

目標設定からシラバス・教材へ —学習者中心主義の立場から—

真嶋潤子（大阪外国語大学日本語講座）

1 はじめに

本稿では日本語教育の基本に立ち返り、多忙な日常の流れの中にしばし立ち止まって、普段当たり前にしていることを考え直してみたい。本シンポジウム主催者の希望もあり、「今さらこんなことを」と思われる向きがあることも承知の上で、あえて基本的な話をすることにする。日本語教育現場に携わる我々が初心に返って、各教育現場における教育目標を始めとするコース全体を振り返るきっかけとなれば幸いである。

一体我々日本語教師は、毎時間の授業の終わりに「この授業で学習者は日本語の何ができるようになったか」とか、「学習者は達成感を得ただろうか」、または「学習者は満足しているか」というような「学習者」を主体とした問いを発しているだろうか。それとも「私のできはどうか」「今日の私のパフォーマンスは首尾よくいったか」「私のことはどう見られただろうか」というような教師主体の問いを発していないだろうか。

さてまた授業中の学習者の反応が思わしくない時、「こんなに一生懸命教えているのに、なぜ理解してくれないのか」とか、「同じ授業を受けていて、なぜできない人がいるのか」、あるいは「こんなに面白い内容を準備しているのに、なぜ退屈そうな顔をしているのか」「なぜ私が言ったようなやり方で勉強しないのか」といった疑問を持ったことはないだろうか。これらは、恥ずかしながら、かつての私が一度は抱いたことのある疑問である。

駆け出しの日本語教師だった頃の私にはわからなかったが、これらは基本的に全て教師中心の立場でしか見ていないことからくる欲求不満であり問題であると考えられる。このような問題は、「学習者中心主義」の立場で考えていくと解決の手がかりが得られることも多いと思う。本稿では、学習者中心主義の立場に立ってコースデザインを捉え、学習者と教師の共働の営みとしての日本語教育のあり方を考えたい。

2 学習者中心ということ

2.1 「学習者中心主義」の立場

「学習者中心主義 (Learner-centeredness)」の萌芽は、すでに60年代からあったようであるが (Tudor 1996), 日本で第二言語教育の分野で Learner-centeredness が注目されるようになったのは80年代で, Nunan (1988) の影響が大きいだろう。学習者中心主義のポイントは, 「学習者の声を教育に生かす」ということである。学習者は「教師が知識を注入するのを待っている空っぽのバケツ」ではない。ことに言語教育においては, 学習者本人が意欲を持って主体的に取り組めないと, 目標言語に習熟するという目的を達することができない。

教師はたとえ善意をもっていても, 学習者が本当に言いたいことを無視して「学習者の口にことばを押し込む」ようなことをしてはいないだろうか。たとえば次の例のように, 学習者が口にすべきことを逐一教師が管理し, 「自分の言いなりになった」ことで教師が満足を得ているだけであるというような状況に, 我々は無縁だと言えるだろうか。

- A: この文型を使って言ってください。(と, 黒板を差しながら。) 日本語と英語とどちらがむずかしいですか。日本語。
- B: 日本語のほうが英語より難しいです。
- A: はい, そうですね。では日本語と英語とどちらが面白いですか。日本語。
- B: 日本語のほうが英語より面白いです。
- A: はい, そうですね。

教室の中で教師は, 好むと好まざるに関わらず自分が学習者に対して「権力」を持っていることを自覚し, 自重することが求められているとも言える。学習者中心主義と対照的なのは「医者が一番よくわかっている (生兵法はけがの基。素人の患者は何も分かっていないのだ。)」という考え方で, 教師は医者のようにエキスパートであるのだから, 患者である学習者の見方は教師の判断に関係ないとして矮小化したり切り捨てたりすることである。昨今医療現場においても「インフォームドコンセント (納得診療)」ということが定着しつつあるように, 人間を相手にする仕事においては, 相手の考えや希望を尊重する考えを取り入れるのは時代の流れかもし

れない。しかし時代を越えて言語教育においては、学習者が納得した上で主体的に取り組めるようにすることで、効率良く目標に到達できたり、より満足がえられたりするのではないだろうか。先の例と同様の質問で始めても、やり方によっては全く異なったインターアクションの展開になりうる。

A： 日本語と英語とどちらがむずかしいですか。

B： 私は韓国人ですから、英語のほうが難しいです。

C： ドイツ人の私にとって、英語は難しくありません。日本語はずっと難しいです。

D： その質問は人によって違いますから、あまり意味がないと思います。

我々教師は学習者一人一人が本当に言いたいことを表現する「道具」を所持できるように、支援したいものであるが、そのためには学習者が「自分が本当に言いたいことを言っても良い」という自己表現を励ますような教師のあり方や、教室の雰囲気大きな役割を果たしていることを理解しておく必要があるだろう。

