

日本語教育における「自律性」の転換

大西 博子

概要

本稿は、80年代から多くの論文でみうけられるようになった日本語教育における「自律性」という概念を、その文脈と内実を問い直すことによって問い直したものである。その結果、学習・言語能力観の点から「自律性」の転換が必要であることがわかった。それは学習方法や学習内容を技術・知識として習得するための「自律性」ではなく、コミュニケーションの主体としての「自律性」への転換である。結論では、それを教育実践へと具体化するための課題を示した。

キーワード

自律性, 多様性, コミュニケーション, 社会, 言語

はじめに

近年、様々な論文や学会において、ポートフォリオやジャーナル、ログなどを用いた学習者参加型評価（代替的評価法）と呼ばれる評価の実践が取り上げられている（聖田1996, 富作1999, 横溝2000, 2002他）。

学習者参加型評価とは、米国をはじめとし、標準テストや学力テストの台頭に伴いつつ、同時に起き上がってきた、教師主導の客観的かつ科学的なテストによる評価に対しての批判的洞察から生み出された（シャークリー2001）ものである。学習者参加型評価とは、「「部分」よりも「全体」を、そして「結果」よりも「過程」を評価すること（小田1999, 20-21）」や、静態的な能力よりも動態的な能力を捉えること、そして「学習者の自己評価が基本となっている（横溝2002）」こと、さらには、継続的に日々の学習の成果物を収集し評価の対象とするなどといった特徴がある。

本稿は、こうした学習者参加型評価の意義として挙げられている「自律的学習能力」の内実を問いなおした上で、言語教育のめざすべき地点を模索するものである。

1 問題提起

1. 1

横溝(2002)は「学習者参加型評価と日本語教育」と題し、その意義を、次のようにまとめている。

「自分の学習の評価への学習者の積極的な参加の目指すものは、究極的には、「学び方を学ぶ(learn how to learn)」ことにある。自分自身の「学び」を(見つけ続け深く内省し続けることによって)しっかりと把握し、自律的な学習が出来る能力を身に付けていくことが、学習者には期待されているのです(p174,15-19)。」

さらに、こうした能力を以下の用語を用いて説明している。

「学習者オートミー(青木2001:189)」の育成：何をどのように学び、その結果をどう評価するかについての意思決定と、それを実行する能力を育成する。

「メタ認知能力(鈴木1999:9)」の育成：自分の学習上の課題を自ら発見し、課題の解決のための適切な学習方法を選択し、実行して、その結果を当初の課題に照らして評価し、問題点があれば修正していく能力を育成する。

「自己モニター能力」の向上：自分で自分の学びを把握する能力を向上させる。

これらの能力をまとめると、学び手が、自己の「学び」に自覚的になり、メタ的にそれを把握し内省することが、ここでは求められていることがわかる。また横溝(2005)は、この評価が「評価への参加を通じて、学習者の自己の学習に対する責任感が増し、自律学習を促進する(p782)」と述べており、それを、この評価のありかたによって得られる最大の長所としてあげている。さらには、評価のプロセスにおける教師の役割として「学習者に寄り添い内省を促す役割」を提案している。

これを受け、川村（2005）は、ポートフォリオ評価を用いた作文活動を実践し、教師として学習者の内省を促しながら、その過程を分析し、積極的に内省ができた学生とそうではない学生の原因とを探るために、学習者のジャーナルやログを検証し、学習者の内省を分析している。

横溝（2000, 2002）以前にも、すでに自律的な学習とそのための評価に対する研究はなされている。それらの論考にさかのぼると、小山（1996）が、「学習者参加型評価」ということばはつかっていないものの、学習者の自己評価の過程をたどり、その信頼性を検証している。同様の信頼性を実証するための研究は、ヨーロッパにおける自己評価研究においても Oscarson（1989）らによってなされており、教師からの評価と学習者による自己評価の相関関係を検証するものである。これらの信頼性に関する研究の結果、評価基準を明確にすることやルーブリックを作成することなどの方法論が提供されている。

1. 2

これら言語教育における、「学習者参加型評価」あるいは「自己評価」に関わる研究の分析の観点には、「どうすれば自律的な内省が促されるのか」、あるいは「内省が促されるための教師の役割」や「評価の信頼性はどうか」などといったものが中心である。

だが、そこではこのような評価を行うことの「最大の意義（横溝2002）」とされている「自律的学習」や「内省」が果たしてどのようなものであり、なぜそれが大切なのかといった、根拠と内実とが明確には記されておらず、そこでは「自律的学習＝めざすべきもの」として、自明の前提として存在している。

