

東日本大震災について考える日本語授業
- 民主的シティズンシップを育むことを目指して -

The practice of Japanese language classes on the Great East Japan Earthquake

- Aiming to foster democratic citizenship -

国際戦略推進機構・山森理恵

キーワード：東日本大震災、民主的シティズンシップ、日本語教育、共に生きる

外国語キーワード：Great East Japan Earthquake, Democratic citizenship, Japanese language education, co-existence

要旨

「共に生きる人」を育むために、日本語教育も教育の一つの分野として、言語スキルのみならず、社会における問題に目を向ける、問題の解決策を考える、他者の立場・特に弱い立場に立って考える、異なる価値観の他者と共に生きる、といった力を育むことが肝要である。それは、民主的シティズンシップの育成につながる。そのような立場から東日本大震災をテーマに上級日本語学習者向けの授業を行った。授業では東日本大震災を知ること、震災での問題について考えることにとどまらず、広く社会における問題について深く考え、解決策を考える力を育み、共に生きる人を育てることを目指した。その実践の方法について、また、受講生の作文から受講生にどのような変化が見られたかを報告する。さらに、本実践から、日本語の授業において「共に生きる人」を育み、民主的シティズンシップの育成を目指すことの意義と、東日本大震災をテーマとして扱うことの意味を考える。

This paper reports on the implementation of classes on the Great East Japan Earthquake, changes observed in the students through their essays submitted before and after the classes. Specifically, it reports on the practice of Japanese language classes on the Great East Japan Earthquake for international students to discuss the significance of fostering “diverse people who can coexist” and democratic citizenship, and the significance of the Great East Japan Earthquake as a theme in Japanese language classes. This study suggests that Japanese language education must focus not only on language skills but also on the ability to identify problems facing society and their solutions; to think from different, especially vulnerable, perspectives; and to live with those having different values. Such practices will foster democratic citizenship. This paper reports on how the course was implemented and its effect on the advanced Japanese language learners.

1. はじめに

世界を見渡すと、摩擦は絶えることなく、分断はコロナ禍で一層深まったようにも見える。日本国内においても国外においても、様々な差別や格差は深刻で、自国や自国民の利益を優先する動きが高まっている。

そのような社会において、一人一人がより幸せに生きていくために目指すべきは「共に生きる」社会である。異なる他者、弱い立場にある他者と共に生きることができ、共に問題を解決していく社会であれば、いかなる問題も解決の道筋が見え、一人一人がより幸せに生きていけるであろう。そのために最も重要となるのが教育である。教育の中で「共に生きる人」を育むことが求められる。それはいかなる分野の教育にもあてはまり、語学教育、その中の日本語教育も、教育分野の一つとして求められる。また、教育の中でもことばの教育は、とりわけ重要な役割を担うと考えられる。細川(2016)は、言語教育の大きな目的として「市民性形成」を掲げ、「ことばの教育とは、「言語を教える」ことではなく、「言葉によって活動する」場をつくること」であり、「人が「よりよく」生きていくための不可避の課題(細川 2016 : 16)」であると述べている。また、人はことばを通して他者と対話する。対話は、それぞれの個人がことばを使って自由に活動できる社会の形成への可能性にもつながるとされている(細川 2019 : 24)。ことばの教育は、人がよりよく生き、社会を形成していくために重要な役割を担うのである。したがって、ことばの教育である日本語教育において、日本語を通して見える社会の問題に目を向け、解決策を考える、他者の立場・特に弱い立場に立って考える、異なる価値観の他者と共に生きる、といったことを行っていくことに大きな意味があると言える。

本稿は、そのような立場から行われた、東日本大震災をテーマとした上級日本語学習者向けの授業の実践について報告する。本実践を通して、日本語教育の中でいかなる取り組みが可能であるのか、その結果受講生にどのような変化が見られたかを報告し、日本語教育においても「共に生きる人」を育むことの重要性を主張する。そのうえで、東日本大震災をテーマとして扱うことの意味を考え、このような取り組みが、名嶋(編)(2019)が指摘する「民主的シティズンシップ」の育成につながることを示したい。

