

第1章 日本語教育の現状と展望

標題にいう現状と展望は、その過去と経緯の上にある。したがって、本章では、日本語教育の原点をいつに、そして何に定め、さらにその転換点（あるいは結節点）を明らかにし、現時点で直面しているさまざまな問題や課題との相関を通時的に論述する。しかし、その作業自体は、日本語教育を「日本」という固定的な枠組みの中で、しかも現在の趨勢から遡って、それらがあたかも一筋の行程の上にあったかのように通観することになると予測される。すなわち、ある意味で「民族誌的」(ethnographic) に記述することになり、必ずしも客観的かつ相対的なものとはならないだろう、ということである。宮島（1999：85）が、それほど多くない日本語の言語政策史の系譜のなかで、さらに＜普及された＞側からの研究も少ないとする指摘にも通じる。たとえば、＜普及した＞側が皇民化教育を同化と見なしていても、＜普及された＞側にとっては、皇民化教育は隷属化としか映らない、ということである。否、民族誌的記述こそ客観的記述であるとする反論もあろう。とりわけ、実踏と観察からなる「フィールド調査」によってさまざまな民族を記述してきた文化人類学の成果を評価する立場からすれば、である。しかし、そのような立場自体が、ポストモダニズムによる批判にさらされたことは紛れもない事実である。すなわち、民族誌観が、西欧起源（西欧主体）の近代人類学によって科学的に実証されたものとして信奉されている「民族」という概念で括られる点であった。そのような立場をとる人々は、民族という枠組み自体が独善的なものであるという誤謬に気づいていないか、あるいは意図的に看過しているに過ぎない、と批判されたことである。桑山（2006）が、サイドの「オリエンタリズム批判」が、その誤謬を鮮明にすることに一定の役割を果たしたことを例に引いて、その典型を明らかにしている。²⁵ 筆者は、それを踏まえつつも、かえってそのような帰結を予め想定してさえいれば、＜日本語および日本語教育のアイデンティティ＞が何に求められ、どのように形成され、また継承されてきたのかを明らかにするうえでは、1つの合理的な手法であると考えた。再び宮島（前掲書）の言を借りれば、＜普及した＞側の統計的な資料が全体像をつかむうえでは有用だ、ということである。そこから抽出された情報や事実が、次章以降において＜日本語および日本語教育のアイデンティティ＞を国際的な文脈で考察すること、すなわちグローバリゼーションと日本語教育を相対化する所与の条件ともなろう。以上から、本章は、まず「日本語教育」を「日本」という枠組みで通時的に分節することとし、その結節点として、「原点」、「転換点」、「現時点」を要約し、その

²⁵ 「近代的民族誌が1つの民族や文化を統一された全体として描いていたのに対して、ポストモダンの民族誌は内部の葛藤や亀裂に注目して、脱中心化および脱全体化された民族像や文化像を提示する。また、ポストモダニズムとはほぼ同時に登場したパレスチナ出身の思想家サイドによるオリエンタリズム批判は、人類学を含む従来の異文化研究に隠蔽された知と権力の関係、とくに旧宗主国の研究者が旧植民地の人間を調査して描くという行為を徹底的に検証して、ポストモダンの人類学に政治思想的基盤を提供した。」（桑山 2006：321）

うえで、さらに「現時点」における代表的な問題を論じることとする。ただし、民族誌的記述の特徴が「自己」と「他者」との分節であるので、通時的記述をめざすにしても、事実の羅列に止めず、「日本人と日本語の自己認識」という観点、すなわち「アイデンティティ」を各々の点を連結する（あるいは貫く）軸に据えることとした。以上を総合すれば、以下の各節の論点が次のようになることは、妥当であろう。

＜明治改革期＞日本人と日本語の自己認識のための「他者」

＜明治後期～戦中期＞日本人と日本語の自己認識のための「他者」

＜戦後～経済成長期＞日本人と日本語の自己認識のための「他者」

＜グローバル化する現在＞日本人と日本語の自己認識のための「他者」

1. 「原点」、「転換点」そして「現時点」

1.1 ＜明治改革期＞日本人と日本語の自己認識のための「他者」

この時期を象徴するものの1つは、ほかでもない「国語」の創出である。しかし、「創出」という表現自体に訝しさを感じるほど、今日多くの日本人にとって、日本語が国語であることは、自明のことになっている。その源の1つには、アンダーソン（1983, 2007）流に
いえば、古く大和・律令時代以来「日本国」が連綿と続き、「日本人」という単一の民族が
世代を継ぎ、文化を育んできたという思想が共有された「ナショナリズム」の生成との密
接な相関があるのだろう。その思想自体も、古くからの皇統の神格化とは趣を異にし、江
戸中期に本居宣長（1730-1801）によって完成を見た「国学」により後付けされ、さらにこ
の明治期に確信に変わった、いや変えられたものである。むろん、大和・律令時代にも「民」
という概念は存在したが、それは朝廷を頂点とする支配者に隷属する被支配層（subject）
を指すものであり、今日の国際的な対照概念としての「民族」(race)は、やはり西欧起源の
人類学に由来する。とりわけ、民族的結束と「国民国家」論が結合する近代史の過程にお
いて、後述する「開かれた公共性」の発露とともに、公衆（民衆）統合の有機的な装置と
しての国語を生んだフランスに、その典型を求めることができる。今日われわれがあたかも
自明のこととしている国語は、明治期におけるその自発的かつ越境的な継承にほかなら
ない。なお、日本の国語を創出した中心人物とされる上田万年（1867-1937）がドイツ留学
時代にその着想を得たとする点からは、ドイツの国語観との関連も無視できないが、田中
（1981）は、それがむしろ母語観と関連が深いことを指摘している。この上田の「母語」
観と関連することとして、安田（2006）が指摘した上田の「国語＝国民の精神的血液」論²⁶
が想起される。母から血を受けること、同族・民族の血脈を継ぐこと、これほど強い臍帯・

²⁶ 「血液」という比喩はわかりやすい。つまり、それがなくては生存できないというのであり、「純粋」でないと凝固してしまう。つまり、必要不可欠であり異質なものを排除する、という含意がある。この血液の比喩によって、国家制度としての「国語」につきまとう抑圧感はみえにくくなる。」（安田 2006：52）

紐帯はなく、それを蔑にすることは、人倫を犯すことになる、という論理が導かれることを捉えている。いずれにしろ、国語の創出が、封建体制から国民国家体制への脱皮を図る近代化の過程における根本政策のうちの1つであったことは、揺るぎない事実である。しかも、上田らの場合は、前の封建体制を支えてきた儒学的思想に基づく倫理観の機微を、この近代化にも巧みに利用していたことがわかる。いわゆるフランス流、あるいはドイツ流に＜国家語としての国語＞が創出された過程については、イ（1996）をはじめ多くの優れた研究成果によって明らかにされているので、本項ではその屋上屋を重ねることは、敢えてしないこととする。

フランスやドイツにその着想を得た国語は、紛れもなく日本の自己認識の土台となった。では、当時の日本にとっての「他者」とは何であり、また誰であったのだろうか。そもそも「日本」とはいうが、それ自体は、それまでの徳川封建体制とはまったく別の「自己」なのである。けっして「自己改革」を経た徳川の新しい姿などではなかった。その端的な物証を、制度の刷新よりも、日常の言語への人為的な介入を臆面もなく俎上にのぼせた事実に見ることができる。維新前年の前島密（1835-1919）による「漢字廃止之建議」などは、淡々と歴史的事実として語られることが多いが、それ自体革命的なことである。仮名遣いの女人文学との比ではなく、あたかも征服者による被征服民への言語統制・支配に喩えてよいくらいの衝撃とあってよい。すなわち、それまでの言語規範の根幹であった漢字を廃止しようというのであるから、そののち数世代を経れば、漢字によって積み上げられた言語資料はいずれ遺物と化し、一部の好事家や専門家の手に委ねられる事態が想像できるほど、革命的なことなのである。そのモメンタムをさらに増幅したのが、維新後の森有礼（1847-1889）による英語採用論であることは、論をまたない。しかし、森の主意が漢字廃止論や日本語廃止論ではなく、時代を先取りしたかのように、日本の国際化のためには英語の活用が至便であるという合理論であったことは、イ（1996）が論証したとおりである。前島と森に共通するのは、旧体制の価値観を規定していた日本語の頸木を取り去ろうという、まさに維新のための合目的な社会改革論であった点ではないだろうか。一方で、上田による国語の創出は、近代言語学による表装はあるものの、優れて政治論によるものだった、あるいはそれを時の権力者に利用された、と対照的に位置づけるべきである。日本語を、それを母語とする「国民の言語」（“*langue nationale*”²⁷）にするという上田の信念が、国家というものの政治的解釈が富国強兵のスローガンとともに次第に右傾化していく過程で、「帝国の言語」へとすり替えられたのは、彼にとっては未必の故意だったのかもしれない。しかし、安田（2006）は、筆者の推論とは逆に、既述のとおり、上田が国語を「血」に喩えたことを象徴的にとらえて、その政治性が確信犯的であったことを示唆している。確かに、その後の台湾割譲（1895）や韓国併合（1910）によって断行された日本語を母語としない人々への国語教育について、母語重視を説く上田は何ら異を唱えておらず、やは

²⁷ 第4章参照

り、その政治的関与を否定するのは無理である。時の体制が発する近代化という「熱」に浮かされた言語学者・上田は、日本語に関して国語という学理を確立することで、その使命を果たした。その余熱が、やがて自らの体内から発する「国語愛」という熱病に変わっていったとすれば、国語は、安田（前掲書）が指摘した点において、もはや上田自身の中でも血肉の沸き踊る感覚となってしまったのであろう。

