

多言語・多文化社会を切り開く日本語教育

お茶の水女子大学 岡崎 眸

1. はじめに
 2. 多言語・多文化共生社会
 - 2.1 多言語・多文化化する日本社会
 - 2.1.1 外国人労働力の政策的導入
 - 2.1.2 単一民族・単一文化指向からの転換
 - 2.2 接触場面における参入側・受入側のとるストラテジー
 - 2.2.1 参入ストラテジー
 - 2.2.2 受け入れストラテジー
 3. 言語間共生と言語内共生
 - 3.1 受け入れ側の多文化ストラテジーと参入側の統合ストラテジーの持つ力
 - 3.2 共生を構成する理念：「複数主義・加算的二言語併用教育・交替」
 - 3.3 共生言語を一つに限定することー共生の基盤を危うくするー
 - 3.4 共生言語の複数形成
 - 3.5 受け入れ側が参入側の言語を学ぶーコミュニティ全体の多言語・多文化化ー
 - 3.6 「受け入れ側の多言語・多文化意識と参入側の統合性指向意識」を構成するもの
 4. 多言語・多文化共生社会と日本語教育
 - 4.1 共生言語としての日本語の教育
 - 4.1.1 同化に対するスタンスという視点から見た第二言語教育
 - 4.1.2 同化を目的としない第二言語教育
 - 4.1.3 共有部分のある異なる言語
 - ー母語話者同士の日本語と共生言語としての日本語ー
 - 4.1.4 参入側と受け入れ側双方の協働作業として行う日本語学習
 - ー母語話者も学習するー
 - 4.1.5 「共生言語としての日本語学習過程」
 - ー受け入れ側に多言語・多文化意識、参入側に統合性指向意識を育てるー
 - 4.2 言語間共生を保障する日本語教育
 - 4.2.1 参入側年少者に対する加算的二言語併用教育
 - 4.2.2 受け入れ側年少者に対する加算的二言語併用教育
 - 4.3 調整者(コーディネーター)・触媒者(ファシリテーター)・代弁者(アドヴォケート)としての日本語教師
 - 4.3.1 調整者 (コーディネーター)
 - 4.3.2 触媒者 (ファシリテーター)
 - 4.3.3 代弁者 (アドヴォケート)
 5. 事例 (お茶の水女子大学大学院の場合)
 6. おわりに
- 参考文献

1. はじめに

日本国内に滞在する外国人はこの10年間で約88万人から148万人へと7割近く増加した。特に増加の著しいのはニューカマーといわれる非永住者である。これら非永住者の中で多数を占め今後も増加していくと見られるのが、日本人配偶者や日系2世、3世等の定住者グループである。これらの定住者グループは、大都市ばかりでなく近年は地方都市にもおいても見られるようになった。定住者が地域社会に根付いて行くためには共通言語である日本語の習得が不可欠である。しかし、実際に日本語学習の機会を得ている者は極めて少数であり、多くは日本語学習の機会をもたないまま日本社会に投げ出されているのが実情がある。それは、日本語教育施設（日本語学校や大学など）で学ぶ日本語学習者数がこの10年で2万人ぐらいしか伸びていないのに比べて（1988(昭和63)年の64,020人から1998(平成10)年の83,025人へ）、外国人登録者数が56万人も増えていること（1988年の941,005人から1997年の1,482,707人）からも明らかであろう。

このように多くの定住者が日本語学習の機会を持っていないことは、一つには、彼らが勉学目的で来日し一定の経済的な支援もある留学生や就学生と違って、来日したその日から自力で生活を切り開かなくてはならず、日本学習のために特別な時間を確保できないためであろう。しかし他方では、特に日本語教育の側から言うならば、就学生や留学生などの一時滞在者を対象とした日本語教育に比べて、定住者を対象とする日本語教育の追求が開始されたばかりという問題としても考えられると思われる。

定住者の増加に代表される日本語学習者の変化をうけ、文化庁が中心となって、日本語教育施策の根本的見直しが始まった。まず「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－」と題する見直しの基本的な方向が提出され(平成11年)、続いて「日本語教育のための教員養成について」(平成12年)、「日本語教育のための」試験の改善について－日本語能力試験・日本語教育能力試験を中心として－(平成13年)が提出され、基本方針の具体化が提示されたと言えよう。

本稿では、大学院での日本語教員の養成・再研修に携っているものの一人として、特に地域における国際化の促進—定住者への日本語教育—という観点から、提示された具体策（「日本語教員養成において必要とされる教育内容」）に関わって、日本語教師の役割の再定義も含め議論の素材提供を目指したい。

2. 多言語・多文化共生社会

2.1 多言語・多文化化する日本社会

2.1.1外国人労働力の政策的導入

少子高齢化による労働力減少問題の解決策として外国人労働力の導入が政策化されつつあり、外国人は、近い将来、大都市の特別な地域だけでなく全国どこの市町村にも普く見られるようになることが予測される。こうした外国人の受け入れが単なる労働力の導入で終わらないことは欧米諸国の移民受け入れの歴史を見れば明らかである。彼らは生活者であり、家族や生活という文化を伴って入ってくる。

他方、受け入れ側である日本社会は、明治維新による近代国家樹立を契機として、単一民族・単一文化指向の社会として形作られてきた。例えば、江戸時代には寺小屋や藩校などに見られるように中央集権的にはなされていなかった教育が明治中央政府の下に一元化され、それまで多様性を示していた地方の言語や文化は急速に衰退し標準化されていった。

2.1.2単一民族・単一文化指向からの転換

しかしながら、このような単一民族・単一文化を指向してきた日本社会は、現在、根本的なところで転換を迫られている。少子高齢化問題の解決策としては外国人労働力の導入しか現実的な選択肢がない中で、複数の言語や文化が併存する多言語・多文化社会への移行が予測されるからである。どのような内実を持った多言語・多文化社会を目指すのか、またどのように無理なくかつ実り多い形でその移行を実現していくか、日本社会が現在直面している重要な課題の一つである。

2.2 接触場面における参入側・受入側のとるストラテジー

ある社会に新たな参入者が入ってくる場合、参入側、受け入れ側のそれぞれがとるストラテジーには類型があり、その組み合わせによって両者が作る移民受け入れ以降の社会のありようが大きく規定されることが報告されている (Berry, 1992)。以下では、入ってくる側を「参入側」とし、受け入れる側を「受け入れ側」と呼ぶことにする。

2.2.1参入ストラテジー

移民や留学などによって自分がこれまで慣れ親しんだ社会を離れ新たな社会に参入して行くに当たって、参入側は個人あるいは集団のレベルで様々のストラテジーをとる。このストラテジーは相手社会・文化との接触及び自文化の保持という点からそれぞれに対して積極的、消極的関わりが想定され、それらの組み合わせで次のように四つの参入ストラテジーの類型が考えられる(Berry, 1992)。

	大	A	B
	↑	統合	同化
		integration	assimilation
受け入れ社会		C	D
との接触	↓	分離独立	周辺化
小		separation	marginalization
		大 ← 参入側文化の保持 → 小	
		<u>参入ストラテジー</u>	

