

タイトル	日本語教育における「学習者主体」論の再考
著者	森, 良太; MORI, Yoshihiro
引用	北海学園大学人文論集(53): 249-269
発行日	2012-11-30

日本語教育における「学習者主体」論の再考

森 良 太

はじめに

日本語教育における言語文化学習の教授法や学習理論に関する著書、論文の中で、しばしば「学習者主体」という用語の使用がみられる。この傾向は1990年代以降顕著になり、現在では「学習者がコミュニケーション活動の中で主体的に学んだほうがよいということは、現在の日本語教育の常識として定着しているようです」（牲川2002：p11）というほど広く認識されるに至っている。

牲川氏のように、学習者主体という概念が現在の日本語教育においてどのような位置づけにあるのかを明記している例は少ないが、ことばと文化との関係や、それに付随する言語コミュニケーションに関する実践・研究において、「学習者主体」という概念が一つの方向性を示しているということは多くの研究者にとって周知のことであろう。

しかし、このような認識とは裏腹に、理論と実践との乖離や方法論への誤解（細川2007）、用語の多義的使用（牛窪2012）などといった曖昧さへの指摘なども存在する。現場の教師からは、その理念をある程度理解しつつも、いざ実践の場になるとそれが十分に反映できないといった声も聞かれる。

そこで、本稿では「学習者主体」という用語のもつ多義性を再検討し、それを踏まえつつ、1990年代に細川英雄氏が提唱した学習者主体に関する概念を基軸にして、言語文化学習やコミュニケーションと学習者主体論との関連性を明確にする。それと同時に、文化学習とその周辺領域に対するオルタナティブな視座を提示することにより、以後の教育実践における新

たな方向性を模索することを目的とする。

1. 教育パラダイムの推移と学習者主体

1-1 日本語教育における「学習者主体」概念

本稿の中心的テーマである日本語教育における「学習者主体」という概念は、それ自体特に新規性のあるものではなく、言語行為における学習者の主体性、あるいは主体的学習という概念に基づいて以前から使用されていた¹。その後、細川(1995)によって「学習者中心²」に対峙する概念としての「学習者主体」という用語が改めて提示されることにより、以後、この解釈を巡って議論が進められることとなる。

細川氏が提示した学習者主体は日本語教育の理論やそれに基づいた実践にひとつの方向性を示したものの、現状では統一的概念として認知されるには至っておらず、その多義性や曖昧さは、細川(2007)や牲川(2002)、などによって指摘されている。さらに牛窪(2012)では言語学習における「主体(性・的)」という用語が研究論文や実践報告の上でどのように使用されてきたかという使用実績についても分析されており、日本語教育研究における学習者主体という概念の多義的使用が裏付けられている。

学習者主体をどのように定義づけるかは研究者によって様々であるが、上記の先行研究から判断するに、学習者主体という概念に対する多義性は概ね言語学習や言語行為における学習者の「主体的」行為、あるいは学習者自身が学びという行為における主体であるという意味での「主体性」の二つに大別することができる。前者のような主体的行為という意味での「主体」は、換言すれば、学習者の学習活動に対する積極性や自主性とも捉えることができる。このような意味での「主体(的・性)」概念は、細川氏による概念規定以前からも使用されており³、前述の牲川(2002)で述べられているような学習観における主体的な学びが、このような意味を包含していると考えられる。

それに対し、細川氏は言語と文化との関係性という観点から学びの主体

としての「学習者主体」概念を提示した。

細川氏の提示する学習者主体概念は、「自己を取り囲む状況への認識とその判断の力をどのように自覚化し、どのように運用するかは、すべて学習者自身の問題」（細川 2002：p 2）であるという主体認識から出発し、言語文化学習における学習者の有り様をその主体性という面に着眼し、提示したものだと言える。

これら二つの概念は共に教師が教室での学習活動における主導権を持ち、学習者に対して何を教えるかといったことに重点を置いたオーディオ・リンガル・アプローチのような学びの形式に対する批判的立場をとるという意味では共通する部分が多々ある。それが現在のように学習者主体概念が多義的な用法として使用されることとなった一因であるとも考えられる。

両者の差異として牲川（2002）では上述の引用部分の直後に「学習者の主体性を生かすとはどういうことなのか、またどうしたら主体性を生かすことができるのか」（p 11）という教室場面での教師側の働きかけをも視野に入れた記述をしているのに対し、細川氏は細川（2007）の中で、「学習者主体の教室では、そのめざすものの具体的な姿は教師自身にも見えない」（p 35）と、「何を」「どのように」学ぶかはあくまでも学習者次第であるという立場をとる。もっとも、細川氏が自身の学習者主体論を提示するに至った背景には「日本事情」教育における言語文化学習への問題提起があり、その独自性はことばと文化との関係性において、「なぜ」それを学ぶのかという学習者の問題意識に注目したことにある。

