

【論文】 多文化共生社会における日本語教育とその役割

横田 隆志
北陸大学国際交流センター

Japanese Language Education and its Role in a Multicultural Society

YOKOTA Takashi
Hokuriku University, International Exchange Center

The purpose of this research is to consider the role of Japanese language education in multicultural coexistence.

First, this paper reviews the background of the origin of the term multicultural coexistence and how it has been perceived in society. Secondly, it also considers citizenship education and language education for multiculturalism. Therefore, it also aims to provide an overview of how multicultural coexistence has been treated in Japanese language education, and to consider Japanese language education and its relation to multicultural coexistence.

1. はじめに

多文化共生ということばは新聞やテレビなどで日常的に見たり、聞いたりすることばとなり、ことばとしての市民権を得てきている。また、日本社会も多文化共生の社会になっており、多文化共生は既に私たちの周りに存在している。しかしながら、多文化共生の意味については多くの人の間で共有できているとは言えない。共生とはどのようなことなのか、共生のために私たち一人一人はどのようなことを行ったらいいのだろうか。そして、共生を意識しながら日常を過ごしているのだろうか。多文化共生ということばが社会に浸透している一方、その意味を考え、多文化共生の社会を目指し、社会や個人が積極的に活動を行っているかは疑問である。もちろん、日本の様々な場所で多文化共生の意識を持ち、多文化共生の社会に向けて活動を行っている多くの人が存在していることも事実である。しかし、多文化共生ということばだけが独り歩きし、個人が多文化共生について理解し、社会が多文化共生を目指して進んでいるという状態ではないような気がする。

一方、地域での日本語教育においては、多文化共生をキーワードに教育活動が行われている。これは日

本に滞在する外国人が増加し、日本で生活をする外国人のための日本語支援では、地域社会と密着し、生活を基盤として日本語学習を位置づける「社会型日本語教育」(石井 1997) が求められるようになったからである。そのため、外国人だけが日本語を学ぶのではなく、日本語教育を通じて、同じ社会で生活をする外国人と共に生きる社会をどう作っていくべきかを市民みんなが考えていく必要があると考えられている (門倉・新矢・野山 2010)。

また、日本語教育そのものに関しても、日本語教育を学問として社会的実践と密接に関連した実践化科学として定位され、「日本語教育を通じたよりよい社会づくり」が日本語教育に課せられる社会的使命 (神吉 2015) というように考えられるようになってきた。そして、日本語教育を通じてよりよい社会を構築するための見取り図が作成されたり (日本語教育政策マスタープラン研究会 2010)、人とことばと社会を視点にどのような社会を築くかを日本語教育を通じて探求する実践の学として「公共日本語学」(川上 2017) などの提案がされたりしている。このような日本語教育についての議論の変化もあり、大学での日本語教育についても個人の言語能力

の向上だけではなく、社会というより大きな視点を考えながら行うように変化している。そのためには、日本語教育が「語学のトレーニング」(佐藤他 2015)ではなく、よりよい日本社会を形成することも含めて行う必要があると考えられる。

そこで、本論文では、多文化共生のための日本語教育とはどのようなものか、その役割について考察することを目的とする。まず、多文化共生ということばが生まれた背景、それが社会でどのように捉えられてきたのかを概観する。次に、多文化共生社会におけるシティズンシップ教育と言語教育について考察する。そして、多文化共生が日本語教育の中でどのように扱われてきたのかを整理し、多文化共生のための日本語教育について提言をする。

2. 多文化共生とは

2.1 多文化共生の背景

2022年4月の日本の人口は1億2,322万3,561人であり、前年の同月と比較すると61万9,140人減少している(総務省 2022)。日本の人口は2004年をピークに毎年、減少しており、今後100年間で約100年前の水準に戻ると予測されている。この変化は、近年の人口減少においても極めて急激な減少である。この予想によると日本の人口は2050年には9,515万人となり(内閣府 2015)、2100年には5000万人になるとも言われている(寛 2015)。また、人口減少だけではなく、2050年には、高齢人口が約1,200万人増加するのに対し、生産年齢人口は約3,500万人、若年人口は約900万人減少し、高齢化率は約20%から約40%に上昇すると推計されている(内閣府 2015)。

一方、現在、日本に滞在している外国人は約276万人(出入国在留管理庁 2022)で、日本の人口の約2%を占めている。また、国籍も194の国と地域¹に及び、世界の多くの地域から来日し、日本で生活している。そして、外国人の滞在の目的も多様になり、在留資格²も身分地位に基づく在留資格や専門技術、留学、技能実習、家族滞在など29に分けられるようになった。このようにただ単に日本で生活をする外国人が増加しているだけではなく、出身、言語、文化など外国人のバックグラウンドの多様化も進んでいることが分かる。更には国際結婚や帰化人数も増

加し、その子どもたちである外国にルーツを持つ人々も今後、ますます増えていくことが予想される。

このような背景から地方自治体では、増加する外国人や外国人と地域住民のトラブルなどに対応する方法の一つとして、1980年代後半から国際交流、国際協力、多文化共生などを目標に掲げ、地域の国際化を推進しはじめた。そして、2005年6月に総務省は「多文化共生の推進に関する研究会」を設置し、2006年に多文化共生を、「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」(総務省 2006)と定義し、その推進について検討を行った。その後、国が地方自治体の多文化共生への取り組みを積極的に支援することで、地域では、外国人労働者の労働環境、外国人児童生徒への教育、外国人登録制度等の国の各制度の見直しを図りはじめた。それが現在、多文化共生という名で広まっているのである。

