

日本語教育の半世紀を振り返る
日本語教育学の専門性とは何か
日本語韻文の文学的表現としての動詞不在
異文化コミュニケーションとしての漢字情報と漢文訓読
3.11東日本大震災と福島原発事故以後の日本語教育研究への大激震
グローバル時代の言語教育と教師の能力開発
日本語教育における「正しい日本語」を考える
香港における初・中等日本語教育の現状と展望
Type/Token Ratioと品詞との相関
BCCWJコーパスオンライン検索システムNINJAL-LWP for BCCWJ
日本語の漢字語彙処理能力測定のためのテスト
漢字の標準字体とHNGデータベース



新時代的世界日语教育研究

Research on the International Japanese Education of the Mordern Days

主编 修 刚 李运博

中国語母語話者のための日本語教育文法の構築
中国基礎教育段階における日本語教育の可能性の探求
日本語教材制作における中日協働の試みとあり方
中日協同作業による大学日本語作文教材の開発
『基礎日本語総合教程』の理念と新しい視点について
練習問題に見られる教科書開発の新しい試み
日本語教育研究におけるPAC分析を活用した研究の展開
新しい日本語教材開発のための中日協働プロジェクト
「対話」重視の日本語教育
グローバル人材育成における日本語教育専門家の役割
日本語教育の新たな社会的役割
家庭言語環境からみる中国ルーツの子どもの二言語能力
日本生まれの中国ルーツの児童に対する二つの言語能力評価と二言語教育の重要性
中国の中等教育における日本語教育
日中ネットニュースにおける引用文について
海外におけるビジネス日本語教育の新たなパラダイム
中国大学生日本語科卒業論文の作成と指導
日下部重太郎の漢字研究
キリシタンの日本語学習
近代における日中両国漢字語彙の交渉
ロドリゲスと『日本大文典』の言語観について
日本語の「上下」空間関係づけのメタファ
親族間の自称に関する一考察
翻訳修士（MTI）の人材育成とカリキュラム編成について



高等教育出版社
HIGHER EDUCATION PRESS

xin shidai de shijie riyu jiaoyu yanjiu

新时代的世界日语教育研究

Research on the International Japanese
Education of the Mordern Days

主编 修 刚 李运博

编者 王 锐 王耀振 李 玥



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

图书在版编目 (C I P) 数据

新时代的世界日语教育研究 / 修刚, 李运博主编.

-- 北京 : 高等教育出版社, 2012.11

ISBN 978-7-04-036343-2

I. ①新… II. ①修… ②李… III. ①日语-教学研究-国际学术会议-文集 IV. ①H369-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 260634 号

策划编辑 李 炎
责任校对 李 炎

责任编辑 李 炎
责任印制 田 甜

封面设计 李树龙

版式设计 菲 凡

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100120
印 刷 廊坊市科通印业有限公司
开 本 787mm × 1092mm 1/16
印 张 18.25
字 数 440 千字
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
版 次 2012 年 11 月第 1 版
印 次 2012 年 11 月第 1 次印刷
定 价 40.00 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换
版权所有 侵权必究
物 料 号 36343-00



本書は、国際交流基金(ジャパンファウンデーション)の助成を受けて製作されました。

本着“打造世界高端学术会议，提升中国日语教育水平”的宗旨，2011年8月19日-21日，由中国日语教学研究会主办的“第十届世界日语教育研究大会”在天津外国语大学成功召开，来自中国、日本、美国、澳大利亚、德国、法国、英国等26个国家和地区的2030名专家学者共襄盛会，是迄今为止在全球举办的规模最大、水平最高的日语教育国际研讨会。

本次大会以“跨文化交流为目的的日语教育”为主题，以纪念演讲、主题报告、高层论坛、专题报告、专题讨论、系列报告、分组讨论、海报发表、硕士论坛、学术资料展示等多种形式，进行了广泛而深入的研讨。共举办特别演讲1场、纪念演讲3场、基调演讲8场、近千人参与的高级论坛2场、200人以上参与的专题论坛12场、分科会125场，近1200人次进行了学术交流，动员学生志愿者500余人，并编辑出版了300万字的《跨文化交际中的日语教育研究》论文集，开创了在大会前就出版论文集的先河。

