

外国人住民の受け入れと言語保障

——地域日本語教育の課題——

Acceptance of Immigrants and Language Indemnification

—Challenges for Education of Japanese in the Community—

米 勢 治 子

Haruko YONESE

Studies in Humanities and Cultures

No. 4

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 4号

2006年1月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JANUARY 2006

外国人住民の受け入れと言語保障

——地域日本語教育の課題——

Acceptance of Immigrants and Language Indemnification

Challenges for Education of Japanese in the Community

米 勢 治 子
YONESE Haruko

要旨 1990年の出入国管理及び難民認定法の改正に伴い、ブラジルを中心に多くの日系人が来日するようになった。愛知県は日系労働者が集住している地域であるが、出稼ぎとして来日した彼らが、地域住民とコミュニケーション手段を持たないまま、滞在が長期化するなかで、いくつかの問題が顕在化してきた。多文化共生社会到来との掛け声のなか、彼らへの言語保障をどのような形で行うのか、具体的な施策が必要とされている。

戦後、国内の日本語教育は留学生教育として発展し、日本の経済成長と国際情勢の変化とともにさまざまなタイプの外国人を受け入れてきた。彼らへの日本語教育の進展に伴い、その専門性も確立されたが、地域日本語教育と呼ばれるボランティアを主体とした新たな局面を迎えるにあたって、今日的な課題が生まれた。すなわち、日本語教育を求める学習者への対応は可能であっても、日本語教育が必要と思われるすべての人々への対応にはいたらないことである。

外国人住民の日本語能力に関する調査はないが、その潜在的な学習ニーズを推測することによって、日本語教育実施状況とのギャップが大きいことが分かる。受け入れた人々への言語保障の視点を持つならば、ボランティアによる地域日本語教育では限界がある。移民先進国の第二言語教育施策には、参考にすべきことも多い。そして、日本語学習機会が保障されてもなお、ボランティアによる活動は、多文化共生社会構築のために必要不可欠なものである。

キーワード：地域日本語教育、ボランティア、言語保障

1. はじめに

国際的な人の移動は、政治的、経済的な要因によって引き起こされ、民族や国家の興亡と大きく関わり、歴史を作ってきたと言っても過言ではないであろう。このような人口移動は、受け入れ国内において、外国人問題として様々な摩擦を引き起こしている。国連では、1948年の「世界人権宣言」をはじめとする国際的な条約の採択など、差別と不平等による人権侵害を防ぐ努力をしてきた¹。今日では、様々な文化をもつすべての人々が平和に人間らしく生きることのできる共生社会を目指すことが共通認識であろうと思われるが、現実には、移民先進国における苛立ち、地域的な対立や紛争など、さまざまなことが起きている。

日本で生活する外国人は様々な生活上の困難を余儀なくされるが、彼らの生活支援、日本語習得支援のための活動は、ボランティアを中心として行われてきた。愛知県では、特に1990年の出入国管理および難民認定法改正に伴う日系ブラジル人の急増に呼応して、各地にボランティアによる日本語教室が生まれている。一方で、日本語使用を伴わなくても生活できる労働環境、生活環境が形成されつつあり、このことが、地域での日本人住民との摩擦を増大させる要因にもなっている。

外国人が周辺化することなく、日本社会に貢献する人材として存在し、人間らしく暮らすためには、コミュニケーション手段を持つことが必要不可欠であり、日本語習得は最も現実的な方法であろう。また、同時に、受け入れ側の異文化を受容する態度も不可欠である。しかし、成人に対する日本語教育への対応に関しては、依然として、ボランティアを主体とした地域日本語教室による対応とその推進のためのネットワークづくりに論点が向かっている。そして、学校教育や国際交流活動などで取り上げられている国際理解教育と呼ばれるものは、英語教育の強化や親善交流イベントによる外国理解教育が主流であり、多文化共生教育の視点が希薄である。

本稿では、来日および在住する外国人への日本語教育の受け入れ状況を明らかにし、地域に生活する外国人住民に対する言語保障の視点から、量的な対応に焦点を当て、多文化共生社会形成のための言語政策としての地域日本語教育のあり方を考えたい。

2. 日本語教育の発展と学習者

(1) 日本語教育の発展と専門性の確立

戦後の国内での日本語教育の発展の流れを見ると、大きく四つに分けられる。

一つは、留学生教育としての日本語教育と日本語学校等における進学予備教育である。日本語教育の発展は主に大学における留学生教育を核として、その専門性が確立されてきた。また、80年代に都市部で日本語学校が急増し、主に中国からの就学生を受け入れてきた。日本語学校にお

