

地域日本語教育批判

—ニューカマーの社会参加と言語保障のために—

富 谷 玲 子

Foreign residents in Japan called “newcomers” have been increasing since the late 1970s. Japanese language support for newcomers was started by citizen volunteers around the mid 1980s, and these “community language classes” now exist nationwide. Nowadays Japanese language support for newcomers is called “Japanese language education in community” and has come to be focused on as one area of investigation in Japanese language teaching research.

This paper aims to review Japanese language education in community from a critical point of view. First, the significance and limitations of citizen volunteers who have been contributing Japanese language education in community are discussed. Second, problems related to constituent member (Japanese and newcomers) in community classrooms from the viewpoint of newcomers are presented. Finally, the reasons why there has been little or no discussion incorporating newcomers themselves as a concerned-party are analyzed.

In order for newcomers to be able to fully participate in the society, it is indispensable to guarantee the community language, that is, to guarantee opportunities to learn the Japanese language. This paper points out the necessity to establish a system to provide opportunities to newcomers. It also points out the necessity for both Japanese people and newcomers themselves to question the significance of Japanese language learning.

キーワード：地域日本語教育, ニューカマー, 社会参加,
言語保障, 言語政策

1. はじめに

戦後の日本国内の日本語教育は留学生教育を中心に構築されてきた。現在、ニューカマー¹⁾を対象とした日本語教育が国内各地で実施されているが、その歴史は浅く20年程度でしかない。1980年代には、留学生やビジネスマンを除いた日本に住む外国人（即ち、永住帰国のため、結婚のため、仕事のため、あるいは留学生らの家族として来日した外国人）が生活に必要なコミュニティ言語である「日本語」を習得しようとした場合、彼らを受け入れることのできる教育機関はほとんどなかった。こうした中で、市民活動による外国人支援活動や日本語学習支援活動が自然発生的に形成され、全国的な展開を経て今日に至る。これらの活動は、日本語教室、日本語学習支援、ボランティアによる日本語教育、地域日本語教育などと呼ばれ²⁾、いまだに用語の一致を見ない。しかしながら、日本語教育実践という点でも日本語教育学研究においても、地域日本語教育は今や日本語教育の一領域を形成するに至っている。

本稿では、こうした日本語教育の実践を「地域日本語教育」、個々の活動を「日本語教室」と呼び、ニューカマーの社会参加、言語保障という観点から、現在の地域日本語教育の問題点を指摘し、その解決への方策を探る。

2. 研究の背景

1970年以降、日本社会に定住するニューカマーは徐々に増加してきた。その嚆矢となったのはインドシナ難民、中国残留邦人国費帰国者³⁾である。両者は日本が「国」として受け入れたニューカマーであったため、日本語教育を含む適応教育を一定期間集中的に受けてから日本での生活を開始することができた。しかしながら、その後の長い人生の中で生じるさまざまな局面、たとえば、就職、転職、入院、子どもの就学、進学、結婚などのようなライフステージの変化に伴い生じる新たな局面に対処するためのコミュニケーション能力を保障する教育は、ごくごく限られたものしか提供されていなかった。

こうした中で、全国各地でニューカマーと接触機会を持つ市民や基礎自治体の職員が、「日本語を学ぶ場がほしい」というニューカマーの声を受け、日本語教室を市民活動として立ち上げていった。日本語教室のはじまりは、おそらく1980年代だが、1990年代中盤になると日本語教室は全国

で同時多発的に実施されるようになった。「日本語教育の専門家ではない市民」の活動として展開していった点が、日本語教室の大きな特徴である。1990年代、留学生教育としての日本語教育はすでにプログラムや教材などの点で多くの蓄積を築いていたが、日本語教室の初期の活動では、留学生教育との交流がほとんどないケースも多く、日本語教育の知識を持たない市民が日本語教育の教材が存在することも知らないまま「もう一つの日本語教育」を模索するという時期もあった。

地域日本語教育に関する調査研究は、既に全国で散発的に行われつつあった日本語教室における教育実践を記述しつつ、留学生教育と対比しながら「地域日本語教育」という新しい領域での教育のあるべき姿を検討するという形で展開した。1990年代半ばには全国規模の調査が実施されるようになるが⁴⁾、こうした経緯から、地域日本語教育研究は、現在に至るまで留学生教育への批判を孕み続けることとなる。

また、同じころ、日本語教室間における情報交換の必要性が認識されるようになり、各地で日本語教室を運営する日本人支援者（「日本語ボランティア」と呼ばれることが多い）のネットワークが形成され始めた。また、それぞれの日本語教室が抱える問題点を共有し解決することを目的として日本語ボランティア研修も企画されるようになった。こうした調査研究や日本語ボランティア研修が仲立ちとなって、日本語教室における日本人支援者（日本語ボランティア）と日本語教育学研究者との連携が徐々に生まれた。研修を通じて日本語教育学研究者は、それまでの日本語教育（留学生教育や中国帰国者・難民に対する日本語教育）における蓄積を紹介し、同時に、日本語教室における教育実践と日本語教室間のネットワークの進展を記録してきた。このようなプロセスを経て、地域日本語教育研究が積み重ねられ、現在では、日本語教育研究の一領域を形成するに至っているのである。

