(2009) 「視点としての日本語教育学ー日本語教育学の新しいパラダイムー」
『2009 年度「台湾日本語教育研究」国際シンポジウムー日本語教育のジャンルのひろがりを求めて、会議論文集』 27-34. 8 頁. 2009 年 12 月 30 日

視点としての日本語教育学

ー日本語教育学の新しいパラダイムー

宇佐美 まゆみ
日本 東京外国語大学 大学院総合国際学研究院教授
usamima@tufs.ac.jp

【要旨】

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久しい。また、「日本語教育学」という言葉が聞かれるようになってからも既に１５年以上が経過している。果たして「日本語教育学」が成立しうるのか否かは、「複合領域的課題」と「方法論的課題」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。講演者は、ちょうど 10 年前の 1999 年に「視点としての日本語教育学」と題した小論を発表し、「日本語教育学とは何か」ということを考察した上で、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」という考え方を提示した。本講演では、本大会のテーマである「日本語教育ジャンルの広がりを求めて」を考えるために、この 10 年間の日本語教育学研究の広がりと展開を簡単に概観した上で、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」を例に、「視点としての日本語教育学」という捉え方をさらに掘り下げる。その上で、これからの日本語教育学の新しいパラダイムのあり方の展望について論じる。

1 本講演の主張

（1） 真の意味の「日本語教育学」を確立するためには、「複合領域的課題」と「方法論的課題」を建設的に乗り越えていく必要がある。

（2） いわゆる「学」というものは、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」という捉え方が必須である。

（3） 「日本語教育学」という「視点」が、例えば、ポライトネス理論研究を、日本語教育学の一部とする。

（4） これからの日本語教育学の新しいパラダイムとしては、研究者の「視点」が「学」を形成するという動的な捉え方が必要である。

（5） ただし、「核」としての「視点」というものは、日本語教育学における具体的な研究方法論と構成要素が相互に有機的にかかわって均衡を保つように設定される必要がある。

2 日本語教育研究の捉え方の約 10 年間の展開(1998 年～2009 年まで)

（1）「第 1 回日本語教育科学セミナー」と「月刊言語の特集：新世紀の日本語教育」

1998 年 7 月 28 日、「第 1 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。筆者は、この時、「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。また、午後の部では、「日本語教育研究における方法論的課題」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」が取り上げられた。そして、最後に、「日本語教育研究分野マップーその未来ー」と題して、フロアとの討議が行われた。

このセミナーの1年後の1999年、大修館の『月刊言語』が4月号で「新世紀の日本語教育」という特集を組んだ。筆者は、そこで「視点としての日本語教育学」という捉え方を初めて提起した。現在では、「日本語教育学」(奥田、1992；田中、1993等）という言葉が聞かれるようになってから既に16、7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。「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が、1998年当時のセミナーでは、意識してか否か、「日本語教育学」ではなく、「日本語教育研究」という言葉が使われていた。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指していたように、「複合領域的課題」と「方法論的課題」をいかに建設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かった。この点については、4の「日本語教育学にかかわる複合領域的課題と方法論的課題」でより詳しく論じる。

（2）『日本語教育』132号特集「日本語教育学とは何か」(2007)

その後、約10年の間には、他の学問領域でも「パラダイム転換」ということが頻繁に言われるようになったことの影響を受けてか、「日本語教育学の新しいパラダイム」についての考えやその必要性が、主張されるようになってきた（「ホリスティック・アプローチ」縫部義憲(2001)、「総合的日本語教育」李徳奉（2003）等)。

しかし、そのような状況の中、「日本語教育科学セミナー」から約10年を経た2007年1月発行の日本語教育学会誌『日本語教育』(132号）が、改めて、「日本語教育学とは何か」という特集を組む。その「本号特集の趣旨」では、「日本語教育の学際領域としての発展や日本語教育への応用をうたった学問領域がますます裾野を広げているとしながらも、その反面、「日本語教育学」とは何か、また、そもそも「日本語教育学」なるものは存在するのか、という根幹的な諸問題に関する認識は、日本語教育界の中でも必ずしも育っていない」とまとめられている。そして、「この特集は、既存の学問領域にとらわれない広い視野から、日本語教育研究の「核」を再確認するとともに、日本語教育研究の「広がり」の可能性を追求することを目的として企画した」と述べられている。

