

国際交流基金の日本語教育政策転換について

—「日本語教育スタンダード」の構築をめぐる—

市 瀬 俊 介

はじめに

外務省所管の独立行政法人である国際交流基金（以下、基金とする）は、1972年の設立以来、海外における日本語教育振興をその主要任務の一つと位置づけ、専門家の派遣等を通じてこれを行なっており、対外日本語政策を立案・実行する唯一の公的機関である。

わが国の日本語政策は戦前・戦中期の負の歴史とアジア諸国民の心情への配慮からか、積極的普及を唱えず、また表立って国益を論ずることなく、あくまでも諸外国の「日本語熱」に応える「支援」の体裁をとって、すなわち基金のいう「現地主義」に則ってなされてきた点、さらに、少なくとも名目上は、基金設立の趣旨である「国際文化交流」の一環として展開されてきたという点において特殊であった。¹⁾

ところが、2005年になって、基金は日本、ヨーロッパ、アメリカ、オーストラリア、韓国、中国から指導的な立場にある日本語教育および関連分野の専門家を招聘し、3回にわたるラウンドテーブルを開催、「海外で日本語を学ぶ人が急速に増えている現実」と「世界的に見られる日本語教育の盛り上がり」(P.2)²⁾を理由に、政策をこれまでの「支援」から積極的「推進」へと転換することを表明、またその出発点として「ヨーロッパ言語共通参照枠」(以下、CEFRとする)をモデルとする「日本語教育スタンダード」(以下、「スタンダード」とする)の構築に着手することを発表した。

本稿は、基金のこの政策転換の理非を問い日本語教育政策が今後どのようにあるべきかをさぐることを目的とする。

まず、『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』(2007)(以下、『ラウンドテーブル』)と『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年』(以下、『現状』)を資料に、日本語教育が本当に政策の転換を余儀なくされるほど「世界的」に「盛り上がり」しているのかを確認し、続いて「スタンダード」のモデルとしてCEFRを用いることの是非についてCEFR成立の経緯をたどりながら考える。さらに以上の考察を踏まえ、深刻な少子化と人の移動のグローバル化・ボーダレス化から「移民型国家」への傾斜を強めていかざるをえないわが国が今後どのような方向で日本語政策を進めていくべきかについて論じる。

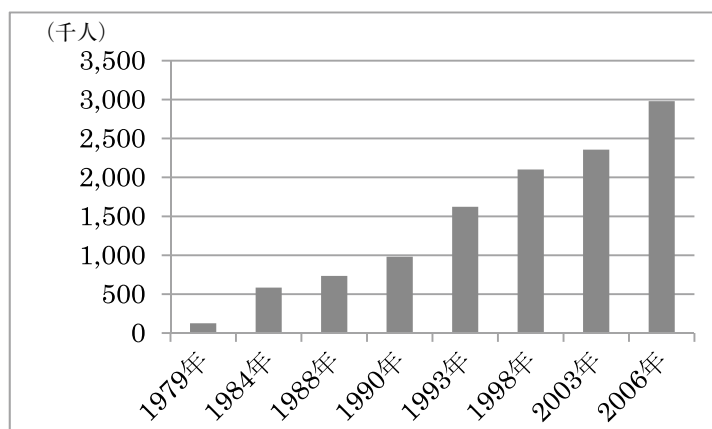
1. 日本語教育の広がり

本章では『現状』をもとに、支援型から推進型事業への政策転換の前提となっている日本語学習者の「急増」と「世界的盛り上がり」の実態について確認する。

1-1. 日本語学習者数の推移

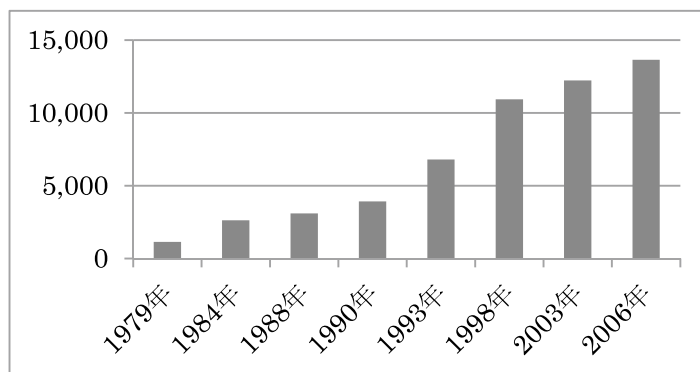
図1と図2は基金がこれまでにに行った調査に基づく学習者数と教育機関数の推移である。たしかにこれを見れば学習者数は常に増加傾向にあり、前回調査から約62万人の増加をみたことは無視できない数字であるように見える。しかし、はたして本当に政策転換を余儀なくされるほど近年になって「急増」していると言えるのかどうか。

図1 日本語学習者数の推移



出所) 図1~4すべて『海外の日本語教育の現状-日本語教育機関調査・2006年』から

図2 日本語教育機関数の推移



ここでは試みに、1990年から1998年までの8年間の変化と1998年から2006年にかけてのそれを比較する。その理由は、前者が1985年のプラザ合意以降日本企業が生産拠点を大挙して海外、特に東南アジア諸国に移したいわゆる「雁行型アジア経済」、この地域の産業化時代にあたる時期であり、後者は1997年のアジア経済危機を経て貿易、金融、情報のグローバル化、IT化、および「世界のフラット化」が急速に進んだポスト産業化時代と考えられるからである。日系企業の進出をはじめとする日本経済の情勢と常に連動してきた日本語教育であれば、両時期を比較することは意味のないことではないだろう。

