

地域日本語教育の感性アプローチの可能性

宮野 祥子

1. はじめに

地域日本語教育⁽¹⁾は、日本に暮らす日本語を第一言語としない人たちに対する日本語教育である。今日、日本の地域に多くの外国籍住民や外国につながる人たちが暮らすようになってきているなか、地域日本語教育はますます重視されるようになってきている。そして、2000年代後半以降、地域日本語教育では、最終的な目標は多文化共生の実現であると捉えられるようになってきた⁽²⁾。

多文化共生の実現が最終的な目標と捉えられるようになるなか、地域日本語教育における日本語教育のありようも問い直されている。一般的に、地域日本語教育では、よく話せ、聞け、読め、書けるようになること、日本語に関する知識をつけスキルを向上させることが中心に目指されてきた。しかし、それでは日本語を教える一教わるという関係が固定化してしまうという指摘がされている⁽³⁾。そして関係が固定化することをさけるために、日本語の文法・文型を教えるのではなく、会話を通して日本語を獲得するあり方などが提案され、教材開発などもされている⁽⁴⁾。

しかし、これまで地域日本語教育をめぐる議論では、多文化共生をめぐる議論とことばの教育をめぐる議論が反映されてきたとはいえないと指摘されている(宮野2012)。多文化共生をめぐる議論では、文化と文化の関係、文化観、文化づくりなどの視点から、多文化共生を批判的に捉え直す議論がさされている。また、ことばの教育でも目標や言語観などが問い直されている。

このような議論をふまえて、地域日本語教育の目標とアプローチを描き出すと、以下のような目標とアプローチを描き出せる。まず、多文化共生をめぐる議論をも

とに、目標として表現、多様性、公正という視点を提示できる。表現は「自己や文化をあらわす」、多様性は「内なる多様性・多様な文化とつながる」、公正は「不公正な関係を公正な関係にかえる」ということを意味している。そして、表現、多様性、公正というを実現していくためのことばの教育のアプローチを描き出すと4つのアプローチが提示できる。多様性のための「文化理解アプローチ」、表現のための「感性アプローチ」、公正のための「問題解決アプローチ」そして、基礎的な力を養う「言語運用能力習得アプローチ」である。それぞれのアプローチは相互に関連づいている。また、それぞれのアプローチに、多様性、表現、公正という要素はあるが、特に結びつくものを対応させている。(宮野 2012)

本論では自己や文化をあわわすことをめざした、感性をひらくアプローチである感性アプローチに焦点をあてる。本論のねらいは、感性アプローチのねらいと方法をあきらかにし、さらに感性アプローチにつながる地域日本語教育での実践と教材、地域日本語教育以外のことばを対象とした教育、ことばの教育以外で感性をひらくことを目指している教育から感性をひらくための方法をよみとり、感性アプローチの実践にむけての可能性を提示することである。特に感性をひらくための方法に注目する。理由としては、感性アプローチの題材は多様に広がっているため、方法を具体的にすることで感性アプローチを実践でいかしやすくなる。なお、本論では、感性を「環境の変動を感知し、それに対応し、また自己のあり方を想像してゆく、価値に関わる能力」(桑子 2001: 3)として捉える。

2. 感性アプローチのねらいと方法

感性アプローチのねらいは、ことばの学びを通して、自己や文化を表現するために、感性をひらくことである。感性をひらくことが自己や文化を表現するための基礎となると考えられる。作曲家の三善晃は「表現というものを、じっとアリを見ている子どもの心のなかにすでにきざしている、というふうに考える。」(三善 2002: 102)と述べている。この指摘は、表現が感性をひらくことにねぎしていることをあらわしているだろう。そのため、自己や文化を表現するために、感性をひらくことを感性アプローチのねらいとする。

感性をひらくとはどんな状態なのか例をあげて説明したい。たとえば、家族や友人など身近な人に対して思いやりをもつことや、住んでいる地域の歴史に対して興味をもつこと、身の回りの自然に愛着をもつこと、自分の身体に対して敏感になることなどがあげられる。つまり、感性をひらくとは、社会、歴史、自然、精神・身

