

日本語教育現代史における言語文化教育学のインパクト——私たちは 諸学・諸理論とどのように向き合うか

佐藤正則・重信三和子・高橋聡・長嶺倫子・古屋憲章（以上，早稲田大学）・工藤理恵

1. 本パネルセッションの概要

本パネルセッション¹（以下，パネル）は，細川（2012）において提唱されている言語文化教育学に関する諸概念が日本語教育にどのようなインパクトを与えたかを検証することを通し，日本語教育の現代史の一側面を描こうとする試みである。同時に，言語文化教育学に関する諸概念を踏まえ，各自がどのような日本語教育観，及び日本語教育実践像を描いたかに関し，発題者，及びパネル参加者で話し合い，共有することも試みる。

以下，次節では，言語文化教育学の柱となる概念である「言語文化」，「学習者主体」，「実践研究」に関する次のような過程を説明する。1) 各概念は，従来の日本語教育において，どのように捉えられていたか。2) 各概念は，言語文化教育学において，どのように捉えられたか。3) 言語文化教育学における各概念の捉え方は，日本語教育にどのようなインパクトを与え，どのように受容されたか。

2. 言語文化教育学が日本語教育に与えたインパクト

2.1 「言語文化」

2.1.1 従来の日本語教育における「言語文化」の捉え方

1960～70年代の日本語教育において，「文化」は文学や建築，芸術など実体のあるものとして可視的・固定的に捉えられ，実践としては，学習者に知識・情報を与える「日本事情」が行われていた。ここでは「言語」と「文化」はそれぞれ切り離された知識の体系と捉えられていた。1980年代に入ると，「社会文化能力」（ネウストプニー，1983）に見られるように，「文化」は，社会的慣習や生活の習慣，価値観など，普段気づかないものとして潜んでおり，言語教育でもこれを学び取ることによって，当該言語の習得に繋がると

1 本パネルは，発題者らが細川（2012）を対象に，2013年5月から月に1回のペースで行っている読書会における議論をもとに企画された。

いう考え方が主張されるようになる。具体的なコミュニケーション行動の立場から、CA 以後、ロールプレイ等のタスク学習にこの「文化」を仕組むことで「言語」と「文化」の統合が試みられる。しかし、「文化」がその社会を支えるコードとして本質的に存在するという前提があるため、内実は「日本社会」についての知識・情報を得ることが目的化され、結果的に言語教育を矮小化することとなった。

2.1.2 言語文化教育学における「言語文化」の捉え方

細川は「文化」の実体は取り出せず、「人間ひとりひとりの個人の中にある不可視知の総体」（細川，2008）を「個の文化」（細川，2003）であるとする。「個の文化」は、個々人が一つの主体として自ら発見し、選び取る認識としての「文化」であり、細川はこの考え方に基づき、ことばと文化の関係を捉え直す。「個の文化」として個人の中にある「相互文化性」を引き出し、他者とのインターアクションの過程で他者の「文化」との協働、更には「社会」との関わりをどのように創り上げていくか、細川はこの相互構築性に「言語」と「文化」の統合を見る。

2.1.3 「言語文化」が日本語教育に与えたインパクト

「個の文化」が個人のことだけ問題にしているという批判（砂川，2002）もあったが、第二言語を学ぼうとする一人一人は具体的な「生きる場所を持っていて、そこでよりよく生きていくために日本語の学習に向かっているのだ」という現実認識から出発する」（岡崎，2002）生活者としての学習者や、「移動する子どもたち」（川上，2011）のような年少者言語教育の分野で、人間形成、アイデンティティの更新としての言語教育という立場が議論されている。しかし、細川の理論に基づいた実践例は少なく、特に日本事情では、伝統文化や日本の習慣、考え方などの知識伝授の教材をもとにした授業が今も主流である。これらの教材は、文化を自明のものとして扱い、言語文化についての立ち位置を明らかにしていない。その内容よりも、このこと自体が現在の日本語教育における「文化」観をよく映している。

2.2 「学習者主体」

2.2.1 従来の日本語教育における「学習者主体」の捉え方

1960～70年代の日本語教育において、日本語を教えることは日本語に関する知識を教師が学習者に与えることであるという教師主導が一般的であった。そこでは「何を」教えるかという「教育内容」に重きが置かれ、教師の関心は言語や文化の現象の背後にある構造を発見することにあった。

1980 年代に入ると「どのように」教えるかという「教育方法」に重点が移り、学習者のニーズに合わせていかに効率的に教えるかが重視されるようになる。Nunan (1988) によって提唱された第二言語習得における「学習者中心カリキュラム」では、学習者のニーズを重視し、学習者が自分で学習内容や方法を決定するための能力を育成することを目標とされた。岡崎, 岡崎 (1990) は、学習者の学習内容への関心・社会性・異文化性に注目してコミュニケーション能力を育てる「学習者中心」の指導を主張した。

