

Contents

Preface ..... 3

Advocacy for Poverty of Migrants  
: The Case of the Poverty Project  
of Solidarity Network  
with Migrants Japan  
OMAGARI Yukiko, TAKAYA Sachi, HIGUCHI Naoto,  
KAJI Itaru and NABA Nanako ..... 4

The Role of The System Coordinator  
in Japanese Language Education  
: Case Studies from the Japanese  
Language Learning Support System  
for Toyota City KITAMURA Yuto ..... 24

A Consideration on the Role of Multicultural  
Society Coordinator in the field of  
Japanese Language Education for Foreigners  
—In the case of supporting  
non-Japanese children in Sendai City—  
KIKUCHI Akiyoshi ..... 46

Trial of social participation of  
a regional Japanese class  
through support to Tohoku  
MYAZAKI Taeko ..... 56

Experience of private medical support activities  
during the nuclear accident in Chernobyl  
: Focus on information-gathering process  
for support activities HAKUMURA Naoya ..... 74

The Significance of Creating a L1 Class for  
Minority Students in Public Elementary Schools  
: A Case Study of a Vietnamese Class  
in Kobe, Japan OCHAI Tomoko ..... 100

The expansion of the scope of the mother's  
participation in education  
—Support for students in language minorities  
based on collaboration with  
Japanese support givers—  
ODA Tamaki ..... 122

The Consciousness of Teacher Assigned  
to the International Class  
— PAC analysis for the class  
using student's mother language—  
TAKANASHI Kouko ..... 148

The Potential of a JSL Program  
for Promoting a Sustainable Multilingual  
and Multi-cultural Society.  
HANBARA Yoshiko · SATO Maki · MIWA Mitsuko ..... 166



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

多言語多文化実践と研究

Vol.4  
2012.12

東京外国語大学

多言語・多文化教育研究センター

# 多言語 多文化 実践と研究

Vol.4  
2012.12



## 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

第4号発刊にあたって ..... 3

投稿論文:  
〈実践型研究論文〉

「移住者と貧困」をめぐるアドボカシー  
— 移住連帯プロジェクトの  
取り組みから—  
大曲由起子・高谷 幸・樋口 直人  
・鍛冶 致・稲葉奈々子 ..... 4

地域日本語教育における  
システム・コーディネーターの役割  
— とよた日本語学習支援システムでの  
事例を参考に—  
北村 祐人 ..... 24

地域日本語教育分野における  
多文化社会コーディネーターのあり方  
— 仙台市における「外国につながる子ども」  
の支援をめくって—  
菊池 哲佳 ..... 46

日本語コースから始まった  
被災地支援活動  
— 地域日本語教室の社会参加への試み—  
宮崎 妙子 ..... 56

〈研究ノート〉

チェルノブイリ原発事故後の  
民間医療支援活動をめぐって  
— 支援ニーズ把握のための情報収集と  
支援のあり方を中心に—  
白村 直也 ..... 74

〈研究論文〉

公立小学校における母語教室の  
存在意義に関する研究  
— 神戸市ベトナム語母語教室の事例から—  
落合 知子 ..... 100

言語少数派の母親の教育参加における  
領域の拡大  
— 日本人支援者との協働の下で—  
小田 珠生 ..... 122

国際教室における担当教員の意識変容  
— 「生徒の母語を用いた授業」に対する  
PAC分析調査から—  
高梨 宏子 ..... 148

持続可能な多言語多文化共生社会を  
築く「共生日本語教育」の可能性  
— 日本語母語話者と日本語非母語話者の  
言語的共生化の過程に着目して—  
半原 芳子・佐藤 真紀・三輪 充子 ..... 166

多言語  
多文化  

---

実践と研究

Vol.4

2012年12月

## 目 次

第4号発刊にあたって…………… 3

### 投稿論文

#### <実践型研究論文>

「移住者と貧困」をめぐるアドボカシー

——移住連貧困プロジェクトの取り組みから——

大曲由起子・高谷 幸・樋口 直人・鍛治 致・稲葉奈々子 4

地域日本語教育におけるシステム・コーディネーターの役割

——とよた日本語学習支援システムでの事例を参考に——…………… 北村 祐人 24

地域日本語教育分野における多文化社会コーディネーターのあり方

——仙台市における「外国につながる子ども」の支援をめぐる——

…………… 菊池 哲佳 46

日本語コースから始まった被災地支援活動

——地域日本語教室の社会参加への試み——…………… 宮崎 妙子 56

#### <研究ノート>

チェルノブイリ原発事故後の民間医療支援活動をめぐって

——支援ニーズ把握のための情報収集と支援のあり方を中心に—— 白村 直也 74

#### <研究論文>

公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究

——神戸市ベトナム語母語教室の事例から——…………… 落合 知子 100

言語少数派の母親の教育参加における領域の拡大

——日本人支援者との協働の下で——…………… 小田 珠生 122

国際教室における担当教員の意識変容

——「生徒の母語を用いた授業」に対する PAC 分析調査から—— 高梨 宏子 148

持続可能な多言語多文化共生社会を築く「共生日本語教育」の可能性

——日本語母語話者と日本語非母語話者の言語的共生化の過程に着目して——

…………… 半原 芳子・佐藤 真紀・三輪 充子 166

『多言語多文化—実践と研究』の理念…………… 194

『多言語多文化—実践と研究』投稿規定…………… 196

『多言語多文化—実践と研究』執筆要領…………… 198

## 第4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4号を刊行することになりました。昨年は、東日本大震災の影響で刊行することができませんでしたので、2年ぶりの刊行ということになります。

本誌の特徴は、「実践型研究論文」という試みを行っているところにあります。多言語・多文化のそれぞれの分野の研究だけでなく、各地で行われている実践を論文という形で発表していこうという試みで、毎年多数のご投稿をいただいております。第4号では、実践型研究論文4本、研究論文4本、研究ノート1本の合計9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。本誌の作成にかか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上げるとともに、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

長谷部美佳

---

# 「移住者と貧困」をめぐるアドボカシー

—移住連貧困プロジェクトの取り組みから—

## Advocacy for Poverty of Migrants:

The Case of the Poverty Project of Solidarity Network with Migrants Japan

大曲由起子\*・高谷 幸・樋口 直人・鍛治 致・稲葉奈々子

OMAGARI Yukiko, TAKAYA Sachi, HIGUCHI Naoto, KAJI Itaru and INABA Nanako

---

This paper is aimed to analyze our own experience of advocacy to improve poverty of migrants in Japan based on frameworks of research on policy processes. Although migrants have been in poverty for years, it has hardly recognized and pointed out by any actors. That is why we started the poverty project within Solidarity Network with Migrants Japan since 2009, especially focusing on development of a data set to show socio-economic gaps between nationals and foreigners. First of all, necessary data were collected from statistics and census to be processed for advocacy activities. Then they were used to request governmental bodies to start special measures to solve poverty of migrants, which proved to be of little success. Behind the failure to change policies lie the lag between agendas, alternatives and policies as well as our unskilled methods of advocacy. (1) We were occupied with setting agendas by indicating dramatic gap between natives and migrants, but it was not automatically translated into policies. (2) Although we tried to push our proposal into policies for poverty in general, it seemed to be better to bring it in migrant-related policies. (3) Continuous and persistent contact to related governmental bodies was crucial to realize policies.

---

\*移住労働者と連帯する全国ネットワーク事務局 次長

## 1. 「移住者と貧困」という問題提起

移民は「高度人材」でない限り、ほとんどの場合において受け入れ社会の貧困層として編入されるが、それが問題になることはほとんどない。実際、第一世代の移民の貧困に関する研究は、世界的にみても少ないという[Blume et al. 2010]。これは、移民の貧困が一時的なものであり、滞在期間が長くなるほど所得が上がるという「移民と同化仮説(Immigration and Assimilation Hypothesis=IAH)」に体现される研究上の前提による[Chiswick 1978]。こうした議論を受け入れると、移民一世の貧困は過渡的なものとして位置づけられ、大きな問題とみなされない。

しかし現在の日本をみると、「移住者と貧困」に関して2つの点で上記の前提に対して違和感を引き起こす。第1に、日本では(仮に過渡的なものだったとしても)移住者の貧困比率が高いという認識自体が希薄である。公的機関も活動家も研究者も、「差別」や「共生」といった言葉はよく使うものの、非正規雇用比率や進学率で明白な「格差」が存在することは、ほとんど指摘されてこなかった。第2に、滞在期間の長期化につれて経済的な内外人格差が縮小するというIAHの前提は、日本では部分的にしか該当しないと思われる。すなわち、在日コリアンは戦後になって自営業に進出し、世代間での上昇移動も達成している[金・稲月2000]。他方でニューカマー外国人の場合、その増加がいわれて20年以上が経過し、内外人格差が全体として拡大した可能性があるにもかかわらず、それが検証されることはなかった。

移住労働者と連帯する全国ネットワーク(以下、移住連)が2009年から貧困プロジェクトを立ち上げたのは、こうした違和感にもとづいている<sup>1</sup>。フィリピン人シングルマザーはパート労働にしかつげず、養育費もほとんどもらえず、多くが困窮状態にある。南米人の大多数は派遣労働という非正規雇用についているが、それが問題になることはほとんどない。外国人生徒の高校・大学進学率は日本人のそれと大きな格差があるが、社会問題となったのは進学ではなく不就学だけであった<sup>2</sup>。進学率の格差は、今の若年層が将来的には貧困層になる「第二世代での転落」[Gans 1992]というシナリオ通りの事態だが、そうした将来像に対する危機意識はまったくないといってよい。

移住連貧困プロジェクトの目的は、①「移住者の貧困」という問題の社会的な認知、②対策実現のためのロビーイング、③移住者自身による①②の推進という3点であった<sup>3</sup>。その際、不可視の状態にある「移住者の貧困」を可視化することに、さしあたりの重点を置いた取り組みがなされた。「賃金不払い」「社会保障からの排除」といった問題とは異なり、貧困は事件ないしケースワークの範疇では捉えることができない。「貧困」を目に見える問題として提示するには、さまざまな統計・調査の活用による研究実践が必須になる。

それゆえ、移住連貧困プロジェクトを主に担ったのは研究者となり、貧困の可視化という点では一定の見取り図を描くことができた。しかし、それを具体的な政策に結びつけるには多くの条件を満たさねばならず、その点で課題を残すこととなった。「研究のための研究」が目的ではない以上、研究成果をいかにして政策的出力に結びつけるかが研究の目的となる。この点に関して、米国では政策過程論と呼ばれる領域が、社会運動、研究者、ロビーイング団体を含む行為者による政治的入力と、政府による政策的出力の関係を分析してきた。本稿の目的は、こうした政策過程論の知見を取り入れつつ、移住連貧困プロジェクトの3年間の取り組みを当事者が分析し、政策的出力に結び付けるための実践的な教訓を引き出すことにある。

## 2. 分析視点

### 2-1. 政策的出力を生み出す条件——議題・政策案・政治

#### (1) 政策過程を規定する条件

本稿でいうアドボカシーとは、「移住者と貧困」という問題に対する社会的な認知を広め、必要な政策的措置を求める運動を指す。移住連貧困ネットワークの目的も、移住連の内外に対して貧困という問題の認知を広げることにより、貧困対策としての外国人政策を進めることにあった。とはいえ、アドボカシーと政策的出力の関係は単純なものではなく、両者を規定・媒介する条件が満たされねばならない。たとえば、この領域の代表的な論者たるKingdon [1995]は、政策過程を規定する変数として、「議題」「政策案」「政治」を挙げている。まず、この3点に関して移住連貧困プロジェクトがおかれた状況を整理すると、以下のようになる。

#### (2) 議題

政策過程で考慮すべき問題としての認知を意味する「議題」に上がるきっかけには、以下の3つがある。①問題(公式非公式な問題状況の発生を認知)、②政治(問題の状況とは関係なく政治が変化したことによる提起)、③可視的な参加者(政治家やメディアによる提起)。このうち②の政治的条件の変化については後述するため、①と③について検討しておきたい。

Kingdonは問題の認知を独立した要素とみなしているが、ほとんどの「問題」は、誰かがその所在を積極的に提起しない限り「問題化」されない<sup>4</sup>。そのためには、ある状況に言葉を与え、改善に向けた対策を提示するための認知枠組みである「フレーム」<sup>5</sup>を、誰かが構築する必要がある。そもそも、「移住者と貧困」が問題化されないなかで、このプロジェクトを立ち上げた背景には、ホームレス支援運動を源流とする反貧困運

動によるフレーム構築があった<sup>6</sup>。その中心人物たる湯浅誠は、1990年代半ばからホームレス支援に携わっていたが、当時はまったくの無名だった。それを変えたのが、「貧困」という言葉で現状を捉えた『世界』掲載の論文であった[湯浅2006]。これが反響を呼んで『反貧困』[湯浅2008]を刊行し、大仏次郎論壇賞を受賞、2008年末に「村長」をつとめた「年越し派遣村」には多くの国会議員が視察に訪れるなど、政治的影響力も持つようになった。

反貧困運動の成功の背景にあったのは、新自由主義的政策が格差の拡大を生んだという社会的なムードであることは間違いない。だが、それを「格差でなく貧困である」「格差がある方が望ましいという人でも、貧困がある方が望ましいとはいえない」とした状況定義の転換こそが、社会的インパクトをもたらしている。図-1は、反貧困という湯浅の造語が2007年にメディアによって受容され、それ以降、急速に取り上げられるようになったことを示す。後述するように、移住連貧困プロジェクトの具体的な活動は、図-1の社会的な認知に1年遅れで展開されてきた。

このように、先行して「貧困」が議題に載せられていることの効果は両義的である<sup>7</sup>。プラスの面でいえば、多くの社会運動は自らの取り組みを議題に上げるのに多くの労力を費やすが、我々は「貧困」という議題に「移住者」を付け加えればよかった。実際、反貧困運動の源流はホームレス支援にあるが、反貧困ネットワーク(以下、反貧困ネット)は女性、フリーター、派遣労働者、障がい者、性的マイノリティなどさまざまな行為者を糾合した。これは移住連にとって新たな連携相手となるものだし、プロジェクトを構想した2008年6月段階での反貧困運動は、政治的・社会的な影響力を急速に高めつつあったのである。

だが、既成のフレームたる「貧困」を後追的に採用することで、貧困プロジェクトの持つ新奇性(novelty)は期待できなくなる。一般にフレームは、それが共鳴を得て拡散するほど広く受け入れられ政策過程にも乗る可能性が高まる一方で、新奇性を失えば社会的な注目を集めることもなくなってしまう。さらに、他者のフレームを借用するがゆえに、移住連貧困プロジェクトの共鳴性は、反貧困ネットの帰趨に大きく影響されることとなる。それが運動の上昇期であればプラスに作用するが、衰退に向かった時にはマイナスの結果をもたらすだろう。つまり、フレームを用いるタイミングによってその効果は異なる。



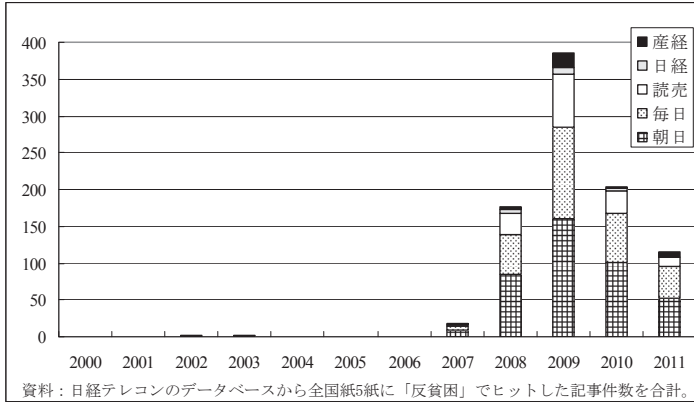


図-1 「反貧困」の新聞登場件数の推移

### (3)政策案

議題に上がった事柄は、「政策案」へと具体化するに際して選択肢が狭められていく。この段階では、法的整合性や予算の確保、立法技術といった面での専門知識を持つ官僚や専門家に関わるようになる。ここで特定の政策実現を目指す政治的企業家は、従来の予算の付け替えや政策との抱き合わせなど、現存する政策を組み合わせる具体的な政策案を組み上げていく。議題設定のための試みが新奇性の追求に重点を置くとすれば、政策案の段階で必要なのは政治的企業家の地味な努力である。

本稿の文脈で重要なのは、議題の提起は政治体外部にいる運動組織にも可能であり、政治体と接点を持つことも必須とはいえないが、政策案に至るとそうはいかないことである。いかに「反貧困」のような斬新な議題を提起しても、それが社会的な喝采を受けているだけでは政策に結びつかない。具体的な立法や予算に結実するには、行政当局や立法府(議員、政党)を納得させるだけの材料がなければならないし、それを政策に変換するための技術的知識が必要となる。これは、政治体の外部でもつばら活動してきた日本の社会運動にとって容易なことではなく、あれほど注目され内閣入りした湯浅でさえ、その困難を訴える状況がある[湯浅2012]。

ただし貧困プロジェクトにとってみれば、政策案に関して条件が悪かったとはいえない。これまで外国人政策に関して国の無策がつとに指摘されてきたが、この時期には「移住者と貧困」に関わる政策がかつてなく検討されたといえるからである。具体的には、まずリーマン・ショック後の大量解雇を受けて、2009年4月16日に内閣府が「日系定住外国人支援に関する対策の推進について」という方針を出した<sup>8</sup>。内閣府には日系定住外国人施策担当のセクションがおかれ、一応の窓口はできたといえる。厚生

労働省も、2009年度から日系人就業準備研修という新たな事業を予算化した<sup>9</sup>。リーマン・ショックとは別に、2009年9月の政権交代も政策案の検討を進める機会となった。すなわち、かねてから外国人政策に対する関心が強かった中川正春文部科学副大臣(当時)が、2009年12月に「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」を設置している<sup>10</sup>。

就業準備研修を除けば、これらの措置が具体的な政策的出力に結びついたとはいえないが、政策の方向性を決定する動きだったとはいえるだろう。貧困プロジェクトは、こうした契機をどの程度まで意識し生かそうとしたのか、その結果として何がもたらされたのか、次節以降で検証することとなる。

#### (4) 政治

議題に上った事柄を政策案に彫琢しても、「政治」の局面を経なければ政策的出力には結びつかない。これは多くの問題を包括する政治全体の状況を指しており、具体的には以下のような要素が影響する[Kingdon 1995: 145]。①国家のムード(全国的な雰囲気、世論の変化、広範な社会運動)、②圧力集団のキャンペーン(組織された政治勢力からの圧力)、③選挙結果、④議会内での政党・イデオロギー的分布、⑤内閣の変化。

こうした要素をみる限りでは、貧困プロジェクトは、新たな政策策定に際して良好な政治的条件下で立ち上げられたとあってよい。反貧困運動が台頭した時期は、安倍→福田→麻生と自公政権の首相が支持を失い、短期間で交代する事態が続いており、与党の正統性が掘り崩される状況にあった。社会運動は、このように政治に対して運動が入り込む隙である「政治的機会」が開放したときに発生しやすい[Kitschelt 1986; Kriesi et al. 1995; McAdam, McCarthy and Zald 1996; Tarrow 1998]。小泉政権のような支持率の高い内閣であれば、日比谷公園に無届で「派遣村」ができたとしても、警察が排除する結果に終わった可能性が高い。自民党政府が運動を抑圧する能力を低下させる一方で、後の湯浅の内閣府参与就任に体现されるように、民主党が運動にとっての同盟者として浮上した。

#### 2-2. 社会運動が政策目標にたどりつく過程

ここで重要なのは、これら3つの変数が常に連動しているわけではなく、しかし複数の条件が整わないと政策には結びつきにくい点である。すなわち議題、政策案、政治はそれぞれ相対的に独立した論理で動いており、3つの流れが合流した時に政策的出力がなされる<sup>11</sup>。議題に上げるのに成功したからといって、政策案の絞り込みに失敗すれば、法制化や予算措置には結びつかない。民法改正のように法務省が推進の立

場で政策案を絞り込んでも、政治が法案策定に良好な状況になれば法案成立は困難である。しかも、それぞれの局面で政策の「窓」が開く期間は限定されており、そのタイミングを見計らって議題を設定するには、周到な準備を必要とする。2011年のNPO法改正などの成功例では、それぞれの窓が開くタイミングを見計らった上で運動団体がロビーイングを進めており、細かな戦略的機微が命運を分けた部分もある[原田・成2012]。

移住連が貧困プロジェクトを思い立ったのは、「派遣村」出現の半年前である2008年5月だが、反貧困ネットの結成に体现される運動の盛り上がり強く意識したものであった。社会運動には盛衰をめぐる抗議サイクルが存在し、上昇局面を作り出す「先導者」の成功は「後続者」の追従をもたらす[Tarrow 1989]。こうした説を提示したタローは、抗議サイクルの局面により運動の戦術が変化することに注目するが、ここでは議題、政策案、政治の窓が先導者と後続者で異なる影響を及ぼすことが重要である。先導者たる反貧困ネットは、後述するように政権交代後すぐ政府の内部に入り込んだ。後続者たる移住連貧困プロジェクトは、そのような足がかりを持たないでアドボカシーを行うこととなった。そのため、反貧困ネットとの連携を重点において活動したが、その帰結については後述する。

当初の貧困プロジェクトでは、移住者に関して「貧困対策」を銘打ち、かつ実効性のある政策策定を目的としていた。だが、政策の具体的なイメージは必ずしも明確ではなかったし、それに至る道筋も十分に考えていたわけではない。政策過程を規定する先述の3つの要素に即していえば、「政策案」や「政治」についてはナイーブなイメージのまま、「議題」に上げることだけを念頭においていた。結果的にいえば、3年間のアドボカシーのなかで開いた窓を生かすことはできなかったが、その要因を解明するに際して、議題、政策案、政治に即した分析は有益である。アドボカシーが成功を取るには何が必要なのか、次節以降では移住連貧困プロジェクトの実践から経験的一般化を試みたい。

### 3. 「移住者と貧困」の可視化

#### 3-1. データの整備

前述のように、「貧困」を政策課題として捉えたとき、個別事例の解決という形で提示することは難しい。困窮状態にある人がいたとしても、「生活保護を適用すればよい。在留活動に制限のない人ならば申請できるのでから」といった形式的回答しか政府機関はしない(しようがない)からである。「貧困対策」という場合には、特定の集団(この場合には外国籍の人たち)が、統計的にみて貧困層に集中している(する可能性が高

い)ことを示さねばならない。

だが、日本ではエスニシティはおろか国籍別の統計すらほとんど整備されていないため、「格差」「貧困」が存在してもデータとして示すことは困難である<sup>13</sup>。国勢調査や人口動態統計のような全数調査に関しては、国籍別のデータのある程度はみることができる(ただし進学率については国籍別データが欠如)。しかし、労働力調査(失業率)や国民生活基礎調査(所得)、母子世帯調査といった抽出調査に国籍別の区分はない<sup>14</sup>。貧困率は国民生活基礎調査をもとに算出されるため、外国人の貧困率は計算しようがないことになる。

こうした統計の不備は大きな制約要因となるが、現状が隠蔽されてきた分だけ新たなデータの提示はインパクトを持つのではないか。実際、政策過程が始まるきっかけの1つは、新たなデータの提示であることが、米国の経験的研究で指摘されてきた[Kingdon 1995]。「移住者と貧困」についても、対応が必要となる「客観的」根拠を示すことで現状を変える可能性があると考えたわけだが、その結果については次節で詳述する。

データを整備するに当たって、移住連貧困プロジェクトでは、南米人の失業、フィリピン人シングルマザー、進学格差を柱にした。これはメンバーの専門や関連する団体といった要素も反映しているが、格差が明確に存在し、その所在を示しうることが選択の基準となっている。もっとも「示しうる」といっても、公的統計を使って明らかにできるわけではなく、入手しうるデータを加工して、状況を断片的につなぎ合わせるしかない。

一例を挙げると、南米人の失業率に関する統計はないが、リーマン・ショック後の大量解雇を受けて自治体が実施した調査の結果は複数存在する。それらを集めて表-1のように並べると、おおよそ失業率は40%台と推計できる。これは労働力調査が定義する失業率とは異なるが、日本全体の失業率がリーマン・ショック後の最大値でも5.7%だったことを考えると、格差は歴然としている。

表-1 経済危機後に行われた日系南米人調査での失業率

	調査期間	調査方法	回答者	失業率
滋賀県国際協会 (2009a)	2009.1	調査員が把握している家庭を訪問	238	42%
滋賀県国際協会 (2009b)	2009.6	同上	283	46%
がんばれ! ブラジル人会議 (2009)	2009.1-2	人が多く集まるところで調査票を配布	2,773	47%
渡辺 (2009)	2008.12	個人ネットワークを利用	426	44%
岐阜県 (2009)	2009.7-9	団体や調査員が把握している家庭を訪問	2,343	40%

だが、こうした独自調査がされていることは稀であり、既存の統計を利用する以外にほとんど方法がない。十分なデータがないため作業が停滞気味になったが、それをある程度打開したのは、国勢調査のオーダーマイド集計だった<sup>15</sup>。国勢調査は前述のように国籍別の集計もしており、1990年の調査からは、「外国人特別集計」の結果を公表するようにもなった。しかし、公表された結果から国籍別の失業率の格差を示すことはできたが、それ以外に、目的に即して有益なデータは得られなかった。

それを変えたのが、2009年の統計法改正であり、これにより公的統計の二次利用がある程度は可能となった。国勢調査についていえば、個票データそのものの分析はできないが、クロス集計が済んだデータならば、総務省の外郭団体である統計センターから入手できる<sup>16</sup>。入手可能なデータにはさまざまな制約があり、費用もかなりかかるといって問題が多いものの、これにより、社会経済的状况を一定程度解明できる<sup>17</sup>。ロビーイングに直接使えなくても、広く実態を知らせる目的で利用できるデータもあり、それが明らかにした現実については、すでにブックレットで紹介している[移住連貧困プロジェクト2011]。

### 3-2. 「政治」の窓と「政策案」の窓—反貧困ネットと「移住者の貧困」

こうして集めたデータを最初に活用したのは、長妻昭厚生労働相の諮問機関であるナショナル・ミニマム研究会においてであった。前節で挙げた3つの窓のうち、「政治」については、政権交代が直接的な効果をもたらした。長妻厚労相は山井和則政務官と協議のうえ、大臣就任後すぐに貧困率を公表するよう指示している(『毎日新聞』2009年10月5日付)。それから15日後の2009年10月20日に、厚労省は直近の数値で15.7%という相対的貧困率を公表した<sup>18</sup>。さらに、2009年12月には内閣府参与に就任した湯浅誠を中心メンバーとするナショナル・ミニマム研究会が設置され、反貧困運動のメンバーも委員になっている<sup>19</sup>。

移住連貧困プロジェクトではこれを受けて、ナショナル・ミニマム研究会に対して働きかけた。この時点では、審議会に対して移住者と貧困に関する資料を提出することに多大な意味があると考えたのである。反貧困ネットとの調整の結果、両宮処稟委員が第4回目会議(2010年3月4日)に報告する際に、「在日外国人と貧困—現状と提言」を資料として添付することとなった<sup>20</sup>。

だが、ナショナル・ミニマム研究会は名前が示すとおり、貧困対策(特に生活保護)の最低限の水準を確保することを目的としており、最低水準をめぐるブレーストリング的な性格が強かった。つまり、厚労相が貧困を議題に挙げ、それに即した審議会が設置されたとはいえ、それは具体的な政策案を絞り込むというよりは、議題を明

確化するという水準に留まっていた。その過程で議論の焦点は、生活保護のあり方へと緩やかに収斂し、個々のマイノリティ集団の状況への対処という観点は盛り込まれていない<sup>21</sup>。

この時点では、移住連貧困プロジェクトのメンバーも反貧困ネットに加入しており、ナショナル・ミニマム研究会に対するつながりがあることから、そこへの働きかけを重視していた。だが、現時点で振り返ってみれば、移住連貧困プロジェクトは反貧困ネットでは言わば新参者であり、各種審議会に委員を送り込むほどの認知も得ていなかった。そうした中で、「移住者の貧困」という周辺的なテーマについて委員を通じて報告の機会を得たとしても、政策過程へのインパクトがなかったのは当然なのかもしれない<sup>22</sup>。

#### 4. 「貧困」をめぐる省庁交渉

前節でみた回路以外に、移住連は毎年11月に実施する省庁交渉という独自の回路を持っており、本節では「移住者と貧困」をめぐる省庁交渉の経験を分析する。省庁交渉は、移住連に協力する国会議員の仲介で、移住者に関わる政策について幅広く要望書を提出し、関連省庁の担当者が回答する場である。それまで、「女性」「教育」「労働」「出入国管理」「在留管理」「研修・技能実習」について要望書を提出しており、2010年度から「貧困」を新たなカテゴリーとして設けた<sup>23</sup>。内容的には女性と教育と重複する部分もあるが、独自の観点から要望書を作成すること、そして貧困というトピックの認知を進めることを目的として新設された。本節では、まず4-1で2010年と2011年の要望書に対する文部科学省の対応を中心に、データが政策過程に持つ意味を検討する。4-2では要望を具体的な政策に結び付けるに際して、官僚機構のセクショナリズムが及ぼす影響を取り上げる。

##### 4-1. 「貧困」の認知をめぐる角逐

2010年に省庁交渉の要望書を出した段階では、貧困プロジェクトは国勢調査のオーダーメイド集計を発注した段階で、まだデータを入手していなかった。公開された国勢調査の集計から、15～19歳の通学率を算出することはできたが、これには高校を卒業した年齢も含まれるため、信頼性を担保できない。それゆえ、他の統計で相対的に進学格差を示すこととし、そのために文部科学省が公表している学校基本調査のデータをもとに、進学率の内外人格差を図-2のように表した。このデータには多くの留保をつけねばならないが<sup>24</sup>、それでも高校在籍率には相当の格差が存在しており、進学格差の所在を示す資料といえる。

しかし、省庁交渉に際して、文部科学省の担当の係官は、進学格差の存在そのものを認めなかった。すなわち学校基本調査は、外国籍生徒の在籍状況を正確に示すものではなく、図-2から進学格差があるとみるのは早計だという<sup>25</sup>。国籍別進学率の調査をするという要請に対しても、学校現場の負担軽減を進めているところで負担増になる調査はできない、外国人は出入りが激しいため把握が難しい、不就学の調査のときにも外国人登録した住所にいない人が多く調査した自治体から大変だという声があがっていた、という回答だった。文部科学省の作成した統計について、正確なデータではないと言われることは予想していなかったため、それに対して十分な反論ができず、門前払いされた格好となった。

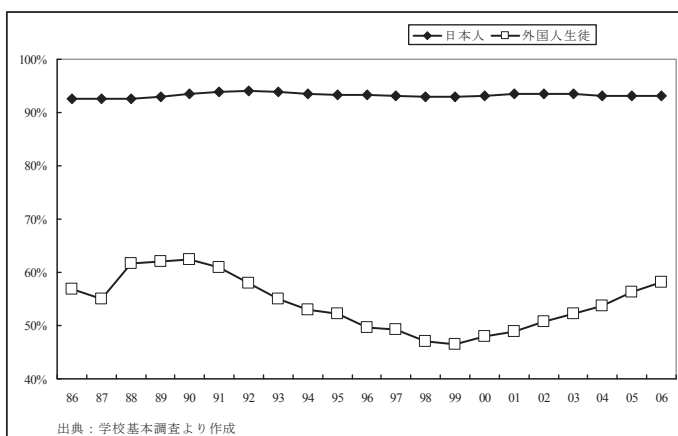


図-2 推計高校在籍率

それに対して、2011年の省庁交渉では、国勢調査のオーダーメイド集計をもとに、図-3と図-4のような形で高校在籍率の格差を示すことができた。図-3では、16～17歳での国籍別高校通学率を示している。前述のように、公刊データでは15～19歳と大まかなくくりでしか通学率を出せなかったのに対して、オーダーメイド集計により、1歳ごとの状況を明らかにできるようになった。図-3をみると、フィリピン、ブラジル、ペルー国籍の通学率が低く、南米国籍では全日制以外の高校に通学している比率(通学のかたわら仕事、主に仕事)の高さも明確に示されている。

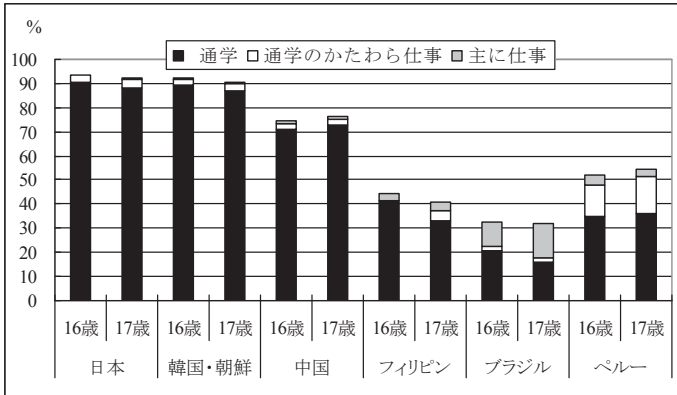


図-3 高校通学率 (2000年国勢調査)

さらに図-4では、「日本に来て日が浅いから進学できないのはやむを得ない」という議論を意識して、5年前の居住地別に通学率を示した。これをみると、中国、ブラジル、ペルー国籍では、来日5年以内の生徒の高校通学率が確かに低いことがわかる。しかし、5年前から日本に住んでいる者であっても、日本人との進学格差がないといえるのは韓国・朝鮮籍と中国籍だけであり、フィリピン、ブラジル国籍と日本国籍には40～50ポイント程度の差がある。つまり、日本での居住期間が短いことだけが進学率の低さにつながるわけではなく、5年以上居住しても進学を阻むような要因があると考えねば現実を説明できない。

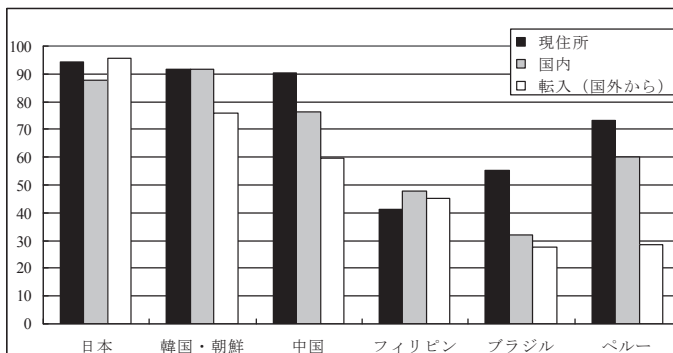


図-4 5年前の居住地別高校通学率 (16～17歳)

