

論文

多文化共生社会の日本語教育

——「コミュニケーション」ということの考察を通して——

中 崎 温 子

要 旨

日本語教育従事者は、その分野が広く知られるようになって以降、「専門性」ということを抛り所に、教授法の検証やスキルの実践的な積み重ねによって、ことばの教授のプロとして現場に立つことに活路を開いていった。しかし、多文化共生の社会的背景が進展する中で、単なる「言葉の教師」としての役割ではなく、「文化の問題」を客体的に認識する、最も異文化コミュニケーション能力が必要な存在であることが求められるようになった。また一方で、複合的な事象の研究領域を取り込んだ日本語教育学が確立されるに従い、「何を教えるのか」から、「学習者にどんな力をつけるのか、そのために教え手に何が必要か」という発想への転換が自覚されてきている。

教育には、あるべき姿を追求するための理念と目標が不可欠である。日本語教育は、とりわけ、開拓の領域として不断に気づきと学びの試行の中にあるが、今日的到達点として掲げられるべき理念と目標は、教育の担い手と学習者が互いに学び教え合うコミュニケーション活動の過程で、多文化共生のための文化的意味を深化させ、新しい価値を協働的に創出・形成していくということに他ならない。

キーワード：新基準、コミュニケーション、「日本語」の文化的特性、教え手（マジョリティ）側の学び、多文化共生の視点

1. はじめに

いわゆる、従来型の「国語教育」が、自母語の「読み書き」教育を通して、文化や言葉を継承していくことを主目的としているのに対し¹⁾、外国語教育あるいは第二言語教育として行われる「日本語教育」は、多様な非日本語話者を対象とし、教授法の相違もさることながら、多文化の発想を必要とする点にも大きな相違がある。本稿では、コミュニケーションということの考察を通して、多文化社会を背景とする日本語教育の役割を明確にし、今日的到達点において日本語教育（教員）に何が求められているのかを考えていきたい。

筆者の勤務校には、共通教育科目として「日本語教育入門」や「日本語学」がある。日本語教員養成課程が設置されているわけではないが、とりわけ、「日本語教育入門」は、教授法や日本語文法を内容とするのみならず、キャンパスにかなりの留学生がいるという実情²⁾や、国内有数の外国人就業人口を抱える地域性などから、日本語教育の理念と概要を広く紹介する科目として、その存在意義を確実に有していると考えている。帰国して日本語教育に従事したいと願う留学生のみならず、日本人受講生の中にも何らかの関心を持って履修しているものも少なくない。これらのことは、有田(2004)の言うように、正規の養成課程でなくても、「隣人や同僚や友人や家族として、自らが身をおく社会と文化的状況を冷静に認識しながら、かつ、その構成員としての責任を回避しない潔さを持って、日本語を母語としない人々に関わる資質・能力の育成」を担った科目といえようし、日本語教員養成課程の目標とする「人材像」の報告例³⁾にあるように、「自国の文化や言語、また異文化に関心をもった、日本語教育関係者に限らず広く各分野で働ける人材」を育成することとも符合する。本稿では、しかし、個別の科目内容を扱うのではなく、改定された「日本語教育のための教員養成」(2000)の提言の核に「コミュニケーション」が据えられたことによって、日本語教育全体として、何がどう変わったのか、そのために教える側の役割がどうあらねばならないのかを明らかにしたいと考えている。その中で、多文化共生社会のコミュニケーションの在り様から日本語教育の今日的意義と役割を考察するものである。

まず、次項で、日本語学習者の多様化の実態を数値や資料（「注」参考）で追う。

2. 日本語教育の今日的背景：明日の隣人が異言語異文化の所有者である時代

非日本語話者の日本語学習（や関連研究）は、かつてはごく限られた人々の教養や知的興味の対象にすぎなかった。不幸な時代には、植民地の同化主義の手段としての役割も担った。しかし、敗戦後の日本経済の進展とアジアや環太平洋の国々の中で果たしてきて

多文化共生社会の日本語教育

いる日本の「貢献」を背景に様相が一変した。急速に学習人口を増やし、一頃のブームはおさまりつつあるとはいえ、下表に示すように、国内においても依然数多くの日本語学習者が存在する⁴⁾。

[表1] 日本語学習者の推移

文化庁文化庁国語課資料 (単位:人)

	平成5年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年	平成15年
大学院・大学	16,843	21,067	23,491	31,600	33,975	35,816
短期大学	780	1,070	1,286	3,617	2,667	2,660
高等専門学校	232	329	296	520	253	234
一般の施設・団体	59,085	70,865	69,976	83,429	89,455	96,436
合計	76,940	93,331	95,049	119,166	126,350	135,146

これら日本語学習者は、本来的には日本人の良き理解者となることが期待できる人材であろう。母語以外の言語を学習する営みは、母語や母文化そのものを豊かにすることにとどまらず、学習言語を有する人々に対して関心や肯定的な感情を育てるきっかけとなる。学習プロセスにおいて、交流やコミュニケーションを交わす機会が増せば増すほど、相互に理解しあい、共通の課題で連帯するということができる。共生社会を作るための協働へとつながるといえよう⁵⁾。

3. 旧基準から新基準へ

「はじめに」で触れた2000年3月の「日本語教育のための教員養成について」(以下、「新基準」と略記する)は、諸研究の成果・到達点やグローバル化の下での日本語学習者の多様な需要に照らして、狭義の言語教育に関する知識体系のみならず、言語と社会や文化との関わり、言語習得の認知面、異文化理解・異文化コミュニケーションなどといった分野の包括的知識・能力などを日本語教員の総体的資質として求めている。それまでの提言「日本語教員の養成等について」(1985 以下、旧基準とする)と比較すれば、両者の違いは明白である。

3.1. 旧基準の中の「標準的な教育内容」

日本語教育施策の推進に関する調査研究会報告は、1985年、前出の旧基準の中で、「各日本語教員養成機関の目的に応じた日本語教員養成のための標準的な教育内容」を定めた。修得に必要なとされる学習時間や単位は、機関によって異なる。次ページの [表2] は、大

