

日本の多言語・多文化化の現状と地域における日本語教育の展開 ー複言語・複文化主義的な学習支援の現場から見えてくることー

野山広

国立国語研究所

要旨

本講演では、まず、日本の多言語・多文化化の現状（背景・経緯と将来を含む）について概観した。次に、その外国籍住民の中で特に喫緊の課題であり、適切な対応が不可欠な子どもに対する言語教育・日本語教育に関する政策・施策の展開を中心に概観した。そして、縦断調査の結果等を踏まえつつ、地域における日本語教育に複言語・複文化主義的な観点から焦点を当て、今後の日本語コミュニケーションの学びの在り方について展望した。具体的に、講演前半部分の 2 章では、1989 年・90 年の入管法改正・施行以降の国（政府）の対応が、どちらかと言えば、対症的な政策・施策であったことについて指摘した。3 章では、「言語政策・言語教育政策」の確立へ向けて、今後はますます総合的な政策が必要となってくることについて、鍵となる報告書を踏まえつつ言及した。4 章では、子どもの教育のあり方に焦点を当て、子どもを大切に育てていくために必要な施策とは何かについて触れた。5 章では、文部科学省から提出された報告書を踏まえつつ、2014 年 4 月 1 日から新たに展開される「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした『特別の教育課程』の編成・実施」について紹介した。講演後半部分の 6 章では、CEFR の背景を踏まえて、日本の地域における複言語・複文化主義の展開について事例を挙げながら概観した。7 章では、講演者の縦断調査のフィールドである A 県 B 市の実践現場からみえてきたことに関して、対話力育成に向けた実践活動に焦点を当てながら紹介した。8 章では、日本語の「学び」に貢献している地域（A 県 B 市）における年間を通じたアクティビティを正統的周辺参加につながる活動として位置付けつつ、ことばの教育において肝腎なことについて考察した。9 章では、講演者（野山）自身が携わって来た「日本語学習者会話データベース（縦断調査編）」の構築に関連して、2007 年から 2012 年にかけて OPI の枠組みを活用しながら実施した縦断調査結果の一部を紹介した。10 章では、まず、1 章から 9 章までの内容を踏まえて、定住外国人が、今後の複言語・複文化主義的な地域社会において抱えると想定される課題について述べた。具体的には、自分自身の想いや夢を語り、実現させていくためには、そこに先住した住民と、価値観、規範、習慣等をほぼ合わせた生活を営み維持するための「会話」だけでなく、状況に応じて、異なる価値観の摺り合わせを含む「対話」のやりとり（コミュニケーション）ができるようになることがより期待されるであろうことを指摘した。そして最終的には、こうした期待や課題を踏まえつつ、複言語・複文化主義的な学習支援の現場における「対話の重要性」という観点から、地域の日本語教室で学ぶ日本語学習者（の活動）と、その学習者が居住するコミュニティやそのコミュニティの先住者である日本人とを、いかに繋いでいくことができるのか、その対応方策（処方箋）について展望した。

キーワード：複言語・複文化主義、言語教育政策・施策、CEFR、対話、正統的周辺参加

1. はじめにー日本の多言語・多文化化の背景・経緯と将来

日本の労働市場は、1980年代後半以降、競争力の弱い第1次産業やいわゆる3K職場を中心に深刻な人材確保難から徐々に外国籍住民の数が増加してきた経緯がある。特に、出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）が1989年から90年にかけて改定・施行されて以来、日本で自由に働くことが可能になった日系人（3世まで）の急増もあり、いわゆる太平洋ベルト地帯の企業城下町や工業地域を中心に、彼ら日系人を核とする派遣労働者やその家族が数多く定住することとなり、幾つかの日系人コミュニティが誕生した。その結果として、外国籍住民の存在が可視化された地域や街では、日本語以外を母語／第一言語とする住民が徐々に、あるいは急激に増加しはじめたが、彼らに対する日本語の学習支援はもちろん、その学習者の（特に子どもたちの）母語の維持、活用、支援問題も視野に入れた政策・施策の立案、展開が期待されることとなった。こうした動きを、日本の内なる国際化と呼んだ時期もあったが、現在では、日本の多言語・多文化化とも呼んでいる。

こうした動きを支えた国の人口推移は、人の出生、死亡、国際人口移動の3大要因で決まってくると言われている。そうした要因を踏まえた上で作成された人口動態予測（厚生労働省）によれば、2050年頃の日本の総人口は、現在の約1億2千7百万人（詳細は、総務省統計局によれば、2013年9月時点で1億2726万3千人）から9千万人前後に減少していることが予測されている。

一方、先に触れた外国籍住民の数は、2007年まではずっと増加傾向にあったが、2008年以降、リーマンショックの影響や2011年の東北大震災（3.11）の影響等で減少し始め、現在約210万人、全人口の約1.6%～1.7%となっている。

しかしながら、こうした現象は、一時的なもので、やがて、日本の人口が9千万人前後になったときに必要な労働人口のことを考えると、約1千万人の外国人労働者の協力（来日、長期滞在、定住）が不可欠となると予測されており、現状の外国人政策・施策や受入れ制度をはじめ、さまざまな制度設計の変革を含めた建設的対応ができるか憂慮されている。換言すれば、深刻な人材確保難が予測され、種々の労働力人口対応策を講じたとしても、労働力人口減少、不足の事態は避けられず、社会保障制度を支える国民的基盤をいかに強化し、多言語・多文化の背景を持った外国籍住民といかに共存・共生してゆくか覚悟を決めることが極めて重要であり、喫緊の課題となっている。以下、まずは、その外国籍住民の中で特に喫緊の課題であり、適切な対応が不可欠な子どもに対する言語教育・日本語教育に関する政策・施策の展開を中心に概観する。その後で、地域における日本語教育（野山2013a）に複言語・複文化主義的な観点から焦点を当て、今後の日本語コミュニケーションの学びの在り方について展望することとしたい。

2. 1989年・90年の入管法改正・施行以降の国（政府）の対応ー対症療法的な政策・施策

国（政府）のレベルでは、旧文部省（海外子女教育課）の対応策をはじめ、その海外子女教育

課が所管（2000年までの所管）していた海外子女教育センター（東京学芸大学）が実施してきた調査・研究、報告書の中においては、異文化の狭間で言語生活を送る（送ってきた）子どもたちへの適切な対応の充実と、彼らのような二言語・二文化の経験を積んだ人材資源の重要性について、繰り返し指摘がされてきている。また、その指摘が政策・施策としても徐々に立案、展開されてきた経緯がある。その意味で、政府がまったく対応してきていないわけではない。

