

これからの第二言語としての日本語教育の方向

Direction of Japanese Education as a Second Language (JESL)

足立 祐子*

This paper observes the fundamental and traditional idea of Japanese education as a second language from a critical pedagogical viewpoint (Yasuda 2010). There exists a lot of problems in JESL. This study pointed what and how those problems should be reformed.

1. はじめに

1990年の出入国管理及び難民認定法の改正により、定住外国人が増加した。日本の外国人登録者数は2005年に初めて200万人を突破した。これにともない、2009年の調査では、日本国内の日本語学習者数は17万858人で、過去最高となった（文化庁国語課調べ）。この数字は、1998年の国内日本語学習者数、8万3,086人に対して11年間で2倍の増加だという。このような外国出身者の増加に伴い、日本国内に在住する外国出身者の人権に関わるさまざまな問題が起り、医療や教育、労働問題など、政府や自治体は対処に追われているのが現実である。第二言語としての日本語教育（以下、日本語教育と略す）においても、日本国内に住む日本語が第一言語でない人々に対する日本語教育を受け入れ側としてどのようなシステムづくりをすべきなのかについてさまざまな議論が行なわれている。日本語教育学会では、2009年8月に「日本語教育振興法法制化ワーキンググループ」が正式に発足し、2011年をめぐりに以下の3点を実行すべく活動している。

- (1) 国が日本語教育施策のマスタープランを作成するための基礎資料を準備する。
- (2) 日本語教育施策のマスタープランの根拠となる基本法案や個々の日本語教育施策を支える個別法案、既存法の改正案、条例案に盛り込むべき論点を整理する。
- (3) マスタープランと法律群を作成する必要性を日本語教育関係者や広く世論に訴え、国会や政府に働きかける。

しかしながら、安田（2010）は、多言語社会を新しい問題かのように捉える傾向について問題視している。

「つまりは、多言語性のない社会などなく、それをだれがどう捉えるか、という多言語性認識こそが問題なのである。新しい問題としてみる立場は、これまで存在してきた多言語性に気づかないか、あえて無視して議論をしている。それは、『単一民族・単一言語国

* 国際センター

家日本』を前提としたものであり、帝国日本という歴史やその結果として存在しているマイノリティの問題、先住民族、少数民族、そしてその他の言語、また手話という言語の存在を捨象して、『単一民族・単一言語国家日本』が、異言語・異文化の人たちをあらたに『受け入れる』といった認識である。」

本稿では、安田（2010）の指摘する問題点を整理し、言語政策の一部に含まれる日本語教育の方向性について考察をすすめる。

2. 安田（2010）「日本語政策史から見た言語政策の問題点」について

安田（2010）では、敗戦までの「日本言語政策」は、「政策主体間の調整が整わず、統一的な政策がとられることなく、対処療法的な政策よりもむしろ対策というものであり、政策理念というよりもスローガンに近いものしか存在していなかった、といえる」と述べている。たとえば、中国大陸を例にあげると、1941年8月に文部省と興亜院の共管団体として文部省内に日本語教育振興会が設立された。興亜院は、日中戦争下の対中国施策を統一的に立案するために1938年12月、内閣に設置された機関で、占領地の民衆に対する「文化工作」もその管轄下におくものであった。その後、興亜院は、1942年11月外務省東亜局・拓務省などとともに大東亜省に拡大改組されることになる。国内官庁である文部省が興亜院と協力して日本語教育政策の形成に参画し、中国大陸の占領地に日本語普及の事業をおこなった。しかし、内地や植民地における国語教育及び占領地における日本語教育の方針について十分な議論や検討なしに場当たりの日本語普及事業が行なわれたという。そして、これらの諸主体は日本語教育を日本帝国主義による支配体制の維持に役立てるという究極目的は共有しているとしても、決して「一枚岩」ではなかったといわれている。（駒込1996 pp.326-330）

安田（2010）は、政策の理念・立案・実施やそれら相互の関係の妥当性について検討し、修正・是正を提起すべき役割の「知識人」や「学識経験者」がほとんど機能していなかったことを指摘している。「（「知識人」や「学識経験者」が）理念そのものを問い返すような役割を担うことはなかったのである。これは今日の問題を考える際にも欠かせない視点である」

