the gender gap in the workforce. If a dependant's income is more than 1.4 million yen⁵ a year, the family must pay an additional tax (Raymo & Lim, 2011), thus demotivating wives to gain full-time jobs. This tax policy demonstrates that, in Japan, the traditional binary gender concept is sustained not only culturally but also politically.

2. Educating about Gender Freedom

2.1 Japanese Schools

³ They research the gender gap based on four criteria, including health and life expectancy, employment and income, political participation and education.

⁴ In this case, 100 percent indicates an equal position between men and women in a country.

⁵ 1.4 million yen is approximately 7800 pounds when one pound is 180 yen.

Even in school, female and male students seem to be differentiated by choices in optional subjects. My experience as a high school teacher⁶ allowed me to observe that students were divided into two groups by sex for physical education. Male students were allowed to choose a class from among those in combative sports, while females have no choice but to take dancing class. This is probably due to the stereotypical belief that girls are good at dancing rather than Judo or Karate. School policies emphasising a strict gender code can contribute to underlying gender prejudice. It seems that gender-free education is unfamiliar to a Japanese society rooted in traditional social practices. One of the main difficulties in conducting gender-free classes is that the teacher must develop teaching plans for them, even though many teachers have not learned how to practice gender-free education. Furthermore, it is doubtful that many schools and teachers even are conscious of gender issues as serious. Therefore, this paper aims to raise awareness of the significance of gender-free education and to provide a lesson plan for high school students.

2.2 Gender-Free Education Worldwide

2.2.1 Approaches in gender-free education

As mentioned in the introduction, interpretation of gender has been changing. Likewise, approaches to gender issues have been developing. Women in Development (WID) aims to acknowledge women's efficiency and empower them to participate in society (United Nations Girls' Education Initiative [UNGEI], 2012). However, Cottingham et al. (1998) reveal the weakness of WID in a report on major literacy programmes in the 1990s that applied the WID model. According to the report, WID succeeds in expanding feminist messages about women's rights but fails to be independent of patriarchy because it accepts the system of male dominance. In addition, Gender and Development (GAD) questions women's subordinate positions and aims to make their circumstances fairer. GAD's approach focuses on 'the dynamics and processes inherent in the relationship between women and men in society' (Ramya, 2007, p. 124). GAD's approach has the potential to make women independent of men, and GAD's approach to literacy programmes is that literacy skills can increase women's decision-making power (Cottingham et al., 1998). So, GAD highlights women's economic and intellectual independence from men, while WID still agrees with a male-dominant system.

A final approach highlights the diverse identities in society. The human rights-based approach (HRBA) is thought to be more appropriate to gender-free education. Longwe (1998) argues that gender inequality can be come into focus by looking at the world from new, different points of view and questioning societal norms, both steps in making progress toward women's empowerment.

⁶ A high school where I worked as an English teacher provided non-governmental and mixed-sex education.

However, as Butler (1990) points out, gender concepts appear to be constructed by bias based on heterosexuality. In this sense, the concept of gender has marginalised sexual minorities and is unlikely to be fair for every person. UNICEF (2007) states that HRBA ‘aims to ensure all traditionally marginalized groups including but not limited to girls and women [...] have access to education.’ (UNGEI, 2012, p. 5). Every person’s identity is composed of gender, class, race and ethnicity. Eliminating injustice based on the other three components can reduce gender inequality and help build a democratic approach to gender equality and justice. My lesson plan employs the HRBA point of view.

2.2.2 Difficulties in implementing gender-free education

There are some difficulties implementing gender-free education. First, as mentioned above, many teachers are likely unaware of its importance in enabling Japanese students to consider injustice and inequality in the world. Thus, increased awareness of gender equality in the next generation is important to making Japanese society more democratic, not only for women but for everyone. Another difficulty is that gender-free education may make male students feel blamed by criticising male dominance in society and the inequality that it causes. To avoid this, teachers should pose questions about gender inequality while emphasising the next generation’s ability to work together on issues.

3. Lesson Plan

3.1 Method

3.1.1 Approach and aim

I created this lesson based on Butler’s theory and the HRBA point of view. However, given the results of the Gender Gap Report showing that Japan has a wide gender gap, gender inequality is dealt with as a controversial topic in the lesson in order to show understanding for the current Japanese situation. According to Hess (2004), there are four approaches to teaching controversial issues, ‘Denial’, ‘Privilege’, ‘Avoidance’ and ‘Balance’⁷. My plan uses the ‘Denial’ approach, which includes the following point of view:

[s]ome people may say it is controversial, but I think they are wrong. There is a right answer to this question. So, I will teach as if it were not controversial to ensure that students develop that answer. (p. 259)

People who hope to sustain male dominance or who are unconscious of gender inequality feel that this topic is controversial. However, as has been discussed, social practices and common sense in

⁷ See Hess’s paper for details (2004, p. 259).

male-dominated societies marginalise women and minority groups such as lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people. From the HRBA's standpoint, excluding these people is not democratic and liberal. Hess points out that his four approaches are intended to transform society. The Denial approach appears to promote gender equality and justice and makes students more liberal regarding these issues in their future lives.

3.1.2 School Context

This lesson plan is created for first-year students in co-ed high schools in Japan. During my time as a high school teacher, I have observed students using gendered words to tease other students while nearby students giggled. It seems that many high school students are unaware that traditional framing of masculinity and femininity is inadequate. Therefore, gender-free education is appropriate for adolescents, who are assuming their gender roles. As mentioned earlier, many teachers may have inadequate knowledge of gender-free education. Hence, it must be noted that lessons concerning gender equality require the teacher's careful attention to attitudes toward students regarding gender equality. For example, the teacher must be fair to both boys and girls and help students realise what is fair. By doing so, the teacher models the gender-free classroom.

3.2 Lesson Plan

The goal of this plan is to gain general knowledge about gender, understand gender discrimination and apply that knowledge to daily life. The lesson plan consists of three classes, each 50 minutes long. Although three lessons must necessarily omit many elements of gender inequality, it is supposed that a broad range of topics are dealt with in high school education and that students already understand the concept of gender generally and can achieve the learning goal of developing democratic and tolerant minds. The unfairness of gender inequality sometimes seems inevitable and is known to affect the choice of careers. These lessons may help to counter such perceptions inevitability by giving students opportunities to think about what gender free daily life would be like.

Table 1 shows the lesson themes and targets. Three materials are employed: the video of Malala Yosafzai's speech at the United Nations (UN) (2013), some Japanese magazines and the song, 'Born This Way' (2011), sung by Lady Gaga. Yosafzai's speech expresses her belief that women need increased awareness of their potential. The speech, based on her experience in Pakistan, allows students to imagine gender inequality throughout the world. She argues that education and literacy skills facilitate women's independence. Through listening to her speech, students can understand traditional gender concepts and discover differences and similarities between Pakistan and Japan in terms of gender equality. Lady Gaga's song, 'Born This Way' provides another opportunity to think

about gender equality. The song encourages listeners, particularly LGBT people and straight women, to be democratic and to develop pride.

Table 1. Lesson plan for gender education

	Topic	Materials
1	What is equality for people?	Watch the video of Malala Yosafzai's speech at the UN.
2	What is gender?	Analyse Japanese magazines describing feminine and masculine behaviours.
3	Why is gender-equality education important?	Analyse speech transcript and 'Born This Way' lyrics.

Although Yosafzai's speech and Lady Gaga's song are delivered in English, this lesson plan calls for using videos with Japanese subtitles so that the focus is on understanding gender discrimination. In addition, teacher instructions and student activities are conducted in Japanese. If this lesson plan is applied to English classes, teachers can choose not to use Japanese subtitles, depending on their students' English proficiency.

3.3 Class Example

This section presents the first class in the lesson plan. Teaching aids required include a projector and laptop computer for showing PowerPoint slides and an Internet connection to show a YouTube video. Table 2 shows the lesson plan. The slides of class examples can be seen in the Appendix. This lesson consists of three parts: a discussion, a video and another discussion.

Table 2. Plan for the first lesson

	Procedure	Time (minutes)
1	Introduction: 'What are some equalities we see in present-day Japan'?	2
2	Discuss the topic in pairs	4
3	Share ideas with the class	5
4	Explanation about Malala Yosafzai	4
5	Watch the video of her speech	10
6	Think about and discuss the video in groups	10
7	Share ideas with the class	10
8	Discuss images of Malala Yosafzai and Pakistan and wrap up	5

Asking ‘What are some equalities we see in present-day Japan?’ as an introduction aims to encourage students to think about gender equality in their own lives. Asking questions such as ‘If you were not able to come to school, how would you feel?’ encourages them to think of Yosafzai’s situation. Since educational opportunity in Japan is gender equal, this question makes it easier for students to understand educational inequality.

The topic for the first discussion is ‘Have you experienced being forced to do or not do something because you are a boy or girl?’ After the discussion, students are encouraged to share their thoughts with the class to broaden their understanding.

In deference to the limitations of class length, nine minutes of Yosafzai’s speech at the UN, available on YouTube (<http://youtube/iak1X8VedW0>), is excerpted. Before students watch the video, teachers talk about Yosafzai’s background and the key points in her speech. The fact that she was discriminated against because she is a girl should be highlighted to give students the main idea and deepen their understanding. While watching the video, students are encouraged to note memorable phrases, including why each is significant, to share in later group discussion.

In the second discussion, the teacher asks ‘Why does Yosafzai focus on women’s and girls’ rights in her speech?’ This question helps students consider the possibility that women can be independent economically, psychologically and socially. This lesson allows students to discover issues and ways to improve unfair situations on their own. Through sharing their opinions, students develop awareness of gender inequality.

Yosafzai’s speech might be a little difficult for many Japanese students to understand because of her accent. As most listening materials in Japan for learning English use native English speakers, students are most likely to be accustomed to native speakers’ English. Japanese subtitles can enhance students’ understanding of the speech. What is more important is that the speech provides students a good opportunity to observe the role of English in the world.

4. Implications of Gender-Free Education

According to Fujimura-Fanselow’s (1996) research, students at a women’s university in Japan were able to criticise what they saw. However, they were less confident when expressing their own ideas in front of a class and analysing issues from multiple viewpoints. Fujimura-Fanselow points out that women’s passive attitudes in the classroom are influenced by their learning experiences. Therefore, it is important to create an opportunity for students to express their own opinions. Teachers should provide a student-centred approach for dealing with gender equality in high schools. Exchanging opinions in a co-ed class can broaden understanding of the other gender. Hong et al.’s (2005) study of gender-free education in Taiwan concludes that students want to find ways to overcome difficulties, whereas teachers prefer to teach general knowledge. To reduce the gap between

these preferences, I would suggest that lessons include not only information and theory but also activities to cultivate skills and attitudes necessary to overcome unfair situations. Gender-free education can make Japanese young adults aware of how human-rights issues are related to their daily lives in Japan. Gender issues are global issues and must be addressed to raise awareness among Japanese students of larger human-rights issues.

Appendix : Lesson plan for gender education: Slides in lesson 1

Slide1

**男女平等とは
どのようなことか？**

**不平等に感じるとき
はあるか？**

Slide2

パートナーと意見を交換しよう

- 男だから、女だからという理由で、何かをしなければいけない、またはしてはいけないと言われた経験があるか。
- それはどんな経験であったか。

Slide 3

Malala Yousafzaiの国連でのスピーチ を聞いてみよう

1. パキスタンに1997年に生まれ。



ーパキスタンとはどんな国？

画像元
<http://www.amazon.co.jp/>

性差による社会的な男女の立場の違いを測るGlobal Gender Gap report(2013)はパキスタンが136か国中135位と報告している。順位が低いほど大きな性差があるということ。ちなみに日本は105位。

Slide 4

3. マララさんは頭と首に銃弾を受け重傷を負うが、イギリスに運ばれる。
4. 2013年に、マララさんは自分の経験をもとに国連でスピーチをする。



画像元
www.asahi.com-450

Slide 5

2. 2012年にテロリスト組織であるタリバンはマララさんを射殺しようと銃撃する。

ー背景

タリバンは、少女から教育を受ける権利を奪ってしまう。そんなマララさんはBBCのブログに彼女の置かれている現状を投稿するようになる。

Slide 6

国連でのスピーチを聞いてみよう

<http://youtu.be/iak1X8VedW0?t>

(日本語字幕付き)

- スピーチの中で印象的な言葉をメモしておく。
- なぜマララさんが女性や少女の教育改善を訴えているのか考えながら聞いてみよう。

Slide 7

グループディスカッション

-----周りの人と意見を交換してみよう -----

- 自分の意見と理由を添えて相手に伝える。
- グループメンバーが自分と違う意見だったとしても、相手の気持ちを尊重しながら、聞き、自分の意見を伝える。

References

- Baker, P. (2008). *Sexed Texts: Language, Gender and Sexuality*. London : Equinox.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Cottingham, S., Metcalf, K., & Phnuyal, B. (1998). The REFLECT approach to literacy and social change; a gender perspective. In Sweetman, C (Ed.). *Gender, Education and Training* (pp. 27-34). Oxford: Oxfam GB.
- Moss, D., & Richter, I. (2011). Changing times of feminism and higher education: from community to employability. *Gender and Education*, 23(2), 137-151.
- Fujimura-Fanselow, K. (1996). Women's studies and feminist pedagogy: Critical challenges to Japanese educational values and practices. *Gender and Education*, 8(3), 337-352.

- Lee, K.S., & Ono, H. (2008). Specialization and happiness in marriage: A US-Japan comparison. *Social science research*, 37(4), 1216-1234.
- Longwe, S. H. (1998) Education for women's empowerment or schooling for women's subordination?. In Sweetman, C (Ed.). *Gender, Education and Training* (pp.19-26). Oxford: Oxfam GB.
- Hong, Z. R., Lawrenz, F., & Veach, P. M. (2005). Investigating perceptions of gender education by students and teachers in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 156-163.
- Qureshi, S. (2004). *Pakistan: Education and gender policy girl's education: A lifeline to development*. Retrieved from Center for Policy Studies, Central European University website: <http://www.policy.hu/qureshi/Respaper.pdf>.
- Ramya, S. (2007). *Gender in Primary and Secondary education; A Handbook for Policy-makers and Other Stakeholders*. London: Commonwealth Secretariat.
- Raymo, J.M., & Lim, S. (2011). A new look at married women's labor force transitions in Japan. *Social science research*, 40(2), 460-472.
- United Nations Girls' Education Initiative. (2012). *Gender Analysis in Education: Conceptual Overview. Working Paper*. New York: United Nations Girls' Education Initiative.
- World Economic Forum. (2013). *Global Gender Gap Report*. Retrieved from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2013.pdf

異分野の教師との同僚性による学びと教師の成長

—非母語話者外国語（英語）教師による母語話者外国語（日本語）教師へのアクティブ・インタビューを通して—

岩坂 泰子

奈良教育大学

1. はじめに

教育の質を高めるためには、教師は成長し続けなければならない。本稿は、「同僚性」をキーワードに、非母語話者としての外国語（英語）教師である筆者が、母語話者としての外国語（日本語）教師へのアクティブ・インタビューから得られた語りと対話の内容をもとに、外国語教師の成長にとって同僚教師から学ぶことの重要性について言及するものである。筆者は2004年、「日本人であり、ノンネイティブの女性にとって、英語教師であるというのは、どういう意味をもつのか？—社会的状況の中で人生を省みて考える—」（Ohmi (Iwasaka), 2004）という邦題の論文を投稿した。これは、本学会創設誌において、「私たちが人間として、教師として、学者として、書き手としてのホリスティックな自分を安心して表現できる」（Nelson, 2001）という新しい発想から、教師の思想や価値観の土台となる教師自身のライフストーリーが価値あるものであるとして発表された、いくつかの教師の「個人的成長の物語」（Nelson, Vandrick, 2001）に励まされて投稿したものである。筆者は、この論文の中で自身にとって外国語である英語学習および習得の過程において、自己の価値観を変容するに十分なインパクトを持つ重要な出来事（critical incidents）を分析することにより、自分が英語教師という職業を選ぶことの社会的な意味を考えたわけだが、それから10年、筆者は英語教師としてどのように成長してきたのだろうか。経済格差がますます広がりを見せるこれからの社会に教師を目指している学生に、意味のあるメッセージを届けられているだろうか。これらの疑問にあらためて筆者を向き合わせてくれたのは、昨年同僚となったある日本語教師との出会いであった。

この日本語教師は同じ教育現場で教職に就いている同僚日本人女性であり、母語話者としての外国語教師である。彼女とは日本人学生と留学生の合同授業を企画・実践することを通し、同じ外国語教育という現場を持ちながら、現実には英語教育と日本語教育の間で人的交流や研究成果の共有がこれまでほとんどなされてこなかったことを確認するとともに、同じ外国語教師として日本語教育における言語教育観に学ぶべきことが大きいことを確認した。筆者は今夏、彼女の日本語教育との関わりについて語り合う機会を得、彼女とのラポールが築かれたことを機に、後日筆者は、再度詳しくインタビューを行うことを申し入れた。このような経緯で行ったインタビューによって得られた語りと対話により、筆者は自らの英語教師としての成長をふりかえり、多くの気づきを得たのである。本稿ではまず、同僚日本語教師としての経験の中で彼女自身の職業上の意思決定に関わる重要な出来事をまとめ、関連分野の背景理論などの知見を加えることによって、外国語教師に望むべき資質・能力を導き

出す。その過程で、筆者の気づきが引き出されるために同僚性がどのように重要な働きをしたかについての考察を加えたい。なお、本稿における「日本語教師」とは「留学生、日本人学生を問わず、大学機関において広く外国語教育に携わる教師」とする。

2. 先行研究

英語教師の職業的成長に関する実証的研究は、先述の Nelson、Vandrick (2001)の他にも Simon-Maeda(2004)、Tsui(2007)、Vandrick(2009)、Park(2012)などがある。Simon-Maeda は日本の高等教育機関に所属する9人の女性の母語話者英語教師の、また Tsui や Park は中国出身の非母語話者英語教師としての職業観に対する複雑な思いや感情の変化をそれぞれのライフストーリーに照らして分析・考察している。Vandrick(2009)は、ジェンダー、民族、性的志向、学術的地位、年齢といった様々なアイデンティティがどのように社会的特権と関係しているかについて、自らを含む英語教師の学術的記述文や語りを通して検証している。これらの論究は、英語教師のアイデンティティや教師観、さらには教授方法や教師としての課題への対処の仕方に、教師自身のライフストーリーが深く関係していることを示すとともに、こうした多面的、全人格的な内省が教師の成長にとって重要なツールとなることを示唆している。

また「同僚性」は今日、広範囲の分野において重要視されている概念だが、学校教育も例外ではない。この概念について石田 (2011) は、教育リーダーシップについて包括的な理論を展開したブッシュ (2011) の理論から、「同僚性」＝「支えあう同僚との関係」と定義している。また佐藤 (2010) は、「教師は絶えず自らの実践を反省し、専門家として学び続ける」ことが重要であると指摘し、そのためには「おしゃべり仲間」ではなく、「力量形成の機能を持つ」「同僚性を中核とする学校組織と教育実践の改革が求められて」(p.179) いるとしている。さらに、「教師がどのように成長するか」のメカニズムを明らかにする「教師の熟達プロセス」に関する研究はこれまでも多く報告されており、その中には同僚性に言及したものもあるが、これまでの同僚性に関する研究対象は同じ分野における同僚間、たとえば英語教師同士 (石田、) 小学校教諭同士 (井上、2014) などにおけるものがほとんどである。伝統的に「教師は個業意識が強く」また「学校は教師の育ちに繋がる学びを外に求めようとせず、自己完結で閉鎖的な運営を行ってきた」(井上、) と指摘される中で、同じ小学校教諭の同僚に対し、「教師に求められる同僚性と教師が求めている同僚性について」考察を行った井上の研究調査は興味深い。本稿の独自性は、同じ外国語教師でありながら、これまでほとんど交流がみられなかった英語教育と日本語教育という異分野間の同僚性が教師の成長に与えた気づきについて考察した点にある。

3. インタビュー方法

本稿のインタビューは、アクティブ・インタビューの方法を用いた。アクティブ・インタビューとは、ホルスタインら (2004) が、従来のどの対象者にも同じ質問が同じ順番で行われることが目指される構造化インタビューによる調査方法を批判的に検討し、提示した方法である。アクティブ・イン