体に対して、興味関心や愛着、思いやりをいだいたり、あまり気にしていなかった対象に対して敏感になったりすることを意味している。

また、感性は、「この刺激を与えれば、この結果が与えられるというような直線的な刺激—反応系の積み上げとはまったく異なる次元で深化するもの」であるため、感性に働きかける方法は、「ゆっくりとした深まりのある時間と質的飛躍の瞬間が混淆しながら発展する」(山本 1993: 209)。この指摘にあるように、感性アプローチは、働きかけをおこなってから感性がひらくまでに時間がかかることも多いだろう。

さらに、感性アプローチは一見すると役に立たなさそうに見えるかもしれない。これに関連して国際理解教育では横田和子が作家の多和田葉子のことばのとらえ方をふまえながら、「ことば遊びといってしまうえば何の役に立たないし、直接的に目に見える効用があるわけでもない、ほとんど無力といってもいい行為かもしれないが、それは目には見えなくとも、人々の深層に働きかけ、思考を柔軟にし、現実に対して気づきを促す効果がある」(横田 2010: 46)と述べている。このように感性アプローチは、からだの感覚として残っていたり、何かの拍子にふいに思い出して突然ある対象に対して愛着をもつようになるということもありえることを考慮にいれなければならない。

次に感性アプローチの方法について考えてみたい。感性アプローチでは、ことばを通して感性をひらく方法とことばに内在する要素を対象として感性をひらく方法がある。ことばを通して感性をひらく方法として、自然について書かれた詩などを読み、自然への感性をひらくことがあげられる。また、地域に伝わる昔話を聞いて地域の歴史に思いをはせることも含まれる。一方で、ことばに内在する要素を対象として感性をひらく方法では、ことばの音を楽しむことを通して、その音を出している自分の身体に敏感になる方法が挙げられる⁶⁾。例えば、ことばの音を楽しむことをねらってつくられた詩を音読することなどがあげられる。また、ことば遊びなどを通してことばの音を楽しむことも、ことばに内在する要素を対象として感性をひらく方法である。

以上のように、感性アプローチは、ことばの学びを通して、社会、歴史、自然、精神・身体への感性をひらくことをねらいとし、ことばを通して感性をひらく方法とことばに内在する要素を対象として感性をひらく方法がある。

3. 感性アプローチにつながる実践と教材から

—方法に注目して—

次に、感性アプローチを実践で行うための課題を提示するために感性アプローチにつながる実践の方法をみていきたい。前提として、感性アプローチは、地域日本語教育の実践で行われてきている。ただ、意識的になされることが少なかったのである。そこで、まず感性アプローチにつながる地域日本語教育の実践と教材をとりあげる。一方で、さらに地域日本語教育以外のことばに関わる教育実践でも感性をひらくことにつながる実践がなされてきたのでそれを読みとく。さらに、ことばの教育以外で感性をひらくことをねらいにした教育実践における方法からも地域日本語教育の感性アプローチへの示唆がえられるため、ことばの教育以外の取り組みもみていく。

3.1. 地域日本語教育における実践から

3.1.1. 絵本の読み聞かせと童謡の合唱—秋田県能代市「のしろ日本語学習会」の実践—⁽⁶⁾

まず、概要としては、月に一度、読み聞かせのボランティアグループが、のしろ日本語学習会の親子で参加できる教室活動で、童謡の紹介と絵本の読み聞かせを行っている。実践の背景には、日常会話を覚えても感情移入をして絵本を読むことはできない、擬態語や擬音語が多い幼児語がわからないなどの学習者が抱える問題がある。対象は、主に小さな子どもをもつ日本語を第一言語としない母親である。ねらいは、絵本の読み聞かせを感情移入しながらできるようになることや、擬音語・擬態語の多い幼児語を習得することである。方法は、絵本の読み聞かせ（聞く側／読む側）である。とりあげられる絵本は、多種多様である。童謡の合唱童謡も行われている。「うれしいひなまつり」「たなばたさま」など季節にあった童謡や、「てをたたきましょう」など楽しく遊べるような歌などが選ばれている。