2. 本実践の背景

2-1. 東日本大震災を扱うことの意義

東日本大震災は、周知の通り、2011年3月11日に発生した国内観測史上最大規模の地震である。この地震により、東北地方から関東地方北部を中心に、北海道から沖縄にかけて広範囲で津波を観測、東京電力福島原子力発電所において未曾有の事故を引き起こした。

その結果、死者・行方不明者は合わせて 18,427 人¹、震災関連死は 3,767 人²に上り、原子力発電所の廃炉作業は 30 年から 40 年かかるとされている。東日本大震災は複合災害であり、様々な影響をもたらした災害である。人々の考え方、生活様式に対する影響は、被災地のみならず、日本社会全体に及び、様々な変化をもたらした。日本社会の大きな転換点となったと言える。

この東日本大震災をテーマとした授業は、2013 年度秋学期から毎年度秋学期に開講されてきた。開講当初、受講生の大半は東日本大震災を自らも経験し、震災を我がこととして捉え、この震災で何が起きていたのか、その後何が起きているのか、そこにどのような問題があるのかについて真剣に考えようとする学生らであった。しかし、次第に震災を直接経験した受講生は減り、ここ数年は、自国でニュースを見た記憶がかりうじてあるという、この震災を「過去の遠くの出来事」としか捉えられない受講生が中心になってきた。

しかし、「過去の遠くの出来事」であるからこそ、考える素材としての意味を持つとも考えられる。報道で伝えられる数字や表面的な情報の向こうで、一人一人にどのようなことが起きていたのか、それを少しでも知り、自分とは異なる立場を理解しようと努め、問題の所在はどこにあるのか考え、解決方法を探ることで、未来を拓くことが可能になると考えられる。自分が直接影響を被る出来事以外にも広く目を向け、自分のこととして考えられることが「共に生きる」ための鍵である。東日本大震災は、そのような学びの機会を与えてくれると言え、東日本大震災について深く知り、考えることで、世界の様々な諸問題についても同様に考えていく力が育まれることが期待できる。

2-2. 民主的シティズンシップとは

福島(2011 : 1-3)は、「Citizenship」は「市民性」「市民権」とも訳され、意味範囲や概念が定まったものではなく、変容していると指摘し、「シティズンシップ」は「国籍」・「諸権利」「アイデンティティ」という三つの要素が複合的に交差した次元であると述べている。そして、グローバル化に伴い、ヨーロッパでは従来の「(国民=民族)→市民」という構造では「ヨーロッパ市民」を規定しきれなくなり、「アイデンティティ」要件を「民族」「言語」に求めるのではなく、「共に生きる道を模索する」と捉えるようになったと先行研究をもとに指摘している。また、名嶋(編)(2019 : 2)は、「民主主義社会において、民主的で主体的な生き方を理念として志向し、それを実践し、他者と共に生きようとする人」を「市民」と呼び、「その市民に求められる資質、またはモデルとなる資質」が「民主的シ

¹ 警察庁 (2021 年 2 月 1 日) 「平成 23 年 (2011 年) 東北地方太平洋沖地震の警察措置と被害状況」 <https://www.npa.go.jp/news/other/earthquake2011/pdf/higaijokyo.pdf>

² 復興庁 (2021 年 2 月 1 日) 「東日本大震災における震災関連死の死者数 (令和 2 年 9 月 30 日現在調査結果)」

https://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat2/sub-cat2-6/20201225_kanrenshi.pdfhi.pdf

ティズンシップ」であるとしている。この「民主的」とは、「民主主義的なものを重視する」という理念や姿勢を守っていかうとする意思」であり、「民主的な手法」を重視する」という2つのことを意味すると述べている(同上：6-7)。