3. 研究の目的

筆者は、1990年代から約15年間、地域日本語教育に関する調査研究に参加し、また、国内数箇所で日本語教室や行政、地域日本語教育ネットワークが主催する研修に講師として参加してきた⁵⁾。その間、ニューカマーを対象とする地域日本語教育のあり方についてさまざまな疑問を抱き続け、研修企画等を通じて多くの日本語ボランティアや行政の担当職員と出会い、

そこでの対話からその答えを求め続けてきた。こうした立場から、1990年以降の地域日本語教育を振り返り⁶⁾、その内包する問題について批判的に検討することが本稿の目的である。

今回は、さまざまな疑問の中から、まず現在の地域日本語教育のあり方を大きく方向付けることとなった「ボランティア」という活動形態について検討を加える。次に、ニューカマーの視点から、「日本語教室」における構成員（日本人・ニューカマー）に関わる問題について論じる。ニューカマーは日本語教室の当事者であり、ニューカマーこそが日本語教室の「主人公」であるはずであるにも関わらず、今まで十分に議論されてはこなかったように思うが、その原因についても言及したい。そして、以上の問題の背景を検討することにより、地域日本語教育が抱える根本的な問題点に対する解決策の糸口を見出していきたい。

なお、地域日本語教育における緊急課題として、「外国につながる子どもの日本語教育」があるが、これは本稿では扱わない。学齢期に来日し日本で義務教育期間を生きることになった「外国につながる子ども」の学習保障の問題は、子どもの発達と将来の社会参加という点で、解決を先延ばしすることのできない緊急課題である。また、最近、日本の義務教育学齢期を越えた年齢で親に呼び寄せられ来日し、どこにも所属することができないまま日本で生活が続ける10代後半から20代の青少年が全国的に急増し、外国人支援の市民活動の現場においてさえも、もっとも支援が行き届いていないという点で大きな問題となっている。さらに、両親が外国人であり家庭内言語と学校や社会での言語が異なり、バイリンガルとして生きている「外国につながる子ども」のアイデンティティと学力保障の問題、さらには国際結婚家庭で日本の学校文化に関する知識が乏しく、就学や進学に際して特別な支援が必要不可欠であるダブルの子どもなど、子どもに関連する問題は複雑かつ深刻である。これらの問題については緊急に十分な検討が必要ではあるが、本稿ではこれを扱わず、自分自身の力で生活を切り開き、日本社会に参入しているニューカマーの成人のみを対象として、地域日本語教育を考察する。

4. 先行研究

地域日本語教育は、厳密な定義を欠いたまま広く普及した用語であるが、既に述べたように、現在では日本語教育研究の重要な一領域を形成するに

至っている。日本語教育学会の刊行する『日本語教育』では、「地域日本語教育」をタイトルに含む論文は1件（野山2008）のみ、キーワードに含む論文も3件（野山2008, 岡崎2008, 西口2008）にすぎず、いずれも特集「多文化共生社会と日本語教育」への寄稿論文である。一方、文化庁ホームページを見ると、「国語施策・日本語教育」の下位分野である「日本語教育」の中に「地域日本語教育支援事業」を位置づけており、文化庁の用語としては「地域日本語教育」が用いられている⁷⁾。

先に述べたように、地域日本語教育を対象とする調査研究は、国内各地の市民活動による「日本語教室」の実践の急展開を後追いしつつ行われており、日本語教室の誕生からおそらく30年程度が経た現段階でも、まだ十分な整理がされているとは言えない。初期の調査研究の内容は、日本語教室の所在や構成員に関する基本的情報調査（日本語教育学会1995）、日本語教室の機能についての分析（富谷1995）、日本語ボランティアを対象とする研修内容の検討（内海・富谷1996）といったものであった。

足立・松岡（2006）は、「日本語教育学が地域の日本語教育に対してどのようなことをのべているか」を中心テーマとして、地域日本語教育を対象とした日本語教育学の研究を概観し、地域日本語教育（足立・松岡はこれを「地域日本語活動」と呼んでいる）のフレームワークを提示している（足立・松岡2006, pp.66-170）。足立・松岡は、先行研究⁸⁾に基づき、「1990年⁹⁾ごろを日本語教育の転機＝地域日本語学習支援の始まりの時期」と位置づけているが、実際には1980年代には既に日本語教室の活動は始まっており、1990年は活動を開始した日本語教室に関する調査が後追的に開始された時期である。厳密には、「地域日本語教育に関する調査研究が開始された」のが1990年ころであると捉えるべきであろう。

1990年以降の地域日本語教育の広がりに伴い、「日本語ボランティア」と呼ばれる地域日本語教育の担い手も急増した。ニューカマーを対象とする地域日本語教育がボランティアによって行われているということを賞賛する論調がある一方で、ニューカマーへの言語保障が公的支援として行われるのではなく、地域日本語教育をボランティアに無償で「肩代わり」させている現状への疑問も提起されはじめた。こうした疑問は徐々に膨らみ、2000年代に入るとニューカマーを対象とする日本語教育を公的に保障すべきだという主張が強まった（足立2009, 内海・富谷・山田2009, 富谷2009a, 富谷・内海・斉藤2009, 日本語教育学会2008a, 2008b,

2009, 松岡 2009, 山田, 2005)。足立・松岡 (2006) は、「日本語教育学において、定住外国人に対する公的支援の必要性の認識が定着したと考えるが、公的支援である地域日本語学習支援の内容についての議論はほとんどなされていない」と述べている。ニューカマーへの日本語教育に関して、「公的支援の必要性」を主張する人が徐々に増えつつあり、種々のシンポジウムで明確に主張されるようにはなったものの、現在のところ、まだ共通認識であるとは言えない。この点については、本稿でも検討することとしたい。

