

## 日本語教育の諸政策にある「共生」に関する一考察

中川 康弘  
中央大学

### 要 旨

本研究は、「日本語教育の推進に関する法律」に規定された「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針（以下、基本方針）」にある、「共生」に着目したものである。外国人への日本語支援は、共生とどう結び付けられるのか。基本方針をテキストに、日本語教育推進と共生の関係を検討することを目的とした。

その結果、基本方針には、他者との豊かな関係性の創出や固定化された非対称関係への省察を重視する、学際分野における代表的な共生の理論が反映されておらず、共生社会の実現には外国人の日本語能力向上が不可欠であるとするイデオロギーが全体を覆っていた。

よって、日本語教育研究には、学際分野の理論を進取し諸政策の動向を分析すること、日常の多言語状況と言語の学習・教育の過程で得られる気付きに共生を見出す研究成果を各現場に反映させ、パブリックコメント等を通じて基本方針の議論の俎上に載せていくことが重要だと結論付けた。

### 1. 本研究の動機

2019年6月、「日本語教育の推進に関する法律（以下、日本語教育推進法）」が施行された（文化庁国語課 2019）。省庁横断で構成された「日本語教育推進会議」は一年を経て、2020年6月、同法第10条の規定に基づく「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針（以下、基本方針）」をとりまとめ、現在に至っている。

これまでの動きとして、政府は関係閣僚会議において「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（平成30年12月25日決定、令和元年12

月 20 日改訂)、及び「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策の充実について」(令和元年 6 月 18 日)をまとめ、在留資格を有するすべての外国人との共生社会の実現に必要な施策を進めてきた。これらの会議名に掲げられている「共生」という用語は、後述する基本方針においても、「日本語教育に関する施策を総合的かつ効果的に推進することは、多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資する」(第 1 章 1. 日本語教育推進の目的、傍線筆者)、「外国人等が社会の一員として受け入れられ、社会に参加して共生していくためには、日本語能力を身に付け、日本語により円滑に意思疎通できるようになることが必要である」(第 2 章 2. 国民の理解と関心の増進、傍線筆者)と記されており、法の下で希求されるべき重要概念として位置付けられていることがわかる。

日本語教育において共生は、総務省(2006)が「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と示した「多文化共生」の文脈で語られる。だが、果たして、外国人に対する日本語支援は、共生と単純に結び付けられ、正当化されうるものなのだろうか。

日本語教育推進法に規定された基本方針をテキストに、「共生」の考察を試みたい。そんな思いが、本稿の執筆動機となっている。

## 2. 学際分野における「共生」の議論とその検討

「共生」は、日本語教育に先行する学際分野の学問である哲学、社会学等で議論されてきた概念である。どちらも、生物学の“symbiosis”という自然界の相互依存と分業を意図した概念がまず示される。それにイヴァン・イリイチが共に喜びをもって生きる人間本来の営みとし、ポール・ギルロイが多文化的状況において陽気さをもって共に生きていく相互作用とした“conviviality”という概念を加え、共生の説明がなされることが多い。近年は異なる文化をもつ民族、人種等が異質性を認め合い共存する意味として

の“living together”といった訳語も挙げられている（濱嶋ほか2018）。

本研究ではこれらを踏まえつつ、主に哲学分野において議論を展開した井上達夫、花崎皋平の2名に触れたい。

共生概念について、井上は会話の重要性に着目した。井上（1986）によれば、会話とは「異質な諸個人が異質性を保持しながら結合する基本的な形式」（井上1986: 251）であり、会話の目的は会話自体を続けることにあるのだという。着目すべきは、異質性、つまり、会話の過程で双方に発生する違和感、通じがたさこそ共生の源であり、その一致を求める不断の言語行為に共生は宿るとした点である。そして井上・名和田・桂木（1992）では、普段の言語行為で双方に生じる通じがたさを、「生の形式を異にする人々が、自由な活動と参加の機会を相互に承認し、相互の関係を積極的に築きあげていけるような社会的結合」（井上・名和田・桂木1992: 25）へと向けていくことが重要だと述べている。さらに井上（1998）は、現代的な意味での共生を、「自他が融合する「共同体」への回帰願望ではなく、他者たる存在との対立緊張を引き受けつつ、そこから豊かな関係性を創出しようとする営為である」（井上1998: 343）とした。井上は異質な他者の存在を人生の教師として迎え、それを人間形成の基盤として位置付け、相互関係を築こうとするなかに共生を見出していることがわかる。

一方、同じく哲学者の花崎皋平は、井上の言う豊かな関係性を創出しようとする営為という観点は認めつつも、それを可能にするには、双方に対等な関係が前提にあることを強調する。花崎は「社会的関係における共生とは、性、人種、民族、階級、地域、文化、宗教などにおける差異を差別に転嫁しない知的、道徳的な理念」（花崎2001a: 238）であるとし、「加害可能性と受苦可能性が固定的にならない関係の形成。それを「共に生きる」ことの必要条件」（花崎2001b: 388）だとした。この主張は、社会において加害可能性をもつマジョリティと、受苦可能性をもつマイノリティの関係性が固定化されないこと、すなわち、権力を伴う非対称関係の対称

