

【教育研究ノート】

クリティカルペダゴジーと日本語教育

Critical Pedagogy and Japanese Language Education

佐藤 慎司*

概要

本稿では現在の学校教育の一環としての日本語教育が抱えているカリキュラム、シラバス、目標の持つ問題を明らかにした後、広い教育学の文脈から日本語教育学の問題点を見直す試みを提案する。教育学のクリティカルペダゴジーというアプローチを簡単に紹介し、その視点から 1. 教育者が学習者と真の対話を試みる、2. 既存の知識の枠組みを超えた批判的思考を意識した日本語教育を提案する。

キーワード クリティカルペダゴジー、学習理論、学校教育、対話、批判的思考

1 はじめに

日本語教育は当たり前のことであるが、教育の分野として、また、日本語が特に学校で教えられる場合には学校教育の一貫として位置付けられている。したがって、より広い教育学の最近の議論を取り入れるためには日本語教育を広い枠組みで、つまり、「日本語」ではなく「教育」の方に焦点を当てて考える必要がある。既存の日本語教育の枠組での研究は日本語の研究、日本語教育実践の研究が多いが、根本的な部分を見直すには提案型の論考も必要であると考え。

一般に学習は発達心理学、教育心理学で、教育は教育学の枠組みの中で議論されることが多いが、学習、教育をどう捉えるかによって、哲学などの分野でも昔から広く議論されている。本稿では教育学内での学習、教育の議論を振り返るために、まず、学習理論の起源と最近の学習理論 (Lave & Wenger, 1991)、学校教育の問題点を簡単にまとめた後、その問題点を乗り越えるために、最近の教育学でのクリティカルペダゴジーという視点を紹介する。そして、その視点が学校教育の一環としての日本語教育にどのような提案ができるかを考えていく。

* コロンビア大学ティチャーズカレッジ人類学と教育プログラム

2 学習理論の起源と最近の学習理論

学習理論ははじめ動物が芸を覚える時の学習の仕組みを解明すること、そのような発想に起源を持っている。そういった研究では研究者が設定した状況の範囲内で実験をし、そのデータに基づいて学習について理論化がなされていた。そのような学習理論ではだれがどこにいても同じようにあてはまる学習のモデルを作ることが求められており、学習者が置かれている環境や学習個人については考慮されていない。従って、このモデルでは学習に関していろいろ説明できないことが出てくる。なぜなら、この理論では学習の受動的な面だけが強調されているからだ。しかし、人間の中には、学習しながら本当にそうだろうかと思う疑問の気持ちや、そうは思うけれど実践したくないというような反発の気持ちもあることも事実であり、できないのではなく意識的に実践していない人などについてもこのモデルではうまく説明が出来ない。また、このモデルでは皆が同じように習得していくことが前提となっているため、個人差、知識の難易度に関する習得の違い、習得方法はまったく考慮に入れられていない。この見方ではわかるということとできるということの違いについても触れられていない。従って、すべてにおいてかなり単純化されたモデルであるといえよう。

最近の学習理論ではできる、わかるというものが簡単に分けて考えられるものではないことが指摘されている。つまり、わかってはいるが一人ではできなくても教育者などの他人の援助があればできるという段階があるからだ。Lave & Wenger (1991) の学習理論ではこの「足場づくり (scaffolding)」という考え方と徒弟制をヒントにして学習について理論化がなされている。その理論ではある環境の中で見習いが見よう見まねで習い、親方になっていくという徒弟制のようなアプローチが学習の理想とされ、日本語教育にそれを取り入れようとする試みもみられる (西口, 2002)。その理論では学習者が何かができるようになっていくこと (行為の熟達)、実際になされていること (実践) への理解、そして、学習者が自分がどういう人間であるか (アイデンティティの構築) というものが同時に変化していくと考えている。そのように考えると、教育者は学習者に対して従来の知識を授けるものではなく、また、学習段階を一直線上で考え、モデル化すること、つまり、A を習得した後に B を習得するのか、その逆なのかといったようなという考え方も不適切であることがわかる。

