

持続可能性日本語教育における 教師の自己研修・教師養成研究

岡 崎 敏 雄

1. はじめにー本論の目的ー

本論の目的は、持続性日本語教育の一形態(相補性批判的思考を形作る「批判的思考・内省の過程」を媒介とする形態)における、教師の自己研修・「教師養成研究を含む日本語教育学研究」のあり方の考察である。

2. 教育の形態と研修・研究のあり方

2-1 持続可能性日本語教育

2-1-1 持続可能性とその追求の捉え方(詳細は4参照)

持続可能性とは、自然・社会両環境の変動により人間の生存が不全に陥っている状況が保全されたあり方である。不全は二面にわたる。第一は、その下で不全相の下に変動している環境と、それに対応することができていない状況を合わせた面(客体面と呼ぶ)である。第二は、客体面の状態を必ずしも十分捉えることができていない人間主体の側の面(主体面と呼ぶ)である。主体面は具体的には、特に関心・問題意識それらを含めた視野が狭くなっている状態(狭隘化と呼ぶ)によるものである。持続可能性の追求とは、客体面については客体面の把握(認識)と客体面の改変に向けた現実への関わりの構築(実践)である。主体面については、主体面の(特に狭隘化という事態の)把握(認識)と主体面の改変に向けた現実的関わり(実践)である。その場合留意すべき点は、主体面の追求とその実現を媒介として初めて客体面の追求とその実現が可能となるという点である。

2-1-2 持続可能性の、意味の面における追求(詳細は5)

持続可能性の追求は客体面・主体面での追求を媒介とし意味の面での追求にわたる。環境変動の下で、変動以前に存在していた生きることの意味ー「生きるとはどういうことか」ーまた、生きるための意味ー「どのような行動基準、価値基準、目的に基づき生きるか」ーは揺るがされる。持続可能性の意味の面での追求とは以下を指す。持続可能性に関わる客体面・主体面それぞれでの認識、実践を媒介として、認識、実践に基づく意識形成を明示的に進めることによって、環境変動で揺るがされた生きる意味、生きるための意味を新たに構築することである。このようにして生成される意味を生態学的意味(詳細は5)と呼ぶ。

2-1-3 持続可能性日本語教育とその理論的・実践的枠組み

持続可能性日本語教育は、持続可能性の以上の追求のための社会的場所を保障する言語教育の一環として行われる（詳細は4）。持続可能性日本語教育の基礎とする理論的枠組みは生態学的枠組みである。基本的には生態学とは、自然・人間両生態系について、生命進化発生学（環境・発生・進化の学）の枠組みに即応した動態を示す諸関係を分析・記述する学である（詳細は3参照）。生態学の特性は、生存の危機を中心として見ることであり、そしてその危機を含む諸関係の動態相に注目することという2点である。これに基づく持続可能性日本語教育の実践的枠組みは、本論の対象とする形態の場合、持続可能性追求を基礎づける相補性批判的思考、及びその実践的形態である螺旋的読解（7参照）に基づく。相補性批判的思考とは、相補的に相互形成される、批判的思考・内省両者と、両者に基づく自己変容、さらにこの三者を通じて形成される自己実現計四者の総体である。その場合、特に生態学的特性を明示的に位置づける生態学的枠組みに基づいて進める四者の総体を指す（3参照）。また、相補性批判的思考は、第一に、持続可能性追求の主体面特に狭隘化という状態の改変の追求過程を基礎づけ、さらにそれを通じて客体面の改変の追求を可能とする基礎となるものとして展開される。第二に、主体面の、またそれを通じた客体面の追求を媒介として、意味の面での追求の過程を基礎づけるものとして位置付けられる。即ち、環境変動で揺るがされた生きる意味、生きるための意味即ち生態学的意味の新たな生成の基礎となる。そこで意味は、例えば相補性批判的思考を形作る批判的思考・内省の過程を通じた「対立点他」（Bristow 2012 : 245）とその「和解」（Bristow 同上）、さらにその下で関連両主体を共通して規定する「規範」（Bristow 同上）、それを形づくる「判断」（Bristow 同上 : 77）の「基準」（Bristow 同上 : 213）として示される生きる意味、生きるための意味（例えば、行動基準、価値基準）として生成される。従って意味は、批判的思考・内省（その下での規範、判断・基準の生成を媒介として形成される）自己変容、さらに、それら三者を通じた自己実現を通じて実現される（5参照）。

2-1-4 持続可能性日本語教育を通じて形成される日本語教育の質的次元

— 生きる意味・生きるための意味の生成に基礎づけられた日本語及び日本語能力の育成に到る過程を包摂する次元 —

持続可能性日本語教育の実践的枠組みである相補性批判的思考を通じて、日本語教育は、第一に、持続可能性の追求の主体面、客体面に関わる認識（把握）と実践（改変）両過程にわたるものとなる。それは教室内外の自然・社会両環境とその主体である人間に関わる認識・実践である。第二に、主体面、客体面の追求を媒介とする意味に基づく意志形成を契機として、さらに、生きる意味、生きるための意味の生成過程にわたるものとなる。このような相補性批判的思考の実践的形態である螺旋的読解を通じて育成される日本語及び日本語能力は、これら第一、第二の両過程を明示的に経ることなしには到達されない次元のものとなる。従って、この次元の下で例えば、日本語テキストを読んだ場合、テキストの意味は、読む主体である自己の生きることと、明示的

