

クリティカルペダゴジーを取り入れた初級プロジェクト活動 —海外の初級コースにおけるアカデミック・ジャパニーズの実践—

瀬尾匡輝

要旨

本稿では、初級段階における批判的¹思考を養う活動について議論し、海外の高等教育機関におけるアカデミック・ジャパニーズの授業実践を報告する。海外の先進諸国の高等教育では、教科に関わらず批判的思考能力の育成が重視されているが、外国語の初級授業ではそれを目的とした活動は極めて少ない。そこで、対話を通して批判的思考能力を育てるクリティカルペダゴジー（久保田 1996、佐藤 2004）を香港の短期大学の初級日本語授業に取り入れ、学習者の論理的・批判的思考能力を育成する試みを行った。具体的には、学習者自身が教科書に現れる第一人称の説明を批判的に読み取ることで日本語の第一人称の違いに気づき、自らのアイデンティティに基づいて使用できるように「第一人称プロジェクト」を行った。本活動に参加した学習者らのブログでのやりとりや教師のフィールドノートを分析したところ、学習者らは本活動を通して自身の情報を他の学習者や教師と共有し対話することで、より深い“知識”（Carrington 2011）へと達していた。

キーワード

海外の日本語教育、初級日本語授業、プロジェクト活動、クリティカルペダゴジー

1. はじめに

本実践は、香港の短期大学で日本研究を専攻として学ぶ1年生32名を対象に行った論理的・批判的思考能力の育成を目指した日本語授業の試みである。海外の先進諸国の大学などの高等教育では、教科に関わらず批判的思考能力の育成が重視されている（楠見ら 2011）。その背景には、大学の大量化に伴い、様々な学力レベルの学習者が大学に入るようになり、1）学習者に思考能力を養わせ学術論文が書けるようにする必要性、2）試験のための暗記といった機械的な学習ではなく、深い理解を伴って能動的・批判的に学ぶ必要性が高等教育では求められるからである。しかし、海外の外国語の初級授業ではそれを目的とした活動は極めて少ない。ことばを学ぶことばかりに焦点が当てられ、特に初級では機械的なドリル練習が重視され、教師が導入する語彙や文法を学習者は無批判に受け入れているところがある。そのような授業では本来大学で求められているはずの批判的思考能力の育成はできない。そこで、本実践では学習者の論理的・批判的思考能力の育成を目指すため、対話を通して批判的思考能力を育てるクリティカルペダゴジー（佐藤 2004、久保田 1996）を取り入れ、初級段階における批判的思考を養う活動について議論するとともに、海外の高等教育機関におけるアカデミック・ジャパニーズの授業実践を報告する。

2. 先行研究

2.1 アカデミック・ジャパニーズの定義

アカデミック・ジャパニーズということばが日本語教育において使われるようになったのはここ数年のことであり、その定義は大きく議論されてきた。アカデミック・ジャパニーズの定義は日本留学試験の目的の記載によると、「日本の大学での勉学に対応できる日本語力（アカデミック・ジャパニーズ）」（調査研究協力者会議 2000: p. 4）となっている。しかしながら、この定義は曖昧でわかりにくいという指摘がこれまでなされてきている（門倉 2003、森 2005）。これまでのアカデミック・ジャパニーズの定義で概ね一致しているのは大学教育に対応できる日本語力を指している点である。しかしながら、日本語力のみを育成することで、果たして日本の大学での勉学に適応できる能力が育成されるのだろうか。門倉（2003）は、『論理的・批判的思考能力』は『大学での勉学に必要な日本語力』の重要な要素」となると述べ、「教養教育」と「市民的教養」という分野からのアカデミック・ジャパニーズの方向性としての期待を述べている。教養教育とは中等教育までの知識注入型の受身的な学習から高等教育における能動的な学習に転換される「転換期教育」を指し、市民的教養とは問題発見のための関心や地平の知識や論理的思考力・判断力を含む知性の統合体であるという。日本語力のみならず日本語学習者自身の母語による知識や知性を引き出すことでアカデミック・ジャパニーズの能力に生かすのである。しかしながら、門倉はアカデミック・ジャパニーズのあり方に一石を投じつつも、「おわりに」では、教養教育や市民的教養といったものは「アカデミック・ジャパニーズに対する過度の期待と受け止める向きもあるかもしれない」と述べるに留まり、その考え方はこれまでアカデミック・ジャパニーズの分野では積極的に議論されることはなかった。