この実践では、感情の表現のしかたや擬態語・擬音語の多い幼児語をとりいれようとしている。題材は、絵本や童謡であり、方法は読み聞かせや合唱である。読み聞かせを聞くこと、自ら行うことで、他者に対して感性をひらくことにつながっている。また、擬態語・擬音語を学ぶことで、ことばのもつ音の響きにふれ、子どもや自分自身の精神・身体に感性をひらくことにつながる。童謡の合唱に関しても、歌を通して、自然、歴史などに感性をひらくことにつながる。また、歌を歌うとい

う声をだすことそのものを通して、自身の精神や身体に対して感性をひらくことも可能にする。

3.1.2. 俳句の暗誦—墨田区立文花中学校夜間学級での実践⁽⁷⁾

墨田区立文花中学校夜間学級では、外国につながる生徒が学んでいるが、1日のはじめとおわりのあいさつの前に、日直が俳句を暗誦する。実践者は「私自身が、毎日生徒の口から聞く俳句に感動します。季語を使って、たった五七五の言葉で人生のある一瞬を切り取るように表現する俳句はすばらしい芸術」(澤井 2010)と述べている。対象は中国、フィリピン、タイ出身の7人の生徒である。ねらいは、教科書以外の方法で日本語を習得することと日本語の響きになじむことである。方法は、「さみだれを あつめてはやし もがみがわ」など名句といわれる俳句の暗誦である。

この実践では、俳句がとりあげられ、その意味を理解する以上にことばの響きが大切にされている。ことばの音を通して、自身の身体への感性をひらくことになると考えられる。また、俳句の内容に注目するならば、特に自然と精神・身体への感性をひらくことに寄与する。

3.1.3. 掛け声を取り上げる

地域日本語教育向け教材『日本語おしゃべりのたね』では、かけ声を取り上げられている。(西口ら 2006: 58)

「応援する」

えり：ナカター！頑張れ！

ポール：あ、危ない！

えり：行けーっ！シュート！ゴール！！

えり・ポール：やったー！

ポール：さすが、ナカタ！

えり：すごかったねー。

「頑張れ！」を掛け声としてとらえてみると、掛け声を題材にすることができる。日本語は、掛け声のことばが多いとされるが⁽⁸⁾、掛け声をとおして、特に、社会、精神・身体へ感性をひらくことができるだろう。掛け声は、人と人の関係を強めるものである。そのため、掛け声を題材とし、どんな掛け声がどんなときに発せられるのか、また実際に発してみることで、人に対する感性をひらけるだろう。この場合は、ことばを通して感性を豊かにする方法である。一方で、掛け声をだすことそ

のものを楽しむことで、大勢の人と一緒に声を出す連帯感を味わい、他者への感性をひらけるだろう。また、快感などを味わい、自分自身の精神・身体への感性をひらくことができる。

3.2. 地域日本語教育以外のことばに関わる実践から

3.2.1. 演出家の竹内敏晴の「話しかけ（呼びかけ）のレッスン」⁽⁹⁾

演出家で教育にも影響を与えている竹内敏晴の『『からだ』全体での『相手への働きかけ』のレッスン』（竹内 2007: 160）からも感性アプローチの方法を学ぶことができる。対象は、レッスンの参加者である。ねらいは、ことばと声を相手に届けること、声をききとることである。方法は、話しかけ手（ひとり）と聞き手（5, 6人）にわかれ、話しかけ手は聞き手のひとりにむかって話し、聞き手は自分にむけられたことばかどうかに注意深く耳をすまし、ことばに「ふれる」「さわる」ことを意識するというものである。言い換えるならば、相手に声を届けるという方法である。意味が伝わるかではなく、話しかける側は相手のからだにはたらきかけ、聞く側は、からだで話しかけられているかどうかを受けとめるというものである。

3.2.2. 教材『にほんご』を使った授業⁽¹⁰⁾

概要は、子どもたちを「すでに混沌とした言語経験を保有している」ととらえ、日本語の豊かさに詩との「出会い」をとおして気づくというものである。対象は児童・児童生徒である。ねらいは、ことばの豊かさにふれ、「解釈」「理解」することではなくことばを「味わい」「愉しむ」ことにある。方法は、「音まね言葉（擬音語）・ありさま言葉（擬態語）」をつくる、「文字の音、文字の根っこを探る」などである。