に結び付けられた次元の意味として把握され生成される。教室内外における主体面・客体面に関わる認識・実践を媒介とし、それらに裏打ちされた自己の生きる意味、生きるための意味を以て把握され生成された意味である。自己の生きることから離れた情報、社会・自然科学的知見として把握されるものとは異なる意味である。従って、育成される日本語及び日本語能力は、生きる意味、生きるための意味に裏打ちされた生きる力に基づく次元のものとなる。この下で、テキストは自己の生きる力を支える存在に変わる。テキストを構成する言語は自己の生きる力、「人間の存在を支えるものとして」存在するに到る（岡崎2010：v）。

2-2 多言語多文化及びその共生の追求を不可欠の枢要部分とすることによって実現される持続可能性の追求及び持続可能性日本語教育

2-2-1 持続可能性の追求の不可欠の枢要としての多言語多文化及びその共生の追求

持続可能性追求の下で対応を図る環境変動は、実際には多様な自然、社会、両環境の下で、多様な現れ方を示す。多様な現れ方に対して、多様な風土、社会環境の各動態相の下に生きる多言語多文化成員、そのコミュニティは、多様性に即応した多様な（変動に対する）対応を展開している。生物は生物多様性の維持の下に、個々固有に、結果的に種（しゅ）として環境、その変動に適応する。人間も多様性を維持し適応する。他の生物と異なる人間の場合、自覚的に共同する展望の下に環境変動に対応する追求が可能だと考えられる。現実には、webサイトを初めとして、環境変動に対応する持続可能なライフスタイル、その実現の経路が多言語多文化の成員から提起され、またそれに対して多様な成員からコメントが返され、多言語多文化間コミュニケーション、それに基づく実践が蓄積、拡大されている。そこに、共通する環境変動に対応するための共同目的達成に当たることによって現実化されていく、多言語多文化共生の形が、内実を以て具体的に展開されている。共生とは、生態学的には、典型としては相利共生の形で、個体、集団相互が、各自の長所を出し合い短所を補って、両者の生きる能力を複合・補強するものとして捉えられる。人類種（しゅ）としての人間はこれを、自覚的共同を通じて追求すると捉えることができる。多言語多文化及びその共生は自然的にも社会的にもこの枢要を担うものとして位置づけられる。

2-2-2 持続可能性日本語教育の不可欠の枢要としての多言語多文化とその共生の追求

持続可能性日本語教育は、多言語多文化とその共生の追求を不可欠の枢要とすることで実現される。具体的には、第一に、上記webサイト上の多言語多文化間コミュニケーションの内実を伴う実現、第二に、相補的批判的思考及び螺旋的読解の形式に関わる実現、第三に、日本語教育の質的次元に関わる実現である。第一の、多言語多文化間コミュニケーションの、内実を伴う実現は、前節でみた形のコミュニケーションを、内実を伴うものとする次の形態を通じて追求される。日本語、学習者の母語、英語など多言語の翻訳をつけた字幕付きの映像や文字テキストを使用し、また学習者の母語併用を重視して、母語で、読み、自発してくる問い・自らで作る問いを書き、視聴し、対話し、振り返りを書く。自己の持続可能な生き方の追求について、本音で語り、考え、傾聴し、

書く。これが多言語を重視し、母語でしか思考し表現できない自国文化の詳細に基づく対話や本音の表明を現実的なものとする。当初の日本語能力の範囲の限りでは、考え、語り、表現できない（持続可能性に関わる複雑、詳細、時に抽象度の高い、また、自己の文化の詳細にわたる）内容、トピックまたさらに関心・問題意識の狭隘化（後述）故に取り上げられることの少ない内容・トピック、を回避することなく、それらをむしろ基軸に据える学習を追求する。

第二の、相補性批判的思考、螺旋的読解の形態に関わる多言語多文化との共生追求を不可欠とする実現のあり方は、次のとおりである。まず、多言語多文化成員の前述の提言に示される多様な「対立点他」を最初の不可欠の契機とし、その「和解」「規範」「判断の基準」の形成を辿る相補性批判的思考の過程、及びそれと相補的に相互形成される、多言語多文化との接触を不可欠とする自己変容と自己実現による実現である（7参照）。次に、固有の複雑さ、（哲学的、感性的）深さの点で、学習者にとって未経験部分の多い多言語多文化テキストを、また未経験の持続可能性追求の目的で、さらに、相補性批判的思考と並行して進める螺旋的読解を通じた実現である。多言語多文化の固有の「対立点他」を初めとする契機、それに加重される固有の複雑さ・深さを経験して理解を深め、体感していくことにより、多言語多文化との共生は内実化される。第三の、日本語教育の質的次元に関わる実現は、上の第一、第二の相の持続可能性追求を不可欠の枢要部分とすることを通じて、多言語多文化成員の各文化固有の持続可能性追求の提言、それを「対立点他」以下の相補性批判的思考の過程の契機とすることによって実現される。即ち、持続可能性追求に関わる認識・実践の形成、及びそれを媒介とする生きる意味、生きるための意味の生成過程にわたって多言語多文化とその共生を必須部分とする質的次元として実現される。