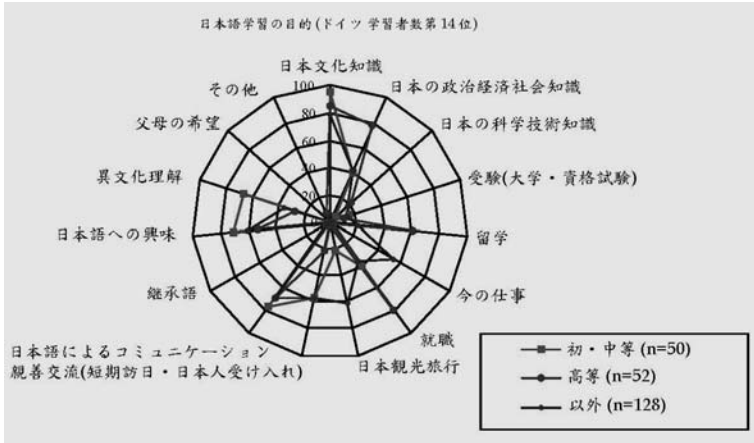
2.2 言語学習において重要な「学習者の個人差」

さて学習者中心の立場でドイツにおける日本語教育を語ろうとする時に、どんな観点から学習者の個人差を見たらよいかということをお次に述べたい。

2.2.1 日本語を学ぶ動機

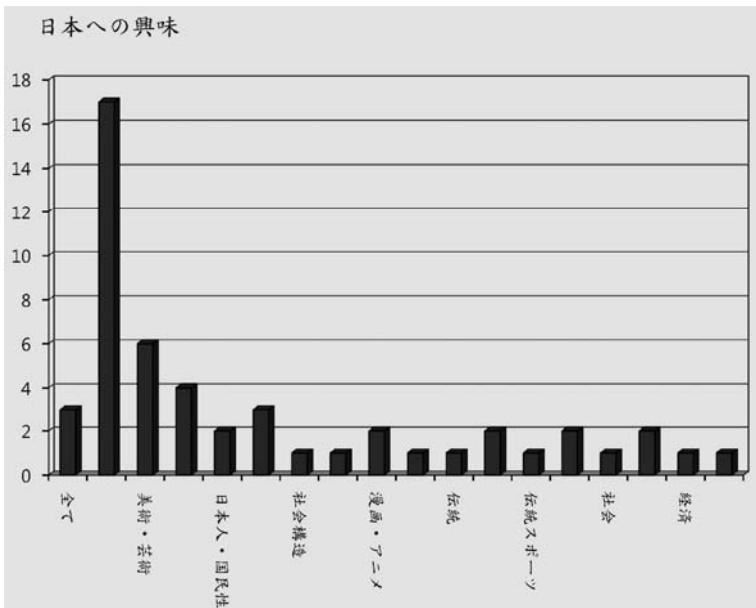
現在入手可能な最新の調査（国際交流基金 2000）によると、ドイツの日本語学習者数は、世界で第 14 位である。しかし特徴的なのは、日本学など日本関係の修士号取得者数を見ると世界第 3 位であり、これらのデータからは相対的にドイツの学習者は専門家志向で、一旦学び始めたら長く深く学ぶようだと言える。さてその学習者がどんな動機で日本語学習を始めるかについて、同じ調査から見るとグラフ 1 のようになる。

グラフ1 国際交流基金のグラフ



これは、ドイツの日本語学習者を全般的に捉えようとしたものであるが、ここに私が関わった大学生の意識調査の結果がある。

グラフ2 2001年のドイツの3大学での調査結果 (n=48)



これらの資料からわかることは、学習者の日本語学習目的は様々であり一極集中しているわけではないということである。目的に応じて教える内容や教え方が変わることは常識的にも

当然であろうが、学習者の動機・目的が我々の教育実践に重要な意味を持つのは、第一にそれらを各教育現場の目標設定に生かそうとする時である。学習者の満足する日本語コースを提供するために、まず学習者の目的・動機を目標設定に生かそうとするのは、ごく自然の流れとも言える。しかし、ドイツの大学の日本語コースを見聞したところでは、コースの目標設定が担当教員に完全に任されているところもあれば、専門課程の教授などから「これこれのレベルに達していること」とか「これができるようになっていくこと」といった要望・制約があるところも少なくないようである。教育現場の持つ制約との妥協点を探り、与えられた環境や条件下で学習者の希望に最大限応えるということが、たやすいことではないが日本語教員の仕事だと言える。

2.2.2 学習スタイル（認知スタイル）

次に見る学習者の個人差は学習スタイルであり「学び方・教え方」に生かすことができる。人はだれでも、新しい情報を認知し学習しようとする時、自分がやりやすく得意とするやり方というものがある。例えば、新しい単語を耳で聞くだけで覚えてしまう人もいれば（聴覚優先タイプ）、文字にするとうまく覚えられる人もいる（視覚優先タイプ）。これは、どちらが良い悪いというような価値判断を伴うものではなく、また大抵の人はどちらの型をもある程度は備え、使用するものである。しかし、中には好むやり方が極端な学習者がいることも事実である。言語学習に関連すると思われる学習スタイルは以下のようなものが挙げられる。

