

Contents

Preface 3

Education for International Students
in Multi-lingual/-cultural Japan
: A New Direction of
"Multicultural Communication" Class
MYAGI Toru 4

Teachers as Multicultural Society Coordinators
in Higher Education
: Examples from an Exchange
with Brazilians Living in Oota City,
Gunma Prefecture MATSUO Shin 28

The Coordination Function of Multicultural Society
as Seen from Child Consultation Center Support
: Supporting New Comer Families in Social Work
TANAKA Yoshiyuki 46

The Role of Coordinators as Seen
from International Cooperation Support
KIKUCHI Akiyoshi 68

On the Role of Foreign Personnel
in Multicultural Coexistence Projects
: An Example from Kawaguchi City
Yan Qing 86

A Social Psychological Analysis
of the Multicultural Education Model
: Erin Gruwell's Practice
for Improving Interracial Relations
OGAWA Shuhei 102

A Case Study of L1 Class
by a Minority Student and Her Mother
: In order to make the most of their own culture
NAMEKAWA Eriko 126

Effect of Non-native Volunteers Participating in
a Japanese Language Class Held at a Community
KANAI Toshiko 150



Center for Multilingual Multicultural
Education and Research
Tokyo University of Foreign Studies

多言語多文化 実践と研究

Vol.3
2010.12

多言語 多文化 実践と研究

Vol.3
2010.12



実践者と研究者の対話のフォーラム



東京外国語大学

多言語・多文化教育研究センター

東京外国語大学
多言語・多文化教育研究センター

第3号発刊にあたって 3

投稿論文：
〈実践型研究論文〉
フィールドワークする留学生
—「多文化コミュニケーション」授業での
試みを通して
宮城 徹 4

高等教育機関における
多文化社会コーディネーターとしての
教師
—群馬県太田市在住ブラジル人との
交流実践より
松尾 慎 28

児童相談所が持つべき
多文化社会コーディネート機能
—ソーシャルワーク実践における
ニューカマー家庭の支援事例を通して
田中 良幸 46

国際協力支援を通じて考える
コーディネーターの役割
菊池 哲佳 68

〈実践報告〉
多文化共生事業における
外国人職員の役割に関する考察
—川口市の実践から
晏 晴 86

〈研究論文〉
多文化教育実践モデルの社会心理学的分析
—エリン・グルーウェルによる
人種間対立を改善する授業実践を
事例として
小川 修平 102

母語による国語の学習を親子で実践する
—「わたしの文化」を活かして
滑川恵理子 126

地域日本語教室における学習者の学び
—日本語非母語話者ボランティアの
参加をとおして
金井 淑子 150

多言語
多文化

実践と研究

Vol.3

2010年12月

目 次

第3号発刊にあたって	3
------------	---

投稿論文

<実践型研究論文>

フィールドワークする留学生

——「多文化コミュニケーション」授業での試みを通して	宮城 徹 4
----------------------------	--------

高等教育機関における多文化社会コーディネーターとしての教師

——群馬県太田市在住ブラジル人との交流実践より	松尾 慎 28
-------------------------	---------

児童相談所が持つべき多文化社会コーディネート機能

——ソーシャルワーク実践におけるニューカマー家庭の支援事例を通して	田中 良幸 46
-----------------------------------	----------

国際協力支援を通じて考えるコーディネーターの役割	菊池 哲佳 68
--------------------------	----------

<実践報告>

多文化共生事業における外国人職員の役割に関する考察

——川口市の実践から	晏 晴 86
------------	--------

<研究論文>

多文化教育実践モデルの社会心理学的分析

——エリン・グルーウェルによる人種間対立を改善する授業実践を事例として	小川 修平 102
-------------------------------------	-----------

母語による国語の学習を親子で実践する

——「わたしの文化」を活かして	滑川恵理子 126
-----------------	-----------

地域日本語教室における学習者の学び

——日本語非母語話者ボランティアの参加をととして	金井 淑子 150
--------------------------	-----------

『多言語多文化—実践と研究』の理念	176
-------------------	-----

『多言語多文化—実践と研究』投稿規定	178
--------------------	-----

『多言語多文化—実践と研究』執筆要領	180
--------------------	-----

第3号発刊にあたって

『多言語多文化—実践と研究』は、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターの研究誌として2008年に創刊され、このたび第3号を刊行することになりました。

第2号より本誌があらたにうちだした「実践型研究論文」という試みには多くの反響をいただき、その結果、多数のご投稿をいただきました。第3号では、実践型研究論文4本、実践報告1本、研究論文3本の合計8本を掲載しています。

本誌では、既存の学術ジャーナルでは位置づけが困難であった、「実践者による現場の記述」を真正面から取り上げることで、学術的な研究成果を現場に還元するだけでなく、実践を現場の外にひらいていくためのさまざまな方法を模索したいと考えています。本誌の作成に関わってくださった皆さま、そして、本誌を手にとっていただいた皆さまに感謝を申しあげるとともに、この協働がさまざまな形で今後も継続していくことを願います。

『多言語多文化—実践と研究』編集担当

尹 慧瑛

フィールドワークする留学生

— 「多文化コミュニケーション」授業での試みを通して—

Education for International Students in Multi-lingual/-cultural Japan

A New Direction of "Multicultural Communication" Class

宮城 徹*

MIYAGI Toru

How should the education for international students proceed in current Japan, where multi-lingualization and multi-culturalization are underway? The objective of this study is to stimulate this discussion by sharing my experience of teaching and developing the "multicultural communication class (MCC)" that has been offered to pre-undergraduate students on Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology scholarship at Japanese Language Center for International Students, TUFS. MCC is aimed to provide a friendly environment to enhance their cultural adaptation through in-class and field activities. The annual changes of the contents are intended as improvements to meet changes in learning environments, and to address the needs and interest of the students.

For MCC 2009 the following three points were adopted: First, the concept of "international students" as "field workers for cross-cultural issues" was introduced. Secondly, a lecture on "the world of the hearing impaired" and lesson for blind football were implemented to highlight pre-existing sub-culture of a national culture. The third point was that clear feedbacks, such as evaluation and personal comments, were made by each student at the end of the course.

The outcome for MCC 2009 indicated the following: (1) MCC requires constant revision to meet the changing environment, students' needs and interests. (2) "Simultaneous learning" or "co-learning" by the students and teacher had a

*東京外国語大学留学生日本語教育センター准教授

positive correlation. Since the current environment is going through constant changes, it is more realistic to engage in co-learning, rather than a more "traditional one way teaching style." (3) Introduction of physically disabled persons' lives may be an effective way to enhance "field-worker style observation skills", and to highlight possibilities of cultural differences, multi-lingualization and multi-culturalization, pre-existing within our home culture.

はじめに

これまで留学生教育は、いわゆる日本在住外国人子女に対する教育とは別の場所で論じられることが多かった。しかし多言語多文化社会日本を標榜する動きが強まっている昨今、変化する日本社会で学ぶ外国人に対する教育も当然変化を必要としている。学業終了後、日本で働き続ける元留学生も増えていくことだろう。では多言語多文化社会日本において、留学生教育はどのように変化していくのだろうか。これまで、極端な言い方をすれば、一幅の絵を見せて、「これが日本語であり、日本文化である。これを真似して描きなさい」と教えていた留学生教育¹は、日本人の意識の変化、日本社会の変容などによって、一幅の絵といった単純な形で示すことができず、またどう教えたら良いかについても様々な配慮が必要になってきている。この問題に対し、本稿では、異文化間コミュニケーション入門的な授業の中で、来日したばかりの留学生と教師²が何を学び取っていくかに着目し、多言語多文化社会日本で、「留学生に何をどう教えるか」から「留学生と共に何をどう学ぶか」について考える一助としたい。

筆者は2001年度より、東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下「留日」と略す）において、文部科学省国費学部進学留学生（以下「1年コース留学生」と略す）に対する1年間の予備教育課程において、春学期（4月～7月）に「多文化コミュニケーション」（以下MCCと略す）という授業（毎週1回90分、約12回）を行ってきている³。1年コース留学生は来日前の段階で日本語能力はゼロでも良く、留日における1年間の集中教育によって国立大学の学部の授業についていけるだけの日本語力、専門科目理解力を身につけることが期待されている。その中でMCCは、世界各地から集まった若者たちが、日本という異文化に慣れ親しむ第一歩を踏み出すきっかけを与えるクラスであり、世界のさまざまな異文化をも垣間見ることができるとなっている。

1. MCCについて

1-1. 概要⁴

2008年度までの授業の流れは表-1のように表すことができる。まずいわゆる「アイスブレイキング」活動によって、リラックスした雰囲気の中、ここは本音で語り合える場であることを知ると同時に、鏡に映った自分を見るように、来日当初の「地に足が着かない状況」であることに気づく。次にクラスのメンバーを観察し、彼らは出身国こそ異なるものの、自分同様「落ち着かずはしゃぐ者」「寂しくて、殻にこもっている者」がいることにも気づき、ほっとしたり、慰め合ったりする。さらに次の段階では、日本の風景や日本人の行動を観察し、気づいたことをクラス内で報告し合い、その意味について考えてみる。またそれらについて、日本人(教師や学部学生)に尋ねてみる。そこに「私の国では」「私の場合は」と、自己の視点を加え、より一般的な日本人に対してもそうした質問を向け、自らの力で新たな局面を打開していける基礎固めをする。つまりここでの活動は基本的に、易→難、自己観察→周囲観察→インターアクション、へと配列されている。

表-1 これまでの授業の流れ

回	内容	実施月
1	公園オリエンテーリング、自己紹介	4月
2	授業説明、日本紹介ビデオ上映、自画像作成	
3	近隣小学校訪問、交流活動	
4	自国紹介プレゼンテーション(1)	5月
5	自国紹介プレゼンテーション(2)	
6	自国紹介プレゼンテーション(3)、ハイキング先紹介	
7	富士山/高尾山 ハイキング	6月
8	ハイキング感想、自国紹介プレゼンテーション(4)	
9	自国紹介プレゼンテーション(5)	
10	自国紹介プレゼンテーション(6)、高校訪問準備	7月
11	高校訪問、交流活動	
12	まとめ	

これを「このクラスの目的」の観点からみると、暗黙のうちに以下のようなことが期待されていると言っても良い。

- ・日本社会、特に大学という場における「適切な」振る舞い方を学ぶ
- ・異文化への移動に伴うストレスについて理解することで、問題が重症化することを防ぐ、あるいは相談できる場があることを知らせる
- ・慣れない日本での生活、日本語ばかりの授業のストレスを発散する(MCCでは

英語で質疑応答したり、語り合ったりすることが許されている)

- ・同学年のクラスメイトという一体感を育てる
- ・別の教職員から連絡を受けた問題点や注意事項について、クラス担当者がその背景説明を含め、留学生に理解を促すことで、より円滑に学習が進む環境を整える

以上のような「日本への適応促進」という目的を包含しつつ開始されたMCCにおいて、これまで中心的なアクティビティだったのが、「自国紹介プロジェクト」であった。毎年の留学生の出身国は20カ国前後なので、1学期間のうちのほぼ半分以上はこの発表に当てられることになる。この活動で留学生は ①自分にとって身近なテーマを扱うことで心理的圧力が少なくて済む、②日本文化の対照基準となる自文化を再確認することができる、などのメリットを得る。他方でこの授業活動は内容上あるいは実施上、いくつかの問題を含んでいると筆者は考えてきた。

1-2. 自国紹介アクティビティの問題点

国費留学生はその性質上、「文化大使」として自国と日本の友好関係をより強めることが期待されており、彼ら自身もその役割を熱心に果たしてきている。しかしそこにはいくつかの問題点がある。第一に、そうした交流会は、日本人側からすると15分程度の簡単な留学生のお国紹介話を聞き、外国料理を食べただけで、「国際交流活動をした」と満足してしまう傾向があり、留学生個人とそれ以後も交流、交友関係が進むということはほとんどなく、1回きりの「交流ごっこ」に終わってしまうことである⁵。

第二に、聞き手、話し手双方の中に生じる「その国に対するステレオタイプ」の問題がある。15分程度で、ある国についての確にかつ十分に語ることは難しく、聞き手が関心を持ちそうな、あるいはある程度相手国にも知られている文化的特徴を二、三紹介することになるだろう。それだけの情報が聞き手に植えつけられるということは誤解を招きかねない。またそんな活動によって、その留学生自身も別の文化に対してそうした簡略化された他国理解で満足してしまうことになるなら、非常に残念なことである。

第三に、これは自国紹介に限ったことではないが、近年留学生のパソコン(パワーポイント)、ネット情報依存度が高まり、発表にオリジナリティや発表者の人間味が感じられなくなってしまったことである。元来、聞き手はある事柄が語り手個人のフィルターを通ることによって、現実味を帯びて伝わってくることを実感する。換言すれば、たとえネット情報を用いていても、発表者がそれを咀嚼し、理解したものを発表

内容に表現しているかどうか、受け売りでおざなりになっていないかが重要だと言える。ところがこの作業を来日間もない留学生が、授業前に準備することは非常に難しい。これが、最近のハイテク依存の自国紹介アクティビティの大きな課題である。

1-3. 2007年度と2008年度の概要

以上の反省から、2007年度には当時話題になりつつあった環境問題を全体テーマとして各国の環境破壊について報告をしてもらった[宮城2008]。各留学生からはさまざまな環境問題が報告され、それらの問題がいかに私たち地球の現在と未来を蝕みつつあるか気づかされることになったが、あまりの問題の大きさに、筆者も留学生も暗澹たる気持ちで授業を終えることになった。

2008年度には前年度の反省から、「自国の文化や状況について、誇れるもの、他国に知らせたいものをひとつと、誇れないもの、あまり知られたくないことについてひとつ紹介すること」と指示した。これによって、各国の光と影の双方に着目させようという試みだった。オリジナリティを重視し、パワーポイントやビデオクリップに頼り過ぎないように指示した。発表のあとの話し手、聞き手双方の感想は比較的良好であったが、筆者には自国を見つめる視点が十分に養われていないのではないかと思われるおざなりの発表が目立った⁶。観察、描写、意味づけなどの視点を学びあう能動的な授業の必要性を強く感じた。

2. 2009年度MCCでの試み

以上の経験を踏まえ、2009年度は授業の目的自体についても変更を加え、新たな授業活動と課題を与えてみることにした。それは「君たちは日本に何をしに来たのか」という問いを投げかけるものにしたという意図があった。留学生には留学生なりの日本留学の目的がある。それと同時に、留学生、特に国費留学生には、日本で学位を取得するだけでなく、ある意味では、さまざまな「日本性」(Japaneseness)を自らに取り込み、日本的思考と日本的嗜好を身につけ、それらを自らのアイデンティティの一部として生きてもらいたいという日本国政府の期待も同時に存在している。しかしどんな留学意図を持った留学生であれ、日本で生活し学ぶ際に有用な能力、姿勢があるはずであり、特にその「姿勢」の部分の扱う授業にしていきたいと考えた。

その頃筆者が偶然手にした『アクション別フィールドワーク入門』[武田・亀井編2008]が授業の方向性を決めた。ここでは多くの若手研究者たちが、世界各地の多様な分野で、独自のフィールドワークを体当たりで繰り広げる模様が興味深く記述され

ていた。亀井[2008: 129]はここでフィールドワークという調査方法の利点についてこう指摘している。

長所1：自分の手で一次資料を入手できること

長所2：長い時間をかけて緻密な理解ができること

長所3：現場から立ち去れないために、その場で思考するようになること

亀井は続けて言う。

調査者は、自分の出身の世界(ホーム)を離れ、はるか遠くの調査地(フィールド)に来てしまった以上、たやすく現場を立ち去って帰ることができないという状況に身を置く。その結果、好むと好まざるとに関わらず、その地域や集団のなかからものごとを見たり考えたりする習慣が身につく、この強制的な視点の移動のなかで新しい世界観を発見したり理解したりする。

この文章を読んだ途端、筆者は、「留学生はフィールドワーカーそのものである」ということに気づくに至った。留学生とは一般的に自国以外の国に一定期間在留し、学問や技術を学んでいる者のことを言う。そして海外に滞在する一定期間、彼らはそこで住人として暮らし、人生の一時期、それも積極的に見聞を広めようという意識を持っている貴重な時期を過ごすことになる。したがって、留学生は好むと好まざるとにかかわらず、日本をフィールドにし、様々な観点から「フィールドワーク」をこなすことになる⁷。

もう一点、筆者が前掲書で注目したのは、亀井氏が日本人大学生に対して実施している「ろう者の世界を体験する」授業であった。そこでは、ろう者の住む音のない世界を知り、「彼らはたいへんだなあ」「私は音が聞こえて良かった」といった一時的体験に留まらず、そこから一歩踏み込み、ろう者の世界が大きな広がりを持って非ろう者の人たちの世界と共存している、いつもすぐ隣にあるという意識を生み出す試みがなされていた。多くの専門家が指摘しながらもあまり注目されていないことだが、「異文化＝外国」という発想は多くの誤解を招く固定観念である。「お隣の異文化」の事実を無視、軽視してしまうことには注意しなければならない。そして「彼らには彼らの世界が成立、機能しており、様々な異文化が共存して世界全体が成り立っている」という理解を得ることは、多文化多言語共生社会の住民としても大変重要なことである。

前掲書の共編著者のひとりである亀井伸考氏は偶然にも本学アジアアフリカ言語文

化研究所研究員であったので、さっそく連絡し教えを請うた。幸いにも亀井氏の賛同を得て授業にも協力を仰ぐことになった。さらに本学平和構築学博士課程学生で、目の不自由な留学生Mohamed Omer Abdin（以下アブディン）氏にも授業協力を依頼することとなった。また博士課程院生M氏にはTA（ティーチングアシスタント）として補助を願った。

2-1. 活動の中心姿勢の設定

「留学生＝フィールドワーカー」という視点から、「1年コース留学生＝フィールドワーカーの卵」という位置づけが可能であり、授業の中心テーマは「フィールドワーク入門」ということになっていった。しかし授業開始時はまさに手探りであり、その中心テーマについては最終回になるまで表明されなかった。また授業活動の内容は1. 観察、2. 描写(ノート作成)、3. 報告、4. 解釈(意味づけ)、5. 評価、と徐々に広げることにしたが、中心的な活動は3の報告までとした。これは活動の初期の段階からこれまでの価値観や判断基準に基づいて早々に結論を下してしまうことを避けたかったからである。

2-2. 活動スケジュール

2009年度の授業の流れ、主な内容は表 - 2 のようになった⁸。昨年までの流れ(表 - 1)と比較されたい。

表 - 2 2009年度授業の流れ

回	内容	実施月
1	授業説明(授業の目的)、自画像作成、フィールドノート準備	4月
2	観察する、構造を考える、話し合う、報告する	
3	野川公園オリエンテーリング	
4	公園ツアーで見つけたもの、小学校訪問「拾う」準備1	5月
5	小学校訪問(2:40～4:00)、往復の道でも観察を!	
6	小学校訪問感想、「拾いもの」紹介1(グループ討議)	
7	高尾山について(TOFSIA)、高尾山ハイキング準備(グループ活動)	
—	休講(雨天のため、多摩センター周辺見学)	6月
8	「多摩センター周辺見学」感想、「拾いもの」紹介2(グループ討議)	
9	ワークショップ1(亀井氏・アブディン氏による分割授業)	
10	高校訪問	
11	ワークショップ2(ワークショップ1とは異なる講義を受講)	
12	まとめ「このクラスで見つけたもの」	7月

授業の基本的姿勢は、

- 1) アイスブレイキング(話してみる、聞いてみる)

- 2) 身近なものや自分を観察し、描いてみる。持ち帰って報告する。
- 3) 目的地(たとえば研修先)およびその周辺を観察し、描いてみる。報告する。
- 4) 自己省察(温める)

という流れであり、たいいていの場合、宿題(課題)を翌週の火曜日夕方までに提出し、今回の授業内でも簡単に報告するという形を取った。

2-3. 具体的活動に対する参加留学生の反応

以下に毎回の授業での活動内容についての概略を説明した後、主な活動に対する留学生の反応を宿題やアンケートに書かれたコメントをもとに分析する。

(第1回)自己紹介の後、4人グループに分かれ、日本でよく見られる光景を描いたイラスト[高岸・松本・川越1991] (例えば上司におごってもらって頭を下げている部下、授業中にガムを噛んだり、飲み物を飲んだりしていて先生に叱られる学生など)を見せ、「①何をしているのか考える。②日本においてはその状況はどう解釈されるのか考えてみる」活動を行った。学生の解釈に対し、筆者は正解を答えるのではなく、こういうことが起こりうる、現実起こったときにその状況をよく観察するようにと伝えた。起こりうる出来事を理解し、それがどう認知されるかに配慮できるかどうか重要だと考えたのである。

例年授業中に描かせる自画像は時間の関係で宿題となった。「今の自分の気持ち、自分の顔を描いてみよう」と指示した。何人かは風景画的なものを描いていたが、ほとんどが自画像を提出した。そのうちのいくつかが図-1である。

原画はほぼB5判の画用紙に描かせたものである⁹。ここではあえてそれらの解釈に踏み込まず、来日直後の留学生が期待や不安、喜び、悲しみ、無気力など、さまざまな心理状況に置かれている、その様子が表れているようにみえると述べるにとどめた。



図 - 1 自画像例

(第2回)心理学などで使用される「錯視図形」を見せ、我々は一つのものを見ても必ずしも同じ認識をしているわけではないことを確認した。

次に「一見単純な形をしている日用品はどうやって製作されているかを考える」活動を行った。学生を5、6名のグループに分け、各グループに紙コップを配布し、「これと同じものを作るにはどうしたらよいか話し合おう」という課題を出した。グループ全員で話し合うグループ、2つの小グループに分かれて相談するグループ、一人一人別々に考えるグループなどがあった。紙コップの側面と底を分解し、側面を広げて形を確認する者もいた。

座学の連続で留学生が飽きないように、グループで解決策を見出す作業を中心とし、柔軟な視点と発想の豊かさが観察作業には必要であることを伝える努力をした。また様々な共同作業を通して、自分の役割や居場所を確認する時間となることを期待した。

(第3回)今回の野川公園探索では、行き帰りの道においても様々な観察(日本家屋、交通標識、農作物や草木の様子など)をするように促した。公園内では、植物園や自然観察園の見学が中心となった。そこで日本の湿地に見られる動植物やホタルについて学んだ。この回では「行き帰りを含めたフィールドトリップにおいて、あなたにとって見慣れないもの、人、人の行動などについてフィールドノートを書きなさい(イラストを描くこともよい)」という課題を与えた。アパートの外部階段(自国ではたいてい内部にある)、廃品回収車の放送、一人一人区切りのついたベンチ¹⁰、お年寄りの多い公園、視覚障害者用の道路タイル、不思議な微笑みを浮かべた政治家のポスター、自然観察園の展示方法、墓石の形など様々な指摘がなされた。

(第4回)前回の野川公園ツアーの振り返りをした。コメントを書いた学生に再度口頭で説明をさせ、それについて別のメンバーの意見、感想を聞いていった。筆者はここでも個人的意見を述べても、結論付けないように試みた。続いて次回に実施される小学校訪問について、前回同様、行き帰りの道も含めて観察をしつつ、小学生とのコミュニケーションに好奇心をもって臨むように指示した。

(第5回)毎年恒例の「白糸台小学校訪問」を実施した。小学校体育館に入るとまず靴を脱ぐように指示され、小さなスリッパを履かされるのに驚く者も多い。そして大勢の小学生が規律正しく挨拶し、歌い、太鼓をたたく姿に圧倒される。その後小グループに分かれて、カルタ取り、双六、こま回し、縄跳び、留学生の出身地についての質問など様々な活動が始まり、留学生もやっと溶け込んでいく。最後に双方の代表がいさつをし、小学生が並んで作ったゲートをくぐって体育館を後にした。短時間にたくさん刺激を受け、小学生の様々な反応について興奮して話しながら帰途につく留学生の姿が印象的であった。

留学生作成のフィールドノートには、礼儀正しい小学生、厳しく指導する教師¹¹、お琴の演奏が女子だけなのはなぜか、日本人が器用なのは折り紙で鍛えられているからか、などの報告、問題提起があった。一方、行き帰りの道での発見には、野菜無人販売所¹²、古紙リサイクル工場、マンホールの種類¹³、車のナンバープレートの色(白、緑、黄など)、などが指摘された。言葉での説明を補足するイラストも数多く見られた。

(第6回)前回の小学校訪問での発見が多量にあったので、グループ別に報告、討議、解釈を行った。発言、質問が増え、留学生が一連の作業に慣れてきた様子がかがえた。

(第7回)次回の「高尾山ハイキング」(MCCは休講)に備え、TOFSIA(注2参照)学生による「高尾山紹介」があり、それに質疑応答を加えた。ハイキングの注意事項を説明した後、これまで同様、行き帰りを含めて「日本観察」を行い、レポートを提出するように指示した。残念ながら次の週は雨天となり、高尾山ハイキングに代わり、多摩センター駅周辺の見学となったため、「多摩センター周辺見学レポート」の提出を指示した。

(第8回)多摩センター見学に関してのグループ討議を行った。「早く、早く」と急がせる引率教員、傘好きの日本人、店の入り口にある傘をビニールで包むための機械、至る所にある傘立て、ガムを噛むのが好きな日本人、電車内に見られた大学の広告などの指摘があったものの、高尾山ハイキングへの期待が大きかった¹⁴せいか、留学生(と前回口頭発表したTOFSIAメンバー)の落胆ぶりは著しく、討議は湿りがちであった。

(第9回)二講師による分割授業のため、筆者はアブディン氏によるブラインドサッカーに参加した。氏の指導のもと、アイマスクと鈴入りサッカーボールを使用して、基本的なキック、パス、ドリブルなどを練習した。グラウンド脇の飛行場のヘリコプターや走行する車の騒音で、ボールの鈴の音がかき消され、筆者は全くボールの行方が分からなくなってしまうのだが、アブディン氏はきちんとボールの行方を追うことができているのに驚かされた。だがメンバーの支え(身体的心理的双方)によって、短時間で留学生も筆者もボールを追い求めて動き回れるようになっていった。蒸し暑い午後で、誰もが共に空地脇の水道で水を飲み続けたときに、教師と学生の関係がふっと解かれたようにも感じられた。

一方、亀井氏による「ろう者の世界を学ぶ」講義は教室で行われた。こちらはTAがサポート兼見学を行った。授業は英語リスニング用ビデオ教材(アメリカ人講師による授業風景)の一部を用い、まずこのビデオの音声をゼロにして、映像だけから授業の内容を推測したり、感想などを書かせたりした。次にノートテイク(筆記通訳)資料がついた場合、さらに音声付で見た場合と進み、ワークシートに記入した内容に基づき、グループ討議を行った¹⁵。授業についてはTAから、「(はじめのうちは学生も楽しんで発言していたが、ビデオ鑑賞以降、)昼過ぎの時間帯に音のない授業で眠くなった学生が見られた。もっと学生たちに発言させてはどうか」というコメントが寄せられた。

(第10回)貸し切りバスで狛江高校に到着。全国的レベルにある箏曲部3年生による迫力ある演奏の後、留学生も琴に触れる機会を得た。隣室で茶道部がお茶席を用意してくれており、茶道の手ほどきを受けた。これらの体験に引き続き、グラウンド、体育館、校舎内で行われているさまざまなクラブ活動の様子を見学した¹⁶。

その後、例年通り大教室に移動、留学生と高校生が語り合う場を設定し、「話の概略を記し、その記述の後に相手の高校生からサインをもらう」というタスクを与えた。

その報告をみると、多くの留学生が授業以外の事柄(たとえば、石庭のある中庭、上履き・外履き、図書館入口の返却箱、制服、スポーツ)に関して話していたが、中でも約半数は部活動についてであった。それは多くの留学生にとって母国の高校では部活動がないこと、直前に箏曲部や茶道部をはじめ、部活動に参加している高校生の姿を見たこと、箏曲部員や茶道部員の何人かが交流会にも参加していたことなどが影響していたと考えられる。その他の特徴として、今回は特に指示しなかったのにもかかわらず、22の報告のうち、12にイラスト(例えば石庭、外履き・上履き、返却ボックス、交流した高校生の似顔絵、柄杓など)が描かれていたのは、この授業で求められているものが何かを留学生が察知できるようになったからかもしれない。

(第11回)第9回にブラインドサッカーを体験したグループは「ろう者の世界」講義を、他方はブラインドサッカーを体験した。両講師とも前回の授業に対する学生やTAからのコメントをもとに、授業内容や方法を修正して授業に臨んだ。筆者は「ろう者の世界」に参加した。音声が消されたビデオ映像(講義場面)は筆者には全く授業内容が理解できなかつたし、筆記通訳資料があつても、決して満足できるものではなかつた。また音声のない映像を理解しようと最初は集中して画面を見つめるが、長続きせず、睡魔に見舞われたのは、一部の留学生と同じであった。まさに教師が学生の立場となって授業に参加することで共通の感覚を得ることができたのは皮肉であった。しかしろう者もこの「理解を早々に断念してしまう」(手話を用いない者とのコミュニケーションに消極的になる)状況に至っているのかもしれないと想像すると、とても残念なことに思われた¹⁷。

一方、アブディン氏の授業は、TAのサポートの下、前回の反省からまず教室でブラインドサッカーに関するビデオ映像を見てイメージを把握した後、本学グラウンドで実習を行った。アイマスクの用意を忘れたため、留学生は目をつぶってアクティビティを行った。前回に比べ、各スキル間の連携が円滑に進んだようであった。

授業後、両講師と共に授業の進行状況について討議した。留学生からのフィードバックを精査しなければ当初の授業目的が達成できたかどうかは分からないが、少なくとも

も受講生の反応は悪くなかったという結論で一致した。

(第12回)最終回ではこの授業の目的が「フィールドワーク入門」であったことを伝えた。次にこれまでを振り返り、印象を語ってもらった。「わずか2、3か月前なのに、一生分くらいの変化があった」「ずいぶん時間がたった気がする」といった感想が語られた。またある学生から、「先生はいつも、『かもしれない』、『〜と考える人もいる』、『私はこう思う』といった具合にあいまいに答えていたけれど、答えは一つじゃないと教えられた気がする」といった発言があり、それはリップサービスであったとしても、筆者に一定の手応えを与えてくれた。その後、授業内の様々なアクティビティについて、5段階評価のアンケートを実施し、授業を終えた。

2-4. 授業アンケートの実施と結果

授業アンケートは学生番号を記入した上で各回の活動および授業全体について5段階(5 quite interesting – 4 interesting – 3 neutral – 2 boring – 1 quite boring)で評価し、さらに必要に応じてコメントを記述するという形式であった。しかしこれは教師(成績管理者)が実施したものであるから、回答者は本授業について否定的なことは書きにくくなるのは当然のことである¹⁸。この点を十分に念頭に置いた上で、結果を分析したい。

まず各アクティビティに対する評価結果を示したものが、表 - 3 である。なお回答者数は26名である(授業に欠席したにもかかわらず回答した者の回答はその部分についてのみ除いてある)。

表 - 3 各アクティビティの学生評価

自画像 /イリュ ジョン	野川公 園	白糸台 小訪問	多摩セ ンター	亀井氏 (合計)	亀井氏 (前半)	亀井氏 (後半)	アブ デイン氏 (合計)	アブ デイン氏 (前半)	アブ デイン氏 (後半)	粕江高 校訪問	全体
3.48	3.92	4.71	3.4	4.25	4.08	4.42	4.33	4.08	4.58	4.54	4.17

結果 1 : 学校との交流活動の評価が高い

結果をみると、第一に小学校や高校との交流活動は評価が高い。これはキャンパス・教室を離れた参加型活動であること、1年コース留学生がよく口にする「先生以外の日本人と話してみたい」という要望を満たすものであることなどが関係しているだろう。

留学生からの自由記述回答を見ても、否定的な回答は小学校に関して0(全回答数16)、高校に関しては1(全回答数20)しかなかった。小学校に関しては、

- ・ *Was a very positive experience. Cheers up! Found out interesting things.*
- ・ *Good. Communicating Japanese was funny. The language problems occurred so often.*

といったコメントがあり、日本人小学生とのソフトな接触が来日直後の留学生にとって心地よい体験となっていたことが理解できる。一方、高校に関するコメントにも、

- ・ 私たちと同じ年くらいの日本人学生と喋ることができて、日本高校生活についてもっと知ることができてよかったです！来年大学に入って、日本人の友だちを作りたいときは役に立つと思う。
- ・ *Having the opportunity to participate on a tea ceremony was really great. When talking with the students I experienced a cultural clash [not country, but social group related, (way of thought)].*
- ・ 日本の高校生は、やっぱり自国のと違うなと思った。高校生になるぐらいの年で世の感覚が変わっていくとわかった。

と交流活動への積極的な参加の結果、さまざまな体験と感想を得たことがうかがえる。この二つの交流活動はMCCにおいて今後も重要な位置を占めるであろう¹⁹。

結果2：亀井氏、アブディン氏授業に対する評価も良い

亀井氏の講義は4.25、アブディン氏の授業は4.33と、内容、授業形式は大きく違いながらも、双方とも評価は高かった。なお双方とも1回目と2回目では評価が向上している(亀井：4.08→4.42、アブディン4.08→4.58)が、t(平均値の差の)検定から有意差は認められなかった。これは受講者数が1回12名程度であって、統計的有意差を示すことが極めて困難なことを考慮しておくべきであろう。留学生のコメントをいくつか挙げておく。

(両授業に関して)

- ・ *I think these (二氏の授業) are the most interesting part of the whole MCC classes.*

(亀井氏の授業)

- ・ 耳の聞こえない人たちの世界に色々な「言葉」があることがわかって感動的だった。

た。

- ・ *Getting to know that there's not only cross-country communication, but also great differences (causal) even in my own country.*

しかし他方で、今後の授業改善に参考にすべきコメントもあった。

- ・ 興味深かった授業ですが・・・正直ちょっとねむかったです。すみません。
- ・ (前半略) *On this class, I realized the value of hearing. I'm happy that I can hear.*

金曜日午後、音のない講義は眠気を誘うものであるのは筆者も痛感したが、これについては第2回の授業でアクティビティを増やすことでやや改善された。しかし2番目のコメントは、亀井氏が意図している「“おぎなりの聴覚障害者理解”打破の試み」が不十分であったとも考えることができ、さらなる検討が望まれる。

(アブティン氏の授業)

- ・ *It was the first time playing blind soccer. After the session, I realized a lot of things about people those who are not able to see.*
- ・ *Compared to other sessions, it was really interesting. Blind football, that's I've never thought of.*

留学生からは

- ・ *It was too hot, there wasn't any wish and power of will in nobody to have fun.* (原文ママ)

というコメントがなされた。これは実施1回目が梅雨の晴れ間に行われたこと、解説ビデオがなく、授業全てが野外で行われたことなどが原因であろう。前述の通り、2回目には教室内でビデオ解説を行った上で野外活動に入るという改善が図られた。

結果3：比較的評価の低かった活動

第1回授業と多摩センター見学が比較的低い評価となった。これは、筆者の中で今年度の授業について十分な方針、目標が定まっていなかった上に、諸々の事情からア

イスブレーキングを兼ねている野川公園ツアーに先行する形で、第1回授業を実施せざるを得なかったことが一番の原因であろう。また多摩センター見学については、前述の通り、高尾山に関する事前学習を十分にした後での雨天変更、代替案だっただけに受講生の落胆ぶりが大きかったためと思われる。

さらにアクティビティのいくつかをt検定してみた結果、たとえば「小学校訪問の評価平均値と野川公園探索の評価平均値」には有意な差が認められた。しかし概して今回のような少人数クラスの授業効果を統計的に検証しようとすることは困難があることは、アクションリサーチを実施する上で認識しておくべきであろう。

担当教師による授業評価調査であり、控え目に見るべきであるが、比較的自由に書かれたと思われるコメント内容を考慮してみても、全体平均として4.17という高い評価を得ることができた本授業の活動は、参加学生に興味を持って受け入れられたと考えられる²⁰。

2-5. 授業後の留学生の変化

授業によって受講生が何を学び、彼らの中で何が変わったのかを知ることは容易ではない。今回は「この授業期間内に見つけ出したモノ・コトで最も印象的なものについて書くように(授業中だけの発見にこだわらなくて良い)。これは成績に影響しない。」という指示を出し、回答の様子と内容から間接的に受講生の理解を解釈する方法を取ってみた。

課題は26名全員から提出され(1名は氏名以外無回答)、A4用紙にびっしりと書いた者が多かった(19名)。トピックは以下のように非常に多岐にわたっていた。日本文化[日本語と文化の関係、自転車文化、身障者用トイレ、新学年の開始時期など]、日本人[謙虚さ、礼儀正しさ、規律意識、多様性、韓国観、外国人との接し方、身体的接触を避ける、けん玉の発明、お辞儀、時間厳守など]、高校生[考え方、茶道から見える日本文化、部活動、女子の制服、汚れた校舎内など]、ブラインドサッカー、世界から集まっているクラスメートとの出会いと学び合い、日本と母国の空の違い。答え方についても、紋切り型のは少なく、オリジナルな意見が多いように感じられた。その中のいくつかを検討する。

(文化比較)

- ・インド人とブルガリア人はyesの意味でくびをよこにふることがおもしろかった。(中略)学生[高校生]の90%が部活をするってことは以外[ママ]だった。韓国の高校生がかわいそうだと思った反面、日本の高校生の未来を心配した。(日

本の部活はきびしすぎる!) (原文日本語ママ)

- First授業の後、わたしは日本に住んでいるだけより、日本を研究するのは大事なことだとわかりました。わたしの留学の目的はまずは、モンゴルから見える空と日本から見える空がちがうかどうかを知るためである。(中略)モンゴルのくもはとても低いで、日本のくもはとてもおおいです。これは、平均標高はモンゴルのほうが日本よりずっと高いのである。(中略)そして、今わたしはこのようながいを見つけるために勉強しています。(原文日本語ママ)

自国と他国(多くの場合日本)を比較し続け、両国に対してコメントをし続けることができるのが、留学生の特権であるといえるだろう。特にこの2番目のコメントは筆者の授業意図を理解してくれたのではないかと思いたい。

(ステレオタイプとは距離を置く)

- *I met a Japanese guy in Shorinji kempo club, observing him I found out a simple but great quality of being humble.....I have also met two persons who have made me realize there are black sheep everywhere; the guy I met at the gym may be one of the rudest guys I have ever met.*
- *My strongest discovery was indeed normal life in Japan. I thought of Japanese people as really polite, although with continuous observation it is possible to see the strange type of politeness. It is just the same as my country, there's really polite people and rude people, the difference: the polite to rude ratio is greater here.*
- *I don't think I had chance to observe Japanese culture and people in full sizes. Since I only met very happy, hospitable, and considerate people, and went to beautiful interesting places. So I'll write what I've found from my international classmates.....*

盲目的な日本称賛、蔑視に陥らず、また授業で出会った日本人、日本文化が必ずしも日本の代表例ではないことを見抜き、多様な日本の姿を見つめようとするフィールドワーカー的態度がうかがえる。

(発見は外にもあり、内にもあり)

- *So what I'm trying to say is even though everytime I went on field trips with*

this class and wrote only physical things, I actually experienced others, mentally influenced stuff……. I know that being abroad for just 3 months I won't be able to conclude anything, but at least I've learnt to be open-minded and accept others.

自国とは異なるモノ・ヒトの発見、認識を通じて、自分の中の変化、新たな自分の意識に気づくというのは、フィールドワーカーの宿命でもあり、醍醐味であろう。

(ていねいさ、思いやりについて)

- ・ *I will ever think that the most interesting, different, even shocking from time to time, is the "ていねい" levels in the Japanese language, culture, habits, everything.the polite forms of the speech makes the idea about Japan unique.....for me it's totally different here from the rest of the world I've been,..... So, this thing I take for most important when we speak about whatever related to Japan, because, as far as I've seen, it builds the Japanese everyday life, thinking, belief, opinion...*
- ・ 日本では文化と言語の関係も見やすいです。日本語を勉強してから、本当に細かい状態を述べる時、一定の文型を使わなければならないで、この場合は日本人が生活に対して気持ちに似ています。変な発見だけれども、日本の社会の理解ようになります！ (原文日本語ママ)
- ・ 今まで一番印象が強かったのは、日本人と国語の関係だった。日本人は日本語が大好きで、外国人にも優しく説明してくれる人だ。(中略)他の国とは違って、日本人は愛国者で、言葉を尊重することが分かった。日本語で声をかけてみると、表情や目にある光が変わっていった。(中略)がんばっている自分に対する日本人の反応は同じだったので、いつも気持ちよかった。

複数の学生が、「ていねいさ」「思いやり」「謙虚さ」といったものが日本文化・社会に奥深く根ざしていることに気づき、それらが日本語とも密接に関係していることにも気づいている。考えてみると、彼らの日本における日本語学習という活動も、実は日本語という大きなフィールドの中を駆け巡る調査活動ともとらえられる。つまり「日本語に浸り」、「日本語を母語と比較し」、「日本語で考え」、「日本語を用い」、「日本語で暮らす」といった学習活動は、フィールドワークの基本的作業とも言えるのである。

これらのコメントを読み、筆者は何よりもまず多くの受講生が一生懸命「自分の発見」を伝えようとしてくれているという印象を受けた。また一人一人が自分の視点を大事にし、自国文化に対しても日本文化に対しても、比較的冷静に見つめていこうという姿勢が感じられた。全体として、2009年度MCCでは多くの受講生がフィールドワーカーとしての心構えと観察術を身につけたのではないかという感触を得ることができた。

2-6. 授業後の教師の変化

授業後筆者の意識にも変化が現れた。これまでほとんど連続して考えていなかった留学生の夏休み中の様々な体験が、授業の流れの延長としてとらえられたことである。留学生は夏休みの間、自国に一時帰国する者、英語キャンプ²¹に参加する者、ホームステイ・プログラム²²に参加する者など様々である。そうした活動に参加する学生に対し、筆者は「覚えているよね。何かあるか見ておいで」と目配せして送り出せるようになった。それに対し学生も筆者の意図をくむ表情を見せてくれた。彼らの表情の解釈は単なる思い込みであるかもしれないが、一方の当事者である教師の夏休み活動に対する認知が変わったという事実は、教育内容の評価においては無視できない要素であるといえよう。

3. 考察

筆者はこれまで教師の授業改善の試みは、自分の授業観察や学習者・第三者からのフィードバックに基づく省察を繰り返すことによってなされるべきであること[宮城2003, 2005, 2008]、そしてその過程を通して学習者のみならず教師も学習・成長し、新たなアイデンティティを構築していくものであると主張してきた[Miyagi 2006]。それは我々を取り巻く社会がめまぐるしく変化し、既存の知識も技術もすぐに古くなり、価値観も大きく変わる現代においては、教師も絶えず知識や技術を更新し、学習者の多様なニーズに応えられる柔軟さが必要であると考えからである。

本稿では、最初に過去9年にわたる筆者担当のMCCの内容が筆者の省察⇒新しい授業活動⇒省察といった教師と留学生のインターアクションの中で毎年変化してきた過程を概観した。この流れを改めて見ると、筆者がMCCの目的について徐々に焦点化されていく過程、留学生の立場、留学の目的を理解していく過程、「お隣の異文化」をどう理解すべきかを考える過程など、留学生の学びと筆者の学びとが次々と絡まってきているということに気づく。ここでは二つの観点からこれを確認しておきたい。第一に上述の如く、「教師の成長」の観点である。「人間の成長」は成人までにとどまら

ず、死ぬまで続くという脳科学の知見は一般に受け入れられるようになってきた。つまり教師であつてもどこかの時点で権威者、教授者として完成するというのではなく、日々成長し続けているはずである。このことは、最近盛んに行われているIn-service trainingやFaculty Development (FD)といった現職者研修を考えれば明らかなことである²³。そしてこれまでの常識、固定観念に疑問を投げかける作業こそ、文化の多様性、可変性を認め、留学生や日本に居住する外国人に接する教師(異文化コミュニケーター)に望まれるものである。その意味でもMCCは毎年変化し続けてしまい、改良を続けなければいけない。

第二に、学生(S)と教師(T)の「共学」の意識である。本学では留学生(I)と日本人学生(J)が共に学ぶIJ共学の実現を目指してきている。しかし本稿でこれまで見てきたように、数限りなく存在し、変化し続ける「異文化」「多文化」を学ぶのに、「ST共学」の意識も同時に重要である。これまでの教室活動は、一方(教師やある国からの留学生)が情報提供者、他方(残りの留学生)が情報受取者という優劣関係でありがちだったが、今回のMCCにおいては、極力、留学生も教師も答えが事前に与えられていない、あるいは答えがすぐに出ない状況に同様の立場で同じ方向を向いて立ち、インターアクションをし続け、時に共鳴する関係となったのである。

もちろん教師と学生が授業活動においてすべて対等ということにはならない。教師は授業に責任を持ち、学生より多様な視点を有し、知識をより有機的につなげてみせることができ、それを実社会の中でどのように生かすかについて考える力を備えていることなどが望まれる。さらにまさに「先に生きてきた人」として、学びの方向性を示すことができる必要がある。しかし教師が授業において一方的、権威的に多くの情報を流し続けるだけの存在であるなら、いずれインターネット上の辞書、検索エンジンに取って代わられることだろう。

さらにここで論じたいことは、「お隣に存在する異文化・多文化」「障害、バリアフリーといった問題を異文化理解としてとらえる」といった亀井氏のもたらした視点と、そこからもたらされた「留学生フィールドワーカー論」の有用性である。留学生教育の中で、これまであまり注目されてこなかった障害を持つ人々との共生を扱うことの可能性と意義を模索したことは本実践研究の柱である。つまり本稿では第一に、「異文化＝外国文化」という発想が、日本人側にも留学生側にもほぼ固定観念として存在し、その結果、留学生教育にかかわる教師も留学生を受け入れるコミュニティも「お国紹介」を中心とするステレオタイプ的な授業を良しとしがちであることを指摘した。第二に、「留学生はフィールドワーカー」という視点に立ち、MCCの主たる活動は、異文化に生きてきた他者に出会い、共通の体験をし、それを人に伝えていくというフィー

ルドワーカーマインドを滋養するためのものであるという位置づけを行った。第三に、実は「異文化」「多文化」はすぐお隣、自文化、日本社会の中にも存在すること、そのうち今回は「身体の多様性と文化」に出会うことを授業の一目標とし、筆者も留学生も共に視野を広げることができたのである。

もちろん今回の授業によって、受講生が障がいを持って生活をしている人々をどう理解し、今後どう共生していくかは全く予想できない。今回の授業効果を現段階で評価することも難しい。わずか1回の授業に亀井氏、アブディン氏が自分たちの伝えたいメッセージを的確に込めることは困難であったろう。それでもMCCという留学生に対する異(多)文化理解・適応の授業において、障がいを持った人たちの問題が大きく取り扱われたという事実は受講生にとっては一種の驚きであったろうし、異文化＝外国文化という固定観念が見直されたことは確かであろう。

おわりに

本稿では、2009年度のMCCでの新たな実践活動の経緯について、その間の筆者の省察と参加留学生による活動報告を中心にみた。しかしより広い視野から、「日本に生じつつある多言語多文化状況下において、留学生に何を教えるのか」「多文化共生という観点から留学生教育をどうとらえたらよいのか」といった問題については、議論の端緒を示すにとどまった。だが本稿で述べてきた「教師：留学生といった枠を超えて、同じ方向を見た『共学』」、「すぐお隣にある異文化に対するまなざし」、「フィールドワーカーとしての留学生」といったキーワードに示された姿勢は、こうした問題を論じる上で有用と思われる。

最後に、一人の受講生が最終課題で筆者を評した言葉をここに記すことにする。この評がお世辞であると十分に認識した上でもなお筆者は彼に深く感謝したいし、今後もフィールドワーカーとしてぜひこう呼ばれる努力をしたい。

"He is a great interlocutor!"