本次大会得到了中日两国学界、政界的高度重视和大力支持，日本前首相海部俊树发来视频贺电，中国前国务委员唐家璇，教育部副部长郝平，日本国驻华特命全权大使丹羽宇一郎，日本国驻联合国亲善大使、日本茶道里千家第十五代家元千玄室大宗匠等分别发来贺信。天津市委常委、市委教育工委书记苟利军，日本众议院议员、日本文部科学省大臣中川正春，日本国驻华特命全权公使堀之内秀久，教育部国际合作与交流司司长张秀琴，天津市委教育工委常务副书记魏大鹏，天津市教育委员会主任靳润成，天津市人民政府外事办公室副主任陈卫明，日本名古屋外国语大学校长、原国立国语研究所所长、日本语教育学会会长水谷修，日本国际交流基金日语教育支援部部长柄博子，教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语分委员会主任委员、上海外国语大学谭晶华教授，中国日语教学研究会会长、天津外国语大学校长修刚教授，以及中国日语教学研究会的全体副会长等近3000名领导和嘉宾出席了开幕式。

成功举办第十届世界日语教育研究大会，对吸收借鉴世界各国先进教育理念和教育经验、促进中国文化传播和跨文化交流、提高中国的日语教育水平和在世界日语教育领域的话语权及学术影响力具有非常重要的意义。

这部论文集可以说是“第十届世界日语教育研究大会”的延伸。今年恰逢中国日语教学研究会成立30周年、中日邦交正常化40周年。多年来，中国的日语教育获得了长足的发展，全国开设日语专业的高等院校已经达到了466所，在全国高校外语专业中的排名仅次于英语（935所）排在第二位，在高校热门专业的排名中位居第十二位，可以说在高等教育中具有举足轻重的作用。我们从参会学者中，遴选了一批具有较大学术影响的各国专家、学者，邀请他们围绕“新时期的世界日语教育”这一主题发表真知灼见。相信必然会对我们客观、真实地了解世界日语教育的发展现状，解决新时期、新环境下日语教育所面临的新任务、新课题，探索更加符合时代发展的日语教授法等产生重要而深远的影响。

在编辑过程中，编写组历时一年的时间，克服了时间紧、任务重，专家学者遍布世界各

目 次

日本語教育の半世紀を振り返る	1
名古屋外国語大学 水谷修	
日本語教育学の専門性とは何か	7
—日本語教育と日本研究の分断化の意味するもの—	
早稲田大学大学院 細川英雄	
異文化コミュニケーションと日本語教育	13
—中国の日本語教育を例に—	
天津外国語大学 修剛	
日本語韻文の文学的表現としての動詞不在	21
早稲田大学 森山卓郎	
異文化コミュニケーションとしての漢字情報と漢文訓読	26
北海道大学 石塚晴通	
3.11東日本大震災と福島原発事故以後の日本語教育研究への大激震	35
日本国際日本語研修協会 椎名和男	
グローバル時代の言語教育と教師の能力開発	38
カリフォルニア大学サンディエゴ校 當作靖彦	
日本語教育における「正しい日本語」を考える	45
ニューサウスウェールズ大学 トムソン木下千尋	
香港における初・中等日本語教育の現状と展望	52
香港日本語教育研究会 梁安玉	
Type/Token Ratioと品詞との相関	59
国立国語研究所 山崎誠	
BCCWJコーパスオンライン検索システムNINJAL-LWP for BCCWJ	65
Lago言語研究所 赤瀬川史朗 国立国語研究所 プラシャント・パルデシ	
日本語の漢字語彙処理能力測定のためのテスト	73
—テスト項目とテスト形式の検討—	
筑波大学 加納千恵子	
漢字の標準字体とHNGデータベース	82
北海道大学 池田証寿	

中国語母語話者のための日本語教育文法の構築	93
—新しい教育理念と方法を生かすシラバスと学びの設計—	
北京日本学研究中心 センター 曹大峰	
中国基礎教育段階における日本語教育の可能性の探求	107
—東北3省の中等教育における第二外国語としての日本語教育のネットワーク構築から—	
遼寧省基礎教育教研培训中心 曾麗雲 早稲田大学日本語教育研究センター 今井なをみ	
元青年海外協力隊大連市西崗区教育局派遣 中新井綾子	
日本語教材制作における中日協働の試みとあり方	115
—「日語専業基礎段階系列教材」の場合—	
早稲田大学 吉岡英幸 国際交流基金 篠崎摂子 北京日本学研究中心 センター 曹大峰	
中日協同作業による大学日本語作文教材の開発	121
国際交流基金 松浦とも子 天津外国語大学 李運博	
天津外国語大学 李丹蕊 天津外国語大学 邵艶紅	
『基礎日本語総合教程』の理念と新しい視点について	128
—「総合教程4」の作成をめぐる—	
日本国際教育支援協会 河住有希子 北京大学 趙華敏	
練習問題に見られる教科書開発の新しい試み	136
—『基礎日語総合教程4』における練習問題を例に—	
北京大学 趙華敏 北京大学 李友敏	
日本語教育研究におけるPAC分析を活用した研究の展開	146
立教大学 丸山千歌 国際基督教大学 小澤伊久美	
新しい日本語教材開発のための中日協働プロジェクト	153
—「Can-do Statements」を用いた教材開発—	
華東師範大学 徐敏民 立教大学 丸山千歌	
「対話」重視の日本語教育	160
一般社団法人アクラス日本語教育研究所 嶋田和子	
グローバル人材育成における日本語教育専門家の役割	167
海外産業人材育成協会AOTS日本語教育センター 神吉宇一	
日本語教育の新たな社会的役割	174
岩手大学 松岡洋子	
家庭言語環境からみる中国ルーツの子どもの二言語能力	181
桃山学院大学 友沢昭江	