聴覚優先タイプ／視覚優先タイプ

分析的理解／包括的理解

触覚／運動型（体を動かすとよく学習できる）

場依存／場独立

衝動型（瞬発型）／熟考型

「場依存／場独立」の学習スタイルについては、単純に言えば、「森を見て木をみない／木を見て森を見ないタイプ」だと言える。前者と社交性、後者と文法テストの正の相関があるといった研究結果が報告されているが、決定的ではなく議論が分かれているところである（Majima 1998 他）。

アメリカの大学生に日本語を教えていた際に、学習者の個人差について調べたいと思い、私は特に「場依存 Field De-

pendence/ 場独立 Field Independence] という学習スタイルと日本語到達度の関連についての調査研究を行った (Majima 前掲書)。その中で、場依存/場独立の度合いが極端でかつ日本語到達度が高い学習者と低い者に焦点を当てて、詳しく学習方法や学習者の態度や意識を調査した。

興味深かったのは、場依存、場独立いずれの学習者も高到達度の者は、自分の学習スタイルの特長と弱点を正確に把握し、日本語コースで良い成績を取るために自分で弱いと自覚している部分については、自分なりにその克服法 (学習ストラテジー) を考えて実行していたことである。逆に、いずれの学習スタイルであっても低到達度学習者は、自分の弱点を直視していなかったり、わかっているがめんどろで努力しなかったりして学習ストラテジーが活用されていなかったのである。

2.2.3 その他の性向

次に学習スタイルには分類しにくい、言語学習に関係のある個人的性向が次のように挙げられる。

- コミュニカティブなタイプ (おしゃべり好き, 外向型)
 / 沈黙思考型 (内向型)
- 権威志向型 (教師や教科書など「権威」に頼りたがる)
 / 反骨型 (「権威」に頼りたがらない)
- リスク・テッキング (間違えることを恐れず話そうとする)
 / 安全志向型 (間違いでないという自信ができるまで話そうとしない)
- グループ学習を好む / 個人学習を好む

教師は以上のような学習者の個人差を理解し、その長所を生かしつつ短所を補っていけるような指導をしたいものである。どのような学習スタイルであろうとも、目標言語に習熟するという大目標に到達できるのであれば、山頂を極める登山道が複数あるように、学習者個人に合ったやり方でやればよいのではないだろうか。

ここで注意を喚起したいのは、学習者のスタイルが教師自身の学習スタイルと同じ場合、教師は高い評価を与えやすいということである。逆に、教師は自分と異なる学習スタイルについてはそれでも効果が上がる可能性に目を向けずに「良くない」という否定的評価や「それではうまくいくはずがない」といった偏見を持ちやすいので、特に留意しておきたい。

2.2.4 学習ストラテジー

学習ストラテジーというのは、人が学習を容易に進めようとするときに取る様々な方略のことで、Oxford (1990) によると言語学習に関わるストラテジーには以下のような下位分類がなされている。

- A. 直接ストラテジー (目標言語に直接働きかける)
 - 記憶ストラテジー (新しい情報を記憶して想起する)
 - 認知ストラテジー (言語を理解して産出する)
 - 補償ストラテジー (知識の上で十分でなくてもその言語を使ってみる)
- B. 間接ストラテジー (言語学習を支える)
 - メタ認知ストラテジー (学習過程を調整する)
 - 情意ストラテジー (感情をコントロールする)
 - 社会的ストラテジー (他の人と一緒にまなぶ)

人はだれでも、意識するとしなないに関わらずこのような学習ストラテジーを、ある程度使用している。しかし面白いのは、学習者は自分の学習スタイルに合わせて、つまり自分の得意なスタイルを伸ばし、不得意なスタイルを補うように、自分の属する語学コースなどの学習環境で期待されている目標に到達できるようにストラテジーを駆使するということである。それが上手にできる人もいれば、そうでない人もいる。

前述したように学習スタイルと学習ストラテジーには関連があるらしいことは、注意しておきたい。場依存高到達度の学習者は、「会話は日本人の友達とよく話すので特に勉強はせず、家では文法と漢字に時間をかけて勉強する」と答え、場独立高到達度の学習者は「文法は易しい。漢字には時間をかける。会話は日本人と話が續かないので苦手である。今まではなんとかやってきたが、もう会話に時間をかけられないので1年で日本語をやめるつもりだ。」と説明していた。

学習者のストラテジーの好みを調べるには、Willing (1988), Nunan (1989), Ellis and Sinclair (1989) が参考になる。言語教育に携わる教師としては、自分のクラスの学習者の学習スタイルとストラテジータイプが様々である場合 (学習者が複数いれば、それが普通の状態であるが)、教室活動にいくつもの選択肢をもうけると良いだろう。そうすれば、たとえ学習者全員のストラテジーに同時に合わせることはできなくとも、最終的に異なった学習者の異なった学習ス