こうしたデータを要望書に添付したことにより、文科省の担当係官も進学格差があることは認めるようになった。しかし、進学格差は在留期間などさまざまな要因によっ



て変化するものであり、国籍による格差が固定化しているとはいえないという見解を維持していた。対策についても、都道府県が行う進学対策の取り組みを共有できるよう、情報交換の場を文科省が用意しているという回答で、自らが格差是正の主体であるという認識はない。それでも、進学格差の存在自体を認めなかった2010年よりは進展があったわけであり、データを用いたロビーイングには一定の有用性があるといえるだろう。

#### 4.2. 政策案とセクショナリズム

2日間に渡って実施される省庁交渉の全体に参加すると、そこに登場する官僚の多さに驚かされる。要望書を執筆する側は、当該 이슈に密接に関わる問題を提起するわけだが、1つの事柄に対しても、関連する省庁、その下にある部局は複数にまたがるのが通例である。これを行政の縦割りということはたやすいが、裏を返せば、部局をまたがる要求をしても実現可能性は低いということでもある。省庁交渉を「政策案」として具体化するには、行政の縦割り構造に合わせて、事業として実施しやすいように問題を提示し、可能であれば従来の事業の延長に位置づける必要がある。

移住連貧困プロジェクトについていえば、こうしたロビーイングの基礎ともいえる認識に到達したのは、2011年の省庁交渉が終わってからだった。2010年の省庁交渉の際、すでに実施されている事業の拡大を意識したのは、2009年度から実施されている就労準備研修に関する要望だった。これは、リーマン・ショック後の南米人の大量解雇を受けたもので、最大181時間の日本語研修を柱としている。だが、この程度の研修時間では、職場である程度の会話が可能な程度の日本語力しか身につかず、問題の根にある非正規雇用からの脱出には結びつかない。他の移民受入国の取り組みを見ると、400～500時間程度の語学研修が主であり、最大2000時間という例もあった[OECD2007a, 2007b]。それに比べると不十分という評価が可能であるが、就労準備研修自体が緊急対策として位置づけられているため、研修時間の拡充などそもそも考慮されておらず、物別れに終わった。

2011年の省庁交渉に際しては、日本語研修を時限的な措置に終わらせないようにするため、同年10月に始まった求職者支援制度と結びつけて要望した。すなわち、「日系人就労準備研修は、基金訓練の一環として実施し、給付金とセットで実施していれば、より多くの失業者が受講して意義も高まったと思われる。…求職者支援制度では、双方の教訓を踏まえた改正を実施されたい。すなわち、就労準備研修の後継としての性格を持たせて日本語研修を設け、それに給付金を支給するようにすれば、多くの外国人がスキルアップの機会を持てるだろう。」としたわけである<sup>26</sup>。これに対して、ま

ず求職者支援制度の担当者は以下のように回答した。就職に結びつく技能習得が事業の趣旨であり、日本語を含めて語学研修は対象としない。一方で、就労準備研修について、外国人雇用対策課は次のように説明した。南米人の非正規就労への集中が大量失業を生み出したため、その対策として研修を位置づけている。すなわち、安定雇用の確保に際しては日本語の習得が不可欠であり、そのため2012年度分も予算を申請している。

類似した事業にみえるが、2人の担当者の回答はまったく異なる方向を向いている。両者の相違は、求職者支援制度が「職業能力開発局」の、就労準備研修が「職業安定局」の事業として実施されるため、政策の趣旨が違うことによる。職能開発は特定の人のものではなく、すべての失業者を対象とすべきであり、外国人にしか該当しない日本語研修を含めることはできない。失業中の移住者にとっては、求職者支援制度も就労準備研修も職の確保につながりうるとしても、より長期で給付金(生活保障)も出る前者は、日本語研修を「能力開発」の一環とみなしていない。いくら類似した政策といっても、予算を要求する主体が異なり、対象となる集団も部分的にしか重ならないため、縦割り行政の枠組みを横断する制度を求めても実現可能性は低い。

そうである以上、省庁交渉に際しては、部局の違いを考慮して実現しやすい要望を出さねばならないが、こうした点を十分意識していなかった。南米人を中心とした移住労働者の失業は、すでに深刻な問題として「議題」にのぼり、初めて就労準備研修という積極的な雇用対策もとられてきた。とはいえ、就労準備研修には時間数など十分な点が多く、緊急雇用対策という位置づけでしかないため、恒常的な取り組みにするには求職者支援制度に組み込む必要がある。しかし、そうした「政策案」を実現可能なものにするには、求職者支援制度と就労準備研修が、職能開発と雇用対策という異なる論理で予算化されていることへの対策が必要だった。この点について、無自覚だったがゆえに、求職者支援制度と就労準備研修の矛盾を示すだけに終わったのである。

## 5. アドボカシー技術の向上に向けて——政策過程に至る長い道

以上のような移住連貧困プロジェクトの経験から、移住者をめぐるアドボカシーに対して、どのような含意を引き出せるだろうか。議題、政策案、政治について経験的一般化を試みることで、アドボカシーが成功する条件を考えてみたい。

まず、移住連貧困プロジェクトが活動を開始したのは、「反貧困」がすでに議題に上っていた頃であった。反貧困ネットは、貧困プロジェクトの開始以前から移住連に運動への参加を求めており、経緯や社会的な認知度の高さから、反貧困ネットとの連携が合理的であると移住連貧困プロジェクトでは判断した。しかし結果的にいえば、「移

住者と貧困」は反貧困ネットのなかでも新規の課題であり、反貧困が議題に上っているから自動的に議題になるわけではなかった<sup>27</sup>。行政学でつとにいわれる漸増主義 (incrementalism) の論理でいえば、「貧困政策」の対象として新規に「外国人」を位置づけるよりも、「外国人政策」の延長として「貧困」対策を打ち出したほうが議題にのせやすいからである。これまで移住者・外国人政策に関して総合的な窓口となる部局がないことが指摘されており、現実に移住者の問題は省庁毎に細分化された形で扱われてきた。だが、リーマン・ショックを受けて、内閣府に日系定住外国人施策担当のセクションが設置された。これは「移住者と貧困」が議題にのつたことの表れとも考えられるため、漸増主義にしたがった取り組みの方が、成果が得られる可能性は高かったと思われる。

次に、政策案の次元で移住連貧困プロジェクトは実質的に何も果たせなかったが、それはまず、当事者のアドボカシー技術の低さによっている。前節でみた省庁の対応は、行政機構の内部を知る者であれば容易に想像できただろうが、移住連貧困プロジェクトを担ったのは、ほとんどが研究者だった。行政内部に対して無知なままアドボカシーを進めると、政策案の「窓」がいつどのような形で開くのかかわからないまま、成功確率の低い試みを繰り返すことになる。政策案は行政内部の専門的な政策技術により作成されるものであり、内部過程に関する情報が、アドボカシーの成功可能性を高めるには不可欠である。その際、行政ないし立法内部に運動の協力者がいれば、どのような議題なら受け入れられるか、いつどこで政策案が検討されているか、誰に要望を届ければ効果的か、など有益な情報を得ることができる。実際、米国の女性運動は、フェミニスト官僚 (femocrat) というインサイダーが存在したがゆえに、大きな影響力を発揮できたという [Banaszak 2010]<sup>28</sup>。アドボカシーで成功した団体は、関係部局に頻繁に接触して認知してもらい、必要な情報を得るのが一般的である。年1回の省庁交渉で要望するだけでは物別れに終わるのは、いわば必然だったともいえる。移住連が省庁交渉を毎年開催できるのも、長期にわたる活動と交渉の結果であり、それによって政策につながる信頼関係も生まれるのである [Baumgartner et al. 2009: 185]<sup>29</sup>。

最後は政治に関わるが、移住連貧困プロジェクトが活動を開始した2009年時点で、政治的な条件は特に良好だったと考えられる。プロジェクトを開始してすぐに民主党への政権交代が実現し、少なくとも鳩山内閣では再分配重視へと路線転換した。それが、貧困というイシューを議題に上げる結果をもたらしている。さらに、反貧困運動の活動家たちが政策策定に関わるという、自民党政権では考えられない事態も生まれている。だが、厚労相が貧困率の調査を指示するほどに政治的に重要な問題になった

からといって、直接具体的な政策的出力がなされるわけではない[cf. Baumgartner et al. 2009: 220]。トップの方針は、政策の大きな方向性を示すものではあるが、個別の政策に限っていえば、その実現可能性を大きく高めるものとはいえない。それを数多ある部局の特定の事業に結びつけるには、担当者を納得させ予算確保の競合に勝ち残るだけの説得力を持つ必要がある。

---

[注]

- <sup>1</sup> 2009年1月～2011年12月まで、「ファイザープログラム——心とからだのヘルスケアに関する市民活動・市民研究支援」の助成を受けて実施された。
- <sup>2</sup> こうした状況は研究者の間でも同様で、「多文化教育」や「日本語適応」といったテーマに比べ、進学問題を扱った研究自体が少ない[乾 2007; 鍛冶 2007; 金井 2004; 宮島・太田 2005; 志水 2008]。
- <sup>3</sup> このうち③は、移住連が当事者運動ではなく、支援者運動であるという現状に対する不満にもとづく。これについては、フィリピン人シングルマザーの団体であるカラカサンと共同で実施したが、本稿では触れない。カラカサンによる発信の試みとしては、インターネットラジオ局であるラジオパープルでの収録がある(<http://www.radiopurple.org/dv/>)。
- <sup>4</sup> 「問題」とは改善すべき状況が即時的に存在し、「問題化」とはそれが対目的に存在することとして捉えておく。
- <sup>5</sup> これは、社会運動研究のフレーム分析の議論を下敷きにしている。フレーム分析は、社会運動研究では主要な研究分野の1つを形成するようになった[McAdam, McCarthy and Zald 1996]。
- <sup>6</sup> 内部的な過程についていえば、移住連内部での世代的な発想の相違があった。移住連の中心となってきたのは、1980年代後半の「外国人労働者問題」に取り組んだ世代であり、基本的な発想は、この時期に形作られている[アジア人労働者問題懇談会編 1992; カラバオの会編 1990]。その思考の柱は、「第三世界窮乏化と日本での労働力需要」「反民族差別」「連帯・共生」であり、それらは今日に至るまで維持されてきた。2000年代に書かれた政策提言の総論部分でも、この「80年代的发想」は色濃く維持されている。一方で移住連貧困プロジェクトの担い手は、20～40代前半の若い世代であり、貧困・格差といった問題に関心があったのだといえるだろう。
- <sup>7</sup> この段落の議論は、Snow and Benford [1992]の整理をもとにしている。
- <sup>8</sup> 詳細は以下を参照([http://www8.cao.go.jp/teiju/suisin/pdf/taisaku\\_z.pdf](http://www8.cao.go.jp/teiju/suisin/pdf/taisaku_z.pdf))。
- <sup>9</sup> 概要は以下を参照(<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/dl/h0331-9a.pdf>)。
- <sup>10</sup> 詳細は以下を参照([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/kokusai/008/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/008/index.htm))。
- <sup>11</sup> もちろん、完全に三者が独立しているわけではなく、実現のコストが高すぎたり反対が強い問題を議題にのせないようにする、といったことはある[Kingdon 1995:88]。
- <sup>12</sup> 生活保護については、世帯主の国籍をもとに被保護世帯数は公表されている(厚生労働省による被保護者全国一斉調査結果)。これについて、たとえば2008年と2009年の結果をみると、韓国・朝鮮籍は高齢者を中心に、全体としてフィリピン、ベトナム、カンボジア籍世帯の被保護率が高い(移住連貧困プロジェクト 2011)。被保護率が低かったブラジル籍でも、2008年の284世帯から2009年には939世帯へと急増している。こうした大まかな傾向を描くことはできるが、これはあくまで世帯数であって被保護人員を示すものではないことから、日本人との厳密な比較を行うことはできない。
- <sup>14</sup> この点については、2011年の省庁交渉の際に要望したが、調査技法上の困難に加えて国籍別に含まれるサンプルが少ないため、安定した数値を得られないという回答だった。研究者からみればサン

ブルが決定的に少ないとはいえないが、公的機関が統計として公開する上では支障が生じるということだろう。

<sup>15</sup> この利用を助めてくれたのは千年よしみ氏である。記して感謝したい。

<sup>16</sup> データや手続きについて詳しくは以下を参照

(<http://www.nstac.go.jp/services/order-kokucho.html>)。

<sup>17</sup> 移住連貧困プロジェクトでは、2000年国勢調査結果について、6つのクロス表をオーダーメイドし、料金は253,700円だった。そこで出される国籍は、韓国・朝鮮、中国、フィリピン、タイ、米国、英国、ブラジル、ペルーに限定され、各セルの数値も1桁分が四捨五入で処理される点で精度に問題がある。集計されたデータについて詳しくは、大曲ほか[2011a, 2011b, 2011c]を参照。

<sup>18</sup> (<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/10/dl/h1020-3a.pdf>)。

<sup>19</sup> 反貧困ネットのメンバーが政府審議会の委員になったのは、ナショナル・ミニマム研究会以外にも複数ある。反体制色の強いこの運動から委員を輩出することは、政府の慣行からすれば異例であり、少なくとも貧困対策に関していえば政権交代の効果は大きかった。

<sup>20</sup> 以下で全文を参照できる(<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000004oa-img/2r9852000004od2.pdf>)。

<sup>21</sup> 2010年6月に出された「中間報告」については、以下で全文をみることができる(<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/06/dl/s0623-12a.pdf>)。

<sup>22</sup> 2009年時点では、具体的に働きかける機会として認識していなかったが、「移住者の貧困」に関わる政府内の動きが2つあった。第1に、内閣府に定住外国人施策担当が設置されており、これはリーマン・ショック後の南米人の大量失業を受けてのものだった。第2に、南米人の多い三重県選出で移民政策を専門分野とする中川正春文部科学副大臣の意向で、「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」も設置された。双方とも外国人政策に特化しており、貧困問題にも関連している。その意味で、「さまざまな貧困の中の一部」として移住者の貧困が扱われるナショナル・ミニマム研究会よりは、この2つの組織に対する働きかけのほうが実効性を期待できた。

<sup>23</sup> 2010年度に提出した貧困に関わる要望書の全文については、以下を参照(<http://www.jca.apc.org/migrant-net/Japanese/whatsnew/pdf/20101101Poverty.pdf>)。

<sup>24</sup> この調査は、文部科学省が毎年実施して公表している。だが、①調査に際して厳密に外国籍生徒を計数しているかが疑わしい、②外国籍生徒の国籍別データがない等の点において不十分である。なお、図-2の作成に際しては、年度Xに中学に在籍していた生徒数を分母として、年度X+3に高校に在籍していた生徒数を分子として、大まかな高校在籍率を計算した。例えば、2009年の高校生の数を2006年の中学生の数で割ったものが、2009年度の高校在籍率となる。また、文部科学省が毎年公表している「日本語指導の必要な生徒」のデータも、①母語別であり国籍別でない、②「日本語指導の必要な生徒」の定義が厳密でない等の点において、不十分である。

<sup>25</sup> 図-2の算定方法だと、中学の時には在籍していたが、高校進学前に帰国した者も進学しなかった者として計数されてしまう。文科省の係官は、このように転出入をデータに組み入れられないため、データとして正確でないと指摘していた。

<sup>26</sup> 2011年11月14日に行った省庁交渉での要望書より引用。基金訓練とは、求職者支援制度の前身となる事業を指す。

<sup>27</sup> 反貧困ネットは、ホームレスやネットカフェ難民の緊急対策を中心的なテーマとしていた。内閣府参加になった湯浅誠がまず手がけたのも、2009年末での「官製派遣村」の設置であった。反貧困ネットが移住連に対して運動への積極的な関与を求めたのは、貧困状況におかれる社会的カテゴリーの1つとして、移住者を無視できないことの表れではあるが、それ以上ではなかった。

<sup>28</sup> 米国の経験的研究によれば、協力者は高位の役職者である必要はなく、むしろ中・低位の役職につ

く協力者がいた方が、アドボカシーの成功する確率は高まる[Baumgartner et al. 2009: 206-9]。

<sup>29</sup> 同和対策事業や高校・大学進学での「帰国子女」枠の設置[Goodman 1990=1992]、アイヌに関わる現状認識[アイヌ政策のあり方に関する有識者懇談会2009]などは、この点に関する先行例として学ぶべき点が多い。

## 【文献】

アイヌ政策のあり方に関する有識者懇談会, 2009, 『報告書』。

アジア人労働者問題懇談会編, 1992, 『侵される人権・外国人労働者——日本への出稼ぎ労働者をめぐる現状と提言』第三書館。

Banaszak, Lee Ann, 2010, *The Women's Movement Inside and Outside the State*, Cambridge: Cambridge University Press.

Baumgartner, Frank R. et al., 2009, *Lobbying and Policy Change: Who Wins, Who Loses, and Why*, Chicago: University of Chicago Press.

Blume, Kræn et al., 2010, "At the Lower End of the Table: Determinants of Poverty among Immigrants to Denmark and Sweden," *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(3): 373-396.

Chiswick, Barry, 1978, "The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-born Men," *Journal of Political Economy* 86: 897-921.

がんばれ！ブラジル人会議, 2009, 『浜松市 経済状況の悪化におけるブラジル人実態調査集計結果』。

Gans, Herbert J., 1992, "Second-Generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the Post-1965 American Immigrants," *Ethnic and Racial Studies*, 15(2): 173-92.

岐阜県, 2009, 『定住外国人(ブラジル人)実態調査結果について(速報版)』。

Goodman, Roger, 1990, *Japan's 'International Youth': The Emergence of a New Class of Schoolchildren*, Oxford University Press. (=1992, 長島信弘・清水郷美訳『帰国子女——新しい特権層の出現』岩波書店。)

原田峻・成元哲, 2012, 「NPO法定化・改正をめぐる運動と政治——ネットワークでつくる市民＝議員立法」『中京大学現代社会学部紀要』5(2): 83-108.

広崎純子, 2007, 「進路多様校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択——支援活動の取り組みを通じての変容過程」『教育社会学研究』80: 227-245.

移住連貧困プロジェクト, 2011, 『日本で暮らす移住者の貧困』現代人文社。

乾美紀, 2007, 「ラオス系難民子弟の義務教育後の進路に関する研究——『文化資本』からのアプローチ」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』33: 79-96.

鍛治政, 2007, 「中国出身生徒の進路決定要因——大阪の中国帰国生徒を中心に」『教育社会学研究』80: 331-349.

金井香里, 2004, 「日本におけるマイノリティの学業不振をめぐる議論」基礎学力開発センター Working paper No.10.

カラバオの会編, 1990, 『仲間じゃないか、外国人労働者——取り組みの現場から』明石書店。

金明秀・稲月正, 2000, 「在日韓国人の社会移動」高坂健次編『階層社会から新しい市民社会へ』東京大学出版会, 181-198.

Kingdon, John W., 1995, *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, second ed., New York: Harper Collins College.

Kitschelt, Herbert, 1986, "Political Opportunity Structures and Political Protest: Anti-Nuclear Movements in Four Democracies," *British Journal of Political Science*, 16: 57-85.

Kriesi, Hanspeter et al., 1995, *New Social Movements in Western Europe: A Comparative Analysis*,

- London: UCL Press.
- McAdam, Doug, John D. McCarthy and Mayer N. Zald eds., 1996, *Comparative Perspectives on Social Movements: Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings*, New York: Cambridge University Press.
- 宮島喬・太田晴雄編, 2005, 『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- OECD, 2007a, *Jobs for Immigrants Vol.1: Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden*, Paris: OECD.
- , 2007b, *Jobs for Immigrants Vol.2: Labour Market Integration in Belgium, France, The Netherlands and Portugal*, Paris: OECD.
- 大曲由起子・高谷幸・鍛治致・稲葉奈々子・樋口直人, 2011a, 「在日外国人の仕事——2000年国勢調査データの分析から」『茨城大学地域総合研究所年報』44: 27-42.
- 大曲由起子・高谷幸・鍛治致・稲葉奈々子・樋口直人, 2011b, 「家族・ジェンダーからみる在日外国人——国勢調査データの分析から」『茨城大学地域総合研究所年報』44: 11-25.
- 大曲由起子・高谷幸・鍛治致・稲葉奈々子・樋口直人, 2011c, 「在学率と通学率から見る在日外国人青少年の教育——2000年国勢調査データの分析から」『アジア太平洋研究センター年報』7: 31-38.
- 滋賀県国際協会, 2009a, 『経済危機に伴う外国人住民の雇用・生活状況調査結果(速報)』.
- 滋賀県国際協会, 2009b, 『経済危機に伴う外国人住民の雇用・生活状況調査結果』.
- 志水宏吉編, 2008, 『高校を生きるニューカマー』明石書店.
- Snow, David and Robert Benford, 1992, “Master Frames and Cycles of Protest,” Aldon D. Morris and Carol M. Muller eds., *Frontiers in Social Movement Theory*, New Haven: Yale University Press, 133-155.
- Tarrow, Sidney, 1989, *Democracy and Disorder: Protest and Politics in Italy, 1965-1975*, Oxford: Clarendon Press.
- Tarrow, Sidney, 1998, *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics*, second ed., Cambridge University Press. (=2006, 大畑裕嗣監訳『社会運動の力——集合行為の比較社会学』彩流社.)
- 渡邊博顕, 2009, 『外国人労働者の雇用実態と就業生活支援に関する調査』労働政策研究・研修機構.
- 四日市市, 2010, 『外国人市民実態調査アンケート』.
- 湯浅誠, 2006, 「『生活困窮フリーター』たちの生活保護」『世界』759: 205-212.
- 湯浅誠, 2008, 『反貧困——「すべり台社会」からの脱出』岩波書店.
- 湯浅誠, 2012, 「社会運動の立ち位置——議会議民主主義の危機において」『世界』828: 41-51.
- (付記) 本稿は「ファイザープログラム——心とからだのヘルスケアに関する市民活動・市民研究支援」の助成による成果である。





---

# 地域日本語教育におけるシステム・コーディネーターの役割

—とよた日本語学習支援システムでの事例を参考に—

## The Role of The System Coordinator in Japanese Language Education

Case Studies from the Japanese Language Learning Support System for Toyota City

北村 祐人\*

KITAMURA Yuto

---

Working as a System Coordinator, the author experienced all sorts of challenges in the process of managing Japanese courses for the Japanese Language Learning Support System for Toyota City. In this paper, the author draws on this experience, and discusses the role of the System Coordinator in the context of a Japanese language learning support program, making reference to the challenges he had previously encountered.

This paper starts of by first considering the recent state of affairs surrounding foreign nationals, and gives an overview of the Japanese Language Learning Support System for Toyota City, detailing the duties performed by the System Coordinator. Next, the author makes reference to specific cases in which he encountered problems while performing his duties, and explains the co-operative approach taken to overcome these problems. This paper discusses the role of the System Coordinator in the context of a Japanese language learning support program in relation to the manner in which he co-operated with the people around him, and whether or not such co-operation led to the resolution of the problems encountered.

---

\*名古屋大学 とよた日本語学習支援システム

## 1. はじめに

ここ数年、外国人を取り巻く環境は、めまぐるしく変化した。それらの影響で急増した外国人求職者数も、このごろは落ち着きを取り戻した。だが、外国人の雇用環境は、現在でも多くの予期できない出来事に翻弄され続けている。

こうした流れの中で、地域社会での外国人住民に対する風当たりは、強くなるばかりであった。そんな中、外国人住民を多く抱える愛知県豊田市は、これまで一貫して多文化共生施策を推進してきた。そしてその一環として、2008年4月、豊田市は名古屋大学に市内在住・在勤の外国人住民を対象とした、日本語学習の「しくみ」づくりを委託した。そのしくみが、筆者が現在活動する「とよた日本語学習支援システム(以下、とよたシステム)」である。当時筆者は、大学院で日本語教育を専攻していた。その実践の場として、とよたシステムの構築・運用に関わるようになった。その後の2010年、筆者はその構築・運用を支える「システム・コーディネーター<sup>1</sup> (以下、SC)」となった。SCというのは、運用上必要な関係機関等の調整等を行うポジションである。

とよたシステムのようなSCを中心に据えた日本語教育システムは、これまで様々な形で提唱されてきた。日本語教育学会[2009: 25]では、日本語教育システムを「日本語コミュニケーションの側面から(中略)多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワーク」とした。またそれを活かすために「有機的なつながりを作り出し『まとまり』として大きな機能を生み出すこと」が重要であり、それを機能させるための存在としてコーディネーター<sup>2</sup>を位置づけた。だが実際には、このような日本語教育システムづくりにはほとんど前例がなく、筆者の実践は日々試行錯誤の連続である。また、日本語教育システムにおける一般的なSCの設置には、高い関心が寄せられているが、その設置事例は数えるほどしかない。そのため、その役割について具体的な議論がなされてきたとは言えない。

そこで、本論では筆者の実践を振り返ることで、これまで事例の少ない一般的なSCの役割や機能を検証したい。また、その機能や役割が日本語教育システムの中で、どう生かされるのかにも触れる。そして、他地域でのSC配置の一助となるような論考としたい。具体的には「社会参加」の実現に向け、筆者がどのように日本語教室と社会を結び、開かれた日本語教室づくりに努めたかを記述する。また実践の過程で、筆者は何らかの力を駆使しているはずである。本論では、その力がどのようなものであるかも明らかにする。

## 2. とよたシステムとは

本章では、筆者の実践を語る上で前提となる、とよたシステムについて説明する。

ここでは、経緯と概要や基本的な考え方、事業内容、関係者の職務などについて述べる。

## 2-1. 豊田市の概要

豊田市は、人口約42万人の都市で、県内でも名古屋市に次ぎ2番目の人口を有する都市である。また、トヨタ自動車を筆頭に、自動車関連企業が本社や製造拠点を置き、「クルマのまち」として名を知られる。そのような自動車関連企業の成長と、平成2年の入管法改正に伴い、南米系日系人をはじめとする外国人住民が急増した。ところが市に在住する外国人は14,104名、比率は3.33%<sup>3</sup>と、「外国人集住都市会議<sup>4</sup>」の参加都市の中でも多い方ではない。豊田市の大きな特徴は、全国有数の外国人集住地区である「保見団地」を有する点だ。この保見団地は市北西部に位置し、かつては自動車関連産業に従事する日本人のベッドタウンとして開発が行われた。しかし、入管法改正後は外国人の入居が目立つようになった。そして2011年10月現在では、全住民における外国人比率は47.4%、外国人住民におけるブラジル人比率は91.1%になった<sup>5</sup>。

全国的にも外国人集住地区は、ごみ出し・騒音・違法駐車・治安の悪化・外国人子弟に対する教育など、さまざまな分野にまたがる課題を抱えてきた。この点は、豊田市も例外ではなかった。豊田市では、これらの問題を地域が一丸となり解決するため、2001年に「豊田市多文化共生推進協議会」を立ち上げた。そして、「教育・青少年」、「保険・労働」、「コミュニティ」の各分野で改善策を模索してきた。

## 2-2. とよたシステムの経緯

一方で国は、外国人の受け入れの基本的な方針を示してこなかった[山脇2011]。また、日本語教育についても、抜本的な対策や枠組み作りはいまだなされていない[金田2012]。現状では、外国人住民の日本語指導はボランティアが運営する日本語教室が受け皿となることが多い[尾崎2004]。そして日本語学習者のニーズは、「人によって異なり、現在の日本語能力もまちまち」[丸山2005]であることが多い。

そのような流れの中で2007年4月、豊田市はトヨタ自動車からの寄付金を原資として「豊田市国際化推進基金(以下、基金)」を設置した。そして、これをもとに多文化共生にかかる事業に取り組んでいくことを決めた。続いて同年9月、豊田市は国際化・多文化共生施策について、内外の有識者から意見を募る「豊田市国際化有識者会議」を開催した。ここでは、日本語学習に関する取り組みの重要性が述べられた。そして基金をもとに、日本語学習を支援する取り組みの推進を方針として定めた。さらにその提言を根拠に、豊田市は予備調査を実施した。この予備調査は、名古屋大学に委託され、

外国人の学習ニーズと日本語学習の状況を明らかにすることが目的であった。実際に予備調査が終了した2008年3月、名古屋大学はその結果として、「外国人住民の日本語学習における実施等予備調査委託調査報告書」を発行した。その中では、外国人住民は日本語学習に取り組む時間や、場所等の様々な条件に恵まれていない状況が浮き彫りになった。また、日本人住民も外国人とのコミュニケーションが必要だが、困難な現状が報告された。翌4月、豊田市はこの報告書を受けて、「外国人住民が地域社会で円滑な日常生活を営むために最低限必要な日本語能力を習得できるしくみとして、とよたシステムの構築」<sup>6</sup>を始めた。

とよたシステムは、名古屋大学・豊田市及び市内の国際交流協会や商工会議所、公共職業安定所、NPOなどの関係機関(以下、関係機関)が協働で進める日本語学習支援に関する取組みの総称である。まず、日本語学習支援を進める際の考え方などを記載した『とよた日本語学習支援ガイドライン』[豊田市2012]の策定が行われた。それに基づき、外国人雇用企業や外国人が集住する団地等における日本語教室の開設・運営支援や教材作成、必要な人材の育成・派遣、日本語能力の判定、自宅学習用のeラーニングの開発・提供等が、「ワーキンググループ」と呼ばれる各作業チームを中心に行われている<sup>7</sup>。またこのワーキンググループと企業・地域をつなぎ機能させる役割、関係機関と日本語教室をつなぎ社会参加を機能させる役割として、SCが配置された。このSCは日本語教室参加者の「社会参加」を念頭に置き、社会の中に学習の場をつくり機能させる。またそこに発生する課題を捉え、解決に導くことが期待されている。このように、一自治体がSCを中心とする支援体制の構築に取り組んだことは、とよたシステムの大きな特徴である。

### 2-3. 基本的な考え方

豊田市の日本人住民と外国人住民の間には、心の壁とことばの壁があることは前述のとおりである。したがって、とよたシステムでは「多文化共生社会の実現」と「日本語能力の向上」という二つの基本理念を定めた。それは外国人住民が日常生活を営むために、必要最低限の日本語能力を身に付けることが急務であると考えからである。そして、その二つの理念をもとに、以下の三つを目的として定めた。第一に「『外国人の言語学習権の保障』を提唱すること」、第二に「日本語学習機会を支援すること」、第三に「学習成果の評価方法を定め、広めること」である[豊田市2011]。第一の目的が定められた理由は、現段階でわが国では外国人の言語学習権は保障されていないことが挙げられる[日本語教育政策マスタープラン研究会2010]。とよたシステムは、地方自治体が外国人住民の言語学習権の保障の試みに取り組み、国へ提言することを狙

いとしている。次に第二の目的について述べる。予備調査では、仕事や日本語教室が遠いという条件が、日本語学習を阻んでいるということが分かった。そこで商工会議所や地域コミュニティ等と連携し、企業内や団地の中に出張型の日本語教室を開講すると同時に、eラーニングの開発を行い日本語学習機会の提供をすることとした。第三の目的が定められた背景は、市内の企業や公的機関、日本語教室における外国人の日本語能力がそれぞれの基準で評価されている<sup>8</sup>現状にあった。そこで、各機関で利用できる共通の基準を設定し、日本語能力評価をすることとした。

以上の三つの目的を踏まえ、とよたシステムでは「日本語教室開設・運営支援」、「日本語能力評価基準及び判定方法の開発・実施」、「eラーニング開発」、「人材育成」の四つを主な事業内容とした。またこれらを先にも述べたワーキンググループが協働して開発・運営していくこととした。日本語教育政策マスタープラン研究会[2010]は『『日本語教育システム』がうまく機能するためには、各構成要素が有機的につながり、システムとして好循環するようにしなければ』ならないと述べた。そして一般的なSCの設置の重要性を指摘した。そこでとよたシステムでも、SCの設置をすることとした。

#### 2-4. 日本語教室を中心とした事業展開

とよたシステムは日本語教室を中心事業に据え、システムづくりを行ってきた。この日本語教室においても、多文化共生社会の実現と日本語能力の向上を念頭に置く。また予備調査では、コミュニケーション能力向上のニーズも明らかになった。そのため、とよたシステムが運営支援する日本語教室では、企業や周辺地域から有志で参加する日本語パートナー（以下、JP）との会話を通して日本語によるコミュニケーション能力向上と相互理解促進を行う。JPは「日本語が話せる人」であれば、誰でもなることができ、日本語で日本語教室受講者（以下、とよたシステム学習者）とコミュニケーション活動を行う。このJPの導入により、とよたシステム学習者は、日本語を使った生のコミュニケーションの機会と人間関係づくりの機会を同時に得ることができる。

教室活動では、毎回一つのテーマ（例えば「自己紹介」、「仕事」、「趣味」など）が設定され、それに基づきとよたシステム学習者とJPが話をする。そこにプログラム・コーディネーター（以下、PC）がただのおしゃべりにならないよう仕掛けをしたり、アドバイスをしたりする。それらの働きかけを通じ、より良い学びにつながるようにする。山西[2004]では多文化共生に向けての教育の課題として、第一に人間理解と人間づくり、第二に人間と文化の関係への理解、第三に文化的参加を挙げた。さらに言語の獲得だけでなく、多文化共生をも目標として掲げた。とよたシステムでは日本語によ

るコミュニケーション能力の向上だけでなく、多文化共生社会の実現も理念としている。そのため、相互理解や文化理解につながるコミュニケーション活動を日本語教室に取り入れ、社会参加に向けた教室活動デザインを試みている。

日本語教室は週1回90分、1コース10回としており、1コースにつき1～2名のPCを派遣する。こうしてPCは、その派遣先を中心とする日本語学習の現場を一任される。そして、コミュニケーションの場づくり、教室活動の推進、ニーズにあった教室活動のデザイン等を行う。この種のコーディネーターは、今日まで日本語コーディネーター[米勢2010]、日本語教育コーディネーター[日本語教育政策マスタープラン研究会2010]、地域日本語コーディネーター[日本語教育学会2011]等の名称で呼ばれてきた。これらは多少の役割の差異はあるものの、PCの役割とほぼ同じと捉えることができる(詳細は「2-3. (2)PCの職務」で後述)。このようなPCを企業や地域コミュニティの中に派遣することは、日本語学習について考える場を持ってもらうこともなる。これはとよたシステムの波及効果の一つと考えられる。

本論ではここまで、一つの社会としての企業や地域コミュニティに、日本語学習について考える機会の提供を示唆した。それを反映してとよたシステムでは、教室に参加するJPにも「わかりやすい日本語」の提案を行う[豊田市2010]。このような考え方は、多文化共生社会の実現に向け、日本語母語話者にも日本語を話すときの「歩み寄り」を求めるものである。このような考え方は、昨今「やさしい日本語」[佐藤 1996]、「共生日本語」[岡崎他2007]等で様々な提起がなされている。このように外国人だけに学習を強いるのではなく、JPにも日本語のわかりやすい話し方を学んでもらう。そして相互理解につながるコミュニケーションのあり方を考える機会を提供する。

