

# 「新しい日本語教員養成プログラム」と第二言語教育

砂川裕一 (すなかわゆういち)  
群馬大学社会情報学部

## はじめに

2000年3月に『日本語教育のための教員養成について』が、文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告として公表された。翌2001年3月には、文化庁・日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議による『日本語教育のための試験の改善について』が、また、文化庁・日本語教員養成課程調査研究委員会による『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』も公表されている。「日本語教員養成において必要とされる新たな教育内容」は、大学や大学院、専門学校などの日本語教員養成の在り方にも、また、いうまでもなく日本語教育能力検定試験対策にも大きな影響を与えることから、様々な議論を巻き起こしていることも周知のことである。

管見に触れるかぎりには、しかし、多くの評価・批判・解説などの議論が教員養成課程のカリキュラム改訂の観点から、また検定試験対策の観点から述べられるに留まっており、「日本語教員養成の新たな教育内容」が表明し含意している「新しさの内実」ないしは「新しさとその問題性」についての理論的な考察への踏み込みが必ずしも十分ではないように思われる。言い換えれば、関係者の間で「新しさの内実と問題性」それ自体の自覚的な咀嚼と共有への志向が不十分であるように見受けられる。

この小論は、上記の“不満”を起点として、「新しい日本語教員養成プログラム」が含意する2、3の積極的な論点を再構成しつつ摘出しようとするものである。

## I. 「日本語教員養成において必要とされる新たな教育内容」の新基軸と含意

### <表現> (引用)

2000年3月に公表された「新たな教育内容」について、報告書の中に以下のような考え方が示されている。少々長くなるが後の解釈的再構成の素材とするために全文を引用しておきたい。

日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者が固定的な関係でなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動と考えられる。また、このような包括的概念としてのコミュニケーションは、今回新たに示す教育内容のすべてに共通しその根底をなすものであり、教育内容の基本となるものである。そこで、その核となるコミュニケーションと、新たに示す教育内容を構成する諸領域・区分との関係を表すと次のようになる

新たに示す教育内容の領域は、「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の3つの領域からなり、それぞれあえて明確な線引きは行わず、段階的に緩やかな関係にとらえ、また優先順位を設けず、いずれも等価と位置づける。さらに、その領域の区分として、「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の5つの区分を設ける。(p.9)

さらに「別添」として添えられている一覧表の(備考)として、以下のような記載が付加されている。

1. 領域：コミュニケーションを核として、「社会・文化に関わる領域」、「教育に関わる領域」、「言語に関わる領域」の3つの領域からなり、それぞれはあえて明確な線引きは行わず、段階的に緩やかな関係にとらえ、また優先順位を設けず、いずれも等価と位置づける。

2. 区分：上記3領域の区分として、「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の5区分を設ける。また、各々の下位区分として、3～4区分を設定し、教育内容の位置づけや、日本語教員養成課程等で具体的に開設される科目等との対応付けを行うための目安とした。
3. 内容・キーワード：下位の区分として16区分を設け、各々に、日本語教員養成において必要とされる教育内容を記述した。また、各々の教育内容について具体的な教育細目をイメージしやすくするため、キーワードを設定した。なお、内容及びキーワードは、大学・日本語教育施設等での日本語教員養成課程において開設される科目等とのマッチングを行う際の目安として記述したものであり、教員養成における教育課程編成に際して、教育内容の諸項目を網羅的に行うことを前提としたものではない。
4. その他：想定される教育課程編成の例（参考）  
（この「4. その他」としては、学部2例、大学院修士課程2例、日本語教育施設1例が例示されている。）

### <新基軸>（論点整理）

上記の文章を注意深く読んでみると、概念規定その他に関して曖昧な点が見受けられ、必ずしもその意図するところが明確ではない部分があるが、基本的な趣旨はとりあえずのところ以下の諸点に要約できるように思われる。