将来、「日本人」と考えられてきた人は減少、外国にルーツを持つ人々が増加し、多様化が進んでいくことは明らかである。そして、それぞれの人が持つ背景にも多様化が進み、同じコミュニティで生活をする市民として日常生活を送るなかでよりよい関係を構築するためのものとして多文化共生が考えられるようになった。以前は外国人と日本人という2項対立で異文化を理解するという観点から交流が考えられていた。その後、外国人を「外国人」とひとくくりにはしないで、それぞれの文化を理解し、異文化間でのコミュニケーションをどのように行うかを異文化理解という概念で教育にも取り入れられてきた。しかし、異文化ということばを使うことで新たなステレオタイプを生んだり、誰を基準とした「異」なのかなどの問題も考えられたりするようになった。そこで、「異なる人々」ではなく、「様々な人々が同じコミュニティで共に生きる」という意味の多文化共生という概念でこれらの問題を解決する試みが行われるようになったのである。

2.2 多文化共生の意味

それでは多文化共生とはどのようなことなのだろうか。オーストラリアやカナダなど多くの移民が市

民として生活をしている国では多文化を認める“multiculturalism”（マルチカルチャリズム）を掲げている。それぞれの言語や文化のバックグラウンドが違う人々が生活をする多文化社会において、それぞれの言語、文化、宗教など各文化間の差異を積極的に承認するという考えに基づく多文化共生の理念がある。しかし、多文化共生に当たる英語は見当たらない。多文化共生は、英語の“multicultural”である「多文化」に「共生」ということばをつけ足したものであり、この「共生」ということばにぴったりとあてはまる英語はない（宮島 2021）。そのため多文化共生は“multicultural coexistence”や“multicultural symbiosis”などと翻訳をされることが多い。これらは「多文化」や「共生」をそのまま英語に翻訳したものである。これは、総務省（2006）の「地域における多文化共生推進プラン」に基づき、多くの地方自治体が多文化共生を推進する計画を策定した際に、その概要版を外国語に翻訳したことが契機になり、その計画の英語版の多くに“multicultural coexistence”や“multicultural symbiosis”が用いられるようになったからである（山脇 2020）。概念的にはオーストラリアやカナダでの「多文化主義」である“multiculturalism”に近いものではあるが、国家の成立の背景がそれらの国と違う日本では「多文化主義」ではなく、「多文化共生」と名付けられたのである。これらのことから多文化共生は日本で生まれたことばであり、英語には翻訳しづらい概念であるということが分かる。

多文化共生はさまざまな解釈があるが、総務省（2006）の「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」が多文化共生ということになると考えられる。「国籍や民族などの異なる人々」は「日本で生活している全ての住民」であり、「互いの文化的ちがいを認め合い」は「対話を通じてお互いの意見を聞く」ことである。そして、「対等な関係を築こうとしながら」は「国籍や言語を越えた対等な立場」で、「安心して自分の意見を述べることができる社会、そして、それを目指していくこと」と言うことができるのではないだろうか。小関（2008:18-19）は、「共生とは必ずしも合意や一致を必要としない。合意や一致が

共生の最終目的ではない。たとえ、本質的に分かり合えない部分があったとしても、共にあることができる。合意や一致をえることの前に、共にあることそのものの意義に、私たちはもっと目を向けるべきだろう」と述べている。これが多文化共生の大きなヒントになるのではないだろうか。自分自身が考えることを伝える、そして、相手が伝えたいことに対して耳を傾ける。相手を論破することを目的とした議論をするのではなく、お互いが自分の考えを恐れや躊躇を感じず、安心して伝えることができる社会、そのような意識や態度を個人が持つことが多文化共生なのではないだろうか。そして、マジョリティの意見やマジョリティが重視される社会ではなく、社会を構成する一人一人がたとえ自分の意見が採用されなくとも安心して生活できる「民主的で平和な社会やコミュニティを形成」（三輪 2019:115）するために、一人一人が多文化共生を意識し、それを行っていくことが多文化共生社会の形成になるのである。

多文化共生は、様々な理由で不自由に暮らしている人や弱い立場の人にも開かれたものでもある。社会で生活するすべての人が暮らしやすい社会、それが多文化共生なのである。

2.3 多文化共生の現状と課題

多文化共生という用語が国内で使われ始めたのは、1990年代の半ば頃とされている（山田 2018, 宮島 2021）。留学生、就労目的の外国人の増加、また、国際結婚などから日本に入国、滞在する外国人が突然増えてきた時期であり、日本社会に国際化という名前で現われた問題に対しての一つの解決方法として出てきたことばである。そして、総務省の「地域における多文化共生推進プラン」に基づき、多くの地方自治体が多文化共生を推進する計画を策定したことで多くの人たちが聞くことばとなったのである。多文化共生ということばは「耳障りのよいことば」（山田 2018:3）として捉えられる一方、マナイスとしての概念としても考えられている。山田（2018）は多文化共生社会である日本では多文化共生を目指すとしながら、現実にはそうならないとし、多文化共生社会の創造に向けて、すべての人々がすべきこととして、多文化共生を再考している。

