

『日本アジア研究』第12号（2015年3月）

# 日本語教育の正当性とは

## ——日本語教育の中の空洞——

小出慶一\*

日本語教育には、その教育内容の正当性、また、日本語教育という職業の専門性について疑問あるいは不安が常に存在しているように思われる。それは、日本語教育の学習内容と、学習後の活動とが、直接的な結びつきを持つとは言えないからである。福島（2010）の言う「空洞の共同体」という性格は、日本語教育の中にも見られるのである。この空洞への対処することが、正当性への不安を解消することにつながる。空洞を認めない限り、正当性は得られない。この空洞への対処は、日本語教育の核であり、また専門性の根拠になっているはずである。空洞への対処には、学習者へのカウンセリング機能の必要性の認識、教育内容の透明化が少なくとも必要である。学習者への最小限の介入、最大限の支援、そこに日本語教育の役割がある。

キーワード：日本語教育の正当性、「空洞の共同体」、教師の役割

### 1. 問題のありか

#### 1.1 日本語教育の内容の正当性への不安

冒頭から私事にわたることで恐縮だが、筆者は1970年代後半からつい最近まで、日本語を非日本語母語話者に教えることを職業としてきた。その間、時として、あるいは、いつも、日本語を教えるという職業に、ことばは適当ではないかもしれないが、一種の後ろめたさのようなものを感じてきた。そう感じる原因の一つは教室で扱う内容だった。初級の段階でもそうだが、学習段階が進むにつれて、何を教えればいいのか、手探り状態になる。自分が教えている内容は学習者に有益なのか、合っているのか、硬いことばで言えば、内容の正当性問題に直面させられてきたのである。数ある日本語教育概説書類も、コースデザインの方法については書いてあるが、では実際にどう応用するかという点になるとほとんど何も書いていない。また、もう一つ、日本語教育という職業が、自身が日本語話者であるということに寄りかかっただけ、それこそだれにでもできる、底の浅いものなのではないかという職業についての後ろめたさというようなものも通奏低音のように心の底にあったように思う。

このような後ろめたさの感覚はどこから来るのか。これらの由って来るところを考え、確かめたいというのが、本稿の目的である。ことばをかえて言えば、それは、日本語教育の核心がどこにあるか、日本語教育の内容の正当性というものがあるとするればそれはどこから来るかを考えることである。

#### 1.2 『日本語教育』132号の特集

\* こいでけいいち、埼玉大学教養学部教授、日本語教育学。

ところで、この日本語教育の核心はどこにあるか、日本語教育は何をするものなのかと言う問題については、日本語教育学会の機関誌『日本語教育』でも2回ほど特集が組まれたことがあった。その一つが、2007年の「日本語教育学とは何か」(『日本語教育』132号)である。特集の趣旨については、次のように述べられていた。

日本語教育に関連する研究は着実な進展を続けており、日本語教育への応用をうたった学問領域はますます裾野を広げている。しかし、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、といった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ように思われる。今回の特集は、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された。(p.1) (下線引用者)

特集のタイトルにもあるように、日本語教育は「学」たりうるかということがテーマであったようだが、このような問いが立てられることそのものが、日本語教育が自分自身を捉え損ねていることの証だとも言えるだろうし、また、「日本語教育研究の核を再確認する」と言っても、寄稿論文はどれも「核」の追求とは言いにくいものであり、わずかに1編を除いては、現場の問題意識からはかけ離れたもののように思えた。その1編とは細川(2007)であるが、そこには、次のような問題点が指摘されていた。細川の挙げる3つの問題を要約的に示すと以下のようなになる。

