

日本語教育の課題

The Problems in the Japanese Language Education

足立 祐子

This paper addresses problems in the Japanese language education for foreigners.

Traditionally, the Japanese language education had been mainly focused on teaching grammar. However, recently the pedagogic interest began to be shift to "what did the learner come to be able to do", not "what does the learner know". Accordingly, the Japanese language education need to seek a new educational principle. As argued by the Nishiguchi (2013) that the contents of the Japanese language education experiencing a paradigm change, this paper aims to discuss the problems and the solutions for the future Japanese language education based on the arguments of Nishiguchi (2013) and Hosokawa (2007).

1. はじめに

国際センターが実施している日本語集中コースの初級レベルクラス¹では、2015年4月から今まで使用していた教科書『げんき』(ジャパントイムズ)を新しい教科書に変更した。『げんき』は、初級レベルの日本語の4技能(「話す・聞く・読む・書く」)をバランスよく学習できる教科書である。留学生にとって身近な語彙や表現が取り上げられ、口語表現にも注意をはらいながら日本語運用力を高める練習が中心になっていること、文法について英語の説明があるため留学生の自習用にも役立つこと、などの理由から、この教科書を採用してきた。しかし、日本語運用力を高めるためにさまざまな工夫がなされているとはいえ、集中コースの1期である15週間が終わったあとの受講者たちの日本語運用力にはばらつきが多いことが問題になっていた。コースデザインを行っている専任教員間ではこのばらつきを改善できないものかとさまざまな工夫を試みていた²。このような状況の中、2012年の秋に出版された新しい初級教科書である“A New Approach to Elementary Japanese—テーマで学ぶ基礎日本語—”(以下、NEJと略す)が大学の日本語教師間で話題になっていた。筆者は、2013年1月

¹ 国際センターでは、新潟大学と交流協定と取り結んでいる海外の大学からの短期留学生を半年から1年、受け入れている。日本語集中コースはそのプログラムの中の一つで、週に10コマ(1日2コマ; 1コマは90分)の日本語を聴講するコースである。クラスはその期によって異なるが、だいたい4レベルのクラスがある。

² 補習の実施や2014年度からは専任教師のみで、コースの最初の2週間、毎日、日本語の音や日本語でのコミュニケーションに慣れるため、教科書を使わず状況中心の日本語学習を実施した。

に国立国語研究所でNEJの著者である大阪大学教授の西口光一氏から、この教科書の作成経緯やねらいなどについての講話³を聞き、強い共感と衝撃を受けた。しかしながら、NEJは、従来の初級レベルの教科書と大きく異なり暗誦中心の教科書であったため、『げんき』からNEJに変更するためらいがあり筆者の担当する授業で部分的にNEJの内容を授業に取り入れるという扱い方をしていた。ところが、2014年の集中日本語コースにおいて、コース修了後十分な改善の成果が現れなかった。結局、専任教員間での十分な話し合いの末、全面的に教科書をNEJに変更することを決定した。

2016年2月にNEJを教科書として採用した日本語集中コースが2期終わることになる。特に、2015年10月期のコースでは日本語未習クラスだけでなく、初級が終わった中級前半のクラスでもNEJ (Vol. 2) を採用した。中級前半のクラスに在籍する学生は、日本語を本国ですでに学んできた学生たちで、コースが始まった当初はNEJのモデル文（教科書ではPersonal Narrativeの部分）を暗誦することに抵抗がある学生も多かった。しかし、コース修了近くになるとそのような学生たちも「話す・書く」という言語産出の部分が大きく伸びたことを自覚してきているようである⁴。また、NEJを教科書にするクラス担当の日本語教員たちも当初とまどいがあったようで、授業をどのように進めていいのかわからないという声もあった。コースが修了しようとする今、若干の問題があるものの、全体としては『げんき』を使用していた時以上の成果があった⁵。

本稿では、このNEJ使用の教室活動をきっかけにNEJ作成意図をについて考察し、さらに細川（2007）の議論を参照しながら日本語教育の課題を述べる。

2. NEJの特徴とその内容について

前節でNEJが従来の初級日本語の教科書と大きく異なると述べた。本節ではNEJの特徴とその内容について述べる。

NEJの一番の特徴は、指導参考書で述べられているように「自己表現活動中心カリキュラム」を挙げることができる。西口（2012）は、これまでの初級日本語教科書が日本語の文型や文法事項をそれぞれの課で学ぶようになっており、そのような教科書での教育は日本語の文法の教育になってしまうと述べている。つまり、各課の勉強が終わったときに、その課の文型などを使って文を作ることはできるが、新たに何かが話せるようになかなかならないと

