

論文

韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み

The Attempt of Critical Japanese Language Education
in a Foreign Language High School in Korea

三代 純平*

概要

本稿は、韓国にある外国語高校における日本語教育の実践報告である。まず、韓国の高校教育、特に外国語高校における日本語教育の教育目標として野元（1996）が提唱する批判的日本語教育の理念を取り入れる意義について述べる。そこで、日本語教育を通じて世界を批判的に読み、現実社会で直面する課題を解決する力を育成する必要性を論じる。さらにその力の育成を目標として筆者が2004年度に行った実践「学校で何を学ぶか」を紹介・考察する。考察では、学習者4名の「学校で何を学ぶか」に関するレポートの考察を通して、彼らの個別の学びのあり方を紹介すると共に、「学び」を批判的に再考するためには、その「方法」と「質」を問い直すことが重要であることを明らかにする。

キーワード：外国語高校、批判的日本語教育、意識化、学校、学び

1 はじめに

本稿は、野元（1996）が提唱する批判的日本語教育の理念に基づき、筆者が韓国にある仁川外国語高校において実践した活動の報告である。まず、韓国の高校教育、特に外国語系列高等学校（以下「外国語高校」）における日本語教育の教育目標、現状を概観する。さらに野元の批判的日本語教育の理念が韓国の中等教育という現場でどのような意義を持つのか、その理念をいかに現場で実践できるかについての試論を述べる。そして、批判的日本語教育の一形態として筆者が2004年度に実施した実践「学校で何を学ぶか」を報告、考察し、その意義と課題を探っていく。

2 韓国の外国語高校

独立行政法人国際交流基金（2003）によると韓国の初中等教育での日本語学習者は78万に及び、その大部分は高校生である。現在、韓国の高校生は年少者日本語学習者の中で最大の集団であるといえる。その韓国の高校における日本語教育は教育人的資源部（以下「教育部」）が2002年度に施行した第7次教育課程^{*1}（以下「7次課程」）に基づいて行われている。李（2004）は7次課程における日本語教育の理念を「相互理解や国際協力に貢献する人材を養うこと」（p.26）とし、その特徴として、学習者中心のコミュニケーション能力を重視すること、また異文化を理解する態度の育成を目指すことを挙げている。

* MIYO Junpei（仁川外国語高校日本語科；j_miyoo@hotmail.com）

^{*1} 教育人的資源部は日本の文部科学省に相当し、教育課程は日本の指導要領に相当する。

この7次教育課程において、普通高校よりも高次の日本語教育が期待されているのが一般に「外国語高校」とよばれる高校である。外国語高校は最初、特殊目的校として1983年に設立され、1991年から正規の外国語系列高等学校に改名した教育機関で、英語、中国語、日本語等の外国語教育に力をいれ、普通高校とは異なる、より高いレベルの教育課程に基づき語学のカリキュラムが組まれている。その数は年々増加し、2005年現在25校あり、うち22校が日本語科を設置している。

3 批判的日本語教育の韓国年少者日本語教育への適用

7次課程における外国語高校の日本語教育目標は、一般高校と同じ方向のもので、よりレベルの高い能力の獲得にある。大きな目標として、コミュニケーション能力の向上と異文化理解が挙げられている。その教育目標の重要性を評価する一方、コミュニケーション能力と異文化理解の具体的な内容と教育方法についてはさらなる議論の余地がある。川上(2005)が指摘するように「コミュニケーション能力」の定義はまだ確立しておらず、そのために言語教育そのものも確立していないのが現状であり、また日本語教育における異文化理解に関する議論も結論を得ていないからである(三代, 2003)。

いうまでもなく外国語高校の日本語教育は、中等教育、つまり人格形成教育の枠組みで行われている。佐藤(2004)は日本語教育が学校で行われる際には学校教育の一環として考えられる必要があると主張している。外国語高校の日本語教育も人格形成という観点からいかなる能力の育成に日本語教育が寄与できるのか、寄与すべきなのかを議論しなければならないだろう。このような観点から日本語教育について考察した論考は決して多くはないが、代表的なものにパウロ・フレイレの識字教育に影響を受けた野元の議論がある。

