

多文化共生社会に向けた言語政策の方向性
—日本人住民と外国人住民の対等な関係をめざして—

法学部政治学科 4年J組

学籍番号 31154634

幸田杏子

目次

- I. はじめに
- II. 日本語教育の実際
 1. 地域日本語教育
 2. 学校教育の内部における日本語教育
 3. 現状からみる問題点
- III. 権力関係性の固定化とその克服
 1. 「教育」に内在する権力
 2. 「日本語教育」に内在する権力
 3. なぜ権力関係性は固定化してしまうのか
 4. 「教える—教えられる」関係の克服—対等な関係を築くために
- IV. 複言語・複文化主義にもとづく言語政策の方向性
 1. 複言語・複文化主義とは
 2. 複言語・複文化主義にもとづく言語サービス
 - 2-1. やさしい日本語とは
 - 2-2. 「やさしい日本語」を用いた行政サービス
 3. 複言語・複文化主義にもとづく言語教育政策
 - 3-1. 日本語指導が必要な外国人児童・生徒の現状
 - 3-2. 学校内の複言語・複文化主義
 - 3-3. 日本の学校への適用可能性
- V. おわりに

I. はじめに

近年のグローバル化に伴い、日々の生活の中で、外国人と接する機会が増えてきている。1990年施行の出入国管理及び難民認定法の改正により、在留資格が整備、拡充され「定住者」という在留資格が創設されるのに伴い、日系三世にも当該在留資格が付与されることが明示された。就労に制限のないこの資格を手にいれたことによって、ブラジルやペルーなどから多くの日系人が日本へ入ってきた。

平成25年末現在の法務省の統計によれば、中長期在留者数は169万3,224人、特別永住者数は37万3,221人で、これらを合わせた在留外国人数は206万6,445人となっており、総人口の1.6パーセントを占めている¹。急速な少子高齢化と労働人口の不足という問題に直面している現状をみると、定住外国人の数は今後さらに増えていくのではないかと考えられる。

このような状況において、日本では、法規によって「公用語」と規定されているわけではないが、日本語が事実上の公用語となっている。平成23年度より、小学校において、第5・第6学年での「外国語活動」が必修化されたり、ファーストリテイリングや楽天などを筆頭に、企業が英語を社内公用語化する動きが目立ったりして、英語が高い地位を保ってはいるものの、現時点では日本で生活するためには日本語能力が必須である。つまり、外国人が日本の社会に定着し、不自由なく生活していくためには、日本語教育がとても重要な役割を担うことになる。

また、多文化共生社会の実現のためには、外国人住民に対して日本語教育を行うだけでなく、日本人の側に対しても、日本の言語は日本語だけという固定観念から抜け出して、お互いの文化的な違いを認め合いながら、多様なコミュニケーションをとれるようになることが求められてくるだろう。日本語や日本人の生活習慣や発想、日本の社会の仕組みもよくわからない外国人住民が増えていくなかで、外国人住民に対する日本人住民の理解が進まなければ、両者間のコミュニケーションは成り立たず、それを原因とした異文化摩擦や対立がおこり、地域社会の不安定要因になる恐れがあるからである。

さらに、外国人住民が地域社会の構成員として共に生きることを支えるための、行政による言語サービスや学校における言語教育の拡充を進めていくことが必要である。

日本社会の多言語化・多文化化に対処するためには、外国人の受け入れ政策を進めると並行して、多言語社会日本のコミュニケーション問題に対処するための日本語教育政策を推進することが喫緊の課題である。

そこで、まず、現在の日本語教育のあり方を考察し、異なる言語文化を背景とする人々

¹ 法務省平成25年末現在における在留外国人数について（確定値）
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00040.html
(2014年7月31日アクセス)

の接触がますます増大していく現代社会において、日本語教育が果たしている役割や現状の問題点を明らかにしていく。なかでも、教育の場における権力関係性の問題を取り上げ、その原因やそれをどのようにしたら克服することができるか、また、教室を超えて社会においても対等な関係を築いていくにはどうしたらよいのかを、EUの言語政策・理念を参照しながら問う。さらに、その理念に基づいて、進めていくべき行政サービスや教育政策について言及し、日本社会において日本人と外国人が言語とどのように向き合っていけばよいのかを考えていくことにする。

II. 日本語教育の実際

「はじめに」で触れたように、法務省によれば、平成25年末現在における在留外国人数は206万6,445人であり、国籍別では、中国が全体の全体の31.4パーセントを占め、以下、韓国・朝鮮、フィリピン、ブラジル、ベトナム、米国、ペルーと続いている²。

もちろん彼らの母語は日本語ではない場合がほとんどであり、日本語や日本の習慣がわからないまま日本にやってくる。そのため、あらゆる状況で問題に直面しうる。たとえば、研修・技能実習制度の現場においても、日本語能力の高低が、技術習得のスピードに比例するといわれている（井上 2011）。さらに、世界的な経済危機により、日本国内の雇用状況が悪化した影響で、解雇された日系人たちが再就職する際や、外国人学校に通えなくなった子どもたちが、日本の学校に転入する際にも、日本語能力が問題になったという（北脇 2011）。

この状況にたいして、北脇保之は、社会統合を前提として受け入れを行うのならば、入り口のところで、一定期間の日本語教育を制度化する必要があるという（北脇 2011:19）。外国人がホスト社会の言語を身に付けることはさまざまな問題の解決につながるからである。さらに、子育てのため、学校に通うため、生活環境を充実させるためなど、目的はさまざまあるが、外国人住民は日本語を学ぶことを必要としていると野山宏も主張する（野山 2011:148）。その需要にこたえようと、地域における日本語教室や日本語支援に関わる人々の数も増加の一途をたどってきた。それでは、現在行われている日本語教育とはいったいどのようなものなのだろうか。

日本語教育には大きく分けて「地域日本語教育」と「学校教育の内部における日本語教育」、そして「民間・有料の日本語学校における日本語教育」の三つがある。しかし、本稿では、日本人と外国人がどのように言語と向き合っていけばよいのかを問題意識としているため、ビジネスや学問を修めることを目的とする人々を対象にした、「民間・有料の日本語学校における日本語教育」については扱わず、多文化共生社会の実現を目指している「地

² 法務省平成25年末現在における在留外国人数について（確定値）
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00040.html
（2014年7月31日アクセス）

域日本語教育」と「学校教育の内部における日本語教育」を扱うことにする。

1. 地域日本語教育

まず、「地域日本語教育」について述べていく。日本語を母語としない外国人が増加するにつれ、かれらが地域住民として生活する上で必要となる日本語を習得するための学習機会を充実していくことが求められている。この状況をうけて、市民ボランティアによる日本語学習支援の活動や外国人と日本人との交流を目指した催し物などが活発に行われるようになってきた(伊藤 2011)。このような地域による活動には、今後の日本社会の「多様化」、「国際化」そして「多文化共生」を支える存在として、多様な背景や文化、考え方をを持った住民同士がお互いに理解し合い、生活の基盤である地域社会を創り上げていくための取り組みを行っていくことが求められているが、そういった多様な取り組みの中の一つとして、地域における日本語教育がある³。地域における日本語教育や学習支援活動は、1970年代後半から始まり、ボランティア活動として進展していった。地域によっては、国際交流協会のような民間団体が組織され、多彩な事業を展開し、日本語学習を行っている。日本語学習の形態には、教室、個人授業(マンツーマン)、サロンなどさまざまなものがあり、レベルに応じたきめ細かい学習を用意しているところもある。さらに、ボランティアとしての日本語講師の養成講座を実施しているところもある(朝倉 2003:99)。

