

多文化共生社会に対応した外国人受入れ施策や
言語教育施策の在り方に関する一考察¹⁾
— 諸外国の受入れ施策や言語教育施策を事例として —

Appropriate Language Education Policy
in a Multicultural society in Japan:
A comparison between immigration and
language education policies in Japan and overseas

野山 広

NOYAMA Hiroshi

キーワード：言語教育施策、受入れ施策、日本語教育、多文化共生社会、
統合

Key words : language education policy, immigration policy,
Japanese as a Second / Foreign Language, multicultural society,
unification

Abstract

This thesis examines the trends in domestic Japanese immigration policy and language education policy, with a view towards constructing a multicultural society both in and outside Japan.

The author carried out an investigative study on overseas immigration policies and language education policies for foreigners, as part of the Agency for Cultural Affairs' mission to develop useful basic documents which will contribute to policy development addressing the multicultural society.

In the current study, the author used examples of developed countries which accepted large numbers of immigrants during the 1960s and 1970s: the U.K., Germany, France, Australia, Sweden, the U.S.A. and Canada. These were compared with the current immigration and language education policies implemented in Japan.

Finally, with a view towards the future development of a multicultural society and in light of the preceding discussion, the policy issues surrounding Japanese immigration and language education will be considered.

1. はじめに

近年、我が国に在留する外国人は増加の一途を辿っている。平成15年末現在、外国人登録者数は191万5,030人で、我が国総人口（1億2,761万9,000人：総務省統計局の「平成15年10月1日現在推計人口」による。）の1.5%を示すに至っており（法務省入国管理局・外国人登録者統計）、様々な分野で外国人と日本人との関係はますます密接なものとなり在留外国人が地域社会に与える影響が徐々に大きくなってきている。

こうした中、在留外国人に対する日本語教育²⁾や学習支援及び多文化共生社会に対応した情報提供の在り方を工夫・発展させることは最も重要な実践課題の一つである（石井：1997、河原：2004、西原他：1999、野山：1996、2003a、平野：1996、平高：2004、文化庁編：2004）。こうした課題の解決のためには、受入れ施策の改革をはじめ、情報の交流・流通、社会状況に応じた言語政策の立案や言語教育施策の実施・展開も期待される。また、今後の外国人定住者の増加を想定すれば、例えば言語（第一言語＝母語＝自国語、第二言語、外国語）の教育や学習支援に関係する多様な機関・団体が連携・協力して、言語教育の総合的な政策を立案し³⁾、実現していくことも期待されよう。

ところがこうした言語と教育そして政策（施策）研究が跨る複合研究の分野で、1990年の出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）の改正・施行以降、筆者が今回報告する調査研究に関わり始めた2001年頃まで、例えば今後想定される多文化共生社会における施策の在り方までを俯瞰したような研究はそれほど多くなかった（2章参照）。まして諸外国の先進的な受入れ施策や言語教育施策と日本との比較分析をした上で、外国人の受入れ施策、第二言語としての自国語の教育や母語の教育に焦点を当てつつ、制度改革の問題までを視野に入れた研究は、筆者が調べた限りほとんどなかった。

こうした状況に鑑み、社会状況に対応した施策展開へ向けての基礎資料を作成するため、文化庁では「諸外国における外国人受入れ施策及び外国人に対する言語教育施策に関する調査研究」を実施した⁴⁾。ここではまずその調査の方法・内容や結果の

概要を事例として紹介する。次にその事例を踏まえながら、日本における受入れ施策や言語教育施策の現状との比較分析を行う。最終的に分析結果を踏まえつつ、多文化共生社会の到来に対応した施策等の今後の在り方について考察する。

2. 言語・教育・政策研究が跨る分野の先行研究—多文化共生社会の構築へ向けて

日本語教育の分野では水谷(1995)が日本語教育全般及び周辺領域の動向を俯瞰しながら日本語教育政策について論じ、石井(1997)や野山(1996, 2002a)の地域日本語教育の支援方策を射程に入れた将来の日本語教育や言語教育政策・施策の展開について展望している。また、池上他(2004)は年少者日本語教育学の構築に向けて、言語習得、教授法、現場・地域・研究者間の連携、教育制度・支援・教員養成など総合的観点から指摘・提言を行っている。他には明治書院(1997, 5)が挙げられる。これは雑誌『日本語学』臨時増刊号の特集『日本語教育—21世紀への展望』であり、日本語教員養成、日本語教育の研究と現場、研究と教育・社会との繋がり、日本語教育行政の連携の可能性、帰国子女教育との連携、日本語教育と国語教育等について、入管法改正後の社会状況を踏まえながら複合的・総合的観点からその政策的課題を追究したものである。

社会言語学の観点や日本のバイリンガリズム、多言語・多文化主義、多文化・異文化間教育の観点から日本における少数言語の問題、言語・文化の多様性、教育の可能性に焦点を当てながら論じたものとして、マーハ・八代(1991)、野山(1992)、NOYAMA(1995)、岩間・山西(1996)、山本(2000) マーハ・本名(1994)、マーハ(1997, 3)、岡戸(2002)、渡戸・川村(2002)、平高(2004)、佐藤・吉谷(2005)などが挙げられる。入管法改正以前には、江渕・小林(1985)が出版され多文化教育比較研究の先駆となった。

国語及び日本語の教育と社会言語学の跨る複合領域としての観点から言語政策や言語教育政策・施策及び教育を論じたものとしては西原他(1999)、西郡・西原(2004)、そして国立国語研究所(1997, 3, 1997, 12, 1999, 9, 2002, 7)の一連の報告書が挙げられる。

以上の他に他国の事例を紹介しているものとして例えば、世界の言語政策の現状を概観・紹介をしたものとして河原(2002)が、多言語社会の言語文化教育の在り方に

ついて、アメリカの英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取組を事例として挙げながら論じたものとしてバトラー後藤（2003）が挙げられる。しかしながら、こうした先行研究の中には諸外国の事例紹介はあるものの、日本の現状との比較分析の視点が欠けているか充分ではない。その点大谷他（2004）では、世界の外国語教育政策について、東アジアの外国語教育政策と「先進諸国」の外国語教育政策と日本の政策との比較を通して日本の外国語教育の再構築に向けた考察を展開している。

本稿では、これまでの先行研究でほとんどなされていない当該諸国（他国）での言語教育政策の中の特に第二言語としての自国語の教育と母語の教育に焦点を当て日本の施策との比較分析を試みながら、今後想定される多文化共生社会構築に向けた政策・施策の在り方について考察をしたい。

3. 調査の概要

3.1 調査対象国

先進工業国の中で特に1960年代から70年代にかけて多くの移民を受入れ、移民受入れの先進国と考えられる国の中から、イギリス、ドイツ、フランス、オーストラリア、スウェーデン、アメリカ、カナダを取り上げ、日本と比較考察した。

3.2 調査対象機関

取り上げた各国の政府（連邦政府）、地方自治体（州政府、県、市）など。

3.3 調査方法

調査対象国の現地調査員による各国政府、自治体の担当官へのインタビュー調査を主にした聞き取り法。補完的に、政府、自治体の施策に関する資料・情報を収集した。

3.4 調査内容（各国共通）

3.4.1 各国の外国人受入れ施策

外国人受入れの状況、外国人受入れに対する基本的考え方、在留外国人、新規入国外国人の法的地位、外国人受入れ施策に関する所轄の行政機関、外国人（受入れ・定住）に対する施策の現状などに関して、聞き取り調査か資料・情報収集を行った。