2001年以降は、文部科学省（国際教育課）所管の国際教育センター（東京学芸大学）をはじめ、外国人集住地域（群馬県太田市、静岡県浜松市などの日系南米人が多く居住する集住地域）など、地域・自治体の方が国に先駆けてさまざまな対応方策を展開してきている。具体的には、教育特区申請をして、バイリンガル教員の採用・活用などを積極的に行ってきた群馬県太田市、バイリンガルの支援者を配置して不就学の児童・生徒に対する母語を使った教科補習や支援活動などを積極的に行ってきた静岡県浜松市、日本語教育コーディネーターを配置しつつJSLバンドスケールを地域全体で活用してきた三重県鈴鹿市など、先駆けとなる実践を展開して来ている。

こうした活動と並行して、文部科学省（国際教育課）では、これまでの年少者に対する日本語教育の蓄積・成果を踏まえて、2000年代以降、以下のことが実践、展開されてきた。この過程で、例えば、JSLカリキュラムの開発を行い、2004年には小学校編のカリキュラムを、2006年～7年には中学校編のカリキュラムを完成させた。

- ・就学ガイドブックの作成、配布（中、韓、ポ、ス、英、フィ、ベの7言語）
- ・日本語指導の充実のための教員加配
- ・JSLカリキュラムの開発（小学校編・中学校編）
- ・日本語指導者等に対する指導
- ・公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業（25年度新規）
- ・「外国人児童生徒受入れの手引き」の作成、配布
- ・情報検索サイト「かすたねっと」の構築、提供
- ・DLA～外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント～の開発
- ・「外国人児童生徒教育研修マニュアル」の作成

また、2014年1月には学校教育に関する法律の改定がなされ、4月からは、日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施が展開されることとなった。現在、こうした内容の理解・促進や普及に尽力している（詳細は、以下の5章参照）。

一方、文化庁（国語課）では、1990年代から実施してきた地域日本語教育推進事業の成果や関連事業の成果を総括したものとして、地域日本語学習支援活動の羅針盤となるような『地域日本語学習支援の充実』（文化庁編、国立印刷局）（2004）を発行した。また、2007年以降、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会で、日本語教育に関する審議が幅広く行われ、地域の日本語教育に関する報告等も出されている。

3. 総合的な政策の必要性：「言語政策・言語教育政策」の確立へ向けて

2章で述べた政策・施策の展開は、子どもの言語環境の現状に対応して来た成果であり、外国人との共生社会作りに向けてそれなりに貢献しているものではある。しかしながら、こうした、対応の大半は、どちらかといえば、対症療法的であり、総合的（ホリスティック）な観点に立った対応にはなっていないと考えられる。

特に、子どもの母語（日本手話を含む）にも配慮した施策や政策を展開しようとする場合には、将来の子どもたちの言語生活の充実や、人間形成を意識した言語教育の展開を図っていくための基盤となるような、総合的な政策の構築が必要になってくる。言い換えれば、バイリンガル教育を意識した育成を図っていくためには、そうした政策の立案や、いわゆる「言語政策・言語教育政策」の確立が不可欠になってくると思われる。その意味で、以下の【参考事例】として紹介する2010年に提示された「日系定住外国人施策に関する基本方針」の項目、方向性には、総合的な政策構築の可能性がみえてくる。

ただ、この指針は、日系人を対象としたものであり、外国人全体が視野に入っているわけではない。国が提出して来たこれまでの主な報告等について概観すると（「外国人との共生社会」実現検討会議（内閣官房）の中間報告＝「外国人との共生社会の実現に向けて」参照）、① 地域における多文化共生推進プラン（平成18＝2006年3月 総務省）、② 「生活者としての外国人」に関する総合的対応策（平成18年12月 内閣官房）、③ 日系定住外国人施策等の推進（平成21年＝2009～ 内閣府）、そして、新しい在留管理制度等の導入（平成24＝2012年7月 法務省・総務省）等が特に重要な報告書として挙げられる。今後は、日本の地域に定住、永住する外国人住民を視野に入れた総合的な政策構築を目指した基本方針づくりがますます期待されよう。

【参考事例】 日系定住外国人施策に関する基本指針（平成22（2010）年8月31日）

日系定住外国人施策推進会議

1. 日系定住外国人が置かれている状況と今後の対応

- (1) 日系定住外国人が置かれている状況
- (2) 今後の対応

2. 日系定住外国人施策の基本的な考え方

3. 日系定住外国人施策の具体的な方向性

- (1) 日本語で生活できるために
- (2) 子どもを大切に育てていくために
- (3) 安定して働くために
- (4) 社会の中で困ったときのために
- (5) お互いの文化を尊重するために

4. 国として今後取り組む又は検討する施策

<日本語で生活できるために必要な施策>

<子どもを大切に育てていくために必要な施策>

<安定して働くために必要な施策>

<社会の中で困ったときのために必要な施策>

<お互いの文化を尊重するために必要な施策>

4. 子どもの教育のあり方について—子どもを大切に育てていくために必要な施策

1989年から1990年の入管法の改正・施行後から、日本での活動に制限の無い「身分又は地位に基づく在留資格」で滞在する外国人が増加し定住化が進む中で、子どもの教育についても、日本語能力の不足や不就学等の様々な問題が生じてきている。こうした問題にできるだけ対応するため、以下に示めた取組のように、外国人の子どもの就学機会の保障や、日本で生活していくために必要となる日本語や知識・技能を習得させるための工夫がますます重要となっている。また、公立学校での受入体制の整備、保護者への意識啓発も含めた、不登校・不就学への対応、キャリア教育の充実等、子どもへの教育支援を推進することも期待されている。

【主な取組】

- ・定住外国人の子どもの就学支援
- ・外国人の子どもの状況の把握
- ・日本語指導が必要な外国人児童生徒等への学習支援
- ・帰国・外国人児童生徒の公立学校での受入体制の整備
- ・日本語能力の測定方法等の普及・活用
- ・教員等に対する研修等の実施
- ・高等学校の授業料等に関する支援
- ・キャリア教育の充実