しかし、海外の先進国の大学では、1) マスメディアの発達やグローバル化の影響により、氾濫する情報やイデオロギーを含んだ政治的主張を批判的に読み取る力が必要とされること、2) 大学の大量化により、様々な学力レベルの学習者が大学で学ぶことになり、学習者に思考能力を養わせ学術論文が書けるようにする必要があることから、門倉が述べる「教養教育」と「市民的教養」という視点から、論理的・批判的思考能力の育成が叫ばれている（楠見ら 2011）。これまで日本の歴史や政治といった日本研究の学術的な内容を扱った授業ではこのような論理的・批判的思考能力の育成を目的とした授業実践が行われてはいたが、日本語の授業では極めて少なかった。しかし、言語の授業とはいえ、高等教育の一端を担っている限り、「教養教育」や「市民的教養」といった高等教育が目指す指針を取り入れた論理的・批判的思考能力の育成は必要不可欠である。そこで、本稿では「アカデミック・ジャパニーズ」を日本語学習を通じた論理的・批判的思考能力の育成と位置づけ、海外の初級日本語授業のプロジェクト活動で実践する。

2.2 クリティカルペダゴジーの定義

学習者の論理的・批判的思考能力の育成を目指す方法として、本実践ではクリティカルペダゴジーを取り入れることにした（久保田 1996、佐藤 2004）。クリティカルペダゴジーとは、成人教育学の分野、特に貧困層、社会的不利益層の人間的な解放を目指す教育を行ってきた Freire (1970) の教育観に影響を受けて発展してきた教授法である。Freire (1970) は教師と学習者の上下関係で、教師が一方的に知識を与え、学習者はその知識を受動的に受け入れる従来の「銀行型教育 (Banking Education)」を否定し、学習者同士そして学習者と教師が同じ立場になり、対話を通して共に学んでいく教育が必要だと述べ、

問題提起教育を提言した。また、野元（2001:p. 94）は問題提起教育を「教育者と学習者が同じ認識主体として水平的な関係の中で、社会と自己の人間化を目指して、行動を伴う批判的意識の獲得を目指すもので、学習の場面で教育者と学習者を媒介し、両者の批判的思考と行動の対象となる『世界』を問題として提起される」としている。これらの教育観を基にしているクリティカルペダゴジーは「批判的認識能力を育てることによって、自分と自分の周りの人々の思考、態度、行動を文化、社会、経済、政治的要素と関連付けて捉える」（久保田 1996:p. 36）教授法なのである。

2.3 海外の大学における日本語授業でクリティカルペダゴジーを実践する意義

前述したとおり海外の先進諸国の大学などの高等教育機関では、批判的思考能力の育成が重視されており、学期毎に実施されている Student Feedback Questionnaire² には、コースを通して批判的思考能力が養われたかどうか尋ねる問いが大抵含まれている。もちろん初級段階における言語授業では批判的思考能力を求める必要がないという意見もあり、プログラムによっては寛容にみているところもある。しかし、たとえ初級段階の日本語授業でも他の大学内の授業と同じように開講され、高等教育の一端を担っているのであれば、批判的思考能力の育成を目指すことは必要不可欠であろう。

さらに、海外の日本語教育の教育現場では、日本語教師（母語・非母語話者含めて）が唯一の日本への窓口となりがちであり、その影響力は大きい。日本語や日本文化との接触場面の少なさから、目標言語圏に対するステレオタイプの構築が問題となることもある（熊谷 2008）。学習者は教師や教科書が提示する日本語や日本への知識を鵜呑みにし、ただ暗記をするだけでは試験のための勉強になってしまい、高等教育で本来求められているはずの深い理解を伴った能動的・批判的な学びを通しての学術的な思考能力を養うことはできない。そこで、海外の大学で学ぶ学習者は初級の日本語学習においても自らが接する情報を批判的に読み取る力を養う必要があると考える。