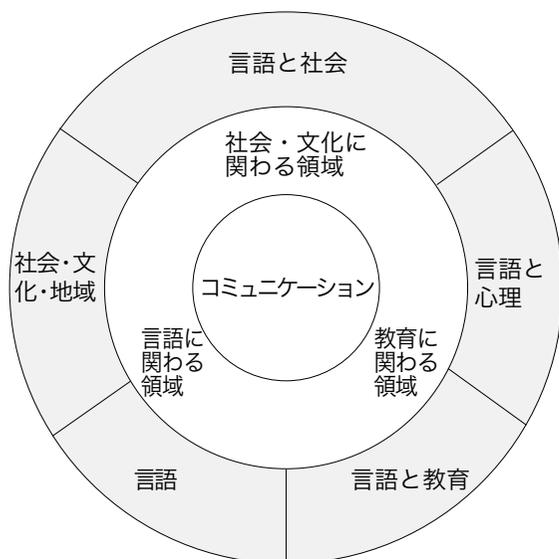
学の日本語教育副専攻のモデルを示している。

[表2]

日本語教員に必要な知識・能力	科目名例示	必要単位
1-(1) 日本語の構造に関する体系的、具体的な知識	日本語学（概論音声、語彙、意味、文法・文体、文字・表記）	10
1-(2) 日本人の言語生活等に関する知識・能力	言語生活、日本歴史	2
2 日本事情		1
3 言語学的知識・能力	言語学概論、社会言語学、対照言語学、日本語	4
4 日本語の教授に関する知識・能力	日本語教授法、日本語教育教材・教具論、評価法、実習	9

これに対し、新基準は、旧基準を大幅に見直し、新しい枠組みを提示した。下は、新基準の中の「日本語教員養成において必要とされる教育内容」を分かりやすく併記したものである。

[図表3]



新たに示す教育内容の領域・区分とコミュニケーションとの関係図

下位区分
世界と日本
異文化接触
日本語教育の歴史と現状
言語と社会の関係
言語使用と社会
異文化コミュニケーションと社会
言語理解の過程
言語習得・発達
異文化理解と心理
言語教育法・実習
異文化間教育・コミュニケーション教育
言語教育と情報
言語の構造一般
日本語の構造
言語研究
コミュニケーション能力

3.2. 新基準の枠組み

新基準の提示する「教育内容」は、コミュニケーションを核に据えて、3つの領域5つの区分と16の下位区分を明らかにしている。

新基準では、3つの「領域」の明らかな線引きはしていない。それぞれを段階的な緩やかな関係として等価にとらえている。下位区分は具体的に設置される科目の目安とするものである。旧基準のように主専攻副専攻等の配当区別が明示されていない代わりに、参考として学部や大学院、日本語教育施設の教育課程編成の例を挙げている。

3.3. 新・旧のパラダイム転換：日本語教育は「日本語の教育」にとどまらない

水谷(1999a)は、「日本語教育を『日本語の教育』と見る捉え方は一旦捨てるべきである。学習者と教え手がともに形成する、言語教育活動の実態として日本語教育をまず見てみる。すると、より総合的な人間活動を対象とする学術研究としてのあるべき姿も見えてくる」とし、学習者に付与すべき日本語能力を明らかにすることを第一義に、「開拓を命題とする領域」(1999b)として日本語教育研究が複合的な事象研究の領域へと前進することをいぎなう。新基準の内容もまさしく、旧基準の学習者に何を教えるべきかを中心に据えて考案された狭義の言語教育から、学習者にどんな力を付与するのか、そのために教え手に何が必要であるかということを確認にしたものへとパラダイムを大きく転換したといえる。この論稿では、新基準の個々の内容に踏み込んで分析をするつもりはない。しかし、旧基準と比べ、コミュニケーションを核に据えた点、それを踏まえて、多文化共生の社会に対応できる陣容をカバーしている点、言語に対する関心や鋭い感覚を有することの要求だけでなく、実践的な教育能力や異文化からの学びの努力、豊かな国際感覚と人間性を備えていることにまで着目している点等々は評価したいと考えている。

3.4. 新基準が目指すもの：日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのもの

新基準の②項の「ア 新たに示す教育内容とコミュニケーションとの関係」は、「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動」と明記している。そして、[図表3]でも一目できるように、包括的概念としてのコミュニケーションを、教えるべき内容全てに通底するものと位置付けた。そこで、この項では、コミュニケーションの概念とそれを支える枠組みについて先行研究も管見しながら、一定の整理をしたいと考える。

3.4.1. 言語教育におけるコミュニケーションとは

70年代のハイムズ(1972)が、単に文法の正確さばかりでなく言語使用の適切さに関す

る能力が重要であることを提唱して以来、外国語教育の研究分野でもコミュニケーション能力を等閑視できなくなった。コミュニケーション能力の定義としては、一般に、キャナル(1983)の、「文法能力」「社会言語能力」「談話能力」「ストラテジー能力」の4つが今でもよく引用されるが、日本語教育の分野では、ネウストプニー(1995)が、コミュニケーション能力を超えるものとして、インターアクション能力(コミュニケーション能力+社会文化能力)を案出している。ネウストプニーは、外国人の真の意思疎通と共存が可能になり日本が世界で理解されるようになるために、文法教育一辺倒を脱して、「社会文化」能力を基盤として、「社会言語」能力と「言語」能力を習得しなければならないとする⁶⁾。これは、とりわけ、海外での日本語教育の担い手が日本語における限定能力者あるいは中間能力者であるという理由から、その影響下に夥しい数の学習者が存在していること、彼らにとって接触場面でのコミュニケーション行動の学習が優先されねばならないという事情等を鑑みてのものである。いずれにしても、これらの流れから総じて言えることは、今日の言語教育では、人間の社会文化行動を総体的に捉えて社会的文脈で行われるコミュニケーション活動の重要性ということが強く意識されているということに他ならない。