¹ 人種差別撤廃条約（1965国連採択、1996日本批准）、自由権規約（1966国連採択、1979日本批准）、社会権規約（1966国連採択、1979日本批准）、移住労働者権利条約（1990国連採択）など

ける進学予備教育は、当初手探り状態であったが、日本語振興協会の監督下におかれ、教育機関の努力によってその専門性が確立されたと言える。

二つ目は、研修生、ビジネスパーソンなど多様な新来外国人に対して、その受け入れ機関によって行われる日本語教育である。

研修生に対する日本語教育は、一定の基準が義務づけられており、受け入れ企業は教育機関に委託することが普通である。現場での技術研修に先立って、現場で必要とされる日本語を短期間で教育するための専門性が確立された。しかし、80年代半ばのバブル期以降、多くの技術研修生を迎えるに至って、様々な問題が浮上しており、日本語教育においても、すべての研修生が十分な教育を受けているとは言えない状況にある。

外交官・駐留アメリカ軍人・宣教師・研究者・ビジネスパーソンなどに対する日本語教育もまた、教育機関に委託する形で行われることが一般的だが、これら、教育機関によって行われる日本語教育は、それぞれの目的にそった専門性が確立されている。しかし、90年代以降の不況期にあっては、外国人の受け入れ企業などは日本語教育に割く予算の見直しをせざるを得なくなったところも多く、これらの人々も十分な日本語教育が受けられなくなった面がある。

三つ目に、定住者に対する日本語教育があげられる。1980年前後には、国際情勢の変化に伴うインドシナ難民の受け入れ、および、日中国交正常化に伴う中国帰国者の受け入れが始まった。受け入れに際しては、相応の体制が整えられ、難民に対しては主に難民定住促進センターで、帰国者に対しては中国帰国者定着促進センターで、日本語教育が行われてきた。彼らへの日本語教育はそれなりの対応がなされたのだが²、一世の日本語習得状況は決して充分とは言えず、また、労働や生活への適応も難しく、その子どもたちの教育も困難な状況にあるのが現実である³。

その後、観光などを目的に入国し、そのままオーバーステイの状況にある者や、1990年の出入国管理および難民認定法改正に伴って、急激に増えた主にブラジルからの日系人らは、受け入れ機関を持たずに、地域社会に入っている。また、農村部や都市部でそれぞれに増えている外国人配偶者として来日する女性たちへの日本語教育は、配偶者やその家族の受け入れ態度に大きく依存する。これら学習機会を保障されない者たちの受け皿として、また、既存の日本語教育を補完するものとして、地域の日本語教室と呼ばれるボランティアベースの活動が起こってきた。地域日本語教育などと呼ばれる⁴これらの流れは、日本語教育の第四のものとして、学習者数およびボランティアとして関わっている教授者数の多さから、最近では専門家からも注目されるように

² 中国帰国者定着促進センターでは、来日直後の帰国孤児と婦人、及びその配偶者、孤児・婦人の二世、三世及び二世の配偶者を対象に、年3回（2月・6月・10月）の入所、各期4ヶ月弱の日本語を含めた研修を行ってきた。センターでの研修後、居住地でさらに8ヶ月の自立支援のための研修機会を提供している。しかし、引き続き来日している、上記の対象から外れる呼びよせ者に対しては、基本的に日本語教育の機会は用意されていない。

³ 2002年9月には中国帰国者600人による「中国残留日本人孤児国家賠償訴訟原告団」が結成されている。

⁴ ボランティアを主体とした活動の呼び方はさまざまで、地域日本語教育、地域日本語学習支援、地域日本語習得支援、地域日本語活動、日本語交流活動などがある。

なってきた。しかし、生活者としての多様な学習者に対する地域日本語教育は、ボランティアに依存しているため、その専門性の確立が難しい状況にある。

また、これらの流れとは別に、学校教育の機会を逸した日本人や在日韓国朝鮮人に対する識字教育が60年～70年代に起こり、現在では新たに学習者となった新来外国人への日本語教育を包括する形で発展してきている。多くの場合、「識字・日本語教室」と呼ばれ、同じく、地域の日本語教室として存在している。

(2) 在住外国人の日本語学習状況

図1は、新来外国人に対してどのような形で日本語学習の受け入れがなされているかを示したものであるが、国としての公的な受け入れは中国帰国者とインドシナ難民に対して行われたもののみであり、教育機関が関わっている就学生・留学生は別として、研修生の受け入れ実態も多くの問題があると言われている。これらの人々も等しく地域社会で暮らす生活者であるが、これら以外の人々は、ダイレクトに地域社会に送り込まれている。その内、社会的、経済的に恵まれた一部のものは民間の日本語教育機関などにおいて日本語学習の機会を得ている。また、ボランティアを中心とした地域の日本語教室において学習の機会を得ている人たちもいるが、学習機会を持たないまま、地域社会で生活するものはかなりの数に上ると思われる。