2008 年前後から、ニューカマーに関する言語と社会、日本語と政策に焦点を当てた議論がにわかになり、2009 年には、国内の日本語をめぐる言語政策ならびに日本語教育政策をテーマとする書籍が相次いで出版されている。田尻 (2009) では、ニューカマーをめぐる各省庁の動向と日本語教育関連学会における議論が細かく検討され、春原編 (2009) では、ニューカマーをめぐる言語政策を世界規模の経済動向や国内経済界からの視点によって論じた上で、韓国・ドイツ・オーストラリアの移民受け入れ政策とその状況から日本国内のニューカマーへの支援のあり方を論じている。また、野山・石井 (2009) では、複数の論者が言語と社会という視点から、多様な外国人を対象とした日本語教育の過去および現在の試みについて論じているが、その中に日本語教育を「政策」という側面から論じた論文が複数ある。こうした研究動向の背景には、ニューカマーの定住化が今後進むであろうという予測と、その支援を「ボランティア」という市民の個人的な行為で解消することが近い将来困難になるであろうという危機が働いているように思われる。

言語政策に関する議論が活発化するのと並行して、ニューカマーや外国にルーツを持つ人の学習と教育をめぐる権利を保障するための制度整備や法整備に関する検討もはじまっている (文化庁文化審議会国語分科会日本語小委員会 2009, 日本語教育保障法研究会 2009)。地域日本語教育の研究は、初期の日本語教室の活動の分析から、現在のニューカマーの受け入れをめぐる言語政策や法整備、制度整備に向けて大きく転換しつつある。

5. 地域日本語教育の内包する問題

5.1. ボランティアへの依存

ニューカマーを対象とした日本語教育を提供しているのは、現在のとこ

ろ各地の「日本語教室」の他、ほとんどない。大学に設置された日本語教育コースは留学生が対象であり、日本語学校では、大学や専門学校への進学準備のためのコースが中心となっている。ニューカマーを対象としたコースを併設する日本語学校も都市部にはあるが、その数は極めて少ない¹⁰⁾。地域日本語教育はニューカマーにとって唯一の日本語教育の場であり、日本語ボランティアは事実上、教師としての役割を担っているのである。

地域日本語教育は市民のボランティア活動として実施されているため、法令や制度的基盤を持つ学校教育とは大きく異なる。日本語教室の活動を規定する枠組みはなく、日本語ボランティアは従来の学校教育とは異なる自由な学習の場として展開してきた。「自由」であることの意義と困難は、1990年代から繰り返し語られ続けている。地域日本語教育の担い手は市民であり、日本語の専門家ではない。ボランティアは基本的に個人の善意による行為であり、参加は個人の意志に委ねられる。つまり、日本語ボランティアは、「日本語を教えたい時に教える」ことができるという「自由」を持つ。

これを「教育」という文脈で考えた場合、どのような意味を持つのだろうか。ボランティアであっても、ニューカマーにとっては唯一の「先生」あるいは日本語と接触する機会を与えてくれる唯一の「学習のパートナー」である。しかし日本語教室は、学習者に学習の機会を安定的に提供するという教育の基本的前提よりも「先生（ボランティア）」の都合を優先して運営されていることもある。「先生（ボランティア）」が毎回変わり、学習内容の引継ぎが行われていないといったことも珍しくないのである。また、日本語ボランティアの教育能力は千差万別である。地域日本語教育で日本語を教える前提として教育能力や資格が問われることはほとんどない。日本語ボランティアとしての能力を高めるためにさまざまな「研修」が行われるが、ボランティア活動であるがゆえに、そこへの参加義務はない。ボランティアをする時間だけしか提供できない、つまり、「日本語は教えたいがその準備に時間を費やすことはできない」日本語ボランティアも少なからずいる。学校教育の場であれば、授業準備を全く行わないで教えるという行為は許されるものではない。日本語ボランティアに教育能力、教育の質の保証という点を厳しく要求することは不可能であるが、このことは同時に、ニューカマーの多くは著しく不安定な日本語学習の機会しか

得ることができないということを意味する。

ニューカマーが切実に日本語学習を必要とするのは、サバイバルレベルの会話能力獲得までの時期と、読み書きの基本である文字（ひらがな・カタカナ・漢字）の導入の部分である。サバイバルレベルの日本語教育は、特に媒介語（目標言語である日本語学習を補助するために使用可能な言語）がない状況では、日本語教師としての高度な専門性を要求される教育活動である。また、日本語は文字体系が非常に複雑であるため、文字学習には長い時間がかかり、根気を必要とする地味で重要な教育である。地域日本語教室では、サバイバルレベルの会話指導や文字の導入は、このような難しさがゆえに回避される傾向にある。その結果、ニューカマーは日本語の指導を最も必要とする時期に適切な指導を受ける機会を得にくいという矛盾した状況に置かれる。

ボランティア間には上下関係もなく、改善を指導するための制度や仕組みもないため、こうした問題を解決するための話し合いを行うことも回避される傾向にある。その結果、問題は解決されないまま残される。ニューカマーは、こうしたさまざまな問題に直面しても声をあげる手段がないため、学習を継続することを断念して日本語教室から去っていく以外、解決の手立てを持たない。

