

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

戦後の国家と日本語教育
—国会会議録の分析を中心に—

申 請 者

山本 冴里

2012年 7月

1. 本研究の目的

本研究の目的は、戦後の国家政策の中で、日本語教育はどのような意味を持たされてきたのかという問いに答えることである。そのために、戦後、国家は何のためにどのようなカテゴリに誰を入れて日本語学習者としたのか、その時々日本語教育が与えられた位置と期待された役割はどうあったのかを検証した。

2. 本論文の概要

本論文は、序章、第1部（1章～2章）、第2部（3章～9章）、結論により構成されている。以下に各部、各章の概要を述べる。

【序章 本研究の射程】

序章では、まず研究の目的を提示した。日本語教育を、それをとりまく社会的な状況と関連づけながら見ていくことの重要性を論じ、この問いに答える意義を（1）先行研究に関する議論と（2）恐らくは教師達が日々実感する以上に国の概念は日本語教育の場に深々と根をおろしているという点から示した。（2）についてはすでに自身で複数の論文を発表しているため、それを引用した。

次に、主たるデータとその参照方法について、そして分析における視点の取り方について明記した。本研究で分析対象とする基礎資料は、国会（本会議および各種委員会、調査会）の発言記録である。国会における議論が、本研究の目的に沿う最も公共性の高いデータだと判断したからだ。関係省庁の公文書類、法案準備段階における資料や審議会報告、関係諸団体の会報、大手新聞各紙、留学生新聞、関係者らによる自伝や経験談など書き記したもの、また特に中国からの就学生急増時期に関しては、中国で発行された新聞や手記もデータとした。

序章ではまた、問いに内在する限界と、扱うデータの性質に伴う限界を述べたが、これは本研究の射程をより明確にするためであった。

【第1部 日本語教育の位置—通時的かつ大まかな把握】

第1部では、日本語教育の位置づけの通時的かつ大まかな把握を試みた。

1章：文部省「教育白書」・文部科学省「文部科学白書」における日本語教育の扱い

文部省の「教育白書」、文部科学省の「文部科学白書」から、日本語教育に関わる記述のカテゴリ変遷を追い、文教施策のなかで、日本語教育は、どのような上位施策の一環として記述されていたのかを把握した。両「白書」の中での日本語教育は、おおむね、1975年版より以前は「教育機会の均等」措置にあり、1980年代には「相互理解」促進の一環となり、そして2004年以降には「国際社会において日本及び日本人の存在感を高めていく」ためのものとして位置づけられていたことが明らかになった。

2章：国会における日本語教育関係議論のエージェントと論点—国会会議録計量テキスト分析からの概観

1947年の戦後の第1回国会から、2010年末に閉会した第176回国会までのあらゆる発言を対象に、計量テキスト分析を行って、「日本語教育」という用語に言及した人々を抽出した。また、国会で「日本語教育」という用語に言及したあらゆる発言群において、長期に渡って頻出する語群や各時期に特徴的な語彙について量的分析の結果をまとめた。加えて、日本語教育への言及が急増した年に関しては、用いられた語の共起ネットワーク図を描き、それぞれの年の主たる話題を取り出した。

