

理解される存在，有能感を感じられるような情緒面での配慮の可能性

学習者の自発的行為の動因分析から

河上加苗

概要 本稿では、支援活動としての学習者の意欲を取り上げ、学習者が「考えていること」を表現するために必要となる視点を、学習者の自発的行為の動因分析から考察するものである。具体的には、2007年度春学期早稲田大学日本語教育研究センターのクラスである「考えるための日本語 1」の参与観察を基に学習者の自発的行為の発現プロセスを分析した。今回の分析では、学習者の自発的行為の動因には、満足感や有能感、他者受容といった情緒面の視点が影響していることがわかった。よって、教室内で学習者の有能感を高め、他者受容を得られるような情緒面の配慮を行うことが、学習者の「考えていること」を引き出す上で、どのような可能性があるか論じる。

キーワード 自発的行為、学習者主体、動因、有能感と他者受容、内発的学習意欲

1 はじめに

学習の主体はあくまでも学習者自身である。しかも学習者にとって一番重要なことは、自分の「考えていること」を表現しようとするところにある。早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会・細川（2003）はこの理念に立ち、総合活動型日本語教育（以下、総合）における教師（以下、担当者）の課題とは、学習者自身が自ら考えていることを発信しようとする行為をどのように支援することができるかが担当者の課題となる（p.15）と述べている。具体的には、「学習者の「考えていること」を引き出すこと」、「一連の活動の組織化」、「学習者の意思をいかに支援していく」かに他ならない（p.7）とし、自己表現をめざす学習者の活動とその意欲を担当者が側面から支えてやる必要がある（細川，2003，p.115）と述べている。

しかしながら、このような学習者の「考えていること」を扱う教室活動においては、自己表現を目指す学習者の意欲についてはあまり議論されていない。今後、学習者と担当者、あるいは学習者間の個の文化の接触を教室活動の中心に据えるのであれば、学習者の意欲を支えるというような情緒面での配慮の意義とその質的側面についての考察も必要になっ

てくると考えられる。そこで本稿では、学習者の意欲を支える側面として情緒面の配慮を位置づけ、情緒面の配慮によって生じる可能性について実際の教室データを通じ考察していく。まず、本稿のフィールドである「総合」における学習者主体について先行研究を概観し、自発的行為の意味について述べる。さらに、自発的行為の動因を分析し、どのような情緒面での配慮を教室活動において行う必要があるのか、さらに、情緒面の配慮を行うことによって教室活動においてどのような可能性があるのか論じる。

2 参与観察クラス概要およびデータについて

2.1 参与観察クラスの概要

期間 : 2007年4月から2007年7月

クラス名: 早稲田大学日本語教育研究センター科目『Intensive Japanese for Thematic Interaction 1』(「考えるための日本語 1」)(以下、「考える 1」)

学習者数: 3名(内2名は聴講生)

実施曜日: 週3回(月火水)5コマ(1コマ:90分, 週7時間半)曜日ごとに担当者が異なる。

参加者 : クラスの参加者は、学習者3名及び授業担当者(以下、担当者)である。

当該クラスは、同大学大学院の日本語教育実践研究科目の実習クラスの1つであるため、筆者を含めた院生がボランティアとして常時1名から7名参加している。

活動内容: 学習者が興味・関心をもっている問題をテーマとし、その問題と自分との関係について「〇〇と私」というタイトルでレポートを書く(詳細は早稲田大学日本語教育センター「総合」研究会・細川(2003)参照)。まず、テーマ探しとして、自己紹介から学習者が興味あることを話し、語彙や表現を増やしながら自分のテーマを見つけ出していく。次に、自分にとって〇〇とは何かという仮説を立てる。そして、仮説をぶつける対話相手を探し、対話を行い、クラスにて報告を行う。動機・仮説・対話を踏まえて自分の結論を導き出しレポートを書きまとめる。相互自己評価を行った後で、レポートを冊子にまとめる。

2.2 データについて

本稿で取り上げるデータは、筆者の参与観察データ及び担当者の授業記録、クラスでの発話を文字化したデータある。便宜上、当該クラスの参加者(担当者、学習者、ボランティア)をアルファベットで表記し、アルファベットの前に担当者には「担」、ボランティア

には「ボ」をつける。学習者は、G（3ヶ月の日本語学習経験あり）、Y（ひらがな・カタカナ独学、ゼロ初級）、F（滞日10ヶ月程度）の3名である。また、各データの出典は（ ）内に明記する。

