

視点としての日本語教育学

宇佐美まゆみ

日本語教育学は果たして「学」として成立しているか？
関係領域との関係、環境である日本語教育との関係など多くのファクターを整理し、
動的な視点が流動する複合領域として日本語教育学を捉える。



一 はじめに

昨年（一九九九年）七月二十八日、「第一回日本語教育科学セミナー」新たな時代の日本語教育研究創成を考える集い」が日本語教育学会主催のもとに開催された。「日本語教育研究と科学的研究」と題された水谷修会長の講演に続き、午前の部では、「音声研究」「言語研究」「教育研究」「心理研究」にも携わる研究者一名ずつが発題者となって、「日本語教育研究における複合領域的課題」というテーマが論じられた。また、午後の部では、「日本語教育研究における方法的課題」というテーマのもと、「縦断的・横断的アプローチ」「教育工

学的アプローチ」「事例研究的アプローチ」が取り上げられ、最後に、「日本語教育研究分野マップ―その未来」と題して、フロアとの討議が行われた。筆者は、このうち「心理研究」の発題者として、主に、これまでの「心理研究」と「日本語教育研究」の関係を概観するとともに、今後の課題について述べた。

「日本語教育学」（奥田〔一九九二〕、田中〔一九九三〕等）という言葉が聞かれるようになってからも既に六、七年が経過し、日本語教育学に限らず、多くの研究分野において「複合領域」「学際的研究」ということが言われるようになってからも久しいだけに、このセミナーの企画を聞き、依頼を受けた

ときには、「やっとうという企画が組まれるようになったのだな」という感が強かった。「学」という言葉は、未確立の分野には使うべきではないという考え方もあるようで、このセミナーでは、意識してか否か、「日本語教育研究」という言葉が主に使われていた。果たして「日本語教育学」が成立しうるのか否かは、このセミナーの小テーマ自体がいみじくも示しているように、「複合領域的課題」と「方法的課題」をいかに生産的に乗り越えていくことができるかにかかっていると言ってもよい。このセミナーがきっかけになり、これまで常々考えていた「日本語教育学」について、さらに新たな視点を加えて考えさせられることになった。以上のような経緯も踏まえながら、本稿では、「日本語教育学とは何か」ということを再考した上で、いわゆる「学」というものを、確立した固定的領域を囲む「枠」としてではなく、常に変化しつつある動的な視点として捉える「視点としての学」という捉え方を提示したいと思う。そして最後に、複数の領域にまたがって研究されている「ポライトネス理論」と日本語教育学との関係を論じ、ポライトネス理論も「視点としての日本語教育学」の一部になりうるという捉え方を提示する。

二 日本語教育学とは何か

「日本語教育」と「日本語教育学」の違い

この二〇年くらいの間に、「日本語教育」という言葉は、一般にも知られるようになってきた。しかし、それは「外国人に日本語を教えるということなのだろう」というくらいの認識止まりで、「日本人なら誰でも日本語を教えられる」というような誤った認識は、以前と比べると少なくなっているとしても、「日本語教育学」となると、「そんなものもあるんですか？」というのが、残念ながら大方の認識だと言ってもいいだろう。そこで、ここでは、両者を以下のように定義し、「日本語教育学」は、現場としての「日本語教育」や関連諸領域と相互交流しながら、日本語教育に関する理念的、理論的基盤を研究する研究領域であるということを明確にしておきたい。すなわち、「日本語教育」とは、「日本語を母語としないものに対する日本語の教育、主にその現場」を指すものであるとする。一方、「日本語教育学」は奥田（一九九二）にならって、狭義と広義に分けて考える。狭義の日本語教育学は、「日本語教育の理念、内容（カリキュラム、シラバス等）や教授法などに関する理論的、実践的な研究」

を指すが、広義の日本語教育学は、「日本語教育にかかわる問題を扱う隣接領域の研究との相互交流を通して、日本語教育の発展に寄与し得るなんらかの体系を構築しようとする研究」を指す。

本特集は、「日本語」に焦点を当てているため、あえて「日本語教育学」に絞って論じるが、先述の日本語教育学の定義は、本来「日本語」の部分で、「言語」と置き換えて捉えられるべきものである。つまり、より正確には、「日本語教育学」は、「言語教育学」の体系の中において、日本語という言語の特質を考慮した視点、具体的な内容、方法に焦点を当てているものと捉える。これらのことを念頭に置いた上で、本稿では、広義の「日本語教育学」のあり方について論じる。