地域住民である外国人等に対する日本語教育においては、地方自治体が今後より一層重要な役割を担っていくことが期待される。しかしながら、現状においては、地方自治体において、日本語教育のための組織体制が設けられている例は少ない。また、国と地方自治体との間、及び地方自治体間においてこのような日本語教育推進のための連絡協議等の場は設けられていない現状にある。さらに、地方自治体と地域において活動する日本語教育関係団体(ボランティア団体等)との間において連携協力関係を築いている例も一般的にはまれであると言える⁴。

このような推進体制の現状では、たとえボランティア団体等が個々に日本語教育の支援や教材の開発を試みたとしても、地域に生活する外国人の学習ニーズに十分にこたえることは難しい状況となっている。さらに、日本語教員を地域における人的資源として、地域の日本語教育に幅広く活用する体制の確立もまだ不十分であると言える⁵。

³ 文化庁「多文化共生の地域づくりと日本語教育」
http://www.bunka.go.jp/publish/bunkachou_geppou/2011_08/special/special_02.html
(2014年7月30日アクセス)

⁴ 文部科学省「今後の日本語教育施策の推進について―日本語教育の新たな展開を目指して―」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19990319001/t19990319001.html
(2014年10月25日アクセス)

⁵ 同上

2. 学校教育の内部における日本語教育

近年、日本語を母語としない児童・生徒が日本の学校に急増し、その「受け入れ」のための教育の在り方が議論されるようになった。文部科学省による「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 24 年度)」の結果によれば、平成 24 年 5 月 1 日現在、2 万 7, 0 1 3 人の日本語指導が必要な外国人児童・生徒が、日本の公立小学校・中学校・高校で学んでいる⁶。

このような外国人児童・生徒への学校教育の内部における日本語教育の形態は、学習指導要領も踏まえ、地域の実情や児童生徒の実態に応じて、大きく 3 つの方式に分類できる。一つ目は、在籍する学級以外の教室で指導を行う、校内での「取り出し指導」である。二つ目は、在籍する学級での授業中に日本語指導担当教員や支援員等が入り、当該児童生徒を支援する「入り込み指導」(ティームティーチング) である。三つ目は、市町村教育委員会が設定しているセンター校や、児童生徒が在籍する学校において日本語指導の体制が十分に整備されていない場合などは、当該児童生徒が在籍する学校以外の学校、あるいは、公民館や教育センター等の地方公共団体が管理運営する学校以外の施設等に通い、日本語指導を受けるという方式である⁷。対象児童・生徒数が多いところでは加配教員が配置されていることもある。

高等学校における、学校教育の内部における日本語教育の一例として、ここでは、長きにわたって外国につながる生徒受け入れの経験を持つ、神奈川県立鶴見総合高校の取り組みを取り上げてみる。鶴見総合高校では日本語を母語としない生徒のために、「日本語」の授業が設置されている(坪谷・小林 2013:36)。「日本語」の授業では、日本語の習得のため、初級 2 クラス、中級 1 クラス、上級 1 クラスの 4 クラス展開で行われている。初級クラスでは、まずカタカナや名詞をどれくらい知っているかを確認したうえで文法を学んでいき、漢字の勉強も進めていく。中級クラスの授業は、ある程度の文法や語彙力が身に付いていると考え、より高度な文法や敬語などの勉強を中心に行い、文章を書く力や読解力、そして話す力を伸ばしていくことを目的としている。上級クラスでは、読解や作文を中心とし、日本語能力試験の内容も盛り込みながら授業を行っている。すべての授業に共通して、いかにして生徒のモチベーションを上げて、そのモチベーションを持続させるかを課題としており、授業内にアクティビティやゲームも取り入れている(坪谷・小林 2013:75~84)。

鶴見総合高校のように、「日本語」という授業科目が設定されている学校もあるにはあるが、ほとんどの地域では、非常勤教員や日本語指導派遣者、あるいはボランティアによる非常に短期の日本語指導のみが行われてきた(埋橋 2004)。

⁶ 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 24 年度)」の結果について <http://www.mext.go.jp/> (2014 年 11 月 30 日アクセス)

⁷ 同上

そして、日本語指導は、現行制度の下では教育課程に位置付けられておらず、各教科等の中で行われているもの、センター校や学校外施設における課外活動として行われているものなど、地域や学校、児童・生徒の実態等によって、指導内容や指導体制（指導者の身分、指導時間、指導場所等）は大きく異なっている。また、指導者に対して、指導計画の作成や児童・生徒に対する学習評価の実施が求められていないため、必ずしも児童・生徒一人一人の実態（日本語の能力や学校生活への適応状況も含めた生活・学習の状況、学習への姿勢・態度等）に応じたきめ細かな指導が行われているわけではない⁸。さらに、他校や学校外施設に通って日本語指導を受ける児童・生徒は、放課後等に課外授業を受けることもあり、負担が大きい。

このような状況を踏まえて作成され、平成26年4月1日より施行された「特別の教育課程」に関して、ここで概観しておきたい。「特別の教育課程」の概要は以下の通りである⁹。

「小学校、中学校、中等教育学校の前期課程、特別支援学校の小学部及び中学部において、日本語指導が必要な児童生徒（例：帰国児童生徒又は外国人児童生徒など）に対して、その日本語能力に応じた特別の指導を行う場合には、「特別の教育課程」を編成・実施することができることとする。」

この「特別の教育課程」が実施、展開されることで期待される効果としては、次のようなことが挙げられる¹⁰。

- ・教育現場に対して、日本語指導に関する指導計画の作成や学習評価の実施を求めることによる、日本語指導が必要な児童生徒一人一人の実態に応じたきめ細かな指導の実現。
- ・地域や学校において日本語指導が必要な児童生徒の教育に携わる関係者の意識の啓発及び指導力の向上
- ・学校教育の一環として行う「日本語の能力に応じた特別の指導」の全国的な質の担保
- ・日本語指導が必要な児童生徒が学校において主体的に学び、希望する進路を選択できる機会の保障

⁸ 文部科学省 「日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/05/_icsFiles/afieldfile/2013/07/02/1335783_1_1.pdf（2014年12月21日アクセス）

⁹ 文部科学省 「日本語指導が必要な児童生徒に対する『特別の教育課程』の在り方等について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/_icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284_1.pdf（2014年12月21日アクセス）

