

「正しい日本語」を教えることの問題と 「共生言語としての日本語」への展望

三代 純平・鄭 京姫

概要

日本語教育で教えるべき「正しい日本語」とは何か。近年、日本語教育内外で「正しい日本語」に対する批判があがっている。本稿では、まず「正しい日本語」の問題を3つの観点から指摘する。一つは「正しい日本語」の歴史の問題、もう一つは「正しい日本語」による差異化の問題、最後に「正しい日本語」によるコミュニケーション阻害の問題である。次に、これらの問題を抱えた「正しい日本語」に代わるものとして岡崎（2002）や牲川（2006）により提唱されている「共生言語としての日本語」を取り上げ、その意義と課題と今後の展望について論じる。

キーワード

「正しい日本語」、 「共生言語としての日本語」、 クレオール

0 はじめに

日本語教育で教えるべき「正しい日本語」とは何か。この問いには様々な立場から、様々な意見がある。

まず、言葉は時代によって、使用される場によって、人によって変化するものである。国立国語研究所では、そんな変化する日本語の「現在」を意識調査によって明らかにする試みを続けている¹。日本語を「教える」日本語教育にとっても、言葉の変化に常に対応するこのような調査は意義の大きいものである。また、2005年のベストセラーになった北原保雄編著『問題な日本語 どこがおかしい？ 何がおかしい？』はそんな言葉の変化の過程で、使われているが、「おかしい」と感じ

¹ 国立国語研究所ホームページ（http://www.kokken.go.jp/katsudo/kenkyu_jyo/genzai/）参照のこと。

られる日本語を「誤用」と切り捨てるのではなく、なぜそのような表現が使われるのかを解説している。

このように国語学では、変化する「日本語」の実態を明らかにする試みが続けられており、「正しい日本語」とはその変化する日本語の中で市民権を得た「生きた日本語」の総体のようなものであるといえる²。日本語教育では、その知見を基に、日本語学習者に「生きた日本語」を教える試みを続けている。

しかし、変化する日本語、使われる場や人によって多様に現れる日本語を、教えるべき一つの「日本語」として想定することは非常に難しい作業である。しばしば言葉の「揺れ」が話題に上るのもそのためである。

では、そもそも何のために一つの日本語の規範を求めなければならないのだろうか。なぜ、日本語という一つの言語体系を築かなければならないのか。「正しい日本語」と「逸脱した日本語」を選定することにどのような意味があるのだろうか。そのような根本的なところからこの問題を考える必要がある。

そのような根本的な問題に立ち返り、「正しい日本語」を想定すること自体を批判する声が日本語教育の内外から上がっている。その批判は主に三つの観点からなされている。一つは「正しい日本語」の歴史の問題、もう一つは、「正しい日本語」による差異化の問題、さらに「正しい日本語」によるコミュニケーション阻害の問題が挙げられる。本稿では、この3点からの批判を基に、日本語教育で扱うべき「日本語」とはどのようなものであるべきなのかを、「共生言語のための日本語」という近年、地域の日本語教育で注目を浴びている議論を基に試論を展開する。

1 「正しい日本語」を教えることの問題

1. 1 「正しい日本語」の歴史的問題

「正しい日本語」を想定することへの批判の一つは、「国語」としての日本語の成立の歴史的問題に起因する。この日本語の成立の歴史的問題を明らかにすること

² しかし、国語学の研究は、言語使用の実態に即して言語を研究するという一方で、「正しい日本語」を想定し、ある言語使用は「誤用」とみなすという一種のアポリアを抱えている。北原編著（2004）も、「～は誤用です」「～の方が適切です」という価値判断が含まれている。この問題に関しては、山下仁が敬語を中心に批判的に論じているのでそちらを参照のこと（山下2001）。