国語は、植民地台湾、韓国の日本への同化、言い換えれば異民族の隷属化にも利用されたわけであるが、その原型は、宮島（前掲書）が柄谷行人の引用²⁸をもって指摘するように、すでに徳川幕政下の松前藩によって国内で成型されていた対アイヌ政策のそれに当たるとされている。それを近代化の過程における必然性ともしているのは、近代化の理念に効率主義を挙げるとすれば、言語の面では多言語状況、とりわけ少数言語の存在は、優勢言語にとっては大きな阻害要因となるからである。少数言語という位置付けは微妙であるが、明治政府が「内国植民地」（多仁 2000）とした沖縄における方言撲滅と国語教育にも、やはりその類型が見られた。それは、近代史以前の歴史においても、征服者が被征服者の言語を抹殺または取り換えたことと同じ理由で、方言の存在が統治や統合には不都合なものであったからにはほかならない。ここまで、国語を国家語という政治的視点からのみ論じてきた感があり、いわば「ナショナル・アイデンティティ」（属性）との関係性を切り離すことはできなかった。しかし、近代化の視点から見れば、国語が国民相互の円滑な意思疎通を図るための「標準語」あるいは「共通語」という合理的な「ユニバーサリティ」（装置）の創出であった、とはいえない。明治期の西欧型近代化が中央集権によって促進されるという前提の下では、方言話者がそれを身につけることによって中央に進出して機会に恵まれるという可能性を保障する「装置」ともなるからである。一方、もしもこのユニバーサリティを安田（前掲書）がいう「普遍性」と同義とするならば、筆者のこの論はたちまち否定されかねない。なぜならば、この時代の「標準語」・「共通語」の条件とされた普遍性が、国語の帝国化のために利用された普遍性である、と批判しているからである。その普遍性の解釈が、それを与える側の恣意的なものであるからだとしている。実は、この場合の普遍性についての安田の解釈には、筆者もまったく同意である。しかし、筆者がいうユニバーサリティは、安田とは異なる文脈の中にある。かっこ付きの普遍性は、安田の指摘のとおりであり、そこに主導者が与える恣意に「強制」しかないとすれば、与えられる側にはそれへの「服従」しかないということになる。しかし筆者は、与えられる側にも「逆利用」する余地のあることを度外視しないという点で、安田とは異なっている。また、普遍性は、必ずしも主導者ひとりの恣意だけがその原動力ではなく、複数の総意や合意（調

²⁸ 「松前藩は、一時期、隔離政策をとってアイヌ人に日本語の学習を禁じたのだが、幕府は同化に方向転換する。そして、被統治者を「潜在的日本人」とみなす日本の植民地主義は、インディアンの抹殺と同化をめざしたアメリカをモデルとして新世界・北海道でつくられた、とする柄谷行人[1993]「日本の植民地主義の「起源」」(『岩波講座 近代日本と植民地』月報 5)の意見がある」(宮島 1999 : 87)

整)によって「形成」され、「共有」されるのである。さらにいえば、普遍性とは常に相互的、可変的であり、固定的でも永続的でもないという事実にも、着目すべきであろう。従来の言語政策・計画論における普遍性などの「誤謬」を補うために、ネウストプニーやイエルヌドによって立てられた「言語管理論」(木村 2005, 山田 1999)によれば、安田のいう普遍性と筆者のユニバーサリティとが、異なる文脈にあることは理解されると思う。本論文で、筆者がいうユニバーサリティとは、「利用」のために形成され、そして共有されるものを意図し、その端的な事例を次章のCEFRに求めるのである。早くも結論の一端をいえば、CEFRは従来の言語政策・計画論の域に止まらず、言語管理論でいうところの「管理」(木村 2005)や「言語問題」の調整と解決(山田 1999)によって実現されたものである、と考える。

翻って、それぞれの方言にはその言語共同体におけるアイデンティティが内在し、一旦標準語・共通語への切替えが中央の権力によって強要されれば、自ずと反発が起ころう。その反発を抑えるために必要であった論理が、国語が帝国の言語であり、そして「血肉」であるとする、近代化の反動で生まれた上田らによる＜国語という原理主義＞の擁立だったのである。この美名の下では、方言の撲滅などは、＜民族的アイデンティティ＞と不可分の少数言語の撲滅との比較からすれば、いとも簡単に達成することが可能だった。以上からして、この時代の「他者」が、のちに露わになる西欧列強ではなく、帝国日本確立の妨げになるすべての「内なる異分子」、あるいは「風俗を乱す非道徳的な危険分子」(イ 1996: 13)であったことは、明らかであろう。言い換えれば、国語としての日本語の原点は、そのベクトルが「異民族という他者」に向けられた、次の時代に登場する＜日本語教育の原点＞、そのものでもあった。

1.2 ＜明治後期～戦中期＞日本人と日本語の自己認識のための「他者」

この時期の日本にとっての「他者」は、新たな「自己」を模索した鏡の中のかつての欧米列強ではなく、日本が自己を確立したのちに、同じ鏡の中に今度は「ライバル」として結像した列強、そのものであった。そして、彼らとの覇権の大小を証明するのがアジアにおける植民地の獲得競争であり、やがて日清戦争(1894-95)と日露戦争(1904-05)へと突き進むこととなる。その結果、はじめての植民地として中国の一部(遼東半島・台湾・澎湖諸島)、樺太の一部、そして韓国を獲得することになった。この時期をピークに、国内外において日本語教育がそれぞれ芽吹きはじめている。各々がどのような形ではじまり、何をめざすかはさまざまであっても、それはとりもなおさず、日本自身の国際舞台への華々しい登場による、「内」と「外」との急接近の結果にほかならない。日本語教育とはいえ、1940年以降「大東亜共栄圏」構想²⁹とともに加速化した「南進」³⁰政策によって実質的に支

²⁹ 1940年、近衛内閣の外相・松岡洋右(1880-1946)によって構想された日本の対アジア基本政策。アジアから欧米勢力を排斥し、域内の共存共栄を図る政治的、経済的な名目で

配していた東南アジア諸国でのそれを除けば、日本自身によるそれが海外領土における<皇民化教育のための国語教育>であったことは、揺るぎのない事実である。当時の政治家には、「純正（醇正）・典雅」な日本語を普及することが「大東亜」の秩序であり、それをもって世界平和に貢献するという確信に満ちた発言があり、平高（1997：185）はこれら³¹を捉えて、「他民族のパトスを盛ったそのままの外国語を国語として強制」しようとしたものと評している。平高（前掲書：187）は併せて、研究者の中にも、たとえば保科孝一（1872-1955）が、その師・上田万年の血脈を継ぐがごとく、植民地での同化のためには国語が必須としてこれらの政治家に同調するような、当時の尋常ならざる空気を読み取った。また、当時海外（含む沖縄）で行われていた日本語教育に冠せられていた呼称が国語であったか、あるいは日本語であったかという点を明らかにした多仁（前掲書）の分類³²が参考になる。ただし、その呼称とレベルの如何を問わず、非母語話者に対する日本語教育であったから、いずれもが実質的には外国語教育の一環だったとする点には、肯けない。なぜならば、それが現代の観察者からの視点であり、当時の当事者の視点からではないという、民族誌的記述が往々犯しがちな誤謬を与えてしまいかねないからである。

一方、欧米における日本語教育の萌芽は、国語教育そのものとは直接の連関はなく、むしろ「ジャポニスム」(japonisme)などに触発された異国趣味的な日本研究（「ジャパノロジー」: japanology）から派生した「日本語研究」の段階だったとするのが妥当であろう。しかし、やがて帝国日本の驚異的な海外進出によって、それまで中国の陰にあった日本の存在感が一挙に強まるにつれ、地政学的観点からの「日本研究」や「日本語教育」への展開が見られるようになったのは、必然的なことといえる。次の「表1」は、その相関を窺い知る一助となろう。とりわけ注目すべきは、イギリス及びアメリカにおいて、戦略的な観点での日本語教育の特別プログラムが実施され、それらがのちの日本研究・日本語教育の泰斗や、政財界の要人を輩出したという事実である。なお、同表の「西暦」における（ ）の付記は、いわゆる日本の富国強兵や植民地主義的な海外進出とは連関のない「ジャパノロジー」および「日本語研究」の時代を括るためである。

提唱されたが、事実上は日本を盟主とする植民地経営同然のものであった。

³⁰ 日清戦争以後、経済的観点から南方諸国・地域への進出が主張されたが、のちに当該方面への軍事的進出へと変質し、結果として太平洋戦争に突入した。

³¹ 平高（1997）が例示したのは、首相・近衛文麿（1891-1945）と、衆院議員・鶴見裕輔（1885-1973）の発言である。

³² 【国語】台湾（本島人・高砂族）、朝鮮、南洋諸島、沖縄、樺太【日本語】関東州、満州国、中国占領地（河北）、マラヤ・シンガポール、インドネシア（陸軍担任地域・海軍担任地域）、ビルマ、ビルマ（シャン州）、フィリピン（多仁 2000：iii「表1」から抜粋）

表1 国内外の日本語教育略年表（出典：長谷川・平高 1991）

日本（及び植民地・実質支配地）	西 暦	海 外
	(1863)	仏帝国図書館附属東洋語学校日本語講座開講 ³³
＜明治政府樹立＞	(1867)	
	(1870)	ペテルブルグ大学東洋学部日本語講座開講
	(1871)	ナポリ東洋研究所日本語講座開講
	(1887)	ベルリン東洋語学院日本語講座開講
＜「日清戦争」勃発～95年＞上田万年講演「国語と国家」	1894	＜「日清戦争」勃発～95年＞
＜台湾割譲：台湾総督府設置＞	1895	
（台湾）各地に「国語伝習所」設置	1896	
＜「大日本帝国憲法」施行＞	1900	
	1901	北京東文学舎日本語講座開講、韓国京城学堂・平壤学堂日本語学校開校、釜山開成学校等 9校で日本語講座開講
＜「日露戦争」勃発～05年＞	1904	＜「日露戦争」勃発～05年＞
＜韓国併合：「朝鮮総督府」設置＞以後、日本では「朝鮮」と称される	1910	
（朝鮮）「皇民化のための日本語教育」開始	1911	
東京外国語学校 ³⁴ 日語学校設置	1913	ハーバード大学日本文明講座開設
	1915	（サンパウロ）移住者への国語教育開始
	1918	ワルシャワ大学日本語講座開講
	1928	コロンビア大学日本文化センター ³⁵ 開設
（台湾）「社会教育としての日本語教育」開始	1929	
＜「日中戦争」勃発～45年＞（台湾）「国語常用家庭」制度開始、（韓国）総督府、日本語徹底使用通牒	1937	
	1939	＜「第二次世界大戦」勃発＞バンコクに「日本文化研究所・日本語学校」開講（日本の外務省の委嘱）
＜「太平洋戦争」勃発＞	1941	＜「太平洋戦争」勃発＞

³³ のちの国立東洋語学校、現在のパリ第3大学東洋語学院（INALCO）の前身。

³⁴ 現在の東京外国語大学。

³⁵ Japanese Cultural Center of America が正式名称。

(フィリピン・インドネシア・マレーシア・ビルマ)日本語教育開始	1942	ロンドン大学東洋語学部で「情報収集活動のための日本語特別コース」開講
	1943	ハーバード、ミシガン大学でASTP ³⁶ 開始
<「太平洋戦争」終結>	1945	<「第二次世界大戦」終結>

