

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

社会参加のための言語教育

—多元的社会における言語政策とアイデンティティ管理のために—

申 請 者

福 島 青 史

2012 年 7 月

# 社会参加のための言語教育

## —多元的社会における言語政策とアイデンティティ管理のために—

### 目次

序章	1
1. 研究の背景—移動の時代における「人—ことば—社会」関係とは?—	1
2. 「社会参加のための言語教育」の行為主体とその範囲	2
3. 言語教育に対する現状認識	3
4. 本研究の目的	4
5. 用語の説明	6
5.1. 社会参加のための言語教育	6
5.2. 言語政策(機構)、利害対立・調整、「人—ことば—社会」、アイデンティティ	7
5.3. 社会構成能力—他者と共に生きるための能力	9
6. 本稿の構成	10
7. 言語政策機構における「筆者」の位置 —言語教育研究者 vs. 言語教育実践者—	12
第一章 言語政策論の諸相と言語教育の役割	15
1. 本章の目的	15
2. 言語政策論の歴史的展開とその課題	16
2.1. 第一期(1960~70年代): 脱植民地化と国家形成の時代	17
2.2. 第二期(1980~90年代前半): 批判の時代	18
2.3. 第三期(1990年代~現在): ポスト冷戦時代	19
2.4. 言語政策論の歴史的展開とその課題: 「人—ことば—社会」創造の歴史	20
3. 言語政策機構の構造	21
3.1. 言語計画(language planning)と言語政策(language policy)	21
3.2. 行為主体(actor/agent)、レベル(level)、領域(domain)	22
3.3. 席次計画(status planning)、実体計画(corpus planning)、習得計画(acquisition planning)	23
3.4. 利害(interest)、権力(power)、イデオロギー(ideology)	24

3.5.	言語政策機構の構造：多元的な言語イデオロギーの対立と共生	25
4.	言語政策における言語教育の役割－言語政策環境の記述－	27
4.1.	言語政策における言語教育の役割－史的変遷－	27
4.2.	言語教育の役割－マイクロとマクロを結ぶ－	28
4.3.	言語教育実践者のための言語政策記述フレームワークの開発	29
4.3.1.	Cooper の accounting scheme	30
4.3.2.	Baldauf の goal-oriented framework	31
4.3.3.	Spolsky、Shohamy の expanded view of language policy	33
4.4.	言語政策記述フレームワーク	36
4.4.1.	「言語政策記述フレームワーク」の構造	36
4.4.2.	「言語政策記述フレームワーク」の使用－状況の記述と価値の判断－	38
4.5.	言語政策における言語教育の役割：まとめ	40
5.	小括	40
<b>第二章</b>	<b>社会構成能力と言語教育</b>	<b>42</b>
1.	本章の目的	42
1.1.	社会構成能力とアイデンティティ管理	42
1.2.	方法－規範的モデルの利用－	43
2.	「他者と共に生きる」ということ－シティズンシップとは－	44
2.1.	「シティズンシップ」の構造と論点	45
2.2.	「市民権への挑戦」とその問題点－アイデンティティの問題－	47
2.3.	シティズンシップ、言語、アイデンティティ	48
3.	ヨーロッパ建設におけるシティズンシップと言語政策	48
3.1.	「ヨーロッパ」アイデンティティと欧州評議会	48
3.2.	欧州評議会とシティズンシップ	50
3.3.	欧州評議会と言語政策	52
3.3.1.	国民国家と言語	53
3.3.2.	ヨーロッパと言語アイデンティティとしての言語理念	54
3.4.	ヨーロッパアイデンティティとシティズンシップ、言語政策	56
4.	「ヨーロッパ市民」のための規範的能力	57

4.1.	民主的シティズンシップのための中核的能力 .....	57
4.2.	CEFR における「言語使用者/学習者」の能力 .....	60
4.3.	異文化間コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence) 62	
4.4.	「ヨーロッパ市民」/「共に生きる人」のための規範的能力 .....	66
5.	社会構成能力の構造と記述 .....	67
5.1.	日本語教育の文脈 .....	68
5.1.1.	日本語教育の対象 .....	68
5.1.2.	「日本語」という条件/「日本」という環境 .....	71
5.1.3.	アイデンティティ管理能力と生活維持能力 .....	72
5.2.	社会構成能力とその構造 .....	75
5.2.1.	批判的認知能力 .....	77
5.2.2.	生活遂行能力 .....	78
5.2.3.	アイデンティティ管理能力 .....	79
5.2.4.	社会構成能力と言語教育 .....	80
6.	社会構成能力と言語習熟度 .....	81
6.1.	CEFR の能力記述文と言語活動 .....	81
6.1.1.	方法 .....	81
6.1.2.	各レベルの特徴 .....	82
6.1.3.	キーワードの検出—量的検証— .....	84
6.1.4.	言語熟達度と社会参加の程度 .....	85
6.1.5.	CEFR の能力記述文と社会参加のための言語行動 .....	89
6.2.	日本語能力試験の能力記述と CEFR の関係 .....	89
6.2.1.	新・旧日本語能力試験の対照 .....	90
6.2.2.	CEFR による新日本語能力試験の能力記述の評価 .....	90
6.2.3.	社会参加能力と熟達度 .....	92
6.3.	「社会参加」ための日本語教育の今後の課題 .....	94
6.3.1.	社会参加行動のリスト化と「知識・技能・文化」面からの分析 .....	94
6.3.2.	社会参加の必要性と言語習得速度のギャップ .....	94
7.	小括 .....	96

第三章 ソ連崩壊後の移行経済下での日本語教育 .....	97
1. 本章の目的 .....	97
2. ウズベキスタン日本語教育を巡る言語政策記述 .....	98
2.1. ウズベキスタン共和国の概要 .....	98
2.2. ウズベキスタンと国際社会、または日本の関係 .....	99
2.3. ウズベキスタンの言語政策 .....	101
2.3.1. ソビエト時代の言語政策 .....	101
2.3.2. 独立後のウズベキスタンの言語政策 .....	103
2.3.3. ウズベキスタンの教育言語政策 .....	105
2.3.4. ウズベキスタンの外国語教育政策 .....	107
2.4. ウズベキスタンの言語教育を巡る言語政策記述と問題 .....	109
2.4.1. ウズベキスタンの言語政策環境 .....	109
2.4.2. ウズベキスタンの言語政策が作り出した環境ーロシア語話者を例にー ....	112
2.5. ウズベキスタン言語教育の課題ー「多言語管理」と「アイデンティティ管理」	
115	
3. ウズベキスタンの日本語教育環境と社会構成能力 .....	116
3.1. ウズベキスタンの日本語教育概要 .....	116
3.2. ウズベキスタン日本語教育を巡る環境ー「孤立環境の日本語教育」 .....	118
3.2.1. 「孤立環境」としてのウズベキスタン .....	118
3.2.2. 「人材育成」「相互理解」の日本語 .....	120
3.3. 言語教育レベルと言語使用者レベルとの間ー卒業後の進路からー .....	121
3.4. ウズベキスタンの言語環境と日本語教育の戦略 .....	124
3.5. 日本語教育の対象と課題 .....	126
3.6. ウズベキスタン日本語教育と社会構成能力 .....	128
4. ウズベキスタン国費留学生の留学の意義 .....	131
4.1. 調査目的 .....	131
4.2. 調査概要 .....	133
4.2.1. 調査方法 .....	133
4.2.2. 回答者概要 .....	134
4.3. 調査結果 .....	136