により、なぜ「正しい日本語」をもとめるのか、なぜ、一つの言葉にまとめるのか、という根本的な疑問へ答えるための重要なヒントがある。

田中(1981)やイヨンスク(1996)等によれば、近代的な一つの言語としての「日本語」の成立は、明治時代である。明治維新以後、日本は欧米の近代国民国家をモデルに急速に中央集権化を進めた。その流れの中で、上田万年らは、近代国家として「日本」を一つにまとめるべく、言語を統一すべきであると主張がし、ここに、いわゆる「標準語」としての「日本語」＝「国語」が成立した。明治27年にヨーロッパ留学から帰ってきた上田は「国語と国家と」という題で講演を行っている。

言語はこれを話す人民に取りては、恰も其血液が肉体上の同胞を示すが如く、精神上の同胞を示すものとして、之を日本国語にたとへていへば、日本語は日本人の精神的血液なりといひつべし。日本の国体は、この精神的血液にて主として維持せられ……此声の響くかぎりには、四千万の同胞は何時にても耳を傾くるなり……千島のはても、沖縄のはじめ、一斉に君が八千代をことほぎ奉るなり。……

上田は、「日本語」＝「日本人の精神的血液」とし、日本を近代国家としてまとめあげる一つの象徴とすることを試みた。ここで、上田は千島や沖縄まで「国語」としての日本語を浸透させることを述べているが、小熊(2000)が指摘するように、「浸透」させる方法はかなり強引なものであったといえる。そのために、沖縄では『沖縄対語』という教科書が用いられ、「国語」としての日本語を話すことを強制していった。1930年代末から、地方言語を話したものに罰金を下げさせた「方言札」は有名である。

さらに、「国内」における「国語」としての日本語を浸透させる過程と平行し、植民地における日本語教育も行われていく。すなわち、日本語教育には、日本人への同化、「日本人の精神的血液」としての「日本語」を学ぶという目的があったのである(安田2000など)。

以上、簡潔であるが、一つの言語として「日本語」が編纂された歴史的背景を指摘した。このことから、「日本語」というものが近代の国家のイデオロギーによって、「国語」としてまとめられ、普及したことがわかる。重要なことは、イ(1996)が指摘しているように、客観的事実として、「日本語」が存在して、そこに「国語イデオロギー」が付加されたのではなく、「国語イデオロギー」の元に、「日本語」

が国家の政策の下、まとめ上げられたのである。よって、「正しい日本語」のような規範を日本語に求めること自体がイデオロギーと強く結びついているということができるだろう。

戦前の国語教育、日本語教育は、「日本人化」と強く結びついたものであったといえる。その歴史の出発点に日本語教育は、同化主義、植民地主義を内包していたのである。そして、最近の牲川（2004A, 2004B）や田中（2005）の研究によって、戦後の日本語教育もそのようなイデオロギーの一部を引き継いでいることが明らかになっている。牲川（2004A）は、戦後の日本語教育において、学会誌『日本語教育』を中心とした論文の言説分析から、日本語教育研究者たちの「日本語を学ぶことは日本人の思考を学ぶことだ」という、日本語と日本人の思考を結び付けた言説を問題化している。また国家や言語、文化を「日本」「日本語」「日本文化」のように括るといふ思想は戦前のものを形を変えつつも継承されているということも、教科書分析を通じて明らかにしている。

以上、日本語教育が戦前、近代化の中での「日本人化」というイデオロギーと結びついていたこと、それが部分的に現在も受け継がれているということの概略を素描した。このことから「正しい日本語」という概念そのもの、またそれを規範として教えるということが近代の植民地主義的なイデオロギーから影響を受けていることがわかる。これが「正しい日本語」の歴史的問題である。

1. 2 「正しい日本語」による差異化の問題

その「正しい日本語」を日本語教育において、学習者に教えることは実際にどのような問題が考えられるか。一つに「正しい日本語」による差異化の問題が挙げられる。学習者が学ぶべき「正しい日本語」（日本語教育ではしばしば、ネイティブスピーカー＝日本人が話す日本語と想定される）を設定することで、「正しい日本語」を話すものと話さないものが差異化され、「正しい日本語」から逸脱したものが、社会的に不利益を被る可能性があるという問題である。これは、前節の歴史的問題で述べた、「日本語」がまとめられた背景に、「日本人」をまとめるためのシンボルとしての機能があったという構造を引き継いでいるといえる。「正しい日本語」を話すものが、社会の構成員の正規のメンバーとしてみなされ、そうでないものを周辺へと追いやってしまう危険性を持っている。