³ <http://www.9640.jp/xoops/modules/news/article.php?storyid=104>（2016年2月7日確認）

⁴ 正式なアンケートは実施していないが、筆者が指導している学生4名と抵抗を示していた中級前半クラスに在籍して学生2名に簡単なインタビューを実施した。初級クラスの2名は教室外で日本語でコミュニケーションをとることが苦でないのは、暗誦をしたためだと述べ、中級前半のクラスに在籍していた4名の学生は、日本語会話や作文が予想以上に伸びたことを強く自覚していた。

⁵ 比較できるのは、日本語未習クラス（ゼロクラス）だけであるが、每期授業開始後8週間ぐらいで学習成果発表会を開催している。ゼロクラスの学生は全員口頭での発表記録を『げんき』を使用していた時と比べると顕著な差（日本語の正確さ及び流暢さ、双方とも）が確認できた。

している。

- － 人が言葉を使うときは、必ず何かについて話します。特に、まだ親しくなっていない人同士の間では、親しくなっていく過程で各々のことをあれこれ話して、やがて「友だち」になっていきます。NEJでは、そのような「何かについて話す」ということを基礎日本語教育の柱にしました。そのようなカリキュラムを、従来の文型・文法事項積み上げ方式のカリキュラムに対し、自己表現活動中心のカリキュラムと呼びます（西口 2012 : 8）。

NEJで「何かについて」という部分は、自分のことについて話すテーマを設定し、これがヨーロッパ共通参照枠（CEFR）の能力記述とも一致するとしている。さらに、表現方法を学ぶだけではなく、それぞれのテーマのもとに初級の語彙や文型・文法事項などを取り入れ、「何かについて話せるようになること」と「語彙や文型・文法事項を体系的に学習すること」が両立できるようになっているとしている。

具体的には、全ての課（NEJではユニットとなっている）を通して3人の登場人物－マレーシアからの留学生のリさん、リさんと同じ大学の工学部に在籍する4年生のあきおさん、大学の日本語の先生である西山先生⁶－が登場しその3人があるテーマをもとに、読み手である学習者に対して自分のことを語っていく形式になっている。それぞれ3人が話す内容をNEJではマスターテキストと呼び、学習者はまずマスターテキストをまねて暗誦し、次にそのマスターテキストをモデルに自分の話をするという形式をとっている。

また、新出の語や表現には語釈（英語版、中国語版、ベトナム語版）がついており、ひらがなや漢字などの文字がまだ読めなくてもユニット4まではマスターテキストにローマ字表記がなされている⁷。マスターテキストの音声は、ウェブサイトからダウンロードできるようになっており、それぞれのマスターテキストに音声ナンバーがふられているため、学習者は自宅で音を聞いてマスターテキストをまねすることができる。さらに、ユニット6までは発音やイントネーションの練習がはいっている点も今までの教科書にはない特徴としてあげることができる。

内容は、おおざっぱにまとめると、初級前半（NEJ vol.1）では、表1のようになっている。

⁶ この他にあきおさんの母親とマレーシア語を勉強している同じ大学の学生である中田さんが1回だけ登場する。

⁷ 特殊音素「ん」はN、長音は母音2つを並べて表記してある。日本語（ni hoN go）先生（seN see）。

表1 NEJ vol.1の内容(西口2012:4-5を参考にまとめた)