- ①日本語教育における準備主義批判——タスク達成型日本語教育について  
「タスク達成の過程で文型や語彙を学ぶ」という教室活動は、想定された本物の社会への適応準備として、学習を効果的経済的にするかもしれないが、一方で、学習者の意思発信への内発的動機をそぐ危険性がある。
- ②日本語教育の目的主義批判——「~のための」という発想からの脱却  
日本語教育は時に「予備教育」と称されるが、それは日本語教育が「橋渡し」的なものとして位置づけられているからである。このような状況に甘んじ続けるならば、日本語教育の「学」としての自律性は永遠に訪れない。
- ③日本語教育における応用主義批判——「基礎」と「応用」の意味  
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そのものがすでに日本語教育を一段低く見るものである。日本語教育が、教育学の一つとして自律するためには、他の基礎学とは異なる別の立場を形成しなければならない。

つまり、日本語教育が、①社会的適応の準備ではなく、②何か別の目的のためのものではなく、③何か別の学問の応用としてではない独自の基礎学を持つもの、になってほしい、そうあるべきだということだろう。簡単に言えば、下請け的で従属的な地位に甘んじたくはない、独自の存在意義を持ったものとして自他共に認めるものになりたい、という叫びだとも言えよう。

この叫びは心情的には理解できるところがある。しかし、そうではあるが、細川の不満は、筆者の感じる「後ろめたさ」とはやや異なる。日本語教育が下請け的で、他分野の応用に終始しているというのが事実であったとしても、それは肩身の狭さ、悔しさではあるかもしれないが、「後ろめたさ」とは違うものである。

細川は、上の3つの指摘をもとに、これからの日本語教育が進むべき方向を提案している。それについては後で再び触れることになるが、ここでは、細川の議論が日本語教育の外形的な部分を問題にしているだけで、日本語教育の内容についての言及のないことを確認しておけば十分である。教室でのタスク型活動を問題にする以前に、その活動の内容はどこから出てくるのか、そのことがこの稿の関心なのである。

## 2. 日本語教育の内容を求めて

### 2.1 日本語教育の内容の不透明さ

日本語教育の内容はどこから来るのか。

さきほど、学習段階が上につれて、何を教えたらいいか不透明になると書いたが、実際には、初級の段階でも、それほど明確に内容が決まってくるわけではない。たしかに、文法シラバスということに関しては、次のような認識が共有されているのかもしれない。

初級の文法シラバスには共通理解が得られているが、中級、上級は必ずしもそうではない。この背景には、「初級では文型に関わる要素を教える。中級以降では複合辞や機能語を教える」という流れをもった文法教育観がある。(小林 2005:23)

しかし、実際には、文法ばかりを教えているわけにも行かない。また、文法にしても、どのような順番で、どんな内容を扱うか、学習者に関係のなく決められるかと言うと、そうでもないのである。「文法シラバス」ということに関しては、共通理解があるかもしれないが、それを教材化、カリキュラム化するに当たっては、暗中模索を求められることになる。

そういう問題はあるが、少なくとも初級段階では、文法というものを扱うことに関して、その正当性に疑問が持たれることはない。言語に関する知識の中に、文法が含まれることは否定できないからである。しかし、学習段階が上につれて、文法の比重は小さくなる。中核的な文法知識の量は、語彙などの項目知識に比べればそれほど大きなものではないからであろう。そして、文法から離れれば離れるほど、内容は不透明さを増すことになる。

これは、ことばは使用の場を離れて存在しないからである。だから、学習者の出口がある程度明確ならば、少しは説得的な内容を用意することができるかもしれない。たとえば、大学などであれば専門教育と連携した内容を設定することができるであろうし(『日本語教育』82号(1994)参照)、あるいは、看護・介護という職業と連動した日本語教育というものも可能だろう(たとえば「介護のための用語集」国際交流基金など)。しかし、すべての学習者について、出口が明確であるわけではない。出口との連動で教育内容を決めるという

方法をとるならば、出口のはっきりしないときには、お手上げになってしまう。

## 2.2 1980年代の「学習者中心主義」—日本語教育の内容模索の方法として

では、どうすればよいか。その対応の一つのあり方が、1980年代から90年代初頭に見られた「学習者中心主義」だったのではないかと思う。

戦後の日本語教育の歴史の中で、最初の転換点は1980年代だったと思われるが、それは国内の学習者の急増によってもたらされたものだった。1979年には6400人だったものが、1985年には15000人、1990年には41000人になった（数字は文化庁資料による）。5年ごとに、約3倍になっている。1990年の学習者数が、次に3倍になるのは2005年（12万2千人）であり、15年かかっていることと比較すると、80年代の急増ぶりが頷けるだろう。学習者の急増という量の変化は、質の変化も伴っていた。当時の状況について、横山（2005）は次のように述べている。