3 学習者の自発的行動と学習者の主体性について

学習者の「考えていること」を教室の内容として位置づけている「総合」においては、学習者自身がその「考えていること」を表現しよう、見出そうとする中で、自発的行動が必要になってくる。自発的行動は、しばしば「主体的に〇〇する」というように表現されることから、「主体」という概念は切り離せない。自発的行動について筆者の考えを述べる上で主体的という概念がどのような意味で使われているのかを再確認する必要があると考える。よって本章ではまず「学習者の主体性」についての先行研究を概観した上で、自発的行動の位置づけと、自発的行動を分析する理由について述べる。

3.1 「学習者の主体性」と「総合」の学習者主体

近年、日本語教育では、「学習者の主体性」については、学習者中心という概念と対照にされながら議論されてきた（細川, 1995; 牲川, 2002; 牛窪, 2005）。オーディオリンガル・メソッドでは奪われると考えられる学習者の主体性は、プロジェクトワーク、ディスカッション、ディベカッションなど活動型とよばれている教室活動では活かすことができるとも考えられている。

ではここで言う「学習者の主体性」とは何を意味しているのだろうか。日本語教育における学習者の主体については、牛窪（2005）の論考が示唆に富んでいる。牛窪は畠（1989）の主張¹を援用し、教室での学習者の主体性を以下のように二つに分類した。

1) 「教室-学習者」間での主体性

学習者を授業に参加する主体として捉える場合であり、授業活動と学習者の間に成り立つ関係と言える。主体的に学習（教室）に参加するというような行動に見られる。

¹ 畠（1989）は、オーディオ・リンガル・メソッドの批判理由として、「学習者の主体性、決定権を全くと言っていいほど認めてこなかった」（p.83）と述べている。さらに「言語は創造的、主体的なものであり、教師は学習者が発話する時、学習者の主体性を認めなければならない」とした（同書, p.86）。

2) 「日本語－学習者」間の主体性

学習者を、言語を発話する主体として捉える場合である。つまり、学習者と言語の間に成り立つ関係と言える。

牛窪は、「学習者の主体性」の多義性を指摘した上で、従来の日本語教育では、「教室－学習者」間での主体性に重きをおいた「学習者中心」のみがもてはやされてきたのではないかと考察している (p.89)。そして、石井など (石井, 1989; 岡崎, 1990; 野原, 1999) に見られる「学習者中心」の主張²は、それぞれの学習者が教室にどう関わるかといった「教室－学習者」間のみでの主体性の捉え直しであり、学習 (あるいは教室) に対する主体性という視点でのみ、学習者の主体性を追求することは問題である指摘している。その理由として牛窪は、学習者の希望に合わせた教室活動を展開することで、学習者はより主体的に取り組むようになるが、実際の教室は複数の学習者で構成され、教室活動内容をすべて学習者の希望通りに設定することは困難である (p.90) という点、さらに、教育学における「学習者中心」の議論³を踏まえ、日本語教育が教育の一環であることを考えるならば、学習者を起点として教育を捉えなおし、教室で扱う対象との関係を捉えなおすこと、つまり、日本語教育では「日本語－学習者」間の関係を捉え直し、日本語話者としての学習者の主体性を問題にしていくことにほかならないと主張している。

教室活動において、日本語話者としての学習者の主体性を問題にしていく場合、その教室で扱う内容についても従来の内容とは異なってくると言えるだろう。牛窪は、教室で扱う「内容」について次のように述べている。

日本語教育での「学習者主体」において、日本語話者として学習者の主体性を問題にしていくのであれば、日本語教育で「普遍的」に扱われるべき「内容」、つまり、教室で常に焦点化されるべきものとは、学習者自身の意思や価値観になるはずである。なぜならば、日本語話者としての学習者の主体性を問題にするということは、(引用者中略) 学習者が自身の考えを日本語と結びつける、つまり、日本語化するという行為そのものに注目することだからである。(牛窪, 2005, 92-93)

² 牛窪 (2005, 89) によると、石井 (1989) の主張は、学習者が教室活動の意志決定に参加し、主体的に関わるような授業活動を持って学習者中心が達成されるという前提に立っている、と述べている。

