

# 学習者と教師の応答的な関わりが生む グローバル化社会で生きるための主体性形成 リベラル・アーツ科目における教室談話テキストの言語生態学的分析から

野々口ちとせ ・ トンプソン美恵子 ・ 鈴木 寿子 ・ 房 賢嬉  
半原 芳子 ・ 佐藤 真紀 ・ 三輪 充子 ・ 後藤美和子  
小田 珠生 ・ 岡崎 眸

## 【要旨】

筆者らは大学のリベラル・アーツ科目で、持続可能な生き方を追求する言語教育を実践した。本研究は、この教育実践での教室談話テキストを言語生態学的に分析し、教師及び学習者である主体が、自己との関連においてグローバル化社会という客体をどのように認識し、グローバル化についての自分なりの意味をどのように見出していったかを記述したものである。教師と学習者は応答的な関わりの中で、それぞれに自己と世界とのつながり方に関する認識を深めていき、グローバル化社会の現状を変えていこうとする主体性形成の契機を獲得していた。このような学びは、グローバル化社会に生きる一人の人間として持続可能な生き方を追求する過程を学習者と分かち持つ教師の同行者性に支えられており、教師の同行者性は教師共同体で育まれていることが示唆された。

**キーワード：**グローバル化、自己との関連性、生態学的主客構造、生態学的意味、  
教師の同行者性

## 1. グローバル化社会におけるリベラルアーツ科目としての言語教育

1990年代以降、日本の大学は社会からの要請に応える形で、学士教育を再編し即戦力養成に結びつく専門科目を強化したが、2000年代に入るとその反動のように教養教育やリベラル・アーツへの関心を高めている。リベラル・アーツとは、辞書によると「職業や専門に直接結びつかない学問、芸術のこと<sup>1)</sup>」「自由な心や批判的知性の育成、また自己覚醒を目的にした大学の教養教育の課程<sup>2)</sup>」を指す。また、関係者によって多様な見方もなされており、リベラル・アーツ教育は「一見、何の関連もないように見える複数の事柄のなかに関連性を見出す教育」とあるという解釈もある（小田 2007：208）。リベラル・アーツでは、職業や専門の枠にとらわれない幅広い教養を扱うが、その教養はバラバラとした知識の集まりでは

なく、世界がどのような関連性の下で成り立っているかを把握するための、ものの見方を提供するものと考えられる。

リベラル・アーツへの注目は、初等・中等教育を含む教育現場で「生きる力を育む」や「グローバル社会を生き抜く」といった目標が掲げられ、地球的規模の激しい変化に対応できる人材育成が叫ばれていることに呼応している<sup>3</sup>。この“激しい変化への対応”とはどのようなことを指しているのだろうか。そして、何のために“対応”しなければならないのだろうか。

グローバル化による地球的規模の変化の多くは、人類を含む自然を脅かし、生きにくさをもたらしている。“激しい変化への対応”と連動するかのよう、教育目標で「生きる力」や「生き抜く」といった言葉が使われるのは、グローバル化が生きにくさを引き起こしている証左であろう。グローバル化による国際競争激化のしわ寄せは、大学生をはじめとする若者たちに、非正規雇用率 3 割<sup>4</sup>・早期離職率 3 割<sup>5</sup>、自殺が死因の第 1 位<sup>6</sup> という現実として立ち現れている。雇用の不安定化や労働強化により、若者は結婚や子どもをもつことが難しくなり少子化に拍車がかかる。大学教員もまた、少子化と国際競争にさらされ、労働契約法改正や企業による大学講師の派遣事業の存在も相まって、持続可能な生き方を築くのは困難になっている<sup>7</sup>。「生きる力」が求められているのはもはや学習者だけではなく、グローバル化社会に生きるすべての人々であると言える。

実際、筆者らを含む多くの人々がグローバル化による目前の変化に右往左往し、自分にはこの大きな流れを変えることはできないという無力感に覆われている。この無力感に押し流され、無力感を感じることをできなくなってしまうと、人は主体性を失う。グローバル化は単一の要因による単一の結果ではなく、複合的な要因による多様な結果として現れる。グローバル化の流れはあまりに巨大で、掴みどころがないように見え、自己が働きかける対象になりにくい、つまり客体化しにくい。人はグローバル化社会と主客関係を築くことが困難になっている。

ただただ外界の変化に合わせることで“対応”だとすれば、受身的な個は自己を見失い、競争によって孤立し、ますます弱体化する。そして、自己が他者や世界とどのようなつながり方をしているのかが、いよいよ見えにくくなっていく。すなわち、人が自己との関連において世界を能動的に認識することから遠ざかっていく。グローバル化社会における生きにくさの問題は、個が外界の変化に素早く対応し、他との競争を勝ち抜く力を身に付ければ解決するというものではない。グローバル化をそのまま無条件に受け入れるのではなく、まずは、グローバル化によって生み出されている現実と自己の生きることとの関連が問われなければならない（岡崎眸 2013）。人は自然からの影響を受けると同時に自然の一部を構成する存在であり、これと同様に他者や世界とも複雑に影響し合っている。グローバル化の下で持続不可能な自己と自然、他者、社会とのつながり方を捉え返し、それを持続可能なつながり方に変えていこうとする、このような人の主体的なあり方が「生きる力」の源泉であろう。つまり、多様な結果をもたらす複合的な要因と自己との関連性・結びつきを見出し、自己と

他者の生存のためにその関連性を改善したり維持したりすることこそが、「生きる力」なのではないだろうか。

ゆえに、リベラル・アーツでは、自己との関連、すなわち自己を取り巻く世界がどのような関連性の下で成り立っているかを能動的に把握するためのものの見方を扱うべきであろう。上述のグローバル化社会の現状に鑑み、筆者らは都内のある大学で、リベラル・アーツ科目における言語教育として、学習者と教師が互いに、グローバル化社会に生きる自己と自然・他者・社会とのつながり方を捉え返し、それを持続可能なつながり方に変えていこうとする主体性形成を追求する持続可能性（日本語）教育を実践した<sup>8</sup>。

持続可能性（日本語）教育とは、激動するグローバル化社会において、人間のライフラインの基軸をなす雇用や食糧の現状とリスクをめぐり、個々人がいかに現状の課題を克服し、持続可能に生きるかを考える内容重視の言語教育である（岡崎敏雄 2014：6）。持続可能性（日本語）教育においては、学習者に加え、教師もまた彼らとともにグローバル化社会の課題を認識し、そこでいかに持続可能に生きるかを追求する。教室での言語を媒介とした思考と議論は単なる言語学習にとどまらず、教室外における思考及び行動に働きかける。つまり、持続可能性（日本語）教育を展開する教室は、現実世界を変革しようとする社会的実践（岡崎敏雄 2014）となる。

この社会的実践では、グローバル化社会における現状と課題を自己に関連するものとして能動的に認識し、主体的に現状を変革しようとする意志の形成が目指される。換言すれば、持続可能性（日本語）教育という社会的実践は、教師及び学習者である主体が自己とグローバル化社会という客体との関わり（*relevance*）を辿り、自己との関わりとしてグローバル化社会を認識し、グローバル化についての自分なりの意味を見出す。そして、その関わりの中でいかに生きるかを考え、現状の関わり方に不全があると認識するなら、その関わり方はいかに変えるかを追求する意志の形成過程、及びそれに基づく現実場面における実践の実現過程である。本稿では、持続可能性（日本語）教育で学習者と教師が、グローバル化社会を自己との関連においてどのように認識し主体性を形成していったか、その過程の一部を明らかにすることで、言語教育による主体性形成の可能性を提示したい。

## 2. 主体性をなす契機とその形成・獲得を促す言語教育

### 2.1. 能動的認識と意志によって築かれていく主体性と意味

生態学的に見ると、自己という主体は世界という客体との関係性の中に息づき、自分なりの意味も、いかに生きるか・現状をいかに変えるかという意志も、自己と世界との関係性にに基づいている。そして、その関係性は、自己が世界（とその下にある自己）に働きかけることによって変えることが可能である。

関係性の中に息づく主体とは、世界との関係において形作られている生態学的主体であ

る。同時に、世界という客体は、生態学的主体との関係で捉えられる生態学的客体である。人の能動的認識において生態学的主体と生態学的客体は、互いに関わり合うそれぞれとして相即的（密接な関係にあるものを切り離さず）に把握される。

生態学における主体性、生態学的主体性とは、自己と自己を取り巻く環境（世界）とのつながりを認識し、そこに不全がある場合はつながり方を変えることで、自己の生きる場（ニッチ）を構築し、それによって生きることを持続可能としていくあり方である（岡崎敏雄 2014：12-13）。この主体性は、生態学的主体が「生態学的主体性をなす契機」を形成し、獲得することを媒介として形成される（岡崎敏雄 2014：13）。岡崎敏雄（2014）は、「生態学的主体性をなす契機」として、その 1）自己を起点としてレバンスを辿り、自己・世界の相即的意味を把握する、その 2）自己の生存の危機を起点としてレバンスを辿り、他者・外の世界の生存の危機を相即的に把握する、その 3）自己・世界の現在と過去を捉え返し、「どう生きればいいのか」との自問に突き動かされて未来の像を描く、の 3 点を挙げている。特にその 3 は、自己が世界と不健全なつながり方で規定されているという認識の下、現在のあり方を変えていくべきものとして能動的関わりの対象とする「逆規定性の胚胎」（岡崎敏雄 2014）を含む。逆規定とは、現実世界によって自己が影響を受ける「規定」に対し、逆に自己が規定し直しその実現に向けて実践しようとする意志に基づく規定である（岡崎敏雄 2013a, 2014. 下線は筆者）。換言すれば、自己が世界に規定され影響されているという認識を捉え返し、自己が世界を「規定」する、すなわち世界を形成する一部をなすことに気づき、さらには自己が世界を変革しようとする意志を持つことが「逆規定性の胚胎」であり、生態学的主体性をなす契機のその 3 に相当すると言える。その 1～3 は直線的な段階ではなく、行きつ戻りつしながら螺旋的に主体性をなしていく。

持続可能性（日本語）教育は、教室の成員が上記の「生態学的主体性をなす契機」を形成・獲得することによって生態学的主体性を形成し、自他の持続可能な生き方を追求する社会的実践である。この教育は、「言語のあり方は人々の生き方のあり方のよさ」とする言語生態学に依拠している。構造言語学や機能主義言語学では、言語を人間活動から分離し孤立した実体として捉えるのに対し、言語生態学では言語活動を人間活動と一体のものとして捉えようとする（岡崎眸 2013）。言い換えれば、言語生態学は、人の認識や意志や実践の形成過程を媒介する言語のありよう（生態）を問う学である。