日本語の教育が国語という名の下に行われようと、日本語という名の下であろうと、その目的がいずれも異民族を日本に同化することであったことには変わりない。小熊（1997：145）が、「日本が台湾・朝鮮を領有した19世紀末ないし20世紀初頭には、英仏をはじめとしたヨーロッパの代表的植民地宗主国がすでに同化主義を放棄しはじめていた」と指摘しているように、その時代錯誤が露になっていたのである。また、宮島（1999：86）が、「フランスの同化が革命の精神をうけついで人間の普遍性を基礎においたのにたいし、日本語の普及は日本精神をおしつける手段とみなされた」とする点は、既述の政治家や研究者の発言に如実に表れていた。この時代が、日本語における国語と日本語との関連の比較的長期に亘る「第1の転換点」であり、そしてそれは「第2の転換点」への行程でもあったとする所以である。

1.3 <戦後～経済成長期>日本人と日本語の自己認識のための「他者」

1945年8月15日、日本にとっても、日本語にとっても、「競争」と「狂騒」に明け暮れた時代が終わり、むしろそれが近隣のアジア諸国にもたらした不幸な時代も同時に幕を下ろしたのである。世界では覇権主義が影を潜め、代わって「東西関係」という新たな政治・軍事的均衡の秩序が打ち立てられた。一方、敗戦によって一転被占領国となった日本では、コペルニクス的大転換ともいってよい社会改革と、意識・価値観の転換を余儀なくされたのは、必然の結果に過ぎない。いわば、「他者」から自らのアイデンティティの再構築を迫られるという史上未曾有の事態に立ち至ったわけであり、これこそ「第2の転換点」である。そのもっとも明確な他者が、新たに圧倒的な世界秩序となった「西側」の価値観であり、また直接日本を下したアメリカであることは、論をまたない。また、かつて日本によって同化を強いられたアジアの植民地等がアイデンティティを回復した他者として、各々新たな姿を見せ始めた。特に後者に対する日本の戦争賠償責任は、日本の国際責務を再認識する機会ともなり、留学生の受入や、技術移転・社会開発協力など、結果的に日本語教育の新たな方向性を決定づけたのである。

【アメリカ】は、日本に民主主義をもたらし、その「臣民」を「国民」として解放し主

³⁶ 米陸軍による戦略的日本語教育プログラム“Army Specialized Training Program”のこと。同じく米海軍による同種プログラムが、1941年にカリフォルニア大学とハーバード大学で開始され、翌年からコロラド大学に移管された。現在同大には、当時の資料を収蔵した「アーカイヴス」が設置されている。

権を与え、同時に臣民の言語であった国語の解体を求めた。しかし、それが＜征服・被征服＞の関係においてかつて歴史的必然であった言語の取換えや遺棄を求めるものではなく、日本語に関する主体的な言語改革、すなわち言語政策・計画を求めるものであったことは、アメリカが標榜する民主主義の理念そのものに由来する。詳しくは第4章で言及するが、ここで再び、明治初期を彷彿させる日本語論が喧しくなった。日本人自らが言語の取換えを主唱したり、「国語審議会」が懲りもせず「国語国字問題」を議論したり、相も変わらず「国」という枠組みから出ることができず、この時点で「言語の民主化」が図られたとは必ずしもいえない。48年に設置された「国立国語研究所」³⁷が、その看板に「国語」を冠することを忘れてはいないものの、一方で「時の政府や文部省の方針に左右されることのないように十分に配慮されていた」（甲斐 2006e: 72）とすれば、研究の成果に基づいて言語政策・計画の整備を図ろうとした点だけは、一定の評価に値するのだろう。³⁸では、その「非民主化」とも取れる事態をアメリカが看過したのは、なぜなのだろうか。筆者は、そこに2つの事由を推測する。1つは、大作家³⁹による「日本語亡国論」が出るほどに、日本人自身が日本語について根深い問題意識をもっていることを確認したからであろう。2つ目は、アメリカ型に改革された教育制度、とりわけ義務教育課程（中学）のなかに英語教育が国語教育と同列に組み込まれたことで、少なくとも「民主的な占領言語政策」が実現できると判断したからに違いない。けっして看過したのではなく、むしろしたたかに、かつ冷静に状況を見つめていたためであろう。したたかという点では、文部省に設置されていた「国語課」が、68年に設置された文化庁へ移管されたことのほうが、勝るように思える。なぜならば、文化をその極限で「国宝」と位置付けるシステムを持つ文化庁に国語の扱いが移管されるということは、見方を変えれば、日本語は仇や疎かに扱われるものではないとして、再び国語を「聖域」に近づけた、という推断を禁じえないからである。実に、20年もの間虎視眈々と時期の到来を待っていたかのように見るのは、穿ち過ぎであろうか。同時に「国立国語研究所」が同庁に移管されたことも、同一線上にあるといえる性質のもので、この文化庁への2つの機構の移管はけっして等閑視できないのである。甲斐（同前）の同研究所に関する述懐（脚注38参照）は、これと無関係ではないだろう。

一方、海外での日本語教育も、この時代一斉に転換期を迎えている。とりもなおさず、アメリカやイギリスの例に見るように（前掲「表1」）、戦略的目的以外では滞っていた戦中の日本語・日本研究が、日本の国際的位置付けが変わったことによって、それぞれの国で

³⁷ 英語呼称は、The National Institute for Japanese Language である。

³⁸ 国語研究所の設置、すなわち「国字国語問題の研究機関の設置に関する請願」（昭和二年九月第一回国会参議院会議録第五十七号）に関する同院山本文化委員長の説明を受けての言及。しかし、自ら同研究所長を務めた甲斐（2006e:72）は、同節の直後で、「この研究所の調査研究の独立性、研究の純粋性が守られていたら、もっと高質な研究成果が得られていたのではなかったかという思いが強く浮かんでくる」と述懐している。

³⁹ 志賀直哉（1883-1971）

再構築されることになったからである。とりわけ＜国語教育という日本語教育＞の犠牲となった中国、台湾、韓国での取組みの概観は必須であろう。

まず【中国】では、1949年の中華人民共和国建国に伴い、中国自身の手によって日本語教育が開始されている。佐治（1991：377）は、（その時点において）付克に典拠⁴⁰して戦後中国の日本語教育を4期に分け説明しているが、それは、むしろ中国の対外政策の転換期と呼応するものであり、必ずしも日本の事情や状況と一致するものではない。要約すれば、第1期（1949-56）は、限られた政府機関幹部に対する日本語教育であり、政治・外交上の必要性からといえる。第2期（1957-66）は、対ソ関係の変化の兆しとして、外国語教育がロシア語一辺倒から英語などの諸外国語へも広がる過程で、日本語も拡充していく時期である。61年、周恩来（1898-1976）によって北京に2つの外国語学校が設置され、続いて63年に上海や広州などの10都市にも同様に設置され、それらでは年少の成績優秀者を選抜して教育し、大学の外国語学部へ人材を輩出した。この時期に、大学での日本語教育の基盤が形成されたのである。第3期（1966-76）は、佐治（前掲書：389）によれば、「プロレタリア文化大革命」による内乱の時期であった。その間、教育分野は特に「被災地域」となり、まず授業がストップし、学校の秩序は大きく乱れた」とある。古傷のある日本語教育が被災するのは、必然的なことであった。いわゆる「文革」後期の70年から72年にかけて中国は、国連復帰（71年）を挟み、次々に諸外国との外交関係を樹立し、72年には「日中共同声明」に調印し、日本との国交を正常化していったのである。奇しくも、のちに中国における日本語教育を大規模に支援することになる国際交流基金が、同じ年に設置されている。これを機に、最初の「日本語ブーム」が起こった。第4期（1976-84）は、文革に終止符を打ち、中国が「4つの現代化」⁴¹を掲げて改革を始め、各教育課程においても、成人教育や専門教育においても、外国語習得が奨励された時期である。80年には、基金による第1次対中特別5ヵ年計画として、北京語言学院に「日本語研修センター」（通称「大平学校」⁴²）が開設され、85年からの第2次計画では、北京外国語学院にその発展形として「日本学研究センター」が開設され、現在に至っている。その後、各地に展開した日本語教育の中核となる人材を同センターから多数輩出したことは特筆すべきことである。むしろ、佐治（前掲書：395）がいうように、「多数の日本人専門家⁴³の活躍が中国における日本語教育の発展を支えてきたことを見逃してはいけない」のは、いうまでもない。

⁴⁰ 付克（1986）『中国外語教育史』上海外語教育出版社

⁴¹ 1977年、鄧小平が発表した「農業、工業、国防、科学技術における現代化」が共産党規約となった。

⁴² 当時の内閣総理大臣・大平正芳に因んだ名称。

⁴³ 文部省、国際交流基金、都道府県教育委員会、日中友好協会、青年海外協力隊、シルバールンティア、大学間交流協定による派遣、個人と中国国家教育委員会専門家局との契約などを挙げている。

次に、「1945年以前」に＜皇民化のための日本語教育=国語教育という日本語教育＞が実施されていた【台湾】では、中国とはいささか事情が異なるようであり、戦後を第1期（1970年以前）、第2期（1970年代）および第3期（1980年代）に分けた原土（1991）は、各々の特徴を次のように述べている。まず、第1期は、本省人・外省人⁴⁴を問わず、教師の多くが日本語に関して「同文同種」の考えをもっていて、日本語を外国語として学習すること理解がされにくい時期だったとし、「その日本語も教授法もほとんど学問的ないしは科学的反省のないものであった」（前掲書：404）とした。「ほとんど反省」がないというのは、すなわち、かつての国語教育の残像が色濃かったということなのだろう。第2期は、それらの旧世代と、日本で日本文学や国語学を学んで帰国した戦後第一世代との交代が進み、ようやく＜外国語としての日本語教育＞へと移行する時期であるとする。しかし、前述（筆者による傍点の部分）のように、この時期は日本の大学にすらまだ日本語教育を専門とする講座や課程がなかったため、留学希望者は入学試験のために日本の「古文」を学ばざるをえず、その結果当時台湾で日本語課程を有していた大学では、その分野に力点が置かれる傾向が強まっていた、というのは興味深い観察である。逆に、戦後第二世代が登場する第3期には、日本国内で日本語教育専攻課程が次々に設置され、入試（留学）に古文が不要となったため、現代語能力へ傾斜するのは、必然的なことであつたといえよう。原土（前掲書：407）が、せつかく定着しつつあつた古典日本語研究の基盤が没却されてしまいかねないと嘆いたのは頷けるが、この時期以降、世界的に言語教育が概念・機能主義（コミュニケーション重視）へと移行する趨勢からしても、不可避のことだつたと思う。以上の3期を通観して捉えられるのは、台湾における日本語教育には、かつての国語教育への抵抗を感じさせるものが少なく、むしろそれを基礎とさえするような時期があつたということである。筆者には、これをもって日本の台湾統治や、その政策であつた国語教育の「功」を説く意図などはまったくないが、林（1997：142）が指摘するように、統治下の台湾でのバイリンガル化が一般化していたという状況が、戦後にもその影を落としていたとしても不思議ではない。そのよすがは、やはり林（同前）による「光復」⁴⁵（解放）直後の「台湾人」^{***}のアイデンティティに関する鮮烈な情景描写によって知られ、また本論文の主題の1つとも関連するので、長文ではあるが、紹介しておきたい。

