

## 目次

序 なぜ「公共日本語教育学」の構築なのか 川上郁雄 i

---

### 第1部 公共日本語教育学は可能か

---

第1章	公共日本語教育学の可能性 — 公共人類学の視角から	山下晋司 3
	公共人類学と公共日本語教育学の接点 (川上郁雄)	21
第2章	公共性と自由 — 「公共の福祉」をどう理解するか	齋藤純一 24
	政治学的論点と公共日本語教育学 (川上郁雄)	39
第3章	言語学習の公共性と私性	石黒広昭 42
	学習／教育心理学から見た公共日本語教育学 (館岡洋子)	65
第4章	日本語教育は誰のためのものか？ — 自己実現のための日本語教育をめざして	イ・ヨンスク 67
	誰のための日本語教育かという問いかけ (蒲谷 宏)	87
第5章	日本語教育の公共性を問う — 過去・現在・未来	平高史也 90
	社会を作る公共日本語教育学 (小林ミナ)	110

## 第2部 実践から、公共日本語教育学を考える

---

公共日本語教育学を、どのように考えるのか（川上郁雄） 115

### 第6章 学校現場から考える 116

第1節 鈴鹿の子どもたちへの日本語教育  
中川智子 117

第2節 目黒モデルの実践  
人見美佳 123

第3節 高校生のための日本語カリキュラム開発  
河上加苗 129

学校現場から公共日本語教育学を考える（川上郁雄） 135

### 第7章 歴史の中で考える 137

第1節 当事者の語りから日本語教育の歴史を考える  
田中祐輔 138

第2節 「かつての日本人」のことばを受け止める  
佐藤貴仁 144

第3節 日本で生きていく中国帰国者の学びに寄り添う  
齋藤 恵 150

歴史の中で公共日本語教育学を考える（池上摩希子） 156

### 第8章 教室空間から考える 158

第1節 大学留学生のための日本語教育  
小宮千鶴子 159

第2節 「教える／教えられる」関係を越える教室  
池上摩希子・い じょんみ・小島佳子 165

第3節	自律学習支援から考える日本語教育の公共性	古屋憲章・千花子・孫雪嬌	171
	教室空間から公共日本語教育学を考える（館岡洋子）		178
第9章	ネットワークから考える		180
第1節	インターネットを通じた日本語教育実践	毛利貴美	181
第2節	遠隔日本語教育の実践	尹智鉉	187
第3節	グローバルMOOCsにおける世界初の日本語講座	戸田貴子	193
	ネットワークから公共日本語教育学を考える（李在鎬）		199
第10章	専門性から考える		201
第1節	成熟した「ことばの使い手」になる	小林ミナ	202
第2節	海外の現場で「公共性」を担う	福島青史	208
第3節	「自立した書き手」を育てる	太田裕子	214
	専門性から公共日本語教育学を考える（小林ミナ）		220

---



---

### 第3部 公共日本語教育学の構築へ向けて

第11章	日本語教育学における「公共性」を考える	蒲谷宏	225
------	---------------------	-----	-----

第 12 章 公共日本語教育学の地平

川上郁雄 235

あとがき 新たな日本語教育学の構築をめざして

川上郁雄 248

執筆者一覧 250



# 公共日本語教育学の可能性

— 公共人類学の視角から

山下晋司

**現職** 帝京平成大学現代ライフ学部教授／東京大学名誉教授

**専門** 文化人類学、特に観光や移民などグローバル化に伴う人の移動を研究。

東京大学教授を経て現職。文学博士。主な著書に『儀礼の政治学 — インドネシア・トラジャの動態的民族誌』（弘文堂）、『パリ 観光人類学のレッスン』（東京大学出版会）、『観光人類学の挑戦 — 「新しい地球」の生き方』（講談社）、編著書に『公共人類学』（東京大学出版会）など。

## 1. はじめに

本日は、「公共日本語教育学の可能性 — 公共人類学の視角から」という題でお話しさせていただくわけですが、「公共日本語教育学」という分野がすでに存在しているわけではありません。最近「公共何とか学」というのをよく耳にしますね。「公共哲学」、「公共政策学」、「公共社会学」とかです。こうした近年の公共学の延長上に公共日本語教育学というものがありうるか、ありうるとしたらどのようなものかを考えてみようということです。

私の専門である人類学においては、「公共人類学」 — 英語では public anthropology とか、public-interest anthropology などと言います — という分野が、15年～20年ぐらい前からアメリカを中心に立ち上がってきています。こうした分野が立ち上がった背景として、学問と社会の関係の再定義ということがあります。1990年代、アメリカの大学の教育カリキュラムの再編成において、人気のない学問が潰されていく、予算がつかなくなっていくということがありました。そうなるのはたいへんだということで、当時アメリカ人類学会の会長だったジェームズ・ピーコック (James L. Peacock) が、1998年に行われた第97回アメリカ人類学会年次大会のある分科会で“Public or perish”つまり「公共的でなければ、滅亡」と論じ

第2章

## 公共性と自由

— 「公共の福祉」をどう理解するか

齋藤純一

**現職** 早稲田大学政治経済学術院教授

**専門** 政治理論。近年はとくにデモクラシー論と平等論に関心をもって研究を進めている。プリンストン大学客員研究員、横浜国立大学教授を経て現職。主な著書に、『公共性』（岩波書店）、『政治と複数性 — 民主的な公共性にむけて』（岩波書店）、『不平等を考える — 政治理論入門』（筑摩書房）、訳書（共訳）に、ジョン・ロールズ『ロールズ 政治哲学史講義Ⅰ』『ロールズ 政治哲学史講義Ⅱ』（ともに岩波書店）、ハンナ・アーレント『アイヒマン論争 [ユダヤ論集 2]』（みすず書房）など。