よって、言語生態学においては、言語はアプリオリに意味を持たない（岡崎敏雄 2013a）。意味を捉えようとする主体（言語主体）がその対象である客体と主体自身の生きることを関連付けることによって、生態学的な意味が生成される（岡崎敏雄 2013a：8-9）。生態学的主体が生態学的客体との間に形成する関係のあり方を変えれば、新たなつながり方とともに新たな生態学的意味が生成される。例えばグローバル化社会の構造を説明する際しばしば使われる「比較優位」という経済用語の場合、この用語の概念はある百科事典の「絶対優位」の項で次のように説明されている。

### 絶対優位 (absolute advantage)

貿易理論によれば、各国が自国の得意とする分野に特化し、その商品と他国で生産された商品とを貿易することにより双方が国際分業による利益を得ることができるとされる。その場合、各国がどの分野に特化すべきかについては、2つの考え方がある。第1は、生産コストそのものに注目する考え方であり、他国に比べてコストが小さい場合にはその商品について絶対優位があるという。第2は、生産要素の存在量に注目する考え方である。たとえば、労働に比べ資本が豊富な国は資本集約的な財に比較優位 (comparative advantage) があり、この財を生産し、労働が豊富な国の労働集約的な財と貿易することによって双方に利益が生じることになる。(下線は筆者)

『ブリタニカ国際大百科事典』小項目電子辞書版 (2014) ブリタニカ・ジャパン

この説明単体では、生態学的な意味は立ち上がらない。「比較優位」は自己の生きることとどのような関連があるのか、言語主体がそのつながりを見出し、捉え返す（能動的認識）とき、そしてつながり方を変えようとする（意志）とき、さらには実際に変える（実践）とき、それぞれの過程の中で「比較優位」にまつわる新たな概念が見出され、概念間にネットワークが形成される（岡崎敏雄 2013a : 8）。これらが各段階での「比較優位」をめぐる生態学的意味の生成である。つまり、生態学的主体性の形成過程で生態学的自己と生態学的世界という相即的な主客関係を言語主体が把握するたびに、生態学的意味が生成されていく。

## 2.2. 言語生態場としての教室

持続可能性（日本語）教育の教室は、自己と世界の相即的意味の把握に向けて言語を機能させる場と言える。人間と環境の相互作用を仲立ちする言語が生息する場を、言語生態学では言語生態場と呼ぶ。人間は自然生態系の一部を成すとともに、自然生態系を形作る存在である。つまり、人間は自然生態系との相即的な関係の下にある人間的自然<sup>9</sup>である。人間的な自然である自己と他者が生き、人間生活を形作っている今、この場は、現実生態場である。現実生態場を構成する人間の意識内には、意識生態場が形成される。言語生態場は、人と人との社会的相互作用を生む（現実生態場での）外的言語生態場と、個々人の認識の中（意識生態場の中の認識生態場）での自己内対話を生む内的言語生態場で構成される（岡崎敏雄 2013）。これらの外的言語生態場及び内的言語生態場における言語使用は相互交渉的である。

以上の言語生態場及びそこでの言語使用を、持続可能性（日本語）教育に当てはめて考えてみる。教室では、学習者と教師が、生態学的客体としてのグローバル化社会の過去及び現在における現状・課題を、生態学的主体としての自己との関係において相即的に把握することが目指される。主客関係の相即的把握に向けて、外的言語生態場では学習者同士や学習者・教師間で互いの認識を言語化してやりとりする。各人の内的言語生態場では、そのやりとりの内容と自己の認識や既有知識との統合を図るべく自己内対話や内省を行う。やりとり

と自己内対話・内省の蓄積が上述の生態学的主体性をなす契機を生み、未来を変革しようとする「逆規定性の胚胎」を可能にするのである。以下、このような「逆規定性の胚胎」を可能にする持続可能性言語教育とはどのようなものかを記述した実践研究を概観していく。

### 3. 先行研究

持続可能性（日本語）教育の実践は、リベラルアーツ科目（トンプソンほか 2012）や教師教育（鈴木・トンプソン・房・張・劉 2012、鈴木・トンプソン・房・張・劉・2014）等の様々な分野で展開されている。

トンプソンほか（2012）では、リベラルアーツ科目における持続可能性（日本語）教育の実践を報告した。この実践は、雇用及び食糧問題といったグローバル化社会が抱えている問題について、大学生がこれらの問題を自己と他者の関係の中で主体的に捉えることによって、今後の人生を支える視座を獲得することを目指したものである。受講生1名（以下、森（仮名））による全14回の授業のふり取り及び事前課題の記録を、前期・中期・後期の3期に分けて縦断的に分析した結果、森の主体性と意志を獲得していくプロセスが明らかになった。前期の記録で森は、社会に対する既存の知識と授業で得た知識をすり合わせながら、自身の意志を探っていた。さらに中期では、それらの知識を構築・統合し、現実を変えたいという意志を持ち始めている様子が窺えた。最後に、後期では、自己・他者・世界とのつながりや因果関係を見出し、グローバル化にどう立ち向かうかの意志を結実させていた。森は授業が展開していく中で、グローバル化社会で危機に直面している多様な群像を目の当たりにし、群像の生活の有り様を自己の問題として、仲間と共に追体験することで新しい視点を獲得している。このような変容を支えていたのは、他者とのつながりを深めながら、世界の出来事と人々の生活の連環を丁寧に進める際に、言葉が十全に機能していたことであり、ふり取りに対する教師らのコメントも森の認識と意志の所在への自問自答を促した要因の一つとしてあげられている。

持続可能な生き方の追求は、学習者だけでなく、教育の担い手である教師にも切実な問題である。なぜなら教師自身もグローバル化の変動の下で生きる一人の人間であり、どのような生き方が自分自身や家族、そして学習者を含む人々にとって持続可能な生き方なのかを問わなければならない生態学的主体だからである（岡崎敏雄 2010）。教師自身がまず世界を能動的に認識し、世界に対する関わり方を見直すことを出発点に据えなければ、教育現場で扱うグローバル化社会の諸問題は「他人事」のレベルを超えないで終わる可能性がある。そのため、教師には、教師としての生き方と人間としての生き方を一体化し、一人の人間としてグローバル化の変動の下での生き方を追求する過程を学習者と分かち持つ「同行者」としての役割が求められている。

鈴木ほか（2012）は、「同行者」としての日本語教師像を探索することをテーマとする日

本語教員養成プログラムを企画・運営し、運営メンバーがプログラムの実践において、教師が一人の人間としていかに日本語教育と世界を見つめ、生き方を追求していたかを報告している。プログラム実践中及び終了後の運営メンバーの内省を検討した結果、メンバーそれぞれが自己を起点にした多様な内省と行動基準を展開していることが明らかになった。具体的には、運営メンバーは現在の状況を吟味したうえで、自分が抱えている課題を言語化し（能動的自己認識）、それを自分なりに価値づけ、物事の見方（自分仕立てのパースペクティブ）として高めていく様子が窺われた。メンバーたちは、日本語教師として持続可能な生き方を考える過程で、同行者としての教師のあり方や、人間としての生き方と教師としての生き方の一体化を模索し、つながりを重視して自分の課題の克服を試みる意識を形成していた。

また、鈴木ほか（2014）は、「留学生 30 万人計画」や「経済連携協定（以下、EPA）」のような政策や協定により、グローバル化の問題が日本語教師の直面する教育現場にも現れているとし、日本語教師が備えるべきとされている「豊かな国際感覚」に新たな意味づけが必要であると述べている。鈴木らは「豊かな国際感覚」をグローバル化社会における人間の福祉に対する感覚として捉え返し、日本語教師養成の目的を「豊かな国際感覚」を学べることで、「豊かな国際感覚」を機能させ、人間の福祉の向上に活かせることであるとしている。EPA と自己とのつながりを考えるという活動に参加した 1 名の参加者（以下、周（仮名））の意識の変容を質的に分析した結果、周が仲間から得た視座を自分の中に取り込んで世界を見ることを通して、自分なりの「豊かな国際感覚＝人間の福祉に対する感覚」を獲得していく過程が明らかになった。プログラムに参加する前の周は、グローバル化社会の問題の一つである EPA に関する既有知識を持たず、自分とのつながりも見出せていなかったが、この活動を通して自己を起点として自己と世界の間でグローバル化社会を捉えるようになったという。ここでいう「豊かな国際感覚」は、グローバル化社会で起こっている諸問題を自己と他者の関係の中で能動的に認識する「主体性」を備えたものと位置づけることができる。さらに、「豊かな国際感覚」を機能させ、人間の福祉の向上に活かせることは、主体的に現状を変革しようとする意志の形成であるとも考えられる。このような意識の変容から、日本語教師の卵である周が日本語教師になった際に、日本語という言葉の面だけの下請けに徹して日本語を教える役割のみでなく、学習者の福祉や自分自身の福祉をも視野に入れた日本語教育を展開する可能性が示唆された。

以上に述べたいずれの研究においても、教室現場という現実生態場において学習者や教師がそれぞれ生態学的主体として自己認識をしていく過程と生態学的客体としての世界認識の獲得過程が明らかになった。しかし、教師がどのようにグローバル化の変動の下での生き方を追求する過程を学習者と分かち持ち、学習者と教師がどのように関わり合いながらそれぞれの生態学的主体性を成していったか、またどのように自己と世界の間でつながりを辿っていたかは明らかになっていない。

## 4. 研究課題

本研究は、学習者と教師の、人間生態系における生態学的主体としての自己認識、及び生態学的自己との関係で捉えられる生態学的客体としての世界認識の獲得過程を明らかにすることを目的とする。持続可能性（日本語）教室という言語生態場で、学習者と教師の生態学的主体性をなす契機がどのように形成されたか、自己と世界のレラバンスを辿る社会的実践とはどのようなものかについて、学習者と教師の言語生態場に着目して分析していく。具体的には、持続可能性（日本語）教室の教室談話テキストを対象に意味分析を行い、テキストから浮かび上がってくる学習者及び教師にとっての意味（生態学的意味）を読み解く（岡崎敏雄 2014：1）ことを研究課題とする。なお、本論文では「教室談話テキスト」を、授業中の教室談話に加え、教室外でコンテンツ管理システムを利用した Web 上での学習者と教師間のやりとりも含むものとする。

## 5. フィールドの概要と研究方法

### 5.1. 実践概要<sup>10</sup>

研究対象とする実践は、2012 年度前期に都内某大学のリベラルアーツ科目群<sup>11</sup>として開講された「グローバル化社会を生きる」である（全 14 回；1 回 90 分）。受講者は、理学部、生活科学部、文教育学部所属の学部 1、2 年生 23 名であった。授業は、同大学所属教員 1 名、大学院生及び修了生（日本語教育を専攻する 20 代後半～40 代後半女性：以下 OG12 名、国内メンバー10 名、海外在住メンバー2 名）によるチームティーチングで行った。この大学所属教員と OG によるチームの成員を本稿では教師と呼ぶことにする。教師たちは授業後複数回ミーティングを行い、授業をふり返り、それを踏まえ次の授業の目標や活動を設定した。