このような学習者自身の問題に端を発し、それをなぜ学ぶのかという学習者の意識に着眼するといった思考はそれまでの「教師主導」や「学習者中心」の教授法とは基本的に異なった視座をとるため、その注目度とは裏腹に具体的な学習活動として広く実践されるに至っていないのが現状である。理論や実践に関する誤解や曖昧さは提唱者である細川氏自身も細川（2007）の中で触れており、「学習者中心」との差異や「教師主導」を含むそれらの教授法の問題点を提示しつつも、これら三者の実践における共存

は今後も続くであろうと予見している。

「学習者主体」概念を広く学習活動における学習者の「主体性」や「主体的な言語運用」と捉えれば、それをどのように実践へと結びつけるかは比較的イメージが容易であるが、それは「学習者中心」の範疇にあり、学習者主体の目指すところとは異なる。そうではなく、あくまでも言語文化学習における学習者個々の問題意識に焦点をあてるのであれば、改めて主体である個人や問題意識を立ち上げる文化概念、さらには、そのプロセスにおける他者とのコミュニケーションへの考察が必要になろう。

1-2 学習者主体と個

個人のもつ問題意識に焦点をあてた学習者主体における学習者観は、主体たる学習者個々人が他者との接触によって自己のアイデンティティを確立すべく学習活動を進めていくという思考である。ここでの個人は自分自身の経験を軸に自己のアイデンティティを形成していく存在として捉えられている。前述のように、このような学習観が提示されるに至った背景には文化学習に対する問題意識があり、視点を学習者個人の内面に向けたところに端を発する。同様の学習者主体論を支持する立場をとる研究者の多くは、学習者の持つ問題意識が学びの原点だとする同様の視座をとる。そして、この場合の問題意識とは社会や共同体にとっての問題ではなく、学習者個人が日常的に直面する諸問題のことを指し、それが学習者主体論における個人と文化の關係に重要な意味を持たせるとしている。

確かに、日々の生活の中で学習者が抱いた疑問や探求心をもとに、それを問題意識として学びの根拠にするという方法論は学習者自身の強い動機付けとして立ち上がり、また、「主体的」活動という意味での主体概念をも包含したものである。しかし、ここにある学習者の問題意識は学習者の置かれた環境によってもたらされた偶有性の強いものであり、学習者にとっての本質的な問題ではない。また、学習者の問題意識は状況によって様々な影響を受けるため根元的なものとも言えない。つまり、このような問題は環境の変化によっていかようにもなりうるし、当然それは学習者個人や

周囲の他者の状況によっても顕在化したり、あるいは潜在的なものとなったりする。

このような学習者観における個人は多様な価値観を尊重された選択主体としての個人である。そして、何をどのように学ぶかを置かれた環境によって自己決定するような人間観は、政治哲学者のマイケル・サンデル氏が提示する「負荷なき自己」に酷似しているようにも思われる。学習者の問題意識に立脚した学習者主体論は外部とのせめぎ合いの中で自己のアイデンティティを確立するとしているが、サンデル的視座に立てば、そもそも個人は言語文化学習を行う以前から（何らかの問題意識を抱く以前から）、常にその個人のある環境から様々な「負荷」を受けている。他者との接触によって想起される問題意識は、必然的に学習者が属する共同体の中に存在し、ハイゼンベルグの不確定性原理のように、その場合の学習者による観察はその時点で対象を干渉することからは逃れられない。つまり、他者との接触場面においてすでにそこに存在する個人はサンデル氏のことばを借りれば「根本的に状況づけられた主体」であり、アイデンティティ自体が地域や時代といった「負荷」を背景とするものであると考えられている。サンデル氏の主体理解は、このように個人の問題意識に基づくものではなく、自己が関与している状況（共同体）によって構成されるという間主観的なものである。これは自己を取り巻く環境を個々人がどのように理解し、また、環境とのせめぎ合いの中で自己の問題意識を立ち上げるといった個人主義的な理解とは異なる。サンデルの視座に立てば、自己を取り巻く環境に「状況づけられた」学習者の問題意識それ自体がすでに環境に大きく関与しており、選択主体としての個人は、そこから独立して多様性を帯び、自分自身の選択によりアイデンティティを構築していく主体とはなりえない。

そして、最も重要なのは、個人の問題意識に学びの起点を置くということは、学習者本人が問題だと意識しないものは自動的に学びの対象から外されてしまう可能性があるということである。内田（2007）にもあるように「教育から受益する人間は、自分がどのような利益を得ているのかを、

教育がある程度進行するまで、場合によっては教育課程が終了するまで、言うことができない」(p 46)といった教育の持つ一面を思考から除外することになり、それは学習者の学びの機会を非常に限定的なものとする。