A. 統合ストラテジー

Aの統合ストラテジーは、受け入れ社会との接触や交流を積極的に追求すると同時に自文化の保持も積極的に行おうとするものである。これは、受け入れ側も同じように参入側との接触を求め、さらに参入側文化も尊重するということが政策レベルでもまた社会的な世論のレベルでも存在しなければ、参入側の希望だけでは達成できない。また、参入側をグループとしてみた場合、個人個人がそうしたことを求めるだけでなく、集团的意志として成立していなければ実効が難しいストラテジーである。

B. 同化ストラテジー

Bの同化ストラテジーは、受け入れ社会との接触や交流は最大限追求するが、自文化の保持については消極的なストラテジーである。これは、受け入れ側にも参入側との接触を求め受け入れ社会に組み込もうとする意志がなければ実現が難しいものである。さらに、受け入れ側との差異をなくし受け入れ側へ同一化することを試みても、例えばアメリカ合衆国におけるアジア系やアフリカ系出身者のように、受け入れ側の人々との間に明白な違いがある場合（身体的特徴など）には、完全な同化は難しい面がある。一方、1の統合ストラテジーと違って、同化ストラテジーは集団レベルでの意志が形成されていなくても個人レベルでもとることができる。

C. 分離独立ストラテジー

Cの分離独立ストラテジーは、自文化の保持を重視し、受け入れ社会との接触には消極的で、受け入れ社会との交流をできるだけ避けようとするストラテジーである。これは、参入側から同化や接触を求められず、かつ自分たちの民族集団が集団としての意志を確立している場合に可能となるストラテジーである。

D. 周辺化ストラテジー

他方、Dの周辺化ストラテジーは、AからCのストラテジーと違って、参入側が積

極的にあるいは好んでとるストラテジーではない。受け入れ側の同化要求の中で同化に努めたにも拘わらず受け入れ側社会に民族差別や人種差別があって同化ができず、その過程で自文化をも喪失していくことによって結果的に生じてくるものと言える。この場合は、受け入れ社会との接触もなく、また元々の自文化も喪失していることから、参入側の人権や生活権は徹底して侵される。

文化間を移動し新しい社会・文化に入っていく場合、参入者は、新しい環境との折り合いをつけていかなければならない。そのとき、新しい社会で精神的にも肉体的にも健康で文化的な生活が送れるようになるのに最も有効なストラテジーは、Aの統合であり、その反対がDの周辺化、そしてBの同化とCの分離独立が二つの中間にくると言われている (Berry, 1992)。また、カナダやオーストラリアなどの多言語・多文化社会を明示的に標榜する社会においてだけでなく、アメリカ合衆国やドイツなどの単一言語・単一文化指向を併せ持つ社会においても、参入後の参入者の精神的安定や社会的成功を予測するのは四つのストラテジーの中で統合ストラテジーであると報告されている (Berry, 1992,1997; Dona,G. and Berry, W., 1994)。

2.2.2受け入れストラテジー

以上の参入ストラテジーは参入側が自由意志で選択できるというよりは、上でも簡単に触れたように、受け入れ側が参入側を受け入れる際の受け入れストラテジーが何であるかによって大きく規定されている。受け入れストラテジーも先に見た参入ストラテジーと同じように二つの軸に沿って考えることができる。

大 ↑	1 多文化	2 同化
	Multicultural	Assimilation
↓	3 隔離	4 周辺化
小	exclusion	marginalizaiton

大 ← 参入側文化の保持 → 小

受け入れストラテジー

A. 多文化ストラテジー

1の多文化ストラテジーは、参入側を受け入れ社会の一員として積極的に受け入れ、同時に参入側文化も積極的に尊重しようとする特徴を持つ。一つの社会に複数の言

語や文化の存在を見とめる立場に立ってとられるものである。

B. 受け入れ側同化ストラテジー

他方、2の同化ストラテジーは、一つの社会に一つの言語や文化しか認めないと言う立場に立ってとられる。参入側に対しては積極的に接触し、受け入れ社会の一員とすることを求めるが、参入側文化の保持については消極的であり、受け入れ文化への同化を求める。

C. 隔離ストラテジー

3の隔離ストラテジーは、2の同化ストラテジーと内容的に全く逆のものである。同化ストラテジーのように、参入側の人々に対して受け入れ社会への同化を求めない。その代わりに、住む地域や就く職業など一定のものに限定し、両者の社会的な接触を最小限に留めようとしてとられるストラテジーである。例えば、受け入れ側の間には不人気な特定の職業を与え、特定の地域にまとまって住ませる。その結果、受け入れ側は参入側との接触を社会的に避けることができる。他方、参入側の母語や母文化の保持については、受け入れ側として支援することもある。

D. 受け入れ側周辺化ストラテジー

4は周辺化ストラテジーである。これは参入ストラテジーの場合と同じように、意識的にとるというよりは、同化や隔離政策を強行した結果、それぞれの目的を達成できず失敗に終わった場合に結果的にとられるストラテジーである。例えば、受け入れ側が参入側との接触を拒み、参入側を一定の職業や一定の地域に隔離する隔離ストラテジーをとる場合、参入側としては分離ストラテジーという選択肢しかない。ところが、分離ストラテジーは、参入側が、集団としての意志一致や意思形成ができず、バラバラである場合には実効が上がらず、周辺化してしまう。また、受け入れ側が参入側に強制的に同化を強いる2の同化ストラテジーをとる場合にも、参入側も同化ストラテジーしか選択肢がない。ところが、先にも触れたように、受け入れ側に民族差別や人種差別などが強く存在し受け入れ側への同化が満足にできない場合には、同じように周辺化してしまうことになる。

3. 言語間共生と言語内共生

3.1 受け入れ側の多文化ストラテジーと参入側の統合ストラテジーの持つ力

定住者を対象とする日本語教育を考える前提として、定住者を多く受け入れた結果として成立する多民族社会における言語の在り方について、言語間共生と言語内共生という観点から考えてみる。

民族間移動が激化し一民族一国家という近代国民国家が世界的に崩れ多民族国家（社会）への移行が地球規模で予測されているのがこの21世紀である。先に見た地域における定住者の増加という現象もこうした歴史的脈絡の中で考える必要がある。多民族国家はある日突然できるのではない。この10年ぐらいの日本社会の変化から分かるように、街で時たま見かけるに過ぎなかった外国人が、何時の間にかお隣りさんになり、子どもの学校のクラスメートになり、職場の同僚になるという形で、見なれた存在にかわっていく。そして、その人達抜きには社会が動いて行かなくなった時に、私達は多民族社会であることを認知することになる。このプロセスは長い期間を通して進み、新しく参入し定住する側は言うに及ばず彼らを受け入れる側においても多大のストレスを伴う。どちらも、これまで自分達が無意識に享受して来た「権益」を一部捨てることを要求されるからである。

受け入れ側に焦点を当てて考えてみよう。定住者を受け入れるに当たって受け入れ側が諦めなければならない「権益」とは何だろうか。これを考えるに当たって、国語審議会の答申（平成12年）の中の次の一節は参考になろう（野山2001から引用）。

世界に存在する一つ一つの言語は人類共通の財産であり、今後とも、様々な価値観や思考法などを担う多様な言語の存在によって、人類の文化の多様性が生かされていくことが大切である。