日本生まれの中国ルーツの児童に対する二つの言語能力評価と二言語教育の重要性	188
—児童Kの二言語能力の変化に着目して—	
専修大学 櫻井千穂 大阪大学 孫成志 大阪大学 真嶋潤子	
中国の中等教育における日本語教育	198
—過去・現在・未来—	
(中国)課程教材研究所 唐磊	
日中ネットニュースにおける引用文について	206
清華大学 陳建清 清華大学 王婉莹	
海外におけるビジネス日本語教育の新たなパラダイム	215
—プロジェクト型ビジネス日本語教育の実践から—	
武蔵野大学 堀井恵子	
中国大学生日本語科卒業論文の作成と指導	224
—社会経済関連研究を中心に—	
北京日本学研究所 センター 丁紅衛	
日下部重太郎の漢字研究	231
—三種の「日下部表」と『國民字典』—	
国立国語研究所 高田智和	
クリシタンの日本語学習	240
信州大学 白井純	
近代における日中両国漢字語彙の交渉	248
—新漢語の生成をめぐって—	
天津外国語大学 李運博	
ロドリゲスと『日本大文典』の言語観について	254
澳門大学 陳訪澤	
日本語の「上下」空間関係づけのメタファ	261
—中国語・英語と比較しながら—	
南開大学 李佳 王健宜	
親族間の自称に関する一考察	269
—『大家族』における高倉家を中心に—	
洛陽外国語学院 姚灯鎮	
翻訳修士(MTI)の人材育成とカリキュラム編成について	276
吉林大学 周異夫	

日本語教育の半世紀を振り返る

Reviewing Japanese Language Education over the Last Half Century

名古屋外国語大学 水谷修

要 旨: 1956年から今日に至るまで、ほぼ半世紀に渡ってさまざまな現場で日本語教育に携わってきた経験を「その時の自分が、学生や周囲の人々から、何を学んだか」という視点から振り返る。

それにより、次の半世紀に向けて日本語教育が進んでいくにあたり、次の4点が重要であることを指摘したい。それは、(1) 教師が目的意識を持つこと、(2) 社会の中で日本語教育をとらえること、(3) 学習者ひとり一人にとって日本語を学ぶことの意味を考えること、(4) 日本語教育を抱え込まないこと、の4点である。

キーワード: 教師の目的意識、社会の中での日本語教育、日本語を学ぶことの意味、日本語教育を抱え込まない

1. はじめに

1956（昭和31）年に、私は、国際基督教大学（以下、「ICU」）に助手として着任した。それから今日に至るまで、ほぼ半世紀に渡ってさまざまな現場で日本語教育に携わってきた。本稿では、そこで得た経験を「その時の自分が、学生や周囲の人々から、何を学んだか」という視点から振り返る。それにより、次の半世紀に向けて日本語教育が進んでいくためのよすがを示したいと思う。

2. 教師の目的意識:国際基督教大学で学んだこと

2-1 みんな同じで何も変わらない

1956年にICUで日本語を教え始めて、私がまず感じたのは、いわゆる「文化の違い」といったものであった。ここ最近では、日本の大学でも、学生が床に座って食事をとったり、しゃべったり、寝そべって本を読んだりするのは、とくに珍しいことではない。しかし、当時、そのような光景を目の当たりにしたときは、心底、驚いたものである。

しかしながら、そのような「文化の違い」以上に感じたのは、「日本人も中国人もアメリカ人もx x 国人もみんな同じだ」という、いまにして思えば、実に素朴な感覚である。日本人と一口に言っても、その内実は決して一様ではない。面と向かって話をしているのに、何か距離を感じてしまったり、うまくコミュニケーションがとれなかったり、そういう人は数多くいる。その一方で、たとえ言葉や国籍が違って、わかりあえたり、共感できたりする人がある。日本人と外国人との間に築かれる人間関係には、あらゆる可能性が秘められている。さまざまな国や地域から集まる学生たちに接しながら、こう考えるようになった。