牲川(2006)や森本・服部(2006)はネイティブの日本語規範を教えていくことで、ネイティブ(=「日本人」)の日本語が、外国人学習者の日本語より上位に置かれ、それは社会的な抑圧構造を生産することを主張している。

日本語を教えること自体が、学習者に対し、不平等な位置づけや構造を強制し内面化させるという抑圧構造と不即不離であるなら、日本語を支援するための方法を語ることは抑圧構造を再生産する方法の提案にもなりかねず、非常に困難である。(牲川2006:109)

日本語を教えるということは、日本語が内包している不平等な位置付けや構造を学習者に強制しそれを内面化させる力となりえてしまう。(森本・服部2006:130)

このように、日本語教育が規範として「正しい日本語」を想定して、それを教えることで、学習者は、「逸脱した日本語」を話すことにより、つねにネイティブスピーカー/ノン・ネイティブスピーカーの差異の構造に位置づけられ、ともすれば、それにより社会的不利益をこうむる可能性があるのである。これが「正しい日本語」の差異化の問題である。

1.3 「正しい日本語」によるコミュニケーション阻害の問題

さらに筆者の一人である鄭の調査により「正しい日本語」によるコミュニケーション阻害の問題も明らかになりつつある。日本語教室の中での「正しい日本語」とは、日本で日本人が使う日本語こそが暗黙に「正しい」とされている。そして、不適切で失礼な表現はすべて「正しくない日本語」として括り、訂正を行っている。次第に、日本語学習者は、その「正しい日本語」によって、言いたいことを言えなく、ストレスを感じていることが学習者とのインタビューにより明らかになった。

まず、日本語教育における「正しい日本語」という考えの所在をみていきたい。

その日本事情先生は、私たちの外来語の発音が理解できなかったとき、「ごめんね、日本人で、でも、日本ではそんな発音しても誰も知らないから私のように言ってみて」と、よく自分が発音をしてみんなにリピートさせたんです。その日本語の先生、よく「皆さんが日本に留学しにきた理由は日本語が上手になりたいからでしょう？そのためにはたくさん日本語を

使って日本人の友達を作りなさいね」でした。その時から思ったんですけど。英語も日本語も日本では日本人のように発音しないとイケないことです。日本にきたからには。（Aさんとのインタビューより）

日本ではご飯を食べる時に「いただきます」といって、食べたあとは「ご馳走様でした」と言わないとイケないでしょう。先生に説明を聞いて、「ご馳走様でした」と繰り返しいったんです。（Cさんとのインタビューより）

学校ではたまに先生が授業以外のこと言ったりした。「日本人はこう」「日本人はこう」と。その話の中に、そんなにストレートには言わないみたい。先生は理由は言わなかった。ただ、集団、えっ、習慣がそういうストレートには言わない。で、こうちょっと回して。（Eさんとのインタビューより）

このように日本語教育における「正しい日本語」は、決まっている表現の練習の際や、誤用訂正、そして教師の発言など、ある一つのところ、ある一つの場面ではなく、さまざまな模様で表れている。

時には、「日本」に来たのは、「日本語」が上手になりたいでしょう。だから「日本人」の友達を作りなさいね、と。時には「ごめんね、日本人で」というふうに一般的な日本人をあげ、これが正しいのだと言わなくても、「正しいとする考え」を与えている教師の発言がインタビューからわかる。

つまり、日本語教育における「正しい日本語」は、「日本での日本語」「日本人が使う日本語」というふうに当たり前に規範とされた考えであることがわかる。「日本」ではそのように言わないとイケない。「日本人」はこうで、「日本人」がわかるような表現はこうだ。つまり、「日本人」＝「日本」＝「日本語」はすべて同じであるとする「思考癖」に「正しい日本語」はささえられている。