¹⁰ 同上

以上のように、学校教育の内部における日本語教育においては、児童・生徒の負担に配慮しつつ、全国で一定の質が担保された日本語指導を行うことができるような制度を整備し、指導を受けた児童生徒が、在籍する学級において他の児童・生徒とともに日本語で各教科等の学習活動に参加できるようにすることが求められている。

3. 現状からみる問題点

このように、地域日本語教育も学校内部における日本語教育も進んでいるところもあるが、地域による差や学校による差が大きくなっており、問題点もあることがわかった。本節ではその問題点を整理してみる。

まず、日本社会で長く暮らしていくこととなる定住外国人の場合、職場や学校などにおいて労働者や学生としての生活がまずあるために、厳しい時間的制約があるなかで日本語を学習していかなければならない。そのため、一定の時間に一つの教室に集まり教育を受けることが、必ずしも現実的とは言えない日本語学習者も生じている。直接的な教授方法での教育を受けることが難しい学習者に対しては、より多くの学習機会を提供する手段として、インターネットや衛星通信など新しい情報メディア(媒体)を活用した日本語教育の可能性が登場してきている¹¹。

二つ目の問題点として、日本語教育内容と、外国人住民が地域での生活で直面する諸問題との間には断絶があるという。生活において重要な、医療・福祉・安全・教育・就労・税金などに関する知識を同時に習得できるように、さまざまな分野と連携させた教育体制にしていく必要がある。

さらに、従来の日本語教育では、学習者を日本語能力に欠ける存在としてとらえ、より人間らしい暮らしの実現をめざす存在としてみていないことが問題である。日本語教育においては、多様性や動性は謳われるようになってきているものの、いまだにモノリンガルの枠内に収まった「日本語」『を』学ぶという風潮が主流である(尾辻 2011)。日本語だけを問題とする限り、日本人はつねに100%の能力を持っているのに対し、外国人は能力の欠けたもの(disabled)でしかなく、日本人と外国人の間に、教える側と教えられる側、ケアする側とケアされる側という関係が成立し、固定化してしまい、学習者にとっては日本語が「抑圧者の言語」となってしまうのである(朝倉 2003:89)。この権力関係性の固定化は、学習者側が積極的に学習をすることや、自己の権利を主張することを妨げてしまう。

同じ地域に住む住民であるにもかかわらず、言語面において、日本人と外国人の間に上下関係ができてしまうことは、多文化共生社会の実現の弊害となってしまうだろう。そこ

¹¹ 文部科学省 「今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—」 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19990319001/t19990319001.html (2014年7月30日アクセス)

で、この権力関係性の固定化はなぜ起こってしまうのか、どうしたら克服できるのかを次の章で述べていきたい。

Ⅲ 権力関係性の固定化とその克服

日本語教育の場における、日本語母語話者と非母語話者との間において、日本語を教える側と教えられる側という権力関係性が固定化してしまうという状況はなぜ起こってしまうのだろうか。佐藤（2007）はこの権力関係産出のシステムは、教育制度に内在するものだということができるかと主張する。そこで、まずは、「教育」そのものに内在する権力性について触れてから、権力関係性が固定化してしまう理由について論じ、克服する方法を探る。

1. 「教育」に内在する権力

佐藤（2007）は「能力をひきだしのばす」、「良き躰をする」、「文化を伝達する」ことを組織化された場が学校であり、組織化された知とは「真理という正当化された意味体系」である、と述べている。そして、その「真理」を生徒に教授するものが教師なのであり、「真理」が教えられる場が学校とされ、よき教師は生徒に「真理」を上手に教えることができる者ということができるのだ。また、朝倉（2003）は、従来の制度的な学校教育においては、知識を持つ教師から知識を持たない者に対して、知識が与えられ、その与えられる知識は通常カリキュラムによって規定されている、と指摘する。また、こうした教育観における教師は、もっぱら明示的、記述的な言語知識とパターン化された教育技術の二面性に頼った教授能力を有するという（朝倉 2003：89）。

ここでいう「真理」とは、制度によって「正当化された意味」にすぎないのであり、どこかに客観的普遍的にあるものではないのである（佐藤 2007：20）。しかしながら、教師が知識や真理を絶対的普遍的なものとし、知識・真理を保持していない生徒にそれを教え込むという関係性ができているために、「教育」に権力性が見出されるのである。このことは、教育制度に内在する問題だと考えることができるだろう。

2. 「日本語教育」に内在する権力

では、日本語教育における「権力」とは何を指すのであろうか。すなわち、日本語教育の力の根底にある「真理」とは何なのだろうか。例えば、日本の学校制度の中では国語・算数・理科・社会といった教科が真理の言説として、年齢別集団、資格ある専門教師、段階的カリキュラムの形式的編成のもとで教育される（佐藤 2007:22）。一方で、語学教育

では語学そのものが学習の対象となる。そのため、日本語教育において、「真理」とは「日本語」であるということがいえるだろう。「日本語」そのものが学習対象であり、学習対象へ近づくための手段でもある日本語教育には、教師と学習者が共通の言葉を持つ教科教育とは異なる、言語教育の特異性がある。日本・日本人・日本語を表象する教師の日本語は、絶対的な規範、つまり、「正しい日本語」となる（佐藤 2007:22）。この規範的な観念である「正しい日本語」というイデオロギーが、先述した、「真理という正当化した意味体系」だといえるだろう。教師が、カリキュラムとして段階付けをされた「真理としての日本語」を教える、学習者はそれを受けとる。そのような関係の中で、日本語教育の権力性は構築されていくのである。

3. なぜ権力関係性は固定化してしまうのか

教育制度そのものに力の問題が内在していることをみてきたが、教える側と教えられる側という権力関係性が固定化してしまう理由について、佐藤・西川・伊藤・朝倉は以下のような議論を展開している。

佐藤（2007）は「教育制度における<真理>が日本語教育では<正しい日本語>というイデオロギーとして機能し、その呼びかけに応じるように、教師/学習者相互が従属化・主体化していく」からだとする。日本・日本人・日本語を表象＝代表（representation）する教師の日本語は、日本や日本人や日本語を表象＝代表する故に絶対的な規範＝「正しい日本語」となる（佐藤 2007）。そして「日本・日本人・日本語を表象＝代表」する教師の日本語と「日本語ができない故に非日本的という表象を持つ学習者」の日本語は「正しい日本語」によって差別化されてしまい、そのために、共に学ぶ場とみなされている地域の日本語教育ですら「日本語規範を教えるという日本語学習・教育観から離れること」が難しく、「学校的な教室設計が実施されて」しまうのである（佐藤 2007）。

また、西川（2000）も、「外国人に日本語を教えるということは、……ステレオタイプ化された日本人論、日本人文化論が生産され、あるいは消費される場でもあ」と述べ、日本語教育のなかで教えている日本語は「理解する、または理解させるための言葉」であって、「人と人との関係を創るような言葉」の教育となっていないこと、学習者が「日本語を身につければつけるほど、日本社会が持っているいろいろな力の関係に同化されていくようになってしまっているのではないかとする。