3.4.2. 新基準が示すコミュニケーションとは

新基準は、このコミュニケーションということ、教授者側と学習者側の相互の学び合いと捉えている。学習者が学ぶということとはもとより理解できる。学習者が学習目的言語である日本語を使用して異文化下で問題解決能力を含め生きるためのコミュニケーション能力を拡充していくことは、教授者側の最大の支援目的に他ならない。筆者の勤務校でも、日本語教育の「指針」において、「学部学生として日本人学生と同等に勉学を進めるための日本語能力獲得の指導に加え、『学習内容』『社会性』『異文化性』ということを中心に、学習者が学びたい内容あるいは専門と直結した内容の重視、現実の日本社会で生きていくための情報提示を含めた学習支援・キャリア支援、さらには、異文化下で生きる能力を主体的に確立させるための支援といったことがカリキュラム上に具現化される必要がある」としている。

では、日本語教育のもう一方の担い手である教授者側の学びの努力とはどういうことであるのか。項を改めて掘り下げてみたい。

4. 日本語社会のコミュニケーション

冒頭で「国語教育」に言及したが、氏家(1996)は、言葉とコミュニケーションの成り立つ社会(文化)との関係を、「人は或る歴史をもった社会に生まれてくる。そこで母語として身につける言葉にはその社会の先人が環境の中でどう生き、ものを見、工夫をしてきた

かが刻み込まれている。言葉を身につけることはその社会の先人の営んできた精神活動を、そして、それが何十世紀にもわたり受け継がれてきた総体としてある精神文化を、自分のものとするのである」と書く。さらに、日本のように同質性の強い社会では、「状況の共有や、そこから派生する前提の共有ということが自明の大前提であり続」け、長く異民族・異質者との接触が無かったことによって、「異質者を鏡にして自分の社会を見るという視点もてない。また、異質者に対し、説明したり、論争をしていくという形」で、言葉に「新しい力を獲得させない」で来たことを指摘する。西川(1996)も、「日本文化」のイデオロギー的な面を分析し⁷⁾、田中との対談集(2000)でも「外国人に日本語を教えるということはどうしても国益を背負ってしまいますし、……同時に、ステレオタイプ化された日本人論、日本文化論が生産され、あるいは消費される場でもあ」と述べている。田中(2000)自身も、花崎との対談で、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、「人と人との関係をつくるような言葉」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。川上(1999)も「日本語教育は日本語学習を限りなく日本人に同化する力をその構造的力として持っている」とし、さらに、日本語教師自体も「ことばを教える」ことを通じて「日本人」のように振舞うことを期待する傾向がある(2001)とする。中崎(1998)にも、日本語社会のウチに参入するためのパスポートをやたら強く意識させる結果となっている教材の分析がある。

日本語教育は、まさに氏家のいう、「日本語を母語とする人々との間だけで話されていたものが、異なる言語をもち、異なる文化を負った多くの人々によって使われるようになってきた。日本語が歴史上、初めて経験する『事件』」なのである。それゆえ、学習者側の問題よりも、むしろ、受け入れ側の異文化接触やコミュニケーションの在り様ということの問題の方が大きいと思慮できる。即ち、渡部(2005)の「実際のところ国際理解教育という言葉が市民権を得て頻繁に使われるのは日本と韓国あたりだけ、ともいわれる。このことは国内の多文化化のスピードが緩やかで、五〇年たっても他国・他文化理解が主要課題だということを示唆している」という言葉に表されるように、異言語異文化の人々と向き合うことは、日本語社会にとっていまだに「不慣れな」現実には他ならない。その結果、好むと好まざるとに関わらず、異文化間の軋轢の弁証法によって、日本語を媒体とするコミュニケーションが客体的にどうであるのかの気づきを迫られてきているといえよう。

4.1. 「日本語」の文化性とコミュニケーション

例え文法的に正しくても、「日本語」の文化性を纏わないまま使用すると、学習者と母語話者との間でコミュニケーション上の問題が生じる。ここでは、授受動詞を分析した筆者

の先の研究から具体的に事例を紹介し、「日本語」の文化性とコミュニケーションの関係を明白にする。それによって、多文化共生社会の日本語教育にあつて教える側にどのような認識が必要であるのかの考察を進める一助としたい。なお、この項では、意識して「日本語」を括弧で括っている。母語話者の使用する「日本語」と、非母語話者の、中間言語としての諸相を呈しながら表出される「ニホン語」と区別する意図からである。

4.1.1. ウチ／ソトとの共感度を相対的に測りながら決定されるコミュニケーション行動

中崎(2000)は、人称詞との関連で授受表現を捉えた先行研究(久野1978と牧野1996)を検証し、「あげる」系における授与動詞の共感度と人称詞の関連を社会的文化的コンテクストの視点で重点的に観察している。その中で①埋め込み文、疑問文、呼びかけ語がある文では久野の「対称詞の視点ハイアラキー」の法則が必ずしも成立しない②目下に話し手からの視点で呼びかけた場合、発話の活性化領域が閉ざされ、「あげる」文が成立しないケースがある③先行部分で聞き手認定領域を活性化させることによって定記述の呼称化操作をしていることになり、通常不適応である職階や臨時的呼称の文脈でも、授受行為の人称詞の役割を付与できる④固有人称詞は共感度ハイアラキーが確定しにくい。子供の自称詞的用法を含めて、間接的な人称指示による客観性の付与の結果、受益の行方を文脈全体の中で解釈しなければならない。「由美ちゃんが正夫にあげたの」の文では、子供の自称詞枠がある場合と枠を取り払った場合とで、話し手=S(speaker)、聞き手=H(hearer)、受益の起点=G(giver)、受益の着点=R(receiver)とすると、[S=G, H=R]だけでなく、[S≠G, H≠R]や[S=G, H≠R]も成立する⑤話し手が、聞き手の視点を借用した人称詞を用いることもある。例えば、「これ、パパにあげていてね」という文では、一般の第三者にも、聞き手の視点を通して投影した「パパ」が呼称として使える。つまり、対称格を「あなたのパパ」とし、聞き手である「あなた」の視点を借りることによって、第三者の話し手であっても身近な存在として意識させている。