野元(1996)は従来の日本語教育を「機能主義的日本語教育」と呼び批判している。「日本語習得を中立の一つの道具の獲得として捉え、社会的文脈の中に位置づけることを怠る実践や理論が少なくな

い」(p.89)と野元は日本語教育の道具主義的な側面を批判し、その代わりに「日本語教育を通じてどのような人格を形成するのか、あるいはどのような社会を展望するのか」(p.90)という観点から日本語教育を再構築する必要性を主張し、「批判的日本語教育」を提起している。野元によると批判的日本語教育の特徴は三つある。一つは、「日本語を学ぶこと」と「人間らしい暮らしや生き方の実現に取り組む主体」の形成を不可分なものとして考えること。次に、学習者の生活の中で直面する問題への批判的意識を身につける場として日本語教育を位置づけること。最後に、学習者の主体性を重んじることである。(p.96)

また野元(2000)は日本在住ラテンアメリカ系労働者に対し、批判的日本語教育の具体的な実践としてFreire(1970 小沢他訳 1979)の課題提起教育*2に基づいた「課題提起型日本語教育」を提案している。それは外国人労働者が実生活で直面する問題(例えば「健康」「差別」)を教材として取り上げ、対話を中心に活動を行うものである。野元はその実践の目標の一つとして「意識化」を挙げている。「意識化」とは「批判的意識(世界を読む力)の形成、課題解決力の獲得と集団作りをすすめ」、「主に、話し合いや討論、意見交換を通じて、人間らしく生きるうえで直面する問題に目を向け、解決していく力を集団的に作り上げていく」(p.33)ことである。

この「意識化」という理念は高校教育でも重要であろう。年少者にとって、学校で「世界を読む力」や「課題解決力」を身につけることは重要な意義を持つことは言うまでもない。最近学校教育の中で注目を集めている総合学習が目指す能力とも共通している。よって高校における日本語教育も「機能主義的」な観点からだけではなく、「世界を読む力」や「課題解決力」が育成できる活動を行う必要があると筆者は考えている。またこれらの力は、対話を通

*2 Freire(1970 小沢他訳 1979)の訳注によると「課題提起教育」とは「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくための教育を意味している」(p.80)

じて獲得されていくことから、7次課程の理念である国際社会に貢献する人材の育成に通じるコミュニケーション能力とも関係ある。また世界、つまり自分が身を置いている社会の問題を認識し、その課題を解決する能力は異文化理解にとって大切な能力である。その意味で、これらの力は7次課程の理念とも繋がる能力であるといえるだろう。

だが、日本の成人対象の日本語教育と韓国の年少者対象の日本語教育では当然、方法も題材も異なり、野元の実践自体を韓国年少者日本語教育に適用することは難しい。例えば、野元の実践は日本語非母語話者の在日労働者を対象としているために学習者の現実の問題と日本語が密接に関わるが、韓国の高校生にとって日本語は日常生活の問題と直接関係ないものである。よって野元の批判的日本語教育の理念をベースに、「意識化」を教育目標に取り込んだ韓国の高校における日本語教育の実践方法を模索する必要がある。そこで次に、韓国の外国語高校での批判的日本語教育の試みとして学生たちの直面する生活の場である学校を題材にした実践を報告、検討をする。

4 実践「学校で何を学ぶか」報告

4.1 活動の目的

批判的日本語教育の特徴は、日本語教育を通じて人格形成を目指すということとそのために学習者が実生活で直面している問題を題材とすることであるが、高校生にとって一番身近な社会とは学校である。そこで「学校」をテーマに活動をデザインした。