### 1. 公共性と自由の緊張

皆さん、こんにちは。ご紹介をいただきました齋藤と申します。政治経済学部で、政治思想、公共哲学を担当しております。今日は主に、「公共の福祉」についてお話しして、最後に「言語と公共性」について若干考えていることをお話しさせていただければと思います。

まず「公共性と自由との緊張」について考えます。一見したところ、両者の間には緊張があります。自由を制約する規範として「公共性」、あるいは「公共的価値」があるという関係性ですね。で、逆に自由を野放しにすれば、たとえばフリーライダーとかですね、公共的な価値が損なわれてしまう。それでは両者の関係をどう理解すればいいのだろうか。そのあたりを考えてみたいと思います。

ご承知のように、日本国憲法には、「公共の福祉」ということばが使われています。全部で4カ所使われています。一番有名というか大事なのが第13条（以下、13条）でありまして、「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉（the public welfare）に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする」、こういう文言です。後でお話ししますが、公

第3章

## 言語学習の公共性と私性

石黒広昭

**現職** 立教大学文学部・大学院文学研究科教授

**専門** 発達心理学、教育心理学。人間の発達と学習の過程を社会文化歴史的アプローチより研究。多様な日常生活実践の分析と理論的考察、介入研究を行う。

宮城教育大学、北海道大学助教授を経て現職。博士（教育学）。主な著書に『子どもたちは教室で何を学ぶのか——教育実践論から学習実践論へ』（東京大学出版会）、編著書に『社会的文化的アプローチの実践——学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』（北大路書房）、『文化と実践——心の本質的社会性を問う』（新曜社）など。

### 1. 「日本語教育の公共性」を問うリスク

「言語を獲得する」、あるいは「教える、学習する」ということが、「公共性」という考え方といったいどのように交わってくるのか、あるいは交わらないのか。通常「学習」や「獲得」は、私的なものと考えられることが多く、他方、日本語教育は公共的なものだと考えられるのではないのでしょうか。言語はみんなが使う「ことば」だから公共的なものだと。他方で、「ことば」を獲得するのは自分の問題なんだと。この二分法に対して、ことはそう単純ではないということ、まずいっしょに確認していきたいと思います。

まず、1つ目は「日本語教育」は二重の意味で、場合によっては三重の意味で、公共性を考えることにはリスクがあるのではないかということ、共有したいと思います。今オリンピックやパラリンピックで、「日本」というナショナルティーが非常に、素朴な意味で盛り上がっています。でも、じゃあ「日本」って何なのか、海外で日本国籍を持っていない日本にルーツのある人たちにとって「日本」って何なのか。逆に、特別永住者の方たちにとって「日本」とは何か。そう簡単に「これが日本だ」という表象をみんなで共有できるわけではないと思います。日本語教育はそうし



## 第4章

## 日本語教育は誰のためのものか？

— 自己実現のための日本語教育をめざして

イ・ヨンスク

**現職** 一橋大学大学院言語社会研究科教授**専門** 社会言語学、言語思想史、文化研究。特に境界（物理的なもののみならず）を超えて、新しい世界と視野を切り開こうとしている人々に関心と愛情を持っている。

大東文化大学を経て現職。社会学博士。主な著書に『異邦の記憶 — 故郷・国家・自由』（晶文社）、『「ことば」という幻影 — 近代日本の言語イデオロギー』（明石書店）、『「国語」という思想 — 近代日本の言語認識』（岩波書店）[サントリー学芸賞受賞] など。

## 1. はじめに

こんばんは。イ・ヨンスクです。こんなにたくさんの方がいらっしゃるとは驚きました。こんなに大勢の方が日本語教育に携わっていらっしゃるということに実感がわきました。

講演のタイトルには「日本語教育」ということばが含まれていますが、私は日本語教育という分野に門外漢で、みなさんのほうがずっと専門的な知識をお持ちではないかなと思います。しかし、社会言語学、あるいは近代日本の言語認識を考えることと関わりながら、日本語教育というのはこれからどうすればよいのかということを考えてきましたし、私自身外国人として日本語を第二言語として学び、日本語で活動しながら、今日本で生きている、ある意味では「当事者」としての立場ということもあって、みなさんと話ができるかなという感じがしました。

エドワード・サイド（Edward Wadie Said）は、知識人というのは常にアウトサイダーになって、社会から距離を取りながら、「批判的センスにすべてを賭ける人間」「どこまでも批判を投げかける人間」であると言っています<sup>注1</sup>。「批判的」というのは、日本語の語感としてはあまりよ

注1 サイド、E. W. (1995) 『知識人とは何か』（大橋洋一訳）(p. 49) 平凡社。



第5章

# 日本語教育の公共性を問う

— 過去・現在・未来

平高史也

**現職** 慶應義塾大学総合政策学部教授

**専門** 社会言語学、言語教育、言語政策、社会を「言語」の視点から捉えて研究している。東海大学、ベルリン・フンボルト大学を経て現職。文学博士。主な編著書に『日本語教育史』（共編、アルク）、『外国語教育のリ・デザイン— 慶應 SFC の現場から』（共編、慶應義塾大学出版会）、『多言語社会と外国人の学習支援』（共編、慶應義塾大学出版会）、『教科書を作る』（共編、スリーエーネットワーク）、共著書に『[改訂版] 日本語中級 J301 — 中級前期 英語版』（スリーエーネットワーク）など。

## 1. はじめに — 「公共性」の話題性と難しさ

近年「公共」や「公共性」ということばをよく聞くようになりました。たとえば、2010年に民主党（現「民進党」）の鳩山由紀夫首相（当時）が提唱し、内閣府に特命担当大臣を置き、「新しい公共」円卓会議を設置しています<sup>注1</sup>。