「言葉の違い」とか「国籍の違い」といった、ある一つの考え方を以て、日本人と外国人

との間に壁を作ることは、これからの社会のためにはまったく意味がない。そのような姿勢は、根本的に間違っているということを確信するようになる。

2-2 初級の「ドリルクラス」と上級の「visiting(訪問)クラス」

ICUでは、約6年間に渡って日本語教育を担当した。そこで学んだことは、教師が目的意識を持つことの重要性であった。これは、私自身が、初級の「ドリルクラス」と上級の「visiting(訪問)クラス」を、同時に担当したことと大いに関係がある。

「visitingクラス」というのは、日本人学部生を対象に行われている講義をテープレコーダー(いまとなつては懐かしい「ウエブコ」という巨大な機材であった)を担いで文字通り「訪問」し、講義の内容を録音させてもらう。後日、日本語のクラスで、そのテープを何度も巻き戻して聞きながら、皆で内容確認を行うというものである。日本人学部生を対象にした講義を聴いて理解するという活動は、日本語を学び初めて2年目の留学生には、なかなか大変であった。

そして、私自身にとっても、「visitingクラス」は大変な授業であった。なぜなら、講義の内容が専門領域に入り込んでいけばいくほど、私自身にもわからないことが多くなり、そのためには、否が応でも勉強しなければならなかったからである。ときには、講義担当者のところに、自ら質問に行ったこともあった。

「visitingクラス」は、学生と教師の双方にとって大変な授業ではあったが、次節に書くように、初級と上級のクラスを同時に担当したことが、その後の私自身の日本語教育に対する考え方を、はっきり方向づけることとなった。

2-3 目的意識に辿りつくための道筋

初級の「ドリルクラス」では、限られた素材を用いて、基本的な文型のパターン・プラクティスを行う。パターン・プラクティスを行いながら、私はいつも「この学生たちは、来年になったら『visitingクラス』で訪問するような日本人学生の授業に、うまく入っていけるだろうか」といった疑問を抱いていた。そのためには、いま初級クラスで行っている活動が、この先どこにどのように繋がっていくのかを、教師が常に自覚している必要がある。教師自らが目的意識を明確に持ち、さらに、そこに辿りつくための道筋をはっきり持って授業に臨まなければいけない。難しいことであるが、そのように感じた。

とくに、下の方のレベルだけを担当し続けていると、目の前の授業をこなすことにばかり目が向きがちで、その学生が将来に渡って進んでいく道筋を思い描くことが難しくなる。たとえ初級のパターン・プラクティスであっても、「なぜ、いまこの活動を行っているのか」という目的意識を、教師が持ち続けることが重要である。1つの教材を作るにしても、既存の教科書を使うにしても、教師が自らの目的意識を踏まえた上で、学習者に役に立つ内容を吟味し、どう提示するかを主体的に選択していくという視点をもつことを学んだ。そして、日本語教育におけるあらゆる研究もまた、このような目的意識から出発するべきであるとも感じた。

教師が目的意識を持つことの重要性。これが、まだ20代の新米教師だった私が、ICUで学んだことである。

3. 社会と日本語教育:千葉大学で学んだこと

3-1 予備教育としての日本語教育

1960（昭和35）年に、日本の国立大学に新しい留学生課程ができた。学部留学生を対象とする1年間の集中コースは、既に東京外国語大学で開講されていたし、研究留学生に対しては大阪外国語大学にコースが作られていた。その学部生のための1年間の上に2年間の教養課程にあたるコースを積み上げ、つごう3年間の予備教育を経て、各大学に進学するというものだった。新しくできた3年間の教養課程のコースデザインは、文系は東京外国語大学が、理系は千葉大学が引き受けることとなった。

ところが、理系学生を引き受けた千葉大学の日本語教育担当者には、外国人に対する日本語教育の経験者はほとんどいなかった。同年11月に千葉大学に着任した私は、このような同僚と共に、3年間の教養課程のコースデザインをすることとなる。

3-2 日本語の学習と専門の学習

そのときにデザインした教養課程の概略は、図1のようなものであった。コース開始時は、日本語の学習がほとんどであるが、時間の経過とともに専門の学習の量が増えて半々になり、最後には専門の学習がほとんどになる。日本語の学習と専門の学習がうまく具合に融合された形態であった。しかし、このような日本語と専門の学習を漸増減していくという形態は、課程修了後の受入れ大学の要求等により壊れていくことになる。

