

公共日本語教育という思想へ —早稲田日研のこれまでとこれから—

細川 英雄

要 旨

本稿は、「日本語教育研究科設立 15 年記念シンポジウム」（2015 年 9 月 13 日開催）での議論をもとに、早稲田におけるこれまでの日本語教育を振りかえりつつ、これからの日本語教育を考え、新たな日本語教育学の構築へという方向性のもとで、日本語教育研究科の設立にかかわったものの一人として、その経緯を記述し、研究科の理念と方法、さらに全体の中での位置づけを述べ、「公共日本語教育」という今後の新しい思想について考察することとする。

キーワード

能力育成 経験の意識化 対話活動 言語活動主体の充実 市民性形成

1. 早稲田の日本語教育と日研設立の経緯

早稲田大学に本格的な日本語教員養成の大学院をつくるという構想が生まれたのは、1997 年末のことです。

早稲田大学は、明治以来の日本語教育の長い歴史を持ち、当時の日本語研究教育センター（2004 年に日本語教育研究センターと改称、以下、日本語センター）も留学生への日本語教育機関としては、きわめて大きい規模のものであることは周知のことです。

私が着任した 1991 年 4 月当時、1988 年に語学教育研究所から分離独立して数年が経過し、教育研究スタッフも 10 名を越えていました。

ただ、そこでは、毎日の授業のノルマをこなす以外には、それぞれが自分の研究のなかで自己完結していて、たとえば、日本語教育とは何かというような議論はほとんどなされていませんでした。

今、改めて振り返ってみると、ここには日本語教育という世界の、あるひとつの縮図が見えるような気がします。つまり、日本語教育という分野は、専門分野の下請けであり、そこで働く教師たちの養成・研修も構想されず、いろいろなところの非常勤を寄せ集めたような形で行われていたのです。日本語教育という仕事が研究とはみなされず、大学組織

の末端的な仕事として位置づけられてきたからだと今にしています。

当時から日本語センターは慢性的な非常勤講師不足に悩みながら、自分たちでは何もできないという閉塞感に苛立ちつつ、体系的な日本語教員養成の方向にも手をつけられずにいたのです。

＊

この状況を改革するための強い力が外側から加わったのです¹。

当時 7 号館を本拠としていた日本語センターに 22 号館への移転要請があり、その移転に際し、日本語センターの将来構想を提出せよ、との指示が大学当局からあったのは、1997 年秋のことです。

大学本部から学内の一部局に対してこのような直接的な指示が下されるのは、当時はきわめて稀なことでした。この緊急の要請に対して当時の日本語センターでは大慌てで専任教員会が開催されました。すぐに「将来計画委員会」が設置され、幹事として蒲谷宏さんと私が選出され、将来構想計画案の作成が一任されたのです。

なぜ私たちに計画案作成が一任されたのかは今となっては知る由もありませんが、原案の中身としては、今の早稲田の日本語教育をより充実させるためには何が必要かという問いを立て、その一番目に大学院の設置を挙げたのです。

その理由は、現在の日本語センターの上に大学院をつくれば、日々の実践と理論としての研究を一体化させることができる、日本の多くの大学が留学生教育と日本語教員養成を別々のところで行っている現状からみて、これは、全国的にも例を見ない、新しい形の日本語教員養成が出現するだろう、そして、それは、早稲田大学の留学生教育にとってもまたとない活性化をもたらすだろう、というような内容だったと記憶しています。

この提案は、当時の早稲田の留学生教育にとっての大きな課題を踏まえたものでもありました。とくに早稲田が留学生に日本語教育の博士学位を出せるかどうかは、世界の早稲田を謳う限り必須の要件だったのです。そのことは、留学生の日本語教育体制を充実させ、その受け入れとともに、博士学位を出すための受け皿を整備することでもあったのです。そのための日本語教育の大学院構想は、まさに奥島孝康総長（当時）の意図ともぴったり一致していました。だからこそ、このあとの大学院設置の進捗に関して、奥島総長は、全力でのバックアップを惜しまなかったのでしょう。