化が共生社会を実現させる条件であることを示している。花崎は、加害者の側に立つ者と、歴史的背景や経済的状况により必然的に受苦の側に立たざるをえない者との間にある非対称関係の解体に着目した。換言すれば、社会においてマジョリティ、マイノリティ双方が、加害／受苦可能性を引き受けることで、共生が進むことを意図しているのである。

共生とは、一致を求める不断の言語行為のなかで他者たる存在との対立緊張を引き受け、豊かな関係性を創出しようとする営為であり、マジョリティとマイノリティの間で権力を伴う非対称関係の対称化に向かうことである。では、井上、花崎が記した共生の理論を、教える側と学ぶ側がいることで成立する「教育」という営為において、どう位置付ければよいか。

教育学者の広田照幸は、「誰かが意図的に他者の学習を組織化すること」（広田 2009: 9）が教育だと述べている。つまり、学ぶ側のニーズを想定し、それに応じようとするのも、何を教え、また何を教えないかの判断を下すのも、すべて「誰か」＝教える側に委ねられるのである。そして、その行為は、たとえどのような形であっても、学ぶ側を新たな世界へと連れ出し何らかの変容をもたらす。広田の述べるように、教える側が先行し、決定するという要素と不可分にあるのが教育という営みである以上、相互理解のうえに成り立つ価値中立的な概念は忘却されやすい。その行為がモノログとなれば、相手への非対称は権力を伴って現れ、共生は遠ざかっていく。

教える側のモノログとなった教育は、学ぶ側がいることによって成り立つという事実を忘却させ、とりわけ、学ぶ側への独善的な態度と権力性の隠蔽が、無意識のままなされる状況を生む。その危険性を常に孕んでいるのが、「支援」や「援助」というタームが前面に出る、いわゆる先進国が開発途上国に対して行われる国際教育開発である。ユネスコが 1996 年に出した 21 世紀教育国際委員会の報告書（ユネスコ 1997）には、教育の四本柱の一つに「共に生きることを学ぶ。他者とともに生きることを学

ぶ。「Learning to live together, Learning to live with others.」という文言が掲げられていることはよく知られている。しかし、国際教育開発の視点から共生を論じた橋本（2018）は、「共に生きる」＝「共生」という語の意味内容の検討が「概念や思想として捉えたり論じたりすることなく、単なる記号としてのみ掲揚」（橋本 2018: 203）されるにとどまっているとした。なぜなら、「聞き手や読み手が抱きがちな善や正や美の心象に頼ることができるため、その内容の規定や検証が省略されること」があり、「共生」という語は「美しさを合わせもって」いるゆえ、「“共生のために”という語りには異を唱えにくい」（橋本 2018: 203-204）からだと述べる。そのうえで橋本は、「共生」が、発展途上国の決定権が置き去りにされたまま、先進国主導で国際教育開発が行われることを正当化する「アリバイ」として用いられていると指摘している。

教育的介入のアリバイとして用いられる共生。現代の日本語教育においてそれは、外国人への日本語教育の必要性は日本社会がつくりだした側面もあることに触れずに、現行の社会体制の維持を正当化するアリバイとして、日本語支援を整備しようとする態度ではないだろうか。また、その問いは、誤解を恐れずに言えば、日本語学習者の増加によって何らかの恩恵を受けてきた日本語教育関係者、ことに筆者を含む研究に携わる者に、そもそも共生を語る資格などあるのだろうかという省察を迫らせるものにもなっている。

ならば、共生など言葉のまやかしにすぎないと虚無主義に陥り、語ることを放棄し黙したほうがいいのか。無論そうではないだろう。なぜなら、そうした社会のしくみに自らも組み込まれているのであり、その恩恵を受けている以上、沈黙もまた体制を容認するメッセージになるからだ。

ハタノ（2006）は、「多文化共生」という用語が「マイノリティ、または社会的に弱い立場に置かれている人たちの側から発生した言葉ではない」（ハタノ 2006: 55）と断言した。それゆえ、日本語教育において多文

化共生を語ろうとする者は、マイノリティの立場を代弁しようとすることに対して、自らのポジショニングへの逡巡やためらいの姿勢が求められると考える。

### 3. 日本語教育における「共生」

日本語母語話者の言語知識やコミュニケーション様式が絶対的な権力性を帯びている現場に、教師が無自覚なまま支援を称揚し介入すれば、日本語は抑圧者の言語となり、非母語話者との間に非対称関係が形成される。日本語教育のもつこうした権力性については、すでに 1990 年代から議論されてきたが（古川 1993, 田中 1996 等）、以降、日本語教育において、「共生」「多文化共生」は、どのように扱われてきたであろうか。

『新版日本語教育事典』（日本語教育学会 2005）には、「共生」「多文化共生」が見出し語として載せられていない。「国内の日本語教育」の項で「共生のためのネットワーク」という表現が唐突に提示され、地域日本語教育の文脈で「共生」が何の定義もないまま用いられているのみである。一方、近藤・小森（2012）により編集された『研究社 日本語教育事典』には、「多文化共生」が見出し語として掲載されている。そこには、「多様な文化背景や言語を持った人々が、相互理解を目指して緊張や対立を克服しながら対等かつ平和的關係を築き、ともに暮らすこと」（近藤・小森 2012: 271）とある。「緊張や対立を克服」という文言に「他者たる存在との対立緊張」を共生の条件とした井上（1998）が想起されるが、詳細には触れられず、そのまま地域日本語教育関連の用語説明が続いている。