学習者の主体的学びは学習者の内面からの欲求ではなく、その初期条件として外部からの刺激による反応を必要とする。単に学問的興味から日本文化を学びたいという学生がいる一方、日常的な問題から乖離した「アニメのこともっとよく理解したい」や「日本企業に就職したい」などの別様の動機もありうる。例えば、アイヌに関する歴史・資料館などを訪れ、アイヌ文化に興味を持ち、そこからアイヌを含めた現代社会・文化に関する学習へと発展させるという学びの形態があってもいいのではないか。この場合、アイヌ文化は学習者個人の生活の中における問題とは言えないであろうし、そのような範囲からは決して立ち上がらない学びの機会である。

このような例は直接的には自身の問題とはならないが、その事象を自身の問題としてとらえたり、あるいはそれを抽象化することにより自身の問題と関連づけて思考するという学びの方法もあるはずである。そして、このような学びの契機を他者である教師が学習者に意識的に与えたとしても、それはサンデルの言う「状況に位置づけられた自己」における状況、すなわち、環境要因の一つとなりうるわけであるから、学習者の主体性を脅かすことにはならない。ピエール・ブルデューは文学や音楽・絵画などの選好は教育水準と密接に関係しているとしている。つまり、このようなものを文化資本とするならば、そこには個人の選好以前にある一定の教育的行為が存在しなければ学びの機会を逸してしまう可能性があるということになる。また、何が良きことかはその時点では自らが知り得ないこともある。それはつまり、自らの学びの偶有性の幅を狭めることとなってしまう。常に自分自身を基軸としてものごとを相対化していたのでは、学びの効率という点においても決して合理的だとは言えない。

その意味では、学習者の問題意識に立脚した学習者主体論は、文化や社会を個人のコミュニケーション可能な範囲を対象とする、ある種限定された枠内での効果的な学びの手法であると考えられる。

2. 文化学習と学習者主体

2-1 「学習者主体」とコミュニケーション

学習者主体は前述のように、オーディオ・リングル・アプローチのような言語の構造を中心とした教授法に対する問題意識を背景にもち、それは言語教育的視座からはコミュニケーションの問題としても捉えることができる。

「学習者主体」のみならず、「学習者中心」であれ、またはそれ以前の「教師主導」であれ、これらが言語教育に基づく概念である以上、言語運用能力の伸長という課題は常にその実践における前提とされる。ただし、「学習者中心」や「教師主導」型の教授法にとってはそれが学習目標の一つとなるのに対し、「学習者主体」はあくまでも学習者の主体的言語行為の一部とみなすため、必ずしもコミュニケーション自体が学習目標になるとは限らない。とりわけ、学習者の問題意識に着目した学習者主体論では、コミュニケーションを言語文化学習における学習者自身の文化観を構築するための学習過程の一部として、その役割があるという意味では顕著である。

前述のように、その学びの形式が学習者主体如何にかかわらず、その実践が言語教育という範疇の中にある以上、コミュニケーションという課題は避けられない。しかし、それがそれぞれの実践においてどのような位置づけにあるのかは、しっかりと認識する必要がある。森（2009）でも示したが、日本語教育においてコミュニケーションを重要視する立場は大きく二つに分けられる。一つはコミュニケーションを「手段」と見る立場であり、もう一つはコミュニケーションを「目的」と見る立場である。さらに、コミュニケーションを手段と見る場合は「学習活動を円滑に行うための手段」と見るか、「社会生活を円滑に行うための手段」と見るかという二つの下位概念に分岐できる。また、これらとは別にコミュニケーション活動から生じるものを「目的」とする立場があり、細川（2007）のように、「協働それ自体がまさに目的」とする立場がこれにあたると言える。

ここで一つ問題になるのは、コミュニケーションを媒介とした「協働そ

れ自体がまさに目的」という学びの行為が、異文化理解やアイデンティティの確立にどの程度の有効性をもつのかということである。

2-2 学習者主体論における文化の位置づけ

では、学習者主体論における文化学習とは、どのような関係性のもとで議論されているのであろうか。

日本語教育において文化をどう位置づけるかという認識は、学習者主体概念同様、現状では学問的統一見解を構築するに至っていない。それはむしろ学習者主体概念よりも千差万別であり、研究者個々によってその視点、捉え方は様々である。

例えば、前出の細川氏は細川(2007)の中で、文化を「コミュニケーションにおける個人の場面認識」とし、学習活動の基本概念としている。また、佐々木(2002)は文化概念を「所産・知識としての文化」「他者との相互作用に介在する文化」「個としての文化」と大きく下位概念として三つに分類した上で日本語教育における文化概念の捉え方を提示し⁴、小川(2002)、川上(1999)では文化的事象の存在は認めつつも、個人の解釈が介在するため、客観的な文化事象に対しては否定的な立場をとっている。