野元と同じくフレイレの影響を受けている里見(2001)は日本の高校の教育を「学ぶということは、本質的に自分とかわる営みであるはず。その世界と向き合う自分というものがすっぽりと抜け落ちていくから、学習はひじょうに機械的・抽象的な事務作業のごときものになっていきます」(p.39)と批判している。そして現在日本の高校生を覆う学習への拒否感を「学びからの大脱走」と呼び、この問題を乗り越えるために、学生が、自分が何を学ぶかを問い直すこと、つまり、「学ぶことを学ぶ」ということを提案している。

韓国の教育状況は日本の「学びからの大脱走」という状況とはやや異なるが、そこには大学入試の強い影響があり、学びの質は考え直す余地があるように筆者の現場に限って言えば実感している。従って、学生が現実学校で直面している学びの崩壊にそれぞれがどのような問題意識を持ち、どのように自分たちの学びを再生していくべきかについて議論する活動を中等学校における批判的日本語教育の一形態として企画した。^{*3}本プログラムの目的を以下のように定める。

- i. 自分たちの学校における学びの再考 批判的日本語教育のひとつの具体的な形として、「学ぶことを学ぶ」ことを目的とした。「学ぶことを学ぶ」ということは「学び」という具体的な何かを獲得することではなく、学生たちの学校社会を「学び」という観点から批判的に捉えなおし、自分が学びたいことについて考えることである。この活動を通して、「意識化」、つまり、批判的意識の形成と、現実社会の課題を発見解決する能力の育成を目指しているのである。
- ii. 学校生活に関する語彙・文法、また議論・発表するとき有用な表現の学習 日本語で本活動を行うために有用な語彙・文法・表現を適宜、ハンドアウトを自作し学習するようにした。
- iii. 高等教育に通じるアカデミックなスキルを身につける 外国語高校の学生の多くは大学への進学を希望している。その意味で高等教育に通じる発表のようなアカデミックなスキルの育成も日本語教育は視野に入れていくべきだと考えられる。発表、議論の方法を意識的に考えるように促した。

但し、紙面の都合と論文の趣旨上、本稿ではi.の目的を中心に考察を進める。

^{*3} なぜ「日本語教育」と直接関係ないことをテーマとした活動をするのか。「学校」を巡る議論は他の授業で扱ったほうがいいのではないか。このような指摘をよく受けるが、その指摘そのものが日本語教育を「機能的日本語教育」に押し込めている。当然他の授業でも学生の現実問題について考える活動があつてしかるべきである(筆者の知る限りそうした活動はほとんど行われていないのが現状である)。しかし同時に日本語教育も学生が抱えている現実社会での問題と結びついているものであるべきなのである。

4.2 活動の対象

本プログラムの対象は筆者が勤務する仁川外国語高校日本語科の2年生(2004年度)である。学習者の日本語運用能力は多様で初級(あいさつ程度)から上級(日本語能力検定試験1級合格者)までいる。また日本語学習動機も多様である。初級の学生は特に日本語学習動機を持っていない。他の科の選抜にもれて日本語科にきた学生や、外国語高校は一般的に進学校なので、大学受験を目標にし、受験科目にない日本語を勉強しない学生も少なくない。同時に、大学の日本語科への進学や日本への留学を希望する学生もいる。この日本語運用能力・学習動機の多様さによって、現実的な状況も外国語高校での機能主義的な日本語教育を成り立たないものになっている。このことから機能主義的日本語教育の学習目的とは違う学習目的・方法の構築が必要になっているといえる。

日本語科は2クラスあり、1クラスの人数が18人(活動当時)である。週9コマ(1コマ50分)日本語の授業があり、文法、読解、会話ともに3時間ずつである。そのうち筆者が担当したのは会話の授業である。文法と読解のクラスは韓国人日本語教師が担当した。従って本実践も会話の時間に行われた。実施時期は2004年8月末から9月にわたる約1ヶ月間、12コマである。尚、筆者は日本語のみで授業を行ったが、学生たちがグループで議論をするときは韓国語を用いていた。また、筆者は各グループを巡回し議論に参加したが、その際は日本語が上手な学生が適宜助けながら日本語で議論を行った。