急速に少子高齢化と人口減少が進む日本、外国人労働者の力を借りなければ社会が成立しないことは明らかであり、政府もそれを認めている。しかし、日本は外国人にとって住みやすい国とは言いきれないだろう。これは時々、ニュースなどでも取り上げられていることである。

多文化共生は人口減少からの外国人労働力だけに焦点が当てられることが多く、外国人が日本で生活をする上での多文化共生という認識がある。つまり、「外国人のための」多文化共生ということが重視されている。しかしながら外国人が増加し、多文化が進むことによる「日本人」側のメリットもある。それは、多様性の強さである。多様性は強く、その多様性は日本に豊かさをもたらす(毛受・鈴木 2007)、日本社会がさらによくする可能性を秘めている。また、日本人でも生きづらさを感じている人やマイナリティとされている人々が多い。そのような人達も含めた「多文化」を背景とする人々が「共生」するために多様性を認め合うことはすべての人々にとって生きやすい社会になると思われる。多文化共生は日本人と外国人の問題ではなく、「個」と「個」の関係の構築からよりよいコミュニティを作ることができるのである。これは日本社会でLGBTs³や障がい者などの認識の広がりから「インクルーシブ」へ広がっていることとも同じである。つまり、この多文化共生は外国人と日本人の問題ではなく、日本社会に住んでいる「地域の人すべて」にとってのことなのである(上水流 2012)。

そして、日本社会を見てみると、人間関係やコミュニティはインターネットの発展により変化している。また、地方でも農家型から都会型へ急速に変化している。インターネットの世界や都会型の社会では人々のコミュニティへの所属意識は低いと言われている。「人間がそれに対して何らかの帰属意識をもち、その構成メンバーの間に一定の連帯感ないし相互扶助(支えあい)の意識が働いているような集団」(広井 2009:11)であるコミュニティを自分自身と関係があるものと認識する。それによって、コミュニティの中でよりよい暮らしをすることができる。このようなコミュニティでよりよく生きるためには多文化共生は重要である。

社会や人々が多様化している現在、また個人の背景や考えが尊重されるこの時代に、本来ならこの多文化共生がそれぞれの人に意識され、実行され、よりよい社会に向かって行っていることを実感できていなくてはならない。しかしながら、多文化共生はことばとして市民権を持ったが、そのことばは「実態を伴わないおぼろげな概念」(山田 2018:25)であり、日本社会は多文化共生を目指しているとは言えない。その原因としては、社会において教育の機会がないことに問題があるのではないだろうか。学校を卒業し、教育を受ける機会のない社会人が多文化共生を改めて考える機会は多くないだろう。そのため、多文化共生ということばは日本社会に浸透しているが、その意味について考えることや多文化共生に向けて実際に行動することは難しく、多文化社会になっている日本で多文化共生は実はあまりうまくいっていないというのが現状なのである。

3. 多文化共生と市民性教育

3.1 市民性と民主的シティズンシップ

日本社会は急速に多文化社会へと移行している。そのなかでの多文化共生は今後の日本社会の理想ではなく、喫緊の課題である。しかしながら、同じであることを良しとする文化で多様性を認めてこなかった日本社会では、どのようにしたら多文化共生の社会を形成できるのだろうか。ここでは多文化共生を市民性という観点から考察する。

市民については、「ある国家、社会ならびに地域社会を構成する構成員(メンバー)を意味し、国家においては国民、市などの行政単位においてはその住民をさす」と定義されている(ブリタニカ・ジャパン株式会社 2010)。これは、国籍による分類としての国民ではなく、ある社会におけるコミュニティの構成員を指す。日本社会における市民とは日本で生活をしている人々すべての人、つまり、「日本社会に所属している人々」のことである。ただ、日本社会では、国籍を基準とした政策が行われており、市民を基準とした政策が行われているとはいえない。そのため、外国人参政権や公立学校における教員の管理職への昇進など、外国人の社会参加についての問題が起こっている(春山 2022, 中島他 2021)。しか

し、日本に住んでいる外国人も市民であり、日本人と同様に日本社会を構成する重要なメンバーの一員であるという前提で社会を考えていく必要がある。

近年、日本でもシティズンシップ (Citizenship) ということばが使われるようになってきている。このシティズンシップの概念の定義については定まっていなく、社会の形と共に変容する流動的なものである(名嶋 2019)。もともと、シティズンシップは市民権を意味することばであり、その国の国籍を有する国民または市民であることを表すと同時に、市民としての資格である「権利」や「義務」を表すことばであった。それが「市民がよりよい社会の実現のために、まわりの人と積極的に関わろうとする意欲や行動力のこと」である市民性も包括するようになった。坂口 (2006) は、市民性について、二つの意味があると述べている。ひとつは、「大人」として客観的な判断力を身につけ精神的に成熟するという側面、もうひとつは社会の成員としての権利と義務を行使するという側面である。すでに世界のさまざまな場所で、国籍を基準としていない多様な国籍、言語、文化などのバックグラウンドを備えた人々がその地域社会において生活者として日々生活をしている。このような現状からはシティズンシップは権利や義務という観点だけではなく、社会の中での「実践としてのシティズンシップ」(多文化共生のための市民性教育研究会編著 2020:11) が求められるようになってきている。