たとえば、ここでは学習者が「学習目標を意識することや、学習過程において意識的な内省をすること、自己評価をする」という側面を「自律的な学習」として、しかし「自律的学習」そのこと自体の意義はあまり明らかにされていないまま、学習プロセスにおける内省に積極的に参加できた学習者は「よい学習者」として捉えられているように思える。

日本語教育における「自律的学習」とは何か。もしも自律的学習が果たしてどういったものであり、なぜ重要なのかという点が曖昧にされたまま、その内実が問われなくなるならば、この営みの意義や可能性は形骸化してしまうだろう。

そこで、本稿では、まず、日本語教育を含む言語教育研究の流れの中で「自律的学習」という概念が、いつ、なぜ重要視されるようになったのかという文脈と、そ

れはどのようなものなのかという内実を批判的に分析し、考察する。次に、こうした自律学習がめざしているものについての問題点を論じ、それに変わる言語教育を考察し、今後の実践に向けての視座を提示する。

2 「自律性」が重要視されるようになった文脈

2.1 自律的な学習者の育成

青木(2006)によると、「自律性」あるいは「学習者のオートノミー」という用語は、1980年代には、まだ一部の専門的領域にたずさわる人々の間でしかつかわれなかったという。だが、このころ、学習者が自分の学習を自分で評価するための「自己評価」の重要性については、言語教育の分野では、すでに重要視されはじめていた。たとえば、1970年代におけるヨーロッパにおける Council of Europe (欧州評議会) の、言語教育プログラムにおいて、学習者の能力「評価」について、総括的評価から形成的評価への転換を図っただけではなく、「判定」としての役割を、進行中の学習の改善に結びつく「情報収集」としての役割に転換し、ここでは、その情報を最も必要としているはずの学習者を、評価のプロセスに巻き込むとする動きが見られた(小山1996)という。前述の Oscarson (1978) は、自己評価の役割について「学習者が学習した事柄について、個々に継続的なフィードバックを与えることにある。」と位置づけている。

さて、このように「評価」に対する考え方の見直しの後、言語教育の分野において、はじめて「自律性」の概念を提唱したのが、Dickinson (1987) である。彼は下の、ユネスコにおける成人教育において提唱されていた SDL (Self-directed learning) の概念を言語教育に取り込み、言語学習者の「自律性」の必要性を論じた。

Dickinson (1987 : p.18) は、ここで、学習者が主体となる「自律学習」がなぜ必要かという理由について、以下の点を上げている。

1. 学習者の多様なニーズなどの実際的な理由
2. 学習者の背景の多様性などの個別対応のため
3. 教育目標の達成
4. 動機付け(継続的学習や自律学習能力—Autonomy の育成など)
5. 外国語の学習方法の習得

これを踏まえつつ、同書で、McCaffery (1987) は学習者の多様性に合わせたコースづくりの理念を具体的な形として示すための実践例として Performance Chart (パフォーマンスチャート) を用いた自己学習方法の実践例を示している。

これも、Dickinson (1987) と同様に、国籍や職業、年齢、学習目的、スタイル、到達度などの「多様な」学習者という前提をたて、学習者が、自己の現在位置を確認するために、時間や環境などの一定の条件内での学習目標を立て、どのようにしてその目標の実現に近づいていくかを目標言語技能の項目別、到達レベル別に分類し、「Can-do」、つまり、「——ができる」という具体的な記述によって行動目標項目を系列図として示したものである。

その後、Legutke and Thomas (1991;284) は、「教師に与えられたタスクは、第二言語でコミュニケーションすることを教えると同時に、学習者が自身の学習過程について学び考えることができるように手助けすることである」と述べている。これを受け、Nunan (1994) は、言語的内容に関する目標をもつユニットの中にトレーニング用の学習活動を取り入れている。

こうして「自律的学習」に関する重要性は、Dickinson (1987) や、McCaffery (1987) にみられるように、その背景となる「学習者の多様性」を実際の理由として生み出されるとともに、後に、Legutke & Thomas (1991) やNunan (1994) にみられるような、学習者トレーニング研究、学習ストラテジー研究と相容れながら、その研究を発展させていった。(これら一連の研究の流れは、「学習者トレーニング」研究あるいは「学習ストラテジー」研究と呼ばれている。)