3. 実践の概要

本実践に参加した学習者は日本研究を専攻している短期大学1年生 32名である。対象とするコースは2011年1月から4月の12週にかけて行った『Introduction to Japanese Studies』である。このコースでは『日本語（週1回3時間）』と『日本文化（週1回1時間半）』の授業があった。『日本語』の授業では『みんなの日本語初級I』の第1～7課までを取り扱い、『日本文化』の授業ではクリティカルペダゴジーを取り入れたプロジェクト活動を中心に行った。本稿では『日本文化』の授業で行ったプロジェクト活動の一つを紹介する。本プロジェクト活動は第10週目の授業1時間半とその後の教室外で行った。

日本文化の授業では英語を用いて授業を行い、プロジェクト活動でも英語で議論した。カリキュラム上、既習の学習者もゼロ初級の学習者もゼロ初級とみなして一緒に学習する。そのため、初級日本語授業にも関わらず、日本語能力試験（JLPT）1級に合格した者、日本人を両親に持つ者、日本に3年留学した者などもおり、学習者の日本語レベルはばらばらであった。講師と日本語のみで話せる学習者もいたが、授業内で意見が共有できるよう、共通言語として英語を使用するよう徹底した。

本実践を行った香港は教室外で日本語が使われていない外国語環境である。外国語環境では接触場面の少なさから、教科書や教師の講義のみでは十分な言語や文化に対する知識を与えられない。Ohara (2011) は日本語初級教科書の多くが学習者のアイデンティティに関わる言語的知識が少ないと指摘し、アニメ・漫画といった日本のポップカルチャーから学習者自身が終助詞や第一人称を学習し、自らのアイデンティティ形成に生かしていることを報告している。例えば、日本語教科書の多くが「わたし」と初級では教えるが、アニメや漫画の中には、「ぼく」「自分」「あたし」「オレ」といった話し手のアイデンティティにより異なる表現が多々あり、学習者はアニメ・漫画から自身の第一人称の使用を判断している。また、第一人称の使用に関しては学習者の自己決定できる範囲が高く、自身のアイデンティティを反映しやすい。これまで日本語の第一人称に関しては、性別差 (Shurtz 2004) が指摘されてきたが、近年の研究では特に若者世代の話し言葉の間で新たな使用が確認されている (Carroll 2001)。Miyazaki (2004) は日本の女子高校生たちが「僕」を使い、男子高校生が「アタシ」を使っていたことを明らかにしている。このように言語は変わりゆくものである。しかし、これまで学習者たちはその変わりゆく言葉の変化の議論には参加できず、教科書や教師が示す規範的なものに従わざるを得なかった。学習者自身も言語の使い手と考えるのであれば (Canagarajah 2005、Pennycook 2009)、このような議論に学習者自身も主体的に参加する権利があるのではないだろうか。

そこで、学習者自身が教科書に現れる第一人称の説明を批判的に読み取ることで日本語の第一人称の違いに気づき、自らのアイデンティティに基づいて使用できるように「第一人称プロジェクト」を行った。『日本文化』の授業 1 時間半で日本語の第 1 人称について紹介し、プロジェクト自体は教室外の活動 (宿題) として取り扱った (表 1)。