以上のような形で日本語教室を中心とし、とよたシステムは構築・運用が進められてきた。その過程で、2種類のコーディネーター<sup>9</sup>が連携し、ワーキンググループ、関係機関、地域住民等を巻き込んだことは、大きな特徴である。

## 2-5. 関係者の職務

とよたシステムでは、SCとPCという2種のコーディネーターが活動している。本節では、それぞれの職務について説明する。

### (1) SCの職務

とよたシステムは、名古屋大学に所属するSCが中心となって運用されている。また、事業主である豊田市や、関係機関の協力のもと運営されている。SCは、とよたシステム専属の常勤スタッフである。その役割は、関係機関と協力し、外国人住民のための日本語学習機会を整備することにある。特に、日本語能力判定や日本語教室を、多

くの外国人住民に利用してもらうことを念頭に置く。しかしそれ以外にも、PC派遣及び日本語教室開設に向けた広報活動も担うなど、その役割は幅広い。さらに実際の広報の他にも日頃から関係機関との情報交換も行っている。特にこのネットワークは、日本語教室開設につながる情報やニーズを取組みに反映する上で重要である。

日本語教室の開設・運営は、地域住民または外国人雇用企業の担当者からの依頼を受けるところから始まる。日本語教室の開設依頼を受けると、SCはニーズや支援内容等を確認する。さらに日本語能力判定の実施やPCの派遣を、それぞれ担当のワーキンググループと相談し開設準備を行う。開設後は、派遣されたPCが責任者となり、依頼元の担当者や地域住民らの協力を得て教室運営を推進する。SCはPCへのアドバイス、必要なりソース(情報や関係機関とのコネクション等)の提供など、可能な限り日本語教室運営に協力をする。またJPを企業の中や周辺地域から募り、日本語教室に参加してもらう。これは、日本人住民と外国人住民との「相互理解」の場を作り出すことを狙っている。さらにその双方に、歩み寄りの姿勢を身に付けてもらうことも期待している。

## (2) PCの職務

とよたシステムでは中心事業である「地域に密着し交流の要素を兼ね備えた日本語教室」[豊田市2010]の開設・運営を行う人をPCと位置づけた。PCは、日本語教室の企画・運営だけではなく、ファシリテーターとして教室の進行を行う。また、JPとも協働しながら、とよたシステム学習者の日本語学習を促進させる役割を担っている。さらに、参加者との人間関係づくりを促進し、とよたシステム学習者と社会を結びつける働きかけも役割の一つである。杉澤[2009]は、コーディネーターの機能を、「参加」「協働」「創造」を循環させることであるとした。また、地域とのネットワークの重要性を指摘した。このように、社会との結びつきを考えていくのも、PCの役割である。

そして、とよたシステムでは、前述のようにJPにも外国人にとってのわかりやすい日本語を身につけてもらうことも目的の一つとしている。そのため、わかりやすい日本語とは何かJPを考えてもらいながら、人材を育成していくこともPCの職務である。

## 3. 課題と考察

本章では、これまで述べたとよたシステムの運営の中で、どのような課題があるか述べる。また、それらをどのように分析・考察するかについても説明を加える。

### 3-1. 課題意識の所在

とよたシステムが構築され始めた当時、豊田市では日本人住民と外国人住民との「心の壁」と「ことばの壁」の存在が指摘されていた。外国人住民は日本語を習得する機会を得られず、職場と団地の往復のみの毎日を過ごしている。彼らは、日本人コミュニティと関わる時も、派遣会社が用意した通訳を介したやりとりで済んでしまう。そのため外国人住民は、日本語や日本人住民と接する機会をほとんど持たずに過ごしてきた。とよたシステムでは、これらの状況から、「日本語能力の習得」と「日本人との人間関係の構築」の二つを目的に設定した。そして、この二つの課題解決のために、日本語教室にPCとJPを配置した。JPは、とよたシステム学習者とコミュニケーション中心の活動をする。そして、社会参加の機会を得て、日本語習得を進めていく。とよたシステムでは、この社会参加を外国人住民と日本人住民が、「心の壁」と「ことばの壁」を低くする鍵であると考えた。教室活動でのコミュニケーションを通じ、教室参加者が知り合い、実際の日本語でのやりとりから日本語と人間関係の獲得を試みている。しかし、取り組みを進めていくうちに、筆者は日本語教室が閉鎖的な空間になりがちだと気付いた。そこで、日本語教室をいかに社会に開かれたものにするか考え、解決に取り組むようになった。その過程で着目すべきであるのは、「社会参加」という考え方である。本論では、この「社会参加」を課題として筆者がいかに連携を促したかを中心に述べていく。

### 3-2. 考察の方法

筆者のSCとしての実践は、関係機関との関係性やPCの職務を考慮せずには語ることができない。特に、コーディネーターの役割として杉澤[2009]が掲げた、「参加」「協働」「創造」の循環は、SC・PCに共通のものである。双方がその循環を繰り返していくことにより、よりよい創造が得られると考えられる。次章からは、SCを中心に周囲とどのような連携が行われ、「参加」「協働」「創造」がどう展開されたのか述べることにする。特に、4-1では関係機関とどのように協働し、どのような創造が生まれたのか、4-2・4-3では日本語教室をめぐる連携を取り上げる。さらにそこから、とよたシステム学習者が「社会参加」するための連携を紹介し、それが生んだ意外な創造(副産物)について述べていく。

## 4. 実践と分析

本章では、筆者のSCとしての実践の中から、特に「連携」と「社会参加」が鍵となる三つの事例に焦点を当て記述する。また、それらの実践のどのような点が、SCの役



割を明らかにする上で重要であるかについても分析を行う。

#### 4-1. 場づくりに向けたニーズ把握の必要性に関する気づき

##### (1)背景

とよたシステムの構築開始から、2年ほどたった2010年頃のことである。当初の期待ほど、日本語教室開設は広がらず、普及が進んでいなかった。もちろん、2008年秋に起きたリーマンショックの影響も否定はできない。多くの外国人従業員が解雇されただけでなく、外国人従業員が残った企業でも「日本語教室どころではない」という意見が多く聞かれていたようだ。筆者の前任のSCは、その中でも丹念な企業回りを実施し、少ないながらも新規教室開設を広げていた。幸いにも2010年頃は、エコカー減税の効果で一時的ではあったものの、企業の生産が増加していた。そのため筆者は、「そろそろ企業も日本語教室を開設できるのではないか」という期待を持っていた。しかし、リーマンショックの傷は大きく、なかなか教室開設につながる話をつかむことができなかった。そんな中で筆者は当初実施した予備調査で把握したニーズと、リーマンショック後の外国人雇用企業が持つニーズとが変化したのではないかと思うようになった。そのころ豊田市の担当課である国際課の職員も、教室開設に前向きな企業を見つけたいと考えていた。そこで、何か突破口を見つけられないかと、何度か話し合いを持つようになった。

##### (2)ニーズ把握に向けた関係機関との連携

その話し合いの中、今現在企業がどのような状況で、どれくらいの企業が外国人雇用をしているのか、日本語教育に関心のある企業はどれくらいあるのかなど様々な疑問が浮かんできた。当初の予備調査では、多くの企業が外国人従業員への日本語教育に関心を寄せていた。だが、多くの企業が外国人従業員を解雇し、どれくらいの企業が外国人を雇用しているのかさえ分からなくなっていた。そこで国際課職員と話し合い、地元企業が加盟している商工会議所にヒアリングに行くこととなった。

商工会議所ではまず、リーマンショック後の企業の状況や、どれくらいの企業が外国人を雇用しているかといった情報を持っているか聞いた。すると不況下の混乱の中で、そのような情報はほとんど整理できていないということが分かった。ただ商工会議所としても、そのような情報は知りたいという希望があることがわかった。そこで外国人を雇用しているような企業に対してアンケート調査を実施し、外国人雇用の現状と日本語教育に関するニーズを明らかにするべきであると商工会議所に提案することとした。

### (3) アンケート調査に向けて

アンケート調査を提案したが、はじめは商工会議所も消極的であった。だが慎重にその意義とねらいを説明していく中で、商工会議所としてのメリットととよたシステムにおけるメリットを説明した。商工会議所としてのメリットは、第一にリーマンショック後の混乱の中でどれくらいの企業がいまだ外国人を雇用し続けているか把握できること、第二にどのような外国人を雇用しているのか把握できることであった。またとよたシステムとしては、それを機会として、日本語教育に関心のある企業に接触できることを提示した。幾度かの訪問及び説明をしていくうちに、特に商工会議所側の一つ目のメリットに対して興味を持ってもらうことができた。さらに、企業の外国人雇用を見守る必要性を、商工会議所担当者に再確認してもらうことができた。そして、アンケート調査実施に賛同の上、実施に向けた準備が始まった。

### (4) アンケート調査準備

アンケート調査を実施するにあたり、商工会議所と豊田市の名義(とよたシステムは豊田市の事業であるため)で実施することとなった。また質問項目は何度か検討を行い、大きく分けて①企業の雇用の状況、②外国人雇用の状況、③日本語教育へのとりくみ、④とよたシステムへの興味の四つについて約300社に聞くこととなった。

### (5) アンケート結果とそこから見えたもの

アンケートの結果は意外なものであった。多くの企業が外国人雇用を減らしたものの、まだ予想よりも多い外国人従業員を雇用していることが分かった。ただ日本語教育への取り組みは「行っていない」、「過去には行っていたが、今は行っていない」との意見が多く予想通りであった。また今後とよたシステムを利用し、取り組むつもりがあるかという質問に対しても、日本語教室開設については8社、日本語能力判定については20社程度にとどまった。一見日本語教室への開設については、関心が薄いように思われる。しかし、日本語能力判定に興味を持っている企業は、比較的存在するということがわかった。そこで、日本語能力判定の受験を勧めていく中で日本語教室開設を模索する、という新たな方針を決めることができた。

### (6) 課題解決のための「協働」

この事例でのカギは、商工会議所の職員を巻き込んだところである。筆者の企業とのつながりはごく一部であり、当初ニーズの掘り起しに苦労していた。そこで、市役所担当課のアドバイスもあり、商工会議所との連携を試してみることにした。本ケー

スでは、市役所担当課と話し合いを持つことで、商工会議所の職員との出会い(参加)を得ることができた。そこで丁寧に説明をしたことにより、アンケートの実施を通じた実態の把握とニーズ調査が実現した(協働)。それから当初日本語教室の開設を強く推し進めようとしていたが、むしろ日本語能力判定への関心が高いということが分かり、日本語能力判定を切り口とした日本語学習機会の提供という選択肢も作ることができた(創造)。この実践の中で筆者が特に意識したのは「協働」である。というのも自分自身のリソースの不足を課題と捉え、他者との連携により補う必要を感じていたからである。杉澤[2009]によれば、「協働」はさらに「協働型事業運営・新たな課題の発見・課題解決の方策の検討」に細分化される。この場合、筆者は協働型事業運営を通じ、課題解決の方策の検討を試みたと言える。

#### 4-2. 地域A日本語教室「日本語学習を通じた社会の一員としての意識づくり」

##### (1)背景と日本語教室の概要

地域A日本語教室は、豊田市内にあるボランティア活動を推進する施設内で開かれた。JPはこの施設の登録ボランティアを中心に募り、外国人住民は周辺にある企業の社宅などから集まった。日系ブラジル人の多い豊田市には珍しく、タイやインドネシア、台湾といった国籍の参加が多かった。平日の午前中に開講され、JP、とよたシステム学習者ともに主婦が多い。よって教室活動では、参加者の傾向から料理や旅行などの話題が交わされることが多かった。この教室を担当するPCは、参加者の興味ととよたシステムの「社会参加」の方針を考慮し、活動内容を考えた。具体的には教室活動に、食品工場の見学や料理を題材にして、買い物リストやレシピ作成を取り入れた。ところが次第に参加者の目的が、日本語学習や社会参加よりも、「工場に行くこと」や「料理をすること」にうつってしまった。そのため、日本語教室でそれを取り上げる意味が薄れてきた。そこでPCは「ごみの分別」を教室活動のトピックに取り上げることを参加者に提案した。しかし、これまで「工場見学」や「料理」といった楽しい題材に慣れた参加者は、「ごみの分別」というトピックに大きな抵抗を示した。それに困惑したPCは筆者に相談を持ちかけてきた。

##### (2)課題発見

筆者は、まず状況をふりかえることから始めた。そのため、はじめにPCに話を聞いた。参加者の抵抗が示されたとき、PCは様々なトピックの代案(例：子どもがいる人が多いので母国と日本との教育制度の違いを取り上げるなど)を提示した。しかし、これはとよたシステム学習者の興味を引くためのものであり、当初PC自身が見出し

た「日本語教室で題材とする意味」が見失われていた。といっても、筆者にいい考えが浮かんでいたかといえばそうでもなく、二人で右往左往するという日々が続いた。

しばらくして、市役所のごみ収集関係の部署に、多文化共生に関心のある職員がいたこと<sup>10</sup>を思い出した。そして、その職員に意見を聞いてみることにした。するとこの職員は、「外国人住民には地域で行われている廃品回収に参加してほしい。参加して日本人住民とともに実際にごみを集め、分別することで地域との関わり、分別への理解を深めてほしい」と語ってくれた。このクラスに参加しているとよたシステム学習者は、いつも同国出身者と行動を共にしている。そのため「地域との関わり」は、ほとんどないといっても過言ではなかった。また彼らが住んでいるのは会社の社宅であり、生活に必要な情報等は企業を通じて知らされ、地域活動もほとんど参加する必要がなかった。そんな中で「理解」「関わり」を感じてもらうにはどうしたらいいのか、対応策の検討が続いた。

あるとき筆者は、PCが集めた豊田市の多言語化されたごみの分別表や収集日一覧表を見ていた。すると「タイ語やインドネシア語に翻訳されているものがない」ということに気が付いた。豊田市は2010年10月現在、外国人住民の約88%がブラジル(約45%)、中国(約20%)、韓国・朝鮮(約10%)、フィリピン(約8%)、ペルー(約5%)の5カ国で占められている<sup>11</sup>。よって用意されている多言語資料もそれらの国の言語が中心である。ところが、地域A日本語教室のとよたシステム学習者たちは、タイ、インドネシアの出身者が多い。そのため、せっかく用意された多言語資料を読むことができない。そこで、この課題を教室活動に取り入れられないか、PCに提案した。

### (3)教室活動デザインと実践

この地域A日本語教室には、日本語能力のレベル別にクラスA、Bの二つがあった。クラスAでは、読み書きを教室活動に交えている。またクラスBでは、対話を中心とした口頭能力の育成に取り組んでいる。PCと相談しながら考えたのは、クラスAによる「わかりやすい日本語」版ごみ分別表作りである。多言語版が用意されていない彼らにとって、唯一のよりどころは日本語である。特にクラスBのとよたシステム学習者は日本語で書かれたものを、辞書などを使っても読むことができないレベルであった。そのためできる限りわかりやすい日本語で書くことが必要だった。しかしクラスAのとよたシステム学習者に、それが可能であるかは疑問視された。重点的な補助があれば、それも可能ではないかというPCの考えから、JPにフォローを依頼した。そして、クラスAの参加者全員で、「わかりやすい日本語」版ごみ分別表を作成することになった。また、それをクラスBのとよたシステム学習者にプレゼンテーションする

ことに決まった。

教室活動が始まって興味深かった点は、いつも実際にやっているごみの分別について、とよたシステム学習者が新たな発見をしたことである。というのも、PCの報告によれば、当初この活動に疑問を投げかけるJPがいたようだ。その意見は「普段からやっているごみの分別を教室で扱う必要があるのか」というものだった。だが実際に活動を始めてみると、活動に参加したとよたシステム学習者に気づきが生まれた。分別表作成の過程でとよたシステム学習者は、普段自分が思い込みでやっていた分別を、再度理解することができたとのことである。こういった意味でも、はじめにごみ分別担当職員が言っていた「理解」を、教室活動に取り入れることができたと言えるだろう。

#### (4)社会への「参加」を念頭に置いた協働

この事例で筆者は、市役所職員とPCとの協働を通じ、クラス活動の創造を試みた。特に重んじたのは、とよたシステム学習者の積極的な社会への「参加」を促そうとしたところである。熊谷・佐藤[2011]では、社会参加を「自分の既に属しているコミュニティ、あるいは、属したいと考えるコミュニティに自分から積極的に働きかける」こととした。協働の過程で筆者及びPCは、市役所職員の「廃品回収への参加」というアイデアを引き出し、社会参加の可能性を見出した。また、「理解」と「関わり」という観点から、クラス活動デザインに盛り込んだ。さらに、とよたシステム学習者の社会参加を阻む、多言語資料の落とし穴に着目し、課題と捉え、さらなる協働(参加者一同による分別表作成の過程)・創造(「わかりやすい日本語版」ごみ分別表)を導いた。ひいては、それがさらにとよたシステム学習者の社会への「参加」を促すこととなった。

### 4-3. 企業B日本語教室「とよたシステム学習者の居心地のよい教室づくり」

#### (1)背景

この企業では、2010年4月より日系ブラジル人従業員を対象として、日本語教室を開講した。当初は期待も高く、多くの社員が参加していた。だが、6月ごろから企業の生産増により、社員の残業も増えた。そのため、業務終了後に開講される、日本語教室へのとよたシステム学習者の数が減り、夏以降の第2期の開講が危ぶまれた。しかし、とよたシステム学習者は、残業がなければ日本語教室へ参加したいとの希望を持っていた。そのため夏以降の開講が決まったが、日本語教室への参加者はとよたシステム学習者、JPともに少なかった。

## (2)日本語教室のふりかえり

第1期が終わった際に、この企業B日本語教室には様々な課題があることは明白であった。第2期を実施する前に、企業の日本語教室担当者と筆者、名古屋大学の教員とでふりかえりを行った。そこで企業の担当者から出てきたのは、JPを企業の中から出すのが大変困難であるという声であった。それまで筆者は、外国人従業員が働く製造の現場<sup>12</sup>の中から、JPとして参加できる従業員を探すよう幾度も依頼をしていた。だが企業の第一の目的は利益をあげていくことであり、それはおろそかにできない。そのため生産に影響が出るほどの人数を、生産現場から出すわけにはいかないとのことであった。よって第一期に日本語教室に参加したJPは、事務系の従業員がほとんどだった。また企業の中でも日本語教室の知名度は高くはなく、従業員の理解も得にくいとの意見が挙がった。加えて「学習内容が、業務中の日本語使用時の手ごたえに結び付きにくい」との意見も聞くことができた。

## (3)日本語教室を「教室」の外へつなぐ

次に、筆者は前項のふりかえり内容を、第2期担当のPCに引き継いだ。また一方で、「日本語教室の知名度が低い」という意見を鑑み、何か日本語学習に絡めたPRの方法がないか模索をはじめた。というのも「日本語教室をやっている」と言っているだけでは、これまでと変化がなく特にインパクトもない。そこで日本語学習の成果を披露する機会があれば、日本語教室のPRになるのではないかと考えた。さらに、とよたシステム学習者たちの努力の成果を、日本人従業員に見てもらい評価してもらえるのではないとも考えた。そこで企業担当者に、「何か社員が発表したりする場はないのか」と尋ねた。すると、秋にQCサークル<sup>13</sup>の発表会があり、そこでは日本人従業員が中心となって研究の成果を発表する、という情報が得られた。そして、企業担当者から「外国人従業員にもそこで発表してもらったらどうか」という提案を受けた。すぐにそれを担当PCに伝え、実際にその発表会で日本語教室での学習内容を発表する「成果報告」を行うこととなった。

## (4)成果報告による副産物

発表会では、日本人従業員も含め大半の社員に成果報告を見てもらうことができた。この発表会には企業Bの取締役も参加しており、とよたシステム学習者の発表に大変関心を持ってもらえた。そして、取締役はとよたシステム学習者が、残業によって日本語教室に参加しにくい状況も理解してくれた。その上で残業の調整を行い、とよたシステム学習者を日本語教室へ参加しやすくすることができた。参加しやすくなった

のは、とよたシステム学習者だけではない。その取締役が製造部門担当だったため、製造現場から日本人従業員が参加できるように取り計らってもらったこともできた。また、取締役自身も頻繁に教室に足を運んでくれるようになり、教室と外の世界とがより密接につながるようになった。

また、それまでこの日本語教室では、身近なテーマで対話を通した教室活動を行っていた。取締役は、業務中に外国人従業員も記入を求められる帳票を日本語教室に持ち込んで、「教材として扱ってほしい」と要望した。とよたシステム学習者からもその要望も高かったので、それを教材として扱うことをPCと相談し決めた。ただ外部から来た者では、その帳票の内容が説明しづらい部分も多かった。そのため、帳票の語句説明ができる日本人従業員を教室に派遣してもらうよう取締役に依頼した。するとその取締役自身がその役を担ってくれ、従業員を講師とした帳票の「書き方講座」が実現した。

当日は企業からのJPの他に、周辺地域からもJPが参加した。そのため、とよたシステム学習者からその帳票の内容を社外の人に理解できるように説明してもらうという活動をPCが盛り込んだ。そのためか、とよたシステム学習者自身も得意げに説明する場面が見られ、JP・とよたシステム学習者共に満足度の高い教室活動になった。

#### (5)とよたシステム学習者のことを考えた教室づくりのための協働

実際の「書き方講座」を終えると、取締役から「業務の内容を日本語教室に持ち込むことはやめたほうがいいかもしれない」という意見が聞かれた。一方で、JPやとよたシステム学習者は満足の声を挙げていた。そのためその真意を聞いてみると、意外な思いを引き出すことができた。取締役は、身近なテーマ<sup>14</sup>について話すという教室活動と比較し、「仕事が終わってからの日本語教室の時間にまで業務の内容を持ち込むのはとよたシステム学習者にとってよくないような気がする。身近なテーマについて話す教室活動を行っていたほうが、とよたシステム学習者にとって日本語教室が居心地のいい場となり学習にうちこめると思う。ひいてはそれが業務にいい影響をもたらすのでは・・・」と提案した。取締役も自身の体験から、とよたシステム学習者にとって、よりよい学習環境を模索していたことがわかった。よって、取締役のコメントも取り入れながら、今後のクラス活動デザインを行っていくことでPCと合意した。

#### (6)とよたシステム学習者、日本人従業員双方による「参加」が「創造」を生む

筆者は、成果報告の場の設定によって、とよたシステム学習者の社内の催し及び、日本人社員の日本語学習活動(この場合は成果報告)に対しての「参加」(接点)を作り

出した。またその後、取締役の日本語教室や教室活動デザイン、そして日本人従業員の日本語教室へのJPとしての「参加」を促進した。それだけでなく「書き方教室」という新たな「協働」を生み出した。さらに、これらの相互の参加機会を作り出したことが、取締役に新たな発見(居心地のいい場としての日本語教室という認識)を誘い出した。また、これらの取組みが、とよたシステム学習者の日本語学習機会の保障につながる「創造」を生むことになったと考えられる。

## 5. 考察

本章では、第4章での実践及び分析を経て、一般的なSCの役割を具体的に考察する。また、その役割を果たすに当たり、求められる力についても論じる。

### 5-1. 事例から考える一般的なSCの役割

第4章の筆者の経験で共通するのは、人を動かすための連携の重要性である。4-1ではシステムの活用に向けた関係機関との取り組みを例に、メリットをうまく提示しながら連携を促した例を紹介した。4-2では教室活動をいかに社会参加に向けたものにするか、4-3では周辺の人たちをどのように日本語教育に巻き込んでいくかという視点で事例紹介を行った。これらの事例から、SCの役割を三つ導くことができる。これらは、第一に「様々な人たちとの連携」、第二に「横の関係を意識した場づくり」、第三に「冷静な観察」である。

まず、第一の役割である「様々な人たちとの連携」について述べる。地域日本語教育という文脈では、外国人の日本語学習を取り巻く複雑な環境が指摘できる。多言語化資料をめぐる課題、日本語教室の特殊性の課題などは、外国人住民にとってさまざまな形で課題としてのしかかっている。筆者はこれらの問題をいずれも周辺にいる人たちとの連携という形で解決策を模索した。日本語教育学会[2011]では一般的なSCの役割として「定住外国人・地域日本語教育専門家・地域日本語コーディネーター間の関係を構築する能力だけでなく、区や市町村、さらには都道府県、国を巻き込んでシステム作りを実現する」ことを挙げた。また「医療・法律関係、企業などとの連携も不可欠である」とした。筆者も同様に、外国人を取り巻くさまざまな立場の人たちと連携して、日本語学習環境の整備を行ってきた。よってこれは重要なSCの役割だと言えることができる。

次に第二の役割である「横の関係を意識した場づくり」について説明する。SCは、日本語教室についてのPCの相談等にも応えていく。これは、システムが縦割りの中で機能していくのではなく、横のつながりを意識していく上でも重要な役割である。



日本語教室での課題を共有し、解決策を検討する上でも欠かすことができない。ところが日本語教育学会[2011]ではSCの役割をしくみづくりが中心であると述べた。一方で地域日本語教育コーディネーターの役割を、「定住外国人の自己実現、居場所作り、さらには社会参加といった視点で、多様な日本語学習目的に合わせた新たな日本語教室の設置を検討する」とした。とよたシステムではとよたシステム学習者の自己実現、学習の環境づくり、社会参加を目的としたクラス活動デザインはPCの役割と位置づける。一方で、それらを念頭に置いた日本語教室の設置については、SCの役割であるとしている。またSCは、クラス活動についてのアドバイス等も行う。

杉澤[2009]は、多文化社会コーディネーターの役割の中に、「場づくり」を指摘している。仮に、一般論としての日本語教育システムにおける一般的なSCを、多文化社会コーディネーターだとする。その場合、筆者は関係機関の連携の場づくりの他にも、日本語学習の場づくりも考慮に入れるべきだと考える。これは、地域のいろいろな状況により、アレンジを加えるべき部分であるのかもしれない。しかし、SCが地域日本語コーディネーターが担うべき役割を持つということも念頭に入れ、柔軟に対応していくことが求められる。

最後に第三の役割である「冷静な観察」について述べる。これについては4-2で顕著に表れた。4-2の「わかりやすい日本語版」多言語化資料づくりでは、SCが、現場で起きていることを客観的に見つめた。そして当事者であるPCでは気づくことができないような、活動の持ち味や良さ、課題を指摘することができた。さらに4-3の事例では、冷静な観察を通じ見つけた課題をPCにフィードバックすることで、新たな創造、参加に結び付けることができた。またさまざまな参加の「場づくり」が創造を生み出した。このように、現場の取組みを客観的に見つめ、アドバイスすることで、新たな参加や協働を促す役割をSCは担っている。

## 5-2. 一般的なSCに求められる力

### (1)臨機応変に対応する力

日本語教育学会[2011]ではSCに求められる資質・能力を、「日本語教育に関する知識・能力」、「日本語教育に関する実践能力」、「“その地域社会”を理解し、生きる力」、「企画立案能力」、「計画を実行する能力」、「対人関係を築く力」の六つに規定した。筆者が着目したのは「“その地域社会”を理解し、生きる力」である。これはさらに、「“その地域社会”の持つ特殊性や現状把握力」「地域社会で生活していく上で求められる知識や能力」「地域リソースの情報を収集する力」「地域社会で一人ひとりの自己実現と『場づくり』の重要性を理解する力」と細分化された。

筆者は、これまでに述べた三つの事例の中で、この「“その地域社会”を理解し、生きる力」をもっとも活用し、活動を進めてきたように思う。特に、地域日本語教育と呼ばれる場合は、「現場」と呼ばれるにふさわしいほど日々動いている。さきにも述べたとおり、影響を受ける要因も様々であり、それぞれが複雑に絡み合っている。その日々変化する状況を冷静に捉え、臨機応変に対応していくことができる力こそSCに求められると考えられる。

## (2) 「ボトルネック」を見つけ、解決方法を検証する力

筆者は実践を行う上で、日本語教室を取り巻く関係者とのやり取りの中で「ボトルネック」を見つけることを重視してきた。ボトルネックとは広辞苑によると「支障となるもの。障害。隘路(あいろ)。<sup>15)</sup>」という意味の用語である。物事の流れを瓶の首に例え、用意された通道の幅よりもたくさんのものが通ろうとした場合に起きる滞りの原因のことを指している。第4章では経済状況の変化における、企業のニーズの変化がボトルネックとなっていると察知し、その解決策を模索する過程でアンケート調査の提案を行った。筆者はボトルネックの存在を感じ、その解決策を検証することでそれぞれの課題解決に向けた実践につなげた。このようにボトルネックを見つけ出す観点を持ち、それを見つめ分析する力もSCには求められるだろう。

## (3) 関係者との連携を生み出す力

筆者はこれまで紹介した三つの事例の中で、それぞれ関係機関や人との連携を重要視してきた。これは先行研究でも明らかにされている。宮崎[2011]は、自身の日本語学習支援コーディネーターという肩書を「パートタイムコーディネーター」であると、力を発揮するには他者の参加・協働が不可欠だと述べた。この例えになぞらえて、筆者の立場を例えるならば、外部から豊田市に送り込まれる「入り込みコーディネーター」であろう。そのような立場の人間が信頼され、意味ある創造を生み出すには「連携」が必要である。また宮崎[2011]は、他の日本語学習支援コーディネーターやボランティアとの参加・協働を、対話を基軸として構築した。筆者は内部関係者であるPCとももちろん連携するが、第4章のように外部の機関である企業や公的機関等と関わることも多い。しかし、こういった企業や公的機関にとって、日本語教室の運営等といった業務は多くの庶務の一つに過ぎない。そういった人たちはコミュニケーションを持つ時間すら取りづらいのが実情である。そこで筆者は他者からの紹介を通じて、信頼を得ることに成功した。4-1の事例で言えば、市役所担当課による仲介である。また日頃から関係づくりに励んでおくことも、思わぬ連携につながる。4-2の

ごみ分別担当職員からのアイデアを得られたケースなどは、それにあたるだろう。このように、コミュニケーションがとれないなどの条件がそろわない場合にも、連携を生み出すことが、一般的なSCに求められる力であると考えられる。

#### (4)関係を構築する力

4-3の実践において、筆者はPCと企業関係者の間に立ち、関係づくりを行った。自分自身が連携するだけでなく、他者同士の関係をつくることも、時にはSCに求められる。特に筆者はこの事例において、関係者とのコミュニケーションの中で、企業内という性格を持った日本語教室の中で、何が求められるのかニーズを把握し、提案をうまく受け入れていくことで、取締役の意識変革という新たな価値を日本語教室にもたらした。このように関係の構築はいつでもどこで効果を発揮するか予測できない。そのためにも、普段から自身や関係者、あるいは関係者同士の関係を構築し、深める力は、一般的なSCに求められる力である。

## 6. おわりに

本論では、筆者のSCとしての実践をふりかえることで、一般的なSCに期待される役割と力について論じた。そこでのキーワードは、やはり「連携」と「現場」であろう。これまで述べてきたように、筆者はこれまで他者との連携を意識し、日々の職務に取り組んできた。その経験から、本論では特に連携を取り上げた。また、しくみを動かすだけでなく、現場にも意識を向けることも訴えた。一般的なSCといえど、現場の状況を把握するように努め、よりよい連携を生み出すべきである。また筆者は、外国人の地域での「社会参加」という観点に着目した。その観点からの考察により、外国人住民の社会参加の重要性を述べた。さらに、社会参加を日本語教室の活動の根本に置いた。それだけでなく、日本語教室の広報や他者との連携に使用した。特に筆者はこの連携から日本語教室の地域での位置づけを見出した。

これまで筆者の実践をいくつか紹介してきたが、まだ事例の積み上げが少ない。一般的なSCとしての役割も、全国の設置事例の少なさから更なる検討の余地がある。また、明確なポジションとしての一般的なSC設置の事例は少ないものの、自治体の職員やボランティアがSCの役割を担っているケースも多くあるだろう。またこれまで各地で行われてきた地域日本語教育の実践によって、ノウハウがかなり積み上がっている地域の存在も想像に難くない。これら既存のノウハウやリソースを生かす形で、日本語教育システムが構築されることも可能性として考えられる。この点においては、とよたシステムも構築前から活動してきた、既存の日本語教室や支援者との連携が、

十分にできていない部分がある。これは筆者の今後の課題である。

一方で、SCが「コーディネーター」の一種であるということを念頭に置くと、思いの達成に向けた実践の積み重ねの過程こそが重要なのだと感じる。これまで、先行研究や実践者たちが訴えてきたSC設置についての思いを実現するため、少しでも筆者の実践が役に立つことを願ってやまない。そして、本論が日本語教室を有する多くの地域に貢献し、一般的なSC設置が進むことを期待する。

#### [注]

- <sup>1</sup> 本論ではとよたシステムのSCと日本語教育学会[2011]が指摘するような一般的な日本語教育システムにおけるSCとが同じ文脈で語られることがある。基本的には「SC」はとよたシステムにおける筆者の役割を指すこととし、一般的なSCの役割について述べるときは「一般的なSC」とする。
- <sup>2</sup> 日本語教育学会[2009]では、杉澤[2009]を参考に地域日本語教育におけるコーディネーターの重要性を指摘した。その杉澤[2009]は、多文化社会にはコーディネーターが不可欠だとし、これを「多文化社会コーディネーター」として以下のように定義づけた。「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]。
- <sup>3</sup> 豊田市総合企画部国際課[2011]参照。
- <sup>4</sup> 南米系日系人が多く住む、全国29都市で構成する会議の名称である。外国人の受け入れ政策等について、国に提言を行う。
- <sup>5</sup> 豊田市総合企画部国際課[2011]参照。
- <sup>6</sup> 豊田市[2008]参照。
- <sup>7</sup> 現在、とよたシステムには「コースデザイン」「日本語能力判定」「eラーニング」「人材育成」「広報」「ホームページ」「日本語パートナーズ」の七つのワーキングが存在する。
- <sup>8</sup> 同じ外国人の日本語能力をある企業では40%と評価し、ある日本語教室では18課終了相当、ハローワークでは3レベルなどと評価するなど、それぞれが独自の基準をもって評価を行っていた。
- <sup>9</sup> SCとPC。
- <sup>10</sup> 外国人集住地区として有名な豊田市の保見団地では外国人によるごみの不法投棄等でトラブルが発生した背景があり、ごみ分別の市役所担当部署の多文化共生に対する意識も高い。
- <sup>11</sup> 豊田市[2011]参照。
- <sup>12</sup> 豊田市における日系ブラジル人を中心とした外国人従業員は製造の現場である工場での業務にあたっていることが多い。
- <sup>13</sup> 製造業での品質管理(Quality Control)についてサークルを組み、毎年一つのテーマにそって研究をする取組み。
- <sup>14</sup> 例えば「家族について」「趣味について」など。
- <sup>15</sup> 広辞苑第6版参照。

#### [文献]

尾崎明人, 2004, 「地域型日本語教育の方法論的試案」, 『言語と教育—日本語を対象として—』, 小山悟 大友可能子 野原美和子編, くろしお出版, 295-310.