2.2.2 言語文化教育における「学習者主体」の捉え方

1990 年頃から教育内容は教師が準備するものではなく、学習者自身が自ら学び取っていくものだという教育観の転換が見られるようになり、「なぜ」教えるかに焦点が当てられていく。細川 (1995) は、学習者が自らの問題意識から日本を見つめ直し、日本を理解する視点を育てることが日本語教育の目的であるとして、「学習者主体」を独自の概念として提示した。

細川の「学習者主体」は、「学習者に主体的に学習させること」ではなく、「学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは学習者自身以外にない」という概念を指す。そこでは「教室活動の最終的な目的を教師が握」らず、「めざすものの具体的な姿は教師自身にも見えない」(細川, 2007a) という点で、それまでの「教師主導」や「学習者中心」とは大きく異なっている。

2.2.3 「学習者主体」が日本語教育に与えたインパクト

牛窪 (2005) は C A を批判, 検討する中で「学習者主体」の意味を構築した。先行研究から主体性を「授業活動と学習者の間に成り立つ関係としての「教室-学習者」間での主体性」と「学習者と言語の間に成り立つ関係としての「日本語-学習者」間での主体性」に分類し, 前者を「学習者中心」とした。その上で「「日本語-学習者」間の関係を捉えなおし, 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」が日本語教育としての「学習者主体」とした上で, そのような主体は自分の「思考, 意思, 価値観」を「日本語で表現し経験を新たにしていく」主体であるとした。

牛窪 (2011) によれば, 細川 (1995) 以前「(学習者) 主体」は「教師主導」のアンチテーゼ, つまり, 「学習者中心」の意で用いられていた。細川 (1995) 以降の言説では「学習者中心」としての主体性と「学習者主体」としての主体性が多義的になっていく一方, 「学習者中心」は「教師にとって「主体的でいい学習者」を無自覚的に生みだしていく」(牛窪, 2011) ことで同化や従属化に繋がる可能性も指摘されている。

2.3 「実践研究」

2.3.1 従来の日本語教育における「実践研究」の捉え方

森本（2010, p.95）は、『日本語教育』投稿規程の「研究論文」に関する説明中にある「実践研究」という用語に関し、次のように述べている。「この場合の実践研究とは、ある理論に基づいて明確な研究課題を設定し、その課題への回答を実践の分析・検討から導くことを通して、理論の検証を目指すものであると言えるだろう。」従来の日本語教育においては、このような「実践研究」＝教育実践を通し、既存の理論を検証する営みという捉え方が主流であった。

2.3.2 言語文化教育学における「実践研究」の捉え方

細川（2007, p.87）は、「実践研究」に関し、次のように定義している。「『実践研究』とは、教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己表現をめざそうとする活動である」。また、細川（2010, p.79）においては、実践研究をより広く「自分にとっての自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直すときに生まれる、教育課題意識と深く関わる研究」と定義している。以上のような定義から、言語文化教育学において、「実践研究」は、教育実践の計画・実施→自身の教育実践を対象とする批判的な省察→批判的な省察のプロセスを記述・公表→インターアクションを通じた他者との協働→（次の）よりよい実践の計画・実施・・・という活動のサイクルとして捉えられていると言えよう。

2.3.3 「実践研究」が日本語教育に与えたインパクト

「実践研究」に関する細川の論考が引用されている論文は、大きく次の二種類に分けられる。①実践の内実を記述した論文。②「実践研究」のあり方を論じた論文。

ここでは「実践の内実を記述した論文」の例として、金、武、古屋（2010）を取り上げる。金ほか（2010）は、次のようなプロセスで記述された。1) 実践の記録（授業記録・音声記録・学生の発題資料）をもとに、研究の問いである「ことばの発生と共有のプロセス」に関する振り返り作業を行う。2) 実践におけるやりとりを「ことばの発生と共有のプロセス」という研究の問いに即し、省察的に記述する。3) 2)の省察から明らかになったことばの発生と共有プロセスのサイクルを示した上で、よりよい実践の姿を提案する。金ほか（2010）は、細川により示された「実践研究」に即し、記述・公開されていると言えよう。同様の論文はほかにも見られる。このことから、細川が示した「実践研究」論が、「実践研究」論文の記述・公開を通し、自らの実践を議論の遡上に載せるという機運を高めたとは言えよう。しかし、一方で「実践研究」論文の執筆者は限定されており、「実践