3.4.2 外国人に対する言語教育施策

言語状況、外国人に対する言語教育についての基本的考え方、在留外国人、新規入国外国人に対する一般的な言語教育施策の現状、自国語教員養成⁵⁾の制度や、自国

語能力試験の制度の現状などに関して、聞き取り調査か資料・情報の収集を行った。

4. 調査結果の概要—受入れ施策と外国人に対する言語教育施策の現状

紙幅の都合もあるので、ここでは主に外国人の受入れ施策と外国人に対する言語教育施策の現状に関する各国の動向や幾つかの国の特徴的な施策展開について概観する。

4.1 各国の外国人受入れ状況と施策の展開

4.1.1 在住外国人の割合

在住外国人の割合に関しては、統計の基準が異なるため、この8か国を単純に比較はできないが、外国人数の比率が最も高い国はオーストラリア(23.6%：外国人数=4,517,300人、総人口=19,157,000人、2000年)であった。次いでカナダ(18.4%)、アメリカ(10.4%)と続くが、これら3国の数字は海外での出生者を計上したものである。その次がドイツ(8.9%)で、以下、イギリス(7.9%)、フランス(5.7%)、スウェーデン(5.3%)、日本(1.5%)の順となっている(表1参照)。

表1：在住外国人数と総人口に占める割合(出典：文化庁 2003 p2)

	総人口	外国人数	総人口に占める割合
イギリス(2001年)	58,789,194	4,635,296	7.9%
ドイツ(2000年)	約8,220万	7,296,817	8.9%
フランス(1998年)	57,200,000	3,242,500	5.7%
オーストラリア(2000年)	19,157,000	4,517,300	23.6%
スウェーデン(2001年)	8,909,128	475,986	5.3%
アメリカ(2000年)	約27,409万	約2,838万	10.4%
カナダ(2001年)	29,639,030	5,448,480	18.4%
日本(2002年)	127,435,350	1,851,758	1.5%

注1：イギリスは、エスニックマイノリティ人口。

注2：オーストラリア、アメリカ、カナダは、国籍に基づく外国人の統計ではなく、出生国に基づく外国生れの者の統計が用いられている(海外での出生者数)。

これらの国々の中で英語圏の4か国は、国籍別の人口統計をとっていないし、その

数字の中には移住国の国籍を持っている人も含まれている。例えば、オーストラリアでは総人口の4分の1がオーストラリア以外で生まれた移民1世であり、カナダでは5分の1が、アメリカでは1割が外国生まれとなっており、これらの3か国は、いわゆる移民国家であることが窺える。また、イギリスの数字は、白人でないエスニックマイノリティの割合となっている。

いずれの国も、外国生まれか、外国生まれの親を持っているかで統計をとると、10%~20%の比率になっており（例えば、フランス(5.7%)では、外国人の親からフランスで生まれた子どもは成人時にフランス国籍が与えられるし、スウェーデン(5.3%)でも帰化が比較的容易で、外国人（外国籍者）数はそれほど多くはないが、実際には移民の血を引く者は多いということが窺える結果となっている。ドイツは長い間、血統主義の国であったこともあり2000年の、外国人の総人口に占める割合が8.9%で割合高い。これは、非ドイツ系外国人の国籍取得は難しかったことを暗示している。

4.1.2 移民受入れの現状

各国とも、現在、移民の受入れに関して積極的ではない。例えば、ドイツ政府は、長年「ドイツは移民国家ではない」という見解を示してきた。移民労働者は長期滞在しても、いわゆるアルバイトとして扱われ、国民とは一線を画した存在であった。しかし、長期滞在者（10年以上の滞在者）が外国人人口の50%を超え、ドイツ生まれの児童・生徒が増えるに及んで、外国人施策は、長期滞在の外国人のドイツ社会への統合に焦点を当てざるを得なくなってきた。2000年1月に、およそ82年ぶりに国籍法を改正し、国籍取得条件⁶⁾を大幅に緩和したのも、その一環である。

4.1.3 所轄の行政機関

特徴的な動きのある国としてはスウェーデンが挙げられる。スウェーデンでは、移民の入国と統合に関する所管（官庁）が異なっており、労働許可、滞在許可、亡命・市民権の決定は移民局、一般社会との融合（統合）の促進は、統合局の管轄となっている。以前は移民局が入管と統合施策の両方を管轄してきたが、それに対する批判（矛盾）から、1998年統合政策（施策）を専門に担当する部門として統合局が創設された⁷⁾。

4.2 外国人に対する言語教育施策

4.2.1 公用語・自国語

フランスとカナダ以外の国でも事実上の公用語は存在するが、公用語等として法的に認められている言語はない。フランスの場合は、1992年共和国憲法により「共和国

の言語はフランス語である」と規定しており、1994年の「フランス語使用に関する法」により、教育機関におけるフランス語の使用が義務づけられた。カナダの場合は1969年に制定された公用語法により、英語とフランス語が対等の地位を持つ公用語として宣言され、1982年憲法の中で英仏両言語が公用語として明記され、憲法上の保障を受けた。1988年公用語法により、連邦機関における公用語使用に関する詳細な規定が設けられている。なお、アメリカの場合は英語（米語）が実質的な公用語であり、1981年に英語を公用語とする憲法修正案が提出されたことがあるが廃案となった。2002年の時点で、何らかの形で英語を公用語として定めている州は26である。日本の場合も日本語が事実上の公用語であるが、公用語を明確に示した法律等は存在していない。

4.2.2 自国語の教育

英語圏の4か国の場合、いわゆる「第二言語としての英語（ESL）」の授業が移民や難民に対して積極的に行われており、受講料はほとんどの場合無料である。例えばオーストラリアの場合、入国または永住権取得後5年以内であれば最高510時間までの受講ができることになっている。イギリスの場合は、英語を母語としない人々のための英語教育は、ESOL(English for Speakers of Other Languages)と呼ばれるが、ESOL学習者特有の需要に応じたカリキュラムや試験、教材開発、そしてESOL教員の養成、認定システムが必要であるとの認識から、2001年「ESOL教育開発プロジェクト」が立ち上げられ、全国技能対策協議会（LSC）によって推進されている。なお、各国とも、学齢期の子どもに対しては「第二言語としての自国語」の教育を、各自治体や州の学校教育の一環として行なう場合が多いが、ドイツでは各州の文化省が担当している。

4.2.3 母語の教育

学齢期の児童・生徒が母語教育を受けることを権利として、例えば学校法令で認めているのはスウェーデンが挙げられる⁸⁾。アメリカの場合は、1968年にバイリンガル教育法が制定されて以来、英語を母語としないマイノリティの子どもは、公立学校で母語を使用して授業を受けることが認められ、バイリンガル教育を行う学校は、連邦政府から財政的援助を受けることができることとなっている。しかし、1990年代以降、西海岸、西南部の諸州で英語公用語化運動が盛り上がりを見せ、例えばカリフォルニア州では、1998年、住民投票によって州内の公立学校でのバイリンガル教育の廃止が決定した。このような流れの中で、連邦政府レベルでも教育法そのものの見直しが進みつつある。カナダでは、1988年の連邦法「カナダ多文化主義法」の中に、「カ

ナダの公用語の地位を高め、使用の促進を行う一方、英語及びフランス語以外の言語の使用を維持し強化すること」「カナダの多文化的伝統に貢献する全ての言語の習得、維持、使用を促進する」と記述されている。しかし、1990年、経済不況による財政緊縮政策の一環として、連邦政府への継承言語教育 (heritage language education) に対する援助が打ち切られたため、現在、州政府レベルの母語教育は継続されているものの、連邦政府から移民の母語教育に対する直接的な助成は行われていない。

