

日本語教育学と日本語教育 —学の対象を整理する—

沖 裕子

(信州大学人文学部・教授)

キーワード：第二言語 外国語 習得主体 習得様態 習得支援者 習得日本語

1. はじめに

一般に、学の対象である物や事柄の定義を行うことは、いかなる学問においても出発点となる。また、研究の結果、定義の見直しを行うことは学の最終目標ともなる。そうした意味で、日本語教育学とは何かを明示的に説明することが、日本語教育学にとって出発点になろう。

日本語教授法を記述した木村(1982)に続いて、川瀬(2001)、縫部(1999)、縫部(2001)、ネウストプニー(1995)などの充実した概論書や展望的研究書が最近相次いで刊行された。このことは、まだ若い研究領域である日本語教育学にとってその進展を示す喜ばしい出来事であるといえる。しかしながら、いずれの文献をひもといても、先の間への説明が不十分に感じられるのは何故であろうか。

これらの文献には、新しい日本語教育のために従来の日本語教育観を脱して質的な転換をとげるべきであるという主張(ネウストプニー 1995)や、新しい教育パラダイムへの転換を促す主張(縫部 2001)も含まれている。にもかかわらず学の対象説明へとつながらないのは、私見によれば、日本語教育という名称のくびきに繋がれて、考えるべき対象をあまりにも狭く限定してしまい、現実の日本語教育が依って立つ現象世界そのものへの視座を欠くことに原因があるように思われる。

ネウストプニー(1995)が述べるように日本語教育観をさらに広い見地から立て直す必要があるのであれば、日本語教育という名称に囚われずに日本語教育学という学問領域を一度自由に展望する必要があるだろう。そこで、日本語教育学という学の輪郭と課題を素描してみることが本論の目的としたい。また、研究領域の外延を整理するとともに、日本語教育学と狭義の日本語教育との関係についても考えてみたい。

2. 日本語教育学と日本語教育の定義

2.1 従来の考え方

斎藤他(1982:3-4)は、『日本語教育事典』の総説に「日本語教育は、言語教育の一領域であって、日本語の学習を指導し援助する活動である」と記している。日本語教育を言語教育の一領域として、また、学習の一つとして捉えていることが分かる。また、以下のようにも述べられている。

日本語教育は、他の教育と同様、学習者、教師及び教育機関、教材、学習・指導及びその環境から成り立つが、その教育の行われる場所は、国内、国外に広くわたっている。

さらに、『日本語教育事典』と同じ年に刊行された木村宗男氏『日本語教授法』の第1章は、「専門教育としての日本語教育」と「非専門教育としての日本語教育」に様態分類することから始まっていて、日本語教育の定義そのものは、自明のことと考えてか、みあたらない。

それに対して、ネウストプニー氏の『新しい日本語教育のために』(1982年刊行)は、上掲書とは大きく異なっている。新しい日本語教育は手段としてのコミュニケーション能力を育てるものであるとし、最終的にインターアクション能力を育てることが日本語教育の目的に掲げられている。ネウストプニー(1982)の考える日本語教育の範囲は、「言語能力」「社会言語能力」のみならず「社会文化能力」にわたり、従来みられた言語の教育という考え方から一步踏み出すものとなっている。このように、日本語教育の定義には、目的や位置づけをめぐる考えの相違がみられるのである。

2.2 日本語教育学の対象と日本語教育

日本語教育とは何かに答える前に、日本語教育学とは何を対象とする研究領域なのかを考察することから始めよう。結論から述べれば、論者は、日本語教育学の対象を、「第二言語または外国語としての日本語を習得する営み及びそれに関する諸事象」と考え、また、「第二言語または外国語としての日本語を習得する営み」を「日本語習得行動」として捉えたいと思う。このことは、社会言語学的言語観に立脚しており、日本語習得行動という言語行動として捉えることによって、他の言語行動とのつながりや、言語をとりまく社会的な要因をも包括する視点を形成することが可能になると考えるものである。また、それによって、「第二言語または外国語としての日本語を習得する営み」自体を研究するだけでなく、「それに関する諸事象」も扱う視点ともなりうる。こう考えるとき、狭義の日本語教育という教育活動は、日本語教育学の扱う一つの様態としての位置づけを与えられることになる。