トラジェーに全て合わせられる可能性が高くなるからである。簡単な例を挙げてみる。

- 例1：新しい項目を導入する際、すぐに発話させるかどうかは学習者の学習スタイルによって決め、無理強いはいしない。[発話時期の選択]
- 例2：インフォメーションギャップのタスク練習で、「好きなもの」（「できること」など）をインタビューして回る時に、学習者は自分でインタビューする相手を選び、インタビューする項目を選びまたは自由に追加し、得た情報をメモするのは母語でも日本語でもよいとする。[タスク遂行の各段階で選択]
- 例3：情報を得る活動を、モノログ（例えばビデオやテープを）聞いて収集するタスク、書かれたものから読み取るタスク、互いにインタビューして収集するタスクなど、異なった学習スタイルを活用するバージョンを作る。[情報収集方法の選択]

2.2.5 学習者オートノミー

学習者中心主義の視点から語学教育を考える時、もう一つ大切な項目がある。「学習に関して自分のことは自分で決める」という「学習者オートノミー (Learner autonomy)」である。言語学習においては「学習者が自分の学習内容ややり方の決定に関わる」と言い替えてもよいだろう。オートノミー (autonomy) は「自立 (independence に近い)」よりも「自律」と訳すのが近いと思われる。

学習者がオートノミーを持つと、学習内容に関して「自分の希望したものなので積極的に取り組める」と同時に、「自分が選んだものだから責任をもって取り組む」ことが期待できる。これは、筆者の限られた事例ではあるが実際に有効である事が経験済みである。

真嶋 (1996) に詳細は譲るが、あるアメリカ人高校生グループへの短期集中日本語プログラム (Talent Identification Program) において試したところ、日本語学習の内容ややり方について自分の意見を尋ねられたり、選択肢を与えられることを非常に建設的に捉え、動機の向上については学習効果を高めるのに役立つという手応えが感じられた。

このような学習者がいる一方で、学習者によってはそれを望まず「先生が決めてください。そのほうが良いです」と言う場合もある。このように教師に委ねたがる学習者（例えば、筆者が日本語授業を担当したある中国人学部留学生グループ）がいることも確かであり、これはこれで教師に決定を委ねるといふ一つの選択ではある。学習者オートノミーということを使う場合、教師が学習者に「オートノミーを持つことを強要」してしまう（従って学習者中心でなくなる）ようなジレンマに陥らないためにも、学習者が「自分で決めない」ということも「自分で決める」ことのひとつの形であると捉える必要があるであろう。教師には学習者の意志に対してこのような柔軟な態度が要求されるのだと思う。

3 学習者中心のコースデザイン

3.1 全体の流れ

日本語教師という職業は、かねがね「仕立て屋（オートクチュール）」に喩えられると思っている。日本語教師の仕事をコースデザインの作成から運営・実施、そして評価から改善へという図 1 のような一連の流れで考える時、仕立て屋の仕事になぞらえるとわかりやすい。日本語教師は、「注文客」である学習者をいかに満足させられるかということに腐心するのである。

まず、「日本語が習いたい」すなわち「服がほしい」と言ってきた客に対して、何も聞かずに「フリーサイズの T シャツ」を売りつけるような仕立て屋はいない。まず、「どこでいつ着るどんな服が必要か」というその服の使用目的を尋ね、採寸をするはずである。これは日本語学習の目的や、既習度を測る「ニーズ分析」の作業準備段階である。

次に、生地や付属品など服の材料になるものを選ぶ作業に入る。これは日本語教育では、学習者のニーズによって「シラバスすなわち学習項目」を決定する作業になる。

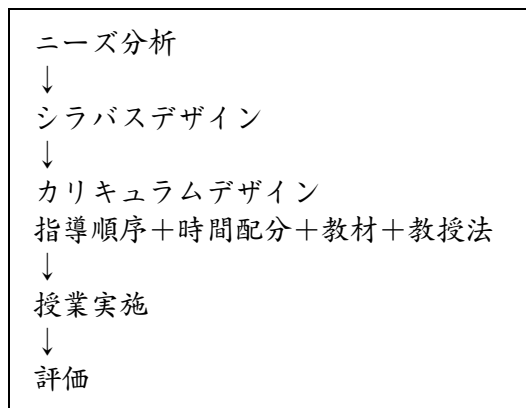
材料が決まれば、それを裁断し、身ごろや袖など各部分を順序立てて縫う作業に入る。日本語教師はシラバスに指導順序や時間配分を考え、使用教材や教授法を決定し授業準備を整える（カリキュラムデザイン）。

