

同化主義としての「学習者中心」

牲 川 波都季

キーワード

学習者中心・学習者主体 異文化 同化主義 アイデンティティ 日本事情

1. はじめに

日本語教育に関する論文や著作の中では、1980年代末から「学習者中心」という用語が盛んに使われるようになり、また1990年代半ばになると「学習者主体」という用語もしばしば用いられるようになった。特に実践報告において「学習者中心」「学習者主体」（以下、「学習者中心／主体」と略す）がしばしば見られ日本語教育の現在の傾向として、実践が「学習者中心／主体」であることをプラス評価することはほとんど自明視されていると言ってよい。

しかし、研究論文や実践報告を読むと、「学習者中心／主体」が明確な概念規定のもと使用されていることは少なく、したがって先行研究を批判的に踏まえた上で、新たな意味付けがなされるということもほとんどない。つまり「学習者中心／主体」はしばしば使用されている概念でありながら、明確な意味付けはいまだになされておらず、概念としては未発展だと言える。

「学習者中心／主体」は「教師ではなく学習者が中心になり主体になる実践」というような、漠然とした大きな意味でしか捉えられてこなかった。その結果、学習者の中心性／主体性をより重んじるとは一体どういうことで、そのためにはどういう実践を行えばよいのかという、実践活動に直結するごく具体的な問いが覆い隠されてきた恐れがある。つまり、「学習者中心／主体」は、実践者にとってプラスの意味をもつ実践活動を全てその一語で語ってしまえるような、一種のブラックボックスとしての機能を担わされてきた可能性がある。

こうしたブラックボックスの現状と問題点を明らかにするためには、「学習者中心／主体」が研究論文や実践報告でどのような意味を持って用いられてきたのか、そしてそのために生じた問題は何かを明らかにする必要がある。こうした現在までの概念的展開の前提として、本稿では、「学習者中心」の前進である Nunan (1988) の「学習者中心カリキュラム」の概略をまとめたあと、岡崎 (1988) および岡崎・岡崎 (1990) から「学習者中心」の出発点の理念と、その意義および問題点について論じることとする。

2. 学習者中心カリキュラム

2.1. 「学習者中心カリキュラム」以前

第二言語教育における1960年代の動きは、オーディオリンガル・メソッドの隆盛とこのメソッドへの批判から新たな教授理念が生まれるというものだった。

オーディオリンガル・メソッドに対して、構造として言語を覚えたからといって現実のコミュニケーション場面で言語が使えるようにはならないという批判があり、こうした批判を受けて、学習者自身の関心事や経験、感情を重視し、学習者が自分の力で徐々に第二言語を学んでいくことを目指す人間主義的アプローチ、学習者が目標言語を使う、現実場面に沿った学習を目指すコミュニケーションティブ・ランゲージ・ティーチング (CLT) などの教授理念・方法が提唱された。また1970年代には、学習ストラテジー研究が本格的に開始され、学習者が第二言語を習得するためにどのような方法を用いているかの解明が目指された。

2.2. 学習者中心カリキュラム

そして1980年代に、人間主義的アプローチやCLT、学習者ストラテジー研究の成果などを総合する形で提示されたのが、学習者中心という概念である (Todor1996 : x)。この学習者中心の代表的な理論は、Nunan の学習者中心カリキュラムと呼ばれるものである。

学習者中心という考え方自体は、すでにCLTなどでも触れられていたが、それが第二言語教育で、一つの重要な指針となったきっかけには Nunan

(1988) がある。Nunan は、1983年から Australian Adult Migrant Education Program (AMEP) において調査を行っており、前書も AMEP に負うところが多いとされている (Nunan1988 : vi)。

AMEP は、オーストラリアで1948年に設立された移民のための成人英語教育プログラムで、現在はオーストラリア連邦政府機関が出資するプログラムである。この AMEP では、非常に多様化した学習者グループに適切な対応を図るため、1980年に一極集権型カリキュラムから地域分散型カリキュラムに理念を移行した (Nunan1988 : 151)。

オーストラリアでは1972年に白豪主義が撤廃され、1978年の大量のインドシナ難民の受け入れをきっかけに移民の出身国の多様化と増加が進み、1988年には労働党政府がオーストラリア経済拡大と労働力補充、家族移民、難民の受け入れを拡大すると宣言した (関根1989 : 286)。このことからすると、1980年代にはオーストラリアにおける移民の増加とエスニシティの複雑さが増し、その過程で AMEP も多様な人々に合わせたプログラムへと転換したのだと考えられる。