児童が、詩を読んだ上で、日常的な音を聞き自分たちで擬態語・擬音語をつくるという方法でこどもの感性が育成されている。また、漢字の成り立ちを自分たちで想像することで感性の育成につながっている。

3.3. 感性の育成をめざした教育実践から

3.3.1. 山形県飯豊町添川小学校の取り組み⁽¹¹⁾

山形県飯豊町添川小学校の取り組みは、学校全体で、多様な取り組みを通して、感性を豊かに育むというとりくみである。対象は、全校児童である。ねらいは、感性を豊かにはぐくむ教育活動の推進である。方法として、児童ひとりひとりが校内に自分の木をもちオーナーになるという「みどり活動」や特別養護老人ホームへの訪

問、交流する「ふれあい活動」や「感性開発センター」の設置などがあげられる。

添川小学校の実践では、学校全体で子どもたちの感性を育成するために、「みどり活動」という自然体験や、地域住民との交流、「感性開発センター」の設置という環境の整備が行われている。

3.3.2. 篠山チルドレンズミュージアムにおける取り組み⁽¹²⁾

「地域に根ざした新しい子ども施設」としてのチルドレンズミュージアムでこどもとおとなが、地域の伝統を継承し、現在を見つめ、未来をいかに創造するかを“遊びながら学び”“学びながら遊んでいく”というとりくみである。対象は、ミュージアムへの来訪者である。ねらいは、「自然とともに最先端科学にも親しむこと」「農業の伝統と五穀豊穡の精神を受け継ぎ、共有すること」「職業とは何か、将来自分がどんな仕事につきたいかを共に考えること」である。方法は、農体験（「手づくり田んぼプロジェクト」「手づくり黒豆プロジェクト」など）や料理体験（「かまどの日」：食の体験）工作、実験である。

子どもの感性を育成するための方法として、工作などの「ワークショップ（＝創作活動）」や、おとなと協力して活動する「コラボレーション（＝共同作業）」「プレゼンテーション（＝公開・交流）」自然体験、料理体験などの「ハンズオン（＝参加体験型）」がとられている。

4. 感性アプローチの方法と実践に向けての課題

本章では、前章を踏まえて、地域日本語教育の感性アプローチの方法を提示する。そして、これまでの感性を育成する方法と比較しその意義を提示する。最後に地域日本語教育で感性アプローチの実践に向けての課題を提示する。

感性アプローチにつながる地域日本語教育の実践と教材、地域日本語教育以外のことばに関わる教育実践、ことばの教育以外で感性をひらくことをねらいにした教育実践における取り組みをみとみるといくつかの方法が取られていることがわかる。これらの取り組みにおける方法をもとに、地域日本語教育の感性アプローチの方法を描いてみると、感性をひらくための方法として、体験、表現・創作、鑑賞、交流・協働、想像、環境づくりの6つが挙げられる。さらに、地域日本語教育の感性アプローチは、この6つを①ことばを通して感性をひらく②ことばに内在する要素を対象として感性をひらくことで行うことができる。