- 岡崎眸監修・野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子編, 2007, 『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』, 雄松堂出版.
- 金田智子, 2012, 「在住外国人に対する「言語学習」の重要性」, 『自治体国際化フォーラム』272, 財団法人自治体国際化協会, 2-5.
- 佐藤和之, 1996, 「外国人のための災害時のことば」, 『言語』25巻第2号, 大修館書店, 94-101.
- 佐藤慎司・熊谷由理, 2011, 『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』, ひつじ書房.
- 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的実践」, 『「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の取り組み～』シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1, 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 6-30.
- 豊田市, 2008, 『報道発表資料(2008年4月23日)』.
- 豊田市, 2011, 『とよた日本語学習支援システム パンフレット』.
- 豊田市, 2012, 『とよた日本語学習支援ガイドライン』.
- 豊田市総合企画部国際課, 2011, 『豊田市の国際化(現状と取組)平成23年10月』.
- 名古屋大学, 2008, 『外国籍住民の日本語学習における実施等予備調査委託調査報告書』.
- 新村出編, 2008, 『広辞苑第6版』, 岩波書店.
- 日本語教育学会, 2009, 『平成20年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)一報告書』.
- 日本語教育学会, 2011, 『平成22年度文化庁日本語教育研究委託「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」一報告書』.
- 日本語教育政策マスタープラン研究会, 2010, 「企業・地域・行政・地域をつなぐ日本語教育」, 『日本語教育でつくる社会 私たちのみとり図』, ココ出版, 139-150.
- 野山広, 2003, 「多文化主義の時代に不可欠なコーディネータの存在—日本語支援活動の展開に焦点を当てながら」, 『現代のエスプリ432 マルチカルチュラルイズム—日本語支援コーディネータの展開—』, 至文堂, 80-92.
- 丸山敬介, 2005, 「まず、心得ておくことから」, 『教師とコーディネーターのための日本語プログラム運営の手引き』, スリーエーネットワーク, 6-24.
- 宮崎妙子, 2011, 「対話の場を作り、対話を促す—日本語教師から日本語学習支援コーディネーターへ」, 『多文化社会コーディネーターの専門性をどう形成するか』, シリーズ 多言語・多文化協働実践研究 14【コーディネーターグループ】09-10年度活動, 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 68-84.
- 山西優二, 2004, 「多文化共生に向けての教育を考える」, 『外国人の定住と日本語教育』, ひつじ書房, 103-127.
- 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」, 『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—』, シリーズ 多言語・多文化協働実践研究11【山西・小山班】08年度活動, 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 4-12.
- 山脇啓造, 2011, 「日本における外国人政策の歴史的展開」, 『多文化共生政策へのアプローチ』, 明石書店, 21-39.
- 米勢治子, 2010, 「地域日本語教育における人材育成」, 『日本語教育』144, 61-72.



---

# 地域日本語教育分野における 多文化社会コーディネーターのあり方

—仙台市における「外国につながる子ども」の支援をめぐって—

## **A Consideration on the Role of Multicultural Society Coordinator in the field of Japanese Language Education for Foreigners**

— In the case of supporting non-Japanese children in Sendai City —

菊池 哲佳\*

KIKUCHI Akiyoshi

---

The role of Multicultural Society Coordinator is to create new activities and systems for the resolution of problems that are prevalent in the community by promoting participation and cooperation based on practical, multilingual and multicultural knowledge.

I engage in a project supporting the children with non-Japanese ethnicity at the Sendai International Relations Association (SIRA). Throughout my assignment, I come to realize that supporting to these children is considered as a part of activities of Japanese Language Education for Foreigners. A major role of a coordinator of Japanese Language Education for Foreigners is "to create a organic system in a community by connecting people," that is the same role as one of Multicultural Society Coordinator. By referring to a function and role of Japanese Language Education for Foreigners, I become to know that a "Place" in the community is needed for those children with non-Japanese ethnicity to give them sense of security as well as for their supporters so that they become comfortable for supporting them.

Moreover, I think it is necessary to make an improvement of Sendai City supporting system for the children with non-Japanese ethnicity in addition to the need of a "Place" in the community. I understand that it is a challenge for me to promote an improvement of the local government system, but I will steadily make my effort to promote cooperative work between the citizens and the local government for the children with non-Japanese ethnicity supporting system.

---

\*本センターフェロー、財団法人仙台国際交流協会

## はじめに

本稿では、(財)仙台国際交流協会(以下、SIRA)の「外国につながる子ども」支援事業における私のこれまでの実践について、多文化社会コーディネーター<sup>1</sup>の視点から省察することで、今後の実践の方向性が得られた過程を記述する。

また、地域日本語教育は「外国人支援」にとどまらない豊かな市民社会の実現に向けた取り組みのひとつであり、その取り組みには「協働」の観点が不可欠であることを述べる。

## 1. 外国につながる子ども支援事業での実践

### 1-1. 外国につながる子どもサポーター育成事業の開始

SIRAでは2010年度より、「外国につながる子どもサポーター育成事業」(以下、子どもサポーター育成事業)を開始した。SIRAはこれまでも仙台市教育委員会(以下、市教委)が実施する「仙台市外国人子女等協力者派遣事業」(以下、指導協力者派遣事業)<sup>2</sup>のために人材を紹介するなどの間接的な協力をしてきたが、SIRAが外国につながる子どもの支援を事業化するのには、本事業が初めてであった。

2010年度には、4回の市民向け研修会と、モデル事業「夏休み子ども教室」を実施した。研修会に参加した市民には、「SIRA外国につながる子どもサポーター」(以下、子どもサポーター)への登録を呼びかけた。これは、外国につながる子どもの支援に関するSIRAからの研修会のお知らせや情報提供を行うためのものである。4回の研修会を通じて、98名の市民が子どもサポーターとして登録した。

また、モデル事業「夏休み子ども教室」では、子どもサポーターから参加者を募集し、外国につながる子どもの学習支援の体験の機会を設けた。同時にSIRAにとっては、「夏休み子ども教室」は外国につながる子どもの支援についてどのような課題があるかを知り、今後の支援の方策を探るための機会でもあった。そして、「夏休み子ども教室」のアドバイザーをTさんに依頼した。Tさんは市民団体の事務局として長年にわたって外国につながる子どもの支援に関わっており、この分野での深い経験と見識を持つ方である。

なお、SIRAでは子どもサポーターを学校等へ派遣していない。理由は、市教委がすでに指導協力者派遣事業を通じて、指導協力者を学校へ派遣しているためである。子どもサポーター育成事業を、あくまでも研修会や情報提供を通じた人材育成事業と位置づけ、外国につながる子どもの支援は地域での市民活動、あるいは学校での指導協力者としての支援を想定し、実践の場づくりはそれぞれの市民に委ねることとした。



## 1-2. 外国につながる子どもサポーター育成事業から見えた課題

子どもサポーター育成事業には98名の登録者がおり、人材育成事業としては順調な滑り出しであったと言える。しかし、担当者として外国につながる子ども支援の現場に関わるなかで、支援者の育成よりも、支援体制そのものの整備の必要性を痛感する場面が何度かあった。例えばそのひとつが、「夏休み子ども教室」に参加した不就学の子どもへの対応である。両親の教育方針により、その子は小学校に通わず、母親が自宅で学習指導をしていた。後になって聞いたところによると、それには事情があった。ひとつは、両親が母語教育を重視していたことだった。また、かつて両親が子どもを小学校に通わせるよう連絡をとったものの、日本語を話さない両親にとって、日本の小学校は馴染めないものだったという事情だった。「夏休み子ども教室」の最終日、その子どもが「友だちが来てうれしい。『夏休み子ども教室』がずっとあればいいのに。」と感想を話してくれたことは、私にとって嬉しくありつつも、その子どもが学校へ通うことを、もう一度両親に検討してもらう必要を感じた。

私はこの子どものように、仙台市内には不就学の外国につながる子どもがいるのではないかと考えた。そして、不就学となっている外国につながる子どもを学校につなげることが、SIRAが担うべき役割であると考えた。学校をもつばらの現場とする市教委にとって、不就学の外国につながる子どもを学校につなぐことは難しい。このような役割は、中間支援組織である国際交流協会だからこそ担うべきだろう。

また、支援者の声を聴くことで、支援体制の整備の必要性をしばしば痛感した。特に、3回目の研修会での支援者の声は、忘れることのできないものだった。この研修会は指導協力者派遣事業を実施する市教委に提案し、SIRAと市教委の共催で実施されたものである。共催を提案したのは、市教委は指導協力者に登録する市民に対して研修会等を実施していないため、子どもサポーターだけではなく、指導協力者にも研修に参加してもらう必要があると考えたからである。

研修会では、5人の指導協力者に、これまでの活動でのやりがいや難しいと感じたことを語ってもらった。それらのなかには、「指導協力者として学校を訪問したものの、しばらくの間は子どもと良好な関係がつかれず、眠れない日もあった。」「初めて学校に派遣された時には、自分の役割や求められていることが分からず、とまどった。」といった声があった。また、多くの参加者から、「このような研修の機会が今後もぜひとも必要だ」という意見が出された。私はこの研修会を通じて、SIRAが子どもサポーターを育成しつつも、市教委と協働して、指導協力者派遣事業のより良い運用のあり方を探る必要性を痛感した。

### 1-3. 外国につながる子ども支援事業への展開

2011年度に子どもサポーター育成事業は、「外国につながる子ども支援事業」と事業名を変更した。外国につながる子どもの支援を子どもサポーターの育成にとどめず、より広い視野で外国につながる子どもの支援を推進すべきだと考えたからである。しかし、SIRAとして具体的な方策が見出されていた訳ではなかった。そのような折、2011年3月11日に東日本大震災が発生した。SIRAは「仙台市災害多言語支援センター」を発災当日から4月30日まで運営し、多言語情報提供等による外国人住民支援を行った<sup>3</sup>。この間、被災地の子ども支援のために市民団体や大学等が直接的な支援に奔走するなか、SIRAができたことは少なく、担当者として力不足を感じる毎日であった。しかしそれでも、多くの外国人住民が一時的に被災地を離れ、被災地の外国につながる子どもを取り巻く状況が混とんとするなかで、支援に関わる関係者や市民が現状と課題を共有することが必要だと考え、6月下旬に「子どもサポーター ラウンドテーブル」を開催し、支援者どうしでの情報・意見交換を行った。ここでは、被災地ごとの「支援格差」の問題や、外国につながる子どもに対象を限定しない、より広い視点での支援の必要性などが語られた。多文化社会コーディネーターとして、このような場づくりの意義を改めて確認することができた。しかし依然として、SIRAの外国につながる子ども支援事業の具体的な方向性を見出せずにいた。

### 1-4. 2年目の「夏休み子ども教室」

「子どもサポーター ラウンドテーブル」の準備と並行して、2年目となる「夏休み子ども教室」の広報も開始していた。ところが、実施日の直前まで1件の申し込みさえもなく、実施が危ぶまれた。「市内に住む多くの外国につながる子どもたちが震災後に帰国している。」「夏休みに入ってから帰国している。」といった話も聞かれ、今年度の実施はあきらめた方が良くのではないかと考えたが、結果的には4日間の実施で、のべ35名の外国につながる子どもが参加してくれた。

2010年度とは異なり、2年目の「夏休み子ども教室」には4名の中学生が参加した。彼らのなかには、震災後に来日して初めて日本語学習に取り組んでいる中学2年生もいた。日本での高校進学を希望しており、継続的な支援の必要性を痛感した。私はこのような子どもたちと出会うにつけ、SIRAは指導協力者派遣事業や市民団体の活動を支援するだけでなく、SIRAがより積極的な支援の場づくり、直接的な支援につながる仕組みづくりに関わる必要性を痛感した。具体的には、指導協力者派遣事業の運営を、市教委の代わりにSIRAが担えないかと考えた。市教委が学校教育の一環である指導協力者派遣事業を運営することが本来的であるとは考えるものの、多文化化

する地域の諸課題に関わり、その解決のためのリソースを有するSIRAが運営を担う方が、より実効性のある事業展開が可能となるように思った。

#### 1-5. 組織内外での葛藤

SIRAはより積極的に外国につながる子どもの支援体制の整備に関わるように事業を推進すべきだと考えていたが、この考えについては、SIRA内でコンセンサスを得ることさえも難しかった。次年度の予算要求に関するSIRAの会議でも、外国につながる子どもの支援は行政が担うべき教育の問題だという理由で、SIRAが長期的に関わることについては慎重な意見が聞かれた。私はSIRAが教育行政に関わることの難しさを理解しつつも、現場からの働きかけなしには諸課題は解決し得ないと考えた。外国につながる子どもを取り巻く諸問題が「行政課題」として認識されれば、それに対応する施策が推進されるのであろうが、外国につながる子どもが抱える問題や支援における諸課題は、行政にとってはそもそも見えにくく、施策の推進が必要な課題とは認識されていないのが現実である。

私は2011年8月末、Tさんとともに指導協力者派遣事業を実施する市教委の担当課を訪問した。Tさんをはじめとする市民が主体となって実施する「日本語を母語としない子どもと親のための進路ガイダンス 宮城」への協力依頼と、指導協力者派遣事業の一部をSIRAが運営することをひとつの案として話をし、その可能性を探るためであった。

担当課での意見交換で私は、指導協力者派遣事業をSIRAが運営した場合に、担当課と各学校のつながりがなくなる恐れがあることに気づいた。また、復興予算の確保のために、全市的に予算が縮減される可能性が高い現状を考えると、現状を大きく変更することにより、かえって指導協力者派遣事業の予算がカットされる恐れがあることも分かった。私は提案が乱暴なものであったと反省しつつも、少しでも早く現行の制度の改善を検討することの必要性を感じており、外国につながる子どもや支援者たちの声を共有するための方法を改めて探ることとした。

## 2. 地域日本語教育と外国につながる子ども支援

### 2-1. 地域日本語教育におけるコーディネーターの役割

私はこれまで地域日本語教育に深く関わったことはなかったが、社団法人日本語教育学会[2011]が、「地域日本語教育・支援に関わる人々の役割と求められる資質・能力」について触れていることに関心をもった。そこでは地域日本語教育に関わる人材として、「地域日本語教育専門家」、「地域日本語コーディネーター」、「日本語ボランティア」

の他に、「システム・コーディネーター」の必要性が述べられており、システム・コーディネーターには、「『人をつなぎ、地域社会に有機的なシステムを構築する』という能力が求められる」としている。システム・コーディネーターの「人をつなぎ、地域社会に有機的なシステムを構築する」という役割は、まさに多文化社会コーディネーターの役割であり、私が実践において常に意識していることである。同時に、ここで示されている地域日本語教育のありようは、Tさんをはじめとする外国につながる子どもの支援に精通した方々との協働によって成り立つ、「夏休み子ども教室」の実践構造と共通するようになった。外国につながる子どもの支援も、地域日本語教育のひとつのありようとして捉えられないか、と考えたのである。そして、システム・コーディネーターの視点から地域日本語教育の実践構造に目を向ければ、今後の私自身の実践に示唆が得られるようにも思われた。

## 2-2. 地域日本語教育のもつ可能性

そもそも地域日本語教育とは、どのような活動のことを言うのだろうか。野山ほか[2009]は「地域日本語教育の役割・機能」として、「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」の5点を挙げている。私は「地域日本語教育」を言う場合には、一義的に「日本語学習」が最優先の役割・機能であることを疑っていなかったが、「日本語学習」とともに、「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」の役割・機能が並列的に挙げられているところに新鮮な驚きを感じた。また、野山ほかの協働実践研究活動における、「一見すると地域の日本語教室の役割は、まさに外国人住民の日本語習得のための『日本語学習』の場であるという結論こそが導かれるように思われる。それは例えば、地域において、行政が主導となって推進される施策として、プロの日本語教師が用意されれば実現できるというものであるようにも思われる。しかしながら、実際には、日本語を母語としない人々が他の日本人や外国人とともに、1人の地域住民として共通のゴールを見つけ出すきっかけをつくりだしていくことが、地域日本語教育の役割ではないか、というところから野山班の議論は始まった。」というエピソードは、地域日本語教育は日本語学習の場でありながらも、社会参加のきっかけとして大きな可能性を秘めていることを示してくれた。

## 2-3. 視点を「ずらす」ことで見えた実践のヒント

また、多文化社会コーディネーター論からも、今後の実践に示唆を得た。山西[2011]は多文化社会コーディネーターの専門性を形成する視点として「ずらし」を挙げ、「多文化社会という新しい社会を構築するうえで、行政・企業・学校・市民社会などの組

織、教育・福祉・医療などの領域などが従来もつ枠を、どのようにずらしながらつなげていくのかということの意味している。」と述べている。

そこで視点をずらして、これまでの私の実践を省察すると、外国につながる子どもの支援について、指導協力者派遣事業の改善への働きかけは確かに重要な課題であることに疑いはないが、子どもの支援の場をもつばら学校教育の枠でしか考えていなかったと思うようになった。「多文化共生」を理念とし、国際交流のノウハウを蓄えているSIRAには、学校教育とは異なる役割が果たせるように考えられるようになった。

また、「ずらす」という意味では、多文化社会コーディネーターとしての私の実践プロセス、つまり「参加」－「協働」－「創造」のプロセスも視点をずらして、捉え直しをする余地があると思われた。地域日本語教育においては、野山ほかが言うように、プロの日本語教師が用意されればそれが実現できるというものではないはずである。私自身の実践を振り返ると、もちろん支援者の育成も必要ではあるが、支援者の育成や支援者のための場づくりに捉われ過ぎていたように思えるのである。具体的には、何よりも外国につながる子どもが「参加」したいと思える場づくりこそが重要であろう。また、学習支援が支援者と子どもの「協働」の場であるならば、学習支援のノウハウを知ることも必要だが、支援者と子どもが安心して学習できる場づくりをしたい。さらに、「協働」という観点からは、支援者どうしが学び合える場づくりも欠かせないだろう。

とは言え、このような場づくりが、これまでまったく為し得ていなかったと言うと、そうではないとも考えている。「夏休み子ども教室」ではいきいきと学習する子どもたちの表情も印象的だったし、子どもと学習者、あるいは子どもどうしが日を追うごとに打ち解けあっていく様子も見られた。また、これまでの研修会や震災後の「ラウンドテーブル」では支援者どうしが話し合い、「協働」のひとつのありようであったと思う。これまでに多少なりとも出来てきたことを大切にしつつ、理想の場づくりに向けて、「参加」－「協働」－「創造」のプロセスを循環させていきたい。

### 3. 外国につながる子ども支援の展望と課題

#### 3-1. 「居場所」としての地域日本語教育

現在(2012年3月)、これまでの私の実践と省察を踏まえて、2012年度の外国につながる子ども支援事業を企画しているところである。事業の具体的な企画と実践は2012年度の開始を待たざるを得ないが、本事業を地域日本語教育の一環と捉えなおすすれば、外国につながる子どもの支援の現場は決して学校だけではなく、地域にさまざまな「居場所」があることが望ましいという、ある意味では当たり前のことが見

えてきた。山辺[2011]は上田市で取り組んだ「外国につながる子どもサポートボランティア入門講座」について、「同じ地域に暮らす市民として互いに自己表現ができる場」としての「居場所」づくりの視点から実践しているが、外国につながる子ども支援事業もまた、「居場所」づくりの機能・役割が求められるだろう。山辺はまた、「第二世代育成には学習面だけではなく、多方面の働きかけが必要とされ、市民によるサポートが欠かせない。」と述べているが、外国につながる子どもは学習面に限らず、さまざまな問題や悩みを抱えることが多い。それらの問題や悩みを、子どもサポーターでは到底解決できず、最終的には本人が乗り越えなくてはならないような事柄も多い。だからこそ、本人が乗り越えられるように周囲が支えることが必要で、「同じ地域に暮らす市民として互いに自己表現ができる場」としての「居場所」が不可欠であろう。そこで、モデル事業として2か年度にわたって実施してきた「夏休み子ども教室」での成果と課題を踏まえて、外国につながる子どもと支援者が協働するための場づくりを試みたいと考えている。

### 3-2. 今後の課題—さらに多様な主体による協働へ

最後に、もうひとつの課題である指導協力者派遣事業への今後の働きかけについて述べつつ、自治体施策と多文化社会コーディネーターの役割について触れたい。指導協力者派遣事業における私の実践が示すように、私の力量不足を差し引いても、自治体との協働は現実的には決して容易なことではない。自治体では多文化に関連せずとも、さまざまな地域課題を抱えており、国際交流協会が示す課題は必ずしも優先順位が高いものであるとは認識されないことも多い。さらに、上述した通り、国際交流協会内においても、行政課題や施策に深くかかわることには慎重な意見が聞かれることも少なくない。

石川[2011]が「総合的・体系的な多文化共生政策を立案し、地域を多様性と共生の視点からデザインしていく作業はやはり行政が担っていくべきと考える。」と述べるとおり、一義的には自治体職員が担うことが考えられる。私も外国につながる子どもの支援事業を通じて、自治体施策としての指導協力者派遣事業の重要性を改めて感じている。自治体職員を多文化社会コーディネーターと考えるならば、自治体施策の改善という点では、最も機能しやすい職であることは言うまでもない。しかし、人事異動がばげしい自治体内にあって多文化化する社会の課題を把握し、関係者と協働を推進しつつ、適切な施策をデザインすることは困難が伴うだろう。

一方で、国際交流協会の職員には人事異動も少なく、何よりも日頃から多文化化する地域の諸課題を知ることから、国際交流協会の職員はまさに多文化社会コーディ

ネーターと言えるだろう。また、国際交流協会には地域国際化協会をはじめとして、自治体によって設立されたものが多い。そのような国際交流協会は、自治体と多文化化する地域の課題の共有を図り、地域の「多文化共生」推進に取り組んでいく責任があるだろう。

なお、ここでは自治体と国際交流協会を比較して述べたに過ぎないが、市民団体や市民が多文化社会コーディネーターとしての機能を果たすこともあるだろうし、実際にTさんをはじめとする、多文化社会コーディネーターの役割を担っている市民がいることを改めて確認したい。内閣府の『『新しい公共』宣言』[2010]では、「政府は、国民一人ひとり、そして、各種の市民セクターや企業など、社会のさまざまな構成員が、それぞれの立場で『公共』を担っていることを認識し、それらの公共の担い手の間で、どのような協力関係をもつべきか、委託・受託の関係はいかにあるべきかを考えていただきたい。その上で、対等の立場で対話と協働を進めていくべきだと考える。」と謳われているが、そういった対話と協働の場づくりを行う多文化社会コーディネーターの必要性はますます増している。

地域日本語教育の役割と機能の考察からも浮かび上がるように、多文化社会コーディネーターの実践の射程は、「外国人支援」にとどまるものではない。渡戸[2007]は、「地域の実情に沿って外国人住民の参画を図りつつ、『多文化共生』の積極的な政策概念化とその具体化に努めることは、タフで奥行きを持ち、創造的な『市民社会』を地域レベルから構築することにつながる。」と述べているが、多文化社会コーディネーターは「多文化共生」の視点から、これからの市民社会の形成に寄与するところに役割と専門性がある。つまり、多文化社会コーディネーターは地域日本語教育にかぎらず、さまざまな実践の場で「多文化共生」の視点から俯瞰しつつ、豊かな市民社会の創造に寄与することが求められる。しかし、すべての実践の場でテーマに精通することはまず不可能であろうし、必要に応じて多様な主体との協働が求められるのである。同時に、協働のプロセスは多様な主体の社会参加を意味し、プロセス自体が豊かな社会の源泉であるという意義がある。その意味で、困難は伴うものの、指導協力者派遣事業の改善への働きかけをはじめとして、自治体との協働も積極的に図っていきたい。

## おわりに

本稿では、外国につながる子ども支援事業を地域日本語教育の視点から捉え直し、現状を分析し、今後の課題と展望について考察した。地域日本語教育は日本語学習がその活動の軸であることは論をまたないが、学習者も含めた多様な主体の協働の場であることにその意義があり、協働を図る多文化社会コーディネーターの役割・機能が

不可欠である。

外国につながる子どもを取り巻く問題状況の解決は、多文化社会における最重要かつ緊急の課題であると言えるが、外国につながる子どもたちが安心して暮らせる地域づくりに向けて、今後も協働の輪を広げるように取り組みたい。

#### [注]

- <sup>1</sup> 杉澤[2009]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[杉澤2009:20]。なお、多文化社会コーディネーターの役割と専門性については『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』（東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター）を参照。
- <sup>2</sup> 「仙台市外国人子女等協力者派遣事業実施要綱」によると、「仙台市の小学校又は中学校に在籍している中国帰国孤児子女、帰国子女及び外国人子女に対して生活指導等を行うことにより、円滑な学校生活を営むことができる能力を育成する」ことを目的とした事業である。学校長の要請により、本事業に登録する市民を指導協力者として派遣し、日本語や教科学習の支援、通訳等を行っている。
- <sup>3</sup> 「仙台市災害多言語支援センター」の活動の詳細については、仙台国際交流協会[2012]『『多文化防災』の協働モデルづくり報告書』を参照。

#### [参考文献]

- 石川秀樹, 2011, 「縦割りをつなぎ、協働をつくりだす——清瀬市におけるコーディネーターの必要性と職制」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究14「多文化社会におけるコーディネーターの専門性をどう形成するか」』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 107-120.
- 内閣府, 2010, 『『新しい公共』宣言』第8回「新しい公共」円卓会議資料
- 野山広ほか, 2009, 「地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム——豊かな学びと人間関係づくりを目指して——」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究14「共生のまちづくりに向けた地域日本語教育プログラム」』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 58-106.
- 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実践』『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊1「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の取り組み～』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 6-30.
- 仙台国際交流協会, 2012, 『『多文化防災』の協働モデルづくり報告書』財団法人仙台国際交流協会.
- 仙台市教育委員会, 2002, 仙台市外国人子女等協力者派遣事業実施要綱(平成14年4月1日改正)
- 日本語教育学会, 2011, 「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究 報告書」社団法人日本語教育学会: 131-135.
- 山辺真理子, 2011, 『『居場所』としての日本語教室——日本語ボランティア養成講座の考え方と実践』『シリーズ多言語・多文化協働実践研究13「共生社会に向けた協働の地域づくり」』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 66-73.
- 山西優二, 2011, 「多文化社会コーディネーターの専門性形成と実践研究の意味」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究14「多文化社会におけるコーディネーターの専門性をどう形成するか」』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 4-14.
- 渡戸一郎, 2007 「多文化共生社会の課題と自治体政策」『国際文化研修』財団法人 全国市町村研修財団 全国市町村国際文化研修所



---

# 日本語コースから始まった被災地支援活動

—地域日本語教室の社会参加への試み—

## **Trial of social participation of a regional Japanese class through support to Tohoku**

宮崎 妙子\*

MIYAZAKI Taeko

---

On the 18th of March, 2011, one week after the disaster, in Musashino International Association (MIA), we had a regular Friday Morning Japanese course where voices such as "We want to do something for the affected people.", "What can we do for them?" were raised by the participants. Both foreign and Japanese residents in MIA Japanese course faced the difficult social problems of which they tried to think out their own solutions. However, they knew that they could not do anything alone and they needed cooperators; they felt equally themselves as members of the society and they were equal. One particular voice from foreign residents pushed me strongly to take action. The voice is saying, "There is no difference between Japanese and foreigners. We are the same."

MIA Volunteer Group was set up and it has continued "support Tohoku activities" for one year. The group has two purposes; the one is that the members of MIA Japanese course participate in the society through supporting the affected foreign residents in the regional Japanese language class. The other is to let the Japanese people, who are neither interested nor concerned foreign residents, the foreigners who volunteer for Tohoku, saying "There is no difference between Japanese and foreigners. We are the same".

It is said that a regional Japanese language class have 5 functions, one of which is "Social participation". On the other hand, a regional Japanese language class is also said to be frontline of multiculturalization of Japanese society, "Multicultural

---

\*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

Symbiotic Societies" which is a society where both foreign and Japanese residents live as a member of the society equally, respecting each other.

First, I will report the support activities, and next, I will reflect them. Finally, I will examine the possibility of a regional Japanese language class.

## はじめに

ボランティアによる地域日本語教室は、インドシナ難民の受け入れ(1979年)や各地での国際交流協会の設立(1980年代)に伴い誕生、発展してきた。私の活動する武蔵野市国際交流協会(以下、MIA)は1989年に発足したが、直後に日本語教室が開設され、すでに20年の歴史をもつ。

この間、社会は大きく変化し、地域日本語教室も変化に合わせた活動が期待されている。発足当初には聞くことのなかった「多文化共生」という語が今日では頻繁に使われ、日常的・継続的に活動が行われる地域日本語教室は「多文化共生」の最前線にある<sup>1</sup>と言われる。

一方、地域日本語教室をめぐる議論も盛んになり、研究も進んだ。地域日本語教室には5つの機能(居場所・国際理解・交流・日本語学習・地域参加) [野山他2009:74]があるとされ、これら5つの機能を地域日本語教室が追求していくことも期待されている。これらの期待に応えるためには、地域日本語教室の理念を理解し、その実現に向けて歩めるコーディネーターが必要とされ、コーディネーター養成講座も開かれるようになった<sup>2</sup>。

私は、MIAが2003年に設置した日本語学習支援コーディネーターを当初より務め、東京外国語大学多文化・多言語教育研究センター主催の「多文化社会コーディネーターコース」で学び、「地域日本語教室とは」を問い続けてきた。本稿では、東日本大震災を機に始まったMIA日本語コース(以下、日本語コース)参加者たちによる社会参加を目指した活動を報告、省察し、地域日本語教室の社会参加について論を進める。

## 1. 「MIA有志の会」発足と活動

東日本大震災が発生した3月11日午前、MIAで日本語コースが開かれていた。その日の午後、関係者の多くが帰宅したところに地震が起こった。翌週の18日、日本語コースに集まったメンバーは互いの無事を確かめあい、防災について確認しながら、その時、どこで何をしていたかをそれぞれの母語も交えて不安を吐き出す時間をもった。地域日本語教室の多くが、同じような活動をしたと聞く。話し合っているうちに、外

国人・日本人<sup>3</sup>双方から被災地に対し「なにかしたい」、「私たちに何ができるか」との声があがってきた。とくに「日本人も外国人もない。みんな同じ」という外国人からの声には大きなインパクトがあった。

このような声は、日本語コースボランティアが安否を気遣い、それぞれ思いつくままに連絡をとった過去の参加者からも、同様にあがってきた。

平穩無事に活動が続けることができる地域の日本語教室は、被災地に対し何ができるだろう。この問題意識から、日本語コースを基盤に「MIA有志の会」が発足、その活動が始まった。

### 1-1. 2011年3月：活動開始

挙がってきた声に、どのように応えることができるのだろうか。被災は広範におよび、どこのだれに何をどのようにすればいいのか見当がつかない。また、支援活動には資金が不可欠であるが、調達はどうすればいいのか。さらに、活動には志を同じくする仲間が必要だ。しかし、この点だけは確保できている。声をあげた全員が仲間である。

そのような折、MIA主催の夏期教員ワークショップ<sup>4</sup>に参加したことがあると言う石巻在住のSさんから支援を求めるメールが教員ワークショップのメーリングリストに舞い込んだ。添付ファイルには長いリストに希望物資が書き出されていたが、Sさんの要請に応えることにだれも異存はなかった。

資金に関しては、日本語コースの元参加者TAさんが特技を生かして一日ヒーリングサロンを開き、その収益を全額、活動に寄付してくれることになった。TAさんは当時、日本語コースに参加していなかったが、「なにかしたい」といちやく声をあげた一人である。被災地で停電や水道水の出ないことを、「ミャンマーはね、そんなの当たり前」と言い、世界から集まる義援金の報道に「日本はおおきい国。世界が助ける。ミャンマーは…」とさびしそだった。3月24日にミャンマーにも地震がおり、死傷者が出ていたのだ。

さて、具体的な活動内容とその宛先が定まり、いくばくかの資金の目途もたち、活動は滑り出した。その後、仲間が仲間を呼び、MIA有志の会メンバーは日本語コース関係者以外にも広がり、外国人も日本人も増えていった。メンバーが全員、揃うことは物理的に不可能であるため、連絡は電子メールに頼るが、メーリングリストは作らず、その都度、私が全員にBCCで送付することになった。出入りが自由なほうがいい、とくに、誰にも知られず活動を離脱できるほうがよいのではないかとの意見が主流であった。私の仕事量は増えるが、メンバーの自由な参加が保証されることが重要視された結果である。

## 1-2. 2011年5月：活動する外国人

日本語がまだまだおぼつかないJHさんが、ある日の日本語コースで「あした、行きます」と言った。これを聞いた日本語コースボランティアが「どこへ遊びに行くの?」と気軽に聞いたところ、被災地のヘドロ出しに行くことがわかり、驚いたという。JHさんは、日本語コース併設の保育室に幼児を預けて日本語コースに参加している。この幼児を夫君に預け、夫君の務める学校が主催する被災地ボランティア活動に参加するという。夫婦が交代で子守りをしながらの被災地訪問だそうだ。

震災をきっかけに、私たち日本人が知らなかった外国人の属するコミュニティ、その活動と行動力、日本社会への思い、日本社会への参加実態などを知ることになった。日本語コースで話し合ううちに、日本語コース参加の外国人の中にJHさんのように現地に赴きボランティア活動をしている人、原発に関するシンポジウムを主催している人、出身地のヨーロッパに向けて被災地の現状をインターネットで発信している人、義援金集めをしている人などがいることがわかってきた。そのような人たちに日本語コースで活動報告をしてもらった。時には、日本語の流暢な外国人に通訳をお願いすることもあったが、聞き手の大半は日本人であった。

震災以降、各地域において外国人のための防災訓練や災害時の外国人支援などがこれまで以上に活性化している。外国人に防災の知識を持ってもらうことは肝要であり、そのための努力は不可欠である。しかし、これらの視点は、外国人を支援の対象とし、「助けられる存在」として位置づけてはいないだろうか。この視点だけでは、いつまでも現状は変わらない。外国からボランティアとしてやって来た外国人の支援活動についてはマスコミがいくつも報道した。だが、在日外国人が日本人と同じく現地でボランティア活動する姿こそが、日本社会が外国人と日本人の対等性を意識化できるきっかけになるのではないだろうか。そのためには、外国人の活動を日本社会に知ってもらわなければならない。その機会を作りたい。しかし、MIA内だけでは限られている。そこで、日本語教育学会に被災地支援で活躍する在日外国人の姿を日本社会にアピールしていただくよう依頼した。