このような文脈の中で、Nunan が AMEP についての調査研究を通じて提起したのが、学習者中心カリキュラムである。では学習者中心カリキュラムとは何か。そのカリキュラムの特徴は、学習者の問題関心やコミュニケーション場面といったニーズの重視に加え、学習者と担当者が話し合いながら、学習の方法や内容を決定していく過程、およびそうした学習方法を決定するための学習能力育成を重視するということである (Nunan1988 : 2-5)。

学習者の関心事や実際のコミュニケーション場面に合ったシラバスを作るという意味では、人間主義的アプローチや CLT も学習者のニーズに答え主体性を生かしたのだと言えるが、学習の方法や扱う内容の大枠の決定権は担当者にあった。それに対し、学習者中心カリキュラムは、学習の方法と内容の決定能力を育てた上で、それらの決定権までも学習者に委任するという考え方であり、より主体性を生かそうとする方法論である。年齢層も出身国もさまざまな学習者が急増する中で、一人の担当者の側が学習者にあわせた学習内容を決定することは困難になる。したがって、学習内容を教えるという考え方よりも、学習内容の決定能力を身に付けさせたほうが、個々の学習者に合った学習方

法・内容を学習者自身が獲得できることになる。

2.3. 日本語教育における学習者中心カリキュラムの受容

日本語教育でも学習者中心カリキュラムは早い時期に取り入れられ、たとえば、田中（1989）は、学習者が自分のニーズや興味にあったトピックを選び、そのトピックに必要なコミュニケーションの素材を示していくという「学習者主体のコース・デザイン」を提案している。

このような学習者中心カリキュラムの考え方は、学習者の主体性を生かすにはという問いに対し、学習者が学習能力を獲得し、担当者とともに学習方法・内容の決定に関わることなのだという一つの明快な答えを与えるものだった。そのため、この学習者中心カリキュラムの規定は、その後日本語教育で「学習者中心」と呼び習わされる概念の、主要な骨格をなすものとなった。

3. 学習者中心

3.1. 学習者中心の背景

Nunan の学習者中心カリキュラムが日本語教育で取り入れられ普及する中で、学習者中心という用語にはさまざまな意味が込められまた省かれ、多様なバリエーションをもつことになる。そのバリエーションの出発地点として位置付けられる論考が、岡崎（1988）および岡崎・岡崎（1990）である。両論は、学習者の「異文化性」の重視という要素を学習者中心カリキュラムに付け加えた。「異文化性」の重視の詳細は後述するが、こうした学習者中心が日本語教育で提起された背景には、1980年代の日本語学習者の増加と多様化がある。

岡崎・岡崎（1990）が「学習者数はこの10年のうちにほぼ三倍の伸び率を示した」(4)と指摘するように、1980年代を通して、日本に入国する外国人の数は急激に増加した。外国人登録者数だけを見ても、1959年から1974年の15年間では1年につき平均約5300人の増加だったのが、1974年から1984年の10年間では平均約9000人となり、さらには1984年から1989年の5年間では年約2.8万人増となった（法務省1990：2，法務省各年）。

こうしたいわゆるニューカマーの増加の背景には、1970年代末から1980年代前半にかけては、風俗関連業者で働く女性外国人労働者、インドシナ難民、中

国帰国者の二世・三世，欧米系ビジネスマンの流入があった。また岡崎・岡崎（1990）の刊行された，1980年代末から1990年代初めにかけては，バブル経済に由来して，資格外就労者や超過滞在者からなる低賃金労働者，および留学生・就学生が数多く流入した（駒井1997：12-13）。

こうした入国者の急増によって日本語学習者の増加と多様化がもたらされたほか，海外でも1970年代から1980年代にかけて，特に環太平洋地域では中等教育において広く日本語が学ばれるようになり（椎名1985：14）一層の多様化が進んだ。