定住者は何も持たず素手でやってくるのではなく、母語を初め出身地で育んだ文化やネットワークと共にやってくる。受け入れ側である私たちの言語すなわち日本語が私たちの価値観や思考法を担う貴重な財産であることを主張したいのであれば、同じように、定住者の母語や母文化も彼らの価値観や思考法を担う貴重な財産として認めなければならない。自分の隣に住む定住者が彼らの母語や母文化を維持する、つまり、私たちの知らないことば、あるいは慣れていない習慣を行使することに私達は寛容にならなければならない。これは、仲間間の同質性・均質性を重視してきた私達にとっては、容易なことではない。

「参入側の母語や母文化を尊重する」ことは、もちろん、私たちの作る社会の外に彼らの社会を作ることを奨励することを意味しない。その全く反対である。私達は、彼らがいくら日本語に不自由し、その日本語では分かり合えることはできないであろうと思っても、彼らとの交流を求めなければならない。彼らの日本語を分かろうと努め合わせて彼らの母語や母文化についての理解に努めなければならない。一つの社会に複数の言語や文化が存在することを肯定的に受けとめる意識を自己形成していけるかどうか、これからの日本社会をうらなう鍵となると考えられる。

「一つの社会に複数の言語や文化が存在することを肯定的に受け止める」とはどのようなことか、現実的・具体的な状況に踏まえて考えてみよう。「一つの社会に複数の言語や文化が存在する」とは、「複数の言語や文化の共生する社会」と言い換えることもできる。「共生」とは近年マスコミや行政も含め様々の分野で使われるいわば時代のキーワードである。ところが、このことばは如何様にも使われるという問題点がある。例えば、性差別を性差異として捉え、差別の存在を肯定した上で男女の共生を言うこともできるからである。

3.2 共生を構成する理念：「複数主義・加算的二言語併用教育・交替」

岡崎(1996 ; Okazaki,2000)は多言語・多文化間の「共生」を

(1)複数(plural)主義 (対不足主義deficit)

(2)加算的二言語併用教育 (additive bilingual) (対減算的二言語併用教育 subtractive bilingual)

(3)交替(alternation) (対同化assimilation)

の三つの部分を持つものとして規定している。一つの社会に、共通言語が複数あり、何れも独立した一つの言語として社会的に認知され、言語間に序列がない言語複数主義(plural)の下に、教育政策としては、言語多数派・少数派に限らず複数の言語レパートリーを養成する加算的二言語併用教育(additive bilingual)が行われ、人々は社会生活のそれぞれの場面で自分の複数の言語レパートリーの中から特定の言語を選び使い分ける (alternation)という内容を持った多言語・多文化の共生である。

このような内容を持った共生においては、言語間の共生 (言語間共生)と言語内共生が連動して成立するとされている (岡崎 同上)。言語間共生とは、国内で使われる多数の言語をコミュニティ言語として対等に扱うケース (Clyne,1991)や、複数の公用語を持つ国々のケース (本名、1995)などを考えるとイメージしやすい。複数の言語がお互いに甲乙つけられることなく並立している言語同士の関係の存在することを指す。

他方、言語内共生とは、例えば、日本における日本語のように、一つの言語の使用の中、当該言語の母語話者 (この場合は日本語母語話者)だけでなく、非母語話者 (この場合は日本語非母語話者)も共存している状態を指す。この場合、日本語は共生言語として機能していると捉える。共生言語は、異なった母語を持つ者同士を媒介する言語である。共生言語なしには、言語集団毎に孤立し相互に接触はできず、相互に分離し合うか、あるいはたまたま民族言語活力の大きい民族集団が他の相対的に

小さい民族言語活力を持つ集団に同化を強制するかという選択しかない。したがって、母語を共通にする話者同士を媒介する言語とは異なった、非母語話者同士あるいは母語話者と非母語話者を媒介する言語すなわち共生言語が必要である。シンガポールでは専らシングリッシュというシンガポール独特の英語が共生言語の役を果たしているという（本名1995）。この場合、共生言語としての英語はもちろん英語母語話者の持つ英語とは異なるものである。不足（deficit）モデルの下では、「規範からの逸脱」とか「化石化」した言語ということで、指導や矯正の対象となる言語である。

3.3 共生言語を一つに限定することー共生の基盤を危うくするー

次に、ある社会に共生言語は一つあればいいのだろうか。シンガポールでは、複数の民族を統合し、シンガポール人としてのアイデンティティの創造にもシングリッシュは一役買っているという。英語はマレー系、中国系のどの民族集団の母語でもないので、言語学習の負担という点からは、マレー系にも中国系にも同等の負担であり、英語を共生言語として選択することはそういう意味でも公平と言えるであろう。

しかし、例えば日本の場合はどうだろうか。日本社会では、日本語母語話者が圧倒的に多く日本語の民族言語的活力（ethnolinguistic vitality: Giles et.al1977）は他のどの言語に比べようもないほど大きい。このような社会で、日本語だけが共生言語として選択された場合は、シンガポールでは考えられない問題の生じることが予測される。何故なら、共生言語として日本語だけを選択するという事は、どの言語を使う人であっても、他の言語を使う人との接触においては必ず日本語を使わなければならないということを意味する。これは、日本語母語話者には自分の母語で済ませられるので都合がよいけれども、他の言語の母語話者にとっては新たな言語を学ばなければ日常生活が送れないことを意味し、極めて不利なことである。そして、こうした状況が続くと、現在の民族言語的活力の不均等をそのまま持続させるばかりでなく、場合によっては、日本語を全ての言語の優位におくものへと変化させ、言語間共生自体の基盤を危うくしていくことが考えられる。

3.4 共生言語の複数形成

したがって、言語内共生が多くの言語に見られるように、つまり共生言語が複数成立するような政策的配慮が必要である。その背景となるのが、共生の第二に上げられた加算的二言語併用教育及び、第三の交替（alternation）に関わる概念である。加算的二言語併用教育とは自分の母語に第二言語を加えて行く形で二言語能力を獲得し

ていく教育のあり方である。中国帰国者の子ども達の例を引くまでもなく、自分の母語を保持しつつ第二言語である日本語を新たに獲得していくことは容易ではない。日本語習得に努めている間に母語を失い、家族間のコミュニケーション不全に陥ったり、授業への参加が長期にわたって不十分にしかできなかつたり、様々な問題に突き当たる。政策的な支援なしにはいとも簡単に、新しい言語の獲得と引き替えに母語を喪失するという減算的二言語併用に陥る。

3.5 受け入れ側が参入側の言語を学ぶーコミュニティ全体の多言語・多文化化ー

また、参入側だけが受け入れ側の言語を学んで二言語併用者になるのではない。受け入れ側も参入側の言語を学んで二言語併用者になること、つまり、受け入れ側における第二言語の獲得は、多言語・多文化共生の実現にとって極めて重要な要素である。

とは言っても、自分たちの英語学習が時間が長くかかった割には運用能力が得られなかったという苦い経験から、二つの言語を使うなどと言うことは、まずは現実性の乏しいこととして簡単に切り捨てられるかもしれない。しかし、二つの言語を使う二言語併用者という場合、日本語の他に完全な運用能力を持ったもう一つの言語を身につけることを必ずしも意味しない。日本語能力をベースとして、生活の幾つかの必要場面で他の言語を使うというタイプの二言語併用から始め、少しずつその力を向上させていくことは充分可能である。「コミュニティ全体のバイリンガル化」という場合、まずはそこから出発していくことが現実的であると思われる。また、一つの言語を完全にではなく、発音や文法の上で不十分な点があっても許容されることを前提とする場合、その現実性はさらに明確なものになることが考えられる。後に詳しく見るが、参入側の人たちが充分でない日本語を使うことから、その日本語を共生言語として形成していくのと並行して、受け入れ側もまた参入側の言語を不十分さを持つことから始め、使う場を持つことによって参入側の言語をもう一つの共生言語として形成していく展望が切り開かれる。