（p.138）敗戦後も、明確な理念や政策調整を欠いた状態が継続する。敗戦後は、「日本の言語政策」は戦前戦中と異なり、単一の政策主体によって管理が可能になった。（p.139）しかし、再設置された国語課の課長は戦前と変わらない人物であること、1948年に設置された国立国語研究所が、1999年に独立法人化されてはじめて「外国人に対する日本語教育の振興」が目的として法令に書きこまれたことをあげ、長いあいだ、第一言語話者中心の国語政策であったと述べている。安田（2010）は、敗戦後の日本の言語政策を、「日本語を第一言語とする者に特化したものであって、若干『外国人に対する日本語教育』が実施されていたにすぎない」「日本語を第一言語としない人たちの話す日本語やその人たちの第一言語への政策はほとんど念頭になかった」とまとめている。（p.141）

安田（2010）の指摘する問題点から、第二言語としての日本語教育に対して、以下のような課題があがってくる。

- (1) 歴史的事実をどのように現在に活かすことができるか：

日本語教育では、他国、特に日本と状況が似ている国の言語政策を研究する共時的な事例研究は行なわれているが、安田が指摘するような通時的比較研究は少ない。また、日本語教育史研究をどのように現在の日本語教育に活かすことができるのかについてまとまった見解がない。

- (2) 理念と立案と実施及び評価のシステムをどのように作り上げるのか：

安田（2010）の指摘する「多言語性」を日本語教育はどのように捉えていたのかがあいまいである。

以下、「多言語性」と（1）の日本語教育史に対する考えをてがかりにして今後の日本語教育の理念を考察する。さらに、その理念と照らし合わせて、立案・実施内容について考える。

3. 歴史的事実と今後の日本語教育の方向性

安田（2006）では、国語とは何かについて議論がすすめられている。

「近代国民国家が要請したのは、統一された『国語』をつくりあげ、それを国民に話させるという、むしろ政治的なあり方であった。統一するということは、言語政策という人為的な行為の対象に、ことばがなっていくことを意味する。その時点でことばの自然さは消えていくことになる。」(p.31)

つまり、19世紀後半から、近代国民国家形成のため、すべての国民が「書いてわかる」、「聞いてわかる」言文一致のことば＝「国語」（標準語）が求められたというのである。また、その「国語」は上からの要請だけでは抑圧的なイメージが伴うため、普及の効果が薄れる。それで、「国語」を通じて国民の一体感をつくりだすことにも、当時の指導者たちは力をそそいできたという。方言に古い日本語を見出すことで方言学が発展し、「国語」は「歴史」と「伝統」をとりこみながら「国民」意識を形成していくことにも役だっていた。(p.48)

安田（2006）は、上のような理由から、国民国家の制度を担うという人為的な機能と同時に「歴史」「伝統」「文化」「民族性」という精神的な要素をもちこまれたものを「国語」と定義している。(p.51) また、1895年の時点で東京帝国大学教授であった上田万年は、すでに、「国語」という概念から「東洋全体の普通語」＝「大東亜共栄圏の共通語」へという構想を持っていた。(p.93) さらに、1927年から1943年まで植民地帝国大学である京城帝国大学で教鞭をとっていた時枝誠記は、1943年の論文で「統一した国語生活」にいるほうが朝鮮語母語話者にとって価値として優れているので、朝鮮語を捨て「国語を母語化する」という提案までおこなっている。(p.110)

このような国家語としての「国語」に対する指摘は、「国語」を「はじめから存在している事物ではなく、近代国家に適合する言語規範を求める意志がつくりだした価値対象」(p.93)とイ（1996）も指摘している。そして、その「国語」が「大東亜圏」まで拡大され「国語」から東洋の全体の共通語としての「日本語」へと変貌を遂げているという。

日本語教育学研究者による数少ない日本語教育史研究批判の中でも、牲川（2006）は日本語教育学の方向性について示唆している。具体的には、関（1997）や平高（1999）の日本語教育史研究のアプローチを批判し、「日本語教育史が、現在と未来の日本語教育に貢献するためには、過去の日本語教育の歴史を徹底して、批判的・論争的に読み直すという立場が不可欠であろう。問題点がいかに起こってきたのか、その過去の経緯を跡付けることによって始めて、未来の日本語教育は別の歩みを始めることができるからだ」（p.33）と述べている。牲川（2006）には、春原（1999）、田中（1996）、川上（1999）たちがすでに日本語教育に内在している「非日本人を日本に包摂し、また、日本人よりも低い階級へ差別化する装置として機能」について指摘しているということが書かれている。よって、少数派ではあるが、日本語に潜む同化的な要素の指摘はあったと考える。また、田中（2005）では、戦後の日本語教育において、戦前、戦中からの思想的連続性を中心に、戦後の日本語教科書の分析を行っている。これは、日本語教育の理念的な考え方だけでなく、現場でどのような日本語教育が行なわれていたかを分析しようという日本語教育の本質的な問題を探ろうとする研究だと言える。

