

## 日本語教育の公教育への貢献

### —国内の日本語教育の新たな役割—

#### How to Contribute Japanese Language Education to The Public Education in Japan

山田泉 YAMADA, Izumi

法政大学キャリアデザイン学部

Faculty of Lifelong Learning and Career Studies HOSEI University

【キーワード】日本語教育, 多文化教育, 公教育, 日本語教師, 外国につながる子ども, 人の近代化

#### 1. 外国につながる子どもの教育にかかわってきて

1984年の中国帰国孤児定着促進センター(現・中国帰国者定着促進センター)での中国帰国者とその家族への関わりから始まり, 文化庁文化部国語課でのインドシナ難民とその家族, 邦人帰国子女, 地域社会での外国人などへの関わりが, わたしの外国につながる子どもの日本語教育に関わるきっかけと言える。現在わたしは, 移民やその家族が現在の日本社会に自己実現の場を移し, 多くの人々と関わりとともにその社会をどう変えていっているかを長期間観察し, 多様な人々が「ともに生きる(共生する)」社会には何が必要かを模索している。

人は, 人や社会と関わりながら学び, 変わっていく存在である。またそれを通じて他者や社会をも変えていく存在でもある。発達心理学者バーバラ・ロゴフ(2006 p.47)は, 「人の発達とは文化活動へ参加していくことを通じて変容する過程であり, そのような過程が, ひいては世代を超えた文化コミュニティーの変容を促すように働いている」と述べている。このような視点を中心に据えて, 日本の複数の地域を対象とし, アクションリサーチ等の手法によって, 「渡日の子どもの受け入れにおける学校・地域社会の多文化環境整備に関する調査研究」(2001-2004), 「ニューカマーの子どもと日本社会との相互適応プログラム」(2004-2006)などの研究を行い, また教育実践を行ってきた。

これら研究や教育実践を通じ, 調査研究対象であるそれぞれの地域社会が多文化対応の歴史に異同があり, スキル形成的な教育プログラムだけでは, 真の相互適応には到達し得ないこと, 地域における社会変革の取り組みというレベルでの事例をとおして今後の見通しを示す必要があること, 子どもたちの適応を進めるためには相互適応のための多文化教育を進めることが望ましいこと, 人々の意識を変え社会制度など教育環境整備には困難点が多いこと等の知見を得た。

1980年代初頭, 日本はベトナム, ラオス, カンボジアからの「難民」や「中国帰国者」と呼ばれる人々を受け入れ, 日本語教育の対象とした。その多くは家族で来日し, 子どもから高齢者まであらゆる世代が含まれていた。多様なニーズをもった「生活者」のための日本語教育の模索が始まった。その中で, 日本語習得と併せて「文化の相違」への対処も日本語教育に求められた。この時代は日本経済の進展による日系企業の海外進出がますます盛んになった時期でもあった。そして, これら海外で暮らす日本人家族にも同様な問題が指摘されていた。

研究者や教育関係者の間で, 文化の相違の克服に必要な能力は自らの出身国・地域の文化と滞在先の文化との間でのインターアクション能力であり, かつ多様な文化を超えたインターアクション能力, その双方が必要だという意見が優勢になっていった。

一方で、移動した人々側の移動先への適応として捉えるだけでは不十分であり、移動した人々を受け入れるホスト社会側の人々の受容能力を高め、相互適応することが重要だというものになっていった。文化庁の生活者としての日本語教育も後者の視点を採っている。

近年、外国人居住者の数が増えるに伴って日本語教育界でも大きな問題になっているのが、外国人生活者等が同伴する子どもについてのものである。日本政府は、外国籍の子どもは義務教育対象外だとしてきた。それに対し複数の国際人権法の委員会から懸念が表明され続けてきた。その都度、外務省は日本の公教育は日本人を日本人にするための教育で、外国籍の子どもに就学義務を課すわけにはいかないからだと弁解してきた。いったい何をして日本人にする教育というのだろうか。

