

複言語主義をめざす日本語学習支援者の意識変容
PERSPECTIVE TRANSFORMATION IN JAPANESE-LANGUAGE SUPPORTERS
AIMING AT PLURILINGUALISM

足立祐子, 新潟大学
Yuko Adachi, Niigata University

1. はじめに

法務省によると、日本国内の2014年末現在における中長期在留者数は176万3,422人、特別永住者数は35万8,409人で、これらを合わせた在留外国人数は212万1,831人となり、前年末に比べ、5万5,386人(2.7%)増加したという。リーマンショックや東日本大震災の影響で減少した在留外国人数は2013年度から再度増加をはじめている。これらの人々を出身地別に見ると、約4分の3はアジア地域で、そのあとに南米地域が続く。日本でも異なる言語、異なる文化的背景の人々が増加していることがわかる。また、民間企業が外国人労働者の受入れを促進したり嫁不足解消のためアジアからの女性が多く移住したりしている地域や、戦前、植民地であった台湾や朝鮮半島から労働者として移住しそのまま定住している人々が多い地域などがあり、日本国内の各地域によって歴史的な事情や行政や民間の取り組みによって状況は異なっている。

このような多様な状況のなかで、市民ボランティアたちは、海外からの移住者たちの日本語学習を支援する活動をおこなっている。ボランティアベースの日本語学習支援活動は、戦後すぐにはじまった識字教育に端を発しているが、日本語学習の支援者が急増したのは、1990年代以降である。1972年9月の日中共同声明により中国と日本の国交が回復したことを機に中国帰国者の支援がボランティアベースでもはじめた。またベトナム戦争終結後インドシナ難民の受入れがはじまりその難民の支援にもボランティアたちがさまざまな形で関わった。しかし、これらの活動は、中国帰国者所沢定着促進センター、姫路市と大和市にあったインドシナ難民定住促進センター周辺の地域が中心の活動であり、全国的な日本語学習支援としてボランティア活動が展開されていくのは、1980年代後半以降のことであった。80年代後半から当時の自治省が中心となり国際交流協会が全国に作られ、国際交流の一環として日本語ボランティア活動が広がっていった。公的に日本語学習支援を受けられる人が限定されていたことや、1990年の新しい出入国管理及び難民認定法の施行で、南米日系人の増加や国際結婚の増加などが原因で外国からの移住者が増加し日本語を学びたい人が増えたため、よりいっそう日本語学習支援のためのボランティア活動が盛んになっていった。1993年には東京日本語ボランティアネットワークが結成され、その後さまざまな地域で日本語ボランティアネットワークが形成されていった。これらの日本語学習支援の活動は、日本語学習に力点をおくだけのものではなく、共に学ぶ場として日本語教育機関とは異なった内容で活動をおこなっているグループも存在する。

本稿では、まず、複言語主義という視点を取り入れ、10年以上日本語学習支援のボランティアとして活動をしている日本人関係者の意識の変容についてインタビューし分析したことについて述べる。彼らは一様に「日本語を教える」とい

う考えから「日本語以外の言語についても共に学び、複数の言語を学ぶことによって互いの関わり方を変えていこう」という考えに変化しているが、その変容のきっかけや経緯について彼らの語りから明らかにする。

足立・松岡（2012）では、ある日本語学習支援のボランティアグループで活動しているメンバー5人の語りの分析をおこなった。ここから、1.従来の日本語学習法に対する疑問、2.活動参加者全員の対等な関係の構築、3.学習観の変容、4.関係づくりの重要性（他者から受ける影響・他者との連携）という5つのキーワードが協力者の語りから出てきた。本稿では、従来の日本語学習法に対する疑問、学習観の変容という点に焦点を置きまったく違う活動をおこなっているグループのリーダーにインタビューをおこなった。この分析をもとに、日本語教育機関において、複言語主義的発想を取り込んで日本語教育の実践を展開することができるかどうかについて、考察する。

2. 複言語主義について

柳瀬（2007）によると、複言語主義（*plurilingualism*）は欧州評議会による新造語であるという。吉島・大橋、他（2004）では「複言語主義」と訳しているが、山川（2005）では「複数言語主義」という訳語が採択されているということである。柳瀬（2007）は「複言語主義」を使っているが、その根拠は「複」という接頭辞のほうが「複数」よりも *plurilingualism* という語の新造性や言語能力の非離散性を示すからとしている（柳瀬 2007 : 62）。

複言語主義は多言語主義（*multilingualism*）と異なる。多言語主義はある社会においていくつかの言語が共存している状態を指すのに対して、複言語主義は以下の引用にあるように個人が持っている複数の言語能力や価値をひとまとまり複合的なまとまりある能力として認識するものである。