「しかし、これらの政策も、1945年8月15日をもってピリオドを打たれた。そして、これらの政策のもとで、自らを日本人と積極的に見なしてきた台湾の人たちは、きわめて深刻なアイデンティティの危機に見舞われることになつたし、反対に、どうしても日本人になれない自分を抱えて苦しんできた人も、光復後は光復後で、自分は中国人になる

⁴⁴ いずれも漢民族ではあるが、中国本土から移住した時期（明・清時代か、1945年以降か）で区別され、前者を「本省人」、後者を「外省人」とする。

⁴⁵ 日本の植民地であつた地域で、日本の支配から解放されたことをさす。（『広辞苑』第5版）

べきなのか台湾人であるべきなのか、葛藤することになる。このように日本の植民地統治は、その統治期においても台湾の人々のアイデンティティの危機の原因を成したが、光復後も、その後遺症とでもいうべき影響を及ぼしてきた。」〔傍点は筆者〕

とまれ光復後、中国と政治的に断絶した台湾にとって、今度は地政学的に日本の存在が大きなものになったことは、日本語教育への取組みが前向きであったことと無縁ではあるまい。

そして、次は【韓国】である。「民族のことば」の使用を抑圧され、代わりに「異民族のことば」の使用を強制された韓国の人々の思いは、筆舌に尽くしがたいものに違いない。その思いを伝える母語と文字すら奪われたのだから、筆者が軽々しくその思いを代弁することなどは、まして不可能である。植民地で断行される言語政策は、鞭によらない奴隷化であるにもかかわらず、しかし支配者は、あたかも「無文字文化の未開民族」に自らの優れた言語を与えたかのように自讃した。それは、植民地主義が単なる覇権主義ではなく、自らを先進や選良と錯覚する者たちの啓蒙・福音主義を常に帯同しているからにほかならない。加えて、個人および民族の〈有徴のアイデンティティ〉である姓名を日本式に変更することを強いた「創氏改名」(1939年)という屈辱まで受けた人々にとって、戦後日本語と接することが心理的にも、物理的にも障碍となっただろうことは、いうまでもない。特に物理的な障碍は、約40年にも及んだ日本の支配下で「日本語からの言語干渉を不断に受け続けた」(熊谷 1997: 164)⁴⁶結果変容した朝鮮語と、錆つかされたハングルの復活に表れていた。森田(1991: 410)によれば、米軍政庁が主導した成人向けのハングル講習会や、「日帝残滓一掃」をスローガンに国語浄化(純化)運動が大規模に行われている。朝鮮語の浄化運動にもかかわらず、自ら「国語」を冠するのは、矛盾するように響くが、現在の韓国でも使用されるこの国語は、国家との関係ではなく、〈民族のことば〉という概念で捉えられていると考えるべきであろう。しばしば「우리」(われわれ)によって形容される韓国の〈民族的アイデンティティ〉の表象を顧慮すれば、常にそこに「国」よりも「人」への思いが先立っていることが窺い知れるからである。一方、心理的な障碍は思いのほか早く軽減されていったようである。60年の「学生革命」後の日本ブームの訪れがそれを物語っており、61年には韓国外国語大学に日本語科が設置されている。なお、解放後の日本語教育の嚆矢が、日本の植民支配下、国語・国文学の牙城であった京城帝国大学に系譜的なつながりを有するソウル大学によってではなかった状況には、2つの背景を読み取ることができる。すなわち、「日帝」の最高学府であった京城帝大出身者が多く残留するソウル大学で、再び日本語を教えることのもつ政治性が問われたこと⁴⁷が、その1つである。もう1

⁴⁶ 「解放当時、日本語とのバイリンガルであった多くの朝鮮人は、朝鮮語で書いたり話したりする際にも、しばしば日本語を混淆させる言語生活を営んでいた」(熊谷 1997: 164)

⁴⁷ 熊谷(1997)の、「日帝」からの解放後の朝鮮語教育復活の経緯との関連に詳しい。

つは、その京城帝大では国語・国文学が日本人によって講じられていたため、日本語教育が可能な韓国人専門家の育成が行われておらず（森田 1991：411）、人材の不在という現実的な問題を抱えていたことが挙げられる。やがて、中等教育レベルでの日本語教育も、朴正熙大統領（在任：1963-79）によって、73年に人文系・実業系高等学校における第二外国語（選択）の1つに加えられた。過去の経験から日本語を学ぶことを忌避するよりも、日本から学ぶことは多く、「主体性のある闊達な度量」をもって日本語を学ばばよい（同前）とした同大統領の言は、多言語化する現在の国際環境の中でも十分に通じる理念である。これに呼応して、大学での日本語関係学科が次々に開設されはじめ、韓国における日本語教育は本格化し、日本側も官民のさまざまな主体が、それぞれのプログラムによって支援・協力を進め、その成果は、80年代に入って世界的規模となって結実した。この時期は、とりわけアジアの枠組みにおいて、それぞれに＜アイデンティティを回復した他者＞たちが、自らの意志によって日本語教育に門戸を開き、またその戸を叩いた大きな転換点となったのである。

1.4 ＜グローバル化する現在＞日本人と日本語の自己認識のための「他者」

以上の各項によって、明治初期から数次の戦争期を挟み、いわゆる「戦後」の高度経済成長期前後までの日本語をめぐる内外の相関、および推移を通時的に概観した。日本が国際経済においてその地位を確実なものとする1970年代は、日本と何らかの相関をもつ国々でも、相応の経済発展が見られた時期である。さまざまな領域や分野における国際化が著しく進展する時期でもあり、その歪みが新たな国際摩擦や軋轢が生むことは必然的であったともいえよう。当時表面化した日米間の貿易摩擦は、経済にとどまらず、日米安全保障など政治・外交問題への発展をも懸念させ、日本政府はその解消に腐心していた。結論は、国際文化交流による相互理解の増進という政策を導き、その実施機関として1972年に設立されたのが、国際交流基金である。その基幹事業の中に組み込まれた日本語教育は、ここまで述べてきたその「過去と経緯」（「自己」と「他者」との関係性）の延長線上に新たな時代を開拓する使命を帯びていたといつてよい。現在から振り返れば、同基金の設置がその後の日本語教育を大きく変えていったという見方は、大方の同意を得られるところであるが、逆に基金を作らねばならない必然性がその時まで生じていた、という見方もまた同意を得られよう。そこで、以下では、基金の視座から観察した70年代から直近の2006年までの日本語教育の推移と特徴を論述することとする。ただし、基金の視座とはいえ、実際には、筆者自身が2006年に発表した論文（嘉数 2006c）に新データを加入し、加筆修正のうえ再録するものであることを、予め断っておかねばならない。

1.4.1 国際交流基金と「海外日本語教育機関調査」

国際交流基金（以下、「基金」）は、「満州事変」（1931-32）の国際処理を不服として日本が国際連盟を脱退した翌年の1934年に、対外交流政策機関として設立された「財団法人国

際文化振興会」(略称：KBS)をその前身とする。その意味で、KBS のいう対外交流の政治性を基金が継承しているのではないかという推測も不可能ではないが、しかし、基金設置の根拠となる「国際交流基金法」(昭和四十六年六月一日法律第四十八号)の第一条(目的)を見れば、その疑いは霧散するだろう。すなわち、「国際交流基金は、わが国に対する諸外国の理解を深め、国際相互理解を増進するとともに、国際友好親善を促進するため、国際文化交流事業を効率的に行ない、もつて世界の文化の向上及び人類の福祉に貢献することを目的とする」という表明である。また、2003年(平成15年)の独立行政法人化を経た現在も、その基本理念は変わらない。⁴⁸何故に日本語教育が国際文化交流事業の中で重視されるのかと問われれば、法人格の違いを超えてもなお一貫する「基金の目的」に明記されているところに拠る。すなわち、国際相互理解を増進するためには、国際言語コミュニケーションの推進が必須であるという認識からにはかならない。そして、その具現化のために重要なことは、海外の日本語教育の状況を的確に把握することであった。基金設立直前の1970年(昭和45年)に外務省文化事業部(当時)によって行われた大々的な海外調査⁴⁹を踏襲する形で、現在に至る「海外日本語教育機関調査」を定期的実施することとしたのである。以下、その第1回(調査年次：1974-75年、報告書刊行年：1975年)から、第8回(調査年次：2006-07年、報告書刊行年：2008年)までを通観しながら、この間の日本語教育の推移を概説することとする。

1.4.2 基金設立直前の状況認識(1970年外務省調査)

(1) 外務省から基金への日本語教育の継承

外務省(1970)によれば、当時の文化事業部文化第二課長の小崎昌業が、冒頭に「海外における日本語教育の現状と将来」と題して、次のように述べている。

「外務省では、日本語普及事業を対外交流事業の重要な柱の1つとして、(以下略)」
「(略)目下のところ、(英国、フランス、米国及び西独とは⁵⁰)比肩すべくもないが、(略)日本語学習を通じての対日理解こそ、正しい対日イメージと真の国際友好関係の醸成につながるものとする。」

さらに、「必要な専門家を養成する国内体制を速やかに確立することが、焦眉の急務であ

⁴⁸ 「独立行政法人国際交流基金(以下「基金」という)は、国際文化交流事業を総合的かつ効率的に行うことにより、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、もつ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。」(平成14年12月6日法律第137号3条)

⁴⁹ 『世界の日本語教育機関一覧』として1970年11月に調査結果が公表された。

⁵⁰ ()内は筆者による補注であるが、個々具体的には、British Council、Alliance Française、U.S.I.A.、そしてGoethe Institutが挙げられている。

る」として、日本語教授法の不統一、視聴覚教材の不足、ならびに標準的教科書の欠如について改善を図るべきであるとした。基金の日本語教育事業部門は、まさにこのような現状認識や問題意識を継承する形で、組織化されたのである。

