

研究論文

「第二言語としての日本語教育」政策の原点としての中国帰国者に対する日本語教育—文化庁による日本語教材としての『生活日本語』シリーズに着目して—

キム ダソム

キーワード：第二言語としての日本語教育 中国帰国者 文化庁 『生活日本語』
日本語教育政策

要 旨

本研究は、第二言語としての日本語教育政策の原点として、文化庁による中国帰国者を対象にした日本語教育施策を取り上げ、その一環として刊行された日本語教材である『生活日本語』シリーズの記述内容の分析から、文化庁の中国帰国者に対する日本語教育の内実と方向性を解明するものである。

日本語学習支援を通じて中国帰国者の日本社会への円滑な適応を促進するという理念のもとに編纂された『生活日本語』シリーズでは、中国帰国者を従来とは異なる日本語学習者として認識していた。また、彼らに対する教育内容として、不利益を起こさない、自然な日本語が用意され、日本語の使用や日本での行動様式における「普通」や「注意事項」が提示された。

このように、文化庁による中国帰国者への日本語教育は、中国帰国者が日本の「普通」に従って行動できるようにすることで、トラブルの発生を未然に防ごうとする同化主義的なものから始まった。以降それは、脱中心化の試みを経て、限界はあるにせよ、学習者としての中国帰国者に対し、異文化間主義的なまなざしを向けるものへと展開されていった。

1. はじめに

1. 1. 研究背景

本研究は、中国帰国者を対象にした日本語教育支援施策を、日本における第二言語と

しての日本語教育政策の原点として捉え、その内実の解明を目指したものである。本研究では、1980年代に文化庁が刊行した『中国からの帰国者のための生活日本語』（以下『生活日本語 I』、文化庁文化語課 1983）を嚆矢とする一連の教材を主な分析対象とし、その記述内容を精査した結果から、文化庁による中国帰国者への日本語教育の方向性を考察する。

中国帰国者とは、日中国交正常化以降に帰国してきた中国残留日本人ならびにその中国人配偶者やその子供、孫などの家族のことを指す（蘭 2009, pp. 20-21）。中国での長い生活経験を経て日本に永住帰国してきた彼らに対する日本政府の対応は、当初、肉親捜しや「引揚げ」の問題に主眼が置かれていたため、「言語の問題への対応は実際にはほとんどなされていなかった」（小林 2009, p. 265）。以降、1980年代に入ると、中国帰国者定着促進センターをはじめとする研修機関が設置されるとともに、文化庁による中国帰国者向けの日本語教材として『生活日本語 I』が刊行されるなど、日本語教育面での支援が本格的に取り組みられるようになった。

中国帰国者を対象とする日本語教育の在り方を模索しようとしていた当時の動きは、第二言語としての日本語教育という、日本国内における日本語教育の新たな地平の開拓をもたらすものであり、『生活日本語 I』の発刊はその結実ともいえるものであった。たとえば金田(2013, p. 142)は、日本に定着・定住するために必要な日本語や、それに適した教育方法の解明を目指した研究が始まった契機として、1980年代に中国からの帰国者や難民に対する日本語教育の必要性が認識されたことをあげ、その成果として、『生活日本語 I』が作成されたことに言及している。

このように『生活日本語 I』は、中国帰国者に対する第二言語としての日本語教育面での支援や、そのための研究が公的に取り組まれていたことを示唆するものである。さらにこれは、2000年代以降の日本語教育政策を振り返るにおいても重要な意味を有する。前掲の金田(同上, pp. 142-143)は、2006年に外国人労働者問題関係省庁連絡会議が『生活者としての外国人』に関する総合的対応策を発表したことや、2007年に文化審議会国語分科会に設置された日本語教育小委員会が「生活者としての外国人」を対象にした日本語教育に関する検討を始めたことをふまえ、「中国帰国者に対する日本語教育に関する研究が進んだ 1980年代から 20数年を経て、あらためて、「生活のための日本語」が日本語教育のテーマとして注目されるようになった」と評している。このように、「生活者としての外国人」に対する今日の日本語教育政策の原点を辿れば、そこには中国帰国者への日本語教育のあり方を模索する研究が存在する。田尻(2009, p. 1)が、『生活者としての外国人』に関する総合的対応策が経済財政諮問会議で了承され、2007年度の予

算で日本語教育に関する施策が省庁を超えて実行されたことをふまえ、2007年を「日本語教育政策元年」と称していることを考慮すると、中国帰国者に対する日本語教育施策は、現在の日本語教育政策の出発点に当たる。換言すると、「生活者としての外国人」に対する日本語教育政策につながる流れを明らかにするためには、まず、中国帰国者に対する日本語教育施策にさかのぼることが必要である。2000年代に入りおよそ20年が経とうとしている今、1980年代に刊行された、『生活日本語Ⅰ』を嚆矢とする一連の教材の内容を改めて分析することの意義はここにある。

1.2. 先行研究

以上で論じてきたように、中国帰国者に対する日本語教育は、第二言語としての日本語教育という、日本国内における日本語教育の新たな地平を開いたものである。また、この一環として、文化庁が編纂した、1983年の『生活日本語Ⅰ』をはじめとする一連の教材は、第二言語としての日本語教育をめぐる調査研究の出発点であるだけでなく、第二言語としての日本語教育が公的な観点から取り組まれていたことを示唆するもので、2000年代以降の日本語教育政策を考えるにおいても、重要な位置を占めるものである。しかしながら、これまでの研究は、その内容などについて十分な検討を行ってこなかった。

中国帰国者に対する日本語教育に関する先行研究は、大きく二つに分類できる。一つは、日本語教育の政策的な側面に注目し、歴史的な文脈に沿って中国帰国者を対象とする日本語教育に言及しているもので、もう一つは、中国帰国者に対する日本語教育自体に着目したものである。後者では、とりわけ、埼玉県所沢市の中国帰国者定着促進センター(以下、所沢センター)における教育実践に注目している。

日本語教育を政策面から捉え、その歴史を概観する中で中国帰国者に対する日本語教育について言及した研究としては、山本(2014)や許(2016)などが代表的である。山本(2014)は、戦後日本の国家政策において、日本語教育に持たされた意味を探るべく、国会の発言記録を通時的に分析している。その結果から、山本(同上, pp. 102-103)では、中国帰国者に対する日本語教育をめぐる発言が、1973年から1987年までのあいだ、主に厚生省関係者によって行われていることを解明している。また、そこでは、中国帰国者を対象にする日本語教育の目的として、「円滑」に「早急」に「日本社会に溶け込んでいただく」(原文ママ)くことが繰り返し表明されていたと分析している。一方、許(2016)は、戦後日本における成人移民への言語教育政策の形成過程を検討しており、中国帰国者への日本語教育に関しては、主に、中国帰国者向けの定着促進センターの設立の経緯

に注目している。許(同上, p. 30)はこれを、成人移民に対する日本の言語教育政策史の初期に当たるものの一例として取り上げる一方で、1970年代末から1980年代前半に至る時期の日本の言語教育政策は、「民間が主導し、日本政府の役割は民間の要望に対応するのみ」ととどまっていたと評している。

ただし、これらの研究はいずれも、日本語教育に関連した政策を、歴史的な観点から検討することを目指したものであり、中国帰国者への日本語教育に関する文化庁の施策とその内実を具体的に吟味しているものではない。

これに対し、中国帰国者への日本語教育に注目した研究には、所沢センターでの教育実践の分析に主眼を置いているものが多く、小林(1990)、黒瀬(2008)などがそれに当たる。小林(1990)では、「専門家による中国帰国者に対する日本語教育は、文化庁による教材『生活日本語』から始まった」(p. 14)ことに言及し、実際にこれを活用して日本語を指導する中で見つけた改善点をふまえ、所沢センターが行った『生活日本語』の見直しや、独自のシラバスの編成などの経緯を紹介している。黒瀬(2008)もまた、中国帰国者に対する日本語教育研修支援制度の機能が、拡充や改善を図ってきたこと、また、各機関における教育内容についての模索や研究が絶えず行われていることをふまえつつ、「所沢センターに焦点を当て、日本語教育の内容がどのように変遷してきたのかについて報告」(p. 29)している。