授業に際し、グローバル化社会の下で起きている雇用及び食糧問題をめぐり、持続可能性日本語教育の基盤である 4 つの問い<sup>12</sup>（岡崎敏雄 2009b）に継続的に取り組むことを促すシラバスを計画した。全 14 回を通じて、雇用と食糧を主軸に置き、雇用と食糧をめぐるグローバル化の構造とそこで生きる群像が、どのように連環しているかを検討し、その連環の一部に位置づけられる自己がいかに生きていくかを追求した。グローバル化社会における資本・貿易・金融の自由化が引き起こした大幅な人件費削減、世界市場の支配を視野に入れた多国籍企業による食の工業化などを考えると、雇用と食糧をめぐる問題がグローバル化社会で起こっている事象やそれを引き起こす構造を如実に示していると捉えられる。また、人々にとって雇用と食糧は生活を支える根幹であり、グローバル化の影響を実感し、自己を起点に考えやすいトピックと考え、これらを主軸とする授業計画を作成した。表 1 にシラバス及び活動内容を示す。



表 1 シラバス及び活動内容

| 回  | シラバス                                    | テーマ            | 活動内容                                                           |
|----|-----------------------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------|
| 1  | オリエンテーション / 教員・OG の語りからグローバル時代を考える      | 雇用             | 教師たちが過ごした高度経済成長期・バブル期・経済低迷期・格差拡大期、それぞれの時代の体験を聞く                |
| 2  | グローバル時代に働くとは (1) 20 代編                  | 雇用             | 退職した 20 代女性の事例から自分はどうかを考える                                     |
| 3  | グローバル時代に働くとは (2) 30 代編                  | グローバル化の構造      | ドキュメンタリー番組『“35 歳”を救え-あすの日本 未来からの提言』を視聴し、経済低迷期に社会に出た 4 人の現実を考える |
| 4  | グローバリゼーションとは何か (1) 貿易・資本・金融の自由化がもたらしたもの | グローバル化の構造      | ネオリベリズムがもたらす影響を知り、35 歳の 4 人の生活にどのように具現化しているかを考える               |
| 5  | グローバリゼーションとは何か (2) 自分にとっての世界とは何か        | 生きるための展望       | イスラム圏での生活経験を持つ OG からそこで生きる人々の話を聞き、「イスラムの解放」の意味を考える             |
| 6  | グローバル時代を生きる私たち                          | 雇用から食糧へ        | 「4 つの問い」を幸福論の観点から問う食における自己と他者の生存のつながり方について、教師たちの見方を聞く          |
| 7  | グローバル時代を生きる私たちの食糧 (1)                   | 食糧             | 食のリスクとその要因、要因間のつながりを図示化する                                      |
| 8  | グローバル時代を生きる私たちの食糧 (2)                   | 食糧             | 作成した図を発表し、再度食のリスクとその要因間のつながりを吟味する                              |
| 9  | グローバリゼーションとは何か (3) 食糧をめぐる貧困と生態系への影響     | グローバル化の構造      | アメリカの食糧の実情を描くドキュメンタリー映画『フード・インク』を視聴し、印象に残った人物について対話的問題提起学習を行う  |
| 10 | 「雇用-食糧」の連環から見えてくるもの (1)                 | 自己・モノ・コトとのつながり | 『フード・インク』で印象に残った人物に宛てて書いた手紙 (ロールレタリング) をペアで共有する                |
| 11 | 「雇用-食糧」の連環から見えてくるもの (2)                 | 自己・モノ・コトとのつながり | 自身の日常的な行為と食のリスクのつながりを図示化する                                     |
| 12 | 「雇用-食糧」の連環から見えてくるもの (3)                 | 自己・モノ・コトとのつながり | 作成した図を発表する / 伊賀の里「モクモク手作りファーム」の実践について考える                       |
| 13 | 持続可能な生き方の追求 (1) 私はどう生きていくか              | 生きるための展望       | 地域再生に取り組む平野彰秀氏の実践を通じ、オルタナティブな生き方を検討する                          |
| 14 | 持続可能な生き方の追求 (2) 私はどう生きていくか              | 生きるための展望       | これまでの活動をふり返し、「4 つの問い」を問い直す                                     |

この授業計画は、大きく分けると 4 つのテーマで構成されている。雇用、食糧、グローバル化の構造、そして生きるための展望である。これらのテーマを行きつ戻りつしながら扱い、俯瞰的かつ複眼的な世界認識とそこで生きるための行動基準を醸成することを目指した。まず、授業計画の序盤で雇用を扱った。学習者である大学生にとって眼前の課題である就職活動は雇用の問題と直結している。雇用を出発点とすることで、グローバル化社会で起きていることを他人事とせず、当事者として考えることを促したいと教師たちは考えた。学習者の当事者性を引き出す目的で、第 1 回では教師たちがそれぞれ経験した就職活動あるいは就労の体験を語り、第 2、3 回では、ドキュメンタリー番組などを素材としてグローバル化社会で生きる人々が雇用をめぐりどのように生きているか、その事例を提示した。つまり、第 1～3 回は雇用をめぐる群像を示すことで、グローバル化社会をミクロ的な視点、かつ様々な群像による複眼的な視座で吟味することを促した。一方、続く第 4、5 回では、グローバル化の構造をマクロ的な視点から俯瞰することに重点を置いた。そして、雇用を扱った序盤のまとめ、ならびに授業終盤に向けた折り返し地点における学習者の認識の確認として、グ

ローバル化社会をいかに認識し、そこでいかに生きるかという問いに対する答えを自分なりの幸福論としてまとめ、第6回で共有した。第6回ではその後、次のテーマである「食糧」の導入として、担当教師2名から食糧をめぐる問題について教師自身の考えを提示した。

第7回以降は食糧を中心に扱い、雇用の際と同様、グローバル化の構造というマクロな視点と教師や学習者などの消費者、またはドキュメンタリー映画に登場する生産者といったミクロな視点かつ複眼的な視座を交差させながら授業を展開していった。第10～12回では雇用と食の連環について考え、給料を削減され、苦戦を強いられる労働者、安さを追求する消費者、そして安さを追求し、食を工業化する大企業傘下で働く生産者のあり方が、グローバル化社会の構造の中でどのようにつながっているかを検討した。

ここまでの雇用と食糧をめぐる世界認識を踏まえたうえで、12～14回ではグローバル化社会における問題を超克し、オルタナティブな（新たな、代替可能な）生き方を追求しようとする群像に触れ、自分はいかに生きるのかという展望を再度検討し、共有した。

授業は、1) 思考と情報を整理するための事前課題：学習者による調べ学習、2) 授業での議論：1に基づいたグループ／ペアディスカッション、3) 事後課題：1と2を通じて得た思考を内在化させるためのふり返し、を一サイクルとした。これら事前課題・ふり返りの提出及びコメントの返信・情報共有にはコンテンツ管理システム Plone<sup>13</sup>を使用した。学習者の毎回のふり返しに対して、教師たちはフィードバックとしてコメントを附し、次回の授業までに返信した。教師たちは授業後、授業時の反応や学習者からのふり返しを読むことで、授業をふり返し、次回の授業の目標や活動を設定した。

本研究は、第6回「グローバル化社会を生きる私たち：雇用から食糧へ」を受けての学習者のふり返しと、それに前後する教師とのやりとりを取り上げる。第6回の授業では、グローバル化社会における生存の脆弱性が最も鮮明に表れる、食というテーマを扱った。教師たちは第5回授業終了時に、次の授業に向けてテキスト（資料1）を予め読んでおくことを第6回事前課題として学習者に課した。

#### 資料1 第6回事前課題のテキスト（一部抜粋）

近年頻発している食糧に関するリスクの特色は、一つで食糧全体に「激甚」な打撃を与える要因が、いくつも重なり合い、しかも短期間で急激に増えてきている、点である。（中略）

自給率低下には多くの要因がある。中でも農業中心だった社会が工業化し、米・野菜中心の食生活が肉食化したことが大きいと言われる。しかし、これは万国共通ではない。欧米諸国の自給率はイギリス 74%、ドイツ 91%、アメリカ 119%、フランス 130%（2002 農水省試算）である。ちなみに、以前（1961 年）、イギリス、ドイツは、42%、67%、日本 78%で、日本の方が自給率が高かった（同上）。

そこへきて 2007 年 2 月農水省の試算で自給率 12%が示された。これはオーストラリア EPA 日豪経済連携協定に基づいて食糧輸入関税を撤廃した場合の試算である。EPA のみならず、WTO や二国間自由貿易協定 FTA においても農産物交渉が協議の対象になっている。自動車などの輸出と引き換えに交渉している日本は、相手国によらず、食糧を交換条件にしている。

その背景には、「比較優位の原則」という考え方がある。高賃金、小規模で、競争力の乏しい資源・食糧など「一次産品」の生産よりも、工業製品の生産において他の国より優れている日本は、その「比較優位」である工業製品である自動車などの輸出を推進して外貨を獲得し、「比較劣位」である資源・食糧を購入することに徹すべきだという考え方である。

自給率 12%というのは、「世界史上、一億人以上の人口の国で存在したことの無い」事態である。これは自国の生産によって、命をつなぐ食糧が支えられないレベルである。そして、食糧供給、天候、輸入先の国との外交関係、市場価格など、その時々様々な要因によって左右されるのに任せるしかないレベルである。

このように、いまや日本は、自分達の食糧の根本が、他の要因に大きく作用され、翻弄される時代に入りつつある。次のような激甚な影響を与える要因である。しかもそれらが重なり合っている。

(岡崎敏雄 2009a : 111 下線原文)

第 6 回の授業活動では、それまでの「雇用」をめぐる議論を踏まえ「どうあれば自分は幸せなのか」について考えた後、事前課題（資料 1）を踏まえながら次のテーマとなる「食糧」について、2 名の担当教師から「食糧」に対する教師自身の考えの提示が行われた。詳細は、6 章の分析で示す。