5. 日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施について

以下、4章の内容に対応する政策・施策の一環として立案、展開されつつある「特別の教育課程」に関して概観しておきたい。背景や趣旨等に関しては以下の通りである。

【背景、趣旨等】

(下線は、文部科学省の「特別の教育課程」に関する報告書を踏まえて引いたもの)

○(外国人)児童生徒に対して行う日本語指導は、現行制度の下では教育課程に位置付けられておらず、各教科等の中で行われているもの、帰国・外国人児童生徒教育の拠点となるセンター校や学校外施設における課外活動として行われているものなど、地域や学校、児童生徒の実施等によって、指導内容は指導体制は異なっている。

また、指導者に対して、日本語指導に関する指導計画の作成や学習評価の実施が求められていないため、必ずしも児童生徒一人一人の実態に応じた指導体制が十分に整備されていない。

さらに、他校や学校外施設において日本語指導を受ける児童生徒は、放課後等に課外授業を受けることもあり、負担が大きい。

○児童生徒の負担に配慮しつつ、全国で一定の質が負担された日本語指導を受けることができるような制度を整備するため、(中略) 文部科学大臣が定める一定の要件を満たす、「日本語の能力に応じた特別の指導」を行う場合、「特別の教育課程」を編成・実施することができるようにする。

以上のような背景・趣旨等を踏まえて「特別の教育課程」が作成されたわけだが、概要は以下の通りである。

「小学校、中学校、中等教育学校の前期課程、特別支援学校の小学部及び中学部において、日本語指導が必要な児童生徒（例：帰国児童生徒又は外国人児童生徒など）に対して、その日本語能力に応じた特別の指導を行う場合には、「特別の教育課程」を編成・実施することができることとする。」

この「特別の教育課程」が実施、展開されることで期待される効果としては、次のようなことが挙げられる（「特別の教育課程」に関する報告書参照）。

- 教育現場に対して、日本語指導に関する指導計画の作成や学習評価の実施を求めることによる、日本語指導が必要な児童生徒一人一人の実態に応じたきめ細かな指導の実現。
- 地域や学校において日本語指導が必要な児童生徒の教育に携わる関係者の意識の啓発及び指導力の向上
- 学校教育の一環として行う「日本語の能力に応じた特別の指導」の全国的な質の担保
- 日本語指導が必要な児童生徒が学校において主体的に学び、希望する進路を選択できる機会の保障

この「特別の教育課程」は、この課程を実施するための法律改正、パブリックコメントを経て、平成 26（2014）年 4 月 1 日から施行される予定である。

5 章まで述べてきた政策・施策の展開の実態を踏まえて、次に、日本の地域における学びの場の提供の実態や複言語・複文化主義の展開について紹介・報告する。

6. 日本の地域における複言語・複文化主義の展開—CEFR の背景を踏まえて

6.1 「複言語・複文化主義」と地域日本語教育（以下は、野山 2011 を引用・参照）

「CEFR（欧州言語共通参照枠）の定義によれば、『複言語主義』とは、『それぞれの言語を個人の体験や生活の必要に応じて使い分けようとする態度（相互の関係構築）に重点を置く考え方』である。お互いに共通言語がないもの同士が歩み寄りコミュニケーションを図ろうとする場合、少しの言語知識しかない場合でも、それを駆使して異言語話者の間（異文化の狭

間) をとりもつ際に対応・応用できるような言語学習や学習環境が、多言語社会(多文化社会)においては必要となってくる。そこで、それぞれの言語を個別に学習しようとするのではなく、場面に応じて自分が使える言語の蓄積を増やそうと考えることが肝要となってくる。そのことによって、複数の言語を支配する新しい精神的メカニズムが誕生すると考えられている(吉島・境 2003: 38)。

一方、日本の地域日本語教育の現場においては、国際交流あるいは人間交流の一環としての支援活動の過程で、自己(言語的多数者側あるいは言語的少数者側)も他者(言語的少数者側あるいは言語的多数者側)も完全に理解しあうことは困難であるからこそ、既知の言語を駆使して、その状況を乗り越えていく可能性の追求がなされてきたという経緯がある(野山 2002)。また、外国人住民受け入れの先進地域(集住地域や国際結婚の配偶者の多い散在地域など)では、自分自身の(ルーツとしての)言語を守るとともに、他者の言語を尊重するという『言語権』の思想(木村 2005)とも結びついたさまざまな活動がなされてきた。

異なる言語話者同士が互いを理解し、共に地域で生活していくためには、互いの言語を少しでも理解できる能力はもちろん、『理解したい』『わかりあいたい』『通じ合いたい』というような気持ちを相手に表明できる方法や態勢(きっかけ、接点等)が必要となってくる。この能力や方法をそれぞれの個人が肯定的に受容し意識することで、異言語・異文化間の交流促進につながっていくことを表明しようとする共通認識や意図が地域の現場にはあった。換言すれば、地域日本語教育のさまざまな実践の過程には、複言語・複文化主義的な潜在的認識や意図あったといえよう(野山 2002、2008、山田 2002、西口 2008、富谷 2009)。母語や第一言語以外に、母語のレベルに達することができなくとも、複数の言語を学ぼうとする意識(心情や信条等)や、他者との関わり方(異言語・異文化の人々との関係性の構築)に対する問題意識を持つことは、民主的市民の育成や社会的結束の促進に繋がっていくであろうし、多文化社会⇄共生社会構築を目指す日本にとっても参考となるだろう。」

そこで、講演の際には、こうした、地域日本語教育の現場での複言語・複文化主義的な動きに関して、日本の東北地方(A県B市)の「恩返しの中国語講座(仮題)」の事例(DVDの映像)を踏まえて紹介した。

6.2 A県B市の事例:住民の声と複言語・複文化主義(以下は、野山 2011 を引用・参照)

「A県B市の『C日本語学習会』に通っていたDさん(国際結婚の配偶者:中国出身)は、地元の工場(パートタイム)で働き、子育てをしながら、ある時期(3年間)毎年東京まで行って日本語能力試験に挑戦し、3級、2級、1級と合格した学習者の一人である。彼女は、1級に合格した際に、「今までお世話になった地域の方々に、何らかのかたちで恩返しができれば———と思う」と言っていた。ここでは、筆者自身のヒヤリング結果と藤田(2005)を参考にしながら、地域社会の『外国人配偶者』に焦点を当て、生活者として、『外国