2-3 教師の自己研修、教師養成研究を含む日本語教育学研究の以上を基礎とするあり方

上記の一連の各項目で重視されることがどのように実現、または実現されていないかを、自己研修項目、研究課題項目として分析・記述することを媒介とする研修、研究を実施する。具体的には、一方で、学習者（及び持続可能性日本語教育においては特に学習者でもある教師）の学習活動のデータ、他方、教師の教授活動に関するデータの分析・記述をもとに実施する。

実施上の留意点：スピーカーや作者の意図する問題提起の、完璧に近い理解、それに対する同意、受け入れがきれいに一直線で実現されているケースを集散的にデータから探し出し、それに基づいた分析・記述あるいは仮説設定を行うことを避ける。代わりに、上記問題提起の理解・同意・受入れを含め学習者（及び教師）の、揺らぎ・躊躇・不同意・積極的反対・異和・認知的不協和を示すデータを成長の様相として評価し、積極的・明示的に分析・記述を重視する対象とする。それと並び、揺らぎ他の動態相それぞれ及びその変容の軌跡や過程を重視して分析・記述する。このような分析・記述を、上記の一連の教育形態に関わる各項目追求のそれぞれを対象項目とする教師自己研修及び教師養成研究及びそれらを含む日本語教育学研究の重要部分とする。

批判的思考・内省は従来教師の自己研修の方法として実践されてきた。それを、持続可能性日本語教育を含む内容重視日本語教育の場合に学習者の学習方法としても適用する。その上で、さらに、批判的思考・内省を、内実を持ったものとする目的で批判的思考・内省を衝き動かす自己変容・自己実現と一連のセットで実施する。教師も、そのセットに基づく学習と研修・研究を進める。即ち、学習者と同行する教師つまり、学習者と共に自己も携わる学習と並行して進める教師の自己研修・研究を追求する。

関心・問題意識の狭隘化の超克は教師の場合においても課題となる。環境変動及びその下でのリスクの多様な様相や、それらに対応する多様な対応策についてはこれまで教師も関心を向けてこなかった内容が多いと考えられる。持続可能性教育の教師は、学習者と同行して教師自身にとって新しい内容を、学び・認識・実践し、また、意志形成する「学習者と同行する教師」の実現を追求する。教師も、学習者の一連のタスクを同一セットのスピーチ・テキストで実施することを基本とする。そのもとで、教師においても批判的思考・内省・自己変容・自己実現が相補的に相互形成され、持続可能性に関わる内容の学習がこれまでの教授活動面とともに、また、人間としての教師の面を含む、より根源部分にわたる自己研修を形成するものとなる。以上に対応して学習者のデータと合わせて教師のデータを先の実施上の留意点と同様の留意点に基づき分析・記述して進める。

2-4 多言語多文化共生・持続可能性追求の実現を促す教師の自己研修と教師養成研究

上述してきた教師の自己研修・教師養成研究の対象項目・細目を評価対象項目とする形成的評価の実施を通じて、多言語多文化共生・持続可能性両者の相互形成的実現過程の相をモニターすることを重視する。このモニターを媒介とする教師の、当初企画した内容が実現していない相を契機とする補性批判的思考の遂行がこの両者の現実化を促進する。同時に、この相補性批判的思考を構成する自己変容・自己実現を通じて教師の成長の現実化が促進される。

以下で、本論全体の基礎となる理論的枠組みと実践的枠組みを見る。

3. 本論の基礎とする理論的枠組み－生態学的枠組み－

本論は、生態学的枠組みを基礎とする（より包括的な枠組みは別稿に譲る）。

3-1 生態学の規定と特性

自然生態系及び人間生態系について分析・記述する学である。（2）エコ・デボ・エボ（生態進化発生学）（ギルバート&イーベル2012：v）の枠組みに即応した動態相を示す諸関係及び生存・存在の危機の各相を分析・記述する「相互交渉の関係」（ヘッケル1928：18）の学である。（3）物質・生命・人間三系の各々及びその統合相に見られる上記動態相を分析・記述する学である。

生態学の特性その1：生存の危機を中心として見る。特性その2（生存の危機を含む諸関係の動態相を見る以下の5点に注目するという特性）1）揺らぎを通じた秩序の発生・形成・変化（プリゴジン&コンデプティ2006：317）と進化、2）確率的変容（「確

