

文部科学省 日本語教師養成・研修推進拠点整備事業（近畿ブロック）  
2025年度 第7回～8回公開研修会 2025.12.20 Sat  
新しい日本語教師教育者研修のあり方をめぐって—実践と理論の往還—

8回テーマ：「日本語教師の視野の拡充を考える」

「日本語教師の視野の拡充のために  
～日本事情教育の視界・領界の広がりを踏まえて～」

砂川裕一（群馬大学名誉教授）  
[sunakawa@mbh.nifty.com](mailto:sunakawa@mbh.nifty.com)

## \* 目次に変えて・・・

「日本事情とその教育」とは、何を、どのように、何をめざして、教えるのか？－旧くて新しい「日本事情教育」について考える－

### 1. 扱われる「対象領域の広さ」という特質 = 「汎領域性」

- (1) 個別の専門的テーマ領域
- (2) 常識的通念的テーマ領域
- (3) 日常的教養的テーマ領域

☞ 何を教えるのか？

### 2. 関係者相互の「知的な対話的協力」という特質 = 「対話的協働性」

- (1) 交渉的対話
- (2) 共演的対話
- (3) 専門的逸脱

☞ どのように教えるのか？

### 3. 「教育機能の多様性・多重性・複合性」という特質 = 「複合的機能性」

- (1) 言語的運用力の強化という機能
- (2) 社会的順応力の強化という機能
- (3) 文化的理解力の強化という機能

☞ 何をめざして教えるのか？

### 4. 「知の伝達から場の言説化能力へ」

「日本事情教育」と「日本語教育」との  
構造的・不可分的な連動のあり方

☞ 日本語教師が背負うもの

## 1 汎領域性 – (1)

まず第一に「何を教えるのか」ですが、  
「日本事情教育」ではどのようなテーマでも扱うことが可能だという意味で、  
事実上「テーマは汎領域的だ」と言うことができます。

「目次」の中に記載してありますが、  
以下の3つの領域に分けて考えようと思います。

- (1) 個別的専門的テーマ領域
- (2) 常識的通念的テーマ領域
- (3) 日常的教養的テーマ領域

この3領域への区分が妥当かどうかは分かりませんが、  
実際に取り上げられ得るテーマやトピックはほぼ網羅されるように思います。

## 1 汎領域性

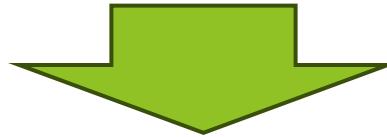
### (1) 個別的専門的テーマ領域

一つ一つの対象について、  
人々が最も自覚的であり、  
学問的な整理が体系的に進んでいると  
考えられるテーマ領域

つまり、

高度な専門的知識と経験的蓄積や技術的訓練を必要とする  
「個別的で専門的なテーマ領域」です。

## (1) 個別的専門的テーマ領域



例えば、以下のような内容が含まれます。

- a) 日本の、歴史や文学や言語や哲学、政治や思想や経済、  
日本の、自然環境・植生・生態、日本の、地理や地政学的特徴などの  
「日本」という地域に関する、「**個別的・学術的な専門的研究内容**」
- b) 日本の、農林水産業や製造業や商業や流通業の在り方、  
日本の、商取引の慣習や法律的手続き、  
日本の、外交や内政政策や行政運営の特徴などの、  
「**日本の産業や社会制度**」に関わる、「**実務的で専門的な内容**」
- c) 日本の芸術・芸能や伝統的な技術や工法などについての  
「**日本文化やいわゆる伝統**」に関わる、「**専門的で技術工芸的な内容**」

## 1 汎領域性 - (2)

### (2) 常識的通念的テーマ領域

一般的の「日本人」なら

当然分かっているはずだと思われる事柄、

あるいは、何となく分かっているだろう、と思われる知識、

また、日常的にはあまり意識されていない「暗黙知」のような事柄、

つまり「日本的だ」と受け止められている

「感性のあり方・思考のあり方・行動のあり方など、

を含む脱意識化された特徴的な在り方」

をまとめたテーマ領域ということになります。

一つ一つの対象について人々が最も無自覚的であり、  
意識的な把握が乏しいと考えられるテーマ領域です。

## (2) 常識的通念的テーマ領域



例えば、

- a) 学習者の日本社会への“適応”を促す教育を念頭に置くもの、
- b) 日本社会における常識的な知識や日常生活に関わる一般的な知識、また、誰に聞けばいいのか、どこに問い合わせればいいのかなど不足している知識などを補おうとするもの、
- c) 異言語・異社会・異文化の中で孤立しがちないわゆる“外国人”的心理的負担感を和らげることを念頭に置いたもの