実践研究に目を向けてみると、たとえば、自治体をあげて外国人への日本語支援に関わる静岡県浜松市の取り組みを示した松葉ほか（2013）では、日本語教育の必要性について、職場にふさわしい言語行動の内容（＝日本語母語話者の規範）が示されている。ニーズ調査として行われたアンケートの「学びたいが時間・機会がない」という結果を受けて日本語学習

の必要性が論じられ、景気と雇用に左右される社会的状況ゆえ日本語習得を奨励するという論が展開されている。また、外国人住民の日本語習得に関する国立国語研究所の調査結果を検討した新矢（2013）も、日本語ニーズが前提であることが議論の焦点とされ、それゆえ、意識的な書字言語の学習が必要だという結論を出している。これら2つの実践研究には、日本語学習の機会を求める外国人の声を汲みあげる必要性を示す意義はあるものの、支援に潜む権力性を自覚し、外国人との間にある社会的、言語的に固定化された非対称関係を問い直す共生の議論は見られない。

ただし、日本語支援に潜む権力性については、近年、日本語教育研究において再び議論が高まりつつある。松尾（2018）は、総務省（2006）の「多文化共生」にかかる諸政策に「社会を変える」という視点が消え、外国人の日本社会への適応が強調されていく過程を、自治体の発信する取り組みから検討している。そして、2013年策定の「浜松市多文化共生都市ビジョン」や、2016年策定の「東京都多文化共生推進指針」等を取りあげ、「共生」を掲げつつも、それらが外国人に日本語能力の向上、及び日本のルール、習慣を理解させるための取り組みとして位置付けられていることを分析した。そのうえで日本社会への適応を共生の前提条件とする日本語教育のイデオロギー性を指摘している。また個人の多言語使用状況に市民性形成の萌芽を見出した尾辻（2020）は、日常生活における個々人のことばのやりとりから多言語社会を検討する「メトロリンガリズム」という社会統合の概念を打ち出し、国家によりトップダウンに規定されるモノリンガルの言語能力を批判的に捉えた。自治体の政策や日常世界から日本語教育のあり方を検討した両者の論考は、日本語母語話者側に、多文化共生社会の構成員としてのポジショニングに逡巡を迫るものとなっている。

なお、日本語教育の教室場面でのやりとりから母語話者のポジショニングに着目した研究に、「共生日本語」がある。共生日本語は学習者に同化志向を潜在的に孕ませる日本語教育実践を批判的に捉え、多様な言語・文

化背景をもつ人々との共生を促進する、対話に基づく言語的手段として定義される（岡崎 2007）。この研究の流れを汲むトンプソン（平野）・鈴木（2013）は、言語規範が権力とならないためには母語話者側の意識変容が肝要であり、自らの実践の試みから、「問題提起者」「同行者」として非母語話者と日本社会の諸問題を共有する対話活動に参加することで、教える側と学ぶ側の対等関係の構築が期待できることを示した。母語話者が「問題提起者」「同行者」というポジショニングをもって日本語教育実践としての対話活動に参加することは、確かに非母語話者との間で対等な関係を構築する可能性が拓けるかもしれない。だが重要なのは母語話者が「問題提起者」「同行者」となるだけでなく、相手の課題の背景には自身も何らかの関与をしていることに思いをいたし、他人事ではなく自らの課題でもあるとして、その答えを、対話を通じて求めていく実践である。

共生日本語の研究成果の多くには、パウロ・フレイレが参照されている。フレイレは「教育者と被教育者という対置そのものの止揚を自らの課題」（フレイレ 1968/2020: 49）とし、対話の重要性を示したブラジルの教育学者である。代表的著作『被抑圧者の教育学』でフレイレが訴えたのは、抑圧される側の意識化とともに、所有＝自由とした抑圧者側自身の省察の必要性であり、疎外をもたらす社会の変革に向かう両者の実践であった。共生日本語は、母語話者と非母語話者が対話と省察に重きを置く活動である点で、その実現可能性を秘めたものだと言えるが、母語話者自らが日本語教育の非対称性を問題として批判的に分析、言語化し、現行の社会の変革に向けて行動していく力を養うというフレイレの意図にまで十分に立ち入った実践ではないように思われる。

外国人が増加し、多様な言語文化が交差するなか、日常生活、社会生活において意思疎通の一手段として日本語が求められるのはわかる。だが、日本語教育関連の事典に共生の定義はなく、実践研究においても、日本語教育推進がなぜ共生につながるのかが十分に検討されているとは言いがた



い。むしろ、他の学際分野で検討されてきた共生概念が日本語教育で議論されないまま、文言が独り歩きしているとさえ思われる。それゆえ、教える側は、日本語学習を望む外国人のニーズに応え、支援体制を整えようとするのみならず、そのニーズを日本語教育推進を要請する状況として作り出したのは日本社会、日本人側のほうにも要因があるということに思いをいたす必要があると考える。