「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あげられるのであるが、その成立には全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、また相互に作用し合っているのである」

（吉島・大橋、他 2014 : 4）

さらに、姫田（2011）によると、欧州評議会では1997年に複言語・複文化能力について議論がなされ、それをもとに参照枠ができたとある。その議論では、コミュニケーション能力を前面に出すことは、社会的行為者（参照枠の日本語訳では社会的なエージェント）を優先することであるとし、ヨーロッパにおいて「言語文化複数主義の尊重と進展を主張することは、欧州に存在し欧州をなす言語と文化の複数性を確認するだけでなく、その複言語主義、複文化主義は別々の共同体の単なる併存ではない」（姫田 2011 : 250）としている。

柳瀬（2007）は、下の図1で複言語主義と多言語主義について説明し、さらに複言語主義に至った歴史を次のように述べている。

「市民の共同体」(community of citizens) というヨーロッパの理念にもかかわらず、それぞれの国では 19 世紀初頭につくられた「国家=国民=言語」というナショナリズムが残存している一方で国家内の言語マイノリティの存在も無視できず消極的な多言語主義が受け入れられるようになった。しかし 20 世紀半ば以降から人々の移動が激しくなり新たな移住者が新たな言語マイノリティをつくり言語権について議論されるようになった。そこへ、共通語としての英語が「自由主義イデオロギー」とともに拡がり、経済合理性至上主義からすれば多言語使用はコストがかかるので共通語使用が望ましいという発想がでてきた。ヨーロッパは英語によるグローバリズムと母語によるエスノセントリズムという対立が生じ、そのなかで欧州評議会は複言語主義提唱に至った(柳瀬 2007: 63-65, 図 2 参照)。この状況は西山(2014)も「これまでの言語教育は国民教育の枠組みで実施され、国民国家の構築と不可欠だった。しかしヨーロッパ統合の中で実施されている言語教育は国民教育の脱構築を指向するもので、ヨーロッパ人に求められる言語能力は複言語能力にならない」と述べている。

本稿では柳瀬(2007)の図 1 で示されている価値としての複言語主義に焦点をあて市民ボランティアとして日本語学習支援活動をおこなっている個人が、日本語という一つの言語ではなく、複言語主義的な価値を重視するようになった経緯についてみていく。

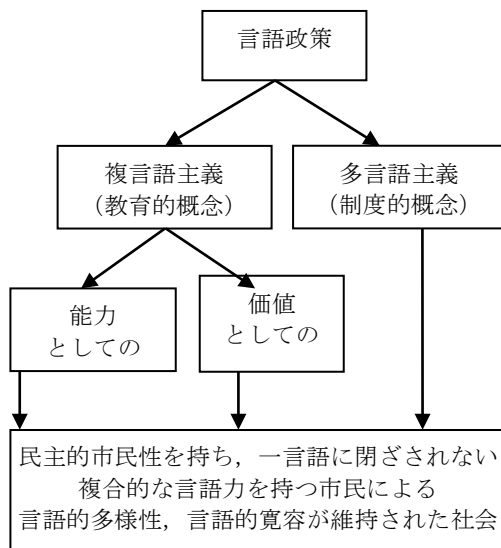


図 1 複言語主義と多言語主義

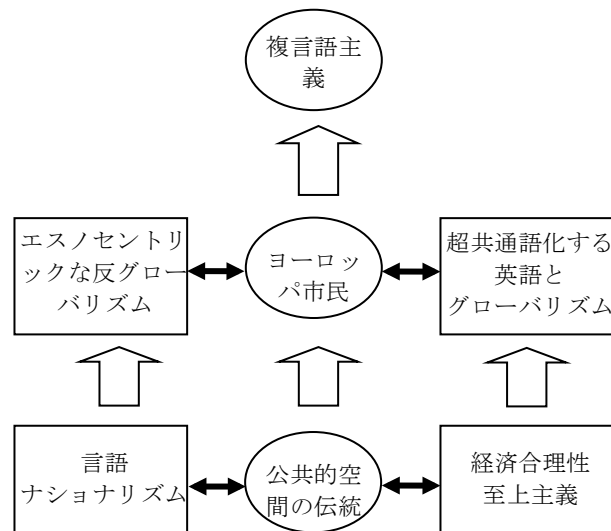


図 2 ヨーロッパの歴史的背景と複言語主義

(図 1 と図 2 は、柳瀬 2007: 63-64 より引用した)