自・他の人称詞がそれぞれ独立の領域形成をしながら対峙する英語型コミュニケーションと異なり、「日本語」型コミュニケーションは、授受の行為を一例としても、特殊な空間を設定する多様な人称詞と、そのハイアラキーを共感度関数として、文脈の影響も受けながら与・受益の担い手とその方向を相対的に決定していくコミュニケーション世界を形成している。コミュニケーション行動の理解のために、実に複雑なテキスト外の社会的文化的情報を取り込む必要があるのである。学習者にとって難解さを招く大きな要因となっている。

4.1.2. 「くれる」系コミュニケーションの特性

また、中崎は、異文化コミュニケーションの視点から論陣を張り、授受表現の「非用」データを基に、「くれる」系コミュニケーションの特性を明らかにした(2002a)。この領域の研

究は未見であると思われる。論文の目指すところは、ウチ向きの日本語教育ではなく、国際化した言語環境の中での開放された日本語コミュニケーションを模索し、それを視点として今後の日本語教育の方向性を明らかにしようとするものである。

データ分析の結果、上級学習者でも「くれる」系の「非用」が目につく。それは、西川(1995)が下の例で取り上げるように、「文の知的意味(情報量)」が変わらないという点で、「くれる」系の特異性があるからである。

ア. 太郎が宿題を した/してやった。

イ. 太郎が宿題を した/してもらった。

ウ. 太郎が宿題を した/してくれた。

ウ. のみが「仕手」に違いがない。それゆえ、「くれる」系は脱落(非用)を招きやすいといえる。

異文化コミュニケーション上の観点から全ての「非用」文を分析すると、①与益者に対する受益者(表現主体)の「恩恵」評価が表出できない ②与益者との繋ぎのストラテジーが欠如する ③事象(無生)に対する受益者の「恩恵」評価が欠如する ④「ついにある人が彼にアルバイトを紹介しました」の「非用」文のように、直接受益者と表現主体が異なるため、「～てくれる」が脱落すると、「恩恵」の共有意識が描写できない。文脈から表現主体が「彼」に共感度視点をおいているのは明らかであるので、「バイトがなかなか見つからない」という「心配」を払拭してもらったことにより間接的な受益を得たのであるが、「非用」文では、直接利害の移動の方向だけが報告されたものにとどまっている ⑤「くれる」系は、表現主体の視点が非主語にあるので、久野(前出)の観点から見ても、主語に視点が置かれる文よりも難解である、の5点に整理できた。この研究を通して、「～てくれる」が表出されないことにより、表現主体が「恩恵」を表明することで負担を負うことを明示し、負担を負うことで相手を取り込み、相手との関係を継続的に紡いでいこうとする「～てくれる」がもたらす独特のコミュニケーション・ストラテジーの意味が、かえって浮き彫りとなる。

以上のことから、「～てくれる」の「非用」の多発は、「好ましい」「価値あるものとして受け止めてくれているかどうか」の与益者の判定をしにくくさせ、人間関係構築の上で齟齬をきたす結果を招くといえよう。

4.1.3. 「くれる」系を使わないと気がすまないコミュニケーション

授受表現の生成状況と「非用」状況の両データを、「文法に内在する原理・原則」と「文法に外在的な要因」の二つの論点で考察したものがある(中崎2002b)。一般に、「非用」分析はデータが得にくいこともあり、先行知見の数は少ない。この研究では、「無生主語+～(させ)てくれる」の「非用」率の高さに注目し、高見(2002)の談話的機能的構文論から

解明を試みた。

文法内在性ということでは、名詞句階層との関連で「非用」の誘因を考察している。外在性ということでは、文化性（待遇性）に関わる部分での、認知レベル（①視点階層 ②共感度階層 ③主観性）の三点で整理した。ここでは後者をとりあげる。まず、①において、主語よりも与格目的語寄りの視点を取る「くれる」系は有標性が高いということ、にもかかわらず、②では、「くれる」系は「恩恵」を超えるところにも用いられる事例が提出でき、③において、「くれる」系は、無生の動作主（事象）に対しても肯定的な感情評価を移入する、極めて話し手主体の主観性に支えられたコミュニケーション機能をもつということ、以上が明らかとなった。これらのことは、さながら、「～てくれる」を使わないと気がすまない「日本語」コミュニケーションの特徴を際立たせている。しかし、命題外に及ぶ主観性に支えられたコミュニケーションであるため、学習者の側にはその必要性が意識されにくく、使わないことの不自然さを理解しにくいという性質を帯びることとなる。

4.2. コミュニケーションにおける「待遇性」：何のためにどこまで扱うのか

これまで見てきたように、「恩恵評価」や「事態の好ましきさ」を命題外で言語化するということが、「～てくれる」のコミュニケーション上の機能であった。従って、母語話者においてさえも「恩恵や感謝の表明をするかどうかの判定」の「ゆれ」が観察される。中崎(2003)では、母語話者と学習者双方のデータ結果から、「～てくれる」特有の「話し手主観性」のコミュニケーション機能の見積もり度の複雑さが、捨象（「使わないで済ます」コミュニケーション）を生み、判定の「ゆれ」度も双方で類似形をなすことが明瞭になった（統計処理での相関係数は0.76で、強い相関が見られると判定）。

