

平和をめざすことばの教育(2)

内容重視の批判的日本語教育(Critical Content-Based Instruction: CCBI)の

可能性

佐藤 慎司(プリンストン大学)、三輪 聖(ハンブルク大学)

藤田ラウンド 幸世(国際基督教大学)

HEINRICH, Patrick(Ca' Foscari University of Venice)

要旨

本パネルでは、言語教育の目的を「言語」習得に限定するのではなく、言語を通して次世代の生きる力を育んでいくことであると考え、コミュニティや社会の未来を創っていくという内容重視の批判的言語教育(CCBI)(佐藤他 2015)の枠組みを援用する。CCBI では批判的思考が重要であるが、それは既存の枠組みを批判的に見直し、必要があれば変えていく、つまり、自分たちの生きる未来を創造していくという姿勢が大切だと考えているからである。本パネルでは、なぜそのような視点が今必要なのか、平和なコミュニティや社会を作っていくための手がかりとなるような言語教育研究や実践を3つ見ていくことで、具体的に考えていきたい。

【キーワード】 内容重視の言語教育、批判的思考、平和、内容重視の批判的言語教育(CCBI)

Keywords: Content-based Instruction (CBI), Critical Thinking, Critical Content-based Instruction (CCBI)

1 はじめに

今回のパネルの発表者たちは、(日本語)教育において、既存の枠組みを批判的に見直し、必要があれば変えていく、つまり、自分たちの生きる未来を創造していくという姿勢が大切だと考えている。このような姿勢は平和な世界を構築していこうとする際にも欠かせないものであり、佐藤他(2015)が内容重視の批判的言語教育(CCBI)でも論じているものである。ただ、平和な世界といっても思い浮かべる状態は人によって様々である。辞書では、平和とは「戦争や紛争がなく、世の中がおだやかな状態にあること。また、そのさま、心配やもめごとがなく、おだやかなこと」(デジタル大辞泉)と定義されている。平和学においては消極的平和を「戦争の不在＝平和」と考え、積極的平和は社会に存在する様々な不平等や構造的問題の解決をも含めた状態、と捉えている(ガルトゥング 1990)。また、『平和の人類学』(小田 2016)では、平和を「他者とともに生きられる関係性を作っていくこと」と定義しており、「ともに生きられる」には、友好関係から打算的な利害関係までを、また、「生きられる」に関しても人間社会の問題に限定せず、自然を含めた生命の領域に接合する意図を持っていると述べている。ほかにも、多言語、多文化が共生できる状態などの定

義も可能であり、平和の定義は分野によって様々であることがわかる。

本パネル(2)では、パネル(1)に引き続き、言語教育の目的を「言語」習得に限定するのではなく、言語を通して次世代を教え育てていくことと考え、コミュニティや社会の未来を創っていくという CCBI の側面を強調する。そして、なぜそのような視点が今大切なのか、平和なコミュニティや社会を作っていくための手がかりとなるような言語教育研究や実践を三つ見ていくことで具体的に考えていきたい。

一つ目の三輪論文では、ドイツの戦後の戦争への反省と民主国家の再建に向けて生まれた「政治教育」について報告し、ことばの教育が「政治教育」から学べることを明らかにした後、その視点がどう活かせるか、特に「継承語教育」に焦点を当てて議論を行う。次に二つ目の藤田ラウンド論文では、宮古島での中学生の語りを、ことばとアイデンティティの視点から分析し、宮古ことばと標準語の関係を批判的に捉え直すことがどう平和構築に貢献するのか、その知見をことばの教育にどう活かせるのかについて考える。最後の Heinrich 論文では、イタリアの大学のクリティカルペダゴジーの視点をベースに構築された「戦争と平和」のコースについての実践報告を行う。

2 複数の文化・言語の中を生きる子どもたちにとっての「日本語」の意味：平和な社会づくりを目指した「継承日本語教育」(三輪)

2.1 平和な社会づくりと「継承語教育」

欧州では、テロの多発、右派政党の支持率上昇、英国の EU 離脱、そしてドイツでは移民や難民、外国にルーツのある人たちがターゲットとされる事件が相次ぎ、難民の受け入れに伴う様々な問題が身近なところで多く見受けられるようになってきている。ヨーロッパに住んでいると日々このような危機を身近に感じるが、こんな時は特に教育がどれほど重要であるかということの思い知らされる。ドイツの学校教育は民主主義の強化や市民性の育成にはかなり力を入れているはずなのだが、右派政党の支持率が上昇し、難民の施設が燃やされたり差別的な発言や行動が増えているのも現実だ。しかし、逆に言うと、教育のおかげで社会の分断、分裂は何とか歯止めをかけることができているのかもしれない。では、その教育の現場では何が起こっているのでしょうか。

2015 年に 30 万人以上の難民、移民の子どもたちがドイツに入学し、その後多くの難民の子どもたちがドイツの学校に入学してきている。子どもたちも教員も、文化、言語、思想、背景そして経験値も異なる他者とどのように共に生きることができるとかということ日々真剣に考えざるを得ない状況にある。自身もつ意識、姿勢、態度を通して人と人をつなぎ、異質なものを仲介して平和に共に学校生活を送ろうとしていると言える。このようなヨーロッパの文脈の中で複数の言語・文化に囲まれながら生きている子どもたちが、「継承日本語」を学ぶ意味は何だろうか。この日本語は親子をつなぐ手段としては非常に重要な言葉ではあるが、それだけではなく、子ども自身のアイデンティティを形成する要素ともなり、子ども自身の生きる力となる要素ともなり得るものである。

本発表では、ヨーロッパの文脈で平和な社会づくりに資する継承語教育のあり方について考えたい。未来のコミュニティや社会をつくっていく子どもたちに対する日本語教育、ことばの教育に必要なことは何かをヨーロッパの文脈で考え、提示する。また、「継承語教育」というのは補習校や継承語クラブにおける実践だけでなく、家庭での実践と子ども自身の気持ちの面が大きな鍵となってくるため、様々な現場における実践の基盤となるよう

な考え方を一つの可能性として提案したい。

2.2 ドイツの継承語教育の現状と問題点

ドイツにおいても継承語教育が行われている主な現場は補習授業校であるが、同校における在籍児童生徒の8割は定住予定者、帰国予定あるいは未定なのは2割となっている。様々な生活背景を持つ児童が増えてきており、補習授業校に来る目的も様々である。しかし、補習授業校の設置目的は、文部科学省によって以下のように規定されている。