また、学内にアジア太平洋研究科という独立研究科がすでに発足し存在していたことも大きな支えになりました。この将来構想計画案の大学本部への提出は、1997 年 12 月のことです。

2. 戦後の日本語教育の発展と閉じられた専門性の問題点

早稲田の日本語教育と日研の教員養成の問題をもう少し大きな視点で位置付けるために、戦後の言語教育の考え方や教育方法の大まかな推移を確認し、実践研究の課題について検討してみたいと思います。

以下、年代別に戦後の言語教育、とくに日本語教育の特徴を項目として挙げてみましょう。

- A) 1960～70 年代 構造言語学的（語彙・文型リスト、言語の構造・形式に関する知識、教師主導）
- B) 1970～80 年代 応用言語学的（言語の機能と場面の関係、コミュニケーション能力育成、学習者中心）
- C) 1990 年代後半以降 社会構成主義的（自己・他者・社会、活動型教育、学習者主体）

上記 A) B) C) に伴って、言語教育の専門性というものも大きく変容してきます。というのは、A から B へ、70 年代から 80 年代へという流れの中で、言語教育が技術的に研ぎ澄まされ洗練されます。これは、現在までも続いているものであるといえるでしょう。

ところが、その専門性というのは、テクニックでもあるしスキルでもあるのですが、それが研ぎ澄まされればされるほど、今度は、それを扱える人間がどんどん限定されてくるという問題が起こります。そのように限定されたものを専門性とする方向が言語教育、特に日本語教育で、これまでの発展の結果として主流になったといえることができるでしょう。

こうした限定された専門性がなぜ問題なのかというと、一つは、それが技術的な専門性を所有することによって、他の分野との乖離あるいは離脱ということが起こってしまうことなのです。事柄が専門的であるから、そのことはそういうことを身に付けた人たちだけに任せておけばいい、私たちは関係がない、というように他の人たちがみんな後ずさってしまう、そういう状況が起こるのです²。

たとえば、多くの留学生は、大学に専門分野を学ぶために入学してくるのだから、本来、日本語の学習は、専門科目とともにあるはずですが。ところが、日本語教育があまりに技術的に専門化してしまうために、他の分野の教員たちがその日本語教育に関心になてしまい、「日本語ができるようになってから専門を学んでほしい」という本末転倒の発想を持つようになりました。この現象自体を、日本語教育自体が助長しているという側面があるといえるからです。

教師がその専門性として職人的な高い技術を身に付けることには、もう一つ、大きな問題が潜んでいると私は考えています。つまり、その技術、職人性の向こうには、「私が正解を握っている」というエゴセントリック、自己中心的な意識があると考えられるからです。

この「私が正解を握っている」という教師の意識は、当然のこととして、学習の空間を含めた所有・占有という観念と結びつきます。その結果、「私が教えてあげる」というパターンリズムが生まれやすい土壌ができてくるのです。そこでは、その人の正しさ、規範、イメージ、そういうものが押しつけられます。同時に、生きた形としてではなく、消費したり消費されたりするモノとして教育が行われてしまうという問題が起こります。些細な例を一つ挙げますと、例えば動詞活用 of 「て形」を導入する時に、「て形が入った」とか「今日では形を入れます」と言います。「て形」は決してモノではないのですが、あたかもモノのようにして使われるのです。一方で、学習活動の中心は学習者だと言いつつ、そのたどり着くべき答えは教師が握っているわけですから、それを効率よくやるにはどうしたらいいかということに教師の関心は集まってしまう。これがさらに「閉ざされた専門性」につながっていくのです。

