

反人種差別教育：日本語上級コースでの実践 Anti-racist Pedagogy Practice in an Advanced Japanese Language Course

マクファーソン苗美（ブラウン大学）

要旨

社会のあらゆる場所で多様性が叫ばれる中、久保田 (2023) は言語教育における反人種差別、反規範主義推進の必要性を述べている。日本語教育においても、以前はタブーとされた差別や偏見を扱ったユニットやカリキュラムの実践報告が見られる (McPherson 2021, McPherson, Miyagi-Lusthaus, Sugimori 2023)。一方で、時間的制限や実践の難しさをはじめ、様々な理由でそのような取り組みを躊躇する声もある。本稿では、社会公正をテーマとした現代映画を通して、日本における構造的な不平等や人権問題に目を向け、日本社会・文化の理解を深めることを目指す上級日本語コースの実践を通し、Kishimoto (2018) の反人種差別教育アプローチがいかに応用されているかを検証する。多様性が重視される昨今、「多様性万歳！」で終わらせないため、日本語教育での反人種差別教育の可能性を模索する。

キーワード：反人種差別教育、多様性、人種差別、振り返り、アイデンティティ

1 はじめに

差別や人種問題は、ほんの 20 年ほど前までは、外国語教育の分野においてタブーなトピックとして扱われてきた。そのようなタブーなトピックをあえて外国語教育に導入する必要性を説く声が近年ようやく聞かれるようになり (Kubota 2003, Crookes 2013, Enns-Kananen 2016, Glynn, et al. 2014, Randolph, Jr. and Johnson 2017)、同時に社会のあらゆる分野で多様性を提唱する声が高まると、それは日本語教育にまで届くようになった。特に、コロナ禍の反アジア感情、そして 2020 年に起きたジョージ・フロイド氏の痛ましい事件を機に高まった Black Lives Matter の運動を背景に、「ダイバーシティ（多様性）・エクイティ（公正）・インクルージョン（包摂性）」（以後「DEI」）を外国語教育に取り入れようと様々な団体によりワークショップなどが盛んに行われるようになった。そして、日本語教育においても、社会公正のテーマを扱ったユニット／カリキュラムの実践報告もされるようになったが (McPherson 2021, 2022)、時間的制限、教材や教授法の不十分な普及、または教育機関やプログラムの方針等、様々な理由で実践は難しいという声をしばしば耳にする。確かに、社会公正をテーマとしたトピックについて話すのは、学習者の感情を考慮する必要もあり勇気を要するものである。しかし、社会公正に関するテーマを取り上げることは、ダイバーシティ&インクルージョン (D&I) の概念が社会に浸透してきた今だからこそ、より検討が必要であると考え。多様性が注目されるようになったことは好ましいことではあるが、それだけでは社会における格差や人種差別の排除にはつながらない。カラー・ブラインド¹という、それぞれの違いの奥にある問題を軽視することに繋がり、差別の隠れ蓑になってしまう可能性があるからである。つまり、多様性があればいいという考えだけでは、人種、ジェンダー、障害などの社会的差異による差別は存在しない、あるいは重要ではないという認識

が広がり、結果として社会における差別や格差の悪化につながるかもしれないということである。ある日本語教育の DEI 関連のワークショップ参加者が、「DEI、DEI って言っていると、気を使うばかりで疲れちゃう」と呟いたのを聞いたことがある。これは、D&I あるいは DEI の概念が流行語のように使われ、その奥に潜む問題が理解されていないことの表れではないだろうか。また、授業であった人種差別的な発言について話していた際に「先生、気にしすぎじゃないの」と返答されたことがある。確かにそうであったかもしれないが、その一言で片付けてしまうのは、人種差別に関する意識の低さによるものか、自己の特権的立場を意識したことがないためだったのかもしれない。教育現場にもあるこれらのモヤモヤ感を払拭するためにも、人種差別が存在することを前提とした反人種差別教育のアプローチは、今後多様性を考慮した教育実践において有益だと考える。本アプローチは、教師が自己のアイデンティティや実践を振り返り、包摂的な姿勢で多様性を認識しようと努めるものであり、いずれの教科やレベルにも応用できる。

本稿は、日本社会で周縁化された人々を描く映画を分析し、日本社会・文化・言語について批判的な理解を深めることを主な目的とする上級日本語コースの実践報告である。実践を通し、反人種差別教育を日本語教育においてどのように応用したかを述べ、今後の日本語教育での可能性を示唆する。その一環として、一日本語教師の自己のアイデンティティと過去の学びや実践を振り返り、本アプローチに至った経緯に言及する。多様性が重んじられるようになった今、教育者はその先に懸念される「多様性万歳！」が生み出す弊害を考えなければならない。多様性に向き合うためには、表面的な取り組みで終わらせることなく、偏見や差別など根本的な問題を見失わないようにしなければならず、その一助となるのが反人種差別教育だと考える。

2 人種・人種差別・多様性

2.1 人種

広辞苑第7版(2018)によると、人種とは、人間の皮膚の色をはじめ、頭髮・身長・頭の形・血液型などの形質的な特徴による区分単位と定義されている。それは、主に見た目による区分であるが、現在では、このような区分には科学的な根拠のないことが証明されており、それは社会的に構築された概念だと言われている(久保田 2023)。さらに、竹沢(2021)は、人種概念は西欧中心の世界観から生まれたものであり、日本は明治初期までに欧米から皮膚の色によって「ヒト」を分類する「人種」の分類と序列化を学んだ。そして、帝国拡大に伴いその解釈を歪め、植民地支配の正当化に使用するようになった。日本に今も存在する韓国人や中国人などのアジア人に対する差別や蔑視は、このような日本の帝国主義時代の影響だと述べている。

人種と似たような概念として「民族／エスニシティ」があり、前者が身体的特徴という外見による概念であるのに対し、ストメリー(中山・東, 2021, p.43によると)によれば、後者は、共通の言語・宗教・歴史・価値観・信念などを持つ人々という文化的な概念である。日本では、アイヌや在日コリアンといった民族が存在するが、これらの人々は歴史的に搾取され差別の対象となってきた。そのほかにも、被差別部落民など出自を

理由に差別されてきた人々も存在する。しかし、外見では区別されにくいことから、このように差別されてきた人々は不可視化され、「単一民族国家」とされる日本に人種差別はないと言われることがある。

2.2 人種差別（レイシズム）

人種差別には、久保田 (2023)も指摘しているように、以下のように個人に対する暴力や差別に加え、社会制度に組み込まれた制度的・組織的レイシズムと認識的レイシズムがある。