一人一人がこのような「共に生きる人」となり、「市民」となることが、つまり、「民主的シティズンシップ」を身に付けることが、格差や分断が深刻な現在、分断や排除のないよりよい社会を形成していくためには必要である。一人一人が民主的で主体的な生き方を志向することで、社会が少しでもよい方向へと向かうことが期待される。

2-3. これまでの日本語教育における実践

日本語教育において、これまでも東日本大震災をテーマとした実践が報告されている。本授業の過去の実践を報告した山森(2017, 2018a, 2018b)以外に、近松(2015)がある。近松(2015)は「3.11 地震・津波・原発」をテーマとして災害という問題に取り組みながら社会参加と責任意識を育むことを目標とした実践を報告している。また、東日本大震災以外にも、村田(2018)では日本語授業の中でナチスの歴史について批判的に考える実践の報告がなされている。また、シティズンシップ教育を目指した実践例として、日韓両国の学生たちの相互理解を深め、共に生きようとするインターカルチュラル・シティズンシップ教育の取り組みを報告した森山(2019)、森山他(2019)がある。さらに、民主的シティズンシップ教育を目指した実践として、読解授業において新聞記事を批判的に読むことを試みた名嶋(2019)や、対話に焦点を当てた実践の可能性を報告した野呂・三輪(2019)、「共に生きる」力を育んでいくことの重要性を指摘した山森(2019)のような報告もなされている。

しかし、日本語教育全体を見渡すと、このような取り組みは多いとは言えないのではなかろうか。同様の取り組みを一層広げるために実践の一例を報告し、その意義を考える。

3. 実践の概要

本稿で取り上げるのは、学部生、各プログラム生などの留学生を対象として開講された上級日本語学習者向けの授業である。13年度秋学期から毎年秋学期に開講されてきた。17年度までは、東日本大震災や災害、大事故に焦点を置き、震災や自然災害、大事故における問題点や防災、そこにおいて自分にできることを考えることを目指してきた。しかし、18年度からは東日本大震災を通して、問題意識を持ち、批判的に考える力、解決策を考える力を身につける、他者（異なる立場、弱い立場の人）を理解することができるようになるということを目指している。本稿では、19年度の実践の概要の詳細と受講生に見られた変化を報告する。19年度の受講生は12名³であった。

³ 受講生の出身は、韓国・中国・ドイツ・日本・ブラジル・ベトナム・ベラルーシ・香港

当該の授業は2単位の位置づけで、授業時間外の学修も前提とし、計15回の授業を表1のような内容で行った。防災センター見学の日程や発表準備の時間の確保のために段階①-⑤が必ずしもこの順序で実施されたわけではないが、おおむねこの順序で行われた。

授業は、初回の授業内容の説明を「段階①」とすると、震災を数字やデータ、写真など、表面的な情報から知る段階（段階②）、次に被災地や被災者に実際どのようなことが起きたか、起きているかを知ること、問題意識を持ち、他者を理解し、批判的に考える段階（段階③）、さらに、防災センター見学や、防災教育が被害を抑えたと考えられる事例を通して、考えられる対策について学ぶ段階（段階④）、自ら問題を見出し、他者を理解し、批判的に考え、解決策を考える段階（段階⑤）から成るよう構成した。

段階②では教員から震災に関するさまざまなデータや写真を提示し、震災の概要を把握してもらった。段階③では映像を視聴した。被災者の災害時の心理・行動の特性や、極限状態に陥り、日常を突然奪われ、家族や住む町を喪失した被災者の経験を伝える映像（ビデオ1）、原発事故が引き起こした家族の分断、福島県の子どもが抱える苦しみ、避難先でのいじめの実態を伝える映像（ビデオ2）、検査はしているものの、汚染された地で作物を育て、流通させることに罪の意識を感じる農家の姿を伝える映像（ビデオ3）を視聴した。そのうえで、グループ・ディスカッションを行い、被災者の立場に立って考え、また、問題意識を持ち批判的に考えて意見を交わしてもらった。

