

海外からの移住者のための滞在言語としての日本語習得支援再考(2)

－高原(2008)を手がかりに－

Reconsideration of Japanese Language Education for immigrants (2)

足立 祐子

1. はじめに

高原(2008)^{註1}は、社会学の視点から日本語教育学の関係者(以下、日本語教育関係者と略す)の言説をもとに、日本国内における定住外国人の日本語習得支援について分析を行った。この分析は日本語教育学の弱点を明らかにしたもので、日本語教育関係者である筆者にとって改めて日本語教育学の役割について考えるきっかけになった。

本稿では、足立(2009a)の続編として前回とりあげなかった、高原(2008)の「4章(補論)異文化間教育学会と言説変遷の関連」での分析から、日本語教育学における問題点を明確にする。^{註2}なお、日本国内における定住外国人の日本語習得支援および地域の日本語支援活動とは、具体的には「市民グループ等が、海外から移住し地域社会に定住している日本語非母語話者に対して、ボランティアとして行っている日本語習得支援活動」を指す(以下、地域日本語支援と略す)。^{註3}

2. 高原(2008) 4章の内容から見出される日本語教育学の問題点

高原(2008)は、社会学の構築主義の手法をもちいて「地域日本語支援そのものを、客観的状态としてとらえてその妥当性や存在意義などについて論を展開するのではなく、日本語教育の専門家等による集合的定義過程だととらえ、日本語教育学会内で発表されてきたテキストを分析し、考察」(p.21)している。そのテキストは、1988年から2008年までの日本語教育学会誌『日本語教育』の掲載されている論文、寄稿、調査・実践報告、研究ノート、発表要旨、シンポジウム要旨、パネルセッション要旨等を「地域日本語教室」「地域日本語学習支援」「地域日本語教育」「日本語ボランティア」といったキーワードから選びだしたものである。4章では『日本語教育』132号(2007年)の佐藤郡衛(東京学芸大学国際教育センター)の「異文化間教育と日本語教育」をとりあげ、「文化」の取り扱い方と地域の日本語支援活動について分析と考察を行なっている。

4章での分析は、以下のとおりである。

- (1) 地域の日本語支援活動では言葉を教えるということだけに焦点をあてるのはよくないという批判があった。

(2) 地域の日本語支援活動では教師と学習者が（おそらく、お互いの文化を）相互に学び合うことが必要だという提言があった。

(3) 地域の日本語支援活動では「共生」を目指した取り組みの必要性についても言及されていた。

(1)から(3)に関して、高原は、「異文化間教育から日本語教育に対して」批判や提言および言及されていたとしているが、異文化間教育学会に所属する日本語教育学関係者からの批判、提言、言及であった。その意味では、高原の言う「この種の提言は、異文化間教育の専門家から日本語教育の専門家へ、日本語教育の専門家からボランティア達へという流れではあったのではないか」という推測とは異なっている。日本語教育学ではなかなかとりあげられないトピックが異文化間教育の研究者間では注目されていたというのが事実である。なぜ上述の(1)から(3)の内容が日本語教育学では注目されにくかったのかというと、日本語教育学が社会との関わりの中で言語学習をとらえていないということが一番の理由としてあげられる。

さらに、高原の分析は「文化概念の再考」というテーマに及ぶ。日本語教育では、「日本事情や異文化理解といった観点から文化をどうとらえるかが議論され」てきたのに対して、異文化間教育では、文化間の「関係に介在する諸々の権力関係を解き明かすことに焦点を当て」られてきたことに注目している。この指摘は鋭く、日本語教育学と異文化間教育学の立場の違いが大きくあらわれている。つまり、異文化間教育学では、社会という現実の中で、文化をとらえようとしているのに対して、日本語教育学は、社会と切り離して言語学習をとらえているため、文化自体を本質的にとらえる傾向が強いと言える。

また、高原は佐藤の言説の矛盾として、地域の日本語支援活動が「意味ある交流を通して新しい関係性をつくりあげていかなければならない」と佐藤が提言する一方で、「実践に関与しても規範的な枠をつくり、それにむけて啓蒙するような議論からも脱却していく必要がある」という批判についてとりあげている。しかし、これは佐藤の矛盾ではなく、「規範的な枠」や「規範的な枠を啓蒙するような議論」が「意味ある交流を通して新しい関係をつくりあげていく」ことを阻んでいるので、それについて批判および提言しているのであると考える。ここにも「規範的な枠をつくる」という日本語教育学として議論しなければならない問題点がある。

以下、「日本語教育学が社会の実態と言語教育を切り離す実態」について考察を行なう。

3. 社会の実態と言語教育

3. 1. 「言葉を教える」こと

日本語教育学の研究者がすべて、言語教育と社会の実態とを切り離して考えているわけではない。たとえば、山田（2002）、春原（2006）、細川（2007）等は社会との関わりの中で日本語教育をとらえようとしている。山田（2002）では、地域社会における日本語教育の観点から、地域に在住する外国出身者の日本語学習について述べている。春原（2006）は教育に課せられた社会的意味から問い直し、言語教育の社会的位置づけをふまえたうえで、日本語