しかし、この学習理論を実際の学校教育の中にそのまま持ち込むことはできない。なぜなら、学校教育と徒弟制との間には決定的な違いがあるからだ。それは「徒弟制の場合、学習とは現場で行われている仕事をマスターすることで、そこで実践されている仕事と異なるものをわざわざ学習する必要性はない。教える側もその仕事に関連したことを直接示せばよいわけで、教えるとは何か考える必要もあまりない」からだ (福島, 1998)。実はこの理論は学校教育への批判も暗示している。つまり、この理論は学習と教育の間にある断絶を強調しており、学習が教育とは自立したものであることを前提としているからだ。ここで、徒弟制と比較しながら、学校教育のさまざまな問題点について考えてみたい。

3 教育と学習：学校教育の問題点

教育者がカリキュラムやシラバスを組む中で、教室活動の目標を考える際「一ができるようになる」と目標設定をし、それが試験でできるかどうか能力を測るといようなアプローチはよく行われている。しかし、このような方法ではテストでとらえられなかった能力はすべて無視してしまうということになる。個人で目標設定のしっかりしていない学習者は何のために学習するのかということあまり考えなくなり、テストの成績だけを目指すようになる可能性もある。そのうえ、カリキュラムやシラバスの中では学習進度が明確に示されており、分っていなくても、できなくても、はじめに決定されたところまでスケジュール通り進むということがかなり当たり前になっている。また、学校では比較的同じレベルの学生達が一つのクラスを構成している。実社会ではそのような状況に出会うことはほとんどなく、レベルが異なっている人々どうしがおたがいにコミュニケーションしているのが現実である。そのようなクラスの中で教育者があつ一つの角度から見た知識のみを教室内で呈示した場合、学習者がそれ以外の角度からの知識にアクセスするという権利は自動的に奪われている。また、学習者が呈示された知識に疑問を感じた場合、あるいは批判的に見ている場合はその学習者は否定的に評価される場合もある。

4 クリティカルペダゴジー

先に挙げた学校教育の問題点はクリティカルペダゴジーという教育学の分野でいろいろ議論されているものとかかなり重複する (Giroux, 1992)。クリティカルペダゴジーはフレイレに影響を受けた教育の一分野である。フレイレはその著書『被抑圧者の教育学』(Freire, 1970, 小沢他訳, 1978)で知識注入型の教育を「銀行型教育」と名付けそれを批判的に見るような教育、「問題提起教育」を広めようとした。そのような教育は「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ために問題提起教育と呼ばれる。」(野元, 2001, p.94) この運動は 60 年代に発展途上国から始まり、70~80 年代には先進国にも広がり、「エンパワメント」「対話」「声」といった言葉を用いて語られることが多い。「中心」と「周辺」の関係を見直し、支配的な語りが本当に正しいものなのかということに疑問を投げかけるクリティカルペダゴジーの視点は、最近のポストモダン理論、フェミニズム理論、文学理論、カルチュラルスタディーズ、精神分析理論の影響を多大に受けている。

アメリカではとくに 80 年代以降、クリティカルペダゴジーの影響を受けた研究が少しずつ現れてきている。例えば、Apple (1993) は公式の知識というものがどのように生み出されるか、とくにアメリカの州のレベルでどのような教科書がどのように採用されるかに焦点を当てて分析をし、その過程が非常に政治性の強いものであることを明らかにしている。また、Giroux は学校の中のジェンダー、人種/民族、階級の問題を批判的に分析し理論化をすすめている (Giroux, 1992; Giroux & Shannon, 1997)。また、教育人類学の分野では学校での「(学習)障害」(Mehan et al.,

1986) や「成功, 失敗」(Varenne & McDermott, 1998) といった構築物がいかに教育関係者によって特定の子供達に付与されるかを詳細に分析した研究もある。

日本語教育でもこれに関連した批判的視点での実践への取り組みが日本の大学レベル(細川, 2002), 日本の地域レベル(野元, 2000), アメリカの大学レベル(多和, 2004)で見られる。ここではクリティカルペダゴジーの視点が、特に、学校教育という枠組みの中で日本語教育にどんなことが提案できるのか、特に次の2点、対話、そして、批判的思考力に焦点を当て考えてみたい。