【第2部 日本語教育が期待された役割—時期・対象別各論】

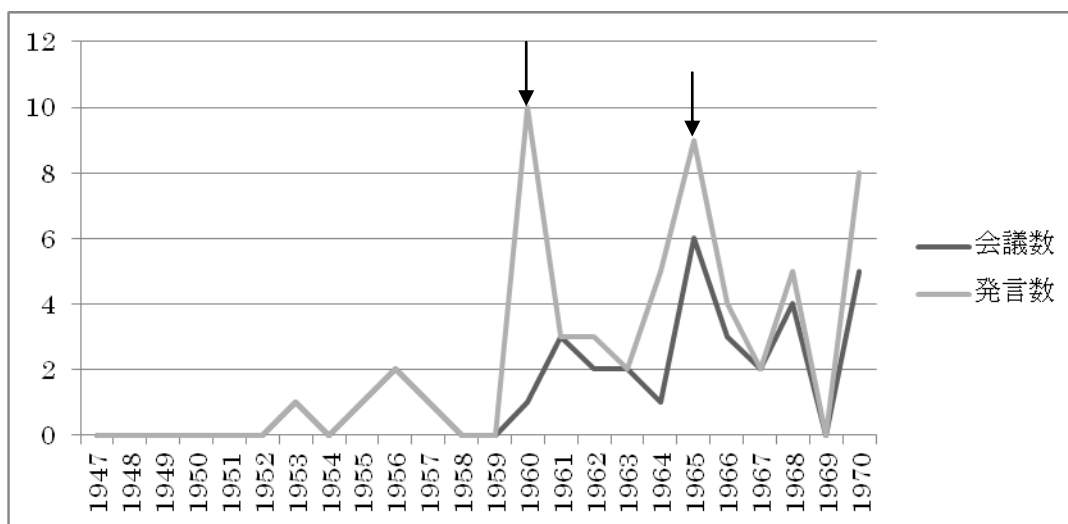
第1部の分析の限界をふまえ、第2部の各章では、国会で日本語教育が話題になったという意味で重要な時期・対象を取り上げつつ、日本語教育に期待された役割の推移を、詳細に分析した。

第2部で取り上げた時期・対象群としては、国会において基本的な枠組みが議論され、後の日本語教育に大きな影響を残したと考えられるもの（国際交流基金の設立や留学生受入れ十万人計画）か、たとえ現在の日本語教育への直接的な影響は考えにくくとも、その当時の国会において、日本語教育関連話題の凝集性が高かったものを選んだ。

「日本語教育」関連話題の凝集性が高い、とはどういうことか、例を示したい。図1は1947年から1970年の国会における「日本語教育」という用語の言及会議数増減と、それぞれの会議における「日本語教育」関連発言数を数え、グラフ化したものだ。

図_1 から、「日本語教育」言及会議数の多寡は、必ずしも「日本語教育」に関する集中的な議論の有無とは連動しないことが明らかである。たとえば1960年は「日本語教育」の言及された会議は1回のみであり、その点だけを見れば、日本語教育はこの年、たとえば

1965年に比して重要な意味を持っていなかったように感じられる。しかし、この1回の会議において、日本語教育に関連した発言数は10を数え、1965年のそれよりも多い。つまり日本語教育に関して、そこでは、ある程度まとまった話し合いが（この場合には、インドネシアから賠償の一環として受入れた留学生に対する日本語教育についての発言だった）行なわれたことになる。これを「日本語教育」関連話題の凝集性が高いと表現した。



図_1 「日本語教育」言及会議数・発言数の増減（1947～1970）

もっとも、発言数が会議数に比して多いことばかりをもって、「日本語教育」関連話題の凝集性が高い、と表現したわけでもない。たとえば1968年の「日本語教育」言及会議数は4、発言数は5だが、この5回の発言のうち4回までは、「返還」される小笠原諸島における日本語教育を話題としていた。つまり1つの会議内での「日本語教育」関連話題としての凝集性は低くとも、この時期において、小笠原諸島での日本語教育は、ある程度繰り返す、国会で言及されたことになる。そうした話題も、あわせて凝集性の高い「日本語教育」関連話題とし、集中的に論じた。

一方で、全時期を通じて頻出する留学生関連話題については、6章・7章および9章2節に集中して議論する章を設けたこともあり、他の時期については、日本語教育が期待された役割という点で特に新しい内容がなければ、いちいち触れることはしなかった。

第2部の分析にあたっては、質的な方法を採用し、以下の手順を踏んだ。

まず、2章で抽出した、「日本語教育」を含む国会の全発言を最も基本的な分析対象と捉え、語りの対象（誰を対象とした日本語教育について語っているか）に基づいて整理した。

もつとも、それだけでは、「日本語教育」という言葉を用いずに日本語教育について論じている発言を抽出することができない。そこで、「日本語教育」が用いられる発言で、「日本語教育」と類似する表現が見られた場合には、その類似する表現を新たな検索語として、再度関係する会議を検索しなおした。そのことによって、たとえば1972年の国際交流基金法成立に関する会議では、「日本語教育」よりも主に「日本語普及」という表現が用いられていたことが明らかになった。