段階④では、防災教育によって犠牲者数を抑えた釜石の事例についての本の分担読解を行い、防災センターに出向いてさまざまな防災知識を得、訓練も体験することで、自分たちにできることが多くあることを学ぶ機会とした。そうすることで、段階③で自然災害の前でなすすべはないと考えてしまう受講生がいても、希望が見出せるようにした。震災の悲惨さを印象づけるのではなく、自分たちに何ができるか、どのような対策があるかを考えるよう促した。

段階⑤の「テーマ発表」では、その問題の影響を受ける人、弱い立場にある人を取り上げることを条件として、授業に関連するテーマ、あるいは社会の問題について考えるテーマを自ら選んで調べ、問題の所在を明らかにし、対策を考えて発表をすることとした。クラス全体で考えるためのディスカッションポイントも提示するよう求めた。その結果、19年度は、災害の国別対策、災害時の人の行動、災害後の心のケア、チェルノブイリ、パリ同時多発テロ、引きこもり、性暴力、香港デモ、高層ビルの耐風設計などのテーマの発表が行われた。

段階②以降、授業ではほぼ毎回、グループ・ディスカッションを行ったうえでコメントシートの記入を求めた。受講生は、取り上げられた内容に関する問いや、提示されたディ

であった。日本出身の受講生は、海外の教育機関で12年間の教育を受けているなどの諸条件を満たし、留学生向けプログラムに在籍する者である。

表 1 授業内容と活動目的

段階 (授業 回数)	授業内容	詳細	活動の目的
① (1回)	授業内容の説明		授業の目標の理解
② (1回)	東日本大震災概要	数字やデータ、写真などから見る	概要の理解
③ (5回)	ビデオ視聴と グループ・ディスカ ッション	ビデオ1『その時ひとはどう動いたか』 ビデオ2『あの日から2年 福島のいま を知っていますか (一部)』 ビデオ3『大地を受け継ぐ (一部)』	問題意識を持つ、 他者を理解する、 批判的に考える
④ (3回)	横浜市民防災セン ター見学 課題図書分担読解 発表準備と発表	体験も交え、防災について学ぶ 課題図書『子どもたちに「生き抜く力」 を一釜石の事例に学ぶ津波防災教育』	解決策を考える 解決策を考える
⑤ (5回)	「テーマ発表」準備 と発表、グループ・ ディスカッション	自らテーマを選んで、問題の所在を明らか にし、それに対する対策を考え、発表 する 問題点をディスカッションポイントと して提示し、みんなで意見を述べ合う	問題意識を持つ、 他者を理解する、 批判的に考える、 解決策を考える

スカッションポイントに対する自分の考えや意見を記入した。コメントシートに対しては毎回、教師がその意見に対するコメントを記入する、さらなる問題提起を行うなどのフィードバックを行った。

加えて、日本語力の伸長も促すために、コメントシートに対し、意見へのフィードバックのみならず、言語面のフィードバックも行った。また、毎回グループで話し合う機会を設けることで真正性のある日本語使用の機会を確保した。発表の準備段階では、授業の1回を、受講生同士で内容面の検討とどのような発表がわかりやすいかについての検討を行う回とし、教師から内容面だけでなく言語面に対する指導も行った。

授業実施に際しては、震災で起きたことを知ることが受講生に心理的な負担を負わせることも懸念されるため、授業の終わりにグループで話すことによって、心の負担を抱えて教室を出ることがないように配慮した。

4. 結果と考察

19年度の受講生12名の中でデータ提供の同意が得られた9名のうち、学期開始時と終了時に作文を提出した7名を考察の対象として、授業を通して受講生に変容があったかを見ていく。

