

多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割

—「文化力」形成の視点から—



山西優二

東京外国語大学特任研究員
早稲田大学文学学術院教授

はじめに

1980年代以降、日本の各地域で在住外国人が増加し地域の多文化化・多言語化が進展する中であって、その「多文化・多言語の接触・交流の水際」である地域日本語教室そして地域日本語教育が、多文化化・多言語化に伴う問題に対処するため、教育の視点から大きな可能性を有していることが指摘されてきている。

たとえば過去10年間の地域日本語教育推進事業の成果や充実方策に関する調査研究の成果を2004年に文化庁がまとめた報告書¹によると、「日本語学習支援」を軸にしながらも、「生活支援」さらには多文化共生社会構築に向けての基礎づくりとしての「人間関係の構築」といった視点が地域日本語教室・地域日本語教育のこれからのあり様として示されている。しかし一方、いくつかの地域日本語教育の現場を歩いてみると、日本語学習支援にのみ関心が払われ、学習者の抱える多様な問題・課題に十分に対応できていないという声、また理念的に多文化共生社会の構築が掲げられつつも、今の地域日本語教室・地域日本語教育が、その理念にどこまでどのような方策で対応しようとしているのか見えないという声が、数多く聞こえてきていることも事実である。

地域日本語教室・地域日本語教育が、徐々にその活動を日本語学習支援活動に

とどまらず、地域生活者の視点、地域社会への参加の視点などを組み入れ、その活動領域を拡げてきたこと、そして拡げていくことは現状からもそれなりに読みとることができる。しかし、「多文化・多言語の接触・交流の水際」という特性により着目するならば、また多文化共生を教育活動の目的として掲げるならば、「文化」と「ことば」、そして両者の関係をもっと掘り下げ、多文化共生のあり方を捉え直し、より理想的にも実践的にも拡がりや深まりのある多文化共生に向けての地域日本語教室・地域日本語教育のあり様をより大胆に描き出すこともあってもよいのではないだろうか。

地域日本語教室・地域日本語教育は、学校・学校教育のように教育法令・学習指導要領によってそれなりの枠が規定されているわけではない。多くの場・実践が、学習者の必然性を基礎に、行政からの支援を受けながらも、民間組織もしくは中間支援組織でつくり出されていることを考えると、学習者のニーズ、社会のニーズに即して、もっと自由に教育を構想し、可能な範囲で実践に移していくことは可能はずである。それなのに、何がそれを十分にさせていないのかを考えると、筆者には「日本語」もしくは「日本語教育」という枠の姿が見えてくる。「日本語を指導しなければならない」「日本語教育の枠を超えたことは教室の役割外である」などといった教育の捉え方の枠が、この教室が本来もつ教育的可能性をかなり制限させているように筆者にはみえてくる。

筆者の着想は、地域日本語教室のあり様を日本語教育から考えるのではなく、一度今の地域日本語教室における「日本語教育」という枠をはずし、地域日本語教室に参集する学習者・支援者のニーズ、学習者・支援者を取り巻く社会状況に即して、また多文化共生という理念・課題に即して、教育・ことばの教育のあり様を丁寧な捉えなおした上で、日本語教育をその中に位置づけ直してはどうかというものである。

以上のような問題意識から、本論では、多文化社会・多文化共生について問い直した上で、多文化共生に求められる教育課題を「文化力」の形成という視点から示し、そしてその教育課題に即したことば教育のあり様について考察することを主たる目的とすることにしたい。そしてさらに最後にその文脈から、多文化社会コーディネーターの役割についても若干の問いを提示することにしたい。

1 多文化共生とは

(1) 多文化社会にみる文化状況

多文化共生とは何か、多文化共生とは文化がどういう状況にあることかについ

て考える前提として、多文化社会における文化状況をまず踏まえておくことにしたい。

1980年代以降にみられる国際化・グローバル化の進展の中で、たとえば日本の学校では海外からの帰国生が増加し、また社会ではアジア・中南米などからの外国人労働者とその家族、中国からの引揚者、アジアからの留学生など、日本に在住する外国人は飛躍的に増大している。そしてこのような状況は、アイヌ民族、琉球民族、在日コリアン・中国人といったそれまで日本社会が内包させてきた民族・文化問題とも相まって、個人レベル・集団レベルで文化的アイデンティティをどのように形成していくのかという問題を、また地域レベルでいかにして多文化化、多言語化に社会的に対応していくのかという問題を浮かびあがらせている。

