

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)

－高原(2009)を手がかりに－

Reconsideration of Japanese Language Education for immigrants(1)

足立 祐子

(y nao@isc.niigata-u.ac.jp)

This paper is to think about the role of Japanese-language education, referring Takahara's paper (2009). It is necessary for Japanese-language education to discuss not only language acquisition, but also the relation between the language and the society, or the language and the culture, etc.

1. はじめに

高原(2009)^(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、高原(2009)の3章までの分析を手がかりに、海外からの移住者対象の日本語習得支援について考察を試みる^(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(2009)の内容とその分析について

高原(2009)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」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(p.21)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、資料として25ページもの膨大な量である。このテキスト分析から、高原は、(I期)1988年から1996年－地域日本語支援への好意的なまなざし、(II期)1997年から2000年－問題視されは

じめる地域日本語支援－、(Ⅲ期) 2001年から2004年－地域日本語支援を相互学習と同一視する傾向の高まり－、(Ⅳ期) 2005年から2008年－学会内におけるⅢ期の認識の主流化－と分類し、「地域日本語支援に対する認識が変化していったこと、〈理念〉と〈実態〉が乖離していったこと」について明らかにしている^(註4)。

次の3では、高原が述べている「〈理念〉と〈実態〉の乖離」、すなわち、日本語教育関係者はボランティアが関わる地域の日本語支援は「教える人と教えられる人」という上下関係が存在しない相互学習型の活動がいいとする〈理念〉と、現場では学校型で日本語母語話者が「教える人」になり、外国からの移住者である日本語非母語話者が「教えられる人」になっているという〈実態〉について、高原の議論中のキーワードの一部をとりあげ、それをてがかりに日本語教育学の弱点と役割について考察する。

3. 地域日本語支援の理念と実態の乖離について

3.1. 「無意識」「『教える－教えられる』関係」「相互学習」

石井一成(1998)、OHRI(2005)、リリアン(2007)たちは、教授者である日本人ボランティアたちの言動の一部が、無意識的な日本人優位性の誇示や権威性の表れであることを指摘し議論を進めている。高原の3章は、これらの指摘に対して〈実態〉側に立つ人からの反論であると、筆者は捉えている。高原は、「無意識」という言葉を取りあげ、「無意識というものは、論証できないものであるため、反論の余地を与えないという特性をもつ。よって学問上での無批判な使用は避けるべきであると私は考える」(p.57)「ボランティアが何らかの意図をもってそういった選択をしているということを立証し、そのうえでその意図について議論を重ねることの方が一方的な決めつけとならず、ボランティア、学習者、専門家の三者による話し合いが促されるのではないだろうか」(p.58)と述べている。

「外国人を日本人と対等な地域社会の構成員と考えれば、彼らの自己実現、生活支援といった側面は言葉の問題と切り放せない。彼らは日本語学習者である前に医療・法律・福祉等の多様なニーズを持つ生活者であるからである。(中略)この様に多様な関わり方の中で無意識な選択として言語学習活動だけを前面にたてる事に疑義を唱えたい。」(石井1998;p.110)「『日本人は』のディスコースが母語話者と非母語話者の間に境界線を引き、結果として非母語話者の会話からの排除に繋がるプロセス…(中略)対話という形で意識して取り扱ったはずの力関係が、特定のディスコース(筆者注:ここでは『日本人は』というディスコース)の無意識の使用によってその場に別の形で構成してしまうことで、結局は『共生』の達成を困難にする可能性を示唆しているといえる。」(OHRI2005;p.142)「日本語教育が『日本人化』の道具として使われてしまうことが多いのではないか。しかもそれが、意識的・強制的に行われた大日本帝国時代と違って、現代では、無意識に、善意でそうした結果がもたらされているように思う。」(リリアン2007;p.310)(下線は筆者)

日本語が使えず困っている外国出身者に善意のボランティアとして日本語を教えている市民グループの人々が、上の石井らの意見に反発をおぼえることは理解できる。しかし、それ