現在、地域日本語教育には原則として参加資格はない。日本語教室は、教育経験や教育能力を問われることもなくだれでも参加できるという点で、だれにでも開かれた場であることを意味するように見える。しかし実は、この点こそが問題を孕んでいる。果たして日本語教室は「開かれた場」であるのだろうか。日本語教室は、ボランティアによる無償行為として活動を維持している。ボランティアは、一定時間を無償で提供できること、活動場所への移動などにかかる経費負担が可能であることが前提となる。即ち、日本語教室で支援を行う「ゆとり」のある人でないと参加できないのである。まさにこの点で、地域日本語教育には目に見えない厳しい参加資格が存在する。日本語ボランティアは、「日本語教室」に通える地理的条件にあり時間的にも余裕があり、さらに両者の裏付けとなる経済的条件の整った人であり、無償で時間を提供できるという恵まれた生活環境にある人なのである。実際、子育てが終わった40～60代の専業主婦を中心とする女性と定年退職後の60代以降の男性が日本語ボランティアの圧倒的多数を占める。働きながら日本語ボランティア活動を続ける40代以下の

人もいるが、その数は非常に少ない。大学在学中に日本語ボランティアとして活躍する人もいるが、卒業後就職し仕事が多格的に忙しくなるにつれ、参加が困難となる。男女ともに働くことが当然となり、非婚化が進む中で専業主婦が減少しつつある現在の状況が続くとしたら、10年先、20年先には日本語ボランティア人口が著しく減少するという予測が立つ。

地域日本語教育は、現在このような状況にあり、ニューカマーの学習機会は保障されているとはいえない。そして、地域日本語教育がボランティアによって担い続けられている限り、このような状況に変化をもたらすことは困難である。

こうした問題が山積する中で、地域日本語教育に真剣に取り組んできたボランティアも数多くいる。真剣に取り組めば取り組むほど、地域日本語教育の内包する問題点に直面し、状況を改善することの困難さに気づき、ニューカマーを対象とした日本語教育が「ボランティア」に委ねられていることが内包する解決不可能な矛盾点に行き着く。1990年代に活動を開始し、現在もなお活動を続けているボランティアの中には、10年以上に渡ってこの矛盾を訴え続けつつ、なおかつニューカマーを対象とした日本語教育を支え続けている人も少なくない。さまざまなシンポジウムや調査研究を通じて、こうした問題点が指摘され続けているにもかかわらず、有効な解決策が見出されないまま、現在まで同じ議論が繰り返されている。10年前と現在とを比較すると日本語教室の数も日本語ボランティアの人数も激増したが、以上のような問題点は、ほとんど何も変わっていないとすることができるように思う。

5.2. ニューカマーの社会参加

現在まで、地域日本語教育をめぐる議論では、日本語教室の内部に焦点が当たり、地域で生活するニューカマーという視点からの検討は十分にされてこなかった。以下、ニューカマーの社会参加という視点から、地域日本語教育のあり方について検討を行う。

日本語教室は通常、日本語ボランティアにとって都合のよい時間に、確実に確保できる場所で実施される。多くのニューカマーの生活基盤は日本での仕事であり、彼らが日本語学習に使うことができるのは仕事の無い週末か平日では夜間なのだが、日本語ボランティアの圧倒的多数を占める主婦と定年退職後の男性にとって都合のよいのは平日の昼間である。このミ

スマッチも 1990 年代から問題点として指摘され続けているが、いまだ根本的には解決されていない。日本語ボランティアと同様に、日本語教室に参加できるニューカマーは、地理的条件と時間的余裕、そしてそれを裏付ける経済基盤を持つ人に限られる。平日の昼間の日本語教室に参加できるニューカマーは専業主婦であることが多く、地域日本語教育の構成員は、ニューカマーも日本語ボランティアも圧倒的に女性が多い。

就労者としてのニューカマーの多くは日本語学習の機会を持つことができず、「日本語を勉強したい」と思っても、その声はなかなか日本人に届かない。こうした地域日本語教育の射程から排除されるニューカマーのほうが実は多く、彼らのための日本語教育の機会の保障については、繰り返して主張されているものの、まだ解決されていない。

ニューカマーのうち「日本語教室に参加できない人」は、ホスト社会との接触の乏しい環境の中で、ホスト社会の言語（日本語）を獲得するための手助けをほとんど受けられないまま生活し続けていることが多い。その結果として、ホスト社会のさまざまな資源、たとえば生活情報、移動の手段、情報が集積している施設、生活や子育てを支える制度なども極めて利用しにくい状態に置かれている（日本語教育学会 2008, 日本語教育学会 2009, 富谷・内海・斉藤 2009）。個人で解決できない大きな困難を抱え人権擁護団体などに支援を求めた時からやっと日本語と日本文化に接することになったというケースも少なくない。「日本語教室に参加できないニューカマー」の存在を直視することなく、日本語教室に通えるニューカマーを対象とした教育内容や教育の方法論を中心に研究が進展してきたということは、現在の地域日本語教育研究の抱える大きな問題点である。