unit	タイトル	テーマ	トピック	文型・文法事項
1	自己紹介	自己紹介をする	名前、出身、所属、身分	～は、～です
2	家族の紹介	家族を紹介する	家族、仕事、学校、年齢	～は、～です
3	好きな物・好きなこと	好きな物、好きなことを言う	朝ごはん、食べ物、飲み物、スポーツ、音楽	～は～が好きです/好きではありません、～ます
4	わたしの一日	毎日の生活について話す	日常生活、朝・夜のこと、自宅で、学校で、仕事のあと	動詞文(～ます)
5	金曜日の夜	金曜日の夜の過ごし方について話す	料理、外食、友人との食事、デート(食事)	動詞文(～ます/～ました) 形容詞(現在・過去)
6	外出	友人や家族などとでかけたことについて話す	買い物、衣服、映画、デート(映画)	～があります、～がいません、～がありました、～がいません、形容詞(肯定・否定)
7	誘う・すすめる 申し出る	人に物をすすめる、軽く誘う、積極的に誘う、申し出る	パーティーで、マレーシアのこと、紅茶、コーヒー	指示詞(こ・そ・あ・ど)
8	わたしの家族	家族について話す	職業、性格、能力、特技、専攻、好きなこと	～ています 形容詞(容姿や性格)
9	わたしのしたいこと	希望や望みを言う 何かをしたことがあるかどうか言う	行きたい場所、旅行、季節、登山、日本の文化、ほしい物	～たことがあります/ありません、～たいです/～たいと思っています
10	きまり	指示や注意を与える、すべきこととしてはいけないことを伝える、何かすることを頼む	山登りの注意、服装・持ち物の指示、禁止事項、授業のルール、態度	～てください、～てもいいです/～てはいけません
11	いそがしい毎日 とたいへんな仕事	義務や仕事を言う、してはいけないことを言う	日常の雑事、一人暮らし、登録(授業登録)、先生の仕事	～なければなりません ～ないでください
12	気をつけること	望ましい行為を言う	いろいろな用事、忙しい日常、体調管理、日本の気象/気候、台風	～たほうがいいです ～たほうがいいと思います、～たり～たりします

指導書では述べられていないが、登場人物が3人で、ユニットが進むにつれてその3人のことが詳しく分かるようになってくる。教科書に出てくる内容が断片的に切り離され分りにくいというトピックシラバスの短所が、登場人物3人の語りのおかげで、解消されている。さらにトピックシラバスであるため、たとえばあるユニットでの学習が十分でなくても次のユニットで新たに勉強をはじめることができる。つまり文法や文型をやさしいものからむずかしいものへと積み上げていく場合には、前の課で学習したことが十分に理解できていないと次の課に進んでもわからないという状況が起こるが、NEJではそれが回避しやすくなっている。NEJもある程度の学習の順番は設定されているが、従来の日本語初級教科書のような厳格な積み上げ方式ではない。従って、あるユニットで十分習得できていなくても次のユニットに進むことは可能であり、次のユニットで学習することで前のユニットのことが理解できるようになるという可能性もある。

また、個人の語り (Personal Narratives) であるためその不足分を補うように質疑応答練習の部分 (section2) や、マスターテキストと同じ内容が第三者の立場で語られたテキスト (section5) がユニット6まで入っている。文法事項については主要文法事項が全ユニットに、追加文法事項がユニット13からあり、さらに説明が必要な文法事項にはThe Gist of Japanese Grammarがあり学習者が自分で読んで理解できるようになっている。

NEJを採用した他大学の日本語教育の現場でも、担当教師によっては「何を教えたらいいいのかわからない」という声があるという。NEJの教師の役割は「日本語を教える人」ではなく、「日本語習得につながる活動に学習者が従事することを支援」し、指導者は言語活動の現場にいる共に活動する人として「学習者の言語活動を観察して必要に応じて介助する (適正な表現方法を教える、誤用を修正して正しい言い方を提供する、など)」ことである (西口2012: 11)。しかし、日本語教師にとってNEJの示す教師の役割が十分に理解できていない傾向がある。

3. NEJの作成意図と細川 (2007) における批判の共通点

繰り返しになるが、西口 (2012) は、NEJの特徴として、これまでの初級日本語教科書が日本語の文型や文法事項をそれぞれの課で学ぶようになってきているのに対して、NEJはそれぞれのテーマのもとに初級の語彙や文型・文法事項などを取り入れ、「何かについて話せるようになること」と「語彙や文型・文法事項を体系的に学習すること」が両立できるようになっているとしている。また、これまでの初級日本語教科書では、各課の勉強が終わったときに、その課の文型などを使って文を作ることはできるが、新たに何か話せるようになかなかならないとしている。西口 (2012) の従来の初級日本語教科書が文型や文法学習が中心であるため十分な日本語力につかないという批判は、細川 (2007) の日本語教育に対する批判と共通する点がある。