#### 4. 本研究の目的

本研究では、日本語教育推進法の第 10 条に規定され、具体的な施策例が記された基本方針に着目する。これまで触れてきた共生が、日本語教育の基本方針にどう反映されているか、関連項目に焦点をあて考察していく。そのうえで、基本方針にある「共生」の限界やイデオロギー性を指摘し、日本語教育と共生の関係について再検討することを目的とする。

#### 5. 基本方針にある「共生」

基本方針は、日本語教育推進法二章第 10 条に位置付けられ、そこでは日本語教育を取り巻く環境の変化を勘案し、調査、分析及び評価を踏まえ 5 年ごとに内容を検討する点にも触れている。その構成は次の通り<sup>(1)</sup>。

「はじめに」

第 1 章「日本語教育の推進の基本的な方向」

第 2 章「日本語教育の推進の内容に関する事項」

第 3 章「その他日本語教育の推進に関する重要事項」

紙幅の都合上、本稿では、日本語教育推進会議や調査研究の整備体制に触れた「第 3 章」を除く、「はじめに」、「第 1 章」、「第 2 章」を扱う。

まず、共生の議論に関連する「はじめに」を次章の 6.1 とする。次に、

「第 1 章」にある 1. 日本語教育推進の目的と、2. 国及び地方公共団体の責務、3. 事業主の責務を 6.2 とする。そして、国内外の各論に入る「第 2 章」のうち、1. (1) 国内における日本語教育の機会の拡充については、ア. 外国人等である幼児、児童、生徒、イ. 外国人留学生を、(2) 海外における日本語教育の充実については、ア. 海外における外国人等に対する日本語教育、イ. 海外に在留する邦人の子等に対する日本語教育を扱い、2. 国民の理解と関心の増進、4. 教育課程の編成に係る指針の策定等も含めて 6.3 として触れる。そのうえで、6.4 で全体的な考察を行っていく。

なお、基本方針は、日本語教育推進法第 27 条第 2 項の規定に基づき、日本語教育推進関係者会議により議論されてきた。なかでも、関係行政機関が日本語教育の総合的、一体的かつ効果的な推進を図るための相互調整を行うにあたり、日本語教育の専門的知識を有する者、日本語教育に従事する者及び日本語教育を受ける立場にある委員 19 人の意見を聞く形で進められた経緯がある。同会議は日本語教育推進法が公布、施行されてから基本方針が閣議決定された 1 年間に、令和元年 11 月 22 日（第 1 回会議）、令和 2 年 1 月 24 日（第 2 回会議）、そして同年 2 月 17 日（第 3 回会議）と 3 度にわたって開催されている。着目したいのは、第 2 回に出された資料 7「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針（骨子素案）に対する委員意見（以下、委員意見）」で、主に内容、文言の使用に関する意見が 5 頁にわたって記されている箇所である（文化庁日本語教育推進関係者会議 2019）。委員は意見を述べるのが役割であり、また、意見の発出には同会議の流れや時間的制約等にも左右されると思われ、全項目に対して挙げられているわけではない。それでも、資料 7 からは「はじめに」に 3 件、第 1 章に 4 件、第 2 章に 22 件、第 3 章に 2 件、その他として 4 件の計 35 件が確認できる。部分的ではあるものの、第 2 回の資料 7 についても括弧書きで適宜引用していく。

## 6. 考察

### 6.1 「はじめに」における共生

「はじめに」では、日本国内の日本語学習者数が 2018 年 11 月現在で約 26 万人に、世界 142 か国・地域においては約 385 万人にのぼったことが示され、そこから日本語教育の需要が高まってきたことに触れている。日本語教育推進の前提としての背景説明がなされているが、着目したいのは、第 2 回会議の資料 7 に示された骨子素案に対する、ある委員からの意見である。そこでは、「海外から就労その他の目的で日本に滞在する外国籍住民がなぜ日本語を学ばなければならないのかを積極的に論じる根拠があいまいになっている。「なぜ日本語なのか」に関する記述は必須であると考え。」という委員の意見が出されていた。

だが、閣議決定された基本方針の記述に直接的な答えは見あたらず、教育、就労、生活上で日本語を必要とする外国人が増加し、日本語教育の需要の高まりを受けて日本語教育を推進するといった説明が記されているのみである。意見を出した委員は、こうした回答に満足できたであろうか。推測にすぎないが、「なぜ日本語なのか」という当該委員の意見の言外の意味には、日本在住の外国人の増加と日本語支援を安易に順接させるのではなく、その間に「なぜ多言語でないのか」という問いをもつことの必要性を意図したのではないだろうか。だとしたら、それは多言語状況における日本語の位置付け、及び母語話者と非母語話者の非対称性が見直される共生の契機となる。だが、「なぜ日本語なのか」という問いの答えは、外国人の増加や日本語学習の需要の高まりという背景説明をもって完結していた。増加や需要の高まりには、超高齢社会と生産年齢人口の減少といった、日本の社会背景が要因になっていることもあわせて考える必要があるが、それについての言及はなく、委員の意見にも挙げられていなかった。つまり、社会的、言語的に固定化された非対称関係の対称化という、共生の萌芽となる姿勢は積極的に示されていないことがわかる。「はじめに」

