



細川英雄監修

マルチェッラ マリオッティ・市嶋典子著

「活動型」日本語クラスの実践

教える・教わる関係からの解放

スリーエーネットワーク、2022年発行、206p.

ISBN : 978-4-88319-907-5

工藤 理恵・武 一美

1. アクションリサーチ・ゼロの「ゼロ」とは何か

読者は、本書を読むことで、ヴェネツィア・カフォスカリ大学のワークショップに、そこにいたように参加することができるだろう。アクションリサーチ・ゼロ（ARZ）の「ゼロ」には実践者らである細川、マリオッティ、市嶋らの大きな思いが宿る。本書で描き出される活動型日本語クラスの実践は、細川が1990年代後半に開発し、早稲田大学日本語教育研究センターで「考えるための日本語」という授業名で行われたものである。それが後に「活動型」と呼ばれるようになった。総合活動型日本語クラスについて、細川は「総合の意味は、聞く・話す・読む・書くの技能を総合するとともに、思考と表現の循環を学習者自身の中に起こすという理論に基づいている」（同書iv）と説明する。

活動型日本語クラスでは、参加する学習者が主体となって、教師・サポーターと学習者、学習者同士がことばによるやりとり（対話）を重ねるという方法を取る。それゆえ、中級や上級レベルの学習者に実践できても、ゼロビギナーや初級レベルの学習者には活動型はできないのではないかと疑問を持たれることが多い。本書で紹介されるARZの「ゼロ」はゼロビギナーの「ゼロ」であると同時に、実践者らの海外におけるはじめてのゼロビギナークラスの試み、つまり、ここから始まる「ゼロ」という意味も持たせたという。この「ゼロ」は、学習者にとっても、実践者にとっても、希望の「ゼロ」であるといえよう。活動型日本語クラスの実践経験を持つ私たち（工藤・武）にとっても新しい「ゼロ」である。

2. 本書の構成と概要

2.1 第1部 ARZの実践活動の概要

第1部では、10週間にわたる全16回のワークショップのプロセスが、実際のやりとりと

共にその機微を捉えながら描かれている。テーマを発見し、対話を行い、結論をまとめ、互いを評価しあうという一連の実践の、予定調和ではない即興性や創造性、臨場感の外枠に、揺らがない理念の輪郭が対話のことばとともにあらわれてくるのは、圧巻である。このプロセスで特徴的なのは、お手本を示すような描かれ方ではなく、これからプロジェクトがはじまる前夜に不安そうに相談をする実践者の姿から、暗記発表会のようになりかけた活動最終発表会を実践者たちが立て直していく様子まで、率直に描くという姿勢が徹底されていることである。第1部の主役は、ARZ生たちの対話であり、ARZ生たちが日本語で羽ばたいていく軌跡である。ここで、実践者らの所作を追う読み方をすれば、この実践がいかに実践者らによって支えられたのかを理解することができる。

第1章「集中ワークショップーテーマを発見する」は、5日連続で開催された1回2時間の集中ワークショップを扱う。「ほ、そ、か、わ、私は細川です」からARZ実践の幕は開く。細川は手に持った本で、「本」を示し、「私は本が好きです」と言った。マリOTTィらに問いかけることでモデルを示し、「エリさんは？本が好きですか」「何が好きですか」と少しずつ進めていく。ARZ生の言いたいことをくみとる、即興的なやりとりが始まる。次々に新しい文型や語彙が飛びだし、ARZ生は辞書を片手に補足を入れたりしながら、徐々に自分の好きなことを語り始めている。ワークショップ2回目も、好きなことについて語りあう。短い文章にまとめながら、やりとりを通じて語彙・文法を獲得していく。やりとりは行きつ戻りつしながらも、好きなことはARZ実践の個人のテーマとなる。3回目になると、そのテーマが「どうして好きなのか」が問われる。理解を深めるための言語として、母語、第二言語、外国語を用いることに制限はない。「楽しい」といった単純な答えが多く出る一方で、媒介語を用いたりファシリテーターに助けを求めたりしながら、「どうして」に答えるプロセスもある。4回目、この日からARZ生同士のやりとりが活動の中心となるよう舵が切られる。「どのテーマが好きか」「どうしてそのテーマが好きか」を話す。「どうして好きか」はここでも難しい問いかけだ。5回目、テーマを掘り下げる活動がはじまる。テーマと自分との関係や、自分にとってのテーマの意味を問われる。簡単にやりとりは深まらず「よく考えて」と終わることもあれば、少しずつ深まることもある。細川は、「私は答えを知りません。答えは皆さんの中にあります」と言い、この日は終わった。

第2章は、「動機文を振り返り、その理由を探る」である。6・7回目は、「テーマと私」についての動機文と呼ばれるレポートの読みあいに取り組む。週に1回のペースになり、ARZ生3、4名とファシリテーター1名からなるグループでの活動が、本格的に始まる。