子どもの十全な発達には、その年齢等に合わせて適切な内容の教育が行われなければ保障できず、時期を逃してしまったら取り返しがつかないことになる。さらに、その教育は適切な方法で行われる必要がある。その方法の一つとして、どのような言語でそれがなされるべきかを、個々の子どものケースについて検討する必要がある。

これらの子どもに接する学校教員や支援ボランティアから、「日本語の会話は何とかできるようになっても、勉強についていくための日本語はなかなか伸びない」という指摘がなされ、それを日本語の「(日常生活言語」と「学習(思考)言語」という概念で解釈されることが多くなった。勉強についていけなくなるというのは、子どもの健全発達が阻害されているということであり、それが言語の障害によって起こっているとすれば、その障害を取り除かなければならない。現場でかかわっている人々もそのことに気付きはじめている。つまり、学校等でこれらの子どもたちに接する教員等の間で、特に低年齢で渡日したり、日本で生まれたりした子どもの低学力が問題として指摘されているのである。

これらの子どもたちを観察すると、日本語の日常

会話にはほとんど不自由はなく、一般の子どもたちと何ら変わりがないように思われる一方、一般教科の学力が伸びず、勉強への集中力がないことから、「勉強が嫌いな低学力児童・生徒」と受け取られてきた。しかし、これらの子どもたちが低年齢で渡日したり、日本で生まれたりしたという共通点を勘案すると、そこに何らかの共通する「問題」があるのではないかと指摘されるようになったのである。

ニューカマーの子どもの居場所作りでは、子どもの問題が余りにも重大なものであり、その前では私たち大人の力はほとんど役に立たないものだ、ということを実感させられてきた。それゆえ、「ボランティア」は子どもに寄り添うだけで、子どもの教育は本来の責任の主体である学校や教育委員会にしっかりとやらせてもらうために、種々の活動を続けてきたのである。若干の前進はあったものの、制度の壁と意識の溝はまだ高く深い。子どもの「学習(思考)言語」としての日本語の習得と、教科学習の理解の問題は、とても「ボランティア」の手に負えるものではなく、教育行政がきちんとした体制を構築しなければ解決できるものではない。

わたしは「子どもの発達」という視点をベースに据える必要があると考える。これらの子どもに対し、いかに日本語を習得させるかという視点から議論を始めるのは、事の本質を見誤ると感じる。子どもの「母語・母文化」やアイデンティティーへの配慮について、当事者を含めた多分野の関係者による研究に基づいた政策提言がなされるべきである。日本語教育関係者も単に「いかにしたら子どもの日本語の習得が進むか」といった視点だけでなく、「いかにしたら子どもの人間としての発達が保障できるか」という視点でも、現場に根ざしたしっかりした実践と研究をしていくべきだと考える。

## 2. 移民二世(一・五世)問題から見える社会

経済活動のグローバル化が進展し、時々刻々、「金」、「もの」、「情報」等が国境を越えて移動している。そして、当然のことながら「人」の移動も活発にな

った。日本からは毎年、延べ1,700万人前後の人々が海外に出かけ、130万人程度の人々が海外で暮らしている。日本にも外国から多くの人々がやってきて暮らしている。在留外国人数は、約210万人にも上り、未登録者も6万人程度あると言われている。私たち日本語教育関係者が日々かかわっているさまざまなカテゴリーの「学習者」も、多くの場合この経済グローバリゼーションと関係・関連がある。

経済のグローバリゼーションは今後も続くだろう。経済活動は太古から「越境」的だったし、歴史時代にはすでに地球規模でもあった。しかし、過度な競争はその勝者をも含め、誰をも幸福にはしない「経済植民地」を作り、人間の社会に経済的な支配・被支配の構造を作ってしまうだろう。経済活動のパラダイムを「競争」から「協調」に転換するために、全ての教育はその在り方が問われる時代にあると思う。