教師の社会的役割について述べている。細川（2007）は文化教育と言語教育の関連性から日本語教育および日本語教育学のあるべき姿について主張している。三者は視点こそ異なっているものの、第二言語としての日本語教育が単に言葉を教えるという「技能科目」として授業を進めている現状を批判し、「技能科目」からの脱却のための方策について提示しているという点で共通性がある。山田、春原、細川ともに、日本語を効率よく教えることが最終的な日本語教育の役割ではなく、「関係、関連の人間社会の課題にいかに関与し、その克服を図るかということへの貢献も求められる」（山田p.3）「言語教育を政治・軍事・経済・文化の文脈の中で考えるとともに、人は何のために新しい言語や言語能力を獲得しようとするのかという教育の目的、そして教育における倫理課題についての考察が不可欠」（春原p.194）「人間と人間が関係を取り結ぶコミュニケーション環境を設計（デザイン）すること」（細川p.79）と主張している。

特に、細川は具体的に日本語教育現場の問題点を以下のように指摘している。

- (1) 準備主義批判： 初級レベルの教室活動では、社会で学習者が遭遇すると予測される事柄に十分対応できるための課題達成型の活動が多く取り入れられる傾向がある。これは、仮想現実の場面や状況を設定することそのものが実際のコミュニケーションとの乖離を生む危険性がある。さらに、仮想現実の言語練習の状況設定のなかに、その場面における語彙・文型など学習項目が組み込まれている。学ぶべき目標が語彙・文型に収束してしまうとそのことが目的化し、自分の思想（考えていること）を表現する意欲を失ってしまう。教室が、現実社会の準備空間として機能する準備主義的発想から出られなくなる。（p.81）
- (2) 目的主義批判： 日本語教育が常に過渡的な橋渡しのものと位置づけられ、予備教育的な位置づけから脱却できない。（p.82）
- (3) 応用主義批判： 基礎学としての諸科学があり、その応用として日本語教育が存在するという発想に問題がある。基礎学の理論をそのまま鵜呑みにしてある項目の知識獲得が目的化し、教育そのものが硬直化する。（p.83）

上の細川が示した問題分析に対して、春原は、教育そのものの社会的位置づけの分析からはじめている。春原は、教育が物理的・政治的・経済的・文化的な力を獲得するための入り口であり、同時に支配力や強制力が噴出してくる出口でもあるとしたうえで、特に言語教育は特定の共同体を後ろ盾するという点で集団間の力関係がむき出しになる教育だと述べている。（pp.182-183）さらに、春原は、社会状況や地理的環境、対人変数などに比較的左右されにくい独立性の高い専門領域にいる強い専門家と、一般的に現実の文脈や周りの環境、対人変数にあわせていかなければならない弱い専門家が存在するとし、弱い専門家として、地域医療、福祉、教育、臨床心理学などに関わる者が、それにあたると述べている。また、語学教師自身から自分の社会的役割についての議論が出てこない根拠として、議論したくても議論ができない語学教育のおかれた弱いポジショナリティをあげている。この語学教育の社会的位置づけを考えると、細川が批判する準備主義、目的主義、応用主義は、社会的、政治的な文脈の流れから日本語教育に強く求められたもので、それを受けて日本語教育関係者もな

んの疑いもなく言語学習カリキュラムを設定したと考えられる。日本語教育の現状を把握するためには、社会的・歴史的な文脈の中で教育および言語教育そして日本語教育の位置づけを確認しなければ見えてこないものが多いと考える。日本語教育のかかえる問題点は社会的、政治的な分析をおこなうことではじめて、明らかになると考えるが、日本語教育にそのような分析視点が欠けていたため、また、細川のことばを借りれば、日本語教育の目的は何かという議論をしてこなかったため、準備主義、目的主義、応用主義の日本語教育が横行し、いっこうに改善のきざしが無いという現状がある。

3. 2. 「文化」と「言語学習」

高原（2008）は「文化概念」について異文化間教育学と日本語教育学の違いを指摘している。文化を歴史的・社会的過程を超越した固定的で本質的なものとしてとらえるのか、またはそのような本質的文化は存在せず社会の関係性の中でとらえるのかは、人文・社会科学研究者たちによって議論されてきた問題である。日本語教育学では言語学習が先行し、都合のいい部分だけ「文化」を取り込もうとしている傾向があるように思われる。これに対して、細川（2002）は、長谷川（1975）を例にあげ、以下のようにとりあげている。

「注目すべきは日本語教育について『……日本語教育における文化（言語を取り除いた狭義の文化）についても同じく、自然に日本人と同じような発想・価値観等が出てくる（recognition面のみならずproduction面においても）ことを目標にせねばならない』と指摘していることだろう。さらに、こうした日本人と同じような発想・価値観の出てくることを目標にする言語教育自体が、ある種の『洗脳（ただしあくまでも〈学習上において〉のみの洗脳）』だとしつつ、日常生活における価値判断は当然学習者自身においてなされるべきであるとし、それは日本語をとおした新たな人格の形成を意味するとする。」（p.31）