4.3.1.	来日後の変化.....	136
4.3.2.	将来の希望.....	144
4.3.3.	希望を達成するために必要な能力.....	152
4.4.	考察－新しい「場」の生成と社会構成能力－.....	155
5.	来日ウズベキスタン人の多言語管理.....	157
5.1.	調査目的.....	157
5.2.	調査概要.....	157
5.2.1.	調査方法.....	157
5.2.2.	回答者概要.....	158
5.3.	調査結果1 「多言語状況－言語能力自己評価調査」.....	158
5.3.1.	使用言語数.....	158
5.3.2.	民族と母語.....	159
5.3.3.	母語以外の言語能力の自己評価.....	159
5.3.4.	「多言語状況－言語能力自己評価調査」まとめ.....	165
5.4.	調査結果2 「多言語状況－使用領域調査」.....	165
5.4.1.	私的領域.....	166
5.4.2.	公的領域.....	168
5.4.3.	職業領域.....	169
5.4.4.	学問領域.....	170
5.4.5.	「多言語状況－使用領域調査」まとめ.....	172
5.5.	考察:来日ウズベキスタン人の多言語管理.....	172
6.	来日ウズベキスタン人のアイデンティティ管理.....	173
6.1.	調査方法.....	174
6.2.	調査結果.....	174
6.2.1.	民族意識 National Identity Q15-1.....	175
6.2.2.	超国家意識 Transnational Identity Q16-1.....	176
6.2.3.	地域意識 Subnational Identity Q16-2.....	178
6.2.4.	幸福度 Level of happiness Q4.....	180
6.2.5.	満足度 Degree of satisfaction Q5.....	182
6.2.6.	生活水準 Standard of living Q6.....	183

6.2.7.	重要なこと Important in Life Q7 .....	184
6.2.8.	心配なこと Worried about~ Q19. ....	186
6.3.	考察 経済的自立と個人のアイデンティティー自立した個人のためのスキル.187	
7.	小括 .....	188
<b>第四章</b>	<b>EU 統合の下での日本語教育 .....</b>	<b>190</b>
1.	本章の目的 .....	190
2.	ハンガリー日本語教育を巡る言語政策記述 .....	190
2.1.	EU および欧州評議会の言語政策理念 .....	192
2.1.1.	EU の言語政策 .....	192
2.1.2.	欧州評議会の言語政策 .....	193
2.1.3.	EU と欧州評議会の対立? - 「多言語主義」と「複言語主義」 - .....	194
2.2.	国民国家としてのハンガリーと欧州評議会の言語政策理念 .....	198
2.2.1.	国民国家制度と欧州評議会 - 対抗理念としての「複言語主義」 - .....	199
2.2.2.	国家としてのハンガリーと欧州評議会 .....	201
2.2.3.	超国家/国家/個人アイデンティティの模索と創造性 .....	206
2.3.	ハンガリーの言語教育を巡る言語政策記述と問題 .....	207
2.3.1.	ハンガリーの言語政策環境 .....	207
2.3.2.	ハンガリーの言語状況 .....	210
2.4.	ハンガリー言語教育の課題-多元性の保障- .....	212
3.	ハンガリー日本語教育環境と社会構成能力 .....	213
3.1.	ハンガリーの日本語教育の特徴 .....	213
3.2.	日本語教育と他外国語教育 .....	215
3.3.	ハンガリー日本語教育への逆風 .....	216
3.4.	ハンガリーの言語環境と日本語教育の戦略 .....	218
3.5.	日本語教育の対象と課題 .....	219
3.6.	ハンガリー日本語教育と社会構成能力 .....	221
4.	ハンガリー中等教育用教科書『できる』の作成 .....	223
4.1.	教材作成プロジェクトの背景-CEFR の文脈化- .....	224
4.2.	『できる』の政策的意図 .....	225

4.3.	『できる』の教育的意図 .....	226
4.3.1.	『できる』の理念 .....	227
4.3.2.	シラバス、対象、レベル .....	227
4.3.3.	教科書の構成 .....	228
4.3.4.	場面、領域、技能 .....	230
4.4.	社会構成能力と教材化 .....	235
4.4.1.	意見を言う・議論をする .....	236
4.4.2.	異文化間能力 .....	240
4.4.3.	行動 .....	246
4.5.	教材化にかかる問題と課題 .....	253
4.5.1.	「教材」というメディアの限界 .....	253
4.5.2.	文化の動態性の獲得 .....	254
4.5.3.	個別性の保証 .....	254
4.5.4.	多元的価値の中に「共に生きる」という課題 — 「異文化」からの脱却— 255	
5.	小括 .....	256
<b>終章 社会参加のための言語教育を巡って</b> .....		<b>257</b>
1.	「海外の日本語教育」から「社会参加のための言語教育」へ .....	259
1.1.	日系社会における日本語教育と「デカセギ」 .....	260
1.1.1.	日系社会における日本語教育 .....	260
1.1.2.	日本語教育と 1990 年代の「デカセギブーム」 .....	261
1.1.3.	越境するデカセギ労働者—エリートから生活者へ— .....	263
1.1.4.	マクロ環境に対する言語教育の戦略 .....	264
1.1.5.	「移動」「変化」という「希望」 .....	264
1.2.	移行経済下における日本語教育と「頭脳流出」 .....	265
1.2.1.	日本語教育と「頭脳流出」 .....	265
1.2.2.	「国民」育成から「人」「市民」の育成へ .....	266
1.3.	物理的な移動を伴わない学習現場と「役に立たない日本語」 .....	268
1.3.1.	「日本語教育」事業の評価基準 .....	268



