

海外を移動する日本語教師の変容

—日本語教育に関する観念の変遷について—

福島 青史

要 旨

「日本語を学ぶ/教える」という行為の意義は、日本語教育が実施される文脈によって異なる。筆者は日本を含めて7カ国の職場の移動により、日本語教育に関する観念が変化した。海外においては、日本語教育の結果、日本語を使用し社会参加をするという学習者は少数であり、自己形成のための日本語教育も必要である。グローバル化が進行する現在では、多様な言語、文化の中で、他者と共に生きていける能力が必要であり、そのような個人を育成するのも言語教育の重要な機能の一つである。

キーワード

海外の日本語教育 日系人 孤立環境 市民性育成

1. はじめに

1994年、筆者はメキシコのコルドバ市という地方都市で日本語教師として働き始めた。以来、20年間、およそ3年ごとに国と職場を変え、日本も含めると7カ国で働いてきた(表1)。移動により業務内容も変わり、年を追うごとに日本語を直接教授する業務から、カリキュラム作成、教師研修、教材開発、プロジェクト管理、ネットワーキング、アドボカシーなど日本語教育環境を整備する業務が増えていった。

「実践報告」とは、ある機関で実践した業務内容の報告が主流だろう。しかし、筆者は「海外を移動する日本語教師」として、移動し続けるが故に形成せざるを得なかった日本語教育に関する捉え方、考え方(以後「観念」と記す)の変遷について述べたい。この観念は、新しい文脈において実施される日本語教育の意味付けを行い、実践を生み出す機構であるが、その変遷を記述することにより、多様化が進む日本語教育の現場に対する捉え方の一例になるのではないかと考えたからである。職場の移動は、以前の環境において日本語教育の意義を形成していた経済的、文化的、政治的文脈の喪失を意味する。筆者は移動の度に「日本語を学ぶ/教える」という行為の意味付けを考える必要があった。これと同様に、日本国内においても「生活者としての外国人」「海外に繋がる子供」「EPA」など、様々な社会的文脈や学習者に応じてカテゴリ化された日本語教育の意味は様ではない。筆者は主に「海外の日本語教育」とカテゴリ化される現場で「日本語を学ぶ/教える」活動を行ってきた。しかし、グローバル化が進み、日本と海外の境界が曖昧になる中、この観念は、国内外の日本語教育にも妥当するのではないかと考え、この「変遷」を実践報告としたい。

表1 筆者履歴

期間	所属機関（国名）	派遣機関
1994.3～1997.3	コルドバ日本人学校（メキシコ）	国際協力事業団
1997.9～2000.6	タシケント国立東洋学大学（ウズベキスタン）	国際交流基金
2000.9～2001.6	ノボシビルスク国立大学（ロシア）	国際交流基金
2001.9～2003.7	早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程	
2003.7～2006.7	ウズベキスタン・日本人材開発センター（ウズベキスタン）	国際交流基金
2007.7～2010.8	国際交流基金ブダペスト日本文化センター（ハンガリー）	国際交流基金
2011.2～2015.2	国際交流基金ロンドン日本文化センター（英国）	国際交流基金
2015.8～現在	国際交流基金サンパウロ日本文化センター（ブラジル）	国際交流基金

2. 出稼ぎと希望

表1にある通り、筆者の日本語教師のキャリアはメキシコの地方都市から始まった。派遣元は国際協力事業団(現国際協力機構)で、派遣スキームは「海外開発青年」というプログラムであった。「海外開発青年」とは、中南米における日系社会を支援するとともに、参加者自身の海外移住を促進するプログラム（現「日系社会ボランティア」）であった。「海外開発青年」制度により日本語教育を始めたという契機は、言語教育に関する観念を形成する上で、特殊な経験を筆者に与えた。一つは、筆者自身が移住希望者として日本語教育という労働を通してメキシコにおいて社会参加をする経験である。このためにはスペイン語の習得は必須であった。さらに、活動の場が日系社会という海外における移民社会であり、日本語、スペイン語の2言語が使用され、メキシコ社会の一部となった場所であったことである。筆者が出会った日系人は、専門知識、技能だけでなく、誠実さ、勤勉さという資質、高度なスペイン語能力、社会的ネットワークにより、メキシコ社会を形成する重要な成員となっていた。日系社会のネットワークは、日系としてのアイデンティティの機能のみならず、互助的な組織として日系人の生活に溶け込んでいるようだった。筆者は日系社会に助けられながら、同時にメキシコ社会の成員となる方法を模索した。

