

## 日本語教育における学習者主体<sup>1</sup>

### —日本語話者としての主体性に注目して—

牛窪 隆太

#### 要旨

学習者の多様化に伴って、学習者中心、及び学習者主体である授業の必要性がいわれてきた。しかしながら、その前提となる「学習者の主体性」とはなんであろうかと考えたとき、明確な提示がなされているとはいえない。そこで本稿では、オーディオリンガル・メソッドにおいて失われていた「学習者の主体性」の多義性に注目し、日本語教育で従来もてはやされてきた「教室－学習者」間での主体性のみを追及することの限界性を指摘する。その上で、教育学の議論から「日本語－学習者」間での主体性をとらえなおすことを提案し、「学習者主体」を考察する。

キーワード：多様化, 学習者の主体性, 「学習者中心」, 「学習者主体」

#### 0. はじめに

日本語教育において、コミュニケーション能力育成が課題となった現在、従来の教師による講義型の授業はより学習者の参加に重点をおいた活動型の授業へと変貌を遂げつつある。この意味において、流れは確実に「学習者中心」的なものに向かっているといえよう。しかし一方、近年、主に日本事情教育での教室活動をめぐる議論において、「学習者中心」を謳った教室での「活動の目的化」(細川 2002 : p.286) など、教室活動の目的論からみた問題提起がなされている。このことには、教室活動における学習者中心・学習者主体を謳いつつも、その反面で、その活動が立脚点として持つ概念とは一体どういうものなのかはほとんど問題視されていないという、現在の日本語教育における実情があるのではないだろうか。言語教育での言語から学習者へという関心の転換を、学習者中心・学習者主体への転換と呼ぶのなら、いかにして教室活動を「学習者中心」的なものに変えていくかという議論だけではなく、言語教育での学習者中心・学習者主体とは何を持って達成されるものなのかという議論が今一度、行なわれるべきであろう。

本稿では、まず「学習者の主体性」という概念の多義性を指摘し、現在の日本語教育での学習者中心・学習者主体を批判的に検証することを通して「日本語－学習者間の関係性」のとらえなおしということについて述べる。そして、教育学の中で提案された概念との関係性の中で、日本語教育での「学習者主体」を再考する。

#### 1. 言語教室における学習者の主体性

コミュニカティブ・アプローチ移行期での学習者の主体性を論じた畠(1989)では、オーディオリンガル・メソッド(以下 ALM と称す)は、「教師の側に極端に大きなウェイトを置いた教授法」(p.84)と表現されている。畠はまた、対照的に、コミュニカティブ・

アプローチでは「言語を創造的なものとする」(p.86)とし、そもそも「言語は創造的、主体的なものである」(p.86)とした。そしてそのためには教師が「学習者が発話する時、学習者の主体性を認めなければならぬ」(p.86)と、ALM が有効な教授法とならなかった理由として「学習者の主体性、決定権を全くといっていいほど認めてこなかった」(p.83)ことを挙げている。つまり、ALM 教室への反省から、コミュニカティブ・アプローチでは、教室活動を学習者の視点からとらえなおすことが次第に意識されるようになり、その重要な要素として学習者の決定権や学習者の主体性が挙げられているということになる。それでは、ここで問題となっている学習者の主体性とはなんだろうか。そこには複数の異なる「主体性」が認められる。

まず、教室での学習者の主体性である。これは、前掲の畠の「(授業における学習者の)主体性、決定権を全くといっていいほど認めてこなかった」などの記述に見られる、学習者を授業に参加する主体として捉えた場合に問題となる主体性、つまり、授業活動と学習者の間に成り立つ関係としての「教室-学習者」間での「主体性」である。このことは、教室活動の流れに学習者がどのようにコミットするかとほぼ同義であると考えてよいだろう。もう一つの主体性とは、「言語は創造的、主体的なものである」の記述に見られるような、学習者を、言語を発話する主体ととらえたときに問題となる主体性である。つまり、学習者と言語の間に成り立つ関係としての「日本語-学習者」間での「主体性」である。このように考えると、ALM において損なわれていた「学習者の主体性」とは、決して一義的な「主体性」ではなかったと考えるべきであろう。しかしながら、従来の日本語教育では、「教室-学習者」間での主体性に重きをおいた「学習者中心」のみがもてはやされてきたのではないだろうか。