なお、本稿では、複言語主義は、複文化も含む広義のものとする。

3. 研究の方法

日本国内の複数の地域で在住外国人などに日本語学習支援活動をおこなっているリーダー的立場にいる3名（以下、協力者）に活動の内容および活動の考え方の変容についてインタビューを実施した。筆者は協力者たちの活動内容について新聞や文化庁の日本語教育研究協議会等であらかじめ把握しており、活動の中に複数の言語をとりいれ活動をしている人たちに限定してインタビューを依頼した。インタビューは活動の内容の経緯、や活動に対する考えの変容について自由に2時間程度話してもらった。インタビューの際、研究成果の公表では本名は出さない、分析内容について協力者たちはあらかじめその内容に目をとおり削除希望箇所は削除する、などを条件に、協力を得た。

4. インタビューの分析と考察

協力者たちの性別、活動内容、活動年数は表1のとおりである。

表1 協力者について

	性別	活動内容	活動年数
Aさん	女性	日本語だけでなく参加者の第一言語をみんなで学ぶ活動	20年 (昨年引退)
Bさん	女性	多言語絵本の読みきかせ活動	10年
Cさん	男性	日本語非母語話者が教授者となって日本語を教える活動。媒介語も使う。	16年

協力者たち（以下、敬称略）の話进行分析した結果、次のような共通した項目があがってきた。

1) 「教える」という行為に対する疑問

- A：1989年頃からボランティアの日本語教室に参加してきたんですけど・・・その教室の教える人たちが熱心であればあるほど、これはちがうんじゃないのと思うようになってきたんです。なんていえばいいんでしょうか・・・
「教える」こと自体が上から目線で・・・そういう上の立場に自分もいるのかと思うといたたまれなくなりました・・・
- B：教科書を使って週に1回程度教えても、何の効果もない。みんな勉強しているふりしているだけっていうかんじ。ほら、公民館で中国語とかフランス語などを勉強する講座があるでしょ？あれって、宿題とかしないので、1週間たったら前に勉強したこと、すっかり忘れていないですか・・・あんなかんじ。なんかむなしくて・・・なんか他のやり方はないかなってずっと思っていたんです・・・教えるというより活動のなかで学ぶというような・・・
- C：私はそもそも「教える」ことは苦手で・・・活動をはじめてからほとんど教えるのには関わっていない。縁の下の力持ちとして、組織がうまく動くように手伝っています。あるとき、他の人が教えているのを見て、なんか偽善みたいなかんじがして・・・その時から、うちの会がどう進んだらいいのかず

いぶん悩みました……。みんなでいろいろ話し合いました。子どもの学習支援に興味を持ったのもそのころからかなあ。

2) 対等性

A: ボランティア活動なので、ギブアンドテイクのかんじでやりたかった。日本語を勉強しにきている人もそのほうが気持ちが高なんじゃないかと思った。どうせなら、楽しくみんなが気楽なかんじで活動をしたいと思っていたんです。先生は必要ないですね……。

C: 好きでやっている活動なので、対等な関係をつくりたかった。そうしないと町でばったりあってもなんかいつまでも先生と生徒という関係で、仲間というかんじがしない。国際交流という気持ちではじめた活動なので、それって仲間作りでしょ……

3) 日本語のバリエーション

A: 教室っぽく教えているときは、正しい日本語とは？というかんじで自分の日本語に自信がなかったんです。だって、ふだんやっばり方言がでたりするでしょう？教科書みたいな日本語、使わないなって思っていた……

B: (日本人男性と結婚した女性が勉強しにくることが多いのだが)、家の中ではほとんどこころへの言葉でしょ？いくら教科書の日本語、勉強してもあまり役にたたない。それで、方言を中心に教えたりもしたけれど、こころ、けっこう田舎なので、川を一つ越えると、ことばがかなりちがったりする。これでまた悩みました……

C: もともと、長く日本に住んでいる外国の方が自分がとても日本語を勉強するのに苦労したので、と言って自分も教えたいと申し出てくれるようになりました。その人たちに言われたことでショックだったのは、私たちが話している日本語は変な日本語かな？と言ってきたことです。そりゃ、やっばり、外国語として日本語を使っているのだから、私らのようにはいかない。でもそんなことで、それは正しい日本語じゃないからダメというのはおかしいとみんなで話すようになったんです。