2. 2 日本語教育における自律的学習者への注目——多様化への課題

このような言語教育全体における、「学習者の学習過程」や「学習ストラテジー」への注目は、日本語教育の分野においても影響が与えられるようになった。それは1980年代である。このころの、学術雑誌、『日本語教育』を読むと、さまざまな国家政策(留学生受け入れ政策、難民の受け入れ)を背景にし、学習者の「多様化」が深刻化されていることがわかる。それとともに、この問題に、今後日本語教育がどのように対応していくかが当時、非常に大きな課題となっていたようである。

さて、ここにおいても、こうした「多様化」という問題に対応するものとしてあげられたのが、「自律的学習能力」の育成、さらには「学習ストラテジー」研究であった。

たとえば、田中（1993）は、学習者の多様性を、①集団カテゴリーとしての多様性、②ニーズの多様性、そして、③学習者特性としての多様性に分類し、それぞれの「多様性」への対応法を考察している。最初の2点については、それぞれの多様性に対応しうる「教授法」、「コースデザインの開発」によって対応できるとしている一方、3つめの「学習者特性としての多様性」については、学習者の「自律的学習能力」の育成が対応しうるものとして位置づけている。

これをうけて、「自律学習促進の一助」としての自己評価が、どれだけ信頼性があるかを検証しているのが、前述の小山（1996）である。小山も、「学習ニーズが多様化している昨今、学習者自身が学習を自己管理できるようになることは必要不可欠である」（p.101）と述べ、そのためには、より正確で妥当な自己評価ができるようになったかどうかかが問題であると述べている。

岡崎・岡崎（1993）は、「学習者の自律性」という考え方には直接は触れていないが、同じく学習者の多様性への対応の必要性を示し、「教育」から「学習」に対する転換の必要性を示すとともに、日本語教育における学習者を起点とした「学習者中心主義」の日本語教育が、ひとつの立場として発展する起点となった論考である。この著書の中では、次のような前置きが書かれている。「近年、急速に学習者の多様化が進み、さまざまなタイプの学習者がそれぞれのニーズをもって日本語を学習するようになってきている。（P i）」そして、こうした「多様性」に対する、言語教育の視点の転換として、「学習者への注目」を提示するとともに、「学習者の役割重視の直接的追及の領域」として、「自己学習管理能力の必要性（p178）」を示している。

そして、これらの「自律的学習」において必要となる力として、「Learner autonomy」という概念を提唱した青木（1998）は、それを「学習者が自分のニーズや希望に役立つように、自分の学習をコントロールするための能力」であり、具体的には「何を、なぜ、どのように学ぶか」を、「自分で選んで決めて、プランをたて」「それを実行して、実行した結果を自分自身で評価できるような知識やスキル」である（P774）と述べている。この青木（2005）の Learner autonomy という概念が、上にも述べたが、横溝（2002）が「学習者参加型評価」の最大の目的として位置づけている能力である。

3 自律的学習の内実

しかし、これらの文脈を踏まえたときに、その意義だけではなく、その問題点を問い直す必要性がある。なぜなら、本稿の「問題意識」の箇所でも述べたように、現在における、さまざまな論考では、「自律的に学習すること」が、その起点となった背景や根拠を抜きにして語られるようになっており、そこでは無自覚に「よいもの」としての自明の前提となっているからである。

「自律的学習能力」の育成がとねえられるようになった動きとは、従来の教師主導の教育に対して、「学習」に対する問いをなげかけることによって、それまで中心的であった、〈教える人—教えられる人〉という、学習者が教師に従属的な構図から脱却させ、学習者を、人やモノとの相互作用を介して能動的に学び取っていく主体的な存在として捉えなおしたという点で意義があるといえる。しかしながら、そこに欠けているのは、「言語」「ことば」とは何か、さらには「ことばを学習する」とは何かという問いではないだろうか。言語教育における主題が「言語」「ことば」である限り、この問いは避けては通れない。

この問いを提示したわけとして、次の二点の問題点があげられる。

3. 1 「多様性」への対応としての自律的学習

ひとつには、自律学習の重要性が、「多様性への対応」として提唱されたという上に述べた文脈にある。そもそも、ここでの「多様性」とは何をもって「多様性」というのか。

学習者中心の流れを踏みつつ、同じく「自律的学習」の重要性を強調する Tudor (1996) は、『Learner-centredness as Language Education』の中で、「多様性」を、「学習目標、学習方法、ニーズ、文化的背景も根ざして学習方法への期待 (p29)」として位置付けている。さらに同様に、学習者中心の流れを踏み日本語教育にその影響を与えた Dublin & Olshtain (1986) は、コミュニケーションカリキュラムを、それぞれの学習者が求める「成果(ニーズ)」から、「内容」を見取り、「現状—内容—成果」という方向性による言語教育を実現することが重要であることを述べる。なお、ここでの「成果」とは「どのようなニーズが満たされるのか」ということであり、この視点が重要であることを、Dublin & Olshtain (1986) は示している。