しかし、これらの研究は日本語教育界の少数派の考えであり、今後の日本語教育の方向性を考えるにあたって、日本語教育関係者が「日本語＝日本人＝日本文化＝日本人の思考様式」的発想から脱却することが重要である。牲川（2008）は、「戦後の日本語教育が目標としてきたのはあくまでも日本語習得である。したがってそれは学習者の内面すべてを変えようというような主張ではなく、日本語を使用するためには日本人の思考様式を習得しておく必要があるとの主旨で提起されてきた。だが、規範とすべき標準的な日本人の思考様式というものが、学習者にそれを内面化させようとしていることに変わりはない」（p.123）と述べている。「日本語を使用するためには日本人の思考様式を習得しておく必要がある」という考えを、筆者を含む日本語教師が無批判に受け入れ、日本語教育を実施していることが本質的な問題の一つにあげられる。

4. 今後の日本語教育の理念

「日本語＝日本人＝日本文化＝日本人の思考様式」という画一的発想では、日本語学習者は、ある型にはまった日本語を学ぶことを強いられ、選択することができない。ある型にはまった日本語を強制され、選択の余地がない現状は日本語学習者の声から実証できる。たとえばリサ・ゴウ（1999）は、日本語学習者の立場から、公民館で日本語の学習をするフィリピン女性たちに「日本人に同化させることを目的とし、彼女たちを品行方正でお行儀のよい淑女へと矯正するためにある日本語」を教えていると指摘している。また、OHRI（2005a）は、地域の日本語教室において日本語学習者を「私たち」と異なる「あなたたち」にグループ化し日本語を第一言語とするグループから排除している状況を談話データから実証している。このような排除にはじまり、「日本ではこうだ」というイデオロギーの押し付けを日本語教育が問題化してこなかった点を指摘している。（OHRI 2005b）

これからの第二言語としての日本語教育の方向

「学習者は自分の考え方を表明するために日本語を使用するのであって、日本人の思考様式を再演するために日本語を使うわけではない」（牲川2008、P.123）ことを常に日本語教師が認識することが重要である。日本語学習者たちに日本語が第一言語でないことで、疎外されることのないよう新しい日本語教育の理念を追求していかなければならないと考える。

「郷に入っては郷に従え」的な考えは、グローバル化で人々の移動が激しくなった現代には通用しない考えである。つまり、今後の日本語教育の理念は、「日本語＝日本人＝日本文化＝日本人の思考様式」という画一的・集团的発想から脱却し、学習者が自分の考え方を表明できる個人のための日本語教育をめざすことであると考ええる。

では、「日本語＝日本人＝日本文化＝日本人の思考様式」という画一的・集团的発想から脱却し、学習者が自分の考え方を表明できる日本語教育をめざすために、具体的にはどのような日本語教育を考えればいいのか。細川（2007）は、具体的に日本語教育の現場の問題点をあげている。その問題点の一つとして、基礎学としての諸科学があり、その応用として日本語教育が存在するという発想を指摘している。つまり、基礎学の理論をそのまま鵜呑みにしてある項目の知識獲得が目的化し、教育そのものが硬直化すると述べている。日本語教育学が基礎学としている理論は、日本語学である。そして、歴史的に見れば、日本語学は1930年代から、国語学に代わって現れた研究分野であったという。（安田2006 p.174）国語学が国民国家形成に際して一定の役割を果たしたのに対し、帝国日本の中で国語という概念が通用しなくなってきて時代が日本語学を要請した。（p.178）この意味で、日本語教育学は日本語学から切り離して独自の基礎理論を構築することが重要であると考ええる。