この特集で、「総論」と位置づけられている水谷（2007）は、「日本語教育の核は、一つではありえない」との見方を示す。また、縫部（2007）は、「人間と目標言語との間のシステムの構築」、「人間の行動メカニズムの解明」が、「日本語教育学」の核であると主張する。これらの見方や内容には、宇佐美(1999)の「視点としての日本語教育学」という捉え方と共通した発想があり、それをより具体的に提示したものであると捉えられる。その他にも、「日本語教育学の新しいパラダイム」に関するキーワードをあげると、「科学性と芸術性」（縫部、2007)、「実践研究」（細川、2007)、「共生日本語教育学」（岡崎 2007)、「市民リテラシー」（宮崎、2009)

などが挙げられよう。

本稿では、まず、「日本語教育学とは何か」ということを改めて考察した上で、主に、その「広義」の部分について論じ、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」という捉え方を改めて提示する。また、その具体例として、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」を例に、「視点としての日本語教育学」という観点から「日本語教育学とポライトネス理論」との関係を論じる。

3 「日本語教育」と「日本語教育学」の違い

日本では、30 年くらい前から、「日本語教育」という言葉が、一般にも知られるようになってはいた。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きているとしても、「日本語教育学」となると、「そんなものあるんですか？」というのが、残念ながら、未だ大方の認識だと言ってもいいだろう。ここでは、改めて、奥田（1992）にならって、両者を以下のように定義しておく。「日本語教育学」は狭義と広義に分けて考える。

「日本語教育学」－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。

狭義－日本語教育の理念、内容（カリキュラム、シラバス等）、教授法などに関する理論的、実践的な研究を指す。

広義－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。

「日本語教育」－日本語を母語としない者に対する日本語の教育、主にその現場を指す。

本講演では、「日本語教育学」に絞って論じるが、上記の日本語教育学の定義は、本来「日本語」の部分を、「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とができる。これらのことを念頭に置いた上で、本講演では、主に、広義の「日本語教育学」のあり方について論じる。

4 日本語教育学にかかわる複合領域的課題と方法論的課題

ここでは、まず、2 つのタイプの「複合領域」というものについて記す。「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。

（1）第一のタイプ－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。

（２）第二のタイプ－方法論自体がその領域を形作る特徴となっているような領域である。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ってはいるものの、研究の対象、フィールドが広範・多岐に渡るので、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。

日本語教育学は、第一のタイプの複合領域であると言える。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。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」は第二のタイプの典型だと言えるだろう。つまり、方法論についての共通認識はなされているが、研究対象が多岐に渡り大きく異なる。(ex. 学習心理学、認知心理学、発達心理学、教育心理学はまだしも、臨床心理学、交通心理学、産業心理学、犯罪心理学、広告心理学等々。)

ただ、第一のタイプの複合領域である日本語教育学は、おのずと、関連する領域が依拠する様々な方法論やアプローチをも内包することになるため、第二のタイプの複合領域とは異なり、多様な研究対象に加えて、多様な方法論に基づく「研究群」をいかに有機的に連関させ、日本語教育学として、体系的に捉えるかといった視点が必要になってくる。

5 日本語教育学と関連領域

以下の図１に、先に定義した、現場としての「日本語教育」と、研究としての「日本語教育学」を区別した上での、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」の位置づけを示す。

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。この他にも、「異文化間コミュニケーション」、「言語政策」など、日本語教育学と深くかかわりを持つ関連領域は、多々ある。

図１において、これらの領域が相互にかかわり合った図の点線で囲まれた中心の部分が、視点としての「日本語教育学」を形成していると捉える。「複合領域としての日本語教育学」の核を考えるということは、この点線に囲まれた斜線部分のことを考えることである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。