1.3.2.	点在する多様な学習者.....	269
1.3.3.	「人間性の豊かさ」を目指す日本語教育－自己の差別化、自己肯定のために －	269
1.3.4.	多元的価値観の中で「自立した個人」であること .....	269
1.4.	「社会参加のための言語教育」とは－「個」の意味場形成と言語教育－ .....	269
2.	日本語教育への提言－これからの課題として－ .....	269
2.1.	「公共性の保障/保証」と「社会参加のための言語教育」 .....	269
2.1.1.	「公共圏」としての日本語教育.....	269
2.1.2.	多言語環境の促進－「日本語」の脱中心化.....	269
2.1.3.	理念形成の議論の場としての「日本語教育」 .....	269
2.2.	日本語教育の脱「言語教育」化－言語教育から市民性形成へ－ .....	269
3.	総括 .....	269
	謝辞 .....	269
	参考文献 .....	269

## 序章

グローバリゼーションをはじめとする世界の変化から、身近な生活領域が多言語・多文化化する現在、「他者」と「共に生きる」という課題は喫緊のものとなり、社会は国民国家制に変わる「人—ことば—社会」のモデルが必要とされている。この新しい社会モデルの模索の中で、国家、民族など集合体を象徴する「言語」は、より政治性、利害性を帯びてきており、言語教育実践者はこの言語を巡る利害関係に無意識であってはならない。なぜなら、言語が社会においてある人/集団の利害を代表する性質上、ある特定の言語を教えるという行為はある利害関係に与しており、この関係への無意識、無関心は潜在的な加害者/被害者になる可能性もあるからである。逆に言えば、言語政策における言語教育の位置づけを意識化することにより、言語教育は、言語の利害性を調整し、新しい社会構築に寄与する行為となり、言語政策における主要な行為主体(アクター)となることができる。

本研究は、多元的社会に生きる個人が「他者と共に生きる」ために必要な言語の教育を「社会参加のための言語教育」と名付け、「人—ことば—社会」を巡る政治性を前提とした言語教育をテーマにしている。「社会参加のための言語教育」を考える際には、社会と言語、あるいは社会参加と言語教育がどのように結びついており、言語教育実践者が如何にして言語政策に参加するのかを明らかにする必要がある。よって、本稿では、以下の研究目的を持つ。

- ① 言語教育と言語政策の関係を明確化する→言語教育政策論の理論と方法「第一章」
  - ・言語教育の意味と言語政策との関係づけ
  - ・言語教育の役割の特定
  - ・言語教育実践者が使えるツールの開発
- ② 「社会参加のための言語教育」の確立＝社会参加のための能力の特定と育成「第二章」
  - ・「社会参加」＝「他者と共に生きる」ための能力の特定
  - ・「社会参加」のための言語教育の機能
  - ・「社会参加」のための日本語教育の機能
- ③ 教育実践報告とその批判的検討「第三章、第四章」
  - ・実際の教育現場における言語政策記述と社会構成能力の開発
  - ・社会構成能力の顕在化の実態(第三章)
  - ・社会構成能力を目指した日本語教育の実践報告(第四章)

本稿では、これらの課題を明らかにしたうえで、今後の「日本語教育」の在り方について政策提言を行う「終章」。

## 第一章 言語政策論の諸相と言語教育の役割

言語はしばしば特定集団のアイデンティティのアイコンとして利用され、その集団の利害を代表し、その社会的地位を維持・獲得するために管理される。本稿では言語政策を「ある行為主体が、特定の利害や意図に従い、『人—ことば—社会』の関係について介入を行う行為」と定義し、言語政策を言語に焦点化せず、言語に対する介入の結果生じる社会的利害関係総体として捉える。よって、言語政策の現場は、多様な利害主体が、明示的/暗示的な目的を持ちながら、文化的・社会的環境の下で影響を行使しようとする、複雑で動的な事象であり、図 1 のような構造をとる。

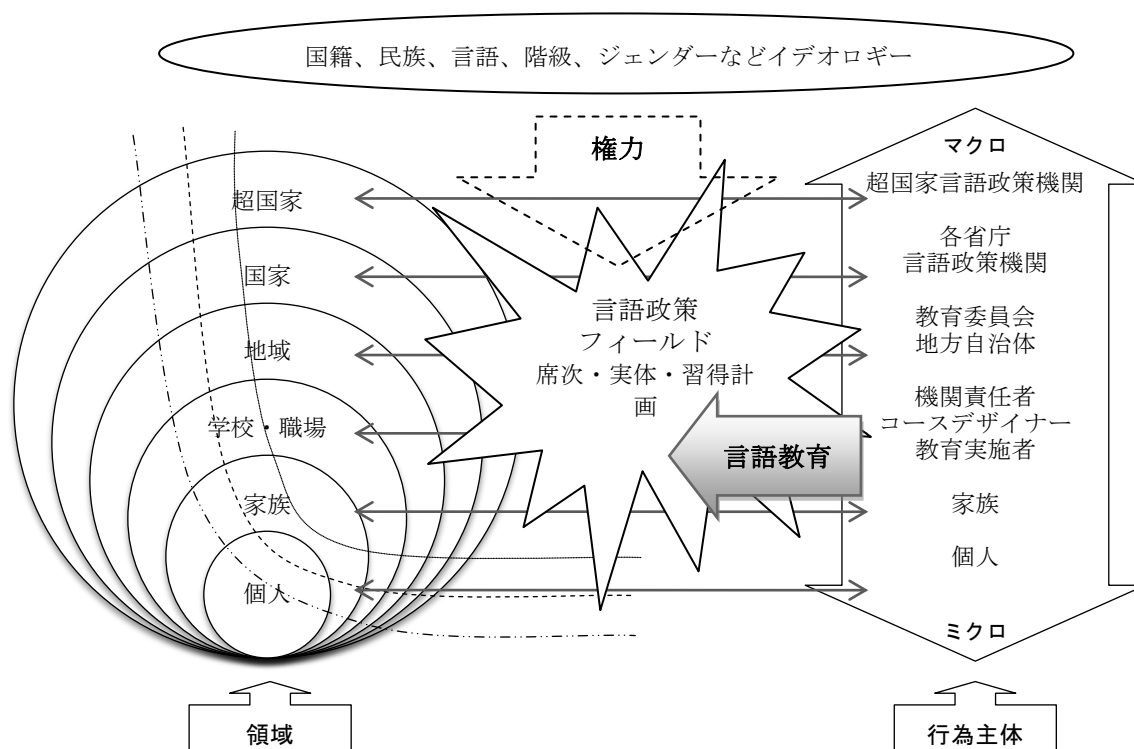


図 1 言語政策機構概念図

左の円は個人から超国家へ広がる「領域」を表し、右に各レベル階層を持つ利害主体としての「行為主体」を配置した。「言語政策フィールド」は、様々な行為主体が特定の領域に働きかける空間に存在し、各自が利害を巡って言語使用に影響を与えようと「地位計画」「実体計画」「習得計画」を実施している。政策の実施には「権力」が強制力の行使など明示的な方法の他、イデオロギーを利用した暗示的な作用を及ぼしている。このような複合的な「利害」の文脈の中で、言語使用の実践レベルに位置する言語使用者は、強制された