4.3 活動の概要

プログラムの概要は以下のとおりである。()の中は授業時間数である。

- a. 教材「であい」*4を用いて、日本の高校生について学ぶ。(2)
- b. aで考察したことについてグループごとに発表

する。(1)

- c. 発表を通して自分たちの高校生活と比べて感じたことについて話し合う。(1)
- d. 自分たちの学校生活について議論する。(1)
- e. 個人個人で「学校で学びたいもの」についてレポートを作成する。(3)
- f. レポートについて発表する。(4)

まず学生たちの日本の高校生についてのイメージを話し合った後、国際文化フォーラムが作成した教材「であい」を用い、日本の高校生の実際の暮らしを考察した(a.)。1クラスに3,4人のグループを5つ作った。グループを作る際は、日本語運用能力がどのグループも均等になるようにした。そこで5人の高校生の学校生活に関するパネルを各グループに配布した。パネルを基に、各グループが調べた高校生を紹介し、自分たちの日本の高校生についてのイメージと実際、また、自分たち自身の高校生活と自分たちが調べた高校生の生活を比較して考えたことを発表した(b.)。

c.において、b.の発表を基に考えたことをクラス全体でまとめた。a.からc.までの活動は主に、日本の高校生と自分たちの高校生活の比較であるが、これは日本語学習と学校の問題を結ぶためである。海外年少者の場合、日本語学習と彼らが現実で直面する問題の接点を見つけることが重要になる。日本の高校生活という自分たちとは違う高校生活を考察することによって、自分たちの高校生活を相対化し、批判的に考えることを試みた。また、しばしば学生たちは「日本の高校生」「韓国の高校生」というように集団類型的に考えるので、日本の高校生の持つ多様性、さらにそこから自分たち自身の多様性への気づきも期待した。このa.からc.までの活動を基にd.では自分たちの学校生活で満足していることと満足していないこと、さらにどのように変えていきたいのかについて議論した。

最後に活動の総括として個々に自分が学校で学びたいことについてレポートを書き(e.)、それを発表した(f.)。発表に対し、筆者からフィードバックを与えた時点で一連の活動を終わりとした。以上が

*4 国際文化フォーラムが海外の高校における日本語教育のために作成した教材。日本に実在する7人の高校生の日常生活をいくつかのテーマに分類しパネルにしてある。日本に実際に暮らす高校生の視点から多様な文化が感じられるように構成されている。

活動の概要である。次に実際の活動を時系列に報告する。

4.4 活動の報告

a. から c. の活動で筆者は日本の高校生の多様な暮らしへの着目を期待したが、学生はそこにはあまり関心を持たなかった。むしろ、自分らの受験勉強の厳しさと日本の学生の部活をはじめとする勉強以外の時間の多さに意見が集中した。以下のような意見が多数出た。

- ・ 私が学校に行って一日中勉強だけしかしないけれど、私が発表した日本の高校生は彼が興味あるものを一生懸命しました。
- ・ 1 番違うのは夜間自律学習、2 番目は部活。

このことは毎日 10 時まで夜間学習で学校に残っている彼らの高校生活から考えるとむしろ自然であったかもしれない。但し、筆者が日本の高校生の多様性に言及するとその説明には賛同する学生が多数いた。また発表の際、原稿を棒読みする生徒が多かった。

d. で自分たちの学校生活について議論をしたときは、議論において有用な表現（例えば「～の意見に賛成 / 反対です」）をハンドアウトにしてその表現を用いながら議論するように促した。議論は発表の際と同じ小さなグループで行い、授業の最後に全体で意見を共有するようにした。筆者は各グループを巡回したが、筆者がグループに入っているときは議論が日本語で活発に行われるが、筆者がいないときは韓国語で話す傾向が強かった。議論では「自由」という言葉がしばしば出てきた。多くの学生が自由な時間がほしいと述べた。この議論を受けて、自分たちが自由に何かを学べるとして、何を、どのように、何の目的で学びたいか、ということについて一人一人、レポートを書き、発表することにした。

e. のレポートはタイトルを教科名にし「授業の目的」「授業の内容」「その授業を自分がしたい理由」の三つの構成とした。学生が学びたいものとして選んだ科目は体育に関するものが一番多く、36 人中、9 人、特に格闘系とダンスが多かった。次が家庭科の範疇に入るもので 5 人であった。他には「経営」、