1. 「日本語教育」は、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者の関係が流動的なコミュニケーション活動そのものである、と捉える。
2. 「日本語教育」は、コミュニケーションを核として、「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の3つの領域からなる、と捉える。
3. そして、それら3領域間の明確な線引きは行わず、段階的で緩やかな関係にある、と捉える
4. さらに、それら3領域の間には優先順位は設けず、いずれも等価と位置づける。
5. その3領域全体の区分として、「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」の5つの区分を設ける。
6. 16下位区分（社会・文化・地域：世界と日本、異文化接触、日本語教育の歴史と現状／言語と社会：言語と社会の関係、言語使用と社会、異文化コミュニケーションと社会／言語と心理：言語理解の過程、言語習得・発達、異文化理解と心理／言語と教育：言語教育法・実習、異文化間教育・コミュニケーション教育、言語教育と情報／言語：言語の構造一般、日本語の構造、言語研究、コミュニケーション能力）、内容、キーワードは参考・目安程度の位置づけとする。

要言すれば、「『日本語教育』を、『コミュニケーション』を核として、上記『3領域・5区分』の融合的・統一的在り方によって成り立つもの、と捉える」ということであり、言い換えれば、従来「言語（日本語）とその教授法」におおむね限定されていた日本語教育の視界を一挙に拡大しようという提言だと受け止めることができる。

### <パラフレーズ>（フォーカスの調整）

上述した「新たな考え方」の含意を解釈的に再構成する手掛かりとして、参考までに表現のパラフレーズをしておきたいと思う。これは単なる言葉の置き換え・言い換え以上に、「新たな考え方」それ自体の含みを掘り起こし、異なった角度から光を当てることによる陰影の変化を観察し、「新しさの内実とその問題性」を理解する手掛かりとしての一定の役割を求めようとするものである。後に触れるように、おそらくは意図されざるかたちではあれ、すでに同種の内容理解を試みていると目される例も見られ、また、おそらくは調査協力者会議のメンバーたちの一枚岩的な共通理解によってこの「新たな内容」がその細部にわたって執筆されたわけではないであろうという事情をも配慮しようとするものでもある。

パラフレーズの第一点は、「コミュニケーションを核とした3領域」の一つについてである。「社会・文化」「教育」「言語」の3領域がいわば三位一体となって「日本語教育」を支える構図になっているのであるが、筆者としてはこの「社会・文化に関わる領域」を「文化に関わる領域」と置き換えてみようとする。「社会」と「文化」の概念的区別を明確にする理論上の必要性を踏まえ、かつ、「5区分ならびに16下位区分」さらには「内容」の項のほぼ全体にわたって見られる「文化」という表現ないし「文化に関わる内容」を踏まえて、「日本語教育」を支える三位一体の領域的構造の一角に「文化に関わる領域」を明示的に据えようとする。——ちなみに「社会」という表現は「5区分」の中に「言語と社会」として、「1つの区分」として位置づけられているものの、さらなる下位区分や内容の項には事実上ほとんど現れてはいない。——即ち、「日本語教育」は、「コミュニケーション」を核とした「文化」「教育」「言語」のそれぞれに関わる領域の三位一体的な統合的活動領域として捉えられることになる。

パラフレーズの第二点は、「言語を核とした5区分」の一つについてである。「5区分」は「言語」「言語と教育」「言語と心理」「言語と社会」「社会・文化・地域」であるが、この「社会・文化・地域」を「日本」あるいは「日本（社会・文化・地域）」と置き換えてみようとする。すでに名古屋大学留学生センターの藤原雅憲は検定試験対策を考える中で、「社会・文化・地域」の内容を「日本を説明しよう」「日本の位置づけを知ろう」「日本語教育の実態に迫ろう」の3種に整理して推薦図書を示している（『月刊日本語』2001年8月号、Pp.14-15）。実は、「新たな内容」の骨格部分のみならず、目安・参考として記載されている「内容」「キーワード」をも含めて、「日本」「日本の・・・」「日本的・・・」（ないしは「日本人」「日本人論」「日本論」「日本文化論」）といった表現が極めて少なく、意図的にそういう表現を避けたのではないかとすら思われる様相を呈している。——ちなみに、日本語教育の現場で「日本」や「日本文化」などに触れるべきだとなると、これまでの実状から、通俗化されステレオタイプ化された考え方が吟味検討を経ることなく安易に流用されて学習者に伝えられる嫌いが十分に考えられる。その弊を避けるべく、また、国際社会の中でナショナリスティックな日本文化の押しつけと受け取られることを避けるべく、意図的に「日本」という表現を避けたということは十分考えられることではある。——筆者としては、克服すべき問題としてのそのリスクを十分に承知した上で、しかし言語一般ならざる特定言語である「日本語」の教育に関わる領域の一角にあえて（というか当然というか）積極的に「日本」を位置づけようとする。