細川 (2007) は、現在の日本語教育が「準備主義」、「目的主義」、「応用主義」であると批判し、日本語教育のなすべきことは学習者自身の言語活動の場のための環境設計の確立であ

ると主張している。細川の言う「準備主義」とは、日本語教育の内容に関するもので、具体的にはタスク達成型の教室活動を指している。タスク達成型の教室活動は「本物の社会に学習者を適応させる準備として、いかに日本語学習を『効果的』『経済的』に行うかというところに立脚点を置いている」（細川2007：81）と述べている。そして、タスクという仮想現実の言語練習の状況設定が、語彙・文型あるいは「その日に学習すべきこと」を前提としている点を批判している。さらに、細川（2007）は、タスクというシュミレーションが目的化してしまうと、教室が現実社会の準備空間として機能する準備主義的発想から出られなくなると主張している。タスク達成型の教室活動そのものが問題であるのではなく、タスク達成型活動と言いながらも、結局は教室活動を設計する教師が文型や文法事項に囚われていることが問題であると考え。つまり「文型や文法学習が中心であるため十分な日本語力がつかない」のであり、タスク達成型の教室活動でありながら「学ぶべき目標が語彙・文型に収束」していることが問題なのである。

これは、日本語教育の現状が「応用主義」であるという細川の批判につながっていく。「応用主義」とは、日本語教育関係者が日本語教育を日本語学の応用であると位置づけている点である。この点については細川や西口だけでなく、たとえば野田（2005）も日本語教育文法が日本語学の成果としての文法を応用するという意識が強いとし、日本語学に依存しない日本語教育文法の必要性を説いている。具体的には、伝統的な「文型積み上げ式」の教材もその後のコミュニカティブアプローチに影響を受けた教材も日本語学の論理で研究対象となってきた文法項目を教えようとする傾向が強いとしている。そして、野田（2005）は、日本語学から受けた悪影響として、体系主義と形式主義をあげている。体系主義の悪影響として、日本語教育での必要度とは関係なしに体系的にまとめやすい部分を重視し、体系的にまとめにくい部分を軽視する傾向を指摘している。また、形式主義の悪影響とは、同じ形式に2つ以上の機能がある場合、それらをなるべくまとめて導入しようとする傾向であると述べている。「準備主義」とは、具体的な日本語教育実践内容に対する批判であり、「応用主義」とは、教育実践の基本的な考え方として野田の言う日本語学への依存である。日本語教育における基本となる考え方ー日本語教育は日本語学の応用であるという考えーが、授業実践における文型・文法中心の教室活動ー文型・文法事項を盛り込んだ不自然なタスク達成型の教室活動ーを生みだしているのであると考え。NEJはその基本となる考え方を大きく変更してできあがってきた教科書といえるだろう。

一方、細川の述べている「目的主義」は、野田（2005）の主張においては話題にあがっていない部分である。細川の「目的主義」とは、日本語教育がある専門分野への橋渡しの存在で、常に過渡的あるいは橋渡しのものとして位置づけられていることを指している。これに対して細川は、言語教育は本来何をめざすのかという問題意識を持ち、日本語教師が自分自身の教育実践の在り方を問うべきであるとしている。「応用主義」批判よりもさらに本質的な問いかけであり、この問いかけは、たとえば、はるはら（2009）の難解な主張に関連する。はるはら（2009）は、言語教育自体が、「母語」を教える立ち場であっても伝達の「道具」を教える立ち場であっても、どちらも統一性や同一性をもった理念としての言語を前提として

いる点を問題視している。はるはら（2009）は酒井（1996）を引用し「何によって言語を一つの統一体としてみなしているのか」という問いかけをおこなっている。細川の「目的主義」では言語の統一性や同一性についての議論がないが、「目的主義」批判は日本語教育関係者に2つのことを問うていると筆者は考える。一つは、日本語教育関係者が「日本で〇〇をするためには日本語学習が絶対必要だ」とする考えを疑いもせずに教育実践していることである。これは日本人学生が「どんな研究をするにしても英語力が求められるので、まず英語を勉強しよう」という発想に似ているかもしれない。その結果、パウロ・フレイレの言う銀行預金型学習に陥る可能性がある。もう一つは、さらに本質的なことで、言語は単なる道具なのかそれともそれ以外の何かを含んでいるのかという問いである。それぞれの言語にはその言語特有のものの捉え方があるので、単なる「道具」ではすまされないことは言語教育に関わっている者なら皆認識していることである。しかし、日本語教育の実践の場では、文型や文法中心の道具的な発想で言語学習を進めようとしているのが現状である。結局、細川の日本語教育に対する批判からわかることは、日本語教育が「言語とは何か」「学習とは何か」という本質的な議論を十分せずに、言語に関わる研究である日本語学をよりどころに日本語教育の体系を組み立て、さらに、教育実践の場でその体系をそっくりそのまま実践しているという実態である。