野田（2005）は、「これまでは日本語学で研究された文法をもとにしてきたため、それに引きずられてきた」（p.2）とし、学習者の多様化に対応する文法の必要性を説き、日本語教育文法を提案している。野田たちの教育理念は、「総合的な日本語能力を育成するという無目的な文法」、「文法形式が先にあり、それを使う場面を作るという方向」をやめ、正確さより個々のコミュニケーション活動が成功するかどうかを基準にし、コミュニケーションに直接関わる伝達部分や社会言語的な能力を重視することを目指すことである。社会言語的な能力の部分にどれほど「日本人の思考形式」の要素が含まれているかはこれからさらに考察しなければならない。しかし、野田（2005）が主張する、コミュニケーションを成功させるために体系的にまとめやすい「形式」より体系的にまとめにくい「機能」を中心にする視点は重要であると考ええる。そして、「日本語を学習する目的や周囲の環境、母語などの違いに応じてオーダーメイドの文法を作れるようにする」（p.3）とあるが、これに先の牲川の「学習者は自分の考え方を表明するために日本語を使用する」ということをつけ加えれば画一的・集团的発想の日本語観から離れられると考える。

また、細川（2007）は、日本語教育そのものの問題の背景に教師の言語能力観があるとしている。「問題は、教師がその先に何をみているかである。ことばを獲得することは、定められた語彙・文型を知識として学習することを目標とするものではなく、その向こうにある学習行為者一人一人の思想の表現されることがめざされるべきである」とし、教師の「言語そのものの形態と意味そして場面としての文脈を結びつけることが言語教育の使命だと信じ込

んできた言語能力観には根本的な問い直しの視点が求められよう」(p.83)と述べている。また、野田(2005)は、聞く、話す、読む、書くという4技能を上級まで習得する従来の日本語教育の方法を批判し、学習者の目的に合わせ技能別に日本語教育の内容を考えるべきであるとしているが、技能別という考え方も日本語教育の新しい展開であると考えている。言語教育において、4技能を入門レベルから過不足なく習得していくという考え方を批判的にみて議論していかなければならない。

5. 今後の日本語教育の立案・実施に向けて

5.1. 日本語の簡易化について

まず、多言語状況の捉えなおしをしなければならないと考える。筆者には、「多言語状況／障害を前提にした情報アクセス権・情報保障と、意見表明・表現の権利」(ましこ2010 p.106)という視点で日本社会の多言語状況を見るという視点すら欠けていた。ましこ(2010)は、「そもそも、弱者・少数者のがわが、みずからのぞんで『共生』『共存』といった表現をえらぶことは、まずありえないのである」「無数の少数派が『統合』されることで『秩序』が成立するといった、多数派の利害を自明視するような『統治』論は、本質的にあやまっている」(p.109)と述べている。日本語教育が言語を教えることのみを重視し、社会との関わりについて考えてこなかったため、前述の安田(2010)の言うように無邪気に1990年に入って急に外国人が増加し、多言語社会がやってきたと言えるのだろう。

「情報アクセス権・情報保障と意見表明・表現の権利」を考えれば、どうしてもみんながわかる「やさしい日本語」をコミュニケーションや情報獲得のための補助的手段の一つとして考えるべきであろう。戦中から「国語」でなく、「大東亜共栄圏の共通語」としての「日本語」の普及運動がはじまったときから、当時の日本語教育の現場から簡略化された日本語の提案は繰り返しおこなわれてきた。(1939年と1941年の国語対策協議会、1942年の東亜教育大会などで日本語の簡易化がなされた 安田2006 p.171)土居光知が1933年に発表した『基礎日本語』は、単語約千語で表現できる簡易日本語を提唱している。しかし、その理念は、帝国日本が大東亜圏に進出するための、日本語とその思考形式の普及であった。日本語を第一言語としない人々が日本語を矯正されることなく、自由に選択する余地はなかった。

戦後になって、1979年に野元菊雄が「簡約日本語」を提唱した。庵(2008)が中心になって生活者のための「やさしい日本語」を提案しているが、同じような流れで、「純正日本語」に近づくための途中段階のものであるという。(庵 2008 p.2)しかし、基本的には教える文法項目は日本語学の論理で研究対象になってきた文法項目を教えようとする傾向が強い(野田 p.5)と言える。また、庵(2008)によると、「やさしい日本語」は山田(2002)の述べる補償教育の側面を持っているという。「日本語教育の専門家ではないボランティアが主体となっても運営可能な教材を開発することをめざす」(p.4)とあるが、Step 1には活用がない文法項目(名詞文、形容詞文、動詞文、助詞、疑問詞、指示詞、願望のボイス、接続詞など)が、Step 2では、活用を含む動詞文や複文を構成する節などの文法項目が示されている。