## 1-3. 2011年6月：新たな要請

仙台のTさん<sup>5</sup>より、岩手県、宮城県の壊滅した地域日本語教室への教材支援の要請を受けた。リストにはぎっしり要望図書名が記されている。日本語教材出版各社に寄贈を依頼したところ、どの出版社からも協力の申し出が届いた。だれもかれもが、何かしたいと思い、できることが見つかることに安堵の念があったのではないだろうか。

日本語教育学会にも、今後、教材寄贈依頼があれば学会に窓口になっていただきたい

い旨、お願いした。名もなきボランティアグループが動くより、日本語教育全体を考える立場にある学会に率先して動いていただければと思ったからである。

#### 1-4. 2011年7月：日本語教室と繋がる

教材寄贈が縁で岩手県の大船渡市、陸前高田市<sup>6</sup>の日本語教室と繋がった。教室は再開されていないが、担当者のOさんが精力的に教室参加者の安否を尋ね、生活環境を調べているという。自身も被災者であり、家も職も失っているOさんを通して、教室参加の外国人からの要望が届き、個人の顔が見えるようになってきた。現地教室参加者の母語を知ったことで、同じ母語をもつ日本語コース参加者が母語で手紙を書いたり、全員で応援カードを送ったりした。「テレビでえいぞうをみて、こころがすごくいたかったです」と話すCSさんも母語で手紙を書いてくれた一人である。カードは、HAさんが手製のオリジナルを大量に寄付してくれた。

#### 1-5. 2011年8月：「電動かき氷機とハロハロ」

Oさんから電動氷かき機の依頼があった。フィリピンの人たちのお気に入りのハロハロ<sup>7</sup>を作りたいと言う。これを聞いたMIA有志の会では、意見が二分した。「送ろう」というものと、「電動でなくても、手動でいいんじゃないか」というものであった。電動は手動より値段が高い。

日本語コースのフィリピン出身者たちに訊くと、「フィリピンには電動がない。日本に来て電動かき氷機を見て、とても嬉しかった」との返答があり、即、電動を送ることで話がまとまった。さらに、「かき氷機だけではハロハロは作れない。食材がいる」とフィリピン出身者たちが食材を調達し、タガログ語の手紙を添えてくれた。訊かなければわからないことがある、と実感したできごとであった。

このころには、Oさんからの情報で大船渡・東京間を定期輸送する運送会社があることを知り、物資は無料で配送してもらえるようになっていた。このような運送会社の存在を知ること、その好意にうれしく甘えることも活動を続ける上で重要な要素だと学んだ。

#### 1-6. 2011年10月：「もこもこした毛布」

日本語コースは夏休みが長い。秋期は10月に始まる。久しぶりに顔をあわせたNRさんから、「寒くなった。(被災地では)毛布がほしいでしょ。」と声をかけられた。給料日は15日なのでそれ以降なら買えるから、Oさんに連絡をとってほしいと言う。さっそくOさんに問い合わせると、現地日本語教室の方たちの何人かが毛布を希望してい

るとのメールが届いた。「もこもこした毛布」の要望を日本語コースに紹介したところ、初級レベルの主婦グループは被災地をテーマに話し合い、「もこもこ」を口ずさんで全員で近隣のスーパーへ実物を見に行つたという。その後、ご主人と毛布を買いに行き、嵩張る毛布を何枚もMIAに届けてくれた人がいた。未使用のものを家から持ってきてくれた人もいた。

物資支援は資金を必要とする。また、ボランティアな活動は自由意思の尊重にあり、応じたくない人に、居心地の悪い思いをさせてはならない。したがって、無理強いと受け取られる言動は慎まなければならない。日本語コースの全員が毛布を持ち寄つたわけではないように、全員が常に、同じ活動をしているわけではないことを付言しておきたい。

#### 1-7. 2011年11月：外国人による支援活動報告会

支援活動をする外国人の姿を日本社会に知ってもらう機会が訪れた。11月にMIAで開かれた「むさしの国際交流まつり2011」で、外国人による支援活動報告会を企画した。日本語コースの大先輩や現参加者など6組がそれぞれの活動を報告したが、夫婦による発表、家族全員の応援を受けての報告など、家族を巻き込んだ会になった。中でも、印象深かったのはSJさんの報告だった。インドでボランティア活動をしているお母さんが5月に来日し、「避難所へ行ってみたくて言ったのがきっかけで、お母さんといっしょにお米10キロをもって」初めて被災地を訪れ、その後、定期的に現地を訪問することになったという。会場からは次のようなフィードバックが寄せられた。

- ・ いろいろな国の方々がいろいろな形でボランティア活動をしてくださっているのを知り、とても感謝の気持ちでいっぱいになりました。私も私なりにできることをしていきたいと思いました。
- ・ 支援する人、される人じゃなくて、助け合うという気持ちが、ごく自然にあるんですね。助けることも助けられることも日本人はどっちも苦手。どのようにしたら、みなさんのような愛あふれる人間になれるのでしょうか。
- ・ HAさんの「楽しいことは いっしょに楽しみ、苦しいときは、いっしょにがんばる…」という言葉が印象的でした。
- ・ 日本人以外の方たちがこれほど積極的に行動を起こし、且つ継続されていることに頭が下がる思いです。私も、まず忘れないでいること、そして自分にできることを考えたいとおもいます。

このような活動を広く知ってもらいたいと、地域の新聞社支局や地域のテレビ会社に取材を要請したが、所詮、一市民ボランティアである。歯牙にもかけてもらえなかった。

11月には再開されたOさんたちの教室から教材用台所用品の絵カードの依頼があり、美術の専門家Hさん(元MIAボランティア)がさっそく制作、それを現地に届けた。

#### 1-8. 2011年12月：公正、公平、平等

支援物資は、現地でどのように分配されているのかとの話題がもちあがった。公正に、公平に分配することがどの程度可能かとの問題意識である。そのような折、上述の仙台のTさんから宮城県石巻の日本語教室再開の報告と教材支援の依頼が届いた。

日本語教育学会関係者の協力で教材は届けられたが、その後、Tさんの中に「(教室全員とは別に)この人(女性)にだけは何かしてあげたい」という気持ちがあることを知った。同じころ、Oさんからも「被災地のみんなが同じ」とは言えないとのメールが届いた。「すべてを失った人たちがいる」一方で「被害はなく、仕事もあり、震災の影響のほとんどなかった方も(支援を受ける)権利を訴える」と書かれたメールからは、被災地で「格差が広がりつつある」ことを憂い、「平等という名目で不平等がまかり通る」ことへの悲憤が感じ取れる。公正、公平とは何かとの問いに苦しんでいるOさんのメールは、一方で「この方(女性)にだけは」と手厚い支援の必要な人があることを伝えていた。二人の示唆する「この人」はともに日本人男性と結婚している外国籍の女性である。

Oさんは「この地方」の国際結婚の現状を「男性たちが、親の勧めで外国人妻を娶るということが多いのです。いわゆるブローカーにお金を払って結婚するのです。中には、夫が二回外国籍の方を妻とし離婚し、自分は三人目の妻だという方がいらっしゃいます。現実には厳しいです」と書き、避難所で「外国人でしょ」と言われ、小さくなっている外国人の姿にも触れている。

Tさん、Oさん二人に共通した思いから、改めて、平等、公平のむずかしさが感じられ、難問山積の現地に、公正というなお重い課題が突きつけられていることを知った。国際結婚に関しては、日本語コースにも日本人男性と結婚している女性が多い。経済発展の著しい韓国にもOさんの指摘に似た問題があると韓国出身のCYさんは言う。

なお、上記2人の女性には、それぞれ共通の母語を持つ日本語コース現参加者のCSさんや元参加者TDさんが母語で応援レターを書いてくれた。TDさんは母語を共にする友人3人に声をかけ、併せて4通の手紙を送ったという。

## 1-9. 2012年2月：一方向から双方向へ

日本語コースのLCさんから大量の冬物衣類寄付の申し出があった。ビジネスで扱っている子ども用雑貨も含めて、段ボール10箱に及ぶ。「どうして？仕事、大丈夫？」「MIAがボランティアしてるでしょ。だから、わたしたちもボランティア…」と言うLCさんは、日本人の奥さんと相談して寄付を決めたという。「今、寒いから、はやく送って」と少々、身勝手なボランティアである。さっそく、NTさんから届いていた子ども用衣類とともに大船渡に送った。前述の運送会社の運転手さんが現地に運び、それをOさん側が日本語教室や仮設に届けるという流れは、今や定着し、輸送にはまったくお金がかからないシステムが確立している。

この流れが逆方向にも動き始めた。仮設住まいの女性たちの自立を目指す小さな試みが、Oさんたちにより始められ、完成した手芸品が東京の支援者に届けられるようになった。外国人支援に重心をおいていたOさんは、被災者に日本人も外国人もないことに気づき、仮設生活者を中心に自立のための手芸チームを作った。その手芸チームに日本語教室の外国人が参加し始めたと聞く。

手芸品とともに、日本語コースへのお礼として被災地特産のりんごや銘菓が届き、現地の関係者の気持ちが味覚を通して日本語コースの参加者に伝わった。

また、このころ、仙台のTさんより新たに再開される八戸の日本語教室への教材依頼があった。さっそく、日本語教育学会関係者に連絡したところ、出版社からの寄贈が約束された。

## 1-10. 2012年3月：被災地との協働

関係者を介して、ある地域で支援物資(消費期限の迫る食品)が大量に死蔵されており、その有効活用に協力いただきたいとの要請を受けた。これを日本語コースで紹介したところ、2月に再度、福島を訪れたRBさんが「ふくしまも、おなじでした」と余剰物資に頭を悩ます被災地の話をしてくれた。LTさんも「どうして、みんなにあげないのか」と首をかしげる。

有効活用に日本語コース参加者(外国人も日本人も)も協力してくれたが、毎春、母国の子ども支援活動を兼ねてタイへ一時帰国するTOさんが、重い物資を飛行機で国に持ち帰り、施設に贈って喜ばれたと報告してくれた。

その後、これらの物資は、関係者の協働が功を奏し、無駄にされることなく、必要とする人たちの手に渡ったとのことである。

以上が一年の活動報告である。絆、家族がキーワードになった一年であり、マスコミは美談を伝えるが、現地からは、辛い経験が家族を崩壊させ、弱い立場の外国人女



性がさらなる苦しみを味わっているとの情報も届く。MIA有志の会の活動は物資援助から始まり、TさんやOさんという個人と繋がることによってマスコミでは知り得なかった被災地の現状を知ることになり、モノの受け渡しだけではなく、ともに考え、行動する信頼できるパートナーとしての支援が求められるようになった。震災の現実が次第に遠ざかる東京において、また、参加者が入れ替わる日本語コースにおいて、活動をどこまで続けることができるだろう。今後に残された課題である。

## 2. 活動のふりかえりと省察

以上の被災地支援活動は、日本語コースの社会参加への試みである。頭ではなく、むしろ感情から始まった活動は、設定された目的に向かって計画的に進められたものではなく、すべてが予測不能の中、その時、その場での対応が求められる活動であったが、次のような目的が次第に明示化されていった。それは、①外国人・日本人が日本社会の抱える問題(被災者や被災地)をともに考え、協働して支援活動すること、②支援活動に参加する外国人の存在を日本社会に知らせることの2点であった。そのために、日本語コースを基盤にした「MIA有志の会」は、日本語コースに無縁の人たちをも巻き込んだ。したがって、この活動をMIA日本語学習支援コーディネーターの名の下に報告していいものかどうか大きな迷いがある。MIA日本語学習支援コーディネーターに委託される業務は、「日本語コース全体のコーディネート」として細目が記され、今回のような活動は含まれない。しかし、未曾有の大災害をだれが予測できただろう。災害後の社会で、新しい複合的な社会問題を目の前にして、新たな活動や新たな役割の必要性に気付いた人が、「出会いの場を設定し、多様な人々の参加」と課題解決のための「協働を促し」[杉澤2009:21]、つなぎ役としてなにかを始める、それがコーディネーターではないだろうか。活動をふりかえると、私自身はほとんど無意識に、コーディネーターの5つの役割(①人と交流し、関係をつくる ②課題を探る ③リソースを発見しつつ ④社会をデザインする ⑤プログラムをともに作り、動かす)[杉澤2009:17]を、小規模なから実践してきたように思われる。

一方で、「MIA日本語学習支援コーディネーター」という肩書を活用したことも事実であり、出版社やメーカー、運送会社などに支援を依頼するときには、小さくてもやはり肩書の効能はあった。さらにMIA事務局の寛大なバックアップや協力も得た。MIAという人的、物的、社会的リソースを背景にした今回の活動は、MIA日本語学習支援コーディネーターの役割拡大として認知されるであろうか。以下では、解説を加えながら、活動をふりかえり、省察を試みる。

## 2-1. 場をつくる

コーディネーターの役割は参加→協働→創造の循環を推進することである[杉澤2009:21]。循環を起こすには循環が起こる場が必要であり、その場をどのように作るかが問題になる。3月18日の日本語コースで行われた話し合いを通して感じられたことは、参加者は被災地・被災者に対しそれぞれが思いを抱き、ひとりでは解決不可能な社会の課題に向き合い、ひとりではできないがゆえに仲間を求めているということであった。ひとりではできない以上、仲間は重要であり、問題意識がおなじであれば対等な関係は築かれやすい。「日本人も外国人もない、みんな同じ」関係である。少なくともこの日、日本語コース参加者は、個々人が社会の構成員としての意識を持ち、他者を構成員として認めていた。ここに「なにか」するための活動の場が、当然のごとく生まれた。その場は、物理的、精神的に繋がる日本語コースであり、その延長上に「MIA有志の会」が発足した。同時に、インターネット上にニューズレターという繋がり場が設けられた。

これら二つの固定的な場に対し、一期一会の流動的な出会いの場も生まれた。それは、発信された情報を受信し、行動を決意したメンバーがその都度つくる具体的な活動の場である。参加、協働はメンバーの完全な自由意思に任せられ、制約も管理もない。不特定多数のメンバーが毎回、一回限りの活動の場をつくり、そこで、課題解決のために参加・協働・創造(解決)・解散を繰り返してきた。

## 2-2. 繋ぐ・繋がる

MIA有志の会メンバー（以下、メンバー）を繋ぐのは、前述したように電子メールで送られるニューズレターであり、メンバーにはBCCで送付され、メンバーからの発信を受信できるのは私一人である。そこで、私に届いたあらゆる声(被災地からも、メンバーからも)を共有するためにニューズレターを発信し続け、一年で48通になった。日本語コースでは、多くの人が日本語で書かれたニューズレターが読めないため、可能な限り、情報を口頭で伝えるようにした。

ニューズレターは、はたして読まれるだろうかとの不安を感じながらの送信であったが、必ず、だれかから応答があり、それらは活動への提案、申し出、アドバイス、励まし、感想などさまざまであった。

発信への応答は大きな励みであるが、一方で、応えてもらうための努力が必要である。上野[2008:156]は「職場と違ってカネとポストを報酬に人を動かすわけにはいかない市民活動の現場では、やっていることのおもしろさと人間関係の魅力でしか、仲間を動員できない」と述べる。おもしろさの中には、被災地などの現実を知り、社会

を考えるきっかけが得られること、小さな活動ではあっても社会に参加し仲間と協働し、解決(創造)が実体験できることなどが挙げられるだろうか。経験の共有が人間関係を魅力的にするとと思われるが、小さな体験の積み重ねをメンバーは楽しんできただろうか。今後の継続のために、私一人が担ってきた繋ぐ役割をメンバーそれぞれが繋がる形に変えていく時期が来ている。現地との関係はこれまでの一方向から双方向へと変化し、現地との窓口が複数になり、各活動の担当に仲間がそれぞれ、あたるようになった。

MIA有志の会が目指したのは、日本語コースと被災地の日本語教室を繋ぐだけではなく、支援活動を行っている外国人と、とくに外国人に関心も興味もない日本人を繋ぐことであった。しかし、この目論見は期待したほどの成果は得られていない。ただし、今回の活動がなければ知り得なかった、日本語コースを始め、MIAの活動に参加する外国人の思い、活動、行動力や属するコミュニティなどを、活動を進める中で知ることができたのは幸運であった。宮島<sup>8</sup>は「日本では多文化共生という、すぐ外国人になにかしてあげるといふ話になる。日本語指導が大事とか通訳が大事とか。確かに大事ですが、彼らがどんな文化を持ち、どんな希望を心に抱いているかを見ていない」と述べる。私たちは外国人の「日本語ができない」という見える部分のみを好んで見てきたのではないだろうか。一般に地域日本語教室では、外国人の「にほんごがわからない」という見える部分だけが重視され、ひとりの人として知ろうとする努力に欠けていたことを痛感させられた。

### 2-3. 信頼関係を築く

活動を推し進めていくにはメンバーや被災地の関係者との信頼が不可欠である。信頼のネットワーク構築に向け、心がけたことは、常になにごとにも細やかで、丁寧な姿勢で臨むことであった。この姿勢は、どのような活動においても当然、重要なものではあるが、今回は非常にデリケートな立場におかれた人々との関係作りである。被災者に敬意(respect)をこめ、思いを同じくするメンバーへも敬意をもって接したいと常に願った。具体的には次のような動きが挙げられる。

被災地との繋がり当初は電子メールであったが、次第に電話の回数が増えた。電話でのやりとりには、相手の声の音色や言い淀み、繰り返し、ときには無言というメタメッセージが含まれており、それが相手を理解する上で重要だと感じるようになった。また、現地からの依頼や要請に対しても、メンバーからの申し出や提案に対しても、NOを言わないことを原則とした。「NOは存在しない、必ず、なんらかの解決(創造)に結び付く」との経験を積み重ねることによって、メンバーは達成感が味わえ、次

の活動への期待に繋がり、それが信頼関係を強固にするとの確信が次第に持てるようになった。

メンバーに対しては、さらに次の点に留意した。ニューズレターの送信には写真を用いたり、TさんやOさんのナマの声を載せたりして、できるだけリアリティが伝わるよう心がけた。一方、日本語コースでは口頭で伝えるのだが、写真や実物などを活用して、見せる伝え方に腐心した。とくに日本語に不慣れな外国人たちの場合は、情報格差のないよう情報を丁寧に、わかりやすい日本語で発信する必要がある。この役割を、日本語コースのボランティアたちが十分に務めてくれた。

メンバー間においてさらに重要なことは、活動は強制ではなく、参加・不参加の自由が保証され、どちらを選んでも居心地悪くならず、それぞれの意思が尊重され、信頼できる関係を築くことであった。届いた被災地の情報やニュースは日本語コース全員に流したが、さりげなく、ニュートラルな態度でふるまうことを意識した。感情という圧力を排除し、やり過ぎて嫌がられることを避けなければならない。幸い、震災後も日本語コースにはリピーターが非常に多い。日本語コースに不安、不満、不信の空気が流れていないことの現れと捉えたい。

#### 2-4. 日本語学習環境をつくる

被災地の日本語教室との関係では、教室再開に向けたOさんやTさんの努力を見落としてはならない。以下はOさんからのメールである。

今週から日本語教室を再開します。皆さんからの支援が背中を押してくれました。  
(2011年9月26日)

1時間学習後の休憩時間に、武蔵野市さんからの支援物資の話をして、荷をほどき、みんなで分けておりましたら、「手紙が入ってる!」との声。手にすると、私の欲しかった、絵カードとタガログ語のお手紙があり、感動いたしました。

1人の方に、お手紙を読んでもいただきました。みな神妙な顔で、同胞の思いやりあふれる言葉に聞き入っていました。ありがとうございます。荷物を分けながら、これあったかいよね、すぐ使おうと話すのを聞きながら、震災後、日本語学習を希望して、休むことなく、教室にかよってきた彼女たちへのご褒美のような気がして、とてもありがたかったです。(2011年11月12日)

続いて、Tさんからのメールを紹介する。

この日本語教室の生徒の方々の中には、津波によってすべてを流失した方がいます。体験を伺うと、着の身着のまま逃げてすべてを失った方々にとって、日本語教室の再開は待ち望んでいたもので、そこで友だちと会うことがお一人お一人の支えでこれからの生活を力づけてくれるものであると、強く感じました。

今回、教材を送っていただいたことで、再び日本語の学習を始め、言葉の力をつけてさらに強い生き方をされていかれると思います。(2011年12月3日)

被災された方々の多くは、生活がぎりぎりの状況で暮らしていらして、どうしても子どもを優先するので、自分のことはなかなかできません。このように教材をいただくと、ほんとうに助かります。今は、日本語教室で仲間に来て、お互いに力を得ているとみなさん話しています。震災前よりずっとその思いは強くなったそうです。(2012年2月28日)

MIA有志の会は現地の日本語教室再開に少しは貢献できたでしょうか。しかし、それ以上に、メンバーが得たことは大きい。それは「日本語教室」の意義であり、日本語学習の意味である。

被災地の地域日本語教室関係者と繋がったことで、そこに参加する外国人の状況を知ることができた。現地の日本語教室は、居場所として、また、職を失った外国人たちが自立を目指し、資格を取得するための日本語学習の場として期待されている。

一方、日本語コースでは、今活動と日本語学習はどのように関連付けられるだろう。日本語コース参加者には感じることや伝えたいことがあり、その声(「ハロハロの材料が必要だ」「寒くなってきた。毛布がほしいでしょう」などなど)が発信された。「もこもこした毛布」を取り上げたグループは毛布に関連した冬用品について話し合い、スーパーまで行って実地見学をした。あるグループは新聞の被災地の記事を切り抜き、写真について話し合っていたが、被災者への思いと日本語学習がグループメンバーの気持ちをもひとつにし、与えられた「勉強」ではなく、自然な感情のやりとりが感じられた。2011年11月の外国人による支援活動報告会では、非常にたどたどしい日本語レベルの人が、ローマ字で長い作文を書き、関係者を驚かせた。そして、私自身は話しかけられる機会が増えた。出身国で孤児の支援活動をしていると話してくれた人がいる。ご主人がアフリカの子どもたちを支援していると聞かせてくれた人がいる。「次回は、荷物をいつ送るのか」、「家にこれこれしかじかがあるが、役に立つだろうか」などと訊いてくれる人もいる。その人たちは懸命に、日本語で話そうと努める。日本語が一

朝一夕に流暢になることは期待できないが、言いたいことを発信できる環境が日本語の上達を後押しするのではないだろうか。「言いたいことがある」と自覚できる環境を教室につくることが肝要であり、今回の活動はその環境作りの役目を果たしているように思われる。

## 2-5. 声が聞こえる、声に応じる

課題は常にあちらからやって来る。教室で挙がった声「私たちになにができるか」(課題)を聴きとり、自分自身の内的な声にも耳を傾けることによって課題が共有され、活動が生まれた(解決)。被災地支援活動を行っている外国人の存在を知り、多くの人に知らせる方法(課題)を話し合い、外国人に要請して(協働)、報告会が実現した(解決)。教科書寄贈では要請に対し出版社に協力依頼をし、解決を見た。「もこもこした毛布」では、「Oさんに聴いてほしい」とのNRさんの発信から、参加、協働が起り、毛布発送という解決にいたった。

ノックの音がする。聞こえれば応える。すると、また、新たな声が聞こえ、応答する。受信・発信の繰り返しを螺旋を描いて協働を起し、創造へと結実する。「応える」はresponseであり、responsibilityに繋がる。ここでいうresponsibilityは社会的責任という他者から見た重苦しく融通のきかないものではなく、声を聴きとった者が報酬や成果を抜きにし、「できるできないは別にして、やっぱり応答して、関係をつくっていくこと」[春原2010:325]であり、それを最首[2010:318]は「内発的義務」と名付けた。

2011年3月18日の日本語コースは、参加者がそれぞれに内発的義務を感じとり、それが共有されたのではなかつただろうか。意識の共有がこの一年の継続的な活動を可能にしたと思われる。その間に、私たちに次から次に課題が訪れたが、「チャンスは準備された心に降りたつ」[福岡2007:128]。課題を受け止める心の準備が私たちの中に整っていったと考えるのは傲慢であろうか。

## 3. 地域日本語教室の社会参加

MIA有志の会による被災地支援活動は、2011年3月18日の日本語コースでの外国人の発言、「日本人も外国人もない。みんな同じ」が契機となった。震災以降、外国人支援に力を注ぎ、被災地で日本語教室を再開したOさんは、「外国人も日本人もない」と感じ、2012年1月、被災者自立支援の活動を起こした。以下では、「日本人も外国人もない」をキーワードに地域日本語教室の社会参加を考える。

### 3-1. 多文化共生と対等性

地域日本語教室の5つの機能のひとつに「地域参加」が挙げられていることは前述した。「地域参加」は教室参加外国人の最終目標とも言えるが、実際、日本語コースでも仕事やアルバイトを見つけたり、子どもの学校のPTAで活躍したり、友人を得たりという個別、かつ個人的な形で実現されている。しかし、地域日本語教室が「多文化共生」の最前線にあり、その活動から多文化共生社会創造が期待されるなら、「地域参加」を一步広げ、「社会参加」として社会作りに繋がる活動をも視野に入れたい。

一般に、地域日本語教室はともすれば日本語学習に専念し、社会をともに考える時間的、精神的余裕に乏しい。そのため、教える側と教わる側、つまり、支援者と被支援者の二極構造がしばしば指摘され、両者の対等な人間関係構築が課題となっている。「対等」は「多文化共生」のキーワード<sup>9</sup>である。

2011年3月18日、日本語コースから発せられた「(被災地に対し)何ができるか」との問いかけには、社会参加への意志が感じられた。「何かしたい」との思いは、外国人と日本人双方が「支援者側に立つ」ことによって共有され、被災者を「被支援者」とした活動が始まった。日本語コースの外国人と日本人が立ち位置を同じくし、共通の被支援者を得たことによって、両者の対等性が意識化されたと言える。しかし、それはあまりにも辛い皮肉であろう。

「日本人も外国人もない。みんな同じ」は外国人からの声であり、たとえばHAさんは前述したように、「楽しいことは、いっしょに楽しみ、苦しいときは、いっしょにがんばる…」と明言する。一方のOさんは、被災者には「外国人も日本人もない」と気付く。2つの発言からは、日本人だからといって、外国人だからといって区別も差別もしない、ともに助け合おう、ともに生きていこうとのメッセージが読み取れるが、この思いこそが多文化共生の理念であろう。

加藤[2008:251]は「共生のゆくえ」を考える中で、外国人も日本人も一個人として、「ともに日本社会のシステム自体を問うていくことはできないでしょうか」と投げかけるが、まず必要なのは「日本人も外国人もない。みんな同じ」と言い切る覚悟であり、そのような社会づくりに参加する意志であろう。

第1章で触れたように、「外国人だから」という理由で理不尽な差別を強いられる現実が被災地にもある。また、日本社会では外国人が日本人と同等の権利が認められていないことは周知のとおりである。しかし、制度がいかには是正されようと「外国人だから」との意識が日本社会から払拭されない限り、「みんな同じ」社会は生まれない。ここに、地域日本語教室の可能性を見出すことはできないだろうか。外国人の「言葉の壁」[田村2000:14]への挑戦から始まった地域日本語教室は、社会に現存する差別

や偏見という「心の壁」を崩していくことに寄与できるのではないだろうか。MIA有志の会の活動をMIA外部に広げた理由は、小規模ではあっても、日本社会に「外国人も日本人もない。みんな同じ社会の構成員である」ことに気づいてもらうためであった。各地にMIAのような地域日本語教室があること、被災地にも地域日本語教室があり、被災者には外国人もいることなどを伝えるためであり、被災地支援活動に携わる外国人の姿を知ってもらうためであった。そして、支援する外国人の存在を知ることから、日本人の中に外国人への敬意(respect)が芽生え、日本人の外国人に対する意識が変わることを期待した。

地域日本語教室が「社会参加」することによって、日本社会の変化にたとえ僅かでも寄与できるとすれば、それは外国人と日本人両者による協働の成果であり、両者は「支援者」という立場を共にすることになるだろう。では、被支援者はだれか。支援されるのは「弱者」ではなく、私たちの「未来の社会」であり、「未来を生きる人たち」である。ここに、両者の「対等性」は確保されると思われる。

### 3-2. 地域日本語教室再考

日本社会は今、これまでに経験したことのない多文化社会にあつて、さらに3月11日の大震災と原発事故を経験して、解決困難な多くの問題に直面し、新たな社会構想が求められている。「現実世界に生まれている深刻な諸問題を解くためにどうすればよいか」と問う清水[2003:150]は、「諸問題に通底する本質的な問題を見抜いてそれらを包摂できる適切な場をつくること」を解とした。その場は、たとえば、多文化が共生する社会であり、その社会を実現するためのひとつの場として、地域日本語教室が挙げられる。日本語コースから「私たちに何ができるか」の協議が始まり、「日本人も外国人もない、みんな同じ」との声に結集されて支援活動という協働が動き出した。

進歩するためには人間が協働する必要があると述べるクロード・レヴィ=ストロース[1970:72]は、協働の過程で各自の持ち寄り寄与が一体化されるが、各自の寄与には差異があり、差異が「協議を実り多く、且つ必要たらしめる」と続ける。日本語コースを含めた多文化・異文化満載の地域日本語教室の可能性はここにあると言えよう。2011年3月18日の「私たちになにができるか」との問いかけは日本語コースの外国人、日本人双方から挙がり、そこから「なに」かが始まった。むろん、今回は特殊な状況であり、この問いかけは被災地に向けられたものではあったが、長期的な展望にたつ答があると思われる。それは、「社会参加」である。被災に遭わず、日常活動が平穩に継続できる教室では、震災を地域日本語教室を再考する機会と捉え、多文化共生社会づくりの一步にすることも可能ではないだろうか。



地域日本語教室の社会参加は明日の社会づくりであり、教室が明日の社会づくりの担い手であると自覚できれば、教室の意義はさらに深まると思われる。そして、そのような教室活動を外に向けて発信することも、日本語学習支援コーディネーターの重要な役割であろう。

## おわりに

2012年3月7日、国際交流基金の地球市民賞の授賞式会場に、陸前高田のOさんがいた。Oさんはその活動が評価され、岩手県を代表して理事長特別賞を受賞したのだ。Oさんのこれからはまだまだ続くだろう。そして、Tさんも同様であろう。Oさん、Sさん、Tさんから、これまでと同様、いろいろな情報や要請、依頼が今後も届くだろうか。そして、日本語コースを基盤としたMIA有志の会はそれに応えることができるだろうか。

OさんとTさんと繋がったことによってMIA有志の会は学び、考え、行動をおこすことができた。OさんやTさんたちに感謝しながら、これからもささやかではあるが復興への努力を続け、日本語コースの社会参加を目指していきたいと思う。

**謝辞：**一年の活動をともに続けてくださったMIA有志の会のメンバーとさまざまな局面で支援いただいたMIA事務局に感謝申し上げます。

---

## [注]

<sup>1</sup> 文化庁月報No.515

[http://www.bunka.go.jp/publish/bunkachou\\_geppou/2011\\_08/special/special\\_02.html](http://www.bunka.go.jp/publish/bunkachou_geppou/2011_08/special/special_02.html)  
(2012年3月1日アクセス)

<sup>2</sup> 例えば、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、文化庁、公益財団法人浜松国際交流協会などにより開催されている。

<sup>3</sup> 外国籍市民、日本籍市民を簡略化のため、外国人、日本人とする。

<sup>4</sup> 武蔵野市国際交流協会教員ワークショップ

<http://mia.gr.jp/activity/kokusairikai.html> (2012年3月1日アクセス)

<sup>5</sup> 外国人やその子女をサポートする組織を立ち上げ、幅広い活動を行っている。

<sup>6</sup> とともに被災地である両市は隣接している。

<sup>7</sup> ハロハロ <http://www.ministop.co.jp/ministopfan/halohalo/about.html>  
(2012年3月1日アクセス)

<sup>8</sup> 日本経済新聞夕刊「築こう多文化共生社会 宮島喬さんに聞く」2012年2月18日

<sup>9</sup> 多文化共生の推進に関する研究会 報告書

[http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota\\_b5.pdf#search](http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf#search) (2012年3月1日アクセス)

## 【文献】

- クロード・レヴィ=ストロース(荒川幾男訳), 1970, 『人種と歴史』みすず書房.
- 福岡伸一, 2007, 『生物と無生物のあいだ』講談社現代新書.
- 春原憲一郎編著, 2010, 『わからないことは希望なのだ』アルク.
- 加藤千香子, 2008, 「日本社会と「共生」の再定義へ」『日本における多文化共生とは何か』新曜社: 242-251.
- 野山他, 2009, 「地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム」『共生のまちづくりに向けた地域日本語教育プログラム—シリーズ多言語・多文化協働実践研究10』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 58-106.
- 最首悟, 2010, 「『わからなさ』をもち続ける」『わからないことは希望なのだ』アルク: 300-327.
- 清水博, 2003, 『場の思想』東京大学出版会.
- 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—シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 6-30.
- 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」『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: 8-36.
- 田村太郎, 2000, 『多民族共生社会 ニッポンとボランティア活動』明石書店.
- 上野千鶴子, 2008, 『老いる準備 介護すること・されること』朝日文庫.

---

チェルノブイリ原発事故後の民間医療支援活動をめぐって  
— 支援ニーズ把握のための情報収集と支援のあり方を中心に —

**Experience of private medical support activities during the  
nuclear accident in Chernobyl**

: Focus on information-gathering process for support activities

白村 直也\*

HAKUMURA Naoya

---

In this paper, we consider how the Japanese private medical support activities performed on their own during the aftermath of the nuclear accident in Chernobyl, Republic of Ukraine in 1986. Almost all of the Japanese support activities were founded in the first half of 1990s.

To initiate their support activities, Japan needed to know exactly what kind of support was required in the disaster-affected areas. Collecting the information required for performing support activities was a serious challenge for them. In this paper, we set a key word "information supply" from the central government, local and other foreign support activities to Japanese activities for "information gathering" from a "multilingual and multicultural" point of view.

Foreign aides were welcomed, and they carried out support activities in the areas affected by the Tohoku earthquake in 2011; they also cooperated with the Japanese support activities. However, in Chernobyl, many of the Japanese support activities were carried out on their own. In this sense, the positioning of "the experience" in Chernobyl and Tohoku was different. In this paper, we consider only "the experience" of the Japanese support activities. Its comparison with "the experience" in Tohoku will be taken up by some other research in the future.