70 年代から 80 年代にかけての日本語学習者の増大が、日本語教師の質の低下を招き、

それをカバーするためにつくられた日本語教育能力検定試験や日本語学校での教師養成講座が上記の「閉ざされた専門性」へ向かって人々を駆り立てたということになります。

3. 早稲田日研における実践研究の位置づけとその意味

それでは、こうした言語教育の流れの中で、早稲田の日本語教育はどのような動きをしてきたのでしょうか。

また、日研設立という事態がそれに対してどのような意味を持っているのでしょうか。

日研設立に先立って、日本語センターでは、1998年4月から大幅なカリキュラム改訂を行っています。

これは、それまでのクラス制を廃止し、「聞く・話す・読む・書く」の4技能の別々のクラスを曜日ごとに設置し、受講者が自由に履修できるようにするというプランでした。それぞれの技能は、各自がプレイスメントテストで認定されたレベルを目安に考えようとなっていました。事実上は、本人の意思をできるだけ尊重しようというように動いていました。つまり、4技能がすべて同じレベルである必要はない、という前提が、このカリキュラムにはあったのです。今から考えると、2001年に公開された「ヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR」(欧州評議会)の考え方を先取りする、きわめて先進的な試みであったといえるでしょう。

こうしたカリキュラムの作成は、急増する留学生のさまざまなニーズに対応するためという当面の課題に向き合ったものでしたが、当然、数年後に設置される大学院日研の実践研究との関係をにらんだものでした³。

つまり、日研では、併設される日本語センターにおける日本語講座のうち、日研の専任教員が担当する授業を参与観察することのできる実習科目を「実践研究」として設置し、教員、受講者双方の立場から多角的に教室活動を把握することができ、またそこで採り入れられている教育技術も習得できる貴重な機会も提供しようとしたのです。

さらに「実践研究」では、担当教員のアドバイスのもとで、授業全体のデザイン・教室の目標設定・学習活動の決定とシラバス作成・授業実施までを受講生同士が話し合って決定するような、より実践的な科目も構想しました。授業の設計から実施までの作業をすべて主体的に行うこれらの科目は、授業前後に行われる担当教員からのアドバイスによって、将来、日本語教育者の道を進もうとする日研生に明確なサポートを与えるものになるだろうと考えたからでした。

そもそも、なぜ私たちは日研を立ち上げようとしたのでしょうか。

前述のように、ここには日本語教育という世界の、あるひとつの凝縮が見えるような気がします。つまり、それまでの早稲田には、「日本語教育とは何か」という問題について、真正面から議論する環境そのものが存在していませんでした。それは、日本語教育という仕事が研究とはみなされず、大学組織の末端的な仕事として位置づけられてきたからだろうと思います。

もし大学が留学生のための日本語教育に対して、そうした姿勢を取るならば、日本語教育はただちに決められたことを決められたようにやるロボットになるでしょう。日研の設

立は、そうした発想に反旗を翻し、教育とは何か、研究とは何か、という問題についてこの分野に関わるものがすべて議論のできる環境をつくろうというところから始まったのでした。

このことは、さきの 1998 年からの日本語学習カリキュラムからはじまって、早稲田の日本語センターの教育方針を貫く、一本の柱を形成しているといえます。

このことに関連して、日本語センターのカリキュラムは、きわめて幅の広い、さまざまな科目を配置し、受講者が自由に選択できるように、言い換えれば、自分自身でカリキュラムをつくるという発想のもとで設計されました⁴。

これは、80 年代からの、パターンナリズム的な日本語教育を廃し、自立的・自律的な学習者を育成しようという理念の表れであるといえます。多くの日本語教育機関が学習者を抱え込み、管理を厳しく行おうとするのに対し、あえて自分でカリキュラムをつくるという発想を基本として、自立的な学習者を育成しようとする姿勢は、90 年代からのダイナミズムを取り入れた、新しいタイプの日本語教育の土壌を築いたといっても過言ではありません。