さらに、伊藤祐郎は、日本語教室では、学習者からの日本語に関する質問に端を発し、「日本語を教授する」という行為に縛られて身動きが取れなくなってしまう、市民ボランティアである教える側が、「日本語を教えないといけない」、「日本語の文法や教授法について勉強しなければならない」、そのためには「専門的な知識を身に付けなければならない」と考えるようになることがしばしばあるとし、その結果として、「教える人と学ぶ人」という固

定された関係を生み出す場となってしまうと述べている¹²。

加えて、朝倉（2003）は、日本語教育の現場で使用される既存のテキストにおける会話モデルには、学習者は困難な状況を自分では解決できない非力な存在、初めての体験を教授するだけという受け身の存在として描かれていることが多く、このような会話をモデルとして用いることにより、知識を持つ教師と知識を持たない学習者という関係性を固定化させる危険性があることを示している。

4. 「教える—教えられる」関係の克服—対等な関係を築くために

では、教える側と教えられる側という関係を固定化させないようにし、「対等」な関係を目指していくにはどのようにすればよいのだろうか。

日本語教育の現場における住民同士の「対等」な関係性を構築する新たな方法として、岡崎眸は、母語としての日本語とは異なる「共生言語としての日本語」教育という理念に基づく教室活動設計を提唱している。

「共生日本語」とは、多様な言語・文化的背景を持つ人々のあいだでのコミュニケーションの手段として用いられる日本語のことである。従来の日本語教育は外国人だけを学習者とみなし、教師が一人で教える分業型の授業が中心である。日本語の導入・説明・練習を基本形とし、母語場面の規範的日本語能力の獲得を目指している。一方で共生日本語教育は、日本人と外国人を共に学び手とし、チーム・ティーチングによる協働型授業を行う。授業においても、接触場面の協働型授業が中心である（岡崎 2007:2）。

共生日本語は日本語母語話者どうしが使う日本語とは異なっている。したがって、日本語を母語とする人々は非母語話者に対して、「共生日本語」の「所有権」を主張することはできないのだ。「共生日本語」のもとでは、どちらも学習者となるため、理論的に対等とされるのである。

しかしながら、この「共生日本語」を用いた会話のなかでの、日本語母語話者と非母語話者の対等な関係はあくまで限定的なものでしかない。牲川波都季(2006)は、「母語場面の日本語」と「共生日本語」を理論的に並立させることを問題視し、日本人が「母語場面の日本語」の存在を想定している限り、「母語場面の日本語」が正当性を保持し、その結果、「共生日本語」を価値の低いものと認識してしまうことになると指摘する。つまり、外国人住民に不完全な日本語を教えることになりかねないのだ。

共生日本語に基づく教室活動を実践していくには課題があるが、これに関する議論から母語話者である日本人と非母語話者である外国人が対等な関係を築いていくためには、どちらも学習者となることが重要なポイントであることがわかった。

¹²文化庁「多文化共生の地域づくりと日本語教育」

http://www.bunka.go.jp/publish/bunkachou_geppou/2011_08/special/special_02.html
(2014年7月30日アクセス)

教育制度的思考の内部にいる以上、「真理」の思考から自由になることは難しいとし、教育制度の内部で、よい教育を求めていくのではなく、教育そのものから自らを解放することのできる学びが必要となってくるだろうと佐藤は述べる。教育制度の内にはない学びとは、共生日本語に関する議論からも示されたような、教師と学習者が共に参加者として学ぶものではないだろうか。日本語教育の場では、教える側も相手の言語を尊重し、相手の文化について、相手自身について理解したいと思いながら、お互いに学習していく必要があるだろう。そして、日本語教育の場を超えて、生活面においても、日本語母語話者と非母語話者がマジョリティ/マイノリティという関係ではなく、対等な立場になるには、外国人住民の日本語学習支援にかかわるものだけでなく、すべての日本人住民と外国人住民が、双方を共に社会を支えていく一員であるにとらえ、双方が共生社会実現のための学習を進めていかなければならない。そしてそのためには、日本語母語話者からの歩み寄る姿勢が不可欠だと考える。

日本人と外国人がお互いに歩み寄り、同じ社会に住むもの同士として、対等な立場となるにはどのような政策を推進していけばよいのであろうか。その方向性を考えるための、あるべき理念として、複言語・複文化主義を主張したい。

IV 複言語・複文化主義にもとづく言語政策の方向性

1. 複言語・複文化主義とは

外国人住民が増えていくにつれて、日本語以外の異なる言語を母語に持つ人々との接触が日常生活のいろいろな場面で今まで以上に起こると想定できる。対等な立場を目指すには、外国人に対する日本語教育を充実させていくと同時に、日本人の側も言語に関して敏感になり、日本における言語は日本語だけという意識を変えていくことが必要になってくるだろう。モノリンガルの言語教育観を捨て、従来の日本語教育で当然のように使われていた「母語」・「非母語」という観念自体も批判的に捉えられなくてはならない。さらには、「母語話者」・「非母語話者」の接触を前提とした言語教育ではなく、対象言語はその使用の中から生まれるという意識をもって、「正しい日本語」という神話から「私たちの日本語」もしくは、「日本語」や「英語」という枠をも超えた言語使用をも容認する言語教育が必要となるだろう（尾辻 2011）。

そこで、すでに第三国からの移民が約 2000 万人と推定され、全人口の約 4%に上るとされる EU の言語政策を参照しながら、今後の日本はどのような言語政策を推進していけばよいのかを考えていく。

EU 域外からの移民の出身地は、アジア(29%)、南北アメリカ大陸(24%)、EU 以外の欧州地域(23%)、アフリカ(22%)、オセアニア(2%)と、世界のあらゆる地域にわたって、

国別では、①モロッコ、②中国、③インド、④アルバニア、⑤ウクライナの順に多い。1993年に発効されたマーストリヒト条約はEU内を自由に移動し、居住する権利をすべてのEU市民に与えている。加盟国相互の通行自由化と手続き簡素化を目的とした共通滞在協定であるシェンゲン協定がEUに統合されてからは、いったんシェンゲン域内に入国した第三国移民、つまり非EU市民も自由に移動できるようになったため、移民はEUの共通政策として重要性が高まっている(安江 2012:77)。

グローバル化、ボーダレス化が進み、他者との接触の機会が増えるのに伴い、言語の役割にも重みが増してきた。こうした背景から、EUの欧州評議会は、「複言語・複文化主義」という概念を指針としている。この「複言語・複文化主義」は、欧州評議会が1989年から1996年にかけて「ヨーロッパ市民のための言語学習」プロジェクトを推進するために定めた、外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドラインである『ヨーロッパ言語共通参照枠』(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 略称はCEFR)で提唱された概念である。CEFRによると、「複言語主義」の定義とは、「それぞれの言語を個人の体験や生活の必要に応じて使い分けようとする態度に重点を置き、話者個人のなかで、複数の言語の知識が相互の関係を築くことに注目した考え方」である(野山 2011:158)。「複言語・複文化主義」では、多言語・多文化主義の「多(MULTI)」が社会のあり方に焦点を当てているのに対して、さまざまな言語や文化を背負う個人を指している「複(PLUR)」という概念を導入している。欧州評議会は、「複数言語」を使用する「個人」が集まった「社会」が「多言語」社会であるととらえている。つまり、言語を使う「個人」に焦点を当て、その「個人」の言語学習における心のあり方や他者との関わり方に問題意識をもつ必要性を意識付けようとしているのである(野山 2011:157)。