## 5.2. 分析方法

### 5.2.1. 分析対象

本研究では、学習者と教師が外的言語生態場で言語を交わすことを通じて、それぞれの内的言語生態場で自己とグローバル化社会とのつながり方をどのように見出し、捉え返していくのかを、テキストの意味分析に基づいて記述する。分析対象は、授業中の教師の発言、授業後の学習者による振り返り、それに対する教師のコメントといった、学習者と教師のテキストである。特に、学習者春野（仮名）と教師たちのやりとりに注目し、彼らの間で、主体の生存の危機が「間接的な消費」や「比較優位」という語を通して言語化されている部分を中心に分析する。この部分に注目するのは、学習者と教師がやりとりを通して、互いに自己を人間生態系における生態学的主体と位置づけ、自己と生態学的客体としての世界がどのようなつながり方をしているのかを見出していく過程

が、この部分に際立って現れていると考えられるためである。

春野は富山出身の学部 1 年生（当時）で、「グローバル化社会を生きる」の授業が彼女にとって大学で受講する初めての授業の一つであった。富山にある春野の実家では家庭菜園をしていた。本研究で春野と教師たちによる教室談話テキストを分析対象としたのは、本授業の最終課題「今までの自分の振り返りとコメント、事前課題を読み返してください。そして、自分がこのクラスで何を考え何を学んだか、レポートにまとめてください（A4、2 枚以上）」というレポートで以下のことが示されたことによる。春野が自己と世界とのつながり方に関する認識を深めていき、グローバル化社会の現状を変えていこうとする主体性形成の契機を獲得していたことが窺われること、特に、労働者、消費者、生産者としての明確な行動基準を表明している<sup>14</sup>ことが挙げられる。以下、春野の最終レポートを抜粋して引用する。

前は 4 つの問いが自分の中の狭い世界だけの話で、他人とのつながりを考えつつも結局は自分は貧困に陥りたくないという自分だけの問題でしたが、今回は、他人や自然とのつながりなくしては生きていけないということに気づいての記述であったように思えました。前半の自分は経済社会に生きる自分でしかありませんでしたが、後半は生き物としての自分というか、「生きる」ということの根本的な部分を考えるようになったと思います。グループ内の話でも出ていましたが、グローバリゼーションという言葉は今まで自分にとって、教科書に出てくる現代を象徴する重要語句であるにすぎなくて、自分は直接には関わりのない他人事のように思っていました。ところが、自分の生活の裏には世界中の人びとの生活が繋がっていること、そのつながりなしには自分の生活は成り立たないこと、そのつながりのために大もうけをしている人や飢餓状態に陥ってしまっている人など様々な人たちがいることに、授業を通して気づきました。今日何を食べるか、何をかうかといった一つ一つの自分の行動が全てグローバル化社会の影響を受け、またそうした社会に影響を及ぼすものであること、自分のちょっとした行動が遠くの誰かの生活を脅かしているかもしれないことに気づきました。（中略）現代のグローバル化社会で自分はどのように生きていくべきか。自分の小さな日々の行動が世界に及ぼす影響・つながりを考えながら生活することがまず第一です。就職という問題に関しては、お金が入らないと生きていけませんからいざとなればどんな職であろうとやと思います。会社の方針、そこで自分は何が求められるのかをきちんと理解した上で、生活できる分の収入が確保されるのなら無理にそれ以上は望まず、仕事が楽しく思えて自分らしく働ける場所を探します。グループでもアルバイトについて話をしました。自分が働いていて罪悪感を感じたり気持ちよくない職場はきっと何かの問題があると思います。消費という点に関しては、必要のないものは買わない。その分、良い品だとしっかり見定められたもののみを購入する。そしてやはり家庭菜園です。自然や食べ物をありがたく思う気持ちを忘れないためにも自分でも生産活動をやりたと思いました。「持続的な生き方」の模索はまだまだ続くと思われま。

（以上、下線は筆者）

この課題によると、春野のグローバル化社会に対する理解は前半と後半で大きく展開したと述べられている。第 6 回の教室談話を詳細に分析することは、春野が「「生きる」ということの根本的な部分を考えるようになった」そのきっかけ、あるいは過程の一部を探ることにもなると考える。

### 5.2.2. 言語生態学的分析

分析の枠組みには言語生態学的分析（岡崎敏雄 2013b, 2014）を用いる。言語生態場の分析として、外的言語生態場・内的言語生態場といった生態場別に、時間の流れ（T0, T1, T2, T3…）を追って見ていく。これらの生態場を形成する生態学的主体や生態学的客体を示し、それらの相互作用を基軸として分析する。図 1 は生態学的主客構造の図示の例である。

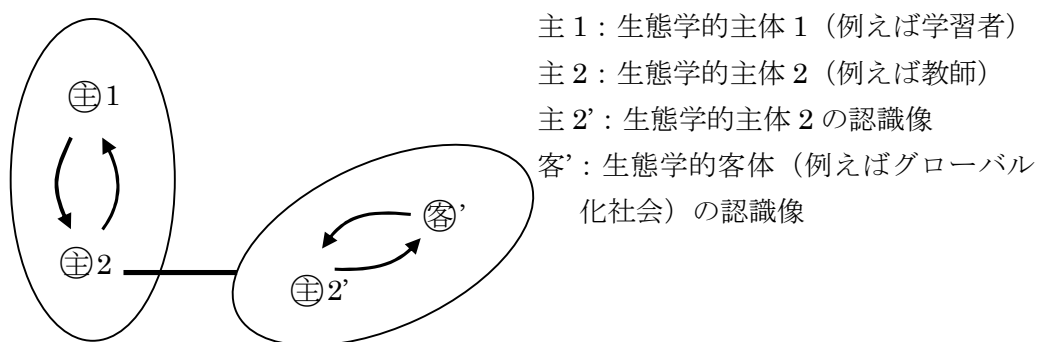


図 1 生態学的主客構造分析における主体、客体、及び生態場の示し方の例（岡崎敏雄 2013b）

生態場は楕円で表す。生態学的主体は楕円の中に主 1、主 2、生態学的客体は客 1、客 2 などとして、いずれも⊕のように○で囲んで示す。生態場を表す楕円の一方に主 1 を置き、生態学的主体である自己を起点とすることを図で表現する。図 1 では左側の縦の楕円が、主 2 との間で言語を介して開かれる主 1 の外的言語生態場を表す。

図 1 で主 2 から横棒が出て右側に展開している楕円は、主 2 の内的言語生態場を表す。内的言語生態場は生態学的主体による認識の生態場である。内的言語生態場（＝認識生態場）における生態学的主体や生態学的客体には、認識像を表す記号としてそれぞれに「'」を付す。例えば認識生態場における主 2 自身の認識像は⊕2'と記述する。図 1 の外的言語生態場における主 1 と主 2 の間、内的言語生態場における主 2' と客'の間は、それぞれ矢印でつながっている。矢印は双方向の影響関係や相互作用・相互交渉を表す。内的言語生態場（＝認識生態場）の一方に主 2'、他方に客'があり、両方を矢印で結ぶ形で描くことにより、客体を認識するときに必ず自己を起点とし、生態学的主体である自己とのつながりの下で客体を生態学的客体として捉えていくことを図示する。例えば、あ

る学習者が授業参加前に（外的言語生態場でもある）現実生態場でグローバル化社会からの影響を受けて生活しているにもかかわらず、グローバル化社会を自己とのつながりの中で認識していない時点をも  $T(\text{Time})0$  とすると、 $T0$  におけるこの学習者の生態学的主客構造は図 2 のように示すことができる。グローバル化社会と呼ばれるものがあることを学習者は知っているものの、自己とグローバル化社会との間につながりや関連、結びつきなどを認識していない場合、自己の認識像（主'）とグローバル化社会の認識像（客'）をつなぐ矢印が図示されない。これは、生態学的主体である自己と生態学的客体であるグローバル化社会に関して、内的言語生態場である認識生態場が存在していないことを意味する。

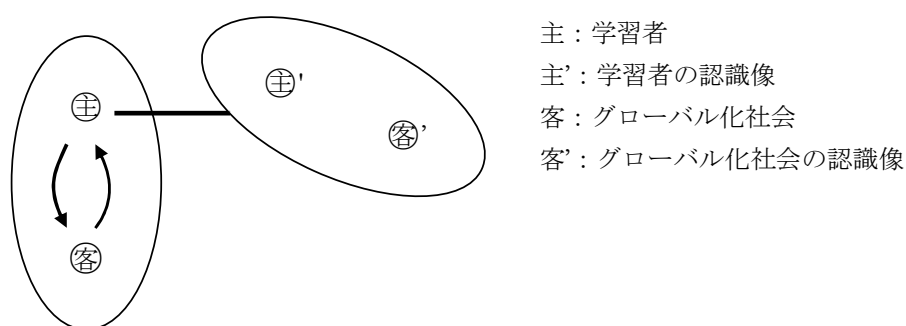


図 2 授業参加前 ( $T0$ ) の言語生態場

生態学的主客構造分析は、テキストを構成する文を一つ一つ逐って意味を分析する逐文分析を中心に進める。ただし、分析内容に応じて一定の文を略したり、前の文に戻ったり、先の文との関連を示したりする往還的な分析も行う。一つの文や部分が示す事象が、一つではなく複数の生態場あるいは下位領域の事態を示す場合もあるため、このような重層性も見えていく。

## 6. 分 析

### 6.1. 授業のテキスト

学習者春野によるふり返りの前に、先行する第 6 回の授業から「間接的な消費」や「比較優位」が取り上げられた場面を確認し、そのテキストを分析する。場面 1 は、第 6 回の授業（2012 年 5 月 16 日実施）で事前課題（資料 1）を前提に、「比較優位」について教師トンプソンが話している場面である。トンプソンは、図 3 のスライドで、自給率、肉食文化など食糧について考えるヒントを示したうえで、食をめぐるグローバル化社会を「間接的な消費」と「比較優位」という切り口から見た場合、どのようなことが、「私たち」にどのようなつながっていて、「私たち」がどのように考えているかを述べた。



図3 第6回授業で使ったスライド

場面1：第6回授業における教師トンプソンの「比較優位」についての語り（一部抜粋）

テキストのほうに EPA とか FTA とかありましたけど、最近ニュースで見えるようになってる TPP っていうの、まあ本格的にああいう形で話を進めていくってなったときに、あの、テキストに①「比較優位」っていう言葉があったと思うんですね。あの、農業に強い国は農産物を輸出して、で、車が強い国は車を出して、車と農産物を交換こで輸出輸入すればいいじゃないかっていう、ま、そういう得意な物を輸出すればいいじゃないかっていうようなことだと思うんですけど、でも②それって、すごく危険な、なんか危ないんじゃないかなって思ったんですね。なんでかっていうと、③車と食べるものって、一緒にできないと思うんですよ。あの、④食べるものは、なかったら私たちは生きていけない、死んじゃう、だけど、ま、車って必要なものだけど、食べるものほど必要なものじゃない、命に関わるものではないですよね、それを同じ物として交換する、で、そういうふうにするっていうことを日本がヨシとしてしまったら、⑤日本の農業もどんどん廃れていきますよね。じゃ車作った、じゃ、そしたらもっと農産物作れるでしょ、輸出入できるでしょってなったときに、ま、⑥土地が荒れますよね。でも⑦荒れてしまった土地っていうのは、何年何十年って、回復させるのに時間がかかるし、で、⑧土地を失うっていうことは、CO<sub>2</sub>だったり、その食物を育てるっていうことでまた⑨得られる副産物も失うことになってしまう。だから車と食べ物だけで見ていくと、まったく見えないものまで失っていった、その痛手は非常に大きくて、で、また⑩自給率っていうことになると、もっともっと深刻な事態になるんじゃないかなって