1990年の改正入管法施行によって中南米からの日系人労働者およびその家族移住者が急増した。日本語教育と多文化教育の必要性が社会的に高まった。日本語教育、学校教育、社会教育、生涯学習等の関係者の一部は多様な文化を超えたコミュニケーション能力開発の必要性および移住者とホスト社会側との相互適応の必要性を主張し、取組を続けてきた。しかし、日本では多文化教育が教育のジャンルとして位置付くことがないまま今日に至っている。

中南米からの日系人労働者およびその家族移住者の多くは、自らや自らの家族の日本語学習についての動機づけが強くないと言われることがある。生活のための情報の入手について、同じ母語話者や「人材派遣会社」の通訳等から得るなど、日本語社会にあってはかなり限定的にならざるを得ないということらしい。

これらは、かつて0-157が堺市をはじめ大流行したとき、堺市で地域の日本語教室に来ていたブラジル人夫婦から教室に関わっていた人が「あれだけ騒がれていたのに、その事実を知ったのは夏休みに一時帰国したときのブラジルのテレビだった」と聞き、

教室でやってきたことを反省しているとの言葉に象徴されよう。このブラジル人は、日本語教室に来ていたのに、自分や子どもを守るための情報が得られなかったのだ。まして、日本語をほとんど学んでいない場合は、職場や町などでの危険や禁止を知らせる放送、掲示等の意味理解が不十分で、事故や災害に巻き込まれることはないのか危惧される。

これらの人々は、就労で多忙であったり、不定期・長時間労働も少なくなかったりする場合が多く、物理的にも日本語を学ぶ余裕がないと言われる。多くが労働力として頼られている一部の技術研修生等と同じく、日本産業社会の底辺を支えている人々である。日本社会は、多言語化を進めたり、これらの人々に日本語学習を公的に保障する制度を確立したりすべきだと考える。

就労者には、国や自治体が「日本語学習奨励補助金」(仮称)といったようなものを雇用企業に支給し、それを週のうち何回かは早退して日本語学校等への通学を認める費用に充てるといったことが考えられる。それらと併せて、日本語教育界は、職場や日常生活にすぐ役立つ日本語の学習や情報の収集、日本の社会・文化知識の理解等を進めるための方法を開発すべきだろう。

現状では、これらの対応がいわゆる「日本語ボランティア」に委ねられることが多いが、留学生に対する日本語教育と同等あるいはそれ以上に日本語教育界でも取り組まれる必要があるのではないだろうか。日本が批准している国際人権規約(経済的・社会的及び文化的権利に関する国際規約)は、国籍の如何に関わらず、日本に住むすべての人々に関わることを謳い、第13条1に「この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める。…締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること…を可能にすべきことに同意する」とある。外国につながる人々の社会参加を保障する教育の必要性を述べている。

### 3. 日本の圧縮された近代と主権者不在

20世紀は、近代国家間で二つの世界大戦を経験しつつ、未曾有の経済的発展で「先進国」に物質的な豊かさをもたらした。西欧社会が近代革命から2000年まで、200年あまりかけて実現してきた「近代」化を、韓国社会は半世紀という「圧縮された時間」で達成した。「圧縮された近代」(compressed modernity)を提唱したChang Kyung-Sup(1999)は、韓国の家族制度が「圧縮された近代」の制度的後ろ盾になり、家族中心的な思考・行動様式の強力な機能が経済発展を支える制度として機能した点と、その問題性を指摘する。2000年までに要した時間は、アジアの新興国は30~50年、日本は約130年である。

産業振興の黎明期である明治期の日本は、為政者(薩長土肥+政商:財閥)の既得権益の伸張を進め、経済と軍事の近代化はできたが、人の近代化(民主主義国家の主権者育成)までには至らなかった。為政者が定めた法律に人民を従わせ、その法律の道理を理解させようとはしないことを表す「由らしむべし、知らしむべからず」のもと、人民の関心を政治に向けさせないことを目的として、意図的に愚民化政策を進めた。一般大衆の願望、欲望を利用して、大衆自身によって生理的に体制を批判しても理性的に対決する政治思想を作り上げることは忌避し安住を求めるといふ政治姿勢、「ポピュリズム」を続けてきた。このことによって近代民主主義社会に必須の主権者(国家の責任主体)が育っていないのだ。