2.3 第二言語と外国語

ここで、第二言語と外国語の区別について少し言及しておきたい。

川瀬(2001)は、日本語教育を言語教育活動の一領域であると考えた立場をとり、「第二言語教育としての日本語教育」と述べている。第二言語教育と対比されるのは外国語教育であるが、川瀬(2001;13)では、第二言語教育を広く学習者の母語以外の言語習得を援助し指導するすべての活動と定義し、両者に区別があることを認めながらも外国語教育をこの中に含めて考える立場をとっている。

それに対して縫部(1999:7)は、入国児童生徒の日本語教育を扱うにあたって、これらの区別を次のように平明に説明している。

「第2言語」というのは、目標言語（学習する対象となる言語、ここでは日本語）が生活のために使われている言語環境にある場合のことを指し、入国児童生徒が日本で日本語を学習するのは第2言語として学習するケースが普通だということになる。「外国語」というのは、学校教育のカリキュラムにおける1教科として学習するだけの対象となっている目標言語のことを言う。

しかしながら、入国児童生徒への日本語教育がどちらを指すのかについては、明示的には述べられていない。また、縫部(2001)では外国語教育という術語に両者を含めて使用している。したがって、縫部(1999・2001)は両者の区別を意識してはいるものの、その区別の重要性に対しては大きな注意が払われていないことが知られる。

それに対して、論者は、両者の区別は重要であると考え、より厳密に言えば、まず、第二言語と外国語の区別が重要であると考え、両者の言語としての違いを認め、上で、「第二言語の教育や自然習得」、あるいは、「外国語の教育や独学での学習」など、すべての習得行動を広く日本語教育学の対象として扱おうとする立場に立つものである。以下、内包についての記述は粗略になっているが、できるだけ外延を明らかにすることに重点をおきながら、学の対象整理を行ってみたい。

3. 日本語習得行動を構成する四要素

3.1 静態と動態

日本語習得行動は、それを構成する要素と、それを組み合わせた複合的で動的な行動自体から観察することができよう。日本語習得行動を構成する要素として、論者は、「習得主体」「習得様態」「習得支援者」「習得日本語」の四つを考える。以下、まず、これら四要素について述べていこう。

3.2 習得主体

習得主体とは、日本語を習得する主体である。日本語習得行動は、集団の行動としても、個人の行動としても観察される。前者の点でいえば、習得主体の属する社会の状況によって習得行動は大きく左右される。社会の状況とは、日本語が中学校から学校教育の外国語科目として習得可能な国とそうでない国の違いは大きいということ、また、習得主体の母語が何であるかによって、日本語習得行動に対して影響がみられること、などがその一例である。後者については、習得主体がどの発達段階にあるかという問題や、習得目的、意欲、能力、環境など、個別の事情が関与することを指している。しかしながら、様々な個人の習得を観察、研究することで習得行動の一般化は行われていくであろう。

3.3 習得様態

習得様態はさらに、(1)目的、(2)習得形態、(3)言語環境（場所）という三つの観点から分類される。

目的としては、(1)趣味としての習得、(2)外国語としての習得、(3)第二言語としての習得に大別される。

様態としては、(1)独学、(2)塾等での学習、(3)教室活動を中心にした学校教育、(4)自然習得等、に分類される。

言語環境として働く大きな要因は場所である。日本語の場合でいえば、(1)日本国内か(2)国外か、で二分される。前者は、実際に日本語が生きて使用されている場であるのに対して後者はそうではない。両者は言語資源のあり方の点で大きく異なるのである。ただし、一世移民集団からの習得のような場合は国外であっても言語資源は国内に近い場合があるし、戦前の日本語普及の現場でいわゆる「外地」と呼ばれる場所はまた別に考察しなければならないであろう。(注1) 習得様態については、こうした要素の組み合わせで考察することができよう。いずれにしても、日本語習得行動が引き起こされる社会的背景に目を向けなければ、習得様態は考察できない。