図1の数字から両時期の学習者増加率を算出すれば、後者は41.8%で、これを「急増」と呼ぶかどうかは意見の分かれるところであろうが、少なくとも前者の114.2%とは顕著な差があり、

さらに、近年の基金による様々な普及努力、教材・教授法の進歩、日本語教師の質量の充実、電子メールの利用によるこの種の調査に対する回答率の向上³⁾、また諸外国の経済発展などを考え合わせれば、日本語学習者の「急増」はすでに過去のことで近年はこれら多くの好条件にもかかわらず期待されるほどの伸びを示していないと言えるのではないだろうか。少なくとも、基金が今になってその基本方針を転換しなければならないほどの「急増」であるとは考えにくい。

そもそも本当に「急増」しているのならば、なぜ、その上さらに「推進」する必要があるのか、その点十分な説明がなく、論理としては転倒しているように見える。

さらに教育機関数に至っては、増加率は179.0%から24.8%に急落。言語学習が学習者の自身への「小口投資」であるとすれば、教育機関の増加は大学教育への導入にせよ語学学校の設立にせよ、国家や民間による「大口投資」であるのだから、「投資価値としての日本語教育」を考えた場合、その魅力は日本経済の停滞と歩調を合わせるようにして半減したとさえ言えるのではないだろうか。

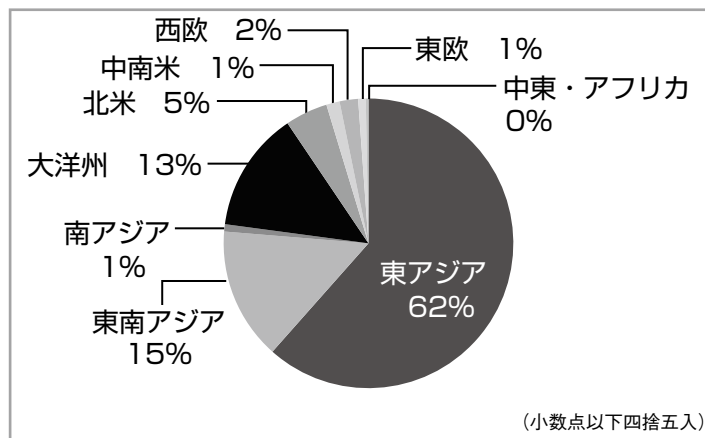
1-2. 日本語学習者の分布

本節では、どこの国のだれがどのような教育機関で日本語を学習しているのかを確認して、基金の言う「世界的盛り上がり」について考えたい。

1-2-1. 地域

日本語教育は戦前・戦中期に日本の勢力圏であった東アジア・東南アジア諸国に導入され、現在でもこの地域の学習者数が全体の3/4を占めている。

図3 日本語学習者数地域別比率



この地域への集中・偏在は前回調査（2003年）からの増加率を見ても顕著であり、220%増というインドネシアの突出した数字をはじめ香港80%、中国76%、ベトナム66%と目立った増加は、102%のインドを除きここに集中している。（以下、本稿では日本、中国、香港、台湾、韓国にASEAN10か国を加えた地域を便宜上「東アジア」とする）今回調査での世界全体の増加分約62万人のうちインドネシア（18.5万人増）、中国（30万人増）の2か国だけで実にその8割近くを占めているのである。

その一方で米国（15.9%減）、カナダ（16.5%増）、英国（8.5%減）、オーストラリア（4.1%減）、ニュージーランド（5.6%増）、加えてアイルランド（18.5%減）、シンガポール（0.6%増）といった英語圏またはそれに準ずる先進諸国において軒並み苦戦している事態は、日本語教育振興を任

務とする基金が特筆し危機感をもって論ずべき問題であろう。

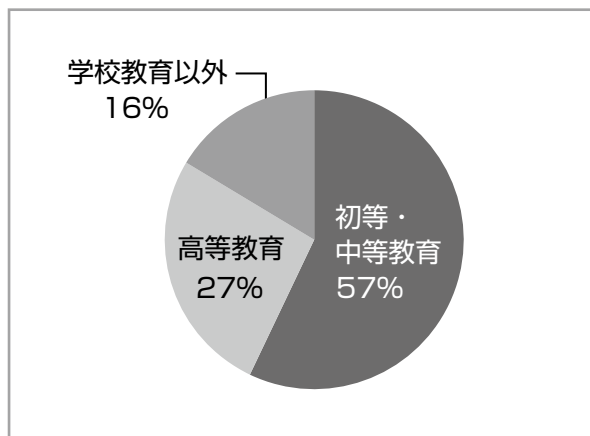
1-2-2. 教育機関

それでは、学習者が増加している国々ではどのような学習者が増えているのだろうか。学習者数上位数か国の教育機関別内訳をみると、前回調査から際立った伸びを示しているのは中国の「高等教育機関」(98.4%増)「学校教育以外の機関」(95.3%増)とインドネシアの「初等・中等教育機関」(295.8%増)で、ほかには台湾、香港、ベトナム、マレーシア、タイの「初等・中等教育機関」が目立って増加している。

中国の増加は基金が分析する通り「日系企業の進出・増加」と「従来の調査で確認できなかった機関を確認できるようになった」ことがその要因として考えられ、日本語教育と日本経済との強い連動性が示されている。