り、自発的あるいは妥協の下、自らの言語使用を決定している。

ここで、国籍、民族、言語、階級、ジェンダーなどイデオロギーは重要な機能を果たしている。これらの概念は行為主体のカテゴリー化の基礎となり、その利害範囲は一つの領域を横断・分断することもある。これは図1の左手の領域の上にかかる点線で表現した。このように概念で切り取られた集団の象徴として言語が選ばれる時、あるイデオロギーに支えられた「人—ことば—社会」関係が生まれ、同イデオロギーがこれらの結束を支える権力の源泉となる。よって、言語政策フィールドは言語に代表される個人・集団の間の利害を巡る機構であると同時にそれを支えるイデオロギー対立の場として分析する必要がある。

このような言語政策機構において、言語教育はマクロとミクロの間に位置し、その役割に応じて二つの領域に働きかける位置にある。言語教育はマクロレベルで決定された事項について、ミクロレベルの利害主体(学習者、研修生)に政策を実施する現場にいる。よって言語教育の役割は言語政策の利害関係を記述し、どのような利害関係の中で言語教育が成り立っているのかを意識化し、言語を巡る利害関係を政策参加者と共有することである。そのためには、言語教育のフィールドを記述するためのツールを利用し、自らの現場の文脈化が必要である。

表 1 言語教育のための言語政策記述フレームワーク

行為主体 (誰が?)	行為(何を?) 明示的政策(隠れた政策)			対象 (誰に対して?)	方法・戦略 (どのように?)	目的(なぜ?)	
	席次計画	実体計画	習得計画			利害関係	イデオロギー
マクロ(macro) 各省庁 言語政策決定機関							
中間(meso) 地方自治体 教育委員会 言語政策実施機関							
ミクロ(Micro) 言語政策実践者 学習者							

表1はCooper(1989:98)、Baldauf(2008:21-22)、Shohamy(2006:52)を参照し作成したフレームワークである。このフレームワークは図1「言語政策機構概念図」をより形式化

したものであり、言語政策機構の概念を記述へと導くものである。この「言語政策記述フレームワーク」では、「だれが、何を、誰に対して、どのように、なぜ」の問いに回答することで、言語教育実践者がレベル間の利害対立や、行為主体が前提とするイデオロギーを想定し、行動する準備を整えることができる。そして行動の手段として、「教育」「言語テスト」が、各レベルの行為主体に対し「調整」「抵抗」する方略として力を持つのである。

## 第二章 社会構成能力と言語教育－「共に生きる」ための能力とことば－

言語政策が様々なレベルの行為主体で争われる「人－ことば－社会」への介入であるとするれば、それは、各行為主体のアイデンティティを巡る問題であるともいえる。本稿では、個人が自己アイデンティティを統合的に管理し、他者と共に生きていくための能力を「社会構成能力」と名付け、その内容と言語教育との関連について考察した。この社会構成能力と言語教育の関連については、欧州評議会の「シティズンシップ教育」「複言語教育」をモデルとした。なぜなら、ヨーロッパは超国家体制として、国民国家体制によらない社会づくりをしており、そこで規定される「能力」を基本的な能力として応用できると考えたからである。

図 2 は筆者が考える「社会構成能力」の概念図である。「社会構成能力」は「人－ことば－社会」の生成過程において、認知的判断、行動選択、自己実現を支える能力であり、「批判的認知能力」「生活遂行能力」「アイデンティティ管理能力」が「批判的能力」により統合された能力である。「批判的認知能力」は、知識・経験に基づいて事象の記述、分析、評価することにより、事実的判断、一般的判断、価値的判断を行う能力である。これらの認知活動を基に、行動を実行できる能力が「生活

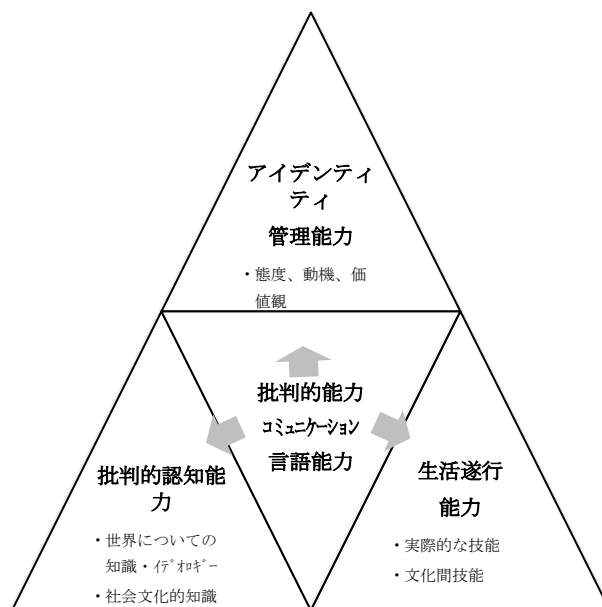


図 2 社会構成能力概念図

遂行能力」である。「生活遂行能力」は、多元的な価値規範の中で、文化の意味・価値を読解、翻訳しながら、経済的に生活を維持し統合的なアイデンティティ管理を可能とする技能・ノウハウのことである。「アイデンティティ管理能力」は、社会の意味世界と個人の意

味世界を個人の実存において価値的に判断し、統合的に自己管理をする能力である。「批判的認知能力」がいわば外界の「意味体系」を記述・分析する能力であるとするれば、「アイデンティティ管理能力」は環境的な意味体系を実存である個人の中に文脈化し、個の存在を可能な限り肯定的に意味づけ、社会的な関係を形成する情意的な能力といえる。

これらの諸能力の基底で機能するのは「批判的能力」と「コミュニケーション言語能力」である。「批判的能力」は、参加する社会の多様な価値観、文化、イデオロギー等を意識的に把握し、それらの概念と自己の価値観との相対的関係を意識し、操作できる能力である。この能力は、社会構成が個人的、孤立的、利己的なものでないように、常に自己にも向けられる。「コミュニケーション言語能力」はすべての能力の根幹に位置し「他者」との間の文化、言語、価値を理解、解釈、翻訳し、他者と関係を作ることができる能力である。この能力は言語的な能力だけでなく、文化やイデオロギーなどの読解・翻訳能力も含まれる。

この「社会構成能力」のための教育において言語教育は重要な役割を果たす。なぜなら、言語・価値観の多元化が現実のものとなっている現在においては、「共に生きる」ことはコミュニケーション実践そのものであるからである。このコミュニケーション実践とは、「社会構成能力」において挙げられた知識、技能、行動を基礎とした、言語を媒体とした行為であり、「母語/第一/第二/外国語」など言語枠を超えた「ことば」により構成される。よって、言語教育は、常に連続体である「ことば」との関係において教育を捉える必要がある。