表 1 実践の流れ

<p>目標：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語初級教科書が説明する日本語の第一人称の説明を概観する ・ 様々な日本語の第一人称に触れ、自分ならどのように使うのか考える <p>【プロジェクト前—授業の 1 時間半を使用して】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 様々な日本語教科書がどのように第一人称を紹介しているのかグループで日本の第一人称について紹介している箇所を読んだり、教科書に表れる第一人称を探したりし、ディスカッションをする。最初はグループで話し合い、最終的にはクラス全体で話し合う。 2. 英語字幕を付けた『多辺田家が行く (創作集団にほんご編 2009: pp. 18-23)』の「わたし? おれ? 自分のこと何ていう?」をクラス全体で読み、様々な第一人称があることを認識し、それぞれがどんな意味を持つのかクラス全体で話し合う。 3. インターネット上の『アニメ・マンガの日本語 (国際交流基金)』の「Character expressions (http://anime-manga.jp/CharacterExpressions/)」をクラス全体で読み、話し手のアイデンティティにより第一人称が異なることを確認する。 <p>【プロジェクト—授業外の課題、宿題として】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 本や雑誌、テレビ、インターネットなどから日本語の第一人称を探し、集める。 2. 収集した第一人称がどのような効果や目的で使われているのか考え、分類する。 3. それらの分析をもとに、自分ならどのように日本語の第一人称を使うか考える。
--

4. ブログ上に発見したことを書き、意見を共有する。
5. お互いのブログのエントリーを読んで、コメントし合う。

4. 結果と考察

本節では学習者のブログの書き込みと教師のフィールドノートを分析し、どのような学びがあったのか考察する。例1は aiko の『嘆きのキス』という曲を Youtube から引用し、その歌詞における第一人称の使われ方を分析した結果をルビーがブログに投稿したものである。分析から学習者達はコメント欄で以下のような話し合いを行った。データは筆者が和訳した。

【例1】ルビーの投稿 (2011年4月4日)

これは aiko の『嘆きのキス』という歌です。
歌詞では「私」の代わりに「僕」が使われています。「私は生きる」より「僕は生きる」のほうが印象的な気がします。

コメント

日本語には本当にたくさんの“I”がありますね。広東語や英語にはそんなにたくさんの“I”がありませんから、本当に混乱してしまいます。

女性が「僕」と言って、以前と違って男女両方とも使うのは本当におもしろい。知らない情報だったので、とてもためになりました。ありがとう！
クリス (2011年4月4日)

そう！女性歌手の歌詞に「俺」とか「僕」というのをよくみます。「わたし」よりもかっこいい感じがします XP
サリー (2011年4月4日)

私も女性歌手が「僕」というのはかっこいい感じがします！だから私も「僕」って言いたくなるんですよ ;D
シャノン (2011年4月4日)

実は、aiko の曲のほとんどでは「アタシ」が使われていて、この曲で「僕」と言っているのは何か特別な意味があるんじゃないかなと思うの。
ケリー (2011年4月4日)

みなさん、コメントありがとうございます。ケリーさん、確かにそうですね。でも、どんな意味なのでしょうね。
ルビー (2011年4月4日)

ルビーの書き込みを下に各々の学習者が自身の新たな気づきや情報を共有した。例えば、クリスは女性が「僕」というのを知らなかったと言い、サリーとシャノンは「僕」や「俺」が女性歌手の歌詞によく使われ、かっこいいと述べている。そして、シャノンに至っては、自分自身も使いたくなると自身の第一人称の使用にも影響を与えていることが窺える。さらに、ケリーは aiko の他の曲と比較し、「僕」に特別な意味があるのではないかと述べた。そのことでルビーに新たな気づきを促し、ルビーはそれを基に新たな視点から考え始めた。このように各々が持っている情報から対話を通してさらに考えを深めている。Carrington (2011)は学習者が持つ情報 (information) を知識 (knowledge) にまで深めるには、その情報に学習者自身の考えや意見を付け加えていくことが重要だと述べており、本実践の参加者達は自分たちが持つ情報を学習者同士の対話を通して自らの考えや意見を含む知識へと発展させていることが窺える。なお、この aiko の『嘆きのキス』は女性歌手が架空の男性となって歌った歌という解釈もできるが、学習者も教師もそれに気づくには至らなかった。だが、この活動をきっかけとして、女性が主に男性が使う第一人称

(俺、僕) を使っていることに議論が深まり、ケリーとルビーが「何か特別な意味がある」と考え、受動的な学習ではなく自ら客観的な分析を行っているのが窺える。

さらに、学習者は話し合いを通して既存知識を共有するにとどまらず、学習者自身が日本のポップカルチャーから得た知識とその対話から教科書を越えた理解を得ていた。

【例 2】スコットの投稿 (2011 年 3 月 26 日)