率的自然観」(ハイゼンベルグ(1965:67)・ベイトソン(2000:98)・プリゴジン&コンデプティ2006:317)に基づく自然の変容の見方)、3) ネットワーク相の動態形成、4) 環境(自然客体)と、環境構成成員(自然主体)間の相互交渉の過程における揺らぎ、確率の変容、ネットワーク相の各動態相の形成。5) 上記動態相の、螺旋的展開を通じた秩序形成の過程の実現。

次節では、本論の基本をなす生態学的枠組みで捉えた場合の持続可能性教育の構成概念の捉え方を示す。

3-2 生態学的枠組みに基づく持続可能性教育の構成概念－持続可能性に関わる捉え方－

- (1) 持続可能性の規定：自然・社会的環境変動により、生存の危機及び、変動前のニッチ(Oddling-Smee 2010:175:生物、人間の安全な棲息のための生態学的システム・場所)が変動後の環境との間の不適合に陥っている。また、対応すべき人間主体の関心・問題意識・視野が狭隘化しているため対応能力が低下している。このような状態を持続可能でない状態として、逆に、このような状態が保全されている状態を持続可能な状態と規定する。
- (2) 生態学的枠組みに基づく持続可能性の追求の規定：持続可能でない状況に対応し、第一に、人間の生活における生存の危機とニッチの不適合に陥っている状態、第二に、人間主体の関心・問題意識が狭隘化している事態、両者の保全の追求として規定する。

3-3 生態学的枠組みに基づく持続可能性教育の構成概念－相補性批判的思考：批判的思考・内省・自己変容・自己実現四者の相補的・相互形成の一体－

- (1) 批判的思考と内省：批判的思考と内省のカップリングは長く日本語教育教師自己研修の基礎とされてきた。また、クリティーク(カント、フィヒテ、ヘーゲル～現代迄)の形で両者のカップリングは追求されてきた。本論では、そのうち、自己実現としての批判的思考・内省・自己変容という、相補的、相互形成の一体のもの(Bristow同上:445)を基礎とし、「相補性批判的思考」と呼ぶ。これを基礎とする理由は、これが批判的思考・内省と、持続可能性追求の他、教育一般でも志向する(社会変容と相補的である)自己変容、それらを通じた自己実現、の両者を不可分一体、相補的相互形成の対象とすることによる。
- (2) ブリストウとの学の枠組み上の違い：ブリストウにおいても理性・判断力の批判的捉え返しに始まる批判的思考・内省・自己変容・自己実現を通じた人間主体の思考の改変が、次のようなものとして暗示されていると捉えられる。第一に、自己の外の環境に存在する他者との「対立点・異和・認知的不協和など」、「和解」、自己と他者の共同による共通の「規範」形成までの、発生・形成・変化、また、変化の結節点としての自己変容と言う進化の過程として、しかし、学的枠組みをなすものとしては明示されていない。第二に、一部では改変を自己の思考の生死に関わるものとする記述(Bristow2012:246)の形で、しかし、全

体としては枠組みの特性として明示されることなく自己の存続に不可欠なものという前提で展開されていると考えられる。本論の立場は、ブリストウにおける批判的思考・内省・自己変容・自己実現のあり方を生態学的枠組みの下に再構築するものである。

次節以下では本論の基礎とする、上記の理論的枠組みに基づく実践的枠組みを示す。

4. 持続可能性教育の追求するもの—環境変動の生態学的構造・過程に対して、生態学的及び構造的・過程的に対応するあり方を模索・追求する—

4-1 追求の二つの基軸

- (1) 客体面での追求：環境変動とそれに対する対応策・対応実践の把握、それに基づく学習者自身の対応、そのありようでの追求。また、生態学的意味の生成の追求。
- (2) 主体面での追求：環境変動の下に置かれている主体（人間主体・学習者主体）における関心・問題意識・視野の狭隘化の、学習者主体による把握、それに基づく学習者自身の改変の追求。それに対応する生態学的意味の生成の追求。

4-2 追求上の特性：生態学性・構造性・過程性

- (1) 生態学性：環境変動のもたらす人間生存の危機の環境側の諸相と、それを捉え対応する側の（狭隘化など）の諸相両方を明示的に対象とする。人間生存の危機以外の特性、例えば、揺らぎ・確率の変容他の点での追求上の特性に関わる諸相についても同様。
- (2) 構造性—構造化に対する構造的対応—