その他の国々の「初等・中等教育機関」での増加の要因としては「学校カリキュラムまたは入学試験制度の改変」があげられている。具体的に列挙すれば、インドネシアにおける中等教育(高校)カリキュラム改定による日本語の選択必修科目化、ベトナムの4都市8中学での日本語の第1外国語科目化、マレーシアの中等教育機関における日本語の自由選択科目化、香港の中等教育統一試験外国語科目への日本語採用、台湾の大学入試において日本語が評価の対象になったことなどである。また、学習者の増加が著しいインドにおいても中等教育において日本語の選択外国語科目化がなされている。

図4 日本語学習者数教育機関別比率



こうした動きの中で「初等・中等教育機関」の学習者は総学習者数の57%を占めるにまで至ったのだが、その内訳を見れば韓国、インドネシア、オーストラリアの3国だけで「初等・中等教育機関」総学習者数の実に80.6%を占めており、ここにも日本語教育の集中性・偏在性が顕れている。

1-2-3. 「急増」の要因

さらにここで注意しなければならないのは、「初等・中等教育機関」における学習者数の増加が日本語の有用性への評価や学習者のニーズや選好の直接の反映であるとは限らないことである。日本語教育の導入にあたっては、島津(2010)が指摘する通り、基金をはじめとする日本サイドの政治的働きかけや経済的・技術的支援(専門家の派遣、教師への給与助成、研究助成、学習者への奨学金支給、教材寄贈など)のオファーが介在するからである。

そして、ひとたび正規科目として採用されれば、初期投資と蓄積されたノウハウの放棄や教員の解雇を伴う制度変更は速やかには行なわれにくく、その結果、日本語に興味はないのに必修なのでしかたなく履修したり他の外国語を学びたかったのに定員オーバー等のため教師に促されて日本語を履修するといった言わば「つくられた学習者」をも確保し続けることになる。

したがって、インドネシアのような人口大国の初等・中等教育機関に日本語教育を導入することは学習者数を数字の上で飛躍的に跳ね上げる近道でもある。特にそれがピラミッド型人口構成を持つ国であれば、学習者数は長期安定的に「急増」する。

このように見てくれば、地域においても教育機関においてもその展開に大きな偏りを見せる日本語教育が、基金の言うほどには「世界的に盛り上がり」しているわけではないことが理解されるだろう。

1-3. 日本語学習の目的

基金は『ラウンドテーブル』において「現代日本の発信する文化力にひかれて日本語を学ぶ若者の存在が増えている」とし、さらに「数の増加に伴って、学習の動機や目的も受験、留学、就職という実利的理由にとどまることなく多様化しており、「日本文化に対する興味」「日本語によるコミュニケーション」「日本語そのものへの興味」の3つがどの教育段階でも共通の主要な学習動機となって」いるとして、これを「大きな転換」（以上、P.16）であるととらえ、あたかも「日本語教育の世界的盛り上がり」が量的のみならず質的变化をも伴っているかのように印象づけている。そこで本節では、『現状』をもとにこの点について確認し、日本語がどのような言語として世界で学ばれているのかについて考えてみたい。

1-3-1. 調査結果

『現状』では、「日本語学習の目的」を以下の4グループ15項目に分類してアンケートを実施、「地域」と「教育機関」の組み合わせごとにそれぞれ上位4項目を挙げている。

1. 知識志向 (①日本語への興味 ②日本文化知識 ③日本の政治 ④日本の科学)
2. 実利志向 (①受験 ②留学 ③就職 ④今の仕事)
3. 交流志向 (①日本語によるコミュニケーション ②親善交流 ③異文化理解
④日本観光旅行)
4. その他 (①継承語 ②父母の希望 ③その他)

調査結果をみると、たしかに「日本文化知識」はすべてのカテゴリーで、「日本語によるコミュニケーション」は「中東・アフリカ」の「初等・中等教育」と「南アジア」の「学校教育以外」を除きすべてのカテゴリーで上位4項目に入っている。その一方で「就職」は「高等教育」では「中南米」と「中東・アフリカ」を除くすべての地域で上位4項目に入っているものの、「初等・中等教育」では「東南アジア」「南アジア」、「学校教育以外」では「東南アジア」「南アジア」「大洋州」のみのランクインとなっている。もっとも、「初等・中等教育」の学習者の多くは「就職」と遠い年齢にあるのだから、この数字は当然の結果ともいえるだろう。

基金の主張が事実と反する点は、基金のあげる「日本文化知識」「日本語によるコミュニケーション」「日本語への興味」の3つが今回調査あるいは近年になって初めて日本語の主要動機となったのではなく、過去においても常に主要な学習動機であり続けており、この点で基金のいう「大きな転換」など起こっていないことである。それどころか、「日本語によるコミュニケーション」についていえば、今回調査では「高等教育機関」(3.4%減)と「学校教育以外の機関」(6.9%減)で減少さえしているのである。

1-3-2. 調査の問題点

なぜ以上の3項目が常に学習動機の上位を占めるのかといえば、アンケートの回答形式によるところが大きい。アンケートの回答者は学習者自身ではなく教育機関の担当責任者なのだから、ここで回答されているのは「学習目的」というよりも「教育方針」に近く、しかも全項目から5つを選択することになっているから、本来コミュニケーションのための道具である言語の学習目的として「コミュニケーション」を5つのうちに入れないほうが不自然であり、そのような教育機関が存在するとすれば極めて特殊な言語教育観を持つか、あるいは受験等に特化された目的を持つ機関であろう。それにもかかわらず、学習者数世界2位の中国においてこれが学習目的の上位4項目に入っていない点、その徹底した実利志向にむしろ着目すべきではないだろうか。