人花嫁』がどのように可視化され、生活者として認識されていったのかについて概観する。具体的には、地元の消防士・救急救命士、地域日本語教室の関係者、外国人住民との関係性構築の過程や、それぞれの気づきの実態・変容について追究することとしたい。

Dさんがちょうど1級に合格した同じ時期に、彼女の居住地で、同じ中国出身の女性が火傷を負ってしまい、救急車で運ばれたことがあった。そのときの救急車の中では、日本語がほとんどわからない中国人女性と、中国語がまったくわからない救命士（消防士）の間で、ちょっとした誤解から、中国人の女性がパニックになってしまう出来事があった。具体的には、彼女の火傷の応急処置をしようとした救命士が、突然（日本語で説明はしたらしいものの）、彼女の衣服にはさみをいれたことから、彼女がびっくりするとともに、（日本人以上に自分の素肌を他人にみせることに抵抗があるといわれる中国人の女性が）平静でいられるわけもなく――、パニック状況になってしまった、というわけである。このことがきっかけとなり、救急救命士の一人から、中国語を少しでも習って、あのような状況に適切に対応できるようになりたい、との要望が出て、地元の公民館（長）が動いて、のしろ日本語学習会に相談が持ち込まれたそうだ。ちょうど、その時期、1級をとったばかりのDさんに白羽の矢がたって、教授方法などは、OJTに近かったものの、教室主宰者のEさんの協力・仲介のもと、10回ほどの中国語講座（入門編）の講師役を果たすこととなったのであった。この講座の様子も含めた、前後のさまざまな出来事や、Dさんの家族・背景など、地元（秋田）の民放がドキュメンタリータッチで追跡、編集され、約7分の番組として、夕方のニュース番組で放送され、大きな反響を呼んだ。

この地域の相互扶助的な動き、つまり、外国人住民がリソースとして活用され、地域住民の外国語学習に貢献するという一連の動きは、互いの言語を少しでも理解できる能力はもちろん、『理解したい』『わかりあいたい』『通じ合いたい』というような気持ち（声）を相手に表明した事例である。そして、その表明をきっかけとして、消防署、公民館、日本語教室が最適な展開でつながり、お互いがお互いの言語・文化を肯定的に受容し意識することで、異言語・異文化間の交流促進につながっていった典型的な事例と言えよう。換言すれば、住民（中国人の火傷患者、救急救命士）の声をきっかけとして、『それぞれの個人と個人が民族や国境を越えて相互理解するための言語教育が必要であり、言語を学ぶことはその言語を話す社会を学ぶことでもある』という複言語・複文化主義的な言語教育が展開されたケースとも言えよう。」

以上の日本の地域における事例は、住民の声から始まった複言語・複文化主義の展開を示しており、言語的多様性をもつ個人や地域が民族や国境を超えて平和に共存する際に不可欠で基盤となる考え方である複言語・複文化主義の存在の重要性を暗示している。換言すれば、

相互理解のための言語学習・教育や、就学前児童から成人までを対象とした生涯を通じた言語学習の必要性についても示唆を与えている事象だと捉えられよう。

6.3 複言語・複文化教育的観点からの言語政策の記述の重要性（福島 2013）

5章で概観した「特別の教育課程」の実施・展開や、本章で触れた複言語・複文化主義的な言語教育や政策・施策の実施・展開の充実に向けては、複言語・複文化教育的観点からの言語政策の記述（福島 2013）や評価を行おうとする姿勢がますます重要となつてこよう。

【参考事例】欧州における言語政策の記述例（福島 2013 より引用）

- 誰が？ ⇒ 欧州評議会、その賛同者
- 誰に対して、誰のために？ ⇒ ヨーロッパ市民（共に生きる人⇔国民）
- なぜ ⇒ 共に生きる、社会的結束性（社会的紐帯）
民主的シティズンシップ（社会参加）、インターカルチュラルシティズン
- 何をするか ⇒ 複言語・文化間教育、民主的シティズンシップ教育
- どのようにして ⇒ ……

7. A県B市の実践現場からみえてきたこと—対話力育成に向けた実践活動

ここでは、野山（2012a）を引用・参照しながら、A県B市の実践現場からみえてきたことについて触れておきたい。

6章で紹介したように、A県B市の「C日本語学習会」の主宰者であるE氏は、地域の文化資源であるリソーススペースとの関係構築も含めて、多様な巻き込み活動の実践と蓄積を行ってきている。ここで、平田（2010）の定義を踏まえて、「会話」を「価値観や生活習慣なども近い、親しい者同士の（いわゆる）おしゃべり」と捉え、「対話」を「あまり親しくない者同士の価値や情報の伝達・交換、あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こるすり合わせ等」と捉えるならば、B市の教室外活動は、異なる価値観・習慣・文化のすり合わせという意味で、B市という地域で生活する日本語使用者としての「対話」の力を育む活動になっていると考えられる。以下に、対話力育成に向けた実践活動として紹介する。

7.1 花見の事例

「4月末には、『花見』があります。この行事の際には、教室関係者、家族も含めて大勢で能代市内の桜の名所に出かけることになっています。このときには、家族も含めた関係者の関係を深めることが目標であることはもちろんですが、最大の目標は、花見で食べたものなどのゴミの分別の仕方等（ゴミ捨てるの方法や習慣の違い）について、実際場面を通して、つまり、参加者と共にゴミを集め、分別し、捨てるまでの共同行為を通して（すり合わせながら）学ぶことです。

例えば、A『このゴミは燃えないゴミで、あのゴミは燃えるゴミです。』B『えー、あれは、

燃えないゴミなんですか？』A『そう、燃えないゴミです。このゴミは、Bさんが住んでいる地域では○曜日に集めていますから、間違わないように（捨ててください）！』というような対話が展開されます。」

7.2 バス旅行の事例

「6月には同様に、家族も含めて、貸し切りバスで、県内や青森の観光地等に『遠足＝バス旅行』に出かけることになっています。その際に参加者がわきあいあいと語り合ったり交流を図ることはもちろんですが、最大の目的は、バスの集合時間も含めた、日本での時間に関する考え方と出身国・地域のそれとの相違についてすり合わせながら実際場面を通して学ぶことです。