次に、新聞や経済指標等で時代背景を確認したうえで、日本語教育に言及した発言者のそれぞれがどのような立場にあるのか（省庁側の回答者か質問者か、大臣か議員か参考人か、その問題に関して頻繁に言及する人か否か）、発言がどのような文脈にあるのか（なんらかの施策を始めることを提案しているのか、あるいは現行施策の不備をつくのか、現行の施策の妥当性を主張するのか）といった、発言主体の位置どりを確認した。こうして、おおまかな議論と出来事の流れを把握した。

その後、特に目的記述に注目して、発言の全体を読み直した。目的記述とは、会議録のテキストのうち、どのような状態を目指して／何のために日本語教育を行なうか、という事柄について言及している部分である。この部分に注目することによって、日本語教育に期待された役割が描き出せると考えたからだ。

その中で、繰り返し目的として言及される用語があることに気付いた。同化、適応、相互理解、国際化、多文化共生という五つの用語である。これらの用語は、それぞれ一定の時期に、多数の関係者によって、日本語教育の目的として言及されていた。

本論文では、否定されることなく善きものとして繰り返し提示されたこれらの語を、称揚理念と呼ぶ。分析にあたっては、こうした称揚理念語が、誰に対する日本語教育を語る文脈で、どのような意味で用いられているのかということについて留意するよう心がけた。

こうして第2部各章で論じた内容は、次の通りである。そこで明らかになった事柄については、本概要書では、次項の「3. 私たちは、どのような流れの先にいるのか」の中で総合的に示す。

3章：戦前・戦中への参照および戦後の体制整備の中での日本語教育（1945～1971）

この時期、「日本語教育」は主として、戦前・戦中への参照および戦後の体制整備という文脈で言及されていた。本章では、戦争に負けた国家が誰に対する日本語普及・日本語教育をどのような文脈で再開したのか、そこでは日本語・日本語教育は何のためでどのよ

うな意味を持つものとされていたのかをまとめた。

4章：対外的な日本語の普及へ—国際交流基金法の成立（1972）

1972年は、国際交流基金法が成立した年であり、国際交流基金はこの後、日本語の対外的な普及の基礎を支える機関となっていった。本章では、国際交流基金法をめぐる議論とその後の国際交流基金設立準備会議の議事録を中心的な分析対象として、当時の日本語普及の理念を検討した。

5章 「円滑」に「早急」に「日本社会に溶け込んでいただきたい」—就業・定着のための日本語教育という意識（1973～1989）

この頃は、「引き揚げ者」やインドシナ難民への日本語教育が、また比較対象として帰国子女への日本語教育が主な話題となった。当時の国会では「引き揚げ者」やインドシナ難民に対して、「円滑」に「早急」に「日本社会に溶け込んでいただきたい」という政府側の意思とそのための日本語教育の必要性が繰り返し表明された。この章では、繰り返される議論を見たとえで、そうした目的設定が誰にとって妥当／非妥当だったのかを考察した。

6章 「砂漠状態」という認識—留学生受入れ十万人計画の始動と拡大（1970～1985）

1983年は、中曾根康弘首相のASEAN訪問を契機とする、留学生受入れ十万人計画が構想された年だ。筆者にとって予想外であったことに、この頃、日本語教育への言及はごくわずかだった。そこでこの章では、本研究全体の問いを当時の留学生受入れ状況がいかなるものであったのか、留学生として受入れる対象拡張の理念と方法をめぐってどのような論理構成が為されたのかという問いに置き換えて検証した。

7章 「就学生」と「日本語学校」の表面化，スティグマ化—好ましい外国人／好ましくない外国人の区別が進むなかで（1986～1991）

1986年末頃から、国会では、留学生（就学生）≡不法就労者≡不当に搾取されている者／日本人の雇用を奪う者といった見方をする発言が散発的にはじまり、やがて就労を来日の主目的とした「偽装学生」は「偽装難民」とともに、排除の対象となっていった。そこに見られるのは、今日に続く、好ましい外国人／好ましくない外国人の区別である。本章では、この区別を正当化するプロセスにおいて頻繁に用いられた「まじめ」な人・「真に日