このように、言語学習における文化を扱う研究・実践報告の多くはコミュニケーションや個人の場面認識を重視し、それを文化学習の中心的概念としている。

また、細川氏は個人の文化認識においては「個の文化」という概念をも提唱している。これは上述の佐々木(2002)にある「個としての文化」と同様の概念で、これについて細川氏は細川(2011)の中で「個の文化というのは、特定の社会に参加するためにはその枠組みの知識とかルールがあるという前提から始まるのではなく、むしろ一人ひとりの中にこそ文化がある」(p.236)とし、他者との接触を繰り返す中でその一人ひとりの中の文化が構築されていくとしている。

このような「個の文化」概念は、一般的な意味での「〇〇文化」のような地域文化、あるいは国文化といったひとつの共同体や組織集団を特定の

文化的枠組みで括るという視座に対し、否定的な立場をとる。同様の主張は牲川（2002）などにもみられ、これらは一様に学習者の主体的認識を重視するといった思考に基づくものである。

確かに、ある事象においてそれが文化的要素をもつものであるかどうかはひとえに個人の認識によるものであろう。つまりそれは、モノであれコトであれ、世の中の森羅万象全てが個人にとっては情報的存在にすぎないということである。さらに噛み砕いて言えば、眼前にあるモノ・コト・コトバが文化的事象であるのか否か、あるいは文化的であるとするならばどのような文化的要素を包含しているのかというのは、全て個人の認識、つまりは情報処理の仕方に委ねられるということである。そのような観点からすれば、言語コミュニケーションにおける文化というのはネタにすぎない。言語活動を円滑にするためのネタであり、それは結局、「個の文化」はコミュニケーション可能な範囲での情報認識にすぎないことを表している。

しかし、そこで立ち上がってくるのは、「個の文化」における個人の振る舞いもまた「個の振る舞い」なのかという疑問である。

文化に対する認識は人それぞれだとしても、それに付随する行為行動も同様に人それぞれであるとは限らないのではないか。例えば、日本では人に会った時には会釈をし、礼を言う時にはお辞儀をする。このような一定のパターンをもつ行為行動は全て個人それぞれの認識によるものだと解釈するのは多少無理がある。会釈やお辞儀といった行為自体は個人の振る舞いであるが、文化学習を前提とした場合、このような行為を「一人ひとりの中にある文化」とする必要性はあまり感じられない。

細川氏は細川（2011）の中で、「個人の文化を表現していく、あるいは他者とやりとりしていく過程の中で、いわば社会というものは出来上がっていくのではないか」（p 236）と述べている。確かに、社会の成立過程においては、そのような要素も完全に否定することはできない。しかし、前述のように、サンデル氏の視座に立てばすでにある共同体への新規参入者としての学習者も同様であるとは言えない。そして、人は皆、集団の中でその

全てを納得し、肯定している訳ではない。それでもどのように振る舞えば自分が傷つかずにすむのか、さらには相手を傷つけずにすむのかを模索する。その体験履歴の蓄積が社会や共同体を形成するのではないだろうか。それは長い時間を経て、時代とともに変化し、洗練され、共同体の持つエートスや社会のシステムとして我々の日常に組み込まれる。そしてそのようなエートスや社会システムは、高度に複雑化するほど簡単に変更することはできず、また、外国人学習者のような新住民の意志との合意によって決定されるものでもない。それは「個の文化」として個人が認識するのとは別に、社会や共同体の文化的特性として還元されるものであると考えられるのではないだろうか。

2-3 知識としての文化を享受することの意味

これまで述べてきたように、学習者主体の文化学習では学習者自身の持つ日常的な問題や個人の認識を重視する。それゆえ、前出の佐々木(2002)で示された「所産・知識としての文化」を教師が教えるという学びの形式に対しては否定的な立場をとる。

しかし、一方では知識としての文化を教授する形式を肯定している立場もあるように(三田・2001など)、本稿でもそれと同様の視座からこの問題を再考してみたい。

確かに、学習者主体における学習者の「主体性」や「主体的行為」という側面に焦点をあてた場合、学習者の持つ問題意識は学びの動機付けとして重要な役割を果たすと考えられる。しかもそれが日常生活における問題であれば、感覚的に学習者にとってより重要なものと感じられることは容易に理解できる。しかし、それより更に視点の抽象度を高くすることによって文化的事象をメタ的に認知し、それを知識として学習者が享受するという学びの形式にも幾つかの有効性があるのではないだろうか。

一つは、ある事象に対していくつものサンプルを提示しなくとも、学習者はその意味を理解でき、実践にも応用できるということである。例えば、相手に対して何かお礼を言う時に一緒にお辞儀をするといった行為は、特