例えば、A という学習者が、ある訪問先で集合時間に間に合わなかった場合、状況に応じて、Aさんがバスに到着する前に、意図的にバスを発車させる場合があります。もちろん、最終的にバスに乗せてあげるわけですが、そこで対話が始まります。A『どうして、わたしをおいてバスを出発させようとしたんですか？悪い（意地悪）です！』B『それは、Aさんが集合時間に5分以上遅れてしまったからです。集合時間が何のためにあるか考えてください。みんなが守る必要があります。日本では、例えば、15分後に集合してください、と言った場合には、15分後にはバスが実際に出発します。Aさんの国では、ひょっとしたら5分くらいなら遅れても大丈夫なのかもしれませんが、ここは日本です。もし、Aさんの子どもが小学校に入学したら、きっと、日本の時間のルールの中で生活します。もちろん、AさんもAさんの子どもさんも、その時間のルールを今後も続けていくこともできます。ただ、その場合は、まわりの人々から信頼されなくなってしまうかもしれない、というような覚悟が必要です。』A『わかりました。子どもの将来は大切なので——、考えておきます。』

7.3 盆踊りの事例

「8月から9月にかけては、能代市内の踊り、着付けなどの専門家を巻き込んで、毎年盆踊り大会を開催します。地元一流の専門家に浴衣の着付けや踊りを習い、盆踊りというイベントを、日本人住民（ネイティブの日本語使用者）も巻き込みながら協力して行うことで、学習者自身も盆踊りという行事の企画、準備・運営、本番に参加する経験をすることが可能となります。また、その盆踊りでの生の（実際の）出逢いや対話・コミュニケーションを通して、地域の顔見知り、馴染みの店、サポーターが増えていくことにもつながることとなります。

例えば、Aさんは、盆踊りで知り合いになった電気屋（さん）で冷蔵庫を買いました。A『大きい冷蔵庫が欲しいんですが——。』B『どのくらいの大きさですか。高さや容積についてはどうですか？予算の上限は？』A『高さは私の身長くらいです。』A『わからないことばがあります。上限って何ですか？それから、容積って何ですか？』B『上限というのは、〇〇です。容積というのは、〇〇です。』A『わかりました。予算の上限は十万円くらいです。容積は〇

○リットルくらいの冷蔵庫が欲しいです。』B『わかりました。』A『よろしくお願いします。』

7.4 その他の事例：料理教室、書道教室

「料理教室については、専門家から、味噌汁の作り方や弁当の作り方を習うことで、子どもの学校生活をより豊かにしていくことや、学校の保護者同士（異なる文化背景の日本語使用者）の人間関係の構築・拡充につながっています。書道については、地元の専門家から習うことで、最終的には、地域生活で（異なる風習・習慣の一つで）不可欠なご祝儀袋等への名前書きが、筆で書けるようになり、ひいては、家族と地域とのつながりや関係性の構築という過程において、ささやかながら貢献できることとなります。

例えば、料理教室では、日本の典型的な弁当の作り方や、その地域のみそ汁の味付け等について習います。ある国の出身である A さんは、子どもの遠足の際に、その国流の弁当を作って子どもに持たせました。そしたら、子どもは、遠足に持っていった弁当の中身をクラスメイトにみられて、笑われたというのです。A さんは（親として、同国人として）ショックを受けました。このエピソードを事例に、料理教室では、外国人同士、外国人と日本人、日本人同士で、それぞれ対話（弁当の作り方や食文化のすり合わせ）が展開されます。結果的に、外国人の学習者は日本の弁当の作り方について学び、日本人は、海外の弁当の作り方や食文化について学び、お互いの選択肢や柔軟性が拡充することになります。」

7.5 年間を通じたプログラムの展開

上記の事例のように、A 県 B 市に定住した外国人＝地域日本語学習者は、教室内での学習はもちろん、年間を通じた教室外での地域活動や社会参加を通じたさまざまな実際場面を通して、学習者自身が持った文化・風習等とは異なる地域や日本の文化・風習について遭遇することとなる。その充実と活性化のために、実体験として学び、異なる価値観・習慣・文化のすり合わせという意味での「対話」場面の提供につながるプログラムが年間を通して展開されている。

8. 「対話」活動の積み重ねと新しい「学び」（正統的周辺参加）

7 章の内容を踏まえると、実際の「対話」場面での活動を通じた「学び」は、1990 年代以降唱えられてきた新しい「学び」（J・レイヴ、E・ウェンガー著・佐伯 胖訳『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』産業図書、1993 年）と重なるものであり、豊かな学びにつながるものとも捉えられる。以下、8.1 と 8.2 については、野山（2012a）を引用・参照しながらそのことに触れておきたい。

8.1 ことばの教育において肝腎なこと－「学び」につながる正統的周辺参加

「2009 年 9 月 26 日（土）に日本語教育振興協会主催のシンポジウムが開催され、その基調講演は『認知革命とことばの教育』（佐伯胖青山学院大学教授）でした。その際に、学びにつながる正統的周辺参加（LPP）の成立過程においては、以下のことが重要となることを改

めて理解することができました。

- 1) 学習は教師の「教え (teaching)」とは独立の営みである。
- 2) 学習は社会的実践の一部である。
- 3) 学習とは「参加」である。
- 4) 学習はアイデンティティの形成過程である。
- 5) 学習を動機づけるのは、リアルな現実の実践へのアクセスである。

要は、『学び』とは、実践共同体（文化の実践として世の中に価値付けられたことを生み出している集合体）に、自らの独自の在り様を活かして、『参加』することだということです。その意味で、能代地域での年間を通したプログラムによる対話の場は、協働実践への参加を地域において深めて行くことによって、その共同体の中での『アイデンティティ』（自分らしさ）を確立し、それを共同体で受け入れてもらう、つまり、アプリーシエイト（賞味、鑑賞）してもらうことにつながっています。この過程こそ、まさに『学び』そのものであると思われれます。」