この「複言語・複文化主義」の概念は日本社会においても重要であると考えられる。グローバル化のうねりのなかでやってきた、または、これからやってくるであろう外国人住民とうまく生きていくためには、日本において「複言語・複文化主義」に基づく政策や教育を実施していく必要があるのではないかと考える。さらに、個人個人が「複言語・複文化主義」という考え方を認識し、さまざまな背景や経験を持つ人が多様な時代状況に応じて行動できる考え方や能力を持てるように育成する教育が重要となってくるだろう。一人の人間の中にも複数の言語知識や言語体験があり、それらが状況や相手との関係の中で柔軟に組み合わせられ、発揮されることで、多様なコミュニケーションを築くことが可能になる。「日本語」だけを話す能力を養うのが言語能力ではなく、相手と自分が所有する言語資源を交渉しながら、お互いの関係にあった言葉を作っていくのもひとつの言語能力と言えるだろう。そこには「正しさ」、「規範」、「母語話者」、「非母語話者」という理念では説明できない言語使用の場が生まれてくると考えられる。つまり多言語・多文化を背負った人間が言語、文化の境界線を認めたり、否定したり、越えたりする能力というものも必要になってくるかもしれない。複言語・複文化主義を突きつめれば、言語の境界線は人の数だけあると細川

は述べる。複言語能力や異文化間能力を持つことで、言語と文化の境界を越えて、複数言語で双方向的な行動がとれるようになるのだ（細川 2010:29）。

それぞれの個人と個人が民族や国境を越えて、完全に理解しあうことは困難であっても、相互理解をすることを目的とし、共通言語がないなかでお互いに歩み寄って、対等な立場でコミュニケーションをとっていくには、既知の言語を駆使して、少しでも溝をうめていけるように努力を怠らないことが大切だ。その第一歩として、相手のことを理解したい、わかりあいたいという気持ちを表明することが重要である。

2. 複言語・複文化主義にもとづく言語サービス

「複言語主義」についてももう少し言及すると、この概念は、母語話者と同程度の言語能力習得を目指そうとするのではなく、もう少し現実的なレベルを到達目標として、各言語を学校だけでなく、生活全体の中で学ぶという考え方である。家庭や学校、交友関係に基づく言語体験は、人それぞれ違っているため、本人にしかない体験を大切に、そこから生活の必要に応じて言語を使用することが、異なる言語話者同士の共生のために必要であると考えるのである。言い換えれば、「多言語主義」は、学校で正規に学習することを通して、母語話者の能力まで達することが目標であるが、「複言語主義」は、生活体験の中で完璧でなくとも、ある程度のコミュニケーションに役立つ言語を身に付けることが目標となる。このような、決して高度な能力を育成することを否定するものではないが、従来の基準では言語能力とは言えなかったレベルの能力も肯定的に評価しようとする「複言語主義」の理念に基づいた、行政のサービスの方向性として、「やさしい日本語」を用いた言語サービスの拡充していくべきだと考える。

2-1 やさしい日本語とは

外国人が日本で「生活者」として、日本人と対等な存在により近づいて生きていくことのできる社会にするために、日本語教育を発展させていくことに加えて、行政による言語サービスを充実させていくことも重要である。現在多くの自治体が外国人住民に向けて情報の多言語化を進めており、また「やさしい日本語」を用いた情報提供を行っている。日本語による情報を複数言語に翻訳するだけでなく、普通の日本語よりも簡単で、日本語を母語としない人にもわかりやすいように工夫した日本語にしているのである。

「やさしい日本語」とは、普通の日本語よりも簡単で、外国人もわかりやすい日本語のことである¹³。「やさしい日本語」が考え出された背景には、阪神・淡路大震災がある¹⁴。

¹³減災のためのやさしい日本語 <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/EJ1a.htm>
(2014年7月30日アクセス)

¹⁴ 同上

1995年1月の阪神・淡路大震災では、日本人だけでなく、日本にいた多くの外国人も被害を受けた。その中には、日本語も英語も十分に理解できず必要な情報を受け取ることができない人もいたのである¹⁵。そこでかれらが災害発生時に適切な行動をとれるように考え出されたのが「やさしい日本語」なのであり、地震などの災害が起きたときに有効なことばとされている¹⁶。たとえば、「やさしい日本語」による文章の一例は下記のようなになる。

文章 A

けさ 7 時 21 分頃、東北地方を中心に広い範囲で強い地震がありました。
大きな地震のあとには必ず余震があります。
引き続き嚴重に注意してください。
皆さんおちついて行動をお願いします。
ガス臭いようなところがありましたらマッチを擦ったり、
照明のスイッチをつけたり、消したり、ということはしないでください。
弘前市は断水や停電となり、市民の生活は麻痺しています。
中心部の雑居ビルが完全に崩れ落ちています。

文章 B

今日 朝 7 時 21 分、東北地方で 大きい 地震が ありました。
大きい 地震の 後には 余震<後から 来る 地震>が あります。
気をつけて ください。
火を 使わないで ください。
火事に 気をつけて ください。
弘前市は 水と 電気が 使えません。
地震で 倒れた 建物に 気をつけて ください。

文章Bで使っている言葉が「やさしい日本語」であり、文章Aは、阪神・淡路大震災のときに実際にラジオで放送された文をもとに作成したものである。文章Bは、文章Aよりも情報量は少ないが、読んですぐに内容がわかるようになっており、文章Bのほうが、一つ一つの文章が短くすっきりしていて、難しい単語を使っていないため、日本語に不慣れた外国人にもわかりやすいようになっている¹⁷。

¹⁵ 減災のためのやさしい日本語 <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/EJ1a.htm>
(2014年7月30日アクセス)

¹⁶ 同上

¹⁷ 同上

2-2 「やさしい日本語」を用いた行政サービス

行政によるサービスの一例として、横浜市は、国際性豊かな多文化共生社会を実現することを目的に、平成 22 年に「多言語広報指針」を定め、「やさしい日本語」を含む 7 言語（英語、中国語（簡体字・繁体字）、ハングル、スペイン語、ポルトガル語、やさしい日本語）での積極的広報を行っている¹⁸。横浜市には約 150 の国と地域の外国人住民がおよそ 7 万 5 0 0 0 人（平成 26 年 2 月末現在）暮らしている。そのため、外国語 6 言語以外を母語とする外国人住民に対して「やさしい日本語」で情報発信することが必要なのである。加えて、日本語を学習している人に対しても「やさしい日本語」の情報発信は有効である。横浜市市民局の「横浜市多言語広報指針」¹⁹の言語の項目には以下のように記されている。