これらの研究が重点を置いているのは、独自のカリキュラムの開発など、所沢センターにおける取り組みについて検討することである。そのため、それ以前に作成され配布されていた文化庁の『生活日本語 I』と一連の教材については、所沢センターの実践の背景に当たるものとして言及するにとどまり、そこに盛り込まれた教育理念や教育内容については、十分な分析を加えていない。

1.3. 研究課題と研究方法

以上をふまえ、本研究では、以下の四つの研究課題を設定する。第一に、文化庁による中国帰国者への日本語教育施策の嚆矢として刊行された一連の教材における編集観を解明する。第二に、このような理念が、教材の内容において、どのように具現化されているのかを検証するため、文化庁の日本語教材に現れている中国帰国者という学習者への認識と、彼らに対する教育内容として提出されたものの内実を分析する。第三に、その教育内容がどのように提示されていたのかを吟味し、どのような変遷を辿って提示されているのかを検討する。最後に、分析の結果をふまえ、『生活日本語』シリーズから見られる、文化庁による中国帰国者を対象にした日本語教育の方向性について考察を行う。

これらの研究課題を解決すべく、本研究では、文献調査の手法を採用する。具体的な分析対象としては、『生活日本語Ⅰ』（文化庁文化語国語課 1983）、『中国からの帰国者のための生活日本語指導参考資料』（以下、『生活日本語Ⅰ指導参考資料』、文化庁文化語国語課 1984）『中国からの帰国者のための生活日本語Ⅱ』（以下、『生活日本語Ⅱ』、文化庁文化語国語課 1985）『中国からの帰国者のための生活日本語Ⅱ指導参考資料』（以下、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』、文化庁文化語国語課 1986）を『生活日本語』シリーズとして捉え、分析した。

2. 『生活日本語』シリーズと各教材の概要

文化庁は、「中国帰国者の日本語学習の促進と円滑な定着に資するため、昭和57年度から平成21年度まで、中国からの帰国者のための日本語教材を作成・配布」¹⁾していたことを明らかにしている。『生活日本語』シリーズは、その一環として製作されたもので、1983年に『生活日本語Ⅰ』が、1984年に『生活日本語Ⅰ指導参考資料』がそれぞれ刊行された。その後、1985年には、『生活日本語Ⅰ』の学習を終えた学習者に向けた教材として『生活日本語Ⅱ』が作成され、1986年に『生活日本語Ⅱ指導参考資料』が出版された。以下では、それぞれの教材の概要を提示する。

まず、シリーズ全体の嚆矢となる『生活日本語Ⅰ』は、1983年に発刊された。『生活日本語Ⅰ』の「はじめに」によると、これは「この教材に対する社会的要請」から、「1年足らずの短期間で完成」したものであるという（文化庁文化語国語課 1983, p. (2)）。

『生活日本語Ⅰ』は、合わせて24課から構成されている。「第4課 市(区)役所」「第5課 郵便局」「第20課 銀行」など、各課の題目からも分かるように、『生活日本語Ⅰ』では、中国帰国者が日本での日常生活において経験する場면을題材として取り上げており²⁾、各課は「解説」「会話文」「練習」「関連表現」から成り立っている。「解説」は、いわば導入のようなもので、各課で取り上げる場面をめぐる簡単な説明を提供している。「会話文」では、各課で扱っている場面において活用できる会話の例文が提示され、主な学習の内容ともいえる。「練習」は、「表現練習」「会話練習」「発音練習」に分かれており、各課の「関連表現」では、生活において必要とされる語彙や表現にとどまらず、市役所で渡される書類や手紙の書き方など、日常生活で役立つ情報を写真や図とともに提示している。

なお、『生活日本語Ⅰ』におけるこれらの内容は、すべて日本語と中国語の二言語で記述されている。基本的には中国語で書かれた文章が先に示され、日本語による文章が

そのすぐ後に続く形式になっているが、各課の「解説」は中国語のものを提示し、日本語の文章は教材の巻末に「解説和文」として掲載されている。

1984年に刊行された『生活日本語Ⅰ指導参考資料』は、『生活日本語Ⅰ』のさらなる有効活用を目指して制作された。『生活日本語Ⅰ指導参考資料』の「はじめに」では、その作成の背景に、日常的な生活場面を題材として取り上げるなど、特色の強い教材である『生活日本語Ⅰ』をより有効に活用できるよう、指導参考資料の制作を求める現場からの声があったと説いており、その要請に応えるべく、指導参考資料では、『生活日本語Ⅰ』の各課における学習目標や学習内容についての解説にとどまらず、教室運営の仕方についての例示も行ったと記している(文化庁文化語国語課 1984, p. (1))。

『生活日本語Ⅰ指導参考資料』は、「指導参考資料作成のねらいと構成」「教える前に」「各課を教えるにあたって」「発音指導のねらいと留意事項」「指示表現集」の五つの部分から構成されている。また、「指導表現集」においては、「中国語の使えない教授者が教える場合を考えて、教室内で使うと便利な指示の言葉と、その中国語訳をあげ」(同上, p. 3)ている。

その後、1985年に刊行された『生活日本語Ⅱ』は、9課で構成されている。「第3課 掃除」「第4課 洗濯」「第9課 日曜大工」など、各課の題目からも窺えるように、『生活日本語Ⅱ』で重点的に取り上げられているのは、家庭場面と、そこでの日常的な会話である³⁾。この点で、中国帰国者が帰国直後に遭遇するとされる、様々な生活場面を取り上げていた従来の『生活日本語Ⅰ』との差異化が図られている。

各課の構成としては、最初に、その課で扱う場面への導入となる「解説」が置かれ、主要な学習素材である「会話」と会話にまつわる「説明」および「練習」が提示される。

一方、『生活日本語Ⅱ』においても、内容の記述には、日本語と中国語が両方用いられている。そこでは、『生活日本語Ⅰ』の方針の大部分がそのままに採用されているが、「練習」の指示文においては、日本語の文が先に提示され、中国語の文章が次ぐようになった。

1986年に刊行された『生活日本語Ⅱ指導参考資料』は、「教える前に」「各課を教えるに当たって」「発音指導上のポイント」「付録(文法事項解説)」から構成されている。「各課を教えるに当たって」では、最初の「この科の目標と重点」で、各課で学習する項目をまとめて示し、「課の構成と各会話の関連」にて、当の課における会話文の間の相関関係を図式化し、提示している。

それぞれの会話文についての説明は、「指導の前に」「準備」「授業」に分かれて記述されている。「指導の前に」では、会話文の背景にある場面の知識や「日本と中国の生活

習慣の違いについて留意すべき点を解説」(文化庁文化語課 1986, p. 3)しており、「準備」では、授業前に準備しておくべき事項を挙げている。

ここまで概観してきたように、『生活日本語』シリーズは、中国帰国者を対象にした日本語教材として文化庁が作成し、配布したものであった。1983年に刊行された『生活日本語Ⅰ』では、中国帰国者が来日直後に当面すると予想される24の生活場面が、1985年に出版された『生活日本語Ⅱ』では家庭場面とそこで交わされる日常会話が主に取り上げられていた。また、これらの教材のさらなる有効活用に資するべく、1984年と1986年には『生活日本語Ⅰ指導参考資料』と『生活日本語Ⅱ指導参考資料』が刊行された。