三 複合領域の二つのタイプ

ここでは、まず、二つのタイプの「複合領域」というものについて記したい。「複合領域」として捉えられる分野には、大きく分けて二通りあると考えられる。第一のタイプは、広い意味での研究対象、フィールドが共通であることによってつながっている「複合領域」である。広い意味での研究対象

(言語、社会、文化、コミュニケーション、言語教育等)が共通の関心事であることによって形成されている複合的領域であるが、一方では、その研究の切り口、方法論、狭い意味での研究対象、関心事は様々である。このタイプの複合領域は、共通の対象に興味を持ちながらも、それに関わる研究者の領域や方法論的背景の違いから、互いに意思疎通がしにくくなるという問題点を孕んでいる。日本語教育学は、まさにこのタイプの複合領域であると考えよう。そのため、様々な方法論、アプローチ、研究背景を持つ研究者が、「日本語教育」という一つの「視点」によって、いかに有機的につながることができるか、協力体制を創っていくことができるのかということが大きな課題となる。

第二のタイプの複合領域というのは、方法論自体がその領域を形作る特徴となっていてような領域である。このタイプの場合は、基本的には共通前提とする方法論を持つてはいるものの、研究の対象、フィールドが広範・多岐に渡るため、自ずと扱う対象がより近い隣接領域へと入り込む形になっている。最近では、パラダイムの転換ということが論じられるようになり、方法論も多様化してきてはいるものの、追試・検証可能性を重視する実証的方法を核としてきた「現代心理

学」はまさにこのタイプの典型だと言えるだろう。

四 日本語教育学と関連領域

先に定義したように、現場としての「日本語教育」と、研究としての「日本語教育学」を区別した上で、筆者が考える第一のタイプの複合領域としての「日本語教育学」の位置付けを図1に示す。

学問がますます細分化していく今日、日本語教育学の関連領域をすべて図示できるわけではないので、ここでは、前述のセミナーでも取り上げられた音声学、言語学、教育学、心理学に、社会学、文化人類学を加えて図示する。これらの領域が相互にかかわり合った図の中心の点線で囲まれた網点の部分で、視点としての「日本語教育学」を形成していると考えられる。「複合領域」としての「日本語教育学」を考えると、これは、この点線に囲まれた網点部分のことを考えることだと捉えるわけである。各領域の境界線を点線で示したのは、はじめに述べたように、いわゆる「学」とその境界を、確立した固定的な「枠」を示す線としてではなく、常に変化しうる「動的」な視点を結ぶ流動的な線と捉えることを示すためである。つまり、現実には、各領域間の境界線など明確に引け

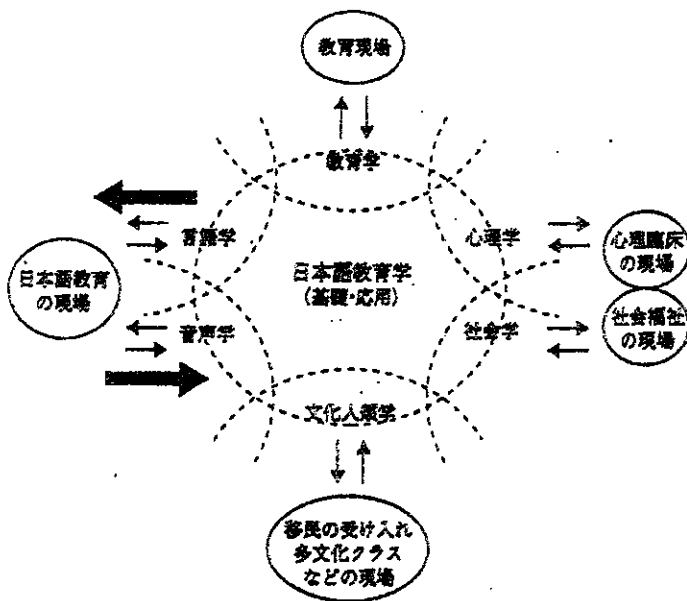


図1 日本語教育学と関連領域

るものでもないし、また、明確にする必要もないということである。というのは、この網点部分の広義の日本語教育学は、狭義の日本語教育学とは異なり、日本語の教授法や具体的な指導法などの研究だけではなく、日本語を対象化して見る視点、それが間接的にせよ日本語教育にも関係する視点である、という研究者の意識があれば成立する領域として捉える。逆に言えば、同じ研究も視点を変えれば、例えば、関連領域としての心理学の研究とも成り得るということである。