経済発展は、人類に対し地球規模での自然環境、社会環境の問題をもたらした。21世紀に入って、後発経済発展国の目覚ましい成長によって、資源の争奪や枯渇の問題が起こり、地球環境が取り返しのつかないまでに破壊される可能性があるとの指摘がある。これらの問題は人類によって引き起こされたものであり、全人類の英知をもって克服し、真に「持続可能」な発展に向かわせなければならない。

特定の国家に帰属しないグローバル企業やコングロマリットは、経済の自由競争に勝利し、さらなる競争を勝ち抜くべく、多くの国々に経済的規制緩和

を迫り、自由競争を進めるべく働きかけている。日本でも安倍首相の公約「(日本を)世界で一番企業活動のしやすい国にする」で、グローバル企業と利害共同体になることを目指して国家の施策を推進している。

グローバル企業やコングロマリットに報いるために、国家は人々の経済的二極化を進め、安い労働力と高い購買力のある社会に誘導すべく、諸制度を整備している。企業側は、自らの利権代行を託した国家に企業活動のコストの抑制と国際交渉において他の国々を従えるだけの国力を期待している。国力とは経済競争力、軍事力、競争的人材や、基軸通貨、世界的共通言語を持つことなどである。これらを進めることは人類の負の遺産をますます増やすばかりである。

人々が経済に隷属する関係から、人のための経済という関係に戻すために、国家間の覇権競争を抑制し、資源や富の分配を調整することが必要である。今まで国際連合を代表とする国際機関がこの調整の役割を果たしてきたが、併せてNGO等国際団体や市民の力を結集し、草の根から国際機関に提言をし、監視・報告態勢を構築していくことが求められる。

そもそもグローバル社会の形成において問題視すべきは移民なのだろうか。経済中心による格差社会、底辺の民衆の一部に移民(階層)が組み込まれるという社会のあり方なのだろうか。グローバル社会を形成していく主体は「国民」ではなく移民を含む「市民」であり、ここでは「地球市民」と言う。国家に対して主権者である国民があることと同じように、地球社会に対して主権者である地球市民があるということである。

グローバル企業間の競争と寡占化、それに伴って起きている人々の生活の激変と生への不全感については、一人一人が問題を指摘し、企業に画策あるいは国際機関や各国政府に働きかけていくべきだと考える。グローバル企業はグローバル世界に対してCSR(Corporate Social Responsibility:企業の社会的責任)を果たす役割がある。それを果たすよう促

し、監視・評価していくのは地球市民の役割である。

経済や社会のグローバル化が人の生き方を規定する形で進む現在、人間中心の視点から真の豊かさと幸福をもたらすもう一つのグローバル社会の構築が必要である。現代人間社会のこれらの課題に貢献できる生涯学習としての日本語教育及び多文化教育の在り方を考えたい。

近代民主主義国家にあつて、国民は主権者として国家のあり方を提案する権利と実際のあり方に責任を持つ義務がある。一方、地球市民は、地球（グローバル）社会、人類全体に責任を持つ主体である。そして、人類の問題に対し、意見を同じくする者たちが連帯し、声を挙げ人類社会の世論を形成していくことが求められる。グローバル社会化が進む中、今後その必要性がさらにたかまっていくであろう。この「連帯」のために必要な意識能力が、地球市民としての社会性と多文化能力だと考える。現在、地球市民としての社会性と多文化能力を開発するための教育が必要となっているのである。地球市民を養成するための教育を考えるには、これまでの国家的枠組みでなされることを前提とした教育を相対化する必要がある。

人が作る社会は、家族や地域社会から国家、地球社会にいたるまで、大小様々な規模で存在し、人はそのうちの複数の社会に重層的に帰属している。それぞれの帰属社会においてメンバーの一員として応分の役割を果たすことが求められる。メンバー間で統治（governance）という仕組みを働かせている場合は、政治的な役割が期待される。代表民主制では地方議会から国会までで参政権の行使という役割がある。さらにはこれらを監視、評価、改善していくカウンターデモクラシーが必要である。