「日本文化知識」「日本語への興味」についても、それらと（特に学校教育における）言語教育との不可分の関係を考えれば、同様のことが言えるだろう。

また、「日本語によるコミュニケーション」を単純に「交流志向」に分類しているが、この分類では、相当数存在すると考えられる「日本企業に就職するために日本語によるコミュニケーションを習得したい／させたい」回答者は「実利志向」にはカウントされないことになり、実状を把握しづらいように思える。

1-3-3. クールジャパンと日本語

もう1点、「現代日本の発信する文化力」と日本語学習者増加の関連性について。「現代日本の発信する文化力」というのはアニメ、漫画、村上春樹文学、ゲーム、ファッション、Jポップなどへの世界的の高評価、いわゆるクールジャパン現象を指すのだろうが、今回の調査項目「日本文化知識」ではカバーする範囲が広すぎ、クールジャパン効果を特定することは難しいだろう。

このクールジャパン現象を日本語普及への追い風とする論調は基金のみならず関係者が共有する「気分」ではあるが、この現象と学習者の増加が連動していることを示すデータは明示されたことがないし、前述した英語圏での低迷を考えれば、吹き替えや翻訳で十分に享受できる娯楽としての外国文化の輸入と、多大な労力を伴う外国語習得とは必ずしも連動しないように思われる。

1-3-4. まとめ

基金がことさらに実利志向からの脱皮や「日本語によるコミュニケーション」を強調する背景には、後述する「東アジア」のリングフランカ（地域共通語）をめぐる問題が関係していると考えられるが、以上見てきた通り、「実利志向」の学習者によって学ばれてきたという従来からの日本語観を修正しなければならないほどの「大きな転換」は少なくとも現段階においては起こっていないと考えたほうが事実在即していると言えるだろう。

以上本章では、日本語教育が近年になって学習者を「急増」させ、「世界的に盛り上がり」ているとは言いがたく、基金の言う意味での「大きな転換」期を迎えているわけでもないことを確認した。

2. 「日本語教育スタンダード」とヨーロッパ言語共通枠（CEFR）

基金が日本語教育を「推進」していく上での最優先課題と位置づけるのがCEFRをモデルとする「スタンダード」の構築であり、この事業は①言語能力を示す新しい基準の策定、②それに合わせた言語テスト（日本語能力試験）の模索、③それらを反映させた標準シラバス・標準教科書の開発、の3点から成る。

本章ではまず、CEFRの内容と開発に至る背景及びその理念を概観し、「スタンダード」がこ

れをモデルとすることの是非について、多言語主義と複言語主義をキーワードにして考える。

2-1. CEFR

2-1-1. CEFRとは何か

CEFRは域内言語学習者の習得状況を示す際に欧州全体で用いられるガイドラインで、欧州統合の流れの中で欧州評議会が2001年に完成、欧州諸言語に翻訳されている。欧州すべての言語に適用できるような学習状況の評価法・指導法等を提供することを目的としており、言語学習の透明性と一貫性を担保し、各言語教育機関間の教育目標・内容・評価の標準化と、留学・就職など域内移動の際の資格の相互認証を可能にして協力を推進するための教育装置である。

2-1-2. 欧州の言語政策

CEFR開発の背景には欧州統合に向けての動きと、域内の言語的多様性を「豊かな文化的資源」としてとらえる基本認識があり、EUの進めるソクラテス計画においても、すべての欧州住民に対し（母語を含め）3つの域内言語の習得を奨励することで域内の相互理解と融和を図り、また留学・就職など域内住民の移動を促している。移動と交流を前提とするため、CEFRの言語教育観は極めてコミュニケーション的であり、行動主義的な機能シラバスに基づいて課題遂行能力を重視する。

欧州の言語政策が興味深いのは、これらの施策が共存共栄への意志と多言語主義、言語権といった市民主義的な理念によって裏打ちされている一方で、「母語+2」政策が結果として「資源としての多言語状況」の保全のみならず、英語の域内リングフランカ化をも促進することを見越した上でなされている点である。つまり、「母語+2」の一般的な組み合わせが、母語と国家語が重ならない場合、例えばスペインのカタルーニャ人ならばカタルーニャ語、スペイン語、そして域外においても道具的有用性の高い英語の3言語となり、母語と国家語が重なるカスティーリヤ人ならばスペイン語、英語に加えフランス語など近隣の有力言語から一つとなることは容易に予想され、その結果、英語は英語帝国主義的批判にさらされることなく域内においてこれまで以上に浸透するのである。

明治期の日本が近代化に臨んで共通語の形成を必要としたように、「リングフランカは富」である。「母語+2」政策がもたらす「リングフランカとしての英語」が欧州に移動労働力の規格化・質保証、ひいては生産性の向上をもたらすという経済合理主義的な側面を見逃してはならない。