謝辞

これまでの授業に積極的に参加してくれた全ての留学生の皆さん、そして授業へのご協力と本研究に対して多くの有益なコメントを下さった亀井伸孝博士(現大阪国際大学准教授)とMohamed Omer Abdin氏(現本学PCS博士課程)に深く感謝申し上げます。

【注】

- ¹ これまでの日本語・日本事情教育に多様性への理解がなかったわけではないが、過度な「お手本主義」「資格主義」は日本の様々な教育活動において見られる。
- ² 例年、TOFSIA (国際交流のための学生サークル)から日本人学部学生3名程度が毎回授業に参加し、留学生をサポートしている。
- ³ 2009年度の場合、1年コース学生総数は52名。そのうち筆者が担当したのはその半数の26名。残りの26名は別の教員が担当し、授業内容も異なる。
- ⁴ 以下従来の論文形式には沿わず、時系列的かつ内省的記述を通して、授業運営と筆者の理解、心理状況の変化を詳述する。
- ⁵ もちろん留学生側の事情(勉強やアルバイトで多忙である等)もある。
- ⁶ たとえば英語が苦手なある学生は「治療費が日本より安い」「ガソリンが日本より高い」という2点を英語で簡単に説明したにとどまった。
- ⁷ 留学生を含む大学生にフィールドワークを通じて日本や世界を理解させようという試みはこれまでも行われている。たとえば京都大学留学生センター・蘭信三教員(当時)による『フィールドワークin京都』は留学生と日本人学生を交えて実践活動を行った好例である。
- ⁸ この最終版に至るまでにスケジュールは2回変更された。
- ⁹ 作成した留学生の許可を得て、一部を修正したうえでここに掲載した。
- ¹⁰ 駅構内の長椅子などにも仕切りが付けられている。これは利用者が横たわり、長時間占有しないための工夫と筆者には思われるが、ある留学生は「人と人との親密度の違いが椅子の仕切りに表れている」と解釈した。
- ¹¹ 「(交流を進めることより)小学生はプログラム通りに進行させることが大切ようだった」「(この回のイベントも大事だろうか)ここに至るまでの準備が彼らにとっては重要なことなのかもしれない」といった趣旨のことを二人の留学生が書いていた。
- ¹² 無人なのになぜお金をきちんと置いて行くのかと驚く留学生も多い。無人販売については、江戸末期、米沢藩主上杉鷹山が実施したと言われている「棒杭市(ぼつくいいち)」が代表的なものであると、筆者はあとで知った。
<http://www.city.yonezawa.yamagata.jp/shisei/shokou/bokkui/bokkuitop.html> (2010年6月16日最終アクセス)
- ¹³ 下水用ではなく、黄色い線で囲まれた消火用水栓のマンホールを発見した留学生がいた。
- ¹⁴ 2009年1月、『ミシラン・グリーン・ガイド・ジャポン』で高尾山が三つ星に選ばれたことは留学生に知らされており、期待は高かった。
- ¹⁵ 実施内容はほぼ「アクション別フィールドワーク入門」p.132にある通りであるが、講義は英語で行われ、討議も原則英語で進化した点異なる。
- ¹⁶ 学校内で行われる部活動は多くの留学生にとって大変珍しい光景である。
- ¹⁷ [亀井2009]は著書の中で、ろう者には手話などを使った幅も奥行きも大きく広がったコミュニケーションの世界が展開されており、多くの参加者がそこで様々な創造的活動をし、日々を生活しているのだという「現実」を理解することの重要性を説き、ではそうした人たちとどう関わっていくのか、どう行動するのか、という強い問いかけを行っている。
- ¹⁸ 試験のある日本語などの授業とは異なり、MCCでは、出席、授業への積極的参加、ほぼ毎回の課題(宿題)の総合点で成績をつけることは、第1回の授業で説明済みである。
- ¹⁹ 白糸台小学校と狛江高等学校からも交流活動に対しては高い評価を得ている。白糸台小学校とは例年3月にも交流の続きを行っており、15名前後の1年コース生が参加している。また狛江高等学校からは、できる限り毎年交流を続けたいという要望を受けている。

- ²⁰ 1年コース教務委員会が学年末に行った学生アンケート結果では、もう一人の教員が担当したクラスも合わせてのMCCの評価は、「授業内容について」大変満足・満足が76%、「授業方法について」大変満足・満足が74%、「授業への参加について」大変興味を持って・興味を持って参加したが76%、「宿題や課題について」大変・大体役に立ったが68%と他教科と比べても高い評価を得た。授業内アンケート結果を裏付けるものといえよう。
- ²¹ 東京都北区小中学生のためのキャンプに英語講師として参加する。
- ²² 各地方の国際交流団体が主催するプログラムに加え、本センターでは独自にホームステイ・プログラムをここ数年間企画してきている。2009年度は岩手県軽米町と北海道留寿都村にそれぞれ12名、5名の1年コース留学生の受け入れをお願いした。
- ²³ たとえば『日本語教育』第144号[2010]では、教師教育、成長、研修といった課題について特集を組んで大きく着目している。

[文献]

- 亀井伸孝, 2008, 「異文化理解の姿勢を教室で教える」武田・亀井編, 125-141.
- 亀井伸孝, 2009, 『手話の世界を訪ねよう』岩波ジュニア新書.
- 京都大学留学生センター編, 2000, 『フィールドワークin京都』京都大学留学生センター.
- 宮城徹, 2003, 「日本事情を担当する教員に求められるもの」『日本事情テキストバンク—新たな授業構築に向けて—』(CD-ROM教材)東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 宮城徹, 2005, 「省察的授業計画の過程研究 —REXプログラム事前研修における『異文化適応』『オーラルコミュニケーション入門』授業と研修修了生に対するインターネットカウンセリングの関連付けの試み—」『留学生日本語教育センター論集』31: 125~139.
- 宮城徹, 2008, 「1年コース多文化コミュニケーション授業の再考と新展開—環境問題を題材として—」『留学生日本語教育センター論集』34: 155 ~ 168.
- Miyagi, Toru, 2006, *Cross-cultural Adaptation and Identity Development: A Longitudinal Study of Native Japanese Language Assistants in Victorian State Schools*. Unpublished Ph. D. Dissertation. La Trobe University.
- 日本語教育学会, 2010, 「特集」今, 日本語教師に求められるもの—教師教育の課題と展望—『日本語教育』144.
- 高岸雅子・松本久美子・川越菜穂子, 1991, 『絵で学ぶコミュニケーション (会社・生活編) 20のトピック』凡人社.
- 武田丈・亀井伸孝編, 2008, 『アクション別フィールドワーク入門』世界思想社.

高等教育機関における多文化社会コーディネーターとしての教師

—群馬県太田市在住ブラジル人との交流実践より—

Teachers as Multicultural Society Coordinators in Higher Education

Examples from an Exchange with Brazilians Living in Oota City, Gunma Prefecture

松尾 慎*

MATSUO Shin

In this paper I describe the process of intercultural exchange carried out between myself as a university lecturer, my students, and Brazilian residents of Oota City in Gunma prefecture.

This activity was a collaborative one carried out with Sakamoto Hiromi, who was a classmate of mine during the "Training Multicultural Society Coordinators Lecture" given by myself and Tokyo University of Foreign Studies. The participants in the exchange were students taking my classes at university and the children, parents and educational colleagues of the "Portuguese Club" run by Sakamoto Hiromi. The "Portuguese Club" is a weekly Saturday classroom group for sustaining the native language of Nikkei Brazilian children. The reason I originally considered carrying out this kind of exchange between my own students and the club was to give my students a solid sense of the educational issues involved with children with roots abroad and those concerning the maintenance of native language and communication in the family, and also because I think it is necessary to actually go into the field in order to think about how to cultivate a fair society and not just rely on university learnt knowledge.

Our exchange was carried out twice: the first time was as a "visit to the Portuguese Club" on 31st October 2009 and the second as a "homestay with a Brazilian family" from 19-20th December 2009. 5 students took part in the first exchange and 16 in the second.

*東京女子大学現代教養学部准教授

As a result of these two exchanges my students have begun to change and become more proactively involved in these kinds of activities. For example, after the second exchange, the students organized a review meeting by themselves and organized and carried out a presentation workshop of their experience at the university. Furthermore, the students who took part in the exchange also proposed the idea of creating a bilingual Portuguese and Japanese free paper and are making progress at present in editing and realizing this project.

はじめに

私は、研究活動と教育活動に携わっている市民である。研究者としての私は、「社会言語学」と呼ばれる研究領域に属している。と同時に、ここ15年ほど日本語教育に携わってきた。

研究者としての私にとって大きな衝撃を与え、今でも忘れられない論文がある。その論文の冒頭にはこう書かれている。

本『論集』に、小稿を書いてよいかどうか迷いました。それは、わたしの書いたものがこの『論集』に執筆されたかたがたへの当てつけと思われるのではないかという危惧からです。というのも、わたしが最も書きたかったことは、一部の社会科学系・人文科学系で研究対象を特定の人や集団としている(中略)「研究者」に、自らの行っている研究によって、研究対象にした「一般人」に悪影響を及ぼしていることに気づき、それを改善するよう要請することだったからです[山田 2000: 103]。

私は、その『論集』に論文を書いていた。テーマは「ブラジル日系人の会話能力とその要因」である。私は1994年から97年までブラジルの日系人集住地にある日本語学校で主に日系人の子どもたちに日本語を教える機会を持った。この研究は、「日系社会においてどうすれば継承語としての日本語が維持できるのかを探り自分がお世話になった日系社会に貢献したい」という「純粹」な目的で調査、分析、考察を行ったものである。この論文は自分にとって初めて世に出た論文で、気分も高揚していた。しかし、山田の論文を読んで本当に自分の論文が調査協力者の利益につながっているのか疑問を持ってしまった。それ以降も、私は、インドネシア華人における華語の継承問題、多言語社会である台湾における母語の継承問題などを研究してきた。しかし、い

つも頭から離れなかったのが山田[2000]のことばであった。

日本語教育の世界では、ブラジル、インドネシア、台湾などで、様々な学習者と関わってきた。そして、2009年4月、東京女子大学¹に赴任し、日本語教員養成課程、社会言語学関係科目などを担当している。これまでの生活と決定的に異なっているのは、これまでは自分自身が外国籍住民として日本以外の地で研究活動、教育活動をしてきたが、これからは自分自身がホスト住民として研究活動や教育活動に関わっていく立場になったことである。着任するにあたり、ホスト住民の一人として、山田[2000]が述べているような搾取的な研究に携わることなく、また、日本における外国にルーツを持つ住民や日本以外での日本語学習者にとって「悪影響」を及ぼさないような教育活動をしていきたいと考えた。

日本語教員養成課程で学ぶ学生の中で実際に日本語教員になる学生の割合は決して多くはない。しかし、日本語教員養成課程を単に「日本語を上手に教えられる課程」に留めるのではなく、多言語化・多文化化しつつある日本社会に対する理解を深め、そうした社会におけるコミュニケーション力、実践力を高める機会を提供する課程としたいと考えている。Freire [1970=1979]は、教育の二つのあり方を挙げている。一つは銀行型教育であり、もう一方は課題提起型教育である。銀行型教育では、すべてを知る教師が何も知らない生徒に一方的に教える。考えるのは基本的に教師であり生徒ではない。一方、課題提起型教育は、教師・生徒間の硬直した固定的な関係を否定するところに立脚し、「真の省察と現実に対する行動を喚起」[Freire 1970=1979: 88]するのである。現代世界の複雑な状況を打開していくためには、学習者が常に受動的な立場に固定される銀行型教育では限界があり、課題提起型教育によって、コミュニケーション力、実践力を高めていく必要がある。しかしながら、現在の日本の大学における教育は、社会の変革者を育成するための課題提起型の教育を担っているとはいえない。私はその壁を超えたいという思いを持っている。そのためには、まず、教室内で同化主義的ではない日本語教育に関して語り、多言語・多文化社会としての日本、外国にルーツを持つ住民が置かれている現状や日本政府や地方自治体の各種政策、地域ボランティアの取り組みなどを紹介していくことも一つの方法ではある。しかし、できれば、学生を大学の外の社会とつなぎ、出会いの場、理解の場、実践の場を提供していきたいと考えた。

このように考えていたときに、東京外国語大学の多言語・多文化教育研究主催の「多文化社会コーディネーター養成講座²」の募集を知り、受講した。同講座が養成しようとする「多言語・多文化社会における課題に対応できる専門人材」である多文化社会コーディネーター的視点は、前述した課題提起型の教育において重要かつ有用なツ

ルとなり得るものである。本稿では、大学において「多文化社会コーディネーター³」的な役割を担うことによって取り組んだ実践のプロセスを記述し、多文化社会コーディネーターとしての教師の役割を論じていくこととする。

1. 実践の理念及び実践の場

1-1. 実践の理念

多文化社会コーディネーターとしての実践は理念に裏打ちされる必要があると考える。理念なき実践は理想とするべき社会像を持ち得ず、理想とする社会像なしに、「社会」のコーディネートをすることはできないからである。杉澤[2009]は、多文化社会コーディネーターの専門性の要素として「言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現という向かうべき方向性・価値観」[杉澤2009: 22]を持つことを挙げている。本実践においては杉澤の論を引き、「すべての人が共に生きることができる社会の実現を担う人材を養成していく」ことを理念としたい。

私は、「日本語教育研究概論⁴」や「3年次演習」といった科目の中で、外国につながる子どもたちに対する言語教育や子どもたちを取り巻く環境などに関して授業で取り上げている。また、ドキュメンタリーなどの映像素材も視聴させてはいるものの、外国にルーツを持つ子どもたちの教育問題、母語維持や家庭内コミュニケーションにおける諸問題など学生の想像力を超えた現実を実感させ、なおかつ、実践力を養うためには実際に現場に足を運ぶのが一つの方法であると考えていた。「日本語教育研究概論」を受講するほとんどの学生は、卒業後日本語教育に携わるわけではなく、一般企業への就職、公務員や教員を目指している。私は、むしろ、こうした学生だからこそ、益々、多元化、多文化化している日本の実情を実感してほしいと思うし、さらには、より良い社会を作り上げていく実践力を養ってほしいと考える。ここでいうところの実践力とは、「すべての人が共に生きることができる社会の実現」に向けた具体的な取り組みをしていくための課題発見能力や課題解決能力、対話能力、コミュニケーション能力などを含む概念である。多元化しつつある日本の実情を理解するという目的だけにとどまるならば、私と学生は「教師」と「私の授業の受講学生」という役割に留まっても達成可能であろう。しかしながら、学生が「学生」という役割の他に実践力を持った「実践者」としてのフレームを持ち得てこそ社会は変わっていくのである。また、そのための機会を提供することが多文化社会コーディネーターとしての教師に求められるのではないかと考える。

1-2. 実践の場

実践の核になる組織は、東京女子大学である。本稿では、「群馬県太田市在住ブラジル人との交流」実践のプロセスを記述していくこととする。

本実践は、前章で述べた「多文化社会コーディネーター養成講座」の同期生である坂本裕美さんとの協働実践である。坂本裕美さんは1994年から97年までのブラジル滞在中に知り合った。その後、連絡が取れなくなっていたが多文化社会コーディネーター養成講座で再会した。坂本さんは太田市のある小学校でバイリンガル教員を務めているが、同時に、週末に「ポルトガル語の会」という日系ブラジル人の子どもたちを対象とした母語維持教室を運営している。ポルトガル語の会は、2009年2月に坂本さんの勤務先の保護者会において、母語教室の必要性が意見として出され、早速3月末から活動が開始された。参加している子どもたちは約20名で、小学校1年生から中学生まで、幅広い年齢層が参加している。

こうした背景に基づいて太田市在住ブラジル人との交流実践を始めようと考えた理由は3つある。第一に、実践に必要な条件が整っていることが挙げられる。協働的実践を行うためには信頼に基づいた人間関係の構築が必須要件となる。その点、私と坂本さんの間には、こうした信頼関係がすでに構築されている。第二に、長期的な実践活動が見込めることが挙げられる。「協働の活動を通じて新たな活動のステージを創り出す」[杉澤2009: 21]ためには中長期的な実践が求められる。前述した坂本さんとの信頼関係に加え、ポルトガル語の会は坂本さんが中心となって立ち上げたばかりの会で、運営にも柔軟性があるため、関わりやすい組織であると考えた。第三に、これまで自分自身が行ってきたブラジル日系人に関する研究、多文化社会における少数言語話者らの言語管理、言語維持に関する知識自体が創造的実践をコーディネートしていく上の貴重なリソースとなり得ると判断した。

2. 実践とその省察

本章では、具体的な実践内容について述べていきたい。現在まで、2回の実践交流が行われた。1回目は2009年10月31日に行った「ポルトガル語の会への訪問」であり、2回目は2009年12月19日、20日に実施した「ブラジル人家庭でのホームステイ」である。

以下、二つの実践活動に関し、時間軸にそって実践のプロセスを記述していくこととする。記述内容は、大きく分けると3つに分けられる。まずは、実践内容そのものの記述、そして私がどのように実践をデザイン、コーディネートしていったかに関する記述、そして、最後は学生の変容に関する記述である。学生の変容に関しては、学

生の実践への関わり方の変化及び学生と私との関わり方の変化についても述べていきたい。

2-1. ポルトガル語の会への訪問

(1)実践の準備

2009年10月4日にまず私から坂本さんに、学生を連れて坂本さんの母語維持教室を訪問したいという意向を伝えた。翌日に、了解という返事をもってから10月31日の実施日まで20通を超えるメールでのやり取り、打ち合わせが続いた。「日本語教育研究概論」と「3年次演習」の授業内で学生にこの交流企画を説明したところ、3年次演習から3名の学生、日本語教育研究概論から2名が参加を決めた。後者の2名は韓国入学生留學生であるが、参加理由は「ブラジル人は日本では私たちと同じ外国人なので興味を持ちました」とのことであった。

前述した、坂本さんとのメールでの打ち合わせを続けながら行った実践の準備は3つに大別できる。第一に、相手のニーズを理解するとともに、参加学生の個性を活かした実践活動内容を考えることである。まず、ポルトガル語がまったくできない東京女子大学の学生が母語維持教室に行ってもどのような貢献ができるのであろうかと考え、坂本さんとやり取りを進めていくうちに、坂本さんから参加学生に大学生活を紹介してほしいとの要望があった。以下、私信より引用する。

要望のところで、考えていたのは、皆さんの方から、高学年に大学を紹介したり、大学生とはどのようなことが出来たらと思っていました。中には、親と同じように工場で働くという選択しか、見えない子もいるので、大学をもっと身近に感じてもらえればと思っています(2009年10月19日付坂本さんからの私信より)。

こうした要望に基づき、3名の日本人学生が大学パンフレットや写真を準備し、紹介内容を話し合った。また、韓国入学生2名はミニ韓国語講座をすることが決定した。

第二に、活動を参加者以外の他者に伝えていくことが挙げられる。そのための手段として、私が管理するWebサイトに交流に関する詳しい情報を掲載した⁵。受講学生に広報することだけが目的であればチラシを作成して興味、関心を持った学生に配布すればよいが、今回の活動には所用で参加できない学生や私の授業を選択していない東京女子大学の学生、教職員、さらには東京女子大学の関係者以外に対しても情報を提供することで、活動そのものに参加しないまでも、この実践活動に「見えないネットワーク」がもたらされると考えた。実際に知人から「ホームページで見たよ。面白そ

うだね」という声を耳にする機会があった。こうした「見えないネットワーク」作りもコーディネーターに求められる技ではないかと思われる。変革したいのは授業だけではなく社会であるからである。また、大学に対しては「行事引率」という届出を行い、全学教授会で承認を受けた。承認を受けるために、全学教授会でこの「行事」に関する簡単な説明が行われることによって実践が周知されるのではないかと考えたからである。また、教授会の決議事項はすべて「本部ニュース」に掲載され全教職員が手にするところとなる。ある実践は次の実践の布石となるべきであり、その点も踏まえて、実践の準備を行った。

第三に、交流パートナーの背景やコミュニティの歴史に対する理解を深めることが挙げられる。5名の学生には太田市・大泉町在住のブラジル人の言語生活についての文献[野山2009]と外国にルーツを持つ子どもの現状を描いた漫画[「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会2009]の一部を読むことを事前課題とした。何も状況を知らずに訪問するより得ることが多いと判断したからである。多文化社会コーディネーターとしての教師の役割には、既存の知と学生を結びつけることも含まれるといえよう。研究者としての教師の知はコーディネーションのための貴重なリソースとなり得るのである。

(2)実践当日

<現状説明(ブリーフィング)>

実践当日、まず、午前中に坂本さんやその仲間から太田市の現況、太田市における外国にルーツを持つ子どもの教育状況、ポルトガル語の会の活動などについて説明を受けた。その後、質疑応答を行った。このセッションの太田市側の参加者は坂本さんを含めて6名⁶であった。実は、質疑応答に移ったものの学生からはすぐには質問が出されなかった。坂本さんから「ブラジル人だったら黙りなさいって言ってもどんどん手を挙げてしまうんですよ。今日はブラジル式でいきましょう」との促しがあり、ようやくある学生からブラジル人住民が日本に来た経緯が質問された。しかし、その学生は質問をした際、視線を「教師」である私に向けて「この質問でいいですか」という表情を浮かべた。つまり、この時点では、学生は、まだ「教師」としての私を介してブラジル人住民とつながっている段階であったのであろう。ことばの壁ではなく、心の壁、言い換えれば構えの壁が存在していたのではないかと思う。コミュニケーションが心とことばのキャッチボールだとすれば、学生たちはいつ、どこに、どのようにボールを投げればいいのか戸惑っている様子だった。

しかし、そういう様子の学生たちをブラジル人参加者は包容力を持って受け入れて

くれた。ブラジル人参加者から、日本に来た経緯、経済不況に伴い失業した話、今後の展望が、伝えられた。日本に来た経緯も、経済不況が生活に与えた影響も参加者によって様々であったが、顔の見える関係での語りを受け止めるうちに学生の表情が次第に柔らかくなっていったように見えた。山西[2009]は、多文化社会コーディネーターの専門性としての5つの役割として「人と出会い、関係をつくる」、「課題を探る」、「リソースを発見しつなぐ」、「社会をデザインする」、「プログラムをつくり、参加の場をつくる」を挙げている。このセッションを通じて「人と出会い、関係をつくる」と「課題を探る」がわずかではあるが進んでいったようだ。

<会への訪問>

昼食後、ポルトガル語の会を訪問し、活動に参加した。ポルトガル語の会の活動の前半、学生たちはポルトガル語で展開される授業において、視覚情報以外に理解の手掛かりがなく、何をすればいいのか困惑しているように見えた。大学の授業において、外国にルーツを持つ子どもたちの日本語習得の話題は何度か取り上げたが、外国にルーツを持つ子どもたちが日本の学校に入学したばかりのときの気持ちを実感させられたのではないだろうか。

続いて、子どもたちによる「学生たちに見せたいブラジルの一品」コーナーが始まった。これは前週に、坂本さんから子どもたちに課された宿題で、家族と相談して何か一品持ってくるのが課題となっていた。家庭によっては父母がポルトガル語中心で日本語を話さず、逆に子どもは日本語中心でありポルトガル語を話さない家庭もある。坂本さんは家庭内のコミュニケーションを活性化させることも目的としてこの課題を提示したのである。ブラジル国旗を持ってきている子ども、自分自身が踊っているダンスの写真を持ってきている子ども、家族の写真を持ってきている子どもと様々だった。この活動ではそれまでポルトガル語しか話していなかった子どもたちが日本語で学生に一生懸命に説明していた。後日、坂本さんから届いた私信には以下のように書かれている。

本当に楽しみにしてきた子どもたちです。恥ずかしいながら、持ってきたものを見せたくてたまらない気持ちで、授業をスタートし、一つ一つの活動が、心に残った一日だったと思います。中には、人一倍しゃべるのではないかと思った子が意外と恥ずかしがってしゃべれなかった様子や、私にも発見の多かった一日です。しっかり親とコミュニケーションを取っている事も感じる事が出来ました。そういう意味でもありがとう(2009年11月1日付坂本さんからの私信より)。

この活動を通して参加学生は子どもたちとかなり密なコミュニケーションを取り、子どもにも学生にも笑顔が溢れ、再び、学生の表情が柔らかくなってきた。

会の最後に、坂本さんの要望に応え、学生たちが東京女子大学及び大学生活について説明したところ、大学パンフレットと大学生活の写真に子どもたちが大きな反応を示し、人だかりができた。子どもたちの関心の高さは予想以上であった。学生たちもその反応の強さにびっくりしている様子であった。

<会が終わってからの振り返り>

会が終わってから、ポルトガル語の会関係者、太田市のバイリンガル教員、国際交流協会職員らに在住ブラジル人との振り返り、懇談会を持った。この振り返りが大きな意義をもたらすこととなった。振り返りの重要性に関し杉澤 [2009]は「活動を共にしたメンバーによる共同での振り返りは、相互の気づきを促す学び合いの場となり実践の質を高めていくものと考えられる」[杉澤2009: 36]と述べている。実際に様々な立場を超えて相互の気づきを促す学び合いの場となり、相互理解が促された。ある非日系の母親は「親として子どもにいろいろと教えてあげたいです。でも、ブラジルでは大学を卒業しているのに日本では日本語の問題で勉強は何も教えられないんです。子どもが階段で転んで病院に連れて行ったときも状況を説明出来ませんでした。とても情けない思いです」と語った。こうした発言の一つ一つを聞く学生の表情は真剣そのものであった。教師の口を通してではなく、外国籍住民から直に伝えられる思いの強さをそこに感じた。そして、おそらくこの母親は、これまで周囲の日本人にこうした自身の思いを吐露した経験がなかったものと思われる。この振り返りの場で、様々な化学反応が起こっているように思えた。今回の実践が本学の学生だけではなくブラジル人参加者にとっても気づきと学びの場となったことは大きな成果であり、それこそが協働的実践の意義なのである。

(3)実践後 — 他者に対する実践の報告

実践に参加した5名の学生にはそれぞれ授業で実践の報告を行うことを提案した。報告をするために、ここでも実践の振り返りをする必要が生じた。振り返ることによって今回の実践で漠然と感じたことを言語化し、自分自身の中に落とし込むことができるのである。また、自身の経験や思いが聴き手に十分に伝わるように「わかりやすい表現に編集する能力やわかりやすく説明するプレゼンテーション能力が求められる」[杉澤2009: 22]ため、対話力、コミュニケーション力の成長にも繋がると考えた。また、

今回の実践に参加しなかった学生にもこの実践に対する興味関心を高め、次回以降の実践参加への動機付けとなるのではないかと考えた。3年次演習の3名は3年次演習の時間内にパワーポイントを使って実践報告を行った。「感じたこと」として、「子ども達が日本語がかなり出来ること」、「両親の心配の大きさ」、「不安定」、「将来について知らない(わからない?)」、「あたたかさ」、「多文化共生?」を挙げていた。最後の「多文化共生?」の「?」に着目したい。「多文化共生」ということばに「?」をつける振り返りは、実際にブラジル人住民と出会い、彼ら自身の口から課題を聞き、子どもたちの様子を見て、自分たち自身が言語的マイノリティとしての立場を経験したからこその「?」であろう。また、韓国人留学生2名は、日本語教育研究概論の授業の冒頭に実践報告を行った。学生は自分たちが感じた思いを一生懸命に発表していた。今回の実践に参加しなかった学生もこうした報告会では熱心に耳を傾け、次回は必ず交流実践に参加したいと申し出てくる学生も少なからずいた。そうした語りの場とそれに対する反応は、発表をした学生にとって自己肯定感につながったものと思われる。

しかし、別の観点から言えば、今回、参加した学生は、教師である私を通じてブラジル人住民と関わっている様子が窺え、報告会に関しても、私が促してはじめて実現した。つまり、実践に対する学生の関わり方が目立って主体的になったとはいえなかったことが、今後の実践の課題として残されたと思われる。

2-2. ブラジル人家庭でのホームステイ

(1)実践の準備

ポルトガル語の会への訪問は一定の成果を挙げ、継続的な交流の第一歩となった。坂本さんと次に何をするか電子メールで相談したところ、12月19日、20日に1泊2日のホームステイを実施することで話がまとまった。当初、私からはポルトガル語の会への訪問とホームヴィジット(家庭訪問)を提案したのだが、坂本さんから「少し訪問しただけでは何も分からないからホームステイにしましょう」との提案を逆に受けた。交流実践の質を高めるものは人と人との関係に依るところが大きいことを実感した。第一回の実践と同様に授業で案内をしたところ反響が大きく16名の学生が参加を希望した。前回の交流実践の報告会が多くの学生の心に届いたのであろう。参加人数が増えたため昼休み時間を利用して参加学生の顔合わせを兼ねたミーティングを開いた。そこで諸注意を伝えると共に課題論文を配布し、連絡用のメーリングリストを作ることを決めた。また、参加後に、振り返りシートを提出することを求めた。活動を振り返ることで学んだことを整理すると共に、継続的な交流実践の足掛かりとすることが目的であった。

(2)実践当日

<ポルトガル語の会への訪問>

12月19日・20日のホームステイには16名(3年次演習の学生7名、日本語教育研究概論の学生8名、日本語教育を専攻している大学院生1名⁷⁾)が参加した。交流には、ホームステイに加え、ポルトガル語の会への参加も含まれていた。当日のメインの活動は、クリスマスカード作りとその交換であった。まずはアイスブレイキングから始まった。ポルトガル語の会のメンバーがファシリテーターとなり子どもと参加学生と一緒に身体を動かして心と身体をほぐしていった。ポルトガル語の会は坂本さん以外にも、教育現場に携わっている会員が豊富であることが特徴である。2回の訪問とも東京女子大学側がポルトガル語の会の皆さんにお世話になったわけではあるが、こうした交流実践が、より多くの保護者、子どもたち、学校関係者をポルトガル語の会の活動に巻き込む呼び水になっていることも事実であろう。このように交流当事者の双方にとってメリットのある活動をコーディネートしていくこともコーディネーターに求められている役割であるといえるだろう。それなくしては、長期的な交流実践はあり得ないからである。アイスブレイキングでかなり気持ちがほぐれた後、学生と子どもたちは机を並べて、それぞれクリスマスカードを作っていった。作成したクリスマスカードを交換した後、保護者が持ち寄った軽食を食べながらミニパーティーを行った。そして、会の最後に学生とホームステイ家族のマッチングの発表が坂本さんから行われた。ほとんどの学生が一人で一家族に割り振られ、ホストファミリーとともに会場を後にした。

<ホームステイと振り返り>

ホストファミリー宅に1泊し、20日の午前10時から、太田市国際交流センターで学生とホストファミリーと双方が参加し振り返りを行った。振り返りは坂本さんの司会のもと、坂本さん、そして、坂本さん同様に太田市でバイリンガル教員を務めるYさんが通訳を務め和やかな雰囲気で行われた。

ホストファミリーからは「迎える前は不安もありました。どのように接して、もてなしたらいいか分からなかったんです。例えば、どこにどのように寝てもらえばいいかも全然、分かりませんでした。でも、とにかく迎えることができて本当によかったです。また、こうした機会を持ちたいです」などの声があがった。また、ある参加学生は「ホームステイしていると突然、友人のブラジル人家族が4人で訪問してきましたが、ちょうど晩ご飯時だったので、『上がって食べていけない』って誘ったんです。料理だって足りるかどうかわからないし、お皿もバラバラなのしかなくて、デザート

も茶碗でしか出せないような状態でも、笑顔でもてなしているし、お客さんもとてもリラックスしているのを見てビックリすると同時に『あ、これでいいんだ』って思いました」と振り返った。こうした日常生活の些細な事柄の中にある大きな気づきはホームステイをしたからこそ生まれたものであろう。

前回の交流実践でもポルトガル語の会の訪問の後、振り返りを行ったことは2-1でも述べたが、今回の振り返りと比べると大きな違いが存在する。参加学生の人数が大きく異なるのは事実であるが、学生からの発言が非常に多く、しかも、自主的な発言が相次いだ。語り方の中に、心や構えにおける大きな変容が観察されたのである。発言する際に、教師である私に向けての発言は皆無で、実践のパートナーであるブラジル人住民に向けて語られており、学生たちと実践交流との距離が近づいているのが感じられた。

<移動領事館への訪問>

振り返りの後、ブラジル領事館の「移動領事館⁸サービス」が開かれている会場に移動し、事情説明を副総領事から聞く機会を得た。実は、この移動領事館訪問はプログラムに予定されていなかった。ところがあるホストファミリーが当日、移動領事館をサポートする係になっており、同宅にホームステイした学生がボランティアとして移動領事館の活動を手伝いたいと申し出、活動に参加した。移動領事館を手伝いたいと申し出たこの学生の行動は「翌日10時に振り返りのために集合する」という約束を「反故」にしたわけではあるが、そこには自身の省察に基づき今、何をすべきかという判断があったのであろう。その情報を得て、振り返りを終えた後に会場まで赴いた。

(3)実践後

<振り返り>

本実践の振り返りは、二つに大別できる。一つは、学生が自主的に集まって実施した話し合いとしての振り返りであり、もう一つは、2-2の「(1)実践の準備」で述べた振り返りシートに個々の学生が書き込むことによる振り返りである。以下、この二つの振り返りに関して述べていく。

学生は、実践を終えた翌日とその次の日、自主的に集まり振り返りを行った。ホームステイ2日目に集合したときの学生の表情が実践交流以前とはまったく異なっていたので深い気づきと学びがあったことは予想していたが、すぐに振り返りを行うまでにモチベーションが上がっていることに正直、驚いた。その振り返りには私は参加しておらず、完全に学生主導で行われたことも自主性と実践力の向上を感じさせる大

きな成果であろう。

表 - 1 は、学生の話し合いによる振り返り内容を学生が記録したものを基にして、私が項目ごとにまとめ直したものである。現在、太田市で暮らしているブラジル人の現状がかなり網羅されているのではないかと思われるほどに多様な振り返りがなされている。わずか一日のホームステイではあったものの個々の学生がそれぞれ背景の異なる家庭にホームステイした成果ではないかと思われる。ブラジル人コミュニティの肯定的な部分への気づきと共に、ブラジル人家庭やコミュニティが抱える課題の抽出もみられる。課題を共有することによってはじめて、今後、どのように学生がブラジル人住民と関わっていけばいいのか、また、日本社会が変容していかなければならないのかを考えることができるのである。

表 - 1 学生の振り返りのまとめ

●わかったこと・感じたこと・思ったこと
(家族のあり方・接し方)
<ul style="list-style-type: none">・いつも笑顔で明るく、優しくかった。・日本の大学のことなどでわからないことが多い親でも、送り迎えなどやってあげられることはやっていて、子どもに対する親の気持ちが伝わってきた。・親子同士や夫婦同士で手をつないだり抱きしめたりして、家族に対する愛情を感じた。
(言語コミュニケーション 現状と課題)
<ul style="list-style-type: none">・日本語がわからない親の言いたいこと、伝えたいことを理解してあげたかった。・日本語がわかる親を持つ子どもの中には、ポルトガル語で話しかけられても日本語で返す家庭もあるし、受験生を持つ親の中には子どものストレスにならないようにポルトガル語での返事を強要はしない家庭もあった。・日本語がわからなくても、テレビなどはなんとなく理解している親もいた。・大人が日本語を学ぶ機会があるのか気になった。・太田市や大泉町などはブラジル人が多いため、日本語を話せなくても生活が可能な部分も多いようだった。・病院などでは自分で症状を伝えられなかったり、通訳となる子どもでも伝えられることが限られてしまったりするので、不安だし不便なことも多い。・子どもの日本語の発達には、親(特に母親)の使用言語や学校の友だちなど子ども同士の関係も影響を与えていそうな気がした。・ブラジル人コミュニティの中だけではなく、周囲の日本人との付き合いも大切だと思うし、そこでコミュニケーションがとれたら日本語を学ぶ意欲も出てくると思う。
(生活環境・その他 現状と課題)
<ul style="list-style-type: none">・国籍の問題。日本国籍を持たないブラジル人には職業や資格に限られてしまっている。・子どもにとっては日本に住む方が良いみたいだった。日系の親を持つ子どもで顔が日本人っぽいからブラジルには行きたくない、ブラジルに行くのが怖いという子どももいた。・市内にはブラジルのスーパーやお店も多くある。DVD、雑誌、電話、利用するお店など、全てがポルトガル語に溢れている。日本語に触れる機会や日本人との関わりが少ない気がした。日本にいながらもブラジルの中で生きているのだなと思った。

<ul style="list-style-type: none"> ・ブラジル人コミュニティの結束力が強い。 ・夜勤が多かったり、労働時間が長かったり、雇用形態が派遣だったり、労働環境があまり良い状態にないのではないかと思った。
<p>●今後どうしたいか・どう関わっていったら良いか</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・自由に個人的に行ったりして関係を保ち、交流を続けたら良いのではないか。 ・東京に来てもらうのが難しいなら、定期的に大学などについての情報をまとめたものを送ったりして関わりを持つ。 ・ブラジル人が催すイベントに参加する。 ・1泊だけではなくもう少し長めに滞在させてもらえたら、よりブラジル文化を理解できるのではないか。 ・日本の文化を教える。(料理・習慣など) ・私たち学生が日本人の家族として、友達として、彼らと関わっていけたら、少しずつでも自然に理解できるようになるのではないかと思う。 ・他の地域(浜松市、豊田市など)のブラジル人コミュニティとの接触も試みて、情報交換などをするのも良いのではないか。

続いて、一人一人の学生が提出した振り返りシートに述べられていたことを少しだけ取り上げてみたい。まず、もっとも象徴的な振り返りが「今までゼミで取り上げたり、本を読み自分はわかっているつもりでいたことが、実際に現地に行き自分の耳で話を聞くことによって、理解度がまったく違うことに驚いた」という学生Aのことばである。私が実践の狙いにしてきたことの一つが坂本さんはじめ、ブラジル人参加者、そして、参加学生との協働によって達成されたといえよう。また、学生Bは以下のような振り返りを行っている。

23時ぐらいにSちゃんが帰って来て、朝方の4:30までずっと色々なことを話した。受験生という大切な時期でSちゃん自身も両親の悔しい気持ちなどを分かろうとするものの、やはり周りの友達と比べてしまって「何で自分の親は日本人じゃないのだろう」と思ったこともあるそうだ。松尾先生の前期の授業で取り上げられたアイデンティティーについてずっと興味を持っていたのでSちゃんにいくつか質問してみた。自分では生まれた時から日本で暮らして日本語を話して、顔も日本人にそっくりなことから、ブラジル人という意識はありながらも日本人という意識も強いそうだ。でもブラジルが嫌いなわけではなく、ブラジルに行ったらブラジル人に見られたいし、逆に日本にいる時は日本人に見られたいということを書いてすごく貴重な話が聞けたと思った。Sちゃんが感じる母語を起源、能力、機能の3つの面から考えてみると⁹、起源という面では、保育園や幼稚園に通う

前は家ではポルトガル語を使っていて、物心がついた時には日本語も話していたと思われる。能力の面では日本語だと言っていた。ポルトガル語は本などを読んで分かるほか、両親の言っていることは分かるけれど、話そうと思うと時々詰まるそうだ。機能の面でも日本語を最もよく使用していた。とても面白かったのが、私が「スポーツの試合ではブラジルと日本どっち応援するの？」と質問したところ、「絶対にブラジル」とはっきり答えたことだった。理由は自分でも分からないと言っていたが、少なくともSちゃんが無意識に自分のアイデンティティーを考える中で、いつもブラジルと日本の間に良くも悪くも挟まれているということが分かったし、それが原因で悩むこともあるのだと思った。

学生Bの振り返りは、教室での理解をホームステイという実践の場に引きつけ、内省的に深めた上で、多層的な他者理解を行っており、今回の実践が学生Bの成長にとって大きな糧となっているといえよう。課題提起型教育を志向するこの交流実践が、学生Bが「省察のなかで、たえず自らの省察を改める」[Freire 1970=1979: 83]機会を提供したのである。

<報告会>

1回目の交流実践同様に、報告会が実施された。2010年1月8日には日本語教育研究概論内で2名が報告し、1月18日の昼休みには6名の学生が報告した。1月18日の報告会には、学外の地域で外国につながる子どもたちに対する日本語学習支援に携わっているボランティアも参加してくれた。わずか1名ではあったが、大学と地域が繋がる第一歩となったことに大きな意味がある。報告会は学生が企画したものの、こうしたことに慣れていない学生はどのように報告したらいいのか困惑しているらしいということが私の耳に入ってきた。そこで実践のときに撮影した写真の中でもっとも印象に残っているものを一人一枚取り上げ、パワーポイントに貼り付け、それを素材に3分から5分間ほど話すことを提案した。これは、杉澤[2009]がコーディネーターの専門性として指摘している「ファシリテーション」にあたるのではないだろうか。学生の自主性を引き出すというのは何もしないことではなく、学生の活動を一步離れつつしっかりと見守り、必要を感じたとき、さっと目に見えないように手を差し伸べることなのだという事に気づかされた。結果として、学生たちは次々と写真を選んで発表用のパワーポイントが完成した。

報告会で大きな反響があった報告は、ホームステイ先の母親が学生に「私、バカだから」と語ったエピソードであった。その母親は日本語を通じてのコミュニケーション

ンが娘さんの小学校の教師とできないため無力感が大きく学生にこのように語ったとのことである。こうした直接的なことばはこの交流実践に参加していない学生の心にも深く届いたようである。ここにこの実践の意義を感じた。つまり、この交流実践は単に参加した学生とブラジル人住民を結んだだけではなく、教室とブラジル人住民をつなぐ働きを持ったのである。「教室」という場を多少なりともずらす実践になり得たのかもしれない。私が感じた報告会の最大の意義は、学生自らが振り返りや報告会を行おうと提案し、集まり、実施したことである。交流実践を通して「実践力」を発揮しつつあること、これこそが、公正な社会作りを担っていく学生にとって大きな学びとなっており、「多文化社会コーディネーター」としての私としてはこの点を評価したい。

(4) 実践後——今後の実践

実践の後、ある学生から「今後も太田市の皆さんとの交流会を開催していくにあたって、初回と今回のメンバー全員を加入させた新しいPCメーリスを作りませんか？」との提案も受けた。実際に、新しいメーリングリストが立ち上がり、そこには坂本さんもメンバーとして加わった。さらに、ポルトガル語と日本語バイリンガルのフリーペーパーを作ろうという意見が出された。2月5日に7名でフリーペーパー刊行のための会議が行われ、私も出席した。会議は学生主導で実施され、4月の新学期に東京女子大学内、そして、太田市で配布できるように刊行することが決まった。紙面はA3ないしはB4の表裏で、記事は東京女子大学の学生と太田市のブラジル人住民双方が執筆し、坂本さんらの協力を得て、すべての記事を日本語とポルトガル語の二言語併記にすることを決めた。東京女子大学内でポルトガル語を理解する者は数名に満たないのが現状である。しかし、あえてポルトガル語紙面を掲載するのは、「外国語」といえば英語、「国際交流」、「国際人」として必要なのは英語、というステレオタイプを打破することもその目的である。フリーペーパーに関する坂本さんへの連絡はすべて学生が担っており、私は関与していない。ここに、私が仕掛け人で学生がそれに応じて参加する、という構図の変化、つまり、実践力の萌芽が見て取れる。

また、こうしたグループでの実践とは別に、学生は個々にホストファミリーと連絡を取り合っているようである。ある学生は1年間の予定で海外へ語学留学に行くことになったのだが、留学直前にホストファミリー宅に泊まりに行った。その学生によれば「私はポルトガル語が話せないし、ホストファミリーのお父さんとお母さんはあまり日本語を話さないんだけど、笑いながらコミュニケーションしていたら何となく通じるんです」とのことである。笑顔が溢れる交流が広がり始めている。

おわりに

本稿では、太田市在住の日系ブラジル人との交流を通じた課題提起型の活動という高等教育機関における実践とそのプロセスについて報告した。一回目のポルトガル語の会への訪問、二回目のホームステイという二つの実践を通して、学生の活動への関わり方に自主性が徐々に芽生え、交流を促進させるためのさらなる取り組みが生まれつつある。

山西[2009]は、多文化社会コーディネーターの専門性を形成するキーワードとして5つ挙げているがそのうちの二つは「妄想」と「ずらし」である[山西2009: 10]。山西によれば「妄想」とは「新しい社会のあり様などをどのようにデザインしていくかということ」を意味している[山西2009: 11]が、私は「妄想」を理想とする社会を構想することであると考え。また、構想の実現のためには、従来、大学が担ってきた役割を少しずつずらしていくことが求められるのではないかと思う。高等教育機関における教師が多文化社会コーディネーター的な役割を担うということは、専門職ではないぶん専従性はないが、確実に実践活動が行えるという利点がある。公的機関の専門職としての多文化社会コーディネーターの場合、その活動が必ずしも保障されているわけではない。事業予算の確保や事業としての認可が得られなければ事業を実施することはできない。しかしながら、教師は、一定コマ数の授業を担当することが求められており、しかも、授業内容に関しては大きな裁量権が与えられている。つまり、確実に一定の実践活動をデザインし、実行に移すことが保障されているのである。この裁量権を最大限に利用し、授業の枠組みを少しずつ「ずらし」ながら、様々な実践をデザインし、コーディネートしていくこと、「妄想」の実現に向けた実践を積み重ねていくこと、それこそが、多文化社会コーディネーターとしての教師に求められる役割ではないだろうか。

[注]

- ¹ 1918年設立。現代教養学部の一学部体制であり、私が所属する人間科学科の他に人文学科、国際社会学科、数理科学科の4学科で構成されている。また、どの専攻の学生でも取ることができる日本語教員養成課程、学芸員課程などが存在している。
- ² 同講座に関しては、東京外国語大学の多言語・多文化教育研究センターのWebサイトなどを参照されたい。私が参加したのは、2009年8月から2010年2月にかけて実施された講座(第二期)である。
- ³ 杉澤[2009]は、多文化社会コーディネーターを以下の通り定義している。「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」[杉澤2009: 20]。本稿においても、この定義を採用する。

- ⁴ 東京女子大学の日本語教員養成課程の必修科目となっており、90名ほどが受講している。日本語教員養成課程はどの専攻の学生でも受講することができるいわば副専攻的な課程である。
- ⁵ <http://www.lab.twcu.ac.jp/shin/3nen/2009/ota.htm> (2010年3月15日現在)
- ⁶ バイリンガル教員は坂本さん他1名、日本語指導助手1名、「外国人児童生徒サポーター」1名、ブラジル人学校教諭1名、その他1名である。
- ⁷ この大学院生は、小学校3年生の娘さんを連れて参加したので、私を入れて総勢18名であった。4名の学生がいずれの交流にも参加している。
- ⁸ 移動領事館とは、在日ブラジル領事館がブラジル人集住地に出張して行う領事館業務を指す。パスポートの交付申請や出生・婚姻・死亡届、軍隊登録、選挙カードの申請又は変更の申請などの手続きが行える。その他、無料法律相談や健康診断などのサービスが受けられる場合もある。
- ⁹ この学生は松尾担当の「言語文化研究C I (言語とアイデンティティ)」で松尾が紹介した母語に関するSkutnabb-Kangas and Phillipson [1989]による4つの定義(起源・能力・機能・アイデンティティ)を交流の場で結びつけている。教室での学びが交流実践によって学生にすっと落ちた瞬間であろう。

[文献]

- Freire, P, 1970, "*Pedagogia do oprimido*", Paz e Terra. (=1979、小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』、亜紀書房)
- 「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会, 2009, 『まんが クラスメイトは外国人 多文化共生 20の物語』明石書店.
- 宮崎妙子, 2009, 「武蔵野市国際交流協会日本語学習支援コーディネーター — 6年間のふりかえりから新たな試みへ」『多言語多文化 実践と研究』Vol.2 2009年12月 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 46-68.
- 野山 広, 2009, 「日系ブラジル人就業者の言語生活と日本語教育」『日本語学 臨時増刊号 多言語社会・ニッポン』28 (6) (2009年5月)明治書院: 60-69.
- Schön, D, 1983, "*The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*" Basic Books. (= 2007, 柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房.)
- Skutnabb-Kangas, Tove and Phillipson, Robert, 1989. "Mother Tongue'the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept" : In Ammon, U (ed). *Status and function of languages and language varieties*, Berlin:450-477.
- 杉澤経子, 2009, 「『多文化社会コーディネーター養成プログラム』づくりにおけるコーディネーターの省察的实践」『多文化社会コーディネーター養成プログラム—その専門性と力量形成』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 6-30.
- 山田 泉, 2000, 「『研究者』と『一般人』のあいだ」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第4号 大阪大学留学生センター: 103-106.
- 山西優二, 2009, 「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ! —多文化社会におけるコーディネーターの専門性と形成の視点—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 4-12.

児童相談所が持つべき多文化社会コーディネート機能

ーソーシャルワーク実践におけるニューカマー家庭の支援事例を通してー

The Coordination Function of Multicultural Society as Seen from Child Consultation Center Support

Supporting New Comer Families in Social Work

田中 良幸*

TANAKA Yoshiyuki

As the lifestyles of foreign residents have diversified not only has the support being offered to adults with differing lifestyles, reasons for coming to Japan and goals become an issue, but so too has the education of second and third generation children born in Japan and abroad. We need an enriched support structure which takes into account an entire view of families who have roots abroad.

Key challenges that arise here include: the influence that language can have on daily life and interpersonal relationships, the significance of Japanese as a native language or as a foreign language, levels of understanding towards foreign residents who live with a variety of different cultural backgrounds and the awareness and understanding of "Japanese people" who make up the host society.

In this paper I will shed light on the perspective and methods of Multicultural Society Coordinators through social work activities at a child support center. Multicultural Society Coordinators suggest that it is profitable to consider those needing support as a minority group. I will also argue that from the dichotomy of Japanese and foreigners, or people with roots abroad, we need to move on and adopt a new perspective from the point of view of a welfare society in which we consider what kind of obstacles there might be to social participation and what kind of support will be necessary for greater social participation. I argue that it is important for we Japanese, as the host society, to create a framework flexible enough for anyone to be accepted as a member of society.

*東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターフェロー／東京都杉並児童相談所児童福祉司・社会福祉士

In order to do this, I assert that we need to adopt, not only the perspectives of advocacy, empowerment and ethnic minorities, but also develop the perspective of a cultural minority as well. Furthermore, I illustrate that it is effective for us to consider a three dimensional coordination function around the axes of spatial spread, time running from the past, the present and the future, and the urgency of the support needed by those concerned.