また、福島 (2011a) は、国家を超えた共同体の成立やグローバル化の進展により人の流動化が進み、国家やアイデンティティとの固定的・安定的な関係は揺らいでいるとし、自分とは違う他者の存在を認めなくてはならず、シティズンシップを従来のシティズンシップの概念ではカバーできないとしている。そのため、新しい発展的概念として「民主的シティズンシップ」が生まれた。その民主的シティズンシップを名嶋 (2019) は「民主的な姿勢や手法で」主体的に社会に関り他者と共に生きていく」と定義している。ある国家の中での基準に従って国家のほうを見ながら行動をするようなシティズンシップではなく、異なることが前提にあり、「多様性を保ったまま、結びつきを構築し、それを維持していく」(名嶋

2019:6) ようなシティズンシップである。そして、名嶋 (2019) は、民主的な社会を構築していくためにはその社会で共に生きる人は、「自分が属する社会の状況を把握し、自分なりの課題を設定し、課題解決の方策を考え、それを実行し、改善と内省を主体的に繰り返していく能力」、「課題解決を同じ社会で共に生きる他者と協働して取り組んでいく能力」などが必要であると述べている。

このようなシティズンシップを身につけるためには市民として必要な要素を備え、市民としての役割を果たせるようになることを目指す教育のことである「シティズンシップ教育」が必要である。ヨーロッパではこのようなシティズンシップ教育がすでに実施されている。これは、EUが拡大・発展し、人の移動がますます活性化している現実(佐久間 2013)があるからである。人の移動が活性化しているのは日本も同じで、多くの外国人が日本に住み、日本で生活を送っている。日本社会で生活をしている人は多様で、多文化社会になっているのである。しかし、日本では、学校教育では市民や市民性を正面から取り上げていないために市民社会への関心が希薄である(近藤 2013)。そのために国籍を基準とした国民が社会の中で中心となっており、日本国籍を持っている人が市民として考えられており、日本国籍を持っていない外国人を市民として受け入れることは難しいのが現状である。ただ、日本はすでに多文化共生社会であることはデータからも明らかであり、多文化での社会において、このようなシティズンシップ教育は重要な課題となっている。

3.2 市民性教育と言語教育

日本社会は日本で生活をする外国人が増え、多文化共生の必要性がますます求められるようになってきている。そのような多様な社会の中で円滑な人間関係を維持し、社会に参加するのに必要な能力を身につけてはならない。このような市民として必要な要素を備え、市民としての役割を果たせるようになることを目指す教育であるシティズンシップはどのようにして身につけたらいいのであろうか。そのためにはどのような教育が必要なのであろうか。

ヨーロッパでは生涯学習としてのシティズンシッ

プ教育が導入されているが、日本の学校教育では、シティズンシップのための活動はあまり行われていなかった。しかし、成人年齢の引き下げにより、文部科学省では、「子供の国家・社会の形成者としての意識を醸成するとともに、課題を多面的・多角的に考え、自分なりの考えを作っていく力を育むこと等が重要」とし、主権者教育の推進について述べられるようになった。そして、この主権者教育の目的を、「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるのみならず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一員として主体的に担う力を発達段階に応じて、身に付けさせるもの」と設定している(文部科学省 2021)。これらの主権者教育と市民性を身につけるシティズンシップ教育とほぼ同義と考えることができる。そして、新学習指導要領では、これらの現代社会に対応して求められる資質・能力として「主権者として求められる力」を挙げ、小学校・中学校・高等学校の各段階を通じて教科等横断的な視点で育成することとされている。そして、これらの教育を、「学校教育における取組」、「家庭・地域での取り組み」、「メディアリテラシーの育成に関わる取組」などの実践から社会全体で取り組んでいくことが提言されている。

また、近年の社会生活において、一般市民がさまざまな話合いに参加する機会が増えてきている。まちづくりに積極的に市民が関わる事例が増え、市民が重要な社会的意思決定の場に参加し、話合いを重ねながら政策や影響を及ぼすようになってきている(村田 2017)など社会においてもシティズンシップの実践が行われている。そして、経済産業省でも「シティズンシップ教育宣言」を出し、「シティズンシップ」を次のように定義している。

「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図ると日本のシティズンシップ教育の「市民」概念の特徴とともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に(アクティブに)かかわろうとする資質」(経済産業省

2006)

そこでは、多様な価値観や文化を持つ人々で構成されている社会において、市民一人一人が社会で生きていくために必要な能力を身につけなくてはならないとしており、シティズンシップ教育の必要性についても述べられている。しかしながら、このようなシティズンシップ教育の提言はあるものの実際には社会人に対しての教育の機会は少ないのが現状である。