さらに、日本における「多様性」が深刻な問題として取り上げられていたころの論考を読むと、「中国帰国者、インドシナ難民、高校留学生、海外帰国子女、就学

生などの流入」を、「多様化」として位置づけているものが多い。たとえば、上にも引用した、田中・斉藤（1993）は、「学習者の特性としての多様性」として、①学習者のニーズ、②集団カテゴリー、そして③国籍や宗教などといった文化的背景と、④固有の経験をあげている。そして、学習者が自らのニーズやレディネスについて認識を深め、学習目標を意識化することが「自律的学習の第一歩」であるとし、学習者が積極的にコース運営へ、関与することが進められている。

同様に、岡崎（1993）でも、田中・斉藤（1993）らと同様に、「多様性」を、大学院生・大学留学生・ビジネスマン・海外子女・帰国子女・中国帰国者などといった学習目的の内訳、学習経験の有無、そして母語や文化などによって影響される思考様式・行動様式の複雑さといった、3点の視点から説明している。

さらに柳澤・池田（2006）は、当時の動きを、「ビジネスマンと留学生では学習を必要とする日本語が異なるので、異なるシラバス、カリキュラム、コースデザインで日本語教育が行うことが求められた」とまとめている。柳澤・池田（2006）の「必要とする日本語が異なる」という考え方は、Tudor（1996）の「自律学習」における教師の役割について述べている下の箇所においても共通するものをみてとれる。

「学習者自身にはそのニーズ領域でどのようなコミュニケーションが起こったかは考えられても、そのコミュニケーションを達成するためにどのような言語形式が採用されるかまでは認識できないのが普通なので、コミュニケーション目的と言語形式とのかかわりは教師が考えなければならない。そのためには教師自身がニーズ領域におもむいて録音などによる調査をする必要がある（p18）。」

以上の言説から、わかることは、ここでの「多様性」あるいは「多様化」とは、学習者の国籍などの属性、あるいは、学習ストラテジーや学習方法を含む特性として位置づけられていることである。

さらに、ここでの「学習の内容」とは、それぞれの多様な属性によって異なること、したがって、「学習の内容」は、求められるニーズや、これから出ていく目標社会（たとえば、柳澤・池田（2006）に見られるような上のビジネスマンか留学生かという問い）で用いられる知識やスキルのことをさしていることがわかる。これは次の図1の様にまとめられるだろう。

①学習者	②学習内容・学習方法	③目標社会場面・文化圏
どのような属性か	⇒どんな学習を学ぶか	⇒どこでだれと言語を話すか
どのような特性か	⇒どのように言語を学ぶか	

図1：多様性に対応する自律学習

この図を見ればわかるように、さまざまな属性をもつ、「① 学習者」がおり、それぞれの学習者の属性に対応する、「③ これから必要となる目標社会、場面」と、そのための「② 学習内容」としての日本語があるという考え方、また、さまざまな①学習者の特性などに対応して、さまざまな「② 学習方法」があるだろうという理論がそこには存在してくることになる。そして、「自律的学習」とは、この「① ニーズ」や「② 学習内容・学習方法」、そして「③ これからの目標社会場面」におけるコミュニケーションに対して自律的・意識的になることが問われ、その学習のプロセスにおいて、どれだけ学習内容が達成されているか、問題があればそれはなぜかを内省、メタ認知しながら学習することである。

だが、ここで問題なのは、学習者がいくら、自分のニーズや学習スタイルに拠って、その学習過程において意識的・自発的・自律的に学習したとしても、また、仮に、それが達成されたとしても、そこでの②「学習内容」とは、それを話す主体としての学習者（①）とも、目標社会場面（③）とも、乖離したところにある内容にしか過ぎないということである。さらに、ここでは、目標社会場面というものが、言語を話す主体とは切り離されたところに、客観的、均質的な様相をもって存在しているかのようにもとらえられる。たとえば、ビジネスマンになるための日本語が、知識や技術として存在しており、その内容を学習するならば、実際のビジネスマンとの接触において、うまくコミュニケーションすることができるという考え方では、予め、ビジネス社会、あるいは場面というものが存在しており、そこで話されるべきコミュニケーションのあり方、言語が、事前に用意することができるということになる。すなわち、ここでの言語学習は目標社会場面でコミュニケーション、あるいは言語生活を行えるための、練習に過ぎない。また、このようにして、学習者それぞれのニーズや属性によって、学習する内容が決まってくるという考え方に基いての学習者中心主義における自律学習の、行き着くところは、「個別学習」（田中・斉藤1993）となり、人と人との関係性をとりむすぶコミュニケーション能力を育成するという目標から考えると、教室内には分断が生じるというような問題が生じる