ちゃんとした仕立て屋では、ここで仮縫いをし、客の好みや身に合っているかを調べ、良くないところは手直しをする。

日本語の学習者にとっては、習った日本語が目的の日本語環境でうまく通じるものになるよう、授業という場で「仮縫い」のように試してみると考えてはどうだろうか。多くの日本語教師にとっては、授業こそが「本番」であるかもしれない。授業の大切さを軽んじるつもりは決してないが、学習者にとっては「授業中はわかるのに実際は（日本語母語話者と話す）話せない」などという不満を持つことがあるように、授業は一般的に最終目的ではないのである。授業で「日本語の仮縫い」をして、身に合うように手を施した後、学習者はできあがった「あつらえた服」を着て、目的の場所にさっそうとでかけるのである。

次に、これらの各段階と学習者中心ということをもう少し見ていきたい。

図1 コースデザインの流れ



3.2 ニーズ分析から目標設定へ

教師は日本語のプログラムに、できる限り学習者の希望や意見を取り入れようとする姿勢を持ち続けることが大切であろう。具体的な行為として、学習者の意見を聞くシステムが必要であるし、すでにあればそれが上手く機能するように改善し続ける必要があるだろう。

「学習者の意見を聞くまでもなくドイツの学習者のことは熟知している」という教師もいるかもしれない。すでに教師による社会（ドイツで教える場合はドイツ社会）の観察や体験から得られた学習者理解や教育信条、いわゆる「ビリーフ (Belief)」があると思われる。これは教師の在ドイツ期間や経歴、資質など様々な要因によって個々にかなり違ったものに

なっている可能性がある。しかしたとえ豊かな経験と鋭い洞察をもってしても、学習者へのニーズ調査の必要性を否定する理由にはならない。なぜなら、学習者には個人差があり、学習者ひとりひとりの意志や希望があるからである。

従って学習者へのニーズ調査・分析をすることが必要になるのであるが、調査の仕方は面接による口頭での調査も、多人数に一斉調査のできる質問紙による調査も可能である。例えば、国際交流基金のHPに一般的なニーズ調査用紙が掲載されているので、参考にできるだろう。

コースの前にニーズ調査をしたら学習者から情報を得るのはこれで終わりということではなく、コースの途中でも学習者の意見を聞く態勢を作っておくことは大切である。例えば、授業のフィードバックを学習者からもらうような機会を設けることが考えられるが、それを定期的に行うもよし、不定期に行うことも可能だろう。ただし、学習者にそのような「教師に意見を申し述べる機会がある」ことを知らせ、そのような機会を積極的に利用しようとする姿勢を育めるような環境を平素から作っておくことが大切だろう。

3.3 シラバスデザイン

「シラバス」というのは「学習項目（学習細目）【あるいは教授項目（教授細目）】の一覧表」のことであり、教師は学習者のニーズに応じて、上手に複合シラバスが組めるように、技量を磨いておく必要がある。「シラバス」の捉え方は、「料理の本」に似ている。「料理を教えてほしい」と言われたら「どんな料理？」という質問が出てくるように、そして様々な料理の本があるように、日本語教育を捉えることができる。料理の本には「中華料理・沖縄料理・・・」などの<地域別>、「豆腐料理・魚料理・・・」などの<材料別>、「圧力鍋の料理・オーブン料理・・・」など<調理法別>、「糖尿病の人の料理・離乳食・・・」など<食べる人別>、などなど様々な切り口・まとめ方がある。これと似たような考え方で日本語を切るのが、以下のようなシラバスである。

a. 文法・文型・構文シラバス Structural Syllabus

(参照：初級文型リスト)

b. 場面シラバス Situational Syllabus

例：買い物，郵便局，レストラン，区役所・・・

c. 機能シラバス Functional Syllabus

文の「形」でなく、文全体が持つ「機能」や「意味」によって分類，構成される。

例：「誘う」「断る」「謝る」「尋ねる」「お礼を言う」．．．

(参照： Functions in English)

ここで少し説明を加えたい。例えば「そこに赤いペン，ありますか」と誰かに尋ねたら普通はどんな答えが期待できるだろうか。ペンがあれば，「はい，どうぞ」と差し出してくれるだろう。これはこの質問文の機能がペンを貸してほしいと頼んでいるという「依頼」であったということである。しかし文型シラバスではこの文は「存在の有無」の意味しかなく，答えは「はい，あります」で終わるだろう。機能シラバスでは，この文の「機能」に着目して機能ごとに整理して学習者のニーズに合った機能を選別して教えようとする。

私事で恐縮だが，日本で中学 1 年生から 10 年間英語を勉強した後，初めてカナダに留学した私が “Acceptance to Zeal” (Akiyama 1981, 残念ながら現在は絶版) という，純粋に機能シラバスで作られた教材に出会った時の感激は忘れられない。本当に目から鱗とはこのことだと思った。それまで，文法シラバスと場面シラバスによる教材しか見た事がなかった私にとって，「こんな教材の作り方があるのだ」「これが私の探していたものだ」と思った事を覚えている。「文句の言い方」「怒りの表し方」など，日常生活に必要ながそれまでに触れたどの教材にもなく，誰も教えてくれなかった言語学習の切り口が，そこにあったのだ。

d. 話題シラバス Topic Syllabus

例：「自然科学，政治，文化，芸術．．．」(図書分類)