その他の国では、政府は概ね肯定的姿勢を示している。実態としては、補助学校や母語学校に対して補助金を支給したり (イギリス、オーストラリア)、義務教育の外国語の授業に組み入れたり (イギリス、フランス) しているものの、外国人に対する母語教育を施すことを定めた法律等は存在しない。

5. 諸外国の事例と日本の現状との比較分析

5.1 外国人の法的地位

ドイツは戦後大量の外国人労働者を迎え入れ、2000年現在の外国人人口は総人口の8.9%となった。しかし、政府は長い間「移民国家ではない」と主張し、外国人の国籍取得に厳しい条件をつけてきた結果、10年以上住んでいる人が在住外国人のほぼ50%に、20年以上の人が30%を占め、外国人児童・生徒の3分の2はドイツ生まれとなった。もはや、定住外国人の存在を無視することができなくなった政府は、2000年に法改正をして、従来の血統主義ではなく、生地主義を導入した国籍法を施行している。また、2005年1月1日からは、「移民の管理規制並びにEU 市民及び外国人の居住・融和規制法」が施行され、この法律によって、ドイツの移民の存在を公的に認めるとともに、ドイツ経済と労働市場の需要に対応した移民政策の実現が可能となった。

外国人の統合を進める上で、法的地位の保障は重要で、その中でも、安定的な定住、地位を保証する永住権の取得⁶⁾は重要な意味を持つ。現在、日本では、外国人が永住権を取得する場合、10年の在住歴が審査基準の一つである。この10年という数字は先進諸国の間では非常に長いものである。しかも在住期間を満たしていても、永住が許可されるかどうかは法務大臣の裁量に委ねられることになっている。

日本に生活の基盤をおき、今後も日本に住み続けたいと願う外国人が永住権を取りやすいように、申請要件を整備する必要があるだろう。例えば、在住歴は他の先進諸国なみに¹⁰⁾短くすることや、判定の基準を明確にすることも必要になるのではないか。

また、帰化申請についても、これまで法律で定められていなかった日本語能力の要件の明文化を取得条件の一つに加えるなど、明確な基準の明記が必要となるであろう。

5.2 行政機関—外国人受入れや言語教育施策を所轄する機関

移民国家であるオーストラリアの場合、移民の受入れに関して、移民・多文化・先住民省(DIMIA)が管轄しており、出入国管理(入国及び滞在基準の設定、申請者の審査、市民権取得申請者に対する評価基準の設定)、移民・難民の定住促進等に関する責任を負っている。ドイツの場合は、在留外国人の権利・帰化及び庇護の領域については、連邦内務省の所管となっている。国籍取得の可否は連邦内務省の決定に従って、それぞれ州の帰化担当部局が行っている。庇護申請は、連邦内務省の難民認定局が可否を決定する。ドイツ系移民については、移民の出身国のドイツ外交機関(大使館、領事館等)で移民申請をし、本国で行われるドイツ系がどうかの審査結果を待つこととなる。ドイツに在留する外国人の雇用、言語・職業・社会生活上の受入れは、連邦労働・社会秩序省の所轄になっている。特に雇用や社会生活上の問題は、同省に設置された外国人事務所の外国人問題担当官が、他の関連省庁、行政機関と密接な連絡を取りながら調整を行う。各州や市町村(基礎自治体)レベルでも同様な担当官が設置され、地方レベルと連邦レベルの担当者間で定期的な会議が開催されながら、的確な仕事を行っている。スウェーデンでは、移民局が入管政策と統合政策の両方を行っていたが、それについての批判から、1998年に統合政策を専門的に担当する部局(庁)として統合局(庁)が創設された。入国、出国、労働許可や滞在許可の取得、亡命と市民権の決定については移民局が管轄しているが、滞在許可取得後の外国人は統合局の管轄となり、スウェーデン語教育、スウェーデン社会への適応、就労に向けての研修等を含む入門プログラムの提供を行い、外国人の一般社会への統合を促進している。

日本では、政府レベルの外国人受入れ政策は各省庁ごとに個別に行われているが、入国規制と外国人管理を中心とする入国管理政策を行う法務省入国管理局が外国人政策の先導的役割を果たしてきた。これまでの法務省の入管政策は国内秩序維持・防犯の観点から外国人を管理するという性格が強く、スウェーデンのような「統合」政策という観念はなかった。今後、外国人の日本社会への統合を推進するのであれば、時代の流れや需要に応じて法務省の管轄から切り離すことも視野に入れ、これまで各省庁が個別に実施してきた外国人受入れ政策を総合的に管轄し、外国人の定住、日本社会への統合を専門に担当する新たな行政機関の創設を考えることも必要であろう。

こうした状況下、2004年春、日本経済団体連合会(以下、経団連)が、社会状況の

変化に応じた外国人受け入れ施策の一大転換（充実）へ向けて、受け入れに関する基本法の制定や多文化共生庁の設置、さらには地域における日本語教育のプログラム化等も含む総合的な支援方策に関する指摘を盛り込んだ「外国人受け入れ問題に関する提言」を行った。また総務省が、2005年度の重点施策を発表し、その中で、「多文化共生社会を目指した取組等を推進するなど、人と自然にやさしい地域社会づくりを推進する。」と述べ、「多文化共生社会」ということばを初めて公式に用いた。

これらの動向は、政府レベルでも徐々にではあるが、多様な背景を持つ外国籍住民との共存を前提とした多文化共生時代の到来を認識してきており、地域の自治体や関連機関（国際交流協会、ボランティア団体、NPO、学校、大学、研究所など）も含めて地域の内なる国際化のさらなる充実へ向けて漸進していることを示唆している⁷⁾。

経団連の指摘のように、日本で新たに受入れのための機関（「多文化共生庁」）の創設を考える場合、スウェーデンの統合局の創設の背景にある理念が参考になろう。

5.3 自国語教育の推進—児童・生徒に対する第二言語としての自国語の教育

イギリスでは、義務教育で英語を「追加的言語」として学ぶ外国人の子どもに対する言語教育は、1960年代以降積極的に行われている。初等・中等学校で全生徒に占めるマイノリティの比率が高い地方教育局に対し、その比率に応じた交付金を、教育地方交付金の基準額に上乗せして配分する制度（教育標準支出アセスメントの「エスニシティ指数」）がある。また、マイノリティや難民・流浪民族の子どもの教育機会均等の保障を目的とした助成金もあり、英語を第一言語としない子どもが正規の授業に参加できるようサポートするための専門教師の人件費等に充てられている。

スウェーデンでは、義務教育年齢内の移民は、スウェーデン語教育を学校教育の一環として、基礎学校（義務教育機関）で受ける。第二言語としてのスウェーデン語教育（以前は外国語としてのスウェーデン語と呼ばれていた）は増加した移民児童・生徒の必要に応えるため、1960年代から行われていた。基礎学校に関する法令で、地方自治体はこの言語教育の必要があれば必ず実施しなければならないと規定されている。

アメリカでは地方政府が実施する英語能力に制限のある（LEP）移民児童を主な対象とした教育に対して、連邦政府の教育庁は諸々の支援プログラムを実施している。例えば、地方政府が実施するバイリンガル教育に対して財政補助・支援を、また初等中等教育機関に編入して3年以内の移民児童生徒が地区内に500人以上か総数の3%以上の場合、地方政府が行うLEP生徒対象の教育に対して財政支援を行っている。