80年代以降の学習者層の急激な広がりにより、教師は、多様な学習目的、多様な学習スタイル、多様な環境をもつ学習者に対応しなければならなくなった。そうしたなかで、どんな学習者にも有効な教授法はないという考え方が一般的になった（略）。一方、学習は教師に与えられる言語知識を受身的に蓄積していただくだけの存在ではなく、言語運用の体験を通じて自ら学びとっていく存在であると理解されるようになった。（「教授能力」『日本語教育事典』）

既存の教授法は当てにならなくなり、学習者自身の学習に対する姿勢も問われるようになったのである。

このような状況で、どのような対応方法があったか。その一つが、いわゆる「学習者中心主義」というものであり、増大した学習者への対応を模索したものであったと思うのである。もっともこれは日本語教育由来のものではなく、英語教育から導入されたものであるが、その主導者の一人であった Nunan は学習者中心主義と言うものを次のように説明している。

While the learner-centred curriculum will contain similar elements and processes to traditional curricula, a key difference will be that information by and from learners will be built into every phase of the curriculum process. Curriculum development becomes a collaborative effort between teachers and learners, since learners will be involved in decisions on content selection, methodology and evaluation. (Nunan 1988 : 3).

この説明にあるように、80年代の「学習者中心主義」とはカリキュラム形成に学習者情報を取り入れ、また学習者にも関与を求めるところに重点があった。1980年代のオーストラリアでも、移民の急増に伴って、英語学習者の量と質の変化、とくに多様化への対応が課題となっていたのであり、その対応策として、「学習者からの情報を言語教育プログラムの計画、実施、評価に利用する」という手続きが提案されることになったのである。

日本語教育の分野でも、早くから、この考え方を取り入れようという動きがあった。80年代の「学習者中心主義」という用語は、このような手続き論的

なものとして使われることが多かったと思う（岡崎・岡崎 1990）。

しかし、一方では、このような歴史的な背景ぬきに学習者中心主義を捉えようとする見方もある。たとえば次のような言い方がある。

「学習者中心」は「教師中心」の授業への反省から生まれたといつてよいと思う。（木下 2009：27）

ここでは、「教師中心」というものが、いくぶん否定的なニュアンスで捉えられているわけであるが、かつての日本語教育には、たしかに反省改善すべきことがたくさんあったことは否定できない。時代の制約といつてしまえばそれまでだが、機械的非人間的な教室活動、画一的・一方的なカリキュラム形成など、学習者の忍耐を必要とするような教育が行われていたことも事実である。そのような観点から見れば、「学習者中心」というのは、視点を学習へ向けるという、一種、教師の姿勢の問題として捉えられることになるわけであるが、ところが面白いことに、これを突き詰めると、次の横溝の言のように再び内容の問題に触れることになる。

「学習者のプラスになることだったら、何だってやってみよう」という教師の心構え。（横溝 2004：395）

このように「学習者中心主義」には、ある時期の思潮に付けられた名称という歴史的な面と、学習者に向かう姿勢を指す原則としての面と2面があるわけであるが、後者の場合も、最終的には教育内容の形成を問題にせざるを得ないことになるわけである。

では、その内容形成が簡単に行くかということ、そう簡単ではない。1980年代の「学習者中心主義」が提唱したコースデザインの方法は、そもそも実現可能性の低い、ナイーブなものだったように思われる。なぜかと言えば、ニーズ分析、それをもとにしたカリキュラム形成という手順が想定されていたわけであるが、ニーズ分析一つをとっても、学習者からニーズの引き出すこと自体容易でなく、また、たとえ引き出したとしても、その回答の処理に多大な労力を必要としたからである。学習者の要望を徹底的に調べれば、学習内容は自ずと決まるはずだという仮定は至極当然なもののように見えるが、実務的には不可能なものだったのである。

