

序章

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?—

1989年にベルリンの壁が崩壊し、「グローバリゼーション」という用語で呼ばれる現象が生じてから20年、人、モノ、カネの越境は日常的なものとなった。国際企業、あるいは国際連合など国際機関は国家の枠を超えた場をその活動領域とし、さらには、自由貿易協定の締結、さらには国民国家の連合体であるEUの誕生など、国家自体も「越境」を取り込んだ自己のあり方について模索を続けている。その結果、世界はすでに多言語・多文化という多元的状況に直面し、その管理において旧来的な「国民国家」体制は再考を迫られている。日本においても、言語や文化的背景が異なる人との接触は日常的になり、地域社会、学校、あるいは家庭内においても多言語・多文化という社会的な現実は他人事ではなくなってきた。「国民国家」体制が厳然と機能する中で生じるこの社会再構成の内なる動きは、「人—ことば—社会」の関係の再考を常に促すこととなる。近年、日本語教育の分野でも言語政策に広く関心がもたれるようになった(春原2009、田中・木村・宮崎2009、田尻2009)のは、この変化の結果と断言していいだろう。1990年の入管法(出入国管理及び難民認定法)の改定・施行による日系人が来日、また2008年のインドネシア、フィリピンとのEPA(経済連携協定)に基づく看護師・介護福祉士候補の受け入れ等により、日本でも身近な生活環境で言語問題が意識化されるようになった。このため、人とことばと社会の関係を考える上で、言語政策と言語教育の関係を巡る研究は喫緊の課題となったと断言していいだろう。

このように既存の社会秩序が揺らぐ中で、社会では実際の言語使用者である個人から、言語施策を企画する国家まで、様々なレベルの行為主体が、コミュニケーションを図り、秩序を図ろうとしている。筆者はこのような言語活動の中に、社会構築作用があり、その過程に政治的な力学が生じていると認識している。そして、この力学において「言語」は非常に大きな役割を演じている。なぜなら「言語」は社会活動を支えるための情報伝達だけでなく、常識や価値観を表現する媒体でもあり、さらに「民族」に代表されるように、人の集団を特徴づけるアイデンティティの象徴としても機能するからである。18世紀から19世紀にかけて国民国家制が成立して以来、「人—ことば—社会」の関係は「国民—国家語—国家」として管理されてきたが、近年の「他者」の社会への流入と社会参加は「国民

とはだれなのか」「私たちの言語とは何なのか」という「私たち/他者」の境界への問い直しと、「私たち」の範囲の再構成にまで発展する。当然ながら既得権を持つマジョリティーはこれに戸惑い、あるいは反発し、社会的な統合が困難な事態が生じることもある。

このような状況の中、マジョリティーとニューカマーとしての「他者」が共存していくには「他者を受け入れる人」と「他者として他社会に参加する人」の双方が、共に生きる環境を創造するために、コミュニケーションの可能性が保証されなければならない、これを保障するのが広義の「言語教育」であると筆者は考える。つまり「社会参加」とは、双方に課せられた課題であり、「マジョリティー」が「他者」を許容するものでもなく、「他者」が「マジョリティー」に配慮するものでもない。それは、両者が共に社会を作っていくための働きかけである。

本研究では「言語教育」を「社会参加のための言語教育」と名付け、個人が共に生きる場所を創造できるよう、従来の言語教育の機能を拡大し、その能力の開発のための理論と方法について研究を行う。

2. 「社会参加のための言語教育」の行為主体とその範囲

本研究は、言語学習者、教師をはじめ教育機関や教育行政の関係者で言語教育に関わる人を総称し「言語教育実践者」と呼び、「社会参加のための言語教育」の行為主体とする。本稿は、これらの言語教育実践者、および言語教育実践者が直接働きかけられる地域社会の成員を、核となる読者対象として想定している。言語教育実践者は、本稿、第一章に述べる言語政策機構のミクロレベルから中間レベルに位置し¹、実際の言語使用者に直接的な影響を与えることができる行為主体である。言語政策機構におけるより高次のレベル、すなわち地方自治体、国家、超国家組織に属し、意思決定を行う行為主体に対しても有効な研究でもあると認識しているが、国家的・超国家的な言語政策のレベルに、言語教育実践者が働きかける場合は、言語教育学より政治学的アプローチなど、他に有効な方法があると思われる。よって、本研究では、言語教育実践者が、言語教育の現場から言語政策に参加できる方略につき扱う。たとえ政治学的なアプローチを取るとしても、国家などの権力に基づいたトップダウンのものではなく、個人や機関レベルの行為主体が政策に参加するボトムアップ式のものに限定する。

¹ 本稿第一章、図1「言語政策機構概念図」を参照

3. 言語教育に対する現状認識

筆者が言語教育実践者を対象に、「社会参加のための言語教育」を提唱するのは、言語教育に対して、以下のような現状認識を持つからである。また、この現状を変えることが本研究の目標ともなる。

【言語教育教師】

言語教育が言語政策の手段であるのにもかかわらず、言語教育の教師は、言語政策の意思決定プロセスからは外されており、自らが従事している言語教育が、様々なイデオロギー、政治的課題に組み込まれていることに無意識であることが多い。また、コミュニケーション能力の育成には、言語学的要素、あるいは非言語コミュニケーションなど文化的な要素のみを重要視し、実際のコミュニケーションを行う個人が持つ政治的・経済的・歴史的な文脈、社会における政治的力関係を配慮しない。

【言語教育学習者】

自らがおかれた言語教育の社会的な文脈に無関心であり、言語を巡るイデオロギーに支配されている。例えば、自らが身につける言語レパートリーの選択に当たって、「自主的」に言語選択を行っている意識していても、それは社会的文脈が持つ物理的・文化的価値観によって支配されている可能性がある。なぜなら、言語選択は社会における価値観、言語観などのイデオロギーや、それに伴う利害構造が個人に影響を与えていることが多いからである。言語とその利害構造に対し無意識に言語選択を行うと、その社会と言語の関係が象徴する人間関係に支配される結果になることがある。

【言語教育政策実践者】

学校運営者、教育委員会、地方自治体など政策を立案、実践する立場にあるものは言語政策の動態性を理解していない。他者の言語使用に影響を与える規則や方針等、明示的な政策の多くは、多数の利害主体が参加する機構の中で影響を受け、実際の言語実態は計画通りいかないことが多い。このため実効的な言語政策施策を取ることができない。

【地域社会の成員】

地域社会への参加者は社会の成員と社会と言語の関係に無意識である。特に、マジョリ

ティにとって、自らが生活する社会における言語制度が自らの利害を代表しており、それは他者の不利益を代償にしていることに意識的ではない。例えば、日本において日本語が使用されるのは国民国家制の下の体制であり、これは日本語を話すマジョリティの利益を代表する社会秩序である。しかし、地域・領域によっては、多くの外国人の流入により、「日本語でコミュニケーションを達成するという」という社会習慣と言語実態とは合わなくなっている。しかし、その対応として、「日本語を教育する」という考えはあっても、新しい「人—ことば—社会」の関係性を構築するという考えは持たない。

以上、幾分単純化し誇張した表現であるが、現行の言語教育を巡る筆者の問題意識を記した。これらの問題は、言語と社会との関連について、言語教育実践者が無関心、無意識であることから生じている。しかし、現実の社会は多言語、多文化、多国籍化が進んでおり、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、言語政策への無関心、無意識は潜在的な加害者/被害者になることを意味している。もう一つの問題は、言語を巡る利害の構造が理解されたとしても、言語教育がどのような方法でマクロの政策決定に向き合うのかという問題もある。このような言語教育実践者の戦略の欠如も現実問題としてよく聞かれる。

4. 本研究の目的

これらの現状の問題解決のため本稿は以下の目的を持つ。

- 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
- 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その育成
- ③ 教育実践報告とその批判的検討

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

社会参加のためには、個人・言語・社会の関係について、明示的な記述的知識が必要となる。このためには、言語政策と言語教育の関連を明らかにし、言語政策の機構を意識的に捉えなければならない。そのために、広く言語政策の先行研究を研究し、多義的な言語政策の諸研究をまとめ、言語教育の視点から言語政策の機構を構成し直す必要がある。こ

の研究は、言語教育実践者に言語政策的な視点を与えるための理論的な研究となる。また、言語政策においては行動が伴う必要もある。よって、言語教育実践者が理論を実践的な行動に移せるようなツールを提供する。本稿では、言語教育実践者が「言語教育政策研究」の視点を持ち、行動に移せるようになることが目標となる。

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

本研究では、言語教育を社会参加のための能力育成の一つの手段ととらえる。よって、社会参加のための能力の特定、また、それらの能力開発と言語教育との関係を示す。従来の言語教育は、主にコミュニケーション問題の解決をその目的としてきたが、本研究ではコミュニケーション問題の基礎には言語政策、つまり言語と人を巡る政治性があると仮定している。よって、社会参加のための能力とは、これら複合的な利害関係の中で、個人が自らの個性を可能な限り損なわない形で参加できる能力をいう。「可能な限り」と強調したのは、個人と社会はその利害関係の中で相互に規定し合うことを前提としており、常に過程的であり、個人と社会の関係も仮の姿であるとも言えるからである。ある行為主体の個性は社会との利害調整の最適化の結果とも言えるし、妥協の結果とも言える。このような社会と個人との動的な性格は、多言語・多文化社会の多元的な利害構造の中で、より強調されるようになっている。本稿では、このような多元的価値観の中で生きる能力を「社会構成能力」と呼び、その機能を明確にするのが目標となる。

③ 教育実践報告とその批判的検討

上記、言語政策論の理論および方法論、社会構成能力の記述と言語教育との関係は、抽象的な枠組みであるが、実際の言語教育の結果と社会構成能力の発現は、それぞれの言語教育実践、言語使用実践により実現化する。よって、これらの理論的な枠組みの実態を確認するには、特定の歴史的・社会的文脈における実践報告が必要となる。

筆者自身も言語教育実践者として、主に日本以外の国を中心に日本語教育を実践してきた。本稿では、自らの行った実践に対し言語教育政策の視点から検討し、「社会参加のための日本語教育」の実態とその意義について報告する。言語政策の理論が理論で終わらないためには、実践における批判的反省が必要であり、この反省は今後の日本語教育施策への提案の礎となると考える。

5. 用語の説明

本論に入る前に、本稿で使用する用語の説明をしておく。各語、第一章、第二章で詳細説明をするが、主要な概念のみここで触れる。

5.1. 社会参加のための言語教育

本稿において「社会参加」とは、個人がマイクロレベルの人間関係の構築を通して、多元的にマクロ社会に繋がる集団を形成していくことを意味する。それは、家庭、学校、職場、地域など、個人が自己のあり方に主要な社会的状況において、自分の場所を形成していくことである。よって「社会参加」とは、規範、価値、文化などが静態的に定められている社会に、文化的・言語的他者が参入するという行為ではない。ここでいう「社会」は、差異を前提とした他者によって成り立ち、新規の他者の参入に際し、相互に影響しあう動的な関係性のことをいう。

さらに、筆者は、この動的な関係性としての社会を多元的なものであると仮定している。つまり、「社会」は固定的な一つの大きな器でなく、ミクロ的な関係性が複合的に存在し、その中で、それぞれの関係性が利害関係を相互に調整、牽制し合い、よりマクロ的な社会単位に繋がっている。また、本稿が特に言語教育実践者を対象にしたものである関係上、「社会」は複数言語により社会関係が構成されていること、本稿の視点が、第二言語、外国語を習得し社会に参入する側からのものであることが特徴的である。

「社会参加」が相互的・動的なものであるという認識は、言語的・社会的他者が容易に社会の一員になれると考えるものでない。むしろ、本稿は、社会参加の困難さから出発している。なぜなら、家庭、学校、職場、地域における人間関係は、その集団のアイデンティティとなる排他的な原則による集団により形成されており、他者の参入はその集団のアイデンティティや利害を脅かすものであるからである。ミクロの次元では国籍、民族、人種、宗教、性別、言語、職業、経済状態等による差別化が厳然としてあり、新規に参入する他者は、ある場合、敵対的な関係から関係を形成していかなければならない。

本稿では、「言語」を「社会参加」のための手段・方略とし、個人の言語、あるいは集団・社会の言語に対する働きかけによって人間関係形成を図る。このため、「社会参加のための言語教育」は、人とことばと社会の関係に介入をする「言語政策」に対して意識的である必要がある。

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

本稿では、「言語政策」を「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」と定義する。言語政策というと公的機関(市役所、病院など)や公的領域(駅、道路など)における多言語化や、教育機関における言語権の保障など、言語に対する国家・自治体レベルの行為に限定して考えられる傾向があるが、本稿では、国家、自治体レベルだけでなく、個人から家族、地域社会といったマイクロレベルから、国家、国際社会といったマクロレベルまでを言語政策に参加する行為主体とし、これら利害を伴う行為主体が、自らの利害に従い、あるいは相互の利害を調整するために、言語環境について影響を及ぼそうとする行為全般をその領域とする。よって、例えば、国家による言語サービスや教育も、「国家」に代表される利害主体、つまり「国民」の利害の維持、獲得を目指す行為であるとみなす。また、ある行為主体の利害関係に従って「人—ことば—社会」の関係性が変化する動的なシステムを機構(mechanism)と呼び、言語への介入によって人と社会の関係が変わるシステムを「言語政策機構」と表現している。日本語の「機構」という語には、「日本国際協力機構 Japan International Cooperation Agency」や「(旧)公共広告機構 Advertising Council」など、組織名を示すこともあるが、本稿の「言語政策機構」は特定組織の名称ではない。逆に、「言語政策機構」は、行為主体を限定することはせず、複数の行為主体による多面的な利害関係の網に働きかけることによって生じる動的関係性を意味する。

言語政策に「利害」の概念を入れるのは、言語使用に介入する行為に対して批判性を確保するためである。「利害」とは、ある特定の利害主体にとってのものであり、どの言語政策も特定の利害主体の利益を保障しようとする限り、他の利害主体の利害を損なう可能性がある。行為主体は、自らの「利害」の最大化のために、他の行為主体と対立、調整、合意などの交渉をすることにより、「利害」の最適化あるいは搾取を図る。言語教育実践者は、言語政策が人と言葉と社会を巡る利害対立、利害調整の現場であることを認識することで、自らが行う言語教育も、ある利害を代表していることを意識することができる。筆者がこの点を強調するのは、多くの言語政策が、自らの利害の主張の「正当性」を確保するために、様々な方略を用いて「公共的」「非政治的」「平等」に見せかけるためである。いわば、言語政策とは「人—ことば—社会」の関係性の「正当性」を巡る争いとも言えるだろう。「正当性」に埋め込まれた利害関係を顕在化するためには、正当性を構成する言説を読解する批判的リテラシーが必要であり、利害意識はこのリテラシーを高める機能があると考

える。このため、言語政策機構への参加者は、自分自身も含めて、言語に働きかける行為に批判的な視点を持ち、その結果生まれる利害の不均衡に意識的である必要がある。

また、本稿で多く使用する「人—ことば—社会」という表現がある。第一章で言語政策論の歴史的発展を述べるが、そもそも言語政策は言語計画(language planning)として、近代国家における国民形成に必要な「国家語」の創造に関する計画を意味することが多かった。そこでは「国家」を基礎づける民族概念・理念を象徴する言語種が国家語として選ばれ、教育、公的サービスに使用できるよう開発され、教育を通じて国民に普及される行為を通して「国民—国家語—国家」というシステムが構成され、「国民」「国家語」「国家」という概念が相補的に実体化する。ここで言語は、「国民」という行為主体の利害を代表する「国家」という、包摂と排除のシステムの象徴として機能している。言語政策は近代国家創造のための主要な行為の一つであり、「国民」と「国家語」と「国家」²は同時に形成されたのである。しかし、今日では、「国家」を基礎づけている「民族」という概念が「想像の共同体」(アンダーソン 1997)であることや、移民の流入により、共に生活し、社会を構成しているものの中で「国民」「移民」と分けられる制度そのものに対して疑問がもたれるようになってきた。よって、本稿では、人が国境を越えて移動する時代において、人とことばと社会の利害関係を記述し、新たな関係性を構築するにあたり、近代国家の「国民—国家語—国家」の概念を還元する形で「人—ことば—社会」という表現を導入する。よって、「国民—国家語—国家」は国民国家制を支持するイデオロギーを介した「人—ことば—社会」の一つの形態であると表現できる。

この「人—ことば—社会」の関係への同意は、ある行為主体の集団の範囲を決定することとなり、その集団の「アイデンティティ」の問題となる。本稿では「利害」を代表する「行為主体」の範囲を決定する概念・思想・言説を「イデオロギー」と呼んでいる。例えば、「民族主義」という「イデオロギー」の導入は「日本民族」と「非日本民族」の区別を可能とし、「日本民族とは誰か」という「私たち」の範囲を決める議論を可能とする。この集合的アイデンティティの要素の一つとして、言語は大きな役割を果たしており、「日本民族」にとって「日本語」は、重要なアイデンティティとなっている。よって、言語政策が「人—ことば—社会」に対する介入であるとすれば、それは既存の行為主体の集合のアイデンティティへの介入にも繋がる。つまり「私たちとは誰か」と問う場合の「私たち」の

² 国民、国家語、国家の相補関係性は、言語政策論の中心課題であり、本稿一章にその史的変遷と構造を記した。また、田中(1981、1991、1993)、クルマス(1987)、山本/臼井/木村(2004)にも詳しい。

範囲を定めるイデオロギーを批判的検討し、新たなイデオロギーによる「私たち」を創造する行為でもある。よって、言語政策とは、イデオロギー操作に基づくアイデンティティ創造の問題にも深く関わっており、アイデンティティを巡る争いといっても過言ではない。

5.3. 社会構成能力ー他者と共に生きるための能力

グローバリゼーションが進行し、国境を超える移動が常態化した現代の多言語・多文化社会では、様々なイデオロギーが多重に錯綜し、そこで生きる個人は、一つの文化規範に従って生きていくのが困難になってきている。このため、多元的社会で個人がアイデンティティを保つためには、それぞれの文化規範とそれを裏付けるイデオロギーを批判的に捉えた上で、自己のあり方を問う管理の方法が必要となる。「社会構成能力」とは筆者の造語であり、「人ーことばー社会」を巡る利害対立・調整の場である言語政策機構の参加者として、社会・文化状況を理解、分析し、自らのアイデンティティを保障した形で社会を形作る個人の能力をいう。この能力には「批判的認知能力」「アイデンティティ管理能力」「生活遂行能力」の三つの側面を持つ。

「批判的認知能力」とは、知識・経験に基づいて事象の確認・記述、分析・説明、評価・採用することにより、事実的判断、一般的判断、価値的判断を行う能力である。この能力は、「アイデンティティ管理能力」「生活遂行能力」という二つの顕在的・行動的な能力の基礎となる認知的な部分であり、社会で生きるためのよりどころとなる能力である。

「アイデンティティ管理能力」とは、様々な価値観、イデオロギーが錯綜する社会の中で、多元的に分散する個人のアイデンティティを管理する能力を言う。現在の社会は、単一的な社会ではなく、様々な文化・価値観により構成されており、個人は、幾層にも重なる社会に同時に参加している。その結果、それぞれの文化・価値観、あるいは社会的役割においてアイデンティティが与えられるが、その複数のアイデンティティは相互に整合性を持つものであるとは限らない。よって、統合的な個人を保つためには、個人の価値観に合致し、さらに参加する社会にも適応できるようなアイデンティティ管理が必要となる。

「生活遂行能力」とは、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。ある社会において自己実現を図るには、経済的な条件は非常に重要な役割を果たす。言語の知識は、職業的な知識・技術に結びついており、言語レパートリーの選択とその能力育成は、ある社会において「生計を立てる」ために重要な計画となる。社会間の移動は、文化的な価値観の移動の他に、経済的な価値の文脈が

変化することも意味する。移動前の社会で経済的に優位であった言語・知識・技能が、移動後の社会で同じような経済的価値を持つ保証はないし、逆に価値がなかったものが価値を帯びることもある。例えば、英語母語話者は、英語が公用語である社会において「英語能力」は自明化し、その他の知識・技能が要求されるが、英語が媒介語でない国・地域に移動すると、国際言語としての「英語」の能力は顕在化し、日常会話程度の英語能力でさえ「英会話教室」などで雇用される可能性も出る。また、留学などで得た高度な技術や体験は、自国に戻っても、その政治的・経済的状态やインフラなどに適合できず、「高度すぎる」という理由で「売れない」例もあるだろう。価値体系が異なる社会へ移動、あるいは横断して生活するためには、自らの持つ言語レパートリーや知識・技能を知り、参加する社会の経済的文脈に合わせて、その価値を高めていく必要がある。また自己が持つ能力を意識化し、その潜在的価値を生かす文脈を読むリテラシーもこの能力の一つと言えるだろう。

「社会構成能力」の定義に「社会を形作る能力」とあるが、これは「社会に参加する能力」といった意味である。ここで「社会に参加する能力」とせず、敢えて「社会を形作る能力」としたのは、個人と社会の間の相互規定性を強調したかったからである。個人の「社会参加」の現場は、社会と個人の双方で変化がもたらされなければならない。社会の側で変化が起きない社会参加は新規参加者に対し、一方的な変容を要求し、その際、個人のアイデンティティに破綻が生じる危険性があるからである。今日では、私たちの住む社会は、国民、移民、外国人、一時滞在者など、様々なイデオロギーにより分断された「他者」を内包している。「社会構成能力」はこのような他者を含む「社会」で「共に生きる」ための方略として、参加する社会の社会的・文化的な利害構造を理解し、その文脈を作りかえる、あるいはずらすことにより自らのエンパワメントを図り、参加する社会において自己実現を図る個人的な能力として定義できよう。このように、「社会構成能力」の選択と記述は、本稿が目指す「人—ことば—社会」を再構成する言語教育の教育目標として想定されるものであり、重要な概念となっている。

6. 本稿の構成

次に本稿の構成について述べる。本稿は第一章、第二章の理論研究と、第三章、第四章の実践研究、および終章からなっている。

第一章では、言語政策論における先行研究をまとめることにより、本稿における「言語政策」の定義付けとモデル化を行う。さらに、その言語政策機構における言語教育の機能を論じ、言語政策実践者としての役割を提案する。その際、言語教育を巡る言語政策環境を記述する実践的なツールである「言語政策記述フレームワーク」を提示する。

第二章では、一章で提示された言語教育が養成すべき「社会構成能力」について検討する。社会構成能力は、多様なイデオロギーや価値観の対立と、それに伴う利害関係の中で生きていける能力であり、言語使用者である個人や言語教育者である教師など、広く言語教育実践者が念頭に持ち、育成しなければならない能力である。本章では先行研究を基礎に、社会構成能力の構造と機能について記述する。

第三章は、筆者がウズベキスタンにおいて実践した活動を元に、ウズベキスタンにおける日本語教育と社会構成能力との関連について検討する。まず、ウズベキスタンにおける言語教育を巡る環境について「言語政策記述フレームワーク」を用いて記述していき、それに基づき、ウズベキスタンの日本語教育が目指す目標を「社会構成能力」の観点から検討する。最後に、ウズベキスタンの日本語学習者が、言語教育実践者として、どのように社会構成能力を駆使し、社会参加を果たそうとしているのかをアンケート・インタビューを通して検討する。

第四章は、筆者がハンガリーにおいて実践した活動を元に、ハンガリーにおける日本語教育と社会構成能力との関連について検討する。第三章と同様に、まず、ハンガリーにおける言語教育を巡る環境について「言語政策記述フレームワーク」を用いて記述し、それに基づき、ハンガリーの日本語教育が目指す目標を「社会構成能力」の観点から検討する。最後に、ハンガリーにおける「教材作成プロジェクト」を例に、日本語教育における社会構成能力開発の方法について実践報告をし、言語政策の中間(meos)レベルにおける言語教育実践者の参加について検討を行う。

最終章は、本稿の内容をまとめるとともに、「社会参加のための言語教育」という概念が形成された過程を示すことによりその内容と限界を示す。最後に、今後の課題として「社会参加のための言語教育」実践を可能とするために「日本語教育」が担う役割について述べ、日本語教育に対する提案とする。

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—

最後に言語政策機構における、本稿「筆者」の位置について記す。

本研究では、言語政策機構における言語教育、とりわけ、言語教育実践者としての個人的な利害調整について理論化し、その実践研究をするが、ここで、本稿筆者の立場は二つに分かれることとなる。つまり、言語教育実践を理論化し、評価する言語教育研究者としての立場と、実際に現場で言語教育機構に参加する言語教育実践者という立場である。言語教育研究者としての立場は、あるアカデミックなイデオロギーの中で、言語を巡る利害を記述する立場にあり、言語政策機構において各行為主体が持つ利害に対して個人的な利害関係を持たない。一方で、言語教育実践者としての立場は、個人的な価値観や使命から、ある利害を代表することとなる。この理論構築と実践活動の利害を巡る非対象的な関係は、読者に不審感を与えるかもしれない。しかし、本稿で導入した理論は、筆者の言語教育実践者としての現在の利害を擁護するためのものではない。それは、言語教育実践者としての筆者自身の利害も含めた言語の政治性を顕在化・記述するためにある。よって、言語教育研究者としての筆者と言語教育実践者としての筆者は、異なった位相にあると言えよう。ただし、本稿を進める前に、言語政策機構における言語教育実践者としての筆者の位置を、読者に説明しておく必要があると考える。

筆者は言語教育実践者として、1994年から本稿執筆時まで、約15年間、一貫して国際交流基金、国際協力事業団(現「国際協力機構 JICA」)など、日本の政府系の団体から契約により仕事を心得て業務を行っており、筆者が従事している日本語教育事業は、日本の外交政策の一環として行われている。以下が筆者の略歴である。

2011.2~2014.2(予定)

国際交流基金 ロンドン日本文化センター(国際交流基金 上級日本語専門家³⁾)

2007.8~2010.8

国際交流基金 ブダペスト日本文化センター(国際交流基金 上級日本語専門家)

2003.7~2006.7

ウズベキスタン・日本人材開発センター(国際交流基金 派遣日本語教育専門家)

2000.9~2001.6

³ 2010年度から「日本語教育専門家」は「上級日本語専門家」に呼称の変更を行った。

ノボシビルスク国立大学(国際交流基金 NIS 諸国派遣日本語教育専門家)

1997.9~2000.6

タシケント国立東洋学大学(国際交流基金 NIS 諸国派遣日本語教育専門家)

1994.4~1997.6

コルドバ日本語学校 (国際協力事業団海外開発青年)

本稿で取り上げる実践研究もウズベキスタンとハンガリーでの事例であり、国際交流基金による「日本語教育専門家」の派遣事業により委嘱された業務における実践である。よって、実践研究における筆者の活動は、以下の国際交流基金⁴の理念の文脈にある。

《国際交流基金のミッション》

独立行政法人国際交流基金は、国際文化交流事業を総合的かつ効率的に行なうことにより、我が国に対する諸外国の理解を深め、国際相互理解を増進し、及び文化その他の分野において世界に貢献し、もって良好な国際環境の整備並びに我が国の調和ある対外関係の維持及び発展に寄与することを目的とする。

(独立行政法人国際交流基金法第3条)

嶋津(2010:91)は、1972年に制定された「国際交流基金法」と、2003年に国際交流基金が独立行政法人に改組された際に制定された「独立行政法人国際交流基金法」の「事業目的」の表現を比較し、国際交流基金が独立行政法人となって、「日本の安全保障上あるいは外交上の国益への貢献を強く要求されるようになったとも言えることができる」と述べる。筆者が行った日本語教育事業は、「国際交流基金のミッション」に資するものであり、個人的な立場で日本語教育機関と契約をし教育を行う個人より、より国家的な利益を担う立場にいる。つまり、日本およびそのカウンターパートである諸外国と、日本語教育に関わる学習者・教師の中間にあり、その各行為主体の利害について尊重し考慮する立場にあると言える。

繰り返すが、本研究は、このような筆者の利害的立場を隠すものでも、擁護するものでもない。むしろ、本稿の課題は、筆者自身も含め、言語教育に参加する全ての行為主体の

⁴「国際交流基金」とは「世界の全地域において、総合的に国際文化交流事業を実施する組織として、1972年10月に特殊法人として設立され、2003年10月1日に外務省所管の独立行政法人」である。(『国際交流基金2008年度年報』(2009a))

政治性を顕在化し、その一員として、言語に関わる利害関係の調整の中で言語教育実践者の戦略を探ることである。ただし、「言語教育研究者」としての筆者が、「言語教育実践者」としての筆者の利害を、どの程度相対化し得る視点が持ちえたか、という点については、読者の判断に委ねたい。

第一章 言語政策論の諸相と言語教育の役割

－フレームワークの構築－

1. 本章の目的

本章の目的は、「社会参加のための言語教育」の確立のため、言語教育実践者¹を社会構築のための行為主体(actor)と位置付けるべく、言語政策と言語教育との関係を明確にすることである。このため、言語政策論²の先行研究をまとめ、その研究成果を言語教育の視点から捉えなおす。本稿において「言語政策」とは、「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」を意味し、「言語教育」とは、「言語政策」の一部として機能し、その政策意図の強化・普及に関わっているという認識から出発する。しかし、ここで問題となるのは、言語教育が言語政策機構の一部でありながら、言語政策の意思決定からは外されている(Shohamy 2006:141-142)ことであり、このため、言語教育実践者は、自らが従事している言語教育が、様々なイデオロギー、政治的課題に組み込まれていることに気づかないことがある。例えば、国民国家制の成立時においては、言語教育は、「国語・国家語」教育として、民族を中心とした「民族－民族語－民族国家(nation-state)」という「イデオロギー」を基盤とした制度作りに関与したし、また、EUにおいては、その国民国家制度を超えた「ヨーロッパ」の形成のため、「自由」「平等」「民主主義」という理念的なイデオロギーを介して、「ヨーロッパ市民」を形成するために「複言語主義」に基づく教育を推奨している³。言語教育は、言語政策が持つツールの中でも影響力の強いものの一つであるため、言語使用者を含む言語教育実践者が自らが組み込まれている政治的環境に無意識でいることは危険である。また、国民国家制度の弱体化により「人－ことば－社会」の関係が問い直される現在、言語教育の果たす役割は大きく、積極的な社会参加のためには、言語政策論の知見が言語教育実践者には必須である³と考える。本章の目的は、言語政策に組み込まれ、言語政策の意図に無意識な代理人(agent)でありがちな言語教育実践者を、自覚的に言語政策に参加する行為主体(actor)へと転換す

¹ 本稿では、「言語教育実践者」を「学習者、教師をはじめ、教育機関や教育行政の関係者で言語教育に関わる人」の総称として使用する。

² 本稿では language planning、language policy と名付けられる学問領域の総称に「言語政策論」という語をあて、言語政策の機構を表す「言語政策」と区別をする。本章 3.1 を参照

³ 詳細は本稿第二章を参照

る試みであるといえよう⁴。

このような問題意識の中、本章では言語教育実践者が言語政策の研究成果を利用できるよう、以下の点を明らかにする。

- ① 言語政策論の諸相を整理し、「人—ことば—社会」に対する言語政策的な見方 (perspective)をモデル化すること。
- ② 言語教育の役割を提案し、言語教育を巡る言語政策環境を記述するツールを提示すること。

これらのモデルやツールは、自らが担当する言語教育現場を巡る利害関係や、利害の基礎となるイデオロギーを記述するものであり、言語教育実践者のフレームワークとして活用できる。いわば言語教育における利害関係の地図のようなものであり、その後の教育目標や活動内容の設定に役立てるものである。

このためには、まず言語政策論についての先行研究をまとめ、これまでの取り組み、概念などについての整理が必要である。本章では、言語政策論の先行文献研究を中心に、二つの視点から言語政策論を分析する。一つは言語政策論の歴史的展開を追い、言語政策論とそれぞれの時代の関係を明らかにした通史的な視点。もう一つは、言語政策論における主要な術語と概念を検討し、言語政策論の構成を明らかにする構造的な視点である。先行文献研究は、言語政策論についての概論的な書籍(Cooper 1989, Kaplan & Baldauf 1997, Spolsky 2004, Wright 2004, Shohamy 2006, Ricento 2006, Ferguson 2006)を参考にし、必要に応じて適宜各論を参照する。その後、先行研究を踏まえて、「言語政策機構概念図」というモデルを提示する。さらに言語教育の役割を提案し、言語教育を巡る言語政策環境を記述する「言語政策記述フレームワーク」というツールを提示する。

2. 言語政策論の歴史的展開とその課題

言語政策論が時代的特徴により大きく三つの区分に分けられることは、多くの研究者の一致するところである(Ricento 2000, 2006, Wright 2004, Hornberger 2006, Ferguson

⁴ agent と actor は言語政策論において、「行為主体」として現れるが、本稿では両者の概念を分け、agent を「与えられた課題を遂行する個人」、actor を「自らの意思、動機づけに従って行動する個人」と定義する。本章 3.2 を参照。

2006)。それぞれ、「脱植民地化の時代」、「批判の時代」、「ポスト冷戦時代」と、歴史的な認識⁵としては大きな違いはないが、年代については多少ずれがある。当然、このような歴史的特徴に明確な年代区分をつけることは、困難で重複する部分もあるだろうが、言語政策論の展開と現在との関係が示せるよう、本稿では出版年が一番近いFerguson(2006)を参考に、第一期 1960 - 70 年代、第二期 1980 - 90 年代前半、第三期 1990 年代 - 現在とし、言語政策論が持ち続けた課題について検討する。

2.1. 第一期(1960~70 年代)：脱植民地化と国家形成の時代

“language planning”の用語が最初に文献にあらわれたのは、デンマークからの独立に伴うノルウェーの新しい標準国家語の開発に関する 1959 年の Haugen の文献である (Ferguson 2006:1、カルヴェ 2000:8 他)。この時代は、アジア・アフリカ地域諸国の独立が相次ぎ、脱植民地化と新興独立国の言語問題が言語政策論の対象となった。特に、新興国の国家語の形成に関する研究、とりわけ実体計画に関わるものが特徴的であった。1974 年の Fishman(in Cooper 1986:30)の定義では、言語計画は「典型的には国家レベルにおける、言語問題の組織的解決の追求」となっており、この時期の言語政策は、国語・共通語の選定、標準化、その普及など、国家建設におけるプロセス、また言語による国家アイデンティティ形成と関連している。

しかし、この国家建設のプロセスには、当時の西洋の国民国家イデオロギーが強く政策に影響を与えており (Ferguson 2006、Ricento 2006)、必ずしもアジア・アフリカの状況にふさわしいものではなかった。「西洋的な国家の基準から考えると、言語的多様性は、遠心的であり国家建設の障害であると考えられる傾向があった。そのため、社会言語学的複雑さを避けるために、公的使用に用いる言語種を限定する政策がとられた」(Ferguson 2006:10)。

しかし、特にアフリカでは、植民地分割のために国境線が引かれたため、国内における民族・言語状況が複雑であり、このため、民族語の選定が困難な上、その選出についても各部族・民族間に不平等をもたらすものであった。この構造が第二期において批評の対象となる。

⁵ Wright(2004:8)によると、「言語政策は 18-19 世紀の国家主義の時代に生まれた」とし、安田(2000:146)も「言語政策」という語が日本において 1935 年に現れたとするが、本稿では「言語政策論」を社会言語学内の学問領域として扱い、その範囲を限定する。

2.2. 第二期(1980~90年代前半): 批判の時代

1980年代から90年代初めにかけて社会的・経済的不平等の再生産において言語が果たす役割に関心が持たれ始め、第二期は、ポストコロニアリズムとも言える新興国の社会状況に対し、その状況に加担する言語状況を作った第一期言語政策への批判の時期として形成された(Wright 2004、Ferguson 2006、Ricento 2006)⁶。これらの批判の一つは、特にアフリカの多くの新興独立国の言語計画において、旧宗主国の言語を公用語として残したことが、旧宗主国の言語と現地語との固定的ダイグロシア⁷につながり、旧宗主国と一部の「支配的エリートの利益と計略に仕えた」(Ferguson 2006:3-4)というものである。階層化された社会において、旧宗主国の言語はH変種として利益の源泉となっており、その結果、植民地時代の構造をそのまま引きずるポストコロニアルという状況を生んだ。また、批判理論、ポストモダニズム理論に影響を受けた研究者は、当時のポストコロニアルの状況に対して、第一期言語政策理論が立脚した前提に問いを立てるアプローチを採った。例えば、Ferguson(2006:3-4)は、アフリカ諸国の国家建設における言語問題の処理について、「市民が共通の標準化された言語のもとに統合される」という前提そのものが、伝統的なヨーロッパの国家概念に結び付けられたものであり、アフリカのポストコロニアルな状況は、当時の言語政策が無意識に前提していた西洋イデオロギーに帰すると考えた。その他、Ricento (2006:14-15)は、1950~60年代の西洋ベースのアカデミックな言語政策理論が前提としたイデオロギーには、(1)言語がコミュニケーションのための規定的で不変、標準化された規則に支配された道具であるというような「言語の性質」、(2)モノリンガリズムと文化同一性は社会的・経済的進歩、近代化、国家的統合にとって必要なものであるという考え、(3)言語の選択は「理性的(rational)な選択」であり、すべての選択肢が等しくすべての人に提示され、等しく平等に作られるという「理性主義」があるとする。

「理性をもった個人」が、「非政治な言語」を道具として利用し、「一言語＝一国家」を形成するという西洋型モデルを基盤とする新興独立国の国家建設は、新興独立国を西洋と同一システムに組み入れることで旧宗主国との関係が維持される結果となってしまった。批判理論に基づく第二期の言語政策論は、言語と国家の構造を基盤とする利害構造に批判

⁶ この時期の代表的な著作として Tollefson (1991)、Phillipson(1992)、Pennycook (1994)などがあり、その後の言語政策論に強い影響を及ぼした。Canagarajah (1999)などもその系譜であり、日本では三浦/糟谷(2000)が「言語帝国主義」をキーワードにこの動きを紹介している。

⁷ ダイグロシア(diglossia)とは、Ferguson(1959)の用語であり、ある社会において二つの言語種が、お互いに異なる機能を持って使用されることをいう。社会的高位の言語種を H 変種(high variety)、社会的低位の言語種を L 変種(low variety)と呼んだ。(ベーカー1996:50)

的な分析を加え、国家と言語の関係が持つイデオロギー性を明るみに出し、西洋型モデルが孕む危険性を指摘した。

2.3. 第三期(1990年代~現在)：ポスト冷戦時代

冷戦終結から現代にいたるこの時代の言語政策論への関心について Ferguson(2006:4)、Hornberger(2006:24)は「復活(resurgence)」という用語をあてている。第二期において批判された言語計画は一時衰退(Ferguson 2006:4)をしていたが、冷戦終結がもたらした劇的な社会変動は、言語政策論の「復活」をもたらした。Ferguson(2006:5-9)は、言語政策論へ新たな関心が向かった歴史的要因として、「ソ連崩壊と冷戦終了」「ヨーロッパ諸国内での小民族、地域語の復興」「グローバリゼーション」「超国家政体の形成」を挙げている。

ソ連崩壊と冷戦終了により、中央アジア、コーカサス、バルカン、バルトの新興独立国で国家建設、国家アイデンティティの建設が始まった。この過程で、脱植民地化時代、あるいは18世紀~19世紀のヨーロッパの国民国家形成期のような言語計画が実施された。一方、ヨーロッパ諸国では領域内での小民族、地域語の復興が盛んになり、ウェールズ、スコットランド、カタロニア、バスク地方などは新しいレベルの自治権を獲得した。このような少数民族の独自性に可能性を開いた背景としては、グローバリゼーションやEU、NATOなど超国家的経済的、政治的、軍事的構成体の影響力が増大したことによる国民国家制の弱体化が考えられる。

また、グローバリゼーションも社会と言語の環境に大きな影響を与えた。グローバリゼーションが言語政策に与えた大きな変化として「移民の増加」「地域語の消滅」「英語の世界的広がり」の三つが挙げられる(Ferguson 2006)。移民の増加は社会の多言語・多文化化を促し、この状況への対応が迫られるようになった。多くの西洋諸国は伝統的には同化的政策をとり、少数言語の使用は個人的領域では容認するものの、公的領域では容認せず、主要言語の習得を促進、あるいは強制した。しかし、近年の移住規模の拡大により、少数民族集団が巨大化し、少数民族言語のみで生活が可能となってきた。また、多文化主義イデオロギーも言語的多様性を支援し、多国籍化の現象により、移民が自国との関係をより緊密に維持できるようになるなど、地域と言語・文化の関係は複雑化・多元化した。また、このような時代において、英語が世界的に広がりを見せる一方で、90%の少数言語が消滅の危機にあるという言語の寡占/淘汰という現象も顕著となった。このような社会の変化は言語政策論内に「言語権」「言語生態系」「言語帝国主義」などの主要な概念をもたらした。

冷戦後の地政学的変化の中で、超国家政体の形成も大きな関心となっている。一番著名なものは拡大を続けるEUであり、2004年5月には10カ国の新しいメンバーを迎え全部で25国家となり、公用語は11から20に増加、2007年にも2カ国が加盟し、本稿執筆時現在、27カ国、23言語⁸を擁する。EUは「言語的多様性」をヨーロッパの文化的遺産として尊重しており、超国家政体における言語の制度的扱いについて現在でも模索が続いている。

第三期は冷戦終結により東西の壁が消滅し、歴史的、政治的環境が大きく動いた時期と言える。国民国家主義の弱体化は「社会」の中に国民、移民など多様な「人」を抱え、多様な「ことば」が使用されるようになり、新しい「人—ことば—社会」のありかたそのものが模索されるようになった。現代も続くこの急激な社会変化に政治も社会理論も追いついておらず、第三期の言語政策論の「復活」はこのような社会的要請に触発されたものであると言える。

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

以上、言語政策論の半世紀にわたる歴史的展開を見た。概観すると、この半世紀は新興独立国や超国家政体など新しい政治的領域における「人—ことば—社会」の関係の創造、あるいは、既存の関係に対する介入の歴史であったと言える。また、アフリカ諸国における西洋型言語政策の失敗、冷戦後のグローバリゼーションがもたらした社会変化は、「人—ことば—社会」の関係が西洋型国民国家という単位で処理できず、新たなモデルを必要としていることを示している。国民国家制は「人—ことば—社会」の関係を「国民—国家語—国家」という軸で管理し、包摂と排除のシステムを作り上げた。国民/外国人、国家語/地域語/外国語等の区別は、西洋的なイデオロギーによる「国家」が主体となる介入であり、言語政策もそれを前提としていた。しかし、国民国家体制の弱体化は、地域語・少数民族語の復活、領域内での多言語化という現象を招き、国家による一元的な言語管理を困難にし、その結果、国家だけではなく、地域、職場、学校、家庭、個人など多様な主体が言語政策の行為主体として参入するきっかけを作った。第一期、第二期言語政策論が冷戦構造の下、国民国家という西洋型モデルにおける言語の政治学を主な問題としていたのに対し、

⁸ ベルギー、ブルガリア、チェコ、デンマーク、ドイツ、エストニア、ギリシャ、スペイン、フランス、アイルランド、イタリア、キプロス、ラトビア、リトアニア、ルクセンブルク、マルタ、ハンガリー、オランダ、オーストリア、ポーランド、ポルトガル、ルーマニア、スロバキア、スロヴェニア、フィンランド、スウェーデン、英国の27カ国と、それぞれ加盟国の国家語やそれに該当する語23語。

現在を含む第三期は、新しい「人—ことば—社会」の関係理念の再考と創出という倫理的かつ創造的な機能も担うようになったと言える。このような歴史的状況において、言語教育は安定した「国家」の中で「国民」を生み出す「国家語」普及政策の手段ではなくなった。現在の言語教育には安定した規範はなく、絶えず移り変わる社会相に応じた言語空間を創造する活動となったといえよう。

このように「言語政策」という語は、時代と共にその機能を変えてきた(表 1)。「言語政策」というと「言語に関わる国家の仕事」といった一面的な意味に捉えられることがあるが、本稿では、それより広く捉えており、国家の仕事に対する批判的検討や、その他の選択肢を示すような創造的な役割を持つ。言語教育もこのような創造的な文脈において、その機能を模索する必要があるだろう。

ただ、「言語政策」を構成する概念は諸説多様であり、その全容がつかみにくい。次節では「言語政策」の構造的な側面に注目し、「言語教育実践者」の視点から再構成をしたい。

表 1 言語政策論の歴史的展開

	第一期 1960~70 年代	第二期 1980~90 年代前半	第三期 1990~現在
時代背景	脱植民地化と国家形成	第一期に対する批判	ポスト冷戦
社会モデル	西洋型国民国家主義	西洋型モデルの崩壊	新しいモデル構築
言語教育	国家語の普及	権力への批判的検討	言語環境創出

3. 言語政策機構の構造

本節では言語政策論を構成する術語とその概念についてまとめることにより、言語政策の構造・機構を明らかにする。言語政策論では一つの概念が、様々な立場から解釈されているが、本稿では言語教育の視点から諸説をまとめ、必要に応じて再定義を行う。

3.1. 言語計画(language planning)と言語政策(language policy)

言語政策の構造について述べる前に、まず、「言語計画」と「言語政策」という二つの用語について説明する。言語計画と言語政策という二つの用語は、従来異なった概念として把握されてきた。両者の関係について、カルヴェ (2000:11)は、1970 年代の研究を整理し、「言語計画は言語政策の実践であり、後年の様々な定義もほぼこの視点から離脱してはい

ない」としている。Kaplan & Baldauf(1997:xi)も、言語計画を「ある言語集団の組織的言語変化を促進するもの」、言語政策を「思想、法律、規制、規律、習慣の集まり」として、「計画・規範」的な言語政策に対して、言語計画の「実践」を対比させた。一方、この二つの術語の機能的区別について、近年では「範囲は不確定」(Ferguson 2006:16)、あるいは「切り離せない関係」(Hornberger 2006:25)であることから、Language Policy and Language Planning(LPLP)(Wright 2004)、Language Policy and Planning (LPP)(Hornberger 2006)と併記し、その相互性・相関性を表現する傾向がある。Spolsky(2004)、Shohamy(2006)も、言語計画と言語政策の対立は用いず⁹、言語政策を(1)言語実践(language practice)、(2)言語ビリーフス・イデオロギー(language beliefs or ideology)、(3)言語介入、計画、管理により実践される変更と影響のための具体的な取り組み、という三つの構成要素から捉え、言語政策を言語実践と言語イデオロギーの間で働く動態的な機構と定義した(Spolsky 2004:4)。このためSpolsky、Shohamyは「言語政策」という語を広義に使用し、その中に従来の「計画」と「実践」の二つの概念を含められていると考えられる。

以上の通り、様々に定義される両語であるが、本稿でも「計画・規範」と「実践」について区別せず、言語に対する介入の行為の総称を「言語政策」、言語政策に関する社会言語学の研究成果諸説を「言語政策論」とする。

3.2. 行為主体(actor/agent)、レベル(level)、領域(domain)

言語政策の構造を考える上で重要な概念は、政策を実施する「行為主体」、行為主体の「レベル」(Kaplan & Baldauf 1997:49、Baldauf 2008、Spolsky 2004:10)、言語政策が及ぶ範囲を示す「領域」(Spolsky 2004:42)という概念である。「行為主体」とは、個人でも集団でも自らの利害を代表し、言語や言語に関わる制度に関与する主体である。言語政策論においては、言語政策の「行為主体」はactor、agent、agency¹⁰などの用語が使用されているが、本稿ではactorを「行為主体」と訳し、「自らの意思、動機づけに従って行動する個人」と定義する。一方で、agentを「代理人」と訳し、「与えられた課題を遂行する個人」と定義し、両者を区別している¹¹。「レベル」とは、個人・家族から国家・超国家

⁹ language planning という語は Spolsky(2004:8)では「介入」、Shohamy(2006:49)では、「1950-60年代に行われた言語行為に対する徹底的な介入とコントロールに使用される用語」として使用される

¹⁰ 例えば、Cooper(1989)は actor、Baldauf(2008)は agency、Kaplan & Baldauf(1997)には agency と actor という語が使用されている。また、Shohamy(2006)では、actor と agent が異なった意味で使用されている。

¹¹ この actor と agent の区別は、姫田(2005:15)にある Akoun&Ansart(1999)の定義を参考にした。また、

など、ミクロからマクロまでの行為主体の次元を意味する。この「レベル」別に、その政策が及ぶ範囲によって「領域」が変化する。「領域」とは、個人の言語使用から家庭、近隣、職場、市町村、国家、国家間連携まで規模に関わらず、言語活動が行われ、言語に対する介入が行われる場所を意味する。言語政策の現場は、多様な「レベル」の「行為主体」と「領域」が構成する空間にあり、行為主体レベルと領域の組み合わせにより、戦略は変わる。例えば、個人(行為主体レベル)が家族(領域)の言語行動に影響を及ぼす戦略と、個人が国家の言語行動に影響を及ぼす戦略を考えれば大きな違いがあることがわかるだろう。つまり、前者はしつけというような形態でも可能だろうし、後者はマスコミの利用や、社会運動、政治活動など、大がかりな運動が必要となるだろう。この行為主体レベルと領域については諸論分かれていて、Cooper(1989)、Spolsky (2004)、Shohamy(2006)は、個人の言語使用などミクロレベル領域を管理する個人も行為主体と捉えているのに対し、de Swaan(2001)、Grin (2006)は、言語の経済性に関心を持っており、より大きな領域を対象としている。

言語教育における「行為主体」には、学習者、教師、教育機関管理者、教育委員会などの教育行政機関などの「レベル」がある。また、「領域」としては個人の言語使用、家庭、教室、学校などが通常の言語教育の範囲であろう。本稿では言語教育実践者の言語政策への actor としての参加という観点から、行為主体に学習者、教師といった個人も認め、領域についてもミクロレベルの個人、家族から学校を超えた地域社会、国家、超国家レベルなどマクロレベルを入れる必要があると考える。

3.3. 席次計画¹²(status planning)、実体計画(corpus planning)、習得計画(acquisition planning)

Cooper(1989:31-34)は言語計画における「行動」として、「席次計画」、「実体計画」、「習得計画」の三つを挙げている。「席次計画」とは言語の選択に関わるものであり、例として国家語、公用語、地域言語の選択などがある。「実体計画」とは席次計画によって選択された言語に対する働きかけであり、例として正書法開発、発音、言語構造の改編、語彙の近代化などが挙げられる。「習得計画」は選択され、機能・内容を整えた言語種に対する普及、言語教育に関わるものであり、例としてカリキュラム、教授法、評価などがある。

Shohamy(2006:160)も agent と actor を分け、教師が social actor として、自覚的に言語教育政策に参加するよう呼びかけている。

¹² Status Planning の訳語としては「地位計画」もあるが、本稿では渋谷(1992)による。

ある目的のために特定の言語を選び、その言語に規則を与え、普及するという行為は、本来一連のプロセスにあり、それぞれ独立してはおらず相互的なものである (Kaplan & Baldauf 1997:49)。しかし、主に習得計画を担当してきた言語教育実践者が、自らが行う教育活動が埋め込まれている言語政策機構の総体を意識化し、その方略を検討するのに、言語政策を三つの段階・機能に分けることは、本稿でも有効な手段であると考えている。

3.4. 利害(interest)、権力(power)、イデオロギー(ideology)

言語政策の構造は、「行為主体」が「領域」内で「行動」をする、という単純なものではなく複雑で複合的なものである。言語政策論の第一期には「言語問題は解決できる」というオプティミズム (Wright2004:9)から、国家主体でトップダウン式の言語計画が行われたが、その際の言語政策の構造は、国家の意図が言語使用状況に直接影響を与えるような単純なモデルが想定されていた。しかし、Spolsky が(2004:223)「言語管理が意図した結果を生んだケースは比較的少数である」と述べるように、この単純なモデルには否定的な意見が多い。その理由は、Cooper (1989:183)が「言語計画は典型的には物理的なものもそうでないものも含めて利益の保持、維持のために行われる」と定義したように、言語政策が「利害」を中心とした複雑な機構であるからであると考えられる。「利害」も個人の利害から国家の利害まで行為主体のレベルにより多様であり、さらに経済的な「利害」から席次的な「利害」まで、その内実も様々である。例えば、個人が「国際語としての英語」を学習し、職業選択の幅を増やそうとすることは、個人的・経済的利害の追求であると考えられるし、言語的アイデンティティとしての民族語を認めてほしいという少数民族の訴えは、集团的・地域的利害の主張であると言えるだろう。特に言語政策論の第二期以降、ある言語が特定集団の利害を代表し、集団の社会的地位を維持・獲得するために使用されていることが明るみになるにつれて、言語政策のフィールドは、複数の言語政策参加者が自らの利害の維持、獲得のために衝突を繰り返す「戦い(battle)の場(Shohamy 2006)」と表現されることもある。

この言語を巡る戦いの場においては、「権力」が現場に作用する。権力とは「意図した行為を通して、ある目的を達成したり、出来事を支配する能力」(Tollefson 1991:9)であるが、Liddicoat & Baldauf (2008:4)は「権力は単に支配の力だけではなく、他者の行動を形作る力」であるとする。つまり「権力は単なる特定の規範の強制だけではなく、他者に対して、自分の意思から特定の 방법으로振る舞わせる方法である」。Tollefson(1991:11)は、特に後者

の支配の方法について、「イデオロギー」の操作が有効な手段となっていることを指摘する。イデオロギーとは「ある考えを常識とする無意識的な前提」であり、権力はイデオロギーを操作することにより他者を自発的に従属させる。よって言語政策のフィールドは外的な強制的な支配力との対立だけでなく、支配的イデオロギーに対する対抗イデオロギーの対立の現場であるとも言える。例えば、国籍、民族、言語、階級、ジェンダーなどは自明的で実体的な属性ではなく概念的なものであるが、これらの概念を当然のものとする言説(discourse)を構成し、自明化することで自己/他者を構成するイデオロギーとして政治的に利用できる。このようなイデオロギー操作による支配は外側からは見えにくく、対抗する手段としては、自明性を裏付けるイデオロギーを読解する批判リテラシーが必要となる。

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

以上、言語政策論が持つ構造的側面を見た。図1は言語政策機構の構造をまとめた概念図である。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。様々な行為主体が特定の領域に働きかける空間に「言語政策フィールド」が存在し、各自が利害を巡って言語使用に影響を与えようと「席次計画」「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。例えば、ある家族が国際結婚や異民族間による婚姻により成り立っている場合、「家族」の利害は、「国籍」「民族」というイデオロギーで分断される。よって、「家族」としての利害を決定する際には、いかなるイデオロギーから家族の利害を代表し、言語を選択するのか、家族間で議論し、決定がなされるだろう¹³。また、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、同じ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

¹³ この場合、「国籍」「民族」など家族を分断するイデオロギーを採用せず、「家族」の一体性を保つイデオロギーを採用・創造することも可能である。このように家庭内の言語政策もイデオロギー操作と無縁ではない。

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。

さらに、冷戦後の現代社会の傾向として、言語政策フィールドの多元的共存が特徴的となっている。国民国家が強固なシステムとして機能していた時代では、国家のイデオロギーが、下位の行為主体の言語政策を隠蔽するほどの力を持っていた。しかし、冷戦以降のグローバル化の時代を迎え、国民国家の支配力が弱体化すると、国家の言語イデオロギーと共存するように、地域言語、民族言語をアイデンティティとする行為主体が、その権利を主張するようになった。この現象は、ある言語イデオロギーが、唯一の言語ヘゲモニーの座を巡って争っているのではなく、多元的な言語イデオロギーの共存における権力の縄張り争いのようなものだとと言える。よって、言語政策フィールドは、複数の行為主体による、多元的な言語イデオロギーによって構成されると考えられる。

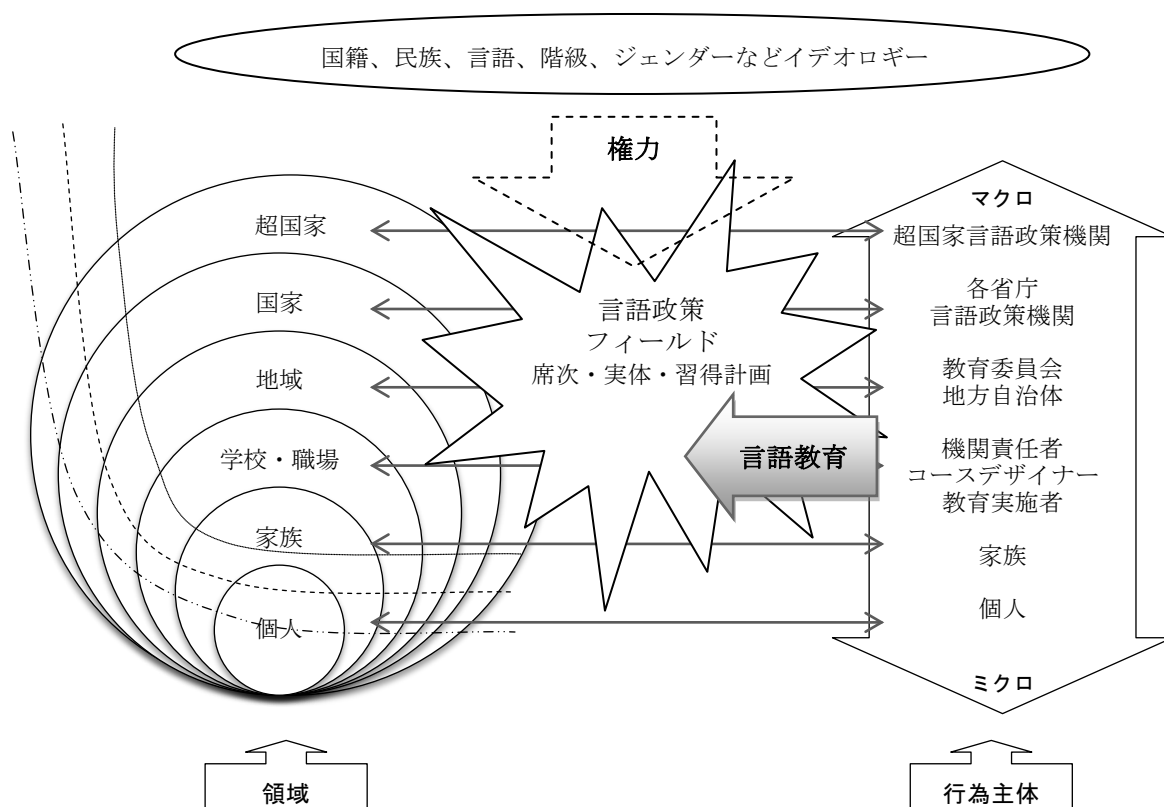


図1 言語政策機構概念図

言語教育は、この言語政策機構のミクロとマクロの間に位置し、実際の言語使用者であ

る学習者に直接接点を持つ立場にある。ただ、言語使用者も言語教育も、この多元的な行為主体の一つであり、言語政策の機構の一部であるとするれば、言語教育実践者は、言語政策の動態性の総体を意識しながら、目的、レベル、領域を勘案し、有効な戦略を立て教育を実践しなければならない。新たな「人—ことば—社会」を模索する現在、言語教育実践者は単に言語を教える者ではない。言語教育がどのような役割を持つのかは、各言語教育実践者が与えられた文脈の中で考える必要がある。次節では言語教育機構における言語教育の役割を特定し、実践的なツールの開発を考える。

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—

本節では言語政策における言語教育の役割を明示し、言語教育実践者が行為主体として自覚的に言語政策に参加する一つのツールとして「言語政策記述フレームワーク」を提示する。

4.1. 言語政策における言語教育の役割—史的変遷—

言語政策論において、言語教育は常に重要な役割を占めていたが、その役割は歴史的に変化している。第一期は国家建設と言語計画を目的としたこともあり、国家が主要な行為主体であった。この時期、言語学の関与の中心は記述言語学の分野で、現地語の文法開発、表記法、辞書作りなど、実体計画を実施する際に活躍した(Ricento 2006:12)。記述言語学者はアフリカ、南アメリカ、アジアで言語データを収集し、言語の構造や使用に関する理論を進化させてきたが、言語計画に当たっては、言語学的な利害からではなく、新興独立国家の国家建設に貢献するため、国家に利益となる言語を選び開発した。しかし、その結果、西欧言語が共通語などの形で残ることになり、ダイグロシアにつながったことは本章第2節で述べた。つまり、第一期の言語教育実践者は当時の西洋的なイデオロギーに無意識であったため、「科学的」「技術的」「中立的」に活動していたとしても、結果的に新興独立国においてポストコロニアルという状況を招いてしまったと言える。

第二期になると、言語教育の分野からも言語教育そのものについて批判的に検討が開始されるようになった。1991年 Tollefson による *Planning Language, Planning Inequality* や、1994年 Pennycook による *The cultural politics of English as an international language* はその嚆矢であり、この傾向は第三期の現在も継続中である。特に社会的環境が

激変した第三期になると、社会の近代的な枠組みを脱構築する必要も生まれ、言語教育にも積極的な政策参加を促す論が増えた。Pennycook (2001:11)は、応用言語学に対し「批判応用言語学」という用語を立て、社会から孤立し、政治的無関心な応用言語学を批判し、言語や言語教育が言語政策に組み込まれていることを意識、それを批判的に検討する方法を提唱した。Shohamy(2006:141-143)は、教師は教室における政策実施者であるのにもかかわらず、政策決定からはずされておられ、無批判な政治の代理人(agent)となっていると現状を憂慮し、批判的アウェアネス、言語行動主義(language activism)を提唱する。

以上のとおり 1990 年代以降から言語政策に対して言語教育の関与は意識的になっており、批判的分析と同時に、現在では言語行動主義など積極的な政策関与が求められていると言える。では、言語教育は言語政策においてどのような立場で、何を目指すのか。教育現場からの視線から考察してみる。

4.2. 言語教育の役割—ミクロとマクロを結ぶ—

図 1 の概念図を参照すると言語教育はマクロとミクロの間に位置し、その役割に応じて多様な領域に働きかけられる重要な位置にある。Spolsky(2004:222)は、「言語政策は言語管理よりも、言語実践に存する」としたが、言語実践に直接介入する言語教育は、言語政策のフィールドそのものであるとも言える。なぜならすべての言語変化はミクロレベルによって現実化し、言語政策の結果はミクロレベルによって顕在化するからである。このミクロの言語政策の現場をLiddicoat & Baldauf(2008:10-11)は「ローカルな文脈(local contexts)」と呼ぶ。ローカルな文脈は「言語使用や言語変化が人によって経験され理解される文脈」であり、「どんなマクロレベルの政策も直接的に、修正されずにローカルな文脈に伝達されることはない」ため、「すべての言語計画行為の基礎であるマクロとミクロの間の相互作用」を無視できないとその重要性を指摘する¹⁴。

国家など、マクロレベルの行為主体が主導する言語政策において、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。ただ、多くの場合、言語教育はマクロレベルの意思決定の場面には参加していないため、その利害関係の総体を理解せぬまま、言語計画を無批判に実施する代

¹⁴ 言語に関する介入のミクロとマクロに対する視点は、言語管理理論(language management)が一貫して持ってきた(ネウストプニー1995a、1995b、Nekvapil2006 等)。しかし、言語管理理論が主にミクロレベルにおける談話調整を研究の対象にしたのに対し、本稿ではレベル間の利害関係による動態性により大きな関心を持っている。

理人となることがある。その結果、社会の不平等を構造的に強化する活動に参加させられている可能性もある(Tollefson 1991)。よって言語教育の役割は、まず、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と考える。その後、より適切な「人—ことば—社会」の関係構築を目指して、ミクロとマクロの政策参加者に適切な戦略を選んで働きかけることが必要となる。この適切な「人—ことば—社会」の関係構築が、社会における言語環境を構成するということであり、そのためには参加者一人一人の利害の調整、最適化(optimization)が求められる。よって言語教育実践者は言語だけでなく、言語が使用される環境に対しても働きかけるファシリテータとしての役割も演じることになる。

言語環境について働きかけるためには、準備段階として言語教育フィールドの利害構造を記述する必要がある。次節では、そのための道具である、「言語政策記述フレームワーク」について検討する。

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

多くの場合、言語教育実践者にとって言語教育の現場環境は与えられることが多い。ナショナル・カリキュラムなど、言語教育のシラバス、カリキュラムなどは、あらかじめ教育機関や教育委員会により決定されており、さらに上位レベルの教育省や国家の政策意図は、中間レベルに媒介されるため、教育現場には直接届いていない状況も多い。このような状況が言語教育実践者の言語政策に対する「無意識化」を招いていることは前に述べた。しかし、言語教育が言語政策機構全体を意識する視点を持てば、言語教育が持つ可能性は非常に大きなものとなる。なぜなら言語教育は「ローカルな文脈」に位置しており、言語政策の実現、つまり、錯綜する利害関係を調整し、実際の言語使用の変化に直接に関わることができるからである。このために言語教育実践者は自分の立場を意識し、与えられた言語教育現場の利害関係を理解しなければならない。

言語政策論は、その発展の過程で実証データを積み重ねながら、理論化と形式化を試みてきた。いわばそれは、イデオロギーを含む、言語を巡る政治的構造を可視化しようとする試みであり、言語政策的な見方(perspective)を構成する試みであったと言える。本節ではその中で Cooper(1989:98)の accounting scheme、Baldauf(2008:21-22)の goal-oriented framework、Shohamy(2006:52)の expanded view of LP を参照しながら、言語教育に適したフレームワークの開発を目指す。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(=イメージ)を記述へと導くものである。

4.3.1. Cooperのaccounting scheme

Cooper(1989)は、言語政策を記述し、予告し、説明するフレームワーク構築のために、accounting scheme を提案する。accounting scheme は、以下の 8つの要素で構成される。

(i) What *actors*, 「行為主体」 (ii) attempt to influence what *behaviors*, 「行動」 (iii) of which *people*, 「対象者」 (iv) for what *ends*, 「目的」 (v) under what *conditions*, 「条件」 (vi) by what *means*, 「方法」 (vii) through what *decision making process*, 「意思決定プロセス」 (viii) with what *effect*. 「効果」 (Cooper 1989:98 括弧内は筆者訳)

Cooper は「言語計画は典型的には物理的なものもそうでないものも含めて利益(interests)の保持、維持のために行われる」(p.183)というように、利害が社会変化を促す重要な要素であるとする。Cooper のフレームワークにおける“actors”を「利害主体」と考えると言語政策の現場は、ある利害主体が自らの利害の保持、獲得のために行う言語への操作ということになる。

Cooper のフレームワークを使えば、言語教育の現場にいる学習者・教師もそれぞれの項目につき分析することにより、言語教育が行われている環境がどのような利害関係にあるのかが把握できる。従来、言語教育の現場にいる教師は、主に教室で学習する「学生=(iii)対象者」と、教育内容である「言語活動=(ii)行動」について関心を払ってきた。このため、狭義の言語教育では「学習者に言語の構造、機能を教える」という行為は学習者の利害にかなうもので、政治的に中立的であるようにふるまえる。しかし、この言語教育そのものが(vi)「方法」の一部として機能しており、ある(i)「行為主体」の(iv)「目的」に寄与していることを考えると、「行為主体」がある利害を代表するものである以上、教師が行った言語教育は政治的に中立ではありえない。言語教育者が(vii)「意思決定プロセス」に参加することはまれであるがゆえに、Cooper のフレームワークを念頭に置けば、どのような政策に組み込まれる可能性があるのかを予測することができる。Cooper のフレームは利害関係総体の記述と自己の関係を知るのには有効であると言える。

しかし、Cooper の accounting scheme は、言語政策機構を単純な構造として表現でき

る半面、その複雑性が表現しにくい。Kaplan & Baldauf(1997:55)は、Cooper のモデルが伝統的なトップダウン式の言語計画モデルであり、権力をもった行為主体が対象者の言語行動に単純に効果を及ぼすことを前提にしていることに対して疑問を呈する。本稿図 1 でも示した通り、言語政策は各レベルの行為主体が利害を巡って衝突する現場であり、Cooper が「対象」として分類した人も、行為主体として政策の結果に大きな影響を与える。Cooper も政策の複雑性について何度も強調はしたが、accounting scheme は、直観的な表現力を持つフレームワークとは言いにくい。

4.3.2. Baldaufのgoal-oriented framework

Kaplan & Baldauf(1997)、Baldauf(2008:21-22)は、Cooper(1989)、Haarmann(1990)、Hornberger(2006)など、既存のフレームを統合し、goal-oriented framework(表 2)を提案する。Baldauf(2008)は行為主体¹⁵の重要性を指摘し、ミクロからマクロまで相互に影響を与えあうモデルを提示し、Cooperのシンプルなモデルを補足する。また、ローカルな文脈を重視するBaldaufはマクロレベルの政策に対するミクロレベルの行為主体の独立性を指摘する。

ミクロ計画はこれと対照的である。ビジネス、機関、グループ、個人が主体性を持ち、自らの言語資源の利用と開発のために言語計画がどんなものかを創造する。これは大きなミクロ政策の直接的な結果ではなく、自分自身のニーズ、言語問題、言語管理の要請への反応としてある。(Baldauf *ibid.*, p.26)

さらにマクロレベルとミクロレベルの間での対立についても、「教師や個人は政策に従うこともできるし、自身のミクロ状況に適応させるために抵抗することも可能である」(*ibid.*, p.28)と「抵抗(resistance)」の可能性も指摘し、本稿の目的である言語政策に参加する主体としての言語教育実践者のフレームワークとしては有効であると考える。

goal-oriented framework は言語政策の実践的なレベルに、マクロ、中間(meso)、ミクロのレベルを設け複合性を表現し、また、言語政策に明示的(overt)なものと暗示的(covert)なものがあることから、各レベル内に行為主体の政策意図の明示性に関する項目を取り入れる。政策は、「席次計画」「実体計画」「教育における計画(language-in-education)」「威

¹⁵ Baldauf の用語では agency

光計画(presitge planning)」という四つのカテゴリーに分かれ、この四つの政策がさらに、形式化・構造化(form)を重視する政治的計画(policy planning)と、機能 function 面を重視する実施的計画(cultivation planning)というアプローチに分けられる。本章 3.3 において、「席次計画」「実体計画」「習得計画」について説明をしたが、「教育における計画(languge-in-education)」は「習得計画」と同様の内容である。「威光計画(presitge planning)」とは「イメージ計画(image planning)」とも呼ばれ(Ager 2005)、アイデンティティ形成、言語政策の手段、モチベーション形成などのために行われる言語イメージへの操作をいう。また、「政治的計画」と「実践的計画」は Haarmann が言語政策にレベルをとり入れた際に入れた概念で、本稿の文脈でいえば、「政治的計画」はマクロレベルの計画、「実践的計画」が中間からミクロレベルの計画と言い換えてもいいだろう。

表 2 Baldauf(2008)の goal-oriented framework

An evolving framework for language planning goals by levels and awareness

	Approach to goals	1. Policy Planning (on form) Goals	2. Cultivation Planning (on function) Goals	Levels planning processes and goals						
				Macro		Meso		Micro		
				Awareness of goals						
				Overt	Covert	Overt	Covert	Overt	Covert	
Productive goals	1. Status Planning (about society)	<i>Status Standardisation</i> Officialisation Nationalisation Proscription	<i>Status Planning</i> Revival •Restoration •Revitalisation •Reversal Maintenance Interlingual Communication •International •Intra-national Spread							
	2. Corpus Planning (about language)	<i>Standardisation</i> Corpus •Graphisation •Grammatication •Lexication Auxiliary code •Graphisation •Grammatication •Lexication	<i>Corpus Elaboration</i> Lexical Modernisation Stylistic Modernisation Renovation •Purification •Reform •Stylistic simplification •Terminological unification Internationalisation							
	3. Language-in-Education Planning (about learning)	<i>Policy Development</i> Access Policy Personnel Policy Curriculum Policy Methods & Materials Policy Resourcing Policy Community Policy Evaluation Policy	<i>Acquisition Planning</i> Reacquisition Maintenance Foreign/Second Language Sift							
Receptive Goal	4. Prestige Planning (about image)	<i>Language Promotion</i> Official/Government Institutional Pressure group Individual	<i>Intellectualisation</i> Language of Science <i>language of Professions</i> Language of High Culture Language of Diplomacy							

Baldauf のモデルは網羅的であり、視覚的にも言語政策における行動の複雑性・多様性が表現できている。ただ、goal-oriented framework は行動の記述に焦点があり、本稿の

趣旨であるレベル間の利害の記述を描写するのは、行為主体を中心とした構造をとるほうが適当であると思われる。また、政策の「明示性/暗示性」を取り入れたことは政策理解に幅を持たせるが、どのように政策の暗示性を暴くのか、という点にも配慮が必要だろう。

4.3.3. Spolsky、Shohamyのexpanded view of language policy

Spolsky、Shohamy の一連の研究は、言語政策の複雑な状況を総体として示す工夫、とりわけ言語教育を含む暗示的な政策を言語政策機構に明示的に取り込む工夫がなされている。Spolsky(2004:ix)は「言語政策は、人間が生きている生態系を形作っている社会、政治、経済、宗教、人口学、教育、文化的ファクターによる複合的な分野にある」といい、言語の生態(ecology)、つまり実態・実践(practice)から言語政策を捉える。この言語政策の複雑系を描写するため Spolsky は、言語政策を「言語実践 language practice」「言語に対する信念、イデオロギー language belief or ideology」「言語介入、計画、管理により実践される変更と影響のための具体的な取り組み specific effort to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management」の三つの要素に分ける (Spolsky & Shohamy 2000、Spolsky 2004)。この三分類は出典により呼び方が変わるので、本稿ではそれぞれ「言語実践」「言語イデオロギー」「言語管理」とする。「言語実践」とは、あるコミュニティーにおける、実際の言語使用状況のことである。「言語イデオロギー」とは言語に対する集団の一致した信念(beliefs)のことであり、言語がどうあるべきかということである。よって、本章 3.4 で示した「ある考えを正当化するもの」としてのイデオロギーよりも広い意味で使用される。そして、「言語管理」は言語実践と言語イデオロギーの双方に影響を与え、修正するための「取り組み」のことである。

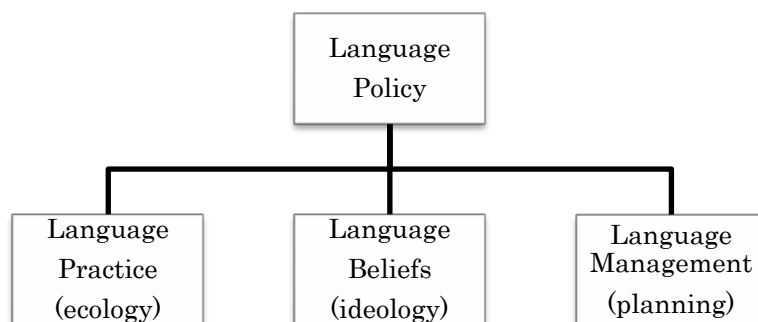


図2 Spolsky の分類 (Shohamy 2006:53)

Shohamy(2006)はこのモデルをさらに発展させ、言語政策を、あるイデオロギーと言語実践の間を媒介する機構(mechanism)として提示する。そして、イデオロギーの現実化に影響を与える要素として、「規則と規制(rules and regulations)」「言語教育(language education)」「言語テスト(language test)」「公的空間における言語(language in public space)」「イデオロギー、神話、プロパガンダ、圧力(ideology, myths, propagandas, coercion)」を挙げる(図3)。Shohamyは、これらの機構を「実際の言語政策 de facto language policy」と呼び、言語政策の拡大した見方(expanded view of LP) (Shohamy 2006:52)とした。Shohamyは実際の言語使用(practice)とイデオロギーとの乖離を明示的に示すことにより、「隠された政策」を明るみに出すと同時に、言語教育が「実際の言語政策」に与える影響力を示す。

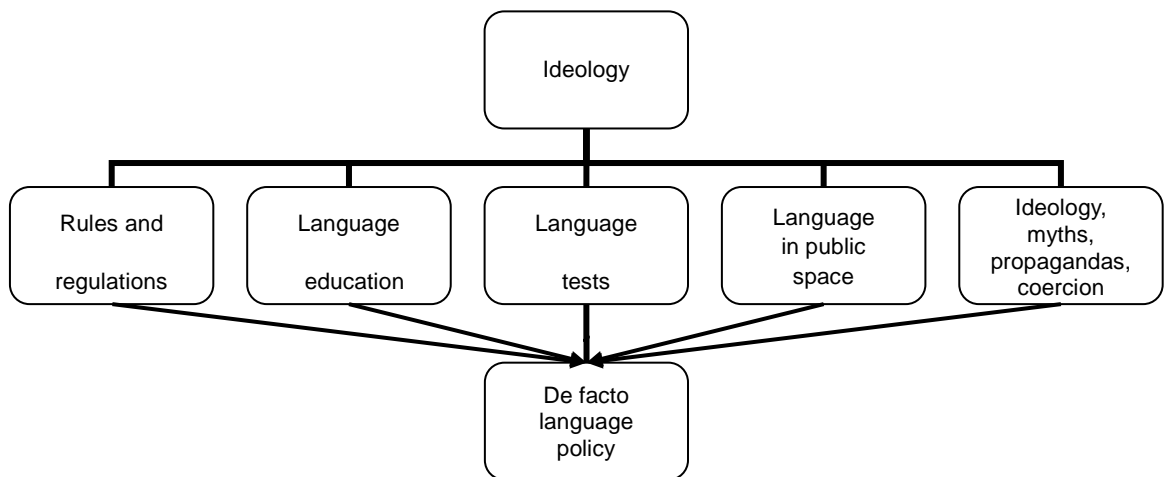


図3 Mechanisms between Ideology and Practice (Shohamy 2006:58)

図3でもわかるように、Shohamyは、明示的な政策である「規則と規制」と同列に、「言語教育」や「公的空間における言語」「イデオロギー、神話、プロパガンダ、圧力」など暗示的な機構も項目立てている。Spolskyが「具体的な取り組みとしての言語政策」とした現象を個別に書き出すことにより、言語政策の実践がより具体的にわかるようになった。以下、それぞれの項目をShohamy(2006: 60-133)に基づき簡単に説明する。

「規則と規制」とは、言語法、標準化、シティズンシップ、言語アカデミーの設立など、

主に国家など権威によって実施される明示的な言語実践の管理装置のことである。従来の言語政策論の中心であったが、この明示的な政策は実際の言語実践の過程で影響を受けるため、限定的な影響力しか持たないと考える。

「言語教育」は、学校教育の中に取り入れられ、公教育制度においてほとんどの子どもに影響を与えるため、「実際の言語政策」の強力な機構である。言語教育の現場ではボトムアップ式に中央政府へ政策変更を訴えることができることから、言語政策への調整(negotiation)、抵抗(resistance)の場であると考えられている。

「言語テスト」は、これまであまり意識されなかったが、ある言語の知識・正確さを規定し、標準化し、永続化する機能を持つことから、強力な言語政策機構であると言える。テストは権力を持つグループが特定言語の優先性、実践、標準化を強制できる装置であり、公教育の理念に反することもある。

「公的空間における言語」とは、道路標識、道路や店の名前など公共空間における言語使用のことである。公的空間における言語使用を見ることで、公的に表明された言語政策と、個人、集団の言語使用における要求の間の差についてのより深い理解が可能となる。このアプローチでは、他に広告、商品ラベル、医療品取扱説明、インターネットなどにおける言語使用を通して「実際の言語政策」の現状が記述できる。

「イデオロギー、神話、プロパガンダ、圧力」は、ある理念を現実化するための手段である。「イデオロギー」は言語についての信念のことであり、例えば「ある言語の知識があるグループへ帰属の指標となる」といったものである。「神話」はイデオロギーとプロパガンダの間にあるような概念で、例えば「言語習得における文法の重要性」「言語の正しさ」「ある言語の重要性」「言語習得に適した年齢」など、言語習得や言語に関する共有知識のことである。「プロパガンダ」は言語戦争に使われる戦略の一つでイデオロギーや神話を広めるより攻撃的な手段である。「圧力」は「悪い言語」や「正しくない言語」とみなされる言語使用に対する迫害であり、これも攻撃的戦略であると言える。

Spolsky、Shohamy のフレームワークは言語政策に多元性、動態性という複雑系を取り込むとともに、言語教育が言語政策の一部となっていることを鮮明にしたことで、言語教師の政策参加をはっきりと促したことに意義がある。また、言語教育には馴染みの深い言語テストも言語政策の重要なツールと見なすことにより、ローカルな文脈に存在する言語教師の多様な政策参加の戦略も示されている。よって、このモデルは言語教育実践者の中でも言語教師が政策参加をする際のモデルとなっている。Shohamy は国家等権力に

よるトップダウンの力に対し、言語教育のボトムアップによる政策の及ぶ範囲は限定的だとするが、国民国家としての枠が後退し、シティズンシップによる社会構成がより強く押し出される現在、言語教育が政策に影響を与える可能性は拡大していると考えられる。

4.4. 言語政策記述フレームワーク

以上、Cooper(1989)の accounting scheme、Baldauf(2008)の goal-oriented framework、Shohamy(2006)の Expanded view of LP の各フレームワークを見た。以下、これらのフレームワークを参考に言語教育実践者のための「言語政策記述フレームワーク」について検討する。この「言語政策記述フレームワーク」は言語教育実践者が、自らの言語教育をデザインする際、言語教育が行われる現場の言語政策環境を記述するツールとなる。

4.4.1. 「言語政策記述フレームワーク」の構造

表3が「言語政策記述フレームワーク」である。

表3 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(隠された政策)			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							

「言語政策記述フレームワーク」は、Cooper のフレームを参考に横軸を作成し、Baldauf

のレベルを縦軸にとり入れた。さらに言語政策のフィールドにおいて、権力が作用することを考慮し、「目的」の項目を設け、「利害関係」とそれを正当化する「イデオロギー」の二つにより分析できるようにした。

「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と考える。そして行動の手段として、Shohamy が示したように「教育」あるいは「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。以下、フレームワークの各項目について説明する。

「行為主体(だれが?)」は、言語に関する利害を代表する主体であり、マクロからミクロまでのレベルに分かれる。マクロは国家的な言語政策を決定する機関(各省庁、言語政策決定機関)、中間レベルは地方の言語政策(地方自治体等)、学校教育のカリキュラムを決定する機関(教育委員会等)、国家レベルの言語政策を実施する言語政策実施機関等がある。ミクロは実際の言語使用に関与する人間、例えば教師、親、あるいは自分自身の言語を管理する学習者個人がある。この「行為主体」の一つのレベルに一つの行為主体が入るとは限らない。同一のレベルに複数の行為主体が存在し、お互いに対立をしていることも十分に考えられる。例えば、ある国家が自国内で行う「外国語教育としての日本語教育」と、日本国家が行う言語普及としての「海外の日本語教育」は、国家レベルの言語政策として、「日本語教育」を実施しているが、その目的は異なる。もし、国家レベルの「日本語教育」に関して両者の利害対立がある場合、ミクロレベルはその動きに意識的である必要があるだろう。

「行為(何を)」は、言語政策の実践内容であり、席次計画、実体計画、習得計画に分けられる。「席次計画」は「言語の選択」と「言語の位置づけ」に分けられる。この際、単一言語主義なのか複数言語主義なのか、複数言語主義の場合、共通語を設定するのか、全員が全員の言語を理解するのか、など参加者間の言語の相互関係も問題となる。「実体計画」は選択された言語に関する操作で、利害集団の範囲内で使用する語彙を限定したり、語彙・文法の簡略化などの修正などが考えられる。表記についても、特に日本語の場合は、使用漢字の制限、ふりがな、あるいはローマ字表記化などの対応が考えられる。「習得計画」は選択された言語の学習、教授、評価など、主に言語教育の範囲内の決定と行為である。また、行為には観察可能な「明示的な政策」によるもののほか、行為をしないことにより目

的を達成するような「隠された政策」によるものもある。

「対象(誰に対して)」は、使用する言語に制約を受ける者、言語を学習する者などを指す。対象も個人から国民までレベルが分かれているが、マクロ的な政策レベルで「対象」となった人間が、同時にマイクロレベルでは「行為主体」としてマクロの政策を解釈し、対応することもある。例えば、新興独立国において、「新政府」が新たな公用語が全ての「国民」に義務化された場合、「国民」は「新政府」の言語政策の対象である。しかし、この「国民」が実際に自己や家族に対して、どのような言語選択をするのかは、マイクロレベルの「行為主体」としての意思が介在する。この「個人」が積極的にマクロ的な政策に参加することも可能であるし、「抵抗」という手段を取って、新公用語を使用しないという選択肢もある。このマクロの対象＝マイクロの行動主体という図式が、強力なマクロ的な政策に対して、マイクロレベルの参加者が推進、再解釈、抵抗といった手段を講じる可能性を示している。

「方法・戦略」は、言語政策を実施する方法である。トップダウン式に義務教育化するなど権威、強制による方法や、義務化せず推進、説得する方法もある。または対象者が自分から進んである言語を選択するようにイデオロギーを操作する方法も考えられる。

「目的」は、言語政策が実施される理由である。本稿では「目的」を「利害関係」とそれを支える「イデオロギー」で示した。「利害関係」は言語政策における受益者を、「イデオロギー」はその受益を正当化する考えを指す。「目的」について相補する二つの項目を立てたのは、利害とイデオロギーの関係を可視化し、利害対立が生じた場合、解決すべきイデオロギー対立を明らかにするためである。例えば、「利害関係」の項目において、ある行為主体が「国民」の利益を守るためである場合、「国民」を入れる。「イデオロギー」の項目は「国民の利益」を正当化するイデオロギー、例えば「国民国家主義」などを入れる。もし、対立する利害主体が「市民」であり、「市民」概念を支えるイデオロギーが「シティズンシップ」であるとすれば、「国民」と「市民」の間の利害対立を解決するには、両者の基盤となっている「国民国家主義」と「シティズンシップ」のイデオロギーの弁証法的解決を試みなければならないだろう。

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－

「言語政策記述フレームワーク」に該当項目を記入し、それを縦横に読むことで以下の問いを立てることができる。

ある言語教育の現場について：

- 誰が、何を、誰に対して、どのように、なぜ行うのか。
- 誰が、何の目的で、ある言語を選択し、その言語にどのような操作をし、どのように教育をしてるのか。
- その目的は誰の利害になり(=利害関係)、それをどのように正当化しているのか(=イデオロギー)。
- どのようなレベルにどんな行動主体が存在し、互いにどのように関わっているのか。
- 言語教育実践者として誰に、何を期待されているか。それをどう評価するか。それにどのように対応するか。

