

実践報告

学校／教室という空間を超える試み

初級日本語における実践

佐藤 慎司

概要

本稿ではまず日本語教育で自明視されあまり振り返られることのない「学校」という空間についてもう一度見直し、カリキュラムの進捗、授業形態、評価という問題点を指摘する。その後、その問題点を乗り越えるような多和の実践、ステップメソッドを紹介する。その実践では評価というものは学習者をレベルに振り分ける手段としてではなく、学習者がわかるということに結びつけるきっかけとしてとらえられており、様々な授業形態、また進捗を調整することによって学習者の個人差にできるだけ対応している。

キーワード：学校文化、学習進捗、授業形態、評価、学習者の個人差

1 はじめに

近代の成立とともに標準語としての日本語、日本文化という概念などが生まれ、なかば当たり前のものとしてわれわれの前に存在している。そして、これまでにこれらの概念はまとまりをもち統一性のある矛盾の少ないもの、時間とともに変化のすることのない固定化されたものとしてとらえられてきた。しかし、近代は標準語としての日本語、日本文化という概念を生み出しただけでなく、近代学校制度によって作られた教室、学校という空間も同時に生み出したことが多くの研究で証明されている（桜井，1984；Giroux，1992；Apple，1993；柳，2005）。

日本語教育内でも固定化された（標準語としての）日本語、日本文化、教室文化

(教師の教室内での会話のコントロール)などの概念が見直され、それらの概念と教師がどう関わっていくのかに関して様々な議論、また、実践が行われている(細川, 2002; 塩谷, 2004)。しかし、体系的に近代学校制度というものを批判的にとらえ、実践を試みている例はない。近代の学校制度を批判的にとらえることで、近代学校制度が構築された際の動機、その基になっている学習という概念の捉え方をもう一度振り返り、現在、われわれが当たり前のものとして行っている実践を批判的に考察することが可能となる。本稿ではまず、近代学校文化の歴史、問題点を簡単にまとめ、学校という枠組みの中でその問題点を乗り越えようとしている多和の実践を報告する。

2 学校文化 —— 近代学校制度の歴史と現状

近代の学校というものはイギリスにおける貧民救済活動に起源を持つ。そこでは貧民を悲惨な生活から解放し、勤勉な生活態度を育成し、健全な市民を形成することを目標としていた(柳, 2005)。その後、学校はしだいに「管理し、計画を練る人間と、計画に従って教えることのみ」に専念する人間とに分解され、何についても自己決定しうる「伝統的教師」は消失していった。つまり、教師にとって自分が何をしているかという全体像を把握するのが困難になったのである。そして、いかに効率よく進めるかといった主に経済的な理由、つまり、無駄を省くという観点から教授活動に必要な諸要素を徹底的に事前制御できるようにさまざまなマニュアルが整備されていった。それと同時に現在の一斉教授方式、つまり、一人の教師を前にして何人も学習者が学習するという方式も導入されるに至った。簡単に言ってしまうと、個々の違いをあまり認めず、皆同じように扱うことによって効率化を追求した結果が現在の学校なのである。それらは学校文化と呼ぶこともでき、そこでは一人一人違う人間を同じように扱うことが望まれている。

近代の学校制度では多くの国において国レベル、あるいは各地方自治体レベルで指導要領が作られ、国、あるいは、地方自治体ごとに一斉に同じようなカリキュラム(内容、進度)が実施されており、その到達度を問うため、教室活動の中、あるいはさまざまな試験によって絶えず学習者は評価されている。ここでは、この近代学校制度の問題、つまり、学校文化の特徴をカリキュラム(内容と進度)、クラス編制、評価の3つに絞ってまとめる。

2.1 カリキュラムの内容と進捗

小学校、中学、高校ではカリキュラムの内容と進捗（どの時点でどんなことを学習するか）は国家単位で定められるようなものから、地方自治体、学校、教室単位で決められるものまでさまざまなものがある*1。しかし、学ぶべき知識としての内容、公式の知識がどのように選ばれるか、また、その進捗はどのくらいに設定されるべきかは中立的なものではないことが国内外で様々な研究者によって報告されている。（Giroux, 1992 ; アップルら, 1993 ; Apple, 1993）また、決定された内容、速度は学年別テスト、一斉テスト、大学入試などがあるため絶対的で各教師、学校ごとに変更できる目安というようなものではない場合が多い。その結果として学習者にとって進捗が速すぎても遅すぎても一教師が学習者に合わせてその進捗を変更することは難しくなっている。