地域日本語教育が内包するもう一つの問題点は、ニューカマー本人の当事者性の希薄さにある。日本に定住するのであれば、ニューカマーも日本社会に参加する当事者である。日本社会に参加するためには、コミュニティの言語である日本語の一定の能力が必要とされる。しかし、ニューカマーには主体的にホスト社会側の言語（日本語）を学ぶ意志を維持し続けられない人も多い。日本での生活に慣れ、「なんとか暮らしていける」ようになると、日本語学習に対する意欲は著しく減退し、学習を中断することが多い。日本語教室に通っていても、日本語能力がほとんど必要とされない単純労働の機会が得られた時点で日本語教室に来なくなるのである。サバイバルレベルの日本語も十分には使うことができない状態で 5 年、10

年と長期間にわたって日本に滞在したところで、日本語能力の向上はほとんど望めないことも明らかにされつつある(富谷・内海・斉藤 2009, pp130-134)。長期間日本語を使わず日本で生活を続けた後に、景気の悪化に伴い雇用が不安定になり就職条件として日本語能力が求められるようになって初めて日本語学習を始めるニューカマーも多い。

サバイバルレベルの会話能力があれば日本社会で十全に参加することができるのだろうか。日本社会は文字に極端に依存することによって成立している。文字が読めないと単純労働にしか従事できず、長期間日本に暮らしても、職業上ステップアップが望めない。それどころか、単純労働に伴う疲弊や肉体的損傷、加齢に伴う身体能力の衰えなどによって、日本での労働が長期化すればするほど、不利な賃金体系の仕事に移らざるを得ない。この背景には「ホスト社会のことばと文化を学び続けることができなかった」という事実がある。しかし、ニューカマー自身がそれに気付いていないケースも驚くほど多い。

学ぶことの意味、学び続けることができないことに伴うリスク、学び続けられないことによって引き起こされるデメリットや将来設計の不透明さにニューカマー自身が思い至ることができないケースがあまりにも多いのである。例え気付いていても、ニューカマーが自分自身の学習機会を独力で得、そして守り通すということは、想像以上に難しい。日本社会側からの適切なタイミングでの支援さえあれば、ニューカマーが学習の機会を得て社会参加しやすい状況を作り出すことも可能である。しかしながら、ニューカマーと接する最前線の日本人であるはずの日本語ボランティアでさえも、「学ぶこと責任」をニューカマー本人に帰すしかないという考えに囚われていることが多い。このように、日本語を学ぶ機会を持たないニューカマーは、構造的に学びにくい位置に留め置かれているにもかかわらず、すべてを本人の責任に帰せられてしまうという、二重に理不尽な構造の中に生きている。

ニューカマーには、母語や母文化を保持し子どもや周囲の日本人にもそれを伝えていこうという意志を持つことのできない人も多い。両親がニューカマーでも子どもが日本で幼少から育ち日本語を母語として育った家庭の場合、子どもの成長につれて家庭内では親の母語と日本語の二言語併用が続き、次第に意思疎通が困難になる。日本人男性と外国人女性との国際結婚家庭では、母親(外国人女性)がほとんど日本語を話すことができな

い場合でも日本語だけで子育てをしてきたという話も珍しくない。親が子どもに日本社会でうまく生きていくことを望むあまりに、あるいは、単なる無頓着がゆえに、親の母語・母文化を子に継承していこうとしていないのである。

さらに、ニューカマーを直接迎え入れた日本社会側の当事者、即ち家族や雇用主や支援者の中にも、ニューカマーを社会の一員として十分に認めているとは言いがたいケースがある。エスニック・コミュニティの形成を恐れたり、ニューカマーが母語を使うことを禁じたり、日本社会への直接参入を恐れるあまり日本語を学習することを阻害したりするケースさえある¹¹⁾。ホスト社会側の構成員である日本人（家族、雇用者、場合によっては日本語ボランティア）の中にも、受け入れ側の当事者であるという意識が欠如していることが少なくないのである。

こうした状況に対して問題提起するのは、日本語ボランティアであるよりも、むしろ人権擁護を出発点とした支援者や、オールドカマー支援の実践者、あるいはオールドカマー自身であることが多い。日本語ボランティアは、家族や雇用主がニューカマーの日本語学習に対して理解がなく無関心であることに危惧を抱きつつも、問題提起することを躊躇する傾向にあるように思われる。ボランティアであるがゆえ、そして日本語教室がなんら制度的枠組みに裏づけを持たないがゆえ、日本語学習の継続を促すためにニューカマー個人の私的領域に踏み込む根拠を持つことができないためである。

日本語学習の機会を得て、日本語を用いて社会参加できるようになると、ニューカマーの自尊感情も母語・母文化継承への関心も高まる。一方、日本語学習の機会がなく日本語の話しことばや書きことばが十分習得できなかった場合、自立的に行動できる範囲（交通機関の利用や日常の移動範囲）も非常に狭いことが多く、社会的にも孤立しがちになる。定住が長期化しても、ライフステージの変化の局面（病気・就職・進学・転居）では支援者（日本人や同国人の支援者、日本語が堪能な家族など）が必要不可欠で、支援者への依存が続く。さらに日本社会に十全に参加できないという不全感から自尊意識を損ねるという結果を招くのである。

6. 考察

6.1. 制度整備

上記の諸問題は、10年、15年という長期間にわたって改善されていないばかりか、現在でも全国各地で再生産され続けている。その根本的な原因はどこにあるのだろうか。

根本的な原因の一つは、日本語教室が制度的な裏づけを全く持っていないことにあると思う。日本語教室は、権利も義務もない自由な活動である分、安定的に継続することを可能とする枠組み、運営体制、それに伴う責任、成果の蓄積、失敗や改善の記録を持っていない。日本語教室がボランティア活動として位置づけられている限り、安定運営可能な枠組みは持ち得ない。では、どのような解決策があるのだろうか。

