

「学習者主体」を見直す

—学習者（視点）の、学習者による、学習者のための日本語教育をめざして—

泉^{せんすい}水^{やすこ} 康子

早稲田大学日本語教育研究センター

「学習者主体」は、新たな教育パラダイムのキーワードのひとつとされながらも、その解釈は多義にわたり、日本語教師間で一定の概念を共有するには至っていない(牛窪 2005a, 森 2012)。西欧発信の教育概念の根底には二項対立的思考方法があり、日本の伝統的な和の思想との文化差が要因となって混乱が生じていることが考えられる。

言語社会学者の鈴木(1973:16, 127)は、言語と、そこに「かくれた文化(covert culture)」の関係を氷山にたとえ、「ことばによって概念化され得る現実の部分は、正に(氷山の)水面より現れている部分」であり、それは氷山全体の 1/7 に過ぎないことを指摘する。そして、「この現れている部分が、水面下にかくれている部分の上部構造であることは、いわば暗黙の前提」であることに触れ、「かくれた文化」の大きな影響力に注意を喚起している。

同様に、社会人類学者の中根(1972)も、顕在化された社会文化の根底に横たわる、東西の思考方法の違いを指摘する。中根(p.124-125)によると、近代西欧的思考では、主体・客体というように世界を二項対立的に見る傾向があり、そういった二者間の「テーゼ、アンチテーゼ、ジンテーゼという展開」が想定されていると言う。すなわち、西欧社会では、本来断絶しているバラバラな個人が対峙することで、それぞれの考えや立場を超えたところに双方にとって有意義なものが見出せるとする考え方が根底にあると言うのである。

これは西欧発信の新たな教育観においても同様に、学習者は学習活動に対置された二項対立的な位置づけから止揚することが期待されている。たとえば、エンゲストローム

(Engeström 1999:145, 322)は、「確認作業、プランニング、問題提起、自己検証、モニタリング」といった自らの学習を内観して評価する、学習活動に対する高い意識性こそが「学習活動の主体」を主体たらしめていると主張する。そして、この能動的な「学習活動の主体」に集団的な学習活動を適用することで、「共通の対象をめぐって交響(オーケストラート)し、組織された異種混淆」の「ポリフォニー」(バフチン, Bakhtin1995:15)という「新たな社会性」が生まれると考える。このように新たな教育パラダイムでは、学習活動に対する学習意識や能動性や社会性等、学習者個々に内発する学びの姿勢や過程に焦点が当てられ、より民主的な教育を目指していることがうかがえる。

対して、中根(p.124-125)の言う日本の伝統的な「連続の思考」では、「異なる二つのものの存在は敵対する関係か、あるいは合流を可能とする関係」とみなされ、その「合流は……一方が他方を呑流するか、従属させるか、あるいは二者ともに完全に各々の独自性を喪失して一つになる」ことが想定されている。このように、日本においては「連続の思考」が「暗黙の前提」(鈴木 1973:127)とされているため、日本語教育においても、学習者が教師に全面的に従属するような指導方法に、「学習者主体」の姿を見出そうとしているように見受けられるのである。

たとえば、牛窪（2005b）は、新たな日本語教育で必要とされている「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」であり、「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」と主張する。つまり、牛窪にとって「学習者主体」の日本語教育とは、教師（視点）の、教師による、教師の（実践の）ための教室活動と捉えられていることがうかがえる。このように、新たな西欧的教育観の「水面下の部分」（鈴木 1973:127）が日本語教師にはよく見えておらず、また、「自分たちの概念の水面下の状態」も十分に認識されていないため、「学習者主体」という概念の解釈に混乱が生じていることが疑われるのである。

そこで、本発表では、このように曖昧な「学習者主体」に代え、「学習者（視点）の、学習者による、学習者のための日本語教育」と表現することで、新たな教育観をより明確に示すことを試みた。最初の「学習者（視点）の」とは、学習に対して能動的で、創造的に理論構成に参加するような学習主体の姿勢を指す。次の「学習者による」とは、学習のリソースとなるのは教師ではなく、学習者相互であることを指す。最後の「学習者のための」とは、学習者が自己を内観し、創造的に理論構成に参加できるような学習活動を指す。このように、西欧発信の新たな教育観に基づけば、教室は教師がその指導技能を実践する場ではなく、学習者が自らの学習技能を実践する場と捉えられるはずなのである。

以上のように、本発表では、「学習者主体」という表現には東西の文化差が隠れていて、日本人にはわかりにくいものとなっていることを述べた。そして、新たな教育観を日本語教育に採り入れるにあたり、教師の行動指針となり得るような、より明確な表現を提示することを試みた。実際、ここに挙げた「学習者主体」のみならず、「支持的教室風土」（泉水 2013）なども同様に、その具体的な意味が明確にされないまま、ことばだけが独り歩きし、行動指針も共有されていない例は多い。今一度、新たな教育パラダイムのキーワードについて、見直す必要があるように思われる。

参考文献

- 牛窪隆太（2005a）「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」細川英雄・西山教行（編）『リテラシーズ（1）』くろしお出版, 87-94.
- 牛窪隆太（2005b）「「学習者主体」の教室活動における教師関与—共有化／個人化観点からの一考察」『早稲田大学日本語教育研究』7, 41-52.
- エンゲストローム, Y. (1999) 『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』新曜社.
- 鈴木孝夫（1973）『ことばと文化』岩波書店.
- 泉水康子（2013）「支持的教室風土をめざして—ラポール構築のための教室環境整備—」『早稲田日本語教育実践研究』創刊号 65-73.
- 中根千枝（1967）『タテ社会の人間関係』講談社.
- _____（1972）『適応の条件—日本的連続の思考—』講談社.
- バフチン, M. (1995) 『ドストエフスキーの詩学』望月哲男・鈴木淳一訳, 筑摩書房.
- 森良太（2012）「日本語教育における「学習者主体」論の再考」『北海学園大学人文論集』53, 249-269.