1) 個人間の差別：身体的暴力や言葉による暴力など明らかなものに加え、潜在意識や偏見から起こるマイクロアグレッションは、相手に不快感や疎外感を与える。以下のイラスト（図1）は、あるアジア系の血を引くアメリカ人学生が子供の時の経験を描いたもので、この学生は、「アジア人だから数学が得意だ」と同級生に言われ、自分の努力が認められないことに憤りを覚えたものだという経験をプロジェクトの中で共有した。日本のコンテキストで考えると、「日本語お上手ですね」の一言や「日本人」らしくない外見の「日本人」が「日本人」として扱われなかったりすることは、「日本語＝日本人」、「日本は均質的な社会」といったイデオロギーや偏見から生じ、悪気があったわけではないにしろ不快感や排除の感覚を繰り返し受ける個人にとっては、マイクロアグレッションとして精神的苦痛を引き起こす有害なものとなる (Sue et al., 2007)。



黒板の前で

子供の時に「アジア人だけあって、さすがに数学が得意だね」と言った同級生がいたものだ。このコメントを聞いて怒った。一生懸命勉強したから、よくできるのだ。

図1：「黒板の前で」

2) 構造的・制度的差別：法律、教育、政治、メディア、雇用、医療制度や社会保障など、社会の制度の中に埋め込まれている構造や制度が差別を生む。周縁化された人々は、公平に機会が与えられず、結果として、経済的格差が生まれる。例えば、アイヌの子供は「和人」の子供とは学校が別であった時代があり、それは、アイヌへの排他的なメッセージを送るとともに、学ぶ内容に格差を生み、学歴そして経済格差にもつながった。アイヌ、在日、被差別部落出身といった出自を理由に、就職や結婚を拒否されることは今でもあるという (上川 2024, 北原 2023, 原 2023)。

3) 認識的差別（知識の中の差別）：人種間または集団間に優劣があると表現したり、その基準を他方に押し付けたりすることにより、その優劣の認識が偏見や差別として再生産される。西洋中心主義の中で生まれた日本人論・日本文化論は、日本で周縁化されてきた集団を排除してきた。アイヌの人々に対する差別と同化政策は、それぞれの言

葉、文化や伝統を奪った。日本語教育においては、教材や授業は「標準語」を中心としており、一般的に方言、方言話者は排除されている。

以上に述べてきたように、日本では、可視的な差異または不可視的な差異に関わらず、「異なるもの」が「人種化」され実体化し(中山・東 2021)、人種主義が見え隠れする言説やヘイトスピーチが街角や SNS 上で現在も発生している。また、人種差別について考える場合、ジェンダー、セクシュアリティ、障害の有無、社会経済的地位など他の属性にも目を向け、交差性(インターセクショナルリティ)を考慮することを忘れてはならない。周縁化されたグループの多様性を認識すると共に、あるグループを一括りで語らないようにすることが重要なのである。

2.3 多様性

近年、あらゆる分野で耳にするようになった「多様性」という言葉であるが、1990 年代に Diversity & Inclusion として提唱され始め(原 2022)、最近では図 2 にあるように様々なパターンが存在し、「帰属感」あるいは「居場所」という自分らしさを大切にしようという概念も加わってきたようである。

D&I: Diversity & Inclusion
DEI: Diversity, Equity & Inclusion
DIB: Diversity, Inclusion & Belonging
DEB: Diversity, Equity & Belonging
DEIB: Diversity, Equity, Inclusion, & Belonging
D: 多様性、E: 公平性、I: 包括性、B: 帰属感

図 2 : D&I の変遷

ここで、D&I に E: 公平性が加わった理由を考えてみたい。米国で 1980 年代から 1990 年代にかけて重視された多文化主義であるが、Kishimoto (2018) は、それは、多様な人種や民族はみな同じパワーレベルにあるとし、人種問題や構造的な人種差別を見過ごすことになる問題視している。多文化主義は、同化や教育カリキュラムに関してヨーロッパ中心主義に対し疑問を投じるという点では重要であった。しかし、人種や民族の多様性を提唱する多文化主義は「社会は民主的で平等であるという信念 (James as cited in Brotman 2003, 210)」で様々な文化や多様性を良しとする論において、政治的および歴史的側面を考慮しない点が問題だという。つまり、「みんな違ってみんないい」と言って多様性を祝い、民主的で平等であることのみに注目すると、それぞれのグループの中に存在する違いや問題を見過ごすことになるのである。では、今、教育者に求められていることは何か。DEI がデフォルトになりつつある中で、カラー・ブラインドになることなく多様性を認め、マイノリティグループに属する者が排除されず公正に扱われるようにすることが大切である。そのために、教師も学習者と共に多様性や社会公正、アイデンティティについて学び、交差性を考慮することにより二項対立を避け、クラスの中で学習者が自分の居場所が確保できるようなインクルーシブな教育を目指したいと考える。

3 反人種差別教育

3.1 反人種差別教育とは

前項で述べたように、多様性を認めるだけでは、人種差別の根本的な問題解決には繋がらない。多様性を認め、人種差別を認識し、その問題を解決する方法を模索することが重要である。そこで、反人種差別教育に注目する。反人種差別教育とは、批判的な分析力を養い、人種や人種差別に関する理解を深めようとするものである。人種差別の背後にある権力関係、社会における人種の制度化とその結果生み出される不平等、そしてそのような制度がいかに正当化されてきたかを明らかにする。このような反人種差別教育の模索に関して、Kishimoto (2018) は、次の3つの要素を挙げる。

- 1) コース内容：ヨーロッパ中心主義の考え方に異議を唱えるために、シラバス、コース教材、アクティビティ、カリキュラムに人種に関する内容を、コース全体を通して取り入れる。
- 2) 反人種差別教育のアプローチ：日々の教育活動において、いかにして本テーマを取り入れるか。人種中心のテーマでなくても、本アプローチは導入できる。
- 3) 制度変革に向けた反人種差別の働きかけ：学問分野において周縁化または不可視化されてきたマイノリティグループや、その事実を当てた研究や実践活動。さらに、学部や大学、コミュニティでの反人種差別に向けた取り組みへの参加。