- ①環境変動の、また、その下での人間生存の危機が構造的危機であることの明示的把握。例えば、危機の根幹をなす社会保障脆弱化、貧困、(近) 飢餓は、社会環境、その変動の構造に由来する危機であることの把握。例えば、飢餓は干ばつなどそのものでなく、干ばつを飢餓に直結させる構造—セイフティーネットの構造的欠落・劣化・雇用過依存の生活様式と社会経済構造—の構造化に由来する。先進諸国貧困層では気候に関わらず広範に恒常的な飢餓・近飢餓が存在する。構造的に存在する非正規労働に由来する飢餓・近飢餓である。これらを含めると飢餓は、世界人口の6～7分の1に及ぶ。環境世界の構造・構造化と共に、人間主体の側における関心・問題意識・視野上の狭隘化などの変動も、一方で、社会構造（国際競争力強化の為の産業構造、雇用・労働、研究、教育カリキュラムの専門細分化に向けた構造化を基礎とする）、他方で、各自の思考・認識構造の構造化に由来するものである。
- ②構造的把握に基づく構造的改変—環境世界の構造と自己の構造の改変：世界変容と自己変容

追求は上記に示した諸点の把握のみに止まらない。把握に基づく、能動的変改変も追求する。即ち、変動する環境世界の構造化のありよう、その下にある人間主体、自己主体の構造のありようの改変を追求する。

- ③環境（エコ）・発生／形成／変化（デボ）・進化（エボ）の枠組みに基づく構造的把

握・構造的改変を追求する。持続可能性の問題を環境の（エコ）、変動（発生・形成・変化：デボ）由来の人間生存の危機の構造的な問題として捉える。それに対する対応を、上記の、世界・自己両変容（発生・形成・変化：デボ）さらには新たな形態・相への進化の追求（エボ）、という構造的改変として捉え、追求する。

（３）過程性—構造化に対応する過程的対応：一挙・結果的実現の追求でなく過程的実現の追求、直線的・円環的でなく螺旋的展開の追求—

①環境変動・その下での主体、両者の構造を、一挙に出来上がったものとして捉えず、また、その結果にのみ注目しない。構造が、段階を経てその都度変容しながらできて来ているものである点に注目する。これに対応して、環境変動、そこでの構造化に対応するための世界・自己の両変容も、何らかの形で「一挙に形成されその結果を得るもの」としては捉えない。後述するように、揺らぎの発生・形成・変化、確率の変容を辿り、直線的、または単なる円環的でなく、螺旋的に形成されるという生態学的特性をもった過程の実現が追求される。

②一方で、変動する環境世界に対する主体の認識、他方で、主体の、自己の思考のあり方、両者について批判的思考・内省・自己変容・自己実現の過程を、直線的にではなく、この過程の各ステップを繰り返し辿ることによって、単純な円環を描くのではなく、円に近い曲線を描きながらしかし、揺らぎ、確率の変容を経て、事前よりも一歩前進した地点に着地する形で螺旋を描く過程を展開していくことが追求される。

4-3 持続可能性教育を言語教育の場で行う

持続可能性教育を言語教育の場で行うのは、国際競争力強化の為の即戦力養成に向けた教育カリキュラムの専門化細分化の下で、生き方を考えるというカリキュラム横断の内容にわたる当教育の科目開設が進まない現状に対し、生きる意味・生きるための意味を見出し、生き方を考えるための社会的場所を保障することを目的とする。言語教育では第一に、持続可能な生き方を追求するというテーマの教材を目標言語で読み書き話し聴き考える形態の内容重視教育が可能だからである。第二に、先述し、また後述（6-2）で詳細を見るように、多言語多文化共生・持続可能性の追求を通じて、それ以外では達成されない次元の言語・言語能力育成が可能だからである。

5. 持続可能性追求の下における生態学的意味の生成

持続可能性の追求とは、環境変動の下で、これにどう対応するかに答えることと大きく捉えることができる。それは、意味という点では、環境変動及びその下での生存の危機に直面する中で見失われている生きる意味及び生きるための意味を生成することの追求と捉えることができる。この意味の生成は、危機の事態を、これこれ、このように変えていこうとする意志の形成を通じて実現される。生態学的意味の生成（岡崎2013：1）である。

批判的思考・内省・自己変容・自己実現の追求を通じて、以下の諸相によって生態学

的意味が生成される（詳細は注参照）：認識・実践・意志の形成とそれに基づく生態学的意味の生成－逆規定の生成・世界の意味と自己の意味の生成－（注1）。

6. 相補性批判的思考の追求の具体相

6-1 螺旋的読解

螺旋的読解とは、同一テキストを多数回（7～8回）読む過程で思考・感じ方・視点・注目点がその都度新たな展開（螺旋的展開）を示す読みである。（一つ目のテキストを3回、次に二つ目を3回、さらに三つ目と言う形で、例えば15週90分計5～6テキストのセットの最後まで行って一つ目に戻る。その都度先行テキスト群の内容も思い起こしつつ読んで行く。）スピーチなど動画の多数回視聴も含む。螺旋的読解は、同一内容のテキストだが、その都度新たな注目点など上記諸点が変化的なことから、形式的には再度戻って読み始めるものの、読解内容上は同一点に回帰する円環回帰の読みではなく、一歩先に着地して螺旋的に進む読みである。螺旋的展開を明示的に進める手がかりとして以下がある。