受け入れ側が学ぶ第二言語の選択の基準としては、当該社会における言語間共生及び複数の共生言語の創造を目指すという点が優先されなければならない。例えば、外国語学習の開始が小学校に引き下げられたのは歓迎すべきことである。しかし、それが実質的に英語に限定されるのでは、日本における言語間共生や共生言語の創造という点からはあまり役立たない。子どもたちの周囲にいる人々の母語が対象となるべきであり、現在増加している参入者の使用言語はポルトガル語や、中国語、タガログ語などであって、英語ではないからである。この点から、オーストラリアのLOTE(Lan

guages Other than English)教育プログラムは参考になると思われる。LOTEプログラムでは、州によって異なるが、英語を母語とする言語多数派の子ども達が少数派集団の言語の学習ができるように具体的なガイドラインを作って州の教育委員会が強力な後押しをしている。

このように、受け入れ側も参入側も自分たちの母語をしっかりと持ち、その上で周囲の人々の言語を学び、幾つもの言語が併存する場合、その帰結として、人々の言語使用は交替型(alternation)となる。例えば、家庭では自分の母語を、職場では共生言語Aを、商店では共生言語Bを、友達とは共生言語Cをとという具合に言語を交替して使うことが可能となる。また、このような交替のみでなく、同一の場でも、一つの言語だけでなく幾つもの言語が相互に任務を分担しながら使われるようなことも発生してくる。例えば、日本語と韓国語のバイリンガル児を対象とした学習支援クラスで観察された次のような言語使用はその例である。そのクラスでは、一つの授業が、日本人の支援者が日本語で日本史を教える時間帯と、韓国人の支援者が韓国語で韓国史を教える時間帯の二部構成になっている。授業の対象者は同じ子どもであり両言語ができる。その授業では、脱線や私語など授業の本題から外れているということを示すのに、韓国人の支援者が韓国語で韓国史の授業をしている場合には日本語が使われ、他方日本人の支援者が日本語で日本史の授業をしている場合には韓国語が使われていた(原 2001)。これなどは二言語併用児の豊かな言語生活の実態を示すものと言えよう。

3.6 「受け入れ側の多言語・多文化意識と参入側の統合性指向意識」を構成するもの

ベリーは、多言語・多文化社会の創造にとって、第一に、受け入れ側社会に新しい言語や文化を積極的に受け入れようとする多文化意識を醸成すること、第二に、参入側に受け入れ社会との接触や自文化の保持を求める集団的意志を養成することが鍵であるという(Berry,1998)。以上の論議を踏まえると、これらは、具体的には、言語間共生、複数言語の言語内共生を視野に入れて共生を考えることによって初めて実現可能となる。

4. 多言語・多文化共生社会と日本語教育

4.1 共生言語としての日本語の教育

4.1.1 同化に対するスタンスという視点から見た第二言語教育

この間進められてきた第二言語教育や第二言語習得研究のあり方を、前節で見た言

語間共生・言語内共生という観点から見てみよう。一般的には、母語話者と非母語話者の言語使用を、発音、語彙、文法、文型、談話等々の点で対照分析を行い、双方の間にある異同を明らかにし、その上で第二言語学習者に対しては、異の部分を変え、母語話者のそれに近づけることを中心的な課題として第二言語教育が進められるという方策がとられてきた。例えば、日本語の抑揚パターンと母語のパターンが違う、日本語では清濁の違いがあるが母語の中国語ではない、あるいは日本語と母語の米語では断り方に違いがある、等々、日本語と学び手の母語の違うところに焦点を当てて、その違いを克服し母語話者と同じように言語運用ができるようになることを目標にシラバスやカリキュラムがデザインされてきた。そして、実際の教室活動の中でも、自分の母語と目標言語（例えば日本語）の間にある異同を理解することに留めるのではなく、もっと積極的に、目標言語の母語話者の言語行動モデルに近づいていくことを目指した訓練が施されてきた。

このような線に沿って行われる第二言語（日本語）教育では、学習者（参入側）は受け入れ側の規範に合わせることを期待される。他方、受け入れ側においては、参入側の言語や文化を学ぶことは求められない。両者の接触場面で受け入れ側が求められることは、参入側の言語行動に対して一定程度の寛容さを示したり、あるいは、受け入れ側言語や文化を親切に教え説明したりすることである。

このような第二言語教育へのアプローチは、明示的ではないが、母語話者の言語行動を規範とし、その獲得が第二言語教育の目標なのだというメッセージを学ぶ側にも教える側にも送っていると考えられる。つまり、双方が無意識のうちに一致して同化のための第二言語教育・学習を行うことによって、同化に対してどのようなスタンスをとって第二言語学習や教育を行うかという点から考えたり議論したりする機会を持ってこなかったと言える。

4.1.2 同化を目的としない第二言語教育

それでは、同化を目的としない第二言語教育とはどういうものか。端的に言うと、まず、第一に、獲得対象である日本語を「共生言語としての日本語」とし、母語場面で使用される日本語とはっきりと区別することである。共生言語としての日本語とは、前節で見たように、日本語非母語話者同士、あるいは日本語母語話者と日本語非母語話者が接触する接触場面で使用される日本語である。共生言語としての日本語は、どのような場面が主な日本語使用場面となるかによって多様なものとなる。例えば、大学や大学院などで学んだり教えたりする場面で使用される、いわゆる学術場面で使用される日本語がある。一方向的に講義をしたりあるいはそれを聞いたり、またゼミで

発表したり討論に参加したり、あるいは学術論文を書いたりそれを読んだりするのに使われる日本語である。他方、家庭の主婦などを中心に、生活の様々な場面に登場してくる人々との日常的なやりとりのために使用される日本語がある。また工場の生産ラインや看護の職場などで働く人々の間で使用される日本語もある。その他にも様々な接触場面で使用される日本語があるであろう。

したがって、接触場面における共生言語としての日本語といっても、一様ではなく多種多様であることが分かる。日本語学習者の多様化の中で、学習者のニーズ分析やニーズ分析に踏まえたコースデザインの必要性が指摘されてきたが、共生言語としての日本語の多様性という観点からのニーズ調査やニーズ分析が重要である。つまり、接触場面における言語使用状況の調査、あるいは共生言語使用上の問題の発見がとりわけ重要であると考えられる。

4.1.3共有部分のある異なる言語－母語話者同士の日本語と共生言語としての日本語－

他方、接触場面で使われる共生言語としての日本語は、母語話者同士で用いられる日本語と多くの側面で異なっているものであり、従来の単一言語・単一文化社会指向の日本語教育で使われる物差しでは、母語場面で使用される日本語から一段劣ったもの、あるいは母語場面での日本語に到達することなく途中で化石化したものという捉え方がなされるものである。しかし、モノリンガル（日本語母語話者）の日本語とバイリンガル（日本語非母語話者）の日本語を比べて論じること自体がミカンとリンゴを比べるようなもので無意味だという指摘もある(Cook, 1999)。ミカンとリンゴほどの違いはないにしても、両言語は「共有部分のある異なる言語」と考えた方がよい。

