

## 【論文】

## 日本語教育実践において「主体的」が意味してきたこと

牛窪 隆太\*

## 概要

本稿は、学会誌『日本語教育』に掲載された論考を対象に「主体（的・性）」の意味内容について分析した結果から、日本語教育実践における「主体（的・性）」の課題について検討したものである。分析の結果、日本語教育実践で主張されてきた学習者の「主体（的・性）」の実態は、教室への参加や学習における学習者の態度や姿勢を示すものであり、言語行為における主体性としては、ほとんど問題にされていないことが明らかになった。記述にみられた学習者の主体性の多くは、教師の管理からの消極的脱却を前提としているものであった。その消極的脱却と、教師の教授行為の積極的な捉えなおしの両方が、同じ「学習者の主体性」を生み出すものとして位置づけられている。このことから、日本語教育実践において、教室で志向される言語行為を問題にしていく必要性を述べた。

## キーワード

「主体（的・性）」、主体性の多義性、意味内容、教室における言語行為

## 1. 問題の所在

日本語教育においては、コミュニケーション・アプローチ（以下、CA）を背景に、学習者そのものに注目すること（岡崎，1991）が主張され、90年代以降、学習者中心・学習者主体の教育がいわれるようになった。これら2つの概念は、細川（1995）、牲川（2002）、牛窪（2005）などで検討され、現在、学習者主体は、教室活動の在り方を語る用語として、国内外を問わず広く使用されるようになってきているようである（例えば、トムソン，2009）。

一方で、日本語教育実践における学習者の主体性には、その多義性が指摘されており（牛窪，2005）、教室における学習者の主体性をどのように捉えるのかという議論がないまま、学習者の主体性が、よい教育実践を示す指標として掲げられている現状がある。オーディオ・リングル・メソッド（以下、AL法）における「主体的な言語

運用」とCAにおける「主体的な言語学習」には、明らかに異なる教育観が込められているが、それと同様に、現在においても、異なる教育観の下に主張された「主体的」や「主体性」が、あたかも同じ事象を示す用語として使用されているのではないか。例えば、近年の協働学習の議論（池田，館岡，2007）で教師の教育観が重要視されるように、読みや書きといった学習者の言語行為における主体性に着目するのであれば、その主体性は、教室で志向されている言語行為と切り離して考えることはできないはずである。

以上の問題意識から、本稿では、日本語教育研究において、教育実践を記述する際に使用された「主体（的・性）」の記述を取り上げる。具体的には、1970年代から2000年代初頭になされた記述について、教室において学習者が主体的であることの位置づけという観点から、意味内容の分析を行い、教育実践における学習者の主体性をめぐる課題を整理、検討することを試みる。そして結論を先取りしていうと、日本語教育において、学習者が主体的であることは、80年代の学習者の受動性批判の上に展開され、教師の管理からの解放と、

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (ryutaushikubo@s3.dion.ne.jp)

教師の教授行為の積極的な捉えなおしの両方を指し示すものであることがわかった。

## 2. 分析の枠組み

### 2. 1. 分析対象

日本語教育研究において、「主体（的・性）」がどのように描かれてきたのかを検討するためには、日本語教育について記されたテキストについての意味内容の分析が必要となる。本研究では、このうち、日本語教育学会の学会誌である『日本語教育』を対象テキストとする。『日本語教育』を対象として選定した理由は以下の2点である。(1) 1962年12月の創刊以降、現在まで定期的に発行されている雑誌であり、通時的な検討が可能であること、(2) 会員の所属する教育機関が国内外を問わず多岐にわたっていることから、その時代における日本語教育全体の動向を反映しているものであると判断できること。本稿では、1962年12月に発行された『日本語教育』1号から2009年10月に発行された143号に掲載された論考を対象とした。

### 2. 2. 分析方法

分析は以下の手順で行った。(1) 論考を分析単位として読み込みを行い、「主体（的・性）」の記述箇所を抜き出し、データシートを作成した。(2) 対象論考1490本のうち、記述が確認された185本について、何を説明する際に使用されているかを検討し、論考ごとに分類を行った<sup>1</sup>。(3) 教育実践を扱ったものに分類された論考39本に見られる記述<sup>2</sup>の内容について比較分析を行い、同類のものをまとめることで分類項を作成した。その際、「主体（的・性）」が見られた文において学習者が「主体的」であることは、〈i〉何との関係の中で捉えられているか（記述の位置づけ）、〈ii〉記述が文脈上、どのような意味を持つか（記述の意味）