このようなシティズンシップ教育は外国語教育が担う課題でもある。民族、言語、宗教の多様性が存在しながらも一つの共同体によって成り立っているヨーロッパでは、国家や社会からの視点での「多言語、多文化」ではなく、個人に注目し、個人の中に存在する複数の言語や文化に焦点を当てた複言語・複文化主義を掲げている。このような背景から相互文化的市民性を育てる教育の必要性が唱えられるようになった。相互文化的市民性の育成には、言語教育と政治教育の両方の要素が包括される必要があり(バイラム 2015)、様々な文化の中で社会化されている人々の間を仲介する能力である相互文化的コミュニケーション能力が必要である(Byram 1997)。そのためには、「自文化や自国および異なる文化や外国のもの見方、行動、その産物について、クリティカルに、そして明確な基準をもとにして評価できる能力」である「クリティカルな文化意識」を持つことが求められる。外国語教育を通じて、批判的な観点で、異なる背景を持つ人との共同作業を行うことで、文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力である相互文化的コミュニケーション能力を身につけることができるのである。

しかしながら、これらの概念はヨーロッパの統合から生まれたものであり、アジアや日本を念頭に置いたものではない(西山 2010)。外国語が身近な言語であるヨーロッパとは違い、日本での外国語は国内での普段の生活に必要なものではなく、海外に行つて使用するものと認識されている。また、外国語は近隣のアジアで話されている言語とは捉えられておらず、「外国語＝英語」という問題もある(久保田 2015)。そのため、学校教育における英語教育が相互

文化的市民性の育成を目的とした教育にシフトするにはまだ時間がかかるだろう。日本での相互文化的市民性の育成については、現在多くの自治体等で掲げている多文化共生の概念や地域の日本語教育で考えられている多文化共生によって可能になるだろう。このように既に多文化共生の視点から行われている日本語教育は多文化共生を目指すシティズンシップ教育に貢献できる可能性がある。

4. 多文化共生と日本語教育

4.1 日本語教育の変化

日本語教育においては、1990年代以降コミュニケーションを重視する教育が行われてきた。そこでは、日本人とのコミュニケーションを円滑に行うことや日本人と同等の言語能力を学習者に身につけさせることが設定されることが多かった(佐藤他 2011)。その後、学習は個人の中で起こるものではなく、社会の文脈の中で生まれるものとして「社会文化的アプローチ」によって言語学習が考えられるようになった(西口 2005)。それに伴って、日本語教育学の視点も変化し、日本語教育を通じて社会の課題を解決するもの、つまり、学習者が日本語教育を通じて社会にどのように関わっていくか、そしてその関わりによって社会がどのように変化することができるかを考察することについても議論されるようになってきた(神吉 2015)。そこでは、ことばの教育は、社会的行為主体として自覚的に他者とのかかわる「市民」としての意識が不可欠(細川他 2016)と考えられ、社会参加を目指した日本語教育(佐藤・熊谷 2011)や外国語教育の目標をグローバル社会の領域において「つながる」能力の育成とした実践(當作 2013)が行われるようになってきた。また、日本語教育を「社会的な営み」であると捉え、人、組織、外部の活動とつながるような実践(トムソン 2016)の報告も多々みられる。

このようなことから日本語教育でも多文化共生やシティズンシップを担う可能性についても研究や実践が行われるようになってきた。そして、細川他(2016)は多文化共生社会における市民性形成に関わる言語教育の理念と実践を提示している。そこでは個人が他者と共に社会においてよく生きるために

は民主的な社会形成とその社会参加を明確に保持する必要があるとして、そのための言語教育のありかたについて考察をしている。また、福島(2011b)は、定住外国人の絶対数の増加や日本社会における経済的・人口学的な動機から近年の日本語教育を「言語教育」という枠組みだけではなく社会政策の一環として語られることが多くなったと指摘している。そして、ヨーロッパの活動をモデルとして「他者」を「共に生きる人」として包摂しようとする、国民国家制度だけでは処理できない「人-ことば-社会」における言語教育のありかたや、日本語教育への応用可能性について考察している。

このように民主的シティズンシップ教育としての日本語教育が持つ可能性は述べられるものの、「複言語・異文化理解の概念や民主的シティズンシップの考え方が日本語教育関係者に広く共有されているわけではない」(名嶋 2019:17)とあるように実際には日本語教育での実践ではあまり行われていないのが現状である。このように多文化社会を意識した日本語教育が一般的ではないことに関しては、日本語教育が個人の言語能力の向上を目指して行われてきており、現在も多くの日本語教育機関ではそれを目指して行われていることが原因だと思われる。また、日本語を教える教師も教師研修で多文化共生の視点からの教育について考える機会が少なかったからではないだろうか。

4.2 多文化共生のための日本語教育

多文化共生のための日本語教育は地域の日本語教育を中心に行われるようになってきている。自治体での多文化共生の取り組みは、国の推進と地域住民の問題を解決する中間的な役割として、地域での日本語教育という形で行われている。日本に滞在している外国人が日本語を学ぶ場は、地域の日本語教室であり、今後、外国人が増加するに伴って、地域の日本語教室が日本語教育として果たす役割は更々大きくなることが予想できる。ただ、このような地域日本語教育は、新しい活動ではなく、日本社会の動向と連動して展開してきたという経緯がある(池上 2007)。地域日本語教育では「生活者」としての視点から日本語教育が行われるようになり、そこでは「人