「写真」、「心理」、「映画」など様々な科目、テーマがあった。レポートは授業中に書くことを原則としたが、書き終えなかった学生は宿題とした。机間巡視を行い、適宜アドバイスを与えたが、レポートの評価はこの時点では行っていない。評価は発表後にレポートを回収して行った。

f. の発表は、b. の発表の問題点を踏まえて、発表の重要性を説明し、どのような発表がいいかを全体で議論した。その際に、声の大きさ、身振り、論理性、ユーモアなどがポイントとして挙がった。また原稿を見ないで発表することにした。レポートの発表は評価の対象^{*5}とした。評価のポイントは論理性、発表の態度、表現の適切性の 3 つとし、それぞれ 8, 6, 6 の 20 点を満点とした。論理性に関しては発表後にレポートを読んで評価した。表現の適切性は、意味が伝わればよいことにし、学生にもそのように説明した。発表の際に筆者が内容を理解できないときのみ減点した。この発表は評価の一部だということも手伝い、多くの学生がよく練習し、緊張しながらも原稿を見ずに発表した。

5 活動の考察

機能主義的日本語教育では、しばしばいくつの文型を覚えたか、どれだけ「正確な」発音で話せるようになったかなどで「学び」を測ることがあるが、批判的日本語教育はそのような尺度で学びを測らない。「意識化」を目的としているが、それは単純に学んだか、学んでいないかを測定できるものではなく、そのような観点から学びを捉えること自体の問題性が問われるべきであると筆者は考える。学びとは本来個人的なもので、多様であるべきものだと考える。このような学習観に立つ場合、考える行為、活動そのものが学習者の学びであるということができよう。だが一方で、現実を批判的に捉え、その課題を解決する力の育成を目指すのならば、活動

^{*5} 筆者が勤務する高校では会話の授業は定期試験を行わず、授業中に行われるテストや発表、授業態度により每学期 100 % で採点する。この活動は発表を 20 % のテストとした。韓国では大学入試の合否が高校の成績によって大きく左右されるために、学校の成績が学生にとって重要になる。

を通して学生がいかに「学び」を批判的に捉えたかを個々の学生の学びに即して考察することは重要であろう。そこで本稿では、学生数名のレポートを通じて学生たちが、学校における「学び」をいかに批判的に再考したかという観点から e. のレポートを中心に活動を考察する*6。

ナヨンのレポート（抜粋）

教科 料理クラス

授業の目的

One 未来のていしゅに愛される妻になるために

Two 私の身と私の口を楽しくするために

Three 料理が下手ならば不便だから

その授業を自分がしたい理由 さいだいの理由は私は料理が下手だからです。私はいつもかんがえました。自分がかんだんな料理をまなんで作って、食べるのが必要だと。自分が料理をするのはとてもたいへんです。でもたべやすいインスタントなどたべものよりもっとけんこうにもあじにもよいです。どんなかんだんな料理だけど、自分が作った料理のいみはかんだんじゃありません。それが私がしたい理由です。

ナヨンのレポートは素直に自分が学びたいこととその理由を述べたものである。ただし、現在の学校における学びの問題への言及はない。その意味で、現在の学校での勉強を批判的に考えるという目的からすると少々学びに対する考察が表面的になっている。

このタイプのレポートが最も多く、36人中25人にも及んだ。自分の関心事をテーマに選び、その具体的な技術の獲得を目的とするタイプである。自分の学びたいこととそれを学ぶ方法を具体的に考え、表現したということは学びについて考えはじめるためには意味のあることである。また自分で自分の関心について改めて考えることも批判的に物事を考えるきっかけになるだろう。だが、世界を批判的に読む力の育成を考えるのなら、活動の中でこの具体