---

\*本センターフェロー

## 1. チェルノブイリ原発事故の経緯

1986年4月29日、朝日新聞は1面で「ソ連で原発事故か」の見出しを打ち、北欧で強い放射能が観測されたことを伝えた<sup>1</sup>。翌30日同新聞は1面で「最悪事故、炉心が溶融」と銘打ち、ソ連原発事故により2000人を超す死者が出た、と未確認情報を掲載する(ソ連邦の国营通信社タス通信は犠牲者数を2人と発表)<sup>2</sup>。

これだけ多くの犠牲者が出たとすれば、当然社会の注目は日々高まりを見せるものであり、関連情報を求める人は多かった違いない。だが、新聞紙面をめくり進めても、事故の詳細がなかなか浮かび上がってこないのはどういふわけなのか。なるほど、同日の「近隣諸国、連絡遅れを非難」と題する記事は、スウェーデン政府がIAEA(国際原子力機関)やモスクワの大使館を通じて、ソ連原子力委員会に情報の問い合わせを行ったことを伝えたが<sup>3</sup>、現状の把握を困難ならしめた一つの理由として、ソ連が近隣諸国に早急な連絡をしなかったことがあったようだ。

ソ連当局からの情報公開の遅れは、各国の政府、そして近隣諸国に暮らす人々の不安を掻き立てた。当時の日本政府も、その中に含まれていた。それでも、朝日新聞をはじめとするマスメディアは、現地被災者が病院に搬送されていること<sup>4</sup>、火災が収まらず事態が深刻であること、「死の灰」汚染が広がりつつあること<sup>5</sup>、そして現地法人留学生への聞き取りを通じて情報収集に奔走した<sup>6</sup>。

事故の約1年前の1985年3月、ゴルバチョフ書記長は就任演説で、情報公開の拡大を高らかに唱えた。西側諸国は、それまでソ連に顕著だった「秘密主義」からの、ようやくの脱却を期待した。だが、チェルノブイリ原発事故を受けての情報公開は、その期待に見合うものでは決してなかった。新聞紙面では、再度「秘密主義」の文言が躍り、西欧諸国に反発や失望が広がっていることが伝えられた<sup>7</sup>。

なぜ事故が発生したのかについて、かなりの程度、真相が明らかにされたように思われるが、明らかにされればされるほど、市民への情報提供の遅れを悔やみ、非難する声は多くなっているように思う(事故の経緯については後で簡単に触れる)。高木、渡辺両氏はソ連の作家シチェルバクのアネクドート(小話)を次のように紹介した[高木・渡辺 2011: 42]。

—天国に昇った二人の死者の魂が語り合った。

「あなたはどこからきたの」と一人がたずねた。

「チェルノブイリからだよ」

「で、死因は？」

「放射能だよ。ところで君はどこから？」

「キエフから」

「君の死因は何なの」

「情報だよ・・・」

同書籍の中で、彼らはチェルノブイリ原発事故に際してソ連政府がとった措置を総括し、反省すべき点として、①データの迅速で完全な公開(事故時はもとより、日常からのデータ公開)、②迅速な措置(迅速な決断と措置)、そして③安全サイドの規制(住民の安全への配慮)、の3点を挙げている[高木・渡辺 2011: 47-48]。

ところで、日本国内でも、事件に対するソ連の姿勢を激しく非難する声は多くあがった。1990年代、ウクライナやベラルーシで積極的に支援活動をしようという団体が国内で数多く設立された。だが、「ジャーナリストの報道は非常にセンセーショナルだし、国の機関などを通じてでてくる公式的な発表はきわめて過小に評価しているという具合に、両極端に分かれていて、一体、何が真実か見えなくなっている。」といった声が、1992年の時点で挙がっている[藤田1992: 10]。



公益財団法人笹川記念保健協力財団より転載、2012年3月21日閲覧確認。(http://www.smhf.or.jp/)

建屋は一瞬のうちに破壊され、爆発とそれに引き続いた火災にともない、大量の放射能が放出された。最初の放射能雲は西から北西方向に流され、ベラルーシ南部を通過しバルト海へ向かった。4月27日には海を越えたスウェーデンで放射能が検出され、これをきっかけに28日ソ連政府は事故発生公表を余儀なくされた<sup>8</sup>。

事故から4ヶ月後、ソ連政府がIAEAに提出した報告をもとに、今中氏は次のように記している。「大量の放射線被曝による急性障害が200名あまりの原発職員と消防士に現れ、結局31人が死亡した[...]。事故翌日の4月27日に、原発に隣接するプリピャ

本事故の経緯についての詳しい説明は不要かもしれない。事故後約20年が経過している今となつては一部情報が錯綜しているとはいえ、かなりの部分が解明されて、マスメディアなどを通じて広く知らされている。ここでは簡単な説明に留めておきたい。

事故は1986年4月26日、旧ソ連ウクライナ共和国の北辺に位置するチェルノブイリ原発で発生した。保守点検のため前日より原子炉停止作業中であつた4号炉で、26日に急激な出力上昇をもたらす暴走事故が発生し爆発に至つた。原子炉とその

チ市住民4万5000人が避難し、さらに5月3日から6日にかけて周辺30km圏から9万人、結局13万5000人の住民が避難した。周辺住民では、急性の放射線障害は皆無であった<sup>9)</sup>という。

同氏はこの事故による被災者数として、以下の数字を挙げている。つまり、①事故時に原発に居合わせた職員や消防士たち(1000～2000人)、②事故の後始末や汚染除去作業に従事した人々(60万～80万人)、③事故直後に周辺30km圏から強制避難した住民(13万5000人(11万6000人という数字もある))、④事故の数年後より高汚染地から移住した住民(数10万人)、そして⑤汚染地域に居住している住民(600万人以上)。

1986年のソ連の報告においては、事故直後に避難した人々には、急性の放射線障害は皆無であったとされた。だが、事故当時のソ連共産党政治局中央委員会の特別対策グループは、実は子供を含め多数の急性放射線障害が出ていることを把握していたようだ。このことを示す秘密文書がソ連崩壊後の1992年になって暴露された。避難者や被災者数の多さについても戸惑いを隠せないが、この頃、つまり1990年代には、次第に原発事故が原因ではないかと考えられる病気が社会的に注目されるようになった。日本では、雑誌『技術と人間』が91年にベラルーシにおける発達障害の発生率に関する論文を2本邦訳掲載し、原発との因果関係を問おうとした<sup>10)</sup>。

事故で放出されたヨウ素131などの放射性ヨウ素による被曝影響として、チェルノブイリ周辺地域では、1990年頃より小児甲状腺ガンが急増し始め、ベラルーシ南部のゴメリ州では、1991年以降世界平均の100倍を越える発生率が観察された。1996年4月、IAEAなどによって主催された「事故10年総括会議」では、甲状腺ガンの増加を除き、事故による被曝影響は認められないとの結論が出された。一方、同年、ベラルーシ科学アカデミーは、汚染地域では内分泌系や血液・造血系疾患といった慢性疾患や、新生児の先天性疾患の発生率が共和国平均を上回っていると反論する報告を行った。

事故後、約20年が経過した2006年の時点で、被災者は約700万人、原発から30キロメートル圏内に在住していた11万6000人を含め、約40万人が郷里を追われたという。また、この20年間で、甲状腺がんの発症率はウクライナで約10倍、ベラルーシでは約20倍に跳ね上がったという[船瀬 2007: 83]。

もちろん、たとえそうした健康悪化が認められたとしても、その全てが被曝によるものだとは言えないだろう。だが、チェルノブイリ原発事故がもたらした環境上、社会・経済上の悪影響は甚だしいものがあり、住民の健康状態に複雑に、そして深刻に影響していると考えられていた。

## 2. 問題の所在—福島以後にチェルノブイリを問うということ

2011年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)主催、第5回全国フォーラムは、同年3月の東日本大震災時の在日外国人への支援のあり方に焦点を当てたものだった。それは、彼らに対する情報提供のあり方を中心とした「記憶」を皆で掘り起こすと同時に、ひいては、日本の「多言語・多文化」の現状を浮き彫りにすることで、今後の課題を鋭く提起するものであったといえる。

筆者はフォーラムに参加し、自身が研究の対象とするソ連やロシアの「経験」が、東日本大震災の「経験」にどのように重なり合い、寄り添えるのかと自問自答してきた。浮かび上がるキーワードは「チェルノブイリ原発事故」であったが、チェルノブイリと福島をつなぐ研究は多く、手垢のついた視点のようにも思われた<sup>11</sup>。

チェルノブイリと福島をつなぐ研究は、総じて原子力発電の危険性—放射能や健康障害—を説くものが多いように思う。今現在もその関連情報は飛び交っているが、その説明は社会の強い関心を集め続けているといってよい。原子力発電を語る際にチェルノブイリを引き合いに出すことで、その危険性をさらに強調しようとしている、といった言い過ぎであろうか。

チェルノブイリと福島の「経験」をどのように捉えるかは、非常に難しい。もちろん、原子力発電の危険性を説く捉え方も説得力を持つが、両者を通じてもたらされた「経験」は、それのみに終始するものではない。徐々にではあるが、チェルノブイリと福島の繋げ方に疑問を呈する声が挙がりつつある。2012年3月20日、東京外国語大学で開催された国際シンポジウム「にがよもぎの予言」にて、映画監督セルゲイ・ミールヌイ氏は「福島とチェルノブイリは文化的・歴史的にその発生の背景が違う<sup>12</sup>。」と発言したが、この発言には考えさせられる部分があった。異なる文化的・歴史的背景において両者は発生したのであり、決して同列に扱うことはできないという。また、「チェルノブイリ事故がもたらしたものは、それとともに、家庭が、そして地域の生活、文化が、まさしくその社会全体が侵食され崩壊に向かうという事態[吉沢 1999: 60]」に他ならなかったとも言われる。そうである以上、今一度冷静にチェルノブイリの「経験」を直視し、様々な角度から問い直して考えてみる必要があるのではないだろうか。

筆者はチェルノブイリを捉える一つの視点として、「多言語・多文化」を打ち出すことが果たして可能かどうか考えてきた。東日本大震災とチェルノブイリの「経験」を同じ視点から振り返ることで比較検討できるのではないかという期待がある一方で、先のミールヌイ氏の発言にあるように、それぞれが異なる文化的・歴史的背景で発生した以上、そこから浮かび上がる「多言語・多文化」をめぐる諸相も決して一様ではない。東日本大震災の「経験」を振り返る際に用いられた「多言語・多文化」の枠組みをチェル

ノブイリの「経験」に当てはめることで、そこから漏れてしまうものもあるだろう。そうである以上、まずはチェルノブイリの独自の「経験」を追うことから始めるべきである。

思うに、福島とチェルノブイリの双方を見比べた場合、事故による大規模な被災や避難が実態としてあったことはもちろんのことだが、そこにはある側面で、全く逆の「経験」が培われていた。東日本大震災時には、海外から多くの支援団体が来日し、日本の支援団体と連携して積極的な支援活動を行ったことがよく知られている。だが、一方のチェルノブイリ原発事故の際に、日本の多くの支援団体が現地に赴き、そこで支援活動を行ったということは、どれだけの人々に記憶されているのだろうか。東日本大震災においては、地域の「日本人」と「在日外国人」間の積極的な交流や助け合い、そして海外からの支援団体への情報提供や共有が、「多言語・多文化」をめぐる現象としてクローズアップされた。だが、チェルノブイリ原発事故に際しては、その場にいた邦人や、その後の復興支援に参加した多くの日本の民間医療支援団体は、現地政府や公的機関、現地の支援団体など、情報の発信者側から情報を受け取る立場にあり(実際その情報をどこまで取り入れていたかは別だが)、それをもって自身らの行動や活動の方向性を決め、着手していったのではないだろうか。この点で、東日本大震災とチェルノブイリ原発事故には逆の「経験」が培われていた。

本稿は、彼ら日本の支援団体が得た「経験」を、情報の提供や収集活動という視点から掘り起こしていく。彼らの「経験」をうかがい知るうえで本稿が採用したのは、筆者自身が作成したアンケートであり、それを各支援団体に送付し回答を得るという方法である。

このように、両者の「経験」を比較することに問題がないわけではない。被災地に赴くことなく、支援活動を行う支援団体もある。だが、チェルノブイリと福島の捉え方の1つとして、議論の呼び水となれば幸いである。

### 3. アンケートの実施とその結果

#### 3-1. 調査方法について

調査にあたってまず気になるのは、チェルノブイリ原発事故当時、現地に在留していた邦人がどれだけいたのかという点である。当時、ウクライナに在留していた邦人の数や、彼らのその後を追うことは極度に難しく、筆者が知る限り、この点についての公式な統計は残っていない。当時の新聞記事を見ると、在留邦人を通して現地の状況の把握を試みたり、帰国者の放射能被災に注意が向けられたりすることはあったものの、総数自体は浮かび上がってこない<sup>13</sup>。



チェルノブイリ原発事故後に支援活動に参加した日本の支援団体数を探るのも、決して容易な作業ではない。筆者の知る限り、90年の段階で、そうした支援団体は日本全国で100近くあったという資料もある[佐藤・和田 1996: 43]ものの、在留邦人数同様、公式な出版物や統計で示されているわけではない。インターネットで様々なキーワードを入力し検索すると、そうした支援団体のいくつかに遭遇する<sup>14</sup>ことがあるが、信頼性にかけることもあり、一抹の不安が残る。

そこで筆者が使用したのは、チェルノブイリ支援運動・九州が2000年に出版した『チェルノブイリとともに・・・10年のあゆみ』（チェルノブイリ支援運動・九州、2000年）の巻末に記されている「団体紹介」、およびそれを補足する佐藤幸男、和田あき子著『チェルノブイリから何を学んだか』（岩波書店、1996年）の巻末の「救援募金をしている主な救援市民グループ」リストである。チェルノブイリ支援運動・九州は日本に数多くある支援団体の中でも、活動歴の長さやその規模において目を見張るものがあり、いくつかの他団体がその活動に倣っていることから、本稿ではこの団体が紹介した「団体紹介」を積極的に採用することとした。一方の『チェルノブイリから何を学んだか』は、放射能医学を専門とする佐藤氏、ロシア文学研究者の和田氏が、市民として参加したチェルノブイリ支援体験を綴ったものである。彼らの支援体験は、民間団体へのアプローチや関係の持ち方においてチェルノブイリ支援運動・九州とは異なることもあって、リストに記されている団体にも若干の違いがある。こうした理由のため、両者を補完的に採用した。

筆者はそれらリストに掲載されている団体一つ一つに連絡をとり、接触を試みた。結果として、反応を頂いたのは次に記す団体であった。：

表-1. チェルノブイリへの支援活動を実施した国内支援団体

団体番号	団体名称	所在地	主な活動対象国	備考※
①	日本チェルノブイリ連帯基金	長野県	ベラルーシ	非常に多忙のため、アンケートには未回答。
②	青森・チェルノブイリ子ども支援ネット	青森県	ベラルーシ (特にゴメリ州)	
③	チェルノブイリ子ども基金・奥羽	岩手県	ベラルーシ	
④	チェルノブイリの子どもの救おう会	茨城県	ベラルーシ	
⑤	秋田ベラルーシ友好協会	秋田県	ベラルーシ	
⑥	特定非営利活動法人 チェルノブイリ救援・中部	愛知県	ウクライナ (特にジトーミル州 ジトーミル市等)	
⑦	NPO法人チェルノブイリへのかけはし	北海道	ベラルーシ (特にゴメリ州)	

⑧	チェルノブイリ母子支援募金・通販生活	東京都	不明	2008年活動停止、アンケートには回答不可。
⑨	チェルノブイリ支援運動・九州	福岡県	ベラルーシ	
⑩	エストニア・チェルノブイリ・ヒバクシャ基金	東京都	エストニア、ラトヴィア、リトアニア、日本	

※団体番号は筆者が便宜上つけたものがある。「団体紹介」の欄には、住所、電話・FAX番号が記されており、筆者はそのすべてに電話をし、コンタクトを試みた。『チェルノブイリとともに・・・10年のあゆみ』の出版年が2000年であることを考えればやむをえないが、その多くが電話番号を変えているか、もしくは活動を停止していた。佐藤、和田『チェルノブイリから何を学んだか』には、これらいくつかの団体について、設立の経緯や具体的な活動が記されている[佐藤・和田 1996: 41]。

筆者は上記諸団体へ連絡を取り、アンケートの協力を依頼した。現地政府や教育機関、マスメディア、現地の支援団体などから発せられる情報が彼らの活動にどのような影響を与えていたのか、また情報を受け取る側としてそのプロセスにどのような問題を見出していたのか、といった問いにアンケートを通じて接近しようと努めた。筆者は2012年2月から各団体に向けて、質問票をE-mailに添付、もしくは郵送で送付し、それに回答をして返信して頂くという形をとった(質問票は本稿「4.おわりに」の後に掲載)。質問票は、基本的な質問13項目、日本から実際に現地に赴き支援も行っている団体向けの質問が6項目、現地に赴くことはせず日本からの支援を活動内容とする団体向け4項目からなる。もちろん、ここで得られた回答が、支援団体全体の意見を正確に代表しているとはいえないことを踏まえつつ、アンケート結果を検討していきたい。

### 3-2. アンケートの結果をふまえて

高橋氏は、チェルノブイリへの支援活動に参加する団体を国家レベル的な医療支援と一般的な市民団体によるものとで二分し、巨額の資金調達が不可能な状況に置かれている市民団体について、次のように記している。「人的、経済的理由から、対象地域は限定され、支援の規模も大きくなく、広範な医療ジャンルを総合的に展開できないため、限定された地域での個性の強い支援の形態があらわれる[高橋 1994: 25-26]」。こうした欠点の克服に努めている団体が多い[藤田 1992: 16]一方で、個性の高さゆえに、きめ細かい支援や双方の信頼関係が醸成されるというメリットもある。本稿が調査した諸支援団体は主に、規模自体は決して大きくはないが、そうしたメリットを最大限生かし、支援を続けている団体のようだ。

以下、アンケート結果をみていきたい。まず、アンケートに回答した支援団体の設立年と、当初の正式名称(名称変更、それがなされた年)、そして主な活動内容につい

て触れておく。

表-2. 各支援団体の詳細

団体番号	団体名称 (主な活動場所)	当初の 正式名称	設立年 (設立時の メンバー数)	名称 変更年	活動内容※※
②	青森・チェルノブイリ 子ども支援ネット(青 森県)	同左	1996年 (5名)	なし	ii)、iii)聴診器、注射器、注 射針、体温計、ガーゼ、v)
③	チェルノブイリ子ども 基金・奥羽(岩手県)	同左	1996年 (20名)	なし	i)、ii)、v)、vi)
④	チェルノブイリの子ど もを救おう会 (茨城県)	同左	1993年 (30名)	なし	i)現地への医薬品とサプリメ ント(放射能排出促進剤)提供、 v)、vi)子どもを付添とともに 招待。
⑤	NPO法人日本ベラ ルシ友好協会 <sup>15</sup> (秋田県)	秋田ベラ ルシ友好 協会	1991年 (20名)	2000年	i)医療機器、医薬品、iii)医 師の派遣、巡回診断車の贈呈、 v)、vi)現地医師の招待(通算 70名)。
⑥	特定非営利活動法人 チェルノブイリ救援・ 中部(愛知県)	チェルノ ブイリ救 援・中 部	1990年 (20名)	2000年(特定 非営利活動 法人格取得 に伴い)	i)放射能測定器、粉ミルク、 医薬品、高額医療機器等の提 供、ii)被災者の病院・被災者 団体へ医薬品代、被災学生へ の奨学金、iv)被災地の病院へ 医薬品、高額医療機器等支援。 現地医療関係者の日本での研 修等、v)各種イベントでのパ ネル出展、ウクライナ講座(現 在休止中)、vi)現地医師、カ ウンターパート代表・職員、 消防士、大学の共同研究者等。
⑦	NPO法人チェルノブ イリへのかけはし (北海道)	チェルノ ブイリへ のかけ はしプロ ジェク ト	1992年 (3名)	1994年	i)、ii)、vi)子どもがメイ ンだか、イベントなどのために、 子どもの母親や現地医師の日 本への招待。
⑨	チェルノブイリ支援運 動・九州(福岡県)	NPO法人 チェルノ ブイリ医 療支 援ネッ トワ ーク	1990年 (40名以上)	2007年	i)放射能測定器、医療器材の 提供、ii)、iii)日本の医師、検 査技師を現地へ派遣、現地医 療関係者と合同での甲状腺が ん検診、外科手術の実施、v) チャリティーイベント等の開 催、物販等、vi)被災者や障が い者の働く福祉作業所の経営 者及びスタッフ、事故被災者。
⑩	エストニア・チェルノ ブイリ・ヒバクシャ基 金(東京都)	同左	1990年 (23名)	なし	i)医薬品、ii)、iii)薬品の提供、 v)、vi)現地医師、ヒバクシャ。

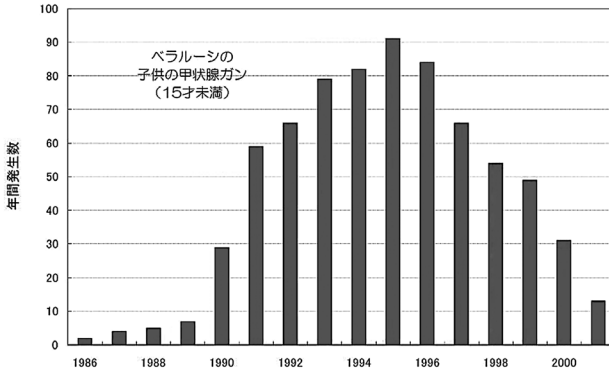
※※活動内容については番号表記とした。回答を頂く際には複数回答可とした。具体的には、i)現地  
への物資提供(本、食糧、衣服、おもちゃ、その他)、ii)金銭援助(募金活動を通じての提供、  
寄付金の提供、その他)、iii)現地での医療支援、iv)現地での育児支援(育児に悩む親へのコンサ

ルティング、一時預かり、その他)、v)広報活動(機関誌の発行、シンポジウムの開催、講演会での講演、関連映画の上映、その他)、vi)日本への招待(子ども、子どもの親類、現地医師、その他)、vii)その他、の7項目を挙げた。各項目には、各支援団体の独自の活動内容を記してもらうため、自由記述の欄を設けた。

まず設立年についてみていくと、そのどれもが1990年以降に設立されている。このような支援団体が現地で支援をするにせよ、それができる土壌が事件直後にはなかったと見ることもできるだろう。また、彼らが活動を開始した1990年代初頭というのは、表3にみるように、チェルノブイリ周辺地域で子供の甲状腺ガンの発症率が急激に上昇した時期であった。支援団体の多くが、その活動内容を医療分野に絡めて展開したのは、そうした背景があったのだろう。

活動内容については、i)やii)の物資提供や募金などを通じての金銭援助が、ほぼどの団体にも共通する活動であった。なかでも医療機器や医薬品の提供、そして団体自身の発意によって現地医師を日本へ招待し、研修を実施するといったことなどに重点をおいた活動を行った。現地の医師を日本に招待して医療技術を習得させる、もしくは日本の医師を現地に派遣し、その技術をもって対応しようとしたことが伺える。

表-3. チェルノブイリ周辺地域の子供の甲状腺ガンの発症率<sup>16</sup>



次に、支援団体が設立されるに際して、メンバーがどのような繋がりでもって集い、団体創設にまで至ったのかについて触れておきたい。アンケートに掲載した選択肢は、(1)親類つながり、(2)友人、(3)募集(タウン誌やメディアなど)、そして(4)その他、とした。

(1)の親類の繋がりを選んだ団体は一つもなかった。(2)は③、⑤、⑦の各団体が選択しており、(3)を選択した団体はなかった。(4)を選択したのは、②(具体的には、青

森県内で反核燃運動を担っている労組・民団体等々への呼びかけを通じて)、④、⑥(中部地域の反原発・環境・子育て・産直など消費者と生産者のグループ等47団体の連絡会の形で発足、各地の参加団体を通じて、もしくは反原発集会や講演会等に参加した個人など)、そして⑨(九州各地の反原発団体の活動家が結集)、そして⑩(各界の日本の平和反戦に熱心な方々が結集)と並ぶ。

表-4. 支援の参加メンバー数と他団体とのつながり

団体番号	団体名称	参加メンバー最大数※※※	連携を取る関係団体の有無/総数	その内訳 国内/海外
②	青森・チェルノブイリ子ども支援ネット	1998年(30名)	有無/総数3	国内2/海外1
③	チェルノブイリ子ども基金・奥羽	1997年(20名)	有無/総数2	国内2/海外
④	チェルノブイリの子どもを救おう会	2000年(15名)	有無/総数0	国内0/海外0
⑤	秋田ベラルーシ友好協会	1991年(200名)	有無/総数17	国内16/海外1
⑥	特定非営利活動法人 チェルノブイリ救援・中部	1990年(50名)	有無/総数7	国内3/海外4
⑦	NPO法人チェルノブイリへのかけはし	2003年(100名)	有無/総数6	国内4/海外2
⑨	チェルノブイリ支援運動・九州	1993年(30名)	有無/総数6	国内1/海外5
⑩	エストニア・チェルノブイリ・ヒバクシャ基金	1990年 (約10名)	有無/総数7	国内3/海外4

※※※専属/ボランティアを問わない。あくまで登録者数として回答を頂いた。

表-4は、各支援団体の参加メンバーの最大数、および緊密な連携を持つ他団体の有無と総数、その内訳を示している。概ね数十名程度を最大数としており、現地での活動を実施していない団体を除き、連携を持つ関係団体数の最大値は団体⑤の17(国内16/国外1)、最小値は団体③の2(国内2)となっている。

続けて、「活動の最初の段階で何に一番苦労されましたか?」という自由回答の問題については様々な回答を得たが、突出して多かったのは「資金や人手集め」に関するものであった。次に多かったのが、「役所との交渉や訪問・支援先の選定」をどうするかについてであった。また、それ以外で注目しておきたいのは次のような回答である。

○現地との連絡方法。当時はインターネットのメールなどがまったく普及していなかったことから、現地とは国際電報・国際電話、国際郵便で連絡、後に日本から持ち込み寄贈したファックスでやり取りした。国内での連絡も同様で、最初は電話・郵便での連絡、後にファックス送信を利用したので、連絡を取ることに時間とエネルギーを多くとられた。(団体⑥)

○旧ソ連との国交がなかったため、お互いの民族の風習とか考え方の違いがよくわからずに誤解を招いたり、悪意にとったりしたこともありました。また、被ばく児童の症状もとらえどころがなく、

子どもに聞き取ってもあまり実態がわかりませんでした。現地に入り、母親たちから直接聞くことを繰り返し、お互いの行動を理解し、(…)(団体⑦)

○現地の情報が入ってきても、支援する相手がわからない。そのためほかの団体と共同で支援物資を送ったが、途中で行方不明となった。そのために現地での協力団体を見つける。(…)その連携先と途中で関係がおかしくなったため、連携相手をどう選ぶかは非常に重要であることを痛感させられた。(団体⑧)

○ソ連のパルト三国への医薬品の輸送。原発ヒバクシヤの受け入れをどうするか。(団体⑩)

支援先をどのように選定するか、そして決めた後でどのような経路で支援をしていくかは、まさに手探りの状況であったようだ。支援先を決めた後でも、その支援先と継続して連絡を取り続けるのは非常にエネルギーを必要とする作業であったとの回答は、文化や風習の違いという要因も働いているため、切実さを感じさせる。「お互いの民族の風習とか考え方の違いがよくわからずに誤解を招いたり、悪意にとったりしたこともありました。」といった下りもさることながら、実際の医療支援に際しても、患者の母親たちから直接聞くことを繰り返すことで、お互いの理解を徐々に深めていく必要があったという。長期に亘る彼らの支援活動は、こうした地道な作業を繰り返すことで、積み重ねられていったといえる。

現地との連絡方法や国交がなかったという返答については、今現在ではインターネットの普及もあって、ある程度は克服されてきたように思う。また、他の団体との横の繋がりをもって支援先を決定していく道筋もあったのだろうが、活動の初期段階においては、そうした繋がりを見つけるのも難しかったのだろう。限りある資金や物資を効率的に、そして的確に現地に届けるためには、やはり自分たちの目で現地の状況を見、関係者との意見交換や被災者と対話することが、支援の「入口」なのかもしれない。ちなみに、③の団体以外の全ての支援団体が、日本から直接職員や関係者が現地に赴いた経験を持っていた。

だが、現地に赴くにしろ、どこで何をすればいいのか等、戸惑うことが多かったであろうことは容易に察せられる。そこで、「団体として活動をはじめるにあたって、現地の情報を集める手段として何を活用したのか？」そして、「どの位の頻度で通算何回ほど行ったのか？通算の滞在期間として大まかな合計はどのくらいになるのか？」という二つの問いを投げかけてみた。それぞれの問いに対する団体の返答は表-5の通りである。

表-5. 団体ごとの渡航回数と総滞在日数、そして情報収集の手段について

団体番号	団体として活動をはじめるとにあって、現地の情報を集める手段として何を活用したのか？	通算渡航数と現地でのおおよその総滞在日数(日本からの派遣時メンバーの変更等は考慮しない)
②	当時、現職の国会議員がいたので、そのルートを活用し、外務省・大使館等を使った調査。また、日本チェルノブイリ連帯基金の協力を得た。	1996年～2010年まで計9回、計約60日程度。
④	日本国内のチェルノブイリ支援団体との連携。	ほぼ毎年1回、計19回、計約9日。
⑤	現地訪問を通じて。	必要に応じて、計50回、計250日程度。
⑥	当時ソ連邦の新聞社等へ直接手紙を書いた。そして現地の新聞・雑誌の投稿欄に掲載された。	22年間で計20回以上、約計700～800日程度。
⑦	回答なし。	20年間毎年1回ずつで計22回、計240日程度。
⑨	パソコン通信で入手した海外通信社の情報、先行して現地訪問した方の講演など。	年に1～3回、2011年までに計34回、計約390日程度。
⑩	バルト三国のそれぞれのヒバクシャ団体、病院、医師。	1990年4～5月から毎年、計20回。総滞在日数は不明。

活動の初期段階での情報収集のあり方としては、すでに関連活動を始めている団体や人から得るもの(団体②や④、そして⑨)と、現地に直接アプローチするもの(団体⑤や⑥)に大別されるものの、おおよその団体も年に一度は現地を訪れている、という点では足並みを揃えている。刻々と変化する現場の状況を自分たちの目で確かめ、支援方針の決定に際して臨機応変に対応していったということだろうか。団体⑥のように「当時ソ連邦の新聞社等へ直接手紙を書いた」というフットワークの軽い例もあるものの、情報収集の初期段階では、身近な人や既存の支援団体や機関から情報を得て、その後現地の情報に徐々にアプローチしていくという手続きが一般的だったことが伺える。

だが、そうした手続きを踏んで情報収集するにせよ、その情報がどれだけ信頼しうるに足るのかは別の大きな問題となる。昨今のインターネットの普及<sup>17</sup>は現地の状況把握や連絡調整を、ある程度軽減させた向きがあるが、情報の信頼性への不安は拭い去れるものではない。そこで、「現地で活動するにあたって、情報の入手経路として一番信頼するに足り、役に立ったのはどのようなものでしたか？」と問うてみたところ、次のような回答を得た(複数回答可)。

表-6. 入手した情報の信頼性について

選択肢	選択肢を選んだ団体
○特にない	③(日本国内での活動に限定、日本で活動するにあたって、情報の入手経路として一番信頼するに足り、役に立ったのはどのようなものでしたか?の問いについては特になし、と回答)、④。
○日本で得た情報	⑨
○現地の日本人の知り合い	②、⑨
○現地で活動する他の団体	②、⑤、⑦、⑨
○現地の日本大使館など、日本の公的機関	⑤、⑨
○現地の通訳	⑥、⑦
○現地政府	③(ベラルーシ共和国)
○現地の大学をはじめとする教育機関	⑤(英語、ベラルーシ語)、⑥(ウクライナ語、ロシア語)
○その他	⑤現地の企業、または自前のカウンターパートより。
	⑥現地の通訳、つまり団体の現地駐在員。※※※
	⑨現地の医療機関。
	⑩バルト三国の言語は様々です。

※※※③は「○現地の通訳」の欄と、この「○その他」欄に二度出てくるが、これはアンケートの回答として双方に記載して頂いたため、そのまま記すこととした。団体が派遣している語学が堪能な現地駐在員ということだろう。

現地政府が出す情報に重きを置く支援団体もあるにはあるが、最も多かったのは、団体が活動を展開しようとする地域で既に活動していた他の団体であった。現地に足を運び、何が不足しており、何を被災者が求めているのかなど、そこで直に他の支援団体と接触を持ち、情報を収集していったということだろう。もちろん、これから支援を展開していこうとする団体としては、こうした接触は現地での多様な情報源の確保を意味するものだったと言える。また、「生の情報」ということでは、その他に記してあるような、現地の企業(カウンターパート)や通訳者、そして医療機関というのが興味深い。

現地の公的(教育)機関を信頼する団体は少ない(団体⑤、⑥)が、旧社会主義圏の公的情報の信頼性に問題があったということだろうか。この点について掘り下げるため、「チェルノブイリの支援活動において、現地での公的(教育機関を含む)機関などによってなされた情報提供のあり方について、良かった点、悪かった点」を自由に記し、挙げてもらうこととした。



表-7. 公的(教育)機関の情報発信について、良かった点と悪かった点について

団体 番号	良かった点	悪かった点	現地での活動に際して、間違っ た情報による混乱、支援活動 が二度手間になる等の事態 は？
②	ベラルーシは、独裁的な国家であり、公的機関などは、絶対悪い話はしない。私たちが訪問した病院の医師の中には、放射能被害について正直に語る人がいた。また、市民グループは、政府のやり方に批判的で、当初は地方政府などを訪問したが、途中からは病院と市民グループのみ訪問し、支援品を届け続けた。	回答なし	ベラルーシに事務所を置いた日本チェルノブイリ連帯基金の手助けで現地を訪問し、支援活動を行った。 現地に永住している日本人から情報を得て活動してきたので、混乱などした経験はありませんでした。 現地政府への物資の郵送はなく、自分たちで持参して行っております。(現地団体への郵送もあり。)
③	(現地での活動なし)	(現地での活動なし)	特になし
④	現地の公的機関から情報を提供されたことはありません。学校を訪問したときは学校の事情について説明を受けています。	回答なし	間違った情報を得た経験はありません
⑤	正しい情報を入手できた。	特になし	的確な情報が出てきています。正確な情報の下に進めました。間違った情報があるとすれば、信頼関係が成り立っておらず、「支援」にならないのでは？
⑥	現地カウンターパート、現地大学との共同研究者からの情報提供は信頼ができる。	現地のスタッフが長期休暇などで不在になると、連絡が迅速に行なえない。	当法人の現地駐在員によるより正確な情報によって、混乱することはほとんどない。
⑦	現地の救援グループと接触しているドイツやイタリアなどの運動の情報が参考になりました。	官製のものあまり信用できないと考えていました。	社会的立場によって、災害の被害の度合いが違うので、言っていることは様々でした。現地の政府関係者は、あまり、自国の低階層の援助は好んでいませんでした。 通信状態も悪かったので、連絡をとりあうロス時間が大きかったです。