間主義」の日本語教育（山田 2003）という概念が生まれた。地域の日本語教室は、多様な言語・文化を背景に持つ人々が対話・協働する場として多文化共生社会の実現にむけて欠かせない（日本語教育学会 2008）ものとなっている。そこでは、外国人市民を「要支援者」ではなく、地域の多文化理解促進のために情報提供や発信ができる「支援者」と位置づけ、多様な言語や文化を背景に持つ人々が共によりよい生活や地域社会のあり方に目を向ける「対話の場」を作ることが求められているのである。つまり、地域での日本語教育は日本社会で生活をする外国人が日本語を話せるようになることだけを目指す教育ではなく、彼らが一市民として日本社会に参加することを目指して行われる日本語教育なのである。そのため、地域の日本語教育では、多文化共生の概念が持ち込まれ、外国人の日本語能力の向上のみを目的とするのではなく、参加する地域住民も共に学んでいく活動（池上 2007）として考えられるようになっていく。これは、従来の教室活動で行われていた、「教える人（日本人）」と「教わる人（外国人）」という立場を超え、同じ地域で生活をする人同士が日本語にこだわらず、様々な言語や写真などのリソースを使用し、お互いの情報交換をし、交流を行う活動のことである。テキストも「おしゃべりを楽しむこと」が主な目的の『日本語これだけ！1・2』（庵 2010, 2011）や日本語活動を行うためのテーマを取り上げた『日本語宝船』（春原 2004）など文型から日本語を学ぶ文型積み上げ式のテキスト⁴ではないものが使われるようになってきた。また、日本人と外国人が交流するためには「正しい日本語」という概念から、共生のための日本語として、「共生日本語」という考えも生まれてきた（岡崎 2002）。このように地域での日本語教育では、外国人の生活に関する様々な課題について検討し、多文化共生を目指す活動へと変化している。

一方、大学や日本語学校での日本語教育では、個人の日本語能力を向上させることを目的に行われている場合が多い。もちろん、社会に関り、つながるような活動は増えたものの、依然として留学生は大学でアカデミックな内容を学ぶ学習者であり、日本語は学問を学ぶための基礎となるものと考えられてい

るからである。しかし、留学生も日本社会で生活をする「生活者」の一員である。日本で生活をする一市民として日本社会に参加していく必要があり、そのための日本語も大切である。また、日本語を比較的、上手に使用することができる留学生だからこそ、日本語を使って日本社会に関わっていかねばならない。このような市民性の育成からの観点の日本語教育も必要である。

大学における日本語教育でも、三代・米徳（2021）や山田（2016）のような実践報告もある。三代・米徳（2021）は多文化共生をキーワードに企業と連携をしながら日本語教育を行っている。また、山田（2016）は文化共生社会の担い手育成を目的とし、大学において問題解決型タスクを用いた留学生と日本人学生によるグループ活動での実践報告をしている。ただ、この実践では相互の協力は見られたが、社会的関係性の構築や意識変容など多文化共生につながるような対話は生まれにくい可能性も示唆されている。このように大学でも教室外の人々と同じ目的をもって交流をしながら活動を行うような日本語教育も増えてきている。しかし、どのように活動を行っていくかについてはまだ手探りの状態であると言えよう。

5. 多文化共生のための大学の日本語教育

日本社会が多文化になり、市民一人一人が社会で生きていくために必要な能力を身につけることがこれからの日本社会では求められるようになってきている。そのためには大学の日本語教育も変化をしなければならぬ。大学の日本語教育でも留学生が社会につながり、教室外の人々とも交流を持ち、更にそれによって日本社会にも影響を与える。このような日本語教育が今後は必要であると考えられる。

大学での日本語教育を多文化共生の観点から考察するといくつか課題があることが分かる。まずは、大学での日本語教育では、社会を取り込みながらの活動が少ないことである。大学での留学生は留学生として、「大学で学ぶ人」というように認識されがちである。しかし、留学生はキャンパス内でもキャンパス外でも日本社会の一員として生活をしている。日本社会で日々生活を行っている市民の一人なのである。そのような留学生は教室で個人の日本語能力

を向上するだけではなく、日本社会での問題についてかかわっていく必要もある。日本社会で生活をする上では、日本の習慣を知り、それに従うことだけがよいことではなく、よりよい社会にするために日本語を使い、社会に働きかけていかななくてはならないだろう。2つ目は、教室活動を行うことによる意識の変化や気づきについての調査は学習者側だけに焦点が当てられているものが多いことである。教室を越え、教室外の人々の交流を通じて日本語を学ぶ活動では、学習者がどのように変化し、成長しているかということはもちろん重要なことである。しかし、日本語教育が目指す多文化共生を日本社会の多文化共生という大きな枠組みとして捉えると教室内の学習者だけではなく、教室活動にかかわる教室外の参加者にも焦点が当てられなければならない。各教育活動で教室外の参加者はどのように活動にかかわり、そこでどのような意識の変化があったのか、そして、その変化が日本の多文化共生社会にどのように影響を与えているかを考察する必要がある。多くの研究では、活動自体の紹介、その活動がどのようなことを目指して行われたのかについては言及されているが、その活動が多文化共生にどのように貢献しているかという調査は少ない。そして、日本語を使って教室外の人々と交流することが教室活動の目的となっている場合が多い。地域日本語教育でも、活動の目的が交流することであり、多文化共生社会の実現を目的とする市民参加による地域の日本語教育活動（杉澤 2012）としていないこともある。市民と外国人が交流をすることが活動の主であり、この交流を通じて何かを創り出したり、問題を解決したりする活動はあまり見られない。大学における日本語教育でも教室外の人々との交流はあるが、交流をすることで活動が終了してしまっている。しかし、その交流を通じて、社会の問題を解決できるようなネットワークを構築していかななくてはならない。