- （1）テキスト：読み手にとって、多様に異なるスピーカー、書き手、例えば、多言語・多文化成員、スペシャリストなど、また、異なる生活様式・生活経験・異なる思考方法及びそれらの提起などを内容とするテキスト、スピーチ。
- （2）タスク：回によって異なるセットの問いのタスク（以下いずれのタスクもコースを通して学習者が経緯をワードファイルに入力、学習蓄積を記す学習者用ポートフォリオとする）。1）注目点他タスク：テキストの中の回によって異なる箇所について異なる注目点、キーワード・キーセンテンス・概念・情報をめぐって問われる。第一に、異和感・距離感：自分と食い違ふ、認知的不協和・対立点を示す点（但し、ディベートに見られるような対立点の過度の強調はしない）、第二に、共感・賛意・同意の歩み寄り・和解ができる点、第三に、以前（読む前、前半の読みなど）は、存在することが当たり前、こう考えることが当たり前などと思っていたが、そうでないと感じた点、「目から鱗」との出会い、発見、気づき、無自覚だった前提は何かについて問われる。第四に、回の途上、対立点他があったのにそれが変わった点、同意、歩み寄り他と感ずるように変わった点が問われる。例 作者は～だと言っている。その点についてどう感じたか、思うか、あるとすればどんな対立点他を感ずるか。対立点他だと思っていたこと・ものが実はそうでないと感じたことは何かが問われる。新しい回のその都度異なる問いの組合せで、ただし一部は先行回と同じセットの問いが問われる。2）自己との関連明記の問い（自己関連タスク）：自分の今の生活、考え方、経験と何らかの繋がりを感じる点、ものやことは何かが問われる。
- （3）対話：読解3回に1回ペアの相手と対話。ツイート入力して対話。各回で異なるセットの問い、及び各自独自の自発してくる問いを中心に対話（対話タスク）。
- （4）テキスト三分割：テキストを三つに分けて（パート1～3）各回で異なるパート

から読み始める。各パートに上記タスクのセットに対応して配置される問いに答えることを手がかりにそのパート中心に、しかし、全パートを読む（異点開始読解）。毎回冒頭から読むのでは注目されない部分に十分注目する機会を作る目的で分割して異なるパートから読む。

- (5) 振り返りタスク：第一に、各自で独自の気づき、発見した点、第二に、回毎に異なる内容である上の各タスクで考えた内容・それらの推移・変遷を含めて振り返りを書く。
- (6) 同一テキストのため想定され得る脳活動低下対応：1) 以上見たように回毎に異なる作業、2) 問いのタスクの関連部分についてのサイト情報、文献調査のタスク。
- (7) 関心・問題意識・視野の狭隘化対応：関心・問題意識・視野の狭さにも加重されて漠然と感じている距離感、忌避の対象となる部分を各タスクで明記して明確にすることを通じて、多様な対象へのアクセスの可能性を高める。

以上により、上記の中核をなす批判的思考・内省・自己変容・自己実現について、そのそれぞれを示す相補性批判的思考明記タスクのデータ二相（：第一に、例えば、「対立点他」、「和解」他の対象のシフトや、行戻りなどの、揺らぎの発生・形成・変化、その確率の変容相。第二に、それらの相が多数回展開されるため、螺旋的展開相）の分析・記述を進めながら、それに基づき形成的な評価、改善を展開することで、批判的思考・内省・自己変容・自己実現のそれぞれが相補的に相互形成される動態相を捉えた学習のサポートを進めることができる。

6-2 多言語多文化共生・持続可能性追求を通じた高度日本語能力育成－螺旋的読解を中心とする育成－

多言語多文化共生と持続可能性の両者追求のための読解は、次の点でこの二つの追求に応じた形態が不可欠である。①多言語多文化成員のスピーチ・テキストは、その文化固有の複雑さ、(哲学的、感性的) 深さ、また時に高抽象度の点で、各学習者にとって未経験部分の多い内容、②持続可能性追求の目的でこのような多言語多文化性の内容を対象とする為、未経験内容の特性は加重される。③このような未経験の内容を、相補性批判的思考という、学習者には未経験の思考と併行して進める為更に加重される。

螺旋的読解は、このような多重の未経験性に対処するために次の諸点に留意して進められる。

- (1) 螺旋的読解の各回のその都度以下のそれぞれが育成されてくる点を重視する。
 - 1) 同一スピーチ・テキストの新たな注目点、新たなキーワード・キーセンテンス、それらに関する概念、情報、及び対応する語彙のネットワーク。
 - 2) 学習者による自発、自作の、また教師による、各回の、それぞれ新たなセットの内容に関する問い（これらは同時に読解タスクとして機能する）のネットワーク。
 - 3) 相補性批判的思考明記タスクの各ステップに生成されてくる問題意識のネットワーク。