3.4 習得支援者

習得支援者は、習得様態と対応している。独学では習得支援者は存在しない。塾等での学習では、習得支援者は専門家ではない場合がある。教室活動を中心にした学校教育では、習得支援者は専門家であるか、専門家であることを求められる。一方、自然習得の場合には、習得支援者がある場合もない場合もある。習得主体に直接的に援助するのではなくとも、習得主体にとって文化や行動一般の役割規範（ロールモデル）となる人がいる場合、習得主体との関係からみれば、巧まずしてその人が習得支援者

となっている場合がある。なお、自然習得のしくみはまだ未解明な点が多い。

3.5 習得日本語

習得日本語は、「中間言語」という概念で捉えられることがある。中間言語とは、学習者の誤用がいずれの母語話者であってもよく似た姿を経ることから、完全に学習される手前の段階の言語が形成される、という考え方から出発している。それは言語の普遍性に立脚した発想でもあろう。しかし、一方で、習得日本語には母語の影響や干渉があることもまた否定されてはいない。言語の個別性に注目すると、習得のそうした側面が浮かび上がるのである。

習得の動態を観察する立場をとれば、習得日本語は、狭義の習得段階と、使用段階との点から二種に大別できる。すなわち、(1)外国語としての日本語、と(2)第二言語としての日本語、である。実際に使用されるかどうかという点で、外国語としての日本語と、第二言語としての日本語には大きな隔たりが見られる。

外国語としての日本語は、習得段階、使用段階のいずれにおいても、日本語が生きて実際に使用される環境とは切り離されている。それに対して、第二言語としての日本語は、習得段階、使用段階の少なくとも一方において、日本語が生きて実際に使用される環境と密接な関係を保っている。

なお、習得段階とは習得が進行している段階、使用段階とは一往の言語的習得が終了し実際使用に入った段階を指して用いる。習得日本語は、表現したい事柄を何とか日本語で表現できる段階から、なぜその事柄を述べるかという談話の表現意図までも自由に日本語で伝達できる段階まで、様々な様態がある。また、習得段階が終了したのち実際使用段階に入る場合もあるが、木村(1982)が指摘しているように、実際使用段階に入りながら習得段階も継続させる併設学習をとる場合もある。

なお、習得される日本語とは何かを問わずして、日本語習得行動を語ることはできない。そこで、習得日本語については次節でいささか詳しく論じておきたい。

4. 日本語習得行動という動態

4.1 習得日本語と言語共同体

日本語習得行動は、習得日本語を得るためのものである。その意味で、四要素のうち、習得主体、習得様態、習得支援者の在り方は、習得日本語を得ることにつながる行動である。換言すれば、習得日本語の姿は、習得主体、習得様態、習得支援者の関与の仕方によって左右される。

習得日本語には、大別して以下の二種があると考えられる。

(1) 日本語の変種を構成する習得日本語

(2) 日本語の変種を構成するに至らない習得日本語

変種の存在は、それを使用し生み出す言語共同体（スピーチ・コミュニティ）の存在とともにある。習得段階・使用段階のいずれかにおいて何らかの言語共同体での習得または使用が行われている場合には、その言語共同体の一員として周囲からの働きかけを受け、その変種を習得することになる。これが(1)の場合である。こうして習得または使用されている日本語は、習得主体にとって第二言語としての日本語である。第二言語としての日本語は、言語共同体の働きかけを受けて習得、使用されることからいえば、日本語の地域的、社会的変種と無縁ではないと考えられるのである。なお、こうした考え方を明確に示した研究は、管見ではまだ見当たらない。