-
- この環境でどのような「社会参加」を目指すか、つまり、どのような「人—ことば—社会」の関係を構築するのが適当か、どうすればより適当な環境が創造できるか。

これらの問いに回答することで、言語教育実践者自らが関わる言語教育の現場の文脈を知る手掛かりとなる。上記の問いの内、最初の五つ(線で区切った上の部分)は教育現場を記述するための問い、最後の一つは言語教育の目的、つまり価値観を含んだ問いとなっている。教育現場の利害記述は分析的な判断である一方、価値的な決定は、個人の信条、価値観に従う意思的な判断である。「社会参加のための言語教育」の実践は、最終的には必然的にこのような価値の判断が迫られるが、この最終的な判断こそが重要なものであると言える。この意思決定は自らの言語使用のあり方を、自己の価値観により決定する判断であり、「言語政策記述フレームワーク」による状況記述はその判断材料に過ぎない。本章 2.4 でも示した通り、国民国家制度が弱体化した現在、個人は様々な集団に多元的に参加し、多様な役割を担っている。そして、それぞれの個人・集団は独自の価値観に従い「人—ことば—社会」関係を構築する。「言語政策記述フレームワーク」は、そのような倫理的・価値的な主張に伴う利害関係を記述するが、そのような環境の中で、最終的に自らがどのような関係を形成すればいいのか、つまり、錯綜する利害関係の中でどのような役割を選びとり、アイデンティティを構成するのか、という倫理的な選択に解答を与えない。その判断は使用者に委ねられるのである。

4.5. 言語政策における言語教育の役割：まとめ

以上、言語政策における言語教育の役割と言語政策記述フレームワークを見た。言語教育実践者は「ローカルな文脈」に位置し、実際の言語使用者とともに、マクロの言語政策に対し「促進」「調整」「抵抗」する役割を持っている。その際に利用できるのが「言語政策記述フレームワーク」である。「言語政策記述フレームワーク」で特徴的なのは、「目的(なぜ)」と問うことにより、各レベルの行為主体が意識的・無意識的に持っていると思われるイデオロギーを明らかにする点である。この視点はフレームワークの使用者に批判的視点を与えるものであり、この批判的視点により言語教育実践者は支配的イデオロギーを相対化し、自律的な判断が可能になると考える。

しかし、言語使用者にとって最も重要なことは、多元的な利害関係の中で、自らが選んだ「人—ことば—社会」の関係を構成していくことである。この実践的な次元では、権力やイデオロギーに対して「促進」「調整」「抵抗」だけでなく、「共に生きる」ために「妥協」や「自発的従属」という戦略も十分に考えられる。逆に「社会化」という過程を考慮すると、「促進」「調整」「抵抗」「妥協」「自発的従属」という行為そのものよりも、そういった行為を自己の中に意味づける価値的・倫理的な能力が重要であろう。なぜなら「共に生きる」社会において、すべての個人が十全的に自己の利害を主張し達成することは不可能であり、社会、あるいは個人には、そのような利害主張が十分に認められない不満が充満しているからである。「不十分な」自己のあり方(=アイデンティティ)に対する負の意味づけは社会や個人のあり方の改革の原動力にもなるが、同時に社会・個人を不安定にする。よって、社会参加に伴い、個人は価値あるいは倫理的な選択と、それに伴う状況的なアイデンティティに対する自己の管理能力が必要となる。言語教育が「社会参加」を目的とする場合、「言語」は単なる意思伝達のツールではなく、社会に生きる個人アイデンティティを構成するものとなる。このため、言語教育は多元化する社会の中で、価値、文化、倫理に基づく意思決定能力の育成も視野に入れる必要がある。

5. 小括

本章は次章と合わせて「社会参加のための言語教育」の理論となっている。本章では「人—ことば—社会」の関係構築において、言語政策と言語教育がどのような関係にあるのかを歴史的、構造的に示し、言語政策を言語教育の視点から捉えなおすことにより、言語教

育の役割を確認した。言語政策のモデルと言語政策記述フレームワークは言語教育実践者に「人ーことばー社会」の利害が交錯する機構に対する視点を与えた。これは、言語政策に参加する主体としての言語教育実践者が、言語政策機構の利害関係総体を意識・対象化し、さらにそれを批判的に検討する視点であると言っている。しかし、最終的な課題はそれぞれの言語使用者が、「人ーことばー社会」の関係を自己の価値観に従って作り上げていくことである。それは、他者と共に生きる関係性を形成することに他ならない。よって、「人ーことばー社会」の関係を考慮した言語教育は「社会参加のための能力」を育成目標とする必要がある。言語使用者には、様々なレベルで「人ーことばー社会」の関係構築に参加するための能力が必要であり、その多くは「言語」の能力に依存している。言語教育は、このような「社会に参加し、共に社会を構築する能力」も視野に入れ、広義の「言語能力」を育成する必要があるだろう。次章ではこの能力について考察する。

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－

1. 本章の目的

1.1. 社会構成能力とアイデンティティ管理

第一章では「言語政策」という言語を巡る利害関係の機構を確認した。この「人－ことば－社会」を形成する機構の中で、言語教育はミクロとマクロを結ぶ位置にあり、既存の「人－ことば－社会」の関係に介入する試みである。しかし、「社会参加」という実践の場面では、個人は物理的な利害関係からだけでなく、「どのような関係を形成するのか」という価値を含む決定をし、自他の利害バランスについて「促進」「調整」「抵抗」「妥協」「自発的従属」などの行為をしている。この決定は、例えば国家レベルでは「国民とは誰であり、国家とはどのような社会で、どのような言語を使用するのか」という決定となり、意思決定は原則的には民主主義の下では「国民」と定義づけられた集団によってなされる。一方、個人レベルでは、「私は、どのような言語を用いて、誰とどのような関係を結び、その結果、どのような個人を作り上げるのか」という決定となり、意思決定はその個人によってなされる。このように「人－ことば－社会」の関係における価値的判断を含む選択は、ミクロレベルでもマクロレベルでも、行為主体のアイデンティティに関わる問題であると言える。したがって、言語政策の機構においても、各行為主体は、自らのアイデンティティに繋がる言語をどのように社会に位置付けるかという問題を抱えている。

本稿における問題の焦点は「ローカルな文脈」にある言語教育実践であり、多元的に存在するアイデンティティの主張の中で、個人が適切に状況判断をし、その個人が依拠する価値基準において意味づけ可能なアイデンティティの選択ができるのかどうかという点である。現実の「社会参加」の場面においては、価値観が違う人間や利害が対立する人間とともに生きていかなければならないために、「調整」「妥協」などが必要であり、自己アイデンティティの中に矛盾を抱えながら生きていかなければならない。社会で生きていくためには、自己アイデンティティを管理しながら、社会間・文化間を横断する能力が必要であり、それを育成するのが社会の役割となるだろう。

本章の目的は、様々なレベルで争われる多元的な「人－ことば－社会」の形成(=アイデンティティ形成)の中で、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明らかにし、その育成のために言語教育が貢献できることを特定することである。ここで個人とは、「他者として他社会に社会参入するもの」、「他者を自社会に受け入れるもの」の双方を指す。移動の時代の現在では、社会は国籍・文化・言語が異なる他者を含み、他者と個人的な関係を多元的に構成していく中で、新たな社会関係が動的に形成される構成的(constructive)な関係にあり、移動するもの、対応するもの双方が社会構成のために特定の能力が必要である、ということを前提にしている。本稿でいう「社会参加」も「個人」と「社会」の相互性をその本質に持つ。

本稿では、他者を含む社会において、社会への参加者が社会文化状況を理解、分析し、自らのアイデンティティを保障した形で社会を形作る能力を「社会構成能力」と呼ぶ。この「社会構成能力」を定義し、構造化することで、「社会参加のための言語教育」の目的および機能設定の指針となると考える。言葉を変えれば、多くの規範が錯綜する現代社会の中で、自己を統合しながら、イデオロギー間を横断し、他者と共に生きるために価値決定をするには、個人にどんな能力が必要で、言語教育に何ができるか、という課題である。

1.2. 方法—規範的モデルの利用—

本章では、言語政策の価値的な側面、つまり、「私(たち)は他者とどう共に生きるか」という課題の構造と、社会構成能力、言語教育を考えるにあつて、欧州内で行われている言語教育政策、とりわけ欧州評議会¹(Council of Europe)の実践を検討する。欧州評議会とは人権、民主主義、法の支配の促進を通じ、ヨーロッパにおける協力関係の醸成に寄与する最古の国際機関の一つであるが(Council of Europe 2010)、ここで欧州評議会の活動を例にするのは、欧州評議会が、欧州統合とその拡大の中で、欧州を単なる国民国家の寄せ集めではない「ヨーロッパ」という一つの歴史的・文化的集合体として捉え、個人が「共に生きる」ことを理念として「人—ことば—社会」の関係を考えているからである。欧州評議会の理念は、国民国家の利害を代表するものではなく、その性格は人権、民主主義、法の支配に基づく規範的なものであり、人が国境を越えて移動し、多元化する社会において、他者と共に生活する際に、「人—ことば—社会」の関係をどのようにあるべきか、という価値の規範的モデルが現実を示されていると言える。また、多様な宗教・民族等の習慣に基づく価値が多元的に存在する社会において、「共に生きる」という統合性を持たせる原

¹ 二石(1997:92)は Council of Europe の訳語として外務省で「欧州評議会」、学会において「欧州審議会」、マスコミにおいては時に「欧州会議」と呼ばれ定着していないとするが、本稿では言語教育領域で利用される「欧州評議会」を採用する。

理として、「人権、民主主義、法の支配」の保障は最も有効なイデオロギーであると判断する。よって、本稿では、この規範的モデルが民主的な国家内において、他者と共に生きる個人が参照できる一つのモデルあると考える。さらに欧州評議会の活動は言語教育政策が単独に行われるのではなく、民主的シティズンシップ教育(education for democratic citizenship)などの社会政策とともに包括的に実施されており、社会政策における言語教育の位置づけ、その能力が明示されている。移民が流入し、国籍、民族、言語、文化、すべてが多元的に共存する「ヨーロッパ」において、国民国家制度を超えた政策とその実施は、ミクロレベルでは世界的な状況の近未来図であり、批判的な検討の上、参考可能であると考えられる。

本章では、まず、「共に生きる」という価値的な選択がどのようなものなのか、シティズンシップ論から考察を始め、社会、言語、アイデンティティの関係を探る。その後、社会構築のためのシティズンシップ教育および言語政策から、規範的な社会構成能力を分析する。最後に、欧州評議会のモデルを基礎として、言語教育の中でも日本語教育が必要とする社会構成能力の特徴を捉え、言語教育のモデル化を図る。

2. 「他者と共に生きる」ということ—シティズンシップとは—

1990年以降の社会的な変化に伴いシティズンシップへの関心は高まっている。ソビエト連邦崩壊は新興独立国を生み、さらに東欧では体制変換の原因ともなり、そのような国では新たな国家形成が必要となった。しかし、近年の社会変化は新興国だけでなく、世界的に国家のあり方、ひいては国民のあり方・資格などについて問い直しを迫っている。その中で国民国家制度が弱体化し、様々な行為主体が政策により強く働きかけられるようになるにつれ、シティズンシップのあり方も変わってきている。

しかし、シティズンシップという概念そのものは固定したものではない。欧州言語においても *citizen*、*citizenship* という語は、中核となる概念が異なることが指摘されており (Audigier 2000:16)、また、日本においても“*citizenship*”は「市民性」「市民権」などと訳され、その訳語においても、その意味範囲においても定まっていない(宮島 2004、岡野 2009)。つまり、オスラー、スターキー(2009:10)が「市民が新しい国際的な文脈のなかで行為をする機会をより多く得ることにつれて、変容している」と述べるように、歴史や状況によって変わり続け、その都度、規定されていくような概念であり、シティズンシップの議論そ

のものが、旧来的な社会のあり方を脱構築していく行為そのものであると言えよう。本節ではシティズンシップ論の構造につき検討し、実践レベルで何が問題になっているのかを見る。

2.1. 「シティズンシップ」の構造と論点

宮島(2004:2-3)は、シティズンシップには三つの意味文脈があるとした。第一は「国籍」、第二は「市民という地位、資格に結び付いた諸権利」、第三は「人々の行為、アイデンティティに関わるもの」である。そして近代国家の下では①平等な成員資格、②意思決定への参加の保証、③社会的保護と福祉の保証、④共同体への公認の帰属(国籍)、⑤義務の履行(納税・兵役)、⑥共同体の正当性の観念の共有(伝統、歴史、文化、言語、宗教に基づく表象)という要素があるとする。

岡野(2008:22-27)も宮島とほぼ同様の三つの視点から「国民」「民族」「市民」の定義付けをする。岡野によると、「国民」 *people, citizen, nation, subject* とは「近代国民国家システムが誕生した後の、ある国家における国籍保有者」、「民族」 *nation* とは「共同体意識を支える一種の捉え難いもの、しかし、現に存在する文化的・歴史的想像力/創造力の産物としての集合体、一つの統合された集合体」、「市民」 *citizen* とは「十全な市民権を享受し、政治参加の権利あるいは義務を持つもの」と定義される。この視点を宮島の分類と、その意味機能から考えると「国民－国籍」、「民族－アイデンティティ」、「市民－諸権利」のように一致する。

表4 シティズンシップの三つの要素

I	「国籍」	④共同体への公認の帰属(国籍)	「国民」 <i>people, citizen, nation, subject</i> ある国家における国籍保有者
II	「市民という地位、資格に結び付いた諸権利」	①平等な成員資格 ②意思決定への参加の保証 ③社会的保護と福祉の保証 ⑤義務の履行(納税・兵役)	「市民」 <i>citizen</i> 十全な市民権を享受し、政治参加の権利あるいは義務を持つもの
III	「人々の行為、アイデンティティに関わるもの」	⑥共同体の正当性の観念の共有(伝統、歴史、文化、言語、宗教に基づく表象)	「民族」 <i>nation</i> 共同体意識を支える一種の捉え難いもの、しかし、現に存在する文化的・歴史的想像力/創造力の産物としての集合体、一つの統合された集合体

表4は宮島と岡野の分類を表にまとめたものである。シティズンシップの問題はこれら三つの文脈が複合的に交差した次元であり、この三つの次元が社会事情によって変わっていく²。一般的に国民国家制度は「Ⅰ国籍」と「Ⅲアイデンティティ」を「民族」という物語で固定し、その条件の下で「Ⅱ諸権利」を認めるという「(国民=民族)→市民」制度であると考えられる。これが可能だったのは、岡野がいうように「民族」が「文化的・歴史的想像力/創造力の産物」という「幻想」であったからであり、この幻想が現実存在した差異を隠蔽しながら同質的な「国民」を作り上げることを可能にした。しかし、定住外国人、外国人労働者などの存在が、変わりゆく社会環境に対応する国家、国民のあり方について問い直しを迫るようになる。この問い直しは次のように言い表される。

(シティズンシップ論とは)誰が十全な市民権を享受できるのか—出自や文化を共有する「民族」なのか、それとも法的な手続きに従うものなのか、市民に期待される固有の能力や徳をもつものなのか、十全な市民権とは何か—消極的な権利である市民的権利のみを指すのか、国家に対して財の配分を積極的に要求する権利を含むのか—、市民を特徴づける政治参加・実践とはどのようなものなのか、市民の義務とは何か、市民的活動をなすから市民なのか、それとも、市民であるからこそ市民的活動に参加しうるのか、といった事柄に関する理論なのだ。(岡野op.cit., p. 26 強調引用者)

「共に生きる」という社会構築とは、この問いに対し、いかなる回答を見出すのか、という価値的判断の過程にある。しかし、この過程は既得権との関連もあり、簡単ではない。とりわけ、日本においては、この構造自体を意識化しにくいいため、より一層の困難があると思われる。というのも日本は血統主義をとるため日本におけるマジョリティは国籍(Ⅰ)と共同体意識(Ⅲ)に意識的な差がないため、無意識的に「日本人であること(Ⅰ国籍=Ⅲ民族)によってⅡ諸権利が生じる」という感覚を持つからである。さらに、シティズンシップの問題は、単に権利付与の問題ではなく、アイデンティティの問題に関わるため、その処理はより困難になる。

² 宮島は近年の特に西欧における変化として「③社会的保護と福祉の保証」が進み、「②意思決定への参加の保証」が外国人にも部分的に開かれ、「④共同体への公認の帰属」が多重市民権の動きなどで一元性が弱まり、「⑥共同体の正当性の観念の共有」に契約的なものによる正当性が強調されるようになったとする。

2.2. 「市民権への挑戦」とその問題点ーアイデンティティの問題ー

近年、シティズンシップが議論になる理由は、グローバリゼーションや EU など、超国家体制の成立により、移民や移住労働者が増加し、社会構成員内部の民族・文化的多様性が拡大したことによる。つまり、ある国家の領域内において「国籍所有者」「民族」「市民」の関係へ問い直し起きたのである。国民国家体制においては、国籍の有無が諸権利の行使の要因であったが、外国人、二重国籍者の存在は、このような国民国家制に再考を迫っている。

樽本(2001:101-103)は、市民権には「法的地位としての市民権」と「アイデンティティとしての市民権」があり、この二重性が市民権の問題を困難にしているという。樽本はこの二重構造をマーシャル³を引用しながら次のように説明する。「法的地位としての市民権」とは「公民的権利、政治的権利、社会的権利で構成される諸権利の構成体」であり、市民権の内包的定義は「ある共同社会の完全な成員に与えられる法的地位」である。一方、「アイデンティティとしての市民権」とは「ある種の絆、共通に所持している文明への忠誠に基づいた共同社会のメンバーシップという直接的な感覚を必要とする」ものであるとする。樽本は両者の関係を「法的地位としての市民権が存立するためには、誰に市民権を付与するか決定する際に準拠となる共同社会が仮定されている必要がある」とし、市民権が成立するためには「アイデンティティ」に基づく共同社会が前提とされるという認識を示す。市民権が法的地位だけであれば、移民・外国人がどのような根拠で、どのような権利を享受し、どのような義務を果たしているのかを調べればよい。しかし、アイデンティティについて、移民や外国人はいかにして、自らのアイデンティティを証明するのか、という問題が生じる。樽本は日本の参政権付与問題や「不法」滞在者問題に対し、「はたして移民・外国人は、市民権に見合うようなアイデンティティを日本(の地域)に対して持っているのか」という問いが背後に存在すると論じる。

この樽本の議論を表4と合わせて考えると、「市民権への挑戦」として問題となるのは、「Ⅱ諸権利」をどう与えるのか、というより、「Ⅰ国籍ーⅢアイデンティティ」の構造であり、社会的な摩擦を巻き起こすのは「アイデンティティとしての市民権」の処理であると考えられる⁴。他者の登場はマジョリティの準拠共同社会の構造を脅かすことになり、こ

³ Thomas H. Marshall 市民権の問題を始めて社会学に導入した。

⁴ 岸田/渋谷(2007:7)も、近年では、国家との権利・義務関係を強調し、法的地位としてのシティズンシッ

の問題の解決には代替的なアイデンティティ構造の創造、つまり岡野の言う「民族」が内包するファンタジーの再創造が必要となる。これにより、国民国家制度に代替的な、あるいは併存できるシティズンシップが可能となると言えるだろう。

2.3. シティズンシップ、言語、アイデンティティ

社会の中に他者が参入し、その他者と共に社会構成をして新たな包括/排除のシステムを作ろうとする際、「国籍」「諸権利」「アイデンティティ」の関係が問われ、その中でも「アイデンティティ」という主観的な要因が大きいことが分かる。表4においては「⑥共同体の正当性の観念の共有(伝統、歴史、文化、言語、宗教に基づく表象)」「共同体意識を支える一種の捉え難いもの、しかし、現に存在する文化的・歴史的想像力/創造力の産物としての集合体、一つの統合された集合体」と表現されるように、「アイデンティティ」という概念は構成的であり、新たな概念により集団化が可能なイデオロギーとも言える。よって「共に生きる」という新たな社会構成を考える際、「誰が十全な市民権を享受できるのか」という内容である「アイデンティティ」について回答が必要となるだろう。この際に言語が大きな要素となることは、国民国家主義イデオロギーが国家語の形成とともにあったことから明らかだろう。次節では「ヨーロッパ」地平における市民概念形成の過程を欧州評議会が実施するシティズンシップ教育および言語教育政策を例に、欧州評議会が「アイデンティティ」についてどのような回答をするのかを見る。

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

3.1. 「ヨーロッパ」アイデンティティと欧州評議会

在日欧州連合代表部のウェブページ⁵によれば、EUは、加盟国 27 カ国、人口は 4 億 9285 万人、GDPは 10 兆 9,170 億ユーロ⁶に達する。2004年にチェコ、キプロス、エストニア、ハンガリー、ラトヴィア、リトアニア、マルタ、ポーランド、スロヴァキア、スロヴェニアが加盟し、さらに2007年にブルガリア、ルーマニアが加盟し、西ヨーロッパから社会主義国や地中海諸国にまで「拡大」した。羽場(2004:18-21)はEUの東欧への拡大は、「理念的には『ヨーロッパ』という概念そのものの問い返し、アイデンティティの問い返しに

プを捉える見方(形式的理解)から、市民社会への実践的参加やアイデンティティの持ちようを重視する見方(実質的理解)へと移行しているとする。

⁵ <<http://www.deljpn.ec.europa.eu/>>2010年10月22日参照

⁶ 2006 出典：欧州委員会

繋がる。『ヨーロッパ』とは何か、ヨーロッパはどこまでか、という問題である。」と述べる。羽場によると、近代以降「ヨーロッパ」とは通常、西ヨーロッパに代表される自由、民主主義、産業化(工業化)、国民国家など「近代化」が意味する価値を体現する国であった。東ヨーロッパは、この「ヨーロッパ的価値」を体現することがなかったため「ヨーロッパ」から排除されてきた。その東ヨーロッパが「ヨーロッパ」に編入されたことで、「ヨーロッパ」自体を再定義する必要が出てきた、という。そしてその形成には欧州評議会が重要な役割を占めている。

遠藤(2008:6)は、第二次世界大戦後の西欧諸国が「EU-NATO-CE⁷体制」と言うべき複合的な国際体制によって支えられていたと述べる。「この体制は政治・経済、軍事・安全保障、規範・社会イメージの三面にまたがって成立しており、ECSC・EEC・EC・EUと制度発展してきた狭義のヨーロッパ統合は、この体制のもとで進行していた」のである。この体制の中で欧州評議会は「規範・社会イメージ」を性格づけており、「人権の保護を主任務とし、社会権や地方自治などのあり方においてヨーロッパの独自性を担保し」、体制を下支えした(ibid., pp.7-8)。遠藤はEU、NATOという組織に比べ影の薄い欧州評議会を同列に扱う理由として、研究の対象をEUに限定し、超国家的な制度発展を追跡するだけでなく、「社会により近い領域で『ヨーロッパらしさ』を確保しようとし続けた」欧州評議会にも射程を広げなければ、「戦後のヨーロッパ統合の全体像には到底迫れない」(ibid.:9)からとしている。このように欧州評議会は欧州統合において「ヨーロッパ」というイメージの追求において非常に重要な意味を持っており、冷戦後、「EU-NATO-CE体制」の調和的分業が終わろうとしている現在も「ヨーロッパ次元」というアイデンティティ形成のために様々な活動を行っている。

しかし、「ヨーロッパ次元」を体現する欧州評議会自体も、その内容を巡っては模索が続いている。そもそも欧州評議会は「人権」「民主主義」「法の支配」という価値観を共有する西欧10カ国⁸を原加盟国として1949年に発足した国際機関であり(山川2008:95)、小林(2002:141)が「(欧州評議会の)本来的強みは、民主主義と法治国家への不屈の告白と政治的行動」と指摘する通り、欧州評議会は政治・経済、軍事・安全保障といった実利的利害に対応するEU、NATOと比べ、理念の府であると言える。しかし、1989年の共産主義

⁷ CE は Council of Europe の略で、本稿では「欧州評議会」のこと。遠藤の文献においては「欧州審議会」と表記される。また、欧州評議会の略語としてCEの他にCoEもある。

⁸ ベルギー、デンマーク、フランス、アイルランド、イタリア、ルクセンブルグ、オランダ、ノルウェー、スウェーデン、英国

の崩壊に伴い、欧州評議会は『『欧州における民主的安定』の標語の下に、中・東欧諸国の改革過程を奨励し、かつ欧州の統合を実現する、大任務が課せられることとなり、この過程で欧州評議会首脳会議では、全ての改革諸国に効率的かつ包括的支援を提供するとの願望に基づき、これまでの厳しい加入基準から離れた、拡大戦略への転換を行った』(ibid., p.141)。この結果、現在、欧州評議会には旧ソ連・東欧諸国も含む 47 カ国が加盟しているが、小林は、特にロシア、ウクライナ、クロアチア、トルコ、グルジアの加盟により、「明白な人権侵害を行う諸国に対する制裁処置が徐々に行われえなくなった」(ibid., p.142)と指摘する。これらの国では、その国内紛争において人権侵害問題を抱えているため、欧州評議会の存在理由である理念の基準を脅かすことになったのである。

欧州評議会が直面するこの問題は、冷戦終結以降、急激に加速化する「価値の多元化の中での統合」という課題であると言える。つまり、グローバリゼーションと共に進む移動の時代において、多様な宗教・民族的価値観を持つ個人の権利を尊重しつつ、それぞれの利害を止揚し「共に生きる」空間を創造する理念としての「人権」「民主主義」「法の支配」とは、どのようなものなのかという問題である。よって、欧州評議会の課題は、単なる理想を巡る観念的遊戯ではなく、「共に生きる」人間の利害的止揚としての規範の形成の試みであり、現代社会に普遍的なものであると言えよう。

3.2. 欧州評議会とシティズンシップ

欧州評議会はインターネット⁹を積極的に活用し、多くの情報発信をしており、国際会議の資料やその成果物まで多くのものが無料で利用できる。欧州評議会は公式に発表された文書以外でも、多くの研究者の研究論文をアップロード¹⁰しており、これらの文書については「この意見は執筆者個人のものであり、必ずしも欧州評議会の公式見解を反映しない」とするものの、その執筆者の多くは公的な文書の執筆者であることも多く、欧州評議会の意思決定に影響を持つ研究者によるものであると思われる。本稿ではこれらの文書を参照し、欧州評議会におけるシティズンシップの位置づけについてみる。

O'shea(2003:8)は「民主的シティズンシップ教育のための用語集」の中で、市民/シティズンシップについて「欧州評議会では、市民、シティズンシップのような用語は一つの決

⁹ <http://www.coe.int/>

¹⁰ 例えば民主的シティズンシップに関する文書については、以下の“support materials”
http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/3_RESOURCES/EDC_pack_en.asp#TopOfPage
言語政策に関する文書については以下の“reference studies” “selected studies”など
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp

まった定義に定まっておらず、限定もされていない、という認識が高まっている」としながらも、以下のように定義する。

民主的シティズンシップ教育の文脈では、市民は広く「**社会において共存する人(a person co-existing in a society)**」として表される。これは国民国家における市民概念がもはや関係がなく該当しないという意味ではない。しかし、国民国家はもはや唯一の権威の源泉ではないため、市民概念はより包括的に捉える考え方が必要である。

市民/シティズンシップは、より広い理解として、**共に生きる道を模索する新しいモデル(new model for exploring how we live together)**とも考えられる。よって、国民国家に限定せず、個人が生きる土地、国家、地域、国際的文脈も含んだ「コミュニティー」という概念まで考慮する。

以上のような意味において、市民/シティズンシップは「**地位(status)**」と「**役割(role)**」の概念を持つ。それは権利と義務とともに、平等、多様性、社会正義の問題も含む。「シティズンシップ」の意味は、もはや投票という行為に限定することはできない。それは、(地方、国家、地域、国際的)コミュニティーでの生活に影響を与える個人の**一連の行動(range of actions)**も含まなければならず、そのため諸個人が共に活動をする**公共空間を求める(requires a public space)**。(ibid., p.8 強調は原文)

ここには、前節に挙げた「誰が十全な市民権を享受できるのか」について、一つの回答が示される。この O'shea のシティズンシップの定義を表 4 と合わせて考えると、欧州評議会にとって「誰」とは「社会において共存する人」であり、ここには「国籍」の規定はない。むしろ、その後「国民国家における市民」の意味との違いを際立たせることで、「国籍(I)」と「アイデンティティ(III)」を分離しようとする意図が見られる。「アイデンティティ(III)」については、「共に生きる道を模索する新しいモデル」として更なる概念の開発が必要で、これまでの「⑥共同体の正当性の観念の共有」にとらわれず「コミュニティー」という概念も取り入れている。「諸権利(II)」については「地位」「役割」のほかに「⑤義務の履行」として、「一連の行動」とするより積極的な参加が求められるのが特徴的である。

同様の主張が他の著者の文献からも見られる。Audigier(2000)は「市民」という語の変

化を「自分が属する政治的権威と関連づけられた定義をもつ市民は、多重的な状況や環境において、他者と共に社会で生活する人々(people living in society with other people)という市民に変わった」(Audigier ibid.:9 強調は引用者)と表現する。Audigierは「他者」という概念を導入するとともに、この変更は「近代国家が忘れていた『共に生きるliving together』ということが問題になったから」と述べる。なぜなら現在、「他者」が国民国家に対して引き起こす現実的な問題(社会の断片化や人種差別、外国人嫌い)が顕在化しており、この「市民」概念の移行は問題解決の手段の一つでもあると言える。Audigierは、この移行についてさらに以下のように述べる。

以前のシティズンシップの概念では、所属の感覚を重視しており、そのため集合的規範への従属を重視することにより、その感覚を伝える教育を伴っていた。新しい概念では、シティズンシップの概念はより個人的で、より手段的instrumentalなものへと移行した。このシティズンシップの概念は、個人に対して誇りと権利を与え、また、この概念により地理学的な意味でも文化的な意味でも、国家によって具現化される集合的・部分的アイデンティティという考えが、背景に追いやられた(ibid., pp.9-10 強調は引用者)

「ヨーロッパ次元」の課題に対する時、欧州が複数の国民国家により構成されている性質上、「国籍(I)」と「アイデンティティ(III)」の分離が必要である。ただし、「アイデンティティ(III)」は再構成可能なものであるため、欧州は「所属の感覚」、つまりアイデンティティを既存の国民国家、民族、言語などから分離し、「共に生きる道を模索する」参加者という「より個人的で、より手段的」な要求に変えた。よって、この「共に生きる」ための知識、態度、行動がヨーロッパ「市民」の「アイデンティティ(III)」の要件となり、「シティズンシップ教育」はその手段であると言える。

このシティズンシップ教育については、本章4において詳しく述べるが、その前に「アイデンティティ(III)」を形成する大きな要項の一つである「言語」とその扱いについて欧州評議会の「回答」を見る。

3.3. 欧州評議会と言語政策

欧州評議会には、言語政策部門(language policy division)があり、主に言語教育の分野

において活発な活動を行っている。言語教育政策の政策方針(policy statement)は言語多様性 (linguistic diversity)、複言語主義¹¹ (plurilingualism)、民主的シティズンシップ (democratic citizenship)、社会的結束性 (social cohesion)、相互理解 (mutual understanding)であり、この理念の実現のため、From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe(以後 Guide と略す)、Language Education Policy Profiles(以後 Profile と略す)、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment(以後 CEFR と略す)等のツールが無料でダウンロード¹²でき、ヨーロッパをはじめ世界に影響を与えている¹³。

3.3.1. 国民国家と言語

Beacco & Byram(2007)は*Guide for the development of Language Education Policies in Europe, Main Version*¹⁴において、欧州評議会が目指す言語教育政策が、シティズンシップ教育における「市民」の定義同様、「国民国家」における言語と国家の関係とは違うことを強調する。Beacco & Byram (ibid., p.16)は、第1章「欧州における言語政策と言語教育政策：一般的アプローチ」において、欧州評議会が目指す「共有された欧州的価値(shared European values)」に対して、対照的な言語政策が現行の国民国家内の範囲で行われていることを示す。Beacco & Byramは、「言語多様性に対する管理は政策の中心課題である。というのは、現在の言語政策は国民国家の文脈において作られ、国民国家の成立は国民言語の『創造』と関係しているからである」(ibid., p.19)と述べる。この「創造」とは、「国民－国家語－国家」という体制の創造であり、国民国家制の下での言語教育政策の特徴は「国家的・地域的言語が国家/地域アイデンティティの感情を構成するために教育言語となっている」(ibid., p.16)ことである。

¹¹ plurilingualism の訳語としては「複数言語主義」(山川 2006)もあるが、本稿では吉島/大橋(2004)に従い「複言語主義」とする。

¹² <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/>

¹³ 言語政策部門の活動については山川(2008)、日本における CEFR の受容については西山(2008)に詳しい。

¹⁴ Guide には Main Version (Beacco & Byram 2007)と Executive Version (Byram & Beacco 2007)があり、それぞれ目的と対象が異なる。Main Version がすべての読者を対象に「複言語主義に向けた言語教育政策がどのように実際に導入できるか？」という問題を扱うのに対し、Executive Version は言語教育政策の意思決定に関わる読者を対象に「言語的多様性を保持・開発するための政策がいかにして作られるか？」という問題を扱う (Beacco & Byram 2007:12)。本稿では両稿同じ内容が書かれていれば Guide、引用に際してはそれぞれ Guide.Main、Guide.Exe. と略す。

この行為は、「国籍(I)」と「アイデンティティ(III)」の結合において、「諸権利(II)」を認めていくという図式の中で、社会的結束性を高める求心力として「国民－国家語－国家」の制度を作り上げ管理していく過程を示している。しかし、国民国家の領域内においても、その「国民」の中にも「アイデンティティ(III)」として機能を保証する「伝統、歴史、文化、言語、宗教に基づく表象」と自己の属性が合わない少数民族、外国人などが存在するケースが多い。つまり、彼らにとっては国家の物語に対して「アイデンティティ(III)」が保てず、社会に対して帰属意識が持ちにくい。しかし、国民国家制度はそのような彼/女らに対しても「国民－国家語－国家」の成立を目指した言語政策、さらにはその下位構造である言語教育によって同化あるいは統合する方法がとられてきた。

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

ヨーロッパが「国民－国家語－国家」の言語管理体制だけでは成立しなくなった現在、ヨーロッパはいかなる言語の「アイデンティティ(III)」により、社会的結束性を形成していくのか。Guideによれば「複言語主義 plurilingualism」を中心とする言語理念をその代替物にしようとする。以下、Guide.Main (Beacco & Byram 2007)を引用しながら流れを追っていく。

Beacco & Byram (ibid., p.31) は、国民国家における言語原則がヨーロッパに適合できない理由として「ヨーロッパは国民国家と違って、政治的実体ではないので、ユニティやアイデンティティを引き出すような公用語を選ぶことでは十分でないだろう」と述べる。その上で「商品と人の自由な移動を言語的に保証するには、いくつかの共通言語(リングフランカ)を利用すれば十分だろうが、それはヨーロッパの文化的一体性には何の効果もない。ヨーロッパは共通言語よりも共通の言語理念が必要である」と論ずる。また、この言語政策の理念は、「言語的多様性と、ヨーロッパにおけるコミュニケーションのマネジメント、民主的シティズンシップを両立させる」(ibid., p.32)機能を持つことから、民主的なフレームにおいて形づけられなければならない。そこで考え出されたのが、「複言語主義」という理念である。

「複言語主義」は2001年のCEFRの出版、また2004年の日本語訳の出版から、既に多く議論されてきた¹⁵が、ここで、もう一度Guide.Mainから「複言語主義」の定義の引用

¹⁵ 例えば2009年4月、京都大学における「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9

をする。

複言語能力とは、個人が持つ生得的な能力で、一つ以上の言語を一人で、あるいは教育を通して使用し学ぶことである。いくつかの言語を様々な度合いで、はっきりとした目的のために使用する能力は、CEFR168p¹⁶に定義されるように、コミュニケーションの目的のために複数の言語を使い、異文化間の交流に参加する能力である。そこでは人間は社会的主体として、いくつかの言語において、様々な程度の能力と、いくつかの文化的経験を持っている。この能力は話者が使える言語のレパートリーに具体化される。教育の目的はこの能力を開発することである。(よって、「能力としての複言語主義」と表現される)

言語的寛容、言い換えれば、多様性への積極的な受け入れを基礎とした教育的価値：複言語主義への気づきは、(個人、職業、公的コミュニケーション、仲間の言葉など)機能が違っていても、自分や他の話者が使用する言語が平等な価値を持っていると判断するよう導くかもしれない。しかし、この自覚は学校教育の言語によって支援され、作り出されるべきである。というのもこれは自然にわき起こる感覚ではないからである。(よって、「価値としての複言語主義」と表現される)(ibid., pp.17-18 強調は原書)

複言語主義は国民国家を単位とした「国民－国家語－国家」というアイデンティティ機構を再構築するために、言語を個人のレベルから捉えなおし、「混成的な」言語状態である「複言語」という形態を仮定する。これは言語をラングという実体でなく、パロールという個人の言語実践に還元することにより、アイデンティティの問題から固有言語種を指定する方法を排除する。さらに人間を「社会的主体」とみなすことにより、人間存在のあり方に他者とのインタラクションの結果獲得される相互性を導入し、「国家」という制度を前提とした国家 - 国民というモデルだけでなく、「共に生きる市民」という概念を可能にする。よって、複言語主義もシティズンシップと同様に、国民国家を単位とした言語観・人間観

月「リテラシーズ研究集会 2009『複言語・複文化主義と言語教育』」、文献では細川/西山(2010)など。

¹⁶ CEFR168p の定義は次の通り。「複言語能力とはコミュニケーションの目的のために複数の言語を使い、異文化間の交流に参加する能力である。そこで人間は社会的主体として、いくつかの言語において、様々な程度の能力と、いくつかの文化的経験を持っている。これは個別的な能力を重ねたり繋げたりしたものではなく、複雑に混成した能力」

から、個人を単位とした言語観・人間観へ転換することにより、「ヨーロッパ」の「アイデンティティ」のために構成された概念・イデオロギーであることが分かる。

この「複言語主義」が「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」の二つに分けられ、「二つの意味で理解されなければならない」とされるのも、複言語主義がヨーロッパアイデンティティを支える概念であるからに他ならない。ヨーロッパが多言語環境にあり、コミュニケーションの手段として共通言語を排した場合、「能力としての複言語主義」が必要であることは容易に理解できる。しかし、「能力としての複言語主義」のみが強調されることがあれば、ヨーロッパのコミュニケーション言語環境は英語を主とした、仏、独、西、伊などの巨大言語に支配され、政治的・経済的に弱い国家の母語話者や少数民族、移民はより一層の言語的不平等を感じる可能性が高い。そのような「複言語主義」はヨーロッパの言語的結束性を強化する「アイデンティティ」として連帯感を持つことはできないだろう。より重要なのは「言語が平等な価値をもつ」という「価値としての複言語主義」を共有することであり、この二重性によってのみ「複言語主義」は「ヨーロッパ」の「言語的アイデンティティ」になりうるのである。

複言語主義と複言語教育の目的は複数の言語を同時に教えることでも、異なった言語同士を比較しながら教えることでも、できるだけたくさんの言語を教えることでもない。その目的は、共に生きるための方法(a way of living together)として、複言語能力と異文化間教育の開発をすることである(ibid.:p.18 強調は引用者)。

欧州評議会の言語政策において、複言語主義は「共に生きるための方法」であり、「共に生きる市民」が、言語アイデンティティとしてヨーロッパへの紐帯となる理念である。この考えはメンバー国の公用語 23 語¹⁷を公用語と採用するEUとは全く異なるアプローチである。これは国家、民族、歴史等の既存の権力構造から捨象された個人を単位とする言語的な理念であり、欧州評議会の挑戦とも言えるだろう。

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

本節の最後にもう一度岡野の問いに戻る。

¹⁷ 欧州委員会ウェブページ

<http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135_en.htm>2010年11月22日参照

「誰が十全な市民権を享受できるのかー出自や文化を共有する「民族」なのか、それとも法的な手続きに従うものなのか、市民に期待される固有の能力や徳をもつものなのかー」

この問いについて欧州評議会の理念を検討すると、「市民」とは、民族や言語、国籍を捨象した「社会において共存するもの」であり、その資格は「ヨーロッパ的価値」を共有するものである。そして、その個人がもつ言語的要件として、ある特定の言語や共通語を使用するものではなく、複言語主義に基づく言語レパートリーを持ち、複数言語使用を尊重するものとなる。欧州評議会は従来の自由・平等といったヨーロッパ的価値を基礎として、シティズンシップ、複言語主義といった新しい理念(=イデオロギー)を開発することにより、ミクロでもマクロでも多元化する社会における結束性を保障しようとしていると考えられる。

しかし、これら新しい理念は創造されたものであり、その能力が自然に身につくものではない。これらの能力は、シティズンシップ教育、複言語教育により、涵養・促進されるものであり、その結果、「共に生きる」個人の規範的能力として位置付けられるのである。

4. 「ヨーロッパ市民」のための規範的能力

「ヨーロッパ」はヨーロッパ市民形成のため、その紐帯となる理念として「シティズンシップ」「複言語主義」を掲げた。そして、他者と「共に生きる」ための能力を養成するため「シティズンシップ教育」「複言語教育」が実施されている。本節では「他者と共に生きる」市民としての資格・能力がどのようなものであるかを欧州評議会が実施する「民主的シティズンシップのための教育(education for democratic citizenship 以下 EDC と略す)」と「言語教育政策」が規定する能力記述からまとめる。

4.1. 民主的シティズンシップのための中核的能力

Audigier(2000:21-22)、Starkey(2002:16)はEDCが必要とする能力には「①認知的能力(cognitive competences)」、「②情動的能力と価値の選択(affective competencies and choice of values)」、「③行動できる力、あるいは社会的能力(capacities for action, sometimes know as social competencies)」の三つの能力があるとする¹⁸。以下、Audigier、

¹⁸ Starkey は Audigier に基づいて能力の分類を行っており、基本的には同じものであるが、Audigier の記述で不明な部分を補っている。本稿では能力名などは Starkey に従い、詳細は Audigier を参照する。また、日本語訳にあたっては二宮(2007:31-33)を参考にした。

Starkeyからまとめる。

① 認知的能力

「認知的能力」には四つの下位項目がある。

【法的・政治的資質の能力】

この能力は「集団的生活の規則や規則の成立に関わる民主的条件の知識」や「すべての政治的生活のレベルにおける、民主的社会における権力の知識」等のことである。「法の知識は自由、個人の権利を守るための武器であり重要である」とも指摘されている。

【現代世界に関する知識】

この知識は歴史的・文化的次元の知識である。公的な議論に参加したり、民主的社会で提示される選択において有効な決定をしたりするには、話されている内容、議論の主題に関する知識が必要である。その他、社会についての批判的な分析力、長期的な視野にたった予測する能力もここに含まれている。

【手続き的性質の能力】 procedural nature

この能力は「議論する能力」「熟考・反省する(reflect)能力」である。人権の原則や価値から行動や議論を再検討する能力や、価値や利害の対立において、選択可能な行動の方向性やその限界を反省する能力などである。

【人権及び民主的シティズンシップの原理と価値に関する知識】

「個人の自由と尊厳に基づいた人間」という概念に基づく原理・価値についての知識である。

② 情動的能力と価値の選択

この能力は「倫理的能力と価値の選択に関する能力」とも言い換えられ、主に価値判断とアイデンティティの問題に関わるものである。人間はある価値観を持って自分自身を作り他者と関係を持っている。よって、個人が他者や世界との関係において自己を考える時、情動と感情的な側面がたえず存在し、EDCはこの側面についても考慮する。つまり、シティズンシップは単に権利と義務を語るものではなく、集団におけるメンバーシップの問題であり、アイデンティティの問題も加わるようになるのである。この価値の問題は創造や反省が必要となるが、それらは「自由、平等、連帯」が中心的な対象となる。よって、自己と他者の承認と尊重、聞く能力、社会における暴力の位置を反省する能力、対立を解

決するために暴力をどのように制御するかという問題について考慮することになる。このためには差異と多様性を積極的に受け入れる必要がある。

③ 行動できる力、あるいは社会的能力

この能力は日々の個人的社会的生活で意味をもつ知識、態度、価値のことである。この能力も以下の三つのようなものである。

【他者と共に生活し、協力し、共同作業を構築・実施し、責任をとる能力】

この行動のためには複数の言語能力が必要とされるが、言語はコミュニケーションの道具としてだけでなく、他の思考の方法、他の文化に対する理解の方法の入り口としても必要である。

【民主的な法律の原則に則り対立を解決する能力】

第三者による仲介を依頼したり、対立する双方の意見を聞き、開かれた議論をしたりするという二つの原則により、対立は両者の合意や法律的原则に従って仲介を通して解決される。

【公的な討議に参加し、実際の生活状況において議論、選択する力】

Audigier, Starkey 共に、詳細はないが、「共に生きる」ものとして、社会参加のために議論し、行動を選択する能力を指していると考えられる。

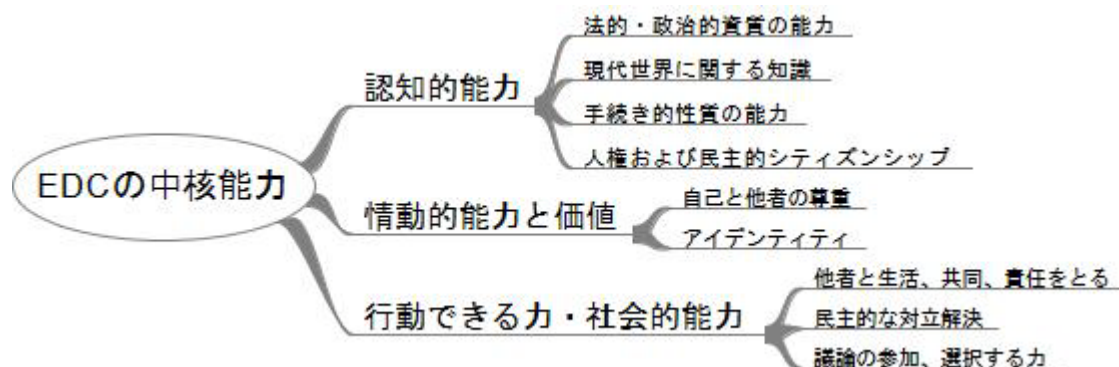


図4 EDCの中核能力 Audigier(2000)、Starkey(2002)より筆者が作成

以上のように EDC では、「認知的能力」「情動的能力と価値」「行動できる力・社会的能力」の三つの要素をもつ能力の育成を図っている(図4)が、実際は三つの要素は相互に依存しあいつつも、最終的には行動や態度となって顕在化するものと考えられる。簡単にまと

めると EDC の中核的能力のモデルは、民主的社会的ルールを身につけ(認知的能力)、自己の価値観に基づくアイデンティティ形成を他者との関係で測りながら(情動的能力と価値)、共同、議論、討議、調整を通して社会を形作る(行動できる力・社会的能力)と言えよう。よって、これらの能力を育成するには、従来の知識偏重型の教育では限界があり、態度、技術を含む教育が必要であると考えられる。しかし、欧州において、シティズンシップ教育が専門の科目として教えられている国はあるが、Starkey(2002:20)が指摘するように、その時間数は比較的少なく、言語、数学などのような伝統的な科目に比べてインパクトがない。そのため言語教育が EDC のための重要な教育機会となると指摘している。では、EDC に対し言語教育はどのような貢献ができるのだろうか。次節では欧州評議会の言語教育政策、とりわけ CEFR を中心に、EDC の中核能力との関わりを検討する。

4.2. CEFRにおける「言語使用者/学習者」の能力

本章 3.4 において欧州評議会の言語教育政策と民主的シティズンシップが相互に関連していることを述べたが、ここでは、EDC の中核能力と言語教育との接点を見ていく。

欧州評議会の「複言語主義」教育のツールとして代表的なものが CEFR(Council of Europe 2001)¹⁹であり、CEFRは行動中心(action oriented)主義的なアプローチをとる。「行動中心主義」とは以下のような考えである。

言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在(social agents)」、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない)課題(tasks)を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なす(吉島・大橋 2004:9)

この行動中心主義の考えは、EDC の中核能力概念との親和性が高い。EDC が目指す「共に生きる市民」が「社会的に行動する者・社会的存在(social agents)」であることには違いなく、ヨーロッパ市民も「一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、課題(tasks)を遂行・完成することを要求されている社会の成員」であろう。大きな違いは「社会的存在」が抽象的・一般的であるのに対し、EDC が目指す市民は「共に生きる」という価値的な判断を实践する「社会的存在」である点である。CEFR は「多目的性

¹⁹ 本稿における CEFR から引用は吉島、大橋(2004)の日本語訳による。

(multi-purpose)」、「非閉鎖的(open)」、「非教条的(non-dogmatic)」な性格のゆえ(ibid. pp.7-8)、価値的な部分については意識的に避けているように思われる。つまり、価値的判断は使用者に委ねられる構造になっており、この傾向は CEFR が掲げる能力記述にも現れる。

CEFR の第五章には「言語使用者/学習者の能力」として言語使用者/学習者に備わっているとされる能力が記述されている。CEFR の性格である「包括性(comprehensive)」から、言語学的領域を超えた広範囲からの能力分類がされている(図 5)。

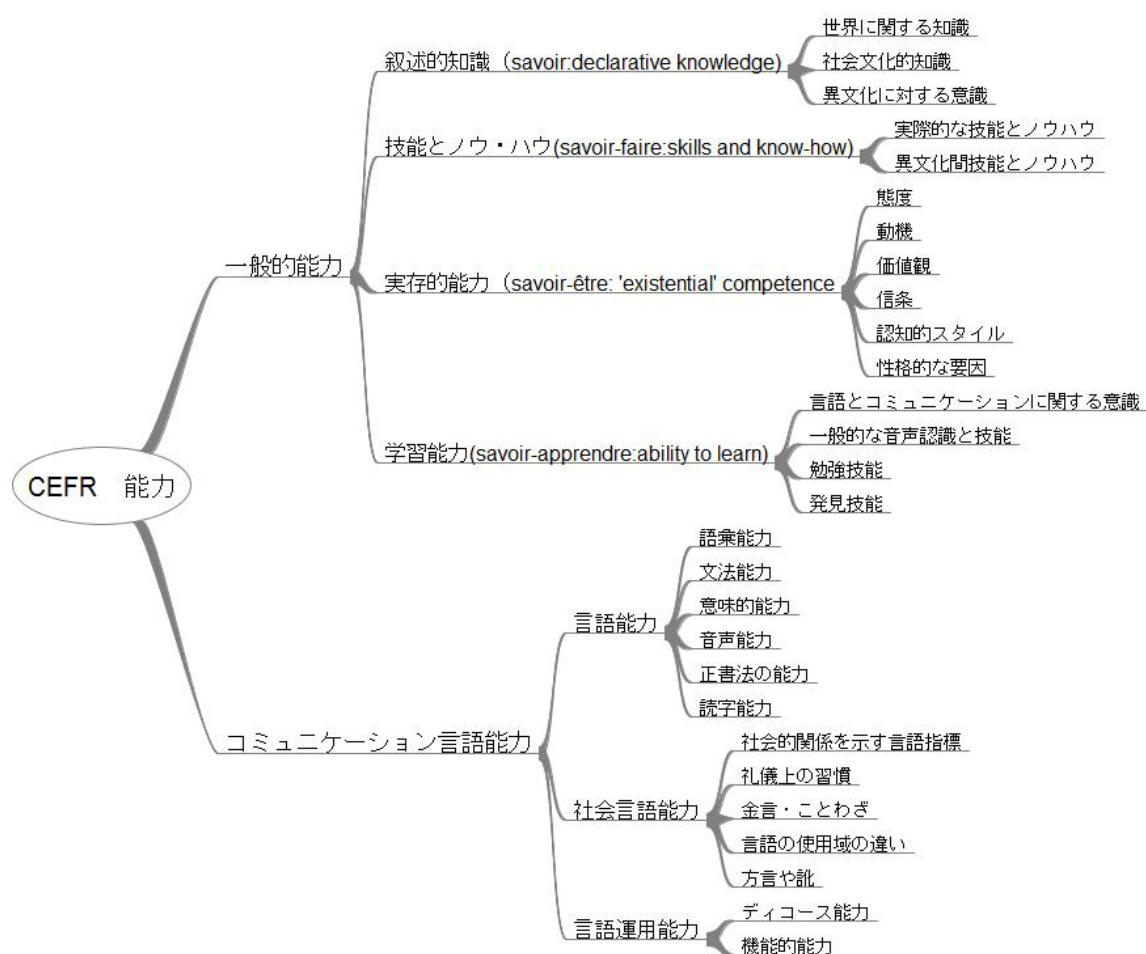


図 5 CEFR の「言語使用者/学習者の能力」から筆者が作成

CEFR においては「言語使用者/学習者の能力」は大きく「一般的能力」「コミュニケーション言語能力」に分けられる。「一般的能力」はさらに「叙述的知識」「技能とノウ・ハウ」「実存的能力」「学習能力」に分けられ、「コミュニケーション言語能力」は「言語能力」

「社会言語能力」「言語運用能力」に分かれる。

従来の言語教育の中心は、言語知識や言語運用能力を中心とした「コミュニケーション言語能力」の育成であったが、CEFRにおいては、現実や世界を理解するために必要な「叙述的知識」、知識を実践的に使用する「技能・ノウハウ」、個人的な要素の高い性格、動機などを含んだ「実存的能力」、自律学習、生涯学習に欠かせない「学習能力」という学習者の「一般的能力」をも視野に入れていることが特徴的である。これら「一般的能力」の育成については、必ずしも言語教育の時間に、その能力養成を達成することは求められていないが、言語使用者/学習者の能力として、言語教育が意識すべき項目として挙げられている²⁰。言語教育において、「コミュニケーション言語能力」のみならず、「一般的能力」を考慮する背景には、言語使用者/学習者を社会的主体と見なす行動中心主義的な考えがあると思われる。よってEDCの中核能力への貢献を考える際も、「言語教育」における「一般的能力」の育成をどのように位置づけるかが問題となるだろう。

しかし、「一般的能力」は CEFR において詳細な「コミュニケーション言語能力」の記述に対し、その量・質ともに十分であるとは言えない。EDC の中核能力にも見られる「価値の選択」をするためには、異なる文化・規範を認知し、比較・評価し、選択するという行動が必要となり、異文化間能力が必須となるが、CEFR においては「異文化に対する意識」「異文化間技能とノウハウ」として項目が立てられているが、具体的にそれがどのような意識、技能であるのかが、明示されない。このような CEFR の性質について、Zarate(2003)は、2001 年版 CEFR は異文化間能力の概念も曖昧である上、言語と文化の能力について「後者は前者の副次物のように扱われて」おり、「バランスを欠いている」(ibid., p.110)と批判する。また、Byram(2003:11-12)も「CEFR も将来的には異文化間教育の目的をはっきりと述べ、それは道徳的、政治的な意味合いのものも考慮すべき」と指摘し、CEFR の能力記述において価値的判断のための能力の不足・欠如を指摘する。よって、価値的判断のための能力記述のためには、CEFR の記述を異文化間の規範の中で適当な価値判断を遂行するのに必要な能力で補完する必要がある。

4.3. 異文化間コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence)

では、言語教育を補完すべき異文化間能力とはどのような能力なのか。

²⁰ CEFR の第六章、「6.4.6.3 一般的能力の扱い」に「すでにその能力があると想定するか、外国語の授業以外のところ(例えば、L1 で教える他の教科)で身につけさせ、L2 教育では当然の知識とする」「問題が起こったら、その都度対処する」などの提案がなされている。(吉島/大橋 2004:162)

Byram(2006)は自身が展開する「異文化間コミュニケーション能力 Intercultural Communicative Competence (ICC)」がシティズンシップと相補的な関係があるとする。Byram (ibid., p127)は、「社会の経済的・政治的な相互依存が高まりの中で、シティズンシップ教育は、異なった生活や文化の形態を持つ人々、あるいは異なった言語と言語ゲームを持つ人々との関わりを含む広い視野が必要」と述べ、この「関わり engagement」のために、異文化間コミュニケーション能力が必要とする。そして、そのモデルの中核として機能するのが「批判的文化アウェアネス」(図 6 参照)である。

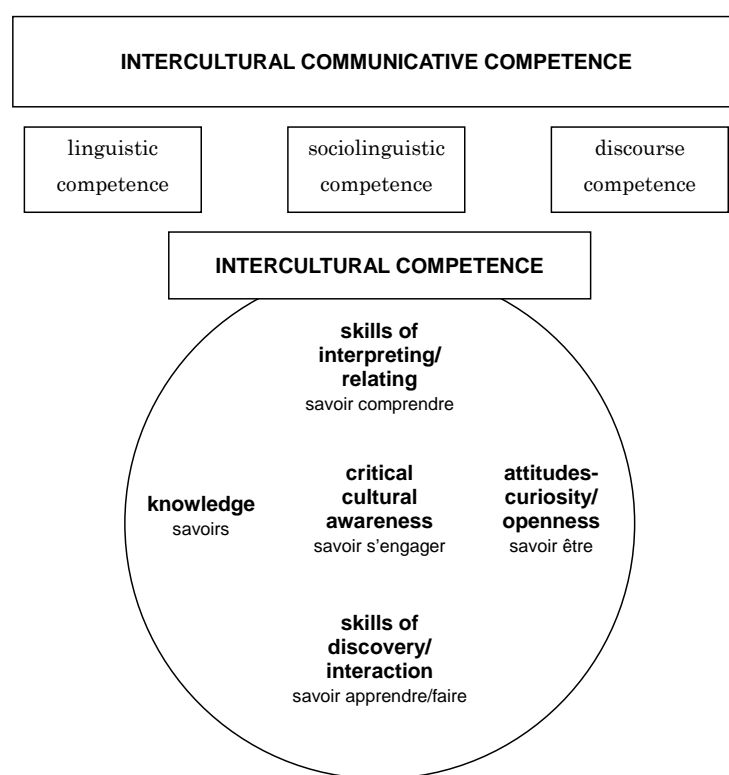


図 6 異文化間コミュニケーション能力の構成 Byram(2008:118) より

Byram が想定する「異なった生活や文化の形態を持つ人々、あるいは異なった言語と言語ゲームを持つ人々」という「他者」は、自文化の基準から単純に「翻訳」することにより「理解」できるものではない。それは批判的文化アウェアネスにより、自己が依拠するイデオロギーを意識化し、どのような基準 criteria により、自分が相手を評価するのかを知り、同時に他者がどのような基準を持ち、他者にとっての他者をどのように評価するのかを同時に知ることから可能となる。よって、他者理解には言語能力のみならず、比較、

仲介、調整(comparison, mediation, negotiation)のプロセスも必要である。

しかし、Byramはこのプロセスにおいて、「倫理的相対主義 ethical relativism」に陥りやすいことを指摘する。つまり、ある事象について、自己の文化の基準に基づく価値判断と他者の文化の基準に基づく価値判断の両者を「理解」することにより、両者の価値判断に相違が生じる際に、「どちらも正しい」と判断せざるをえないことである。このような相対主義の中において、人々は「共に生きる」ことはできず、社会はそれぞれの「価値」により分断されてしまう。Byramはこの「倫理的相対主義の亡霊(ibid., 124)」に対して、「事実に対する判断」と「価値に対する判断」を分けることにより解決を図る。つまり、他者の基準を「理解」することにより、他者が下す判断について「事実に対する判断」は受け入れても、その「価値的な判断」については保留する手法である。この手法によって、相手を理解しながら、価値的な部分において、議論の余地を残すことができる。Byramは、この地平を「相対主義」と区別し「多元主義 pluralism」と呼んでいる。

「共に生きる」という価値を含む行動を選択する際、相対主義に陥らずに対話・議論を確保する論理を堅持する視点は非常に重要な項目である。よって、Byramが異文化間能力の中核に置き、savoir s'engagerとした「批判的文化アウェアネス」はシティズンシップと言語教育をつなぐ重要な項目となる。図5(CEFRの「言語使用者/学習者の能力」と図6(異文化間コミュニケーション能力の構成)を比べた際に、CEFRの能力記述には「批判的文化能力savoir s'engager」と「解釈と関係の技術savoir comprendre」がその要素に入っていない。しかし、この「関わり」と「理解」の能力こそが、価値的判断に繋がるEDCの「情動的能力と価値」「行動できる力・社会的能力」には必要不可欠であり、CEFRに対し強調し、補完しなければならない項目である²¹。

以下は、図6に示された異文化間コミュニケーション能力の記述(Byram1994:50-53)である。「態度」「知識」「発見とインタラクションの技術」など、CEFRの能力分類にもある項目もあるが、Byramの記述はCEFRの記述と比較するとより多元主義的な視点、つまり、相手の視点の獲得、理解を意識した記述が多い。次節において「共に生きる能力」

²¹細川(1999、2002)は、このような文化の動態性を重視し、静態的な文化知識だけでなく、対話を基礎とした規範の見直しと再構築を目指した日本語教育を行っている。また、細川(2010b、2011)は、この文化の相互性、動態性を表現するため、interculturalの訳語として「異文化間」ではなく「相互文化」という用語を導入している。確かに「異文化」という語は、自/他文化という二項対立を想起させ、固定的で実体的な文化観に繋がりがやすく、「相互文化性」のほうが本稿の文脈にも合致するが、本稿では学問分野として「異文化間教育」を「言語教育政策学」に取り込む意味でも、「異文化間」という訳語を採用する。しかし、この訳語については、今後、検討が必要である(第四章 4.5.4 参照)。

を考える際、この「多元的な視点」を参考にするため、少し長くなるが参照しておく。

【Byram(1997:50-53)による異文化間能力の記述】

態度—好奇心、開放性、他文化に対する不信と自文化に対する信念を中断する

- ・ 平等の関係のもとで、他者と関係する機会を探し、利用する意思を持つ。これはエキゾチックなものを探そうとする態度や他者から利益を得ようとする態度と区別すべき
- ・ 自他文化、文化実践について、既知・未知の現象の解釈する際に他の視点を発見する興味
- ・ 文化実践における価値や前提、自らの環境における生産物について問いかける気持ち
- ・ 異なった適応の段階の経験、滞在期間中に他文化とやりとりをすることへの準備
- ・ バーバル・ノンバーバルのコミュニケーション、インタラクションの慣習、礼儀と関わる準備

知識—社会集団、自他文化の生産物と現実。また、社会的・個人的インタラクションの一般的プロセス

- ・ 自他国の歴史的・現代的関係
- ・ 旅行などによる他国からの対話者の接触手段、接触を容易にし、問題を解決する慣習
- ・ 異文化の対話者間の誤解の原因、プロセスのタイプ
- ・ 自国の国家的記録と対話者の国からの関係・解釈
- ・ 対話者の国の国家的記録と自国からの関係・解釈
- ・ 自国における地理的空間の国家規定と他国からの解釈
- ・ 対話者の国における地理的空間の国家規定と他国からの解釈
- ・ 自他国の社会化の過程と慣習
- ・ 自他国の社会的区別とその主要マーカー
- ・ 自他国の日常生活に影響を与え、無相互の関係を形作り影響を与える慣習とのその捉えかた。
- ・ 対話者の国での社会インタラクションの過程

解釈と関係の技術—他文化の文書出来事の解釈、説明、自文化の文書との関連付け能力

- ・ 文書、出来事における自文化中心主義の特定、その原因の説明
- ・ インタラクションの誤解、不全箇所を特定、それを互いの文化システムの用語で説明
- ・ 現象の相反する解釈の調整

発見とインタラクションの技術—文化や文化実践の新しい知識の獲得能力、実際のコミュニケーション、インタラクションの中での知識、態度、技術の操作能力

- ・ 文書、出来事の内容、価値観を対話者から引き出し、他の現象にも適応可能な説明システムを開発する能力
- ・ 文化内、文化間での重要な関連を特定、重要性や含意を引き出す
- ・ バーバルであれノンバーバルであれ、インタラクションのプロセスの相違を特定し、特定の環境においてそれを適当に使えるように調整する
- ・ 他国、他文化の対話者とやりとりをするために、知識、技術、態度を即時に適当に組み合わせる。その際、国と文化の類似点と自文化と他文化の差異を考慮する
- ・ 相互の文化と国の現在と過去との関係を特定する
- ・ 他国・他文化と接触を容易にする公的、個人的機関を利用する能力
- ・ 自文化、他文化の調整をするために即時に知識、記述態度を利用する

批判的文化アウェアネス、政治教育—批判的に、あるいは、自他文化、国の明示的な基準、実践、生産物にしたがって評価できる能力

- ・ 自他文化についての文書、出来事において、明示的暗示的価値を特定し、解釈する
- ・ 明示的な見方、基準を示す文書、出来事の評価的分析ができる
- ・ 異文化交換において明示的な評価基準に従い、交流、調整ができる。その際、知識、技術、態度により、必要なだけの受け入れが調整できる

4.4. 「ヨーロッパ市民」/「共に生きる人」のための規範的能力

本章の 3、4 において、欧州評議会におけるシティズンシップ、言語政策と、そのための教育について見た。EDC において「認知的能力」「情動的能力と価値の選択」「行動できる力・社会的能力」が「共に生きる人」としての「ヨーロッパ市民」が持つべき中核的能力として挙げられ、この三つの能力はアイデンティティを統合し、価値の選択から行動へ

移す社会参加の過程が含まれている。しかし、CEFR は言語教育の中立的な性格からか、価値判断の項目の能力記述が弱く、社会参加という側面からは異文化間コミュニケーション能力から、批判的文化アウェアネスなどの能力を補完し、文化間の規範、イデオロギーを讀解し、自らの価値観に基づく判断ができるようにする必要がある。

EDC、CEFR、異文化間コミュニケーションにおける能力記述は、それぞれの分野の目的とその範囲は異なるが、その基底において欧州評議会の理念に繋がる点は共通であると考えられる。それは「(国籍＝民族)→諸権利」という国民国家制度のシティズンシップのシステムでは管理しきれない現実を持つ欧州が、伝統的な人権、民主主義、法の支配という理念を核として、ヨーロッパ的な価値に基づく社会を形成していくことである。「共に生きる」ための能力は、ヨーロッパの現実を反映し、「ヨーロッパ市民」が持つべき規範的能力記述であると考えられる。

しかし、特定の国籍、宗教、言語に依拠しない「ヨーロッパ市民」という概念は、多元的社会において他者と「共に生きる人」という一般的・普遍的モデルとして示すことができる。もちろんこの規範性には「人権、民主主義、法の支配」というヨーロッパ出自のイデオロギーが基盤となっているが、多文化が進む現代社会において、個人的な価値選択を保証し、互いに価値観の違う他者同士が社会参加を認め合い、なおかつ結束性のある社会を構成するには、「人権、民主主義、法の支配」という政治イデオロギーが最も普遍的で有効であると考えられる。よって、本稿では、一連の欧州評議会の活動モデルを「共に生きる人」の規範的モデルとして採用し、次節では「社会参加のための言語教育」としての日本語教育が目標とする「能力」を考える。

5. 社会構成能力の構造と記述

本章の目的は、様々なレベルで争われる多元的な「人ーことばー社会」の形成(＝アイデンティティ形成)の中で、個人が統合的な自己アイデンティティ管理をし、他者と共に生きていくための能力を明らかにすることである。本稿ではこのような能力を「社会構成能力」と名付け、その定義を「他者を含む社会において、社会への参加者が社会文化状況を理解・分析し、自らのアイデンティティを保障した形で社会を形作る個人の能力」としている。本節では欧州評議会の「民主的シティズンシップ教育」「言語教育」における能力モデルを基礎に、日本語教育の文脈を考慮した上で「社会参加のための言語教育」に必要な能力を

提示する。まずは、日本語教育の特殊性を論じ、その後、「社会構成能力」の内容を検討する。

5.1. 日本語教育の文脈

前節でも見たように「人—ことば—社会」の形成において、個人は言語学的コミュニケーション能力の他、認知、情意、行動等の能力が必要である。これらの能力は普遍的なものであると考えられるが、一方で、「社会参加」という現実を前にし、その能力が具現化する実践の場においては、行為主体が参加する社会の文脈が大きな変数となる。本稿では、日本語教育の言語教育実践者を読者として想定しており、その言語レパトリーの一つとして「日本語」が選択されていることを前提としている。よって、「社会構成能力」の内容を考えるに当たっては、日本語教育を取り巻く環境＝文脈の特殊性を考慮する必要がある。

5.1.1. 日本語教育の対象

「共に生きる人」のための社会構成能力育成という文脈から日本語教育を考えると、日本語教育の対象者は「日本語を用いて社会参加を行うもの。あるいは日本に関する事象・表象を使用し、自己形成・社会形成をするもの」と定義できる。ここでいう「事象・表象」とは、国籍、民族、文化、言語など国民国家主義的な自己アイデンティティの要因の他、「日本」が表象するイメージも含む。つまり、日本語教育の対象者とは、「日本語」が母語であるかどうか、あるいは国籍が「日本」であることは問わず、個人の言語レパトリーの一つに日本語を入れている個人、あるいは自己を他者から差別化するアイデンティティの要素として、程度の差はあれ「日本」という概念が内包する観念を取り入れている個人が想定されている。なぜなら、「共に生きる」という地平では、国籍、民族、文化、言語に関わらず、共にマイクロレベルで社会構成を達成するという意味においては、個人は同様の資格を有してしており、社会構成能力は、国籍、母語などの属性に関わらず必要となるからである。また、世界で実施されている日本語教育では、日本語学習者は日本社会や日本人との直接的接点を持つものだけを対象としているのではなく、むしろ、その多くは日本以外の社会において社会参加をしているケースが多い²²。よって、日本(人)と社会的接点

²² 国際交流基金(2011)の調査によると海外の日本語学習者の過半数は中等教育の学生であり、この場合、その多くが当該国の教育政策により実施されていることが多い。よって、その教育の内容は「単なる外国語教育ではなく『国民教育』とでも呼ぶべき要素を含んでいる」(嶋津 2010:187)。また、福島ノヴァ(2006)は「地域内に日本語コミュニティーがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室

がない場合でも、文学、芸術、アニメ・マンガ、ゲーム、日本製製品等を媒体する日本の表象が他者との差別化の機能を果たしている場合は、本稿で言う広義での日本語教育の対象となる。

このような定義に基づくと、日本語教育は、単に「言語を教える」という教育と比べ、その対象について多様な見方が必要となってくる。図7は、日本語教育の対象を、日本語母語話者と非母語話者、居住地が日本と日本外で分け、マトリックスにより位置付けたものである。「母語」という概念には議論がある²³が、本稿では「運用能力が一番高く、第一言語としての言語」とする。

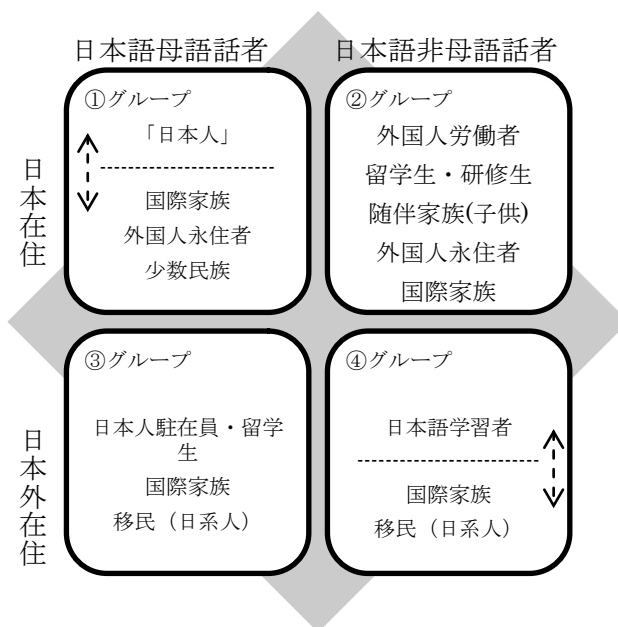


図7 日本語使用者のマトリックス

①グループの「日本人」とは、自らの国籍、民族、言語を「日本国籍－日本民族－日本語」と一致すると考え、自らを「日本人」という概念にアイデンティファイするグループであり、「国際家族」とは国籍、民族の違うものが婚姻あるいはパートナーシップによって形成された家族形態を持つ集団の総称をいう。これらのカテゴリーは居住地の移動や家族

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を「孤立環境における日本語教育」と呼び、日本との接点を前提としない日本語教育の開発の重要性を説く。

²³ 「母語」の概念は、単一的な言語環境においては、議論は起こりにくいだろうが、多言語使用者・社会においては、様々な定義が可能となる。例えば、旧ソ連の国勢調査における「母語」の定義は、実施年により「回答者の過程で話されている言語」「回答者が最もよく身につけている言語か普段話している言語」「回答者が自分の母語と見なすもの」等と多様である。(渋谷 2007)

形成によって変化する可變的なものである。例えば、①グループに入る「日本人」は海外に赴任すれば③グループの「駐在員・留学生」になり得るし、そこで国籍の異なる人と結婚をすれば「国際家族」にもなり得る。④グループにある「日本語学習者」が日本に移動すれば②グループの「外国人労働者」「留学生・研修生」「国際家族」となる可能性もある。本稿では、この「移動」とそれに伴う社会的立場の変化・多重性を重要視している。

「日本語という言語知識・運用能力を教える」という意味での「日本語教育」は、「言語能力」によって分別された右側、すなわち②グループ、④グループに属する日本語非母語話者のためのものであった。しかし、「共に生きる」という観点から日本語教育と考える場合、従来「日本語教育」が必要とされないと考えられた①グループ、②グループの成員も他者と共に生きるための「社会構成能力」が必要となることから、本稿では日本語母語話者も「日本語教育」の範囲に含める。以下、各グループについて、どのような能力が必要となるかを記す。

①グループは日本国内における言語的マジョリティグループである。中でも「日本人」は民族的にもマジョリティであり、日本社会に参入する「他者」を受け入れるものとして既得権と権力を持っている。このグループの成員は「日本語」をコミュニケーションの道具として学ぶ必要はない²⁴が、社会的マジョリティとして「他者と共に生きる」ためのコミュニケーション能力が必要となる。また、「共に生きる他者」の中には、国際結婚による家族・親類から外国人労働者まで多様であり、また、外国人労働者の中にも、高い技術を持つものから、単純労働を引き受けるものまでいる。グローバル化が進む現代では、日本における言語的マジョリティである①グループの成員でも、新たな労働環境に対応した知識、技能を備えておかなければ、賃金、待遇の低下、あるいは失業という状況に陥る。経済的自立のためには、マジョリティであっても、新たな労働市場で優位に立つための言語、知識、技能が必要となる。

②グループは日本において「他者」として社会参加が課題となる。同質性が高いと言われる日本社会では日本語能力や日本文化に対する知識は必須ともいえ、自文化や日本文化において分裂しそうなアイデンティティを管理しながら、言語能力を駆使し社会参加をする能力が必要となる。また、新規参入者として、日本で生計を立てていくだけの知識、技能、手段も不可欠となる。

²⁴ これは社会構成能力育成を狙った「日本語教育」の意味であり、義務教育等で実施される「国語」教育を意味しない。

③グループは在外にいる日本人・日系人が主な集団である。短期滞在、長期滞在、永住、国際結婚など形態は様々であるが、在住社会との関係の中で、自己と日本との関係をどう保つのか、というアイデンティティ的な課題を持つ。また、日本外の社会で経済的に自立するための言語能力、知識、技能が必要である。

④グループはその成員に国際家族、日系人を含むとはいえ、すでに在住社会の言語が母語・第一言語となっており、在住社会に生活の拠点を持っている集団と言える。よって、当該社会への参加のための言語能力、知識、技能は必須となる。日本・日本語は個人的な利害・関心や、アイデンティティの動機づけから学習される。この集団は日本国外では「外国語としての日本語」「継承語としての日本語」を学習するが、移動により②グループの入る可能性もあり、その際、日本語の機能は「第二言語としての日本語」と変化する。よって、日本国外における日本語教育は、「日本語学習者」が、日本で社会参加をすることを視野に入れておく必要がある。

以上のように、社会構成能力の育成という立場から考えると、四つの象限にあるすべての個人が「日本語教育」の対象となり得る。人の移動の常態化や社会の多言語化・多文化化に伴い、言語教育はコミュニケーションのみならず、差異を内包する社会の中で、経済的に自立し、自己を確立できる社会構成能力の育成を配慮する必要がある。この意味で「日本語教育」は「社会－日本語－個人」との関係性を考慮し、教育目標を設定する必要があると言えらる。

5.1.2. 「日本語」という条件/「日本」という環境

次に日本語教育がおかれた環境の特殊性を考えてみる。日本語教育の特殊性としてまず言えるのは、「日本語」が国家レベルの領域では「日本国」の国語であり、その他の国・地域で国家語、公用語、共通語の資格を持つ言語ではないということである。また、国家よりもミクロレベルの領域、つまり学校、職場、家庭などの領域を考えても、日本国内を除くと「日系」という「日本」に繋がる要因がない場合、「日本語」が社会構成の手段となることは考えにくい。つまり、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いることを考慮すべきである²⁵。

ここで、シティズンシップの構造から「日本」という環境を考えてみる。「日本」とい

²⁵ もちろん、「国際語としての日本語」のように、言語と民族・文化を切り離して考えることも可能であるが、本稿では、言語が持つ政治性を問題としており、その普遍性よりもより地域性を強調して「日本語教育」を捉えたい。

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、「日本人」であることと、「日本国籍」を持つことが同義であり、それは無意識的に「日本語」を話し、「日本文化」を共有していることが前提となる。日本社会が文化的にハイコンテクストと言われるのは、この自文化へのアウェアネスの低さも起因しているだろう。「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いることを意識する必要がある。同時に、日本社会の言語環境は、一般的に日本語の寡占状態にあり、他言語の流通の低さもその特徴であると言える。これらの特徴は「日本は単一民族国家である」という言説としても流通し、批判の対象とはなっているものの、潜在的に「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。この点は多言語・多文化地域であり二重国籍を認める地域もある「ヨーロッパ」環境等とは大きな違いがある。このため「他者として他社会に社会参入するもの」、「他者を自社会に受け入れるもの」双方に、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や、「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。

これら、「批判的能力」「コミュニケーション能力」の他に、常に変化する労働市場に対応した言語能力、専門知識・技能など、経済的に自立し生活を維持する能力、また、これら社会環境の変化に対応した、自己アイデンティティ管理能力は強調する必要があると筆者は考える。これらの能力は「日本」という社会に特化した能力ではないが、長く「日本人」「日本語」により形成されてきた環境においては、グローバル化する人材市場²⁶において外国人と就職を競い合うという意識が希薄であるように思われる。しかし、日本の労働市場においても高度人材を求める傾向は強まっており、国籍、民族を超えた競争が予想される。この意味では、新規参入者である「外国人」よりも「日本人」に意識改革が必要と言えるかもしれない。

5.1.3. アイデンティティ管理能力と生活維持能力

社会構成能力を考える際に、筆者がアイデンティティ管理能力と同様に、経済的な能力

²⁶ 産経新聞(2010/12/19)によると、「コンビニ大手のローソンと運送大手のヤマトは平成23年度、新卒者の約3割の20人程度を外国人留学生で採用する。カジュアルウエア「ユニクロ」を展開するファーストリテイリングも24年度の新卒者の3分の2を外国人で採用する方針」とのこと。
<<http://www.iza.ne.jp/news/newsarticle/natnews/topics/476168/>>2011年12月7日参照

を強調するのは、物理的な環境と、それに対する自己評価が個人の統合的アイデンティティ管理に大きく関わると考えるからである。この二つの能力は個人の自立化に繋がり、安定した社会参加の要因となる。このようなアイデンティティと物理的環境の関係を考えたモデルとして箕浦(2001)のマイクロ・マクロモデル(図8)がある。

箕浦のマイクロ・マクロモデルは、子供の発達や異文化体験を分析するにあたり、個々人の中で構築される意味空間と社会的・文化的関係を明らかにしようとするものである。箕浦は文化を「個人の外にある意味の体系」と定義し、特定社会に生れ落ちた子どもが意味体系(=文化)を個人の中に取り込み、自分の意味世界(=心 mind)を形成するプロセスを研究した。注目されるのは、「個人の社会化環境」を特徴づける要因として「生活維持体系」と「意味体系」を挙げていることである。つまり、「意味世界」といった観念的な要素を決定づけるのに、文化的・価値的な環境である「意味体系」の他に、物理的環境である「生活維持体系」を取り上げている点である。

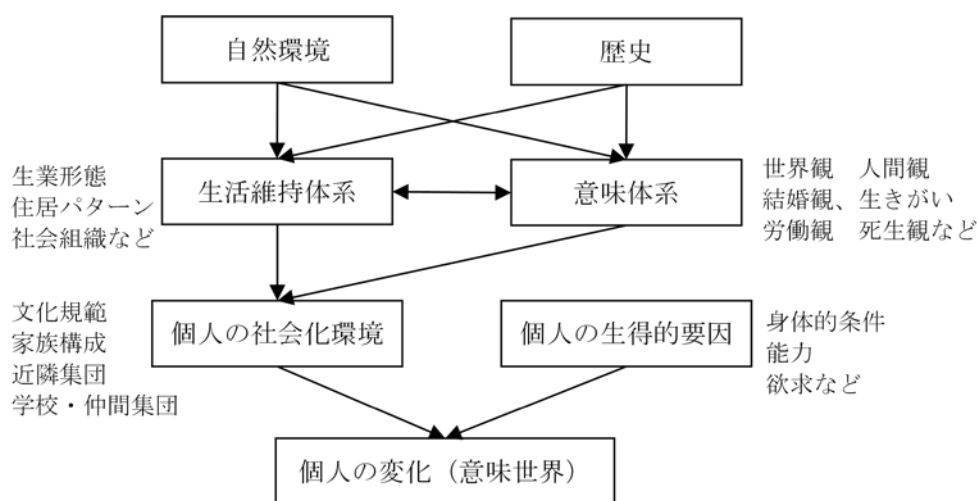


図8 箕浦(2001)『文化のなかの子ども』(p.50)を参考に筆者が加筆・編集

「生活維持体系」とは、その社会の人々の生活サポート・システムであり、衣食住の生産体系や生産技術の水準、家族の住居パターン、政治経済システム、交通・通信・流通体系、子供の養育システム(学校・保育園など)、保険・医療システムなどいくつかのサブシステムから構成される。それはその社会が置かれている地理的環境(気候、動・植物の分布、地形)とその社会の歴史によって規定されている。一方、「意味体系」とは世界観、人間観、結婚観、子供観、生きがい、親の信念、労働観、死生観など、事象の解釈・評価の体系で

ある。両者は相互に関係し合い、家族・近隣集団・学校職場などの文化規範を形成している。

この「意味体系」と「生活維持体系」が形作る文化規範というモデルは、「社会参加」という契機を考える際に重要な視点を与える。つまり、ある社会に自己の居場所を探し、その中で統合的なアイデンティティを持つという過程には、物理的・経済的な要素とそれを評価する価値的な要素があるという点である。また、多元的な価値社会においては、箕浦が示したような意味世界が幾重にも存在し、その中で個人が同時に生活していると言える。つまり、多元的社会において社会参加をするためには、個人は多重的に参加する社会間の「意味体系」「生活維持体系」双方への適応が迫られると同時に、一個の個人として社会間の意味世界の差を埋める作業も迫られる。よって、個人は「生活維持体系」に適応する知識・技能と共に、移動前後の「意味体系」の差を読みとり、統合的なアイデンティティ管理能力も必要となる。

この「意味世界」は個人の行動の動機づけとしても捉えられる。個人は物理的な環境とそれに対する倫理的評価とのバランスの中で自己の行動を律している。つまり、個人は単純に利害関係のみで行動をするのではなく、経済的状況、職業の社会的地位などに対する意味づけにより行動をするのである。同時に個人は、この二つの要素のバランスに働きかけて、自己アイデンティティの管理をすることも可能である。例えば、外国人が出稼ぎ目的で来る場合は、移動前後の社会の社会的・言語的・文化的な違いから、経済的な基盤を整えるのに困難が生じ、自己の生活維持体系を意味づけする際に、自己イメージに反することがある。このような時は「意味体系」に働きかけ、アイデンティティの意味づけの基準を変えることによりアイデンティティの崩壊を免れることができる。例えば、自国で医師として尊敬されていると自己評価している個人が、出稼ぎのために日本に来る。しかし、日本で単純作業しか従事できない場合、自国と日本での社会的地位にギャップが生じる。この際、自己アイデンティティの意味づけを出自社会に残しておくことで、日本での社会的役割は仮のものとなり、自己アイデンティティは、賃金の額などで合理化できるかもしれない。このアイデンティティ管理ができない場合、自尊意識の欠損に繋がり、社会に対して対等な立場で参加が困難になったり、他者に対して攻撃的に振る舞ったりする可能性もある。

個人の社会移動と、それに伴う社会の多元化は日本だけでなく世界的な傾向である。よって、「社会参加のための言語教育」を考える際、出身社会にいる時と比較して、金銭的に

恵まれているから「よい」とか、より進んだ技術を得られるから「よい」というような判断はできない。「よいわるい」の判断は、参加をする社会の意味体系と個人が持つ意味体系の調整において流動的に決定される。よって「社会参加のための言語教育」としての「日本語教育」を考える際は、「生活維持体系」と「意味体系」の関係について意識的になり、その能力開発を考える必要がある。

5.2. 社会構成能力とその構造

以上のことを統合し、「社会構成能力」を考えると、欧州評議会の規範的な能力モデルに、「アイデンティティ管理能力」「生活遂行能力」「批判的能力」といった能力を考慮する必要がある。図9は筆者が考える「社会構成能力」の概念図である。

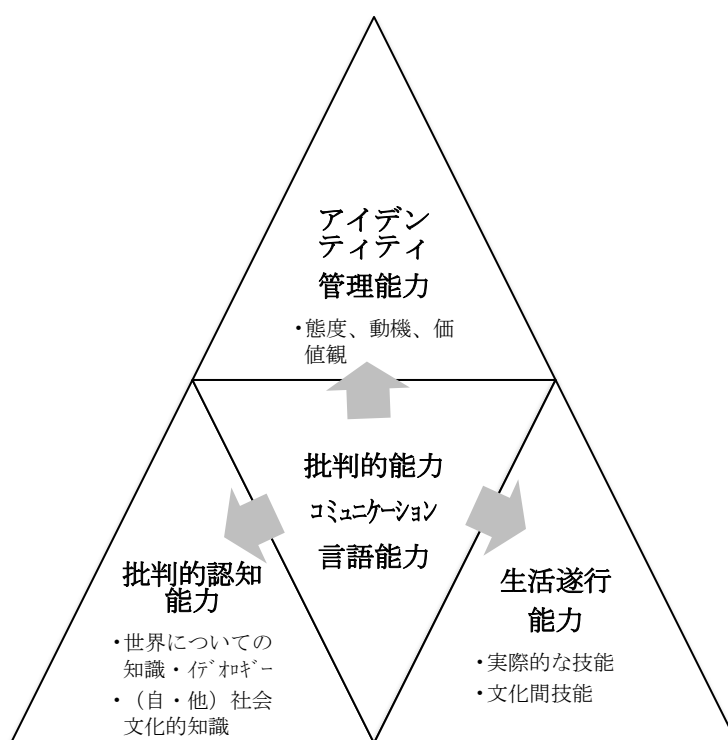


図9 社会構成能力概念図

「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」「コミュニケーション言語能力」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、異文化的な意味・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、社会的な関係を作っていける情意的な能力と言える。