1 これらサンプル間での割合の推移は牛窪（2010）で報告した。本稿は、牛窪（2010）で報告したデータから調査対象を拡大し、分類基準について若干の修正を加えている。

2 今回の分析では、前回の分析で「教室活動」に分類されたものから「主体」が「中心」と同義で使われているもので、特別な意味が付与されていないと判断されるものは除外した。

という2つの観点をを用いた。「記述の位置づけ」が、「主体（的・性）」が使われることで、学習者をどのように位置づけて記述がなされているのかを検討する分析軸であるのに対して、「記述の意味」は、その記述が文脈上どのような意味を持つかについて、より広い観点から検討するための分析軸である。「主体（的・性）」の意味内容とその文脈という、2つの異なる観点から記述を検討することで、ランダムに用いられた「主体（的・性）」を定置することが可能になると考えた。(4) 最後に結果をまとめた上で、記述の通時的な流れを検討し、記述の位置づけの変遷という観点から、便宜上の時代区分を作成した。尚、日本語の接尾辞には、多義性が認められる（遠藤，1984）。そのため、「主体」「主体的」「主体性」の語としての意味用法は異なるものとなる。しかし、「日本語使用における学習者の主体性」と「学習者の主体的な日本語使用」、「学習者主体の日本語使用」は同じ意味で用いられている場合があり、その意味は個々の使用においてしか判断できない。このことから、本分析では「主体」「主体性」「主体的」、全ての記述を検討対象として扱うこととした。ただし、「主体（的・性）」がどのように用いられてきたかを検討するという意図から、主体的と同義的に使われる「能動的」などは検討対象から外した。また本稿は、直接的には「主体（的・性）」の記述を分析対象としているが、教育実践を記述する際に使用される表現は、少なからず当時の日本語教育研究の潮流の影響下にあり、教室における学習者の「主体（的・性）」の記述にも、それが投影されているという前提に立っている。この前提に立ち、記述を全体の文脈の中で再解釈することで、その記述の裏に潜む問題を浮かび上がらせることを目指した。

## 3. 結果

作成された分類項を以下に示す。

記述の位置づけ：《教室（参加）》、《学習（作業）》、《学習（選択）》、《コミュニケーション》、《言語行為》、《文化》、《その他》

記述の意味：【提言】、【実践記述】、【課題の提示】、【批判】

記述の位置づけは、《教室（参加）》、《学習（作業）》、《学習（選択）》、《コミュニケーション》、《言語行為》、《文化》、《その他》の7つにまとめることができた。

《教室（参加）》は、「主体的な参加」など、学習者の授業への参加についての記述である。《教室（参加）》のうち、「映像教材の学習を主体的なものにする」「活動に主体的に取り組む」など、個別の学習活動との関係に主体性が位置づけられていると思われるものについては、授業での学習や作業における主体性と捉え、《学習（作業）》に分類した。「主体的な発話者」のように、特定の学習作業ではなく、ことばの使用における主体性を述べているもの、また、個別技能を扱っているものでも、読解の読みや表現活動における主体性など、学習者が言語行為を行なう際の主体性を問題にしていると判断できるものについては、《言語行為》とした。《学習（選択）》は、自律学習の文脈で重視されるような、教育実践における学習者の選択や決定を記述したものである。「相互行為」「インターアクション」など、二者間でのやり取りにおける主体性を記述しているものは《コミュニケーション》とした。《文化》は主に、日本事情教育の議論やCAの議論で提起された、文化を認識する主体としてのものである。「学習主体」「教授主体」などのうち、「学習者」「教師」と同義的に使用されていると判断されるものについては、《その他》にまとめた。また、学習者ではなく「教師の主体性」という記述が一つあったが、これも《その他》に含めた。「文章を書く作業が主体的参加を要求する」など、一つの記述の中に複数の要素が含まれると解釈できるものについては、無理に一つの項目にまとめることはせず、《教室（参加）》と《学習（作業）》など、複数の分類項に含めた。