上記のパラフレーズを踏まえると、新しい「日本語教育」は、「コミュニケーション」を核とした「文化」「教育」「言語」のそれぞれに関わる領域の三位一体的な統合的活動領域として捉え返され、言語を核とした5つの領域、即ち「言語」「言語と教育」「言語と心理」「言語と社会」「日本（社会・文化・地域）」の領域を設ける、ということになる。従来からの日本語教育の現場の実態や「日本事情とその教育」の実態などを踏まえれば、上述のごとき“パラフレーズ”が「新たな内容・考え方」の理解のための現実的かつヴィヴィッドな手掛かりを提供し得ていることまでは主張できるのではないかと考える。

#### <含意>（解釈）

上述したパラフレーズを踏まえつつ、「日本語教員養成において必要とされる新たな教育内容」を検討してみると、改めていくつかの論点が浮かび上がる。

第一に、「日本語教育」を、コミュニケーション活動の手段を教員が学習者に教授する（たとえいわゆる双方向的なものであれ）といったものではなく、役割関係が根本的に流動的な「コミュニケーション活動そのもの」と規定したことの狙いと意義は何であるか。第二に、文化、教育、言語の三位一体性によって日本語教育を構造的に捉えると言う際の、「三位一体性（相互に区分を設けず等価と位置づける）」の内的な構造をどう捉えようとするのか。第三に、5つの区分は、言語を核とした領域区分とされているが、様々な学問領域の先端的な部分において、言語存在の包括的な研究が近代的学問の地平を超える新たなパラダイムを提供しようと目されていることを踏まえれば、「5つの領域それぞれにおける言語の位置づけ」をより一層明確にする必要があると思われるが、その点について

はどう考えるか、などである。

内容やキーワードに見られるものは、あくまでも参考程度、イメージを得やすくする目安として、また教員養成課程のカリキュラム作成の手掛かりとして示されているものに過ぎない。しかも、やむを得ないこととは言え、総じてそれらはいくまでも従来の（あえて言えば、“旧来の”）発想の下での内容・用語法・科目名などが中心であって、「新たな内容」の「新しさ」に直接に見合うものとは言えない。

とすれば、「日本語教員養成において必要とされる新たな教育内容」の根底的な含意、また、今後様々に研究され工夫されるであろう「新しい日本語教員養成プログラム」の企画・実施担当者に問いかけられ求められていることは、概ね以下のように要約できるのではないか。

1. 「新たな教育内容」においては、「第二言語教育」や「日本語教員養成」の考え方・在り方についてのパラダイム・レベルでの根本的な転換を求める意思を表明しようとしており、新たなプログラム作成においては、パラダイム・チェンジを意識した斬新な改革の模索が求められていること。
2. 「新たな教育内容」においては、「日本語教育」を、従来のように「日本語（言語）とその教育」に特化した教育活動以上のものとして捉えようとしており、新たなプログラム作成においては、「コミュニケーション活動そのもの」という規定の内実を教授法としてどう具体化するか、その“教授法”を教員養成課程においてどのように教員の素養として身につけさせることができるかという、これもまたパラダイム・レベルでの展開が求められていること。
3. 「新たな教育内容」においては、「日本語（言語）とその教育」を文化・社会・地域・心理といった関連領域とのより一層密接な連携・融合の下で再構成するべきものとして捉えようとしており、新たなプログラム作成においては、要素主義的・個別主義的に分解した諸領域を、言語を核としつつどのように融合的に再編成できるかという、近代的個別主義的な学問・領域観を越えうるパラダイム・レベルでの考案・試行が求められていること。

要言すれば、日本語教育関係者、関連領域の専門家、地域の活動家などを糾合しつつ、「言語とその教育」の新たなパラダイムの自覚的 pursuit を求め促すこと、この根底的な含意こそが我々に突きつけられている課題ではないか。