3. 『生活日本語』シリーズにおける中国帰国者を対象にした日本語教育

3.1. 『生活日本語』シリーズにおける編纂理念

先述のとおり、『生活日本語Ⅰ』は、中国帰国者への日本語教育に活用することを目的に、文化庁が作成した日本語教材の嚆矢となるものである。これをふまえ、以下では、『生活日本語Ⅰ』における記述内容を一つの参照軸に据え、『生活日本語』シリーズ全体から見られるその編纂理念を検討する。

『生活日本語Ⅰ』の編纂において掲げられた理念は、中国帰国者の日本生活への円滑な適応に資する日本語教材を制作することであった。『生活日本語Ⅰ』の「はじめに」では、その刊行の背景として、「中国からの帰国者の方々の円滑な生活適応が、言葉の面からも妨げられている実情が関係各方面から指摘され、早急に適切な日本語教材を開発する必要があるとの要望が高まってき」(文化庁文化語課 1983, p. (2))たことに言及している。

また、「はじめに」では、このようにして作成された『生活日本語Ⅰ』の活用により、「中国から帰国された方々が(…)一日も早く日本語を獲得し、日本での生活に円滑に適応されることを心から願う次第」(同上, p. (2))であるとの記述が見られ、この教材の編纂の意図が強調されている。そして、これらの文章は、『生活日本語Ⅰ』以降に刊行された同シリーズの教材の「はじめに」においてもそのまま、繰り返し提示されている(文化庁文化語課 1984, p. (1) 文化庁文化語課 1985, p. (2) 文化庁文化語課 1986, p. (1))。

以上で検討してきたように、文化庁の『生活日本語』シリーズに据えられた理念は、この教材によって中国帰国者に対する日本語教育を支援し、それを通して、日本における彼らの円滑な生活適応を促進することであった。こうした理念を確認できる記述は、

シリーズの最も初期の教材である『生活日本語Ⅰ』に提示されて以来、シリーズ全体においても同様に提出されている。

3.1.1. 学習者認識—従来とは異なる日本語学習者としての「中国帰国者」

『生活日本語』シリーズにおいては、その対象者となる中国帰国者が従来の日本語教育の対象者とは異なる学習者であるという認識が示されている。たとえば、『生活日本語Ⅰ』では、「この教科書の特色」として、以下の二点を挙げている(文化庁文化部国語課 1983, p. 4)。

まず一つに、『生活日本語Ⅰ』は、「一時的な外国人来訪者とは異なり、より深く日本の生活に入り込んで活動し、働いていく帰国者」の日本語能力の獲得を図るものである。そのため、内容として「同居家族との会話や、近所の人々とのあいさつ、交際に不可欠な(…)表現、買物や緊急事態に必要な言葉」を取り上げている。

第二に、実際に生活しながら日本語を覚えないといけないという、中国帰国者が置かれた環境に配慮した。つまり、中国帰国者が「留学生のように、大学という特殊な環境の中で(…)日本語を学習するのではなく、生々しい日本語の洪水の中で、好むと好まざるとにかかわらず、妥協のない日本語を聞かされ続ける状況」にいる学習者であることに注目した。

以上の内容からも分かるように、『生活日本語Ⅰ』において、中国帰国者という学習者は、長期間にわたる日本滞在が前提とされるのと同時に、留学生のように、整えられた学習環境の中で、段階を踏んで日本語を学ぶことなく、来日後、すぐに日本語に浸るような環境で生活することを余儀なくされる存在としてみなされていた。

このような認識は、それ以降の教材においても受け継がれている。一例として、『生活日本語Ⅱ』では、学習した項目をすぐに活用できるように工夫しているとして、これは「帰国者が、不十分な日本語を使用して生活しつつ、その中で更に日本語の学習を進めなければならないという学習環境を大切に考えた」(文化庁文化部国語課 1985, p. 8)からだと言っている。

一方、その後刊行された『生活日本語Ⅱ指導参考資料』からは、これまでとは異なる視点からの記述が現れる。「教える前に」冒頭の「中国帰国者に対する日本語教育のあり方」という章では、以下のように記している。

中国帰国者の日本語学習適性は、一般にあまり高いとは言えないようである。40年もの間、中国語という日本語とはまったく体系の異なる言語を使って生活し、

外国語の学習経験もほとんどない人々が、生活環境の違う日本で精神的な不安にさらされながら日本語を習得するのは大変なことである。

(文化庁文化語部国語課 1986, p. 1)

ここからは、一般的に見て、中国帰国者が日本語学習における高い適性を発揮する学習者ではないことを断りつつも、その要因の一つとして、彼らが日本という新たな生活環境に置かれたことから、不安などの精神的な負荷を抱えつつ日本語を学習している点をあげ、指導の際にこの点を考慮に入れようとする観点が窺える。

また、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』の「教える前に」では、中国帰国者の学習適性に応じた、3段階でのレベル区分を提案している(同上, p. 4)。これによると、レベル i、ii、iiiにはそれぞれ、「日本語習得に限界がある者」、「適性は低いが、学習を継続すれば一定の進歩は望める者」、「適性の高い者」に該当し、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、主にレベル ii の学習者を対象にした指導法を提示しているという。

『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、学習者をこれらのレベルに分類する際の、具体的な区分基準は提示していない。ただし、学習適性に関わる要因として、年齢や抽象化能力などに言及しつつ、「特に問題なのは心理的要因」であるとして、これを強調している。たとえばそこでは、「日本語は難しいと最初から心理的障壁を作ってしまう」学習者に対しては、動機づけによってその障壁を取り払う必要があることや、レベル i の学習者には、無理な指導によって「日本語が嫌いになり周りの日本人と付き合いすることも恐れる」ことにならないように、心理的な負担を与えず、継続的な学習を促進できるような指導上の工夫が必要であることを指摘している(同上, p. 4)。

このように、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、中国帰国者の置かれた特殊な状況、すなわち、日本という慣れない環境において、それまで使ってきた中国語とは異なる言語としての日本語を学習し、生活しているということが、学習者としての彼らに、精神的・心理的な負担を背負わせていることに注目している。また、日本語指導においても、そのような実情を考慮に入れることを呼びかけている。

以上で論じたように、『生活日本語』シリーズにおいては、中国帰国者を、従来の日本語教育の対象とは異なる学習者であるとみなしていた。そこで中国帰国者は、長期間にわたって日本で生活していくことが想定され、来日直後から、不十分な日本語能力を頼りに生活する傍ら、日本語を学習することを余儀なくされた存在としてみなされていた。以降、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、こうした中国帰国者を取り巻く環境上の特殊性が、彼らの日本語学習に心理的・精神的な負荷となりかねないことにも、注目が

向けられるようになった。

3.1.2. 教育内容—「円滑な生活適応」に必要なものとしての日本語と日本文化

『生活日本語』シリーズにおいて、中国帰国者が、従来の日本語教育の対象とは異なる存在として認識されていたことについては、既に論証を行ったが、その中国帰国者の生活適応に、実際に役立つ日本語教材を作るからには、教育の内容の側面からも、従来とは異なるものを用意すべきであるという観点が、『生活日本語』シリーズには、反映されている。

このような考え方は、とりわけ『生活日本語 I 指導参考資料』において、明確に示されている。そこでは、『生活日本語 I』が「従来の教科書とは異なり、日常生活に直結する日本語が学習できるように工夫され(…)編集」された教材であると記し、次のように説いている。

「生活日本語」(原文ママ)の「この本の特色と生かし方」にも明確に示したように、ここで教えなければならない日本語は、帰国の翌日から実際生活の中を生き抜いていくために必要な日本語なのであって、日本の中学校や高等学校で英語を教える場合や、外国人の留学生に何百日もかけて日本語を教える場合のものとは性格を全く異にするものである。

(文化庁文化部国語課 1984, p. 1)

ここにも強調されているように、『生活日本語 I』では、中国帰国者が置かれた特殊な状況にかんがみ、来日直後からの生活にただちに活用できる日本語を教育項目に設けることを重視していた。また、その教育項目は、日本語学習に十分な時間をかけることが可能な留学生に対するものなどとは全く異なるものであると認識されていた。