学習主体は、新しい知識や情報を得る度に、自らの構築してきた目標言語の体系の検証、置換、修正、付加を繰り返す、新たな体系を創り出していく。そういった言語活動の能動性において、学ぶ側の必然として、野田(2001)の言うように、目標言語の弱い部分、不合理だったり、複雑だったりする部分に、「合理的な言語処理ストラテジー」が働くと考えられる。従って、「～てくれる」コミュニケーションの「非用」も、合理的かつ効率的に規則を単純化したことの結果の現れといえるのではないか。いずれにしても、母語話者自体も授受補助動詞部分の使用の「ゆれ」がある中で、「日本語」待遇表現を何のためにどのくらい取りこむのか、世界に開かれた日本語教育を展望する時、是非とも考えていかなければならない課題ではないであろうか。

4.3. 学習者目線の認識

授与（補助）動詞を様々に考察し、その文化的要因が授受のコミュニケーション・ストラ

テジーとどのように関わってきているかを考察してきた。ハイ・コンテクストの言語⁸⁾とされる「日本語」の、言語使用と運用面における文化性の影響の顕著さは、先人からも幾多論及されているところである。それゆえ、日本語教育の関係者はとりわけ、文化概念が「日本語」に記号化され、その織りなす空間が「ソト」に対してどのようなものであるのか、「ソト」に対し何を要求しているのかを客観的にまず把握しなければならない。その上で、学習者目線に立って日本語教育をどのように展開していくのか明確に志向しなければならないであろう。安本(2001)のいうように、「日本の社会は、『してやり』『してもらい』『聞いてあげ』『いつてくれる』度合いが、より強い社会である。このようなたれあいの同質性の強い異質馴化の「日本語」社会にあつて、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、真の意味での「共生」をはかることは困難である。彼らは日本人のように考えたり振舞いたくて日本語を学習しているのではない。教える側も、学び手の異文化の葛藤や言語環境(文化性)の違いからくる学習の困難性を認識しなければ、学習者が見えてこない。日本語教師自身が、自分たちとは異なる価値観があることを、まず、学ぶ必要があるといえるのではあるまいか。

5. 多文化共生の視点

言語と文化の不可分性から判断すれば、多文化共生を論じるには、ジャパニーズオンリーではなく、ジャパニーズプラスということを視野に入れなければならないであろう。あるいは、牧野(前出)の「日本語」文化から解き放たれてソト化したグローバル・ジャパニーズの視点⁹⁾も、今後の可能性を孕んで興味のあるところである。しかし、この論考では手にあまるところがあるので、あくまで、これまでの流れに則り、日本語教育というフィールドから外れない守備位置で、即ち、「日本語」と「ニホン語」が共存・混在して織り成している日々のインターパーソナル・コミュニケーション(学習や生活の場)の中での多文化共生をどう捉えるのかを語ってみたい。

5.1. マイノリティの声に耳を傾ける

春原(2003)に、多文化主義でどうしてもおさえておかなければならないこととして、①相手が有用であるか否か、自分と意見が同じであるか否か、価値観を共有するか否かにかかわらず、そのままの異質性をまずは受け止める ②互いの中にある力の不均衡を冷静に意識化し ③その力の差を分有化してゆく、そのためにマイナーな声に耳をすます、とする見解がある。①だけをとっても、ウチ意識の強い日本語社会にあつては、マジョリティ側にかかなりの試練試行が必要とされる。②③においては、マジョリティの側のエンパワメン

トを基盤とする人権意識に委ねられる部分が多い。非母語話者の中でも、本当の弱者は、声をあげるすべが分からない。あるいは、耳を傾けてくれる者がいない限りは、自ら語るができない。マジョリティ側から自覚的に外向き、耳を傾けるしかないのである。我々の側の、母語社会の枠組みを固持せず、意識的に心を開き、コミュニケーションをとっていく姿勢が、多文化共生の基本的視点として不可欠といえる。

5.2. 「多様化=豊穡化」であることのポジティブな志向

そもそも、文化それ自体は、固有であり閉ざされたものである。その閉ざされた世界を開くのが、コミュニケーションに他ならない。異なる価値観を負った人々の参入によって、同質性に安住してきた日本の風土上で摩擦や対立が生じる向きも当然であろう。一方で、それまで意識する必要のなかった母語文化や日本型のコミュニケーションの様々な面が見えてくるということもあろう。天野(1998)は、ドイツの学校における異文化間教育の研究から、「異なる文化的背景を有する人々との共生、異質なものととの共存をめざす教育は、日本の教育にとって、今日、最も重要な課題の一つとなっている」とし、異なるものを許容する社会環境や学校風土を築き、異なる生活習慣や考え方を有する人々とともに生き、互いに学び合うこと、そこに生じるさまざまな葛藤を理性的に克服するとともに、異質なものととの「出会い」から生じる「豊穡化」を生かしていくことが必要であると述べる。このことは、日本語の「文字」の由来をとっても、歴史的に証明されていることである。また、これだけ世界が狭くなっている今日、均質的な規範に支えられている「同質」とのコミュニケーション能力だけでは、自己の世界を広げていくことに不充分であることも見えてこよう。文化や社会は所与の固定したものではない。それゆえ、異質とのコミュニケーションによってもたらされるものが、学習性と変容性の両軸からのエネルギーをベクトル効果へと相乗し、新しい価値観に対する創造性をもたらすと言うことができよう。姜(1998)も、田中(前出)との対談で、自らのコミュニケーションを広げていくことで多文化主義を受け入れていくと述べる。アイデンティティの自由度を広げることによって、自分の中の他者性や複数性に目覚めることができるというものである。

異文化接触の軋轢や摩擦を、日本語社会にとっての豊かな啓発として揚言していく姿勢は、コミュニケーションにおいて他者性を認めていくこととつながり、同時に多様性を価値あるものとする新しい意識を生み出すものである。共生は、新しい文化的価値を創出する場と捉えられよう。