一方世界的な問題状況に目を向けてみると、21世紀に克服すべき重要課題としての緊張状況に関する指摘がある。たとえばユネスコ21世紀教育国際委員会の報告書『学習：秘められた宝』²は、21世紀の克服すべき重要課題として、主だった7つの緊張を指摘している。それらとは、「グローバルなものとの緊張」「普遍的なものとの緊張」「伝統と現代性との緊張」「長期的なものとの緊張」「競争原理の必要と機会均等の配慮との緊張」「知識の無限の発達と人間の同化能力との緊張」「精神的なものとの緊張」である。この報告書が指摘する緊張とは、まさに広義かつ本質的な意味での人間の行動様式・生活様式・価値としての文化が、地球レベルで緊張状況にあることを示している。

つまり多文化社会の進展に伴う文化的状況とは、個々人のレベルからみれば、単に個々人の周りに多様な文化が存在しているといった静的な状況ではなく、複数の文化にまたがって生きる人々が急増し、「人の中」の文化の多様性・多層性が活性化されるなかにあって、個々の文化的アイデンティティの形成の過程が多様かつ流動的になっている状況を意味している。たとえば地域の外国人住民にとって、生活言語・学習言語としての日本語の習得、さらには母語の維持・習得は、まさに言語そのものが文化であるため、その言語的な生活環境・学習環境の相違が、個々人の文化的アイデンティティの形成に大きなインパクトを与えることになっている。また社会的なレベルからみれば、多文化化する社会における文化間・民族間の対立関係は、「人の中」に、文化的同化・文化的融合・文化的並存・文化的創造といった動的力学的な関係が多面性をもって存在していることを示している。さらには、地球的諸課題としてとりあげられる貧困・経済格差・環境破壊・人権侵害などの問題も、その根底には、「人の中」に、個別と普遍、伝統と

現代、効率と公正、競争と平等、物質と精神など、価値としての文化の対立・緊張状況が存在していることを読み取ることができる。

したがって、このような文化の動的な状況の中、多文化化へのアプローチとして、これまでの教育にありがちな「〇〇国文化」「〇〇民族文化」というように特定の文化に国や民族を背負わせて、文化を静的、固定的、相対主義的に理解し、その多様性への尊重のみを強調する静的なアプローチでは、今の状況に対応できないことは明らかである。「人の中」に、「人之間」に、文化的対立・緊張状況が生じていることを認識し、その状況を克服するための文化への動的なアプローチが必要とされているのである。

(2) 多文化共生の捉え方

以上のように多文化社会にみる文化状況を動的に捉えてみると、多文化社会の目標として掲げられる多文化共生も、より動的なものとして捉えなおすことが可能になる。

特に1980年代以降、地域での外国人住民の増加に対応する形で、地方自治体での外国人住民に対する取り組みは進展し始めるが、2006年に総務省が『多文化共生に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』³を提示し、各地方自治体での多文化共生の推進を求めたことから、多文化共生は各自治体の重要な行政施策となりつつある。ただこの多文化共生の推進にみる文化の捉え方、また文化間関係に視点をあててみると、上記の総務省の報告書が「本研究会においては、地域における多文化共生を『国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと』と定義し、その推進について検討を行った。」⁴という記述に示されるように、静的で、相対主義的な文化観が浮かびあがってくる。しかし、「互いの文化的ちがいを認め合えば多文化共生社会が実現するものではなく、多文化間の対立・緊張の中で、①多文化化が進展する背景としてのグローバル化が進む社会状況への批判的な捉えなおし、②多文化を取り巻く地域社会での政治的経済的状況や伝統的社会慣習などへの構造的、批判的な読み解き、③住民協働による文化の表現・選択・創造への参加、などのプロセスを視野に入れずして、多文化共生社会が実現すると考えることは難しい。

したがって、上記のような動的な文化観に立つと、多文化共生も「現在の社会において、『人之間』に『人の中』に、文化間の対立・緊張関係が顕在化する中であって、それぞれの人間が、その対立・緊張関係の様相や原因を、歴史的空間