このように、中国帰国者に合わせた日本語教育の項目として、『生活日本語』シリーズが提示していたのは、自然な日本語と、学習者に不利益を起ささない日本語であった。

まず、自然な日本語に関する言及を確認する。シリーズ初期の『生活日本語 I』では、これが「第一課から、日常生活の普通の場面が設定され、学習者が聞くであろう、自然な日本語が提出されている」(文化庁文化部国語課 1983, p. 4)のものであると説明している。また、このような観点から、「病院や区役所など 30 以上の場面の録音調査を通じて(…)全く自然な日本語(…)標準的と考えられる言葉」(同上, p. 5)を基にした会話例文を用意し、別途に用意された「解説、会話文と練習を録音したテープ」の「録音に際して

は、教科書同様、自然さを重視し、会話のスピードも日常使われているものに準じて」(同上, pp. 6-7)いることを強調している。

ここからも分かるように、『生活日本語Ⅰ』は、中国帰国者の実際の日常生活に役立つ日本語教育を図っており、そのため、彼らが日々の生活で触れるとされる、自然な日本語を学習内容として用意していた。

次に、『生活日本語Ⅰ』では、教育内容として、学習者に不利益を起こさないための日本語を取り上げている。

教材冒頭の「この本の特色と生かし方」では、全体の構成について説明するにおいて、次のように書いている。

全体の構成は、24の課から成っており、前半12課では、最低限の言語活動が充足できるような内容を含み、学習者に不利益を起こさないような日常的なあいさつ、応答の表現などが取り上げられている。

(同上, p. 4)

ここからも分かるように、『生活日本語Ⅰ』では、優先的に学習すべき内容として、中国帰国者が最低限の言語活動を行う際に必要な日本語の表現と、彼らに不利益を起こさないための日本語の表現を提示している。

一方、『生活日本語Ⅰ』では、中国帰国者の日本語能力の構築に肝要なものとして、日本文化の理解に言及している。これは、とりわけ、各課における「解説」の位置づけについて論じる、次の文章において明確に表れている。

(解説)

その課で扱われている場面について、日本人の生活に関する知識を要領よくまとめて提出したものである。風俗・習慣の違いや、その背後にある日本人の考え方を理解することは、「会話文」や「練習」「関連表現」に盛られた言語の運用能力の形成に重要なかわりをもっている。

(同上, p. 5)

ここには、日本の生活や風習、習慣に関する知識、さらに、その背景にある日本人の考え方を理解することが、中国帰国者の日本語能力を築くにおいて重要であるとする観点が、はっきりと示されている。

このように、『生活日本語』シリーズの出発点となる『生活日本語 I』からは、中国帰国者の日本語運用能力の形成においては、日本文化の教育が必要だとする姿勢が読み取れる。

以上では、『生活日本語』シリーズの嚆矢である『生活日本語 I』および『生活日本語 I 指導参考資料』の記述内容に依拠し、当シリーズが中国帰国者に対する日本語教育の内容として、どのようなものを提示していたのかについて検討した。中国帰国者が学習すべき内容としては、まず自然な日本語や彼らに不利益を起こさないための日本語が示されていた。また、中国帰国者の日本語運用能力を形成するため、日本文化やその背後にある日本人の価値観を理解する必要があるとの主張も込められていた。

3.2. 『生活日本語』シリーズの教育内容の提示の仕方における変遷

3.2.1. 『生活日本語 I』『生活日本語 I 指導参考資料』における教育内容の提示

『生活日本語』シリーズにおいて、中国帰国者に対する日本語教育の内容は、「普通」と「注意事項」というかたちで提示されている。

まず、ここで言う「普通」の提示とは、「日本人は、このような言動をすることがよくある」「日本では、こうすることが当然視されている」などの立場から物事を説いている場合を指す。こういった「普通」の提示は、日本語による言語行動という面からも、日本社会における行動様式という面からも行われている。

たとえば、『生活日本語 I』において、日本語の言語行動に関する「普通」を提示している個所としては、「日本語ではこのように、相手の要求・希望を断るときに、直接言うことを避ける習慣がある」(同上, p. 107)「日本語では相手の要求・希望を拒否するとき、このような婉曲な言い方をすることが多い」(同上, p. 241)など、一般的な言語使用上の傾向を述べたものから、「分からないなあ」という文における「なあ」を「男性のみが使うだけだ言い方」(同上, p. 158)として、「お待ちくださいませ」を「店の人や女性がよく使う言葉」(同上, p. 274)として説明するなど、性別によって言語の使用に差異があるということを取り上げたものまで、多様である。

一方、「引越したら、なるべく早く隣近所の家を回り、あいさつをするのが日本の習慣です。その際、「今後よろしく」という気持ちを表すために、タオル、石けんなどの品物を包んで渡すことがあります」(同上, p. 299)などの個所からは、これを日本における行動様式上の「普通」として提出していることが読み取れる。

「普通」を提示している部分の中でも特筆に値するのは、「第 24 課 職場で」⁴⁾における解説がある。以下で引用する。

職場では、就労規則を守ることは当然ですが、日本的な労働習慣と人間関係を理解することも大切です。例えば、出勤・退勤時には周囲の人にあいさつをします(…)遅刻や早退をするときも、あらかじめ上司の承諾を得ます。当日、都合で急に休まなければならない場合には、必ず電話で連絡します。

また、日本の職場では、掃除やお茶入れなどは、当番を決めてすることもありますが、女性がその当番を受け持つことが多いようです。

正規の職員になれば、経済的に自立する道が開かれます(…)正規の職員になるためには、多くの場合、臨時の職員として働きながら、日本語を学び、技術や知識を身につけ、日本の労働習慣に慣れることが必要です。

(同上, p. 301)

ここでは、出退勤時に周囲の人にあいさつをすることや、遅刻、早退、休暇の使用時に上司からの許可を得ること、さらには、掃除やお茶入れは主に女性が行うことまでを、日本の職場における「普通」の労働習慣として提示し、職場において、特に正規の職員になるためには、これらの日本的な労働習慣と人間関係を理解し、それに慣れることが必要であるとの見解を提示している。

このように、「普通」を提示すること、とりわけ日本における行動様式や慣習上の「普通」を提示することは、学習者である中国帰国者に、その「普通」を理解し、それに慣れることを促すことにもつながっていた。

これに対し、「注意事項」の提示は、ある事柄について、「注意したほうがいい」「あまりしないほうがいい」あるいは「してはならない」とすることで行われる。

「普通」の提示と同じく、「注意事項」についても、言語行動に関するものと、行動様式についてのものとの両方が示されている。前者の例としては「聞き手に対して直接話すとき、「てくれる」を用いるとぞんざいになるので、「てください」を用いたほうがよい」(同上, p. 284)と説明する部分などがあり、後者の例としては、小中学校における担任教師の家庭訪問では、先生に「家に上がることを勧めるのはかまいませんが、無理に勧めることは避けましょう」(同上, p. 262)と記している個所をあげることができる。

ここではとりわけ、言語使用上の「注意事項」に注目したい。これらは主に、用いると相手にあまりいい印象を与えないような言語表現の使用を取り上げ、より柔らかく、丁寧な別の表現の使用を促すといったかたちで提示されていた。これは、ぞんざいな「て

くれる」よりも「てください」を用いることを勧めていた、前出の例からも明らかである。

以降の『生活日本語 I 指導参考資料』においては、言語使用上の「注意事項」を、単に学習者である中国帰国者が注意すべきものとして提出するにとどまらず、これによって学習者が印象を損なわれることがないように、より丁寧な言語表現を重点的に指導することが提案されていた。たとえば、そこでは、「「~してください」より「していただけませんか」という形の方が柔らかく丁寧な表現で、使用するのに安全だと考えられるので(…)なるべく早く定着させ自然に言えるように」(文化庁文化語国語課 1984, p. 34)することが勧められており、「「いただけませんか」の方がより柔らかく無難」であることから、「くださいませんか」を「いただけませんか」に変えて練習するか、「いただけませんか」に重点をおいて練習していくことが提案されている(同上, p. 59)。