本語の学習に励もう」という人といった表現が、どのような機能を付与されていたかということを中心に論じる。

8章 子供達のための日本語教育—「国際化」から「多文化共生」へ（1990～）

本章では、1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正以降に来日した、主に日系ブラジル人子女である子供たちのための日本語教育が、国会の場で、どのような文脈と称揚理念のもとで論じられてきたのか、そこに見られる課題は何であるのかを検討した。

9章 新たな一連の政策・計画と日本語教育（2003～）

「日本の発信力の強化」の戦略（2003～）／留学生受入れ30万人計画（2008～）／EPA（2007～）といった近年の計画・施策それぞれにおける日本語教育の位置をテーマに、状況の整理を行い、今後の見通しを立てた。

【結論 戦後の国家が日本語教育に与えた位置、期待した役割】

結論章では、各部各章の議論を振り返ったうえで、本研究全体を貫く問いに答えた。次に「これからの日本語教育へ」として、本研究が明らかにした事柄を筆者がどのように意味づけるか、そして日本語教育研究に対してどのような示唆を引き出すことができるのかということを書いた。最後に今後の研究課題を述べた。

3. 私たちは、どのような流れの先にいるのか

本研究全体の問い「戦後の国家政策の中で、日本語教育はどのような意味を持たされてきたのか」に答えることは、いま日本語教育に関わる人々が——私たちが、どのような流れの先にいるのかを描くことでもある。

第2部で時期・対象別に見てきた歴史に縦糸を通し、第1部の議論を勘案しつつ考察すれば、戦後の日本語教育について、二つの大きな流れが引き出せる。一つは日本人への教育であり、もう一つは外国人への教育である。ここで述べているのは、しばしば言われるような母語話者に対する国語教育と非母語話者に対する日本語教育という区分ではない。いずれも日本語教育と呼ばれた言語教育に二つの流れがあった。

より精確に表現するならば、それは日本人とされた人々への教育／外国人とされた人々への教育だ。とはいえ日本人／外国人という概念区分は、完全に固定的というわけではな

く、時にそれは血統的なものを、時には戸籍や国籍上の分類を、時には教育によって後天的に形成される形質を表していた。国会の言葉遣いにおいて、日本人／外国人という概念の境界は、ある程度恣意的に動くものだった。

まず、日本人とされた人々への日本語教育について述べる。それは帰国子女や在外邦人子女、1960年代当時のブラジル日系移民や1970年前後の「返還」された小笠原諸島の人々、「復帰」前の沖縄の人々、1970年代から1980年代にかけての引き揚げ者といった人々への言語教育である。いずれにおいても、日本人であることが日本語教育の根拠となり、日本語はいわば、日本人であるための必要条件として提示されていた。称揚理念は「同化」や「適応」である。日本語教育とは、象徴的意味合いにおいては十全なる日本人性を獲得させる手段であり、具体的には行政の介助を必要としなくなる程度まで社会的・経済的に自立させるための要件だった。

ただし、幾つかのバリエーションはある。「返還」された小笠原諸島では、「日本国民を育成する」観点からの日本語教育が行なわれたが、実際にはそれは、学校教育を受け就職を可能にするという、極めて具体的なものであった。それに対して、「復帰」前の沖縄での日本語教育は、いわば「ほんとうの日本人の心を守る」という、抽象度の高い機能を持たされていった。

引き揚げ者への日本語教育においては、「早く溶け込」むことと「立派に生活」することが並列され、日本語教育を初めとする各種の支援は、「うまく立ち直っていただく」ためと表現されることもあった。「溶け込」んだ状態とは、行政の支援が不必要となる状態であったから、経済的・社会的自立が達成できる日本語が求められた。日本語を学ぶことは、「障害」を「克服」することという表現で置き換えられた。日本語能力の欠如は、いわば一種の身体的・精神的機能欠損に類似する状態として表象されていた。