³ 「デュ－イやロジャースが行った議論では、学習者が自身と学習対象を有機的に結びつけ、新たな経験を獲得／自我構造を拡大していくことが目指されている」(牛窪, 2005, p.92)

そして、このような考えに立ち、牛窪は、学習者の主体性、つまり、学習者の思考や考えを教室の中で中心に扱っていくことを「学習者主体」と位置づけている。そして「内容」を学習者の思考や価値観とし、学習者がそれを日本語で表現し、経験を新たにする場を、教師が提供し、そこに学習者が参加することで達成される (p.93) と述べている。本稿では、「学習者主体」を牛窪の定義に従い、同じ立場をとる。

では、このような学習者主体を踏まえた上で、今一度、本研究のフィールドである「総合」に立ち返ってみよう。

「総合」の発案者である細川は学習者主体を「学習者の問題意識を引き出すこと」と定義している (細川, 1995)。また「ことばは学習者自身の認識にあるのだから、それをどのように自覚化し、どのように運用するかは、全ての学習者の問題になる。こうした立場で「学習者主体」という考えが生まれる」と述べている (細川・NPO 法人言語文化教育研究所スタッフ, 2004)。このように、学習者の考えていることを手がかりにしつつ、コミュニケーション空間としての教室を運営することは、「総合」の教室そのものが学習者主体の上に成り立っているのだといえるだろう。逆に言えば、学習者が日本語話者、つまり発話主体として「考えていること」を日本語化しなければ、教室は成り立たないことになる。このような立場に立った上で、再度、主体的に教室に参加していくことが重要になると考えられる。

3. 2 なぜ自発的行動を分析するか——辞書の使用と教室への参加の関係をめぐって

筆者は、参与観察を始めた当初、辞書を使って自分のいい表現を自ら探し出そうとする学習者と、辞書は使わずに人に訊いて表現の言い換えをしてもらう学習者、というような学習態度の違いに興味を感じた。確かに、辞書を使用するかしないか、人に言いかえてもらうかどうかは、その場の状況や学習者それぞれの学習ストラテジーにもかわってくるかもしれない。しかしながら、教科書を使用せず学習者の「考えていること」を言語学習の内容とする「総合」において、自分の発話の助けとなる辞書を使用しないということは、教室に参加できないということにもなりかねない。したがって、自分のいいことを日本語化するためのツールとしての辞書は、大きな役目を果たすものである。現に、担当者はクラス開始間もないうちから、電子辞書等の使用を学習者に勧めてきた。この点からも「総合」における辞書の使用は、教室あるいは学習への参加に大きな意味を持つと考えられる。

さらに、辞書の使用をめぐって、筆者が特に強調したいのは、辞書や他者に訊いて言い換えをってもらうなどの様々なストラテジーを用いてでも、伝えたい、話したい、理解したいという「思い」が学習者にあるということである。「総合」のように学習者の言いた

いこと考えていることを「内容」としている教室においては、特に学習者の「思い」、つまり、発話意欲、参加意欲などの意欲が必要になってくると筆者は考える。筆者はこの学習者の思いが、言語学習活動を生産的且つ活発化させる重要な要因であると考えている。

以上のことから、学習者を思考や考えを有する一人の発話主体として位置づけた教室においては、学習者の思い・意欲が、教室（学習）参加においても、発話者としてことばを生産していく上でも必要不可欠であると考え。自発的行為とは、自ら進んで行う何らかの行為であるが、自発的に教室に参加し、自分の「考えていることを」見出していく行為を、本稿では自発的行為と位置づける。このような学習者の思いが具現化した形で現れる自発的行為を観察の視点とし、その動因を分析することが学習者の「考えていること」を見出すために重要な視点であると考え。しかしながら、学習者の自発的行為については、実際の教室活動において何を動因としておこなわれているか、実際の教室データに即して考察されたものがほとんどない。

よって、以下、参与観察クラスの2名の学習者の自発的行為の動因を分析し、その動因から、学習者が「考えていること」を見出す過程で必要な配慮について考察する。なお、自発的行為のメカニズムについては、教育心理学の動機づけや内発的学習意欲の知見を分析の枠組みとする。