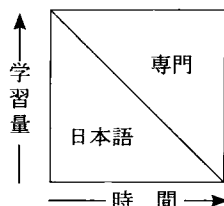


図1 2年間の教養課程

3-3 社会の中の日本語教育

千葉大学では、教務も担当していたので、時間割の作成も担当した。学生にとって有益なカリキュラムを目指そうと、曜日や時間帯を考えながら開講科目を配置し、授業内容を考慮しつつ担当者を貼り付けた。ところが、ある教授から出されたのは「私は週1日しか大学に来ないので、その日にまとめて4コマ（8時間）の授業を組み込んでほしい」という要望であった。学生にとっての教育効果よりも教師の都合を優先してほしいということである。このような要望がまかり通る当時の現状に、非常に不満、不審感を抱いた。余談だが、このエピソードを伝え聞いたアメリカ人の同僚が、「戦後、日本には貴族はいなくなったはずなのに、一部にまだ残っているらしい。それは大学の教員だ」と皮肉を吐いたのを覚えている。

日本語教育に理解が得られないのは、大学外も同様であった。「留学生に対する日本語教育」「日本語教師という仕事」は、まったく周囲に理解してもらえず、「どうして外国人が日本語を学ぶんですか」「何を教えるんですか」といった反応ばかりであった。そのような質問や疑問には、丁寧に答えるようにしていたが、次第にそのことに疲れてしまった。

よりよい教育を目指すためには、授業や教室の中を考えるだけではいけない。それを支える学校や社会の文化を含めた全体像の中で考え、環境を整えていかなければならない。千葉大学の2年間では、社会全体の中で日本語教育をとらえていくことの重要性も身を以て学んだ。

4. 目的主義:アメリカ・カナダ12大学連合日本研究センターで学んだこと

4-1 徹底的な目的主義

1963（昭和38）年4月に、アメリカ・カナダ12大学連合日本研究センター（当時はスタン

フォード大学日本研究センター。以下、「米加」)に着任した。米加で学んだのは、徹底的な目的主義であった。

当時の米国にとって、日本研究の専門家の育成は喫緊の課題であった。アメリカにおける日本研究のパイオニア、いわば第一世代は、ライシャワー (Reischauer, Edwin Oldfather) 氏に代表される日本生まれの人々である。ASTP (Army Specialized Training Program、陸軍特別研修計画) で訓練を受けた、サイデンステッカー (Seidensticker, Edward George) 氏といった人々は、第二世代といってよいであろう。しかし、その次、つまり第三世代の日本研究者が育っていなかった。そこで、日本語を徹底的に教えることで、第三世代を育成しようという気運が高まり、その流れを受け、北米の12大学が予算を出し合って設立されたのが米加である。

4-2 説明できる能力

将来の日本研究者となる、選ばれた学生の教育に携わる米加の仕事は、非常にやりがいがあったが、戦いの毎日でもあった。同僚や学生とのストレスフルな議論が、日常茶飯事だったからである。しかし、徐々に議論に慣れ、苦ではなくなるようになるにつれ、「説明できる能力」の大切さを実感するようになる。自分の意見を伝え、相手の意見を理解し、相互に議論を積み上げていくには、「言葉」と「それを使いこなせる能力」が必要である。

日本研究者のたまごたちの専門は、文学、歴史、政治、経済といった分野だった。当時の日本研究においては、データは翻訳でよいとされており、その翻訳は「日本人の助手を使ってやればよい」という雰囲気があった。したがって、日本研究者に日本語学習が必要であるとは考えられていなかった。しかし、日本人の研究者と対等に議論ができるべきだという信念から、議論のための話しことばを取りいれた。そのために、もっとも効率的に必要な言葉を学ぶには、既存の教科書ではダメだという結論に2年で至り、教材を作り始めた。

もちろんこれは、日本語教育だけではなく、すべからくすべての仕事において求められるものである。これを日本語教育の文脈で考えるなら、単に語彙や文法の知識を増やすことを目指すのではなく、「説明する」「けんかする」「慰める」といった、周囲の人々との関わりの中で「言葉」をとらえ、「それを使いこなせる能力」を考えていくということになるだろう。

4-3 日本人を乗り越える

米加の学生たちは、「日本人のように話したい」としばしば口にした。そういう学生に対しては、「『日本人のようだ』は誉め言葉ではない。そう言われたら怒れ」といつも返した。目指すゴールが「日本人」である必然性はない。それゆえ、「日本人を乗り越えろ」といったことも言い続けた。もちろん学生たちの反応は、「乗り越えるなんて、無理」というものであった。そのような学生を、終始、励まし、勇気づけることも重要な仕事であった。

目的主義を実現するための学習環境についても考えた。一口に日本語教育といっても、短期間で集中的に学ぶときと、長期にわたって広いサービスを提供するときでは、求められるクラス作業は根本的に異なるはずである。「日本語教育におけるクラスとは」といった一般論で進めても、絶対にうまくいかない。短期間で集中的に学ぶ米加では、「1クラスの学生は6人まで。7人以上のクラスは作らない」という方針を打ち立て、これを実行した。経験則によるものではあったが、長沼 (東京日本語学校) でも、後の名古屋大学でも、同じ方針でクラスが作られることとなった。