以上のような，1970年代後半から80年代における学習者の多様化は，日本語教育の方法論に転換をもたらすものだった。つまり国籍や年齢層，学習動機などの多様化に伴って，Nunanの学習者中心カリキュラムと同じように，個々の学習者のコミュニケーション能力向上のための方法論が求められることとなったのである。その方法論の一つが「学習者の多様化に対処するための切り札」（岡崎・岡崎1990：185）として提起された「学習者中心の指導」に基づくコミュニケーション・アプローチだった。

内容については次節で述べるが，「学習者中心の指導」は，多様化した学習者への対応という背景があった点では，Nunanの学習者中心カリキュラムと大差はない。しかし岡崎（1988）と岡崎・岡崎（1990）の方法論は，学習者中心カリキュラムに「異文化性」の重視という視点をもちこんだ点で新たな展開をもっている。そこで次に，上の二つの論考を取り上げ，日本語教育における学習者中心概念がその出発地点でもっていた内容と意義，そして問題点について考察する。なお，以降，Nunanの学習者中心カリキュラムを学習者中心カリキュラムと呼び，岡崎・岡崎の「異文化性」を重視する学習者中心を単に学習者中心と呼ぶこととする。

3.2. 学習者中心の日本事情教育

まず日本事情教育の方法論について述べた岡崎（1988）では，日本文化を指導する二つのアプローチとして，①日本の地理，法律などを教える方向と，②学習者の母国文化からの方向が提案されている。前者は，当時広く行われていた，伝統的日本文化や現代の日本事情などを教授するものであり，②が岡崎

(1988) で提起されている学習者中心の日本事情教育にあたる。

学習者中心の日本事情は、母国文化と日本文化とを対照させる異文化教育であり、学習のプロセスが重視されるという。そのプロセスとは、

母国文化そのものを自覚していないゼロの状態から出発して、異文化との遭遇を契機とした(1)母国文化の自覚、(2)母国文化との対照による日本文化の認識、(3)そして、その上に立ってあらためて異文化経験を分析し自己の思考形式にその文化の理解、対処の仕方を組み込むこと

で、こうしたプロセスを経て「日本文化の特色の内的理解が得られ」とされている。そして「異文化教育としての日本語日本事情の指導とは、日本文化の特色を知るというプロダクトの獲得と同時に、自己の文化面での拡大・変容のプロセスの場を提供する」としている。(以上、岡崎 (1988:28))

つまり学習者中心の日本事情は、学習者自身が母国文化を自覚した上で、それと対比しながら日本文化を自らの文化に組み込み理解することを目指すものである。

3.3. 「学習者中心の指導」—学習能力育成を目指す

この岡崎 (1988) の母国文化重視という視点をより先鋭化させたのが、岡崎・岡崎 (1990) である。この著書はコミュニカティブ・アプローチについての代表的著作として知られているが、同時に「学習者中心の指導」が重要なキーワードとして繰り返し取り上げられており、日本語教育において学習者中心の実践を促進する大きなきっかけとなったと考えられる。

「学習者中心の指導」は、タスク中心の指導と関係づけて述べられている。タスク中心の指導により、学習者にコミュニケーション能力だけでなく、自分で学習内容や方法を選択・企画するための能力を養成し、この能力養成によって「学習者中心の指導」が可能になる基盤 (岡崎・岡崎1990:144--147) が形成されるという。

学習者が現実世界でコミュニケーションを行うための力は、学習者自身が体得するよりほかに、この点でコミュニカティブ・アプローチは「学習者中心

の指導」にならざるをえない。そのためには、「学習者中心の指導」に慣れていない学習者が、学習の内容や方法を決定するための能力が育成される段階が必要になる。

ただこのような、コミュニケーション能力の育成と学習者中心との密接な結びつき、および学習能力の育成によって学習者中心の指導が可能になるという2点については、すでに Nunan も述べており、特に新しい考え方ではない。

3.4. 「異文化性」の重視とその意義

岡崎・岡崎（1990）の学習者中心の独自性は、学習者の「異文化性」に注目したという点に集約できる。

前書では、「学習者そのものへの注目」という学習者観が提示されている。より具体的には、学習者が本来持っている「学習「内容」への関心」「社会性」「異文化性」という3点に注目しながらコミュニケーション能力を育成するというもので、学習者を単に言語の学び手としてではなく、社会・母国文化の担い手として捉えることに特徴をもっている。学習者が学びたいと望む「内容」の重視と、学習者を現実の社会で生きている「社会性」をもった存在として捉えるという2点については、人間主義アプローチやCLT、および学習者中心カリキュラムにも通じているが、3点目の、母国文化の担い手としての学習者がもつ「異文化性」に注目するという要素は、岡崎・岡崎（1990）に固有の要素である。この視点は次のような問題意識からもたらされた。