などが含まれます。

# 1 汎領域性 – (3)

## (3) 日常的教養的テーマ領域

3つ目のテーマ領域は、今述べた2つの領域のいわば中間に位置する領域です。

つまり、

(1) 個別的専門的テーマ領域と (2) 常識的通念的テーマ領域の2つの領域にはされ、  
それぞれと境界を接し連続的につながっていくものの、

(1) のように特殊専門的というほどには高度な知識や訓練を必要とせず、  
また個別領域的というほどには分化・独立してはいないテーマ領域であり、  
同時に、

(2) のように常識というほどには一般化されてはおらず、  
また通念というほどには脱意識化されてはいないテーマ領域、

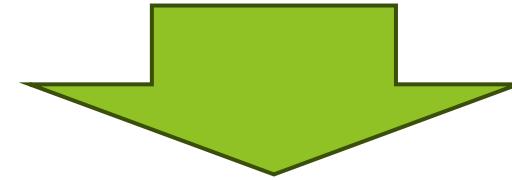
俗に言う「教養」としてストックされている領域と言うことができます。

# 1 汎領域性－まとめ

## \* 押さえておきたいこと

「日本事情教育」ではどのようなテーマでも扱うことが可能だという意味で、事実上「汎領域的だ」と言うことができます。

- (1) 個別的専門的テーマ領域
- (2) 常識的通念的テーマ領域
- (3) 日常的教養的テーマ領域



「新しい日本語教育、CEFRやJFスタンダードや日本語教育の参照枠などで整理・言及されている様々ないわゆる**専門的・領域的・項目的な多様性**」は、この**汎領域的な多様性**に重なるのではないかと思います。

## 2. 対話的協働性

第二に、「どのように教えるのか？」についてです。

日本事情教育の現場においては「対話・連携・協力」が必須の役割を果たすという意味で、「対話的協働を土台にして教える」ということができます。

対話的協働性という特質は、

- (1) 交渉的対話
- (2) 共演的対話
- (3) 専門的逸脱

の三つの項目に分類されます。

## 2. 対話的協働性 -

### (1) 交渉的対話

「交渉的」とは、「学習者と教師」、「学習者と学習者」、「教師と教師」のあいだで、**お互いの必要性や希望や考え方を理解し合い共有するための対話**のあり方を意味しています。

- a) 「教師と学習者」の固定的な役割関係を流動化するような対話、つまり、教師は時には学習者ともなり、学習者は時には教師の役割を担うというような、「関係性の流動化」を促すような**「役割調整のための対話」**
- b) 「学習者と学習者」のあいだの多様な学習動機・目的・日本語力を含む基礎学力などの**「相互のニーズの確認・調整のための対話」**
- c) 教育内容の多様性に応じるための、「教師と教師」のあいだの**「役割分担や連携・協働のあり方の調整のための対話」**

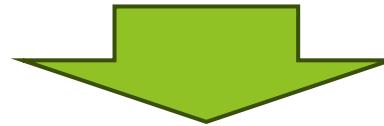
## 2. 対話的協働性 – (2) 共演的対話

「共演的」とは、学習者も含めて、関連する諸領域のあいだや個々の専門家達のあいだで補い合ったり、協力し合ったりするような対話のあり方を意味します。

さらに細かく整理してみると、

- a) 担当する複数の教師達はそれぞれ個別的な領域の専門家達、あるいは、ある特定の分野や側面を得意とする専門家たちですが、彼らが、相互理解的かつ相互批判的に連携・協働する可能性を生み出していくような対話
- b) 学習者の社会・国・文化との比較を常に意識することが現実的ですが、その比較の際に、個別領域の制約や限界を超えた「比較文化論的・比較社会学的視点」を獲得する可能性を生み出していくような対話、
- c) 個別領域や個人的考え方・感じ方・行動の仕方を相対化するための手がかりを与える視野の拡大の可能性を生み出すような対話、