そのようなわけで、この国の教育には国家レベルでの主権者の育成と、地球社会レベルでの地球市民育成という二つの役割が期待される。

#### 4. 多文化教育による世界の改革

地球市民を養成するための教育を考えるにあつ

て、多文化教育の視点は大いに参考になると考える。多文化教育とは、文化の多様性を豊かな教育資源としたリテラシー教育という側面を持つ。「リテラシー」とは、世界を読み解き、歴史をつづる権利(1985年、UNESCO「学習権宣言」)である。韓国では、『文解』教育（文字を理解し、文化を理解し、自らを文化から解放するという意味）と呼んでいる。

社会には多様な「世界の見方」があつて、自分の見方は人の数だけある「世界の見方」の一つにしか過ぎないということに気づく教育だからである。まず、自らの「世界の見方」を相対化し、ほかの「世界の見方」との調整能力を養うこと、さらに進んで多様な「世界の見方」から学んだり、相違する「世界の見方」の人たちとともに学んだりすることは地球市民教育と軌を一にしている。ただし、多文化教育発祥の地であるアメリカの多文化教育はその成り立ちを反映して「一国内多文化主義」とでもいえる、ドメスティックな教育であるように思われる。それを地球規模に広げる必要がある。

いずれの教育現場でも、学ぶ主体である一人一人は違いがあり多様である。その多様性を捨象し、画一的な教育を目指すこともできるし、多様性を活用した教育を目指すこともできる。以下、学ばされた「世界の見方」から自らの「世界の見方」を創るために、わたしが関わった（関わっている）学びの実践として、地球市民教育の試行的取組事例を簡単に紹介する。

##### 1) 昭和女子大での留学生教育

1988年度から1992年度までの5年間、昭和女子大学で学部留学生対象の「日本語・日本事情」科目において、プロジェクトワークという方法で各年度1学期間か通年で取り組んだ。この授業は、クラスの留学生が調査研究をするテーマを決め、分担したり、全員で取り組んだりしながら、日本人や日本社会、および留学生の母国を対象とした調査研究を通じて明らかにしたことを、発表会という形で示し、フィードバックをもらうというものである。各回取り組

んだテーマは、次のとおり。

- (1) 日本・日本人に対する疑問点調査
- (2) 日本の工場見学
- (3) 郷土史「東京の昔と今」研究
- (4) 日本人の労働意識調査
- (5) 『異文化へのタビ』研究会の取組
- (6) 女性
- (7) 高働化社会を考える

どのテーマも留学生が調査し考察したからこそ指摘できたと思われる、日本人では気づかない視点が感じられた。サポート役の日本人学生も「文化」の相違が互いの世界観の再構築への貢献、帰属社会の文化と個人の文化の関係を考える上で、帰属社会の文化から個人の文化をずらすことの重要性を理解したと思われる。(山田 1996)

## 2) 大阪大学での留学生と一般学生との多文化コミュニケーション教育

1993年度から2003年度まで担当した学部留学生に対する日本語教育では、学生がテーマを設定し議論を進めながら問題を掘り下げていった。教員や相談員が音頭を取る形で、日本語教育専攻の学部生や大学院生の学生ボランティアを募った。これらボランティアと留学生との交流を目的とした学内任意団体を組織し学内外対象のイベントを開催する一方で必要に応じて留学生の日本語授業のサポートもしてもらった。次第に多くの一般学生や留学生がボランティアに参加するようになった。これらの交流活動が学内諸学部の教員にも認知されるようになっていった。授業内容は、多文化の学生がともに学ぶことで多文化コミュニケーション能力を養成するとともに、地球市民としての社会性も併せて養成するものとなるよう考えた。(山田 1995)