記述の意味は、【提言】、【実践記述】、【課題の提示】、【批判】の4つに分けられた。【提言】は、教育実践一般について、教授法理論や習得理論の検討から導きだされた教育的命題を述べるものである。例えば、「(CAでは)学習者はそのような問いに対する情報をインプットとして日本語学習の場に提出する主体として位置づけられる」といった、教授法の理念的な説明や、「学習者の主体的な言語行為に至るまで指導されなければならない」といった、教育実践についての主張などが含まれる。【提言】のうち、教師が自身の教育実践の課題を述

べているもの一つについては【課題の提示】とした。【実践記述】は、個々の教育実践を説明、描写する文脈でのものである。「上級では、学生の主体性を重視し、テーマの選定からプログラムの決定、資料作成までプログラム全体をプロジェクトワークにしていくことができる」というものや、「学生が主体的に授業に参加できるよう、単にストーリーを追って理解することだけにとどまらず(略)」など、教育実践の様相を表現している記述をここに含めた。【批判】は、批判的な観点から記述がなされていると判断できるものである。例えば、【提言】に分類できる「要求どおりの反応は、学習者の主体性・創造性を必要としていない反射的行為が主であって、受動的である」(教科書のダイアログでは)発話者の主体性がはっきり現れてこないのである」や、【実践記述】に分類できる「彼らから、習いたいことが主体的かつ創造的に出てきて、教師はその手助けをしてやればよいのだという考えは(略)、現場の実情に即していない」などの記述は、執筆者の批判的立場を表現しており、当時の潮流に対する異論としての意味を持つものである。そのことから、新たに【批判】の分類項を作成しここにまとめた。

このように分類した「記述の位置づけ」を横軸とし、「記述の意味」を縦軸として年代順に論考を並べた。その上で、1985年に見られる従来の日本語教育に対する問題提起、またそこからの《教室（参加）》や《学習（作業）》の記述の出現、そして1999年からの《言語行為》の記述の出現をターニングポイントと解釈し、その前後を一つの時代区分とした上で、時代区分を、1974年～1984年、1985年～1999年、1999年～2009年の3つとした。

#### 4. 考察

分析の結果を表としてまとめたものが、付表1である。日本語教育において、「主体(的・性)」の記述は、1985年の学習者の受動性への問題提起と、1986年以降の《教室（参加）》や《学習（作業）》における記述量の増加という流れ、また、1991年のCAを背景とした【提言】の記述と、その中で、学習者の主体性に傾倒していくことに対する異論の存在という流れを大きな軸として、考えることができる。そして、【実践記述】において

は、《教室（参加）》《学習（作業）》に対する主体性の記述が繰り返される一方、《言語行為》に対する主体性の記述は、わずかしかなされていないという特徴を持つ。（付表1中、実践記述におけるものを黒丸で表示する）

ここでは、それぞれの時代区分ごとの記述の特徴を具体的に見ていく。尚、時代区分のうち、1985年から1999年については、2つの流れがあると判断したため、別に項目を立てた。（[n]は巻末の一覧での論文番号、[n-pn]は論文番号-記述が見られるページ番号を示す）

#### 4. 1. 1974年～1984年（教師の指導によって達成される主体性）

この時期、学習者の主体性は、「言語行為」([3])や「ことばの使用」([4])など、《言語行為》に分類されるものとして現れる。例えば、[3-p55]では、「導入された内容は学生の主体的な言語行為として十分な使用に至るまで指導されなければならない」とされ、[4-p18]では、「(略)文・文章においても、学習者を主体にしたことばの使用を押しつけていくべきである」とされる。[3]の論考は、初級過程の内容を教授法、練習方法から考察したものであり、[4]の論考は、教育実践を言語行動として捉えようとするものである。[4]でいわれる「学習者を主体にしたことばの使用」とは、導入項目を学習者が自身の日常を語ることばとして使用することを意味している。これらの論考からは、一般に教授法全盛期と捉えられるこの時期に、既に、学習者の主体性がことばや表現活動との関係において記述されていたことが確認できる。