## 2. 対話的協働性 ー (2) 共演的対話



a) 、 b) 、 c) いずれも、  
どちらかが説得されてしまうような対話ではなく、  
双方それぞれの立場や考え方などを超えた、  
新たな水準の知識や考え方や感じ方などを生み出していくような対話  
という意味で、

「共演的対話」

を規定しておきたいと思います。

## 2. 対話的協働性 一 (3) 専門的逸脱

「逸脱」とは、端的に狭い専門領域からの逸脱、  
他者の専門領域、他者の固有領域への「越境の必要性」を意味しています。

つまり、一人一人の学習者や教師が、

- a) 自分の興味の範囲を拡大し好奇心を広げていくこと、
- b) 相手に寄り添えるように、自身の柔軟性・感受性を自ら拡大していくこと、
- c) 専門的知識に欠ける事柄に対しても、一社会人として  
何らかの考えを述べることができるだけの  
社会的・文化的視野を広げていくこと、

以上のような逸脱行為・越境行為が不可避的に求められることを意味しています。

## 2 対話的協働性－まとめ

日本事情教育の現場においては「対話・連携・協力」が必須の役割を果たすという意味で、  
**「対話的協働を土台にして教える」ということができます。**

この「対話的協働性」は、制度上は「権力者」として立ち現れざるをえない「教師」という  
**社会的役割の固定的特性を流動化する重要な契機と位置づけられています。**

また、教師や学習者の興味・知識・技量・日本語力などに応じて、  
また授業の狙い、カリキュラムやコースの狙いなどに応じて、  
さらには、授業内容の学術性や思想性などに応じても、  
**既存の知識や考え方や感じ方の様々な水準での相対化が可能になることを指摘しています。**



「対話」は日本語日本事情教育の世界においてのみならず、**現代社会においてホットなテーマですが、**  
日本事情教育の理論的大枠の中に明確に位置づけられていることを指摘しておきたいと思います。

さらに確認しておきたいことは、  
**新しい日本語教師の必須の素養としての「対話力」を、ここに重ねてみることができるのではないか、**ということです。

### 3. 複合的機能性

第三に、「何をめざして教えるのか？」についてです。

日本事情教育は、「日本語も日本社会も日本文化も対人的コミュニケーションも」教えることができるという意味で、様々な教育的機能を持つことができると言えます。

あえて分類してみると、以下の3つの機能に分けて捉えることができると思います。

- (1) 言語的運用力の強化という機能
- (2) 社会的順応力の強化という機能
- (3) 文化的理解力の強化という機能

これらの三つの機能でなければならないということはないと思いますが、日本事情教育が持っている様々な機能をこれらの三つに割り振ることで、ほぼ網羅できるのではないかと考えています。

順に見ていきたいと思います。

### 3 複合的機能性ー (1) 言語的運用力の強化という機能

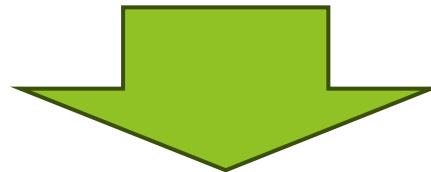
ここで言及する「言語的運用力の強化という機能」は「日本語教育機能」のこと、日本事情教育が有する中枢的な機能の一つだと考えています。

かつては「日本語教育」と「日本事情教育」とは別カテゴリーだという考えが支配的でしたが、言語の運用力は社会的な実践力や文化的な理解力や対人的な相互理解力と一体化して捉えられるようになってきています。

今では「CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)」や「JF日本語教育スタンダード」や「日本語教育の参考枠」などにおいても盛んに言及されるようになってきています。

かつての内容重視の日本語教育などにも連なる考え方や教授法、またCLIL や Welfare Linguistics などの考え方も「日本語教育」の中核部に入っているように思います。この点もしっかりと押さえておきたいと思います。