大学レベルではこれらの調整は比較的易しいが、シラバスがある場合、それを変更することは難しい。特に、言語のクラスではプログラムの全体の流れ、進捗（次の学期、学年のクラスとの接合）があるため、個々の教師で自由にクラスの内容や進捗を調整することは難しくなっている。

2.2 クラス編制

教える内容、進捗だけではなく、教えられる空間もまた、コントロールされている。近代の学校では同じ年齢の学習者、同じレベルの学習者が集められ、一人の教師のもとに教えられるといった様式をとっているが、それは近代化以後の様式である。日本でもこのようなスタイルは寺子屋、あるいは、隣組などでは存在していなかった。寺子屋や隣組のような学習の場所では異年齢の子供たちが集まっており、現在のように年齢によってクラス分けがなされることはなかった（稲垣, 1995）。しかし、必ずしもどちらのスタイルがいいとは言うことはできない。個人教授では個々の学習者にあわせて様々な丁寧な指導ができるなどの利点もあるが、同じレベル、あるいは何人かの学習者が集まることによって、自主的な学習グループができ、士気が高まるなどの利点もある。

*1 例えば学習指導要領、教科書検定、教科書選択など。

2.3 評価

現在のシステムでは試験、小テストをいつ行うか、宿題をいつまでに学習者に提出してもらうのか、また、それらをどう評価するかなど、また、全体評価に関してどのようなカテゴリーをどの位の割合で比重を与え評価するかなどすべてにおいて教師側が権限を持っており、学習者に選択肢が与えられることはほとんどないのが現状である。

しかし、たとえ学習者との話し合いが行われたとしても、現実問題として学校が評価をなくす、つまり、教師の権力を排除するという事は学校の性質上不可能であり、またそれが一概によいとも言えない。問題はその教師の持つ権限、評価というものをどのようにコース設計、また、教室活動において用いるかということであろう。また、学習者が答えを出すまでの思考過程に対して問われる場合は少なく、ほとんどの場合は結果のみが評価されている。

これらの問題点は日本語教育が学校制度という枠組み内で行われる限り問題となる点である。これらの問題点を考えるのに多和の実践ではどのように対応しているか次章で見ていく。

3 実践報告

日本語の初級レベルでは学習という概念の捉え方はほとんどの場合、カリキュラム、クラス編制、評価を見る限り、従来の学習観に沿ったものである。つまり、皆が同じように同じ順序で習得していくことが前提になっており、同じカリキュラムで講義、もしくは講義とドリルの組み合わせ、そして、教科書通りに進むといった教室活動が多い。

このような活動に疑問を感じ、カリキュラム、クラス編制、評価の問題を考え直すような実践はいくつか紹介されているが（細川，2003；塩谷，2004）、初級レベルを扱ったものは少ない。例えば、西口（1992）、チャン・チェ（2004）などでは実際に学習者が遭遇することの多い場面、あるいは、学習者主体という観点でカリキュラムを構築している。しかし、その問題としては実際にその提案する実践が終了した後の段階から、中級以上で提案されている、いわゆる基本文法が終わった時点での実践（例えば細川，2003；塩谷，2004）とどう繋がっていくのかという問題が挙げられる。また、それらの実践はどちらかというとカリキュラム、「文法積み

上げ式」を批判した実践で、コースの進度、クラス編制、さまざまな評価方法についてはほとんど問われることはなかったと言える。

したがって、本報告では西口 (1992)、チャン・チェ (2004) とは異なった観点で新たな実践の試みを紹介する。それはアメリカの大学での多和 (2005) の 2005 年時点での日本語初級の「ステップメソッド」という実践である。この実践ではいわゆる「文法積み上げ式」のメリットを最大限に活かし、進度、授業形態、評価に関してアメリカの大学 (リベラルアーツカレッジ*2) という枠組みの中で様々な試みがなされている。以下、そのステップメソッドの概要を紹介する。