一方、習得段階、使用段階のいずれにおいても、そうした言語共同体とは無縁に習得行動があった場合には、(2)となる。習得、使用のいずれにおいても言語共同体を基本的に欠いている場合が(2)である。この場合の習得日本語は、第二言語ではなく、外国語学習の成果としての習得日本語にとどまる。

4.2 変種生成過程からみた第二言語習得

以上のように考えることで、第二言語習得は、日本語の変種生成過程として再考することができる。習得主体の母語（母方言）を母体とし、習得、使用の場となる言語共同体の言語の特徴が加わった習得日本語変種が生成される図式が最も一般的であろう。たとえば、韓国ソウル方言話者が日本に留学して大学生として使用している日本語は、ソウル方言という内側からの干渉と、当該学生集団という外側からの干渉を受けた日本語変種が形成されている可能性を推測することができる。また、そこには、教育言語としての日本語も関与していることだろう。体系的教育の結果習得されたものであるとしたら、目には見えないが、その日本語はかなりの程度その体系性を反映した日本語となっているだろう。自然習得のみで、あるいは、外国語学科目としての学習で習得された日本語であれば、それなりの体系や姿をした日本語であると考えられる。

4.3 日本語習得行動が生まれる社会的文脈

日本語習得行動が生まれる社会的文脈は、外国語学習のみが許される時代から、歴史的・地域的・社会的・政策的な状況为背景にして異文化・異言語接触が強制、半強制、選択的に第二言語習得に結びつく時代まで、多様である。日本語の分布からみて、日本で生活する機会がなければ、大半は外国語習得に終わる。

一方、第二言語習得には、次のような例がある。たとえば、近代以前には、スペイ

ンやポルトガルの宣教師たちが、キリスト教布教活動のために行った日本語習得行動がある。戦前には、国家政策の下、満州（当時）に大量の日本人が移住した際に、現地の人々のあいだで自然習得によりピジン化した習得日本語が見られたことなどは、金田一(1957)等に指摘されている。また、戦前日本国家の公民化政策のもと、台湾を始めとして学校教育の中で日本語普及が行われており、その様相は今日の日本語教育史研究において知ることができる。

戦後、特に 1980 年代以降、留学、結婚による血縁の形成、日本との地縁による就労等を背景として、国際化社会の中で占める日本のあり方の変化とともに、日本に住んで生活を営む外国人の増加がみられる。そうした人々の存在によって、国内外での日本語習得行動は多様な様相をみせている。日本語習得行動を研究するには、社会的文脈もマクロな視点として欠くことができない。

5. 日本語教育とは何か

5.1 習得支援者と習得様態

日本国内で行われることの多い第二言語習得の場合、最終目標は実際使用にある。「実際使用」という術語はネウストプニー(1995)のものであり、実際の場面で使用することを指している。本論では、もう一步踏み込んで、実際使用を、特定の言語共同体の一員として、日本語を用いて相互関係を調整しつつ自己実現していくこと、と述べておきたい。こうした実際使用を達成するためには、その言語共同体の一員として適格的に行動できる能力を身につけなければならないといえるだろう。

そのための日本語習得行動には、教室学習による習得行動を行う場合と、独学を含んだ自然習得にまかされる場合とに分類される。前者については、学校制度の中で行う場合とそうではない場合（私塾、ボランティア教室等）とに分かれる。

習得支援者や習得様態からみて、母語教育の場合とは教育事情が異なる。学習準備状況や発達段階が類似の習得主体によって教室を構成できることは、日本語学校や大学の留学生センターのような恵まれたところであってもむしろ稀である。また、初等・中等教育における年少者日本語教育では、取り出し学級が形成されるのは恵まれた場合である。また、取り出し学級が形成されたとしても、そこでは文部科学省の学習指導要領に即した教科学習を教育目標としているため、第二言語としての日本語を育てる日本語教育に専念できる教育内容（シラバス）の実現は困難であることも多い。また、必ずしも母語教育の専門家が第二言語教育の専門家であるともいえない。（注2）