ところがNEJは、日本語学をよりどころに体系を組み立てていないため、教育実践の場でも文型・文法が付随的な位置づけになっている。また、マスターテキストは3人の登場人物のまとまったモノローグであるため、唯一無二の表現にはなっていない。マスターテキストではこのような表現であるが、別のちがった表現で語っても問題がないような、ある一つの例としてあげられている。これは、少なくとも日本語が「透明で均質で雑種性をもたない純粋日本語」⁸ではなく、多言語性を持っていることを示している⁹。

この意味で、NEJは、細川や野田が問題提起していることに対して同じように疑問を呈し、そこから具体的な改善策を提示したといえる。

4. 西口（2013）から見た日本語教育の課題

NEJは初級日本語教科書であるが、その根底に流れている考えは、その指導書である西口（2012）より、翌年の西口（2013）で理論的に示されている。西口（2013）は、『第二言語教育におけるバフチンの視点－第二言語教育学の基盤として－』という著書である。この著書における研究の発端は、現代の日本語教育の方法が戦後の長沼直兄の日本語教育法をもとに、オーディオリンガル・メソッドやコミュニカティブ・アプローチの影響を受けながらも、一つの見方が変わりなく引き継がれているという点である。それは、ソシュール¹⁰以来の言

⁸ 酒井直樹『死産される日本語・日本人－「日本」の歴史－地政的配置』p.49

⁹ 後節でふれるが、多言語性とは別に、西口は多声性ということを述べている。

¹⁰ 言語学者フェルナン・ド・ソシュールのこと。ソシュールは言語学及び言語哲学を専門とし、19世紀から20世紀初頭に活躍した。ヨーロッパにおける「近代言語学の父」といわれている。

語観でありその言語観からうまれてくる言語習得観であるとしている。そして、そのソーシャルから受け継がれてきた言語観が日本語教育と日本語教育学の発展を阻害しているとし、それに代わる言語観としてバフチン¹¹の言語観を基盤とすることを提案している。

前節では、NEJの作成意図と細川(2007)が批判している点が共通していることを述べたが、西口(2013)から、西口がNEJを作成するにあたって、ソーシャル的な言語観であるラング¹²からの脱却を試みたことが詳細にわかる。本節では、西口(2013)から、ソーシャル的な言語観とバフチンの言語観について考察し、今後の日本語教育の課題について考える。

西口(2013)では、第1章でバフチンの言語に対する基本的な考えを示し、第2章から第6章にわたってバフチンの言語観の分析を詳細に行っている¹³。序にあるように第4章でバフチンの言語観と親近性の高いヴィゴツキーが提示している第二言語習得についての見解を批判的に検討し、第6章で言語活動を行う際に関わってくる知識¹⁴についての考察がある。西口によると、その知識とはバフチンの述べる「ジャンル」または「シナリオ」であるという。「シナリオ」については「生活のなかの言葉と詩のなかの言葉—社会学的詩学の問題によせて」桑野隆訳(『バフチン言語論入門』せりか書房2002年)に以下のような説明がある。

- 言葉とは、ある出来事の「シナリオ」のようなものである。言葉の総体的意味を生き生きとしたかたちで動的に理解するには、話し手たちの相互作用というこの出来事を復元し、いわば再びそれを「演じ」なければならないのであり、その際、理解者は聞き手の役割を引き受ける。だが、この役割を果たすためには、理解者は他の参加者たちの立場も明確に理解していなければならない。