## II. 「第一言語（母語）習得」と「第二言語（非母語）習得」の異・同

さて、上述した点を踏まえつつ、また「新たな内容」が総じて言語的コミュニケーションを核とした布陣になっていることをも踏まえて、ここでは「言語の習得と世界の獲得」に焦点を当てて理論的な課題の一端をごく簡単に確認しておきたい。そこでは、第二言語としての日本語の運用力を育成・強化するという観点のみならず、「母語習得と自我形成」の問題をも視野に納めることになる。

### 1. 「言語の習得」と「世界の獲得」

「世界の獲得」とここでいう際の「世界」とは、とりあえずは、身体を媒介して接触可能な環境世界と共に、情報を媒介して構成可能な準環境的世界をも意味する。非母語場面を念頭におけば、非母語習得に伴って立ち顕れる“異世界”をも含む。ここでは紙幅の都合で憶言せざるを得ないが、「世界」とは「言語の獲得」と相即的に獲得されるものであり、「自我の形成・主体の形成」と相補的であり、実践的な関わりを介していわゆる自己実現がそこにおいて成就されうる「場」である。

例えて言えば、人間の言語の獲得に失敗した“オオカミ少年”がついに“人間の世界”を獲得できないといったこと、あるいは、言語の部分的喪失が「世界」の不安定化や歪みや部分的喪失を招くといったこと、あるいはまた、ヘレン・ケラーの「世界の獲得」が少なくとも端緒的には言語媒介的であったことなどが、「言語獲得と世界獲得の相即性」の輪郭を素描しうるのではないか。

母語であれ非母語であれ、言語を習得することは同時に、その言語に依る世界の獲得に他ならない。

このことの自覚的把握はまた、従来言語を学ぶことは文化を学ぶことだとか、言語を習得することはその言語社会における自己実現を可能にすることだ、などと言われてきた現実的実感の理論的な土台を提供するものでもある。この種の主張（理論的提起）が成されてからすでに150年が経とうとしているが、課題の困難さに加えていわゆる歴史的制約もあって、学的作業は必ずしも進捗しているとは言えない。

しかし、「日本語教育」は、「新たな課題」の自覚と共にこの学問的・思想史的な潮流に棹さず立脚点を獲得していると言えるように思われる。

## 2. 「母語場面」と「非母語場面（接触場面）」

前項の「言語獲得と世界獲得の相即性」を踏まえれば、「母語習得」がある程度進捗した段階（幼児、少年、青年、成人・・・）以降の「非母語場面（接触場面）」を介した「第二言語習得」における「新たな世界の獲得」の様相が問題となる。母語習得（従って母語世界の獲得）の場面と、それにいわば上架する非母語習得（と“非母語世界”の獲得）の場面とは、相互にどのように区別され、かつまたどのように関係するのか。

上架するとは言え、母語場面内に非母語場面がいわば埋め込まれている場合と、非母語場面に母語場面がいわば閉じ込められている場合では様相は異なるはずであるし、新たな世界（“異世界”）の獲得とは言え、それらは例えば二層化されるのかモザイク状に混在化されるのか融合的に統合化されるのかなど、獲得の様相も問題になる。

この種の問題は、「複数言語同時習得」と「自我形成（主体形成）」と「獲得される世界（そこに於いて“自己実現”が可能な世界）」の相関に目を向けると一層顕著に立ち現れる。両親が別言語を母語とし、その子供が両親それぞれの言語を同時に習得しつつ成長する場合、さらに両親の母語とは異なる言語圏に居住し、子供が両親それぞれの母語に加えて居住地の言語をも同時に習得しつつ成長する場合などである。そのような場合の獲得世界の様相はどのように把握・記述できるのか。また、そのような獲得世界での自己実現が十全に可能となる自我や主体の形成様態はいかなる様相を呈するかが問題となる。

この種の事柄が、いわゆる言語的アイデンティティーの獲得（言語的主体形成）のみならず、人間的自我形成（自我の成長・発達）に密接に関わる問題であることが指摘されてきていることは周知のことである。つまりは、単に理論上のことではなく、国際化する現代社会における様々な言語習得の実態に即した課題への具体的応接の必要性を念頭において、「母語場面」と「非母語場面」の“異と同”の相互関係が改めて課題としてクローズアップされることにもなるわけである。