8.2 年間プログラムへの参加と正統的周辺参加

「新しい『学び』とは、正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation = LPP) を基本とする学びです (佐伯 胖、2009)。これは、人類学者が、『学校』以外の、また、近代工業生産とは離れた、徒弟制社会の中で、人々が、どのように『学んで』いるのかをつぶさに観察した結果、明らかにした実生活での学びであり、人間の学習は本来、『徒弟的 (徒弟制社会の親方と弟子の関係)』なものであると捉える考え方です。この観点からみれば、学校 (型の教室) の知識は、現実社会の文化的実践と切り離されて教えられており、実際の実践行動を経ないで、『頭』だけで知識を獲得している、と捉えられます。その結果、その学び (の過程) は面白くないことが多くなり、すぐに忘れることとなってしまうというわけです。そうならないために、学習にオーセンティックな (authentic : 真性の、生の) 文化的実践を取り込むとともに、学習者の状況に応じて『他者』との出逢い・対話や、『道具』の活用をふんだんに取り入れることを奨励しています。換言すれば、正統的 (Legitimate) 活動 (本物に触れる、文化とかかわること) に、影響力の少ない仕事=周辺 (Peripheral) から、他者と共に、共同体の実践に参加すること (Participation) こそが、豊かな「学び」に繋がるのです。

この新しい『学び』としての正統的周辺参加 (LPP) の内容は、まさに、A 県 B 市における年間を通したプログラムの活動 (社会参加・地域参加) の根幹にある考え方や実践内容と重なるものです。「徒弟的」な学びとは、表面的には「同化」をイメージさせるので、一見、異なる価値観をすり合わせる「対話」とは矛盾するような活動に捉えられがちです。しかし、実際のところ、B 市の学習者の場合、地域日本語教室に通いながら、まずは日本語や地域の言語・文化を意識して (戦略的に) 学び、その後、年間プログラムの実際場で「対話」の醍醐味を味わうことになっています。このいわゆる「戦略的同化」の成果として身に付いた日本語会話能力が、例えば OPI の中級レベルであったとしても、生活者として十分にやっ

ていけるのは、教室と教室外の活動を有機的に結び付けた対話重視の活動＝年間プログラムの内容と方向性（本質）が、まさに正統的周辺参加（LPP）となっているからと考えられます。」

9. 縦断調査の結果からみえてきたこと

ここでは、講演者（野山）自身がこれまで携わって来た「日本語学習者会話データベース（縦断調査編）」の構築に関連して、2007年から2012年にかけて縦断的に収集、整備し、分析した結果の一部を紹介する。

9.1 データの概要

ここで活用するデータの概要は以下の通りである。

- (1) 日本の散在地域（A 県 B 市周辺）において、日本語教室学習者 10 数名に焦点を当て、OPI（Oral Proficiency Interview）（註 1）の枠組みを活用して、縦断的に（5 年間）行ったインタビューの会話（音声）データとレーティング結果（表 1 参照）
- (2) 縦断収集した会話（音声）の文字化データ。
- (3) (1) (2) のデータに対して、形成的評価の観点から行った助言や言語生活・環境等に関するインタビューデータ。

散在地域のOPIレーティング

学習者	母語	職業	一年目	二年目	三年目	四年目	五年目
B1	ロシア語	主婦	初-中	初-上	中-中	中-中	中-中
B2	タガログ語	主婦	中-下	中-中	中-中	中-中	中-中
B3	タガログ語	主婦	中-上	中-上	中-上	中-上	中-上
B4	中国語	主婦	上-中	上-上	上-上	上-上	上-上
B5	中国語	高校生	上-下	上-上	上-上	上-上	上-上
B6	中国語	高校生	中-上	中-上	中-上	中-上	中-上
B7	マレー語	主婦	中-中	中-上	—	中-上	中-上
B8	中国語	主婦	中-中	中-上	中-上	—	—
B9	中国語	主婦	中-中	中-上	中-上	中-上	中-上
B10	韓国語	主婦	中-中	—	中-上	中-上	中-上
B11	中国語	主婦	上-下	上-下	上-下	上-下	上-下
B12	中国語	主婦	中-下	中-中	中-中	中-上	中-上
B13	中国語	主婦	—	—	中-中	中-中	中-中
B14	中国語	主婦	—	—	上-下	上-下	—
B15	タガログ語	高校生	—	—	中-下	中-下	中-下
B16	英語	主婦	—	—	—	—	中-上

9.2 これまでの分析例から（以下は、野山 2013a 参照）

B1～B12 の学習者は、5 年間、B13～B15 の学習者は、2 年間か 3 年間、B16 の学習者は 5 年目のみ、調査に協力していただいた学習者である（以下、表 1 参照）。この中で、1 年目、初

級中だった B1 (母語＝ロシア語) は、2 年目に初級上、3 年目に中級中になり、4 年目、5 年目は中級中のままであった。また、中国語が母語である B4、B5、B11 は、1 年目から上級であったが、B4 は、1 年目から 2 年目にかけて上級中から上級上に、B5 は上級下から上級上になったが、3 年目以降 5 年目まで上級上のままであった。B11 の場合、1 年目から 5 年目までずっと上級下のままであった。その他、1 年目が中級であった B2、B3 及び B6～B10、B12 については、B2、B7、B8、B9 は、1 年目から 2 年目にかけて B2 が中級下～中級中、B7～B9 は中級中～中級上となったが、3 年目以降はそのままであった。また、B12 のみ、1 年目から 2 年目に中級下から中級中になり、3 年目から 4 年目に中級中から中級上になっており、5 年間の中で、2 度レベルが上がっている。

これらのことから窺えることは、B1 のみが、初級から中級という、2 つの級レベルにまたがる伸びを示したが、その他の学習者は (B13～B15 も含めて) 全員、1 年目が中級だった者は中級レベルのまま、上級だった者は上級レベルのままであった。B3 と B6 は、1 年目から 5 年目まで中級上のまま、B11 は、上級下のままであった。なお、3 年間のみ参加した B13～B15のうち、B13 は 1 年目から 3 年目まで中級中、B15 は中級上のまま、B14 は 1 年目から 2 年目にかけて上級下のままであった。

以上のことから、A 県 B 市 (散在地域) の学習者に対する OPI の枠組みを活用した縦断調査結果から、レベルの変化と彼らが必要とする日本語会話力に関して、次のようなことがみえてきた。