学期開始時に「東日本大震災・原発事故・自国の災害や大事故について、知っていること、それについて思うこと、考えられる対策」というテーマで作文を課した。その作文に書かれている内容のカテゴリー化を試みた。7名の作文の内容は、「事実」「経験」「感想」「疑問」「考え・意見」「対策」の6つのカテゴリーに分類することができた。基本的には文ごとに、書かれている内容を6つのカテゴリーのいずれかに分類し、どのような内容が含まれているかを調べた。ただし、一文の中でも節によって異なる内容が書かれている場合は、節で分けて分類した。それぞれの作文にどのようなカテゴリーの内容が含まれていたかを示したのが表2である。例えば、受講生本人や家族の経験に関する記述は「経験」というカテゴリーに分類した。また、対策について言及しているかどうか注目するため、対策に関する意見は「考え・意見」のカテゴリーとは分けて「対策」として分類した。

知っていることだけではなく、思うこと、考えられる対策についても書くよう求めているが、学期開始時の作文では考えや意見が書かれていない作文も見られた。

受講生Aの場合、事実、感想、疑問のみが書かれていた。「震度9.0の地震」「津波が発生」「原発」「食べて応援しよう！“というキャンペーン”（「」内は受講生の作文の原文ママ、（）は筆者注、以下同様）など、報道されている事実が中心で「自分もそういう日本のしせいにはすごく感動した」といった感想と合わせると作文の半分以上を占め、“それで富島（=福島）は安全なのか”という疑問は残されています。」という疑問が書かれているにとどまった。また、受講生Bも、「過去に類を見ない規模の災害」「マグニチュード9.0」「多額の損傷」といった事実の説明が作文の半分を占めていた。考え・意見に分類できる記述もあったが、「しかし一番大事なのは一人一人がちゃんと考えることだと思います。」という意見で、何を考えることが大事なのかの言及はなかった。受講生Cは、当時日本に在住していた父の経験と父をとて心配した自身の経験が中心を占めていた。ただし、Cの場合、震災に対する「考え・意見」「対策」も書かれていた。「地震のよぼうはできないのですが、被害を少なくできると思います。」という「考え・意見」、「まず、パニックにならないため、地震がおきた後、どうすればいいのかのトレーニングが必要だと思います。」という「対策」である。対策として具体的とは言えないまでも、防災訓練の必要性に触れていた。受講生Dの作文は、半分程度は当時ニュースを見たという「経験」についての記述と、「この授業を通して色々を理解できるようになればと思います。」といった感想であった。全体の傾向として、事実や経験に関する記述が中心で、「考え・意見」「対策」に関する記述は少なく、あまり具体的ではなかった。

表2 学期開始時の作文の内容

	事実	経験	感想	疑問	考え・意見	対策
受講生 A	○		○	○		
受講生 B	○				○	
受講生 C		○			○	○
受講生 D		○	○			
受講生 E	○		○		○	
受講生 F	○				○	○
受講生 G	○		○		○	

一方で、学期終了時はどうであったか。学期終了時には振り返り作文として次の「1」「2」いずれかについて書くことを課した。「1 東日本大震災・原発事故・自国の災害や大事故について、知っていること、それについて思うこと、考えられる対策（学期開始時と同一のテーマ）」または「2 授業を受けて、新たに考えるようになったこと、加わった新たな視点」のいずれかである。終了時の作文も開始時の作文のように、書かれている内容のカテゴリー化を試みた。ただし、終了時の作文は、開始時の作文に見られなかった、「自分にできること」に関する記述も見られたため、「対策」と合わせて「対策・できること」とした。終了時の作文は表3のように開始時の作文とは異なり、「考え・意見」が詳しく書かれ、7つの作文すべてに含まれていた。新たに気づいたこと、自分の考えが変化したことが記されていた。「2」のテーマが「新たに考えるようになったこと」であり、「事実」「経験」についての記述は現れにくいと考えられ、開始時の記述内容と単純な比較はできないが、「考え・意見」が詳しく書かれ、気づきや考えの変化が見られたことは注目したい。

具体的な記述内容の例を、抜粋して紹介する（下線は筆者）。受講生 A の作文の中には以下のような記述が見られた。

(1) 「社会の変化のために自分の変化は不可欠なものだと思いました。」

「まず、弱者の気持ちに、立場を変えて考えることが大事だと思います。そのような考えを、この授業で、東日本大震災に遭った方々の話を聞き、対策を考えられながら思い浮かべたぼんやりとした考えです。」（受講生 A）