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、常に自己にも向けられる。このような批判性のありかたは「人は間違いうるが修正は可能である」ことを前提としており、批判的能力はこの可謬性と修復可能性を保証し、人間関係形成を議論により絶えず更新/構築し続けることを裏付けるものとなる。「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」との間にある、文化、言語、価値などを理解、解釈し、翻訳、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。

以下、個別的な能力を CEFR、Byram、EDC の能力記述を参照しつつ詳述する。

5.2.1. 批判的認知能力



「批判的認知能力」は、知識・経験に基づいて事象の確認・記述、分析・説明、評価・採用することにより、事実的判断、一般的判断、価値的判断を行う能力である。この能力は、実体的な知識を得るだけでなく、批判的能力により相対化し、価値的な判断に至る認知的な一連のプロセスを有する。

「世界についての知識・イデオロギー」とは国家、アカデミズム、マスコミなどの権威に裏付けられた言説に関する知識のことである。この下位項目として、自他国の**歴史的關係**、**地理的關係**、社会に参加するための**人権、法律、政治**等の知識、多元的・歴史的な文脈に根差す**国際關係**の知識などがある。これらの知識は社会に参加し、議論をするのに必要な政治的・時事問題など世界で発生する事象の確認・記述である。同時に、これらの知識の批判的判断、つまり、知識を知識として成立させている歴史的、社会的経緯、イデオロギーとの関係も意識されなければならない。つまり、ある歴史的事件、地理的認識に対する自他文化内での認識の比較や、他文化・国家の視点からの自文化の認識など、一つの概念・事象・歴史的事実とみなされるものを多元的に認知・解釈・評価する能力である。

「社会文化的知識(自・他)」とは、自身が属する社会と他者が属する社会における、社会制度、価値観、慣習、コミュニケーション制度などの集合的慣習に関する知識のことである。体験的知識も含むこの領域の下位項目は多方面にわたる。食事・仕事・余暇など**日常**

生活に関する事柄に関するルールや習慣、社会で生活するための**住環境**に関する一般的知識や社会的評価・制度、階級・性・家族や職場などにおける社会的役割などの、社会的関係における**対人関係**に関する一般的知識、階級・財産・政治・文化・芸術・宗教などに対する**価値観・信条・態度**に関する知識、ジェスチャー・表情などの**身体言語**、社会において日常生活の積み重ねにより緩やかに秩序づけられた**社会的慣習**などである。これらの集合的慣例に関する知識についても、自他文化における重要性・意味づけなど、社会的文脈と合わせての理解が必要である。また、当該社会においてどのような項目が日常生活により強く影響を与え、共同生活のためにはどのような影響を与えるのかなどを考慮する必要がある。

「**文化に対する意識**」とは「世界についての知識・イデオロギー」と「社会文化的知識(自・他)」における文化的側面に対する意識である。文化概念、比較、すべての文化の尊重に基づく**文化間コミュニケーションの過程**を理解し、当該社会で個人が形成され、社会を秩序づける**自他文化の社会化の過程**に関する知識、また、**自他社会のインタラクションの過程**を把握し、その特徴を知る必要がある。

5.2.2. 生活遂行能力



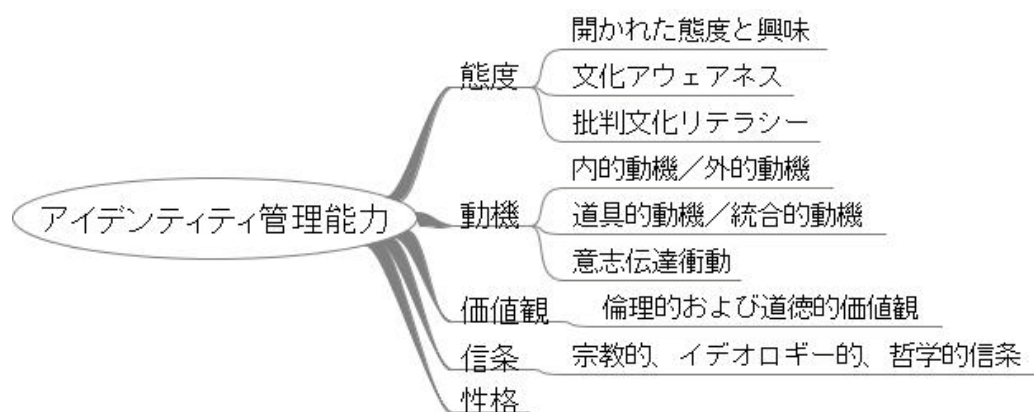
「生活遂行能力」は、多元的な価値規範の中で、文化が持つ意味・価値を読解、翻訳しながら、経済的に生活を維持し統合的なアイデンティティ管理を可能とする技能・ノウハウのことである。「生活遂行能力」は大きく分けて「**実際的な技能**」と「**文化間技能**」の二つに分かれる。

「**実際的な技能**」とは、日常生活を遂行、維持するための技能・ノウハウや知識を使う技能のことである。下位項目として、自他文化において、社会文化的知識に基づく社会規範に則り、社会的役割を果たすための**社会的技能**。食事、買い物、社会サービスの利用な

ど、より実際的な日常生活を送るための**生活技能**。経済的に自立し生計を立てるための**職業的および専門的技能**。余暇を過ごすための**余暇技能**などがある。この技能は各社会における「生活維持体系」に対応するのに必要な技能であり、文化・社会を移動する者にとっては生命を維持し、自尊感情を保つのに非常に重要な技能である。よって、単に専門知識・技能を得るだけでなく、その知識・技能の自他文化における市場価値を知り、行動できる能力も必要である。

「**文化間技能**」は、「異文化間コミュニケーション」の技能であり、Byram の「解釈と関係の技術」「発見/インタラクションの技術」に当たる(本章 4.4 参照)。文化という意味生成の場において、ある事実・事象を確認・記述し、比較・分析し、価値的な判断を伴う選択をする一連の能力のことをいう。また、この能力は個人の統合的な価値判断を担保しつつ、他文化に入り込みことにより、事実認識とその意味づけという認知体系を多元的に把握し、管理できる能力も含む。下位項目として挙げられた**文化間仲介・翻訳技能**は、事実・事象を意味づける文化の文脈を特定し、その概念を文化間で翻訳し仲介する解釈的・分析的能力、**発見/インタラクションの技能**は文化理解の能力を駆使して、実践的な場においてインタラクションを行う技能である。

5.2.3. アイデンティティ管理能力



「**アイデンティティ管理能力**」は、知識、技能を駆使し、一人の実存として統合したアイデンティティを管理しながら社会参加する能力である。「批判的認知能力」に基づく判断が比較的、客観的・操作的な能力であるのに対し、アイデンティティ管理能力に基づく判断は主観的・個別的価値観を伴う価値判断の能力である。「**アイデンティティ管理技能**」

は実存的能力であり、個人のあり方を形作る能力であるが、利己的・独善的な能力ではない。それは民主的な社会環境において、自由、平等、自己と他者の存在を尊重する**態度**、また、自他文化について開かれ、批判的に検討しようとする**態度**に基づく。また、自己の選択には様々な**動機**が要因する。動機については「内的動機/外的動機」「道具的動機/統合的動機」など様々な分類があるが、価値判断をする際に、動機のあり方について意識的であることは、アイデンティティ管理に必要である。また、批判文化アウェアネスにより、宗教、イデオロギー、哲学、社会的常識などの**信条**がいかなる意味場を形成し、どのように自己の**価値観**を形成しているのかにも意識的である必要がある。アイデンティティ管理は個人の生得的要因も大きく影響を受けるため、自己の性格も把握し、性格に働きかける管理の方法も可能である。

5.2.4. 社会構成能力と言語教育

以上、「社会構成能力」の記述的説明を行った。ここで留意が必要なのは、この能力記述は網羅的記述ではないことである。多くの能力は相互的であり、部分的に重なるものもあるし、ここに記述されない能力も必要な社会環境も存在するだろう。「社会構成能力」は、本来複雑に影響し合う人間の能力の一面にインデックスをつけ、言語教育実践者のために意識化・顕在化させたものである。よって、各能力を分離・独立したものとしてではなく、連続したものとして捉えたほうがいい。また、言語教育実践者が、単独で社会構成能力の全ての領域に亘って関与する必要もない。「社会構成能力」は知識、技能、行動と広範囲に広がる分野であり、その育成には認知的成長や社会における経験が必要な知識も含まれ、生涯にわたる教育に係る能力であると言える。よって、言語教育がその重要な位置を占めるとはいえ、全ての領域の能力育成を単独で行うのは不可能であるし、むしろ、社会構成能力の能力記述はその範囲の広さから、他領域の教育分野との協働を促進するものであり、専門教育に分断されがちな能力育成を統合的に捉える視点を与えるものである。

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と言っていいからである。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、「母語教育」「第二言語教育」「継承語教育」「外国語教育」など「ことば」

の一側面に特化した教育は今後も有効であろうが、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。特に、「外国語教育」は「他者」との接触を想定・前提としているため、言語の知識、技能だけの教育に終わらず、「自己/他者」の理解・解釈や、自他の区分を作るイデオロギーに対する批判的リテラシーを視野に入れるなど、社会構成能力を意識した教育が不可欠である。

以上、本節では多元的な社会で「他者と共に生きる」ための能力を見た。次節では社会構成能力と言語習熟度との関係を表すことで、社会構成能力を目指す言語教育のより具体的なモデルを示す。

6. 社会構成能力と言語習熟度²⁷

言語教育を社会構成能力の開発と位置づけた場合、言語教育の到達目標と社会構成能力の発現としての社会参加行動との関係を明らかにしなければならない。社会参加の観点から言えば、言語能力の拡大とは、自己表現をすることで、自己と他者との関係を調整し社会参加の幅を広げていくことを意味する。つまり、他者と関わりの中で、自己をどの程度表現できるのかとも言い換えられる。一方で、現状の「言語能力」とは、主にコミュニケーションの言語的側面を指していることが多く、社会参加と言語習熟度の関係は示されていない。例えば、初級段階の言語学習者に対し、どの程度の社会参加を目標とし、課題として取り入れていくのかという指標があれば、現場の言語教育はコースデザインが容易になると考える。

本節では CEFR の能力記述文を分析することで、社会参加と言語熟達度との関係付けを試み、さらに、現在、日本語教育で一般的な日本語能力指標である「日本語能力試験」の評価との対比することで、社会参加行動と日本語能力との発展段階のモデルを示す。

6.1. CEFRの能力記述文と言語活動

6.1.1. 方法

福島(2009a、2011c)はCEFRの共通参照レベル²⁸におけるA1 からC2 までの六つのレベルを、機能・行動から考察し、各レベルの特徴とキーワードを探った。レベルの特徴とキ

²⁷ 本節は福島(2011c、2009a)を一部抜粋、引用する。

²⁸ CEFR では、言語能力のレベルが A レベル＝「基礎段階の言語使用者」、B レベル＝「自立した言語使用者」、C レベル＝「熟達した言語使用者」という三つに分けられ、さらに、それぞれのレベルが上下の二つに分けられ計六つ(A1、A2、B1、B2、C1、C2)のレベルがある。CEFR 第三章を参照。

ワードを検出には、二つの方法を使った。一つ目はCEFRの3.1「共通参照レベルの内容の一貫性」(pp.34-36)とNorth (2007) を元に、能力、機能の特徴からカテゴリーを求め、各レベルの特徴を視覚的にまとめた。二つ目は量的方法を用い、CEFRの例示的能力記述文のうち、4.4「コミュニケーション言語活動と方略」にある記述文 365 を対象に形態素解析を行い、A1-C2 のカテゴリーと出現する語の関係を共起係数を用いて表した。これにより各レベルのキーワードを割り出し、一つ目のCEFRの特徴との関係を考察した。

6.1.2. 各レベルの特徴

各レベルの特徴はCouncil of Europe (2001、吉島・大橋 2004:34-36)の3.1「共通参照レベルの内容の一貫性」とNorth(2007:24-25)のsalient feature of the levelsを参考²⁹に、能力・機能と具体例を抜き出した。

表5 共通参照レベル特徴 (福島 2011c:8)

	能力、機能	カテゴリー
A1	自分自身に関わること	社会参入
A2	社会的な機能に関わる記述	社会参入
	旅行・外出	社会参入
A2+	会話への積極的な参加(援助が必要で、限界あり)	言語・談話能力
	一人で話し続ける能力	言語・談話能力
B1	会話を維持し、コンテキストに応じて言いたいことを分かってもらえる能力	自/他交渉
	日常生活での問題に柔軟に対応できる能力	社会参入
B1+	情報交換の量に焦点を当てた能力記述が数多く付け加えられる	言語・談話能力
B2	効果的論述	自/他交渉
	社交的な談話の中で自分の立場を守る	言語・談話能力
	高い言語意識(感覚)	言語・談話能力
B2+	会話の管理(協調の方略)	言語・談話能力
	一貫性や結束性	言語・談話能力
C1	流暢でよく構成された言語	言語・談話能力
C2	言葉の正確さ、容易さ	言語・談話能力

²⁹ この二つの文献での記述内容はほとんど同じであるが、Northのほうが簡潔に能力、機能とその具体例が示してある。本稿ではNorthをモデルにし、記述がない個所についてCEFRを参照しリストを完成させた。

筆者は能力・機能をインデックスとし、レベル別の機能的特徴を「社会参入」「自/他交渉」³⁰「言語・談話能力」という三つのカテゴリーに分類した(表 5)。

「社会参入」とは、A1「自分自身に関わること」、A2「社会的な機能に関わる記述」「旅行・外出」、B1「日常生活での問題に柔軟に対応できる能力」など、社会的存在としての行為主体が言語を使って日常的な課題・問題进行处理し、生活を行うことを指す。「自/他交渉」とは、B1「会話を維持し、コンテクストに応じて言いたいことを分かってもらえる能力」、B2「効果的論述」など、自己と他者と意見・立場の違いに立脚して、他者との議論を通して自己を表現する段階を指す。「言語・談話能力」とは、A2+「会話への積極的な参加(援助が必要で、限界あり)」、「一人で話し続ける能力」、B1+「情報交換の量に焦点を当てた能力記述が数多く付け加えられる」、B2「社交的な談話の中で自分の立場を守る」、「高い言語意識(感覚)」、B2+「会話の管理(協調の方略)」、「一貫性や結束性」、C1「流暢でよく構成された言語」、C2「言葉の正確さ、容易さ」など、主に言語・談話をコントロールする能力である。

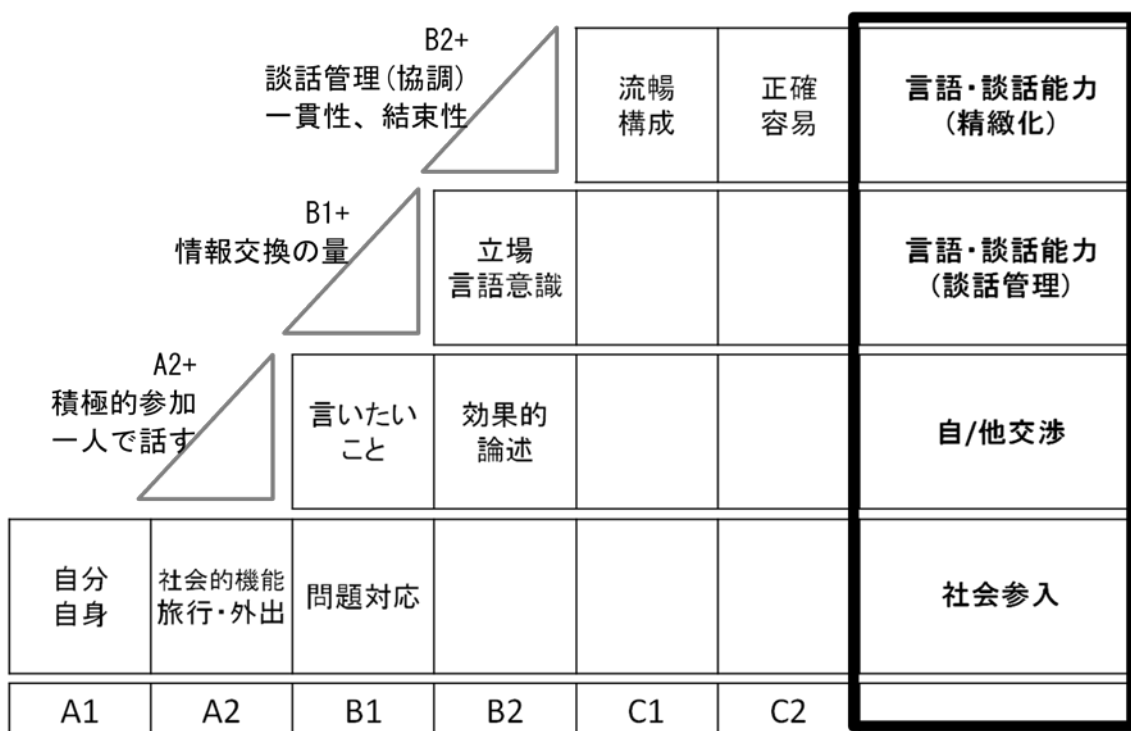


図 10 参照レベル概念図 (福島 2009a:134 を改編)

³⁰ 福島(2009a)では「社会参入」は「社会参加」、「自/他交渉」は「自己表現」となっているが、本稿では各段階の特徴がよりの確に表現できるようカテゴリー名を変更した。

大きく見ていくと A1 から B1 にかけて「社会参入」の記述が多く、B1 から B2 は「社会参入」に加えて「自/他交渉」が加わり、C1 から C2 は高度な「言語・談話能力」に関する記述が続く。A1+、B1+、B2+など「+」がつく項目はレベルをまたぐ機能拡大のために必要な「言語・談話能力」の記述となっている。これを図で示すと図 10 のようになる。図 10 の右枠で示したように人の言語活動は「社会参入」「自/他交渉」「言語・談話能力」という社会参加の三つの局面によって表現され、相互に働きかけ合いながら、より十全的な社会参加を果たしていくものと思われる。CEFR においては、言語能力の発達に伴い、サバイバル的な「社会参入」から「自/他交渉」が可能となり、その後、扱う言語単位の拡大(語→文→段落→複段落)に伴う談話管理能力、正確さ・流暢さの獲得による言語の精緻化により、より複雑で困難な人間関係形成に対応できるようになると解釈される。

6.1.3. キーワードの検出－量的検証－

次に各レベルの特徴を各レベルのキーワードを検出することで検証・補足をする。

対象とした例示的能力記述文(illustrative descriptors)は、CEFR「4.4 コミュニケーション言語活動と方略」にある記述文 365(内訳「相互行為活動と方略」102、「受動的活動と方略」86、「相互行為活動と方略」177)。この 365 の記述文、459 の文³¹から、形態素解析を行い、「する」「できる」「ある」と否定助動詞(「～ない」「ぬ」など)を除いた 10,035 語(異なり語数 1,217 語)を得た。本稿ではA2.1、A2.2 などの下位区分はすべてA2 など上位区分として分類し、分析の単位は文ではなく、ひとつの記述文とした。

量的方法によるレベル別キーワードの検出には形態素解析ソフト「茶筌」をベースとした文書分析ソフト「KH Coder」³²を利用した。共起尺度の一つであるJaccard係数を用いた「関連語検索」ツールにより各レベルと各語の共起を調べた。共起尺度とは複数の条件を同時に持つ程度のこと、Jaccard係数は以下のように求められる。

「X」と「Y」という条件の単独での出現数を $|X|$ 、 $|Y|$ 、どちらか一方が出現した回数を $|X \cup Y|$ 、両方が出現した回数を $|X \cap Y|$ とすると、Jaccard 係数は $|X \cap Y| / |X \cup Y|$ で求められる。本研究では、記述文一つについて、①A1-C2 の条件付けと、②ある特定の語を含んでいる、という二つの条件で算出した。例えば A1 と「ゆっくり」については以下のように求められる。

³¹ 記述文には一文以上で記述されているものもあり、記述文の数と文の数には差が生じる。

³² KH Coder とは、内容分析(計量テキスト分析)、テキストマイニングのためのフリーソフトウェアであり、<http://khc.sourceforge.net/> よりダウンロードできる。

|X| : A1 である= 31 ケース

|Y| : 「ゆっくり」という語を含む = 20 ケース

|X∩Y| : A1 であり、かつ「ゆっくり」という語を含む = 9 ケース

|X∪Y| : A1 である、または「ゆっくり」という語を含む = 31+20-9=42

Jaccard 係数 $9 \div 42 = 0.2143$

1217 語とレベル別の共起状況は表 6 のようになる。

表 6 レベル別キーワード (右数値は Jaccard 係数) (福島 2009a:137)

A1	A2	B1	B2	C1	C2
ゆっくり 0.2143	簡単 0.315	話題 0.1942	議論 0.1939	複雑 0.2885	複雑 0.1628
短い 0.1385	日常 0.2	自分 0.1824	理解 0.1463	展開 0.1667	口語 0.1579
表現 0.137	短い 0.188	はっきり 0.1462	自分 0.1438	詳細 0.1569	文体 0.15
指示 0.1351	情報 0.1339	情報 0.1278	話 0.1333	長い 0.1277	適切 0.1481
簡単 0.1333	必要 0.1009	身近 0.123	関連 0.1212	明瞭 0.1136	母語 0.1481
注意深い 0.129	求める 0.0962	説明 0.12	詳細 0.1064	抽象 0.1136	明瞭 0.1429
質問 0.12	質問 0.0901	問題 0.1	視点 0.0964	話題 0.1111	構造 0.1364
向ける 0.1026	仕事 0.09	相手 0.0948	分野 0.086	専門 0.1053	構成 0.1304
必要 0.1	身近 0.0826	意見 0.0948	説明 0.0818	容易 0.1053	かなり 0.125
名前 0.0968	直接 0.08	議論 0.0866	意見 0.0816	理解 0.1	*記憶 0.1053

(*C2 の「記憶」と同値で、「文学」「比べる」「流れる」「すらすら」「引け」がある。)

6.1.4. 言語熟達度と社会参加の程度

各レベルの特徴とキーワードを総括しながら、社会参加の観点からどのような人物像が描かれているのかを熟達度別に考察していく。

A1: 受け身の個人

A1 は「社会参入」の第一歩として「自分自身に関する事」という領域が設定されている。「簡単な方法で会話をすることができる」「自分自身について、質問をしたり、答えたりすることができる」とはいえ、キーワードを見ても A1 (文書数 31) は「ゆっくり」「短い」「簡単」など言語形式、内容は単純なものである。さらに、A1 に「指示」という語が 5 回出現するが、その述語のすべてが「理解できる」、「質問」6 回のうち半数が「理解できる」となっており、受け身的な主体像が浮かび上がる。これらの記述から A1 段階は社

会参加の最初の段階であり、制限的な言語形式によって指示を受けることにより、社会参加が可能な「受け身の個人」という像が浮かび上がる。

A2: 日常生活の社会的機能

A2は「社会的な機能に関わる記述」「旅行・外出」という二つの「社会参加」の機能が加わる。前者は「人に挨拶する、機嫌・調子を聞いたり、ニュースに反応する」「社交的な短いやり取りを交わす」「何をすべきか、どこに行くべきかを議論して、会う約束をする」後者は「店、郵便局、銀行で簡単な取引をする」「旅行の簡単な情報を手に入れる」である。このA2の段階では問題が生じない限り日常生活を送る程度の社会参加が可能となり、A1レベルと比べると格段に社会参加が可能になっていることが分かる。キーワードを見るとA2(文書数96)は「簡単」「短い」など言語形式の単純さについては、A1との共通点があるが、「日常」「仕事」「身近」な領域に関するキーワードも現れ、「個人」に限定されたA1に比べ活動領域に広がりが見られる。A1のキーワードであった「質問」についてもA1とは違い「答える」「対処する」などの述語が続いており、能動的な活動も可能となる。これらの記述から、A2は単純な言語形式であるとはいえ、日常生活において社会的機能をこなしていく人物像が浮かび上がる。

A2の内、上位レベルであるA2+は「会話への積極的な参加(援助が必要で、限界あり)」「一人で話し続ける能力」という二つの「言語・談話能力」に対する記述がみられる。具体的な内容について、前者は「単純で相手の数が多くなく、面と向かっての会話なら、始めることも続けることも終わらせることもできる」「簡単な日常のやり取りを何とか維持するだけの理解はできる」「もし必要な場合に相手が助けてくれるなら、日常的な身近な話題についての考えや情報を理解し、交換もできる」。後者は「簡単な言葉で自分がどのように感じているかを表現する」「人々や場所、仕事、学習経験などの毎日の周りの事柄について幅広い説明をする」「出来事や活動の要点を簡単に話す」となっている。主に談話の維持と「感情」「説明」「要点」など、より複雑な談話が構成できるようになり、B1につながるレベルとなっている。

B1: 「自分」を語る

B1は「日常生活での問題に柔軟に対応できる能力」という「社会参加」の項目に加えて、「会話を維持し、言いたいことを分かってもらえる能力」という「自/他交渉」という機

能加わる。前者は「実際に旅行をしている場合に起こりそうな状況に対応する」「身近な話題なら準備していなくても会話に入ることができる」。後者は「個人的な見方や意見を表明したり、要求できる」「分かって欲しいことの要点を表現できる」「特に自由に長く話す時に、休止が明らかに見られるが、話を続けることはできる」となっている。「社会参入」の機能については、A2 までの機能に加えて起こりうる問題に対処できるようになることにより、日常生活を支える社会機能はこのレベルで達成できると考えられる。一方で、B1 で特徴的なのは「自/他交渉」という機能が加わることである。キーワードを見ても、B1 (文書数 96)では「自分」「説明」「意見」「議論」という語が現れており、B1 では生活をするだけではなく、社会に個性を持った人間として主張ができるようになってくる。ただし、B2 が他者との関係性に配慮ができるレベルであるのに対し、B1 では自己の意見を言う段階にとどまっており、その範囲についても「身近」なものであることがキーワードからうかがえる。

B1+は「情報交換の量に焦点を当てた能力記述」という「言語/談話能力」が加わる。具体的には「要点をメモにできる」「正確さには限界があるが、必要な具体的情報を与える」「問題の理由を説明する」「要約し、自分の意見を提示し、詳細について質問に答える」というように、情報量の拡大に伴う談話能力が問われるのとともに、B2 に向けて「意見の理由」などが加わっている。

B2: 「他者」との共同

B2 は「効果的論述」という「自/他交渉」と「社交的な談話の中で自分の立場を守る」「高い言語意識(感覚)」という二つの「言語・談話能力」に分かれる。「自/他交渉」は「意見の補強、維持のために重要な説明、根拠が提示できる」「さまざまな観点から長所と短所を示して、問題に関する見解を述べる」であり、「言語・談話能力」の前者は「自然に流暢に会話を交わし、母語話者と普通の会話ができる」「話題転換、文体、力点の変化に合わせられる」、後者は「お得意の間違い」を覚えておいて、会話での間違いをしないように意識する」となっている。B2 段階では言語の質の深化と、それに伴う言語機能の拡大が起こる。B2 の特徴は「他者」との関わりが中心になっていることであろう。キーワードを見ても、B2 (文書数 81)では「議論」「説明」「意見」などと並んで「視点」が現れる。この「視点」は、自分の意見を維持、発展できるだけでなく、他者を含む複数の「視点」を尊重し、多様性の中で「意見」を交換する段階であると言える。これは、非常に高度な言語

技能であり、B1にあった制限が消え、「詳細」な叙述など言語面でも複雑な場面、分野についても対応できるようになっている。

B2+は「会話の管理(協調の方略)」と「一貫性や結束性」という二つの「言語・談話能力」が挙げられている。前者は「感想を言う、発言を補完する、他の話し手の発言を配慮し、議論の発展に寄与できる」「他の話し手の発言に自分の発言をうまく関連づける」であり、後者は「結束表現を上手にを使って文をつないで明快な談話にまとめる」「重要な論点とそれを支える論拠を強調しながら、体系的な議論を展開する」である。B2+以上は「言語・談話能力」の記述しかなく、技術的な要素を拡大していくことでより高度、複雑な状況での「社会参入」「自/他交渉」という活動を支えていくようである。複雑な議論を実現するために複数の視点を念頭に自己の視点を維持しながら、結束性のある言葉を効率よく使えるようになる。また、読む・書くなどで社会的な規格にあったフォームや文体などについての意識が生まれるようになる。

C1: 社会的な広がり

C1 以上は「言語・談話能力」しか項目がなく、この段階に至っては言語能力の「精緻化」を通してより広く、深い社会参加をする段階に入る。C1 では「流暢でよく構成された言語」という「言語・談話能力」が挙げられる。「言い換えによって、欠けたところを十分補えるだけの豊富な語彙」「ほとんど苦労しないで流暢に自然に自分を表現できる」「構成がはっきり分かるような文句や接続表現、結束表現をうまく使いこなしながら、はっきりとしたなめらかな、メリハリのある話ができる。」など、B2 までは場面・話題について個人の関心の範囲内であった制限を離れてより広い分野、複雑なものまで扱えるようになる。キーワードを見ても、C1 (文書数 36)は「複雑」「詳細」「長い」「抽象」的な談話、話題であっても「明瞭」「容易」に操作できる段階となる。また、操作する言語単位が大きくなるにつれて論の「展開」が重要な要素となってくる。

C2: 深く、軽く

C2 は「言葉の正確さ、容易さ」という「言語・談話能力」が挙げられる。それは「いろいろな表現の可能性を駆使して細かい意味のニュアンスを正確に伝える」「強調したり、変化をつけたり、曖昧さをなくすために、さまざまな言語形式を使って、発言を言い直す大きな柔軟性がある」という能力で、言葉のニュアンスにまで配慮できる高い能力の獲得

とそれに伴い母語話者等に交じっても差が認められなくなる無徴化の段階でもある。いわば、高度な言語能力を持って、深く人間関係を作り上げ、その過程で「他者性」を示すマークを見せず、軽々とやってのける段階と言える。キーワードを見ても C2 (文書数 19) においては程度の高い「口語」や慣用表現を駆使し、「文体」「文学」などにニュアンスにも配慮しながら、「明瞭に」「流れる」「すらすら」とした言語操作が可能となる。その結果「母語」話者にも「引け」をとらないなど、「深く・軽く」社会参加をする姿が想像できる。C1 から C2 の差は、質的・効果の深化、豊饒化であるが、能力記述には C1 と C2 は機能が同じという箇所が数多く現れるように、社会的な機能の面ではすでに C1 レベル以上で十分果たせる項目もある。

6.1.5. CEFRの能力記述文と社会参加のための言語行動

以上、CEFR の能力記述文を手掛かりとして、「社会参加」という観点から、何ができるようになるのかを見た。能力記述文を各レベルに沿って段階的にみると、社会的存在としての個が他者とコミュニケーションをとりながら、一個の個性を持つものとして社会参加を果たしていく過程が示されているよう解釈できる。A レベルは公的領域で買い物やサービスを受けるなど、話者の個性よりも社会的機能に重点が置かれるが、B レベルでは意見・主張を持った個人としての「自分」が、議論を通して「他者」と共存・共同することが課題になり、C レベルになると、A、B レベルで課題となった社会的機能、自他の意見の主張・調整をより深めていくことで、より複雑な人間関係を形成するのが課題となる。

CEFRの能力記述文から読みとれる「共に生きる」方略とも言えるこのモデルは、「他者」との共存の機会が増加する日本語教育界も参考すべき点が多い。ただし、日本語教育においては、旧日本語能力試験³³に代表される言語知識の量による熟達度評価に慣れており、言語活動とその熟達度の関係については教師の勘によるところが大きい。次節では言語知識を基準とした評価と言語活動を基準とした評価を比較・検討しながら、日本語の知識量と社会参加の段階の関係を見る。

6.2. 日本語能力試験の能力記述とCEFRの関係

本節では日本語能力試験など日本語教育に馴染みのある評価基準と言語活動を基準とした評価との関連付けを行う。この比較により、いわゆる日本語能力試験〇級の日本語学

³³ 日本語能力試験は 2010 年に新しくなった。

習者が、どのような社会参加の段階を目標とすればいいのかを明らかにする。方法は新日本語能力試験の「認定の目安」にある能力記述³⁴をCEFRの能力記述から解釈することで、両者の評価の関係を類推し、その後、社会参加との関連から日本語教育への適用と今後の課題について検討をする。

6.2.1. 新・旧日本語能力試験の対照

日本語教育の評価において大きな影響力を持っているのは「日本語能力試験」による評価であろう。1984年に開始された日本語能力試験は日本語能力を一級から四級までの四段階に分け、それぞれ学習時間、語彙、文型・文法、漢字など数量的に基準を設けてシラバスを作成してきた。このシラバスは文型積み上げ型の日本語教育の現場と相互に強化しあい、日本語教師であれば語彙、文型、漢字から、日本語能力試験の該当級を判断したり、該当する学習段階を想定するなど、共通した基準として機能していると言っていいだろう。

この日本語能力試験は2010年に新しくなり³⁵、レベルの認定が言語知識だけでなく、その知識を実際のコミュニケーションで使える能力を加えた「総合的な日本語の能力(=課題遂行のための言語コミュニケーション能力)」によるものになり、認定の基準が「～ができる」という能力記述文(Can-do)で例示されるようになった。それに伴いレベルも従来の一級から四級の4レベルからN1からN5の5レベルに変更された。本稿執筆時(2010年12月)は新試験が実施された初年度であり、日本語教師の中でも能力記述文による評価に馴染みは少ないと思われるが、旧試験の一級がN1、二級がN2、三級がN4、四級がN5、残るN3は二級と三級の間という説明から、日本語教育関係者であれば、おおよその学習者像は想像できるだろう。

6.2.2. CEFRによる新日本語能力試験の能力記述の評価

次に新日本語能力試験の「認定の目安」における能力記述文をCEFRの能力記述と合わせて能力レベルを比較してみる³⁶。能力記述文の比較に際しては能力記述文を「条件」「話

³⁴ <<http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>>2010年12月30日参照

³⁵ 「日本語能力試験 JLPT」ウェブページ<<http://www.jlpt.jp>>2010年12月30日参照

³⁶ 日本語能力試験を主催する国際交流基金は、2010年に日本語能力試験の改訂とともに「JF日本語教育スタンダード(JFSTD)」を発表した。JFSTDはCEFRを利用した評価システムを採用しているため、JFSTDを媒介として日本語能力試験とCEFRの比較が可能となる。ただし、国際交流基金による両評価の関係性の検証は現在進行中であり、結果は未だ出ていない。よって、本稿での関連付けは筆者の個人的な分析と判断によるものであり、国際交流基金の見解ではない。正式な対照表は国際交流基金の発表を待つとして、本稿での対照は社会参加と言語習熟度との対応の一例を示すためのものである。

題・場面」「対象」「行動」の要素に分けた塩澤・石司・島田(2010)を参考に日本語能力試験の記述文とCEFRの記述文を比較し該当するレベルを探した。また、日本語能力試験は「読む」「聞く」のみの試験であるが、「話す」「やりとり」「書く」についても同等の能力を持つことを期待するものとして論を進める。

表 7 日本語能力試験と CEFR

級	技能	能力記述	CEFR
N1	読む	幅広い話題について書かれた新聞の論説、評論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる。	B2
N1	読む	さまざまな話題の内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができる。	B2-C1
N1	聞く	幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる。	B2-C1
N2	読む	幅広い話題について書かれた新聞や雑誌の記事解説、平易な評論など、論旨が明快な文章を読んで文章の内容を理解することができる。	B1
N2	読む	一般的な話題に関する読み物を読んで、話の流れや表現意図を理解することができる。	B1
N2	聞く	日常的な場面に加えて幅広い場面で、自然に近いスピードの、まとまりのある会話やニュースを聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係を理解したり、要旨を把握したりすることができる。	B1-B2
N3	読む	日常的な話題について書かれた具体的な内容を表す文章を、読んで理解することができる。	A2
N3	読む	新聞の見出しなどから情報の概要をつかむことができる。	A2
N3	読む	日常的な場面で目にする範囲の難易度がやや高い文章は、言い換え表現が与えられれば、要旨を理解することができる。	A2-B1
N3	聞く	日常的な場面で、やや自然に近いスピードのまとまりのある会話を聞いて、話の具体的な内容を登場人物の関係などとあわせてほぼ理解できる。	A2-B1
N4	読む	基本的な語彙や漢字を使って書かれた日常生活の中でも身近な話題の文章を、読んで理解することができる。	A2
N4	聞く	日常的な場面で、ややゆっくりと話される会話であれば、内容がほぼ理解できる。	A2
N5	読む	ひらがなやカタカナ、日常生活で用いられる基本的な漢字で書かれた定型的な語句や文、文章を読んで理解することができる。	A1
N5	聞く	教室や、身の回りなど、日常生活の中でもよく出会う場面で、ゆっくり話される短い会話であれば、必要な情報を聞き取ることができる。	A1

表 7 は日本語能力試験の能力記述を CEFR の記述から判断した一覧である。おおむね N1 が B2~C1、N2 が B1~B2、N3 が A2~B1、N4 が A2、N5 が A1 と判断した。以下、下位レベルの N5 より説明する。

N5 は日本語の学習をゼロから始めることから、A1 から始まり、ポイントは A2 レベルの記述を含むかどうかとなる。N4 の記述と比較すると「読む」の「対象」において N4

が文章、N5 が語句や文、文章となっていること、また、「読む」が N5 では「必要な情報」だけが聞き取れるという極めて限定的な能力であるため、社会的機能がほぼ達成できる A2 レベルは含まず A1 レベルと判断した。

N4 は基本的な日本語を使用するレベルではあり、これは社会的機能を果たす A2 レベルに対応する。意見、感情等の表出がある B1 レベルの記述も見当たらないため A2 とした。

N3 は「対象」に「新聞」、「難易度がやや高い文章」となり、意見を示す B1 レベルものも含まれると思われるが、「行動」が「概要をつかむ」「要旨を理解する」と部分的な理解に留まっており A2 であると判断する。ただ、「母語話者との会話」「講演」「ニュース」など難度の高いものについては要点をつかむことでも B1 となるので、A2 の後半から B1 に掛かるレベルにあると考える。

N2 は記事解説、評論など意見の表出が見られるものが「対象」となっており、B1 レベル以上となる。ただし、「対象」が「平易な評論」「論旨が明快な文章」など制限がつくので B1 レベルが適切かと思われる。ただ、「日常的な場面」「一般的な話題」に加えて「幅広い場面・話題」も含むので、場面や話題によっては B2 のものも含まれる可能性がある。

N1 は「幅広い場面」での「論説」「評論」を理解するところから B2 レベルであると考えられる。ただ、「内容に深みのある読み物」という表現がニュアンスや行間を読ませるものであれば、C1 のレベルも含むだろう。

6.2.3. 社会参加能力と熟達度

新日本語能力試験の能力記述文と CEFR の能力記述文の関連を手掛かりに社会参加の観点からまとめると、いわゆる「初級」である N5、N4 の学習者はそれぞれ「受け身の学習者」の A1、「日常生活における社会的機能」を果たす A2 に当たり、「初中級・中級」にまたがる N3、N2 は「自分を語る」主体であり、かつ問題含みの社会的機能を果たす B1 となる。「上級」の N1 は「『他者』との共同」が可能な B2 に当たるが、上級後半以降は、個人の社会的関係、興味、関心、専門分野に応じて、個別的に必要な語彙や文型を獲得する C1 レベルの配慮も必要となるだろう。

図 11 は「社会参加」と言語習熟度と合わせて図にしたものである。EDC で示された「認知的能力」「情緒的能力と価値の選択」「行動できる力、社会的能力」は言語教育においては「知識」「文化」「技能」という側面から支援できる。言語教育とはこれらの能力を開発

し、「社会参入」「自/他交渉」「言語・談話精緻化」を通して、十全な社会参加を目標に教育を行うべきであろう。

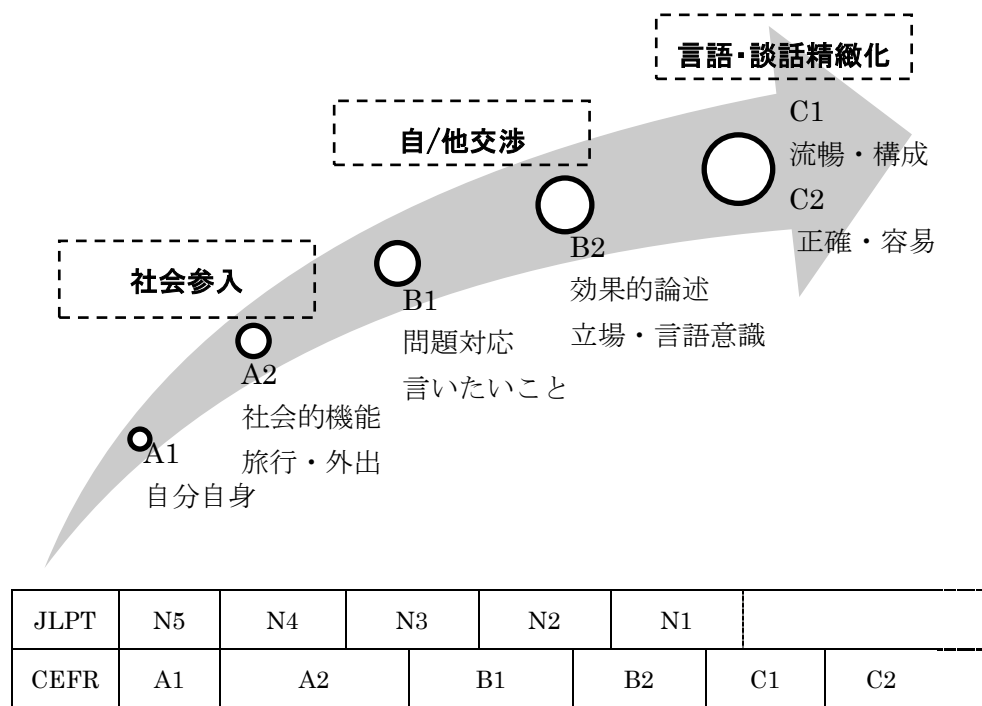


図 11 「社会参加」のための言語能力(知識・技能・文化)概念図

一方で、言語能力と社会参加の度合いを、図 11 のような単純なモデルとして提示することへの懸念も記しておく。本節では社会参加と日本語能力試験という日本語教育に馴染みの深い指標と繋げることにより、社会参加のための言語教育と実際の教室現場と結ぶことを意図したが、これは「社会参加」という社会的な行為が、文法・文型、語彙等といった言語知識の累積に還元されることを意味しない。つまり、言語教育は言語知識を与えることに集中しておけば、社会参加が可能であると考えすることはできない。逆に言語教育の現場では、文法・文型、語彙等といった言語知識が、いかに他者と関わり、自己を表現する機能を持つのか、その文脈を分析する必要がある。特に、カリキュラム、教科書等により教育内容が制限される実際の日本語教育の現場では、社会参加と言語形式の関係について考え、教室活動に繋げていくには、認知的な変更と創造的な工夫が必要となるだろう³⁷。

³⁷ 川口 (2003a, 2003b, 2004, 2005) の「文脈化」「個人化」という手法は、文法・文型、語彙等を知識ではなく、「表現」するための材料とし、言語使用者を表現主体として確立するための概念装置と言える。また、鎌田/由井(2009)の「文脈の文型化」のように、接触場面における認知活動の分析から、言語的・非言語素材をプログラム化する研究についても、その成果が待たれる。

6.3. 「社会参加」ための日本語教育の今後の課題

本節では欧州評議会の EDC、CEFR、日本語能力試験の関連付けから「社会参加」のための日本語教育の概要を示した。図 11 では日本語教育には馴染みの深い日本語能力試験の指標を使用したことにより、多くの日本語教育関係者が社会参加と言語習熟度との関係について、おおよそのビジョンが得られるのではないかと思う。言語知識量による言語能力評価に加え、社会参加による言語能力評価を加えることで、「社会参加」のための日本語教育研究の一助になると考える。以下、日本における日本語教育に視点を当て、今後の課題について検討する。

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

最初の課題は図 11 で示された一般的なモデルを、「日本に生きる」という特殊性を踏まえて「知識・技能・文化」の面から分析し、言語教育に生かしていくことである。例えば、「郵便局に行って、希望する期日までに、一番安い方法で荷物を送る」という比較的単純な A2(初級)レベルの記述について考える時、「航空便、船便、EMS、速達、書留」などの郵便に関する「知識」の他に、「日本の郵便局員の仕事に対する意識、対人関係、儀礼的な振る舞い」など「文化」的な要素も考慮する必要があるだろう。さらにタスクが「信念、意見、賛成、反対を丁寧に表現できる」という B1(中級)レベルとなった場合、「賛否の表し方」「議論のルール」「合意形成」など、より複雑かつ日本社会に特有の「知識・技能・文化」の能力が必要であり、さらに「誰と、どのような状況で、行動がなされるか」によっても、その内容は変わってくるだろう。このように日本社会の特殊性における社会参加、自己実現の場面をリスト化し、それぞれについて「知識・技能・文化」側面から分析し、「社会参加」という「行動」につなげていく必要がある。しかし、それらの「行動」が日本社会に支配的なイデオロギーに従い、日本の利害関係に埋め込まれるのではなく、議論により再構成できる構造を持てるよう留意が必要だろう。

6.3.2. 社会参加の必要性和言語習得速度のギャップ

次に図 11 のモデルの問題点から課題を考える。社会参加と言語習熟度の関係を考えた際、必然的に社会参加の必要性和言語習得の速度にはギャップが生まれる。つまり、言語習熟度の程度を問わず、日本に到着した瞬間から、日本語によるタスクに直面する。思いっただけでも、空港から市内へのバスのチケット購入、荷物の預け入れ、ホテルのチェッ

クイン、日用品の買い出し、電車のチケット購入、不動産情報の収集、子供の学校選び、外国人登録、国民健康保険登録、銀行口座の開設などが考えられるが、日本語のレベルがA1であるからと言って、これらのタスクをやらなくていいということはない。図11の概念図はあくまでも社会参加と言語能力との関係を示したに過ぎず、言語習熟度が上がるまで社会参加をしなくていいという意味ではない。

このギャップの軽減のためには、いくつかの方法が考えられる。例えば、日本社会の言語に対する受容能力を高めることが考えられる。日本人に対する外国語教育の強化、英語のみに集中する外国語選択の見直し、通訳、翻訳サービスの充実、行政、医療現場など生活に必須の機関における多言語対応などがそれに当たる。日本社会が多くの媒介語を社会的に所有すれば、その内の一つの媒介語により社会参加が可能となるのである。ただし、この解決策の実現には日本社会の言語環境そのものに対する政策が必要であり、国家的な政策の立案から実施まで多様な課題が残るだろう。

その他、日本語教育において社会参加のためのストラテジー教育を強化することも方法の一つである。現状の日本語教育カリキュラムでは学習者がその時点で持つ日本語能力に応じたタスクが設定される。しかし、現実にはA2のレベルしかなくとも、議論・反論をしなくてはならない場面が現れる。このギャップを埋めるためには、例えば、媒介語の使用を求めたり(例「すみません、日本語ではうまく言えないので、英語で話していいですか?」)、不利な結果に陥らないよう議論を中断、あるいは延期したりする(例「すみません。今度、日本語がよくわかる友達を連れてきますので、その時、もう一度説明していただけますか?」)など、利害関係の中でコミュニケーションを放棄しない方略が必要だろう。これらストラテジー教育の充実には、実際に日本社会に参加する人が、どのような時、どのようなギャップを乗り越える必要があるのかを記述し、より適切なストラテジーの方法を考えて行く必要があるだろう。

「社会参加」という目標を掲げ日本語教育を行う場合、日本語教育は言語教育のみならず社会政策の一環となる。この場合、「共に生きる人」は「他者」だけでなく、マジョリティである「日本人」も含むことから、日本語教育はより多くの参加者を得、また、より政治性を孕むこととなる。このため、日本語教育関係者は社会における言語と人の関係に批判的な視点を持ち、日本語教育の議論がより多くの人に関われた場所で行えるよう準備をする必要があるだろう。

7. 小括

第二章は欧州評議会が実践する言語政策、市民性教育を基に、多様な価値が多元的に共存する社会において、「他者と共に生きる」ためにどんな能力が必要かを見た。「社会構成能力」と名付けたこの能力群は、批判的能力を伴うコミュニケーション言語能力を中核としており、現代社会において議論・対話能力の重要性を表現している。

「他者と共に生きる」という状況において、社会は「人—ことば—社会」の関係を巡るアイデンティティの争いの場であり、個人は様々な人間関係から要求される複数のアイデンティティを管理しつつ、自己を肯定的に意味づけ社会参加をしている。アイデンティティとは歴史、言語、民族など様々なイデオロギーに支えられた制度であり、その包括/排除の原理において利害関係の維持・発展を図る。個人は批判的能力により、これら幾重にも重なる規範を記述、解釈、再構築することにより、社会に積極的に参加していかなければならない。「社会参加のための言語教育」は社会構成能力の育成の一環としてあり、常に「ことば」が持つ包括的機能の内に理解されなければならない。

次章以降は筆者が行った日本語教育での教育実践につき報告し考察する。第一章でも述べたように言語教育の実践は個別的な文脈における社会と言語と個人との関係、目標とする社会構成能力、働きかける領域、レベルによって、その形態は様々である。実践報告では、「社会参加のための言語教育」の個別社会状況における文脈化の報告を行い、社会構成能力の発現の実態や日本語教育の方法などを検討する。

第三章 ソ連崩壊後の移行経済下での日本語教育

ー来日ウズベキスタン人の言語管理とアイデンティティー

1. 本章の目的

本章ではウズベキスタンでの日本語教育実践を例に、「社会参加」のための「言語教育」の「社会参加」の部分に注目し、「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、また、「社会参加」に際し社会構成能力がどのような形で顕在化するのかを明らかにする。

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「人ーことばー社会」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、「人ーことばー社会」という関係の再構築の作業であった。多言語地域である中央アジアでは、常に地域内の言語レパートリーの序列(席次計画)が顕在的な問題であり、ソ連時代のロシア語化や、独立後のウズベク語普及などは、その例とも言える。ソ連崩壊が世界のグローバル化を加速させたように、ウズベキスタンにおける「人ーことばー社会」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々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。本章では、そのような歴史的局面にあった「ウズベキスタン」という環境において、「日本語」をその言語レパートリーに含むことが個人の社会参加にとってどのような変化をもたらしたのかについて記述することにより、新たな「人ーことばー社会」関係を構成するために、どのような戦略が実際取られたのかを考察し、多元化社会において必要な社会構成能力の在りようについて考える。

筆者は 1997 年~2000 年にウズベキスタンに赴任し、タシケント国立東洋学大学で大学教員として働き、2001 年~2003 年は東京にてウズベキスタンの留学生について修士論文をまとめ、2003 年~2006 年にはウズベキスタン・日本人材開発センター(以後 UJC と略称する)で働いた。その後 2007 年にインタビュー調査を行うなど、ウズベキスタンとの関係は 10 年になる。ウズベキスタンにおける筆者の教育実践は、主に大学、一般の日本語講座という言語使用者に直接介入するミクロレベルにあり、「実際の言語政策」としての個人の言語使用に直接触れる機会を得た。本章では、筆者のこの経験を基に、言語政策機構の

マイクロレベルからの視点から言語政策参加者である日本語学習者の在りようを見る。

なお、本章の目的はウズベキスタンの現在の言語状況、言語政策を示すことではなく、個人が、特定の社会的・歴史的環境の中で、どのように社会参加を行うかを社会構成能力の側面から記述し、その方略を探ることである。よって、本稿のデータは筆者が日本語教育実践を行った 1997~2007 年当時の状況であることを予め断わっておく。というのも、中央アジア地域は 1990 年のソ連崩壊後、それぞれ国家形成の過程の中で強力な言語政策が始まった地域であり、一年の違いで大きな言語環境に差が生まれる。よって、現在のウズベキスタンの言語状況については、別途最新の情報、研究成果を参照してほしい。

本章では、まずウズベキスタンにおける日本語教育を巡るマクロ的な環境をウズベキスタンの国家建設と言語政策を中心に記述し、「言語教育環境」フレームワークを作成する。次にそのような環境における日本語教育の在り方を考え、そのために必要な社会構成能力を考察する。最後に社会構成能力の発現としての個人の言語管理を記述し、ウズベキスタン日本語学習者が創造した「人—ことば—社会」の関係について考察する。

2. ウズベキスタン日本語教育を巡る言語政策記述

2.1. ウズベキスタン共和国の概要

1991 年 8 月、ウズベキスタンはソ連崩壊に伴い独立宣言を行い「ウズベキスタン共和国」として独立した。その母体は 1924 年の中央アジアの民族・共和国境界画定により成立された「ウズベク・ソヴィエト社会主義共和国」である。人口は中央アジアでは一番多く、日本国外務省のウェブページ¹によると 2005 年当時の人口は 2,660 万人。若年層が多く 2010 年の人口が 2,780 万人であることから人口増加地域であることが分かる。面積は 44 万 7,400km²であり、これは日本の約 1.2 倍にあたる。首都はタシケント。その他、サマルカンド、ヒワなど「シルクロード」の街として観光資源となる都市を有す。多民族国家であり、1996 年当時、民族構成はウズベク人(80%)、ロシア人(5.5%)、タジク人(5.0%)、カザフ人(3.0%)、カラカルパク系(2.5%)、タタール系(1.5%)、朝鮮系(1%)、その他(2.5%)。宗教はイスラム教スンニ派(88%)、ロシア正教(9%)、その他(3%)となっている。言語状況は公用語であるウズベク語(74.3%)はじめ、ロシア語(14.2%)、タジク語(4.4%)、その他

¹ 本節のウズベキスタンの基礎データは日本国外務省ウェブページによる。
<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/uzbekistan/data.html>> 2011 年 4 月 14 日参照。2005 年当時のデータは 2006 年 9 月 11 日参照

(7.1%)で構成される²。

政治体制は共和制を取っており、元首は1991年の独立以降、本稿執筆時2011年6月現在までイスラム・カリモフ大統領一人がその任を担っている。この間、1995年大統領任期延長、2000年大統領再選、2002年大統領任期を7年に延長、さらに2007年の大統領で再選されるなど、自らの在任中に長期政権を可能にしており、独立前の1989年にウズベキスタン共産党第一書記に就任したことも考慮すると、すでに四半世紀も権力の座にある。強権的とも言われるカリモフ大統領の手法(宇山2003)と権力の集中が、独立後の国家主導型の国家形成、言語政策も可能にしたと考えられる。議会は二院制で任期5年。上院：「セナート」(定数100)、下院：「立法院」(定数150)からなるが、大統領の権限が強力なウズベキスタンでは議会および政党の力は脆弱である³。

主要産業は綿花生産、天然ガス、石油、金などで、国民総所得(GNI)は118億ドル(2004年：世銀)で、一人当たり直すと460ドル(2004年：世銀)で当時の国民は裕福とは言えない⁴。所得も低く2000年JETRO調査⁵によると、ウズベク国有企業のエンジニアの平均月給は57.97米ドル、中間管理職72.46米ドル、給与が高く倍率の高いとされる外国企業の下級事務員300米ドル、上級事務員700米ドル~1000米ドルである。また、本稿の筆者が1998年に社団法人日本外交協会に提出した報告書によると、当時の大学の講師の月給が20米ドル程度とあり、この金額は当時の物価を勘案しても非常に低い金額であった。

2.2. ウズベキスタンと国際社会、または日本の関係

ウズベキスタンは独立当初、トルコが人種・民族的に近く、政教分離体制を維持してきたことなどから、トルコとの関係を重視した。しかし、協力が進むにつれて、その経済力・技術力に不満の声が出始め方向を転換した。その後、ロシアを牽制するためにもアメリカと日本に接近し2001年9月の米国同時多発テロ事件後は米国との関係緊密化が一層顕著となった。しかし、2005年5月のアンディジャン事件⁶を受け、事件への対応に批判的な欧米各国との関係が悪化し、その後、ウズベキスタンの対応を支持したロシア、中

² 民族構成、宗教、言語は CIA The World Factbook ウェブページ
<<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uz.html>>2011年4月14日参照

³ 宇山(2005)によると2004年の選挙に参加した五つの政党はすべて翼賛政党である。

⁴ 2009年データではGDP328億ドル(2009年IMF)、一人当たりのGDPは1175.7ドルである。

⁵ JETRO(2001)「アジア主要都市地域の投資関連コスト比較」『ジェトロセンサー』2001.4

⁶ 2005年5月、フェルガナ盆地アンディジャン市にて武装勢力による刑務所等の襲撃や住民による反政府デモが起き、治安部隊が鎮圧の際に一般市民に発砲、数百名の死者が生じたとされる。(外務省ウェブページ<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/uzbekistan/data.html>>2011年2月3日参照)

国に接近した。

そのような状況にあっても、日本はウズベキスタンの最大の支援国の一つであり⁷、その影響力は少なくない。当時のウズベキスタンを含む中央アジアと日本政府の政治を特徴付ける政治的枠組みとして、1997年、橋本前首相が提唱した「ユーラシア外交」がある。それは主として対露関係に新機軸を開くものであったが、「太平洋からみたユーラシア外交」の中に中央アジアとコーカサス地域も重要な位置づけを与えられた。その後、中央アジア地域への外交は「シルクロード外交」と呼ばれるようになり、①信頼と相互理解の強化のための政治対話、②繁栄に協力するための経済協力や資源開発協力、③核不拡散や民主化、安定化による平和のための協力の3つの方向からなるものとされた⁸。金子・小林・神前(1998)は、日本が中央アジアに関心をもつ要因として「豊富な天然資源と新市場としての可能性」「戦略的重要性」「共通の歴史・文化」を挙げており、経済的、地政学的にも重要なこの地点と国交を結び新たなパートナーシップを形成する基礎となるのが「市場経済化」「民主化」であると指摘する。「市場経済化」「民主化」というキーワードは、2002年に小泉純一郎日本国総理大臣(当時)及びイスラム・カリモフ・ウズベキスタン大統領が発表した「日本国とウズベキスタン共和国の間の経済協力及びウズベキスタンにおける経済改革支援に関する共同声明」にも見られ、その冒頭に「ウズベキスタン共和国における民主化プロセスの発展、市場・経済改革の必要性を強調し、」⁹とある。その後、中央アジアに対する外交は2004年の「中央アジア+日本」対話¹⁰に発展し、2006年6月に東京で開催した第2回外相会合では、麻生外務大臣(当時)が議長を務め、(1)政治対話、(2)地域内協力、(3)ビジネス振興、(4)知的対話、(5)文化交流・人的交流を協力の5本柱とし、各分野における協力の具体的な方向性を示す「行動計画」が署名された。この内、日本語教育は(5)文化交流・人的交流の分野での活動に直接的・間接的な影響を受けた。

ウズベキスタンの「市場経済化」「民主化」は、日本を含む国際社会とウズベキスタン、双方にとって国際関係を形作る際のキーワードとなっていた。しかし、これらの用語の解釈とその方法、基底にあるイデオロギーについては、両者間で開きがあった。当時、独立

⁷ 日本によるODAは2005年54.4(一位)、2006年18.6(二位)、2007年56.3(一位)、2008年48.6(一位)、2009年20.4(二位)と常に上位である。(単位百万ドル) 日本国外務省ウェブページ

<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/uzbekistan/data.html>>2011年4月15日参照

⁸ 日本国外務省ウェブページ

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/kaidan/yojin/arc_02/silkroad_a.html>2011年4月15日参照

⁹ 日本国外務省ウェブページ

<http://www.mofa.go.jp/Mofaj/kaidan/yojin/arc_02/uz_jst_b.html>2011年4月15日参照

¹⁰ 日本国外務省ウェブページ<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/europe/caj/>>2011年4月15日参照

後の国家形成の過程にあったウズベキスタンにとっては、「市場経済化」「民主化」も、自国国家が目指す国家イデオロギーに基づくものであり、基本的には政権が考える国家の利害に資するものとなる。よって、ウズベキスタン国家は、その時々国際的環境に応じて、「市場経済化」「民主化」という概念を政治的に解釈・交渉しながら、新国家建設とそれに伴う国際関係を形成してきた。この意味で、ウズベキスタンの国家建設とは、「市場経済化」「民主化」という理念を掲げながらも、国際関係形成から国内の制度作りまで、独自の国家イデオロギー形成と一体となっており、ウズベキスタンの言語政策も、そのイデオロギーに基づく国家形成の一部と解釈できよう。次節では新興独立国としての「ウズベキスタン」の言語政策を国家イデオロギーとの関連を探りながら記述する。

2.3. ウズベキスタンの言語政策¹¹

言語政策が「人—ことば—社会」の関係に介入する行為であるとすれば、「中央アジア」あるいは「ウズベキスタン」「ウズベク民族」という共同体概念すら言語政策によって作り出されたと言える¹²。19世紀のロシア帝国による支配、ソビエトによる民族・言語政策、独立後の新国家創造など、中央アジアで暮らす人々は「人—ことば—社会」の関係に介入され、あるいは自ら介入し続けることでアイデンティティを形成してきたと言えよう。以下、ソビエト時代から独立後にかけての言語政策につき述べる。

2.3.1. ソビエト時代の言語政策

ウズベキスタンの言語政策を考える上で20世紀ソビエト時代の言語と民族を巡るイデオロギーは非常に重要である。「ウズベク民族」あるいは「ウズベク語」という概念は共に、1924年に民族・共和国境界画定により成立された「ウズベク・ソヴィエト社会主義共和国」から形成され、特にロシア・ソビエトの言語であるロシア語との関係との利害の中で構成・再構成されてきた。

20世紀初頭に「ウズベク語」とはトルキスタンにあるチュルク語方言のひとつであると緩やかに規定されていた。しかし、1924年時は他共和国と比較してもその方言差、不均一さは際立っており、「ウズベク」という意識についても確固なものではなかったことは、国

¹¹ 本節におけるウズベキスタンの言語政策史は浅村(2007)、イヴァノヴァ(2010)、木村(1995)、塩川(1999)、Fierman(1991)、Landau & Kellner-Heinkele(2001)を参照し、参照元は適宜脚注にて記した。

¹² 浅村(2007)は1920-30年代のウズベク語における母音調和の扱いを追うことで、民族意識の創造とウズベク語の実体化の強化の過程を検証している。

境策定に伴って他概念である「サルト人」を「ウズベク」に包摂しえたことから分かる¹³。当時のソビエトでは、非ロシア人の反感をなくし多民族国家の安定のために、非ロシア言語や文化の支援や開発を推進していたが、1927年ごろを境にして汎テュルク主義への警戒感からインターナショナリズムを踏まえた展開となり、その後、スターリンは圧力的な国民政策を進めた。1933年には「ロシア語はレーニンの言語、十月革命の言語」と主張され、30年代には文化的な多様性は完全にソビエト化の方向に統合されることになる¹⁴。戦後になるとソ連の大国意識への目覚めから政治・文化の中心化は進み、言語的にも先進技術を目指す工業国家の形成を目指すには、ソビエト連邦に存在する130あまりの言語すべてを平等に扱うことは不可能となり、共通語が必要となってきた。この結果、科学的で国際言語としてのロシア語と、日常的で家庭・地方的な言語としての民族語という不均衡なバイリンガル状況が生まれることとなる。フルシチョフの時代(1953~64)になると、ロシア語教育が民族語に加えて(正確には民族語を犠牲にして)奨励されるようになり、ロシア語はソビエト連邦の民族を統合する基本的なものとして主要な役割を果たすようになった。さらに、ブレジネフの時代(1964~82)にはロシア語は「国家の宝」となり、諸民族を収束、融合する機能を担い、「ソ連人(Soviet People)」という新しい歴史的共同体を形成するに至る¹⁵。1978年には「連邦共和国内のロシア語学習・教育の更なる改善について」という閣僚会議決定が採択され、ロシア語教育の改善に力が入れられ、1979年にロシア語教育に関するタシケント会議で、民族共和国におけるロシア語教育の意義が強調された¹⁶。80年代になるとタシケントにおいて「ウズベク語では電報を送れない」「救急車を呼べない」「求人のために申請書はロシア語で記入しなければならない」などロシア語化の普及とともに民族語の衰退が進んだ¹⁷。このロシア語と民族語の不均衡な関係の拡大はそのまま民族言語の利害関係にも繋がり、ソ連崩壊時の1989年には非ロシア系はバイリンガルかマルチリンガルであったが、ほとんどのロシア人はモノリンガルであった。両言語間における社会的機能の差が広がるほど、多くのマイノリティは母語よりもロシア語を学習することになり、ロシア語の強化と民族語の弱体化は言語使用者により「自発的に」行われることになった。

¹³ 浅村(2007:50 註8)

¹⁴ 浅村(ibid:49)、Landau & Kellner-Heinkele(2001:55)

¹⁵ Landau & Kellner-Heinkele(ibid:54-55)

¹⁶ 塩川(1999:172-3)、Fierman(1991:264-265)

¹⁷ Landau & Kellner-Heinkele(ibid:54-58)

2.3.2. 独立後のウズベキスタンの言語政策

ロシア語と民族語の関係が一転したのはソ連崩壊とそれに伴うウズベキスタン共和国の成立である。カリモフ大統領は、独立に先立つ数日前の1991年8月に「国民とはその言語である」と宣言し、それ以降「ウズベク国民」「ウズベク語」「ウズベキスタン国家」の創造が同時進行で活発に行われるようになる。この「ウズベキスタン」という「国民—国家語—国家」という制度の形成の当面の課題は、ソビエト時代のイデオロギーを廃し、新しいウズベキスタンの国家理念に沿う「国民—国家語—国家」を創造することであった。言語に関して言えば、直接的には国家語であるウズベク語の整備と、間接的には脱ロシア語化を意味し、この二つがウズベキスタンの言語政策の中心的課題となった。

ウズベク語の普及政策は独立前から行われており、1989年10月21日に、ウズベク語をウズベキスタンの国語・公用語として位置づけた「ウズベキスタン・ソビエト社会主義共和国国語法¹⁸(以後「国語法」)」が制定された。法令では「政治的・社会的・経済的・文化的領域におけるウズベク語使用の促進」「ロシア語の民族間交流語としての使用」「他の『国内の言語』への尊重」が制定された¹⁹。この時点ではロシア語に対して「民族間交流語」という特別条項が残されていたが、独立後の1992年12月8日に発布された新憲法では、他言語に対する尊重する態度は記されているものの、国家語はウズベク語であることが強調され、ロシア語や少数民族語、タジク語などに対して特別な記述はなくなっている²⁰。1992年9月ウズベク国家情報局総裁は1993年1月1日からウズベク語だけで情報を出すと声明し、ロシア語話者の多いタシケント地域を除くとロシア語の道路標識も姿を消え言語風景も変わっていった²¹。その後もウズベク語はすべての公的機関、教育機関で使用されるよう強力に促進され、1993年5月の「憲法裁判法」では、司法の場ではウズベク語が使用されるべきとされた。さらに、1995年12月21日に「国語法」が改訂され、この改訂により1989年版では保証されていたロシア語の民族間交流語としての地位は失われ、その他、学位論文、印・公証もロシア語からウズベク語へ変わった²²。この国語法改訂は1989年版の成立とは違って、国会に承認されるまで市民により議論されることも

¹⁸ Закон Узбекской Советской Социалистической Республики «О Государственном Языке Узбекской ССР»

¹⁹ イヴァノヴァ(2010:33)、浅村(2009)

²⁰ 第1章 第4条「ウズベク語は、ウズベキスタン共和国の国家語である。ウズベキスタン共和国は、領域内に居住する民族および民族的集団の諸言語、慣習、伝統を尊重するとともに、それらの発展のための条件整備を保障する。(訳は浅村 2009:118 による)

²¹ 木村(1995:221)

²² Landau & Kellner-Heinkele(ibid:116)

なく、ウズベク政府によりトップダウン式に決定された。1996年9月10日には「ウズベキスタン法実施における国家的プログラム」²³が出され、「国家法の説明」「ウズベク語の日の制定」「コンピュータを利用したウズベク語学習の開発」「外国語による科学技術のテキストをウズベク語に自動翻訳するシステムの導入」「教育機関によるウズベク語教育の拡大」「高等教育機関におけるウズベク語教師の育成」「ウズベク語があまりできないウズベク市民のための無料ウズベク語講座」「ウズベク語学習のための会議や競技会の開催」など、「席次計画」「実体計画」「習得計画」を包括したより実際的な言語計画が発表された。

浅村(2009:120)は、一連のウズベキスタンの言語政策には「独立国家理念(民族独立理念)」(milliy istiqlol g'oyasi)というウズベキスタン政府の独自の言語観が反映されていると指摘する。「独立国家理念」とは、ソビエト崩壊により失われたイデオロギー的空白を、原理主義などの危険思想によって埋められないようウズベキスタンのあるべき国家像を反映したイデオロギーである。特徴的なのは、それまで「ウズベキスタン」を規定していたイデオロギーから一定の距離をとり、ウズベキスタンの差異性・個別性を目指していることである。カリモフ大統領は、1999年のインタビューでこの独立国家理念について言及し、気をつけるべきイデオロギーとして、「政治組織化したイスラム集団」「旧ソ連圏におけるロシアを中心とした同盟関係」「汎チュルク的な歴史観」の3点を指摘した。この「イスラム」「ソビエト・ロシア」「チュルク」は従来からウズベキスタンの国家アイデンティティを構成する重要な要素であるが、そのいずれにも過剰に依拠することはせず、独自のイデオロギーにより国家アイデンティティを形成することの宣言であると言える。この理念は憲法にも謳われる「諸民族の調和」「民族間の尊重と平等」が基本となっており、「ウズベキスタン」は様々な民族にとっても唯一の祖国であり、共通の家であるという原則に立つ。言語についても、領域内のすべての民族・言語を尊重し、その発展を支持する。しかし、独自のイデオロギーに基づく新「ウズベキスタン」の語り直しは、過去のイデオロギーや、それに基づく現状への否定を含んでいるため、「すべての言語を尊重する」という理念とロシア語やその他の民族言語が次第にその地位を失うという現象には矛盾は生じない。このように、ウズベク語普及のためには、その正統性を基礎づける「独立国家理念」というイデオロギーの普及も合わせて行う必要があった。この「独立国家理念」はウズベキスタンの大学院入学試験等でも必修科目となっており、学位取得の際にも必須試験科目として課

²³ The State Programme on the Implementation of the Law of the Republic of Uzbekistan (Ibid:116)

される²⁴。このことから、教育機関は政策実施の重要な行為主体となり、国家概念の重要なイデオロギー形成機構の一つとして組み込まれていることがわかる。

2.3.3. ウズベキスタンの教育言語政策

ウズベキスタンにおいては、教育という分野は「国家語教育」「国家イデオロギー教育」の普及を図り、「国民」を作り出す重要な機構として機能している。ここでは教育領域における言語政策を見る。

イワノヴァ(2010)によると、ウズベキスタンの教育は、ウズベキスタン憲法、教育法、「国家人材育成プログラム」、大統領および政府による法令のもとで実施されており、教育制度における改革・移行の主な理念は 1997 年にカリモフ大統領および政府によって決定された「国家人材育成プログラム」²⁵において提示された。ウズベキスタンの教育システムは中等教育・中等専門教育と高等教育から成り立っており、中等教育・中等専門教育は、9 年の義務教育期間である初等教育(4 年間)・前期中等教育(5 年間)に分かれ、その後、後期中等教育(3 年間)に進学する 9 年+3 年のシステムである。高等教育制度は学部課程 4 年間、修士課程 2 年間。その後、二つの大学院課程があり、博士候補の課程 3 年、博士論文を取得するための課程 3 年と続く²⁶。

言語政策において言語教育は習得計画として言語の普及の機能を担っているが、中央アジア新興独立諸国にとって、教育政策は民族名称言語(titular language)の普及のみならず、ロシア語との不均衡なバイリンガリズム関係の解消、つまり、先進的で科学技術の言語としてのロシア語と日常的な場面で使用される民族名称言語という関係の解消が課題となる。教育分野に関して言えば、1938 年にロシア語教育が必修化し、中心化が進むにつれ、より優秀な学生、より高い教育段階になればなるほど、ロシア語の使用が増加した²⁷。よって、ウズベキスタンにおいてはウズベク語をロシア語に代え、初等から高等教育までに堪え得る教育言語として開発し導入できるのかが重要な課題となる。

ウズベキスタンでは 1940 年まで 22 言語が教育言語としてあったが、1959~60 では 7 言語となっている²⁸。1989 年の「国語法」では中等教育をウズベク語、ロシア語、カルパク語、タジク語、カザフ語、キルギス語、トルクメン語等で受ける権利が認められ、

²⁴ 浅村(2009:120)

²⁵ Национальная Программа Подготовки Кадров, National Programme on Personnel Training

²⁶ TEMPS(2010:1)

²⁷ Landau & Kellner-Heinkele(ibid:166)

²⁸ Landau & Kellner-Heinkele(ibid:173)

また、中等専門教育および高等教育でもウズベク語およびロシア語で受ける権利が認められている。しかし、独立後、学校教育分野でのウズベク語化は着実に進められた。

表 8 初中等教育における教育言語別生徒割合(%)

		1991	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1	Uzbek	79.0	86.5	86.9	87.0	88.5	89.0	89.4	89.2
2	Russian	12.2	5.4	5.2	5.5	4.6	4.5	4.6	5.0
3	Kazakh	2.9	2.8	2.6	2.5	2.3	2.1	2.0	1.7
4	Tajik	2.8	2.3	2.1	2.0	1.9	1.7	1.5	1.6
5	Karakalpak	2.6	2.6	2.5	2.4	2.3	2.2	2.2	2.0
6	Turkmen	0.3	0.3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
7	Kyrgyz	0.2	0.3	0.3	0.4	0.2	0.2	0.2	0.2

1991年データはLandau & Kellner-Heinkele(ibid:173)、2000~2006年データはUNDP, Uzbekistan in Figures²⁹の学習者数より筆者が集計

表 8 は 1991 年および、2000~2006 年の初中等教育における教育言語別生徒数の割合である。1991 年、ウズベク語を教育言語として使用する学校に通う学生の割合は 79%であったが、10 年後には 86.9%にまで伸び、その後は 90%近い数値にまでその割合が増えている。一方でその他の言語は減少気味であり、特にロシア語を教育言語に使用する学校に通う生徒は 1991 年の 12.2%から 5%前後まで減少している。

さらにロシア語に対しては、教育言語の分野でも地位への介入も実施された。イヴァノヴァ(2009:35-37)によれば、1999 年から導入されている新しい国家教育スタンダードでは、教育言語がウズベク語となっている中等・中等専門・高等教育機関においては、ロシア語非母語話者に対するロシア語教育は、「外国語としてのロシア語教育」として位置づけられている。ロシア語は 1989 年まで「国語法」により「民族間交流語」として地位を保っており、また多くの国民にとって第二言語であるが、これを「外国語」と位置付けることは席次計画の一環であると思われる。また、脱ロシア語化の中で、英語を民族間交流語および国際コミュニケーションの言語両方の機能を果たす「international communication」の第一言語として位置づけ、今までロシア語が果たしていた機能を移行させる声もあるなど、

²⁹ <http://data.statistics.uz/data_finder/2476/>2011 年 4 月 17 日参照

実際的に優位なロシア語の地位を法令的なレベルから低下させようという動きも見られる。しかし、この議論もロシア語が現在も非常に広く使用されているため、英語への移行は不合理的だと評価されるなど、ロシア語の地位への介入と言語実態には差がある。

ウズベク語が初中等教育における教育言語の90%に迫り、ロシア語が外国語と見なされる今日では、ウズベク語対ロシア語の対立はウズベク語が勝利したかに見える。しかし、2007年の調査によれば、タシュケントにおいて、30~40%の新聞・雑誌がロシア語であり、出版物全体では、90~95%がロシア語であるというデータ³⁰もあり、教育の場におけるロシア語の地位が低下しても、ロシア語はその国際性、経済性、先進性に秀でており、言語使用領域によっては優位を保っている。よってウズベク語ーロシア語の争いは、法令的・制度的なレベルだけでなく、言語使用という個人の言語実践の場でも継続していると言えよう。

2.3.4. ウズベキスタンの外国語教育政策

このウズベク語とロシア語の対立の議論に「別の次元を与える」³¹のが、英語教育をはじめとする諸外国語教育であろう。ウズベク語ーロシア語の対立や、少数民族であるカザフ語・タジク語・カラカルパク語などの問題は、主に新興独立国である「ウズベキスタン」の国内的な問題である。これらの言語はソビエト時代の体制に基づくものであり、これらの言語とウズベク語の利害調整は、ソビエト時代からのイデオロギーを払拭し、「ウズベキスタン」という国家の在りようを検討するための議論であるとも言える。しかし、英語、フランス語、ドイツ語、日本語などを個人の言語レパートリーに入れることは旧ソビエト地域を超えて、世界への関係づけを視野に入れることになる。この視点の変化は個人にとって「自分にとってウズベキスタンとは何か」というアイデンティティの問題を、自身の帰属民族や対ロシアとの関係から「別の次元」へ解放する。別の表現をすれば、英語、フランス語、ドイツ語、日本語などが象徴する世界にとって、ウズベク民族か非ウズベク民族か、ウズベク語かロシア語かという議論はあまり意味を持たない。新興独立国内においてアイデンティティの在り処を探している個人にとって、ソビエトでもない、新ウズベキスタンでもない「外部」を象徴する諸外国語の教育は特別な機能を持ち得ることとなる。

³⁰ 浅村(2009:128-9)

³¹ Landau & Kellner-Heinkele(2001:178)

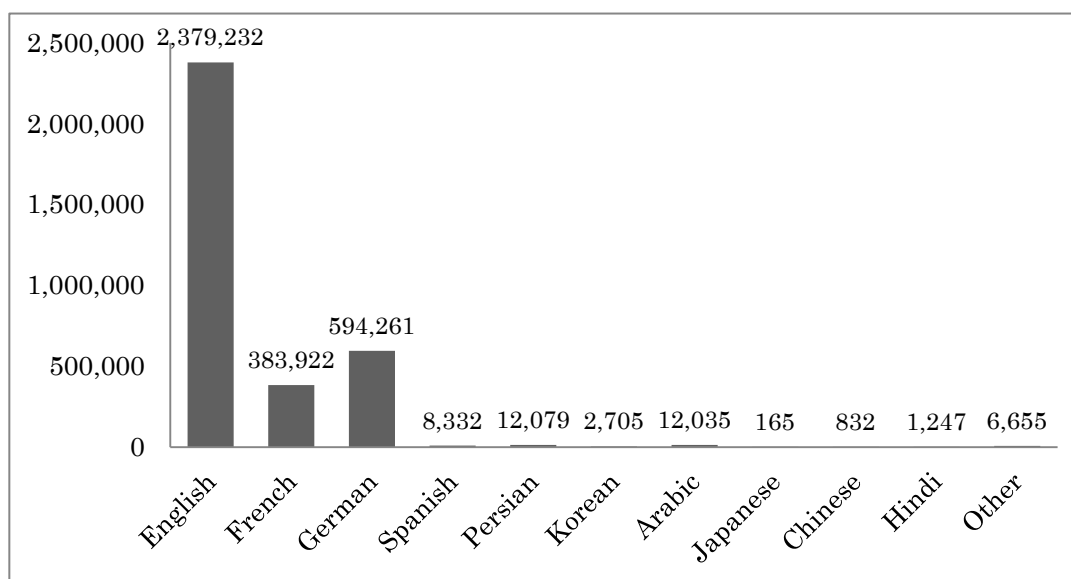


図 12 2006~2007年 初・中等教育普通機関における外国語学習者数³²

独立後、外国語教育で最も盛んになったのは英語教育である。図 12 は 2006~2007 年のウズベキスタンの初中等教育機関における外国語学習者数であり、英語学習者が他言語を圧倒して多い。英語は、全ての中等・中等専門・高等教育機関で取り入れられており、中等教育機関では、5 年生から 9 年生まで週 3 時間、また、英語を専門とした学校では小学校 2 年から英語教育が始まる³³。イヴァノヴァ(2009:36)は、ウズベキスタンにおいて「外国語教育政策に関しては、すべてが書類上で明文化されているわけではない」とし、一部の外国語を除くと国家教育スタンダードにも規定されておらず、行為主体としての個人や相手側国の行為主体が影響を及ぼし得ると指摘している。ウズベキスタンにおける言語政策は国家建設イデオロギーという文脈の中で、政府権力により一方的に行われているが、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、圧倒的な言語政策の環境においても、個人の政策参加を可能とする分野であると言えるだろう。特に日本語教育はウズベク国家からの規制が弱い分野であり、行為主体としての学習者、教師が強大なウズベク政府による言語政策に抵抗できる分野であるとも言える。

³² State Committee of the Republic of Uzbekistan on Statistics (2007:90)より筆者が作表

³³ イヴァノヴァ(2010:37)

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

2.4.1. ウズベキスタンの言語政策環境

本節のウズベキスタンの言語教育を取り巻く環境をまとめたのが表9である。

表9 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 (隠された政策)			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	ウズベク語の国語化 (ロシア語の弱体化)	ウズベク語の標準化・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 (ウズベク民族)	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

「行為主体」：ウズベキスタンの言語政策環境における特徴的な行為主体として、「超国家レベル」の国際社会、「国家レベル」のウズベキスタン政府・教育省、「実践レベル」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、ソ連崩壊に伴う独立が1991年であり、国家自体も自らのアイデンティティを模索しながら、言語政策を行っている過程にあることである。さらに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のも特徴である。つまり、ウズベキスタンにおいては政府—官僚—教育管理という国家レベルの行為主体が非常に大きな力を持っており、非民主的な社会環境の中で、政治的にも経済的にも恵まれない言語教育実践者、学習者は、国家レベルの意思決定に参加することは非常に困難であると言える。また、超国家レベルの国際社会も行為主体として直接個人に影響を与えるのは困難である。ウズベキスタンでは、様々な方法で外国からの個人に対する影響力を管理しており、体制に関わるイデオロギー(民主主義、

原理主義に関わらず)の流入に注視している。しかし、これは国際社会が力を持ちえないという意味ではなく、ウズベク政府は国際関係の環境に非常に敏感である。例えば前述³⁴のアンディジャン事件では、ウズベク政府の対応を批判した対欧米との関係が急速に悪化した。その際、欧米諸機関が国外退去を強いられ、さらに欧米との人の交流が著しく規制される等、国際環境の変化は極端な形で個人の生活に影響を与えた。しかし「自らを計画し実施する」という意味での行為主体たりえるのは、ウズベキスタンという環境では政府・政府機関であり、個人はウズベキスタンの国家イデオロギーにおける「国民」という役割以外ではその行動が制約される。

「**席次計画**」：国家建設と同時に国家語の創造が行われている。1989年に「ウズベキスタン・ソビエト社会主義共和国国語法」によりウズベク語が国家語としての地位を得、特にロシア語との関係を意識しながら、その地位の強化に国家が大きな役割を果たしたことは本章 2.3.2 により示した。ソ連崩壊に伴う共産主義、社会主義イデオロギーを埋める国家イデオロギーは、表向きは多民族の平等と調和を謳った多民族主義的なものではあるが、独立後のウズベク語普及政策、歴史の再解釈などを見る限り「民族主義」(帯谷 2003)とも言えるものである。「民族」の創造に言語、歴史といった物語が必要であることは19世紀来の国民国家成立の歴史を見れば明らかであり、ウズベキスタンも新興独立国として「民族独立理念」としての言語、歴史を必要としている。ウズベク語を国家語として選び、ソ連の言語であるロシア語に社会的地位を相対的に低下させることにより、ソ連からの呪縛から逃れ、民族の独自性を確立しようとする。個人レベルにおいては、国家語であるウズベク語と母語との関係の調整が強えられる。このことは特に非ウズベク語母語話者にとって、母語の地位の低下を基礎づける「ウズベキスタン人—ウズベク語—ウズベキスタン共和国」という体制にアイデンティファイできるかどうか課題となる。さらに母語、依然力のある民間交流語としてのロシア語、その他の外国語など、多言語環境の中での言語レパートリーの選択と整備は、ウズベキスタンの個人において非常に現実的かつ重要な課題であると言える。

「**実体計画**」：本稿では詳しく取り上げなかったが、ウズベク語が「国家語」としての機能と象徴を果たすためにウズベク語の標準化、近代化、ラテン文字化などが急速に行われている。この際、語彙、文法の標準化や、文字の選択についてもウズベキスタンのイデオ

³⁴ 本章 2.2 脚注参照

オロギーが色濃く反映している³⁵。この分野でも国家イデオロギーと言語は結びついている。

「習得計画」：本章 2.3.3 で示したように、ウズベキスタンでは国家語としてのウズベク語の普及、ウズベク語とロシア語とのアンバランスなバイリンガルの解消が課題となり、強力なウズベク語教育が実施されている。2006 年段階では 90%ほどの初中等教育機関の教育言語がウズベク語となっているが、マスコミや出版などの面でロシア語はまだ力を持っており、「言語政策」と「言語実態」との乖離がみられる。個人レベルでは自己の言語レパートリーの整備が必要である。多言語話者の多いウズベキスタンでは言語レパートリーとして母語、民間交流語のロシア語、国家語、外国語という言語をレパートリーカテゴリーとして持っていることが普通である。これらの言語はそれぞれ社会文脈で強弱が変化するため、どの社会で生きていくかによって、どの言語をどこまで学習するかは個人の生活環境に左右される。ただし、ウズベキスタンにいる限り、強力な国家語教育政策の下にいるため、国家語以外の言語の整備については、より自律的・意識的に個人が管理していく必要がある。

「対象」：対象は各行為主体が前提とするイデオロギーを背景にした「民主国家・市場経済陣営のウズベキスタン国民」「ウズベキスタン国民」「個人」が考えられる。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在り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。国家形成の過程の下で国家アイデンティティの揺れと同時に個のアイデンティティも揺れており、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。

「方法・戦略」：国家レベルでは、強大な政府権力の下、トップダウンの言語政策が行われている。その手法は民主的な合議が形骸化されており、権力が集中する大統領周辺で決定・実施される。言語政策を巡っては、「席次計画」「実体計画」「習得計画」どの面を取

³⁵ ウズベク語の実体計画については浅村(2007、2009)、Landau & Kellner-Heinkele(2001)に詳しい

っても、立法・法制化、義務教育化など国家レベルの手法がとられ、国家建設に伴うイデオロギー教育も合わせて行われている。この強力なトップダウンの言語政策に対して、超国家レベルの行為主体は直接的に参加できないが、民主化支援・市場化支援・人材育成支援という名の下、言語のみならず新しい世界観(=イデオロギー)を提供することで、共産主義、民族主義と異なる代替イデオロギーを個人に与えている。個人は国家レベルが支持する民族イデオロギーと、そのイデオロギーが生む利害関係に対して、どのような態度を取るかで戦略が変わる。非ウズベク語母語話者、中でもロシア母語話者はウズベク社会にあっては、急速にその言語的立場を奪われる対象となっており、その動きに「抵抗」を示したり、あるいは「移住」という方法を選択するものもいる。ウズベク民族にとっても、国家民族主義イデオロギーに必ずしも同調する者ばかりではなく、その対応は様々である。