はじめに——問題の所在：生活者としての視点の必要性

日本に生活基盤を持つ外国出身者は増加の一途を辿っている。平成21年7月に発表された平成20年度末現在の日本の外国人登録者数は約222万人で、総人口の1.74パーセントを占め¹、登録者数及び総人口に占める割合のいずれも過去最高を更新した。ここでは日本に生活基盤を持つ定住外国人に対するホスト社会である日本人側のこれまでの認識を概括し、生活者としての視点から理解することの重要性を述べる。

ところで、日本においては、外国人とはオールドカマーと称される朝鮮半島出身者を中心とする戦前からの定住者のことを指す時代が続いていた。だが、今日、オールドカマーにおいては世代交代が進んでいる。日本語が母語であり日本文化が基底文化となっている日本生まれの3世4世が世帯を形成するようになった。朝鮮半島出身者にとっては母語であった韓国朝鮮語は、若い世代にとっては第二言語・継承語となりつつある。それに伴い、国籍アイデンティティは別にして日本への統合は進んでいる。

今日、定住外国人人口の増加に寄与しているのは、専ら1980年代以降に来日し定住を始めたニューカマーである。従ってこれから論じる定住外国人とはニューカマーを指し示すこととする。これまでの経過を簡単に振り返っておこう。

日本におけるニューカマー問題は、当初、生産領域のグローバル化からみた労働市場や労働環境の問題であった。アジアからの出稼ぎ男性を中心とする研修・技能実習制度²等を利用した各分野における非熟練労働現場への不法就労や、雇用側の給料不払いの就労に関する問題が世間の関心をひいた。日本人労働者が敬遠する3K職場、4K職場を中心に職を得ている外国人労働者の労働環境の劣悪さや労災・福祉厚生等の不十分な対応が「労働問題」として社会的に認知されるようになった。

また、1980年代以降においては、ブラジルやペルー等の中南米諸国におけるハイパーインフレ、日本の景気上昇と円高、さらには1990年における入管法改正のため、ブラジルを中心とする、いわゆる日系人の来日が増加した。最初は男性の単身出稼ぎが多く、目標額を稼ぐと帰国するという形が多かった。その後、必要に応じて再度の

来日を繰り返すリピーターを含め滞在期間が長期化し、かつ家族の呼び寄せが進んだ³。彼ら・彼女ら日系人は、愛知県や群馬県等、大企業の工場群が多く存在する地域に集住するようになった。ところがその後、ゴミ出しルール違反や深夜までパーティーを開く等の騒音問題が近隣トラブルとなり、地域問題として顕在化した。ここにおいて労働時間以外の日常生活や交流のあり方が可視化され、社会的な問題として認識されるようになった。自分たちの生活圏の中で定住外国人の存在を意識せざるを得ない時代となったのである。

さらに、その後の日本の景気後退に伴い、雇用の調整弁として位置付けられ派遣や契約社員として働いていた多くの中南米日系人は失業や転職を余儀なくされる。元々転職が多いとされた日系人は、職を求めて一層の移動傾向が進んだ。この結果、地域との結び付きのない生活を送ることが多くなる。子どもたちは慣れ親しんだ生活から見知らぬ土地へ心の準備が不十分なまま移ることとなり、新しい学校に馴染めず登校できなくなったり、不就学状態のため昼間から街中にたむろする等の子どもの教育問題と認識されるようになった[外国人集住都市会議会員都市 2005]。

このように、家族全体をみることで単に労働に視点を当てていたのでは見えない問題が明らかにされ、生活の問題として把握する必要があるとの認識が出てくるようになった。2001年から設立された外国人集住都市会議はひとつの転換点といえる。しかし、定住外国人の家族の問題を総体として取り上げていないという点で、社会福祉領域における認識は未だ十分ではなかった。

尚、女性の場合はフィリピン⁴やタイ等のアジアさらには南米出身者のセックス産業への従事が国際社会によって人権上の問題としてとり上げられた。しかし、「労働者」問題としてとして扱われている間は、対応するのは法務省、入国管理局、警察、労働基準監督局等であった。この点、東北の農村部を中心とした主に韓国や中国からの国際結婚による花嫁の移住定住が進むことで、同じ女性であっても「労働者」としてではなく、「生活者」として外国人女性を捉える視点が強くなっていく⁵。

「労働者」の視点は「生産領域」の問題であるのに対し、「生活者」の視点では1日24時間をそのまま視野に入れた「再生産領域」[足立2008: 224-262]での対応が必要となる。とりわけ女性の場合には、妊娠、出産、子どもの養育、教育、子育て終了後等の、ライフステージの各イベントに切り込む必要が出てくる。この段階において、課題はごみ出しを始めとする日本の生活習慣の習得や母国の社会規範との違いと日本社会への順応という、外国人側だけのものではなくなった。あるいは妻としてあるいは母親として社会的な役割を持つようになった定住外国人に対して、家庭、近隣、保健医療領域、社会福祉領域、教育領域等の場で、ホスト社会としての日本人側の意識のあり

方が問われるようになった。

さらに、日本人男性と結婚した外国人女性を「生活者」として論じる中で初めて、日本語が十分でないために意思疎通に困難を来し易く精神的ストレスが高まりやすい、家族親族に加えた日常生活圏における人間関係の広がりを持ちにくいと孤立化しやすくなる等の問題が見えるようになった。結婚生活の中での夫婦や同居親族との葛藤や親子のすれ違い等という極めて個人的な問題が、一つの社会問題として支援の対象として取り上げられるようになった背景には、このような経過があることを見逃してはならない。

今日、定住外国人の問題は、一部地域の特殊な問題としてではなく、行政単位の規模の大小に関らず、中心となる課題は日本の中でどこでも起きている問題として検討されるようになった。日本における定住外国人問題は、福祉領域においても重大な課題であるとして、広く認識されているようになっている。

1. 本稿の目的

本稿では社会福祉領域でのソーシャルワークの持つ機能と多文化コーディネーター機能との共通性と有効性を明らかにする。国際結婚の増加により滞り年数が延びるなか、ニューカマーの生活が多様化し、生活上の課題は複雑化している。さらに、外国生まれで親と共に来日した子どもに加えて、日本生まれの二世の問題が教育現場ではクローズアップされるようになった。この結果、大人になってから来日した外国人や外国生まれの子どもだけでなく、日本で生まれた外国にルーツのある家庭の子どもに対する、保健医療、福祉、教育等の各分野の総合的な支援体制の一層の拡充が急務であるとの認識が深まっている。

ところで、区市町行政機関においては行政区域に生活基盤をもっている住民への行政サービス提供という観点から、定住外国人に対して、就労・医療保健・教育・福祉・住宅等の各分野での実効性を担保する様々な配慮と工夫が求められる。広域的な行政を担う都道府県においても課題は同じであるが、東京都に限って言うならば、行政サービスの提供主体としての児童相談所における定住外国人家庭への理解や支援体制は必ずしも十分とはいえない。ここで問題となるのは、言語の及ぼす生活や人間関係への影響と母語あるいは外国語としての日本語の持つ意味、一口にニューカマーとまとめることのできない多様な生活背景を持って暮らしている定住外国人への理解の程度、ニューカマーを受け入れる側であるホスト社会を構成している「日本人」の意識等である。

ここで児童相談所の機能と児童福祉司の職務を簡単に紹介する。児童相談所の最大

の特徴は、子どもの権利擁護機関であるところにある。社会の中では子どもは一人前の扱いをされないことが多い。親権者や大人の意向の中で子どもが従属的に扱われることに対して、まだ心身の発達途上であり、社会経験も不足しているからという理由が正当性をもっている。ところが、今日、大きな社会問題の一つとなっている児童虐待は、親権者や大人の意向尊重だけでは子どもの権利の尊重や福祉の実現を達成できないことがあることを明らかにしている。親の都合を子どもの権利よりも優先させることで生じる虐待行為では、親の利益と子どもの利益が対立する。このような場合、親の意向を尊重することは子どもの権利侵害を助長することになってしまう。子どもの立場に立つて子どもの権利擁護を実現する児童福祉司は、児童心理司と共に子ども一人ひとりの個別の問題を解決するだけでなく、子どもの福祉を実現する社会を構築する使命を担っている。子どもと家庭の問題に法的な根拠を持って介入できる機関として児童相談所は、医療保健福祉や教育等の他領域との一層の連携が問われている。筆者は今年、児童福祉司として9年目を迎えた。経験的には11箇所ある都の児童相談所においては、どの児童福祉司も国際結婚等による異言語異文化背景を持つ子どもや家庭支援を担当することは日常化している。

本論では、多文化社会コーディネーターの視点から児童相談所で支援を行なったある家族について経過を報告する。教育領域と福祉領域の連携の必要性を検討し、今後日本で増えることが予測される定住外国人家族支援の方向性を検討する。

第2章では都の児童相談所の異言語異文化の人びとへの支援の実体と、今後の実効性の高い支援を実現するための課題を明らかにする。第3章では筆者の経験した事例を基にして、異言語視点を持つことが子どもの現在の問題解決に結びつくだけでなく、子どもの将来の可能性と生活の選択肢を増やすことにつながることを述べる。第4章では事例とソーシャルワークにおける方法・価値とコーディネートの関係性について明らかにする。最後に、これらをまとめたうえで、社会福祉領域の理念を援用することでホスト社会としての日本を考える方策を模索していく。

2. 都の児童相談所における外国人要支援者への対応の現状

児童相談所が支援を必要とする子どもや家庭に対して行政サービスを提供する根拠となっている児童福祉法や児童虐待防止法には国籍規定がなく、日本人であるか否かは要件としていない。資格外滞在の親の子どもであっても、また、日本で生まれた国籍を所有していない子ども(無国籍児童)でも、平等に、等しく必要なサービスを提供できる。「子どもの権利条約」(1994年に批准)はこれら子どもと家庭の問題解決への介入にさらに根拠を与えている。この点、生活保護法においては原則的にその対象を

日本国籍を所持する者としており、外国人に対してはあくまで準用として対応していることに比べて、法的にも児童相談所はその機能を有効に発揮できる立場にある。

しかし、児童相談所が定住外国人の生活上の問題を正しく理解し、最適な支援を提供しようとする際には、次の観点からの検討が不可欠となる。

第一には言語の問題がある。筆者の経験では、日本語の会話がある程度できれば、ノン・バーバルなコミュニケーションを交えてお互いに理解しようするため、一定程度まではコミュニケーションを図ることができる。しかし、日本語の読み書き(以下、識字と記す)ができないと日本語を母語とした場合と比較して生活上の不便を来すことが多い。入手できる情報の量と内容や情報鮮度等の質において差が出るからである。このため、限られた情報に基づく生活が続くことで行動の自由度が狭まり、より上質の生活を求めようとしても選択肢が限定されてしまう場合がある。あるいは口コミによる不正確な情報に頼ることで、誤解を生むリスクが高くなる。

これは児童相談所での相談にも当てはまる。児童相談所で受けられる支援の内容、支援の可能性と限界、支援の程度等を正しく理解していないと、利用に際して誤解や不満が出てくる原因となる。全く条件が異なるにもかかわらず、知り合いのAさんが利用できて、なぜ私は駄目なのかと不満を持つ例が典型である。

現在、都は多言語による情報提供を充実させつつある。それでも課題は残されている。東京都福祉保健局のホームページ上では、英語・中国語・「ハングル」語・タイ語・ポルトガル語で救急医療ハンドブックを見ることができる。特に医療領域における緊急対応は時に生命の安全にも関わるため、日本語が理解できないことでの不利益を放置することはできないからである。電話による通訳サービス利用が可能な体制を組んでいる。

児童相談所に関しての利用案内の概略は東京都福祉保健局が提供している“Social Welfare and Public Health in Tokyo (東京の福祉保健)” (<http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/joho/koho/index.html>よりダウンロード可・2010年11月8日アクセス)を通じて入手できるが、問題はその先にある。ホームページを見て電話や文書で直接、所轄の児童相談所に問い合わせても、現場の職員が多言語対応をできるわけではない。別途通訳を伴する等の言語的な支援を付加することが必要になることが多い。その意味においては、サービス提供はどの言語話者に対しても同等にその質が保たれているわけではない。

さらに、高い識字率を維持してきた日本社会においては、会話と識字とは並立するとの一般的な理解がある。だが、日本語が母語であっても識字の習得度には、学歴や学力、生活環境等で個人差があり、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の能力は必ずし

も同じではない。ましてや日本語が母語ではない人びとにとっては、会話能力は必ずしも識字能力を伴わないということ、従って、日本語会話によりコミュニケーションが図れる人であっても、どの程度の識字能力があるかには注意が必要であることを忘れてはならない。

行政機関は文書主義であり、サービス提供の開始や変更等の通知、あるいは不利益の回復等の権利関係の問題は文書を通じないと主張できない仕組みになっている。日本語識字能力の程度によっては、行政文書を理解し作成するのが困難な場合がある。ところが、これら言語に関することが、現場担当者にはまだ十分には周知されていない傾向がある。

第二の課題は定住外国人の来日経緯や宗教的・文化的背景への理解の不足である。

先に述べたように多くの外国出身者が生活拠点をわが国に求める傾向が強まっている。特に、今日では、日本人男性と結婚したアジアを主とした女性の定住化が一般化しつつある。これに伴い、親に連れられて来日した子どもや、どちらかが外国にルーツのある日本生まれの子どもは増加しつつある。以前筆者が担当していた地区では、どこの小学校中学校でも外国にルーツのある子どもがいた。

子どもの来日年齢、家庭における夫婦間、親子間の意思疎通の中心となる言語、家庭内での生活は日本の生活習慣を取り入れたものか、あるいは母の母国文化を色濃く反映したものか等により、特に学齢前の子どもの言語や基盤となる文化は大きく異なる。さらに親が日本社会への融合度が少ないと、将来の選択肢が狭まる等子どもの社会的不利につながる場合がある。日本社会との距離が遠い親ほど、日本の学校制度の社会的な意味を正しく理解できないまま母国のイメージで判断してしまう可能性があるからである。例えば、義務教育を終了していなくても社会で働く場所に困らないような国の出身の場合、日本で自分の子どもに高校進学させるよりは、早く稼ぎ手となることを期待するということがあり得る。出身国により高校進学の意味が異なるため、日本では最低限高校を出ていないと限られた分野のアルバイトしか仕事を見つけれず、将来の生活を安定させることが難しくなるというイメージを持ってないことから来るミスマッチである。このように、言葉の背景にあるその人がイメージする文化的な文脈としての社会システムや社会状況を正しく理解できていないと、適切な対応が困難になることがある。しかも、要支援者はその時点でそのことに十分な自覚をもっているとは限らない。支援者側はこれらの背景にある問題を構造的に正しく理解できていないと、適切な支援には結びつかない。

なお、難民⁶の存在も忘れてはならない。だが、インドシナからの難民に比べて、例えば、アフガニスタンの少数民族であるハザラ族やミャンマーにおいてはムスリム

であるため宗教的少数派となるロヒンギャ族の問題は日本での認知度は低い。様々な背景を持つ難民が日本でどのような状況におかれているか、その実態について一般の日本人は十分な知識を持っていないのが現実である。ある医療機関では受診した難民の事情が不明であるとして当該大使館に照会してしまい、却って事態が混乱したということが起きている。支援現場においては難民の持つ特殊性への正しい理解が欠かせない。

第三にはホスト社会としてのビジョンの不明瞭さがある。日本は神道、仏教、キリスト教等が共存し宗教的には寛容な面を持つが、宗教が個々の生活を規定することはほとんどない。基本的には世俗社会である。従って、服装やお祈り場面等の可視的な部分のみならず生活スタイルやジェンダーにおいて宗教的規範に規定されているイスラームに対応する際には、支援者は宗教的な基礎的理解を深めておくことが誤解を回避するためには望ましい。

子どもの生活基盤となる施設では、元々は宗教的な意味合いがある初詣やひな祭り、クリスマス等を季節の行事として取り入れている反面、特定の宗教活動が保障されていない場合がある。ある施設では情操教育を兼ねて犬を飼っていたが、イスラームの子どもにとっては犬は不浄の生き物であり、犬のいる空間ではお祈りができない。しかし、この事情は支援者側に十分には理解されておらず、毎日のお祈りをする場を確保したいという子どもの希望は叶わない状態にあった。また、かつては豚肉等の宗教的に禁忌となる食べ物がそのまま出ている施設もあった。ある子どもは豚骨ラーメンが出た時は上に乗っているチャーシューをはずして食べていた。このように、犬がいることや豚骨ラーメンを食べるということに宗教的な意味を持たせた理解は施設職員の側には十分ではなかった。個人の嗜好の問題と理解される傾向があった。今日ではアレルギー食対応という課題ともあいまって、宗教的な食事の配慮についての理解は進んでいる。だが、一人ひとりの希望にすべては対応しきれないという限界が存在する。そして筆者の知る範囲においては、このような状況は決して例外的なものではない。

一般的に、協調度が強い子どもは施設での生活に順応すればする程、日本人化が一層進む。職員と子どもとのコミュニケーションは基本的には日本語であり、食事内容や入浴その他の生活は一般の日本人家庭と同様である。さらに、季節感豊かな生活を体験できるように四季折々の行事を組み込んでいる。加えて、一定の年齢になると幼稚園や学校に通うようになり、日本語を教育言語に日本の歴史や文化を学習していく。事情があつて施設で生活し日本人化した子どもを家庭に引き取るイスラーム家族が、そのことをどう受け取るのかについては、これまで児童相談所を含めた支援者側が十分には理解しきれなかった現実がある。支援者の目標が子どもが施設での生活に馴染む

ことにあれば、この問題は見えてこない。外国の子どもだから日本の子どもたちと仲良くやっていかれるかを心配していたにもかかわらず、こんなに早く皆と打ち解けて一緒に生活することができるようになった、とみればプラスの評価になる。

しかし、もし母国の生活をそのまま維持している家族との生活を再開したり、母国に帰った時にすっかり日本人化した子どもはどういう存在になるのかという視点を持つと、自国の言語や文化に関心を持つことなく日本文化の枠組みに慣れていく過程をプラスでのみ見てはいられなくなる。このように、同じ現象でも視点を変えることで評価は180度違うものになりうる。どの程度日本語や日本文化に馴染むことが妥当なのか？

日本で生活する以上は日本語ができ、日本文化への理解を深めることが必要であるという説明は、一般には当然のこととして社会の理解を得やすい。統合(integration)を求める指向である。しかし、それを突き詰めれば同化主義とつながる。日本を歴史的に振り返る時、特に近現代史におけるオールドカマーの人びとに対する差別・偏見がもたらした社会的な負の遺産を押さえておく必要がある。移民や外国人等、異言語異文化背景のある人々の存在とホスト社会との関係が政治問題化している国は多数ある。だが、日本においては実際には移民化が進んでいるにもかかわらず、ホスト社会としての日本人との関係をどうして行くのかという論議は十分ではない。かつてのオールドカマーのように完全な同化を今後もニューカマーに求めるのか？あるいは、我々には、例えばカナダのように公用語を二言語とする国家⁷を目指す合意があるのであろうか？日本においては未だホスト社会としてどの程度の多文化主義を受け入れるのかの論議は十分ではなく、従って、支援する際のゴールの設定も支援を提供する側の考えにより幅があるのが現実である。同じ結果であっても、ある場合は十分となり、他の場合は不十分とされる。このように課題が山積する現実の中で、モデルとなる十分な指針や支援の枠組みなしで、個々の事例に悪戦苦闘をしているのが支援者側の実状である。

3. 言語的支援が奏功したある子どもの事例⁸

児童相談所に限らず、現在、福祉現場に従事している人びとの多くにとっては、第二言語や異文化コミュニケーション等に関する教育は必須ではなかった。このため、現場では異言語異文化背景をもつ子どもと家庭の支援に必要な知識と方法を十分に持ち合わせないまま、経験的に対応していることがありえる。ここでは、情報不足もあり当初は子どもへの支援に言語的視点がなかったが、その後、家族一人ひとりの生活歴を精査する中で子どもに言語的支援を加える必要性に気づいた事例を提出する。そ

れにより子どもの教育面のみならず、母親の主体的な問題解決意欲の向上にも効果を挙げることに結びついた。視点の当て方の違いにより支援の効果が異なる実例をここで示したい。

3-1. コンサルテーションを受ける前の問題把握と支援状況

本児は、南米出身の父親と日本人の母親の家庭に第二子として生まれ成長した。第一子は小学校6年生、第二子は小学校2年生である。第一子が小学校2年生、第二子が幼稚園年中組の時に、父が母国で事業を始めるため家族で父の母国に渡った。1年半前に家族で日本に帰国したことに伴い、現在の小学校に転入となった。当初、学校では帰国児童である彼らへの日本語補助授業が用意されていた。第一子は学校に来ると学習に積極的な姿勢を見せるが、明日来るかどうかは全く予測がつかない日々を送っていた。第二子は第一子の登校時に一緒に登校するが、なかなか授業に集中できない上、漢字の習得が遅れていた。学校は第一子と第二子が不登校傾向であること、時々登校する第二子が学校の授業についていけないことは理解していたため、本児らの登校意欲に問題があるとして捉えていた。学校は母に、本児らを毎日登校させること、第二子の学習姿勢の習慣がついていないため家庭での指導が必要であることを伝え、協力を求めた。当初は本家庭の抱える問題が十分に見えなかったため学校教育の枠内で解決できる問題として本児らを理解していた。

しかし、学校が用意した日本語補習も、いつ本児らが登校するかが全くわからないため教員の確保が困難になり、中断となった。この状態が長期化したため、学校は母に登校促進を何度も促した。だが、学校から見ると、校長が母に明日から登校させるように伝えても母は明確な返事をせず、きちんと対応しない逃げ腰の姿勢であると映っていた。母は学校には家庭内で何が起きているかは伝えることはなかった。

児童相談所が本家庭に関わった発端は、父の第一子に対する虐待であった。学校で第一子の体に痣があり、「家で父から叩かれた」との話をしたからである。学校から区の子供家庭支援センターを経由して児童相談所に相談が入り、児童相談所はこの家庭に問題があることを把握できた。後になって父から母へのDVが発覚し、福祉事務所は母への支援を開始した。だが、まだこの時は児童相談所と福祉事務所は、本児らの日本語能力の問題は視野には入れていなかった。

3-2. 児童相談所の介入による支援の開始

児童相談所は母とは連絡が取れる状態であったので、母から事情を確認することから始めた。その結果、父は過度の飲酒癖があり、母へのDVや子どもの行動を制限し

ていることがわかった。子どもたちは父の機嫌を損ねないように気を遣う生活を送っていたが、本心としては学校に行きたいという気持ちを持っているとは母は感じていた。だが、母の力だけでは状況を改善させることは叶わなかった。父は何事に対しても被害意識が強くなっていたため医療受診が必要な状態であることが推測されたが、父は受診には拒否的であった。

子どもが年齢相応の生活を取り戻すためには父の問題に手をつけなければならず、児童相談所は保健所や区の関係機関と連絡を取りながら、まず、父の受診実現を当面のゴールに置いた。また、家族の中では母が事態打開のためのキーパーソンであることから、母が自分で考えて動けるよう力づける支援していくこととした。

本稿では支援経過の詳細は割愛するが、父は母や関連機関の尽力により医療機関につながった。父は心身の状況から入院が必要であることが判明し、入院となった。本児らは父の入院と共に登校が再開され、その後は現在まで無遅刻無欠席である。

父が入院して母と本児らと分離できたため、児童相談所の支援は本児らの安全確保から、次のステージである本児らの学校教育の充実を含む生活の質向上に向けて具体化していくこととなった。第一子は国語では特に漢字の遅れがあり、社会科は苦手であるものの、それ以外は何とか授業についていくことができる。第二子は体育や図画工作、音楽が好きであるが、他は苦手であることがわかっている。また、第二子は授業への集中ができず、特に漢字は苦手意識が強かった。第二子は学校教育を父の母国で受け始めたが途中で帰国したため、同一言語による教育は、結局、第一子、第二子共に父の母国でも日本でも受けていなかった。

本児らは毎日元気に登校できるようになっていたが、転校当初と違い、友人と日本語を使つての交流に支障を来たすことがなくなっていた。このため、その後の日本語支援スタッフの派遣はなかった。当初の児童相談所介入時の本児らの課題は登校を再開できるようになることであったため、登校できた段階で福祉領域での支援は終了できるのではないかとされた。

その後年度が替わり、筆者が担当児童福祉司となった。既に学校では本児らは日本語会話が不自由しなかったため、日本語学習の必要性を母は取り立てて感じていなかった。母からの要請がなかったため、学校では追加の言語的配慮はなかった。福祉事務所の母子支援相談員は主に母と対応していたため、支援においては本児らの言語の問題には焦点化されない状態が続いていた。母はどこからも本児らの言語問題を指摘されなかったこともあり、子どもたちが言語上の課題を抱えている可能性があるという自覚を持ってないままであった。筆者は引継ぎの中でこれまでの経過を精査し、現状確認を行った結果、本児らの言語に関する課題に取り組む必要があるとの結論に達

した。このため、児童相談所は言語の問題が、時に子どもたちには大きな課題となる可能性があることを、母や関連支援機関が理解できるようにすることから始めた。この中で本児らにとって現在の教育言語である日本語が、父の母国語に替わって第二言語である日本語となっている問題が浮かび上がってきた。ここから、これまでの生活で獲得した日本語会話運用能力と、学校での学習に使用する読み書きに必要な識字のための日本語能力との区別の必要性等に関して、専門家による本児らの言語的なアセスメントを実施することが有効であることがわかった。そこで、本家庭を支援する各機関が、それら言語的な情報共有をしておく必要性を周知するための会議設定を目標に置いた。

3-3. コンサルテーションに向けた支援姿勢の変化

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター（以下、「センター」と略す）より、日本語教育の専門家である教授からのコンサルテーションを受けることが可能になったため、児童相談所では以下の準備を行なった。

児童相談所では児童福祉司と児童心理司が組んで支援を行なうのが基本である。本児らにも個々に担当児童心理司がついていた。児童相談所の支援方針を協議する際、家族全体への支援を視野に入れるなかで本児らについては言語を含めた支援方法の検討を合同で実施した。その結果、児童心理司だけでは心理面を評価する際に本児らの言語的・文化的なアセスメントとそれに基づく具体的な支援方法を見出すことには限界があることがわかった。このため、専門家からの言語的文化的な知見を得ることで今後の参考とする方向が望ましいとの結論となった。

子ども一人ひとりの課題を解決に導き、将来設計を主体的に考えていくことは母の大切な役目である。そのためには、母が、自分の家庭家族に何が起きたのか、それはどこに原因があったのか、今どのような課題があるのか、課題解決のためには何が必要なのか、解決に向けてどこから手をつけるべきか、について理解していることが大切な要素となる。そこでコンサルテーションの実施に先立ち、事前に母に対して状況説明を行い、理解を取り付けることとした。この役割は児童相談所が担うこととなった。母は本児らの日本語のてにをはの使い方がおかしい、語彙が少ない等、帰国後の本児らの言語的なハンディについて漠然とした不安を抱いたことはあったものの、その問題性については自覚していなかった。父の母国にいた時も家庭内では母は日本語を使っていたことが明らかになったが、特に明確な目的があった訳ではなく、日本の生活の延長で使っていたということであった。

第二子は父の母国で学齢に達し小学校に通い始めたが、学校でわからないことが

あっても、「自分は日本人だからできなくても仕方がないんだ」という口実を使い、帰国後は、今度は、「自分は日本人じゃないから日本語がわからなくてもいいんだ」と、言い訳をしていたことに母は気がついてきた。だが、どうしたらよいかのかわからなくて悩んでいたということが判明した。このため本児らの支援の実効性を高めるためには、まず母の本児らの言葉に関して今置かれている状況への十分な理解が不可欠と判断した。そこで母に本児らにとって今の状況は日本語の会話はできるが読み書きについては十分ではなく、このまま正しい日本語を学習する機会を逸するとダブル・リミテッドの状態となるリスクが高いことを母が理解する必要があることを説明した。そのためには言語的な専門家のコンサルテーションを受けることが必要であり、それは現実的に可能であることを伝えた。次に、家族を支援するためには、現在かかわっている関連機関が子どもの言語的な課題を初めとする情報共有をしていることが大切であることを母に伝え、関係機関担当者が集まるコンサルテーションの場への母の参加の必要性を説明した。母は本児らへの言語的な支援の必要性に関心を寄せたため、コンサルテーション当日の母の参加要請を行い、承諾を得た。

関連機関担当者の情報共有が必要として、本児らの在籍小学校、母のDV被害相談全般を担当する母子相談担当、及び、主に父の医療的な関わりとDV被害を受けた母の精神的な支援を担当する保健所地区担当保健師に連絡を入れた。母はDV環境下におかれ心にゆとりがもてない状態に陥っていることが懸念されたため、保健師の支援を受けていた。それぞれ課題を抱えている子どもへの注意深い養育が必要な状況ではあるが、母はこれまで本来の力を十分に発揮できる環境になく、養育に集中できていなかったと考えたからである。児童相談所から見ると、子どもの福祉の向上を実現するためには、いかにして母が、必要とする養育力を回復できるかに焦点を当てた支援が不可欠である。そのためには心のゆとりを取り戻せる支援が母には必要であり、併せて子ども自身の持つ成長力を引き出す支援を継続的に本児らに対して行なうことが不可欠と判断した。このため関係者全員が、この家庭に何が起きていたのか、家族全体の現状と母及び子ども一人ひとりの状況についての共通理解をもてるようにする必要があった。そこで、これまで各機関が入手している情報と支援経過についての情報共有ができる場⁹を設定することとした。

3-4. 日本語教育の専門家である大学教授によるコンサルテーション

日本語教育の専門家である大学教授によって、以下の説明と助言がなされた。

- (1) 言語の発達から考えると、子どもの言語学習には臨界期があり、おおよそ10

歳前後までに母語となる言語の習得が行なわれること重要となる。この家庭においては日本語優位で会話がなされていたが、子どもの言語的混乱を避けるためには一つの言語を使用することが望ましいことが説明された。

- (2) 本児らの日本語能力は、日本で義務教育をスタートした同年齢同学年の子どもたちに比べると遅れている部分があることが想定されるため、学校においては取り出しによる日本語習得のための補習が有効になる場合がある。本児らの各教科学習について、どの程度の課題がこなせているのかを確認することが必要である。
- (3) 子どもの学習で必要となる日本語能力強化に関しては、家庭で母が学習機会を作るなどして、子どもが日本語学習に向かえる時間を確保する必要がある。

3-5. 子どもの日本語習得促進支援の再開と家族支援

コンサルテーションを受けて、早速、以下のことが確認された。

- (1) 母はこれまでは子どもの言語的な課題については十分に関心を向けてこなかったが、本児らが今後も日本で生活をしていくことを考えると、日本語能力の獲得を促進する必要があることが自覚し始めた。
- (2) 児童相談所では、児童心理司は言語的観点からの本児の状況把握を検討することとなった。併せて、児童相談所で支援を行なっている本児らと同様の状況にある帰国児童等の子どもたちには言語的視点からの検討が必要であるとの認識が深まった。
- (3) 小学校からは、中断していた日本語補習については当初担当していた日本語教師が、本児らの日本語習得状況に懸念を持っていたとの説明があった。今回のコンサルテーションを受けて、「保護者からの要望」という形で、母が小学校に本児らの日本語学習の取り出し補習を希望すれば、小学校として応えていく用意があることが母に伝えられた。これを受けて、母は小学校に対して、家の都合で本児らが小学校を休んでいたため、自分からは学校に対して要望を出しにくかったとの気持ちを表明できた。そして母は学校からの申し出を受けて、近日中に実施される予定の保護者懇談会の場を早速活用して、本児らへの日本語補習を希望することとした。小学校はこれまで母が学校に消極的にしか協力できなかった理由がわかり、改めて関係性の改善のきっかけがつかめる場とすることができた。
- (4) さらに、本児らが父の母国で獲得した言語を文化資本として保持することが

将来の本児らの選択肢拡大に資する可能性があるとの意見が出された。父の母国語の識字能力を維持している第一子については、タイミングをみて母国語の運用能力維持を図る機会の提供を長期的な課題として組み入れることが望ましいとされた。

3-6. その後の経過

父の入院後、それまでは気持ちを固めることができなかった母は、子供たちの将来を考えて離婚することを決断した。父は退院後、母国に帰国することとなった。母が新たな生活に踏み出せる支援を継続すると共に、本児らの言語的な課題について支援の話題の中に組み入れることで母が子どもの養育により一層気持ちを向けられるようにしていくことが次の課題となった。

この間、母子だけの生活の中で本児らは学校で学習に集中すると共に、学校の友人らとの交流を積極的に楽しむ時間を取り戻した。また、第二子においては週6時間の取り出しによる日本語補習を受けることで小学校1年生からやり直し、それまで苦手であった漢字学習にも以前より集中して取り組めるようになった。母は心のゆとりを取り戻す中で、学習に心配な点の多い第二子の漢字学習を見る時間を持てるようになった。第一子は父が帰国したことで気持ちの整理が付き、今後は日本人として生きていくという気持ちが確立し、自分から積極的に学習時間を家庭で持つようになっていった。小学校から第一子についてはクラスの子供たちと遜色ない程度まで学習が追いついてきたことを評価されている。母の薦めもあり、第一子は父の国の言葉を忘れないようにと、毎日自宅で母国で使っていた教科書を声を出して読むようになった。他方、母子は将来にわたって日本で生活していく方向を決めたため、本児らはこれまでの父の国が日本かという揺れ動く気持ちから、「日本で生活をしていく」、「日本人として生きていく」という気持ちに固まった。母はこれまで途切れがちであった母方親族との交流が再開し、母方親族と話し合いを行なった結果、今後は自分が家計を支えるとの自覚が生まれた。現在は仕事と子どもの養育を両立させた生活をしている。

本児らの生活が父母の離婚と父の帰国によって安定が確保されたこと、将来にわたっての生活安定の方向性が見えてきたこと、本児らは学校に休むことなく通っており、第二子は日本語補習を受けながらであるが、学習面や友人関係でも特に問題なく生活ができていることから、児童相談所としての直接的な支援は終了とした。

しかし、母子の生活全体の安定と向上については、今後も必要に応じた対応が必要として区の各担当部署が経過を見ていくこととなった。また、第一子への父の母国語を継承語として位置づけるためには、タイミングを図りながら適切な支援者を確保し

てその運用能力の維持と拡大を図る支援の可能性を残していると判断された。この件に関しては現状では行政分野のみでは支援効果に限界があり、大学関係者やNPO等の民間団体の力を借りることを想定し、今後の母の主体的な動きに結びつく情報の提供がなされた。

ここでは筆者が関った事例を用いて、大学教授による子どもへの言語的なコンサルテーションを受けて展開した支援の経過を簡単に紹介した。次にこの支援をソーシャルワークの観点から整理してみる。これまで述べてきた支援の枠組みはソーシャルワーク理論によっており、コーディネート機能を明らかにする際に役立つと思われるからである。

4. ソーシャルワークをととした検討課題

4-1. 価値

ソーシャルワークにおいては、文化的多様性を尊重することや、傷つきやすい人々を差別し搾取する状況を防止し、排除することは重要な価値であるとされている¹⁰。ここから集団指向的な傾向がある日本においては、自分たちとは異なる背景を持つ人びとに対して、無意識ではあっても自分たちと同等の存在になることを求める傾向が強いことに支援者は自覚的である必要があることに気づく。特に行政職員は民間の人びとよりも権力的な職務に携わることがあるため、この価値を自覚しておくことは必要である。

日本における障害者の社会参画を促進するための法整備は、以前よりは格段に進んでいる。しかし、企業に義務づけられた障害者雇用比率が未だ達成されていない現状にみるように、身体的あるいは精神的な障害を持つ人びとが社会を構成する一員として、真の意味において受け入れられているとは未だ言えない。人は誰でも平等であるべきであるという類の総論としてではなく、自分の会社の隣の席に障害を持つ人が同僚として席を持った時にどのように自分がかかわることができるのかを考えた時、戸惑いを感じる人は大勢いることであろう。隣人としての具体的な関係づくりや具体的な場面における支援については日常接することが少ない人は、どうしても不慣れからくる戸惑いが残ってしまいがちである。その意味では受け入れ側としての我々の意識が課題として今なお残されている。さらに、同性愛者は一部マスコミには登場するようにはなってきたとは言え、社会的主流の位置を獲得できているとは言いがたい。このような障害者や同性愛者に代表される社会的には周縁化されがちなマイノリティである立場の人びとをいかに自分の隣の人として認識し、共に生活する仲間として受容できるのかは、今日、日本人一人ひとりが取り組むべき大きな課題の一つとして残さ

れている。社会包摂はこの課題に取り組むことなしには実現しえない。社会的マイノリティの人びとを社会に包摂できるようにするためには、当事者であるマイノリティの人びとの主体的な社会的なかかわりと、そのかかわりを真摯に受け止めることで、選択された個々の個性を尊重した生き方を受け入れることがホスト社会には求められる。

このような状況下、グローバリゼーションの時代であるからこそ、定住外国人を越境するエスニック・マイノリティとしての視点でのみならず、ひとりの人間としての価値を損なうことなく、その人の生活文化を尊重する視点を大切にすることには意義がある。そのためには、他のマイノリティと同様、エスニック・マイノリティを日本における文化的マイノリティとしての視点を併せ持つことが重要となる。

「日本で生活するなら日本語を知らないと不便だから日本語の勉強をすることは必要である」、「日本にいるなら日本の生活習慣には早く慣れておくほうがいい」等、ある意味では至極当然な事柄ではあるが、親切心からであってもそれが知らず知らずに定住外国人に向けられると、いつの間にか日本への同化を求めることにつながるリスクがある。反対に、言語や文化、規範等の共有が十分ではないとみなされる人々を「日本語ができないから同じ仕事でも給料は安くても仕方がない」等、社会的に不利な立場に追いやり、無自覚のうちに排除をする側に立ってしまう怖れがあることを忘れてはならない。何らかの障がいや異なる嗜好を持つ人びとに対して「自分たちとはやり方やペース等が違うから一緒に仕事することはできない」とする論理と同一のものであるからである。

本児らは、学校ではマイノリティとして位置付けられる。父の母国と日本を行き来しているために日本での生活を継続しておらず、日本語能力の不足で授業に十分についていけないため、結果的に学習に追いつくことのできないグループに入っていることが理由の一つである。さらに、父の母国は経済的には日本には及ばず、父の母国語は日本においては英語のようなメジャー言語ではないため、本児らが父の母国語を話せるメリットはクラスメートの中で評価されにくいことが二つ目の理由である。この意味では本児らはマイノリティの中のマイノリティとして位置付けされる。

ソーシャルワークでは、多文化社会コーディネーターに求められる異言語異文化背景のある人びとへの支援を、マイノリティ集団への支援と読み替えることが可能である。先に述べたように、マイノリティへの社会包摂へのための理念と方法論がそのまま適応できる。

多文化社会コーディネーターに求められるのは、日本におけるエスニック・マイノリティの置かれた社会的状況という文脈のみならず、世界を視野に入れて考えた場合

にその出来事が日本と日本人にとってどのような意味があるのかを勘案できる視野の広さと洞察力である。と同時に、個々の事例においてはこれまでの生活歴を含めた個別の事情を十分に配慮した具体的支援を提供できる力量である。そして、このような支援を実現するためには、ソーシャルワーク実践において自己覚知として定義づけられている、自己と当事者との間に働く心理的力動関係への自覚的なまなざしを身につけていることは有効である。自己覚知とは、自己と当事者との距離を常に適切に保つことである。自己のこれまでの経験から生じてくる渦に相手を巻き込まず、また、揺れ動く相手に巻き込まれないことで課題達成に向けた諸条件を常に最適に保つことが可能となる。

4.2. 方法

子どもが支援を受ける当事者であることは当然であるが、年齢が低くなるほど親の養育下での生活が主となる。このため、家族全体を対象とした支援の中に、子ども自身の権利擁護(アドボカシー advocacy)の視点を十分に取り入れることが重要となる。また、当事者の持つ潜在能力に着目したエンパワメントが不可欠な要素となることも、本事例からも明らかである。第一に、子どもを養育する主たる役割を担う母が心身のゆとりを十分に取り戻し自分らしい子育てができるようになることが、第二に、子ども自身が持っている潜在的な能力をいかに発揮できるかが必要とされる。本事例では、とりわけ、母親へのエンパワメントを意識した支援を行ってきた。

この他、ソーシャルワークにおいては、ソーシャルサポート・ネットワークとして、公私の機関や人的なサポートを有機的に連携させその機能を駆使することで、当事者自身の生活を維持するだけでなく、将来をより豊かなより質の高いものにしていく可能性を大切にするという視点が確立している。本事例では公的機関を中心としたネットワークを構築し家族全体を支援する方法を取った。だが、このほかにも父の入院と帰国に関しては区の子育て支援部署は入院先の病院のソーシャルワーカーと連絡を取り合っている。さらに、直接には児童相談所や区の機関との具体的な接点はなかったが、本児らにとっては学校のクラスメートの存在は大きなサポートとなっていることを忘れてはならない。ソーシャルサポート・ネットワークでは公的な機関同士の連携が問われがちであるものの、支援者側には可視化されない当事者が持っている私的サポートネットワークの存在を常に意識しておく必要がある。そして、それは当事者自身が自らの必要性に応じて自分でネットワークの力をアレンジしていく力をつけるという目標を頭に置いた支援であることが重要である。

4-3. コーディネート機能

本事例から導かれるコーディネート機能を、当センターで実践の中から導き出した6つの能力¹¹に加えて整理すると次のようになる。

第一に、現在関係している各機関の機能を再編することで、課題解決に結びつくネットワークを形成したことである。例としては、これまで結び付きが切れていた学校と母との関係が、言語的な視点からの子どもへの支援の助言やコンサルテーションを通じて、再度、ネットワーク化されたことをあげることができる。

第二に、コーディネートを行なう過程で、そこに参加している機関同士あるいは個人同士の間で新たな力動が発生したことである。それは支援者が当初意図した力動である場合もあれば、機関の新たな役割の発見や会議参加者からの情報により新たなネットワークの可能性が見出される等の、予想外の展開を見せる場合とがある。この事例では、学校が一度断ち切れていた日本語補習時間の提供を母に提案した。学校からの発言を受けて、母はこれまでより学校を身近に感じる事ができた。これはコーディネーターとしての児童相談所担当者が描いていたネットワークの効果以外の成果であった。また、母は提案に対して前向きな意見をもっていることが確認された。このようなチャンスをコーディネーターは見逃すことなく今後の支援に活用することが望ましい。児童相談所は学校に対して必要な手続きを確認し、母にはその手続きが遅滞なくできるよう助言を行なった。これにより、第二子は再度個別学習の機会を得ることで日本語能力の向上を図るきっかけに結びつける事ができた。

第三に、父の母語の識字能力の維持に関しては、第一子の文化資本の蓄積としてみることができることである。このため、近い将来に第一子が父の母国の言語能力を活用したいと希望した時を想定して、今から言語維持に役立つような資源を探し始めることで、将来の次なるネットワークの可能性を検討することとなった。具体的には、父の母国の人びとが都内で定期的に集まって情報を交換したり親睦を深めている活動を上手に利用することで、第一子の言語能力を活かせる機会を探っていくこととなった。第一子と同じような日本生まれの二世に対してそこで母国語学習の機会が提供されているということがわかったからである。現在はネットワーク化されていない機関との結びつきが将来役立つことを想定して連携の準備をすることで、生活の質向上に向けた支援の道筋をつけた。これは今後の活用できる社会資源を提示することで、当事者である母と本児らが自分たちの判断で必要な時に必要な支援を主体的に使うことができるという情報を伝えることであり、それが母と本児らのエンパワメントにつながる。

このように、社会生活上の空間的広がり軸と、過去・現在・未来を見通す時間軸、

さらに当事者の必要に応じた重要度をみる軸の3次元からのコーディネート機能の検討が、実践では有効であることを示唆する結論を得ることができた。

おわりに——多文化社会コーディネート機能

外国出身者が自動的にそのまま日本の社会的マイノリティになるわけではないことは言うまでもない。現在、多くの経済的に豊かな国々では高度の専門的技能・技術や知識を持った人びとを移民として受入れることに積極的である。自国の世界との競争力を高め、国力の維持向上を図ることが目的であり、この場合の移民は社会の主流に参入することが期待されている人々である。

しかし、異言語異文化背景を持つ人びとが移住先で生活基盤をつくりあげるには、その国で生まれ育った人に比べると、より多くの困難やリスクが付きまといがちであることは確かである。社会の周縁に位置づけられるマイノリティは社会の主流の位置にある人びとよりも文化資本や社会関係資本の蓄積が少ない傾向にある。従って、マイノリティ集団が社会的に主流の地位を獲得できるためには、周縁的な地位に置かれている当事者へのエンパワメントを主眼においたアプローチが有効である。必要なタイミングで一番有利な選択するに足る最新かつ良質の情報の入手が可能となる状況を自身でいかに創り上げるかが大切である。

ソーシャルワークにおいては個人や家族を対象とする時は、生活の質を高めること、主体性を持って自己実現を図れるようにすることが目標となっている。併せて、社会に働きかけることで、これまで周縁化された地位にいた人びとが社会の中に再び自己の居場所を見つけ、それぞれの持つ能力を十分に発揮することで社会の一員として貢献できる機会を自ら創り出していける支援を提供することが肝要である。これにより障害者等の社会的マイノリティの人びとや文化的マイノリティの人々の社会的包摂を達成しようとする。繰り返しとなるが、マイノリティの立場にある人が社会的な立ち位置を自分自身の立場から主体的に決定できるところに包摂の意味があった。

多言語・多文化社会コーディネートに期待される機能とはまさしくこのことではないであろうか。出自にこだわらず、一人の人間としてその持てる力を十分に発揮できる環境を提供できる社会こそが多文化共生社会の実現に必須な要件である。多文化社会コーディネーターには、その時その時の状況に一番適切と思われる具体的な関わりを持つことが期待されている。日常生活においては常にベストの選択ができるわけではない。その時々状況に合わせて時にはセカンドベストの選択肢を選ぶ、あるいは最悪のシナリオを回避するための方法を想定しておく支援の柔軟性が求められている。

本稿では、多文化社会コーディネートに社会福祉の理念を援用することの意義と、支援の方法にはソーシャルワークからの技法が有効であることを示した。福祉領域からは、日本人であるか否かを問わず、社会の主流文化に位置するか否かを問わず、誰もが暮らしやすい共生社会の構築を目指すことの可能性と妥当性を述べた。ソーシャルワークの方法や価値を述べる中で、日本人と外国人あるいは外国にルーツを持つ人びとという二項対立からの多言語・多文化社会の理解だけでなく、社会生活や活動にどの程度の支障があるのか、社会参加や社会参画に向けてどの程度まで支援が必要かという生活者の立場に焦点を当てた視点の重要性を提起した。一人ひとりの個別の必要性に焦点を当てることで、課題を達成するために必要となる多角的なコーディネート機能の拡充を図っていくための具体的な道筋が可能となる。地道ではあるがこのような作業を積み重ねていく過程の積み重ねが、多様な価値観を認め合うことができる懐の深い社会を実現するためには必要である。誰もが社会を構成する一員として受け入れられるゆとりと、そのための仕組みを社会に実現するためには、ホスト社会である我々日本人がこれらを十分に議論し、どのような社会を創っていくのかという合意が欠かせない。医療・保健・福祉・教育・労働等の仕組みに異言語異文化の人びととの共存の方策を組み込むことが政治的に可能になった時こそが、社会包摂を実現する要件が整った社会の到来であることは論を待たない。

[注]

- ¹ 入国管理局統計 <http://www.immi-moj.go.jp/toukei/index.html><2010年1月25日アクセス>を参照した。
- ² 1981年に国際貢献と国際協力の一環として外国人研修制度としての在留資格が創設された。その後、1993年には技能実習制度が導入されている。
- ³ ブラジルについては、たとえば、大宮知信 『デカセギー逆流する日系ブラジル人―』(草思社、1997年)に、日本への移民の背景や動機とそれ後の動向について詳しく述べられている。
- ⁴ 古くは、たとえば、別冊宝島54で特集として『ジャパゆきさん物語』(JICC出版局、1992年)が日本人の視点でフィリピン人女性エンターテナーについての現状をレポートしている。さらに、バリエスカスとマリア・ロザリオ・ピケロによる『フィリピン女性エンターテナーの世界』(明石書店、1993年)は、フィリピン側の視点で来日するフィリピン人女性について問題提起を行なっている代表的なものである。
- ⁵ 桑山紀彦の『国際結婚とストレス―アジアからの花嫁と変容するニッポンの家族―』(明石書店、1995年)は、東北地方の国際結婚仮定について論及した代表的なものである。
- ⁶ 難民とは戦争や政治的な理由等でこれまで生活していた土地を離れざるを得ない状況に追い込まれ、脱出に成功した人々である。1975年以降、ベトナムからのボートピープルやインドシナからの難民の受入れを行ってきた。1981年には日本は難民条約に加入した。難民条約に加入した国は庇護を求める難民を受け入れ、保護する義務がある。日本でもその後の法改正を経て1982年から難民条約に

沿った難民認定の手続きが行われている。今年度からは3年計画で第三国定住による難民受入れを開始し、2010年9月にはミャンマーの少数民族であるカレン族の3家族18人の難民が入国した。難民の多くは、脱出途中で多くの仲間が生命を落としたり脱落していく場面を目撃している。さらに、現在生活をしている国が希望国ではない場合は将来への見通しを持たず、精神的にも過酷な状況にある割合が高いとされている[野田2009: 403-413]。

- 7 カナダが英語とフランス語をカナダの公用語と規定したのは公用語法(The Official Languages Act)を1969年に制定してから後である。
- 8 プライバシー保護のため一部情報を変更した。
- 9 要保護児童対策地域協議会のことを指す。児童虐待を受けている子どものほか、非行児童等(以下「要保護児童」という。)の早期発見及び適切な保護を図るため、児童福祉等に係る関係機関等により構成される児童福祉法第25条の2第1項に規定する要保護児童対策協議会を開催できることとなった。これにより個人情報保護の規定をはずして当事者の了解を必ずしも得る必要なく個人情報の共有化を図ることができるようになった。
- 10 たとえば、Kirst-Ashman, Karen,Kによる『マクロからミクロのジェネラリスト ソーシャルワーク実践の展開』(筒井書房,2007年)およびカナダソーシャルワーカー協会編(仲村優一監訳)『ソーシャルワークとグローバリゼーション』(相川書房,2003年)に詳しい。
- 11 コーディネーターに求められる能力として、ファシリテーション力、ネットワーク力、化課題の把握・分析・設定能力、情報の収集・編集・発信力、デザイン・プログラム力、プレゼンテーション力の6つを挙げている。詳細は、杉澤経子 2010、「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」、『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3 多文化社会コーディネーター 専門性と社会的役割—「多文化社会コーディネーター養成プログラムの取組みから」—』、p8-35 東京外国語大学 多言語多文化教育研究センター、を参照のこと。

[文献]

- 足立真理子, 2008, 「再生産領域のグローバル化と世帯保持(householding)」伊藤るり・足立真理子編著『ジェンダー研究のフロンティア2 国際移動と連鎖するジェンダー 再生産領域のグローバル化』作品社, 224-262.
- 外国人集住都市会議会員都市, 2005, 「外国人集住都市会議よっかいち2005 多文化共生社会をめざして ~未来を担う子どもたちのために~ 報告書」.
- 野田文, 2009, 『マイノリティの精神医学—疾病・障害・民族少数派を診つづけて—』大正大学出版会.