しかし、このような「思考癖」にささえられた「正しい日本語」は学習者にどのような影響をもたらしているのだろうか。

うー、ーんー。プレゼントを貰ったとき、決まっている言葉以外にこの言葉以外に何を言えいいのか分からないです。日本語は特に決まり文句が多いですね。（中略：鄭）私は日本人とのコミュニケーションの場合、

とても意識しています。いまこの人にこのような言葉を言うと、どのように思われるのかと意識します。一つ一つの言葉にとっても気を使っています。話したいのがあっても話さないです。もちろん、話す時もありますあまり、話をしないか…我慢する一。（中略：鄭）

それで日本語で話す時はとても私を定型化している気がします。日本語の枠の中に私を当てはめている気がします。それでこの人と会う時はこの色を、この人と会う時は私のこの色を見せます。日本人という時は私の虹色の中で赤色だけ見せたり、この人には私の虹色のなかで青色だけ見せたりします。そんな気がします。でも結局、話したいことは我慢することが多いです。私は虹色をすべて見せたい。でもそれができないから抑圧されている私で息が苦しい時がある。でも、それを無視するのが多いです。（Bさんとのインタビューより）

俺が、いくら日本語がうまくても日本にいる中学生のようにはおしゃべりできないだろうし、俺のレベルは中学生のレベルより低いと思います。（中略：鄭）

今の日本語…、今も日本語ができないと思います。100%の中で80%しか言えないときがありますね。完璧ではないですよ、俺は日本人じゃないから。外国人が話すことしかならないです。完璧ではなく、馬鹿みたいな話はしたくないです。だから黙っているのが多いかな一。（Cさんとのインタビューより）

僕、誘われて断るとき、「あ、ちょっといきたいんですけど、実はその日にバイトがはいっているかもしれませんが…、また連絡するね!」と。時々、タイにいた時は、友達が誘ったときは「俺、行きたくないよ」といいますけど。「みんなで行って」とはつきり言いますね。こっちに来てからあいまい性格になっちゃって。なんとなく、断れないって、気持ちがるんですね。日本語が日本人という、その日本語がなんか、日本人っぽいに感じるんですよ。自分の日本語が、ちょっと感じるんですね。俺、友達と

いると、なんかちょっと俺～・・・違う感じ。日本人以外の友達といると外国人の日本語っぽいだなんて、感じる。(Dさんとのインタビューより)

昔、始めてくる時は、私、何でも「ありがとう」「ありがとう」「ありがとう」「ありがとう」と言うけど、「ありがとう」って普通にあまり言わないよね?「すみません」とか「どうも」とか。「すみません」って、私、昔は〔SORRY〕だけだと思ってたし。いまは、「ありがとう」とあまり言わないかも。「すみません」みたいな。(Eさんとのインタビューより)

上記のインタビューからもわかるように、まず、日本語学習者は「正しい日本語」があり、それを自ら求めていくようになっても満足感を得るより、「日本」で「日本語」を使いながら「日本人」にならなければならない、という心の中で悩みとストレスを感じていることである。

さらに、「正しい日本語」は、日本語学習者は、外国人である「自分の日本語」と「日本人の日本語」とは違うと認識してしまえる原因になっていく。そして、「日本人の日本語」とは違う「自分の日本語」に対して、学習者は自らの日本語に価値付けを行うが、その価値は「日本人の日本語」より見下され、【外国人っぽい日本語】³【完璧ではない馬鹿な話】などと、ラベリングされていく。

次第に「日本人の日本語」、つまり「正しい日本語」へと、自らを追い込んでいくが、心理的にストレスや悩み、そして、人のコミュニケーションにおいて阻害を感じてしまう。

その阻害とはなにか。そして、どうして日本語学習者は、ストレスや悩みを感じてしまうのだろうか。

それは、Bさんとのインタビューからもわかるように、【虹色を見せたい】けれど、見せられないことである。【虹色を見せたい】というのは、言い換えれば「自分をみせたい」ことであろう。しかし、鮮やかな虹色をすべてみせることができず、この人には青しか、この人には赤しか見せられない。なぜならば、「正しい日本語」があり、その枠が気になってしまった彼らは、日本人とのコミュニケーションを意