それから、2016年5月の報道によりますと、次期の学習指導要領について検討している中央教育審議会の高校部会がまとめた新科目に「公共」という必修科目を置く案があり、「現代社会」は廃止するということです。その「公共」は「主権者教育を含む」もので、①「『公共』の扉」、②「自立した主体として国家・社会に参画し、他者と協働するために」、③「持続可能な社会づくりの主体となるために」という3つの柱で構成するということです。この柱については、以下のことが案として出ていて、2022年度以降に導入される新しい学習指導要領に盛り込む方針で、今後議論していくと伝えられています。

注1 内閣府「新しい公共」<<http://www5.cao.go.jp/npc/index.html>>（2017年4月24日）



第6章

## 学校現場から考える

今、日本国内の学校には多数の「日本語を学ぶ子どもたち」が在籍しています。これらの子どもへの日本語教育をどのように実践するかは喫緊の課題となっています。

本章では、小学校、中学校、高校に在籍するそれらの子どもへの日本語教育の実践を紹介します。それらは、いずれも早稲田大学大学院日本語教育研究科と協定を締結して行われている実践です。

移民の子どもへの言語教育の提供はすでに各国で実施されており、それ自体が「公共サービス」という意味の公共性を持つものですが、そこに政治的意図や教育財政の制限、一般市民の感情などが反映されるという意味で、複合的なものです。そこで果たすべき日本語教育の役割とは何か、3つの実践をもとに、公共日本語教育学の視点から考えてみたいと思います。

(川上郁雄)

## 第1節

# 鈴鹿の子どもたちへの日本語教育

中川智子

### 1. はじめに

三重県鈴鹿市は製造業などを中心に発展してきた人口約20万人の都市です。外国人住民も多く、人口に占める割合は三重県内の他地域と比べても高い状況にあります。ブラジルやペルーの日系人のほか、最近ではフィリピンや中国、スリランカなどアジア圏からの編入も増え、さまざまな国の人々がともに暮らすようになりました。

外国人住民の長期滞在化・定住化に伴って、鈴鹿市の外国人児童生徒等は増える傾向にあり、公立小中学校には660人を超える外国人児童生徒が在籍しています。近年、日本で生まれ育っている子どもたちの割合は6割を超え、公立中学校を卒業して日本で高校進学を選択する子どもも9割を超えるようになりました。多国籍化も進み、子どもたちは日々多様な文化や言語にふれながら学校生活を送っています。今後グローバル化が進み、人々が国境を越えて移動することが多くなれば、地域で多様な人々が関わり合いながら学んだり働いたりする機会は増えていくと思われます。鈴鹿市の教育に関する基本的な計画である「鈴鹿市教育振興基本計画」にも外国人児童生徒等への教育施策が盛り込まれており、多文化共生教育・日本語教育は市の重要な取り組みに位置付けられています。教育委員会と学校現場と大学がともに考えてきた鈴鹿の日本語教育の実践を紹介します。

### 2. 鈴鹿の日本語教育支援システムづくり

鈴鹿市教育委員会は、2008年に早稲田大学大学院日本語教育研究科と協定を結び、日本語教育支援システム構築に向けて取り組んできました。この協働的な取り組みが始まった経緯や当初の取り組みについては川上・中川・河上(2009)で詳しく述べていますので、ここでは鈴鹿市の日本語教育支援システムの現状について述べます。

## 第2節

# 目黒モデルの実践

人見美佳

### 1. 学校現場と「公共性」

現在、全国の公立小・中学校には「日本語指導が必要な児童生徒」が約27000人いると言われており、これらの児童生徒への日本語教育が喫緊の課題となっています。そのため、文部科学省（2015）は平成27（2015）年度より学校現場における日本語指導を「特別の教育課程」に位置付けられるようにし、その指導内容を「児童生徒が日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにすることを目的とする指導とする」と定義しました。この政策はこれまで学校で実施されてきた日本語指導をカリキュラムとして認め、日本語教育が学校現場に公的に位置付けられたことを意味します。

しかし、児童生徒への日本語教育実践の社会的な意味はそれだけでしょくか。ここでは、目黒区での実践を通して学校現場における日本語教育の「公共性」を検討していきます。

### 2. 目黒モデル

目黒区教育委員会は、平成20（2008）年度から早稲田大学大学院日本語教育研究科と協定を締結し、区立小・中学校に在籍するJSL児童生徒（以下、JSL児童ら）への日本語指導を、より組織的に行う取り組みを実施しています。図1のように、学校-行政-大学という独立した機関がそれぞれの役割を果たしながらつながり、JSL児童ら一人ひとりに寄り添った日本語教育の実践を展開するシステム（以下、目黒モデル）の開発と指導内容の充実に努めています。具体的に言えば、日本語教育の専門的な訓練を受けた日本語教育コーディネーター<sup>注1</sup>を中心として、日本語指導担

注1 日本語教育コーディネーターの働きについては、人見（2016）を参照。

## 第3節

## 高校生のための日本語カリキュラム開発

河上加苗

## 1. はじめに — なぜカリキュラムを開発するのか

日本国内において、日本語指導が必要な小中学生の教育は社会的・教育的課題として広く認識されてきました。このような中、公立の小中学校で日本語を学ぶ子どもたちは、滞在が長期化、定住化する中で、高校進学を選択する生徒が増加傾向にあります。しかしながら、高校生への日本語教育はまだ十分に議論されているとは言えません。受け入れ態勢の整備、指導方針、教材開発は各教育機関が手探りで行っており、入学から卒業までを見据えた横断的・縦断的カリキュラムは管見の限り存在していません。