一方で、それらは「指導する」([3])、「押し付ける」([4])といった教師の指導によって達成されるものとして記述される特徴を持つ。記述中、教師の行為が強い表現を伴って明示的に記されたものは、2009年までを通してこの2つのみであった。この時期、いまだAL法が主流だったことを考えると、教育実践において、学習者は学習主体であり教師は教授主体であるという固定的認識が存在し、それを強い表現で記述することは躊躇されるものではなかったことが考えられる。

#### 4. 2. 1985年～1999年（受動性批判～主体的参加と学習）

1986年以降、【実践記述】において、《教室（参

加）》と《学習（作業）》に分類される記述が見られるようになり、90年代を通じて繰り返し出現するようになっている。それらは、学習者の学習を引き出すために教室での参加に主体性を持たせる、あるいは逆に、参加することで学習に主体的になるという論理構造を持つ。これらの記述が現れるようになった背景には、【6】や【7】に見られるような従来の教授法や教科書への問題提起があると考えられる。

1985年に【6-p15】で、新しい教授法を説明する文脈で「要求どおりの反応は、学習者の主体性・創造性を必要としない反射行為であり受動的である」、「いずれにせよ、学習者自身が主体的に選んだ文で質問をし、自由会話を始められるように仕向けることが能動性への移行となる」という記述が見られる。この記述は、ドリル練習のような受動的な練習の意義を認めつつ、そこから能動性へと移行していくことの必要性を述べるものである。

また、1986年には【7-p67, p69】で教科書のダイアログについて、「(その場面では)発話者の主体性がはっきりと現れてこない」という記述があり、通訳練習という方法が「話者としての主体性を学習者に持たせるものである」と紹介されている。いずれも、教授法や教材の観点から教育実践における学習者の受動性を批判的に捉え、能動性への移行を主張するものである。

このように学習者の受動的な位置づけを問題視する論考は、この時期の日本語教育研究全体において見られるものである。例えば、『日本語学』では1989年から畠弘巳が「コミュニケーションのための日本語教育」と題された論考を連載（畠、1989-1990）している。この論考では、従来のAL法（あるいは日本語教育の在り方）に対して強い批判が加えられ、CAへの移行が主張されている。1985年以降、AL法批判が高まるにつれて、学習者を受動的な存在に追いやることに対する批判意識が、日本語教育全体において深く共有されるようになった。それに伴って、1986年以降『日本語教育』に掲載された論考においても、受動性を克服する形で、主体性の記述が行われるようになったと推測される。

例えば、1986年に掲載された【8-p139】ではイマージョンプログラムが紹介され、「一方交通の講義形式から学習者の主体的・能動的活動を促

すような幅広いプログラムに拡大していくことによって一層効果を上げうるものと思う」という記述がある。また、【9-p37】では、口頭発表の教育実践の効果として、「まず資料を読み直し、構成しなおし、文章を書くという、二重三重の作業が学生の主体的な参加を要求」するため学生に好評であるとされている。

ここで指摘しておきたいのは、【6】や【7】での問題提起が、《学習（作業）》、《言語行為》における主体性といった、複数の主体性の欠如から指摘されていることである。これら2つの記述中に、《教室（参加）》に対する主体性が位置づけられていると判断することはできないが、同時期になされた、教室における学習者の受動性への問題提起を考慮に入れるのであれば、ここに《教室（参加）》の主体性を加えて考えることもできよう。

しかし一方で、この時期、【実践記述】の多くは、主体性を《教室（参加）》、《学習（作業）》におけるものとして記述している。《言語行為》における主体性を問題にしたものは、1993年の【21】に見られる「主体的な読みの能力」、一つのみであった。この【21-p138】の記述では、「言語教育の場合、学習者の主体的な読みの能力を伸ばすために、教師が学習者の既有的知識、価値観、文化背景を意識し、また、学習者自身も自らの背景を意識した、いわば、テキストと個人がコミュニケーションを持つ読解カリキュラムが必要である」とされ、読む主体としての学習者の主体性が提起されている。この時期、《学習（作業）》、《言語行為》において、提言や批判として提起された学習者の受動性は、実際の【実践記述】においては、《教室（参加）》、《学習（作業）》における主体性として克服が目指されるものであり、その中で、《言語行為》における主体性は、ほとんど問題にされていないのである。