的つながりの中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に、参加しようとしている動的な状態」として捉えることができる。このような多文化共生の捉え方は、社会統合の視点からみると、静的な文化観に基づくサラダボウル論的多文化主義ではなく、動的な文化観に基づくジャズ論的多文化主義⁵に共通点を見い出せるが、それに教育的な視点を加味して捉えなおしたものである。

2 多文化共生に向けての教育課題

前章のように、多文化社会にみる文化的状況を見据え、多文化共生を捉えなおしてみると、多文化共生に向けての教育課題として、以下に示す相互に関連し合う基本的な3つの課題を指摘することができる。

(1) 「文化の人的役割」を理解する

文化を理解するという、その文化の中身への理解と解されることがほとんどである。しかし、文化は上述したように動的な特性をもつものであり、その視点から文化を捉え直すと、文化の中身への理解にとどまるのではなく、文化の中身をも含めた文化のもつ人間にとっての役割への理解の重要性が浮かびあがってくる。たとえばベルギーの社会学者であるティエリ・ヴェルヘルストは、文化において重要なのは、文化が個々の人間と社会の両方に影響をもたらす役割としての「文化の人的役割」であると指摘している。この「文化の人的役割」に関して彼は4点をあげている⁶。第1は、人間に自尊心をもたらしてくれる役割である。1960年代の人種隔離政策下のアメリカで革新的な黒人運動の掲げた「ブラックイズビューティフル!」のスローガンを例に、己に誇りと自信をもたらすのが文化であると指摘している。第2は、選択の基盤を与えてくれる役割である。さまざまな影響や思想の溢れる社会では、人間は自分の位置を定め、それらを判断・選択する基盤が必要となるが、その役割を担うのが文化であると指摘している。第3は不正行為に抵抗して闘う武器となり得る役割である。歴史的にラテンアメリカのインディオにみる抵抗運動やマハトマ・ガンジーによる非暴力運動を例に、文化も社会闘争の原動力になると指摘している。そして第4が、人間の抱く根本的な問題に意義を与える役割である。この役割は他の3つの役割を総括する役割でもあり、哲学、宗教と並び、文化もまた人生、死、自由、愛、自然といった人間の根本的な問題に指針と意味をもたらすものであると指摘している。

いま日本の各地域において、多文化・多民族化が進展するなかにあって、オールドカマー、ニューカマーを問わず、そこで文化的アイデンティティの問題とし

て顕在化しているのは、ヴェルヘルストの言う「文化の人的役割」に関してではないだろうか。つまりマジョリティとしての多くの日本人が、この「文化の人的役割」を十分に理解していないことが、マイノリティの文化的アイデンティティを軽視し、ひいては自らの文化的アイデンティティを弱体化させることにつながっているのではないだろうか。

(2) 文化の動的状況を読み解く

文化は、既述したように、「人の中」で、「人之間」で、ダイナミックな緊張の様相を顕在化させている。一方、「平和の文化」「人権の文化」という言葉が示すように、諸問題の解決に向けて、個別な文化を活かしつつ、より普遍的な文化を創り出そうとする動きは国際レベルでは活発である。たとえば1999年に新しい千年紀に向けて、国連総会で、「平和の文化に関する宣言」が採択され、さらに国連はユネスコの提唱を受けて2000年を「平和の文化国際年」と定め、この国際年は2001年から2010年の「世界の子どもたちのための平和と非暴力の文化の10年」へ引き継がれたことはそのことを示している。

そのような中、行政レベル・民間レベルで、多文化化に対応した数多くの試みがなされつつあるが、多様な文化の違いや共通点のみを理解すれば、多文化共生社会が実現するわけではないことは明らかである。個々の文化に内在する階層性・差別性・排他性などに対しても、共生の視点から、批判的に読み解くことが求められる。また多文化間の対立・緊張の状況も、ただその状況を表面的に概観するのではなく、自らの日々の生活の中にもみる自文化と他文化の関係として動的に読み解き、さらには、その多文化化が進展する背景としてのグローバル化の進展や、多文化を取り巻く地域社会での政治的・経済的状況や伝統的社会慣習・文化などについても、構造的、批判的に捉えなおしていくことが求められる。