国際協力支援を通じて考えるコーディネーターの役割

The Role of Coordinators as Seen from International Cooperation Support

菊池 哲佳*

KIKUCHI Akiyoshi

During 2009 I was in charge of the Local Authorities International Cooperation Promotion Projects ("Model Projects") at the Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR). This paper discusses the necessity of the point of view of Multicultural Society Coordinators and considers my year as the director of this model project from that perspective.

While I was directing the project I endeavored to reform it for the better. Yet after careful consideration I realized this was in fact precisely the process of "participation" – "cooperation" – "creation". In other words, the perspective of the Multicultural Society Coordinator was indispensable for the improvement of the project.

Furthermore, I was able to deepen my consideration of the following two points also through adopting this perspective.

Firstly, as a staff member of the Local International Exchange Association, I think it is necessary for me to reevaluate the international exchange and cooperation projects I have engaged with until the present from the perspective of "multicultural coexistence". In other words, I think that, while the necessity of support for foreign residents aimed towards "multicultural coexistence" currently at the heart of initiatives being carried out by the International Exchange Association goes unquestioned, as initiatives made towards the host society or as a part of "multicultural coexistence" initiatives that go beyond support for foreign

*東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターフェロー／財団法人仙台国際交流協会企画事業課企画係主事

residents, the international exchange and cooperation projects of the Association are an important and sufficient resource to us to think about today.

Secondly, I think that the role of the International Exchange Association, which has got involved at grass roots level in international exchange, cooperation and "multicultural coexistence", will grow ever more important as Japan multiculturalizes. While the situation the International Exchange Association is currently engaged with is difficult, not only is the purpose of the organization now under question, but also its ability to take up the challenge as one wing of future efforts to realize Japan's coming multicultural society.

はじめに

筆者は2000年より(財)仙台国際交流協会(以下、SIRAと略称)に勤務している。SIRAでは、国際会議施設である仙台国際センターの管理業務のほか、仙台に住む外国籍市民の生活相談対応、仙台における国際交流や国際理解推進のための事業企画等、主に草の根の国際交流・協力を促進するための事業を推進してきた。

また、2009年4月からは(財)自治体国際化協会(以下、CLAIRと略称)に一年間、研修派遣者として在職し、支援協力部国際協力課で「自治体国際協力促進事業」(以下、モデル事業と略称)を担当した。

本稿では、2009年度にCLAIRにおいてモデル事業を担当して実践・省察したことを踏まえつつ、多文化社会コーディネーターの役割について考察する。さらに、SIRAをはじめとする国際交流協会において国際交流、国際協力、多文化共生推進を一体として推進するためには多文化社会コーディネーターの視点が不可欠であることを論じたい。

1. 問題の設定——多文化社会コーディネーターの必要性

1-1. コーディネーターについての意識の変化

「コーディネーター」という言葉のイメージは人によってかなり違うであろう。多くの人にとっては漠然としたイメージしかないかもしれない。筆者にとっても、コーディネーターという言葉のイメージは、改めて振り返ると、やはり漠然としたものでしかなかった。「多文化社会コーディネーター」という言葉についての当初の筆者のイメージは「国際交流・協力事業を実施するには市民参加を促すことが重要である」といったことを心構えとして持っている職員、といった程度のものであり、筆者はコーディネ

ネーター、多文化社会コーディネーターの存在に特別な専門性を見出していた訳ではない、と告白しなくてはならない。

一方、筆者自身が多文化社会コーディネーターとしての役割をこれまでに果たしたことがあったかどうかについて省察すると、筆者自身は多文化社会コーディネーターとしての役割を特に意識をしていなかったが、気づいてみれば実は筆者が多文化社会コーディネーター的な役割を果たしていた、といった結果論的な多文化社会コーディネーターでしかなかった。

しかし、CLAIRに勤務を始めた時点(2009年4月)と、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターが実施した「多文化社会コーディネーター養成プログラム」を受講しながらモデル事業を約一年間担当してきた現時点(2010年3月)では、筆者が持つコーディネーターという言葉のイメージは大きく変わった。換言すれば、筆者のコーディネーターやコーディネーションに対する認識について、パラダイム・シフトがあったと言っても良い程の変化である。

この変化は、多文化社会コーディネーターという言葉が約一年間の考察と実践を通じてある程度の具体性を帯びてきたからこそ、起きたものであると言える。そのプロセスの詳細については後述するが、「多文化社会コーディネーター養成プログラム」において多文化社会コーディネーターの理念と理論が明確に提示されたこと¹⁾、CLAIR内でモデル事業をはじめとして事業の根本的な見直しを求められている時期にCLAIRに在職することになったという偶然が大きく影響していたことは間違いないと思う。

1-2. CLAIRの特殊性

筆者が2009年度の一年間在籍したCLAIRについて、簡単に紹介したい。CLAIRは、地域の国際化を推進するための地方公共団体の共同組織として1988年に設立された組織である。主な業務として、語学指導等を行う外国青年招致事業(JETプログラム)をはじめとして、姉妹自治体提携の支援、地域における多文化共生の取り組みの支援等をおこなっている。そして、筆者の所属する国際協力課では、地方自治体等がおこなう国際協力活動の支援をしている。

職員の多くは地方自治体からの派遣職員で構成されている。2005年度からは筆者と同じく地域国際化協会²⁾からも派遣されている(筆者が2009年度までの通算で、4人目の派遣となる)。CLAIRの職員の多くは東京本部で2年間勤務するか、あるいは一年間の東京本部勤務を経て2年間海外事務所で勤務し、派遣元の地方自治体に戻ることになる。したがって、極めて短いスパンで人事異動がおこなわれることとなり、

これは組織としては非常に特殊なことであるだろう。事業の推進を図って行く上で、職員はこの特殊な事情を常に考慮しつつ業務にあたらなくてはならない。特に筆者の場合はそのような事情を抱える職員のなかでもレア・ケースであり、一年間の東京本部勤務の後に派遣元であるSIRAに戻る事が決まっていた。このような条件下でモデル事業を担当することとなったが³、経験不足のなかで業務を円滑に執行しなくてはならないというプレッシャーを常に感じながらも、一年間という限られた時間のなかで事業のさらなる改善に向けて考え、実践することを楽しむことができたと思っている。

1-3. モデル事業の概要

次に、モデル事業の概要について簡単に紹介したい。モデル事業は1996年度より実施している国際協力の支援事業である。日本の自治体が行う国際協力事業で先駆的な役割を果たすと認められる事業をモデル事業として認定し、助成を行っている。また、認定事業の取り組みを報告会や報告書等を通じて紹介し、地方自治体の国際協力への取り組みを促進している。2006年度からは対象団体に地域国際化協会を追加し、また、助成方法を1/2助成から限度額までの全額助成としている。2009年度までにのべ246事業、239団体に助成をおこなった。モデル事業の詳細については、表-1、表-2を参照されたい。

表 - 1 モデル事業の概要

自治体国際協力促進事業(モデル事業)

Local Authorities International Cooperation Promotion Projects ("Model Projects")

1. 事業目的

国内自治体が行う国際協力事業で、先駆的な役割を果たすと認められる事業を「モデル事業」として認定し、助成等を行う。また、認定自治体の事業成果等を広く紹介し、地方自治体の国際協力への取り組みを促進する。(平成8年度から実施)

平成18年度から、地域に密着した国際協力を一層支援するため、対象団体に地域国際化協会を追加し、また、助成方法を1/2助成から限度額までの全額助成としている。

2. 事業内容

(1) 助成対象団体

地方自治体(都道府県、市区町村)及び地域国際化協会並びにこれらと連携するNGO

(2) 助成対象事業

ア 地方自治体または地域国際化協会、これらと連携するNGOが連携して実施する国際協力事業またはそのための事前調査事業であること

イ 新規事業であること(ただし、継続事業であっても、質的拡充等を図るものであれば対象となり得る。)

ウ 資金供与だけのものではないこと

エ 国やこれに準ずる機関からの助成を受けてないこと 等

(3) 助成金交付基準

ア 単独事業：助成対象事業の実施に要する経費の総額以内の額で、1事業につき300万円を上限

イ 共同事業：事業を実施する自治体等の数にかかわらず、助成対象事業の実施に要する経費の総額以内の額で、1事業につき500万円を上限

○平成21年度助成事業

- ・事業数：28事業
- ・団体数：26団体(10都道府県、10市区町村、6地域国際化協会)
- ・対象国：中国、モンゴル、インドネシア、フィリピン、ロシアなど
- ・協力分野：環境、医療、防災、人材育成など

3. 平成21年度事業予算

57,602千円

(財)自治体国際化協会支援協力部国際協力課「平成21年度の国際協力課の事業概要」
(平成21年10月改訂版)より

表 - 2 平成 21 年度自治体国際協力促進事業（モデル事業）一覧

No.	自治体名	事業名	相手国・地域
1	札幌市(北海道)	日ロオオワシ野生復帰プロジェクト	ロシア
2	(財)岩手県国際交流協会	「フェアトレード・コミュニティ in いわて」プロジェクト	ネパール
3	(財)山形県国際交流協会	バプアの伝説・昔話を題材とする紙芝居の制作と研究支援事業	インドネシア パプア州
4	埼玉県	太湖を水源とする揚子江デルタの河川底泥中の有害化学物質調査支援事業	中国 江蘇省
5	新潟県	モンゴルウランバートル市における道路改良協力事業(継続)	モンゴル国
6	富山県	黄砂を対象とした広域的モニタリング体制の構築事業(継続)	中国 遼寧省、韓国 江原道・忠清南道、ロシア ハバロフスク地方・沿海地方、モンゴル ドルノゴビ県
7	石川県	中国江蘇省日本語・日本文化教育人材育成支援事業(継続)	中国 江蘇省
8	三重県	日本語教師受入事業	ブラジル
9	滋賀県	中国湖南省に対する地域医療協力促進事業	中国 湖南省
10	大阪府	アジア環境・防災ネットワーク事業(継続)	中国 上海市・江蘇省
11	大阪府	大阪府・ジョグジャカルタ州橋梁技術者育成共同事業	インドネシア ジョグジャカルタ特別州
12	豊岡市(兵庫県)	モンゴル国青少年協力促進事業	モンゴル国
13	(財)神戸国際協力交流センター	マダガスカル共和国におけるコミュニティ・ライブラリー創設事業	マダガスカル
14	橿原市(奈良県)	ベトナムベッチ市との医療体制支援交流	ベトナム フートー省 ベッチ市
15	和歌山県	和歌山県・山東省環境技術協力事業(継続)	中国 山東省
16	鳥取県	ブラジル短期留学生受入事業	ブラジル
17	松江市(島根県)	植林による寧夏回族自治区・銀川市砂漠化防止及び環境支援事業	中国 寧夏回族自治区 銀川市
18	広島県	カンボジアにおける感染症、ガン等健診システムの整備モデルプロジェクト(継続)	カンボジア プノンベン・シェムリアップ州・タケオ州
19	(財)広島平和文化センター	青少年国際協力ボランティアリーダー養成事業(継続)	バングラデッシュ コックスバザール
20	宇部市(山口県)	フィリピン共和国サンタロサ市における「宇部方式」の精神を生かした環境改善システム研修事業(継続)	フィリピン サンタロサ市

21	徳島市(徳島県)	日本庭園(サギノ-徳島友好庭園)の維持管理向上のための造園技術協力事業(継続)	アメリカ ミシガン州 サギノ市
22	松山市(愛媛県)	国際交流・国際協力に基づくESD教材・カリキュラム開発事業	モザンビーク
23	(財)愛媛県国際交流協会	農家所得向上に向けた経営基礎整備事業(継続)	スリランカ
24	北九州市(福岡県)	タイ地方自治体における環境人材育成事業(継続)	タイ シーラチャ市・近隣5自治体
25	大牟田市(福岡県)	日本のエコロジー緑化技術導入による中国の森再生事業	中国 山西省 大同市
26	(財)福岡県国際交流センター	教科書にのっていないアフリカ	
27	(財)福岡県国際交流センター	フィリピン・日本の舞台技術者の人材育成事業(継続)	フィリピン
28	白杵市(大分県)	施設野菜・果樹栽培技術指導者研修事業	中国 甘粛省 敦煌市

(財)自治体国際化協会「平成21年度自治体国際協力促進事業(モデル事業)報告書[事業一覧]」http://www.clair.or.jp/j/sien/pdf/model_04.pdfより(2010年11月6日アクセス)

2. モデル事業を通じての省察⁴

以下、時系列でモデル事業の担当者として実践したことを省察し、その成果と課題を抽出したい。

2-1. 事業評価で与えられた「宿題」(2009年6～8月)

モデル事業の概要をおおよそ把握した6月初旬、CLAIRでは2008年度より実施をしている事業評価委員会のための資料準備が始まった。

その際にモデル事業や過去の事業評価の関係資料を読むことから始めたが、最初の段階から悩み、また最後まで考えたことは「1996年度に事業が創設されてから13年が経過した現在、先駆的な役割を果たすと認められる国際協力事業は、果たして未だにあるのか」という疑問であった。言うまでもなく、モデル事業が創設された1996年度と現在では、日本を取り巻く状況も、世界の状況もあまりにも違っている。表-2で示した通り、現在ではさまざまな自治体や国際交流協会が、さまざまな地域や活動分野(保健医療、環境、農業等)において国際協力を行っている。何をもち先駆的な役割を果たす国際協力であると判断すべきなのか、ゼロベースで考える必要があると感じた。しかし、結論はなかなか得られなかった。国際協力課内での調査と協議は何度

も繰り返され、準備する資料の大幅な推敲は3回以上に及んだ。

この一連の作業のなかで、一つの課題が見出された。それは、国際協力におけるNGO等民間団体との連携が重要であることが言われるようになったこと⁵等を受け、2000年度からは新しい協力活動方法をモデル事業として支援することとし、要綱を「地方自治体が共同で行う事業、地方自治体が国際機関あるいはNGOと連携して行う事業については、優先的に採択する」と改正したものの、未だにその理念を十分に伝えることができていないのではないかという課題である。

そこで、2010年度のモデル事業の方向性として、NGO、他の地方自治体をはじめとする多様な組織、人との連携を図る国際協力を支援することが、将来的には地域の国際協力の裾野の拡大を図ることになるのであり、その一層の促進を図ることを重点項目とした。一方、CLAIRとしても、限られた財源のなかでより効果的に国際協力の促進をすべく、独立行政法人国際協力機構(JICA)をはじめとする他団体との連携を強化すべきという課題を得ることとなった。

2-2. 次年度要望調査の実施とモニタリング(2009年8～11月)

8月中旬を過ぎた頃、2010年度の要望調査の実施に向けて準備を開始した。要望調査とは、モデル事業へ申請することができる全国の地方自治体や地域国際化協会に対して、次年度にモデル事業として国際協力事業を実施する意向があるかどうか、調査するものである。モデル事業への申請を予定している団体には、2009年度中に事業の実施計画書案と経費内訳書案を提出してもらい、CLAIRではそれらの書類をもとに採否について審査をおこなう。

筆者は国際協力課内で協議し、要望調査にあたっては事業評価を通じて得た課題を反映させなくてはならないと考えた。つまり、他団体との連携を図る国際協力事業、幅広い住民参加の機会がある国際協力事業を優先的に採択したいというCLAIRのメッセージを要望調査の段階においても伝えたいと考え、実施計画書にそのことを盛り込むこととした。従来の要望調査票においては連携するNGO等についての記載は団体名やその役割をごく簡潔に記載してもらう程度であったが、2010年度の要望調査においては、他団体との連携について詳細を記入してもらう欄を設けることとした。2010年度要望調査票における記載項目は表-3の通りであるが、下線部が筆者の起案を通じて2009年度より新設した記載項目である。

表 - 3 平成 22 年度モデル事業要望調査の実施計画書での記載項目

- 1 事業名
- 2 事業の実施時期
- 3 事業の実施部局・課室名
- 4 事業の相手方となる自治体等名
- 5 共同する地方自治体等(地方自治体又は地域国際化協会)の有無
- 6 連携するNGO、国際機関等の有無
- 7 助成申請額(単位：円)総事業費・助成対象経費
- 8 事業計画
 - ①事業目的
 - ②立案経緯
 - ③この事業に先駆性(モデル性)がある点
 - ④事業内容
 - a 事業計画全体の概要
 - b 平成22年度実施概要
 - c 当事業の将来展望
 - d その他(当事業が地域住民に利すると考えられる点等)
 - e 前年度事業と比べ本年度事業の質的拡充点(平成21年度から引き続き同じ事業を申請する場合のみ記入)
- 9 他団体との連携について
 - ① 連携団体名(正式名称で記載してください)
 - ② 連携の経緯
 - ③ 役割分担
 - a 地方自治体または地域国際化協会側(この「実施計画書」の記入団体側)：
 - b 連携団体側：
 - ④ 連携により考えられるメリット

(財)自治体国際化協会が実施した2010年度モデル事業要望調査における提出資料様式(「平成22年度『自治体国際協力促進事業(モデル事業)』実施計画書」より抜粋。下線は筆者による。)

結果として、回答団体から提出していただいたほとんどの実施計画書において、連携する団体についての記載があった。地方自治体や地域国際化協会がおこなう国際協力事業についてこれまで詳しい実態を十分に把握できていない状況にあったが、これらの実施計画書は今後の連携のあり方を考える上でも基礎資料となることが期待され、成果を得ることが出来たと感じている。

また、国際協力における連携のあり方は様々であり、そもそも何をもって「連携」と考えるかは実施する団体や担当者によって異なることが分かり、連携の類型を整理す

る必要性等の新たな課題も浮かんできた。

なお、2010年度の要望調査の回答は11月中旬に締め切ったが、その締め切りの前日、筆者のコーディネーターとしての実践について、「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の運営委員によるモニタリングがおこなわれた。「多文化社会コーディネーター養成プログラム」では、受講者が自身の現場における実践から課題を抽出し、その課題解決に向けて取り組むことをテーマとしており、モニタリングはその一環として、プログラムの運営委員らが各受講生の実践の現場を訪れ、助言等を行うものである。

「多文化社会コーディネーター養成プログラム」では、多文化社会コーディネーターの力量形成の視点として省察が紹介されているが、モニタリングは筆者にとって筆者の省察をより深化させてくれるきっかけを与えてくれるものであり、貴重な機会であった。

モニタリングでは、筆者は事業評価から要望調査の実施までの実践の成果を運営委員に説明した。これに対して運営委員からはいくつかの助言をいただいたが、そのなかでも特に示唆を得た助言を次の通りに紹介したい。

- ・国際協力について、CLAIRの理想像を示す必要があるだろう。
- ・モデル事業の審査等のプロセスでは、「プログラム・オフィサー」としての役割を意識する必要があるかもしれない。
- ・多文化共生と国際協力は重なる部分も多い。

また、筆者は今後の国際協力促進の課題のひとつとして考えた「他団体との連携を強化」について、地域国際化協会が今後の地域の国際協力の中心的担い手となりえないだろうかという仮説を、国際協力を携わる何人かの関係者との会話のなかで持つようになっていた。地域国際化協会は全国の都道府県および政令指定都市にあり、草の根の国際交流・協力のための豊富なりソース⁶を有する中間支援組織である。しかし、近年は多くの地域国際化協会そのリソースのほとんどを多文化共生に向けた事業に費やされており、国際協力事業を展開するような余裕はないであろうといった声も聞かれた。かつて「国際交流から国際協力へ」と言われた時代があったが、現在は国際協力が多文化共生に取って代わられた時代なのであろうか。そこで、モニタリングの機会を捉え筆者の仮説を運営委員に説明したところ、それについても運営委員から重要な示唆となる提案があったので、紹介したい。

- ・ CLAIRが地域国際化協会での国際協力事業を育てるということも考えられる。
- ・ 市民参加型の国際協力を推進するために、調査を実施し、分析し、プログラム作りをすることも考えられる。
- ・ 自治体がなぜ国際協力をおこなう必要があるのかを説明できるように改めて考えることが必要である。

これらの運営委員からのコメントを聴いて痛感したことは、筆者はリソースの活用についての概念が非常に近視眼的であったということであった。例えば、JICAとの連携や国際交流協会へモデル事業の利用を働きかけることなど、既存の組織との連携や既存の制度の活用を考えがちであったが、新たな制度やあり方を構築することによってリソースの掘り起こしができる可能性があることについて、十分な意識を持っていなかったと感じた。つまり、さらなる国際協力の推進には、既存の組織や制度を活用することでリソースを「探し当てる」という概念では不十分であり、より積極的な働きかけを通じてリソースを「掘り起こす」といった概念が必要であると感じた。

とは言うものの、筆者がモデル事業を担当できる期間は一年間のみであり、しかもこのような意識に至るまでに半年以上を要することとなってしまった。しかし、JICAや地域国際化協会との連携等を通じた国際協力の促進という方向性自体は、依然として有効な方策だと考えた。そこで、残された約5ヶ月間で筆者が取り組めることを実践の中から見出し、必要があれば次年度担当者へ引き継いでいくことを、もうひとつの課題とした。

2-3. 次年度の採択事業の審査(2009年12月～)

12月からは、要望調査の回答として提出された実施計画書等の資料をもとに、2010年度の採択事業を認定するための審査を国際協力課内で始めた。例年、審査においては経費内訳書だけでは必要経費の妥当性を十分に把握できないため、経費内訳書の積算根拠となる資料(見積書や過去の実績を示す書類)の提出を求めている。さらに、実施計画書と経費内訳書だけでは計画の詳細まで分からないため、実施計画に関するいくつかの質問を「質問シート」として各提出団体に送付し、その回答を求めている。

審査の詳しいプロセスについては、その公平性を期すためにも記載することはできない。しかし、審査というプロセスにおいても、多文化社会コーディネーターとしての役割を何らかの形で発揮したいと考えたことについてはごく簡単に触れたいと思う。

審査における実践のひとつが、モニタリングにおいて運営委員からの助言にもあったとおり、審査に際しての「プログラム・オフィサー」としての役割を意識することであった。ここで言うプログラム・オフィサーとは、助成金事業において単に財政的支援を行うだけではなく、事業内容等についても助言・提言をおこなう専門職を意味しているが⁷、それは筆者の考えるモデル事業の担当者像とも一致する。とは言え、筆者はプログラム・オフィサーという職能に対する認識も不十分であり、助成金事業についてプログラム・オフィサーと言うに足る専門性も持ち合わせていない。しかし、少なくとも、モデル事業として国際協力活動を実施したいと考える事業担当者のイコール・パートナーとして、率直な意見・情報交換をすることで、事業実施団体とCLAIRのお互いにとって、より良い事業の展開やより良い助成のあり方が模索できるのではないだろうかと考えた。助成金事業においても「参加」—「協働」—「創造」のプロセスを作り出すことができれば、多文化社会コーディネーターとしてのひとつの実践であり、プログラム・オフィサーとしての機能も果たしうるのではないかと考えたのである。

例えば、国際協力事業として決して十分に計画が練られていない事業に対しては、一方的に不採択または助成率の減額を行うことは避けた。前述の事業評価の作業において確認したモデル事業の目的のひとつとして「地域の国際協力の裾野の拡大」があったが、一方的な不採択ではその目的に反することとなる。あるいは、一方的な助成率の減額は申請事業の実施に重大な影響を与え、ひいては事業目的の達成も妨げる恐れがある。そのような理由から、実施計画に具体性を欠く事業計画に対しては、事前調査費用を確保した上での助成金の減額を提案する等、できるだけ前向きな支援を行えるように努めた。

担当者として、このようなキャッチボールをきめ細やかにを行い、審査を通じてCLAIRが考える地域における望ましい国際協力のあり方を伝えつつ、事業実施団体と共に国際協力の促進に寄与することが必要だと考えたのである。

3. 多文化社会におけるコーディネーターの必要性

以上がモデル事業の担当者としての実践を時系列で振り返ったものであるが、ここではさらに、多文化社会コーディネーターという観点でこれまでの実践を省察し、多文化社会コーディネーターの必要性について明らかにする。

3-1. コーディネーターの視点の必要性

『「多文化社会コーディネーター養成プログラム」づくりにおけるコーディネーター

の省察的実践」において杉澤は、多文化社会コーディネーターについて「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」と定義している[杉澤2009: 6]。2009年度の夏に本プログラムを受講した当初、筆者はこの定義について知識としては理解していたつもりだったが、今になって振り返ると、本当の意味で理解していたとは言い難い。しかし、前述のようなモデル事業での実践を通じて徐々にその意味と重要性が理解できるようになったと感じている。

例えば、審査において申請団体との積極的な対話を図るという試みは、多文化社会コーディネーターとしての実践のひとつであったと考えている。前述の要望調査においては、ごく限られた助成金の予算に対して30件を超える多数の要望事業の回答があり、しかも限られた審査期間で審査をおこなう必要があるため、全ての要望団体に納得してもらえるような審査結果を得ることは極めて困難に思われた。乱暴に言ってしまうと、審査のひとつの方法として、要望団体が審査結果に納得しているようがいまいが、あくまでも助成する側の立場でもって審査結果を一方的に通知することもあり得ただろう。あるいは、申請団体に対してとにかく審査結果に納得してもらえるように働きかけることも一つの方法であったであろう。しかし、要望団体に対してとにかく消極的にでも審査結果に納得してもらえるように働きかけるという姿勢ではなく、要望団体とのコミュニケーションをできるだけ密に取りながら、各要望団体が真の意味で納得できるような審査をおこなうように努めた。

筆者の審査における取り組みの姿勢は、今になって考えれば、審査中には決して明確に意識していなかったものの、筆者が要望団体に対して審査というプロセスへの「参加」を働きかけ、審査自体をひとつの「協働」として位置づけたのだと捉え直すことができるだろう。換言すれば、筆者が多文化社会コーディネーターとしての視点(あるいはマインド)を持っていなければ、明確に意識していなかったにせよ、審査を要望団体とCLAIRがより良い国際協力を作り上げていく協働のプロセスとするように試みなかっただろうし、その場合には公平性を唯一の基準として審査に取り組んでいたかもしれない。

ここで審査における公平性について、触れておかねばならないだろう。言うまでもなく、CLAIRという公益団体が実施する助成金事業である以上、認定事業の審査においては公平性、客観性が担保されなければならない。当然ながら、今回の審査においても明確な審査基準を設け、それに基づき複数人が審査・協議し、客観性を保つことに努めた。しかし、筆者は審査の公平性・客観性を保つことは本助成金事業の必要

条件ではあるものの、事業目的を達成するための十分条件ではないように考えた。つまり、公平性・客観性だけを唯一の基準として審査というプロセスを経ても、国際協力を実施しようとする団体の支援に繋がらなければ、「地域の国際協力の裾野の拡大」といったモデル事業の本来目的を達成できるとは限らないと考えたのである。

とは言え、審査における公平性・客観性を担保しながら、審査というプロセスに「協働」の要素を取り入れるという試みは、筆者にとって非常に難しい作業であった。審査では提出された各要望団体からの事業をいくつかのランクに分類し、ランクごとに助成割合を定めた。それらの公平性・客観性を保ちつつ、各要望団体が国際協力を通じて達成したい目的を確認し、実際のところは予算上の制約もあることから、その目的が達成できる必要最低限の助成ができるように図った。

このようなプロセスについては、筆者と申請団体の対話がすべて公開されるわけではなく、透明性という観点からの批判があるかもしれない。また、審査プロセスの再現性という観点から組織内でも批判があり、議論があったことは事実である。それは、もう一度同様の条件下において審査というプロセスを経たとしても同じ審査結果に達するということが担保されないのではないかと批判であり、確かに申請団体の担当者との対話というプロセスを経ることは担当者の交渉力、そして筆者自身の多文化社会コーディネーターとしての力量がその結果に影響することは否めない。しかしながら、前述のとおり、公平性・客観性だけを唯一の基準として審査するプロセスは「地域の国際協力の裾野の拡大」というモデル事業の本来目的の必要条件に過ぎないのであり、申請団体との協働のプロセスを経てこそ、モデル事業の目的が真に達成され得るのである。だからこそ、「参加」—「協働」—「創造」のプロセスを生む多文化社会コーディネーターの視点が事業実施にあたって不可欠であったと言えるのである。

さて、筆者が設定したもうひとつの課題であるJICA等の他団体との連携や国際協力における地域国際化協会の活用についても記述したい。JICAとの積極的な連携については、一年間という限られた時間での試みではあったものの、3回に渡るJICAとの情報・意見交換会を設け、来年度への足がかりをつくることができたと考えている。モデル事業は助成期間を一事業あたり最大で2年間までとしている。そのため、「地域の国際協力の裾野の拡大」という目的を達成するためには、モデル事業での助成期間が終了した国際協力事業がさらに発展的に継続されることが望ましいと考えている。そこで、国際協力事業を実施する各団体が発展的に継続させるための一つのリソースとしてJICAが実施する「草の根技術協力事業(地域提案型)」(以下、地域提案型と略称)が考えられ、JICAへの提案をおこなった。一方、JICAにとっても、地域提案型について「地方自治体が主体となり、その地域社会がもつ知識や経験を活かした事

業を実施することにより、開発途上地域の経済及び社会の発展に貢献すること」を目的としており[JICA 2009: 2]、CLAIRからの提案はその目的に適っていると考えられた。3回のJICAとの協議を経て、2009年度末の時点では将来(1年後または2年後)、モデル事業から地域提案型に橋渡しを試みる事業を選定し、JICAおよび事業実施団体と今後もそのための協議を継続することとした。

最後に、国際協力における地域国際化協会の役割という課題自体も、多文化社会コーディネーターの実践というフレームワークを意識していなければ、見出せなかったかもしれないということについて触れたい。杉澤は、多文化社会コーディネーターの専門性の要素として、3つの基礎的実践(「情報の収集・編集・発信」、「ネットワーク力」、「課題の把握・分析・設定能力」と)、3つの中核的実践(「プレゼンテーション力」、「ファシリテーション力」、「デザイン・プログラム力」)を提示している[杉澤2009: 6]。今のところ目に見える形での成果は得られていないが、「デザイン・プログラム力」を発揮することによって、つまり「長いスパンで単年度事業を位置づける」ことによってリソースの掘り起こしができる可能性があることに気づかされた。これについてはCLAIRに在籍できる期間の制約もあり具体的な実践をおこなうまでに至らなかったが、地域国際化協会の視点から考察すべき課題とも考えられ、SIRAへ帰任後の課題としたいと考えている。

なお、モニタリングに際して、運営委員から「自治体がなぜ国際協力をおこなう必要があるのかを説明できるように改めて考えるのが必要」との指摘があったことを前述したが、筆者も運営委員の指摘の通り、地域の国際協力を推進する使命をもつCLAIRこそが、自治体が国際協力をおこなう必要性について地域に提示し続ける必要があると考えている。これは、コーディネーターの実践としての「プレゼンテーション力」であると位置づけて良いだろう。

このように多文化社会コーディネーターの実践のフレームワークは、つつい近視眼的な視野に陥りがちな筆者の実践をより高い視点から俯瞰するように引き上げ、より力強い実践へと導く効果があったと考えている。

また、筆者は国際交流協会の職員として、自身の専門性をどのように担保するべきかについて悩むことがしばしばあったが、多文化社会コーディネーターの実践というフレームワークを得られたことで、自身がどのような「実践のわざ」[杉澤: 2009]を強みとすべきか、あるいは筆者に不足しているのかを考えるための指標とすることができた。

3-2. コーディネーターの視点から見たもの

一年間、モデル事業を担当しつつ、「多文化社会コーディネーターとは何か」ということをしばしば考えていくなかで、新たな視点から、新たな視界が開けたと思う。

それは、これまで筆者が国際交流協会において漠然と区別をしていた国際交流、国際協力、多文化共生のためのそれぞれの実践が、実はより良い多文化社会の実現に向けた取組みとして共通しているのだという理解が得られたことである。

筆者はSIRAで多文化共生のための取組みに従事するなかで、その必要性や緊急性を感じていたものの、一方でそれまで国際交流協会が取り組んできた国際交流や国際協力を今後どのように位置づけるべきか、確信を持たずにいた。

しかし、モデル事業の担当をすることで、全国の各地域には実に多様なリソースがあり、国際交流で培われたリソースを活用して課題解決に向かって国際協力をおこなう事例もしばしば知ることとなった。また一方で、国際協力は多文化共生の理念がその根源にあること、あるいは地域の多文化共生の取組みには国際交流や国際協力の視点を必要とする場合もあること等に気づかされた。このように、国際交流、国際協力、多文化共生のそれぞれの実践が、実はいずれも根本的には区別できないのであり、同じものであることを確信した。

現在、筆者が所属するSIRAをはじめとして、全国の国際交流協会が在住外国人支援について積極的に取り組んでいることを一国際交流協会職員として自負する一方で、従来取り組んできた国際交流や国際協力の事業を多文化共生の視点から改めて位置づける必要があるのではないかという仮説を新たに抱いている。換言すれば、多文化共生に向けた在住外国人支援の必要性については言うまでもないものの、ホスト社会側に対する取組みとして、あるいは在住外国人支援を超える新たな多文化共生の取組みの一環として、国際交流や国際協力の事業は現在でも十分なりソースたり得ると考えている。地域での多文化共生への取組みにおいて、国際交流や国際協力で培われたリソースを活かし、市民や外国籍市民とともに「参加」-「協働」-「創造」のプロセスを生み出すことが、多文化社会コーディネーターの視点を持つことによって可能となるだろう。

3-3. モデル事業における先駆性とは

ここまで、モデル事業担当者としての一年間の実践を多文化社会コーディネーターの視点から省察し、その後、多文化社会コーディネーターの視点の必要性と筆者がその視点にたつて新たに見えてきたことについて論じた。

ここでモデル事業を担当することになった当初に抱いた筆者自身への宿題である

「先駆的な役割を果たすと認められる国際協力事業は、果たして未だにあるのか」についての、現在の筆者自身の回答を述べたい。筆者は、モデル事業の担当者として、また多文化社会コーディネーターとして、先駆的な役割を果たす国際協力は現在でも十分に見出せるであろうと考える。むしろ、そのような国際協力がますます増えていると考える。「先駆的」の意味は、決して活動分野だけを指すものでもないし、活動地域だけを指すものでもない。各地にさまざまなリソースがあり、それらを活かした国際協力が展開されている。どのようなリソースを活用して、国や地域が協力するのか。現在においては、そのような活動のあり方自体に先駆性を見出せることが多いのではないだろうか。また、そのようなさまざまなリソースを活かす事業を生み出せるかどうかは「連携」がひとつのキーワードとなるだろう。実際に、2010年度モデル事業として認定されることとなった国際協力事業の大半がさまざまな連携のあり方を提示することになるだろう。連携を通じてリソースを活かした国際協力がなされるには、住民や関係者の「参加」、「協働」が欠かせない。そのような点で、事業実施団体においても、またそれを支援する助成団体においても、多文化社会コーディネーターの視点は必要不可欠であると確信している。

おわりに

最後に筆者が所属するSIRAをはじめとした国際交流協会の今後の役割について多文化社会コーディネーターの視点から述べたい。国際交流協会はこれまで市民との協働を図りながら草の根の国際交流、国際協力に取り組んできた実績があり、組織自体が多文化社会コーディネーターとしての機能を求められるだろう。また、前述のとおり、国際交流、国際協力、多文化共生のいずれの取り組みも根は同じであり、それぞれの取り組みが重なり合っている。そのような意味で、これからますます多文化化する日本において、国際交流、国際協力、多文化共生のいずれにも草の根レベルで取り組んできた全国の国際交流協会の役割は今まで以上に重要となってくるのではないだろうか。筆者自身も多文化社会コーディネーターの視点を、SIRAでの今後の実践に活かしたいと考えている。

[注]

¹ 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター「多文化社会コーディネーター養成講座」では、多文化社会コーディネーターを「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」と定

義している。この定義に従って、筆者はコーディネーターと多文化社会コーディネーターを区別したい。多文化社会コーディネーターは、いわゆる「多文化共生」社会の実現に貢献する専門性を備えたコーディネーターと言えるだろう。一方、国際協力は国を超えて地域や地球規模の課題解決に取り組む活動であり、多文化共生の視点が欠かせない。その意味で、筆者がモデル事業という国際協力の分野で果たしたコーディネーターの役割は、多文化社会コーディネーターの役割であると言えるだろう。

- 2 1989年に自治省(現総務省)が策定した「地域国際交流推進大綱」で地域の国際交流を推進するにふさわしい中核的民間国際交流組織として位置付けられている国際交流協会。各都道府県と政令指定都市によって設置されており、総務省の認定を受けた団体である。
- 3 筆者のCLAIRにおけるポストは、支援協力部国際協力課主査(多文化共生課兼務)であり、多文化社会コーディネーターというポストを与えられていたわけではない。しかし、「多文化社会コーディネーター養成講座」の受講と後述するCLAIRにおける事業評価をはじめとした一連の業務プロセスが多文化社会コーディネーターとしての視点を否定なく必要としたのであり、それは筆者の多文化社会コーディネーターとしての力量形成にも深く関わっていると思われる。
- 4 省察について、ショーン[2007]は「行為の中の省察というプロセス全体」が「実践者が状況のもつ不確かさや不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる(わざ)の中心部分を占めている」として指摘している[ショーン2007: 51]。
- 5 例えば、1995年に自治省(現・総務省)から各都道府県・政令指定都市に向けて出された「自治体国際協力推進大綱の策定に関する指針について」という文書では、「地域の住民、NGO、経済団体・企業及びボランティア等の参加を得ながら、優秀な人材とノウハウを活用できる地方公共団体を中心とする国際協力の取組みが重要となってきた」と指摘している。また、1999年7月に、CLAIRが自治体と国際協力を携わるNGOが連携し、地域の特色を生かした国際協力が推進されることを目的に、「市民国際プラザ」を開設している。
- 6 筆者はリソースについて、いわゆるヒト、モノ、カネといった資源のほか、ノウハウやネットワークといった無形資源も含めて使用している。
- 7 勝又[1996]は「国際交流・協力活動とプログラム・オフィサーの役割」において、助成財団のプログラム・オフィサーの仕事は「①財団の助成分野、優先順位などについて、意思決定機構の方針に沿って実務レベルの肉づけを行う。②プロジェクトの発掘と申請の呼びかけ。③優先分野の専門化との日常的コンタクト。④プロジェクトの受付、審査と評価。⑤申請者とのコンサルテーション。⑥助成決定機構(理事会など)への申請プロジェクトのプログラム・オフィサーとしての評価を含む資料作成、報告。⑦申請者への決定通知の手続き。⑧申請プロジェクトの実施状況のモニタリング。⑨申請プロジェクト終了後の評価。⑩財団の自主事業などがあればその企画・運営など」と紹介している[勝又1996: 124]。

[文献]

- JICA, 2009, 「平成22年度草の根技術協力事業(地域提案型)募集要項」。
- 勝又英子, 1996, 「国際交流・協力活動とプログラム・オフィサーの役割」『国際交流入門』アルク。
- ショーン, ドナルド・A, 柳沢昌一・三輪健二監訳, 2007, 『省察の実践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房。
- 杉澤経子, 2009, 『多文化社会コーディネーター養成プログラム』づくりにおけるコーディネーターの省察の実践』『多言語・多文化協働実践研究 別冊Ⅰ』, 6-30。
- (財)自治体国際化協会支援協力部国際協力課, 2009, 「平成21年度の国際協力課の事業概要」(平成21年10月改訂版)。

多文化共生事業における外国人職員の役割に関する考察

—川口市の実践から—

On the Role of Foreign Personnel in Multicultural Coexistence Projects

An Example from Kawaguchi City

晏 晴*

Yan Qing

There are many foreign nationals living in Japan who each come here for a variety of motives. Multicultural coexistence projects, which take ordinary foreign residents as the object of their concern, have developed widely in many areas over recent years. While it is often thought that language is the largest barrier to the development of such programs, occasionally there are cases when it is people's awareness and understanding that forms a greater barrier. As many foreign residents are now being recruited as language staff within multicultural coexistence programs, we should perhaps say that effort to overcome differences in awareness and understanding within organizations is not only being demanded of foreign staff, but also of the organizations themselves. This paper will present an example of foreign personnel in local government and try to think about the roles of foreign personnel in both multicultural coexistence projects and local government organizations as well through looking back at this one particular short example.

In Japanese society today where problems of communities and interpersonal relationships have become conspicuous, I hope, speaking from the field, that the day comes soon when each member of society thinks of themselves as a concerned party and that not only foreign residents will be considered the object of multicultural coexistence projects.

*川口市役所市民生活部かわぐち市民パートナーステーション 国際交流員

はじめに

2009年末現在、日本の外国人登録者数は218万人を超えている。日本生まれとされる「多文化共生」という概念が広く知られる中、多文化共生事業のため、言語スタッフとしてより多くの外国人スタッフが採用されるようになった。

筆者は2008年8月に埼玉県川口市で初めての公募の国際交流員(CIR)¹に採用され、非常勤の外国人職員として多文化共生事業に関わり始めた。地域の国際化が進み、各地方自治体において、いわゆる「多文化共生事業や施策」が展開される中、川口市においても2008年に外国人生活相談窓口の設立等の新規事業が始まった。多文化化が進む地域の施策に必要な現状把握と専門知識が十分ではなく、さまざまな試行錯誤が繰り返されていたが、筆者は多文化共生事業に関わることにより、生活者としての経験では気付くことができなかつた、より多くの課題が見えてきた。地方自治体に所属する外国人職員として、公募の国際交流員として、相談業務を担当する職員として、期待されるものは何か、そして果たすべき責務とは何かを、常に問い続けてきた。従来、「個人」と見なされてきた国際交流員の役割と、実際には強く求められているコーディネーターとしての組織的な役割を、どう理解してもらうか、常に考えていた。同時に、事業をただ繰り返していくことに限界と危険性を感じ、施策にあたる職員として多文化共生に対する知識とスキルアップの必要性も強く感じるようになった。

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターが開催する「多文化社会コーディネーター養成講座」との出会いは、ちょうどこのような悩みの最中だった。講座では、さまざまな視点が提供され、現場の実践者として目の前の課題のみならず、包括的に課題を認識する必要性があり、「省察」を通じて実践知を模索する能力が問われていることに気付かされた。特に、さまざまな立場を持つ受講者との振り返りを重ねることによって、現場への気づきや自分自身に求めるものがより明確になった。同時に、違う現場の外国人職員と共通する課題が多く見え、これらの課題を言語化することによって、より広く発信していく必要があると感じるようになった。本稿は、「多文化社会コーディネーター養成講座」の政策コースを受講した筆者が、事業の試行錯誤を踏まえ、現在の地域コミュニティの在り方や人と人との関わり方を悩みながら、組織内部と外部の「共感・協働・創造」の難しさから、新たな時代背景に、地域の人々とどう関係を作っていくのかの振り返りを通じ、限られた勤務経験ではあるが、多文化共生事業にかかわる外国人職員の一例を提示し、外国人職員に求められる組織的な役割と文化的な役割を考えるものである。

1. 川口市における国際化施策

2010年1月1日現在、川口市は外国人登録者数20,362人を有し、市人口総数の3.95%を占め、埼玉県トップである²。市は1990年4月、総務課内に国際化担当を設置し、その後、総合政策課を経て、2007年4月よりJR川口駅至近の「かわぐち市民パートナーステーション(以下「パートナーステーション」とする)」において、職員1名、国際交流員(CIR)1名を配置し、国際化施策を行っている。市に国際交流協会は設立されておらず、2010年現在、設立予定も無い。

川口市は、1989年よりJETプログラム³から国際交流員(CIR)を招致し、2008年まで、国際交流員(CIR)を9名招致した(表-1を参照)。

表-1 川口市歴代国際交流員一覧⁴

No	国籍	国際交流員の期間
1	アメリカ	1989～1991
2	アメリカ	1991～1992
3	アイルランド	1992～1994
4	アメリカ	1994～1997
5	アメリカ	1997～1999
6	ニュージーランド	1999～2001
7	ニュージーランド	2001～2004
8	アメリカ	2004～2006
9	アメリカ	2006～2008
10	中国	2008～現在

2008年には国際交流員を公募に切り替え、8月に公募による最初の国際交流員として筆者が採用された。公募の条件に中国語が含まれたことには赴任当時の外国人登録者国籍別人口は上位から中国が11,053人、韓国・朝鮮が3,523人、フィリピンが2,182人となっており、中国籍市民がその54.5%を占めていたという背景があった。

筆者が配属する国際化担当は、駅前複合施設に位置するパートナーステーションにあり、事業担当含め職員9名体制で市民団体に施設の貸出を行うと同時に、下記の業務を行っている(表-2を参照)。

表 - 2 かわぐち市民パートナーステーション事業⁵

<ul style="list-style-type: none"> ・市民との協働推進事業（ボランティア広場、協働推進懇談会） ・市民活動助成事業（旧 市民提案夢づくり助成事業）（公募提案型助成制度） ・青少年ボランティア育成事業 ・ボランティア見本市 ・マンションコミュニティ支援事業 ・ボランティア人づくり基金 ・NPO相談会・NPO法人設立準備講座 ・盛人事業⁶ ・国際交流事業

2. 国際交流員という未知の役割

赴任してすぐ感じたのは、国際交流員を公募に切り替えたとはいえ、国際交流員の業務内容の変化に、国際化担当内部および外部の意識の変化がまだ伴っていないということだった。

表 - 3 公募切り替え前後の国際交流員業務

公募へ切替後の国際交流員業務(就業規則による)	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人住民の生活支援活動及び市民の異文化理解のための交流活動 ・国際交流関係事務 ・市職員及び市民に対する語学指導の協力 ・市内の民間交流団体の事業活動に対する助言及び参画 ・その他市長が必要と認める職務
公募へ切替前の国際交流員業務 ⁷	<ul style="list-style-type: none"> ・外国からの賓客に対する通訳 ・海外諸機関との連絡及び文書等の翻訳 ・情報誌キューポラの編集、発行 ・異文化理解サロン等国際理解のための事業の実施及び協力 ・国際交流事業の企画・運営 ・国際交流ボランティア団体への協力 ・地域住民との交流など

川口市はもともと海外との友好都市の締結はしていないため、国際交流員の公募への切り替えに従い、その業務内容はJETプログラム時代の交流を中心としたものから、外国人住民の生活支援及び市民団体への協力を重視するようなものへと変化が見られた(表 - 3を参照)。事業内容としては、2008年8月より外国人生活相談窓口が設置され、火曜日から土曜日に日本語・英語・中国語による多言語の相談を行っている。国際化担当は相談窓口のほか、日本語教室のサポートと日本語ボランティアの育成、ホームステイ、外国人支援ネットワーク会議、異文化理解サロンや翻訳通訳・国際理解ボランティアの登録の事業等も担当している。

従来の国際交流員はすべての事業において、必要に応じて通訳と翻訳を行いながら、指示に従い、助言と事務作業を行う補助的な立場であったが、公募の国際交流員には日本人職員と変わらない役割を期待されていることを伝えられていた。2万人の外国籍市民を有する市ではあるが、部課の設置はしておらず、職員1名と国際交流員1名、2名体制で国際化施策を行っている。職員は1年半前に異動で国際化担当となり、国際交流員の管理と事業を担当している。相談業務のノウハウが蓄積しておらず、国際化担当内では場当たりの対応になってしまわないかと不安が高まった。

窓口は簡易な生活相談と位置付けられ、日本語教室や市に関する生活情報の問い合わせが想定されていたのに対し、相談者からは生活のさまざまな面に渡り相談が寄せられていた。相談内容は場合によっては深刻な内容もあり、専門家や担当部署の協力が不可欠である。筆者は生活者としての滞日経験があり、似た経験を持つ外国人市民の相談には経験者としてアドバイスすることができるが、専門知識を要する相談は対応に困ってしまうこともしばしばあった。しかし、新規事業ということもあり、専門性が必要との声が届きにくかった。

分らないことだらけからのスタートとなったが、前例がない中、前例を作っていくしかない。ノウハウが蓄積されていないが、これから蓄積できるようなシステム作りが必要であると感じた。

3. 部署内の共感・協働・創造の難しさ

3-1. 「国際化担当」と「国際交流員」に対する意識の壁

生活相談窓口や日本語教室の案内等の日常業務を始めて、部署内職員の窓口対応にすぐに感じたのは、「国際化担当」と「国際交流員」に対する意識の問題だった。パートナーステーション窓口にはさまざまな問い合わせで外国人市民が訪れてくる。日本語を話しているにも関わらず、外国籍市民と分かると、すぐ筆者に繋がるようになっていく。筆者は中国語の母語話者であり、ある程度英語でのコミュニケーションもできるが、すべての言語ができるわけではない。しかし、川口市内では2009年8月現在、98ヶ国の外国籍市民が登録しており⁸、その言語もさまざまである。そのうえ、窓口を訪ねてくる外国籍市民は相談窓口や日本語教室情報以外にも、施設を利用する時のルールなど日本人市民と同じような問い合わせが数多くある。国際交流員の外国語能力を信頼してもらえることはとても光栄だが、その背後に外国人市民の対応は外国語を介さないとできないという考えがあることが窺えた。

また、職員の中で「多文化共生」とは何か、「日本語ボランティア」とは何かについてまったく知識がないことへの不安も大きかった。「やさしい日本語を」とよく言われる

が、何がやさしい日本語かを知ることができずに悩んでいる職員がいると同時に、なぜ「多文化共生」しないといけないのか、なぜわざわざ「やさしい日本語」を使う必要があるのかと反感を持つ職員もいた。

筆者が受講した養成講座では、コーディネーターとしての関係作りが提起され、「省察」を通じて、共感・協働・創造を作り出すことがコーディネーターの専門性であるとされている。関係作りはまず相手を知ることから始まる。組織自体に対する知識の不足や組織内でのコミュニケーション能力の不足に、組織の異文化に対する意識の壁が重なり、筆者は外国人職員として赴任当初から部署内の共感・協働・創造をコーディネートすることの難しさを感じていた。