には、基本方針の全項目に通底する日本語教育推進の理念を掲げるべきだと思われるが、外国人との共生社会の実現に必要な施策であることを謳うのであれば、本稿で述べてきた共生の理論的検討を踏まえた記述が必要ではないだろうか。

## 6.2 「第1章」における共生

第1章 1. 日本語教育推進の目的には、「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資するとともに、各国・地域との交流の促進、友好関係の維持・発展に寄与する」とある。このうち、「共生社会」という文言が用いられている前件部分「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資する」は、国内の多文化共生を意図しているものと思われる。だがそもそも日本語教育の推進が、なぜ多様な文化を尊重することになるのかの説明はなく、委員からも意見が挙がっていない。日本語習得が進めば、外国人が周囲の日本人に自国の文化を伝えることができるからであろうか。それとも、日本語教育の実施過程における接触場面でインターアクションの機会が生まれ、そこに異文化理解が進むからであろうか。どのような論理で日本語教育の推進が多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に呼応するのか、丁寧な記述が求められる。

このほか、第1章で着目したいのは、2. 国及び地方公共団体の責務、3. 事業主の責務である。2. について、「国は日本語教育の推進に関する施策を総合的に策定、実施する責務を有する」として法制上、財政上の措置等を講じるとし、地方公共団体においても、「国との適切な役割分担を踏まえ、地域の状況に応じて日本語教育の推進に関する施策を策定、実施する責務を有する」と、具体的な責務が織り込まれた記述になっている。第2回目会議の資料7を確認すると、委員の一人が挙げた「地方公共団体は具体的にどのようなことを行う責務があるのか資料などで明確に説明してほしい」という意見が反映されたものであることがわかる。だが、ここ

でも議論が向けられているのは、あくまで外国人への日本語支援である。

3. には、「雇用する外国人等及びその家族に対し、職務又は生活に必要な日本語を習得するための学習の機会の提供その他の日本語学習に関する支援に努めることが求められる」とある。悪質な事業主が後を絶たず社会問題化されている技能実習制度等を立て直すには適切だと思われるが、これだけでは外国人の仕事、生活に、どの程度の日本語能力が必要なのかは事業主の判断に任されてしまう。事業主と労働者という関係、さらに、日本語母語話者と非母語話者という立場を鑑みても、非対称関係が維持される可能性は高いだろう。

共生を指すなら、外国人が時には契約上の不都合やハラスメントに気づき、異議申し立てをする日本語の力も養うシラバスの検討が不可欠である。3. で触れたフレイレ（1968/2020）を援用すれば、被抑圧者（外国人就労者、技能実習生等）が人間であることへの権利を言葉により訴えることが、「所有＝自由」という考え方に憑かれた抑圧者（悪質な事業主）をも「人間化」に導くからである。すでに受け入れが開始されている現状では、そうした内容を基本方針の文言に盛り込むことは困難かもしれない。だがせめて、労働者側の日本語教育の需要は、日本の生産年齢人口の減少や産業構造の維持等、日本社会の要求と相補関係にあるということに触れておくべきだと思われる。

### 6.3 「第2章」における共生

第2章「日本語教育の推進の内容に関する事項」の1.日本語教育の機会の拡充のうち、まず、(1)国内のア.外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育について触れる。委員からは「既にスキルを持ったバイリンガルの支援員」が少ないことや、教科指導に関わる学校教諭の育成を視野に入れ、「教職課程や学部レベルで教職を目指す者」への日本語教育の研修の必要性が挙げられていた。だが、具体的施策例には、教職課

程について触れられず、日本語指導補助者や母語支援員の養成のみが記され、地方公共団体等が実施する研修の充実や研修指導者の養成等の支援を充実させることにとどまっていた。無論、地方公共団体等が研修を充実させることは重要である。しかし、「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」(文部科学省 2018)には、日本語指導が必要な外国人児童生徒は4万485人で増加傾向にある一方で、実際に指導を受けているのは79.3%だという結果が示された以上、そこに指導者の数や力量不足の影響があることは否定できないだろう。そのことは2014年に始まった特別の教育課程の下での日本語指導が、「日本語と教科の統合的指導できる教員がいないという理由で実施されていない学校が多い」(本多 2019: 183)という現状とも重なる。

次に、イ. 外国人留学生等に対する日本語教育については、主として大学の学部にも所属する留学生を想定した記述内容が目を引く。だが、大学と企業が連携しビジネス日本語を身に付ける教育プログラムの認定や、採用内定者への企業研修等、具体的施策例に、財界の求める企業人の育成意図の色彩が濃いことには留意が必要であろう。無論、日本での就職を望む留学生が一定数存在していることは確かであり、その事実を無視してはならない。だが、優秀な企業人を輩出するための留学生教育が、共生社会の実現にどのように資するのか、やはり丁寧な説明が求められる。それがなければ、日本の企業文化に円滑に入っていくための社会的成功のツールとしての日本語教育という見方のみが浸透しかねないからである。

続いて、(2) 海外における日本語教育の充実に触れる。ア. 海外における外国人等に対する日本語教育では、日本への理解と関心の増進、交流の担い手育成という「外交上の観点」と「日本企業への就職」「大学等への留学」「生活等の円滑化」等に寄与するものとして位置付けられ、学習目的が多様化する海外において、国際交流基金が中心となって種々のレベルでの整備を進めていくことが具体的施策例に挙げられている。着目すべき