文法面のみならず、音声面での指導に関しても、中国帰国者の「注意事項」の側面での失態を回避するための日本語指導が勧められていた。『生活日本語 I 指導参考資料』には、次のような記述がある。

イントネーションは、人間関係に摩擦を生じさせる原因となる点で、発音やアクセントの問題以上に重要な事柄である。

(…)学習者が中国語の音調で日本語を話すときには、日本人にとって、相手を見下したイントネーション、ごちない印象を与えるイントネーションなど、日本人に誤解を与える言葉の調子がよく現れる。音の高さ、強さ、長さに注意して(…)学習者の不利益とならないイントネーションを習得させるべきであろう。

(同上, p. 156)

ここには、中国帰国者の話す日本語のイントネーションが、相手の日本人に不快感や違和感を与え、中国帰国者の人間関係を損ないかねないとして、誤解を生じさせないためのイントネーションの指導が必要であるとする見解が明確に示されている。

次に、『生活日本語 I 指導参考資料』が、教授者に対し、学習者の日本語使用を奨励すること、日本における行動様式や言語使用上の規範を提示する存在であることを期待していたことについて論じる。

教授者にはまず、学習者の日本語使用を促進することが求められた。『生活日本語 I 指導参考資料』の「教える前に」では、「授業を行う際の注意」(同上, pp. 6-7)として、日本語の授業では、学習者になるべく多く発話をさせ、日本語を使わせることが大切で

あると指摘し、「教室の中で勉強したことが、外で日本人と話すときに使えたという経験」を通して達成感を得られるように、「普段からだれとでも恐れずに日本語を話す習慣を身に付けさせ」（同上，p.7）ることを呼びかけている。

次に、『生活日本語Ⅰ指導参考資料』では、教授者に対し、授業では、できるだけ日本語のみを使用することを提案している。たとえばそこでは、中国語ができる教授者は、中国語で説明をすることが多くなりがちであるが、「中国語による説明は、必要最低限にとどめ、少なくとも練習を行う際には、日本語だけでやらなければならない」（同上，p.6）との見解が示されている。また、授業実践において、「指示表現集」に収録されている中国語の訳文を活用することを提案しつつも、中国語訳文を見せ、指示をするときも、日本語で指示の言葉を添えることを勧告し、「いつまでも学習者が、中国語に頼る癖を付けるのはよくないので、なるべく日本語だけの指示に」（同上，p.19）していくことを促している。

最後に、教授者には、日本における行動様式や言語使用上の規範やお手本を示す存在になることが期待されていた。一例として、『生活日本語Ⅰ指導参考資料』では、「第1課 あいさつ」の「練習」として、「お辞儀をするときの動作や表情については、教授者が規範を示す」（同上，p.17）ことを指示している。これに加え、教授者が会話文を発話し、学習者にそれを繰り返す形式で練習を行う際には、「言葉の調子（イントネーション）も自然な日本語の調子になるように注意」しつつ、「なるべく教授者と同じように発話できるようになるまで繰り返し」、発音が悪い学習者の場合は、「なるべく正確に教授者のまねをさせることによって直す」（同上，p.19）ことを提案している個所もある⁵⁾。

以上で論じてきたように、『生活日本語Ⅰ』と『生活日本語Ⅰ指導参考資料』において、中国帰国者に対する日本語教育の内容は、日本語の使用と日本における行動様式上の「普通」と「注意事項」を提供するかたちで示されていた。これら「普通」と「注意事項」の提示は、学習者である中国帰国者に対し、日本における「普通」を理解し適応すること、日本人に悪印象を与えない日本語を習得し、使用することを求める論理とも結びついていた。一方、これらの教育内容をもとに授業実践を行う教授者に対しては、学習者の日本語使用を促すこと、なるべく日本語のみで指示をすること、学習者に日本での行動様式や日本語使用における規範を示すことが求められていた。

3.2.2 『生活日本語Ⅱ』『生活日本語Ⅱ指導参考資料』における教育内容の提示

学習者が学ぶべき内容を、「普通」と「注意事項」の形式で提出することは、『生活日本語Ⅱ』においても、受け継がれている。そのような傾向が顕著に表れている二つの例

を、以下に提示する。

日本人は改まってあいさつをするようなときには、はっきりと最後まで口にし
ないで途中から声を落として口の中でつぶやくように言いながらおじぎをする
ということがよくあります。特に葬式や法事などで(…)「この度は……」という感
じで声を落とし、後はただ深々とおじぎをするのが普通です。はっきり最後まで
言うとおしんんでいるという気持ちが伝わらないで、かえって失礼になることがあ
るので注意しましょう。

(文化庁文化部国語課 1985, p. 96)

ここでは「かしら」は「~でしょうか」と同じ意味で、主に女性が使います。
ここでは、「~でしょうか」を使って練習します。女性の場合は「~でしょうか」を
「かしら」にして練習しましょう。

(同上, p. 167)

一つ目の例では、改まったあいさつをするときは、はっきりと最後まで言うのではな
く、途中から声を落とすのが日本人にとっての「普通」であるとして、それに従わない
言語使用は、相手にかえって失礼な印象を与えかねないため「注意」が必要であると指
摘している。

二つ目の例は、「かしら」を、「普通」は女性が用いることばであると説明するにとど
まらず、学習者が女性であれば「~でしょうか」を「かしら」に置き換え、練習するこ
とを指示している。これは、『生活日本語 I 指導参考資料』において、言語使用上の「注
意事項」の指導に当たり、相手の日本人により好印象を与える言語表現を重点的に教育
しようとしていた姿勢とも重なっている。

一方、教師に対しては、依然として、「お手本」を示すことが期待されていた。『生活
日本語 II』では、「会話練習指導のためのヒント」として、次のような内容を提示してい
る。

初めから学習者だけに読ませるのではなく、教師が登場者の一人の分を担当し
て読むなどして、話し言葉らしいお手本を見せてから読みの練習を展開していく
のは、練習の場合にも共通して言えることで、できるだけたくさんよい日本語を
学習者に示す役割を教師は期待されているのである。

会話文の中にある、言葉の意味や用法について説明するための準備だけでなく(…)お手本としてのよい読み方ができるよう準備をしておくのも教師の務めである。

(同上, p. 14)

ここでは、話し言葉の面からも、読み方の面からも、お手本となる日本語、「できるだけたくさんよい日本語」を学習者に提供することが教授者の役目であるとみなす見解が表れている。

このような傾向に変化が見られるようになるのは、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』においてである。そこでは、学習者である中国帰国者が置かれた状況を視野に入れるとともに、これまで彼らが生活していた中国社会との比較から、従来の教材が日本における「普通」として提示していた内容を相対化しようとする動きが現れている。

まず、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、中国帰国者が、移住先である日本の社会で生活を営む際に直面する困難を指摘し、その原因を、受け入れ側である日本社会や日本人から見出そうとする個所が見られる。たとえば、「第3課 掃除」の「指導の前に」では、以下のように記している。

中国帰国者家族と日本人との生活感覚の違いは、大小様々なトラブルにまで発展することがある。そして、それは、日本人側に原因があることも少なくない。生活感覚の違いという、外国人には当然のこととして認められているものが、帰国者家族には認められないことも多い。帰国者には日本社会への同化がより強く求められていると言えよう。

(文化庁文化語部国語課 1986, p. 78)

ここでは、中国帰国者家族と日本人との生活感覚が異なることからトラブルが発生する場合があることをふまえ、中国帰国者家族に対しては、一般的な外国人に対してよりも一層強く、日本社会に同化することを要求する日本人側にその原因があると判断している。