に学習者が個人的体験によって学習しなくとも知識として事前に学習しておくことは可能であろう。もちろん、状況や場面によって必ずしも与えられた知識が一般化できない場合もあるが、その場合はどの程度のリスクを負わなければいけないかという別の基準による判断が必要になる。つまり、例外を含めてそうならないための予期的文脈を個別に提示する必要性も考慮しなければならないということである。

もう一つは、「知らない」ことによる失敗のリスクを軽減することができるということである。失敗の体験は学習者に強い印象を与えるだけでなく、現実的には以後の相手とのコミュニケーションパターンにも影響を及ぼす。例えば、挨拶をするときに会釈をした場合としない場合とでは、後続するコミュニケーションに影響がでることが考えられる。言語コミュニケーションにおいて、後続するコミュニケーションが話者の選好する予期の実現可能性にどれほど近づけられるかは、体験的に獲得しなくともそこに共存する振る舞いの形式を理解していたならば、ある程度予測可能となるのではないだろうか。

コミュニケーションにはその前提となる予期があり、予期の実現可能性とその実現度合いによって後続するコミュニケーションに影響を与える。よって、複雑多岐にわたるコミュニケーションの拡張可能性を個人がその内省に頼って検証するのは困難だということになる。なぜなら、その検証も個人の体験履歴によってしかなされないという再帰性を帯び、かつ、他者の体験履歴との相互作用による偶有性をも帯びたものだからである。

さらに、認識する対象に対する文化的要素を知識として事前に学習しているのといわないのとでは、コミュニケーションにおける予期的文脈が異なる。例えば、初対面では相手の年齢や既婚・未婚の別などを質問するのは失礼な行為であるということを知っているのといわないのとでは、コミュニケーションの文脈が変わる。仮にそれを知らずに話題に出してしまった場合、そこで期待はずれの反応を相手がしたとしても、その原因を正しく分析できるかは疑問である。

個人がどのように文化的事象を認識し、どのような文化観（認識）を構

築しようと、「公⁵」に共通する要素をもたなければそれは他者には承認されない可能性がある。つまり、自身が認識した文化観が他者の「個」の文化と何らかの共通性を持たなければ、それは他者とのコミュニケーションにおいて文化的機能を果たさないということになる。その意味で、やはり二者間において「個」を超越した何らかの共通した文化観は存在すると考えられるし、「個」の文化はそのような「公」の文化の範疇にある下位システムの差異にすぎないのではないだろうか。

また、「文化」が固定的ではない(小川2002, 川上2002など)のは他文化だけではなく、自文化もまた同様である。他文化に対する学習が進めばそれに対する認識が変化するように、自文化に対する認識も固定的ではなく常に変化を伴う。それは、自分がどのような負荷を帯びて状況に位置づけられているかをメタ的に認知することによって、相対的に自文化における自己も同様のプロセスを持ってフィードバックすることが可能になるからである。そして、他文化を学べば学ぶほど、反対に自文化のエントロピーは増大する方向へと向かう。

社会システム理論によれば、コミュニケーションは絶えず生成され続ける出来事であるから、自文化も他文化も、そのコミュニケーションによって動的な平衡性を保ち続けつつ、個々の文化システムの上でオートポイエティックに変化し続けることになる。

そのようなことを踏まえて再考すると、結局、学習者主体であろうと知識教授型であろうと、文化学習という概念自体が文化というシンボリックな何物かがあるという前提の上に成り立つものでしかないのではないだろうか。ウィトゲンシュタインの言語ゲーム理論的思考を借りれば、文化を学ぶということは文化とは何であるかということを経験として行っているものということになる。つまり、文化なる仮想的な概念がなければ「文化を学ぶ」という思考にすら至らないということである。また、何をもって「文化を学んでいる」とするのかもひとえにシンボリックな文化的概念に基づくものであり、あえてオルタナティブな視点を提示するならば、異文化理解とはそのような仮想的な概念に基づく文化的基準から対象とする事

象がどの程度かけ離れているか、そして、それを自己の認識によって無害化するための一連の行為であるという解釈も可能なのではないだろうか。ただ、日本語教育における従来の学習者主体論の主張を擁護するならば、何をもって文化とするかという理解がなくとも、文化自体が個人にとってアприオリ性のある概念であるという認識も可能ではある。しかし、それは他者性というものを問題にしない個人の認識上のものであるがゆえ、そのまま一般化し、他者と共有することは難しい。それは前述のサンデル氏の言う「負荷なき自己」のようなものを前提としなければ成立しない議論となってしまう可能性がある。

3. 主体をどう捉えるか

3-1 文化におけるステレオタイプに弊害はあるか

前項において知識教授型の文化学習を擁護する立場で論を展開したが、日本語教育において日本文化論をどう扱うかという議論をするときに必ずステレオタイプによる弊害が指摘される。それゆえ、本稿がそのような立場をとる以上、この問題についても触れておかなければならない。