（以上、下線と番号は筆者）

トンプソンは、比較優位ということばの意味を、車と農産物の輸出入を例に挙げながら説明した（①）。そして、比較優位の概念を通して得た、自己の生存を支える食のリスクに関する認識（②）とその理由—車と食べるものは一緒にできない（③）、食べるものは私たち

の命に関わるが車はそうではない(④) —を述べている。トンプソンが自己の生存の危機を認識していることがこの発話に表れており、さらにこの認識を起点としてつながりを辿る思考が続いている。それは、車と食べるものを同じ物として交換した場合の負の連鎖(⑤、⑥、⑦、⑧、⑨、⑩)についての思考である。この連鎖に関する思考には、農業が廃れると土地が荒れる、荒れた土地の回復には時間がかかる、農業からは副産物も得られるといったトンプソンの既有知識が用いられている。

トンプソンは自己の生存への不安を起点にして、自分の既有知識を活用しながら、他者・外の世界の生存の不安性・危機性との関連を辿っていることが、この一連の発話の分析からわかる。トンプソンは比較優位という用語について、自己の生存及び他者そして自然と結びつけられた概念のネットワーク(生態学的意味)を得ており、それは2章で引用した辞書的な意味とは全く異なるものとなっている。

この時点を T6(授業第6回) -1 とすると、T6-1 における学習者春野と教師トンプソンの外的言語生態場及び教師トンプソンの内的言語生態場は、図 4-1 のように示すことができる。

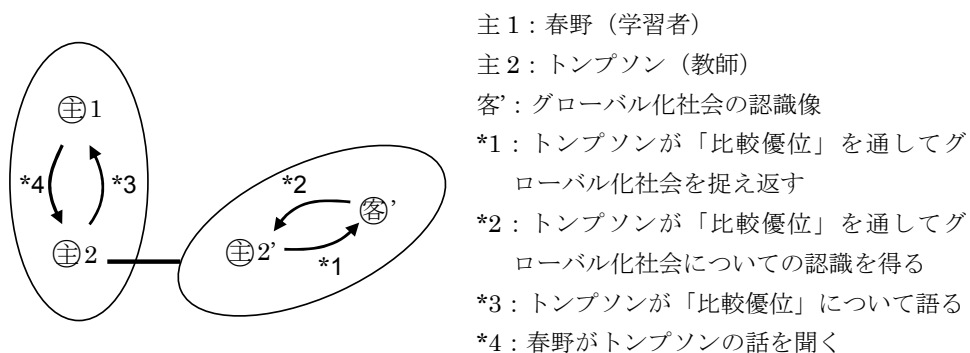


図 4-1 第6回の授業(T6-1)の言語生態場

次に、「間接的な消費」が取り上げられた場面を見る。場面1に続くミニレクチャーで、トンプソンが「肉食」に対するトンプソン自身の理解を述べた発話を受けて、同じく第6回の授業担当教師の鈴木が発言した場面が場面2である。

場面2：第6回の授業担当教師トンプソンと鈴木によるミニレクチャー(一部抜粋)

トンプソン：家畜。あの、ま、小麦などの飼料を食べているわけだから、私たちが肉を食べることによって、またその小麦などの、主食を消費していることになるわけですね。

鈴木：⑪「間接的な消費」が多くなるってことですな。

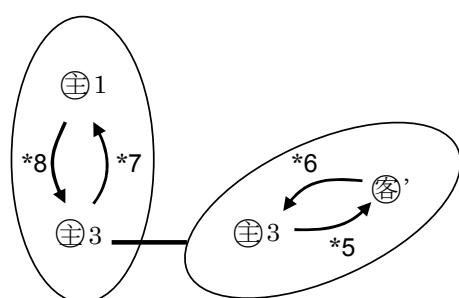
トンプソン：そういうふうになると、バイオエタノールも、あの、私たちは今、日本は今それなりに豊かなので、お金でトウモロコシを、食べるものを買える、輸入はで



きるんだけど、だけれども、もしかしたら、⑫誰かの食べるものを取っているというような可能性もあるわけなんですよ。あの肉についても、誰かが食べられる小麦かもしれないのに、私たちが肉を食べたいがために、その、小麦を飼料として食べた牛を肉として私たちが食べている、というな、そういうような現状を…

(以上、下線と番号は筆者)

場面 1 と同様、場面 2 でもトンプソンは、学習者やともに授業を担当する教師たちを含む「私たち」を主語にして語っている。そして、食をめぐるグローバル化としての「私たち」の肉食に対して、小麦などの主食を消費していることになるという認識を得ていることがトンプソンの発言からわかる。これと同様に、次の鈴木<sup>⑪</sup>の発言には、食をめぐるグローバル化としての「私たち」の肉食に対して、「間接的な消費」が多くなるという認識を鈴木が得ていることが表れている。この時点をとすると、T6-2 における学習者春野と教師鈴木の外的言語生態場及び教師鈴木の内的言語生態場は、図 4-2 のように示すことができる。



主 1：春野（学習者）

主 3：鈴木（教師）

客'：グローバル化社会の認識像

\*5：鈴木が肉食を通してグローバル化社会を捉え返す

\*6：鈴木が「間接的な消費」という認識を得る

\*7：鈴木が「間接的な消費」と言う

\*8：春野が鈴木の話聞く

図 4-2 第 6 回の授業 (T6-2) の言語生態場

鈴木<sup>⑪</sup>の「間接的な消費」という発言に続き、トンプソンは「私たち」の肉食が「誰かの食べるものを取っている」可能性があるという自分の認識を述べている（⑫）。そして、このミニレクチャーの最後で、トンプソンと鈴木が学習者たちに、何が起きていると思うかを問いかけた。

食糧をめぐる「比較優位」「間接的な消費」といった概念のネットワーク（生態学的意味）は、第 6 回授業前に行われた教師ミーティングで教師たちが獲得したものであった。トンプソンと鈴木は、教師ミーティングでの話し合いを通して得た認識を、授業という外的言語生態場でそれぞれに表現し、その言語的実践を通して食糧から見た自己と他者の生存のつながり方をさらに考え続けていった。

## 6.2. 学生のふり返しテキスト

第6回の授業を受けて、学習者春野はふり返りの第二段落第一文に「間接的な消費ということをあまり考えたことがなかったので衝撃的でした」と書き、以降「間接的な消費」を通して春野がグローバル化社会を捉え返していく過程を綴っている。ここからは、春野のふり返しを一文ずつ追いながら、春野が自己と世界がどのようにつながっているかを見出していく過程、すなわち生態学的自己とそれとの関係で捉えた生態学的客体としての世界の両者を相即的に把握していく過程を読み解いていく。

提出日時：2012年05月17日20時10分

(第一段落省略)

間接的な消費ということをあまり考えたことがなかったので衝撃的でした。まさか自分が肉を食べることで、家畜のえさの原料を主食とする人々の食べ物を奪っているかもしれない、とは考えてもみませんでした。

鈴木の「間接的な消費」という認識や、トンプソンの「誰かの食べるものを取っている」という認識は、第6回の授業中の外的言語生態場でのやりとりを通じて春野が理解したものである。春野は授業での多様なやりとりの中から、「間接的な消費」や「誰かの食べるものを取っている」というフレームを選択して、春野自身も、自己を他者の食べ物を奪う自分として位置づけ、飢餓に苦しむ人々と自分とのつながりを見出し始めている。これに次の二つの問いが続く。

だったら自分はどうすればいいのか全くわかりません。間接的な消費分を入れたら自分は朝から一体何キロの食べ物を消費したのだろうと思います。

自分はどうすればいいのかという問いは、春野が自己と「家畜のえさの原料を主食とする人々」とのつながり方を変えるための探索に入ることを示している。間接的な消費分を入れたら自分は朝から一体何キロの食べ物を消費したのかという問いは、自己の生存を支える食を「家畜のえさの原料を主食とする人々」の生存と関連付けて把握するための問いである。このような自発する問いを通して、春野は生態学的主体としての自己と、それとの関係での世界を生態学的客体として捉えようとしている。そして、自分を取り巻く現実がどのように構成されてきたかについて、既有知識や第6回の授業で理解した内容を用いて自分なりの説明を次のように試みる。

もともと日本は牛肉や豚肉はあまり食べない国だったからそのためのえさの生産も必要なかった、食べるようになれば日本にはない「えさ」を外国から輸入するしかない、ということなのではないかと思います。人やモノや天候のつながりは予測不可能で、つながって初めて存在がわかるものだと思います。さらに言えば、弊害が出てみて初めてわかるものなのかもしれません。

「もともと日本は牛肉や豚肉はあまり食べない国だった」は春野の既有知識であろう。そこから春野は「(だ) からそのためのえさの生産も必要なかった、食べるようになれば日本にはない『えさ』を外国から輸入するしかない、ということなのではないか」と推論する。この推論から、第6回の事前課題や授業中のミニレクチャーで提示された「人やモノや天候のつながり」を取り上げ、「予測不可能で、つながって初めて存在がわかるもの」「さらに言えば、弊害が出てみて初めてわかるもの」と述べる。「つながって初めて存在がわかる」は自己の生存（を支える食）が世界とのつながりの下にあるという発見の感覚、「弊害が出てみて初めてわかる」は自己の生存の危機と他者の生存の危機の相即的把握に発展しうる認識を表している。次に、春野は第6回の授業で触れた「比較優位」という概念をピックアップして、この思考を以下のように続ける。

また、比較優位説を食べ物と車の間に用いてはだめだと思います。もともとその土地でできる食べ物が一番その土地の生き物に適した食べ物であるはずなのに、全て他国から輸入したら、生態系が変化しそうです。やはり近所で採れた米や大根や魚はおいしいと感じます。さらに、あってほしくはないですが、もし輸入先の国が戦争に巻き込まれて、食べ物の生産が落ちたり、輸出をストップし始めたりしたら、日本は一体どうやって生きていけばいいのだろうと思います。