#### 4. 3. 1985年～1999年（CAを背景とした主体性の攻防と文化における主体性）

この流れの中、CAの台頭を背景とした主体性の理論的な提言と実際の教育実践の記述、そして、主体性への傾倒に対して提示された、現場からの反発の間には、すれ違いが生じ始める。

1991年、【16-p9】の【提言】は、次のようなものである。「そこでは、初級から中上級に至る日本語学習の場面で、学習者に対して、「あなたの母

国文化の下ではどうなのか」(略)という点が一貫して取り上げられ、学習者はそのような問いに対する情報をインプットとして日本語学習の場に提出する主体として位置付けられる」。この記述は、CAにおいて学習者の異文化性に注目することを論じる文脈のものである。それは、日本事情教育における文化ではなく、CAの教室における学習者の位置づけとして記述されている。学習者が自身の母語文化を認識し、それを日本語学習の場で表現するという意味において、この記述では《言語行為》と《文化》における主体が、提示されていると考えてよいだろう。この文脈において学習者という主体は、国文化の情報を日本語で表現し教室のリソースとして提出する主体であり、言語学習はそれらのやり取りに位置づけられる。

一方、同年【17】の【批判】においては、AL法を批判しCAに傾倒していく日本語教育に対して、否定的立場からの記述がなされている。「教科書にあるもののそのままおうむ返しに繰り返す、あるいは書かれた会話をそのまま覚え込ませる、といったオーディオ・リンガル・メソッドの基本要件に対しては、早々と修正が加えられ、教師の主体性や教材の柔軟な利用が重んぜられるようになったのが、日本国内の現実ではなかったのか。」(【17-p48】)というこの強い記述は、今回の調査において、教師の主体性という用語が確認できた唯一のものであった<sup>3</sup>。この反論は、先に提示した畠の一連の論考や「コミュニカティブ・アプローチ推進派」(p. 45)に対して向けられ、「それ(引用者注・基本段階の指導や練習)では現実に耐えうる語学能力はつかないと言う教師がいるならば、それは今までよほど型どおりの練習しかしてこなかったか(オーディオ・リンガル・メソッドを下手に実行するとそうなる)、あるいは学習者の知性と適応力をまったく信じていないか、のどちらかである」(p. 52)という、強い違和感が表明されている。

今回の分析において、1984年以前に見られた教師の行為についての強い記述が1985年以降見られなくなっていること、また、CAを背景に、【実践記述】において学習者の《教室（参加）》、《学習（作業）》における主体性が繰り返し記述され

3 教師側の記述として他に「教える主体は教師なのであって教材ではない」というものがあった。

ていること、更に、学習者を受動的な立場へと追いやることへの批判意識が、広く日本語教育全体に広がっていたと思われる当時の状況とを合わせ見ると、この記述は、学習者の主体性を拡大させ、教師の主体性を批判的に捉えることへの反動として解釈することができるだろう。

また、【23】の【批判】に分類された記述では、現場の教師の実感として、教室活動や学習において、学習者の主体性を拡大させていくことへの反発を確認することができる。その記述は、「(引用者注・学習者の側から習いたいことが主体的かつ創造的に出てくるという) 考えは、少なくとも学習者が高校生の場合、あまりに理想的で現場の実情に即していない」というものであり、【17】の論考同様に、基本練習の有効性が主張されている(【23-p169】)。

これらの記述に見られる批判は、CAを背景とした【16】の【提言】に重ねるのであれば、いずれも、【提言】に見られた《言語行為》や《文化》に対する主体性ではなく、《教室(参加)》や《学習(作業)》での主体性への傾倒に向けられていると考えてよいだろう。すなわち、この時期、理論面では、《言語行為》や《文化》における主体性が主張されつつも、実際の教室場面における【実践記述】では、依然として《教室(参加)》や《学習(作業)》についての記述がなされ、一方、それに対する批判の矛先は《教室(参加)》や《学習(作業)》に対する主体性を拡大させていくことに向けられているという、すれ違いが生じていると考えられるのである。