日本では、定住外国人の増大に伴い、彼らに同伴する外国人児童・生徒が増加している¹³⁾。周知の通り、外国人の子どもには就学義務が課せられておらず、また、学習指導要領には外国人児童に対して何も言及されていない。しかし、文部科学省では我が国の公立小・中学校への就学を希望する場合は受入れることとし、受入れた外国人児童・生徒が日本の学校のカリキュラムについていけるように日本語指導を行うことが重要だとして、日本語指導カリキュラムの開発、日本語指導教材の開発、教師の加配、担当教師等に対する日本語指導法などの研修の実施等を行っている。

しかし、学校教育に対応した第二言語としての日本語指導のカリキュラムの開発・普及はまだ十分ではなく¹⁴⁾、今後カリキュラムのさらなる充実や活用方法に関する理解促進・普及施策を展開することで、担当教員の指導力や柔軟性の向上が期待される。

5.4 母語の教育や母語を活用した教育

スウェーデンでは、生徒の片方か両方の保護者がスウェーデン語以外の言語を母語とし、かつそれが家庭生活で使用されている場合、生徒にその言語の基礎知識があり、本人が望めば、言語選択科目、生徒選択科目、学校の与える選択科目、学校の時間割外の自由選択科目のいずれかの形態により、母語教育を受ける権利があると学校法令に規定されている。

アメリカでは、1968年にバイリンガル教育法（初等中等教育法第7条）が制定され、英語を母語としないマイノリティの子どもは、一定期間英語教育を受けながら、同時に母語を使用して授業を受けることが認められ、学校がバイリンガル教育を行う場合は、連邦政府から財政援助を受けることができるようになった（ただし、近年バイリンガル教育の廃止を決定する州が増えてきている）。

日本の場合、外国人児童・生徒、特に年少の外国人児童にとっては、母語能力との関係を考慮することが、学習能力や認知能力、情操教育の上で重要であると指摘されているにもかかわらず、現在のところ母語教育や母語を活用した教育についてはほとんど手がつけられていない¹⁵⁾。そのため、日本語も母語も満足に読み書きできない子どもが増えてきている（集住都市会議：2001参照）。その結果学校生活に適応できず、学校をドロップアウトしてしまう場合も少なくない¹⁶⁾。さらに、帰国後、母国においても、日本の海外帰国子女¹⁷⁾の場合と同様に、不適応を起こす子どもがいることも推察される。

今後、一層増加するであろう日本語を母語としない児童・生徒の学習する権利を保

障することが必要となろう。また、児童・生徒を対象とした日本語教育を専門とする教員を適切に配置することが重要であり、そのためには、日本語教員養成機関において小中学校のJSL（第二言語としての日本語：Japanese as a Second Language）教員の養成を図ったり、他教科の教員養成課程・コースの授業の際にも、言語習得研究等の内容を含めた年少者日本語教育について考える場を提供することがますます肝要となってくる。さらに、諸外国のように子どもの母語を理解できる専任講師の派遣、母語の指導を含めたバイリンガル教育の可能性も展望しつつ¹⁸⁾、母語の維持を考慮すると同時に、母語を活用した教科学習支援や生活指導を行い、彼らが自己の根っこであるアイデンティティを失うことなく、安定した学校生活を送れるよう、財政面および制度面を含めて様々な支援体制を整備していくことが期待される。

また、例えば、外国人児童・生徒が母語教育を継続できない背景には、指導体制の不備もあるが、周囲の日本人児童・生徒と異なる出自を疑問に思ったり恥ずかしいと思うことなど、自尊感情が希薄化して、半ば自虐的に日本人と同じようになりきろうとする意識が働いていることが想定される¹⁹⁾。

受入れ側である日本人児童・生徒や担当教師に対しても、異なりを認め、共に生きるという意識を醸成するための多文化理解のための教育を推進することや、こうした時代に対応した国語・日本語の教育の在り方や対応方策の再検討も必要となろう²⁰⁾。

5.5 成人に対する第二言語としての自国語の教育

イギリスでは、英語が母語でない人々のための英語教育はESOL、定住を目的とした移民・難民対象の英語教育はESLと呼ばれる。教育技能省ベーシックスキル対策課（ABSSU）の財源により、ESOL学習者特有のニーズに配慮したカリキュラムや試験、教材開発、ESOL教員の養成・認定システムの構築に向け「ESOL教育開発プロジェクト」が2001年立ち上げられた。①「共通ESOLカリキュラム」の策定、②カリキュラムを普及徹底させるための教師養成課程の設置、③難民・亡命希望者に対するESOL教育の充実、④既存のESOL関連資格の基準の策定が進行中である。公的なESL教育の対象は永住資格を与えられた成人のみで、一部の教材費や施設利用料を除き全て無料で必要な教育を受けられる（労働者や扶養家族など成人の一時滞在者は対象外）。

オーストラリアでは、英語が第一言語ではなく、定住するために必要な基礎的英語能力を欠いていると移民・多文化・先住民省（DIMIA）が判断した移民（難民を含む）は「成人移民英語プログラム（AMEP）」を受講することができる。受講者は510時間の授業か、あるいは実用的な英語に達するために必要な時間数の授業を受ける資格を

持ち、AMEP受講の権利は入国または永住権を取得してから5年間有効である。AMEPを実施する各州・準州の関連機関に対し、DIMIAは資金を提供している。

スウェーデンでは、地方自治体はスウェーデン語と社会に対する基礎的知識を持たない学齢期を過ぎた移民で、その自治体に住民登録をしている者に対して「移民のためのスウェーデン語 (sfi)」の教育を実施する義務が課せられている(学校法第13条)。sfiは無料が原則で、教科書や副教材も無料で配布される。sfiの全国標準授業時間数は525時間で、カリキュラムは国会での承認が必要とされる。

カナダでは市民権・移民省(CIC)が市民権取得前の成人移民・難民を対象に3年間無料の言語訓練プログラム(LINC)を提供している(英語だけが対象)。実際の授業は、連邦政府が認定し契約を結んだ企業、NPO、NGOやコミュニティ団体、公立コミュニティ・カレッジや地方政府機関によって実施され、契約団体には連邦政府の助成金が交付されている。

アメリカでは、地方政府が設置している地域住民の成人教育・生涯教育のためのアダルトスクール等において、英語を母語としない移民がアメリカ社会に適応するための英語教育プログラムを提供している。クラスは永住権の有無に関わらず受講でき、通常無料である。教育庁は地方政府による成人教育(移民に特化したものではない)に対し財政支援を行っている。

日本では、中国帰国者や難民に対する日本語教育や社会生活適応研修等は、政府レベルで行われている。しかし、労働者やその妻などを対象とした日本語教育に関しての政府レベルの総合的なプログラムは存在せず、地方自治体やNPO、ボランティアグループなどが独自か連携・協力して日本語教室を開催しているのが現状である²¹⁾。

地域に定住する外国人に対する日本語教育、社会生活適応研修等のプログラムは、地域性に配慮しながら行うことでより効果が得られるため、地方自治体が今後より一層重要な役割を担っていくことが期待される。しかし、現実にはそのための体制を確立している地方自治体は少ない²²⁾。また国と地方自治体、及び地方自治体間、さらには地方自治体と地域の民間団体等との間での日本語教育推進のための連携・協力についても十分に行われているとは言いがたいが、近年少しずつこうした連携・協力(ネットワーク)や協働活動が成果をあげつつある。例えば、在住外国人の声や需要に応じた言語関連情報や相談機会の提供(河原:2004、文化庁:2004)や言語環境の整備・充実を、地域の状況に応じて的確に図っている地域もある²³⁾。