5 学校教育の一環としての日本語教育への提案

5.1 学習者との対話

ここで参考になるのは共同構築という考え方、つまり、その場にいる人びとがみな同じように日常世界を理解しようとその場に積極的に参加していると考えられる考え方である。そこで、教育者の設定した目標に対して学習者とその合意がなされているのか、教育者が評価し、成績を出すという権力を持っているがゆえに学習者をふりまわしてはいないかということを考えることが重要になってくる。これは教育者が支援者、友人のように振る舞ったとしても教育者が成績を出す、評価するという権限を持っている限り真剣に考えなければならない問題である。つまり、どのような知識をどのような方法で学習者の前に呈示し(あるいは呈示せず)、どのように能力として測るのか、その測り方までもが教育者の手に握られているという事実を教育者はよく考える必要がある。例えば、学習者に知識を呈示しないで手元の資料あるいはデータから読み取らせる、構築させるという方法を取った場合、教育者が手元にある様々な角度から見た知識を学習者に呈示しないで学習者自らに読み取らせるという一つの選択肢を教室内のすべての学生に強いているという点においては権力関係が作用している。つまり、教育者と学習者といった観点で物事を考える場合、すでにある程度、権力関係が作用することは否めない。したがって、ここで一つ提案できることは教育者が教えるということをおある程度まではやめ、学習者の語っていることに真剣に耳を傾けるということだ。日常世界では教育者も学習者もみな一緒に意味のある世界を作り上げようとしている。そういった観点で見ていくと、学習とはある到達点に向かって何かを習得していくのではなく、お互いがお互いに影響を与えながら変化していく過程と捉えることができる。

学校ではシラバスを作り、目標を明確に設定して、カリキュラム、スケジュールを組み、それに沿ってクラスをすすめるという考えが根付いているが、教育者が学習者と対話できるようになるためには、目標の内容や設定方法、また、評価というものに疑問を持ちながら、どれだけ提供できる選択肢を多くし、教育者側が柔軟に対応できるかということを考えることが大切になってくる。真剣な対話を試みている例として、多和(2004)のアメリカの大学における「ステップメソッド」と呼ばれる新しい日本語教育のあり方があげられる。多和は従来の教師一人が何人も学生の前で文法説明をしたり、ドリル練習をしたりするような教室活動をほとんどなくし、一対一で学習者と対話する時間を多く取っている。そこでははじめに学習者が日本語を学習するスピードは学習者との合意に基づいて調節され、必要によっては変更もされる。また、学習者がどのくらい理解できてい

るかということはその対話で確認され、ある程度の理解がなければ次のステップには進まず、もう一度同じ部分を繰り返すというやり方を採用している。その他、グループミーティングも実施されており、そこでは様々なレベルの人と様々な表現を使って話す機会も提供されている。教科書も学習者との対話、グループミーティングを基に毎年少しづつ書き換えられており、また、コースに関しても従来のようにはじめから少しづつ導入していくコースと、はじめの一学期に日本語の全体像を見せ、次の学期にはじめに戻り細かにさらっていくというコースの二つの選択肢を設けている。このアプローチは学校制度という枠組み内で学習者との対話がどこまで可能かということを実験している一つの例であると言えよう。

5.2 批判的思考と世界（社会）変革の可能性

日本語教育者というのは日本語、つまり、文化的構築物と関わっているため、ある知識を教えるというスタンスをとっている限り、必然的にその知識の語る世界を維持することに貢献してしまっている。中立であろうとする教育者も多いが、どんな立場をとろうとも中立的な立場というのはあり得ない。一つの観点からのみの知識を教室で採用する場合、どの立場からのどんな知識を教室で採用するかということは非常に政治性の強い問題である（Apple, 1993）。従って日本語教育の実践においては、次のことが重要になってくる。まず、日本と外国のような差異というものは常に関係性において捉えられるべきで、ある差異を前提に成り立っている統一体というものを批判的に見るということだ。そのためにはある一つの角度からの見方ではなくて、様々な角度から見た知識を学習者とともに分析していくことも大切である。また、もし、ある一つの角度からの見方を他のものより強調する場合は、なぜ、また、どのようにして、他の見方ではなくその見方を強調するのかということについても教育者は真剣に考えなければならない。つまり、ここで私が強調したいのは、最近の日本の研究にもあるように、何が「正しく」て、何が「正しくない」か（野呂・山下, 2001）、何が「日本」「日本語」で何がそうでないのか（酒井, 1996）ということは皆が想像している以上に曖昧なものだということだ。この知識を批判的に捉えるという視点は日本語教育でも、ごく最近、少しづつではあるが、取り入れられはじめている（河野, 2000；細川, 2003）。