⑨	公的な医療機関から提供のあったデータ(甲状腺がん発症率の推移など)は信頼性が高く、日本国内でチェルノブイリの現状や団体の活動内容を伝える際に役に立った。	関係が途切れる、または現地の公的機関と(日本国内の)他の機関との連携等によって、これまでに提供のあったデータを受け取ることができない、最新の情報を得られにくくなった。	間違った情報と言えるかどうかはわからないが、第1回目の甲状腺がん検診を実施する際に、地元のメディアで検診について紹介されたために受診を希望する住民が多数押し寄せ、混乱した。
⑩	回答なし	回答なし	ソ連時代と独立以後の事態はあまりにも違いました。ナチの被害跡がソ連からの被害跡に変わっています。ソ連から独立は革命以上の変革でした。

この回答をどのように分析・解釈するべきか。公的(教育)機関からの情報提供にまったく違和感を覚えない支援団体がある一方(団体⑤)、一定のストレスを感じていた団体もあったようだ(団体②や⑦)。また、当初より情報収集源として視野に収めていなかった団体もあった(団体④や⑥)。また団体②や⑥は、自前のカウンターパートを持っていたようであり、支援をするにあたって、かなり正確な情報を入手できていたようだ。だが、こうした違いがなぜ生まれたのかは判然としない。団体②、④、⑤、そして⑦は活動地域が同一のペラルーシであり、公的機関の対応がそれほどまでに異なるとは考えられないからだ。この点は、今後当該団体の活動の足跡や丁寧な聞き取り調査によって埋めていくべき課題となる。

大まかな傾向としては、政府や関連する公的機関からの情報に重きを置いていた支援団体は珍しく、それよりも現地の他の支援団体や市民団体から情報を積極的に仕入れ、それを指針として活動を展開させていった団体が多いということだろう。だが、そのように現地に何かしらのカウンターパートを置くことができたにせよ、長期にわたって情報入手が阻害される、もしくは連絡がとれないことがあり、この点に頭を悩ませる支援団体もあった。

アンケートの最後の質問として、「遠い現地で活動するにあたって、「異文化」を感じられることはありましたか?」という問いを投げかけてみた。この問いについてもいくつか選択肢を用意したが、回答は次のようなものであった。

表-8. 活動をする上で「異文化」を感じたことはありますか？

選択肢	選択した支援団体
○特にない	④(現地に赴いての支援はない。日本にいての支援であるが、その過程で異文化)を感じる経験はない。)、④(支援品を直接学校に届けている。)
○言葉の壁	②(意思の伝達に苦労しました。)
	⑥(通訳を介さないと、カウンターパートスタッフと英語でのやり取りもあるが、詳しいコミュニケーションが取れないこともある。)
	⑨(通訳を介するため、こちらの意図が正しく伝えられているかどうか確認する手段が乏しい。)
	⑩(大いにあり。ソ連下のバルト三国とその後のバルト、ソ連チェルノブイリでは原発事故が1986年ですから、はじめはロシア語、その後は英語、最近ロシア語はやめてくれと。)
○現地の人との人間関係	⑤(秋田に似ていて、人情に厚く好意が持てました。自宅を訪問したり、その親の家やダーチャで過ごした。)
	⑥(国の社会システム・習慣の違いから、日本の常識で考えられないことが起きることがある。何度も意思疎通の努力をした。)
	⑦(こちらが言いたいことを言わないと、わがままを言っても良い相手だと勘違いする。わがままが出たら厳しく言うようにしました。)
	⑩(1990年7月第9回ENDコンベンションで委員会のアンドレス・イラク副議長から、「ソ連で60万人、エストニアで1万人がチェルノブイリ、放射線除去作業に動員され、被曝した。医薬品もない。経験ある医師もいない。(…)ヒバクシャを日本の病院に入院させてほしいと要請を受ける。(…)8月6日エストニア・チェルノブイリ・ヒバクシャ基金として訴える。)
○食事	⑤、⑥、⑦(おいしい)、⑨(味の嗜好が異なる。)
○生活様式	⑥(とてもゆったり。ゆっくり。)、⑥(旧ソ連時代の古い宿泊施設や公共のトイレ、交通機関等問題は多くあるが、経済・社会・生活水準の違いは、基本的には慣れるしかない。)、⑨(宿泊、寒暖に関して、病院の利用について。)
○海外民間団体との関係	⑥(支援をめぐる意見の衝突。支援をめぐる意見の衝突、理解のズレなどは時々あったが、基本的には強い信頼関係にある。繰り返し話し合い、相互理解に努力した。)
	⑦(あちらのメンバーがすべて善人というわけではないので、そういうことを含めてつきあっていました。)
○行政とのやりとり	⑤(交流の際に空港到着から離陸まで完全にサポートしてもらっています。物資は直接持参してっております。)
	⑥(社会体制の違いにより、物資が税関で問題となることがある。解決に向け、日本・カウンターパート双方で努力している。)
	⑦(救援金を政府に渡すように言われました。)
	⑩(外務省にバルト三国へのヒバクや支援を要請。すぐに実施する、医師、ヒバクシャを広島大、長崎大に呼ぶこと。外務省(村山内閣)はすぐに実施。旧ソ連課でなく、北欧課にバルトは入っていた。)
○その他	なし。

言葉の壁の欄で注目をひくのは、団体⑩のバルト三国における言葉の問題であろう。バルト三国(リトアニア、エストニア、そしてラトビア)は、歴史を遡れば18世紀に次々と帝政ロシアの支配下に置かれ、ロシア革命後の1918年に各国そろって独立を果たした。だが、1940年に今度はソ連に併合され、1991年に再びバルト三国は独立を果たしている。そうした経緯もあってか、ロシア語に対する人々の感情は複雑な様相を呈しており、支援に際してもそうした現地の人々の感情を勘案して実施していくことが求められたということだろう。

続いて現地の人との人間関係についても、いくつか興味深い回答を得た。社会システムや習慣の違いから、意思疎通がなかなかうまくいかなかったという(団体⑥)。また自分たちが考えていることを積極的に伝えないと相手側のわがまを助長する(団体⑦)というのは、異文化間で交わされる意思疎通に珍しくない現象とはいえ、ある種の緊張感を持ちつつ活動をしていったことをうかがわせる。食事や生活様式については、それを「異文化」と考えた団体もあったが、活動自体を左右するまでの違和感を覚えることはなかったようだ。

また、他の関係者・団体との関係というのは、先の表-7の回答に関連して情報の入手先としても非常に貴重な位置づけにあったようだ(団体②、⑥、⑦など)。だが、そうはいっても支援の方針をめぐる、団体間での意見の衝突やズレは避けられないものだった。話し合いを通じてそのズレを埋めようとしたというのは、支援活動を通じて彼らが抱いた苦悶を垣間見ることができる。一方で、そうしたズレを埋めていく、または支援の方針決定の過程で、どこまで地元行政の意向・計画が反映されていたのか、もしくは率先力をどれだけ発揮できていたのか気になる点は多々あるが、こうした回答を見るにつけ、あまり期待できるものではなかったのだろう。

行政とのやりとりについての回答で非常に興味深いのは、物資の直接持参や、あくまでも支援先のカウンターパートとの連携を重視するといった点にある(団体②、⑥)。それはつまり、期待できないことの半ば裏返しとして、一定の距離を保ちつつ諸団体は行政と関係を持っていたといえる。

#### 4. おわりに

本稿は、チェルノブイリ原発事故後の1990年代に支援活動を実施してきた団体の活動の足跡を、情報提供や収集という視点から追ってきた。本稿の執筆段階ですでに、多くの支援団体が活動を停止しているか、もしくは連絡先が不明なため接触を持つことができなかったこともあって、アンケートの結果は支援団体の間にみられる共通性や多様性を正確に反映しているとはいえない。今後も多くの団体と接触を持ち、より

詳細なデータを収集しつつ、議論を精緻にしていく必要がある。こうした課題を念頭におきつつ、本稿が考察してきたことを整理しておきたい。

各支援団体とも、その設立年や規模を異にしているが、1990年代以降チェルノブイリ周辺地域にて子どもの甲状腺ガンの発生数が急増したこともあり、主に医療支援に焦点を絞った活動をしている。ウクライナやベラルーシといった旧社会主義圏で支援活動をするにあたり、どこから着手すればいいのかは、各支援団体に共有された大きな問題であった。現地のどこに、誰に向けて支援をしていったらいいのか。彼らが一様に手探りで開始した情報収集という作業には、歴史的、文化的な違い、および政治的な障害といったヴェールがいくつも覆いかぶさっており、それらを一枚ずつめくっていく作業は決して容易ではなかったようだ。彼らを感じた「異文化」の内実は多岐に及ぶ。中には容易に克服できそうにないものもあり、時間をかけて丁寧な話し合いを重ねて克服されうるものもある。

インターネットの普及した現在とは、情報提供や収集のあり方は随分異なっていた。当時は、身近な日本国内のメディアや関係団体との接触を、その入り口とする支援団体が多かった。それをもって入り口とするものの、現地で活動する他の団体との接触と情報交換に比重を置く支援団体も目立った。当時の政府が発信した情報と臨床の場でも出された支援のニーズを比較検討することは、興味深い問題である。支援活動の効率や効果を考えた場合、臨床の場でも出されたニーズに重きを置くことが理にかなっていると考えたのだろう。表7の団体②や⑦の返答にあるように、少なからぬ市民グループが政府のやり方に批判的だったというのは、この点を語り得ているように思われる。

災害時の支援について、彼らのような支援団体の活動をどのように取り込んでいくかは大きな課題となる。東日本大震災時においても、海外から多くの支援団体が来日し支援を行う模様が、マスメディアを通じて報道された。一刻を争う状況下で、支援者の専門性と被災者が抱えるニーズをどのように重ね合わせ対峙させるかは、支援の有効性を左右する。今後は、日本の支援団体がチェルノブイリ原発事故に際して遭遇した「経験」と、東日本大震災時の海外支援団体が経験したそれとを、情報提供や収集という視点から比較検討していきたい。



- ⑤「④その他」を選ばれた方にお聞きします。差支えなければ具体的にお教え願えますでしょうか？  
( )
- ⑥専属/ボランティアを問わず、活動に積極的に参加するメンバーの数は、最大何名いらっしゃいましたか？おおよその時期もお教えください。  
( ) 年頃に約 ( ) 名
- ⑦活動する上で緊密な連携を持っている関係団体はありますか？  
( ) ( ある ) ・ ( ない )
- ⑧「ある」とお答えの方にお聞きします。その内訳数をお教えください。  
( ) 団体数( 国内 団体・海外 団体)
- ⑨活動の主な対象場所はどこですか？国名、もしくは地名をお教えください。複数国に跨る場合は、その双方をお願いいたします。  
国名( ) 地名( )
- ⑩団体として活動をはじめるとあって、現地の情報を集める手段として何を活用されましたか？  
(例：大使館への情報の問い合わせ、現地にいる友人に連絡を取る、新聞などのメディア)  
( )
- ⑪活動の最初の段階で何が一番苦勞されましたか？当時は振り返ってご自由にご記入頂けましたら幸いです。  
( )
- ⑫団体の活動内容についてお教えください。あてはまるもの全てにチェック☑を、また( )内で該当するものに○をお願いします。(例：☑日本への招待 (子ども、…))
- 現地への物資提供 (本、食糧、衣服、おもちゃ、その他( ) )
- 金銭援助 (募金活動を通じての提供、寄付金の提供、その他( ) )
- 現地での医療支援 (具体的には？ ( ) )
- 現地での育児支援 (育児に悩む親へのコンサルティング、一時預かり、その他( ) )
- 広報活動 (機関誌の発行、シンポジウムの開催、講演会での講演、関連映画の上映、その他( ) )
- 日本への招待 (子ども、子どもの親類、現地医師、その他( ) )
- その他( ) )
- ⑬団体が支援している現地へ行かれたことはございますか？  
( ) ( はい ) ・ ( いいえ )

※※

以下、⑭～⑱は、⑬で「はい」とお答えの方へ、Ⅰ～Ⅴは「いいえ」とお答えの方に質問です。

- ⑭どの位の頻度で通算何回ほど行かれましたか？  
( ) 年・月・必要に応じて1回、計 ( ) 回
- ⑮通算の滞在期間として、大まかな合計はどのくらいになりますか？(派遣時のメンバー構成の変更は問いません)  
(約 ( ) 日程度)
- ⑯現地で活動するにあたって、情報の入手経路として一番信頼するに足り、役に立ったのはどのようなものでしたか？あてはまるもの全てにチェック☑を、また( )内で該当するものに○をお願いします。

- 特でない
- 日本で得た情報
- 現地の日本人の知り合い
- 現地で活動する他の民間団体  
(どの国ですか?) )
- 現地の日本大使館など、日本の公的機関。
- 現地の通訳 ( 英語、ウクライナ語、ベラルーシ語、ロシア語)
- 現地政府 ( 英語、ウクライナ語、ベラルーシ語、ロシア語)
- 現地の大学をはじめとする教育機関 ( 英語、ウクライナ語、ベラルーシ語、ロシア語)
- その他 ( )
- ⑰現地で活動するにあたって、間違った情報によって住民が混乱状態に陥る、支援活動が二度手間になるなど、情報が錯綜する事態は起きましたか? ご自身の経験から、ご自由にご記入頂けましたら幸いです。  
( )
- ⑱チェルノブイリの支援活動において、現地での公的(教育機関を含む)機関などによってなされた「情報提供」のあり方について、良かった点、悪かった点がもしございましたらご記入ください。  
良かった点  
( )  
悪かった点  
( )
- ⑲遠い現地で活動するにあたって、「異文化」を感じられることはありましたか? あてはまるもの全てにチェック☑を、また( )内で該当するものに○をお願いします。また、それをどのように克服しようとしたか?
- 特でない
- 言葉の壁 ( )
- 現地の人との人間関係  
具体的にどのようなことがありましたか?  
( )  
どのように対応しましたか?  
( )
- 食事 (味の嗜好、栄養の偏り、食品の不足、その他( ))  
( )
- 生活様式 (宿泊、寒暖、交通(運搬)の便、病院、医薬品、その他( ))  
( )
- 海外民間団体との関係  
具体的にどのようなことがありましたか? (例: 支援をめぐる意見の衝突など)  
( )  
どのように対応しましたか?  
( )
- 行政機関とのやり取り  
具体的にどのようなことがありましたか?  
( )  
どのように対応しましたか?  
( )



- その他  
( )

※※

I 活動経路についてお聞きします。現地への支援経路はどのようなものですか？あてはまるもの全てにチェック☑を、また( )内で該当するものに○をお願いします。

- 日本の他機関・団体を経由して  
(政府機関、教育機関、基金、他団体への提供、その他( ) )
- 海外の他機関・団体を経由して  
(政府機関、教育機関、基金、他団体への提供、その他( ) )
- 現地の団体への郵送(基金、教育機関、民間団体、その他 ( ) )
- 現地政府への郵送(具体的には？ )
- その他 ( )

II 日本で活動するにあたって、情報の入手経路として一番信頼するに足り、役に立ったのはどのようなものでしたか？あてはまるもの全てにチェック☑を、また( )内で該当するものに○をお願いします。

- 特にない
- 日本で得た情報(各国大使館、日本の公的機関、新聞などのメディア)
- 現地の日本人の知り合い
- 現地で活動する他の民間団体  
(どの国ですか？ )
- 支援先の現地人
- 現地政府
- 現地の大学をはじめとする教育機関
- その他 ( )

III 日本で活動するにあたって、間違った情報によって、支援活動が二度手間になるなど、情報が錯綜する事態は起きましたか？ご自身の経験から、ご自由にご記入頂けましたら幸いです。

( )

IV チェルノブイリの支援活動において、現地の公的(教育機関を含む)機関などによってなされた「情報提供」のあり方について、良かった点、悪かった点がもしございましたらご記入ください。

良かった点  
( )

悪かった点  
( )

V 日本で活動するにあたって、支援国に対する「異文化」を感じられることはありましたか？あてはまるもの全てにチェック☑を、また( )内で該当するものに○をお願いします。また、それをするように克服しようとしたか？

- 特にない
- 言葉の壁 ( )
- 現地の人との人間関係  
具体的にどのようなことがありましたか？  
( )  
どのように対応しましたか？  
( )

- 海外民間団体との関係  
 具体的にどのようなことがありましたか？(例：支援をめぐる意見の衝突など)  
 ( )  
 どのように対応しましたか？  
 ( )
- 行政機関とのやり取り  
 具体的にどのようなことがありましたか？  
 ( )  
 どのように対応しましたか？  
 ( )
- その他  
 ( )

アンケートは以上です。お忙しい中ご協力を賜りまして心より御礼申し上げます。皆様のご意見を、最大限活用させて頂きたいと存じます。

白村直也

---

[注]

- <sup>1</sup> 『朝日新聞』、1986年4月29日朝刊「ソ連で原発事故か」、第1面。
- <sup>2</sup> 同上、1986年4月30日朝刊「最悪事故、炉心が溶解」、第1面。
- <sup>3</sup> 同上、1986年4月30日朝刊「近隣諸国 連絡遅れを非難」、第7面。
- <sup>4</sup> 同上、1986年4月30日朝刊「走り回るバス」、第23面。
- <sup>5</sup> 同上、1986年4月30日夕刊「火災消えず事態深刻」、第1面。
- <sup>6</sup> 同上、1986年4月30日夕刊「病院に被害者多数」邦人留学生ウワサ聞くと、第1面。
- <sup>7</sup> 同上、1986年5月1日夕刊「ゴルバチョフ流情報公開は広報宣伝に過ぎなかった」、第2面。
- <sup>8</sup> 今中哲二「チェルノブイリ原発事故」(<http://www.rri.kyoto-u.ac.jp/NSRG/Chernobyl/Henc.html>) [2012年2月28日閲覧確認]
- <sup>9</sup> 同上。
- <sup>10</sup> キリロヴァ I.A.、ノビコヴァ I.V.他、1991、「白ロシア諸地域の胎児において観察された発達障害の発生率」『技術と人間』20(12)：18-22、ラズユークG.I.、ニコラエフD.L.他、1991、「ゴメリ州とモギリョフ州の南部地域における新生児の先天性発達障害の調査」『技術と人間』20(12)：23-27。
- <sup>11</sup> チェルノブイリ原発事故についてはすでに多くの書籍が発行されている。当時の回想録としては例えば、佐藤一男、1988、『回想 チェルノブイリ原発事故』電力新報社、菅谷昭、2011、『チェルノブイリ いのちの記録』晶文社、高木仁三郎、2011、『新装版 チェルノブイリ原発事故』七つ森書館などがある。
- <sup>12</sup> セルゲイ・ミールヌイ(ウクライナの映画監督)、国際シンポジウム「にがよもぎの予言ーチェルノブイリの悲劇とソ連崩壊20年」2012年3月20日開催、於)東京外国語大学での発言。
- <sup>13</sup> 関連記事としては、『朝日新聞』、1986年4月30日夕刊「病院に被害者多数」邦人留学生ウワサ聞くと、第1面、同上、1986年5月1日朝刊「原発事故キエフの邦人学生と電話」朝日新聞朝刊、第23面。または、同上、1986年5月3日朝刊「日本人4人が被ばく すでに帰国、線量は微量」、第1面などがある。
- <sup>14</sup> たとえば、インターネット上で支援活動に参加した団体のリストを見つることができる(List of Chernobyl Related International Charity Organizations (<http://www.belarusguide.com/>

chernobyl1/chlist.htm) [2012年2月28日閲覧確認]が、この中に日本の団体は「チェルノブイリへのかけはし」の一件しか登録されていない。

<sup>15</sup> 引用先資料には「秋田ベラルーシ友好協会」と改称までの名前で記されている。

<sup>16</sup> 今中哲二「チェルノブイリ原発事故」(<http://www.rri.kyoto-u.ac.jp/NSRG/Chernobyl/Henc.html>)より抜粋。[2012年2月28日閲覧確認。]

<sup>17</sup> 国際電気通信連合 (ITU: International Telecommunication Union)のデータによれば、インターネットの普及率はウクライナが0.72%(2000年)から30.6%(2011年)、ベラルーシが1.86%から39.6%に増加している。ちなみに、日本は29.99%から79.53%。<http://www.itu.int/en/pages/default.aspx>[2012年7月22日閲覧確認。]

## 【文献・資料】

1. 『朝日新聞』, 1986年4月29日朝刊「ソ連で原発事故か」, 第1面。
2. 同上, 1986年4月30日朝刊「最悪事故、炉心が溶融」, 第1面。
3. 同上, 1986年4月30日朝刊「近隣諸国 連絡遅れを非難」, 第7面。
4. 同上, 1986年4月30日朝刊「走り回る大量のバス」, 第23面。
5. 同上, 1986年4月30日夕刊「火災消えず事態深刻」, 第1面。
6. 同上, 1986年4月30日夕刊「病院に被害者多数」邦人留学生ウワサ聞く」, 第1面。
7. 同上, 1986年5月1日朝刊「原発事故キエフの邦人学生と電話」, 第23面。
8. 同上, 1986年5月1日夕刊「ゴルバチョフ流情報公開は広報宣伝に過ぎなかった」, 第2面。
9. 同上, 1986年5月3日朝刊「日本人4人が被ばく すでに帰国, 線量は微量」, 第1面。
10. 今中哲二「チェルノブイリ原発事故」(<http://www.rri.kyotou.ac.jp/NSRG/Chernobyl/Henc.html>) [2012年2月28日閲覧確認]
11. キリロヴァ I.A., ノビコヴァ I.V.他, 1991, 「白ロシア諸地域の胎児において観察された発達障害の発生率」『技術と人間』20(12): 18-22.
12. 公益財団法人笹川記念保健協力財団ホームページ (<http://www.smhf.or.jp/>) [2012年3月21日閲覧確認]
13. 佐藤一男, 1988, 『回想 チェルノブイリ原発事故』電力新報社。
14. 佐藤幸男, 和田あきこ, 1996, 『チェルノブイリから何を学んだか』岩波ブックレットNo.395, 岩波書店。
15. 菅谷昭, 2011, 『チェルノブイリ いのちの記録』晶文社。
16. 高木仁三郎, 2011, 『新装版 チェルノブイリ原発事故』七つ森書館。
17. 高木仁三郎, 渡辺美紀子, 2011, 『食卓にあがった放射能』七つ森書館。
18. 高橋卓志, 1994, 「チェルノブイリ医療支援の現状」『技術と人間』23(3): 24-31.
19. 吉沢弘志(チェルノブイリ救援募金), 1999, 「「いのち」の保養里親運動」『技術と人間』28(3): 59-61.
20. 藤田祐幸, 1992, 「チェルノブイリ救援活動の現在(いま)」『技術と人間』21(4): 10-19.
21. 船瀬俊介, 2007, 『巨大地震が原発を襲う チェルノブイリ事故も地震で起こった』地勇社。
22. ラズニークG.I., ニコラエフD.L.他, 1991, 「ゴメリ州とモギリョフ州の南部地域における新生児の先天性発達障害の調査」『技術と人間』20(12): 23-27.
23. ITU (International Telecommunication Union) (<http://www.itu.int/en/pages/default.aspx>) [2012年7月22日閲覧確認]
24. List of Chernobyl Related International Charity Organizations (<http://www.belarusguide.com/chernobyl1/chlist.htm>) [2012年2月28日閲覧確認]



---

# 公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究

—神戸市ベトナム語母語教室の事例から—

## **The Significance of Creating a L1 Class for Minority Students in Public Elementary Schools:**

A Case Study of a Vietnamese Class in Kobe, Japan

落合 知子\*

OCHIAI Tomoko

---

In public elementary schools, several L1 classes have been established for students having roots in a foreign country. This paper aims to reveal their significance. As a case study, I conducted participant observation of one such Vietnamese class in Kobe.

Through this research method and some previous studies, I noted "the diversity of the learners" and "the difficulty of keeping motivation for learning L1" as challenges in the L1 class. At the same time, I was able to observe several teaching methods (for example, 'praise and encouragement', 'intensive competition, 'recognize a newcomer student as resource person', and so on) for class management that aimed to overcome such challenges. The methods produced an "endorsement of the affinity of the Vietnamese culture with a focus on ability of Vietnamese language" in the L1 class. This endorsement was shared with Japanese students and teachers in the school, through the cooking of Vietnamese dishes, the learning and showcasing of the ethnic Vietnamese lion dance, and lecture about the Vietnamese war by a father of Vietnamese student.

I found that the endorsement makes "self-affirmation" and, "establishment of identity" possible for Vietnamese students. In addition, it made it possible to bring "relative viewpoints for their own culture" to Japanese students and teachers.

---

\*神戸大学 大学院 国際協力研究科 研究員

## 1. はじめに

### 1-1. 研究の目的と背景

本研究は公立小学校に設置された外国にルーツを持つ子どもたちのための母語教室の存在意義を明らかにすることをめざすものである。

現在、日本の公立小学校における外国人児童生徒への支援は日本語指導、生活・学習指導が中心である。実際、文部科学省による「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」<sup>1</sup>を見ても外国人児童に対する支援は日本語指導が先行し、本稿でとりあげる「母語」に関する支援への言及は見当たらない。しかし外国人多住地域では当事者のニーズにこたえる形で、自治体、NPO、当事者団体、そして公立学校の国際教室などで、母語教室の設置が散見されるようになってきた。そんな中、兵庫県では2006年度より2010年度まで「新渡日外国人児童生徒に対する母語教育支援事業」を行い、当初、県内23校を母語教育支援センター校として、母語教室を定期的で開催してきた。また兵庫県が事業を終了させた2011年からは神戸市内の母語教育支援センター校においては神戸市が独自予算を駆使して現在(2012年3月)に至るまで母語教育支援事業を継続している。

本稿では、神戸市内の母語教育支援センター校である甲小学校に設置されたベトナム母語教室での参与観察をもとに、まず、母語教室がどのような課題を抱えているのか明らかにし、いかなる教育的取り組みによって課題を克服しているか記述する。そして次に課題克服のため教育的取り組みからいかなる学びが形成されているのか観察し、母語教室内部の学びが外部の一般生徒や教員と共有されていく過程を追う。それらの観察から公立学校の中に設定された母語教室の存在意義を、母語教室参加児童のみならず、日本人生徒や教員にとっての意義もまた明らかにすることをめざしたい。

### 1-2. 先行研究

母語教育の重要性に関しては様々なレベルでの論考がある。真嶋[2009:39]の議論を下敷きに野津[2010:2]は外国にルーツを持つ子どもを取り巻くミクロレベルでの論考<sup>2</sup>として、下記の3つの視点から、母語教育の重要性を指摘する論考を分類している。

#### A) 教科学習と日本語能力形成のための母語

言語相互依存仮説[Cummins and Danesi 1990-2005] (母語と第2言語<sup>3</sup>が相互的に依存して形成される)に代表される第2言語である学習言語習得やその先にある教科学習のために母語教育が重要とする論考である。

#### B) アイデンティティ形成のための母語

母語学習が自尊感情を高め、情緒的な安定とアイデンティティの確立を支援する。そのため母語学習は重要であるとする立場である。石井[1999]、関口[2003]、高橋[2009]等がこの立場から論考を重ねている。本稿でも母語教室が公立小学校の中に設置される意義としてこのアイデンティティ形成支援を核として論考を進める予定である。

### C) 家族とのコミュニケーションとしての母語

母語しか出来ない親と第2言語が優勢な2世3世の間でコミュニケーションの断絶や心理的不安定がしばしば報告される。この親子のコミュニケーション問題の解決のために母語教育の重要性が指摘されている[北山2012; 高橋2009]。

兵庫県教育委員会[2009]も母語教育支援センター校設置の目的を「母語を思考基盤とする新渡日児童生徒の学習思考言語の習得を支援」すること、「母語・母文化に触れる体験を通して、アイデンティティの確立を支援」すること、とし、上記のAとBの視点に立っているといえる。

また北山[2012]による論考ではまず、保護者と学校の関係から母語教室設置の意義を明らかにし、Cの視点から母語教室の重要性が論議し、親とのコミュニケーションの結果として子どもたちが母語教育へのモチベーションを高める姿が描かれている。

本稿では、フィールドにおいて、まず、公立小学校に通う外国人児童のアイデンティティ形成の困難を観察した。そして原学級を離れた母語教室という空間での学習活動が外国人児童のアイデンティティ形成に寄与する様子を描く。その、母語教室で子ども達のアイデンティティの形成を目指す姿が副次的に母語教室の外の日本人児童や教員へ学習効果を与える可能性を指摘する。すなわち本稿の位置づけは、Bの視点を起点とし、本人と周囲に及ぼしていく母語教室設置による学びの連鎖を考察するものである。

このように先行研究において様々な視点から母語教育の重要性が主張され、検証が進められ、実際に母語教育が実施され始めているが、しかし母語教室の中には多くの課題が発生している。母語教育の現場でしばしば見られる課題として中島[2001, 2003]は下記の点を挙げている

- A. マイナスの価値付け(主流社会からのエスニックマイノリティの母語へのマイナスの価値付けと学習者の内面化)
- B. 親のチョイス(子どもにとっては押し付けられた学習である場合が多い)
- C. 課外学習(課内の評価と結びつかねば継続的学習がむづかしい)
- D. アンバランスな語学力(聞く力、話す力、読み書きと力がアンバランスになりやす

い)

E. 認知面の遅れ(認知面の力が本国の母語話者と比べると遅れる傾向にある)

F. 世代その他によって異なる教育内容(移住後何世代が経過しているか、移動時の年齢など子どもの置かれている状況によって教育内容が異なる)

これらの中島が挙げた課題を、筆者は、母語教室の教室内で対応が可能な問題点として、

a) 動機付けの難しさ(A, B, C)

b) 学習者の多様性(D, E, F)

の2点に収斂できると考える。

本稿ではこの2つの課題の存在をフィールドで確認した後、この課題を乗り越えるためにどのような教育上の実践、工夫が試みられているか明らかにし、そこから生じる学びがどのように母語教室の内外に影響を与えているか記述することを試みる。

### 1-3. フィールド概観

甲小学校の全校生徒は約200名、ほぼ1学年単学級の比較的小規模な学校である。甲小学校には2011年度は23名のベトナム系児童が在籍している。このほか朝鮮半島にルーツを持つ児童も十数名在籍し、フィリピンとアメリカにルーツを持つ生徒も各2名、在籍している。甲小学校に在籍するベトナム系児童のほとんどは1970年代から90年代に来日したベトナム難民の2世である。また来日したばかりの児童も22名中1名在籍している。

甲小学校は2006年よりベトナム語母語教育センター校として週に1回、低学年と高学年各1時間(授業45分、休み時間15分)ずつの母語学習の時間を持っている。母語講師は2006年当時、近隣のベトナム人自助組織の職員であり、自助組織が開催する母語教室で講師を務めていたKが担っている。母語教室には講師のKと甲小学校の多文化教育担当教諭が入り、時折、担任教諭が母語教室を訪れ、指導を補助する。また2011年度からは校長が毎回母語教室を訪れ、教室の様子を見学し写真撮影し学校のホームページに公開している。夏休みと冬休みには2～3日間連続講義で、母語教育と長期休暇の宿題、さらに最終日にはベトナム料理の調理実習と食事が開催され、ベトナム系の保護者も調理実習の講師役や補助役として参加する。

学校では上記の母語学習の時間以外に毎年2月に「コリア・ベトナムフェスティバル」と呼ばれる催しを開催して、学年ごとに地域のNPOである神戸在日コリアン保護者の会やベトナム人自助組織の協力を得て、コリアとベトナムの歌や食べ物、遊び、言葉の調べ学習の発表会を行う。またフェスティバルの開会式では2007年以来、ベ



トナム語母語教室のメンバーによるベトナム式獅子舞(ムアラン)の披露<sup>4</sup>が行われている。学校はこの日を地域や保護者への学校開放日としている。

甲小学校の母語教室に現在まで在籍した子どもたちの学年、性別の識別を表1に示した。

表-1 2006～11年まで甲小学校の母語教室に在籍した子どもたちの学年・性別の識別

学年(括弧内は在籍年度)		個人識別	人数
卒業生	高2 (2006)	V35	1名
	高1		0名
	中3 (2006～2008)	V30, V31, V32, V33*, V34	5名
	中2 (2006～2009)	V27, V28, V29	3名
	中1 (2006～2010)	V23, V24, V25*, V26*	4名
在校生	小6 (2006～2011)	V18, V19, V20, V21, V22	5名
	小5 (2007～2011)	V17	1名
	小4 (2008～2011)		0名
	小3 (2009～2011)	V11, V12, V13, V14, V15, V16	6名
	小2 (2010～2011)	V7, V8*, V9, V10	4名
	小1 (2011)	V0, V1, V2, V3, V4, V5, V6	7名

(フィールドノートより、筆者作成。\*印は子ども多文化共生サポーター<sup>5</sup>が派遣された日本語補助の必要なニューカマー児童、囲み字は女子、学年は2011年度末現在)

#### 1-4. 研究の方法

母語教室への参与観察と学校教員や母語講師らへのインタビューを中心にフィールドワークを行った。筆者は2006年度のコリア・ベトナムフェスティバルの参観をきっかけに甲小学校でのフィールドワークを開始し、以来年に数回コリア・ベトナムフェスティバルのシーズンの前後や夏休みの母語教室の参与観察を繰り返した。2011年度はほぼ毎回(合計24回)、母語教室の中に入り、低学年45分、高学年45分の授業を参観し、その前後の15分の休み時間も子ども達と学校教員、母語講師のやりとりを観察したり、その場にいる関係者への簡単なインタビューの時間とした。子どもたち、母語講師、多文化担当教諭、担任教諭の間で交わす会話や時間の経過による学習活動の移り変わりなどをフィールドメモに記述し、帰宅後、フィールドノートにまとめた。また2011年9月よりはスクールサポーターとして週に1度、第2学年の通常クラスに入り、ベトナム系児童の原学級での様子も観察した。

フィールドでの観察ではマイクロエスノグラフィー [箕浦1999; 野津2007]の手法を用いて教室内の微細な人物配置や人と人の交流、交わされる会話を記録した。マイクロエスノグラフィーとは「限定されたフィールドに生起する微細なユニットに着目し、人々の生きている意味世界を当事者の文脈に沿って解釈的に分析する手法」[野津 2007:157]である。

## 2. 母語教育の課題とそれを乗り越えるための教育的取組

本章では母語教室を運営する上で直面する課題をフィールドでの観察から明らかにする。そしてその課題を乗り越えるために具体的にどのような教育上の取り組みや工夫が行われているかを明らかにする。