は、推進の取組を怠れば「外交面、経済面その他の不利益を被るおそれがある」と明記されている点である。海外における日本語教育の推進は、「親日派・知日派」の育成や「看護師・介護福祉士候補者」、「留学を希望する者」、換言すれば、日本社会に「益」をもたらす者の獲得と質の安定に向けられているのであり、ここにも、支援に潜む特権性を自覚し、固定化された非対称関係を問い直す共生は見えない。

また、イ. 海外に在留する邦人の子等に対する日本語教育について、帰国時の就学、就職支援や、現地における教科書無償給付、校舎借料、安全対策費への援助等の具体的施策を掲げたことは評価できるが、在留邦人の子等の帰国後の日本社会への円滑な適応や、移住した邦人の子孫等が日本への理解を深めることを期待するだけでは、共生には結びつかないだろう。この文脈での推進は、邦人の子等や子孫等にのみ向けられるのではなく、彼女／彼らが経てきた現地での体験がどのように教育を通じて共生に還元できるか、受け入れ側である日本の学校や児童生徒が原体験できる機会にもなることを、具体的施策例として示すべきだと思われる。無論、個人差はあるが、本稿 2. の井上に倣えば、在留邦人の子等と受け入れ側の学校関係者や児童生徒との交わりは「他者たる存在との対立緊張を引き受けつつ、そこから豊かな関係性を創出しようとする営為」（井上 1998: 343）の可能性が含まれると考えるからである。邦人の子等の日本語能力の維持、促進は当事者にとって喫緊の課題だと思われるが、日本語によるコミュニケーション不全の解消や日本社会への適応を求めるだけの推進なのであれば、共生は見えてこない。

第三に、2. 国民の理解と関心の増進は、本稿の 1. で触れた「外国人等が社会の一員として受け入れられ、社会に参加して共生していくためには、日本語能力を身に付け、日本語により円滑に意思疎通できるようになることが必要である」と、「共生」という文言が記されている箇所である。だが、これまで述べてきたことを踏まえれば、「外国人等」のみが主

語になっている以上、そこに日本人と外国人の双方向性や日本人側の特権性を伴う非対称関係への省察に基づく共生は確認することができない。また、「社会の一員として受け入れられ、共生していくためには」という表現は、逆の見方をすれば、日本語能力は共生社会に参加するための資格条件であり、円滑に意思疎通できるようにならなければ、社会の一員として受け入れられず、共生はできないという解釈もできてしまう。

最後に、4. 教育課程の編成に係る指針の策定等では、多様化する日本語教育の包括的な枠組みを示す施策を講じる内容について記されている。特に、海外における日本語教育の推進に関して、外国語教育の国際標準を参考にした指導方法等を開発・普及させていくことは効果があるとし、その方法として、CEFR（欧州言語共通参照枠）を活用することが具体的施策例に挙げられている。世界において日本語教育の存在感を示すために、この点は適当だと思われる。だが、よく知られているように、CEFR は、複数の言語を学ぶ能力はすべての話者に内在するとした複言語主義の考え方に基いており、個々人が複数言語を用いたり言語学習に活用したりする「能力としての複言語主義」と、言語に関する寛容性を養い、その多様性を積極的に容認する基礎となる「価値としての複言語主義」が、思想上の両輪として位置付けられている（欧州評議会言語政策局 2016）。このうち「価値としての複言語主義」にある「言語に対する寛容性」について、日本語に言及した山本（2018）は、「日本語のバリエーションを受け入れる（変だ、下手だ、などと言って拒否しない）という意味」（山本 2018: 124）だとも述べている。つまり、異質性を受容する態度とも近似であることから、共生と親和性をもつものと言えるだろう。そしてこの考え方は海外のみならず、日本国内のさまざまな日本語教育現場にも求められるものでもある。よって共生社会の実現に資するものとして日本語教育を捉えるなら、CEFR に位置付けられている「言語に対する寛容性」を、日本語教育推進法に規定された基本方針にも積極的に反映させていくべきだと考



える。

#### 6.4 基本方針に求められる共生

外国人に対する日本語支援は共生と結び付けられ、正当化されうるものなのか。冒頭に掲げたこの問いが本研究の出発点であった。日本語教育の推進に向けた基本方針の主要部分に着目し考察を試みたが、結論として、共生と日本語教育の結び付きを見出すことはできず、日本語支援が前面に出ているゆえ、そうした非対称の対称化を捉えることも困難であった。具体的施策例や責務が記された基本方針が、各現場の「日本語教育推進の実現」に一定の役割をもつことは間違いない。しかし、その一方で、「共生社会の実現」に関して言えば、それは不十分だと言わざるをえない。

国が定めた推進法に基づき、施策を実施するために示されたのが基本方針であるから、性質上、各現場に日本語支援を促すためには可視性を伴う具体的な内容でなければならないのはわかる。法律である以上、責務を負わせることへの言及は不可避であり、関係者に働きかける明確な規定が必要なのももっともなことである。だが、そうだとしても、基本方針に日本語教育推進と共生の結び付きが示されていないのはなぜか。固定化された非対称を崩すことを示唆する積極的な記述が見られないのはなぜか。