という懸念も示されているが、こうした見解に対しての解決策は、いまだ提示されていない。

学習者によっては、当面の目標・ニーズが、ビジネス場面でのコミュニケーションだと考える学習者もいるだろう。その場合、自らの目標を、ビジネス場面に出てくる単語や文型、コミュニケーションスキルの練習に自ら設定し、さまざまな学習リソースを利用し、自律的に学習し、明け暮れるという場合もある。もちろん、そうした学習が無駄だということではないが、「言語教育」で何をめざすのかという点から考えたとき、それだけで果たしてよいのだろうか。

3. 2 社会の意思決定に主体的に参加するとは

先ほどの一点目の理由は二点目の理由にも関連する。二つ目の理由とは、「自律的学習能力」あるいは、「学習者オートノミー」という概念が、以上の内実における問題性を問われないまま、「社会に主体的に意思参加する能力にむつびつく」もののだとして認識されていることである。

たとえば、青木 (2005) は、フレイレやイリッチらの言語教育論をとりいれ、「教育とは、環境を変革することだ」という論理を述べ、第二言語教育で学習者オートノミーを育てることの意義として「学習者オートノミーを育てることは、社会の意思決定に責任をもって参加できる市民を育てる (p774)」と述べる。

同様に、梅田 (2005) は、「自律学習」がなぜ、重要になってくるのかについて、「現代社会で求められる「生きる力」をもつこと、という視点から、その説明をしている。ここでは、新学習指導要領で述べられた「一人一人を大切にした教育」という基本と、そのための具体的方針としての「自己教育力-自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力-の育成」という文言を引用した上で、日本語学習者においても、日本語母語話者と同様に第二言語を駆使して、社会変化に対応し、自らの人生を自ら決定するための能力を持つことが課題であると述べている。

これらの、「社会への意志決定に責任をもって参加できる市民を育てる」、あるいは「社会の変化に主体的に対応できる能力」という教育的価値そのものは、もし、教育がめざすものが、「社会」や、「社会」を構成する個人のよりよい状態をめざすのであれば、ひとりひとりが自らの意見や考えを社会に発信し、さまざまな取り決めについて参加することができるということは、非常に理想的な目標であろう。しかし、ここでは、たとえば、社会の意思決定に責任をもって参加することのできる市民となることなのか、あるいは、それはどのようにして「言語教育」における

「自律学習」と関わってくるのか、ということは明らかにされていない。それに、梅田（2005）がここで述べている、「第二言語を駆使して、社会変化に対応し、自らの人生を自ら決定するための能力を持つ」ということと、「学習」に対して自律性を持つということは、決して同義として捉えることはできないだろう。

同様に、青木（2005）による「自律的学習」とは、「学習」に対して、責任をもって、自己計画・実行・評価していくこととしているが、果たして、その「学習」が、たとえば、目標言語社会のコミュニケーションのあり方や文法や語彙の知識中心だったとしても、果たして社会に積極的に参加する個人を育成することにつながるだろうか。

もし、ここで「自律的学習」をすることが「社会の意志決定に責任をもって参加できる市民を育てる」というならば、単に「学習」に対する自律性という姿勢にとどまるのではなく、「社会の意志決定に責任をもって参加する」ということのために必要となってくる言語能力を明らかにすること、つまり、そこでの言語の「学習」の中身・質をこそ問うべきではないだろうか。

「社会」とは、必ずそれを構成する個人、また個人間の交渉によって成り立っている。さらに細川（2005）は、「人は自分以外のだれかとのコミュニケーションのプロセスの中でその社会を認識する」と述べている。

この考え方は、「社会」といったものが、静態的に、そして、ア priori に定式化されうるものとして存在するもの、あるいは、そこでのコミュニケーションのあり方が事前に知識・技術として定式化されうるものとして存在するのではなく、必ず社会・あるいは社会的場面を認識し思考し表現しあうコミュニケーションをする人と人との関わり合いの中に存在するということを示唆するものである。さらに、このような常に動態的にコミュニケーションの過程において存在する「社会」にて、そこでの意思決定に参加するためには、他者とのコミュニケーションの過程で、自分の考えを把握して、表現し、相手を納得させたり、相手からの意見を理解し、考えたりしながら、結論を出す、つまり新しい状況を築っていく能力が不可欠である。