そこで、多文化共生のための大学における日本語教育として3つの提案を行う。それは、①教室外の人にも参加して活動をする、②教室外の人と学習者が共にコミュニティの問題解決のために交流する、③教室外の人と学習者もお互いが自分の考えを伝え合いながら活動する、である。大学での日本語教育も社

会という観点から行くと教室内での活動だけではなく、教室外の人々との交流を通じて日本社会について考察する必要がある。教室の中で教師と学習者だけで活動を行うのではなく、教室外の人々との交流を通じて、そのかわりから社会を認識するような活動を行う。これは既に存在している（存在していると思われる）「日本」について学ぶのではなく、交流を通じて学習者が「日本」をどのように捉えるのかという活動である。このような活動は、学習者が学習者自身と「日本」のかかわりについて発見する機会となるだろう。そして、学習者が日本社会、地域社会、大学など学習者がまさに「生活をする場」とかかわることができるようになる。そのためには「生活をする場」を意識し、学習者それぞれが考える日本社会の問題点を留学生の視点から考察する。そこには唯一の正しい答えが存在するわけではない。考察するプロセスで多くの教室外の人々とかかわることによってさまざまな意見と触れ合う。自分の考えと異なる意見を聞き、考えることにより、社会とのかかわりも生まれてくる。それは、学習者だけではなく、教室外の人々にとっても同じことが言えるだろう。普段の生活では当たり前と知っていることが違う文化や価値観を持つ人との交流を通じて、当たり前ではないことに気づくことができ、新しい発見につながるだろう。そして、その違いに対しても否定するのではなく、コミュニケーションを通じてお互いを理解していくことができるのである。このようなプロセス自体が合意や一致を求めない共生（小関 2008）につながっていき、このような活動が多文化共生社会の形成のための活動になるのではないだろうか。

このような日本語教育を行うことによって、日本に住んでいる人すべてをユニークな「個」として捉え、多角的な視点から日本について再考する機会を作ることができる。そして、この活動を通じて、批判的な観点、異なる背景を持つ人との共同作業を行い、文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力である「相互文化的コミュニケーション能力」（バイラム 2015）を育成できるのではないかと考えている。

6. おわりに

本研究では、多文化共生社会における日本語教育とその役割について考察した。多文化共生ということばが生まれた背景、それが社会でどのように捉えられてきたのかを整理した。そして、多文化共生のためのシティズンシップ教育の重要性について述べた。また、これまでの日本語教育で多文化共生がどのように考えられてきたかを整理し、これからの日本語教育ではどのように多文化共生を取り入れていくべきかについて提言した。

日本は、島国という地理的な環境や鎖国の歴史などから他国から大きな影響を受けなかった。その結果、他の国よりも集団意識に依存しやすいという特徴がある。そのため、現在も移民の本格的な受け入れを拒み続けている。しかし、実際には移民に当たる外国人定住者が増加しており、今度もさらに増加していくことは日本社会を維持していく上では避けられないことである。これからはバックグラウンドが異なる人々が今まで以上に増え、そのような人々の存在は日常となるだろう。バックグラウンドが異なれば知識や経験が異なり、感じ方や考え方も異なる。バックグラウンドが違う人がたくさん集まり、多くの違いが組み合わさる。これは多くの摩擦を生むことも事実であるが、その多様性はコミュニティをよりよくするためにもたらすものともなるだろう。その多様性を生かし、日本がよりよいコミュニティになるために日本語教育が果たす役割は大きい。日本社会で生活をする人は、国籍、人種、ジェンダー、セクシャリティ、信条、年齢、価値観などさまざまなレベルでの違いを抱えながら生きている。その違いを尊重し、認めあい、日本で生活をする人すべてが自分らしく生きられるやさしい社会を目指すプロセスである多文化共生に日本語教育は貢献していくことができる。もちろんこのような社会を目指すのであれば、日本語教育だけが行うのではなく、社会全体が様々な行動を起こしていく必要がある。ただ、これまでの日本語教育の経験、これからの日本語教育が目指すものを活用することで日本社会が、日本で生活をする人々の意識が変化していくきっかけとなることができるのである。

注

1. 在留カード及び特別永住者証明書上に表記された国籍・地域の数（無国籍を除く）。
2. 外国人が日本で滞在できる証明で、日本に来る前にその目的を国に提出し、審査後に適切な在留資格が付与される。在留資格によって、日本で従事できる活動が変わる。
3. 性的マイノリティを表す総称のひとつとして使われる。しかし、近年ではマイノリティではなく、「誰もがそれぞれのセクシュアリティを持っている」という考え方である SOGI（性指向と性のアイデンティティ）なども使われている。
4. 易しい文型から難しい文型へ学習を進める言語の構造や文型を中心に構成されたテキストのこと。