2-2. 「日本語教育スタンダード」の構築

ひるがえって、日本語を取り巻く状況はどうか。

基金はその政策転換とCEFRをモデルとする「スタンダード」構築にあたって、「日本語学習者数が増え、日本語がいわゆる「国際語」の一つとして認められるようになってきて」（P.128）おり、「世界とりわけアジアや環太平洋諸国との良好な関係と平和の構築で果たす日本の役割は決して小さくない。日本語は国際的コミュニケーションに利用される言語としての国際語の一つとして位置づけられる」（P.200）として、国際社会における日本語の地位向上を強調しつつ実利志向という限定されたイメージから役割を拡大させ、「（今後世界中で高まるであろう相互コミュニケーションや相互理解を実現するための）選択肢の一つとして日本語も名乗りを上げられるだろう」（P.200）と、世界または地域のコミュニケーション言語、さらには「東アジアの一体化を目ざしてその中の公用語の一つ」（P.89）となる可能性にまで言及している。それゆえ、「ヨーロッパにならってアジア域内での人の移動を支援するために、日本と日本語が率先してアジアの主要言語のためのある意味で統一的な外国語の教育基準、能力基準というものを中国や韓国とともに東アジア地域に導入して、日本語で活用を推進することが課題になってくる」（P.17）のである。

また、アジアの言語状況については、「アジアこそが多言語多文化社会」(P.205)であるにとらえ、「東アジアで日本語教育を考えるというのは、真の意味での多言語多文化社会における日本語教育の挑戦とな」(P.205)り、「中国語、韓国語をはじめとするアジアの諸言語を視野に入れつつ、日本語の世界における「スタンダード」を構築してゆくことによって、アジア域内の多言語主義、多文化社会の実現に大きく寄与することを、国際交流基金は希望して」(P.7)いる。

以上が基金の現状認識であり、政策を転換しCEFRをモデルとする「スタンダード」を構築してゆくことの根拠でもあるが、はたしてこれが現実的な「課題」や「希望」であると言えるのだろうか。

2-2-1. 東アジアと欧州の多言語状況の相違

たしかに「東アジア」はインドネシアだけでも700以上の言語が存在するといわれる世界有数の多言語空間であり、また、経済的相互依存の強まる中、「東アジア共同体」も議論の対象とはなりつつあるなど地域としての一体感を強めつつある。しかし、ここでまず確認しておかなければならないのは欧州と「東アジア」との多言語状況の相違である。

欧州は多言語空間であるとはいえ、フィンランド語、バスク語など少数の例外を除けば、ほぼ全域をインド・ヨーロッパ語族という単一の言語グループがカバーしている。このため、各言語間の近似性は非常に高く域内言語の習得は住民にとって容易であり、そうであればこそ「母語+2」政策も可能となる。それに対して、「東アジア」の多言語状況はシナ・チベット語族、マレー語族、アルタイ語族が混在し、欧州とは全く異なった様相を呈している。

このことは、学習者の立場に立てばわかりやすい。例えばデンマーク人が「母語+2」、母語に加えて英語とドイツ語を学ぶ場合、音韻上・統語上の困難が少ないばかりか文字にいたってはアルファベット26文字とその多少の変異形を習得すればこと足りる。ところが、マレーシア人がタイ語と中国語を学ぶ場合、アルファベット(マレー語)に加えタイ文字および膨大な数の漢字の習得が必要になる。日本語や朝鮮語を選択しても、異質な文字の習得がまずハードルとなる事情は変わらない。ヨーロッパ人にとっての域内言語習得と「東アジア」人にとってのそれとでは、学習者に強いる負担・労力の点で次元を異にすることが理解されるだろう。

このような多言語状況にある「東アジア」が地域のリングフランカとして英語を志向することは当然の帰結であろう。欧州と違い「東アジア」住民にとっては英語が中立語であることも、「母語+2」政策などの迂路を経ずに、経済合理性に則した「富としてのリングフランカ」を獲得できる好条件なのである。実際、すでにASEANは唯一の公用語および会議等における唯一の作業言語として英語を選択している。

英語がこれまで以上に日本を含むこの地域への浸透を深めれば日本語をはじめとする域内言語のコミュニケーションツールとしての有用性は低下することは言うまでもない。日本の経済進出と基金の戦略がかみ合い、80年代とりわけタイとインドネシアで日本語教育が目覚ましく伸張したことは、両国が旧英国(または米国)植民地ではなく、それゆえ英語教育が立ち遅れていたことと無縁ではない。進出日系企業の日本人スタッフと現地スタッフとが英語でコミュニケーションをとれるようになれば、日本語普及と日本語習得はそのインセンティブを大幅に減じることになるのである。

2-2-2. 言語の難易度

Kirkpatrick (2010) はASEANの公用語をめぐる議論の中で地域の有力言語である中国語(北京官話)について論じているが、その煩瑣にすぎる表記体系の習得に要する時間と労力ゆえにこれを学校カリキュラムに組み込むことは困難であるとして、中国語公用語化の可能性を否定している。日本語についての言及はないが、中国語以上に複雑な表記体系を持つ日本語を時間的制約

の多い学校カリキュラムに組み込むことの困難さは容易に想像しうる。

基金は「我々の多くは(中略)日本語は世界有数の難解で異質な言語であると自認してきた」が、「それらに科学的根拠がないことは明らかである」(P.2)と断定しているのだが、「異質」であるかどうかはともかく「難解」さについてはすでに多くの研究がなされており、例えば井上(2001)は経済言語学の視点から、日常生活に必要な各言語の文字数、新聞を読むために必要な各言語の語彙数、大学の第2外国語カリキュラム範囲内の学習時間数で専門文献を読解することができるかどうかなどを分析し、日本語の「初期投資率」の悪さについて論じている。実際、オーストラリアからは「日本語は学習時間数に見合わない難しすぎる言語で、初等教育と中等教育低学年では導入すべきではないと論じている教育者もいる」との報告⁴⁾もあり、『現状』でも同国「初等・中等教育」の教育上の問題点として「学習者不熱心」と「学習者減少」があげられている。