比較優位については、ミニレクチャーでトンプソンが「車と食べるものって一緒にできないと思う」と述べていた。春野はトンプソンのこのことばを取り上げているのだろう。そして、なぜ「比較優位説を食べ物と車の間に用いてはだめ」なのかについて考えている。第一の理由は「全て他国から輸入したら、生態系が変化しそう」だからである。この理由には、あらゆる土地にはその土地に合った農作物があるという春野の既有知識が前提として用いられていると推測できる。また、「近所で採れた米や大根や魚はおいしい」という人間的・自然的（自然の一部である人間）としての春野の実感も根拠になっている。第二の理由は「輸入先の国が戦争に巻き込まれて、食べ物の生産が落ちたり、輸出をストップし始めたりした」ときへの不安である。「日本は一体どうやって生きていけばいいのだろう」との自発する問いに続き、春野は次のように身近な場所で小さな調査を行ったことを綴っている。

調べてみると、生協のメニューに使われる肉や卵も、アメリカ、中国、デンマーク、カナダなどのもので、国産は米と野菜くらい（イスラエルのじゃがいもとかはあった！）でした。まさかイスラエルのじゃがいも食べてるなんてどのくらいの人知っているのだらうと思います。グローバリゼーションが進んでなかったら今の生協の食堂もなかったのです。

〈ふり返り終わり〉

春野が日常的に使う大学生協の食べ物の多くが輸入物で、肉だけでなく穀物であるじゃがいもがイスラエルから来ているという調査結果に、春野は驚く。そして、「グローバリゼーションが進んでなかったら今の生協の食堂もなかったのです」という文でふり返りを結び、自己の生存を支える食が世界とのつながりの下にあるという発見が実感として述べられている。

春野のふり返りは第6回の授業担当者だけでなくこのコースを担当する複数の教師たちに向けて書かれている。春野のふり返りの時点をと T6-3、教師たちを「主 x」とすると、T6-3 における学習者春野の内的言語生態場と外的言語生態場は、図5のように示すことができる。

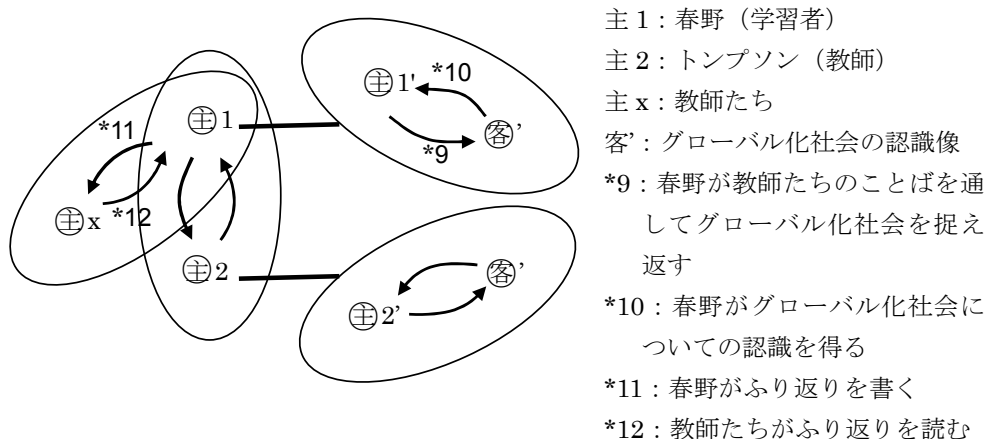


図5 授業後に学習者がふり返りを書くとき（T6-3）の言語生態場

### 6.3. 授業後の教師からのコメント

次に、授業後に教師から発信されたテキスト2つを分析する。1つ目のテキストは授業終了後、トンプソンがこのクラスの全員に向けて Plone に掲載した第6回授業担当教師からのメッセージである。このメッセージは春野が第6回授業のふり返りを提出した4日後に掲載された。

第 6 回授業後（2012 年 5 月 21 日）、Plone に掲載された授業担当教師（トンプソン）のメッセージ（一部抜粋）

食糧を例に考えてみると、普段何気なく食べている食肉の飼育に使用される飼料や水が誰かの食糧を奪っているという醜い現状が浮かび上がります。一方、肉食を控え、‘我慢する’こと＝美しい生き方でもないように感じます。我慢するという精神状態は解放や自由からはかけ離れているからです。

トンプソンはここで、再度第 6 回の授業で取り上げた肉食文化や仮想水といったキーワードに基づきながら、トンプソン自身とグローバル化社会がどのようなつながり方をしているのかについて考え、その認識を述べている。このメッセージにある「誰かの食糧を奪っている」というトンプソンの表現は、自身が第 6 回のミニレクチャーで発した「誰かの食べるものを取っている」という認識の述べ直しであり、かつ春野の「家畜のえさの原料を主食とする人々の食べ物を奪っている」ということばの反映でもある。春野がこのメッセージを読む場面を T6-4 とすると、T6-4 の時点における外的言語生態場及び教師トンプソンの内的言語生態場は、図 6-1 のように示すことができる。

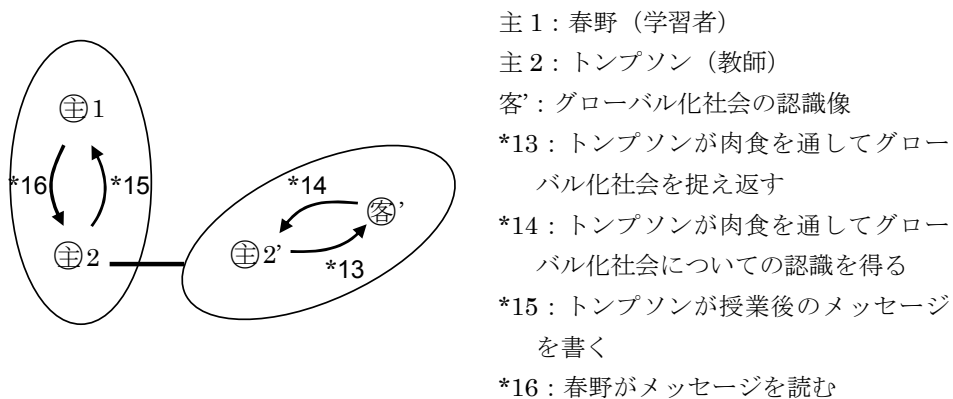


図 6-1 第 6 回の授業（T6-4）の言語生態場

授業後に教師から発信された 2 つ目のテキストは、第 6 回の春野のふり返しに対する教師房のコメントである。房は第 6 回の授業に参加していなかったが、授業の前後で教師ミーティングに参加し、第 6 回の授業内容を共有した上で、春野のふり返しに対してコメントした。春野のふり返しを読んだ房のコメントは以下の文章から始まる。

投稿日時：2012 年 05 月 23 日 03 時 54 分

OG の房です。春野さんのふり返しを読んで、私もこれまで間接消費のことはあまり考えてこなかったんだと思いました。私が肉を食べることによって飢餓にあう人がいる

ことは、一見関係ないように思うし、考えてみないとすぐ結びつかないですね。肉好きな私にとっても結構衝撃的でした。

房は、春野のふり返りの中から「間接消費」に注目し、「私が肉を食べることによって飢餓にあう人がいる」「肉好きな私にとっても結構衝撃的」（下線は筆者）と述べて、房自身が自己を起点にして思考し、春野の「衝撃」に共感を寄せている。房は、「衝撃」をベースとした共感的生態学的思考を始め、第二段落に次の文章を続ける。

これと似ているショックが何年か前にもあったなと思いました。何年か前にトウモロコシでバイオ燃料を作ることができるというニュースがありましたよね。そのニュースを見たとき、とてもよいことだと思いました。化石燃料に代わるエネルギーが開発でき、化石燃料を使うより環境にやさしいと聞いたからです。しかし、そのことがトウモロコシの価格の高騰を招き、結果的にはそれを主食とする人々を飢餓状態に追い込むことになることなど、そのニュースからは読み取ることができませんでした。今思えば、物事は一面的に見てはならないということがよくわかりましたが、物事を多面的に捉えることってなかなか難しいですね。意識的に考えたり、他の人と話したり、もっと知りたいことは調べたりすることが本当に大切だなと感じます。

房は肉食と同様の「衝撃的」な事例を挙げて、自己の生存を支える食のリスクを検討する。まず、房の既有知識の中から、トウモロコシによるバイオ燃料のニュースと当時の房の認識（過去の自己像）をふり返り、自己を対象化している。ニュースからはトウモロコシを主食とする人々の飢餓とのつながりが見えなかったと述べ、レラバンスの不可視性を問題視するとともに、今は人々の飢餓と自己とのつながりを把握している現在の自己像が示されている。次の「意識的に考えたり、他の人と話したり、もっと知りたいことは調べたりすること」は、春野をはじめとする学生や房を含む教師たちがこの授業で実践していることを指しており、それは自分の視野からごそと抜け落ちているヒト・モノ・コトとのつながりを認識するために「本当に大切だ」と述べている。

続く第三段落では、二つ目のリスク検討として水の事例を挙げている。

それから、水の話。5月19日に利根川・江戸川水系の浄水場の水道水から水質基準値を超えるホルムアルデヒドが検出されましたよね。そのため、千葉県や埼玉県などでは水道水の供給が一時中断されたそうです。私の中ではホルムアルデヒドは、「とても怖いもの」なので、それが水道水から検出されたと聞いてとてもびっくりしました。テレビの映像で、市から提供する水を汲みに来た人が長蛇の列を作っている様子が見られました。食糧とともに生命の維持に必要な水も様々リスクがあり、何かあったときにリスク

に弱く大変な混乱が起こるんだなと思いました。私たちはお金を払えば、ヨーロッパをはじめとする全世界から生産されるミネラルウォーターを飲むことができますが、それがあまりにも当たり前になっていて怖いです。春野さんがおっしゃるように、比較優位説を人間の生命を維持するものとそうでないものの間に用いては駄目だと思いました。

〈コメント終わり〉

房が次に挙げたのは、このコメントの4日前に報じられた水道水からのホルムアルデヒド検出についてである。「市から提供する水を汲みに来た人が長蛇の列を作っている様子」は弱者の像であり、前出のトウモロコシを主食とする人々と重なる。房は二つの事例から「食糧とともに生命の維持に必要な水も様々リスクがあり、何かあったときにリスクに弱く大変な混乱が起こる」と推論している。そして、そのリスクを回避する「私たち」の手立てが今のところ「お金を払えば」という経済的な方法であり、根本的な解決になっていないことに危機感を表す。最後の一文は、春野の「比較優位説を食べ物と車の間に用いてはだめだと思います」を支持した結論となっているが、春野が「食べ物と車」と述べているところを、房は「人間の生命を維持するものとそうでないもの」と表現している。房の結論は、房の既存知識を駆使した房なりの推論から得たものなのである。