「目的」：ウズベキスタンの言語政策を巡っては顕在的なイデオロギー対立が見られる。ウズベキスタンの言語政策の強力な行為主体であるウズベク政府は、「独立国家理念(民族独立理念)」を掲げ、「イスラム」「ソビエト・ロシア」「チュルク」といった既成のイデオロギーとの同一化を意識的に避けている。これらのイデオロギーの背景にはトルコ、ロシアなどウズベキスタン独立時に大きな影響を持つ国家や、イスラム原理主義のような反政府団体といった行為主体があり、それらの影響を排除し、「ウズベキスタン」という独自の民族国家を建設しようとしている。加えて、国際社会では「民主主義」「市場経済主義」というイデオロギー、システムの導入を図っており、これについてもウズベキスタンは独自の「民主主義」「市場経済主義」を創造しようとしており、その解釈を巡り両者の調整は続く。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、個人はアイデンティティの危機にさらされていると言える。新旧のイデオロギーと自己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個人レベルでの言語政策の課題となる。

2.4.2. ウズベキスタンの言語政策が作り出した環境—ロシア語話者を例に—

このような言語政策環境にあって個人はどのような影響を被るのだろうか。本節では「隠された政策」としての「脱ロシア化政策」がもたらす影響を、ウズベキスタンのロシア語話者の状況を例に考察する。

ウズベキスタンの言語政策は「ウズベキスタン」という国家を作り上げるため、強大な大統領の権力の下、トップダウンの政策が実施されている。言語政策第一期に見られるような国家創造に伴う言語計画は国家建設に伴うイデオロギーの実現とも言える。帯谷

(2003)は、ソビエト崩壊に伴う新興中央アジアの独立国家イデオロギーを「民族主義」と呼ぶ。それはソビエト崩壊によって失われた『国民』意識と『民族』意識をより密着させる、あるいは『民族』意識を『国民』意識へと収斂させるという課題」(p.35)である。つまり、ウズベキスタンでは、ソ連時代の民族共和国の枠組みを利用し、「国民」を「民族」と仮定した、民族国家モデルの「人—ことば—社会」の関係を形成しようとしていると言える。近代的な国家形成には常に「国民=民族」と結びついた「言語」が必要とされ、この言語(=ウズベク語)の創造のためにウズベキスタンの言語政策はある。

言語に対する介入は、その言語に対しアイデンティティを持つ人間に対する介入でもある。ウズベキスタンにおいては、「ウズベク語」がゲートキーパーとなり、「ウズベク語」に対して能力を有す、あるいは心理的(=アイデンティティ)に関係を持ちうるか否かに応じて「ウズベキスタン国民」として包摂/排除される構造となっている。ただし、ウズベキスタンの憲法や法令レベルにおいて、国家語であるウズベク語の尊重の記述はあるものの、民族・言語による差別はない。しかし、ロシア語をはじめ他民族語を尊重するのは、「ウズベク語」を「国家語」として認めた上での話である。この「ウズベキスタン」という国家理念に何らかの形で参加できるものは「ウズベキスタン国民」として包摂されていくが、心理的な抵抗があるものはアイデンティティの問題が生じる。一番、大きな決断を迫られたのは、非ウズベク系のロシア語話者、特にロシア人であろう。

ソ連時代の「ソ連人(人)—ロシア語+民族語(ことば)—ソビエト連邦(社会)」というイデオロギーの代替物としてウズベク語を創造するには、席次、実体、習得のあらゆる面で強力に言語計画を進める必要があった。そして、その達成はウズベキスタンにおいて歴史的、構造的に支配的な存在であるロシア語との代替として見出されなければならない。よって、文書レベルの顕在的な言語政策では諸言語の平等・尊重は唱えても、「隠された」言語政策としてはいかにウズベク語がロシア語にとって代わることができるのが課題となる。

表 10 は中央アジア諸国五カ国の独立当初の高等教育機関における言語別学生の割合である。タジキスタンを除く新興共和国では民族名称言語による教育が増加し、ロシア語による教育が顕著に減少していることが分かる。表 8 の「初中等教育における教育言語別生徒割合」と合わせて考えると、ウズベク語政策は、独立後、着実にその成果を上げているように見える。さらに、本稿 2.3.3 でも述べたように多くのロシア語非母語話者にとって第二言語であるロシア語は、学校では「外国語教育」に分類された。この動きはウズベク語を「国家語」とし、ロシア語を「外国語」と位置付けることで、ウズベキスタン国家建

設理念においては、ロシア語が「外部のもの」となったことを暗示している。

表 10 中央アジアの高等教育における言語別学生割合 1990~1993 年 ³⁶

	Studying in the titular language				Studying in Russian			
	1990	1991	1992	1993	1990	1991	1992	1993
Uzbekistan	65.1	65.4	69.2	71.6	32.3	30.6	26.8	23.4
Kazakhstan	13.6	17.6	21.6	28.9	86.3	80.5	78.4	75.0
Kyrgyzstan	23.4	25.8	29.4	34.0	76.3	73.8	69.1	65.4
Turkmenistan	23.6	38.4	50.7	59.5	76.4	61.6	48.6	40.5
Tajikistan	48.2	n.d.	66.9	17.9	44.1	42.8	10.9	34.3

Source: Katagoshchina 1996:80

このような言語政策は単に言語に対する働きかけだけでなく、同時に言語使用者への直接的・間接的な働きかけでもある。木村(1998)によると、ウズベキスタン独立以降、急速なウズベク化により子供の将来を恐れるロシア人や非ウズベク人はウズベキスタンを離れた。その結果、1989年にウズベキスタンのロシア人は165万4000人いたが、1994年までに43万人が移住したとされる。またロシア人の3分の2がロシアへの移住を望んでいるという³⁷。また、中央アジアのロシア人は、中央アジアの独立国にはアイデンティティを持たず、ソ連にアイデンティティを求めるものが多い。そもそも、中央アジアのロシア人は、ウクライナ人、ドイツ人、タタール人、朝鮮人とは結婚したが、文化的、宗教的に異なる名称諸民族との結婚はほとんどなかった³⁸。同じ国にいても互いに「他者」であり、その他者の民族名を冠する国家に対してアイデンティティを持つことは、ロシア人にとって困難であろうことは想像できる。この意味でも、ウズベキスタンの言語政策は、その国家領域内にとどまるか否かの決断を迫るものであったともいえよう。

言語政策は国家イデオロギーと共にあり、その包摂と排除の象徴として言語が用いられることはしばしばあるが、ウズベキスタンの言語政策も、独立後に多くのロシア系ウズベ

³⁶ Katagoshchina (1996:80) in Landau & Kellner-Heinkele(ibid:170)

³⁷ 木村(1998:221-222)

³⁸ 木村(1998:210-211)

ク人の国外移住を生んだ環境形成に重要な役割を果たしたと言えるだろう。筆者もこの苛烈とも言える言語政策は記憶がある。1997~2000年に大学に勤務していた際、学内の配布物や掲示がロシア語から次第にウズベク語に変わっていった。街の言語風景も様変わりし、ロシア語が消え、キリル文字のウズベク語が消えた。また当時の日本語講座室の講座長は朝鮮系でウズベク語は解さなかったが、ある日、学内会議がウズベク語に代わり、「これから通訳が必要だ」と話していたのが忘れられない。このようにウズベキスタンの言語政策はウズベク語を軸に言語使用者に言語の選択を迫った。そして、それは言語が人間のアイデンティティの一部である以上、自己のアイデンティティの選択・調整でもあった。

2.5. ウズベキスタン言語教育の課題—「多言語管理」と「アイデンティティ管理」

以上のような環境の中で、個人レベルではどのような言語政策の課題があるだろうか。ウズベキスタンの言語教育は国家イデオロギーに基づく国家建設の一機構として組み込まれており、政府に強く管理されている。行為主体としての言語教育実践者、学習者は強力な政策に参加する手段を持たないため、できるだけ正確に政府の意図を理解し、その利害構造を把握する必要がある。

ウズベキスタンの国内的な環境においては、ウズベク語の地位向上とその普及が目的とされており、ウズベク語母語話者に有利に働く政策とも言える。しかし、ウズベク語は言語が持つ機能としては、整備が十分とはいえず、高等教育、出版・マスコミの分野ではまだロシア語の使用が続いている。つまり、国内的な事情のみを配慮し、ウズベク語の能力のみを開発していくと、高等教育、出版・マスコミへのアクセスが限定され、結果的に行動の範囲の可能性を減少させる。よって、筆者がウズベキスタンに滞在した1997年から2006年の段階では、ウズベキスタンにおいて高等教育を受け、国際社会でも生活していける知識、技能、能力を育成するには、ウズベク語のみによる教育だけではなく、ロシア語、英語など多言語による能力開発が必須であったと言えるだろう。

また、ウズベキスタン言語政策では個人のアイデンティティ管理も重要な課題となる。ウズベキスタンの言語政策は「民族＝民族語＝国家」という物語の形成の一端を担っており、非ウズベク民族、非ウズベク語母語話者は、この制度にどのような形で自己同一させるのかが課題である。しかし、ここで基盤となる民族主義、つまり国民意識と民族意識を収斂させるという考えは一つのイデオロギーにすぎず、代替的なイデオロギー操作により、アイデンティティ管理は可能となる。ここで必要なのは、批判的能力に基づくアイデンテ

ィティ管理能力であり、本稿の用語で言えば、生きていくための技能、知識としての「社会構成能力」であると言えよう。

3. ウズベキスタンの日本語教育環境と社会構成能力

それでは、このようなウズベキスタンという環境において「日本語を学ぶ」ということは何を意味するのであろうか。多言語管理とアイデンティティ管理はウズベキスタンの言語教育の課題として必須であると述べたが、多くのウズベキスタン人にとって、日本語は「別の次元」へ導く外国語教育として位置付けられ、日本語学習者にとって母語、国語、ロシア語、英語の次の第3~5言語にあたるだろう。特に言語習得の結果が日本・日本人へ繋がる日本語教育は、その生活の場所もウズベク国内だけでなく、ウズベク国外の事情も考慮する必要がある。本節ではウズベキスタンの日本語教育が取り得る戦略について社会構成能力との関係と併せて考える。

3.1. ウズベキスタンの日本語教育概要³⁹

ウズベキスタンの日本語教育は、1990年、タシケント国立大学東洋学学部で日本語コースが開設されたのが始まりである。その後、同学部は分離独立し、タシケント国立東洋学大学(以後、東洋学大学と略す)となり、1995年、初めての卒業生を出した。1994年に国際交流基金よりNIS諸国派遣日本語教育専門家が東洋学大学に派遣され⁴⁰、カリキュラムの作成、教師指導など、中核機関としての東洋学大学の構造的な整備、質の向上を図った。その後、東洋学大学からの卒業生が生まれた1995年を境に、タシケントの他大学や中等教育機関でも日本語教育が開始され、1998年には首都以外のサマルカンド、1999年にはフェルガナでも日本語教育が始まった。このように1990年代後半に拡大した日本語教育であるが、東洋学大学以外の機関では常に教師不足に悩まされ、継続的に日本語が学習できるのは実質東洋学大学しかなかった。しかし、2000年に国際協力事業団⁴¹(JICA)が青年海外協力隊(JOCV)を派遣したのをきっかけに、東洋学大学以外の機関でも教師が定期的に供給され、継続的な教育が可能となった。また、一般教育の分野でも2001年にウズベキスタン・日本人材開発センター(UJC)が開館し、一般教育、教師養成、通訳実習等、多

³⁹ 本節は福島(2005)および国際交流基金ウェブページ「日本語教育国・地域別情報」を参照
<<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2010/uzbekistan.html>>2011年4月22日参照

⁴⁰ 2002年度で東洋学大学への派遣は終了した

⁴¹ 当時の名称。2003年より独立行政法人になったことより「国際協力機構」と名称変更した。

様なニーズに対応した活動を行っている。

留学、大学間協定に目を向けると、1994年に文部省(当時)日本語・日本文化研修留学生プログラムにより最初の国費留学生を出し(受け入れは慶應義塾大学)、その後も継続的に国費留学生が日本の大学に留学している。また、大学間協定では1996年に東洋学大学が法政大学と大学間協定を締結し、その後、東京外国語大学(1998年)、筑波大学(2005年)とも提携を結び、留学生の交換等を行っている。東洋学大学以外でも、世界経済外交大学が早稲田大学(1999年)、筑波大学(2006年)と、タシケント法科大学が名古屋大学(2000年)と、サマルカンド外国語大学が筑波大学(2006年)と協定を結ぶなど、年々交流関係が広がりつつある。

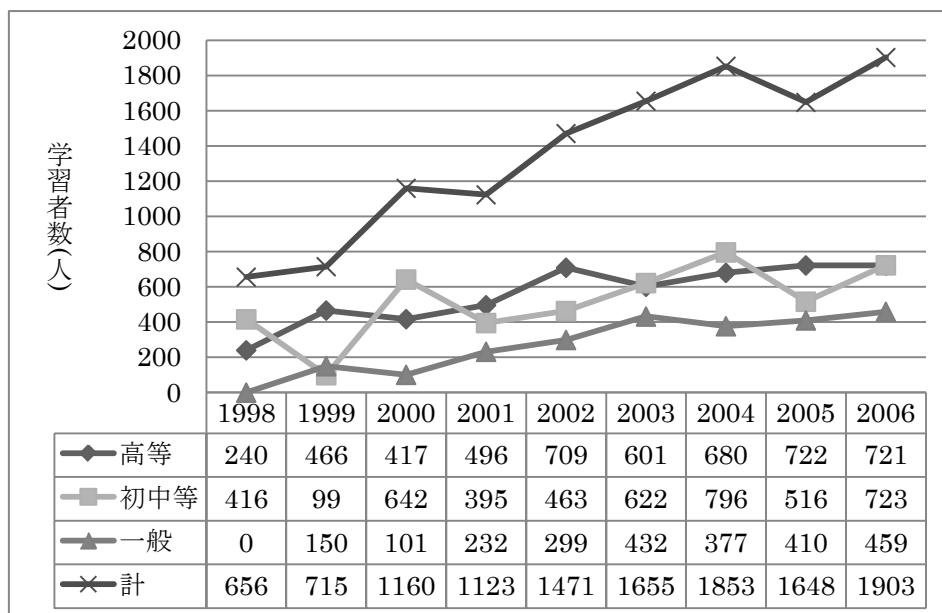


図 13 ウズベキスタン日本語学習者数(1998~2006) ⁴²

図 13 は 1998~2006 年当時の日本語学習者の推移である。この時期は、ウズベキスタンの日本語教育の拡大期であり、日本語学習者は 8 年間で 3 倍ほどの伸びを示している。2005 年に学習者数が減少したのはアンディジャン事件によりフェルガナの邦人日本語教師がタシケントに避難を余儀なくされた結果であり、日本語学習者の減少は日本語熱の低下ではなく、日本語教師不足に起因するものである。実際、2004 年の UJC の新規受講者定員を

⁴² 1998-2005 年のデータは日本ウズベキスタン人材センター(2006)、2006 年データは国際交流基金(2008)を参照

48名から96名に倍増しても入学希望者をすべて収容することができず⁴³、当時のウズベキスタンでは潜在的な日本語学習需要は高かった⁴⁴。一方で、日本語教育機関が公立の機関に属しているため教師に対する待遇が悪く、学校の設備、教材なども、ほとんど日本政府からの寄贈によるものが多かった。邦人日本語教師もJICA、国際交流基金の派遣教師が多く⁴⁵、ウズベキスタンの日本語教育は日本政府の援助なくしては成り立たない状況であった。

3.2. ウズベキスタン日本語教育を巡る環境－「孤立環境の日本語教育」

福島・イヴァノヴァ(2006)は、ウズベキスタンにおける当時の日本語教育環境を「孤立環境」と呼んだ。孤立環境とは「地域内に日本語コミュニティーがなく、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」(ibid, p.49)と定義される。この「孤立環境」という表現は、ウズベキスタンの強権的な政治体制と日本との圧倒的な経済力の格差の中で、日本語教育を通しての社会参加を考える際の閉塞感、無力感を表しており、当時言語教育実践者としてウズベキスタンで活動していた筆者達が共有した雰囲気であるとも言える。このような環境の中、福島・イヴァノヴァ(2006)はウズベキスタンの日本語教育の文脈には「人材育成」の文脈と「相互理解」の文脈があるとした。以下、当時のウズベキスタンの日本語教育環境を孤立環境の説明と共に示し、日本語教育の状況を明らかにする。

3.2.1. 「孤立環境」としてのウズベキスタン

日本とウズベキスタンとの間にはウズベクエアールの直行便で結ばれているものの、日本にとってもウズベキスタンにとっても両者を隔てる距離は大きい。ウズベキスタンは非常に親日的な国家であるが、逆に日本での認知度はそれほど高いとはいえない。このことは橋本元首相が中央アジアとの外交政策を「シルクロード外交」と名づけたことから分かるように、国家名としての「ウズベキスタン」よりも「シルクロード」の都市国家ブハラ・

⁴³ 9月入学:入学希望者 202名、受講者 64名、競争率 3.16倍 1月入学:入学希望者 78名、受講者 32名、競争率 2.44倍

⁴⁴ 国際交流基金(2011)によると、2009年度のウズベキスタンにおける日本語学習者数は1628人と当時より減少している。イヴァノヴァ(2010)は2006年調査時からの学習者減少の原因を「教師不足」あるいは「調査方法の違い」を挙げている。

⁴⁵ 例えば2005年の邦人教師21人中、国際交流基金、JICA、日本シルバーボランティアズによる派遣者は11人。

サマルカンドの都市名のほうが知られている。よって日本人は観光客として観光資源を楽しむためにウズベキスタンを訪れることがあっても、継続的に「ウズベキスタン」市民と接するものは少ない。ウズベキスタンに中長期で滞在する邦人数を見ても、2004年のウズベキスタンにおける在留邦人は149名（日本国外務省2005）、日本企業は16（駐在事務所を持つもの10、現地法人2、合弁企業4）⁴⁶であり、非常に小さな規模である。表11は在留邦人数を日本語学習者数⁴⁷で割った数を多い順に並べたもの、つまり「日本語学習者数一人当たりの在留邦人が少ない国」の順位であるが、世界で日本語教育が行われている129カ国・地域の内、ウズベキスタンは9番目に日本人が少ない。学習者数が1000人を超える国に限定すると5番目である。韓国、モンゴルなどの経済関係、地理的親近性を考慮するとキルギス、カザフスタンを合わせた中央アジア諸国や東欧の学習者が日本語を学習する際の物理的な孤立度は際立っていると言えよう⁴⁸。

表11 在留邦人数比日本語学習者数

順位	国名	学習者数	在留邦人数	在留邦人/学習者数
1	アルメニア	222	1	222.0
2	グルジア	182	1	182.0
3	韓国	894,131	20,391	43.8
4	中央アフリカ	175	6	29.2
5	モンゴル	9,080	324	28.0
6	ラトビア	260	14	18.6
7	ウクライナ	1,951	121	16.1
8	<ニューカレドニア>	2,058	160	12.9
9	ウズベキスタン	1,411	149	9.5
10	キルギス	596	63	9.5
11	カザフスタン	1,139	129	8.8
12	モルドバ	60	7	8.6
13	<台湾>	128,641	16,166	8.0
14	オーストラリア	381,954	49,029	7.8
15	インドネシア	85,221	11,403	7.5

ただし、ウズベキスタンの日本語教師だけを対象に取り出すと、邦人の割合は比較的高く、2004年時の日本語教師の職88ポストに対し、邦人教師は36ポストの40.9%を占め

⁴⁶ <<http://www.jetro.go.jp/jpn/stats/trade/>> 2005年4月21日参照

⁴⁷ 「在留邦人数」は、外務省(2005)「海外在留邦人数調査統計平成16年版」
<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/05/index.htm>> 2011年4月30日参照

「日本語学習者数」は国際交流基金ウェブページ「2004年度日本語教育国別一覧」
<<http://www.jpf.go.jp/japanese/survey/country/2004/index.html>> 2011年4月30日参照

⁴⁸ 経済的指標を考慮した比較は福島(2006)を参照

る⁴⁹ (ウズベキスタン・日本人材開発センター2005)。日本語教育の現場では日本語使用が一般的で、学習者の日本語使用機会は大学内に限っては高く、多くの日本語学習者にとって日本語使用は教育機関内に限定される。

「孤立環境」は、このような物理的な日本との距離だけでなく、日本とウズベキスタンとの経済格差、また、ウズベキスタン政府の強力な民族主義的政策と強い管理による閉塞感など心理的な孤立感もある。本章 2.1 で示したように、当時のウズベキスタンの物価・給与水準からすると日本への航空券や日本での学費、滞在費は天文学的な数字であり、日本への留学を個人の資本力で賄えるものは皆無に等しかった。その結果、外国への留学へは国費を中心とした奨学金に頼らざるを得なくなり、その際の選抜には、政府当局の意向を考慮する必要があり、自由な個人として移動を可能とする手段は限られていた。

3.2.2. 「人材育成」「相互理解」の日本語

このような孤立環境にあって、日本語教育は日本、ウズベキスタン双方の国家レベルの政策に、予算の面でも人材育成の面でも強く影響を受けていた。当時のウズベキスタンは「市場経済化」「民主化」の課題を達成するための人材育成、そのための留学生支援という文脈があった。ウズベキスタンは ODA 対象国であり、この「市場経済化」「民主化」は旧共産主義圏の国家に対する開発援助のキーワードで、城井・島川・坂口(1999)は、日本が行いうる人材育成協力・支援に関する政策提案として「エリート中のエリート養成」「裾野の拡大」を挙げた。それは限られた予算の中で「エリート中のエリート」を養成し、彼らを通して「裾野」を拡大するという提案である。このため、日本政府は多くの留学生・研修生を受け入れており、日本語は技術移転の言語として、また日本での生活を可能とする言語として必要とされた。また、JICA を中心とする経済協力の活動には業務を支える通訳が不可欠であり、質の高い通訳、特に多言語社会であるウズベキスタンでの活動を支える多言語通訳(日本語、ロシア語、ウズベク語、タジク語、英語)のニーズは高まった。また、ウズベク語化は年少者を中心に特に地方で進んでおり、従来のロシア語による日本語教材が使用できなくなった。そのため日本語教材のウズベク語化が加速した。

福島・イワノヴァ(2006:60-61)は「市場経済化」「民主化」という課題において、日本語教育には「人材育成」「相互理解」という二つの文脈があるとした。「人材育成のための日本語教育」とは、ウズベキスタンの国家形成に資する人材インフラ、特に、行政官、法律、

⁴⁹ 一人の教師が複数の職場を兼任することもあるので、人数でなく日本語教師の職(ポスト)で示した。

ビジネスなど資本主義的な世界観を持つ専門技術者の育成に関するものをいい、日本語は技術移転言語(留学・研修言語、通訳)、仕事を支える言語(日本語教師、観光ガイド)、生活言語(留学)として機能する。この文脈の発展段階は、日本に留学した人材がウズベキスタンに戻り、「市場経済化」「民主化」に寄与することであろう。

また、日本語使用を社会的な活躍の場だけに限定せず教育現場でも充足できるための日本語教育を「相互理解のための日本語教育」という文脈に位置付けた。「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「日本人の世界観を表す構造として、また自文化に対するアウェアネスを高める鏡のような機能」として用いる。この文脈の発展段階は「市場経済化」「民主化」に対応するマインドを持ち、広く世界に通用する価値観・世界観を構築することであろう。さらに対日的な関係から言えば、日本研究、日本学といった学問的分野の成立も、その成果として期待されるだろう。

1997年から2007年の社会状況を踏まえた日本語教育は「人材育成」「相互理解」という文脈で行われた。実際、当時の言語教育はウズベキスタンの国家建設の文脈で行われており、日本政府も国家的なレベルで全面的な支援を行った。しかし、実際は日本に留学した人材でウズベキスタンに戻るものは少なく、日本研究・日本学の飛躍的な発展も今のところ見られない。この政策と現実と差はいかに生じたのか。

3.3. 言語教育レベルと言語使用者レベルとの間 —卒業後の進路から—

この現実の差は「言語政策」と「実際の言語政策」の差であると言えよう。つまり、言語教育レベルと言語使用者(学習者)レベルで対立があったことを意味する。福島・イワノヴァ(2006)が分析した「相互理解」および「人材育成」という文脈は日本語教育レベル、つまり言語政策機構においてはメソからミクロレベル的における、社会状況を分析した単なる記述でしかない。この場合、特に「人材育成」という文脈は「有用な人材」という点において、利害主体の価値観を前提にしており、ウズベキスタンと国際社会・日本の関係が反映する。つまり、ここで求められる「人材」とは国際社会のイデオロギーとしての「民主化」「市場経済化」、あるいはウズベク政府の「民族主義」の下での「有用な人材」であり、この双方の意味から期待される「ウズベキスタン国民」という文脈から逃れられない。しかし、本章2.4.2で示したように、独立と民族主義的なイデオロギーの中で、「個人」と「ウズベキスタン国民」の間のアイデンティティの対立が少なからずあり、必ずしもすべての日本語学習者が新興「ウズベキスタン国家」にアイデンティティを持てるわけではな

い。よって、この意味での「人材」育成には「個人」というミクロレベルからの抵抗が生じ、政策とは異なった現実が生じる結果となったと考えられる。

ここで言語使用者(学習者)の実際の動きを見るために、東洋学大学卒業生の進路の追跡調査の結果をみる。利用できるデータが少なかったため限られたデータ数の結果であるが、筆者が滞在した期間はどの学年もほぼ同じような傾向を示していたと記憶する。

表 12 ある学年の卒業生の進路

学部	民族	性別	日本留学・研修	現職	現住地
文学部	ウズベク	女	研修	日本語教師	ウズベク
文学部	ウズベク	女	研修	日本語教師	ウズベク
文学部	ウズベク	女	なし	主婦	ウズベク
文学部	ウズベク	女	なし	主婦	アメリカ
文学部	ウズベク	女	留学(一年)	通訳・ガイド	ウズベク
文学部	ウズベク	女	なし	主婦	ウズベク
文学部	ウズベク	男	なし	不明	ウズベク
文学部	ウズベク	男	なし	日系企業・団体	ウズベク
文学部	非ウズベク	女	留学(一年)	通訳・ガイド	ウズベク
文学部	非ウズベク	女	留学(一年)	日本語教師	ウズベク
文学部	非ウズベク	女	なし	主婦	日本
文学部	非ウズベク	女	留学(一年)	不明	アメリカ
文学部	非ウズベク	女	なし	不明	ロシア
文学部	非ウズベク	女	留学(修士)	民間会社	日本
文学部	非ウズベク	女	なし	日本語教師	ウズベク
文学部	非ウズベク	女	留学(一年)	主婦	日本
文学部	非ウズベク	男	留学(一年)	不明	日本
経済学部	ウズベク	女	研修	不明	ロシア
経済学部	ウズベク	女	留学(一年・修士)	不明	ウズベク
経済学部	ウズベク	男	留学(日本語学校)	学生	日本
経済学部	非ウズベク	女	なし	日系企業・団体	ウズベク
経済学部	非ウズベク	女	研修	日系企業・団体	ウズベク
経済学部	非ウズベク	女	留学(一年・修士・博士)	学生	日本
経済学部	非ウズベク	男	なし	不明	不明
経済学部	非ウズベク	男	留学(一年)	民間会社	カナダ
経済学部	非ウズベク	男	留学(修士)	民間会社	日本
経済学部	非ウズベク	男	留学(修士)	民間会社	日本

表 12 は、1997 年から 2000 年の間の、ある一学年の卒業生の進路の追跡調査の結果である。個人が特定されないよう明言を避けるが⁵⁰、対象学年は調査時 2004 年 1 月の時点で卒業後 3~6 年程度を過ぎたグループであり、年齢は 20 代後半に差し掛かっている。学部は文学部と国際経済学部(表 12 では「経済学部」)であり、両学部とも日本語が必修とな

⁵⁰ ウズベキスタンでは政府当局の国民に対する管理が厳しいため、どんな情報が個人の不利益に繋がるか予測が難しい。そのため個人が特定されるデータの提示の仕方ではできるだけ控える。

っている。両学部とも卒業時には旧日本語能力試験の 2 級レベルの試験が課されるため、卒業生は最低、旧日本語能力試験 2 級以上の能力があると判断できる。卒業生の「学部」「民族」「性別」「日本留学・研修の有無」経験は筆者の記録から得た。調査時の職業（「現職」）と「現住地」は、別途連絡をとり聴取した。「現住地」については、連絡がとれないものについては、連絡がとれたものから情報を聴取し、できるだけ卒業生の全体像を描くことを試みた。

この学年の卒業生は 27 人(文学部 17 人、国際経済学部 10 人)、男 8 人、女 19 人。ウズベク系が 11 人、非ウズベク系が 16 人。卒業生 27 人中、在日経験(旅行を除く)があるのは 17 人(60.7%)で半数以上の卒業生が留学・研修⁵¹により日本に滞在している。現住地はウズベク 13 人、それ以外 13 人(日本 8、アメリカ 2、ロシア 2、カナダ 1)、不明 1 で、卒業生の半数以上がウズベキスタン以外の国で生活していることが分かる。

ウズベキスタン非在住のものの特徴として「留学経験」「非ウズベク系」が挙げられる。日本に留学したもの(研修を除く)の 13 人中 9 人(69.3%)がウズベキスタン以外に在住している。これを非ウズベク系に限定すると 10 名中 8 名(80.0%)となる。一方、ウズベキスタン居住者の特徴は「ウズベク系」「文学部」である。留学経験の有無に関係なく滞在地を見ると、ウズベク系は 11 名中 8 名(72.7%)がウズベキスタンに住んでおり、非ウズベク系が 15 名中(不明者 1 名を除く)5 名(33.3%)しか住んでいないのと対照を示している。これは学部によっても特徴があり、文学部 17 名中 10 名(58.8%)がウズベキスタンにいるのに対し、経済学部 10 名中 3 名(30%)しかいない。一番顕著な例である「文学部」の「ウズベク系」は 8 名中 7 名がウズベキスタンに居住する。非常に母数が少ないので統計的な検証は行わないが、筆者が滞在した期間 6 年間の卒業生の動きは大方同じようなものであった。

「ウズベク系」「非ウズベク系」の差は、本章 2 で示した歴史的環境が反映していると思われる。ウズベキスタンの独立と民族主義的な流れの中で、国家内においては「ウズベク民族か否か」は大きな差異であり、「非ウズベク系」にとっては、新国家におけるアイデンティティの問題が生じる。しかし、この「非ウズベク系」にとって、「留学」は「ウズベク-非ウズベク」とは違う次元を与える契機となる。日本という場所は「ウズベク-非ウズベク」という区別に大きな意味がなくなるからである。その結果、「非ウズベク系」の学生は、ウズベキスタンに帰るのではなく、日本、あるいはその他の国に活躍の場を見出すことも、自らのアイデンティティを自由に構成する機会として選択肢に挙ってくる。その

⁵¹ 「留学」というのは期間が最低一年間。「研修」は日本語教師のための研修で期間は約半年から一年。

際必要となるのは、日本社会で就職をし、生計を立てていくために必要な専門的な知識であるが、「文学部」「経済学部」の間のデータの差⁵²は、日本での就職に必要な知識の差とも見える。

留学生が自らの生活の基盤を形作るのには、自らを意味づけるアイデンティティと、経済的に生活を支える生活維持の両立が必要である。しかし、「ウズベキスタン」という環境は国家規模で新たなアイデンティティを創造しており、その過程で新たなイデオロギーの下、包摂と排除の機構が動いている。また、経済的にも発展段階で、日本で得られた知識、技術、労働倫理をウズベキスタンで発揮するのは困難である。このような原因からウズベキスタン留学生の多くが帰国することなく、日本、あるいは日本以外の第三国という新しい意味環境において自らのアイデンティティ構築を図り、生活維持体系を整えようとしていると考えられる⁵³。

さらに、日本語学習者の多くがウズベキスタン以外の場所に活躍の場所を求める理由にウズベキスタン日本語教育の特質も影響を与えていると思われる。ウズベキスタンはもともと縁故社会であり、さらに当時は賄賂など社会的不正が多く、大学への入学、進学・進級、国費留学選抜などに当たっては、お金の噂が絶えなかった。しかし、東洋学大学日本語講座室では、この不正を廃絶するために、点数による可視化を行い、進級、留学生選抜などの歳に、縁故や賄賂とは無関係の採用ができるシステムを作った。この不正を許さない体質は受験者からも評価を得ており⁵⁴、ウズベク・非ウズベクを問わず、広く優秀な学生を集めることができた。しかし、この対策は裏を返すと、ウズベキスタン社会において縁故や経済力もない学生も、その能力により日本に留学できることを意味する。つまり留学終了後、ウズベキスタンに帰国をしても能力が生かせる職場につける保証はなく、実際、一度帰国した留学生がその現実を目の当たりにし、再度留学するというケースも多い。

3.4. ウズベキスタンの言語環境と日本語教育の戦略

このようなウズベキスタンの言語教育環境を考慮すると、言語教育の目的を社会構成能力の養成、つまり、他者を含む社会において自己アイデンティティを調整しながら、生

⁵² ただし、この差は性別による差であることも考えられる。卒業後ウズベキスタンに住んでいないのは、男子学生 8 名中 5 名(一人不明)、女子学生 19 名中 8 名。経済学部には男子学生が多く、文学部には女子学生が多い。

⁵³ 日本留学の意義については本章 4 について詳述する。

⁵⁴ イワノヴァ(2009:77)の日本語学習者へのインタビューに「あれ(日本語講座)は、第一に、当時は賄賂がなかった唯一の学科だった」との証言がある。

活していく能力と捉えた時、ウズベキスタンの日本語教育は「ウズベキスタン」と「日本/国際社会」という場を「社会」として想定しなければならない。本章 2.4.1「ウズベキスタンの言語教育環境」で示したとおり、ウズベキスタンの言語教育は「国家建設」という事業の一部として機能しており、日本政府も「市場経済」「民主化」という「人材」の育成のため日本語教育を支援している。しかし、一方で日本語学習者の半分がウズベキスタン以外に社会参加の場を目指す環境においては、「日本/国際社会」を日本語学習者の社会構成能力発現の場として捉える必要もある。つまり、日本や国際社会で経済的に自立し、「他者」として参入しながらも十全に社会参加ができる「人材」の育成である。

この二つの方向性は相互に矛盾しているように思われるかもしれない。一方で国家的な方針に従い、ウズベキスタン国家に有用な人材を育成する教育であり、一方では、その活躍の場をウズベキスタンのみならず、ウズベキスタン外の世界にまで広げるため、ウズベキスタンに有用な人材としてウズベキスタンにその能力の還元がされないからである。ウズベキスタン国家から見れば、国費留学生がウズベキスタンに帰らない事態は「頭脳流出」と表現されるだろう。しかし、筆者はこの二重性をあえて取るべきであると主張したい。なぜなら、個人の社会参加を考えた際、「ウズベキスタン」という環境は、西洋的な「市場経済」「民主化」という基盤が整えられておらず、「自立した個人」あるいは「市民」として社会と対するような自由や権利が保証されていないからである。

例えば、「人材育成」という文脈において、ウズベキスタンと日本/国際社会は個人の能力育成を支援しているが、両者が背景としているイデオロギーの相違から、ウズベキスタン政府の解釈と日本/国際社会が目指す個人像は異なる。ウズベキスタンにとっての「人材」は民族主義的なイデオロギーに則った国家形成に有用な人材であり、このイデオロギーに従って「有用な」人材を育成すると、ウズベキスタン国家の在り方にアイデンティファイできない個人や集団が排除される恐れがある。また、ウズベキスタンと日本/国際社会の志向する「市場経済」「民主化」的な世界観とは差があるため、ウズベキスタンの文脈に合わせて人材を育成すると、活躍する地理的範囲がウズベキスタン国内だけに限定されるかもしれない。個人の「社会参加」を考えた場合、このような個人とその活動領域の限定がある場合の戦略として、社会間の移動が保証されていなければならない。よって、「ウズベキスタン」のように、国家的な包摂/排除のシステムが具体的な個人の利害に直接影響を与えるような環境にあっては、個人は「移動」という手段を「社会参加」の一つの戦略として持つ必要があると考える。

以上のように、個人にとって、現在、生活を行っている社会がアイデンティティ的にも経済的にも困難な場合、他社会に移動したり、複数の社会に多元的に参加したりするなどの選択肢は十分考えられる。海外における外国語教育は移動の手段を提供する事業でもあり、このことは十分に考慮する必要がある。他社会への移動が一時的である場合は、アイデンティティなど、個人の価値基準は移動前の社会のものを維持すればいいが、移動前の社会では自己が肯定できないような場合、あるいは、「移動」がより豊かな社会参加に繋がると判断される場合は、定住を想定した「移住」という形態をとる。この際、移動前の社会における経済的基盤もアイデンティティを決定する機構も一旦保留し、移動先社会で新たな経済基盤とアイデンティティ機構を再構成しなければならない。ウズベキスタンの日本語学習者については、ウズベキスタンで生活する者、ウズベキスタン外で生活する者が半々なので、どのような社会環境においても、自己の生きる経済的環境と、アイデンティティの意味場の再構成が可能な社会構成能力の育成を踏まえた日本語教育がより重要となる。

3.5. 日本語教育の対象と課題

では、具体的にだれにどのように働きかけるか。ウズベキスタンにおける日本語教育の対象者は、第二章 5.1.1.の分類から見ると、③グループの「日本人駐在員」、④グループの「日本語学習者」が顕著な存在である。1991年の独立前、日本との接触が制限されていたウズベキスタンでは、日本人とウズベキスタン人との婚姻はあまり多くなく、いわゆる「国際家族」のケースは対象から外す⁵⁵。ウズベキスタンの「日本人駐在員」における言語問題は、主にその子弟の教育についてであるが、ウズベキスタンには日本人学校、補習校もないため、「日本語」を含めた子供の言語の問題は、それぞれの家庭が行為主体となって取り組んでいる。しかし、ウズベキスタンにおける「日本人駐在員」の数は絶対数も少なく、多くの駐在員の滞在期間も2~5年程度と短いため日本語教育がその対象として認知し、積極的にその言語教育に関与するには規模が小さすぎる。よって、ウズベキスタンの日本語教育が主に関係を持つのは、「日本語学習者」と「日本語教師」である。本来は中間レベルの行為主体である「校長などの学校運営者」「教育委員会」等も日本語教育実践者となり得るが、ウズベキスタンでは政府管理が厳しく、介入が非常に困難なので対象から外す。よ

⁵⁵ 近年ではウズベキスタン人と日本人との間の婚姻は増えており、その子女の言語の問題はこれから課題となるだろう。

ってウズベキスタンの日本語教育は「日本語学習者」と「日本語教師」という、比較的狭い範囲を対象に、ボトムアップ的な介入をすることになる。

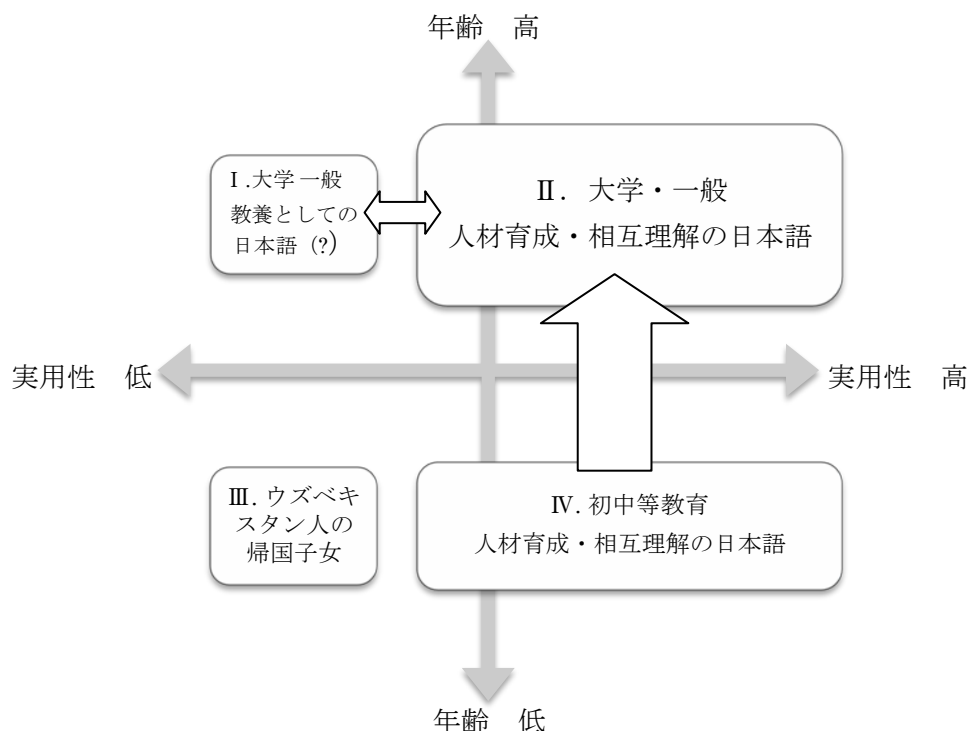


図 14 日本語学習者マトリックス

さらに、ウズベキスタンの日本語教育環境は、「日本語学習者」のタイプにより、四つのタイプに特徴づけられと考える。図 14 は日本語学習者の年齢を縦軸、日本語学習の実用性の程度を横軸にして、日本語学習者を分類したマトリックスである。社会主義時代の流れからウズベキスタンでは教育は政府により管理されており、高等教育レベルにおける日本語教育は成績のよい学生が日本語専攻に割り振られる等、日本語は誰でもが学習できる言語ではなかった⁵⁶。そのため、教育は実用的な意味合いが強く、「趣味で日本語を学習する」というような非実用的な目的の学習者は、実践的な教育の付属物、あるいは、競争的な学習を終了した段階で生まれるという印象がある。したがって、ウズベキスタンの日本語学習者は実用志向が高く、日本語が第一専攻の大学でなくても、日本語運用力を高め、機会があれば日本に留学しようとする学生も多い。よって、成人学習者については、その多くがⅡグループに属すると考える。より低い教育段階でもこの傾向は同様で、中等

⁵⁶ これらの話は特に 1990 年代はじめに日本語を専攻した卒業生から多く聴取できる。また、「成績がよかったため、両親/教師に日本語学習を勧められた」「日本語は世界一難しい言語」という言説もあり、日本語は成績がよい学生が学習するものという考えがあった。

教育機関においても教育システムは大学教育と同じものを使っており、実践的傾向が高い。そして中等教育でよい成績を収めた学生は大学に進学し、さらに日本語を学習するので、大学教育との連続性も高い。実際、中等教育で結果を出している機関は日本語を専攻にもつ東洋学大学の付属校である。よって、中等教育のほとんどもIVグループに属し、さらにそれはIIグループに繋がるものと考えられる。

以上のことを考慮して、図 14 では「実用性」の中心線を超えて学習者グループの分布を配置した。Iグループ、IIIグループなど、日本語の実践を前提としない学習グループは、学習者対象としてII・IVグループほど大きな集団ではない。ウズベキスタンでの高等教育は実践的な意味合いが高く、一般成人を対象としたコースであるウズベキスタン・日本センター(UJC)の語学コースでも実践性を求める傾向は変わらない。唯一、日本語の実践的使用を目的としない日本語学習の例は、UJCで実施した「帰国子女」を対象にした日本語教育が挙げられる。ここでいう「帰国子女」とは、日本滞在の経験のあるウズベキスタン人の子女のことで、その対象は外交官や留学生の子弟が多かった。グループの年齢層は2~10才と幼く、このグループのための日本語教育は「日本語保持」というより日本語を通じた認知的言語発達を目標としていた⁵⁷。しかし、IIIグループにあたるこの層も絶対数は多くなく、ウズベキスタンの日本語教育の中心は主にIIグループと、そのサブグループでもあるIVグループであると言えるだろう。

3.6. ウズベキスタン日本語教育と社会構成能力

以上のウズベキスタンの日本語学習者のグループ分けを基に、それぞれの言語使用者に必要なと思われる社会構成能力をグループ別に記したものが表 13 である。

ウズベキスタンで中心的なグループは、実践的な日本語能力を必要とするII・IVグループである。なお、Iグループは対象としては少なすぎるため省略し、IIIは「帰国子女」を想定している。表中の◎は学習の目標となる項目、○は必要項目、△は状況により必要な項目、－は日本語教育においては、その育成を想定しない項目である。

この表は日本語教育の目標を表すものとなるが、社会構成能力の各能力が相互依存的な性格上、明確に分類できないものもあり、「日本語を教授する」目的にはあまり役に立たないかもしれない。ただし、「社会参加の言語教育」を視野に入れた場合、社会構成能力の意識化は必須のものとなるため、日本語教育実践と育成されるべき社会構成能力の関係は明

⁵⁷ UJC の帰国子女教育の内容については、川村/福島(2007)に詳しい。

示的に記される必要があると考える。

表 13 ウズベキスタン日本語教育と社会構成能力

社会構成能力		Ⅲ	Ⅱ・Ⅳ	
批判的認知能力	世界に関する知識・イデオロギー	歴史的関係	-	○
		地理的関係	-	○
		人権、法律、政治	-	◎
		国際関係	-	◎
	社会文化的知識(自・他)	日常生活に関する事柄	-	○
		住環境	-	○
		対人関係	○	○
		価値観、信条、態度	○	◎
		身体言語	-	○
		社会的慣習	△	○
		儀礼時の立ち居振る舞い	-	○
	文化に対する意識	文化間コミュニケーションの過程	-	○
		自他社会の社会化の過程	-	△
自他社会のインタラクションの過程		-	○	
生活遂行能力	実的な技能	社会的技能	-	△
		生活技能	-	◎
		職業的および専門的技能	-	◎
		余暇技能	-	△
	文化間技能	文化間仲介・翻訳技能	-	○
		発見/インタラクション技能	△	○
アイデンティティ管理能力	態度	開かれた態度と興味	◎	○
		文化アウェアネス	◎	○
		批判文化リテラシー	-	◎
	動機	内的動機/外的動機	-	○
		道具的動機/統合的動機	-	○
		意志伝達衝動	-	○
	価値観	倫理のおよび道徳的価値観	-	◎
	信条	宗教的、イデオロギー的、哲学的信条	-	○
	性格		-	△

まず、Ⅲグループの「帰国子女」だが、このグループを対象にした UJC の「帰国子女コース」は、日本語能力の育成よりも、日本や日本語を通しての認知的能力の開発を目指していた(川村・福島 2007)。このため絵本や遊びを多く取り入れ、物語やゲームのルールを通して多様な「価値観」や「対人関係」を身につけるのがねらいであった。また、コース参加者の中には、厳格なウズベキスタンの教師と寛容的な日本の教師の生徒に対する態度の差に戸惑う子供、また日本語が主要言語となってしまった子供にとっては、ウズベク語とロシア語の二重の負担に困惑する子供等、日本とウズベキスタンの社会言語の差に戸惑い、自信を失っている者もいた。このため、帰国子女コースの大きな目標の一つには、自他文化への「アウェアネス」と、社会に対して「開かれた態度と興味」があった。ただ

し、「帰国子女」については、個人でのケースが多様であり、一般化が困難であるため、個人に対応した状況記述と言語計画が必要となる。

次にⅡⅣグループについて見る。本章 3.3 でも見たように、このグループの多くは日本に滞在、さらに、その半数近くがウズベキスタンに帰国しないことを考慮の上、社会構成能力を考える必要がある。ウズベキスタン人の外国滞在経験は、ウズベキスタン国内でのアイデンティティ問題、つまり「ウズベクか否か」という問題を飛び越え、世界における「個人」というアイデンティティが問われるようになる。この局面の変化は、イデオロギーの批判的理解と読み変え、それに伴う自己アイデンティティの調整といった「アイデンティティ管理能力」、また、それに必要な「批判的認知能力」が必須となる。また、そのまま日本(あるいは国際社会)で生活をするためには、生活の基盤もないところから経済的に自立するための極めて高度な「生活遂行能力」が要求される。ウズベキスタンの留学生のように、イデオロギー体制の異なる文化圏から、移住を想定して外国語を学ぶ学習者は、社会構成能力のすべての領域において、高度なレベルまで要求されることになる。経済的な環境を考えても、日本にはウズベキスタン人のコミュニティも大きくなく、日本と経済的格差がある中で、自らのありかたを犠牲にすることなく、自立していくには、非常に高い能力が求められる。これらの能力は語学力だけで達成できるものではなく、専門知識、技術、対人能力のすべてを育成していかなければならない。これらの総合的な社会構成能力は日本語教育だけでは達成できるものではなく、個人は意識的に専門教育、技術教育へアクセスしていく必要があるだろう。

一方、ⅡⅣグループの中で、ウズベキスタンに生活の場を見出す学習者についても同様の能力が必要である。共産主義の崩壊と民族主義イデオロギーへの転換は、ウズベキスタンに住むすべての民族に対して大きな影響を与えた。ウズベキスタンの言語政策は、第一期言語政策のように「人—ことば—社会」に直接国家が介入をするトップダウン式のもので、言い換えれば、その政権が変わった時、あるいは国際的な状況が変化した時に、180度転換する可能性があることも意味している。その意味では、ウズベキスタンに生活するものこそ、イデオロギーに対して批判的でなければならず、状況に応じて生活を支え、アイデンティティ管理ができる社会構成能力が必要となるだろう。したがって日本語教育が目指す社会構成能力としては、ウズベキスタン国内/外での生活を問わず、「社会参加のための言語教育」「生きるための言語教育」を目指す実践的な言語能力が必要であると言える。

以上のような「社会構成能力」は、個人と社会との実践の場において発現する。次節以

降では、ウズベキスタン日本語教育において特徴的な日本に滞在する言語使用者を対象に、言語政策実践者としての彼/女らが、どのような形で社会構成能力を発揮しているのかをミクロレベルの記述から考察する。次節の第4節では、日本留学が留学生にとってどのような環境の変化をもたらしたのかを明らかにし、その後、第5節で「日本」という環境に適応するために、どのような多言語管理、アイデンティティ管理を行っているのかを見る。

4. ウズベキスタン国費留学生の留学の意義

ウズベキスタンの留学生は「市場経済化」「民主化」に資する人材育成という文脈で留学をしているのにもかかわらず、留学後にウズベキスタンに帰国せず、日本、あるいはその他の国にその活動の場を移すことが多い。つまり、「留学」という経験が、留学生個人に何らかの変化を与え、自らの社会参加の場を移すという決定を促したことになる。また、この現象を言語政策機構から考えると、マクロレベルの言語政策に対するミクロレベルの言語政策の抵抗として見ることができる。このように「留学」という日本への一時的な移動は、「ウズベキスタン」という環境に生きる個人にとって、重大な意義を持っていたと仮定できる。本節では新興ウズベキスタンの国家創造とその文脈で日本語教育をうける留学生にとって、日本留学という契機がどのような変化をもたらしたのかを福島(2003)の調査を元に明らかにする。

4.1. 調査目的

ウズベキスタンの日本語教育環境は、国家レベルの視点から見ると、移行経済下における国家建設のための専門家育成の文脈、相互理解の文脈に位置づけることが出来る。この際、国費留学として選抜される学習者は、大学院等で専門教育を受けるため前者の色合いが濃い。共産主義体制の崩壊によりウズベキスタンは、新たな国家イデオロギーに基づく国家建設の過程にあり、そのためにエリートの「人材育成」が必要だからである。しかし、この「ウズベキスタン」という新社会秩序創造に伴う社会の再構成と混乱は、国民一人一人の個人レベルから見ると、新国家建設に参加するという道だけでなく、同時に旧共産圏から解放され、所謂西側諸国の社会への参加する道も可能としている。国費留学生として日本に留学する学生もまた、「ウズベキスタン国家建設」のための中心的人物という役割が期待されているとはいえ、日本やそれ以外の社会への参加が閉ざされているわけでもない。

このような状況において、日本への国費留学生は、ウズベキスタンと日本/国際社会の国家イデオロギーや、「市場経済化」「民主化」などを巡る概念の差異を自己の中に取り込み、自己の価値基準の模索と自己の在り方を創造していくことになる。日本への留学は、多くの留学生にとって初めての外国⁵⁸滞在の経験であり、別システムへの「越境」とも言えるものであろう。本節では、システムとシステムの間生きるウズベキスタンの国費留学生が自分の置かれた状況をどのように評価し、どのような将来像を描いているのかを明らかにすることで、言語教育に伴う移動(=「越境」)が、言語政策実践者である個人にどのような影響を与えたのかを見る。

「越境」とは物理的な国境越えだけを意味しない。広田(1996)は、越境により「これまで彼ら自身が依存してきた価値体系の剥奪と再組織化の過程にさらされるし、複数の国家社会への帰属のなかで、それに相応しい新たなアイデンティティの獲得に直面せざるを得ない」(p.19)と書いている。新しい生活維持体系には、必ずそれに対応する意味体系が必要となり、意味づけには社会活動を通しての自己実現、またはその認定機構としての「場」が必要となる。この「場」とは物理的な「場所」を意味するだけではない。式部(1996)は「外国人労働者は一時滞在者である」と仮定し、仕事を持つ「経済的機能」と「社会的機能」について述べている。前者は「仕事が金銭報酬を保証する」ことで、後者は「働くことで、自らが所属する社会に一定の社会的地位を安定的に確保し、その地位に相応しい役割分担を果たすことで、社会への貢献を果たそうとする」(p.311)ことである。つまり、「仕事」という社会的行動についても、生活維持体系の機能と、仕事を通しての自己実現というアイデンティティ機能の二つがあるということである。しかし、考慮すべき点は、この二つの機能の「場」は一致した物理的場所である必要はなく、その在り方により「移動」の性質が変わるということである。例えば、出身社会で医者や教師などの社会的地位のあるものが、出稼ぎ目的で来日し、いわゆる3Kの肉体労働に従事するとする。これらの外国人労働者にとって、「日本」は、仕事の経済的機能を果たす「場所」として存在するが、自己実現の社会認定機能はない。彼らの自己実現の「場」は出身社会や、新たに創造した社会的集団に根差しており、「日本」でのアイデンティティは仮のものに過ぎない。このように、自己アイデンティティは、経済的機能を果たす物理的な「場所」に制限されることもなく、「仮の」アイデンティティを作ることにより調整も可能である。しかし、重要な

⁵⁸ ここでいう「外国」とは、旧ソ連以外の国を指す。ウズベキスタンの人々の多くは旧ソ連の自領以外の国に関しても外国と見なしておらず(ダダバエフ 2005:227-8)、独立以降も、カザフスタン、キルギス、ロシアなどへの行き来は盛んである。

は、いかなる場合でも自己アイデンティティを規定する「場」は必要であるということである。この「場」とは自分自身を承認する人間が存在する集団であり、物理的な場所でも、「民族」のようなイデオロギーによるものであってもかまわない。一時的な「移動」が短期的な「滞在」となるか、長期的な「移住」となるかは、この「場」の性質による。

ウズベキスタンの留学生は、国費留学生として経済的・社会的地位を一時的⁵⁹に付与され、そのモラトリアムの状況で、その後の自己実現の場を創造していかなければならない。ウズベキスタン留学生の「越境」を論ずるには、自己を規定する価値体系、それを実現する「場」、その「場」に対する自己実現の在り方(=アイデンティティ)を明らかにする必要がある。本調査では「来日後の変化」「将来の希望」「希望を達成するために必要な能力」を調査することにより、「留学生は自己を規定する価値基準をどのような社会(=場)に求めているのか」「その社会で生きるために必要な能力は何か。」の二点を明らかにする。前者は留学により変化する価値の「場」であり、後者は「場」で生きるために必要と考える能力である。この二つを考察することで、新たな「場」でアイデンティティを維持するための能力を社会構成能力との関係で見る。

4.2. 調査概要

4.2.1. 調査方法

調査は2002年6月~7月の第一期調査、と2003年2月~3月の第二期調査の2回に分けて行い、その方法は、奥田・田嶋(1991、1993、1995)が池袋・新宿に居住するアジア系外国人の生活実態を調査した際に用いたロングインタビューを参考にした。奥田・田嶋の調査は、1980年代中後半ごろからアジア系外国人居住者が顕在化し始めた池袋、新宿の地域社会の状況や変容を、「アジア系外国人」と「地元の人」(ここでは日本人)へのインタビューから記述している。インタビューは被面接者個人の動機、価値観、そして生活社会を引き出す(1991:28)ようになされ、個人の視点からのディスコースにより地域社会が語られるようになっている。本稿の筆者が実態調査をアンケートによらず奥田・田嶋のロングインタビューの手法を用いた理由は、ある現象を個人のディスコースによって記述する、つまり、「個人の視点から再構成する」という点が、本稿の筆者の調査の趣旨と合致していたからである。なぜなら、本調査で明らかにしたかったのは、ありのままの現実というより、ある現実に対する個人的な意味づけを経た後の現実(=語り)であるからである。つまり、

⁵⁹ 留学生の多くは日本国留学生であり、留学期間主に1年~2年の間である。

この現実の意味づけ・合理化の中に、社会参加を通して自己の在り方を調整していく社会構成能力の発現があると考えるのである。

インタビューは、佐藤(2002)を参考に、留学生の生活世界の記述を続けながら、仮説を生成し、その問題意識から現象を検討していくフィールドワークの方法をとった。本調査では、第一次調査から「留学生の生活世界」を規定するものが何であるかという問題意識を持ってインタビューに臨み、仮説を形成しつつ、最終的に「自己規定をする価値基準の場」という概念にたどりついた。本調査ではそれを精緻化・構造化するためにさらなる情報収集に努めた。インタビュー方法は自由会話による半構造化インタビューを採った。回答者にできるだけ人生の物語を語ってもらう中で、「自己規定をする価値基準の場」の見極めとなる、「来日後の変化」「将来の希望」「希望を達成するために必要な能力」など、チェックポイントを決めて置き、話の文脈に合わせて順不同で質問をし情報を補った。インタビューは録音し、文字化をしたテキストを分析に用いた。

データの分析は、ポイントとなる三つの質問項目の回答に該当する文字テキストを、意味の単位に分け、上位概念のカテゴリー化を行うことで、「来日後の変化」「将来の希望」「必要な能力」の内容について構造化した。その後、カテゴリー間の関係から、自己を規定する価値体系、それを実現する「場」、その「場」に対する自己実現の在り方を考察することにより、ウズベキスタン留学生の「越境」の意味を探った。

4.2.2. 回答者概要

回答者数は男性 11 名、女性 17 名の計 28 名。内訳は、日本政府(文部科学省)奨学金プログラムによる「日本語・日本文化研修留学生」(以後「日研生」)4 名、「研究留学生」(以後「研究生」)8 名。学校・学部間協定による「交換留学生」⁶⁰6 名。「人材育成支援無償 Japanese Grant Aid for Human Resource Development Scholarship」(以後「JDS」⁶¹)による留学

⁶⁰「交換留学生」は、財団法人日本国際教育協会(現日本学生支援機構)から奨学金が支給されており、公費の留学生と言える。

⁶¹ JDS は「人材育成研究支援無償」の一つとして、政府の「留学生受入 10 万人計画」に資するために、1999 年に新設された無償資金協力による留学生受入事業である。対象国はアジアの市場経済移行国が中心であり、ウズベキスタンは初年度の受け入れから毎年 20 人程度、累計 191 名の留学生が受け入れられている。事業の目的は若い公務員を対象に調査員、ビジネスマン、または帰国後、特定専門分野でリーダーとなるものの育成であり、法律、行政学、経済学、経営学、国際関係学、農業、情報科学/通信、教育、土木工学等の専門分野において、修士レベルの教育を日本で受けることが出来る。

「独立行政法人国際協力機構(JICA)ウェブページ」

<http://www.jica.go.jp/activities/schemes/grant_aid/summary/JDS.html>2011 年 4 月 15 日参照、及び「財団法人日本国際協力センター(JICE)ウェブページ」<<http://sv2.jice.org/jigyoku/ryuugakusei.htm>>2011 年 4 月 15 日参照

生 4 名。ウズベク政府派遣留学生 1 名。現職日本語教師の研修生 5 名である。その内、日本語をウズベキスタンで学習していたものは 25 名である。回答者数の絶対数は多くはないが、インタビュー当時、ウズベキスタンで日本語を学習し国費留学をしたものの総数は 43 名であり、25 名という数値はこの約半数にあたる。経済的な要因により私費留学がほとんど考えられない状況を考えて(95 年度に 1 人)、ウズベキスタンで日本語を学習し、日本に留学した学習者の生活世界を知るには十分な人数であると考え。なお、「日研生」「交換留学生」「ウズベク政府派遣留学生」は学部生、「研究生」「JDS」は大学院生であり、平均年齢は 23.6 歳(男 24.7、女 22.8)となっている(図 15)。

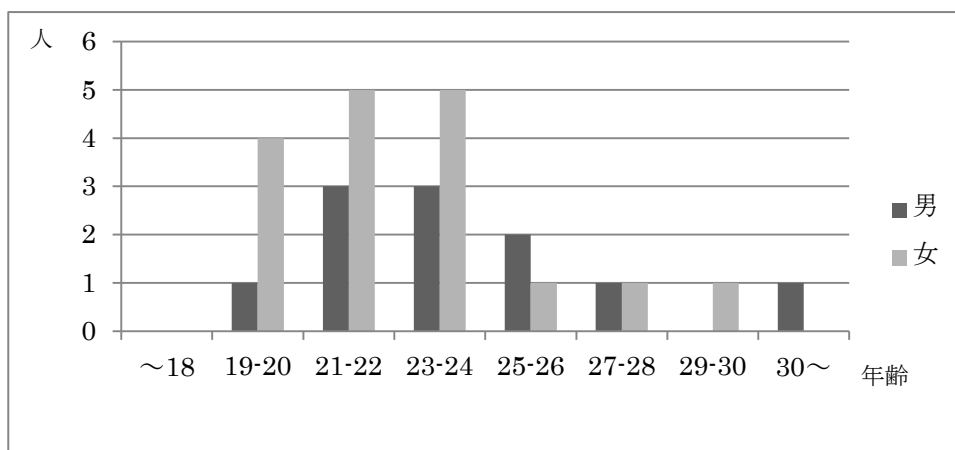


図 15 回答者年齢(N=28)

表 14 来日回数(N=28)

回数	人数
1	13
2	12
3	1
4	2
計	28

表 15 累計滞在年数(予定)(N=28)

年数	人数
~0.5	4
~1	5
~2	9
~3	1
~4	7
4~	2

来日回数は 1~2 回が 25 名と大半で、累計滞在年数も 2 年以下が 18 人と多い。比較的に日本滞在経験の浅いものは、日研生(4 名)、交換留学生(6 名)であり、これらは一年の滞在のプログラムである。3 年以上滞在するのは、研究生やウズベク政府留学生などであり、研究生の多くは、一度、日研生・交換留学を経て研究生になるケースが多い。また、ウズベク政府派遣留学生は、日本語が全くできない状態から 1 年の語学研修と大学受験を経て

大学生となっていることから、滞日経験が長くなっている。(表 14、表 15)

4.3. 調査結果

4.3.1. 来日後の変化

表 16 日本に来て変わったこと(23 名:138 切片) (括弧内は言及人数と切片数)

環境変化 (16 名:51)	人的環境 (11 名:30)		家族(6 名:14)	家族からの自立度(3 名:5)
				家族における意思決定者(3 名:6)
				家族内関係の変化(3 名:3)
			友人(8 名:16)	交友相手の範囲(8 名:10)
	交友から得られたこと(5 名:6)			
	物理的環境 (11 名:21)		経済(4 名:7)	経済的自立度(2 名:2)
				経済的状況への評価(4 名:5)
			情報(5 名:6)	情報量(5 名:5)
情報のリソース(1 名:1)				
経験の可能性(4 名:4)	経験の可能性(3 名:3)			
	選択肢の幅(1 名:1)			
日本生活(2 名:4)	ストレス度(2 名:3)			
	忙しさ(1 名:1)			
内的変化 (22 名:87)	認識 (15 名:34)	世界観 (11 名:20)	家族観(4 名:4)	家族における意思決定者(2 名:2)
				家族内関係の変化(2 名:2)
			結婚・ジェンダー観 (4 名:11)	結婚の意義(1 名:1)
				結婚の時期(2 名:2)
		結婚の意思決定者(2 名:2)		
		結婚の自由度(1 名:1)		
	経済観(3 名:5)	妻(女性)の立場・役割(1 名:3)		
		妻(女性)の生き方(1 名:2)		
	視点 (8 名:14)	視点の多様性(4 名:7)	お金の使い方(1 名:2)	
			経済的豊かさの基準(3 名:3)	
	状態(15 名:31)	自立(8 名:12)	視点・価値観の多様性(4 名:7)	
			知識(4 名:5)	
			イメージとの差(1 名:2)	
			精神的自立度(3 名:3)	
			経済的自立度(1 名:1)	
			成熟度(4 名:4)	
		性格・態度(4 名:8)	自由度(1 名:1)	
			決定権(3 名:3)	
身体的変化(2 名:2)		性格の変化(4 名:7)		
		態度の変化(1 名:1)		
変化の程度(8 名:9)		ストレスの度合い(2 名:2)		
		変化あり(3 名:4)		
行動(13 名:22)	習慣的行動(3 名:5)	変化なし(5 名:5)		
		学習態度(1 名:2)		
		家事の幅(1 名:1)		
	可能性(9 名:14)	時間感覚(2 名:2)		
		できることの範囲(8 名:9)		
	将来の生活(3 名:3)	挑戦への意欲(3 名:5)		
	将来を生きる場所(3 名:3)			

表 16 は「来日後の変化」について、回答者が言及した箇所、あるいは質問により回答

から形成された概念の構造図である。有効な回答をした 23 名から 138 の意味の切片が得られた。表中の括弧内は該当カテゴリーの言及人数と切片数を表している。

「来日後の変化」は、四つのカテゴリーレベルに構造化される。まず「変化」には、回答者の外的な変化に言及した「環境変化」と、回答者自身の内部の変化に言及した「内的変化」に二分される。両者は相互に関係しあっており、多くは「環境変化」が「内的変化」の原因、あるいは要因と見なされる。以下、各項目について、回答者のコメントを引用しながら考察する。なお、引用コメントには、回答者の「留学プログラム名」「性別」「年齢」を末尾に記し、意図が不明瞭と思われる箇所には括弧にて補足説明が加えてある。

4.3.1.1 環境変化

「環境変化」は「人的環境」と「物理的環境」に分けられる。「人的環境」とは「家族」「友人」など、回答者のアイデンティティを規定する重要な人で構成される「場」であり、「物理的環境」とは、「経済」「情報」「経験の可能性」など、主にウズベキスタンと日本との対照で語られる状況であり、回答者の状態や行動を制約する要因とも言えよう。

「変化」をテーマとして自由会話において、人間関係については「家族」と「友人」に集中したことは、「家族」と「友人」が、回答者の「場」の変化に大きな影響を与えていると考えられる。特に「家族」との関係については、依存関係から「自立」に向かう年齢的な時期と、自立を迫られる留学の時期が重なり、大きな変化が意識されている。

- ・ 私自身も両親からの扱いが変わると思う。今も電話で友達のようにしゃべるようになった。昔はあれをしろ、これをしろと言われた。今はそんなことは言わない。(交換留学生・女・20)
- ・ 人生観が全く変わった。私にとって今後の生活は難くなるだろう。お父さんと戦争・・・(交換留学生・女・22)
- ・ ウズベキスタンでは両親と一緒に住んでいて、両親の言うことを聞いていた。今は一人暮らしで自分の考えでできる。帰ったら大変だろう。(交換留学生・女・22)
- ・ 両親は「大人ではないけど、大人になろうとしている」と言われた。(研究生・男・24)

「家族」が自己アイデンティティを規定する環境として重要であることは、本調査の回

答者に限ることではない。しかし、ダダバエフ(2004:220)が指摘するようにウズベキスタンでは家族が「社会的生活の中心」であり、特にイスラム文化の強いウズベク系の家庭出身では、「両親」とりわけ「父親」が、意思決定者として強い影響力を持っている。インタビューでは、この家族との関係の変化が困難や摩擦と共に語られている。

この家族観の変化は、年齢的な要因と、留学生活で複数文化に接することにより、自己を規定する文化的制度、イデオロギー等に気づいたことが要因の一つと言える。そして、この文化的相対性、複数性を獲得するに当たっては、多様な文化背景を持つ「友人」環境の変化が大きな要因として考えられる。

- ・ 海外の友人と話しているとアジアの人はウズベキスタンと考え方が違う。ルーマニア・ブルガリアの人もいるがヨーロッパの人は違う。あー、そんな考えたかもあるな、ということも分かった。(日研生・女・21)
- ・ 留学生が多いということは、自分の世界観が広がる。世の中にどんな人がいるか、国によって違いがあると言うことが分かる。しかし、逆に人は国を問わず全員同じところがあると思う。(研究生・男・24)
- ・ ウズベキスタンにいる時は情報も限られているし、世界を知ることがない。ここにきていろいろな人と会えて、情報もあって、いろいろなことを知ることが出来る。(交換留学生・女・20)

回答者の生活世界は、日本を生活の場としてはいるが、自己アイデンティティに強い影響を与える私的領域の構成員は家族と友人であり、友人の多くは留学生である。留学生活は、多様な国からの留学生との交流により、文化的・価値的複合性が養成される環境であると考えられる。この環境は、「共産主義」「イスラム」「ウズベク」といった基準とは異なった価値基準があり、より多元的な文化・価値環境から自己を取り巻くイデオロギーを体験的に認知し、批判的に検討できる環境と言えるだろう。

この人的環境に加えて「ウズベキスタン」から「日本」への越境は、多くの「物理的環境」の変化をもたらした。とりわけ指摘されたのは「経済」「情報」など、独裁的なウズベキスタンでは規制されていた項目についてである。

- ・ お金の問題。物価が高いが、奨学金ももらえるし、人件費も高いのでバイトももらえ

- て、旅行も出来るし、いいものも買えるし・・・自分で出来る。(交換留学生・男・19)
- ・ (「ウズベクでは、まだ、一カ月 100 ドルで暮らせるの」という問いに対し)ウズベクでは、もう月 100 ドルでは暮らせない。当然、それ以下で生活をしている人はたくさんいるが、自分はある意味で日本の文部省に甘えているから(筆者注:「奨学金をもらっている」という意味)・・・でもお金持ちという意識はない。ウズベキスタンの成金は自分がもらっている金額よりもたくさんもらっている。ウズベキスタンにいた時は貧しい時期があった。今晚、何を食べようかと考えるぐらい貧しかった。でも今、日本に来て金持ちになったという気はしない。このぐらいの収入は新卒で就職すればもらえる。ウズベクのレベルでは月 1000 ドルあればお金持ちと言えるかもしれないが。(研究生・男・24)
 - ・ 私も今(アルバイトで)5 時間働いていて、とても大変ですよ。(交換留学生・女・22)

前述の通り、ウズベキスタンからの留学生は、公的な奨学金を得ている。国費留学生が受け取る一ヶ月の奨学金は、調査当時、日研生 142000 円、研究生・JDS184000 円であり、これは、ウズベクの賃金(本章 2.1 参照)を比較すると、通常、学生が手にすることのできない金額である。その上、アルバイトも可能であり、「奨学生」という限定的な期間であるが、経済的に自立をしている。このウズベキスタンと日本との圧倒的な物価の差は、ウズベキスタンで暮らす家族とは、異なった経済基準が要求され、「ウズベキスタン」「家族」と回答者の間に、システムの断絶を意識させる要因となっていると言えるだろう。

さらにウズベキスタンとの比較で重要なのは、「情報」へのアクセスである。

- ・ ウズベキスタンにいた時は、他の国にいる人がどんな人か、その国がどんな国か分からなかった。テレビ、雑誌、インターネットを通してしか分からなかった。でも(今は)実際に友達と会って分かった。(交換留学・女・20)
- ・ ウズベキスタンにいと情報も限られているし、選択肢の幅が狭い。(研究生・男・24)
- ・ 新しい生活。前と全然違う。情報がたくさんある。(このことが)人生にとってどんな意味があるか。(JDS・男・37)

情報の公開性は、日本では当然の環境であるが、情報規制のあるウズベキスタンからの留学生にとって、大きな環境変化と言える。日本における「情報リソース」の多様性、「情

報量」は、共に回答者の世界観の変化を知識的にも経験的にも裏付ける環境となる。

- ・ 知識として知っていたが、経験として分かった。(長期研修・女・25)
- ・ 生活は楽しいというか・・・ウズベキスタンと違って、体験がある。(交換留学生・男・19)

経済的に自立し、情報も自由に手に入る「日本」という環境は、ウズベキスタンでは「知識」としてしか知り得なかったことを、体験的に享受できる世界である。(「経験の可能性」)当然、日本での生活は「ストレス」「忙しさ」など、マイナスの面もあるが、物理的にも人的にも、これまで、自己を規定してきた価値・基準を批判的に検討し、新たな自己を再構築するのに、多様で可能性が開かれた環境として意識されていると言える。

4.3.1.2 内的変化

ウズベキスタンから日本への「越境」は、環境的变化と共に「内的変化」をもたらした。この変化は、世界や価値観についての「認識」や、変化に伴う自己の「状態」への意識、また、今後の「行動」という三つの側面として意識されている。

「認識」は、回答者のアイデンティティを規定する重要な要因である「家族観」「結婚・ジェンダー観」「経済観」といった「世界観」に関するものと、その世界観を生成する「視点」から成り立っている。この「世界観」を形成する「家族」「結婚・ジェンダー」「経済」は、上述の環境的变化についても言及された点であり、ウズベキスタンからの留学生のアイデンティティ形成の重要な要因であると同時に、自己を制限する要因であると言えよう。

- ・ ウズベキスタンではいつも家族と一緒にだった。父は厳しくて、どこに行くか、誰と行くか聴かれた。今は自由で、いつでも誰とでも会える。その面で自由を感じた。(日研究生・女・20)
- ・ 性格も大人になったような気がする。(中略)ウズベキスタンでは、どこに行くのも許可をもらっていた。しかし、(今回の)留学なども自分で決めた。(日研究生・女・20)

「環境変化」でも触れたが、「家族観」の変化は、主に「家族」「父親」からの解放と、関係性の再構築として表現される。ここでは、「自由を感じた」「大人になった」という表現

が見られる。つまり、一人の個人として「意思決定」を自分自身で行い、家族と新たな関係を形成する主体として自己認識をしている回答者の姿である。また、回答者には女性が多かったこともあり、多くの女性からは「女性」としての自らの社会的存在を批判的に捉え直し、変化を意識しているコメントもある。

- ・ 将来の考えも変わった。ウズベクにいたときは両親の言うことを聞いていた。結婚するとか、家族を作れとか・最近は自分の考えがある。(交換留学生・女・22)
- ・ 結婚を遅くしてもいいと思った。やりたいことが出来た。ウズベキスタンでは結婚したらキャリアが終わり。(日研生・女・21)
- ・ 主人と知り合ったのはすごく小さい時から。付き合う前から、彼は「あなたは成人したら私と結婚する」と言っていた。だから 18 歳で結婚したとき、私の生まれた目的は彼と結婚するためだと思った。だから結婚したら全部自分は家事や子育てに集中したいと思っていた。他の道があるとは知っていたが、それは私の道ではないと思っていた。だから最初日本に来て、最初の半年は最初つらかったが、目が開いてきた。家族がすべてじゃない。バランスが必要。家族も仕事もバランスが必要。(研究生・女・24)
- ・ ウズベク族の新しい花嫁は朝五時に庭を掃かなければならない。庭がきれいでも周り近所の人によく働いていることが分かるように働く。気分が悪くても、例えば妊娠してつわりがあっても関係なく働く。これは厳しい。みんながみんなではないが、このような伝統は強い。あと、年上の人に議論が出来ない。男でも女でも。これは自分の中にもあると思うが、抵抗感がある。(研究生・女・24)

「ウズベキスタン」という文化・価値基準では、「結婚の意義」「結婚の時期」「結婚の意思決定者」「結婚の自由度」にも家族、社会から制約が強く、特に女性は選択の自由が狭い。回答者の年齢層で結婚に関心を持つのは当然であろうが、ウズベキスタンの女性にとって「結婚」は、「個人」の問題である以上に「家族」の問題である。結婚、家族、女性の意義・役割についても、回答者は留学生活を通して、多元的な役割を知り、「ウズベキスタン」で「女性であること」について、客観的に捉えられるようになったと言える。そして、それは「女性である自己」への大きな気づきと変化であると言える。

また、経済的な環境変化は「お金の使い方」「経済的豊かさの基準」に変化を与えた。

- ・ ウズベキスタンは生活が苦しいので、一生懸命お金を稼いでも貯める。何か問題ある時に使う。ここ(日本)ではお金は使うべきものだと思っている。(交換留学生・男・19)
- ・ お金を貯めるつもりなら、ここ(日本)で働いて向こう(ウズベキスタン)に持って帰れば、あっちでお金持ちになる。でもせつかくここに来たし、また来る予定もないし、将来の思い出のために旅行したい。(交換留学生・男・19)
- ・ 来たばかりの時はお金の価値がわからなかった。1、2ヶ月でだいたい分かった。1ドルの価値がわからなかった。来たばかりの時は100円ショップばかり使っていた。(研究生・女・22)

ウズベキスタンの経済状況は豊かではなく、収入の多くは生活のために消費される。日本における経済的自立は、留学生に生活とは切り離したお金の利用という考えももたらした。「ウズベキスタンでは(日本の)銀行のATMの手数料で食事が出る」というコメントがあるほど、日本とウズベキスタンの経済的格差があるが、経済的自立は、「豊かさの基準」について再考を促すことになる。そしてこの基準がウズベキスタンの生活基準と掛け離れれば掛け離れるほど、留学生の生活世界はウズベキスタンとは独立した「場」を形成することになる。また、留学生活がもたらした、文化的・経済的多様性は、世界を見る視点の多様化に繋がっている。

- ・ ウズベクにいと、何かがあってもウズベクの中での文脈でしかものを見ない。今はアメリカはこう思っている、日本はどうと多角的に考えてしまう。ウズベクにいる時はそのような視野はなかった。(研究生・女・23)
- ・ 外国人の友達が出来て考え方が変わった。いろいろな問題を国際的に考えるようになった。例えばペルー・オランダ・ハンガリーの人と一緒にいるので、そこで住む人のことも考えるようになった。(日研生・女21)
- ・ あとは日本の社会は面白い。日本の社会は優しいところと厳しいところが共存している。仕事の面ではすごく厳しいのに、個人的には非常に優しい。たぶんヨーロッパではこんなことはない。(中略)世界は広い。(研究生・男・24)

「視点」カテゴリーでは、日本に関する「知識」を獲得や、その「イメージの差」を確

認することにより、日本、ウズベキスタンの対比で世界を見るコメントもあったが、同時に日本/ウズベキスタンという二項対立を越えた、より多角的な視点も獲得している(「視点の多様性」)。日本留学は、他国からの留学生との生活により、日本/ウズベキスタン以外の「第三国」にも、自己の生きる「場」があるという可能性に気付かせたとも言えよう。

生活環境に対する「認識」の変化は自分の現在の「状態」に対する認識にも変化を与えている。

- ・ 今は一人暮らしで自分の考えでできる。(交換留学生・女・22)
- ・ 今は経済的な自立もしている。(JSD・女・24)
- ・ いいか悪いか分からないけど、問題が起きれば自分で解決して、旅行も出来て・・・(交換留学生・男・19)
- ・ 大人になった。(JDS・女・24)他

回答者は「家族」から離れて生活することで、「決定権」を獲得し、生活を管理するための「経済的自立」「精神的自立」ができたと感じている。これは「大人になった」という表現により、その精神的な「成熟度」が上がったことを示している。ウズベキスタンの留学生にとっては、これは、単なる「自立」ではなく、これまで自己を規定・規制してきた「家族観」「経済観」を再構築し、現実と調整することにより「自己」を構築する状態であり、この「自立」状態の内実こそが、自らの「場」となりうる。

「自立」に当たっては、社会的な後ろ盾のない日本社会で生活する必要がある。そのため、「ストレス」からくる「身体的変化」や、「気が短くなった」「几帳面になった」といった「性格・態度」の変化も意識されている。また、このような大きな変化に対して、「人生観が全く変わった」といったものや、いろいろな変化はあるものの「自分は変わらない」という意見は半々であった。すべての回答者がその変化については意識をしているが、その変化を自己の変化と捉えるか、変化すること自体が自己自身であるのかで、その捉え方は違うだろう。ただ、回答に関わらず、この「変化」に否定的なコメントは見られなかった。むしろ、「変化」を楽しみ、より貪欲に変化を自己に取り入れていくことで、多角的な視点と価値基準を身につけ、特定の価値・文化にとらわれない柔軟で動的な自己を構成しているようである。

このような「認識」「状態」の変化と共に、「行動」の変化も意識されている。「行動」

カテゴリーにおける主要概念は「可能性」である。

- ・ 言葉だけでなく、いろいろなことにチャレンジしたくなった。イタリア語の勉強をはじめた。イタリア人の友達がいるから。明るくて、性格があっていると思う。日本語で話す。ハーフ日本人とハーフイタリア人。(交換留学・女・21)
- ・ いろいろな興味がもてるようになった。言葉だけでなく、いろいろなことにチャレンジしたくなった。(日研生・女・20)
- ・ 日本に来て、できることが広がった。勉強できるし、英語を教えるし、モデルもできる。(研究生・女・22)
- ・ 同級生にとって一番大事な年だったと思う。みんな実家に住んでいたの、ここで自分が何ができるとを感じるようになった。(交換留学生・女・20)
- ・ 世界は広い。ウズベキスタンにいと情報も限られているし、選択肢の幅が狭い。で、日本に来てから自分がいろいろなことが出来るように思った気がする。やっぱり日本に来て変わったと思う。(研究生・男・24)

日本留学は回答者の自立を促したため、自らが担う「家事の幅」の増大や日本の「時間感覚」に合わせるなど、「習慣的行動」が現れる。回答者はこれらの日常に対応しながらも、「できることの範囲」が広がった「自立」状態に肯定的な評価を与えており、またさらなる「挑戦の意欲」も持っている。日本への「越境」による「変化」は、自己の生きる「場」の形成の原動力ともなり、さらなる「変化」への繋がっているようである。

しかし、この「留学」という状態は「国費留学」というモラトリアム期間での自立であり、留学期間終了後は「将来の生活の場」を、個人の力で形成していかなければならない。よって、留学終了後の「希望」は、自己を投企する「場」をどのように見ているのかを知るのに重要な要件となる。

4.3.2. 将来の希望

ウズベキスタン国費留学生の「自立」は、国費留学生という地位に保証された仮のものである。よって、「留学」というモラトリアム期の終了後の「希望」を問うことは、自らが生きる「場」をどのように捉えているかを知る手掛かりとなる。表 17 は、留学後の希望・予定をどのように考えるのか聞いた結果である。

「将来の希望」には、回答者全員 28 名から、58 の切片が得られた。回答は「就学」と「就職」の二つに大別した。ただし、回答には働きながら進学したいものや、就職の手段として進学を挙げているものもあり、「就学」「就職」の希望が重複している。

表 17 将来の希望(28 名 58 切片)

就学(15 名:15)	ウズベキスタン(4 名:4)	修士(2 名:2)
		アスピラントウーラ(2 名:2)
	日本(5 名:5)	修士(4 名:4)
		博士(1 名:1)
	日本または第三国(3 名:3)	修士(アメリカ)(1 名:1)
		博士(アメリカ、ノルウェー)(1 名:1)
		博士(イギリス、アメリカ)(1 名:1)
	第三国(3 名:3)	修士(イギリス)(1 名:1)
		博士(アメリカ)(1 名:1)
		他の国(1 名:1)
就職(23 名:41)	ウズベキスタン(17 名:23)	大学(6 名:6)
		通訳・ガイド(4 名:4)
		日・ウの政府系機関(外務省)(5 名:5)
		日本企業(3 名:3)
		企業(3 名:3)
		日本と関係ある仕事(1 名:1)
		未定(1 名:1)
	日本・ウズベク(1 名:1)	日・ウを行き来する仕事(1 名:1)
	日本(7 名:7)	外資系企業(2 名:2)
		ウズベキスタンに関係ある企業(1 名:1)
		未定(4 名:4)
	日本または第三国(4 名:4)	アメリカ(2 名:2)
		ヨーロッパ(1 名:1)
		モスクワ(1 名:1)
	第三国(3 名:3)	トルコ、シンガポール(1 名:1)
		ヨーロッパ(1 名:1)
		ロシア(1 名:1)
	国際機関(3 名:3)	アジア開発銀行、世界銀行(1 名:1)
		世界銀行、IMF(1 名:1)
		国連、欧州銀行(1 名:1)
	未定(2 名:2)	日本(1 名:1)
		第三国(1 名:1)

4.3.2.1 就学

進学先として選ばれるのは「ウズベキスタン」が 4 名に対し、「日本」が 5 名、「日本または第三国」が 3 名、ウズベキスタン、日本のどちらでもない「第三国」が 3 名となっている。一般的に「就学」におけるコメントは、現状の改善、その後の就職など、自己の「場」

を形成するための準備として位置付けられる。まずは「ウズベキスタン」進学希望者から見る。

- ・ 大学院に入りたい。冬まで日本の大学院に入りたかったけれど、今はウズベクの大学院に入りたい。もちろん、大学院は日本のほうがいいが、三年間は私には少し長い。(日 研 生・女・20)
- ・ 今大学院にいる。今は仕事やりながらのコースなので何年もできる。終了すればカンディダート・ナウカ(博士候補生)。(略)学科長は学位も必要で、勉強しなければならない。(短期研修・女・30)

ウズベキスタンで就学を希望している4名中3名は、既にウズベキスタンで働いており、自己形成の「場」をウズベキスタン社会に持っているものである。もう一人もウズベキスタンへの帰国を希望しており、生活の「場」をすでにウズベキスタンと決めているものである。ウズベキスタン社会を中心に社会参加をする場合、ウズベキスタンに滞在し学位を取得することで、社会内の地位を上げていくことは有効な手段だろう。