授業の東日本大震災の被災者の話から、対策を考え、異なる他者の立場、弱い立場から考えることと社会の変化のために自分自身が変化することの重要性に気づいたことがわかる。

受講生 B の作文は、B が以前は原発について他人事として捉えていたが、授業を通して当事者の立場という別の視点から考えることの重要性に気づいたことを示している。

表3 学期終了時の作文の内容

	作文 テーマ	事実	経験	感想	疑問	考え・ 意見	対策・ できる こと
受講生 A	2			○		○	
受講生 B	2					○	
受講生 C	2	○		○		○	○
受講生 D	2		○	○		○	○
受講生 E	2	○	○	○		○	○
受講生 F	1					○	○
受講生 G	1	○	○			○	○

- (2) 「[A国]のインターナショナルスクールで原子力発電、特に福島原発について習った際、エネルギーが必要なので原発は危険性があっても継続的に使用するべきだと考えました。(略)これは、日本に住んでおらず、客観的にデータ(日本の原子力発電への依存度)などを見て出した結論でした。多分、当時は心のどこかで「自分には関係ない」と思っていたからだと思います。」

「その後、様々なドキュメンタリーやプレゼンテーションで別の立場の人から考えることの重要性が以前よりも分かり、自分も色々な立場から考えようとしています。」(受講生 B)

また、受講生 C の作文は、C が他者の立場に立って考えること、共に努力することで社会を変えていけることに気づいたこと、社会貢献が自分にできることと捉えていることがわかる。

- (3) 「様々な人々の視点から同じ災害の問題を理解できるようになり、人によって抱える問題が異なることに気づいた。」

「私たちが社会の一員で、一緒に努力したら変化が生まれ出せると思うようになった。これからも、社会貢献ができるために頑張りたいと思う。」(受講生 C)

さらに、受講生 D の作文からは、他者の立場・特に弱い立場に立って考えるようになったこと、自分が理解したことを周囲に知らせることが自らができることであると考えたことがわかる。

- (4) 「被害者に直接援助することができなくても、私たちに何かできることがあるはずだと思います。様々なことを考えた結果として、どんな災害であっても、被害者の立場

を理解し、そして周りの人々にも理解してもらえるように、被害者の現状を家族や友達に伝えることが大切だと思うようになりました。」(受講生 D)

作文の内容から、授業を通して受講生に、東日本大震災に限らず、様々な問題に対して考える姿勢が芽生え、新たな気づきや変化が生じたことが窺える。東日本大震災をテーマとして扱う中で、色々なことを知り、被災者の視点を通して考え、意見を述べる中で、自ら問題に目を向け、解決策を考え、他者の立場・特に弱い立場に立って考え、他者と共に生きようとするようになったことを示唆している。

5. まとめと今後の課題

「共に生きる人」を育むための東日本大震災をテーマとした日本語授業での実践例から受講生の変容を確認した。東日本大震災をテーマに授業を行うことで、社会における問題に目を向ける、問題の解決策を考える、他者の立場・特に弱い立場に立って考える、異なる価値観の他者と共に生きる姿勢につながることを示唆された。これは民主的シティズンシップを育むことにつながる。

ただし、授業を通して芽生えた姿勢が継続していくかどうかまでは明らかではない。また、民主的シティズンシップをさらに育み、このような気づきや変容の次にどういった行動を起こしていけるかが重要である。今回の実践では具体的に何ができるかというところまでは十分働きかけができなかった。授業の目標に自分たちがとるべき行動まで考えることも含め、授業を通して働きかけを行っていくことが今後の実践における課題と言える。