「わたくし達は水泳部ですので濾過タンクの点検を」「あの、わたくし進学間もないころ」
 漫画の名前：とある魔術の禁書目録外伝とある科学の超電磁砲
 わたくし (私)：一番フォーマルで丁寧な言い方で男性と女性が使う

コメント

「わたくし」は自信があるということを表示しているような感じがしませんか。なんかエレガントというか…
 キンバリー (2011 年 3 月 26 日)

確かに教科書では、「わたくし」はとても丁寧な言い方でフォーマルな場面で使われるとあるけれども、ACG (アニメ・マンガ・ゲーム) やテレビドラマでは、「わたくし」はエレガントな人に使われているような気がします…
 サム (2011 年 3 月 26 日)

スコットは漫画の 1 ページを引用し、「わたくし」の使われ方を分析した。分析した内容は教科書の説明をそのまま引用したが、キンバリーとサムが自身知っているアニメや漫画の情報から「わたくし」にはエレガントというニュアンスを含むのではないかと指摘し、教科書が提示する内容を越えた理解が行われている。また別の書き込みでは、以下のようやりとりがあった。

【例 3】パンシーの投稿 (2011 年 3 月 22 日)

「わいは有洙川空汰」
 名前：有洙川空汰 年齢：成人、20~30 歳
 人格：元気がいっぱい、いたずら好き、他の人を思いやる心がある

コメント

「わい」なんて初めてみました。こんなの教科書で勉強できないですよ。アニメや漫画を見ないと、こんなことわからないですよ。共有してくれて、ありがとうございます。
 ローザ (2011 年 3 月 22 日)

なに、これ？クラスで「わい」って言っても大丈夫かなあ。ウォルター (2011 年 3 月 22 日)

ウォルターさん、
 先生に使ってもいいか聞いたほうがいいですよ (一応インフォーマルとなっているけど、使っても大丈夫かもしれませんよ XD)
 パンシー (2011 年 3 月 22 日)

ウォルターさん、「わい」ってクラスで使ってくれる？みんなで楽しみにしています。
 アイビー (2011 年 3 月 22 日)

パンシーが「わい」を漫画から探し出したが、他の学習者は知らなかった。そして、ローザが述べるように教科書だけではなく、アニメや漫画といったものから学習することの大切さを共有している。さらに、ウォルター (日本に 3 年留学、JLPT 1 級) が授業で「わい」を使ってもいいか尋ね、新たに得た情報の使用場面を学習者自らが検討している。事実、次の授業でウォルターは何度か「わい」という第一人称を授業中に使い、どのよう

な場面で適切に使うことができるのか実際のコミュニケーションの中で教師や学習者の反応を見ながら探っていた。

今日の授業中、ウォルターが何度か僕（筆者）に「わいは～」と話しかけてきた。周りのクラスメートは笑い、僕の反応を見ていた。最初、「です・ます」体（例「わいは質問があります」）と言っていたウォルターだが、僕が「なんか変だね」というと、次に普通体（例「わいは質問がある」）に変えた。しかし、それでも違和感があったので、僕が「「わいにはわからないことがある」とかどう？」という、ウォルターは「なんか複雑ですね」と言った。クラスメートはみんな笑っていた。
(フィールドノート 2011年3月23日)

このように本実践においては学習者が知識を一方的に教科書や本、インターネット、教師から受け取るのではなく、学習者自らが持つ情報を他のクラスメート、さらに教師と対話をしながら、新たな知識へと発展させていた。本実践を通して学習者はこれまでの自身が持っていた情報や知識を批判的に考察し、再考する機会になったようである。さらに、ゼロ初級のクラスメート達とも必ずしも教科書が唯一の真実ではないという気づきをブログでのディスカッションを通して共有していた。