2-2-3. 多言語主義とは何か

ところが、こうした問題にもかかわらず、基金の認識は「今後世界中でますます必要になるであろう相互のコミュニケーションや理解を実現するための選択肢は多様であったほうがよく、日本語もその一つとして名乗りをあげてよい」(P.134)というものである。これは一見すると多言語主義的な立場に立った民主的発想のようにも見えるが、西川(2002)の以下の指摘が示す通り、そこには「多言語・多文化主義」の解釈に関わる意図的なすり替えがなされている。

英語やフランス語のマルチカルチュラリズムは、(中略)二つの語義があって、第一はある単一の社会や集団のなかに複数の文化が共存している状態。第二はそのような多文化共存の状態を好ましいと考え、積極的にそのような状態の推進を図ろうとする政策や思想的立場を意味します(同じことは多言語主義についても言えます)。これは一般にイズムが主義と訳された場合に起こる通弊ですが、私たちはとかく第二の意味でとらえて、現実には存在しない多文化共存をこれから作りだし普及させようとする政策やイデオロギー的な立場を多文化主義と考えがちですが、現にそのような状態が存在している現状から多言語・多文化主義は出発している。⁵⁾

日本語は中国語など他の有力言語とは違い、国外に母語話者をほとんど持たない、地理的分散性に欠ける言語である。所与の条件としてすでに錯綜した多言語空間である「東アジア」に日本語教育を「推進」してさらに「選択肢」を増やすことは一国主義的な言語輸出であって、本来の意味での多言語主義・多文化共生ではない。しかも、コミュニケーションツールの「選択肢」が「多様」であれば、それだけ域内のコミュニケーションが非効率になることは自明であろう。つまり、基金にとっての「多言語主義」は進出を正当化するための方便にすぎず、さらに言えば、共存・共生を標榜する言説とは裏腹に、「スタンダード」構築にあたって中国・韓国の日本語教育関係者をアライバイ的にラウンドテーブルに招いてはいるものの、肝心の孔子学院・世宗学堂には働きかけた形跡がないことも、CEFRの趣旨に背き、かえって「東アジア」を舞台とする言語戦争をさえ招来しかねないのである。

2-2-4. 複言語主義とは何か

CEFRを模倣することによって、基金主導の日本語教育はこれまで等閑視されてきた教育の一貫性や評価の透明性を付与されると同時に国際標準として権威づけられる。しかしながら、ある地域で有効であった教育装置が言語状況や教育文化も違えば共同体としての成熟度も違う別の地域でも有効である保証はない。

くり返すが、CEFRは共同体としての欧州がすでにある多言語状況を文化的資源と認識してその保全に努め、その一方で域内移動労働力の生産性向上を図る上でのすぐれた装置である。ひるがえって「東アジア」は経済的相互依存を強めているとはいえ、国家間の著しい経済格差と宗教の違いに加え朝鮮半島や台湾をめぐる紛争の火種をかかえるなど共同体としての姿はいまだに見えてこず、当然域内の市民交流や労働力の移動も限定されたものでしかないのが実状である。

両地域のこの状況の差は言語思想・言語教育観にも反映されている。CEFRは欧州の歴史的地理的文脈から導かれた「域内の多言語主義と個人の複言語主義」をその基本理念として構想されており、「複言語主義」とは個人レベルでの複数言語並存状態とその尊重および促進を指すが、そこでは言語思想上の画期ともいえる重大な発想の転換がなされているのである。

従来の言語教育がその到達目標として「理想的な母語話者」を設定するのに対して、複言語主義はそのようなあらかじめ定められたゴールを目指すのではなく、学習者個人がこれまでの言語体験から身につけた複数の言語の部分的限定的能力を評価し、それらを場面に応じて使い分けることで積極的に活用しようとする。学習は学習者それぞれの状況に応じてなされるので、4技能を均等に伸ばすこともしない。そして何より、他者を理解し良好な関係を築き主体的に社会に参加してゆく姿勢が求められる。換言すれば、1つの外国語能力を母語話者レベルに引き上げたり堪能な言語の数を増やすことよりも、「移動」する学習者が対応できる場面の数を増やすことが重視されているのであり、またそれゆえの機能シラバスなのである。

この言わば「不完全な言語習得の奨励」とその結果としての「個人の内部での複数言語の混在」は、つきつめれば国家語、国際共通語といった言語の序列性はもちろん諸言語の実体性までもを揺るがせる、極めて根源的な問題提起をはらんでいるのである。

2-2-5. まとめ

複言語主義は欧州固有の言語状況から生み出された言語思想であり理念である。基金による今回のCEFR導入は、日本語という国家語を「東アジア」の広域通用語として普及しようという基金の一国主義的な言語輸出政策がもともと複言語主義の本質と相容れないものである以上、理念や思想を置き去りにしてその外形のみを模倣したものであると言わざるをえず、したがって、その妥当性や有効性が疑問視される。

基金主導で日本語教育政策を進めてゆくことの弊害については次章にゆずり、ここでは、状況と理念を共有しないCEFRをただその権威と道具的利便性ゆえに拙速に導入することの危うさを指摘するにとどめる。

3. 転換期の日本語教育

3-1. 国際交流基金の「理念」

問題の所在は基金の日本語政策が現実の状況にそぐわないことにあるというよりも、基金が状況とのずれを十分に認識しながら拙速にことを進めている点にあるといえる。

今回の政策転換にあたって基金は「基金のめざす日本語教育」(P.129)の「視座」「座標」として「相互理解のための日本語」という「理念」を打ち出し内外に喧伝している。そして、この場合の「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」(P.134)と定義し、さらにこれを、「(現地語のできない日本語母語話者との間で重要な橋渡しの役割を果たす)非母語話者や学習者の日本語を理解しようとする(日本語母語話者の)態度」の問題に敷衍して、「言語に対する柔軟な姿勢」「日本語のさまざまな変