そして、上記のいずれにしても、最も大切なのは、教師のクリティカルな自己の振り返りに始まり、それを継続していくことだと述べている。アイデンティティが流動的で交差性をもつ複雑なものであることを考慮すると、教師自身の立ち位置も確立されたものではない。本ペダゴジーは確立されたメソッドではなくプロセスだと述べられている。それはクラスのレベルや雰囲気、学習者、さらに教師の立ち位置に応じて、その都度アプローチを工夫したり調整したりする必要があるということだ。反人種差別教育とは、多様性と包摂性を目指し、公正な学習環境の中で学習者の批判的な学びをサポートする教師の姿勢であると言えよう。本稿では(2)の「いかにして」の部分にフォーカスしながら、上級コースでの反人種差別教育の実践を検証する。

3.2 反人種差別教育のアプローチ～いかに教えるか～

Kishimoto (2018) は、上記の(2)にある反人種差別教育アプローチに関し、授業の実施において、次の5点を中心に論じている。

- (1) 仮定を疑い、学生の批判的分析力を育むことを目指す
- (2) 学習者の社会的立場の意識を高める
- (3) 授業は教師中心ではなく、学習者が学習プロセスの責任を持つようにする
- (4) 理論を実践に応用させ、学習者のエンパワメントに努める
- (5) 協働学習を通して教室内にコミュニティ意識を育む

本アプローチは、中立的立場、非政治的というスタンスを取らないため、コースシラバスまたはコースの初めに反人種差別教育を導入する旨を学習者に伝えることが大切で

ある(Kishimoto 2018)。学期のはじめには、お互いの違いを尊重しあうためのルールとなるコミュニティガイドラインをクラスで話し合う必要があるという。本実践でも、シラバスに Diversity and Inclusion ステートメントを含め、学期の初めにディスカッションの際のルールを決め、個人の意見やお互いを尊重することを明らかにした。

筆者は、勤務先の大学で 2024 年春学期に Antiracist Pedagogy Faculty Learning Community という月に一度の集まりに参加したのだが、その第一回ミーティングで話し合っ

図 3：コミュニティガイドライン例

- Appreciate when each person takes the risk of being vulnerable
- Speaking from your own experience and welcoming that
- Building trust so people's words won't be turned against them or twisted
- What people share in this space should not be taken out of this space, but the lessons learned can be shared
- Assume positive intent, but keep learning and a growth mindset in mind
- Understand that everyone will make mistakes, what is important is the response
- Sharing airtime and learning space for pauses

次章では、筆者の自己の振り返りに続き、コース内容を簡単に紹介し、反人種差別教育を日本語教育のコンテキストにおきながら 3.2 に述べたアプローチ、「どのように」の部分に関して詳しく述べる。

4. 振り返り

まずは、筆者自身のアイデンティティと立ち位置、ティーチングについて簡単に振り返る。ソーシャル・ジャスティスアプローチを模索する中で、ある日ふと気がついたことがあった。なぜ自分がそのような模索をしているかということである。それは日本語教育への抵抗だった。自分の民族的アイデンティティは日本人ではあるが、日本社会におけるマイノリティグループの一員であることは、自分にとってもう一つの重要なアイデンティティである。アメリカ社会では市民権を持たないアジア人。ひとり親家庭で育ったファースト・ジェネレーション。シスジェンダーの女性で、異性愛者。バイリンガルの子供を持つ親で、他にも周縁化されたグループに属する特性を有する。日本語教師としては、日本語を母語とする「日本人」で、数年間のパートタイムを経て現在はフルタイムのポジションを有している点では、特権をもつ立場となる。しかし、大学あるいは学部では、非英語話者、非白人、修士号のみを有する non-tenure track のレクチャーという非特権階級に属する立場である。

そんな自分が日本語教師になるために受けた初のトレーニングはジョーダン・メソッドのプログラムで、そのメソッドで日本語を学ぶ学習者が揃って素晴らしい発音で流暢に話すのに感銘を受けた。また、日本文化を「外」から学ぶことにも非常に興味を覚えた。しかし、次第に、自分のアイデンティティや自分が知る日本社会と日本語教科書の

内容にギャップを感じるようになり、さらに、多様な学生と出会う中で、既存の教科書の内容を教えることにある種の抵抗を覚えるようになった。それは、教科書に散見される美化された日本、ステレオタイプ、そしてマイノリティの排除だった。この西洋中心主義のもとに語られた日本文化論や日本人論に対する疑問は、やがて、偏見を取り除き、周縁化された人々の声を日本語の授業で取り入れたい、取り入れなければならないという想いとなった。そしてその頃、英語教育界を通して出会ったクリティカル・ペダゴジーにインスピレーションを受け、ソーシャルジャスティス・アプローチの模索に繋がった。学習者の日本のイメージを問うことから始め、マイノリティへの差別や偏見をテーマとした読み物を作成しレッスンに導入するようになった。その後、中級コースで在日韓国人をテーマにしたユニットを取り入れるなど、ソーシャルジャスティス・アプローチの実践を模索した (McPherson 2021)。また、日本語補習校での教師及び親としての経験、継承語教育の研究をもとに、継承語話者を対象としたコースで多様な学習者に対応するべく Negotiated Syllabus³ の導入を試みた。2020 年のジョージ・フロイド氏の事件を機に高まった Black Lives Matter 運動や D&I の気運の高まりとともに、言語教育界でも徐々にこのようなテーマが取り上げられるようになった。しかし、それ以前に出会った同志との社会公正をテーマとする実践発表を初めてすることにしたのは、日本語教育関連の学会ではなく、アジア研究学会で行った (McPherson, Miyagi-Lusthaus, Sugimori 2018)。日本語教育でどのように受け入れられるかという迷いと勇気の欠如のためである。やがて DEI の提唱が高まり、ACTFL 学会での発表となった (McPherson, Miyagi-Lusthaus, Sugimori 2023)。こうして、引き続きティーチングの技術はトレーニング時代に学んだ基礎を大切に、学習者のモチベーションを高める授業づくりを目標とする一方で、クリティカルな学びに力を入れるようにしてきた。そうして、人種、権力、特権を扱うコース (RPP designated course) として指定された⁴ 上級日本語コースの開講に至った。

5 上級コース「Japanese Language and Society through Contemporary Film」と反人種差別教育の実践

5.1 コース内容

本コースでは、現代日本社会に存在する人種差別問題をテーマとした映画を用い、社会公正を切り口とし、日本社会にある差別、格差、権力システムといった問題に焦点を当てる。歴史的背景を学び、映画の中に描かれた日本社会・文化・言語を分析することにより、日本に関する理解を深める。さらに、学習者の身近な状況や経験と比較し、人種差別とどう向き合うかを考えながら、多様な日本社会でのコミュニケーションに必要な言語知識やスキルの習得を目指すコースである。因みに、2021 年春学期に初めて開講した際は、DIAP course: Race, Gender, and Inequality という名称の指定コースだったが、その後 RPP course に変更された。多様性を目指すには、差別や特権といった根本的な問題にフォーカスする必要があることの再認識からであろう。ここで本コースの開講に至った経緯について簡単に述べておく。3 年前にプログラムミーティングで DEI とカリキュラムに関するディスカッションで「映画を使った DEI に関するコースはどうか？」というアイデアが持ち上がった。自分のアイデンティティと DEI というテ