4.1.4参入側と受け入れ側双方の協働作業として行う日本語学習－母語話者も学習する－

第二に、共生言語としての日本語学習は、言うまでもなく、双方の協働作業を通して初めて実現されるものである点に注意しなければならない。日本語学習を参入側と日本語教師だけで行うのではなく、原則的には、受け入れ側の母語話者と共に（あるいは異なった母語を持つもの同士で）行う。日本語教師は、受け入れ側である日本語母語話者と参入側の協働作業をバックアップするものとして位置づけられる。共生言語としての日本語は、日本語母語話者においても学習の対象である。何故なら、それは前述のように母語話者の頭の中にある母語場面で使われる日本語ではなく、またどこかに書かれて存在しているものでもないからである。日本語非母語話者とのやり取りを通して、どのように日本語を使えば相互のやりとりをより効果的にできるのかを

考え実践する中で、新たに創られ、学ばれていく性質のものである。このやり取りの中で相互に共生言語としての日本語のコミュニケーション能力が創造され獲得されていく。

こうしたことの例としては、参入側労働者だけでなく、ゲートキーパーと一般にいわゆる参入側労働者の労務管理に当たる者も加えた英語教育プログラムがイギリス政府のスポンサーシップの下に実施され成果を修めたことが報告されている (Celia, Devies and Jupp, 1998)。英語学習が、現実の接触場面と切り離されることなく、例えば労働者なら労働場面（職場）で自分の労働の評価が正当になされるために、その手段となるコミュニケーション能力を、本人と周囲の人々の間で学び取って行く形でなされていくことの重要性が指摘されている。

4.1.5「共生言語としての日本語学習過程」－受け入れ側に多言語・多文化意識、参入側に統合性指向意識を育てる－

こうした双方による学習を通して初めて、受け入れ側社会に多言語・多文化を受容する意識が広範に育てられていき、同時に、参入側に受け入れ社会への一方向的な同化ではなく、自分の出自に誇りを持った統合ストラテジーがとりやすくなるものと思われる。したがって、共生言語としての日本語の教育という視点を持った日本語教育は、特に民族移動が日常化し複数の民族が同一時空を共有することが普遍的になるであろう 21 世紀においてはさらに重要性を増していくものと考えられる。

他方、前節で見たように、日本語だけを共生言語として推進した場合、特に日本語が圧倒的に大きい民族言語活力を持つ日本においては、言語間共生は実現できない。参入側に対する母語教育、特に年少者への加算的二言語併用教育及び複数の言語の言語内共生化を推し進めることが重要である。

4. 2 言語間共生を保障する日本語教育

4.2.1参入側年少者に対する加算的二言語併用教育

まず、年少者対象の加算的二言語併用教育については、日本語教師がそのメリットをしっかりと確認する必要がある。参入側に属する年少者の場合は、ややもすれば日本語習得と引き替えに母語を喪失する減算的二言語併用になりやすい。しかし、自分のルーツに確信の持てない人々は精神的なストレスにさらされ、周辺化の道を歩みやすく (Berry, 1997)、子どもの場合は学校からのドロップアウトを引き起こしやすい。子どもは自分の母語や母文化が学校（社会）で正当に認知されていて初めてそれらを自分でも高く評価し、学ぼうとする。そして学んだときに、両文化にまたがる自分を

肯定的に受け止めることができるという（佐藤 2001）。「日本語教師だから日本語だけ教える」というような木を見て森を見ないやり方でなく、自分の目の前にいる年少者が、母語・母文化を保持・発展させながら、同時に日本語も（あるいは第三の言葉も）獲得していけるような手だてを探りたい。例えば、日本語と教科を切り離さず、内容の点から教科と日本語の統合を図った指導（斉藤 1998、1999、池上 1999、清田 2001）、あるいは教科書の母語訳や母語テープを使ったり、母語話者教師と日本語教師のチームティーチングをするなどして、母語と日本語・教科の相互に育成しあうことを目指す母語・日本語・教科相互育成モデル（岡崎1996）に基づく実践（高橋 2001、原他 2001）などがなされている。

母語・日本語・教科三者を三位一体のものとして相互育成する方法の場合は、来日直後のように日本語が圧倒的に弱い段階では母語訳など母語を援用して日本語力を伸ばすことを目指し、逆に来日後日を経ち、日本語が強くなり母語が弱くなっていく段階では、日本語訳を使って母語学習の機会を提供することなどが可能である。また目立たないけれども、この方法の大きなメリットとして、母語と日本語を別々に学ぶという場合に不可避免的に生じる年少者側の時間などの物理的負担の軽減を上げることができる。

4.2.2受け入れ側年少者に対する加算的二言語併用教育

加算的二言語併用教育は受け入れ側に属する年少者にも提供されなければならない。特に、共に学ぶ日本語を母語としない級友の母語を学ぶ方策や道筋が探られる必要がある。彼らが二言語併用者になることによって初めて共生言語を日本語以外にも拡大することができ、言語間共生を確実なものとするすることができる。

さらに、こうした学習は、受け入れ側、参入側対象のどのプログラムをとっても、様々な人々の協働なしにはできないものである。母語・日本語・教科相互育成学習では、母語訳や母語テープを作るのにその言語の母語話者の協力は不可欠である。同時に、実際の学習においても家族や仲間などの母語話者の参加を得て場を共有しながらなされるのが望ましい。小学校の取り出しなどでは、地域の参入側の人々の協力を得たり、あるいは同じ言語を母語とする大学の留学生に支援を求めたりすることも考えられる。受け入れ側年少者対象のプログラムでは、様々な言葉が対象となってくるので、学校の外に支援を求めなければその言葉の母語話者を探すのは難しい。しかし、ボランティアを募ればかなりの応募者を集めることが可能だと思われる。例えば、文京区の通訳ボランティアであるが、アジアの諸言語を対象とするものでボランティアを希望したのだけれど、希望者が多くて仕事が回ってこなかったというエピソードが

あった。また、文教区内の小学校で人権教育の一環として「アジアの人々と遊ぼう」という授業で外から留学生や技術研修生を招きお互いに自分の慣れ親しんだ遊びを教え合うなどして一緒に遊んだが、双方ともに満足できたということである。こうした規模の小さいプログラムを積み重ねながら、受け入れ側の年少者も英語以外の、自分の学校で学ぶ参入側の人たちの母語を学ぶことへとつなげていく道筋をつけていくことも可能であろう。

4.3 調整者(コーディネーター)・触媒者(ファシリテーター)・代弁者(アドボケート)としての日本語教師

以上の議論をまとめると、日本語教育は以下にあげるように今後領域が拡大していくことが考えられる。

- ①受け入れ側の日本語母語話者と参入側の日本語非母語話者の双方を対象として、共生言語としての日本語創造の場を作り出す。
- ②参入側の年少者を対象として、彼らの母語と日本語の加算的二言語併用教育を行う
- ③受け入れ側の年少者を対象として、母語である日本語とその他の言語の加算的二言語併用教育を行う。
- ④受け入れ側の日本語母語話者と参入側の日本語非母語話者の双方を対象として、参入側の母語を共生言語として創造する場を作り出す。