このように現実的で有効な内容形成の方法を持たないままに90年代に入ったわけであるが、90年代に入ってさらに状況は変化した。90年代に入って、再び、学習者の性格に大きな変化があった。池上（2007）によれば、1990年の入管法の改正によって、日系人とその家族の大量入国が誘導され、そのことによって、いわゆる地域型の日本語教育に対する需要が高まることになったのである。それまでは、日本語教育の議論は、ほぼ学校型の教育を中心に行われていたといつていいと思うが、90年代に入って、新たなタイプの日本語教育が生まれたと言つてもいいのではないかと思われる。たとえば、『日本語教育』の論文のキーワードとして「支援」という語が見られるようになったのは90年代後半からであるが、その背景には、「地域型」日本語教育の拡大があると言えよう。教師の役割も見直されるようになったわけであるが、教育のシステ

ムも、いわゆる学校型とは別のものが求められることになったのであるが、たとえば生活のための日本語というようなことは言われるが、学習内容としてどのようなものを取り入れるかについての議論は深まっていないのではないかと思われる。

### 3. 内容の正当性はどこにあるか —福島 (2010) の「空洞の共同体」という見方—

さて、このように日本語教育の内実は、この 30 年の間に、ずいぶん変化してきているわけであり、その内容はより多様なものになっていると予想される。しかし、80 年代以降、唯一、内容形成の手法として提案された学習者中心主義の方法が不調に終わったということは、依然として、内容の正当性の確認の手段もないままに、日本語教育が行われているということでもある。

なぜ、正当性の問題が生まれるのか、また、なぜ、この正当性問題が議論の対象にならないのか。

このことを、福島 (2010) の「空洞の共同体」という概念を手がかりに追究してみたい。

福島 (2010) は、この「空洞の共同体」という概念を使って、学校という制度の持つ“必要悪”としての側面を解剖しているが、この概念は、本稿の関心である日本語教育の正当性ということの検証にとっても有益なものだと思われる。以下、福島 (2010) に沿ってその内容を簡単に紹介する。

まず、福島の論の中心課題、学校という制度が内容の正当性問題を抱えることになるのはなぜかという点。これについて、福島は、その根源は、労働と学習が分離されたところにあるとする。これは、レイヴ&ウエンガー (1991) の徒弟制研究などで指摘されているところであるが、労働と学習が直接結びついているような徒弟制では、正当性問題は起きない。<sup>1</sup>

(徒弟制では) その仕事に関連したことを直接教えればいいのであって、教育の正当性について悩む必要はないのである。(福島 2010 : 118)

これに対して、学校では、労働と学習が切り離されている。そのため、労働と学習の間に直接的な継続性が維持できなくなる。その結果、学校は、将来の

---

<sup>1</sup> この正当性ということ考えたとき、日本語教育で一時盛んに言われた (今でも言われているかもしれないが)「真正性」(Authenticity)ということばが思い出される。教室と教室外の「本物」の世界を近づけたい、教室の中に外の世界を持ち込むことがよいことだという議論が、「真正性」という用語によって 1980 年代から行われてきた。これは、とりもなおさず、日本語の教室が、将来の活動、あるいは、外部世界と切り離されている場だという認識があり、その結果として、

・真正 (autehntic) な文化的実践なる概念を導入して、それと学校の間の連続性を保証しようとする議論。(福島 2011 : 120。下線引用者)

が行われることになったわけである。しかし、学校あるいは教室で真正性を保持することは、「基本的に無理な話である。」(121)。すべての学習者に対応することなど不可能であり、将来の可能性を尽くすことなど到底できないからである。この「真正性」をめぐる議論も、教室を混乱させたものの一つである。

労働参加までの予備教育機関という性格を持つことになるわけだが、ここに問題の根がある。学校という場では、生徒ひとりひとりの多様な将来に備えた教育内容を提供することは不可能だからである。そのために、学校は、将来の労働参加までのモラトリアム期間の維持機関という性格を帯びるようになってしまうというわけである。