4.言語

(1)外国語

英語、中国語（繁体字、簡体字）、ハングル、スペイン語、ポルトガル語による情報提供を基本とする。なお、地域特性や事業特性等により必要があると認められる場合は、これらの言語以外の言語による情報提供を行う。

(2)やさしい日本語

第 1 号に掲げる言語以外の言語への配慮として、日本語情報に「ひらがなのルビ」を伏すとともに、平易でわかりやすい表現による要約を添えて、情報提供を行う。

上記の指針に基づいて、横浜市では、『広報よこはま』や生活に必要な情報をまとめた冊子である『暮らしのガイド』などが、英語、中国語、ハングル、スペイン語、ポルトガル語、そしてやさしい日本語で用意されている。川崎市も同様の言語サービスを行っており、災害に対する日ごろの備えなど、役立つ情報を掲載した、『備える。かわさき』を英語版、中国語版、韓国・朝鮮語版、ポルトガル版、スペイン語版、タガログ語版で作成しているのに加えて、やさしい日本語版として、『そなえる。かわさき。』を用意している²⁰。

横浜市や川崎市のように「やさしい日本語」を用いて情報を提供することは、外国人住民にとって有用であると考えられる。なぜなら多言語サービスには限界があるからである。法務省の発表によれば、平成 23 年末における外国人登録者の国籍（出身地）の数は 190 に上る。190 か国がそれぞれ異なる言語を話しているわけではないが、外国人登録者が使用するあらゆる言語への翻訳に対応することはできない。さらに、情報を多言語化して普及させることは多くの時間と費用がかかるため、ある地域に新たな国籍の住民が入ってきて、

¹⁸ 横浜市民局広報課 <http://www.city.yokohama.lg.jp/>

¹⁹ 「横浜市多言語広報指針」 <http://www.city.yokohama.lg.jp/shimin/koho/foreign/>
(2014 年 3 月 20 日アクセス)

²⁰ 川崎市ホームページ <http://www.city.kawasaki.jp/160/page/0000023635.html>
(2014 年 3 月 20 日アクセス)

これまでには対応していなかった言語による情報提供が必要になったからといって、常にそれができるわけではない（山下 2006:4）。

これに対して、「やさしい日本語」を用いた言語サービスでは、日本語に堪能でない外国人住民でも、ある程度の日本語能力を持ってさえいれば理解できるため、確実に情報到達の対象は拡大する。しかも「やさしい日本語」は日本人にとってもっともお扱いやすい言語である日本語をもとにしているがゆえに、情報の多言語化に比べると労力が少なくてすむ。言語サービスの発信者にとっても「やさしい」手段である（山下 2006:4）。

しかしながら、いくら「やさしい」とはいっても、「やさしい日本語」を理解するには「ある程度の日本語力」が求められるため、外国人住民にも「ある程度の努力」が必要となる。「やさしい日本語」による情報提供の効果をより高めるためには、「日本語教育」の整備も課題となるのだ。言語サービスと日本語教育の両方を共に進めていかなければならない。

外国籍住民にとって「やさしい日本語」の存在は、ある程度の日本語力を身に付けるための「学習」と、かれらの生活におけるその日本語力の「使用」とのより密接なつながりを保障するものである。「学習」と「使用」は常に同時に保障されなければならない。どれほど日本語を学習したとしても、それを使用するチャンスがなければ、その人にとって何のメリットもない。一方、外国籍住民が使用するように日本語の情報を提供したとしても、それがかれらにとって難解で、しかもそれを理解できる能力を得られるような学習の場を与えられないのであれば意味がない。「やさしい日本語」は外国籍住民に対しては日本語の学習とその使用を現実的に結びつける役割を、そして日本人に対しては外国籍住民の存在に気づき、かれらの言語権を積極的に受け入れるようにと促す役割を担っているのだ（山下 2006:25）。

3. 複言語・複文化主義にもとづく言語教育政策

ここまで、日本語教育のあり方や、情報弱者をつくらないための言語サービスの提供など、日本語母語話者と非母語話者が同じ社会で対等に生きていけるようにするための策についてみてきた。しかしながら、ただ単に外国人に対して日本語教育や日本語による情報提供だけを行い、日本語を押し付けるのでは外国人を日本人に同化させることになってしまう。本来豊かであるはずの「違い」が捨象されてしまえば、誰も自己のアイデンティティを確立できなくなるだろう（坪谷・小林 2013:107）。したがって、今後の日本が多文化共生社会を目指すためには、特に子どもたちに対して、母語・母文化の尊重を含めた言語教育政策を進めていくことが課題となる。

3-1 日本語指導が必要な外国人児童生徒の現状

公立の小・中・高等学校等に在籍している日本語指導が必要な外国人児童生徒を母語別にみると母語別の割合でみると、ポルトガル語を母語とする者が 32.8% (33.2%) と最も多い。また、中国語が 20.4% (21.6%)、フィリピン語が 16.6% (15.3%)、スペイン語が 12.9% (12.4%) であり、これらの 4 言語で全体の 82.7% (82.5%) を占めている²¹。こうした子どもたちに加えて、日本語能力を持ちながら他の言語能力をも有する集団、日本語が母語であるものの、外国語や継承言語及び、その背景文化につながる集団、日本国籍を持ちつつ、他の言語や文化圏に通ずる集団など、多様な児童生徒たちが学校教育現場に在籍している (福田・吉村 2010 : 120)。

このような子どもたちの背景言語や文化は、英語や英語圏文化である場合を除き、少なくとも公立学校の教育課程においては排除されることになる。かれらの母語保障、二言語併用教育、かれらの言語を対象とする学習などが行われることはこれまでほとんどなく、かれらを取り巻くいわゆる多数派とされる児童生徒たちも、少数派の言語や文化を学ぶことはもちろんその存在に気付く機会も提供されてこなかったのである。必修として導入される言語が、原則英語となっていることを考えると、学校教育の現場の少数派児童生徒の言語発達や支援はさらに厳しい状況に置かれている (福田・吉村 2010 : 120)。

日本語が話せないニューカマーの子どもたちに対して、学校では、みんなと一緒に学校生活を送り、学級で教科の授業をうけるためには日本語の理解が不可欠であると考えられ、日本語教育が優先されている。つまり、日本語能力は授業に参加するための最低かつ最重要の要件であり、ニューカマーの子どもたちはこの要件をみたしていないとされ、かれらは授業にアクセスするための言語能力に欠けているとみなされているのである (太田 2000:178)。したがって、かれらに対する日本語教育の目的は授業についていくために必要な日本語能力をつけることである (太田 2000:179)。このような日本語教育には、いくつかの問題がある。

第一に、内部での日本語教育は、生活上必要な日本語のレベルにとどまっており、授業理解に必要な学習や思考を伴う言語能力の習得に関してはほとんど手つかずの状態となっている (太田 2000:179)。第二に、思考や表現の道具としての言語を持つことができなくなってしまうことである (太田 2000:179)。子どもたちは、日本語を習得する代わりに、母語を喪失する傾向にあり、さらに、日本語における学習思考言語能力の習得にも至らないという事態がおこるのである。

