

「日本語教育」の研究の動向と展望

広島大学大学院教育学研究科 縫 部 義 憲

日本語教育学における研究の動向と展望を探るために、代表的な学会誌『日本語教育』（(社)日本語教育学会）を中心として過去5年間（2002年度～2006年度）の審査論文である「研究論文」・「調査報告」・「実践報告」（編集委員会が審査）と「口頭発表」（大会委員会が審査）を分析した。その結果、審査論文について「研究論文」では言語関係の分野に偏重しているが、「調査報告」・「実践報告」では教育関係の分野が多く、言語習得関係、言語関係、心理関係、文化・異文化関係の分野と続いている。後者と同じような傾向が「口頭発表」でも見られ、年少者日本語教育、専門分野別日本語教育、日本語教員養成、日本語教授法・指導法、第二言語習得研究、日本語文法研究、社会言語学的研究が主要な研究分野となっている。従来少なかった心理学領域と異文化間教育学領域が徐々に増えており、とりわけ認知心理学関係の手法を援用した調査・実験が目につくようになった。日本語教育学においては、年少者日本語教育関連の調査が多く、中には参与観察法（質的調査研究）という文化人類学・異文化間教育学の手法を導入したものがある。さらに、社会学・社会言語学領域の研究が注目されている。戦前から続く日本事情教育から脱皮して、最近では言語と文化の統合を目指す日本文化教育（総合的言語活動論）、パフチン等の対話教育や状況的学習論（社会的・文化的アプローチ）が現れている。

最後に、文化庁から平成12年3月に発表された「日本語教育のための教員養成について」という報告書は、日本語教員養成の担当者から厳しい批判を浴びているが、新たな教員養成カリキュラムの枠組みと幅広い内容を提示している。どのような日本語教育をするために、どのような日本語教師が必要なのか、という観点から、日本語教育学のあり方についても考える契機を与えている。この報告書が提示しているように、日本語教育学は幅広い研究領域を有しているが、それらが一つのシステムとして成立することが求められる。日本語教育学においても、日本語教育「学」か、日本語教育「研究」か、という議論が本格的に始まったところである。

キーワード：日本語教育学、年少者日本語教育、専門日本語教育、言語習得、教師の成長

1. はじめに

外国人による「第二言語としての」日本語の個人学習は遣隋使・遣唐使の時代にまで遡るとされているが、外国人が組織的に日本語教育・日本語研究を始めたのはキリシタン時代からである。これに対して、日本人側（国家）が主体的に、且つ組織的に外国人に日本語を教え始めたのは、明治中期から始まる覇権主義の時代である。世界から「最後の帝国（日本）の最初の植民地（台湾）」と呼ばれた日本が、日清戦争後台湾の植民地統治を始めると同時に異民族に対する「国語としての」日本語教育を強制した。台湾統治の手段は教育であり、教育の道具は日本語（国語）であった。学校・家庭・社会で日本語が強制され、学校では台

湾の生徒は「国語としての」日本語を学び、各教科は国語（日本語）で学んだ。

通例、言語は、社会言語学的観点から、つまり言語使用と社会における位置付けから、第一言語と第二言語に分けられる。第一言語は母語と第1言語に、第二言語は外国語と第2言語に分けられる。その区分は割愛するが、本来国語という区分はないのである。元来、国語教育は国家語教育という意味であるが、「国語としての」日本語教育は明治時代の覇権主義の時代に作られた独特の概念であり、それが台湾で始まり、朝鮮半島でも強制され、旧満州やアジア各国で国語（日本語）が強制されてきた。今日の学校教育における帰国・入国児童生徒のための日本語教育の原形は、不幸

な形で国家規模で行われた戦前に見ることができ
る。

世界の外国語教育は戦争とともに栄枯盛衰の歴史を繰り返しているが、日本語教育も例外ではない。戦後、戦争賠償保障の一環として東南アジアからの留学生を受け入れて国際学友会における日本語教育が1954年に始まった。行政の課題に応えるために始まった日本語教育は、その後日本語教育機関でも始められ、留学生・就学生や一般外国人を対象とした日本語教育が徐々に広まり、1960年代に入って創立された日本語教育学会の発足に繋がっている。1961年11月に有志30名によって「日本語教育研究会」が創設され、翌年1962年6月に「外国人のための日本語教育学会」が創立された。同年の12月に学会誌『日本語教育』が創刊された。1977年3月に文部省・外務省の許可により、「社団法人・日本語教育学会」に変更された。新しい学会の初代会長は英語学と英語教育に造詣が深い小川芳男教授(元東京外国語大学学長)であった。創設35年となる2007年現在では、国内外で4,346名もの会員数を誇っている。

今日では学会誌『日本語教育』は日本語教育学界では最も権威のある審査論文集であり、年4回発行され、2007年1月号で132号となっている。編集委員会を中心として審査を受けた論文や年2回開催される学会での口頭発表の要旨などが掲載されている。本稿では、この学会誌に掲載された論文や口頭発表の内容を分析し、日本語教育学の研究の動向と展望を探っていく。

2. 研究の全体的傾向

学会誌『日本語教育』の審査論文(「研究論文」, 「調査報告」, 「実践報告」に分類)と「口頭発表」に分けて、過去5年間の傾向と特徴を範疇と分野に分けて数量的に分析した(表1)。

表1の縦のトピックは、1~8が「教育学領域」, 9~11が「応用言語学領域」, 12~13が「心理学領域」, 14~17が「日本語学領域」, 18~20が「言語学領域」, 21~25が「文化学領域」に相当する。掲載論文の総数は、研究論文が106本、調査報告(実践報告を含む)が44本、そして口頭発表は458本であった。それぞれの領域毎に研究論文・調査報告・口頭発表を含めた全体における割合を計算す

表1 2002-2006年の研究の動向

	研究論文	調査報告	口頭発表	小計(%)
1. 年少者	1	5	26	32(5.3)
2. 専門日本語	0	0	13	13(2.1)
3. 教員養成	2	4	38	44(7.2)
4. 教育史	4	4	20	28(4.6)
5. 教材	1	0	19	20(3.3)
6. 教授・学習	8	5	74	87(14.3)
7. 授業研究	1	4	12	17(2.8)
8. 評価法	7	0	22	29(4.8)
9. 言語習得	13	7	55	75(12.3)
10. 誤用分析	2	0	5	7(1.2)
11. CAI	1	1	16	18(3.1)
12. 動機づけ	0	2	6	8(1.3)
13. 心理研究	0	3	12	15(2.5)
14. 文法・語彙	41	0	28	69(11.3)
15. 音声	2	0	8	10(1.6)
16. レトリック	0	0	6	6(1)
17. 言語使用	3	1	6	10(1.6)
18. 言語一般	2	0	2	4(0.7)
19. 対照研究	6	3	14	20(3.3)
20. 社会言語学	11	0	44	55(9.0)
21. 日本事情	0	3	8	11(1.8)
22. 地域日本語	1	0	12	13(2.1)
23. 留学生	0	0	4	4(0.7)
24. 教育事情	0	1	4	5(0.8)
25. 文化・異文化	0	1	4	5(0.8)
合計	106	44	458	608

(注)「年少者」:「年少者日本語教育」の略。「専門日本語」:「特定の目的のための日本語教育」。「教員養成」:実習, 養成, 研修(現職教育)を含む。「教材」:教材開発, 教科書分析, シラバスを含める。「授業研究」:授業分析, 授業過程, 教室経営を含める。「CAI」:コンピューターを用いた学習, インターネットを用いた通信教育, 遠隔教育を含める。「動機づけ」:学習意欲, 言語不安, 自尊感情, 動機づけ理論を含める。「心理研究」:音声知覚・理解成立過程, 記憶のメカニズム, 情報処理を含む。「文法・語彙」:文法, 語彙, 意味論, 表現など, 音声を除いた言語要素に関する研究を含む。「言語使用」:地域語・方言・話し言葉の研究を含む。「社会言語学」:語用論, 待遇表現, 談話分析を含める。「地域日本語」:「地域日本語教育」(日本語援助・異文化適応を目指したボランティア活動, ボランティア日本語教室)。「留学生」:来日した留学生の教育と海外に留学する日本人の教育を含む。「教育事情」:国内外における日本語教育の実態調査。「文化・異文化」:日本文化と異文化間教育

ると、次のようになる。

- ① 教育学領域 44.4%
- ② 応用言語学領域 16.4%
- ③ 日本語学領域 15.6%
- ④ 言語学領域 13.5%
- ⑤ 文化学領域 6.3%

審査論文と口頭発表を含めた全体においては教

育学領域が一番多いが、これは口頭発表だけが教育関係に偏っているからにすぎない。審査論文においては非教育学領域のほうが圧倒的に多く、審査論文と口頭発表を含めた全体においても、過半数は非教育学領域の研究で占められている。問題なのは量だけではなく質にもある。非教育学領域の研究の多くは、教育との接点が弱いと言わざるを得ない。例えば、文法研究については、日本語教育学では、五段活用とか形容動詞といった用語は使われないが、海外で日本語文法を学んだ中国や韓国の留学生・研究者は国語学の文献を使うことが多い。言語の研究者は、言語活動と言語行動を研究対象とすることが多く、言語使用（社会言語学）や言語習得（応用言語学）といった学際的領域に切り込んでいる。語彙や文法そのものの研究ではなく、その学習と習得のメカニズムにまで踏み込む研究が日本語教育学では求められる。例えば、テイル形であれば、form（音声面・形態面）、meaning（辞書的意味・説明的意味）、usage（語用論、社会的文化的使用ルール）を統合的に捉える研究が必要となる。学習者は、学習の成果として、テイル形の気持ちがかかるという認知と情意を統合した学習を経験することが大切である。

要するに、日本語教育学において、言語と教育、文化と教育、言語と心理、言語と文化、というように、それぞれの個別の基礎科学が創出する学際的研究領域の創出が特徴であり、さらにそれらの有機的な関係性を特徴とする日本語教育学という構造化を目指さなければならない。そのような関係性とは個々の研究領域が上位概念であると同時に下位概念でもあるという「ホロンの関係」（詳細は、縫部（2007）を参照）を樹立しなければならない。

3. 範疇ごとの動向

ここでは研究論文・調査報告（実践報告を含める）・口頭発表という範疇毎に分けてその分布の実態を分析する（表2を参照）。

研究論文については、教育学領域が総数24（22.6%）、応用言語学領域は16（15.1%）、心理学領域は0、日本語学領域は46（43.4%）、言語学領域は19（17.9%）、文化学領域は1（1.0）となっている。このように、研究論文では教育関係が約

表2 範疇毎の分布

	研究論文	調査報告	口頭発表
1. 年少者	1(1.0)	5(11.4)	26(5.7)
2. 専門日本語	0(0)	0(0)	13(2.8)
3. 教員養成	2(1.9)	4(9.1)	38(8.3)
4. 教育史	4(3.8)	4(9.1)	20(4.4)
5. 教材	1(1.0)	0(0)	19(4.1)
6. 教授・学習	8(7.5)	5(11.4)	74(16.2)
7. 授業研究	1(1.0)	4(9.1)	12(2.6)
8. 評価法	7(6.6)	0(0)	22(4.8)
9. 言語習得	13(12.3)	7(15.9)	55(12.0)
10. 誤用分析	2(1.9)	0(0)	5(1.0)
11. C A I	1(1.0)	1(2.3)	16(3.5)
12. 動機づけ	0(0)	2(4.6)	6(1.3)
13. 心理研究	0(0)	3(6.8)	12(2.6)
14. 文法・語彙	41(38.7)	0(0)	28(6.1)
15. 音声	2(1.9)	0(0)	8(1.7)
16. レトリック	0(0)	0(0)	6(1.3)
17. 言語使用	3(2.8)	1(2.3)	6(1.3)
18. 言語一般	2(2.8)	0(0)	2(0.4)
19. 対照研究	6(5.7)	3(6.8)	14(3.1)
20. 社会言語学	11(10.4)	0(0)	44(9.6)
21. 日本事情	0(0)	3(6.8)	8(1.7)
22. 地域日本語	1(1.0)	0(0)	12(2.6)
23. 留学生	0(0)	0(0)	4(0.9)
24. 教育事情	0(0)	1(2.3)	4(0.9)
25. 文化・異文化	0(0)	1(2.3)	4(0.9)
合計	106(100.0)	44(100.0)	458(100.0)

(注) ()内は%

23%を占めているにすぎず、大多数は言語・文化関係、特に言語関係（文法研究と言語行動研究が多い）が占めている。教育関係の論文は、研究論文にはふさわしくなく、調査・実践報告のほうが合っているという意識と認識が研究者側に広がっているように感じられるが、これが事実であれば改めなければならないことである。非教育関係の論文の多くは日本語学・言語学プロパーな研究が大半であり、『日本語学』や『言語』などの学会誌・商業誌などに掲載されても違和感がないような内容のものが多い。

次に、調査報告については、教育学領域が総数22（50.0%）を占めており、これは研究論文よりは多い。全体における11.4%を「年少者日本語」と「教授・学習」がそれぞれ占めており、「教員養成」「教育史」「授業研究」と続いている。興味深いことに、1970年代以来急増した中国帰国者やインドシナ難民及び1990年代以降に急増した日系

人従労働者の永住又は長期滞在に伴って、彼らの子どもたちが多数学校に入学しており、年少者日本語教育関係の研究が増加している。さらに、応用言語学領域は8 (18.2%)、心理学領域は5 (11.4%)、日本語学領域は1 (2.3%)、言語学領域は3 (6.8%)、文化学領域は5 (11.4%)となっている。応用言語学領域では言語習得が中心であり、誤用分析、中間言語研究、学習者言語研究、言語習得過程研究を扱っている。

最後に、口頭発表については、学会誌の審査委員会とは異なる大会委員会で審査されるので、異なる基準と観点から採否が決められ、そのために比較的自由な研究が登場している。その意味において、実際の研究者の研究ニーズや関心の実態を知るのには好都合である。教育学領域は224 (48.9%)、応用言語学領域は76 (16.6%)、心理学領域は18 (3.9%)、日本語学領域は48 (10.5%)、言語学領域は60 (13.1%)、文化学領域は32 (7.0%)、をそれぞれ占めている。教育学領域が一番多く、応用言語学領域、言語学領域、日本語学領域、心理学領域と続いている。このように、口頭発表は、審査論文の研究発表とはかなり異なる分布を示していることが特徴的である。

全体の半数を占める教育学領域においては、リスニング指導や作文指導などの四技能の指導を中心とする「教授・学習」が一番多く、次いで「年少者」、「評価法」、「教育史」、「教材」と続いている。年少者日本語教育(学校日本語教育)に対する研究者の関心は高く、指導法、評価法、シラバス、カリキュラム、言語習得、異文化適応など、研究テーマが多岐にわたっている。「評価法」では、とりわけ音声面の評価が難しく、リスニングや口頭運用能力の測定法の開発に力点が置かれており、さらに母語話者評価に関する研究も多い。「教育史」では、戦前・戦中における「国語としての」日本語教育の実態解明を文献研究や現在生存している高齢者への聞き取り調査などの方法によって行っており、最近ではポストコロナ研究が注目されている。国語学者(例. 時枝誠記)、英語学者・英語教育学者(例. 岡倉由三朗)、国語教育学者(例. 芦田恵之助)、言語学者(保科孝一)、作家(例. 井伏鱒二)がアジア諸国で教材・教科書作成と日本語指導に指導的役割を果たしていた。

次に、言語習得関係の発表が多く、日本語学と言語学を専攻した研究者が教育学の研究に入り込んだ研究分野である。さらに、言語学領域、日本語学領域と続いているが、基礎科学の研究よりは日本語学・言語学を日本語教育に応用するという応用言語学的な研究に興味を持たれているのが特徴である。言語習得関係では、特定の文法項目を選んで、その習得上の問題点(誤用分析、中間言語研究)を探ったり、言語発達の過程を辿ったりする横断的・縦断的習得研究が行われている。母語の転移(母語干渉)を扱ったものは減少傾向にある。日本語教育では誤用分析から中間言語研究へ、さらに学習者言語研究へと変遷してきている。

言語関係の領域の発表は教育との接点を探ったものも見られる。例えば、日本語学習者の談話分析や語用論といった社会言語学関連の発表が多い。言語プロパーな研究(日本語学・言語学)というよりは、研究者の関心は言語使用(応用言語学・社会言語学)に向けられている。言語使用は、母語干渉(言語習得)、中間言語・学習者言語(言語習得)、語用論・談話分析・待遇表現使用の適切性(社会言語学)、状況的学習論(教育学・社会学)、言語活動論(教育学)、伝達能力・文化能力の養成(教育学)、テスト法・評価法(教育学)、教授法・指導法(教育学)に繋がっていく。

言語関係に比べると、文化関係の分野の発表がかなり少ない。外国文化としての日本文化の特質、世界の文化における日本文化の位置付け、日本語教育における文化教育の創造、が遅れている。戦前では日本事情教育が重視されてきたが、国家の成立、天皇崇拝、日本文化の特質、日本人の優秀性などが強調されるとともに、軍隊用語がたくさん教えられた。戦後では、留学生や帰国者などを対象とした日本事情教育が盛んに行われたが、最近では言語と文化の統合を狙った言語活動論、対話論、状況的学習論へと発展してきている。

4. 個別の研究分野の動向

表1(全体傾向)から個別の研究分野(縦列)の傾向と特徴を調べてみると、全ての下位領域の中で最も多いのは「教授・学習」(14.3%)であり、次いで「言語習得」(12.3%)、「文法・語彙研究」(11.3%)、「社会言語学」(9.0%)、「教員養成」

(7.2%), 「年少者日本語」(5.3%), 「評価法」(4.8%), 「日本語教育史」(4.6%), 「対照研究」(3.3%)となっている。学会誌の性格上、当然「教授・学習」(運用能力・言語技能・言語要素の指導, 授業研究と分析, 教授法理論など)に関する研究が多い。とりわけ四技能の指導(会話・聴解・読解・作文の指導)が多く, 教授法に関してはコミュニケーション・アプローチに関したものが多し。教授法を専門的に研究したものは少ない。

さらに, 表2(範疇毎の分類)から個別の研究分野についての傾向と特徴を分析する。研究論文の範疇については、「文法・語彙」(38.7%)が第1位であり, 次いで「言語習得」(12.3%), 「社会言語学」(10.4%), 「教授・学習」(7.5%), 「評価法」(6.6%), 「対照研究」(5.7%)と続いている。この範疇では言語研究に偏重していることは既述した通りであるが, 特に日本語文法の研究が最多である。日本語教育学の観点から, 国語学と日本語学の違い, 国文法と日本語文法の違い, 教育日本語文法と日本語教育文法の区別を明確にしなければならない。外国語としての日本語, 外国語教育のための日本語文法, という視点が欠けている。

文法研究に続いて社会言語学的な研究が多く, ポライトネス, 語用論, 談話分析, 言語機能に関するものが多い。さらに, 言語使用を扱うだけに方言(地域語)研究も含まれる。日本語教育学における方言研究とは何か, どういう意味を持っているか, 何を目指すべきか, が見えてきていない。国内においては教室内で習う日本語と教室外で聞く日本語のギャップが大きいことに加えて, 地域語と共通語の違いも学習者を戸惑わせている。また, 海外では, 日本人女性の日本語教師が圧倒的に多いために, 女性言葉を話す日本語学習者が多く, 女性言葉と男性言葉の違いも無視することができない。また, 母語によって日本語学習上の困難点が異なるので, 対照言語学的な研究が多い。

次いで, 「教授・学習」(7.5%), 「評価法」(6.6%)と教育関係の分野が続いているが, 前者については教育理論, 認知心理学と四技能の指導というように学際的領域に入り込んだ研究が増えている。例えば, 協同的学習理論とプロセス・ライティングを組み合わせた作文指導であるピア・レスポンス, 学習者がクラスや研究室での周辺の参加から

十全的参加への移行を目指す状況的学習論, が注目されている。さらに, 国内と海外における日本語教育の現状報告も多い。後者については, TOEFLに相当する日本語能力検定試験に代って大学・大学院入学試験として多くの大学で導入されている日本留学試験(アカデミック・ジャパニーズ), 母語話者評価, 口頭運用能力の評価, 年少者の日本語能力の評価, が扱われている。

表2によれば, 調査報告・実践報告の範疇に関しては, 「言語習得」(15.9%)が最も多く, 次いで「年少者日本語」(11.4%), 「教授・学習」(11.4%), 「教員養成」(9.1%), 「日本語教育史」(9.1%), 「授業研究」(9.1%), 「心理研究」(6.8%), 「対照研究」(6.8%)と続いている。言語習得の調査対象者は, 国内では大学の留学生センターや留学生別科などにおける留学生と日本語学校で学ぶ就学生が中心であるが, これらの成人に加えて年少者も対象とされた調査も増えつつある。コーパス言語学の影響を受け, 日本語の様々なコーパスを用いた習得研究が増えている。代表的なものは, Oral Proficiency Interview Test (OPI)と略す)を用いて採集された発話データ(横断的調査)を基にKYコーパスがよく使われている。横断的発話データと縦断的発話データを統合した分析, 日本語母語話者のデータ(幼児の母語習得)との比較, 幼児と成人の言語習得の比較, ネイティブとノンネイティブとの比較, 第2言語と外国語の比較, 自然習得と教室指導の比較などが行われている。

次に, 年少者日本語教育では, 主に次の3つの教育課題が存在している。

- (1) 在籍学級における自分の居場の確保が難しく, 級友と繋がるのが難しい。いじめや不登校, さらに自己像の改善といった課題がある。
- (2) 教科学習の支援のための日本語教育が必要とされているが, 日本語教育と教科教育の連携が求められている。
- (3) 学校を中心に, 家庭と地域社会との連携を支えるネットワークづくりが必要である。

最も困難なものが(2)であるが, 帰国・入国児童生徒が習得すべきものは, 教科内容を構成する世界の知識(world knowledge), 日本語能力(language ability), コンテキストから内容を理解

するためのメタ認知能力 (metacognitive knowledge) が基本である。そのための代表的な指導法は内容重視の指導法 (Content-Based Instruction) と呼ばれる。最近では、母語保持の必要性和結びつけて、「母語・日本語・教科」の統合的学習が試みられている。

続いて、「教員養成」・「教育史」・「授業研究」が同率で並んでいる。教員養成では、自己研修と自らの教授能力などの発達を目指すアクションリサーチやポートフォリオ研究が盛んであり、国内・海外におけるオンライン研修も行われている。一方、教師の成長 (teacher development) という新しい教員養成のあり方とそのカリキュラム開発が模索されている。特に、海外における日本語教育の現場では、とりわけネイティブの日本語教師には俗に言うところの人間力とか教室経営の力量が求められている。このことはとりわけ海外における日本語教育に関する報告では強調されており、海外では多くが学校日本語教育の場であるので、「教授・学習」と「教員養成」の重なった領域の問題が多く指摘されている。