一方、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、学習者である中国帰国者がこれまで生活してきた中国社会との比較対照を基に、日本社会の「普通」や通念といったものが、必ずしも普遍的なものではないということを意識しようとしている。

「第一課 あいさつ」における「指導の前に」の記述内容を例にみると、そこでは、

まず「届出についての日本社会の「通念」といったものを、考えてみ」(同上, p. 12)た上で、「上述のような日本社会での通念は、諸外国の通念に照らして、必ずしも抵抗なく受け入れられるものではないよう」であるとの見解を示している(同上, p. 13)。そこから、「中国社会の通念も知った上での指導が必要」(同上, p. 13)であるとの観点に立ち、欠席・欠勤時の届け出に関する中国社会の考え方を提示している。

このように、日本における「普通」を相対化するにおいて考慮されたのは、日本社会と中国社会における通念の違いから、技術の普及状況の差、社会風潮や経済体制の相違に至るまで多様であった。たとえば、中国で、緊急の場合の欠席などに関する連絡が事後報告になる要因の一つとしては、「電話があまり普及していない現状」(同上, p. 13)が取り上げられている。他にも、「男女が比較的平等で、仕事の分担もはっきりしている中国」からきた中国帰国者はお茶くみや買い物などの雑用を頼まれるととまどうことになりかねないとする個所や、店員が持ち場を限定され、サービスというものの自体に価値を置かない時代もあった中国に比べ、「競争で利潤を追求している資本主義社会の日本では、客に対するサービスは絶対的なもの」(同上, p. 49)であると説明する部分などが見られる。

中国帰国者が日常生活で経験する困難の要因を受入側の日本社会からも模索し、日本での「普通」を再考することは、受け入れ側の変化を促し、柔軟性のある日本語指導を提案する動きへとつながった。

たとえば、「第一課 あいさつ」の「指導の前に」における前出の記述の続きでは、「このような価値観についてはどちらが正しいかの議論をしても始まらない」(同上, p. 13)と断言している。そこでは「大切なのは、学習者になるべく早く、かつ、抵抗なく日本社会での届け出ができるようになること」であると言明しつつも、「逆に、受け入れ側でも、それまで忍耐強く待つことも必要」(同上, pp. 13-14)であることを指摘し、受け入れ側の変容の必要性について言及している。また、指導の面に関しても、「日本のルールを押し付けるような指導は拒否反応を生む等逆効果になるということに注意し(…)異文化の価値観については「習うより慣れろ」という教授者側の柔軟さが大切」(同上, p. 14)であるとの結論を提示している。

ここまで検討してきたように、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、従来とは異なり、中国帰国者の日本生活における課題について考え、その原因を日本人や日本社会からも見出そうとしていた。また、日本における「普通」が、諸外国からすれば特殊なものであることを認識し、受け入れ側の寛容的な態度や日本語指導における柔軟さの重要性を強調していた。

しかしながら、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』にも依然として、中国帰国者が日本で期待される行動様式に従って振る舞うことを望ましいとする観点が示されている。一例として、「第2課 依頼と指示」の「指導の前に」においては、中国帰国者にとっては「指示を理解するだけでなく、日本ではどういう行動をとることが期待されているのかを常に考える姿勢が必要」であるとして、「周囲の日本人の行動をよく観察すること」(同上, p. 49 下線は原文ママ)を呼びかけている。

このような観点は、教授者の役目や、『生活日本語Ⅱ』を活用した日本語教育の目標を説明するにおいても影響を及ぼしている。たとえば、前出の「第2課 依頼と指示」の「指導の前に」における文章の続きには、次のような記述がある。

指示を達成するという行動の背後にある日本人の考え方について、指導者自身がまず内省する必要がある。それを、折に触れ、学習者に話すことで、帰国者が中国には中国の、日本には日本の考え方があるのだというようなゆとりをもった視点を持つことができるようにしたい。場面練習を通じて日本的な行動様式を知り、そうしたやり方が納得できないにしても、どうしてそう行動するのか、そうしない場合には周囲の日本人にどう思われる可能性があるかを知っておくことが大切だ。

(同上, p. 50)

つまり、教授者には、日本人の考え方を内省し、その結果を学習者に伝える役割が課され、それによって、日本にも中国にも、各自の考え方があるのだということを学習者に受け入れさせることが図られていた。また、教材を活用した練習を通じて、日本的な行動様式を学び、それに従わない行動をとった場合には、周りの日本人にどう思われるかを理解させることが目指されていた。

『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、日本の行動様式から逸脱した行動をした場合、周囲の日本人がそれをいかに捉えるかを理解することは、日本人と生活するにおいて極めて重要であるとの立場が、繰り返し示されており、そういった理解のための指導に『生活日本語Ⅱ』を活かすことが提案されている。たとえばそれは、「帰国者家族が独立して世帯を営んでいる場合でも日本人の来客がどういうところにどういう印象を持つのかを知っておくことも重要」であるとして、「教科書の会話練習を通じて日本的な住まいの掃除・管理に対する考え方を認識しておくことには意味がある」(同上, p. 79)と説く部分や「料理と同様、盛りつけや配膳・食事のマナーも、国によって違いがあるが、少な

くとも日本ではどうするのが一般的で、どういう違反をするとどういう印象を持たれるかについて理解させ、ある程度は日本の方法を行えるようにしたい。これは、一般の日本人と一緒に食事をする機会の多い帰国者にとって重要なことである」（同上、p. 121）とする説明からも読み取れる。

このように、『生活日本語Ⅱ』では、以前の『生活日本語Ⅰ』や『生活日本語Ⅰ指導参考資料』同様、学習すべき内容を「普通」と「注意事項」の形式で提示していた。その後の『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、中国帰国者が日本生活において経験する難点に目を向け、受け入れ側の日本社会や日本人から問題の原因を見出そうとし、中国社会での「普通」を取り上げ、日本での「普通」を、相対的なものとして捉えようとするなど、従来傾向とは異なる観点が認められた。しかしながら、中国帰国者が日本の行動様式に従って行動することが好ましいとする立場が依然として受け継がれ、それに違反した行動が日本人にどう映るのかを理解するための日本語の指導が提案されていた。

4. 考察と結論

本研究では、中国帰国者を対象とした文化庁の日本語教育施策を、日本における第二言語としての日本語教育政策の原点として位置づけ、文化庁が1980年代において中国帰国者に対する日本語教材として編纂した『生活日本語』シリーズの記述内容に依拠し、その内実を分析した。

そこではまず、『生活日本語』シリーズ全体における文化庁の教材編纂の理念を検討した。『生活日本語』シリーズの作成においては、日本語学習面の援助を通じて、中国帰国者の日本生活への円滑な適応を支えるとの理念が据えられた。この編纂理念は、『生活日本語Ⅰ』に示されて以降、シリーズ全体において繰り返し提示され、強調されている。

次に、『生活日本語』シリーズにおいて、中国帰国者という日本語学習者がどのように認識されているのかを分析した。そこでは、『生活日本語』シリーズ全般において、中国帰国者が、従来とは異なる日本語学習者として捉えられていたことが明らかになった。中国帰国者は、日本で長期滞在することが想定される一方で、留学生などのように、整った環境で段階を踏んで日本語を学ぶのではなく、来日直後から日本語に浸るような環境にいて、自らの不十分な日本語能力を頼りに生活する傍ら、日本語を学習することを余儀なくされる存在として位置づけられていた。以降、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』では、このような特殊な事情により、中国帰国者は日本語学習において、心理的・精神的な負荷を抱えているとの認識が登場していた。

このように、従来とは異なる日本語学習者としてみなされていた中国帰国者に対する日本語教育の内容として『生活日本語』シリーズでは、自然な日本語と不利益を起こさないための日本語を提示していた。また、『生活日本語Ⅰ』においては、中国帰国者が日本語能力を形成するためには、日本文化やその背後にある日本人の価値観を理解することが肝要であるとの見解が示されていた。