マへの興味が合致し、これまでの実践の総まとめ的なコースになるのではと考え、「やります」と手を挙げたのが始まりである。

今回紹介する 2023 年春学期のコースは 2 度目の開講。80 分 x 週 2 の授業で、履修者は上級学習者（日本語 4 年生）5 名と継承語話者 1 名の計 6 名だった。学習者の言語レベルは、ネイティブレベルの継承語話者から ACTFL 上級下程度までの幅があった。



図 4 : JAPN0812 Japanese Language and Society through Contemporary Film

本実践では、表 1 にある 10 本の作品を取り上げた。

表 1 : 本コースで採用した映画（導入順）

映画タイトル	年	監督	モジュール	テーマ
HAFU ハーフ	2013	西倉めぐみ	Racial/Ethnic Identity (1) Mixed race	ハーフ
BORN WITH IT うまれつき	2015	Emmanuel Osei-Kuffour	Racial/Ethnic Identity (1) Mixed race	ハーフ、人種差別
焼肉ドラゴン	2018	鄭義信	Racial/Ethnic Identity (2) Zainichi Korean	在日韓国人
カランコエ	2016	中川駿	LGBTQ+	同性愛
片袖の魚	2021	東海林毅	LGBTQ+	トランスジェンダー
きこえなかったあの日	2021	今村彩子	People with Disabilities	聴覚障害者
AINU ひと	2018	溝口尚美	AINU Indigenous People of Japan	アイヌ
華のスマカ	2020	林隆太	Multiethnic Community	移民コミュニティ（華僑）
かば	2021	川本貴弘	Power of Community	在日・沖縄・被差別部落・貧困
竜とそばかすの姫	2021	細田守	Sharing Voices and Social Media	SNS と人種差別

モジュールのタイトル設定の際、その時点で各テーマに関するグループに当てはまる人々をカテゴライズしている感じが否めず、抵抗を感じた。このようにカテゴライズすること自体が、差別をしているような気がしたからである。しかし、最終的にはこのカテゴリーを使い、それぞれのグループの中にある多様性に目を向けることとした。特に

配慮したのは、歴史的、政治的背景を理解することで、レベルおよび時間的制限を考慮し、予習のリサーチには必要であれば英語の使用も奨励した。授業ではターゲット言語で確認、ディスカッションを行った。さらに、もう一点特に気を配ったのは、センシティブなトピックであり話し合うのは困難な場合もある内容ではあるが、授業はネガティブで暗い雰囲気にならないようにすることである。授業の終わりには希望を持って前向きな姿勢で教室を出られるように授業の構成を検討し、実施するようにした。最終的に、学期の終わりに学生が、「人種差別をなくすために自分達ができることは何もないんだ」という気持ちにならないようにするためである。人種差別のある社会を改善していくために、日常の中でどんなことができるのかということ話を話した。

5.2 レッスンプラン、教材、アクティビティ

コース・授業のプランニングには、ミネソタ大学の Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) が提供するソーシャルジャスティスカリキュラム用のテンプレート⁵を使ってユニットプランを作成。各ユニットにおける学習目標、本質的な問い、導入語彙や表現リストの準備に役立てた。

図 5：CARLA テンプレートサンプル

CARLA Social Justice Curricular Units Template	
Social Justice Curricular Unit Template: Mixed race ** Questions about how to use this template? Consult the User's Guide	
PART I: UNIT CONTEXT & CONTENT	
UNIT TITLE	
Identity and Discrimination (1) mixed race	
LEARNING CONTEXT	
Language	
Level (course, institution type)	advanced
Student population (proficiency level, multicultural/multilingual identity, background experiences, etc.)	varies
Relevant student knowledge base (target language forms, cultural products, practices, and perspectives, social justice themes, etc.)	「ハーフ」自己紹介 (国語) 語彙：家、普通、国籍、人種差別、偏見
Unit duration (days/weeks)	2
ESSENTIAL QUESTION(S) (open-ended, thought-provoking questions related to unit themes) - 日本社会で「ハーフ」という言葉が使われる時、それは何を意味しているのか。*例：不可視化される「ハーフ」 - 日本社会で「ハーフ」として生きる利点、困難にはどのようなことがあるか。その理由は？ 「ハーフ」というのが日本特有の概念だとすれば、それはなぜか。他国と比較してみると？ 「ハーフ」として「自分らしく」生きていくためにできること (ユニバーサルな捉え方で) 「継承語話者」という言葉についてどう考えるか。アメリカの移民の子供の教育と絡めて考えてみよう。	
UNIT LEARNING OBJECTIVES (should connect to essential question(s) and reflect multiliteracies principles and social justice understandings) At the end of this unit, students will be able to... - 日本社会における「日本人」の意味を理解し、その周縁化された人々の多様な経験や生き方の一部を知り、その影響について意見を述べることができる - 自分のアイデンティティ (racial/ethnic, etc.) に向き合い、自分が自分らしく生きていくためにできること、したいことを創造的な手段を使って表現できる。(podcast) (Discussions post) クラスメートの podcast を聞いて、適切なコメントができる	
TARGETED LEARNING FOR JUSTICE SOCIAL JUSTICE STANDARDS (To the extent possible, select at least one from each category) Identity Standards: Throughout this unit, students will... ☒ develop language and historical and cultural knowledge that affirm and accurately describe their membership in multiple identity groups ☒ recognize traits of the dominant culture, their home culture and other cultures and understand how they negotiate their own identity in multiple spaces	

各映画の内容を理解する助けとして作成したワークシートには、授業前の準備として各映画のキーとなる歴史的・社会的背景のリサーチ、映画で一番心に刺さったシーン、内容質問等に加え、語彙、表現・文法リストを入れた。語彙リストは、教師が全ての言葉の意味を提供するのではなく、学習者が必要に応じて調べて意味を記入できる形にした。表現・文法項目に関しては、人権問題や難しいトピックについて話し合う際に役立つ表現を中心に紹介。その他、授業活動や課題には、次のようなことを含めた。