ステレオタイプはものごとの一面的な性質のみを取り上げ、ときにそれを差別的に扱うという意味で批判される。確かにステレオタイプにはそのような負の側面があるということは否めない。しかし、それをもってステレオタイプを全面的に批判するのはやや早計な感がある。

例えば、日本人の気質や国民性について「日本人は自分の意見をはっきり言わない」というようなステレオタイプ的な認識があったとする。このような場合のステレオタイプ害悪論を支持する側の意見は、概ね「日本人といってもそれは千差万別であり、個人によっては自分の意見をはっきりと主張する人もいるので一括りにして述べることはできない」といったものである。もちろんそのような人も存在するのは確かであろうが、より重要なのはそのような人の存在の有無ではなく、上記のような情報が人々の間で共有され、認知されたという事実の方である。

ステレオタイプ化された情報の真偽はともあれ、歴史の中のある一時期においてその情報が多くの人の共感と呼んだことは否定できない。それは全ての情報がステレオタイプ化しないことから容易に想像できる。仮に「日本人は経済的に困窮しているにもかかわらず、全く労働に関する意識がない」といった情報が流布したとする。情報の質としては前述の自己主張の問題と同様、日本人像に関する印象を表したものである。にもかかわらず、おそらく後述のような情報は日本人像としてステレオタイプ化しない可能性が高い。なぜなら、このような情報があつたとしても、それに対する受け取る側の共感を得にくいからである。

つまり、ステレオタイプ化する情報の背景には、その時代の人々の共感があり、文化学習にとってより重要なのは、なぜ当時の人々はその情報に共感したのかということへの意識や分析なのではないだろうか。

また、ステレオタイプとは認知過程における先入観であるとも言える。先入観とは物事に対して持っている事前のイメージであるから、それはコミュニケーションにおいては予期的文脈として機能する。しかし、その予期がいつの場合も他の予期を優先するとは限らない。例えば、「イタリア人は明るくて陽気だ」というステレオタイプ的な認識を持っているとしよう。しかし、実際に目の前にいるイタリア人が暗く落ち込んでいる様子であれば、陽気であるという予期を前提としたコミュニケーションは起こりにくいのではないか。それはつまり、実際のコミュニケーションにおいては、自己の内的イメージよりもその場の文脈による影響の方が優位性をもつ場合もありうるということが十分考えられるということである。その意味では、一様にステレオタイプを批判することは、コミュニケーションの視点から言えば、それほど重要な意味をなさないと言える。

「個の文化」の論理に沿って思考すれば、ステレオタイプもその一つのバリエーションにすぎず、それは固定的ではない(変化する)ということになる。また、心理学的に見ても「ステレオタイプ」は認知パターンのバリエーションの一つでしかない。そしてそれは、実体験であれ享受された知識・情報であれ、それがどのように学習者に認知されるかは、あらかじめ

め意図することはできない。仮に認知した情報がステレオタイプ化しないために教師が何らかの対策を講じるとするならば、対象を相対化し、オルタナティブな有り様を提示することくらいなのではないだろうか。しかも、そもそも個の文化論が前提としているように文化が固定的でないのであれば、文化におけるステレオタイプも論理的には固定的でないことになる。

さらに、日本語教育における幾多の研究・実践においてステレオタイプは否定されているが、実際に学習者が学習過程においてどのようなステレオタイプを持つに至り、その際、どのような弊害が起こったかという事例の記述はほとんど見られない。ステレオタイプ害悪論を「ステレオタイプの的に」主張したとしても、それは論理的に説得力のある議論とはなりにくい。

また、そもそもの疑問として、学習者がものごとを認知する過程でステレオタイプを避けるということが可能なのだろうか。もし、ステレオタイプに弊害があるのであれば、門倉（2007）が指摘するように、根本的には「ステレオタイプのイメージをさければよい」（p 109）であろうし、また、学習者の学習過程においてそのような認知メカニズムが働かないような事前手当が必要であるということになる。反対に、もしステレオタイプが避けられないのであれば、そもそも学習者の認知過程におけるステレオタイプ化を否定するのは無意味ということになり、そこにはただ、ステレオタイプ化した情報に対する事後の対処法があるだけである。

このように、ステレオタイプは現在の日本語教育では否定的な主張が多数を占めているにもかかわらず、実証的根拠はそれほど明確にはされていない。前述のように、本稿はステレオタイプ害悪論に対して懐疑的な立場をとるため、必要以上に懸念する現状の議論に対しては、再検討の余地があるように感じる。「ステレオタイプはよくない」というステレオタイプの視座からでしか文化学習論を思考できなければ、ステレオタイプに関する自らの研究そのものについて全くの無価値であるという逆説を研究者自身が認めなければならなくなってしまう。