## 3) 法政大学での全学生対象「多文化教育」

文化(「世界の見方」)の視点に加えて身近な帰属

社会から地球社会までを対象とした人が作る「社会」の問題を考え、自分が変わり(自己変容)、社会をよりよいものに変える(社会変革)主体となるための学びが起こることを期待した。そのため、外国からの「移住者」を中心に日本社会でのマイノリティー問題について、ケーススタディをし、自らと相対化させる内容とした。前期の授業を履修した学生への自己評価の問いかけは以下のとおり(山田 2013 p. 192)。

- (1) 自分の文化(世界の見方)の多くは、帰属社会の文化に強く影響されて作られたものだという事に気づきましたか。
- (2) さまざまな文化を、ありのままに受け止めることができるようになりましたか。
- (3) 自らの文化と帰属社会の文化を意識的に「ずらず」ことができるようになりましたか。
- (4) 自らの文化とさまざまな文化を尊重しながらも、相互に調整していく意志が持てましたか。
- (5) 必要であれば文化の相違を超えて、互いに協力し合いながら、「第三の文化」を作るという意志が持てましたか。

後期の授業で、班単位でこれらの問題を掘り下げた後、各自が日本社会のマイノリティーにインタビューをして発表した。すべての人が自己実現の過程を歩む者であるという共感と、ともに社会を作る仲間だという意識が醸成されることを期待したが、一定の成果が得られていると思う。

このような活動は、帰属社会のさまざまな教育とその hidden curriculum (隠れたカリキュラム) を通じて身につけた世界の見方を unlearn (学び解し) し、多文化という豊かな教育環境で、真の問題の発見→学び→「分かる」→評価(評価基準の絶えざる更新)という流れで学び直す、文化の多様性を豊かな教育資源としたリテラシー教育と言えるのではないだろうか。

## 5. 多文化教育としての日本語教育による公教育への貢献

世界の国々が経済開発を進め、経済競争を進めることは、人類社会にとって功罪合わせ持つということは、指摘されて久しい。経済開発に必要な資源やエネルギーの確保等にかかわる不平等がもたらす社会環境の問題や、生産活動等による地球規模での自然環境の問題などは、今後、人類全体が総力で解決していかなければならないものである。

これら「人類の問題」を克服していく上で、日本語教育の果たすべき役割は大きい。むしろ、日本語教育等、外国語・第二言語教育にこそ、克服の役割が強く求められていると考える。それは、「世界の見方」を異にする人々の接触を前提とした教育だからである。地域社会においても海外においても多様な「世界の見方」が接触することによって、地域社会から地球社会まで、全ての人々にとって生きやすい社会の在り方を創造するために必要な「学び」の環境ができると思うからである。また、その社会は、双方の「世界の見方」を超えたところで作られるはずだからである。

このような理念の下に、実践を通じて日本語教師が蓄積してきた多文化教育の知見は少なくないと考える。これらのノウハウは、現在、多くの関連分野に対しても貢献できるものがあると考え。前節で紹介した 3) など日本人大学生に対する自己表現能力や多文化間コミュニケーション能力の養成もだが、小学校から大学までの学校教育における「地球市民教育」をはじめとした「多文化教育」、「国際理解教育」、「人権教育」、「環境教育」等への関与は積極的にしていくべきである。

特に、初等・中等教育で採用された「総合的な学習の時間」などでのかかわりが期待されていると思われ、目的意識が共有できるものであれば、日本語教師の側から積極的に売り込んでいくべきだろう。また、生涯学習や社会教育でも同様の活躍が求められていよう。さらには、地方自治体や国際交流団体の「地域の国際化」施策や事業への参画も重要な役

割の一つと考えられる。日本語教師は、外国人住民や外国人職員・教員等との掛け橋となれる立場にあることもあるが、むしろ積極的にこれら当事者も巻き込んで、当事者の意見が反映された「地域の国際化」を推進する一方の主体となることができると思う。

2002年度、日本語能力試験の1級あるいは2級の受験結果による評価と並行して、新たに導入された「日本留学試験」の受験結果による評価が取り入れられ、そのシラバスや実施方法は大きく変更された。同時に、日本語教育能力検定試験のシラバスや実施方法も転換され、2003年度からは新試験が実施された。