「異文化適応／不適応」という言葉に端的に示されるように、日本では一般に、外国人が日本で生活するためには、日本文化に外国人が合わせて自らを適応させていくことが当然であるという認識が見られる。そこでは、学習者の持つ日本文化と違う母国文化＝異文化性は消極的なもの、むしろ否定されるべき性格のもの、として捉えられている。（岡崎・岡崎1990：203）

つまり、従来は異文化にやってくる時、その文化に自らを「適応」させること、すなわち自分の母国文化＝異文化性を捨てることが大切だとされてきた

ということである。学習者の立場に立ってみれば、異文化でトラブルなく暮らしていくためには、その文化の行動様式や考え方を学び「適応」することが不可欠だという考え方は、異文化間教育の考え方としては1980年代まで一般的なものであった。また日本語教育において文化の扱い方が論じられる際も、違和感なく受け入れられていた考え方だった。

しかし1980年代には同時に、日本に来る外国人の増加とともに異文化摩擦と呼ばれる現象が危機意識をもって盛んに論じられ、人々を一くくりにして日本社会に馴染ませるといった同化主義の発想がもはや通用しないことは明らかになりつつあった。そうした日本文化への「適応」ではない文化教育として、さまざまな文化の共存、多文化主義に基づいた異文化間教育が注目され、その一つとして、岡崎・岡崎（1990）の「異文化性」を一つの柱とする、学習者中心のコミュニカティブ・アプローチが提起されたのである。

学習者の「異文化性」を重視するとはどういうことか。端的にまとめると、学習者に異文化に生きる自己の self identity の核として、母国文化を自覚させ、さらに学習者に自らの母国文化の情報を他者に提示させることによって、学習者を母国文化の紹介者として位置付けるということである（203-205）。

なぜ母国文化を軸とした identity の自覚が必要なのか、その理由は、日本で暮らす際に一方的に日本文化に同化・適応し自分を見失ってしまわないためには、母国文化に支えられた identity をもった上で「多様な視点、他の文化の多角的な視点」（212）を許容する態度が必要だからである。

つまりここでいう学習者の主体性を生かすとは、Nunan の学習者中心カリキュラムのように、単に第二言語を学ぶための能力を育成することや、第二言語を学習者の問題関心や実際のコミュニケーション場面に沿ったシラバスを柔軟に組み立てるということを指すにとどまらない。学習者が自己の文化として母国文化を自覚し、それによって異文化の中で生きていくための力の育成が、第二言語教育に新たな教育内容として加えられたといえることができる。

また、異文化の中で生きていく力と一口で言っても、それは従来の日本語教育および異文化間教育で見られたような、学習者が異文化に知識を教授し、スムーズに異文化に「適応」させることを目指すのではない。1980年代には「日本事情」などの文化に関する論考や、社会文化行動能力育成（ネウストプニー

1982) といった提言もなされるようになり、日本語教育でも文化という要素が重視されるようになる。しかしこういった論考での文化が何を指すのかといえ、それはあくまでも日本文化のことであり、本質的には伝統的日本文化および日本文化に起因する行動・非言語コミュニケーション行動などを知識として教え、それを学習者に身につけさせることが目的とされていた。

こうした同化を暗黙の了解としていた日本語教育の現状に対して、学習者中心は、知識としての日本文化を教え日本に同化させることが、日本語教育における文化の扱い方なのかという疑問を投げかけたものである。外国人の増加にともなう異文化摩擦が問題となる中で、日本に同化させることがその解決法なのではない、むしろ、母国文化に支えられた自己アイデンティティの持ち主として学習者を育て、そうした学習者が自己アイデンティティを主張することが異文化で生きるための力となるのだ、つまり反同化主義的な主体形成こそが日本語教育の目的だと提起したのが学習者中心だった。