この時点をとすると、T6-5の言語生態場は図6-2のように示すことができる。

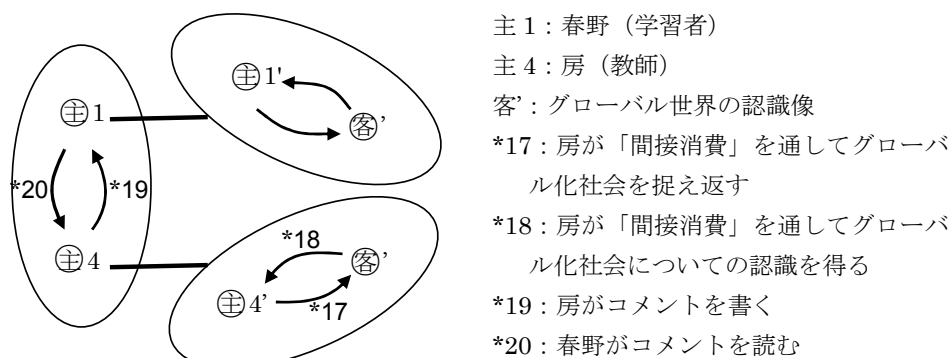


図 6-2 教師がコメントを書くとき（T6-5）の言語生態場

## 7. 考 察

### 7.1. 持続可能性（日本語）教室における言語学習

教師と学習者の間では、ある表現が少しずつ形を変えてくり返し用いられながら思考が進められていた。例えば、第6回の授業中にトンプソンから「誰かの食べるものを取っている」と述べられた表現は、春野によるふり返りで「家畜のえさの原料を主食とする人々の食べ物」を奪っている」と述べられ、その後再びトンプソンから「普段何気なく食べている食肉

の飼育に使用される飼料や水が誰かの食糧を奪っている」と述べ直されている。言語生態場に注目してこれらを再度記述してみよう。まずトンプソンの内的言語生態場における認識が、授業という外的言語生態場で学習者に向かって「誰かの食糧を奪っている」と表現された。春野は、トンプソンによるこのことばを、鈴木が発した「間接的な消費」ということばとともに、「衝撃」を持って理解した。そして、自分の内的言語生態場へ取り込み、自分の既有知識を用いた思考や自分の生活環境の調査（実践）を通して自己と結びついた意味を獲得し、それをふり返しとして外的言語生態場で教師たちに向けて発している。これは、鈴木とトンプソンによる「間接的な消費」として「(私たちは) 誰かの食べるものを取っている」ということばを、春野が理解言語として取り込み、その言語を媒介に思考を進めることにより、自己と関連した意味（生態学的意味）を生成し使用言語として獲得していることを示す。トンプソンは、これを再び授業後のメッセージで取り上げるフィードバックによって強化している。

同様のフィードバックは、比較優位説を食糧と車の間に用いることをめぐっても行われている。トンプソンが「車と食べるものって一緒にできないと思う」と述べた授業のあと、春野はふり返りに「比較優位説を食べ物と車の間に用いてはだめだ」と書き、さらにそのふり返りに対して、房が「比較優位説を人間の生命を維持するものとそうでないものの間に用いては駄目だ」とコメントした。

トンプソンの「車と食べるものって一緒にできない」という表現に示された認識は、授業前の教師ミーティングでの話し合いで得られた認識であった。教師たちは教師間での話し合いを通して、自己の生存を支える食を他者の生存を脅かす形で入手していながら、不全を伴うその関係性は見えにくいという現状認識を得た。この認識に付随して、教師たちは食を通した自己と他者、飢餓とのつながりに関する自分なりの概念のネットワーク（生態学的意味）も生成した。トンプソンと鈴木が授業という外的言語生態場で学習者に向かって発した表現は、この教師ミーティングで得た認識と生態学的意味を表している。

春野は教室に飛び交う多種多様なことばの中から、トンプソンと鈴木が発した表現を自分の内的言語生態場に取り込み、既有知識を用いて思考した。春野の出身地である富山では地産地消の食農教育が行われている。「もともとその土地でできる食べ物が一番その土地の生き物に適した食べ物である」という春野の認識には、この食農教育の影響が感じられる。自分の命を支える食と自分の住む町の自然・社会との関連性を、春野は初等・中等教育でかつて考えたことがあったのかもしれない。春野は、トンプソンや鈴木のことばを媒介に自分の既有知識や経験を呼び起こし、それと結びつけながら自己との関連性を辿る思考を進めている。

春野のふり返りにコメントを書いた房もまた、春野の「衝撃的」ということばに共感し、その感覚に基づきながら、トウモロコシによるバイオ燃料や水道水からのホルムアルデヒド検出といったニュースを持ち出して、自己と他者・外の世界とのつながりを見出すことの重



要性や自己の生存の脆弱性を改めて確認している。そこには、学習者と共有しやすい例を挙げて学習者にさらなる思考を促そうとする教師としての配慮もしつつ、春野のふり返りを媒介に自分の既有知識や経験を呼び起こして思考を進める房の姿がある。その思考のひとつの結論が、春野のことばを踏まえて「比較優位説を人間の生命を維持するものとそうでないものの間に用いては駄目だ（下線は筆者）」と表現されている。春野がトンプソンのことばを理解し、自己との関連性を辿る思考を通して使用したことばが、房の思考を通して増殖され、コメントというフィードバックによって強化されているのである<sup>15</sup>。

## 7.2. 学習者と教師による共同体生態場の形成

6章の分析では、教師も学習者も、他者のことばを媒介にして、自分がこれまでの生活で得た知識や経験を呼び起こし、自己との関連性を辿りながら思考していることが記述された。自己と世界のつながり方とそこから想像しうるリスクに関する語りは、それぞれの生の底流をなす生存の危機の認識と捉えられる。

各主体がそれぞれの既有知識や経験と結びつけた思考から認識を得る場合、複数の主体による複数の認識像は重なりを持ちつつ、それぞれに異なるものとなる。例えばグローバル化における生存の危機についても、教師と学習者がそれぞれ自己との関連性においてそれを認識するなら、生存の危機という共通項に対して多様な認識像がありうる。例えば食料に関する生存の危機は、その背後に、自給率低下、気候要因の影響の激化などの激甚な影響を与える要因や、水危機、肉食文化の拡大などの巨大要因が複雑に絡まり合う。そして本研究でみたように、複数の主体は同じ「食料に関する生存の危機」に対して、多様な認識構造を持つ。このことが、危機が関連なく存在するのではなく、不全を抱えるつながり方によって多様な形でたらされていることを浮き彫りにし、つながり方の問題をより明確に捉えることを可能にする。そして、自己と世界のつながり方に問題があるとの認識にこそ、自己のあり方・関わり方を変えることへの意志（逆規定）が胚胎する。

春野がふり返りで記した「だったら自分はどうすればいいのか」との戸惑いは、自己と世界とのつながり方が不全を伴って規定されている現状への問題意識でもあり、つながり方を改善しようとする意志形成への結節点をなしている。言い換えれば、春野のふり返りには、生態学的主体性をなす契機その2)「自己の生存の危機を起点としてレバンスを辿り、他者・外の世界の生存の危機を相即的に把握する」（岡崎敏雄 2014）の獲得が見られ、さらに生態学的主体性をなす契機その3)「自己・世界の現在と過去を捉え返し、「どう生きればいいのか」との自問に突き動かされて未来の像を描く」へと発展しうる自問が現れている。春野のこのような生態学的主体性をなす契機の獲得は、トンプソン、鈴木、房がそれぞれに、自己の生存の危機と他者の飢餓を関連づけて把握し、では自分はどうすべきかを考えるという教師の同行者性の中で実現している。そして、教師の同行者性は、まず教師ミーティングに代表される教師共同体で育まれ、さらに教室における学習者とのやり取りで伸長すると考

えられる。

現状のあり方・つながり方を、変えていくべきものとして能動的な関わりの対象とするとき、主体と客体の間には、主体による能動的な関わりの場としての実践生態場が開かれる。図7は、学習者と教師をそれぞれ生態学的主体1、生態学的主体2とし、グローバル化社会を生態学的客体としたとき、生態学的主体性をなす契機の獲得・形成によって実践生態場が生成される持続可能性（日本語）教室を図示したものである。

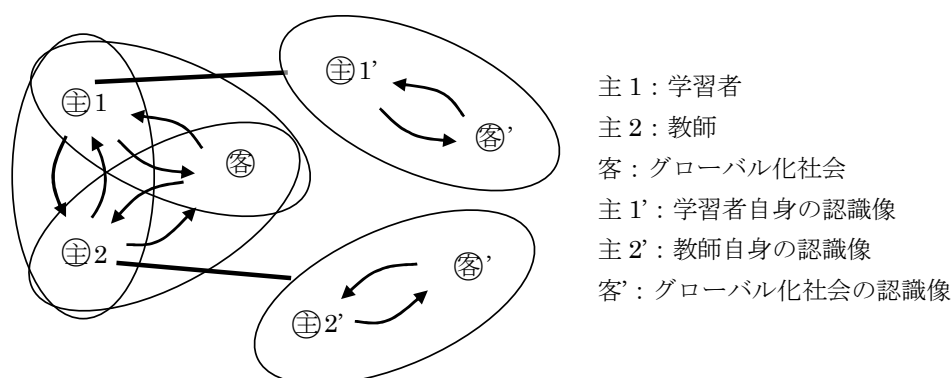
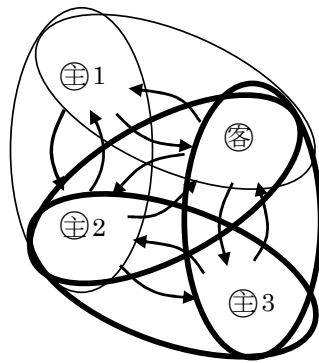


図7 持続可能性（日本語）教室の生態場

学習者と教師が教室という外的言語生態場で言語を交わしながら、それぞれにグローバル化社会と自己がどのようなつながり方をしているかを把握する。主体である自己が客体であるグローバル化社会とのつながり方を把握することで、グローバル化社会との主客関係を築き、つながり方に不全があると認識した場合はそのつながり方を変えていこうとする。図7における主1から客への矢印と主2から客への矢印はそれぞれ、学習者からグローバル化社会への働きかけと、教師からグローバル化社会への働きかけを表す。春野はトンプソンや鈴木言葉をもとに思考を進め、自己の生存を支える食がグローバル化社会の中で他者の飢餓とどのようなつながり方をしているのかを調べるため、身近な学食の食材調査という実践を行った。その思考と調査結果が綴られた春野のふり返りは、房の思考の足場かけとなり房の学びを生み出している。房の学びとは、一人の人間としてグローバル化の変動の下での持続的な生き方を追求する過程を学習者と分かち持つ同行者教師の学びである。このように持続可能性（日本語）教室は、学習者・教師・グローバル化社会という3者の主客共同体と学習共同体を形成する。主客共同体及び学習共同体は学習者と教師の間だけでなく、教師ミーティングやPlone上でのコメント共有によって教師間においても形成されていた。これを図8に示す。