4) 日本語以外の言語を取り入れる意義

A: お正月に書き初めの活動をしたんです。そうしたら、日本人でも下手な人がいたり、はじめて筆をもったフィリピンの人が意外にうまかったりして。そこで気づいたのは、ふだん日本語ができなくて小さくなっている人たちがなんかいきいきしていることです。筆づかいを日本人に教えてあげようと、一生懸命日本語をつかったり、同じフィリピンの人にはフィリピーノっていいのでしょうか……自分たちで通じやすい言葉をつかったり……もうぐちゃぐちゃ状態なんですけど、それっていいなって思ったんです。みんながのびのびしているの。……それに日本人ボランティアがわからない言葉を、それって何？って聞いているのもいいかんじで……一人の人がいろいろな言葉のモードを使っているのがなんか自由で……地域にはこういう活動の

ほうがいいんじゃないかと思うようになってきたんです・・・

B: もう、日本語を教えるのはやめてしまったときに、絵本の読み聞かせの活動を聞きました。東京や仙台でやっている活動なんです・・・絵本をさがすのが大変なんです、日本語と中国語とか、日本語とドイツ語とか・・・うまくいけば同じ絵本で多言語があるときも・・・暗誦もするので、日本人も外国語バージョンを暗誦する・・・最初は日本人を対象に考えてた・・・私、きっと日本にいるなら日本語で話してっていう・・・そのかんじが嫌だったんです。

C: 私のところの役所というか上のほうは、日本語かもしくは英語でっていうかんじなんです・・・住んでいる外国人は英語ができない人が多いんですよ。じゃあよく使うポルトガル語とかのほうがいいんじゃないかと・・・そのほうが意味あるでしょ？

また、活動への考え方の変容に何かきっかけがあったかという質問に対しては、A はもともと「公平」に対して敏感であったという回答があり、幼少期のさまざまな体験（差別等）が大きく影響しているということであった。A は日本語学習支援以外に障害者や女性の権利を守る運動にも参加していることからわかる。B と C は活動の中で参加者たちの発言や行動に影響を受け、少しずつ考え方が変わっていったということだった。特に B の場合は、他地域での絵本読み聞かせの実践を知り、その実践者と交流することで B 自身の考えが次第に変わってきたと話した。

協力者の数が少ないため、結論として導き出すことはできないが、地域における日本語学習支援活動において、長期の活動を通して複言語主義的な考えを重視するようになってきたことがわかった。そこには地域のボランティア活動において「教える」という行為に対する否定的評価、コミュニティの一員としての対等性重視の態度が見られた。

5. 結論にかえて－複言語・複文化主義的な発想重視の日本語教育とは

5.1. 地域の日本語学習支援における複言語・複文化主義的発想

以上、地域社会では「教える」ことに疑問を持ち、地域社会を構成する人々の対等性や日本語の中にあるバリエーションを自覚することで、新しいメンバーが有している第一言語を学んだり使ったりする場を取り込もうとしている動きがみられた。このような動きは、日本語教育の場では考えられないのだろうか。トムソン木下（2012）は細川たちの出した本（『複言語・複文化主義とは何か－ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』）の書評のなかで、「日本語は、その大筋では、複言語主義を必要としていないかに見える。日本の教育制度は一般的に行って個性を生かす、多様性を重視する教育は苦手だ。従って、複言語、複文化主義をその背景に持つ CEFR も日本に上陸すると習得の度合いをはかる『スタンダード』になってしまう。そして、そのスタンダードをつかって、教育機関や、あるいは地方自治体の統一日本語カリキュラムができてしまう

可能性さえある。これでは、複言語、複文化主義の大元にある考えとそぐわない」(トムソン木下 2012 : 42) と問題提起している。

5.2. 第二言語としての日本語教育と複言語・複文化主義

第二言語としての日本語教育において、学習者の第一言語との比較という発想で複言語主義的なものは取り入れることは可能であると考え。しかし、姫田 (2011) でダニエル・コストたちが述べているように、外国語教育/学習とそぐわない点がある。それは、学習者が複言語主体であることやターゲットの学習言語の中に文化を含めて複数性が現実存在し、その複数性を感じ、観察し、客観視し、複数性を生きる能力をコミュニケーション能力育成と関連づけていない点である(姫田 2011 : 251)。これは三代他 (2006) が主張している「正しい日本語」を教えることともつながっている。