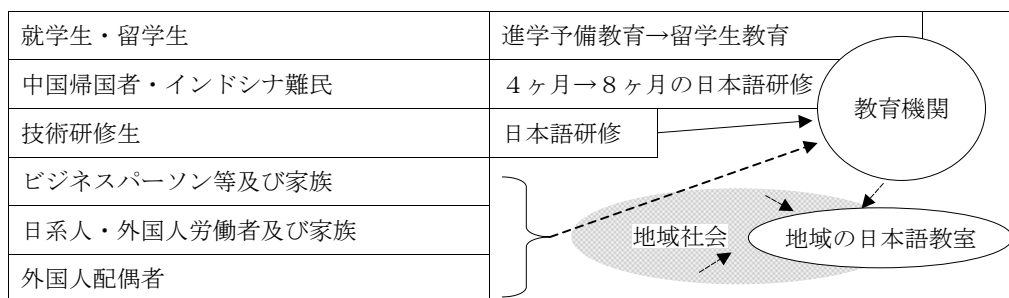


図1 新来外国人（成人）に対する日本語教育受け入れ状況

日系ブラジル人などの集住化が進む地域では、母語だけで生活することがそれほど困難ではなくなっており、また、とりあえず日本語ができなくても、仕事ができるような仕組みになっている⁵。しかし、現実にはリピーター化、滞在の長期化、定住化などにより、日本語ができないことはかなりの不利益につながると考えられる⁶。本来ならば、外国人労働者を抱える企業、派遣・請負業者に日本語教育の実施を期待すべきなのだろうが、派遣・請負業者には、日本語教育以前の様々な問題がある。

⁵ 派遣・請負業者によって住居が用意され、職場への送迎が行われている

⁶ 当初の目的を達成して帰国しても、帰国後の生活に適応できなかったり、不況で職がなかったりして再来日する者、思うようにお金が得られない、子どもの教育等の理由で帰国しない者が増えている

また、外国人配偶者として来日した女性たちは学習機会を持ってないまま、地域社会で孤立する可能性が大きい。

3. 言語保障としての日本語教育

(1) 多言語社会の困難さ

山田（2002）は、本来、外国人住民を受け入れる側はその住民の言語で対応し、その住民が母語で生活していく権利を保障すべきであると主張している。しかし、現実にはそれができないので、その代償として日本語学習の機会を提供する義務があると述べている。また、この補償教育としての日本語習得の場とは別に、相互学習の場も保障すべきとし、2つの日本語教育の必要性を述べている。

このような立場に立てば、受け入れ側は、まず外国人住民に対する多言語対応に努力することによって、彼らの生活者としての権利を保障しなければならない。しかし、すべての言語に対応することは、現実問題として不可能であり、それを補うために、日本語教育を受ける権利を保障するということになる。

国の成り立ちそのものが移民社会であるカナダでは、多言語・多文化社会を謳っている。しかし、近年の流れを見ると、多言語とは言え、基本的には英語とフランス語の共存社会を目指すものであり、それ以外の継承語教育は後退している現実がある。アメリカ、カリフォルニアにおいては、スペイン語による教育が英語習得を阻害するとした反対勢力が出ている⁷。オーストラリアは、多言語・多文化主義を唱え、多言語対応施策にも積極的であるが、現実にはすべての言語に対応できるわけではなく、また、学校教育は英語を基本としている。中国、インド、インドネシアなどのような多言語国家では、母語と共通語のバイリンガルが一般的なようである。

真の多言語社会とはどのような社会を指すのであろうか。個人における継承言語を世代を超えて母語として保ち続ける社会を目指すのであろうか。主流派に属する者にもまた、少数派の言語を習得することを求めるのであろうか。外国人住民が受け入れ国の言語を学び、受け入れ国の住民もまたいずれかの外国語を学ぶという形や、すべての子どもたちへの同様のバイリンガル教育の制度が考えられるが、多言語社会の構築は、現実的にはコストの増大と、摩擦・分離社会を招く可能性が大きいようにみえる。また、多言語対応は新たな言語差別を産み出すことになる。人は母語を話す権利があるとする言語の対等性を主張することはたやすいのだが、現実的な多言語共存社会を目指すにあたって、そのモデルとなるものは見あたらない。

日本は、移民先進国と比べて、外国人住民の占める割合が圧倒的に少ないこと、また、混在型であることが、比較的摩擦を少なくとどめていると言われている。しかし、外国人集住団地等に