- 4) 問い、対話、振り返り、読解、相補性批判的思考明記などの多様なタスクを媒介とする多次元の認知活動によりプロセスされた情報、それに対応する語彙のネットワーク。
- (2) 成長してくる各ネットワークを構成するポイントに衝き動かされて、読みの回毎に新たになっていくテキスト中の注目部分の拡大、及び内容上の深まりを重視する。
- (3) 以上に基づく以下のタスクを実施する。

1) スピーチフォロー（日本語）対話

スピーチを視聴しながらツイートし、それをペア両者で交換して、日本語の対話を進めて行く。その場合、高速フォロー読解で得られた累進的に成長した内容理解、また語彙、情報、問題意識、問いのネットワークに基づく対話。

2) 累進的に多次元化する読解と解釈内容の言語化

以上の成果に基づき、螺旋的読解の各回のその都度累進的に多次元化して行く（日本語字幕、テキスト）読解の追求。また解釈内容も、同じく各回のその都度意識的に上の読解成果に伴う内容を考慮して言語化することを追求する。これを内実化する目的で、先行回の言語化版と異なっている部分の明記を進める。従って必然的に、字幕・テキストを字義的に翻訳することはしない。

6-3 螺旋的読解のスピーチ・テキストとそれに対する学習者の当初の反応例

螺旋的読解対象のスピーチ・テキストのセットの（うち一部の）例を筆者の2018年現在の実践から取り上げ以下に示す。セットの特徴は、学習者が「対立点他」、自身との関連性を見出す可能性のあるポイントがあることである。読みが進むに連れて各学習者の示すこれらのポイント相が変容していくことが期待される。以下に各テキストを取りあげ、①スピーカー・書き手についての説明、②学習者が「対立点・異和・認知的不協和」を感じたポイント、③学習者自身との関連性を感じたポイントを示す。「」内のタイトルは、いずれもサイトTED (ted.com) 上のスピーチである。「世界にないものは、あなたの中にある」：①両親転勤に伴い海外数か国で生活（いわゆる第三文化児童）。アイデンティティ危機・根なし草の自己観を克服しようと試みてきた過程での迷い、一定の到着点までを報告。②示される困難な経験・孤立感の幾つか。「世界にないものはあなたの中にある」という呼びかけ内容。北米先住民古老のこぼし「人間は大切なことを全て忘れて生まれてくる。人の一生はそれを思い出すためにある」③若い時期の人間が、アイデンティティ・存在感の危機を克服する試み・迷いを辿り、自分のどこが間違っているのかを探り、行戻りを示し、他者に呼びかけている点への共感。

「仕事を奪うAI」：①AI化急進・加速化の研究者。今後10～30年AI化急進・加速化により職種の50%近くが消失（2030年頃人間固有とされてきた能力を示し人間のふるまいをするとされる「汎用AI」（朝日新聞2018.8.14朝刊）や量子コンピュータが現実化すれば指数関数的に加速するとされる）。失われない職種の特色に関する諸研究の報告と対応策の呼びかけ。②AI化急進・加速化による世界職種50%、それに従事する人口の雇用

喪失の現実化のスピード（スピーカーの言う「オックスフォード2013研究」）の情報自体現実感乏しい。認知的不協和、その示す危機に対する忌避感。場合により、思考及び関心をシャットアウトしたくなる感覚。③自己の就職、その後の人生コース上の失職、それに伴う結婚、子育て、社会保障上の困難の予想に直結する部分が自己とつながって感じられる。

「AI化由来失職遍在時代への対応としてのベーシックインカム（以下、BI）」：①BI研究者 ②AI由来の失職可能性、失業で招来される貧困、食糧不足、飢餓、希望の喪失の説明への忌避感・非現実感。BIそれ自体への距離感、自分と結び付けたくない忌避感、「暗い内容」への消極・不安感、③「仕事を奪う上記AI」と同様の自己との関連部分。

「レジリアントなコミュニティづくり」；①北米で最貧地域とされる先住民居留地の住民で、コミュニティ再生を考え実行している若い、4人の子どもの父。世界の、同様に貧困・飢餓・社会保障の脆弱化にさらされている人々に同様のコミュニティの再生を呼びかけている。その再生の、人類共生のできる様式による実現を目指すデザインで自分たちのコミュニティづくりを企画・実践している報告。②居留地での生活の現状、内容に対する「暗い内容」への距離感・忌避感。再生を支える当文化固有の「われわれ」概念、「レジリアンス」（「困難に対する耐性」）概念、先住民の苦悩の歴史に対する距離・異和・認知的不協和。③AI化急進・加速化の世界で失業する可能性の下に自分が生きる場合の、自己との関連性、そこで経験することが予想される失職、病気、貧困化、食糧入手困難化、社会保障の不十分化に対する可能性・それらに対する対応策としての内容、これら困難に対する対応と人類共生を合わせて追求するという捉え方に対する一定の関心、新鮮さ。困難克服の追求と思考方法への共感。