第3章は、「教室内・外での対話－他者との共生へ」、対話活動のステップである。8回目、対話活動の進め方が説明された。この対話活動は、自分のテーマについて、自分が選んだ人物と行う。2週間という期間で、相手と使いやすい言語を用いて個別に対話活動に取り組む。9回目、対話活動の準備として、活動計画を練る。対話の相手との関係、その人を選んだ理由、自分のテーマの確認、論点として自分の意見や価値観の言語化に取り組む。これは、単なるお喋りにならないようにとマリOTTィが工夫したプロセスである。10回目、レポート全体の構成や目標が確認される。レポートは、動機文と対話報告、それ

らを踏まえた結論という3部構成である。目標である、オリジナリティー（テーマと自分の関係）・議論の受容（他者の意見を聞き、自分の意見を深められたか）・論理性（自分が選んだテーマの重要性を一貫して記述できたか）が、教室でのやりとりを通じて理解されていく。市嶋の説明が伝わるたび、ARZ生から嬉しい！理解できた！と笑顔が飛ぶ。11回目、対話活動の足並みが揃わない中、対話報告が始まる。実践者らが、対話活動を通じて各々の成果を意識化させようと熱心に働きかける姿が描かれている。

第4章は、「結論のまとめへ」である。12回目、グループで対話報告を読みあう。実践者らは対話活動の意義や活動の成果を明示し、成果の意識化を促すことに集中する。13回目、必修コースが忙しくなり、課外活動であるARZ実践への締め切りが守れないケースも出てくる中、対話報告が共有される。この頃になると、ARZ生の間に連帯感が生まれ、お互いの報告に関わりあう姿が見られる。簡単な感想に留まらず、自分と相手のテーマの重なりについて話し、「考えるは面白い」というコメントも飛び出している。14回目、対話報告で議論の受容がどこにあり、一貫性があるのかを読む、自己評価・相互評価に繋がる活動だ。課題提出日をARZ生と決めるなど、端々に対話的な姿勢が漂っている。

テーマと内容に徹底的に寄り添った最終段階は、第5章、評価のプロセスである。15回目、「このクラスにおける良いレポートとは何か」という問いかけから、評価のプロセスが始まる。教師は評価しないと告げられ、ARZ生が活動の意義として何を認識したのかを自由に語り合い、活動を振り返る。話し合いでは、ARZ生同士の関係性の中で評価項目や活動の意味を深めあうことが優先された。そして、最終的に評価項目は、①オリジナリティー、②意見交換はクール（すばらしい、いい）だったか、③テーマは違っても気持ちは同じ、④考えの比較、⑤変わる、に更新された。16回目、活動最終発表会を迎える。ワークショップ開始時、「これ、何ですか」さえ理解できなかった学生は、ワークショップでのやりとりを経て10週間後、次のようなプレゼンテーションを行っている。

私のテーマは、バスケットボールと私です。私の生活の中に、バスケットボールは、とても大切です。私は6才に、バスケットボールを始めました。今、まだバスケットボールをします。バスケットボールは、私に自信を持ちました。チームワークの中心を分かりました。私の友達と対話のおかげで、私はバスケットボールと私の関係、よりよく分かりました。今、私は、自分をよく知っています。私は生活の中に、勝者になりたいですが、私は、友達といっしょに勝者になりたいです。私は友達と勝ちたいです。Action0の後で、私は生活の中で自信を持っています。簡単ではありませんでした。でも、Action0のプロジェクトは自分のためにとっても有用でした。

（同書 p.147）

活動最終発表会は、最後にマリオッティが漏らした「すごいね。皆さん」という言葉で締めくくられている。こうして、評価のプロセスを経て完成した最終レポートは、成果としてインターネット上で公開され、ARZ実践の幕は閉じた。

2.2 第2部 ARZの理論的背景の概要

第6章は、日本語教育における対話を、戦前の「直接問答法」からその歴史を辿り、戦前・戦後の対話・問答と、本実践における対話との違いが検討される。「直接問答法」の「問答」は、「言語の構造と機能を結びつけるための場とその状況認識を可能にした点で有効であったが、問答そのものに必要な内容（中身）を持たなかった。」（同書 pp.155-156）。ここに、山口・長沼・木村の実践における「対話」「問答」とARZにおける「対話」の違いがある。ARZにおける対話活動は「言語の習得や上達のために起こるのではない」（同書 p.156）。自分の考え（テーマ）を相手に伝えようとする、相手の考えを理解しようとする、そのプロセスが「対話」であるという。