タビューにおいては、回答者は単に事実と経験の内容を保存しているパッシブな（質問に答えるだけの）インフォーマント（情報提供者）としての存在ではなく、インタビューの場でそれに何かを付け加えたり変えたりする意味の「積極的な作成者」としてとらえられている。同時に、インタビュアー（インタビューを行う人）もまた、従来の多くの調査の中で「客観性の名のもとに、自分の立ち位置や存在を明らかにせず、回答者の語りだけを研究成果として提示」するのではなく、回答者の適切な語りを促進し深めるファシリテーターとしての役割を積極的に担うことによって、「回答者と協力しながら調査のトピックを手がかりにして自らの経験について意味を作り出し語る場」（原田、2013、p.78）を創出することを試みる。このように、アクティブ・インタビューの目標は、「算出された意味の真偽のみを問うのではなく、語られた内容という「実体」と、それがどのように現れてきたのかという「過程」について言及した成果をだすこと」（同書、p.81）だとされる。この実体と過程を明示化するために、できるかぎり録音、記述の記録を残すこととした。

一連のインタビューはまず、2014年8月27日共同発表のために参加したあるシンポジウム中に自然発生的に実現した6時間におよぶ対話（非構造化インタビュー）から得られた回答者の語り（録音なし）の中から、回答者の母語話者日本語教師としての言語教育観とそれを導くライフストーリーを、後日筆者が整理した。次に2014年10月8日大学研究室にて、この整理したポイントをもとに、回答者に再度事実（実態）の確認を行うとともに深めたいテーマについてのアクティブ・インタビューを行い（1.5時間）、この時のインタビューは回答者の同意を得て録音した。さらにこのインタビュー内容から筆者がそれぞれのテーマに関する考察を行い、10月16日再び大学研究室にて、前回の録音した内容確認および、さらなる質問の回答を求めてインタビューの協力（1時間、録音あり）を仰いだ。このように本調査は、同僚教師（以下A氏とする）への計3回（8.5時間）のインタビューデータにおいて「参与者たちのその場の相互行為や双方の手許の知識の貯えにもとづく推論や解釈を加え」（同書、p.78）るという、データ収集とデータ解釈とを分離させない方法によってテーマの議論を深化させたものである。なお、インタビューからの直接引用は斜体で記すこととし、A氏のライフストーリーにおける事実関係については、筆者が書いたものをA氏本人に確認済みである。

4. インタビュー結果

ここではまずA氏のプロフィールを簡単に示した後、A氏が自分の世界観、人生観を見直すきっかけとなったと筆者が判断する重要な出来事（Critical incidents）あるいはエピソードからA氏が得た重要な気づきを抽出し、考察の材料としてまとめたものを提示する。

4.1. A氏プロフィール

A氏（女性）は1971年生まれで日本語を母語として地方で高校卒業までを過ごし、1991年から4年間、関西の大学にて国語学を学ぶ。大学4年生の就職活動時に日本語教師を職業として考え始め、大学院に進んで日本語学で修士号を取得した。大学院の2年間は、勉強も忙しく、卒業後は非常勤の仕事が担保されていたため、「疑問もなく」日本語教師になった。その後、28歳である団体の専任職を得る。34～35歳の妊娠・出産・産休後、職場が自宅から遠かったこと等の負担感から退職し、現在

の大学で専任職を得た。現職の大学では留学生教育専属として受け入れにともなう生活整備から教育的指導まで全てに関わっている。

4. 2. 気づき

・留学生への自律学習支援と支援の限界についての気づき

大学卒業後、最初の専任職を得た団体で出会った留学生に、「当時（1990 年代）流行っていた」自律学習支援¹を情熱的に試みようとしていた。しかし、留学生の出身国の政治的な状況によっては留学生自身の視野が広がってゆくにつれ、逆に留学生自身の学習動機を持続させることが困難な状況が起こってくることを目の当たりにし、当初 A 氏は「悲しい気持ちになった。」例えば、中東や中国の女性の場合、自分の置かれた社会的階層を相対化することによって、帰国後生じる周囲との価値観の相違や軋轢による学習意欲の低下等の諸問題が生じることがある。このような状況に対し、「学生の気持ちを掘り起こすことが学生にとって幸せかどうかを疑問に思う」ようになり、当時の自分には「荷が重い」感覚にとらわれた。このような体験から学習相談における教師の役割を考えるようになったが、当時の自分には「手に負えない」気持ちが先にたち、自律学習支援をこれ以上追求するのを「やめた」。ちょうどその頃、担当内容が予備教育（留学生の大学入学前の日本語指導）に変更になったことや、私生活で妊娠・出産のために産休をとったことも A 氏にとっては好都合だったと感じている。その結果、自律学習支援に対する疑問はここで一旦ストップする。

二度目のインタビュー時、「やめた」自律学習支援に対するその後の気持ちの変化を確認した。A 氏は、この十数年間の現場での経験の中で得た世界情勢や異文化理解に関する自分自身の知識、また留学生の抱える文化の背景知識や個人的な体験知によって自分ができる、あるいはしなければいけない役割に徹するスキルを身につけた。また、そしてこれらを可能にする「心の余裕」ができたことにより、以前のような個人ではどうしようもない状況に対して「安心ではない」が（自分の立ち位置に）「納得できるようになり、その意味では「慣れ」「楽になった」と語った。

・自らの職業的ポジションの持つ暴力性への気づき

大学の日本語教師となってから感じた最も大きな違いは教師としての自分と留学生との関係性である。前の職場である団体での自分との関係は、大学での関係よりもっと水平的であったと思う。これは例えば、自分是对等な立場のつもりで留学生に何かを言ったり、頼んだりした時に（前の団体職員の時には、あまり気にしなくてもよかったことだったが）たとえ、留学生自身が不本意であっても自分の立場上「先生」である A 氏の頼みを自分の予定より優先させたりする言動から、自分の立場は「自分が思っている以上に無意識のパワーを持っている」現実気づいていったという。この気づきから A 氏は、不用意に自らの言動が留学生たちを権力の上下関係に陥らせることがないように注意するようになった、と語った。それと同時に、留学生から求められる教師としての役割を果たすことにも気を配るようにしているという。例えば、留学生が自分との約束の時間に遅れた場合、留学生自身の文化における時間に対する感覚には配慮をしつつも、「（日本の学校文化では）約束の時間に遅れちゃダ

メ」などと「しかるところはしかる」ようにする、といった指導を通して、言語教育が単に言葉の技能的な理解にとどまらず、言語の裏にある見えない価値観の理解へと導く必要性を意識するようになった。

・学びの多様性と潜在（可能）性への気づき

大学の留学生は一年の終わりに自分の学びを振り返った修了レポートを書くことが課せられている。このレポートから A 氏自身が学んだことは、学生たちは、自分が教えたことだけでなく、それ以外にも留学中に会った多様な文化の背景や価値観をもつ他の留学生や日本人から様々な学びをしていることに気づいたことである。A 氏は、この事例として、自らを「強硬で、反社会てきだったから」「友だちがいなかった」と語るアメリカからのある留学生の終了レポートを筆者に紹介した。この留学生は、日本のアニメを見て日本に興味を持ち留学して来たが、「日本に来た時、ぜんぜん日本語が分からなかったという。しかし1年後この留学生が学んだのは、同じ留学生の a さんから「一人であることは大丈夫」ということを、b さんからは「せかいに、じぶんのためではなくて、しんせつな人がいる」ことを、c さんからは「自分にすなおになること」を、「日本語を話す時、いつも目の中に本当のねつじょうが見える」d さんからは「ねつじょうの人もある」ことを学んだとレポートしている。そして、最後に「友だちはもっとおしえてくれたから、今、私は自分のことがもっと好きになりました。どんどん私はなりたかった人になるためのほうほうをいつか習うだろうと思います。たぶん、ある日は、自分のことをぜんぶが好きになれると思います。」と結んでいる。この報告に、A 氏は、自分が知らない（かった）ところでこれほど多くの学びのチャンスに恵まれた彼女の留学を心からうれしく思い、このレポートを「宝物のようにしまっておく」と語った。

5. 考察

ここでは同僚性が筆者の外国語教師としての成長に寄与したことについて、次の3つの観点からの考察を試みる。

・構造的暴力の観点から考える

ガルトゥング（1969）によって提示された概念である構造的暴力とは、社会システムの中で構造化されている不平等を、構造的・間接的な暴力と規定し、その発現である搾取や分断および辺境化を通して、社会的弱者における飢餓、抑圧、疎外といった社会的不正義が繰り返し生み出されているとしたものである。社会システムにおける自分自身がもつ社会的暴力性を認識しておくことは、構造的暴力を助長させないために重要である。英語の教師でありながら英語の母語話者でない（になれない）こと、また、社会的弱者としての女性であることは、筆者自身が社会構造に潜む暴力性に気づくために重要な要素であった。そして、この社会の暴力性は A 氏にとっても同様に日本語教師としてのあり方を問う重要な要素であったことが垣間見える。

A 氏が自分自身の社会的な暴力性に気づいたのは現職大学の留学生たちとの「先生」としての自分との垂直的な関係性においてであった。留学生の態度や言動から A 氏が気づいた自分自身の「無意識

なパワー」とは、A氏の社会的特権が持つ力と言い換えられるだろう。この暴力性に気づいたA氏は、以前の団体においては重要なミッションのひとつであった「日本語の学習奨励をし、親日派を育てる」という日本語教育目標を達成させるための自立学習支援を内省した結果、「やめ」ざるを得なかった。そしてこの気づきがその後の大学での学問としての日本語教育のあり方への模索につながっていると思う。

言語教育と異文化間能力の研究家である Byram & Zarate(1995)は、他の国やコミュニティー、また文化的に異なっていることを個人的に、直接体験しても、自動的に異なることを受け入れるようになるわけではなく、それを拒絶したり、従来の自分自身や文化に引きこもったりする傾向を助長する可能性さえあると指摘している。このように、外国語の語彙やスキルだけでなく、ものの見方や考え方が多面的になり視野が広がることが自分の社会での生き易くするとは限らない。筆者自身は留学当時、非母語話者として自らが被抑圧者の立場を経験し、社会構造のもつ暴力性に苦しんだが、A氏は学習者である留学生との関係において、自らは抑圧の側にいながらもこの関係性における暴力性（＝「無意識なパワー」）と向き合うことを余儀なくされている。A氏と筆者はそれぞれ抑圧、被抑圧が逆の立場にあるが、いずれも個人の努力では超えられない社会システムや価値観の違いに無力感を感じ、言語学習が単に知識や技術の獲得では解決しない社会的な課題に直面している。筆者は非母語話者としての外国語教師に価値を見出すことでこの暴力構造に向き合う努力をしてきた。一方A氏はその後の在職中に得た知見により、知識と技術の伝達者としてだけでなく、多様な学びをコーディネートおよびファシリテートする支援者としての役割を認識することで自らの職業的熟達度を向上させている。今回のインタビューを通して再認識したことは、抑圧者と被抑圧者の立場のものが対峙するのではなく、お互いの立場は異なるが、同じ課題に取り組む同志としての姿勢を持つことの重要性である。上下の関係になりがちな教師と生徒の関係においても、無自覚の特権をもつ教師の側はこのことをよく自覚し、学習者には「被抑圧者の視点からの」世界観や学習観、これらのすべてが価値のあるものであることを認識させることが重要な役目ではないだろうか。

・ジェンダーの観点から考える

筆者が抑圧－被抑圧の関係性に気づいたもう一つの重要な要素として「女性であること」がある。インタビューの中で筆者は自分自身にとって「女性であること」の意味を伝えてA氏の意見をきいたが、最初の2回のインタビューの中ではA氏自身は女性であることで、自分が社会的な不利益を被ったと自覚することはなかった、と語っていた。ところが、最後のインタビューの時に、A氏は自分からこの話題に触れ、「これまでにジェンダーによる社会の不平等、不公正について考えたことがなかったのは、自分自身がそういう経験をしないですんでいたからではないか」という意見を述べた。また、もしも夫婦のどちらかが仕事をやめなければいけない状況が起きた場合、「夫はやめられないけど自分はやめられる、と考えることはやっぱり社会の中での女性であることが男性よりも低く扱われているということだと思う」、と語った。Vandrick(2009)は、「社会的特権のある女性はジェンダーの問題に対する問題意識が薄く、より特権を持たない人々の状況を感知しにくい」（拙訳、p.88）しかし、女性

は「社会的特権階級にいる場合においても、未だに（彼女の）社会的特権の優位性（advantage）を否定あるいは少なくされている。ジェンダーはほとんど全ての社会の全てのレベルにおいて未だ抑圧の強力な座・要素（locus）である。」（拙訳、P.92）と指摘する。A氏のこの発言は、まさに Vandrick の指摘通り、当初は自らが抑圧されたジェンダーであることに気づかずにいたが、このインタビューを通してA氏が社会的暴力構造に関して新しい気づきを得たことの現れだと考えられる。この気づきがすぐさま自分の教師としてのスキルや態度に反映するとは限らない。しかし、同じ女性として、出産―子育てを通し、自分自身ががんばることが直接結果に結びつく訳ではない、あるいは、自分ががんばってもどうにもならないことがある、という経験を経験することが教師という職業上においても重要な寛容性やホーリスティックなものの方への気づきとなっていることを共有できたということは、同僚として女性教師の信頼関係を高める要素となったことに違いない。

・言語教育観から考える

経済のグローバル化が進み、超国家的な人の移動による言語や文化が多様化する 1990 年代前後から、外国語教育における言語教育観やその根拠となる言語能力観にも大きな変化がみられるようになった。英国の言語意識教育に端を発し、フランス語圏を中心に実践研究が重ねられてきた言語への目覚め活動²は、言語的マイノリティや移民の包摂といった社会政策的な意義を備えた教授法である。この教授法の基本理念となっているのは、従来のモノリンガル・ネイティブ話者の母語能力に近づくことを外国語学習の最終目標、あるいは理想とするネイティブ信仰から、Beacco & Byram (2003/2007) によって提唱されている、学習者それぞれが自分のニーズに応じて、一つの複雑かつ包括的な言語システムとしての複言語能力³を発達させることを目的とすべきであるとする複言語主義に基づく言語能力観のシフトがある。この言語能力観にたてば、個人の中に備わっている言語能力が母語話者に比べて不備があったとしても、従来のように自分の中に欠けている能力や知識を個人の中に蓄えるだけを目指とするのではなく、むしろ他者との関わりの中で、他者の持つ様々な能力を見出し、他者とながら、他者の能力を有効に使い、補完し合うための観察力やコミュニケーション力が求められるだろう。このように、言語能力や価値観が多様化するグローバル社会にあって、外国語教育における言語教育観もまた、多元的かつ相互補完的あるいは相互依存的な考えに変化しなければならない。この変化は、非母語話者である筆者自身が訴えてきた「外国語学習の目的がネイティブ話者の母語能力に近づくのではない」という考えと呼応するものである。A氏は、知識や技術のみを教え込むのではない、これからの外国語教師に必要とされる資質能力として次の3点を挙げている。

- ① 全体を俯瞰する力
- ② 人とつながる力、人をつなげる力
- ③ 学びをコーディネートし、ファシリテート（助言しながら伴走する）力

A氏の挙げるこれらの資質は、学習対象言語に関わらず大変重要である。しかし、現実には言語学習途中にある学習者同士が自然発生的につながることは心的、技術的な壁が高い。外国語教師に求められているのは、個々の学習者の言語的特性を的確に把握し、個人が他者と安心してつながることが可

能な教育環境を整え、お互いの関係性の中で学びがおこる仕掛け（教育活動）を用意することではないだろうか。

6. 異分野の教師との同僚性による学びによる教師の成長—まとめにかえて

以上、異分野の教師との同僚性による筆者の気づきと外国語教師としての学びをまとめた。A 氏の語りの中で、日本語教育の現場では、教師同士がチームとして一連の教育活動に携わることが多いことが話題に上った。チームとして教育活動を計画・実行するために、教師は同僚教師と密な関係性を築くことによって、自らの視野を広げるだけでなく、学習者にとってもより開かれた環境を提供することが可能になるのである。同僚性は教師の成長にとって鍵となる概念であり、教師個人の中に蓄えられた知識や技能は同僚性＝「支えあう同僚との関係」の中で熟成し、鍛えられるのである。

筆者にとって、これまでの教師としての成長は、「英語学習者として」英語教師になる（である）ことに依ってたつ部分が大きかった。英語という言葉を獲得してゆくことによって得られる社会的な特権は先行研究において検証されている英語教師の多くも言及している。この上で、筆者自身が「女性であること」そして「ノンネイティブであること」は、社会的弱者としての視点を内在化させ、英語教師であることに付随する社会的特権への戒めとなってきたことは間違いなく、これは筆者にとっての職業上、重要な要素であった。この十余年の間には、外国語としての英語教育分野においても言語学習の理想型を母語話者とする考えに変化が見られるようになり、英語習得プログラムもグローバル時代の多様なニーズに対応が求められるようになっていく。しかし、それでも筆者は本音の部分ではやはり英語を母語としていないことへの引け目とコンプレックスを未だに完全に払拭できてはいない。学習者としてはもう十分かも知れないが、教師としてはまだ不十分であるという意識から完全に自由になることはできていない。そうした学習者としての意識に捕らわれてばかりいては、今日の多様な学習者の言語学習目標に対応できないことは頭ではわかっている、である。

A 氏へのインタビューによる筆者にとっての最大の収穫は、外国語教師という自分の職業的ミッションを全人格的に捉えることの重要性を再確認し、また学習者かつ教師という複眼的な視点から考える機会を得たことである。つまり、これまで筆者が主張してきた社会的弱者を内在化させた外国語教師という存在意義だけでなく、これからの多様な言語学習目標をもつ学習者のために適切な学習環境を整え、人と人をつなぐという資質能力を備えた外国語教師の重要性を、筆者は同僚である A 氏との対話によって気づかされたのである。この気づきを可能にしたのは、A 氏が筆者と同じ外国語教師でありながら、非母語話者ではなく、ある意味でそのことから自由な母語話者としての外国語教師であったからだと思う。外国語学習を公正な社会に向けての変革の手段とするために、外国語教師は自らの思想を問い直し、それが実践に適切に活かされているかを常に検証することが職業的な成長を遂げるために重要である。しかし、教室という閉じられた世界ではなかなか困難である。この点において、これから自身が外国語教師としての多様な役割を果たすため、お互いが対等の立場で支援し合える異分野の同僚の存在意義は大きい。

¹ 浅田 (1999) によると、自律学習とは「自分にとって意味のある学習を自分なりに考えて、必要ならば人の助けも借り」ながら、「自分自身をコントロールしながら自分の目標に近づけていく」こととし、自律学習が成立するためには、内発的動機づけによる目標と意欲を持ち、目標達成のための技能を身につけるという自己教育性が欠かせない、とする。欧州の外国語教育における学習者オートノミーの実践を源流とし、青木 (2001) によって日本語教育に応用された。

² 言語への目覚め活動は、1970 年代の英国における言語教育の改革のために Hawkins(1984)らが提唱した言語意識教育運動の考え方を欧州の言語教育研究者らが応用し、「言語への目覚め (Awareness of Language (英語) の仏語訳 (Eveil au langage)」運動として広まった。言語への目覚め活動は、言語、文化が多様化する学校現場で、移民などの言語的マイノリティの子どもを支援し、包摂するため、児童のマイノリティ言語を含む複数の言語を同時に扱う多言語活動を、小グループによる問題解決型で行うことを原則としている。

³ 複言語能力とは、個人が習熟している言語は「言語ごとに区別されたそれぞればらばらに分かれたコミュニケーション能力をあわせて持つのではなく、自分が持っている言語的レパートリーすべてを包括するような、ただ一つの」(Beacco & Byram 2003/2007, p.129) 能力とされており、2001 年に欧州評議会が打ち出した『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR) の底通概念となっている。Hawkins の言語意識教育から欧州の複言語主義に基づく言語政策への広がり経緯と内容については大山 (2014) に詳しい。

<参考文献>

- 青木 直子 (2001) 「第 III 部 第一章 教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 浅田 匡 (1999) 「自律学習における教師の役割 (資料)」『報告書-自律学習の支援体制づくり-』
- 井上 猛 (2014) 「小学校における『同僚性を基盤に置いた現場での教師の育ち (職能成長)』の現状と展望」京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報 Vol.3. pp. 66-77.
- 石田 真理子 (2011) 「教育リーダーシップにおける「同僚性」の理論とその実践的意義」東北大学大学院教育学教育学科研究年報 第 60 号・第 1 号. pp. 419-436.
- 大山 万容 (2014) 「言語への目覚め活動の発展と複言語教育」『言語政策』第 10 号. pp. 47-71.
- 佐藤 学 (2010). 『教育の方法』放送大学叢書
- ホルスタイン. J., グブリウム. J. 山田富秋訳 (2004) 『アクティブ・インタビュー』せりか書房
- 原田隆司 (2013) 「インタビューの種類-構造化の程度から認識枠組みの区分へ」『よくわかる質的社会調査技法編』(谷富夫・芦田徹郎編著) pp. 74-87.
- ガルトゥング. J. (1991) 『構造的暴力と平和』 中央大学出版部
- Beacco, J.C. & M. Byram. (2003/2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg: Council of Europe
- Tony, B. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management, 4th edition*, London, SAGE.
- Byram, M. & Zarate, G. (1995). *Young people facing difference Some proposals for teachers, Language learning for European Youth Campaign against Racism, Xenophobia*,