⁷ 1998年カリフォルニア州住民投票によってバイリンガル教育が廃止された

においては、その割合が40%に達するところもあり、日本人住民と外国人住民との摩擦が表面化している。それは、日本人住民の彼らの異質性に対する不寛容さもあるが、そこに住む住民間のコミュニケーション手段がないことにも起因すると考えられる。集住地域は外国人住民にとっては、日本語ができなくても暮らせる、住みやすいところとなっているが、それが日本語習得を阻み、コミュニケーションを阻害する要因ともなっている。そして、日本語ができないことは、長期的には外国人住民自身にとっても様々な不利益を生む。多言語対応の必要性はまさにこの不利益の解消を目指すものであるが、一方では、ますますコミュニケーションを阻害し、摩擦を増大することに、また同時に、外国人住民の周辺化にもつながりかねない側面をもつこととなる。

筆者は基本的には山田の論を支持するものであるが、日本語教育を多言語対応の補償と捉えるのではなく、地域社会におけるコミュニケーション手段としての日本語の使用を容認し、日本語学習権を保障するものと捉えたい。そして、多言語対応は、日本語習得が十分ではない人への言語保障であると位置づける。現実には、第2言語としての日本語の習得者には長期に渡って多言語対応が必要であり、日本語教育と多言語対応は言語保障の両輪として存在することになる。

また、日本人住民においては、まず、それぞれの文化は対等であると認識すること、コミュニケーション手段としての日本語は自分たちの母語ではなく、彼らとの共生言語であるとの認識を持つことが必要となる⁸。したがって、日本人住民もまた共生日本語の使用に積極的に取り組む必要がある。そして、行政サービスなどにおいても、多言語対応以上に共生日本語による対応も重要となる。また、同じ住民である外国人住民の言語を学ぼうとする態度を養成することは、地域社会でのコミュニケーションを円滑にする上で必要なことであろう。外国人問題の本質は日本人問題であり、様々な施策は外国人住民を対象としたものにとどまらず、日本人住民の変化を促すものも必要である。

(2) 外国人受け入れにおける言語保障の枠組みと現状

より多くの外国人住民に日本語を習得してもらい、多文化が共存する地域社会を育むにはどのようなことが必要となるのであろうか。一つには、彼らが日本語を学べる環境の整備が必要である。もう一つは、日本人住民とのコミュニケーションの機会とそこから生まれる相互理解の充実感を得る場の提供だと思われる。前者を公的保障で、後者を市民による地域活動で補完しながら行うことが望ましいと考える。

外国人住民もまた同じ住民であるとの立場に立ち、言語保障ならびに日本語教育と相互学習の部分の特化して表したものが、**図2 a**である。現実には、このような学習権を保障する役割を、ボランティアによる地域の日本語教室に丸投げにした形で、行政的な対応はなされてはいない。

⁸ 多言語環境での共生を進める言語間共生に対して、特定の言語によって共生を進めることを言語内共生と呼び、母語話者の使用する言語と区別して共生言語と呼ぶ。

ボランティア主体の地域の日本語教室の多くは、地域で暮らす外国人との交流を掲げて活動しているが、実際には、外国人住民の日本語教育を保障するという困難な仕事が、これらの日本語教室に持ち込まれた形になっている。前出の山田は、地域の日本語教室が補償教育としての日本語教育と相互学習としての社会教育の両方を引き受けざるを得ないことが問題なのだと述べている。地域の日本語教室で活動するボランティアたちの「教え方」に対する悩みは、まさに、専門家による日本語教育を担わされていることに起因しているであろう。

人間らしく生きるための市民としての権利			
・社会制度（労働、住居、医療、福祉、教育など）の保障 ・地方参政権	言語保障		
	多言語による 情報提供・対応	日本語学習機会の保障 ：社会に参加するための 日本語習得の場 （専門家による）	場の保障 ：社会を変えるための 相互学習の場 （市民活動による）

図2 a 外国人住民受け入れの枠組み

制度の壁	ことばの壁		心の壁	
・社会制度の未整備・未加入 ・地方政治参加への運動	行政サービス			
	多言語による 情報提供・対応の推進	地域日本語教育活動～外国人住民支援活動		
		専門家による 日本語教育 （週1回程度）	場の提供 ボランティアによる 日本語学習支援活動・交流活動等	草の根の活動