4 分析——自発的行為はどのように発現するか

4.1 動因と発現プロセス

動因とは、生活体に特定の行動を起こさせる内部の力、つまり、ある意味に向かって行動を発動させ、方向づけ、持続させる内部的要因である。

教育心理学では、人がある目標を達成しようとする行動は「動機づけ (motivation)」という概念で説明される。動機づけ⁴とは、「ある行動を引き起こし、その行動を持続させ、一定の方向に導くプロセス」と定義される (桜井, 2004)。学習に関して言えば、自発的に学びに参加するという意味で「内発的学習意欲」という概念を援用できる。

⁴ 桜井によると学習意欲は3つに分類できる。1つは「内発的動機づけ」で、学習に自発的に取り組み (自発性) さらに、学習それ自体が目標になっている (内的目標性: 学習それ自体が楽しい) 意欲である。2つめは「外発的動機づけ」で、主に他者からのプレッシャーによって学習に組み込み (外発性) 学習それ自体は手段である (外的目標性: 目標は他にある) 意欲のことである。3つめは、「無気力」である。何かをしたいという気持ちがわいてこない状況であると言える。これらの分類は、あくまでも、状況として学習意欲を捉えており、学習意欲は絶えず変化するものであるという見解である。

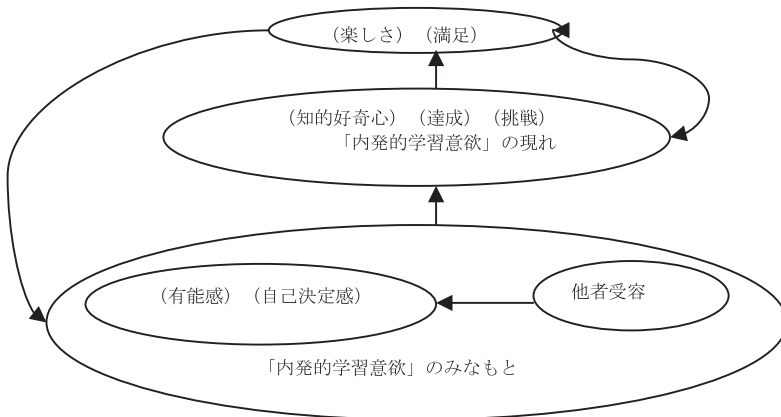
繰り返すが、「総合」のように、学習者を発話主体として捉えなおし、学習者の思考や考えを内容として扱う教室において、何らかの行動を行うという自発的行為そのものが教室(学習)参加において重要な視点である。さらに学習者にとって大切なことは、自分の「考えていること」を表現しようとするところにある。つまり、自発的行為にいたる意欲も必要な視点であると考えられる。よって、内発的学習意欲の発現プロセスを知ることは担当者の役目となる学習環境設計にも必要な視点であるといえる。

では、「総合」初級の学習者においては、学習意欲、つまり自ら学ぶ意欲が現れた行為及び発話主体としての行為は、どのようなプロセスで発現しているのだろうか。そしてその動因とはどのようなものであろうか。

前述のように心理学では、意欲ややる気の問題を「動機づけ」という領域で研究を行ってきた。「動機づけ」の研究では、杉原・海保(1986)は、要求に基づく動因(不快な緊張状態)が発生すると、それから逃れるためにヒトや動物は行動を起こし、その行動が達成されるとその行動は強化となり、再び同じ行動を起こしたり回避する条件となると述べている。つまり、なんらかの不快な緊張状態を回避するためにヒトは自発的な行動をとるということである。

一方、学習に関して桜井(1997)は内発的学習意欲の発現プロセスとして図1を提示している。ヒトの自発的行為は、緊張状態だけではなく、図1の中段にある「面白そうだ」という知的的好奇心や達成意欲、挑戦意欲から現れることになる。そして「だから自分でやる」という自己決定をし、挑戦する結果「成功」することで、満足感を得て(図1の上段)、

図1 内発的学習意欲(内発的動機づけ)の発現プロセス(桜井, 1997)



有能感を得ることができる（図1下段）となる。そして、そのときに周囲からも認められることで、内発的学習意欲は育っていくと提唱している。学習者が満足感、有能感を得るためには、自己決定とその結果としての「成功」が必要であり、学習者が「成功」と感じるためにも他者の存在の意義は大きいのではないだろうか。もちろん、自分自身で「成功」したと認めることも可能である。しかし、他者によって「成功」したと認められることによってさらに、次の自発的行為に繋がる満足感や有能感をすることができるようになるといえる。したがって、内発的学習意欲のみなものには、有能感、自己決定感に働く、他者受容の存在が大きいと考えられる。