次に、進学先として「日本」「日本及び第三国」「第三国」と挙げたものを順に見てみる。

- ・ 今の希望はウズベキスタンに戻ってまた日本に戻ってジャーナリズムについて勉強したい。その後の予定はまだわからない。ジャーナリズムは特に新聞についてウズベキスタンと日本のジャーナリズムについて比較研究したい。(略)自分の知識はあんまりない。日本語の知識だけでは仕事が出来ないということは日本に来て分かった。(交換留学生・女・20)
- ・ 専門を使いながら研究をする。これはこの分野では必要。希望は早稲田のGITSで博士に行く。助手をする。日本は自分の研究が出来る。(JDS・男・26)
- ・ その後は日本の早稲田、イギリス、アメリカに行って博士号をとってもいい。しかし、実践・理論の両方が必要なので、とにかく帰ったら一度は仕事をする。自分の人生はいつも二年ほど勉強をして働いて、また勉強するといったこと。勉強したことを生かして経験を積むと、新たな可能性が見られるので、将来を予測することは難しい。(JDS・男・37)

- ・ イギリスに留学できたらそれがいい。政治学を勉強してその後、外交官になりたい。イギリスのマンチェスター大学。(交換留学生・男・19)
- ・ 博士に戻るつもりはある。だから少しずつ勉強している。将来は博士に入りたい。大学で働くかもしれない。日本の博士ではない。日本の博士に入ってしまうと日本の修士の意味がなくなってしまう。つまり日本の博士になる。でも他の国で博士をとれば日本で修士をとって、他の国で博士をとったということになる。(研究生・男・28)

進学先として「日本」「日本及び第三国」「第三国」と変わるにつれて、進学の目的や今後の進路が具体化している。就学先に「日本」を含む国を挙げたものは、中にはモラトリアムを続け、知識、経験を積んでから次の段階に進もうとしているものもある。一方、「第三国」への就学は、明確な目標設定が伴っており、ウズベク/日本という二者択一を超えた差別化により、新たな「場」を構築できる手段とも言えよう。いずれにせよ、就学は自己の生活世界の可能性を拡大するための手段であると言えよう。

4.3.2.2 就職

就職先も就学と同様に「ウズベキスタン」「日本」及び、「第三国」の組み合わせと共に、地理的な場所に限定がない「国際機関」という回答も項目として取り上げた。ただ、回答者の大半は就職の経験がないため、一人が複数の希望的回答もしている。まず、ウズベキスタンへの就職希望者からみる。

- ・ 働くとすれば、外務省で働きたい。もしくは大学でも働きたい。研究者。専門は国際経済関係。現在はアジア太平洋研究科では国際関係。学部の際は中央アジアの研究をしていた。今は東アジアが専門。今の専門が一番活かせるのは外務省。(交換留学生・男・21)
- ・ 社会で仕事をしたい。ウズベクを基盤に仕事をする。志望をしているのは太平洋地域。日本とのかかわりで仕事をしている。WHO などに入るのではなく、ウズベクの政府側にとって仕事をする。(研究生・男・26)
- ・ 在ウズベクの日本大使館で働きたい。私は芸能・文化に関わってきたから、文化交流の仕事をしたい。(日研生・女・20)

ウズベキスタンでの就職先は、大学教員など、現在ウズベキスタンで働いているものの他は、外務省、対外経済省、在ウズベキスタンの日本企業、日本大使館等など、日本および外国と関係した職種での就職を希望していることが分かる。これは、ウズベキスタンに戻ったとしても、社会参加の場所をウズベキスタンと外部との接点に置き、両システム間の移動の可能性を確保しようとしていると考えられる。

一方、「日本・ウズベキスタンの政府系機関」「起業」と回答した者の中には、「移動」によりシステムを越境するのではなく、政府系の機関に属する、あるいは、起業することにより、新たなシステムを作りだすことに関心を持つものがある。

- ・ やりたいことは、ビジネスではない。公務員。制度が変わるようにしたい。ビジネスをしようとしても環境が揃っていないので、出来ない。上から制度を変える。今は、下から変えようとしているが難しい。法律を変えたり、インフラを整備しなければならない。みんなどこに行っているのか分からないので、困っている。(研究生・女・24)
- ・ 卒業して政府に入るよりは影で、ウズベクで小さな工場などを立てて 20 人ほどの工場を立てて、雇用を促進すれば、ウズベクに貢献したことになると思う。ビジネスはかならずしもお金を動かすことではなく、製造業も必要。今のウズベクには製造業も必要だ。計画には具体化も進めている。(ウズベク政府派遣留学生・男・22)

上記のように「ウズベキスタン」を社会参加の「場」と捉えた場合、ほとんどの場合が、従来のウズベキスタンの経済的・社会的システムとは異なったシステムに「越境」できる場、あるいは、そのシステムを形づくる場に身をおこうとしている。これは、日本で得た知識、経験を生かすことこそが「自分の場」であり、ウズベキスタンにおいてその「場」を確保しようとしていると解釈できる。

次に、社会参加の「場」を「日本」や「第三国」など「ウズベキスタン」以外に移すことを想定した場合を見る。

- ・ 国際機関ではなく、民間の企業に就職することを考えている。外資系を狙うのは、ウズベク人にとっては日本企業より外資系のほうが入りやすいから。(研究生・男・22)
- ・ 外資系企業に入り、そこからの派遣で 2~3 年のローテーションでキャリアを上げて、いろいろいいところを探す。最終的に行きたいのはモスクワ。将来的にはいいと思う。

生きている町という感じがする。モスクワはビジネスに将来的にチャンスがあると見ている。(研究生・男・24)

- ・ 国際機関。世界銀行、IMF EU など。ウズベキスタンでうまくいかなかったら、ヨーロッパに行って、日本との関係で働きたい。EU で就職して、EU と日本の仕事をしたい。EU にしても日本にしても就職すると制度が出来ているので、オフィスワークになっちゃう。だから私が出来ることはウズベキスタンにとっていいと思う。もっと創造的な仕事が出来ると思う。一番の理想は一つの国ではなく、二つの国の間で仕事をしたい。ひとつの国だと変な方向に行きがちだ。比較できると間違いにくい。(研究生・女・24)
- ・ 国際機関で働きたい。世界銀行。国連。欧州銀行。JICA は日本人しか働けないと思う。現地職員は苦しい。現地給料はウズベクだけで生活するのであれば問題ないが、旅行も出来ず、いい生活は出来ない。アジア開発銀行を見たが、やはり経験が足りない。将来的に中央アジアに暮らすのは難しい。(研究生・女・23)

日本での就職希望者も、ウズベキスタンでの就職希望者同様、「外資系」「国際機関」など、国を超えたシステムとシステムの間社会参加の「場」を見出している。日本で就職するといっても、日本において日本人/外国人という対立が際立つ日本の企業でなく、国際的な環境の中に自らをおくことは、日本における文化的・言語的マイノリティである自己の立場を中立に保つことを可能とする。言語的、文化的に多様な空間においては、集団の文化・価値の基準は、単一の国家的、文化的影響から逃れることが可能であり、言語的・文化的マイノリティであっても、個人が個人として認められやすいからだと解釈できる。

このように「越境」するウズベキスタン留学生が求める「場」とは、特定な民族、国家、文化に支配されず、より対等な関係において自己が主張できる「場」と考えられる。この仮定は、「どうしてウズベキスタンに帰国しないのか」という理由により補強される。

4.3.2.3 帰国しない理由

表 18 は留学後に「ウズベキスタンに帰国したいか」という質問に対する回答の集計である。ウズベキスタンへの「帰国希望者」(10人)と「帰国を希望しない」(13人)はちょう

ど半数ほどに分かれる⁶²。

表 18 留学後帰国したいか(N=23)

はい	10
いいえ	13

表 19 「帰国したくない」と回答した理由(13名 23 切片)

環境的要因(8名:12)	経済状態がよくない(3名:3)
	待遇が低い(3名:3)
	研究・仕事をする環境がない(4名:4)
	将来性がない(2名:2)
個人的要因(11名:11)	ウズベクの慣習が合わなくなった(2名:2)
	もっと勉強したい(留学・進学希望)(3名:3)
	研究・仕事をする環境がない(6名:6)

このうち、「帰国したくない」と回答したものに対し、その理由を聞いた結果が表 19 である。この結果は留学を経験した回答者が、自らの「場」を見出す際の選択の基準となると考えられる。

「帰国したくない」理由は、大きく分けて「環境的要因」「個人的要因」に分けられる。両者は重なる部分もあるが、環境的要因には「経済状態がよくない」「待遇が悪い」「研究・仕事をする環境がない」「将来性がない」というような、ウズベキスタンの物理的環境についての言及である。

- ・ 海外に行った人が勉強して、海外のものの豊かさを見て、ウズベキスタンよりもいいと考える。そのとき、ウズベクのニュースをインターネットなどで得られるウズベキスタンに関する情報にはいいものがない。その結果、彼らはウズベキスタンはよくない、と判断してしまう。(研究生・男・22)
- ・ ウズベクに帰る予定はない。今は経済状態もよくない。これからどうなるか全く分からない状態。家族にも問題があつて、とりあえずここで働いて、家族を支えていきたいというのが基本方針。(中略)家族もウズベクを出るかもしれない。今ウズベクはかなり厳しくなっている。父はいま小売をやっているが、最近政府の規制がきつく、

⁶² この質問は、「将来の希望」とは異なり、二者択一の回答であったので、前記の「ウズベキスタン」での就学、就職希望者の総計数とは異なる。

やれなくなる可能性がある。(研究生・男・22)

- ・ 現地給料はウズベクだけで生活するのであれば問題ないが、旅行も出来ず、いい生活は出来ない。(研究生・女・23)
- ・ ウズベキスタンは今仕事が難しい。堅い。たとえば輸入するにしても向こうのシステムも矛盾が多い。(ウズベク政府留学生・男・22)
- ・ ウズベキスタンは好きであるが・・・発展できると思うが、それは超難しいと思う。政治ががんばらないと。(交換留学生・女・22)

しかし、回答者は単に経済的に優遇された環境を探しているのではない。回答者が確保したいのは、日本で得た知識と経験を元に自己実現ができる「場」である。つまり、自分が自分としていられる場所、アイデンティティが十全に確保できる環境である。

- ・ (ウズベキスタンに帰っても)日本で勉強した、いい知識を得たといっても、それが生かせないのが怖い。仕事と知識を認められにくい。待遇が悪い。生活できない。また、日本で学んだ知識は必ずしもウズベクでは通用しない。(研究留学生・男・22)
- ・ ウズベクのことは頭がない。今勉強していることはウズベクでは活用できない。(研究生・男・24)
- ・ 今学習している知識はウズベクでは役に立たない。もちろんパソコンや言語は役に立つがそんなことはやりたくない。(研究生・男・24)
- ・ 日本の大学とウズベクの経済学部を比較すると、ウズベクのクラスは何もないに等しい。(中略)科目の名前はあっても使われている資料はすごく古い。共産主義時代のもの。近代理論だったらマル経になり、だいぶ離れている。(研究生・女・23)
- ・ 国に帰るといいことだと思う。環境を変えるのは新鮮だし、しかし、おそらく未練が残る。それが難しい。かといって今の生活を続けるかというところはいかない。満足しているかといえば満足しているし、そうでないといえばそう。人間はいつでも上に行きたいでしょ。(研究生・男・28)

「ウズベキスタン」は彼らの祖国であり、「帰国しない理由」に、祖国を忌避するコメントはなかった。つまり、「帰国しない理由」は、そこが「ウズベキスタン」であるからというより、回答者が、留学で得た知識・経験を生かし、自分が自分自身でいられるシステ

ムを提供する場所を模索しているからと考えたほうが適当である。回答者は越境によりウズベキスタンとその外部の世界を知っており、その複合的な価値と意味の場の中で自己の位置づけを始めている。よって、その場がウズベキスタンであれ日本であれ、地理的な場所に対する執着よりも、留学を通して獲得したアイデンティティが保てる「場」が重要である。そして、その「場」とは、特定の国籍、民族、言語、文化が無条件に優遇される場ではなく、より多元的な文化的・言語的空間であると言える。

しかし、逆にこのような「場」は出身社会による民族的、文化的、言語的の優位性を全て放棄するため、「自立した個人」として社会参加をする必要がある。次に、このような「場」において社会参加ができる自立した個人の能力について見る。

4.3.3. 希望を達成するために必要な能力

表 20 希望を達成するために必要な能力(20 名 44 切片)

知識(14 名:21)	社会・文化(7 名:7)	日本文化・習慣に対する知識(5 名:5)
		社会規範(2 名:2)
	専門知識(11 名:11)	経済・ビジネス(6 名:6)
		国際法(1 名:1)
		情報科学(1 名:1)
		日本語教育(2 名:2)
学位(3 名:3)	修士号(2 名:2)	
	博士号(1 名:1)	
行動(11 名:12)	対人関係(2 名:2)	信頼関係・コネクション(2 名:2)
	実務能力・ノウハウ(9 名:10)	日本語教育(4 名:4)
		ビジネス(3 名:3)
		通訳・翻訳(2 名:2)
		コンピュータ技能(1 名:1)
手段・方法(10 名:11)	言語能力(10 名:11)	英語、日本語(7 名:7)
		英語(1 名:1)
		英語、日本語以外の外国語(1 名:1)
		社会言語能力(1 名:1)
		コミュニケーション能力(1 名:1)

表 20 は、「将来の希望を達成するために必要な能力」について尋ねた結果である。「必要な能力」については、20 名から 44 の切片が聴取できた。回答は「知識」「行動」「手段・方法」という能力の三つの側面に関するものに分類された。

4.3.3.1 知識

知識は日本やビジネス界で生活をするための「社会・文化」的知識、「専門知識」とそれを証明するための「学位」に分けられた。特に、旧共産圏という経済的システムからの越境を果たすためには、資本主義的な経済知識や規範などを含めた、「専門的知識」が必要であると感ずるものが多い。

- ・ 専門を法律にしたのは、法律は一つの基礎。正しくやるための基礎。国際法が専門だからかなり曖昧なところがあるが、ウズベキスタンがこれから国際社会で活躍していく上で必要だと思った。(研究生・男・26)
- ・ 昔の経済理論や新しい理論を学びつつ実践を考えることが出来る。企業でただ実践を学ぶのだけではなく、実践と理論の一致を目指したい。(研究生・男・22)

また、専門知識の他に、生活をしていく上で、言語知識のみならず、文化的な規範や社会文化知識がコミュニケーションのために必要とする声も聞かれた。

- ・ 言語だけではだめ。日本人と話さなければならない。日本でのテレビのニュースや現地で使っている言葉をする。雑誌や新聞を使って、現地の情報を取り入れながらやるのがいい。
- ・ 相手が30代や40代の話はよく分かる。でも10代の言葉は分からない。言葉の問題だけではないが、内容、考え方で分かる。コミュニケーションで困る時は、一対一は困らないが、みんなが日本人同士の会話は子供の時に見たアニメとかゲームとか漫画とかで全然分からない。出ている芸能人の名前も全然分からない。一生懸命聞いていて時々分かれば話になるが、ほとんど分からない。

4.3.3.2 行動

行動面は知識に比べてより実践的な知識、ノウハウについてのカテゴリーである。このカテゴリーは「対人関係」「実務能力・ノウハウ」に大別される。「対人関係」は、社会における信頼関係やコネクションに関するコメントである。社会的に何の後ろ盾もなく、「自立した個人」として社会参加をするためには、良好で優良な人間関係の形成の重要性は看過できない。「対人関係」に関するコメントは、新たなネットワークを形成していく上での

技術と言えよう。

- ・ コネは大事。仕事にも勉強にも生活にも大切。日本でウズベクと日本でも役立つコネが作れた。学問だけでなく、生活、実際の、仕事とか人間の勉強などになる。(JDS・男・23)
- ・ きれいな日本語を話すことで相手に信頼される。この人はこだわって日本語を勉強している、というか働いているというのが背景に見えるからたぶん、そのような視線を感じる。(ウズベク政府派遣留学生・男・22)

「実務能力・ノウハウ」については、「ビジネス」「コンピュータ」「通訳翻訳」「日本語教育」といった、現在必要な実際的なスキルについて個別に挙げられた。

- ・ 今の気持ちは日本語を使って知識を得たいと考えている。通訳としての専門的な知識がほしい。(交換留学生・女・20)
- ・ カリキュラムを完成させたい。漢字の本を作りたい。(短期研修・女・30)
- ・ 日本企業は分かりやすい。日本は技能は求められていない。基本的に OJT でやる。だから、こちらのほうが入りやすいと思っている。(研究生・男・24)

4.3.3.3 手段・方法

「手段・方法」とは、上記の能力を実現するためのもので、具体的には言語能力を意味している。言語は「英語」「日本語」について、非常に高いレベルを追求しようとする意識がうかがわれる。

- ・ 言葉は英語 日本語は使わなくなるだろう。日本の外務省との交渉は英語になると思う。英語は大丈夫。(研究生・男・26)
- ・ 社内は日本語。お客様とも日本語。日本の会社ですから。社内でも私の部署は日本人だけだから日本語。しかし、社内メールは英語。日本人以外の社員は私の他にフィリピン人、マネージャーはアメリカ人。イギリス人もいる。(研究生・男・28)
- ・ (日本での)就職では日本語堪能が普通。英語もネイティブ同様のもの(が求められる)。(研究生・男・24)

しかし、英語、日本語といった言語形式にとらわれず、前述の「社会・文化能力」と組み合わせた「社会言語能力」や、それを統合した「コミュニケーション能力」に言及した指摘もあった。

- ・ 自分がやっている仕事の部署が事務だけをやっていればあまりロジックは関係ない。しかし、観光会社、またはエージェントなどと戦略を立てるときには日本語とは違ったロジックが必要。まずは考え方。次に日本語があれば、手段になる。(ウズベク政府派遣留学生・男・22)
- ・ ある命題に対して情報を採り、相手に自分の意見をわからせるような技能。言語能力、分析能力、説得できる能力が必要。日本語は知っているだけでは武器にならない。それはどのように使えるかが必要。(研究生・男・22)

国家、民族、社会間の、文化、価値の間に自己の「場」を見出し、その多角的な文化・価値の環境で「自立した個人」として自己を統合する際、「人と人とを繋ぐコミュニケーション能力」は必須のものである。上記三つの能力は、言語だけではなく、価値・文化との断絶を乗り越え、人間関係を形成していく統合的なコミュニケーション能力の各側面であると言える。そして、より重要なのは、これらの能力が「社会に対応する能力」であると同時に「自己を表現する能力」である点であろう。

4.4. 考察—新しい「場」の生成と社会構成能力—

以上、ウズベキスタン国費留学生が日本留学という「越境」とその変化について見た。ウズベキスタンにおける共産主義経済システムの崩壊と国家再建は国家レベルでは国造りのためのエリート養成という形で留学生を生んだ。しかし、当時、留学生個人も国家と同様に個人のアイデンティティの基礎となる意味の「場」に揺れが生じていた。留学生は越境によりウズベキスタンのシステム、あるいは日本のシステムをも相対化する多角的な価値の場所を得る。この自己形成の「場」は、ウズベキスタン、日本などの地理的な「場所」というよりも、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」である。インタビューからはウズベクの留学生が青年期において、成人として成長していく過程で、ウズベク社会から乖離し、また日本からも距離をとりながら自己の「場」

を見出そうとしていることがうかがわれる。この「場」の特徴は、ウズベキスタンにおいても、日本においても支配的な社会文化・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」を社会参加の「場」として選択するのは、本調査の回答者が、ウズベキスタンでも日本でも、社会のマイノリティであり、自己の差別化と支配社会におけるエンパワメントを図る一つの戦略とも考えられる。言い方を変えれば、ウズベキスタンのような民主的な基盤が整わない環境では、社会に働きかけて環境を変えることが困難なため、自己である「場」を求めて「越境」し「場」を新たに創造することは「社会参加」のための必須の戦略とも言えよう。

しかし、留学生がアイデンティティを委ねるこの「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、留学生個人は「自立した個人」として多くの能力が要求される。留学生が自覚する専門知識と技能・ノウハウ、また、人間関係を形成するコミュニケーション能力は、多元的な社会で、経済を支え、自己を承認させるための「場」を自ら創造する力と言い換えられるだろう。ここで必要なコミュニケーション能力とは「自立した個人」として承認を受ける「場」を形成するメンバーを繋ぐ媒体であり、新たな関係性によって変わり続ける「場」の動態性を保障する能力であると言える。

これらの能力は、本稿でいう「社会構成能力」の様々な複合的な発現として解釈できる。本調査の「必要な能力」で回答を得た「知識」「行動」「手段・方法」は、それぞれ「批判的認知能力」「生活遂行能力」「コミュニケーション言語能力」に近く、これら能力に「アイデンティティ管理能力」が統合的に働き「場」の形成という事象を可能としている。例えば、「自己」の気づきは、「家族観」「結婚・ジェンダー観」「経済観」といった自己をこれまで制限・規制してきたイデオロギーを相対化した「批判的認知能力」の発現と考えられる。また、イデオロギーの相対化を経ての自己再構築は、新たな「意味体系」と「生活維持体系」の再構築が必要となるため、「生活遂行能力」と社会を再構築する「コミュニケーション言語能力」に対する意識も高いと言える。この社会構成能力は外部的な環境変化や、学習や職場経験等、個人の積極的な社会参加により開発され、各能力が相互に関係性を補完・修復しながら「自立した個人」として、多元的価値社会において「生きていく能力」として発達していくと考えられる。

では、これらの社会構成能力の発現の「場」において、言語とアイデンティティは具体的にどのように管理されるのであろうか。次節以降では日本で生活するウズベキスタン人

の言語管理(第5節)とアイデンティティ管理(第6節)の方法を通して、「日本」という環境で生活するために方略をより具体的に見る。なお、第5節は福島(2008)、第6節では福島(2009c)での調査結果を元としている。

5. 来日ウズベキスタン人の多言語管理

5.1. 調査目的

本節では日本で生活するウズベキスタンからの多言語使用者を対象に、社会構成能力の観点から個人の多言語状況を記述する。前節において、ウズベキスタンの留学生にとって日本で生活することは新たな「場」の選択であり、その「場」における自己実現であることとした。その場合、来日ウズベキスタン人は複数の言語を使用しながら、日本への新規の社会参加者として、日本の利害関係のシステムを調整しながら、生活していると想定される。その際、誰に対して、どの言語を選択し人間関係を形成しているのか。あるいは、そのために自らの言語レパートリーをどのようなレベルに開発・維持しているのかは、日本で生きていくための利害調整の方略として重要な行為であると考えられる。

本調査では「多言語使用実態」を調査することで、日本という場所で、ウズベキスタンという国で生まれた個人が、どのような言語能力を持ち、どのような言語で、どのような相手と人間関係を形成しているのかを見る。その記述の過程で、言語選択に影響を与える要素とその背景を探り、調整される利害構造について考察する。多言語使用実態の記述は「言語能力の自己評価」と「使用領域」という二つの観点から記述する。「言語能力の自己評価」とは個人が持つ言語レパートリーに対する記述であり、「使用領域」とは、それら複数の言語がどの生活領域で使用されているかの記述となる。この両者を調査結果から、ある特定領域における言語選択がどのような意図で行われているのかを考察する。

5.2. 調査概要

5.2.1. 調査方法

調査は2007年6月~7月にかけてウズベキスタンからの来日者16人を対象に行った。調査方法はアンケートとインタビューで、アンケートにより回答を得ながら、適宜インタビューをする形をとった。所要時間は1時間から3時間。アンケートはロシア語で作成し①外国語能力に対する自己評価、②言語使用領域ごとの使用頻度、さらに、次節で取り扱

う③アイデンティティや生活に対する意識調査も同時に行った。①はCEFRの自己評価表(ロシア語版)、②はCEFRの言語使用領域分類に従い使用頻度を6つのグレードで評価してもらった。③はアジア・バロメーター(猪口 2005)⁶³の調査票のうち必要部分のみを用いた。インタビューはアンケート結果を見ながら日本語で行い、「言語使用の相手」「日本社会」など結果についての理由やエピソードを話してもらった。本稿では主に①②のデータを用い、③およびインタビュー内容はデータ解釈、考察の際のデータとして使用する。

5.2.2. 回答者概要

回答者は16名(男4、女12)。年齢は21歳から31歳で、構成は21歳~25歳10人、26歳~30歳5人、31歳以上1人となっている。12人がタシケント国立東洋学大学、4人がサマルカンド外国語大学の卒業生である。職業は学生10人(研究生2、修士課程6、博士課程2)、社会人5人、アルバイト1人である。対象を「日本で日本語を使って生活するもの」としたために、日本政府文部科学省奨学生(研究生留学生14人、日本語日本文化研究留学生1人)、国際交流基金上級日本語教師研修修士コース(1人)など、日本語能力が高く日本において高等教育機関に属した経験のあるものに絞った。

5.3. 調査結果1 「多言語状況一言語能力自己評価調査」

最初に「言語能力自己評価調査」の結果について記す。この調査によって、①各言語の能力、②言語選択に影響をもつ要因について考察する。また、本稿では言語選択の要因を考える際に、言語の「知的価値」と「情的価値」という概念を使用する(井上 2000)。「知的価値」とは言語が持つ人口、経済力、情報量を要素とする価値であり、「情的価値」とは言語に対する個人心理的側面のことである。

5.3.1. 使用言語数

母語を含み、現在使用している言語数について尋ねたところ、1言語から3言語は0名、4言語と回答したのが10名、5言語が5名、6言語が1名という結果であった。16人に共通している4つの言語はウズベク語、ロシア語、英語、日本語で、この4言語はウズベキスタンの日本語学習者の典型的な言語レパートリーを示している。さらに、タジク語母語話者には、この4言語にタジク語がレパートリーに加わり、5言語が標準と言えよう。そ

⁶³ 本章 6.1 参照

の他の言語については個人の事情によってドイツ語(職場の言葉)、フランス語(友人との会話)、韓国語(外国語)、タタール語(母語、継承語)などが加わる。

ウズベキスタンは、ソ連時代の影響から、民族共通語であるロシア語を軸に、独立後、国家語となったウズベク語の他、タタール語、タジク語など民族語が並存する多言語社会である。本調査の言語レパートリーはウズベキスタンの社会状況を反映した言語に、外国語としての日本語、英語などが加わった形となっている。本調査では 16 人に共通したウズベク語、ロシア語、英語、日本語、およびタジク系の母語であるタジク語について分析を行う。

5.3.2. 民族と母語

表 21 は民族と母語の関係を示したものである。ウズベク系ウズベキスタン人の母語はウズベク語、ロシア系・タタール系・朝鮮系はロシア語、タジク系はタジク語と

表 21 民族と母語

民族名	人数	母語	人数
ウズベク系	2	ウズベク語	2
ロシア系	4	ロシア語	11
タタール系	4		
朝鮮系	3		
タジク系	3	タジク語	3

いう回答であった。ただし、ウズベキスタンをはじめとする旧ソ連の地域について「民族」「母語」という用語については注意が必要である。渋谷(2007)はソ連圏においては、民族語からロシア語へのシフトや、異民族間による婚姻などで民族的なアイデンティティのシフトもある中で、「民族」あるいは「母語」を問うことは、事実を問うというより「母語」「民族」を巡る自己アイデンティティを問う主観的なものであるとし、その回答は「民族間関係やエスノポリティクスに左右される」という。とりわけ、本調査の回答者が育った時期、ウズベキスタンは新興独立国として「民族国家」建設の時代でもあり、政治的イデオロギーである「民族」が差別化に利用され、国家が出来上がっていくのを見た世代である。このことは民族意識、言語選択にも影響を与えていると考えられる。この意味で本調査の回答者にとって、「民族」「母語」は安定した制度ではなく、可塑的な自己アイデンティティの要素の一つであると言える。よって、本稿でもウズベク語、ロシア語、タタール語、タジク語など民族語に対する回答についてはウズベキスタン「国家」における「民族」と「言語」の表象、また民族間関係、エスノポリティクスを考慮する必要がある。

5.3.3. 母語以外の言語能力の自己評価

以下、母語以外の言語能力の自己評価について述べる。言語能力の自己評価については

CEFRの自己能力診断表(self assessment grid)ロシア語版を利用した。「聞く」「読む」「やりとり」「表現」「書く」のそれぞれの項目について、六つに分類されたレベルで、一番能力の高いC2を6点、C1-5点、B2-4点、B1-3点、A2-2点、A1-1点として自己評価をもらった。図表内の言語の横に記したカッコ内の数字は回答者数である。タジク語を母語として回答した場合は、必ずしも母語が「一番よく出来る言語」にならないので、参考までに能力判定をもらった⁶⁴。

なお、本調査実施時(2007年)において、日本語教育ではCEFRによるA1からC2の自己能力評価は一般的ではなく、本調査の回答者についても、CEFRの評価基準を知る者は二人しかいなかった⁶⁵。よって本調査における能力診断は言語能力の客観的評価としてではなく、言語レパートリー間の能力比較や、回答者自身の意識の表れとして読むのが適当であると考えられる。

図16、表22は、母語以外の言語能力の自己評価についての結果である。言語別の特徴を見ると、ウズベク語の自己評価の極端な低さ(図16)と、個人間のばらつきの高さ(表22 標準偏差)が目立つ。これについては5.3.3.1で詳述する。ロシア語はサンプルが5人しかいないが、すべての技能において高いレベルにあり、多言語社会ウズベキスタンにおけるロシア語の重要度が分かる。日本語については、すべての回答者が留学経験者であることから、ばらつきも低く、自

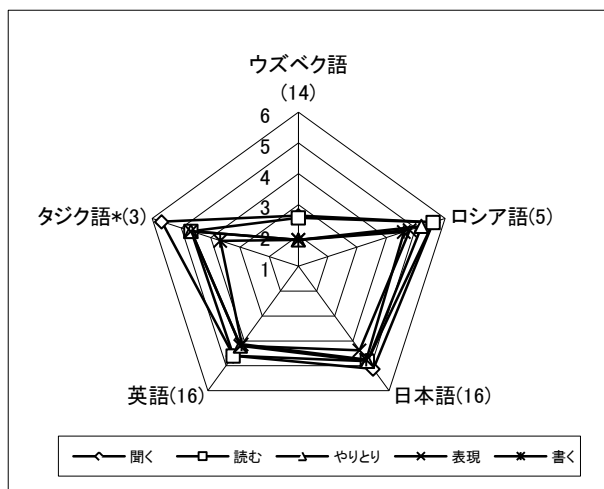


図16 母語以外の言語能力

己評価も高い。英語についても総じて自己評価は高いが、日本語能力に比べると個人によってばらつきがある。

技能別に特徴を見ると、「聞く」「読む」といった受容的言語能力(reception)は「やりとり」「表現」「書く」といった産出的言語能力(production)よりも自己評価が高くばらつきも少ない。ただ、日本語と英語に関しては5つの技能についての評価の差が少ない。

⁶⁴ 回答者の中で「0」を記入したものがあつた。これは学習経験があるのにも関わらずA1記述ほどの能力もないと自己評価をした結果である。本調査では言語に対する態度を測っており、そのまま採用した。

⁶⁵ 両者とも日本において英語、独語の能力認定としてCEFRの基準を示されていた。なお、日本語教育では、2010年に国際交流基金が『JF日本語教育スタンダード』においてCEFRの基準を採用している。

言語の習得は該当言語が流通する集団への参入を可能とし、ある言語の選択はその集団へ参入する意志ともとれる。「やりとり」「表現」「書く」という能力の開発は、能動的に社会へ参入するために必要であり、ロシア語、日本語、英語についてはそれらの言語が繋ぐ関係に何らかのメリットがあり、ウズベク語社会については何らかの抵抗があると考えられる。以後、各言語の選択の要因について考察する。

表 22 母語以外の言語能力

言語/技能		聞く	読む	やりとり	表現	書く	平均
ウズベク語(14)	平均	2.64	2.57	1.86	1.86	1.86	2.16
	標準偏差	1.73	1.73	2.08	2.08	1.73	1.87
ロシア語(5)	平均	5.60	5.60	5.20	4.80	4.60	5.16
	標準偏差	0.55	0.55	1.10	1.30	1.14	0.93
日本語(16)	平均	5.13	4.81	4.81	4.38	4.75	4.78
	標準偏差	0.96	0.83	0.98	1.02	0.68	0.90
英語(16)	平均	4.60	4.60	4.20	4.20	4.13	4.35
	標準偏差	1.18	0.99	1.26	1.21	1.06	1.14
タジク語*(3)	平均	5.67	4.67	4.67	4.67	3.67	4.67
	標準偏差	0.58	2.31	1.53	1.53	1.53	1.49
タタール語*(1)	平均	4.00	4.00	4.00	3.00	2.00	3.40

5.3.3.1 ウズベク語能力

表 23 はウズベク語非母語話者 14 名に対する、母語・民族別、ウズベク語能力の個人別の自己評価の結果である。ウズベク語の自己評価は母語、民族により一定の傾向が見られる。ロシア系、朝鮮系の多くは概してウズベク語に対する自己評価が低い。しかし、ロシア語母語話者の中でもウズベク語と同系(チュルク語系)のタタール語を話すタタール系の中で、家庭でタタール語を使用する家庭はウズベク語に対する自己評価が高い(回答者 E、F)。ただ、タタール系でも家族内に様々な民族のいる回答者 H のような場合はタタール系である影響は見られない。タジク語母語話者については、ばらつきがあるが総じて評価が高い。L、M についてはウズベク語はネイティブ並、N は第一言語がロシア語であるが、ウズベク語も評価が高い。この自己評価の違いはどう解釈されるのだろうか。

表 23 ウズベク語能力(個人別 N=14)

母語/民族	ロシア語母語話者											タジク語母語話者		
	ロシア系				タタール系				朝鮮系					
回答者名	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
聞く	3	1	1	0	6	4	2	1	2	1	1	6	6	3
読む	3	1	1	0	4	3	3	1	2	2	1	6	6	3
やりとり	1	1	1	0	5	3	1	1	1	1	0	6	3	2
表現	1	1	1	0	5	3	1	1	1	1	0	6	3	2

ソ連時代の支配言語であり、高等教育機関では流通性の高いロシア語の母語話者にとってウズベク語はウズベキスタンでしか通用せず、知的価値が相対的に低い。ただしウズベク語はウズベキスタンで唯一の国語であり、独立以来、積極的な普及政策が行われている。回答者の世代ではロシア語学校でもウズベク語は必修科目となっており、ウズベク語能力が「0」ないし「1」ということは、意識的に学習を拒否したか、能力はあるがその能力を認めたくないというウズベク語に対する態度の表れであると考えられる。本章で前述したように「ウズベク語」を新興民族国家「ウズベキスタン」の象徴の一つとして考える際、非ウズベク系からすると「ウズベク語」の習得は、新興国家「ウズベキスタン」という国家イデオロギーに対する態度表明にもなる。特にロシア系ロシア語母語話者がウズベク語の自己評価を低くする心理は、そのような社会統合に対する心理的抵抗と解釈できよう。

タジク語母語話者はより複雑である。タジク語はタタール語とは異なり、ペルシャ系言語であるために、ウズベク語の習得には意思的な言語選択が必要となる。ウズベキスタンにおけるタジク人は5%のマイノリティであるが(日本国外務省)、ウズベキスタンで生活する限り、政策的に優遇されるウズベク語、民族共通語であるロシア語の両方、あるいはどちらかを習得する必要がある。ロシア語母語話者と評価が異なるのはウズベキスタンにおける民族・母語の社会的地位と関連している。一方で政策的に優遇されるウズベク語と帝国言語のロシア語のどちらかを選ぶかは非常に大きな問題であり、回答者L、M、Nでウズベク語の習熟度が違うのは教育言語の選択から生じた差である。L、Mは初等教育がタジク語で中高等教育はウズベク語、Nは幼稚園からロシア語で教育を受けており、教育言語の選択はウズベク人も含めて、個人、家庭レベルでの言語計画の大きな課題のひとつとなっている⁶⁶。

⁶⁶学習言語をロシア語にするかウズベク語にするかはウズベク系家族の中でも大きな問題で、川村/福島(2007)はウズベク人家族の兄弟がウズベク語学校とロシア語学校に分れて通う例を紹介している。

5.3.3.2 ロシア語能力

表 24 はロシア語非母語話者 5 名に対するロシア語能力の個人別の自己評価の結果である。ロシア語能力に関して母語による差は見られず、N はすべての言語レポーターの中で、M、O は母語を除く言語レポーターの中で最高の能力と位置づけている。本章 2.3 でも述べたように、多言語他民族国家であるウズベキスタンにおいて、ロシア語はその地位を失いつつあるとしても、未だ民間共通語であり、生活にも高等教育を受けるのにも必須である。本調査でもその重要性は確認できる。

表 24 ロシア語能力(個人別 N=5)

母語/民族	タジク語母語話者			ウズベク語母語話者	
	L	M	N	O	P
回答者名					
聞く	5	6	6	6	5
読む	5	6	6	6	5
やりとり	4	6	6	6	4
表現	4	5	6	6	3
書く	4	5	6	5	3

く言語レポーターの中で最高の能力と位置づけている。本章 2.3 でも述べたように、多言語他民族国家であるウズベキスタンにおいて、ロシア語はその地位を失いつつあるとしても、未だ民間共通語であり、生活にも高等教育を受けるのにも必須である。本調査でもその重要性は確認できる。

5.3.3.3 日本語能力

表 25 は回答者 16 名全員の日本語能力の個人別の自己評価の結果である。なお、一番下の「JLPT」とは「日本語能力試験Japanese Language Proficiency Test」の略語である⁶⁷。

表 25 日本語能力(個人別 N=16)

母語/民族	ロシア語母語話者											タジク語母語話者			ウズベク語母語話者	
	ロシア系				タタール系				朝鮮系							
回答者名	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
聞く	6	6	4	6	6	6	4	4	6	4	4	5	6	4	5	6
読む	6	6	4	6	5	5	4	4	5	4	5	4	6	4	5	4
やりとり	3	6	4	6	6	5	4	4	4	4	4	5	5	6	5	6
表現	3	6	3	6	5	5	4	4	4	3	3	4	5	5	5	5
書く	5	6	4	5	4	6	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5
JLPT	1 級	1 級	1 級	1 級		1 級	1 級		1 級		1 級	1 級	1 級	1 級		2 級

日本語の自己評価は回答者のばらつきが一番小さく、回答者の全員が英語、ロシア語、ウズベク語と並べても遜色ないほどの能力を認めている。本章 5.4 の「使用領域調査」でも示すとおり、日本語は大学や職場でも使用されており、日本社会に参加する重要な言語

⁶⁷ 1 級、2 級とは旧試験のレベル呼称であるが、これは、2010 年に改訂された新試験の N1、N2 と同様のレベルである。一番高いのが一級、N1 である。本稿第二章 6.2.1 参照。

の一つとなっている。また、経済的に未発達で、政治的にも不安定なウズベキスタンから新たな世界への移動を可能としたのも、この高い日本語能力であったと言える。ウズベキスタンからの私費留学は一般的でなく、留学を可能とするのは主に日本政府文部科学省奨学金プログラムであるが、同プログラムは競争率も高く非常に高い日本語能力が求められる⁶⁸。しかし、英語圏への留学に比べれば相対的に競争率は低く、また、日本留学の選考は出自民族やコネに左右されない実力主義であるので、社会的に特権的地位を持たないものやマイノリティにとって、日本語を言語レパートリーに持ち、その能力を高めることはウズベキスタンにおける自己の差別化と、社会移動のための重要な要素であると考えられる。

5.3.3.4 英語能力

英語は1人を除く15名から回答を得た。英語は仕事や研究で使用する度合いにより自己評価に偏りがあるが、4~5人を除いては日本語と同等かそれ以上の評価をしている。

表 26 英語能力(個人別 N=15)

母語/民族	ロシア語母語話者									タジク語母語話者			ウズベク語母語話者		
	ロシア系			タタール系			朝鮮系			L	M	N	O	P	
回答者名	A	B	C	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
聞く	3	6	3	6	5	4	6	5	4	3	5	5	6	5	3
読む	4	6	4	6	5	4	5	4	4	3	5	6	5	5	3
やりとり	2	6	3	5	5	2	5	4	4	3	5	4	6	5	4
表現	3	6	3	5	5	2	5	4	4	3	5	4	6	5	3
書く	3	6	4	5	5	3	5	4	4	2	4	4	5	5	3
TOEIC/IELTS		960	8		915		969								

差が見られたのは社会人と学生の差である。太線で示した回答者 B、E、H、L、O はアルバイトを含む社会人で、社会人の各技能の平均が 5.3(標準偏差 0.46)、学生の平均が 3.88(標準偏差 0.96)である。インタビューでも「英語はできて当然」「日本語は英語ができてはじめて生きる」というコメントがあるように、日本で「仕事」という形態で社会参加するためには、英語は絶対に必要な言語であることが分かる。

⁶⁸文科省試験二次試験の受験者数は、研究生留学生、学部留学生それぞれ、2004年度41人、98人、2005年度42人、128人、2006年度81人、151人であった。うち留学が可能になったのは研究生留学生が毎年4名程度、学部生は1~2名程度である。

5.3.3.5 タジク語能力(母語能力)

表 27 タジク語能力(個人別 N=3)

タジク語の能力については、タジク語母語話者以外に回答する者はいなかったが、タジク語については「母語」の解釈が多様であるため参考までに記す。タジク語は 3 人が母語と挙げながら教育言語の違いから N、M がタジク語を「一番できる言語」とする一方、L はロシア語が一番身近で、タジク語は一番できないものとしている。

回答者	N	M	L
聞く	6	6	5
読む	6	6	2
やりとり	6	5	3
表現	6	5	3
書く	5	4	2

母語を「一番身近な言葉」と定義した場合、ウズベキスタンをはじめとする旧ソ連圏では民族語と母語が違うことはよくあることであり(渋谷 2007)、「母語」「民族」という語の政治性がここでも現れる。

5.3.4. 「多言語状況—言語能力自己評価調査」まとめ

言語能力自己評価は言語の能力を示す指標であると共に、言語に対する態度、または言語が媒介する集団への参入の度合い、あるいは意思を示す。言語の選択には国際性、有用性、汎用性、政策的優遇、自己差別化などを指標とする実利性と、ウズベク語選択の例からも分かるようなアイデンティティの問題が関わってくる。しかし、実利性やアイデンティティは絶対的な価値ではなく、ウズベキスタンという国家が成立する政治的文脈の中での価値である。よって、本調査の回答者の言語レパートリーは「ウズベキスタン」という環境が持つ、歴史的、政治的要因が影響しており、ロシア語母語話者がウズベク語の自己評価が低い一方、タジク語母語話者は自己評価が高いという結果が生まれている。ロシア語、ウズベク語以外に、日本語、英語といった言語をレパートリーに入れることは、経済的に自らの生活を支える目的の他に、新ウズベキスタン国家内における民族的、歴史的な文脈を相対化することを可能とし、新興ウズベク対旧ソビエトといったウズベキスタンにおけるイデオロギーの利害関係を調整する機能を持っていると考えられる。

次節では、このような言語レパートリーを持った個人が日本という環境でどのような言語生活をしているのかを見る。

5.4. 調査結果 2 「多言語状況—使用領域調査」

次に「使用領域調査」の結果を記す。この調査では①領域別の言語使用状況、②使用相手と使用言語を見ることにより、日本という環境における複数言語の使用実態と各言語の

機能を考察する。

言語使用の領域分類は CEFR を採用し、「私的領域」、「公的領域」、「職業領域」、「学問領域」について、それぞれの言語を 1=「全然使わない」2=「ほとんど使わない」3=「時々使う」4=「よく使う」5=「ほとんどいつも使う」6=「いつも使う」と評価してもらった。言語の使用相手はアンケート結果を見ながらインタビューにより情報を得た。

5.4.1. 私的領域

「私的領域」とは「家(自分、家族、友達)など個人的な場所で、家族、親戚、友達などまたは一人で、日課、食事、趣味、読書、テレビ、ラジオ、スポーツなどの行為をする場面のことである」

私的領域における人間関係は家族、友人など、社会的存在として根幹的な人間関係を形成する領域である。この領域における言語選択はアイデンティティ管理に直接

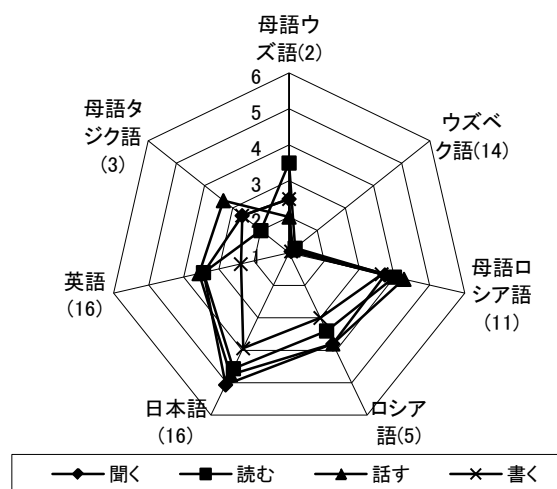


図 17 私的領域(N=16)

影響を与えるため、多様で、また他領域の言語分布とは異なり、複数の言語により人間関係が形成される(図 17、表 28~表 29 参照)。多様性の要因として、言語選択に知的価値のほかに言語の情的価値も働くことが考えられる。ホスト社会である日本において日本語使用は当然視されるが、英語、ロシア語、ウズベク語、タジク語とその使用人口が減るにつれて、その言語が使用できる相手に感情的に愛着が湧くからである。

表 28 私的領域

言語/技能		聞く	読む	話す	書く
母語ウズベク語(2)	平均	2.50	3.50	2.00	2.50
	標準偏差	0.71	0.71	1.41	0.71
ウズベク語(14)	平均	1.07	1.21	1.14	1.07
	標準偏差	0.27	0.58	0.36	0.27
母語ロシア語(11)	平均	3.73	4.00	4.27	3.64
	標準偏差	1.27	1.34	1.19	1.43
ロシア語(5)	平均	3.80	3.40	3.80	3.00
	標準偏差	1.92	2.30	1.92	2.00
日本語(16)	平均	5.06	4.56	4.75	3.94
	標準偏差	0.93	1.21	1.06	1.61
英語(16)	平均	3.44	3.44	3.56	2.38
	標準偏差	1.26	1.46	1.41	1.41
母語タジク語(3)	平均	2.67	2.00	3.33	2.67
	標準偏差	0.58	1.00	1.53	1.53

表 29 私的領域(個人別)

言語	母語	ロシア語母語話者											タジク語母語話者			ウズベク語母語話者	
	民族	ロシア系				タタール系				朝鮮系			L	M	N	O	P
	回答者	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K					
ウズベク語	聞く	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2
	読む	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	3	4
	話す	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	1
	書く	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3
ロシア語	聞く	4	5	6	5	4	2	2	3	4	3	3	1	6	4	5	3
	読む	4	5	6	5	4	4	3	3	1	4	5	1	6	4	5	1
	話す	5	5	6	5	5	4	2	3	4	5	3	1	6	4	5	3
	書く	4	5	6	2	3	5	1	3	4	4	3	1	5	3	5	1
日本語	聞く	5	4	3	5	5	4	6	5	4	6	6	5	6	5	6	6
	読む	4	4	3	5	5	4	5	3	4	6	6	3	6	6	3	6
	話す	3	4	3	5	5	5	5	5	4	5	6	3	6	5	6	6
	書く	3	4	3	2	2	4	5	3	1	5	6	4	6	6	3	6
英語	聞く	4	3	1	4	3	3	2	5	3	3	3	5	4	6	2	4
	読む	4	3	1	4	4	4	1	5	3	5	3	2	5	6	2	3
	話す	2	3	1	4	3	5	2	5	3	3	4	5	5	6	2	4
	書く	2	3	1	2	1	3	1	5	1	1	1	3	4	5	2	3
タジク語	聞く												3	2	3		
	読む												1	2	3		
	話す												2	5	3		
	書く												1	4	3		

母語の使用相手として圧倒的に多かったのは、ウズベキスタンの家族と友人である。母語の使用は言語の種類や使用頻度とは関係なく、心情的に近く、深い関係にある。

ロシア語は日本では「ソビエトの言葉」としてウズベキスタンの民族間のみならず、旧ソ連各国の人々を相手に使われている。「ソビエト」に対してはアイデンティティを持つものも少なくなく⁶⁹、習熟度も高いこともあり、母語、非母語に関わらず人間関係形成には大きな役割を果たしている。

英語は留学生や職場の仲間を含めた日本在住の「外国人」が主な使用相手となる。日本人と英語で話すことに拒絶的な反応を見せるコメントも見られることから、日本におけるマイノリティグループを英語使用者で形成していると見られる。ただ、日本人でも「帰国子女」「海外に長く半分外国人」などは日本語と英語をスイッチングしながらの使用が認め

⁶⁹ アイデンティティについて「国を超えた集団の中でどこに属するか」という質問について「ソ連人」と回答したものは16名中5名で一番多かった(本章6.1.3参照)。また、木村(1998)も中央アジアのロシア人が新興独立国よりも「ソ連にアイデンティティを求めることが多い」(p211)と述べている。

られている。

日本語は日本人と特にアジアからの留学生に対して使われる。インタビューによると日本語使用者間での友人関係の親疎には幅があり、親友もいればただの知り合いも含む。日本語はホスト国のマジョリティ言語である一方で、ウズベキスタンにおいては自己の差別化に寄与した言語である。日本語による人間関係は、日本語に対する多様でアンビバレントな感情が反映して多様かつ複雑である。

5.4.2. 公的領域

「公的領域」とは「路上、公園、役所、公共交通機関、店、病院、運動場、映画館、レストランなどの公的な場所で、通行人、公務員、従業員、警察、運転手、車掌、店員、医者、看護婦、ウェイター、受付などと、公共サービス(外国人登録、保険、電気・ガス・税金などの支払い)、医療サービスの利用、バス・電車・飛行機などでの移動などの行為をする場面のことである」

公的領域における言語使用の相手は街の日本人であり、その結果、圧倒的に日本語使用が多く、英語などで話しかけられた場合も日本語に直すものさえいる。この領域での日本語使用への極端な集中は日本社会の単一言語状況を示すとも言えるが、同時に「日本で、日本人と、日本語で対応する」という制度に単純に

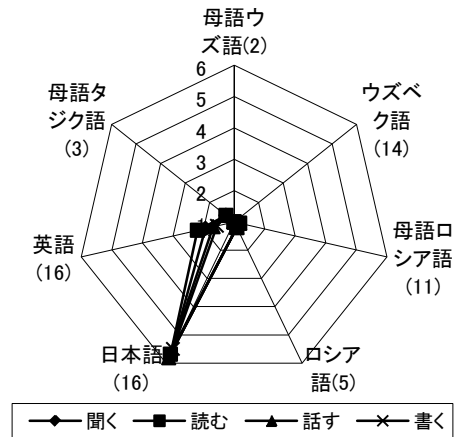


図 18 公的領域(N=16)

表 30 公的領域

言語/技能		聞く	読む	話す	書く
母語ウズベク語(2)	平均	1.00	1.00	1.00	1.00
	標準偏差	0.00	0.00	0.00	0.00
ウズベク語(14)	平均	1.00	1.00	1.00	1.00
	標準偏差	0.00	0.00	0.00	0.00
母語ロシア語(11)	平均	1.09	1.18	1.18	1.18
	標準偏差	0.30	0.60	0.60	0.60
ロシア語(5)	平均	1.20	1.20	1.20	1.20
	標準偏差	0.45	0.45	0.45	0.45
日本語(16)	平均	5.69	5.69	5.81	5.50
	標準偏差	0.60	0.60	0.40	0.73
英語(16)	平均	1.94	2.20	1.69	1.56
	標準偏差	1.00	1.21	0.87	0.81
母語タジク語(3)	平均	1.33	1.33	1.33	1.33
	標準偏差	0.58	0.58	0.58	0.58

従うことで、できるだけ効率的に社会的機能を果たそうとしているとも解釈できる。

5.4.3. 職業領域

「職業領域」とは「職場、アルバイト先など仕事の場所で、雇用者・被雇用者、上司、同僚、部下、職業友達、顧客、受付・秘書、清掃人などと、経営、会議、事務手続き、生産、販売、交渉、資料作成、プレゼンテーションなどの行為をする場面のことである」

職業領域では日本で働いた経験がある9名から回答を得た。このうち就職をしているものが

5名(B、D、E、H、O)。残りの4名はアルバイトの経験からの回答である。就職をしているものは4名が外資系(アメリカ2、フランス1、ロシア1)、日系が1名。アルバイトは通訳、観光案内、コンビニエンスストアなどのアルバイトである。

職業領域での主な言語使用の相手は上司、同僚、顧客で

ある。使用言語は日本語と英語、ロシア語に偏っており、アルバイトを除くと仕事には日本語と英語もしくはロシア語(あるいは両方)が使用されている。外資系に就職をしているものは上司が外国人であることが多く、英語を使用する。日本人同僚とは英日併用だが、顧客が日本人であるため日本語使用が多くなる。ただ、ロシア系企業で働くもの(回答者D)は上司も同僚も顧客もロシア人が多く、日本語と並んでロシア語使用が多い。

注目される点は就職している5人のうち4人が外資系を選び、残りの1人も外資系に転職を希望していることである。外資系の多言語環境に入ることは、自身の多言語能力を生かすという側面もあるが、外資系においては外国人であることが普通であり、日本人同僚も「外国人」として参入していることから、日本社会が自明的に持つ利害構造から分離され、比較的ストレスが少なく自己実現ができる利点がある。

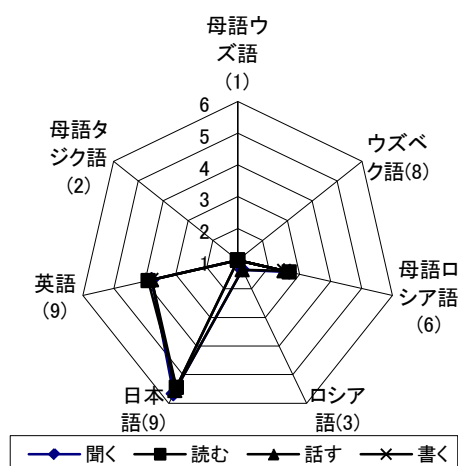


図 19 職業領域(N=9)

表 31 職業領域

言語/技能		聞く	読む	話す	書く
母語ウズベク語(1)	平均	1.00	1.00	1.00	1.00
	標準偏差	-	-	-	-
ウズベク語(8)	平均	1.00	1.00	1.00	1.00
	標準偏差	0.00	0.00	0.00	0.00
母語ロシア語(6)	平均	2.67	2.67	2.50	2.50
	標準偏差	1.75	1.86	1.87	1.87
ロシア語(3)	平均	1.33	1.00	1.33	1.00
	標準偏差	0.58	0.00	0.58	0.00
日本語(9)	平均	5.67	5.44	5.56	5.44
	標準偏差	0.50	0.73	0.53	0.53
英語(9)	平均	3.78	3.89	3.78	3.78
	標準偏差	1.72	1.76	1.72	1.79
母語タジク語(2)	平均	1.00	1.00	1.00	1.00
	標準偏差	0.00	0.00	0.00	0.00

表 32 職業領域(個人別)

言語	母語	ロシア語母語話者						タジク語母語話者		ウズベク語母語話者
	民族	ロシア系			タタール系			L	N	O
	回答者	B	C	D	E	G	H			
ウズベク語	聞く	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	読む	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	話す	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	書く	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ロシア語	聞く	3	2	6	2	2	1	1	2	1
	読む	3	2	6	1	3	1	1	1	1
	話す	3	2	6	2	1	1	1	2	1
	書く	3	2	6	1	2	1	1	1	1
日本語	聞く	5	6	6	6	6	5	6	5	6
	読む	5	6	6	6	4	5	6	5	6
	話す	5	6	6	6	5	5	6	5	6
	書く	5	6	6	6	5	5	5	5	6
英語	聞く	4	2	5	4	1	5	2	6	5
	読む	4	4	5	4	1	5	1	6	5
	話す	4	2	5	4	1	5	2	6	5
	書く	4	3	5	4	1	5	1	6	5
タジク語	聞く							1	1	
	読む							1	1	
	話す							1	1	
	書く							1	1	

5.4.4. 学問領域

「学問領域」とは「学校(大学、語学学校、教室、事務所、廊下、食堂など)など教育の場所で、先生、教育スタッフ、友達、クラスメート、図書館のスタッフ、清掃、警備員などと、授業、ゼミ・個人指導、調査、インタビュー、実験、論文作成、発表、文献検索、文献講読、発表、議論、授業登録、遊び、クラブ活動などの行為をする場面のことである」

学問領域の回答は現在学生である 10 名から回答を得た。言語使用の相手は日本人の教師、研究室の仲間(日本人、留学生)であり、日

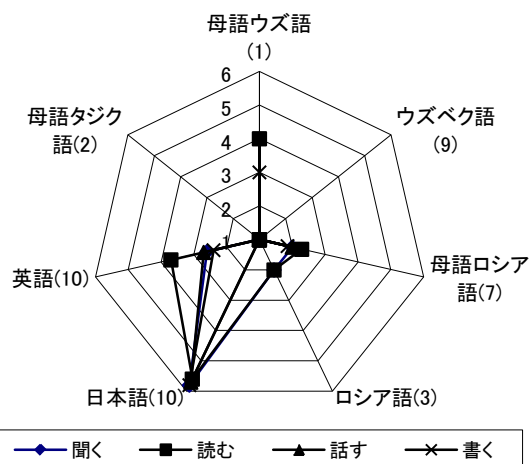


図 20 学問領域(N=10)

本語で実践が可能な限り、論文、高等発表など学問領域のほとんどの場面で日本語が使用される。ロシア語、英語、ウズベク語の使用は個人の研究分野と密接に関わっており、言語のすべての技能を使うものでもない。例えばウズベク語を学問領域で使用するのは10人中1人(P)であるが、「読む」「書く」の領域に限定されている。

表 33 学問領域

言語/技能		聞く	読む	話す	書く
母語ウズベク語(1)	平均	1.00	4.00	1.00	3.00
	標準偏差	-	-	-	-
ウズベク語(9)	平均	1.00	1.00	1.00	1.00
	標準偏差	0.00	0.00	0.00	0.00
母語ロシア語(7)	平均	2.00	2.29	2.00	1.86
	標準偏差	1.15	1.11	1.15	1.46
ロシア語(3)	平均	2.00	2.00	1.00	1.00
	標準偏差	1.73	1.73	0.00	0.00
日本語(10)	平均	5.80	5.60	5.70	5.80
	標準偏差	0.42	0.70	0.48	0.42
英語(10)	平均	2.60	3.70	2.70	2.40
	標準偏差	1.35	0.82	1.49	1.17
母語タジク語(2)	平均	1.00	1.00	1.00	1.00
	標準偏差	0.00	0.00	0.00	0.00

表 34 学問領域(個人別)

言語	母語	ロシア語							タジク語		ウズベク語
	民族	ロシア系		タタール系		朝鮮系			M	N	P
	回答者	A	C	F	G	I	J	K	M	N	P
ウズベク語	聞く	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	読む	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4
	話す	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	書く	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
ロシア語	聞く	4	2	3	2	1	1	1	1	1	4
	読む	2	2	3	3	4	1	1	1	1	4
	話す	4	2	3	2	1	1	1	1	1	1
	書く	1	2	5	2	1	1	1	1	1	1
日本語	聞く	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6
	読む	6	6	5	4	5	6	6	6	6	6
	話す	6	6	5	5	5	6	6	6	6	6
	書く	6	6	5	5	6	6	6	6	6	6
英語	聞く	2	4	4	1	1	4	1	4	2	3
	読む	3	4	4	4	4	4	2	5	4	3
	話す	2	4	5	1	3	2	1	5	2	2
	書く	2	4	4	3	3	1	1	3	2	1
タジク語	聞く								1	1	
	読む								1	1	
	話す								1	1	
	書く								1	1	

多くの回答者がウズベキスタンを研究テーマとして選んでいるが、その理由としては、ウズベキスタン、中央アジアの研究は日本では研修者が少なく「ニッチ」な価値がある上、研究の上で情報が少なく、さらに情報リソースの多くが英語、ロシア語、ウズベク語であり日本人研究者にはアクセスが非常に困難だからである。この領域では国際語である英語、ロシア語に比してウズベク語もその希少価値を生かし、言語の価値を上げている。しかし、研究成果を発表する段階では日本のアカデミズムの公用語である日本語、英語を使用せざるを得ない。

5.4.5. 「多言語状況—使用領域調査」まとめ

日本という環境で回答者の「外国人性」が最も際立つのは、公的領域に見られる「日本=日本人=日本語」という環境であろう。この非個性的環境から回答者は「日本≠日本人≠日本語」という構図を領域に応じて構成することにより、アイデンティティ(=自己の「場」)を作り上げているようである。私的領域の言語的多様性は「日本≠日本人」という環境であるし、私的、職業、学問領域で日本人と日・英語をスイッチングして話したり、外国人留学生と日本語で話したりすることで「日本人≠日本語」という関係を作る。同じ相手に対しても領域、話題、対話メンバーにより言語を変えることもある。結果的に回答者は「日本≠日本語」という環境を形成し、そこを生活の「場」としている。一般的に「外国人」にとって日本は「日本=日本人=日本語」という環境であり、社会参加という観点からすれば、この環境で生活するのが言語的には一番疎外された状況である。しかし、回答者たちは、個人的なネットワークにより単一的な「日本=日本人=日本語」の関係を作り変えることで、社会に参加し、自己実現を果たそうとしている。言語の領域における使い分けは「日本=日本人=日本語」という日本が持つ利害関係を調整し、自らの居場所を形成する戦略として使用されていると言えよう。

5.5. 考察:来日ウズベキスタン人の多言語管理

以上、来日ウズベキスタン人の多言語状況を見た。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。そこでの言語選択は「日本人には日本語、外国人には英語」という単純な構図はなく、「友人」「知り合い」「同僚」「先生/生徒」「マジョリティ/マイノリティ」のように、個々の人間関係に応じて生じるコミュニケーション、またはその関係が孕む力関係の調整手段として機能している。例えば、日本社会において日本人に対して日本語を使用するというは公的領域においてみられた言語選択であるが、この場合の「日本人」は一回的な関係を結ぶ他人であり、自己にとって一番利害関係の薄い相手となる。よって、自己が言語的に弱い立場、つまりマイノリティという立場にたっても、タスクの効率性を考え、日本語使用という選択を行う。本調査の回答者は日常的な社会参加には十分な日本語能力を備えており、公的領域において日本語を使用してもそれほど立場が弱くならないとも言えるが、職場領域や学問領域など、より個人と個人の間関係が濃くなる場合に英語やロシア語・ウズベク語などの言語も選ばれることから、言語選択は言語能力というより人間関係のあり方と密接に関係がある。逆に言えば、言語の選択とは言語使用者集団の選択でもあり、職場領域、学問領域においても、多言語に対応できるかどうかで人間関係の親疎を形成しているとも言える。よって、より人間関係が深く、利害対立が激しい私的領域においては多言語状況が顕著であり、この多重性により、自己の利害を調整し、自己形成の「場」、つまりアイデンティティのバランスを保っていると思われる。

このように日本において多元的な社会における利害関係を調整するのに複数言語の管理が有効に作用していることがわかる。では、これら来日ウズベキスタン人は、どのようなアイデンティティ意識を実際持っているのだろうか。次節ではアイデンティティ管理に焦点を当て、日本における個人のあり方について見る。

6. 来日ウズベキスタン人のアイデンティティ管理

本節では本章5で調査をした来日ウズベキスタン人がどのようなアイデンティティ管理を行っているのかをアジア・バロメーターのウズベキスタンデータ 800 サンプルとの比較から検討する。本章5で示したように、彼/女らは多言語を使用しながら、日本という場所において各言語が持つ価値やイメージを戦略的に利用しながら人間関係を作っている。「国家＝国民＝言語」という制度の元では多言語使用は、アイデンティティの分裂、あるいは

二重化をもたらすことになるが、彼/女らはそのような一元的な言語システムではなく、より多元的な「人—ことば—社会」の関係性を構成することにより生活を維持している。本調査では「民族意識」「超国家意識」「地域意識」など、ある集団に対する帰属意識の他、「満足度」「重要なこと」「心配なこと」といった価値観について調査することで、日本においてどのようなアイデンティティ管理を行っているかを見る。

6.1. 調査方法

調査は本章5の調査と同時に同対象者に対して行った(本章5.2参照)。回答者は16名で、内訳はウズベク系2、ロシア系4、タタール系4、朝鮮系3、タジク系3である。

調査方法はアンケートとインタビューで、アンケート用紙に回答を記入しながら、適宜インタビューをする形をとった。アンケート用紙はアジア・バロメーター(猪口2005)のロシア語版調査票のうちアイデンティティや生活に対する意識調査に該当する部分を用いた。アジア・バロメーターとは東・東南・南・中央アジアを網羅するアジア最大の比較世論調査であり、2003年から2007年の調査結果のデータがウェブページからダウンロードできる⁷⁰ようになっており、本稿で使用したデータは、筆者がウズベキスタン滞在した期間を考慮して2003年度版とした。インタビューはアンケート結果を見ながら日本語で行い、該当質問項目のより具体的な例などを聴取し、本節のコメントもこれらのインタビューによる情報から引用している。

比較するアジア・バロメーター2003年版の調査実施国は、日本、韓国、中国、タイ、マレーシア、ベトナム、ミャンマー、インド、スリランカ、ウズベキスタン10カ国であり、サンプル数は各国800。本稿ではウズベキスタンのデータ800サンプル分をSPSSデータとして利用し、該当調査項目につき、ウズベキスタン人の一般的傾向を再調査するとともに、ダダバエフ(2004)⁷¹が行った同データに対する分析・考察も参照する。

6.2. 調査結果

以下、アイデンティティの要因となる項目順に、質問文(原文ロシア語)、アジア・バロメーターのウズベキスタンデータ(N=800)の集計、本調査回答者のデータ(N=16)を記す。項目の後につくQおよび番号はアジア・バロメーター2003年版の質問番号を示す。

⁷⁰ Asia Barometer <<https://www.asiabarometer.org/>>

⁷¹ ダダバエフはアジア・バロメーターでのウズベキスタンの調査を実施しており、その報告書(ダダバエフ2004)にはSPSSのデータでは明らかではない下位項目データも使用されている。

6.2.1. 民族意識 National Identity Q15-1

【質問文】世界の多くの方は、自分がある民族に属していると考えています(例えば、「ウズベク人」「ロシア人」「朝鮮民族」など)。あなたは自分を「ウズベク人/ロシア人/タタール人/カザフ人/タジク人/カラカルパク人/朝鮮民族」であると思いますか、それともそのような考え方はしませんか。あてはまる番号に○印をつけて下さい。(○は一つだけ)

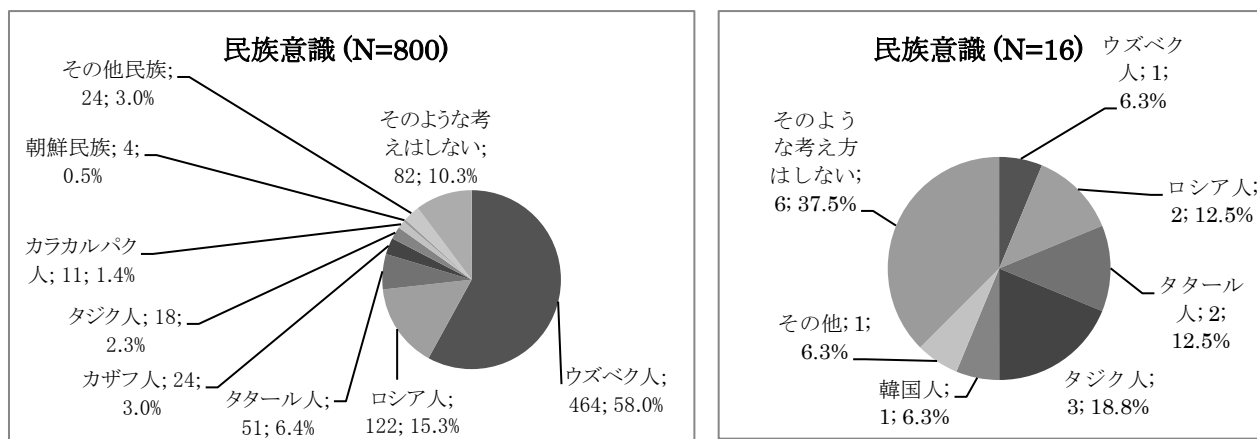


図 21 民族意識(アジア・バロメーターN=800 および本調査 N=16)

表 35 民族意識(本調査 N=16)

	ロシア系(4)				タタール系(4)				朝鮮系(3)			タジク系(3)			ウズベク系(2)		計(16)	割合
ウズベク人																1	1	6.3%
ロシア人	1	1															2	12.5%
タタール人					1	1											2	12.5%
カザフ人																	0	0.0%
タジク人												1	1	1			3	18.8%
カラカルパク人																	0	0.0%
韓国人									1								1	6.3%
その他										1							1	6.3%
そのような考え方はしない			1	1		1	1		1					1		6	37.5%	

図 21 は「民族意識」についてのアジア・バロメーターと本調査の結果である。ダダバエフ(2004:208)によれば、「ウズベキスタンにおけるアイデンティティに関して第1に、そしてもっとも広く議論されている要素」がこの「民族性」である。これはソビエト政権下に「ソビエト人民」というイデオロギーの下、エスニック・アイデンティティを相殺、抹殺しようとしたモスクワ政府に対する反動であるとも言える。

この「民族性」について、アジア・バロメーターのデータでは、ほぼ 90%が自らを何ら

かの民族名に当てはめたのに対し、本調査の対象者は「そのような考え方はしない(6)」「その他(1)」と、自分と民族名を結びつけることに抵抗あるいは保留を示したものが多くいた。民族別にみると、タジク系は3名中が3名とも民族と民族意識を一致した回答をしたのに対し、その他の民族は民族名を回答する者としめない者が約半々である。回答者数が少ないので確定的なことは言えないが、アジア・バロメーターのデータが示すほど、本調査の回答者は民族と個人のアイデンティティを同定する者が少ないと言えよう。ただ、タジク系の回答者は民族への帰属意識が強い。この傾向は、本章 5.3.2、5.3.3 で示した母語選択でも同様で、タジク語能力の程度に関わらず、母語と民族語を一致させて回答している。タジク系民族はウズベキスタン社会の中でも、マイノリティに属するため、民族意識が高いと言えるかもしれない。

6.2.2. 超国家意識 Transnational Identity Q16-1

【質問文】世界では、自分を「他の国を含む大きな集団」(例えば、「アジアの人々」「ヨーロッパ人」「同じ言語を話す人々」「同郷人」など)に属していると考える人々もいます。あなたの場合は、自分をどのような集団に属していると考えますか。(〇はひとつだけ)

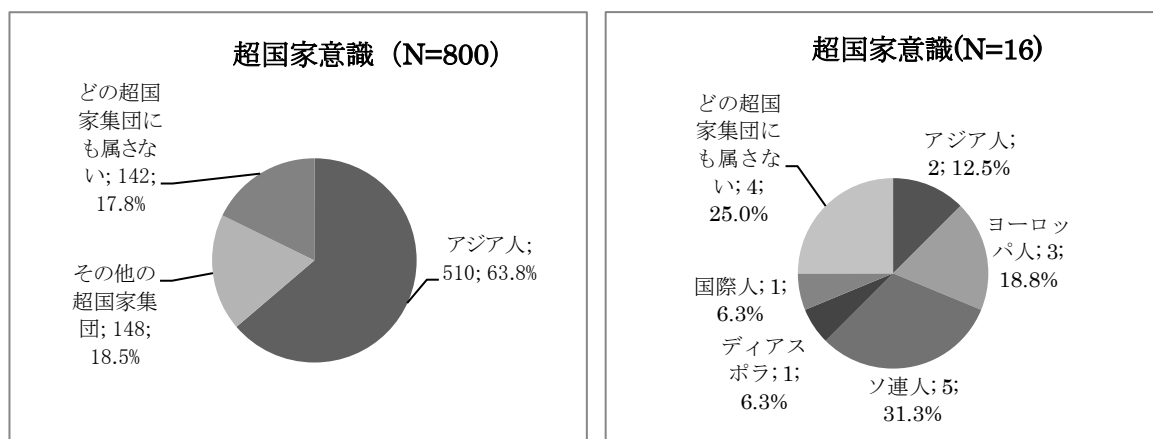


図 22 超国家意識比(アジア・バロメーターN=800、本調査 N=16)

表 36 民族意識と超国家意識クロス集計(アジア・バロメーター上、本調査下)

民族意識 Q15 超国家意識 Q16-1	ウズベク人		ロシア人		タタール人		その他民族		そのように 考えない		計(800)	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
アジア人	404	87.1%	25	20.5%	19	37.3%	38	46.9%	24	29.3%	510	63.8%
その他の超国家集 団	15	3.2%	73	59.8%	19	37.3%	20	24.7%	21	25.6%	148	18.5%
どの超国家集団に も属さない	45	9.7%	24	19.7%	13	25.5%	23	28.4%	37	45.1%	142	17.8%
合計	464	100.0%	122	100.0%	51	100.0%	81	100.0%	82	100.0%	800	100.0%

	ロシア系(4)				タタール系(4)				朝鮮系(3)		タジク系(3)		ウズ ベク 系(2)	計(16)	割合	
アジア人											1			1	2	12.5%
ヨーロッパ人	1	1		1											3	18.8%
ソ連人					1				1	1		1			5	31.3%
ディアスポラ						1									1	6.3%
国際人							1								1	6.3%
その他															0	0.0%
いいえ、そのように考えない			1					1				1	1		4	25.0%

アジア・バロメーターのデータでは「アジア人」と回答したものが 63.8%で「その他の超国家集団(18.5%)」の内「ヨーロッパ人(17.25%)⁷²」が大半を占め、17.8%が「どの超国家集団にも属さない」と回答した。表 36 は民族意識と超国家意識のクロス集計の結果であるが、アジア・バロメーターのデータで「アジア人」が多いのは、母数が多い「ウズベク人」のほぼ 9 割が「アジア人」と回答していることに起因しており、「ウズベク人」と「アジア人」の結びつきは強い。中央アジアで「ヨーロッパ人」とは「ロシア人、ウクライナ人、ベラルーシ人といった非アジア(大部分はスラブ)系エスニック集団を意味」(ダダバエフ 2004:209)しており、ロシア人の多くが「ヨーロッパ人」にアイデンティティを感じていることが分かる。

一方で、本調査の回答者は「アジア人」「ヨーロッパ人」といったような地域性を伴う超国家集団を選んだものは 30%ほどで、実数として一番多かったのは「ソ連人」というイデオロギー的なものであった。インタビューによると、日本滞在中で仲良くなるのはロシア語話者が多く、その友人を上位概念で括ると「ソビエト」の範囲に繋がることと、回答者の世代は学童期にソビエトの教育を受けており、「理性的」「きちんとしていた」ソビエト時代の教育の記憶は残っているので、「その世代で共通の教育を受けた世代」としての連帯

⁷² SPSS のデータでは「その他の超国家集団」の内訳は明らかでなく、本データはダダバエフ(2004:209)による。

感があるという。つまり「ソ連人」というカテゴリーは民族的なカテゴリーを超えたものであり、「ロシア語話者」という言語的特質と、「理性的」「きちんとしていた」といった新興独立国にはないソビエトのイデオロギー的特質によって支えられていると言えよう。しかし、「ソ連人」の回答は非ロシア系からのものであり、ロシア系はアジア・バロメーターの回答同様「ヨーロッパ人」と回答するものが多かった。木村(1998:206)は「ソ連解体前、ロシア人は、ソ連全体を自分たちの活動する舞台、生活と労働の領土的・制度的空間と考えてきた。したがって自分たちの国がロシア共和国の領土や制度だけであるとは思っていなかった」と述べており、「上位概念」を問われた際に、非ロシア系が新興共和国を超えた「ソビエト」地域に自己同一を図るのに対し、ロシア系回答者は民族的範囲(=ソビエト地域)より高次の集団を想定した可能性がある。ただし、全体的にみれば、大部分を占めるのは、「そのように考えない」(4名)や「国際人」「ディアスポラ」(各1名)をという地域性を超えたものであり、調査時のインタビューにおいても、既存のアイデンティティ枠に対する保留、あるいは質問自体に対する批判的的回答がここでも多く見られた。

6.2.3. 地域意識 Subnational Identity Q16-2

【質問文】 同じ国籍でも、他と区別される「わたしたち集団」(例えば出身地、勤め先、趣味、宗教などの多様なグループ)を意識している人もいます。あなたの場合はどのように考えますか。(〇は一つだけ)

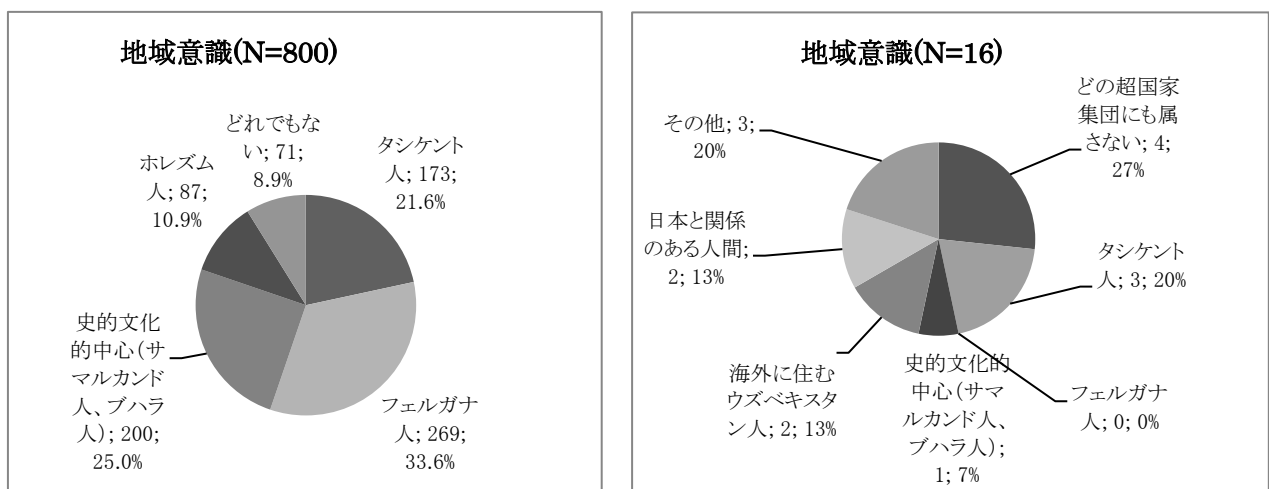


図 23 地域意識比較(アジア・バロメーターN=800、本調査 N=16)

表 37 民族意識と地域意識クロス集計(アジア・バロメーター上、本調査下)

民族意識 Q15 超国家意識 Q16-2	ウズベク人		ロシア人		タタール人		その他民族		そのように 考えない		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
タシケント人	77	16.6%	37	30.3%	15	29.4%	20	24.7%	24	29.3%	173	21.6%
フェルガナ人	185	39.9%	29	23.8%	18	35.3%	19	23.5%	18	22.0%	269	33.6%
史的文化的中心(サ マルカンド人、ブハ ラ人)	101	21.8%	37	30.3%	10	19.6%	31	38.3%	21	25.6%	200	25.0%
ホレズム人	78	16.8%	3	2.5%	3	5.9%	1	1.2%	2	2.4%	87	10.9%
いいえ、そのように 考えない	23	5.0%	16	13.1%	5	9.8%	10	12.3%	17	20.7%	71	8.9%
合計	464	100.0%	122	100.0%	51	100.0%	81	100.0%	82	100.0%	800	100.0%

	ロシア系(4)				タタール系(4)				朝鮮系(3)				タジク系 (3)				ウズ ベク 系(2)				計(16)
タシケント人							1				1									3	
フェルガナ人																				0	
史的文化的中心(サマルカンド 人、ブハラ人)														1						1	
海外に住むウズベキスタン人						1								1						2	
日本と関係のある人間															1				1	2	
その他			1															1		3	
いいえ、そのような考えない	1									1										5	

地域意識については、アジア・バロメーターの回答者の 90%以上が出身地と自己を同定したのに対し、本調査の回答者は 75%が出身地に同定することに違和感を持っているようである。ダダバエフ(2005:209-211)によるとウズベキスタン人の郷土意識は非常に強く、アジア・バロメーターに現れた「タシケント人」「フェルガナ人」「サマルカンド人・ブハラ人」「ホレズム人」の 4 グループは、それぞれの地域について偏見とも言えるようなイメージがあり、地方文化や地方メンタリティの間に「妥協できない相違点が認識される」という。この郷土意識は大学生の交際パターンや、政治的エリート登用の過程でも色濃く見られる。一方で、本調査の回答者は「日本」というウズベキスタンの国内的な郷土意識とは無縁の社会で生活しており、交際相手も日本人であったり、自国・他国からの留学生であったりと国際的である。インタビューによると「日本」という場所では「ウズベキスタン」という国名でさえ認知度が低く、「面倒なのであまり国名を言いたくない」というものまでいるが、「出身地」となると、日本においてさらに自己同定のための機能は少なくなるため以上のような結果になったと思われる。その他の回答でも「海外に住むウズベキスタン人」「日本と関係のある人間」など回答に窮して創造的な回答するものもあり、「いい

え、そのような考え方はしない」の回答者が一番多いことから、郷土性を問う質問自体が日本で生活するウズベキスタン人に対して意味のある質問でなくなったと言える。これは生活基盤のある社会での人間関係がアイデンティティ指標に影響を及ぼす例であろう。

6.2.4. 幸福度Level of happiness Q4

【質問文】総合的に考えて、あなたは近頃幸せだと思いますか。あてはまる番号に○をつけてください。(○はひとつだけ)(1. 非常に幸せ、2. どちらかという幸せ、3. どちらとも言えない。4. あまり幸せではない、5. 非常に不幸せ、6. わからない)

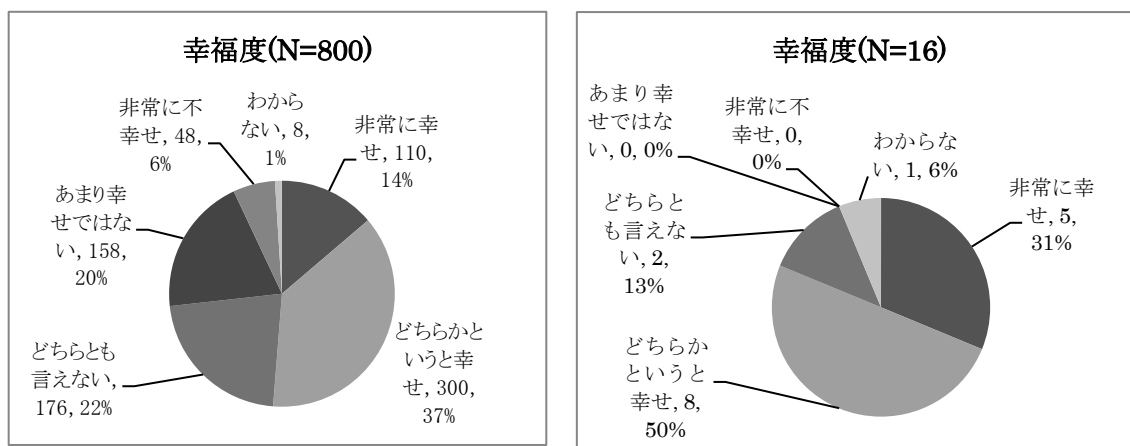


図 24 幸福度比較(アジア・バロメーターN=800、本調査 N=16)

表 38 幸福度と民族意識のクロス集計(アジア・バロメーター上、本調査下)

	ウズベク人	ロシア人	タタール人	その他民族	そのように考えない	計(800)
1. 非常に幸せ	80 17.2%	7 5.7%	6 11.8%	11 13.6%	6 7.3%	110 13.8%
2. どちらかという幸せ	179 38.6%	42 34.4%	16 31.4%	28 34.6%	35 42.7%	300 37.5%
3. どちらとも言えない	96 20.7%	29 23.8%	16 31.4%	19 23.5%	16 19.5%	176 22.0%
4. あまり幸せではない	87 18.8%	29 23.8%	10 19.6%	14 17.3%	18 22.0%	158 19.8%
5. 非常に不幸せ	17 3.7%	13 10.7%	3 5.9%	9 11.1%	6 7.3%	48 6.0%
9. 分からない	5 1.1%	2 1.6%	0 .0%	0 .0%	1 1.2%	8 1.0%
計	464 100.0%	122 100.0%	51 100.0%	81 100.0%	82 100.0%	800 100.0%

	ロシア系(4)				タタール系(4)				朝鮮系(3)			タジク系(3)			ウズベク系(2)		計(16)	割合
非常に幸せ			1			1						1	1			1	5	31.3%
どちらかという幸せ		1		1			1	1	1	1	1			1			8	50.0%
どちらとも言えない	1				1												2	12.5%
あまり幸せではない																	0	0.0%
非常に不幸せ																	0	0.0%
わからない													1				1	6.3%

次に生活に対する意識調査の結果を見る。図 24 は幸福であるかどうかの意識調査結果の比較である。アジア・バロメーターの結果で「非常に幸せ」「どちらかという幸せ」に回答したのが約半数であるのに対して、本調査の回答者は 16 名中 13 名と 80% を超える。特に「あまり幸せではない」「非常に不幸せ」と回答したものがアジア・バロメーターでは 26% であるのに対し、本調査の回答者では皆無であったことは日本での生活に対する肯定的な評価が見られる。

表 39 幸福度平均値(アジア・バロメーター)
(数値が低いほど「幸福度」が高い)

	度数	平均値	標準偏差
ウズベク人	459	2.53	1.096
ロシア人	120	2.99	1.126
タタール人	51	2.76	1.088
その他民族	81	2.78	1.214
そのように考えない	81	2.79	1.104
合計	792	2.66	1.125

F(4,787)=4.96, p<.01

アジア・バロメーターからデータの民族意識ごとの平均値を見ると(表 39)、ウズベク人と回答した集団が平均 2.53 と幸福度が最も高く、ロシア人と回答したものが 2.99 と最も低い⁷³。「非常に幸せ」「どちらかといえば幸せ」の回答の合計がウズベク人は 55.8% であるのに対し、ロシア人は 40.1% であり、「あまり幸せではない」「非常に不幸せ」の合計はウズベク人 22.5%、ロシア人 34.5% と対照が顕著である。これは本章 2.4.2 で示した独立以後の「脱ロシア」政策も無縁とは言えないだろう。

本調査ではデータ数が少なく民族間の差までは観察ができないが、民族と幸福度の関連は見られず、一様に「幸福」である。日本への越境に対する意識の変化は本章 4 で示したが、自己を支える経済的なシステムの変化、ウズベキスタンの価値観を相対化する視野を得た日本での生活は回答者に幸福感をもたらしていると思われる。

⁷³ この平均の違いは分散分析の結果、自由度(4,787)の F 値が 4.96 で 1%水準で有意と認められた。さらに Turkey 法(Tukey の HSD 法)による多重比較により、ロシア人とウズベキスタン人の差が 1%水準で有意であると認められた。

6.2.5. 満足度Degree of satisfaction Q5

【質問文】次にあげるような事柄について、あなたはどの程度満足しておいででしょうか。それぞれについて、あなたのお気持ちに最も近い番号に○印をつけて下さい。(1.非常に満足、2.どちらかといえば満足、3.どちらともいえない、4.どちらかといえば不満、5.非常に不満) (表は平均値 値が低いほど満足度が高い)

表 40 満足度比較(アジア・バロメーターN=800、本調査 N=16)

Asian Barometer(N=800)		本調査回答者(N=16)	
項目	平均	項目	平均
c 結婚生活【既婚者のみ】	1.71	c 結婚生活【既婚者のみ】	1.25
b 友人関係	2.02	a 住居	1.56
n 家族生活	2.03	d 生活水準	1.63
i 近所づきあい	2.17	j 社会の安全性	1.69
g 教育	2.51	g 教育	1.75
f 健康	2.56	e 世帯収入	2.06
a 住居	2.60	b 友人関係	2.06
h 仕事	2.75	n 家族生活	2.08
o 余暇	2.86	k 環境状態	2.19
j 社会の安全性	2.95	o 余暇	2.27
d 生活水準	3.04	I 社会福祉制度	2.31
e 世帯収入	3.26	f 健康	2.56
k 環境状態	3.42	h 仕事	2.64
m 民主主義制度	3.64	m 民主主義制度	2.75
I 社会福祉制度	3.80	i 近所づきあい	3.07

アジア・バロメーターのデータでは配偶者、友人、家族、近所づきあいなど、人との関係が個人のレベルから地域のレベルまで満足度が高いのに対し、本調査の回答者は同項目については評価が相対的に低く、特に近所づきあいは最も満足度が低い。これは本調査の回答者が外国人、あるいは個人として人間関係を形成している所以であると思われる。ウズベキスタンでは近所づきあいや地域的な付き合いが一般的であり、個人や家族を超えた繋がりが強い。一方で本調査の回答者は日本の都市で生活しており、生活は個人的ネットワーク、あるいは配偶者を含めた家族での単位が一般的となる。その反面、住居、生活水準、世帯収入など、アジア・バロメーターでは満足度が比較的低い項目について高い満足度が示されており、物理的、環境的に豊であるが、地域社会との関係が希薄な個人主義的な回答者像が浮かぶ。

6.2.6. 生活水準 Standard of living Q6

【質問文】あなたの暮らし向きは、世間一般とくらべてどの程度だと思いますか。あてはまる番号に○印をつけて下さい。(○はひとつだけ)(1. 上、2. やや上、3. 中、4. やや下、5. 下)

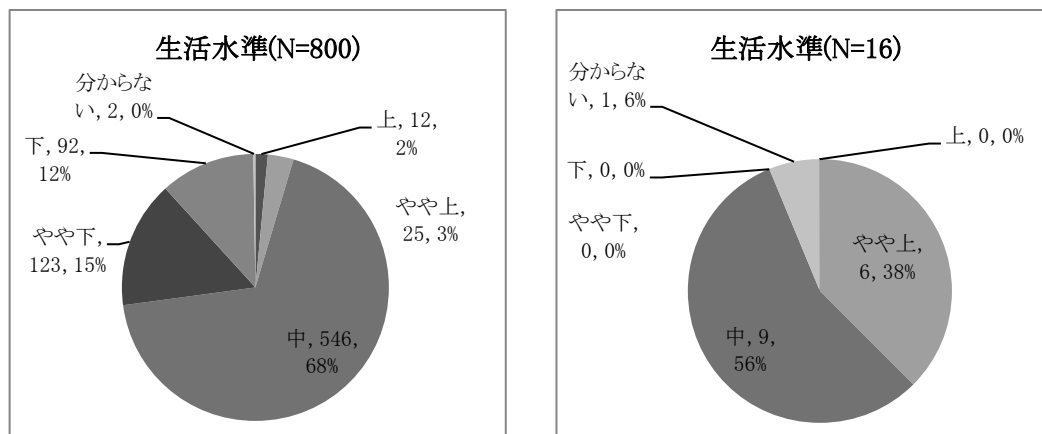


図 25 生活水準比較(アジア・バロメーターN=800、本調査 N=16)

表 41 生活水準と民族意識のクロス集計(アジア・バロメーター上、本調査下)

	ウズベク人	ロシア人	タタール人	その他民族	そのように考 えない	計(800)
1. 上	9 1.9%	.0%	1 2.0%	1 1.2%	1 1.2%	12 1.5%
2. やや上	17 3.7%	1 .8%	2 3.9%	3 3.7%	2 2.4%	25 3.1%
3. 中	358 77.2%	61 50.0%	25 49.0%	52 64.2%	50 61.0%	546 68.3%
4. やや下	43 9.3%	33 27.0%	18 35.3%	15 18.5%	14 17.1%	123 15.4%
5. 下	36 7.8%	27 22.1%	5 9.8%	10 12.3%	14 17.1%	92 11.5%
9. 分からない	1 .2%	.0%	.0%	.0%	1 1.2%	2 .3%
計	464 100.0%	122 100.0%	51 100.0%	81 100.0%	82 100.0%	800 100.0%

	ロシア系(4)				タタール系(4)				朝鮮系(3)		タジク系(3)		ウズベク系(2)		計(16)	割合
上															0	0.0%
やや上	1					1			1				1		6	37.5%
中			1	1	1		1	1		1	1			1	9	56.3%
やや下															0	0.0%
下															0	0.0%
分からない															1	6.3%

表 42 生活水準平均値(アジア・バロメーター)
(数値が低いほど「生活水準」が高い)

	度数	平均値	標準偏差
ウズベク人	459	2.53	1.10
ロシア人	120	2.99	1.13
タタール人	51	2.76	1.09
その他民族	81	2.78	1.21
そのように考えない	81	2.79	1.10
合計	792	2.66	1.12

図 25 は自らの現在の生活水準に対する意識調査の結果である。アジア・バロメーターの結果は「中」という解答が 68%と高いものの、「上」「やや上」の回答者が 4.7%しかおらず、一方「やや下」「下」の回答者も 30%近くいる。

$F(4,793)=13.8, p<.01$

しかし、ダダバエフ(2004:215-6)が指摘するように、この質問は他の人との比較が回答になるため、「中」がどのような状態なのかを明確にしておく必要がある。この点について、ダダバエフは本章 6.2.8 にも挙げる「心配なこと」についての調査において上位に上がる失業(70.5%)、貧困(69%)が生活水準を具体的に示しているという。つまり、このデータは中流意識が高いものの、市場経済化に伴い、ソ連時代と比較して「大規模でも包括的でもない」ウズベキスタン政府の福祉の措置に対して、「失業」「貧困」という不安が社会を支配していることを示している。中でもロシア人の生活水準に対する意識は最も低く(表 42)、「やや下(27%)」「下(22.1%)」と半数程度が悲観的で、8割近くが「中」のウズベク人と対照をなしている⁷⁴。

一方、本調査の回答者も中流意識は高い(16人中9名)ものの、「やや上」と回答したものがいる上(16人中6名)、「やや下」「下」と回答したものがゼロであった。調査時に比較する対象として、「日本で共に生活するもの」を指定したが、あるいは彼/彼女の脳裏にはウズベキスタンに住む家族や友人・知人を意識したのかもしれない。回答者は日本で就職したもの、あるいは国費留学生であり、生活に困るものはいなかったことから、日本での生活は物理的・経済的には満足したものであることがうかがわれる。

6.2.7. 重要なこと Important in Life Q7

【質問文】あなたにとって次にあげたような生活は、どの程度重要ですか。次の中から重要なものを5つ選んで○印をつけて下さい。(○は5つまで) (表は○を1として選択率を示した)

⁷⁴ 生活水準の平均は分散分析の結果、自由度(4,793)の F 値が 13.8 で 1%水準で有意と認められた。

表 43 「重要なこと」比較(アジア・バロメーターN=800、本調査 N=16)

Asian Barometer (N=800)		本調査被験者(N=16)	
3. 健康である	83.5%	3. 健康である	15 93.8%
9. 高い収入を得る	48.4%	10. 家族とのふれあいがある	11 68.8%
2. 居心地の良い住居がある	44.6%	18. 自分の個性や能力を発揮する	10 62.5%
6. 仕事がある	44.1%	6. 仕事がある	7 43.8%
1. おなかいっぱい食べられる	42.6%	7. 高等教育(義務教育より上の)を受ける	5 31.3%
4. 必要な時に十分な医療を受ける	35.9%	12. 仕事で成功する	5 31.3%
10. 家族とのふれあいがある	34.0%	2. 居心地の良い住居がある	4 25.0%
11. 人間関係がうまくいっている	29.3%	5. 犯罪などの恐れがなく安全に暮らす	4 25.0%
5. 犯罪などの恐れがなく安全に暮らす	27.8%	9. 高い収入を得る	3 18.8%
12. 仕事で成功する	18.8%	11. 人間関係がうまくいっている	
20. 宗教や信仰を大切にしている	18.5%	14. 趣味にうちこむ	2 12.5%
19. 地域や社会に役立つ	16.1%	20. 宗教や信仰を大切にしている	
7. 高等教育(義務教育より上の)を受ける	10.4%	19. 地域や社会に役立つ	1 6.3%
18. 自分の個性や能力を発揮する	10.4%	1. おなかいっぱい食べられる	
14. 趣味にうちこむ	9.3%	4. 必要な時に十分な医療を受ける	
16. おしゃれを楽しむ	8.6%	17. 他人との競争に勝つ	
17. 他人との競争に勝つ	6.0%	15. 良い芸術や文化に触れる	0 0.0%
8. 良いものをたくさん手に入れる	5.5%	13. 名誉・名声を得る	
15. 良い芸術や文化に触れる	3.9%	16. おしゃれを楽しむ	0 0.0%
13. 名誉・名声を得る	2.3%	8. 良いものをたくさん手に入れる	
21. この中にはない	0.0%	21. この中にはない	0 0.0%
22. 分からない	0.0%	22. 分からない	

アジア・バロメーターのデータで上位に来るのは「健康である」「高い収入を得る」「居心地の良い住居がある」「仕事がある」「おなかいっぱい食べられる」「必要な時に十分な医療を受ける」など、生活の根幹に関わる要素である。ダダバエフ(2005:221-222)はソビエト崩壊によるイデオロギーの急激な変化と厳しい経済状況の中で人々が強く求めているものは「安定」であるといい、回答の上位からは「経済的・精神的に不安定な時代」に家族を養うことすら困難である現実がうかがえる。

一方、本調査の回答者の上位は「健康である」「家族とのふれあいがある」「自分の個性や能力を発揮する」「仕事がある」「高等教育を受ける」「仕事で成功する」である。アジア・バロメーターのデータが、最低限生活に必要なものであるのに対し、本調査の回答者は「家族とのふれあい」「個性や能力を発揮」「仕事で成功」など個としての自己実現がいかに行われるかという要素が高い。「健康である」「仕事がある」など一部アジア・バロメーターとの結果と重なる項目があるが、例えば「仕事がある」という項目も、前者は生活を支える目的が主であり、後者は「自分の個性や能力を発揮する」「仕事で成功する」という項目からも、自らの専門や価値観を反映した「仕事」を求めていると言えよう。

6.2.8. 心配なこと Worried about~ Q19.