「文化」と「言語学習」をどのように結びつけるのかは今後も議論しなければならないテーマであると考えられる。「文化」と「言語学習」がどうあるべきだということよりも、日本語教育学で問題なのは、言語教育に関わる教授者が「文化」のとらえ方について無頓着であり、そのことについて何の指摘もないことである。これに関連し、足立（2009）でもとりあげたが、「無意識」であることは非常に問題であると考えられる。足立（2009）では、地域社会における「無意識的な選択である言語学習」「無意識の使用による『わたしたち日本人は……』というディスコース」「無意識な『日本人化』の押しつけ」を指摘した。そして、多数派グループによるこの潜在的（無意識的）な同化または多数派所属（日本人化）への押しつけは、さまざまな不平等や苦痛を日本語非母語話者だけに強いるのではない。多数派のカテゴリーは日本語母語話者というくくり以外に、健常者という多数派、正規雇用という多数派などさまざまな多数派を生み出し、それ以外の社会的弱者を生み出し、修正がきかない矛盾だらけの格差社会を生み出すことになる」と述べた。

4. 乗り越えなければならない課題とその方策

以上、足立（2009 a）に引き続き、日本語教育学の問題点を指摘した。批判ばかり述べてもなんら解決は見えないという声が聞こえてきそうだが、それでもあえて述べたかったのは、高原（2008）のおかげである。高原（2008）は5章で日本語教育の専門家たちの理念と、現場の実態が大きく乖離している現状を指摘している。具体的には、日本語学習者が日本人並みに会話ができるようになりたい、読み書きができるようになりたいと考えている実態と、専門家たちが主張する「言葉だけ教えてはいけない」「相互学習が必要だ」などとの理念を対比させている。そして、外国人の抱える課題は、「ほかでもなく、日本語での会話や読み書きがある程度できるようになることではないだろうか」「言語習得についてはなぜほかされて議論されないのだろうか」（p.73）と疑問を投げかけている。「言語習得」—日本語を学ぶ意味—に関しては、細川が述べているように、日本語教育学はその大半を日本語学に依存し（応用主義）知識の積み重ねが言語習得につながると考えている傾向があるので、いまさら議論されない。

大きな課題は、前述した春原の指摘と関連すると考える。

「教育関係者は、力の源泉である共同体の後ろ盾を必要としています。共同体が現体制、現政権であるか反体制であるかは、関係ありません。しかし一旦教育が開始されると、教育の背景にある共同体は透明となり、見えなくなり、教育の方法や内容、目的だけが目の前に並び、かつそれは〈善いもの〉となります。およそ人殺しの技術にしる、神の教えにしる、教えるものや教えることが〈善い〉という暗黙の前提と了解に立たずして教育は成立しません。」（p.182）

「文化」と「言語学習」との関連づけについて考えない、海外から移住してきた人たちがどういう事情で日本に来たのかについて考えない、ただ言葉ができるようになることが「善いこと」である、目標が達成できる—これらのことについて、非常に大きな危機感を感じる。少なくとも、日本語教育関係者がこのような問題があるということについて「自覚」することが重要であると考ええる。

佐藤（2009）は日本における言語教育は、学校の中心教科の一つである「国語」の教育、英語教育を代表とする「外国語」の教育、外国人を対象とする「日本語」の教育、という3つの領域があると述べている。そして、「国語」「英語」「日本語」を分断された言語教育として扱わずに、「言葉」の教育として再検討すべきであると主張している。まさに言語政策という政治学の範疇の議論であるが、高原（2008）が指摘した日本語教育学の課題の解決のための一つの方策が「言語」として同一の教科分野として位置づけなおすことなのかもしれない。

(注)

-
- ^(注1) 高原真理 (2009) 2008年度卒業論文「日本語教育学会における『地域日本語支援』の言説の変遷」
新潟大学教育人間科学部
- ^(注2) 他の章に関する検討は足立 (2009 a) を参照されたい。
- ^(注3) 地域日本語支援の内容、名称等については足立 (2009 b) を参照されたい。

引用文献

- 足立祐子 (2009 a) 「海外からの移住者のための滞在地言語としての日本語習得支援再考(1)」
国際センター紀要第5号, 新潟大学国際センター, pp.7-14
- 足立祐子 (2009 b) 「第二言語としての日本語教育の課題」社会言語学Ⅸ, pp.81-94
- 佐藤郡衛 (2007) 「異文化間教育と日本語教育」日本語教育132号, 日本語教育学会, pp.45-57
- 佐藤学 (2009) 「リテラシー教育の言語政策－歴史的制約への挑戦」田中慎也他『移民時代の言語教育』ココ出版, pp.2-21
- 高原真理 (2009) 「日本語教育学会における『地域日本語支援』の言説の変遷」新潟大学教育人間科学部学習社会ネットワーク課程
- 長谷川恒雄 「日本語教育における文化－その位置づけへの試み－」早稲田大学語学教育研究所『講座日本語教育』
- 春原憲一郎 (2006) 「教師研修と教師の社会的役割」春原憲一郎他編著『日本語教師の成長と自己研修』凡人社, pp.180-197
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育学のめざすもの－言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味－」日本語教育132号, 日本語教育学会, pp.79-88
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか－言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, pp.118-134