3-2. 意識の壁を取り除く試み

日本人職員が感じる業務の難しさに、外国語ができないことと、海外経験がないことがよく挙げられる。現在では研修制度を利用して海外経験を積むことができるとは言え、迅速に相談に対応できるレベルの外国語を身につけることは難しいと言えよう。これに対して、筆者は国立鹿児島大学の留学生会館での体験を思い出した。当時、会館には世界各国からの留学生が住み、文化も専門も日本語レベルもまちまちだったが、意思疎通には様々な言語とツールが使われていた。つまり、意思疎通の際、言語を含め、相手と共通するコミュニケーションのツール、例えばジェスチャーや絵などを探すことも必要であった。その経験が筆者に言語によるコミュニケーションの限界と、異文化と積極的にコミュニケーションを取る姿勢の大切さを教えてくれた。そこで、日常業務を通じて、職員もこのような経験ができないかということについて考え始めた。国際化担当と繋がりを持つ外国人市民のほとんどは日本滞在が長く、日本語レベルの高い人だった。これがある意味職員の中で、日本語がこれくらいできないと、コミュニケーションが取れないという考えにも繋がったといえよう。そこで筆者は意識的に職員に事業を通じてさまざまな背景を持つ外国人市民を紹介し、顔と名前を覚えてもらい、通訳を行わないまま、コミュニケーションを持たせることを心掛けた。

国際交流員が担当する事業に、異文化理解サロンという事業がある。従来では、国際交流員の人的ネットワークを活かし、他の自治体の国際交流員(CIR)や外国語指導助手(ALT)⁹などに講師になってもらい、その国の文化や生活習慣を話してもらうことが多かった。このような形はさまざまな国の話を聞くことができ、利便性があるが、地域の国際化や地域に暮らす身近な外国人を知るきっかけにはなり得ない場合がある。そこで、実際地域に暮らす外国人市民に、その故郷の話や文化、習慣などを話してもらえないかと考え、ボランティア登録をしにパートナーステーションを訪れた外

国人市民にお願いすることを試みた。依頼を受けた台湾出身の講師は、来日10年以上だが、初めて日本語で自分のことを紹介することになり、パソコンの操作や日本語の表現に、多くの不安を抱えていた。従来では、講師を依頼してからの作業は講師自身が責任を持って行い、原稿等が出来上がってから打ち合わせを行う進め方だったが、講師の不安が職員にも伝わり、職員にも不安が生じていた。そこで開催までは、まだ時間的な余裕があり、講師にはとにかく何かあったら国際化担当に来てくださいと伝えた。講師が来ると、必ず職員に紹介するように心掛けた。職員に余裕がある時には、打ち合わせにも来てもらい、講師が準備してきたものを一緒に見たり、アドバイスももらったりした。

講師と職員の間にいる時は、両方に通訳やコーディネーションを期待されることが多いが、実際、通訳を介さなくても、両方のコミュニケーションには特に大きな問題はなかった。そこで筆者は意識的に通訳を行わなかったり、席をはずしたりして、双方が直接会話できる場を意識した。最初の頃は、職員も戸惑いはするが、回数を重ねていくうちに、通訳抜きの会話ができるようになった。何度も打ち合わせを重ねていくと、職員と講師の相互理解が深まり、気軽にコミュニケーションができるようになった。実際、異文化理解サロンで行われた事業の様子を見て、職員はその勤勉な姿もてなしの心に感心したと、後に語っていた。

実際、生活者としての外国人市民は外国人観光客と違い、ある程度の日本語能力を持つ人が多い。その日本語能力を、交わす会話を通じてキャッチできる異文化コミュニケーション能力が、国際化担当のみならず、これからも増えるだろうと考えられる外国人市民へ行政サービスを提供する職員にも求められている。異文化コミュニケーションにおいては、時に言語よりも、姿勢がより大切な場合がある。外国人市民の日本滞在によって身に付けた日本語能力と日本社会への理解力を活かしながら、言葉の壁を越えようとする職員の努力が多く、外国人市民に認められ、気軽に窓口で顔を出す人が増え、職員自身の恐怖感も、異文化コミュニケーションの楽しさに少しずつ変わっていくように見えた。国際化担当で始めた小さな試みがパートナーステーション内の他の職員にも影響を与え、窓口の問い合わせに、日本語能力を確認しながら、積極的に対応する他の担当の職員も増えた。こうして、部署内初めての共感・協働・創造は、言葉の壁より意識の壁を取り除くことへの試みから生まれた。

4. 部署間の共感・協働・創造の難しさ

4-1. 縦割と言葉の二重の壁

相談窓口寄せられた相談は、国際化担当では最終的な解決にならず、専門知識が

必要な場合や担当部署の協力が不可欠な場合も多い。2009年度の相談件数を内容別にみると、「子育て・教育」(17.1%)と「医療・福祉・年金」(13.7%)が1位と2位を示している¹⁰。義務教育における外国人児童生徒の編入や進学に関しては教育委員会の協力が必要であり、医療・福祉・年金いずれも担当部署の専門知識が必要である。しかし、言語対応を理由に受け入れがスムーズにいかないこともしばしばある。相談業務を担当する職員としての専門知識の蓄積は大きな課題だが、国際化担当と担当部署の連携もなくてはならない。

行政の立場に立つようになってから、人的ネットワークの必要性も痛感させられた。生活者としての外国人市民は、日本人市民と同じように市からのさまざまな行政サービスを必要としている。従って相談内容は行政サービスに関わるものが多い。相談等に対して、連携制度が未整備の現状では、先輩職員が持つ豊かな人的ネットワークを生かしてなんとか解決に繋げるような対応も少なくない。国際交流員は非常勤職員として、8月の中途採用だったので、市が主催する職員研修に参加できず、同期を持つ機会も少なかった。国際交流員の翻訳通訳作業は、国際化担当の職員を通して依頼を受け、文書を通しての関わりしか持つことができず、顔の見える関係が作りにくい。その上、国際交流員と言えば、翻訳通訳というイメージがまだ根強く残っており、外国人市民のことは外国語の分かる部署で解決すべきとの考えも強くある。

4-2. 職員研修を通じてのネットワーキング

転機は、各部課の業務内容をもっと知りたいと思い、上司に必要性を訴え、共感を得て参加することができた、市役所による新人職員を対象とした職員研修の前期コースにあった。各部課の業務内容を知るために参加した研修だったが、市の国際化の現状がまったく知られていないことに気付かされた。県内トップの外国人登録者数を持ちながら、外国人市民の存在が見えないまま、あるいは、個別の存在としか見なされていない状況であった。一方、職員の中には国際化担当の仕事や国際交流に意欲的な人も多くいた。前期コースでは、筆者と新人職員がともに学び、ワークショップで語り合い、顔の見える関係になった。

国際化担当は、毎年新人職員研修の後期コースの講師を担当している。後期コースは、半年間各自の業務を経験した新人職員向けのものであり、国際交流員も講師を担当する部分がある。例年では、国際交流員の出身国の話や語学の内容が主だったが、前期コースでの経験から、筆者は市の国際化現状を知ることが大切ではないかと考えるようになった。その上、筆者が9月に講師を担当するその1ヶ月前に受講し始めた「多文化社会コーディネーター養成講座」では、ポストを持つコーディネーターではな

い、ポストを持たないコーディネーターの不可欠さが強調され、相談業務等の連携を考えると、組織の中、ネットワークのない国際交流員が他の部署と繋がるためには、同期と呼べる後期研修に参加する新人職員に、コーディネーターになってもらいたいと考えるようになった。

しかし、強要は禁物である。養成講座の共通必修科目のなかでは、山西優二先生が「文化」の「」をとることの大切さと文化の真ん中に人間を置くことの大切さを強調していた[山西2010]。筆者自身の生活者としての経験と国際交流員としての経験を振り返ってみても、同じ「外国人」と言われながらも、実は一人ひとり違う文化を持つ人間であり、その一人ひとりとの触れ合いのなかで自分も変化していった。新人職員研修を通じて、人間の多様性を理解してもらい、新人職員の皆さんに各自の窓口と外国人市民の間のコーディネーターになってもらいたいと考えるようになった。年齢が近いことと前期コースでつくられた信頼関係を活かし、まずは職員に、地域に暮らす一人ひとり違う外国籍市民と触れ合ってもらいたいと考えるようになった。国際化担当の職員に相談すると、職員も自身が国際化担当になってからの体験と相談窓口での悩みを振り返り、新人職員がコーディネーターになる必要性に共感してくれた。

研修では、まず国際化担当の職員が市の国際化現状を紹介した。続いて筆者が留学の話や、日本で暮らす外国人として日々変化していく自分に気付かされた経験を交えながら、2万人の外国籍市民を有する市にもきっと一人ひとり違う外国人が暮らしていること、その方々との関わりが、個人として職員として増えていくにつれて、自らの意識改革が必要となること、ぜひとも外国籍市民と国際化担当をつなぐコーディネーターになってほしいことなどを、思いを込めて話した。それから、後半にはボランティアの協力を得て、実際にボランティア日本語教室に通う韓国出身の外国人市民から、日本語が不自由なために子育てで苦勞したことや、帰化後も引き続き日本語ボランティアを続ける中国出身の方に、来日後学校に転入し、先生やクラスメートに支えられ日本語の壁を乗り越えた話をして頂いた。この内容に不理解を見せる職員もいたが、一部の職員から共感が得られ、終了後に発表者を囲んで一生懸命感想を伝え、積極的にコミュニケーションを取る職員の姿もあった。その後、多文化共生事業のボランティアとして積極的に関わりつづけている人もいる。

5. ボランティア団体との共感・協働・創造の難しさ

5-1. ボランティア日本語教室参加者のニーズの多様性

川口市には14のボランティア日本語教室があり、教室へのサポートも国際化担当の業務である。教室では日本語ボランティアの活動が盛んに行われている。そうした

中、教室の責任者からよく寄せられる相談は、新しい日本語学習者も日本語ボランティアも、ともに定着しにくいということだった。つまり、14の教室で活動を行うボランティアは、ある程度限られた方で、参加者である日本語学習者の入れ替わりも激しいということである。筆者が赴任した時点では、国際交流員による日本語の指導や日本語教室の運営は終了しており、勤務内での教室参加は言語サポート、つまり中国語や英語の通訳や翻訳が多い。そこで筆者は、プライベートで教室に参加することを試みた。

ボランティア日本語教室ではレベル分けをしておらず、ボランティアが単独で何人かの学習者を教え、時間が来れば、学習者は会場の片づけをせず去っていくような光景がよく見られた。教室によっては、ボランティア同士があいさつをしないところもある。一方、窓口には多様な日本語学習のニーズが寄せられている。たとえば、非漢字圏の人からは漢字を教えてほしいとの要望があったり、漢字圏の人はおしゃべりがしたかったり、出会いを楽しみにして来ている人もいれば、日本語能力試験のための勉強を望んでいる人もいる。一方、教室では、そのニーズにこたえられないのが現状であった。

5-2. 外国人市民への共感が導いた新たな協働

前述したとおり、国際化担当はボランティア教室の運営をサポートしている立場にあり、教室自体の運営は行っていない。外国人である筆者は、自ら日本語学習をした経験を今の教室と照らしあわせてみた。母国で3年間、専門的に行った勉強を振り返ると、まずは日本語を一生懸命教えてくれようとした日本人の顔が浮かんできた。海外で教えた経験のない先生とともに、日本語の通じない地域の市場に買い物に行ったり、映画館に行ったり、汽車の乗り方やチケットの買い方をともに経験した。生活に必要な知識や、地域の人しか知らないようなルールを一緒に勉強することで、自然とお互いの言葉や文化を知ることができた。その中には、人生の友となる先生もいた。

国立鹿児島大学での1年間の留学生活でも、日本人の友人とともに桜島をサイクリングしたり、多国籍合宿のような国際交流イベントをスタッフとしてともに経験したり、人と人の交流を通じて、互いに対する理解が深まるとともに、「日本語が上達したね」と周りから言われた経験があった。この省察から、言語の学習は、共に経験することや、関係を作ることによってもできると考えるようになった。

現場では、教室に通う外国人学習者から生活の相談をされ対応に困ったという意見も、従来からあった。教室をみると、一人のボランティアが数人の学習者を抱えるケー

スが多く、日本語レベルも母語もさまざまな学習者を目の前にして、日本語教授スキルに対する不安もある。それに対して国際化担当では、毎年日本語ボランティアレベルアップ講座を開催しており、市内14の教室で活動するボランティアのスキルアップを手伝っている。

2008年まではボランティアの繋がりを通じて講師を依頼してきたが、その年は講師の都合がつかず、実施が難航していた。そうした中、講義を引き受けて頂いたのは、大学の恩師だった。予算が限られており、遠く離れた鹿児島からの交通費なども出すことができない状況ではあったが、恩師は都内を本拠とする日本語教育の専門家も紹介くださり、十数年前から川崎市内で日本語ボランティア活動をしているボランティアからの協力も得られた。

講座は、日本語教授法ではなく、「日本語ボランティアに必要なもの」をテーマに行われ、講師と川崎市で活動するボランティアは、居場所としてのボランティア日本語教室作りの必要性、学び合うことの大切さや対等な関係作りの必要性を、実践を交えて話をした。これに対して参加者の意見は大きく二つに分かれた。地域のボランティア日本語教室が否定されたとの意見もあれば、講師とボランティアの話を聞いて、自分の中の疑問が整理され、共感ができ、行動に移したいとの声もあった。講義の後、参加したボランティアによる積極的な試みが始まった。ある教室では、いきなりボランティア会議を開くのではなく、活動で困ったことや改善したことを共有する場をまず設けることにした。そこでできたボランティア同士の共感と信頼関係を生かし、ボランティア会議が持てるようになり、ボランティア同士もあいさつを交わすようになり、日本語教室で笑顔が多くみられるようになってきた。そうした中で、教室責任者と国際化担当の関わり方も変わってきた。通訳翻訳依頼が主な関わりだった筆者にも、教室での出来事を教えてくれたり、交流イベントへの参加を勧めてくれたり、教室の責任者との信頼関係を築くことができた。外国人市民への共感が、離れた現場を結び、離れた現場の経験もまた共感を呼び、違う現場の協働を起こした貴重な経験だった。

6. 新たな場の必要性和より広い参加に向けて

6-1. 限られた交流の場

前述したように、赴任当初は、国際化担当と繋がりを持つ外国人市民が少ない理由に、言葉に対する意識の壁があった。1年間の事業を通して、多くの外国人市民と顔の見える関係を作ることができたとは言え、言葉と意識の壁によって参加できなかった「見えない存在」も多くいる。2009年7月に市内在住外国人を対象として実施された多文化共生における意識調査¹¹では、「あなたは、日本人(近所の人や職場の人)とど

のようにつきあっていますか」という項目に、「あいさつをする程度」と答えた人が53.2%を占め、半数以上の外国籍市民は日本人市民と深いかわりを持っていない現実を垣間見ることができた。一方、さまざまな事業を通じて、互いに接したい、関わりたいとの要望が寄せられている。地域構成員としての外国人市民と日本人市民が交流できる場を、国際化担当の事業を通じて増やせないかと考えるようになった。

「多文化社会コーディネーター養成講座」は8月の共通必修科目と9月と2月の専門別科目に分かれており、9月から2月の間は受講者が各自の現場で実践を行う期間となる。その間コーディネーターとして、一番の課題だと考えていることに対してアプローチし、省察を行う。筆者は、ボランティアから寄せられた「町内会・自治会の一般の方は外国人のことに無関心なのは」という仮説から、地域に暮らす外国人市民と日本人市民が町会・自治会について話し合う座談会を設けることにした。

座談会は前半のディスカッションと後半の交流会に分かれており、前半ではそれぞれの思いのズレが大きく、話がかみ合わない場面もあった。しかし後半の交流会では参加者の日本人市民と外国人市民とも積極的に交流を行い、それぞれの思いを語り合う様子が見られた。多文化共生と言えば外国人支援を思い浮かべる方も多いが、支援以外に、ともに参加できる場、互いに触れ合える場の大切さを気付かされた。

6-2. 開かれた「参加」を新たな目標に

2009年度の新しい事業として、第1回外国人日本語スピーチコンテストが予定された。触れ合う機会を増やそうと、より多くの外国人市民の参加を意識し、実行委員や当日ボランティアを公募し、外国人スタッフも含めた新しいメンバーによる初めての事業が始まった。ここには一年間の実践を通して新たに国際化担当に繋がった外国人市民と日本人市民がいた。そして実行委員が日本語教室に出向き、多言語チラシで学習者にPRし、ボランティアにもよろしくとお願いする実践があった。国際化担当の事業で初めて、個別に運営する14の日本語教室がともに参加することができ、教室によってはボランティアが自発的に教室内のスピーチコンテストを行うところもあった。日本語というキーワードに、多くの人材やアイデアが集まり、外国人学習者にとっての日本語学習とは何か、国や文化の違いを持つ一人ひとりが同じ感情を持つ喜びなどを経験する場となり、日本人か外国人としてではなく、参加者の一人として貴重な経験ができた。もちろん、たくさんの試行錯誤と省察もあった。

まずは実行委員となる外国人希望者は、ある程度の日本語能力が必要という議論があり、広報を通じて日本語による公募を行った。日本人希望者がすぐ現れたのに対して、外国人希望者がなかなか集まらなかった。そこで事務局で原因について話し合い、

広報を知らない人や読まない人も多いただろうということから、多言語ポスターを作成して図書館や公共施設などにその掲示を依頼し、なんとか希望者が出てきた。

続いて、実行委員会でのコミュニケーションは日本語によって行うので、日本語能力が十分の方を対象とすべきとの意見もあった。このような意見は、従来の事業でもよく議論され、外国人市民の参加の少ない原因の一つでもあると感じていた。「共感」は、ともに参加することがない限り、生まれにくいものである。国際化担当がどれくらいドアを広く開けて外国人参加者を受け入れられるかが問われた。従来のイベントでは、日本語によるコミュニケーションが必須になる場合、通訳を付けることが主流であった。しかし、月一回の会議の同時通訳は通訳ボランティアにも負担になる上、通訳を受けている本人の参加意欲にも影響が出る恐れがある。そこで、話し合いの結果、あえて通訳を付けず、外国語、あるいは外国人とコミュニケーションの経験のあるボランティアの参加を呼び掛けてみた。

実行委員会には33名の申込みがあり、スタッフの半数を外国人で構成するという目標は達成できなかったが、これまでとは違った経験と背景を持つ参加者が加わり、新たな組織が機能し始めた。初対面の人が集まって、事業が始まったが、すぐに打ち解けることは難しかった。そこで筆者はある日本語教室入門講座の参加者からの意見を思い出した。入門講座の一環として、一度実際のボランティア教室でボランティア体験をする機会があるが、そこでは挨拶も自己紹介もないまま、2時間も日本語レベルの違う学習者とおしゃべりをしなくてはならず、大変つらかったそうだ。国際交流もやはり、人と人の触れ合いであり、信頼関係が大変重要である。そこで、実行委員会会議などに新しいメンバーが参加するたびに、必ず冒頭に参加者全員がお互いに自己紹介ができるように心がけた。時間が足りない、面倒であるとの意見もあったが、続けることによって新しいメンバーの参加がスムーズになった。実行委員の多くは積極的に互いにコミュニケーションをとり、言語に不自由な場面やコミュニケーションがうまくいかない場合も、誰かが自然に助けるようになった。委員の無意識のコーディネーションのおかげで言葉の壁を感じるものが少なくなった。

1月に行われたスピーチコンテストは大きな反響を呼んだ。初めて在住外国人の思いを聞くことができ良かった、もっとこのような場を設けてほしいとの意見が、アンケートや参加者の声を通じて届いた。振り返れば、「参加」というキーワードについて実行委員会と事務局が度重なる話し合いを繰り返し、多くの壁を取り除こうと努力してきた。スピーチコンテストの成功は、外国人市民と日本人市民で構成した主催側が、自らの経験と省察を活かし、できるだけドアを広く開け、そして自発的にコーディネーションを繰り返した結果ではないかと筆者は考えている。

おわりに 外国人職員の役割

国際交流員は、配属先によってさまざまな事業に関わることになる。筆者は市民活動をサポートする部署に配属となり、市民活動や多文化共生についてまったく知識のない状態からのスタートだったが、他の職員やボランティア等たくさんの方に支えられ、少しずつ成長しているところである。

多文化共生事業における外国人職員の役割は外国語のみと考えられがちだが、職員の持つ母国での経験や日本での異文化体験から、外国人の視点で事業を見ることができ、その視点が多文化共生事業にとっては大切な意味を持っている。

一方、組織文化と外国人職員の持つ文化や考え方の違いによって、その視点や主張が受け入れられ難い部分があることも事実である。山本志都は、「担当者とCIRの関係やコミュニケーション、又は、日本人の既存集団に外国人が参入する際の関係やコミュニケーションの問題を考えると、異なる文化的仕組みを持つ個人間のレベルと、組織という社会システムのレベルの双方が欠かせないということが確認できた」と述べている[山本2003: 54-75]。外国人職員が、組織の一員になっていく努力が不可欠であると同時に、組織の異文化に対する理解も不可欠である。外国人職員を外国語スキルのみで採用し、言語の背後にある文化やアイデンティティ等を受け入れないままでは、真の共生が生まれにくいばかりか、誤解と不信に繋がる危険性がある。

筆者にとって、公募の機会を得ての一年間半の短い実践だったが、振り返ってみれば、組織の立場でしか許されないことも常にあったと言えよう。しかし、外国人であることを受け入れてもらいながら、組織の立場への理解を深めてくれた方にもたくさん恵まれてきた。筆者の未熟さを考えると、職員の寛容さや異文化を持つ国際交流員とのコミュニケーションを重ね続ける努力がなければ、筆者はきっと東京外国語大学の養成講座に参加することもできなかった。実践の言語化による発信が難しい現状にある筆者に、養成講座での仲間の支えがなければ、この論文を投稿することもなかっただろう。多文化共生事業で外国人職員が多く採用される中、非言語コミュニケーションに戸惑いながら、外国人職員自身の組織内での共生も新たな課題ではないかと、筆者は考えている。外国人職員を言語のツールとして考えるのではなく、そのアイデンティティを受け入れ、異文化生活経験や他文化を活用し、多文化共生事業のみならず、外国人職員が組織の一員として役割を果たせるシステム作りも求められているであろう。

最後になるが、本稿は短い期間の実践からの省察であり、日本人の配偶者として日本で暮らす、一人の外国人としての思いでもあった。便宜上日本人と外国人の使い分

けをしているが、決して日本人と外国人を別々のカテゴリーに分けることを意図するものではない。国際交流員としての任期は残り1年である。ネットワーク作り、関係作りも焦ってはできにくいものである。時には厳しい現実を突きつけられ、目をそらしたくなることもきつと出てくるであろう。しかし、外国人職員の役割について考え始めた当時の自分が、東京外国語大学の「多文化社会コーディネーター養成講座」と出会ったことで、実践を可視化し、ノウハウをシェアすることの大切さに気付かされた。日本社会で進む多言語・多文化化に関わる、同じ悩みを抱える様々な立場の人々の存在が講座を通して見え、環境が変わるのを待つではなく、当事者として、自分のできること、自分だからできることを考える省察の機会を頂き、この自分が実際に行動することができて初めて本当の意味での自立ではないかと省察しているところである。この講座の参加を忙しい業務の中許可してくださった上司、フォローしてくださった職員、講座で絶えずコーディネーションをしてくださった関係者の皆さん、この投稿の実現を最後まで応援し続けてくださった多文化社会コーディネーター養成講座2期生の皆さん、関係者の皆さん、そして、常に葛藤を受け止めてくれ、一番身近なサポーターであった夫とその両親に、改めてお礼を述べたい。

[注]

- ¹ 国際交流員(CIR)とは一般的に、JETプログラム(外国青年招致事業)を通じて招致された地方自治体に配置され、国際交流活動に従事する外国人青年のことを指している。
- ² 川口市人口の統計<http://www.city.kawaguchi.lg.jp/kbn/04013016/04013016.html>
<2010年3月31日アクセス>
- ³ JETプログラム The Japan Exchange and Teaching Programme
財団法人自治体国際化協会 <http://www.jetprogramme.org/e/introduction/index.htm>
<2010年6月30日アクセス>
- ⁴ 川口市国際交流員 <http://www.city.kawaguchi.lg.jp/ctg/16570009/16570009.htm>
<2010年3月31日アクセス>
- ⁵ かわぐち市民パートナーステーション <http://www.city.kawaguchi.lg.jp/ctg/16579999/16579999.htm>
<2010年3月31日アクセス>
- ⁶ 「盛人」とは、成熟した盛んなる人。川口市では50歳を成熟した「盛人」として祝う「盛人式」を開催している。
- ⁷ 川口市国際交流員業務内容 (2010年3月31日現在、公募の切り替えによる更新は行われていない)
<http://www.city.kawaguchi.lg.jp/ctg/16570009/16570009.html><2010年3月31日アクセス>
- ⁸ 無国籍を含む。川口市外国人登録国籍別人口の資料(川口市役所市生活部市民課作成)より。
- ⁹ 外国語指導助手(Assistant Language Teacher: ALT)については、財団法人自治体国際化協会
<http://www.jetprogramme.org/j/aspiring/positions.html><2010年6月30日アクセス>を参照のこと。
- ¹⁰ 川口市の外国人相談研修会資料(2010年4月国際化担当作成)より。
- ¹¹ 川口市多文化共生社会のための調査(サンプル数:1,586、回答数:434)。

【文献】

- 山本志都, 2003, 「地方自治体職員の外国人職員との関係及びコミュニケーションとそれに関わる調整
認知の探索的研究: JETプログラム『国際交流員』の職場への参入に伴って」『青森公立大学紀要』第
8巻(2), 54-75.
- 山西優二, 2010, 「多文化社会にみる教育課題」『多文化社会コーディネーター—専門性と社会的役割』
(シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊3), 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.

多文化教育実践モデルの社会心理学的分析

—エリン・グルーウェルによる人種間対立を改善する授業実践を事例として—

A Social Psychological Analysis of the Multicultural Education Model

Erin Gruwell's Practice for Improving Interracial Relations

小川 修平*

OGAWA Shuhei

One of the most critical questions in the field of multicultural education has been how educators can improve relations among racially, ethnically and culturally diverse groups of students at school. In an effort to find some solutions to this complex problem, this research paper examines the pedagogical practice of Erin Gruwell, a teacher at an inner-city high school in Long Beach, California. The Freedom Writers Diary (1999), a book written by Gruwell and her racially diverse students, clearly shows that she led her classes toward a "harmony" among Latinos, Asian, African American and Caucasian students who had segregated themselves and sometimes violently conflicted each other in the wake of the 1992 Los Angeles riots.

In order to clarify the reasons why Gruwell was able to dramatically improve interracial relations in such extremely difficult conditions, this research takes advantage of the two social psychological frameworks: contact hypothesis and social identity theory, and applies these theoretical frameworks to this case analysis. In particular, this paper aims to prove two reasons for the question. First, Gruwell provided her students with opportunities to experience interracial contacts, which reduced prejudice and hostility among the racial groups, thus improving their relations. Second, the students' new collective identity of "the Freedom Writers" reduced the intensity of their dependence on the racial in-group for meeting psychological needs for inclusion, thereby increasing tolerance for

*中央大学大学院文学研究科博士後期課程

other racial groups in general.

Through the analytical process, special attention is given to Gordon Allport's proposed conditions and qualities of effective intergroup contact, and Marilyn Brewer's optimal distinctiveness theory and her reference to the implications of cross-cutting and multiple social identities in better intergroup relations.

はじめに

多文化教育や異文化間教育において共通している問題意識の一つが、「どのように、異なる背景を持つ生徒たちの間に相互理解や調和をもたらすことができるのか」である。実際、バンクス(James Banks)やベネット(Christine Bennett)によれば、多文化教育には「偏見の軽減」と呼ばれる研究領域が存在し、そこでは、オールポート(Gordon Allport)が唱えた偏見に関する理論が主要な先行研究として位置づけられている[Banks 2004: 10; Bennett 2001: 194]。つまり、多文化教育においては、偏見の軽減を通して人種間の関係を改善することが、主要な研究課題となってきたのである。さらに、1980年代から多文化教育では、実践モデルの必要性が叫ばれ、近年においては、理論先行の傾向が指摘されている[Ramsey et al. 1989: 89; Banks 2004: 3]。

こうした状況の下、本研究では、人種間の関係を改善する多文化教育の実践モデルを模索する一環として、1990年代後半から2000年代にかけて全米のメディアの注目を集め、2007年には映画化もされたフリーダム・ライターズ(Freedom Writers)で知られるエリン・グルーウェル(Erin Gruwell)による教育実践を取り上げたい。何故ならば、人種間対立が顕著に存在したクラス内に、互いの差異を超えた調和を作り出したという点で、この教育実践は、多文化教育の事例研究として取り上げることがふさわしいと考えられるためである。

グルーウェルは、人種間の対立が顕在化したロス暴動¹の余韻覚めやらぬ1993年から、ロサンゼルス近郊のウィルソン高校で教育実習を行い、翌年からアフリカ系、ヒスパニック系、アジア系、白人が集められた異人種混合の四つのクラスで英語教科を担当した。当時、学校内外での人種間対立に加え、経済的、あるいは社会的な理由を背景として多くの生徒たちは、成績不良や非行、蔓延する暴力などの問題を抱えていた。五年間に渡るグルーウェルのユニークな教育実践は、非行に走る生徒の更生、あるいはマイノリティの例外的な学業達成事例としても卓越している。しかし、この教育実践が、教育界の枠を超え、全米の注目を集めた一つの理由は、当時の人種間対立の象徴でもあるロサンゼルス近郊における彼らの存在が、人種間の融和という米国社

会の理想を、学校の一教室の中で体現していたためであると考えられる。

これまで、このグルーウェルによる教育は、必ずしも多文化教育の文脈で語られてはこなかった。しかし、寛容の精神や人種的調和の達成という主要なテーマに加え、この実践に関しては、生徒の日記やグルーウェルの自伝、新聞や雑誌における記事といった教育実践のプロセスを詳細に描写する記録が存在しており、具体的な実践モデルとしては、格好の研究対象となる。そこで、こうした資料を基に、本研究では、何故、彼女が「教育困難クラス」内の人種間対立を改善し、一つの調和を作り出すことができたのかを、社会心理学における理論を分析視点として、明らかにすることを目的とする。

そして、本研究では、この教育実践が、人種間対立を改善し、調和を実現した理由として以下の二つの仮説を設定する。第一に、この教育実践では、人種間の偏見と対立を軽減するために有効なコンタクト(接触)を実現したためであるという仮説である。この人種間コンタクトの有効性に関連する仮説を設定する理由は、異なる個人間の接触による効果が多文化教育の効果についての主要な根拠にもなっているように、コンタクトは人種間の偏見や対立を軽減する効果があると、一般的に考えられているためである。つまり、ロス暴動の影響を受けたクラス内における人種間対立の状況から人種の差異を超えた調和が実現された背景には、なんらかの卓越した人種間コンタクトの実践があったものと推測されるのである。それ故、ここでは、人種間対立に対する解決法として半世紀以上にわたり社会心理学の分野で研究対象となってきた集団間コンタクトの有効性についての理論を分析枠組みとして、本研究における仮説の妥当性を論証したい。

第二に設定したのが、生徒たちにフリーダム・ライターズというアイデンティティを与えたことで、彼らの人種的アイデンティティに対する依存度が軽減され、結果として人種間対立が改善されたという仮説である。この仮説を設定する理由は、異人種の生徒たちによる団結の背景には、単なるクラスを超えた、新たな社会的アイデンティティの存在が確認されるためである。また、生徒たちの様々な行動や苦難の背景には、それぞれの人種が抱える文化的背景に対する執着があり、そのような心理作用を解明する必要があると考えられるのである。それ故、主に個人の認知心理的な作用として説明されるアイデンティティ理論とは異なり、集団と個人、あるいは差別や対立に関連する社会的アイデンティティ理論を分析視点として、グルーウェルの教育実践の効果を解明したい。

すなわち、本研究では、社会心理学の分野で提示されたコンタクト仮説と社会的アイデンティティ理論を援用して、この教育実践と人種間の相克を超えた調和との因果

関係を明らかにしたいと考える。それ故、本研究は、あくまでも、グルーウェルによる教育の効果を分析するツールとして社会心理学理論を利用するものであり、その分野において実証された理論の妥当性についての検証を意図したものではない。むしろ、本研究は、これらの理論を分析視点として、この教育実践のプロセスと効果を明らかにする教育学研究として位置づけられるものである。しかし、それでも、この事例分析を行う意義は、今日においてもなお頻発する国際社会の人種間あるいは民族間の対立という難問に、教育の視点から、一つの解決を示唆できる点にあると思われる。それでは以下、本論における仮説の論証を行う前提として、グルーウェルの教育実践の概要をレビューし、当時の学校内外での人種間対立の状況が、この教育実践によってどのように変化したのかを確認したい。

1. ウィルソン校におけるグルーウェルによる教育実践の概要

グルーウェルの教育実践の概要については、ウィルソン校で彼女の授業を受けた生徒たちによる日記本とグルーウェル本人の自伝が主な情報源となる。さらに、こうした当事者たちの記録を異なる視点から分析した資料として、新聞記事やこの教育実践についての学術論文を挙げるができる²。以上のような資料を総合して、グルーウェルの教育実践の概要を時系列的にまとめると以下ようになる。

1-1. 1993秋-1994春

1993年秋、グルーウェルは教育実習生としてウィルソン校に赴任し、「教育困難な生徒」という烙印を押された非白人が多数を占める三年生のクラスを担当した。当初、生徒たちは、新人の白人女性教師による授業などには耳を傾けなかった。しかし、生徒たちの関心を引きつけようと努力する日々の中で、彼女は、高校三年の生徒たちがナチのホロコーストの事実すら知らないこと、そして、彼らのほとんどが、実際に銃で狙われた経験があることを知り、貧民街出身の生徒たちの厳しい現実を理解するようになっていく。これを契機に、グルーウェルは生徒たちを、自費でホロコーストについての博物館へ連れていくなど、様々な工夫を通して徐々に生徒たちの学習への関心を高め、彼らとの人間的なつながりを築いていった。

さらに、映画『シンドラーのリスト』を見せるために、白人街の映画館に生徒たちを連れて行き、そこで生徒たちが受けた差別的待遇についての記事が地元紙に掲載される。このことで、グルーウェルは、一部の白人社会から非難や脅迫を受ける一方で、『シンドラーのリスト』の原作者や映画監督のスピルバーグ(Steven Spielberg)と生徒たちを交流させる機会に恵まれた。このような一年間に渡る「逸脱的」な教育実践は、学

校側からの財政的援助が一切受けられず、また、同僚の教師たちとの軋轢を生むものだった。しかし、困難な企画を、自費や寄付によって実現したことで、逆に生徒たちからの信頼と尊敬を集め、この年の終わりには生徒たちが、グルーウェルを一つの求心力としてまとまる兆しがあった。

1-2. 1994秋-1995春

この年からグルーウェルは、ウィルソン校の正式な英語教師となる。そして新たに「教育困難」と目された一年生の4クラス、150人の生徒を担当することになった。前年と同様に、多くの生徒たちは、暴力や麻薬、貧困など大きすぎる重荷を背負った者ばかりだった。その状況を1997年のLAタイムズは、記事の冒頭で次のように伝えている。

彼ら(生徒たち)は、クラスメートが殺害されること、貧困、父親たちの服役、母親たちの薬物使用、兄弟たちの死、拒食症、難読症、人種的な侮辱、そして幼年期におけるその他の不幸な出来事に耐えてきた。この子供たちのほとんどが、楽しみで本を読んだことなどは無かった[Wride 1997]。

こうした問題を抱えた生徒たちが、成績の低さとは対照的にポップカルチャーに詳しいことに気づいたグルーウェルは、スラムの現実に向き合わざるを得ない若者についての文学作品や映画を教材として取り上げ、作品を生徒たち自身の身に置き換えて考えさせた。そのため彼らの関心は、自然と困難や逆境に直面した若者たちの姿を扱ったストーリーへと向かっていった。

さらにホロコーストについての博物館へと生徒たちを連れて行くと同時に、実際のホロコーストの生存者をゲストとして招き、逆境に直面した体験を語ってもらった。また、このころ、コンピューター関連企業の創業者ジョン・トゥ(John Tu)からの経済的支援を受け始める。グルーウェルの教育に感銘を受けたトゥは、これ以降、この教育実践における最大の外部支援者となっていった。

1-3. 1995秋-1996春

他の教師が、「問題児たち」を引き受けがらなかったこともあり、グルーウェルは前年のクラスを引き続き担当することになった。そして彼女は、『アンネの日記』や1990年代のボスニア・ヘルツェゴビナ紛争での悲惨な体験をズラータ・フィリポヴィチ(Zlata Filipovic)が綴った『ズラータの日記-サラエボからのメッセージ』などを

教材として選んだ。前年と同様に学校からの財政的援助が無かったため、教材をアルバイトで稼いだ自費で生徒全員に買い与えた。

そして、生徒に教材を深く理解させていく中で、アンネを匿ったミーブ・ヒース (Miep Gies) やズラータ本人を招待して実際に話を聞こうという企画が持ち上がる。これを実現することの難しさにも関わらず、生徒たちの心理的变化を認識したグルーウェルは、逆に彼らを劇的に変えるチャンスであると捉え、多くの人々の協力や寄付を得て、こうした困難な企画を次々に実現させていった。

これ以降、生徒たちは、学習に対して貪欲になり、クラスにおける人種的な対立も無くなっていった。とりわけ、ヒースが、アンネを匿った自らの経験を語る中で発した「リーダーを待たず、社会的不正には立ちむかわなければならない」というメッセージは、生徒たちに強い印象を残した [Gruwell 2007: 126-127]。この社会的公正の精神を受け継ぎ、この年、グルーウェルのクラスは、ズラータの訪問をきっかけに、ボスニア支援の寄付を募るバスケットボール大会を開催した。

1-4. 1996秋-1997春

生徒たちの明らかな変化を目にして、彼らを引き続き受け持つ必要性を感じたグルーウェルは、学校内での同意が得られないことを見越し、地区の教育長に直接願い出ることで、この年も引き続きクラスを担当することに成功した。しかし、仕事にのめりこんだことが原因で、この時期、プライベートでは離婚を経験することになる。こうした苦難を、日記につけることを通して乗り越えた自らの経験と、アンネやズラータの日記にヒントを得て、グルーウェルは生徒たちによる日記本の製作を進めた。

また、人種の壁を越えて協力する生徒たちの姿に重ねて、1960年代の公民権運動の中で「フリーダム・ライダーズ (Freedom Riders)」と名乗った異人種混合の活動家たちについてのドキュメンタリーを生徒たちに見せた。そして、このエピソードを基に生徒たちの新しいアイデンティティとしてフリーダム・ライターの生み出され、彼らの活動は、社会的公正を訴えるという色彩を強めていくことになる。また、この年、日記本をワシントンの教育長官に提出するという企画が持ち上がり、グルーウェルと生徒たちは寄付を募り、ワシントンへの校外学習を実現させ、そこで教育長官リチャード・ライリー (Richard Riley) との対面を果たしている。

1-5. 1997秋-1998春

高校の最終年度にあたり、グルーウェルは、生徒たちの大学進学を自らの課題として設定した。そして前年度から講座を持ち始めたナショナル大学を生徒たちに見学さ

せ、また、自分が教える75人の大学院生を生徒150人の進学上の助言者として割り当てた。さらに、進学への最大の障害となる経済的問題については非営利組織を設立し、寄付を募った。

そして、ちょうど同じころ、LAタイムズが、彼女の教育実践を記事に掲載し、これ以降、テレビのニュース番組などからの取材申し込みが殺到した。このメディアからの注目によって、生徒が進学するための基金へは、多額の寄付が集まることになった。さらに、この年、生徒たちの日記本が、大手出版社から出版されることが正式に決定した。

こうした様々な活動の結果、多くの生徒たちが大学への進学を果たし、その中には、コミュニティ・カレッジへ進む者もあれば、UCLA、UCバークレーなど全米の有名大学に進学する者もあった。また、この教育実践の影響は、学業だけにとどまらず、アメリカンフットボールの全米代表になって大学の奨学金を受ける者、メジャーリーグからドラフト指名を受ける生徒なども輩出することになった。1998年、生徒たちの卒業とともに、グルーウェルもウィルソン校を離れ、教育実習生の指導教官として、カリフォルニア州立大学ロングビーチ校に職場を移した。以上が、ウィルソン校におけるグルーウェルによる教育実践の概要である。

2. 人種間対立から調和への変化

それでは、ここで本論の仮説を論証する前提として、グルーウェルが赴任した当時のウィルソン校での人種間対立の様相と、彼女の教育実践によって、人種を超えた調和がクラス内に生まれていた事実を確認したい。まず、生徒の日記やグルーウェルの自伝から理解できるのは、学校内での人種間対立は、ロス暴動による影響が大きく、ロス近郊に位置するウィルソン校内での人種間対立もかなり深刻だったことである。当初の生徒たちの日記には次のような記述が見られる。

みんな、人種ごとにきっちり分かれている。学校の外と同じだ。人種ごとに場所が決まっていて、ほかの人種とは交わらない[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 21]。

前に友達が射殺されたことや、学校の帰り道でのトラブルのことをいろいろと考えた末、ぼくは銃を買うことに決めた。…(中略)…人種が違うっていうだけでトラブルになるんだから、用意しておくにこしたことはない。このごろはトラブルだらけだ。とにかくぼくは、殺されるのはまっぴらだ[The Freedom Writers

and Gruwell 1999=2007: 28]。

しかし、こうした学校内外での人種間の対立の状況とは別に、一年後の日記にはクラス内での人種間対立の改善を示す記述が見えてくる。例えば、ボスニア支援のバスケットボール大会に参加した、ある他クラスの生徒の次のようなコメントがある。

わたしは今日のことがあってからグルーウェル先生のクラスに入りたくてたまらなくなりました。『クラス』というより、『家族』のようだからです。先生のやり方はうまくて、しかもわかりやすい。だれも肌の色や外見のことを気にしないので、わたしは以前からチームの一員だったような気がしました[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 141]。

このような二年目以降の生徒たちによる人種間の調和を示すいくつかの記述は、彼らのはっきりとした心理的变化として認識され、またそれ故に、グルーウェルの教育実践による効果が理解されるのである。それでは、以下、何故、このように人種間対立を改善することができたのかを明らかにしていきたい。

3. 仮説1：人種間コンタクトによりもたらされた調和

グルーウェルの教育実践によって人種間対立が改善された第一の理由として挙げられるのが、この教育実践が、人種間の対立や偏見を軽減するコンタクトを実現したためであるという仮説である。ここでは、集団間のコンタクト仮説を理論的枠組みとして、本研究における仮説の妥当性を検証していきたい。

3-1. 理論的枠組み：集団間のコンタクト仮説

コンタクト仮説とは、民族や人種など、異なる集団間における個人的なコンタクトが及ぼす偏見や差別を軽減する効果についての一般的理論であり、その基本的な考え方は、敵対関係にある社会集団に所属する個人間の接触が多ければ多いほど、相互理解を通して、互いに抱く敵意や偏見が軽減され、結果として集団間の関係が改善されるというものである[Forbes 2004]。

社会心理学におけるこのコンタクト仮説の研究において最も重要な先行研究は、オールポート[Allport 1954: 261-282]によるThe Nature of Prejudice (1954)であり、この著作の第16章の記述を基に、その後、以下の四つの条件を満たした場合には、コンタクトによって偏見は軽減されるというのが、この主張の要点であると解釈され

るようになった。その条件とは、各集団間の(1)平等な地位、(2)共通の目標、(3)協力関係、(4)権威からのサポート、である[Pettigrew and Tropp 2006: 752]。

オールポート自身は、パーソナリティの差異や偏見の程度、あるいはコンタクトの質といった変動要因についても言及しており、上記の四条件が満たされれば、どんな場合にも偏見が軽減されるという単純な主張を述べたのではなかった。むしろ、彼は、様々な文脈における量的かつ質的な考察を基に、極端な場合を除いて、一般的には、これらの条件を満たすコンタクトが有効であると主張したのだった。

しかし、それ以降半世紀以上にわたり、この四条件に基づくコンタクト仮説については、主に量的にその妥当性を確認する研究がさかんに行われ、その多くが、実証的に妥当性を裏づけている[Amichai-Hamburger and McKenna 2006]。その中でも、ペティグルーらによる研究[Pettigrew and Tropp 2006: 751-783]は、合計515の先行研究を対象として総括的にコンタクト仮説の妥当性について量的な分析を試み、その結果、集団間のコンタクトは、偏見を軽減することを示す結果が得られたとしている。さらにペティグルーらは、オールポートが示した四つの条件を満たさなくてもコンタクトは有効であり得ること、そして四つの条件を満たした場合には、そうでない場合と比べ、コンタクトの効果が上がるという結果が得られたとも主張している。

この研究では、一連の先行研究が、コンタクト仮説の有効性を裏づけている一方で、今日においてもオールポートの四つの条件以上に明確なモデルが提示されていないことが指摘された[Pettigrew and Tropp 2006: 767]。つまり、現実レベルの認識では、この分野における最近の研究でさえも、オールポートが半世紀以上前に到達したコンタクトの有効性に対する理解の枠組みを出ていないことが明らかになったのである。

それ故、本研究では、以上の先行研究の状況を踏まえ、まず、グルーウェルの教育実践が、異人種間のコンタクトを実現する中で、オールポートの言説に基づく四つの条件を満たしていたかどうかを分析し、グルーウェルのクラスでの人種間コンタクトの一般的有効性を確認したい。そしてさらに、どのような点で、このケースにおけるコンタクトが特徴的だったのかについて、より詳細な分析を試みたい。

3-2. 仮説の論証1：オールポートによる四つの条件への適合性

(1)クラス運営におけるグルーウェルの教育実践の特徴

基本的に、コンタクト仮説における四つの条件とは、有効な集団間コンタクトが起り得るための環境条件である。こうした環境条件をグルーウェルのクラスが満たしていたかどうかを確認するには、まず、グルーウェルがどのようなクラスづくりを行っていたのかを分析する必要がある。前述のように、当初、クラスは分裂し、人種間コ

ンタクトがまともに行われる状態ではなかった。しかし、こうした状況が改善された背景には、以下のような、クラス運営における、グルーウェルの特徴的な教育実践があった。

第一に、グルーウェルが、学校で疎外されている「問題児」たちに、自費で教材を買い与えたり、校外学習の機会を提供していたことである。例えば、それを示すエピソードとしてグルーウェルが記しているのは、彼女が生徒たちに読ませる教材として『ライ麦畑でつかまえて』の学校所有図書を使おうとした時のことである。教科主任は、上級クラスの生徒たちが使用することを主な理由として、グルーウェルの生徒たちへの教材貸し出しを拒否し、さらに「あなたの生徒たちは、馬鹿すぎてそれを鑑賞することなどはできない」という捨て台詞を残した[Gruwell 2007: 33]。こうした差別的待遇に反発して、グルーウェルは、アルバイトをしながら、自費で生徒全員に新品の本を買い与えるようになっていった。このような、生徒たちが受けた様々な差別や逆境を克服するための闘争は、グルーウェルの教育実践の明らかな特徴であり、生徒たちが進学するための基金の設立もその一環であると解釈できる。

第二の特徴的な教育実践は、グルーウェルが、生徒たちが関心を持ち、また夢中になれる課題を常に提供していたことである。例えば、課題図書を基にした映画制作、ミープ・ヒースやズラータ・フィリポヴィチを招待するための様々な準備、資金集めなどの課題が、生徒たちに次々と課せられた。また、学校の行事としての枠を超え、ボスニア支援のためのバスケットボール大会、出版される日記本の制作と編集、さらには、教育長官と面会し、自分たちの日記を提出するためのワシントン旅行とそれを実現するためのチャリティーコンサートの開催など、わずか数年の間に大きなイベントを次々と成し遂げていった。こうしたかなりの仕事量を必要とする課題を、グルーウェルは、常に生徒たちに与え続けるだけでなく、それを指導し、全て実現させていったのである。

第三の特徴は、「家族的」な雰囲気への創出である。生徒たちの日記には、「学校の家族」、「家族じゃない家族」、あるいは「フリーダム・ライターズという家族」といった記述に示されるような、クラス集団を家族のメタファーによって表現するケースが数多く見られる[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 147, 273, 348]。例えば、ある生徒は、クラス集団に対する愛着を、次のように表現している。

フリーダム・ライターズは、おれの大きな心の空洞を埋めてくれた。ここにはいつも自分を気にかけてくれる人がいる。安心できる場所だ。… (中略) …このクラスメートを失うことは、家族を失うのと同じ [The Freedom Writers and

Gruwell 1999=2007: 259]。

これは、グルーウェルが、クラスを、生徒たちにとって、居心地が良く、安心して相談できる仲間がいる「避難所」のような空間につくり上げていたためであると考えられる[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 192]。

第四の特徴は、学校の外部に支援者を獲得していたことである。グルーウェルが必要とした教材や校外学習の機会は、既存の教育システムによっては、ほとんど提供されなかった。それ故、彼女が、生徒に的確な課題を与え続けていくためには、学校の外部にいる支援者を獲得する必要がある。例えば、学校の運営管理に関わる事項については、地区の教育長へ支援を求め、また、経済的援助については、起業家のジョン・トゥ、さらにパーティーやイベントの開催にあたっては、自身が勤務していた高級ホテルの人的ネットワークに支援を求めた。特に、トゥからの援助は、資金的援助に留まらず、新品のパソコン36台の寄付や、複数の生徒たちの仕事口の世話などにも及んでおり、生徒たちの日記からも彼に対する感謝と尊敬の念が見て取れる。

以上のように、グルーウェルの教育実践の主な特徴は、「公正な教育資源の提供」、「的確な課題設定」、「家族的な雰囲気づくり」、「外部からの支援の獲得」という四つにまとめることが出来るだろう。それでは、次にこうした特徴を持つ教育実践によってつくられたクラスの環境が、オールポートの言説に基づく四つの条件に適合していたのかについて検証してみたい。