でも、地域の日本語支援の現場を知っている石井、OHRI、リリアン、そして筆者は声を大にして地域社会における「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」について指摘し続けなければならないと考える。「無意識」が実証しにくい潜在的なものであるために^(註5)非科学的なものであるように思われるが、多数派グループによるこの潜在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^(註6)と考える。

「『教える－教えられる』関係」について高原は「『教師』も『生徒』も一つの役割にしかすぎないのに、はたしてそれを固定的だといえるのだろうか。もし教師と生徒関係であったら、日本語がわかる、わからないで対等ではないため良くなく、相互学習をすることで対等になれるというならば、私はそこにも疑問を感じる」(p.59)と述べている。そしてこの疑問をさらに発展させ、相互学習の効果とその実行可能性を疑問視している。

上の高原の意見は日本語教育学が専門でない人々の大多数が感じるところであり、日本語教育学の弱点を鋭くついていると考える。この弱点とは、日本語教育学は言語観や言語教育観について十分に考察、議論をおこなってこなかったことに起因すると思われる。筆者を含め、日本語学習の最終的なゴールを日本語母語話者と同じような言語能力であるとなんの議論もなしに設定しているのではないかと考える。そのため、日本語教育学の関心の中心が日本語習得に関する研究・実践であり第二言語として日本語を習得することについての研究が少ない^(註7)。日本国内にいる外国出身者は日本語ができるようになって、日本社会で日本人と同じように不自由なく生活できるわけではないということについては日本語教育関係者はみんな知っていることであるがこの事実を一般の人々に周知していないことに問題がある^(註8)。同様に「教える－教えられる」関係や相互学習についても、もっとその影響や効果に関する実証研究が必要である^(註9)と考える。

3.2. 日本語教育における議論のあいまいさ

石井らが「無意識」という用語を使った根拠、また「『教える－教えられる』関係」に関する議論は、田中（1996）にある。田中は、地域社会に定住していく外国人に対して「このような外国人に従来のようなかたちの日本語教育を行うことは、社会のなかで教える側、ケアする側の日本人、教えられる側、ケアされる側の外国人という力関係を固定させてしまいやすい。そこで、地域社会では、このような日本語教育を行うよりも、外国人側が教える立場に立つことができる作業的な活動を中心とするコミュニケーションスペースを作り、そこで外国人は自然習得のかたちで日本語を身につけ、日本人側は教えるのではなく、コミュニケーションに参加することによって支援していくという、新しいかたちの、日本語を教えない日本語教育を創造していかなければならない」(p.23)と主張し、実際に日本語ができて問題がある定住外国人の例をあげて実証している。田中の論文は12年前に出されたものであ

るが、多くの日本語教育の専門家であつ実践者たちは、田中の主張を支持した。また、「地域」というキーワードはないが、1995年にはネウストプニーが「人はコミュニケーションを目標に生活するのではなく最終目標は仕事／交流／社会生活等のインターアクション」と主張している。石井（1998）は、田中やネウストプニーの主張を支持した上での「地域の日本語支援では、外国人の日本語運用能力に問題があるからといって、その向上のみを促す機能的識字観により外国人との関係作りを構築する事には限界があると結論せざるを得ない。外国人との『学校ゲーム』からの離脱、すなわち『言語学習』以外の場や関係をどう築くかという問題設定の見直しに必要な『新しいリテラシー』が模索すべきである」（p.133）として新しいフレームワークを提示している。石井のように具体的に地域の日本語支援について根拠を述べ提案している研究者も多く存在する。しかし、多くの日本語教育関係者は「無意識」という用語を使った根拠、また「『教える－教えられる』関係」に関する議論について日本語教育関係者以外の人々に日本語学習から生じる問題点を地域の日本語支援に関わる人々や一般市民にわかりやすく伝えなかったことが大きな問題であるといえる^(註9)。

伝えていないという点では、多くの日本語教育関係者は、「第一言語にせよ第二言語にせよ、言語習得は成長の過程であり、その目的は自己形成または自己実現と社会化または同化」であり、「言語はコミュニケーションの道具であったり、思いを伝える器であったりする以前に、その人がその人であるためのアイデンティティ（地下に八方に深淺に張られた根っ子）の重要な一部である」（春原2006:p.304）ことを認識しているのにもかかわらず、他分野の人々に十分説明していない。そのため、多くの人々は海外からの移住者たちは滞在地言語ができるようになれば自己実現ができるようになると考えがちになる^(註10)。