³ 学習者の語りからの引用は【 】として表記。

識し、自分のすべての【虹色】を見せることができず、我慢をしたり、言いたいことがあっても言えなかったりと、次第に抑圧されていると感じてしまう。

日本人との円滑なコミュニケーション,そして日本人にわかってもらうための日本語,日本人が一番わかりやすい日本語,日本人のような日本語という「正しい日本語」により、日本語学習者においての彼らの日本語は「自分を見せられない日本語」になっていくしかない。そして、彼らは、日本語を通して、ひとり一人の人間として言いたいことをいい、感情を表し、ひととぶつかりあいながら行うべきコミュニケーションにおいて阻害を感じ、心の中で悩み、そしてストレスを感じていることがわかる。

2 「共生言語としての日本語」への展望と課題

2.1 「正しい日本語」から「共生言語としての日本語へ」

以上、歴史的問題、差異化の問題、コミュニケーション阻害の問題の3つの問題から日本語教育において、教えるべき日本語を「正しい日本語」として想定することを批判した。いうまでもなく、この3つの問題は別個の問題ではなく、密に絡み合った問題である。「正しい日本語」による差異化は、「日本語」が「日本国民」のシンボルとして形成された構図を連想させる。近代国家が創出した国家語、標準語といった歴史的問題が、「正しい日本語」を想定し、それに逸脱したものを周辺化する構造の背景にあるという指摘は可能であろう。また、コミュニケーション阻害の問題は、社会的な差異化の問題が、学習者の意識に反映されたものであると見ることができる。社会が「正しい日本語」を要求し、逸脱するものを差異化することが、学習者にストレスを与えているのである。

では、日本語教育は必要ないものなのだろうか。ここに日本語教育の抱える大きなジレンマがある。日本に暮らす日本語を第一言語としない多くの外国人にとって、日本社会に参加する、もしくは発言する声を獲得する上で、日本語を習得する必要があるのである。つまり、日本語はエンパワメントのために必要である一方、その日本語を学ぶときに、「正しい日本語」という規範により差異化されてしまうというジレンマがあるのである。

このジレンマを乗り越える新しい形の日本語教育を構想することが現在の日本語教育の大きな課題であるということができる。この課題をめぐるには、地域の共生のための日本語支援に関する研究を中心に議論の声が高まっている（牲川2006、

野山2003, 森本・服部2006, 山田2002等)。本稿で批判した, 日本語教育が教えるべき日本語を「正しい日本語」として設定することの問題に関して言えば, 「正しい日本語」を教えるという形ではない日本語教育や日本語支援のあり方を模索する必要があるといえる。そのためには, まず「正しい日本語」という考え方自体を日本語教育関係者が一度, 疑ってみるべきであろう。たとえば, 三浦 (1997) は「多言語性は, しばしば民族=文化の境界と同一視される「国語体」相互間の複数性としてよりも, 近代国家が国語を統一する過程で覆い隠してきた, 個々のラングの成り立ちそのものの複数性として認識されねばならないのである」(p.15)と述べている。このように日本語とは一つの規範に収斂されるものではなく, 動的で, 多様で, 多元的であるという認識が日本語教育関係者に必要なのではないだろうか。

このことから, 国語学が変化する日本語の実態を調査する一方で, 日本語教育では, 規範化された日本語を教えるというよりは, むしろ, この多様な日本語を, 学習者と共に築いていくという姿勢が重要になっているといえる。最近では「正しい日本語」に代わるものとして岡崎 (2002) や牲川 (2006) により「共生言語としての日本語」が提唱され注目を集めている。

これは, 従来のように「正しい日本語」が規範として存在し, それを学習者に教えていくのではなく, 学習者も日本人も同様に社会の一員として, お互いのコミュニケーションの手段として用いられ, また, お互いのコミュニケーションを通じて生成される言語のことである。岡崎 (2002) は, 日本語の文法事項などを日本語教育の学びの中心にすえるのではなく, 学習者が日本語を使って実現したいことを「内容」として設定する「内容重視」の日本語教育を提案し, 「内容」を実現する「母語話者と非母語話者の間で実践されるコミュニケーションを通して場所的に創造されていくもの」(p.59)としての「共生言語としての日本語」を日本語教育で扱うべき日本語であると主張している。