【質問文】次にあげるような事柄のうち、あなたがとても心配していることはどれですか。

深刻なものの番号すべてに○印をつけて下さい。(○はいくつでも)(表は○を1として選択率を示した)

表 44 「心配なこと」比較

Asian Barometer (N=800)		本調査被験者(N=16)	
18. 失業、職不足	70.5%	10. 国内の経済問題	11 68.8%
1. 貧困	67.9%	6. 戦争、紛争	10 62.5%
4. テロリズム	58.4%	4. テロリズム	7 43.8%
9. 健康・医療に関する問題	52.9%	9. 健康・医療に関する問題	6 37.5%
6. 戦争、紛争	49.5%	5. 環境破壊、汚染、天然資源問題	6 37.5%
13. 人権問題	46.4%	18. 失業、職不足	5 31.3%
12. 犯罪	44.8%	1. 貧困	
7. 天災、自然災害	43.9%	13. 人権問題	
16. 麻薬の違法使用、麻薬中毒	42.3%	7. 天災、自然災害	
5. 環境破壊、汚染、天然資源問題	42.0%	2. 国内における経済的不平等	
2. 国内における経済的不平等	37.9%	27. モラルの低下、精神的退廃	5 31.3%
27. モラルの低下、精神的退廃	37.0%	15. 民主主義の欠如	4 25.0%
10. 国内の経済問題	36.9%	14. 汚職	
15. 民主主義の欠如	34.3%	19. 教育制度	
14. 汚職	31.8%	20. 自国の社会福祉制度	
19. 教育制度	31.4%	11. 世界的な不景気	
20. 自国の社会福祉制度	24.9%	25. 宗教的原理主義	4 25.0%
25. 宗教的原理主義	18.5%	12. 犯罪	3 18.8%
11. 世界的な不景気	8.9%	16. 麻薬の違法使用、麻薬中毒	1 6.3%
8. グローバル化が進むこと	7.6%	8. グローバル化が進むこと	
17. 難民・亡命問題	7.0%	17. 難民・亡命問題	
22. 社会の高齢化	5.9%	26. 人口過剰	0 0.0%
3. より公正な世界貿易	5.6%	24. 大企業の脅威	
26. 人口過剰	5.1%	22. 社会の高齢化	
24. 大企業の脅威	4.4%	3. より公正な世界貿易	
21. 科学者の倫理	3.5%	21. 科学者の倫理	
23. 変化の速さ、技術の進화가速すぎる	3.3%	23. 変化の速さ、技術の進화가速すぎる	0 0.0%
28. その他	0.6%	28. その他	0 0.0%
29. 分からない	0.0%	29. 分からない	

アジア・バロメーターのデータで現れる心配事の上位は「失業・職不足」「貧困」「テロリズム」であり、物理的な生活の保障、貧困への懸念が表れている。一方、本調査の回答者は「国内の経済問題」「戦争、紛争」「テロリズム」と、よりマクロ的に主に自己の生活を支える経済環境の変化を心配しているように思われる。本章 6.2.7 の「重要なこと」とあわせて考えると、アジア・バロメーターで現れるウズベキスタン人一般は移行経済状況

の中で、生活最低限に必要な衣・食・住を確保することに対しても不安を感じていることが分かる。共産主義から資本主義へ移行する中で自分や家族の生活を保障していけるのかという懸念が示されている。一方で本調査の回答者は、ウズベキスタンという国家を出てきており、国家からの生活保障というものは期待できない。そのため、彼/女らの生活を支えているものが、個人の学力、経済力といった個人的な能力であり、懸念材料はそういった個人の能力が生かせる環境が乱されることであると思われる。そして、この「環境」とは、本章4で見た自己のアイデンティティを承認する「場」にも通じるだろう。

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

本調査の結果からアジア・バロメーターで示されるウズベキスタン人と本調査の回答者の大きな違いは、経済的状況に対する態度と自己のあり方であろう。前者は共産主義から資本主義へ体制が変わるとい生活維持体系の変化の中で、生きていくための有効な手段が分からず、生活最低限のものが保障されるのかも不安である様子が見て取れる。当然、共産主義から資本主義への移行は生活維持体系に大きな変化をもたらすために、大きな混乱をもたらすことは想像できる。しかし、それよりも大きな問題と思われるのが、そのような変化の後にできた新たな社会に対して、ウズベキスタン人が信用を持っていないことであろう。アジア・バロメーターにおいて、「人を信用できるか、それとも用心するに越したことはないか」という二者択一の質問について「信用できる」と回答したのが19.2%⁷⁵、「用心に越したことはない」が80.8%であり、また公務員の腐敗がウズベキスタンに蔓延しているかという意見に対し、「強く賛成(30.4%)」「比較的賛成(48.9%)」(ダダバエフ2004:225)と回答するなど、社会に対する不信は根強い。アジア・バロメーターに現れるウズベキスタン人は経済・社会的変化に伴う混乱と困難に対して、国家・社会は言うまでもなく、個人の力にも頼れない不安が顕著であると言える。

一方、ウズベキスタンから越境し、日本で生活する本調査の回答者は自らの経済的状況に対して主体的に働きかけられる選択肢を持っている。日本で生活するということは、ウズベキスタンの利害構造を超え、日本において個人の能力を中心とした「場」を創造することである。この「場」形成の基盤にあるのは個人の能力、つまり個性、学力、専門領域であり、それらの能力により日本において生きていく「場」を獲得していると言える。こ

⁷⁵ 他国との比較では信用度の低い順にマレーシア9%、スリランカ11%、ウズベキスタンと続く。高いのは韓国55%、中国46%、日本37%。

のことは、本調査「重要なこと」「心配なこと」でも、個人能力を高め、個人や家族を核とした関係を中心に社会生活を図る要素が強く現れている。当然、新たな社会において成功するかどうかという「不安」はあるだろうが、本稿の回答者には個人の働きかけによって、「場」を変えることができるという「自由」と「希望」がある。

日本という「場」で生活を維持するにはウズベキスタンでは重要であった「民族」「国籍」といった集団的資質はあまり意味を持たず、個人的な技能・知識を伸ばし、社会的ネットワークを形成する必要がある。よって、この「場」において「ウズベキスタン/ソビエト」「ウズベク系/非ウズベク系」「ウズベク語/ロシア語」など、ウズベキスタンの国内的な包摂/排除のシステムを支持するイデオロギーは背景化し、「場」に応じた自己同一を選択する必要がある。本調査の回答者が民族性、地域性、郷土主義が同定するアイデンティティ機構だけではなく、それらの問い自体に対し懐疑的・批判的な態度でいるのも、新しい「場」において多元的なアイデンティティ管理が必要であり、同一的なアイデンティティ機構では対応できないからであろう。ただし、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とも言える。よって、多元的な社会で生活するための「アイデンティティ管理能力」は創造的なアイデンティティ保留、あるいは非決定という戦略ともいえ、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あるといえよう。

以上のように、日本という環境において自らが生きる「場」を形成するためには、生活を支えるための「生活遂行能力」と「批判的認知能力」と同時に柔軟な「アイデンティティ管理能力」が必須となる。一人の回答者が自らを「ディアスポラ」と呼んだが、本調査の回答者の多くはウズベキスタン社会にも日本社会にも埋没せず、自立した個人として自己の「場」を営々として形成しているようであった。自立した個人として社会に対するためには、社会を横断する技術・知識が必要であり、そのためのヒューマンスキルが必要となる。こういった知識と技術の複合体が社会構成能力であり、本稿の調査者の生活様式はその能力の発現といえよう。

7. 小括

本章では、強力な国家権力の下で行われる言語政策の中で、言語政策参加者として参加

する個人の言語管理、アイデンティティ管理の実態について記述し、「社会参加」にあたり社会構成能力がどのような形で顕在化するのかを検証した。言語政策が「人—ことば—社会」の関係に対する介入であり、この機構に個人で参加するということは、個人的に「人—ことば—社会」を構成することである。ウズベキスタンの日本語学習者は政府による「国家創造」のイデオロギーの下、実施される言語政策の中で、批判的にイデオロギーとその利害構造を讀解し、自らの「場」を発見・創造していることが分かる。この自らの「場」を保障するのが社会構成能力であり、本章の調査に協力を得た来日ウズベキスタン人の人生、あるいは個性そのものが、その発現とも言える。そして、社会構成能力の多くの部分を言語能力が担っているのであれば、今後の国境を越えた移動を前提とした言語教育は社会構成能力全般とした教育活動を視野に入れる必要があるだろう。

本章では、言語教育実践者の内、言語使用者というミクロレベルの行為主体の言語への介入を見た。しかし、言語教育には、直接言語使用者に働きかけず、言語政策機構の中間レベルに位置し、より幅広い対象に働きかける方法もある。次章では、筆者が行った実践の内、ハンガリーにおける日本語教育を例に、社会構成能力開発を目指した日本語教育の方法を紹介し、中間レベルの言語政策参加について検討する。

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—

1. 本章の目的

第三章では、マイクロレベルにおける個人の言語管理の実態について述べたが、本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、日本語教育による社会構成能力開発の方法を示すと同時に言語教育実践者の中間レベルでの政策参加について検討する。本章の内容は 2007 年 8 月から 2010 年 8 月まで、筆者が国際交流基金ブダペスト日本文化センター(以後 JFBP と略する)において、日本語教育アドバイザーとして活動したことを基にしている。JFBP の日本語教育アドバイザーは国際交流基金から派遣された日本語教育の専門員であり、日本語学習者に対する直接的な教授活動は行わず、主に教師研修、教材作成、地域ネットワーク形成など、日本語教育環境の整備を業務とする。同時に JFBP は、ハンガリーにおける大学入学試験、教員一般に対する研修について、ハンガリー教育省に対して働きかけたり、日本語教育を実質管理する区の教育委員会、学校長を訪問し日本語教育に対する理解を促進したりする活動を行うなど、いわば日本語教育における中間レベルへの働きかけが多い。本稿で扱う「教材作成」も、実際の言語使用、教室活動から一段高い位相にある教育実践と位置づけられるだろう。本章では、言語使用者に直接介入しない中間レベルにおける、言語政策参加者としての言語教育実践者が取りうる戦略について記す。

前章と同様に、まず、ハンガリーの言語政策における日本語教育の文脈を「言語政策記述フレームワーク」の作成とともに考察し、その後、言語政策状況を踏まえ、社会構成能力を考慮した学習目標の設定、日本語教育が働きかける領域、戦略などを含んだ日本語教育方針の決定の過程を示す。最後に教育実践の例として「教材作成プロジェクト」を紹介し、社会構成能力と具体的な言語教育がどのように結びつくのかを提示する。

2. ハンガリー日本語教育を巡る言語政策記述

ハンガリーは 1989 年の体制変換以降、民主化、市場経済化を進め、2004 年に EU に加盟した。その間、EU 加盟の条件として求められた EU 基準への整合性の作業が言語教育にも大きな影響を与えている。福島(2008)はハンガリーの日本語教育を「変化の中の日本

語教育」と呼び、EU 加盟前後のハンガリーの言語教育政策における変化を以下のようにまとめた。

2003 年:ナショナル・コア・カリキュラムの改訂により、外国語教育の分野で欧州評議会の CEFR の導入が正式に盛り込まれる。また、欧州評議会とハンガリー教育省が Language Education Policy Profile をまとめる。

2004 年:ハンガリー、EU加盟

2005 年:大学入学試験制度(エーレッツェーギ)改訂。(日本語も受験科目の一つ)

2006 年:9 月からボローニャプロセスを導入。大学が五年制から、学士 3 年、修士 2 年へ変更

2007 年:日本・ハンガリー協力フォーラム「日本語教育促進事業」活動開始。また、1992 年から 16 年間活動をしてきた青年海外協力隊の最後の日本語隊員が帰国。

2008 年:日本文化発信プログラム、ボランティア募集開始(派遣は 2009 年)
(福島(2008)を引用し、2004 年を追加)

ハンガリーの教育制度は 2004 年の EU 加盟と前後して、ナショナル・コア・カリキュラム、大学受験制度、大学制度といった国家の教育制度の根幹が変わっており、言語教育については欧州評議会が大きな影響を及ぼしている。また、2007 年以降の「日本・ハンガリー協力フォーラムの開始」「青年海外協力隊の活動修了」「日本文化発信プログラムの開始」も、ハンガリーが EU に加盟し、ODA の対象国でなくなったことによる変化である。このようにハンガリーにおける日本語教育は欧州統合という歴史的な変化と EU レベルでの政策との関連を無視しては文脈化ができない。

本節では、ハンガリーの日本語教育の言語政策環境について、政策文書を元に記述するが、ハンガリーは前章のウズベキスタンと異なり、国民国家であると同時に EU や、欧州の言語政策に強い影響力を持つ国際機関である欧州評議会の加盟国である。つまり、日本語教育を巡る環境には、マクロレベルにおいて複数の行為主体が存在しており、この多重性を意識する必要がある。以下、EU、欧州評議会、ハンガリー国家という三つのマクロ的な行為主体の言語政策を紹介し、利害関係を中心とした相互の関係を見る。

2.1. EUおよび欧州評議会の言語政策理念

本稿第二章で EU、欧州評議会、および EU 加盟国の言語に関する関係について「シテイズンシップ」と「複言語主義」という理念と、理念によるアイデンティティの関連につき述べた。本節ではより包括的な視点から EU と欧州評議会の言語政策を捉え、「言語記述フレームワーク」における行為主体とその行為、そしてイデオロギーとその対立に焦点を当てて記述していく。

2.1.1. EUの言語政策

EU の言語政策は欧州委員会 (European Commission) の教育・文化総局 (Directorate-General for Education and Culture)¹において実施されており、多言語主義 (multilingualism) という理念に従い「多様性の中の統合」を目指している。加盟国すべての言語が公用語とされており、2010 年 11 月現在、23 言語²、この数は加入国が増加すればさらに増えていく。また、欧州における 60 以上の地域・少数言語は、欧州連合基本権憲章 (Charter of Fundamental Rights of the European Union) の第 22 条において認められ、その保護および促進がなされている。実質、国境がなくなりつつある EU 域内においては、教育、職業訓練、就職の機会拡大のために多言語の使用能力を持つ市民の育成を目指しており、「母語と少なくとも二つの言語」が話せるようになるのが、その目標となっている。そのため「外国語による授業の奨励」「成人の語学学習」「社会的弱者への語学学習の奨励」などの施策がとられ、すべての市民が、生涯にわたり言語の学習ができるよう準備されている。2005 年に教育・文化総局が行ったユーロ・バロメータ (Eurobarometer) の調査 (Directorate General for Education and Culture 2006) によると、母語以外の言語の習得率 (図 26) について、「一つの言語」と回答したのは 56% で、この数字は 2001 年の調査より 9 ポイント向上したという。EU の目標である「母語+2」を達成しているのは 28% であるが、国によっては高い到達度を見せている (ルクセンブルグ 92%、オランダ 75%、スロヴェニア 71%)。データを見る限りでは、教育の成果は出ているように思われる。

¹ European Commission <http://ec.europa.eu/education/languages/index_en.htm>2010 年 11 月 30 日参照

² ブルガリア語、スペイン語、チェコ語、デンマーク語、ドイツ語、エストニア語、ギリシャ語、英語、フランス語、アイルランド語、イタリア語、ラトヴィア語、リトアニア語、ハンガリー語、マルタ語、オランダ語、ポーランド語、ポルトガル語、ルーマニア語、スロバキア語、スロヴェニア語、フィンランド語、スウェーデン語

D48b-d Which languages do you speak well enough in order to be able to have a conversation excluding your mother tongue?

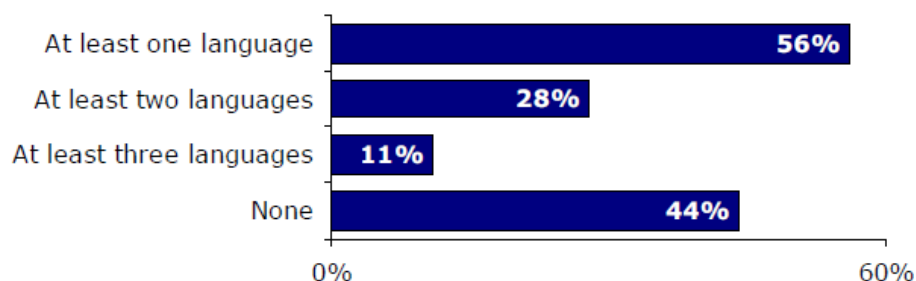


図 26 母語以外の言語の習得 (Eurobarometer p.3)

では、一国家を超えたEUの言語政策の行為主体は誰/何であろうか。在日欧州委員会代表部広報部(2005:3)によると、このような各加盟国家を超えた、EUレベルの教育政策目標や基準の設定は、EUの「補完性の原則³⁾」に基づき、EUが行っているが、原則的に「教育制度は各加盟国に任されており、語学教育を推進する第一次的責任は、あくまで各加盟国の教育当局にある」とする。つまり、言語政策の行為主体は、EU、各加盟国の二重性を帯びていると言える。

2.1.2. 欧州評議会の言語政策

ヨーロッパにおける言語教育政策に強い影響力をもつ行為主体として欧州評議会が挙げられる。Council of Europe(2010)によると、欧州評議会は1949年に設立され、現在、ヨーロッパ地域の47カ国によって構成される国際機関であり、日本も5つのオブザーバー国の1つとして参加⁴⁾している。欧州評議会の活動目的は以下のようにまとめられている。

- ・ 民主主義、議会制民主主義、法の支配の保護
- ・ ヨーロッパの文化的アイデンティティと多様性への自覚促進と開発奨励
- ・ 差別、排外主義、不寛容、生命倫理、クローン、テロリズム、人身売買、組織犯罪と

³⁾ 補完性の原則(principle of subsidiarity) : 国家や地方レベルではその目的が十分に達成できず、EUレベルで行ったほうがより効果的に目的が達成できると判断される場合のみEUが権限を持つ、というEUの基本原則(ibid.,p.3)

⁴⁾ その他のオブザーバー国は、カナダ、バチカン市国、アメリカ合衆国、メキシコ

汚職、サイバー犯罪、児童虐待などヨーロッパ社会が直面する共通問題の解決

- ・ 政治的、法的、憲法改正を背景とした、ヨーロッパにおける民主的安定の強化

第二次世界大戦後の荒廃したヨーロッパの現状を反省し、欧州の復興と恒久的な平和を目指し発足したこの機関は言語についても特別な配慮を持ち、言語政策部門(language policy division)も持つ。言語政策部門が掲げる言語教育の目的⁵は以下の五つである。

- ・ 言語多様性 (linguistic diversity)
- ・ 複言語主義 (plurilingualism)
- ・ 民主的シティズンシップ (democratic citizenship)
- ・ 社会的結束性 (social cohesion)
- ・ 相互理解 (mutual understanding)

本稿第二章において述べたように、欧州評議会の言語政策は、国民国家ではなく、「ヨーロッパ」という次元を形成するために、「ヨーロッパ市民」という「共に生きる」個人を核に「複言語主義」という言語アイデンティティを推進している。欧州評議会は、欧州統合後、人の移動が促進される中で、ヨーロッパという社会的統一性を維持・促進しながら、個人の社会参加を促すため、言語的多様性が尊重され、個人の言語権が守られる環境を作るべく活動をしている。

以上のように、EU と欧州評議会の理念は、域内移動の促進のために「多言語状況を尊重する」という点では一致しているようである。しかし、その違いは両者が掲げる「多言語主義」「複言語主義」という用語に見られる。

2.1.3. EUと欧州評議会の対立? — 「多言語主義」と「複言語主義」 —

EUの政策が「多言語主義 multilingualism」と名付けられるのに対し、欧州評議会の政策では「複言語主義 plurilingualism」と名付けられており、二つの政策は対立をしているように見える。しかし、この違いはヨーロッパにおける両機関の立場、機能を代表しており、この対立を利用しつつ、複雑なヨーロッパの言語環境を巡る政治的力関係を調整していると思われる。

⁵ 欧州評議会ウェブページ<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp> 2010年11月30日参照

欧州評議会は自らが理念として掲げる「複言語主義」を「多言語主義」との対立によって説明することが多い。Council of Europe(2001、2007)によると、「多言語主義」は一つの地理的地域に一つ以上の言語変種が存在することをいい、その社会レベル(=マクロ的)の言語的多様性を尊重・促進していく姿勢であり、一方「複言語主義」は個人レベルでの複数言語の並存状態をいい、その個人レベル(=ミクロ的)の言語的多様性を尊重・促進していく姿勢である。CEFR には、「複言語能力とはコミュニケーションの目的のために複数の言語を使い、異文化間の交流に参加する能力である。そこで人間は社会的主体として、いくつかの言語において、様々な程度の能力と、いくつかの文化的経験を持っている。これは個別的な能力を重ねたり繋げたりしたものではなく、複雑に混成した能力(ibid.,p.182)」とあり、個人の能力に焦点が当てられている。

一見、欧州評議会在EUの政策との対立を強調しているように見えるこの言説であるが、この点について、欧州評議会言語政策部門のChristopher Reynolds氏は日本語教育関係者に対する講義⁶の中で「EUのMultilingualismには、欧州評議会が定義する多言語主義と複言語主義の両方の意味が含まれている」と述べており、表立った対立を意図したわけではないようだ。この点について、筆者は「欧州現代言語センターThe European Centre for Modern Languages(ECML)⁷」所長、Waldemar Martyniuk氏にインタビューを行った⁸際、確認を行った。Martyniuk氏も「EUのMultilingualismには、欧州評議会の定義する多言語主義、複言語主義の両方の概念が含まれている。EUは用語の混乱を防ぐために、敢えて『複言語主義』という用語を避けた」と、Reynolds氏と同内容の回答をした。しかし、Martyniuk氏は「複言語主義は多言語主義と異なり、一つの能力であり、新しい概念である。複言語主義は個人に視点を移すことで、個人の可能性を高めることを意図している。しかし、EUの母語+2という政策は言語をアイテムのように扱っており、多言語主義のように見える」とし、EUと欧州評議会の見解の違いも指摘した。その上で、「まず、現実の言語環境を観察し、実際の言語状況に応じた教育を行わなければならない。現状は学校のカリキュラムや制度が最初にあって、それに合わせて教育内容が決められており、そのカ

⁶ 国際交流基金パリ日本文化会館主催「2010年度 CEFR-JF 日本語教育スタンダード研修会」の一環で、2010年7月7日、フランス、ストラスブールの欧州評議会で行われた講義内容より。

⁷ ECMLは1995年、言語政策と言語教育の実践の間のギャップを橋渡しするために、欧州評議会の機関としてオーストリアのグラーツに設立された。ECMLは国際的なチームによるプロジェクトを実施し、言語教育のより具体的な提案を行っている。(「2009年機関パンフレット」より)

⁸ インタビューは2010年7月16日11:00-12:00。オーストリア、グラーツの欧州現代言語センターの所長室で行われた。

リキュラムや制度は現実に合っていない」と、現在に急速に広がる多言語化、多民族化という実際の環境と、教育制度、国のシステムが合致していないことを指摘した。

EU と欧州評議会の言語政策に対するこの差は、国際政治の場である EU と、欧州の理念の源泉となった欧州評議会の対立であると筆者は考える。本稿第二章 3 でも述べたように、第二次世界大戦後の西欧諸国は「EU-NATO-CE 体制」と言うべき複合的な国際体制によって支えられていた(遠藤 2008)。欧州統合は、EU が政治・経済、NATO が軍事・安全保障、CE つまり欧州評議会が規範・社会イメージを受け持つ形で進行したが、遠藤(2008:318)は冷戦終了後この調和ロジックが消え、互いに機能の新たな線引きが行われているという。「EU は、自ら市民や地域・地方との関係を再定義し、人権や社会権の分野にも機能を拡大した。これは伝統的に CE が強い分野であり、ここでも競合が始まった(ibid., p.318)」。言語政策についても、理念的な欧州評議会の言説に対し、EU は政治的な調整の必要性から、理念の面でも多言語主義と複言語主義を併せ持ち、行為主体も補完性の原則が適用する時と、それ以外の場面で分けるなどして、現実と理念のバランスをとっているように思われる。

少数民族言語を含む言語多様性を訴えるジオルダン(2006)は、この玉虫色とも言える EU の政策を「混沌としている(ibid., p66)」と表現する。ジオルダンは「EU の言語政策は大市場の経済論理の中に位置づけられている」(p.67)と指摘し、「母語+2」の政策についても「どの言語を学ぶのかという選択については不問のまま」のために「英語の圧倒的優勢か、超エリート的履修コースに至る」とする。また、各加盟国との間の関係について「EU の政策は本質的なところで『国家の言語による多言語主義』にとどまっている」(p.68)と批判的である。その理由は「(EU は)多言語社会を作り出すよりも、ヨーロッパの建設が国家主権を脅かさないことをはっきり示すことのほうが、より重要なのである。各国は、そのアイデンティティにとって不可欠な要素である国家語を、好きなように保護してかまわない」(p.68)からである。結果的に EU の言語状況はジオルダンが指摘したような経済論理に従う結果となっている。

図 27、表 45⁹⁾は、既出のユーロ・バロメータの調査 (Directorate General for Education and Culture 2006)である。

⁹⁾ 表内の略称は以下の通り AT Austria, BE Belgium, BG Bulgaria, CY Rep. of Cyprus, CZ Czech Rep., DE Germany, DK Denmark, EE Estonia, EL Greece, ES Spain, FI Finland, FR France, HR Croatia, HU Hungary, IE Ireland, IT Italy, LT Lithuania, LU Luxembourg, LV Latvia, MT Malta, NL Netherlands, PL Poland, PT Portugal, RO Romania, SE Sweden, SI Slovenia, SK Slovakia, TR Turkey, UK United Kingdom

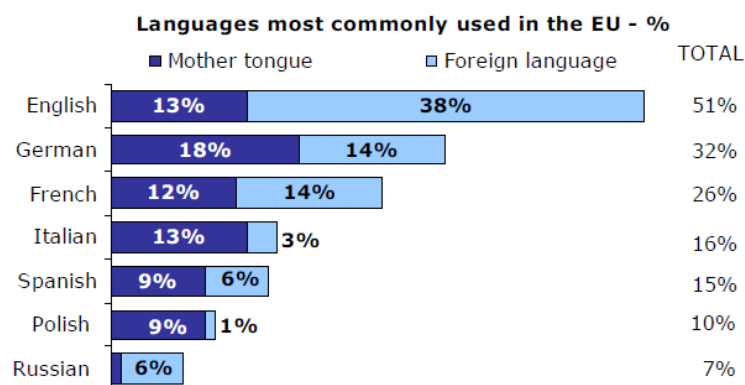


図 27 EU において使用される言語

表 45 子供に習わせたい言語

QA2b And which two languages, apart from your mother tongue do you think children should learn?²⁵

	English	French	German	Spanish	Russian	Italian	Swedish
EU25	77%	33%	28%	19%	3%	2%	0%
BE	88%	50%	7%	9%	0%	1%	-
CZ	89%	9%	66%	4%	9%	0%	-
DK	94%	13%	62%	13%	0%	0%	0%
DE	89%	45%	3%	16%	6%	2%	-
EE	94%	6%	22%	1%	47%	0%	1%
EL	96%	34%	50%	3%	0%	6%	-
ES	85%	44%	14%	4%	0%	1%	-
FR	91%	2%	24%	45%	0%	6%	-
IE	3%	64%	42%	35%	1%	4%	0%
IT	84%	34%	17%	17%	0%	0%	-
CY	98%	49%	19%	2%	4%	4%	0%
LV	94%	6%	28%	1%	42%	0%	0%
LT	93%	6%	34%	2%	43%	0%	0%
LU	59%	83%	43%	2%	0%	1%	-
HU	85%	4%	73%	3%	2%	2%	-
MT	90%	24%	13%	2%	-	61%	-
NL	90%	22%	40%	21%	0%	0%	-
AT	84%	29%	2%	10%	4%	11%	-
PL	90%	7%	69%	1%	10%	1%	-
PT	90%	60%	8%	7%	-	0%	-
SI	96%	6%	69%	3%	0%	12%	0%
SK	87%	7%	75%	3%	6%	1%	0%
FI	85%	10%	24%	3%	10%	0%	38%
SE	99%	17%	35%	31%	1%	0%	1%
UK	5%	71%	34%	39%	1%	3%	-
BG	87%	13%	49%	5%	14%	1%	-
HR	82%	5%	69%	2%	0%	14%	-
RO	64%	34%	17%	7%	2%	8%	-
TR	72%	12%	52%	1%	2%	1%	-

= First language = Second language

図 27¹⁰はEU内でどのような言語が使用されているかのデータで、英語を母語話者とする人の割合が 13%であるのに対し、外国語として使用する人の割合 38%が加わり、51%となっており、英語の優勢を示している。また、表 45 は「自分の子供に学習させたい言語」の結果であるが、英語圏のアイルランドと英国、そしてルクセンブルグを除くとすべてが「英語」を第一外国語として選んでいる。また、第二外国語も仏、独、西、露、伊と大言語に偏っており、経済原則に任せた場合、この結果は当然であると言えよう。

EU と欧州評議会は、「多言語的状況の尊重」という理念を共有するとはいえ、「複言語主義」という概念を作り出し、言語を個人の言語使用にまで還元し、国家との利害関係と異なる「ヨーロッパ次元」で議論をする欧州評議会と、言語使用を国家、個人による決定に任せ、EU 全体の利害に関わるときにのみ、調整に入る EU とは「人—ことば—社会」に対する姿勢が異なる。欧州評議会が理念に基づき主体的に介入をしているとすれば、EU は、多言語普及を原則的に各国の利害と経済原則に任せ、必要に応じて、その行きすぎに対して介入していると言えよう。両者は「ヨーロッパ理念・規範」を体現する欧州評議会と、「政治・経済の機構」である EU として、その役割を担いながら、お互いが協力、監視をし合うことによって、現実の言語状況について調整をしているものと思われる。

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

次に超国家レベルの主体である欧州評議会と加盟国国家との間の関係を見る。ここで EU でなく、欧州評議会を取り上げる理由は、そもそも人権や社会権などは欧州評議会の分野であるからである。EU は冷戦後にその活動範囲を広げてきたものの、言語政策については各加盟国のイニシアティブを尊重しており、言語政策から言語教育政策まで一貫して国家レベルまで影響を与えているのは欧州評議会である。福島(2009b、2010)が示すように、ハンガリーでは EU 加盟に伴う言語教育の改革に際して、Language Education Policy Profile(以後 Profile)を作成、CEFR 評価に基づくナショナル・コア・カリキュラム、国家試験の改訂など、欧州評議会の思想的影響が強い。よって、本節では欧州評議会の言語理念がハンガリー国家の教育制度に受容される過程を記述することにより、超国家レベルの行為主体と国家レベルの行為主体との対立を考察する。

¹⁰ データ内の「Total」とは母語話者の割合に外国語能力として当該言語能力がある割合を足し合わせたもの。

2.2.1. 国民国家制度と欧州評議会 ー対抗理念としての「複言語主義」ー¹¹

欧州評議会は「ヨーロッパ」というアイデンティティ形成のために、「国民国家」が形成する「人ーことばー社会」の関係を解体し、その代替物として「共に生きるもの」としての市民、国家語によらない「複言語」状況という概念を作った。本節ではこの対立を再度“Guide for the development of language education policies in Europe :From linguistic diversity to plurilingual education: Executive Version(以後“Guide”と略称する)”を追いながら詳細に見ていく。

Guide は序(introduction)および三部構成となっている。

第一部「言語教育政策(language education policies)」

第二部「言語教育政策開発のためのデータ、方法論(data and methods for the development of language education policies)」

第三部「複言語教育のための運営組織(organisational forms of plurilingual education)」

第一部は欧州評議会が目指す言語教育政策が従来の国民国家制度の下での政策との対比で表現され、第二部は政策開発における問題点が社会的・言語的ファクターについて議論される。第三部は政策実施段階での具体的な方法について説明される。本稿では第一部の対立点を見ることで、「人ーことばー社会」の関係に対する欧州評議会と国民国家の違いを考察する。

第一部において言語政策の理念対立が明確に書かれているのは、第一章「1. 欧州における言語政策と言語教育政策:一般的アプローチ」(pp.12-16)である。第一章は以下の四つの節に分かれる。

1.1 言語と言語教育に関するイデオロギーの現状

1.2 「国民国家」における言語

1.3 「国民国家」における言語教育

1.4 ヨーロッパの言語教育政策の発展に向けて

各節の表題からもうかがえるとおり Guide は「国民国家(Nation-States)」制が前提とする国家と言語の利害構造、そしてそれを支える言語教育との関係との対比について強調す

¹¹ 本節の内容は福島(2011b)から一部抜粋、引用している。

る。ただ、批判しているのは国民国家制そのものではなく、国民国家と言語が生産してきた利害関係と、それを下支えするイデオロギーである。これらのイデオロギーとそれに伴う利害構造を明示的に示すことにより、「ヨーロッパ」次元での新しい言語環境を創造する政策を目指すというものである。また、表題には現れないが、経済原則に従う「英語主義」に対しても批判的である。以下、具体的に内容を見てみる。

「1.1 言語と言語教育に関するイデオロギーの現状」(pp.12-13)では、『価値』のステレオタイプ「言語と国家」「言語と経済」について、現実がいかなるイデオロギーに支えられているのかを示す。「『価値』のステレオタイプ」とは、「言語には高い価値をもつものと低いものがある」といようなステレオタイプが、マイノリティを象徴する言語変種への抑圧を正当化していることを示す。このイデオロギーは「言語と国家」において、国民国家と国家語 (national language) の関係が恣意的なものであるのにも関わらず、国家語/非国家語の区別による国家語の優越を保障し、さらに非国家語に対する抑圧と機能の低下という構造を支援している。さらに「言語と経済」では、「経済的に考えて言語は一つにするのがコスト、効率の面でいい」というイデオロギーが「リングフランカとしての英語」という考えを下支えしていることを示す。英語に関わらず経済原則は言語間の不平等を硬直化し、それを促進するイデオロギーでもある。

「1.2 『国民国家』における言語」(pp.13-14)では、国民国家の同一性や帰属意識の醸成と言語の役割について説明される。他言語への抑圧を通じて行われる国民国家への同化のプロセスは以下のように行われる。まず、「一番優れた(the best)言語」としての国家語が標準化され、国家語の能力記述が可能となる。それは公教育により国民アイデンティティとして社会に組み入れられたり、「外人(outsiders)」の国籍取得の条件としても使用されたりする。

「1.3 『国民国家』における言語教育」(pp.14-15)では、国民国家の言語教育政策は国家語の維持のみに関与しており、「欧州」という文脈は考慮したものでないことが示される。義務教育による国家語/公用語の教育は国家語の習得と国民アイデンティティ形成として機能し、国家語能力と社会的地位が関係することにより、より強化される。また、外国語教育については、外国語が他教科・他言語と競合することから、コストの面と国家語教育を阻害するという理由で排除される。よって、外国語は選択科目となりがちで、その選択の範囲も2~3のメジャー欧州言語に集中しているのが現状であるとする。

以下、「国民国家」における言語教育のまとめとして、Guide は以下のように述べる。

国語と外国語教育の分離を克服するために、すべての言語種(国家語、民族語、移民の言葉、非ヨーロッパ言語)がヨーロッパ言語として認識される必要がある。また、それらの言語が義務教育またはそれ以上の段階で、何らかの形で確保されるべきである。このような方法によってのみ、国民アイデンティティのための言語教育に代わって、複言語主義、複言語主義への意識、ヨーロッパ市民の意識の開発のための教育が可能となる。(p.15)

以上の記述でもわかるとおり、複言語主義は国家を単位としたアイデンティティ、利害構造を、国家を超えた範囲で再構築するために作り上げられた概念であり、国家と言語が孕むイデオロギーを脱構築する概念装置であると言える。

複言語主義は言語を個人のレベルから捉えなおし、「混成的な」言語状態である「複言語」という形態を仮定する。これは言語をラングという実体でなく、パロールという個人の言語実践に還元することにより、実体的な言語観を退け、言語を国家語/民族語/外国語/等とランク付ける権力から分離する。さらに人間を「社会的主体」とみなすことにより、人間存在のあり方に他者とのインタラクションの結果獲得される相互性を導入する。これは「国家」という制度を前提とした国家－国民という社会体制を解体し、「民主的シティズンシップ」という可塑性のある理念の可能性を示すことになる。国家を単位とした言語観・人間観から、個人を単位とした言語観・人間観へ転換することにより、「国家－国民－国家語」という構造が持つ利害構造を解体し、個人－社会に創造性を回復させる。この創造力こそ、「ヨーロッパ」という新しい試みに必要な創造性であり、「ヨーロッパ」が国民国家という単位が繋がったもの以上に、有機的な単位のプロジェクトであることを示している。この意味で「複言語主義」は、国民国家主義のイデオロギーに対する対抗理念とも解釈できる。

2.2.2. 国家としてのハンガリーと欧州評議会

次に国家としてのハンガリーと欧州評議会との対立点を見る¹²。ハンガリーの言語教育政策は2004年のEU加盟に向けて整備され、その過程に欧州評議会は深く関わっている。2002年にハンガリー教育省によりCountry Reportが作成され、2003年に欧州評議会加盟

¹² この小節は福島(2010)を一部抜粋、引用する。

国で最初のProfileが欧州評議会とともに発表された。Profileはハンガリーの言語教育政策の指針となり、2003年のナショナル・コア・カリキュラム（以後NCC）改訂、2005～6年の試験改訂にも大きな影響が見られる。以下、Profile、NCC、試験を順に検討する。

2.2.2.1 Language Education Policy Profile

Profileは四部構成（「1 序」「2 言語教育の現状」「3 将来のためのビジョン」「4 結論」）から成り立っている。本稿では、ハンガリーにおける言語教育の現状とその対応について、欧州評議会の提案とハンガリー教育省との協議によって構成される「2 言語教育の現状」「3.将来のためのビジョン」を参照しながらハンガリーの言語教育と欧州評議会の評価を見る。

「2 言語教育の現状」で、2003年当時のハンガリーの状況について「ハンガリーの言語政策は複言語主義の発展を促進するための一般原則を十分に達成できる」（p.15）と一定の評価をしながらも、その実施方法としては「法的、カリキュラムに保証され、開かれている。しかし、これらの方策は十分には実施されておらず」（p.16）、その理由として「一般的には十分に言語多様性について関心がもたれていない」（p.16）あるいは言語多様性の関心が「経済的側面」つまり「西ヨーロッパ言語」（p.17）に限られている、としている。そして、ハンガリーの言語教育の現状を以下のように結論づける。

National Curriculumは言語教育を広く促進しているが、実際のデータはそのようなものでなく、わずかな言語、特に西ヨーロッパの言語しか教えられていない。これは言語教育が個人にとって経済的な機会を与え、よりよい仕事を与えるという考えが支配的であるからである。結果、言語教育は英語とドイツ語に偏っている。

ただし、National Curriculumは、経済的な面だけでなく、個人の人間、市民としての成長を目的としている。個人と社会の発展に関して、言語教育は中心的な役割を果たす。それは、市民的シティズンシップ、人権、特に言語的寛容を通してである。この考えが教育哲学の一部となり、カリキュラムや教授法を通して学習者にも意識を向けさせるべきである。（Profile p.23）

結論の前半部分は実利性を中心としたハンガリーの現状が端的にまとめられており、後半は理念的な提言がなされている。言語を巡る実利性と理念の対立はハンガリーだけでな

く欧州全体の問題であり、経済原則が言語政策に与える影響は普遍的とさえ言える。実利性については個人レベル、国家レベルの主体の利害が一致するところであり、理念がないがしろにされる傾向は強い。本稿第二章 3.3.2 で述べたとおり、「複言語主義」は、機能的な側面である「能力としての複言語主義」と理念的な側面である「価値としての複言語主義」の二つの機能を合わせて持つ必要があり、機能面だけに焦点を当てた「複言語主義」は言語的不平等を拡大させる可能性がある。確かに複言語主義には経済的な機能も持っており、移動する個人の雇用機会拡大や欧州全体の経済活動に寄与する目的もある。よって複言語主義の「言語レパートリーの複数化」という側面は「英語とドイツ語に偏って教える」という問題を顕在化させにくい。しかし、それは「能力としての複言語主義」の達成による「価値としての複言語主義」の隠蔽であり、後半の提言はこの隠蔽に対する警告だと言える。

「3 将来のためのビジョン」は、「2 言語教育の現状」で示された問題点に対応する行動計画が 5 項目示されている。「3.1 民主的シティズンシップのための教育」は、5 項目の行動計画のうち理念的な内容を扱った唯一の項目であると言える。ここでは民主的シティズンシップ、国家アイデンティティの多元化、言語的寛容、異文化間教育など、「価値としての複言語主義教育」が示されているが、その記述は観念的であり、その能力をどのように育成していくかの具体的方法については示されていない。一方で、他 4 項目は複数言語の習得、選択、質の保証など「能力としての複言語主義」を中心に扱っているが、これについては行動方針が具体的に示されている。例えば「3.3 人口学的、経済的、社会的発展を見越して」では、EU加盟に伴う社会変化への対応のため、「中期的な見通しで国家的な言語需要を分析する方法を開発」するため「地政学的要素、主要な経済動向・交流、雇用市場、人口動態的・人口移動動向を考慮し」(p.26)、経済発展が続くロシアとの関係を考慮したロシア語教育の再開発や、移民言語、とりわけハンガリーの中国人コミュニティを配慮した対応も射程に入れている。また「3.4 複言語主義のための教育の開発」では、中等教育(9 年時)において、総授業時間数の最大 40%(週 11 時間)を言語教育(2 言語)に使用できるような制度改革、バイリンガル教育、マイノリティ教育の経験を生かした言語資源の活用、エラスムス・プログラム¹³などを活用した人の交流、卒業試験の改訂が示されるなど、詳細かつ具体的である。

¹³「エラスムス・プログラム」とは EU が行う EU 内の高等教育交流促進プログラムのことである。
European Commission
<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm> 2012 年 5 月 28 日参照

Profile は、欧州評議会とハンガリー教育省との合同で作成されたため「価値としての複言語主義」「能力としての複言語主義」双方が目標として取り込まれてはいる。しかし、前者は分量も少ない上、抽象的な記述にとどまり実行性に欠ける一方、後者は非常に具体的、計画的である。この傾向は NCC と試験問題でも同様である。

2.2.2.2 ナショナル・コア・カリキュラム (NCC)

NCC は 2003 年に改訂され、第 3 部「学校教育の基本的目標」には欧州統合に伴う変化の中で「ヨーロッパ市民」として獲得すべき主要能力(Key Competences)が教科別に示されている。外国語教育の項は母語教育に次いで記述され、「様々な社会的・文化的文脈において、口頭・書面の双方の形態で、概念、思想、感情、事実、意見を、理解、表現、解釈する能力」(p.5)とされている。また、これら主要能力を達成するための Key Development Tasks の一つとして、「ハンガリー人としてのアイデンティティの維持と同時にヨーロッパ市民になる」という「ヨーロッパアイデンティティ」が挙げられており、EU 加盟による国家と国民との関係の見直しが教育の一つの目的となっている。

NCCでも実践的な言語能力と市民性形成・アイデンティティ形成という二点が柱となっているが、後者については、部分的能力の承認や、個人の社会文化的背景や環境、ニーズ関心による到達目標の決定等が見られる程度で踏み込んだ記述は見当たらない。一方で、前者の言語の実用的な側面については、外国語教育の各学年の到達目標がA1 からB2 の指標によって示され、各段階の能力記述の詳細な記述が載っている¹⁴。ここでも「能力としての複言語主義」の具体性、計画性は際立っている。以下に挙げる「エーレッツェーギ」は「国家試験」であり、NCC改訂の成果の一つである。

2.2.2.3 エーレッツェーギ (Érettségi)

2004 年度までエーレッツェーギは「中等教育卒業資格試験」を意味していたが、高等教育制度改革に伴い 2005 年度より「高等教育機関入学試験」「国家外国語試験(外国語のみ)」の性格も併せ持つようになった。またこれに合わせ、エーレッツェーギも上級試験と中級

¹⁴佐藤(2009)によると、第一外国語では初等教育修了時(第 8 学年)までに少なくとも A1 レベル、義務教育修了時すなわち中等教育修了時(第 12 学年)までに B1 あるいは B2 レベルに到達していなければならないとされている。また、中等教育において必須科目である第二外国語の場合は、初等教育修了時(第 8 学年)までに A1 レベル、中等教育修了時(第 12 学年)までに最低 A2 レベルの到達目標が設定されている。

試験¹⁵に分かれた。中等教育卒業試験は必修4科目(「ハンガリー語・文学」「数学」「歴史」「外国語」と選択1科目の計5科目で行われ、大学入学に際しては、各学科が指定する科目のエーレッチャーギの得点に「学業点」と「加点」¹⁶を合わせたもので評価される。「学業点」とは、5教科の成績点と卒業試験点を合わせたもので、成績点は必修4科目と選択1科目の卒業前の2年間の通年の成績(5段階評価)の合計点から算出する(若井2009)。このように、エーレッチャーギは高校生にとって一生を左右する試験であり、言語政策の強力なツールの一つと言える。Hungarian Institute for Educational Research and Development(以後OKI)(2007)も「教育内容規定の最も重要なツール」(p.70)としている。

このうち外国語の試験について、2005年度に実施された改革の最大の特徴は、試験の目的がコミュニケーション能力の測定になったことで、エーレッチャーギでは、A2・B1レベルの中級と、B2に相当する上級の二つのレベルで読解、文法、聴解、作文、口頭の5つの試験が課せられる。表46が示すとおり中級試験では文法点が低く設定されており、従来の記憶中心の学習形態からアウトプットを意識した学習形態に移行したことが見て取れる。出題形式(表47)を見ても実社会でのタスクを想定して作られるようになっており、作文については辞書の使用も可能である。このようにエーレッチャーギは言語知識のみならずコミュニケーション実践能力を高めるために強力的に機能していると言える。

表 46 エーレッチャーギ外国語試験・配点と各パート試験時間 (若井2009より転載)

	中級		上級	
	配点	時間(分)	配点	時間(分)
読解	33	60	30	70
文法	18	30	30	50
聴解	33	30	30	30
作文	33	60	30	90
口答	33	15	30	20
合計	150	180+15	150	240+20

¹⁵若井(2009:80)によると、元々上級試験は「高等教育入学試験」、中級試験は「中等教育卒業試験」の性格を持たせる予定であったが、受験生の減少を恐れた高等教育機関側の反発から明確な区別を排し、いずれも卒業試験としての受験が可能となった。

¹⁶「加点」とは、学業成績やエーレッチャーギの結果などの他に、外国語の国家試験、国内の学術大会の結果、貧困層出身などで加点されるシステム。詳しくは若井(2009)。

表 47 エーレッツェーギ出題形式 (若井 2009 より転載)

読解	正しい漢字を選ぶ 文が読解文章の内容とあっているか○×をつける 足りない部分をおぎなう、文章を完成させる
文法	正しい助詞を選ぶ 正しい語彙(接続詞・アスペクトなど)を選び文章を完成させる 正しい動詞の活用を選ぶ 複文の前半を見て、後半に続く文を捜す
聴解	文の内容が聞きとった内容と一致するか○×で答える。 文章で抜けているところを、選んで埋める。(リストから選択・3~4 択)
作文	アンケート回答と回答に関する説明(中級 120 文字、上級 225 文字) 手紙文・新聞記事(中級 180 文字、上級 375 文字)
口答	会話、ロールプレイ(中級のみ)、議論(上級のみ)説明

しかし、エーレッツェーギにおいて「能力としての複言語主義」の質、効率性は向上するものの、「価値としての複言語主義」の評価は問われない。もちろん異文化理解能力やアイデンティティなど個人的バリエーションの高いものを試験することは困難であるが、「受験生」という利害主体を前に「試験」というツールは絶対的な影響力を持つ。現状では「価値としての複言語能力」の方法について言語技能測定の方法ほど熱心に議論されることは少ない。

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

以上、欧州評議会の理念である「複言語主義」がハンガリーの言語教育現場に受容される実態を見た。ハンガリーの言語教育政策は、「能力としての複言語主義」としては具体的・計画的だが、「価値としての複言語主義」が抽象的・理念的であることが指摘できる。しかし、2004年にEUに加盟し、新加盟国としてEUと国家の関係、さらに国民とEU、国家の関係は揺れ続ける中で、「アイデンティティ」を含む理念的な部分が抽象的・可塑的にならざるを得ないことは理解できる。流動性が激しい社会変化の中で文化や価値を含む教育は非決定性という性質を持たざるを得ず、さらに言語教育という分野にそれらの要素を入れる試みも開発途中にある。現状で重要なのはハンガリーにおける言語教育が理念的・政治的な意味合いを持っているということを理解することと、表面上は複数言語の習得という「能力としての複言語主義」が顕著であっても、「価値としての複言語主義」が言語教育の理念として背景にあることを言語教育実践者が意識し続けることであろう。

2.3. ハンガリーの言語教育を巡る言語政策記述と問題

2.3.1. ハンガリーの言語政策環境

本節のハンガリー言語教育をとりまく環境をまとめたのが表 48 である。

表 48 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 (隠された政策)			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 クカの形成)		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 的シテイ 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 言語レパー トリー	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 ける個の アイデン ティティ

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。以下、各項目につき記す。

「席次計画」：EU は母語+2 という政策目標を掲げる一方、加盟国国家が自らの利害に従い言語政策を行うことも妨げない。その結果、各国の公用語、または強力なヨーロッパ言語(英・仏・独・伊・西)と少数民族言語との格差が開く可能性もある。一方で欧州評議会は言語間の不平等、ひいてはその言語使用者の社会的不平等を抑制するために、「複言語主義」という概念を作成する。自己の言語レパートリー間の席次については、国家語、少

少数民族言語、地域言語、移民言語といった言語種による順位ではなく、個人の言語使用状況にあわせ、部分的能力も含めた言語レパートリーを一つの複合的能力として、その豊饒化を推奨する。国家、ハンガリー教育省のレベルでは、理念的には欧州評議会の用語を使いながらも、ハンガリー国家の利害と折衷したアプローチをとる。公的文書には国家語、少数民族言語、手話、移民言語が尊重されるとあるが、内実は社会統合の手段としてハンガリー語教育を第一位として、経済原則に則りヨーロッパ言語を中心とした外国語教育がその中心となっている。そのような言語教育環境の中で言語教育や個人はより社会的・経済的に有利な言語を選ぶ、あるいは選ばざるを得ない状況であると言える。

「**実体計画**」：EU は公用語を加盟国の国家語を利用しており、各国家語の実体計画は各国家の言語政策に委ねられている。欧州評議会は「複言語主義」の理念の下、実際に言語に介入することはしないが、「言語観」に介入することにより一つの言語単位を示す。つまり、個人の社会的状況を反映した複言語状況、部分的能力の承認という言語概念から「実践としての言語活動」を一つの単位とする新しい考えである。国家・ハンガリー教育省は国家語については標準化、近代化を行い、その普及を行っている。一方で、標準化されずに教育ができていないとして、ロマニ語、ロヴァーリ語など標準化については国際的な視点に立って協力を行っている。言語教育、学習者のレベルでは欧州評議会的な理念により部分的、選択的な技能の習得が可能となったが、その際、新たな基準によるカリキュラムが語彙、文法等を制限している。

「**習得計画**」：EU、欧州評議会は理念の相違はありながらも、協力をしながら、多言語化を推進している。例えば 2001 年には「欧州言語年 2001 European Year of Languages 2001」を両機関のイニシアティブで行っている。しかし、より積極的、具体的な習得計画を行っているのは、欧州評議会であり、CEFR、European Language Portfolio(ELP)の開発を始め、各種国際会議の実施、グラーツの「欧州現代言語センター」の設立など国際的な活動を行っている。ハンガリー国家のレベルでは、EU加盟に際し教育制度の改革が見なされ、ナショナル・コア・カリキュラム、国家試験の改訂など、欧州評議会の理念・用語を使いつつも、より実用的な運営をしている。しかし、言語教育、学習者の現場においては国家レベルの改革があまりにも性急すぎ、対応が追い付かないのが現状である¹⁷。結

¹⁷ 2009 年に国際交流基金ブダペスト日本文化センターが中東欧地域 10 カ国で日本語が主専攻となっている 19 機関を対象に行った調査では、どの機関もカリキュラムと CEFR との対応はなしと回答(国際交流基金ブダペスト日本文化センター2009)。また、2008 年に筆者が「欧州日本語教師研修」で、CEFR についての研修を行った際、欧州から集まった日本語教師 19 名の参加者中、CEFR を知っている日本

果、各地でCEFRについてのワークショップがなされ、教師研究が行われているが、現場レベルまでにその理念が届いているとは言い難い。実際のところ、大学受験システムと試験(エーレッチェーギ)の対応することで、間接的に言語理念が反映されているというのが現状であると言える。

「対象」：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が実施される。つまり、ハンガリー国家レベルでは国籍を持つ「国民」を軸に、「少数民族」「移民」の他、スロバキア、ルーマニアに多く存在する在外ハンガリー民族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。確かにハンガリー国家も「ヨーロッパ人とハンガリー人の二重のアイデンティティ」を掲げているが、どのようにそれを実現するかは個人レベルの行為主体の言語実践に委ねられ、このアイデンティティ管理は家族の事情や個人差により様々で、揺れ動いている。

「方法・戦略」：EUは直接的な介入ではなく、多言語主義理念を奨励・支援し、ユーロ・バロメータなどの調査、国際的なネットワーキングを行っている。欧州評議会はより直接的な方法で言語教育と関わりを持っており、国民国家主義と言語の関係に対抗するイデオロギー戦略を立て、さらに具体的な教育の方法の研究、提示を行うものの、「能力としての複言語主義」が先行し、「価値としての複言語主義」という理念的な部分が伝わりにくい。ハンガリー国家においては、公教育という枠の中で自らの言語理念を実現しようとしている。2001年の国勢調査¹⁸によるとハンガリーの民族構成はハンガリー民族 95.6%、続いてジプシー、ロマ、ベア 2%、ドイツ 1.2%、スロバキア 0.4%、クロアチア 0.3%と、単一性が高く、ハンガリー国内の公教育においては利害対立が起こりにくい。よって、言語教育、個人において多くの場合、言語選択について国家語の選択は問題化されず、言語選択が行われるのは外国語についてであり、それは個人の関心、利害において行われている。ハンガリー教育省は国家理念を反映させるために大規模な教育改革を行い、言語教育においてはエーレッチェーギのシラバスが大きな影響力を持っている。

「目的」：超国家レベルのEU、欧州評議会の対立に象徴的なように、ハンガリーにおけ

語教師は5名、ELPについては2人だけだった。

¹⁸ Hungarian Central Statistical Office <<http://www.nepszamlalas.hu/eng/index.html>>2010年12月3日参照

る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である。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、実質、国境のないヨーロッパにおいて、学位、技術、職を得るために、より普遍性があり、経済的にも優位な言語、つまり英語が選択される。そして第二外国語として地域の大本語、つまりハンガリーにおいては経済的に繋がりの深いドイツ語が選択される。さらに、この「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。この経済原則の観点から国家、および個人のレベルで利害が一致しているように思われる。そして、それがヨーロッパ次元で問題を起ささない限り、EU による介入もない。しかし、国家、市民の中にも「ヨーロッパ」次元の受容は一つの課題であり、ハンガリー国家、教育省も文書レベルではNCCにも盛り込んである。ただ、「ヨーロッパ人にしてハンガリー人」というモデルは発展途上であり、この過渡期に「価値としての複言語主義」を保留したまま、「能力としての複言語主義」、つまり国家語と有力外国語による複数言語習得が進んでいる。

2.3.2. ハンガリーの言語状況

このような、経済原則による自由放任主義的な政策の帰結について、福島(2010)は「複言語主義の部分的実現は実際の言語的不平等を拡大させる恐れがある」として、ハンガリーの言語状況を説明する。

表 49 はハンガリーの外国語教育の状況を時系列で表したものである (OKI 2007)。1990 年と 2000 年のセンサスのデータを比較すると¹⁹、外国語を話す 15 歳以上の人口は 10 年間で 10.2%から 26.6%と倍増している。ユーロ・バロメータデータの 1995 年と 2005 年のデータを比較しても 17%から 35%と同じように倍増している。ただ、10 年で倍増しているのは独・仏・伊のいわゆる巨大言語のみで、特に英語は 4 倍の伸びを示している。逆にロシア語、その他の言語は横ばいで、相対的比率は下がっていると言える。

¹⁹ センサスとユーロ・バロメータは質問形式も方法も違うので直接の比較は避ける。

表 49 ハンガリーにおける 15 歳以上の人口の外国語の習得率(数値は%)

Languages spoken	Census 1990	Eurobarometer 1995	Census 2001	Eurobarometer 2005
German	4.9	8	9.9	16
English	2.5	6	9.8	16
Russian	1.7	3	1.9	2
French	0.6	-	1.1	-
Italian	0.2	-	0.6	-
Other**	3.2	-	3.1	1
Total	10.2	17*	26.6	35
FL speakers***	9.1	14	19.2	29

Source: CSO, Eurobarometer.

* Eurobarometer is the biggest opinion research in the European Union polling the 25 member states on a monthly basis. Eurobarometer data are purely informative as questions were related to the three most widely spoken languages. ** Other languages mainly included minority languages spoken in Hungary. *** Some of the FL speakers speak two or more foreign languages.

表 50 は外国語学習の主な担い手である中等教育機関の学習者数と、外国語科目履修者数から学習言語数を見たものである。1992~3 年のデータから 10 年後のデータを見ると確かに学習者数、その比率とも増えてはいるが、学習している言語数は 1.2 言語と変化はない。この比率は外国語学習が義務化されていない職業学校の学生を除いても 1.4 言語までしか上がらない。中等教育機関で外国語の選択を迫られた場合、規制がない場合、大言語が第一外国語として選択される。そして、限られた時間数で学習できる残りの言語数は 1~2 であることは容易に想像がつく。つまり複数言語の学習の奨励は大言語、とりわけ英語学習の学習者数を増やすことには貢献しているが、その他の言語には有効な手段とならないのであり、この傾向は全ヨーロッパ的な傾向²⁰である。

表 50 中等教育における児童数と外国語学習者数、および一人当たりの学習外国語数

Indicator	Years				
	1992/93	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Number of students	511,524	544,840	549,642	561,526	562,071
Number of FL learners	431,098	648,300	676,100	690,132	670,440
Average number of languages per learner	0.8	1.2	1.2	1.2	1.2

Source: Calculations by Irén Vágó based on the 1992-1993 Statistics of the Ministry of Education and Culture, from 2001-2002 MoE Statistics, and the 2004-2005 Year Book on Education.

* Students learning more than one foreign language are included more than once.

²⁰ 図 27、表 45 を参照

さらに、外国語推進政策が国家事業として推進された場合、外国語教育全体の環境の変化をもたらす可能性がある。外国語学習の促進政策は限られた時間数、予算の断片化をもたらす。OKI(2007)のデータでは、教育にかかる国家予算は2000年から2004年までGDP比率で3.46%から4.27%まで伸びたが、増加した予算が倍加した言語教育を整備できたかどうかは不明である。スケールメリットが働く英語、ドイツ語教育については言語学習の促進政策は効果をもたらす可能性が高いが、それ以外の言語についてはそのしわ寄せがくる。例えば日本語教育に関して言えば、2007年に国際協力機構の青年海外協力隊の日本語教師隊員が撤退したが、協力隊員が派遣されていた中等教育機関5校のうち、自力で予算を獲得し日本語教育を継続できたのは2校だけであった。また、現在、日本語教育を実施している機関についても資金不足から継続を危ぶむところが多い。断片化したコマ数しか持たされない言語教師はただでさえ少ない教師の給料が断片化してしまい、職業自体が放棄され、結果的に「教師がいない」という悪循環を作り出す。複言語主義を政策として採択した結果、巨大言語の教育の整備が進む一方で、それ以外の言語学習の選択のバリエーションが減るだけでなく、その可能性までが奪われてしまうという皮肉な結果に繋がる可能性もある。一度失われた環境を回復するには時間も資金もかかる。

2.4. ハンガリー言語教育の課題－多元性の保障－

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である。ただ、国民国家主義や経済原則に対抗する言語的平等や「共に生きる」というシティズンシップのイデオロギーは、無視されているわけではなく、理念的には取り入れられ、部分的に実現されることにより、留保あるいは骨抜きにされていると言える。外見的な「多言語の尊重」の成立は少数民族言語、移民言語、外国語などの教育の機会を奪い、結果的にヨーロッパの大言語の寡頭的な「多言語主義」が欧州を支配し、ハンガリー語など、欧州レベルでの影響力が弱い言語は、国内において一層その管理を強めていく。このような状況の中で、言語教育に必要なのは、この二つの対立を調整し、言語に対する態度、他者に対する寛容性等、「社会構成能力」の理念的な部分を共有することである。なぜなら、言語や価値観が多元化する現代において、個人が社会構成能力を十全に機能させるには、社会における多元性を担保する理念が必要だからである。社会における多元性が前提とされていなければ、

個人的な利害に従う個人の選択は、強者の言語・価値の寡占を正当化し、その結果、個人のアイデンティティ管理に支障を生む可能性がある。欧州評議会の文脈でいえば、「能力としての複言語主義」だけでなく「価値としての複言語主義」を推進しなければ、言語的な多様性を維持するどころか、言語的不平等を拡大することになるのである。

次節では、このような文脈で「日本語教育」は非ヨーロッパ言語としてどのような戦略をとりうるのか考察する。

3. ハンガリー日本語教育環境と社会構成能力

3.1. ハンガリーの日本語教育の特徴

国際交流基金が実施する日本語教育機関調査、国際交流基金ブダペスト事務所で毎年情報が更新される「日本語教育国別情報」²¹によると、2009年での日本語教育データは、機関数 37、教師数 84、学習者数 1,837 である(表 51)。

表 51 ハンガリーの日本語教育データ

		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
初等	機関数	4	3	3	3	3	3	5
	教師数	6	5	4	3	5	5	7
	学習者数	161	99	100	92	139	143	201
中等	機関数	12	13	12	14	11	11	16
	教師数	18	19	15	21	17	17	22
	学習者数	275	291	253	364	412	358	411
高等	機関数	12	12	12	11	10	10	10
	教師数	29	31	26	23	27	26	23
	学習者数	411	591	703	664	695	729	814
学校 以外 教育	機関数	8	6	5	7	7	9	11
	教師数	16	13	14	16	21	21	32
	学習者数	157	211	199	291	199	227	411
総計	機関数	36	34	32	35	31	33	37
	教師数	69	68	59	63	70	69	84
	学習者数	1004	1192	1255	1411	1445	1457	1837

²¹ 1990年、1993年、1998年データは日本語国際センター『海外の日本語教育の現状』、2003年、2006年、2009年データは国際交流基金『海外の日本語教育の現状』、2004年、2005年、2007年、2008年データは国際交流基金ブダペスト事務所調査結果をそれぞれ参照した。なお、2009年調査より、各教育段階にまたがる機関は一機関と数えることとなり、機関数および教師数の総計は各教育レベルの数値の合計とならない。

日本語学習者の推移

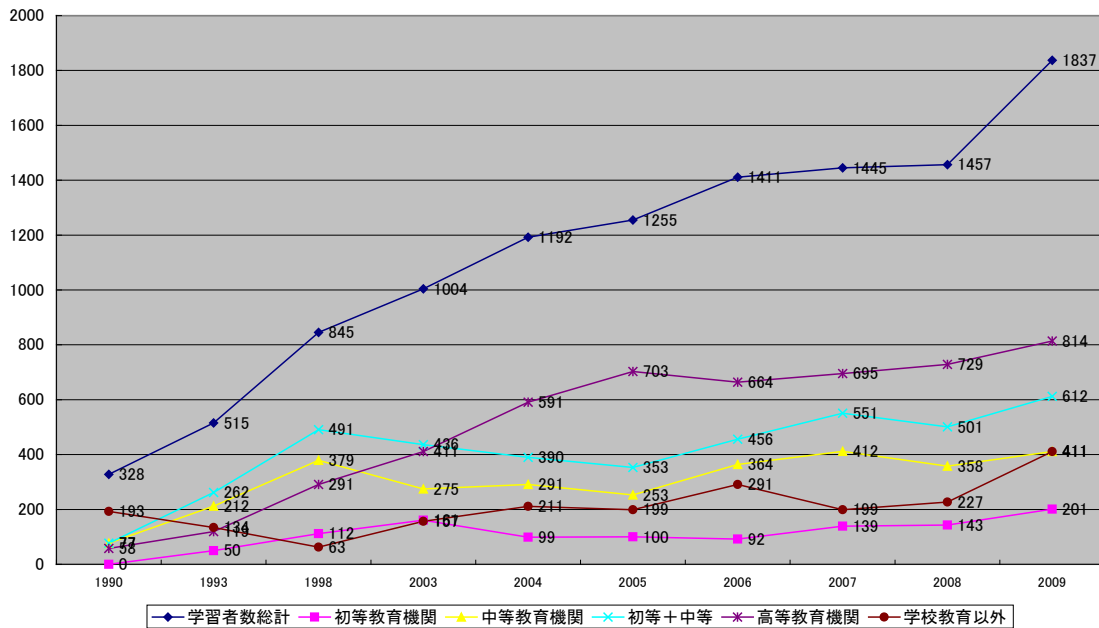


図 28 ハンガリーにおける日本語学習者数

小規模ながら、日本語学習者は年々増加しており(図 28)、2006~2007 年に青年海外協力隊の日本語教育隊員が順次撤退をした時期には横ばいであったが、2007 年より「日本・ハンガリー協力フォーラム」「日本文化発信ボランティア」等公的支援が入ってから学習者数は 21.6%増加した。これは日本語教育に対する潜在的な需要はあるものの、公的資金が入らなければ日本語教育が継続できない状況を示している。

学習者数の内訳をみると、初中等教育が 612、高等教育が 814、学校教育以外が 411 と各セクターに一定数の学習者がいることが分かる。2006 年日本語教育機関調査によると、日本語学習の動機として、初中等教育、高等教育とも、「日本の文化に関する知識を得るため」「日本語という言語そのものへの興味」「国際理解・異文化交流の一環として」が上位 3 位となっており、日本の文化を中心にした日本への関心が日本語教育の動機となっているようである。その他の特徴として中等教育では高校卒業試験・大学入学試験(エーレッツェーギ)の試験科目として日本語があることにより、大学受験のために日本語を学習するという事も挙げられる。高等教育機関ではエオトヴェシ・ロラーンド大学(学習者数 132 名)、カーロリ・ガーシュパールカルビン派大学(学習者数 245 名)の 2 大学で、日本語が専門科目として教えられ、この二校で高等教育機関の学習者全体の 46.3%を占めることから、

日本学(研究)のための日本語教育というのも特徴として考えられるだろう。

一方で、一般の教育機関では、「今の仕事で日本語を必要とするため」「将来の就職のため」「日本との親善・交流を図るため(短期訪日や日本人受入)」など、対照的に実利的な目的を持って学習をしている学習者が多いようである。日本貿易振興機構(2010)によるとハンガリーには日系の製造業 45 社があり、スズキ(乗用車)、クラリオン(カーオーディオ)、デンソー(ディーゼル用噴射ポンプ)、アルパイン(カーオーディオ部品等)、三洋電機(電池)、旭硝子(自動車用ガラス)など、自動車関連の企業が多い。デンソーは企業内で日本語講座を持ち専任の日本語教師もいる。また、日本語科の卒業生や教員にとっては通訳の仕事の供給源となっている。

3.2. 日本語教育と他外国語教育

ハンガリーの外国語教育の主流はヨーロッパ言語で、2010 年度のエーレッツェーギでも、英語、ドイツ語、フランス語、イタリア語、スペイン語はそれぞれ独立した試験日を持っている²²。日本語は「ロシア語とその他外国語」のカテゴリに入り、表 52 は同カテゴリにおける 2010 年 5 月のエーレッツェーギの受験者数である²³。日本語はハンガリーにおける少数民族言語(クロアチア語、ベアースユ(ロマ)語、ロヴァーリ(ロマ)語、ルーマニア語、セルビア語、スロバキア語)などに混じり、多くの受験者数を集めており、上級試験ではロシア語に次いで 2 番目に多い。

表 52 2010 年度エーレッツェーギ受験者数

中級			受験者数		上級		受験者数	
1	ロシア語	90	ロシア語	49	日本語	48		
2	スロバキア語	37	ロヴァーリ語	31	ポルトガル語	22		
3	ロヴァーリ語	28	ポーランド語	10	セルビア語	9		
4	ベアースユ語	28	クロアチア語	7	スロバキア語	4		
5	エスペラント語	26	ウクライナ語	4	ブルガリア語	4		
6	ルーマニア語	24	セルビア語	8	エスペラント語	3		
7	クロアチア語	18	日本語	14	オランダ語	3		
8	日本語	14	ウクライナ語	10	ベアースユ語	2		
9	ウクライナ語	10	セルビア語	8	ルーマニア語	1		
10	セルビア語	8	ポルトガル語	7	フィンランド語	1		
11	ポルトガル語	7	フィンランド	6	ギリシャ語	1		
12	フィンランド	6	ポーランド語	5				
13	ポーランド語	5	オランダ語	4				
14	オランダ語	4	ギリシャ語	1				
15	ギリシャ語	1						

²² ハンガリー-Educational Authority ウェブページ

<http://www.oh.gov.hu/letolt/okey/doc/ketszintu_erttsegi_2010maj/2010_maj_erttsegi_vizsgak_090921.pdf> 2010 年 12 月 2 日参照

²³ ハンガリー-国家資源省(Ministry of National Resources) 旧教育文化省ウェブページ

<<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/erttsegi-kozlemlenyek/idegen-nyelvek-valamint-100525>> 2010 年 12 月 2 日参照

また、日本語を専門とするエオトヴェシ・ロラード大学、カーロリ・ガーシュパールカルビン派大学の日本語科は非常に難関であり、若井(2008)によると、2008年度のカーロリ大学の合格最低点は480点満点中、学費免除枠456点/学費枠402点であり、この点数は医学部の合格点(学費免除枠で各大学417~423点)よりも高く、入学がいかに困難なのかが分かる。

以上のように日本語教育はハンガリーにおいて、非ヨーロッパ言語ながら人気が高く、順調に発展しているように思われる。しかし、次節で示すようにハンガリーの言語教育政策の整備が逆に日本語教育には逆風とも言える状況を作り出している。

3.3. ハンガリー日本語教育への逆風

本章2節で示したようにハンガリーの言語教育環境においては「多言語習得の促進」という名の下、外国語教育は推進されているが、その恩恵は巨大欧州言語に偏り、より小さな言語には予算的配分が十分に行われていないのが現状である。Profileにおいても、促進される言語としてハンガリー語、外国語、ロマ語、手話、移民言語、戦略的外国語が挙げられ、移民言語として近年その数を増やしている中国移民の中国語、また、戦略的外国語として歴史的な経緯から忌避されてきたロシア語を、ロシアの経済発展に伴いより戦略的に重点的に行ったほうが良いという提言がある。ハンガリーの政府文書の中に個別的に日本語教育の推進の文字は見当たらない。また、この動きに同調するように2011年よりエーレッツェーギの改訂が計画されており、日本語がエーレッツェーギの試験科目から外されようとしている。

ハンガリー教育庁(Educational Authority)が2010年3月8日に発表した「2011年5・6月から上級レベルの受験可能科目について」²⁴と題された公示で、エーレッツェーギ上級試験における必修科目から日本語がなくなった。言語に関する科目で受験可能な言語は以下のとおりである。

- ・ ハンガリー語・文学
- ・ 少数民族言語・文学(クロアチア、ドイツ、ルーマニア、セルビア、スロバキア)
- ・ 少数民族言語(ドイツ語、スロヴェニア語、ベアージュ語、クロアチア語、ロヴァーリ

²⁴ 教育庁ウェブページ 2010年12月2日参照
<<http://www.oh.gov.hu/kapcsolodo-jogszabaly/2011-majus-juniusi>>

語、ルーマニア語、セルビア語、スロバキア語)

- ・ 外国語(英語、ドイツ語、フランス語、イタリア語、スペイン語、ロシア語)

言語を「国家語」「少数民族言語」「外国語」と分ける考えは、ハンガリーにおいて「共に生きる」人の言語生態に合わせた配慮が見られ、欧州評議会の理念が試験に影響を与えた結果であると考えられる。しかし、2010年度実施科目から見ると「外国語」から日本語、ポルトガル語、ポーランド語、ウクライナ語、ブルガリア語、エスペラント語、オランダ語、フィンランド語、ギリシャ語がなくなっている。廃止の理由として、予算の問題が挙げられる。口頭試験までであるエーレッツェーギの実施には試験作成、試験監督や試験実施のコストがかかる。例えば、2010年度、ギリシャ語は中級、上級各一人(表 52)の受験者しかいないが、これらの言語についても政府が予算を割かなければならない。この変更は、理念の実現が経済的事情により部分的に実現され、言語的多様性が失われることを如実に表している。そして、「日本語」は、ヨーロッパ言語に匹敵する需要を持っていながらも、淘汰される側にあるのである。

もちろん、国家試験の廃止によりハンガリー国家が各外国語教育を否定しているわけではなく、言語的多様性の尊重に反しているわけではない。しかし、国家試験から科目がなくなるということは、ハンガリーにおける日本語教育環境に大きな影響を与える。エーレッツェーギ上級試験から日本語がなくなれば、中等教育機関で日本語教育を正規科目として維持する理由がなくなり、容易に予算が削減されてしまう。また、学生も大学入学試験でなくなることから学習意欲を失い、全体的にレベルが下がる可能性がある。中等教育のレベル低下は、高等教育の教育レベルの低下に繋がり、また、中等教育における日本語教育の正規ポストが減れば、大学卒業生の就職の機会も失われてしまう。結果、日本語教育は、ほんのわずかな日本研究エリートを養成する機関だけが残り、ハンガリーにおける多様な日本語学習の機会も失われていくのである。

さらに経済的な環境悪化もこの流れに追い打ちをかける。2008年9月のリーマンショック以降のハンガリーの財政は厳しく、ハンガリー通貨のフォリントの下落²⁵、公務員ボーナスの凍結など、学校教育が中心となる日本語教師にも大きな影響を与えた。また、「マジールズズキ」など自動車産業への影響も大きく、日本語通訳の仕事の減少、さらに家

²⁵ 2008年7月18日の1ユーロ 228.16 フォリントから2008年10月23日 284.00 フォリントと24.5%の下落、さらに半年後2009年3月6日には最安値 316.5 をつけ、ユーロに対して35%を超えて下落した。(欧州中央銀行データより <http://www.ecb.int/>)

計においても不要不急の出費を控えるために日本語の家庭教師なども減ったとの報告もあった。このように、理念的にも制度的にも縮減するハンガリーの言語教育にあって、日本語教育は非常に厳しい状況に立たされていると言える。このような状況において日本語教育はどのような戦略をとるべきか。

3.4. ハンガリーの言語環境と日本語教育の戦略

ハンガリーにおける日本語教育の劣勢は、日本語がハンガリーの市民性形成に重要な役割を持っていないとみなされていることが原因である。ハンガリーの言語教育政策は欧州評議会の理念を引き継ぎ、欧州におけるハンガリーとしての言語環境を配慮し、「国家語」「少数民族語」「外国語」の教育を促進する。しかし、ハンガリーにおいて、日本人コミュニティ²⁶は小さなものであり、日本語は、「移民」の言葉にもならず、「外国語」のカテゴリーに属する。そして、現在、「外国語」の内訳は経済原則に則り、ヨーロッパの巨大言語(特に英・独語)の習得が促進され、予算の関係からも日本語など不要不急の言語は教育の可能性さえも閉ざされようとしている。このことは、日本語がハンガリー社会において、利害関係を持つ民族、階級、集団を代表していないため、経済危機などの緊急時には優先度が低く、他の外国語同様、国家的な経済的、制度的支援がなくなってしまうことを示している。この状況にあって、日本語教育はどのような戦略を立てるか。つまり、どのような利害を代表し、どのようなイデオロギーによりそれを正当化するのか。