つまり、前述のような自律学習の考え方は、「社会」とも「言語の主体」とも切り離された学習内容としての言語に対して、自律的に学ぶ主体になるだけであり、それだけでは「社会への責任ある参加」や、「急速な社会変化への対応」を達成することには繋がりにくい。むしろ、「社会における意思決定への参加」には、どのような社会的状況だったとしても、予想もつかない状況に対応し、自分の考えを表

現し、他者と関係性を切り拓き、新たなる社会的文脈を作り出していくコミュニケーション能力が不可欠である。

3.3 ことばとは何か

こうした問題点を踏まえ、改めて「社会」や「コミュニケーションの主体」との関係から、「ことば」とは何かということについて問い直したい。「ことば」を「社会」との密接な関係から論じているのは、細川 (2002) である。そこで、ここでは、細川 (2002) の論を参考にしつつ、「ことば」に対する見解を述べる。

細川 (2002) は、上にも述べた細川 (2005) の記述と同様に「社会」は、どこか個人と離れたところに存在するのではなく、必ず人は、コミュニケーションのプロセスの中で「社会」を感じるのだということを述べている。さらに、この「社会」を認識し思考し表現するプロセスを「ことば」として位置づけている。つまり、ここでは、場面・状況 (社会) と個人、そしてその言語行為とを決して切り離すことなく、個々が場面を捉える際に関わってくる認識のあり方 (意図) と、それを位置づける「価値観」さらに、そのことによって生成されてくる音声・文字としての言語とを統合したものととらえている。

筆者にとって、この見解は、ことばを、個人や状況から切り離された、ばらばらの知識・体系的なものとしてではなく、場面や状況、あるいは社会と、個人との関係の中でとらえるという視点を導くきっかけともなったものである。

日本語教育における、いくつかの論考を読むと、こうした動的でかつそこに主体の認識や思考、言語行動によって作りだされるという概念を含む場面観をもつものと、それとは別に、場面を静態的かつ客観的に切り取り、そこでのありがちなコミュニケーションの構図や行動様式とを知識化したものもある。前者については、たとえば、時枝誠記 (1941) が述べた言語行動の成立要素としてあげた「表現主体・素材・場面」の3要素であり、話しての主体的な立場に立って、相手、話題、環境などを主体的にとらえ解釈しようとしたものがあげられる。同様に、三尾砂 (1958) も、常に「場」があって、発言が行われ、「場」をつくっている「話して」「聞き手」などの関係によって「言葉つかい」が決定され、会話が意味をなし多用な機能を果たすことを示している。

しかしながら、後者については、たとえば日向・杉戸 (1995) に代表されるものであるが、これは、客観的に観察者の立場をとって、「外国人留学生在日本で接する機会が多い」と考えられる層の日本の日常言語生活における語彙や文型を場面と

の関係から調査分析しているものである。しかし、この場合の場面論は、結局は、ある研究者からの視点で切り取られたものにすぎず、実際にコミュニケーションをするものとは異なる視点によるものである。したがって、それは、ことばを学ぶものの視点とは異なる認識による場面・状況、そしてそこでの語彙や文型、さらにはコミュニケーションのあり方を、学ぶべきものとして、押し付けてしまうことにもすぎかねない。もちろん、定型化された表現によるあいさつ、コミュニケーションの際に、役立つ文型や、単語、語彙を知ることが、重要な課題であろう。しかし、万が一、それを知ったとしても、実際に、場面を認識し、他者とコミュニケーションするものにとって、その状況・場面の展開は、実に多様であり、こうした知識・技術の羅列だけで網羅しきれものではない。

一方で、もし、動態的な場面観による視点に基づくならば、「ことば」とは、他者を含む場面や状況を認識し思考し表現にむすびつける過程にある。この「ことば」によって、互いの価値観や考えを、理解する主体と表現する主体が、コミュニケーションの主体であり、この相互主体的なコミュニケーションは、場面や状況を新たに作り出していくプロセス（図2）でもある。さらに、ここで重要なのは、この場面を認識し考える際、個々の価値観が非常に重要であるということだ。これは、同じ場面に遭遇したとしても、そのとらえかた、そこでの考えることが一人ひとり異なるということ、また話し合いのプロセスでは、この価値観は動的に更新されるということの意味する。