6. おわりに：多文化共生の理念と目標に裏打ちされた日本語教育を

日本語教育の分野が脚光を浴び社会的に市民権を得始めた頃はまだ、「日本人だったら誰でも日本語を教えられる」という認識が国内外にあったことは否めない。旧基準が出されて後の1988年に「第一回日本語教育能力検定試験」が実施され、以降、「専門性」ということの自覚の下に、日本語教育従事者は、教授法の検証やスキルの実践的な積み重ねによって、ことばの教育のプロとして現場に立つことに活路を開いていった。さらに、高等教育機関の日本語教員を牽引役として、日本語教育を単なることばの教育にとどめず、諸研究を複合的に取りこむことによって、学習者が習得すべき言語能力とは何かを学際的に追及する動きにも拍車がかかった。それらの諸研究は、1990年代に入って、日本語教育学という教育学の一分野に収斂され、合わせて、教育を扱う学問として、一層の社会的自覚が必要とされることとなった。教育の担い手として、学習者一人ひとりの生き様、とりわけ、国内では第二言語環境の立場にいる学習者の生き様にどのように関わるのか、そのために教授法・教材の開発から評価にいたるまでどのような体系を追究していくのか、さらには、学習環境や多文化共生社会の人権整備の問題にどう関わるのか、即ち、どのような教育理念を打ち立てるのが厳しく問われることとなったのである。

しかし、このことは、「はじめに」で記したように、日本語教育を学問対象とする研究者のみの責務ではない。本稿では言及しなかった地域日本語教室のボランティア活動家を含めて、学習者と関わるどの持ち場でも、日本語教育の今日的到達点と学習者背景の様相において、多文化共生のベースである人権意識に覚醒的であることが必要であろう。同時に、自らが教えている言語がどのような言語でどういう問題を抱えているのか、「文化の問題」に考慮し向き合わなければならないといえるのではないか。このことが、これまで見てきた新基準の「教授者と学習者が相互に学び教えあう実践的なコミュニケーション活動」の意味するところなのであろうと考える。箕浦(1998)は、「教室は、生徒と教師が互いを育て合う場であり、教師と生徒の間で意味のキャッチ・ボールが行われることで、互いの意味空間の形成に関与する場と考えることができる。どのような授業形態をとるとしても、そこで教師が発信する意味は、教師がどのような文化の衣を纏っているかで決まってくる。意識の高い個人とは、その教師の意味空間に地球市民教育についての考え方がしっかり入っている人のことである」と述べる。異文化コミュニケーションの最前線にいる日本語教師は、多様な学習者と意味のキャッチボールをしあう活動の中で、最も異文化間コミュニケーション能力が必要な者と言っても過言ではないであろう。

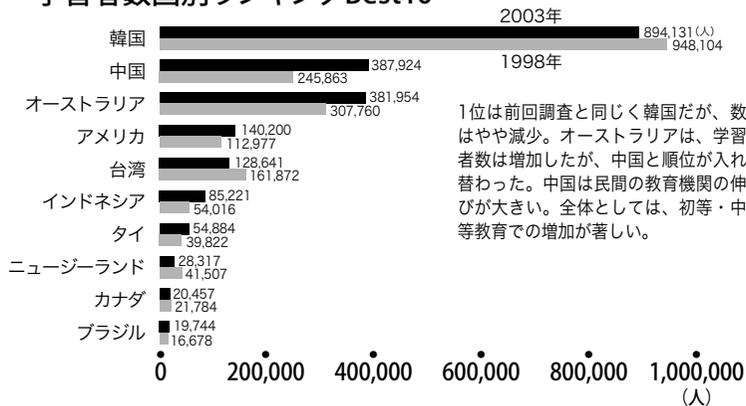
以上のことを踏まえて、日本語教育とその担い手が、学習者個々とのコミュニケーション活動に啓発的であったり、あるいは、キャンパスや地域コミュニティでの協働の活性化

に肯定的役割を發揮できれば、教える側も非母語話者もその過程で新しい文化的意味を深化させ、共生のための価値を創出していくことができるのではないか。このことを、日本語教育の今日的使命であると自覚し、共生社会への貢献の一つとして寄与できることを確信し括りとしたい。

注

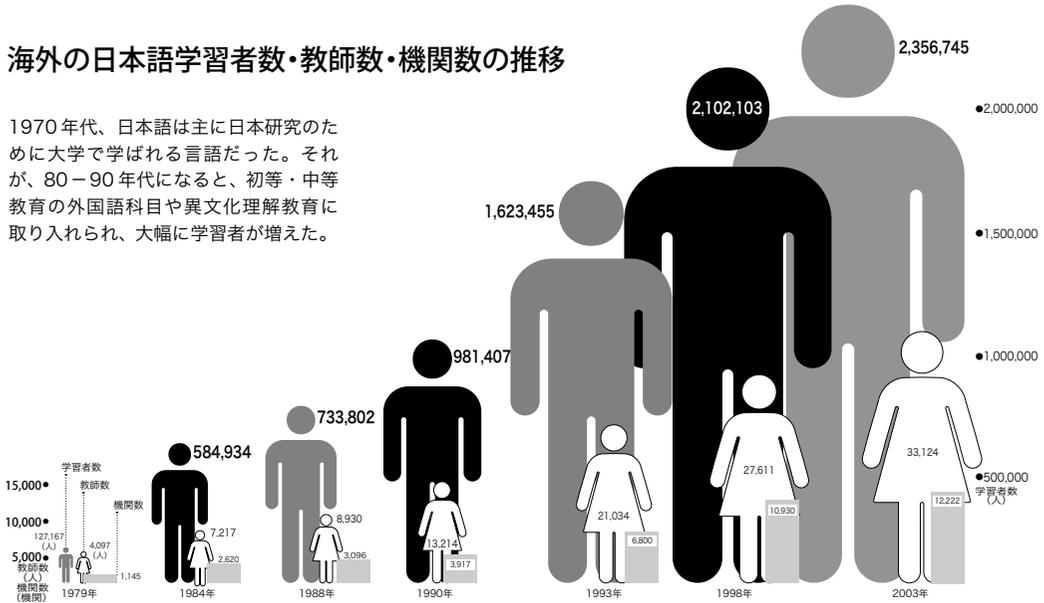
- 1) 実際には、日本語を母語としない外国人就労者の子弟が日本の子供たちとともに席を並べている状況があちこちに見られるようになってきている。学校現場での国際化は確実に進んでいるのであるが、日本語支援を含めた制度上の様々の保証の問題が山積しているのが現状である。2001年外国人集住都市会議での「浜松宣言」、2002年の「東京会議」、2004年日本経済団体連合会「外国人受け入れ問題などに関する提言」などでは、国際的な動きに合わせて21世紀における日本の早急に取り組むべき課題を提言している。地方都市による共生に根ざした様々な取り組みも動き出している。しかし、中枢となるべく専門の省庁が政府機関に設置されていないという大きな問題がある。
- 2) 愛知大学は3つのキャンパスに別れている。全体として2004年度は、大学院正規留学生、正規学部留学生、編入学生、帰国生徒、短期大学留学生、留学生別科生、協定校留学生、研究生、科目履修生など約400名が在籍する（梅田2004）。
- 3) 「大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書」（日本語教員養成課程調査研究委員会2001年3月）の中の『日本語教員養成課程のカリキュラムについてのアンケート調査結果報告』（由井）より。
- 4) 野山（2004）によれば、2003年末現在の外国人登録者数にいたっては約191万人で、総人口の1.5%を占める（法務省入管統計）という。「少子高齢化」がこのまま進めば、2007年をピークに日本の人口は減り始める。日本のGDPを1995年時程度に維持しようとすれば、今後50年間、毎年60万人の移民を受け入れなければならないとの国連の推計もある（山田2003）。なお、海外の日本語学習者数は、次ページの通りである。文字が小さいが、黒い人型は学習者数、白い人型は教師数、足元の方形は機関数を表す。1979年から2003年までの推移である。