このような開放的な思想は、日研における教員と学生の議論の土壌にもなっていて、この 15 年に少しずつ醸成・熟成し、現在に至っているといえます。たとえば、日研のカリキュラムに関して言えば、15 年間の間に理論・実践研究・演習の枠組みは変わりませんが、それぞれの運用の仕方については、絶えず改変の議論があり、常に少しずつ変動し続けています。また、活動型、待遇コミュニケーション、年少者、地域日本語教育、言語教育政策などの、固有の分野・領域を示す概念や用語がこの日研で生まれ、それらがさまざまな形で日本語教育界全体に影響を及ぼしていることは、この 15 年を振り返ってみても明らかです。そして、何よりも、さながらこの「知の溶鉱炉」(細川、2012b)の中で新しく生成される日研生たちとの熱い議論ほど新鮮で刺激的なものはないでしょう。このような議論の場の形成こそ、研究と教育そしてそのための組織を結ぶことであると私は確信しています。

4. 開かれた専門性と公共日本語教育の可能性

このような開放的な土壌は、70 年代から 80 年代にかけて日本語教育の世界が展開してきた「閉ざされた専門性」に対して、「開かれた専門性」を提案するものとして、これから動き出すと思われます。

「開かれた専門性」というのは、とても簡単に言えば、教育の原点に戻ろうということです。90 年代以降の人間を対象とする教育という発想で考えていくと、ある特別な人だけがその分野に関わり、後の人は手を触れなくていいということではないだろうというのがそもそもの発想の始まりです。

すべての人がことばを使って生活や仕事という活動をしているわけですから、すべての人がことばを使って何ができるかということを考えなければいけない、だから、専門性ということばによって決してその世界を閉ざしてはいけないということになります。日本語母語話者に限らないという意味で、敢えて「日本語人」という言い方をすると、すべての

「日本語人」が日本語に関わることでできる「公共日本語教育」の可能性ということを構想すべきだろうと考えているからなのです。

ここで、先程お話ししたABCという分類をもう一度思い出していただきたいのですが、ABCではそれぞれ教育対象が変容しているということなのです。A) 批判としてのB) が生まれ、それは構造から応用へという流れです。これに対して、A) B) 批判としてC) が提起しているのは、教育対象の変容として、言語から人間へという流れです。このことに注目すべきでしょう。A) B) の構造から応用へという流れは、あくまでも、言語そのものへの関心から生まれたものであり、人間全体への関心ではありません。この点で、C) は、言語そのものへの関心ではなく、人間全体の関心へと移ることで提起される方向だといえます。教育の対象が、人間全体に移ることによって、ここでは、個人のことばの活動を通して何が可能なのかという課題が問われ、人間を対象とする教育関心の深さが注目されるようになるのです。

このことは、世界的な思想の流れ、ポスト・モダンあるいはポスト・コロニアリズムとるように、いわゆる近代の発展のもとで私たちが追い求めてきたものをもう一度クリティカルに捉え直そうという動きであると考えられます。それが、このCの立場に象徴的に反映していると考えてよからうと思います。

その教育や研究の対象を、言語の構造・形式や機能からだけでなく、人間としてホリスティックに見ていこうとすることによって、自らの専門性を開いていく、開かれた専門性という発想が生まれるのではないのでしょうか。日本語教育の世界を、ある人やあるグループだけが持っているスキルに閉ざしてしまうのではなく、もっと広く誰でもが関わりそれを使えるようになるという方向へ少しずつ目が広がり始めるからです。

5. 「日本人が日本語を教える」ことの意味

これについては、奇しくも、4人の先達が「日本人が日本語を教える」ことの意味を、それぞれの立場から述べているのです。

たとえば、国立国語研究所の初代所長の西尾実は、たしか講演のなかだったと思いますが、外国人が今後日本に来て日本語を学ぶ時に、日本人だったら日本語が教えられるような、そういうシステムというか体制をつくっていかねばならないというようなことを言っています。ついで、2代所長の岩淵悦太郎も、ヨーロッパ出張のあと、フランスの事情を見ながら、日本人も外国人に対して誰でも教えられるようにならなければならないという話をしていて、ということの間接的に聞いたことがあります（細川、1991）。また、言語過程説で有名な時枝誠記が晩年、国語教育へ大きく傾斜しますが、その中で、やはりすべての日本人が日本語を教えられよう、そういうような社会をつくる必要があるということを発言していたようです。これは、西尾時枝論争という有名な論争のあと、国語学原論の続編の、またさらに後だと思えますけれども。さらに、日本語教育の世界では、きわめて先進的な発言をしてこられた水谷修氏も、日本人が日本語を教えることの意味について早くから言及していたように思います。大修館で『日本事情ハンドブック』の仕事を一緒にさせていただいたとき、先生から直接この話をしばしば伺いました。