4.2 学習者 G と F の自発的行為の動因と発現プロセス

では、これらの心理学の知見を援用すると、「総合」初級の学習者 G と学習者 F の自発的行為はどのように分析できるだろうか。

G の場合

G は3ヶ月程度の日本語学習経験はあるが、当初の教室活動においては、十分に自分の考えを表現できるほどの語彙や表現形式を持っていなかった。

- ① 「〇〇さんの興味は何ですか」という形を用いて、参加者各人の興味を確認していった。その過程でGさんと参加者の間で様々なやり取りが起こった（Gさんから質問を投げかける場面も見られた）。（授業記録、担F、070423）
- ② Gさんは、「話しました」プリントから、新しい語彙や表現を学ぼうとしていた。（授業記録、担T、070424）
- ③ Gさんは盛んに辞書を使うようになり、自分の言いたいことを翻訳で示しては置き換えつつ、表現しようとする意欲が見える。（授業報告、担F、070425）
- ④ 自分がしっかり理解できるまで粘り強く聞き返し、理解しようとする態度が見られた。（参与観察、070501）

これらの事例は、クラスが開講して2週間ほどたったころの様子である。これらの事例に見られるGの自発的行為の動因として考えられることは、まず、教室で話題にされているテーマが自分の興味・関心であるということが考えられる。つまり学習者にとって身近な話題が、学習意欲、参加意欲、発話意欲をともに高めるといえるだろう。

また、Gに関しては、自分の言いたいこと、考えていることを表現するための十分な語彙や表現を有していないため、「言いたいことが言えない、伝わらない」という不快な緊

張状態もその動因として考えられる。そして、それから逃れるために「調べる」「聞き返す」という行動を起こし、その行動によって「言いたいことが伝わった」「言われていることが理解できた」という満足感、楽しさを感じることができるようになったのでないだろうか。この満足感・楽しさから有能感を得て、それを動因として、また次の行動に移るといような発現プロセスが考えられる。

⑤ 自分が辞書から選択した表現（「結婚対象」）が、実際にはどのように使われているのか自身の発話と参加者とのやり取り（参加者とのやり取りで「結婚相手」という別の表現をした）の文脈を通して、自ら形式変換をしている様子が見られた。

（参与観察 070501）

さらに、⑤のように、発話主体として自発的にことばを獲得しようとする様子も見られた。言いたいことが相手に伝わっていく、自分の「考えていること」「言いたいこと」を語る上での言語形式が増えていき、それに伴って他者の内容も理解できるようになる。さらに自分の学びの成果を成功体験とし、教室でのやり取り、レポートに書いていく中で感じることができるという満足感から、有能感に繋がり、自信を持って発話ができるようになってきている様子が見られた。そしてGが満足感・有能感を感じる要因となったのはほかでもない「聞いてくれる」「わかろうとしてくれる」教室の参加者の他者受容であるといえるだろう。

Fの場合

一方、Fに関しては、初級レベルの「考える 1」にはいたが、ほかの学習者に比べると担当者やボランティアと日本語での意思疎通ができるレベルであった。Fにとっては、日本語で言いたいことが言えない、伝わらないというような緊張状態は、比較的少なかったと考えられる。そのため、クラス開講当初は、次の例のように、学習態度においても言語形式の学びにおいても自発的行動が見られた。

⑥ Fさんの作文には、自分でもよく表現し切れていないと自分自身で感じる箇所
に下線が引かれていた。そして、その表現が理解できるのか参加者に聞いた。

（参与観察記 070507）

⑥は一例ではあるが、Fの学習に参加する思いがよく出ている例である。Fは、「日本語」を学習したい、日本語の文章を「上手に」書けるようになりたいという思いが強く、誤用

訂正を担当者に希望していた。さらにクラスには毎回参加できないという理由やほかの総合のレベルを見た上で、敢えて当該クラスを選んだことから、ほかの教室ではなく、“この教室（学習）”に参加したいという意欲が強かったと考えられる。そしてその知的好奇心や目標達成願望から自発的行動が現れたと考えられる。

しかし次の例にみられるように、Fの教室での発話や動機文などのレポートが参加者に理解されないということが起こってくる。

- ⑦ 学習参加者が5人いて、今回は、やや差があったため、それぞれの時間は短時間に区切って、満遍なく話せるように工夫した。Gさん、Yさんが聞き取りにおいてやや苦しそう。
(授業記録, 担 T, 070418)