-
- Anti-Semitism and Intolerance*. Council for Cultural Co-operation Education Committee, Council of Europe Publishing.
- Hawkins E. (1984). *Awareness of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, M.W. (2001) .Engaged Pedagogy: A New Professional Vision for Educators. pp. 11-18.
「関係性の教育学～教育者のための新たな専門的ビジョン～」(訳：河上友子/監訳：菊池恵子).
Journal of Engaged Pedagogy, 1(1), pp. 96-103.
- Ohmi(Iwasaka), Y. (2004). What it Means to be a Japanese, Non-Native, Female Teacher of English – Using a Critical Reflection of a Life History in Social Context – pp. 96-108. 「日本人であり、ノンネイティブの女性にとって、英語教師であるというのは、どういう意味をもつか？-社会的状況の中で人生を省みて考える-」(訳:佐藤洋子). *Journal of Engaged Pedagogy*, 3(1), pp.16-26.
- Park, G.(2012). “I Am Never Afraid of Being Recognized as an NNES”: One Teacher’s Journey in Claiming and Embracing Her Nonnative-Speaker Identity, *TESOL Quarterly*, Vol.46, No.1, 2012.
- Simon-Maeda, A. (2004). *The complex Construction of Professional Identities: Female EFL Educators in Japan Speak Out*, *TESOL Quarterly*, Vol.38, No.3, 2004.
- Tsui, A.B.M. (2007). *Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of EFL Teacher*, *TESOL Quarterly*, Vol.41, Vol.4, 2007.
- Vandrick, S. (2001). Teachers’ Cultures, Teachers’ Stories. pp.19-39. 「教師の多様な文化、教師のストーリー」(訳：大隅和子/監訳：菊池恵子). *Journal of Engaged Pedagogy*, 1(1), pp. 104-120.
- Vandrick, S. (2009). *Interrogating privilege: Reflections of a second language educator*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

現代社会を生きる日中大学生の「生きづらさ」に関する予備的調査研究¹

張 愛子²

Aizi ZHANG

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

要旨 本研究では、日中大学生を対象に自由記述式の質問紙調査を実施し、彼らが体験する「生きづらさ」、「生きづらさ」への対処法及びその際に彼らが周囲に期待する支援について実態調査を行った。これらの調査データに基づいて日中比較検討を行った結果、日中大学生が体験する「生きづらさ」には、日中に共通した要因とそれぞれの文化に特有な要因があること、学年が上がるにつれて日中大学生において優位になる要因が異なることが明らかになった。また、日中大学生が体験する「生きづらさ」には、彼らを取り巻く社会的状況と身近な対人関係が重要な意味を持つことが考察された。さらに、本研究では日中大学生の願望と行動との間にズレが生じており、青年期的な心性が考察されたものの、サンプルに限界があるため、結果の一般化には更なる検証が必要であると考えられた。

キーワード:「生きづらさ」(hardships) 現代青年 (contemporary youth) 日中比較 (comparison of the Japanese and Chinese)

I 問題の所在と目的

現代社会を生きる若者たちの変化の一つに、現代青年が「青年らしく」なくなったという指摘がある。杉原（2001）は、従来から「疾風怒濤」や「思春期危機」という言葉で表現され、「危機」や「不安定」をテーマに青年期の反抗、混乱、不適応を記述してきた古典的な青年期の「危機説」に対して、1960年代後半から「多くの青年に目立った反抗、混乱、不適応が見られず、適応的かつ順応的に青年期を過ごす (Douvan & Adelson, 1966 ; Offer, 1969 ; Offer & Offer, 1975)」と報告する「平穏説」の研究が増えたと指摘する。他方、近年では、若者たちの自己中心的な振る舞いや人間関係の希薄化が指摘されており（町沢, 1998 ; 松下・吉田, 2007）, 現代青年の発達には依然として危機的な要素が孕んでいるといえる。

科学技術の発展に伴う経済発展やグローバル化は、私たちの日常生活と価値傾向に多大な影響を及ぼしており、経済領域にとどまらず、かつて地域社会に根付いていた伝統文化や生き様、家族のあり方をも急速に変容させつつある。交通機関の発達生活圏の拡大と旧来の地域共同体の崩壊をもたらし、地域社会に根付いた連帯意識を減退させている。また、都市化と社会的分業の進展による核家族の増加やライフサイクル、消費生活等における変化は、家庭内や生活設計上の不安定要素を増大させている。しかし、個人の生活の場と精神的な拠り所としての家庭の役割がますます重要性を高めるなか、グローバル化の深化に伴う人的移動の増加は家庭内に不安定な要素を増していく働きをしている。このような個人を取り巻く人的・物的環境の変

¹ 本研究は、平成 25 年度から 2 年間の研究プロジェクトとして、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科による研究助成金を受けて行った調査研究の成果の一部である。

² 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科・博士課程 (Doctoral Course, The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University)

化は、いつの時代でも社会変動の最前線に立ち、経済や思想、政治にかかわる変化に敏感に反応し続けてきた若者たちに端的に現われ、教育現場では不登校やいじめが依然として大きな課題になっている一方、社会的には子ども・若者の「貧困」や「格差」問題、異文化間を移動する子どもの教育問題が大きな課題となっている。國宗（2013）は、「自己責任」「自己決定」という言葉に見られるように、現代社会における個人への偏重が社会全体に「生きづらさ」を生み出しており、一見して問題があるように見えない「普通」の子どもでも「生きづらさ」を抱えている可能性がある」と指摘している。

「生きづらさ」の用語は、医療・福祉領域における障害論の枠組みが従来の「目に見える」障害に、自閉症や引きこもりといった「目に見えにくい」障害を包摂するために広く用いられるようになったという経緯がある。一方、教育現場では、障害自体がもたらす「生きづらさ」以外に、個人の障害に対する認知的・感情的関与が「生きづらさ」を生み出す要因になり得るという認識が広まりつつあり、近年では普通の人々の「生きづらさ」にも焦点が当てられ、「自己責任」を強調する社会構造や、空気を読みあうような人間関係が「生きづらい」状況を生み出しているという見方がなされている（山下，2012）。國宗（2013）は、社会福祉学の立場から現代の子ども・若者が抱える「生きづらさ」の共通点を、①明確で合理的な理由がないにもかかわらず、日常生活で困難を感じることに、②生得的なものではなく、社会や地域、集団を含めた他者との関係性やコミュニケーションなど、個人と環境の相互作用の中で生まれるものであること、③社会的要因による自尊心の低さにその一因があること、④時として、自傷行為や他者への攻撃、精神科的問題に結びつく可能性があること、の4点にまとめている。山田（2012）は、家族社会学の立場から子どもの「生きづらさ」について生活システム論的にアプローチし、生活システムにおける子どもの生活実態を検討している。しかし、「生きづらさ」に関しては未だ明確な定義づけが行われておらず、青年期という発達の観点から捉えた研究も数少ない。さらに、若者たちがこれらの「生きづらさ」にどう対処し、周囲にどのような相互作用を求めているかについても不明な点が多い。

青年期に関しては、これまで多くの著書で語られてきたが、Hall（1904）以降は青年期を「子どもから大人へ」の移行期として描くことが通例となっている。青年期の移行の特質として、Graber & Brooks-Gunn（1996）は、①将来への熱意ある期待感、②過ぎ去った段階への後悔の念、③将来に関する不安、④主な心理的再適応、⑤移行期間中の状態の、ある程度の曖昧さを取り上げ、この時期には、対人関係やアイデンティティとの関係で青年にあらゆる領域において相当な心理的再適応が求められるようになる」と指摘する。また青年期の性質について、Erikson（1959）は「心理社会的モラトリウム（Psychosocial moratorium）」期で表現しており、青年が大人になることを一定期間猶予し、その間に様々な社会的役割の模索を行うことが必要と指摘し、この時期の危機として「アイデンティティ拡散」を挙げている。しかし、身体成熟が早まったのに対し、学習期間が長くなったという心身の発達のギャップは、現代青年の心理社会的曖昧さを増大させると同時に、青年期の長期化は青年期に先駆する児童期や後続する成人期と青年期との境界性を曖昧にしている。現代青年は、親や家族に対する長い期間の依存を余儀なくされ、「自立と依存」をめぐる彼らの課題はより複雑化している。現代青年の成人期への移行は、ますます多次元化・断片化しており（Coleman & Hendry, 1999 白井他訳 2003）、現代社会における青年像はよりつかみにくくなったといえる。

以上の問題意識に基づき、本研究では現代社会を生きる青年を対象として彼らが体験する「生きづらさ」の実態について調査し、これらに関連する発達の要因を明らかにする。その

際に、現代社会を生きる青年が体験する「生きづらさ」の発達の要因と文化的要因を区別するために、急速に都市化が進行している中国の青年を比較対象として取り上げて検討する。中国の青年を比較対象と取り上げる理由は以下の通りである。まず、改革開放により 30 年余り続く高度経済発展を遂げてきた近年の中国では、西洋の経済システムや価値傾向が導入され、生活様式や行動パターンが急激に変化している。また、急速に進行する近代化により、中国においても日本と同様に伝統的な文化と価値観が崩されつつあり、個人をめぐる価値や生き方に対する動揺や疑問の声が現れている。そして、中国の若者たちのなかでも徐々に現代日本の若者が体験するような「生きづらさ」の認識が広まりつつある。例えば、新入生が大学の環境や周囲のストレスに耐えきれず、殺人や自殺を引き起こすニュースも度々メディアで取り上げられている。これらの「生きづらさ」は、ある意味日中の伝統的な文化と西洋文化の衝突により生じるものとして捉えることが可能である。例えば、場の共有によって集団が形成されるとされる日本と血縁の原理によって集団が形成されるとされる中国（中根，1967）では、近代的な西洋の価値観や生活様式の浸透により、個人の自己価値や自己実現が優先される傾向があり、地域社会における連帯意識や場における人間関係、または宗族の名や功名のもつ重要性が以前より著しく減退し続けている。従って、現代社会を生きる若者たちの「生きづらさ」の実態を明らかにし、その背景にどのような発達の・文化的要因が関わっているかを解明することが急務である。

II 研究課題

以上の研究目的と視点に基づき、本研究では以下の課題を検討する。

課題 1 現代社会を生きる日中の大学生の体験する「生きづらさ」がどのような内容であるか

課題 2 日中大学生が「生きづらさ」にどのように対処しているか

課題 3 日中大学生が自力で「生きづらさ」に対処できない場合、周囲にどのような支援を求めているか

課題 4 課題 1～3 の調査結果から日中青年が体験する「生きづらさ」にどのような共通点と文化的差異が見られるか

III 研究方法

調査対象と調査時期

2014 年 7 月下旬から 8 月上旬にかけて、日中大学生 132 名に質問紙調査を実施した。そのうち、回答に不備が見られた日本人大学生 14 名と、中国人大学生 4 名を分析から除外した。その結果、日本人大学生 82 名（男性 37 名：女性 45 名、平均年齢 19.5 歳）と中国人大学生 32 名（男性 7 名：女性 25 名、平均年齢 20 歳）の計 114 名が分析対象となった。有効回答率は、日本が 85.4%、中国が 88.9%であった。

調査内容

1. 「生きづらさ」 質問項目を作成する際に、若者たちの生活文脈を考慮し「生きづらさ」という用語を「悩み」、「不安」、「困ったこと」といった言葉に置き換えて尋ねた。また、日中大学生が体験する「生きづらさ」については、「日常生活」、「対人関係」、「自己評価」の 3 つの次元を想定して調査を行った。質問項目として、「a. 今の生活のなかで、あなたはどのような悩みがありますか。ちょっとした気になることや不安などがありますか。もしあるとすればそれはどんなことですか。語れる範囲で構いませんのでいくつか教えてください。b. 家族や

友達、恋人、先生など周りの人々との関わりのなかで、苦手なことや困ったこと、どう対応すればいいかわからないことがありますか。もしあるとすればそれはどんなことですか。語れる範囲で構いませんのでいくつか教えてください。c. 今の生活のなかで、伝えたかったことが伝わらなかったり、実力を認めてもらえなかったりして落ち込んだり、自信を無くしたりする場合はありますか。もしあるとすればそれはどんなときですか。」を設定し、これらについて自由記述式で回答を求めた。

2. 「生きづらさ」に対する対処法 質問項目として、「あなたは上述した a, b, c のようなことがありましたら、それらにどのように対応していますか」を設定し、これらについて自由記述式で回答を求めた。

3. 周囲に期待する支援 質問項目として、「あなたが困難にぶつかったときに、家族や友達、学校など周囲の人々から支えてほしいですか。もし支えてほしい場合は、誰に、どう支えてほしいかについて具体的に教えてください」と教示し、これらについて自由記述式で回答を求めた。

調査手続き

質問紙の作成に当って、まず質問紙の構成について複数回の予備調査を経て、修正を重ねながら質問項目を設定し、内容的妥当性を確認した。次に、完成された日本語版質問紙に対してバックトランスレーション法を用いて中国語に翻訳した。調査の実施は、日本では授業中に質問紙を配布しその場で回収した。中国では留学生を経由して中国国内の大学生に調査協力を依頼し、翻訳した電子版質問紙に回答してもらった。

分析方法 日中大学生が体験する「生きづらさ」と「生きづらさ」に対する対処法、及び彼らが周囲に期待する支援に関する回答内容について、KJ 法を用いて分類を行った。分析から得られたカテゴリー「以下、SC と略す」を【 】で示し、サブカテゴリーを〔 〕で示した。

IV 結果と考察

1 調査協力者の概要

日中の調査協力者の概要を Table1 にまとめて示した。日本では 1, 2 年生が主な調査協力者となっており、そのうち 44% が一人暮らしや寮生活をするなど、自立的な大学生活を送っていた。一方、中国では 3, 4 年生が主な調査協力者となっており、その 69% が自立的な大学生活を送っていた。アルバイトをしながら大学生活を送る大学生は、日本では 77%, 中国では 41% を占めていた。

2 KJ 法によるカテゴリーから見た日中大学生の「生きづらさ」

調査協力者に対する倫理的配慮により、本調査における質問項目ごとの回答率は、Table2 の通りとなった。カテゴリーの分類は、一つの質問項目に複数個の回答があった場合、それぞれをカウントした。分類作業は著者と KJ 法に熟練な大学教員、心理学を専攻する大学院生を含む複数人で行った。その結果を Table3~5 にまとめて示す。

2-1 日中大学生が体験する「生きづらさ」の要因の内容（課題 1）

Table3 により、日中大学生に共通した「生きづらさ」の要因は、日常生活での将来や学業の問題であることが明らかになった。全体的に最も出現率の多い要因は、日本では【活動面 (39%)】と【生活面 (37%)】、中国では【将来 (56%)】と【学業 (22%)】に関する要因で

あった。主な特徴的な要因としては、日本では「やる気・モチベーションの低下」が、中国では「経済的問題」が挙げられた。「対人関係」においては、日本では自己表出的の仕方が、中国では他者との接触量が特徴的な要因として挙げられた。さらに、「自己評価」においては、日本では「否定されるとき」「発言・意見できない」などの受動的な自己評価の仕方が、中国では「パフォーマンスするとき」「結果がついてこなかったとき」などの能動的な自己評価の仕方が特徴的な要因として挙げられた。

2-2 日中大学生の「生きづらさ」に対する対処法の内容（課題2）

Table4により、日中大学生が共通してよく採用する対処法は、【人の力を借りる】【自力で解決を試みる】であることが明らかになった。しかし、最も対処率の高い対処法は、日本では【解決を回避する】、中国では【考え方を変える】であった。問題解決の対処法に関しては、従来から対処方略がその後の適応や心理的健康に影響すると考えられている。

例えば、計画を立て情報を収集し、問題解決に取り組むような問題自体の処理に焦点を当てた問題焦点型の対処は、心理的な不適応を緩和するのに対し、嫌なことを考えないようにしたり諦めたりするような問題による情動処理に焦点を当てた情動焦点型対処は、心理的な不適応を増加させると報告されている（鈴木・神村，2001）。また、見方を変えるような認知的処理型対処は、単純な回避型対処より適応的であると報告されており（野嶋ら，1987）。周囲の人や機関に相談するような社会的資源を活用した社会的支援型対処は問題解決と情動反応の緩和に役立つと考えられている。本研究における日中大学生の対処行動に関しても、対処法の選択次第で「生きづらさ」体験を増加させる可能性が十分考えられた。しかし、最も望ましいと考えられる社会的支援型対処は日中大学生ともに2割程度しかおらず、一見して問題焦点型のような自力で解決を試みる対処行動でも、問題焦点型と情動焦点型が混合している可能性が考えられた。なお、日本人大学生に最も多く見られる回避型対処が彼らの「生きづらさ」体験を増加させるか、中国人大学生に最も多く見られる認知的処理型対処が彼らの「生きづらさ」体験を低減させるかを含め、本研究の結果に関しては、対処法そのもの以外に課題の性質、課題遂行時の状況、遂行者の発達段階など、より多くの要因が関連すると考えられた。そのため、より詳細に「生きづらさ」の要因と対処法について検討していく必要があると考えられた。

2-3 日中大学生が周囲に期待する支援の内容（課題3）

Table5-1, 5-2により、課題3では9割以上の殆どの日中大学生が困難な状況において周囲

Table1 日中の調査協力者の概要

		日本		中国	
		人数	% (累積)	人数	% (累積)
学年	1学年	38	46%	1	3%
	2学年	70	85%	8	25%
	3学年	75	92%	23	72%
	4学年	81	99%	32	100%
	不明	82	100%	32	100%
住居	一人暮らし	33	40%	0	0%
	寮	36	44%	22	69%
	実家	80	98%	31	97%
	その他	82	100%	32	100%
アルバイト	する	63	77%	13	41%
	しない	81	99%	32	100%
	不明	82	100%	32	100%

Table2 質問項目ごとの回答率

		日本(82例)		中国(32例)	
		事例数	回答率	事例数	回答率
「生きづらさ」	日常生活	74	90%	30	94%
	対人関係	47	57%	24	75%
	自己評価	40	49%	22	69%
「生きづらさ」への対処法		65	79%	29	91%
期待する支援	期待の有無	82	100%	32	100%
	対象	76	93%	25	78%
	内容	75	92%	17	57%

からの支援—主に周囲の友人、家族、恋人からの支援を期待していることが明らかになった。この結果は、課題 2 において社会的支援型対処が 2 割程度に止まるという結果とは対照的なものであり、日中大学生の支援願望と実際の対処行動との間にズレが生じた結果となった。彼らが自ら周囲に支援を求めていけない要因としては、自己評価の低下に対する懸念が一因として

Table3 日中大学生の「生きづらさ」の要因及び出現率(%)

カテゴリー		日 本		中 国				
		総件数 (%)	サブカテゴリー	件数 (%)	総件数 (%)	サブカテゴリー	件数 (%)	
日常生活	活 動 面	32 39%	人間関係	14 17%	6 19%	恋愛・異性	3 9%	
			アルバイト・仕事	8 10%		人間関係	2 6%	
			部活・サークル	5 6%		家族	1 3%	
			家族	5 6%				
	生 活 面	30 37%	多忙・時間の使い方	7 9%	4 13%	経済的問題	4 13%	
			お金	5 6%				
			睡眠	2 2%				
			通学の負担	2 2%				
			家事	2 2%				
	将 来	22 27%	病気・体調	2 2%	18 56%	就職・仕事	13 41%	
将来・進路・就職			22 27%	目標が不明確		5 16%		
個 の 側 面	17 21%	やる気・モチベーションの低下	12 15%	5 16%	自分の問題・性格	3 9%		
		性格・メンタル	5 6%		自制力	1 3%		
学 業 面	13 16%	単位・試験	13 16%	7 22%	行動力	1 3%		
				7 22%	勉強・受験	7 22%		
対人関係	表 出 的 な も の	44 54%	自分を出せない	10 12%	17 53%	人付き合いが苦手	8 25%	
			気が合わない人への接し方	8 10%		人との関わりが少ない	3 9%	
			気を遣う	5 6%		年上の人との付き合い	3 9%	
			年上	5 6%		断れない	2 6%	
			ノリ・テンションの違い	4 5%		対応が分からない	1 3%	
			親しい関係がダメ	3 4%				
			家族	3 4%				
			先生	1 1%				
	内 面 的 な も の	8 10%	対応が分からない	5 6%	6 19%	性格	4 13%	
			性格	6 7%		価値観	2 6%	
自己評価	特定の場面	21 26%	否定されるとき	9 11%	9 28%	パフォーマンスするとき	3 9%	
			発言・意見できない	6 7%		結果がついてこなかったとき	3 9%	
			他の人との比較	4 5%		理解されないとき	3 9%	
			友人	2 2%				
	一般的な場面	20 24%	授業・ゼミ・テスト・レポート	9 11%	12 38%	勉強・テストのとき	6 19%	
			サークル	5 6%		人と接するとき	4 13%	
			アルバイト	5 6%		仕事をするとき	2 6%	