学習者数国別ランキングBest10



海外の日本語学習者数・教師数・機関数の推移

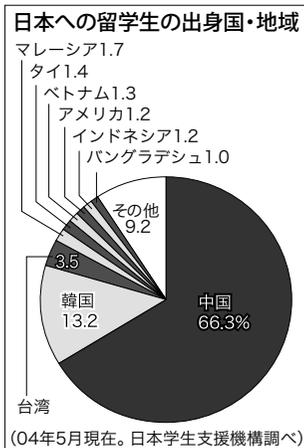
1970年代、日本語は主に日本研究のために大学で学ばれる言語だった。それが、80-90年代になると、初等・中等教育の外国語科目や異文化理解教育に取り入れられ、大幅に学習者が増えた。



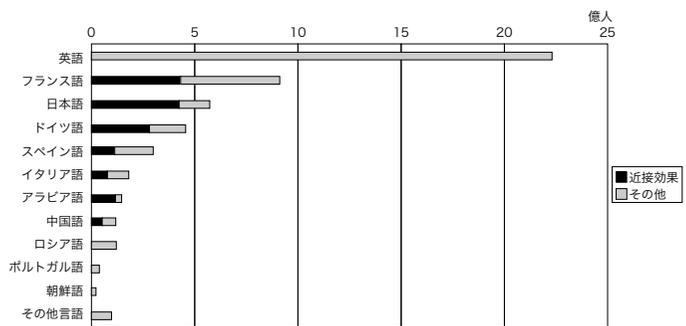
出典：『2003年海外日本語教育機関調査』結果概要（国際交流基金、プレスリリース用資料）

5) 任（2004）には、「日本語の学習経験のある人と無い人をグループ分けし、『好き嫌い』の分析を行った。その結果、日本語の学習経験のあるグループが、無いグループに比べてプラス評価を下す傾向があることがわかった」とする調査結果がある。ところで、日本への留学生の出身国は圧倒的に中国が多い [資料1]。その理由は、経済的な問題や地理的効果等であろうが [資料2]、日本に何らかの興味を持っていることの重みは大きい。しかし、異文化接触の複雑さは必ずしも「親日家」を生み出しているわけではない。「留日反日」という言葉があることも認識しておく必要がある [資料3]。

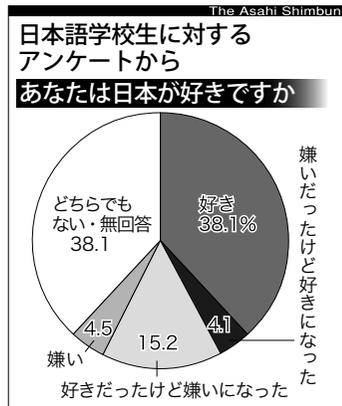
[資料1]



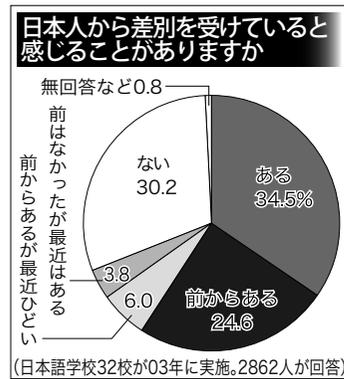
[資料2]



[資料3-①]

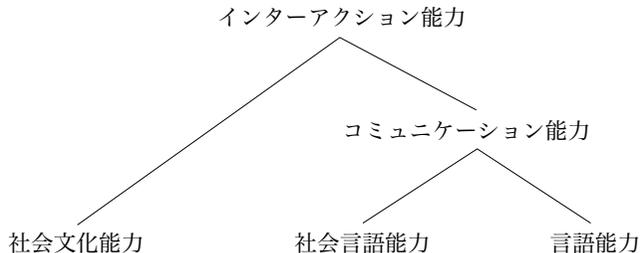


[資料3-②]



「21世紀の留学生戦略④」(朝日新聞2005)では、海外からの人材受け入れの必要性を少子化による労働力不足、知識集約型産業に対応する高度人材の必要性、グローバル経済に必要な多様性とダイナミズムの導入の観点をもつこと②アジアとの持続的平和と共存に留学交流という方法を用いて貢献するスタンスをもつこと③省庁を超えた国家的取り組みが不可欠であることを挙げている。