図2 b 外国人住民受け入れの現状

図2 aが外国人住民受け入れの姿勢を、法的な制度・適用面、言語面、学習活動の視点からモデルとしたものであるのに対して、図2 bは、現状を示したものである。両者を比較すると、様々な社会制度面の不備、言語保障としての日本語教育の視点の欠如と、その部分がボランティアで補われている現実が明らかになる。そして、「制度の壁・ことばの壁」となって、外国人住民が人間らしく生きるための基本的な人権が保障されず、それが日本人住民との「心の壁」を作っていると考えられる。別の視点からいえば、日本人住民の認識・意識が「心の壁」となって、「制度の壁・ことばの壁」を放置していることにもなる。

2の（1）で、地域日本語教育の専門性が確立しがたい状況を上げ、質的な対応ができないことを指摘した。日本語学習者数の量的な対応についても、学習を必要とするすべての外国人住民への学習機会の保障は、任意に行われるボランティア活動では対応できないことは明白である。

4. 日本語教育受け入れの実態

(1) 日本語学習者数

図1の量的なものを考えるために、実際に日本語教育を受けている人数と日本語教育が必要な人数を見ていきたい。学習者数の把握は、平成15年度国内の日本語教育概要（文化庁）を参照したい。国内の日本語学習者数は、135,146人である。調査がすべての教育機関、特に地域の日本語教室を網羅しているわけではないため、その人数はかなり少な目になっていると思われる。教育機関別学習者数をみると、大学等機関と（財）日本語教育振興協会認定施設の学習者数の合計は、89,189人に登る。この数字は学習者数の把握という点で信頼性が高いものと推測される⁹。日本語教育をビジネスとしていると思われる施設の学習者数は、12,953人である。残りの、33,004人が地域の日本語教室の学習者と考えていいであろう。しかし、区分を同じくする教育機関であっても、教員が有償のところもボランティアのところもあり、一概に、いわゆる教育機関か、地域の日本語教室かに振り分けることは乱暴である。また、対象者数からは学習時間数などの教育の質は見えず、学習者の実態が見えにくいことも事実である。

これを、主な日本語教育対象者数から見てみよう。「主な」が示すように、その機関の学習者すべてが「主な日本語教育対象者」に含まれているわけではない。教育に携わる時間の多い専任教員・非常勤教員数とボランティア教員数の割合を同列で比較することは慎重を要するが、教育機関に属する教員数の内、ボランティアの占める割合を参考に示す。

表1 日本語教育対象者数

主な日本語教育対象者	(人)	(%)	ボランティア教員の占める割合(%)
就学生・留学生	82,435	61.0	3.3
技術研修生・技能実習生	2,697	2.0	41.3
インターナショナルスクール(米軍関係を含む)	4,505	3.3	16.2
地域の居住者(合計)	31,689	23.4	88.2
主として日系南米人	4,318		47.0
主として中国帰国者	2,551		79.2
主としてインドシナ難民	168		55.2
その他・または特定せず	24,652		95.3
その他	13,820	10.2	33.6
総数	135,146	100.0	50.7

出典：「平成15年度国内の日本語教育概要」（文化庁）より作成

⁹（財）日本語振興協会認定施設である日本語学校のほとんどが調査に応じている。

表1によれば、学習目的で在住している就学生・留学生であってもボランティアによる日本語学習機会があることが分かる。研修生対象の日本語教育が40%のボランティアによってなされている事実は、研修生が日本語研修に引き続き地域の日本語教室で学んでいることが推測される。これらから、主に就学生・留学生や研修生を対象とした地域の日本語教室の存在も推測できる。全学習者数の2割強を占める地域の居住者を対象とした日本語教育は教員数の88%がボランティアであることから、予想されたこととは言え、地域の日本語教室が彼らの日本語教育を担っている実状が明らかにされる。しかし、その内、日系人を対象としたものは、ボランティア教員数は47%にとどまっており、日系労働者への日本語教育が日本語教育機関によってかなり行われていることがわかる。しかも対象教育機関の専任教員数が非常に多い。また、中国帰国者への日本語教育は79%が、インドシナ難民へは55%がボランティアによるところから、公的な日本語教育を受けた後も引き続き学習を継続している人たちがいたり、新来者の多くが直接地域の日本語教室で学んでいたりが推察される。大学や民間の日本語教育機関に比べ、地域の日本語教室の実態把握は難しいことから、実際には地域の日本語教室の学習者数、ボランティア教員数もこの数字をかなり上回るものと予測される。

(2) 量的な対応

日本語教育を必要としている人数は、そのような統計資料がなく、外国人登録者数を単純に対比することにはかなり問題があると思われるが、同じ年の外国人登録者統計（平成15年度入国管理局資料）による人数を参照したい¹⁰。