Table4 日中大学生の「生きづらさ」への対処法及びその対処率(%)

カテゴリー	日 本		中 国	
	総件数 (%)	サブカテゴリー 件数 (%)	総件数 (%)	サブカテゴリー 件数 (%)
解決を回避する	26 32%	考えないようにする	6 19%	逃げる
		気を紛らわす		遊ぶ
		寝る		寝る
		受け流す・あきらめる		
		相談する		相談・アドバイスを求める
人の力を借りる	21 26%	自分の中で解決する	7 22%	客観的に解決策を探る
		1人で考える		
		客観的になる		
		友達を見習う		
しばらく辛抱する	10 12%	対応できていない	3 9%	対応し切れてない
		我慢する		
		待つ		
		前向きになる		
考え方を変える	8 10%	気持ちを切り替える	10 31%	成り行きに任せる
		受け入れる・受け止める		前向きに捉える
感情を表出する	7 9%	文章にする	1 3%	文章にする
		泣く		
		訴える		

考えられた。なぜならば、「自己評価」次元において、他の人から否定されたり、勉強やテストなどの結果が予想通りにいかなかったりすることなどが「生きづらさ」の要因として挙げられていたからである。また、Table5-3により、日中大学生が周囲に期待する支援内容と優先順位に若干の違いが見られたものの、彼らが自力で問題解決を試みる際には【メンタル面を支えてほしい】【アドバイスをもらいたい】といった内容が主な支援として挙げられた。これに関しては、一人暮らしや寮生活といった自立的な生活を送る大学生が日本と中国でそれぞれ44%と69%を占めていたことから、大学生活の多くの面において自立的な判断と行動を必要とする状況が関連した結果であると考えられた。

Table5-1 支援に対する期待の有無

	日 本		中 国	
	事例数	比率	事例数	比率
支援してほしい	75	91%	31	97%
支援してほしくない	4	5%		
無回答	3	4%	1	3%

Table5-2 期待される支援対象及び出現率(%)

	日 本		中 国	
	件数	(%)	件数	(%)
友人	34	42%	24	75%
家族	24	29%	12	41%
周りの人	8	10%		
恋人	6	7%	4	13%
親しい人			2	6%
その他の人	1	1%		

Table5-3 期待される支援内容及び出現率(%)

日 本			中 国		
	件数	(%)		件数	(%)
話を聞いてもらいたい	39	48%	メンタル面を支えてほしい	9	28%
メンタル面を支えてほしい	23	29%	具体的な手助けをしてほしい	4	13%
アドバイスをもらいたい	13	16%	応援している誠意さえ伝われば、それで十分	3	9%
手を貸してほしい	9	11%	アドバイスをしてほしい	3	9%
そばにいてほしい	4	5%	なるべく自力で解決するようにしている	2	6%
全力を出せるようなサポートがほしい	2	2%			

2-4 日中大学生が体験する「生きづらさ」における共通点と文化的差異（課題4）

共通点 まず、日常生活においては、将来や学業が日中大学生において共通した「生きづらさ」の要因であった。対処法においては、社会的支援型対処と自立的な解決を試みる対処が日中大学生においてよく見られる対処行動であった。支援願望においては、9割以上の日中大学生が支援してほしいと願っており、対象として友人と家族が最もよく選ばれた。支援内容としては【メンタル面を支えてほしい】【アドバイスをもらいたい】など、精神面でのサポートが最も多かった。これらに関しては、将来展望や学業が日中大学生にとって共通して重要な発達の課題であることが考えられた。また、彼らの支援願望と対処行動との間にはズレが生じることにに関しては、ある程度に対処方略の調整が必要であると考えられたものの、自己の潜在的な可能性を求めて積極的に様々な自立的な試行錯誤を試みることにより生じた結果であると考えられた。この意味で、彼らが体験する「生きづらさ」とは、Coleman & Hendry (1999) や Erikson (1959) の指摘のように、移行期またはモラトリウム期における個の自立のために避けては通れない試練であると考えられた。しかし、周囲に対する物理的・心理的依存がまだ存在するなか、また、可能性としての自己と現実自己との区別が曖昧ななか、社会的支援型対処を拒み、過渡に自立的な問題解決を志向する対処方略は彼らの「生きづらさ」体験を強める要因につながりかねないと考えられた。

文化的差異 課題 1～3 の結果と考察により、日中大学生においていくつかの文化的差異が確認できた。まず、日常生活において、日本人大学生は日常的な活動面や生活面に、中国人大学生は将来展望や学業面に大きな負担を抱えていた。日中大学生に特有な「生きづらさ」要因としては、日本では人間関係や本人の意欲の低下が、中国では経済的問題が挙げられた。対人関係においては、日本では自己表出的の仕方が、中国では他者との接触量が特有な要因として挙げられ、自己評価においては、日本では受動的な自己評価の仕方が、中国では能動的な自己評価の仕方が特有な要因として挙げられた。また、対処法においては、日本では回避型対処が、中国では認知的処理型対処が最もよく見られる対処行動であった。支援内容に関しては、支援内容の優先順位以外に、日本では【話を聞いてほしい】が、中国では【応援している誠意さえ伝われば、それで十分】が特有な内容として挙げられた。これらの結果に関しては、人間関係や本人の意欲が日本人大学生にとって、経済的問題が中国人大学生にとって発達の課題と関連して文化的に重要な意味をもつ可能性が考えられた。さらに、このような日中の文化的価値に対する意味づけの違いが、対人関係における違いに現われた可能性についても考えられた。なぜならば、日本では自己表出の仕方が人間関係の善し悪しに、さらに本人の意欲に影響を及ぼすという可能性や、中国では他者との接触が家族の利益または情報獲得につながるという可能性が、また、これらの文化的差異が対処法と支援願望における違いにつながる可能性についても想定できるものの、今後の更なる検証が必要であると考えられた。

3 学年ごとの特徴から見た日中大学生の「生きづらさ」

以下では、日中大学生の出現率の高い「生きづらさ」の要因を取り上げ、対処法ならびに彼らが周囲に期待する支援について、学年ごとに検討を行った (Table6-1, 6-2)。なぜならば、日中大学生が体験する「生きづらさ」には学年ごとに異なる要因が関係する可能性や、要因の違いによって対処方略も異なる可能性が十分考えられるからである。分析の際には、学年ごとに且つ「生きづらさ」の次元ごとに最も件数の多い要因を取り上げ、そのうち全学年で最も出現率の高い要因のみを、各学年において優位になる要因の基準とした。対処法と周囲に期待する支援においても同様の基準を採用した。なお、学年分けによるサンプル数の減少を考慮し、Table2 の各質問項目の回答率を参照しつつ、最低 2 件以上の件数を分析対象とした。その結果、中国では 1 年生のサンプル数が条件を満たさなかったため、分析対象から外された。日中大学生の自由記述内容に関しては、その一部を Table7 にまとめて示した。

3-1 日中の大学 1 年生の「生きづらさ」の要因とその対処法及び周囲に期待する支援

Table6-1, 6-2 により、大学 1 年生で優位になる「生きづらさ」の要因は、日本では「日常生活」における〔人間関係 (9 件・24%)〕と、「自己評価」における〔否定されること (6 件・16%)〕であることが明らかになった。対処法としては【自力で解決を試みる (14 件・37%)】が、大学 1 年生で優位になる対処法であった。

以上の「生きづらさ」要因に関しては、Table7 における J22, J02 の事例のように、大学 1 年生では、生活空間の変化と拡大により、日常生活や友人関係、サークルなど、様々な人間関係への対処が中心的な課題となり、相応する新たな適応行動が求められることが関連すると考えられた。また、J03, J06, J15 の事例に示されたように、この時期の人間関係に関する課題は、時には青年本人の自己評価や動機づけに関する課題を伴う場合があるため、まだ親密な友人関係を築きにくい 1 年生の前期までは、対処法として〔自力で解決を試みる〕方略を選ぶ

大学生が 1 年生で優位に多い結果に現れたのではないかと考えられた。Graber & Brooks-Gunn (1996) が指摘するように、新たな心理的再適応が求められる移行の時期においては、自意識が過剰になり様々な移行期の特徴が見られるため、発達の文脈から個々人にとって「生きづらさ」につながる要因を見極める必要があると考えられた。

3-2 日中の大学 2 年生の「生きづらさ」の要因とその対処法及び周囲に期待する支援

Table6-1, 6-2 により、大学 2 年生で優位になる「生きづらさ」の要因は、日本では、「日常生活」における〔単位・試験 (6 件・19%)〕と、「自己評価」における〔授業・ゼミ・テスト・レポート (3 件・9%)〕〔サークル (3 件・9%)〕〔アルバイト (3 件・9%)〕であり、中国では、「対人関係」における〔人付き合いが苦手 (3 件・(43%))〕と、「自己評価」における〔人と接するとき (4 件・(29%))〕であることが明らかになった。期待される支援内容としては、【話を聞いてもらいたい (15 件・47%)】【メンタル面を支えてほしい (10 件・31%)】が、日本の大学 2 年生で優位になる支援内容であった。一方、中国では、対処法として【考え方を变える (6 件・86%)】が、期待される支援内容として【メンタル面を支えてほしい (3 件・43%)】が、それぞれ大学 2 年生で優位になる対処法と支援内容であった。

Table6-1 学年ごとの主な「生きづらさ」要因、対処法及び期待する支援の出現率 (日本)

サブカテゴリー(件数)		1学年 (38人)		2学年 (32人)		3学年 (5人)		4学年 (6人)	
日常生活	将来・進路・就職 (22件)	8件	21%	6件	19%	4件	80%	4件	67%
	人間関係 (14件)	9件	24%	4件	13%				
	単位・試験 (13件)	6件	16%	6件	19%			1件	17%
	やる気・モチベーションの低下 (12件)	8件	21%	3件	9%	1件	20%		
対人関係	自分を出せない (10件)	6件	16%	2件	6%			2件	33%
	気が合わない人への接し方 (8件)	4件	11%	3件	9%				
自己評価	否定されるとき (9件)	6件	16%	3件	9%				
	授業・ゼミ・テスト・レポート (9件)	3件	8%	3件	9%	1件	20%	1件	17%
	発言・意見できない (6件)	3件	8%	1件	3%	2件	40%		
	サークル (5件)	2件	5%	3件	9%				
	アルバイト (5件)	2件	5%	3件	9%				
	他の人との比較 (4件)	2件	5%	1件	3%	1件	20%		
対処法	解決を回避する(25件)	9件	24%	10件	31%	5件	100%	1件	17%
	人の力を借りる(20件)	10件	26%	8件	25%			2件	33%
	自力で解決を試みる(21件)	14件	37%	6件	19%	1件	20%		
	しばらく辛抱する(10件)	4件	11%	5件	16%	1件	20%		
	考え方を变える(7件)	3件	8%	3件	9%			1件	17%
	感情を表出する(7件)	2件	5%	5件	16%				
期待する 支援	話を聞いてもらいたい(32件)	14件	37%	15件	47%	1件	20%	2件	33%
	メンタル面を支えてほしい(22件)	10件	26%	10件	31%	1件	20%	1件	17%
	アドバイスをもらいたい(11件)	6件	16%	4件	13%			1件	17%
	手を貸してほしい(7件)	2件	5%	1件	3%	2件	40%	2件	33%

Table6-2 学年ごとの主な「生きづらさ」要因、対処法及び期待する支援の出現率（中国）

サブカテゴリー(件数/比率)		1学年		2学年		3学年		4学年	
		(1人)		(7人)		(15人)		(9人)	
日常生活	就職・仕事（13件）	1件	100%	3件	43%	6件	40%	4件	44%
	勉強・受験（7件）			2件	29%	3件	20%	2件	22%
	目標が不明確（5件）					3件	20%	1件	11%
	経済的問題（4件）			2件	29%	2件	13%		
対人関係	人付き合いが苦手（8件）	1件	100%	3件	43%	2件	13%	2件	22%
	性格（4件）			1件	14%	2件	13%	1件	11%
自己評価	勉強・テストのとき（6件）			1件	14%	2件	13%	3件	33%
	人と接するとき（4件）			2件	29%	2件	13%		
	理解されないとき（3件）			1件	14%	2件	13%		
	仕事をするとき（2件）					2件	13%		
対処法	解決を回避する(6件)	1件	100%			4件	27%	2件	22%
	人の力を借りる(8件)			2件	29%	5件	33%	1件	11%
	自力で解決を試みる(7件)			2件	29%	3件	20%	2件	22%
	しばらく辛抱する(3件)					1件	7%	2件	22%
	考え方を考える(10件)			6件	86%	2件	13%	1件	11%
期待する支援	メンタル面を支えてもらう(9件)	1件	100%	3件	43%	4件	27%	1件	11%
	具体的な手助けをしてほしい(4件)	1件	100%	1件	14%	2件	13%		
	アドバイスをしてほしい(3件)					3件	20%		

以上の日本人大学生の「生きづらさ」要因に関しては、Table7における事例—J93, J52, J44, J92, J58 にしめされたように、大学2年生では、対人関係が依然として重要な課題であるものの、将来に対する展望と関連して学業が中心的な課題になっていくことが関連すると考えられた。これらの大学2年生における環境変化が、周囲に対して【話を聞いてほしい】【メンタル面を支えてほしい】と願う大学生が優位に多い結果に現れたのではないかと考えられた。一方、中国人大学生の「生きづらさ」要因に関しては、C18, C10 から窺えるように、大学1～2年生の間では社会的スキルを磨く場として様々なサークルや学生会が人気を得ていること、長期休暇を利用して短期アルバイトを始める大学生が近年増加していることが関連すると考えられた。これらの競争的な対人場面にさらされることにより、対処法として【考え方を考える】など環境に順応した対処法を選んだり、周囲に対して【メンタル面を支えてほしい】と願ったりする大学生が2年生で優位に多い結果に現れたのではないかと考えられた。

3-3 日中の大学3年生の「生きづらさ」の要因とその対処法及び周囲に期待する支援

Table6-1, 6-2により、大学3年生で優位になる「生きづらさ」の要因は、日本では、「日常生活」における〔将来・進路・就職（4件・80%）〕と、「対人関係」における〔発言・意見できない（2件・40%）〕であり、中国では、「対人関係」における〔性格（2件・13%）〕と、「自己評価」における〔理解されないとき（2件・13%）〕〔仕事をするとき（2件・13%）〕であることが明らかになった。対処法としては【解決を回避する（5件・100%）】が、期待される支援内容としては【手を貸してもらいたい（2件・40%）】が、それぞれ日本の大学3年生で優位になる対処法と支援内容であった。一方、中国では、対処法として【人の力を借りる（5件・33%）】【解決を回避する（4件・27%）】が、期待される支援内容として【アドバイスをしてほしい（3件・20%）】が、それぞれ大学3年生で優位になる対処法と支援内容であった。

以上の日本人大学生の「生きづらさ」要因に関しては、Table7における事例—J70, J79に示されたように、大学3年生では、従来から就職活動が始まる時期であり、新たな対人領域を意識する機会が多くなることが関連すると考えられた。ただし、これらの要因がまだ現実的な意味が乏しく遠い将来にあることや、1年生の状況と異なって安定した親密な対人関係がある程度築かれていることなどが、対処法において【解決を回避する】方略を選んだり、周囲に【手を貸してほしい】と願ったりする大学生が3年生で優位に多い結果に現れたのではないかと考えられた。一方、中国人大学生の「生きづらさ」要因に関しては、C08, C11, C20, C26か

Table7 日中大学生の主な「生きづらさ」要因と対処法及び期待する支援に関する事例(抜粋)

事例No.	学年	住居	アルバイト	内 容	対 処 法	期 待 す る 支 援
J02(男性18歳)	1	寮	している	日常:寮の先輩からお酒の強要が怖い・寮の先輩や相部屋へ気を使うことが疲れる・相部屋が好き勝手しすぎて辛い・勉強が中々思うようにできていない・アルバイトに中々慣れない。対人:先輩のお酒の強要が困る・担当の先生じゃない先生のオフィスアワーに行きにくい・友達とグループでいると自分を出しにくい・気を使ってしまう。評価:アカペラサークルで自分のやりたい曲が言えなかったり、自分の実力に自信が持たなくて落ち込む・本当に頼れる友達ができていないこと。	自分で何とか解決しようと頑張っている。	願望:支えてほしい。対象:親・友人。内容:救いの手を差し伸べてほしい(親)・話を聞いてアドバイスをしてほしい(友人)。
J03(男性20歳)	1	寮	無回答	日常:将来の自分の未来が見えない・友人関係がうまく作れない・夢中になれるものがない。対人:友人との会話で冗談をうまく言えない。	アニメや漫画で現実逃避している。	願望:支えてほしい。対象:友人。内容:励ましてほしい。
J06(男性18歳)	1	実家	していない	日常:勉強のモチベーションを保ちづらい。対人:遊びが楽しくないと思う。評価:自分が周りよりも劣っているのではないかとと思うときがある。	できるだけ客観的に分析する。	願望:ものによる。対象:その分野の知識や経験が豊富で、それなりに親しく信頼できる人。
J15(男性18歳)	1	1人暮らし	している	日常:コミュニケーション力不足。対人:バイト先のクレーム。評価:(バイト先で)頑張っているつもりだが、その努力を否定される。	努力する。	願望:支えてほしい。対象:友人。内容:悩みを聞いてほしい。
J22(女性20歳)	1	実家	していない	日常:もっと学校を楽しみたい・仲良しの友達がほしい・バイトをしたい・サークルを決めたい。対人:ノリでからかわれると、どうしていいかわからない。評価:友達との関わりがなか。	時間が解決してくれるのを耐えて待つ。	願望:支えてほしい。対象:友人。内容:精神面を支えてほしい。
J44(男性24歳)	2	実家	している	日常:教授について心配・通学時間が長い。対人:親しい人に対して注意するときのためらい	物理的に無理なものは受け入れ、改善できるなら自分の努力が足りないと思つて精進する。	願望:支えてほしい。対象:友人。内容:少し認められたい。
J52(女性20歳)	2	実家	していない	日常:家族に対する不安・将来に対する不安・単位が取れているかの不安。対人:嫌いな人との関わり方。評価:誰かと比較されたとき。	寝て忘れる・信頼できる人に話す。	願望:支えてほしい。対象:彼女・家族・友人。内容:喝を入れてほしい。
J58(男性21歳)	2	実家	している	日常:勉強とバイト、サークルの時間配分の仕方。評価:サークル(吹奏)の練習のとき。	仲間、先輩に相談する。	願望:支えてほしい。内容:話を聞いてもらえるだけで嬉しいが、具体的なアドバイスがほしい。
J92(女性20歳)	2	実家	している	日常:やる気が出ない。対人:友達と家族に同じことを言われても、家族だと腹が立つ。評価:授業中の先生の発言で自信を失った。	成り行きに任せる・友達と話す。	願望:支えてほしい。対象:友人。内容:話を聞いてほしい。
J93(女性19歳)	2	実家	している	日常:単位が取れるか・次の数学テストまでバイトばかりで時間がない。対人:年上の人と関わるのが苦手・心を聞いてない人にか自分を出せない。評価:怒ると伝えたいことが伝えられない。	日常-睡眠削って勉強する。対人-解決できず困っている。	願望:支えてほしい。対象:家族・友人。内容:話を聞いてほしい。
J70(男性21歳)	3	1人暮らし	している	日常:教育実習に行く一か月がヤダ・公務員学校の勉強がしたい。評価:自分がやっていることが他人の評価を上げることが許せない。	あまり考えずに、いろいろしている。	願望:支えてほしい。対象:親しい人。内容:一緒に考えてほしい。
J79(女性21歳)	3	実家	している	日常:将来に対する不安・進路選択。評価:人前に出たり発言するのが苦手なので、授業やゼミで意見や質問があっても発言できない。	上手く対応できていない。	願望:支えてほしい。
J56(男性22歳)	4	1人暮らし	している	日常:就職先が決まらない。対人:敬語が使えない。		願望:支えてほしい。対象:友人。内容:話を聞いてもらいたい。
C10(女性19歳)	2	寮	していない	日常:彼氏がほしい・外見を重視する社会なので、自分の容姿が気になる。対人:コミュニケーション・価値観の違い。評価:選挙で落ちたとき。	親友に話す。	願望:支えてほしい。対象:親・友人。内容:口頭だけでなく、具体的な手助けがほしい。
C18(女性21歳)	2	ルームシェア	している	日常:父親からアルバイトを禁止されている・彼氏とのことを親から反対されている。評価:社会経験が少なすぎて、人との会話に付いていけない、聞くだけの立場になってしまう・ますます口下手になってきた。	成り行きに任せる。	願望:支えてほしい。対象:親友・弟・妹。
C08(男性20歳)	3	寮	していない	日常:専門知識がまだ足りない・性格をもっとよくするべき。対人:断れない。評価:異性を追いかけるとき。	他の人の意見を聞く・自分で分析する。	願望:支えてほしい。
C11(女性22歳)	3	寮	していない	日常:どうすればこの専攻をマスターできるか。対人:コミュニケーションが苦手・親、彼氏、先生とのコミュニケーションも少ない。評価:他の人が理解してくれないとき。	冷静に考える・心静かにどうすればいいか考える。	願望:支えてほしい。内容:精神的な支えと行動上の援助がほしい。
C20(女性21歳)	3	寮	している	日常:将来の見通しが利かない。対人:性格の未熟で人とのトラブルが多い。評価:理解されない場合や支持されない場合がよくある。	日記に書く・友達に打ち明ける。	願望:支えてほしい。対象:家族・友人。
C26(女性21歳)	3	寮	している	日常:卒業後の就職が少し心配である。評価:彼氏と喧嘩したとき・仕事中に同僚と意見が分かれたとき。	親友とおしゃべりをする・外に出かけて遊んで気晴らしする。	願望:支えてほしい。対象:家族・友人。・恋人
C12(女性21歳)	4	実家	していない	日常:大学院の受験勉強・仕事・勉強。対人:友達と集まる時間的余裕があまりない。評価:受験の練習問題をいつも間違ってしまう時・長い間の努力が結果に結びつかないとき。	ときには逃げたりする。	願望:支えてほしい。対象:家族・友人。内容:口頭の約束だけでなく、具体的な手助けをしてほしい。
C16(女性21歳)	4	寮	している	日常:仕事と大学院の受験が不安。対人:目上の人との自然な付き合い方が分からない。評価:テストがうまくいかなかったとき。	家族と友人に相談する。	願望:支えてほしい。対象:家族・友人。
C36(女性21歳)	4	寮	している	日常:大学院受験と就職。対人:適切な言葉をタイミングよく話せない。評価:授業中の質問に答えるとき。	後で自分で考えて改善できるところを見つける。	願望:支えてほしい。対象:友人。内容:言語的なサポートをしてほしい。