補習授業校は、現地校に通学する児童生徒が再び日本国内の学校に編入した際にスムーズに適応できるよう、基幹教科の基礎的・基本的知識・技能および日本の学校文化を日本語によって学習する教育施設である。（「CLARINET へようこそ」）

また、同ウェブサイトには補習授業校の特徴としては以下のように明記されている。

補習授業校の設置目的からして、児童生徒はふたたび国内の学校に編入することを目指していることを前提としているため、国内用教科書を用い、**学習指導要領に掲げられた学力**を目指すこととなる。（「CLARINET へようこそ」）

では、学習指導要領にはどのような内容が掲げられているのだろうか。文部科学省による中学校学習指導要領(平成29年)には、国語教科の「目標」として以下のように記されている。

第1 目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) **言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。**

しかし、例えば(3)のような目標は在籍児童生徒の多様化という現実に合わせているのだろうか。複数の文化・言語の中を生きる子どもたちにとっての日本語教育について考える際は明らかに方向性が異なっており、ヨーロッパで生きる子どもたちの文脈から日本語の学びのあり方を捉え直す必要があるように思われる。

2.3 子どもたちに必要なことばの力：ドイツの教育を例に

本章では、ヨーロッパで大切にされている言語教育観、そして子どもたちが現地で受けている教育の内容を概観し、これらの教育理念の方向性を見出したい。

2.3.1 ハンブルク州における Herkunftssprache(出自語教育)の指導要領に見る能力

ドイツの教育には「出自語教育」という分野がある。出自語教育は移民背景をもつ子どもたちが既にもっている家族の言語や出自語の能力を育むことを目的としている。いわゆる「継承語教育」に相当すると言えよう。この出自語教育の指導要領はドイツの各州で定められているため、ハンブルク州を例にどのような教育方針のもとに実践されているかを概観する。

ギムナジウムにおける出自語の授業では、**子どもたちの様々な生活の中で獲得された様々な言語の能力に結びつけて、話す、聞く、読む、書く力、言語について考える能力、そして仲介といった全ての根源にある能力を伸ばしていくことを目指す。**

指導要領では、出自語をドイツ語や外国語などと関連づけて扱っていくことが勧められている。それによって出自語をメタ的に捉える力、さらに文化間能力(Interkulturelle Kompetenzen)の育成が目指されている。

子どもたちが自身の家族の歴史、そして同じルーツをもつ集団の伝統や規範、価値観についても考えられるようにすることによって、**文化的な仲介者として主体的に行動し、異なる文化間に起こった誤解や摩擦にうまく対応できる能力をつける。**

日本語を学ぶことを通してこのような文化間能力の育成を目指すことができれば、子どもたちが日本語を学ぶ意味づけがより明確化され、複数の言語・文化の中における自分の位置について考えられるようになり、自身の複言語・複文化能力に関してより自覚的になれるのではないだろうか。さらに、日本語を学ぶことで、複数の文化の間の仲介者として主体的に行動し、摩擦や誤解などの問題を解決に向かわせることができるようになれば、他者と共に生きる力、平和なコミュニティづくりができるような力につながるに違いない。

2.3.2 文化間教育(Byram 1997)に見る能力

ヨーロッパの言語教育においては、Byram(1997)による文化間教育の「ICC モデル」がよく参考にされている。このモデルでは文化間コミュニケーション能力(intercultural communicative competence)の育成が目指されているが、その中で「批判的文化アウェアネス(critical cultural awareness)」が重要な軸になっている。物事と批判的に向き合う姿勢、自他文化および自身もつ複数の文化の明示的および暗示的な価値に気づき、複数の文化を相対的に見る意識の必要性が強調されている。そのうえで、文化間のやりとりにおいて自身が持つ知識、技術、態度、規範を駆使してインターアクションや仲介を行い、共通の基準を探し、合意を調整し、違いを受容する交渉能力が重要とされている。

平和なコミュニティづくりには、コミュニティの構成員とともに今ある習慣ややり方を異なった側面から分析し、新たな価値を生み出すために討議を行うことができる能力が欠かせない。佐藤他(2015)が指摘するように、既存の体制や習慣、主流のディスコースを理解することは大切だが、学習者に単に適応・同化することを奨励するのではなく、自らの立場が不利に置かれた場合やコミュニティの一員として改善すべきだと考える点は改善していくような主体としての意識を培うことが言語教育を通して目指されるべきではないだろうか。

2.3.3 ドイツの政治教育(politische Bildung)に見る能力

では、子どもたちは現地校でどのような教育を受けているのだろうか。ドイツの学校教育が大切にしていることは何であろうか。

ドイツは第二次世界大戦後、二度と歴史的に同じ過ちを繰り返すまいと民主主義の強化、平和な社会づくりを目指して様々な教育的な試みを行ってきた。ドイツの学校では、難民の子どもたちを含め多様な背景を持つ子どもたちがともに生活している。発表者が見学したあるギムナジウムの政治教科の授業では、自分たちのコミュニティに関わる切実なテーマを扱い、利点と不利な点を出しながら討論をしていた。そのテーマは「難民の子どもたちは特別クラスにまとめて入れられたほうがいいのか、通常クラスに入ったほうがいいのか」であった。同テーマは生徒たちが自ら設定したものである。まず、個人作業で双方の方法に関する利点と不利な点を書きあげていった後に、どちらの意見が多いかを共有し、教室の前で立場の異なるグループに分かれてそれぞれの立場から意見を表明し、討論を進めていく。最後に自分の考えを投票し、クラスの総意を決定する。クラスにいる難民の子どもたちはこの討論と最終的な総意を受けて、どちらのほうがいいのか自分自身の経験も混ぜながら自身の意見を表明する。また、授業で議論された結果は生徒会でさらに協議され、最終的に学校運営委員会で教師、親、生徒によって最終決定がなされるようになっている。つまり、授業での議論が学校のシステムに反映されるようになっているのである。

このように、ドイツの学校は子どもたちが自分たちで物事を決定し、自分たちのコミュニティをつくりあげていく経験を積み重ねていくことができるような仕組みになっている。また、自分たちの議論を通して実際に何かが変わった、何かを実現することができたという実感が得られることは非常に大切である。自分たちの手で実際に何かを変えられる可能性があるとわかれば、子どもたちは意思決定プロセスにも責任をもって参加するようになってくるだろう。