5. 「大学」という特殊性：国立国語研究所で学んだこと

5-1 学校ではない現場

1974（昭和49）年4月に、国立国語研究所（当時。以下「国研」）に日本語教育部日本語教育研究室長として着任する。国研には、名古屋大学への異動や兼務を含めて、約25年間勤務することとなる。国研での25年間は、教室実践に直接に関わってはいなかった。難民、中国帰国者などを含めたさまざまな日本語教育の現場を、いわば、側面、後方から応援する立場だったといえる。そこで感じたのは、これまで自分が想定していた「日本語教育の現場」は、「大学」というきわめて特殊な環境のものだったということである。

5-2 生活していくための日本語

国研で新たに組んだ生活日本語学習者の現場には、これまでの人生で一度も机の前に座ったことがない、鉛筆をもったことがない、そういう人たちがたくさんいた。ICU、千葉大学、米加などでの経験を通じて培ってきた日本語教育の枠組みは、大きな見直しを余儀なくされることとなる。

そういう人たちに、日本で生活していくための日本語の必要性を感じ、どうやって日本語を学んでもらえばよいのか。教材作成、制度整備など、どのような支援が可能であるのか。試行錯誤を続けた。

ここでも実感したのは、「目的あつての日本語教育」ということである。日本語学習者と一口に言っても、その人生がさまざまであるように、ひとり一人にとって日本語を学ぶ意味は違う。それらを踏まえて考えていくことの重要性である。

6. ネットワーク設計者としての日本語教師：名古屋大学で学んだこと

6-1 6ヶ月の予備教育コース

1980（昭和55）年4月に、名古屋大学（以下、「名大」）に教授として着任する。6年ぶりに教育の現場に戻り、留学生を対象とする日本語教育に携わることとなった。それは、名大に留学生センターを作ることになったからである。それまで、学部レベルの留学生は東京外国語大学、大学院レベルの研究留学生は大阪外国語大学で受け入れており、予備教育としての日本語教育を一手に引き受けていた。しかし、研究留学生の増加に伴い、新たな受け皿が必要になったからである。

名大では、ICU、千葉大学、米加の経験を踏まえて、1クラスあたりの人数を6人までを上限とする少人数クラスを実現した。少人数クラス以外にも、カリキュラムにはさまざまな経験則を取り入れた。そうやって工夫されたカリキュラムによる半年間の予備教育を経て、研究留学生は各々の進学先大学に進んでいった。

6-2 プロセスの共有

しかし、進学先で待っていたのは、「この程度の日本語レベルでは、何にもできない。名大の6ヶ月のコースでいったい何を勉強していたのか」という評価だった。研究留学生のほとんどは、日本語がまったくゼロで来日する。いくらカリキュラムを工夫したとしても、6ヶ月間できることには限度がある。そういった現状が、進学先ではまったくわかってもら

えなかったのである。このような誤解を解かないままでは、留学生本人と受入教官の双方にとって、決して好ましいことではない。また、それを解決せずに、いくら6ヶ月のコースの内容を整えても、効果はあがらないだろう。

そこでまず、考えたのは、6か月の予備教育のプロセスを、進学先の受入教官と共有することだった。受入教官には、来日直後の入学式に名大に来てもらい、日本語がひと言も話せない学生に接してもらおう。コースが始まってしばらくしたら、週に1回程度、留学生を進学先大学に通わせた。受入教官と1対1で会うだけのこともあれば、研究室のメンバー全員に会ったり、実験やゼミなどの活動に参加させてもらったりすることもあった。そのような6ヶ月間を経て、最後の修了式にも受入教官に名大に来てもらい、留学生が日本語で行うスピーチを聞いてもらう。ひと言も話せない入学式から、ずっとそのプロセスを見てきた受入教官は、その進歩を目の当たりにすることによって、予備教育の成果を知る。それにより、留学生の努力や名大での日本語教育を理解し、しっかり応援してくれる信頼関係が作られるようになった。進学時の日本語能力は同じであっても、信頼関係が土台にあるのとならないのでは、周囲の評価はまったく変わってくる。

6-3 日本語教育を抱え込まない

この事例から学んだのは、周囲を取り込んだネットワークの大切さである。学習者を抱え込み、日本語教育の中だけで責任を持とうとするものの弊害とでも言い替えることができる。日本語ができない学習者を目の前にしたとき、日本語教師は「私たちがどうにかしてあげなければ」と考える。周囲の人々は「日本語ができるようになるまで、その道のプロにまかせておけばよい。日本語ができるようになったらこちらに来てほしい」と考える。そうやって、日本語教師と周囲の人々が一緒になり、日本語教育を抱え込もう、見えないところへ押しやろうとするものの弊害である。