5.2 狭義の日本語教育とは何か

狭義の日本語教育とは、習得主体の特性を勘案して作成された明確な教育計画（コース・デザイン）のもとに、組織された専門家である習得支援者によって行われる、系統的学習を含んだ日本語教育である。日本国内の日本語学校や大学の留学生センターなどで行っている学習様態が第二言語習得を目的とした狭義の日本語教育の典型例である。定住外国人のための日本語支援にはこうした狭義の日本語教育が必要であるが、そうした日本語教育が成立していないのがボランティア教室などの実態である。なお、必要かどうかという議論と、実態がどうかという議論を混同してはならないであろう。

また、国外における狭義の日本語教育は、一般に外国語習得に傾きがちになる。なお、初等・中等教育においては、各国における教育政策の下に実現される教科教育であり、実態としては外国語習得の一種になろう。

ここでは、第二言語習得を目的とした日本語教育について中心に述べていきたい。

第二言語習得を目的とした日本語教育では、最終目標は日本語の実際使用にある。つまりは、その言語共同体の一員として適格的に行動できる能力を身につけることにあるといえよう。そうした最終目標を達成するために、習得支援者である日本語教師（複数であることも多い）は、習得主体の特性と習得日本語の姿をよく把握し、習得様態を勘案しながら、教育計画（コース・デザイン）をたてる。多くの場合、習得主体が習得にかけられる時間は限られており、設備や支援者の人的制限もある。こうした状況のもとで行われる第二言語習得のための狭義の日本語教育は、以下のような特徴を有している。

- (1) 特定の目的を定めて行う言語教育である。
- (2) 実際使用のための入門教育であり、橋渡し教育である。
- (3) 日本語とともに形成される社会・文化的人格、認識構造、感情を育てる学習である。
- (4) 特定の言語共同体の一員として、日本語を用いて相互関係を調整しつつ自己実現していく力を育てることが必要とされる学習である。

(1)(2)は日本語教育の様態、(3)(4)は日本語教育の目的に関わってくる。日本語教育が目的への手段であること（(1)と(2)）は、縫部(1999:7)が入国児童生徒日本語教育に即して明確に述べており、またネウストプニー(1995)にも述べられていることは先にもふれた通りである。(4)の調整という概念は、縫部(1999:6)にも述べられている。

(1)(2)において、(3)(4)の目的が明確に認識される場合とされない場合が生じやすいことには留意する必要がある。(1)や(2)では、目的的で橋渡しの日本語教育を捉えることで、言語を道具視する言語観に傾きやすい傾向がある。それに対して(3)は言

語を道具視する言語観とは対極にある。

また、言語の性格として(3)の側面を有していることは事実であるが(宮岡 1996 参照)、それは母語である第一言語としての基本的性格であり、習得された第二言語において(3)がどこまで目的とされ、また、仮に習得主体が望んだとしてもどこまでが可能であるかということについては、たいへん多くの研究があるものの明確な結論はみていないといえるかと思う。

いずれにしても、日本語教師がどのような言語観を持つかで、教育内容や習得日本語に異なりが生じる可能性がある。

5.3 習得日本語研究の重要性

前節(1)から(4)をふまえれば、習得日本語がどのようなものであるかの研究は、今後ますます重要になってくる。それを知らなければ、教育計画において、目的を定めることができないことにもなってくるからである。

まず、第二言語教育の場合、日本語という言語それ自体のみではなく、日本語とともにある文化・社会に対する知識や、日本語とともに表現される身体的行動様式や心理的様態も、習得日本語と関連させて考えることが重要である。繰り返しになるが、実際使用のためには、その言語共同体の一員として自己実現できる能力を身につける必要があるからであり、最終的に適切な日本語による行動がとれなければ不十分な言語行動にしかならないからである。