- 1) 1 年目から 2 年目にかけてレーティング上で上がったものは多かったが、その後 (3 年目以降) レーティング上は変わらないままの人が多。初級～中級、中級～上級、上級～超級という級レベルを跨いで伸びた者は、B1 のみであった。5 年間で 2 度以上レベルが上がった者は、B1 と B12 の 2 人で、他の学習者の大半は中級あるいは上級の範囲内で 1 度は上がったものの、3 年目以降、そのままであった。
- 2) 地域の定住者で、特に配偶者 (主婦) の場合、OPI レベルが、中一～中上までは向上する者が多いが、その後、上級に到達する者はいない (到達するのは難しい)。
- 3) 地域日本語教室や年間を通じた交流活動 (正統的周辺参加) を通じた学習によって、生活に必要な会話力 (中級レベル以上) は身につけているが、その日本語には、発音の化石化やスタイルの習慣化等の特徴や課題が見られる。

こうした分析結果から、地域の定住者としての (特に) 国際結婚の配偶者にとって、OPI レベルの中一～上までは必要と言えそうだが、上級レベル以上の日本語会話力は通常の生活では必要とされていない可能性が高いと考えられる。また、個々の学習者 (生活者・定住者) の言語生活に注目した場合、今後彼ら外国人定住者が地域の住民として、声を発しよう (要求や希望を達成しよう) とすればするほど、これまではあまり問題として顕在化しなかったスタイルの問題、発音の問題、その他方略的な問題が顕在化してくる可能性が高くなって来るだろう。こうした問題や課題の解決に向けて、今後はますます、単なる言語 (日本語) 支援から、対話の充実に向けた

コミュニケーション支援につながる学びの場の提供へと展開(転換)して行く必要があるだろう。

10. 今後の課題と展望

10.1 今後の課題

地域において住民同士が自分自身の想いや夢を語り、実現させていくためには、そこに先住した住民と、価値観、規範、習慣等をほぼ合わせた生活を営み維持するための「会話」だけでなく、状況に応じて、異なる価値観の摺り合わせを含む「対話」のやりとり(コミュニケーション)ができるようになることが期待される。換言すれば、まずは、接触場面の「会話」に必要なと考えられる **competence** (当該地域の既存の行動規範や規則=ノームを知り、それらに一致した行動をとるための能力) (Widdowson1983) が、重要な役割を果たすと考えられる。このための会話力については、A 県 B 市の場合は、地域日本語教室と年間の活動を通じた正統的周辺参加の積み重ねにより、必要な **competence** を獲得しているものは多い。

今後、地域に定住する日本語学習者が、異郷の地での多様な接触場面での経験を通じた後、自分の人生を少しでも前へ漸進させ、自分(たち)の想いや目的を達成し、夢を叶えたいのであれば、先述の **competence** だけでなく、「状況の変化に対して適切な対応をしながら、意味を作り出している能力=**capacity**」(Widdowson1983)を拡充していくことが、不可欠になってくるものと考えられる。換言すれば、地域の定住する住民として「声」をあげ、その社会に何らかの貢献をしていくには、単純に言語(日本語)を学ぶ以上に、コミュニケーション場面での対応力を獲得する必要があるだろう。

10.2 今後の展望—**capacity** の増強・拡充に向けて

地域日本語教育の現場において、対話のやりとり(コミュニケーション)をその目的として日本語という言語を教える場合に肝腎なことは、**competence** を育成するための **training** (Widdowson1983) と、**capacity** を育成するための **education** (Widdowson1983) という両側面の融合を目指して、工夫をすることが肝腎である。

例えば、縦断調査を通してコミットしている地域(A 県 B 市の)の教室の場合、教室内・外の(年間を通じた)活動=正統的周辺参加を通して両側面の融合を果たそうとしている。つまり、正統的周辺参加と **capacity** の増強・拡充は表裏一体の関係と考えられる。

今後は、できるだけ **capacity** の増強・拡充に繋がるように、以下のような調査・研究方法の在り方に関してさらに探究してゆきたい。

(1) 地域の支援現場の関係者との協働の可能性追究

- 地域の状況に応じた学習支援プログラムの考案
- 人間関係づくりの基盤、居場所としての教室の存在
- 年間を通じた教室外プログラムの維持と更なる活性化

(2) OPI のような会話、対話場面の有効活用と次の展開

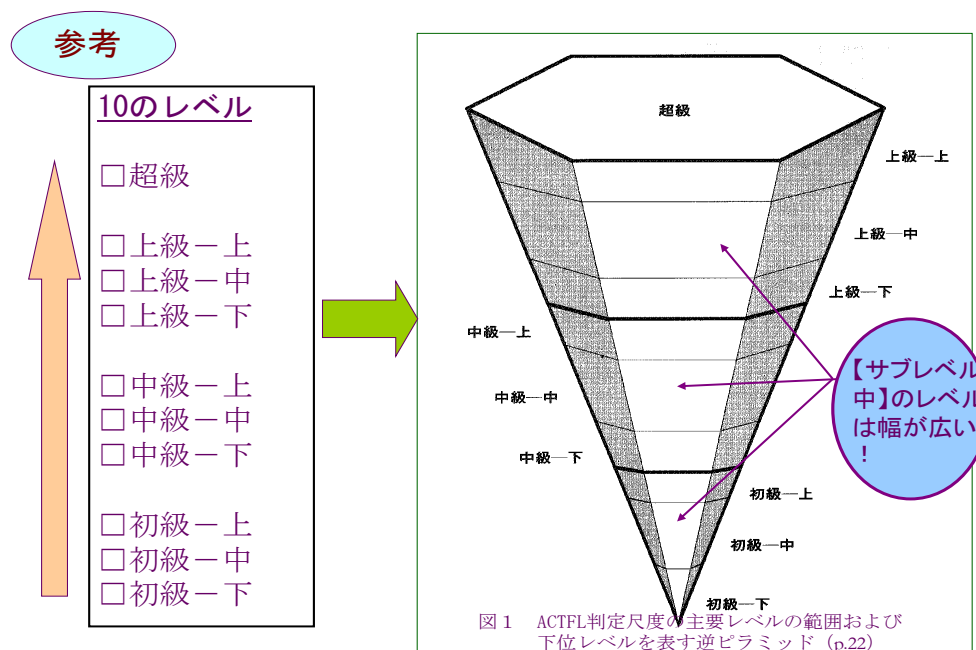
- 他地域での調査の実施と比較分析
- 1対1の対話を踏まえて、3人~4人の話し合い場面の提供や実験的調査の実施

- 外国人定住者(学習者)が使用する日本語のスタイルの特徴(問題)、化石化した音声、方言使用に対する日本語母語話者や日本語非母語話者の違和感の有無、柔軟性等の確認と、お互いの capacity の増強・拡充

註

(1) OPI のレーティングレベルに関する参考資料1は以下の通りである。

参考資料1



引用・参考文献

石井恵理子 (1997) 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号、日本語教育学会

鎌田修 (2013) 「プロフィシエンシーとは」『プロフィシエンシー研究』創刊号、凡人社

江淵一公(1996) 「異文化間教育の可能性」異文化間教育学会編『異文化間教育』10号、4-26.