日系社会で日本語を教えることを職業とし、日西両言語で社会参加を探るという体験は、言語が果たす社会的、象徴的機能を身をもって知ることになった。メキシコにおいてスペイン語能力の多寡は社会参加の深度と信用に直結した。また、日本語は「日系」という繋がり軸となった。ことばは人との関係を繋ぎ、「わたしたち」という観念を構成すると同時に「かれら」を構成する媒体であった。ただし「わたしたち」の境界は文脈により移動し、時にはその文脈が相互に重なり、時には矛盾することもあった。この関係性において筆者は「わたし」という、自己像を見出すことになったが、この「わたし」という自意識は、筆者のスペイン語能力の貧弱さにより、しばしば否定され、作り直しを余儀なくされた。この所謂「アイデンティティ」というものは、他者によって奪われ、奪われた残りから再構成する運動のようなものであると感じ、そして、この運動が人間関係を形成する基盤となる言語能力に強く依存することも実感した。

筆者が働いた日本語学校の特徴がもうひとつある。それは、学校で学んだ日系の学習者すべて（といっても3人ほどだが）が、半年もたたないうちに日本に出稼ぎに行ったこと

である。コルドバ日本語学校に来ていた日系人は初級者で、「新日本語の基礎Ⅰ」を途中で学習し渡日したので、ほとんど日本語で会話ができなかった。しかし、彼らは若い三世を中心に三世代で家族ごと日本に渡った。一年後、日本で家族に会った時、彼らは一つの小さなアパートに全員で暮らしていた。その時、日本での生活の苦労をいろいろ語ってくれたが、コルドバ近郊に大きな土地を買ったことも教えてくれた。「出稼ぎ」という移動は、日系家族の日本での厳しい生活と、メキシコでの新たな可能性（＝希望）を同時にもたらした。この行動に、自らが参加した「海外の日本語教育」が関わっていることに対し、重圧感と重い責任を感じた。

それまで、日本語教育について漠然とした考えを持っていた筆者は、この体験により様々な観念を持つようになった。まず、筆者が教える「日本語」が学習者自身の人間関係のあり方に影響を与え、最終的には学習者自身のアイデンティティにも関与する行為であること。「海外の日本語教育」は人の移動を促進し、特にその移動が移住といった生活の基盤そのものの移動を伴うものである場合、困難と希望が同時に含まれていること。そういった日本語学習を通じて学習者に生じる環境変化をも日本語教育は考慮すべきであること、等である。筆者自身、言語構造や教授法に関心を持っていたが、日本での日系家族の生活を思い出すとき、言語教育がもたらす人とことばと社会の変化に関心の中心が移っていった。

3. 「孤立環境」という心象風景

その後、筆者は、独立して間もないウズベキスタン、シベリアのノボシビルスクで働いた。これらの現場では、メキシコの日系人やウズベキスタンの留学生のように、日本語学習を経て、生活の基盤を日本に移し、今までの価値観を含めて生活体系を一変させるものがある一方で、大多数は、日本語を学習しても日本語を話す機会もなく、日本にも行けず、学習現場から消えていった。前者は困難はあるが希望があるだけ、日本語教育の責任や意義が見出しやすい。しかし、大多数は後者で、日本語学習の前後で、大きな生活の変化が見えないような学習者である。移動に伴う困難もないが変化（＝希望）もない。残るのは無駄に見える日本語教育にかけた時間と情熱である。

筆者はこのような日本語教育環境を「孤立環境」と呼んだ（福島・イヴァノヴァ 2006）。孤立環境とは「地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境」（福島・イヴァノヴァ 2006:49）と定義される。この定義は当時のウズベキスタンの環境そのものである。日本企業が少なく就職も困難であり、大学の講師の月給が2・3千円程度という経済状況を考えると、日本旅行も留学も現実味のない世界であった。「孤立環境」という表現は、日本語教育に伴い生じる移動や物理的变化に意義を見出していた筆者の閉塞感、無力感を表している。孤立環境においては、移動や移住は例外的事例であり、ここでは、その他大勢の「移動しない日本語学習者」への日本語教育の意義を考える必要があった。

「日本語の必要がないところでは日本語教育の意味がない」という極論がある中で、この問題について考えたのは、そのような場所で、日本語学習を楽しんでいる学習者の姿である。そして、彼/彼女の日本語教育の成果を日本語運用能力で評価する自らの基準に違和感

を持ち始めた。それは「言語教育は言語運用力の育成である」「言語学習の成功とは初級→中級→上級と伸びていくことである」「効率的に運用能力を身につけるのが学習の成功である」といった言語教育の諸観念である。

これらの観念の対立概念として提示したのが「相互理解のための日本語教育」(福島・イヴァノヴァ 2006)である。「相互理解の文脈」とは日本文化、日本語に親しむための日本語教育であり、日本語教育を通して、世界や文化に関する知識、異なるものに対する態度、関心を育成するものである。この知識・能力は、日本のみならず学習者が参加するいかなる社会への参入を容易にする。また、より根源的には自己アイデンティティに肯定的に働く知識、行動様式を自己に取り込むことにより、自己の差別化を図り自尊感情を高めるのに寄与するものである。