さらに、習得日本語は可變的で、成長しつづけることにも留意する必要がある。日本語教育は基本的に橋渡し教育であるが、学校での日本語教育が終わったあとも習得主体は学習を続ける。特に成人の場合、習得段階が済まなければ実際使用段階に入れないとすることは苦痛が大きいとして、木村(1982)のように時には両者の併設学習を提唱する立場もある。この場合、系統的教室学習と実際使用による自然習得とが並行して進むことになるので、日本語教師には、習得主体において成長し続ける日本語の姿を正確に捉える能力と、それを前提として適切な学習支援を進展させる能力とがより一層要求される。日本語教育において、こうした可變的で成長する習得日本語の様態を認識するためにも、習得日本語の研究が重要となるのである。

また、第二言語としての日本語は、目には見えないが、母語として獲得され発達してきた日本語とはかなりの程度異なった姿をしている。そこで、前節(4)の達成のためには、母語教育と同じ教育方法では十全な効果をあげ得ないことを認識する必要がある。年少者日本語教育を例にあげれば、母語話者であれば豊富にもっている暗黙知である文化的知識(地名等の固有名詞の情報や、その文化に育った者なら誰でも持っている知識、ご飯の食べ方やそのときに使用する物、順序、価値観、美意識等々)の支

えがないため、母語話者集団が多勢を占める教室での習得には、困難が生じる場合がある。(注3) また、母語話者集団がもっている学習ストラテジー自体が文化(学校文化、学習文化)であり、目に見えない暗黙知の領域である。それを前提に学習が進められると、その暗黙知を探り当てること自体が困難点の一つとなり、外国籍児童生徒にとっては苦勞する点になる。また、母語話者児童生徒が持っている当該文化の実現母体である家庭環境の支えがないことも、入国児童生徒の言語文化学習を困難にしている大きな要因である。(注4)

5.4 母語教育と第二言語教育との相関

先のように述べたからといって、母語教育と第二言語教育とがまったく乖離してよいということにはならない。両者には共通点も多いのである。

母語教育である国語教育は、識字教育から出発する認識言語の育成が中心となっている。国語教育は、母語話者に対する教育ではあるが、獲得(アクウィジション)ではなく習得(ラーニング)の領域に入るものである。その点で、第二言語が習得であることと相通するのである。

ところで、平成14年2月22日 文部科学大臣諮問に答える、文化審議会国語分科会「これからの時代に求められる国語力について一審議経過の概要一」においては、「国語の果たす役割と国語の重要性」について、①個人にとっての国語、②社会全体にとっての国語、③社会変化への対応と国語、という3点に整理して検討している。①に次のような記述がみられるので、引用したい。(注5)

ア) コミュニケーション能力の基盤を成す

言葉や文字などによって、意思や感情などを伝え合う「コミュニケーション」を成立させるということとは、最も基本的な国語の役割である。その意味で、国語は個人が社会の中で生きていく上に欠くことのできない役割を担っている。

コミュニケーションの基本は、相手の人格や考え方を尊重する態度と言葉による「伝え合い」であり、国語の運用能力がその根幹となっている。また、言葉によって多様な人間関係を構築することのできる「人間関係形成能力」や目的と場に応じて「効果的に発表・提示する能力」は、現在の社会生活の中で最も求められている能力の一つであるが、これらの根幹にあるのもコミュニケーション能力であり、国語の力である。(下線論者)

これをみると、先にあげた第二言語習得としての日本語教育の目標である(4)と共通する点があることに気づく。(4)を再掲する。

(4) 特定の言語共同体の一員として、日本語を用いて相互関係を調整しつつ

自己実現していく力を育てることが必要とされる学習である。

なお、育成すべき言語能力の点で認識能力とともにコミュニケーション能力が国語教

育でも明確に打ち出されてきていることは、平成12年12月14日に告示され平成14年度から完全実施されることになった新学習指導要領自体にもうかがえる。

ここでは、言語教育の目的という点で、母語教育である国語教育の教育内容が、現代という時代的要請の中で、第二言語教育のそれと近づいてきていることに注意を促したい。従来は母語話者に対する「国語教育」と外国人に対する「日本語教育」とは分けて認識されることが多かったが、ともに「言語教育/日本語の教育」として、習得言語について考えていくことが現代社会では求められており、それらを包括する視点として、日本語教育学の研究が進み深化発展していくことを望むものである。