言語学的観点にとっては、もちろん、こうした出来事もその生きた参加者たちも存在しない。言語学的観点は、抽象的で混ぜもののない言葉と、やはり抽象的なその諸契機(音声学、形態論その他の契機)を扱う。まさにそれゆえに、言葉の総体的意味や言葉のイデオロギー的—認識的、政治的、美的—価値は、この観点からはアプローチできない。言語学的論理や言語学的政治がありえないのと同様、言語学的詩学もありえない。
(p.32)

上の文を訳した桑野の訳語解説を見ると、「言葉」は、言語学の対象である言語体的に対

¹¹ ミハイル・バフチン(1895-1975)。西口(2013)によると、ドウトエフスキー論やラブレ論で有名な人物であったが、最近では文芸理論や言語哲学の面で注目されているという。西口(2013)はTodorovを引用しバフチンを人文科学の分野でソヴィエト最大の思想家であり、21世紀最大の文学理論家であると述べている。

¹² ソシユールは、ラングを言語共同体における社会的規約の体系としての言語の側面を指すとした。ラングは個人の言語実践によるパロールと対立するもので、言語学が対象とするのはパロールではなく、ラングであるとした。

¹³ 分析のために、バフチンの9つの論文や著書、ヴィゴツキーの2つの著書及びソシユールの『一般言語学講義』を使っている。

¹⁴ 西口(2013)では「言語活動従事に関与している知識」となっている。

置した「具体的で生きた総体としての言葉」であるという¹⁵。西口（2013）は、第6章で、バフチンが言語活動でその具体性・個別性を超越した超状況的なリソースを想定し、一つの国語の中にある異言語混交性をも視野に入れて対面的な相互行為から芸術的なやりとりに至るまでのさまざまなイデオロギー的現象を対話主義的に解明しようとしていると説明している。そして、このようなバフチンの考えについて以下のように述べている。

- － このようなバフチンの言語論の底流に流れているのは、ソシュール流の言語観に従っている限り、われわれは言語現象として具現化されているイデオロギー的現象に接近する術として「規範として自己同一的な言語形態の体系」以外何も手にすることができないという焦燥感でありそうした状況への糾弾である。そして、ソシュール流のラングに代わる言語現象に接近する視座として、言語活動従事に関与する知識で、状況の個別性を越えた社会歴史的なリソースであるジャンルを措定したのである。（西口2013：111）

そして、西口（2013）は、第7章でそれまでのバフチンの言語論をまとめ、第8章でバフチンの思想の根底にあるという対話原理（dialogism）について明らかにしている。西口は「対話原理とは、文字通り人間の社会的な相互行為についての対話的な見方ということであるが、その見方の構造は単純でない」と述べている。ここでポイントとなるのは、第6章でみた「ラングに代わる言語事象に接近する視座」¹⁶である。バフチンはそれをことばのジャンル（またはシナリオ）とし、具体的には実態のある何らかの知識というものではなく、言語活動従事者の中で働いている「社会歴史的諸力」であるとしている（西口2013：113）。そして、「社会歴史的諸力」とは何かについては以下のように説明している。

- － 社会歴史的諸力は個々の主体がそれまでのそれぞれの社会的な経験を通して堆積し形成されるものである。そして「同じ」言語コミュニティで育ち成長した主体は、それまでの人生経路で多かれ少なかれ相似的な経験をしている。そのために、社会歴史的諸力の内実は多かれ少なかれ類似したものとなる。そうでないと、「同じ」言語コミュニティの中で言語的交通¹⁷がそもそも成り立たない。その一方で、人生経路での経験の創意に関わらず、日本語なら日本語という同じ種類の言語^{ラング}を使う主体になるという面では、各主体は言語^{ラング}の同類性を引き継ぐことになる。つまり、多種多様な経験が抽象の水準では

¹⁵ 訳語解説で桑野は「言葉」と「ことば」と「発話」は、ロシア語ではすべて異なっていると述べている。「ことば」は1. 言語（能力）、2. 言語のさまざまなスタイル、3. パロール、4. 話、会話、5. 演説、スピーチ、6. 音声言語、7. 話法、その他さまざまな語義があり、バフチン自身もいくつかの意味で用いたり「言葉」と同義で使っている場合もあるという。