「××事件，円高，少子化．．．」(社会事象)

「家族，趣味，夏休み．．．」(身の回りの出来事)

e. 技能シラバス Skill Syllabus

4 技能(「聞く」「話す」「読む」「書く」)の中で学習者が必要とするものに集中する

f. タスク(課題)シラバス Task Syllabus

f. は言語を使って達成される行動によって分類し、構成する。「その課題に取り組む過程」そのものが言語学習になる。

例：「（日本語しか通じない相手に）電話をかけて情報を得る」

「言われた指示に従って地図を描く」

「必要な本を市民図書館（日本の）で借りてくる」

以上の六つのシラバスは、実際の教育現場では単独で採用されることよりもいくつかを組み合わせることが多い。それを「複合（折衷）シラバス」と呼んでいる。

学習者中心主義の観点からシラバスデザインを考えると、まずニーズ分析結果を反映させること、4 技能をニーズに合わせて取り入れる、そして複合シラバスにするということが指摘できる。実践方法や例については Estaire & Zanón (1994) や、真嶋（前掲書）を参照されたい。

3.4 カリキュラムデザイン

学習者中心主義に立った「良質の」教師には、豊富な教材と教授法に関する知識とレパートリーを持ち、学習者の学習スタイルに応じて、上手にカリキュラムが組めるように腕を磨いておく必要があるだろう。コースの始めまたは授業の始めに、カリキュラムや授業のやり方について学習者の理解と同意を得、学習者の自覚・学習動機を高めておくことは有益である。コース中にも学習者の意見を聞く態勢を取っておくということについては、前述の通りである。

ここで「シラバスデザイン」「カリキュラムデザイン」「コースデザイン」を混乱しないようにしておきたい。前述の「シラバス」に「提出順序・時間配分 + 教材 + 教授法」を加味して考え計画したものが「カリキュラム」である。「コースデザイン」は「ニーズ分析」に始まり、「シラバスデザイン」「カリキュラムデザイン」を経て「授業の実行 + 評価」までの全行程を含む概念である。

カリキュラムを考える時に必要な教授法の知識や技術には、一般的に次のものが含まれる： 文法訳読法、オーディオリソナル法、ナチュラルアプローチ、TPR、CLL、サイレントウェイ、サジェストペディア、コミュニケーションアプローチ。各教授法については、本稿で論じる余裕はないので、関連文

献を参照されたい。また、各教授法と学習者の個人差や学習スタイルの関連については稿を改めて論じたい。

さて、カリキュラムを学習者に合わせるにはどのような方法があるだろうか。教師の教材ならびに教授法の知識を駆使して、様々な学習スタイル、知的レベル（認知レベル）などを反映できるように教室活動を組み合わせる工夫が必要だろう。例えば、「文法事項の穴埋め問題を解く」という活動は、分析的で視覚優先で場独立型の学習者には向いているかもしれないが、そうでない学習者にはそれだけでは満足感の得にくい作業になるだろう。たとえ、授業でこのタイプの活動をするにしても、必要な学習スタイルが偏らないよう違った活動を組み入れることで、異なった学習スタイルの学習者に合わせることも可能となるのである。

3.5 授業実施と評価

周到なカリキュラムデザインと、それに基づく授業実施の後には、教師から学習者への評価と同時に、学習者から授業と教師に対する評価も得たい。それにより、学習者が自分のできるところ、できないところを意識化し把握することで自己の学習に役立てると共に、教師も自分のやり方の不十分な点を把握して改善できる。学習者から、率直で建設的な評価が得られるように日常的に、教師と学習者間の「通気性」を良くして信頼関係を築いておくことが求められる。

4 よりよい日本語教育の実践に向けて

4.1 学習者の自律へ

教師が関われるのは、学習者の日本語学習全体からみればほんの一時期であることを忘れず、学習者が独り立ちして日本語学習を続けていけるように、学習者オートノミーの支援をしたいものである。学習者の希望・意見・意志を尊重して学習者が自律的 (autonomy/ autonomous learner) に日本語を学んでいくのを手助けすることが大切だろう。しかしもちろん、「学習者の意志を尊重すること」は何でも学習者の言いなりになることではない。学習者が自分の意志・希望が尊重されていると「感じられる」ようにすることが重要である。「学習者の言いなりになる」ことと「学習者が自分の意志が尊重されていると感じる」こととの間には、天と地ほどの開きがあると考えられる。

後者は、最終的・包括的な監督と決定および責任は、専門家である教師の手中にあることが根本である。

「学習者が自分の意志が尊重されていると感じる」ためには、学習者が自覚的・自律的に自分の学習を考えていることが大切である。その一助として、学習者の自分の学習に関する自覚を高める工夫の一例を英語教材に見る事ができる。

図 2 ATLAS 2 (Nunan 1995) より

Self Check

- Write down five new words you learned in this unit.