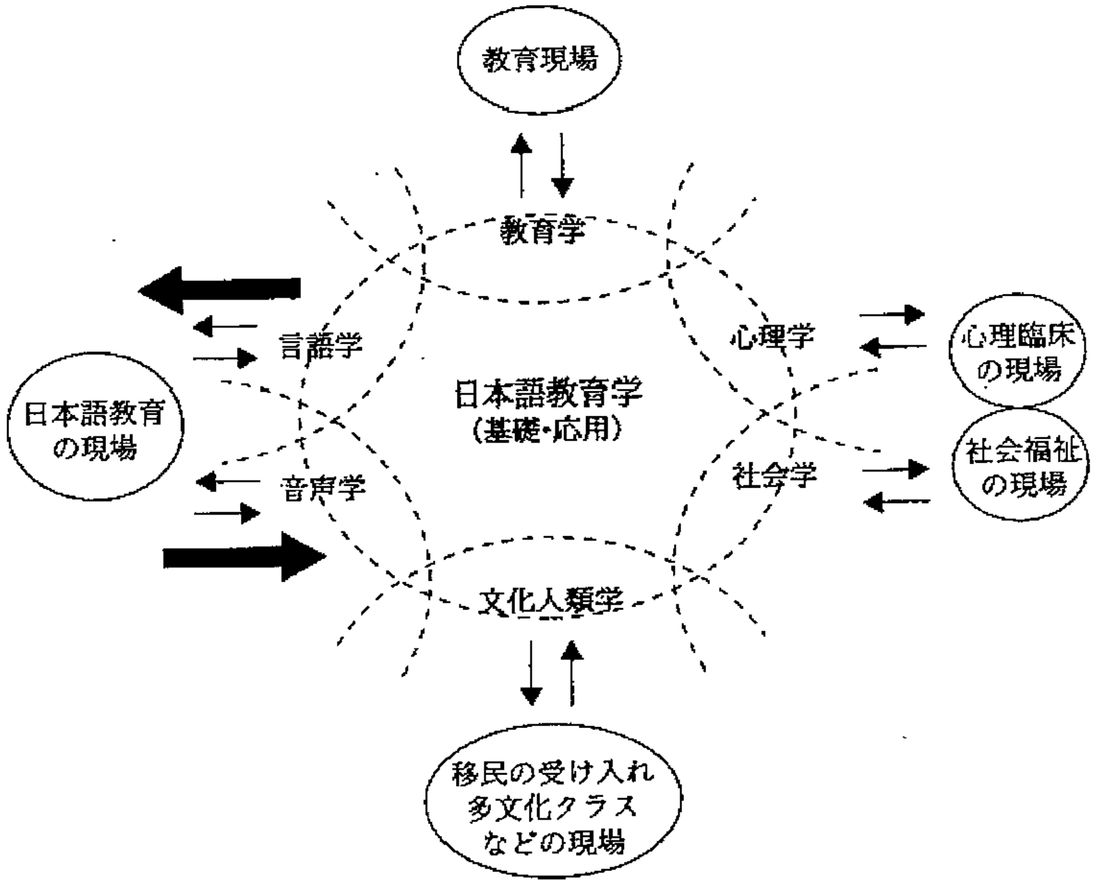

図1　日本語教育学と関連領域

というのは、この斜線で囲まれた広義の日本語教育学は、狭義の日本語教育学とは異なり、日本語の具体的な教授法や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や、間接的にせよある視点が、日本語教育にも関係するという「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、別の意味では、「日本語教育では通用するかもしれないが、心理学では通用しない」と評価されるような研究であってはならないという意味でもある。

図１の説明に戻ると、それぞれの領域には、研究成果を実践できるなんらかの「現場」があるということを示すためと、「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。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る必要がある。

6　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お互いに刺激し合い、交流する必要があるとい

うこ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」として論じられる必要があり、「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、心理研究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、そういう現場の実践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、心理学研究を論じる際には、「心理臨床の現場」で心理士が何を行っているか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、最新の心理学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、こと「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践と日本語教育学の研究のあり方の問題とが、ごっちゃにされて議論されることが非常に多い。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、「○○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。