他者と社会生活を営む際に、この互いの「価値観」を相互理解することは、避けられない課題である。さらに、他者とコミュニケーションすることをとおして、自己の価値観を新たに更新し成長していくことも非常に重要な課題である。そして、このことこそがことばを学ぶことの醍醐味、意義でもあろう。したがって、筆者にとって「ことばを学ぶ」とは、このプロセスを学ぶことだと考える。

ここでは社会的状況と、ことばを発し理解する主体と、「ことば」とは、それぞれ決して乖離させることができない。なぜならば、この「ことば」のプロセスを介して社会に参加するという行為は、たとえ、どのような「属性」にあろうが、どのような「母語」であろうが、そしてどのような社会的場面においても、普遍的で不可欠な行為であるからだ。むしろここでは、そういった固定的な属性や特性としての多様性ではなく、個人の認識と思考と表現の原動力でもある「価値観①」や「認識②」のあり方としての異質性と多様性が絡んでくる。この「価値観」の異質性や多様性があるゆえに、それを理解しあうためのコミュニケーションが必要となって

くるのである。ただし、この「多様性」とは、個人を規定する固定的な多様性ではなく、コミュニケーションのプロセスを介して変容可能な動的な「多様性」である。

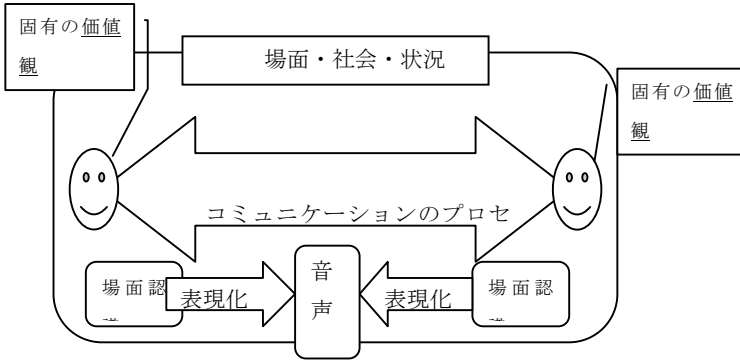


図2：場面・状況とことばの働き

川上 (2006) は、国際化、グローバリゼーション、トランスナショナルな人口の以上、労働力の移動などにより、ますます他国籍化、多文化化社会に向かう21世紀の日本社会にとって、めざすべき「年少者日本語教育学」の地点を、「学習者の国籍の如何に関わらず、学習者が主体的に学び、かつ自己実現を図るための力、あるいは多様化する社会の中でさまざまに異なる文化的背景や考え方もつ他者とやりとりする力、また自己を見つめ、自己の考えを語る力であり、さらには、新しい見方や考え方を創造する力の育成にある (p70)」と述べている。この見解は「年少者日本語教育」に限らず、日本語教育全体にいえることであろう。

「コミュニケーションを介して変容可能な自身の価値観に向きあい、自分はどうのように考えるのかを表現し、他者と社会を築く主体となる」ことをとおして「ことば」は学ばれるのである。

4 結論 日本語教育における自律性の質的転換

そこで、筆者は、日本語教育において必要な自律性の質的転換を、「学習過程における、ストラテジーとしての自律性」から、「社会において自分の考えを把握し、

表現するコミュニケーション主体としての自律性」として示す。後者とはすなわち、生きた社会的文脈の中で、私はどう考えるのかを、常に問い、把握し、自己の価値観を社会において表現し、社会的状況を変革させていく力、それとともに自己を更新させていく力である。ここでは、学習者が、他者とのコミュニケーションの過程で、状況や場面を把握し、互いの考えを、他者への説得性をもって、表現し理解しあうことをめざす。場面や社会を客観的に切り取って、予想されたものとして、そこでの話者を規範としたスキルや知識を学習するという視点ではなく、あくまでも、他者との関わりあいの中で状況を築いていくという視点となる。

この考え方は3で述べた二つの問題点を解消するだろう。たとえば、教室におけるどのような個人であっても、その固定的な属性や特性によって、区別されることはない。むしろ、そこでのさまざまな価値観や考え方をもち、教室にあつまった多様な個人間のコミュニケーションと相互理解がめざされる。この、ことばによるコミュニケーション活動のプロセスは、どのような社会にいても、またいかなる属性や特性をもっていたとしても、普遍的で、かつ不可欠な言語行動である。さらには、このプロセスを学ぶことによって、社会において主体的に意思決定していくという青木（2006）も示している「学習者オートノミー」の意義が果たせるだろう。