表2 在留資格別外国人登録者数

在留資格	(人)	(%)	備考
特別永住者	475,952	24.9	いわゆるオールドカマー
一般永住者	267,011	13.9	中国31%、ブラジル16%、韓国15%、フィリピン15%
就学・留学	176,070	9.2	中国72%、韓国13%
研修	44,464	2.3	中国69%、インドネシア10%、ベトナム8%
就労目的	185,556	9.7	興行35%、人文知識・国際業務24%、技術11%、技能7%、企業内転勤6%
定住者	245,147	12.8	ブラジル57%、中国14%、フィリピン9%、ペルー9%
日本人の配偶者等	262,778	13.7	ブラジル33%、中国20%、フィリピン17%、韓国8%
永住者の配偶者等	8,519	0.4	アジア84%、南米11%
家族滞在	81,535	4.3	アジア79%、北米9%、ヨーロッパ8%
その他	167,998	8.8	(アジア81%、南米8%、ヨーロッパ4%、北米4%) ¹¹
総数(人)	1,915,030	100.0	アジア74%、南米18%、北米3%、ヨーロッパ3%

出典：「平成15年度外国人登録者統計」（入国管理局）より作成

¹⁰ 日本語教育対象者には外国人登録を必要としない短期滞在者や非正規滞在者、日本国籍の者も存在する。

¹¹ この比率は就労目的の一部を含む182,547人の内訳である。

特別永住者については、日本で十分な基礎教育を保障されなかった人に読み書きを中心とした日本語教育が行われているが、大多数は、日本人と変わらぬ日本語能力を有していると考えられる。一般永住者は、増加傾向が著しく、中国の場合は、就学、留学から就労へ、その後、永住への流れが多いと考えられる。また、日系ブラジル人も増えているが、日本語能力は問われていないので、永住者にも日本語教育を必要とする人は結構いるのではないだろうか。

就学ビザで在留している50,473人に対して、その受け皿となっている教育機関の学習者数は50,479人で、100%カバーしている。留学ビザで在留している125,597人に対して、大学等機関の学習者数は38,710人で、3割をカバーしている。これは、日本語教育の必要性を認めていないのか、調査に答えてないのかはよく分からない。研修ビザで在留している44,464人に対して、技術研修生・技能実習生を対象としている機関の学習者数は2,697人で、6%にあたる。

就労目的の者は約18万5千人で、受け入れ企業・機関などによる日本語教育への対応を期待したいところであるが、実際に日本語学習をしているものは、表1の「地域の居住者のその他」と「その他」の合計数、約3万8千人の中に含まれるのであろう。

日本人の配偶者等の3割弱、また、定住者の6割以上がブラジル、ペルー籍であり、その数は25万ほどになる。在留資格の面から見ると、彼らを出稼ぎの労働者ではなく、定住移民として受け入れているということになるが、彼らを対象とした日本語教育は、表1からはわずか4千弱にとどまっている。むしろ、「地域の居住者のその他」の数2万4千にも含まれるであろう。

「等」を含まない、文字どおりの外国人配偶者にはアジアの女性が多い。彼女らも、就労目的者と同じく、3万8千人の中に含まれる。そして、この中には、非正規滞在者も含まれているであろう。

このように見てくると、少なくとも、「定住者」、日本人の配偶者等、永住者の配偶者等の合計である50万を超える人々の内かなりの人数が、日本で長く生活するにも関わらず、日本語教育を受ける機会を保障されていないことになる。それに加えて、就労目的の多くも同様な状況にあると思われる。

地域の居住者を対象とした日本語教育の多くはボランティアによるものであるが、学習者数はわずか3万弱にすぎない。調査漏れの人数をかなり上乗せしたとしても、また、日本語に不自由しない外国人の存在があるとしても、日本語教育が必要であるにもかかわらず、まったく日本語を学習していない大量の人々の存在が浮かび上がる。また、ボランティアによる日本語教室の多くは、都市部の交通の利便性のよい場所で活動している。そこまで通ってくる学習者は、学習意欲が高い人たちである。平日の昼間に開催されている教室には比較的恵まれた環境のものが多いであろう。学習者もおのずと選別されているのである。移民施策としての日本語教育を考えるならば、ボランティアによる支援活動の限界を見定めるべきであろう。まずは、日本語教育を必要とする在住外国人の調査を何らかの形でしていく必要がある。

5. 言語保障の実現に向けて

(1) オーストラリアにおける言語支援プログラム

3の(2)で述べた、外国人住民の日本語学習を権利と捉え、その学習権を保障するための日本語教育を行政の義務とする考えは、これまでに見られない新しい視点であるが、移民先進国である北米、オーストラリア、ヨーロッパにおいて行われている事例から学ぶべきことは多い。その一例であるオーストラリア成人移住者用英語学習プログラム(Adult Migrant English Program=AMEP)は、オーストラリア連邦政府移民多文化関係省が、英語を母国語としない国からオーストラリアに移住した人々に「第二言語としての英語(ESL)」学習を提供するプログラムである。公式ホームページでは、18言語によって情報が提供されている¹²。