的な学生の関心と社会を批判的に見る視点をいかに結んでいくかが課題として残されている。ナヨンは最後に「自分が作った料理のいみはかんだんじゃありません」と述べている。このような言葉を拾い、継続的な対話を授業に取り入れることがより批判的な思考に必要だろうと思われる。

ソヨンのレポート（抜粋）

教科 地理（韓国地理）

授業の内容 かばんをせおってあっちこっち教科書

に出る所を先生と一緒にちょくせつ見て教科書と何が違うかそして、新しく見つけたことを書いて写真も撮って私だけの教科書を作って見る。

韓国で作ったデータにだけ勉強しないでほかの国で見る観点での韓国に対する地理データを比べながら学ぶ。

その授業を自分がしたい理由 地理は本当に退屈な科目だ。（中略）そして授業時使われる教科書のデータが古くて実際とは違うことを学ぶときもある。だから実際に目で見て学ぶのが面白くていいと思う。

ソヨンは地理の授業を選び、レポートを書いた。彼女は講義中心、暗記中心の授業から、実際に自分たちで活動しながら地図を確認するという活動型の授業への転換を提案している。また韓国における韓国の地理だけでなく他の国から見た韓国の地理も授業に取り入れることにより多角的に地理を学ぶことを提案している。これは従来の学校での学びの「方法」を問い直しているといえるだろう。現在の学びの方法の問題を指摘し、どのように変えるべきかを示していることは、一つの課題解決のモデルであろう。だが、ソヨンのレポートには方法を変えることによって、どのように学びが、いわば学びの「質」が変わるのか、という視点は乏しい。地理の勉強を面白くするために方法を変えるというレポートの趣旨である。方法を変えたときに、また質も変化するはずである。その学びの質について考えたとき、学びをより批判的に考察できると思われる。このタイ

*6 学生たちには仮名での引用の許可を取った。

プのレポートは他に「日本語」を科目とし、ドラマを取り入れた授業案があった。

ジヒョンのレポート（抜粋）

教科 スタイリストになろう

授業の目的 自分だけの個性をどうどうに表現する。

創意的な考えができる。

その授業を自分がしたい理由 最近の若者達はりゅうこうだけ追うからみんな同じ者になっていく。りゅうこうも良いけどアイデンティティを失って行くのではないかと心配になる。だから自分が考えた自分だけの自分しかできないスタイルを作って行きながらそれが服だけではなく特別な私が作られると思う。

ジヒョンは、服のデザインを授業として選んだ。活動内容は紙幅の都合で省略したがスタイリストは、服のデザインから自分自身のコーディネートまでを手がける人を意味している。家庭科の範疇に入ると思われるテーマだが、実際の自分たちの学校生活に対する批判的考察はない。よって従来の学びの方法への言及もない。但し、自分が属する社会が個性を失っているという、より大きな社会に問題を見出している。ジヒョンはその問題意識を踏まえて、「創意的な考え」を養うことを授業の目的とした。

問題意識を従来の学校の学びではなく、韓国社会に見出したため、ソヨンのような学びの方法の転換という視座はないが、社会問題を解決するために必要な学びの質についてジヒョンは考えている。この学びの質を社会との関係の中で問い直していくことは、「意識化」を目的とした活動で重要な要素となろう。社会の問題を発見し、それを解決するための学びについて考えることは、「意識化」の意味する、世界を批判的に読み、その課題を解決する力を身につけることと重なり合う。その意味でジヒョンのレポートは高く評価できる。このタイプのレポートを書いた学生は7名いた。「写真」をテーマとし、その目的を「日常に特別な意味を見出すこと」としたものなど、ユニークなものが多かった。

ガインのレポート（抜粋）

教科 性教育

授業の目的 男と女がお互いを尊重して、理解して、つまらなくていつものような説明するだけの授業じゃなくて正しい性意識を学ぶ。

授業の内容 2つの性別は公平だということを教える。先生の説明より討論の時間をふやす。今の社会で性意識の間違いで起こったいろんな事に接して解決方法をみんなで話してみる。