4. 学習者中心の陥穽

4.1. 異文化性=母国文化≠アイデンティティ

このように学習者中心は、学習者中心カリキュラムからの発展性という点においても、また、従来の同化主義的文化観とは異なる文化観の提起という点においても、一定の意義をもつものである。特に、日本に「適応」させない日本語教育の提案は、非常に画期的なものだ。しかしこうした意義とともに、この学習者中心の考え方には非常に大きな問題がある。本章ではこの問題点を指摘するとともに、学習者中心が問題点を内包しながらも、その後、日本語教育に広まりを見せた原因の一つとして、岡崎・岡崎(1990)の隠れた矛盾を明らかにする。

学習者中心がもっている決定的な問題点は、「異文化性」といった場合の文化を母国文化に限定し、かつ学習者のアイデンティティを母国文化によって支えられるものとみなしている点である。3.4.で引用したように、「異文化性」の重視とは「学習者の持つ日本文化と違う母国文化=異文化性」を重視し、それを顕在化させるということである。つまり学習者が自己の支えとする「異文化性」といった場合、その「文化」とはすなわち母国文化であるという等式が

ごく自明のものとされている。

学習者の持つ異文化性に関して、その自己証明の側面を顕在化させる、とは、学習者が通常自覚していない母国文化の影響を受けている自己の部分を把握し、異文化の地である外国において過ごす自己の self identity, 自分とは何であるか、を積極的に表現するということである（岡崎・岡崎 1990：203-204）。

この文には異文化性・母国文化・自己証明・self identity などかなり大きな概念が含まれており、一読でこれらの概念の関係を把握することはできない。ただ前後の文脈を合わせると、「異文化性」＝母国文化は自己の一部を作っている、その部分を明らかにして、自らの母国文化について情報を提供する側に立つことにより、学習者は self identity を確認することができるようになる、ということのようである。

この部分から、母国文化とアイデンティティとの関係がどのように捉えられているのかをもう少し詳しく見ておきたい。

「母国文化の影響を受けている自己の部分」という箇所は、学習者の自己が、母国文化以外の様々な要素から成り立つ可能性を示唆している。学習者の自己の一部として母国文化が位置付けられているということである。だが「異文化の地である外国で過ごす自己の self identity」となると、それは「母国文化の影響を受けている」部分でなければならないとされてもいる。つまり自己アイデンティティがさまざまな要素で成り立つ可能性は残しながら、かつ異文化に行った場合は自己アイデンティティを母国文化という一つの要素で代表させるべしというのである。この微妙にずれた等式を敷衍すると、学習者は母国にいる場合は、多様な要素をそのアイデンティティの中に含みうるということになる。しかし、果たしてアイデンティティのあり方は、そうした母国／外国という対立の中で転換するものだろうか。

4.2. 「異文化」という免罪符

精神分析の重要概念としてアイデンティティという用語を広く世に知らしめ

たエリクソンに遡ると、アイデンティティとは自己の斉一性 (sameness) と連続性 (continuity) の感覚と定義される (鬢櫛：4)。この定義に従って、自己が何らかの核をもっており、それをアイデンティティとするとしても、その自己の存在を成り立たせる核が、母国／外国によって切り替わるという必然性はない。

むしろ、自己を母国文化で規定してしまうことは、外国で暮らし他者と接触して、そこに何らかの違和感をもったとき、それは自分が〇〇人であり、相手が××人だったからだという、単純な理解と諦め、そしてそのとき出会った他者を代表者として、××人に対する偏見を生むものである。こういった状況に陥ると、その場での一回性の出会いの中で、お互いにコミュニケーションをとりながら問題を解決することは不可能になる。

もちろん個別的に生じる問題がすべて話し合いで解決するということはありえないが、自己や他者を国文化を背負うものとして規定してしまっていると、一切の話し合いが断たれてしまう。母国文化の担い手として「異文化性」を打ち出していくやり方は、確かに多文化の並存状態を生むだろうが、それは国境による文化の区切り目を本質化していくものであり、また学習者のアイデンティティを固定化し、そこにステレオタイプや偏見を生むものである。

岡崎・岡崎 (1990) は一人の人間のアイデンティティを母国文化で代表させる危険を内包しているが、その危険ははっきりとは見えてこない。なぜならそれは4.1.で述べたように、アイデンティティの複数性は確保した上で、外国という異文化に暮らすときに限っては母国文化でアイデンティティを代表させるという限定がついているからである。