3-2 日本論・日本人論をどう扱うか

ステレオタイプに対する懐疑的視点は前項で示した通りであるが、学習者主体論がステレオタイプを否定的に見るもう一つの要因として、それが日本論・日本人論によってもたらされる、いわゆる知識としての文化によることがあげられる。

日本論や日本人論のようにテキスト化されたシンボリックな日本文化は、基本的に学習者自身のコミュニケーションによるものではない場合が多い。それは必然的に個人の日常の問題からは乖離し、そのままでは個の文化へ還元されにくい情報であると言える。

このような背景から、学習者主体論において日本論、日本人論が否定的に扱われるのは、学習者の近接性の問題にアプローチしにくいからなのではないかと考えられる。前出の細川氏が文化学習において「学習者自身の問題が原点」であるとするのは、視点を変えればそれは近接性の重視であるとも考えられ、学習者にとっては文化におけるマクロ的な全体性よりも今、ここの個性が、問題としてより重要だという思考が背景にあると考えられる。また、オーディオ・リングル・アプローチの批判的言説にある、実践的コミュニケーションへの不適應というのも、同様に近接性の問題が背後にあり、近接性が他者を前にしたときの個人のコミュニケーションにおける選好構造に影響を及ぼすがゆえ、学習者のコミュニケーションにおける予期的文脈からの乖離といった問題をはらむことになる。

その意味では、今、ここの言語コミュニケーションをどうするかという問題に対しては、テキストによる日本論、日本人論は細川(2007)や牲川(2002)らの指摘通り、効果的な学習へとは結びつきにくい。

しかし、前述のような「個の文化」もこの近接性の中でのコミュニケーションによってのみ構築される文化観にすぎず、これによって日本人や日本社会のもつエートを享受するのは困難である。日本論や日本人論を通じて日本人のふるまいや日本社会のもつ特性を体系的に学ぶことは、それらを通時的に観察することにもつながり、それは文化学習や実践的なコミュニケーションにおいて必ずしもマイナスにはならないのではないか。

コミュニケーションを行う上で存在する他者も、そして社会自体も過去のコミュニケーション履歴の上に成り立っている。過去を現在と切り離してしまえば、過去の様々な事象が現在にどう生きているのかわからなくなってしまう。

文化学習を学習者主体論のように個人の問題意識を起点にすれば、手段とする言語コミュニケーションや、あるいは学習目的でもある文化の時間的感覚を学ぶのは困難なのではないだろうか。全体的な枠組みがあり、さらにそこから具体化された個別の枠組みがあり、ゆえに今このコミュニケーションが存在するといった感覚は、個の内面を参照しただけでは決して理解し得ない。その意味では、学びの主体は学習者であるが、その学びは社会システムの枠組みの範疇にあり、コミュニケーションを円滑に行うための前提として機能する。

学習者主体論に見られる、文化を実体としてではなく個人の解釈とする思考は、高度に複雑化した現代社会を理解する糸口としては有効であるかもしれない。それは学習者にとって現実とは切り離されたテキスト上の日本論・日本人論よりも明確な問を立てられるものである。

しかし、その問を投げかけてくれる日常的な風景や人々の振るまいから文化という全体性を参照し、歴史の記憶を読みとれるかどうかは非常に疑問が残る。その意味では、日本論や日本人論による文化学習も現実のコミュニケーションにおける予期的文脈として機能しうると考えられる。それゆえ、日本論・日本人論を文化実体論の一つとしてとらえるのではなく、文化機能論としてとらえる視座もあっていいのではないだろうか。

コミュニケーションと融合した文化学習は、文化自体がいかようなものであるかを実体的に学ぶのではなく、文化的事象が社会・コミュニケーションの中でどのように機能しているのかを知ることが大切なのではないだろうか。

終わりに

本稿は日本語教育における「学習者主体」論がどのように認知され、位置づけられてきたかを踏まえ、それらの概念を基に文化やコミュニケーションとの関連性について再考してきた。

それぞれの関連性を検討していく中で、言語文化学習における「学習者主体」論の新たな不可能性と不可避性も視野に入れることにより、それがオルタナティブな視座へのアプローチとなるか否かは、今後更に思考を深めていく必要がある。

これまで述べてきたように、学習者主体論は現状では理論と実践の両面において曖昧さが存在するゆえ、文化学習を行う上では不可能性を視野に入れた考察が必要である。個人の認識によって社会や文化の有り様が変わるのであれば、どのように認識するのが学習者にとって有効的か、そのための視点を模索・提案することの方に優位性がある。そのためには実践的コミュニケーションにおいて学習者が共同主観的な意味での自己の位置づけを知ることがより重要となる。その点から言えば、学習者が主体的に学習活動を行うだけでなく、外的要因として教師によるオルタナティブな視点への誘導があることは、学習者の学習活動や実践における言語運用を阻害することにはならない。