このように、日本語教師だけが日本語を教えられるという専門性の確立・特化が重要だと言われる一方で、当時の識者たちが「日本人が日本語を教える」ことの意義について、今思うと、ちょうど警告のように発言しているわけです。

もちろん、歴史的・社会的な文脈の違いから、この「日本人」なるものの概念は問い直される必要はありますが、こうした発言の意味について私たちはもう一度振りかえって考えてみる必要があると思うのです。90年代以降、日本語教師の専門性とは何かという議論が改めて始まっていますが、むしろ現在の制度やシステムの上に乗った「閉ざされた専門性」だけが云々されているような気がします。むしろ重要なことは、私たちはそれを超えて、「開かれた専門性」とは何かということ、つまり、「公共日本語教育」の可能性ということを探っていく必要があるのではないかと。これが現在のところの私の考えです。

6. ことばの教室を社会にひらくために

では、以上のようなことを踏まえつつ、これからの日本語教育はどこへ行くのかということについて少し考えてみます。

AやBという考え方、つまり教師の側に正解があって、それを学習させていくという一方向的な考え方というのは、将来的には、いわゆる自律学習の中で消化されてしまうだろうと思います。インターネットやコンピュータの代用によって、全体的に、わざわざ教室に行かなくてもそういうことはできるということになるでしょう。もちろんそういうことが出来ない、というか、そういうことをしたくない学習者もいますし、先生としてもどうしてもそこに時間を割きたいということもあるでしょうから、いきなり今後すぐに大きく転換するということではないかもしれませんが。しかし、たとえば、コンピュータの発達を見ても、20年前にはあり得なかったことが、現在やすやすとできるようになっていることを考えると、20年後の世界は大きく変わっているでしょうね。

一方で、Cという考え方、つまり、ここで言えば「公共日本語教育」ですが、誰でも関わりたいと思う人が日本語に関わっていく、そういう状況はどんどん広まっていくのではないのでしょうか、そういう意味では、いわばアマチュア的領域に入っていく。例えば母語話者との連携あるいは専門分野との関係ということにも広がっていく。アカデミック・ライティングやその他の教科との関係、あるいは人材育成、教員養成、人的交流、そういうところで日本語はどうあるべきか、日本語で活動するとはどういうことであるか、ということが議論されるようになる、つまり日本語教育の技術的専門性を持つとか持たないとかそういうことではなくて、日本語を使って何ができるかということを考えていく分野はどんどん広がっていくだろうと思われます。

このように考えていくと、ことばの教育というものの目的は、決して言語習得ではない、ということに結びつくだろうと私は思います。誤解しないでいただきたいのは、言語習得は必要ないといっているわけではありません。「言語習得が目的だ」と位置付ける必要がなくなってくるということなのです。このことは、たとえば、前述のヨーロッパのCEFRでも主張されていますが、社会的行為者として言語活動主体を捉えること、そして多様な他者とのさまざまな関係性を考えていくこと。決して一つではない複数の自己アイデンティ

ティについて考えていくこと。そういうことが対話的活動によってしだいに明らかになっていきます。つまり、ことばの教育の場では、言語を習得して、たとえば、母語話者並みの能力をつける、というようなことが目的になるのではなく、対話的活動を軸にしつつ、自己・他者・そして社会を考えるということ自体が目的となり、動態的なアイデンティティのことも考慮の範疇に入ることなのです。

ここで、対話のために、というのは、そういった自己、他者、それから社会との対話プロセスを経験する場として機能していくことなのですね。ですから、教室だけではなくて、いろいろな場所でそういう経験が起こることになるわけですが、もし教室だったら、そういった対話プロセスを経験する場として教室を機能させていこう、という考え方が当然考えられるだろうと思います。