まず、地域日本語教育がボランティアによる活動であることが絶対的前提条件であるかどうかについて問い直す必要がある。もし、日本語教室がボランティアなくしては成り立たないのであれば、現在日本語教室に通えないニューカマーは今後も日本語を学ぶ機会を持つことは不可能だろう。日本語教室に通えないニューカマーと日本語ボランティアのミスマッチは、解決の方略がないからである。日本で暮しながら日本語学習の機会のないニューカマーにとって、日本社会に正規メンバーとして迎え入れられていると感ずることができるのだろうか。理不尽な事態に直面した場合に、だれに向かってどのように訴えていけばよいのだろうか。このような状況が、当事者としての意識をニューカマー自身が持てない原因となっているように思われる。

今後、日本社会がすべてのニューカマーに日本語教育の機会を提供しようとするのであれば、ニューカマーを対象とした日本語教育を、ボランティア活動してではなく公的な「教育」の一環として位置づける必要がある。安定的な学びの機会を提供するためには、教育としての体制の整備と、その体制を保障する法的裏づけが必要である。文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2009.1.29）では、ニューカマーを対象とした地域日本語教育をめぐる、「日本語教育の『内容の改善』『体制の改善』『連携協力の推進』について、早急に検討する必要がある」とし、国・都道府県・市町村の役割の明確化し、「国の担うべき役割」として指針作り・人材養成・財政支援等が必要であるという案が提出された。地域日本語教育は、個人の善意による活動から出発したが、近い将来、国の言語政策に基

づく日本語教育に展開する可能性がある。

6.2. 学ぶことの意味

これまでの地域日本語教育では「日本語を学ぶことの意味」、「日本語を教えることの意味」に対する問いかけが乏しく、生活手段としての日本語の道具的側面への対処に追われてきたように思う。地域日本語教育の参加者はニューカマーと日本人の日本語ボランティアである。両者ともに、「なぜ日本語を学ぶのか」「なぜ日本語を教えるのか」を問うことは、これまでほとんどなかった。ニューカマーは日本での生活や仕事ができるようになることを目的として日本語を学び、日本語ボランティアは、支援にひたむきであればあるほど、その望みを効率的に成就するべく務め、日本語学習における目標は「すぐに役に立つ日本語」「道具としての日本語」の獲得に留まる。逆に、「交流」に力点が置かれる場合には、日本語教室は日本人とニューカマーの気軽な簡単なおしゃべりの場に留まる。日本語ボランティアを対象とする研修でも、「日本語を学ぶことの意味」を問うことは稀であろう。

国境を越えた人の移動が激しいヨーロッパでは、約30年かけ欧州評議会によって「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」が編み出された。国と文化を越えて日本で暮らすニューカマーを対象としているという点で、CEFRの理念は地域日本語教育で「ことばを学ぶことの意味」を問うための参考になるように思われる。日本語教育の文脈では、標準化された試験における日本語能力記述という点からCEFRの能力基準の応用をめぐる検討が進められ、CEFRの理念である「複言語・複文化主義」に言及されるようになったのはごく最近のことであるが（西山2009）、にわかに関心が高まりつつある¹²⁾。「複言語・複文化主義」とは何か。以下に「複言語・複文化主義」について記された箇所を引用する。

複言語主義は多言語主義（multilingualism）と異なる。後者は複数の言語の知識であり、あるいは特定の社会の中で異種の言語が共存していることである。多言語主義は単に特定の学校や教育制度の中で学習可能な言語を多様化すること、または生徒たちにとって以上の外国語を学ぶように奨励したり、あるいは国際社会における英語のコミュニケーション上の支配的位置を引き下げることで達成され得る。一方、複言語主義がそれ以上に強調しているの

は、次のような事実である。つまり個々人の言語体験は、その文化的背景の中で広がる。家庭内の言語から社会全般での言語、それから（学校や大学で学ぶ場合でも、直接的習得にしろ）他の民族の言語へと広がって行くのである。しかしその際、その言語や文化を完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立にはすべての言語知識と経験が寄与するし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用しあっているのである。いろいろな状況の下で、同じ一人の人物が特定の相手との対話で効果を挙げるために、その能力の中から一定の部分を柔軟に取り出して使うこともする。たとえば、対話の当事者たちは会話の途中でことばを別の言語に変えることもあるし、方言を使い出すこともある。互いに、自己をある言語で表現し、また別の言語を理解することができる能力を利用するのである。さらに、「未知の」言語の場合は、いくつかの既知の言語に関する知識を動員し、書かれたものであれ、話されたものであれ、そのテキストの意味を理解しようとする。それは国際的な商品を扱う店で、馴染のものが別の包装・形で陳列・販売されているのを買うようなものである。こうした知識がある人は、仮にその知識がほんの少しだったとしても、それを使って言語知識のない人を助け、共通言語のない個人でも、こうした人たちは手持ちの言語知識・装置を総動員して何らかのコミュニケーションを取ることができるかもしれない。その際、別の言語や方言の表現形式の別形を使ってみたり、物まね、身振り、顔の表情、等等のパラ言語的な表現を動員したり、その言語使用を極端に簡単にしたりして、何とかコミュニケーションを図るのである（吉田ほか編訳 2004. p4）。