だが、重要な点は、こうした考え方を、どのようにして、言語教育の場において具体化するべきか、という点である。本稿の最初に述べた、筆者にとっての「自律性」という概念に対する問いがうまれた発端としての「学習者参加型評価」の実態は、「自律的学習」の重要性を標榜しているものの、その「自律性」が何かということについては明らかではなかった。そこで、本稿では、その「自律性」の内実をおさえ、その問題点を指摘した。その上で、筆者の「自律性」を提示したわけだ。しかし、ここで、「学習者参加型評価」のあり方をどのようにするかという議論には、直接むすびつけることはできないだろう。

とはいえ、「教育評価」とは、言語教育理念を具体化する際の非常に重要なファクターであることは、川上（2005）も述べている。なぜならば、何をめざし、だれがどのようにそれを実現していくのかという観点は、裏返せば、何をだれがどのように評価するのかという問題にも直結するからである。

そこで、次稿においては、「自律性」の転換をもととした言語教育理論を具体化するための「教育評価」のあり方を、より具体的に考察し、その上での実践を試み、その過程を分析することにより、その意義と問題点を考察する。

文献

- 梅田康子 (2005) . 学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割——学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る 愛知大学語学教育研究室紀要「言語と文化」第12号 p1
- 青木直子 (1998) . 学習者オートノミーと教師の役割『報告書——自律学習をどう支援するか』p23分野別専門日本語教育研究会
- 青木直子 (2005) . 自律学習『新版日本語教育辞典』p773-774大修館書店
- 岡田龍樹 (1999) . Self-directed learning 概念の検討——アレン・タフの学習プロジェクトの分析『生涯教育研究』第3号 天理大学生涯学習先行研究室
- 小田勝己 (1999) . 『総合的な学習に適したポートフォリオ学習と評価』学事出版
- 川村千絵 (2005) . 作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践——学習者自己評価に関わるケーススタディ『日本語教育』
- 川上郁雄 (2005) . バンドスケール評価——行動から言語能力をどうとらえるか『日本語教育学会秋季大会 予稿集』日本語教育学会 (p11)
- 木谷直之 (1997) . 外交官の日本語使用実態調査——外交官研修における「学習目的重視の日本語教育」をめざして『日本語国際センター紀要』第7号国際交流基金
- 小山悟 (1996) . 自律学習促進の一助としての自己評価『日本語教育』88号 91-103 日本語教育学会
- シャークリー・ベヴァリー・D (2002) . 真正の評価 (Authentic Assessment) への道 (バーバー/ナンシー・アンブローズ/ハンズフォード/スーザン編)『ポートフォリオをデザインする』(田中耕治監訳) ミルネヴァ書房
- 聖田京子 (1996) . ポートフォリオ・アセスメント (評価) の日本語教育への応用『平成8年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp13-28
- 時枝誠記 (1941) . 『国語学言論』岩波書店
- 日向茂男・杉戸清樹 (1980) . 場面について特定研究「日本語教育のための言語能力の測定」研究報告書『日本人の知識階級における話しことばの実態』国立国語研究所
- 細川英雄 (2002) . 『日本語教育はなにをめざすかー言語文化教育の理論と実践』明石書店
- 細川英雄 (2005) . 日本社会の捉え方『新版日本語教育辞典』p510-511大修館辞典

- 三尾砂 (1958) . 『話しことばの文法』 法政大学出版
- 横溝紳一郎 (2002) . 学習者参加型評価と日本語教育『ことばと文化をむすぶ日本語教育』 pp 172 -187
- 横溝紳一郎 (2000) . ポートフォリオ評価と日本語教育『日本語教育』 日本語教育学会
- Dickinson , L.(1987). Self - instruction in Language Learning , *Cambridge University Press*
- Dublin, F.and E.Olshrain(1986). Course Desgin. *Cambridge University Press*.
- Ellis, R(1985). Understanding sSecond Language Acquisition Oxford : *Oxford University Press*.
- Legutke, M. and Thomas, H. (1991). Process and Experience in the Language Classroom. *London: Longman*.
- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Nunan, D. (1994). Atlas: Learning-centred Communication. *Books 1 & 2. Boston: Heinle and Heinle*.
- Oscarson,M.(1989). Self-assesment of language proficiency: Rationale and applications". *Language Testing*,6, pp.1-13