具体的な方法は表1で表されるように多様な実践が可能になる。また、ひとつの題材でも、いくつかの扱い方ができる。さまざまな題材でいくつかの方法で感性を

表 1 地域日本語教育における感性アプローチの具体的な実践例

	①ことばを通して感性をひらく [社会, 歴史, 自然, 精神・身体]	②ことばに内在する要素を対象として感性をひらく [音・語彙・文法・文字・慣用的な表現]
体験	【社会】 ボランティア活動をする 【歴史】 祭りへ参加する 【自然】 自然体験	【音・語彙】⇒社会・歴史・精神・身体 祭りへ参加する（ことばの音・お囃子・かけ声・リズムに注目する） 街に出て音やことばを聞く
表現・創作	【社会】 【歴史】 【自然】 社会・歴史・自然に関する経験をする。スピーチをする。	【音】⇒精神・身体 多様な声を発する 音を意識して作られた詩を多様な声で読む 【音・語彙】⇒精神・身体, 自然, 社会 音を聞き擬態語・擬音語をつくる 【音・語彙】⇒社会, 歴史, 自然, 精神・身体 ことばあそび
鑑賞	【社会】 【歴史】 【自然】 それぞれの対象がかかれた物語・詩・映画などを見る。 地域の昔話をきく。	【音】⇒社会, 精神・身体 学習者の母語の音をきく 方言の音をきく 【文字】⇒歴史 かたちに注目して文字をみる
交流・協働	【社会】 【歴史】 【自然】 地域の人と交流する	【音】⇒精神・身体, 社会 多様な音を出し合ったり, 聞きあったりする かけ声を一緒にだす
想像	【社会】 【歴史】 【自然】 【精神・身体】 体験, 表現・創作, 鑑賞, 交流・協働をして, それぞれの対象を想像する。	【音】⇒精神・身体 音がもつ質感を想像する。 【文字】⇒歴史 文字の成り立ちを想像する。 【慣用的な表現】⇒社会, 歴史 ことわざなどの背景を想像する
環境づくり	多様なことばの題材(絵本・俳句・短歌など)にふれられる環境にする	ことばの要素に注目できる多様な素材にふれられる環境をつくる ことばの多様な要素に触れることを促進する関係をつくる

ひらくことができるのである。体験, 表現・創作, 鑑賞, 交流・協働, 想像, 環境づくりという視点をいれることで, 多様な方法が可能になるのである。

例えば, 体験活動として地域のお祭りに参加するなども, お祭りで発せられる声やことばに注目し, 体験することで, 地域社会や, 地域の歴史, 人間の精神・身体

への感性をひらくための実践としてとらえられるようになる。

さらに、これまで、ことばを通しておこなわれていたものが、ことばに内在する要素を対象として行うことも可能であるとわかる。たとえば、交流・協働は、すでにとりくんでいる実践もあるが、ことばをとおした活動でおこなわれることが多かった。しかし、多様な声をだしあったり、聞きあったりするということばに内在した要素を通して、交流することも可能になる。これにより、日本語があまりできない学習者でも交流・協働が可能になる。

さらに、体験、表現・創作、鑑賞、交流・協働、想像、環境づくりの六つをこれまで議論されてきた感性を育む教育方法と比較してみたい。

感性をはぐくむ教育方法についてデューイの教育思想をもとに提案されている。まず、高田喜久司は、知育偏重にも感情主義にもならない「授業の感性化」が求められるとし、「授業の感性化は、あくまでも子どもの心が揺り動かされ、実感を伴って納得した深い学びの成立を意味する。」(高田 1991: 147)と述べている。そして、「授業の感性化を構築するファクターを再考する必要がある」(高田 1991: 147)述べ、「授業の感性化」を構築するファクターとして四つ提示している。「イメージと感情」「経験」「対話」「環境(社会)」をあげている。概念化に陥らないよう生き生きした学びを支えるイメージと感情を重視するべきだと主張する。さらに、「経験による認識は、主体にとって実感した知であり剥落しづらい知でもあり、したがって経験は感性の育成に密接に関連してくる」ものであり、「多様な経験が感情を生み、ひいては感性の育成に通ずる」としている(高田 1991: 148)。さらに、「言葉と感情をつなぐパイプ役」として対話をあげ、「人間存在に関わる経験が得られる」対話も重要だと述べている(高田 1991: 147)。最後に、「人間の感性を培う上で、個人と社会生活とのぶつかり合いがあって初めて感性が個人に帰す事柄として注視すべき状態になり得る」とし、「感性は社会化によって育まれる」ため、「環境(社会)」が大切だとしている(高田 1991: 149)。

一方、行安茂(1991)は、同様にデューイの思想を反映させ、「感性をいかにして育成させるか」という問いに対して、「身体の活動」「コミュニケーション」「想像力」をあげている。「身体の活動」については、実際に経験し身体の活動をすることで心に活気が出るという。