一方、第二の流れの内にある日本語教育、すなわち外国人とされた人々への日本語教育において、継続的に掲げられる称揚理念は、「相互理解」だった。しかし、「相互」の「理解」が志向されていたわけではない。削ぎ落とされてしまうものがあるのを承知で、一言でまとめれば、日本語教育は「相互理解」という名目の、実質的には好意的な対日理解を醸成するための方策であった。「国際化」もとりわけ1980年代後半に、この流れのなかで称揚されている。

この流れに位置づけられる学習者は、留学生や国外の日本人以外の人々である。もっとも、日本語教育が常に好意的な対日理解の醸成に役立つと考えられていたわけではない。

留学生の日本語が、学業を達成するためのツールという面からしか言及されることのなかった時期（1950年代～1960年代）もあれば、日本語教育／普及と対日理解の醸成とが、必ずしも相互相乗的でない、アンビヴァレントな関係を持つものとして扱われていた時期（1960年代後期から1970年代初頭）もあった。

というのも、そこでは、一方で日本語教育が日本への「理解」⇔「好感」を得る手段として捉えられながら、同時に他方では、「世界一難しい」日本語が「理解」⇔「好感」をはばむ「障害」として位置づけられていたからだ。だが、1980年代以降は、基本的には日本語教育は好意的な対日理解（「相互理解」という名で呼ばれる）醸成の手段としての役割を期待され続けてきたし、今なおそのように位置づけられている。

もっとも、二つの流れは複雑に入り組み、双方が入り混じってここまでの歴史を作ってきたことは、繰り返し強調しておく必要がある。たとえばインドシナ難民への日本語教育関係議論では、それまで日本にあまり馴染みのない人が、その後の生涯に渡って日本に暮らしていくことが念頭におかれていた。その点で「日本人」ではない彼等への日本語教育は時期的に近い引き揚げ者へのそれと重なりあって「同化」や「適応」が言われ、第2の流れに位置する「相互理解」や「国際化」が目的化されることはなかったのである。

そしてもうひとつ、あるいは第3の流れかもしれないものが、1990年の入管法改正以降における、日系ブラジル人子女や、2008年以降のEPAによる看護師・介護福祉士受入れという文脈での日本語教育である。それは外国人として意識されながら、なおかつ中長期的な日本滞在が考えられる人々を対象とした日本語教育だ。そこでは、彼らが（「日本人」ではなく）「外国人」として対象となったにもかかわらず、「国際化」や「相互理解」が目的視されることは無かった。その代わりに、1990年代後半から重きを置かれるようになった概念が「多文化共生」である。「多文化共生」には、「国際化」よりも広い範囲での連帯の可能性が認められる一方、「多文化共生」という用語が使われる際、そのパラダイス的な響きとは裏腹に、必ずしも「あらゆる人々」が共生対象として想定されているわけではない、ということも確認された。

もし今後、こうした教育が、外国人とされた人々に、一方的に変化と対応を迫るものになるとすれば、それは、実質的には、第1の流れの中に回収されていくだろう。だが、第3の流れは、日本人を基本的な対象として構想された教育の中身を変えていく可能性もある。今後の世界ではさらに、〇〇国人と呼ばれるカテゴリとは異なる国や地域と関係をもって働く人が、増えていくはずである。そうした世界では、日本人ではあれど日本語を第

1 言語としない人や、外国人であっても日本語を不自由なく用いる人が多くなっていくだろう。

同時に、日本人か外国人か、という枠組みと、日本語能力の程度を表す枠組みとのズレが顕在化する。そうした世界では、いささか筆者の希望的観測をも含めて書けば、十全なる日本人性の達成／回復や好意的な対日理解の醸成のためではなく、他者と関係を築き、社会的な生活を営み、自分の未来を築いていくための言語教育が、ますます必要になっていくはずだ。日本という国家は、そういった言語教育に対して、前向きだろうか。今のところそのようには思えない。だが、国家が好むと好まざるとにかかわらず、そこに住む人が希望を持てる社会を作っていくためには、必要になるはずの言語教育の姿である。そうした場合には、第3の流れはより力強く、そこに日本語教育は、日本に暮らすマジョリティの日本語話者を、含みこんでいくものになるだろう。