その授業を自分がしたい理由（前略）今の性教育はとても同じすぎてつまらない。体の変化より重要なのは精神的な性教育。正しい性意識を持ち、お互いを尊重できる大人になるのがかなり大事だと思う。

ガインのレポートは、「性教育」がテーマであるが、ジェンダーの問題を自分の経験から射程に含んだ奥行き深いレポートであった。学校の性教育のあり方を批判し、そこから学生主体の授業を提案している。この視点はソヨンのレポートに見られたものと同様である。肉体的な性差に関する教育（いわゆる性教育）に偏重せず社会的な性、つまりジェンダーを教育に取り入れるべきという視点は興味深い。ガインはそのジェンダー教育を「性教育」の目的とすることで男女が互いを尊重できる社会の構築という大きなテーマを学ぼうとしている。これは従来の学びの質を問題化し、大きく転換を迫るもので、しかも質の転換は社会への問題意識に基づいている。この点は、ジヒョンのレポートに見られた学びの質の批判的考察と同様である。

ガインのレポートは、学校の教育を批判的に捉え、新しい学びの方法を提案したうえで、自分が何を学びたいのかを社会的問題意識をもとに学びの質のレベルで考えている。「意識化」がよく行われたレポートであったといえるだろう。このタイプのレポートは他に「倫理」を科目としたものがあった。倫理の授業では哲学者の名前などを暗記することよりも学生たちの現実に抱えている問題を議論し、それぞれがよりよく生きるためにはどうしたらよいかを考えたいという内容のレポートで、非常に興味深

いものであった。

以上、4つのレポートを中心に学習者たちがどのように学びを批判的に捉えているかを考察した。ナヨンは、自分が学びたいこととその理由を書いたが、そこに従来の学校での学びを批判する視点やその学びと社会との関係という視点は乏しかった。自分が何を学びたいか、を考えると自体に意義はあるものの「意識化」の観点からは物足りないものがあった。一方、ソヨンは学びの方法を問題化し、ジヒョンは学びの質を社会への問題意識から考えた。このような視点が、彼らの「学びたいもの」をより従来の学びに対し批判的で、深みのあるものとした。さらにこの双方をとりいれたガインのレポートは、男女不平等の社会で、男女平等の社会を目指す議論の場としての「性教育」を提案するという、社会を批判的に読み、課題を解決するという、「意識化」の理念にあったものであった。

このことから学びを考える際に「学びの方法」と「学びの質」を批判的に捉え直すことが重要であると主張できるだろう。

学びは個々によって異なるものである。また学びや「意識化」はそれ自体がプロセスであり、考えること自体により大きな意義がある。よって「学びの方法」と「学びの質」は単純に学んだ学生、学ばなかった学生を区別する視座ではない。例えば、ナヨンの学びがガインの学びに劣っているわけではない。学びはそれぞれのものであり、その価値は本人にしかわからない。学びについて考えるとき、まずこのことを前提としたい。その前提の上で、教室活動として、「意識化」を目指すときに、「方法」「質」の2点において批判的に考えることが重要になることを主張したい。学びの多様性を認めた上で、「方法」「質」を問い直す議論の場を意識的に活動に取り入れることにより深い学びの場が提供できるだろう。

6 まとめと今後の課題

野元の批判的日本語教育の理念をもとに韓国の外国語高校における日本語教育の目的のパラダイムシフトの必要性を述べ、新しい日本語教育では、世界を批判的に読み、その課題を解決していく力をつけ

るという「意識化」を教育目標とすべきであることを主張した。また、その理念を具体的に実践するための実践例として仁川外国語高校で試みた活動を紹介、考察した。活動は学生の現実と関わりあるものにするために「学校」をテーマにし、学校を「学び」という観点から批判的に検討し、自分たちが学校で何を学びたいかを考えるものであった。