基本方針の内容には、官僚や委員個々の考え方や立場に左右される面が大きいということも当然あるだろう。だが、松尾（2018）の指摘のように、やはり日本語が日本社会の適応条件だとする強固なイデオロギーが全体共有されているにほかならないからだと思われる。外国人の日本語能力が向上し円滑なコミュニケーションが成って、はじめて日本人と外国人双方の言語文化理解が進むというのが、基本方針の全体を覆っている共生のイメージではないだろうか。そうした状況は、日本人側から見れば確かに、日々の仕事や日常生活には都合が良いかもしれない。だが、それは、井上、花崎が提起した、他者たる存在との対立緊張を引き受けながら豊かな関係性を創出しようとする営為、または加害可能性と受苦可能性を双方

が引き受けるといった共生とは明らかにずれているものである。さらに、共生実現を阻害する非対称性への気付きは、日本語教育にある権力への省察や、それを語る自らのポジショニングへの逡巡やためらいのなかに現れるのであって、日本語による円滑なコミュニケーションのなかではない。共生が、日本語による個人間の円滑なコミュニケーションを通じて成るものとしたら、別の見方をすれば、相手との共生の可否は日本語能力に左右されるということにもなってしまう。日本語能力の向上が本人の努力、自己責任にかかってくるものだとする、いわゆる新自由主義的な発想は、まさに、基本方針の第 2 章 2. 国民の理解と関心の増進に記された、「外国人等が社会の一員として受け入れられ、社会に参加して共生していくためには、日本語能力を身に付け、日本語により円滑に意思疎通できるようになることが必要である」とするイデオロギーと重なるものだ。だがそれでは、日本人と外国人、日本語母語話者と非母語話者にある非対称関係を崩すのは難しくなるだろう。そうなれば、社会的関係の固定化の解体を妨げるのは無論のこと、支援という行為に潜む特権性、日本語学習へと駆り立てる規律管理や環境管理、能力評価といった、ともすれば見逃してしまう暴力性への省察を、支援者、被支援者双方が看過せざるをえない状況も生みかねない。それは民族や人種間の分断や格差、排外主義が世界規模で広がりつつあるコロナの時代、懸念されることでもあるのは言うまでもない。しかしそうした今日にあっても、一方でそれを憂い、連帯して権力に抗おうとする動きもまた活発化している。その行動には、同一性や単一的価値の追求により不利益を被った社会的弱者に寄り添おうとする人々が、自らのポジショニングを問うことで生まれた例も少なくないと思われる。

他者に出会い、自らを振り返り、不可能と知りつつ相互理解を希求していくこと—それは困難だと知りつつも、逡巡やためらいを通して世界の平和を希求することに似ている—そこに社会的、言語的に固定化された非対称が解体され、対称化が見えてくるのであり、一人ひとりのそうした姿勢が、共生社会の実現につながるのだと考える。日本語学習者の急増と既存

の社会システムは、同じ社会に住む人と人との間に極端な非対称をもたらした。よって日本語教育研究には、共生の理論の再構築を通じて、そうした非対称が生じる現状について人々に内省を促していく学際分野としての役割が求められるという結論に至る。

## 7. 今後に向けて

では、日本人と外国人の間に横たわる非対称関係を崩す共生の理論を再構築し、それを推進法や基本方針の議論の俎上に載せていくために、日本語教育研究においては、どのような働きかけが有効なのだろうか。来るべき5年後の基本方針改定の可能性を念頭に置き、3つの案に触れたい。

1 点目は、学際分野の共生の理論を積極的に参照しつつ、松尾（2018）が指摘したような、日本語教育に係る諸政策に潜むイデオロギー性を注視していくことである。

2 点目は、日本語教育推進のみで共生を語ろうとするものの限界を、実際のやりとりや実践研究から示すことである。それには、尾辻（2020）が記したように、言語資源を持ち寄った人々の日常的な多言語状況が、日本語教育推進による共生といかに乖離しているかを示していくことが有効だと思われる。よって日本語教育研究も、日本語能力向上や学習機会の保障を求めるだけでなく、多言語状況における日本語の位置付けを検討するなかで、日本語支援を強調することで生じる非対称性にも省察を向ける議論を、一層深めていくことが重要であると考えられる。

3 点目は、多言語状況にかかる文脈とは別に、言語を学ぶ・教えるという営みそのものから多文化共生を省察する日本語教育実践の検討である。言語の学習・教育過程で学ぶ側、教える側双方が経験する、学習言語と母語との間にある種々の相違点、たとえば、男女の無標性／有標性といった表現形式、動詞の活用や調音法、また、婉曲語法や待遇表現の違い等は、それぞれジェンダー平等、言語規範、国民性というステレオタイプに再考

を促すものだと考える。日本語教育において、学習・教育のやりとりから学習言語と母語への知識を深めることは、他者理解にいたる一つの方法につながり、改めて、多文化共生社会とは何かを省察する契機となっていくにちがいない。