こういった考え方は、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、その成果を実践できる「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、今日では、現場での経験や視点が、逆に研究に刺激を与え、新しい研究の視点や理論を生み出しうるということが多くの領域において認識され、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とは全く別のことである。つまり、上の例で言えば、担っている役割が異なる日本語教育の現場に携わる者が、「○○学」の研究をしていないから「日本語教育学」は成立しないという論は、全く的外れであるということである。

第二の問題点は、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ということを改めて強調しておきたい。ただ、誤解のないよう繰り返しておくが、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の相互交流を否定するものでは全くないし、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ということを再度強調しておく。この 10 年間に発展してきたいわゆる「実践研究」は、実践と密な関係を持つ「研究」である。研究である以上、それは、一貫した理念と体系を持つ必要がある。

7 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。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があった。ところが、その結果、文法学者の理論や説明では、日本語教育の現場では役に立たないというような声がよく聞かれるのが実情である。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、「日本語教育学者」ではなく、「日本語学者」であったことからくるギャップであり、一概に、現場と研究者の視点の違いとは言えないだろう。

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」でなければならない。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とすれば、そういう現場の声に答えられ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、もし現場の声に答え得るようななんらかの体系を構築できるとしたら、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。

8 日本語教育学とポライトネス理論

これまで、様々な背景を持つ研究者が共通の関心のもとに集まり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、その位置づけを図 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」の構成要素の一つとして浮かび上がってくる。そのよい例が、Brown &Levinson によって、1987 年に改訂版が出された「ポライトネス理論(Politeness Theory)」である（宇佐美、2002;2008a 参照)。この理論についての議論が最も積極的になされ

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、先の図1に示した「学」のほとんどに関わっていると言える。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づける見方は未だあまり提出されてはいない（宇佐美、2008b で論じた）。しかし、現実には、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、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、その理論は、その理論が生まれた領域（-Brown 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超えて、「視点としての日本語教育学」の一部となるのである。

9 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、「日本語教育」という視点を持った、しかし、研究対象や方法論が多岐にわたる「研究群」をいかに有機的に連関させ、体系的にまとめられるかということと、それらの「研究群」の中にある「個々の研究」をいかに充実させていくことができるかという問題になる。

冒頭に記したセミナー開催から約10年が経った今、「日本語教育学」が成立しているか否かの答えは、今日の「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、また、それら「研究群」を体系化する視点が、どのくらい提起されているかによって判断されるしかない。

【引用文献】

宇佐美まゆみ(1999)「視点としての日本語教育学」『月刊言語』28(4)、大修館書店: 72-80.
宇佐美まゆみ(2002)「ポライトネス理論の展開（1-12)」『月刊言語』31(1-5、7-13)、大修館.
宇佐美まゆみ(2008a)「ポライトネス理論研究のフロンティアーポライトネス理論研究の課題とディスコース・ポライトネス理論」『社会言語科学』11(1)：4-22.
宇佐美まゆみ（2008b)「相互作用と学習ーディスコース・ポライトネス理論の観点から」西原鈴子・西郡仁朗編『講座社会言語科学 第4巻 教育・学習』、ひつじ書房：150-181.
岡崎 眸（2007）監修、野々口他編『共生日本語教育学』雄松堂出版
奥田邦男編（1992)『日本語教育学』福村出版
田中　望（1993)「「日本語教育学」の確立に向けて」『月刊言語』第22巻第1号. 大修館
縫部義憲（2001)『日本語教師のための外国語教育学』風間書房.
縫部義憲（2007)「英語教育学と日本語教育学」『日本語教育』132、13-22.
水谷修(2007)「日本語教育の核と日本語教育学」『日本語教育』132、3-12.
李徳奉（2003)「綜合的日本語教育に向けてのネットワーク事情」『第6回国際日本研究・日本語教育研究』、香港城市大学応用日本研究課程、香港日本語教育研究会.