自治体内部の体制整備を図るとともに、自治体と関連機関との協力体制の整備が望

まれる。そのために国でも、モデルプログラムの作成、連絡・協議の場の提供、財政支援を行うなど、自治体や民間団体に対する支援体制を整備することが必要である²⁴⁾。

6. おわりに—今後の課題と国民の意識改革の重要性

6.1 今後の課題

5章で比較分析した結果として、次のようなことが今後の課題として考えられる。

- ・ 多文化共生社会の到来を想定した場合の血統主義と生地主義の選択に関する問題
- ・ 永住権、国籍取得の条件問題や帰化申請に際しての日本語能力の明文化の問題
- ・ 外国人の定住、日本社会への適応や統合問題に関連した基本法の制定や受入れ問題を横断的に考える機関（例えば「多文化共生庁」＝経団連の提言）の設置問題
- ・ 第二言語としての日本語教育の推進：効果的なカリキュラムやプログラムの開発
・ 普及及び更なる充実や活用方法に関する理解促進・普及施策の展開に関する問題
- ・ 担当教員の指導力や柔軟性（寛容性）の向上へ向けた養成や研修の充実
- ・ 子どもの母語も理解できるバイリンガル教員の育成や配置の問題
- ・ 受入れ側である日本人に対する多文化理解のための教育の推進
- ・ 多文化共生社会に対応した国語・日本語教育の在り方や対応方策の再検討
- ・ 日本語教育、社会生活適応研修等のプログラムの充実・整備へ向けた自治体内部の体制整備と、関連機関との協力体制の整備
- ・ 国による自治体や民間団体に対する支援・相談体制の強化・整備：モデルプログラムやカリキュラム等の作成、連絡・協議（情報交換）の場の提供、財政支援など

6.2 意識改革の必要性

日本の場合、今後ますます、国内の地域社会に定住、永住、帰化する者が増加することや、二重国籍となる者も増えていくことが予想される。今後日本において、例えば、さまざまな文化的背景を持った人々が共生しやすい多文化共生社会の構築という目標を掲げる場合、先述の課題の中で日本語非母語話者に対する第二言語として日本語教育の推進、特に子どもたちの未来に繋がるような言語教育政策（施策）の在り方

を考えていくことは最重要課題の一つであると思われる。そのためにも、互いの異なる文化や民族性を認め、尊重しあいながら「共に生きる社会」をどのように作りだしていくのか、多くの国民が考え、議論しなければならない(坂中:2004)。そして共生社会をつくっていくことを覚悟したならば、多少の文化摩擦が生じることは通過儀礼として受けとめつつ、永住する覚悟を決めた日本語を第一言語としない人々の言語学習環境の整備や言語教育施策の充実を図る必要がある。さらには、異なりを持つ人々(佐藤・吉谷:2005)が共存しつつ互いの特性を生かしあえる柔軟な社会を構築できるように、多文化・異文化間教育、開発教育、生涯学習論などの理念や知見を生かしながら²⁵⁾、受入れ(ホスト)側である国民全体の意識改革を図ることも肝要となろう。

注

1) 本稿は、第2回日本言語政策学会研究発表会における筆者の発表=野山(2003)を基に、その後入手した情報も加えながら執筆したものである。当時筆者は文化庁(文化庁国語課)の日本語教育調査官として、こうした調査に専門職として関わっていた。改めて、調査の際にお世話になったすべての方々へ感謝申し上げたい。

2) 「国内の日本語教育の概要(平成15年11月1日現在、文化庁調べ)」によれば、国内における日本語学習者数は13万5,146人となっている。その他、日本語教員数は2万8,511人となっており、教員数の過半数を占める1万4,464人はボランティア等の教員となっている。地域の日本語学習支援の現場の大半はボランティア等の教員で支えられていることが推察される。

3) 初代社会言語科学会会長であった故徳川宗賢氏(1999)が唱えた包括的概念「ウェルフェア・リングイスティクス=Welfare Linguistics(福祉あるいは福利としての言語学)」の発想に立てば、こうした外国籍住民に対する言語教育施策や社会統合の課題は「言語障害」「少数言語問題」「アイデンティティ」「言語教育」「言語管理(政策・計画)」の領域に跨る複合的・総合的な問題と考えられる。今後、さまざまな関連学会や機関が横断的に連携・協力して行う言語(教育)政策や施策の立案に際しては、本学会をはじめ、社会言語科学会、日本語教育学会、そして筆者が所属する国立国語研究所などに対する期待や、先導役・つなぎ役として果たすべき役割はますます大きくなっていくものと思われる。なお、本稿では、文脈に応じて政策と施策と

という言葉に適宜使い分けている。概念的には通常政策の方が施策よりも上位の概念と捉えられるが、ほぼ同義として使っている箇所もあることを了解願いたい。

4) 学会発表(2003, 6)の際には平成14~15年度にかけて実施した2年間の委嘱調査研究(株式会社CDI)のうち、初年度の調査結果の概要に関して主に触れたが、本稿では、2年目の調査結果(文化庁文化語課:2003(平成15)年)も踏まえて報告する。

5) 各国の教員養成と日本との比較考察に関しては、野山(2004)を参照されたい。

6) 各国の永住資格取得及び市民権・国籍取得(帰化)の居住条件は、以下の表2から、ドイツ(が8年・8年と取得条件が一緒になっているの)と日本以外は、永住権の方が短い居住年数で取得できるようになっている。この結果(日本だけが10年・5年)から、日本の永住資格と国籍取得の関係性が諸外国の条件(年数)と比べて不自然な状況にあることがわかる。今後はこの不自然さを解消していくことが期待される。

表2: 永住資格、市民権、国籍取得の条件 (出典: 文化庁 2003 p11)

	永住資格取得の居住条件	市民権・国籍取得(帰化)の居住条件
イギリス	4年	5年
ドイツ	8年	8年
フランス	3年	5年
オーストラリア	0年	2年
スウェーデン	2年	5年
アメリカ	0年	5年
カナダ	0年	3年
日本	10年	5年

7) 筆者自身は1998年の2月に、スウェーデンに現地調査(言語政策の在り方に関する調査)に出かけた際に、受入れ機関の担当官からこの創設に至る経緯・背景に関して直に聴いていた関係で、この改革の経緯や背景について直に伺い知ることができた。

8) スウェーデンにおいては、1975年に「平等」「選択の自由」「協調」という移民に対する政策の三大基本方針(Swedish Institute, 1997, 野山:1988)が策定され、その方針のもと、さまざまな言語(母語)が移民の子どもにも教えられている。具体

的には国の予算の範囲内で、母語教育、母語による学習援助、選択教科としての母語教育のいずれかを必修教科とのバランスをとりながら提供している。なお、応用言語学等の先行研究によれば、例えば日本における外国籍児童・生徒への言語教育に関連して「少数言語の子どもが高度な二言語の力を伸ばせるかどうかは、母語がどのくらい発達するかにかかっている。もし思考力がまだ十分に育っていない場合には、第二言語を育てる基礎を欠くということになる」というような仮説が提示されている