(3) 文化の表現・選択・創造へ参加する

教育にとって、「参加」はキーワードであり、学習過程への参加、問題解決への参加、そして社会づくりへの参加など、多面的に参加は捉えられてきている。この参加という視点から文化を捉えてみると、文化的参加という概念が浮かびあがる。ここで言う文化的参加は社会参加に含まれる概念ではあるが、社会参加が、これまでの参加の概念に見られるように、一般的に社会的意思決定過程への制度的参加や組織・集団への参加などの側面から、社会性や社会的意義に関連づけてとらえられることが多いのに対し、文化的参加は、文化的存在としての人間の精

神的・情緒的側面に注目し、それらの表現・選択・創造活動への参加を意味する概念である。佐藤一子によると、この文化的参加は、「創造的・探求的な関心や興味を共有、情緒の一体感などを通じて個々人の精神的充足や人間関係の形成、心身の解放などが促進されるプロセスを重視し、文化を媒介とするより内面的な価値をもつ活動とその人らしい表現を通じて個人が社会や集団とかわる個性的方法に注目するとらえ方」⁷と概念化されている。またこの概念は、特に子どもという立場、そして地域づくりという立場にたつ場合、より重要になる。それは、学校という制度的枠組みをこえた地域という空間において、「子どもたちみずから表現し、異なる世代とのコミュニケーションを発展させ、多様な価値との葛藤を経験しうる場として、地域社会における文化的生活への参加は大きな意味もっている」⁸ためである。またいま世界各地での地域づくりを眺めてみると、そこには、祭りがあり、踊りがあり、歌があり、演劇があり、また芸術があるように、大人・子どもを問わず、すべての人に心の躍動を生み出すような文化的な動きが1つの核になっていることが見てとれる。このような動きは、協働性を再生し、人間のエネルギーを活性化するうえで非常に重要であるが、この動きを文化的参加と呼ぶなら、この文化的参加は、政治的参加・経済的参加と相互に関連し合いながら、多文化共生社会の実現に必要な不可欠な課題となっていくことが想定できる。

これまで教育では、既述したように、文化に関してはその異質性・共通性・多様性を理解することに主眼を置いてきた。しかし多文化共生社会に向けて教育に求められるのは、従来の文化の異質性や共通性を文化相対主義的に理解することにとどまるのではなく、人間一人ひとりが、人間関係を基礎とした協働のなかで、文化の人間の役割を理解し、「人の中」「人の間」にみられる現在の文化の対立・緊張の様相とその背景を読み解きつつ、より公正で平和な文化の表現・選択・創造に主体的に参加していく力を形成していくことではないだろうか。私はこの3つの課題を探求する力を「文化力」と呼びたいと考えている。

3 多文化共生に向けてのことばの教育のあり様

多文化共生に向けて教育課題を以上のように「文化力」形成の視点から捉えた場合、ことばの教育はこの課題にどのようにアプローチすることができるのだろうか。多文化共生に向けての教育課題を描き出す上で、文化そのものの特性に着目したのと同様、多文化共生に向けてのことばの教育のあり様を考える上で、まずことばそのものの特性を捉え直しておくことにしたい。

(1) ことばとは

人間が、他者との関係、自然との関係、社会との関係、歴史との関係の中でつくり出し、相互に出会いながら、越境しあいながら、変容していくものとしてのことばは、動的であり、まさに生きたものである。ことばはそのような関係をつなぎ合わせていくものである。そのようなことばの本質と人間との関係について、リービ英雄は古代の日本語を例に、次のように指摘している。

「万葉集を読み、翻訳していた頃に、アジア大陸からの渡来人の歌人もいただろうという学説を知った。朝鮮半島の百濟出身だという説がある山上憶良である。……渡来人は異国の文化や技術を導入したのだが、逆に彼らの中の何人かは、こちらの文化の内部に入り、こちらのことばを自己表現の媒介にしたらしい。その営みには本物の『国際化』を暗示するものがあるのではないかと、1300年前の日本への移民が詠んだ複合的で美しい日本語を読みながら、思った。『言霊』というまさにこの島国独自の感性をうたった一句も、山上憶良の歌に現れてくる。遣唐使を『唐の遠き境』へ送り、その無事の帰国を願うという憶良の長歌の中には、『倭国』は『言霊の幸はふ国』という日本語が出てくる。大陸との往還という文脈の中で島国文化の特性を捉えた表現である。……島国から大陸へ、大陸から島国へ、人は動き、異言語に染まりながら、生きていた。単なる『文化交流』ではない。一人の人生において重層的な言語体験が展いていたに違いないだろう」⁹。