この「ことば」の一つとして「日本語」がおかれた環境の特殊性を考えてみる。多くの場合「日本語教育」は「日本」に関係した人間関係、社会環境につながっており、そして、「日本」という環境は、その「国民」の要件として血統主義をとることから「国籍」と「アイデンティティ」に意識的な差が生まれにくい。つまり、「社会参加」を考える際には、「日本」という環境では、「国籍＝民族＝市民」が一致するというイデオロギーが、社会的マジョリティである「日本人」に無意識的に広がっており、「日本＝日本人＝日本語」というイデオロギーが強い環境であると言える。このため文化・イデオロギーに対するアウェアネスや、複数の文化・イデオロギーを読みとり批判的に検討する能力、「他者」との間の言語的・文化的なコミュニケーション能力が重要であると指摘できるだろう。

### **第三章 ソ連崩壊後の移行経済下での日本語教育—来日ウズベキスタン人の言語管理とアイデンティティ—**

第三章ではウズベキスタンでの実践を例に、「日本語」という言語レパートリーが、個

人の「社会参加」に際してどのような機能を果たし、その際、どのような形で社会構成能力が発現するのかに注目をした。ソ連崩壊に伴う 1991 年のウズベキスタン共和国の独立は、「ウズベキスタン」における「人—ことば—社会」の関係を根本的に変えた。それは「ソビエト」というイデオロギーから脱却し、「ウズベキスタンとは?」という国家アイデンティティの創造でもあり、「人—ことば—社会」という関係の再構築の作業であった。ソ連崩壊が世界のグローバル化を加速化させたように、ウズベキスタンにおける「人—ことば—社会」の再構築は、「グローバル化の中での国家形成」という歴史的な文脈において行われ、日本語を含む「外国語教育」は、ウズベキスタンに住む人びとに旧ソビエト構成国以外の、新たな世界（社会）へ参加するツールとしての機能も持った。このようなウズベキスタンの言語政策環境は、「言語教育記述フレームワーク」を使うと表 2 のように整理できる。

表 2 ウズベキスタンの言語政策環境

行為主体 (だれが?)	行為(何を?) 明示的政策 (隠れた政策)			対象 (誰に対して)	方法・戦略 (どのように?)	目的 (なぜ)	
	席次計画	実体計画	習得計画			利害関係	イデオロギー
国際社会 (日本との関係)			教育支援	民主国家・市場経済陣営のウズベキスタン国民	民主化支援・市場化支援・人材育成支援	自由主義 国民国家 の国民・市民	共産主義 vs. 資本主義 社会主義 vs. 民主主義
ウズベキスタン 政府・教育省	ウズベキ語の国語化 (ロシア語の弱体化)	ウズベキ語の標準化・近代化・ラテン文字化	新国家語教育 (脱ロシア語)	ウズベキスタン人 (ウズベキ民族)	義務教育 ・イデオロギー教育	「ウズベキスタン人」の確立 (ウズベク民族?)	「独立民族理念」vs.イスラム・ロシア・チュルク
言語教育実践者 学習者	国家語 教育言語 母語の保持 外国語 言語パートナー	複数言語の管理	カリキュラム 学習計画 自律学習	学習者 家族 個人	推進と抵抗 (利害、アイデンティティ)	学習者 個人	アイデンティティの危機と創造

ウズベキスタンにおける特徴的な行為主体として、マクロレベルの「国際社会」「ウズベキスタン政府・教育省」とマイクロレベルの「言語教育実践者、学習者」がある。ウズベキスタンの際立った特徴は、言語政策が新興独立国家の国づくりの一環として行われていることと、政府が非常に大きな決定力を持っており、トップダウン式で政策が決定・実施され、民主的なプロセスに沿ったマイクロレベルからの政策参加の方法が見つからないこと

である。言語政策を「人—ことば—社会」を巡るアイデンティティの問題とした時、このレベル間には、各行為主体が前提とするイデオロギーを背景にした対立が見られる。超国家レベル、特に西側陣営は「民主的・市場経済」陣営としての「ウズベキスタン国家」の創造に寄与しており、そのため「民主国家・市場経済陣営のウズベキスタン国民」が援助の前提となっている。ウズベキスタン国家はウズベキスタンに住む多民族を包括する「ウズベキスタン人」という国民概念の形成の過程にあり、言語政策はこの「ウズベキスタン人」を形成するために介入が行われている。しかし、「ウズベキスタン人」概念に対するアイデンティティの受け止め方は個人により様々であり、心情的にアイデンティファイできない民族集団がいることも確かである。よって、個人レベルでは「ウズベキスタン国民になるとは自分にとってどんな意味を持つのか」という、個のアイデンティティ追求とそれに伴う個人の言語管理が同時に行われている。

このような社会を変革する大きなイデオロギー対立の中、個人は新旧のイデオロギーと自己の在り方との間で妥協点を見出し、新しい規範へ対応できるアイデンティティ創造が言語政策の課題となる。この環境の中で、英語教育をはじめとする外国語教育は、ウズベク民族/非ウズベク、ウズベク語/ロシア語/民族語といった軸で展開するアイデンティティ問題に新たな局面を導入し、国際社会に自己アイデンティティを文脈づける世界観を提示する。言語レパートリーとしての「日本語」は、そのオプションの一つとして存在する。

ここで、本稿では「日本語」という言語レパートリーが、個人の「社会参加」に際して、どのような機能を果たしているのかに注目し、「ウズベキスタン国費留学生の留学の意義」「来日ウズベキスタン人の多言語管理」「来日ウズベキスタン人のアイデンティティ管理」につき調査をした。

「ウズベキスタン国費留学生の留学の意義」の調査では、留学生が日本留学の機会から、日本人学生のみならず多様な留学生との接触により、ウズベキスタン・日本のシステムをも相対化する多元的な価値の場所を得たことが分かった。その結果、社会参加の場所をウズベキスタン、日本などの地理的な「場所」に限定せず、自らの出自、経験、専門などを統合した「自分自身」であることを承認する「場」に求めている。この「場」の特徴は、支配的な社会文化・価値観に立脚するものでなく、多様な文化・価値との「あいだ」に存在し、個人と個人のネットワークにより動的に再構成できることである。このような「場」は国家、民族、地縁、家族などが保障する利益が排除された領域であり、個人は「自立した個人」として社会参加することになる。よって、「日本語」は単なる言語技能というより