- Write down three new sentences or questions you learned.

- Review the language skills you practiced in this unit.
Check [x] your answers.
Can you:
Talk about friends? Yes a little not yet
Find or give an example: _____
Ask for information about other people? Yes a little not yet
Find or give an example: _____
- What areas need more practice? How can you get more practice?
Make a list.

- Vocabulary check.
Check [x] the words you know.
Adjectives best close funny good-looking
 happy intelligent interesting kind
 lonely outgoing romantic serious
 sexy smart unusual
Conjunction but
Nouns actor bank bank teller bus driver
 coworker culture hospital movies
 nurse quality secretary singer
 sports teacher tomorrow vacations
Preposition with
Question who
Verbs brainstorm change compare date
 discuss drink grow like
 play

4.2 教師の役割

学習者オートノミーの行き着く先は「教師不要論」であるという議論がある。しかし、たとえ学習者が十分に自律的で、自分の学習内容を自分で決め、自分の選んだ教材で学ぶことを選択したとしても、言語教育の専門家としての教師が不要になるとは考えにくい。「言語教育の素人」である学習者の決定が、視野の狭い限られた選択肢に立脚している可能性は高いし、学習者に合わせてコースデザインし、指導できるのは、プロの良質の教師であると確信している。

教師は自分が「学習活動」をするのではない。かわりに学んであげることができないし、また学習者は教師以外の情報源からも色々な情報を得たり、日本語に接したりするのである。だから、自分の言動によって日本語や日本人に対する誤解やステレオタイプを生み出すことを恐れすぎる必要もないだろう。自分一人が日本人の代表である（日本人像の模範とならねばならない）と考えるのもおこがましい。私自身は、これまでの幾多の失敗から、学習者の知力・判断力に信頼を置いても良いのではないかと思えるようになってきた。教師は、前述したように学習者が日本語を学ぶ長い道のりのほんの一部を一時期支援し、手助けできるに過ぎない。それでも、人の内面の考え方の見方、時として人生観までも変化を起こすことができる素晴らしい仕事であると確信している。

教師の役割を整理してみると、プロとして以下の役割があるだろう。

- ア) 日本語・日本文化に関する情報源としての役割：Resource person
- イ) 学習を促進する役割：Facilitator
- ウ) 学習者の相談にのり、指針を与える：カウンセラーに似たアドバイザー
- エ) 困っているのを助ける：支援者 Helper
- オ) 学習者の知力と発達を信じて待つ／見守る：保護者

極端に言えば、教師は究極のサービス業と言えるかもしれない。そう考えると、日本語教育は学習者以外の誰のためでもなく、お客さまの満足を得るのが最も大切な仕事だと素直に言える。学習者の満足は「自分に合った／自分の必要とする日本語能力が身についた」と感じることであり、その彼等の満足を教師は自分の満足としているのではないだろうか。

5 おわりに

—学習者と教師の共働の営みとしての日本語教育—

授業や語学コースは、教師の一人芝居ではない。学習者と教師双方の努力で作りに上げていくものである。従って、授業のやり方や内容について、学習者も意見を言うための機会やコミュニケーション・チャンネルを常に確保しておくことが「学習者中心の日本語教育」だと言えるのではないだろうか。

学習者の声をコース内容ややり方によりよく反映させるために、教師は研鑽を積み続ける必要があるだろう。「教材分析」は「教授法」に並び、一つのリソース分野として有益かつ重要である。流行りの言葉で言えば、教師の「エンパワメント」のために有効であると言える。日本語教育の専門家として「手持ちのカード」を増やしておき、どのような個人差をもった学習者が来ても対応し共働でき、学習者の内面に変化を起し、互いに満足が得られるようになりたいものである。

小論が、ドイツの日本語教育の現場で日々奮闘する多くの日本語教育関係者や、そうなるべく修行中の方にとって、既知のことがらを整理し直したり、日本語教師のあり方を少し立ち止まって考えてみるきっかけになれば望外の喜びである。

資料 学習者中心の日本語教育実践自己チェック

次の質問のうち、あなたはどれくらい「はい」と答えるだろうか。自分の日々の実践を振り返るきっかけにしていなければ幸いである。

- Q1 コースの目標やカリキュラムは自分で決める、または上から決められている。
- Q2 授業の進度と評価は自分で決定し、それを遵守する、または学習者に与えている。
- Q3 学習者は自分が教えた順番で日本語を習得していると思う。
- Q4 授業中学習者に答えさせる問いには、必ず正解が決まっている。
- Q5 自分が学習者に期待する「一番良い日本語学習の方法」は1種類である。
- Q6 自分は（長年の経験に基づき）確立された日本語教授法を持っており、実践している。