6. おわりに

以上述べてきたことを、簡単にまとめよう。論者は、日本語教育学の対象を「第二言語や外国語としての日本語を習得する営み及びそれに関連する諸事象」とであると考える。また、「第二言語や外国語としての日本語を習得する営み」を「日本語習得行動」と捉えることで、他の言語行動とのつながりや言語をとりまく社会的要因等も包括する視点となることを主張した。日本語習得行動は、習得主体、習得様態、習得支援者、習得日本語の四要素から構成され、それらの複合的動態として日本語習得行動を観察、研究することができることを整理してきた。狭義の日本語教育は、日本語習得行動の一種として位置づけられる。従来は、日本語教師が教室において学習者を指導する姿を日本語教育と捉えてきたが、四要素に分解することによって行動の参加者、場、産出言語というそれぞれの視点が構築され、それらの視点を複合して習得行動を捉えることが可能になる。社会的、個人的状況が習得行動を生み出していることも欠かせない視点である。

日本語習得行動という視点を立てる場合、生きて言語共同体の中で使用される第二言語と、教科学習の特徴を持つ外国語とは、言語の姿として相違することをまず認識することが重要であることも述べた。その相違を認識することによって、第二言語習得においては、習得日本語の変種としての姿を時間的経過も含めて記述することが研究上必要となることが知れるのである。習得日本語の研究が、今後の日本語教育の質を左右することになることも指摘した。

以上、学の外延についての粗い素描を試みたが、今後は、見取り図ともいえる小論をもとに個別の課題を整理して解明に向かいたい。

【注】

(注1) 二世が親世代から日本語を得る場合には、習得よりも獲得として区別する必要があるだろう。

(注2) 実態として未就学児童の問題もある。

(注3) 住原(2001)は、アンソニー・ギデンズを引いて、知識には言語化できる言説的知識と、言語化しがたい実践的知識の別があることに注意を促している。

(注4) 入国児童生徒にとって義務教育が支障なく受けられるということは、日本語教育だけでなく、教科学習や適応教育も含んでいる、と縫部(1999:7)は述べている。学習ストラテジー自体が文化であることについては、山本清隆氏談に示唆を受けた。

(注5) <http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/index.htm> より

【参考文献】

井上史雄(2001)『日本語は生き残れるか 経済言語学の視点から』PHP新書

沖 裕子(2000)「日本語教育学と方言学—学の樹立改変と談話研究への広がり」

『國文学 解釈と教材の研究』第46巻12号 學灯社

沖 裕子(2002)「日本語教員とは何か—戦後の日本語教員養成政策の観点から—」『信大日本語教育研究』第2号

沖 裕子(印刷中)「近隣社会の言語行動」『朝倉日本語講座 言語行動』朝倉書店

水谷修(2001)「日本語教育研究の基盤をどこに求めるか」『日本語教育』110号

川瀬生郎(2001)『日本語教育学序説』日本図書刊行会

木村宗男(1982)『日本語教授法—研究と実践—』凡人社

金田一春彦(1957)『日本語』岩波書店

斎藤修一・林大・水谷修(1982)「総説」日本語教育学会編『日本語教育事典』大修館書店

住原則也・箭内匡・芹澤知広著(2001)『異文化の学びかた・描きかた なぜ、どのように研究するのか』世界思想社

縫部義憲(2001)『日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン—』風間書房

縫部義憲(1999)『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク

ネウストプニー(1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波書店

ネウストプニー(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店

箕浦康子(1991)『子供の異文化体験』思索社

宮岡伯人(1996)「文化のしくみと言語はたらき(第1章)」宮岡伯人編『言語人類学を学ぶ人のために』世界思想社