牲川 (2006) は, この岡崎の「共生言語としての日本語」に, 「正しい日本語」のジレンマを乗り越える可能性を見つても, 岡崎が「共生言語としての日本語」はコミュニケーション手段の役割を担い, 「母語場面の日本語」は自他を隔てる役割を担うと, 2種類の日本語を設定していることを批判する。「二つの日本語を想定することは, ネイティブ≒日本語母語話者の日本語をより正当なものとして温存してしま」(p.115)い, 結局は, 日本語教育による差異化につながってしまう危険性があると牲川は述べる。牲川は岡崎がマイノリティの母語保持の必要性という観点から「母語場面の日本語」を持ち出したことの意味を認めつつも, マイノリティ

の母語保持の問題と、マジョリティ言語は別個に考えるべきだとし、「地域の日本語教育では「共生言語としての日本語」しかないと言い切るという、戦略的な論じ方が必要だと考えられる (p.117)」と主張している。この牲川の主張に筆者は基本的に賛同している。「共生言語としての日本語」こそが、日本語なのだという立場で日本語教育を考えることが、「正しい日本語」の問題を乗り越えるためには必要であろう。

しかし、現在、「共生言語としての日本語」という構想が語られる場合はほとんど地域の日本語支援に限定されているといい。これは、在日外国人労働者の多くが、劣悪な職場環境にあることや、彼らの子供たちの日本語支援が十分でなく、そのために社会での自己実現に困難を覚えているなどの差し迫った理由から研究が進んでいるためであり、その意義は大きい。だが、「共生言語」の構想は、地域の日本語支援に限定されるべきものではない。その理由は、3つである。まず、人の移動が活性化する現代において、「地域の日本語教育」を限定することに大きな意味はないと考えられるからである。留学や就学から日本での就職へ、定住へと進むケースはますます増加するだろう。大学や日本語学校では「正しい日本語」を教え、地域では「共生言語としての日本語」を習得するということは現実的ではない。また、その教育機関による言語観の乖離は、日本語非母語話者内部を差異化し、階層を作る。大学で日本語を学んだ、「正しい日本語」を話す人がより条件のいい就職の機会に恵まれることを予想するのは難しくない。最後に、大学等で専門的な教育機関で日本語を学習した学習者が、母国に帰り、日本語教育に携わる可能性が大きい。その場合、母国で日本語を学習してから来日するものは、すでに「正しい日本語」という意識を内在化させた状態で日本での生活を始めることになってしまうのである。これらの理由から、「共生言語のための日本語」という構想は、地域の日本語教育に限定せずに、日本語教育すべての現場で、これからの日本語教育を考える上で検討しなければならない課題であると筆者らは考えている。

2. 2 「共生言語としての日本語」からの日本語教育の見直し

「共生言語としての日本語」の持つ、「正しい日本語」に代わる可能性について述べたが、この規範化できない＝教えることのできない「共生言語としての日本語」を実践においてどのように扱うか、という具体的な議論、実践の提言はまだ十分になされていないと言いがたい。岡崎 (2002) や牲川 (2006) においても、理論的な構想は見えるが、具体的な実践のあり方は提示されていない。牲川も指摘するよう

に、「共生言語」というものが、コミュニケーションの現場において、相互作用的に常に更新され、変化していく性質のものであるから、画一的な実践を提案することはできず、各現場で状況に応じて常に試行錯誤していかなければならないものである。よって、簡単に具体的な実践を示すことができないことはいうまでもない。だが、同時に、現場に具体的な変化をもたらすためには、具体的な実践の提案、反省の積み重ね、共有が必要であることも事実である。

細川 (2002) は、学習者の日本語を訂正しないという「総合型日本語教育」を提唱し、三代 (2004) は、その実践には、クレオール日本語の可能性、つまり「共生言語としての日本語」の可能性を指摘している。その意味で、この実践は「共生言語」という発想に基づいた数少ない実践であるといえる。しかし、その活動において、「共生言語としての日本語」がいかに創造されていくかはまだ明らかにされていない。