6) ネウストプニーのモデル。



7) 西川 (1996) 『国境の越え方』 226ページ～ 234ページ参照。

8) ホールは、コンテクストの高い国から低い国を下図のように捉えている。



9) 牧野は、「ビジネスマン、就学生、労働者などの外国人が日本に長期に滞在している現在、日本語は日本人の手を離れて存在する」ことから、「前から観察されていることですが、日本語が学習者の母語によって音声面、語彙面、文法面、待遇表現面、語用論的な面などで変ぼうする」とするソト化の分析や論述がある。

多文化共生社会の日本語教育

参考文献

- Canale, M. (1983) Communicative competence to communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1/1, 1-47
- Hall, E (1983) *The Dance of Life* New York: Anchor Books/Doubleday
- Hymes, D (1972) On communicative competence. in Pride, J. B & Holms. J (eds.) *Sociolinguistics* pp. 269-293, Harmondsworth: Penguin.
- J. V. ニューストブニー (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 『朝日新聞』2005年3月1日「21世紀の留学生戦略②」、3月2日「21世紀の留学生戦略③」3月3日「21世紀の留学生戦略④」各朝刊
- 天野正治 (1998) 「ドイツの学校における異文化間教育」『異文化間教育12』異文化間教育学会, アカデミア出版会
- 有田佳代子 (2004) 「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』123号 pp. 96-97
- アルク (2004) 「海外へ」『月間日本語』10月号 pp. 2-3
- 任栄哲 (イム ヨンチョル 2004) 「隣国のことばかり好きですか」『月刊言語』vol. 33, No. 9 大修館書店
- 氏家洋子 (1996) 『言語文化学の視点—「言わない」社会と言葉の力—』おうふう
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割」『言語と文化』第12号 (通巻39号) p. 65, 愛知大学語学教育研究室
- 外国人集住都市公開首長会議 (2001) 『外国人集住都市会議浜松宣言及び提言』
- 外国人集住都市東京会議 (2002) 『外国人集住都市東京会議における都市共同アピール』
- 川上郁夫 (1999) 『「日本事情」教育における文化の問題』『21世紀の「日本事情」』創刊号「21世紀の『日本事情』』編集委員会編 くろしお出版
- 川上郁夫 (2001) 「言語と文化の教育そして日本事情」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』p. 27 日本語教育学会
- 姜尚中 (カン サンジュン 1998) 「対談 日本にとっての多言語主義」『月刊 言語』vol. 27, No. 8, pp. 74-98
- 木越勉 (2004) 「地理的距離から見た言語の市場価値」『月刊言語』vol. 33, No. 9, pp. 80-84 大修館書店
- 久野暲 (1976) 『談話の文法』大修館書店
- 高見健一 (2002) 「談話研究・機能的構文論の展望」『言語30周年記念別冊』pp. 95-105 大修館
- 田中望 (2000) 『日本語教育のかなたに—異領域との対話』アルク
- 中崎温子 (1998) 「日本語を媒体とする異文化間コミュニケーションの一考察—アドバイス行動を分析して—」『多言語多文化研究』4号, pp. 74-82 JALT・Bilingualism NSIG
- 中崎温子 (2000) 「授受表現における人称詞ハイアラーキーの相対性」北陸大学紀要第24号 pp. 217-228
- 中崎温子 (2002a) 『「無生主語+〜てくれる」文の『非用』の考察』『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 129-134 日本語教育学会
- 中崎温子 (2002b) 「授与動詞と異文化コミュニケーション—『くれる』系の非用分析を中心に」北陸

大学紀要第25号 pp. 169-181

- 中崎温子 (2003) 『話し手主観性』と『へてくれる』の『非用』『日本語教育論集』七号 pp. 73-82,
JALT・日本語教育研究部会
- 西川長夫 (1996) 『国境の越え方 比較文化論序説』筑摩書房
- 西川長夫 (2000) 「対話 さまざまな文化の影」『日本語教育とのかなたに』pp. 191-206 アルク
- 西川真理子 (1995) 「日本語の授受表現再考—『へてくれる』を中心に—」『平成7年度日本語教育学会』
pp. 55-60
- 日本経済団体連合会 (2004) 『外国人受け入れ問題に関する提言』
- 日本語教育施策の推進に関する調査研究会 (1985) 「日本語教員の養成について」
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 「日本語教育のための教員養成について」
- 日本語教員養成課程調査研究委員会 (2001) 『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』
- 野田尚史 (2001) 「第3章学習者独自の文法の背景」『日本語学習者の文法習得』pp. 45-62 大修館
- 野山広 (2004) 「隣の町のブラジル人」『月間言語』vol. 33 No. 9, p. 69 大修館書店
- 春原憲一郎 (2003) 「多文化共生とちいきのこれから」『月刊日本語』2003年3月号p. 17, アルク
- 文化庁文化部国語課 (2004) 「平成15年度 国内の日本語教育の概要」
- 牧野成一 (1996) 『ウチとソトの言語文化学』アルク pp. 181-186
- 水谷修 (1999a) 「言語教育学としての日本語教育学の確立に向けて」『月刊言語』vol. 28, No. 4, p. 26,
大修館書店
- 水谷修 (1999b) 「日本語教育研究の未来」『日本語教育』100号記念号 p. 4 日本語教育学会
- 箕浦康子 (1998) 「異文化間教育の実践的展開」『異文化間教育』12号 p. 6 異文化間教育学会
- 安本美典 (2001) 「『挙げる』『くれる』表現と『甘えの構造』」『月刊言語』vol. pp. 74-79 大修館書店
- 山田泉 (2003) 「日本語支援をめぐる7つのキーワード」『月刊日本語』2003年3月号 p. 29 アルク
- 渡部淳 (2005) 「ぶらり日本語 『国際理解』のすわり心地」『日本語学』vol. 24 p. 5 明治書院