第7章は、「直接法」における「対話」と「問答法」に焦点をあて、戦前の同化的思想を背景とした「言語活動としての問答」（山口）から、戦後における言語活動の中身を無化した教授法である「日本語習得としての問答」までの流れが紹介される。その上で、同化思想でも思想を無化した教授法でもなく「思想を交換するための対話を実現する日本語教育とはいかなるものか、また、初級の学習者を対象とした場合、具体的にどのような活動の場を構築する必要があるのか」（同書 p.170）という実践者らの問題意識が述べられる。実践は、「対話を完全な一致や収束を目的としない、価値の衝突と共有を創出し続ける相互行為」（市嶋, 2014, p.139）にとらえ実践を進めた（同書 p.170）という。ARZにおいて実践者らがめざしたことは次のように語られる。

参加者の思想や表現の多様性、複雑性が損なわれることなく、自由に表出できる場を作ること、言語レベルに関係なく、参加者は固有の思想と表現を持つという前提に立つこと、その結果として、相互理解につながる社会関係の構築が形成されることをめざして活動を行った。（同書 p.171）

第8章は、ゼロビギナーの活動型実践における困難、それゆえ受けてきた批判について述べられ、その批判に答えようと本書が執筆された経緯が紹介される。さらに、活動型実践における評価の検討を通して、市嶋が志向する教室の形と評価が地続きのものとなり、実践と理念・理論との関係が語られる。

3. 本書の意義と課題

本書の意義は、プロセスとしての実践研究を描き切ったことである。私（武）は、2007年から早稲田大学日本語教育研究センターでスタートした初級の活動型クラス担当者であった。8章で取り上げられた「学習者の文法や語彙の知識の不足や理解不足」に起因する困難に、初級段階の学習者に活動型クラスを実践できるのは特別優秀な学習者や特定の教育機関ではないか」という批判に、対峙してきた当事者でもある。本書の実践者らは「アクションリサーチ・ゼロの実践のデザインと活動の具体的なプロセスをまるごと示し、その理念と方法のあり方を明らかにすることで、これまでの批判にこたえてみよう」（同書 p.176）という決意で「実践研究」として本書を示すことをめざした。6章から8章の

理論的背景からは、実践者である三者それぞれの言語教育活動への思想が読み取れる。その思想は「真の対話」を軸とし、重なり合いながら、三者それぞれの思想として表出される。「総合活動型日本語教育が、もはや私のものだけでないことを、今回のプロジェクトはよく示している」(同書 p.161)と細川に言わしめる所以である。

一方で私たち(工藤・武)は疑いを持つ。私たちが第1部を読むと「そこにいたように」感じ、ARZ生の紡ぎ出すことばをリアルに感じることができるのは、2007年にパリ第7大学で実施した活動型ワークショップ¹や、2013年にヴェネチアのカ・フォスカリ大学²における自身の体験によるものではないか。あの場では、学生たちが、とぎれとぎれに、ある時は立ち止まりながら、ある時は他のメンバーが発出することばに耳を傾けながら、彼ら自身が「自分のことば」を発見していた。一人ひとりの学生のテーマや考えに裏付けられた「自分のことば」や、彼ら自身によって発見されていく「ことば」に私たちは心躍らせた。この体験があるから「そこにいたように」感じることができるのではないか。果たして、活動型クラスに本書で初めて触れる読者は「そこにいたように」感じることができるのだろうか。第1部にはARZ生たちの対話が主役としてあり、ところどころに実践者らが何を考え、どう対処したのか、何を守り、何を手放したのかが記述されている。これは、教える・教わる関係から解放されたプロセスを裏打ちする記述でもある。その記述こそ、読者に向けて現場の記述をさらに厚く記述することが、実践をより立体的にとらえる助けになるのかもしれない。では、第1部をどのように描いたらよいのか私たちに解はなく、結局のところ読者に委ねるしかない。

実践研究ではその成功例や実践の意義が押し出され易い慣習の中で、本書の実践研究に対する姿勢は見事なまでに対話的だった。この対話的姿勢は読者に受け取られ、本書は、多様な現場の明日の実践に向かう読者に語りかける一冊だといえるのではないだろうか。そして、私たちにとって本書は、信念を貫きながらも、試行錯誤の連続で実践を進めることの意味を、温かく語りかけてくれる春風のような一冊だった。書籍の形で実践を他者と共有し、ここにも対話を構想しているであろう本書の実践者らに敬意を表す。

注

- 1 2007年にパリ第7大学で行われたワークショップは、ゼロビギナーではなく初級後半から中級レベルの学生であった。
- 2 2013年に、本書の舞台であるカ・フォスカリ大学で行われたワークショップは、既に大学で日本語を学んでいる学生を対象に、BBSを利用した遠隔実践と対面ワークショップにより行われた。

参考文献

市嶋典子(2014)『日本語教育における評価と実践研究—対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版

(くどう りえ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)
(たけ かずみ 早稲田大学日本語教育研究センター)