(2) 四条件への適合性

一般に、コンタクト仮説の四条件とは、(1)平等な地位、(2)共通の目標、(3)協力関係、(4)権威からのサポート、であるとされている。まず、(1)平等な地位については、各々の人種間の平等がクラス内に存在したかどうかを確認する必要がある。そもそも平等という抽象的な概念を画一的に測ることは不可能であり、また、ある状況についての各個人の主観的解釈も必然的に異なってくる。しかし、少なくとも、グルーウェルのクラスという「場」と他の「場」において、生徒たちが受けた「待遇」を比較することによって、相対的な「平等の度合い」を分析することは可能であると考えられる。

一方で、グルーウェルのクラス以外で、非白人を主体とする生徒たちは、白人主体で構成される上級クラスの生徒たちと比較して、教材や校外学習の機会などの点で、極めて不平等な待遇を受けてきた。しかし他方、グルーウェルは、「公正な教育資源の提供」を目指しており、これは、彼女が人種を主体とした差別に強く抵抗していたことを示している。つまり、少なくともグルーウェルが、肌の色によって生徒たちの

待遇を変えない教師であったことが理解できるのである。

実際、日記には、あるアフリカ系の生徒が、グルーウェル以外の教師による差別的な言葉や固定観念に、常に苦しんでいたことを示す記述がある。そしてこの生徒は、グルーウェルが、極めて例外的に、マイノリティに対してステレオタイプを持たない教師であったことを述べている[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 157-160]。こうした記録から理解できるのは、彼女が、平等感に関して極めて鋭敏な感覚を持っており、生徒たちに、差別感や疎外感を感じさせないための配慮をすることが出来る稀な教師であったことである。

次に、(2)共通の目標については、グルーウェルによる教育実践の「的確な課題設定」という特徴に関係が深い。生徒の日記には、次々に設定されていく課題に生徒たちが熱中し、課題のために、放課後や昼休みにも集まった様子が記されている[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 216-217]。こうした活動のいずれもがグループ活動であり、課題の達成ということが、生徒たちの具体的な共通目標になっていった。さらに、単なる課題の達成という身近な共通目標だけではなく、ミーブ・ヒースの訪問以来生徒たちに芽生えたアクティヴィズム(行動主義)と社会的不正の改革が、人種の壁を越えたより大きな共通目標となっていくと考えられる。そしてこの具体的な課題と抽象的な共通目標とを関連づけて生徒が認識していたことを示唆するものとして、ワシントンへの旅費を調達するために開催したコンサートのことを記した、ある生徒の次のような記述を挙げる事ができる。

この『魂の響きチャリティーコンサート』のチケットを買ってくれた人は、150人の高校生を支援するというだけでなく、不寛容への抗議という大きな目標をも支援していることになるのです。…(中略)…アイデア、伝統、精神の多様性こそフリーダム・ライターズが目指すものです[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 217-218]。

この記述からは、生徒が、具体的な課題と抽象的な共通目標を関連づけて認識していたことが理解できるのである。

そして第三に、(3)協力関係という条件は、競争的ではない状況とも解釈されている[Banks 1994: 13]が、この競争的ではない環境は、グルーウェルによる「家族的な雰囲気づくり」によってもたらされていたと推測される。何故ならば、生徒たちが、クラスを唯一安心感の得られる空間として認識していたからである。さらに、グルーウェルのクラス内において協力関係が競争関係を上回る状況を典型的に示す例として

挙げられるのが生徒たちの大学進学に関する対応である。通常、大学進学のような個人的問題は、協力関係よりも競争関係が上回ることが連想される。しかし、この点についても、グルーウェルの生徒たちが極めて協力的だったことを示す記述が見られる。UCLAに合格したある生徒は、グルーウェルのクラスと他のクラスでの反応の違いについて以下のように記している。

上級政治学のクラスには圧倒的に白人が多く、黒人はわたし以外に一人、あとはラティーノが二人ですが、そのクラスで合格のことを話したら、即座にこうきかれました。『あなたGPAは何点？ SATでは何点とったの？』まるでわたしなんか合格するのはおかしいといわんばかりでした。一人の子はとりみだして『あなたが合格してわたしが不合格なんて不公平だわ』とわめきだしました。その子はほかの子に向かって『あの子が合格なんて絶対おかしい。黒人だから特別枠で入れたのよ』とまでいっていました。…（中略）…ミズG（グルーウェルの通称）のクラスへ行って合格したことを伝えると、先生はクラス全員の前で大声で発表しました。フリーダム・ライターズはみんな、うわーっと歓声を上げ、わたしに抱きついてきました。みんな、自分が合格したみたい喜んでくれます[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 347]。

このようなコメントは、グルーウェルのクラスでは、生徒たちが、競争関係にもなり得る個人の進学問題についてできえも、互いに協力的な姿勢を持っていたことを示している。

第四に、(4)権威からのサポートという条件については、グルーウェルによる教育実践の「外部からの支援の獲得」という特徴に深く関係している。彼女のクラスが、学校の校長や教科主任という「権威」から積極的な支援を受けていたという事実はほとんど見られない。むしろ、学校内の上司や同僚の間でのグルーウェルは、「逸脱者」として四面楚歌の状態に近かったと推測される。それ故、自分が生徒たちにとって意味のあると思う教育活動を実現するために彼女は、学校の枠を越え、外部からの支援を獲得する必要があった。そして、そのような外部支援者の代表が、地区の教育長や起業家のジョン・トゥであったと考えられる。

教育長は、学校長を動かすための教育システムにおける「権威」であり、またトゥの経営する企業は、世界第一位のシェアを誇り、この分野における「権威」でもあった。つまり、彼らの支援は、まさに「権威からのサポート」であり、グルーウェルによる「外部からの支援の獲得」は、より大きな「権威からのサポート」を得るための働きかけで

あったとも解釈できるのである。とりわけその中でも「世論」というおおきな「権威」からのサポートを、メディアからの注目を通して獲得することになり、これによって生徒たちの進学に必要な資金を全米から集めることができたのである。

以上のように、グルーウェルの教育実践には、「平等な待遇への配慮」、「生徒たちによる共通目標の認識」、「生徒相互の協力関係の構築」、そして「より大きな力を持つ権威からの支援」につながる要素が含まれているため、彼女がつくり出すクラス的环境は、オールポートの言説に基づく四つの環境的条件に適合していたと考えられるのである。そしてそれ故にこのクラスで行われるコンタクトには、人種間の対立を改善し、調和を生み出す効果があったと判断できるのである。

3-3. 仮説の論証2：グルーウェルが作り出した人種間コンタクトの特徴

以上、これまででは、コンタクトの効果を有効にする四つの条件への適合性を明らかにしたが、ここでは、さらに人種間の対立や偏見を軽減した要因を詳細に明らかにするため、このクラスにおけるコンタクトの二つの特徴について考察したい。

(1) コンタクトの特徴1：共感や感情移入を生じさせるコンタクト

第一の特徴として挙げられるのが、グルーウェルのクラスにおけるコンタクトが、異なる他者に対して共感や感情移入を生じさせるものであったことである。オールポートは、善意で行われる人種間コンタクトでも、明確な目的がない場合には効果が生じないこと、また無理にお互いを讃えるような不自然な環境からは、マイノリティの集団が得るところは何もないことについて言及した。

そして親善のためのコンタクトが有効となるには、健全なリーダーシップが求められるとの見解を示し、効果的な指導法として、異なる人種や民族が、共通した価値や経験を発見できるように、子ども時代の経験を比較する機会を与えることを提示した [Allport 1954: 278-279]。すなわち、ここでオールポートが示したのは、共通項を発見することを通して、共感や感情移入を可能にする心理的作用を導き出すことがなければ、コンタクトは有効とはなり得ないということだった。

この点、グルーウェルの指導は、他者との間の共通項の発見を通して、共感や感情移入を生じさせることを目的としていた。例えば、グルーウェルの指導には、「ラインゲーム」というものがあり、これは、クラスの中央にテープを張り、その両側に生徒たちを立たせて、グルーウェルが発する質問に対して、答えが「YES」であれば、生徒たちが両側からクラス中央に進み出るといった単純なゲームだった。最初は、食べ物やポップカルチャーなど関心を持ちやすい質問から始め、徐々に家庭環境や、ギャン

グ組織への所属、薬物使用、友人の死などといった厳しい体験へと質問を広げていった。グルーウェルの自伝には、シリアスな質問になればなるほど、生徒たちが、互いの共通項を認識し合う様子が記されている[Gruwell 2007: 93-94]。

また、彼女が授業の教材として選定した書籍は、生徒たちが、自分たちの境遇に照らして共感できる文学作品だった。とりわけ、グルーウェルは、アンネとズラータの日記に生徒たちは共感できると考えていた。何故ならば、民族や国籍こそ異なるものの、彼らと生徒たちは同年齢で、一方が戦争での体験、他方がロス暴動やギャング同士の銃撃を伴う抗争での体験を持ち、互いに似通った孤立感や思春期の不安を抱えていたからである。実際、生徒たちの日記には、彼らがアンネやズラータに対する自らの意外な共感に対して驚きを感じている様子が見られる[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 101-105]。

さらに積極的な感情移入能力の開発という点においても、グルーウェルの取り組みはユニークであった。例えば、授業で『デュランゴ・ストリート』というアフリカ系の若者が、鑑別所を出てスラムで生活しながら、本当の父親を探すという物語を読ませ、それを基に生徒が登場人物を演じる映画を製作させた。生徒の日記からは、主人公に境遇の近い生徒が、登場人物に自己を投影していたことが理解される[The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 43]。

このように一貫してグルーウェルの狙いは、生徒たちに、異なる他者の中に意外な共通項を見いださせ、他者に対しての共感と感情移入の心理を起こさせることだったといえる。オールポートによれば、感情移入の能力は、民族的差異に対して寛容であるパーソナリティに内在する特徴であり[Allport 1954: 436]、その意味で、この能力を開発するグルーウェルの教育実践は、異人種に対して寛容な姿勢を育成する効果があったと分析できるのである。

(2) コンタクトの特徴2：多角的かつ重層的コンタクト

第二の特徴として、ここでの人種間コンタクトが多角的かつ重層的であったことが挙げられる。実際、このクラスで経験できる他者との交流は様々な社会的コンテキストの中で行われていた。まず、教室内での数々のグループ活動やプロジェクトを通じての人種間コンタクト、さらに、ゲストスピーカーとの交流、起業家との交流、博物館や映画館、グルーウェルがアルバイトをしていた高級ホテルといった場所での他者との交流、有名人や報道記者との交流など、そのコンタクトは、学校の枠を超え、およそ貧民街出身の生徒たちが、通常経験し得ないような機会での異人種間交流を含んでいた。

また、知的レベルでの間接的コンタクトを体験レベルでの直接的コンタクトへとつなげることを通じて、重層的なコンタクトも実現させていた。例えば、授業で読んだ本を基にした映画制作を生徒に行わせたり、また知識としてホロコーストを学ばせると同時に、博物館やホロコーストの生還者という異なる媒体を通じて、学んだ知識に体験としての理解を組み合わせさせていった。言い換えれば、間接的に行われた他者とのコンタクトを直接的コンタクトに変換していったと解釈できるのである。とりわけ、アンネ・フランクを実際に知るミープ・ヒースやズラータ・フィリポヴィチ本人と生徒たちを交流させたことは、その典型例であったと思われる。

オールポートは、集団間の偏見や対立の問題は多面的であり、それを一元的に解決できる方法などはなく、最も賢明なのは、多面的な方略を同時に駆使して問題へ取り組むことであると論じている。さらに、通常の場合には、単なる知識よりも活動や体験を伴う方略の方が問題解決には効果的であるとも述べている[Allport 1954: 507-509]。この言説に従えば、グルーウェルが作り出した多角的かつ、重層的なコンタクトは、人種間対立の改善に大きな効果があったと推測できるのである。

4. 仮説2：新しい社会的アイデンティティの創造による人種間対立の改善

本研究において二つ目の仮説は、フリーダム・ライターズという新たな社会的アイデンティティが、人種的なアイデンティティへの依存や執着を分散させたというものである。ここではタジフェル(Henri Tajfel)に始まる社会的アイデンティティ理論(Social Identity Theory)の系譜を引く研究者であるブリューアー(Marilynn Brewer)によって示された最適弁別性理論(Optimal Distinctiveness Theory)、さらに彼女が論じた社会的アイデンティティと集団間対立との関係についての言説を分析枠組みとして、この仮説の妥当性を検証していきたい。

4.1. 理論的枠組み：社会的アイデンティティ理論

「自分(他人)は黒人である」といった所属集団の自己(他者)意識と、その意識に基づく偏見や差別との関係についての社会心理学の理論として知られるのが、タジフェルらに代表される社会的アイデンティティ理論である。この研究分野は、シェリフ(Muzafer Sherif)らの「泥棒洞窟実験」に代表される「実在的集団の葛藤理論」に対するアンチテーゼとして登場した。すなわち、目標の葛藤が集団間の差別的態度を生み出すと考えたシェリフらに対し、タジフェルら[Tajfel et al. 1971: 149-178]は、集団間に競争が無くても、人が集団に振り分けられる「カテゴリー化」の事実だけで、差別的な態度が形成される可能性を示したのである

ここでタジフェルは、恣意的な基準で集団が作られ、また集団内に相互交渉がほとんどない場合でも集団内の人間をひいきする現象(内集団バイアス)が見られることに着目した。そして、人は、外集団に対して内集団の優越性を確認することで、望ましい社会的アイデンティティを獲得しようとする主張した。つまり、タジフェルらが仮定したのは、内集団と外集団というカテゴリー化によって集団差別が生じること、そして、その差別は、自己高揚の動機により生まれるということだった[Tajfel and Turner 1986: 7-24]。

しかし、自己高揚の動機だけでは、社会的に低い評価を受けている集団に自己同一視している人々が必ずしも、自尊心を失っていない事実、あるいはそうした集団に属する個人が必ずしも自ら逸脱して他の社会集団に移行していかない現象が説明できないことを問題視したブリューアー [Brewer 1991: 475-482]は、それまでの社会的アイデンティティ理論を一步進めた、最適弁別性理論を提起した。この理論では、人間は集団への同化欲求と個人としての差異化欲求という二つの欲求を同時に持ち、これら相反する二つの欲求を同時に満たし得るような集団に自らのアイデンティティを見いだすとされる。

つまり、ブリューアーは、人間は、必ずしも自己高揚の動機のみによって集団的アイデンティティを見いだそうとするのではなく、むしろ、集団に帰属したいという欲求と他人から卓越したいという欲求を、それぞれの環境において同時に満たし得る均衡点を見いだそうとするのだと主張したのである。

そして、このような同化と差異化という二つの欲求のバランスを取りながら最適サイズの集団を見いだそうとする必然的人間心理を前提として、ブリューアーは、「集団間の対立は、どのように軽減できるのか」という問題に一つの示唆を与えている。彼女は、集団間の対立を解消するための解決としてシェリフが提示した上位目標の設定は、集団間での信頼感の欠如や、互いの集団が抱く差異化欲求が脅かされる可能性があることを理由として、常に有効とはなりえないと論じている[Brewer 1999: 436]。

その一方で、もしある個人が、重複的に複数の社会的アイデンティティを持つことができる社会ならば、集団間の対立は、そうでない場合に比べ、軽減され、社会は安定すると主張している。何故ならば、もし複数の社会的アイデンティティの保持が可能であれば、ある個人にとって一人の外集団員が、その他の集団では、内集団員となる事態が生じるからである。すなわち、二極化した場合の「内集団バイアス」の心理の激しさが分散されることにより、必然的に外集団員への寛容度が高まり、対立の心理が軽減されると考えたのである[Brewer 1999: 439]。

つまり、ブリューアーが示唆したこの重複的かつ横断的な集団的アイデンティティ

の効果に関する理論に基づけば、もし、人種間対立の激しい学校における異人種混合集団の成員が、その集団に対して明確な社会的アイデンティティを認識できるようになるとすれば、人種間の対立は軽減されることになる。

本研究では、こうした一連のブリューアーによる社会的アイデンティティ理論に関連した言説を援用して、グルーウェルの教育実践の効果を解明したい。その理由は、主に個人の認知心理的な作用として説明されるアイデンティティ理論とは異なり、社会的アイデンティティ理論は、集団と個人の関係、あるいは集団間の差別や対立との関連でのアイデンティティのあり方を説明しているからである。

とりわけ、ブリューアーの理論に焦点を絞るのは、彼女が提示した最適弁別性理論が、エスニック・マイノリティに属する生徒たちの西洋中心主義的な学校文化を容易に受け入れない心理に理論的な説明を提供しているためである。加えてこの理論は、エスニック・マイノリティの教育問題においてこれまで頻繁に行われてきた、同化主義と多元主義との二者択一的な是非についての議論に、必然的人間心理の側面から、新たな視点を与えることができるためである。それではこの理論に基づいて、グルーウェルの生徒たちが、新たな社会的アイデンティティを獲得していた事実を論証したい。

4-2. 仮説の論証：最適弁別性理論による社会的アイデンティティの存在証明

生徒たちが、フリーダム・ライターズという新たな社会的アイデンティティを獲得していたことを立証するには、最適弁別性理論に基づき、この集団が、同化と差異化という生徒たちが抱く二つの欲求を同時に満たす集団であったのかを検証する必要がある。そして第一に、この集団が、同化欲求を満たしていたかどうかを立証するには、内集団員への外集団員との比較における「良い待遇」、つまり「内集団バイアス」があったことの事実が要件となる。この点については、それを裏づける数多くの事実を確認することができる。

実際、グルーウェルは、学校で疎外され、進学などは望むことができない貧困層の生徒たちに、教育を受ける上でのあらゆる「内集団バイアス」を与えていた。例えば、生徒たちの大学進学を可能とする基金の設立や、校外学習の機会、教材の無料配布といった経済的・物質的な支援から、学習の指導、進学のための助言などといった知識やメンタルな面での支援まで、他の貧困層の生徒では望めないほどの「内集団バイアス」が与えられていた。

こうした「内集団バイアス」は、生徒たちが、一般社会や学校において、外集団として常に排斥されている現実や家庭における悲惨な経験を考えると非常に大きなインパ

クトがあったと考えられる。例えば、この集団で享受できる恩恵について、ある生徒は、次のように語っている。

血のつながった家族とは違って、フリーダム・ライターズはわたしを理解してくれ、ずっとそこにいてくれます。… (中略) … 助言も手助けもしてくれます。小さいときに母さんに捨てられたけれど、母親代わりになろうとしてくれた人はたくさんいました。それがうまくいった人はあまりいなかったのですが、グルーウェル先生は大成功です。わたしは先生とフリーダム・ライターズがしてくれたことに感謝しています。みんなのおかげで、わたしは強い人間になれたのです [The Freedom Writers and Gruwell 1999=2007: 261]。

このように家族を上回る「内集団バイアス」は、生徒たちの集団への帰属欲求を十分に満たすものであったと分析できる。

第二に、差異化の欲求が満たされていたかについては、グルーウェルのクラスに所属する以前の生徒たちの状況と比較して判断することが有効であると考えられる。グルーウェルのクラスに帰属意識を持つ以前は、生徒たちの多くが、ギャングやその他各人種別ごとの何らかの小グループに属することによって、同化欲求を満たしていたと推測される。しかし、生徒たちにとって、そのような集団への帰属は、必ずしも差異化欲求を十分に満たすものではなかったと考えられる。何故ならば、そうした所属は、暴力による危険や社会的制裁、あるいは差別や排斥といった厳しい現実を伴ったからである。例えば、ギャングのメンバーで当時、保護観察中だったあるヒスパニック系の女子生徒は、次のように述べている。

私は、母のように15歳で妊娠したくない。父のように残りの人生を監獄で過ごしたくない。そしていこのように18歳で墓に埋められたくはない。私は変わりたい」 [Gruwell 2007: 107]。

このコメントから理解できることは、父親から民族の誇りの重要性和血の結束の掟を強く教え込まれてきたこの女子生徒が、家族や同胞の生き方から逸脱したいという明確な差異化欲求を抱いていた事実である。

最適弁別性理論によってこの心理状態を解釈すれば、彼女の同化欲求が満たされることは、彼女自身の脱個性化を招き、差異化欲求が脅かされることになる。そうなるべ彼女は、必然的に自分は他とは異なるユニークな集団の一員であるという感覚を得

ることでその差異化欲求を埋め合わせようとする。しかし、上記のコメントには、ギャングやその他の人種の集団へ帰属しても、差異化欲求が必ずしも十分に満たされない葛藤が現れている。

これに対し、フリーダム・ライターズには、社会奉仕活動、全米メディアの注目、著名人との交流、出版などといった点で、生徒たちが、容易に集団自体のユニークさを感じることができたと分析できる。また、グルーウェルの教育を受けることによって、家族で初めての高卒業、あるいは大学進学を達成したことは、個人としての差異化欲求をも十分に満たすものであったと言える。さらに、クラス内で「他人種から危害を加えられない」という「内集団バイアス」の恩恵が、そのまま「人種間の融和」という崇高な理想を実現する集団の特徴として生徒たちの差異化欲求を満たしていたとも解釈できるのである。

以上のように、フリーダム・ライターズは生徒たちの同化と差異化という二つの欲求を同時に満たす集団であることが確認され、その状況は、他の各人種別の小グループよりも相対的に生徒たちにとって望ましいものであったと考えられる。それ故、最適弁別性理論に基づき、フリーダム・ライターズは、生徒たちが抱く主要な社会的アイデンティティの対象となったと言える。実際、グルーウェルは、生徒たちが、フリーダム・ライターズという集団に誇りとアイデンティティを感じている様子を記述している[Gruwell 2007: 154]。

そして、重複的な複数の社会的アイデンティティの存在は、集団間の対立を緩和させることになるというブリュアーの言説に従えば、人種間対立の激しいウィルソン校における異人種混合クラスの生徒が、もしクラスという集団に社会的アイデンティティを認識できたとすれば、必然的に人種間対立は軽減されたという仮説が成り立つことになる。

おわりに

以上、本研究では、エリン・グルーウェルの教育実践によって実現された人種間対立の改善に焦点を絞り、これが実現された理由として二つの仮説を設定した。第一の仮説は、この教育実践が、人種間の偏見と対立を解決するために有効なコンタクトを提供していたというものである。そしてこの仮説の論証は、以下の二つの側面から行った。

第一に、人種間コンタクトが行われる環境が、オールポートの言説に基づく四つの条件に適合していたことを確認し、偏見や対立に対する有効性を論証した。第二に、グルーウェルのクラスにおける人種間コンタクトの二つの特徴を抽出し、その二つの

特徴が、オールポートにより示された有効なコンタクトの特徴に適合していることを確認した。ここでの二つの特徴とは、他者に対する共感や感情移入を生起させる効果を持っていたこと、そしてコンタクトが、多角的かつ重層的に行われたということであった。

第二に設定した仮説は、生徒たちにフリーダム・ライターズという新たな社会的アイデンティティを与えたことで、彼らの人種的アイデンティティに対する依存度が軽減され、結果として人種間の分裂と対立が無くなったためであるというものである。この仮説は、ブリューアーが示唆した、重複して複数の社会的アイデンティティを個人が持つことは、集団間の対立を軽減し、社会の安定につながるという言説に基づいて設定された。そして生徒たちが、明確な社会的アイデンティティを獲得していたという仮定については、最適弁別性理論に基づき、フリーダム・ライターズという集団が、生徒たちの帰属と差異化という二つの欲求を同時に、かつ最適な形で満足させていたことを確認することによって論証した。

以上の考察の結果、本研究における二つの仮説はそれぞれに成り立ち、それ故にグループウェアルの教育実践は、異人種で構成されるクラス内に調和を実現していたと結論づけられる。また、本研究で論証された複数の重複する社会的アイデンティティを持つことで、人種間の対立を解決し得るというテーゼは、異なる集団に属する個人による新たな枠組みの中での密接な接触を必要とする点でコンタクト仮説が前提にもなり、同時にその仮説の妥当性の裏づけにもなっている。その意味でこの二つの仮説は、相互に補完し合う関係にあるとも言える。

期せずして、本研究で論証された「新たな集団的アイデンティティの創出が、人種間対立に解決をもたらす」というテーゼは、批判的教育学において主張されてきた「学校空間における生徒によるアイデンティティのリメイク(作り直し)」というテーゼ[Giroux 1993: 81]の妥当性を、異分野における理論的枠組みによって裏づけることになった。そしてその意味で、今後、明確な実践モデルを持たない批判的教育学におけるこの教育実践の価値を再検討する必要もあると考えられる。何故ならば、近年の多文化教育は、ペダゴジー(教授法)としての批判的教育学を取り入れる傾向にあり、批判的教育学の理論や教育哲学に対するこの教育実践の適合性を明らかにすることは、多文化教育の実践モデルとしての価値をさらに高めることにつながると考えられるためである。

さらに、この新人教師による極めて逸脱的な実践が、明らかな効果を生んでいた一方で、学校の同僚からは協力が得られず、むしろ軋轢を生じていた事実についても注目する必要がある。何故ならば、学校制度は、今日の教育学研究においては、中核的

な問題であり、公教育の文脈において、変革を志向し、ある種のコンフリクトを生じさせる実践のあり方については、その意義をしっかりと吟味する必要があると考えられるためである。すなわち、それは、学校制度の硬直性を補完する教育改革の視点から、この教育実践を考察していくことであると想定されるのである。

[注]

- ¹ ロス暴動は、1992年4月29日からにアメリカ合衆国・ロサンゼルスで、人種間対立を理由に勃発した大規模な暴動。死者52名、負傷者2500名、少なくとも4億4600万ドル相当の財物損壊をもたらした。(データは以下の資料による。)
- DiPasquale, Denise & Glaese, Edward, 1996, "The Los Angeles Riot and the Economics of Urban Unrest," *Journal of Urban Economics* Volume 43, Issue 1, January 1998 : 52-78.
- ² グルーウェルの教育実践についての研究論文としては、Lundmark, L. (2008)などがある。

[文献]

- Allport, Gordon, 1954, *The Nature of Prejudice*. New York, Perseus.
- Amichai-Hamburger, Yair, & McKenna, Katelyn, 2006, "The contact hypothesis reconsidered: Interacting via the Internet," *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), article 7.
- Banks, James, 2004, "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice" In Banks, James. & Banks, Cherry, (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* 2nd ed. CA: Jossey-Bass : 3-29.
- Bennett, Christine, 2001, "Genres of Research in Multicultural Education," *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 2 : 171-217.
- Brewer, Marilynn, 1991, "The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time," *Personality and Social Psychology Bulletin* 17 : 475-482.
- , 1999, "The Psychology of Prejudice: Ingroup Love or Outgroup Hate?," *Journal of Social Issues* 55 (3) : 429-444.
- Forbes, Donald, 2004, "Ethnic Conflict and the Contact Hypothesis" In Yueh-Ting, Lee & Clark, McCauley & Fathali, Moghaddam & Stephen, Worchel (Eds.) 2004, *The Psychology of Ethnic and Cultural Conflict*. CN: Praeger.
- The Freedom Writers & Gruwell, Erin, 1999, *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, Broadway. (=2007, 田中奈津子訳『フリーダム・ライターズ』講談社) .
- Giroux, Henry, 1993, *Living Dangerously : Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang.
- Gruwell, Erin, 2007, *Teach with your Heart: Lessons I learned from the Freedom Writers*. New York : Broadway Books.
- Lundmark, Leonard, 2008, "Erin Gruwell and The Freedom Writers Diary: An Experiment in Pedagogy" *Bulletin of the Faculty of Education*, Wakayama University. Educational science 58 : 127-131.

- Pettigrew, Thomas & Tropp, Linda, 2006, "A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory," *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 90(5) : 751-783.
- Ramsey, Patricia & Vold, Edwina, Battle & Williams, Leslie, 1989, *Multicultural Education : A Source Book* NewYork & London: Garland.
- Tajfel, Henri & Billing, Michael, & Bundy, Rbert, & Flament, Claude, 1971, "Social Categorization and Intergroup Behaviour," *European Journal of Social Psychology* 1:149-178.
- Tajfel, Henri & Turner, John, 1986, "The social identity theory of inter-group behavior," In Worchel, Stephen, & Austin, William, (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago: Nelson-Hall: 7-24.
- Wride, Nancy, 1997, "Truth Stronger Than Friction Troubled Teens Find Hope Amid Holocaust," *Los Angeles Times*, October 12, 1997.

母語による国語の学習を親子で実践する

— 「わたしの文化」を活かして—

A Case Study of L1 Class by a Minority Student and Her Mother

In order to make the most of their own culture

滑川恵理子*

NAMEKAWA Eriko

This paper reports a L1 class of one minority elementary student and her mother under the support of one majority teacher. This class especially makes the most of their own minority culture which includes the student's experience, old town and the family's funds of knowledge. Classroom conversations and the student's essay and paper suggests that the student developed her meta-analyzing ability of culture, on the other hand her mother got the credit of her own minority culture in the context of the majority culture, and both had a chance of developing their relationship through this intellectual conversation.

はじめに

全世界的にグローバル化が進み日本でも本格的な多言語多文化社会の到来を迎えつつある。移動する人々の中には、大人に連れられた子どもたちも含まれ、筆者が居住する首都圏郊外の町でも、近年、公立小中学校に編入する言語少数派の子ども¹が増えている。そうした中、中国語ができる筆者は2000年1月から市の教育委員会の依頼を受け、地域の小中学校で非常勤講師として子どもたちの支援に関わるようになった。本稿は、2006年9月から筆者が支援を担当することになった中国人児童S（女兒）への支援を事例とする。言語少数派の子どもの来日直後は、日本語の獲得にのみ目が行きがちであるが、認知面の発達からも日本語ばかりでなく母語も伸ばし続けることが肝要である。Sのケースでは、母語に関連して特に次のような課題を抱えていた。

それは、家庭の言語環境と来日時の年齢から、母語の保持伸長がとりわけ重要だと考えられるケースであったということである。まず、家庭の言語環境の点で、父母は来日前も来日後も日本語学習の機会に恵まれておらず、父母の日本語力が向上することは期待できなかった。一方で、Sは小学2年生という比較的低年齢で来日したため、放っておくと母語が後退する恐れがあった。親子のコミュニケーションを維持するために、Sの母語の保持伸長が非常に重要であると考えられた。

一方で、このようにとりわけ母語の保持伸長が重要と考えられるケースではあったが、居住地域が所謂「外国人集住地域」ではなく「散住地域」であったため、母語に関わる人の輪が限られていた。編入した小学校でSは唯一の外国人児童であり、校内に母語を一緒に学ぶ仲間はいなかった。また、地域でも、支援に継続的に参加できる母語話者は子どもの親の他に見つからなかった。筆者は中国語ができるが、母語話者ではないため力は限られており、やはり母語話者の力が必要だと判断された。こうして、日本人で中国語ができる筆者がSの母親に協力を呼びかけ、3人による学習が始まった。

このような少人数による支援形態であるが、文部科学省発表の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」²によると、「集住化が進むとともに散在化も同時に進んでいる」というのが近年の傾向であり、日本語指導が必要な児童生徒が30人以上在籍する学校が増加するとともに、5人未満の学校も増え続けており、在籍数が1人という学校が全体の約半分を占めているということである。つまり、Sのケースのように、1人の子どものために周りにいる限られた人材が知恵と時間を持ち寄って支援に当たるとするのは、決して例外ではない。

1. 先行研究

1-1. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

日本語の獲得とともに母語の保持伸長という課題を抱えた支援を始めるに当たり、筆者は当時既に成果が報告されていた「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」[岡崎 1997]（以下「相互育成学習モデル」とする）を援用することにした。

これは、ことばの学習が教科学習の中に組み込まれている、言わば「子ども版内容重視のアプローチ」による学習支援の方法であり、そのことばとは、子どもの母語と第二言語である日本語の両方のことばであり、2つのことばの伸長と教科学習に必要な学ぶ力の育成が文字通り相互に関連付けられながら進められる。その手順は、「母語による教科の先行学習」がまず行なわれ、続いて「日本語による教科の先行学習」を行い、その上で在籍クラスでの授業に臨むというものである。相互育成学習モデルに基づく学習支援を事例とした先行研究として、原[2005]、清田[2007]、朱[2007]などが挙げられるが、ここでは、母語の保持伸長、日本語の学習言語の育成、教科の内容理解の促進などの認知面における意義、および学習意欲の向上、母語に対する肯定的な態度の育成などの情意面における意義が報告された。筆者は、日本語の獲得と同時に母語の保持伸長が重要な課題であるSに対して、この方法が適していると考えた。

また、筆者はこの相互育成学習モデルが当初家庭学習の形態で出発したことに着目した[岡崎1997]。当初の形態は、国語教材文の母語訳文を子どもの親がテープに録音し、その母語訳文テープを使用して家庭で「母語による先行学習」を行い、学校の授業とのつながりをもたせるというものであった。その後を継いだ原[2005]、清田[2007]、朱[2007]などの先行研究では、支援教室で母語話者と日本語話者の協働支援の形態で行われ、母語話者は留学生が担ったが、当初は母語話者として子どもの親が想定されていたのである。筆者は、岡崎[1997]で「親子のコミュニケーションが図られた」と報告されていることに着目し、Sの母親が参加する学習でも、子どもの認知面や情意面の成果に加えて、学習が親子のコミュニケーションに何らかのかたちで貢献しうるのではないかと考えた。

しかし、母語を介して親子のコミュニケーションを図るのであれば、学校の教科学習に結びつけなくとも、地域や家庭で学校とは関係なく行うという方法も考えられる。そうではなく、筆者は、言語少数派の親がもっている力を子どもの学習のメインストリームである教科学習の中で価値付けることを目指した。普段多数派の言語と文化に圧倒されている言語少数派の子どもたちが母語を学び続ける動機を維持するのは大変難しく、このように学校での教科学習の中で価値付け、エンパワーすることが特に重要であると考えたからである。

そして、来日から約5ヶ月後に相互育成学習モデルに基づく最初の国語の学習『スーホの白い馬』（小2、物語文）を試みた[滑川 2008]。母語による先行学習の中で、Sは、母親と支援者（＝筆者）による働きかけを適宜受けながら、ことばや社会的背景、および科学に関する既有知識を活用して盛んに「スキーマ形成」を行っていることが確認された。この手応えをもって、筆者は母親の力を借りた3人の学習を継続していくことにさらなる期待を抱くようになった。同時に、筆者は、このときの学習で、S自身の体験や故郷の町に関する知識が学習に活用されていることに着目した。「はじめに」で述べたように、散住地域であるがゆえに母語に関わる人の輪が限られており、他の子どもたちと学び合うなどの機会は望めなかった。しかし、その代わり、一人であることを前向きに捉え、Sという子どもに言わば密着した学習ができるのではないかと考えた。筆者はSという子どものことをよく知らないが、もちろん母親はよく知っている。そこで、筆者は、母親の力を借りて、最初に試みた学習で活かされた子どもの体験や故郷の町などに関する知識などをその後も学習の中で大切にしたいと考え、参考となる先行研究を探した。

1-2. 北米における先行研究

ここでは、子どもの体験や故郷の町に関する知識などに関連して、筆者が参考とした、北米で行なわれた2つの教育実践「アイデンティティが反映された作品 (identity text)」[Cummins 2006]と「知識の資産 (Funds of Knowledge)」[Moll ed. 2005]について触れる。

まず、「アイデンティティが反映された作品 (identity text)」[Cummins 2006]であるが、これは、カナダのある小学校で行なわれた、それぞれの子どもが家庭言語と教室言語である英語の両方のリテラシー発達を支える教室活動の例である。ここでは、多様な言語・文化背景をもつ子どもが母国を離れて入国した時の体験や、夏休みを母国に残る祖父母のもとで過ごした体験などが、家庭言語と教室言語の両方を使い、ポスターあるいは紙芝居のような作品にまとめられている。作品製作の過程で、子どもたちは教師や家族、同じ母語を話す年上の子どもなどの様々な人的リソースとの接触を通じて自己のアイデンティティを確認する。即ち、アイデンティティが反映された作品 (identity text) なのである。

この「アイデンティティが反映された作品」[Cummins 2006]では、子どもの体験や家族のルーツなどが学習に活かされており、最初に試みた母語による先行学習の中でS自身の体験が活かされていたことと共通点があると考えた。

一方、「知識の資産 (Funds of Knowledge)」[Moll ed. 2005]であるが、この「知識

の資産」とは、子どもの家庭とその家庭が参与している地域社会などの比較的狭い範囲で観察される、よりよい暮らしを実現するため、あるいは生活を支える家業をやりくりするため、また次の世代に文化を継承させるために、人々が伝えてきた知識や技能、あるいは行為などの多様な集合体を意味する概念である。Moll ed.[2005]では、小学校の教員たちによって約100の家庭から集められた農業、牧畜、建築、経営、数学、民間医療、宗教などの広範囲の分野に渡る「知識の資産」が例示されている。さらに、実際の教室活動の例として、小5のメキシコ人の子どもの家庭がもつ「知識の資産」(子ども自身も関わる家業のキャンディの生産と販売に関する知識と技能)を実際の授業のカリキュラムとした例が報告されている。

筆者は、この「知識の資産」が子どもの属する家庭と地域社会がもつ狭い範囲での文化を対象としている点に着目した。最初に試みた母語による学習で、故郷の町に関する知識が活用されていたからである。同時に筆者は、Sの父母が中華料理店を運営しており、彼らは調理という「知識の資産」をもっていることも意識するようになった。

1-3. 「わたしの文化」と多言語多文化環境にある子どもの認知能力

言語少数派の子どもへのエンパワーメントとして、子どもの母文化を活かす、あるいは母文化を価値付けるということがよく言われる。「相互育成学習モデル」[岡崎1997]の先行研究でも、母文化が活かされた例として、中国人中学生の漢詩などに関する知識が活かされた例、また、故郷での体験を思い出した例などが報告されている。しかし、「母文化」をどのように捉えるかは明確ではない。ここで、漢詩を「中国人としての一般的な文化」とすると、子ども自身の故郷での体験などをどのように捉えたらよいだろうか。前節の「アイデンティティが反映された作品」[Cummins 2006]と「知識の資産」[Moll ed. 2005]、そして、最初の母語による先行学習で学習に活かされたSの体験や故郷の町に関する知識も、「〇〇人としての文化」ではなく、後者に属するであろう。そこで、本稿では、後者に属するもの、子ども自身の体験や家族のルーツ、あるいは家庭や地域がもっている「知識の資産」などを「〇〇人としての一般的な文化」と区別し、「わたしの文化」と捉えることとする。それは、子ども自身や子どもが属する地域や家庭などが関わる比較的狭い範囲の文化を指し、言わば子ども自身の暮らしが直接反映されている文化を想定する。学習支援において、筆者は「中国人としての一般的な文化」と関連付けるだけでなく、1人の子どもを対象とする支援であることを前向きに捉え、Sの「わたしの文化」を学習の中で大切にすることを支援の特徴としたいと考えた。この支援には母親が参加するので、母親の力を借りることでそれが可能になる。また、「〇〇人としての文化」に加えて「わたしの文化」を教科学習に盛り

込むというように、文化を多面的に捉えることは、言語少数派の子ども＝多言語多文化環境にある子どもにとって、次のように認知能力を伸ばす可能性があると考えたからである。

バイリンガルの子どもはモノリンガルの子どもと比較しメタ言語認識が優れていることが複数の研究で指摘されている。このバイリンガルの子どもの認知面の有利さに関し、Cummins ed. [1974]では、バイリンガルは意識的にも半意識的にも自分の2つのことばを比較対照しており、バイリンガルであることに伴って行われるこのような特徴的な言語処理過程が優れたメタ言語認識に関連していると解釈している。これは、ことばのみではなく、文化にも当てはまると考えられる。多文化環境に育つ子どもは2つ以上の文化の中で成長することによって、単一文化環境の子どもよりも文化に関して幅の広い知識と経験をもつ可能性があり、そのような幅広い知識と経験を比較対照し、さらにそれらをメタ的に認識する可能性も広がる。つまり、Sの学習支援に当てはめて言えば、「中国人としての一般的な文化」に加えて「わたしの文化」を学習に盛り込むことで、バイリンガルの子どもとして2つの文化をもつ以上に認知面の有利さを伸ばすことができるのではないかと、できるとしたら実際にどのように伸ばすことができるだろうかと筆者は考えたのである。

2. 実践研究

2-1. 研究目的と研究課題

前段まで、学習支援開始当初からの課題と経緯、筆者が援用した先行研究、そして支援の特徴である「わたしの文化」と多言語多文化環境にある子どもの認知能力との関連について述べた。以上を踏まえ、本稿では、母語による国語の学習を親子で実践することの可能性と意義を明らかにすることを目的とする。

この目的には、3つの意図、即ち、母語による教科学習を通じて子どもの認知能力を伸ばさせるという意図、親子のコミュニケーションの機会を設定するという意図、ならびに、学校で行われている学習の文脈の中で親がもっている力を価値付けることの意図が込められている。

そして、意義と可能性を明らかにするため、「わたしの文化」をめぐる支援に参加している3者(対象の子どもS、母親、支援者＝筆者)がそれぞれ何をどのように実現しているかを記述していくことを研究課題とする。

この「わたしの文化」とは、筆者が独自に捉えた文化の概念であり、前述のように、「○人としての一般的な文化」ではなく、先行研究を参考に、子ども自身の体験や家族のルーツ、あるいは家庭や地域がもっている「知識の資産」などを総称して「わたしの

文化」と表す。このように「わたしの文化」を学習の中で特徴付けることは、複数の文化に接して幅広い知識や体験をもつためにメタ的認識能力が優れているという多文化環境にある子どもの認知能力の特徴に関連するものである。

また、支援に参加している3者それぞれが何をどのように実現しているかを記述するという事は、視点が分散するようでもあるが、次のように考えたからである。それは、研究目的に込められた3つの意図のうち、Sが実現していること＝認知面の伸長、Sと母親が実現していること＝親子のコミュニケーション、母親が実現していること＝親の力の価値付け、のように、データを整理して記述するためである。

2-2. 研究方法

(1)対象となる親子

対象者は中国東北部の都市部出身の子どもS(女兒)とその母親である。まず母親は、年齢は30代で、学歴は中学卒業後専門学校に進んだ。中華料理の調理師である夫とともに2006年来日、しばらくは主婦をしていたが、2008年2月夫と2人で一軒の中華料理店の運営を任されることになったため同じ県内で転居した。父母はもともと故郷の町の中華レストランで、父親は調理師として、母親はウエイトレスとして働いていた。母親はボランティアが運営する日本語教室に通った経験があり、簡単な日本語で客の応対ができるが、父親は学習の機会に恵まれず会話もあまりできない。

次にSは、1人っ子で、2006年7月母国で小2を修了した時点で母親より半年ほど遅れて来日し、同年8月末近くの公立小学校の小2に編入、両親が中華料理店を任されるのに合わせて2008年2月同じ県内の別の小学校に転校した。2010年6月現在小6である。彼らの家庭内言語は母語の中国語であり、両親が店を任されて以来Sは学校から帰ると概ね店で手伝いをしたり宿題をしたりしており、3人家族の母語による接触は比較的多いと考えられる。

(2)学習支援の概要

来日当初、Sの編入を受け2006年9月より教育委員会から非常勤の日本語講師2名が派遣され、編入直後から週2日各2時間の取り出し授業による指導が開始された。講師2名はどちらも中国語ができる日本人(このうち1名が筆者)で、週に1日ずつ担当した。また、編入から約5ヶ月後、クラス担任と講師2人が協議の末、母語話者として母親の参加を得た「相互育成学習モデル」[岡崎1997]に基づく国語の教科学習の取り組みを始めた。採り上げる教科を国語とした理由は、筆者が説明のために朱[2007]で実際に使われた教材文と母語訳文³を母親に見せたところ、「中国語だから自

分にもよく分かる、この方法を試したい」と母親が意欲を見せたこと、また、言語少数派の子どもが学習に困難を抱える教科として国語が最も多く挙げられるため、困難さが大きいと想定される国語だからこそ母語による学習を役立てたいと筆者が考えたことによる。

また、2008年2月Sの転校を境に支援の形態が変わったため、ここで説明しておく。当初は、「母語による先行学習」は地域の公民館などで母親と日本人支援者(=筆者)が進行し、「日本語による先行学習」は学校の取り出し授業で日本人支援者(=筆者またはもう1人の講師)によって行なわれた。そして、Sの転校後は、「母語による先行学習」および「日本語による先行学習」のどちらも親が任されている中華料理店で昼食営業と夕食営業の間の休憩時間に行なわれ、「母語による先行学習」では母親と支援者(=筆者)が進め、「日本語による先行学習」は支援者が進行し、時間が許せば母親も隣に座り時々中国語で発言するという形になり、現在(2010年6月)も継続中である。転校後の頻度は1ヶ月に3回程度、時間は60-110分程度である。当初の支援は学校を中心に支援者ともう1人の日本語講師、そしてクラス担任が協力して行っていたが、転校を機に支援者は非常勤講師という立場がなくなったため、それ以降学校との連携はとれなくなり、先行学習と在籍クラスの授業は直接関連付けられなくなった。

なお、Sは転校した時点(小3の2月、編入から約1年6ヶ月)で日本語力が十分と看做され、それ以後学校では日本語指導も母語による何らかの支援も受けることはなくなった。転校後の学校は、最初に編入した学校のように全校児童の中で外国人児童がただ1人というほどではないが、やはり全校で数人ほどということである。学校に国際教室などの拠点はなく、ボランティアの中国人の先生(元教員)が学校に来て個別に日本語指導を行うが、母語による何らかの支援は行われていないという。

続いて次の表 - 1で、学習支援で取り組んだ教材文の一覧を示す。

表-1 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による学習支援で取り組んだ教材文⁴ (2007年2月～2010年6月)

学年	年度	教材文
小2	2006年度	「スーホの白い馬」
小3	2007年度	「きつつきの商売」「ありの行列」「三年とうげ」「分類」「ちいちゃんのかげおくり」「すがたをかえる大豆」「モチモチの木」
小4	2008年度	「3つのお願い」「体を守る仕組み」「白いぼうし」「手と心で読む」「一つの花」「ごんぎつね」
小5	2009年度	「サクラソウとトラマルハナバチ」「千年の釘にいでむ」「ツバメがすむ町」「わらぐつの中の神様」「大造じいさんとガン」
小6	2010年度	「生き物はつながりの中に」

(3) 先行学習の手順

国語教材文の学習支援は、「母語による先行学習」「日本語による先行学習」とともに、概ね次のような手順で進められる。

- ①教材文の音読、発音の確認
- ②語句の意味、文法の説明、漢字の練習
- ③内容についての口頭のやりとり(書かれている内容を手がかりに分析・比較対照・推測する、登場人物の心情を把握したり想像したりする、表現技法の吟味など)
- ④記述式のワークシート(あらすじや要約をまとめる、主題や重要な部分について分析・比較対照・推測する、登場人物の心情を把握したり想像したりする、文中の語彙や表現を使って文を作る、文中の漢字を使って熟語を書くなど)

2-3. 分析方法

分析対象とするデータは表-1の教材文(小2～小6)に取り組んだ学習支援セッションを録画したビデオテープを文字起こししたもの、子どもが書いた作文と新聞、および毎回の内容や気がついたことなどを書き留めた支援記録ノートである。これらのデータから、「わたしの文化」(ここでは、子どもの体験や家族のルーツ、あるいは家庭や地域がもっている「知識の資産」などを指す)に言及されている事例を抜き出し、支援に参加している3者(対象の子どもS、母親、支援者＝筆者)がそれぞれ何をどのように実現しているかを記述する。データの中で、前半の【例1】から【例3】は3者のやりとりを記述した中国語の会話データであり、後半の【例4】と【例5】はSが日本語で書いた作文と新聞である。

なお、データの中のSは対象の子どもを、Mは母親を、Tは日本人支援者(筆者)をそれぞれ表す。

2-4. 分析結果

(1) 春爛漫の3つの花の風景：スモモ、桃、桜【例1】

国語の教材文、特に物語文では、四季折々の風物や季節に関連する表現が非常に多い。季節感を表す動植物が物語の重要な役割を担っている教材文もある。こうした傾向は、季節に敏感な日本人特有の文化が教材文に埋め込まれているからであろう。次の【例1】では、春先に咲くスモモの花が主人公の心境を表している。

この「大造じいさんとガン」(小5、物語文)という教材文では、百戦錬磨の狩人「大造じいさん」と、鳥とは思えない知恵と勇気と統率力をもったガンの頭領「残雪」との、

知と技を尽くした攻防が描かれている。ある時じいさんは残雪を撃ち落とす絶好のチャンスに恵まれるが、それは相手の危機に乗じた卑怯な行為であるので、撃つことをやめ、残雪を家に連れて帰り介抱する。そして、春になって再び正々堂々と闘うため、じいさんは回復した残雪を空へ返す。教材文では、その時のじいさんの晴れ晴れとした姿の傍らに「スモモの花がらんまん」と咲いている」、とある。【例1】は、この「らんまん」と咲いたスモモの花(中国語訳＝春花烂漫的春桃树)」の意味をSが母親に質問したところから始まる。

【例1 春爛漫の3つの花の風景：スモモ、桃、桜】

- 1 S 妈妈，这个春花烂漫是什么意思？
(お母さん、「春花烂漫」ってどういう意味？)
- 2 M 就是，春天嘛，桃树开花，上面开的花，叫春花。烂漫，很多，一种形容。春花烂漫，树上开了很多春桃树，就是春桃。
(これはね、春になって、木の上で花が咲く、この様子を「春花」と言うの。「烂漫」というのはとても盛んな様子を表している。「春花烂漫」っていうのは、桃の木にたくさん花が咲いている様子、つまり、春、桃の花が盛んに咲く風景ね)
- 3 S 明白。
(分かった)
- 4 T 你们老家春花烂漫的时候开的花是什么？
(故郷の町で春爛漫の時に咲く花といたら何ですか？)
- 5 S 粉色的吧？
(ピンク色のだよね？)
- 6 M 粉色的那个是，也是这种，也是这个桃，看桃，不能吃。
(ピンク色の、やはりこれと同じような桃の花、花桃で、食用の桃じゃない)
- 7 T 啊，桃树的一种。那么，我们日本人呢？
(なるほど、桃の一種なんですね。じゃあ、日本人にとって、春爛漫の花と言えば？)
- 8 M 樱花，马上就要开了。
(桜の花、もうすぐ咲くわね)
- 9 T そうね、我今天过桥的时候…
(今日、私、ここに来る時橋を渡っていて…)