高田、行安ふたりの論に共通しているのは、やる気や興味といった子どもの感情や、知性と理性、経験とことばを重視している点である。たとえば、高田は、

顕在化しているとも言えるイメージ・言葉と潜在化している経験、言うなれば記号層と経験層が絶えず循環しているような構造連関があれば、思考は生きたものとなり、そこでは感性が働き感情を表出する状態が生まれる。(高田 1991: 147)

と述べている。イメージをもったことばや経験や実際に人と関わる対話を通して、知性と感性がともにわけられることなく深化していくというのである。地域日本語教育の感性アプローチ方法も、「文化理解アプローチ」や「問題解決アプローチ」「言語運用能力習得アプローチ」と関連づくことで知性と感性がともに深化していくものをめざす。この点は一致している。

デュエイの思想にもとづきながら、提示された感性を育む方法を整理すると感性を育むための方法として、「想像力」「感情」「身体の活動」「対話」「環境」という五つのキーワードをあげることができる。本章で提示した、体験、表現・創作、鑑賞、交流・協働、想像、環境づくりと重なる点もある。しかし、「想像力」「感情」「身体の活動」「対話」「環境」を具体的にどのように行っていくのかという論及はされていない。対話について問い方が大切だという指摘はされているものの、それ以上の具体的な提示はされていない。本論では、社会、歴史、自然、精神・身体という対象に対してことばを通して、またことばに内在する要素を対象として感性をひらくという方法を提示したという点で、感性をひらくための方法をより具体化したといえよう。

最後に地域日本語教育の感性アプローチの実践に向けての課題を提示したい。課題は、学習者が持っている関係をいかしながら、どのように感性をひらくための多様な実践をつくりだすか、ということである。実際に学習者の生活における関係を豊かにするためには、学習者が日本語教室のなかだけで感性をひらくのではなく、学習者のふだんの生活で感性をひらいていくことが必要である。そのため、学習者が生活のなかでもっているものを題材とし、多様な実践をつくっていく必要がある。さらに、環境づくりなどは意識されてこなかったため、環境づくりも意識的になされることが求められる。

5. おわりに

感性アプローチは、学習者が社会、歴史、自然、精神・身体への感性をひらくアプローチである。感性アプローチの方法は、体験、表現・創作、鑑賞、交流・協働、想像、環境づくりがあり、ことばを通して感性をひらくこととことばに内在する要

素を対象として感性を豊かにすることをとおして行われる。それにより、感性をひらくための多様な実践が可能になる。実践へ向けての課題として、学習者がふだんの生活で感性をひらいていけるように、学習者が生活のなかにもっている関係を題材にすることである。また、環境づくりなどこれまで意識されてこなかった点を意識して行っていくことである。

今後の研究課題としては大きくふたつ上げられる。まず、感性アプローチを実践で行っていくために、より具体的な方策を提示することである。そのために、可能であれば提示した案を実践し、さらに考察を深めたい。一方で、多文化共生を実現していくために、文化理解アプローチと感性アプローチに加え、問題解決アプローチも提示していく必要がある。文化理解アプローチで関係の内実を理解し、感性アプローチで関係に対して感性をひらくことをめざすが、問題解決アプローチはその関係をよりよい関係に変革していくアプローチである。問題解決アプローチは多文化共生の実現のためには必要不可欠であるため、今後は問題解決アプローチも提示したい。

〈注〉

- (1) 地域日本語教育という名称以外にも地域日本語活動、地域日本語学習支援などと呼ばれることがある。本論では、ことばの教育としての可能性を探るという観点から、地域日本語教育という名称を使うこととする。
- (2) 池上摩希子「地域日本語教育という課題—理念から内容と方法へ向けて—」『早稲田大学日本語教育研究センター—紀要』20号、早稲田大学日本語教育研究センター、2007年、105-118頁、105頁。たとえば、文化庁『平成19年度文化庁 日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）—報告書—』2008年でも、多文化共生社会の形成に向けた地域日本語教育の意義が提示されている。
- (3) たとえば森本育代・服部圭子「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの—日本語ボランティアの声から」植田晃次・山下仁『共生の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、2006年、第六章、130頁など。
- (4) 西口光一監修・沢田幸子他著『日本語おしゃべりの種』スリーエーネットワーク、2006年、58頁、春原憲一郎監修・春原憲一郎他著『にほんご宝船—いっしょに作る活動集—』アスク、2004年などがあげられる。
- (5) この点に関しては、国際理解教育では上記の横田が理念と実践を提示してい