最後に、『生活日本語』シリーズにおける教育内容の提示の仕方を分析し、その変遷を検討した。『生活日本語』シリーズ全体からみると、中国帰国者に対する教育内容は、日本語使用の面と日本における行動様式の面とにおける「普通」と「注意事項」を提示するかたちで示されていた。「普通」を提示することは、中国帰国者が日本での「普通」を理解し、それに慣れることを促す論理に結びついていた。また、とりわけ日本語使用に関する「注意事項」の提示は、中国帰国者の日本語を、相手に悪印象を与えかねないものとして捉え、それを回避するための日本語指導が必要であるとする観点へとつながっていた。一方、これを教える教授者に対しては、できるだけ日本語のみで授業を行うことで、学習者の日本語使用を積極的に促すと同時に、学習者に対し、日本語の使用や日本における行動様式のお手本を示す存在となることが期待されていた。

以降の『生活日本語Ⅱ指導参考資料』においては、新たな傾向が認められた。そこにおいては、まず、中国帰国者が日本で生活する中で直面する困難を指摘するとともに、その原因が日本人や日本社会にあるのではないかとする問題意識が現れてきた。また、中国帰国者がこれまで生活してきた中国の社会通念、社会風潮、経済体制など、さまざまな側面を視野に入れ、日本との比較対照を行うことで、日本の「普通」を相対化しようとする動きが現れていた。このような観点は、受け入れ側である日本社会の変容の必要性を言及し、柔軟な日本語指導を提案することへとつながっていた。

ただし、このような変化は従来の傾向を覆すほどのものではなかった。中国帰国者が日本で期待される行動様式に合わせて振る舞うことの重要性については、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』においても、繰り返し論じられている。また、そこでは、学習者である中国帰国者が日本で生活している以上、日本の行動様式から逸脱した行動が日本人にどのような印象を与えるかを理解する必要があるとして、そのために『生活日本語Ⅱ』を活用することの有効性が強調されていた。

以下では、本研究の内容をふまえ、『生活日本語』シリーズに現れた、文化庁による中国帰国者への日本語教育における方向性について考察する。

まず、文化庁が『生活日本語』シリーズの編纂理念として掲げていた、中国帰国者の日本生活への円滑な適応を可能にする日本語学習支援には、トラブルを未然に防ぐため、

その原因をなくすための日本語・日本文化学習の推進という側面がある。

『生活日本語』シリーズは、その企画段階から、中国帰国者の日本生活への適応が言語の面から妨げられている実情を意識しており、中国帰国者の円滑な生活適応に資する日本語教材の作成を目標にした取り組みであった。そうして刊行された『生活日本語Ⅰ』や『生活日本語Ⅰ指導参考資料』などでは、教材の特色として、自然な日本語、中国帰国者に不利益を起こさない日本語を教育項目として取り上げている点が強調され、学習者である中国帰国者が日本の「普通」を理解し、相手の日本人に違和感を与えないような日本語を使うようにするための日本語指導を望ましいものとみなす観点が繰り返し示唆されていた。

以上のことから考えると、当時の文化庁には、中国帰国者が被る不利益や彼らの日本生活への適応が円滑に進まないことの要因を、「普通」から逸脱した彼らの行動や、不自然で相手に悪印象を与えかねない彼らの日本語に見出し、日本語教育面での支援を通じて、これらを矯正することができれば、中国帰国者がより円滑に日本生活へ適応できるであろうとみなす観点が存在していたことが分かる。このような観点からは、日本人・日本社会の立場からして「自然」であり「普通」である言語使用や行動を基準に据え、それに合わないものは修正の対象とみなす、同化主義的な姿勢が窺える。

一方、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』においては、脱中心化の動きや異文化間主義的な観点が現れている。そこでは、中国帰国者のこれまでの生活の基盤であった中国社会での「普通」にも注目し、日本における「普通」との比較対照を行うなかで、これまで自明視していた日本での「普通」を相対化しようとしていた。そこで行われた検討においては、中国における技術普及の状況や経済体制に至るまでの多様な側面が考慮の対象となっていた。またそれは、日本の「普通」に直面したばかりの中国帰国者の行動を、受け入れ側の日本がどのように認識しているのか、あるいは、今後どのように捉えて行けるのかをめぐる考察にもつながっていた。

ここで起きていることはまさに、「物事を判断するための基準を客体化し（…）自己の視点を相対化し、さらに他者のアイデンティティに意識を向け」、自分とは「異なる見方も存在することを受け入れ」（カルトン 2015, p. 12）ることであり、この点から、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』における「脱中心化」の動きを認めることができる。

また、このような変化は、アブダラ=プレッツェイユ(2021)が説いているように、「他者を問題とする行為は自己を問い直すことと表裏一体」（p. 77）であることを示唆するものである。『生活日本語Ⅱ指導参考資料』において試みられているのは、「文化に基づく振る舞いはアプリオリに何事かを意味するものではなく、文化には体系的に説明をする

価値があると考え、文化をただちに、また自然に理解できるとの考えをとらないとの原理から出発」(同上, p. 76)し、文化的差異を「静的な特徴を持つ客観的所与(…)ではなく、相互に意味を生み出す二つの実体間の動的な関係として定義」(同上, p. 78)することであり、ここには異文化間主義的な視座の可能性が読み取れる。

ただし、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』に認められるこのような変化は、萌芽的な段階にとどまるものであった。繰り返し論じてきたように、そこにおいても中国帰国者は、日本社会の「普通」に合わせて行動することを要求され、それに違反する行動が日本人にいかなる印象を与えるかについて理解しておくよう、勧告されていた。そこで想定されているのは、一つの国家に一つの文化という単純な構図のみであり、中国帰国者という標識を付与され、カテゴリー化された彼らに与えられた選択肢は、日本の文化を観察し、なるべく逸脱した行動をとらず、それをそのままにまねすることだけであった。

言い換えると、そこには、一つの国家においても、性別や地域、職業などの差異による多種多様な文化が、常に変動しながら共存しているとする視点が欠如していた。また、新たな文化と遭遇した中国帰国者が、自らの文化的アイデンティティをどのように規定し、あるいは形成していくのか、また自らが有する文化を日本社会に向けてどのように開示しようとするのかを模索する姿勢も示されていなかった。異文化間主義の独創性が、文化を「均質な実体と考えるのではなく、複雑で(…)変動する(…)プロセス」(同上, p. 71)として捉え、「主体そのものによる文化の産出や、主体が展開する戦略」(同上, p. 74)に注目するところにあるとすれば、『生活日本語Ⅱ指導参考資料』における変化においては、このような視座がまだ十分には築かれていなかったと言えるだろう。

以上で論じてきた内容をまとめると、『生活日本語』シリーズから見る、文化庁による中国帰国者への日本語教育は、トラブルの発生を未然に防ぐための同化主義的なものから始まり、脱中心化の試みを経て、限界はあるにせよ、学習者としての中国帰国者に異文化間主義的なまなざしを向けるものへと展開されていたことが分かる。

このように、本研究では、中国帰国者を対象にした日本語教育施策を日本における第二言語としての日本語教育政策の原点として捉え、その内実の解明を試みた。しかしながら、本研究では『生活日本語』シリーズの記述内容に着目し、分析を行ったため、文化庁が中国帰国者に対する日本語教育施策の必要性を意識し、教材作成という企画を構想していた段階における議論を取り上げることはできなかった。また、文化庁は、『生活日本語』シリーズの編纂後においても、『中国帰国者用日本語教育指導の手引き(仮称)―職場・対人接触場面調査報告書』(文化庁文化語課 1989)『平成元年度中国帰国者用日本語教育指導の手引(仮称)作成のための調査研究―職場・労働観及び職場のコミュ