学習者4人のレポートの考察を通じ、学校における学びを批判的に考え、自らの学びを再考するために重要な要素として、

1. 学びの方法を問題化している。
2. 学びの質を問題化している。

の二つがあることがわかった。

今回の実践ではこの2点を満たしたレポートは多くなかった。より深い学びの創造のためにこの二点について積極的に議論する機会を活動に取り入れなければならないだろう。そのためには二つの条件を授業、評価などにさらに意識的に取り込むことが必要である。また、発表という形で活動を終えてしまったが、発表への担当者側からのフィードバックを学生が取り込み継続的に考えていける場、より多くの対話の機会をつくることも重要である。より深い学びの場を創造するために何が必要か、今後の課題として引き続き検討していきたい。

また日本語運用能力に関する課題も残されている。日本語教育は日本語運用能力だけを目的にするべきではないと考えられる一方で、それを目的から除外することはできない。その意味でこのような活動型の日本語教育が日本語運用能力にいかにか寄与できるのかという視座からの活動の再検討が必要である。おそらくそのためには日本語運用能力そのものの定義から始めなければならないだろう。本実践で学生の日本語運用能力がいかにか向上したかを測る術を現在の筆者は持っていない。しかし、自分で考えたことをレポート化し、発表した活動は、自分の言いたいことを日本語で言うという基本的な日本語運用能力の向上に多少は役に立ったのではないかと思っている。

より多くの対話の機会を実践に取り入れること、

また日本語運用能力の向上により大きく貢献すること、この二つの課題に応えるために実践の改善が必要なことは当然であるが、同時にそのためには、会話以外の授業を教えている韓国人日本語教師との協働が必要になると考えている。文法の授業が会話の授業と連動することにより、より大きな日本語運用能力の向上も望めるであろうし、母語を活かすことにより日本語の能力差に対応することも容易になると考えられる。いかに同じ学生を受け持つ教師と教育理念の段階から協働で実践を築いていけるかということも今後の課題となろう。

最後にこの活動はあくまで批判的日本語教育理念に基づき考案されうる実践の一例に過ぎない。「学校」をテーマとしたのはそれが学生に身近な社会として批判的に考察する価値があると筆者が考えたからであるが、学生は多様な社会に有機的に関わりながら、生活している。いろいろなテーマ・いろいろな方法での活動がありうるだろう。また学生たちが主体的に学習する姿勢を身につけたときは、テーマ自体、活動方法自体から学生と共に考えていくことが理想であることは言うまでもない。批判的日本語教育のような、従来の機能主義的日本語教育とは異なる理念に基づいた教室実践報告・研究の積み重ねが急務である。

文献

- 李 徳奉 (2004). 韓国の新学習指導要領に見る日本語教育の新しい動き 『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編 7』 国際交流基金 pp.11-21 .
- 教育人的資源部(2002)『高等学校教育課程解説 25 外国語に関する教科(上)』(原題はハンゲル表記).
- 川上郁雄 (2005). 言語能力観から日本語教育のあり方を考える 『リテラシーズ 1 ことば・文化・社会の日本語教育へ』 くるしお出版 pp.3-18 .
- 独立行政法人国際交流基金(編)(2003). 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2003年』 国際交流基金 .
- 佐藤慎司 (2004). クリティカルペダゴジーと日本語教育 『WEB 版リテラシーズ』 1(2). <http://kurosio.mine.nu/21web/web02.html>
- 里見 実 (2001). 『学ぶことを学ぶ』 太郎次郎社 .
- 野元弘幸 (1996). 機能主義的日本語教育の批判的検討 「日本語教育の政治学」 試論 『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学Ⅱ)』 45(1), 31-41 .
- 野元弘幸 (2000). 課題提起型日本語学習の試み 課題提起型日本語学習教材作成を中心に 『人文学報(東京都立大学人文学部)』 308, 89-97 .
- 三代純平 (2003). ラング・パロール往還文化論序説 新しい「日本事情」教育の可能性 『WEB 版リテラシーズ』 1(1). <http://kurosio.mine.nu/21web/web01.html>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Pazeterra. (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.)