4. 本研究の意義と日本語教育研究への示唆

正直に言えば、本稿の分析中、幾度か、空白の掘り下げをしているような気持ちになった。それは、ひとつには、暗黙の了解を要する語群が、大切な場面で、問い返しのないまま用いられていたからだと思う。「相互理解」をはじめとする称揚理念の多くも、「非物的」な「日本人の本質」といった用語も定義のないまま用いられていたし、日本語とともに伝えるべき「文化」とは何かということも、ついに「茫漠たるⁱ」ままであった。伝えるべき「文化」の内容も、状況と発言者の都合によって融通自在だった。「外国人の子供たち」に対する教育の方針についてもまた、1990年の入管法「改正」からほぼ20年を経た2009年においてまだ、当時の文部科学大臣は、「我が国としてどうあるべきかということは、まだ確立されているような状況ではないⁱⁱ」と述べている。

空白の掘り下げをしているような気分になったもうひとつの理由は、おそらくは、日本語教育は、それそのものとしては、話題になっていなかったということだと思う。日本語教育は、政治的な都合や経済界の要請に基づく措置にともなって顕在化した。国会では日本語教育の話題が政治や経済の話題に従属していた。

しかし、これまでの流れを描き出し、そうした事態を明らかにしたことで、本研究は今に生きる日本語教育関係者に、俯瞰的な視点を提供することができたと思う。俯瞰的な位置確認は、日本の公的な言葉を生み出せる立場にいる人ならば戦後の国家と日本語教育とのこれまでの関係を踏まえて議論をしていくために、教師ならば、自分は何のために、ど

のような日本語を教えるのかという目的を、自分が置かれた文脈の中で捉えるために有効である。何もないところから、自分が目指すものを見つけ出すのは難しい。しかし、何かを提示されて、「そうではない」と言い、その偏差から自分にとって大切なものに近づいていくことは比較的やりやすい。

本稿筆者にとっての、「そうではない」は、第1の流れにも、第2の流れにも向けられている。筆者は、好意的な対日理解醸成のために日本語教師になったわけでもなければ、日本人性を回復／達成させる手助けをしたくて、この仕事に関わったわけでもなかった。かといって、今、本研究で明らかにしてきた内容と無関係に自分の仕事は成立しないことも感じている。大学で留学生に向かい合う。地域の教室で子供や高齢者と話す。ポップカルチャーが好きで日本語を学びはじめたという人に会う。そのいずれもが、境界をコントロールする国家とどこかで確実に繋がっている。

日本語教育を、政治的・経済的な要請と切り離すことはできないだろう。けれど少なくとも、何のために日本語教育を行なうのかという問いを、どのような社会を作っていきたいのかという問いと今よりも強く関連づけて考えていくことはできるはずだ。本来両者は直結するのだから。

筆者は、暮らしていて組み込まれる感覚があり、充実し、愛着を感じるからこそより良いものにしていきたいと思えるような社会を作っていきたい。だから自分自身も、他者と関係を築き社会的な生活を営むために、そして自分の未来を築いていくために多様な言語を学びたいし、教師の立場にあるときにも、そうした教育実践を目指していくつもりだ。

このような観点に立ち、最後に、いささかの飛躍があるのは承知のうえで、本研究から筆者個人の得た日本語教育研究への示唆として3点を挙げた。

それは、(1) 日本語教育施策を考案するとき、その目的とするもの・その目的を表す言葉が意味しているもの・目的達成のための手段の妥当性という、少なくとも3つのレベルから検討すること。(2) 称揚概念は互いに関連づけた形で複数掲げ、互いにブレーキをかけさせ、いずれにも矛盾しない施策を採ること。(3) 事態を捉えるために有用な概念として「外語」「境界」という概念を用いることである。

ⁱ 「茫漠たる」は、国際交流基金設立準備会議における外務省担当官の発言から取った。その発言に関して、詳しくは4章6節に述べた。

ⁱⁱ 2009.4.24. 衆、文部科学委、塩谷立（文部科学大臣）