(Cummins:1984、 Baker:1993、 ベーカー、 コリン:1996参照)。従って、外国人児童・生徒の思考力を育む、二言語使用の教育的効果をあげるためには、保護者が家庭で母語や第一言語を活用する努力をしたり、希望に応じて母語や母文化への自尊感情を強化するための支援体制を地域や学校がつくっていくことが肝要となる(東:2002)。

9) 前掲注の6) を参照されたい。

10) イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデンでは2~5年で、オーストラリア・アメリカ・カナダでは入国前に条件を満たせば取得することが可能な場合もある。

11) 社会統合政策の構築に向けた考え方や方策に関しては、例えば柏崎他(2002)、野山(2002b)や日本経済団体連合会(2004)などを参照されたい。

12) こうした動きと並行して東京入国管理局長の坂中英徳氏が『外国人に夢を与える社会を作る一縮小してゆく日本の外国人政策』(隣人新書)という本を出版した。この本の中では、多くの外国人を受入れつつ本気で多文化共生社会を構築しようとするならば、日本語を第一言語とする人もそうでない人も互いに覚悟が必要であることを指摘している。また、多様な言語や文化背景を持った人々が共存する社会を築くことの難しさや(小林:2005)、議論したり、夢を語り合えるような関係性を住民間で作っていくことの大切さについても改めて示唆している。

13) 文部科学省の調査によると、外国人児童生徒の中で日本語指導が必要な児童生徒数は、19,042人(小学校:12,523人、中学校:5,317人、高等学校:1,143人、その他:59人)で、母語別ではポルトガル語が最も多く(6,772人)、以下、中国語(4,911人)、スペイン語(2,665人)、その他(4,694人)となっている(平成15年9月1日現在)。

14) 文部科学省では2003年7月に「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について」の最終報告(小学校編)をまとめた。中学校編の開発については2003年度に協力者会議を設置し、現在検討を進めている。

15) 石井(1999)の調査結果によれば、例えば、神奈川県では1998年の時点で、約40

の母語教室（外国人学校、公立学校、ボランティア教室など）があると報告されている。対象言語としては、多い順に①韓国・朝鮮語、②ポルトガル語、③中国語、④スペイン語、カンボジア語、⑤ベトナム語、ラオス語となっており、外国人学校を除いた母語教室で学ぶ子どもの数は神奈川県下で約500人はいるとのことであった。神奈川県以外にも自治体レベルあるいはボランティアやNPOレベルでこうした母語の教室の展開が広がりつつはあるが、まだまだ不十分といえよう。なお、子どもの母語、第二言語（日本では日本語）、継承言語の習得問題や教育問題に関しては池上他(2004)、太田(2000)、佐々木(2002, 2003)、中島和子(2001)、山本(2000)、野山(1992, 2002b)、マーハ・八代(1991) Baker(1993)、Noyama(1995)、Cummins(1984)などに詳しい。

16) 静岡県浜松市（人口約60万人の約3.7%＝約22,000人（2003年4月1日時点）が外国籍住民で、そのおよそ6割＝約13,000人がブラジル人となっている地域で、ブラジル人の数は全国一位の街）には、学齢期（7～15歳）の外国籍児童・生徒が約1,700名在住するが、その内の300名近い子供達が公立学校にも外国学校（ブラジル人学校3校、ペルー人学校1校）にも通っていないいわゆる不就学状態にあるという（浜松市配付資料）。言葉の壁のために授業が理解できないことが主な原因のようで、特に中学校段階での不就学が問題となってきている。この状況を改善するため浜松市は2002年度から、市内の小学校等を会場にして「外国人児童学習サポート教室事業」（愛称：カナリーニョ教室）を開始した。この事業の目的は、外国人の子供の実情に合わせた教育機会を提供することにより、不就学や学習に困難を抱える不登校の子供達を学校（公立、ブラジル人学校を問わず）に戻すことにある。また、事業の3本柱は、①不就学者が学校に入るまでの学習指導を中心にしたサポート、②公立学校の就学者に対する基本教科の補習指導、③子供と親とのコミュニケーション向上のための母語教育（ポルトガル語）となっている。これらの目標の達成や柱の充実へ向けて、日本語、ポルトガル語の両言語が理解できる9人の支援者が、子どもたちの指導に当たっている。

17) 海外帰国子女の抱えるさまざまな問題や教育課題に関しては小林(1981)、箕浦(1984)、佐藤(1997)、渋谷(2001)などを参照されたい。

18) 例えば、群馬県太田市では、2004年度から、全国に先駆けて、「定住化に向けた外国人児童・生徒の教育特区構想」が2004年度から展開され、バイリンガル教員が日本の教員免許を保持していない場合でも直接雇用できることとなった。小林(2005)によれば、同じ2004年の夏、海外における母語・母文化教育の先進国の一つオランダ

では、1970年代に始まったOALT (onderwijs in allochtone levende talen=外来で、現在オランダ社会で日常使用されている言語の教育)が、社会情勢の変化と財政上の問題などにより終止符を打った。スウェーデン同様「多文化社会」として知られていたオランダでも、その構成集団が変化し、寛容性が変容してしまう結果となっており、このことから母語の教育の継続や学習への配慮の難しさが窺える。

19) 異文化の狭間にある子供たちにとって、現地の学校に通ったり、〇〇人学校に通いながらさまざまな体験を蓄積することは、貴重な経験となる。その経験は多様であり、例えば、文化間移動をした子どもは異文化の中で、さまざまな形・スタイル・パターンを示しながら、異文化に反抗し抵抗することもあれば、自虐的になって自暴自棄になったり、あるいは現地の文化・習慣に魅了され自らを同化し、適応してゆくこともある。自分が生まれた土地・文化にのみ育った者に比べて、成長期に二つ、あるいはそれ以上の文化の中で育った子どもの場合、いわゆる「異文化への同化」や異文化接触・体験による人格的变化は大きく、かつ深いものとなる。また、状況に応じて移動先や帰省先での自分の位置取り(渋谷:2001)を調整していくわけだが、立ち足かかる壁や不適応を乗り越えていく過程で、ポジティブな心や自我(根っことなる何らかのアイデンティティ)が培われていくこととなる(星野:1994、渋谷:2001)。

20) 1996年4月28日に日本言語技術教育学会から中央教育審議会(有馬朗人会長)宛に「『国語科』教育の抜本的改革一次期学習指導要領改訂へ向けての緊急課題提言」が提出された。この提言は、「国際化」や「情報化」という時代のうねりの中で、情報の正確な受信はもちろん、外国に向かってわかりやすく効果的に発信できる言語能力を磨くための国語科教育改革の案(名称、目標、内容、教材の4案)であった。例えば、名称に関しては、従来の教科としての「国語」を「日本語」と改称し、新しい教科として編成することを提案している。また、目標については、論理的な思考力と効果的なコミュニケーション能力とを育成するために、的確な言語技術を習得させることとしている。あれから約10年がたった2004年、世田谷区が区をあげて、「日本語」という科目を国語科とは別に実施することを目標とした特区申請をしたことは記憶に新しいところである。また、この10年の間に文化庁では第22期の国語審議会の(三つの)答申の一つとして、「国際社会に対応する日本語の在り方」という答申が出された。その際の日本語の国際化と国語教育の問題に関しては野村(2001)に、日本語教育の問題に関しては野山(2001)に詳しい。また、その後、文化審議会の国語分科会として再出発した審議会は、2003年に「これからの時代に求められる国語力について