しかし、こうやって抱え込んでいくことには限界がある。次の半世紀に向けては、いかに日本語教育を社会に開いたものにするべきか、社会全体を当事者として取り込むべきかを考える必要があるだろう。

7. おわりに

そのためには、従来の知見重視型の研究だけにこだわらず、俯瞰型の視点をもって、関連する領域に切り込んでいく姿勢が必要であろう。課題を一つ一つ片づけながらやがて大きな体系化を目指すという従来からの学問体系のあり方を打ち壊していく挑戦が、言葉の教育の関係者には求められているのである。

日本学術会議が打ち出した、新しい研究のありかたの実験の場として、新しい時代を作りあげていくためのすばらしい実験場としての日本語教育は大きな可能性を持っている。この会場に集まっている人々のエネルギーを、日本語教育のためだけではなく、教育の問題を含み込んだ学術研究、人文系の学術研究として最先端の仕事をするという気概を持って進めていただきたい。

日本語教育学の専門性とは何か

—日本語教育と日本研究の分断化の意味するもの—

What is the Professionality of the Japanese Education:
From the Meaning of Fragmentation Between Japanese Education and Japanese Studies

早稲田大学大学院 細川英雄

hosokawa@waseda.jp

要 旨: 本稿は、日本語教育学としての専門性のありかを問うことを目的とし、その手がかりを日本語教育と日本研究の言語観・教育観の相違に求めつつ、両者の連携をめざした日本語教育学の専門性とその未来について論ずる。日本語教育のための研究、すなわち日本語教育学の専門性を、固定的な知識や技能の実体をさすのではなく、この動的な問い直しの姿勢とプロセスそれ自体をいうものとして定義し、今後は、コミュニケーション能力育成という日本語教育の目的自体を批判的に捉え、言語教育の「内容」に関する、立場の異なる当事者間における議論の重要性を主張する。

キーワード: 日本語教育、日本研究、コミュニケーション能力育成、実践研究、教育内容

1. はじめに

日本語教育の世界では、これまで多くの日本語学習者は、日本語を学びその運用を習得することで、それが直接的に何かの役に立つことだと信じて学習してきた。そして、日本語教師もまた、その学習者の願いをニーズとして受け止め、効果的・効率的な学習／教育をめざしてさまざまな教室活動を行ってきた。

しかし、そのことで学習者は自分を取り囲むさまざまな問題についてどのように考えることができたのだろうか。あるいは、これから日本語を学ぶ人たちはそのような学習環境の中で、どのように個人と社会の関係について関わるができるのだろうか。

とくに海外での日本語教育とのかかわりで考えると、日本語教育と日本研究の関係は等閑視できない重要な課題である。

ここでは、そもそも日本語という言語をどのように捉えるかということ、その日本語を「教える」ことの意味、さらに歴史的・社会的状況を含めた日本語教育と日本研究の関係を考えることによって、日本語教育学としての専門性のありかを問うこととしたい。この課題を、専門分野としての日本研究とのかかわりにおいて考えることで、両者が陥っている闇と、これから切り拓くべき日本語教育学の専門性とその未来について論じたいと思う。

2. 日本語をどう捉えるか

まず言語教育の根幹である、ことばをどう捉えるかということについて、たとえば、時枝誠記(1955)は次のように記述している。

言語は、行為であり、活動であり、生活である。それは、次のような等式によって示される。

言語＝言語行為＝言語活動＝言語生活

上の等式の示すものは、言語があつて、それとは別に言語生活があるという考えを否定することを意味するのである。（中略）そこで重要なことは、言語が、他の人間の諸生活とどのように交渉し、関連するかということである。言語は、何よりも、人間生活全体の中で切り取られる必要があるのである。（同書p. 13-14）

この時枝の言語を「言語生活」として捉えようとする視点は、きわめて重要だろう。このことに関連して、桑原隆(1996)は、教師の注目が言語に近づけば、限りなく人間の生活から離れることを国語教育の立場から指摘している。

第2言語としての日本語教育が、戦後の出発にあたって、母語教育としての国語教育からあえて分離・独立しようとしたことは、当時の社会的・歴史的背景から言ってやむをえないものであった。ただ、このことについての深い内省・反省のないまま、日本語教育が現在に至っていることは否定できない。

上記の時枝の等式に戻るならば、これまでの日本語教育の教育対象は、「人間生活全体」から隔絶した「言語」である。たとえば、語用論では、言語と「場面」の関係を重視するが、それも言語が「場面」においてどう使われるかに関心があるので、従来の言語観からは脱却できていない。したがって、日本語教育においては、「言語活動」や「言語生活」についての視点はほとんどないと言える。