現在のハンガリーの言語政策により最大の不利益を被るのは日本語学習者、つまり「日本語あるいは日本の表象を使用し、自己形成・社会形成をするもの」であり、社会的地位や生計を日本語教育より得ている日本語教師である。また、日本語教育の可能性がなくなることにより、多様な文化、言語に関心があり、知りたいと考えているハンガリー国民も含まれてくるだろう。これらの行為主体の共通した利害は、社会の多元性を保証することで、「共に生きる」個人が十全にアイデンティティ管理をし、社会に参加できる環境を整えること、また、ハンガリー社会に言語的・文化的多様性を維持すること、と言えるだろう。つまり、ハンガリー国家が経済的な原則から切り捨てなければならなかった理念的な部分を日本語教育が実現することにより、日本語教育はハンガリーの言語教育の一つとしてハンガリーの言語環境に寄与できる。このため日本語教育は、「価値としての複言語主義」に

²⁶ ハンガリーにおける在留邦人は1,218名(2009年10月)である。日本外務省ウェブページ「ハンガリー」
<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/hungary/data.html>> 2010年12月9日参照

基づく「能力としての複言語主義」「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、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。さらに、教育から評価まで一貫した体制を作り、その体制をハンガリーの教育省、学校管理者、ひいてはハンガリー市民にアピールしていく必要があるだろう。この活動により日本語教育はハンガリー社会に認知され、「ハンガリー市民のことば」となる可能性があると考えられる。

3.5. 日本語教育の対象と課題

では、ハンガリーにはどのような日本語教育の対象者がいて、どのような目的で日本語を学習しているのだろうか。

ハンガリーにおける日本語教育の対象者は、第二章 5.1.1.の分類から見ると、③グループの「日本人駐在員」「国際家族」、④グループの「日本語学習者」「国際家族」が存在する。「日本人駐在員」「国際家族」における言語問題は、主にその子弟の教育であるが、ハンガリーには日本人学校、補習校があり、それぞれ「国語」「継承語教育」として、その問題に取り組んでいる。この分野については日本政府(文部科学省)や国際家族が主な行為主体となっていて日本語教育はまだ積極的に参加をしていない。よって、言語政策の参加者として言語教育実践者が働きかけをするのは、実際の言語使用者である「日本語学習者」と、「日本語学習者」と関係する「日本語教師」「校長などの学校運営者」「教育委員会」など中間レベルの行為主体までが範囲となる。

しかし、これらの行為主体に働きかけると言っても、ハンガリーの日本語教育も一様ではなく、その目的によってその内容が異なる。図 29 は、日本語学習者の年齢を縦軸、日本語学習の目標の実用性程度を横軸にし、日本語学習者を分類したマトリックスである。年齢により認知的発達程度、経験・知識の量も変わり、言語教育が果たす役割が異なるし、また、日本語を実用的目的に使用するか否かも教育内容に影響を与えるからである。このマトリックスを基にハンガリーにおける日本語教育の内容を検討する。

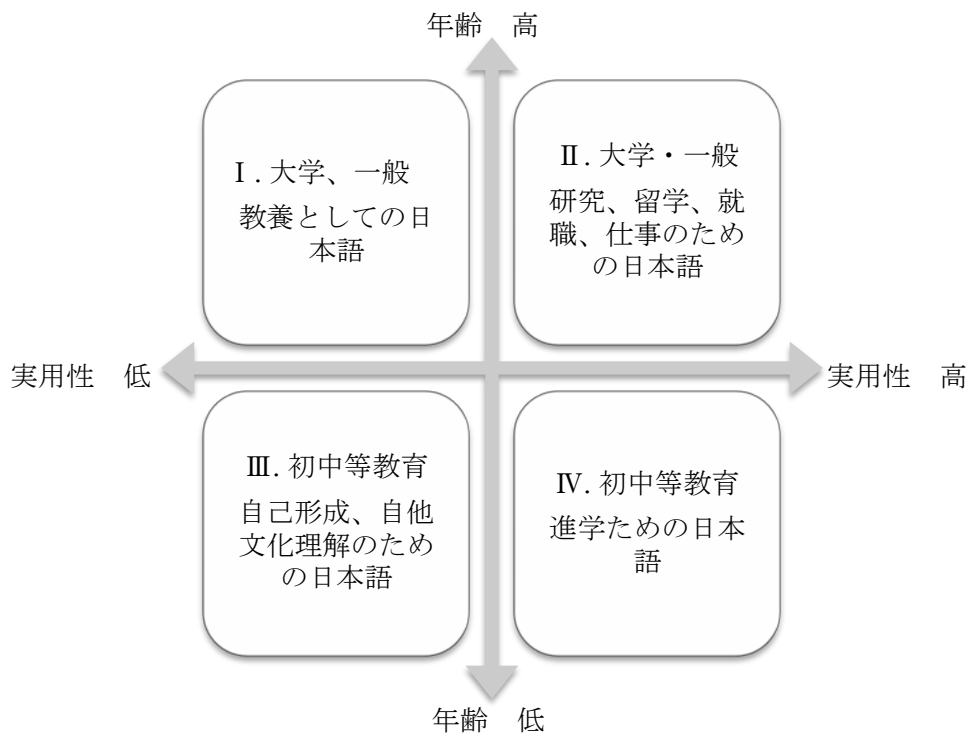


図 29 日本語学習者マトリックス

第Ⅰグループは年齢も高く、すでに一定の世界観、価値観を持っており、加算的に日本や、日本の表象を自己のあり方に取り入れている学習者であり、そこでの日本語教育は趣味・教養としての日本語とでもいうべきものである。目標とする習熟度や、日本(人)との接触度は、各個人の自律性によってバリエーションが高い。しかし、同じく日本語学習を実用目的で学習しなくとも、第Ⅲグループのような初中等教育機関における児童の場合は、認知的発展、あるいは自己形成の途上であり、公教育としてプログラムされた体系の中にある。この場合、目標は「国民教育」の一環としてプログラムされ、教育的配慮の下に行われる。第Ⅱグループは成人で、なおかつ実用的な目的で日本語を学習するグループである。この中には、高等教育機関で日本語を専門に学習し、将来日本で生活、研究を続けるもの、あるいは、仕事目的で一般教育機関や、企業研修の一環で日本語を学習し、顧客や企業内の業務に使用するものがある。第Ⅳグループは日本語を実用的目的で学習する年少者である。初中等教育においては、学習の結果、日本留学や就職といった日本との接触到直接には結びつくことは稀で、主に進学のために日本語運用能力が必要となる。ハンガリーの高校卒業試験では、作文試験、インタビュー試験、共にあるので、日本語学習という枠の中での「実践的な」日本語能力が必要となると言えよう。

ハンガリーにおいては、この四つの象限すべてに一定数の学習者が存在している。しか

し、日本語教育の内容は、第Ⅱグループのための日本語教育が一つのモデルとされており、他のグループに対しても同様の内容で行われることが多い。そのため、第Ⅱグループ以外のグループの学習者は「時間数の関係」で、その途中までを学習するというように解釈される。つまり、第Ⅱグループのように、初級から上級へと繋がる 1000 時間近い日本語学習が一つのモデルとしてあり、その他のグループは、このモデルに従って、「初級まで」、あるいは「初級前半まで」というコースが行われているのである。第Ⅳグループは、その後、大学で継続的に学習ができるので、連続性は担保できるが、第Ⅰ、第Ⅲグループは、「途中で」日本語学習を辞めざるを得ない。しかしながら、第Ⅰ、Ⅲグループと、第Ⅱ、Ⅳグループは、そもそも目的が異なり、前者は後者の「途中」で終わるべきものではない。なぜなら第Ⅱ、Ⅳグループが日本語の技能、能力、知識に焦点をおいているのに対し、第Ⅰ、Ⅲは、アイデンティティを構成する態度、知識、あるいはアイデンティティそのものを作っていくという活動に対応するからである。

言語の運用能力の育成に焦点をおく前者は、すでに日本語教育のモデルともなっており、教科書・教材も豊富にそろっている。よって開発すべきは、第Ⅰ、第Ⅲグループといったような、趣味・教養のための日本語、自己形成のための日本語教育の開発である。もちろん、日本語教育の目的は、マトリックスにより完全に分けられるものではなく、「自己形成の日本語教育」などは、どの領域でも必要となる課題であると言える。ただし、より具体的に課題の焦点を定めるには、各グループと社会構成能力の位置づけから戦略を練ることが効果的であると考えられる。

3.6. ハンガリー日本語教育と社会構成能力

社会構成能力の観点から考えると、第Ⅰ、第Ⅲグループは「生活遂行力」における「文化間技能」や「アイデンティティ管理能力」が中心となり、第Ⅱ、第Ⅳグループの言語学習は言語の能力・技能的など、「生活遂行能力」における「実地的な技能」が中心となる。

表 53 は、ハンガリーにおける日本語学習者に必要と思われる社会構成能力を実用性によって分類したⅠ・ⅢとⅡ・Ⅳというグループ別に記したものである。◎は学習の目標となる項目、○は必要項目、△は状況により必要な項目、－は日本語教育においては、その育成を想定しない項目である。当然、日本語学習者個人は厳密にⅠ～Ⅳに分けにくく、学習現場によって、必要とする能力も◎から－と厳密に決められるものではない。しかし、社会の中で日本語を考える場合、日本語学習の目標としてどのような社会構成能力の育成

を取り上げるのかは非常に重要であり、一つのモデルとして筆者の判断を基に作成した。

表 53 ハンガリー日本語教育と社会構成能力

社会構成能力		I・III	II・IV	
批判的認知能力	世界に関する知識・イデオロギー	歴史的関係	-	△
		地理的關係	-	△
		人権、法律、政治	-	△
		国際関係	○	○
	社会文化的知識(自・他)	日常生活に関する事柄	○	○
		住環境	○	○
		対人関係	○	○
		価値観、信条、態度	○	○
		身体言語	○	○
		社会的慣習	○	○
		儀礼時の立ち居振る舞い	○	○
	文化に対する意識	文化間コミュニケーションの過程	◎	○
		自他社会の社会化の過程	-	△
自他社会のインタラクションの過程		○	○	
生活遂行能力	実的な技能	社会的技能	-	△
		生活技能	-	◎
		職業的および専門的技能	-	◎
		余暇技能	-	△
	文化間技能	文化間仲介・翻訳技能	◎	◎
		発見/インタラクション技能	◎	◎
アイデンティティ管理能力	態度	開かれた態度と興味	◎	○
		文化アウェアネス	◎	○
		批判文化リテラシー	◎	◎
	動機	内的動機/外的動機	○	○
		道具的動機/統合的動機	○	○
		意志伝達衝動	○	○
	価値観	倫理的小および道徳的価値観	○	○
	信条	宗教的、イデオロギー的、哲学的信条	○	○
	性格		○	△

第 I・第 III グループと第 II・第 IV グループの大きな違いは、社会構成能力の発現する社会が、前者がハンガリー社会であり、後者がハンガリーにおける日本人/語社会、あるいは日本社会である点である。前者の目標である生活遂行能力の文化間技能は、日本語教育で養成されるとはいえ、その能力が日本人/語社会において発現される必要はない。この能力は第 I・第 III グループが準拠する社会、つまりハンガリー社会において機能すればよい。一方、後者の目標は、日本/人/語社会への参入を想定しており、その能力の発現は、日本語によって実行しなければならない場面が多いと考えられる。このため、習得目標は「実的な技能」および「文化間技能」を含めた生活遂行能力全般となる。そして、両者が必要な「批判的認知能力」と「アイデンティティ管理能力」は、それぞれの目標と密接に関

連しその内容が変わっていく。第Ⅰ・第Ⅲグループの目標は文化間仲介・技能を取得し、特にハンガリー内において、「共に生きる」ために必要な知識、態度を身につけることにある。よって、多くの場合、ハンガリー社会においてマジョリティとして「他者」を受け入れ、自己が他者としてヨーロッパ内を移動するために必要な批判的認知能力、あるいはアイデンティティ管理能力となる。第Ⅱ・第Ⅳグループの目標は、生活遂行能力を駆使して、日本社会へ他者として参入することであり、日本社会に参加するための知識、また、自己社会から分断され、マイノリティとして扱われる環境におけるアイデンティティ管理が必要となる。第Ⅰ・第Ⅲグループより、第Ⅱ・第Ⅳグループのほうが、文化的な隔たりが高く、社会における立場も弱いため、必要とされる能力が多くなる。

従来の日本語教育は言語能力の育成を中心に考え、社会構成能力の一部のみを扱ってきた。例えば、生活遂行能力の中のさらに下位項目である社会的技能、生活技能、また、それに必要な批判的認知能力のうち、特に社会文化的知識などである。もちろん、これらの能力も重要であるが、「ことば」を使って自己形成、自己実現、社会参加を果たすためには、社会構成能力総体を考慮する必要がある。特に日本語教育の場合、ハンガリー国民の「ことば」の教育に寄与することを示すために、「共に生きる」ための能力育成のための日本語教育の方法を開発し、アピールしていかなければならない。そのためには、日本語教育が、ハンガリー社会の言語的・価値的多元性の保障に寄与し、社会構成能力育成を目指した日本語教育の方法を開発する必要がある。次節では、中等教育用の教材作成プロジェクトを例に、その政策的意図、および「社会構成能力」育成を目標とした日本語教育実践を紹介する。

4. ハンガリー中等教育用教科書『できる』の作成²⁷

本節では、ハンガリーの中等教育用教科書『できる』(以降『できる』と称する)の作成を通して、ハンガリーの日本語教育が目指す政策的意図、教育的意図について実践報告を行う。政策的意図とは「教材作成」というプロジェクトそのものを通して、ハンガリー教育省、言語教育実践者に対する社会的な働きかけをいい、教育的意図とは教科書の内容を通して実現しようとする言語使用者に対する理念的、言語的な働きかけをいう。なお、本プロジェクトは2007年に始まり現在も継続中であり、今後の変更も考えられる故、本稿

²⁷ 本節の内容は松浦/宮崎/福島(2012)から一部抜粋、引用している。

の内容は筆者が活動した 2007 年 12 月から 2010 年 8 月までの間の教育目標設定からシラバス設定、一次原稿作成までの過程を中心に論を進める。

なお、『できる』については、すでに、佐藤・セーカーチ(2009)、角田(2009)、松浦(2011)、松浦・宮崎・福島(2012)の論文が出版されている。各論文の筆者は、すべて『できる』の編集委員であり、プロジェクトの考え方としては、これらの論文を参照してほしい。本稿における『できる』に対する記述は、言語政策機構における教材作成プロジェクトの意義について、編集委員の一人であった本稿の筆者の考えによるものであり、『できる』を通して育成される社会構成能力も筆者の視点によるものである。

4.1. 教材作成プロジェクトの背景—CEFRの文脈化—

ハンガリーの教材作成プロジェクトは日本・ハンガリー協力フォーラム(以後、フォーラム)の一環として実施されている。フォーラムとは 2004 年 10 月、当時のハンガリーのジュールチャーニ首相が日本を訪問した際に日本の小泉首相(当時)と会談し、日本、ハンガリーの両国関係を発展させるために設置された委員会である。日本語教育の分野については、2005 年の第一回会合において「給与助成」「教師研修」「教材作成」の三つの柱が形成され(分田 2009)、「教材作成プロジェクト」は、ハンガリー日本語教師会(以後MJOT)と国際交流基金が協力して運営し、2007 年 9 月に編集委員会²⁸が発足(角田 2009)、本稿執筆時も進行中である。

教材作成プロジェクトは、EU加盟に伴う改革の中、CEFRに基づく新しいNCCとエーレッチェーギに対応した中等教育機関用の教材が存在しないことから企画された。これまでもCEFRのハンガリー日本語教育への文脈化は、MJOTによって、その基盤が整えられてきた。佐藤・セーカーチ²⁹(2009)によると、2004 年、MJOTはハンガリー教育省の委託を受け、CEFRに対応する日本語教育要領を作成し、これは上記「エーレッチェーギ」試験問題の出題基準の基にもなっている。その後もMJOTは、「初級日本語・ハンガリー語彙集」(2003 年)、「初級ハンガリー語・日本語語彙集」(2005 年)、「日本語初級問題集」(2009

²⁸編集委員は MJOT(3 名)と国際交流基金(4 名:本稿の筆者含む)からの 7 名で構成され、教科書の方針、シラバス決定から教科書執筆・編集まで広く担当した。その他、教科書の執筆、校閲、試用等は MJOT 会員から協力を得た。

²⁹この佐藤・セーカーチ(共にブダペスト商科大学)の両氏、およびキッシュ氏(元バーリント・マールトン高校)が『できる』の編集委員であり、以下に引用する同氏の主張は『できる』制作の指針となっている。

年)、「日本語中級問題集」(2009年)等を作成、出版し、これらはすべてエーレツェーギ改編に伴う措置であった。

このCEFR文脈化の過程において、ハンガリーの日本語教育が直面した課題は、「ハンガリーにおける日本語教育」という特殊性を、ヨーロッパ出自のCEFRにおいて、どう位置づけるかという点であった。非欧州言語である「日本語」の教育は、EUという共通の基盤を前提とした欧州言語の教育とは、その背景となる社会的・文化的親近性も異なり、それに伴う言語教育の政策的意図が異なる。佐藤・セーカーチ(ibid.)は、このハンガリーと日本における社会的・文化的差の大きさという特殊性を考慮し、日本語教育における「異文化間コミュニケーション能力」の育成を強調する。「異文化間コミュニケーション能力」とは「日本語や日本の社会や文化に関する知識を活用し、異文化環境で行動する際の知識や技能」(佐藤・セーカーチ ibid., p.214)のことであり、この能力の育成を通し「異文化環境において異なる社会文化的背景を持つ人間同士が相互に対話を続けていくための意欲と寛容を培う人間教育」(ibid., p.211)が複文化・複言語主義の理念に立脚した日本語教育の目的であるとした。よって、『できる』は、MJOTが行ってきたハンガリーにおける日本語教育へのCEFRの文脈化の事業の延長にあるプロジェクトであり、本稿の文脈では、ハンガリーの言語教育に必要とされていた「価値としての複言語主義」という理念の実現化の試みであると言える。

4.2. 『できる』の政策的意図

「教材作成」というプロジェクトは、言語政策機構においては、直接的に言語使用者に働きかけるというよりも、教科書の使用や、その作成過程において、言語教育実践者に対して言語観・言語教育観に影響を与える行為であると解釈できる。このため、本プロジェクトには多様な対象と政策的意図がある。

前節でも指摘したように、ハンガリーの教育改革は欧州評議会的な理念と国家的理念の折衷案のようなものであり、その中で切り捨てられようとする非ヨーロッパ言語である日本語教育の可能性を示す必要もあった。この点、「教材作成」というプロジェクトは言語政策においては、日本語学習者、日本語教師などの下位レベルだけでなく、学校管理者、教

教育省などのより上位レベルにも影響を及ぼすことができる。このため、学習者から教育省レベルに訴える形でプロジェクトを進行させていく必要があった。

日本語教師への対応としては、まず、上記フォーラムの研修事業との連携で、CEFR、異文化間教育、エーレッツェーギに関する研修を定期的に行い³⁰、ハンガリーの言語教育の基礎となる理念の理解と普及を行った。また、ハンガリーの日本語教師に、執筆者、翻訳者、試用者など、様々な形でプロジェクトに参加してもらうことにより、『できる』の理念共有を図った。

教育省など教育制度に対しては、エーレッツェーギとの関連をアピールした。前述のMJOT作成の「初級日本語・ハンガリー語語彙集」(2003年)、「初級ハンガリー語・日本語語彙集」(2005年)、「日本語初級問題集」(2009年)、「日本語中級問題集」(2009年)は、その出版に際しMJOT担当者が教育省の担当者に献本をし、日本語教育がハンガリーの言語教育制度にいち早く対応していることをアピールした。また、『できる』を作成する出版社には「国立教材出版社」(Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.)というハンガリーにおける教科書出版社と契約をした。この措置により、同出版社から出版された場合、「教科書」として権威づけられ、同出版の「教科書」リストに載り、全国に配布されることになる。

このように、「教材作成プロジェクト」は教材を作るだけでなく、教材を使う教師、教材を認める政府関係者に対しても働きかけながら、日本語教育の可能性とその重要性を同時に訴えた。

4.3. 『できる』の教育的意図

日本語教育のハンガリー社会への文脈化にあたり、教材作成者は「ハンガリーでなぜ、何のために日本語を学ぶのか」について明らかにしなければならなかった。これは作成する教科書の教育的意図であり、理念を問うことである。ハンガリーの日本語教育は「ヨーロッパ」において「共に生きる」人の教育である「複言語主義」の理念に文脈化される。そのため、本稿では社会構成能力と名付けた「共に生きる」能力を「欧州における日本語教育」とどう関連付けるのかが、『できる』の教育的な意図となる。

社会構成能力の養成を目的とした日本語教育を実施するに当たり、明らかにする必要が

³⁰ フォーラム研修は2007年4月から開始され、二か月に一回ほどのペースで実施される。2010年6月までに18回行われたうち、CEFR、異文化間教育、エーレッツェーギに関する研修は10回と半数以上になる。JFBP ウェブページ

<<http://www.jfbp.org.hu/index.php?action=showart&id=37>>2010年12月15日参照

あったのは「ハンガリーの日本語学習者が日本語を使用する言語活動と場面はどのようなものがあるか」という点である。つまり、ハンガリーの日本語学習者が複言語能力の一つとして日本語を利用し参加する社会がどのような場所であり、また、その際に必要な能力は何であるのか、という問いである。このため、場面の種類(領域)、言語活動の種類(機能、技能、レベル)、実際のモデルディスコース作成など分類・分析・整理をする必要があった。さらに、中等教育卒業試験であり大学入学試験であるエーレッチャーギに対応するため、エーレッチャーギの試験シラバスも参照した。以下『できる』を通して、「ハンガリーにおける日本語学習者」の社会参加のモデルを示す。

4.3.1. 『できる』の理念

『できる』はその作成のコンセプトを以下のように述べる。

本書は日本語教育の目的を、学習者がすでに持っている「ことば」の能力に加え、日本語や日本文化の知識能力を駆使し、異文化環境において異なる社会文化的背景を持つ人間が相互に対話を続けて行くために必要な意欲と寛容、知識と技能を育成することと考えている。すなわち日本語教育が日本語日本文化を通しての異文化間コミュニケーション能力と対話力を養成する人間教育であるという理念に基づいている。（『できる』Ⅰ「序」より抜粋 原文ハンガリー語）

『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。ここでは「異文化間コミュニケーション能力」と「対話力」と表現される能力は、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、社会構成能力の育成と密接に関わりがあり、本教材が初中等機関の学習者を対象とした、言語能力以外の能力も考慮に入れた「人間教育としての日本語教育」の試みであることを示している。

4.3.2. シラバス、対象、レベル

『できる』は使用対象を中等教育以上の学習者とし、2冊構成となっている。シラバスはNCCの指導に従いCEFRの例示的能力記述文をベースに構成し、漢字などCEFRにない項目についてはエーレッチャーギの試験シラバスに従った。レベルは1冊目がA1~A2、

2 冊目が B2 までとなっている。これは、エーレッチェーギのレベル設定とも連動しており、それぞれが終了すればエーレッチェーギ中級試験、上級試験が受験可能となるようにデザインされている。このため、語彙、文法、漢字については、エーレッチェーギシラバスが網羅されるように作られている。

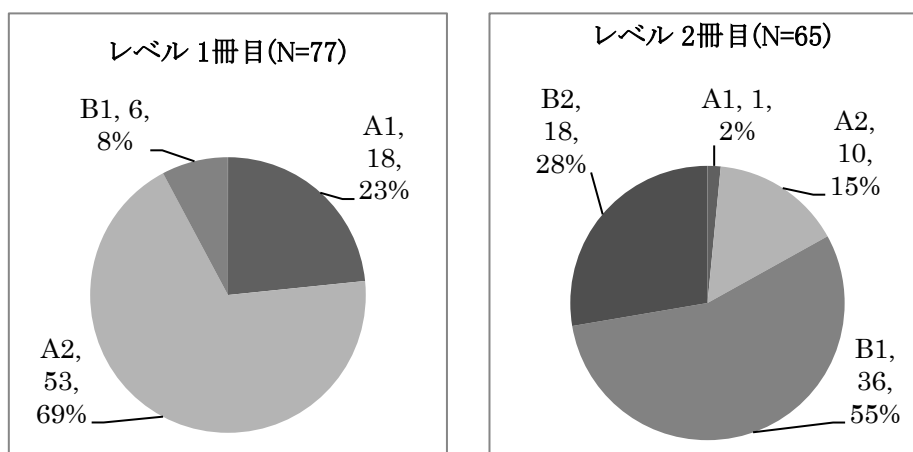


図 30 『できる』採用能力記述文のレベル(図内は「レベル」「実数」「割合」)

図 30 はシラバスに採用された能力記述文レベル構成である。シラバスは一冊目 77、二冊目 65 の能力記述文により構成されており、一冊目はおおよそ「社会的機能」を果たせる A2 レベル、二冊目は「意見が言える」B1 レベルが中心に構成されている。

4.3.3. 教科書の構成

『できる』は1つの課につき「異文化クイズ」「会話・テキスト」「練習」「Can-do タスク」「お持ち帰りタスク」「コラム」の6つの部分に分かれている(表 54)。「異文化クイズ」は導入的な日本に関するクイズで、日本に関する叙事的な知識を与え、自他文化の相対化、批判的リテラシーの育成の材料となる。主に「批判的認知能力」と、異文化に対する開かれた態度、価値観の批判的検討をする「アイデンティティ管理能力」の育成を想定している。「会話・テキスト」はハンガリーの言語使用者が遭遇し得る、言語活動を通じた社会活動の場面が談話、文章、ストラテジーとして表されている。この部分は社会参加を想定し、主に言語的な知識を中心とした「生活遂行能力」の育成を想定している。「練習」は「会話・テキスト」で提出された文法や語彙の運用練習であり、言語的な技能を支える「生活遂行能力」を目指す。「Can-do タスク」は課の終了後、学習目標が達成できたかをタスクによ

り確認する部分である。タスクの場面は教室・試験、日系社会、手紙、インターネットなどのメディアまで様々であり、ここでは「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」のすべてを動員し、「タスク」を達成する部分である。「お持ち帰りタスク」は少し難しいタスクとなっており、教室内ではなく、図書館やインターネットで調べたりする課題となっている。「コラム」はハンガリー語で書かれ、ハンガリーに住む日本人、日本に住むハンガリー人が個人的な視点から捉らえた生活、文化について記述であり、ある文化事象が個別的にどう見られているのか、視点の複数性が示される。ここで個人の視点を持ち込むことで、個人による視点の違い、また叙事的知識との比較を通して、批判的能力を育成し、ステレオタイプの発生を防ぎ、個人的価値の成り立ち、価値の選択という「アイデンティティ管理能力」に寄与できるよう考えられている。

表 54 課の構成 (松浦 2011:144 に加除修正)

活動	言語	場所	内容	社会構成能力
異文化クイズ	ハンガリー語	教室	日本に関する叙事的知識、自他文化の相対化、批判的リテラシー育成のためのクイズ	批判的認知能力 アイデンティティ管理能力
会話・テキスト	日本語	教室	日本語による言語活動を通じた社会活動のモデル ハンガリーと日本の両場面を扱う	生活遂行能力
練習	ハンガリー語 日本語	教室	日本語の文法やことばを学ぶタスク ハンガリーに特有の語彙や場面も取り入れている	生活遂行能力
Can-doタスク	日本語	フィールド*	学習目標が達成できたかを確認するタスク モデル会話・テキストをもとに、学習者が課題遂行に挑戦する	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
お持ち帰りタスク	ハンガリー語 日本語	自律	教室外で行うタスク 図書館やインターネットでの調べ物など	批判的認知能力 アイデンティティ管理能力
コラム	ハンガリー語	自律 教室	複数の個人(日本人、ハンガリー人)による体験談や意見	批判的認知能力 アイデンティティ管理能力

また、『できる』には多くのカラーイラストと写真が採用されている。ハンガリーで日本語教育を選択する学習者は日本語・日本文化への関心が高く、世界に数ある文化表象の中で日本の文化に興味を持ち、それが日本語学習を続ける動機になるということは、日本が持つ文化資源が学習者のアイデンティティ形成の要因になっていると考えられる。そのため、『できる』では日本的な表象の一つである「かわいい」「クールな」キャラクターを意識的に採用し、日本語学習とその他外国語学習の差を顕在化することで、日本語学習者が



自己と他者との差異化の際に肯定的な要因となるように配慮した。

この『できる』の構成は、言語能力と異文化理解能力が複合的に作用し、獲得ができる場所である「教室」「フィールドワーク」「自主学习」に対応(Byram1997:73)している。「異文化クイズ」「会話・テキスト」「練習」は、主に「教室」において知識、批判能力などを養成する。「Can-do タスク」は言語を用いて、教室というコミュニティーや、ハンガリー国内にある日本(人)コミュニティーに参加する「フィールドワーク」を想定している。また、「教科書説明」「コラム」「異文化クイズ」「文法説明」「語彙」などはすべてハンガリー語で書かれており、「自主学习」としても使えるようになっている。また、文化的項目についてはハンガリー語による解説をつけると共に多くのカラー写真、イラストを配したことにより、文化的項目を中心に、「教室」あるいは「自主学习」の場で学習できるよう配慮した。社会構成能力は統合的なものであり、個別的に機能することは少ないが、様々な活動を組み合わせることで三つの社会構成能力が育成されるようになっている。

4.3.4. 場面、領域、技能

『できる』は、社会構成能力のすべての能力「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」の育成を目標としている。この能力は「ハンガリーにおいて日本語を使用することにより社会参加する能力」とも言い換えられ、その能力が発現する場面として、ハンガリーの学習者が日本語あるいは日本語話者と接触する場面から選定された。

「会話・テキスト」で提示される場面は日本とハンガリーの両国とし、日本へ留学する大学生(ゲルゲイ)やハンガリーで日本語を学ぶ高校生(ドーラ)が登場し、日本語を使用することで社会参加を果たしていく。前者のゲルゲイは日本社会に参入するものとして、後者のドーラはハンガリーからインターネットなどの媒体を通じて日本社会と接点を持ったり、ハンガリーにおける日本人旅行者、一時滞在者に対しハンガリー社会への媒介者としての役割を演じたりする。その他、韓国人、フランス人、日系ブラジル人が登場し、自己が持つ知識・技術、意見を交換することにより相互理解を深め、協働作業する場面もある。各課の目標は Can-do 記述により明示され、その際、言語能力が低くても社会参加が可能となるよう、方略技能や仲介活動(通訳・翻訳)も必要な技能や活動になると考えてシラバスに組み入れられている。

表 55 は『できる』の「会話・テキスト」で採用された場所である。一冊目は A1 から A2 レベルの「社会的機能」を果たすレベルであるため、「家」「学校」「道(路上)」など具

体的な場所が多い。二冊目になると B1 から B2 レベルの意見の表出、議論への参加などがタスクとなるため、歴史、文化習慣などの事実を述べる「事実文」や、テーマに関する意見を述べる「意見文」などテキストが増加する。

表 55 「会話・テキスト」の場面

一冊目・場所(32)	回数(73)	二冊目・場所(26)	回数(65)
家	13	学校	9
学校	10	事実文	8
道	7	家	5
観光地	4	意見文、パーティー	各 4
手紙、ホテル	各 3	店、寮	各 3
市場、学食、空港、電話、病院、店、メール	各 2	PC ルーム、アルバイト、イベント、飲食店、ウェブページ、空港、警察、申請書、メモ	各 2
アルバイト、飲食店駅、ガイドブック、喫茶店、クラブ、神社、地下鉄、デパート、図書館、日記、パンフレット、ブログ、メモ、郵便局、ライブハウス、旅行会社、履歴書、レシピ	各 1	クラブ、広告、職場、スピーチコンテンツ、大使館、手紙、電話、病院、ポスター、道、メール	各 1

図 31 はこれらの場面で行われる会話・テキストの領域を表している。

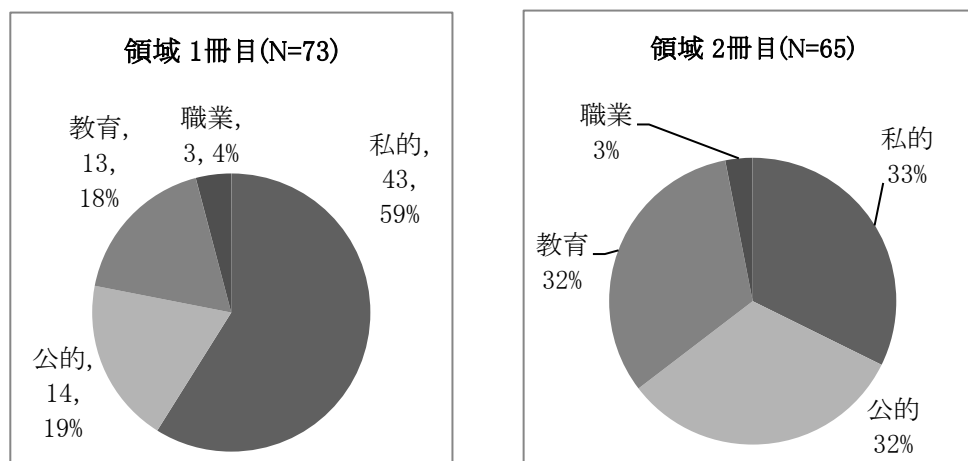


図 31 領域

一冊目の A1 から A2 の段階は私的領域と公的領域が主であり、教育領域での会話も「友達を友達に紹介する(5 課)」「大学で友達を買い物に誘う(6 課)」など私的領域に近いものや、「図書館の利用方法について聞く(10 課)」「食券の買い方が分からず質問する(10 課)」な

ど公的領域でも行われるタスクが多い。これは、A1~A2 レベルが自分に関わることを表現し、最低限の社会参加をするレベルであることを示している。一方、二冊目の B1 レベルになると、私的領域、公的領域、教育領域など活動の範囲も広がり、教育領域のタスクも「レポート、エッセイ(32 課)」「イベントをする(38 課)」「ディスカッション(42 課)」など、教育領域特有のタスクが増加する。二冊目は「自/他交渉」をする B1 レベル以上のタスクが増えるが、自己を表現する場所が「公的」「教育」領域に広がっており、より社会性を帯びた人間関係形成が想定されていることが分かる。以下は、各分冊の能力記述文の技能別の内訳(図 32、図 33)と、その詳細(表 56、表 57)である。

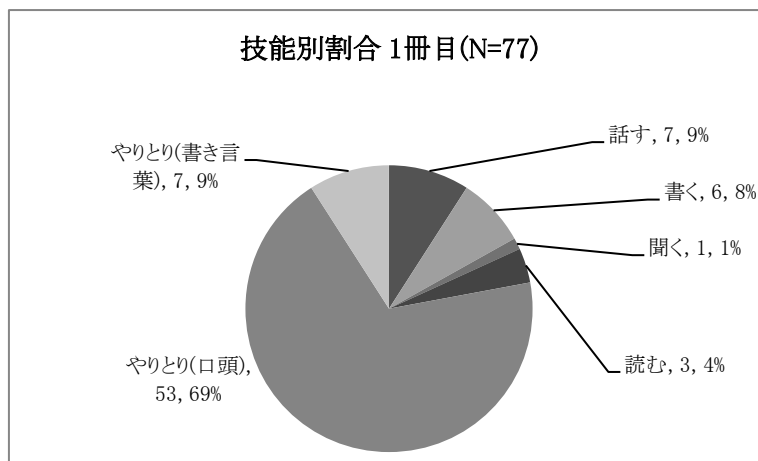


図 32 技能別割合一冊目

表 56 技能別割合(詳細) 1冊目(N=77)

技能	カテゴリー	数
話す(7)	長く一人で話す：経験談	6
	聴衆の前での講演	1
書く(6)	創作	5
	レポートやエッセイ	1
聞く(1)	広報・アナウンスや指示を聞くこと	1
読む(3)	通信文を読むこと	3
やりとり(口頭) (53)	会話	12
	情報の交換	18
	製品やサービスを得るための取引	13
	非公式の議論(友人との)	6
	インタビューをすること、インタビューを受けること	2
	目的達成のための共同作業	2
やりとり(書き言葉) (7)	記録、メッセージ、書式	3
	通信	4

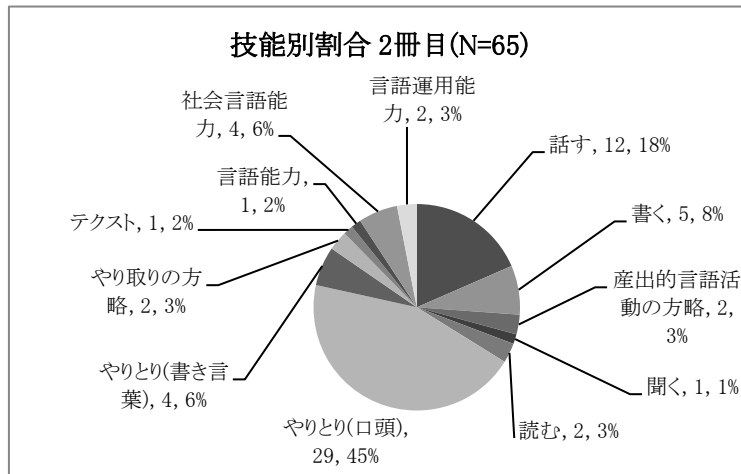


図 33 技能別割合二冊目

表 57 技能別割合(詳細) 2冊目(N=65)

技能	カテゴリー	数
話す(12)	長く一人で話す：経験談	6
	総合的な口頭発話	1
	聴衆の前での講演	2
	長く一人で話す：論拠を述べること	3
書く(5)	レポートやエッセイ	3
	総合的な書く活動	1
	創作	1
産出的言語活動の方略(2)	計画	2
聞く(1)	広報・アナウンスや指示を聞くこと	1
読む(2)	通信文を読むこと	1
	包括的な読解	1
やりとり(口頭)(29)	インタビューをすること、インタビューを受けること	4
	非公式の議論(友人との)	6
	目的達成のための共同作業	9
	製品やサービスを得るための取引	4
	情報の交換	2
	一般的な話し言葉のやり取り	1
	公式の議論とミーティング	2
	会話	1
やりとり(書き言葉)(4)	記録、メッセージ、書式	2
	通信	2
やり取りの方略(2)	説明を求めること	1
	協力	1
テキスト(1)	テキストの処理	1
言語能力(1)	一般的な使用可能言語の範囲	1
社会言語能力(4)	社会言語的な適切さ	4
言語運用能力(2)	柔軟性(ディスコース能力)	1
	発言権(ディスコース能力)	1

A1 からA2 レベルの一冊目(図 32、表 56)は、「受け身の個人」のA1、「日常生活の社会的機能」を果たすA2の段階であり、相互性の高い「やりとり」が全体の78%(77の内60)を占める。「やりとり」が多いのは、特にA1でのコミュニケーションでは、相手の助けが必要であることと、社会に参加するのに初歩の活動が、人間関係のきっかけを作る「会話(16%)³¹⁾」や、必要な情報、サービスを受ける「情報交換(23%)」「製品やサービスを得るための取引(17%)」等、相互性が高い行為が多いからである。また、このレベルでは、使用できる言語が、主に語、文、文章単位であり、それ以上の段を伴う談話までは想定されていないため、「話す」「書く」などの活動は制限されたものとなる。

一方で、二冊目(図 33、表 57)は「話す」「書く」「聞く」「読む」「やりとり」の5つに加えて、「方略」「テキスト」「言語能力」「社会言語能力」「言語運用能力」など項目が増加しており、意見・議論を通じて、より複雑な社会参加を目指すための構成となっている。扱える談話単位も広がっており、「一人で長く話す」記述文や、「レポート・エッセイ」など、段のレベルの管理も目標とされている。詳細を見ても単純な社会機能を超え、「非/公式の議論」「共同作業」「インタビュー」など、コミュニケーションによる調整を経た社会参加が課題となっている。また、言語の技術的な面だけでなく、日本の言語変種(大阪弁)への対応や文化の差による摩擦の解決など、言語や文化の「他者性」を解釈しコミュニケーションを継続していく異文化間能力や、学習法や言語パスポートなど、自律学習、複数言語習得の方法もテーマとして取り入れられている。

以上のように『できる』では、学習者の社会参加の可能性の拡大が「場面」「領域」「技能」の拡大として捉えられる。『できる』の理念が「異文化間コミュニケーション能力と対話力を養成する人間教育」であり、この理念を言語教育という現場で実現するためには、言語教育が、言語的知識・技能だけを育成するという意識から、言語・文化を共有しない他者と共に生きていくための「場面」「領域」「技能」の拡大という意識の転換が必要となる。しかし、この「拡大」について、『できる』では、楽観的な異文化理解の実現は想定していないことには留意が必要である。『できる』の編筆者である佐藤・セーカーチ(2009)が「対話力」を強調するのも、異文化理解の困難さに立脚しており、この困難さを乗り越え、対話を続けてほしいという理念から生じるものである。『できる』が言語能力のみならず、異文化間能力も含めた「異文化間コミュニケーション能力」の育成を目指すのは、こ

³¹⁾ Conversation の訳であり、CEFR の記述文の分類の中で機能が確定しにくい。記述文を見ると、挨拶、社交など人間関係を調整する機能を持つやりとりや、感情表現などを含む会話能力全般の能力とも理解できるが、ここでは前者の意味を「会話」の機能とした。

のような認識によるものである。

本稿の「社会参加のための言語教育」においても、社会参加に伴う困難さは意識的である。つまり、国籍・民族・人種・宗教による差異やそれに伴う差別や、経済的状况による社会参加の難易などは、社会参加を考える上では、決定的な差異として意識的に考慮する必要がある。よって、「社会参加のための言語教育」の成果は、このような差異を持った個人の社会参加の実現として現れる。しかし、このような、個別的な成果を目指す言語教育に対し、『できる』は全ての学習者が共有する「教材」というメディア(媒体)の制約があった。次節では、制約を伴う「社会構成能力」育成のための「教材化」の例を紹介し、さらに「教材化」という課題そのものについて考える。

4.4. 社会構成能力と教材化

『できる』の特徴は、社会構成能力育成を言語教育に取り入れたことであり、「共に生きる」社会を構成していく能力・技能を目指していることである。このため、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り、個別性を保障するものでなければならない。一方、「教材」というメディア、特に紙媒体で作成される「教科書」は、教室で使用するという目的上、各言語使用者に共有のものであるという性質を持つ。本節では、これらの制約の下、個別性を目指す言語教育をどのように「教材化」するのか、という課題について『できる』の例を紹介し、社会構成能力育成のための方法について考える。

「社会構成能力」が、個別性を伴い表出される特徴的な形態として、Can-do 記述で構成された言語の「技能的」側面、「異文化間能力」をはじめとする「文化・価値」の側面、そして、それらを統合した「社会参加」という「行動」の側面が挙げられる。以下、これらの側面をどのように教材化したかを、「個別性」という概念を中心にみる。「技能的」な側面では、「社会参加」のために特徴的機能となる「意見を言う・議論をする」、「文化・価値」の側面では自他文化を意識し、共通の価値観によってルールを考える「異文化間能力」、「行動」の面では、「言語」「文化・価値」を統合し、実際に社会的な活動に参加する「活動」を紹介する。

4.4.1. 意見を言う・議論をする

「社会参加のための言語教育」を社会構成能力と言語習熟度の観点から検討すると、「社会参入」から「自/他交渉」へと進む³²。「自/他交渉」とは最低限の社会的機能を果たす「社会参入」に対し、「意見を言う・議論をする」という行為を通して、自己と社会の関係を調整しながら社会参加をする段階であり、自己を保障しつつ、利害関係を調整し他者と共に生きるための次元である。よって、言語技能においても「意見を言う・議論をする」という技能は、個別性を保障するためにも重要な技能であると考えられる。「意見を言う・議論をする」という能力記述文はCEFRではB1 からB2 レベルから現れ、『できる』においては二冊目以降に様々な形態で現れる。本節では、以下の二つの例を紹介する。

例 1. 対比により論拠の説得性を高める

『できる』は各課の最初にその課の目標が「～ができる」という形で紹介され、与えられた課題から言語形式にフォーカスが当たるようになっている。第 35 課「メディアと学習」の例では「対比して意見が言えます」という課の目標に対し、「会話・テキスト」の項目で、「対比」を用いた意見文のモデルが提示され、その後、「Can-do タスク」で自己の意見を述べさせる形式となっている。

<例 1> 『できる』第 35 課「メディアと学習」

最近、インターネットを使った言語学習が一般てきになってきました。インターネットには文法や漢字の練習をはじめ、会話や作文のチェックなどいろいろなサイトがあります。紙の辞書に代わって、インターネットの辞書も便利になってきました。インターネットを使った学習の長所は安いところです。また、自分が勉強したいときに、勉強したいことを勉強することができます。はんたいに、短所はじっさいに人と会うことができないところです。私は日本語を勉強するときにインターネットをよく使って、日本人の友だちを見つけています。なぜなら、私にとって日本語を勉強することは、いろいろな人と知り合うことだからです。インターネットはとても便利ですが、長所と短所を考えて使うことが大切だと思います。

(『できる』第 35 課「メディアと学習」、「会話・テキスト 3」)

³² 本稿第二章第 6 節参照

「インターネットと日本語学習」についてあなたはどのように思いますか。次のてんをふくめて、書いてください。

- あなたは日本語を勉強するときに、インターネットを使いますか。どんなときに使いますか。
- インターネットを使って日本語を勉強することの長所と短所は何ですか。
- 教室で日本語を勉強することの長所と短所は何ですか。
- あなたは日本語を使って、何がしたいですか。これからどうやって日本語を勉強しますか。それはなぜですか。

(『できる』第35課「メディアと学習」「Can-do タスク3」)

課の最後に行う「Can-do タスク」では、インターネットを利用した日本語学習の是非を書く課題が与えられており、各設問が意見文の構成となっている。つまり、インターネット使用の場面を提示し、その場面におけるインターネット使用の「長所－短所」の対比を行い、最後に自己の意見を選択し、理由づけをするという構成を示すことで、理由を含んだ意見文の作成が期待されている。「対比をする」という機能は「意見を言う」際の視点の多数性を意識化させ、CEFRのB1以上のタスクにおける「視点」に対する意識、またより説得力のある論旨を形成するための重要な認知機能である。

「会話・テキスト」では、「Can-do タスク」で期待される課題を達成するために有効な、語彙・構文などの言語材料が示されている。例えば「長所・短所」を対比されるための「長所／短所は～ところです」「反対に～」。理由づけをする「なぜなら～からです」。意見を言う「～と思います」といった言語材料を、意見を言う談話フローに合わせて構成することにより、「意見文を書く」という課題遂行の達成が期待されている。ただし、「会話・テキスト」で示される言語材料はあくまでも一例であり、代替的な表現、あるいはより効果的なものがあれば、その使用は妨げない。必要なのは、与えられた課題が遂行できることであり、その目的の下で言語形式がフォーカスされるように指導されることである。

例2. 相反する意見を提示し、議論をする。

次の例は、一つのテーマについて「賛成／反対」の意見表明を行い、その論拠を示しながら、口頭で議論をする形式であり、このモデルはエーレッツェーギの外国語試験の形式にも採用されている。この形式でも「会話・テキスト」は談話の一例を示しており、「態度

表明」「論拠の材料集め」「論述の例」という流れになっている。ここでも「会話・テキスト」で示される言語材料はあくまでも一例であることは上述のとおりである。

<例 2> 『できる』第 43 課「学習について」

第 43 課の課の目標は「新しい勉強の仕方について議論し、チャレンジできます」と「根拠を述べて自分の意見を主張することができます」という課題である。「学習について」という学習者にとって身近な話題について、よりよい方法の情報交換をし、自己の学習に役立てるという課題である。この話し合いの二つ目の課題に、「賛成／反対」の態度表明し、その理論づけをするという課題がある。

<例 1>と同様に「会話・テキスト」は言語材料の例示となっている。「宿題は必要か」というテーマで、まず「必要」「必要でない」という二つの意見の論拠を具体的に挙げていく。その後、「賛成／反対」文の一例として、「態度表明」「論拠の提示」「まとめ」という構成を示す。「態度表明」には「私は～と思います」。「論拠の提示」として「第一に、～からです」、また持論を補強するために「～なければならない」や可能形も例示してある。「まとめ」として、再度態度表明をし、「～と思います」とまとめるよう談話パターンが示されている。「Can-do タスク」では、「アニメは日本語の学習の役に立つか」というテーマで、上記、談話パターンと言語材料とを利用しつつ、議論をするよう課題が設定されている。

「相反する意見」について「論拠を持って」自己の主張を述べるという課題は、「相手を説得する」という課題というより、むしろ、意見の多様性を尊重し、自己の意見を言うためには、「論拠」が必要であるという価値教育の一つともなっている。つまり、多元的な価値社会の中で自己を主張するには理性的な手段が必要であるという価値観である。また、自己の意見を主張するには相手の意見の主張にも理解を示す必要がある。このため、議論の前段階の作業で「相反する意見」の双方に論拠を書き込み、ある価値観については論拠が備わっていることを意識化させることで、「相反する意見」という感情的になりやすい事象について、理性的に操作できるよう認知的な段階が設けられている。このような段階を経ることで、「議論をする」という行為が、ある一つの意見に収束するのではなく、より多元的な意見を保障しつつ、自己を主張する方法の一つと成り得ると考える。

2. 宿題について二人の意見が分かれています。宿題はひつようですか。

ひつよう	ひつようがない
<ul style="list-style-type: none"> • 毎日、計画的に勉強できて、こうかてき • 大切なポイントや間違えやすいところがかくにんできる • 先生の計画どおりに勉強すればこうりつてき 	<ul style="list-style-type: none"> • 意味のない宿題が出る (時間がもったいない) • 宿題をしていると、自分の好きなことができない • 自分で勉強する力がなくなる

私は宿題はひつようだと思います。

第一に、宿題があれば、毎日計画的に勉強ができて、こうかてきだからです。日本語の勉強は毎日つづけなければなりません。でも、私たちは日本語以外の科目も勉強しているし、時々、いそがしくて勉強できないときもあります。宿題がなければ、勉強したことをわすれてしまうかもしれません。

第二に、宿題はこうりつてきだからです。宿題をすれば、授業で勉強した大切なポイントや、間違えやすいところなどがかくにんできます。宿題を作るのは先生の役割です。先生は日本語のことだけでなく、学生の問題てんも知っています。先生が計画したとおりに勉強すればこうりつてきだと思います。

宿題は私のようにいそがしくて、少しなまけ者の学生にはひつようだと思います。

私は宿題はひつようではないと思います。

第一に、意味のない宿題が出るからです。宿題は授業の復習になりますが、その中には、わかっていることもあります。しかし、宿題をしないと悪いてんがつくことがあるので、しなければなりません。それで、他の科目の勉強や自分がしたいことをする時間がなくなってしまいます。

第二に、自分で勉強する力がなくなるからです。宿題をすることは学生のぎむだと言う人もいます。しかし、宿題があるから勉強するのではなく、自分のわからないところを分析して、自分で計画して勉強することのほうが大事だと思います。それに、宿題があると、先生に「勉強しろ!!」「遊ぶな!!」と言われていようで、いやになってしまいます。

宿題は私のように自立心が強くて、計画的な学生にはひつようがないと思います。

(『できる』第43課「学習について」「会話・テキスト2」)

2. アニメは日本語の勉強にやくに立つと思いますか。あなたの考えを言いなさい。

やくに立つ	やくに立たない
<ul style="list-style-type: none"> ・楽しく勉強できる ・何時間でも勉強できる ・じっさいに日本で話されている自然なことばが勉強できる ・聞く力がつく ・ ・ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ことばがむずかしいし、はやく話すのでわからない。 ・アニメのことばはテストに出ないので、せいせきはよくなる。 ・楽しいけれど、勉強にはならない。 ・ ・

『できる』第43課「学習について」(「Can-do タスク 2」)

4.4.2. 異文化間能力

外国語教育においては、異文化間能力の育成を主な目的とするのは、未だ一般的とは言えない。しかし、『できる』においては、異文化間能力の育成は言語能力と共に重要な目的となっており、その作成においては、「異文化間能力」の内容と、日本語教育と異文化間教育の統合の方法を明らかにしなければならなかった。「異文化間能力」の内容については、本稿第二章 4.3 「異文化間コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence)」で詳述したので、ここでは繰り返さない。本節では、異文化間教育をいかに日本語教育に取り入れたか、その方法について紹介する。

『できる』では、「異文化間能力」の育成を、日本語能力と同様、段階的に伸ばしていく方法をとった。Huber-Kriegler 他(2003)をモデルに、異文化間能力の育成の段階を、①知識→②比較→③態度という三つの段階とした。つまり、最初の段階は異文化的における知識を導入し、次に、それを自他文化との比較により自他文化の文化的アウェアネスを高め、最後に自他を問わず「文化」そのものに対し、偏見のない態度が取れるようになることを目標としている。『できる』においては、一冊目では、主に異文化に関する「知識」の導入を主眼とし、一冊目後半および二冊目では、自文化を内省し、「比較」することにも働きかけ、徐々に他者の視点から分析し、他文化を尊重する「態度」を養うことも促す構成となっている。

また、『できる』は、本稿第二章 4.3 で示した、Byram(1997)が提唱した5つの異文化間能力が言語学習と同時に複合的に育成されるよう教材化されている。具体的には「異文化クイズ」「会話・テキスト」「Can-do タスク」「お持ち帰りタスク」「コラム」「文化紹介」など、それぞれ機能の違う部分に異文化間能力教育を分散させたことである。異文化間能

力の教育を複数の部分に設けた理由は、異文化に関連する知識、活動などを分散させることで、多角的な視点から異文化を取り扱うためである。「異文化クイズ」や「文化紹介」は異文化間能力育成が主要となる部分でもあるが、「知識」を与えることに主眼が置かれるため、ステレオタイプを植え付けてしまうことにもつながりかねない。ステレオタイプの形成を回避するため、複数の視点や教室外活動を複合的に採り入れ、学習者自身が得た知識を調整していく必要がある。そこで、「コラム」では敢えて個人的な視点を取り込み、文化や価値には様々な考え方、側面があることを提示する、あるいは異文化を考える際に留意する点についての解説を入れるなどした。また、「会話・テキスト」では様々な文化接触場面を提示すると同時に、自他文化への気づき、比較、調整、驚きなどを表す日本語表現を適宜導入した。「Can-do タスク」や「お持ち帰りタスク」ではインターネットや資料から生の情報を収集することやハンガリーの日本人社会に出ていくことを奨励した。学習者はこれらの過程で、それまで得た知識を否定・修正するなど調整を行っていく中で、個別的であり、かつ、より多元的な観点を養うことが期待されている。

以下、第 46 課「話し合い」を例にし、異文化間能力の育成をどのように日本語教育に取り入れたのかを示す。

<例 3> 『できる』 第 46 課「話し合い」

第 46 課では、前課の「誤解」の課を受けて、誤解が生じた原因を探り、今後の対応について話し合う課として設定してある。なお、前課の 45 課では、日本、ハンガリーの特徴的な文化差から生じる摩擦を取り上げ、DIE法³³を用いて、それぞれの考え方を描写しながら何が原因で誤解が生じたのかを分析する方法を示している。第 46 課では、このような認知的分析を経て、相互で誤解を了解し、今後の行動の方針を決定することが課題となっている。

³³ DIE 法とは、自文化中心主義に起因する誤解や摩擦が起きたときに、価値判断を保留し、双方の立場から解釈を試みるスキルを習得するために開発された分析法であり、次の 3 つのステップからなる。まず事実を客観的に描写し(Description)、次にその事実は双方にとってどんな意味を持つのか解釈し(Interpretation)、その解釈に基づいてその事実を双方の立場からそれぞれ評価を下す(Evaluation)(八代他 1998)。

「会話・テキスト1」では、誤解の原因となった不可視の文化的規範を突き止めることが課題となる。このための言語材料として、相手の感情に配慮しながら、原因を推し量る「何か怒らせた」「～したかな、と思って」や、問題の原因を明確にする「問題は～なんだ」という表現が例示してある。また、説明要求の「え？ ぜんぜん。どうして?」「それ、どうということ?」や、意見を裏付ける「のだ」「～し」、不可解な事象に対する理解・納得を表す「そうだったんだ」なども、誤解の原因を相互で探るための言語材料として提示されている。

1. ごかいの起きたあと、ゲルゲイとあいは話し合います。

ゲルゲイ：ねえ、あいちゃん、何かおこらせた？

あい：えっ？ 別に。どうして？

ゲルゲイ：ぼくが荷物を持とうとしても、持たせてくれないし、
何かいやな気持ちにさせてしまったかな、と思って。

あい：え？ ゲルゲイさんは何もへんなこと言ってないよ。

ただ、私の荷物は大きいけど、重くないの。ちょっと持ってみて。

ゲルゲイ：うん。たしかにそんなに重くないけど、問題は重い、重くないじゃないんだ。
彼女に大きな荷物を持たせるか、持たせないかなんだ。

あい：それ、どういうこと？

ゲルゲイ：ハンガリーでは、あまり女性に重い荷物を
持たせないのがマナーで、女性に荷物を
持たせるのは気まずいんだ。

あい：へえ、そうなの。でも、私はあまり重くない
荷物を持ってもらうのは、あまえている
みたいで、いや。それに、いつも男性が女性の
ものを持つというのもへんだと思うし。

ゲルゲイ：ああ、そうだったんだ。



(『できる』第46課「話し合い」「会話・テキスト1」)

「会話・テキスト2」では、「会話・テキスト1」を受けて、今後の行動の指針を決める言語材料が例示される。文化摩擦は意識されない文化規範から生じることが多いので、ここでは相互が歩み寄り、最大限努力することを表現する「～ようにする」が例示されている。

2. かいけつ方法をさがします。 CD 4-45

ゲルゲイ：人や文化によって、いろいろちがうんだね。

ちょっとこれについて話をさせてくれない？

あい：そうね。何か二人のルールを作りましょう。

ゲルゲイ：いいね。まず、いやなことやへんなことがあったら、それを言うようにする。

あい：うんうん。

ゲルゲイ：だから、あいちゃんも何かあったら聞かせて。

もしかしたら、それは文化や習慣のちがいかもしれない。

あい：そうね…。でも、日本はあまり自分の気持ちは言わない文化だから、

しばらくはむずかしいかもしれない。でも、できるだけ話すようにする。

ゲルゲイ：うんうん。ぼくもできるだけ「さっする」ようにするから、

あいちゃんもがんばって。

あい：そうね。でも、文化のちがいを頭でわかっている、気持ちはかんたんに
かえられないこともあるよ。「ハンガリーの習慣だから、荷物を持たせなさい」
と言われても、私は気まずいままだし。

ゲルゲイ：あー、「気持ち」はなかなかむずかしいね。これも、どうかんじているのかを
話して、ルールをきめよう。まず、荷物のルールは…。

あい：うーん、こういうのはどう？ 日本では、重い、重くないできめましょう。

重いときは私もゲルゲイさんにおねがいする。でも、軽いときはゲルゲイさん、
私の好きなようにさせて。ハンガリーでは、ゲルゲイさんの言うとおりにする。

ゲルゲイ：うん、いい考えだね。よし、そうしよう。

いっしょに生活するためには、おたがいに少しずつがまんがひつようだね。

(『できる』第46課「話し合い」「会話・テキスト2」より)

「会話・テキスト 3」では、「日本人のコミュニケーション」と題して、日本人のコミュニケーションパターンが明示的に示されている。これは、コミュニケーションにおける隠れた規範には、一定の文化的傾向があることを表している。しかし、この文化的規範は、ある文化に帰属する規範に従うべきとするものではない。「会話・テキスト 1」において「隠された規範」により生じた摩擦を、「会話・テキスト 2」では、「新しいルール」つまり規範を再構成する談話を示したことからも分かるように、『できる』では、文化を実体的なものとは扱わず、対話を通じた可塑的な行動規範として扱っている。よって、「会話・テキスト 3」におけるコミュニケーションパターンの文化傾向の明示的表示は、あくまでも相互理解の知識的補助として扱われている。

3. 日本人のコミュニケーションの特徴

CD 4-46

日本人のコミュニケーション

日本には「以心伝心」ということがあります。「何も言わなくても心が通じ合う」という意味で、日本では自分の思っていることを全部言うより「以心伝心」のかんけいのほうがいとよく言われます。また、相手の気持ちを「さっする」ことも大切です。これは、相手が言う前に、相手の気持ちをこうじゃないかと考えることです。このように、おたがいに意見を言う前に、相手がどうはんのうするかを考えるので、あまりはつきりと意見を言いません。また、ぎろんもあまり好きではありません。ですから、話す人は相手が何を考えているのかを、ことばからだけでなく、ひょうじょうや態度、話し方からもさっします。しかし、ちがう文化の人と生活するようになって、「言わなければわからない」と考える人もふえてきています。

(『できる』第46課「話し合い」 「会話・テキスト 3」より)

第 46 課の達成度をみる「Can-do タスク」では、以上の「会話・テキスト」の流れに沿って、1. ハンガリーと日本における「キス」の役割とその場面について、2. 相互のルール形成などの課題が与えられている。また、「会話・テキスト 3」に対応する「Can-do タスク」では、明示的に与えられた文化的傾向と自分自身の体験を重ね合わせた上で、日本・ハンガリーのコミュニケーションについて議論する課題が与えられている。

1. 下のまんがのじょうきょうを見て、あなたならどんな気持ちになるか考えてみなさい。^{かんが}



(『できる』第 46 課「話し合い」「Can-do タスク 1」)

3. ハンガリーと日本人のコミュニケーションの特徴について話しなさい。
- ハンガリーでははっきりと意見を言ったり、ぎろんをしたりしますか。家族、友だち、恋人とはどうですか。
 - あなたは日本人と話したことがありますか。その人は意見を言ったり、ぎろんをしたりする人でしたか。(話したことがないときは、映画やまんがの中の日本人でもいいです)
 - ハンガリー人と日本人が話をするとき、どんなことに気がついたらいいと思いますか。

(『できる』第46課「話し合い」「Can-do タスク3」より)

以上、『できる』における異文化間能力に対する取り組みを見た。異文化理解は『できる』の理念、つまり「異文化環境において異なる社会文化的背景を持つ人間が相互に対話を続けて行くために必要な意欲と寛容、知識と技能を育成すること」に対応する箇所であり、作成者の価値的判断が現れている。その結果、「会話・テキスト」で提示される日本語談話も、規範的、倫理的な印象を受け、「自然な」日本語談話には見られないモデルとなっているかもしれない。しかし、この「不自然さ」は、日本語自体が、今まで「異なる社会文化的背景を持つ人間が相互に対話を続けて行く」際の媒体となる使命を持っていなかったこととも関連している可能性もある。「日本語」が、異なる言語・文化を背景とするものを繋ぐ媒体となるには、「共に生きる」という政治性と困難さを十分に意識したコミュニケーション機能を持った言語として、今後、より意識される必要がある。『できる』における「異文化間能力」の導入はその試みであると言える。

これら自他文化に対するアウェアネスと、規範に対する可塑的な態度は、「文化・価値」に基づく意思決定から、次節の「行動」への基礎となるものである。次節では「ハンガリー日本語学習者」が参加する社会における「行動」を見てみる。

4.4.3. 行動

言語教育において社会参加という「行動」は知識や技能、文化・価値観などを統合して個人的に実践する場として重要である。「日本社会への参加」という観点からは「機能・場面シラバス」など多くの教材が存在するが、日本以外で学習者が所属する社会での活動についての教材は少ない。『できる』では、「ハンガリーの初中等教育機関に属する日本語学習者がハンガリーにおいて日本語を使用し社会参加をする」という場面が多く採用されており、これらの場面での言語使用を想定することで、言語や文化に関する知識が体験とし

て内面化されるよう考えられている。

ハンガリーにおいて、最も身近なのは日本語教育が行われる「教室」という社会であり、日本語教育という活動を通して、「教師－学生」「同級生」という関係を相互に形成している。2009年の調査によるとハンガリーの中等教育機関の19機関中12機関(63.2%)に邦人教師が在籍し、そのうちの6機関は邦人教師しかいない。このような環境においては授業内容のみならず、教師からのテスト日程・範囲の発表や、宿題の指示、学習者からの遅刻・欠席の連絡など、教室活動を形成する言語行動は多い。邦人教師のいない機関においても、初中等教育では日本語教育のイベントも盛んであり、この際にハンガリー邦人社会と接点を持つことができる。『できる』では、この内「日本祭り」(31課)、「課外クラスにおける邦人教師と現地社会との通訳」(29課)、「ハンガリー在住日本人の手伝い」(28、30課)、「スピーチコンテスト」(44課)、「イベント・小パーティー」(36課)など、ハンガリーで馴染みのあるイベントに参加する場面が選ばれている。

<例 4> 『できる』 第 36 課 「イベントをする」

第 36 課は「イベントをする」という「活動」を想定した章である。ハンガリーの中等・高等教育機関では、在留邦人や留学生を招いて交流会を開くことがあるが、そのための広報ポスター(「会話・テキスト 1」)と、司会者の進行用スピーチの例(「会話・テキスト 2」)が、テキストで紹介されている。これらをテンプレートに「Can-do タスク」では、実際のイベントをするよう課題が設定されている。第 36 課の課題は、「イベントでどのような話をするのか」という日本語に焦点を当てた課ではなく、ハンガリーの社会に日本語で構成される集団があり、そこに参加することである。そのため、イベントの企画やその手続きに焦点があてられるのが特徴となっている。

1. 「ニチハクラブ」のポスター

第一回ニチハクラブのお知らせ!!

ハンガリーに住む日本人のみなさん!!

以下の日程で「第一回ニチハクラブ」を行います。

「ニチハクラブ」はハンガリーで日本語を勉強する高校生と、ハンガリーで生活する日本人との交流クラブです。

第一回は「ハンガリーの世界遺産」について発表します。

お茶、おかしも準備してありますので、ぜひ来てください。

日時: 11月30日(土)

時間: 11:00~13:00

場所: アノニムス高校
1XXX Budapest, Anonymus u. XX

内容: 11:00-12:00 発表「ハンガリーの世界遺産」
12:00-13:00 フリートーク

会費: 無料

連絡先: アラビ・ドーラ
メール (dora@hichihan.com) または
携帯(08-30-XXX-XXXX)にご連絡ください。

*アノニムス高校の場所がわからない方は 10:45 に地下鉄 Anonymus 駅にお集まりください。学生がおむかえに行きます。



(『できる』 第 36 課 「イベントをする」 「会話・テキスト 1」)

2. 司会者のことば

みなさん、こんにちは。今日はおいそがしいところ来てくださって、ありがとうございます。これから、「だいい回ニチハンクラブ」を始めたいと思います。

私はアノニムス高校2年アラビ・ドーラともうします。今日は、司会をします。よろしくおねがいします。まず、今日の予定をかんたんに説明します。

さいしょに「ハンガリーの世界遺産」について、7人の発表があります。その後、フリートークの時間にしたいと思います。それでは、最初の発表はリビアさんの「パンノンハルマ修道院」です。リビアさん、よろしくおねがいします。

***** (発表中) *****

ご質問、ご意見などございましたら、どうぞ。

***** (Q&A) *****

他に、ご質問はございませんか。…リビアさんありがとうございました。

それでは、次の発表にうつりたいと思います。

***** (発表会終わり) *****

では、これで、発表会を終わりたいと思います。次は、フリートークの時間です。

お茶でも飲みながら、ご自由にどうぞ。

***** (クラブ終わり) *****

お話中のところ申し訳ありませんが、終わりの時間となってしまいました。

今日はどうもありがとうございました。

(『できる』第36課「イベントをする」「会話・テキスト2」より)

ハンガリーでは日本語教育機関を超えたイベントもある。ハンガリー日本語教師会が主催する「日本語キャンプ」(34 課)、在ハンガリー日本大使館との交渉となる「文部科学省留学生試験」(32 課)、ハンガリーのアニメの同好会が主催する「アニメコン」(41 課)などがそうである。特に日本語教育分野から離れた社会と接触する場合、言語は日本語教育用に作成された制限された言語ではなく、所謂「リアリア」という素材となる。このため、『できる』では、実社会における言語タスクと学習者が持つ日本語能力のギャップを埋めるためのストラテジーをいくつか紹介している。

<例 5>の第 32 課「日本留学」では、「日本留学」をテーマに、ハンガリー語と日本語を比較することにより、知りたい単語を類推し、日本語が分かる人に確認するストラテジーが紹介されている。ハンガリーの日本語学習者にとって「日本留学」は一つの目標であり、「日本に留学する」という行動を可能にする知識や言語活動も社会参加のためには必要となる。第 32 課では、日本政府が提供する奨学金の存在を知らせるとともに、限られた日本語能力で、実際の募集要項から、必要な情報を取得する方略を考える課題である。中等教育の段階から「留学」という選択肢があることを示すことで、自己形成のより長期的な計画が可能となるし、日本留学の情報をただ与えるのではなく、情報を得る手段・方略を考えることにより、言語能力の不足を補い、社会参加という行動を諦めず実行する態度も育成しようとしている。

<例 6>の第 41 課「アニメコン」も同様に、ある言語タスクを達成するために、必要な援助を得るための表現が例示されている。第 41 課は、「アニメコン」という実際のハンガリーでのイベントをテーマに、日本語話者との言語仲介者の役割を果たすことが期待されている。このような「通訳」「案内」などの役割は日本語学習者が社会参加する際に期待されることが多いが、この際も、十全にその役割を果たせるとは限らない。第 41 課も、日本語能力が伴わず、役割が果たせない場合に諦めず、社会的なネットワークを使い、課題を達成するストラテジーが紹介されている。

<例 5> 『できる』 第 32 課 「日本留学」

1. 大切なことばをハンガリー語からさがして、日本語をかくにんしましょう。

Külföldi tanulmányok, nemzetközi együttműködés

- **Ösztöndíj első egyetemi diploma megszerzésére** (Magyarországon 1992 óta)

17-21 év közötti fiatalok számára meghirdetett, négyéves egyetemi képzésre szóló ösztöndíj. Az egyetemi képzés megkezdése előtt a diákok egyéves, elsősorban japán nyelvi felkészítő tanfolyamon vesznek részt (a Tokiói Idegen Nyelvek Egyetem vagy az Oszaka Egyetem Külföldi Diákok Japán Nyelvi Oktatóközpontjában). **A képzés teljes időtartama 5 év** (az orvosi, fogorvosi, illetve állatorvosi képzés esetében 7 év). Abban az esetben, ha az alap- vagy posztgraduális képzés után valaki felvételt nyer magasabb szintű képzésre, az ösztöndíj időtartama pályázati úton meghosszabbítható.

留学・国際交流関係 日本への留学を希望される方へ (ハンガリー人対象)

学部留学生 (学部レベル) (当国は 9 2 年から対象)

応募資格：満 17 歳以上 22 歳未満で、学校教育における 12 年の課程を終了した者又は
高等学校に対応する学校の課程を修了した者 (見込みを含む。)

内容：大学に進学前に、日本において 1 年間の日本語を中心とした予備教育 (東京外国語
大学、大阪大学の留学生日本語教育センターで実施) を受講後、大学学部に進学。

留学期間は 5 年間 (医・歯・獣医学は 7 年)。ただし、学部卒業後、大学院の正規課程
(修士課程又は博士課程) に入学を許可された者については、選考により留学期間を延
長することが可能。
<http://www.hu.emb-japan.go.jp>

ドーラ：(Dóra rámutat a 「学部留学生」 felíratra, és mondja:) 「Ösztöndíj első egyetemi diploma megszerzésére」は、これだと思うんですけど、この漢字は何と読みますか。

れいか：「がくぶりゅうがくせい」です。

ドーラ：そうですか。それは「大学に行く人のプログラム」のことですか。

れいか：そうです。

(『できる』 第 32 課 「日本留学」 「会話・テキスト 1」)

<例6> 『できる』第41課「アニメコン」

1. ドーラは日本の友だちからあるイベントについて教えてほしいとたのまれました。



<http://animecon.hu/>

1. 何というイベントですか。
2. いつ、どこで、何がありますか。
3. このイベントについてあなたの知っていることは何ですか。あなたはどのように思いますか。

2. ドーラがれいかに手伝ってもらいます。

ドーラ：ねえ、れいか。日本の友だちにアニメコンについて教えてほしいって、
たのまれたんだけど、ちょっと手伝ってくれない？

れいか：いいよ。

ドーラ：「Petőfi Csarnok」は、日本語で何と書いたらいいと思う？

れいか：うーん。きまったことばはないと思うから、「ペトウーフィ・チャルノク」って
カタカナで書くしかないかな。

ドーラ：うん。それから、「Időpont」は、日本語で何？英語では「date」の意味なんだけど。

れいか：「date」なら「日にち」や「日時」かな。

ドーラ：「にちじ」は漢字でどうやって書くの？

れいか：「日よう日の日」と「時間の時」。

ドーラ：ありがとう。もう一ついいかな？

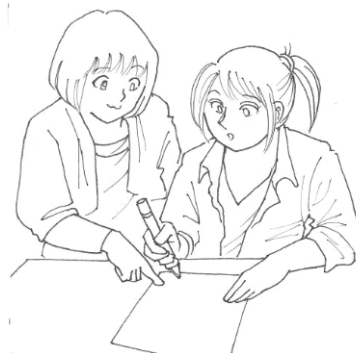
「アニメのビデオをする」という

言い方は正しい？

れいか：それなら、「ビデオ上映」のほうがいいと思う。

ドーラ：ありがとう。自分で書いてみるけど、
できたら最後にチェックしてくれない？

れいか：もちろん。がんばってね！



(『できる』第41課「アニメコン」「会話テキスト1、2」)

社会構成能力は、技能や知識など潜在的能力が行動となって発現する。『できる』は主にハンガリーの中等教育での使用が念頭に置かれているため、批判的認知能力においては「文化に対する意識」、生活遂行能力においては「文化間技能」、アイデンティティ管理能力においては、「態度」に重点が置かれている³⁴。それは『できる』が目指す日本語教育が、異文化能力を中心に、日本語のみならず母語、英語をはじめとするその他外国語を利用しつつ、個人が、ハンガリーまたはEUという社会において、自己を見出すという「社会参加」を目標としているからである。そして、「行動」の側面において、社会参加のための言語行動と共に多くのコミュニケーション・ストラテジーを取り入れたのは、この「行動」が教えられ、その教えられた内容を繰り返すような受動的な行為でなく、一人の個として能動的に社会参加し、他者との関わりの中で自己を発見するような相互的・動的な行為であるからである。つまり、「社会参加のための言語教育」においては、社会構成能力が使用・体験・経験されることにより、言語使用者の個別性を保障できると考えている。特に本節で紹介した「意見を言う・議論をする」「異文化間能力」「行動」という行為は「人—ことば—社会」を形成する上で重要な機能を果たすと言えよう。また、言語能力や文化・価値能力を統合し、自分のものとする「フィールド」は、言語教育を教科書・教室から解放し、より動的な学びを促すのに必須のものであると言えるだろう。

4.5. 教材化にかかる問題と課題

以上、「意見を言う・議論をする」「異文化間能力」「行動」を例に社会構成能力を目指した教材について紹介した。最後にこれら社会構成能力を目指した「教材化」の問題点と課題について記す。

4.5.1. 「教材」というメディアの限界

まず、「教材開発プロジェクト」を実施し、実感したのは、「教材」というメディアの限界である。社会構成能力育成のための教育の達成は、言語使用者の態度、行動の変化という形で発現する。つまり、「教科書作成」という言語政策における中間レベルの介入は、言語使用者に極めて近いところで作用するものの、その理解・解釈は教室、学習者というよりミクロの言語教育実践者に委ねられる。さらに、「教科書」は一度印刷され流通すると、更新不能で、教科書制作者はその意図を使用者に伝えるのが困難である。「教科書」は、教

³⁴ 表 53 「ハンガリー日本語教育と社会構成能力」を参照

育システムの中に取り入れられれば、多くの使用者を取り込むことを可能とする重要なメディアであると言えるが、中間レベルの言語政策実践者が、その政策的、教育的意図を伝えるためには、教材というメディアの制約を把握し、教師教育、教授法解説など、よりミクロレベルの言語政策フィールドへの介入も同時に必要となるだろう。

4.5.2. 文化の動態性の獲得

次に、内容点を見る。本稿では文化を創造的で動的な性質のものとし、上記のような教材というメディアの性格を考慮した際、教科書を利用した文化教育は、固定的な文化概念やステレオタイプを生む可能性もある。『できる』では、文化の動態性の獲得のために異文化間コミュニケーション能力の育成の場を「教室」「フィールド」「自立学習」と複合化し、その固定化を回避しようとしたが、この装置が機能するかどうかは今後の実践報告を待つしかない。また、『できる』では、「行動」により言語「技能」と「文化・価値」の統合を図ったが、この過程で、ハンガリーにおける「行動」の「フィールド」が日本、日本人との接点に偏っている。これは、ハンガリー場面で言語使用者が日本語により社会参加ができる現実の現場が、日本との接点にしか見つからない事情があるからであるが、この設定により、教科書使用者が「日本語は日本人と使用する」という認識を持つ恐れがある。このような認識は国籍・民族と言語の関係を強化するため、制作者の意図とは反する。制作者の意図は、このようなフィールドにおける経験から、特定言語・文化に依らない異文化間コミュニケーション能力を育成することであるが、この点を教材使用者に意識化させる必要があるだろう。

4.5.3. 個別性の保証

次に考えられるのは、言語使用者の個別性の保障である。「社会参加のための言語教育」は、自立した個人の育成を目指しており、そのデザインは個人の社会性やアイデンティティのあり方による。よって、社会的主体としての学習者を見る際、その言語行動は個別性・一回性に重点が置かれるようになる。しかし、本教科書は言語行動を Can-do 記述という断片に分解し、それを積み重ねることで社会的主体であるモデルを提示している。これは言語行動を抽象化、モデル化することにより、再現性を持たせようとしたものであるが、モデル化された言語行動がどの程度言語行動の個別性・一回性に対応するかは不明である。『できる』では、この個別性・一回性を「行動」的側面において、なるべく開かれた状況

を与えることにより補償しようとする意図しているが、本教科書がエーレツェーギ、つまり大学進学試験のシラバスに基づいていることから、Can-do タスクが規範性の再確認で終わる可能性も高い。この点には、十分に注意する必要がある。

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—

以上のような問題点、課題を孕みながらも、『できる』は言語をはじめ文化・価値も批判的に捉え、社会関係の中から自己を形成するという社会参加の個別性、一回性に基づいている。そして、ハンガリー、またはヨーロッパという多元的な言語・文化社会において、他者と「共に生きる」個人が育成されることが期待されている。また、社会における文化的・言語的多元性の保障は、ハンガリーで個人が他者と「共に生きる」ための価値の基盤であり、ハンガリーにおける「日本語教育」を媒介とする「社会構成能力」の育成は、欧州における「他者」の承認、あるいは社会文化の多元性の保障に資するものとする。

さらに言えば、多元的な社会において自立的な個人を作るという課題を持つ社会は、ハンガリーだけではなく今日的な言語教育の課題と言っていいだろう。多言語多文化共生という課題は、憎悪、恐怖といった感情的側面、また、価値観の対立という調整不能の側面を持ち、その環境の中でいかに共に生きるのかという難題である。そして、この課題の多くの部分が言語の力に依っている限り、言語教育はその可能性を追求し、新たな方法、手段を開発していく必要がある。しかし、この際、interculturalの訳語として一般に使われている「異文化」では、「異」という語において、違和感が生じる。多元的価値観の中で「共に生きる」という地平においては、「他者」の「文化」を、「自己」の「文化」とは「異なった」「文化」として、尊重すると同時に排除し、自他の生活を分離することはできない。「共に生きる」地平では、「他者」と共有する規則・規範を議論・討議を通して作り上げていかなければならないのである。よって、この意味で「文化」「価値」は、自分のものでもあり他者ものでもあるという相互性、動態性が表現できるものでなければならない。「異文化」という訳語は、自/他文化という二項対立を想起させ、固定的で実体的な文化観に繋がりが、自己矛盾を起こしてしまう。言語教育が政治性を帯びる現在、用語が持つ含意はイデオロギー操作に利用される。言語教育が言語政策機構の一部にあることを考慮すると、今後はより政策的に用語を検討する必要もあるだろう³⁵。これについても今後の課題としたい。

³⁵既に細川(2010b、2011)は「相互文化」、トムソン木下(2011)「文化間」等の訳語がある。

5. 小括

以上、ハンガリーにおける日本語教育を例に言語政策における日本語教育の状況記述、さらにその状況に対する日本語教育の目標設定と戦略、実際の活動について述べた。本章で取り上げた「教材作成プロジェクト」は社会構成能力開発を目指した日本語教育の方法であると同時に、中間レベルからの介入であり、教師主導の言語政策の例であったと言える。第三章でも示したように社会構成能力の発現は、言語使用者の個の発現とも言えるもので、その開発には言語使用者の個別性が保障されなければならない。そのためには、蓄積される言語・文化知識が、実践、体験という契機、あるいは他者との議論によって、常に更新される機構が必要となる。『できる』では、「行動」により言語「技能」と「文化・価値」の統合を図り、この機構を教材において再現しようとした。しかし、この制作者の意図を言語教育教室、また実際の言語使用者にどのような形で伝えるかは、今後の検討課題である。このように、「教材開発」は、教育制度や教材という媒体を通じて、権威付けられ、より広い範囲に働きかけることが可能となる一方で、一度、印刷・流通してしまうと、内容変更が効かず、また、言語使用者に直接的に働きかけができない。よって、この中間レベルからの介入に当たっても、言語政策機構全体を意識し、特にミクロレベルの言語使用実態を注視することには変わりがないことは強調すべきであろう。

本章においては、「多様性の中の統合」という課題を持つヨーロッパにおける日本語教育のあり方について述べた。「多様性の中の統合」という課題は、国家、地域というレベルから、学校、家族というレベル、そして、最終的には社会に多元的な形態で参加する個人にまで共通するものである。言語教育とりわけ外国語教育は、言語が個人に加算的に加わり、参加できる社会が増えるために、拡散するイメージが高い。しかし、ヨーロッパにおいて象徴的なのは、拡散を続け、時には相矛盾するアイデンティティ集団に属しながらも、「統合」つまり、新たなアイデンティティを獲得し続けることの重要性である。今後、より多元化する現代社会において、ヨーロッパにおける言語教育のあり方は一つのモデルとなり得るであろう。

終章 社会参加のための言語教育を巡って

本稿序章において、本稿の目的を「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」「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の機能」「③教育実践報告とその批判的検討」とした。この研究課題に根底には、言語を巡る現実的な状況として、ある特定の言語種について、国民国家における「国家語」としての優遇と、クルマス(1993)や井上(2000)がいう「言語の経済的価値」があるという認識がある。そして、その地位的・経済的優位性は、その利害主体である国家や民族といった単位が、時には「言語戦争」と言われる様相を帯びながら、国を分けて争う課題となっており、この状況はポストモダン、グローバリゼーションなど、国民国家制を超えた政治的枠組の中で生きる現在でも変わらないばかりか、より一層意識的に、あるいは巧妙に実施されている。筆者は、この言語を巡る利害関係の機構を「言語政策」という用語で表現し、言語教育もその中の一機構であると位置づけた。つまり、この言語政策機構において言語教育は普及政策の手段として重要な役割を果たしており、言語教師のみならず、学習者も言語教育に参加するものは、ある利害主体の利益に与し、逆に誰かの、あるいは自分自身の利害を損ねている可能性があるという見方である。そのような状況の中で、筆者は言語教育実践者の言語政策機構へ対する意識化とその理解を促し、また、言語政策機構への参加者としての言語教育の方法、方略を「社会参加のための言語教育」と表現し、その理論化を行った。

「社会参加のための言語教育」は、利害主体としての個人が、より強大・強力な国家や資本の利害主張の中で、「自立した個人」としていかに生きていくのか、という視点から生まれている。「社会参加」とは、自己と社会との相互的な利害対立の調整であり、そして、この「利害」とは、個人にとっては物理的・経済的な利害だけでなく、社会と自己の間で形成される自己アイデンティティの主張・認知という形の利害対立も含む。社会間の移動の常態化と、それに伴う社会の多元化が進む中、自己のありかた、つまりアイデンティティを規定する意味場の構成には、経済的な状況、社会的な評価・認知と共に、文化間移動や異文化共生に伴う社会と社会の間の価値・意味・イデオロギーのズレから生じる自己評価の形成・調整・妥協といったアイデンティティ管理が必要となってくる。本稿では、社会間を移動し、意味場を横断する人間が社会に参加するのに必要な能力を「社会構成能力」

とし、日本語教育を含む言語教育が養成すべき能力であると定めた。

この「社会構成能力」を巡って、第三章では来日ウズベキスタンの言語管理、アイデンティティ管理を迫ることで、「社会構成能力」の発現の実態を確認した。1991年に独立し、新たな国家造り、つまり新たな国民像を作り上げる歴史的過程で来日した留学生は、新興「ウズベキスタン人」という国家アイデンティティと自己アイデンティティの間で、また、共産主義から資本主義へ移る経済システムの間で、日本語を一つの言語レパートリーとし、社会参加を行っていた。来日留学生は、「日本」という日本語がドミナントな社会において、敢えて自己を多言語状況に置き、使用言語を変えることで言語の地位やその能力の多寡をもたらす人間関係の利害関係を調整していた。この戦略を通して、社会的マイノリティである留学生は、経済的に自立し、自己が自己であるために承認される「場」を形成し、そこで自己アイデンティティを担保していた。そして、この日本、ウズベキスタンといった物理的「場所」でない「場」において、留学生は「国籍」「民族」「言語」等、伝統的なアイデンティティ構成要素から距離をおいたアイデンティティ管理を行っていた。多元的な社会に参加するためには、多様な役割を担うため、書き換えが困難な「国籍」「民族」だけではなく、動的で可塑的な「自己」のあり方が必要であるからである。このようなウズベキスタン留学生の社会参加のあり方を見る限り、社会構成能力は、多元的な社会の中で個人が自己を形成するのに必須の能力であり、また、日本語教育が新たな社会への参加をもたらす活動であるならば、社会構成能力を目指したものでなければならないと言えよう。