1300年前の昔から、古代の日本語にも越境はあり、日本語は渡来人にも開かれたものであり、複言語的な感覚は、万葉歌人にもあったとの指摘は、人間が移動し、時にはことばが移動するなかで、人間とことばが、そしてことばそのものが、昔から動的な関係をつくり出してきていることに改めて気づかされる。

また「ことばは文化である」という表現のもつ意味を考えると、ことばは、文化を伝達し、表現し、創造する上での重要な道具であることにとどまらず、ことばそのものが、語彙の中に、用法の中に、音の中に、表現方法の中に、文化を内在化させていることに気づかされる。つまり人間がつくり出したことばと人間がつくり出した文化は、不可分な関係にあり、それぞれがそれぞれに大きな影響を与え合っているのである。

この視点からこれまでの教育にみることばの扱い方を捉えなおしてみると、コミュニケーションスキルとしてのことば、異文化や世界の問題を知るためのことばなど、「道具としてのことば」を重視してきているが、ことばの身体性やことばの音の力、ことばに内在する文化性、言霊という表現に示されることばのもつ

靈的な力、ことばを取り巻く社会構造的な問題状況など、ことばそのものとことばを取り巻く社会状況つまり「対象としてのことば」に十分な関心を払ってきたとは言えないことが指摘できる。つまり、ことばそのものは、文化と同様、その内実において非常な多様性・豊饒性を有しており、「対象としてのことば」の観点からの教育へのアプローチは非常に重要であると指摘できる。

(2) ことばを取り巻く状況

このような特性をもつことばを取り巻く状況は数多くの問題を顕在化させてきている。日本の各地域での多文化化に伴い多言語化が進展する中、新たな住民となった「外国につながる大人・子ども」にとっての生活言語・学習言語としての日本語の習得と、文化的アイデンティティの形成や家庭内でのコミュニケーションに大きな影響を及ぼす母語の獲得という問題への対応が問われている。一方、小学校では、学習指導要領の改定に伴い、2011年度から外国語活動（英語活動）が導入されている。しかし、小学校での外国語活動・英語活動と国語との関連、外国語活動と地域の多言語化の関連などが十分に検討されないまま、小学校の外国語活動・英語活動は動き始めている。また以上のような多文化化に伴う状況にとどめず日本を眺めてみると、帰国・外国人児童・生徒にとっての言語の問題、アイヌ民族・琉球民族・在日コリアンにとっての民族語の保障の問題、障害者にとっての手話・点字の保障の問題など、ことばに関わる問題状況は数多く見て取れる。

さらに世界に目を移すと、グローバル化などの影響のもと危機言語・少数言語が急激にその数を減らしつつある。一方、世界言語権会議「言語の権利に関する世界宣言」（1996年）、「文化の多様性に関するユネスコ世界宣言」（2001年）、ユネスコ「文化多様性条約」（2005年）、「国際言語年」（2008年）といった国際的な動きは、文化の多様性、言語の多様性、言語権が不可分な関係の中にあることを示している。また「言語意識・言語意識教育」、「欧州言語共通参照枠 European Languages and Common Reference Frame:CEFR」といった欧州各国にみる動きは多言語・複言語政策が教育政策として具体的な動きとなってきていることを示している¹⁰。

このようなことばを取り巻く問題状況が可視化している中で、これらの問題状況をどのように捉え、これらの問題状況に対応できる教育をどのように作り出そうとしているのかがいま問われている。

(3) ことばの教育のあり様

多文化共生に向けての教育課題が明らかになり、ことばの特性、ことばを取り巻く問題状況が明らかになると、具体的なことばの教育のあり様を描き出すことが可能になる。

既存の「手段としてのことば」観にたつと、読み・書く・話す・聞くといった狭義のコミュニケーション力の形成ということばの教育のあり様を描き出せる。一方、「対象としてのことば」観にたつと、ことばによる「文化力」の形成という教育のあり様をより描き出せる。この2つの教育のあり様は決して分離したものではなく、相互に関連し、またそれぞれの教育が形成する力が他方の力の形成に大きな影響を及ぼすことは容易に想像がつく。