複数言語環境で育つ高校生は、得体の知れない「社会」に対する不安を感じています。「社会」で何をしたいのか、何ができるのかが分からないという不安、それに加え、高校より格段に難しくなる進学先の授業とそこで使われる日本語に対する不安、友人や知り合いのいない環境への不安など、さまざまな不安を感じながら高校生活を送っています。このような不安をもつ生徒たちをどのように支えるのか、彼らの人間としての成長を、どのように日本語教育の分野から支えるのかが、高校生に対する日本語教育に必要な議論となるでしょう。つまり、漢字や文型などの日本語を学ぶだけではなく、自己表現や進路選択をサポートするキャリア教育の視点も必要になってくると言えます。

小中学校の日本語支援においては、日本語の補充・補強のためや在籍学級等のメインストリームへ戻ることを目的として語られることが多いと言えます。しかし、高校生は、「世界史はもう捨てています」「私は国語の授業には入りません。卒業まで日本語のクラスにいます」「進学のために教室（在籍学級）で頑張ってみます」など、在籍学級での学びの必要性も取捨選択している状況があります。つまり、彼らは自分の学びの場を選択し、戦略的に自分のもつ言語資源や言語環境を駆使し、ときには、たくみ



## 第7章

## 歴史の中で考える

近年、世界レベルで「グローバリゼーション」が進み、それにしたがって、日本語教育が対象とする学習者の多様化や日本語教育の意義の広がりが言われています。このような状況を認識したうえで、本章では、日本語教育という営みを歴史の流れの中で捉え直してみたいと思います。歴史は、過去を顧みるためだけにあるものではなく、現在の立ち位置を確認し、未来に向けて物事を考えていく視座を得るためのものだからです。

本章では3つの実践を紹介します。日本語の教科書の分析と教科書作成者の証言を収集した実践（第1節）、台湾の高齢日本語話者にインタビューを行った実践（第2節）、中国帰国者に対する「生きていく」ための日本語教育実践（第3節）です。それぞれの実践からは、日本語教育が社会に対して開かれたものであるために必要な観点が浮かび上がってきます。それは、過去・現在・未来という時間軸に沿って日本語教育に求められる「公共性」を考えるうえで重要な視点と重なっています。

（池上摩希子）

# 当事者の語りから日本語教育の歴史を考える

田中祐輔

## 1. はじめに

### 1.1 戦後70年の日本語教育

今日、日本語教育は取り巻く環境や状況が変化し、大きな転換期を迎え新たな教育パラダイムの確立が求められているとされています。これまで自明のものとされてきた方法や内容、方針では手詰まりになるということは、新たなビジョンや進むべき方向について議論することが喫緊の課題とされているということでもあります。ただし、ここで気を付けなければならないのは、いかなる議論によっても、零から何かが生じることはないということです。現在の日本語教育が過去の事象の積み重ねによるものである以上、新たな教育内容や手法、指針は日本語教育の「歴史」を踏まえた考察なしに形成し得ないと言えます。

少なくとも戦後70年間の日本語教育の実践や理論、思想に至るまでを通時的に記述し考察していく作業が、今後の日本語教育研究の大きな取り組みの一つになるという立場から、筆者は日本語教育史の調査に取り組んでいます。本報告では、このうちの日本語教材目録データベースとコースの構築、教科書作成者へのオーラルヒストリー調査の実践について述べ、日本語教育の歴史の持つ「公共性」と、その可能性について考えます。

### 1.2 教科書分析と教科書作成者の証言の重要性

日本語教育そのものの歩みを追う際に、教科書分析と作成者の証言収集は極めて重要です。「教科書」あるいは「教材」は、「効果的な授業を行うための道具であると同時に、指導すべき内容を示すものでもある」（日本語教育学会編 2005: 895）とされ、教科書の内容には日本語教育の目標や指導内容、方法が凝縮されていると指摘されています。また、教科書作成

## 「かつての日本人」のことばを受け止める

佐藤貴仁

## 1. はじめに

台北市中心部に「玉蘭荘」という高齢者デイケアセンターがあります。この施設は台湾に所在していながらも、日本語で歌唱や手工芸などの活動をしている点に特色があります。1989年の開設当初は、「台湾の男性と結婚した日本婦人」を主な対象としていた側面もありましたが、現在は会員の9割以上が台湾人であり、その多くが1895年から50年間続いた日本統治時代に、「日本人」として日本語で教育を受けた経験を持っています。

私は2012年から2年半にわたって、上記の背景を持つ会員に、彼らの人生の語りを聴くために、縦断的インタビューを行ってきました。その過程で、研究対象として単にインタビューを受ける存在であった人が継続的に語り聴かれることで、それまで否定的だった自己を回復したと見受けられる例がありました。これは、語りを受け止める聴き手の存在を通し、語り手が人間性を持った一人の個として、自らを捉え直した結果だと言えるかもしれません。同時に、私自身も一人ひとりの語りを受容するうちに、徐々にインタビュアーとしての構えが消え、それを聴く一人の個と、自身を認識するようになりました。互いが研究における役割を超え、個と個の交わりを見せたこの変化の要因が、私は傾聴という行為にあったと捉えています。

傾聴は、他者のことばを共感的に受容し、聴き入る態度だと言われています。対人援助の現場における実践から、村田(1996)は、傾聴は援助者自らが「聴く」態度を取ることで、「他者に「存在」を与えること」であるとしており、対人援助における傾聴の意味を「他者の存在の回復と支持」にあると結論づけています。

前述の語り手は、統治下の台湾で、日本軍特別志願兵としての訓練中に16歳で終戦を迎えた台湾人男性です。それまで「日本人」として生きて



## 日本で生きていく中国帰国者の学びに寄り添う

齋藤 恵

## 1. 「中国帰国者」のための「公的な」日本語教育機関

第二次世界大戦中に中国東北地方に移り住んで日本に帰る機会を失い、長い間現地で暮らすことを余儀なくされた人々がいます。「中国残留邦人」「中国残留孤児」等と呼ばれる人たちです。1972年の日中国交正常化を機に永住帰国が本格化しましたが、幼少期に肉親と離れ中国で成長した彼らの多くが、「母語」であったはずの日本語を習得する機会を失っており、ことばの壁や異文化摩擦等、大きな困難に直面しました。