も、自己承認の「場」を形成するメンバーを繋ぐ媒体であり、人間関係を形成するコミュニケーション能力の一つの表れとして捉えられている。

「来日ウズベキスタン人の多言語管理」の調査では、このような価値・文化の間に生きる留学生の言語管理の実態が明らかにされた。本調査の回答者は専門的な知識と、複数の高い程度の言語能力を有しており、私的領域のみならず公的、職場、教育の領域でも社会参加を果たしている。彼/女らは日本という文脈の中でマジョリティ言語の日本語や国際言語である英語、自己アイデンティティの要素となるロシア語、ウズベク語、タジク語を自己アイデンティティにあわせて配置し、使用領域により使用言語を戦略的に変えたり併せたりすることにより、各言語が表象する政治的、歴史的、文化的文脈をずらしながら社会参加＝アイデンティティ形成を行っている。つまり、日本は日本語使用が高い環境ではあるが、社会参加の場として多言語環境を構成することにより、言語の優劣による人間関係を調整し、自己形成の「場」、つまりアイデンティティのバランスを調整している。

「来日ウズベキスタン人のアイデンティティ管理」では、新しい「場」における多元的アイデンティティ管理の実態が明らかにされた。本調査では、従来、アイデンティティの重要な機構であった民族性、地域性、郷土主義によって同一化されることに対し、懐疑的・批判的な態度でいるものが多数を占めた。これは民族性や地域性を拒むというものではなく、多言語を使用し、多元的な文化・価値的環境で人間関係を構築していく上で、構築主義的なアイデンティティ管理が行われていることを示している。この方法は、多元的な社会で生活するための創造的なアイデンティティ保留・非決定とも言え、その基底には、固定したアイデンティティを強いるイデオロギーに対する批判的能力が必要と言える。

このように「社会参加の言語教育」から見た「日本語」は、非常に重要な要素ではあるが「場」の形成のコミュニケーション活動の一端を担っているに過ぎない。重要なのは、言語レパートリーとしての「日本語」が、個人のアイデンティティとどのように関わっているかであり、その関係の中で捉えられなければならない。

#### **第四章 EU統合の下での日本語教育－ハンガリー日本語教育のCEFR文脈化の試み－**

第四章ではハンガリーでの「教材作成」という日本語教育実践を例に、社会構成能力開発を目指した日本語教育の方法を示し、言語教育実践者のメソレベルでの政策参加について検討した。

表 3 はハンガリー言語政策環境を表したものである。ハンガリーの言語政策における

「行為主体」は超国家レベルとして EU、欧州評議会、国家レベルとその実施機関の教育省、さらに実践レベルの言語教育実践者や学習者が存在する。EU においてはヨーロッパ次元の言説(ヨーロッパ市民)と、各加盟国次元の言説(国民)の二つが共存するが、ヨーロッパ的次元の利害に抵触しない限りは、各国が主導権を持ち言語政策実施される。つまり、ハンガリー国家レベルでは国籍を持つ「国民」に対しても政策が行われる。欧州評議会はこれら、国籍、民族を排した「ヨーロッパ市民」を理念として持っているため、国民国家制を支える言語－民族－国家の相補的利害関係には対立している。このような言語選択を巡るイデオロギー対立は、欧州評議会に代表される「共に生きる」という市民を核とした公共性の倫理と、経済原則に則った行為、つまり個人のあるいは国家のエンパワメントを図るために、能力の有用性、普遍性を高めようとする功利性の倫理の対立とも言える。経済原則による場合、個人の言語選択は、国家により保護された国家語(ハンガリー語)の習得は必須で、その他、より普遍的、経済的にも優位な言語、つまり英語あるいはドイツ語が選択される。このような「複数言語の習得」は現象的に「複言語主義」の理念とも重なり、「複言語主義」の理念そのものが骨抜きにされる状況も起きている。

表 3 ハンガリーの言語政策環境

行為主体 (だれが?)	行為(何を?) 明示的政策 (隠れた政策)			対象 (誰に対して)	方法・戦略 (どのように?)	目的 (なぜ)	
	席次計画	実体計画	習得計画			利害関係	イデオロギー
EU	母語+2 (リングフランカの形成)		多言語教育 母語+2	ヨーロッパ市民 加盟国国民	調査、ネットワーク 国民国家間の調整	ヨーロッパ市民 (加盟国国家)	超国家主義体制 VS 国民国家 経済原則
欧州評議会	個人の言語使用状況	複言語状態 部分的な能力	CEFR、ELP 等の開発	ヨーロッパ市民	「ヨーロッパ」イデオロギー形成・教育	ヨーロッパ市民	複言語主義、民主的 シティズンシップ
国家 ハンガリー 教育省	国家語 少数民族言語・手話 移民言語 外国語(欧州言語)	国家語 ロマニ語などの標準化	ナショナル・カリキュラム 国語教育 外国語教育 普及計画	国民、移民 在外ハンガリー人 ヨーロッパ市民	多言語習得 推進 カリキュラム等による 義務化	国民 市民	EU 下での 国民国家 主義
言語教育実践者 学習者	国家語 教育言語 母語 外国語 言語レポーター	技能の選択 部分的な能力 新カリキュラム	カリキュラム改訂 学習計画 自律学習	学習者 家族 個人	推進(利害、アイデンティティ) 試験による強制	学習者 個人	社会、国家、民族、 家族における個人の アイデンティティ

ハンガリーの言語政策環境から考察するハンガリーの言語環境の問題点は、国家、個人といった行為主体が国民国家主義や経済原則のイデオロギーにより、国家語、英語など、より有力な言語を選択し、言語的不平等が生じる可能性があることと言える。このような文脈で非ヨーロッパ言語としての「日本語教育」の貢献の一つとして、「価値としての複文化主義」に基づく言語教育のモデルを示すことが考えられる。つまり、ハンガリーにおける言語教育において経済的原則により切り捨てられがちな「価値としての複文化主義」「言語的平等」「異文化理解」などの理念の実現をその目標とし、その方法を明確に示すことで、ハンガリーの教育システムに文脈化される。この活動は、ハンガリー社会における言語的・文化的多様性を保証し、「共に生きる」社会環境に繋がると考える。

本稿では、このような日本語教育活動の内、「異文化間コミュニケーション能力」の育成を目的とした、中等教育向け教科書『できる』の紹介を行った。『できる』は、すでに言語使用者が持っている言語能力を前提にした「複言語主義」に則っており、「ヨーロッパに生きるための方法」としての人間教育と位置付けられている。それは、言語的・文化的差異の中で、対話を続ける「理念」「態度」「能力」を育成するもので、社会構成能力の開発に資するものである。そして、その能力育成の実現は、各言語使用者、それぞれの属性やアイデンティティに従うものとなることから、個別性を保障するために、様々な工夫が行われた。例えば、「異文化間能力」の育成に関し、その育成の場を「教室」「フィールド」「自立学習」に分け、文化教育が孕む「文化」の実体化を回避した。ただし、「教材」というメディアには制限があるため、教師教育や方法論の開発なども合わせたよりミクロレベルでの介入も必要である。