ニケーション場面に関する調査研究報告書』(文化庁文化語課 1990)『中国帰国者用日本語教育指導の手引-異文化適応をめざした日本語教育』(文化庁文化語課 1991)などを提出している。中国帰国者を対象にした、文化庁の日本語教育施策の全体像を解明するためには、『生活日本語』シリーズ制作の前後におけるこれらの議論の検討は欠かせないであろう。なお、本稿の冒頭において論じたように、中国帰国者に対する日本語教育施策の内容は、現在の「生活者としての外国人」に対する日本語教育政策とも深いつながりを有するものと考えられる。これを出発点として持つ、日本における第二言語としての日本語教育政策がそれ以降どのような変遷を遂げているのかも広く射程に入れ、今後、さらに考察を深めていきたい。

注

- 1) https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/china_kikokusha/
(2021年9月29日に最終確認)
- 2) 『生活日本語Ⅰ』における各課の題目は、以下の通りである。
第1課 あいさつ 第2課 家庭で 第3課 依頼と質問 第4課 市(区)役所 第5課 郵便局 第6課 買物・その1 第7課 買物・その2 第8課 中華料理店へ行く 第9課 美容院と理髪店 第10課 修理 第11課 交通機関・その1 第12課 交通機関・その2 第13課 病気・その1 第14課 病気・その2 第15課 住まいと衛生 第16課 引っ越し 第17課 近所付き合い・その1 第18課 近所付き合い・その2 第19課 近所付き合い・その3 第20課 銀行 第21課 学校連絡 第22課 電話 第23課 仕事探し 第24課 職場で
- 3) 『生活日本語Ⅱ』の各課の題目を以下で提示する。
第1課 届け出 第2課 指示と依頼 第3課 掃除 第4課 洗濯 第5課 料理(1) 第6課 料理(2) 第7課 服装 第8課 器具 第9課 日曜大工
- 4) 中国語による文章の掲載は、文化庁文化語課(1983), p. 289
- 5) ただし、『生活日本語Ⅰ指導参考資料』では、教授者が日本人であることを想定している訳ではなかった。「指導参考資料作成のねらいと構成」では、以下のように記している。

教授者についても、必ずしも日本語教育の経験が豊かな教師が得られるとばかりは限らない。学習者よりは先に日本に帰国して、少しは日本語に慣れているからということだけで、指導に当たらねばならない人、媒介語となる

中国語については全く知識がないのに教えなければならない人、語学教育の経験の全然ない人など様々であろう。

(文化庁文化語部国語課 1985, p. 1)

ここでは、中国帰国者に対する日本語教育の教授者として考えられる多様な人物像が取り上げられているが、国籍や母語について明示的に言及している個所は見当たらず、むしろ、学習者より先に日本に移住してきた中国帰国者が教授者として日本語指導を行う可能性を考慮に入れていることが分かる。しかしながら、教授者には、学習者に日本語の使用や日本社会の行動様式という面での規範を提供することが期待され、特に、イントネーションの面では、学習者になるべく正確にまねさせるに値する、「自然な日本語の調子」を有していることが想定されていた。

謝辞

本稿の執筆にあたり、京都大学大学院 人間・環境学研究所の西山教行教授よりご指導いただきました。ここに深謝申し上げます。

文献

- アブダラ=プレツェイユ,マルティーン(2021) 西山教行訳『異文化間教育』白水社
(Abdallah-Preteuille, Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris : Humensis, 2017)
- 蘭信三編(2009)『中国残留日本人という経験—「満州」と日本を問い続けて』勉誠出版
- 庵谷磐(2009)「中国残留日本人支援施策の展開と問題点—ボランティアの視点から」,
蘭信三編(2009)『中国残留日本人という経験—「満州」と日本を問い続けて』
pp. 213-254, 勉誠出版
- 猪股祐介(2009)「満州農業移民から中国残留日本人へ」, 蘭信三編(2009)『中国残留日本人という経験—「満州」と日本を問い続けて』 pp. 3-39, 勉誠出版
- 金田智子(2013)「共同研究プロジェクト紹介 多文化共生社会における日本語教育研究サブプロジェクト:「生活のための日本語」の内容に関する研究「生活者」としての外国人に対する日本語教育の確立をめざして」,『国語研プロジェクトレビュー』
3, pp. 142-151, 国立国語研究所
- カルトン, フランシス(2015) 堀晋也訳「異文化間教育とは何か」, 西山教行・細川英雄・大木充編(2015)『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』 pp. 9-22, くろしお出版

- 黒瀬桂子(2008)「中国帰国者に対する日本語教育内容の変遷」,『国立国語研究所内部報告書平成 19 年度成果普及セミナー報告書－生活者にとって必要な「ことば」を考える』 pp. 29-42, 国立国語研究所日本語教育基盤情報センター学習項目グループ
- 小林悦夫(1990)「中国帰国者に対する日本語教育の目標と試み」,『AJALT』13, pp. 14-18, 国際日本語普及協会
- 小林悦夫(2009)「中国帰国者に対する日本語教育の展開－所沢センターの実践」, 蘭信三編(2009)『中国残留日本人という経験－「満州」と日本を問い続けて』 pp. 261-284, 勉誠出版
- 許之威(2016)『移民政策の形成と言語教育』明石書店
- 田尻英三編(2009)『日本語教育政策ウォッチ 2008』ひつじ書房
- 文化庁文化部国語課(1983)『中国からの帰国者のための生活日本語』
- 文化庁文化部国語課(1984)『中国からの帰国者のための生活日本語指導参考資料』
- 文化庁文化部国語課(1985)『中国からの帰国者のための生活日本語 II』
- 文化庁文化部国語課(1986)『中国からの帰国者のための生活日本語 II 指導参考資料』
- 文化庁文化部国語課(1989)『中国帰国者用日本語教育指導の手引き(仮称)－職場・対人接触場面調査報告書』
- 文化庁文化部国語課(1990)『平成元年度中国帰国者用日本語教育指導の手引(仮称)作成のための調査研究－職場・労働観及び職場のコミュニケーション場面に関する調査研究報告書』
- 文化庁文化部国語課(1991)『中国帰国者用日本語教育指導の手引－異文化適応をめざした日本語教育』
- 南誠(2009)「想像される「中国残留日本人」－「国民」をめぐる包摂と排除」, 蘭信三編(2009)『中国残留日本人という経験－「満州」と日本を問い続けて』 pp. 40-69, 勉誠出版
- 南誠(2016)『中国帰国者をめぐる包摂と排除の歴史社会学－境界文化の生成とそのポリテクス』明石書店
- 山本冴里(2014)『戦後の国家と日本語教育』くろしお出版

The beginning of Japanese as a Second Language Education policy: Japanese Language Education for Returnees from China: A Focus on Japanese study materials developed by the Agency for Cultural Affairs: *Seikatsu Nihongo series*

KIM Dasom

Abstract

From the perspective that takes up the Japanese language education for returnees from China as the starting point of Japanese as a second language education policy, this study aims to clarify the philosophy and the direction of Japanese language education for returnees from China.

By analyzing the content of Japanese study materials for returnees from China developed by the Agency for Cultural Affairs: *Seikatsu Nihongo series*, it was found that these materials regard returnees from China as the new type of Japanese language learners. These materials intended to cover natural Japanese language which did not put them at a disadvantage. They also conveyed normality and taboos about the usage of Japanese language and the behavior styles in Japan.

As shown above, the Japanese language education for returnees from China by the Agency for Cultural Affairs began with an assimilationist approach to prevent troubles by advising them to act in accordance with the Japanese normality. Through this analysis, it was also revealed that an intercultural perspective has emerged in the Japanese language education for Chinese returnees after the attempt to relativize the viewpoint that took Japanese normality as a self-evident idea.

(京都大学大学院 人間・環境学研究科 博士後期課程)

キム ダソム