3.1 多和のステップメソッド —— 概要

多和は初級日本語の大きな目標として初級段階で早く日本語の構造の全体像をつかむということをあげている。そして、もう一つ大切な目標として一人で勉強できるようにすることもあげられている。初級クラス (はじめの 3 学期) では多和の開発したステップメソッドが用いられ、一つの課が 7 つのステップ (文法、語彙、会話、漢字、読み、書き、聞き取り) で構成されており、一週間 (月曜日から金曜日まで毎日 1 時間) を目安に一課が進められていく。その実践の中で学習者が教師の協力を得て自己のスケジュールを管理し、各個人の生活、興味にある程度まであわせながら、学生が本来の学びに集中できるように工夫がなされている。2005 年時点でこのコース担当教師は主任 1 名 (多和)、ティーチングアシスタント 1 名で、学習者は 30 名である。次に第 6 課を例に挙げどのように各ステップが構成されているかを紹介する。

3.2 ステップメソッド —— 第 6 課

第 6 課は学期が始まって約 7 週目頃に学習される課であり、それ以前に学習者は、です、形容詞、形容動詞、動詞、こそあど言葉、序数詞、辞書形といった項目を学習している。第 6 課で中心となっている文法項目は存在を表す「あります、います」、存在の場所を表す助詞の「に」、そして序数詞「人、匹、つ、個、本、冊、枚、ページ」、尊敬語「いらっしゃいます」である。そして、それに関連する語彙として位置関係を表す言葉、建物や店の名前、日本の地理に関する語彙がリストに

*2 アメリカのリベラルアーツカレッジの一つの特徴は学生の人数に比べて教授、講師の人数が多いことである。

挙げられている。

3.2.1 ステップ1 (文法)

このステップでは学習者は事前に多和によって作成された教科書の英語で書かれている文法説明を読み、その後チェックリストにある質問に答えられるかどうか、答えられないとしたら何が問題なのかを自宅で確認してくることから始まる。そのために文法説明を読む際に学生が自習しやすいようにオンライン上にチェックリストがあり、その質問を確認することで学生は教室活動への準備を行えるようになっている*3。教室活動では英語母語話者によってとらえにくい文法事項に関して教師による文法説明が確認される。このクラスの活動では基本的には学習者が問題点を挙げるディスカッションが主体になっている。例えば、第6課では「です」と「あります/います」の違い、「です」の3つの異なる機能について英語のbe動詞と比較しながら確認される。その他、助数詞の使い方、敬語のシステムの初期的な概念が導入されている。

3.2.2 ステップ2 (語彙)

このステップでは、既にステップ1で学習した構造をコンテキストに使用し、新しい語彙を導入する。語彙のステップでもステップ1のように学習者は自宅で語彙の説明を読み確認し、語彙を覚え、ある程度まで使えるように準備してくることから始まる。その際、教科書には学習者が誤りやすい語彙に関しては英語で詳しく説明がなされている。例えば、第6課では「店」と「～屋(花屋、魚屋など)」の違いが挙げられている。それらは教室内で確認された後、ステップ1で確認された文法事項と組み合わせられ、小グループでの活動の中で文レベルで確認される。

この活動では教科書に記載された語彙だけでなく、学習者の身近に用いられる必

*3 第6課のチェックリストは、例えば、

The difference between the Copula です and the verbs あります, います is ?

The difference between the two verbs あります and います is that あります is used for ____ and います is used for ____.

と下線部を埋めるような形のもの、それから助詞を確認する

The book is in my bag.

本 ____ 私のかばん ____ あります。

There is a book in my bag.

かばん ____ 本 ____ あります。

のような形式のものがある。

要な語彙、興味のある語彙はどんどん覚え利用していくように促され、それらは学習者一人一人作成されている小テストなどにも反映されている。

3.2.3 ステップ3 (会話)

このステップでは会話表現特有の言い回しや語尾に焦点が当てられる。第6課ではサンプルダイアログが五つありその中に「お邪魔しました」などの表現や、「よ」「ね」「けど」など話し言葉でよく用いられる表現が織り込まれている。これは書き言葉と話し言葉の違いを初級から意識させることを目的とする。授業への準備とし第6課では学習者はサンプルダイアログを予習し、オンライン上でダイアログを聞いたり、ビデオを見たりすることが可能になっている。約15の基本文と25質問の準備、とくに質問は授業に来る前に答えを準備してくれるように指示が出されている。そのほか6課の表現を中心に話せる6つのトピック（アメリカ、日本、あるいはキャンパスマップを使って、寮の部屋、鞆の中身、教室の中の人や物、家の中の人や物、自分の町の店、人、物）について、また、様々な人が並んでいる教科書にある絵を見て質問や答えを考え準備をしてもらうことが課題となっている。学習者が十分に準備できていないと教室活動への参加が難しいため、一学期に2回、どうしても準備ができず教室活動への参加が困難な学生は後ろに座っての見学が認められている。