これは、教室内のやり取りの内容が、参加者全員に共有できない例である。つまり、学習者間での日本語の語彙や表現形式にレベルの差があるため、Fの発話内容をGやYが聞き取れないというものである。また、次の例⑧はFが書いたものが他の学習者には難しすぎるため、理解に時間がかかる点とその内容の共有が難しいことを担当者が懸念している例である。

- ⑧ Fさんが書いた「私の興味」から、Fさんの文法知識や語彙は予想以上に豊かであることが分かった。現時点で、GさんとYさんがFさんの「私の興味」を読み、かつ話し合いに関わるのは、相当難しいのではないかと思われ、Fさんの書いたものを検討する際にどのように進めるかを考える必要がある。
(授業記録, 担 F, 070423)

さらに、クラスの後半部分から現れた要因が、Fの学習意欲や参加意欲を変容させる動因となった。それは、教室でのゴールや、自分に求められていることが理解できないことから、教室に参加できない、また、クラスの会員になれないという緊張状態が起こったと考えられる。

- ⑨ 担当者が期待しているものと学習者が伝えたいことのズレ
担H：だからその魅力は、なに？
F： その魅力は、いまかいた
担H：どこに、どこにかいた、
F： あ、全部のこと

担H：だから、いちばん

F： 一番魅力的なこと

担H：じゃなくて、Fさんが一番いいこと

F： はい、一番いいこと、ああ、どうしてこの文化を絶滅した説明します、(はい、せつめい) その、一番いいことです。説明 どうして、

担H：ああ、けどそれは、事実を説明している

F： はい、でもどうして、それは事実がありません

⑩ 求められているものが理解できない

筆者：Fさん、歴史の真実をして、Fさんどうしたいの？

F： どうしたい？

筆者：うん、どうしたいですか？だから、歴史を教えるだけでいいですか？

歴史の真実のなかのメッセージありますか？セルクナムの世界

F： メッセージ(うん)はい、たぶん、すくない

筆者：そのメッセージはなに？

F： はい、ええ、それは、いま、あむ、考えてない、いま考えてない、(うん)でも、その、いきて、たぶんわからない

筆者：たぶんそれが、みなさん知りたい

F： メッセージ？ (参与観察及び文字化データ 070627)

Fは、毎週数枚にはわたるレポートを時間と労力をかけ書いてきていた。しかし、Fにとっては、レポートの中で自分の「考えていること」を書いたつもりでも、それは担当者や参加者が求めているものではなかった。つまり、Fの準備してきたレポートからは、Fの「考えていること」が見えないというものである。しかしF自身何が求められているか理解ができず、ただ自分の書いたものが相手に理解されないという、一種の疎外感、挫折感を感じるようになってしまったのではないだろうか。

⑪ テーマや言いたいことに関して、みんなが望むものを選ぶという。

F： でももしそのテーマ宿題だった、私はそのテーマかきた、かきます

担H：いや、あの、いやだったら、いやだったらかかなくていい、うん

F： いやいや、だいじょうぶ、だいじょうぶ、(だいじょうぶ)でもいままで(うん)自由にえらんで(うん)それから、私はえらびました

何度も「宿題ですか」を確認する。

F: でも、はい。もし、私のあ、動機は(うん)このクラスのため、つかうこと
できません、(うんそれは)他の動機、他の動機

担H: だから、他のっていうのはこれでしょ? どうして私はセルクナムの文化につ
いて知りたいのか、これを書いてくれれば対話ができます

F: はい、それは、宿題ですか、

担H: 笑。それが、でき、かいたら、対話をしましょう

F: はい、

担H: うん宿題というか、それは、まあ、Fさんの問題だから

F: はい

担H: どうですか、わかった?