ら窺えるように、1, 2 年生に続くアルバイト経験や対人領域の拡大による対人場面でのトラブルまたは課題が関連すると考えられた。中国では、日本に比べてアルバイトできる機会が少なく、勉強中心で大学まで生きてきた中国人大学生にとって、アルバイト経験や社会とのつながりの強い活動への参加は現実社会を体験する貴重な機会になるため、自分自身の性格や内面に気づくうえでも、複雑な人間関係や利益・分配が絡む現実的な社会を知るうえでも大きな意味を持っている。これらの社会体験の増加により、対処法として【人の力を借りる】【解決を回避する】などを選んだり、周囲に対して【メンタル面を支えてほしい】【具体的な手助けをしてほしい】と願ったりする大学生が3年生で優位に多い結果に現れたのではないかと考えられた。

3・4 日中の大学4年生の「生きづらさ」の要因とその対処法及び周囲に期待する支援

Table6-1, 6-2 により、大学4年生で優位になる「生きづらさ」の要因は、日本では、「対人関係」における「自分を出せない（2件・33%）」であり、中国では、「日常生活」における「就職・仕事（4件 44%）」と、「自己評価」における「勉強・テストのとき（3件・33%）」であることが明らかになった。対処法として、日本では【人の力を借りる（2件・33%）】が、大学4年生で優位になる対処法であった。一方、中国では【しばらく辛抱する（2件・22%）】が、大学4年生で優位になる対処法であった。

以上の日本人大学生の「生きづらさ」要因に関しては、Table7 における事例—J56 のように、本格的な就職活動における経験が関連しており、これらの現実的な要因が自ら周囲に支援を求める行動につながったのではないかと考えられた。一方、中国人大学生の「生きづらさ」要因に関しては、C12, C16, C36 のように、秋入学制度である中国では、一般的に4年生の10月から就職活動が始まるという事情や、著しい経済発展と少子高齢化の進行、高等教育の大衆化に伴い、近年では大学院進学と留学が大学卒業後の一つの進路選択肢になりつつあること、そのために大学4年生で資格取得や受験の準備を行う学生が増加している事情が関連すると考えられた。これらの厳しい就職事情が【しばらく辛抱する】という対処行動を取る大学生が4年生で優位に多い結果に現れたのではないかと考えられた。

VI まとめと今後の課題

本研究では、現代社会を生きる日中の大学生が体験する「生きづらさ」について実態調査を行い、これらに関連する発達の要因と文化的要因を検討するために日中比較検討を行った。その結果、まず日中大学生の「生きづらさ」に関する実態調査から、國宗（2013）のいう現代の若者たちが抱える「生きづらさ」は、幾つかの発達の要因と文化的な要因に区別して捉えることができると考えられた。次に、これらの要因は学年が上がるにつれて、日中大学生において優位に現れる側面が異なることが明らかになった。さらに、日中大学生が体験する「生きづらさ」の発達の・文化的要因に関して、彼らを取り巻く社会的状況と身近な対人関係が重要な意味を持つと考えられた。最後に、青年期に見られる自己評価の低下への恐れや、自立性への志向が共に考察されたものの、日中大学生の対処行動と支援願望との間にズレが生じており、サンプル範囲を拡大して更なる検証を行う必要があると考えられた。

本研究は、114 名の日中の大学生サンプルに基づいて得られた結果であり、結果の一般化においてはさらにサンプルの量と質を改善しながら実証していく必要がある。特に、中国のデータに関しては性別の偏りがあるため、今後は男子のサンプルを増やして結果の一貫性を確認す

る必要がある。また、本研究から得られた知見は自由記述式の質問調査によるもので、今後はインタビュー調査や量的調査を通して研究結果の信頼性と妥当性を検証していく必要がある。

VII 参考・引用文献

- Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press. (野沢英司 (訳) (1971). 青年期の精神医学 誠信書房)
- Coleman, J. & Hendry, L.B. (1999). *The Nature of Adolescence*. London: Routledge. (白井氏利明 (訳) (2003). 青年期の本質 ミネルヴァ書房)
- Douvan, E. & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. John Wiley.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton (小此木啓吾 (訳編) (1973). 自我同一性 誠信書房)
- Graber, J. & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, **32**, 768-776.
- 國宗美里 (2013). 「生きづらさ」を抱える「普通」の子どもたちとその支援のあり方について—精神保健福祉の立場から— *Human Welfare*, **5** (1), 125-126.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. Vol.I, II. Appleton. (元良勇次郎・中島力造・速水 滌・青木宗太郎 (訳) (1910). 青年期の研究 同文館)
- 町沢静夫 (1998). 現代人の心にひそむ「自己中心性」の病理 双葉社
- 松下姫歌・吉田芙悠紀 (2007). 現代青年の友人関係における“希薄さ”の質的側面 広島大学大学院教育学研究科紀要, **3**, 56, 161-169.
- 中根千枝 (1967). タテ社会の人間関係—単一社会の理論 講談社現代新書
- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager—A study of normal adolescent boys*. Basic Books.
- Offer, D. & Offer, J. (1975). *From teenager to young adulthood*. Basic Books.
- 杉原保史 (2001). 「平穏な青年期」を生きる青年の諸相 京都大学カウンセリングセンター紀要 **30**, 23-36.
- 山下美紀 (2012). 子どもの生きづらさ—子ども主体の生活システム論的アプローチ 学文社
- 鈴木伸一・神村栄一 (2001). コーピングとその測定に関する最近の研究動向 (心理学的ストレス研究の最前線 (1) 最近の動向を探る) ストレス科学: 日本ストレス学会誌, **16**(1), 51-64.
- 野嶋佐由美・中野綾美・足利幸乃 (1987). 「家族対処行動に関する質問紙」の開発 (第一報) 高知女子大学紀要自然科学編, **35**, 65-77.

Teachers' Perspectives and Case Studies of Japanese Language Lesson Plans for Chinese Newcomer Migrant Students in a Night Public High School

Yasuko Shimojima

Doctoral student

United Graduate School of Education

Tokyo Gakugei University

Abstract

This paper discusses how teachers perceive the reality of culturally diverse students who lack internalization of Japanese culture, and how teachers explore teaching Japanese culture and history relevant to the students' contexts. When newcomer migrant students do not share the culture with mainstream Japanese culture, they encounter different types of challenges and hardships, which might lead to academic failure.

The research was conducted in a Japanese language classroom for Chinese newcomer migrant students in a night public high school in Japan. This study explores how a Japanese teacher, as an acculturation agent, encourages the students to internalize Japanese culture. The research methods are participatory observations and semi-structured interviews with the teachers.

Through interaction with Chinese newcomer students, the Japanese teacher's cultural awareness was induced and he observes what the students need to know and experience: the Japanese cultural experiences they missed during childhood, and Japanese cultural literacy. The teacher also infuses students with global awareness in his history- embedded Japanese class.

Keywords: acculturation agents, cultural literacy, culturally diverse students, internalize Japanese culture, cultural awareness

Introduction

Although Japan as a nation is becoming more and more diverse than before, educational institutions are still not ready for accepting and educating pupils/students with culturally and linguistically diverse backgrounds. The public schools in Japan are sometimes overwhelmed by the students who cannot speak Japanese and have different cultural background.

The number of foreign students who enroll in Japanese public schools (elementary, junior high, and high school) is 72,000 (Ministry of Education, Sports and Science, 2013). The number of Japanese language learners within the foreign students was 29,000 in 2012. The number of foreign

high school students was 8,948 and the Japanese language learners 1,980 in 2012.

Most of the educational issues perceived by teachers who teach culturally diverse students are “acquisition of Japanese language” and “learning of school subjects” to be able to participate fully in the classroom, and in the mainstream society in the future.

On the high school level, teachers sometimes regard newcomer students as competent in Japanese language because they could pass the high school entrance exam (Shimizu & Shimizu 2001, Tsuboya & Kobayashi 2013). When newcomer students seem to have no trouble in speaking Japanese, teachers attribute the causes of their underachievement to personal failure and, “personalize” (Takahashi, 2009) the problem as a lack of ability or effort.

In reality the students are not as competent as they seem. The teachers participated in this study regarded the students as “Japanese language learners” and used mainstream Japanese (Chinese characters) textbooks at an elementary school level (grade 5 or 6), and they even felt it necessary to teach *hiragana* characters. The Japanese teacher explains: “In this high school I don’t think any teachers regard the students of foreign origin as competent in Japanese. Even the students who came to Japan earlier as a pupil do not understand my Japanese. I feel that they are left behind.” He continues to talk about students in his class: “When I assume that the Chinese students understand my explanations, then I sometimes realize that they don’t understand at all. It is the same with Japanese students though. Especially when I talk to the Chinese students, I have to organize my logic. I have to grasp what I want to convey to my students.”

Some teachers who have knowledge of cognitive academic language proficiency (CALP) would think that “speaking language” and “studying language” are two different kinds of languages. The Japanese teacher recognized the students’ situation, “The Chinese students can speak in Japanese, but it is almost impossible to understand the terms and terminology of the subjects. They do not understand subjects other than this class.”

The causes of underachievement are not only language barriers. I have seen several teachers who were aware of curriculum differences in the newcomer student’s home country, and differences in study skills and attitudes. A high school math teacher in a suburban area was aware of the curriculum differences in mathematics between Japan and the Philippines. He noticed a female student who was good at math did not understand the basics of math. He asked the student why she did not understand the very basic part. She answered, “I spent three years back in the Philippines, my mother’s home country. Maybe I missed that part during that time and never had a chance to learn that in the Philippines.” Her father was Japanese and she had a Japanese name, and her appearance was no different from other Japanese. After the teacher discovered her background, he started to teach her extra classes after school.

The teacher in this study was also aware of the curriculum differences in history between Japan

and China. Many teachers would be aware of cultural differences, but not many of them would regard the cultural differences as obstacles to learning.

The support system for newcomer migrant students varies depending on each high school, and curriculum and content of the Japanese language class and the pull-out classes for some mainstream subjects also depend on each teacher's discretion. At present, the future of the newcomer migrant students in Japan lies heavily on the teachers' discretion, decisions, and responsiveness to the students' background.

Literature review

Sekiguchi (2003) analyses the acculturation process among Japanese-Brazilian children and she perceives the identity formation process from an acculturation point of view: "identity formation process is a process of getting a sense of belongings to the culture where they live and they internalize the culture of the society where they live as a framework of themselves through the interaction with acculturation agents."

Minoura (2006) explains that "we can regard parents as important acculturation agents when we study on the acculturation process of Japanese children living in Japan." In the research of foreign students living in Japan, the acculturation agents at home mean parents, however, teachers play an important role as acculturation agents at school.

Literacy is beyond reading and writing, it entails cultural knowledge. Hirsch (1984) stressed the significance of cultural literacy. If a student were not only deficient in language ability but also in historical and cultural knowledge, which most mainstream students have acquired naturally, it would cause confusion. Hirsch's cultural literacy theory has sometimes been criticized as an assimilationist approach or banking education (Freire, 1970);, however, it would be necessary for the migrant high school students who learn language and subjects at the same time, and an indispensable process in their formative years.

Purpose of this study

This paper reveals how teachers perceive the challenges of culturally diverse students who lack of internalizing Japanese culture, and how teachers explore content and materials concerned with teaching Japanese culture and history, which are relevant to the Chinese newcomer students living in Japan.

Research method

1. Participants:

A Japanese high school teacher and a Chinese-speaking migrant educator. They both taught in a

Japanese language class for Chinese-origin newcomer migrant high school students, The classes are offered three times a week from 4:30 to 5:15 p.m. (50 minutes each) “before school,” not after school because the school is a commercial night high school which starts at 5:30 p.m. The school is located in a suburban city in the Kanto area. Students’ age ranges from 15 to 17, and one student, who missed high school education, is 23 year old. The Japanese language class is only for the 1st graders (grade 10), and class size is from 4 to 10 students each year.

2. Method:

Participatory observation of the Japanese language (studying Chinese characters and *hiragana*) classroom for 1st graders. The name of the class is called “Japanese and Chinese Culture Study.” Semi-structured interview with a Japanese high school teacher (twice, 50 minutes each) and a Chinese-speaking migrant educator (once, 50 minutes) were conducted.

Awareness of Japanese cultural literacy

The Japanese language class for newcomer students was initially taught by the Chinese-speaking migrant educator alone because most of the newcomers at the school are from China. The Japanese teacher, who was originally a commercial teacher, started to teach Japanese culture in the class when the migrant educator asked him to teach Japanese culture while he was patrolling around classes.

The migrant educator became conscious of the Chinese students’ needs to learn Japanese culture from a mainstream teacher. The Japanese teacher was asked to join the class and elaborated on *samurai* history dramas and *hara-kiri*. Both the migrant educator and Chinese students were interested and asked him to teach regularly.

The Japanese teacher gradually noticed the Chinese students’ lack of childhood Japanese cultural experiences. He thought “not knowing” would not benefit the students. “Chinese students came to Japan after they finished junior high school, they sometimes do not understand what Japanese people had naturally experienced,” the Japanese teacher explains, “I try to have them experience what they can experience by seeing and touching, through hands-on experiences.”

Sam, et al (2006) explains that school is the major arena for intergroup contact and acculturation. As high school students, newcomer migrant students interact with mainstream peers; however, they do not have experiences of Japan during their childhood. In addition to lack of experiences in “children’s culture,” they do not have experiences in learning subjects the elementary school level in Japan. It is natural that newcomer migrant students have difficulty in catching up with Japanese counterparts who already have experiences of Japanese childhood and culture.

In the Japanese teacher’s class, he introduced a wide variety of Japanese literature: Japanese classic

“*Tsurezure-gusa* (Essays in Idleness)” by Kenko Yoshida, a 13th century Buddhist monk and writer, a modern Japanese poem “*Yuyake* (an Evening Glow)” by Shishikura Satoshi, a song lyric “*Imjin River*,” and an essay written by a Japanese elementary pupil, “*Mushiba* (My decayed teeth). He used these materials to have the students appreciate culture in Japanese literature and learn Japanese at the same time.

Case study 1: the culture lesson

In the Japanese culture lesson, the Japanese teacher introduced traditional Japanese events such as *tanabata* star festival, moon viewing, and *setsubun* the day before the beginning of spring accompanied by a bean scattering ceremony. During *setsubun*, he brought dried sardines and leaves of a holly tree used in the bean scattering ceremony.

Lesson on *setsubun* (Japanese teacher, 4 boys and 3 girls, Feb.1, 2010, the lesson was conducted in Japanese, translated by the author)

Japanese teacher: What do you do on February 3rd? (①Introduction of the topic)

Boy1-4: People scatter beans, and chase the ogres away. (1.Utterance to present knowledge)

JT: What do the ogres do? (②Introduction of “ogres”)

B1: Ogres run away. (2.Utterance to present knowledge)

JT: (He shows dried sardines) Here’s—the head of a fish. (③Introduction of a prop)

B2: Is this a catfish? (3. Identification of the prop)

JT: No, it’s a sardine. You write 魚“fish” on the left, 弱“weak” on your right.(④Introduction of Chinese characters)

And this leaf has thorns and makes ogres run away. This tree is called a 柊 holly tree. I’m going to pass the leaves. (⑤Introduction of the role of leaves)

Do you have this kind of tree in China? (⑥Reference to Chinese culture)

G1: Yes, we do. (4. Utterance to present knowledge)

(Teacher distributes dried sardines and leaves of a holly tree.)

JT: In Japan, fewer and fewer families decorate the entrance of their house with dried sardines and leaves of a holly tree. There are no places to put them. People do eat beans, and especially children eat the same number of beans as their age. (⑦Introduction of recent practice of traditional events)

Have you ever eaten this kind of beans? We even eat the skins of the beans. (⑧Introduction of Japanese food culture)

B3: Oh, that’s wild. (5. Utterance of thoughts)

JT: Do you know the powder made from these beans? It is *kinako* (soybean powder). You see on the dumpling, yellow... (⑨Extended introduction of Japanese food culture)

These beans are fried soy beans. Do you stir fry or roast the beans in China? (⑩Reference to Chinese food culture)

B3: Generally, we eat roasted peanuts. (6. Utterance to present Chinese food culture)

The discourse of teacher's instruction and students' utterance are as follows:

	Teacher's instruction		Students' utterance
①	Introduction of the topic	1	Presenting knowledge
② ③ ④	Introduction of "ogres"	2	Presenting knowledge
⑤⑥⑦	Introduction of a prop, dried fish	3	Identification of the prop, dried fish
	Introduction of Chinese characters		
⑧	Introduction of the role of leaves		
⑨	Reference to Chinese culture	4	Presenting knowledge
	Introduction of recent practice of	5	Utterance of thoughts
⑩	traditional events		
	Introduction of Japanese food culture		
	Extended introduction of Japanese food culture	6	Presenting Chinese food culture
	Reference to Chinese food culture)		

Teacher's instruction is divided into three categories: introduction, identification and reference. Students' utterance is divided into three categories: presenting knowledge, identification and thoughts.

During the lesson, the teacher introduced the topic of *setsubun*, ogres, dried fish, and leaves. As a language lesson, he briefly explained the Chinese character of "sardine." He referred to both Japanese and Chinese food culture to draw interests of the students, and have them compare the differences of two cultures. Students presented their knowledge on Japanese culture and raised a question to identify the dried something. With his Chinese background, the student thought that it was a dried catfish, not sardine. Teacher A gave the students opportunities to refer to their home culture.