福島は、この、現在の学習と将来の活動との間の空白あるいは不透明な部分を「空洞」と名づけ、そのような空洞の集まりとしての学校を「空洞の共同体」と呼んでいる。

学校とは中核的实践に当たる部分が、はるか遠方の未来にしか存在しないような「空洞の共同体」ということになる。(同：123)

このような状況は、日本語教育の場にも当てはまる面を持つ。学習者個々の将来の活動と、教室での学習は、上級になればなるほど、乖離する可能性があるし、将来の活動を正確に予測し、その内容を取り込むことなど不可能だからである。これは、ちなみに、日本語教育だけでなく、大学などについても同じことである。学校というシステムは、学習者の状況に関係なく設定された内容を多かれ少なかれ含まなくてはならず、不透明な部分を、原理的構造的に持ったものとして成り立っているからである。

さて、もしそうだとすると、このとき、教師は「そうしたモラトリアムを一定期間持続させる役割をする人々ということになる。」(同：124)が、では、学校という組織で、不確定な将来を抱えたまま「泳がされている」生徒たちに対して、教師は何ができるか。それについて福島は次のように言う。

教師が対応すべき事態とは、この複数の不確定性に対して、その決定を側面援助するということ。(同：125)

ここにある「決定」とは、学習者が無限の選択肢の中から、何かを選択することである。このときの教師と生徒の関係は、カウンセラーとクライアントの関係に似たものになる。

カウンセラーも大抵の場合、徒手空拳で多様な症状をもったクライアントと向かい合う。もちろん、その目標を狭くとれば、問題となる症状の解決であるが、カウンセラーが扱う対象はしばしば曖昧模糊として、とりとめない訴えが多いと報告されている。カウンセラーが行うべきことは、長期的な対話を通じて、表面に現れている症状からそれを構成する複雑な要因を理解し、それに様々な形で介入し、クライアントに対して変化を刺激することである。(同：126)

日本語教育の場も、先に述べたように、福島の言う「空洞」を持つと思われるのであるが、しかし、日本語教育にも「空洞」があるというような認識は、おそらくこれまでなされたことがないのではないか。また、言語教育におけるカウンセリング的な手法というのものも、教育理念として語られたことはあったかもしれないが、本質的構造的に生ずる問題への対処法として捉えられたこと

はなかったと思う。このことの原因のひとつは、日本語教育は日本語を教えていけばいいというような表面的な事象に絡め取られていたからであり、教育としての側面を問題にするような発想に欠けていたからであろう。

もし、日本語教育の中にも「空洞」があるということが言えるならば、そして教師はカウンセラーとしての援助機能を期待される存在だとしたら、では、教師はどのようにして、カウンセラーとしての能力を身につければいいか。

側面援助のためには、教師はカウンセラー同様、実際に個別のケースを通じて経験を積むしかないということになる。(同：126-7)

この指摘は、日本語教育における教師の役割、あるいは、日本語教育の核といったことを考えるとき、きわめて重要なものだと思われる。教育内容の正当性というもののいくぶんかは、このような個別のケースへの対応の集積としてしか得られないものと思われるからである。

福島の議論を読んで思うことは、日本語教育の中で感じてきた「後ろめたさ」は、教育組織には構造的に「空洞」がつきまとうものであるという認識を日本語教育が持てなかったために生まれたのではないかということである。どのように内容を工夫しても、「空洞」を満たすことはできない、そもそも正当な内容などというものはありえない、そういう教育の本質に関わる認識を持てなかったために、後ろめたさに悩まされることになったのではないか。

学習者への対応がうまくできないことは、教師個人を超えた側面もあるということである。それを、個人の能力の問題に還元することが、「後ろめたさ」を生じさせることにつながるのである。福島の指摘は、その意味で、われわれを「後ろめたさ」から解放してくれるものであり、また、日本語教育の新たな役割に目を開かせてくれるものでもある。