- ディスカッションリーダー：各学習者が興味のある作品を選び、その内容・作品や関連トピックに関しての話し合いの司会者となる。



図 6：ディスカッションリーダーによる話し合い

- 課題：CANVAS Discussion で映画分析を共有（上記のワークシートでシェアした「一番心に刺さった場面」をもとに）。
- ポートフォリオ：課題、試験のやり直し、振り返り等。中間とファイナルの2回の提出。
- 映画鑑賞：各映画は宿題として家で見ることになっているが、コミュニティ作りの一つとして、一本（「かば」）は平常の授業時間をキャンセルし、週末に皆で鑑賞。鑑賞後、感想を共有し、わかりにくかったところなどについて話し合った。日本語プログラムの教師も招待し、一人参加してもらえた。
- ファイナルプロジェクト：ポッドキャスト「生きやすい社会を目指して」
ファイナルプロジェクトに向けて、2つのミニ・ポッドキャストを練習として作成。(1) “Who am I?” というテーマで1分間の自己紹介、(2) クラスメートにインタビューを行い、それをもとに2～3分のミニ・ポッドキャストの作成（トピック：社会公正）。アプリの使い方、インタビューや書き起こし、ナレーション作成の練習とした。大学のメディア・サービスのスタッフにアドバイスを受け、同ウェブサイト⁶のリソースを利用。

これらの活動の中で一番難しいのは、「正解のない問い」について話し合うために、学生の経験や意見をいかに引き出すかである。その一助となるのは、教師自身の経験談である。教師の自己開示は、学習者に教室が安全な場所だということを理解してもらうきっかけの一つとなるだけでなく、学生だけに自分を語らせるという不公平なやり方を避けることにもなる。また、学生同志がお互いのことをよく知り合い、より自己開示がしやすい雰囲気を作るため、学期の初めの数週間は、授業の初めに自己紹介や他己紹介を含め、アイスブレイカーとなるアクティビティを毎回行い、リラックスした雰囲気を作ることを心がけた。

普段の授業では、教師のレクチャー中心の授業や、常に教師が学生に問いかけるようなパターンを避け、学習者が頭を寄せて話し合いながらコメントやアイディアを書くアクティビティを多く取り入れた。また、ポートフォリオを通して、学びの振り返り、自身に向き合うなど、学習のプロセスを可視化するようにした。

5.3 反人種差別教育の実践

以上に述べたアクティビティや課題に関して、Kishimoto (2018) の具体化した 5 つのアプローチが本実践でいかに応用されているかを説明する。

表 2：反人種主義教育のアプローチ

反人種主義教育における考え方	本コースでの実践
01. 文化的・社会的バイアス、個人的な経験または先入観に基づいた信念などの正当性を問い、クリティカルな分析力を育む	歴史的事実に関するリサーチ、映画分析、ディスカッション
02. 学習者の社会的立場に対する認識を育み、自己内省を促す	自己紹介（ポッドキャスト）、他己紹介、ペア／グループディスカッション、ポートフォリオ
03. 教室では教師中心でなく、学習者が学習プロセスの責任を持てるようにする	ディスカッションリーダー、協働作業、ポートフォリオ、課題選択
04. 学習者が自己の能力や意見を肯定し行動できるような力を与え、理論を実践に応用する	協働映画批評を監督と共有、ミニポッドキャスト（練習）、期末ポッドキャストプロジェクト
05. 協働学習を通じて、教室内にコミュニティ意識を育む	コミュニティガイドライン、クラスでの映画鑑賞、協働映画批評・翻訳、ミニポッドキャスト、ディスカッション

01. 文化的・社会的バイアス、個人的な経験または先入観に基づいた信念などの正当性を問い、クリティカルな分析力を育む

本稿で紹介したコースでは、日本で周縁化され差別されてきた人々をほぼ網羅し、歴史的・社会的背景等さまざまな角度から日本での差別や格差問題について学び、その社会や文化、言語についての理解を深めることを目的とした。そして、学習者の属するコミュニティとの比較も含め、問題解決の方法を模索した。

従来の日本語の教科書や教材は、西洋からの視点に基づく日本人論や日本文化論、美化された日本社会に関する記述が中心となっている。日本は文化的にも民族的にも均質的な単一民族国家で、日本人は礼儀正しく親切で勤勉。集団行動を重んじるが、お互いを尊敬し合い、和を尊ぶ国民としてしばしば語られている。日本人は日本語を話し、教科書で学ぶのはいわゆる標準語に限られる。祖父母を敬い、父母と 2、3 人の子供から

成る家族団欒のイラストやイメージ。そこには典型的あるいは理想的な「日本人」像が描かれている。日本語教育に踏み込んだ当初は、このような表記・表象にたいした疑問も抱かず、学習者がネイティブのように流暢に日本語が話せるような効果的な授業を模索していた。しかし、多様な学習者に会い、自分自身を振り返り、日本を外から見つめ直す過程で、「みんなそうなの！？私はそうじゃない。他にもそうじゃない（日本）人もいる。アメリカや他の国にも、礼儀正しく勤勉な人もたくさんいる！」という疑問や反発心が湧き上がってきた。そこで、規範や標準を除外するのではなく、このような概念や美化されたイメージを出発点として、クリティカルな視点から現実の日本社会について考えることが、より深い文化理解につながり、コミュニケーションにおいてもプラスになることが多いのではないかと考えるようになった。多くの日本人論や日本文化論がいつ、どのような人々によって語られ、受け入れられ、広がっていったのか。これらのマジョリティの視点からの論を問い直し、日本に実存するマイノリティグループにも目を向けることが、多様でインクルーシブな教育と学びを目指す反人種差別教育の道につながる。例えば、アジアにおける日本の歴史の学び（直し）や日本語話者＝日本人というイデオロギーからの脱却は、アジア系学習者や日系人に対する思い込みや偏見に気づかせ、マイクロアグレッション発言を避けることにつながるだろう。

02. 学習者の社会的立場に対する認識を育み、自己内省を促す

01 で述べたような実践を行うには、教師自身が平素から差別に対する問題意識を持つとともに、自身のアイデンティティと向き合うことにより教室の中での自分の立ち位置を認識する必要がある。そして、人種差別は構造的差別が問題であることを理解する必要もある。本実践では、映画を通して日本社会における支配者・非支配者の関係、インターセクショナル리티やアイデンティティの複雑性に注目しながらディスカッションを行い、学習者の属するコミュニティにおける状況や個人的な経験につなげる機会を提供することに努めた。その際、個人的経験の共有は学習者に奨励はしても強要はしない。なぜなら、それも学習者の主張であるかもしれないからである。少なくとも振り返る機会は提供し、クラスディスカッションではシェアしないという選択も与えられるべきだと考える。留学生など、国によっては口に出すことができないトピックなどもある。教師は、学習者が、授業や課題（ポートフォリオなど）など安全だと感じるスペースで、自分の経験について共有できる機会を提供することはできるだろう。それは、教師にとって学習者をよりよく知ることができる重要な場となる。本実践では、自己紹介や他己紹介を通してお互いを知る活動を何度も行い、学習者自身だけでなくクラスメートの社会的立場の理解を目的とした。また、先に述べたように、教師の可能な範囲内での自己開示は、フェアなスタンスである。以上のような点を念頭におき、授業での話し合いが不快で居心地悪い経験にならないよう配慮した。