In other lessons, the Japanese teacher brought several different kinds of food into the classroom. Not only fried soy beans for bean scattering ceremony, he brought dumplings offered in moon viewing, persimmons when they learned about a haiku by Masaoka Shiki "Kakikueba Kane ga narunari Horyuji (When I was eating a slice of persimmons, I heard the bell rung at Horyuji temple), and ramune, a kind of Japanese soda, in a unique bottle. Eating culturally related food is a valuable cultural experience.

Knowledge construction through cultural assumption

The Japanese teacher explains: "If I teach them with words and just transfer notions, they would not understand the real meaning. After they see, touch, eat, and drink, they would understand

Japanese culture as an experience.”

Cummins (2009) suggests that activating prior knowledge of newcomer migrant students would support their learning. The teacher related the traditional Japanese event to the student’s prior knowledge of Chinese food culture, and engaged students on the topic. Banks (2012) interpreted the knowledge construction through the implicit cultural assumption.

Teachers need to help students understand, investigate, and determine how the implicit cultural assumptions, frames of reference, and perspectives, and biases within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed. (p.19)

This lesson suggests the way how implicit cultural assumption of the students became explicit knowledge.

Knowledge construction for understanding contemporary news and history

Lack of knowledge and literacy about Japanese history and culture hinders the newcomer students’ understanding of social studies such as geography and history, Japanese language arts and classics. The students do not have enough knowledge on home culture either. They are in the middle of learning and the curriculum back home does not cover some teaching units.

A female newcomer student told the Japanese teacher that she had trouble understanding the Japanese news on TV. He suggested to her that she should watch the news program for children “Weekly Children’s News.” He realized that newcomer students’ lack of understanding of the Japanese news prevented them from having better communication with Japanese peers.

The Japanese teacher revealed that he had hard time exploring teaching material suitable for students with a Chinese background. He said that teaching culture in a language class was a series of struggles and exploration. He gradually developed the theme of international relations between China and other countries including East Asia and Europe.

“I taught about the Opium War during Qing dynasty and the cession of Hong Kong Island during the class. The students did not know why Hong Kong had been returned from England.” The teacher gave some lecture on the relations between China and England.

Case study 2: lesson on East Asian history and a related song in the language class

He designed a lesson on a political song by the Japanese artist group Folk Crusaders “*Imjin River*,” which was released in Japan in 1967. The original song lyric was written by a poet in North Korea. The song is about the division of South and North Korea, and it was banned because of political considerations. In 2005, the song was used in the Japanese movie “Patchigi,” about Korean residents

in Japan and it came to be well-known.

The lesson includes four units:

1. Introducing the geography of Russia, China, North and South Korea
2. Introducing the history of a divided nation: North and South Korea
3. Introducing Chinese history during the division of North and South Korea
4. Reading the Japanese lyrics of “*Imjin River*”

The Japanese teacher tried to cover the East Asian history surrounding China, and he knew that the Chinese students had missed this part of history. He seemed to stress the idea that reading a song lyric enriched students’ literacy. The song is about the sadness of a nation divided into two.

Lesson on “*Imjin River*” lyrics (the Japanese teacher, Chinese-speaking migrant educator, 4 boys and 1 girl, July 11th, 2011)

JT: “*Imjin River*” was released in 1967, when I was a third year student of junior high school. 河 *Kawa* means a big river, different from 川 *kawa*. Do you understand the meaning of “*mizu kiyoku* (the waters are clean.)”? This means that the waters are clean. Do you know the meaning of “*toto to nagareru* (the river runs swiftly)?

CE: (Explains in Chinese)

JT: “From the North land to the South sky,” this means that the writer wants to convey his feelings to the South. This phrase seems to express his frustration. Do you understand the meaning of the word “rainbow”? (JT draws an illustration of a rainbow on the blackboard.)

CE: (Explains in Chinese) **B1:** (Questions in Chinese) **CE:** (Explains in Chinese)

JT: The students understand the meaning on the whole, don’t they?

CE: Yes, they do.

This lesson seems to be far from traditional Japanese language class or Japanese culture class, it is rather a Japanese language arts class as the teacher tries to interpret the writer’s intention or emotions.

The Japanese teacher would like to teach the Chinese students about the division of North and South Korea not from the textbook but from the song, and he would like them to relate to the feelings of the people in each country.

Knowledge construction through controversial issues

With some historical awareness, the Japanese teacher tried to create a history-infused Japanese class for Chinese students living in Japan. Teaching the culturally diverse students a controversial issue is difficult; however, with this kind of lesson, growing up in cultural transition would have three cultural assets for the students. First is home culture, second is Japanese culture, and the third

is “world” culture.

The Japanese teacher explains. “The Chinese students did not have opportunities to learn this part of history on the division of the Korean Peninsula. So I taught them the historical fact of Chinese intervention. I covered the issue with the song lyrics of ‘*Imjin River*.’ “

The significance of this lesson lies in engaging students in critical thinking through “knowledge construction” (Banks, 2012).

The Chinese-speaking migrant educator, however, revealed that Chinese newcomer migrant students seemed to be rather interested in the “culture” lessons than “political and historical” lessons because the political and historical issues were sometimes irrelevant to students’ lives.

When the Japanese teacher was asked if the Chinese students would thank him for teaching them the history they had missed learning in China, he said, “I hope so. Rather I noticed that they were shocked to learn about the history of their home country from different perspectives.” The teacher analyzed that knowing Japanese traditional culture or events was a delightful surprise; however, it was a shock for them to realize what they had missed learning during their stay in China about the history of their own country.

The Japanese teacher recalls: “During the year 2010, there were news about Senkaku Island issues. Students were excited to talk with the Chinese-speaking educator, and asked her if they should join the political demonstration in Japan. I was at a loss what to say.” Then he talked to the students, “When there was a conflict between Japan and China, Japanese shops were attacked in China. How about in Japan? The reaction during conflict reflects the attitude of each country. Do you think Japanese are more democratic?” The teacher insisted that people in each country should be on good terms even if two countries have conflicts.

Conclusion

When the students lack Japanese language ability, a background knowledge of the subjects would help them to understand the content. If the students would like to continue to be residents in Japan, cultural literacy would help acculturation and full participation in the society.

In order for the newcomer students to participate fully in Japanese society and in the globalized world, the teacher would also like to have the students view the world neutrally and think critically with their own mind. The content and curriculum of contemporary history taught in East Asian countries differs in each country, and there are some political and controversial issues.

As an acculturation agent, the teacher brought into the classroom Japanese cultural literacy through cultural experiences and literature. The experiences and literature would enrich the newcomer students’ language, culture, and literacy.

The teacher in this study noticed the deficiency in Chinese migrant students’ experiences and knowledge behind language. To promote students’ cultural literacy, the language classroom in this

study explores three categories of content: 1. Japanese literature, 2. Japanese cultural events and tradition, and 3. history-infused Japanese language class.

1. Enriching students' language with a variety of Japanese texts: not only poems, classics, song lyrics, the teacher even used an essay written by an elementary school pupil in trying to compensate with written Japanese texts to enrich students' Japanese language.
2. Enriching students' cultural experiences: from traditional events to daily life, the teacher had the students experience such as writing wishes on *tanabata* (star festival) occasion, or trying on *geta* shoes.
3. Enriching students' historical and political awareness: it would be meaningful to understand different historical and political views from their country of origin.

For further research, more exploration is needed to determine what are important aspects in teaching culture to the newcomer migrant students.

References

- Banks, J.A. (2012). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp.3-41). New Jersey: Wiley
- Cummins, J. (2009). Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students. In *Social Justice Through Multilingual Education* (pp19-35). Tronto: Multilingual Matters
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (pp52-67). London: Penguin Books
- Hirsch, E.D., Jr. (1984). *Cultural Literacy*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Immigration Bureau of Japan, Ministry of Justice, 2013 (Retrieved in September 20, 2014).
- Minoura, Y. (2006). *Kodomo no Ibunkataiken* (Intercultural Experiences of Children) (pp309-316) Tokyo:Shin-Shisakusha
- Sam, et al (2006). Psychological and Sociocultural Adaptation of Immigrant Youth in Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity and Adaptation Across National Contexts* (pp117-141) London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Sekiguchi, T. (2003). *Zainichi Nikkei Brazil-jin no kodomotachi* (Japanese-Brazilian Children Living in Japan) (pp39-56). Tokyo: Akashi Shoten
- Shimizu, K. & Shimizu, M.(2003). *Newcomer to kyoiku: gakkobunka to ethnicity no katto wo megutte* (Newcomer and Education: conflict of school culture and ethnicity) Tokyo: Akashi Shoten
- Takahashi, T. (2009). *Chugoku kikokusha sansei yonsei no gakkō ethnography* (School Ethnography of 3rd and 4th generation of Chinese returnees to Japan). Tokyo: Seikatsu Shoin
- Tsuboya, M. & Kobayashi, H.(2013). *Jinken to tabunkakyosei no koko* (Human Rights and a Multicultural High School).Tokyo: Akashi Shoten

中国にルーツを持つ子どもの声を通して見えてきたもの —日本語・教科支援活動における「振り返り」の再考という視点から—

菅田 陽平

北京第二外国語大学

1. はじめに

文部科学省によると、2014年4月から外国にルーツを持つ子ども（以下 CLD¹児：文化的・言語的に多様な背景を持つ児童・生徒 真嶋他，2013 を参照）の在籍する公立学校での日本語指導が正式に教育課程に位置付けられるようになった。この制度改正は日本の公立学校における CLD 児に対する日本語指導の需要が高まっていることを示している。また、CLD 児の在籍学級以外で行われる指導について、特別な教育課程の編成・実施を充実させるための制度の整備である。これにより、CLD 児が持つ多様な背景に対応する教育課程の発展や、少数在籍校や集中在籍校を問わず、長期間にわたる安定した学習環境の提供が期待出来る。

文部科学省の調査によると、外国人児童生徒数は、2012年5月現在、公立の小学校・中学校・高等学校、特別支援学校及び中等教育学校に約 75000 人在籍しており、そのうち日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、2012年9月現在、約 28500 人在籍している。これは毎年の調査が行われるようになった 1999 年度と比較すると、約 1.5 倍の伸びを見せている。ここで「日本語指導が必要な」子どもと銘打っているのは、「日本語が出来ない児童生徒」の存在が学校現場に大きなインパクトを与えているからだと言えるだろう（臼井，2009）。

実際には、統計において「日本語指導が必要な在籍児童生徒数」をどのように認定するかについては、個々の教育機関の判断に委ねられている。このような基準の曖昧さ（川上，2006）や不就学の CLD 児、文部科学省の管轄外の外国人学校に在籍する CLD 児の実態が明らかになっていない（佐久間，2011）ことから、実際には発表されている数字よりも遥かに多くの CLD 児が日本語の支援を必要としていることが考えられる。

また、2012年5月から、高度人材²の受入れを促進するため、出入国管理上の優遇措置を与える「高度人材ポイント制度」が導入された。そして、2020年の東京オリンピック開催を控え、労働人口の減少に対する解決策の 1 つとして、さらなる外国人労働力の受け入れの検討が続いている。

¹ Culturally, Linguistically Diverse の頭文字を取ったものである。

² 就労が認められている外国人のうち、高度な資質・能力を有すると認められる者を指す（法務省入国管理局ホームページを参照）。

このような流れも相まって、家族とともに来日する CLD 児のルーツの多様化にともなう教育課題の複雑化も進行している。例えば、学習言語能力や学力の保障の問題（バトラー、2011）や、母語教育・継承語教育とアイデンティティの問題（高橋、2009、真嶋他、2014）などが例として挙げられる。

加えて、多様化する CLD 児に対応出来る支援者の育成も喫緊の課題である。文化庁の 2013 年度の調査によると、日本国内の日本語教師の総数は 31174 人である。そのうち、ボランティアで日本語を教える教師は 17673 人で、全体の教師数の約 57% を占めており、全体の割合の第一位である。なお、公的機関ではなく、地域の教室であるほど実数の把握が困難であることから、ボランティア教師が占める割合は統計の実数より多いことが考えられる。この傾向は CLD 児の支援にあたる教育機関・組織においても同様であり、CLD 児の支援現場はボランティアの支援者なしでは成り立たないのが現状である。

そこで、このような状況に対処するため、日本各地の高等教育機関、地方自治体の国際交流協会を始めとした各種団体において、CLD 児を対象にしたボランティア・コーディネーターの養成が行われている。

2. 先行研究

1990 年代以降、CLD 児の社会における顕在化を経て、日本語教育学の分野はもちろんのこと、学校教育学や社会学などの各分野から、CLD 児を研究対象者・研究協力者とするアプローチが行われてきた。この流れの中で CLD 児が生活する教育現場やコミュニティを長期的に観察し、生き活きとした筆致で CLD 児とその周囲の様相を描き出す研究も行われるようになってきた。

たとえば、志水（1999）や柴山（2001）、森田（2007）のような研究では、研究者が日常的にフィールドにおいて参与観察を行い、エスノグラフィーの手法を用いて CLD 児やその家族、教師、支援者らの姿を多角的な視点からまとめている。また、各界で活躍するかつての CLD 児にインタビューを行い、その経験を記述した川上（2010）や神奈川県において CLD 児自身が自ら立ち上げた「すたんどばいみー」という自助支援組織に関わった経験を振り返り、問い直した清水・すたんどばいみー（2009）のような「当事者」の声を積極的に盛り込んだ著作も増加している。

加えて、支援者と CLD 児との関係を論じた宮崎他（2008）や CLD 児の教科学習支援における母語支援の可能性を支援者の視点から分析した宇津木（2010）、支援者と CLD 児の相互関係を談話分析した齋藤（2011）のように CLD 児の支援者に注目した研究も見られるようになった。

CLD 児の支援の現場や支援者の養成において、支援者が活動を「振り返る」ことの重要性が強調されている。しかし、これまでその振り返りは支援者自身の経験や支援活動内の

みにとどまって論じられてきた。そこで、本稿は以上の先行研究の流れを踏まえた上で、中国にルーツを持つ CLD 児 K さんと支援者である筆者の関わりに焦点を当てる。そして、筆者が指導を離れた 2 年後に、初めて K さんに活動当時の様子について聞き取りを行い、K さんの声を通して得ることが出来た学びを「振り返りの再考」という視座から解き明かそうと試みたものである。

3. 研究概要

2010 年 6 月、筆者は本稿の調査協力者 K さんとある地域日本語教室で出会い、その後の 2 年 1 か月³（2010 年 6 月～2012 年 7 月）にわたり、K さんを取り巻く生活の場を通して、フィールドワークを実施した。本稿ではその調査方法としてオートエスノグラフィーを採用している。Ellis et al. (2011) はオートエスノグラフィーを「文化的な経験を理解するために個人的な経験を分析し、描こうとする研究のアプローチであり、このアプローチは政治的、社会正義、社会意識を扱う中で、これまでの手法への挑戦を表明するものである。(p.1 筆者訳)」と述べている。この手法において、筆者は研究者と日本語・教科学習支援者の立場を併せ持った存在であると言える。データ収集は、参与観察によるフィールドノート⁴の記述を主とし、調査協力者 K さんとともに活動を行った地域日本語教室、筆者との外出、K さんの自宅の訪問の際に参与観察を行った。

なお、長期の参与観察から得たデータを分析する際には、Clandinin et al. (2006) を参考に、子どもの生の言葉に耳を傾け、それを研究の成果に活かそうとするナラティブ的な方法を取り入れた。

K さんは中華人民共和国の東北地方の出身で、現在は日本国内のある地方都市で暮らす高校 2 年生（17 歳）の男子生徒である。K さんは 2010 年 2 月、13 歳の時に来日し、公立小学校の 6 年生に編入した。幼少期に K さんの母親である H さんが就労のために来日したことに伴い、K さんは中国で暮らす H さんの友人宅に預けられ、中国の教育課程に従い、幼稚園・小学校を卒業した。その後、H さんが日本人男性と結婚したことから、K さんが中国の小学校を卒業したことを契機として、日本へ呼び寄せられた。

来日後、日本語を学び始めた K さんは中学校に通いながら、放課後の時間を利用し、3 つの地域日本語教室を掛け持ちしていた。筆者は K さんと出会った当時、大学院で日本語教育学を専攻する大学院生であり、K さんが通う 3 つの地域日本語教室のうちの 1 つに支援者として参加していた。当時の筆者は、日本語教室に参加して 3 年目を迎え、多様な背

³ フィールドワークの終了後も K さんとの関わりに関して気づきがあれば、随時記録を残していた。

⁴ フィールドノートの執筆に際しては、K さんとの活動中に筆者が気づいたことや大切だと感じたことを中心に、適宜メモ用紙などに走り書きしておき、活動終了後の出来るだけ早い段階で、携帯電話またはパソコンを利用して作成を行った。

景を持つ CLD 児に接する経験を重ねる中で、中学生の年齢になってから来日する CLD 児の高校進学問題に関心を持っていた。そのため、日本語学習支援と教科学習支援を組み合わせた活動をいかに行うかを模索⁵しており、2010 年 6 月から週 1 回、1 対 1 で K さんと活動を行うことになった。

3. K さんとの活動を通して筆者が感じた障壁

活動が始まった 2010 年 6 月、筆者が日本語・教科学習支援活動を行う際に目指したのは、K さんが在籍する中学校の授業に可能な限り定着することだった。また、2 年半後の高校進学を念頭に入れた上で、指導計画を立てることが大切であると判断した。そこで、週 1 回 2 時間の活動の時間を利用し、継続的に教科学習の指導を実施した。実際には在籍校の各教科の提出物をこなす中で日本語を導入した。時には、K さんの母語である中国語を利用し、中国語版の教科書を取り寄せ、国語科の先行学習を行うなどの活動を展開した。

K さんは日本語を少しずつ獲得する中で、持ち前の明るさを発揮し、大好きなゲームやアニメを通して、周囲とコミュニケーションが取れるようになった。それが初めて見られたのは、2010 年の夏休みに K さんからある日本語学校が主催する CLD 児向けの短期日本語講座に参加した話を聞いた時のことである。

K さんは日本語学校の休み時間、同年代の他の受講生たちといっしょにゲームをしながら過ごしていた。「(友達とコミュニケーションをする時の) 日本語は大丈夫？」と筆者が聞くと、「言葉は大丈夫」と言って、ゲームの画面を指さし、「絵でだいたいわかるや、なんとかなる」と言って笑った。K さんにとって、初めて出会ったクラスメートと、打ち解ける役割を果たしたのがゲームだった。お互いに共通のゲームソフトを持っていることがわかると、休み時間のたびに身振り手振りを交え、お互いが満足いくまでキャラクターを交換することで仲良くなっていったのだった。

【2010 年 7 月 30 日フィールドノートより抜粋】

その後、2010 年秋になると、在籍する中学校でもゲームやアニメの趣味を同じくする日本人の友達が出来始め、週末になるとゲーム・アニメ仲間と地域の公民館に集まって遊ぶ K さんの姿が見られるようになった。

しかし、K さんが来日して 1 年が経った 2011 年 2 月を過ぎると、来日以降、日常生活や学校生活の中で積み重ねてきた重圧からか、徐々に筆者との教科学習活動へのモチベーシ

⁵ 中国にルーツを持つ CLD 児と接する上で、事前に藤井・田淵 (2001) や八木 (2006) を参考にした。

ョンを低下させていく K くん姿が見られた。筆者は K くんを励まししながら、毎週、教科学習のための活動を続けていった。K くんはそれでも毎週欠かさず、日本語教室に通うことは止めなかった。次の記述はそれまでにないほど落ち込んだ様子で日本語教室へやってきた K くん姿を見て、その日の活動を途中で切り上げ、日本語教室の近くのレストランへ食事に連れていった時の記述である。

K くんは食べ物を口に運ぶのを止め、しばらく沈黙して、ぼそっとつぶやくように「四川⁶に行った子にはもう会えない」と言った。その友達は K くんが中国の学校に通っている時に会った仲が良い友達のうちの一人だった。K くんは日本へ、その友達は四川に引っ越したので、たとえ K くんが故郷に帰ってももう会えないのだ。そして、K くんは「中国はかなりいい友達いるぜ」と話を続けた。そして再び黙り、またしばらくして「ほんま中国はかなりいい友達がいるぜ、先生！」と言った。話し終わって、筆者の方を見た時の K くん表情はとても穏やかなもので、その言葉の前の沈黙と相まって、筆者には K くんがまるで中国で仲が良かった友達たちとの思い出を思い出しているかのように感じられた。そして K くんは「友達はいいいなあ」と息を吐くようにつぶやいた。