これまでの地域日本語教育は、他のことばの教育と同様、「手段としてのことば」観にたつコミュニケーション力の形成に力点を置いた教育をつくり出してきたことから、この節では「対象としてのことば」観にたつ「文化力」の形成をめざす教育のあり様についてその要点を、多文化共生に向けての教育課題に即して考察しておくことにしたい。

多文化共生に向けての教育課題への考察から、前章では「文化力」の形成につながる3つの課題として、『『文化の人的役割』を理解する』『文化の動的状況を読み解く』『文化の表現・選択・創造へ参加する』を提示したが、ことばの教育がこれらの課題へアプローチすることは可能であり、またことばを取り巻く問題状況はそのことを求めているのである。

第1の課題である『『文化の人的役割』を理解する』に関して言えば、文化としてのことばそのものが、「文化の人的役割」を有し、「文化の人的役割」を最も具現化しているということができる。「自尊心をもたらず」「選択の基盤を与える」「不正行為に抵抗して闘う武器となり得る」「人間の抱く根本的な問題に意義を与える」という文化の人的役割は、まさに主語をことばに置き換えても成立する役割であり、ことばが人間にとって大きな役割をもち、ことばの教育がこの役割を担っていくことの必要性を示している。

第2の課題である「文化の動的状況を読み解く」に関して言えば、地域社会にみる多言語化の状況、さらには世界の危機言語の状況に見られるようにことばの動的状況は急激であり、当事者間でのことばの問題状況の読み解きは重要である。表1は「ことばをめぐる問題」を国際理解教育の視点から筆者なりに整理したものであるが、ことばを学習上の「道具」として捉えるのではなく、学習上の「対象」として捉えてみると、そこには多様なことばの世界が広がり、またそこには

通常は意識されていない多様で構造的な問題が内包されていることに気づかされる。ことばの教育は、改めてことばを取り巻く問題に対峙していくことが求められている。

第3の課題である「文化の表現・選択・創造へ参加する」に関して言えば、地域社会にみられる多様な母語、方言を含む多様な日本語などの表現を可能にしていくことが、文化的存在としての人間の精神的情緒的充足を促し、そのことが政治的経済的文化的参加を含む社会参加につながり、上記に指摘したようなことばを取り巻く問題の解決を通してより豊かな共生文化を形成していくダイナミズムを生むことになる。文化創造に向けて、ことばの表現からのアプローチは教育にとって大きな意味をもっている。

表1 国際理解教育の視点からみる「ことばをめぐる問題」

ことばと社会	1. ことばとグローバルな社会状況 * 言語政策の中で、国際的もしくは地球的規模で、特定の主要言語が社会的（政治的経済的）な力をもって拡大し、一方、各地の少数言語が劣位におかれるかもしくは消滅に向かっている状況（危機言語） * 文字化社会・文字文化の広がりによる無文字文化・非識字者への差別 * 健常者のみを考慮した言語使用が言語的障がい者をコミュニケーション上の弱者にしてしまっている問題
	2. ことばと日本の社会状況 * 日本の排他的二言語主義（「正しい日本語」と「ネイティブの英語」の重視）にみられるように、特定の言語を優位におくことで、方言を含む多様な日本語、多様なノンネイティブの英語を劣位におく言語観・言語政策 * 本人が帰属意識をもつ集団の言語を学習・使用する権利と、本人が当該社会において主流になっている言語を学習・使用する権利という言語権の二側面からみた、日本における民族的・地域的・文化的言語の学習保障が十分になされていない問題
ことばと人間	3. 学習者の言語的・文化的アイデンティティ * 多言語状況下におかれることが学習者のアイデンティティ形成に及ぼす問題
	4. 学習者の言語能力 * 単言語もしくは多言語状況下におかれることが個々人の言語能力発達に及ぼす問題
ことばそのもの	5. ことばそのもの * ことばにみる語彙、ことばに内在する文化などにみる民族差別・ジェンダー差別などの差別性・排他性
	6. ことばの文脈（談話） * ある特定の社会的な文脈でのことばの使用（談話）にみられる権力性・差別性