ドイツの学校教育では、このような「政治教育(politische Bildung)」が政治教科だけでなく全ての教科の基盤となっている。ナチス独裁体制を経験したドイツは「『政治教育』という手段により、人々の実際の政治についての理解を促進し、民主主義の意識を確かなものとし、政治に参加する用意を強化する」(近藤 2009:13)ことで、平和な社会をつくることを目指している。政治教育と呼ばれる教育活動は、英語では「民主的シティズンシップ教育(Education for Democratic Citizenship)」と訳され、欧州で展開されている民主性教育の一部として捉えられている。

政治教育の基本原則であるボイテルスバッハ・コンセンサス(der Beutelsbacher Konsens)を見ると、教育で何が大切にされているかがよくわかる。まず、「圧倒の禁止」という原則があり、生徒を期待される見解をもって圧倒し、自らの判断の獲得を妨げることがあってはならないとしている。答えは一つではなく、子どもが自ら自分の答えに到達できるようにするのである。次に、一つの意見を絶対的なものとして扱わない「論争のある問題は論争のあるものとして扱う」という原則である。様々な意見を知り、ある意見はその中の一つであるということ意識することが大切なのである。多様な視点を取り上げられず、別の選択肢が隠されているところでは教化が始まってしまう。最後に、生徒は政治的状況を分析し、自らの知識とスキルを活用し、自身の関心に合った判断を下すことができる能力が必要とされている。

以上のような原則は子どもたちの考える力、意思決定することができる力につながる根

本的な教育理念である。子どもたちの日本語の学びに関わる周囲の大人たちにとって示唆的な内容である。様々な意見があることを知り、それを尊重したうえで自分の位置を考えるプロセスは、複言語・複文化主義の発想やドイツの出自語教育で大切にされていることとも共通する。このような土台の上に日本語の実践も載せ、子どもたちの力を繋げていく日本語教育の可能性を探る価値は十分にあると思われる。

2.4 ヨーロッパの文脈における「継承語教育」の実践の方向性

複言語・複文化主義の発想や出自語教育の理念に基づいた子どもたちの日本語教育の実践としては様々な可能性があるが、本論では実践案を1つ紹介する。

2.4.1 学校の問題を自分たちで解決+学校の行事を自分たちで企画

学校コミュニティの意思決定プロセスに積極的に参加し、責任がもてるような姿勢を育む実践案である。先述のように、子どもたちが自分たちで物事を決定し、コミュニティをつくりあげていく行動の経験を重ねることは大切である。現地校ではそのような学校の意思決定プロセスに参加するような活動をしているのに、補習授業校ではどちらかと言うと受け身型で学校生活を送るというのは残念なことである。補習授業校においても、日本語を使った議論を通して実際に何かが変わった、何かを実現することができたという実感が得られることは大きな意味があるのではないだろうか。

例えば、子どもたちが自分たちで「自分たちの学校生活」＝「政治」に関わるテーマを設定する。クラス内で起こった友達関係の問題から、図書室に入れる本の選定や貸し出しの方法、子どもたち主催のミニイベントや交流活動、運動会まで様々な行事ごとなど、話し合いたいテーマを自分たちで決めるのである。そして、司会、記録係、参加態度チェック係などの役割を決め、協議をする。教師は子どもたちが自分たちで議論を民主的に進めていくということを意識させ、子ども自身が自分の答えに到達できるようにサポートすることがポイントである。その際、教師も生徒と対等の立場で意見を述べたりすればいいが、決して圧倒してはいけない。さらに、子どもたちの話し合いの結果は教員会や理事会のほうに報告され、学校のシステムに反映されるようにすることが重要であろう。

2.5 おわりに

以上、補習校や継承語クラブや家庭での実践者ひとりひとりの教育観や実践のあり方の可能性について考えてきた。子どもたちにとっての日本語の位置づけ、そして、子どもの日本語の学びに関わる周りの大人たち(教師や親)が子どもの日本語とどう向き合えばいいのかということを意識的に考えながら日本語の勉強に取り組むことができるような一つの方角性を提案した。これは、「継承語」として日本語を学ぶ子どもや親の「何のために子どもたちは日本語を学習するのか」、「周りの大人は子どもたちの日本語の学びとどう向き合えばいいのか」という問い、疑問と向き合うことにもなり、本論での提案はその答えの1つとなり得るのではないだろうか。

3 沖縄県宮古島市の学齢期における子どものバイリンガリズム：平和の貢献としての言語の多様性が果たす役割(藤田ラウンド)

3.1 はじめに

マルチリンガリズムを日本語に置き換えると「多言語主義」と訳出されることが多い。しかし、多言語の共存という現実を語る以前に、「多言語主義」という言葉には「主義」というニュアンスが潜んでいる。砂野(2012)が指摘するようにヨーロッパを出発点とした「多言語主義(multilingualism)」がいかににも現実に肯定的な価値を伴っているかのように、アジアやアフリカなどの非ヨーロッパ世界の現実への政策的介入に用いられることが多い。また、西川(2000)らの言う 20 世紀のアメリカ、カナダ、オーストラリア、ヨーロッパなどの主要な地域の現状を明らかにした上で、21 世紀のアジアに向けた多言語・多文化主義の問い直しが必要であるという指摘からもわかるように、21 世紀の日本語を取り巻く「多言語」の使用に関わる研究の前提には「主義」ではない「多言語」の文脈が必要となる。

この「多言語」の文脈の一つとして、現実の社会で多言語や多文化が共存できる状況を「平和」と定義するならば、言語教育においてもこの「平和」のディスコースを問い直す作業から逃れることはできないだろう。なぜなら、言語教育に参加する「学習者」個人が言語を学ぶという行為の中には「多言語話者となる」側面があるからである。

発表者は、国際結婚家庭で二言語話者として育つ日英の「同時バイリンガル」(藤田ラウンド 2013b)、新宿区の公立小学校で韓日の「継続バイリンガル」となった JSL 児童(Fujita-Round 2013a)の縦断的・質的事例研究の中で、日本語と日本社会の持つ目に見えない二言語を使うことに対する態度、つまりバイリンガルに対する社会的な態度や意識が特に日本社会の中でバイリンガルとして育つ子どもたちの言語使用とアイデンティティに影響を及ぼしているのではないかという仮説を立てるようになった。