本報告では、永住帰国した残留邦人を対象に日本語日本事情の初期集中指導を行う機関として、1984年に埼玉県所沢市に開設された中国帰国者定着促進センター（以下、所沢センター）の日本語教育実践について述べます。同センターは、公益財団法人中国残留孤児援護基金が国の委託を受けて運営してきましたが、永住帰国希望者の減少により2016年3月に閉所され<sup>注1</sup>、「中国帰国者支援・交流センター（首都圏センター）」<sup>注2</sup>に事業統合されました。所沢センターの実践は、「生活者」に対する日本語教育における体験学習法や目標構造化等、これまでも定住外国人向けの日本語教育に影響を与えてきました。筆者もそこに学んだ一人であり、2005年から閉所まで所沢センターの日本語講師として勤務しました。入所者が高齢化し、高齢日本語学習者の支援という新たな課題に直面した時期に当たります。以下、所沢センターの実践を紹介し、同センターにおける日本語教育の「公共性」を論じます。

注1 帰国者の歴史、中国帰国者のための援護策、所沢センターの実践内容の詳細は（旧）中国帰国者定着促進センター Web ページおよび同ページ内に掲載の紀要を参照。<<http://www.kikokusha-center.or.jp/>>（2016年10月30日）

注2 全国7つのブロックごとに開設され、日本語学習支援（遠隔学習課程および日本語教室等）、地域支援事業、生活相談事業、普及啓発事業等を行っている。<<http://www.sien-center.or.jp/>>（2016年10月30日）

## 第8章

## 教室空間から考える

従来、日本語教育といえば、「教室」で「教師」が「日本語学習者」に「日本語」を「教える」のが自明のことでした。もちろん、現在でもその流れが消えたわけではありません。しかし、「教室」とは何をさすのか、教えるのはいつも教師か、教えるべき日本語は決まっているのか、教える人不在でも学べる場はありえるか、そもそも日本語学習者とは誰のことか、等々たくさん質問が出てくるのも現状です。現在、「教室」そのものが大きく変わり、また「教室」と「教室外」との関係も変わってきました。そこで本章では、「教室」というものを改めて捉え直します。

第1節では、大学における「日本語科目」を提供している「教室」について検討します。第2節では、大学の施設を使っている地域の教室的な「教室」について検討します。こちらは「教室」とはいっても授業を提供しているわけではありません。第3節では、いわゆる「教室外」から留学生の日本語学習をサポートする場を検討します。これらの実践を通して、教室という場の意味、および教室と教室の外とのつながりを考えることで、教室空間から公共日本語教育学を考えてみたいと思います。

(館岡洋子)

## 第1節

## 大学留学生のための日本語教育

小宮千鶴子

## 1. はじめに

日本の大学等で学ぶ外国人留学生（以下、留学生）は、2016年5月1日現在、前年比14.8%増の約23万9千人で、そのうち約11万6千人が大学の学部生および大学院生です（「平成28年度外国人留学生在籍状況調査結果」による）。

留学生は量的に拡大しているだけでなく、質的にも多様化しています。日本の大学で学位を取得する場合、以前は日本語で学習や研究を行うのが一般的でしたが、近年はグローバル化の進展とともに英語による学位取得プログラムが増えています。また、日本と海外の2つの大学の学位を同時に取得できる、ダブル・ディグリー・プログラムやジョイント・ディグリー・プログラム<sup>注1</sup>も増加しています。さらに、交換留学生や就職目的の留学生など、在籍期間が1年以内の短期留学生数も拡大しています。

それらの多様な留学生は、日本語学習に対して、専門分野や就職などの実用的な学習目的だけでなく、個人的な興味や関心からの学習目的もあり、それらに応えることが大学留学生のための日本語教育の課題です。

日本語の教室というと、従来は、一般的な内容の日本語教科書を使って初級から上級までの文法や語彙、あるいは日本文化や日本事情などを学ぶというイメージがありました。しかし、今や留学生は質・量ともに変化しており、一般的な内容の日本語学習を提供するだけでは、留学生のさまざまな期待に十分にに応えることはできません。そこで重要になるのが多様な期待に応えるために多様な学習内容を提供する日本語科目です。以降、その一例として、早稲田大学日本語教育研究センター（Center for Japanese

注1 「我が国の大学と外国の大学間におけるダブル・ディグリー等、組織的・継続的な教育連携関係の構築に関するガイドライン」（文部科学省）を参照のこと。<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1294338.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1294338.htm)>（2017年4月28日）

## 第2節

# 「教える／教えられる」関係を越える教室

池上摩希子・い じょんみ・小島佳子

### 1. はじめに

大学や日本語学校はもちろん、地域社会で展開される日本語教室でも「先生」が絶対で「学習者」が従う、といった「教える／教えられる、ケアする／ケアされる」関係が固定的になることの問題性が問われています（田中 1996 等）。私たちもまた、日本人と外国人、日本語母語話者と非母語話者<sup>注1</sup>の間にこうした力関係を生み出し、それを固定化することを問題と考えています。そして、この「教える／教えられる」関係を越える試みとして、「にほんご わせだの森」の実践を行っています。本節では、この実践について紹介し、この実践事例では運営者は何をめざしていたのか、そして参加者はその場をどのように利用していたのかを見ていきます。