言語教育での「学習者中心」概念のそもそもの展開は Nunan (1988) に多くを拠っている。1980年代後半から日本語教育における学習者の多様化が強調されるようになるが、それと共に学習者中心の概念は広く流布するようになる。石井 (1989) は Nunan (1988) の影響を受け、従来の日本語教育では「教師側の『教える』視点から教授法やシラバスなどについて議論されることがほとんどであり」(p.1)、学習者の多様性をとらえる視点は「まだ十分に『学習する』側に移ったとは言えない」(p.2)とし、教授法やカリキュラムを「一人一人の学習者が学習の中心に位置付けられるような教育という方向」(p.2)で考える必要があることを述べた。そして、その観点に立った教室活動を考えるための原則として、「1.学習者が学習の全体(計画、実行、評価の各段階を含む)に主体的に関わることができ、自己の学習の状態や方向性に責任が持てるような学習者中心の活動であること」「2.教室内での学習者の意識がことばそのものについての学習ではなく活動の内容に向けられた、内容優先の学習活動であること」(p.8)の二点を挙げている。ここでの石井の主張は、学習者が教室活動の意思決定に参加し、主体的に関われるような授業活動を持って学習者中心が達成されるという前提に立っているといえる。つまり、教師主導型の教室で問題であった教師の持つ決定権を学習者に委ね、活動内容をより学習者が能動的に関われるものにする事で「学習者中心」の教室活動と呼ぶことができるというものである。この流れを汲む「学習者中心」概念は、例えば岡崎 (1990)、野原 (1999) 等にも見ることができる。

しかしながら、その議論の中で考慮されている学習者の主体性とは、主に、それぞれの

学習者が教室にどう関わるかといった「教室－学習者」間での主体性のとらえなおしであり、「日本語－学習者」間の主体性が問題視されているとは言い難い。確かに、学習者が学習したい内容を取り上げ、それに合わせたカリキュラムや教材、更には教室内容を設定し教室活動を展開することで、学習者はより主体的に取り組むようになるだろう。しかし、多くの教室は複数の学習者で構成されている。そこで、同時に学習者は、教室活動の「内容」を話し合い、教室での活動内容を均一化していくことが要求されるのである。ここでの問題点とは、「学習者の主体性」が学習（＝教室）に対する主体性という視点からのみ追及されていることにあるのではないだろうか。

日本語教育に影響を与えた「学習者中心」をめぐるこの議論は、教育学での議論にまでさかのぼることができる。デューイやロジャーズは、教育における「教科」と「学習者」の関係をとらえなおし「子ども中心」<sup>ii</sup>「学生中心」へと教育を転換させることの重要性を論じた。従って、日本語教育で「学習者中心」を論じるのであれば、教育学での議論にたち返って考えてみる必要があるだろう。

## 2. 教育における学習者の主体性

教育学での「教科－学習者」間の関係性については、一般に進歩主義と称されるデューイやロジャーズなどが行なった議論がある。その特徴は、従来の「教材中心」だった教室の「子ども中心」「学生中心」への転換の試みを活動型の教室活動を通して行なったという点にある。ここで特に注目したいのはその根底で行なわれている従来の「教科－学習者」間の関係のとらえなおしである。

デューイは「経験」を通じて自己の経験を再編することにより成長をうながすことを教育ととらえ、旧教育の問題点を「重力の中心が子どもの外部にある」（『学校と社会』p.96）と批判した。そのような観点に立って、デューイは「歴史教育を行うにあたって不可欠なことは、その歴史教育を力動的なものにすることである」（同書 p.228）とし、教科としての歴史と学習者とを有機的に結びつけることの重要性を述べている。つまり、デューイは歴史教育を学習者の外あるいは学習者の生活や経験の外に存在する教科や教科書を学習者に教授する行為として位置づけるのではなく、学習者がそれらを取り込み、また、新たな経験として再編していく過程としてとらえている。従来の学習者の外に「重力の中心」を置いた旧教育に対して、教科を経験として取り込む学習者の主体にこそ「重力の中心」を置いていると考えられる。すなわち、デューイの議論では、単純に、教室での力学を教師から学習者に移動させるということではなく、それまで学習者の外に存在していた教えるべき教科内容を、学習者が自己の経験と照らし合わせながら新たな経験として取り入れるべきものとするという、従来の「教科－学習者」間の関係のとらえなおしが行なわれているのである。デューイはこれら一連の作業を「活動型の教室活動」と結び付けて論じている。しかしながら、活動型の教室の真意は、決して「学習者が教室で活動すること」自体にあるわけではない。デューイは「単なる活動は経験とはならない」、「変化は、その変化から生じた結果という反作用と意識的に関連づけられるのでなければ、無意味な変転にすぎない。」（『民主主義と教育』p.222）と述べている。このことから、活動が無条件に経験を生むというわけではなく、まず「経験」をもたらしことこそが重要であり、それを引き起こす手段として活動が存在していることが分かる。そしてその「経験」とは、学習