このような領域を拡大した日本語教育においては、日本語教師の役割も従来のものに加えて次のような新たな役割が考えられる。

4.3.1調整者（コーディネーター）

第一は、コーディネーター（調整）の役割である。例えば、共生言語としての日本語は先に見たように文脈に大きく依存し、多様である。母語場面のように一つの決まった日本語があるわけではなく、誰とどのような接触場面を持つかでそこで使用される日本語のコミュニケーションのあり方は変わってくる。従来以上にニーズ調査やニーズ分析が重要となることが考えられる。その上で、母語話者との間の調整を図らなければならない。そのためには、受け入れ側の日本語母語話者側に（参入側にも言えなくはないが）対して、共生言語としての日本語の学習の必要性を訴え納得を求めることが前提となる。実際問題としてはこれが一番困難と言えるかもしれない。単一言語・単一社会という考えが強く、郷にいれば郷に従えという諺も今なお隠然とした力を持っている現状がある。

4.3.2触媒者（ファシリテーター）

第二は、双方を一つの場に参加させたとして、そこでの双方向の学習をどう実現するかという点におけるファシリテーター（触媒者）の役割である。母語話者を言語の教室にビジターとして迎えるビジターセッションがある。ビジターは学習者のモデルとして位置づけられたり、教室の外に出ていった場合の予行練習的な意味合いを持たされたりしてきた。ビジターも、そこで新しい異文化の事々を学習者から学んだり、学習者に分かってもらおうとコミュニケーション上の様々な工夫をしたりするということに見られるように、学習をしている。しかし、このような学習は即自的・偶発的なものであり、予め計画され正當に位置づけられているものではない。共生言語としての日本語を創造する立場に立った場合には、このような学習が起こるように、母語話者と非母語話者の双方の触媒（ファシリテーター）として日本語教師が目的意識的に関わり機能することが期待される。

4.3.3代弁者（アドヴォケーター）

第三は、受け入れ側に向かって参入側になり代わって説明したり参入側を擁護したりする代弁者（アドヴォケーター）の役割である。日本語教師は参入側の人々との接触機会が多く、参入側の事情が最もよく分かる位置にいる。したがって、参入側の立場に立って受け入れ社会に対して発言することが可能であり、カミンズ(Cummins, 1996)の主張するように、参入側の代弁者・スポークスパーソンになることもできる。参入側の代弁者とは、参入側に対して彼らの日本語による言語行動上の足りないところや問題点を指摘しその克服に向けて指導を強めるということをしなない。そうではなく、受け入れ側の規範に比べて足りなかったり違ったりするところの存在することは前提とした上で、受け入れ側に向かって、それらの差異や不足をそのまま理解し受容することを求める立場である。その上で、参入側に対して、どのような参入ストラテジーをとるか、あるいはどのように日本語学習を行うかなどについて、共に考えを進める。

5. 事例（お茶の水女子大学大学院の場合）

お茶の水女子大学大学院日本語教育コースは平成元年のコース開設（専攻名は当初は日本語言語文化専攻）一貫して高度な質を持った日本語教員の養成・再研修を第一に掲げ、実践と研究の相互交流を軸に教育課程の編成を行ってきた。具体的には、一年次において日本語教育実習を中心に据えながら同時に日本語教育研究の研究方法を学び、二年次において実践から得た問題意識をもとに修士論文を執筆し修了するという流れである。

以下では、特にこの3年間日本語教育実習を核として取り組まれてきている地域の年少者および成人を対象とした「共生言語としての日本語教育」の試みを紹介する。

本コースではコース開設以来短期集中型の教育実習を行ってきた。当初はJETプログラムで来日している千葉県や埼玉県などの近県の英語助手の中から希望者を募り実習を行った。1999年度になって、大学を地域に開放し地域の国際化を支えるという観点から地域在住で通常の日本語学習施設での学習機会のもてない人々に絞って参加者を募り実習を行った。実習授業は、チームティーチングを取り入れ、見学者には授業を参観するだけでなく授業への参加を促し、教室の外と中を結びつける活動をベースにするなど、接触場面を多く設ける工夫に特徴が見られた。

2000年度からは、接触場面における「共生言語としての日本語の創造過程」自体に焦点を当てた実習を行っている。（2001年度も同様である。）具体的に言うと、母語話者を「ビジター」として教室に招くやり方ではなく、母語話者と非母語話者が相互交流を通して共生言語としての日本語を創造する過程を実習クラスで実現することを目標とする実習である。非母語話者と共に母語話者も実習クラスの対象者であり、地域在住の外国籍・日本籍住民の両方を対象とする日本語教育実習である。また、成人クラスに加え年少者についても同様のクラスを設けている。したがって、従来の初級と中級という実習クラスではなく、成人クラスと年少者クラスというクラス設定である。このような場合、直ちに疑問として出されるのが非母語話者の日本語レベルだと思われるが、どちらのクラスも「ある程度のやりとりのできる日本語レベル」とした。成人では来日して何年も経つが正規の日本語教育施設で学んだ経験のない、あるいは来日後それほど間がないがボランティア教室などで少し日本語の手ほどきを受けている人々の日本語レベルと考えてよい。また、年少者では、2001年の場合など来日して3ヶ月という子どももいるが、子ども同士のやりとりは3ヶ月ぐらいであっても可能である。

実習授業の概要を昨年度の例から簡単に紹介する。

A. 期間： 1日2コマ（2時間半）、8日間の短期集中型

B. 参加者： 成人クラス

母語話者8名（男性2名、女性6名、高校生から70代まで）

非母語話者8名（男性2名、女性6名、20代から40代まで）

実習生8名（母語話者6名、非母語話者2名）

年少者クラス

母語話者3名

非母語話者13名（韓国語話者6名、中国語話者6名、英語話者1名）

学年（中学1年生1名、6年生1名、5年生7名、4年生4名、3年生
2名、1年生1名）

実習生8名（母語話者5名、非母語話者3名）

C. シラバス： 後行トピックシラバス

D. 活動の特徴：

- 1) 対話的問題提起学習をベースとする
- 2) 母語話者と非母語話者間における双方向の学習の実現を目指す
- 3) 日本語教師の役割を双方向の学習を促進するファシリテーターの役割をもつもの
のと考える
- 4) 「私の授業」ではなく、「私たちみんなの授業」というコンセプトのチームテ
ィーチングを毎時間行う
- 5) 全体活動よりグループ（あるいはペア）活動を優先し、基本とする
- 6) 母語話者と非母語話者双方のエネルギーを活用することに重点をおく
- 7) 異質なものを受容する態度の涵養を体験を通して行う
- 8) 非母語話者が自分の母語を仲間に教える時間を毎日とる

「共生言語としての日本語教育」を目指した実習がどのように進化したか、主に昨
年度の成人クラスを例にとりながら特徴を簡単にみしてみる。

第一に、募集の段階で大学周辺の地域在住の多くの人々から反響があった。これは
公民館や区役所などから町のお豆腐やさんに至るまで様々の場所にチラシを置いた
実習生側の意気込みも一因であったと思われる。同時に、そのような呼び掛けに反応
する基盤があったことも見逃すことはできない。実習生にとっては、地域に足を運び
定住者の実態を直接見て、彼らと母語話者の接点をどうすれば創ることができるか、
どのようにすれば双方が学び合う組織を立ち上げることができるかを身をもって経
験したことになる。次の一節は実習終了後実習生が書いたまとめから引用したもので
ある。