F: それは、宿題ですか (参与観察及び文字化データ 070627)

しかし、Fは、学習に参加し続けようと努力している。①では、「書くものをいってくればそれを書く」、そのことで参加し続けようとしている。②に関しては宿題であるかどうかを執拗に確認している。つまり、宿題であるならするが、そうでないならしないという意志表示にも取れる。これは学習態度が受動的なものに変わってきているといえるのではないだろうか。そして最終的には、教室での「内容」である、Fの「考えていること」を見つけれないことが、学習意欲のみではなく教室への参加意欲も消失させてしまったのである。

4.3 学習者の意欲の動因——有能感と他者受容

以上の分析から、図1の「内発的学習意欲」のみなもととしての「有能感」、「他者受容」が学習者の意欲を支える重要な動因だといえるだろう。自発的行為の動因を分析すると、Gのように、言いたいことが十分に伝わらないという不快な緊張状態を動因として、言いたいことを表現するために自発的行為を行い、伝わるという他者受容を得、その成功体験から有能感を得る場合もあれば、同じ不快な緊張状態でも、Fのように学習者自身がその集団へ「受け入れられる立場」であることを望むにもかかわらず、その成員として受け入れられないという不快な緊張状態からの自発的行動も考えられる。

このように、学習者がその声に耳を傾けられ、理解される存在となり、成員としての「正統性」を確保できなければ、学習意欲や参加意欲のみならず、発話意欲さえも搾取されてしまう危険がある。Fの発言をみると、有能感や他者受容が得られなくても、自身の知的好奇心や達成願望、挑戦意欲を維持しようと試みていると考えられる。しかし、有能感や

他者受容という土台がないままの学習意欲は、知的好奇心や達成願望という動因も支えることができなくなったのである。つまり、学習者の意欲の動因である有能感や他者受容がえられないことで、学習意欲も参加意欲を失うだけでなく、発話主体としての意欲も失うことになったと考えられる。教室への参加意欲の減退が学習者の「考えていること」をさらに見えにくくするのではないだろうか。

5 理解される存在、有能感を感じられるような情緒面での配慮の可能性

前述のように、教室への参加意欲の減退が学習者の「考えていること」をさらに見えにくくする恐れがある。学習者が自分の中に向かい、発話主体として自己表出するためにも、理解される存在となり、有能感を感じられるような情緒面での配慮も必要になってくるだろう。

達成感や他者の存在については、早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会・細川（2003）は、学習者の自覚と発信意識の育成が教室の目標となった場合、学習者自身が自ら「考えていること」を発信する（教師側にとっては引き出す）という活動は、インターアクションを中心に据えることからはじまることになり、さらにこの活動によって学習者一人一人が他者との信頼関係が築けたという達成感を得ることが重要なのであると指摘している（p.15）。この考えはレイヴ・ウェンガーによる正統的周辺参加論にも整合する。レイヴら（1991）は、一人の新参加者が実践共同体に関わっていくプロセスを分析し、「学びを一人の人の学習意図が受け入れられ、社会文化的な実践の全参加者になるプロセスを通して学習の意味が形作られる」ことを定義している。（レイヴ・ウェンガー、1993, p.2）さらに、齋藤（2006）が引用している Miller（2003）の「audibility」「正統性」⁵ という概念においても、学びを一人の人の学習意図が受け入れられることは、学習者がその声に耳を傾けられ、理解される（audible）存在となり、成員としての「正統性」を高めることと重なると述べている。

以上のことから、学習者が教室において発話主体として尊重され、学習者の思考や考えが教室の「内容」となる場合には、自分自身が理解されうる存在となることが重要であると言えるだろう。理解されうる存在であることで、自己肯定感、有能観を持ちこともでき、

⁵ Miller（2003）は、マイノリティーの生徒達が学校の中で第一言語を使って自己表象できないため沈黙させられ、優勢言語を話しても「異なる者」として「聴かれる」状況は、マイノリティーの子どもが他者に「聴かせる力（audible）」と、学校という生活の場で「正統な成員」として容認されるか否かを意味する「正統性」という2つの指標と密接に関連すると主張した。「audibility」とは、「自分のディスコースを他者に理解され、受け止められるか否か」「耳を傾けられる力」「理解され、受けとめられる力」を表す（齋藤、2006）。

思考と表現を活性化し、「○○と私」というようにある対象との意味づけを行うことができると考えると、発話主体としてあるためには、他者に受け入れられること、その社会の一員になれることが非常に重要であると考える。

確かに、学習者の思考や考えを教室の「内容」として扱う場合、学習者がその考えを出さない限り、教室活動が成り立たないことは理解できる。しかし、学習者の「考えていること」を引き出すことが教師の役割なのであれば、思考や考えを引き出すことができる学習者、できない学習者のように、学習者を判別する前に、引き出すことができなかったという事実を教師がしっかりと理解し、その原因とは何かを考え、次なる実践を考えていくことも大切ではないだろうか。「総合」の活動のスタートラインが、学習者にことばを発話する主体として参加することを望んでいる。しかしだからといって、全てを学習者自身にまかせるのではなく、ヒトが社会的生き物であり、個々は他者の存在なしには成り立たないものであるならば、教室という場において個が表出しやすい支援というものが必要であると考えられる。