- 10 S 看到挂灯了。
(川縁の桜の木の枝に提灯が吊り下げられていたんだ)
- 11 T 对, 大概再过一个星期, 开花了吧。
(そう、多分あと一週間ぐらいで開花するわね)

ここで、SがMに「春の花がらんまんと咲く(中国語で春花烂漫)」の意味を質問すると(1)、Mは教材文の内容に沿い、自分のことばで春に桃の花が盛んに咲いている様子であることを解説した(2)。その解説を聞いていたTが「故郷の町で春爛漫の時に咲く花といったら何ですか」と、彼らの故郷の春の風景に話題を広げると(4)、まずSがまっさきに故郷の花を思い出して「ピンク色の花だよ」とMに確認を求め(5)、Mも教材文のスモモと似ているピンク色の桃の花が咲くのが故郷の春爛漫の風景であると答えた(6)。続いて、Tが「では、日本人にとって春爛漫の季節の花と言えば何か」と日本の春の花についてさらに話題を広げて問うと(7)、Mが「桜の花、もうすぐ咲くわね」と即答した(8)。この学習はちょうど3月下旬に行なわれた。実は、彼らの家のすぐ近くの川は桜の名所で、兩岸には約2キロメートルに渡り桜が植えられている。毎年見頃の時期には桜祭りが催され、満開の桜の枝に吊り下げられた提灯の下、夜遅くまで賑わう。2年前に転居して以来、普段忙しい父母もこのときばかりはSとともに川縁を散策し、一家の春の楽しみになっている。それゆえ、会話は、家の近くの川の桜の情景を3人が思い浮かべて、Tの「今日、橋を渡った時…」(9)、そして、Sがそのターンを奪って「川縁の桜の木の枝に提灯が吊り下げられていたんだ」(10)と続いた。

このように、【例1】は、教材文中の「らんまんと咲くスモモの花」についてSが意味を質問したことから始まったのだが、Sがことばの意味を把握したことで終わるのではなく、Tによって彼らの故郷の桃の花と、彼らが現在住む日本の町の桜の花に話題が広げられた。ここで活かされた「わたしの文化」は、故郷の桃の花と現在住む町の桜の花の2つである。

このやりとりを通じて3者が実現していることをまとめると、Sは難しいことばの意味を知るだけでなく、故郷の町の桃の花を思い出し、さらに現在住む町の桜の花を思い浮かべた。つまり、Sの頭の中で故郷の桃の花、今の暮らしの桜の花、教材文のスモモの花というように、3つの春の花が並んで捉えられている様子が窺える。次にMは、Sが思い出した故郷の花について自分も持っている知識を付け加えた。そして、Tは、子どもが語の意味に興味をもったことに関連づけて、「わたしの文化」が学習に盛り込まれるきっかけを作り、その結果3つの春の花が並べられた情景を3人が共有

することになった。

(2) 雪国の暮らし：わらぐつと布ぐつ【例2】

前段は春の情景であったが、次の【例2】は雪国の冬の暮らしに関するものである。ここで学習した教材文「わらぐつの中の神様」（小5、物語文）は、小5の女兒が、ある冬の夜、今はおばあさんとなった祖母から、若き日どのように夫（つまり女兒にとっては祖父）と出会ったかの話を聞くというものである。祖母は夫との縁を結んだ「わらぐつ」に今も神様が棲み、家族の平穏な暮らしを見守ってくださっていると信じている。この教材文のように、国語科では、単にことばや文章を理解するだけでなく、様々な地域に住む人々の特色ある暮らしに触れることも目的の一つである。このような雪国に暮らす人々を描いた教材文を学習するに当たり、Tは彼らが中国東北部の比較的寒冷な地域の出身であることを念頭に、日本のわらぐつと彼らの故郷の昔の暮らしとの間に共通点があるのではないかと考え、次の【例2】のように質問した。

【例2 雪国の暮らし：わらぐつと布ぐつ】

- 1 T 你们老家那里，古时候，从前人们也穿草鞋吗？
（故郷の中国東北部の地域でも、昔はみんなわらぐつを履いたのかしら？）
- 2 M 不知道。
（分からないわ）
- 3 S 不，布鞋吧。
（ううん、布ぐつを履いてたんでしょ）
- 4 T 布鞋？
（布ぐつ？）
- 5 M 古代应该穿吧。但是，我姥姥的时候，她们那个时候都穿布鞋，自己作的。
（ずっと昔はわらぐつだったんじゃないかしら。でも、私の祖母の時代は、確かに自分で作った布ぐつを履いていたわ）
- 6 T 特别暖和的，厚的？
（厚手で、暖かいんですか）
- 7 M 对对，里边有棉花呀。
（そう、中が綿なの）
- 8 T 塞进去。

(詰め込むんですね)

9 M 对, 两边布, 中间放上棉花缝上。她们小时候穿那种。她们之前是穿草鞋吧。

(そう、両側が布で中に綿を入れて縫い合わせる。祖母たちが小さい頃はそういう布ぐつを履いていた。でも、それより前の時代はわらぐつだったんじゃないかしら)

10 S 不, 在古代展, 床啊, 衣服啊, 他们穿的都是布的。

(違うよ、古代展覧会で見たんだけど、ベッドとかあって、衣類とか身につけるものはみな布のものだったよ)

ここで、Tが彼らの故郷でも昔は冬にわらぐつを履いたのかどうか尋ねると(1)、Mははっきりしない返答をしたが(2)、Sははっきりと「布ぐつを履いていたんでしょ」と答えた(3)。Mはそれを受けて、確かに自分の祖母が子どもの頃は手作りの布ぐつを作って履いていたと答え(5)、その作り方を解説したが(7、9)、一方で祖母の時代より昔は日本と同じようにわらぐつを履いていたんじゃないかと考えた(9)。それを聞いていたSはMの推測を否定し、自分が一時帰国した時に従姉妹と古代展覧会を見に行き、その時の展示物の中に布ぐつがあったと説明した(10)。Sの(3)の「布ぐつを履いていたんでしょ」というはっきりした返答はこのように自分の体験を下敷きにしたものであった。

以上のように【例2】では、Tの質問をきっかけに、布ぐつという「わたしの文化」が学習に盛り込まれた。やりとりの中で、まずSは、Mから自分の曾祖母の時代の布ぐつについての知識を得るだけでなく、知識があやふやだったMに代わって、布ぐつについての自分の知識と体験をMとTに披露していた。ここでは、Sの知識の方がMより勝っていたことになる。

この時、Sの頭の中で、自分の故郷の地方に特有の布ぐつ(展覧会で見た布ぐつ、曾祖母の時代の手作りの布ぐつ)と教材文中のわらぐつが並べられて把握されている様子が窺える。次にMは、祖母の時代の布ぐつについての知識を教材文と関連づけてSに例示することができた。また、自分が知らなかった布ぐつに関する知識をSから得ることができた。そして、Tは布ぐつとわらぐつが学習の中で並べられるきっかけを作った。

(3)職人気質と衛生に関する生活信条【例3 - 1】 【例3 - 2】

前段までの例からも分かるように、国語の教材文で学ぶ内容は非常に広範な分野に

及んでおり、社会科や理科の学習に通じる内容が扱われていることもある。例えば、次の【例3 - 1】は「千年の釘にいどむ」（小5、説明文）という教材文で、薬師寺再建の際、釘の製作を担当した鍛冶職人が職人の意地をかけてよりよい釘を作るため挑戦し続ける、という内容である。そこには、薬師寺という日本史に関する知識、釘の製造など科学に関する知識などが盛り込まれている。そうした知識が盛り込まれた上で、教材文の主題は「倦む事なく努力し続ける鍛冶職人の仕事に対する真摯な姿勢を学ぶ」ということであり、小5という高学年に達した子どもたちの将来を見据えた一種のキャリア教育のような意味合いをもつ。

このように多彩な要素が組み込まれている「千年の釘にいどむ」という教材文に、S親子はどのように取り組むことができただろうか。次の【例3 - 1】は、まさに教材文の主題である「職人の意地をかけて、倦む事なく努力する鍛冶職人の仕事に対する真摯な姿勢」について、Mが自分のことばでSに解説しているところから始まる。

【例3 - 1 職人氣質：鍛冶職人と調理師】

- 1 M 白鷹师傅，他把已经作出来的东西，反复加工的那个，他去交给那个盖寺庙的木匠。但是他还是继续想作更好一点儿。为什么呢？他想一千年以后，被后人看一千年前作了这个，那个师傅手艺很好。因为他现在看了一千年以前的钉子，很感动，那个师傅手艺很好。不要被后人说成很拙劣的手艺人。
(白鷹さんは何度もやり直して作った釘を、お寺を建てている大工さんに渡した後もまだもっといいものを作ろうと直している。なぜなら、千年後の人が見た時にこの釘を作った職人は腕がいいと思われたいから。白鷹さん自身も今千年前の職人が作った釘を見て感動したから。後世の人に下手くそな職人だと思われたくないから)
- 2 T 你爸爸也是一样。
(あなたのお父さんも同じでしょ)
- 3 M 他也是手艺人，做菜的。做菜做得好吃，很高兴。做得不好，非常生气。
(そう、うちのお父さんも職人、調理師。おいしくできるととてもうれしい。でも、うまくできないととても悔しい)
- 4 S 爸爸做好吃的，顾客就吃，做不好吃的，顾客就不吃他做的饭。
Hun!

(おとうさんがおいしい料理を作ればお客さんは喜んで食べる。まずかつたら食べない。(まずい料理に愛想を尽かす客の真似をして) フン!)

- 5 M 就是手艺不好, 手艺人怕自己手艺不好, 所以还在继续努力。
(そう、職人だもの、腕が鈍るのが一番こわい、だからいつも腕を磨き続けなければ)

ここで、Mは、教材文の内容に沿って、鍛冶職人(白鷹さん)が何度も釘を作り直していること、それは後世の人に笑われたくないという「職人の意地」であることを、自分のことばで解説している(1)。続いて、「職人(=中国語で手艺人) (1)」というキーワードにMが言及したのを機に、Tが「あなたのお父さんも同じでしょ。」と、中華料理の調理師であるSの父親と教材文の主役との間に接点があるのではないかと提議した(2)。それに応えて、Mも、調理師も同じ職人であり、夫がいつも料理の腕を気にしていることを話した(3)。そのようにMが父親を例に具体的に説明したのに触発されて、Sは父親の料理がうまくいかなかった時の客の反応を頭の中で想像し、「フン!」と客が愛想を尽かす様子を演じてみせた(4)。さらにMによって、Sの父親も職人として常に腕を磨き続けており、教材文中の鍛冶職人と同じように日々努力していることが確認された(5)。

以上のように、【例3 - 1】は教材文の主題と父親が調理師であるという「わたしの文化」が並べられた例である。やりとりの中で、Sは教材文の主役と自分の父親に接点があると提示されたのに触発され、客の反応を演じてみせた。この反応から、教材文の主題と自分の父親が普段仕事に打ち込んでいる姿が並べられて捉えられている様子が窺われる。一方、Mは、教材文の主題をよく理解し自分のことばでSに解説していたが、夫との接点には自分では気付かなかった。が、Tの働きかけによって気づき、夫の普段の真面目な仕事ぶりを例示し教材文の主題である職人氣質についてさらに具体的な解説をSに与えることができた。そして、Tは、学習の場にはいないSの父親と教材文の主題が結びつけられるきっかけを作った。

また、次の【例3 - 2】も、Sの両親が職業柄もっている生活信条が教材文の主題と並べられた例である。この日は機材の不備によりビデオ撮影をすることができなかったため、ここでは、支援記録ノートの記述をデータとする。この「体を守る仕組み」(小4、説明文)という教材文の主題は、体外から細菌などが侵入した場合体内でどのような反応が起きて病気を防いでいるのか、その仕組みを文章を通じて学ぶことである。

そこで、中華料理店という一家の家業を想定しながら、食中毒の恐ろしさを熟知する者として、母親は「細菌は驚くほど短い時間内で増える。食中毒を防ぐためお父さんは指先に怪我をしないよういつもとても注意している」とSに話した。

【例3 - 2 体を守る仕組みと調理師としての衛生に関する生活信条】

調理に携わる立場から、Mが細菌の増殖のスピードは恐ろしいほど速いこと、食中毒を防ぐため、父親は指先に怪我をしないよういつも細心の注意を払っていることを話す。

この【例3 - 2】も、【例3 - 1】と同様、調理に関する「わたしの文化」が教材文の主題と並べられた例である。会話データが採れなかったため、3者が何をどのように実現したかを記述するには限界があるのだが、Sは、自分の両親の仕事上の生活信条が細菌に関する教材文の主題に通じるものであることを知り、MはSがそのような理解できるように「わたしの文化」を例示したと考えられる。

(4) アメリカ人の少女の名前とわたしの名前【例4】

前段までは学習支援の会話データを例示してきたが、次に続く【例4】と【例5】は、文化に関連してSが書いた作文と新聞を例示する。

まず、【例4】であるが、ここでは名前にまつわる文化が盛り込まれている。【例1 春爛漫の3つの花の風景：スモモ、桃、桜】と【例2 雪国の暮らし：わらぐつと布ぐつ】からも分かるように、国語教材文では、当然ながら言語多数派の文化を反映して日本的な文化に関する内容が多く見られるのだが、教材文を通じて外国の文化に触れることも国語学習の目的の一つに掲げられている。その例が次の【例4】で、「3つのお願い」（小4、物語文）という教材文である。この教材文で、主人公のアメリカ人の少女は3つの名前をもっており、その3つの名前が誰にどのように呼ばれるかが非常に面白く、少女が親や友だちと温かいやり取りをしながら成長している様子が描かれている。

学習支援では、ワークシートで3つの名前の由来とそれが誰にどのように呼ばれるかが把握され、主人公の少女にとっての名前の文化が理解された。しかし、Sにとっての名前の文化とはどのようなものであろうか。ワークシートを終えて、TがSの名前について尋ねると、中国でも本名の他に子どもの頃の呼び名をつける習慣がある家庭もあるが、Sの家庭では本名のみを使い、呼び名などはない、ということであった。では、その一つの名前の由来を知っているかとTがさらに尋ねると、Sは「知らない、

聞いたことがない。」と答えた。そこで、Tは「父母に自分の名前の由来を聞いて、どう思ったかを日本語の作文に書く」という課題を新たに設定した。その時Sが書いた日本語の作文が【例4】である。

【例4 作文「わたしの名前」】(文中の下線、番号、名前のイニシャル表記は筆者による)

わたしの名前は、名づけのお店で決めてもらいました(1)。中国では、赤ちゃんが生まれると、お父さんとお母さんは、だいたい名づけのお店に行つて赤ちゃんの名前を決めてもらいます(2)。

わたしが生まれた時、お父さんとお母さんの一番の願ひは、けんこうな子どもになる事でした(3)。その他の願ひは、頭がよくなる事と楽しく生活ができる事でした(4)。そこで、お父さんとお母さんは、名づけのお店に行つて名前の先生に自分たちの願ひとわたしが生まれた日にちと時間を教えました(5)。

すると、名前の先生は、うらないの本を調べて2つの名前をえらんでくれました(6)。そして、お父さんお母さんは、その中から「S」に決めました(7)。

わたしは、自分の名前に満足しています(8)。なぜなら、もう一つの名前よりは「S」の名前の方が女の子らしいからです(9)。

この作文から、まず、Sは母語を使って両親から中国で子どもが生まれた時の一般的な名付けの方法(名付け専門の店に行つて、占つてもらふ)について情報を得たことが分かる(1、2)。次に、自分の名前が決まるまでの経緯、つまり、生まれたばかりのSを前に両親が健康と才知と幸福を願つて名付けの専門家に依頼し、2つの候補からSという名前を選んだことを知つた(3、4、5、6、7)。そのように経緯を知つた上でSは自分の名前に対する感想を書いた(8、9)。

このように、【例4】の作文には、「専門の店に行つて、生まれた子どもの名前を占つてもらふ」という「中国人としての一般的な文化」と自分の名前が実際に両親によってどのように名付けられたかの「わたしの文化」という2つの文化が盛り込まれている。ここで、一般的な中国の名付けの習慣を書いた(2)は、「中国では」「だいたい」と書き添えられ、習慣を表す非過去の時制で書かれている。一方、その前後の自分の名前が決まるまでの経緯の文は過去形で書かれている。このことから、Sが中国人としての一一般的な文化と「わたしの文化」を区別して捉えていることが窺われる。

このように、この教材文の学習を通じて、Sは3つの名前の文化、つまり、外国(この場合はアメリカ)の子どもの名前の文化、一般的な中国人の名前の文化、「わたしの

名前の文化」を並べて捉えることができた。その過程で、一般的な中国の文化と「わたしの文化」を区別して捉えていることが察せられる。一方、Mは、一般的な中国の名付けの習慣と、Sの名付けをしたときの経緯をSに教えた。Tの方は、この教材文を通じた学習が主人公の名前の文化を理解するに止まらず、3つの名前の文化が並べられるきっかけを作った。しかし、Tは作文が書かれる過程には何ら関与しなかった。

(5) 日本のお正月と中国のお正月【例5】

次の【例5】は、学校で出された小5の冬休みの宿題「調べたことを新聞にまとめよう」という課題に対し、Sが書きまとめた新聞の一部である。小学校では、調べたり体験したりした内容をB4縦長の用紙を用いて新聞形式でまとめるという課題がよく出される。この時、クラス担任の指示は「本で調べたり人から聞いて調べたりした内容を新聞にまとめる、何について調べるかは自由」とのことだったという。その指示を受けて、Sは冬休みという時節もあり、「お正月」について調べることにし、以下のように新聞にまとめた。

【例5 新聞「お正月」】(文中の下線、番号、括弧内の補足説明は筆者による)

～日本のお正月～

みなさんは、お正月をどう過ごしていますか？ (1)日本では、お正月が1月1日で、その日に年賀状をもらったり、おせちやおもちを家族みんなで食べたり、おでかけしたりして、お正月を過ごすのが伝統の過ごし方です。(2)そんな日本の過ごし方とは、まったくちがう中国のお正月の過ごし方を見てみましょう。レッツGO! (3)

～中国のお正月～

今年のお正月は、2月13日で、その年が自分の十二支の人は、中に赤い服を着たり、赤の「鞭炮」というなるもの(=日本語で爆竹)を外でならせ、悪い気や、悪をおいはらいます。(4)それにしても、中国は、なぜ赤にこだわっているのでしょうか？ (5)調べた結果、「赤は中国にとって、色の中で一番強くあらわせることができる色で、赤の服を着ていることで悪のあること、すべてをおいはらえることができる」とのことがわかりました。(6)

中国のお正月は、ほかに、13日の夜に、家族みんなで餃子を食べる、などと、日本とちがった習慣が伝わっています。(7)

※今書いた中国のお正月の習慣は、一部の地域ではやっていません。今書いたのは、わたしの住んでいる「汉族」の習慣です。(8) (後略)

新聞は前半と後半に分かれていて、前半が「日本のお正月」、後半が「中国のお正月」となっている。

まず、前半であるが、読み手であるクラスの友だちに「みなさんは、お正月をどう過ごしていますか？(1)」と呼びかけることから始まる。そして、日本のお正月の日付や習慣について調べた内容を書いた(2)。お正月がわざわざ1月1日だと書いたのは、中国でお正月と言えば一般に旧正月に当たる春節を指し毎年日付が違うからである。続いて、本題である中国のお正月に対し興味がわくように、再び読み手に呼びかける文が続く(3)。

後半の「中国のお正月」では、今年のお正月(春節)の日付、年男と年女が赤い服を着たり爆竹を放ったりして厄払いをすること(4)、なぜ赤い服を着るのかの謂れ(5、6)、正月の夜(元旦)に家族みんなで餃子を食べること(7)が書かれている。それに続けて、ここに書いたことは「わたしたちの住んでいる「漢族(漢族)」の習慣です」と但し書きがある(8)。

S本人に聞いたところ、ここで書かれた日本のお正月の内容は、3人による学習支援の中でTが話したことや、学校の友だちを通じて知ったことをもとに書き、中国のお正月の内容は父母から聞いたことをもとに書いたという。新聞の内容から、日本のお正月と中国のお正月がSの頭の中でごく自然に並べられている様子が窺える。また、日中の正月の日付をそれぞれ書くなど(2、4)、違いを比較対照し、中国のことを知らないクラスの友だちに詳しく伝えようという意図が感じられる。さらに、(8)では、自分が知っている中国のお正月についての知識は東北地方の漢族出身である父母から得たもの、つまり「わたしの文化」であり、同じ中国でも他に様々なお正月の文化がありうることを想定している。この一行は、Sにお正月についての習慣をいろいろ教える時に、MがSにこのように付け加えたからだそうで、Sはそれを自分なりに解釈し読み手であるクラスの友だちに向けてこう書いたと考えられる。このように、日付を詳しく比較対照する(2、4)、「わたしの文化」を区別する(8)というように、Sが自分の得たお正月に関する知識を分析し、整理している様子が察せられる。

このように、冬休みの課題であった新聞作りを通じて、Sはこれまで得てきた日本のお正月についての知識、そして父母から聞いた中国のお正月について知識をまとめ、クラスの友だちに向けて発信することができた。その内容から、Sは日本のお正月の文化と中国のお正月の文化を比較対照する、一般的な文化と「わたしの文化」を区別して捉えるなど、得られた情報に分析を加えることができた。ここで、父母はSにお正月についての習慣を教えたのだが、その時Mは特に自分たちの習慣は「わたしの文化」であると付け加えるのを忘れなかった。一方、Tは日本のお正月の習慣などをSに教

えたが、書く過程には何ら参与しなかった。

3. 考察と課題

3-1. 考察とまとめ

以上のように、母語による学習の会話データとSが書いた作文などを例示し、記述してきた。考察にあたり、本稿の研究課題、「わたしの文化」をめぐって支援に参加している3者(対象の子どもS、母親、支援者)がそれぞれ何をどのように実現していたかをまとめる。

まず、Sは「わたしの文化」をめぐって、3者による学習の中で、複数の文化を頭の中で並べて捉える経験を積んでいた。具体的には、「春爛漫の3つの花の風景:スモモ、桃、桜」【例1】、「雪国のくらし:わらぐつと布ぐつ」【例2】などのように、複数の花の風景や昔のくつを並べて捉える学習を行っていた。また、作文と新聞を書く活動の中で、文化を比較対照する学習や一般的な文化と「わたしの文化」を区別して捉える学習を実現していた。具体的には、中国の一般的な名付けの文化と自分の名付けの由来を書き分けたこと【例4】、自分が知っている中国のお正月の習慣は東北部の漢族のものであると但し書きを加えたこと【例5】、日中のお正月の日付を比較対照したこと【例5】、である。このようにSは、複数の文化を頭の中で同時に並べて描く学習を積み、それらの文化を比較対照したり、一般的なものなのかそれとも特有のものなのかを判別したりする学習を実現していた。

本稿は1人の子どもを対象とする事例であり、一般化を目指すものではなく、この事例をもってバイリンガルの認知面の有利さを示すことはできない。しかし、本稿の事例の中でSが複数の文化を頭の中で並べて捉え、さらに文化に関して得られた知識や体験を比較対照したり弁別したりしたことは、バイリンガルの子どもがメタ言語認識に秀でているという特徴の一端が認められたと筆者は考える。即ち、言語についてのメタ認識は文化についても通じるものであり、複数の文化に接触することによって幅広い知識と経験をもち、そのような幅広い知識と経験を比較対照させたり弁別したりするなど、メタ的に認識するということである。

このような多言語多文化環境にある子どもの認知能力の捉え方とは異なる観点であり、あくまで補足であるが、ここで、Sの学校での学習の成果、つまり成績を記述すると、小5修了時の国語の成績は全ての観別評価の項目で3段階の中で一番良い◎であったということである。小2の8月末に日本語が全くできない状態で編入したことを鑑みると、非常によく能力を伸ばしていると言えよう。ただし、「相互育成学習モデル」[岡崎1997]では母語と日本語による先行学習が子どもの属する教室での学習

に有機的に結びつくことを目指すのではあるが、筆者は、先行学習で学んだことが教室で先生に質問された時に役立つというように、直線的に結びつくことのみを目指していない。本稿のデータからも分かるように、先行学習は教室で学習する内容を先取りして提供する場ではない。先行学習で学んだこと、つまり、本稿で示された複数の文化接触による幅広い知識と経験、それらをメタ的に認識する力などが、子どもが考えるため学ぶための下支えとなり、ゆるやかに学校での成績に実を結んでいると筆者は考える。

次に、Sに続いて、母親は「わたしの文化」をめぐって何を実現していただろうか。データからは、母親が積極的にSに「わたしの文化」を教えている様子が観察された。具体的には、「故郷の桃の花について知識を付け加える」【例1】、「一般的な中国の名付けの習慣とSの名前の由来を教える」【例4】、「中国のお正月の過ごし方を教える」とともに、自分たちの習慣は東北地方の漢族の「わたしの文化」であることを付け加える【例5】などである。前述したSが実現したことと関連付けると、母親は自分も持っている情報や知識などを提供することによって、Sがバイリンガルの子どもに特徴的な認知能力を伸長させることに直接寄与することができたと考えられる。

また、本稿における実践は学校での教科学習とのつながりをもっているため、母親がもつ「わたしの文化」が、子どもの学習のメインストリームである教科学習の枠組みの中で価値付けられているということが重要である。例えば、「職人気質：鍛冶職人と調理師」【例3-1】と「体を守る仕組みと調理師としての衛生に関する生活信条」【例3-2】では、教材文の主題と彼らももつ「わたしの文化」が並べられて例示され、価値付けられた。言語少数派の文化は、常に多数派側の文化に圧倒されがちである。そうした中で、子どもが誇りをもって親の文化を継承していくためには、本稿の事例のように、少数派の文化が多数派文化の文脈の中で力あるものとして価値付けられることが重要ではないだろうか。

さらに、「わたしの文化」が活かされる過程で、S親子が何を実現しているかに視点を広げると、認知能力の向上や教科学習を文脈とする知的なやりとりの中で、親子のコミュニケーションが確保できたことを意味する。例えば、「雪国のくらし：わらぐつと布ぐつ」【例2】では、母親がSに知識を与えるだけでなく、Sが自分の体験や知識を発言してやり取りを展開して行くなど、単に一方向ではない親子の知的なやり取りが観察された。冒頭の「はじめに」で述べたように、家庭環境と来日時の年齢から、Sの母語の保持伸長が親子のコミュニケーションのためにとりわけ重要であった。来日から約4年を経て、親子のコミュニケーションについて、母親は筆者に「来たばかりの小さかった頃と小6になった今を比べると、親子の関係が変わってきたと感じる

が、それはSが思春期へと向かって成長しているからであって、ことばや文化の違いによって親子関係が変わったということではない。親しい親子の関係は今も変わらない」と話した。こうした母親の感想から、母親が母語話者として継続的に大きな役割を担う学習が親子のコミュニケーション確保に貢献できたと考えられる。

最後に、もう1人の支援の参加者である支援者(=筆者)は「わたしの文化」をめぐって何を実現していたかをまとめる。前述したSと母親が何を実現したかに関連づけると、支援者は、Sの認知能力の向上、メインストリームの学習の中での少数派文化の価値付け、親子の知的なやりとりの確保のために、「わたしの文化」を積極的に引き出す役割を果たしていた。具体的には、【例1】では、ことばの意味を質問するやりとりを3つの春の花が並べられるやりとりに発展させ、【例4】では、アメリカ人の少女の名前の文化を理解するだけではなくS自身の名前の文化も並んで捉えられる課題を与えていた。このように、機を逃さず学習を広げることを実現できたのは、当事者たちに寄り添い、その故郷や普段の暮らしぶりまでも深く理解し支え続けるよう努力してきたからである。例えば、「職人氣質：鍛冶職人と調理師」【例3-1】を見ると、母親は鍛冶職人の仕事に打ち込む姿勢に感銘してSに解説していたものの、自分たちにもそれに通じる「わたしの文化」があることに気が付いていなかった。しかし、橋渡しをする者がいれば、気付くことができた。教育現場では、言語少数派の親は子どもの教育に無関心だという声を聞くことがある。筆者は、本稿の事例から、親は子どもの教育に無関心なのではなく、周りのサポートが十分でないため、子どもの教育に力を尽くすことができないのではないかと訴えたい。

以上を踏まえ、本稿では、母語による国語の学習を親子で実践することの可能性と意義として、子どもの認知能力の向上(=複数の文化を並べて捉え、メタ的に認識する)、少数派文化の価値付け(=「わたしの文化」が教科学習の中で価値付けられる)、親子の知的なコミュニケーションへの貢献の3点を示すこととする。

3-2. 今後の課題

前述したように、「相互育成学習モデル」[岡崎1997]で目指すのは母語と日本語による先行学習が子どもの属する教室での学習に有機的に結びつくことであるが、筆者は直線的に結びつくことばかりを想定していない。もっと広い意味で、子どもが先行学習で学んだことを教室での仲間との学習に活かすことを願っている。それは、本稿の事例に沿えば、Sが先行学習で培った、文化を多面的・分析的に捉える力が教室にもたらされ、教室の仲間たちとのやり取りを通じてさらに広く豊かになることである。

しかし、小3の2月の転校以降筆者は非常勤講師として学校での学習に関わること

ができなくなったため、教室での学習を把握できないでいる。実のところ、筆者は小5のクラス担任にSの教室での学習の様子を聞かせてもらえないかと面談を申し入れたのだが、多忙を理由に断られた。しかし、小6になり、母親が個人面談の通訳を筆者に依頼したことから、学校とのつながりを持てる可能性が見えてきた。3人による小さな学習が、学校での学習とつながりをもってさらに豊かな広がりをもつことを今後の課題としたい。

謝辞 本稿の執筆にあたり、データを提供していただきましたSさんご両親、また、貴重なご助言を賜りました桃山学院大学の友沢昭江先生、ならびにお茶の水女子大学の岡崎暉先生に、心よりお礼申し上げます。

[注]

- ¹ 本稿では、日本国内在住で、多数派言語である日本語以外の言語を母語とする子どもを「言語少数派の子ども」とし、同様にそうした子どもの親を「言語少数派の親」と称する。
- ² 『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成20年度)』の結果
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afiedfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf
<2010年3月15日アクセス>
- ³ 母語訳文は小4までの教材文は大学院在学中あるいは修了の中国人留学生によって翻訳されたものを使用し、小5以降のものは「4か国語で読む国語教科書」(中国語版)埼玉県教育委員会を使用した。
(<http://www.pref.saitama.lg.jp/A20/BP00/kokusai/4kakoku/menu:c-mitu.html> 2010年3月15日アクセス)
- ⁴ 本稿の学習支援における教材文はすべて光村図書発行の国語教科書のものである。

[文献]

- Cummins, Jim ed.,1974, "Some effects of bilingualism on cognitive functioning", Carey ed.
Carey, S. ed. , 1974, *Bilingualism, biculturalism and Education*, Edmonton:University of Alberta Press.
- Cummins, Jim, 2006, "Identity text: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy," Garcia ed. ,51-68.
- Garcia, Ofilia ed. ,2006 , *Imagining Multilingual Schools : Languages in Education and Globalization*. Clevedon:Multilingual Matters.
- 原みずほ, 2005, 「母国史(韓国史)学習と関連付けた日本史学習の可能性——「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の試みから」お茶の水女子大学日本語文化学研究会編集委員会編『共生時代を生きる日本語教育』凡人社, 150-164.
- 清田淳子, 2007, 『母語を活用した内容重視の教科学習支方法の構築に向けて』ひつじ書房.
- Moll, Luis, C., ed. , 2005, *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate.
- 滑川恵理子, 2008, 「低学年の子どもの対象とする「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」実践の可

能性——「母語による先行学習」国語の場合』『言語文化と日本語教育』35:20-29.

岡崎敏雄, 1997, 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課.

朱桂栄, 2007, 『新しい日本語教育の視点——子どもの母語を考える』鳳書房.

地域日本語教室における学習者の学び

—日本語非母語話者ボランティアの参加をとおして—

Effect of Non-native Volunteers Participating in a Japanese Language Class Held at a Community

金井 淑子*
KANAI Toshiko

This paper explores possibilities for non-native Japanese speakers participating in JSL programs at communities as volunteer teachers, and further becoming important resource for the programs. Thus, this research examined what learners learned at a JSL class where both native and non-native Japanese volunteer teachers were involved in teaching. The results showed that the non-native volunteer teacher supported the learner by using the learner's native language, Chinese, such as confirming meanings of words and grammar, and discussing how to study Japanese and differences between Japanese and Chinese language. The non-native volunteer teacher also encouraged the learner to talk about problems in her daily life and her historical background. Compared to the native volunteer teacher, the non-native volunteer teacher built more horizontal relationship with the learner, which enabled the learner to express what she was/is and have fruitful discussions.

*東京都東大和市にほんご友の会／中国帰国者支援・交流センター非常勤講師

はじめに

経済のグローバル化や1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正法の施行に伴い、多くの外国人が来日するようになった。そのため日本各地で日本語学習を支援する地域の日本語教室活動が盛んになり、現在では10年以上活動を継続している日本語教室も多くみられる。日本語を教えるボランティアはほとんどが日本人である。日本在住の長期化により日本語の習得が進んだ外国出身者が増えてきたが、日本語学習支援活動にボランティアとして外国出身者が参加する例は少ない。2007年度の国際日本語普及協会の調査¹によると、有効回答を寄せた392団体の内、日本語学習支援活動に外国出身者がボランティアとして参加している団体は15団体にすぎない。

本研究は、地域日本語教室において日本語の習得が進んだ日本語非母語話者がボランティアとして活動に参加したとき、学習者はどのような学びを得ることができているかの事例報告である。学習者の学びをみることにより、日本語非母語話者が日本語支援活動にボランティアとして参加する人的リソースとなる可能性を探りたい。

1. 先行研究および研究目的

尾崎[2004]は日本語教育の形態を「地域型」と「学校型」の二つに分け、各地のボランティア主導の日本語教室を「地域型」とした²。「地域型」日本語教育では、資格の制限がなく誰でもが教授者になれる。そこでは日本語で日本語を教える直接教授法がとられることが多い。尾崎[2004]はボランティア教授者への留意点に「使えるものは何でも使うこと」の例として媒介語をあげ、「可能ならば通訳を使うのもいい。ある程度日本語が分かる外国人にボランティア教授者になってもらう方法もある」と、日本語教室の場で学習者の母語を使用する媒介語活用を評価し、外国人がボランティア教授者になる例を挙げている[尾崎2004: 306]。

外国人ボランティアが教えている例はあるのか。また媒介語の活用は日本語教室の場で見られるのか。これらは例が少ないが、山形での事例を報告した高橋[2004: 83-85]と、日本語非母語話者がボランティアとして参加した活動を分析しその特徴をあげた御館[2009]、金井[2007]がある。

まず、高橋[2004: 83-85]では、山形市の外国人ボランティアと日本人ボランティアがティームティーチングで、生活に必要な初歩的日本語を教える「生活講座」の実践を紹介している。そこでは、外国人ボランティアの視点で講座内容が決められ、学習者の母語が使用された。高橋はこの実践を外国人の社会参画が実現された例として報告している。

次に、日本語非母語話者ボランティアが参加した活動を分析し、その特徴をあげた

御館[2009]と金井[2007]であるが、御館[2009]はスペイン語を母語とする学習者と日本語非母語話ボランティア(スペイン語母語話者ボランティア)の二者間の学習活動を分析し、日本語非母語話ボランティアが①詳細な説明、②学習者の言語使用環境に合った説明・提示、③学習者からの「適切さ」に関する質問、④日本語に関する学習者の自己認識と支援者からのアドバイス、⑤学習者の直面する問題の吐露と支援者からのアドバイス、の5点を実現していたと報告している。金井[2007]は日本語非母語話者ボランティアが活動の場で実現していたことを分析し、日本語母語話者ボランティアと学習者は教える者と学ぶ者であったが、日本語非母語話者ボランティアが活動の場に存在することにより学習者は主体的な学習活動を実現していたこと、また、日本語非母語話者ボランティアは、学習者の日本語学習のモデルとなっているという結果を提出している。

これらの先行研究により、日本語非母語話ボランティアが、学習者の母語を使って何を実現しているかが明らかにされつつある。しかし、学習者側の立場に立った学びの実際、具体的には、学習者が日本語非母語話ボランティアの存在により、どのような学びを実現していたかについてはまだ明らかにされていない。日本語非母語話者ボランティアの人的リソースとしての可能性を探るためには、こうした学習者側の視点に立った分析も必要だと考える。

近年では学習者である日本語非母語話者に着目し、日本語非母語話者をボランティアのリソースとして参加を取り込む試み(「日系人等を活用した日本語教室」全国18カ所)が始まっている[文化庁2007]。

本研究では、日本語非母語話者が日本語支援活動にボランティアとして参加する人的リソースとなる可能性を探る。そのために、日本語非母語話者ボランティアが支援に参加している授業において、学習者はどのような学びを実現しているかをみていく。

2. 研究方法

2-1. 対象フィールド——地域の日本語教室の活動

本研究の対象となる日本語教室(仮称P会)は東京都内にあり、1994年に有志により設立された。筆者はP会に設立時から参加している。活動は毎週土曜日の午後1時半から3時半まで、場所は市の図書館の会議室である。ボランティアは約20名で、年齢は20代から70代までである。活動日が土曜日のため、ボランティアは会社員、教師など仕事を持っている人や、大学生で参加し就職後も続けている人、主婦、定年退職者など、多様な背景や経験を持つ人たちが構成されている。学習者は約20名で、小学生から60代と年齢の幅が広く、出身国は韓国、中国、台湾、タイ、フィリピン、

ネパール、ベトナム、アメリカ、ブラジルなどである。仕事により来日したビジネスパーソンやその家族、IT関係の若い技術者、結婚を機に来日した人、中国帰国者とその家族、親の結婚により来日した子どもたちなどである。

活動はマンツーマンを原則としているが、固定化されたものではなく、当日参加した学習者とボランティアをマッチングしていくという流動的なものである。学習者とボランティアが、あるトピックについてグループで話し合う場合もある。学習内容は学習者の学びたいものに沿う形をとっている。例えば、小学生は教科書の補習や教室が図書館内にあるため調べもの、IT技術者やビジネスパーソンは専門語や経済関連を学ぶ、若い母親は子どもの幼稚園連絡帳を読む、非漢字圏の学習者は仕事に必要な語彙や漢字を学ぶ、日本語能力試験の受験勉強など様々である。学習者にはパートの仕事を始めたのをきっかけに日本語教室をやめる人も多いが、これをP会は仕事で日本語を使う機会を得ることとして肯定的に捉えている。仕事が変わると再度参加する人も多い。時々参加する人も見られる等とてもゆるやかな参加状況である。学習者とボランティアともに長期間(5年以上)参加している人が多く見られる。P会の発足当初から、学習者もボランティアも「先生」の呼称を使わず、お互いに名前呼び合っている。年齢の幅が広いことや、新しく入った人も長く活動している人も同じ立場でP会を作っているというのがこの会の特徴である。

本研究の対象は、日本語母語話者ボランティア、日本語非母語話者ボランティアと学習者の3人の教室活動である。当初、日本語母語話者ボランティアと学習者の2人で活動をしていたが、お互いにわからないことや理解の確認ができないために、授業は語彙のリポートや文を読むことが多かった。そこで、日本語非母語話者ボランティアが加わり、3人での活動となった。

P会では母語話者ボランティアが足りないとき、3名の学習者(台湾・中国出身者)にP会からお願いしボランティアになってもらった。日本語母語話者ボランティアから、長く参加している3人に日本語ボランティアをお願いしてはどうかという意見が出たからである。3人とも日本語能力試験1級に合格していた。以後3人は日本語非母語話者ボランティアとして活動している。この3人は日本語ボランティア活動を始めてから市主催の「日本語ボランティア入門講座」を受講した。通常この講座を受講後に市内の日本語教室に参加する。3人の年齢は30代から50代である。日本語ボランティアになったことにより、Mさんはこの市の教育委員会から依頼を受け小・中学校の保護者会で通訳として活躍している。他の一人は、市の職員の薦めにより東京都の試験を受け、中国帰国者の相談員となっている。

2-2. 参加者

学習者の林さん(仮名、以下同じ)は中国帰国者(一世)で、1998年に帰国した60代の女性である。帰国直後に日本語研修センターで日本語を学んだが、以後は日本語学習の機会がなかった。家庭では娘の家族(娘夫婦と孫)と中国語を話しているので、日本語を話す機会がほとんどない。娘から孫の母語保持のため家庭では中国語を使うように言われている。日本語は初級である。教育委員会から通訳として依頼されたMさんが、林さんの孫の父兄会で日本語教室を紹介したことを機に日本語教室に参加した。

日本語母語話者ボランティアの佐藤さんは60代の女性で、仕事を退職後、ボランティアを始め、林さんとほぼ同年齢である。

日本語非母語話者ボランティアの田中さんは30代の中国出身の女性で、日本人の配偶者として来日後P会で日本語を学んだ。中国の大学で英語専攻だったので日本語の習得が進むと子ども向け英語塾の講師をしていたが、現在は会社員として働いている。ボランティアとして日本語を教える経験を活かし、会社においても中国人研修生の日本語指導を行っている。

2-3. データと分析

本稿が分析対象とするデータは、2005年5月から6月までの計3回の学習活動を録音し文字化したものである。活動後の参加者の気づき(ふり返し)シート、授業後のインタビュー、筆者の参与観察ノートを解釈する際の補足資料とした。教室活動は毎回約90分であった。学習者、日本語母語話者ボランティア、日本語非母語話者ボランティアの3者の発話のやりとりから学習者はどのようなことが実現できているかを記述し、考察する。活動は学習者の要望による教科書「文化初級」を使用した文法の学習と、日常生活の問題解決にあてられていた。

3. 結果と考察

日本語非母語話者ボランティアが支援に参加している学習場面において学習者がどのような学びを実現しているかを、発話の内容から見ていく。分析の枠組みは、本実践と同じく日本語母語話者ボランティア、日本語非母語話者ボランティア、学習者3者のやりとりを分析した金井[2005]を援用した。その結果、以下のような結果を得た。

認知面における母語(中国語)の使用

- (1) 語彙の意味を確認する
- (2) 文法の既有知識を確認する

- (3) 学習方法を語る
- (4) 中国語と日本語の語彙の違いを話し合う

社会面における母語(中国語)の使用

- (1) 日常生活の問題解決のための情報を得る

経験を語る場面における母語(中国語)の使用

- (1) 母親との交流を語る
- (2) 言語環境について話し合う
- (3) まわりの子どものコミュニケーションを語る
- (4) 母親との対面を語る
- (5) 生活体験を語る

以下、母語(中国語)使用の具体的な場面の例を示す。

3-1. 認知面における母語(中国語)の使用

(1) 語彙の意味を確認する

これは文法を学習している場面でのやりとりである。教科書には、テーブルの上にケーキとコーヒーが載っているイラストがある。ここでは、林さんは、佐藤さんが言った語彙をただ繰り返すだけではなく、ごはんを食べる「テーブル」と「机」についてやりとりしている。林さんは「テーブル」という語彙の意味を理解した上で、学習するときのものは何かと疑問を問いかけ、田中さんがそれに答えている。

佐藤さんが教科書のイラストのテーブルを指したので、林さんはごはんを食べるときのものがテーブルで、学習用のものは何かと中国語で質問している(64)。田中さんから日本語で「机」と答え(65)を得られたため、林さんは使用目的により名称が違うことを確認できている。田中さんの発話(65)に、佐藤さん(66)がそのまま続けて実物を示しながらテーブルと机の違いについて説明をした。

データ①：1回目：2005/05/14：

「文化初級」第5課 「テーブルの上にケーキとコーヒーがあります。」

63 佐藤：あとはわかりますね、食べたことがあるものね、(林：「おいしい」)じゃ右の方のこれはテーブル。

- 64 林：吃饭桌叫【テーブル】、那个什么的?家里不是有学习的叫啥?【ご飯を食べるのは「テーブル」で、学習用のものは何ですか?】
- 65 田中：机
- 66 佐藤：こっちは机って言った時にはこれは、だいたいテーブルの方は食卓、食事を使う方で、机は勉強したり仕事に使う形が多いです。だいたい日本では机と言います。これは(どんとどんとたたいて)どっちかというところと机です。こういうところで会食する時もあるけど主な目的は勉強や仕事。テーブルは食事をする。テーブルの上になんかありますか?
- 67 林：お茶。
- 68 田中：ケーキ。
- 69 佐藤：コーヒーとかケーキ

学習用のものが「テーブル」と同じかどうか。林さんが「机」と「テーブル」の違いについて疑問に思ったことを、すぐに田中さんに確認できているやりとりである。佐藤さんは二人の中国語のやりとりの内容を確認してはいないが、「テーブル」と「机」がどのように使われるかを続けて説明している。

(2)文法の既有知識を確認する

教科書のイラストには箱の中に猫が2匹いる。佐藤さん「何匹います?」の質問(88)に対して、林さんは「2匹います」(89)と答えた後で、「～がいます」が動物を指していることを中国語で田中さんに確認をした。田中さんは直接中国語で肯定した(90)。ここでは林さんはただ佐藤さんの質問に答えるだけでなく、田中さんとのやりとりをとおして、動物は「～がいる」という文法の既有知識の確認ができています。

データ②：1回目：2005/05/14：

「文化初級」第5課「箱の中に猫がいます。」

- 87 林：箱の中に、猫が.....
- 88 佐藤：何匹います?
- 89 林：2匹、2匹います。这个【この】います一般指动物。【普通動物を指しています】
- 90 田中：活着的，有生命力的。【生きている。命があるものですね】います。
- 91 佐藤：上と中の様子が分かりましたね。これが、机と言います。台とも言います。

ます。

(3) 学習方法を語る

佐藤さんが「おしゃべりは大事」と言い(238)、林さんも「しゃべらないと上達が遅い」と中国語で共感して応え(239)、さらに林さん(242)は「100回読んでも無駄で、むしろ日本人と会話した方がいい」と会話がいいという考えを強調している。だが林さんは、実際は近所の人と挨拶しかできないと生活の体験から出てきた気づき(「会話がいい」とわかっていてもできない)を述べている(246)場面である。それに対し田中さんは(247)中国語で「今は挨拶だけでもよい、慣れてきたら言える範囲が広がる」と、林さんの挨拶しかできない現在の状況を肯定し、日本語学習の先輩として挨拶だけでもいいと学習方法を助言している。それに加えて佐藤さんも「挨拶が大事」で、挨拶だけでも気持ちが伝わる、細かい話ができなくても挨拶はいい(248)と肯定している。田中さんと佐藤さんの二人が、林さんの挨拶だけしかできないことを挨拶でできることがあると言っている場面である。

データ③：2回目：2005/05/21

「文化初級」第5課 「この階にお手洗いはありますか。」

- 238 佐藤：おしゃべりは大事なんですね。おしゃべりをしていると分かりやすくなるし。
- 239 林：不交談学得慢 就看書是不行。【しゃべらないと上達が遅いです。本を読むだけでは駄目です】
- 240 田中：読むだけはね。
- 241 佐藤：文章読んだだけではできないのね。おしゃべりしながら。
- 242 林：念一百遍也没用，还不如跟日本人交谈。【100回読んでも無駄で、むしろ日本人と会話した方がいいです】
- 243 田中：使用以后就快了。【実際に使ってみてから、(上達が)速いですよ】
- 244 佐藤：それで、ボディランゲージなんかも使ってやると、もっとよく分かりやすい。分からない時には、あれをやれば、分かったりする時もあります(笑い)。
- 245 田中：过一段时间，会说一点就能跟周围邻居说话，以后会说了就快了。【しばらくして、少し話せるようになったら近所の人たちと会話できます。話せるようになってからは、上達が速くなりますよ】

- 246 林：周围都是日本人，我没法说话，就只会。【今住んでいるところの周りは日本人ばかりです。しかし、私は挨拶しか言えません。朝は】おはようございます。晚上就【夜は】こんばんは。
- 247 田中：以后慢慢接触 以后范围就广了。【慣れてきたら、言える範囲が広がります】いまではそうですね。特にまだ、挨拶ぐらいで、いいです、と思います。
- 248 佐藤：でも、挨拶がやっぱり大事ですよ、挨拶をしているとお互い気持ちが伝わるから細かい話できなくっても 挨拶していることはすごく大事な。
- 249 田中：问好就可以交流了，虽然还不会说，问好就可以了。【挨拶でも一つの交流の仕方ですよ。まだ話が不自由ですが、挨拶だけでもいいですよ】

佐藤さんがおしゃべりは大事でおしゃべりをしていると分かりやすくなると言ったのに対して、林さんはしゃべらないと上達が遅い、本を読むだけでは無駄だ、100回本を読むより日本人と話した方がいいと応え、体験から気づいた会話のよさ(学習方法)を語っている。しかし林さんの現実はその周りの日本人とは挨拶しかできていない状況にある。日本人と話した方がいいという認識がある一方、日本語がなかなか上達しない林さんの様子がうかがえる。従って、このように「学習方法」を話し合うことで、林さんは「話すことが大事だ」という林さん自身の体験から気づいた認識を、佐藤さんと田中さんに伝えたかったように見受けられた。その結果、「話すことは大事だ」を3人で共通認識として捉えている。林さんの中国語の使用を支えているのは、田中さんの存在があり、林さんの会話に対する気づき・考えを言う場を創っている。それにより、林さんが主体となって話している内容が拡がり、3人の共通の認識を促す豊かな学びができています。