4 多文化社会コーディネーターの役割

多文化社会に向けてのことばの教育のあり様を以上のように考えてくると、そのことばの教育をコーディネートする多文化社会コーディネーターの役割もより具体的に問われることになる。

筆者はこれまで、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターによる協働実践研究に参加する中で、多文化社会コーディネーターの専門性に関して、「①人と出会い、関係をつくる」「②課題を探る」「③リソースを発見しつなぐ」「④社会をデザインする」「⑤プログラムをつくり、参加の場をつくる」という5つの役割を提示してきた¹¹。この役割を「多文化社会に向けてのことばの教育のあり様」から改めて捉え直してみると、コーディネーターは、②の役割からみれば「多文化社会にみることばをめぐる問題・課題をどのように捉えているのか」、④の役割からみれば「多言語もしくは複言語という視点から多文化社会もしくは多文化共生社会をどのようにデザインしているのか」、そして⑤の役割からみれば「多言語が交錯するプログラム・参加の場をどのように作り出そうとしているのか」という問いに出会うことになる。そしてこの問いからは、「日本語だけを見るのではなく、ことばさらには文化にまで視線を向けること」「社会構造的に、ことばさらには文化を取り巻く状況に目を向けること」「多言語・複言語、多文化のアプローチの可能性に目を向けること」といったコーディネーターの視線の置き方の重要性が浮かびあがってくるのではないだろうか。

おわりに

本論では、地域日本語教室のあり様を日本語教育から考えるのではなく、地域日本語教室における「日本語教育」という枠をはずし、地域日本語教室に参集する学習者・支援者のニーズ、学習者・支援者を取り巻く社会状況に即して、また多文化共生という理念・課題に即して、「文化力」の形成という視点から、ことばの教育のあり様について考察することを主たる目的とした。以上のような多文化共生に向けてのことばの教育を、地域日本語教室で今後展開することを想定すると、検討すべき課題として、1つには、教育プログラム・教材の開発という具体的課題が浮びあがる。この課題に対しては、筆者は科研研究「多言語・多文化教材開発プロジェクト（H23～25年度）」を通して関わっており、成果を期待したいが、もう1つの課題は、地域日本語教室という呼称の問題である。一言で言うと、どこまで「日本語」という呼称にこだわるのかという問題である。これまでの地域日本語教室・地域日本語教育の動きを眺めていると、「日本語」「日本

語教育」という用語を用いつつ、学習課題に即して、その活動の領域を徐々に拡げてきていることは確かである。日本語・日本語教育は非常に重要であるが、呼称からのその枠に縛られていると、多文化・多言語社会、多文化共生社会に向けての地域からの教育を、自由に描き出すことがどうしても難しくなる。たとえば「地域多言語・多文化教室」という呼称のもと、日本語教育を含む多様な文化・ことばの教育を作り出す場として今の教室を発展させていくことは、それほど難しいことではないと筆者自身は考えている。

[注]

¹ 文化庁, 2004, 『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて—』 国立印刷局

² 天城勲監訳, 1997, 『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—』 ぎょうせい

³ 多文化共生に関する研究会, 2006, 『多文化共生に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』 総務省

⁴ 同上、4頁

⁵ 関口知子・中島葉子, 2010, 「越境時代の多文化教育—21世紀の教育と市民性を問う—」 五島敦子・関口知子 『未来をつくる教育ESD—持続可能な多文化社会をめざして—』 明石書店

⁶ ティエリ・ヴェルヘルスト, 1997, 「文化が持つ人間的役割」片岡幸彦編 『人類・開発・NGO—「脱開発」は私たちの未来を描けるか—』 新評論:16-18

⁷ 佐藤一子・増山均編, 1995, 『子どもの文化権と文化的参加—ファンタジー空間の創造—』 第一書林 :15

⁸ 同上、11頁

⁹ リービ英雄, 2007, 『越境の声』 岩波書店:214-215

¹⁰ 丸山英樹, 2010, 「国際的に認知される言語の多様性と欧州の言語教育政策の背景」 日本国際理解教育学会 『国際理解教育Vol.16』 明石書店

¹¹ 拙稿, 2009, 「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ』 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター