

言語文化教育学における日本語教育学の学的構築

縫部 義憲

Systematization of Japanese Language Pedagogics in Relationship to Linguistics

Yoshinori NUIBE

nuibe@hiroshima-u.ac.jp

Abstract: The present article aims to analyze the report "On Teacher Training for Japanese Language Teaching" issued by Bunkacho in 2000 and propose the new direction of teacher training toward the so-called "teacher development". Our newly-developed curriculum introduced in 2000 is founded on the system of Japanese language pedagogics or the theory of Japanese language education in relationship to "linguistics" concerned with general language teaching. My main concern is to establish its theoretical model from the standpoint of Holistic Approach advocated by J. Miller in 1984. The basic idea is to divide "linguistics" or general language pedagogics into native language pedagogics and non-native one which is also classified into foreign language pedagogics and second language pedagogics.

キーワード：日本語教員養成カリキュラム、言語文化教育、第二言語教育、ホリスティック・アプローチ、隣接諸科学

1. 本論の目的

広島大学は、学部・大学院の抜本的な改革として、2000年4月から教育学部と学校教育学部及び教育学研究科と学校教育学研究科を統合した。従来の日本語教育学科は、新教育学部の第3類言語文化教育学専攻に属し、その中には国語文化教育学専修、英語文化教育学専修、日本語教育学専修が位置づいている。一方、新教育学研究科では、博士課程前期は言語文化教育学専攻日本語教育学専修となり、博士課程後期は文化教育開発専攻に属することになった。こうして、日本語教育学は言語文化教育学の一環として位置づけられ、言語文化教育学構築の一翼を担うことが期待されている。こうして、日本語教育学は、新たに言語文化教育学の観点から、国語文化教育学と英語文化教育学との有機的関連性を樹立することが求められている。

本論文では、言語文化教育学をどのように構想し、その中に日本語教育学をどのように位置づけるか、さらに日本語教育学は国語文化教育学と英語文化教育学との接点をどのように見出すか、について論じ、その観点から、文化庁の日本語教員の養成に関する

調査研究協力者会議が提案した「日本語教育のための教員養成について」という報告書の方向性との整合性を考察する。

2. 言語文化教育学の系譜

広島大学では1967年に「相補的關係における国語教育と外国語教育」という理念の確立を目指す「言語教育学」という新しい学問の樹立が提唱された(野地・垣田・松元編1967)。これは言葉の教育として英語教育と国語教育を包括した学問であり、既成の三系列(人文科学、社会科学、自然科学)に言語教育学を加えようとする構想であった。今日から考えれば、「教育科学」を四系列目に加え、その一環として言語教育学を位置づけることが考えられる。言語教育学の分類法としては、第一言語教育と第二言語教育(外国語教育と第2言語教育)に分けることができる。

尤も、今日的状況においては、人文科学・社会科学・自然科学・教育科学という区分は、境界線がなくなりつつあり、その意味を失ってきている。さらに、「学問からの要請(proposal from disciplines)」に基づく発想の転換が求められ、人間を中心とした

新しい教育パラダイムが提唱されている。

さて、言語教育学構想について、Brooks (1960) は、「言語と言語学習についての理論と実際に関する学問」として“linguistics”(言語教育学)を提唱している。そのような専門的訓練を受けた言語教師を“linguists”と呼んでいる。さらに、Brooks (1964) は、言語教育の学問体系の樹立と、その学問の独自性を主張している。その中で隣接諸科学について、科学として心理学、記述言語学、文化人類学を、人文科学として哲学、(伝統的)言語学(文献学)、文学を挙げている。

言語教育学と隣接諸科学との関連について、Stevens (1977) によれば、言語教育は活動(activities)であり、従来のように科学を強調する言語学に支配されるべきではなく、その意味において言語教育は言語学や心理学とは関連があるが独立したものである。つまり、言語教育は「科学+α」の存在であり、客観性を探求する科学的側面と、人間形成という創造的活動に関わる芸術的側面を帯びている。この点について、吉田(1976)は、外国語教育学は学問体系にその起源を求めべきではなく、その本質から生まれた目的論を核として、内的に統一された理論を形成している科学であると述べ、その本質はあくまでも人間形成の科学でなくてはならないと強調している。

次に、言語文化教育学の定義と概念規定について、言語文化教育学とは、言語的・非言語的手段によって表現・伝達された言語・文化を言語教師が教授し、学習者がそれを学習する過程を通して、最終的には己のあり方を確立することである。具体的には、言語と文化が人間を創る部分とは何か、人間がそれを用いて相互交流する過程を通して始めて得られる価値とは何か、それらに人間を取り巻く環境がどのように影響を及ぼすか、それを教授・学習する過程はどのような特徴を持っているか、教室内と教室外における言語の教授・学習はどのようにして成立するか、教授・学習の成立のメカニズムに働くルールとはどのようなものか、などの課題を解明することを目指す学問である。

このように、言語文化教育学は、言語と文化を教授・学習・伝達・認識の醸成に関わる活動と過程を客観的に捉え、そのメカニズムを解明すること、この言語と文化の教授・学習を通して人間的成長・発達がどのように達成されるのかを探求すること、を目的としている。人間は言語によって人間となるとか、人間は文化によって行動が規制されていると

か、人間は言語と文化によって自己の証明(self-identity)が明確になるとか、自他の違いの意識は言語と文化によってなされるとか、いろいろな新しい研究課題が創出されてくる。

従来言語教育学に対して、新しい言語文化教育学構想においては、人間を中心とした(humanistic)新しい教育パラダイムの導入を強調したい。人間にとって言語と文化はどのような意味を持っているか、自己意識の確立に言語と文化はどのように関わっているか、自他の関係を築くのに言語と文化はどのような働きをするか、自他の相互交流(interaction)が成立するのに言語と文化はどのように作用するか、というように人間を中心として、人間と教育、人間と言語、人間と文化、というように人間学を中心として教育・言語・文化の有機的関係を捉える。

言語文化教育学は、多様な構成要素から成り立ち、基礎学問の間の学際的領域を総合化したものである。その主要な構成要素は次のようなものである。

- ① 人間とは何か(人間存在本質論)
 - ② 教育とは何か(教育本質論)
 - ③ 言語とは何か(言語本質論)
 - ④ 言語はどのような働きをするか(言語機能論)
 - ⑤ 人間にとって言語はどのような意味を持っているか(言語効用論)
 - ⑥ 人間の成長に言語はどのように作用するか(発達言語論)
 - ⑦ 人間は言語をどのように獲得するか(言語習得論)
 - ⑧ 人間は言語をどのように学習するか(言語学習論)
 - ⑨ 人間は言語をどのように教えるか(言語教授論)
 - ⑩ 文化とは何か(文化本質論)
 - ⑪ 人間の文化にはどのようなものがあるか(多文化論)
 - ⑫ 人間は文化をどのように習熟するか(文化適応論)
 - ⑬ 人間は文化にどのように影響されるか(文化行動論)
 - ⑭ 人間集団は文化にどのように規制されるか(教室経営論)
 - ⑮ 人間関係は言語によってどのように形成されるか(人間関係論)
 - ⑯ 人間関係は文化によってどのように影響されるか(文化内・異文化間対人関係論)
- 言語文化教育学は人間と言語・文化との間にシス

テムを構築する学問である。すなわち、人間を中心として、人間と言語・文化との関わりを総合的に、且つ構造的に捉えようとするのである。「総合的」とは言語文化教育学を構成する全ての要素の間に有機的な関連性を樹立することを意味し、「構造的」とはこれらの構成要素を平面的にではなく、立体的な関係を樹立することを意味する。構造的というのは人間を感情・思考・行動という3レベルにおいて捉えることである。行動は思考の結果動き出し、思考の原形は感情であると捉えられるので、これらは3層構造から成り立つと捉えられる。

言語文化教育学は、人間行動に注目し、人間行動を感情・思考・行動のレベルにおいて総合的に捉えることを重視する。言語文化教育学が興味を持っている言語行動は人間行動の一つであることは言うまでもない。つまり、人間の行動の科学として言語行動を捉えることが重要である。既述したように、人間の行動科学は感情・思考・行動という3層から成り立つ。言語と文化の教育を通して、学習者は感情面・思考面・行動面で影響を受け、自己変容を遂げてゆくということである。言語が母語であるか、外国語であるかによって影響の内容と自己変容の方向が変わってくる。換言すれば、母語の教育と外国語の教育ではそれぞれの独自性を帯びていることを見落としてはならない。

3. 第二言語教育学とは何か

言語の性格は、使用状況の違いによって次の図1のように分類することができる。

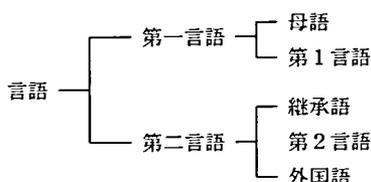


図1 言語の使用状況による分類

言語はまず第一言語と第二言語に分けられる。第一言語は通例学習者の母語である。日本の学校教育における国語科という教科は第一言語としての日本語ということになる。第二言語は継承語、第2言語、外国語に分けられる。自国ではない環境において、母語・母国語と母文化を維持するために行われる言語教育は継承語教育ということになる。第2言語と

は教室外でも目標言語が話されている言語環境の中で生活言語として学習・習得するものである。外国語というのは学校教育のカリキュラムの中でだけ目標言語を学習するような場合のことであり、通常教室内だけで目標言語が話されている状況である。

日本国内においては、中華系や韓国系などの民族学校では教授言語として、且つ継承語としての中国語やハングルなどが教えられ、日本語は第2言語として(学習者によっては第1言語の場合もある)、そして1教科としてカリキュラムの中に位置づけられている。インターナショナル・スクールでは通例外国語としての日本語が1教科としてカリキュラムの中に位置づけられている。帰国・入国児童生徒はカリキュラム外活動として第2言語としての日本語を学習している。

さて、本論では学校教育を中心に据えて、第二言語教育とは何か、第二言語としての日本語教育とは何か、について考察する。文字通り、第二言語教育とは第二言語を教えることによって世界的な人間を育てることである。母語と母文化とは異なる第二言語と異文化に深く触れることによって得られる教育的価値を与えることが学校教育における第二言語教育の特徴である。このような考え方から、縫部(1991: 49)は第二言語教育を次のように定義している。

「目標言語と目標文化を教えることにより、学習者自らの母語や母文化を顧みさせ、最終的には、一個の人間として己のあるべき姿を確立するものである。」

まず、目標言語は母語と対比され、目標文化は母文化と比較されることによって、母語と母文化を相対化することができるようになる。その結果、目標言語を習得し(訓育)、目標文化に対する認識を醸成することができ、同時に自己を客観視することができるようになることが期待される(陶冶)。異質性に接触することによって自己を客観視する機会が得られ、自己の知らない様々な側面を発見する。これが第二言語教育を通して得られる自己の成長・発達の中味である。

第二言語としての日本語教育には、日本語という同じ言語を別の角度、すなわち第一言語として捉える国語教育にどのような貢献をすることができるかという観点からそれぞれの独自の新しい学問研究の刺激がある。文法研究においては、活用変化の捉え

方の違いや言葉としての訓練法の違いなどが議論の対象となる。第二言語教育は第一言語教育との対比を通して明確になる。無意識的習得をした第一言語(国語)と意識的習得をする第二言語(日本語)の間にはどのような共通点と相違点があるのかを究明することは興味ある研究課題である。

同様に、第一言語教育と対比して、第二言語教育の特質を解明することは日本語教育も英語教育も共通した関心事である。第二言語としての日本語教育は、扱う言語は異なるが英語教育とは同じ第二言語教育としての共通性を持っており、学問間に相互に影響し合う部分が非常に大きい。ある特定の外国語教授法を採用して、日本語と英語を外国語として教える実験教育を通して比較することができる。それぞれの第二言語教育特有の問題を研究することだけではなく、それぞれに共通した部分の研究の積み上げも欠かせない。

4. 日本語教育学と隣接諸科学

第二言語教育は、目標言語・文化の学習と習熟(認知領域)、自己の成長・発達(情意領域)、異質な対象(モノ、コト、ヒト)との相互交流(相互作用領域)を軸としてこれら3つの学習領域を統合し、それらを調和的に発達することである。すなわち、学習者が目標言語の知識・技能、とりわけ言語運用能力を習得し(認知領域)、自己を一層知り(情意領域)、さらに自他の関係を築く(相互作用領域)ことである。しかも、第一言語教育と対比すれば、第二言語教育は、異質なヒト(他者、外国人)と異質なモノ・コト(外国語、異文化)に接触することによって得られる教育的価値の達成を目指すのが特徴である。

日本語の教育は、第一言語としての国語教育と第二言語としての日本語教育に分けられる。言語教育学構想においては、国語教育、すなわち第一言語としての日本語教育、第二言語としての日本語教育、第二言語としての英語教育という三者の有機的な関係をつくることが目標である。第二言語としての日本語教育が同じ日本語を扱う第一言語としての国語教育に貢献することは多く、例えば、自らの言語教育を客観視する機会を与えることである。当然、逆も真なりである。

戦前、米国大使館日本語教育主任であった長沼直兄は、日本の小学生用の国語読本を用いて米国人軍人・外交官に外国語としての日本語を教えて失敗し

た教訓から標準日本語読本(長沼読本)を編纂した。このことは、国語教育と日本語教育の間には本質的な違いがあることを示している。このように、日本語の教育という点において第一言語教育(国語教育)と第二言語教育(日本語教育)という相違点があるが、日本語を教育の対象とするという点においては両者間に共通点がある。日本人の帰国子女に対する日本語の教育においては、母語が日本語である場合の第一言語としての日本語学習者と、母語が別の言語であり、第2言語としての日本語を学習する者もいる。つまり、この両者間には明確な一線を引くことが必ずしもできない。第一言語としての国語教育においては、既に母語を習得した子どもに対する言語教育であるので、国語教育においては従来既して言語の訓練に比重が置かれていない。その点に対して、基礎的な言語の教育の訓練に日本語教育が貢献する部分が大きい。

同様に、同じ第二言語教育である日本語教育と英語教育は、それぞれの類似点と相違点を持っている。例えば、エリノア・ジョーデンはオーラル・アプローチによって日本語を教えてきた代表者であるが、それは元来チャールズ・フリーズが第2言語としての英語教育用に開発した教授法であった。さらに、その元を迎えれば、オーラル・メソッドの提唱者であるハロルド・パーマーにまで行きつく。日本の文部省から英語教育顧問として11年間滞在したH.パーマー(オーラル・メソッドの提唱者)の依頼を受けて米国大使館日本語教育主任に就いた長沼直兄が編纂した日本語教科書(シリーズ「長沼読本」と付属教材)が戦中における米国国内の日本語集中訓練用日本語教科書の一つとして採用され、戦後米国内でその方法論がC.フリーズが提唱したオーラル・アプローチの基礎となったのである。ある指導的日本語教師がオーラル・メソッドとオーラル・アプローチの仲介的役割を果たし、戦後第二言語としての英語教育の支配的教授法として重要な位置を占めたのである。

さらに、日本語教育と英語教育の相違点については、同じ語派に属する言語同士間であれば総体的には類似点が多く、相違点は少ないが、異なる語派に属する言語間には相対的には違いが一層大きくなる。例えば、ニュージーランドのような英語圏の日本語教師は、フランス語やドイツ語を教えた経験から、日本語も同じような方法で教えられると勘違いしていることが多い。ゲルマン語派やロマンス語派のように類似性の高いヨーロッパ言語間では同じような

外国語教授法が適用することができても、全く語派の異なる日本語の教育にはそのまま全て通用するとは限らない。英語と日本語の間には、語順、文字体系、文法、文化など、かなり大きい違いが存在する。他方、漢字圏の学習者が日本語を学習するのは非漢字圏の学習者よりは遥かに有利な立場にある。

このような考えから、例えば、オセアニア地域においては、日本語教員養成課程という特定の外国語の教員養成を行うというより、一般的な外国語教員を養成するという考えが支配的である。第二言語教育に共通した一般性を教える「通」第二言語教育(general method)と言語間の違いを踏まえて各言語の独自性を扱う「特」第二言語教育(specific methods)を区別し、この両者を総合化する必要が出てくる。第二言語としての日本語教育学は、「通」第二言語教育学に基づく、「特」第二言語教育学の一つということになる。

「通」第二言語教育学は「教授学」の一部を構成している。教授学は「教育学」の一分野である。教育学はそれを取り巻く「哲学」に規定されている。すなわち、日本語教育学を取り巻く隣接諸科学は玉葱状の層構造を成していると仮定する。一番外側には哲学が位置し、その内側には教育学があり、さらにその内側には教授学がある。第二言語教育学はその内側に位置し、一番内側には日本語教育学などの特定の第二言語教育学が位置づく。特定の第二言語教育学は様々な基礎科学に基づき、隣接諸科学に取り囲まれている。

日本語教育学と隣接諸科学との関連については、第1に哲学との関連がある。日本語教育の本質とは何か、なぜ日本語教育が必要なのか、言語認識はどのように成立するのか、という根本問題を考えることである。一般に、哲学が第二言語教育に提起していることは基本的には次の3つの命題である(Anitchkof and Saakyants 1966)。

- (1) 認識の成立は、生き生きした知覚から始まり、次に抽象的思考を行い、最後に言語練習を行うという過程を通して得られる。
- (2) 言語は思考の直接的現実である。
- (3) 全体から遊離した部分は単なるおもちゃにすぎない。

第1の命題については、五感を総動員して日本語を入力し、板書されたいくつかの例文に共通している言語規則を理解した後で言語練習を行う。言語練習においては、コミュニケーション活動を通して生

きた言語知識、すなわち認識が醸成される。

第2の命題は言語で思考するということであり、言語と思考は直接的な繋がりがあることを述べている。思考した結果が言語となって表出されることは事実であるが、実は、ある特定の言語は言語使用においてそれが期待する考え方や自己意識までを相当の部分規定しているのである。

最後に、科学化と客観化を探求する学問が人間と人間関係を分断し、要素に還元して究明する研究の姿勢を生み出した。その結果、教育においては文化財が細分化され、多様な学問分野が創出された。その結果、多様な教科区分が生まれてきた。このような考え方を「アトミズム」の哲学・世界観(ミラー1984)というが、これは長沼式オーラル・メソッドやジョーデン・メソッド(オーラル・アプローチ)のような言語要素や言語技能をばらばらに分解する項目積み上げ式教授法(discrete-point approach)の基礎を成す考え方である。「客」の探求は「主」を犠牲にしたところで成り立ち、心身二元論まで生み出した。人間と人間関係を分断する教育(例えば、LLを用いた教育)の結果、第二言語教育において人間疎外と自己疎外が発生してきた。

それに対する批判として、目標言語を分断しないでトータルに物事を見ようという考え方が出てきた。それは叡智、知性、思考、論理、概念、意味、認知を中心とした「プラグマティズム」である。これは問題解決学習法を生み出し、認知・意味を重視したコグニティブ・アプローチとコミュニケーション・アプローチの開発の理論的基盤となった。この哲学は認知領域に偏重し、情意領域との調和を志向しなかった点において、結果的には対象をトータルに捉えることはできなかったと言わざるをえない。

対象をトータルに捉え、その全体から各部分との有機的な関連性を掴み、各要素間の繋がりを重視する考え方は「ホーリズム」と呼ばれる。ホーリズムに基づいて、認知領域とともに情意領域・相互作用領域も含めた人間の全ての機能を総動員したトータル・ラーニングの教育法が提唱されている。首から上(知性)の教育、つまり認知面を強調した教育から、首から上と首から下(情意)を調和させる教育がホリスティック教育である。

さて、教育学においては、アトミズムに基づく「伝達」、プラグマティズムに基づく「交流」、ホーリズムに基づく「変容」という3つの教育観が提示されてきた(詳細は縫部1999を参照)。例えば、長沼直兄の

オーラル・メソッドとジョーデン・メソッドは伝達という教育観、コグニティブ・アプローチは交流という教育観、合流的アプローチとヒューマニスティック・アプローチは変容という教育観、にそれぞれ立脚している。これらの3つの教育観に基づいて、教授法も多様化し、カリキュラム・デザインも基本的には三種類が開発されることになる。教育学が第二言語教育学に貢献するのはカリキュラム開発が中心である。

教育学が抱える領域の1つが教授学である。教授学は、一般教授学 (general didactics) と、それに基づく特定教授学 (special didactics) から成り立つ。これが第二言語教育学の下位区分である「通」第二言語教授学 (general method) と「特」第二言語教授学 (special methods) と呼ばれることになる。教授学は独自の教授原理 (教育的教育、意識性、能動性、順次性、系統性、受容性、視覚性) や教室経営、一般的指導技術などを研究する学問である。教授学自体は心理学や生理学の記憶のメカニズムを始めとする学習・習得理論に基づいている。教授学は、心理学から動機づけ、興味・関心、ニーズ、性格特性、自己意識、他者認識、感受性訓練などを、生理学からは条件反射形成、第2次信号系統、動的常同型、大脳両半球機能などの研究成果を取り入れてきた。

5. 日本語教育学の構造化

日本語教育関係者によって日本語教育学とは何か、日本語教育学に関する学問構想はどのようなものか、という根本的な学問論が議論されたことは殆どない。学問の対象としての日本語教育学の歴史は非常に浅く、厳密な意味での日本語教育学者が存在していなかったこと、応用言語学の立場から研究しようとしてきたこと、などが主な原因として挙げられる。戦前、戦後を通して、日本語を第二言語として教えたり、強制してきた歴史は比較的長い、それを研究対象としてきた歴史は非常に浅い。