河原俊明・山本忠行・野山広編・著 (2010) 『日本語が話せないお友だちを迎えて～国際化する教育現場からのQ&A～』くろしお出版

木村護郎クリストフ(2005)『言語にとって「人為性」とはなにか—言語構築と言語イデオロギー：ケルノウ語・ソルブ語を事例として』三元社

佐藤郡衛・吉谷武志編(2005)『ひとを分けるものつなぐもの—異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版

- 佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志（2006）「異文化間教育学における実践性—『現場生成型研究』の可能性—」『異文化間教育』23号（異文化間教育学会）20-36
- 徳川宗賢(1999)「ウェルフェア・リングイステイクスの出発」(対談者 J.V.ネウストプニー)『社会言語科学』第2巻第1号 89-100 社会言語科学会
- 富谷玲子(2009)「複言語・複文化主義的視点からの地域日本語教育批判」リテラシーズ(ことば・文化・社会の日本語教育へ)研究集会 2009『複言語・複文化主義と言語教育』予稿集、135-140.
- 名嶋義直（2009）「母語話者による母語話者ロールプレイング発話の評価からわかること—口頭コミュニケーション文法へのアプローチ—」(小林ミナ・日比谷潤子編)『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻文法』98-124 凡人社
- 西口光一(2008)「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138、24-32 日本語教育学会
- 野山広（2002）「地域社会におけるさまざまな日本語支援活動の展開—日本語習得支援だけでなく共に育む場の創造を目指して」『日本語学』5月号、6-22、明治書院
- 野山広（2003）「地域ネットワークと異文化間教育」異文化間教育学会編『異文化間教育』18号、4-13. アカデミア出版会
- 野山広（2008）「多文化共生と地域日本語教育支援—持続可能な協働実践の展開を目指して」『日本語教育』138、4-13.日本語教育学会
- 野山広・嶋田和子・山辺真理子・山口真理子・簗野智紀（2009）「集住地域に定住する日本語非母語話者（日系ブラジル人）の言語生活に関する縦断的研究—OPI（Oral Proficiency Interview）テストを活用した会話データを事例として—」『社会言語科学会第23回大会論文集』
- 野山広（2011）「地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義」北脇保之編『「開かれた日本」の構想—移民受け入れと社会統合』148-181、ココ出版
- 野山広・嶋田和子・山辺真理子・今村圭介（2011）「結婚移住女性の言語的特徴と日本語教育支援の在り方に関する一考察—散在地域における4年間の縦断調査結果を事例として—」『社会言語科学会第28回大会論文集』
- 野山広（2012a）「日本語使用者としての対話力を育てる—地域日本語教育の実践現場から見えてくること」鎌田修・嶋田和子編『対話とプロフィシエンシー—コミュニケーション能力の広がり高めをめぐって（プロフィシエンシーを育てる2）』凡人社
- 野山広・嶋田和子・山辺真理子・今村圭介（2012b）「日本語非母語話者の発話スタイルの特徴と課題—外国人散在地域の定住外国人の縦断OPIデータから—」2012年日本語教育国際研究大会（ICJLE、NAGOYA）（8月18日、名古屋大学）
- 野山広・嶋田和子・山辺真理子・藤田美佳・森本郁代（2012c）「散在地域に定住する外国人の日本語習得と言語生活支援の実態に関する縦断的研究—OPIの枠組みを活用した形成的フィールドワークの結果を踏まえながら—」『2012年度日本語教育学会秋季大会予稿集』31-42、日本語教育学会（10月13日、北海学園大学）

- 野山広(2013a)「地域日本語教育—その概念の誕生と展開」『日本語学』3月号<特集 ことばのデータ集：日本語教育編>11-22. 明治書院
- 野山広(2013b)「地域に定住する外国人の日本語会話能力と言語生活環境の実態に関する縦断的研究」『国立国語研究所プロジェクトレビュー』第4巻第2号、100-109
- 平田オリザ「日本語と国語教育をつなぐ「対話」」鎌田修・嶋田和子編著『対話とプロフィシエンシー』28-44 凡人社
- 福島青史(2013)「複言語・複文化教育における文化間能力とその評価—日本語教育の可能性とは?—」ヨーロッパ日本語教師会主催・日本語教育国際シンポジウム(マドリッド、スペイン)口頭発表資料
- 藤田美佳(2005)「農村に投げかけた『外国人花嫁』の波紋—生活者としての再発見—」佐藤・吉谷編(2005) 221-252
- 堀井 恵子(1998)「ACTFL-OPI の手法を使った会話力向上の練習の可能性」武蔵野女子大学紀要 33号 9-16.
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・斎藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子(2001)『ACTFL-OPI 入門』アルク
- 牧野成一(監)・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム(訳)(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル』アルク
- 松尾 慎(2000)「ブラジル日系人の会話能力とその規定要因—南マットグロッソ州ドウラードス市共栄移住地におけるインタビュー調査より—」大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第4号 17-33
- 南不二男(1993)『現代日本語文法の輪郭』大修館書店
- 山内博之(2004)「OPI 評価基準に関する一考察—日本人評価の観点から—」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』平成12年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書 67-75
- 山田泉(2002)「地域社会と日本語教育」細川英雄編著『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 吉島 茂・境一三(2003)『ドイツ語教授法—科学的基盤作りと実践に向けての課題』三修社
- 渡部倫子(2004)「日本語母語話者は何に注目して学習者の発話を評価するか」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』平成12年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書 76-93
- Widdowson、 H.G.(1983) *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.