文化庁（1997）は、地域の日本語支援のボランティアに対する心構えなどについてわかりやすく書かれている問答形式のハンドブックを発刊している。そこには「成人の勉強は学校教育とは目標もやり方も違いますから（中略）学校の先生のように教えなくてもいい場合が多くなります。『教える』というよりは『手伝う』つもりで発想すると、身近な日本人にできることがたくさんあるものです」（p.92）とあるが、これすらも十分に伝わっていないといえる。足立・松岡（2005）では、「多くの日本語教育関係者が、地域の日本語教室に対して『対等な関係作りの中で活動すべきだ』、『日本語教育をそのまま持ち込んではいけない』等々繰り返し指摘しているが、依然日本語学校的な教室が多い」とし、このような「矛盾」が起こる原因を3つの側面から分析した。一番の原因は、本来国や地方自治体がすべき滞在地言語としての日本語習得支援を日本語ボランティアに委ねてしまったことである。国や地方自治体にとってはボランティアに依存することで軽い費用負担で日本語習得支援ができ、ボランティア側からみれば本来支払われるべき日本語教授謝金を搾取されているということになる。この状況が、地域社会で子育てや老人問題緩和や省エネルギー運動などが起こる豊かな関係が結べるはずの関係が（石井はネットワーク型と呼んでいる。）『教える－教えられる』関係に固定化していくのである。山田（2003）は「ボランティア」について次のように言及している。「ところで、わたしは、ここでもボランティアという言葉とその実体がこのように日常的になった文脈をしっかりと見抜き、その上でボランティア活動を行うべきと書いてい

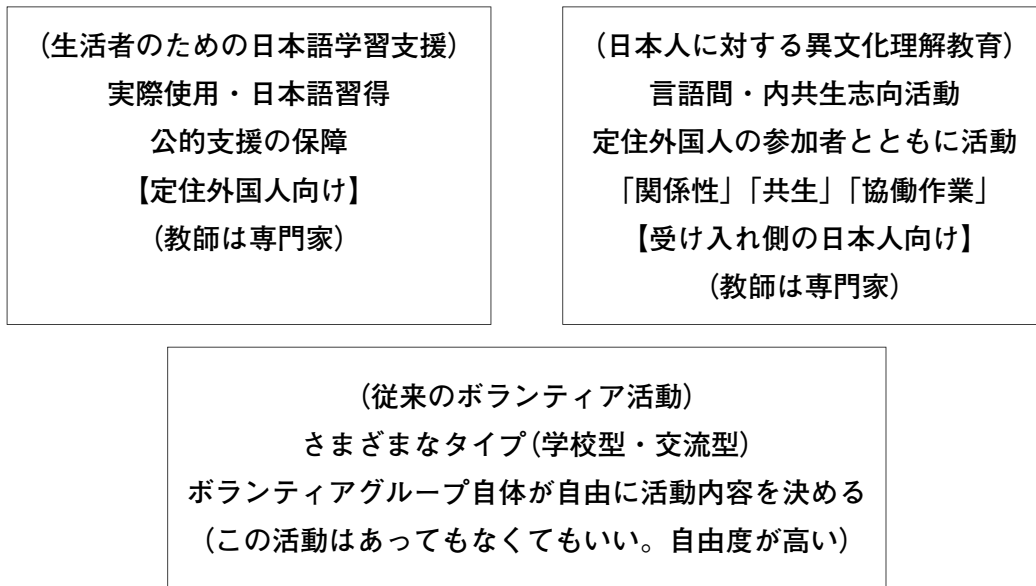
ます。わたしも『ボランティア』をしています。実はあまり好きな言葉ではありませんし、ボランティア活動にも問題が潜んでいると考えます。もともとこの英語は『志願兵・義勇兵』の意味だったと聞いていますが、何らかの集団や社会に一身を捧げて奉仕するようなイメージを感じるからでしょうか。それに、日本では政府を挙げて、マスコミを動員し、鳴り物入りでボランティアを定着させた経緯を考えても、何かがあると勘ぐりたくなります。わたしには、このボランティアの『普及』の後に次のような政治的文脈が見え隠れしていると思われまます」(p.28)と言い、日本が小さい政府になって、これまでの行政の責任で行ってきたことを、国民の自らの責任で担っていく一貫の政治的文脈があるとしている。