【2011 年 3 月 2 日フィールドノーツより抜粋】

その翌週、筆者は K くんが日本語教室にやって来るのを待つ間、日本語教室でコーディネーターをしている M さんと話す機会があった。M さんは K くんが通う他の日本語教室にも参加しており、「ちょっと気になっていること」として、他の教室で K くんと話した時の様子を筆者に語った。

M さんが K くん「最近勉強はどう？」と質問をすると、K くんは「学校の勉強、どんなに頑張っても追いつけない。理科なんてまったく一個もわからない」と言葉を返した。話を続けていくうちに、筆者と教科学習をすることが、「学校の授業のことを思い出すから、しんどい。日本語の勉強の方がいい」と K くんがぼろっと吐き出した。M さんが「K くんはもう普通に（日本語を）しゃべれるようになったし、教科学習の方が大事じゃないの？」と話しても、K くんは「学校の勉強はいいや」と語った。

【2011 年 3 月 9 日フィールドノーツより抜粋】

⁶ 中国・四川省を指す。

この出来事を経て、筆者は自らの活動内容に疑問を感じ始めた。それまで筆者は「在籍校の通常授業の理解が少しでも深まるように」と考え、教科学習を中心とした活動を積極的に推し進めていた。それに反して、Kくんは在籍校の通常授業に対して、「しんどさ」を感じていたため、筆者との日本語教室での活動は、Kくんが教科学習に対して持つ難しさをより一層増幅させていたのだった。それに気付けなかったのは、筆者にとってショックであった。このように筆者とKくんの間で教科学習に対する考え方の相違が起こっていることを認識し、筆者は障壁を感じた。

そこで、筆者はKくんとの過去の支援活動の内容について振り返りを行うためにこれまでの活動を記したフィールドノートを読み返した。すると、ほとんどの活動の決定権を筆者のみが持っていることを再認識した。そして、Kくん自身も筆者が障壁を感じる以前から、自分なりの考えを持ち、学習に取り組んでいたことに気づいた。

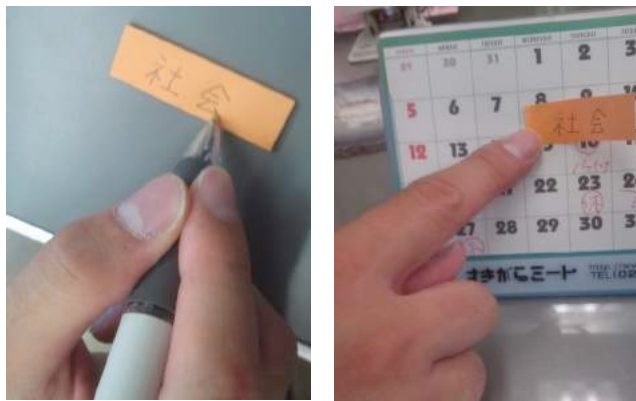
Kくんは活動の最後に、「これすごく簡単よ」と言って、かばんから『みんなの日本語』を取り出し、教科書のモデル会話をすらすらと読みあげた。「すごいな、意味も問題ないでしょ」と筆者が聞くと、「うん、簡単よ」とうなずいた。そして、「これは（別の日本語教室で）復習や、もう一冊（の教科書）は自分で自習している」と言った。理解が出来るということが何よりも嬉しいようだ。そして、Kくんは「先生とも『みんなの日本語』をやりたいなあ」と言った。筆者は進度の速い教科の学習が大変なのは理解出来たが、「いやいや、日本語よりも教科の勉強の方がいいよ。テストの準備もあるでしょ」とKくんを言い含めた。

【2011年2月9日フィールドノーツより抜粋】

当時、Kくんは中学1年生後半の教科学習の内容に「しんどさ」を感じていた。そこで、内容が比較的易しく、「わかる」ことで達成感を得られる日本語学習用の教科書で自分なりに学習を進めていたのだった。しかし、筆者はそのKくんの思いに気づくことが出来ていなかった。そのため、筆者は「活動の中心に教科学習を据える」という考えを貫くことに限界を感じた。そして、筆者はこれまでの考えに固執せず、自らの考えをいったん判断保留にした上で、Kくん自身が納得いく形で学習を進めたいと考えた。

そこで、筆者は付箋とカレンダーを用意し、教室活動における学習計画を K くん自らの

写真 1 付箋を活用した計画の立て方



手で立ててもらおうという活動を導入した。実際には K くんが学びたい内容を付箋に書き、それをカレンダーに貼ることで実施日を決めてもらうというものである。その際には、「やりたい学習内容を自由に選んでよい点」、「付箋を貼り替え、K くんの状態に応じて、途中で計画を変更してよい点」を K くんに伝え、筆者からは活動内容を提案することを控えた。そして、毎回の活動の

最後に計画を立てる時間を必ず 5 分間取ること、いっしょに内容を決めていった。

結果として、K くんによって選択された活動は、以前と変わらず、教科学習に関する内容が中心であった。それでも、K くんは在籍する中学校の教員による進路指導やゲーム・アニメを通して深化させた人間関係を通して得た教科学習に関する情報を活かし、2 時間の教室活動でやるべきことは何かを自ら考える状況分析の時間を持つことで、K くん自身の意思で活動の内容を決定していくようになった。そして、計画を立てる活動を導入した 2 か月後には、筆者に定期考査の試験勉強の計画を立てる活動の導入を提案したり、学習活動の時間延長を申し出たりするなど、筆者が一方的に活動内容を決めていた期間には見られなかった K くんの姿が見られるようになった。ただ、K くんの「しんどさ」に気づけなかったという経験は筆者にとって忘れられないものとなった。

4. 残った「疑問」、そして K くんとの再会

筆者と K くんの 1 対 1 での学習活動は 2012 年 3 月まで続き、2012 年 7 月までの 4 か月間は筆者が地域日本語教室のコーディネーターになったことで、教室内で顔を合わせるものの、直接の指導を行う立場からは外れた。その後、筆者は 2012 年 8 月に日本を離れ、中国の日本語教育機関に赴任し、現在に至るまで中国で生活している。その後も K くんの母親である H さんや地域日本語教室の支援者たちと連絡を取る中で、K くんのことを聞きたびに、K くんのことを懐かしく思い出した。特に 2013 年春、K くんが活動開始当初から目標としていた高校進学を実現した際は、筆者は自分自身のことのように嬉しく思ったものだった。

筆者自身、中国で日本語教師として勤務を続ける中で、中国の学習者たちが筆者の行う授業に対して、どのような考えを持っているのかを知るために模索を続けてきた。その模索を続ける際に試みたのが、過去の筆者自身の教育経験や実践経験を振り返ることだった。

その過程の中で、「筆者が教科学習を推し進めていたことに対して、Kくん自身はどのように考えていたのか」ということが、筆者自身の中でまだ解決されていないことに気づいた。

そして、「自分の活動が果たしてKくんのためになっているのか」という迷いの中、日本語教室で活動を進めていたことを思い出し、その答えが知りたくなった。そこで、筆者は2014年の夏期休暇を利用し、日本に帰国した際にKくんと会い、その疑問について聞いてみることにした。

2014年8月、Kくんの住む街を訪れた筆者は、夕方、かつていっしょに活動を行っていた日本語教室の最寄り駅でKくんと待ち合わせた。約束の時間にKくんは小走りで現れた。筆者たちは日本語教室の帰りによく食事を取った食堂街のお好み焼き屋に入った。Kくんは夏休み中であり、大好きなゲームやアニメを楽しむ機会に恵まれ、のんびりとした時間を楽しんでいるようだった。一方で、高校卒業のために必ず取らなければならない資格も多く、好きな教科や嫌いな教科、1年半後に控えた就職試験への不安、就職したらやってみたいことへと話が及んだ。久しぶりにKくんと会ったことで、お互いの近況を話していると時間があっという間に過ぎていく。1時間ほどお互いの近況を話し、話が途切れたのを見計らって、筆者は抱えていた疑問をKくんにぶつけてみることにした。

筆者：Kくんといっしょに勉強していた時、Kくんが早く中学校で授業がわかるように、それから、テストで少しでも良い点を取れるように、厳しく学校の授業の内容を教えていたと思う。でもKくんが日本に来て、1年くらいしてから、Kくんが活動の時にだんだんしんどそうに見えるようになった。だから、あの時、活動をKくんに選んでもらうやり方に変えた。でも、結果として教科学習を続けたんだよね。その時、Kくんは何を考えていたのかな。あのやり方で良かったのかどうか、私はずっと迷っていたの。

K：必要だったんちゃうか？中国の学校と比べたら、ずっとずっと日本の学校の宿題の量は少ないでしょう。

筆者：もっとこうしたら良かったというのはある？

K：いや、あれでよかったよ。それに他にもいろいろな教室に行っていたから、正直、（筆者が教えていた）教室のことを詳しく覚えていないというのはある。でも、中国の学校だと小学校でも勉強が厳しいので、別に厳しく（教科学習について）教えてもいいと思う。ただ日本の学校に通っていくうちに、だんだん生活が緩んでいったんです。その緊張感を忘れさせたら駄目です。だから厳しく教えても大丈夫だったと思います。

【2014年8月20日フィールドノーツより抜粋】

当時、筆者が教科学習を中心に活動を行っていたのは、「K くんが学校の授業を少しでも理解出来るようになってほしい」、そして、「テストで少しでも高い点を取ることで自信をつけてほしい」という観点からであった。その一方で、K くんが日本の学校と中国の学校の授業における負担の大きさの違いという観点から「教科学習を進めたことは間違いではなかった」という考えを持っていることを知った。また、活動当時、筆者は K くんが中国の学校でどのような教育を受けてきたのかという視点にまで意識が及んでいなかった。特に筆者自身、現在、中国で生活し、中国の教育制度に触れる機会が増加したからこそ、K くんが授業負担の観点からの意見は、日本にいた時よりもより深く理解出来るものであった。これは筆者自身の変化でもある。

それと同時に K くんが「正直、(筆者の) 教室のことを詳しく覚えていない」という言葉を聞いた際に、「残念だ」という思いも生じた。それは当時、筆者が指導を行っていた CLD 児が K くん一人であり、それだけ K くんが筆者にとって特別な存在であったことを示している。それと同時に、K くんにも「教室で過ごす時間を特別なものとして捉えてほしい」という願望を筆者が持っており、「残念だ」と感じた気持ちはその裏返しでもあることにも気付いたのだった。

5. 3 年越しの「振り返り」を通して得られたもの

2014 年夏に K ちゃんと再会し、2011 年当時の活動について聞いてみたことで筆者が得た学びは「支援者が持つビリーフの再確認」、そして、「CLD 児自身の声を聞く重要性」である。

筆者は、筆者自身も含めて教師や支援者にはそれぞれが社会の観察や体験から得られた学習者の理解や教育に対する信条、いわゆる「ビリーフ」があると考えている。今回、K くんの声を実際に聞くという 3 年越しの「振り返り」を通して、K くん自身の考えだけでなく、筆者自身のビリーフも再確認することが出来た。

K ちゃんの現在の考えが、活動当時の考えと必ずしも全く同じであるとは限らない。なぜなら、私たちは日々、人生のストーリーの書き換えを起こしながら生きているからである。それは、「いま・ここ」で語り手は「物語としての自己（やまだ，2000，p. 27）」として自分を語り、「自己は物語的に組織されると考えられるので、複数ありえるし、時や場合によって変化するし、ストーリーを書き換えることも可能になる（やまだ，2007，p. 125）」からである。それは筆者自身も同様である。それでも、CLD 児 K ちゃんとの対話は、支援者自身が過去に遡り、現在の自分を通して、支援活動そのものを長いスパンで振り返る機会を与えてくれた。

これまで子どもを研究協力者とする分野において、子どもは大人よりも劣ったステータスを持ち、大人に従属する存在だとカテゴリー化されることが多かった（Mayall, 1999）。また、子どもという存在は大人とは異なったユニークな立場にあり、独自の文化を持った

存在として認識されるというよりは、むしろ年齢の低さのみに着目した上で大人と比較され、子どもの立場や価値というものが低く見積もられてきた (Frønes, 1994)。

その一方で、1980年代後半からは、子どもの存在を低く見積もるという従来の見方にアンチテーゼを唱える研究も多く見られるようになってきた (Throne, 1987)。Corsaro (1997) は子どもが周囲の大人の影響を強く受けることを認めつつも、子どもは社会の中で出会った文化を単に内化するだけでなく、出来事や変化に対して動的でありうるものだと述べている。また、Walzer (2006) は両親と離れた経験を持つ子どもの観察から、彼らが経験する出来事に対して、決して受け身の存在であるわけではなく、自分なりの言葉を用いて、現状を語ることが出来るということを主張している。

それでは子どもの声を聞く上で、認識しなければいけないことは何であろうか。ここでは子どもを扱う上での研究倫理の視点から見ていくことにしたい。Cotterill (1992) は、研究者と子どもとの間に横たわる力の不均衡に敏感になるべきであると述べ、研究者が力関係に無自覚であることに警鐘を鳴らしている。つまり、研究協力者である子どもは研究成果をコントロールしにくく、またその過程に関与しにくいという点で傷つきやすい存在であると言える。

そこで、Eder & Fingerson (2001) はフィールドワークを行う上で最も重要な示唆の1つは研究を行う自然な文脈を作り出すことであると述べ、研究協力者とのラポールが築かれた上で対話を行うことの重要性を指摘している。また、Mayall (前掲) は子どもたちとの関わりの中で研究者が発見したことについて、その解釈が正しいかどうかを研究協力者である子ども本人に聞いてみる⁷ということも可能であると述べている。それにより、子どもに研究者が考えていること伝え、それに対する直接の反応を研究協力者からもらえるという利点がある。そのため、研究者が個人の解釈だけを頼りに研究協力者の子どもの思いや考えを読み取ることの危険性は軽減される。

研究の実施の有無に関わらず、CLD 児の間には「支援者」と「学習者」という力の不均衡が生じるのは間違いない事実である。「支援者」、「研究者」側が「関係が築けた」と考えたとしても、「学習者」、「研究協力者」の立場に立つ CLD 児が同じように考えるとは限らない。また、両者の間に生まれる関係性は動的なものである。そこで、この前提を忘れず、両者の間にそびえる壁を少しでも低くするように努めることが重要ではないだろうか。

本稿の研究協力者 K くんは日本と中国の両国を行き来し、日中両国の文化、言語、あるいはそれ以上の世界を知っている存在である。そして、その能力を今後、両国の社会やコミュニティに活かせる可能性を持った豊かな存在でもあると筆者は考えている。日本語学習者の CLD 児の声を通して、学べることは多くあるはずである。今回の K くんとの対話

⁷ 本稿でも、K くん研究の趣旨を話し、筆者が K くん考えをまとめる上で、解釈の誤りがないのかを E メールを通してたずねるという過程を踏んだ上で、論文を執筆した。

は、支援活動内にとどまらず、3 年という時間を置くことで、支援者自身の過去と現在をつないだ形で、経験の気づきを与えてくれた。本稿はあくまで筆者の経験をスタートラインにして一考察を行ったもので、経験の一般化を目指したものではない。ただ、今後このような CLD 児の声を盛り込み、支援者自身が「探索的实践 (Exploratory Practice : Allwright, 2005)」を行う研究の蓄積が行われることを願ってやまない。

参考文献

- 臼井智美 (2009) 『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教育開発研究所
- 宇津木奈美子 (2010) 「子どもの教科学習支援における母語支援の可能性：日本人支援者の実践を通して」『言語文化と日本語教育』40, pp. 70-73 お茶の水女子大学
- 川上郁雄 (2006) 「学校教育における JSL 児童生徒への日本語教育」『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』pp. 13-28 スリーエーネットワーク
- 川上郁雄 (2010) 『私も「移動する子ども」だった』くろしお出版
- 齋藤ひろみ (2011) 「日本語教室における教師・子ども間の相互作用：内容重視型の日本語の授業における会話の分析を通して」『国際教育評論』8, pp. 1-11 東京学芸大学
- 佐久間孝正 (2011) 『多文化教育の充実に向けて：イギリスの経験、これからの日本』勁草書房
- 柴山真琴 (2001) 『行為と発話形成のエスノグラフィー：留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか』東京大学出版会
- 志水宏吉 (1999) 「外国人のいる教室」志水宏吉編『のぞいてみよう！今の小学校：変貌する教室のエスノグラフィー』pp. 103-146 有信堂高文社
- 清水睦美・すたんどばいみー (2009) 『外国人の子どもたちの挑戦』岩波書店
- 高橋朋子 (2009) 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー：母語教育から継承語教育へ』生活書院
- バトラ後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か 教科学習に必要な言語能力』三省堂
- 藤井健太・田淵五十生 (2001) 「中国帰国者3世児童生徒の生活と教育課題：4人の子どものエスノグラフィーを通して」『奈良教育大学紀要』50(1), pp. 1-16 奈良教育大学
- 真嶋潤子・櫻井千穂・孫成志 (2013) 「日本で育つ CLD 児における二言語とアイデンティティの発達：中国語母語話者児童 K 児の縦断研究より」『日本語・日本文化研究』23, pp. 16-37 大阪大学
- 真嶋潤子・櫻井千穂・孫成志・于涛 (2014) 「公立小学校における低学年 CLD 児への言語教育と二言語能力：中国語母語話者児童への縦断研究より」『日本語・日本文化研究』24, pp. 1-23 大阪大学
- 宮崎幸江・宮本百合子・有田琴美 (2008) 「外国につながる子どもに対する家庭教師ボラン

- ティアの役割』『上智短期大学紀要』29, pp.101-119 上智短期大学
- 森田京子 (2007) 『子どもたちのアイデンティティー・ポリティックス：ブラジル人のいる
小学校のエスノグラフィー』新曜社
- 八木真奈美 (2006) 「多言語使用と感情という視点からみる、ある「誤用」：定住外国人の
エスノグラフィーから」『リテラシーズ』3(2), pp.1-9 くろしお出版
- やまだようこ (2000) 「人生を物語ることの意味」やまだようこ編『人生を物語る：生成の
ライフストーリー』pp.1-38 ミネルヴァ書房
- やまだようこ (2007) 「ライフストーリー・インタビュー」やまだようこ編『質的心理学の
方法：語りをきく』pp.124-143 新曜社
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case for
exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89(3), pp.353-366
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Murray-Orr, A., Pearce, M.,
et al. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the
interwoven lives of children and teachers*, London: Routledge.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine
Forge Press.
- Cotterill, P. (1992). Interviewing women: Issues of Friendship, *Vulnerability, and
Power*. *Women's Studies International Forum* 15: pp.593-606
- Eder, D. & Fingerson L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. *Handbook of
Interview Research*, Gubrium, J. F. and Holstein, J. A. (eds.), Thousand Oaks,
CA: Sage. pp.181-202
- Ellis C, Tony E. Adams & Bochner A, P. (2011). Autoethnography: An Overview *Forum
Qualitative Sozialforschung: Qualitative Social Research* Volume 12, No. 1
- Frønes, I. (1994). Dimensions of Childhood. *Childhood Matters: Social Theory,
Practice and Politics*, J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta and H. Wintersberger.
(eds.), England: Avebury pp.145-164
- Mayall, B. (1999). Children and Childhood. *Critical Issues in Social Research: Power
and Prejudice*, S. Hood, B. Mayall, and S. Oliver. (eds.), Philadelphia: Open
University Press.
- Throne, B. (1987). Re-visioning women and Social Change: Where Are the Children?
Gender&Society 1: pp.85-109
- Walzer, S. (2006). Children's stories of divorce. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein
(eds.), *Couples, kids, and family life*. New York: Oxford pp.162-177

参考資料

文化庁ホームページ「平成 25 年度国内の日本語教育の概要」[最終アクセス日 2015/3/9]

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittachousa/h25/pdf/h25_zenbun.pdf

法務省入国管理局ホームページ「高度人材ポイント制度とは？」[最終アクセス日 2015/3/9]

http://www.immi-moj.go.jp/newimmiact_3/system/

文部科学省ホームページ「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」[最終アクセス日 2015/3/9]

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm

文部科学省ホームページ「『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成 22 年度）』の結果について【概要】」[最終アクセス日 2015/3/9]

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/__icsFiles/afieldfile/2011/12/12/1309275_1.pdf

On giving ourselves over to industrial temporal objects

Joff P.N. Bradley

Teikyo University, Tokyo, Japan

David Kennedy

Toyo University, Tokyo, Japan

[T]here is an almost 'ethical imperative' to devote time and energy exactly to such works of art that challenge and subvert the 'mainstream' (of thought), that experiment with other than the established ways of seeing, thinking, and feeling. (Bernd Herzogenrath)

History decays into images, not into stories. (Walter Benjamin)

Abstract

In this paper, we consider the mental ecologies which ensue when young people give themselves over to 'industrial temporal objects' such as the cinema. While the authors continue to profess antipathy to any unthinking or undialectical affirmation or denigration of the technologies prominent in current psychic and social life, they nonetheless aim to give a balanced account of the interconnection of these technologies, the industrialization of memory and the transformative capabilities for pedagogy as a whole. They will respond in like to Michel Serres' recent depiction of modern learning processes in *Thumbelina: The Culture and Technology of Millennials* (2015), in which the French philosopher celebrates and proclaims that the ideals of the academy have been effectively supplanted by modern technology. Using a variety of philosophical texts, we shall aim to ruminate on the apparent decline of reading and the corresponding impact of 'industrial temporal objects' with respect to the formation/deformation of mental images. It will be seen that cinema is a double-edged sword, a *pharmakon*, in the sense that it contributes to rendering anachronistic the act of deep reading but also offers possibilities for thinking the world anew.