研究」に関する議論に広がりは見られない。したがって、現状では、細川に示された「実践研究」という概念が、日本語教育において受容されているとは言い難い。

3. 私たちは言語文化教育学とどのように向き合うか

本パネルでは、前節で説明した言語文化教育学が日本語教育に与えたインパクトを踏まえ、以下の二つの問いに基づき、発題者、及び企画参加者によるディスカッションを行う。

1) (発題を踏まえ) あなたは「言語文化」, 「学習者主体」, 「実践研究」をどのように捉えるか。2) 1)の捉え方を踏まえ、あなたはどのような日本語教育観に基づくどのような日本語教育実践を志向するか。本節では、発題者らが、現時点で「言語文化」, 「学習者主体」, 「実践研究」をどのように捉えているかを述べる。

3.1 「言語文化」との向き合い方

発題者らは、地域の日本語ボランティア教室、日本語学校とそれぞれの現場は異なるが、「生きる」こととしてのことばは、教室参加者の人生や自己形成といったものと大きく関わっているという問題意識から「自分史・自分誌を書く」という実践活動を始め、それをきっかけとして細川の理論に出会っている。自分の人生やテーマを意味づける作業は他者に自分の人生を開き、相互に共有していくやり取りの中で構築され、更新されていく。その環境を支援することが言語教育だと言い切れなかった発題者らの背中を押してくれたのが細川の理論である。現在、発題者らは細川理論を立ち位置として、「多声性」「生態性」をキーワードに「個」における、人を含めた間環境性に目を向けたいと考えている。

3.2 「学習者主体」との向き合い方

細川の「問題を発見し解決するのは学習者自身である」という「学習者主体」の概念は、牛窪(2011)らによって形を変えながら受容されていった。しかし近年、学習者主体を標榜する実践の多くは「どのようにすれば学習者が積極的に取り組むか」という方法論技術論として語られている。そこには自らの実践に「なぜ」を問わない「教師性」の問題があると同時に、「なぜ」を問えないようにする制度的な問題もあるのではないかと。私たちは細川の「学習者主体」をどのように捉え、どのように実践していけばよいだろうか。また「学習者主体」の実践を阻むものは何か。近年の細川の「アイデンティティ」や「市民性」と合わせながら、参加者間で議論していきたい。

3.3 「実践研究」との向き合い方

発題者らにとって、「実践研究」とは、単に日本語教育実践を対象とする調査・分析ではなく、2.2.2 で示したような実践をめぐる活動のサイクルである。自身の実践に対する批判的な省察は、これらのサイクルの要である。また、「実践研究」の記述・公表は、類似の実践を行う実践者たちによる開かれた議論を可能するとともに、実践研究者による共同体の構築につながる可能性があると考えている。

文献

- 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』 187-94.
- 牛窪隆太 (2011) .日本語教育実践において「主体的」が意味してきたこと『リテラシーズ』 10, 1-10.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1990) .『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』 凡人社.
- 岡崎眸 (2002) .内容重視の日本語教育—多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から. 岡崎眸 (編)『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』 (pp.322-339) 文部科学省科研費 (BA30195401) 研究成果報告書.
- 川上郁雄 (2011) .『移動する子どもたちのことばの教育学』 くろしお出版.
- 金龍男, 武一美, 古屋憲章 (2010) .人と人の間にことばが生まれるとき—教師自身による実践研究の意義『早稲田日本語教育学』 7, 25-42.
- 砂川裕一 (2002) .文化‘知識’としての‘日本事情’再考「言語的運用能力の強化という機能」に即して—日本語教育の「日本事情論」的展開に向けて『21 世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』 4, 68-84.
- ネウストプニー, J. V. (1983) .日本語教育と二重文化教育『日本語教育』 49, 13-24.
- 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』 87, 103-113.
- 細川英雄 (2003) .「個の文化」再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題『21 世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』 5, 36-51.
- 細川英雄 (2007a) .日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味. 佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 川上郁雄, 門倉正美, 牲川波都季 (編)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』 (pp.27-46) くろし

お出版.

細川英雄 (2007b) .日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味『日本語教育』132, 79-88.

細川英雄 (2008) .文化は実体か認識か—日本語教育における「文化」解釈の現状と展望. 田島信元 (編)『朝倉心理学講座 11—文化心理学』(pp.197-217) 朝倉書店.

細川英雄 (2010) .実践研究は日本語教育になにをもたらすか『早稲田日本語教育学』7, 69-81.

細川英雄 (2012) .『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.

森本郁代 (2010) .「実践報告」とは何か—知見の共有を目指して— 1. 「実践報告」論文の内容的妥当性の検討『2010 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 95-97

Nunan, David (1988). *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.