7. 「能力」育成から「経験」の意識化へ

そうすると、教室は、一つの対話空間として成立することになるわけですが、その対話空間は、ほったらかしておいて自動的にできるというものではないですね、どのように空間と活動そのものを設計し組織化し、そして教育という側面からみれば、参加者一人一人がどのように相互対話できるかということが重要になってくると思います。

もう少し具体的に言えば、対話を軸にして他者を受け止めていく。そしてテーマのある議論をする。そのテーマのある議論というのは、一人ひとりが持っている興味・関心、やや大げさに言うと、人生のテーマということになると思うのですが、そういうものについて議論していくというような、そういう場が必要になってくる。しかも、そのような場は、教室だけとは限りません。それぞれのいろいろな場所があると思います。そこで、そのような場でそれぞれの「経験」を持って、さまざまな複数の社会に参加していく、というようなあり方。これがおそらく公共性に結びついていくのではないかと思います。

この公共性の考え方は、開かれた社会で一人の市民としての言語生活ということはどう考えればいいかという課題につながっていくだろうと思います。たとえば、人は家族の中で生まれるわけですが、同時に地域の中に組み込まれている。それから学校に入る、学校にはいろんな教室や学童などがある。このように、家族、地域、学校といった、さまざまな社会の枠組みのなかに、ことばを学ぶ教室もある、つまりことばの教室もまた、そうした社会に包み込まれていると考えることができるでしょう。

そうすると、これまでの日本語教育で目標にしてきた「教室の外でも通用する能力」という考え方の問題点が浮上してきます。この「教室の外でも通用する能力」とはいったい何なのでしょう。なぜなら今お話ししたように、個人が複数の社会に属しているわけで、教室はその複数のうちの一つに過ぎないのです。その一つの場所で、教室の外に出たら通用するすべての能力を身に付けるなどということは絶対にできるはずがありません。できるはずがないことが目標になっています。ここにとても大きな矛盾があるのではないのでしょうか。

ここで少し観点をずらして考えてみると、複数の社会の中で複数のさまざまな経験をしているという事実はあります。この経験というのは、イコール能力ではありません。明ら

かに違うでしょう。結果として能力になる場合もあるけれども、基本的には一人ひとり違う、異なるさまざまな個別の経験をしているということなのです。そこで、教室空間という観点で見た場合、教室はそれぞれの経験を集約する場として、それをまとめていく、あるいはそれを意識化してまとめていくような、そういう場として機能しているのではないかということなのです。

先ほど申し上げたように、能力を獲得するということは、結果として、こういうことができた、今こういうことができる、だから、こういう能力がある、ということと言えると思います。それは結果としてみた能力獲得です。だから、私たちは、この結果としての能力を見て、人を判断しようとするのです。

しかし経験というのはそうではなくて、もっとプロセス的なもの、いろいろな他者との出会いや対話を経て、自分の中に蓄積していくものですね。その経験をどうやって意識化するかということが重要だと私は考えています。教室は、その自らの経験を意識化する場だということになります。

さきほど申し上げたように、何かを100%実現するための能力というものはありえません。能力というのは、一つの結果に過ぎないのです。しかもその「能力」も、見える部分だけを取りだして、「これがこの人の能力です」のように判断することこそ、大変あぶない行為だと私は思っています。

個人が形成されるということは、「能力」を獲得することではなくて、さまざまな「経験」を蓄積することではないでしょうか。この二つは、質的にまったく違うということなのです。この「能力」育成が目的化することによって、いわゆる個体主義的な教育観に偏ってしまう傾向は、これまでも指摘されています（石黒、2001）。

ですから、「教室の外でも通用する能力」というものは、準備主義的に仮定された幻想ではないかと思うのです。教室では、「教室の外でも通用する能力」をめざしてひた走るのはなく、参加者の持つ、それぞれの「経験」をどのようにして意識化するか、そうした意識下の集約・共有の場をどのようにしてつくるかということが教育担当者に仕事として求められているのではないかと私は、このように考えるのです。