Introduction

This paper (see Addison, 2014) considers film and its narrative style as firmly placed within the field of literature as such. It seeks to make clear that there is a conspicuous lacuna in curricula which treat education without problem-solving or challenging students to consider existential dilemmas. Film – especially non-linear puzzle forms – use different ways to ask key questions about time, memory, and identity (see Bradley, 2012). Our emphasis here derives from the French philosophers Gilles

Deleuze and Bernard Stiegler, who both centralize identity as a process of becoming, of ongoing transformation. We take cinema therefore not as mere entertainment or representation but in itself a creative engagement with the world of meaning. It can act as a source of visual and narrative pleasure with the power to open up new horizons, not merely to enable the viewer to experience the world of a character or place, but to create imaginative and rejuvenating vistas. To think otherwise. Indeed, the power of the cinematic image expands horizons of experience, but more than this it is also a way of thinking - a way of posing questions, exploring ideas, and transforming experience (Sinnerbrink, 2011a; 2011b). As a visual and temporal medium, it has its own distinctive way of affecting the viewer through the senses, in a kind of affective or cognitive engagement with perception. On some level, we can say that film is a language in its own right, as it articulates a unique semiotic framework. The point to be made here is that no single medium – whether that of the static page, the animated screen, or the impermanent sound wave – has a privileged site in the mental ecology of meaning-making. There is a flat ontology at work. It is here that we find several alternative attitudes towards ‘the book’. Let’s start with Deleuze who situates the book within a democratic ontology: he examines how contemporary culture is becoming fundamentally audio-visual. It is Deleuze (1995, pp. 8-9), who, contra the orthodoxies of representative thinking, makes some way in destabilizing the hegemony of the written word. He writes:

There are, you see, two ways of reading a book: you either see it as a box with something inside it and start looking for what signifies, and then if you’re even more perverse or depraved you set off after the signifiers. And you treat the next book like a box contained in the first, or containing it.... Or here’s another way: you see the book as a little non-signifying machine, and the only question is ‘Does it work, and how does it work?’

Continuing, Deleuze notes how a-signifying modes of writing (and reading) challenge the importance of traditional and formative learning techniques. He writes: ‘There are ones which are bad and rotten... [T]he good ways of reading today succeed in treating a book as you would treat a record you listen to, a film or a TV program you watch; any treatment of the book which claims for it a special respect - an attention of another kind – comes from another era and definitively condemns the book’ (Deleuze & Parnet, 2002, p. 3). In *Anti-Oedipus* (1983), Deleuze and Guattari suggest that capitalism is essentially uninterested in writing (or reading) as it is ‘profoundly illiterate’. From this perspective, it would seem all flows of nonsignifying or a-signifying language belong on the same plateau – phonic, graphic, gestural, etc – because many people nowadays have a radically different (read superficial) relation to language itself. In a rather bizarre sense, they have lost their appetite for meaning-making. Young people process data and information without the need to read deeply or emote. As Sadie Plant observes (2001): ‘[In] both Bangkok and Tokyo, teenage boys and girls value texting as a means to communicate without having to voice feelings and thoughts.’ Or, as Serres more ambivalently describes this decimation of intimacy *qua* meaning-making: ‘The individual no longer knows how to live in a couple; it divorces. It no longer keeps to its own kind; it moves about and chats with anyone

and everyone' (2015, p. 9).

Joyless reading

For Bertschi-Kaufmann and Schneider (Bertschi-Kaufmann *et al*, 2004) there is growing evidence that there has been a corresponding loss of joy and pleasure in reading. In fact, they argue that reading of pure text no longer means pondering or imagining narrative as it once did. Rather, reading means the gathering of information; it is information processing through which one forms images and words. Why? It is argued that young people are more and more dependent on images, pictures and graphic software in order to understand messages, ideas or content. Having grown up on a steady diet of TV, DVDs, video games, graphic software, and with a drop off in reading habits from an early age (young children learn language more from machines than mothers!), young people appear dependent on pictorial media to understand the world. Moreover, citing research by Henseler and Surkamp, Elsner claims that the reading of pure texts delinked from pictures or animation is experienced by young people often as a 'stressful' act and one to be avoided (2013, p. 56).

The result is that attention is always elsewhere - at the cinema or on a mobile device – always in tune with exteriorized knowledge, memory and experience. Serres (2015) addresses the decline of print literacy as an abandonment of *abstraction*, which is the hallmark of book reading. He sees this largely in a positive light, as '[a]bstraction functions like a cork stopper' (p. 42). Now that knowledge – long held captive in libraries and by elite intellectuals – has been made ready-on-demand by electronic media, particularly online search engines, students are liberated to frolic in 'the incandescent joy of invention' (p. 19). However one may react to this brave new world, what must be acknowledged is a new relation between primary, secondary and tertiary memory – and therefore a new *pharmakon* (poison and cure) of memory and control. It is this new mnemotechnics, or act of memory, which needs accounting for.

While certainly not a new medium, cinema can be included in the pantheon of pharmacological media that reorder mnemonic worlds away from the 'cork stopper' of book knowledge. Our decision to select it as a focus here – rather than communications technologies – is based on film's similarities to print literature (e.g. narratively extensive, cohesive, complete) as well as its differences (e.g. visual, temporal, mutually experienced). As an industrial temporal object it can be 'extremely toxic', or *otherwise*. In fact, Stiegler (2011) is optimistic here because he says digital tertiary retention - cinematic art - has the pharmacological potential to generate new attentional forms – which may redirect the flux of 'industrial temporal objects' or cinema control of the 'perception-consciousness system'. This positive pharmacology of the cinema is set up to contest cinema – which ushered in 'the industrial revolution to the eye' (see Beller, 2006) - as toxic *pharmakon* (Stiegler, 2011). Despite the hyperbole and pessimism which sometimes infuses Stielger's work, his criticism of industrial temporal objects is premised on the drive to renew psychic and collective becoming, or the life of the mind.

Taking into account recent neuroscience research, Stielger maintains that young brains – fraught by hyper-attention problems (Hayles, 2012; 2007) – show increasing difficulty in reaching 'deep

attention', that is to say, enduring attention rates – such as the time one becomes engrossed in a book. Multitasking – which leads to the loss of 'deep attention' is blamed for accelerating a 'generational mutation', which leads to the forgetting of old systems of retention, memory and learning – and which opens the way for manipulation and control through new 'industrial temporal objects'. In China, *tibiwangzi*, or 'take pen, forget character' is a striking instance of this trend through the excessive reliance on mobile phones to write Chinese characters. This has important implications for what Stiegler calls *grammatization*, that is to say, the process of formalizing behavior into letters, words, writing, and code. In the 'organological age of attention formation', writing and reading are psychotechnologies mechanisms for the production of maturity in the Enlightenment sense. If the mechanisms stall, a whole series of psychological problems ensue. Stiegler insists there is a revolution already taking place in terms of cultural and cognitive technologies which assault 'the very foundations of knowledge' (2010b, p. 16; see Bradley 2015, forthcoming).

To put the point otherwise, and in another philosophical context, it is said that when Heidegger's art-historian friend Petzet (1993, p. 150) helped make a TV documentary about Swiss artist Paul Klee, the great German phenomenologist having watched the show objected to the way the 'random movement of the camera forces the eye to take certain leaps that hinder an intensive, quiet viewing as well as a thoughtful staying-with'. In our case what underscores Heidegger's sense of loss in the 'lingering thinking-after' is the lack of deep attention, the absence of interest in sustained reading. Heidegger's point is that technologically mediated viewing necessarily 'missed the tenderness and intimacy that flourish between Klee's lines'. What are the consequences for reading, new industrial temporal objects like the cinema, and mental images?

Reading and mental images

We are incapable of forming images in their heads (Virilio).

In *Vision Machine* (1994), Virilio explains the societal ramifications which follow from the decline in reading. In a very real sense, young people are no longer capable of forming images in their heads. As he says: '[T]he greatest damage yet done to reading and writing is that contemporary readers have now generally become incapable of forming mental images on the basis of the written word' (2001, p. 118). Given the effect of speed on society at large, images replace interpretation. And such images 'stun you like a blinding light'. Such an assault on the senses has damaged people's ability to create mental images, Virilio claims, as people now are unable to 'make their own cinema in their heads'. For Virilio, the decline of writing stems primarily from the fact that graphic, photographic and videographic images have replaced mental images and have led to a decline in retention rates and recall. Vision machines like the cinema thereby undermine human memory by disabling the retention of mental images. In an interview with Jerome Sans (2001), Virilio goes so far as to say that the increasingly dromoscopic nature of society means that mental images have in effect been replaced by mechanical instruments like cinematic representations. In traditional reading, one

fabricates a unique mental cinema ‘a different Madame Bovary at her window’. Yet in cinema and video games, for example, or other ‘industrial temporal objects’, there is but one image, ‘the one in the program’. While Virilio notes the rapid collapse of mnemonic consolidation, Stiegler will highlight the rapid development of tertiary retentions. This means that memory is handed over to technical, archiving devices. Film or rather filmic technology becomes a prosthetic of human memory and consciousness (Steigler, 2011). In Stiegler’s work, this is explicated upon in terms of the ‘*cinematic* constitution of consciousness’.

Thumbelina

Indeed, the French philosopher Michel Serres (2015) has recently celebrated the phase change in the way young people learn. A new paradigm has taken root with knowledge no longer bequeathed solely by the teacher or book *qua* repository of learning. No, the whereabouts of knowledge is ‘all in computers’. Having outsourced much of her retentional memory to mobile devices, Thumbelina - as he calls the mobile-phone carrying thumb generation - ‘carries her head in her hands’. As a result this radically transforms behavior and knowledge as such. Although aware that the mass media has long held the real teaching function, that teachers are less and less heard, Serres insists that young people are learning afresh, using data differently, no longer dependent on rote learning compared to former generations. Celebrating this fact, Serres suggests that such a situation demands that teachers respond in due fashion. As the technological revolution of the 20th century has achieved the philosophical goal of education – that is to say, to make knowledge accessible to the masses – young people nowadays are learning and creating independently, all of the time, always on the go. On the ramifications of this, Serres seems not at all uncomfortable with such a new liberated semiotic world. As he says: ‘The only authentic intellectual act is invention. Our preference should be for the labyrinth of electronic chips’ (p. 41). Stiegler is far less optimistic on this matter. Leaving knowledge in the hands of search engines and digital content producers is no more emancipating than leaving it in the hands of scholars. Moreover, Stiegler (2010a) is concerned with the prospect of the ‘obsolescence of the human’, because what is at stake in this age is ‘a combat: a combat for the politics of memory and, more precisely, for the constitution of *sustainable hypomnesic milieus*’ (pp. 68-69). Advocating continued vigilance against the culture industries and control societies, he rails against the ‘society of consumption’ (p. 77) because consumer capitalism via interconnected digital platforms only strengthens the machinery that exploits desire. The urge to browse endlessly for ‘what else is out there’ disconnects people from their inner selves to the point where consumption – not only of products, but of ideas, ideologies, identities, lifestyles, aspirations – is no longer liberating, but psychically immiserating.

Deleuze and the logic of affects

When Duhamel in the 1930s exclaims ‘I can no longer think what I want to think. My thoughts have been replaced by moving images’, (Deleuze, 1989, p 166), Deleuze takes Duhamel’s negative

point in another way. While cinema for Duhamel is ‘a pastime for helots, a diversion for uneducated, wretched, worn-out creatures who are consumed by their worries’, and while cinema demands no concentration or presupposes no intelligence as such, (Duhamel, *Scènes de la vie future*, Paris, 1930, p. 52), for Deleuze, cinema releases the brooding subject from its preoccupations and exposes it to thoughts which emerge from elsewhere, from an outside, an impersonal elsewhere. Deleuze makes the point that great film directors are comparable to not only painters, architects and musicians, but also thinkers. Why? For Deleuze, instead of traditional concepts, they think with movement-images and time-images (Deleuze, 2006, p. xiv). As such, they rethink time, intensify life, and as a consequence existence is intensified in the encounter. Importantly, it is the construction of movement and time images which produces subjectivity. For Deleuze, cinema is a mode of perceiving, even thinking. On this reading it behooves teachers to comprehend this logic of affects, to play catch up with recent technological developments. Perhaps even to ditch the book for the mobile phone screen. Moreover, like Deleuze, Virilio constructs concepts as mental images for the purpose of challenging conventional, orthodox views of the world (see Der Derian, 1998, p. 6). Yet, the incapacity to create mental images, to form a mental cinema in one’s own mind, poses questions for writing and reading itself. On this point, Virilio is instructive (Druckrey, 1996): ‘I always write with images. I cannot write a book if I don’t have images. I believe that philosophy is part of literature, and not the reverse. Writing is not possible without images.’ The problem then for Virilio is that if the creation of mental images is handed over to industrial temporal objects, does thinking come to an abrupt stop or in what way does thinking change?

Film-philosophy

While recent films by directors such as Christopher Nolan (*Memento*), Michel Gondry (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*), Lars von Trier (*Melancholia*), and Terence Malick (*The Tree of Life*) are becoming overtly philosophical – each making films dealing sensitively with fundamental questions about our human lot - there is also another sense in which films *think*. A positive reading of this point sees film as articulating an ‘ethical imperative’ (Herzogenrath in Elsner, 2013, p. 199) in the sense that given its form, film is able to challenge, subvert and play with orthodox narrative and established ways of seeing, thinking, and feeling. What is necessitated on this account is a pedagogy of images. Questions which arise here include: How does cinema ‘think’ in images? What can films explore that other artistic media fail to capture? How does one make sense of a film? And: how can one make sense of a film if the trajectories of the movement-image are derailed? Film thus becomes a question of a fundamental encounter. It demands an affective relationship to ‘sense’. As such and as a material form of thought, film possesses an overall affective power and transformative effect and for Ambrose (2013) it can also plunge its viewers into ‘the vertiginous realm of illusion and the imagination’ (pp. 2-3). The nature of film is to produce an affective intensity, ‘flights of imagination, poetic connections, wordless contemplation, joy and wonder’ (p. 129). Cinema, for Ambrose, has a uniquely affective way of capturing, preserving experience and collective

dreams, by translating them into affective cinematic images (p. 121). Following Deleuze, he claims that film delivers ‘an affective shock’ to pre-formatted ways of thinking. On this point, and in considering Eisenstein’s montage for example - where the collisions of visual representations create new meanings - Deleuze insists the irrational cut, the disturbance of movement-image compels the viewer to think: ‘It is as if cinema were telling us: with me, with the movement-image, you can’t escape the shock which arouses the thinker in you’ (2005, p. 152). The ‘cinema of counter sense’ as Ambrose calls it (p. 5) opens up a space to perceive and think reality as ‘teeming with new and previously unforeseen possibilities’ (p. 3) As it allows the spectator to rethink ‘the pernicious clichés and truisms that structure the homogenous field’ (p. 4). Here the ethico-political message of Ambrose’s book is clear because his pedagogy of vision is one which reads cinema in terms of counter-sense – through folds, lacunae, irrational cut and juxtaposition, or the ‘aberrant logic of the dream’. It is counter-sensual because it contests ‘the nihilism of the simulacra’ – regurgitated constantly by the culture industry - which controls established interpretations of reality (p. 7). It offers a way to rethink the self, and engineer different forms of emotional, cognitive, visceral affectivity (p. 37). For example, and echoing Herzogenrath again, in the films of David Lynch it is cognitive disruption and affective dissonance which shocks the viewer into thinking otherwise. On the thither side of the nihilism of the simulacra is a restored belief in a missing world (p. 44). The discontinuity form of film delivers a counter-sense, a non-chronological sense of time, and as such it throws common-sense into disarray. Furthermore, it effectively undermines the passivity of the spectator so in the films of Herzog, for example, truth in its intensely affective mode is not implicit in film waiting to be uncovered but rather to be created. For Ambrose this designates a new perspectivism (p. 128), and indeed, one could argue that modern cinema as such works to create *mental images* independent of ‘the logic of practical sensory experience’ (see Kovcas, in Flaxman, 2000, p. 163).

Conclusion

This paper has endeavored to connect the decline of reading with the apparent ascendancy of industrial temporal objects. While the decline in reading *qua* joyous act and the decimation of ‘quiet viewing’ in the Heideggerian sense may be mourned in some respect, it is perhaps timely and thought-provoking also to reconsider cinema or the culture industry as a whole (Adorno) less in terms of simply a one-sided ‘capturing of available brain-time’ and more as a means to think the world *otherwise*. While there is no argument in the essay to replace cinema for reading, it remains the case that the apparent crisis in the formation of mental images demands a rethinking of new media and the ‘toxic’ mental ecology of industrial temporal objects.

References

- Addison, N. (2014). *The Journal of Literature in Language Teaching*, Vol. 3, No. 1.
- Ambrose, D. (2013). *Film, nihilism and the restoration of belief*. Winchester, U.K: Zero Books.
- Beller, J. (2006). 'Paying Attention', *Cabinet* 24.
<http://www.cabinetmagazine.org/issues/24/beller.php>. (accessed 23/03/2012).
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., & Sieber, P. (2004). *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Bradley, J. P. N. (January 01, 2012). The Future of a Transnational Cultural History of the Non-Place. 『東洋大学人間科学総合研究所紀要』 東洋大学人間科学総合研究所紀要編集委員会編, 14, 47-60.
- Cole, D, and Bradley, J. (2015). Education and New French Thought. *Educational Philosophy and Theory*, (forthcoming).
- Deleuze, G. (2005). *Cinema 1: The movement-image*. London: Continuum.
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2: the time image*. London: Athlone.
- Deleuze, G., Parnet, C., & Deleuze, G. (2002). *Dialogues II*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Druckrey, T. (1996). *Electronic culture: Technology and visual representation*. New York: Aperture.
- Elsner, D., Helff, S., & Viebrock, B. (2013). *Films, graphic novels & Visuals: Developing multiliteracies in foreign language education: an interdisciplinary approach*, Germany: LIT.
- Flaxman, G. (2000). *The brain is the screen: Deleuze and the philosophy of cinema*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 2007, 1, 187-199.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Petzet, H. W., & Emad, P. (1993). *Encounters and dialogues with Martin Heidegger, 1929-1976*. Chicago: University of Chicago Press.
- Plant, S. (2001). *On the mobile: The effects of mobile telephones on social and individual life*. Schaumburg: Motorola.
- Serres, M. (2015). *Thumbelina: The culture and technology of millennials*. (D.W. Smith, Trans.). London: Rowman & Littlefield.
- Sinnerbrink, R. (2011a). *New philosophies of film: Thinking images*. London: Continuum International Pub. Group.
- Sinnerbrink, R. (2 April, 2011b). At the movies with Gilles Deleuze. The Philosopher's Zone. RN. ABC Radio. (accessed April 4th 2014).
- Stiegler, B. (2010a). Memory. In W. Mitchell & M. B. Hansen (Eds.), *Critical terms for media studies* (pp. 64-87). Chicago: The University of Chicago Press.

- Stiegler, B. (2010b). *Taking care of youth and the generations*. Stanford: Stanford University Press.
- Stiegler, B., & Barker, S. F. (2011). *Technics and time, 3: Cinematic time and the question of malaise*. Stanford: Stanford University Press.
- Virilio, P. (1994). *The vision machine*. Bloomington: Indiana University Press.
- Virilio, P. (2000). *The information bomb*. London: Verso.
- Virilio, P., & Armitage, J. (2001). *Virilio live: Selected interviews*. London: SAGE.
- Virilio, P., & Der, D. J. (1998). *The Virilio reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

『

The Journal of Engaged Pedagogy
『関係性の教育学』 Vol.14, No.1
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy 『関係性の教育学』 Vol14, No. 1

発行 2015 年 7 月 12 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