吉田(1976)が英語教育学について述べたように、日本語教育学も学問体系にその起源を求めるときではない。日本語教育の本質、及びそこから生まれた目的論を核とし、内的に統一された理論を形成していなければならない。日本語教育学を構造化する上で3つの原理がある。第1は構造を統一する原理として人間形成の理念、第2は構造を作り上げる要素と

して多くの研究領域、そして、第3に構成要素を相互連関的に位置づける様式、である。これらを基盤として、日本語教育学の構造化を図ることが必要である。

第1の原理について、人間形成とは自己を知り、さらに今は気がついていない自分に気づく過程であると捉え、自分の潜在的可能性を最大限に発達すること、つまり自己実現ということである。そこから、自己実現という教育の目標が生まれてくるが、これが日本語教育学の中核に位置する本質と目的であり、人間形成の理念を構成するものである。第二言語と異文化という異質なものに接することを通して、自己を客観視することができる。なお、自己とは自身、母語、母文化を含めた全体である。

第2の原理について、この中核を取り巻く研究領域は基礎科学 (教育学、心理学、言語学、文化学) と学際的領域の隣接諸科学がたくさん位置づけられる。教育系ではカリキュラム・デザインが含まれ、心理系では学習・習得のメカニズムの解明が主な守備領域となる。また、言語系では言語学と日本語学の研究が有機的に行われる必要がある。文化系では日本文化 (文学を含む) ・比較文化・異文化を対象とした基礎的研究を行う。異文化としての日本文化の特質、異文化である日本文化との接触と適応、多文化・多言語教室における個のあり方を探求する。

第3の原理、つまり日本語教育学の構造化について、日本語教育という活動・現象を中核として、日本語教育本質論、日本語教育目的論、日本語教育課程論が位置づけられ (図2を参照)。

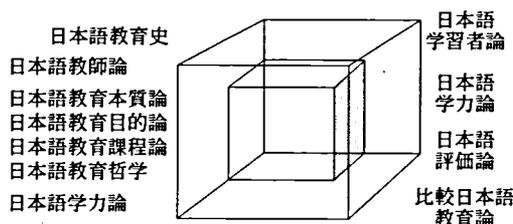


図2 日本語教育学構造図

図2中の中核部分 (内部の長方形部分、図2中の楕円形部分) は全ての基礎科学・隣接諸科学が重なり合っている部分であり、それを取り巻く外側の長方形の部分は狭い意味における日本語教育系研究領域である。

また、図3が示しているように、それを構成する基礎科学とそれぞれの基礎科学が重なる学際的研究領域は次の6つに分類される（コロンは右は例示）。

①教育系＝心理系： 日本語教室経営、日本語学習者論、日本語教育評価論、日本語教育統計、他

②教育系＝言語系： 日本語習得過程、教育日本語文法、日本語教育工学論、他

③心理系＝言語系： 言語習得、心理言語学、言語記憶、母語喪失、バイリンガリズム、他

④心理系＝文化系： 異文化間対人関係論、異文化摩擦、集団力学、他

⑤文化系＝言語系： 文体論、方言論、位相論、文学、レトリック、社会言語学、他

⑥文化系＝教育系： 異文化間教育学、日本事情、日本語教育史、比較日本語教育学、他

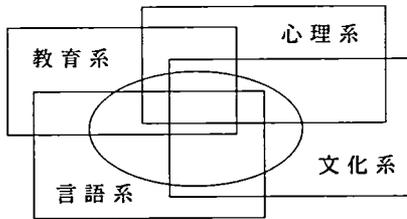


図3 日本語教育学における学際領域

中核部分を形成する日本語教育という根（重層的学際領域）から伸びた茎（上記の学際領域）が6本あり、その先には花（基礎科学）が開き、その回りにはたくさんの葉（隣接諸科学）が繁っている。茎は太陽と土壌の養分・水分によってどんどん伸び続け、その先端に花開く基礎科学は独自性と独立性を高め、発展し続けてゆく。同時に、花と葉は光合成によって、茎と根に新たな独自の成果を蓄え、豊かな球根と根（重層学際性、総合性）を育ててゆく。この相互性の上に、広い意味での日本語教育学の発展性がある。