そのために、日本語教育研究に携わる者は、研究成果を蓄積させ、パブリックコメント等を通じて政策担当者に基本方針の再検討を促すと同時に、新聞等に意見を積極的に発信し、日本語教育をめぐる共生を国民的な議論に発展させること。そして、一人の実践者として、共生の理論が浸透するように、国内外の教育機関や企業、地域日本語教育等の各現場の関係者に働きかけていくことが求められる。

日本語教育推進法及び基本方針が、日本人と外国人の間に横たわる社会的、言語的に固定化された非対称関係を崩す共生の指針としての役割を果たすか、それとも、非対称性を不可視化させるほど強固な社会システムを容認する後ろ盾となるか。筆者もそこに関わる一人として、実践、研究を通じて自らのポジショニングを問いかけ、本論を起点に、日本語教育における共生の議論を引き続き行っていくことを、今後の課題としたい。

## 注

1. 基本方針の詳細については、以下のリンクを参照のこと。  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/92327601.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/92327601.html) (2020.12.1 参照)

## 参考文献

- 井上達夫 (1986) 『共生の作法—会話としての正義』 創文社
- 井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫 (1992) 『共生への冒険』 毎日新聞社
- 井上達夫 (1998) 「共生」 廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末木文美士 (編) 『岩波 哲学・思想事典』 343-344  
岩波書店

- 欧州評議会言語政策局（2016）山本冴里（訳）『言語の多様性から複言語教育へーヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版
- 岡崎眸（2007）「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子（編）『共生日本語教育学 多言語多文化共生社会のために』273-308 雄松堂書店
- 尾辻恵美（2020）「多文化共生と「多」言語共生時代ーメトロリンガリズムの視点からの社会統合の内実」福永由佳（編）『顕在化する多言語社会日本 多言語状況の的確な把握と理解のために』81-112 三元社
- 近藤安月子・小森和子（編）（2012）『研究社 日本語教育事典』研究社
- 新矢麻紀子（2013）「地域日本語教室における文字学習支援の課題と可能性」『大阪産業大学論集 人文・社会科学編』17, 19-33
- 総務省（2006）「多文化共生の推進に関する研究会報告書 地域における多文化共生の推進に向けて」  
[https://www.soumu.go.jp/menu\\_seisaku/chiho/02gyosei05\\_03000060.html](https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html)  
（2020.5.19 参照）
- 田中望（1996）「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之（編）『日本語教育・異文化間コミュニケーション-教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』23-37 北海道国際交流センター
- トンプソン（平野）美恵子・鈴木寿子（2013）「共生日本語教育実習における対話の縦断的分析：共生を目指すアプローチの変遷」『人間文化創成科学論叢』15, 349-357 お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科
- 日本語教育学会（編）（2005）『新版日本語教育事典』大修館書店
- 橋本憲幸（2018）『教育と他者ー非対称性の倫理に向けて』春風社
- ハタノ，リリアン・テルミ（2006）「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」植田晃次・山下仁（編）『共生の内実-批判的社会言語学からの問いかけ』55-80 三元社

- 花崎皋平 (2001a) 「共生」 部落解放・人権研究所 (編) 『部落問題・人権事典』 237-238 解放出版社
- 花崎皋平 (2001b) 『増補 アイデンティティと共生の哲学』 平凡社
- 濱嶋朗・竹内郁郎・石川晃弘 (編) (2018) 『社会学小辞典 新版増補版』 有斐閣
- 広田照幸 (2009) 『ヒューマニティーズ 教育学』 岩波書店
- 古川ちかし (1993) 「日本語教師の専門性の再検討」 『日本語学』 12 (3) 4-6 明治書院
- フレイレ, P (1968/2020) 里見実 (訳) 『私家版 被抑圧者の教育学』 東京都立大学教育学研究室 (Freire, P: *Pedagogia de oprimido*)
- 文化庁国語課 (2019) 「日本語教育の推進に関する法律について」 条文 [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_hou\\_ritsu/index.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_hou_ritsu/index.html) (2021.3.18 参照)
- 文化庁日本語教育推進関係者会議 (2019) (第2回: 2019年1月24日) [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo\\_suishin\\_kankeisha/02/index.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_suishin_kankeisha/02/index.html) (2020.8.10 参照)
- 本多舞 (2019) 「帰国・外国人児童生徒と教育」 藤田晃之・佐藤博志・根津朋実・平井悠介 (編) 『最新教育キーワード 155 のキーワードで押さえる教育』 182-183 時事通信社
- 松尾慎 (2018) 「社会を拓く多文化共生一壁と希望一」 松尾慎 (編著)・山田泉・田中宝紀・加藤丈太郎・飛田勘文 (著) 『多文化共生 人が変わる、社会を変える』 85-102 凡人社
- 松葉優子・河口美緒・松本三知代 (2013) 「在住外国人に対する社会型日本語教育における一考察-浜松市外国人学習支援センターの取り組み」 『浜松学院大学研究論集』 9, 157-175
- 文部科学省 (2018) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成30年度)」 の結果について

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm) (2020.8.2 参照)

- 山本冨里 (2018) 「いくつもの言語とともに 複言語主義」 有田佳代子・志賀玲子・渋谷実希 (編) 『多文化共生で多様性を考えるワークブック』 120-125 研究社
- ユネスコ (1997) 天城勲 (監訳) 『学習：秘められた宝：ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』 ぎょうせい