第四章のハンガリーの事例は、社会構成能力育成を目指した日本語教育の可能性を実例と共に示したものである。ハンガリーにおける言語使用者は、自己が参加する「社会」として国家を超えた「ヨーロッパ」という領域を射程に入れている点で、現代的な課題とも言える多言語・多文化環境における言語教育の先行事例として考えることができる。すでにヨーロッパでは、欧州評議会が主導する言語教育政策が行われており、ハンガリーにおいても欧州評議会の言語教育政策はナショナル・カリキュラムにも取り入れられている。しかし、現状の複言語複文化主義は、「多言語使用」という実利的な側面が強調され、英・独・仏・西・伊などの欧州における巨大言語による寡頭的「複言語主義」という実態があり、少数民族言語や外国語の教育には、予算が回りにくくなっている。その結果、理念としての複言語・複文化主義は掛け声だけのものになってしまう恐れがある。このような状況において、日本語教育は、異文化間コミュニケーション能力の育成を言語教育の両軸の一つとして採用し、それを実現することで、「価値としての複言語主義」を体現し、ヨーロ

ッパに生きる人の一つの言語レパトリーとなることを図った。本稿で紹介した『できる』の取り組みは、「教材」というメディアの制限を持つものの、「行動」により言語「技能」と「文化・価値」の統合を図る方法を示すことができた。これは、言語教育という言語政策フィールドに社会構成能力実現のための教育ができることを示すものであり、ヨーロッパという多元的な社会で「共に生きる」個人を日本語教育により育成できる可能性を示すものと言える。

こういった言語教育の見方とその実践は、筆者自身の海外における日本語教育の実体験から生まれている。そこで、本章では筆者自身の言語教育実践とその理論化の過程を追うことで「社会参加の言語教育」を別の視点からまとめ、その後、「社会参加のための言語教育」としての日本語教育を巡る政策について提言したい。ここで個人的な体験を題材にする理由は、本稿が言語教育実践者としての筆者自身の活動の理論構築、実践研究とも言えるものであり、本稿の内容自体も、一つあるいは複数のイデオロギーに基づいたものであることを読者に明らかにするためである。本稿の理論が政策という利害関係を扱うものである以上、ここに筆者の利害関心を記し、その論拠の正当性を他者により批判されるべき状況におく必要があると考える。これは理論を目指しつつも、実践の中でしか実現しない「ことば」を扱い、「ことば」による「アイデンティティ」という個別性を扱う人間科学としての性格であり、理論と実践、普遍性と個別性のあいだを記述するために必要な作業であると考ええる。

1. 「海外の日本語教育」から「社会参加のための言語教育」へ

序章7でも述べたように、筆者は主に日本政府派遣の日本語教師として、一般に「海外の日本語教育」と名付けられる日本国外の日本語教育現場を教育実践の場としている。本節では「海外の日本語教育」に従事していた筆者が、なぜ「社会参加のための言語教育」という概念枠組みにシフトしていったのか、その経過について個人的な体験を基に述べる。その記述にあたっては、当時、筆者が担当していた「海外の日本語教育」が直面していた問題・課題を象徴する言説、「デカセギ」「頭脳流出」「役に立たない日本語」を軸にする。これらの言説は、あるイデオロギーを反映した言説であり、この言説への対応を記述することで筆者の立ち位置が明確になると考えたからである。なお、この立ち位置は、筆者を派遣した国際協力事業団(当時)および国際交流基金の立場を表すものでない。同派遣機関

の目的・意図、派遣国の環境、また、その環境にある日本語学習者に応じた筆者自身の見解であることを予め断っておく。

1.1. 日系社会における日本語教育と「デカセギ」

1.1.1. 日系社会における日本語教育

筆者の最初の赴任地は、メキシコ合衆国のコルドバ日本語学校(1994年4月~1997年3月)であった。派遣元は国際協力事業団(現国際協力機構)で、派遣プログラムは「海外開発青年」という海外移住を促進するプログラム¹だった。筆者は南米文学を通して南米に関心を持っており、南米で生活するために選んだ職業が「日本語教育」であり、筆者自身「移動する者」として日本語教育のキャリアを開始したと言える。さらに「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、移動する先に日系社会という受け入れ社会があるという点で特殊な経験を筆者に与えた。つまり、筆者自身、派遣地に到着すると同時に日系社会に参入する「日系人候補」として位置付けられたことである。それまで、「日系人」という呼称は、自分自身には当てはまらず、「他者」として見なしていた筆者は、任地到着と共に、「日系一世(候補)」として見なされることについて違和感を覚えたのと同時に、自己が持っている「アイデンティティ」が、いかに脆いものであるかを実感した。しかし、逆にこの時に、「私」という観念が、他者からの視線・期待から変更を迫られるとともに、自身で再構築が可能であり、同時に複合的な状態で複数持てる何かであるということも体験した。また、「日系人になる」と期待され、それを自らの属性として承認することにより、筆者は異なる利害関係の中に参入できるという意識を持つとともに、「海外開発青年=日系人候補」というどちらつかずの移動可能な立場は、利害集団の内と外を行き来できる周縁的視点を筆者に与えた。このように「位置取り²」を変えることにより利害集団を変更できる体験は、イデオロギー操作によるアイデンティティ管理の手法に繋がった。

「海外開発青年」プログラムにおける日本語教育は、南米の日系人社会において、継承語である日本語を教育することとされており、特に日系人集住区に派遣された日本語教師

¹ 「海外開発青年」プログラムは1985年から1995年まで実施され、1996年からは「日系社会青年ボランティア」に名称を変え、その目的を「移住促進」ではなく「日系人社会支援」に変えた。

「JICA ボランティアの歩み」<<http://www.jica.go.jp/volunteer/outline/history/>>2011年6月7日参照
² 渋谷(2000:117)はある社会に差異が認知され、その両者間に権力が不平等に分配される際、「境界線のどちら側に誰を配置するか」をめぐるせめぎ合いを「位置取りの政治」と呼んだ。それは流動的であり、文脈依存的であり、「その場その場の利害関係の折衝の中で暫定的に特定の位置が選び取られる過程」と表現する。

の中には、日本の義務教育で使用する国語の教科書を携行し、「国語」の授業を期待されるものもいた。しかし、当時日系人社会にあった「国語教育か日本語教育か」という議論が象徴するように、日本語教育の機能は派遣地によって様々であった。当時の南米の日系人社会は、すでに三世四世も活躍しており、日系人集住区でさえ学習者の日本語能力は多様であり、国語教育よりも外国語としての日本語教育が必要だと思われる地域も多く含まれた。しかし、いずれにせよ、日本語教育は日系社会のアイデンティティとして機能しており、「海外開発青年」プログラムは日系社会における言語(日本語)維持のための機能があったと言えるだろう。

1.1.2. 日本語教育と 1990 年代の「デカセギブーム」

それと同時に、当時の日系社会で顕著だった現象に日本への「デカセギ」がある。このため、日本語教育は「デカセギ」のために必要な生活言語の習得の場でもあったとも言える。1990年の入国管理法の改訂により、日系人は三世まで日本での就労が可能となり、南米の日系社会では「デカセギブーム」が起こっていた。筆者の派遣されたメキシコのコルドバ市は、日系社会の集住区はなく、いくつかの日系人家族の意思により日本語学校が運営されていた。そこに通う日系人学習者は主に日系三世で、ほとんど日本語ができなかったため、筆者は海外技術者研修協会の『新日本語の基礎』を使用して「あいうえお」から日本語を教えた。日系人学習者は、半年ほど日本語を学習しては順次、日本に働きに行き、学校を開始して一年もたつと日系人家族の学習者はほとんどいなくなり、メキシコ人学習者だけになってしまったほどである。

筆者が懇意にしていたある日系人家族は、コルドバ日本語学校で日本語を学び、日本に渡ってからは成田空港で仕事を見つけた。まず、若い三世の男性が日本に行き、その後、生活の基盤を整えながら順々に家族を呼び寄せ、一時は三世代家族全員が成田に移住した。筆者が成田に行って話を聞いたところ、男性は成田空港でスーツケースなど預け荷物の積み下ろし、女性はキャビンの清掃や、成田市内のラーメン屋で働いていたようである。夏の荷物の積み下ろしは炎天下で行われ、日光を遮る場所もなく「暑いし、重い」と話していた。その後、家族の一部は二年ほど日本で働いた後、メキシコに戻るものも出てきた。ある日、この日系家族の祖父に当たる日系二世の男性が学校を訪れ、広い土地を買ったとうれしそうに筆者に報告してくれた。

これらのことは筆者が日本語学校を開設してから三年間で起こったことであり、その展

開の早さと変化の大きさに驚くとともに、自らが従事している言語教育について「可能性」とある種の「胡散臭さ」のようなものを感じた。この「可能性」とは、自らが行った「海外の日本語教育」が、日本への移動という物理的な移動を可能にするとともに、日本との貨幣価値、賃金格差を利用して、経済的・物理的恩恵を与えることができるという点である。「胡散臭さ」とは、日本語学習から移動、帰国という展開があまりにも急速であったことから、この動き自体があらかじめ何らかの意思により計画されたものであり、その結果、自らが実施している「海外の日本語教育」が南米の日系社会の生活を乱し、日本における単純労働力の供給元として機能しているのではないか、という疑念である。日本に出稼ぎに行ったこの日系家族は、メキシコでは小さな店を構え、シエスタには長い昼休憩を取り、平穩に暮らしていた。しかし、日本出稼ぎの期間中は、苛烈な環境で忙しく働き、住居もメキシコの庭つきの広い家からは想像できないような、小さなアパートに家族で住んでいた。当時、小学生になる子供も同伴していたが、学校で言葉が分からなくて大変だという話も聞いた。つまり、筆者が行った「海外の日本語教育」は、学習者の小さな希望を満たしたとはいうものの、同時に、日本の労働市場の需給バランスを調節するために、非正規・単純労働力としての日系人の移動を促進したのではないかという懸念は常に筆者にあった。さらに言えば、筆者が行った「海外の日本語教育」は日系人支援を謳う日本政府のプログラムであり、日本政府の意図に、この日系人の「移動」は計画されており、筆者はその隠された意図に気づいていないだけではないか、という憶測も筆者の懸念には含まれていた。

本稿執筆時(2011年)から当時を振り返れば、近年の景気後退による日本国内の在日日系人の失業問題が懸念される中でさえ JICA による日系支援プログラムは行われていることから、日本政府が、当時の日本国内の労働市場のバランス調整のために、日系人集住区の日本語教育を促進するという直接的な意図があった、とは考えにくいだろう。しかし、少なくとも「海外の日本語教育」が日本国内の社会問題、言語問題と関わってくるという意識が当時、強く生まれたと言える。つまり「海外の日本語教育」に含まれる「海外/日本」という二項対立は、グローバル化と人の移動とその常態化により、機能しなくなった事態が既に生じていたと言える。事実、その後、日系人家族の問題は日本において「ニューカマー」「日本語指導が必要な児童生徒(文部科学省)」「生活者としての外国人(文化庁)」など、様々な呼称により取り上げられ、日本「国内」の問題になると同時に、メキシコから見れば、それはそのまま「海外」であるメキシコの日系社会の問題ともなった。

1.1.3. 越境するデカセギ労働者—エリートから生活者へ—

「海外の日本語教育」という語は、日本語教育が実施される場所を指していると思われる。しかし、日系社会での日本語教育現場は、「日本語教育」教育の現場が、教育を実施する場所だけに留まらないことを筆者に実感させた。移動の時代においては「海外の日本語教育」は常にその外、つまり多くの場合、日本社会を念頭に、その移動と移動の結果について考慮しなければならないと考えるようになった。しかも、その「移動」はそれまでのような「エリート」の移動ではなく、労働者が生活維持体系そのものを移す「移動」である。「エリート」の移動は、往々にして社会的地位や経済システムが移動元の社会によって保障されており、日本では「お客様」でいられた。つまり、エリートは移動元の社会と日本での社会の双方に属しており、「海外/日本」という二項対立が機能していた。一方で、労働者の移動は、生活維持体系から自己を評価する意味体系そのものを移動する「移住」に近いものであり、移動元の社会に帰ってからの将来像も乏しく、滞在期間も計画的ではない。彼/女らにとって、「海外/日本」という二項対立は、あまり意味がなく、どちらか一方の場所で生活の費用を稼ぐことになる。よって、「デカセギ」労働者が日本語を学び日本に働きに行くという事実は、「海外の日本語教育」が、一時滞在者だけではなく、生活者を運んでくることを意味しており、「海外の日本語教育」を「海外/日本」という二項対立という軸で考えることの限界を示している。

その後、「デカセギ」の問題は、筆者の懸念をなぞるように展開した。2008年、つまり筆者が日系社会で働いて約10年後、いわゆる「リーマンショック」に伴う不況の波は、日系人などを含む非正規労働者の解雇に繋がり、これに伴い厚生労働省は2009年4月から2010年3月まで、「日系人離職者に対する帰国支援事業」³を実施した。その内容は「厳しい再就職環境の下、再就職を断念し、帰国を決意した者に対し、同様の身分に基づく在留資格による再度の入国を行わないことを条件に一定額の帰国支援金を支給する」というもので、本人一人当たり30万円、扶養家族については一人当たり20万円が支給され、同制度により二万人あまりの日系人が帰国したという。日本に出稼ぎに来たのも自己判断であり、帰るのも自己判断であるとは言えるだろうが、時代に翻弄された日系人の心中を思うと筆者も責任を感じる。1990年の入管法の改正に伴う日系人の移動とその後の「ニューカマー」の問題は、いわゆる「国内」問題であるが、「海外の日本語教育」は、その機構の

³ 厚生労働省による「日系人離職者に対する帰国支援事業」は2009年4月より2010年3月まで実施され、21,675人が同制度により出国した。<<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/h0331-10.html>>、<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/gaikokujin15/kikoku_shien.html>2011年7月31日参照

一部に確固としてあったと考えたほうがよく、筆者はその送りだし口に 10 年前にいたのである。

1.1.4. マクロ環境に対する言語教育の戦略

ここで問題は、言語教育実践者が労働市場を巡る国際移動といったような、マクロの事象をどのように扱っていくのかという点である。つまり、労働市場の変化は国際経済の動向に左右され、また、移民政策は国家の政策に左右されるが、そのような環境に対して言語教育実践者が、どのような働きかけができるかということである。結論からいうと、筆者が取った戦略は、マクロ的な状況を個人がおかれる「環境」として設定し、その対処法を探すということであった。もちろん、個人が国際経済や移民政策に影響を与えることはできるだろう。しかし、その方法は、言語教育が取る戦略の範囲を超えているし、その影響力は、言語教育に参加する個人が全員持てるものではない。そこで、筆者は言語教育が育成可能なこととして、これらの環境がどのような利害関係によって成り立っているのかを記述する能力、そのような環境の中で生計を立て、一人の個人として生きていける戦略を立てられる個人的な「ことば」の能力に限定することにした。この戦略はマクロ的な政策の是非を問わないため、状況依存的な対処的な方略であるが、より多くの言語使用者がグローバル社会で取り得る手段は与えることができる。このマクロに対する言語政策実践者の位置取りは、本稿では「言語政策機構」におけるミクロの重視という点に現れている。

1.1.5. 「移動」「変化」という「希望」

以上のように、メキシコでの日本語教育経験で、筆者は外国語教育の「可能性」と「移動」に伴う結果に対する言語教育の責任を意識するようになった。また、メキシコでは学習者が「デカセギ」というリスクをとってまで、「移動」という手段を選択することに対して、肯定的な態度も持つようになった。なぜなら、この選択には、現状を変える可能性があり、それは人間が生きる「希望」とも繋がっているように思えたからである。この「希望」とは、一時的であるとはいえ異文化社会、つまり自国とは違った経済・価値システムに身を置き、自己アイデンティティの危機にさらされつつも、今を変えることができるという「思い」である。この「思い」は人間が物理的利害のみならず、一つの個として社会と対峙し、自身の生を肯定できる力の根源となるものであると考える。筆者の「言語政策機構」は「利害」という力がその原動力となっているが、それはこの「希望」に支えられ

ていると言えよう。この原動力に「希望」という肯定的な言葉で表現したのは、筆者が体験したメキシコでの学習者と筆者との関係から生まれた楽観主義かもしれない。そして、「希望」と「胡散臭さ」を天秤にかけ、なおかつ「希望」に原動力を求めるのは、筆者の理論の一つの特徴であると言えよう。

そのような環境の中で、言語教育実践者にできることは、可能な限り移動に伴うリスクを意識化、軽減し、個人の可能性を実現する方法を考えることである。現在から当時の活動を振り返ると、筆者に足りなかったのは、この個人の希望がマクロ的な経済の利害関係に取り込まれる可能性があることに対する意識である。「胡散臭さ」という表現は、筆者が利害対立の構造を明示的に意識できなかったことを意味している。本稿において「希望を持つ個人」は、「利害主体」と見なされるが、この利害主体に、特別な知識を与えず日本語のみを教えて日本に送り出すという行為は、言語政策機構の代理人(agent)の行為であったと言えよう。当時の筆者自身に必要であったのは、「海外の日本語教育」という「送り出し側」の日本語教育ではなく、日本への移動を前提とした「社会構成能力」の教育であり、日本においても「自立した個人」となるための技能や知識を持つよう情報を与えることであった。それは日本語の教育のみならず、日本における労働体系や労働倫理、生活をするための医療、教育、法律などを解決するためのネットワーク情報、また、日系人が被りやすいアイデンティティの問題などを明示的に捉えた「社会参加のための言語教育」である必要があった。

1.2. 移行経済下における日本語教育と「頭脳流出」

1.2.1. 日本語教育と「頭脳流出」

メキシコで日系人社会を対象とした日本語教育を終え、1997年9月から2000年6月まで、ウズベキスタン共和国の「タシケント国立東洋学大学」に国際交流基金の派遣で赴任した。ウズベキスタンには、その後、2003年8月から2006年8月まで「ウズベキスタン・日本人材開発センター」にも派遣されている。ウズベキスタンにおける苛烈な言語政策と、それに対応した言語教育については本稿第三章で詳述したのでここでは繰り返さない。当時のウズベキスタンの日本語教育の現場で顕著だった現象は、独立後の社会変化の中で、あるいは新社会に対する社会不安や絶望から、またあるいは新しく開けた国際社会への希望から、多くの日本語学習者がウズベキスタンから日本のみならず、ロシア、アメリカ、ヨーロッパと移動したことである。この現象について「頭脳流出」という語が使用され、

ウズベキスタンの日本語教育が「頭脳流出」を促進しているという指摘・批判もあった。この「頭脳流出」という解釈に、どう対応するのかが、当時の筆者の大きな課題の一つであった。

メキシコの「デカセギ」とウズベキスタンの「頭脳流出」との違いの一つは、「デカセギ」が単純労働を引き受ける労働力の移動を意味し、多くは自己の利害に従っている。よって、移動にかかる航空券や滞在費などの経費は自己資金からなされている。一方、「頭脳流出」は、特にウズベキスタンの場合、ウズベキスタンの国家形成とその理念形成の過程で、新興国家形成に資するリーダー的「国民」として養成されるはずであったウズベキスタン人国費留学生が、ウズベキスタンに帰らず、日本あるいはロシアなど第三国に就職してしまう事象と言える。この際の「移動」に係る支出は、ウズベキスタン国家とその国づくりを支援する日本から捻出されており、「頭脳流出」はそういった経費の無駄遣いというニュアンスも含む。

本稿の見方からすると「頭脳流出」とは国家レベルと個人レベルの利害対立を、国家レベルの視点から描いた用語であり、その背景には「国家」というイデオロギーがある。つまり「流出」するのは「国家」という枠からであり、「流出する頭脳」である個人は、「国家」から規定される「国民」として、「国家」の境界内部で活動することが前提となっている。つまり、「頭脳流出」とは、マクロレベルの政策が、ミクロレベルで抵抗され、現実にはマクロレベルの意図とは異なった結果をもたらした状態を示している。

ここで問題となるのは、「海外の日本語教育」において、個人の移動を国家レベルで考えるのか、個人レベルで考えるのかという点である。つまり、「グローバル化」という語が定着した 1990 年代に独立した国家の国家・国民形成において、人材育成は何を目指すか、という点である。これは非常に難しい点であり、筆者も政府派遣の日本語教育実践者としてどのような態度をとればいいのか思案した。

1.2.2. 「国民」育成から「人」「市民」の育成へ

結果として筆者は、人材育成の目標をウズベキスタン国内で活躍する「ウズベキスタン国民」ではなく、グローバル社会でも通用する「個人」とした。本稿第三章 4.3.2 において、日本留学後の予定を聞いたが、その結果は、留学後、ウズベキスタンに帰国したい留学生としたくない留学生の数は半々であった。「帰国したくない理由」としては、「研究・仕事をする環境がない」「待遇が低い」「経済状態が良くない」など、自己の能力や個性が

生かせる環境が整っていないことが理由となっている。しかし、「ウズベキスタン」は留学生のアイデンティティの大きな核の一つとして機能しており、それを忌避しているわけではない。インタビューの多くは「今は(帰りたくない)」というものが多く、帰国しない理由は、単に社会的・経済的環境的な問題であると言える。つまり、個人の自己実現の機会とウズベキスタンの社会環境が一致する時、留学生は「ウズベキスタン」を自分が生きる「場」の一つとして見出すことになるだろう。

しかし、この「現在」と「その時」の決定的な「時間差」は、ウズベキスタンのような中央アジア諸国では、我慢や個人の努力で解決できる長さではないと考える。本稿執筆時、ウズベキスタンは独立して 20 年を経ているが、未だ共産党時代の書記長が大統領を務めており、社会的状況に大きな変化はない。民主化が進まない社会において、ウズベキスタンの社会的環境の変化を留学生個人の政治的活動に委ねることは、筆者には不可能であると思われた。むしろ、戦略としては国、地域などを問わず個人として自立できるスキルや技術を身につけさせ、より多くの「社会」へ参加しながら、来る日に備えることが、両者の利害のバランスを取るようになるのではないかと考えた。よって、ウズベキスタンなど、西洋的な民主的プロセスが存在せず、個人の意思が社会的変化に影響が与えられるような社会的基盤が整わない国家からの移動について、人の移動は、国家を前提とした「頭脳流出」というより、個人を前提とした「移動する人」あるいは「越境」と捉え直した方が適切であると考えた。グローバリゼーションが常態化する現在では、より多元的な国民像、国家像を準備し、どの社会においても活躍できる自立した個人を多く育成する必要があると考える。

逆に言えば「海外の日本語教育」は、「頭脳流出」的な発想で教育を閉じることができなくなった。「頭脳流出」という概念の下では、国家の外に出てしまった人間については、嘆いたり憤ったりするものの、「流出した後」については多くは語らない。しかし、「海外の日本語教育」は、もはや「国家に帰属する国民」だけでなく、「国家」レベルの枠を超えて生きる「国民=市民」を対象にしなければならないからである。そのため、「流出した後」の世界についても「社会」として捉えなければならないだろう。この「社会」とは「ウズベキスタン」「日本」のみならず、その他の国・地域も含まれ、「移動する人」は、これら政治的・経済的・社会的イデオロギーの違いを超え、多元的な社会を同時に生きるような能力を育成しなければならないからだ。筆者が日本に留学する学生に対して、専門性や技能など、言語能力以外の、より職業的な関心を持たせるようになったのは、国に戻ろうにも

時間的な制約のあるウズベキスタンでの活動が元になっている。このころから、本稿で提示した「社会構成能力」の概念の萌芽となる、「多元的社会において自己の場を形成できる能力」を考慮するようになった。そのため、筆者の実践する「海外の日本語教育」という語は、「日本国内における日本語教育」と「日本以外の国における日本語教育」という、二つの断絶した教育ではなく、「越境」「流動性」を前提とした両者の連続性を考慮する必要があった。このような必要性から筆者の「日本語教育」は、単に地域性を表す「海外の日本語教育」というよりも、言語教育の社会的目的を中心に据えた「社会参加のための言語教育」に移行したと言えるだろう。

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」

1.3.1. 「日本語教育」事業の評価基準

筆者は、二度のウズベキスタン赴任の間の2000年から2001年、ロシアのシベリアにある「ノボシビルスク大学」で働き、二度目のウズベキスタン派遣の後、2007年から2010年にハンガリーの「国際交流基金ブダペスト日本文化センター」で働いた。メキシコやウズベキスタンでは「海外の日本語教育」が「移動」を伴うことに注視したが、ロシア(ノボシビルスク)、ハンガリーでは「移動」は顕著ではなかった。しかし、一般的には「海外の日本語教育」は日本留学や日本旅行など物理的な移動を伴わないことのほうが多く、その意味では、前述のメキシコ、ウズベキスタンの教育機関は例外的と言えるかもしれない。無論、ロシア(ノボシビルスク)、ハンガリーでも全く移動を伴わないわけではないが、「移動」の質が違う。例えばハンガリーの日本語学習者は、旅行や留学などで日本に一時的に滞在をするものの、その生活維持体系や意味体系すべてを日本に移す学習者の比率はウズベキスタンでの学習者と比べると圧倒的に少ないと思われる。そして、時に、このような地域では「日本語教育が趣味で行われており贅沢だ」「経済的、社会的変化に結びつかない日本語を学習するのは無駄だ」という評価を受けることもある。つまり、「海外の日本語教育」という活動は、学習者の留学・就職、昇級など目に見える物理的・社会的変化が伴わない場合、「役に立たない」というのである。同様の言説は日本語教育内部にも見られ「〇〇国では、日本語を学習しても就職がないため、モチベーションの維持が困難である」というような現状認識が多く見られる。ロシア(ノボシビルスク)、ハンガリーでの実践では、このような日本語教育に対する評価について考える機会となった。

これらの言説からは日本語教育に潜在する評価基準がうかがわれる。この基準とは、日

本語学習の成果として「社会的・物理的变化」、日本語学習の「継続性」、日本語能力の「到達度」、学習の「効率性」等が考えられる。筆者はこれらの基準について否定はしないが、これらの基準からのみ日本語教育現場を評価する視点に違和感を持ってきた。確かに留学、就職といった「成果」、日本語を〇〇年続けているという「継続性」、初級より上級という「到達度」、また高い「効率性」は学習者の満足感・達成感にも繋がるだろうし、数値にしやすい日本語教育の意義として説明がしやすい。しかし、これらの基準だけによって日本語教育の社会的評価を測るのは、一面的であるし、「海外の日本語教育」の機能の重大な観点を見落としていると考える。

1.3.2. 点在する多様な学習者

これらの評価基準から日本語教育を行う場合、その基準に従った成果が得られやすいような都市部の中核拠点での日本語教育に目が行きやすい。どんなに日本と関係の薄い国であっても、首都および中核拠点では最小限の日本との接点が見つかるし、中核となる高等教育機関の学生を対象にすれば、「継続性」「到達度」「効率性」のどの項目をとっても比較的高い数値が期待できるからある。その結果、日本政府などによる日本語教育支援は、まず首都の日本語教育を主専攻に持つような拠点大学から始められることが多い。もちろん、このアプローチは、高等教育でエリートを養成し、その後、裾野を広げるという戦略から見ると、有効な手段であるだろう。しかし、「海外の日本語教育」には、この観点からは説明ができない一つの特徴がある。それは日本語教育現場が世界の各地に散在しているという事実である。

筆者には、地域の日本語教育アドバイザーとして、首都圏のみならず各地方都市へ巡回するという任務があるが、そこで驚かされるのは、日本語教育が、各国の首都や都市部のみならず、例えばハンガリーやシベリアの小さな地方都市でも、小学校から一般レベルまで、様々な形態で行われていることである。これらの機関は政府系機関のイニシアティブにより開始されるものもあるが、多くは姉妹都市交流、交換留学制度、国際結婚等を媒介とした個人的な小さなネットワークが広がって日本語教育に繋がるケースが多い。このような場合、往々にして教育機関の規模は小さく、日本語学習は初級の前半程度で終わり、日本語教育の結果、日本へ留学したり日本企業に就職したりすることはほとんどない。学習者の流動性も高く、「社会的・物理的变化」「継続性」「到達度」「効率性」という観点から見ると、これらの日本語教育事業は、著しく低い評価を与えざるを得ない。しかしなが

ら、何度もそのような現場に接するにしたがって、個人的な関心とネットワークから始まったこれらの活動に対し、「社会的・物理的变化」「継続性」「到達度」「効率性」では測りきれない価値基準があるはずだと思えるようになった。そうでなければ、教師、設備、教材もそろわない環境の中で、一時なりとも懸命に日本語を学習する人たちは、常に周縁におかれ、「無視」されてしまうからである。さらに言えば、これらの基準のために「無視」されてきた機関・学習者に対し、新しい評価基準による日本語教育の方法を開発する必要があると考えるようになった。

「海外の日本語教育」は、首都や大都市での大学での正規科目としての日本語教育といった「中心」だけでなく、地方都市の公民館や初中等機関のクラブ活動のような「周縁」も含み散在しているのが特徴である。日本からみるとこのような状況は海外の「日本語学習熱」と表現されるかもしれない。嶋津(2008a、2010)は、この「日本語学習熱」について「統計的な根拠のない、感覚的で漠然とした言葉」(嶋津 2008a:13)であるとし、その内実の多様性を指摘する。嶋津によると、海外の日本語学習者の量的な増加は、①個人的な利害・関心から自発的に学習を始める、②海外諸国の外交政策、教育政策、外国語教育政策により、「日本語」が義務教育に組み込まれ、学生が選択肢の一つとして「日本語」を選んだ結果、③日本政府が東南アジア、南西アジアの高等教育機関に対して行った「日本研究講座寄贈事業」のように日本政府の積極的な働きかけによって行われた結果、など、多様な利害主体が様々な理由によるものであるとする。そして、その要因として「日本の海外に対する意図的なアプローチによるというよりも、他の要因、たとえば日本の経済力や科学技術の増大あるいは日本のポップカルチャー等の魅力によってもたらされたものと考えの方が適切だろう」(嶋津 2010:155)と述べる。つまり、「海外の日本語教育」は、これらの要因について、海外の学習者個人、その保護者、海外の国家や教育行政機関、日本政府の利害等の利害の一致、不一致により、増減するものと思われる。

嶋津が挙げた要因、つまり「経済、科学技術」と「日本のポップカルチャー」は、一つの例であろうが、日本語学習の要因はこれらに象徴される二種類のものがあると考えられる。前者は日本語学習の結果、日本の経済、科学技術に繋がるような実利的な動機づけであり、後者はポップカルチャーに代表される学習者に身近な文化資源からの動機づけである。前者の動機付けを実現するためには、日本と関係が重視されるため、主要都市、多くは首都の中核機関で実現が容易となる。一方、後者の場合、動機の実現はアニメ・マンガ、ゲーム、映画、小説など身近なものであり、インターネットなど情報科学の普及により、各国

の地方都市でも、個人の自宅でも実現が可能となる。筆者が見たシベリアやハンガリーの地方都市等で見られる日本語学習者の姿は、後者の動機づけによるものが多いと思われる。

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－

両者の動機タイプの内、前者は日本語学習による物理的・社会的結果が想定されるため、その必要性が比較的理解されやすく、日本語教育もこの点を重視することが多かった。後者は「趣味の日本語」であり、物理的・社会的な利害に繋がることは少ない。「役に立たない日本語」は後者のグループに属する。しかし、「海外の日本語教育」がより自発的に、より直接個人に働きかけているのは、後者の動機づけからであり、筆者はこの動機づけによる日本語教育を前者と同等に、あるいはそれ以上に評価するように主張してきた(福島・イヴァノヴァ 2006)。なぜなら、「趣味の日本語」は、学習者のアイデンティティの関わる行為であり、「海外の日本語教育」が多様な人に多様な内容を提供できる可能性の中心であると考えからである。

この「アイデンティティ」とは、日本語を母語とするために日本語を話す集団に同一性を求めるような「民族・言語アイデンティティ」ではなく、日本が表象する文化を自己の一部として組み込み、他者と差別化する要素として働いているという意味においてである。この「自分とは何か」という問いとその形成の過程の中で、日本とは国籍、民族、言語などを共有しない人間にとっても、日本と自己を関係づける中で、自己を発見し、他者との違いを見出し、自己を肯定的に構成する機能がある。もちろん、全ての地域、全ての個人にとって「日本」との関係が肯定的な自己表現に繋がるとは言わないが、物理的な利益がない場所で、日本語を学習する人間にとっては、日本に関わることで肯定的な意味づけがされているはずである。日本の表象が世界で肯定的に受け止められる理由については、本稿の趣旨とも外れるのでここでは議論しないが、日本の表象が肯定的に受け止められているらしいという認識は「クール・ジャパン」とも表現され、2010年には経済産業省内に「クール・ジャパン室」が設置されるまでになっている⁴。

このような文脈の中で「海外の日本語教育」は「日本」に関わる手段の一つとして選ば

⁴ 経済産業省ウェブページにおける紹介:「経済産業省製造産業局に、平成 22 年 6 月 8 日付けで「クール・ジャパン室」を設置し、日本の戦略産業分野である文化産業(＝クリエイティブ産業:デザイン、アニメ、ファッション、映画など)の海外進出促進、国内外への発信や人材育成等の政府横断的施策の企画立案及び推進を行います。<<http://www.meti.go.jp/press/20100608001/20100608001.pdf>>2011 年 10 月 23 日参照

れており、学習者のアイデンティティを形作る際の一つの肯定的な要素となっていると考える。この「自己の差別化」「自己肯定」という機能は、外国語教育がより豊かな人間性に繋がる教育となり得ることを示しており、限定的な条件下でのみ達成できない実利的な外国語教育よりも、より普遍的で「海外の日本語教育」のみならず、外国語教育一般に共通した価値であると考え。筆者は、この外国語教育を通して生まれる「人間性の豊かさ」を、「社会的・物理的变化」「継続性」「到達度」「効率性」より上位の評価基準として取り入れるべきだと考える。この指標は数値化しにくいかもしれないが、多様な目的、多様な人々の活動を積極的に支えるものとなるだろう。また、この「人間性の豊かさ」は、個人のみならず、社会の豊かさを前提とするため、社会における文化・言語の多様性、多元性の維持にもという理念にも繋がる。この理念は、効率的・画一的な社会文化へのアンチテーゼとしても機能するだろう。

1.3.4. 多元的価値観の中で「自立した個人」であること

海外において、様々な場所で様々な動機を持つ学習者と知りあうことを通して、筆者の関心は学習者が使用する「日本語」から、日本語を使用する「人間」とその人間が参加する「社会」に移って行った。筆者が日本語教育を通して育成する能力として「知識(批判的認知能力)」「技能(生活遂行能力)」と並び、自己のあり方を管理する「アイデンティティ管理能力」を置いたのはこのような経緯からである。なぜなら、この「人間」のあり方を考えたとき、「言語」は、単に人と人を繋ぐツールだけではなく、その人間の「個」を形作る「知識」であり、実践的知識とも言える「技能」であり、価値観や、感情、性格を含めた「アイデンティティ」であると考えたほうが、より包括的に言語に迫れるからである。そして、この観点から言語教育をとらえるとき、「社会的・物理的变化」「継続性」「到達度」「効率性」という評価基準は周縁化し、変わって「人間性の豊かさ」が、より重要な基準として前景化する。ある特定の外国語とある個人の「人間性の豊かさ」のあり方は多様であり、言語と個人との関係に従って、言語教育の方法・内容は変わっていく。ある個人は「社会的・物理的变化」を必要としないばかりか、変化を好まないかもしれない、「継続的」に学習するより、短期で完結する学習を望むかもしれない。「到達度」も学習目的によって必要レベルは多様であり、高ければ高いほどいいという考えは一面的となる。「効率性」についても、「短期間でできるだけ高く/多く」という学習が「人間性の豊かさ」に繋がる人もいるだろうし、「できるだけゆっくり楽しみたい」という人もいるだろう。

つまり、「人間性の豊かさ」を日本語教育の上位価値基準に置くことにより、「社会的・物理的変化」「継続性」「到達度」「効率性」という基準に柔軟性を与えることができ、より多様な日本語教育の可能性に繋げることができる。そして、この言語教育の多様性は、現代においてより重要性を増していると考える。

社会が複雑化し、個人は社会に多元的に参加することを余儀なくされている。自己アイデンティティを規定する社会的規範が相対化・希薄化するに従って、「自分がどのような人間であるか」というアイデンティティを巡る問いは非常に重要になってくる。筆者がこれまで日本語教育現場で関わってきた人たちは、物理的に移動する／しないを問わず、この問いを潜在的に持っており、筆者はこの問題を日本語教育を通して考えていきたいと考えようになった。そのため、従来の日本語教育の枠をとらえ直し、多元的社会で「他者と共に生きる」「ことば」を対象とした「社会参加のための言語教育」という新たなフレームワークが必要となった。

「海外の日本語教育」という実践現場から始まった筆者の言語教育であるが、より普遍性を求めて「社会参加のための言語教育」という概念に到達した。現在、日本国内も言語と文化の多元化の波が押し寄せ、現実的な対応が取られるようになっている。より政治的事業となった「日本語」の「教育」は、今後も「社会参加のための言語教育」の枠で考えられるべきであるし、その方法について更なる展開が必要であろう。

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—

以上、「海外の日本語教育」から「社会参加のための言語教育」へと筆者の意識が変わる過程を見た。この過程において、筆者は言語政策実践者として、言語教育に対する視点がマクロ的な文脈から、よりミクロ的な文脈に移行しているのが分かる。当初、この移行とその理論づけは、「政府派遣」の「日本語教育専門家」としての筆者が行った「海外の日本語教育」事業という文脈における、「海外の日本語学習者」と「日本政府」という利害主体の間の、利害の最適化の結果であったと言える。しかし、今では「社会参加のための言語教育」は、「海外の日本語教育」「国内の日本語教育」といった場所の限定を問わず、または「学習者のニーズ」「国家の言語普及政策」といった利害主体レベルを問わず、現代の社会で生活する市民の言語管理の方略として有効な言語政策であると考えている。つまり、現代の社会環境において、「自立した個人」を形作り、共に社会を形成する個人を育成する言語政策は、個人レベルでも国家レベルでも、その利害は調整可能な範囲内にあると考え

るからである。

そもそも「社会参加の言語教育」と言った時の「社会」はどのような場所を指すのだろうか。「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は、社会における規範が常に多様であり、それが多角的に存在している状況をいう。つまり、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、現実的に「共に生きる」次元において、その多様性は自己のあり方にも関わってくるような環境である。この状況の中で「社会」と「国家」を単純に結び付けることは、現実味を帯びなくなっている。さらに言えばグローバル化の中、「国家」という概念も変わってきており、その「利害」は過去のように一義的なものでは表現できなくなっている。つまり「国益」といった際に、すべての「国民」に利益が還元されるという議論や、それを支えるシステムが破綻しかかっていると云える。もちろん、「最大多数の国民」像を描いて、その「利害」を目指す方略もあるだろうが、筆者は「共に生きる」個人を単位にコミュニティーレベルでより妥当性の高い合意を形成していく方が現実的であると考え、言語教育というフィールドにいる実践者には、より有効な政策参加手段はないかと考える。

本稿の「社会参加のための言語教育」は、このような社会単位における個人を対象にしている。その個人は、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に管理する。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」となるための方略である。この際、専門的な知識や、専門的スキル、あるいは複数言語能力などが必要であろう。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、「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。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方略が本稿の内容であり、同時に筆者の「希望」であるとも言えよう。

2. 日本語教育への提言 —これからの課題として—

最後に「社会参加のための言語教育」実践を可能とする日本語教育施策の提言をして本稿を締めくくりたい。これは、日本語教育の課題であるとともに、筆者が本稿で触れられ

なかった点であり、今後の筆者の研究課題でもある。

本稿において「社会参加のための言語教育」について、言語政策実践者が言語をめぐる利害環境に対して、どのように働きかけうるか、というマイクロレベルの対処的な方略として描いてきたが、本節では、視点をよりマクロに移し、多元化する社会において言語・文化間を移動する人間が、自立した個人として参加できる社会のあり方と、その社会における日本語教育の役割という観点から論を進める。この「あるべき社会像を提示して、社会参加を検討する」という方略は、個人レベルの言語教育実践者の取り得る戦略としては、対象の範囲があまりに広いため、実現可能性が低いと考え本稿では扱わなかった。しかし、「政策提言」においては、「日本語教育」という集合的な行為主体を想定することにより、より集团的、権威的なアプローチを取ることにする。

2.1. 「公共性の保障/保証」と「社会参加のための言語教育」

本稿「社会参加のための言語教育」において筆者が描いてきたのは、マクロ的に見れば、「公共性が保障/保証された空間を形成する」ことであった。日本語教育が空間的・文化的移動を可能とし、その目標の一つに「他者と共に生きる」人材育成を挙げるならば、社会参加のためには、国民国家的な枠組みではなく、参加者誰にでも開かれた空間を創造する必要がある。この「他者と共に生きる空間」とは、国籍、民族、性別、社会的地位などの属性を超えた「自立した個人」(=市民)が参加する社会であり、原則的に誰にでも開かれている社会(=公共性)である。ここで「原則的に」と保留を付したのは、この空間は、差異を前提とした「他者」の集まりであり、「集合化」という包摂/排除の際に政治的な力が働くため、個人・集団には常に排除あるいは周縁化の力も働いているからである。この意味で、公共性は能動的にその状態を守るべきもの(=「保障」)であり、同時に社会の参加者に請け合うべきもの(=「保証」)である。本当では、このような政治的な空間で、アイデンティティを維持し社会参加をするために、本稿では「社会構成能力」を伴う個人を想定したが、「日本語教育」という専門家集団を核とした言語教育実践者の集合を想定した場合、「日本語教育」は、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る。以下、「公共性」と、その存立条件について説明する。

齋藤(2000:5-6)は、「公共性 publicness」を共同体と比較し、①「共同体が閉じた領域を作るのに対して、公共性は誰もがアクセスし得る空間である」こと、②「公共性は、共同体のように等質な価値に満たされた空間」ではなく、「複数の価値や意見の〈間〉に生成」

し、「逆にそうした〈間〉が失われるところに公共性は成立しない」こと、また、③「共同体が、成員が内面に抱く情念(愛国心・同胞愛・同社精神等々)が統合のメディアになるとすれば、公共性においては、人びとの間にある事柄、人びとの間に生起する出来事への関心(interest)-interest は“interesse”(間に在る)を語源とする」であるとする。そして、公共性は、「何らかのアイデンティティが制覇する空間ではなく、差異を条件とする言説の空間」であり、同一的な帰属を求めないため「人びとは複数の集団や組織に多元的に関わること(affiliations)が可能である」とする。

しかし、同時に齋藤は公共性が言説の空間であるため、そこには権力関係が働いており、「公共的空間は開かれているにもかかわらず、そこには常に排除と周辺化の力もはたらいている」(ibid., p.8)と述べる。そして、公共性における言説の力学の要因として「言説の資源」(discursive resources)の有無を挙げる。

「言説の資源」は、公共性への実質的なアクセスを根本から左右する。というのも、公共性におけるコミュニケーションは、ほかでもなく言葉というメディアを用いて行われるからである。そこでは、「言説の資源」に恵まれた者たちが「ヘゲモニー」(文化的・政治的に他者を指導する力)を握る。(略) 文化の支配的コードをすでにわがものとしていくかどうかが、「言説の資源」の優劣を規定するわけである。(ibid., p.11 強調は本稿の筆者による)

「公共性」という多元的な価値の空間と成員の非排他性は、本稿第二章で述べた「共に生きる」地平で取り上げた形態であり、また、「公共性」において、ある利害関心から多元的に行為主体が形成される点も、言語政策機構における行為主体の形成の力学と同じものである。よって、本稿が「社会参加」と呼ぶ「社会」は公共性を媒体としたものであると言える。しかし、ここで齋藤は、「言説の資源」という概念を使って、より具体的に言語能力と権力の関係について指摘をする。「言説の資源」の具体的な内容とは、①「人びとがどのような語彙を持っているか」、②「言葉をどのように語ることができるかという言説のトーン(語り方・書き方)」、③「公私の区別をわきまえ、公共の場に相応しいテーマを語る」(ibid., pp.11-12)の三つである。公共性の言説空間で力を持つには、合理的、理性的であり、説得力がなければならない。このため、言語使用者の言語の質が、公共性へのアクセスに決定的な役割を果たしているのである。この指摘は、「公共性の保障/保証」と「社会参加

のための言語教育」が分ちがたく結びついていることを示している。

「日本語教育」は、言語教育という文脈で、マイクロレベルにおける言語使用者の「言説の資源」に対して、直接働きかけることをその仕事としてきた。では、マクロレベルにおいて、集合的な行為主体としての「日本語教育」は、「公共性の保障/保証」のために何をすべきか。以下、三点について述べる。

2.1.1. 「公共圏」としての日本語教育

公共圏の保障/保証のため、「日本語教育」がすべきことは、「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である。

日本語を媒体言語とする公共性を保障/保証するに当たっては、「日本語教育」だけではなく、多くの専門家集団が関与することになる。例えば、現在、インドネシア、フィリピンとの EPA（経済連携協定）により、看護師・介護福祉士候補生が現場で就労する試みが実施されているが、この EPA を例にとっても、「外交関係の専門家」「外国人労働者の労働状況についての専門家」「医療行政の専門家」「医療看護の専門家」「言語教育の専門家」など、多くの分野の専門家が医療現場という空間における言説を構成している。しかし、この中で「日本語教育」が特殊であるのは、日本語教育の専門家が、日本語とその使用についての専門知識があることだけでなく、日本語学習という行為を通して言語学習者と直接的・個人的な接触があり、「日本語学習者」という集合名詞だけではなく、それぞれ固有名詞を持った個人と個人の間にある点である。「日本語教育」は、このような個別の「声」を聴取できる立場にあり、日本語母語話者、非母語話者を問わず、日本語によりコミュニケーションを行う参加者と、個別的な言説空間を共有することができる。

齋藤(ibid., p.x)は、「一定の人々の間に形成される言論の空間」を「公共圏」(publics)と呼び、不特定多数の人々によって形成される「公共的空間」(public space, public sphere)を区別する。「日本語教育」は、「日本語」を媒体とするコミュニケーション参加者と個別の関係をもち、そこから個別的「声」から成る「公共圏」を形成することができる専門家集団と言える。本稿の筆者は、「日本語教育」は、この「公共圏」の形成と、この「公共圏」を社会的媒体として、より広い「公共性」を保障/保証する空間を創造する活動をその社会的責務とすべきであると考えている。

「公共圏」において「日本語教育」が果たすべき責務として、まず考えられるのが、日

本語学習者が社会参加するに当たっての「言説の資源」の欠如・不足に対する補償である。一般に日本語社会は日本語のみによるモノリンガルな環境が多く、日本語による「言説の資源」の格差が、社会参加に大きな影響を及ぼす。もし、ある集団において、「言説の資源」が不足している日本語学習者の社会参加に対し、不利・不正がある場合、「日本語教育」は、専門家集団として、その集団が形成している言説のイデオロギーを批判し、理解可能な言語により説明責任を果たすよう促すべきである。齋藤も指摘するように、専門的言説によって構成された公共圏には、専門的な集団による言説による相互批判が必須であり、日本語学習者から直接的な「声」が聞ける「日本語教育」は、その「声」を言説の空間で議論できる質のものに再構成する必要がある。「言説の資源」を学習者に教授していくのも日本語教育の機能ではあるが、「言説の資源」が十分に得られない状況でも、人は社会に参加しなければならない。よって、「日本語教育」は、日本語による「公共圏」を形成することで、日本語学習者を含む全ての参加者に対して、日本語によるコミュニケーションを保証し、日本語使用者のアイデンティティと存在を確保する必要がある。

日本語教育が形成する「公共圏」においては、「人—ことば—社会」の利害関係を相対化する言説が必要となる。よって、次に考えられるのが、日本語と社会の関係における「規範」を攪乱するような言説を準備することである。一般に日本語教育では、日本語学習者に適切な文法や語彙を教授している。これは、「言説の資源」獲得のために重要な機能である。しかしながら、この「適切で」「正しい」「日本語」が、別の公共圏においては権力的に働く事実は忘れてはならない。よって、「日本語教育」は、「日本語によるコミュニケーションの多様性」を主張し、コミュニケーションの成立において、日本語能力の多寡が社会的地位に結び付かないような対抗的「規範(=言説)」を絶えず作り出す必要がある。このためには、ある言説を構成している概念を問い直し、再構成していく批判的作業が必要である。例えば、日本語母語話者と日本語非母語話者との間で行われるコミュニケーションを考えた場合、コミュニケーションの不全は、時として日本語非母語話者の「日本語能力の不足」として処理されることがある。その結果、日本語母語話者がコミュニケーションを取れないものと見なされ、社会的に不利な立場に置かれる。しかし、「コミュニケーション」を相互的なものであると再定義すれば、コミュニケーションの不全は「日本語能力の不足」だけが原因でなく、相手に向き合ってコミュニケーションを続ける意思がなかった双方の責任とみなされる。コミュニケーションが成立することに対する自明な期待を排除することにより、コミュニケーションの成立を標準日本語の習得に帰する言説に対抗する

ことができる。

このように「日本語教育」には、日本語によるコミュニケーション空間の力学を注視し、その中で働く言説の政治性を批判的に分析し、「公共圏」を構成する全て参加者から「声」が聞ける機構を作り、それをより広い公共的空間に訴える社会的な役割があると考ええる。

2.1.2. 多言語環境の促進－「日本語」の脱中心化

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/保証するためには、「日本語教育」が、「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必要があると考える。

「公共性」という差異を条件とする言説の空間において言語選択を考える際、一つの有効な戦略は「複言語主義」という、個人レベルでの多数言語使用の考え方である⁵。「複言語主義」は、実体的な「言語観」を排し、個人のコミュニケーション実践における複数言語使用の推進とその理念の尊重を謳っており、本稿では、「複言語主義」を近代国家と言語との繋がりを断つ、対抗的公共圏の戦略であるとも解釈した。

言語教育は、個人が社会と関係を持つチャンネルづくりとも言える。つまり、日本語教育とは、既に持っている言語能力、人間関係に加えて、日本語というチャンネルを身につけることにより、新たな関係性を身につけることを意味する。既にある言語能力に、加算的な機能・チャンネルを加えるものであり、「日本語」はその一部に過ぎない。「日本語教育」が多言語化を推進することは、自らの地位を総体的に低下させることを意味し、これを危惧する声もあるだろうが、社会の多元化が進む現在、「日本語によるコミュニケーションの保証」は、日本語のみで達成することはできない。よって、日本語教育は、多言語化する社会環境と個人の言語レパートリーとの関係から、その役割が発見されなければならない。このような「日本語教育」における「日本語」の脱中心化は、言語教育が依拠する単一言語主義を相対化し、言語学習を学習者自身の「ことば」の学習へと近づけると考える。

また、このような個人の多言語化への意識は、社会の多言語化への積極的な評価にも繋がる言説を形成する。ここで「社会」とは自立した個人が「共に生きる」範囲であるが、このような他者を含めた共存社会において、複数言語の存在は自明のことであり、その範囲で一つの言語しか使用されていないとすれば、それは既に何らかの権力が働いており、誰

⁵ 本稿第二章参照

かの利害が損なわれていることを意味している。社会における完全な多言語化、つまり社会の成員の全てが成員すべての母語を理解する、という現象は、現実問題としては不可能に近い目標とはなるが、理念としての「多言語化の尊重」という言説は、ある社会で権力を持つ言語の相対化に繋がり、利害が損なわれている人へのモラルサポートとなる。「日本語教育」は、それがたとえ日本で行われるにしても、自身の権力性を相対化するためにも、多言語環境を促進する意識を持つべきである。

2.1.3. 理念形成の議論の場としての「日本語教育」

多言語化の推進は、社会の文化的・言語的多元化の尊重にも繋がる。これは公共性の条件である価値の多様化、差異を尊重する姿勢である。「日本語教育」は、日本語を媒体とする他者とのコミュニケーションの促進といった機能面のみならず、「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、議論を活性化すべきである。

本稿で展開した「利害調整」として言語調整は、マイクロレベルの個人の価値に応じて個々に実施されるが、このようなマイクロレベルでの自由な価値の主張の可能性は、同時に強者による弱者の自由の剥奪といったような危険を伴う。この自由の剥奪は強制など明らかな権力の作用によるものだけでなく、イデオロギー操作など目に見えない作用によるものもある⁶。価値の多様化の保障/保証は、このような価値の対立を常態化し、このために討議の空間となる公共性が必要とされるのであるが、公共性が言説の空間である以上、「日本語教育」は、権威を持った行為主体として、個人のアイデンティティと存在への尊重を基礎とした「人—ことば—社会」に関する理念的言説を準備しておく必要がある。特に日本語教育学会、国際交流基金、高等教育機関など、公的な役割を持つ機関は議論の場を設け、各現場に働きかける機能を有すべきである。

このような議論のプラットフォームとしてCEFRやCEFRをモデルとした「JF日本語教育スタンダード(以後「JFスタンダード」と略す)」がある。CEFRもJFスタンダードも、国、教育制度、教育段階、機関、立場などの差を超えて、言語教育について議論を可能とするための共通の概念、基準を示すものであり、「議論形成の場」(細川 2010a)を形成するツールである。しかし、その使用について、様々な問題が指摘されているので、ここで私

⁶本稿第一章 4.4「言語政策記述フレームワーク」このような権力の働きを顕在化させるためのツールとして提示した。

見を述べておく⁷。

CEFR は 2001 年に出版されてから言語教育に様々なインパクトを与えたが、その一方でその受容の実態が道具的・方法論的な部分に偏っており、「何のための言語教育か」という理念的な部分の扱いが不適當であるという指摘は多い (Coste2007、トゥルンマー・フカダ 2008、西山 2009)。特に A1 から C2 という評価レベルは有名で、CEFR と言えば、この評価レベルを意味してしまうような状況すらある (Coste2007:41)。しかし、細川 (2010a:157-8) が指摘する通り、CEFR は言語観、言語能力観、言語教育の目的などを議論するための共通参照枠であり、客観的な評価の指標や能力記述文はその材料にすぎない。CEFR を媒体とすることで、「教育行政関係者、授業コース設計者、教師、教師養成者、試験機関、等々」(CEFR:1) の間で、言語教育が担う社会的役割から教育方法までが一貫して議論できるようになる。しかし、実際の使用状況からは、言語教育の社会的機能、理念・目的の議論がないままに、方法論の受容へ走る言語教育界の傾向が指摘されている。

JF スタンドアードについても、CEFR と同様に道具化・マニュアル化の傾向が指摘されるとともに、その理念の欠如について批判されることも多い。つまり、CEFR を参照し作成された JF スタンドアードが、その成立において十分にその目的や理念について議論されていないというものである。「JF スタンドアード」の「JF」は Japan Foundation (国際交流基金) の略であり、その名が示す通り国際交流基金によって、2010 年に作成された「日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価のし方を考えるためのツール」(国際交流基金 2010:6) である。JF スタンドアードの理念は「相互理解の日本語」であるが、JF スタンドアードに対する批判の多くは、この理念の曖昧さと議論の欠如に対してである。山本・新井・古賀・山内(2011)は、欧州評議会の理念と JF スタンドアードの理念を比較し、JF スタンドアードは『日本語』一言語が優先されたことから、言語の多様性の促進という視点に欠けている。日本語一言語を扱うにしても、それをを用いてどのような社会を作っていくのか(略)そして、そのためにはどのような言語教育政策が必要とされているのかという、社会構築のヴィジョンに関する議論は、十分にはなされていない」(ibid., 118) と述べる。欧州評議会が「ヨーロッパ」次元という理念的な社会を想定し、言語教育政策を策定し、その道具として CEFR が開発されたという論理と JF スタンドアードを対照すると、国際交流基金はどんな言語環境を持つ社会を作り出そうとしているのかが分からない、という指摘である。また、西山(2009:68-69)は JF スタンドアードが「日本語一言語の普及に関わるスタンダード」

⁷ 本節の内容は、福島(2011d)から一部抜粋、引用している。

であり、「単独行動的に自国語普及を推進するのであれば、(略)言語普及戦争を(略)東北アジアで再現することになりかねない」とナショナリズムの衝突を危惧する。西山の指摘も利害関係者間の議論の不足を指摘するものである。日本の言語政策の理念の曖昧さ・欠如について、嶋津(2010:118-119)は「かかる理念や哲学が『欠如』していた理由としては、かつて日本はアジア太平洋地域の人々に日本語学習を強制したことがあるだけに、『日本語の普及』に関する理念や哲学をあらためて明示し、またそれらに基づいて日本語普及事業を実施するということに対する躊躇の念があったのではなかったか」と述べているが、グローバル化が進行する現在、対話を躊躇している時間はない。

CEFR と JF スタンドの理念に対する決定的な立場の違いは、CEFR が複言語主義の理念を持つのにに対し、JF スタンドが「日本語」という一言語を取り上げ、それを「多言語化する国際社会の中で位置付ける」(国際交流基金 2009:14)という点である。これは、CEFR が国際機関である欧州評議会の言語教育政策によるものであり、ヨーロッパ次元での言語教育政策理念を求めたのにに対し、JF スタンドが日本国家の外交政策に則った言語教育のツールであり、対外的な相手があることに起因する。その結果、CEFR も JF スタンドも、複言語主義的な観点を共有しているとはいえ、JF スタンドは、その理念形成には、相手国の政策や対日関係、また、その国に存在する日本語使用者とそれぞれの言語環境に依存することになる。このため、CEFR の理念と JF スタンドの理念を比較すると、前者は理想的、規範的であるのにに対し、後者は相互的、交渉的である。一見、後退とも見えるこの JF スタンドの特徴は「理念の欠如」と指摘される所以でもあるが、複言語主義において特定言語を選択することは、その利害を代表することとなり、説明責任が生じる。さらに JF スタンドは特定地域を限定せず、世界の日本語社会に働きかけるため、受け入れ国・地域とどのような関係を形成するのか議論の余地を残しておかなければ西山が懸念するような民族主義的な衝突が生じる恐れがある。よって、JF スタンドに立脚する日本語教育においては、ローカルにおける日本語教育の社会的役割について、つまり「相互理解の日本語」の内容についても、その他の行為主体との議論の対象となることを念頭に置かなければならない。

細川(2010a:151)は、JF スタンドの理念について、「『相互理解』の概念に関しても、何のための相互理解なのか、なぜ相互理解なのか、そもそも相互理解とは何か、という最も重要な点の議論がすっぽりと抜け落ちたまま、この評価は、6段階と can-do のツールとして機能することになる」と述べる。この指摘は、JF スタンドの理念が曖昧なこと

と、言語教育の理念が、すぐに道具化・マニュアル化することの危機感を表している。確かに、JFスタンダードが提案する「JF 日本語教育スタンダードの木」(CEFR のコミュニケーション言語行動と、コミュニケーション言語能力を「木」のイメージに例えたもの)と、「みんなの「Can-do」サイト」(能力記述文のデータベース)は、「ユーザーフレンドリーでない」と批判された CEFR を日本語教育の現場で使用しやすいように工夫されたものであり評価できる。しかし、「相互理解」という理念は、言語教育の理念としては異議の申し立てようがなく、さらに明解であるため、逆に使用者の思考を奪ってしまう恐れがある。これは、「相互理解とは、思想や信条、立場は異なっても、人間としての尊厳を重んじ、他者を認め、理解しようとすることである」(国際交流基金 2007:134)という定義をもっても判然としない。JFスタンダード作成の過程については、他国言語教育者や政策関係者との議論や試行(国際交流基金 2007、2009)また、制作者の熟考(嘉数 2010、伊東 2006、平高 2006)がその背景にあるが、この単純な一文によって、その意図を使用者が汲むには無理がある。むしろ、JFスタンダードは、「相互理解のための日本語」の内容をローカルな現場の価値観に応じて「何のための相互理解か」という点を問うよう、より積極的に促すべきである。この議論なしでは、細川の指摘通り、JFスタンダードは評価と can-do のツールと墮してしまいうだろう。

CEFR も JFスタンダードも「議論形成の場」の道具に過ぎない。重要なのは、その使い方ではなく、議論の内容である。その中には、クラス運営や教授法など言語教育における方法論的な議論も当然含まれるが、そこには「日本語をなぜ学ぶ/教えるのか」という日本語教育の社会役割についての議論がその前提とならなければならない。「日本語教育」は、この議論のプラットフォームとなり、必ずしも議論の収斂を求めるのではなく、互いに協調するもの、対立するものを問わず、多様な価値を内包し、「日本語教育」の社会的意義の多様化・多元化に努めるべきである。

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—

以上、「公共性の保障/保証」における「日本語教育」の役割について私見を述べた。最後に、これに伴う日本語教育の変化である、脱「言語教育」化について述べ、まとめたい。

日本語教育が「社会参加のための言語教育」を目指す場合、日本語教育は、学習者が使用する「日本語」を対象にするだけでなく、日本語を使う「個人」を対象にすることに

なる。この変更は、日本語教育が単に言語を教える「言語教育」だけでなく、人間のあり方を追求した人間科学の一分野となることを意味する。この変更により、日本語教育では、日本語を学習する個人を中心に、その個人に関係する人間すべてが参加者と見なされるようになる。宮崎(2011:93)は、「これまで(日本語教育とは)異なる領域で実践活動に従事し、単なる傍観者としてしかラベル化されてこなかった非専門家集団」である「外国人児童・生徒を担当する小中高の教員、留学生を受け入れる大学の教職員、ビジネス場面で働く日本人参加者、高齢者福祉施設で働く日本人関係者、および、自治体職員や市区町村議員・国会議員などの公務員」を日本語教育の重要なアクターと見なし、このアクターの間で言語問題に関する課題を共有し連携が不可欠とする。宮崎は、この連携の際、言語教育の専門家とその他の領域の専門家を繋ぐ理念として「市民リテラシー」を挙げる。「市民リテラシー」とは「市民が目標言語の外言的なインターアクション問題の解決に関わるだけでなく、共通の価値観を内言化し、社会で役割参加するプロトコルを設定する上で不可欠な公共的教養」(宮崎 2011:95)と定義する。宮崎のアプローチは、日本語を媒体にする社会におけるすべての参加者を、「市民リテラシー」という価値を共有させることにより、日本語教育の中に取り込もうとするものである。このアプローチは、「日本語教育」がすでに言語教育だけでなく、社会を共に構成する「市民性」という概念形成と共に、社会に参加する「市民」として「共に生きる社会」を構成する役割を担うことを意味している。

この際、日本語教育実践者の役割も参加者の一人として、その他の分野の専門家と協働し、あるべき「人—ことば—社会」の関係を創造することが中心化し、「日本語を教える」という行為は周縁化していく。もちろん日本語教育の脱「言語教育」化により、言語を教える機能がなくなるわけではなく、その重要性に変わらない。しかし、その位相は、あるべき言語環境形成の過程の中で、協働する参加者の一部に日本語能力を加算する、ということになる。よって、重要なのは、「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だろう。これらについても、多様な現場からの知識・経験やノウハウに基づき、日本語教員養成に組み込んで行く必要がある。言語教育実践者も社会を協働して構成している参加者の一員(=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だろう。

3. 総括

本研究では、物理的な人の移動、あるいは多様な価値観の中での移動が常態化する現代の社会における言語教育の意義について考察し、言語政策研究のフレームワークを用いて言語教育の方法を提案したものである。本稿は理論構築(第一章、第二章)と、その理論に基づくケーススタディ(第三章、第四章)に分かれているが、終章で述べたように、この理論化は筆者自身が従事していた「海外の日本語教育」を実践する必要上、不可欠なものとして形成されたものであり、極めて実践性の高いものであると言える。

言語教育の現場で「学習者ニーズ」とも呼ばれる個人の利害は、マクロ的な市場、国家の利害により取り込まれ、搾取される場合もあるし、また、「権力」の作用により、個人の利害が損なわれたという意識がないような搾取の現場もある。海外において人の移動を目的の当たりにした筆者が日本語教育の実践上必要だったのは、権力の作用に意識的であり、社会に対して自立した個人として生きていける「ことば」全体の教育の方法であった。当時、言語教育を含む言語の操作の政治性について説いた研究は、言語政策学や批判言語学などに限られていた。しかし、それらの研究は言語教育の政治性は指摘するものの、代替的な教育モデルを示すものは少なく、あったとしても英語教育のケースが主であり、国際言語として権力の中核にある英語教育の理論を、そのまま日本語教育に適応することは無理があった。その意味では、本研究は「日本語教育」の現場の必要性から作られた、日本語教育実践者のための言語政策研究である。もし、本研究が日本語教育学において、ささやかながらもその意義を持つとすれば、「社会参加のための言語教育」が、言語政策理論をそのまま言語教育に適応したのではなく、言語政策の下位機構であり、盲目的な代理人(agent)とされていた言語教育を、批判的意識を持ち自覚的な政策参加者としての行為主体(actor)に反転する実践理論であることである。言語使用者、言語学習者の利害(=「希望」)が搾取されないように、あるいは、言語教育実践者が言語政策機構に無自覚に取り込まれないように構築された、ミクロレベルからの戦略の書であることである。

しかし、本研究のこの性格は同時に本研究の限界ともなっている。言語教育実践者を対象にした関係上、より実現可能性を重視した方略が中心となっている。つまり、国際経済、国内政治、国際政治などに関わる直接的な政治参加については、本研究の方略としては対処的なものしか含まれてない。なぜなら、よりマクロ的な利害対立に対する介入は、政治学、経済学などを背景にした政治活動がより効果的であると考えたからである。これらのより包括的な政策参加の方略については、政治学など他領域との協同によって達成できる

と考える。特に、本研究の舞台となっているポストモダン的な社会において、どのような規範に基づく「人—ことば—社会」を構成すべきかという、倫理的な主張と、その実現のための具体的な方法論の開発が必要であり、これは筆者の今後の課題でもある。しかし、「正しさ」を目指す論理は状況的であり、その研究も過程的にならざるを得ない。今後も批判性を失わず自らの教育実践を続けていきたい。

謝辞

本論文執筆に当たっては、早稲田大学大学院日本語教育研究科の多くの方々に支えられた。宮崎里司教授には、主指導として長年に亘り、公私ともお世話になった。宮崎教授の一連の研究からは言語教育が果たす社会的意義について多くを学んだ。「海外の現場からしか言えないことを言え」という励ましがなければ本研究は存在しなかったであろう。また、副指導の細川英雄教授には言語、文化、アイデンティティを巡る研究について影響を受けた。細川教授の「個の文化」という発表当時、逆説的とも聞こえた概念は、筆者の日本語教育観を大きく変えたと言える。同じく副指導を引き受けていただいた川口義一教授は、筆者が日本語教育を始めた当初からお世話になった。本論文は川口教授の「文脈化」概念の社会への応用とも言えるものであり、川口教授からはミクロからマクロを繋ぐ視点を与えていただいた。三人の先生には改めて謝意と尊敬の念を表したい。また、日本国外で仕事をする筆者にとって、日本語教育研究科のスタッフ、宮崎研究室のメンバーのサポートがなければ、本稿の制作は困難を極めたであろう。特に、宮崎研究室のイヴァノヴァ・マリナ氏には、投稿論文の提出や博士論文の製本・提出など、何度も仕事を代行していただいた。改めてお礼を申し上げます。職場においては、筆者の研究に理解を示していただいた国際交流基金、国際協力機構の上司、同僚、各国教師会会員の皆さんにお礼を申し上げます。また、本稿の調査に協力いただいたウズベキスタンからの留学生の皆さんにも謝意を記したい。本研究は、海外で筆者が行った日本語教育が、学習者に与えた影響について知ろうとしたのが、そもそもの始まりであった。そして、今回の調査で、皆さんの活躍と前向きな声を聞くにつれ、言語政策は生きた人間によって成り立っており、どんな状況にあっても肯定的な修正ができることを確信した。最後に、何年にも亘り週末になると部屋に籠る筆者を許し、理解し、支えてくれた妻・由美と二人の娘・詞葉、文遥に最大の謝意を表したい。

参考文献

- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Baldauf, R. D. (2008). Rearticulating the case for microlanguage planning in a language ecology context. In A. J. Liddicoat, & R. B. Baldauf (Eds.), *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Context* (pp. 18-41). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Beacco, J. C. (2005). *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *Guide for the development of Language Education Policies in Europe, Main Version, (Revised edition)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., & Beacco, J. C. (2007). *Guide for the development of Language Education Policies in Europe, Executive version, (Revised edition)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. New York: Cambridge University Press.
- Coste, D. (2007). Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of language policies: challenges and*

- responsibilities (pp. 40-49). Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge. [吉島茂/大橋理枝(訳編)(2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版]
- Council of Europe, Ministry of Education, Hungary. (2003). *Language Education Policy Profile*.
- Council of Europe. (2010). *The Council of Europe: An Overview*. Strasbourg: Council of Europe.
- de Swaan, A. (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity Press.
- Directorate General for Education and Culture. (2006). *Special Eurobarometer 243 "Europeans and their Languages"-Summary*. European Commission.
- Ferguson, G. (2006). *Language Planning and Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fierman, W. (1991). *Language Planning and National Development: The Uzbek Experience*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grin, F. (2006). *Economic Considerations in Language Policy*. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 77-94). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Haarmann, H. (1990). *Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework*. *International Journal of the Sociology of Language*, 86, 103-126.
- Haugen, E. (1959). *Planning for a standard language in modern Norway*. *Anthropological Linguistics*, I (3), 8-21.
- Hornberger, N. H. (2006). *Frameworks and Models in Language Policy and Planning*. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24-41). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Huber-Kriegler, M., & Lázár, I. (2003). *Mirrors and Windows: An intercultural communication textbook*. Council of Europe / European Centre for Modern

- Languages.
- Hungarian Institute for Educational Research and Development. (2007). *Education in Hungary*. Budapest.
- Hungarian Ministry of Education and Culture. (2007). *Hungarian National Core Curriculum* (abridged version).
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Landau, M. J., & Kellner-Heinkele, B. (2001). *Politics of Language in the ex-Soviet Muslim States*. London: Hurst and Company.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (Eds.). (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence-A guide for language teachers and teacher educators*. Graz: European Centre for Modern Languages / Council of Europe.
- Liddicoat, A. J., & Baldauf, R. D. (2008). *Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions*. In A. J. Liddicoat, & R. B. Baldauf (Eds.), *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Context* (pp. 3-17). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Nekvapil, J. (2006). *From Language Planning to Language Management*. *Sociolinguistica*, 20, 92-104.
- North, B. (2007). *The CEFR Common Reference Levels: Validated reference points and local strategies*. *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of language policies: challenges and responsibilities* (pp. 21-30). Strasbourg: Council of Europe.
- O'shea, K. (2003). *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Pearson Education.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4 (2), 196-213.
- Ricento, T. (2006). Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 3-9). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Ricento, T. (Ed.). (2006). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden: BLACKWELL PUBLISHING.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. Abingdon: Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (2000). Language Practice, Language Ideology, and Language Policy. In R. D. Lambert, & E. Shohamy (Eds.), *Language Policy and Pedagogy: essay in honor of A. Ronald Walton*. (pp. 1-41). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Starkey, H. (2003). Intercultural Competence and Education for Democratic Citizenship: Implications for Language Teaching Methodology. In M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 63-83). Strasbourg: Council of Europe.
- State Committee of the Republic of Uzbekistan on Statistics. (2007). *Primary and Secondary Education in Uzbekistan*. Tashkent.
- TEMPS. (2010). *Higher Education in Uzbekistan*. European Commission.
- Tollefson, J. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. Harlow: Longman.
- Tollefson, J. W. (2006). Critical Theory in Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 42-59). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Tollefson, J. W. (Ed.). (2002). *Language Policies in Education: Critical issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning*. Basingstoke: PALGRAVE MACMILLAN.

- Zarate, G. (2003). Identities and Plurilingualism: Preconditions for the Recognition of Intercultural Competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 84-117). Strasbourg: Council of Europe.
- 浅野智彦(2005)「物語アイデンティティを超えて」上野千鶴子(編著)『脱アイデンティティ論』(pp. 77-101) 勁草書房
- 浅村卓生(2007)「1924-1934年における『ウズベク語』理念の模索—標準語の母音調和法則の扱いをめぐって—」『ロシア・東欧研究』(36), 48-60.
- 浅村卓生(2009)「ソ連邦期および独立後の中央アジアにおける国家表象としての民族語形成—ウズベキスタンにおける言語政策と文字改革」(博士論文) 東北大学大学院国際文化研究科
- アンダーソン, ベネディクト(1997)『増補 想像の共同体』(白石さや/白石隆 訳) NTT出版
- イヴァノヴァ, マリーナ(2010)「言語政策の行為者としての日本語学習者に関する一考察—ウズベキスタンの事例より」(修士論文) 早稲田大学日本語教育研究科
- 井上史雄(2000)『日本語の値段』大修館書店
- 猪口孝他(2005)『アジア・バロメーター都市部の価値観と生活スタイル—アジア世論調査(2003)の分析と資料』明石書店
- 上野千鶴子(2005)「脱アイデンティティの理論」上野千鶴子(編著)『脱アイデンティティ論』(pp. 1-41) 勁草書房
- ウズベキスタン・日本人材開発センター(2005)『2004年ウズベキスタン日本語教育事情』
- 宇山智彦(2003)「ウズベキスタン—カリモフの強権政治とイデオロギー—」宇山智彦(編著)『中央アジアを知るための60章』(pp. 206-209) 明石書店.
- 宇山智彦(2005)「ウズベキスタン議会選挙監視体験記」『スラブ研究センターニュース』季刊 2005年春号 No.101.
- 遠藤乾(編著)(2008)『ヨーロッパ統合史』名古屋大学出版会
- オスラー, オードリー/スターキー, ヒュー(2009)『シティズンシップと教育』(清田夏代/関芽 訳) 勁草書房
- 岡野八代(2009)『シティズンシップの政治学増補版 国民・国家批判』博澤社
- 奥田道大/田嶋淳子(1991)『池袋のアジア系外国人』めこん
- 奥田道大/田嶋淳子(1993)『新宿のアジア系外国人』めこん

- 奥田道大/田嶋淳子(1995)『新版・池袋のアジア系外国人』明石書店
- 帯谷知可(2003)「最近のウズベキスタンにおける国史編纂をめぐってー『民族独立理念』のもとでの『ウズベク民族の国家史』『東欧・中央ユーラシアの近代とネーションⅡ』, 35-48.
- 嘉数勝美(2006)「ヨーロッパの統合と日本語教育ーCEFをめぐってー」『日本語学』11月号, 25(13), 46-58.
- 嘉数勝美(2010)「グローバリゼーションと日本語教育政策：アイデンティティとユニバーサリティの相克から公共性への収斂」(博士論文)一橋大学大学院言語社会研究科
- 角田依子(2009)「ハンガリーにおける日本語教材作成」『ハンガリー日本語教育シンポジウム2008論集』, 32-36.
- 金子将史/小林献一/神前元子(1998)「中央アジアとユーラシア外交」参照日: 2005年9月22日, 参照先: 松下政経塾: <http://www.mskj.or.jp/kyodo/98kd01.html>
- 鎌田修/由井紀久子(2009)「『文型の文脈化』の意味するところー欧州における日本語接触場面とその教材化ー」『ヨーロッパ日本語教育13』, 195-202.
- カルヴェ, ルイ＝ジャン(2000)『言語政策とは何か』(西山教行 訳)白水社
- 川口義一(2003a)「『文脈化』による応用日本語研究ー文法項目の提出順再考ー」『早稲田日本語研究』(11), 57-63.
- 川口義一(2003b)「表現類型論から見た機能の概念ー『働きかける表現』の提唱ー」『講座日本語教育』第39分冊, 29-41.
- 川口義一(2004)「表現教育と文法指導の融合ー『働きかける表現』と『語る表現』から見た初級文法ー」*Canadian Association for Japanese Language Education*. (6), 57-70.
- 川口義一(2005)「表現教育への道程ー『語る主体』はいかにして生まれたかー」『講座日本語教育』第41分冊, 1-17.
- 川村秋子/福島青史(2007)「ウズベキスタンの『帰国子女コース』実践報告ー『移動する子ども』のために『海外の日本語教育』は何ができるかー」『国際交流基金日本語教育紀要』(3), 63-79.
- 岸田由美/渋谷恵(2007)「今なぜシティズンシップ教育か」嶺井明子(編著)『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民/市民形成』(pp. 3-15) 東信堂
- 木村英亮(1998)「中央アジアのロシア人」清水学(編著)『中央アジアー市場化の現段階と課題』(pp. 199-227)アジア経済出版会

- クルマス, フロリアン(1987)『言語と国家—言語計画ならびに言語政策の研究—』(山下公子 訳) 岩波書店
- クルマス, フロリアン(1993)『ことばの経済学』(諏訪功/菊池雅子/大谷弘道 訳) 大修館書店
- 国際交流基金(2007)『JF 日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議録』 国際交流基金日本語事業部
- 国際交流基金(2008)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2006年 概要』
- 国際交流基金(2009)『JF 日本語教育スタンダード試行版』
- 国際交流基金(2010)『JF 日本語教育スタンダード 2010』
- 国際交流基金(2011)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年 概要』
- 国際交流基金ブダペスト日本文化センター(2009)『中東欧における日本語教育事情』
- 『ことばと社会』編集委員会 (編) (2004)『ヨーロッパの多言語主義はどこまで来たか』三元社
- 小林宏晨(2002)「欧州審議会の問題点」『政経研究』 39 (1), 127-150.
- 在日欧州委員会代表部広報部(2005)「EU の語学教育政策『多様性の中の統合』を目指した国際間協力」『ヨーロッパ』 (242), 2-5.
- 佐藤紀子/セーカーチ, アンナ(2009)「CEFR に基づく日本語教科書とは?—対話に基づく異文化間コミュニケーション能力を養う日本語教育を目指して—」『第 13 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』, 211-218.
- 佐藤紀子(2005)「ハンガリー」ヨーロッパ日本語教師会/国際交流基金(編)『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』 (pp. 131-148) 国際交流基金
- 佐藤紀子(2009)「ハンガリーにおける日本語教育と CEFR」『ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008 論集』, 65-72.
- 佐藤郁哉(2002)『フィールドワークの技法』新曜社
- 塩川伸明(1999)「ソ連言語政策史再考」『スラヴ研究』 (46), 155-190.
- 式部信(1996)「定住化の社会経済学」伊豫谷登士翁/杉原達(共同編集)『日本社会と移民』 (pp. 303-323) 明石書店
- 渋谷勝己(1992)「言語計画」真田信治 (編著)『社会言語学』 (pp. 159-183) おうふう
- 渋谷謙次郎(2007)「『母語』と統計 旧ソ連・ロシアにおける『母語』調査の行方」『こと

- ばと社会』(10), 175-207.
- 渋谷真樹(2000)『帰国子女』という呼称をめぐる位置取りの政治—帰国子女教育の可能性を考える』『異文化間教育』(14), 117-132.
- 嶋津拓(2008a)『海外の「日本語学習熱」と日本』三元社
- 嶋津拓(2008b)「国際文交流事業としての『日本語の普及』—その変遷と現状—」『比較教育学研究』(37), 79-88.
- 嶋津拓(2010)『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか—国際文化交流の周縁—』ひつじ書房
- 社団法人日本外交協会(1998)『日本語教育専門家 NIS 諸国派遣事業派遣教師の業務実施完了報告書 平成9年度』
- 城井崇/島川崇/坂口友治(1998)「ウズベキスタン共同研究 国内分析 … 人材開発・育成に関する報告書」参照日: 2005年4月21日, 参照先: 松下政経塾:
<http://www.mskj.or.jp/kyodo/98kd02.html>
- 園山大祐(2007)「複言語主義に向けた EU の言語教育政策」『比較教育学研究』(35), 17-32.
- 田尻英三(編)(2009)『日本語教育政策ウォッチ 2008』ひつじ書房
- ダダバエフ, チムール(2005)「ウズベキスタン:ソ連崩壊後の現実」猪口孝他『アジア・バロメーター 都市部の価値観と生活スタイル—アジア世論調査(2003)の分析と資料』明石書店
- 田中克彦(1981)『ことばと国家』岩波書店
- 田中克彦(1991)『言語からみた民族と国家』岩波書店
- 田中克彦(1993)『国家語をこえて』ちくま学芸文庫
- 田中慎也/木村哲也/宮崎里司(共同編集)(2009)『移民時代の言語教育-言語政策のフロンティア』ココ出版
- 樽本英樹(2001)「ポストナショナルな市民権は可能か?」梶田孝道(編著)『国際化とアイデンティティ』(pp. 94-120) ミネルヴァ書房.
- トゥルンマー・フカダ, シュテファン(2008)「EU が訴えている『価値としての複言語主義』: その精神史の背景と EU 圏外での可能性」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』(5), 21-45.
- トムソン木下千尋(2011)「Intercultural Language Learning (文化間言語学習) が目指す学習者が育成していくべき日本語能力」『早稲田日本語教育学』(9), 121-128.

- 中山あおい(2007)「欧州評議会のシティズンシップ教育」嶺井明子(編著)『世界のシティズンシップ教育-グローバル時代の国民/市民形成』(pp. 208-216) 東信堂
- 西山教行(2009)「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の社会政策的文脈と日本での受容」『言語政策』(5), 61-75.
- 二宮皓(2007)「市民性形成論(1)-民主主義的市民性形成論-」二宮皓 (編著)『市民性形成論』(pp. 26-39) 放送大学教育振興会
- 日本国外務省(2005)「海外在留邦人数調査統計平成 16 年版」
- 日本国外務省(2008)「ウズベキスタン共和国」参照日: 2008 年 1 月 4 日, 参照先:
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/uzbekistan/data.html>
- 日本貿易振興機構(ジェトロ) (2010) 『在欧州・トルコ日系製造業の経営実態-2009 年度調査-』
- 日本貿易振興機構(ジェトロ) 参照日: 2008 年 1 月 4 日, 参照先:
<http://www.jetro.go.jp/jpn/stats/trade/>
- ネウストプニー, J.V. (1995a) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネウストプニー, J.V. (1995b) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』(7), 67-82.
- 野山広(2009)「これまでの日本語教育政策」田尻英三 (編著)『日本語教育政策ウォッチ 2008』(pp. 5-25) ひつじ書房
- 羽場久美子(2004)『拡大ヨーロッパの挑戦-アメリカに並ぶ多元的パワーとなるか』中央公論新社
- 春原憲一郎(編) (2009) 『移動労働者とその家族のための言語政策』ひつじ書房
- 姫田麻利子(2005)「『欧州共通参照枠』における agent/acteur の概念について」『WEB版リテラシーズ』2 (2), 11-18.
- 平高史也(2006)「言語教育としての日本語教育 JF スタンド」『日本語学』11月号, 25 (13), 6-17.
- 広田康生(1996)「総論-多文化化する学校・地域社会」広田康生(編著)『多文化主義と多文化教育』(pp. 15-33) 明石書店
- 福島青史/イヴァノヴァ, 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』(2), 49-64.
- 福島青史(2003)「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-社会的存在と

- としての学習者と日本語教育支援」修士論文 早稲田大学日本語教育研究科
- 福島青史(2005)「ウズベキスタン」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』(p. 1011) 大修館書店
- 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』(2), 29-44.
- 福島青史(2008)「変化の中の日本語教育」参照日: 2010年11月30日, 参照先: 国際交流基金『世界の日本語教育の現場から』:
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/touou/hungary/2008/report01.html>
- 福島青史(2009a)「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』, 132-139.
- 福島青史(2009b)「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.
- 福島青史(2009c)「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』, 90-98.
- 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 (共同編集)『複言語・複文化主義とは何か』(pp. 35-49) くろしお出版.
- 福島青史(2011a)『『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(2011b)「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」『フランス日本語教育』(5), 167-173.
- 福島青史(2011c)「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』(10), 1-9.
- 福島青史(2011d)「欧州における JF 日本語教育スタンダード活用の文脈—CEFR との比較検討より—」『BATJ Journal』(12), 50-59.
- 二石昌人(1997)「欧州評議会—歴史的考察—」『外務省調査月報』(2), 91-115.
- フリック, ウヴェ(2002)『質的研究入門<人間の科学>のための方法論』(小田博志/山本則子/春日常/宮地尚子 訳) 春秋社
- ベーカー, コリン(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』(岡秀夫 訳) 三水舎
- 細川英雄(1999)『日本語教育と日本事情—異文化を超える—』明石書店
- 細川英雄(2002)『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店

- 細川英雄/西山教行(共同編集)(2010)『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
- 細川英雄(2010a)「議論形成の場としての複言語・複文化主義」細川英雄/西山教行(共同編集), 『複言語・複文化主義とは何か』(pp. 148-159) くろしお出版
- 細川英雄(2010b)「相互文化性の研究指標を求めて―あとがきにかえて」細川英雄/西山教行(共同編集)『複言語・複文化主義とは何か』(pp. 173-177) くろしお出版
- 細川英雄(2011)「相互文化性と対話のダイナミズム―ことばと文化の統合のため―」『フランス日本語教育』(5), 19-31.
- 松浦依子/宮崎玲子/福島青史(2012)「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について―ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として―」『国際交流基金日本語教育紀要』(8), 87-101.
- 松浦依子(2011)「ハンガリー教材作成プロジェクト」『CEFR に基づいた日本語教育実践とJF 日本語教育スタンダード活用の可能性』, 141-152.
- 三浦信孝(編)(1997)『多言語主義とは何か』藤原書店
- 三浦信孝/糟谷啓介(共同編集)(2000)『言語帝国主義とは何か』藤原書店
- 水谷修(2009)「言語政策研究の重要性について-日本語教育の観点から-」『社会言語科学』, 12 (1), 1-11.
- 嶺井明子(2007)『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民／市民形成』東信堂
- 宮崎里司(2006)「日本語教育とユニラテラリズム(単独行動主義)-言語教育政策からの一考察-」『早稲田大学日本語教育研究』(8), 1-11.
- 宮崎里司(2011)「市民リテラシーと日本語能力」『早稲田日本語教育学』(9), 93-98.
- 宮島喬(2004)『ヨーロッパ市民の誕生-開かれたシティズンシップへ-』岩波書店
- 八代京子/町恵理子/小池浩子/磯貝友子(1998)『異文化トレーニング』三修社
- 安田敏朗(2000)「『言語政策』の発生-言語問題認識の系譜-」『人文学報』(83), 143-183.
- 山川智子(2006)「『複数言語主義・使用・状況』の可能性 欧州評議会の動向とヨーロッパン・スクールの試み」『WEB 版リテラシーズ』3 (1), 41-46.
- 山川智子(2008)「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題―plurilingualism 概念のもつ可能性―」『ヨーロッパ研究』(7), 95-114.
- 山本冴里/新井久容/古賀和恵/山内薫(2010)「『JF 日本語教育スタンダード試行版』におけ

る複言語・複文化主義」細川英雄/西山教行(共同編集)『複言語・複文化主義とは何か』
(pp. 107-118) くろしお出版.

山本真弓/臼井裕之/木村護郎クリストフ(2004)『言語的近代を超えて<多言語状況>を生きるために』明石書店

吉島茂(2007)「ヨーロッパの外国語教育を教育間・言語政策から見る」『言語政策』(3), 61-81.

若井誠二(2009)「エーレツェーギ」『ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008 論集』,
80-87.

渡辺信(2003)「独立後のウズベキスタンにおける国民統合と民族政策」『ユーラシアの平和と紛争』3, 103-145.