この中で《教室(参加)》《学習(作業)》に拠らない主体性がいち早く主張されるようになったのは、日本事情教育の分野での《文化》に対する主体性である<sup>4</sup>(【10】【14】など)。1988年の【10】、1990年の【14】において、異文化間教育の観点から、日本事情教育における「学習者の主体的な目的文化探求活動」(【14-p169】)が主張される。強要された文化理解ではなく、自己拡大を伴う文化理解のためには、個々の学習者の能動的な内的プロセスを重視しなければならないというもので

4 この背景として、教える「内容」が問題として議論されていた日本事情教育においては、既に、文化に対しての主体性が問題にされるようになっていたことが考えられる。

ある。ここで想定されるのは、異文化に働き掛け、自己変容を遂げる主体としての学習者である。この指摘は、1991年になされたCAにおける主体の捉え方の議論に先立ってなされており、日本事情教育をめぐる議論では、AL法批判とは異なる文脈における学習者の主体性が、既に問題にされるようになっていたことがわかる。

#### 4. 4. 1999年～2009年(言語行為をめぐる教師の主体性の復権)

90年代前半から半ばにかけて、ほとんど記述されることのなかった言語行為における主体性は、1999年以降、【提言】の記述として、繰り返し現れる(【33】【35】)。【33-p11】では、「学習の主体はあくまでも学習者なのだから(略)学習者の表現活動の活性化のためにどのような支援ができるのかということ」が教師の課題であるとされ、【35-p84】では、学習者の表現化の活動が「学習者主体」の活動として位置づけられている。これらの記述においては、表現活動における学習者の主体性が提起されている。

一方、《言語行為》の記述を《実践記述》において行なっているものは【39】のみであった。この記述は、実践研究として行った教育実践において、「学習者の間に自己と他者の表現に責任を持てるような主体的な力が育成されることを目指した」(【39-p134】)というものであり、【20】と同様に、教室において教師が志向する言語行為が、明示的に示されているという特徴を持つものである。

### 5. 日本語教育実践における主体性の課題

今回の分析で明らかになった、日本語教育における「主体(的・性)」の使用の動向は以下の通りである。教育実践を語る文脈において、「主体(的・性)」は、AL法全盛期であった80年代初めまでは、教師の行為を表わす強い表現を伴いながら、言語行為における主体性として記述されている。80年代半ばに展開されたAL法批判において、教師の管理や学習者の受動性が問題として提起され、それ以降、教室参加や学習における「主体(的・性)」が多く記述されるようになった。90年代初頭、CAの理論的な議論においては、言語行為や文化に対する主体性が主張されたが、実際

の教育実践においては、教室参加や学習に対する記述が多くなされ、同時に、学習者の主体性を拡大させていくことに対して、批判的な観点からの記述もなされた。日本事情の教育実践においては、文化を認識する主体性が、CAとは別の文脈で記述されてきた。2000年以降、言語行為における主体性が再び提言として記述されるようになると、教育実践における記述も、わずかにではあるが見られるようになった。

80年代半ばに教授法や教科書に対する問題提起として、また、90年代初頭にCAを背景に、理論的な提言として主張された《教室(参加)》《言語行為》《文化》に対する主体性のうち、実際の教育実践を語る文脈においては、《言語行為》における主体性の記述は2つ、【7】で紹介される通訳練習の記述を数えても、全体でわずか3つしかない。つまり、日本事情教育における《文化》に対する主体性の記述を除けば、教育実践において記述された「主体(的・性)」の内実は、そのほとんどが、教室での参加や学習作業に対する学習者の態度や姿勢を意味しているものなのである。

1984年以前の教授法全盛期に見られた、教師の指導といった強い観点は、1985年以降、記述から姿を消し、従来の教師主導による学習者の受動性への批判意識が広く共有されていく過程において「主体(的・性)」が出現している。このことから日本語教育において主張された学習者の主体性の多くは、教師の管理からの消極的脱却を前提としているものであり、「教師主導ではない」ことを含意しながら主張されてきたものであると考えることができるだろう。