境界領域を固定的な枠としてではなく、「動的」な視点を結ぶ流動的な線と捉える所以である。また、それぞれの領域には、研究成果を实践できるなんらかの「現場」があるということを示すため、「研究」と「現場」の相互刺激、交流が各領域の「研究(学)」にも影響を与え得るということが明確に意識できるように、各領域の「現場」というものも図の中に含めて描いた。スペースの都合で、現場が「学」の中に含まれているように見えるかもしれないが、「現場」と「学」は対等な相互交流を進めるべき別次元にあるものと捉えていたきたい。

また、従来は「基礎的研究」の成果を「現場に応用する」、あるいは、現場への応用に重きを置いた研究を「応用研究」

と呼ぶというような、一方向的関係を示す言葉として、「基礎」と「応用」という言葉が使われてきた感がある。しかし、ここでは基礎研究と応用研究を厳密に区別することは困難であり、また、その必要性もないと捉える。そのことを表すため、図1の「日本語教育学」の下に、双方を含むものであるという意味で、「(基礎・応用)」と加えておいた。

五 日本語教育と日本語教育学を区別して議論する

いわゆる日本語教育の現場というものは、あくまで現場である。図1に相互の矢印で示したように、日本語教育の現場と日本語教育学とが互いに刺激し合い、交流する必要があるということとは当然のことではあるが、それは、「日本語教育学」と日本語教育現場の相互交流の問題」として論じられるべきものであり、「日本語教育学が成立するか」という議論とは、また別の問題である。例えば、比較のために、その他の領域についても図1に示したが、教育学に対しては教育現場、心理学に対しては心理臨床の現場など、どの研究領域にも研究成果を生かし、実践し得るいわゆる「現場」は存在する。しかし、他の領域においては、そういう現場の問題と研究上の問題というものは、現場と研究の相互交流の必要性に

ついて論じられるとき以外は、別個に論じられるのが常である。例えば、心理学研究の問題を論じる際には、「心理臨床の現場」での実的な問題が直接論じられることはなく、あくまで研究領域の中での学問的問題が取り上げられ議論される。そのため、例えば、「心理学」という研究分野の問題を議論するときに、「心理臨床の現場に携わる人たちが、心理学の最新の研究動向に通じておらず、自身で研究を行っていないから、「心理学」は「学」とは言えない」というような議論をする人は、まずいない。しかしながら、この「日本語教育学」を論じる際になると、「日本語教育」というひとつの分類のもとに、日本語教育の現場の実的な問題と日本語教育学の研究のあり方の問題とが、こつちやにされて議論されるのが非常に多い。つまり、「現場」と「研究」が区別されないで論じられるのである。これまでも、「日本語教育学は成立するか否か」ということは、非公式な場面などで論じられることもあったが、そういうときには、必ずと言っていいほど、「日本語教育の現場に携わっている教師は、「〇〇学」の知識が不十分であり、自ら研究活動を行っていない人が多い。故に、日本語教育学などは成立し得ない」というような、日本語教育の「現場」の活動と研究領域としての

「日本語教育学」を混同した暴論を吐く人が出る。(大概、日本語教育にかかわったことのない人であるが。)

こういつた考え方は、以下の二つの観点から、問題を孕んでいる。第一は、現場と研究という、本来対等であるが、その社会的役割、仕事の内容、評価の基準が異なるものを、一方の視点(この場合、研究という視点)のみから評価しているということである。図1にも示したように、多くの研究分野には、その成果を实践できる「現場」のようなものがある。しかし、残念ながら、従来は、多くの領域において、「研究」と「現場」の関係は、研究成果を現場に応用するという一方向的な関係として捉えられがちで、現場は研究成果の恩恵を一方的に受ける側として下位に見られがちであった。しかし、最近では、現場での経験や視点が、逆に研究に刺激を与え、新しい研究の切り口や理論を生み出しうることと多くの領域において認識され始め、現場と研究の相互刺激、相互交流の必要性が叫ばれている。しかし、相互の交流が必要であるということと、両者を混同して一方のみの視点から評価するということは全く別のことである。つまり、上の例で言えば、従っている役割が異なる日本語教育の現場に携わる者が、「〇〇学」の研究をしていないといつて