しかし、知識を批判的に捉えるということだけで十分なのであろうか。ある知識を受け止めるときに、自分と世界/社会とのかかわり、つまり、その知識について自分がどう感じ、どうしたいのかということに関しての議論がなければ、教育者だけでなく学習者までもが知らぬ間に「望ましくない」知識の再生産に加担してしまう可能性がある。何かに対して疑問に思うこと、批判すること、そして、抵抗することは変革への第一歩である。それに関しては「日本語」学習者、「日本語」のノンネイティブスピーカーも例外ではない。例えば、最近の「外国人」のメディアへの出演は多くの人に日本語というもののあり方を考えさせるきっかけとなっているかもしれない。「日本語」学習者、「日本語」のノンネイティブスピーカーは日本、日本語を受け身的に学習する人たちではなく、彼らにも「日本人」と同様に、あるいは、もしかしたらそれ以上に、その統一体を変革、創造する可能性があるのだ。そのことを教育者、学習者がともに意識していくことも、皆がより住みやすい社会、世界を築く第一歩を踏み出すためには大切なことである。

6 おわりに

本稿では学習理論，学校教育の問題点を見直した後，学校教育の中で教育者と学習者の関係を見直すこと，批判的思考をしていくことの大切さをクリティカルペダゴジーの視点から，特に，学習者との対話と批判的思考／世界変革の可能性に関して焦点を当てて考えた。この提案を実践の場にどう活かせるかはマニュアルからではなく，与えられた環境，制度，学習者の年齢やレベルをある程度考慮する必要がある。その制約の中で今後の研究課題として，今回の論考の提案を具体化すべく，実践のあり方を模索していきたい。

文献

- [1] Apple, M. W. 1993 *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- [2] Freire, P. 1970 *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳 1979 被抑圧者の教育学 亜紀書房
- [3] 福島真人 1998 モラトリアムとしての学校と教師 - 徒弟制モデルとその限界 佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男・黒崎勲・田中孝彦・藤田英典 編 岩波講座 現代の教育 - 危機と改革 6 教師像の再構築 岩波書店
- [4] Giroux, H. 1992 *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- [5] Giroux, H. & Shannon, P. 1997 *Education and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*. New York: Routledge.
- [6] 細川英雄 2002 ことばと文化を結ぶ日本語教育 凡人社
- [7] 細川英雄 編集責任 2003 「総合」の考え方と方法 早稲田大学日本語研究センター
- [8] 河野理恵 2000 “戦略”的『日本事情』非存在説 - 「日本事情」教育における「文化」の捉え方をめぐって 21世紀の「日本事情」(くろしお出版)第2号 Pp.4-27.
- [9] Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. 佐伯胖 訳 1993 状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加 産業図書
- [10] Mehan, H., Hertweck, A. & Meihls, J. L. 1986 *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- [11] 西口光一 2002 日本語教師のための状況的学習論 細川英雄 編 ことばと文化を結ぶ日本語教育 凡人社
- [12] 野元弘幸 2000 国境を越える人々の人権と教育 - 「地球市民の教育」の方法を問う 人間と教育(民主教育研究所)第25号 特集:世界の中の日本 Pp.52-59.
- [13] 野元弘幸 2001 フレイレ的教育学の視点 青木直子・尾崎明人・土岐哲 編 日本語教育を学ぶ人

のために 世界思想社 Pp.91-104.

- [14] 野呂加代子・山下仁 2001 「正しさ」への問い - 批判的社会言語学の試み 三元社
- [15] 酒井直樹 1996 死産される日本語・日本人 新曜社
- [16] 多和わ子 2004 日本語学習者の個人差について 第18回ニューイングランド日本語教師会発表原稿(ウェズリー大学)
- [17] Varenne, H. & McDermott, R. 1998 *Successful Failure: The School America Builds*. Boulder: Westview Press.