一方で、言語行為を問題にし、提言や教育実践の説明として記述されたものにおいては、それぞれの教育的意味は異なるものの、「指導する」(【3】)、「ことばの使用をおしつける」(【4】)、「読みの能力を伸ばす」(【21】)、「自己と他者の表現に責任をもつ」(【39】)など、教室において教師が志向するものが明示的に記されている。

ここに、現在、日本語教育においていわれる学習者の「主体(的・性)」の根本的な課題があると思われる。つまり、日本語教育においては、80年代に展開された教師の管理からの消極的脱却と、教師の教授行為の積極的な捉えなおしの両方が、同じ、学習者の主体性を生み出すものとして、位置づけられているのである。

教室参加や学習作業においていわれる主体性は主に、教師ではなく学習者が自分で、という意味のものである。その文脈においては、教師の行為や観点が問題にされることはない。教師の行為や観点は、AL法からCAへの議論において管理や指導として問題化され、克服されるべきものとして位置づけられているのである。しかし、実際の教育実践においては、学習者は、完全に自由な主体として存在しているわけではない。想定されている学習内容や、その中で教師が志向する言語行為のあり方が、教育実践を規定しているのであり、学習者は(そして教師も)その規定された枠組みの中に存在している。そうであるならば、そこでいわれる「主体(的・性)」は、実際には、教室で志向される言語行為のあり方に、大きく影響を受けているものであると考えられる。

この前提に立てば、教師が教室で志向する言語行為に意識が向けられないまま、学習者の主体性のみが主張されるということは、教師自身が、教室における「教育的コミュニケーションの関係」(ブルデュー、パスロン、1970/1991)<sup>5</sup>を覆い隠すことにもつながる。そしてそれは、学習内容や言語行為の内実が問われないままに、教師にとって「主体的でいい学習者」を無自覚に生み出していくことにもつながるのである。

教授法なき時代といわれるようになって久しいが、現在は、教授法全盛期の、教師主導と学習者の受動性の呪縛から逃れ、新しい形で学習者の主体性を考える時期にあると思われる。日本語教育実践において、主体的であることが自己目的化されるのを退けながら、学習者の主体性を捉えるためには、教師がどのような言語行為を想定し、それを実現していくのかということが検討されなければならないだろう。そしてそれは、過去の教師主導とは異なる形で、教師の主体性を問題にして

5 ブルデューとパスロンは、著書『再生産』の中で、教室における教育的コミュニケーション関係を単純なコミュニケーション関係に還元できないものとして位置づける(p.41)。その意図は、権威としての教育の社会的文脈を積極的に考察することにある。この点、日本語教育においていわれる「主体性」の動機は、教室における教師の権威からの脱却を志向することにあり、その動機は消極的なものである。しかしそれは、権威を覆い隠す効果を無自覚的に生み出すものである。

いくことであるといえるのではないか。

## 6. 今後の課題

本稿では、『日本語教育』の記述をめぐる内容分析から、70年代から現在に至るまでに「主体(的・性)」がどのような意味を持ってきたのかについて、教室における学習者の主体性を教師の観点から取り上げた。通時的な検討を通して、日本語教育が「主体(的・性)」の向う側に学習者をどのように位置づけてきたのかについて、その片鱗を捉えることができたのではないかと考える。しかしながら、執筆者の学習者を捉える視点は、「主体(的・性)」のみならず、教育実践をめぐる様々な用語の使われ方に現れていることが予想される。今後は、他の表現との兼ね合いにおいても記述を検討し、日本語教育史も考慮に入れながらより包括的な検討を行うことで、教育実践の語られ方から、日本語教育実践をめぐる今日的課題に迫ることとしたい。また、教室で志向される言語行為と学習者の主体性の問題は、今後、更に議論を重ねる必要がある。合わせて今後の課題としたい。

### 文献

池田玲子, 館岡洋子 (2007). 『ピアラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.

牛窪隆太 (2005). 日本語教育における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して『リテラシー』1, 87-94.

牛窪隆太 (2010). 日本語教育において「主体性」は何を説明してきたか—「主体」「主体的」「主体性」をめぐる内容分析から『世界日本語教育大会(台北)予稿集論文集DVD』.

遠藤織江 (1984). 接尾辞「的」の意味と用法『日本語教育』53, 125-138.