## 3. 「母語習得」と「非母語習得」

「日本語教育」の立場から言えば、「非母語習得」と「獲得世界の拡充」とが当面の理論的・実践的研究の焦点を成すことになる（例えば、今年度の連絡会議での土屋千尋の発表、また岡崎隆「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」などを参照）。しかし言うところの「非母語習得（第二言語習得）」の実際的なプロセスが、一般的には「習得母語」と「母語世界」を手掛かりとしつつその修正・付加というプロセスを経ることで成立しており、また、上述したように母語習得の段階や習得環境の違いに応じて自我形成・行為主体形成・価値意識主体形成における非母語習得（そして非母語世界獲得）の位置価が変化もする。

そうである以上、“そこ”で生活し生きていく（“自己実現”していく）世界の獲得（その意味でサルやオオカミならざる「人間の意識主体・行為主体」としての自己形成）と「母語の習得」並びに「非母語の習得」との関わりにも配慮した理論的・実践的な考察が要請される。

いわゆる「国語教育（母語教育）」が、読解・解釈教育や作文教育や古典教育などに傾ききらいがあるが、言語主体・表現主体・行為主体・価値意識主体など、主体形成（自我の成長・発達）を促す場の系統的な提供という機能にも意を配する必要が焦点化されることになる（この点については、例えば、細川英雄『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践——』の当該箇所参照）。

こうして、「日本語教育」は、「言語教育（国語教育）」の原点あるいは基層へと視野を拡大・深化していくことが求められることになる。

「教員養成についての新しい考え方」を上述したように解釈・再構成してみると、「日本語教育」の実践的立場に立つ者としては、言うまでもなく、「現代社会における共生・共存のための言語文化教育」の新たな実践的パラダイムの構築が急務となるが、その作業にはしかし、「母語と非母語との相互補完的機能と獲得世界の拡大・充実の実相」の構造解明という理論的作業、さらに遡っては、「言語習得と世界獲得（自我形成・主体形成）の相即性」の構造解明という理論的作業も、少なくとも同時並行的な作業として要請されることになる。

それは、従来から「日本事情とその教育」の在り方についての日本事情論的な考察が夙に展開してきた緒論点（例えば、『21世紀の「日本事情」』掲載の諸論考など）にも重なるものであり、思想的な潮流にも沿うものであり（例えば、筆者の主張など）、ここに改めて関係者の理論的・実践的な協働を呼びかけるものである。

## 参考文献

A:

1. 今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議『今後の日本語教育施策の推進について』文化庁文化語課、1999年3月
2. 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議『日本語教育のための教員養成について』文化庁文化語課、2000年3月
3. 日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議『日本語教育のための試験の改善について—日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心として—』文化庁文化語課、2001年3月
4. 日本語教員養成課程調査研究委員会『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』、文化庁文化語課、2001年3月
5. 藤原雅憲「今からできる試験対策」『月刊日本語』2001年8月号、Pp.14-15

B:

6. 『21世紀の「日本事情」——日本語教育から文化リテラシーへ——』創刊号、「21世紀の「日本事情」」編集委員会編、くろしお出版、1999年10月
7. 『同誌』第2号、2000年10月
8. 『同誌』第3号、2001年11月
9. 『同誌』第4号、2002年10月（予定）

C:

10. 細川英雄『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践——』、明石書店、2002年1月
11. 岡崎眸「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』文化庁・日本語教員養成課程調査研究委員会、2001年3月、Pp161-186
12. 砂川裕一「『日本事情論』の視界の拡充のために」『広島大学留学生教育』第3号、広島大学留学生センター、1998年3月、Pp45-64
13. 砂川裕一「言語的運用力の強化という機能に即して——日本語教育の「日本事情論」的展開へ向けて——」『21世紀の「日本事情」』第4号、「21世紀の『日本事情』編集委員会編、くろしお出版、2002年（10月刊行予定）
14. 土屋千尋「日本語教育実習と地域の日本語ボランティア教室」2002年8月4日（第15回日本語教育連絡会議・ダラム大学における口頭発表）