このような民主的シティズンシップ教育の機会は、いかなる場所、いかなる立場、年齢の人でもアクセス可能であるべきものである。一人一人が民主的で主体的な生き方を志向することは、自らが仮に弱い立場、排除される側に陥った場合、自らを守ることも可能にする。「共に生きる人」を育むこと、つまり、民主的シティズンシップを育むことは一人一人にとっても社会にとっても非常に重要である。今後、より多くの教育の場で広く民主的シティズンシップを育む取り組みが行われていくことを期待する。

参考文献

- 警察庁 (2021年2月1日) 「平成 23 年 (2011 年) 東北地方太平洋沖地震の警察措置と被害状況」 <https://www.npa.go.jp/news/other/earthquake2011/pdf/higaijokyo.pdf>
- 近松暢子(2015)「CCBI コース 3.11 地震・津波・原発 学習者の社会参加と責任を育むために」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理(編)『未来を創ることばの教育をめざして--内容重視の批判的言語教育の理論と実践』: 199-220. 東京: ココ出版.
- 名嶋義直 (2017)「日本語教育から民主的シティズンシップ教育へ: 批判的談話研究の実践を通して」『琉球大学国際教育センター紀要』1: 15-38.

- 名嶋義直(編)(2019)『民主的シティズンシップの育て方』東京：ひつじ書房.
- 名嶋義直(2019)「新聞記事の批判的談話研究-読解授業での活用」『民主的シティズンシップの育て方』：185-206. 東京：ひつじ書房.
- 野呂香代子・三輪聖(2019)「複言語・複文化主義に基づく対話に焦点を当てた日本語教育を考える-民主的シティズンシップ教育と文化間教育の観点から」『民主的シティズンシップの育て方』：161-184. 東京：ひつじ書房.
- 福島青史 (2011)「「共に生きる」社会のための言語教育 欧州評議会の活動を例として」『リテラシーズ』8：1-9.
- 復興庁 (2021年2月1日)「東日本大震災における震災関連死の死者数(令和2年9月30日現在調査結果)」
https://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat2/sub-cat2-6/20201225_kanrenshi.pdf
- 細川英雄(2016)「市民性形成をめざす言語教育とは何か」『市民性形成とことばの教育-母語・第二言語・外国語を超えて』：2-19. 東京：くろしお出版.
- 細川英雄 (2019)『対話をデザインする』東京：筑摩書房.
- 村田裕美子(2018)「社会につながる日本語教育：ナチスの歴史を題材にした内容統合型学習の一例」『ヨーロッパ日本語教育』22：430-435.
- 森山新(2019)「日韓の共生をめざす日韓大学生国際交流セミナーと教師の役割」『人文科学研究』15：121-134.
- 森山新・野村琴菜・成歓(2019)『～複言語・複文化教育と東アジア共生の可能性2～～第13回 日韓大学生国際交流セミナー報告書～』東京：お茶の水女子大学.
- 山森理恵(2017)「内容を重視した日本語授業の試みー東日本大震災をトピックとしてー」『日本語教育方法研究会誌』23(2)：48-49.
- 山森理恵(2018a)「日本語授業における批判的リテラシーを育む試みー発表を通じての学習者の変化からー」『沖縄県日本語教育研究会第15回大会予稿集』
- 山森理恵(2018b) (2021年2月1日)「市民性を育むための内容重視の批判的言語教育の試みーその意義と方法の検討ー」『批判的言語教育国際シンポジウム 未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) のその後』
http://www.cocopb.com/ccbi-conference/schedule_files/CCBI180701_michie_yamamori.pdf
- 山森理恵 (2019)「「共に生きる」ための日本語教育の可能性 - 民主的シティズンシップ教育につながる実践例から -」『ときわの杜論叢』6：52-64.

使用教材

- 片田敏孝(2012)『子どもたちに「生き抜く力」を一釜石の事例に学ぶ津波防災教育』東京：フレーベル館.
- NHK『巨大津波 その時ひとはどう動いたか』
- NHK『あの日から2年 福島のいまを知っていますか』
- ドキュメンタリー映画『大地を受け継ぐ』