留学生等や日本語教員に関するこれらの試験の内容は、これまでの言語としての日本語についての知識やその運用能力とその学習・教育に関するものに加えて、日本の地域社会から地球規模までの多文化接触における社会・文化・心理面にわたっての諸資質・能力等及びその養成に関する内容やアジアを中心とした国際的社会問題に関する内容等をも含む幅広いものとなった。日本語教育の対象者のニーズが戦後から今日までの道のりを経て徐々に変化してきたことに対応するためのものであり、現代の社会のニーズによって新たに加えられた日本語教育理念、および必要とされるようになった諸要素に対応するためと思われる。また、これらの要素は、1980年代以降の生活者に対する地域社会における日本語学習支援、とりわけボランティアな関わりでのホスト側住民による対応といった新たな形態の取り組みで必要となる要素とも合致していると考えられる。

1980年代から始まった国内における日本語教育界の動きは、第二次世界大戦直後の第一次エポックに次ぐ第二次のエポックと位置付けられるが、2000年以降のこれらの日本語教育に関する新たな施策の展開は第三次のエポックをもたらしたともいえるだろう。現在、国内で活躍する日本語教師には、新たにこれらに対応した種々の資質・能力が要求されるようになっている。



日本語教育は国家を超えた「地球市民」のための教育と位置付ける必要がある。このことに関心がある日本語教師は、地球規模での問題意識を持ち、自らの学習者との日々の活動をそのような視点からとらえ直し、再構築してほしい。そして、それは、公教育を中心に種々の教育における現代的ニーズに対応しうるものとなろう。これらの教育貢献ができるかどうかは、日本語教師個人が高い日本語教育能力を持つとともに、別の分野でも国際的教育ができるかということにかかっており、それほど易しいことではないと思われる。しかし、今日の日本語教師には、日本語を教えるプロとしてだけではない能力が求められていよう。ぜひとも、日本語教育を地球市民の教育としていくための資質、能力を向上させていってほしいものである。

## 6. 外国につながる子どもへの正規科目としての日本語教育

2014年1月14日、文部科学省初等中等教育局長『通知』により「特別の教育課程」に日本語教育を置くことになった。非日本国籍者を公教育の対象として位世付けた画期的な出来事である。日本語担当指導教員(教員免許保持者)と「指導を補助する者」が対応することとしている。教員免許を有した日本語教師はこれにより、今後公教育としての正規科目としての日本語教育を担当していくことになる。専門職としてその能力を開発していくことが求められる。

日本語教育に携わる者は、実態を見つめ、一人ひとりの子どもの発達にとって何が必要かを考え、少しでもそれに近づけるような取り組みが必要である。このような子どもたちの日本語教育に関わる人々は、現実的に可能な対応として、日本語を教えるということを行いながらも、母語によるものも含め必要な対応が適切になされるよう関係者や教育行政に訴えながら、自らも関係者と学んで可能な限りの工夫をしていくことが期待される。また、保護者等子どもの身近な人々にその必要性を訴えていくことは極め

て重要である。

その一方で日本語教師は、自ら学校現場を「多文化共生」的に再構築する能力を養成し、日本語母語話者である子どもたちを含めすべての子どもたちの自己変容と社会変革能力養成を目指した、文化の多様性を豊かな教育資源とした、多文化教育の構築に貢献していくべきだと考える。

### [引用文献]

- Chang Kyung-Sup (1999) *Compressed modernity and its discontents: South Korean society in transition* : Seoul National University  
Published online: 04 Jun 2009
- バーバラ・ロゴフ(當眞千賀子訳)(2006)『文化的営みとしての発達』新曜社
- 山田泉(1994)「多文化教育としての日本語教育」の試み『大阪大学における日本語教育』大阪大学留学生センター
- 山田泉(1996)『異文化適応教育と日本語教育2 社会派日本語教育のすすめ』凡人社
- 山田泉(2013)『多文化教育1』法政大学出版社