3.2.4 ステップ4 (漢字)

このステップでは最低限覚えるべき書けるようにする漢字（約15）が導入される。ここで注意したいのは語彙が導入される際に通常漢字を用いる語彙は全部、漢字で表記されているため、そこまで習っていない漢字は読めればよいことになっている。また、このステップは学習者のバックグラウンドなど（漢字圏、非漢字圏）によってかなり個人差があるため、各学習者が自分のファイルにスケジュールを書き込み、それをもとに漢字の小テストを受けるという形になっており、ステップ4は教室活動では取り扱われない。教師は学習者ごとに作成されたファイルに準備しておき、学習者ごとのファイルの中に入れておく。学習者は好きな時間にラウンジに来て自分のファイルにあるテストを受け、ファイルに戻しておく。その後、テストは教師はテストを採点し、ファイルに入れておく。漢字テストは何回でも満点になるまで受けることが可能なものである。シラバスにはスケジュールはただ最低限のガイドラインとして一週間に一度は漢字テストを受けるようにシラバスには記載されている。

3.2.5 ステップ5（読み）

このステップではステップ1から4までのまとめとして段落単位でのまとまった読みものを取り扱う。読み物は精読として用いられる場合もあるが、速読に用いられる場合もある。また、それに関連するトピックのディスカッションも行われる。

3.2.6 ステップ6（作文：段落レベルで書く練習）&ステップ7（聞き取り）

このステップでは学習者はステップ6, 7の宿題を小テストのない週に提出することになっている。ステップ6では学習者はいくつかあるうちの中のトピックから自分の興味のあるトピックを一つ選んで作文を書いて提出することが課題となっており、フィードバックは個人レベルで指導がなされる。第6課では6つのトピック（アメリカの州、大学のキャンパス、寮の部屋、クラスの中の人と物、家の中の人、ペット、物など、出身の町の人、店、物について）の中から学習者が好きなトピックを選べるようになっている。また、最後のステップは作文というわけではない。例えば、第7課ではオンライン上の聞き取りのセクションの質問を書きおこし、その質問に答えるということが課題となっている。ステップ7は色々な聞き取りがあり、会話、段落単位のまとまったもの、世界の天気予報などその課によって異なる。その他、翻訳の宿題もあり、課ごとに作文、聞き取り、翻訳のうちどの宿題を提出するかが指定されている。

3.3 評価

では上記の活動をどのように評価しているのだろうか。シラバスには次の割合で割り振りがなされている。それぞれの項目に関してどのような評価、対応がなされているのだろうか。次に挙げるのが2005年のシラバスに挙げられた割り振り表である。ここではそれぞれの項目に関してどのように評価がなされているか見ていく。

3.3.1 全体クラスと小グループの活動

教室活動は10人以上でなされる授業（月曜日の文法、水曜日の話す練習）と15人の少人数でなされる授業（火曜日の語彙、木曜日の読み）に分かれる。基本的に月水の授業は主任講師、火木の授業はTAが担当することになっている。その評価は出席と準備をしてきたか、教室活動にどのくらい積極的に参加したかという項目

全体クラスの出席とクラスへの参加	10%
小グループクラスへの出席	5%
小グループクラスにくる前の準備	10%
宿題（量と質）	20%
小テスト（6つのうちの4つ）	10%ずつ
期末筆記試験	5%
期末プレゼンテーション	5%
努力（漢字を含む）	5%

表1 2005年のシラバスに挙げられた割り振り表

で評価されている。

3.3.2 提出物の評価、訂正の仕方

宿題、作文は誤った箇所が記され、学習者が訂正することによって学習する形になっている。評価の仕方は宿題に関しては提出したかしていないか、提出はしたが以前に指摘された誤りが繰り返し見られるかどうかの2つの観点で記録される。

3.3.3 小テスト

2週間に一度の割合で学習事項を確認するための小テストが行われる。これらは隔週の金曜日に受けることになっており、学習者の弱点に合わせて各学習者によって少し異なる問題が出題されることもある。これまでクラスの中で頻繁に見られ、直すように要求されている項目が意識されているかという観点で評価がなされている。

また、本人が再テストを受けたいという希望した場合、その次の週の木曜日までならもう一度同じような試験を受けることが可能であり、最終評価としてはじめに受けた試験と受け直した試験の平均点が記録される。また、全部で5回あるうちの1回は最終評価には換算されないことになっている。