5. おわりに

本稿では、対話を通して批判的認識能力を育てるクリティカルペダゴジー（久保田 1996、佐藤 2004）を香港の短期大学の初級日本語授業に取り入れ、学習者の論理的・批判的思考能力を育成する試みを紹介した。学習者たちはブログでの対話を通してこれまでの情報を他の学習者と共有し、自らの情報をさらに深め、より深い知識へと導くに至った。

確かに日本語力を育成することは日本語教師にとって大きな課題となっている。しかし、海外の高等教育機関においては日本語力を向上させるのみで、果たして高等教育が目指す批判的思考能力が養われるのだろうか。日本語が大学の科目として開講されている以上、日本語学習を通じた学術的な視野の育成は必要不可欠だろう。クリティカルペダゴジーを取り入れた初級日本語プロジェクト活動はその一手段としての可能性を示した。また、門倉（2003）が述べる「教養教育」と「市民的教養」という視点からの論理的・批判的思考能力の育成を目指したアカデミック・ジャパニーズの可能性を本実践で提示することができたのではないだろうか。今後、日本語力のみならず、学習者の論理的・批判的思考能力を育成するような活動が特に海外の初級日本語教育の現場でどのように行えるか検討していきたい。

(瀬尾匡輝 せおまさき・香港理工大学・maseo@inet.polyu.edu.hk)

注

1. 本稿でいう批判的とは、英語の critical のことであり、物事をただ鵜呑みにするのではなく、客観的・分析的に理解していくプロセスのことである。「否定」とは異なる。
2. 学習者が講師やコースを評価する質問用紙。欧米の大学では学習者の意見をプログラムに反映したり、教師への改善のフィードバックを与えるために行っている。アジアでも香港、シンガポール、台湾などの国や地域で実施されている。

参考文献

- 門倉正美 (2003) 「アカデミック・ジャパニーズとは何か」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに』平成 14~16 年度科学研究費補助金基礎研究費 (A) (1) 中間報告書
- 楠見孝・子安増生・道田泰司 (2011) 『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣
- 久保田竜子 (1996) 「日本語教育における批判教育、批判的読み書き教育」『世界の日本語』6, 35-48.
- 熊谷由理 (2008) 「日本語教室におけることばと文化の標準化過程—教師・学習者間の相互行為の分析から」佐藤慎司・ドーア根理子編『文化、ことば、教育』明石書店, 212-238.
- 佐藤慎司 (2004) 「クリティカルペダゴジーと日本語教育」『リテラシーズ』1(2), 1-7.
- 佐藤慎司・熊谷由理 (2011) 『社会参加を目指す日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房
- 創作集団にほんご編 (2009) 『マンガで学ぶ日本語表現と日本文化—多辺田家が行く!!』アルク
- 調査研究協力者会議 (2000) 『「日本留学のための新たな試験」について—渡日前入学許可の実現に向けて』
- 野元弘幸 (2001) 「フレイレ的教育学の視点」青木直子編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, 91-104.
- 森明美 (2005) 「大学教育における「アカデミック・ジャパニーズ」を考える」『東京家政学院大学紀要』45, 117-122.
- Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carrington, V. (2011). Young people, virtual worlds and textual practices. Second International Conference Popular Culture and Education [Conference]. Hong Kong. 9 Dec. 2011.
- Carroll, T. (2001). Changing attitudes: Dialects versus the standard language in Japan. In T. McAuley (Ed.) *Language change in East Asia* (pp.7-26). Richmond Surrey: Curzon Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Continuum Publishing Company.
- Miyazaki, A. (2004). Japanese junior high school girls' and boys' first-person pronoun use and their social world. In S. Okamoto & J. S. Smith (Eds.) *Japanese language, gender, and ideology: cultural models and real people* (pp.256-274). New York: Oxford University Press.
- Ohara, Y. (2011). Identity theft or revealing one's true self?: The media and construction of identity in Japanese as a foreign language. In C.M. Higgins (Ed.) *Identity formation in globalizing contexts: Language learning in the new millennium* (pp.239-256). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pennycook, A. (2009). *Language as a local practice*. New York and London: Routledge.
- Shurtz, C. S. (2004). Japanese men's use of "manly" speech register. *Language in Society*, 33, pp.81-107.