引用文献

- 石井恵理子（1997）「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94, pp.2-12
- 庵功雄（監修）（2010）『にほんごこれだけ！1』ココ出版
- 庵功雄（監修）（2011）『にほんごこれだけ！2』ココ出版
- 池上摩希子（2007）「「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, pp.105 - 117
- 岡崎眸（2002）「内容重視の日本語教育」細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』pp.49-66, 凡人社
- 寛裕介（2015）『人口減少×デザイン 地域と日本の大問題を、データとデザイン思考で考える。』英治出版
- 門倉正美・新矢麻紀子・野山広（2010）「地域日本語教育システム（1）コーディネーターと地域日本語教育専門家」日本語教育政策マスタープラン 0 研究会『日本語教育でつくる社会』pp.19-31, ココ出版
- 上水流久彦（2012）「多文化共生をひらく」『2012（平成24年）広報あきたかた』3月号
- 神吉宇一（2015）「日本語教育学の体系化をめざして」神吉宇一（編）『日本語教育学のデザイン』pp.3-25, 凡人社

- 川上郁雄（編）（2017）『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』くろしお出版
- 久保田竜子（2015）『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』くろしお出版
- 経済産業省（2006）『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会 報告書』
- 小関一也（2008）「ESDにおける共生～合意や一致を超えたつながり」多田孝志・手島利夫・石田好広（編著）『未来をつくる教育 ESD のすすめ』pp.18-19, 日本標準
- 近藤孝弘（編）（2013）『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会
- 坂口緑（2006）「市民性の育成と生涯学習」『生涯学習 e 辞典』日本生涯教育学会
- 佐久間孝正（2013）「日本における外国人と市民性教育の課題」近藤孝弘（編）『統合ヨーロッパの市民性教育』 pp.247-261, 名古屋大学出版会
- 佐藤慎司・熊谷由理（編）（2011）『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）（2015）『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』ココ出版
- 出入国在留管理庁（2022）「令和3年6月末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00001.html（2022.9.13）
- 杉澤経子（2012）「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性—多文化社会コーディネーターの視座から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』15, pp. 6-25
- 総務省（2006）『多文化共生の推進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（2022）「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数のポイント」
- 多文化共生のための市民性教育研究会（編著）（2020）『多文化共生のためのシティズンシップ教育実践ハンドブック』明石書店
- 當作靖彦（2013）『NIPPON 3.0 の処方箋』講談社
- トムソン木下千尋（編）（2016）『人とつながり、世界とつながる日本語教育』くろしお出版
- 文部科学省（2021）『今後の主権者教育の推進に向けて』（最終報告）
- 内閣府（2015）「選択する未来 —人口推計から見えてくる未来像— —「選択する未来」委員会報告解説・資料集—」
- 中島智子・権瞳・呉永鎬・榎井縁（2021）『公立学校の外国籍教員 —教員の生（ライヴズ）、「法理」という壁』明石書店
- 名嶋義直（編）（2019）『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房
- 西口光一（編著）（2005）『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社
- 西山教行（2010）「複言語・複文化主義の受容と展望」細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か』 pp.2-5, くろしお出版
- 日本語教育学会（編）（2008）『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）—報告書—』
- 日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』ココ出版
- バイラム, マイケル（2015）『相互的文化能力を育む外国教育 グローバル時代の市民性形成をめざして』細川英雄（監修）山田悦子・古村由美子訳 大修館書店
- 春原憲一郎（監修）（2004）『にほんご宝船』アスク
- 春山習（2022）「多文化共生のための外国人参政権」『住民と自治』2月号, pp.42-43
- 広井良典（2009）『コミュニティを問いなおす—つながり・都市・日本社会の未来』筑摩書房
- 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, pp. 1-9
- 福島青史（2011b）「社会参加のための日本語教育とその課題 — EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から—」『早稲田日本語教育学』10, pp.1-19.
- ブリタニカ・ジャパン株式会社（編著）（2010）『ブリタニカ国際大百科事典：小項目版』ロゴヴィスタ
- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ, マリオッティ

- (編) (2016) 『市民性形成とことばの教育』 くろしお出版
- 宮島喬 (2021) 『多文化共生の社会への条件 日本とヨーロッパ移民政策を問いなおす』 東京大学出版会
- 三代純平・米徳信一 (編) (2021) 『産学連携でつくる多文化共生—カシオとムサビがデザインする日本語教育』 くろしお出版
- 三輪聖 (2019) 「民主的シティズンシップ教育としての日本語教育を考える」 名嶋義直 (編) 『民主的シティズンシップの育て方』 pp.115-134, ひつじ書房
- 村田和代 (編) (2017) 『市民参加の話し合いを考える』 ひつじ書房
- 毛受敏浩・鈴木江理子 (編著) (2007) 『「多文化パワー」社会 多文化共生を超えて』 明石書店
- 山田明子 (2016) 「多文化共生を目指した留学生・日本人学生によるグループ活動の実践」 『日本語教育方法研究会誌』 22 (3), pp.26-27
- 山田泉 (2003) 「日本語教育の文脈を考える」 岡崎洋三・西口光一・山田泉編 『人間主義の日本語教育』 pp.9-43, 凡人社
- 山田泉 (2018) 「「多文化共生社会」再考」 松尾慎編 『多文化共生 人が変わる、社会を変える』 凡人社
- 山脇啓造 (2020) 「「多文化共生」の英訳はどうしたらよいか」
<http://www.clair.or.jp/tabunka/portal/column/contents/114785.php> (2022.2.3)
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

(Received: October 17, 2022)

(Issued in internet Edition: November 1, 2022)