また、細川 (2006) は、日本語教育におけるクレオールの意味を考察した論考で、以下のように述べている。

言語教育としてのクレオリテ⁴を考えるということは、ピジン・クレオールが教室で使われるべきかどうかというようなレベルのことではない。私たちの生活の中で、ことばはすでにピジンであり、クレオールなのである。そのような意識が、教育活動にとってどのような意味を持つのかということを考えなければならないと私は考えている。(細川2006: 4)

細川が、言葉はクレオールだという意識の意味が重要だと述べるように、「共生言語としての日本語」も、形式よりも意識の占める重要度が高いと筆者は考えている。その意味では、「共生言語としての日本語」がいかに創造されていくかの観察という課題に加え、より重要な課題は、ことばは、「共生言語」だという意識、「正しい日本語」観から脱却した意識をいかに、教師(支援者)、学習者の間で作り出していくかということといえる。そして、そのための実践を提案していくことが、これからの日本語教育の大きな課題といえるであろう。

⁴ クレオール性、言語、文化の複教性、雑種性のこと。

文献

- イヨンスク (1996) 『「国語」という思想—近代日本の言語認識』 岩波書店
- 岡崎眸 (2002) . 内容重視の日本語教育『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 細川英雄 (編) 凡人社 pp.49-63
- 小熊英二 (2000) . 日本の言語帝国主義 アイヌ, 琉球, 台湾まで『言語帝国主義とは何か』 糟谷啓介+三浦信孝 (編) 藤原書店 pp.55-65
- 北原保雄編著 (2004) 『問題な日本語 どこがおかしい? 何がおかしい?』 大修館書店
- 牲川波都季 (2004A) . 日本語教育における言語と思考—その意味づけの変遷と問題点『横浜国立大学留学生センター紀要』 11 横浜国立大学留学生センター pp.61-85
- 牲川波都季 (2004B) 「日本語教育学における「思考様式言説」の変遷」『日本語教育』 121 日本語教育学会 pp.14-23
- 牲川波都季 (2006) . 「共生言語としての日本語」という構想『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』 植田晃次+山下仁 (編) 三元社 pp.107-125
- 田中克彦 (1981) 『ことばと国家』 岩波書店
- 田中里奈 (2005) 「戦後の日本語教育における思想的「連続性」の問題—日本語教科書に見る「国家」, 「国民」, 「言語」, 「文化」」『WEB 版リテラシーズ』 2 (2) くろしお出版 pp.1-10
- 野山広 (2003) . 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』 18 異文化間教育学会 pp.4-13
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』 明石書店
- 細川英雄 (2006) . 日本語教育クレオール試論『早稲田大学日本語教育研究』 9 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.1-8
- 三浦信孝 (1997) . はじめに—今, なぜ多言語主義なのか『多言語主義とは何か』 三浦信孝 (編) 藤原書店 pp.11-16
- 三代純平 (2004) . 日本語教育と日本事情の統合『考えるための日本語 問題を発見・解決する総合型日本語教育のすすめ』 細川英雄+NPO法人言語文化教育研究所スタッフ (編) 明石書店 pp.217-229

- 森本郁代・服部圭子（2006）．地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐものー日本語ボランティアの声から『「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』植田晃次＋山下仁（編）三元社 pp.127-155
- 安田敏明（2000）．帝国日本の言語編成 植民地期朝鮮・「満州国」・「大東亜共栄圏」『言語帝国主義とは何か』糟谷啓介＋三浦信孝（編）藤原書店 pp.66-83
- 山下仁（2001）．敬語研究のイデオロギー批判『「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』野呂香代子＋山下仁（編）三元社 pp.51-83
- 山田泉（2002）．地域社会と日本語教育『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄（編）凡人社 pp.118-135
- 国立国語研究所 http://www.kokken.go.jp/katsudo/kenkyu_jyo/genzai/