このように、日本語教育学においては、個々の研究領域（基礎科学と隣接諸科学、及びそれらが重なる学際的学問）が独自の学問として独立してゆく拡散性と日本語教育に収斂する動きが作用と反作用を繰り返しながら力動的に相互作用し、常に変容し生成発展してゆく性質を持つべきである。従って、日本語教育学を決して静的に捉えるのではなく、動的に捉える視点が要求される。日本語教育学がscienceとartを統合した総合的学際的学問であり、一つのシステムを構成しているからである。

次に、言語文化教育学というのは人間を中心として言語・文化との有機的な関係を樹立するものであるが、日本語教育学も人間と日本語・日本文化との間にシステムを構築することを目指す。それ故に、人間学（humanism）を抜きにしては言語文化教育学も日本語教育学も語ることはできない（人間学についてはStevick (1990)を参照）。つまり、第二言語教育は本来ヒューマンスティックな活動なのである。

ヒューマンスティックということは、日本語教育と人間との間のシステムを構築することと言い換えてもよい。例えば、日本語教育学の研究においては、単に日本語の教え方を研究するだけではなく、第二言語である日本語を学習することによってどのように学習者は自己変容するか、学習者は異質性に対する寛容さがどのように伸びるか、学習者は日本語によるコミュニケーションによって自尊感情がどの程度向上するか、などを解明することである。

さらに、教育日本語文法においては、人間から遊離して文法を「客観的に」研究することではなくて、人間が文法を分かるとは何か、という観点から言語研究を行う。例えば、学習者がテイル形を理解するとは、テイル形の気持ち分かるということである。つまり、認知と情意の統合的文法研究を特徴とする。

また、文学研究では、人間が文学的感受性を育むとは何かとか、日本文学の研究を通して異文化である日本文化を理解するという観点から研究することである。文化研究においても、知識として文化的情報〔旧来の日本事情教育〕を獲得することではなく、人間が文化に影響されるとは何か、文化によっていかに自己の自由が束縛されているか、自己の解放と脱文化化とは何か、人間が異文化化するとはどのような過程を経るのか、を認識することである。

最後に、第一言語の教育である国語教育学、第二言語の教育である日本語教育学、第一言語としての国語学、第二言語としての日本語学、第一言語としての国文学、第二言語による日本文学、母文化としての国文化、異文化としての日本文化、母文化と異文化との間の摩擦と適応を研究する異文化間教育学という違いと対比を踏まえることを忘れてはならない。その上で、日本語教育学を接点として、国語教育学と英語教育学の有機的関連性を踏まえ、それら相互間の力動的相互作用から成る言語教育学を構想しなければならない。

6 日本語教員養成カリキュラム

広島大学方式は、日本語教育学の教育・研究指導と日本語教員養成がペアになって運営されている。すなわち、日本語教員養成課程が学科・専攻から離れて別個に存在しているのではなく、両者が一体となっているのである。日本語教育学という学問構想は同時に日本語教員養成の学という側面も含めているのである。その意味において、2000年3月に文化庁の日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議が従来の「日本語教員養成のための標準的な教育内容」に代えて発表した「日本語教育のための教員養成について」(報告書)が目指す新しい日本語教員養成カリキュラムと広島大学の日本語教育カリキュラム(学部段階)とどの点が一致し、どこが重ならないのか、どこが対立するのか、などについて考察する。

今回の改定の特徴は、第1に現時点では既に無意味となっている主専攻と副専攻という区別を廃止したこと、第2に従来の言語中心の応用言語学的なカリキュラムから教育中心の日本語教育学的なカリキュラムに転換したことである。転換の最大の特徴は、「コミュニケーション」を日本語教員養成カリキュラムの中核に据え、その周辺に基礎科学的領域と学際的領域を位置づけていることである。この点に関して、「日本語教育とは、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者と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」(上記「報告書」p.9)であると捉え、新たに示された教育内容の基本となるものである。

中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・区分との関係は次の通りである。まず、「領域」は、「社会・文化・地域」、「教育」、「言語」の3領域に分けられている。理想的には、この3領域に心理を加えて4領域とすることが望ましい。心理という領域は、学習の成立を解明し、学習者要因を研究することに関わる。

次に、この領域の下に次の5つの「区分」が設定されている。第1は「社会・文化・地域」、第2は「言語と社会」、第3は「言語と心理」、第4は「言語と教育」、第5は「言語」である。第1と第5は単独の分野であるが、第2～第4は学際的分野である。単独の区分については、理想的には言語(日本語)、文化、心理、教育が設定されるべきである。さらに、学際的分野は、言語と文化、文化と心理、心理と教育、教育と言語、文化と教育、心理と言語の6つに分け