(2) 全体及び各国の状況

同調査は、外務省の在外公館を通じて行われたものであり、それによって明らかにされた数値は、以下のとおりである。

機関数：717 か所、 教師数：1,890 人、 学習者数：56,649 人

なお解説には、「これにラジオ日本語講座の聴取者を加えると、学習者は10万人に達するものとみられている。日本語学習の機運がこれ程高まったのは、恐らく未曾有のことであろう」とあるが、その「未曾有」という状況は具体的に説明されておらず、少なからず官僚的な修辭のあることが推測される。ただし、各国の現状については、限られた紙数にもかかわらず簡明にまとめられている。

1.4.3 「海外日本語教育機関調査」(通観：1974年—2006年)

(1) 通観のための全体像…「右肩上がり」の伸張

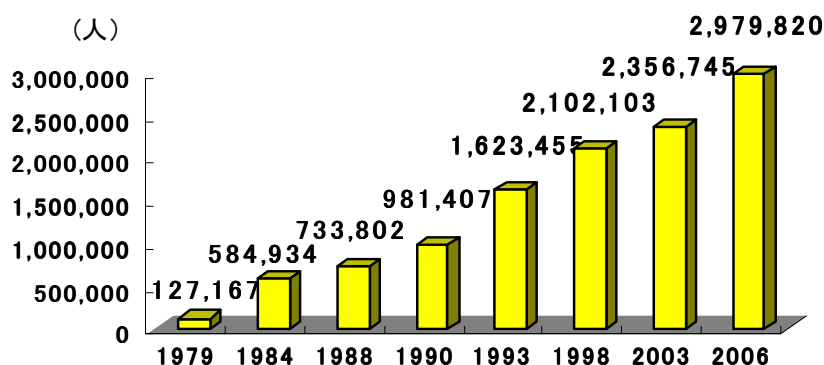
本項では、前項の外務省による調査結果を対照や考察の起点として、第1回から第8回までの「海外日本語教育機関調査」の特徴を通観し、概説することとする。「図1」は、「2006年調査」報告の時点にまとめられた学習者数の推移を示すものであるが、機関数と教師数を含め、全8回を通してすべてに「右肩上がり」の伸張が認められ、これについては、次項以降で主要な特徴を記述する。ところで、同図で比較の起点を「1979年」として、実施合計回数が8回となっているのは、本項冒頭で言うところの「1974年から2006年までの8回」という前提と一致しない。これは、現行の調査項目立てが79年を起点とし、かつ外務省による「1988年調査」の結果⁵¹を間に挿入しているためである。基金による調査は5年おきを目安としていて、84年から85年にかけて行った調査の次は90年を予定していた。しかしその途中、海外からの留学生や就学生の急増と、日本語能力の不足が一因とされる不適応がにわかに社会問題化したことを受けて、外務省が自ら緊急調査に踏み切ったのである。その調査項目は、基金調査のそれとほぼ同一⁵²であったので、経年的な比較対照のためには、その結果を挿入することを妥当、有効とした。

⁵¹ 『日本語教育—その成長と悩み 海外日本語教育機関の動向1988年』と題して、財団法人国際文化フォーラムから公刊された。

⁵² 台湾を含んでいない点など若干の差異がある。

図 1 海外の日本語学習者の推移

(出典：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＝改訂版』)



(2) 70 年代：「未曾有」のその後

まず、1970 年の外務省調査が明らかにした数値は、その 4 年後に基金自らによって行われた第 1 回の「海外日本語教育機関調査」で、改めてその伸張ぶりが確認された。下の対照表(「表 2」)が示すとおり、外務省調査が「未曾有」とした数値は、機関数、教師数、学習者数のいずれにおいても、さらに伸張したことが見てとれる。学習者数の伸びに比して機関数、教師数のそれがやや小さくは見えるが、4 年間での推移(増加)としては、いずれも「めざましい」ものである。教師数の伸び率が相対的に低い状況は、70 年の外務省調査で「日本語普及事業の実施に当たっての最大の悩みは、日本語専門講師の不足であって(略)」とする認識を傍証している。実際、適格な教師の養成には相当期間が必要なことと、教員の配置増には大規模な予算化が伴うことを考え合わせれば、止むをえない現象である。教員不足の解消が現在に至っても焦眉の急である事情は、ほとんど変わっていない。

表 2 日本語教育の状況：1970－1974 年(嘉数 2006c)

	1970 年調査	1974 年調査	増加率 (%)
機関 (件)	717	898	25.24
教師 (人)	1,890	2,254	19.25
学習者 (人)	56,649	77,827	37.38

(3) 70年代の特徴：「未明」

以下では、年代毎の《地域別》および《国別》の特徴を列挙する。

《地域別》

「1970年調査」から「1974年調査」までは、【アジア】と【北米】の学習者数はほぼ拮抗していたが、70年代後半以降、【アジア】⁵³と【中南米】での大幅な伸びが顕著になり、その後現在に至るまで【東アジア】が圧倒的な規模で膨れ上がっていった。なお、【北米】は、80年代に入るまでは、ほぼ横ばいで2万人程度であった。

《国別》

この時期、国別に最も学習者が多かった国は、2万人規模の【北米】のほとんどを占めていた【米国】であり、のちに他を圧倒することになる【韓国】、【中国】、または【オーストラリア】でもなかった。ただし、【米国】では、日系人の多い「ハワイ州」と「カリフォルニア州」でほぼ二分されていた。【韓国】での学習者（829人）は、「1970年調査」時点では、【ペルー】、【パラグアイ】、【ブラジル】よりも少なく、「1974年調査」で12,249人と急増し、以降更に加速する。また【中国】については、「1979年調査」まではその実態が不明であり、【オーストラリア】もまだ1万人規模には達していなかった。

(4) 70年代から80年代へ：「夜明け」

外務省は、「1970年調査」の報告書で自ら「未曾有」と表現した状況が創出された背景には、日本が世界第2位のGNPを記録するに至ったことに対する世界の矚目と関心がある、と分析した。やはり同報告が記述するように、70年代までの主要国における日本語教育が、政治体制の違いを超えて、「日本研究」の枠組みの中に含まれていたことと対照すれば、説得力がある。古典文学や歴史などを主とした従前のアカデミックな日本研究の必要性が、急激に高まる情勢であったとは考えにくく、むしろ「経済の時代」には、実利的な意味で日本語能力が有用であろうという判断が働くのは、容易に想像できる。

80年代に入ると、その勢いがさらに増していることがわかる。上記「図1」の学習者数の棒グラフで一目瞭然であるが、「1979年調査」から「1984年調査」の間で、実に4.6倍もの驚異的な増加を見たのである。筆者は、その最大の要因を「グローバリゼーション」の展開と考えている。仮に70年代を「経済の時代」と定義づければ、80年代は「情報の時代」の幕開けだったといってよいだろう。まさに「情報」の西側から東側への浸透があったからこそ、社会主義諸国の自由主義化に拍車がかかり、東西ドイツ統一（1989年）や、ソ連邦崩壊（1991年）を生起したのである。その勢いこそが、地球規模の国際化、すなわちグローバリゼーションを招来し、必然的に多文化・多言語主義的な政策化も顕著になっ

⁵³ 「1984年調査」以降、【東アジア】、【東南アジア】、【南アジア】に分類された。

てきた。特に、80年代後半からは、その後の海外の日本語教育を急加速させることとなった＜初中等教育への日本語教育の導入＞が顕著になっている。その代表的な例は、後述する【オーストラリア】と【ニュージーランド】である。89年、基金が海外の日本語教師を対象とする本格的研修施設「日本語国際センター」を埼玉県浦和市（現さいたま市）に開設したのは、この時代の反映にほかならない。

(5) 80年代の特徴：「転機」

＜地域別＞

「1984年調査」において、【アジア】で他の地域を隔絶するかのような現象が起こっていることが明らかになった。特に、この調査時から分別した【東アジア】の突出が際立ったことである。すなわち、前回の「1979年調査」で【アジア】総計で約6万人であった学習者数が、一挙に【東アジア】だけで41万人を超え、【東南アジア】と【南アジア】との総計では、7.8倍の約47万人にも達し、以後【東アジア】は、さらに伸張していく。もう1つ特筆すべき点は、「1988年調査」の結果、はじめて【大洋州】と【北米】の順位が逆転したことである。しかし、それでも【北米】の規模は逡増していた。また、【中南米】での半減や、【西欧】の漸増も、特徴として観察されたのである。

＜国別＞

【東アジア】の突出は、ひとえに【韓国】での驚異的な伸張がもたらしたものである。「1984年調査」で、それまでの国別集計で首位であった【米国】を一挙に抜き去り、以後現在に至るまで、同国の圧倒的な優位は揺らいでいない。「1979年調査」時には2万人突破を窺う程度であったが、一躍18.4倍も増えて35万人を超えたのは、「驚異的」としか形容できない。この現象の背景にはさまざまな要因があろうが、やはり最大の要因は、前節(1.3)で論述した社会状況の変化と、その効果にあると考えられる。すなわち、1973年から実施された人文系・実業系高校での第二外国語としての日本語履修（選択）の制度化である。その結果、大学での日本語関係学科設置が加速したことは、すでに述べた。さらに、「大学入学予備考査」（現在の「大学修学能力試験」）の選択科目への組入れ（1976年）、日本語・日本研究者らによる組織化（1978年、「韓国語日文学会」設立）、そして「テレビ日本語講座（KBS3）」など、日本語教育のためのさまざまな推進力（環境と条件）が、相乗効果をもたらしたのである。【オーストラリア】や【ニュージーランド】での堅調な伸びも注目される。また、【中国】や【マレーシア】での伸びにも注目すべきである。特に【マレーシア】では、戦後日本のめざましい経済成長に倣うべく1980年に導入された「東方政策」(Look East Policy)が、一定の影響を与えていると見てよいだろう。また、前述の【中南米】での半減は、【ブラジル】と【ペルー】での現象であり、【西欧】では、【フランス】、【ドイツ】、【イタリア】、そして【英国】での伸びが少しずつではあるが、目立つようになってきた。

(6) 90年代の特徴：「飛躍」

この時期の特徴は、上記(4)、(5)で記述したとおり、国際情勢の大きな流れの中で、日本語教育を含む世界の言語教育のパラダイムに劇的な変化が見られたことである、と考える。

<< 地域別 >>

【東アジア】での学習者数はさらに膨れ上がり、「1990年調査」では80万人台に乗り、全地域の総計では100万人の境界線に近づいた。そして、ついに「1993年調査」の時点では、総計は160万人を優に超える規模にまで達していたのである。その最大の要因は、【韓国】と【中国】とが大幅な伸張を見せた【東アジア】と、後述するように、【オーストラリア】と【ニュージーランド】とでやはり急増を見た【大洋州】との協奏というほかはない。それが加速し、しかも90年代後半には【米国】でも学習者が急増したこともあり、「1998年調査」では、ついに200万人台をはるかに超える規模に達したのである。この中身を見ると、その原動力が、【中国】を除き、上記に列挙した国々における「初中等教育課程」での取組みの大幅な拡大であることが分かる。因みに、90年代に行われた3回の調査における【韓国】と【オーストラリア(豪州)】の課程別占有率は、下記「表3」とおりである。