AMEPは英語を第一言語とせず、実用的な英語能力がないと認められた成人の移民(18才以上)を対象とし、受講を認められた者は、実用的な英語能力を習得するまで最高510時間まで受講できる。学習は、毎日の社会生活ならびに一部の職場生活において必要とされる基礎的な英語の能力(Functional English)の習得を目指すものであり、フルタイムレッスンまたはパートタイムレッスンの選択、昼間・夜間・週末のクラス選択、公式レッスンまたは地域型レッスンの選択など、さまざまなニーズ、レベルに合ったレッスンが選べる。通学が困難な学習者のためのサービスとして、通信教育制度、家庭教師制度(トレーニングを受けたボランティア教師が学習者の家を訪問し、マンツーマンで指導する)がある。また、無料託児サービスもある。学習場所は、各地の公共施設の学習センター(AMES=Australia Migrant English Serviceセンター、大学、コミュニティカレッジなど)や移民センター、地域のモスクや教会および学習者の自宅となっている。教授者(教育機関)は、各地域に核となる機関(大学や言語センターなど)があり、そこが「第二言語としての英語(ESL)」教育を専門とする各種機関・団体から、各地域の公共施設などに人材を配置して教育を行う。学習内容は、AMEPのために開発された能力別カリキュラム(the Certificates in Spoken and Written English)の枠組みに沿って提供される。

また、AMEPは言語だけでなく、オーストラリアの生活、文化、社会についての情報提供も行う。入国前に英語能力の評価を受けていない者に対しては、AMEP開始前にレベル判定を行う。申し込み時に個人面接を行い、ニーズ調査をする。その際必要であれば言語アシスタントを頼むことも出来る。学習者は、学習ニーズや目標の設定、AMEP外のさらに進んだ学習などについて訓練されたカウンセラーに相談することが出来る。また、AMEP終了後には、政府主催の雇用促進プログラムも用意されている。

¹² <http://www.immi.gov.au/amep/foreign/japanese.htm>

(2) 地域日本語教育の課題

AMEPが提供しているプログラム自体はそれほど目新しいものではない。インドシナ難民や中国帰国者に対して、「センター」施設においてなされたプログラムと類似しているところも多分にある。しかし、対象をどこまで広げるか、その対応のシステムをどう構築するかに大きな違いがある。また、センターという建物に収容し、そこで一定期間、定住促進のための日本語および社会生活上の研修を行うかたちは、効率的かも知れないが、一方で、教育内容及び方法の限界もあろうかと思われる。地域社会に住みながら、また就労を伴いながら学ぶことができるシステムが必要とされており、生活の安定と見通しが立たないなかでの学習には困難が予想される。ともあれ、日本においても、生活者としての定住外国人への日本語教育は、すでに実績があり、それらの経験を生かしつつ、すべての定住する外国人に対する具体的な施策を考える時期が来ていると思われる。

中国帰国者とインドシナ難民は「国が受け入れた」人たちとして、一定の受け入れ施策が行われたのに、なぜ、それ以外の人々には、何の受け入れ施策もないのであろうか。同様に国が受け入れた人々ではないのだろうか。1990年の入管法改正による日系人受け入れは、何のために行われたのであろう。1991年の日韓条約締結に先立った在日韓国・朝鮮人の処遇問題と重なって、インドシナ難民および中国帰国者などの受け入れを鑑みた改正であるとも言われているが¹³、それならば、インドシナ難民・中国帰国者と同様の受け入れ体制が用意されなければならないはずである。日系人という血統主義に基づく受け入れであるのならば、これもまた、それ以外の外国人以上に措置を講ずる必要を認めてもよさそうなものである。何の受け入れ策も用意されないままの日系人受け入れ、定住者ビザの新設は、大きな社会問題を引き起こしている。

インドシナ難民および中国帰国者受け入れの制度がそれ以外の外国人の受け入れ施策に何ら反映されなかったことから、日本語教育受け入れ体制は、外国人をどのように捉えるかという態度に問題があると言えよう。現実には外国人労働者をあてにした社会構造であるにもかかわらず、非熟練労働者は受け入れないとする態度、そして、日系人2世3世に対して、日本人の配偶者等や定住ビザを用意したにも関わらず、彼らを一時的滞在者であるかのように考え、移民として定住し、将来の日本社会を共に作っていくであろうことを認めない態度、外国人住民を個人レベルの対応に放置したままである態度が問題なのである。