- Q7 学習者全員の満足を得るような授業を行うことは、絶対不可能だ。
- Q8 自分のやり方について来られない学習者にはやめてもらおう。
- Q9 学習者は「空のバケツ」のようなものだから、自分の仕事は「そのバケツに日本語の知識を注ぎ入れること」である。
- Q10 第二言語習得理論のうち「中間言語」の考え方は取らないので、誤用と正用の区別は明白である。

参考文献

- 青木直子・尾崎明人・土岐哲編 2001 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社。
- 石橋玲子 1993 『日本語教師をめざす人の日本語教授法入門』 凡人社。
- ウィルキンズ, D.A. 著 島岡丘訳注 1984 『ノーショナル・シラバス 概念を中心とする外国語教授法』 桐原書店・オックスフォード。
- 岡崎敏雄ほか編 1992 『ケーススタディ 日本語教育』 おうふう。
- 国際交流基金編 1994 『日本語能力試験出題基準』 凡人社。
- 国際交流基金日本語国際センター2000 『海外の日本語教育の現状 (1998)』 大蔵省印刷局。
- 新屋映子 他著 1999 『日本語教師がはまりやすい日本語教科書の落とし穴』 アルク。
- 寺村秀夫ほか編 1990 『ケーススタディ 日本語の文章・談話』 おうふう。
- 中村良広 1992 『日本語教師のためのC&I入門』 松柏社。
- 野田尚史 1991 『はじめての人の日本語文法』 くろしお出版。
- 真嶋潤子 1996 「テーマ中心のタスク・アプローチに基づいたコース・デザインの試み --デューク大学能力開発プログラム日本語コースの報告--」 『日本語・日本文化研究』 第6号 大阪外国語大学日本語講座, 17-30。
- 真嶋潤子・濱田朱美 1999 「日本語初級教科書の分析試案 --「ちょっと」の意味・用法から--」 『日本語・日本文化研究』 第9号 大阪外国語大学日本語講座。

- 真嶋潤子 2001 「なぜ日本語を教えるのか -日本語教育への姿勢-」 『ボランティア教育叢書』 第6号 大阪外国語大学, 26-41。
- 森本卓郎 2000 『ここからはじまる日本語文法』 ひつじ書房。
- Akiyama, Carol (1981). *Acceptance to Zeal: Functional Dialogues for Students of English*. New York: Minerva Books, Inc.
- Blundell, Jon et al. (1982). *Function in English*, Oxford UP.
- Benson, Phil and Peter Voller (Eds.) (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*, Essex: Longman.
- Brown, H. Douglas (2000). *Principles of language Learning and Teaching*, Fourth Edition, NY: Longman.
- Cunningsworth, Alan (1995). *Choosing your Coursebook*, Oxford: Heinemann.
- Edelhoff, Christoph and Ralf Weskamp (Eds.) (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ellis, Rod (1997). *SLA Research and Language Teaching*, NY; Oxford University Press.
- Ellis, Gail and Barbara Sinclair (1989). *Learning to Learn English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Estaire, Sheila and Javier Zanón (1994). *Planning Classwork: A task based approach*, Oxford: Heinemann.
- Gardner, Robert C. (1997). "Individual Differences and Second Language Learning", in G Richard Tucker and David Corson (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 4: *Second Language Education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 33-42.
- Majima, Junko 真嶋潤子 (1998). *Learner Difference and Japanese Language Education: A Study of Field Dependence/Independence Cognitive Styles and Japanese Language Learning*. Ôsaka gaikokugo daigaku gakujutsu kenkyû sôsho 大阪外国語大学学術研究双書 18. Minô: Ôsaka University of Foreign Studies.
- Nunan, David (1988). *The Learner-centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*, Prentice Hall.
- (1995). *ATLAS 2: Learning-Centered Communication*, Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

- and Clarice Lamb (1995). *The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process*, New York: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Rowley, MA: Newbury House. [オックスフォード 1994 『言語学習ストラテジー - 外国語教師が知っておかなければならないこと』 宍戸通庸・伴紀子訳 凡人社]
- Sporsky, Bernard (2000). “Anniversary Article: Language Motivation Revisited”, in: *Applied Linguistics*, 21/2, 157-169.
- Scarcella, Robin C. and Rebecca L. Oxford (1993). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, MA: Heinle & Heinle. [スカーセラ, R. C. ・オックスフォード, R. L. 1997 『第二言語習得の理論と実践 - タペストリー・アプローチ』 牧野高吉訳・監修, 菅原永一他訳, 松柏社]
- Tudor, Ian (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP.
- Willing, Ken (1988). *Learning Strategies in Adult Migrant Education*, Adelaide: NCRC.
- (1989). *Teaching How to Learn: Learning Strategies in ESL*, Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Wright, Tony (1987). *Roles of Teachers and Learners*, Oxford: Oxford University Press.