表3 学習者の課程別専有率：1990－1998年（嘉数2006c）

		1990年調査	1993年調査	1998年調査
全 体	初中等	67.0%	67.2%	65.7%
	高 等	16.3%	20.3%	21.8%
	学校外	16.7%	12.4%	12.5%
韓 国	初中等	90.2%	82.7%	77.1%
	高 等	7.0%	14.3%	15.7%
	学校外	2.8%	3.0%	7.2%
豪 州	初中等	88.8%	89.9%	96.2%
	高 等	10.3%	5.4%	3.1%
	学校外	0.9%	4.7%	0.7%

<< 国 別 >>

前項で言及したとおり、【韓国】および【オーストラリア(豪州)】における学習者増には目を見張るものがあり、これに【中国】を加えると、「1990年調査」の時点で全学習者の81.3%を、「1998年調査」時点では71.4%を、同3カ国で占めていた。その占有率自体は約10%減少しているが、学習者総数が「右肩上がり」で増えたことは、下表（表4）で明らかなように【米国】と【台湾】での伸張が影響している。

表 4 主要国の学習者数の推移：1990－1998 年（単位：人）（嘉数 2006c）

	1990 年調査	1993 年調査	1998 年調査
全 体	981,407	1,623,455	2,102,103
韓 国	447,610	820,908	948,104
中 国	288,177	250,334	245,863
台 湾	(調査なし)	58,284	161,872
豪 州	62,023	179,241	307,760
米 国	29,611	50,420	112,977

【韓国】では、前項の「表 3」で見ると、「初中等教育課程」の占める割合は 3 回の調査を通じて逡減しているが、逆に「高等教育課程」と「学校外教育」で逡増していて、学習者総数は一挙に倍増している。これは、90 年代に「教育課程」（日本の「学習指導要領」に相当）が 3 度改定されたことや、その効果で「初中等教育課程」から「高等教育課程」へ多数の学習者が供給されたことなどが反映している、と推測できる。

【オーストラリア】では、1987 年に NPL (National Policy on Languages) が連邦議会で承認され、翌年から LOTE (Languages Other Than English) プログラムとして、「中等教育課程（日本の中学・高校に相当）」で日本語教育が正式に始まり、その直後に“Tsunami”と喩えられる学習者の急増が見られた。LOTE は、90 年代半ばから段階的に「初等教育課程」にも導入され、さらに日本語を含むアジア 4 言語文化（ほかは中国語、インドネシア語、韓国語）を推進する特別プログラム NALSAS (National Asian Languages and Studies in Australian Schools) が 95 年から並行して行われ、これによって日本語学習者増に更に拍車がかかった。

【米国】では、「中等教育課程」における学習者が急増したが、この背景には SAT（全米規模の大学入学能力アチーブメント・テスト）への日本語科目の導入、全米外国語センター (NFLC) による「日本語教育フレームワーク」(A Framework for Introductory Japanese Language Curricula) の制定、そして「日本語能力試験」⁵⁴の開始など（いずれも 1993 年）による相乗効果があると考えられる。その後、ワシントン州、オレゴン州、ウィスコンシン州で、相次いで「中等教育課程」の日本語教育をめぐる「スタンダード・カリキュラム」が制定された。さらに 1996 年には、主要外国語教育に関する全米規模の“The Standards for Foreign Language Learning for the 21st Century”が策定され、99 年にはそれに基づいた日本語教育のための、いわゆる“National Standards”が完成している。

⁵⁴ 国際交流基金と財団法人日本国際教育協会（当時）の共催によって、1984 年に開始された。基金が海外での実施を、協会は国内での実施を、それぞれ担当する。

この時代の勢いを象徴するように、基金では計8カ所の海外事務所に「海外日本語センター」⁵⁵を設置し、1997年には日本語教師以外を対象とする専門日本語教育研修施設として、「関西国際センター」を大阪府田尻町に開設している。

(7) 2000年代半ばまでの特徴：「300万人」

「飛躍」の90年代の勢いは、2000年代に入っても衰えを見せず、「2003年調査」の結果からは、「1998年調査」の結果との対照で、機関数は11.8%、教師数は20.0%、学習者数は12.1%、それぞれ増加していることが分かった。この状況を「1979年調査」からの推移として見ると、機関数が10.7倍、教師数は8.1倍、そして学習者数が18.5倍、それぞれ大幅に拡大している。続いて、3年後に「2006年調査」が実施された。基金の独立行政法人化を機に、以後同調査は3年毎に実施されることになったからである。情報の陳腐化を軽減するという目的もあるが、実際には政府が各独立行政法人に義務付けた「中期目標・計画」⁵⁶との整合性という事情も影響している。そして、この年の調査で、学習者数がついに300万人の目前に達していることが明らかになった。その結果を、改めて「1979年調査」と対照すると「表5」のとおりであり、この勢いこそが、本論文と密接に関連するのである。

表5 調査結果の対照（1979年：2006年）

	機関数（カ所）	教師数（人）	学習者数（人）
「1979年」	1,145	4,097	127,167
「2006年」	13,639	44,321	2,979,820

<<地域別>>

90年代に形成された「状況」が、持続的に発展している。すなわち、学習者の約6割が【東アジア】に集中し、【東南アジア】および【南アジア】を含めた【アジア】と【大洋州】とを合わせると、その占有率は全体の約9割にも達する。また、「1998年調査」まで【北米】が【東南アジア】を若干上回っていたが、「2003年調査」でそれが逆転したのは、【インドネシア】や【タイ】での伸張が大きな要因である。それでもこの時点では、【北米】の総数自体は19%も上昇していて、なお堅調といえた。ところが、「2006年調査」では、

⁵⁵ 2003年の機構改革で廃止し、事務所内の一事業部門とした。

⁵⁶ 政府（各主管省庁）が、各独立行政法人に対して3年から5年の期間に数値化された目標を提示し、法人はそれを実現するための「中期計画」を作成し、実行しなければならない。適正な予算計画と執行という主旨であるが、実際には「期初」から「期末」までに、ほぼ一律15%程度の予算削減を求めるものである。「期中」の経過を見つつ、各法人は年度毎に「内部評価」と「外部評価」を経たうえで、政府による「総合評価」を受ける。目標が達成できなければ、当然の帰結として、当該法人はその責任を追及され、然るべき処分を受けることになる。「行政改革の必然」とする声と、「評価のための評価」または「評価のための仕事」という弊害を危惧する声とが錯綜している。

【北米】のそれが大幅に減少してしまったのである。その原因は、後述のとおり、【米国】での 15.9%減に求められる。しかし、教育段階別の学習状況を見ても、「1998 年調査」からの傾向として、「2003 年調査」および「2006 年調査」でも、「初中等教育課程」の学習者数が全体の約 6 割を占める状況はほぼ変わっていない。

《国 別》

「2003 年調査」および「2006 年調査」では、学習者数において【韓国】の首位は揺るぎなく、しかも「2003 年調査」に前回比で一旦減少した総数が、「2006 年調査」では 1.9%増と回復して、91 万人を超えている。【オーストラリア】では、当初 2006 年まで継続される予定であった NALSAS プログラムが、連邦政府予算の縮減を事由に 2002 年末をもって打ち切られてしまったため、日本語教育の縮減が懸念されたが、直後の「2003 年調査」では、その影響は表れなかった。むしろ機関数、教師数、そして学習者数とも大幅に増加していることが判明し、80 年代後半から 90 年代を通じて形成された基盤が、相当に堅固なものであることが証明されたのである。ところが、NALSAS の廃止からすでに 3 年が経っていた「2006 年調査」では、やはり影響なしとはいえず、全体で 4.6%の減少が明らかになった。これを悲観的に見るか、楽観的に見るかは、両論が拮抗するところだが、筆者は、予想よりも小さな影響だったと捉えている。また、2008 年に発足した労働党政権が、改めてアジア重視政策を表明し、NALSAS の後継ともいえる NALSSP (National Asian Languages and Studies in Schools Program) を導入したことを受けて、やはり楽観的にならざるをえない。政策の影響の大きさを実感させられる事例である。

最後に、「2006 年調査」で認められた最も顕著な変化を 3 点挙げておかなければならないだろう。それは、【インドネシア】、【中国】、そして【米国】についてである。まず【インドネシア】では、「2003 年調査」との比較で、学習者数が一挙に 220%も増加して 27 万人を超え、世界順位も【オーストラリア】に次いで第 4 位に躍進した。これは、2006 年の中等教育カリキュラム改定によって、選択必修の第二外国語科目として日本語学習が可能になり、長年の教育省と基金との連携によって培われた基盤が評価され、瞬く間に全国での取組みが広まったためである。全学習者の 90%が高校生であることが、その実態を如実に物語っている。次に【中国】であるが、「2003 年調査」で、学習者総数で世界第 2 位になったが、「2006 年調査」では前回比でさらに 76.4%も増えて、68 万人を超えた。なお、その過半が「高等教育課程」と「学校教育外」で二分されているのが、【韓国】、【オーストラリア】および【インドネシア】とは異なる特徴である。さて【米国】では、「2003 年調査」までの順調な増加カーブが 15.9%減と急転下降してしまった。しかも、それはほぼ初中等教育課程での減少なのである。原因として考えられることは、次の 2 つが挙げられる。1 つは、2002 年に全国に施行された 'No Child Left Behind Act' (いわゆる「落ちこぼれ防止法」) によって、正規の日本語教員免許をもたない者の採用が控えられ、その結果閉講する

学校が増えたことである。にもかかわらず、免許の取得機会自体は、現在もきわめて限られている。一方、この間隙を縫うかのように、中国政府が一部の地域での中国語教育へ惜しみなく〈ヒト・モノ・カネ〉を投入しはじめたことによって、その影響が少なからず日本語教育の廃止・縮減という形で表れたという観測である。序章でも言及した「孔子学院」の展開とも深い連関があり、それが日本の政府や政党の一部の対抗意識を刺激し、「日本語教育のテコ入れ」論がにわかに沸きだってきたのである。むろん、世界の日本語学習者が300万人になんなんとする既述の状況が、良くも悪くも「作用・反作用」となってその論議に影響していることは、いうまでもない。