者がある事項に働きかけ、その反作用を自己が既に持つ経験と意識的に関連付けることでなされるものであり、そのような「経験」を通じてはじめて学習がなされるということになる。したがって、ここで考えられなければならないことは、教室活動をどのように活動型にするかではなく、どのような「経験」を学習者にもたらすかということであるといえよう。

一方、ロジャーズはカウンセリング技法の「来訪者中心療法」をその著書『人格の心理と教育』の中で教育に応用している。ロジャーズは、ある経験が自我構造との関係性の中のどの部分に位置づけられるかによって、自我構造に統合される要素、また統合されにくい要素等、様々に価値付けられると指摘し（同書 pp.76-84）、学習は「学習者の自我に対する脅威が最小限であるよう」な、「経験の場についての認知が、容易に分化される」（同書 p.99）教育場面で効果的に起こるとしている。ここでいう脅威とは、旧教育での教材や教師の権威である。また、経験の場についての認知が分化されるとは、経験が意識化されることで自我構造と結びつくことを示していると考えられる。ロジャーズは、学習者にとっての脅威を可能な限り押さえることで、学習者が自我構造を拡大するのを促すことを意図している。また、具体的な教室活動については、「授業は、学生たちが直面している問題を学生たちが説明することにより、あるいは問題の範囲を討論することにより、開始されるであろう」（同書 p.104）とする。続くロジャーズの実践内容を読むと、確かにそれぞれの学習者が様々に意見を出し合い、学習対象を討論することで授業が進められているのがわかる。ただし、ここで強調したいことは学習者が主体的に教室活動での意思決定を行っていくことではない。ロジャーズの議論においても、その根底では、学習者が教科内容についての問題を話すことで、また、自己との関わりの中でとらえることで、自我構造を拡大することが目指され、教科内容と学習者を有機的に結びつけることが意図されるという「教科－学習者」間のとらえなおしが行なわれているのである。

教育学における議論を、「教科－学習者」間での主体性のとらえなおしという観点から、学習者の外に存在する「教師の教授内容としての教科」から学習者の経験の上にある「学習者の主体と結びついた教科」への転換と考えると、このことは日本語教育での「学習者中心」に大きな示唆を与えている。つまりそれは、「教室－学習者」間での主体性のみを闇雲に追及し、教室を学習者が学習したいことを学習する場、学習者の意思決定による活動的な場にするのではなく、まず教師が、「日本語－学習者」間での主体性をとらえなおし、それに即した教室を提供した上で、その中での学習者の主体的な学びをつかさどっていくということを意味している。

### 3. 日本語「教育」としての「学習者主体」

デューイやロジャーズが行なった議論では、学習者が自身と学習対象を有機的に結びつけ、新たな経験を獲得／自我構造を拡大していくことが目指されている。それは、学習者を起点として教育をとらえなおすということであり、日本語教育でいうならば、「日本語－学習者」間の関係をとらえなおし、日本語話者としての学習者の主体性を問題にしておくことに他ならないのではないか。この意味で、日本語教育は学習者「中心」ではなく、学習者「主体」を目指すべきであるといえる。教育学の議論では、「教科－学習者」間のとらえなおしにより、教育を「経験」の再編、自我構造の拡大と、非常に個人化された営