7. 今後の展望と課題

本論は、持続可能性日本語教育における教師の自己研修と教師養成研究について考察した。今後の展望と課題について、本論では、「持続可能性教育の追求するもの」のうち追求上の課題及びその課題の克服に向けた追求を割愛した。今後予想される環境変動の動向の下での持続可能性追求にも適用されるべき上記課題の克服に向けた追求と、それを踏まえた教師の自己研修、教師養成研究のあり方を明らかにすることが課題となる。それらは同時に、多言語多文化共生を目指す日本語教育と、その基礎をなす批判的思考・内省・自己変容・自己実現の歩を進めるための課題と展望を示すものである。

注

（1）以下では認識・実践・意志の生成とそれに基づく生態学意味の生成－逆規定の生成・世界の意味と自己の意味の生成－に絞って見る。

①認識と対話実践・表現実践の往還（繰り返しの往還）の生成－繰り返しの往還を通じて、しかし少しずつ前進する螺旋的展開による生成－

持続可能性教室は、スピーチ、テキストの内容理解を通じた認識から始まる。スピーチ、テキストの内容理解は、その話し手・作者との対話の始まりでもある。対話は実践の一形態である。即ち、持続可能性

教室での実践は、人との社会的相互作用である諸形態—対話、スピーカーへのコメント・ペアとの対話・教師の問いに対する答の明示という、対話実践—をとる。これと、振り返りを書くという表現実践が並行する。これら実践と、さらなる認識（相補性批判的思考を通じた認識とそれを通じた持続可能性追求のための変動する現実世界の認識）の往還、その多数回の繰り返しを通じて少しずつ前進する螺旋的展開過程が生成される。

②上記実践と認識を通じた意志の形成に基づく生成

批判的思考・内省の過程を通じて、「対立・異和・食い違い・認知的不協和」の経験—「和解」の模索を課題とすることを追求する。また、学習者主体と他の主体（スピーカー、ペアの相手、教師・教師経由の諸学研究者）両者を共通して規定する「規範」の形成が模索され生成される。その一つが、変動する環境世界のありよう、それに対するあるべき対応に関する判断の「基準クリテリオン」の集合としての規範である。もう一方が、その世界の下で思考・認識し実践する自己主体のありよう、あるべき姿に関する基準の集合としての規範である。規範には、世界・自己の「ありよう」である現在の像、それに対する「あるべき姿」である未来の像が具現されている。その具現は同時に、世界と自己のありようを、このように変えようという各自の意志の形成が具現されているものとして捉えかえすことができる。こうした実践—認識—意志の形成の三段階を通じて生態学的意味が生成される（岡崎同上）。

③生態学的意味の生成—逆規定の生成・世界の意味と自己の意味の生成—

上記の認識—実践—意志の生成を通じて、変動する環境世界と自己の現在のありようという規定（被与の規定）に対して、逆にあるべき未来の像（世界と自己に関するそれ）の生成を通じて、世界と自己に対する、自己の側からする規定を投げ返す逆規定（能与の規定）が生成される。同時にそこでは、自己変容を遂げつつある新たな自己にとっての、一方で、世界の意味、他方で、自己の意味が生成される。これは狭隘化の下で崩壊していた意味（言語生態の不全）が、批判的思考・内省及び、規範・基準生成を媒介として果たされる自己変容を通じて、「生きる意味」「生きるための意味」つまり生態学的意味（生存の危機を保全する契機となる意味という点で生態学的な意味）の生成がなされる（言語生態の保全）と捉えることができる。

参考文献

- (1) 朝日新聞2018年8月14日朝刊 文化・文芸欄「AIと労働」
- (2) 岡崎敏雄 (2010)『言語生態学と言語教育—人間存在を支えるものとしての言語—』凡人社
- (3) 岡崎敏雄 (2013)「生態学的意味論—主体的意味論としての生態学的意味論—」日本語と日本文学 第55号 1-21 筑波大学日本語日本文学会
- (4) ギルバート、スコット・イーベル、ディビッド (2012)『生態進化発生学』正木進三・竹田真木生・田中真二 (訳) 東海大学出版会
- (5) ハイゼンベルグ、W.K. (1965)『現代物理学の自然像』尾崎辰之助 (訳) みすず書房
- (6) プリゴジン、イリヤ&コンデプティ、ディリブ (2006)『現代熱力学—熱機関から散逸構造へ—』妹尾学・岩本和敏 (訳) 朝倉書店
- (7) ヘッケル、エルンスト (1928)『生命の不可思議上下』後藤格次 (訳) 岩波文庫
- (8) ベイトソン、グレゴリー (2000)『精神の生態学』改訂第二版 佐藤良明 (訳) 新思泉社
- (1) Bristow, William F. (2012) *Hegel and the Transformation of Philosophical Critique*, Oxford : Oxford University Press
- (2) Odling-Smee, John (2010) *Niche Inheritance* In Pigliucci, M., & G. Müller (eds). *Evolution—the extended synthesis*, pp.175-208. Cambridge, MA. The MIT Press

(おかざき としお 筑波大学 名誉教授)