この「複言語・複文化主義」という理念は、地域日本語教育を再構築するためのヒントとなるのではないだろうか。ニューカマーは日本社会での生活を通じて、「母語・母文化」と「日本語・日本文化」という「複数の言語と文化」から「新しいコミュニケーション能力を作り上げる」まさに当事者であると言える。その複言語・複文化能力を肯定的に価値付け、「市民生活を支える能力」として生かすための前提条件として、ニューカ

マーには日本社会に参加するために必要な日本語を学ぶ機会を保障することが必要である。そして、ニューカマーと日本人が出会う日本語教室は、複言語・複文化の実現の場として、「ニューカマーが日本人と接触する場」であると同時に、「日本人が体験を通じて複文化を獲得する機会」として生まれ変わることができるのではないかと思う。

6. 今後の展望と課題

地域日本語教育は日本語教育の一領域を形成するに至ったが、「教育」としての制度的な保障がなんらなく、つい最近まで、言語政策・言語教育政策の射程にも入っていないかった。政策も管理もない状況下、地域日本語教育の関心は、緊急性の高いコミュニケーション指導や交流活動などにおける方法論的側面に集中し、「制度的裏づけ」や「理念」が問われることはほとんどなかった。

今、地域日本語教育をめぐる大きな方向転換が起こりつつある。ニューカマーが日本で社会参加するために必要な日本語学習機会を公的に保障するべきであるという声は強まりつつある。上で検討したさまざまな問題を根本的に解決するためには、日本語学習機会の公的な保障が必要不可欠であると思う。

日本語教室について、複言語・複文化主義の視点から、「ことばを学ぶことの意味」と「ことばを教えることの意味」を問い、地域日本語教育の理念について議論を重ねることが有効ではないかと思う。複言語・複文化を持つことをマイナスとして捉えるのではなく、社会の大いなる資源として役立てることのできる環境を整備することも必要である。以上を今後の課題としたい。

本稿は、「リテラシー研究集会 2009」でのポスター発表「複言語・複文化主義的視点からの地域日本語教育批判」の一部に全面的に改訂を施したものである。ポスター発表時には、さまざまなご意見を頂戴した。ここに感謝したい。

注

- 1) 日本語教育の文脈では、1970年代以降に来日し日本に定住する外国人を「ニューカマー」、「定住外国人」、「生活者としての外国人」などと呼ぶが、本稿では「ニューカマー」という用語を用いることとする。ニューカマーとはオールドカマー（第二次世界大戦終戦前から日本に居住する外国人とその二世・三世）と対

- 比的に用いられる。また、留学生・就学生はニューカマーとは考えない。
- 2) この範疇の捉え方は、西口 (2001), 山田 (2005), 足立・松岡 (2006) の考え方を踏襲したものである。なお、文化庁は「地域日本語教育」を用いている。
 - 3) インドシナ難民と中国残留邦人の国費帰国者のほかに、その呼び寄せ家族 (親族・配偶者など) が日本に定住しているが、呼び寄せ家族を対象とした公的な適応教育はない。親族の呼び寄せ、配偶者の呼び寄せによるニューカマーの来日と定住は、現在もなお続いている。
 - 4) 1995年から文化庁日本語教育研究委嘱として実施された『文化庁日本語教育研究委嘱「国内の日本語教育のネットワーク作りに関する調査研究」』が、地域日本語教育を対象とした日本語教育学会としてはじめての組織的調査研究である。初期の成果は『ひろがる日本語教育ネットワーク』(1995)にまとめられている。
 - 5) 筆者が直接参加した大規模な調査研究は、日本語教育学会 (1995・1996・1997・1998・1999・2000), 日本語教育学会 (2008・2009) である。
 - 6) 2008年度日本語教育学会秋季大会シンポジウム「日本語教育は『生活者としての外国人』のために何ができるか―来るべき移民受け入れ時代に向けて―」では、地域日本語教育とニューカマー支援に関する20年の展開とその振り返りが行われた (日本語教育学会2008)。
 - 7) 文化庁のホームページには、「地域日本語教育支援事業」として「平成18年度から、地域に居住する外国人の日本語学習を支援するボランティア団体等に対して、研修の実施 (人材育成), 日本語教室設置運営, 教材作成, シンポジウムの開催 (連携推進活動) の4分野について、意欲的で優れた事業企画を募集し、先端的なもの、奨励したいもの等を審査の上、事業を委嘱し支援しています」という説明がある。(文化庁ホームページ: 2009年11月16日現在。http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/chiiki/index.html)
 - 8) 足立・松岡 (2006) は、山田 (2005) と牲川 (2006) を先行研究として引用している。
 - 9) 日本で就労する南アメリカの日系人 (二世・三世とその家族) は1990年前後に急増したといわれる。また、出入国管理および難民認定法の改正 (1989年) と施行 (1990年) をきっかけに、ニューカマーの入国と定住が急増したことは広く知られている。
 - 10) 留学生や研究員の家族として日本で生活しているニューカマーを対象としたコースを提供している大学もあるが、その数は極めて少ない。また、最近、ニューカマーを対象とした日本語のコースを設置する日本語学校が徐々に増えつつあるように思われる。これらの点に関しては、今後調査を行っていきたい。
 - 11) 家族が「嫁 (外国人女性) には日本語を習わせたくない」と主張することがあるということは、日本語ボランティアに広く知られている。
 - 12) 2009年9月に実施された「リテラシーズ研究集会2009」のテーマは、「複言語・複文化主義と言語教育」であった。