みとしてとらえる。日本語教育が教育の一環であることを考えるならば、日本語教育で第一に目指されなければならないことも「日本語」という部分に特徴はあるものの、異なる種類のものではないとするべきだろう。そして、日本語教育での「学習者主体」において、日本語話者としての学習者の主体性を問題にしていくのであれば、日本語教育で「普遍的」に扱われるべき「内容」、つまり、教室で常に焦点化されるべきものとは、学習者自身の意思や価値観になるはずである。なぜならば、日本語話者としての学習者の主体性を問題にするということは、前掲の梶の「言語は創造的、主体的なものである」という指摘に立ちかえるということであり、学習者が自身の考えを日本語と結びつける、つまり、日本語化するという行為そのものに着目することだからである。教室で教師が用意する素材、いわゆる教材は、学習者の意思や価値観を引き出す役割のみを果たすべきものであり、それ自体の中には学習者の考え、意思、価値観は存在しないことを考えても、教室で普遍的に扱われるべき内容とはなりえないだろう。

ゆえに、日本語教育における学習者主体とは、1) 教室の意思決定や学習に学習者が主体的にかかわるといった「教室－学習者」間での主体性ではなく、「日本語－学習者」間での主体性を問題とすることであり、2) それは学習者が持つ、思考、意思、価値観等を教室の普遍的な内容とすることで、学習者がそれらを日本語で表現し経験を新たにしていく場を、3) 教師が提供し、そこに学習者が参加することで達成されると考えられるのである。個々の学習者が持つ思考、意思、価値観とはまさしく学習者によって多様であり、それを教室の中で認め続けてこそ、学習者主体は学習者の多様化に応じうるものになるのではなかろうか。

「日本語－学習者」間の関係をとらえなおす学習者主体とは、教師主導型の教室を学習者主導型にするということではなく、教師が、日本語話者としての学習者という視点から教室活動をとらえなおすということである。このように考えると、学習者主体において教師が果たす役割とは、教師主導型の教室でのものとは質を変えつつも、強く存在すると考えられるだろう。日本語話者としての学習者の主体性をとらえなおし、教室活動を実践するのは漠然とした学習者の主体的な意思ではなく、教師自身であると筆者は考える。

今回論じたことが、実際の教室の中でどのように有効であるのか、また、どのような問題があるのかということについての具体的考察は課題として残されている。今後は、学習者主体を具体的な実践データの中で検証し、そこでの教師の役割を考えていきたい。

<sup>i</sup> 細川 (1995) で従来の「学習者中心」に対して「学習者主体」という独自の概念が提示されている。その定義を細川は「学習者の問題意識を引き出すこと」としている。またこれを受け、牲川 (2002) は、「学習者主体」を「異文化で生きる学習者が、国文化に拠らないアイデンティティを主体的に形成していくこと」としている。これらの指摘に従い本稿では、「学習者の主体 (=学習者の考えや思考) を取り上げ、教室の中で中心的に扱っていくこととするもの」を「学習者主体」と表記し「学習者中心」と区別することとする。

<sup>ii</sup> 一般に「子ども中心主義」で知られるこの概念には、様々な否定的立場も提示されている。しかしながら、その批判の多くは「教師主導型」から「子ども主導型」という二項対立的な転換に対する疑問であると考えられる。森田 (1999) によれば、この二項対立的な転換は、デューイの主張した「重力の転換」の誤解に基づくものであり、デューイ自身も一般に知られる意味での「新教育」には否定的な立場であったという。

参考文献

- 石井恵理子 (1989) 「学習のとらえ方と教室活動」『日本語教育論集』6 国立国語研究所
- 岡崎敏雄 (1990) 「コミュニケーション・アプローチ-多様化における可能性」『日本語教育』73号
- 牲川波都季 (2002) 「学習者主体とは何か」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄編 凡人社
- 野原美和子 (1999) 「学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援言動-積極的自発的発話の場合」『世界の日本語教育』9 国際交流基金
- 畠弘巳 (1989) 「コミュニケーションのための日本語教育 連載第11回 学習者の主体性と教師の役割」『日本語学』12月号 明治書院
- 細川英雄 (1995) 「教育方法論としての「日本事情」-その位置づけと可能性」『日本語教育』100号
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 森田尚人 (1999) 「ジョン・デューイと未完の教育改革」『近代教育思想を読みなおす』新曜社
- C. ロジャーズ (1956) 『人格と心理の教育』友田不二男訳 岩波書店
- J. デューイ 『民主主義と教育・上』松野安男訳 2002年 岩波新書
- J. デューイ 『学校と社会 子どもとカリキュラム』市川尚久訳 2002年 講談社学術文庫
- Nunan, D (1988) "The Learner-Centered Curriculum" Cambridge University Press