### 3 複合的機能性ー (1) 言語的運用力の強化という機能



日本事情教育の理論的体系の中に位置づけられているこの「言語的運用力」は、以下の三つの機能的側面を念頭に置いています。

- a) 社会的行為の場面に合った言語運用力
- b) 文化的理解の場面に合った言語運用力
- c) 対人的相互理解の場面に合った言語運用力

つまり、単なる言語（日本語）についての知識の習得ではなく、「場面適合的な」言語運用力という機能的な力量の涵養・強化を考えています。

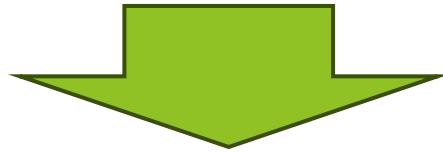
### 3 複合的機能性一 (2) 社会的順応力の強化という機能

ここでいう「社会的順応力の強化という機能」は、  
日本（語）社会での日本語媒介的な情報収集力、  
日本語媒介的な自立的行動力など、

「日本語を用いて必要を満たしつつ社会に馴染んでいくことのできる  
社会的実践力の涵養・強化を行うという機能」  
を意味しています。

CEFRや参照枠などにおけるいわゆるCan Do（Can Do Statements、言語能力記述文）に見られる「行動中心的アプローチ」、あるいは言語媒介的な「課題遂行能力」を重視する考え方と共鳴する機能に当たります。

### 3 複合的機能性ー (2) 社会的順応力の強化という機能



例えば、以下のような実践的な力量を想定しています。

- a) 日常生活や仕事に必要な情報を取得してそれを活用する実践力、
- b) 学習や研究目的を支えるキャンパス生活や学会活動など、  
また社会生活に必要な情報を取得してそれを活用する実践力、
- c) それぞれの必要に応じてより高度な情報を取得しそれを活用する実践力など

言うまでもなく、

それぞれの実践力を支える「場面適合的な日本語運用力の涵養・強化」と  
背中合わせということになります。

### 3 複合的機能性一 (3) 文化的理解力の強化という機能

現実の「言語使用場面」においては、

「言語的側面」と「社会的側面」と「文化的側面」はほぼ一体化して現実化します。

ここではしかし、この一体性の構造の問題に深入りすることなく、「文化的理解力の強化という機能」として、どのような教育的機能を考えているかについて三つに分けて触れておくことにしたいと思います。

#### (3) 文化的理解力の強化という機能

- a) 視野を拡大すること
- b) 文化間・社会間の「異と同」を知ること
- c) 相互性・批判性・社会性を拡充すること

### (3) 文化的理解力の強化という機能 ー a) 視野を拡大すること

ここでは、以下の三つの視軸に則して、  
具体的理解の手がかりとしたいと思います。

「空間的・地理的視野の拡大」とは、  
いわば「常に世界地図を頭に描いて」というような  
自然地理学的、社会地理学的・比較文化論的な**視力を育むこと**

「時間的・歴史的視野の拡大」とは、  
「現在を規定する過去への逆行」というような  
現在につながる歴史的背景への**感覚を育むこと**

「領域的・学問的視野の拡大」とは、  
個別的・専門的な領域に閉じこもらない**汎領域的な好奇心を育むこと**

### (3) 文化的理解力の強化という機能 ー a) 視野を拡大すること



先ほどの「対話的協働性」の項でも触れましたが、「視野を拡大する」ということは、他者の領域への越境という側面を持ち、従来の自己を相対化する契機になります。

そのような考え方・感じ方の変容はより本質的には自我の変容を伴いますから、知的・感性的な楽しみであると同時に場合によっては自己アイデンティティの変容・崩壊につながるような不安を引き起こすこともあります。

留学生をはじめ在留外国人の多くは、そして彼らに接するカウンターパートである私たち日本人も、この種の不安を抱えていることを私たちは踏まえておく必要があると思います。

視野の拡大という教育機能は、日本事情教育に限ったことではありませんが、母語・母社会・母文化を異にする学習者と教師が対話的協働を土台として教育活動を開く日本事情教育の場合、また、「日本語教育」の場合も、この楽しみと不安を伴う視野の拡大は避けられない機能だと考えます。