多言語が社会の中で成り立つためには、まず言語の多様性があるという認識が必要であろう。例えば、マーハ(1997)や Fujita-Round & Maher(2008, 2017)で挙げられているように本国内の言語の多様性を表すとき、(1)先住民言語(アイヌ語、琉球諸語)、(2)19 世紀に移住をしたオールドカマーの母語(韓国語、中国語)、(3)1990 年の入国管理法改定により労働が認められ日本に移住をしてきた日系人 3 世までを中心としたニューカマーの母語(ポルトガル語、スペイン語)、(4)非漢字圏の 3 とは地域と移住理由が異なる移民の母語(フィリピン語、ネパール語)、(5)バイリンガルとしての日本手話が、日本国内に共存している。

本研究は、2012 年から開始した筆者の沖縄県宮古島市内の一つの集落にある中学校のフィールド調査から、「ことば」と「アイデンティティ」に関わるアクションリサーチと回顧インタビューの一部を分析し、生徒の二言語使用の一端を考察する中で、宮古語が置かれた状況と、それとは別に宮古語が使われているという談話から、言語教育と「平和」の考察を試みる。

3.2 マルティリンガル・ターン、「ことば」への社会的・批判的アプローチ

バイリンガリズム、マルチリンガリズムの研究者たち(例えば、Heller, 2007; May, 2014)が社会的アプローチや「マルチリンガル・ターン(Multilingual Turn)」を喚起したように、二言語・多言語の使用を分析するときには言語分析を行う既存のアプローチでは現状に見合わないという問題意識がある。尾辻(2016)のグローバリゼーションや近代化が変化をもたらした移動の勢いと複雑さは増す一方で、ことばや文化の境界線も複雑化し、単

純に近代国家主義的な「民族＝国家＝言語」というイデオロギーでは、日常の言語や文化にまつわる行為などを説明するのは困難になっているという指摘もこのような社会言語学と応用言語学の研究者たちの意識とつながる。

日本国内にあるマルチリンガリズム(ここでは言語の多様性と同義とする)に関しては、日本社会のマジョリティ側の日本語母語話者、もしくは日本語のモノリンガルとして生活をしてきた人にとっては、日本国内の他の言語をイメージすることが難しいかもしれない。現在は、日本に組み込まれているとはいえ、もともとはアイヌ語の話者たちは日本が領土とするまえから北海道に住んできた先住民であり、アイヌ語で話し生活をしてきた。同様に、琉球諸語の話者たちは日本に組み込まれる前は琉球王国として独立していた民であり、島ごとの「言語」を話していた。ユネスコは、消滅危機言語のガイドラインを2003年に作成し、2009年に世界の消滅危機言語地図(UNESCO Endangered Languages Atlas)をインターネット上で公開した(ブレンツィンガー 2014: 78-82)。日本国内では8つの言語、すなわちアイヌ語、八丈語、奄美語、国頭語、沖縄語、宮古語、与那国語が地図上に示されている。文化庁をはじめ、国立国語研究所、琉球大学の研究者たちは消滅危機言語の調査と保存を進めているが、一般的には日本国内に消滅危機に瀕する言語があることは知られていない。

3.3 宮古島市の学齢期における子どものバイリンガリズム

本研究は、2013年から宮古島市立の一つの中学校で、一学年2クラス約44人に対して、国際理解教育の枠組みの中で、宮古島を中心に考える特別授業を善元幸夫¹が行い、その生徒たちに縦断的に回顧インタビューを行ったものである。夏休み前に特別授業を行い、半年後にインタビューを行うということを3年間繰り返した。本稿では、その中の2015年度中学3年生時の生徒間で見られた日本語とみゃーくふつ(宮古語で宮古ことばの意味)のコード・スイッチングに着眼し、みゃーくふつを「反射的に」使うことを考察する。

3.3.1 インタビュー調査の概要

調査方法：	インタビュー、質問紙、参与観察、フィールドワーク
調査実施期間：	2013年—2015年
調査対象者：	2013年 13歳 44人 2014年 14歳 45人 2015年 15歳 44人

3.3.1.1 インタビュー調査

2013年度 全学校が全員を3つのグループに分け、回顧インタビュー
2014年・2015年度 4人一組の4つのフォーカス・グループに分け回顧インタビュー
(研究者のフィールド調査に基づき、親がみゃーくふつを話す家庭の子どもにフォーカス)

3.3.1.2 フォーカス・グループの親の背景

2015年の質問紙調査とインタビューでの確認でわかった親の背景
生徒の合計数15人、母親・父親の合計数30人

- ① 親30人中、宮古島全体の出身25人、沖縄本島出身3人、本土出身2人
- ② 親30人中、中学校区集落出身9人、外の集落出身16人、沖縄本島3人、本土2人
- ③ 生徒15人中、両親共に中学校のある集落出身の生徒は1人

- ④ 祖父母と一緒に暮らしている生徒はいない。

3.3.2 談話分析

2015年の一つのフォーカス・グループ、女子生徒4名へのインタビューの中に、コード・スイッチングが見られた。文脈の初めに、インタビュアーが、昨年度の質問紙の中で家の中で使うみゃーくふつの「あが」「あいじゃら」「うわり」をAが挙げたことに触れるとAは「はは(照れ笑い)、うちが書いたの?」と覚えていなかった。次に、この3つのみゃーくふつを読んでもらい、意味を尋ねたときに以下のような生徒たちの発話が始まった。

- 1 FR: これどういう意味?
 {誰かが「ふふふ」と笑う}
- 2 A: 「あが」が、痛いときに使って、「あいじゃら」が、
- 3 ? : 何、何ていえばいい、
- 4 ? : 水が
- 5 FR: 水?
- 6 A: 水がかかった時に言って。「うわり」が
- 7 ? : 「すごい」
- 8 A: 「だいず」
- 9 ? : 「とても」
- 10 ? : とても
- 11 FR: とても
- 12 A: あーっ。「とても」って意味。
- 13 FR: みんな使うんだ。
- 14 A: 使いますよ。あーっ。「あが」と「あいじゃら」は反射的に使ってしまうから。