もちろん、そのためには教育実践の場における教師の役割もまた同時に議論される必要がある。認知科学の領域では自己も他者も、さらにはコミュニケーション可能な社会全般も全てが情報的存在とみなされる。その意味では、従来の日本語教育における学習者主体論のような形で学習者のアイデンティティに固執するのは、あまり合理的な方向性とはならないのではないだろうか。社会システム理論によれば、コミュニケーション⁶は情報が伝達されたと理解されたときに生じる。学習者にとって重要なのは「文化的」情報が伝達されたときにどのように理解するかということであり、コミュニケーションの連鎖を止めないことが異文化理解につながると認識することである。コミュニケーションは個々の主体や行為には還元できな

い。つまりは、「学習者主体」論も社会システムの一部にすぎないということである。

文化を学ぶということは、行為関係の前提を習得することであり、そのためにはオルタナティブな視点から文化的事象を見る可能性を広めることが重要である。また、文化を学ぶということは、共同体に内在するエートスを学ぶことであり、あるいは、その共同体の中で異文化的存在としてのエートスを身につけることなのではないだろうか。

注

1. 細川（1995）以前は学習者の主体的日本語使用や学習者主体の日本語使用といった意味での主体概念であり、これらは細川氏の提示した学習者主体概念とは異なる。
2. 「学習者中心」は学習者の経験などに基づく関心や感情を重視し、学習者の多様なニーズを生かしたカリキュラムを学習者自身が教師と共に作成し、現実の言語コミュニケーション場面に適応させることを目的とするものである。「学習者主体」と同義的に使用される場合もあるが、細川氏の提示する「学習者主体」との差異として、後者は学習者の問題意識を重視することや、目的は日本社会・文化学習にあり、言語コミュニケーションはあくまでもその学びの過程で習得されるものとしている点にある。
3. 細川氏も言語文化学習の実践に関する論文の中で、学習者の主体的学習という意味で「学習者主体」を用いている場合がある。
4. 佐々木（2002）で提示されている文化概念の概要は以下のようなものである。

「所産・知識としての文化」——日常生活における食事のマナーやゴミの出し方など、社会生活を営む上での規則をはじめ、教育、環境などの社会問題、アニメ、カラオケなどの大衆文化から歌舞伎、茶道などの伝統文化に至るまで、幅広く文化論的に捉えたもの

「他者との相互作用に介在した文化」——コミュニケーションにみられる言語的・非言語的要素に内在する価値観や行動様式の差異を文化として捉えたもの

「個としての文化」——細川氏の文化概念とほぼ同義の者であり、文化を個人の場面認識として捉えたもの。

5. ここで言う「公」とは英語の“public”とは違った概念で、サンデル的視座から言えば、言語コミュニケーションを行っている者同士がお互いにどのような状況に位置づけられているか、そして、そこにある個人の負荷の背景にある共通性のような概念である。
6. 社会システム理論におけるコミュニケーションとは、言語コミュニケーションのみならず、社会の中で常に生成され続ける出来事の連鎖のことをいう。

参考文献

- 牛窪隆太(2012)「日本語教育実践において「主体的」が意味してきたこと」『リテラシー 10』くろしお出版
- 内田樹(2007)『下流志向——学ばない子どもたち 働かない若者たち——』講談社
- 小川貴士(2002)「日本文化論と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 門倉正美(2007)「アシミナはどのように結婚式をデザインするか」佐々木倫子 砂川裕一 門倉正美 細川英雄 川上郁雄 牲川波都季編『変貌する言語教育』くろしお出版
- 川上郁雄(1999)「「日本事情」教育における文化の問題」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』第1号 くろしお出版
- 佐々木倫子(2002)「日本語教育で重視される文化概念」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 牲川波都季(2002)「学習者主体とは何か」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 徳井厚子(2002)『多文化共生のコミュニケーション 日本語教育の現場から』アルク
- 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
- 細川英雄(2002)「ことば・文化・教育——ことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 細川英雄(2007)「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」佐々木倫子 砂川裕一 門倉正美 細川英雄 川上郁雄 牲川波都季編『変貌する言語教育』くろしお出版

- 細川英雄（2011）「言語教育における体系・能力・アイデンティティ——私はなぜアイデンティティにたどり着いたか——」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ』春風社
- M. J. サンデル 菊池理夫訳（2009）『リベラリズムと正義の限界』勁草書房
- 三田弥生（2001）「「日本事情」における「文化」の異なる視点」昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要 1
- 森良太（2009）「コミュニケーションを媒介とした「学習者主体」による言語文化学習理論の再検討——細川論文を中心に——」『北海学園大学日本語教育研究』第 2 号