種に対して許容度を高めようという姿勢」すなわち「言語多様性へのまなざし」を求めることで、「母語話者・非母語話者という区別は止揚され、「日本語人」というカテゴリーが生まれる」(P.135)としている。基金によれば、「相互理解のための日本語」は人間的な豊かさを獲得するための有効な手段の一つ」(P.135)なのである。

このような言説は多文化共生社会のユートピア的側面を想起させるし、基金は自らの政策にそうしたイメージを付与することに腐心しているとも考えられるが、前章でみたように、日本語という単一言語の輸出・普及を推進する基金の政策そのものが多言語・多文化主義の理念と相反しているのである。「現地語のできない日本語母語話者」が異国にあっても現地語や英語の「さまざまな変種」を自ら複言語主義的に駆使することをせず、ただ相手の使う「日本語のさまざまな変種」を「許容」する「柔軟な」態度を見せさえすれば「人間的」に「豊か」であるとする感覚こそが、多文化共生や複言語主義の理念に敵対しているとはいえないだろうか。

3-2. 「理念」への疑問

異文化間の相互理解は本来相互教育に基づき、深い理解は時に自己の変容さえ要請する。基金の事業は、学术交流・芸術交流など他の分野においては双方向的で刺激ある活動を多く展開しているのだが、言語分野に限っては「相互理解」の看板とは裏腹に一国主義的・単一言語主義的な言語輸出活動に終始している点が特徴的である。

その背景には近年「東アジア」での文化攻勢を強める中国・韓国への対抗意識があるのだろうが、奇妙なことに基金の日本語政策担当者らは今回の政策転換の説明に際しても、ソフトパワーやパブリックディプロマシーといった、外務省所管の独立行政法人ならば当然念頭に置いているはずの言葉の使用を避け、基金の行なう日本語教育があくまでも「国際文化交流」の一環であることを強調している。また同様に、国税をつぎ込む以上当然問題とされるべき「国益」への言及も徹底して避け、今回の政策転換は「日本語教育の世界的盛り上がり」をまのあたりにし「国際責務とその国際公共性を自覚するに至った」(P.2)ためであり、日本語教育の「推進」は「国際公共益」であるという論理を貫いている。

こうした周到な言語操作は、ひとつには戦前・戦中期の負の遺産への配慮からなされているのであろうが、実態とあまりにかけ離れて連ねられた麗句はむしろ基金とその政策への内外の信頼を損ない、さらには教育現場を混乱させる結果となるのではないだろうか。

実際、元外務省職員である基金前理事長はその在任中に新聞紙上に「日本ブランド」と題する記事を寄せ、「中国が国家ブランドの強化に乗り出し、孔子学院を世界中に打ち立てている現実を目の前にして、日本が国際的公共サービスとしての日本語や日本文化の世界的普及にもっと力を入れてこそ、東アジア共同体形成にあたっての立場も強化できるだろう。日本語普及や日本研究支援、さらには日本文化の普及活動といった事業に従事する人材の「経費」はコストではなく、未来の日本人のための投資とみなすべきだ⁶⁾と、基金の日本語担当者が内外の日本語教育関係者に向けて発する発言とは異なるトーンの主張を展開している。この理事長発言が基金の日本語政策の本音の部分語っているのか、それとも単に内部の意見対立を露呈したものなのかは不明だが、いずれにしても、「相互理解のための日本語」という「座標」が決して額面通りに受けとられるべきものではないことを示している。

3-3. 基金政策の問題点

こうした基金の対外日本語政策理念の曖昧さは、言語政策が本来備えておくべき、その政策によってどのような社会を創ってゆきたいのかというビジョンの欠落とも結びついている。「国際公共材」である日本語の普及が世界にどのような豊かさをもたらすのか、日本語教育を「推進」

すれば「東アジア」にどのような世界が生まれるのか、基金はそのことについて語ることをしない。欧州の言語政策が自律的市民の育成と民主的社会的形成を常にその射程においているのとはまさに好対照であり、このことは基金が外務省という特定のインタレストを持つ組織の所管であることとも関係しているのかもしれない。

これまでも基金の日本語事業は日本語学習者が存在しなかったサウジアラビアに長期専門家を派遣するなど外交の道具と思われてもしかたのない決定をしてきており⁷⁾、今回の拙速な政策転換と「スタンダード」構築にしても、その狙いは、予算削減、事業仕分け、独立行政法人の統廃合など厳しい環境下での自らの存在意義の誇示、国益ならぬ組織益の追求にまずあるのではないかという印象をぬぐえない。

基金のこうした先走りが日本語教育にもたらす弊害は決して小さくはない。例えば、「スタンダード」ではCEFRを踏襲して機能主義的な言語教育へのシフトチェンジがなされている。「スタンダード」は各日本語教育機関に押しつけられるものではなく、あくまでも参照のための材料を提供するものである点を基金は強調するのだが、日本語能力試験が「スタンダード」に沿って作成される以上、多くの教育機関の教育方針がそれによって規定されてしまうことは目に見えている。