このように考えると、日本語教育学がすでに語学教育だけに目を向けていられなくなり、社会的・政治的文脈を見据えてのさまざまな発信を行うべき時代にきていることを日本語教育関係者が認識しなければならないといえる。

4. 地域日本語支援再考

高原は、同じく3章で、多くの日本語教育の論文が、ボランティアの定義づけなしに日本語ボランティアについて議論していることを指摘している。「なぜ定義されていないのか、ということに焦点をあてたい。〈ボランティア〉が定義付けられていない一方で、日本語ボランティアについてはその定義がいろいろと提案されている。そこでは、地域日本語支援とはこのようなものであるべきだ、という認識がまず最初にあり、そのためには、ボランティアとはこうあるべきだ、という順で論じられる」(p.63) 山田(2003)では上述のように社会的文脈でボランティアを考察しているが、学会誌である『日本語教育』の論文の議論は高原の述べているとおりである。現在、筆者は、「ボランティアは、自発的な形で活動を進めるのであるから、基本的にはこうあるべきという議論はおかしい」という共同研究者である松岡洋子氏の意見を支持している。図1は、足立・松岡(2006)で分析の結果、提案した地域の日本語支援の形態をもとに再考したものである。公的支援の部分、日本人住民との異文化理解の部分、従来のボランティアが活動している部分という3つの部分から成り立ち、連携が組めるようにコーディネーターが存在する。ボランティアが活動する地域日本語活動の部分(高原が議論している地域日本語支援の部分)は、自発的な活動であるので、必ず存在しなければならないものではない。また、高原の主張するように「こうであるべき」というものでもない。しかし、日本語教育学の立場から、学校型は集中的に毎日学習できるシステムでなければ一定の学習効果があがらないこと、また同様にたとえ役割であっても「教える人-教えられる人」という固定的な関係^(註11)は学習効果が期待できず、日本語教育の現場でもピアラーニングなど学習者が相互に学べるような工夫がなされていることなど、日本語ボランティアの活動に助言を与えることは必要であると考えられる。

(図1) <コーディネーターが地域の事情に合わせて連携を促進する>



5. おわりに

高原の論文をてがかりに日本語教育学の課題について考えることができた。日本語教育学は単に言語のことだけに関心を向けていればいいのではなく、ことばと社会、ことばと人々、ことばと権力などについても関心を向けなければ日本語教育学の役割は果たすことができないと考える。また日本語教育学に関わる者は筆者を含め、社会に発信しなければならないこと、日本語教育学として十分に議論しなければならないこと、などを改めて確認した。

なお、高原の論文にある、「戦前・戦中の日本語教育」に関する議論は、現在の日本語教育と比較して十分に検討しなければならない事項である。また、4章の異文化間教育学と日本語教育学との関連についても議論を進めなければならない。この2つの検討事項は、次の課題として進める。

(注)

-
- (1) 高原真理 (2009) 2008年度卒業論文「日本語教育学会内における『地域日本語支援』言説の変遷」新潟大学教育人間科学部
 - (2) 高原の戦前・戦中の日本語教育に関連する議論と4章で取り上げられている異文化間教育学に関連する議論についての検討は次回行う。
 - (3) 地域における日本語習得支援の活動に関しては「地域日本語教育」、「地域日本語学習支援」、「地域日本語活動」など、さまざまな呼び方がある。これについての事情は足立 (2006) p.104で述べている。
 - (4) 高原のこの分析手法は、足立・松岡 (2006) の分析手法を参考しているものであるが、足立・松