学びには情緒面が大きく関わっていることがよく知られているにも関わらず、その扱いは後手になることが多いのではないだろうか。筆者は敢えて、情緒面を取り上げることが大切であると考え。なぜなら、学習者の「考えていること」学習者自身の有能感や周囲から受け入れられるという他者受容のような、情緒面での配慮を支えるには、活動の組織化や考えていることを引き出すことだけではなく、学習者の発話主体としての意欲を支えることが、支援活動の一つの可能性として存在していると考えからである。よって、学習者自身の有能感や周囲から受け入れられるという他者受容のような情緒面での配慮も今後さらに必要であるだろう。

6 おわりに

以上、本稿では自発的行為の動因と発現プロセスをもとに、支援活動として必要な情緒面での配慮の必要性について述べてきた。情緒面の配慮としては、一つの活動において有能感や自己効力感を持たせることが、学習への参加意欲、発話主体としての意欲にも必要であることがわかった。さらに、学習者がその声に耳を傾けられ、理解される (audible) の存在となり、成員としての「正統性」を確保できなければ発話主体としての意欲は搾取されてしまう可能性もあることから他者受容の視点も重要である。

本稿では「総合」を例に支援活動における学習者の情緒面への配慮の可能性について述べてきたが、「私にとって○○とは何か」のように、ある対象を自分の問題として捉えるには、決められた方法はなく、問題として捉えられるか捉えられないか、捉えたいと思う

か、捉えたくないと思うかは、すべて本人の問題である。しかし、その本人の問題の上に成り立っている教室活動においては、主体として自分の思考や価値観、自分の中の問題に向き合うための支援活動も切り離せない問題である。学習者が自分の中に向かい、主体として自己表出するためにも、理解される存在、有能感を感じられるような情緒面での配慮も今以上に必要になるのではないだろうか。

日本語教育における学習者主体を銘打った教室は今後もさまざまな形で展開されると考えられる。したがって情緒面への配慮は、どのような教室においても重要な視点であると言える。本稿では、学習者に有能感を持たせたり、学習者自ら理解される存在となるための具体案については触れることができなかった。その具体案とは、ただ闇雲に、学習者を褒め称えて有能感を持たせることでも、学習者を教室（学習）参加させ続けるための「他者受容」ではないだろう。今後も情緒面への配慮について考察を続けたい。

文献

- 石井恵理子（1989）. 学習のとらえ方と教室活動『日本語教育論集』6, 1-18.
- 牛窪隆太（2005）. 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『リテラシーズ 1』（pp.87-94）くろしお出版.
- 岡崎敏雄（1990）. コミュニカティブ・アプローチ—多様化における可能性『日本語教育』73, 1-11.
- 齋藤恵（2006）. JSL 児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子どもの成長を支援する言語教育のために『リテラシーズ 2』（pp.113-127）くろしお出版.
- 桜井茂男（1997）. 『学習意欲の心理学—自ら学ぶ意欲をもつ子どもを育てる』誠信書房.
- 杉原一昭・海保博之（1986）. 『事例で学ぶ教育心理学』福村出版.
- 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』（pp.11-30）凡人社.
- 野原美和子（1999）. 学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援言動—積極的自発的発話の場合『世界の日本語教育 9』（pp.101-113）国際交流基金.
- 畠弘巳（1989）. 連載：コミュニケーションのための日本語教育 第11回 学習者の主体性と教師の役割『日本語学』8-12.
- 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』100, 54-66.
- 早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会・細川英雄（編）（2003）. 『総合の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター.

- 細川英雄・NPO 法人言語文化教育研究所スタッフ (2004). 『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』 明石書店.
- 細川英雄 (編) (2007). 『考えるための日本語 実践編—総合活動型コミュニケーション能力育成のために』 明石書店.
- レイヴ, J.・ウエンガー, E. 佐伯眸 (訳) (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書. (Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Clevedon: Multi-lingual Matters.

(かわかみ・かなえ：目黒区教育委員会国際理解教育支援員〔日本語教育担当〕)