そして、ここには、研修生や留学生などが受ける学校型日本語教育と、日本人と結婚した人や労働者など地域型日本語教育を分け、結果として差別化するような要素が含まれているといえる。この現象は差別化の細分化ともいえる。また、須田（2006）は、野元の簡約日本語について、『日本語』の枠組みが大きく変容した、ないしは拡張したことを意味するものではない」としている。ただ、単に「正／誤」境界線がずれただけで、「日本語＝日本人」という考えは保持されるとしている。須田（2006）の考えは野元の簡約日本語の流れをくむ庵（2008）でも同様のことがいえると考えられる。

一方、弘前大学文学部社会言語学研究室で刊行されたような『災害が起こった時に外国人を助けるためのマニュアル（弘前版）』にあるような「やさしい日本語（EJ）」は情報アクセス権や情報保障と大きく関わってくる。具体的には以下のような内容である。

原文：

今朝、5時46分ごろ、兵庫県の淡路島付近を中心に広い範囲で強い地震がありました。気象庁では、今後もしばらく余震が続くうえ、やや規模の大きな余震が起きるおそれもあるとして、地震の揺れで壁に亀裂が入ったりしている建物には近づかないようにするなど、余震に対して十分注意してほしいと呼びかけています。

やさしい日本語：

今日 朝 5時 4 6 分、兵庫 大阪 など、大きい 地震が ありました。

余震 < 後で 来る 地震 > に 注意してください。

地震で こわれた建物に 注意して ください。

この後も 注意して ください。

（「やさしい日本語」パンフレットより）

上のような災害時のためのやさしい日本語は、日本語が第一言語でない人だけでなく、たとえば、日本語が第一言語話者でも小学生の低学年児童やお年寄りには分かりやすいと考える。また、なんらかの障害があるため文字を読むことができない人のために音声で伝える場合にも理解しやすい。緊急時の情報伝達としてこのような誰にとってもわかりやすい日本語の構築は重要だと考える。

古賀（2006）は、ユニバーサルデザインの考えの基底にあるのが「誰にとっても使いやすい」ということだと述べている。ユニバーサルデザインの考えにも「できる」「できない」という視点で差別を内包しているとしながらも、知的障害者に対する「ことばのユニバーサルデザイン」を提唱している。そして、以下のようなことを主張している。

『ことばのユニバーサルデザイン』は、これまでの言語表記をする側の工夫をしないままに、時に「仕方のない」権力性や暴力性として目を向けられてこなかったマイノリティの主張や表現の問題全般に、異議申し立ての機会を広く開くことにつながるだろう。知的障害者に対するものだけでなく、外国人居住者、高齢者・認知症などの『当事者』の発言や『自己決定』の問題と重ね合わせ、『ことばのユニバーサルデザイン』の向かうべ

き方向性と、具体的なラインを描くことが必要とされている。」(p.14)

上述の災害時の「やさしい日本語」の日本語は、古賀(2006)が提案する「ことばのユニバーサルデザイン」の考え方に近いと考える。

日本語の簡易化について結論を言うと、以下のようなになる。

- (1) 「ことばのユニバーサルデザイン」の一つとして考える。
- (2) 第一言語話者にとっても、コミュニケーションの道具として学ぶ必要のある日本語である。
- (3) 最終的にめざすもの(=標準的な日本語)があり、そこにたどりつくまでの当座の言語といった、中間的な日本語ではない。日本語学習では当然中間言語的なものが現れるだろうが、それは自然発生的に生じたものであって、決められた形のものではない。
- (4) (3)と関連するが、ある決まった形があるのではなく、さまざまなバリエーションを持つものである。

5.2. 長期的な課題と短期的な立案・実施

ここまでの考察内容を要約すると以下のようなになる。

- (1) 今後の日本語教育の理念とは：

「日本語=日本人=日本文化=日本人の思考様式」という画一的・集团的発想は、「日本語が第一言語の人」とそうでない人を差別化する危険がある。よって、「日本語=日本人=日本文化=日本人の思考様式」という画一的・集团的発想から脱却し、学習者が自分の考え方を表明できる個人のための日本語教育をめざす。

- (2) 日本語教育が考える具体的な日本語とは：

日本語が使えないため不利益を被っている人々を広く捉えなおすことが必要だと考える。つまり、多言語状況の捉えなおしの作業が必要である。多言語状況の捉えなおしを行うと、災害時に求められる「だれにとってもわかりやすい日本語」がてがかりとなる。