少子高齢社会への対応策として、また、活力導入としての外国人受け入れ議論は、現在の問題を放置したまま行われているが、積極策にせよ、消極策にせよ、現在の外国人住民の抱える問題に 대응することを抜きにしては将来の日本社会は築けない。産業界の要請や社会情勢で受け入れ弁の調整をはかる入管行政から脱却し、平和で住みやすい多文化社会構築に向けてのコストバラン

¹³ 梶田は『トランスナショナルな環境下での新たな移住プロセス』のなかで、「定住者」という在留資格が新設されたいきさつについて述べている (pp. 8-10)。

スを考えて受け入れ施策が真剣に検討されるべきである。

では、東海地域のニューカマーの主流である日系労働者への言語保障としての日本語教育はどのような条件整備、教育システムを必要とするのであろうか。AMEPの事例でも、学習者は職場または地域どちらかを選択することができるとなっているが、彼らが最も学びやすい場は労働現場であろう。コスト面での効率がよいのも職場であろう。就労形態の問題を解決し、実質的に受け入れている企業との連携のもとに、初期段階で集中的な日本語教育が行われれば、コミュニケーションに付随する多くの問題が緩和されるであろう。

(3) 相互学習の必要性

外国人住民にたいする日本語教育が行政によって実現されれば、地域の日本語教室は、本来の共学びの社会教育の場としてその役割を担うことになる。おそらくは、ボランティアとして専門性を身につけた結果、行政の管轄下で日本語教育を担う教育機関となるところと、市民活動としての教室とに分かれることになるであろう。また、2つの日本語教育の違いを明確に意識し、相補うような活動形態を産み出すことも可能であろう。相互学習の場は、異文化理解教育・多文化共生教育の場であり、外国人住民と日本人住民が日本語活動を通して、相互理解を促進し、新しい価値観を育みながら、共に生きるための社会の再構築を考える場となる。

集団間のネガティブな関係を変化させる条件について、オルポートは、『偏見の心理』のなかで、偏見は、共通の目標を追求する多数派集団と少数派集団との対等な地位での接触によって減少すると述べている(1961 下巻pp. 35-49)。社会心理学の立場からの研究では、対等な立場、共通の目標、共に活動すること、接触時間の保障などが問題解決の条件となることが、また、一時的な接触はより偏見を生むと言われている。そして、活動方法に関して、これまでの物を与える「治療モデル・援助モデル」から、当事者が参加して共に変える「予防モデル・支援モデル」「発達モデル」への移行が推奨されている。

このことは、言語保障としての日本語教育が充実したとしても、住民間のネガティブな関係は解消されないことを意味し、相互学習の場としての地域の日本語教室の存在の重要性を示唆している。地域の日本語教室に集う人々が、対等な立場であるためには、そこに「教える－教えられる」という援助者－被援助者の上下関係を持ち込まず、相互理解を深め、地域住民としての課題発見とその解決に向けて、共に活動するという関係を作ることが重要である。また、その活動が一過性のものでなく、継続的なものであることが大切となる。

参考文献

- G. W. オルポート著、原谷達夫・野村昭共訳(1961)『偏見の心理 上・下巻』培風館
アルク(2002)「私たちの実践－保見ヶ丘国際交流センター」『月刊日本語』2002年9月 pp. 6-7
岡崎眸(2002)「内容重視の日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 pp. 49-66
尾崎明人(2001)「地域日本語教育のかかえる課題」『在日外国人の教育保障』大学教育出版 34-40

- 梶田孝道 (1999) 『トランスナショナルな環境下での新たな移住プロセス—デカセギ10年を経た日系人の社会的調査報告—』 一橋大学社会学部
- 言語権研究会編 (1999) 『ことばへの権利 言語権とは何か』 三元社
- 田中宏 (1995) 『在日外国人 新版—法の壁、心の溝— 岩波新書370』 岩波書店
- 土屋千尋・米勢治子 (2002) 「地域の日本語教室活動から学ぶ」『日本語教育学会第3回研究集会予稿集』 pp. 53-56
- 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社 pp. 118-135
- 米勢治子 (1996) 「日本語教室を通して日本社会を見直す」『月刊日本語』 98号 1996年2月 アルク pp. 18-21
- 米勢治子 (2001) 「地域日本語活動と日本語教育の役割」『平成14年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 223-224
- 米勢治子 (2002) 「地域社会における日本語習得支援—愛知県における活動—」『日本語学』 vol. 21 明治書院 pp. 36-48

(研究紀要編集委員会は、編集発行規程第5条に基づき、本原稿の査読を論文審査委員会に依頼し、本原稿を本誌に掲載可とする判定を受理する、2005年10月20日付)。