て」という答申を出した。なお、日本語教育施策展開に関しては「今後の日本語教育施策の推進についてー日本語教育の新たな展開を目指してー」（1999）。「日本語教育のための教員養成について」（2000）「日本語教育のための試験の改善についてー日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心としてー」（2001）等の報告書が文化庁から出された（<http://bunka.go.jp>参照）。これら一連の報告は、その後の日本語教員養成機関の教育内容や日本語教育能力検定試験の内容・方法の改変などへとつながっている。

21) こうした実情に対応して、文化庁では平成6～12年度まで、8つのモデル地域（山形市、川崎市、浜松市、太田市、武蔵野市、大阪市、福岡市、沖縄県西原町）の協力を得ながら、地域日本語教育推進事業（文化庁委嘱）が展開された（野山：2002、文化庁編：2004）。多文化共生社会の構築や、地域に応じた日本語学習支援の在り方の追究へ向けて委嘱（期間は2～3年）し、さまざまな試みがなされた。各地域の報告書で指摘された提言等から見えて来た共通の課題は、（1）日本語教室運営の工夫、（2）日本語での交流活動を充実させるための研修プログラムの工夫やコーディネータの育成・確保、（3）日本語教育機関・関係者・関連領域の連携構築＝ネットワークング、（4）人材・情報資源の蓄積、分類、流通を目指したリソースセンターの構築へ向けた方策の必要性等であった。こうした課題は日本経済団体連合会（2004）の報告の中（8章「外国人の生活環境の整備」）にも反映されている。

22) こうした自治体の状況に対応して「学校の余裕教室等を活用した親子参加型の日本語教室開設事業」（文化庁委嘱）が2002年度から始まった。例えば、秋田県N市では、近年、中国やフィリピン出身の外国人配偶者が増えていることから、乳幼児をもつ母親が子供連れで、安心して学べる日本語教室が開設された。母親が勉強している横で、保育の担当者が乳幼児に対し、遊びや絵本などを通じて自然に日本語に親しめるような工夫・実践がなされている。学習者は、地域住民との交流事業にも積極的に参加しながら、生活者として必要な日本語（4技能の隔てなく）、地域の習慣・文化、共通語と方言との違い等について学びながらEmpowerされている。こうした地域環境の中で日本語を学んできた人や学習を支援して来た人の中には、田中（1997, 3）やカミンズ（1997, 3）/Cummins（1986）のいう自分の声を発しながら、地域の人々と適切で効果的なコミュニケーションやネットワーク作りができるようになった人が徐々に育まれてきている（秋山他：2003、野山：2002a、2003b、藤田：2005、文化庁：2004など参照）。

23) 文化庁の親子の日本語教室開設事業が展開されている地域の中で、例えば新宿区では、大学、自治体、学校との連携・協力によって、区内の外国人児童・生徒に対する日本語習得支援活動が、日本語教育学専攻のバイリンガルの大学院生によって展開されている（通称：早稲田モデル）。長野県では、外国籍児童就学支援プロジェクト（サンタ・プロジェクト）や日本語学習リソースセンター（のネットワーク化）構想が、県全体の官民学の連携・協力の下で行われ（平高：2004）、年少者の日本語と母語の支援や共生の時代に応じた施策が展開されている。これらの事例は、地域の状況や需要に応じたネットワークを構築し付加的なバイリンガル指導をすることで、児童生徒の学習意欲や学力向上を目指し、言語生活の支援・援助を図ろうとするものである。

24) 国の動きに先だって、共生社会の構築へ向けて、南米日系人が集住する自治体が共通の課題を持ちよって、問題の解決に積極的に取り組むことや、国や県への提言や働きかけ及び連携方策を検討することを目的に、2001年5月に外国人集住都市会議（2001）が発足した。この会議は自治体と国際交流協会等が中心になって構成されており、発足当時のメンバーは静岡県浜松市、磐田市、湖西市、愛知県豊田市、豊橋市、三重県四日市市、鈴鹿市、岐阜県大垣市、可児市、美濃加茂市、群馬県太田市、大泉町、長野県飯田市の13の自治体であった。なお、2001年11月に浜松市で開催された会議においては、集住都市が直面している課題のうち、「教育」「社会保障」「外国人登録等諸手続」の3点について、国・県・関係機関への提言事項をまとめ、浜松宣言として関係する国の省庁への申し入れも行った（経団連：2004にも反映されている）。

25) 日本語習得支援の現場を活性化するためには仕掛けが必要であるし、関係者への認識の共有も必要となってくる。例えば、地域の子供たちと接する機会が多いのは学校の教員や補助教員（アシスタント）である。そこで、現場に携わる教員の異文化に対する寛容性を高めたり、意識（心構え）そのものを変革するための研修や再教育が重要になってくるわけだが、地域の学校や専門家、市民（住民）を巻き込んだ協働作業（連携・協力）によるこうした効果的な研修や再教育の場の提供及び日本語学習支援活動そのものの充実のためにも、この企画・調整、つなぎ役の専門職＝コーディネータの人材発掘・育成や地位の確立がますます期待されよう。こうした問題の対応策や考え方に関しては、秋山他（2003）、岩間・山西（1996）、佐藤・吉谷（2005）、野山（1996、2002、2003b）、市民がつくる（2002）、文化庁（2004）、むさしの（2005）等を参照されたい。

参考文献

- 秋山博介・奥村訓代・野山広 共編著 (2003年) 『現代のエスプリ 432 マルチカルチュラルリズムー日本語支援コーディネータの展開ー』 至文堂
- 東照二「多言語・多文化共生社会における言語政策」国語研究所(2002)所収 pp. 53-62
- 江渕一公・小林哲也編(1985) 『多文化教育の比較研究』 九州大学出版会
- 池上摩希子・石井恵理子・川上郁雄・齋藤ひろみ・野山広(2004) 「年少者日本語教育学の構築に向けてー『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直すー」 『2004 日本語教育学会春季大会予稿集』 273-284 日本語教育学会,
- 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号、pp. 2-12 日本語教育学会
- 石井美佳(1999) 「多様な言語背景を持つ子どもの母語教育の現状ー『神奈川県内の母語教室調査』報告」 『中国帰国者定着促進センター紀要』 第7 pp. 148-187 中国帰国者 定着促進センター
- 岩間浩・山西優二編(1996) 『わかちあいの教育ー地球時代の「新しい」教育の原理を求めてー』 近代文芸社
- 太田靖雄(2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』 国際書院
- 大谷奉照・沖原勝昭他編著(2004) 『世界の外国語教育政策ー日本の外国語教育の再構築へ向けてー』 東信堂
- 岡戸浩子 (2002) 「グローバル化」時代の言語教育政策ー「多様化」の試みとこれからの日本ー』 くろしお出版
- 外国人集住都市公開首長会議 (2001) 『外国人集住都市会議 浜松宣言及び提言』 (浜松国際シンポジウム)
- 柏崎千佳子・近藤敦・山脇啓造(2002) 「新たな社会統合政策の必要性 第1章 社会統合基本法の制定ー出入国管理政策から社会統合政策へー」市民がつくる政策調査会(2002)所収 pp. 35-38
- カミンズ・ジム(1997, 3) 「教室と社会におけるアイデンティティの交渉」 国立国語研究所(1997, 3)所収 pp. 171-183
- 河原俊昭編著 (2002) 『世界の言語政策ー多言語社会と日本ー』 くろしお出版
- ー (2004) 『自治体の言語サービスー多言語社会への扉をひらくー』 春風社
- 国立国語研究所(1997, 3) 『多言語・多文化コミュニティのための言語管理ー差異を生きる個人とコミュニティー』国立国語研究所国際シンポジウム第2～4回専門部