「標準的な日本語」を中心に捉えるのではなく、方言も含めてさまざまな日本語を可変的な日本語の総体として捉えなおすことが求められる。

上のまとめからでてくる疑問は、今まで日本語教育が扱ってきた「標準的な日本語」と「誰にとってもわかりやすい日本語」の関係である。須田(2006)の主張をてがかりに考察をおこなえば、「標準的な日本語」を普遍的なものとしてとらえることが問題であると考えられる。「標準的な日本語」が固定的で普遍的なものなら、それ以外の日本語は、すべて「標準的ではない日本語」ととらえてしまうことになる。この意味で、前述の野田が主張する「正確さより個々のコミュニケーション活動が成功するかどうかを基準にし、コミュニケーションに直接関わる伝達部分や社会言語的な能力を重視することを目指す」日本語教育は、これからの日本語教育の方向を示している。日本語教育における参照枠を文法などの形式に求めず、コミュニケーションが成功したかどうかに関わりなく日本語としての選択肢が広がる。これは、「ことばに対する認識もまた、具体的な他者とのコミュニケーションの中で、他と類似し

つつも特異な形で生成・再生成するものであり、予定調和的なものとしてあらかじめ『外側に』用意されているものではない」(須田2006 p.19)という考えとも一致する。

また、これからの日本語教育に向けて教授法の検討も重要であるとする。仲(2010)は、英語教育におけるさまざまな教授法の位置付けを以下のようにおこなっている。

- (1) 重視する技能：音声重視vs. 文字重視vs. 統合的
- (2) 母語の使用の有無：使用vs. 全否定vs. 漸進的減少
- (3) 学習の直接的な目標：言語の形式vs. 言語の機能vs. 相互作用vs. 統合的
- (4) 学習の手段：思考・考えるvs. 習慣の形成vs. 相互作用vs. 統合的
- (5) 授業の中心者：教師主導vs. 学習者中心 (p.91)

この位置付けをみると、筆者を含む日本語教師が、たとえば、「音声教育を重視し、母語の使用をできるだけさげ、言語形式を中心に機能なども付随的に取り込み、習慣形成的な方法で教える」といったような、恣意的にこれがいいだろうという思い込みで教育実践をおこなっているように感じる。仲(2010)は、このような教授法の位置付けをした根拠として、「学習者の身体的ハンディキャップ(聴覚/視覚)、多言語化する状況による『母語』の多様化/学習者要因(知性/適性/個性)など、学習者の多様性」(p.91)をあげている。教育の現場における多様化をもっと具体的に注意深く考慮しないと、結局今までどおりの日本語教育が繰り返しおこなわれてしまうことになる。教授法からは、新しい理念に基づいた教師教育の方法が検討されなければならない。

以上の考察から、今後の日本語教育をすすめるにあたって、教える日本語に関してさらに議論を重ねなければならないだろう。しかし、方針としては、ある一つの「標準的な日本語」を教えるのではなく、学習者の目的に合わせた、多数ある「さまざまな日本語」を扱うことが必要である。現在も教育現場では決してある一つの「標準的な日本語」-そもそもそういうものは存在しない-を教えているのではない。が、入門や初級レベルの学習者対象の日本語教材は、文法重視のものがほとんどで、まるで唯一無二の日本語が存在するような印象を与えてしまう傾向がある。よって、短期的な改善策として、入門や初級レベルの日本語教材を多様化することが重要である。現在も入門や初級レベルの日本語教材は多く出版されている。それらはアウトプットの正確さ重視か、円滑さ重視かという点で対極的な特徴として捉えられているが、どちらも言語の形式を中心に積み上げて学習するという点では変わりがない。この意味で、野田や小林が提案するコミュニケーションが成功するか否かを参照枠とするような日本語の教科書が求められる。

さらに、長期的な展望としては第二言語としての日本語の内容に関する議論を重ねることで、日本語教育関係者の総意による日本語の理念を構築していかななければならない。今まで日本語教育関係者の間で、牲川が指摘するような思考形式にかかわる抽象的な理念について十分議論してきたとはいえない。また、これに関連することであるが、日本語教師養成の教育内容についても改めて検討していく必要がある。

6. 終わりに

以上、安田（2010）の指摘した問題点をきっかけに、今後の日本語教育の方向性について考察したが、まだ抽象的なレベルであり、具体的な方向性までは示していない。教育学でよく言われていることであるが、教師の意識だけを改革しても現場でそれが活かされていないことが多いようである。（奈須2006 pp. i - iv）