批判される所合いのものではないということである。第二の問題点も、同様に日本語教育の「現場」と「研究」を混同していることからくるものであるが、日本語教育の「現場」を見て、日本語教育学という「研究領域」を判断・評価しているという点である。

「現場で実際に教えるためのノウハウそれ自体の工夫」と、「教え方などにかかわる背景理論を研究すること」というのは、対等でありながらも、区別して考えなければ、複合領域としての「日本語教育学」について議論することはできない。複合領域としての日本語教育学と他領域との関係を論じる際の「日本語教育学」は、あくまで「研究領域」として論じられるべきで、日本語教育の現場に携わる人たちの実践それ自体とは、区別して論じられる必要がある。ただ、誤解のないよう強調しておくが、これは、「新たな複合的研究領域としての日本語教育学のあり方を検討する際には、日本語教育の現場と日本語教育学を区別して論じる必要がある」ということで、日本語教育と日本語教育学を区別することによって、その相互交流を否定しようとするものではなくないし、ましてや両者の社会的役割に優劣をつけようとするものではない。

六 日本語教育と日本語教育学の相互交流

これまで、日本語教育の現場と研究の交流やお互いの理解が不十分であると言う議論もまた多くなされてきた。現場の日本語教師は、絶えず「こんなときにはどう教えればいいのか」という問題に直面する。それが研究への動機づけにも成り得るわけだが、例えば、現場の教師がこの文法事項はどうやって教えたらいのかという疑問を持ったときに、日本語学の本を読んでみたりする。それは、これまで一般的には、現場での疑問を抱えるのが「日本語教育」で、それに答えるのが、例えば「日本語学」などの他の領域だというような見方や実情があったからである。ところが、その結果、日本語学者の理論や説明は、日本語教育の現場では役に立たないというような不満の声もよく聞かれるのが実情であった。このような両者のギャップは、ともすれば、他領域の人から、「現場の視点」と「研究者の視点」の違いとして論じられることが多かった。しかし、それは、むしろ、研究者側の多くの人が、「日本語教育学」ではなく、「日本語学者」であったことによるギャップであったのであり、現場と研究者の視点の違いではなかったのである。

現場に携わっていれば、様々な疑問に直面する。それらを臨機応変に解決しながら、日々の授業を進めていくのが現場の役割の一つである。そして、本来は、そういう現場で発見される疑問や問題に答えるための研究をするのが、「日本語教育学」でなければならぬ。そこに、現場との交流を重視し、そこから生まれる問題意識に啓発されながら発展すべき「研究領域」としての「日本語教育学」の存在意義がある。

つまり、日本語教育学の確立を目指すのであれば、そういう現場の声を答えるだけの体系を研究する領域としての日本語教育学を考える必要がある。また、もし現場の声を答えるようななんらかの体系を構築できたら、そのような研究は、逆に、日本語学や言語学、コミュニケーション学などの他の領域にも影響を与え得るインパクトを持つことになるだろう。そういう意味で、「日本語教育の現場」と「日本語教育学」、及び「関連領域」は、有機的につながり得る関係にあるのである。

七 日本語教育学とポライトネス理論

以上、様々な背景を持つ研究者が共通の関心のもとに集まって形成している複合領域の一つとして日本語教育学を捉

え、その位置付けを図1に示し考えてきた。その中で、各領域の境界線を固定的な枠としてではなく、動的な視点を結ぶ流動的な線と捉える見方を提示した。これは、同じ研究がある視点からは、日本語教育学にも含まれ得るし、また、別の視点から見ると、例えば、心理学にも含まれ得ると考えるということである。そのような見方をした場合、日本語の教授法などを扱う狭義の日本語教育学ではないが、日本語教育の発展になんらかの形で寄与し得る研究という広義の日本語教育学としても捉えられる関連領域の研究というものが、「視点としての日本語教育学」の内容として浮かび上がってくる。そのよい例が、BrownとLevinsonによって、一九八七年に改訂版が出された「ポライトネス理論」(Politeness Theory)である。この理論についての議論が最も積極的に行われている領域だけをあげても、言語学、文化人類学、心理学、社会学などがあり、先の図1に示した「学」のほとんどに関わっていると書える。しかし、「円滑なコミュニケーションのためのストラテジー」としてポライトネスを捉え、その根底にある動機と、それが反映された言語行動の原則を提示したこの理論を、日本語に限らず、言語教育学の中に位置付ける見方は未だ提出されてはいない。しかし、現実