3.3.4 期末試験、期末プレゼンテーション

期末試験や期末のプレゼンテーションには特に大きな配分がされるわけではなく、通常の小テストと同じぐらいの比重（二つを合計して10パーセント）が与え

られている。

評価に関しては個々の提出物、宿題、漢字テスト、小テストなどでは点数化するよりもむしろ学習者が同じような誤りをしている場合にそれが正されているかという観点でなされており、また、期日については学習者がある程度まではスケジュールを自己管理してその中で何度か繰り返したり、期日を遅くしたりして行なえるようになっている。したがって最終評価は約束事が守られ、何度か指摘された誤りが直されているかという観点で行われている。この最低限の約束を守るという観点は細川（2004）の相互自己評価にも含まれているが、初級文法を終えたいいわゆる中級以上の実践とは異なる点は、特に文法項目が適切に使えるかということについての判断であり、とくに学習したばかりの文法項目に関しては相互評価やピアアドバイジングなどといった形でクラスメート同士で評価することは難しい。

3.4 学習者の個人差への対応

学習者には個人差があるため、多かれ少なかれ皆が同じ進捗で学習する教室活動だけでは対応できない問題が生じてくる。このステップメソッドではそれらの問題に次のように対応している。

3.4.1 進捗の調節

授業のクラスの進捗よりも早いペースで学習する学生の場合、教師の見極めと学習者との合意によって個人教授が行われ、通常の授業とは別に面談を行いどんどん先に進むことが可能になっている。過去の例では1学期で3学期分を終えた事例もある。また、通常のペースが早すぎる学習者には教室活動以外に教師と何度か面談し、問題点を次に挙げるチューター／ピアチューター制度によって克服することで次のステップに無理なくつながるようになっている。また、必要に応じて一課で与えられる語彙の数や漢字の量を減らすことも行われる。それは語彙の数を減らすことにより、構造学習に対する認知を強化するという多和の意図を表している。

3.4.2 チューター／ピアチューター制度

語彙や漢字の学習、発音などに問題のある学生は上級の学生や日本人留学生がチューターやピアアドバイザーとして学習者と一緒に勉強できるような体制が整えられている。例えば、いくつかの発音が困難な学生には日本人のチューターと一緒に何度も練習したり、漢字の覚え方がなかなかつかめない学習者には日本語上級の

学生と一緒に覚え方を確認したすることによって手助けを行っている。

3.4.3 教師とのコミュニケーション重視

学習者の個人差に対応するために一番大切になってくるのは問題点をできるだけ早く認識することである。そのために教師と学習者の密なコミュニケーションがとでも大切になってくる。このコースでは何か問題があった場合に迅速に対応できるように教師とのコミュニケーションを密にとるようシラバスに記載されており、学習者に研究室にくるか電話、電子メールなどの手段でこまめに連絡を取るよう促している。

3.4.4 その他の選択肢

このクラス以外にも秋学期には他大学、高校から来た奇襲社が復習しながら進めていく Review and Progress と呼ばれるコース、また、春学期には日本語の全体像をなるべく早く知りたい学生のために 1 学期で日本語の基本文法を終える Building Survival Skills in Japanese というコースも開講されており、様々なバックグラウンドを持つ学生のニーズにできるだけ答えようとしている。

進度に関しては基本的にはシラバスにそって行われているが、ペースが早すぎたり遅すぎたりする学生には個別に対応がなされており、個々の学習者に対するきめ細やかな配慮が伺える。また、クラス編制もクラス全体、小グループ、個別面談など様々なレベルで必要に応じて変えており、通常クラス全体という一つの形態しかとらない授業に比べると、それぞれの形態を活動に応じて用いている。

4 多和の実践の意義： 学校文化批判の観点から

ここで前章で述べた学校文化の問題点から多和の実践の意義を考えたい。先に述べた学校文化で問題としてあげられるものはそれが作られた当時の学習観によるところが大きい。効率よく「健全な市民」を育成するために作られたモデルは学習者がどんな人間であっても場所と時間に関係なく同じようにあてはまる学習のモデルである。もちろん現在では学習者を受け身的なものを見なし、段階ごとにスムーズに知識が習得されていくというような学習理論を信じている人は少なくなってきたはいるが、ある知識を持っている人が持っていない人の頭の中にその知識を伝達し、それがどれだけ伝達されているか評価するという発想は学校文化にはまだ根強く残っている。しかし、多くの学習者の前に提示された知識は学習者によって捉え