主 1：学習者  
主 2：教師 1  
主 3：教師 2  
客：グローバル化社会

図 8 持続可能性教室生態場と同行者としての教師共同体生態場

房のコメントは直接的には春野のふり返りに向けて書かれたものであるが、学習者のふり返りと教師からのコメントは、教室の成員全員で毎回共有されていた。教師たちは、学習者全員分のふり返りとそれに対する教師からのコメントを、次の授業の前にまず Plone 上で共有し、さらに教師ミーティングで取り上げ話し合った<sup>16</sup>。話し合いを通して、やり取りの当事者以外の教師たちの思考も促され、グローバル化社会を捉え返す契機を獲得し、それが授業準備に反映され次の教育実践を実現していたと考えられる。教室を学習者と教師による主客共同体及び実践共同体の生態場（持続可能性教室生態場）にするためには、教師自身がまず世界を能動的に認識し、自己と世界のつながり方を捉え返す生態学的主体でなければならない。同行者としての教師共同体生態場は、教師自身の生態学的主体性獲得の契機を育み、教室を“学習者と教師がともにグローバル化の変動の下での生き方を追求する生態場”たらしめている。

## 8. おわりに

持続可能性（日本語）教育は、自己とのつながりの下で世界を認識し未来の像を明確化して生きるための意志形成を可能にするリベラル・アーツ教育であり、人間の持続可能な生き方を追求する社会的実践である。本研究では、学習者と教師の応答的な関わりとして教室談話テキストを分析し、相互作用から生成された学習者及び教師にとっての生態学的意味を記述した。

持続可能性（日本語）教育は、学習者と教師による主客共同体及び実践共同体の生態場を開き、その生態場は同行者としての教師共同体生態場によって支えられている。これらの生態場に関するさらなる分析が今後の課題である。その一つに、学習者とのやり取りに先行する教師共同体生態場での教師間のやり取りの分析がある。この分析は、教師の同行者性がどのように育まれるのかを明らかにする研究の一部となる。また、本研究が対象とした第 6 回以外の教室活動も検証する必要がある。それぞれの教室活動を通して、学習者がどのよう

に生態学的意味を生成していったかについての記述を重ねることにより、持続可能性（日本語）教室の活動をより発展させることができるだろう。

## 付 記

本研究は JSPS 科研費 JP23720260, JP2472031 の助成を受けたものです。

## 【注】

- <sup>1</sup> 精選版日本国語大辞典 第2版（小学館 2006）
- <sup>2</sup> 広辞苑 第6版（岩波書店 2008）
- <sup>3</sup> 中央教育審議会は 2002 年の『新しい時代における教養教育の在り方について（答申）』で、「新たに構築される教養教育は、学生に、グローバル化や科学技術の進展など社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならない。各大学は、理系・文系、人文科学、社会科学、自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や、専門教育への単なる入門教育ではなく、専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養など、新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある」と述べている。（下線は筆者。文部科学省 HP  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#06](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#06) 2017 年 11 月 7 日アクセス）
- <sup>4</sup> 「最近の正規・非正規雇用の特徴」（総務省統計局 HP  
<http://www.stat.go.jp/info/today/097.htm#k10> 2017 年 11 月 7 日）
- <sup>5</sup> 「新規学卒者の離職状況」（厚生労働省 HP  
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000140526.html> 2017 年 11 月 7 日）
- <sup>6</sup> 平成 29 年版『自殺対策白書』（厚生労働省 HP  
<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/jisatsu/17/index.html> 2017 年 11 月 7 日）
- <sup>7</sup> 言うまでもなく、日本語教師も非正規雇用が大多数の不安定な職業である。日本語学習者の数は経済や政策によって大きく変動し、日本語教師の仕事の数に直接影響する。
- <sup>8</sup> 持続可能性（日本語）教育を学士教育へ導入する必要性と意義については、より詳細に論じている岡崎眸（2013）を参照されたい。
- <sup>9</sup> 自然には段階・水準の異なる自然として、物質的自然、生物的自然、人間的自然があると考えられる（岡崎敏雄、2014）。
- <sup>10</sup> 実践の詳細は、鈴木・トンプソン（2013）の 2 章（pp.17-26）を参照されたい。
- <sup>11</sup> 当該大学のリベラル・アーツ科目については、「文理融合型リベラルアーツ」という新プログラム

として、「文系理系にまたがる 5 つのテーマ（生命と環境、色・音・香、生活世界の安全保障、ことばと世界、ジェンダー）にそって、講義・討論・発表・実験実習・演習を組み合わせた系列科目群をつくり、自然・人文・社会の 3 つの角度から多面的に学びます。」と説明されている。

- <sup>12</sup> 4 つの問いは次のとおりである。「世界はどうなっているか」（生態学的世界認識）、「そのような世界の中でどのように生きていくか」（生態学的行動基準）、「人とどのような関係を形作っていくか」（生態学的人間関係）、「私とは何か」（生態学的アイデンティティ）（岡崎敏雄 2009b）。
- <sup>13</sup> Plone では文書・画像資料の共有及び提出物へのコメントが Web 上で行える。
- <sup>14</sup> TPP に代表されるグローバル化推進論では、先進国の豊かな「消費者」にとっての利益のみが強調されたり優先されたりする場合が多い。
- <sup>15</sup> 外的言語生態場に導入された言語が、内的言語生態場で主体の生きることと結び付けられた新たな意味を獲得し、新たな意味を獲得したその言語が再び外的言語生態場へ導入される、というこのような言語のフィードバックを、岡崎敏雄は、言語の「自己触媒フィードバックループ」（岡崎敏雄 2013b : 276）と呼んでいる。
- <sup>16</sup> 学習者との共有は、Plone ではなく印刷物で行った。毎回、授業のはじめに、学習者全員分の前回の授業のふり返しとそれに対する教師からのコメントが、印刷物で学習者に配布された。

## 【参考文献】

- NHK「あすの日本」プロジェクト・三菱総合研究所（2009）．“35 歳”を救え—なぜ 10 年前の 35 歳より年収が 200 万円も低いのか．CCC メディアハウス．
- 岡崎敏雄（2009a）．人間生態学としての言語生態学に基づく持続可能性言語教育の理論と実践．JSPS 科研費（19652045）研究成果報告書．
- 岡崎敏雄（2009b）．言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語．凡人社．
- 岡崎敏雄（2010）．持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン—教室活動・シラバスデザイン・教師の役割—．『筑波大学地域研究』31, 1-24．筑波大学．<http://hdl.handle.net/2241/105890>（2017 年 11 月 7 日閲覧）
- 岡崎敏雄（2013a）．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』55, 1-21．筑波大学．<http://hdl.handle.net/2241/119321>（2017 年 11 月 7 日）
- 岡崎敏雄（2013b）．生態場生成分析方法論—持続可能性日本語教育における共同体生態場の生成並びに、それと相即的に、生成される学習者の主体性の契機—．鈴木寿子・トンプソン美恵子．『グローバル化社会を生きるための力を育成する授業—持続可能性日本語教育に基づいた授業デザインと成果—』JSPS 科研費（23720260）, JSPS 科研費（24720231）研究成果報告書．人間生態学としての言語生態学研究会．<http://ochadaiokazaki.nomaki.jp/>（2017 年 11 月 7 日）
- 岡崎敏雄（2014）．日本語教育の教室談話テキスト分析—内容重視日本語教育における教室談話テキスト分析方法論 I 方法論の前提と枠組み．『言語学論叢』33, 1-21．

<http://hdl.handle.net/2241/00123662> (2017 年 11 月 7 日)

岡崎眸 (2013). 持続可能性日本語教育—言語教育への生態学的アプローチ— 学士課程教育における意義—. 『日本語言語文化研究会論集』 9, 1-17. 政策研究大学院大学.

小田勝己 (2007). 探求学習とリベラル・アーツ. 『国立教育政策研究所紀要』 136, 207-215.

<http://id.nii.ac.jp/1296/00000131/> (2017 年 11 月 7 日)

鈴木寿子・トンプソン美恵子 (2013). グローバル化社会を生きるための力を育成する授業—持続可能性日本語教育に基づいた授業デザインと成果—. JSPS 科研費 (23720260), JSPS 科研費 (24720231) 研究成果報告書. 人間生態学としての言語生態学研究会.

<http://ochadaiokazaki.nomaki.jp> (2017 年 11 月 7 日)

鈴木寿子・トンプソン美恵子・房賢嬉・張瑜珊・劉娜 (2014). 人間の福祉を志向する日本語教師養成論のための実践—研究言語生態学の観点から. 『言語文化教育研究』 12, 125-147.

<http://alce.jp/journal/vol12.html> (2017 年 11 月 7 日)

鈴木寿子・トンプソン (平野) 美恵子・房賢嬉・張瑜珊・劉娜 (2012). 言語生態学に基づく日本語教師養成プログラムの構築とその可能性—運営メンバーによる内省の分析から. 『言語文化と日本語教育』 43, 11-20. お茶の水女子大学日本言語文化学会.

トンプソン (平野) 美恵子・鈴木寿子・小田珠生・佐藤真紀・張瑜珊・房賢嬉・半原芳子・三輪充子・岡崎眸 (2012). グローバル化社会をいかに生きるかを考えることばの教室の試み—受講生による認識に着目して— 『2012 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 111-116. 日本語教育学会.

Responsive Interactions between Learners and Teachers  
Fostering Autonomy to Live in a Global Society:  
A Discourse Analysis of a Liberal Arts Course  
from the Perspective of Language Ecology

Chitose Nonoguchi, Mieko Thompson, Toshiko Suzuki,  
Hyeonhee Bang, Yoshiko Hanbara, Maki Sato, Mitsuko Miwa,  
Miwako Goto, Tamaki Oda, Hitomi Okazaki

Abstract

The researchers of this paper engaged in language education in a liberal arts course focused on pursuing sustainable living. This paper analyzes discourses held during the course from the perspective of language ecology and describes how learners and teachers, the learning agency, recognize global society as an object and how they discover the significance of globalization on their own. The findings show that both learners and teachers deepened their recognition regarding the relevance between themselves and the world, and in the process were triggered to develop autonomy for living in a global society, which is sustained by the companionship that the teachers exhibited as learners. Furthermore, mutual companionship was nurtured within the teacher community.