03. 授業は教師中心になることを避ける

教室の中での「教師＝教える者」という図式は、言い換えれば権力を持っているのは教師だという暗黙の了解である。学生に学習プロセスの責任を持たせるためには、この

権力に関する考え方について考え直すことが第一歩であり、教師自身の自己内省が必要となる。そこで、次の3つの点を考慮に入れ、以下のようなアプローチを取り入れた。

1) 教師＝教える人、学習者＝知識を授かる人という上下関係を前提とした知識詰め込教育、いわゆる **banking education** (Freire 1970) を避ける。

2) 教師自身が教室内での権力の差を問い直す。

例：

- 課題・評価ガイドラインの決定に学習者の声を含めるシラバス作成
- インストラクション言語の見直し（例：～しなさい→～しましょう／しよう）
は、抑圧的な命令口調を避け、教師も一緒に考えるという姿勢を示す。

3) 多様な学習者の存在を認め、結果（点数）でなくプロセスを重視した評価を行う。

本実践では、授業中は教師中心の授業にならないようにディスカッションリーダーや協働作業を積極的に取り入れた。授業外では、学習者が自分の責任で課題に取り組めるようにポートフォリオで学びの振り返りを行う、課題の選択肢を与えるなど、学習者の自主性を尊重する活動を導入した。評価に関しては、単に記憶した知識を問うような試験は最小限にとどめ、参加度、課題や試験のやり直し、ループリックに沿った自己評価など、プロセスの評価を中心とした。今回は行わなかったが、コースやレベルによっては、ループリックの作成を学習者と共に行うことも意義があるだろう。

04. 学び・ティーチングを見直し、問い直す

03 で述べた教師の役割とも関連するが、「学習者は自分の学びに責任を持ち、単に知識を詰め込むだけでなく、批判的に考え、分析し、理論を実践化する。学習者の積極的な学びには、学習者の日常の経験に関連するような内容であることが大切である (Kihsimoto 2018)」という点に関して、今回のコースでの実践を振り返る。

- (1) 学習者に自分のコミュニティや自分自身に向き合ってもらうために、学習者の身近で共感できるトピックに関連する映画のディスカッションリーダーを担当してもらった。学生主導のディスカッションは、教師が期待する答えを引き出すような話し合いを避け、学習者がお互いの意見を尊重し合う場の提供にもつながる。学習者がディスカッションリーダーの方が、正直な意見が出やすいようでもある。
- (2) 協働活動の一つとして、**Google Slides** を使って「かば」のレビューを行った。映画内容の理解を深めながら学習者はそれぞれの視点や考えをスライドにまとめ、川本貴弘監督にシェアした。本レビューは川本監督の **Facebook** で共有されコメントをいただいている。本活動の利点としては2点挙げられる。第一に、バックグラウンドや意見の異なる者が共に話し合うことにより、新たな視点が生まれる。第二には、監督にシェアする資料 (PPT) 作成にあたり、自分が得意あるいは「これは言いたい」という部分に力が注げるため、言語レベル差に関わらず、一人一人が積極的に活動に参加する姿が見られた。

- (3) コースのまとめとなったディスカッションは、「寝た子を起こすな vs. 寝た子を起こす」と題し、社会的構造から生まれる偏見や差別、日本特有の社会問題、そして、学習者のコミュニティも含め、そのような問題の解決策について話し合った。

コース全体としては、モジュールにより多少の違いはあるが、以上に挙げたような活動を通して、多様性の中の多様性、インターセクショナリティの気づきにつながった。

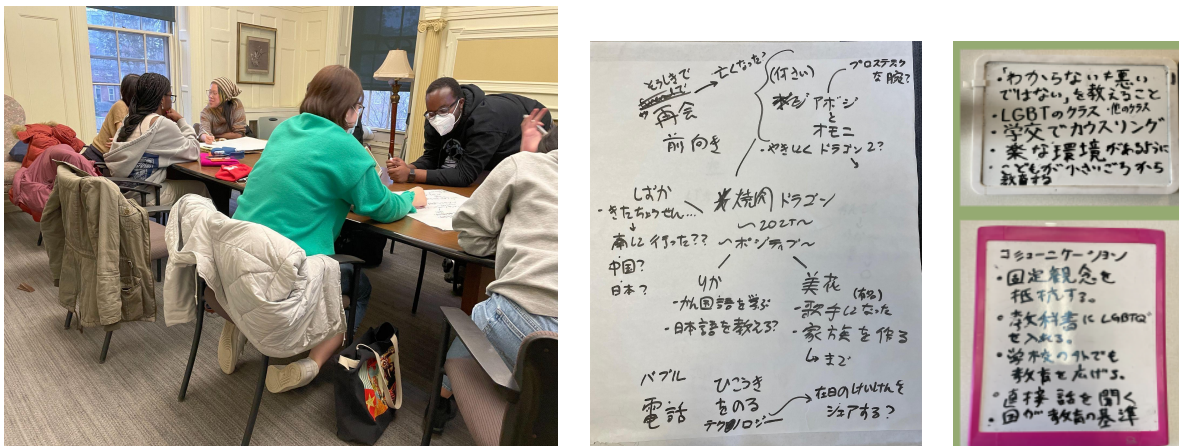
05 協働学習を通して、教室内にコミュニティ意識を育む

反人種差別教育は、学びのプロセスにフォーカスするものであり、必ずしも学習者全員が賛同する既成の結論に達することではない (Kihsimoto 2018)。そこには、以下のようなコミュニティ作りの目標が含まれている。

- 1) 個人の競争的学びでなく、協働学習を通じたコミュニティ
- 2) 教室内ではお互いに助け合いながら課題に取り組み、さらに教室外でのクラスメートのウェルビーイングにも配慮できるようなコミュニティ