このように、現行の日本語教育では、日本語が理解できない外国人の子どもたちは、学校の通常の授業についていくことは困難をきわめている。これには、子どもの日本語能力が弱だけでなく、母語能力が十分でないことが原因とされている。このような日本語も母語も十分でない子ども、特に抽象的・論理的な思考ができない子どもには、母語教育により、そうした思考を可能にしていくことが課題になる。また、単に日本語が理解できな

²¹文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 24 年度)」の結果について <http://www.mext.go.jp/> (2014 年 11 月 30 日アクセス)

かったり、学習内容が未学習であったりするためでなく、日本の学校がもつ独特の雰囲気、いわば学習風土が異なることも、外国人の子どもの学習の困難さに拍車をかけている。さらに、子どもの滞在が長期化するにつれ、母語の喪失が進むが、かといって教科学習についていけるだけの日本語能力も得られないという事態を避けるには、どうしても母語教育が必須となるのだ。

たとえば、小学校低学年で日本にきた子どもたちの例をみていこう。一般の子どもたちにとってこの時期は、学校教育の教科の学習を通して「学習言語」の基礎を身につけだす時期であるが、ニューカマーの子どもたちは、日本語という新しい言語環境に置かれ、まず日本語の「生活言語」を一から学ばされることになる（山田 2004:153）。「生活言語」とは日常生活で使用される言語を指し、「学習言語」とは授業や学習場面で使われる言語のことをいう（山田 2004:153）。本人と先生との努力の甲斐があつて、また友達とのやり取りを通じた自然習得もあつて、一、二年もたてば、ある程度不自由なく「生活言語」は操れるようになる（山田 2004:153）。しかし、この状態になると、その先の言語運用能力の向上は本人の努力に任されてしまうことが多い。そして、ニューカマーの子どもたちが必死で日本語の「生活言語」を学んでいるこの期間に、日本人の子どもたちは、「学習言語」の習得を進めている。そのため、外国にルーツを持った子どもたちと日本人の子どもたちの学力の差はどんどんあいてしまう。さらに、日本語の学習に専念していた分、母語の「生活言語」さえ退化してしまう。そこで、この時期では母語での「学習言語」の確立を第一に考えて、それができた上で、必要に応じて日本語の「学習言語」も併せて習得させることが必要なのだ（山田 2004:154）。

外国につながる子どもたちは、家庭内はもちろん、コミュニティ内部でも母語を必要とするし、帰国したときには祖父母や故郷の友人と話をするにも母語が欠かせない。文化や伝統に関しても、家庭内でもコミュニティ内部でもそれぞれ故郷のものである。そして、母語保持は、家庭内での親子のコミュニケーションだけでなく、子どもたちのアイデンティティの確立や学習の促進にも貢献する。したがって、外国にルーツを持った子どもたちが「人間になる」ために必要である、健全な発達をうながすためには、日本語教育だけを行うのでは不十分である。教育は日本語や日本文化への適応ばかりでなく、かれら独自の言語、文化、伝統を認めたいうえで行っていかなければならない。

以上のように、日本語指導が必要な外国人児童・生徒にたいしては、かれらが持つ言語的、認知的、文化的な能力を学習の基礎にして、日本語教育を進めるという視点が求められる。日本の教育全体の枠組みの問い直しへと結びつけ、外国人の子どもたちのアイデンティティの形成と学習能力の保障、そして日本の子どもの相互交流を促進することを目標とするべきである。

そこで、日本の教育が多言語・多文化の共存を是とし、これまで述べてきたような、少数児童生徒も多数派児童生徒も共生できる学校文化を築こうとするのであれば、複言語・複文化主義の概念は、ひとつの手掛かりとなりうる。複文化・複言語主義を学校の中につ

くりだし、言語意識教育を現場全体で支えている例として、ヨーロッパ・スクールを取り上げる。

3-2 学校内の複言語・複文化主義

ヨーロッパ・スクール (European School) ²²とは、親の職場の都合で国をこえて移動しなくてはならない子供たちのために、かれらの母語とアイデンティティ保持を目的とした学校である。ヨーロッパ・スクールは幼児教育、初等教育、中等教育の三つの段階の教育を担い、現在 14 校あり、およそ 25,000 人の児童・生徒が通っている。ヨーロッパの諸機関で働く職員の子供たちを受け入れることを目的として、1953 年にルクセンブルクに実験的に創立されたのがはじまりである。1959 年 7 月に最初のヨーロッパのバカロレアが行われ、その資格は加盟国のすべての大学に入学する基準をみたしていると認められた (山川 2003)。この成功がきっかけとなり、その後、ヨーロッパ機関が所在する地につくられていった。国をこえて働く親をもつ子供たちにとって、教育言語の問題は学習の成否を握る鍵である。そのため、生徒が母語で教育を受ける環境を整えるために、学校には EU の公用語となっている言語セクションを置いているが、教員確保の問題、財政事情、さらに学校所在地の地理的・言語的状况などにより、すべてのヨーロッパ・スクールに全言語セクションが設けられているわけではない (山川 2003)。子どもたちは、原則として、自分の母語となる言語セクションに所属し、母語ですべての学校教育を受ける。このことが、彼らのアイデンティティの保持にも役立ち、異言語学習を含めた学業全般を渉らせるといふ成果につながっている。第二言語 (第一外国語) は、「作業言語 (working language)」と呼ばれており、生徒たちは初等教育の一年次から、英語・フランス語・ドイツ語の三言語の中から一つを選び、必修として中等教育を修了するまで学習する。作業言語に何を選択するかは、たとえば、ベルギーのヨーロッパ・スクールではフランス語、イギリスのヨーロッパ・スクールでは英語というように、学校が所在する地域の言語であることが多い。この第二言語は、はじめは教科の一つとして教えられ、中等教育の 3 年次からこの第二言語で歴史と地理の授業を受ける。第三言語 (第二外国語) は、中等教育の 2 年次からすべての生徒が学習をする。第四言語 (第三外国語) は、中等教育の 4 年次から希望すれば学ぶことができる (山川 2003)。

ヨーロッパ・スクールの初等教育部門のカリキュラムのなかに、「ヨーロッパの時間 (European Hours)」という、異なる言語を話す子供たちがヨーロッパに関する共同作業的な総合学習を行う授業がある。この科目は言語学習を目的としたものではなく、様々な言語的背景を持つ子どもたちにある一つの共同作業を行わせることで、ヨーロッパ人とし

²² ヨーロッパ・スクール <http://www.eursc.org/>
(2014 年 12 月 20 日アクセス)

での連帯感をもたせようとするものである。この時間は、週に 3 コマ (1 コマ 45 分) 設けられている。4~5 の言語セクションからの、作業言語 (第二言語) を同じくする約 20 人の子供たちで一つのクラスが構成される。この授業は言語習得を直接的な目的とはしておらず、異なることばの存在が当たり前であるという現実気づかせる、実践的な言語意識教育の場と言えよう (山川 2003)。