- る。(横田和子「ことばの豊穰性と国際理解教育—ことばとからだのかかわりを中心に—」『国際理解教育』14号, 2008年, 46-63頁)
- (6) 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター『地域日本語教育から考える共生のまちづくり—言語を媒介とともに学ぶプログラムとは—』シリーズ多言語・多文化協働実践研究5【野山班】07年度活動(東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 2008年, 42頁, 北川裕子(聞き手「国際人流」編集局)「外国籍住民の自立を助けて 地域で必要とされる人材を育てるために のしろ日本語学習会代表 北川裕子さんに聞く」『国際人流』, 財団法人入管協会 2004年10月号, 2004年, 3-6頁からまとめた。
- (7) 澤井留里「夜間中学の教室から」『地域日本語支援ニュースこだま』AJALT, 第169号, 2010年8月26日 (<http://archive.mag2.com/0000111241/20100826003000000.html>) で閲覧可能 最終アクセス 2011年6月6日) からまとめた。
- (8) たとえば, 川田順造が指摘している。(川田順造『コトバ・言葉・ことば—文字と日本語を考える』青土社, 2004年)
- (9) くわしい実践は竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』筑摩書房, 1988年, 同『声が生まれる 聞く力・話す力』中央公論社, 2007年などを参照
- (10) 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦・佐藤学『「にほんご」の授業』国土社, 1989年。安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松居直編『「にほんご」福音館書店, 1979年をもとにした授業実践についての研究会の記録である。
- (11) 詳しい実践は高橋史朗『臨床教育学と感性教育』玉川大学出版部, 1998年, 129-134頁に掲載されている。
- (12) 目黒実「子どもの宇宙とチルドレン・ミュージアムの可能性」教育と医学の会編『教育と医学』690号(2010年12月号), 慶應義塾大学出版部, 2010年, 59-71頁, 「篠山チルドレンズミュージアム」<http://chilmu.jp/index.html> (2011年6月14日)

〈引用文献〉

- 桑子敏雄, 2001, 『感性の哲学』日本放送協会出版会
- 宮野祥子, 2012, 「地域日本語教育の目標とアプローチ—多文化共生とことばの教育の視点から—」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』57号, 近日刊行予定
- 三善晃, 2002, 「創造という経験—『自己表現』の呪縛を越える」佐藤学『対談集

- 身体のダイアログ』太郎次郎社, 99-126 頁
- 西口光一監修・沢田幸子他著, 2006, 『日本語おしゃべりの種』スリーエーネットワーク
- 澤井留里, 2010, 「夜間中学の教室から」『地域日本語支援ニュースこだま』AJALT, 第 169 号, 2010 年 8 月 26 日 (<http://archive.mag2.com/0000111241/20100826003000000.html>) で閲覧可能 最終アクセス 2011 年 6 月 6 日)
- 高田喜久司, 1991, 「『感性』の教育方法論的検討—『授業の感性化』を視座として—」『日本デュイ学会紀要』32 号, 145-151 頁
- 高橋史朗, 1998, 『臨床教育学と感性教育』玉川大学出版部
- 竹内敏晴, 2007, 『声が生まれる 聞く力・話す力』中央公論社
- 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦・佐藤学, 1989, 『「にほんご」の授業』国土社
- 山本朝彦, 1993, 「あとがき」宮協理・山口喜雄・山本朝彦編『〈感性による教育〉の潮流—教育パラダイムの転換』国土社
- 横田和子, 2010, 「国際理解教育におけることばの学びの再考—ことばの身体性に根ざす学びの可能性」『国際理解教育』16 号, 41-48 頁
- 行安茂, 1991, 「感性とは何か」『日本デュイ学会紀要』32 号, 152-157 頁