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）

岡（2006）の目的は、一般市民が関与する地域日本語支援に対する日本語教育学の見解を明確にすることであった。

- (5) OHRI（2005）は会話分析を行い、実証をしている。
- (6) 春原（2006）は「言葉の学習そして獲得は一生を通じて社会とのかかわりの中で行われる。一方で、教育は教える側の意図に従って企画され、実現される。学習は往々にして、教育の産物と見なされるが、本来は学習の大枠のごく一部を教育が担っているにすぎない。また近代の〈個人〉や〈自立／自律性〉〈成長〉などをかぎ概念とする思想は力の政治（パワーポリティクス）の中で力の弱いマジョリティから声や言葉、文字を奪う機能を果たしている」と述べている。我々はこの実態を意識的に把握しにくい。
- (7) 細川（2002）は第二言語としての日本語におけることばと文化の教育問題について議論している。
- (8) この問題は日本語教育だけでなく、言語教育一般に言えることかもしれない。仲（2008）は、英語教育について、「『英語』を単なるコミュニケーションの手段／道具としてではなく、ことばにかかわるものごとの見方／態度についても取り上げるべきであることを主張する」と述べている。また、「自らの言語教育実践を『政治的に透明である』と信じている（あるいはそもそもそういった意識がない）言語教育者には、『くさいものにはふた』をしたくなる気持ちをおさえて、自らの実践を問い直す契機としてもらえることを願ってやまない」と言語教育の実践状況について批判している。
- (9) また、日本語教育関係者の中に実は何の反論もなく、「言いつばなし」であるという日本語教育学研究の体質にも問題があると考ええる。
- (10) 日本にいる外国出身者には3つの壁があるといわれている。それは、「言葉の壁、制度の壁、心の壁」である。この中に言語も含まれているが、言語だけできるようになっても、制度や心の壁がある。
- (11) 固定的な関係を避けるために教える人と教えられる人を逆転させる方法もある。足立・松岡（2008）は、固定的な関係を避けるための素材集作成について提案した。

（引用文献）

- 足立祐子（2006）「地域の日本語教室とその役割－多文化共生社会づくりの担い手として－」『日本語教育の新たな文脈－学習環境，接触場面，コミュニケーションの多様性－』pp.103-118、国立国語研究所編，アルク
- 足立祐子・松岡洋子（2005）「地域における共通言語学習支援プログラム」2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集，pp.73-78，日本語教育学会
- 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年日本語教育学会秋季大会予稿集，pp.165-170，日本語教育学会
- 足立祐子・松岡洋子（2008）「相互コミュニケーションを目的とした学習素材作成」pp.237-240，第7回日本語教育国際研究大会2008予稿集3，日本語教育学会
- 石井一成（1998）「地域の日本語支援の場におけるリテラシー行動の類型化の試み－リテラシー理論と言語管理理論から－」pp.109-120，日本語教育98号，日本語教育学会
- 高原真理（2009）「日本語教育学会内における『地域日本語支援』言説の変遷」2008年度卒業論文 新潟大学教育人間科学部学習社会ネットワーク過程
- 田中望（1996）「地域社会における日本語教育」『日本語教育・異文化観コミュニケーション－教室・ホームステイ・地域を結ぶもの－』pp.28-37，鎌田修・山内博之編，凡人社
- 仲潔（2008）「言語観教育序論－ことばのユニバーサルデザインへの架け橋－」pp.1-21，社会

言語学Ⅷ, 「社会言語学」刊行会

春原憲一郎 (2006) 「学習パラダイムと教育パラダイムの落差－近代パラダイムの解体に向けて－」『日本語教育の新たな文脈－学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性－』 pp.284-309, 国立国語研究所編, アルク

山田泉 (2003) 「日本語教育の文脈を考える」『人間主義の日本語教育』 pp.9-43, 岡崎洋三・西口光一・山田泉編, 凡人社

文化庁文化語部国語課 (1997) 『中国帰国者のための日本語教育 Q&A』 pp.92-93, 大蔵省印刷局

リリアン・テルミ・ハタノ (2007) 「同化しない日本語を」2007年度日本語教育学会春季大会予稿集 p.310, 日本語教育学会

J・V・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

OHRI (2005) 「『共生』を目指す地域の相互学習型活動の批判的検討－母語話者の『日本人は』のディスコースから－」 pp.134-143, 日本語教育126号, 日本語教育学会