岡崎敏雄 (1991). コミュニカティブ・アプローチ—多様化における可能性『日本語教育』73, 1-11.

牲川波都季 (2002). 学習者主体とはなにか. 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(pp. 11-30) 凡人社.

トムソン木下千尋 (2009). 『学習者主体の日本語教育—オーストラリアの実践研究』ココ出版.

島弘巳 (1989-1990). コミュニケーションのた

めの日本語教育『日本語学』8(2)-9(1).

ブルデュー, P., パスロン, J. C. (1991). 宮島喬 (訳)『再生産—教育・社会・文化』藤原書店. (Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.)

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』87, 102-113.

本稿中で言及した調査対象文献

[3] 古谷秀三 (1982). 「天理大学別科日本語過程の初級における日本語教育」46号, 52-64.

[4] 水谷修 (1983). 「言語行動としての教育実践—何を教えているのかへの反省」49号, 74-84.

[6] 川本喬 (1985). 「初級日本語教授法の現状・新しい外国語教授法」55号, 13-19.

[7] 水谷修 (1986). 「教科書に現れた言語行動」59号, 62-75.

[8] 尾崎明人, ネウストプニー, J. V. (1986). 「インターアクションのための日本語教育—イマージョンプログラムの試み」59号, 126-143.

[9] 柴田俊造, 下瀬川慧子, 河原崎幹夫 (1988). 「国内の日本語教育の現状と課題」66号, 28-47.

[10] 倉地暁美 (1988). 「中級学習者の日本語日本事情教育におけるグループ研究の試み」66号, 48-62.

[14] 倉地暁美 (1990). 「学習者の異文化理解についての一考察—日本語・日本事情教育の場合」71号, 158-170.

[16] 岡崎敏雄 (1991). 「コミュニケーション・アプローチ—多様化における可能性」73号, 1-11.

[17] 松岡弘 (1991). 「コミュニケーション・アプローチを駁す—ソフト社会の理念なき教授法」73号, 44-57.

[21] 小川貴士 (1993). 「読みにおけるコミュニケーション・アプローチについて—上級読解クラスの一試案」80号, 136-143.

[23] 松本典子, 榛葉久美, 直井和子 (1994). 「ア

メリカン・スクールにおける日本語教育とその模索」83号, 101-171.

- 【33】細川英雄 (2005). 「実践研究とは何か『私ほどのような教室をめざすのか』という問い」126号, 4-11.

- 【35】細川英雄 (2007). 「日本語教育学のめざすもの——言語活動環境設計論による教育パラダイムの転換とその意味」132号, 79-88.

- 【39】市嶋典子 (2009). 「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス」142号, 134-144.

(2011年10月30日受理)

付表 1. 記述の位置づけと意味の変遷

論文 番号	年代	記述の位置づけ							記述の意味
		教室 (参加)	学習 (作業)	学習 (選択)	コミュニ ケーション	言語行為	文化	その他	
1	1974							○	提言
2	1975		●	●					実践記述
3	1982					○			提言
4	1983					○			提言
5	1984		○						課題の提示
6	1985		○			○			提言
7	1986					○/●			批判/実践記述
8	1986	●	●						実践記述
9	1988	●	●						実践記述
10	1988						●		実践記述
11	1990	●	●						実践記述
12	1990	●	●	●					実践記述
13	1990	●	●						実践記述
14	1990						●		実践記述
15	1990	●	●						実践記述
16	1991					○	○		提言
17	1991							(○)	批判※教師の主体性
18	1991				●			○	実践記述/提言
19	1991	●					●		実践記述
20	1993		●						実践記述
21	1993					●			実践記述
22	1994	●		●					実践記述
23	1994		○		○				批判
24	1995						○/●		批判/実践記述
25	1996	●							実践記述
26	1997	●	●						実践記述
27	1997		●					○	提言
28	1998		●						実践記述
29	1998			○					提言
30	1999					○			提言
31	2003	●							実践記述
32	2004		●						実践記述
33	2005					○			提言
34	2006						●		実践記述
35	2007				○	○			提言
36	2008				●				実践記述
37	2009			●					実践記述
38	2009		●						実践記述
39	2009	●			●	●			実践記述

※黒丸は実践記述におけるものを示す。