Aは、6の「うわり」を日本語で説明しようとしたときに、みゃーくふつの「うわり」と同意語の「だいず」と置き換えた。同時に友人たちが「すごい」「とても」と日本語に置き換え、本土からの大学の先生であるインタビュアーはその中で「とても」とひろいあげたところをAは捉えて、「とても」といい直した。ここで指摘できるのは、Aの二言語が一つの「ことば」になっている無意識さと日本語にぴったりする同等のことばを見つけることができなかつたことである。この発話の文脈以外でも、他の生徒たちの中でも自分たちが日本語の中にみゃーくふつを入れ込み、そもそも日本語とみゃーくふつの境界を意識していない発話があった。断片的とはいえ、インタビューの中では外にも、2015年現在、中学生たちの中にみゃーくふつが「無意識のことば」として使われていることが確認できた。

しかし、4人の中で、家庭で最も集落のことばを使っていると思われるAは、友人によって日本語の置き換えがされたときに、無意識のままそれを受け入れたように、集落の生徒が多く集まる中学までの学校の中ではこのように断片的、部分的、一時的にみゃーくふつを共有してはいるが、集落の外の友達が大多数となる大規模な高校で、また、大人になり島外で生活するようになった時はどうであろうか。

3.4 むすびに：今後の課題

現在、子ども時代にみゃーくふつで育った曾祖父母の世代がぎりぎり存命である時空間

のコミュニティで、コミュニティの未来を担っている次世代がどのように育ち、また、彼女・彼らをどう育てるかという点は、言語復興に関わる今後の課題である。今回の分析ではすでに話されなくなったといわれている中学生の間に、家庭内や友人同士では部分的に宮古島のことばが生きていることがわかった。しかし、それが今後の変化が否定できないほどの弱い現況であることも示唆された。

みゃーくふつは、明治期の標準語政策により、学校で「方言札」などが使われて、島で島人たちがみゃーくふつを使うことに対して国や学校により罰せられ、日本語が「標準語」として奨励されたために、現在、消滅の危機に瀕することになった言語の一つでもある。国による言語政策はガルトゥング(2006)のいう、国家による「文化的暴力」という構造にあてはまり、そのような日本の歴史と消滅危機言語とが関連していることを「日本語」母語話者は日本国内の言語の多様性として認識することが必要ではないか。また、方言札で罰せられた「子ども」であった曾祖父母を持つ、現在の「子ども」が言語を習得する中で、「自分のおかれた現状や社会に内在する社会・習慣的な前提を問い直し、能動的にかかわる(佐藤他 2015)」ことができる年齢になった時に、自らの出自に関わる島の「ことば」を学ぶことが、自らのアイデンティティにつながる可能性もある。言語の多様性は、構造としての「日本語」の外の、言語の歴史的、政治的、ときには暴力的な多層性を提起するものであるかもしれない。

4 A critical content-based course (Heinrich)

4.1 Introduction

Following the initiative of Shinji Sato at Princeton University and informed by works of Kubota (2012) on critical content-based language instruction and by Kramsch (2011) on symbolic competence, I developed and taught a course titled *Tabunka shakai o meguru giron to torikumi*. The course was held from September to December 2017 at Ca' Foscari University in Venice as part of the Master course Language and Civilization of Asian and Mediterranean Africa (Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea) for students with a regional focus on Japan. 15 students of the second year took part. Their language proficiency corresponds to JLPT level 2, or higher. Most have studied for a period of 6 to 12 month in Japan. They had little prior knowledge about issues of linguistic and cultural diversity in Japan, except for one student who is studying Ainu social history. In this brief report I summarize the objectives and the planning of the course, as well as the experiences of teaching it.

4.2 Objectives

The course departed from two rather simple but far-reaching ideas. As a first step in planning this course, I remembered Pennycook's (1994) by now classic book titled *The Cultural Politics of English as an International Language*, where he demonstrates that there is no such thing as simply teaching language. According to Pennycook, language teaching is always engaged, and teachers

should therefore critically reflect on what they are doing in class and what they are actually teaching. In Heinrich (2005) I discussed the stuff that transcends language in the narrow sense as the ‘hidden curriculum’ of language teaching. Pennycook’s work relates also to the structure of a course on Japanese sociolinguistics I teach at Ca’ Foscari to first-year Master students of Language and Civilization of Asian and Mediterranean Africa. The course is divided in three blocks. I teach students that (Japanese) language is (1) a system of symbolic representation, (2) a system of symbolic interaction, and (3) a system of symbolic domination and symbolic violence. These initial ideas led me to take up the topic of multiculturalism in Japan for a new course where I sought to apply critical content language teaching.

My motivation for choosing this topic was threefold. Firstly, I wanted students to acquire a comprehensive view of Japanese society; secondly, I wanted them to understand that they themselves were part of a diversifying language community that employs Japanese (they are not part of the majority); and, thirdly, I wanted them to go beyond studying the Japanese target language and culture. In more concrete terms, I wanted them to develop symbolic competence. Simply put, symbolic competence is a meta-competence about the place, functions and effects of symbolic conventions on individuals and groups. Such competence transcends traditional approaches to language learning and teaching in that it uses a specific target language and culture as an example of how symbolic conventions work in general (Kramsch 2011). Accordingly, the learning objective is no longer simply the acquisition of the very specific competence of educated, powerful and societally dominant first language speakers (see Heinrich 2005), but the acquisition of a meta-competence about social conventions and their effects in order to understand how these affect all other types of speakers in multicultural Japan (including the students themselves). Symbolic competence enables students, for the first time in the new language, to not being simply thrown into new contexts but to actively shape the interactional contexts in which they engage. Such competence can be considered a key proficiency in foreign and second language learning as it allows learners to steer their own course and pursue their own interests even if they are not in the possession of legitimate speech. According to Bourdieu (1991) legitimate speech is the kind of language that is considered ‘best’ even by those who are not proficient in this social or functional variety.

4.3 Planning the course

I planned the course in the summer of 2017 while I was staying at Hokkaido University for research on a topic unrelated to the theme of this course. During my stay, I repeatedly dedicated time to searching and reading texts I might include in a reader for the course. More concretely, I looked for texts that would present Japanese multiculturalism from the perspectives of Japanese minorities

themselves, texts that would discuss Japanese multiculturalism from the Meiji period onwards, texts of various genres (journalistic, blogs, scholarly, songs), and texts that would illustrate that agency on issues linked to multiculturalism can be found on micro-, meso- and macro-levels of Japanese society, i.e., should not be reduced to discussions of either individuals or the state.