### 2. 「にほんご わせだの森」

「にほんご わせだの森」（以下「森」）は、早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業の一環として大学院生が運営する教室です。日本で生活する多様な人たちが日本語で活動するという趣旨で、誰でもいつからでも参加できる無料の教室を学内に作っています。履修生は運営者として教室のコンセプトを決め、教室デザイン、広報活動、活動設計をし、実施と振り返り等を行います。学期ごとに履修生が入れ替わるため、活動の目的や対象、形態なども多少変更されますが、「誰でも参加でき、そこでことばを用いて、みんなでいっしょに場をつくっていく」活動をめざしていることは共通しています。

「森」には毎回、20人前後の参加があり、学生や働いている人、仕事を

注1 日本人か外国人かという弁別の仕方、また、母語話者、非母語話者の定義は、それぞれに議論が必要だが、ここでは便宜上この表現で進める。

### 第3節

## 自律学習支援から考える日本語教育の公共性

古屋憲章・千 花子・孫 雪嬌

### 1. 「わせだ日本語サポート」開設の背景と問題意識

早稲田大学では、留学生等の多様な言語・文化的背景を持つ学生の増加にともない、キャンパスの多言語化・多文化化が急速に進行しています。

留学生に対する支援は、従来、主に日本語科目を提供するという形態で行われてきました。しかし、留学生は、教室外でどのように日本語学習を進めればいいのか分からない、日本語を使って日本人と知り合うことが難しい等、日本語の学習／使用をめぐるさまざまな問題に遭遇します。そのため、日本語科目を提供するという形態での支援には限界が出てきました。そこで、日本語教育研究センター（Center for Japanese Language, 以下、CJL）では、留学生の増加と多様化にともなう諸問題に対応するため、2010年度に教室外日本語学習環境整備プロジェクト（以下、「プロジェクト」）を始動しました。本「プロジェクト」は、日本語教師が個々の授業や教室という枠組みを越え、大学コミュニティ全体を変革することを通し、留学生にとって最適な学習環境の実現をめざす取り組みです。より具体的には、留学生が日本語科目のみに依存することなく、大学生活の中で遭遇する日本語の学習／使用をめぐる諸問題に対応できるように、個々の学生の自律的な日本語学習を支援します。2011年3月に開設された「わせだ日本語サポート」（以下、「サポート」）は、本「プロジェクト」の成果の一つです。「サポート」は、支援ネットワークへのポータルであり、同時に支援の拠点でもあります。

### 2. 「わせだ日本語サポート」の実施形態

「サポート」は、早稲田大学早稲田キャンパス内の留学生等が利用するラウンジ内に設置された専有部屋にて実施されています。2017年度春学期現在、開室時間は、毎週火曜日、水曜日、金曜日の12:00から17:30ま

第9章

## ネットワークから考える

ウェブに代表される情報通信技術の飛躍的進化は、私たちの社会、文化、生活のあらゆる部分に影響を与えています。言語教育もその例外ではありません。

本章では、ICT (Information and Communication Technology) を活用した日本語教育の実践に注目します。具体的には、ビデオ通話用アプリケーションを活用し、アメリカ、韓国、フィリピン、ブラジル、ドイツを結んだ遠隔セッションの実践 (第1節)、ウェブ会議システムを活用し、遠隔での日本語チュートリアルを行った実践 (第2節)、巨大でオープンなオンラインの授業を意味する MOOCs (Massive Open Online Courses) によるコンテンツ作成の実践 (第3節) を取り上げます。

本章で取り上げる3つの実践は、いずれもウェブシステムを利用し、ネットワーク空間において、日本語教育を展開する試みとして位置付けられます。これらの実践例を紹介することで、時間や空間を超えた日本語教育の可能性を示すと同時に、日本語教育における「公共性」がどのように広がっていくのか考えてみたいと思います。

(李 在鎬)

## 第1節

# インターネットを通じた日本語教育実践

毛利貴美

### 1. はじめに

情報通信技術（Information and Communication Technology: ICT）の発達した現代では、教育現場にも次世代テクノロジーが導入され、学びの方法も多様化しています。日本語教育全体においても、ICTを取り入れた効果的な指導方法の開発や教育実践が求められています。このICTの利活用は、筆者が2015年4月に早稲田大学グローバル・エデュケーションセンター（以下、GEC）の日本語教育副専攻科目として開講した「海外の日本語教育を考える」においても、教育実践の基盤となっていました。

### 2. 実践——海外の日本語教育を考える

#### 2.1 授業のコンセプトと流れ

筆者はこれまで、留学生の講義理解をテーマとして研究を続けてきました。その研究の過程で、講義担当者からの一方的な知識の教授や意味の記憶が中心となった授業形態では、深い思考力や問題解決能力を身につけるには不十分であると常々感じていました。そのため、本科目を担当する際には、対話型の授業を本科目の中心に据えました。同時に、授業を支える基盤としてICTを利活用し、場所や時間に関係なく、講義担当者と受講者、そしてほかの授業の参加者との活発なインターアクションができる学習環境作りをめざしました。

本科目の受講生は、日本語教育を専門としない学部生が中心となっていて、ほかの副専攻科目を受講していない限り、基礎的知識がない状態で授業を履修しています。授業回数は、クォーター制（前半8回／後半8回）の合計16回ですが、いかに専門外の日本語教育に興味を持たせ、モチベーションを後半まで持続させることができるかという点が、科目設置時の課題でした。そのため、以下の点に配慮してシラバスデザインを行いました。

## 第2節

# 遠隔日本語教育の実践

尹 智鉉

### 1. はじめに

日本政府は2001年にe-Japan戦略<sup>注1</sup>を策定し、情報通信技術の戦略的な利活用を軸として新たな価値に基づいた社会構築をめざすという国家戦略の基本方針を打ち出しました。このような政策にも後押しされ、日本語教育を含む教育界では、ICTを活用しようとする動きがますます活発になってきています。一方、実際の教育現場におけるICT導入の試みは、日本語学習者に新たな手法で学びと成長の機会を提供し、その習得を促進することに主眼を置かなければなりません、実際にはこれらの最も根本的な視点が欠けたままに、教育を提供する側の便宜やコスト・パフォーマンスに軸足を置いている場合も少なくないように思います。