#### **4. 日本語教育の専門性のありか —日本語教育のもう一つの役割—**

その新たな役割、つまり、カウンセラーとしての教師という役割の認識は、これまでの日本語教育の中では、持たれたことがなかったのである。

文化庁(2001)「日本語教員養成において必要とされる教育内容」においてもカウンセリングというような項目はない。

さらにまた、日本語教育学会誌『日本語教育』においては、そもそも日本語教師の役割、資質、専門性をテーマにした論文は数えるほどしかない。それは英語教育でも事情は同じらしい。

本書で繰り返し述べているが、日本には欧米の教師教育スタンダードに相当する、教師の専門能力基準は策定されていない。まして、英語教師のための専門能力基準や、評価基準も欠落している。また、こうした課題に関するリサーチは、学術的なレベルではほとんど行われていない、というのが現状である。(大学英語教育学会 2011：205-6)

ここに書かれている、英語教師の専門能力基準や、評価基準は、日本語教育



では議論されたこともないが、このような中で、縫部（2010）は、調査に基づいて、専門性指標の提案を行っている数少ないものの1つである。そこでは、日本語教師に求められる専門性として4つの指標が挙げられている。

一連の国際調査の結果、日本語教師は、学習者からも教師からも、

- ①目標言語・目標文化に関する専門的知識・技術、
- ②外国語（日本語）教授法・指導法に関する理論と授業実践能力、
- ③教室経営の力量、
- ④カウンセリング・マインド、

を備えていることが望ましいことが示された。このうち、①と②は認知領域に属し、目標達成機能と呼ばれる教師の指導性（リーダーシップ）にあたる。これに対して、③と④は情意領域と相互作用領域に属する集団維持機能に相当する。（縫部 2010：13。箇条書き改行は引用者）

ここで注目したいのは④で、言語教師の要件として「カウンセリング・マインド」を挙げている点である。このような指摘は、言語教育の中では珍しい部類に入る。たとえば、大学英語教育学会（2011）は、「英語教師の専門能力（professional competence）の構成要素」として、下に示す5つを挙げているが、カウンセリングという観点は明示的には示されていない。5番目の「教職としての適性」という項目に含まれるのかもしれないが、単独の項目としては取り出されていない。

英語力：英検などで測れる力、英語運用力、～総合的な力

英語教授力：教室などで英語を教えるための専門的な知識やスキル

英語授業力：教室という場面に限定した英語を教える力

英語指導力：英語学習を教え導く総合的な能力

教職としての適性：後天的に獲得できる意欲、情熱、姿勢、教養、常識、礼儀や、職務、使命、責任、社会性、同僚性、生徒などへの理解、問題解決能力など（大学英語教育学会 2011：126-7）

その意味で、縫部の④はユニークなものと言えられるが、カウンセリング・マインドというものを挙げる理由は次のように説明されている。

カウンセリング・マインドは、他者への配慮と他者との人間関係形成に関わる力量である。この力量は、自己開示、他者性、人間関係、相互作用といったキーワードで代表される概念である。煎じ詰めれば、これらのキーワードは、日本語教育における心配り（caring）—他者への配慮（感情移入と尊重）—と分かち合い（sharing）—感情交流、心のふれあい—ということである。（中略）自己開示が最も高い言語活動を自己開示的言語活動というが、このような言語活動においてお互いが肯定的フィードバックを交換し合うような相互作用が効果的に行われることが理想である。（縫部 2010：11）

つまり、縫部の場合、カウンセリング・マインドとは、言語学習をより効果的に進めるための方法という観点から捉えられているもののようである。

が、本稿では、ここまで述べてきたように、日本語教育にとってのカウンセリング機能とは、不可避のものであって、方法論的、選択的なものではないと考える。教育というものが否応なく背負うことになる宿命への対応として、カウンセリング機能というものがあると考えerわけである。縫部の記述は、いわゆるヒューマニスティック・アプローチと呼ばれたものを想起させる内容であるが、これは、本稿で言うカウンセラーとしての教師という役割とは別物である。「理想」の実現のための役割ではなく、やむを得ず引き受ける役割、避けることのできない役割、と捉えることがまず必要なのではないか。