3-3 日本の学校への適用可能性

言語・文化・民族の多様性の程度において、EU とは大きく異なる日本の教育政策にこの複言語・複文化主義やヨーロッパ・スクールの方針を直接導入することは困難かもしれない。しかしながら、欧州評議会の複言語・複文化主義という発想、そして、ヨーロッパ・スクールの取り組みは、多様化する日本の言語教育において、そのあり方を考える際のヒントとなる。

まず、ヨーロッパ・スクールでは、アイデンティティ保持のために、母語ですべての学校教育を受けるが、日本の学校においても、すべての授業をそれぞれの母語で行うことは不可能にしても、母語を尊重した教育政策プログラムを進めていくことが必要である。3-1でも述べたように、日本語教育も母語教育もどちらも欠かせないものであるので、二言語教育や母語教育に応じた日本語教育、教科学習のなかでの日本語教育、母語の保持・伸長を目的とする母語教育などのかたちをとっていく必要があると考えられる。また、ヨーロッパ・スクールのカリキュラムに含まれる「ヨーロッパの時間」のような、外国人の子どもと日本人の子どもたちとの積極的な交流学习や共通の課題を達成できるような体験的な学習の時間を増やしていくことも、お互いの関係構築のために望まれる。大多数の人々が日本語だけで生活のほぼすべてをカバーできる日本の状況では、生活の中での「異言語との出会い」の体験に乏しいため、このような授業は、気づき、知識、関心、態度などの面で、有益なものとなるであろう。

複言語・複文化主義の理念を広めていくとともに、自身の母語とアイデンティティを維持した上で、相手の母語とアイデンティティを尊重するという考え方をもう一度確認し、異なる言語に出会った際の気持ちの持ち方や言語学習への取り組み方に工夫を持たせるための教育のあり方を目指していくべきである。日本語指導が必要な外国人児童・生徒に対する母語を尊重した言語教育政策と、日本語を母語としない子どもたちの言語に、日本人の同級生が関心を持てるようになるような言語教育政策を並行して推進していくことが求められている。

V. おわりに

本稿では、外国人が生活していくにあたってネックとなっている日本語の問題に注目し、日本語教育のあり方や問題点を指摘したうえで、日本人と外国人がともに生活していくにはどのように言語と向き合っていけばいいのかについて考えてきた。

日本語教育の場において、教える側と教えられる側の権力関係性を崩し、対等な関係を築くには、相手の言語を尊重し、どちらも学習者となってお互いに学んでいくことが必要なことを明らかにした。そして、共通言語がないなかで、お互いに歩み寄って、対等な立場でコミュニケーションをとるには、既知の言語を駆使して、少しでも溝をうめていけるような努力をすることが重要だとし、それを支える理念として、複言語・複文化主義を取り上げ、それに基づく行政サービスや言語教育政策の方向性について論じてきた。これらのサービスや政策の具体的な方法や実行プロセスについての考察は今後の課題としたい

地域における日本語教育の場においても、学校内部の日本語教育の場においても、それらが国際化・多文化化の最前線にあるということを考えるならば、文化や価値観の異なる者が、コミュニケーションを通して他者との違いや共通点を理解し合ったり、対等なコミュニケーションの在り方を学び合ったりする空間になることが、求められているのではないだろうか。異なる背景文化を負ったマイノリティの側が自らのアイデンティティを変えることでしか受け入れてもらえないとすれば、多文化共生社会をはかることは困難である。同じ社会に住むもの同士が、異なる文化的・言語的背景を持つ人々の発言に耳を傾け、相手の考えや行動を考えられるようになる教育を目指していくことができたならば、日本語教育の場はまさに多文化共生の拠点となる可能性を持っていると考える。

さまざまな背景や経験を持つ人が、多様な時代状況に対応して行動できる考え方や能力を持つ人を育成する教育、そして、自他を尊重する態度を持てる人物を育成する教育が必要とされている。

同じ地域で生活していくにあたって、日本に住むすべての人々が、異言語間でもコミュニケーションをとり、民族や人種、国籍、性別、言語の「能力」などで他者を差別することなく、お互いを理解するために学習しあい、ともに成長しあえる社会にしていくには、まず、行政による言語サービスや政策を通して、この社会に異なる言語が存在すること、そしてそれらを使用している人たちがいるということに気づき、言語教育を通じて、日本人の側が、意識的に心を開き、コミュニケーションをとっていくようになることが求められている。このような姿勢が、多文化共生社会に向けて不可欠といえるだろう。

参考文献

- 朝倉征夫 2003 『多文化教育の研究 ひと、ことば、つながり』学文社
- 太田晴雄 2000 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- 岡崎眸 2007 『共生日本語教育学 多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版
- 牡川波都季 2006 「共生言語としての日本語」という構想—地域日本語支援をささえる戦略的使用のために」植田晃次・山下仁編 『「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、107-125 頁
- 尾辻恵美 2011 「メトロリンガリズムと日本語教育 言語文化の境界線と言語能力」『リテラシーズ』くろしお出版、21-30 頁
- 北脇保之 2011 『「開かれた日本」の構想 移民受け入れと社会統合』ココ出版
- 佐久間孝正 2011 『外国人の子どもの教育問題』勁草書房
- 佐々木倫子ほか 2007 『変貌する言語教育 多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版
- 佐藤 正則 2007 「教育=学びのための実践に向けて 「正しい日本語」 観はどのような主体を構築しているか」『言語文化教育研究』言語文化教育研究会、18-36 頁
- 塩原良和 2010 『変革する多文化主義へ オーストラリアからの展望』法政大学出版局
- 田尻英三ほか 2004 『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房
- 坪谷美欧子・小林宏美 2013 『人権と多文化共生の高校—外国につながる生徒たちと鶴見総合高校の実践』明石書店
- 中崎温子 2005 「多文化共生社会の日本語教育」『言語と文化 第13号』愛知大学語学教育研究室、103-120 頁
- 野山宏 2011 「地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義」北脇保之編『「開かれた日本」の構想 移民受け入れと社会統合』ココ出版、148-181 頁
- 広田康生 1996 『多文化主義と多文化教育』明石書店
- 細川英雄ほか 2010 『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版
- 埋橋 淑子 2004 「中学校における日本語教育の枠組みと課題—JSL 教育としての日本語教育へ—」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第8号』大阪大学国際教育交流センター、1-16 頁
- 水谷修 2009 『日本語教育の過去・現在・未来』凡人社
- 安江則子 2012 『EU とフランス 統合欧州のなかで揺れる三色旗』法律文化社
- 山川智子 2003 「複数言語主義・使用・状況」の可能性 欧州評議会の動向とヨーロッパ・スクールの試み」『WEB 版リテラシーズ』くろしお出版、41-46 頁
- 山下奉丈 2006 『「やさしい日本語」を用いた言語サービスに関する考察—日本に住むすべての人に情報を届けるために—』慶應義塾大学湘南藤沢学会、研究プロジェクト優秀論文

山田泉 2004 「多文化・多言語主義と子どもの発達」 田尻英三編『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房、129-167頁