この「相互理解の日本語」の提示は、日本語教育がもたらす人とことばと社会の変化が、出稼ぎ、留学など外的な変化のみならず、内的なものも含むことを表すものであり、日本語教育の機能の拡大を意味した。ただ、言語教育の意義を外的な変化に見出し、その変化が見られない環境に孤立感を感じたのは、筆者自身の言語教育に関する観念が原因である。そもそも「孤立環境」という概念化の背景には、「言語教育は言語運用力の育成である」等、言語教育を規定する観念があった。この観念が、言語教育における行動を正当化し、価値形成を行うのである。ただ多くの場合、観念は不透明で、そこで行動する個人は観念に埋め込まれ行動が規制される。筆者自身、自己が形成する観念に埋没し、悩んでいたことになる。いわば「孤立環境」は筆者自身の心象風景であり、ある観念から見えたウズベキスタンやシベリアの風景であった。

孤立環境において、筆者の偏狭な観念を気づかせてくれたのは学習者である。日本語教育の意義を考えた時、言語を学習する個人を捨象した時、何らかの観念にとらわれてしまう。言語学習は物理的な移動の有無に関わらず、個人的な行為であり、「わたし」を形成することである。そして、この個々の「わたし」のあり方に同伴するのが、言語教育のあり方ではないかと考えた。

4. 市民性育成としての日本語教育

次の移動先は、ハンガリー、英国というヨーロッパ諸国であった。EU という超国家の領域を形成する欧州において、「わたし」を規定する枠組みは多様で多元的であった。欧州域内の移動が促進されることから、欧州における個人は EU 市民、英国・ハンガリー国民といった政治的地位を持つ他、以前、「外国人」であったその他の欧州国民と、同僚、隣人、時には家族として共に生きることとなる。個人を規定する家族、学校、職場、地域といった共同体は、複数の民族、言語を背景に持つ個人により構成される。このような環境では「国民/外国人」という区別は「わたし」を規定する一つの差異に過ぎず、「わたし」を規定する諸概念よりも「わたし」が社会的にどんな存在であるのかが重要となる。つまり、「英国人であるわたし」といったように規定的に考えるのではなく、「わたしという存在と英国がどのようにかわるのか?」と問うほうが現実的である。

このような中、欧州の外国語教育は多様性の中に生きる市民の育成に資するものである

という考えもある（福島 2011、福島 2014a、福島 2014b）。つまり、言語能力と異文化間能力を、他者と民主的なルールに則って協働する領域を作るのに必須な能力と認め、その能力を育成するという考えである。この時に、個人に必要な言語は一樣ではなく、その人間の出自や人間関係、あるいは、新たな関係性を作るために選ばれるようになる。いわば、現在、過去、未来を俯瞰し、「わたし」を計画・形成するために（複数の）言語・文化が選ばれる。

欧州における日本語教育も、この考えに従った。ある個人が日本語を言語レパートリに加えることにより、何が変わるのかは、個人によって異なる。「わたし」を計画するのは個人であり、その計画の方法も言語教育に含まれることになる。また、外国語教育を言語だけでなく、文化教育であると明示的にとらえ、筆者がかつて「相互理解の日本語」として示した文化教育、異文化理解教育を全面に出すこともできる。「わたし」という実存のあり方は多様であり、その変遷が生涯続くように、日本語教育のあり方も、市民性形成という視点から多様であるべきである。恐るべきは、自らの思考を制限する自らの観念である。

5. おわりに

現在、筆者はブラジルのサンパウロでこの原稿を書いている。20年ほどかけてくると地球を周り、またラテンアメリカに戻ってきた。ブラジルには推定 160 万人の日系人がいるというが、「日系人」という概念も時代とともにその内実が変わっているはずである。赴任して二週間ほどで、まだ何も分からないが、日系、非日系を問わず、ブラジルに生きる実存としての「わたし」が日本、日本語とどのように係するのか、という視点から、今後の活動を考えたいと思っている。

グローバル化が進む社会は、「日系か非日系か」「日本人か外国人か」というような二項対立ではなく、より多元的なものとなるだろう。国籍、民族、言語、文化、宗教、性別等、差異を含んだ社会において、協働の空間を創造する個人を育成するために、外国語教育はより重要な役割を担うべきである。現状においては、この観念にて本稿を閉じたい。

参考文献

- 福島青史、イワノヴァ・マリーナ（2006）「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み - ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として -」『国際交流基金日本語教育紀要』第 2 号、49-64
- 福島青史（2011）『共に生きる』社会のための言語教育—欧州評議会の活動を例として—『リテラシーズ』8、1-9
- 福島青史（2014a）「複言語・文化間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育』18、181-186
- 福島青史（2014b）『「グローバル市民」の『ことば』の教育とは—接続可能な社会と媒体としての個人—』『「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—』西山教行/平畑奈美編 くろしお出版 138-168

（ふくしま せいじ 国際交流基金サンパウロ日本文化センター）