機能主義は数ある言語教育観のうちの一つであるにすぎない。設立以来海外の日本語教育において多大な実績を積み上げてきたとはいえ、外務省所管の1独立行政法人でありそれゆえ特定のインタレストに左右されることの多い基金が、広範な議論を経ることなく日本語教育の根幹となる言語教育観を決定してしまいそれを既成事実化してゆくことへの危惧は、多くの関係者の共有するところであろう。

くりかえし主張されている「さまざまな日本語の変種」への「寛容」にしても、「変種」に「寛容」な日本語教育を受けた学習者の日本語が日本企業や看護・介護の現場で通用するものなのかどうかという疑問もさることながら、まず、このような言語の根幹にかかわる重大な問題があたかも基金の専権事項であるかのように軽々にあつかわれていることに対して違和感を覚えざるをえない。一見すると民主的かつ多言語主義的な姿勢に見えるこの種の「寛容」も、見方を変えれば、一切の「変種」を認めなかったかつての世界共通語・フランス語と、オーストラリア英語、シンガポール英語、あるいはピジン、クレオールなどの「変種」に対して「寛容」であった英語との言語戦争の結果を踏まえてのこととも解釈しうるのである。

3-4. 提言

日本語教育をめぐる状況は近年たしかに切迫しており、急増する外国人労働者とその家族たちの職場・地域・学校での適応の問題、留学生30万人計画と高度人材の獲得といった「移民型社会」への余儀のない移行を背景として、日本語教育はかつてないほどの社会的責務を担うこととなった。その意味で、日本語教育の「大きな転換」は海外ではなく国内でこそ起こっているのである。ところが現在、日本語教育政策を包括的に掌握する官庁は存在せず、留学生および外国人児童・生徒については文部科学省、外国人技術研修生と高度人材資金構想関連の留学生は経済産業省、日系ブラジル人のうち再雇用希望者に対しては厚生労働省、経済協力協定（EPA）関連の看護師・介護福祉士候補者に対しては経済産業省、外務省、厚生労働省、地域の定住外国人については文化庁、総務省、地方自治体、そして海外の学習者は外務省、というようなあまりに錯綜したタテ割り行政がなされているのである。こうした非効率な体制ではもはや状況に対応できないことは明らかであり、それだけでなくとも乏しい予算の投入は先行き不透明な海外普及よりも、移民マイノリティーの言語権⁸⁾の保障など国内の言語環境の整備にまず向けられるべきだろう。

現状打開のためには、文化庁または国立国語研究所（2009年に大学共同利用法人に移管）の日本語部門の機能と権限を大幅に拡充しグランドデザインの設計にあたらせるなど抜本的な改革が必要だろうが、いずれにしても、日本が移民型国家への舵を切ろうとしている現在、国益のためであれ国際公共益のためであれ、日本語のあり方は専門家・有識者らの知恵を結集した国民的議論の対象としてあつかわれなければならないし、その普及政策ももっと広い視野から策定されなければならない。「スタンダード」の理念と内容は、基金の枠を超えて、もう一度慎重に練り直されるべきではないだろうか。

<注>

- 1) 基金が設立以来行なってきた日本語事業およびその背景については元基金職員である島津（2008、2010）にその詳細が記されている。
- 2) 以下、本文中のページ表示はすべて『日本語教育スタンダードの構築をめざすラウンドテーブル会議録』から
- 3) 基金は各国の日本語教育機関に調査用紙を送付し回答のあったものだけを集計するという調査方法をとっている。
- 4) 友田多香子ほか（2000）『アジアにおける日本語教育』P.189
- 5) 西川長夫（2002）『戦争の世紀を越えて』P.214
- 6) 2010年4月23日付朝日新聞朝刊
- 7) 村上（2007）によれば、1993年基金は「機関数1、教師数1、学習者数0」の同国に専門家を派遣し、98年になっても学習者数わずかに20とほとんど需要がないことが明らかになったにもかかわらず、99年これを増員している。
- 8) 「世界言語権宣言」では言語権の内容を①移民マイノリティーなどが自集団の言語を学校において習得し公共機関で使用する権利、及び②当該地域の公用語を学習する権利としている。

【参考文献】

- 井上史雄（2001）『日本語は生き残れるか』PHP研究所
嘉数勝美（2009）「国際標準としての「日本語教育スタンダード」の構築」
『グローバル化社会の日本語教育と日本文化』ひつじ書房
クルマス、フロリアン（1993）『ことばの経済学』大修館書店
国際交流基金（2007）『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』
（2008）『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2006年』
嶋津拓（2008）『海外の「日本語学習熱」と日本』三元社
（2010）『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか』ひつじ書房
田中慎也ほか（2009）『移民時代の言語教育』ココ出版
友田多香子（2000）「オーストラリアの言語政策と日本語教育の課題」
『アジアにおける日本語教育』三修社
トリム、ジョンほか（2004）吉島茂ほか訳・編『外国語教育Ⅱ－外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
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』ココ出版
西川長夫（2002）『戦争の世紀を越えて』平凡社
西山教行ほか（2010）『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版
日本比較教育学会（2008）『比較教育学研究37「対外言語政策」』東信堂
原聖ほか（2004）『ヨーロッパの多言語主義はどこまでできたか』三元社
村上吉文（2007）「現代日本の対外言語政策理念の変遷」
http://members.at.infoseek.co.jp/MURAKAMI_Yoshihumi/Ronbun01.htm
渡辺靖（2011）『文化と外交』中央公論社
Kirkpatrick, Andy（2010）“English as a Lingua Franca in ASEAN” Hong Kong Univ.Press