Students read, translated and discussed a total of 14 texts of 2 to 8 pages length and of various levels of difficulty. We started with texts taken from textbook *Shakai* for Middle School students published by Gakken, and read there the entries on *tabunka shakai*, on the geography of Hokkaido and Okinawa, and on the history of Ezo and Ryukyu. In that way, students became familiar how present-day Japanese teenagers would themselves encounter the topic we set were out to explore. We then moved on to linguistically and thematically more challenging texts that depicted the Japanese modernization in the Meiji period from the perspective of the Ainu and Ryukyuan. Afterwards we focused on protest culture in Okinawa, reading lyrics of protest songs such as *Okinawa kaese*, and its changing significance and political messages over time, but also an interview on peace promotion through a music festival in Henoko. Only then – by now we were in the second half of the course – did we move on to discuss what is prominently the subject of discussion in courses on Japanese multiculturalism, that is, the so-called newcomer migrants to Japan from the 1990 onwards. (Students of the course were already familiar with the so-called oldcomers, i.e., former colonial subjects and their decedents in Japan, as we read parts of a book on this topic in their first year of study). We read excerpts of a book edited by Iwabuchi on Japan's multicultural society, which included various case studies and presentations of data. We ended the course by reading an essay of an Okinawan PhD student of mine, Madoka Hammine, in which she expresses her regrets and frustration of having grown up unfamiliar with her heritage language and culture, and her ongoing struggle to make up for this loss.

Since the syllabus of the Master course requires students to practice translations, each student had to translate one text during the course. We discussed in the classroom both the Japanese originals and the Italian translations, starting the lesson by first reading together the Japanese original and then discussing the translation. I sometimes prepared a little presentation of 5 to 10 minutes, to initiate discussions how to solve (or better manage) problems students encountered during their translation assignments. A text by Iwabuchi proved so difficult for students that I had to translate it for them. The difficulty did not lay in the language used in the text as such, but in the complexity of the matter discussed therein. You cannot read and translate what you do not understand. Language instruction cannot be divorced from teaching content. Knowledge of language is of little use in absence of knowledge about society and culture. Needless to say, these are trivial points, but through the difficulties in dealing with this specific text, everyone in the classroom was reminded of this.

4.4 Teaching the course

As in many universities around the world, students of Japanese at Ca' Foscari are usually fervent admirers of Japanese popular culture and have often a formidable expertise on specific aspects of Japanese pop culture. On the other hand, they are largely unaware of social problems such as poverty, exclusion, workplace exploitation, generation gap, growing inequality, etc. Most are also unaware of issues of negative and positive discrimination on them – many actually enjoy being treated differently in Japan and by Japanese. Their relative lack of awareness how this may become a problem for them rests certainly to some part in the fact that they have not encountered how diversity might turn into inequality and discrimination in their own lives in Italy. None of the students were bilingual or multinational. All had exclusively Italian parents, and they had never lived abroad except for their period of study in Japan. The class was totally homogenous.

Being presented with texts from various periods of time and from multiethnic perspectives was a challenge for the students, and this showed, for instance, in problems of translations. Students had, in particular in the first weeks, difficulties to comprehend the experiences and the drama the texts entailed. This improved considerably over time. While empathy for and recognition of the various problems grew, students now faced difficulties how to frame what they read, studied and discussed. That is to say, they had difficulties to align the content of the course with their existing view of Japan. Many resorted to cultural relativism, i.e., a simplistic view that any perspective was ‘as good as the other’ and that multi-perspectivism was ‘a good thing’. One student spontaneously wrote me after a class where I had explicitly asked how the texts we were reading could be aligned to their view on Japan (translated from Italian).

‘As to your question this morning, if I understood you correctly, “what must one do with these texts?” I think reading them helps us understand the understructure of a society by demonstrating the truths of the diverse voices of a culture. There is no such thing as one truth, but if we study the truths of the Okinawans and the Ainu and the youth and the old traditionalists, then we have an appreciation of the many truths of Japan, and we can have a clearer picture of the daily reality of this beautiful society and learn that despite the differences, we share a universal history.’

While this is a noteworthy and honest attempt to come to grips with what we read and studied, there is also a whole range of problems in this statement. For example, what passes as ‘truth’ is intricately linked to power; some views are erased (which is why students were not familiar with them in the first place); daily reality is for many denigrating, backbreaking and not beautiful at all, and so on. So what exactly did students learn in this course? What did it do to them? How much would they remember in the future? In short, how much would this course shape them? These

questions are difficult to come by. Students certainly studied quite a bit of Japanese, had to struggle with their translations and certainly clearly understood that one needs to know something about the topic one reads in order to appropriate, translate and discuss it. They also learned that such efforts pay off and that many things they learned could not be studied through texts in English or Italian. Did they develop symbolic competence? Did they ever get a feeling that they, too, could be in danger of getting trapped between the choices of either adjusting to dominant norms or otherwise face the consequences for not meeting them? Did they ever sense that they, too, would inevitably experience what it implies to not being in possession of legitimate speech and culture in case they would live and work in Japan?

My impression is that some students did develop some sense of this. While I am writing this, most of them are applying for a new round of overseas study. Many will leave in spring to study for 6 months in Japan. It is when they come back and when they approach me with an idea for their Master thesis that I will see if and how this course steered them into some direction they would otherwise not have taken. I am therefore curious to see them again this fall.

4.5 Outlook

How about me then? Was this worthwhile experience? Was this a good course? I am not sure. For one thing, the content became a bit heavy over time. I nevertheless plan to teach this course again in the next winter semester. I am thinking of including less text. I want to show and discuss a couple of films as well. I am also thinking of organizing a Skype interview with some activists in Japan. I think that the experience of the course must be more liberating. Studying Japanese language and society should be a catalyst to understand, reflect upon and act on society, irrespective of whether that society is Italy or Japan. Students should understand that a society that is more diverse than they initially thought can give room for them to be different or to remain some sense of difference, too. Having symbolic competence allows for understanding this. Students are literally free to do what they want with the new language they are studying, and with all the stuff that accompanies this process.