私には教師経験がないので、この実習によって教師としてのスキルを身につけることを

望んでいた。略・・・外国人参加者募集を担当し、自らの足で多くの定住型外国人の人々に
接したことによって、日本語について、日本語を教えることについて、今までの考え方から
徐々に解き放たれていった。・略・・・日本語を必要としている人々にとって日本語とは

「勉強の道具」ではなく、「生活を豊かにするためのもの」である・略・・「日本人参加者がこの実習を通して学ぶものがあるか」という疑問について、・略・自分の母語である日本語をどのようにすれば、母語としない人々との間でコミュニケーションの道具として使うことができるかを学び、日本語をコミュニケーションの道具として使えることに気づくことが他者や自分自身の存在価値を認め合うきっかけになる・・・以下略

第二に、細かいところで問題があったとしても、大筋としては日をおうごとに参加者の間の壁が低くなり、時間を区切ることが難しいくらいに個々の活動に熱中し、双方を組み入れた学習を設定することの意義を確認することができた。外国人との接触に対して日本人側が持つ典型的なイメージ、つまり「外国人に日本のことを教えてあげる」あるいは「外国のめずらしい話を聞く」という一方向的なものに終始することなく、例えば

- J 1 : 自分の悩みを聞いてもらうことができ、本当に嬉しかったし、他の人の意見が非常に参考になった。
- J 2 : いろいろな国の人と出会ったことで、自分自身のことをもっと知りたいと思うようになった。
- J 3 : 新しいネットワークに参加できて嬉しかった。そして、このような場を自分で作りたいと思った。
- J 4 : 外国人と日本語で話せたことが非常に新鮮だった。 J : 日本語母語話者

という日本人参加者の感想（最終日に各自から出された実習の感想から引用）に見られるように、お互いの間に意見の行き来があり、さらに自分を省みる機会とすることができたことが分かる。J 1、J 2では、同調化圧力が高く「息苦しい」という思いを日頃持っている日本人女性が外国人と接触することで、その息苦しさから抜け出すきっかけを見つけることになっていることが窺われる。J 3は高校生であるが、自分の学校生活や周辺を見直し始めていることが分かる。また、J 4は外国人とは英語で話すものという固定観念をもっており、自分の英語ではどうにも話せないと思っていたのに、日本語でこんなに外国人と話せて嬉しいという発見を語ったものであろう。

この実習クラスの参加者（非母語話者）は、最低のコミュニケーションができる程度の日本語のある者という基準で募集された。日本語学校などで正式に学んだわけではなく、滞在しているうちにある程度の日本語によるコミュニケーション力がついたという人がほとんどであった。にもかかわらず、相互の間のコミュニケーションの内容は極めて濃いものであった。例えば、J 1が悩みを聞いてもらいそしてアドバイスをもらったのは非母語話者の女性である。

一方、非母語話者の側でも、以下の声に見られるように、日常生活の中ではなかなか手に入れることの難しい母語話者との交流の機会が得られたことを肯定的に評価していた。

F 1 : 日本に来てこんなに様々な国の人と共に学ぶことはなかったのもとてもいい機会だった。
F 2 : 日常生活で日本語で会話する機会がほとんどないので、いろいろな話ができ嬉しかった。勉強をがんばろうという動機付けになった。
F 3 : 日本人に接する機会が持てて嬉しかった。 F:日本語非母語話者

F 1, F 2, F 3 は共に女性であるが、5年から8年と日本滞在が長期にわたっているにも拘わらず、日本語でほかの人達と交流する機会の少ないことを嘆いていた。

8日間の活動の軸は、お互いの問題を自分の問題として捉え考えることにおいたが、それが最も顕著に現れた出来事として次の例を上げることができる。挨拶をしても無視されたり、カーテンを目の前で閉められたりするなど隣人との間のトラブルで困っているという話を取り上げられた次の日、ある参加者が「愛は棘をバラに変える」というペルシャの詩人の言葉をペルシャ語で黒板に書いて静かにそのことばの意味を説明してくれた。隣人とのトラブルを怒りをにじませながら語っていた女性も含めて全員が深い感動を共有した瞬間であった。

第三に、非母語話者が自分の母語を参加者同士で教え合う「仲間の言葉の時間」の意義である。上に見たペルシャ語の詩はこの言葉の時間に紹介されたものである。どの参加者もこの言葉の時間を楽しみにしていた。教える方は教える内容に工夫を凝らし、学ぶ方も一生懸命学ぶ。教える非母語話者は「日本人が一生懸命学ぼうとするので教えがいがある」という。参加者に受け入れられやすい活動である。

年少者対象でも同様のことが言える。本年度の年少者クラスでは参加者が台湾母語話者が3名、韓国母語話者が6名、日本語母語話者6名であることから、中国語と韓国語を言葉の時間に学び合うこととした。毎日40分を言葉の時間に当て、中国語は中国出身の実習生が台湾出身の子どもと協力しながら、韓国語は韓国出身の実習生が韓国出身の子どもと協力しながら担当している。目標は、歌、ゲーム、劇など身体全体を使った活動を通して、台湾や韓国から来ている子ども達には自分の言葉や出自に誇りを持たせ、日本人の子ども達には日本語以外の仲間の言葉の存在を体験し知り、あわせて外国人の子ども達の日本を学ぶ上での苦痛を共有することとして設定された。

こうした教育実習を短期集中で夏に行うが、秋からはそれに引き続く形で、年少者

を対象としては「日本語・母語支援教室」を、成人を対象としては「継続的対話の教室」を開いている。これらは参加者の要望もあって開かれているものである。年少者対象の支援教室は開始して足掛け3年になることから一定の広がりを見せてきている。区の教育委員会や区内の小中学校の先生方との連携も進んできている。

成人対象、年少者対象のどちらの教室も、カリキュラム上は本コースの教育課程の外であり、院生の自主的な教育・研究活動として行われているものである。これらの教室への参加を通して、院生は、実習で目指した地域とつながり地域における国際化を担い促進する日本語教育－共生言語としての日本語教育－を自ら創造しそれを観察しその理論化も図ってきている点に注目したい。（実習はもちろんその後の各々の教室も、参加者の方々には、研究目的のあること、よって、活動中の録音・録画や前後のインタビューなどについて充分説明し承諾をとって進めている。）例えば、修士論文を初め、学会での論文・口頭発表なども何点か既に行われている。

6. おわりに

日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議より提出された「日本語教育のための教員養成について」においては、「標準化的な教育内容」はほぼ達成されたという認識の下に、今後は各教育機関が創意と工夫を凝らし自主的・自律的に教育課程を編成し教員養成に関わって行くことを奨励すること、その場合のガイドラインとして、「日本語教員養成において必要とされる教育内容」が提示されたものとする。したがって、提示された「教育内容」もその意味で網羅的であり、その中から各教育機関が機関の特性に合わせ組み合わせたり統合したり追加したりできるように柔軟なものになっている点が大きく評価される。外国人の受け入れによる日本社会の多民族化という事態を、多言語・多文化共生社会へと創造していく過程において、日本語を母語としない人々への日本語教育を任務とする日本語教師が果たせる役割は、本論でみたように、決して小さいものではない。特に母語話者と非母語話者の双方を媒介し双方が学び合う「共生言語としての日本語教育」の推進や、日本語以外の言語(例えばポルトガル語)を受け入れ側(日本人)が学ぶことによる日本語以外の言語(ポルトガル語)の言語内共生を進めることによるポルトガル語と日本語との言語間共生の推進において、日本語教師の果たす役割は大きいと思われる。