そして、この「経験」の蓄積とその意識化の課題は、母語・第2言語・外国語といった言語教育のカテゴリの別を越えて考えなければならない課題であると思います。むしろ、母語・第2言語・外国語を統合する、ことばの教育の課題として考えること、このことが公共日本語教育という思想につながっていくと思われるのです。

8. 「公共日本語教育」という思想へ

このような立場は、ことばの教育における大きな変革の必要性、つまり人間のためのことばによる活動の役割を再検討する機会を与えることになります。それは、習得を目的化した技術方法論からの脱却を意味していますし、その脱却の向こうには、どのような民主的な社会をめざすのかという市民性形成の問いが待っています。このことは、言語教育という営みが、いわゆる「教授法」の次元を超え、それぞれの理念によって支えられなければならないことを示すものでしょう。このことは、自己のテーマをめぐる議論の場の形成

と、その方向性をつくっていかうとする、「ことばの市民」(細川 2012a) という概念へとつづくものです。ことばは、決して個人の中で完結しない。その活動は、自己と他者との関係性として捉えられなければならないものです。社会に生じる、さまざまな課題を解決する鍵も、このことばの活動とその教育にあるはずであると考えられるのです。

母語・第2言語・外国語を統合する、ことばの教育の課題として日本語教育を位置づけることができるのは、今、早稲田の日研において他にはないでしょう。これからの早稲田の日研のあり方を考えると、このようなことばの教育と市民性形成の関係を「開かれた専門性」という立場から提案できるのは、まさにこの研究科であると確信できます。

学内の日本語教育の在り方を俯瞰しつつ、一般学生へのアカデミック・ライティングや将来予想される外国人児童・生徒のための教科「日本語」の設置も視野に入れつつ、広く「日本語人」のための日本語の教育への方向性を日研が担うことにより、早稲田大学それ自体が大きな意味で言語教育の最前線としてことばの教育界をリードする立場を持つことになるからです。なぜなら、言語活動主体の充実という戦後のことばの教育がめざしてきた大きな課題を果たすための、その立場を支えるものが、公共日本語教育という思想であろうと私は思うからです。

注

- 1 この項の記述は、細川『研究活動デザイン』による。詳細は、細川(2012b)を参照されたい。
- 2 この問題については、日本学と日本語教育の関係として、別に論じたので、これを参照されたい(細川、2014)。
- 3 実践研究の推移に関しては、早稲田の日研の試みを中心に、日本語教育界での動きについて、細川(2012)および細川・三代(2013)に詳述した。
- 4 この「学習者自身がカリキュラムをつくる」という思想は、2012年に創設された「わせだ日本語サポート」に受けつがれています。

引用文献

- 石黒広昭(1998)「心理学を实践から遠ざけるもの」佐伯胖、宮崎清孝、佐藤学、石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会。pp. 103-156
- 細川英雄(1991)「なぜ国語教師は日本語が教えられないか」『早稲田大学国語教育研究』第11集
- 細川英雄(2012a)『「ことばの市民」になる一言語文化教育学の思想と実践』ココ出版
- 細川英雄(2012b)『研究活動デザイン—出会いと対話は何を変えるか』東京図書
- 細川英雄(2014)「教育実践における言語活動主体のあり方再検討—日本語教育と日本研究を結ぶために」『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性—第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集』第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会 編、ココ出版
- 細川英雄・三代純平(2013)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版
- 吉島茂・大橋理枝 他(訳)(2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社

【付記】

本稿は、「日本語教育研究科設立 15 年記念シンポジウム」(2015 年 9 月 13 日開催)での討議メモおよびヨーロッパ日本語教育シンポジウム(2015 年 8 月 31 日フランス・ボルドー大学)の講演原稿をもとに再編成したものです。全体的な文体がはなしことばになっている点、ご理解いただきたく存じます。

(ほそかわ ひでお 早稲田大学名誉教授)