縫部に限らないが、日本語教師の専門性とはと考えたとき、こうあるべきだという理想論から出発することになるのは自然なことかもしれない。前節で言及した細川(2007)も、同じような議論の仕方をしている。細川は、準備主義、目的主義、応用主義から抜け出すための方策として次のように言う。

たんに学習者のニーズに合わせるのではなく、教師の持つ自らへの問いと学習者一人一人の要求とのぶつかり合いに目をそらさず、まっすぐに向き合う教師の姿勢こそ重要なのではなからうか、そして、それこそが教育のあるべき姿というべきだろう。(細川 2007 : 82)

細川のこの主張は、一種の理想論と言えるところであるが、注目したいのは、学習者と教師の対峙というところへの注目である。「学習者のニーズ」というのは学習者中心主義のキーワードであるが、それを闇雲に重視するというのではなく、それに対峙すべきであると述べている点である。言われていることはいかめしいが、内実としては、カウンセリングにもつながる姿勢だと思われる。このような発想は、細川の場合も演繹的に得られたものかもしれないが、90年代後半以降、このような方向が模索され始めたということは、日本語教育のひとつの成熟を示すものと言っていいかもしれない。が、ただし、本稿の問題意識とはずいぶんと隔たりがあるものであることも確かである。出発点は、理想ではなく、現実の中にあるのである。

それはさて、日本語教育の中に、学習者の抱える空洞への対応ということが不可避のものとしてあるとすれば、それは、教師の役割として取り出され認識されなければならないものとなるはずである。そして、教師の専門性を支える一つの要素となるはずである。このような専門性は、先の福島の引用を繰り返せば、「教師はカウンセラー同様、実際に個別のケースを通じて経験を積むしかないということになる」(同 : 126-7)。このタイプの専門性は、教室の中で学習者と向き合う中で養成されるものであり、逆に言えば、完成というようなものがないものである。つまり、日本語教育に携わっている限り、常に、対応の妥当性についての不安を教師は持っていくことになるわけでもある。その点では、養成というよりは、教師に対する支援のあり方として、教師の不安問題が検討されてもいいはずである。この問題は本稿のテーマの外にあるが、教育の世界には二重の不安構造があることを指摘しておきたい。

## 5. おわりに—教育内容の正当性と小さな日本語教育

さて、このようにカウンセリングに類する機能を必要とするということは、

教育というものが、構造的に不健康な部分を持つということでもある。この不健康さの源は、やはり、教室と出口との間になにがしかの距離があるということであり、成果が必ずしも見えやすいとは言えないということである。言語習得の過程は、ブラックボックスであり、同じ方法がだれにでも有効とはいえないからである。そこに学習者、教師双方の悩みが生まれる。

このような悩みへの対応法のひとつがカウンセリング的な方法であるわけだが、日本語教育の健康を維持するには、日本語教育が本質としてこのような不透明な部分を持つことを認識し、受け入れることが必要なのではないか。経験的な感じを言えば、日本語教育の場では、学習者の悩み、不安への対応がかなりの部分を占めるということは、そう珍しいことではない。日本語教育の核の部分に、このようなものがあることを認識することなくして、日本語教育の正当性を求めることはできない。ただし、筆者には、日本語教育の場でカウンセリングをすることはどういうことなのか、コースの中でどう機能させるか、具体的な方法についてアイデアがあるわけではない。が、それこそ、現場の経験の積み上げの中で見えてくるものではないかとも思う。