ほかの箇所でも岡崎・岡崎は多様な視点、多様な文化を許容する自己のあり方として、「自己拡大」ということも繰り返し述べているが、この自己拡大によって、「適応」の意味は従来のものとは異なり「自己の自国文化中心主義性を明確に自覚した上で、他の文化からの視点を許容すること」(212) が可能になるという。ここでも自己のある種の柔軟性が示されつつも、その柔軟性は他の「国文化」の視点を認めるということであり、自己はあくまでも「自国中心主義」的存在なのだとされている。

だがすでに述べたように、アイデンティティが母国／外国で転換する必然性

はない。むしろそうした転換を学習者が自己に促すことは他者をもまた〇〇人としてみなすことにつながり、コミュニケーションの具体的な通い路を断つことになる。こうした学習者中心では、母国／外国という区切り目の本質化と人間のアイデンティティの一面化が行われているわけだが、そうした問題は、学習者の文化を尊重するという一見正当な立場と、その文化を母国文化で規定するのは、異文化にいるときであるという示唆とによって不可視のものとなる。

4.3. 反同化主義から同化主義への反転

学習者中心は、「異文化」に来たときに限ってという免罪符のもとで、学習者のアイデンティティを母国文化と一体視し、「国文化」の存在を本質化するという問題点をもつものである。そしてこの学習者中心の問題は、反同化主義という支えをもつからこそ一層根深い。

従来の日本語教育は、知識としての日本語や日本文化を学習者に教える同化主義の発想をもつものだった。学習者中心は、こうした同化主義的な日本語教育に対しての強烈なアンチ・テーゼとして提起されたものである。母国文化をもった主体として異質性を保ったまま日本で暮らすというのが、学習者中心の基本的理念であり、この理念は一方的に日本へと同化するのではない形で日本で暮らすためにはどうしたらよいかという問題意識から生まれたものだからである。

しかし同化主義を批判するという問題意識は、学習者が母国文化を自覚し、それによって自己証明を行うことにより解消されるのだろうか。日本文化に同化しないために、母国文化を自覚しなくてはならないと考えることは、むしろ、学習者の個別性を母国文化の担い手という役割に回収する。それは固定的な知識として日本文化を教え込み同化を迫るわけではないが、母国との一体化を促す点では、同じ同化主義を根にもっていることになる。

同化する先が、日本という異文化なのか母国という自文化なのかに違いはあっても、異文化／自文化の境界を国境に求め、国境に基づく文化を自明視し、その国文化と学習者を一体化してみなすという点で、学習者中心も同化主義であると指摘できる。たとえばさまざまな文化を尊重する多文化主義的発想をもっていたとしても、もしその多文化が複数の「国文化」だと限定され、個々

の学習者のアイデンティティをそこに固定してしまうなら、それは母国文化への同化を迫ることになるだろう。つまり学習者中心がもっていた反同化主義という意義は、「国文化」によって学習者を規定するという内容であるがゆえに、同化主義という問題点へと反転するのである。

だがたとえ「国文化」の本質化という問題を内包しているとしても、学習者中心は反同化主義という強い成立根拠をもっている。そのために学習者の母国文化を重視する学習者中心の考え方は、その後の日本語教育で広く受け入れられていくのである。

5. おわりに

以上、学習者中心カリキュラムの概要と、学習者中心の問題点について論じた。日本語教育において「異文化性」の重視という新たな要素を加えた学習者中心は、その「異文化性」が学習者の母国文化に限定されており、学習者のアイデンティティを母国文化で規定してしまうという問題点をもっている。しかしながら、岡崎・岡崎（1990）では、こうした学習者のアイデンティティを母国文化で代表するということは、学習者が「異文化」にあるときに限ると暗に条件付けられている。また、「異文化」に同化しない、反同化主義の発想が成立の根拠となっている。この二点は、学習者中心が内包する問題—「異文化」にあるとき学習者は必ず母国文化によって自己証明を行わなければならないのか、「国文化」は実体なのか—を見えにくくさせる。

ただこうした指摘は、日本にやってきた学習者が異文化に来て違和感をもつという事実、また学習者がある国の国民であったりある人種であったりすることから来る、さまざまな差別を受けるという事実を見ていないという反論を生むだろう。学習者にとって、日本にやってきてとても嫌だと感じたことがあり、日本への同化を迫る雰囲気がある。その差別や同化に打ち勝ち、学習者が自信をもって日本で暮らすためには、学習者が自らの母国文化によって自己証明を行うことも必要だという反論である。