3. 日本語を教育するとは何か

ことばを言語活動あるいは言語生活という立場から捉えようすると、その教育の内容・方法はおのずと変容する。すなわち、言語として注目していたときには、語彙・文法・発音といった、いわゆる言語学上の言語構造の区別が中心であり、これを積み上げれば、言語コミュニケーションにつながるというように考えられていた。実際には、場面や状況といった言語以外の要素がからんでくるために、その実態はきわめて複雑である。そこで、さまざまな要素を取り出し、場面設定や状況認定をモデル化して、これと言語形式・構造を結びつけようとした。とくに70年代後半から80年代にかけてのコミュニケーション・アプローチの考え方によって、この立場は加速し、言語から言語コミュニケーションへと関心が移行した。その結果、言語の形式・構造と場面・状況をむすびつけるスキルを身につけさせることがことばの教育であるという考え方が一般的になった。

しかし、実際の言語活動は、自己と他者の関係性が問われ、その二者の成立するコミュニティの存在を考えないことには、本来的な意味で、個人がことばを体得するには至らない。このように考えると、ある正解としてのモデルをめざした学習から、自分自身が多様なモデルの可能性をつくる学習へと学習の質が変化することになる。いわば一つの正解のある学習から、問題を発見し探究・解決する学習へと、学習／教育のパラダイムが転換することになった。このとき、はじめて、ことばは教えられるかという問いが、ことばの教育の当事者

から発せられることになるのである⁽¹⁾。

4. 日本語教育と日本研究の関係—その分断化の意味するもの—

日本語教育では、前述のように、70年代後半から80年代にかけて、コミュニケーション・アプローチの影響のもと、コミュニケーション能力育成が謳われてきた。しかし、教育の現場では、コミュニケーション能力とは何かという本格的な議論もないまま、いわゆる文法・語彙・発音・漢字といった項目に限定された運用知識を高めることがすなわち日本語能力を上げることであり、それがそのままコミュニケーション能力育成につながるとされてきた。

しかし、個人の中にある能力が外側からは見えないことはいわば自明であり、その限りにおいて、個人の能力を測ることがそう簡単ではないことは、すでにさまざまところで指摘するところである（玄田有史2005、山下隆史2005、三代純平2009、細川2011など）。ここから、個人の能力を可視化しようとする行為自体が虚しいのではないかという根本的な批判が出てくるのも当然のことだと言える。

一方、専門分野としての日本研究では、専門的知識の教授と同時に、その学生に固有のテーマを対象として研究する力の育成を目指してきた。しかし、その学生個人にとってなぜそのテーマなのかという問いや、またその専門性とは何かという問題に関しては、中心的な論点としては取り上げられず、専門研究という枠組みの中での成果発表が重要視されてきたことも事実であろう。

また、日本語の完全な既習や母語話者並みの習得を前提とした日本研究側の研究指導に対して、留学生側からの反発や批判は後を絶たない。つまり、日本研究側には、研究によって学習者の日本語を同時に育てていくという発想がきわめて希薄である。そんなことは、前もってやっておいてほしいという雰囲気は、日本語を教えるというような技術的なことは日本語教育に任せておけばいいという意識が日本研究専門家の間にあるのかもしれない。このような日本研究側の、日本語教育に対するイメージの形成すなわち日本語教育観が両者の分断化の現象を生んでいる原因の一つであろう。

さらに、この分断化は、日本研究が主、日本語教育が従、という上下意識とも関係が深い。残念ながら日本語教育が日本研究の下請けであるかのように捉えられている現状がある。たとえば、日本研究側からの「ことばがわからなければ研究はできない」という発言は何度聞かされたかわからない。しかも、「だから日本語教育が重要である」という屈折したアイロニーを聞かされる立場に私もある。

一方、日本語教育側でも、自分たちを「下請けのお手伝い」と位置づけるような言説も珍しくない。たとえば、専門日本語教育、ビジネス日本語の発想は、それぞれの分野への準備として行われていると思われる（細川2007）。最近の医療分野における看護・介護の日本語にもほぼ同様の現象が見られる。この「お手伝い」の発想が、日本語教育のバターンリズム（差別的温情主義）と深い関係があることは別に述べたが（細川2010）、問題は、日本語教育

(1) 細川英雄・牲川波都季・キムヨンナム・吉武「ことばはおしえられるか—日本語教育の教室実践観を問い直す—」（日本語教育学会2010年度秋季大会パネルディスカッション）では、この問題を提起した。日本語教育実践を言語活動と捉えれば、それは教師であっても教えられない、ということになる。しかし、従来の考え方の「言語」であれば、教えることは可能だ、となるので、前提となる言語観によって、この問題提起に対する捉え方が大きく異なることがわかる。以下のホームページに、このパネルのやり取りを掲載している。<http://www.gbki.org/>