以上の概観は、数値を基にしたものであるから、羅列的な感は否めない。しかし、その数値の羅列は、「他者」のもつダイナミズムの1つの具象である。各々のダイナミズムは、日本自身（「自己」）との関係によって、確実にその振幅を変える。事実、日本の経済力や政治状況、そして日本自身の努力（反応）の仕方次第で、日本語教育がどのように展開できるのかを、それぞれが示してくれている。グローバリゼーションという国際化のうねりの中で、日本語と日本語教育が、ますますその存在感を増してきていることが分かった。現在は、過去と経緯の上にあるが、同時に未来への「原点」でもある。

2. 現状と展望

翻れば、前節で明らかになったのは、〈外にいる他者〉との関係だけであったといつてよい。日本語教育の「自己」のありようを常に〈外にいる他者〉との関係でとらえてきたとすれば、その客観化は不十分であろう。しかも、グローバリゼーションが、すでに多くの「他者」を「内」にもたらしめている現状を目撃していれば、なおさらのことである。いま「生活者」といわれる〈内なる他者〉との関係構築における、日本語と日本語教育の在り方を展望することこそが、その未来への「原点」なのではないだろうか。以下で論述することは、対応を誤れば人権問題や国際問題にさえ発展しかねない、日本語教育のグローバルな在り方に関することであり、それを見つめることによって客観化が均衡のとれたものとなり、現実的な対処が可能となる。

2.1 「オールド・カマー」と「ニュー・カマー」

まず、本節でいう「生活者」とは、入国管理法の「活動に基づく在留資格」で一定期間滞在を認められた人を指すのではなく、日本に定住する外国人を指す。この「定住」という定義自体は、同法の「身分または地位に基づく在留資格」によって、「表6」のように規定されている。

表6：「身分又は地位に基づく在留資格」

在留資格	在留期間
・永住者	・無期限
・日本人の配偶者等	・3年または1年
・永住者の配偶者等	・3年または1年
・定住者	・3年または1年 ・法務大臣が個々に指定する期間。 ただし、3年を超えない。 ⁵⁷

上記のうち「永住者」資格は、所定の条件を満たせば誰でも取得できるものであるが、幾世代にもわたり日本に定住し、日本語を母語同然に駆使する韓国・朝鮮系のいわゆる「在日」や、中国・台湾系の人々のうち日本国籍を保持しない者の多くも、これに含まれる。⁵⁸特に、外国人問題に言及する際、これらの人々を、就労のために一定期間「在留」する、いわゆる「ニュー・カマー」(new comer)と区別して、「オールド・カマー」(old comer)と呼ぶことが一般化している。現在政府は、これらの人々を総称して「在留外国人」と位置付けているが、その総数は年々増加傾向にあり、法務省の統計によれば、2007(平成19)年末現在で215万人にも達しており、後述する新たな政策的要因から、さらに加速することが予測される。その全体の5割強をオールド・カマーが占めていることは知られているが、本項で照射するのは、主にニュー・カマーの存在である。むろん、ニュー・カマーの定義も一通りではないが、日本語教育が喫緊の課題となっているのが、1990年の出入国管理法の改正により、特別枠で入国が許可された日系人労働者とその家族であるという問題認識は、すでに全国的な規模で共有されている。そしてまた、2008年の「日・インドネシア経済連携協定」(EPA)を皮切りに、今後他の国々との間でも計画されている外国人労働者への市場開放や、にわかに浮上した「移民庁構想」などによって、その対象が拡大することは想像に難くない。いささかニュアンスは異なるものの、「留学生30万人計画」も、少なからず影響を与える要因となろう。(嘉数2009a)

2.2 「共生」と「同化」

ところで、上記のいずれのケースも、日本側のきわめて利己的な都合で実施されたり、構想されたりしているのが実態である。たとえば、いまやニュー・カマーを象徴する存在となった日系人労働者が受け入れられた経緯を見ればよい。日系人とはいえ、ブラジルからの入国者が圧倒的に多く、既出の法務省統計によれば、約32万人(全体の約15%)にも

⁵⁷ 「法務大臣が特別な理由を考慮し一定の在留期間を指定して居住を認める者」として、インドシナ難民、条約難民、日系3世、外国人配偶者の実子なども含まれる。

⁵⁸ 「特別永住者」という資格が付与されている。

達しており、静岡県や群馬県などには、いわゆる「集住都市」⁵⁹の存在が認められる。なお、ペルーからの入国者も、それとの比較では決して多くはないが、約6万人（同じく約3%）にも達している。この日系人労働者への労働市場開放は、「失われた10年」といわれる日本経済の低迷期と、南米、とりわけブラジルでの経済不況との相関に一因を求められ、その相互補完の手段として、かつ日系人への顧慮を含む政治的判断で実現したものである。政策として導入されたものの、やがてそれがさまざまな社会問題を招来する種となったことは、亀井（2008：23-24）の次の指摘に一端を垣間見ることができる。すなわち、「我が国に在留する在日韓国人らに「特別永住者」の資格が付与されたこととのバランスで、日系人には「定住者」という法的地位が与えられた。その際、政策担当者の意図とは別に、この資格を使って我が国に大量にきたのは、日系ブラジル人デカセギであった」という点である。また、EPAによってインドネシアおよびフィリピンからの看護師・介護福祉士候補の受入れも、相互の労働市場開放という建前はあるものの、事実上は、日本の少子高齢化によって需給のバランスが崩れた看護・介護現場への人材供給にほかならない。しかし、それ自体が国内の縦割り行政の弊害⁶⁰から機能しないのではないかという危惧が、早くも聞こえてくる。その危惧は、受け入れられた当事者たちにもあるだろう。なぜならば、全員一律、日本の当該国家試験の合格が就労・定住の絶対条件とされているだけで、何らの特別措置もないからである。そうであれば、政府間で保証された「デカセギ」とでも割り切って訪れる人が現れてもやむをえまい。これらの状況を踏まえて、さらに外国人の受入れを総合政策化しようとするのが、自民党による「移民庁」の設置構想といってよい。この中には、「留学生30万人計画」も含まれている。しかし、それがグローバル化に呼応した社会統合政策であるとはいい難い面がある。自由民主党（2008：3）の「日本の社会は、宗教を見ても神道・仏教・キリスト教などが仲良く共存している。古来、日本は「和をもって貴しとなす（十七条憲法）」を基本とする国柄であった。多様な価値観や存在を受け入れる「寛容」の遺伝子を脈々と受け継いできた日本人は、世界のどの民族も成功していない「多様な民族との共生社会」を実現する潜在能力を持っている」は、明らかにアナクロニズムとエスノセントリズムに彩られているからである。〔傍点は筆者〕このような発想が自発的移民のインセティヴを最も殺ぐものかどうかという認識がないとすれば、構想自体に特別な意図を読み取られても致し方ない。まさにこの一節を書いているとき、すなわち2009年8月30日、同党が総選挙で民主党に大敗を喫して下野することになった。しかし、このような

⁵⁹ 2001年5月7日、浜松市で開催された「外国人集住都市会議」が端緒。地元住民との対比で外国人が多く住んでいる、または特定の国からの人々が一定規模のコミュニティを形成している、という意味をもつ。

⁶⁰ 当事国との協定関係は外務省・経産省、免許・就労関係は厚労省、領事関係は法務省・警察庁、各種研修はそれぞれの関係機関が、と一連の業務を分担（分断）している。厚労省からは、国家試験についての一切の猶予・緩和条件が提示されず、看護師候補は3年以内に、介護福祉士候補は4年以内に、各々日本人と同一の国家試験に合格しなければ、定住は認められない。

言説は、何も同党に限ったことではなく、自覚的にも、また無自覚にも、日本社会から往々発せられるものであり、その再燃は予断を許さない。以上のケースに共通することは、いずれも「共生」の実現のために「同化」を前提としていることであり、さらに共通することは、言語使用は日本語だけが想定され、「移民」たちがもっている「言語資産」や「文化資産」には特段の顧慮が見られないことである。そこでは、共生するはずの「他者」の顔も声も、すっかりかき消されてしまっている。

2.3 「人間の安全保障」(ヒューマン・セキュリティ)

「内なる国際化」がグローバル社会の必然であるとするれば、それは世界の動きそのものが反映されることでもある。伝統的な国際関係の構築と維持は、国と国との力の均衡や調整を合法的に保障する「安全保障」を基軸にしてきた。いまもその重要性は変わらず、大国は大国なりに自ら策を講じ、中小国はそれなりに、たとえば大国がさす「安全保障の傘」の下に入るなり、自ら「中立・不可侵」を宣言するなり、各々関係構築に明け暮れている。しかし、その前提であった「国境」が、グローバル化の伸張とともに有名無実のものとなり、利便性が飛躍的に増す一方、その反動として害毒性も瞬時に拡散するという状況が、多極化・複合化した政治経済のみならず、人々の日常生活にまで及ぶようになった。国境を越える人々の流動性は、物理的にも心理的にも加速し、いまや個人の相互安全保障が、国々の相互安全保障と等価になりつつあるといっても過言ではないだろう。1994年、国連開発計画（UNDP）の『人間開発報告書 1994』によって「人間の安全保障」(ヒューマン・セキュリティ)の概念が提唱されたのは、その緊急性と深刻性からにはほかならない。次の引用は、提言の端緒となった1990年の同報告書の冒頭の一節である。

「一国にとって真の富とは国民である。そして、開発の目的は人々が長生きをし、健康で創造性にあふれた生活を楽しめる環境を創り出すことである。この単純ではあるが強烈な真実は物質的・金銭的豊かさの追求の前に忘れられてしまうことがあまりにも多い。」(国連開発計画 1999 : 1)

すなわち「内なる国際化」も、その概念と無関係ではないということであり、日本という1つの「国際場」での言語使用の環境や制度も、国際的視野や基準で整備されなければならないということである。まさにこの立論が、筆者自身の本論文執筆の立論でもあるのだが、以下に2つの現場から発せられた提言と理念に言及しておこうと思う。1つは、安井・平高(2005)による地域社会と密接する言語政策論であり、もう1つは、春原(2007)による、いわば社会論に近接する言語事業⁶¹設計試論である。まず、安井・平高の論で注目すべきは、日本語教育の重要性を説きながらも、全体としては言語政策論という題名に違わず多文化・多言語化論が力説され、その実現には日本人の言語(教育)観の改善を不可

61 「言語研究・教育・政策等を含め、言語事業とよぶ」(春原 2007 : 1)