本実践では、先に述べたように、ペアや小グループで行う活動をできるだけ多く取り入れた (図 7)。黙ってグループの話を聞いていると、時には話が逸れることもあったが、そのようなおしゃべりは話し合いを円滑にし、コミュニティ形成には必要と考え自由に話させた。話した内容をホワイトボードや大判のポストイット用紙に書いてクラスでシェアすることを前提にしているのので、教師は適度に声がけを行い、学習者は与えられた時間内でタスクを終わらせるように努力していた。学生間のレベル差にかかわらず、全員が参加できるような雰囲気ができていたように思われる。

図 7：授業風景



差別や偏見といったトピックを中心としたコースではあるが、毎授業の終わりには、学生が談笑しながら教室を出ていくように授業を展開することも、このようなコースでは大切だと考える。

6 まとめ

反人種差別教育には、(1) 人種・格差問題の導入、(2) 反人種差別ペダゴジー、(3) 研究分野・学部・大学・コミュニティへの働きかけ、の3つの要素があり、本ペダゴジーは言語教育に限らず、どの教科にも応用できるアプローチである。Kishimoto (2018) によれば、反人種差別教育は、人種差別に対する意図的で戦略的な組織化の取り組みであり、教師は教室においては特権階級にあることを意識する必要がある。ただし、女性や有色人種の場合は、教師としての特権階級にあっても、男性や白人教師が遭遇しない問題に直面することがあることを指摘している。言い換えれば、「常に出自やアイデンティティを問われ続けるマイノリティ」に対し、「何者なのかを問わなくても生きてこられた自分」(原 2023) という立ち位置の違いや、アイデンティティの確立ということに無自覚でいられる特権性を知ることであろう。日本語教育現場においては、ノンネイティブスピーカーや「日本人」ではない教師、または様々なステータスの違いや特性を有する教師は、自身の特権階級とは自覚しない場合もありうる。このように、本アプローチにおいて、アイデンティティは非常に重要な概念である。アイデンティティは多様で、しかも流動的であり、交差性を有する複雑なものであるという事実を踏まえた上で、教師は、学習者の多様なアイデンティティと向き合わなければならない。本ペダゴジーでは、人種差別に関する知識だけでなく、以上に述べたような自身の振り返りから教師＝教える者という立ち位置の見直し、多様なアイデンティティを持つ学習者への対応、教師も学習者とともに学んでいるということを忘れないことを重視する。教師の学びも学習者に伝え、マイクロアグレッションや間違いを犯した場合は、その過ちを認め、謝罪する。知ること、気づくこと、そして行動することを、教育そのものに反映することが、反人種差別教育となる。

具体的な内容としては、西洋中心主義で語られ美化されてきた日本文化論や、「無意識の日本人像（日本国籍を持ち、日本語を話し、肌の色などが同じで、日本の文化を身につけている人）」(原 2023) から脱却し、マイノリティの視点を含む教材を取り入れる。規範的な「正しい」答えの追求ではなく、学習者が学びの責任を持ち、批判的に考える課題を取り入れた授業を設計することが、日本語教育における反人種差別教育の一歩となるのではないだろうか。そこでは、競争ではなく協働を積極的に導入し、プロセスを重視した評価を取り入れることにより、多様なアイデンティティを持つ学習者の自分らしさが尊重されるスペースを提供したい。

多様性が提唱される中、「多様性万歳」で終わらないようにしなければ本質的な差別や偏見の問題はなくなる。多様性の受容だけでなく、積極的に差別を是正し、周縁化された人々を包摂するインクルージョンとセットで、真のダイバーシティになる(原 2023)。また、多様性の中の多様性に気づき、特定のグループに属する人々を一括りにしないことが重要である。それは、日本だけでなくどの国の社会においても同様である。日本語教育においてこのような反人種差別教育を通し、多様性と包摂性を重視する教育は、たとえ将来日本語を使わない学習者にとっても有益になるだろう。

教師の振り返りと気づきに始まり、できることから少しずつ実践に取り入れていくことは、マイクロアグレッションや偏見を排除する方法の一つとして有効である。例えば、教科書にあるイラストに多様性を反映させ、多様性や差別に関する語彙を適切なレッスンで導入する。教材の登場人物の自己紹介に、「田中です。日本人です。でも、祖

父母は韓国人です。」という例文を含める。「日本は本当に単一民族国家でしょうか」などと疑問を投げかけることでもいい。また、教師は「中国系の名前だから漢字が読めるだろう」、「日本名の姓だから日本のことや日本語がわかるだろう」といった思い込み、あるいは名前やエスニシティに頼った学生の能力や傾向の判断をしないようにすることから始めるのもいい。それは、エスニシティに関するマイクロアグレッションの回避、学習者のウェルビーイングにつながる。このような教師の小さな心掛けは、次第にレッスン、ユニット、そしてコースプランニングと広がっていく。また、4F アプローチと呼ばれる言語教育アプローチでも、批判的思考を取り入れることによって反人種差別教育につなげることができる。食べ物 (Food)、祭り／行事 (Festivals)、ファッション (Fashion)、昔話 (Folklore) という四つのトピックには、多くの学習者が興味を持っている。学習者の日常生活や興味関心に関連づけることは、人種差別教育においても不可欠であるとされている。そこで、学習意欲を高めるために 4F アプローチのトピックを利用し、ポップカルチャー・食べ物・慣習等を切り口とし、人種差別や格差問題について考えるきっかけを提供する。例えば、コマーシャルやポスターのイメージといった表象や言説に潜むイデオロギー、偏見、差別がないかを問う。このような活動では、教師の振り返りや差別に関する意識や知識が必要となる。最初は失敗することもあるだろう。しかし、先にも述べたように、学習者が授業やコースで人種・権力・特権について学ぶと同時に、教師も常に学んでいるのであり、このような意識の継続が「難しいトピック」と言われる内容の導入の壁を徐々に低くしていくだろう。

反人種差別教育の最終目標として、(3) 研究分野・学部・大学・コミュニティへの働きかけがある。言語教育の分野において、教師はどんなことができるのだろうか。同僚や同志と協働リサーチや実践発表を行い、反人種差別を唱えることも一つの手である。しかし、職場環境や境遇によっては、孤立無縁でそのような活動が困難な場合もある。今後、多様性に向き合える教師育成のために、日本語教授法プログラムやプロフェッショナルディベロプメントにおいて、反人種差別教育の考え方が広がることを期待する。個々の教師が、日々の実践、その中でのチャレンジや失敗談などの体験を共有できる場や機会など、振り返りと対話を通して学びが得られる機会も有益かもしれない⁷。共感、疑問、驚きなど、日本語教育という同じ土台にありながら、異なる教育機関やコミュニティでの様々な経験を知ること、新しい学びと実践につながるのではないだろうか。