### (3) 文化的理解力の強化という機能 一

#### b) 文化間・社会間の「異と同」を知ること

ここで言う「異と同」を知ることとは、

多様性・異質性を許容すること、すなわち柔軟性を身につけることを含意します。

時には双方の知的理解のずれや感覚のずれを敏感に感受し、

時には共感的な相互理解の喜びを享受するような、

多かれ少なかれ人々が持っているそんなしなやかな理解力・感受力を涵養することです。

言い換えれば、単なる表面的な理解だけではなく、

行間を読み、表現の含みを感受し、表情や身振りや声の調子などに表れるニュアンスをも感じ取って、言外の意味や無意識の含みをも感受できるような力量です。

文化間・社会間の「異と同」を知るという教育機能は、感性的感受力を鍛えていくことにつながります。

これもまた日本事情教育に限ったことではありませんが、

言語・社会・文化を異にする他者を受容的に理解しようとすることは、

他者との共生の可能性を視野に捉えている日本事情教育にとっては軽視できない機能だと考えます。

そして、「日本語教師」に求められる素養・資質の少なくとも一部は、あるいは「新しい日本語教師の専門性」の一部は、この繊細な感受力によって構成されると言えるのではないか、と考えています。

### (3) 文化的理解力の強化という機能 一

#### c) 相互性・批判性・社会性を拡充すること

多文化間・多言語間における共存・共生が現代社会における避けられない趨向だと考えれば、「比較」という視点は、日本事情教育において欠かせないことを指摘しています。

すなわち、

比較文化論的・比較社会学的相互性、現代社会論的批判性、国際関係論的社會性などによって包摂される知的好奇心の拡充や感性的感受性の増進を日本事情教育の担当者に要請することになります。

「比較」という視点は、第二の特質の「汎領域性」においても第三の特質の「対話的協働性」においても重要な視点として触れてきたように、日本事情教育においては必須の契機ということになります。

### 3. 複合的機能性 ー まとめ

「日本事情教育は何をめざしているのか？」と問われると、学習者、担当教師、カリキュラムやシラバス作成者、教育機関の特性などに応じて**多様かつ複合的な事柄を目指しうる**と言えます。

そして、その機能の多様性・多重性は、「**テーマの汎領域性**」や「**複層的・協働的な対話性**」との内的な関係性の下で構造化されていると言えます。

#### 複合的機能性の差し当たっての視界

- (1) 言語的運用力の強化という機能
- (2) 社会的順応力の強化という機能
- (3) 文化的理解力の強化という機能
  - a) 視野を拡大すること
  - b) 文化間・社会間の「異と同」を知ること
  - c) 相互性・批判性・社会性を拡充すること

## 4. “知の伝達から場の言説化能力へ”

「日本事情とその教育」の体系的な輪郭を描くための3つの特質と9つの項目

### 1. 「汎領域性」 何を教えるのか？

- (1) 個別の専門的テーマ領域
- (2) 常識的通念的テーマ領域
- (3) 日常的強要的テーマ領域

### 2. 「対話的協働性」 どのように教えるのか？

- (1) 交渉的対話
- (2) 共演的対話
- (3) 専門的逸脱

### 3. 「複合的機能性」 何を目指して教えるのか？

- (1) 言語的運用力の強化という機能
  - a) 社会的行為の場面に合った言語運用力
  - b) 文化的理解の場面に合った言語運用力
  - c) 対人的相互理解の場面に合った言語運用力
- (2) 社会的順応力の強化という機能
- (3) 文化的理解力の強化という機能
  - a) 視野を拡大すること
  - b) 文化間・社会間の「異と同」を知ること
  - c) 相互性・批判性・社会性を拡充すること

## 4. “知の伝達から場の言説化能力へ”

「日本事情」の教育実践の対人的・社会的・文化的実態は、異社会で過ごしていくための単なる言語的・社会的な“順応・適応”や異文化の“単なる表層的な知解”の水準には留まらないと言えます。