参考文献

- 足立佑子 (2009) 「ドイツの現在と新潟」『移動労働者とその家族のための言語政策』, ひつじ書房, 93-120
- 足立祐子・松岡洋子 (2006) 「地域の日本語ボランティアに関するフレームワーク」『2006年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 165-170
- 内海由美子・富谷玲子 (1996) 「地域社会の日本語教育における支援者の研修について—日本語ボランティア経験者の研修に関するニーズの分析」『平成8年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 93-99
- 内海由美子・富谷玲子・山田泉 (2009) 「日本人と結婚した外国人女性の社会参加と初期日本語教育—日本語教育と受ける機会のなかったケースの分析から—」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 日本語教育学会, 67-78
- 岡崎暉 (2008) 「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化—外国人と日本人双方の「自己実現」に向けて—」『日本語教育』, 138号, 日本語教育学会, 14-23
- 牲川波都季 (2006) 「「共生言語としての日本語」という構想—地域の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
- 田尻英三編 (2009) 『日本語教育政策ウォッチ2008—一定住化する外国人施策をめぐって—』, ひつじ書房
- 富谷玲子 (1995) 「地域社会における日本語教育—『日本語教室』の機能について—」『秋草学園短期大学紀要』, 第12号, 103-116
- 富谷玲子 (2009a) 「ニューカマーとの共生と日本語教育」『神奈川大学言語研究』, 29-48
- 富谷玲子 (2009b) 「複言語・複文化主義的視点からの地域日本語教育批判」『リテラシー研修集会2009予稿集』, 135-140
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の言語生活—自然習得による日本語能力の実態分析—」『多言語多文化：実践と研究』, vol. 2, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 116-137
- 西口光一・米勢治子・足立祐子・春原憲一郎・山田泉 (2001) 「地域日本語活動と日本語教育者の役割」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 日本語教育学会, 221-230
- 西口光一 (2008) 「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』, 138号, 日本語教育学会, 24-32
- 西原鈴子 (2009) 「言語政策の可能性—今しなければならないこと—」『日本言語政策学会第11回大会予稿集』, 日本語教育学会, 44-45
- 西山教行 (2009) 「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」『言語政策5』, 日本言語政策学会, 61-75

- 野山広 (2008) 「多文化共生と地域日本語教育支援—持続可能な協議実践の展開を目指して—」『日本語教育』. 138号. 日本語教育学会. 4-13
- 野山広, 石井恵理子編 (2009) 『日本語教育の過去・現在・未来2 社会』. 凡人社日本語教育学会 (1995) 『ひろがる日本語教育ネットワーク—最新事例集』. 大蔵省印刷局
- 日本語教育学会 (1996) 『平成7年度文化庁日本語教育研究委嘱「国内の日本語育のネットワーク作りに関する調査研究」報告書』. 日本語教育学会
- 日本語教育学会 (1997) 『平成8年度文化庁日本語教育研究委嘱「国内の日本語育のネットワーク作りに関する調査研究」最終報告書』. 日本語教育学会
- 日本語教育学会 (1998) 『平成9年度文化庁日本語教育研究委嘱「日本語育における教授者のネットワークに関する調査研究」報告書』. 日本語教育学会
- 日本語教育学会 (1999) 『平成10年度文化庁日本語教育研究委嘱「日本語育における教授者のネットワークに関する調査研究」事例研究』. 日本語教育学会
- 日本語教育学会 (2000) 『平成11年度文化庁日本語教育研究委嘱「日本語育における教授者のネットワークに関する調査研究」最終報告』. 日本語教育学会
- 日本語教育学会 (2008a) 「シンポジウム：日本語教育は「生活者としての外国人」のために何ができるか—来るべき移民受け入れ時代に向けて—」『2008年度日本語教育学会秋季大会予稿集』. 日本語教育学会. 19-46
- 日本語教育学会 (2008b) 『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）—報告書』. 日本語教育学会
- 日本語教育学会 (2009) 『平成20年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）—報告書』. 日本語教育学会
- 日本語教育保障法研究会 (2009) 『日本語教育保障法案』
- 春原憲一郎編 (2009) 『移動労働者とその家族のための言語政策—生活者のための日本語教育—』. ひつじ書房
- 文化庁文化審議会国語分科会日本語小委員会第17回資料 (2009.1.19) 「国語分科会日本語小委員会における審議について（案）（日本語教育の充実に向けた体制整備と「生活者としての外国人」に対する日本語教育の内容等の検討」
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/bunkasingi/nihongo_17/pdf/shiryoy_1.pdf (2009年11月15日現在)
- 松岡洋子 (2008) 『日本学術振興会平成16年度—19年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (1) 研究成果報告書 移住者と受入住民の多文化統合を視座とした共通言語教育』
- 松岡洋子 (2009) 「移住外国人の言語習得と施策」『移住労働者とその家族のための言語政策』. ひつじ書房. 71-92
- 山田泉 (2005) 「多様な日本語教育の展開と社会的課題克服への貢献」『日本語教

育』. 124号. 日本語教育学会. 3-12

吉田茂・大橋理枝訳編 (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment』. 朝日出版社