欠とする点にある。その根底にあるのは、「外国人⁶²というマイノリティ・グループと日本人というマジョリティ・グループの共存—この二分法は最終的にはアウフヘーベン⁶³されなくてはならないが—という状況」の下で、「言語コミュニケーションが社会の安定に貢献する基本的要因であるという認識」（前掲書：5）にほかならない。いわば、言語コミュニケーションによる「人間の安全保障」（ヒューマン・セキュリティ）論なのである。しかし、実際の地域社会での言語コミュニケーションは、ほぼ日本語によることが前提とされている。むしろ、その整備を図ることは重要であるが、マジョリティ・グループの言語がコミュニケーションの唯一の手段になれば、本来相互性によって成り立つコミュニケーションは、マイノリティ・グループとの間では不調に終わらざるをえない。近年、集住都市では、在住するグループの規模と言語種に応じた多言語による「言語サービス」を行うところがあるが、それは、はたして最善のサービスなのだろうか。安井・平高によれば、それはむしろ「次善のサービス」ということになるのだろう。なぜならば、そのサービスがあることによって、結果的にマイノリティ・グループが自らをマジョリティ・グループからを隔離（分断）することにつながる危険性を排除しえないからである。その解決法として、安井・平高は「多言語主義的言語政策」を提言し、具体的には、日本語教育の徹底よりも、1) マイノリティ・グループへの母語継承教育と、2) マジョリティ・グループ（日本人）の外国語・多言語学習拡充の統合的な実施によって、双方のヒューマン・セキュリティを高めることの実効性を説いている。この種の安全保障論は、日本人の側の「外国人嫌い」を軽減するもののごとく捉えられがちであるが、実際には、内なる国際化を円滑に達成できる日本人の度量と能力を示すことによって、むしろ外国人の側の「日本人嫌い」を解消するものとなる可能性を秘めている。外国人生活者の増加による多言語社会化は、グローバリゼーションのもつく非競争性と排除不能性を特徴とする「公共財」>（国連開発計画 1999：148）としての必然的帰結なのである。

春原（2007）の提言も、やはり「人間の安全保障」という点で解釈することができる。筆者が春原の「言語事業設計試論」を敢えて社会論に近接するとしたのは、同論が個々具体的な事業そのものよりも、各事業に共通する理念（使命）を提示していると解釈したからである。しかも、安井・平高同様に、グローバルな視点から、マジョリティとマイノリティの社会統合論へと結晶していることを感得したからにほかならない。春原（前掲書：1）は、言語事業のミッションを「普通の暮らし／QOL⁶⁴ができるために人が声と文字をもつことを保証・保障・補償すること」だと明言している。また、春原がいうマジョリティとマイノリティは、必ずしも「日本人：外国人」の相対関係をさすのではなく、元々の社

⁶² 「国籍や母語などを考慮に入れると「外国人」という概念はいかにも漠然としているが、本稿ではそういった議論には踏みこまず、一般に理解されている意味で用いるものとする。「日本人」についても同様とする」と脚注している。（安井・平高 2005：5）

⁶³ Aufheben [独]:「止揚」。

⁶⁴ Quality of Life の略。

会に存在する「視覚・聴覚障害者や失語症の人たち」^まや、高齢者や年少者等を含んでいる。
(前掲書：2) そのうえで、日本人が外国人と共生する社会にまで拡張して、その社会を「油断できる社会」として、そこへの「安全な下降」のための言語事業を設計することの必要性を説いているのである。確かに、元々の社会的弱者への対応が不十分なら、いわば新たな社会的弱者になりかねない外国人に対する言語事業も不十分なものに違いない。それを春原(前掲書：16)は、他者との<応答可能/responsible な関係性>をもつ環境において、あらゆる資源を活用して、互いに必要な声と文字を創り出す営みだ、と論じている。本項の最後に、既述の安井・平高、および国連開発計画と通底する春原による次の一節を転載しておきたい。

「他者との協働活動は、通じない・伝わらない・わからないことを前提としてすすんでいく。徐々にたがいのあいだに伝え合いの様式が生まれ、それが慣習となったとき、言語化がはじまる。」(前掲書：16)

2.4 海外日本人子女の日本語教育(「バイリンガル」と「ヘリテージ」)

前項では、日本国内における外国人との共生社会の在り方を展望した。グローバル化により人々のモビリティはますます高まり、当然のこととして、日本人が外国社会での共生に加わることも考えなければならない。しかも、必ずしも多文化・多言語社会ではない国、つまり十分な「バイリンガル」プログラムも、または「ヘリテージ・ランゲージ」プログラムも整備されていないケースを考慮に入れておくべきである。特に、自分の意志によってではなく、親の海外勤務によって帯同された子供がそのような環境に置かれれば、日本語の保持という問題に直面する。これは、日本に帯同されてきた日系移民の子供の場合の母語維持と照らし合わせれば、容易に想像できる問題である。日本語の場合、少なくとも公的な制度としての海外在住子女に対するバイリンガル教育は、現在は行われていない。海外の日本人学校や日本語補習校で行われるのは「国語教育」であり、ブラジルなどで行われる移民第4、第5世代に対する「継承言語教育」(ヘリテージ)とも、まったく異なるものである。最近、海外の日本語教育の新しい局面ともいべき現象が、長期滞在者や永住者の多いアメリカで鮮明になりつつある。それは、国際結婚家庭や、長期駐在の日本人家庭の子女に対する日本語教育の必要性を訴える声である。前者の場合は、両親のいずれかのヘリテージとして、日本語能力を保持させたいという要望からであろう。「獲得型バイリンガリズム」(ベーカー1996：27)一方、後者の場合は、英語という国際語をほぼ母語並みに身につけた日本人子女が想定され、ヘリテージ(国語)としての日本語能力よりも、むしろ外国語としての日本語能力のレベルで十分であるという判断からであろう。「達成型バイリンガリズム」(同前)特に後者の場合は、グローバリゼーションの時代感覚としては、今後増えてくることが予想される。二言語使用や多言語使用が人間の言語使用の原型であり、一言語使用は社会変化や民族主義などの高まりによって制限された結果である

とする E.G. Lewis の言語論（前掲書：179）からすれば、「個」のヘリテージをグローバルな言語使用へ止揚（アウフヘーベン）することは、理に適ったことといえよう。彼らの間で、日本語学習が文化の継承（ヘリテージ）と見なされようが、実利実益のためと値踏みされた結果であろうが、何らかの形のアイデンティティとして、またツールとして存在感が保てるのなら、その際には、もはや日本語に国語同然の質を求めなくてもよいと思う。なぜならば、それこそが生活感に裏打ちされたニーズだからであり、新たな継承語（ヘリテージ）の形だからである。おそらく、日本語と日本語教育の展望には、このような視点と、その具体化も不可避なのだろう。

2.5 日本語変容の予感

ここまで、過去と経緯の上に現在と未来があるとして、日本語教育を通時的に概観してきた。最後に、少し共時的な概観を付け加えておこうと思う。その中には、すでに序章で触れたことや、追って改めて論述することなど一部重複するものもあるが、それぞれが重要であるからにほかならない。

グローバリゼーションの伸張に伴って、「文化の多様性」が国際共通理念の1つとして共有されると同時に、「言語の多様性」も重視されるようになってきた⁶⁵。英語が事実上最も有力な国際語であることは論をまたないが、その独占状況の追認は、いわゆる「言語帝国主義」を容認することにほかならない。言語とは不可分の特定の文化への追従をも継起し、結局、グローバリゼーションが形を変えた「パワー・ポリティックス」以外の何物でもないという事態を招来してしまうからである。グローバル化によって世界各地で多文化共生が顕在化し、同時に多言語化が進む傾向が見られる。その際の言語政策としては、既存の国語や公用語に同化しようという場合もあれば、多言語化を「国家的資産」の強化と見なして、＜異言語間での文化的連携の糧＞と捉える場合もある。後者のアナロジーは、2001年から始動した「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」（CEFR）に見られ、それが現にさまざまな言語の違いを超えて、「国際的普遍性」（ユニバーサリティ）を有することを実証しつつある。自らもグローバル化の枠組みとは無縁ではなく、「内なる国際化」も進む日本が、多言語化する国際社会に自ら参画するためにも、日本語教育の国際標準を構築したり、「在留外国人」に対する言語教育・言語サービスを整備したり、事態の進展は、もはや後戻りできないところに至っている。この背景には、日本の国際経済力との連関があると考えるのが一般的であるが、上述のとおりグローバル化の潮流とも無関係ではない。世界情勢の社会言語学的分析からすれば、むしろ後者が国際経済力と言語教育とを強く結びつける要因となっていると思われる。文化の伝播には「受容」と「変容」というプロセスがあるが、とりわけ異文化間における持続的・直接的接触による一方または両方の元々の文化に変化

⁶⁵ 2005年、UNESCOにおいて「文化的表現の多様性の保護及び促進に関する条約」が加盟国間で締結された。

が生じること、すなわち変容が注目される。言語についても、母語社会の自然的・人為的な要因による言語変化とは異なり、学習言語においては母語話者との接触の度合や、学習者自身の母語干渉などによって、母語話者のそれとは異なる言語使用上の変化や変容が招来されることがある。英語が国際通用性を拡大する過程で、さまざまな地域や使用者によって変容を遂げ、それでも英語として存在する事実が（“World Englishes”あるいは“English as a global language”という認識）、その端的な例であろう。また、英語やフランス語などから、その国際展開（主に植民地政策）の過程において、通常の言語変化・変容のメカニズムやダイナミズムとは異なる形で「ピジン」や「クレオール」が生成された現象とも、無関係ではないはずである。換言すれば、日本語教育が国際化するということも、必ずしも母語話者による日本語と同じものが学習者の間に広まるというほど自明のことではない。むしろ、その規模が拡大すればするほど、さまざまな変種や変容をもたらす潜在性がある、ということなのである。野元の「簡約日本語」は、ピジンやクレオールとはまったく異なるメカニズムで「設計」されたにもかかわらず、あたかも自ら日本語のピジン・クレオール化を招来して＜日本語の純血＞を汚すものという曲解から忌避されたのであろう。そこで注目される観点が、言語使用の「第3の場」である。これを端的に言えば、母語・第一言語としての言語使用の「第1の場」と、外国語・第二言語としての言語使用の「第2の場」から止揚された「場」という考え方である。（Kramsch 1999, Lo Bianco et al.1999）したがって、「第3の場」における言語使用には、「第1の場」によも拠らない、また「第2の場」にも拠らないという変則や多様性が発現する可能性がある。ただしこれには、ピジンやクレオールの生成とは異なるメカニズムが働いている。言語の異なる者同士による日本語使用の場面でなら、さらにその現実味は濃厚になるだろう。それが、とりもなおさず、「生活者」に対する日本語教育において重要な観点ともなろう。日本語教育のみならず、世界の多くの言語教育に、国境や領域を越えて多極的・複合的に展開する「第3の場」が目撃されるだろう時代の扉が、いま目の前にある。この点に関しては、第5章において詳述する。