「日本事情教育の狙い」は、**実践的な場面において**

- ・**自らの立場を自覚しつつ、**
  - ・同時に相手の立場に身を置きつつ、
    - ・相手にとっての情況・世界を追体験しうる想像力＝創造力と、
    - ・その情況・世界が相手にとっては紛れもない現実であることを
    - ・許容できる柔軟性を涵養・強化すること

のように思えます。

大風呂敷を広げたようですが、実態調査に現れた教育現場の声がそれを物語っていると考えています。



#### 4. “知の伝達から場の言説化能力へ”

この日本事情教育の内実はまた、日本事情教育のみならず、「教育」そのものの在り方を、従来の「**知の伝達を主とする在り方**」から、「**複合的な日常的生**  
**活世界のその都度の関係の場を自らの関心に応じて言説化できる能力を目指す**  
**在り方**」へと推し進める重要な手掛かりをも有していると言えます。

さらには、この「**知の伝達から場の言説化能力へ**」という知の在り方の変化の動向において、「言語存在」がその中枢部に位置していることも、観て取ることができます。

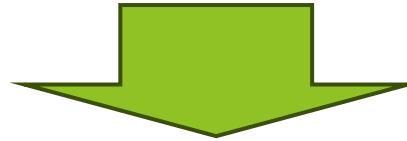
「言説化能力」とは「主体的に言語を運用できる実践能力」を意味しており、上記3（1）でも述べた「**言語的運用力の強化**」という日本事情教育の中枢的機能の一つに沿うものであるとも考えています。



#### 4. “知の伝達から場の言説化能力へ”

「「日本事情」とは、何を、どのように、何をめざして、教えるのか?」という問は、現代社会の矛盾と混乱に満ちた現実の様相を視界の片隅に見据えながら、

理念的にはその現実に抗する理論的・実践的営みの可能性を展望しようと目論み、実践的には現実の人と人との結びつきを目指す道標となることを目論み、その延長線上で「日本語日本事情教育」を「近代的個別諸学問・諸領域」を超えた「未知なる理論的・実践的な学的領域」として再構成・再措定しようという想いを踏まえているものです。



「日本語教師」は、  
このような可能性に満ちた領域、理論的・実践的な広大な可能領域を  
背負って立つことが期待されている

・・・・・ といえば言い過ぎでしょうか。

## 元ネタの文章

- ・砂川裕一 (2020) 「「日本事情」とは、何を、どのように、何をめざして、教えるのか?—旧くて新しい「日本事情教育」について考える—」国際交流基金「日本語・日本語教育を研究する 第47回」  
[<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/202002.html>](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/202002.html)
- ・砂川裕一(1998) 「「日本事情論」の視界の拡充の為に」 『広島大学留学生教育 第3号』 pp45~64

## 元ネタ文章のさらに元になった調査報告論文

- ・砂川裕一 (1994) 「『日本事情』教育の複合機能的把握—“知の伝達”から“場の言説化能力”へ—」  
『1992・3年度文部省科学研究補助金研究成果報告書：外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究—「日本事情」教育の現状と課題—』 (1992・3年度科学研究費補助金・総合研究 (A) ・課題番号04301098・代表者：長谷川恒雄) 、 pp.29~50
- ・砂川裕一 (1993) 「『日本事情』の理念的イメージについて」  
『1992年度文部省科学研究補助金研究成果中間報告書：外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究—大学・短大・高専へのアンケート調査とその報告—』 (1992年度科学研究費補助金・総合研究 (A) ・課題番号04301098・代表者：長谷川恒雄) 、 pp.53~66

## 参考にしてもらえそうな資料を少し

- ・砂川裕一 (2018) 「「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」という表現について~いくつかの出会いと目立たないところで話してきたことを辿って~」神吉宇一編著『日本語教育 学のデザイナーその地と図を書くー』 (2016、くろしお出版) 第3部続編「連載 わたしが描く、日本語教育の地図」[<https://bonpublishing.wixsite.com/design/24>](https://bonpublishing.wixsite.com/design/24)  
\*このサイトには、多くの日本語教育関係者のエッセイが掲載されています。
- ・砂川裕一 (2003) 「『新たな日本語教員養成プログラム』と日本事情論の視界」 『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへー』 第5号 くろしお出版、 pp. 52-73  
\*「日本語教師養成」に関して触れています。