日本語教育において「正しい日本語」をどのように捉えるのかの一つの答えが西口 (2013) である。西口 (2013) はミハイル・バフチンの言語観を詳細に研究し、バフチンが第二言語の習得と教育の根本的な見方を再定式化するための代替的な言語観を提示していると述べている。バフチンは、ソシユール流の言語を抽象的な体系と見る言語観を、「言語を、直接何ものにも媒介されずに実在している、つまり直接客観的に実在しているかのように論じる傾向がある」と批判している(西口 2013 : 7)。つまり「正しい日本語」の発想はソシユール流のラングを中心に考える言語観であり、そのような言語観をバフチンは「主体が実際に言語活動に従事するときに関与しているものではない」としている。そして、「言語コミュニケーションが具体的な状況とこうした関連ぬきにして理解されるということ、解明されるということは全くありえない」とし、「言語が生き、歴史的に生成しつつあるのは、まさに今ここでのこの具体的な言語コミュニケーションの中」であり「言語学が作りあげた言語形態の抽象的な体系の中でもないければ、語り手の個人的な心理の中でもありません」と主張している(西口 2013 : 17)。

筆者は、このバフチンの考え方である、ソシユールのラング的発想から距離をおきパロールに着目することで日本語の中にある複数性を提示することができる。それは、日本語の学習者が第一言語と学習言語である日本語との複数使用者であることと同時に、日本語そのものの複数性の存在に気づき(たぶん第一言語の複数性にも気づき)その複数性を意識しながらコミュニケーションを実践していくことである。パロールを取り込むことではじめて複言語主義が述べている「社会的行為者」としての日本語使用者が明らかになると考える。

西口 (2013) は、現在の第二言語教育は言語についての知識のみを扱っているわけではなく、コミュニケーション・コンピテンスのさまざまな領域も積極的にあつかっていると述べている。しかし、そのアプローチも扱う内容が従来の言語知識からコミュニケーション・コンピテンスへと拡大しただけで、第二言語の習得とは学習者が第二言語の「正しい知識」を身につけることであるという根本のパラダイムの部分は変わっていないと主張している。そのうえで、新たな教育実践の方法を提案している。それは、コミュニケーションを中心にすえ、コミュニケー

ションに能動的に関わるためにその方法を模倣的に「盗み取る」ことを軸として第二言語の学習と教育をデザインし実施する方法である（西口 2013：145-146）。詳しくは西口（2013）及び具体的な教材『NEJ:New Approach to Elementary Japanese-テーマで学ぶ基礎日本語』にあるので省略するが、この発想では、唯一無二の「正しい日本語」を学ぶのではなく、複数ある日本語のなかの一つを一例（西口はこれをマスターテキストと呼び、内容は自分に関連する家族の紹介や趣味、日常生活についてである）として選びバフチンの言う「発話の構築法を習う」実践をおこなうのである。学習者は言語資源として日本語の一例を学び使えるようになり、それをてがかりに日本語の複数性を理解したり学習者自身の第一言語と比較することができるようになる。教育プログラムをうまくデザインすれば、学習者個人個人のアイデンティティについても日本語を言語資源として蓄積していくなかで言語活動を通して再確認していくことができるだろう。

本稿では、長期にわたって地域で日本語学習支援活動を実践している人たちの複言語主義的な変容に関するインタビューをきっかけに第二言語としての日本語教育における複言語・複文化主義的な考え方とその実践方法を考察した。理論と実践をつなげることは非常にむずかしいことではあるが、学習者にとってより公平でコミュニケーションの実践に役立つ教育プログラムを考えるならば、複言語・複文化主義的発想はさまざまな示唆をあたえてくれると考える。

参考文献

- 足立祐子・松岡洋子（2012）「共生に対する考えの変容－日本語ボランティア教室の活動を通して－」『第33回大会発表抄録』156-157, 2012年度異文化間教育学会
- トムソン木下千尋（2012）「書評『複言語、複文化主義』と『日本』は結べるのか」『リテラシーズ』10, 40-44, くろしお出版
- 西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチンの視点－第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
- 西山教行（2014）「私事化する教育と言語教育の可能性：グローバル人材に欠けるものは何か」『「グローバル人材」再考：言語と教育から日本の国際化を考える』, 233-255, くろしお出版
- 姫田麻利子（2011）「複言語複文化能力とは何か」『大東文化大学紀要<人文科学編>』第49号, 249-268
- 三代純平・鄭京姫（2006）「『正しい日本語』を教えることの問題と『共生言語としての日本語』への展望」『言語文化教育研究』5, 80-93, 早稲田大学日本語教育センター, 言語文化教育研究会
- 柳瀬陽介（2007）「複言語主義（plurilingualism）批評の試み」『中国地区英語教育学会研究紀要』No.37, 61-70
- 山川智子（2005）「欧州評議会が近年提唱する『複数言語主義』概念について」『国際理解教育』11, 118-126
- 吉島茂・大橋理枝, 他（2004/2014 追補版）『外国語教育Ⅱ 外国語の教授, 学習, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社