提示された「日本語教員養成において必要とされる教育内容」において、中核は「コミュニケーション」に置かれている。これは、言語の本質から考えると一つの面を捉えたものと言える。言語は、積極的に他者(多集団)と交わるコミュニケーションの

手段という側面のほかに、他集団から自ら（自己集団）を隔て自己を際立たせるという側面ももっている(井手2001)。これからの多民族社会においては後者の側面にも注意を払いその両側面が共に充たされることが追求されなければならない。

各機関が特徴を出し合い多様な教員養成へのアプローチをすることによって、多様性を増しまたそれが目標として目指される21世紀の日本社会への日本語教育の側からする対応が全体として十分にできていくものと考えられる。つまり、一つのアプローチではそれがどれほど完全なものであっても、多様化する社会のニーズを充たすことは不可能であろう。

参考文献

- Berry, J.W. (1998) Intercultural Relations in Plural Societies Canadian Psychology vol.40(1) pp.12-21
- (1997) Immigration, Acculturation, and Adaptation Applied Psychology: An International Review, 46(1), pp.5-68
- (1995) The Descendants of a Model: Comments on Jahoda(1995) Culture and Psychology vol.1: pp.373-380
- (1992) Acculturation and Adaptation in a New society International Migration vol.40 pp.69-84
- Celia,R., E.Davies and T.Jupp Language and Discrimination Pagaman
- Clyne,M. (1991) Community languages Cambridge University Press
- Cook,V. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching TESOL Quarterly vol.33, No.2 pp.185-208
- Cummins, J. (1996) Negotiating Identities California Association for Biligural Education
- Freeman, R.D. (1998) Bilingual Education and Social Change Multilingual Maters Ltd.
- Giles, H., R.Y.Bourhis and D.MTaylor. (1977) Toward a Theory of Language in Ethnic Group Relations Language, Ethnicity and Intergroup Relations ed. by H.Giles. New York: Academic Press.
- 原みずほ (2001) 『日本語を第一言語としない児童に対する日本語と第一言語の相互育成の試み－韓国人児童・教師による教室内言語使用に関する一考察－』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文

- 他 (2001)「韓国人児童に対する母語・母文化を活かした教室作りの試みー母国の歴史を援用した社会化学習支援の場合ー」『21世紀型総合的日本語教育における語学・文学・文化及びメディアのあり方(仮)』凡人社(印刷中)
- 本名信行 (1995) 「言語の国際化と多様化ー英語を事例としてー」『異文化間教育』vol.9 pp.52-64
- 井手祥子 (2001) 「文化の時代と言語・コミュニケーション研究」『社会言語科学』第3巻Vol.3 No.2 pp.1-3
- 池上摩希子(1998) 「教科に結びつく初期日本語指導の試みー教材『文型算数』ーを用いた実践例報告」『日本語教育』第97号 日本語教育学会 pp.118-129
- (1999) 「実践報告 センター小学低学年クラスにおける算数プログラムの設計」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第6号 pp.131-146
- 加藤孝次 (1996) 「異文化共生社会と異文化間教育ー研究の現状と課題ー」『異文化間教育』10号 pp.104-116
- 清田淳子 (2001) 『教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文
- 鎌田修・山内博之編(1996)『日本語教育・異文化間コミュニケーションー教室・ホームステイ・地域を結ぶものー』北海道国際交流センター
- 小山美香 (2001)『高校留学生への母語を援用した教科支援の事例研究』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文
- Landry, R. and R.Allard (1992) Ethnolinguistic Vitality and Bilingual Development of Minority and Majority Group Students' In W. Face, K.Jaspaert and S.Kroon (eds.) Maintenance and Loss of Minority Languages John Benjamins
- Miramontes,B.O., A.Nadeau and N.L.Commins. (1997) Restructuring Schools for Linguistic Diversity Teachers College Press
- 西原鈴子(1992) 「バイカルチュラリズムと日本語教育」『日本語学』Vol.11 pp.107-113
- (2001) 「第6回研究大会シンポジウム「滞日ニューカマーの言語習得と日本語学習」『社会言語科学』 第3巻 Vol.3. No.2 pp.96-98
- 中島和子 (1998)『バイリンガル教育の方法』 アルク
- 野山広 (2001)「日本語の国際化と日本語教育」『人文学と情報処理』 Vol.33 p.74-

- 岡崎眸 (2000)「日本語教育のこれからを考えるー一定住外国人の言語権ー」『言語文化と日本語教育』第19号 お茶の水女子大学日本言語文化学会 pp.4-7
- ―― (2000)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成ー1999年度日本語教育実習を振り返る 総括と展望ー」『多言語・多文化を社会を切り開く日本語教員養成』お茶の水女子大学日本語教育コース pp.114-125
- 岡崎敏雄 (1999)「応用言語学研究 (2) : 年少者日本語教育と母語保持研究 (2)」『文芸言語研究』vol.36 pp.51-68
- ―― (1998a)「年少者言語教育研究の再構成ー社会・文化面における再構成ー」『筑波応用言語学研究』第3号 pp.1-11
- ―― (1998b)「応用言語学研究 (1) : 年少者日本語教育と母語保持研究 (1)」『文芸言語研究』vol.34 pp.157-175
- ―― (1997)「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度愛国人児童生徒指導資料 母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導科
- ―― (1996)「第2章 日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育をめぐる考え方」『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』筑波大学日本語・日本文化学類
- ―― (1995)「年少者言語教育研究の再構成ー認知・言語面の再構成ー」『日本語教育』第86号 pp.1-8
- ―― (1994)「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化」『日本語学』vol.13, No.13 明治書院 pp.60-73
- ――・一二三朋子 (1994)「多言語・多文化共生のパースペクティブに立つ日本語教育」『教育学研究紀要』第40巻 pp.527-532
- ――・西川寿美 (1993)「学習者のやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』vol.12, No.3 明治書院 pp.31-41
- Okazaki,T. (2000) Japanese Language Education: Towards Multilingual and Multicultural Symbiosis Japanese studies: communities, cultures, critiues Volume four: New directions in Japanese linguistics (eds.)Mackie, V., Skoutarides, A. and A.Tokita. Clayton: Monash Asia Institute
- 斉藤ひろみ (1999)「教科と日本語の統合教育の可能性ー内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか」『中国帰国孤児定着促進セン

- ター紀要』第7号 pp.70-93
- (1998)「内容重視の日本語教育の試みー小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告ー」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第6号 p p.106-130
- 佐藤真紀 (2001)『滞在型外国人児童にとっての母語・日本語ー言語への意味付与とアイデンティティ』 お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文
- Skutnabb-Kangas,T. (1999) Linguistic Human Rights: Are You Naive, or What? TESOL Journal vol.8, No.3. pp.6-12
- 高橋若菜 (2001)『「教科・日本語・母語相互育成学習」モデルに基づく社会化学習支援ー韓国人児童の場合ー』 お茶の水女子大学大学院日本語教育コース 修士論文
- 徳山道子(1998)「日本人教師の異文化適応と社会・文化的要因」『異文化間教育』12号 pp.128-143
- 山本雅代(編) (2000)『日本のバイリンガル教育』 明石書店