## 終章 社会参加のための言語教育を巡って

終章では、「社会参加のための言語教育」のまとめと、日本語教育への提言を行った。

「ポストモダン」「移動の時代」「多文化・多言語社会」「共生社会」など、様々な呼称で呼ばれる現代の社会には、社会における規範が常に多様であり、それが多元的に存在している。そこでは、国籍、民族、言語、宗教、習慣、価値観が異なる個人が参加しており、現実に「共に生きる」次元において、その多様性は自己の在り方にも関わってくる。「社会参加のための言語教育」は、このような社会における個人を対象にしており、この

「個人」は与えられた環境の利害状況の記述ができ、その文脈における自己の能力を評価し、必要あれば自己を訓練し、社会において自己を可能な限り肯定的に維持できるような能力を持つ。本稿では、その能力を「社会構成能力」と名付けたが、その目標は多様な経済体系、価値体系を移動し生きていくための「自立した個人」となることである。しかし、最終的に必要なのは、自己の生が肯定的に評価できる「意味の場」の形成であり、個人が「希望」を持ち、それを実現しながら複雑な社会において他者と共に生きることであり、「社会参加のための言語教育」は、その「ことば」の形成に資するものである。

本稿では「共に生きる」社会を形成する個人を想定したが、これをマクロ的に見れば、「公共性が保障された空間を形成する」ことであるといえる。そして、その公共性の保障/保証には、個人としてよりも、「日本語教育」の専門家集団を核とした言語教育実践者の集合体である「日本語教育」が、個人が参加する社会における「公共性」を保障/保証する責務があると考え、今後の課題として、以下の提言を行う。

- ◆ 公共圏の保障/保証のため、「日本語教育」が「言説の資源」を伴う専門家集団であることを意識し、対抗的な言説を構成できる社会的媒体として、日本語を含むコミュニケーションの言説空間に影響力を行使すること。
- ◆ 日本語のコミュニケーション空間における価値の多元性と成員の非排他性を保障するため、「日本語」を日本語学習者の言語レパートリーの一つであると認識し、積極的に多言語環境を促進すること。
- ◆ 「日本語によるコミュニケーションの保証」のための理念を形成、あるいは形成を支援し、社会における「人—ことば—社会」の関係について、議論を活性化すること。

このように、日本語教育が、あるべき「人—ことば—社会」の関係を創造することが中心化するに従い、「日本語を教える」という行為は周縁化していく。ここで、重要なのは、日本語そのものよりも「どのような言語環境を目指しているのか」であり、日本語教育が実施された後の人間関係総体が、日本語教育の成果の対象となる。

このように、日本語教育の機能が拡大するにつれ、日本語教育実践者には、今までとは異なった資質、知識、技能が要求されるようになる。言語教育実践者も社会を構成する参加者の一員(=市民)として、その専門性の機能の拡充に努めていく必要がある。

以上

## 早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

[学位論文・学術論文・著書・その他（学会発表等）の順に記入してください]

氏 名 福島 青史



(2012 年 6 月 5 日 現在)

## 学位論文

1. ウズベキスタンの日本語教育環境とコースデザイン再考 2003 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文

## 学術論文

1. 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, 国際交流基金, 49-64 頁.
- 2. 福島青史(2008) 「日本の多言語状況と『複言語主義』—来日ウズベキスタン人の多言語能力と使用領域調査から—」『早稲田日本語教育学』2, 29-44 頁.
3. 福島青史 (2009) 「多言語使用者の言語選択とアイデンティティ—多言語状況の『複言語主義』的記述から—」『ヨーロッパ日本語教育』13, ヨーロッパ日本語教師会, 90-98 頁.
4. 福島青史(2009) 「Language Education Policy Profile, Hungary 拡大言語政策論からの考察」『ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008 論集』, 55-63 頁.
5. 福島青史(2010) 「CEFR 能力記述文のレベル別特徴とキーワード」『ヨーロッパ日本語教育』14, ヨーロッパ日本語教師会, 132-139 頁.
6. 福島青史(2010) 「複言語主義理念の受容とその実態—ハンガリーを例として—」細川英雄/西山教行(編)『複言語・複文化主義とは何か・ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, 35-49 頁.
- 7. 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 頁.
- 8. 福島青史(2011) 「社会参加のための日本語教育とその課題—EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から—」『早稲田日本語教育学』10, 1-19 頁.

## その他

《学会発表》

1. 福島青史(2008) 「言語政策理念としての『複言語主義』と欧州での日本語教育」(口頭発表), 第 10 回フランス日本語教育シンポジウム, 2008 年 4 月 26 日, 於・リール第 3 大学(フランス・リール).
- 2. 福島青史 (2008) 「多言語使用者の言語選択とアイデンティティ—多言語状況の『複言語主義』的記述から—」(口頭発表) 2008 年ヨーロッパ日本語教育シンポジウム, 2008 年 8 月 28 日, 於・チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学(トルコ・チャナッカレ).
- 3. 福島青史 (2009) 「複言語主義理念の受容とその実態—ハンガリーを例として—」(口頭発表), 国際研究集会 2009 外国語教育の文脈化: 『ヨーロッパ言語共通参照枠』+ 複言語主義・複文化主義 + ICT とポートフォリオを用いた自律学習, 2009 年 4 月 4 日, 於・京都大学(京都).
4. 福島青史 (2009) 「CEFR 能力記述文のレベル別特徴とキーワード」2009 年ヨーロッパ日本語教育シンポジウム, 2009 年 9 月 3 日, 於・ベルリン自由大学(ドイツ・ベルリン).
- 5. 福島青史 (2010) 「言語教育実践者のための言語政策記述フレームワークの開発について」早稲田大学日本語教育学会 2010 年秋季大会, 2010 年 9 月 25 日, 於・早稲田大学(東京).