方も様々で、その知識の受け止められ方は学習者によって千差万別である。それは教師がどのような提示の仕方をして一人一人の学習者が異なった人間である限り起こりうることであろう。これはコミュニケーションの本質であり、始める前から誤解のないコミュニケーションなど存在しない。

したがって、ここで大切なことは「教える」ということが学習者が「わかる」ということと同じではないということを強く認識することであろう（佐伯，1995；多和，2005）。教師が何をどう「教える」かということ、切磋琢磨して勉学，研究に励んだとしても、学習者がどう「わかって」いるのかということを考えなければ教師と学習者とのコミュニケーションは成立しない。学習者が教師とたまたま相性がよく教師からの一方的な教授でわかることはあっても、それは教師と学習者のコミュニケーションの成果によるものとは言えない。

教えるということから、学習者がわかるということの主眼に置いた場合、学習者のわかろうとする過程を大切にすることが不可欠である。しかし、学習者が本当にわかっているかどうかは教師にはわからない。なぜなら、教師は学習者の頭の中を切り開いてみることはできないからである。したがって、多くの場合「できる」、つまり、評価された場合にある程度の点数を取ることが「わかる」ということと同義語になっている。なぜなら、ある人が理解しているかどうかを示すには、人は理解したことをただ「わかった、わかった」と言っているだけでは不十分だからだ。それよりも実際は相手にわかったことを何らかの形で示すことが要求されている。そして、学校という世界では、評価される中で何かが「できる」というかたちで測られている。

しかし、ここで問題なのは、評価というものがわかるためのきっかけづくりというよりは、学習者をレベル分けすることのほうに重きが置かれているのではないかということである。そのような評価の中では、学習者も他の学習者に取り残されないようにという恐怖感にも似た緊張感を持ち評価に向かうことになる。たしかに学習にはある程度の緊張感は欠かせないが、本来の学びが行われるのに、他の人と常に比べられ、優劣が付けられる必要があるのかということをもう一度考えたい。個々人は様々な観点で異なっていることは言うまでもないが、それを一直線上の点数化された尺度で測ることがいつも必要なのかということである。

ここで発想を転換して、学習者がわかろうとしている過程を手助けするために、あるいは「誤って」わかっている学習者に対してそれを気づかせる手段として評価を用いるという発想に立ってみよう。そこでは評価は最終到達目的地ではなく、あくまで、わかるという過程のチェックポイントの一つにすぎない。多和のステップ

メソッドでは、ステップを確実に踏まずして次のステップへ進むことは出来ないようになってきている。しかし、通常のクラスでは評価（試験など）が悪くても、（教師の呼び出しを受けることはあるだろうが）わかっていないまま、曖昧なまま次のステップへと進んでしまうのである。

評価をどう用いるかはある程度まで教師の権限に任されている。しかし、私が主張したいのはその評価をいかに学習者のわかるきっかけに結びつけていくか教師は真剣に考える必要があるということである。そのためにはただ教室で教師が知識をいかにうまく、効率よく、あるいは、おもしろく提示するかということを考えることも大切なかもしれないが、わかっていない一人一人の学習者個人を見つめ、その個人を信じ、その個人とじっくり対話することが大切であると考えます。

多和の実践は「わからない」まま進ませないという観点で新しい実践である。つまり、従来の初級クラス、そして、西口（1992）、チャン・チェ（2004）などの実践であまり対応できていない授業の進度に関する部分に関する対応である。多和の実践では、分からなくても先に進んでしまう、分からない場合の個別の対応という部分をかなり重視していることがうかがえる。

5 おわりに——問題点を踏まえて

多和の実践は固定化されることがない。この実践は 2005～6 年時点での実践であるが、それまでも授業進度と選択肢、クラス編制、そして、評価に関して様々な試みがなされ常に変容しており、これからも変容し続けるであろう。その変容において多和が一番大切にしているのは学習者との対話である。授業や個人面談で学習者と対話し、その様子を観察するだけでなく、コースを終了した学習者にも教科書やクラス運営についてのフィードバックを行ってもらい、ときにはアシスタントとして教科書編集や学習者指導を手伝ってもらっている。ここでは教師と学習者との間で人間同士の真の対話が行われている。この多和のアプローチは学校制度という枠組み内で学校文化に対する挑戦がどこまで可能かということを実験に試みている一つの例であると言える。