教育史については、既述したように、植民地支配された台湾、旧満州、朝鮮半島、南洋諸島における日本語教育に関する文献研究が中心である。「異民族」に対する日本語教育を推進する過程において、日本語の標準語づくりの必要性、音と文字の一致の必要性、文語と口語の区別、母語教育と第二言語教育との違い、が意識されていったことが明らかにされている。日本語教育は、国語教育と英語教育の影響を相互に受けたり与えたりしながら継承されてきていることを痛感させられる。戦前のオーラル・メソッド (H. Palmer) と戦後のオーラル・アプローチ (C. Fries) を媒介したのが日本語教育 (日本語教師の長沼直兄) であることも興味深い。面白いことに、台湾や朝鮮半島とは異なり、南洋諸島では「第2言語としての」日本語教育が行われているが、兵隊を養成するという目的は共通している。南洋諸島ではカタカナ、ローマ字、現地語も教科書では使われている。尤も、最近の研究では、戦時中は朝鮮半島では朝鮮語が一切禁止されたと言われているが、実際には当時朝鮮半島で発行された学習書や教科書を分析すると朝鮮語での説明がかなり入っている。

さて、授業研究については、日本語授業の分析が意外に少なく、授業分析は外国語相互作用分析を用いた授業分析や母語使用と目標言語使用の実態の解明がある程度である。結局、指導の成果を調査したものが多く、認知心理学と神経心理学の研究成果を応用した精神運動領域に関する研究が注目を浴びている。聴解と読解の成立のメカニズムが認知心理学や大脳生理学の知見を援用した実験が出現している。例えば、聴解と読解におけるワーキングメモリー (working memory) やメタ認知 (metacognition) の役割、シャドーイング (shadowing) と口頭運用能力との関連、を扱った実験が注目されている。

最後に、口頭発表の範疇においては、「教授・学習」(16.2%) が最も多く、次いで言語習得 (12.0%)、「社会言語学」(9.6%)、「教員養成」(8.3%)、「文法・語彙」(6.1%)、「年少者日本語」(5.7%)、「評価法」(4.8%) と続いており、さらに「専門日本語」、「授業研究」、「対照研究」、「地域日本語」が後続している。このように、口頭発表においては、「教授・学習」関係の発表が一番多く、次に「言語習得」関係の発表が多く、多様な研究主題が扱われている。なお、内容的には重複するので割愛する。

5. 新・日本語教員養成ガイドライン

日本語教育学における研究の概要を詳述してきたが、研究の新しい傾向はコミュニケーション (communication) という用語に集約される。Communication という用語はラテン語の *communicare* (「知らせる」「分かち合う」) に由来することから分かるように、自己にとって真実 (real) で意味のあることを他者 (others) に伝達し、相手からフィードバックをもらうという相互交流 (interaction) を基本とする活動のことである。要するに、コミュニケーションは、「真実性 (realness)」と「対話 (dialog)」と「(協働的) 相互作用 (social interaction)」という3つの構成要素から成り立っていると集約される。

日本語教育では、従来コミュニケーション・アプローチにおけるコミュニケーション (linguistic communication) を基本に据えているように思われる。それと区別するために筆者はホリスティッ

ク・アプローチにおけるコミュニケーション (personal communication) の概念を採用している。これは日本語教育におけるヒューマンズを重視する立場であり、「リアル・コミュニケーション (real communication)」とも呼ばれている。「リアル」とは現実に存在している (→真実性) という意味であり、自己を開示し、自己に嘘をつかないメッセージ (自己に関わりがあり、真実で、重要なこと) を伝達すること (→個体内コミュニケーション) である。「対話」とは、自他の間でのバーバルとノンバーバルなメッセージ (情報) の交換を行う活動を通して相互に意味の構築を行っていくことであり、そのような協働的作業のことである (→個体外コミュニケーション)。「相互作用」とは、自分の感情や考え方や欲求などをお互いが分かち合うことであり、自他の間のリレーションの中で情報や感情の交流をすること (→個体間コミュニケーション) である。

コミュニケーションは、相互交流しようという意志と目標言語で他者に伝達しようという内容をもっているから自然発生的に始まる。これを専門用語では「伝達しようという意志 (Willingness to Communicate, 略して WTC)」と呼んでいる。WTC は動機づけの要因の一部であり、自尊感情や言語不安などの情意的要因とは有意な関係にある。これは日本語教育学における心理学的研究となるが、情意的要因と認知的要因との関係についても調査が行われ始めており、例えば、WTC と言語運用能力とは正の相関があると想定されている。日本語教育学では、認知領域の研究に偏重しており、このような情意的・社会的変数 (情意的領域) に関する調査・研究は非常に乏しく、立ち遅れているのが現状である。