新しい技術が次々と開発され、教育の現場にもその導入が模索されている今こそ、我々日本語教育関係者はICTとどう向き合うべきか、再検討する必要があるでしょう。本節では、このような問題意識に立脚し、ICTの発展がもたらした学びの場として、遠隔チュートリアル<sup>1</sup>の事例を紹介し、今後日本語教育がめざしていくべき方向性や新たな可能性について考えてみます。

### 2. 実践——同期型eラーニングの遠隔日本語チュートリアル

#### 2.1 実践のコンセプト

本節で紹介する遠隔日本語教育の事例は、Web会議システムを介した遠隔チュートリアルです。これは、ICTを用いて日本国外の多様な日本語学習者と日本国内の豊富な人的リソースをつなげることで生まれる新たな学習環境の提供に着目したものです。Web会議システムを介して遠隔地

注1 e-Japan 戦略 <[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/dai1/0122summary\\_j.html](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/dai1/0122summary_j.html)> (2017年4月28日)



### 第3節

## グローバル MOOCs における世界初の日本語講座

戸田貴子

### 1. MOOCs とは何か

MOOCs (Massive Open Online Courses) とは、インターネット上で、誰もが無料で受講できる大規模公開オンライン講座です。世界的プラットフォームであるグローバル MOOCs の Coursera、edX 以外に、国・地域別のローカル MOOCs が存在します。たとえば、JMOOC (日本)、KMOOC (韓国)、xuetangX (中国)、Open2Study (オーストラリア) などが挙げられます。これまで唯一ローカル MOOC である JMOOC に提供されている日本語講座は、放送大学の「にほんごにゅうもん (NIHONGO STARTER)」で、グローバル MOOCs には前例がありませんでした。

早稲田大学は、ハーバード大学とマサチューセッツ工科大学の共同開発によるグローバル MOOCs の edX<sup>注1</sup>において、世界中の日本語学習者・日本語教育関係者に向けた「Japanese Pronunciation for Communication」(以下、JPC) を2016年11月に開講し、無料配信することを決定しました。これが、グローバル MOOCs による世界初の日本語講座です。

本節では、「公共日本語教育学」という観点から、公開教育資源としての MOOCs における日本語教育実践について考えます。

### 2. 問題意識

一般に、発音指導は対面授業で教師がモデル音声を提示し、学習者がリピートして、教師がその発音を直すというイメージが持たれています。文型や語彙など、教えるべきことが多い中、「発音にまで手が回らない」「発音指導方法が分からない」という声も多く聞かれます。一方、学習者は実生活の中で、発音上の問題が日本語によるコミュニケーションの弊害にな

注1 <<https://www.edx.org/>> (2017年4月28日)



## 第10章

## 専門性から考える

「日本語教育」を、「日本語を母語としない人に、教室で日本語を教えること」とオーソドックスに定義するなら、そこで求められる専門性も「日本語、および、その教育や学習に関する知識や技術を持っていること」といったきわめてオーソドックスなものになるでしょう。しかし、日本語教育をとりまく社会環境が変容し、その役割が問い直される現状にあっては、そこで求められる専門性もまた同様に、問い直されることは必然です。

この章では「日本語教育の専門家に求められる専門性」について考えます。取り上げるのは「日本語教育を主専攻とする大学院」「海外の日本語教育現場」「文章作成支援を行うライティングセンター」における3つの実践です。この3つは、形態も目的もまったく異なります。しかしその一方で「ことばに関わる教育」という点は共通しています。この章では、3つの実践から浮かび上がる専門性を探ることにより、日本語教育の「公共性」を考えます。

(小林ミナ)

## 成熟した「ことばの使い手」になる

小林ミナ

### 1. はじめに

本稿では、日本語教育の専門性について、大学院での専門家養成を手がかりに考えます。本稿で取り上げる早稲田大学大学院日本語教育研究科は、日本語教育を主専攻とする大学院です。独立研究科（＝学部を持たない研究科）ということもあり、院生のバックグラウンドはさまざまです。学部で日本語教育が主専攻だった人もいれば、別の専攻だった人もいます。日本語教師経験を持つ人、企業や学校などで働いていた人もいれば、学部新卒で社会人経験を持たない人もいます。大学院修了後の進路も、日本語学校、大学などの教育機関、研究機関、自治体、出版社などさまざまで、日本語教育とはまったく関係ない進路を選ぶ人も少なくありません。

このような院生たちに対して、日本語教育を主専攻とする大学院はどのような養成プログラムが提供できるのでしょうか。そしてそれは、「公共性」とどのような関係にあるのでしょうか。本稿では、筆者が担当している実践研究（＝教育実習）を事例に、このことを考えます。

### 2. 事例の背景

研究科では、専任教員全員が、毎学期、各自の実践研究を1つずつ開講します。修士課程では、このうち最低3つを履修することが、修了の要件となっています。実習先としてどのような現場を選び、そこでどのような活動を行うかは、それぞれの教員に任されています。

筆者が担当する実践研究は、学内の日本語教育研究センターで開講されている「[わたしの]ほんご」プロジェクト1-2」（以下「わたには」）というテーマ科目を実習の現場としています。科目名称末尾の「1-2」という数字は、全部で8つあるレベルのうち、いちばん下（ゼロ初級）とその1つ上の、2つのレベルを対象とするクラスであることを示していま