最後にこの多和の実践の限界について 3 点述べたい。まず、最初に内容に関して、最低限の道具（「文法」）をどういう順序で学習していくのが望ましいのかという問題である。一つの答えとしては、先に挙げた初級の実践（西口、1992；チャン・チェ、2004）のような学習者の生活に密着した表現から取り上げるといった方法も可能である。しかし、その場合、どのように新聞やテレビなどのメディアの情

報を理解できるレベルに接合していくのがよいのかといった問題が生まれる。

次に、今回焦点を当てた教授、学習の場としての学校文化に対する挑戦だけではなく、これまでに様々な試みがなされているような、固定的、静的、均質的な（標準語としての）日本語、日本文化にどう批判的に接していくかといった問題である*4。全くの初級レベルでは何もないものを批判的にとらえることはできず、かといってどこまで習得したら批判的に考えていくような活動を促すのか、この部分の見極めは各教師に任されているというのが現状である。

また、学習者が知識を受動的に学ぶだけでなく、能動的に表現していく場合、誰に向かって表現するのかということは非常に大切になってくる。誰に向かって書くのかという視点を意識した読み書きの活動（細川、2005）では、いつも日本にいるホストファミリーや将来つくるであろう日本人の友人といった想像された読み手や教師に書くのではなく、実際に目の前に存在している日本語クラスのクラスメートに書くという活動を行っている。身近なコミュニティー、つまり、日本語教室で教師だけでなく、日本語クラスのクラスメートと話す、聞くという活動は、現実の身近なコミュニティーに参加するために学習／表現をするという最近の学習理論の視点（Lave & Wenger, 1990 ; Wenger, 1998）と密接に結びつく。今後、多和のような学校文化に挑戦するような実践に、ここに挙げたような問題点の解決策をふまえた実践提示するべく模索していきたい。

謝辞

この原稿を書くにあたってアマースト大学の多和わ子先生には実践の部分の記述を確認していただいた。その他草稿の時点で以下の方からコメントをいただいた（五十音順敬称略）。この場を借りてお礼を申し上げたい。塩谷奈緒子、深井美由紀

文献

- アップル＝マイケル・長尾 彰夫・ジェフ ウィットティ (1994). 『カリキュラム・ポリティックス——現代の教育改革とナショナル・カリキュラム』東信堂.
- 稲垣忠彦 (1995). 『明治教授理論史研究——公教育教授定型の形成 増補版』評論社.
- 佐伯胖 (1995). 『「わかる」ということの意味』岩波書店.

*4 この部分に関しては佐藤 (2006) で詳しく取り上げた。

- 桜井哲夫 (1984). 『「近代」の意味——制度としての学校・工場』NHK ブックス.
- 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, 95-102.
- 佐藤慎司 (2005). 慣習と創造性の間で——考えるための日本語を読んで リテラ
シーズ研究会 (編)『リテラシーズ——言葉・文化・社会の日本語教育へ 2』.
- 佐藤慎司 (2006). 文化概念を超える実践——5C の再考『第 18 回アメリカ中部日
本語教師会プロシーディングズ』.
- 塩谷奈緒子 (2004). クラス活動における支援と教師の役割『考えるための日本語』
明石書店.
- 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.
- 多和わ子 (2005). 日本語学習者の言語プロセス ブラウン大学『第 19 回ニュー
イングランド日本語教師会プロシーディングズ』〈[http://www.brown.edu/
Departments/East_Asian_Studies/NEATJ_Proceedings.htm](http://www.brown.edu/Departments/East_Asian_Studies/NEATJ_Proceedings.htm)〉
- チャン・ジンハ/チュ・ユンソク (2004). ゼロビギナーへの試み『考えるための
日本語』明石書店.
- 西口光一 (1998). 自己表現中心の日本語教育『大阪大学留学センター研究論文集
多文化社会と留学生交流』3, 29-44.
- 細川英雄 (2003). 『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語教育センター.
- 細川英雄 (2005). 『考えるための日本語』明石書店.
- 柳治男 (2005). 『〈学級〉の歴史学』講談社.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative
Age*. New York: Routledge.
- Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in
pedagogical choices. In *Power and inequality in language education*. Cam-
bridge: Cambridge University Press.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossing: Cultural workers and the politics of edu-
cation*. New York: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral partici-
pation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*.
Cambridge: Cambridge University Press.