会報告書

- (1997, 12) 『世界の言語教育・日本の国語教育』 第3回 国立国語研究所国際シンポジウム報告書
- (1999, 9) 『国際社会と日本語』 第6回 国立国語研究所国際シンポジウム報告書
- (2002, 7) 『多言語・多文化共生社会における言語問題』 第9回 国立国語研究所国際シンポジウム 第1部会報告書
- 小林早百合(2005) 「多文化社会の質的変化と寛容の変容—オランダの移民「母語」教育政策30年の変遷から見えてくるもの—」佐藤・吉谷編(2005)所収 pp. 119-156
- 小林哲也(1981) 『海外子女教育・帰国子女教育』 有斐閣選書
- 佐々木倫子(2002) 「多言語・多文化社会における言語保持と言語教育の問題—集团的移住に伴う日本語保持を例に—」 国語研究所(2002)所収 pp. 7-19
- (2003) 「加算的バイリンガル教育に向けて—継承日本語教育を中心に」 『桜美林シナジー』 pp. 23-38 桜美林大学大学院国際学研究所
- 佐藤郡衛(1997) 『海外・帰国子女教育の再構築—異文化間教育学の視点から』 玉川大学出版部
- 佐藤郡衛・吉谷武志編(2005) 『ひとを分けるものつなぐもの—異文化間教育からの挑戦—』 ナカニシヤ出版
- 渋谷真樹(2001) 『「帰国子女」の位置取りの政治—帰国子女学級の差異のエスノグラフィ—』 勁草書房
- 市民がつくる政策調査会(2002) 『21世紀日本の外国人・移民政策—当面の緊急課題に関する提言と新たな社会統合政策の必要性』 特定非営利法人市民がつくる政策調査会
- 田中望(1997, 3) 「外国人のコミュニケーション権とそのためのエンパワメントのあり方」 国立国語研究所(1997, 3)所収 pp. 117-124
- 徳川宗賢(1999) 「ウェルフェア・リングイステイクスの出発」 (対談者J. V. ネウストプニー) 『社会言語科学』 第2巻第1号 pp. 89-100 社会言語科学会
- 中島和子(2001) 『バイリンガル教育の方法・増補改訂版—12歳までに親と教師ができること—』 アルク
- 西郡仁朗・西原鈴子編 『講座 社会言語科学 4. 教育』 ひつじ書房
- 西原鈴子・水谷修・山田泉・カイザー・シュテファン(1999) 「日本語教育と言語政策」 『社会言語科学』 第2巻第1号 pp. 101-106 社会言語科学会

- 日本経済団体連合会(2004)「外国人受け入れ問題に関する提言」
- 野村敏夫(2001)「日本語の国際化と国語教育」『SCIENCE OF HUMANITY BENSEI[人文学と情報処理]Vol. 33』pp. 64-73勉成出版
- 野山広(1988)「多文化教育に関する一考察—スウェーデンにおける移民子弟への言語教育政策を事例として—」(早稲田大学大学院文学研究科修士論文)
- (1992)「在日外国人子弟への言語教育に関する多文化教育的一考察」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第三号 pp. 113-139 早稲田大学大学院教育学研究科
- (1996)「新しい教育制度構築への試み」岩間・山西編所収 pp. 150-167
- (2001)「日本語の国際化と日本語教育」『SCIENCE OF HUMANITY BENSEI[人文学と情報処理]Vol. 33』pp. 74-83勉成出版
- (2002a)「地域社会におけるさまざま日本語支援活動の展開—日本語支援活動支援だけでなく共に育む場の創造を目指して—」(2002、5)『日本語学 5月号 Vol. 21—特集日本語習得を支援する—』pp. 6-22明治書院
- (2002b)「未来を支える子どもたちへの贈りもの」渡戸一郎・川村千鶴子編著『多文化教育を拓く—マルチカルチュラルな日本の現実のなかで』pp. 119-142明石書店
- (2003a)「日本における言語教育施策の現状と今後の展開に関する一考察—諸外国における外国人受け入れ施策や言語教育施策の展開を参考事例として—」第2回日本言語政策学会研究発表会〈資料〉pp. 26-27日本言語政策学会
- (2003b)「地域ネットワークと異文化間教育—日本語支援活動に焦点を当てながら—」『異文化間教育(「特集:地域ネットワークと異文化間教育」)』第18号 pp. 4-13 異文化間教育学会(アカデミア出版会[発売])
- (2004)「国際化(グローバル)時代の日本語教員養成の在り方に関する一考察—第二言語(外国語)としての自国語の教員養成制度の国際比較を通して—」『2004年 日本語教育国際大会 予稿集発表2』pp. 147-152 日本語教育学会
- バトラー後藤裕子(2003)『多文化社会の言語文化教育—英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み—』くろしお出版
- 平高史也(2004)「ヒューマンセキュリティの基盤としての言語政策」『日本言語政策学会第5回大会〈資料〉』pp. 4-5及び発表資料 日本言語政策学会
- 平野桂介(1996)「言語政策としての多言語サービス」『日本語学』12月号pp. 65-72 明治書院

- 藤田美佳「農村に投げかけた『外国人花嫁』の波紋—生活者としての再発見—」佐藤
 ・吉谷編(2005)所収 pp. 221-252
- 文化庁委嘱地域日本語教育推進事業報告書(平成1996度~2000年度、計8冊)
- 文化庁文化語課(2003)『諸外国における外国人受入れ施策及び外国人に対する言語教育施策に関する調査研究報告書』文化庁
- 文化庁編(2004年)『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
- 星野命(1994)「異文化の中で養うポジティブな心と自我アイデンティティ」堀江学・横田雅弘編集『現代のエスプリ322 異文化接触と日本人』所収、至文堂、103-107
- マーハ、ジョン・C、本名信行編著(1994)『新しい日本観・世界観に向かって—日本における言語と文化の多様性』国際書院
- マーハ、ジョン・C、八代京子編著(1991)『日本のバイリンガリズム』研究社
- マーハ、ジョン・C(1997, 3)「日本におけるコミュニティ言語：現状と政策」国立国語研究所(1997, 3)所収 pp. 55-73
- 水谷修(1995)「日本語教育政策—日本語教育全般について」『日本語教育』86号別冊、pp. 94-107 日本語教育学会
- 箕浦康子(1984)『子供の異文化体験』思索社
- むさしの参加型学習実践研究会(伊東祐郎他)編著(2005)『やってみよう 参加型学習—日本語教室のための4つの手法~理念と実践~』スリーエーネットワーク
- 明治書院(1997)『日本語学』97年5月臨時増刊「特集 日本語教育—21世紀への展望」
- 山本雅代編著(2000)『日本のバイリンガル教育』明石書店
- Baker, C. (1993), *Foundation of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J. (1984), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J. (1986), Empowering minority students: A framework for intervention, *Harvard Educational Review* 56 (1), pp. 18-36.
- Noyama Hiroshi (1995) "Attitudes toward Bilingual and Multicultural Aspects of Japanese-Language Policy and Teaching to Non-Native Children in Japan." (邦題:「日本語教育政策と多文化主義:—外国人児童・生徒への第二言語としての日本語教育の確立を目指して—」 *Japanese-Language Education around the Globe Vol. 5*,

pp.1-27 The Japan Foundation Japanese Language Institute.

Swedish Institute(1997), *Immigrants in Sweden, Fact Sheets on Sweden*, Svenska Institutet.

(国立国語研究所)