さて、日本語教育の持つ不安へのひとつの対処法はこのカウンセリングというものであると思われるが、カウンセリングは現場でのリアルタイムでの対応であるが、現場を構成する要素には、当然のことながら、具体的な教育プログラム、学習内容というものがある。教育内容、学習内容を透明化することも、現場での不安を軽減するのではないか。透明化とは、入り口と出口の間の道筋をできるだけ可視化すること、つまり、学習目標を具体的に明示し、半オーダーメイドのコースを設計するということである。半オーダーメイドとは、事前に教師側がコースの基本設計をしておくということである。だから、どちらかと言えば「教師中心型」に近いものとなる。教師はそのような複数のコースを予め用意する存在であり、学習者がその中から自分に合ったものを選択するのを助ける存在となる。学習者がある程度集まった段階で、教師は、骨格を維持しつつ、内容を調整する。おそらくは、現在でも、このような方式で現場は動いているのではないかと思われる。この考え方をもっと徹底させれば、たとえば、CEFRなどのルーブリックを埋める形で教材などを整備し、選択の幅を広げることなども、一つの方向だろうと思われる。

出口と入り口の間を短く透明にするということは、もうひとつ、全体として日本語教育の守備範囲を小さくするということだとも言える。日本語学習の入り口の部分、入門期、初歩段階の内容の検証、充実は、学習期間の短縮にも有効だろうと思われる。

ここに述べたことは思い付きに過ぎないが、「日本語教育は学たりうるか」というような問題を立てるならば、まず、日本語教育の内容の正当性の問題について、日本語教育の不健康な部分に目を向ける必要があるのではないだろうか。入り口と出口の距離が大きくなればなるほど、コースは不透明さを増し、学習者も教師も不安を持つことになる。

本稿が、日本語教育が自身の性格を正確に把握し、より自律的な仕事としての道に向かうことに少しでも寄与できればさいわいである。

<参考文献>

- 池上摩希子 (2007) 「地域日本語教育という課題—理念から内容と方法に向けて」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20号, 105-117.
- 岡崎敏夫・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社.
- トムソン木下千尋 (2009) 『日本語教育学 1 学習者主体の日本語教育』ココ出版.
- 小出慶一 (2008) 45 「日本語教育における学習者中心主義—その 2 つの方向」『日語教育与日本学研究論叢』(北京師範大学外文学院日文系) 第 5 輯, pp. 18-25.
- 小林ミナ (2005) 「コミュニケーションに役立つ日本語教育文法」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. 23-41.
- 大学英語教育学会監修・石田雅近・神保尚武・久村研・酒井志延編 (2011) 『英語教育大系第 7 巻英語教師の成長—求められる専門性』大修館書店.
- 『日本語教育』82号 (1994) 「特集専門分野別日本語教育」日本語教育学会.
- 『日本語教育』132号 (2007) 「特集日本語教育学とは何か」日本語教育学会.
- 縫部義憲 (2010) 「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144号, pp. 4-14.
- 福島真人 (2010) 「空洞の共同体」『学習の生態学』第 3 章, 東京大学出版会, pp. 115-138.
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育のめざすもの—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, pp. 79-88.
- 文化庁 (2001) 「日本語教員養成において必要とされる教育内容」『日本語教育のための教員養成について』日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議.
- 横溝伸一郎 (2004) 「学習者中心の日本語教育」小山悟・大友可能子・野原美知子編『言語と教育—日本語を対象として』, pp. 393-414.
- 横山紀子 (2006) 「教授能力」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店.
- Nunan, David (1988) *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge University Press.

## The Legitimacy of the Content of Japanese Language Teaching

KOIDE Keiichi

In Japanese Language Teaching, we always feel an anxiety or doubt about the legitimacy of its educational content, and of the specialty of the profession. It is because it is difficult to find any direct relations between the content and the activities after learning. Character of "community of cavity" in Fukushima (2010) is seen also in the Japanese education. To deal with this cavity leads to resolve the fear of legitimacy. As long as you do not accept the cavity, it is not possible for us to obtain legitimacy. To deal with this cavity must be a nucleus of

Japanese Language Teaching. At the same time, it should have become the basis for expertise. However, to deal with the cavity, that is, responses to each individual learner should be careful. It is because a teacher has a compelling force. Minimal intervention, maximum support, these are the roles of a teacher.

**Key words:** the legitimacy of the content of Japanese Language Teaching, the community of the cavity, the role of a teacher