(4)中国語と日本語の語彙の違いを話し合う

教科書のイラストには、デパートの地下2階から7階まで各階に売られている商品が描かれている。林さん(353、355)は中国語の漢字の理解から、「靴下」は、なぜ「靴の下」なのかを田中さんに尋ね、田中さん(354)も覚え方を「靴の中の下の」とアドバイスしている。佐藤さんは「なるほど靴の中なのに変だ」(357)と林さんの考えに同意している。田中さんも靴の中に履くものなのに、靴の下とは訳が分からない(359)と林さんの考えに同意している。林さん(358)の説明に佐藤さんも「靴下とは変だ」(362)と同意し、あまり考えたことなかったと感想を述べている場面である。田中さん(361)

は、「した」は漢字で「下」と「舌」なので、漢字を見れば分かるという学習者だった視点を活かしてアドバイスをしている。

林さんは考えや疑問点を質問できている。田中さんもただ林さんの考えや疑問点を中国語や日本語で通訳するだけでなく、漢字を使って区別したらどうかという田中さん自身の考えを述べている場面である。佐藤さんも田中さんを通して林さんの考えや疑問を聞き、林さんの考えや疑問に同意している。

佐藤さんが発話する語彙や文を林さんはただリピートしたり、文を読んだりという「教える人—教わる人」の授業場面であったものが、ここでは「教える人—教わる人」の区別はなく林さんの考えや疑問点を話し合っている。林さん、田中さん、佐藤さんのそれぞれがお互いに自分の考えや感想を述べていて、3人の会話が成立している。

データ④：2回目：2005/05/21

「文化初級」第5課 「デパートの絵を見て言いましょう。」

- 353 林：这是袜子 靴下 这是鞋吧 那袜子怎么会是在鞋子下面呢。【これは靴下ですよね。どうして靴の下にありますか】
- 354 田中：那你这样记它,那是在鞋子里头的底穿的。【じゃ、こういう風に覚えたら。靴の中の下】
- 355 林：那咱们的理解好像是在鞋子的外面穿的。靴下。【しかし、私たち(中国語話者)の理解では、靴の外にまた何かを履くという意味になりますね】
- 356 田中：どうして靴の下？本当は靴の中なのに
- 357 佐藤：(笑い)なるほど、そうだよ、靴の中だよ。ほんとだ、変だよ。
- 358 林：くつした。那舌头也是した 那也是嘴巴的下面啊。【舌も「した」ですよ。それも口の下の意味ですか】
- 359 田中：对啊，真是让人搞不懂啊(笑)【そうですね。訳分らないですね】
- 360 林：した(下)
- 361 田中：したでも、わからないよね。モノの下、どこのした、口の中の舌。わからないよね。こういう場合は漢字を見ればわかる
- 362 佐藤：口の中、この「舌」は、そうね。同じ「した」でも。そうすると靴下は変ですよ。(笑い)あんまり考えたことがなかったけど、
- 363 林：想起来顶有意思的。【考えると面白いですね】おもしろい。

3-2. 社会面における母語(中国語)の使用

(1) 日常生活の問題解決のための情報を得る

佐藤さんは教科書の学習の後に、必ず15分から20分程度、生活上の質問・相談に答える日常会話の時間を設けている。インタビューで佐藤さんは、日本語の勉強は教科書や本だけではなく、日常生活を話すことも含んでいると語っている。

この場面では佐藤さんは前回話題になった都営住宅の申し込みについて林さんに確認している(462)。(463)では田中さんがそれを林さんに中国語で伝えている。林さんが中国語で具体的に娘夫婦の収入を挙げて、この収入ではどのような家を申請したらよいか質問した(464)。田中さんはそれを日本語で佐藤さんに通訳しているが(465)、佐藤さんはその質問に答えないで前回話題になった申込者のことと考えて「申請者はお婿さんになる」と答えた(466)。田中さんはそのまま中国語で林さんに「婿さんが申請すればよい」と佐藤さんのアドバイスを伝えてはいるが、林さんの聞きたい質問の答えにはなっていない(467)。林さんの聞きたいこと(どんな家を申請できるか)への答えではなく話しの内容がズレている場面である。

林さんは家の申込者が娘ではだめかと聞き直している(468)。田中さんはそれを中国語でどちらでもいいと思うと林さんに自分の考えを言った後、すぐに林さんの娘でもいいかと佐藤さんに聞いた(469)。佐藤さんの申し込みの手続きの説明(470)に、林さんは、田中さんの日本語を介さないですぐ中国語で続けて、手続きの書類をもらってきたが、「大きな部屋に引っ越すことができるかどうか」、知りたいことを述べている(471)。

(471)では林さんは入居条件について中国語で田中さんに話し、田中さんは質問の意図が分かり、佐藤さんに広い家に入居できるかを知りたかったと、はっきり入居条件の内容を問うている(472)。佐藤さんは、広い家に入居できるかどうかには応えられないので、林さんの知りたい入居条件を市役所で相談する課を教えている(473)。母語(中国語)で何回もやりとりすることにより、佐藤さんはようやく林さんの質問の意図を理解し具体的に答えている場面である。

データ⑤：2回目：2005/05/21：

「文化初級」第5課 「デパートの絵を見て言いましょう。」

佐藤さんは、3人で地元のデパートに行くと想定して、デパートのイラストを見ながら、授業を進めていた。

460 佐藤：きょうはデパートに行くのはこれで終わりにして、たくさん歩いたの

でお疲れだと思います。日常会話にしますね。普段の生活の中で、困ったこと、質問ありますか？質問をどうぞ。

- 461 田中：她问你平时生活上有没有什么不明白的【普段の生活の中で、何か分からないことがありますか】
- 462 佐藤：この間、林さんが言っていた都営住宅の申し込みの件、分かりますか？
- 463 田中：住房的事情有什麼不明白 像關於申請之類的【住宅とかで分からないことがありますか。例えば、住宅の申し込みとか？】
- 464 林：比方说，我们家现在四口人老的小的 那两个小孩的收入二十万二十万加起来四十万 那这样四口人申请什么房子比较合适啊。【例えば、今家族4人、娘夫婦二人で20万円ずつで合わせて40万円で、私たちのような4人家族の場合は、どんな家を申請したほうがいいですか】
- 465 田中：例えば、今家族4人、娘夫婦で40万円で4人で生活するわけですね。ひとり当たり10万円の条件は、どんな家を申請しますか。
- 466 佐藤：なるほどね。場所とかね、申し込みはできるということが分かりましたよね。この間お話ししましたよね。世帯主が、誰が申し込むか、世帯主がたぶん働いているお婿さんか、娘さんか、たぶんお婿さんかになるね、この場合。
- 467 田中：由女婿申請就可以了。【婿さんが申請すればいいです】
- 468 林：女婿申請可以 女兒申請不行阿【婿が申請できるのに、娘が駄目ですか】
- 469 田中：都可以吧【どちらでもいいと思いますか】（佐藤さんに聞く）娘さんでも大丈夫ですか？
- 470 佐藤：娘さんでも大丈夫と思うけど、同一世帯だから、収入があるから、用紙の書き方とか、林さん、この市、どこお住まいですか、じゃこの福祉課で教えてもらえます。書き方は直接でもいいし、こちらから問い合わせてもらえます。
- 471 林：市役所一樓有那個表格 拿了我就自己填 現在房子小 收入範圍内不知道能不能換個大點兒的房子【市役所一階には申請書類があって、もらって自分で書きました。今の部屋は狭くて、引越したいです。今の収入の範囲でもっと大きな部屋を住めるかどうか知りたいです】
- 472 田中：今一番知りたかったのは、40万円中に、今住んでいるのは狭いので、大きい部屋に変えられるかどうか知りたかった。
- 473 佐藤：それはだからここに行って聞いたら分かる。市役所に行って福祉課に聞けば分かると思う。直接聞きにくかったら（後略）

日本語の学習だけでなく、住宅の申し込みのように生活の中で困ったことを中国語で田中さんをとおして具体的に相談することができる。中国語の使用により、本当に知りたい情報は何かを伝えられたので、その情報を手に入れることができた。しかし、田中さんから直接、林さんに「何か問題はありますか」と聞くことは授業の場面では見られなかった。

3-3. 経験を語る場面における母語(中国語)の使用

(1) 母親との交流を語る

佐藤さんは「日本語は省略が会話に多い」という説明をし(210)、田中さんが、林さんに中国語で通訳した(211)。すると林さんは、実の母親に書いた手紙のエピソードを語った。林さんは、母から母宛に書いた手紙に形容詞が多すぎるので「もっと簡単に手紙を書くように」と言われ(212)、簡単に用件だけを書くようにした。林さんは母親と自分の手紙のやりとりの様子を中国語で田中さんに語っている。林さんは何回も「しょうりやく、会話」の語彙を繰り返している(222)。林さんは、実の母親から受けた形容詞が多いという意見を大事にしている様子が見えられた。

林さんと田中さんと佐藤さんの3人の会話では、日本語・中国語と使用言語は違っているが、「省略」についての話し合いができています。

データ⑥：2回目：2005/05/21：

「文化初級」第5課 「テーブルの上にケーキとコーヒーがあります。」

209 林：テレビは部屋にあります。

210 佐藤：例えば台の上にとか、机の上にとか、「テレビありますか？」で、「あります。」それだけで分かる。だいたい日本語は省略が多いです。省略、簡単に、会話の場合は特に、省略、省いて簡単に。

211 田中：省略句 会話中経常用。【省略句はよく会話の時使われます】

212 林：省略句 我以前給我媽寫信用形容詞用多了 我媽就說你用的形容詞太多了 要我簡單點說我就說好啦 我就簡單點。【昔母に宛てた手紙の中に形容詞が一杯使用されました。母に形容詞が多すぎて簡単に言いなさいと言われました。それで私は簡単に言うことになりました】

213 佐藤：省く(紙に漢字を書く)。

214 林：我就簡單點 我媽說你就說什麼事就是什麼事 別拐弯抹角的。【母はね用件のみ言いなさい、婉曲な言い方はいらぬですと言っていました】

215 田中：装飾句太多了。【修飾が多すぎます】

216 林：对。【そうですね】

217 田中：以前、お母さんに手紙出す時は、結構形容詞たくさん使って、いったい何を言いたいのか、お母さん、ちょっと分かりにくくて今度は簡単に省略して用件だけ教えてください。言われました。

218 佐藤：そうですね。大事なことは省略してはいけないんだけど、もう分かるようなときは省いて、簡単に省く。

219 田中：修飾。

220 林：省略。

221 佐藤：特に会話の場合は非常に省略が多い、話しことばの場合は非常に多い、省略は。

222 林：しょうりやく、しょうりやく、りやく、会話、会話。

単語の「省略」の意味を理解したことをきっかけに、林さんは実の母親と間での手紙でやりとりがあったこと、林さんは、母親への手紙に形容詞をたくさん使ったので、母親から何を言いたいかわかりにくいので内容を簡単に「省略」して用件だけを伝えるようにという「省略」についてのエピソードを語りだす。エピソードを中国語で語り、「省略」を大きく捉えることができ、同時に実の母親との交流について語る事ができた。

(2) 言語環境について話し合う

佐藤さんの分からないことは？の質問(515)に対し、林さんは、中国語で「日本語の勉強は難しい」と応えている(516)。それに対し、佐藤さんは林さんに、日本語は難しいかもしれないけど、林さんの日本語は「すっごく上手になっている」と励ましている(517)。田中さんも「よくなってきました」と続けて励ましている(518)。

林さんは、同居している孫と日本語の会話をしたときに、娘から日本語で話して孫が中国語を忘れたらどうすると言われたことを話した。林さんは娘に「家の中で中国語を話してあげれば、(孫が)中国語を忘れることはない」と言った。最後に田中さんの子どもは中国語ができるかと質問した(519)。田中さんはできないと応え、その理由を日本で生まれたので第一言語は日本語であると述べ、今は子どもの中国語について考えてあげられないと応えた(520)。林さんは、将来中国に戻ったときのことを田中さんに投げかけている(521)。田中さんは、林さんに中国語で「それは将来考える」と言い、すぐに佐藤さんに林さんと孫、娘のやりとり(家庭で中国語を話すこと、話

す理由)を日本語で伝えた。田中さんは日本語でゴールデンウィークに中国に子どもと帰ったとき、田中さんの子どもは中国語を一つ「早く」だけを覚えたというエピソードを話した(522)。

データ⑦：2回目：2005/05/21

「形容詞のカードを使って形容詞の復習」

515 佐藤：やさしいー難しい(形容詞)。じゃ今日はこちらまでですが、分からないことは？

516 林：難しい。难的【難しい】私の日本語勉強は難しい(笑い)。

517 佐藤：林さん上手になっています。難しいかもしれないけど、すっごく上手になっています。

518 田中：よくなってきました。

519 林：我那外孙早上的时候动作慢，我就跟他说 我就跟他說。【孫はね、朝が遅いですよ。私は彼女に言いました】○○ちゃん、はやく、他说你说啥我说你快点给我买好吃的，我就跟他用日语说，他妈妈就说了我，那中文忘了怎么办，我说没事、我们在家跟他说中文他就不会忘了，那你孩子会中文吗？【彼女は「おばあちゃん、何って？」と聞き返したのですが、私が「早く(支度)してくれれば、おいしい物を買ってあげるよ」と日本語で答えました。とその時に娘が「(日本語で話したら)中国語を忘れてしまったらどうしよう」と私をちょっと責めました。私は「家の中では中国語で話してあげれば、中国語を忘れることはないよ」と娘に言いました。ところで、田中さんの子どもは中国語ができますか？】

520 田中：不会，从小在这生，反正我不管了，他的第一言語就是日文嘍，现在操不了那么多心的。【できません。(子どもは)日本で生まれて第一言語は日本語です。今はそこまで考えてあげられないですね】

521 林：那以后回中国怎么办呢？【将来中国に戻ったらどうしましょうか？】

522 田中：那以后再说吧。【それは将来でまた考えます】

おばあちゃんが「早く」と言った。びっくりして子どもが「今、おばあちゃん何って言った」、「早く」言った。帰った娘さんに話したら「ダメだよ、日本語で話したら。中国語を話さなくちゃ。中国語を忘れちゃうよ。どんどん中国語を話してください。」娘さんはやっぱり子ども(が)ね。中国語を忘れちゃうよ。おばあちゃんが日本語で声をかけられたら。

家でお母さんと話しているから。小さい頃から中国語を。うち(田中さんの家)と違って、うちでは第一母語は中国語じゃない。ゴールデンウィークに(中国に子どもと)帰って人いっぱい、うちの子は一つだけ、中国語は「早く」だけ覚えました。

ここでは林さんは、家庭で孫と日本語で会話をしたために娘から家の中では中国語で会話するように言われたと、孫の母語保持の話題を持ち出した。この場面では、林さんが中国語を忘れたらどうしようと孫の母語を心配する娘に、林さん自身が家庭で中国語を話していればいいと助言していたことが明らかになった。この会話から林さんは、田中さんに(田中さんの)子どもは中国語ができるかを質問して、田中さんの子どもの言語環境を心配している。田中さんは日本語で林さんの孫と娘のやりとりを佐藤さんに話した後、田中さんの子どもが中国に帰った時に覚えた中国語のエピソード——子どもが中国語を使った経験——を付け加えた。田中さんは子どもを日本語で育てている。

田中さんと林さんの関係は、日本語学習の先輩と後輩であったが、ここでは逆に、林さんが田中さんの子どもの言語環境を心配している。林さんは、自分の経験から母語保持は大事だという考えを持つようになり、田中さんにアドバイスをしたと思われる。

後述するデータ⑨で明らかになるが、林さんは実の母親と親子であっても話しが通じなくなることを懸念している。林さんは、中国語と日本語というお互いに違った言葉なので実の母親と話ができなかったという自分の体験と、来日後の娘とその子どもの言語環境(母語保持)について語っている。また、母語保持が大事という実体験から得た学びから田中さん親子の言語環境を心配している場面である。

(3)まわりの子どものコミュニケーションを語る

(223)で佐藤さんが説明の中で用いた語彙「話し言葉」を聞いて、林さんはすぐに「話し言葉、何?」と意味を確認している(224)。これに対し、佐藤さんではなく、田中さんが中国語で説明している(225)。林さんは「話し言葉」から幼稚園の子どもに話しかけられた「おしゃべり」という語彙を思い出し、「おしゃべり」の意味を再び田中さんに聞いた(226)。林さんが、その子どもに言われた「(林さんは)おしゃべり、分からない(の)?」(229)の「おしゃべり」の意味が、その子どもとやりとりした時には分からなかったが田中さんの説明でようやく理解できた場面である。

田中さんは、ここで佐藤さんに日本語で林さんと田中さんのやりとりを説明してい

る(230)。林さんはさらに、その子どもが林さんと話すのが好きみたいと感想を述べ誕生日まで教えてくれた、と子どもとコミュニケーションができていることを話した(232)。田中さんは、林さんの発話を中国語で肯定すると同時に、佐藤さんにも林さんの話した内容を伝えている(233)。田中さんの仲立ちで、子どもとのやりとりが伝えられている。

データ⑧：2回目：2005/05/21：

「文化初級」第5課 「テーブルの上にケーキとコーヒーがあります。」

223 佐藤：会話、こういうお話しする。話し言葉。

224 林：話し言葉、何？

225 田中：就是口语啦。【話し言葉です】

226 林：口语啊 我上幼稚园去啊 那小孩跟我说话 我听不明白 她跟我说什么来着啊。【話し言葉ですか。私は幼稚園に行つて、子どもに話しかけられました。しかし、意味が分かりません】しゃべり、おしゃべり。这是什么意思。【どういう意味ですか】

227 田中：就是说话、他要跟你说话。【おしゃべりです。あなたと話したいという意味です】

228 佐藤：おしゃべり。

229 林：他要我说话 我不出声 他说。【その子どもはね、私と話しても私は応じられなくずっと黙っていました。そして、彼は言っていました】おしゃべり、わからない？

230 田中：是吗？【そうですか？】(笑い)おばあちゃんの話、おばあちゃん[林さんは]理解できない、しゃべらない、わからない、かわいい、子ども同士はよくおしゃべりしますね。

231 佐藤：しますものね。

232 林：小孩好像蛮喜欢跟我说话的 后来我就简单说 那小孩看我会说一点 就把生日给我告诉了。【その子どもは結構、私と話すのは好きみたいです。それで私も簡単に話したら、彼は私に自分の誕生日を言ってくれました】

233 田中：对啊对啊日。【そうですね】近所の同じ、たまに会話するとき、こういう興味持ったら、おばあちゃんは少ししゃべれるんだ、自分の誕生日を教えたり、しゃべらないの、日本語はしゃべらないのと思われる、

日本人だったら、日本語しゃべらないんだ。会一点日语 小孩很有意思。
【子どもは面白いですね】

林さんは、語彙「話し言葉」に関する会話から発展して、まわりの子どもの日本語を使ったコミュニケーションから「おしゃべり」の意味を理解したという日本語学習の様子をいきいきと語ることできている。

(4) 母親との対面を語る

データは3回目の授業で、林さんは次第に学習の場で話すことに慣れてきた様子で中国語で語ることが多くなる。帰国後、実の母親と会った時日本語でコミュニケーションがとれなかったことを紹介して、言葉を伝え合う大切さを語る。

佐藤さんが大人は外国語が覚えにくいと言ったこと(127)に対し、林さんは、日本へ来たとき日本語が全然分からなかった、実の母親が日本語で林さんに話したことも全然日本語が分からなかったと語っている(128)。それを受けて田中さんが、母親の話が分からないのは言語環境だと言った(129)。田中さんが、林さんの実の母親が「ごめん」と言った意味を、親子であっても話す言葉が「中国語と日本語」なので言葉が伝わらない言語環境と言ったのに対し、林さんは、実の母親が林さんを他人に(養女として)あげたことを林さんに悪かったと謝っていると訂正した(130)。

田中さんは、佐藤さんに日本語で説明している(131)が、林さんが訂正した内容(130)ではなく、「言葉が通じないこと」を日本語で伝えた。佐藤さんは相づち「確かにね」で応えている(132)。

(133)で林さんは実の母親が何年もかけて娘である林さんを探し出し、娘と話すために中国語を勉強している様子、そういう母親のやさしい心遣いや努力している生き方を田中さんと佐藤さんに語る事ができた。田中さんが日本語でそのことを佐藤さんに伝える(134)と、佐藤さんは林さんと母親の両方に伝わる言葉があるといいと、言葉が大事だと応じている(135)。

データ⑨：3回目：2005/06/04：

「佐藤さんは市役所の登録証明書の書き方の説明をして、日本語は漢字の読み方が何種類もあること、漢字の覚え方について子どもとおとなの違いを話す」

127 佐藤：そうなの、(子どもは)すぐに覚えて、白い紙にどンドン吸い込むみたいに覚えて、大人なるといろんなことが入ってるから。なんかちよっ

とね、覚えにくいんだけど、でも。外国の言葉が。

128 林：我岁数大了，98年来的开始日语一句也不会，我妈和我说话我一点儿也听不懂，她就【私は年をとったから、98年来たとき、日本語全然分からなかった。私の母は私に話したこと全然分からなかった】「ごめんね、ごめんね」、对不起我嘛，我就不懂，我就猜，我问记者，记者说我妈说对不起我。【母は、私に悪かったと思ったから。私は分からなかったから、通訳に聞いたら、「母はごめんねと言った」】

129 田中：嗯，语言环境，她看你不能和她交流。【そうだね、言語環境だね、お母さんと交流できないから】

130 林：嗯，那是一方面，另外我3岁她就把我给人了，自己回来了，她就总觉得心理愧疚，对不起，她戴着眼镜，哭了，后来记者告诉我，我妈说对不起我。【それもあるけど、でも母は私が3歳のとき私を他の人にあげて自分で帰ってきたからずっと悪いと思っていた。母は眼鏡をかけたまま泣いていた。母が私に悪いことをしたと言ったことを教えてくれた】

131 田中：初めて日本に帰って来た時お母さんと言葉全然通じなくて通訳さんが言った「ゴメンね、ゴメンね」と言っても全然意味分からなかった。表情見てたぶんそういうこと言って、もうちょっと日本語ができたらそういう気持ちあります。

132 佐藤：確かにね。

133 林：我妈学中国语，有2本书，和我交流不了，她就想学点儿中文，这么多年找我，找到了又没办法交流，她就想学中文，对我这苦心。【母は中国語を勉強した。本も2冊ある。私と交流できないから中国語を勉強しようと思った。何年間もかけて私を探して、やっと見つかったけど、交流できないから、母は中国語を勉強しようと思って、私へのやさしい心遣いですね】

134 田中：(実の母は林さんを)長年ずっと探し続けて、帰ってきたら、お母さんが一生懸命中国語を覚えようと中国語の本を買ってきてまして勉強しました。

135 佐藤：本当にね、両方に伝わる言葉があるといいですけどね。

データ⑥でも林さんは言語環境を語っているが、それは実の母親との対面でお互いの言葉が通じ合わなかったという大きな体験があるからだと思われる。

林さんは、実の母親が娘である林さんを探し出したこと、林さんへの強い愛情を持つ

ていたこと、しかし会ったときはお互いの言葉が通じなかったこと、実の母親が林さんと会話したいため中国語を勉強していたことなど、実の母親との対面の様子を佐藤さんと田中さんに語る事ができた場面である。林さんが、なぜ言語環境にこだわるか、要因がうかがわれる。

(5)生活体験を語る

佐藤さんが中国の地図を林さんに見せながら、どのようなルートを通して東京に来たかを聞いていた(339)。延吉から北京という地名を言うと、林さんは突然28年間小学校の教師として働いて大変だったことを詳しく語り出した(340)。田中さんは相づちを打ちながら、佐藤さんに日本語で通訳した(341)。続いて林さんは教師の仕事内容(子どもの面倒をみる大変さ)について語り(343)、田中さんが、佐藤さんに日本語で通訳すると(344)、林さんは、すぐに続けて校長の評価、若い先生は教えられないが林さんは根気があり教えられるので、ずっと手間のかかる1年生を担当したことを語った(346)。林さんの話を田中さんは佐藤さんに通訳し、佐藤さんと田中さんの二人は、林さんの体験をたいへん驚きながら聞いていた。

林さんは子ども5人を育てながら教師の仕事をしていたが(351)、仕事と子育ての両立が大変で退職したという退職の理由を語った(354、356)。これに対し、ひとりの子育てをしている田中さんは、林さんの大変さに共感している(357)。林さんは子育ての様子を詳しく説明しているが(360)、それを田中さんが短く日本語で説明している(361)からか、佐藤さんは林さんの話す内容にはあまりかかわっていない(364、367)。

データ⑩：3回目：2005/06/04：

「佐藤さんは、林さんと田中さんに中国の地図を見せながら、林さんが東京に来たルートを確認している」

339 佐藤：林さんは 延吉から北京まで……

340 林：后来我还上延吉了，我调动了5，6个学校，教了28年了，有的地方是一年，有的地方是三年，有的是7年，有的10来年，加一起28年。【その後、私は延吉に行った。5、6つくらいの学校で働いてた。全部で28年教えてた。1年、3年働いたところもあれば、7年、10年働いたところもあって合わせて28年ですね】

341 田中：是吗。【そうですか】

全部で28年間、小学校で教育した。

342 佐藤：あ、小学校、そうですか

343 林：小学1年2年不好教，冬天小孩拉裤子都我收拾，都得干，就像妈妈一样。【小学校1年生と2年生は教えにくい。冬子どもはズボンに粗相をしたら、それは全部私が片付ける。お母さんみたいに全部やる】

344 田中：这样带她们啊。【こういうふうに教えるんですか】お母さんみたいに小さい子の面倒をみますね。冬で寒くて、遊んで汚れたら洗ってあげます。お母さんみたいに。面倒をみます。

345 佐藤：本当ね。

346 林：这不容易啊，校长从1年到2年我就毕业了，又教1年，一直让我教1年，我说怎么总让我教1年级，校长说你还行，有耐心，年轻人教不了。【大変だった。子供たちが1年生から2年生になったら、私は卒業する。また1年生を教える。ずっと1年生を教えさせられていた。校長先生は、若い人は教えられないからあなたのほうが根気があって、いいんだって】

[中略]

351 林：我自己本身有5个孩子，真累。【私自身5人の子どもいるから本当に疲れる】

わたし、5人の子ども。

352 田中：自分も家庭のお母さん、5人の子どもを育てて。

353 佐藤：(笑い)5人の子ども。

354 林：后来我实在干不了了，失眠，就退休了。【その後、私は本当に耐えられなくて、夜眠れないので、退職した】

355 田中：本当にね、神経衰弱になって、夜眠れなくなった。それでやめました。

356 林：我要不说退还让我干，我说受不了了，我负担太重了，我5个孩子【私から退職という願望を出さないと、やめさせてくれなかった。子ども5人いるので、負担が多くて耐えられない】

357 田中：大変ですよ。28年間、自分(私)子ども一人なのにな。

358 林：现在一说当老师我就头疼。【今先生の話をする、頭痛くなる】

359 田中：今、先生の話、すると頭痛くなります。

360 林：我孩子说你整天就备课，也不管我们，我们老四可可怜了，觉多，就在门口一坐一靠就睡着了，手里拿着干粮，等我下班。【私の子どもは、お母さん毎日授業の準備して私たちの面倒を見てくれないって。私の四

番目の子どもはよく寝るのでビスケットを持って、ドアの辺に座って私を待っていたら、寝てしまった。とてもかわいそう】

361 田中：ほんとう、自分の子どもの面倒をみることなく、お父さん、お母さん、4番目の子ども、お母さんを見ないと寝ない……

362 林：嗯。【え】

363 田中：日本語で、なんといいますか、シルクをつくる、巢をはる。春蚕吐丝。【春の蚕はシルクを吐く】

364 佐藤：蚕、(字を書いて)蚕。

365 林：蜡烛怎么说, 照亮了别人, 毁灭了自己。【蠟燭はどういうふうに言うの？ 自分を燃やして他人を照らす】

366 田中：蠟燭も一つの比喩、なくなっちゃう。

367 佐藤：自分を燃やしてなくなっちゃう、そうそう。

368 林：以前对老师评价, 家有2口粮, 不当孩子王, 谁也不愿意干这个工作。【昔、先生という職業に対する評価は、家にお米さえあつたら、先生にならない。誰でもこの仕事をしたくない】

林さんの話の聞き手である子育てを終わった佐藤さんと、現在子育て中の田中さんも林さんの生き方に共感している。この日、林さんの体験を聞いて佐藤さんと田中さんは大変驚いた様子であった。それは日本語ではただ単語のリピートを繰り返すことが多い、いつもの学習者の林さんではなく、とうとうと体験を語るという別の面を見せ、大変な経験を経てきたことへの尊敬からくる驚きであったように、参与観察して見受けられた。

3回目の授業で林さんは、佐藤さんと田中さんに中国での生活と職業を語る事ができていた。

4. 総合的考察

学習者の母語である中国語を使うことにより、授業場面では「語彙の意味を確認することができる」「文法の既有知識を確認することができる」「学習方法を語る事ができる」「中国語と日本語の語彙の違いを話し合うことができる」という4つの認知面への働きかけができていた。また、「日常生活の問題解決のための情報を得ることができる」という社会面への働きかけも実現されていた。加えて「母親との交流を語る事ができる」「言語環境について話し合うことができる」「まわりの子どもとのコミュニケーションを語る事ができる」「母親との対面を語る事ができる」「生活体験を

語る事ができる」という経験を語る事ができていた。日本語非母語話者ボランティアの働きかけは学習者が経験を語ることを促していた。さらに、これらは学習者がアイデンティティを確認する機会になった。

林さんは参加した当初、佐藤さんと二人のペアで活動していた。佐藤さんが教科書に沿って質問する、林さんは答える。あるいは語彙や教科書の文をただリピート(繰り返す)するという「教える—教えられる」の一方の授業であった。だが、田中さんの参加により、林さんは、質問や確認ができるというようになるなどできることが増えている。さらに、林さんが提起した話題をもとに話し合いが成立している。その結果、その会話から3人は「話すことは大事だ」という共通認識に達した。話し合うことで学ぶ内容が拡がっている。これらは林さんが母語である中国語を使うことで実現できたことである。林さんの中国語の使用を支えているのは、日本語非母語話者である田中さんの存在であり、それは林さんの気づきや考えを述べる場の創造へと繋がっている。そこでは林さんを主体とする学びが実現されている。林さんは生活上の問題解決のために、疑問点を再度質問して明らかにし、知りたい情報を得ていた。

ノールズは、成人にとっての教育を、自分たちが直面している生活上の問題に取り組む能力を向上させるプロセスとした[ノールズ2002]。林さんも生活の問題解決のためには、十分に伝えられない日本語ではなく、説明できる中国語で対応していた。

インタビューで林さんは、田中さんがいることであまり緊張しないで授業に参加できてよかったと情意的側面を語っていた。

言語環境を大切にしている林さんは、田中さんの子どもの言語環境についてアドバイスしている。これは林さんの経験である「実の母親と言葉が違うため話し合うことができなかったこと」から母語保持の大切さを強く認識しているためだと思われる。日本語学習だけでは見えてこなかった母親やまわりとの交流を語る事ができた。中国帰国者である林さんは実の母親のエピソードを語り、語る中で、母親との関係を他者である田中さんと佐藤さんに話すことができ、母親の立場を客観視している。このように成人学習者の場合、媒介語を用いることで多様な経験を語る事ができるようになる。学習者、母語話者ボランティア、非母語話者ボランティアの日本語学習は3者が成人であることから考えると成人学習の観点から捉え直す事ができる。

成人の学びについて三輪は「社会人が学ぶことは経験知を学習資源として活用し、経験知を活かしていくような学習プロセスが必要」と指摘している[三輪2009: 41]。また、ノールズは経験の役割について、「成人は自分の経験から自己アイデンティティを引き出す」とし、「①成人は、他者の学習に、より貢献できる」としている。それは多くの学習機会において、成人自身が学習への豊かな資源だからである。また、「②

成人は新しい経験をつなぎ合わせる豊かな経験の基盤を持っている」とし、おとなの経験を学習に活かすことが重要だと述べている。子どもの学びは知識注入型であるのに対し、おとなの学びは経験が学習資源として学習の動機づけになったり、問題解決していく際、その問題を考える上で繋がりがあることであると、学びの違いを指摘している[ノールズ2002: 49-50]。

いちばん大きな特徴はシニア世代である林さんが豊かな経験を語ることにより、アイデンティティの確認ができたことである。林さんは学習の場で中国語が使えるため、学習を進めるうちに主体的に話し出し、言語環境や社会的側面を自分で分析でき、教師経験を話すことで自信を持ち、自分の考えを述べるできるようになった。つまり林さんは日本語学習の場で経験を活かすというノールズの指摘したおとなの学びを構築できていたといえる。それは、経験をそのまま受け入れて肯定してくれる聞き手が存在することで、学習者が「経験を語っても大丈夫だ」と感じ、安心して語ることのできる場が、日本語学習の授業の場になっていたことを意味する。授業の場で、林さんは、田中さんの存在により、経験知を生かせる状況になり、成人の学びが成立しているのである。

P会では3人の日本語非母語話者が日本語ボランティアとして活躍している。学習者と日本語非母語話者ボランティアの2人で学習するペア活動が多いが、その時の学習者は母語が同じであるという組み合わせだけではなく、タイやネパールの学習者との組み合わせで、日本語のやりとりもある。学習者からは「日本での生活の先輩として知りたい情報を得られてよい」「母語(中国語)使用の場合はわからないことをすぐ確認できる」「日本語学習経験者なので文法の説明がわかりやすい」との声がある。

また、3人の活動を見てブラジル出身の学習者は、「私も3人のようなボランティアになりたい。子どものためにも、そのために日本語の勉強をがんばりたい」と日本語能力試験2級を目指している。このように3人の日本語非母語話者ボランティアは、ほかの学習者にボランティアになれるというロールモデルを身近に示している。

5. まとめとこれからの課題

これまでみてきたように日本語非母語話者ボランティアの働きかけにより、学習者は中国語で、認知面、社会面に加えて経験を語る事ができた。多くのおとなの学びが実現できていた。この実現を支えているのは日本語非母語話者ボランティアの存在によるものである。日本人ボランティアだけではなく、日本語非母語話者である外国出身者もボランティアとして学習者の学びを促し、支えているのである。日本語非母語話者ボランティアは、学習者の経験を引き出し、経験を知ることで、学習者が言い

たいことを伝えたいという強い動機を誘発し、ことばの発達につながっている。

学習者が単に教わる人ではなく、経験を伝えられる対等な人間になったときに、日本語母語話者ボランティアだけでなく、日本語非母語話者ボランティアも学習者から多くのことを学ぶことができるといえる。

学習者は、経験(言語環境、まわりの子どもとのコミュニケーション、母親との対面、生活体験)を中国語で話した。それは学習者が自分の経験を、日本語母語話者ボランティアと日本語非母語話者ボランティアに伝える形になり、それまで受け身だったやりとりが、学習者が主体になり、日本語母語話者ボランティアと日本語非母語話者ボランティアは、学習者のこれまで生きてきた経験を知り、共感し、相互理解に繋がった。また、学習者は母語で自分の経験を話すことによって、経験を学習に繋げている。

授業は、日本語母語話者ボランティアの主導で行われた。日本語母語話者ボランティアが主導権(イニシアチブ)をとり、その活動をデザインしていたこと、いいかえれば同じボランティアではあるが、日本語母語話者ボランティアと日本語非母語話者ボランティアの両者は対等な授業の場の作り手ではなかったといえる。日本語母語話者ボランティアは中国語のやりとり(学習者と日本語非母語話者ボランティア)に、どのような会話がなされているかを確認したり、質問する場面は見られなかった。日本語母語話者ボランティアはふり返りのインタビューで、日本語非母語話者ボランティアの存在を通訳として認識していた。同じように日本語非母語話者ボランティアもインタビューで自身を通訳として位置づけていて、日本語非母語話者ボランティアから日本語母語話者ボランティアに対して積極的な働きかけ、やりとりは見られなかった。また、日本語母語話者ボランティアは、教科書の学習の後に必ず15分から20分程度日常生活の時間(生活上の質問)を設けていたのに対し、日本語非母語話者ボランティアから、学習者へ生活上の質問を直接問う場面はみられなかった。日本語非母語話者ボランティアは日本での生活の先輩として、アドバイスできる立場にあると思われるが、授業の場面ではみられなかった。

日本語母語話者ボランティアが授業の進め方を主導していたが、それは活動のデザインを検討するなど、どのように、何を目標として授業を進めるか、ボランティア同士が話し合いの時間を持たなかったことによると思われる。結果的には日本語母語話者ボランティアと学習者の授業に、日本語非母語話者ボランティアが通訳として参加しているというような構図になっていた。日本語母語話者ボランティアと非母語話者ボランティアが、学習者にとってどのような活動がよいかを話し合うことにより、学習者であった日本語非母語話者ボランティアの視点を活かすことできる。同時に日本語母語話者ボランティアも、日本語非母語話者ボランティアをとおして、学習者の視

点を学ぶことができる。授業の前に話し合いの時間をもち活動デザインについて検討することが、今後の課題となる。

学習者は、インタビューで回数を重ねて慣れてきたら、日本語母語話者ボランティアと二人で学習を進めたいと語っていた。その理由として、3人より2人の方が発話の機会(時間)が多くなると述べていた。学習者は母語である中国語を使って自分の考えや気づきを言うことができたので日本語学習に自信をつけてきたと思われる。学習者は、日本語非母語話者ボランティアの参加によって可能となった活動について意義を充分感じていないと考える。経験を活かすという点からいうと、学習者だけではなく、日本語母語話者ボランティア、日本語非母語話者ボランティアも、学習者から学んだこともあったとしている。それゆえ、それがどのような学びであったかを明らかにしていくことが、相互学習を実現する授業の展開の可能性を探るうえでの今後の課題となるだろう。

[注]

- ¹ 2007年に国際日本語普及協会(AJALT)が、都道府県・政令指定都市の国際交流関連部署あるいは国際交流協会のホームページに掲載された日本語教室(926)、都道府県国際交流協会(47)を対象に調査を行った。
- ² 「地域型」日本語教育に対し、大学や日本語学校で行われる「学校型」日本語教育がある。

[文献]

- 文化庁, 2007, 「平成19年度文化庁日本語教育大会」.
- 文化庁, 2009, 「平成21年度 国内の日本語教育の概要」文化庁文化部国語課.
- 金井淑子, 2005, 「地域日本語支援における日本語非母語話者ボランティアの役割」お茶の水女子大学大学院修士論文(未公刊).
- , 2007, 「地域日本語支援においてNNSボランティアは何を実現しているか」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学33, 137-140.
- 三輪建二, 2009, 「おとなの学びを育む―生涯学習と学びあうコミュニティの創造―」鳳書房.
- ノールズ, マルカム, 堀薫夫・三輪建二訳, 2002, 「成人教育の現代的実践」鳳書房.
- 御館久里恵, 2009, 「地域日本語教室における外国出身支援者による支援活動の意義と役割」2009年度日本語教育学会研究集会.
- 尾崎明人, 2004, 「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟他編『言語と教育―日本語を対象として―』くろしお出版, 295-310.
- (社)国際日本語普及協会(AJALT), 2007, 「日本語教室における外国出身者の社会参加及び受け入れ側の意識に関する調査」.
- 高橋浩三, 2004, 「共に生かし合うチーム・ティーチング―外国人にも住みやすいまち作りを目指した日本語教育の展開―」文化庁編『地域日本語学習支援の充実―共に育む地域社会の構築に向けて―』, 83-85.

『多言語多文化—実践と研究』の理念

『多言語多文化—実践と研究』は、既存の学問分野の枠組みを超えて多言語・多文化社会を多面的に理解する視点を提供し、研究者と実践者による研究成果の意義を広く社会に問いかけ、現場へのフィードバックをおこなうことを目的としています。

本誌は、次に掲げるような、現代日本における多言語・多文化化を直視し、さまざまな課題に向きあうあらゆる領域の執筆者による論稿を掲載することで、多言語・多文化社会研究におけるひとつの里程碑となることを目指しています。

今日、ますます多くの国民国家が多言語・多文化化していくなかで、対立や摩擦、差別や偏見、格差と不平等、文化やアイデンティティをめぐる葛藤といった多くの社会的課題が指摘されています。多言語・多文化社会に関わる研究者・実践者にとって、それらの現前する課題を探求することは、ひとつの大きな使命です。

多言語・多文化社会の問題は、目の前に現れている現象だけではありません。まだ表面化していない潜在的な課題や、その背後にある社会構造やシステム、社会的意識、言説やイデオロギーをあらわにし、既存の社会のあり方そのものを批判的、理論的に問い直すことも、多言語・多文化社会研究の大きな役割であると考えます。

さらに、多言語・多文化化は全世界的なグローバリゼーションの拡大・深化の一環として起こっています。それゆえ日本と諸外国の様相を比較することで、多言語・多文化化という社会・文化変動の全容を明らかにすることも重要です。

本誌の特徴は、従来のいわゆる「研究論文」に加え、「実践型研究論文」を新たに位置づけている点にあります。「実践型研究論文」とは、従来の「研究論文」における方法論や分析枠組みではとらえきれない、刻一刻と変化する現場での実践を対象とし、以下に述べる条件に合致したものとします。

- ・ 研究対象の実践活動が論文執筆者自身の経験によるものであること。
- ・ 先行する研究や実践について必要な言及または引用をしながら、現場の状況を客観的に分析し、問題意識と課題が明確に導き出されていること。
- ・ 実践のプロセスが問題にのっとなって記述されていること。
- ・ データ・事例の単なる提示ではなく、意味づけがなされていること。

- ・実践活動にともなう変容が記述されていること。
- ・課題の解決もしくは改善点にむけて分析がなされていること。

以上のような理念にもとづいて、本誌は、研究者と実践者がひとつに集い、現代日本および世界における多言語・多文化化と切り結ぶあらゆる試みを発信する「フォーラム」になることを願っています。

(2009年10月20日改訂)

『多言語多文化—実践と研究』投稿規定

本誌は、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター（以下、本センター）の研究誌であり、年1回発行する。本誌は、別に定める研究誌の理念に合致した投稿論文を広く公募する。

1. 投稿資格

原稿の投稿は、誰でも行うことができる。

2. 使用言語

- (1)原稿の執筆は原則として日本語で行う。日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、日本語訳(全訳)を同時に提出することとする。
- (2)母語以外の言語で論文を執筆する場合、使用言語のネイティブ話者によるチェックを受けること。

3. 字数

原稿の字数は25,000字以内(見出し、小見出し、図表等、注、文献リストを含む)とする。図表および写真等については、本誌の4分の1ページに相当する大ききで400字、2分の1ページに相当する大ききで800字として換算する。

4. 投稿方法

本誌への投稿を希望する者は、以下の3つの文書をMS Wordもしくはそれと互換性のある形式で作成し、電子メールの添付ファイルで提出すること。

- (1)投稿原稿(別紙執筆要項に基づいて横書きで作成すること)
- (2)英文要旨
 - ①論稿の題目(英文)
 - ②200-300 wordsの英文要旨(ネイティブチェックが必要な方については、本センターにご相談ください。)
- (3)執筆者情報

- ①氏名(日本語表記およびアルファベット表記)
- ②住所・電話番号・電子メールアドレス
- ③所属・職名(大学院生の場合は修士・博士の別、日本語表記および英語表記、)
- ④論稿の題目(和文)
- ⑤母語以外で執筆した原稿の場合、本文のネイティブチェック者の氏名・連絡先

5. 応募期限

原稿の投稿締め切りは、毎年3月末日とする。

6. 査読

- (1) 投稿原稿は、レフェリーによる査読の後、本センターが査読結果にもとづき掲載可否、修正の要不要を決定し、投稿者に通知する。
- (2) 査読の結果、原稿の修正を求められた投稿者は、指定された期日までに指示された修正を行い、原稿を再提出すること。

7. その他

- (1) 論稿の掲載順序は、本センターが決定する。
- (2) 本誌に投稿される論稿は未発表のものに限る。ただし、学会・シンポジウム等において口頭で発表したものについてはその限りではない。また、ブックレット・報告書等に未査読で掲載されたものについては改訂した上で投稿してもよい。その場合は、必ず初出の掲載誌を投稿原稿末に明記すること。
- (3) 本誌に掲載される論稿に関しては、著作者が著作権を有するが、著作権法で規定する複製権および公衆送信権等については、著作者は国立大学法人東京外国語大学にその使用を許諾するものとする。

(2009年2月4日改訂)

※なお、次号の論文投稿募集につきましては、本センター HPなどでご案内いたします。

『多言語多文化—実践と研究』執筆要領

1. ページ設定・文字

- (1) A 4判の用紙にワープロソフトを使用して、横書き40字×40行で作成する。
- (2) フォントは、日本語および全角の数字・ローマ字はMS明朝など、半角の数字・ローマ字はCenturyなどの標準的なフォントを使用する。

2. 全体の構成

原稿の構成は以下の通りとする。

- (1) 和文題目(副題も可)
- (2) 執筆者氏名
- (3) 本文
- (4) 注
- (5) 文献リスト

3. 見出し、小見出し、項

本文中の見出し、小見出し、項の表記は、以下の通りとする。

[見出し] 1. 2. 3. ～ (数字・ピリオドは全角)

[小見出し] 1-1. 1-2. 1-3. ～ (数字・ハイフンは半角、ピリオドは全角)

[項] (1) (2) (3) ～ (数字は半角、括弧は全角)

4. 説明注

説明注は後注とする。本文中該当箇所の文字の右肩に注番号を1 2 3・・・のように付し、注は本文末尾に1行空けて、[注]の見出しの下に一括して記載する。

5. 文献注

①本文や注で引用した文献を示す注(文献注)は、本文中の該当箇所に[著者の姓+西暦発行年: (半角空欄)該当ページ]というかたちで記す(例:[石井2003: 35])。

外国語文献の場合は、著者名と発行年のあいだに半角空欄を挿入する(例：[Anderson 1991: 105])。

- ②同じ著者の同じ出版年の文献を引用する場合は、出版年の後にa, b…と小文字のアルファベットを順につけて区別する。(例：[Anderson 1991a] [Anderson 1991b])
- ③ふたりの共著の場合は、外国語文献であれば[Weber and Marx 1890]、邦文文献であれば[高橋・青山2005]などとする。3人以上の共著の場合は、[Mills et al. 1965]、[伊東ほか2001]などとする。
- ④編著の場合は、[梶田編2002]、[有末・関根編2005]、[Morris-Suzuki ed. 2001]、[Gellner and Hobsbawm eds. 1982]などとする。
- ⑤邦訳書の場合は、[原著者氏名+原著刊行年=訳書刊行年: 訳書の引用ページ]、すなわち[Hage 1998=2003: 36]などとする。
- ⑥ひとつの文献注でふたつ以上の著書、著者を示す場合は[青山2000, 2001] (同一著者の場合)、[青山2000; 伊東2001] (異なる著者の場合)などとする。

6. 文献リスト

文献注で引用した文献は注の後に1行空けて、[文献]という見出しの下に一括してアルファベット順に並べたリストを作成する。

各文献の表記は原則として

<著書>著者名+発行年+題名・副題+出版社.

<論文>著者名+発行年+論文名・副題+掲載雑誌・号数+掲載ページ.

とする。なお、邦文文献の場合はカンマ、ピリオド等は全角で、題名は『』(論文は「」)で囲み、主題と副題のあいだには——(全角2倍ダッシュ)をつける。外国語文献の場合はすべて半角文字とし、ファミリーネームを先頭にし、主題と副題はイタリック体にして、あいだをコロンのつなげる。また出版社の前に出版都市名を明記する。

その他、表記法の詳細は以下の事例を参照。

(単著)

戴エイカ, 1999, 『多文化主義とディアスポラ——Voices from San Francisco』明石書店。
Castles, Stephan, 2000, *Ethnicity and Globalization: From Migrant Worker to Transnational Citizen*. London: Sage.

(雑誌論文)

保莉実, 2002, 「アンチ・マイノリティ・ヒストリー——ローカルかつグローバルな歴史に

向けて』『現代思想』30(1):20-32.

Mar, Phillip, 1998, "Just the Place is Different: Comparisons of Place and Settlement Practices of Some Hong Kong Migrants in Sydney," *The Australian Journal of Anthropology* 9(1): 58-73.

(編著・編著論文)

宮島喬・梶田孝道編, 2002, 『マイノリティと社会構造』東京大学出版会.

関根政美, 2002, 「オーストラリアの多文化主義とマイノリティ」宮島・梶田編, 209-34.

関根政美, 2002, 「オーストラリアの多文化主義とマイノリティ」宮島・梶田編2002a, 209-34. ←※同一編者の編著が複数ある場合

Bennett, David ed., 1998, *Multicultural States: Rethinking Difference and Identity*. London: Routledge.

Hall, Stuart, 2000, "The Multicultural Question," Hesse ed., 209-41.

Hall, Stuart, 2000, "The Multicultural Question," Hesse ed.2000a, 209-41.

←※同一編者の編著が複数ある場合

(訳書)

Hage, Ghassan, 1998, *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*. Annandale: Pluto Press. (=2003, 保莉実・塩原良和訳『ホワイト・ネイション——ネオ・ナショナリズム批判』平凡社.)

7. 図表および写真等

図表および写真等は本文中の該当箇所へ挿入・添付し、それぞれ 図 - 1、表 - 1、写真 - 1 などのように通し番号をつけ、タイトルをつける。タイトルは、表の場合は表の上に、図・写真の場合は下につける。

(2009年2月4日改訂)

研究誌『多言語多文化——実践と研究』 Vol. 3 投稿・刊行状況

号	投稿 論文数	受理 論文数	査読者数 (延べ)	査読(1回目) 合格論文数	再投稿 論文数	掲載 論文数
3	16	16	32	3	7	8

多言語多文化——実践と研究 vol.3

2010年12月1日発行

編集・発行 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター

〒183-8534 東京都府中市朝日町3-11-1 東京外国語大学 研究講義棟319

Tel : 042-330-5441

Fax : 042-330-5448

Email : tc@tufs.ac.jp