そのような状況の中で、成人の日本語教育を管轄する文化庁から平成12年 (2000年) 3月に教員養成の新しいガイドラインが発表された。すなわち、文化庁は、従来の認知領域に偏重した日本語教員養成のための「標準的教育内容」(正式には「日本語教員の養成等について」文部省日本語教育施策の推進に関する調査研究会報告、文部省、昭和60年5月)を見直し、認知領域・情意領域・相互作用領域の調和を求める「日本語教育のための教員養成について」というガイドラインを発表し

た。この報告書は、コミュニケーションという新しい観点から、全く異なった教員養成のための教育内容を提示し、教育課程の編成の必要性を提起したものである。その基本方針は、第1は画一的な (標準的な) 教育内容ではなく、実情に応じた選択可能な教育内容、第2は「新教育内容」を参考とした自主的な教育課程編成、を認めることである。残念ながら、この新しい教育内容に十分対応できる日本語教員養成課程 (担当者1~2人が通例) は現在では国内には殆どないのが実情である。(縫部他 2006)。

「新しい教育内容」で使われているコミュニケーションの定義は定かではないが、提示された教育内容を分析すれば、上述したリアル・コミュニケーションと何らかの接点がありそうである。コミュニケーションという観点から、新しい教育内容は明確な区別をしない3領域 (「社会・文化・地域」、「教育」、「言語」) に大別され、その領域の下に次の5区分がなされている。第1は「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)、第2は「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)、第3は「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)、第4は「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)、第5は「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) である。

この5区分は「等価」とされたために、これに対する批判が強く、それに伴う「言語」領域の縮小に対する批判が強まっている。等価であることに対する批判は論外であるが、教育内容を羅列するだけでは有機的なまとまりができないので、コミュニケーションという観点から全体をシステム化していくことが課題である。なお、言語領域の縮小については、「言語」を中心に「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」といった範疇に分散され、総体的に見ると減少幅はそれほど大きくはない (縫部 2002)。リアル・コミュニケーションの観点から、教員養成のための新しい教育内容を編成すれば、既述した「教師の成長 (teacher development)」という新しい概念に繋がってくる。

このような観点から、筆者らは、学習者は「優れた (outstanding)」日本語教師に対してどのようなイメージを抱いているのかについて国際調査を行った (詳細は、縫部他 (2006) を参照)。その結果、学習者が考えるいい日本語教師とは、教科 (目標言語) の専門家以上の存在であり、そのことに加えて教え方が上手であること、教師と学習者との関わりが巧みであること、学習者への配慮が行き届いていること、といったイメージを抱いていることが分かった (縫部他 2006)。この結果は国による差はなく、高校生と大学生の間にも差がなかったのである。これからの日本語教師は、教材、個性化、社会化という3本柱を統合した教員養成カリキュラムに基づいて育成される必要がある。

6. おわりに

国語教育学と英語教育学の影響を直接・間接に受けながら、日本語教育学の構築に向けて30年余りの歩みを重ねてきている。同じ言語である日本語を扱う点では国語教育学とは共通点があるが、同じ日本語でも母語・第一言語と第二言語では全く異なる。逆に、異なる言語を扱うが、第二言語を扱う点において英語教育学と日本語教育学は共通点を持っている。日本語教育学における根本的な問題点は、日本語を第二言語として扱う視点とか日本文化を外国文化・異文化として捉える視点が必ずしもはっきりしていないということである。第二言語教育としての日本語教育とは何か、といった根本的な問題意識をしっかりと持つ必要がある。

国語教育学と英語教育学をいっしょにした言語教育学構想はかつて探求されたことはあるが、国語教育学・英語教育学・日本語教育学がお互い独自性を保持しながらダイナミックに相互作用し、それぞれの個別の言語教育学の発展に寄与する関係形成に取り組むことはまだなされていない。学校日本語教育学構想においては、いろいろな教科教育学との接点が求められている。学校日本語教育学という視点から、本学会誌上においてもそれぞれの専門分野と日本語教育学との学際的領域に切り込む学際的研究を期待したい。

国内においては、文科省の2005年度調査結果によれば、日本語指導が必要な児童生徒数は20,692人おり、この大勢のニューカマーが日本全国の学校に入学している。とりわけ小学校に集中しており、彼らの母語はポルトガル語、中国語、スペイン語の順に多い。教育現場は、これらのニューカマーの存在を無視して学校教育は成り立たなくなっている。日本語を母語としない子どもたちに算数を教えるにはどうしたらいいのか、これらの子どもたちの居場所を確保するために教室経営をどうしたらいいのか、といった教育問題をそれぞれの教科教育学の立場から研究することも必要となっている。海外においては、大学から日本語教育が始まり、高校、中学校、そして一部の国では小学校まで下りている。学校教育における日本語教育は、世界の日本語教育の中核であり、学校日本語学習者が海外の日本語学習者の約85%を占めている現実がある。