「私たちは、理念や思想を学ぶというとき、それを教室に実現する行為、さらに行為を可能にする技術を求める動きと一体のものとして学ぶことが、少なくとも現場の在り方としては不可欠だと考えます。むしろ、具体的な実践行為や、そのための技術に思いをはせることで、その理念なり思想が指し示す世界がいつそう鮮明に了解される、その意味で理念的にもより深い理解に至れるとさえ思うのです。つまり、実践的で具体的、その意味で技術的であることが、意識改革を浅いものに終わらせるどころか、かえって深い洞察へと私たちを導くと考えたい。」（p. ii）

日本語教育においても、理念と実践と技術をキーワードとして、どのように結びつけていくかが今後の大きな課題になると考える。

引用文献

- OHRI Richa (2005a) 「『共生』を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討－母語話者の「日本人は」のディスコースから」『日本語教育』126号（日本語教育学会），PP.134-143
- OHRI Richa (2005a) 「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築－批判的談話分析の観点から」『WEB版リテラシーズ』2（1），くろしお出版
- 庵功雄（2008）「やさしい日本語をめぐる」多文化共生社会における日本語教育研究会第4回研究会 <http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/themekenkyu/tabunka/iori.pdf#search='庵 やさしい日本語'>
- イ・ヨンスク 『「国語」という思想－近代日本の言語認識』岩波書店
- 古賀文子（2006）『ことばのユニバーサルデザイン』序説『社会言語学』VI, pp.1-17（「社会言語学」刊行会）
- 駒込武（1996）『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店
- 須田風志（2006）「『国際化』の中の「逸脱した日本語」について」『WEB版リテラシーズ』3（1），くろしお出版
- 牲川波都季（2008）「日本人の思考の教え方－戦後日本語教育における思考様式言説」佐藤慎司・ドーア根理子『文化、ことば、教育－日本語／日本の教育の「標準」を越えて－』pp.106-128 明石書店
- 牲川波都季（2006）「戦後日本語教育史研究の課題－日本語ナショナリズムに関する文献レビューから」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』13号（横浜国立大学留学生センター），pp.31-53
- 川上郁雄（1999）『日本事情』教育における文化の問題』『21世紀の「日本事情」－日本語教

これからの第二言語としての日本語教育の方向

- 育から文化リテラシーへ』創刊号, pp.16-26, くろしお出版
- 関正昭 (1997) 『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーション-教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』pp.23-40, 凡人社
- 田中里奈 (2005) 「戦後の日本語教育における思想的『連続性』の問題-日本語教科書に見る『国家』, 『国民』, 『言語』, 『文化』」『WEB版リテラシーズ』第2巻2号, くろしお出版
- 仲潔 (2010) 「学習者を〈排除〉する教授法-『客観的な』教授法への批判的まなざし-」『社会言語学』X, pp.87-108 (『社会言語学』刊行会)
- 奈須正裕 (2006) 『教師という仕事と授業技術』ぎょうせい
- 野田尚史 (2005) 『日本語教育文法』くろしお出版
- 野元菊雄 (1979) 「『簡約日本語』のすすめ-日本語が世界語になるために」『言語』8-3大修館書店
- 春原憲一郎 (1999) 「学習ストラテジーとネットワーク」宮崎里司・J.V.ネウストプニー編『日本語教育と日本語学習-学習ストラテジー論にむけて』pp.183-195, くろしお出版
- 平高史也 (1999) 「日本語教育史研究の可能性」『日本語教育』100号 (日本語教育学会), pp.45-53
- 弘前大学『災害が起こった時に外国人を助けるためのマニュアル (弘前版)],
<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/EJ1a.htm>
- 細川英雄 (2007) 「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号 (日本語教育学会), pp.79-88
- ましこひでのり (2010) 「現代日本の言語政策をかんがえるにあたって」田尻英三・大津由紀雄編『言語政策を問う!』ひつじ書房, pp.103-131
- 安田敏朗 (2010) 「日本語政策史からみた言語政策の問題点」田尻英三・大津由紀雄編『言語政策を問う!』ひつじ書房, pp.133-147
- 安田敏朗 (2006) 『「国語」の近代史-帝国日本と国語学者たち』中央公論社
- リサ・ゴウ・鄭暎恵 (1999) 『私という旅-ジェンダーとレイシズムを越えて』青土社