られることが望ましい。

これらの区分(領域)に対応する広島大学の日本語教育カリキュラムにおける代表的な授業科目を1つずつ挙げる(AとBにおける下線部は上記の文化庁の報告書にないもの)。

A「個別的領域」

- (1) 言語： 教育日本語文法
- (2) 文化： 日本思想史
- (3) 教育： 日本語教育課程論
- (4) 心理： バイリンガリズム

B「学際的領域」

- (1) 言語と文化： 日本文学研究
- (2) 文化と心理： 異文化間対人関係論
- (3) 心理と教育： 日本語動機づけ理論
- (4) 教育と言語： 日本語教育工学
- (5) 文化と教育： 異文化間教育学
- (6) 心理と言語： 日本語習得論

C「超学際的領域」

個別の領域と6つの学際的領域の全てが重なる中核的領域は狭い意味における日本語教育領域ということになり、この超学際的領域を全ての個別的領域と学際的領域を扱う授業科目として日本語教育学総論という授業科目を設置した。

このように、日本語教育学は広い研究領域を総合化したものであり、狭く教授法・指導法の学と捉えてはならない。日本語教育学とは、第二言語としての日本語の教授・学習という活動を中核に据えて、それを基礎科学である教育学・心理学・言語学・文化学という多方面からアプローチすることによって創出される多様な学際的領域の総合的学問であり、一つのシステムを構築しているものなのである。

さて、国語教育と日本語教育、国語学と日本語学、国文学と日本文学など、それぞれの違いを明確にすることは日本語教育学における大きい研究課題として残されている。例えば、日本語学というのは第二言語としての日本語の言語学的研究の集積である。そのように、日本語の研究を内なる視点に立つのではなく、日本語を外から客観視する視点に立たない限り、日本語学は見えてこない。国文学に対する日本文学も同様である。

グローバルな時代が定着する21世紀における日本語教育学の展望は、日本語教育学が日本語教師のためだけではなく、国語教師や各教科の教師にとっても日本語教育が重要性を増してくるということである。そのためには、広島大学では日本語教師に限

らず、全ての初等教育段階と中等教育段階における将来の教師を対象として、年少者（帰国・入国児童生徒）に対する学校教育としての日本語教育（「学校日本語教育」という科目）を新設し、各教科の教師に対するカリキュラム横断的な授業科目を導入した。これは、日本語教育学専攻の学生だけではなく、全ての教科教育の教師に対して日本語教育の基礎的素養を与えることを目指す。今後、日本語教育学は、それを専攻とする学習者だけでなく、いろいろな教科の教師と教科教育に貢献することも必要である。

引用・参考文献

- 垣田直己 (1979) 『英語教育学研究ハンドブック』大修館。
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000) 「日本語教育のための教員養成について」文化庁。
- 縫部義憲(1988)「日本語教育学の構造化を求めて一隣接諸科学との関連一」『日本教科教育学会誌』第12巻第4号、117-122。
- 縫部義憲 (1991) 『日本語教育学入門』創拓社。
- 縫部義憲 (1997) 「第二言語教育におけるホーリズムに関する一考察」『広島大学教育学部紀要』第2部45号、265-272。
- 縫部義憲 (1999) 「第二言語（日本語）カリキュラム・デザインの根本原理—哲学志向性と教育的価値

体系を中心に—」『日本教科教育学会誌』第21巻第4号、17-25。

野地潤家・垣田直己・松元寛編 (1967) 『言語教育学叢書・第1期』（全6巻）文化評論出版。

ホリスティック教育研究会編(1995)『ホリスティック教育入門』柏樹社。

吉田一衛 (1976) 「英語教育学の現代化」『新英語教育論 I 講座・新しい英語教育』大修館、40-41。

Anitchkof, I., and Saakyants, Y. (1966), *Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary Schools*, Moscow: Prosveshecheniye.

Brooks, N. (1960), *Language and Language Learning: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace and World Company.

Brooks, N. (1964), *Language and Language Learning: Theory and Practice*, Second ed., New York: Harcourt, Brace and World, Inc.

Stevens, P. (1974), "Some Basic Principles of Teacher Training," *ELTJ*, 29, 1, 19-27.

Miller, J. (1988), *The Holistic Curriculum*, Ontario: OIE Press.

Stenhouse, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational.

Stevick, E. (1990), *Humanism in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.