¹⁶ 西口（2013）は第6章で「言語活動従事に関与している知識」としている。

¹⁷ 「交通」は、ロシア語では“obschenie”であり、その意味は「人と人が相互に働きかけ相互に接触しあうこと」であるという。桑野隆訳とをはじめとしてバフチンの著作の邦訳では「交通」と訳されることが多いが、北岡誠司訳では「コミュニケーション」という訳であるという（西口2013：9）。

同じ種類の言語^{ラング}によって媒介されるという意味で、同じ種類の「言語^{ラング}的な遺伝子」を引き継ぐことになる。主体は、言語の同類性を保有しつつ、経験の相似性の程度に応じて類似的なものとなり、経験の個別性に応じて個性的なものとなる独自の社会歴史的諸力を身につけるのである。(西口2013: 139-140)

筆者にとって「ラング的な遺伝子」と「ラング」まったく次元の異なるもののように思われるが、「ラング的な遺伝子」の実態については今後の研究課題としたい。日本語教育にとって重要なてがかりは、ソシュールの言う「ラング」に対するバフチンの見解であると考えられる。バフチンは『マルクス主義と言語哲学』(改訂版 桑野隆訳1997年)で以下の理由から「ラング」に代表される抽象的客観論を批判している。

1. 言語形態の安定し自己同一的な契機が、言語形態の可変性に優越している。
2. 抽象性が具体性に優越している。
3. 抽象的体系性が歴史性に優越している。
4. 諸要素の諸形態が全体の諸形態に優越している。
5. 言葉の動的状態の代わりに、孤立した言語要素を実体化している。
6. 言葉の生きた多義性と複数アクセント性を無視し、言葉を一義的で単一アクセントのものとしてあつかっている。
7. 言語を世代から世代へと伝えられる既成の事物とみなしている。
8. 言語の生成を内部から理解することができない。

(『マルクス主義と言語哲学』 p.114-115)

上の1～3の抽象性と具体性についての議論は、さまざまな立場からの主張があるので、結論をすぐに出せないと考えられる。それに対し、4以下については、コミュニケーションがバフチンの言う「言語とは、話し手たちの社会的な言語的相互作用によって実現されるたえまなき生成過程」(『マルクス主義と言語哲学』 p.151)であるので、上の4以下の批判も理解できる。バフチンの言葉を借りれば、言語は動的な状態を示し、多義性と複数のアクセントを持つということがいえ、言語が同一性や統一性のあるものだという言語観は現実の社会と合致しないことになる。つまり、日本語教育に関わる者は、「透明で均質で雑種性をもたない純粋日本語」は存在しないということをしっかり意識しないといけないと考える。しかしながら、バフチンの対話原理等については言語哲学の分野で深い議論がなされているテーマである。西口(2013)の言うようにそんなに簡単に結論が出るものではないであろう¹⁸。今後も「言語やコミュニケーションとはいったいどういうものであるのか」について日本語教

¹⁸ 堂々巡りになってしまうが、もし単純に結論がでるのであれば、細川(2007)の批判もおきなかったと考える。日本語教育関係者たちは言語の動的で流動的な性質を認めながらも教育実践では急にラングの側面に執着する傾向があると考えられる。

育の中でさらに議論を重ねるべき重要な課題であると考え。言語教育に関わっている者は言語の本質的な部分を半永久的に考え続けなければならないだろう。そして、これが細川(2007)が指摘する日本語教育の課題に対する解決の糸口につながると考える。

5. 日本語教育の改善に向けて

以上、NEJからはじまり、細川(2007)における日本語教育批判、そして西口(2013)の第二言語教育学としての新しいパラダイムについて考察をし、日本語教育の根底にあるソシユール的な考え方についてみてきた。これは、日本語教育だけの課題ではなく、他の第二言語または外国語としての言語教育すべてに共通する解決しなければならない問題であると考え。たぶん、50年前にはこのような言語教育観をだれも批判しなかったであろう¹⁹。この半世紀、グローバリゼーションが進み、多様な背景を持つ日本語非母語話者が日本国内に多く存在するようになり、さまざまな場面でさまざまな人たちとの言語的なコミュニケーションが求められるようになってきた。この流れのなかで、日本語教育も文型や文法中心の言語教育観では多様な学習者に対応しきれなくなったと考える。その意味で、細川(2007)や野田(2005)の批判や提案は新しい日本語教育への方向転換のきっかけとなり、さらにすすんで西口(2013)が理論的な方向転換およびNEJがその具体的な形として出てきたといえる。