は、文法的正確さだけではなく、円滑なコミュニケーション・スキルの習得を重視した言語教育の必要性が強調される動向の中、最近では、この理論は英語教育や日本語教育関係の論文でも、頻繁に取り上げられ、論じられるようになってきている。このように、関連領域で生まれた理論も、日本語教育という「視点」から研究する人たちが出てきたとき、その視点は、その理論が生まれた領域 (domain) は文化人類学者、Levinson は心理学にも詳しい言語学者、と既に複合的である」と日本語教育学の境界線を越えて、「視点としての日本語教育学」の一部となるのである。

八 おわりに

本稿で提示した「視点としての日本語教育学」という捉え方は、研究領域の多様化、細分化に伴なって、学際的研究の必要性が認識されるようになった今日、そもそも「学」というものを固定的な領域を囲む枠としてではなく、動的な視点を結ぶ流動的な線と捉えるという見方から生まれたものである。そう考えると、「日本語教育学は成立するか」という問いかけは、「日本語教育学」という一領域の確固たる枠を確立できるかという問題ではなく、現在増加の一途を辿ってい

る「日本語教育」という視点を持った研究をいかに結集し、充実させていくことができるかという問題になる。日本語教育学が成立するかどうかの答えは、これら「日本語教育」という視点を持った研究の内容と質とによって、自ずと示されていくことになるだろう。

〔注〕

(1) このセミナーの内容については、報告書のようなものがあるものの形で出版される予定だということなので、興味のある方は、そちらを参照されたい。

(2) 紙面の都合で具体的な内容に触れることができなかったが、ブライトネス理論の最近の展開については、宇佐美 (2002a, b) を参照されたい。

〔引用文献〕

- 宇佐美まゆみ (2002a) 「ブライトネス理論の展開」：デイスコース・ブライトネスという捉え方」『日本研究教育年報 (2002年度版)』東京外国語大学日本学振興会、131-135頁
- 宇佐美まゆみ (2002b) 「デイスコース・ブライトネス・ストラテジーとしてのスピーチ・レベル・シフト」『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会、110-114頁
- 奥田邦男編 (2002) 『日本語教育学』福村出版
- 田中 弘 (2002) 「日本語教育学」の確立に向けて」『月刊言語』第33巻第2号、大修館書店

(宇佐美まゆみ／言語社会心理学・日本語教育学)

「リレー運動」日本の方言探訪

④

篠崎晃一

「千葉編」

千葉県の方言は、下総・上総という旧来の境によって南北に分けられ、さらに北部は東西に二分される。北部では、マキメ (つむじ)、ホータブ (類)、シタキ (唾)、ホソビ (黒子)、セーパン (まな板) など、東北方言と共通する方言形も多く見られる。

房総半島という地形的な特徴から、ベニサシユビ (薬指)、スクモ (初般) など、西日本から黒潮の流れに乗って入ってきたと思われる方言形も少なくない。東端部の銚子にはかつて三重県や和歌山県からの移住者も多く、「大根を煮る」と言う際には西日本で優勢なタクが使われている。イシナゴ (鰐)、カガミツコ (かくれんぼ)、ヒデツアシー (まぶしい) などは千葉県独特の方言形だ。

命令や禁止の表現も方言を使えば優しく聞こえてくる。「イッペー 食ベタイヨ」「早く 寝タイヨ」と言えば、自分の意志ではなく「たくさん食べなさい」「早く寝なさい」という意味だ。

「ソナナコト シチャ オイネーヨ」(そんなことをしてはいけないよ)
「ナメーラワ 六時メーニ オキネッパ オ

イネーヨ」(あなた達は六時前に起きなければならぬよ)

このオイネーは「(手に) 負えない」に由来する語形で「始末におえない」「どうしようもない」などの意味で江戸語の資料に多く用例が見られる。千葉方言では意味・用法が広がったわけだ。

西北部の東京から千葉に至る京葉地帯では、もはや方言を耳にすることはめったになくなってきた。しかし、農村部や漁村部の日常生活では今なおこのような豊かな表現が生き続けている。

なお、打ち身などによって生じた「青あざ」を意味するアオナジミは、お年寄りから若い人まで、方言と気づかずに使っているようだ。

(しのぎきこういち／方言学)