## 海外の現場で「公共性」を担う

福島青史

### 1. はじめに

皆さんは、海外で働く日本語教師と聞いてどのような人を思い浮かべますか。どのような仕事をし、どのような能力・資質が求められるのでしょうか。筆者はこれまで、JICA、国際交流基金から派遣され、メキシコ、ウズベキスタン、ロシア、ハンガリー、イギリス、ブラジルで働いてきました。そこには、短期的あるいは長期的に海外で活動する日本人日本語教師や自国で働く日本語教師など、多様な背景を持つ人がいました。本稿では、海外で働くすべての日本語教師に関わること、つまり、日本とは異なる環境で、さまざまな背景を持つ人とともに、「日本語教育」を行う人々の専門性について、「公共性」の観点から考えたいと思います。

### 2. 海外の日本語教師の仕事とは

まず、海外現場の業務の特徴から、「専門性」を考える手がかりとしたと思います。日本国内の仕事とどのような違いがあるのでしょうか。例として2017年度派遣の国際交流基金の「日本語専門家」と「日本語上級専門家」の募集要項を見ると、以下のような業務が挙げられています。

- (1) 日本語専攻学科や教師養成課程、修士課程などの立ち上げを支援
- (2) 中等教育段階での日本語導入を支援
- (3) 現地の日本語教師への助言・指導
- (4) カリキュラム編成や教材作成等について支援
- (5) 日本語教授法や日本語教材作成に関する助言・指導等
- (6) 派遣先国あるいは周辺地域の日本語教師を対象とした研修会の実施
- (7) 教師間のネットワーク形成
- (8) 派遣先の日本語教育機関の日本語講座の授業を実際に担当

## 「自立した書き手」を育てる

太田裕子

### 1. 「自立した書き手」を育てるための専門性とは

「書くこと」は極めて重要な教育領域です。「書くこと」は、思考を深め、自己を表現するうえで大切な手段の一つだからです。ライティング・センターは、対話を通して「自立的な書き手」を育てる教育実践の場です。本稿では、早稲田大学を事例として、ライティング・センターにおける書き手を育てる支援の実践と、支援を担うチューター育成の実践が、どのように公共日本語教育学と共通するかを考察します。そのうえで、「自立した書き手」を育てる者に求められる専門性とは何かを考えます。

### 2. ライティング・センターにおける文章作成支援実践

早稲田大学ライティング・センターでは、書き手とチューターが一对一で対話しながら文章を検討します。対話の場は「セッション」と呼ばれ、1セッションは45分です。すべての学生と教員が支援の対象で、一人何度でも利用できます。書き手は、文章の言語と対話の言語の組み合わせにより、セッションの種類（表1）を選び、オンラインで予約して利用します。チューターは大学院生で、専門分野は多岐にわたります。

表1 セッションの種類

日本語文章	英語文章
① 日本語で対話する (JJ)	④ 英語で対話する (EE)
② 日本語教育専門のチューターと対話する (JS)	⑤ 日本語で対話する (EJ)
③ 英語で対話する (JE)	⑥ 中国語で対話する (EC)
	⑦ タイ語で対話する (ET)

ライティング・センターでは、「『書き手のオーナーシップを護る』」（佐渡島・太田編 2013: 2）という姿勢を重視します。つまり、書き手自身が



# 日本語教育学における 「公共性」を考える

蒲谷 宏

## 1. はじめに

本章では、日本語教育学における「公共性」とは何かについて、「日本語」、日本語「教育」、日本語教育「学」という観点から考えていきたいと思ひます。

極めてプリミティブな議論になってしまうかとは思ひますが、本書のこの章では、公共日本語教育学をめぐる多くの理論的な考察や具体的な実践例などが展開されているので、本章では、あえて根本にある考え方を提示し、公共日本語教育学<sup>註1</sup>を検討するための一つのきっかけとなることを期待するものです。

## 2. 「公共性」の捉え方

齋藤（2000）では、「一般に「公共性」という言葉が用いられる際の主要な意味合いは、つぎの三つに大別できる」として、

- 「第一に、国家に関係する公的な（official）ものという意味」、
- 「第二に、特定の誰かにはなく、すべての人びとに関係する共通のもの（common）という意味」、
- 「第三に、誰に対しても開かれている（open）という意味」

を挙げています。それぞれの意味での公共性は「互いに抗争する関係にもある」と指摘されています。

注1 「公共日本語教育学」については、早稲田大学日本語教育研究科設立15周年特集として編集された『早稲田日本語教育学』第20号の各論考を参照（川上2016；細川2016）。



## 第12章

## 公共日本語教育学の地平

川上郁雄

## 1. はじめに

本章では、主に第1部の講演内容を振り返り、公共日本語教育学の構築の意義と可能性を再考したいと思います。

まず、5つの講演から、公共日本語教育学を構築するうえで考えなければならない論点を整理したいと思います。はじめに「アカデミズムと社会の相互関係」を考えます。次に、その接点となる「公共性」、個と「公共性」をめぐる論点を考え、最後に公共日本語教育学の実践的視点とは何かを考えるという順序で進めたいと思います。

## 2. アカデミズムと社会の相互関係

人類学者の山下晋司<sup>注1</sup>は『公共人類学』の編者の立場から、第1章でアカデミズムと社会の関係について重要な指摘をしています。それは、アカデミズムの発展は社会との密接な関係にあるということです。人類学の場合、人類学が生まれた当初から「実用人類学」や「応用人類学」と呼ばれることがあったと言います。それは、換言すれば、社会からのアカデミズムに対する要請あるいは期待であり、それに応えようとするアカデミズムの姿勢という両者の相互関係性であります。戦争や植民地主義がアカデミズムを発展させるというのは、日本語教育にも当てはまります。アカデミズムと社会の相互関係は、時代が変わっても重要な論点です。そのことを、山下は、アメリカの人類学者ボロフスキーの「公共人類学」の定義、すなわち「公共人類学は、現代がかかえるジレンマの見直しと軽減に向け

注1 以下、敬称略。