細川(2007)では「日本語教育がめざすのは、そうした²⁰潜在的な原理やシステムを取り出して『教える』ことなのではなく、行為者本人の言語による活動が活性化するような場を設定すること」だと主張し、さらに実践がすなわち研究であり、「与えられたことを上手にこなすだけの、批判精神のない実践は、教育でもなければ研究でもない」という厳しい見方をしている。この主張は日本語教育における新しい方向を指し示していると考え。

冒頭で述べたように、本学の国際センターでNEJを教科書として採用しわずかⅡ期であるが、日本語運用という点では大きな成果²¹があった。留学生たちは「シナリオ」としてNEJにある3人の登場人物たちの語りを暗誦し、そのプロセスを経て自分自身について語るできるようになった。最近開催された留学生たちのパーティでは一名の学生が代表して自分の家族の紹介スピーチをおこなったが、ただ暗誦したことを自分のことにあてはめて語っているのではなく、日本語を自分のものとしてコントロールしながら家族紹介をおこなっている様子が観察できた。これは非常に主観的な観察でしかないが、言語リソースとして日本語の一連の語りの蓄えがありその上で自由に日本語を操っている印象だった。また、NEJ使用のクラスにおいて、文法をまず演繹的に学ぶのではなく、暗誦の中である言語事象を帰納法的にとらえ、学習者たちが話し合っ日本語の規則を作り上げていくプロセスも筆者に

¹⁹ しかし、バフチンは1929年にすでに「ソシユール流の言語観では、言語を、直接何ものにも媒介されずに実在している、つまり直接客観的に実在しているかのように論じる傾向がある」(西口2013:7)と主張していたことに注意をはらわなければならないだろう。

²⁰ 日本語の文構造や語彙、音声上の特色などの体系を指す。ソシユール流の言語観といえる。

²¹ この点に関する実証研究は別のところで発表する。

としては新鮮であり驚きであった。もちろん、いいことばかりではなく、NEJに対して教師も学習者もとまどいがあったのも事実である。また、暗誦中心の授業がつまらないという一部の学生の声もあった。とまどいに関してはまさに本稿で述べた日本語教育観や学習観が原因の一つであると考えられる。また、後者の授業がつまらないというのは、教師の問題であるだろう。細川（2007）の叱咤激励の声がここでも聞こえてくる。

- － 自分の立場を形成する日本語教師とは、できるだけ多くの教育的立場に立ち会うことで、自らの言語観や教育観をその都度問いなおし、その内省と他者とのインターアクションによってその立場を更新しつづける、強く柔軟な意思を持った教師のことである。（細川2007：87）

「なぜこの教室なのか」「この教室で何ができたのか」という教師の問いかけこそが充実した授業を学習者とともに作ることになる。このことは教師研究につながるであろう。

本稿は総論的な考察で終わっている。日本語教育における具体的で新しい成果はNEJであり、それは西口による「実践研究」の大きな成果である。今後も日本語教育関係者はその言語観、言語教育観について深く考え議論を続けていかなければならないだろう。そして、筆者を含むだれもがそれを具体的な研究成果物として示す時にきている。そのためには日本語教育学会等、さまざまな環境を改めて整えていかなければならないだろう。たぶんこれが一番に着手すべき日本語教育における課題であると考えられる。

【引用文献】

- 酒井直樹（1996）『死産される日本語・日本人－「日本」の歴史－地政的配置』新曜社
- 西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチンの視点－第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
- 西口光一（2012）『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese－テーマで学ぶ基礎日本語－指導参考書』くろしお出版
- 野田尚史（2005）「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」野田尚史編『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版, pp.1-20
- はるはら けんいちろう（2009）「書評 死産される英語教育日本語教育そして帝国言語教育 佐藤慎司、ドーア根理子編著『文化、ことば、教育－日本語/日本の教育の「標準」を越えて』」『社会言語学』ix, 「社会言語学」刊行会, pp.311-316
- 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
- ミハイル・バフチン 桑野隆・小林潔 編訳（2002）『バフチン言語論入門』せりか書房
- ミハイル・バルチン 桑野隆訳（1989/1997）『マルクス主義と言語哲学 改訳版』未来社