《教材》

1. 国際交流基金ブダペスト日本文化センター(2011)『できる I』編集、Nemzeti Tankönyvkiadó (国立教材出版社)

## 早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

[学位論文・学術論文・著書・その他（学会発表等）の順に記入してください]

氏 名 福島 青史 印

(2012 年 6 月 5 日 現在)

## 学位論文

1. ウズベキスタンの日本語教育環境とコースデザイン再考 2003 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文

## 学術論文

1. 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ーウズベキスタン・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, 国際交流基金, 49-64 頁.
- 2. 福島青史(2008) 「日本の多言語状況と『複言語主義』ー来日ウズベキスタン人の多言語能力と使用領域調査からー」『早稲田日本語教育学』2, 29-44 頁.
3. 福島青史 (2009) 「多言語使用者の言語選択とアイデンティティー多言語状況の『複言語主義』的記述からー」『ヨーロッパ日本語教育』13, ヨーロッパ日本語教師会, 90-98 頁.
4. 福島青史(2009) 「Language Education Policy Profile, Hungary 拡大言語政策論からの考察」『ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008 論集』, 55-63 頁.
5. 福島青史(2010) 「CEFR 能力記述文のレベル別特徴とキーワード」『ヨーロッパ日本語教育』14, ヨーロッパ日本語教師会, 132-139 頁.
6. 福島青史(2010) 「複言語主義理念の受容とその実態ーハンガリーを例としてー」細川英雄/西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か・ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, 35-49 頁.
- 7. 福島青史(2011) 「『共に生きる』社会のための言語教育ー欧州評議会の活動を例として」『リテラシー』8, 1-9 頁.
- 8. 福島青史(2011) 「社会参加のための日本語教育とその課題ーEDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討からー」『早稲田日本語教育学』10, 1-19 頁.

## その他

## 《学会発表》

1. 福島青史(2008) 「言語政策理念としての『複言語主義』と欧州での日本語教育」(口頭発表), 第 10 回フランス日本語教育シンポジウム, 2008 年 4 月 26 日, 於・リール第 3 大学(フランス・リール).
- 2. 福島青史 (2008) 「多言語使用者の言語選択とアイデンティティー多言語状況の『複言語主義』的記述からー」(口頭発表) 2008 年ヨーロッパ日本語教育シンポジウム, 2008 年 8 月 28 日, 於・チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学 (トルコ・チャナッカレ).
- 3. 福島青史 (2009) 「複言語主義理念の受容とその実態ーハンガリーを例としてー」(口頭発表), 国際研究集会 2009 外国語教育の文脈化: 『ヨーロッパ言語共通参照枠』+ 複言語主義・複文化主義 + ICT とポートフォリオを用いた自律学習, 2009 年 4 月 4 日, 於・京都大学 (京都).
4. 福島青史 (2009) 「CEFR 能力記述文のレベル別特徴とキーワード」2009 年ヨーロッパ日本語教育シンポジウム, 2009 年 9 月 3 日, 於・ベルリン自由大学 (ドイツ・ベルリン).
- 5. 福島青史 (2010) 「言語教育実践者のための言語政策記述フレームワークの開発について」早稲田大学日本語教育学会 2010 年秋季大会, 2010 年 9 月 25 日, 於・早稲田大学 (東京).

## 《教材》

1. 国際交流基金ブダペスト日本文化センター(2011)『できる I』編集、Nemzeti Tankönyvkiadó (国立教材出版社)

# 研究業績関連説明書

論文1 「日本の多言語状況と『複言語主義』-来日ウズベキスタン人の多言語能力と使用領域調査から-

## 【要旨】

本稿では日本で生活するウズベキスタン人を対象に個人の多言語状況を「複言語主義」の観点から記述した。「複言語主義」は「国家-国民-言語」という国民国家的なイデオロギーによる利害構造を解体し、個人が構成する人間関係を中心とした「共同体-人間-ことば」の成立を目指す。本調査の対象者はロシア語、日本語、英語、ウズベク語で高い言語能力を持ち、この言語レパートリーを使用領域や相手との関係により使い分けることにより、「日本=日本人=日本語」という日本社会が持つ利害関係を調整しながら自己アイデンティティを構成している。「複言語主義」の制度的導入は日本の多言語状況に創造的な共同体形成の可能性をもたらすが、既得権益を持つマジョリティにアイデンティティの再考を促すため、十分に議論を行う場が必要である。

## 【関連】

本論文は博士論文の第三章「ソ連崩壊後の移行経済下での日本語教育」の第5節「来日ウズベキスタンの多言語管理」の一部に当たる。第三章では三つの調査（第4、5、6節）により、日本語を言語レパートリーに持つ来日ウズベキスタン人と社会参加の在り方を検討したが、本論文（第4節）は多言語環境で社会参加する言語管理の部分の扱い、第5節のアイデンティティ管理と合わせて、第3節で提案した「自己を承認する場」の在り方を記述した。

論文2 「『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」

## 【要旨】

本稿では欧州評議会が行う「シティズンシップ教育」と「複言語教育」との接点から、二つの概念が国民国家を超えた「ヨーロッパ」地平のアイデンティティとなり得ることを示した。ヨーロッパでは、国民国家を超えた地平である「ヨーロッパ」の理念を体現するために、従来、その基盤となってきた「国籍」「民族」等に依拠しないシステムが必要となった。欧州評議会が掲げる「共に生きる人」のシティズンシップと「複言語主義」という理念は、社会的結束性を国家、民族から個人に還元し、共通の理念に基づくアイデンティティの在り方を示しており、その能力記述も含めて国民国家制度が機能しなくなった移民の時代の「人-ことば-社会」のモデルとして応用できる。

#### 【関連】

本論文は博士論文の第二章「社会構成能力と言語教育」の第2節、3節の一部に当たる。本論文は、第一章の言語政策論と合わせて、博士論文のタイトルでもある「社会参加」と「言語教育」との関係を結ぶ理論的枠組みのモデルであり、博士論文で何度も言及される「人—ことば—社会」の構造を、言語を巡る人間と社会の動態性として捉え、それを「アイデンティティ」との関連から示したものである。

#### 論文3 「社会参加のための日本語教育とその課題—EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から—」

#### 【要旨】

本稿では欧州評議会によるシティズンシップ教育、言語教育をモデルとして、「社会参加」のための能力と言語能力の関係について考察した。グローバリゼーションの下、日本においても「他者」との共生が常態化した。他者との共生のためには「認知的能力」「情動的能力」「行動できる力」など市民性形成のための能力が必要であり、言語教育は言語知識の獲得だけでなく「市民参加」という行動を最終的な目標としデザインする必要がある。CEFR の能力記述文を参照すると、初級段階は「社会参入」の段階として、日常的な生活を可能にする社会的機能を果たすことを目標とし、中上級では「自分を語り」「他者と共同する」段階として、共に社会を形成するために議論し、合意形成を果たす能力等が可能となる。社会の多言語・多文化化が進む中、市民性形成のための日本語教育は日本社会における言語問題の解決手段として社会政策の文脈で考えられなければならない。

#### 【関連】

本論文は博士論文の第二章「社会構成能力と言語教育」の第4節、6節の一部に当たる。本論文は社会参加のために必要な能力を記述し、その能力と日本語能力との関連を示した。この論文の内容に「異文化間能力」を加えた「社会参加のための言語教育」に必要な能力として筆者が提案したのが「社会構成能力」（第5節）であり、本論文は博士論文の「能力記述」の基となるものと言える。