5 おわりに

本パネル(2)では、言語教育の目的を「言語」習得に限定するのではなく、言語を通して次世代の生きる力を育んでいくことと考へ、平和なコミュニティや社会を作っていくための手がかりとなるような言語教育研究や実践を3つ概観した。

平和なコミュニティや社会の創造のためにはその社会・コミュニティの内外で平和を考へていくことが大切である。そのためには、ただ「戦争がないこと」だけでなく「他者と

ともに生きられる関係性を作っていくこと」も重要であり、多くの場合、「他者との関係性を作る」ことを目標の一つにしている外国語の授業はその格好の場であるとも考えられる。CCBI では言語と内容のどちらにも焦点を当てるため、言語の使い方、コミュニケーションの仕方を取り上げ「他者とともに生きられる関係性」を考えていけるだけでなく、難民問題、貧困問題、継承語教育問題、バイリンガリズム問題、多文化共生問題など内容的にも平和を考えていくことも可能である。

ここで大切なことは、取り上げた問題をどこか誰かの他人の問題だと捉えずに、どう自分と自分の大切に思うコミュニティの今後を活かしていけるか、そして、より良い社会・コミュニティを作るよう実際にどう行動を起こせるかを考えていくことである。つまり、それはいかにその問題に関して当事者性を持てるかということでもある(パネル(1)での議論も参照のこと)。当事者とは「ある問題に直面している人たちのこと(津田 2011)」と定義されるが、社会的な問題に関しては、その社会の構成員である限り、多かれ少なかれ誰もが当事者である。よく社会問題は当事者にしか理解できないと考えられることも多いが、社会問題は当事者と社会との関係を抜きには存在し得ないことを考えると、狭義の当事者だけでなく広義の当事者、つまり、社会全体で考えていかなければ問題は解決できないことは一目瞭然である。

では、だれもがその当事者性を持てるようにするにはどうしたらよいのだろうか。津田(2011)は、そのためには、問題と出会い、その問題を自分の問題として捉え、その問題解決のために考え、行為するという一連の過程を経験することが大切であるとしている。そして、さらにその活動を効果的に行うためには、社会的に排除されている人たちが十分に参加することができるように配慮された場を実際に作るような活動で、参加者が葛藤→学習→関係性の強化→解決に向かう行動→葛藤というサイクルを経験することが重要であると述べている。

本パネルの三輪のドイツの政治教育の事例では上記の「社会的に排除されている人たちが十分に参加することができるように配慮された場」を作っている貴重な事例であり、それをもとに継承語教育への提案を行なっている。また、藤田ラウンドの事例は、どこで一つの言葉(日本語、沖縄語、宮古語、久松語)の線引きをするかという問題がいかに「政治的」なもので、その関係は歴史的に変化しており、われわれの意識次第で今後変化させることができるのだということを感じさせてくれる。最後の Heinrich の実践報告は、テキストや議論の論理性の分析、「批判的思考力」や「クリティカルな読み」を高めるために具体的にどんなカリキュラムを組んだら良いのかという一つの事例を示してくれている。

これらの事例のいくつかで取り上げられているような議論の多い賛否両論のある「ホット」なトピックは、学習者の関心も高く、内容的にも言語的にも(様々な意見を考慮し相手を配慮した言葉遣いなどを考えることができる)授業に取り入れることの意義は大きい。しかし、それらのトピックを授業で扱う上で気をつけなければならないこともたくさんある。Kubota & Miller (2017)は、議論の多い賛否両論のあるトピックを授業内で扱う際には、教師の視点を押し付けすぎず、学生の様々な観点で議論できるようなセーフスペース(安全な場)、学びの場を提供することが大切であると述べている。また、道徳的でないこと(人種差別など)はよくないというような道徳的視点を強く出しすぎると、学生は思っていることを言えず、表面的な授業になってしまう可能性があること、いろいろな見方を推奨することで、専門家の知識がないと、絶対相対主義(Absolute relativism: 違いを絶対的なもの捉える)に陥る、歴史修正主義に関する袋小路の議論(ホロコーストはなかった)にはまる、地球

温暖化の否定など思わぬ方向に議論がいく、などの可能性があるという警鐘を鳴らしている。そして、どんな場合でも、謙虚さ(Humility)と文脈への感受性(contextual sensitivity)を持って議論を行うことの大切さを強調している。

今回のパネリストたちにとって批判的思考は、平和な未来、自分たちの生きる未来、そして、コミュニティの未来を創造するための思い、期待、使命、いわば、愛情と密接に結びついている。その愛情をもって、これからも教育者、そして、研究者として、該当コミュニティ、社会に当事者としてかかわっていきたくないと強く願う。

注.

¹ 科研研究協力者、元新宿区立大久保小学校国際日本語学級教諭、東京学芸大学兼任講師。

<参考文献>

- 小田博・関雄二(2014)『平和の人類学』法律文化社。
- 尾辻恵美(2016)「レパトリー、ことばの教育と市民性形成」, 細川、尾辻、マリオッテ
ィ『市民性形成とことばの教育』, くろしお出版。
- ガルトゥング ヨハン(1990)伊藤武彦編・奥本京子訳『平和的手段による紛争の転換:超越
法』 平和文化。
- 川上郁雄(2013)『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』, く
ろしお出版。
- 近藤孝弘(2009)「ドイツにおける若者の政治教育—民主主義社会の教育的基盤—」, 『学
術の動向』10月号, pp.10-21, 日本学術会議。
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理(2015)『未来を創ることばの教育をめざして—
内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction)の実践』, ココ出版。
- 砂野幸稔(2012)「序論 多言語主義再考」, 砂野幸稔(編著)『多言語主義再考』三元社。
- 津田英二(2011)『インクルーシブな社会をめざして』かもがわ出版。
- 中野千野(2013)「複数言語環境で成長する子どもの『複数言語性』を考える—ある海外定
住児童への『まなざし』から—」, 『ジャーナル『移動する子どもたち』—ことばの教
育を創発する—』第4号, pp.21-42, 早稲田大学。
- 中山あおい(2010)「シティズンシップ教育をめぐるヨーロッパの動向—リスボン戦略とEU
の取り組みについて—」, 『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』第58巻 第2号,
pp.119-129, 大阪教育大学。
- 西川長夫(2000)「多言語・多文化主義をアジアから問う」, 西川長夫・姜尚中・西成彦(編
著)『20世紀をいかに越えるか』平凡社。
- ブレンツィンガー マティアス(2014)「日本の琉球諸語と韓国の済州語の国際標準に向け
て」, 下地理規・Heinrich パトリック編著『琉球諸語の保持を目指して』ココ出
版。
- 藤田ラウンド幸世(2013b)「第7章 国際結婚家族で母語を身につけるバイリンガル」, 加
賀美常美代編著『多文化共生論』明石書店。
- 細川英雄・西山教行(2010)『複言語・複文化主義とは何か』, くろしお出版。
- ジョン・C・マーハ(1997)「日本におけるコミュニティ言語:現状と政策」, 国立国語研
究所編『多言語・多文化コミュニティのための言語管理』凡人社。

Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

-
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2013) Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Urmia University.
- Council of Europe, Language Policy Division (2006) *Plurilingual Education*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Council of Europe, Language Policy Division (2007) *From linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Dürr, K. (2000) *Project on "Education for democratic Citizenship. Strategies for Learning Democratic Citizenship"*. Council of Europe Publishing.
- Fujita-Round, S. (2013a) The Language Development of a JSL Schoolchild: Analyzing the Linguistic Ethnography of Young Jae, a Korean/Japanese Bilingual. *Educational Studies*, 55, 189-201.
- Fujita-Round, S. and Maher, J. (2017) Language Policy and Education in Japan. In T. McCarty, and S. May (eds.), *Encyclopedia of Language and Education (3rd edition)*, Vol. 1, NY: Springer, 491-505.
- Heinrich, P. (2005) Language Ideology in JFL Textbooks. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176: 213–232.
- Heller, M. (ed.), *Bilingualism: a Social Approach*. NY: Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. (2011) The Symbolic Dimensions of the Intercultural. *Language Teaching* 44(3): 354–367.
- Kubota, R. (2012) Memories of War: Exploring Victim-Victimizer Perspectives in Critical Content-Based Instruction in Japanese. *L2 Journal* 4(1): 37–57.
- Kubota, R. and Miller, E. (2017). Re-Examining and Re-envisioning Criticality in Language Studies: Theories and Praxis. *Critical Inquiry in Language Studies* 14. 129-157.
- May, S. (ed.). (2014) *The Multilingual Turn*. NY: Routledge.
- Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Routledge.
- Sander, W. and Steinbach, P. (2014) *Politische Bildung in Deutschland: Profile, Personen, Institutionen*. Bundeszentrale für politische Bildung.

<参考 URL>

- 文部科学省「CLARINET へようこそ」(2017年12月30日 最終閲覧)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm
- 文部科学省「学習指導要領『生きる力』」(2017年12月30日 最終閲覧)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm

Peace and Language Education (2)
Possibilities of Critical Content-Based Instruction (CCBI)

Shinji SATO
Princeton University
Sei MIWA
Hamburg University
Sachiyo FUJITA-ROUND
International Christian University
Patrick HEINRICH
Ca' Foscari University of Venice

Abstract

Why do we need critical thinking in higher education? Why do we have to think deeply and critically? The Critical Content-Based Instruction (CCBI) (Sato et al. 2015) does not consider critical thinking important simply because it facilitates the in-depth analysis of objects valued in higher education. Instead it holds that critical perspectives push people to question existing frameworks and change them as needed, and are therefore indispensable to building their future and that of their communities. Critical perspectives are also important to create peaceful communities and world.

In our panel, we think that goals of language education are not limited to acquire a target language but create future with the next generation through language education. This point was clearly expressed in CCBI. We would like to discuss why this vision is more important than ever by providing many concrete examples. In this Panel, we introduce research and teaching practices of Japanese language education to create a peaceful world; report on “Political Education” in Germany, analysis of narratives by junior high school students in *Miyako* Island, an advanced-level Japanese course, “War and Peace” in Italy.

The Meaning of “Japanese” for Children Living with Multiple Cultures and Languages

Sei MIWA
University of Hamburg

Abstract

This presentation explores the meaning of learning “Japanese as a heritage language (JHL)” for children who are growing up in a multicultural and multilingual environment. These children can be regarded as the very citizens practicing peaceful co-existence that Europe has been pursuing. One of the tasks given to “heritage language education” is to support children to find meaning in

learning Japanese. The presenter asserts that such finding can be achieved by shedding light on children's mediation competences and that JHL could be a pedagogy for the next generation with potentials for realizing a social peace. To propose a new pedagogical approach to JHL, the "politische Bildung (political education)" in post-war Germany will be first introduced. Further, "Critical Cultural Awareness" (Byram 1997) is observed in the footings of awareness for appreciating plural cultures, consciousness for relative perception and tolerance for diversities. This is also correlated to CCBI (Sato et al., 2015) which questions social and conventional premises subsisting in the present as *prima facie* and accentuates significance of nurturing awareness, perspectives and attitudes/behavior for active involvement. All these competences indeed are indispensable for creating a peaceful community.

Secondly, drafting of practices for JHL education will be proposed by incorporating the above-mentioned viewpoints.

Bilingualism of school age children in Miyako Island City in Okinawa: How language diversity can contribute to peace

Sachiyo FUJITA-ROUND
International Christian University

Abstract

UNESCO (2009) announced that there are eight endangered languages in Japan, the Miyakoan language is one of them. In this presentation, the interview data of 40 junior high school students from Miyako Island City were analyzed, with a focus on language and identity. This data is drawn from longitudinal action research begun in 2013 at a junior high school (12-15 years old). The project included a special class, given once a year in July by a research associate, Mr. Yoshimoto, aimed at raising children's self-esteem. Then half a year later in February a questionnaire survey and semi-structural interviews for 4 focus groups were conducted. In the interview data, the behavior of unconscious Miyakoan code-switching was revealed, and from this behavior, I would like to analyze the relationship between this 'automatic' code-switching and the students' sense of identity as native Miyakoans. Summarizing how Miyakoan became an endangered language in Japan through the language standardization policy in Meiji era, the author argued that the concept of language diversity may be able to work on the critical awareness about the 'standard' Japanese language, which had the power on the present 'existing' languages within Japan, how those languages have been culturally, linguistically, and politically influenced.

Critical Content Based Instruction:
Developing a Advanced Japanese Course on tabunka kyosei for Italian Master
Students

Patrick HEINRICH
Ca' Foscari University of Venice

Abstract

This report informs about the planning and realization of a Japanese language course at Ca' Foscari University which sought to develop symbolic competence among students. The course was inspired by critical content-based language instruction, and I choose the struggle of acknowledging Japan's multicultural and multilingual make-up as a topic of study. Students are themselves part and parcel of a diversifying Japanese-speaking language community. There were a number of problems in this course. While students changed their view of and perception about Japan, they were at pains to align their former ideas with the new content they were studying. Also, their knowledge on the Japanese language exceeded that of Japanese society, culture and history, creating thereby problems of comprehending the issues we were studying through Japanese texts. The course will be repeated again next year, albeit with some changes in the content and the organization.