このように、国内外ともに学校日本語教育が日本語教育の中核を形成しており、それに伴って学校日本語教育を担当する教師の養成が急がれている。そのために、少なくとも次の3つの課題に対処しなければならない。

(1) 国内外で実質的に通用する「日本語」という教員免許状を新設する。

(注) 日本語教育能力試験に合格すれば、(財) 日本国際教育支援協会から認定証が与えられる。

(2) それに伴って、学校日本語教員養成カリキュラムを開発する。

(注) 「教師の成長」という新しい方向からガイドラインを作成する。

(3) 日本語を1教科として学校カリキュラムに位置づける。

(注) 単なる予備教育で終わるのではなく、学習日本語教育、教科日本語教育を支援するためには5~7年という長期間に渡る。

学校日本語教師の養成は、学校日本語教育とは何か、その推進の方策は何か、どんな学校日本語教育を行うのか、といった問題と密接に関係している。学校日本語教師に期待される専門性については、日本語・日本文化の専門的知識・技能の修得に加えて、二言語教育と多文化教育の基礎的素養を持っていること、年少者に対する日本語の効

果的な教え方の工夫ができること、学習者を理解し、学習者への配慮ができること、教室経営の力量を身につけていること、が求められている。

最後に、今後日本語教育学は細分化され、その1つである学校日本語教育学の構築に向けた新たな動きが始まっている。その過程において日本語教育学と各教科教育学が連携を密にし、研究テーマによっては共同研究することも必要となってくる。学会誌『日本語教育』（2007年、132号）では「日本語教育学とは何か」が特集テーマとして組まれている（詳細は、縫部（2007）を参照）。日本語教育学は、米国内におけるように Applied Japanese Linguistics で安住しては発展がなく、そこから Japanese Language Pedagogics へと転換していかなければならない（詳細は、縫部（監）2005-2006）を参照）。少なくとも、学校日本語教育学は、いろいろな基礎科学の総合的応用科学の集大成であり、1つのシステムとして機能しなければ成り立たない。

参考・引用文献

- 日本語教育学会（2002-2006）『日本語教育』128号～131号。
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（1998）「日本語教育のための教員養成について」文化庁。
- 縫部義憲（2002）「日本語教員養成において必要とされる教育内容」に関する一考察『広島大学日本語教育研究』広島大学教育学研究科日本語教育学講座、第12号、25-31。
- 縫部義憲（監）（2005-2006）『講座・日本語教育学』（第1巻～第6巻）スリーエーネットワーク。
- 縫部義憲他（2006）「日本語教師に必要な特質・資質に関する国際調査」『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究』（科研報告書）（代表・中川良雄京都外国語大学教授）、94-117。
- 縫部義憲（2007）「英語教育学と日本語教育学」『日本語教育』第132号、13-22。

Analysis of New Directions of Japanese Language Pedagogy

by

Yoshinori NUIBE, Ph. D.

Graduate School of Education, Hiroshima University

The present article aims to find out the new directions of the study of Japanese language pedagogy and oral presentation at the academic society of Japanese language education through analysis of the articles and abstracts on oral presentation in the academic journal titled *Nihongo Kyoiku* published during the period of 2002 (vol. 112) to 2006 (vol. 131). The content of articles is characterized by the overemphasis on the theoretical study of Japanese linguistics, and the underemphasis on Japanese language education. As for the categories of both practical study and empirical research, the articles on Japanese language education are the greatest in number, in addition to oral presentation. Overall, the following areas of study have been most focused on: teaching Japanese to young children, Japanese for academic purposes, teacher training, teaching methods, second language acquisition, pedagogical grammar, and sociolinguistic research. Henceforth, the areas of psychology and multicultural education will be more emphasized in the study of Japanese language pedagogy in the future.

Interestingly, Japanese language teaching/learning has been strongly supported by Japanese volunteers who have helped Asian refugees, Japanese returnees from China and nikkeijins from South America (mainly, Peru and Brazil) settle down in Japanese society. The Japanese Government (Bunkacho) has also helped them learn survival Japanese and Japanese culture in many districts in Japan. The Ministry of Education had to help their children learn Japanese for academic purposes in schools. This led to the development of Japanese language textbooks and the curriculum of content-based instruction. Moreover, the Bunkacho published the guidelines for Japanese language teacher training and tried to reform it radically in 2000 in accordance with school education. This led to the heated discussion that Japanese language pedagogy should be established instead of applied Japanese linguistics.