注

¹ 「カラー・ブラインド (ブラインドネス)」とは、社会において「人種」が個人の待遇や行動などに影響を及ぼすべきではない、平等を達成する最善の方法は「人種」は全く関係ないと認識すること、という考え方

(<https://www.hosei.ac.jp/diversity/diversitycolumn/difference/?auth=9abbb458a78210eb174f4bdd385bcf54>)

² 2021 年春学期、コロナでリモート授業になった際の日本語 2 年生のファイナルプロジェクトから。得意な美術と日本語のスキルを使い、クリエイティブプロジェクトとして子供の頃の思い出を綴った一部。タイトルは「黒板の前で」。

³ Negotiated Syllabus はプロセスシラバスとも呼ばれ(Breen 1987)、学習者は自分の学習目的、学習したいこと、学習の仕方、評価に関して自分の意見を言う機会が与えられる。そして、学習者間及び学習者と教師の間の「交渉」を通してシラバスを決定していくものである (McPherson 2019)。

⁴ 筆者の勤務先である大学では、人種、権力、特権をテーマとするコースをオファーする場合、RPP (race, power, privilege) course としての指定を受けることができる。大学の学部の評価として、DEI の取り組みがあり、その中で RPP 指定を受けたコースの数が取り上げられることがよくある。

⁵ <https://carla.umn.edu/socialjustice/templates.html> ソーシャルジャスティス・アプローチに役立つユニットプラン、レスンプラン、評価のテンプレートとユーザーガイドがある。必要に応じて改訂しながら使用できる。

⁶ <https://sites.google.com/brown.edu/mml-podcasting-resource-guide/home?authuser=0>

⁷ Boston x NY Study Group (BNYSG) が開催しているヒューマンライブラリー：日本語教育編はその一つと言えよう。

引用文献

上川多実 (2024) 『<寝た子>なんているの？一見えづらい部落差別と私の日常』 里山社。

北原モコットウナシ (2023) 『アイヌもやもや：見えない化されている「わたしたち」と、そこにふれてはいけないうがしてしまう「わたしたち」の。』 303BOOKS。

スドメリー, オードリー (2005) 「北米における人種イデオロギー」 竹沢泰子 (編) 『人種概念の普遍性を問うー西洋的パラダイムを超えてー』 人文書院, pp. 151-181.

竹沢泰子 (2021) 「「人種」とヒトの多様性ー学校でのまなびのためにー」 中山京子・東優也・太田満・森茂岳雄 (編) 『「人種」「民族」をどう教えるかー創られた概念の解体をめざして』 第1章, 明石書店, pp. 22-30.

中山京子・東優也 (2021) 「「人種」「民族」とは何か 「人種」「民族」をどう教えるかー創られた概念の解体をめざして」 中山京子・東優也・太田満・森茂岳雄 (編) 『「人種」「民族」をどう教えるかー創られた概念の解体をめざして』 第2章, 明石書店, pp. 31-53.

新村出 (編). (2018). 広辞苑 (第7版). 岩波書店.

原 由利子 (2023) 『日本にレイシズムがあることを知っていますか？人種・民族・出自差別をなくすために私たちができること』 合同出版.

Brotman, Shari. (2003) The Limits of Multiculturalism in Elder Care Services. *Journal of Aging Studies* 17, 209–229.

Breen, M. (1987) Contemporary Paradigms in Syllabus Design. *Language Teaching*. 20 (2), 157-174.

Crookes, G. V. (2013) *Critical ELT in action: foundations, promises, praxis*. New York and London. Routledge.

Ennsner-Kananen, J. (2016) A Pedagogy of pain: New directions for world language education. *The Modern Language Journal*, 100 (2), 556-564.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York. Herder and Herder.

Glynn, C, Wesely, P, Wassell, B. (2018) *Words and Actions: Teaching Languages Through the Lens of Social Justice* (2nd ed.) Alexandria, VA. The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Kishimoto, K. (2018) Anti-racist pedagogy: from faculty's self-reflection to organizing within and beyond the classroom. *Race Ethnicity and Education*. 21:4, 540-554.

Kubota, R. , Austin, T. and Saito-Abbott, Y. (2003), Diversity and Inclusion of Sociopolitical Issues in Foreign Language Classrooms: An Exploratory Survey. *Foreign Language Annals*, 36, 12-24.

Kubota, R. (2023) Race, Language, and Power: Fiction Novels and Their Implications for Language Education. *The Japanese Journal of Language in Society*. 26 (1), 49-63.

McPherson, N. (2019) Diversity and Inclusion for Japanese Education: What We Can Learn from a Negotiated Syllabus for a Course Designed for Japanese Heritage Language Learners. *Proceedings of the 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum*. 304-318.

https://pjp.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/pjpf_proceedings_19_2_rev.pdf (2024年8月14日アクセス)

McPherson, N. (2021) *Zainichi Koreans and Japan as a Diverse Society: Learning and Identity in an Intermediate Japanese Course*. *Proceedings of the 27th Princeton Japanese Pedagogy Forum*. 212-225.

https://drive.google.com/file/d/1V_uX6PtK5wCFDHfcuJAAtUj6az76f4LX6/view (2024年8月14日アクセス)

McPherson, N. (2022) Japanese Language Education: toward Social Justice.” *Proceedings of the 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum*. 258-268.

https://pjp.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/documents/PJPF_22_Proceedings_1.pdf (2024 年 8 月 14 日アクセス)

Randolph Jr., L.J. and Johnson, S.M. (2017) Social Justice in the Language Classroom: A Call to Action. *Dimension*. 99-112.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J.M., Holder, A. M. B., Nadal, K.L., & Esquilin, M. (2007) Racial microaggressions in everyday life. *American Psychologist*, 62 (4). 271-286.

<Conference presentations>

McPherson, N., Miyagi-Lusthaus, H., Sugimori, N. (2023) Japanese Language and Society through Contemporary Film presented on the panel titled Social Justice through Multimedia: Beyond Diversity and Inclusion. The ACTFL 2023 Annual Conference, Chicago, IL.

McPherson, N., Miyagi-Lusthaus, H., Sugimori, N. (2018) Time for Change: How can we approach and integrate social justice topics in the Japanese language classroom? presented on the panel titled Leaving Our “Comfort Zone”: Incorporating Social Justice in Japanese Language Classes. The Association for Asian Studies (AAS) 2018 Annual Conference, Washington, DC.