しかし筆者が本稿で問題視しているのは、学習者が自ら、そのアイデンティティを母国文化で支えるという点ではない。そうではなくて日本語教育の場を通じ、「異文化」を大切にするという名目で、学習者にそうしたアイデンティ

ティのあり方を押し付けるという点なのである。

学習者は確かに日本にやってきて不都合を様々に感じるだろう。しかしそうした不都合の感じ方が、日本にやってきたからなのか、個人的に嫌だと感じる場面にたまたま出会ったからなのか、日本でも非常に例外的な場面にあわせてしまったからなのか、その判断は非常に難しい。そして違和感をもったときに、その原因を日本に来たからという理由で切り捨ててしまうと、そこには偏見と日本文化のステレオタイプが生じることになる。

学習者の「異文化性」を母国文化からのみ見る学習者中心は、自分にとっての異質な存在を、国境で区切られる異質性に断定する視点を作り出すものである。そうではなくて、一体この異質な感じが、国境を源とした差別意識から来るのか、もっと別の原因から来るのか、そしてそのどちらか出会った場合、自分はどのように対処し自分は自分のアイデンティティをどのように持つのか、そうした異質な場にあたった場合の個々の判断力と自分のアイデンティティを自ら選んでいく力を育てることが、学習者中心のあり方ではないだろうか。

その意味で金泰泳の「戦術的アイデンティティ」という言葉は重い。

たしかに従来の民族的アイデンティティが、個を抑圧する機能をもちあわせていたこともまた事実であり、そこからの脱却は重要なことである。しかし、集団的アイデンティティの「必要性」までも否定することはできないはずである。否定されるべきは、必然的（所与的）アイデンティティであり、必要に迫られた「戦術的アイデンティティ」は、むしろ積極的に擁護すべきではないだろうか。（金1999：132）

「必然的（所与的）アイデンティティ」は、「異文化」にあらうが「自文化」にあらうが、個を抑圧するものである。学習者中心は、学習者のアイデンティティを母国文化で本質的に規定するために個を抑圧する。それに対し、集団としての差別に対抗するために「必要に迫られた「戦術的アイデンティティ」ならば、それは擁護されるべきだ。

ただ「戦術的アイデンティティ」をもつかどうか、それがどのようなアイデンティティなのかは、学習者が個々に求めねばならないことである。一人ひと

りの学習者が見つけ出すことなしには、「戦術的アイデンティティ」は「必然的（所与的）アイデンティティ」となり、個を縛り付ける。異文化間教育として日本語教育が機能しうるとすれば、学習者が自らを規定してしまっている「必然的（所与的）アイデンティティ」を揺るがし剥ぎ取って、個々の学習者が自分のアイデンティティを見つけ出す機会となるよりほかはない。その自己語りの過程を通じて、自分なりの第二言語を習得することが、異文化で生きるための日本語能力を獲得するということである。

引用文献

- 岡崎敏雄, 1988, 「日本語日本事情：異文化教育としての指導—方法論・カリキュラム・教材開発論：文化未確立の場合—」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』広島大学教育学部。
- 岡崎敏雄・岡崎眸, 1990, 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社。
- 金泰泳, 1999, 『アイデンティティ・ポリティクスを超えて—在日朝鮮人のエスニシティー』世界思想社。
- 駒井洋編, 1997, 『新来・定住外国人がわかる事典』明石書店。
- 椎名和男, 1985, 「多様化する世界の日本語教育とその問題点」『日本語学』4：14-22。
- 関根政美, 1989, 『マルチカルチュラル・オーストラリア』成文堂。
- 田中望, 1989, 「コース・デザイン」寺村秀夫編『講座日本語と日本語教育13』明治書院, 93-110。
- Tudor, Ian, 1996, *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David, 1988, *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ネウストプニー, J. V, 1982, 「日本語教育と二重文化教育」『日本語教育』49：13-24。
- 鬢櫛久美子, 2000, 「アイデンティティ」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房, 3-5。
- 法務省, 各年, 『出入国管理統計年報』。
- 法務省, 1990, 『我が国をめぐる国際人流の変遷』。