### 2-1. 母語教育の課題—フィールドでの観察から

先行研究から母語教室の課題として大きく分類すると「動機付けの難しさ」と「学習者の多様性」が存在することを指摘した。甲小学校の母語教室でも、母語学習を行う上でのこの2つの問題点は観察された。

まず、「動機付けの難しさ」について述べる。

外国人児童は学年が進むにつれ、「外国人であること」、「外国語運用能力」を日本人児童がマジョリティである原学級では表出しないように、「みんなと一緒に」ふるまおうとする傾向がある。この傾向の背景として日本の教室に存在する同化圧力の存在が指摘されている。恒吉[1996]は「一斉共同体主義」、太田[2000]は「脱文化化の機関」などの言葉を使い、外国人児童に向けられる日本の教室内の同化圧力の存在を述べている。その同化圧力は子どもたちにマジョリティからの「異なり」を「劣位」と読み替えさせてしまうのではないか<sup>6</sup>。

実際に甲小学校でも2009年度6年生のV29は「ベトナム人の子どもだけが集められる母語教室への参加することの苦痛」を原学級担任に語ったことを原学級担任が教員研修の場で報告している(フィールドノート2009年8月26日より)。ベトナム系の子ども達は「ベトナム人であること」という周囲とは異なる個性を否定して、マジョリティとの「異なり」を周囲から不可視化してしまおうとする。そんな彼らを母語教室に足を向けさせるには教室運営や教授法に特別な工夫が必要である。

母語講師や多文化担当教諭の教室運営の工夫や教授法により、通常は教室の秩序は維持され、ベトナム語学習への興味も一定の水準に保たれているが、学校行事が多忙で多文化担当教諭が教室に入れないとき、秩序が崩れて「今日はもう早くやめて帰ろう」と言った発言が子ども達から飛び出すこともある(フィールドノート2009年12月3

日より)。

またベトナム語学習に取り組みながら、「なんで木曜日は母語教室なの？ どうしてベトナム人だけやらなきゃいけないの？」(フィールドノート2009年11月26日より、甲小学校小4男児V21の発言)という母語教室に来る理由の確認は高学年の児童の間で何度も交わされていた。

母語教室は通常放課後に行われているため、日本人の友人たちは公園で遊んだり、稽古事に出かけている時間帯である。その時間を母語教室に振り向けるためには、母語教室参加のための動機付けが必要である。この動機付けのためにどのような教授法や教室運営の工夫が行われているか、次節以降見ていくことにする。

次に「学習者の多様性」に関して記述する。筆者が観察した2011年度の母語教室在籍児童23名の中でも、

- 来日間もない、ベトナム語が優勢な子ども(1家庭1名)
- 日本生まれで日本語能力もあるが、家庭でベトナム語学習を習慣づけており、話・聞く、の能力のほか読み書きも可能な子ども(3家庭3名)
- 家庭言語がベトナム語で聞くことはできるが話すこととなると困難が伴い、読み書きとなるとさらに難しくなる子ども(12家庭15名)
- 家庭言語が日本語であったり、兄妹が多いなど保護者とのコミュニケーションが薄く、いくつかのベトナム語単語が分かる程度の子ども(2家庭4名)

と多様なベトナム語能力の子どもが存在した。その多様性は「来日の時期」、「ベトナム語教育に熱心な家庭か否か」、「家庭言語がベトナム語か日本語か」、「親とのコミュニケーションの濃淡」などに由来すると思われる。そうした多様な家庭的背景とベトナム語能力を持つ子どもたちが一つの教室空間を共有して、同じカリキュラムで母語教育を受けている。

ベトナム語能力の高い子どもに照準を合わせれば、ベトナム語能力の劣る子どもは授業についていけない。逆にベトナム語能力の低い子どもに手厚くすれば能力の高い子どもは飽きてしまう。このような「学習者の多様性」にも対応しつつ、教室を運営していく必要が生じている。

これら「動機付けの難しさ」と「学習者の多様性」という現実に存在する課題を克服しながら、母語教室は実施されていく。甲小学校においても多様な語学能力の子どもを一堂に会させつつ、母語教室参加の動機を維持しようと努める教室運営上の教育的取組・工夫が観察された。

## 2-2. 課題を乗り越えるための教室運営上の取り組み・工夫

本節では母語教室が直面する課題を乗り越えるためにどのような教室運営上の教育的取組・工夫がなされているのか、その結果、どのような学びが教室空間で生まれているのか、概観することにする。

### (1)母語学習への動機付け

#### ①賞賛・激励

通常、多文化担当教諭が母語講師とともに教室に入り、またベトナム系児童の原学級の担任教諭もときおり補助として教室に入り、子どもの横に寄り添うように座る。指導は基本的に母語講師が行うが、母語講師の質問に対し、児童が正答すると多文化担当教諭は「よっしゃ！おお、すげえ」「すごい！先生にもわからへんのに！」と絶え間なく賞賛の言葉や励ましの言葉をかけて『ベトナム語ができること＝すごいこと』というプラス評価を与え続けている様子が観察された。またそうした声かけに対し子ども達も自慢げな顔をしたり、「いえい！」と声をあげ、喜びを表明する。ベトナム語の書き取りの時間も机間巡視をし「お、V17ちゃんもかけた！上手。」と本人を褒めたあと傍らにいる原学級の担任に「この子はアルファベットの形を整えるのが上手やね」と声をかけると担任も「ていねいですよ」と二人で本人に聞こえるようにプラスのことばをかけ、ベトナム語学習への気持ちをほぐくもうとしていることが観察された(フィールドノート2008年3月6日より)。

#### ②競争の多用

語彙確認などの学習活動で、子ども達にやる気が見られない場合、母語講師は子ども達同士を競わせることで学習へのやる気を掻き立てる場面が何度か観察された。例えば赤い、長い、太いなどの形容詞をベトナム語で述べ、それらの形容詞が修飾するのにふさわしいベトナム語の名詞を子ども達に挙げさせていたが、クラスの雰囲気は盛り上がりには欠けていた。そこで母語講師は子ども達の名前を黒板に書き、正答するたびにその子どもの名前の横に「正」の字を書く形で得点を記していった。途端にクラスの雰囲気は一変し、とくにベトナム語能力の高い子ども達は勝利を目指して激しく競争をはじめた。たとえば、赤いと言う形容詞が修飾する名詞を答えたいV21は「林檎ってなんていうんだっけかな～！昨日かあちゃんがそのことば言ってたんだけど何だっけかな～」と苦悶するなど競争に勝ちたい、そのためにベトナム語を思い出したいと自分の中の知識を総動員している様子が観察された(フィールドノート2009年8月24日より)。

また、副教材としてベトナム語単語カルタを使うなど、ベトナム語運用能力が高いほどゲームの勝利に結びつくような教材が用意されており、ベトナム語が出来ること

が喜びと感じられるような工夫がされていた。

多様なベトナム語能力を持つ子ども達はこうした競争への参加を通じて、よりベトナム語の勉強をしよう、親との会話を活発にしてベトナム語能力を身につけよう、という熱意が備わっていく様子が観察された。

### ③その他の要因

甲小学校の2009年度6年生(現中2)のV27と5年生(現中1)のV23、V24は2008年度の観察では母語教室への参加頻度が低く、あまり母語教室の活動に熱心なようには見えなかった。しかし2009年度はベトナム語学習にも毎回参加し、獅子舞(ムアラン)でも重要な役割を演じるなど大きな変化が見られた。この変化の原因について母語講師と多文化担当教諭は「友人の存在」と「原学級担任の理解と協力」を挙げた。

まず「友人の存在」だが、6年生には姫路市からベトナム語が堪能で獅子舞の経験もあるV29が、5年生にはベトナムから来日間もないV25が転入してきた。V23、V24、V27らはこの新来のしかしベトナム語能力の高い友人に付き合う形で母語教室への参加を楽しむようになった、ということが観察された。

また時間の経過によって担任教諭たちの母語教室への理解が進み、母語教室のある日は「今日は母語教室だから、しっかり行くように」と子ども達に指示し、実際母語教室に付き添ってきてくれることも増えた。以前は、担任が下校時に母語教室の開催の確認を忘れるなど、母語教室の重要性の認識を共有できずにいた。その結果、多文化担当教諭が帰宅してしまった子ども達を追って家まで行き、連れ戻して母語学習をさせたこともあり、子どもが母語学習の動機を育みにくい状況に在ったという(フィールドノート2010年2月3日より)。母語教室に直接かかわらない他の教員による母語教育への理解、母語教室スタッフとの連携も子どもの母語学習へのモチベーション維持には重要であることが伺えた。

## (2)多様性への対応

では次にベトナム語能力がさまざまである子ども達を、いかにベトナム語学習へとひきつけているのか、母語教室の中で観察された教授上の工夫を中心に述べて行きたい。

### ①短時間での学習活動の切り替え

母語教室における学習活動を観察していると約10分程度を目安に学習内容を変えていることが観察された。

たとえば、実際の授業記録を下記に記録する

2009年8月25日の甲小学校の高学年向けの母語教室において

15分：形容詞一名詞クイズ(競争形式)

10分：テキストの絵を見ながらベトナム語の単語を言う

10分：テキストの絵の単語を発音によって分類

10分：ツイスター<sup>7</sup>

休み時間：体育館でドッチボール

と言うように、ほぼ10分ごとにアクティビティを変更し、子どもたちが学習に飽きないように配慮されていた。母語講師によると、この教授法はアメリカのベトナム系の子も達へのベトナム語教室で10分毎に教師がハンドベルを鳴らし、アクティビティを切り替えるという活動を観察したことをきっかけに自らも取り入れたということであった。最後はカルタやツイスターなどのゲームで子ども達の楽しみを用意している様子も伺えた。また甲小学校の2009年8月24日—26日の母語教室では夏休み中だったこともあり、体育館で遊ぶ時間が設定されたり、母語教室に来ることを楽しいことと子ども達に印象付ける工夫が行われていた。

## ②重層的な学習空間作り

上記のように頻繁に学習内容を切り替え、子ども達に飽きさせないようにする教室の運営が頻繁に観察されたが、筆者が観察した中で、1つのアクティビティにじっくりと取り組む様子が観察された。それは年賀状作りへの取り組みであった。

年賀状作りは母語教室のメンバーで原学級の担任教諭に年賀状を作成し、投函するというものである。2009年12月17日に甲小学校で高学年クラス、低学年クラスともに各1時間かけて年賀状作成はおこなわれた。年賀状作成と言っても、実際にはベトナム語で「あけましておめでとう(Chuc Mung Nam Moi)」と記す作業、日本語で宛名を書く作業、先生へのメッセージを日本語やベトナム語で書く作業、さらに正月にふさわしい絵を描こう、とベトナムでは何がお正月の風物詩としてふさわしいか、と言う意見が出され、そのベトナム語の確認(たとえば正月の花・ホアマイ、お年玉・リーシー)そしてその絵を描くなど、ベトナム語、日本語、ベトナム文化学習とイラスト書きなどいくつもの要素を持つアクティビティが重層的に組み合わせられていた。多様な学習活動が1つの教室で展開されていた。児童は本人の興味や習熟度によって時間配分をして、絵に時間をかける者、日本語の漢字の書き方に時間をかける者、ベトナム語の文字表記に手間取り、何度も書き直すものといったように、個性に応じて学習活動を組み立てていた。それぞれのベトナム語能力、日本語能力、絵画やベトナム文化への興味に合わせていくつものアクティビティが同時進行し、重層的な学習空間が創造されていたことが観察された。

### ③母語能力に劣る子どもの輝く場の設定

競争を多用しながら、ベトナム語学習へのモチベーションの維持を図ると、どうしても負け続けてしまうベトナム語能力の劣る子ども達が存在する。そうした子ども達にも活躍し、輝ける場がこまめに用意されていることが観察された。母語講師も競争の多用はベトナム語学習へのモチベーションともなるが弊害として「ベトナム語能力の劣る子ども達のモチベーションの低下」が起ころうことを認識しており、彼らが楽しみながらベトナム語に触れられる場面を作ることに意識的であった。

ベトナム語能力が劣る子どもが楽しみながらベトナム語習得に関わる場面としてツイスター<sup>7</sup>と言うゲームが積極的に用いられていた。この競技であればベトナム語能力の劣る子ども達も基礎的なベトナムの語彙を習得しながら、全身を使って楽しむことが出来る。1時間の締めくくりをツイスターに興じる子ども達の姿が何度も観察された。

また甲小学校では3学期はコリア・ベトナムフェスティバルで演じるベトナム式獅子舞(ムアラン)の準備に母語教室の多くの時間を費やすが、この獅子舞もベトナム語能力に関わらず参加の可能なアクティビティであり、全ての子どもが母語教室への参加モチベーションを高く持つ機会となっていたことが観察された。

### ④ベトナム語能力の高い児童のリソース化

来日したばかりで日本語能力が十分でないが、ベトナム語の堪能な児童は生きたベトナム語をしゃべれる人材として母語教室内で重要な役割を演じる。たとえば甲小学校で9月9日の中秋節の準備をしていた折、V8が母語講師とベトナムの中秋節の事情を語り合い、その後他の母語教室のメンバーに「今の話分かった？」と母語講師が話を振り、内容を日本語で説明するという場面があった(フィールドノート2011年9月9日より)。

原学級では日本語が堪能でないV8は活躍の場が少ないが、母語教室では貴重な現代ベトナムの情報をもたらしリソースパーソンとして受入れられ、ベトナム系児童の賞賛を浴びる。

さらにベトナム語能力の高い高学年の子どもには毎年の運動会のベトナム語によるプログラムアナウンス(録音)やコリア・ベトナムフェスティバルでの母語教室による発表のベトナム語での紹介などベトナム語を全校生徒の前で披露する機会が設定されており、ここでは日本生まれのベトナム系児童でも、ベトナム語学習に熱心な子どもに光が当てられるという場面も観察された。

原学級とは異なる、ベトナム文化との親和性をコア(中枢)とするまとまりが母語教室の中で形成されている様子が伺えた。

### 2-3. 教室運営上の教育的取組・工夫によって母語教室内に形成された「学び」

甲小学校の母語教室では、「動機付けの難しさ」、「学習者の多様性」という現実の課題に直面しながら、「賞賛・激励」「競争の多用」などでベトナム語学習への動機づけを行い、「短時間での学習活動の切り替え」「重層的な学習空間づくり」「母語能力に劣る子どもの輝く場の設定」「ベトナム語能力の高い子どものリソース化」によって学習者の多様性に対処し、日々課題を乗り越えながら、母語学習が実施されていることがわかった。

多様なベトナム語能力を持つ子どもたちがベトナム語の堪能な子ども達も、不得手な子ども達も、楽しんで参加できる多くの様ざまなアクティビティが短時間ずつあるいは重層的に用意されている。そして「ベトナム語がしゃべれるようになりたい」、「ベトナム語がしゃべれることはカッコいい」、というベトナム語学習へのモチベーションをメンバーが共有するための工夫(賞賛・激励、競争の多用)が存在している。ベトナム語能力を中核とした、ベトナム文化への親和性が、「褒められるべきこと」、「良きこと」という共通認識が母語クラス内で醸成されていく様子が観察された。

「2-1.母語教育の課題・フィールドでの観察から-」でも述べたようにベトナム系の子ども達は高学年になるほど、母語教室の外の原学級では同化圧力にさらされ、ベトナム語能力を中心としたベトナム人性、すなわちエスニシティの表出を抑え、「みんなと一緒に」にふるまおうとする。そんな彼らが母語教室の中ではエスニシティを是認され、ベトナム人であることを求めようとする。この自らの母国語を核としたエスニシティを求める活動を本稿では「コア形成」活動と名づける。すなわち「コア形成」活動とは、甲小学校の母語教室の場合、「ベトナム語能力を中心としたベトナム文化への親和性を持つことを是認し、それを高める努力する営み」のことである。

## 3. 母語教室内で形成された「学び」の外部との共有

本章では、母語教室内部で形成された「ベトナム人であること」「ベトナム語がしゃべれること」を良きこととして是認するという共通認識を母語教室外の原学級の級友、教職員、保護者らとの間で共有していく様子を観察する。そうした外部との共有の場として「ベトナム調理実習」と「ベトナム獅子舞の習得と披露」「ベトナム系保護者のリソース化」を取り上げる。この作業によって母語教室内部で形成された学びが小学校のほかのメンバーにどのような影響を与える可能性があるか考察する。

### 3-1. ベトナム調理実習

甲小学校では年に2回夏休みと冬休みに、学校主催でベトナム料理の調理実習が行



われている。甲小学校ではこの日を教員研修(多文化教育)と位置づけ、教職員全員が参加し、ベトナム系児童の保護者の指導の下、バインセオ(ベトナム式お好み焼き)、シントー(フルーツジュース)やフォー(ベトナム式麺)等を作成した。子ども達も前日から材料の買出しなどに携わり、当日も実際に調理を担当する。母語教室の子ども達にとって、調理実習はベトナム文化に精通した者として教員を指導する保護者の姿に間近に接する機会となる。

ベトナム料理づくりをベトナム系の保護者が指導し、それを教員、保護者が学ぶ。教員がベトナムの食文化に興味を持ち、保護者に質問し、その知識や技術を学ぶ姿、また親が誇りを持ってベトナム食文化を伝える姿、そして、そこにいる人々がベトナム料理を実際に味わい、「おいしい」と言う姿に子ども達は触れる。これによって子ども達はベトナム食文化を「学ぶべき価値のある物である」と、認識し、その場にいる人々がその認識を共有していることが観察された。

### 3-2. ベトナム獅子舞の習得と披露をめぐる学び

2007年末より甲小学校では多文化担当教諭の発案で、ベトナム式獅子舞(ムアラン)を母語教室メンバーで習得し、毎年2月に行われる甲小学校のコリア・ベトナムフェスティバルの開会式で全校の前で披露するという活動を行っている。多文化担当教諭の獅子舞を母語教室の学習活動に取り入れたいという希望に、母語講師Kが八尾のベトナム人自助組織から講師を招聘し、獅子頭の購入の段取りをつけた。また母語講師Kは姫路で行われているベトナム人小学生によるムアランのビデオを甲小学校に提供し、甲小学校のベトナム母語教室メンバーの獅子舞習得をサポートした。

獅子舞という表現活動を行うことでこれまで母語教室内部で蓄積してきた「ベトナム文化に親和性を持つことの是認」が広く母語教室の外の級友、教員、保護者の間で共有されていくことになる。

2008年2月コリア・ベトナムフェスティバルでの初披露の直前、体育館における最後の通し稽古のとき、甲小学校の多文化教育担当教諭は、原学級の級友たちを体育館に招き、母語教室のメンバーによる獅子舞を觀賞させた。演技冒頭のベトナム語の堪能な5年生児童V32、V34によるベトナム語と日本語での挨拶と活動紹介、そして獅子舞の演技までを觀賞させ、演技が終わると、原学級の級友たちに感想を言わせる。級友たちは口々に「すごい!」「(冒頭のベトナム語挨拶を担当したV34に対して)何でそんなにベトナム語が上手なの?」とベトナム系の子どもたちへ賛辞を浴びせた。そうした原学級の級友から賛辞を受ける場を多文化担当教諭は意識的に作り出していることが観察された。

またベトナム語能力に自信がなかったり、言語習得には消極的であった児童も獅子舞には非常に熱心に参加したということも観察された。

特に2009年度6年生のV29は夏の3日間の母語教室で「ベトナム人の子もだけが集められる母語教室へ参加することの苦痛」を原学級の担任に語るなどしていたが、2010年2月のコリア・ベトナムフェスティバルでの獅子舞披露では最大の獅子頭の演者としての役目を果たし、他のメンバーに対しても「やるからには、真剣にやろう！」と檄を飛ばすなど(フィールドノート2010年2月3日より)、母語教室メンバーの中心として成長を見せ、原学級担任もその姿に母語教室の存在の意義を再認識している様子が観察された(フィールドノート2010年2月5日より)。

また多文化教育担当教諭は獅子舞披露のたびに、ベトナム語のチラシを作り、ベトナム系の保護者にも催しへの参加・鑑賞を呼びかけた。保護者たちは子どもたちの演じるベトナム式獅子舞を見て、「この学校に子どもを通わせてよかった(フィールドノート2008年2月15日より)」といった感想を述べたり、「ベトナムの獅子舞はもっと激しくこんな風に！」と演技後、興奮して演技指導をしてくれる親もいたという(兵庫県外国人教育研究協議会年次大会における甲小学校、多文化担当教諭の発表より)。そして2008年度には子どもたちの獅子舞の衣装をベトナム系の保護者が制作し、本国内で獅子舞の経験のある保護者が学校を訪れ、演技指導にも当たった(2009年3月12日多文化担当教諭インタビューより)。さらに2010年にはベトナム系保護者により獅子舞の音楽を担当する学童への楽器の指導も行われた(フィールドノート2010年1月21日、2010年2月3日より)。この獅子舞の習得と披露は通常コミュニケーションの難しいベトナム系保護者が学校に心を寄せ、学校との共同作業を行う契機となっている。

甲小の多文化教育担当教諭はこの母語教室での活動を「ベトナム人であることを誇りに思えるような種をまいている。(2008年3月11日インタビューより)」「素敵なこと、楽しいこと、いいことで子どもたちをベトナムと出会わせたい。(2008年2月10日県外教での発表より)」と述べて、自尊感情の育成、すなわちベトナム生まれのルーツをプラスに捉える場として考えていることを語っている。そして、毎年コリア・ベトナムフェスティバル直前に行われた獅子舞通し稽古のあと、多文化教育担当教諭は母語教室のメンバーに下記のように語りかけている。

「君達(母語教室のメンバー)には他のみんな(原学級の級友)は知らんことができる。それは他の子には出来ないことで、それが出来るのはすごいこと。でも真剣に一生懸命やらないとみんなに『すごい』が伝わらない。最後にみんなに拍手してもらえるようがんばりましょう(フィールドノート2010年2月3日より、フィールドノート2012年2月2日より)」

ベトナムにルーツを持ちその文化に親和性を持つことをプラスに捉えることを強かにメンバーに訴え、それを母語教室外の級友との間で共有しようと呼びかけているのである。

母語教室のメンバーが獅子舞という目に見える形でベトナム文化を表現することで、母語教室のメンバーの内部だけでなく、周囲のより広い範囲、すなわち、原学級の級友、保護者、教職員との間でベトナム文化と親和性を持つということは良きことである、と言う共通認識を構築していることが伺えた。

### 3-3. ベトナム系保護者のリソース化

2008年度の6年生の教室においてコリア・ベトナムフェスティバルでの発表の準備のためにベトナム系の保護者を教室に招きベトナムの話を書くという試みを行った。

1学年1学級の甲小学校の2008年度の6年生には2007年度以来、獅子舞で中心的な役割を果たした5名の児童がいた。また2008年度の6年生の担任教諭は2006、2007年度多文化教育担当教諭としてベトナム語母語教室を担当し、獅子舞のプロデュースに関わった教諭であった。2008年度、6年生は「ベトナム戦争」をテーマに調べ学習を行い、コリア・ベトナムフェスティバルにおいて発表することになった。担任教諭と母語講師はベトナム系保護者とベトナム戦争の体験を授業で語ってもらえるように家庭訪問を繰り返した。3家庭のベトナム戦争体験者である保護者がインタビューに応じ、躊躇する保護者を説得し、1人の保護者が2009年2月甲小学校の6年生に対し、ベトナム戦争体験を語ることになった。教諭は2006年度、2007年度の2年間の多文化教育担当教諭として築いた母語講師やベトナム系の保護者との信頼関係とネットワークを生かしたと言える。そして講師となったベトナム系の保護者はベトナム系の子どものためだけでなく、甲小学校6年生の教室全体に「ベトナム人であること」「現代ベトナムを生き抜いた事」を語り、その経験は普遍的な教育リソースとして、価値があることをベトナム系の児童を含むすべての子どもに可視化させたのである<sup>8</sup>。

### 3-4. 母語教室内部で形成された学びの外部との共有

これら3つの事例で観察されたベトナム語、ベトナム文化への親和性への是認を母語教室の内部だけではなく、日本人児童、教職員と共有する活動が行われていたことがわかる。このベトナム文化への親和性を持つことの是認を母語教室外部と共有することを「プラットフォームの形成」と呼ぶ。プラットフォームとは多様なものを乗せる基層部分と言う意味を持つ。

通常の授業を行う原学級は日本語を教授言語とし、日本社会に巣立っていく人材を

育成する場である。そこではマジョリティの日本人児童と教諭が中心になって日本語を核とし、日本社会を生きていく人材を育てるマジョリティのための巨大な「コア」が形成されている。通常はベトナム系児童も原学級においてこの巨大な「コア」に参加しながら生活している。しかし母語教室に参加する時間、ベトナム系児童はこのマジョリティの巨大なコアとは異なるコア(ベトナム語能力を中心としたベトナムへの親和性を高めようとするコア)の存在を認識し、そこに参加しているのではないか。

この複数のコア(原学級で形成される日本社会で生きていくための人材を育てる巨大なコアと母語教室で形作られるベトナム語やベトナム文化との親和性を是認する小さなコア)が1つの学校の中で共存していることを可視化し、双方が理解し認め合う「場」として、プラットフォームが形成され、機能しているのではないか。

ここで取り上げた、調理実習、獅子舞の習得と披露、ベトナム戦争に関する授業はそうした2つのコアの共存を、とくに普段見えにくい母語教室で形成されている小さなコアを可視化するプラットフォームとしての役割を持つといえる。

## 4. おわりに

### 4-1. 総括

ここまで、母語教室の抱える2つの課題「動機付けの難しさ」と「学習者の多様性」に対処するために母語教室内部において教授法や教室運営の工夫を観察した。具体的にはベトナム語習得への〈賞賛と激励〉、〈競争の多用〉、〈担任の理解と仲間集団の存在〉でベトナム語学習へのモチベーションを維持し、〈短時間での学習活動の切り替え〉、〈重層的な学習空間作り〉、〈母語能力に劣る子どもの輝く場の設定〉、〈ベトナム語能力の高い子どものリソース化〉などによって子どもたちのベトナム語能力の多様性に対処し、ベトナム語能力に関わらず、多くの子どもが母語教室に楽しみながら参加し、ベトナム語を中心としたベトナム文化への親和性の是認しようと努めていた。この取り組みにより、「ベトナム語能力を中心としたベトナム文化への親和性を是認し、それを高めるために努力する営み」を母語教室内で形成し、母語教室のメンバーの間で醸成する活動が行われていた(コア形成)。

こうしたベトナム文化への親和性の是認は母語教室の中だけではなく、外部の児童、教員、保護者とも共有できるように、調理実習、ベトナム式獅子舞(ムアラン)の習得と披露、ベトナム戦争体験の学習といった場が設定されていた。このベトナム文化への親和性の是認を教室外の人々、原学級の級友や教員と共有していく活動がプラットフォームの形成である。

コア(内部でのベトナム文化への親和性の是認)とプラットフォーム(外部との是認

の共有)はそれぞれに形成されるのではなく、コアがしっかり形成されれば、プラットフォームは強固となり、プラットフォームがしっかり存在すれば、コアはより明確に可視化される、というように相互補完関係が認められた。甲小学校において獅子舞の前に行われるベトナム語の挨拶を担当するのは常に母語教室で優秀なベトナム語能力を示す子どもであった。その子どもへの原学級の級友からの驚嘆と賞賛を受け、母語教室メンバーはベトナム語の運用能力を「かつこいいこと」として再認識する。母語教室の外部の人たちにまったく評価されなければ、子ども達はベトナム文化に親和性を持つとする動機の維持は難しい。母語教室内でのベトナム文化への親和性の是認は外部の人々との共有が大きな鍵を握っていることも指摘したい。

逆にコアがしっかりしていなければ、教室外の人々とのベトナム文化との親和性の是認を共有することは難しいであろう。ベトナム獅子舞は真剣に取り組まねば、その感動を観客に伝えることは出来ない。つまりコアがしっかりしなければ、ベトナム文化是認の共通理解は生まれず、プラットフォームの形成は覚束ない。

この相補的な関係にあるコアの形成とプラットフォームの形成という2つの視点から見えた母語教室設置の意義を下記にまとめる。

#### 4-2. 考察-母語教室設置の意義-

##### (1)ベトナム系児童にとっての母語教室の意義

前述のとおり、母語教室のメンバーであるベトナム人児童はベトナム文化への親和性を是認し、ベトナム人としてのエスニシティを追及する教室運営に参加する。さらに、子どもたちが競ってベトナム語習得を核としたベトナム文化への親和性を追及しようとするれば、母語教室のみならず親の存在もまた、ベトナム文化を子どもたちに伝えるリソースとなる。子どもたちは「親への信頼、親との絆」を求める動機と「ベトナム語学習の動機」を相互に補完しながら強化していく可能性<sup>9</sup>が観察された。その活動はベトナム人である「自己の肯定」やベトナム人としての「アイデンティティの確立」に、つながることが予想される。

##### (2)日本人児童・教師にとっての母語教室の意義

日本人児童にとって学校とは普段意識されることもないが、日本社会に巣立つ日本人を育てる場として存在している。しかしベトナム語母語教室が学校内に存在し、異なる価値観に基づく活動(ここではベトナム言語・文化を是認しそれを追及しようとする活動)が生まれ、それがコリア・ベトナムフェスティバルでの獅子舞の演技や、ベトナム戦争の学習などで、一般生徒に可視化される。それはつまり、学校空間に、複数

の価値の追求の可能性を具現化したプラットフォームが出現したということである。自分の属する日本文化を唯一の価値観で見つめるのではなく、世界の中の一つの文化的コアとして相対化し、世界に、そして日本国内にもいくつもの学ぶべき文化のコアが存在することを体感する機会となったのではないか(図-1)。これは「異なりを劣位と読み替える」同化圧力を持つ学校という場の変革への可能性を秘めた「体感」ではないのか。

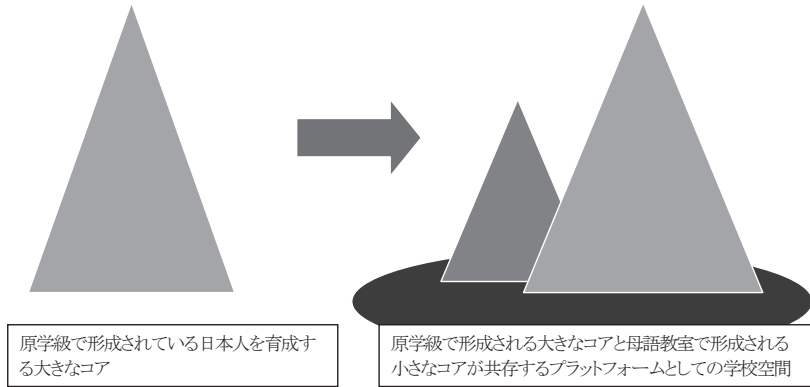


図-1 原学級のコアと母語教室の形作る異なるコアをともに乗せたプラットフォームを持つ学校の模式図

この経験は狭い視野の中で自文化中心主義(エスノセントリズム)に陥ることを防ぎ、異文化理解のために重要な資質である「文化相対主義的視点」が子どもたちに備わることを予感させる。多文化社会の中での文化相対主義的視点の重要性に関しては梶田[1996:85]が「文化衝突を避けるために(中略)自己の文化をOne of themとして受け入れざるをえない」と、その必要性を説いている。これからの多文化社会、国際社会で成長し、活躍していく全ての子どもに必要な資質である自己の文化に対する「文化相対主義的視点」を甲小学校の子ども達は獲得する機会を得ているといえよう。

#### 4.3. 今後の課題

母語教室内の「ベトナム語能力を中心としたベトナム文化への親和性」を是認し、それを追及するというコアの形成、そしてその是認を母語教室外の人々と共有する場、プラットフォームを形成する様子を紹介した。これらの営みからベトナム系の児童だけでなく日本人児童、教員にも学びを与える母語教室設置の意義の可能性を指摘した。

今後の研究課題としてベトナム人児童、日本人児童・教師の学びが「可能性の指摘」に留まらず実証的にその学びを明らかにすることをあげたい。実際2008年と2009年には時折観察された生徒からの母語教室に参加することの疑問(どうしてベトナム人だけやらなければならないの?)が、2011年の観察では1度も観察されなかった等、年とともにベトナム語教室内でベトナム文化への親和性やベトナム語を勉強する動機が醸成され、子どもたちに受け入れられていったことが感じられた。そうした児童自身のベトナム語教室に参加し続けることで経験した心境の変化を綴った作文や、イメージマップ作りなどからベトナム人児童に関しては「学びの実証」に関するデータを得ており、その解析を今後の課題とする。

次に日本社会の中でベトナム文化への親和性を求める動機を現場の奮闘に頼るだけではなく、制度的な裏付けによって強化する必要性の考察も今後の課題である。甲小学校の母語教室の意義を生み出すもとなる「ベトナム語能力を中心としたベトナム文化への親和性」を是認し、それを追及するというコア形成活動は多文化担当教諭と母語講師Kの教室運営法をはじめとする現場の努力と工夫の中で生み出されているものである。

例えば、甲小学校の卒業生の進学先の乙中学校に母語教室の設置することは出来ないか。さらには母語能力の優れた児童・生徒に兵庫県内でベトナム語教育を行っている県立高校(兵庫県立甲北高校など)への推薦制度を設けることはできないか。また大学入学時の「外国語」にベトナム語を試験科目として加えることは不可能<sup>10</sup>か。こうしたベトナム語学習の動機に対する制度的な裏づけの必要性と可能性を現在行われている国内の試みや外国の制度と比較しつつ論ずることを今後の課題として挙げたい。

---

#### [注]

<sup>1</sup> 文部科学省のホームページ参照 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm) (2012年2月29日On-Line)

<sup>2</sup> ミクロレベルの3つの視点からの議論のほか、野津[2010]はマクロな視点からの母語教育の重要性として、母語話者を社会的・人的資源として認める「母語資源論」Cummins and Danesi (1990=2005)や、人権保障の観点から母語学習母語使用の権利を求める「母語権理論」[Kymlicka 1995=1998; 末藤 2002]の2つの視点を示している。

<sup>3</sup> 第2言語とは日本に暮らす外国人児童にとっては学校言語である日本語のことを指す。カミンズの論考はカナダのケースが多く、その場合の第2言語は英語である。

<sup>4</sup> 甲小学校の母語教室メンバーが取り組む、毎年2月のコリア・ベトナムフェスティバルで発表するベトナム式獅子舞(ムアラン)に関しては3-2. で詳述する。

<sup>5</sup> 子ども多文化共生サポーターとは、によると平成14年より兵庫県が行う事業で来日間もないニューカマー児童の授業理解や保護者と学校的意思疎通を図るために県から当該児童の母語と日本語の両

- 語を話せる人材が派遣されるというものである[古角 2007]。
- 6 甲小学校周辺地域のベトナム系の子ども達が同化圧力を受け自己表出を抑制する様子が観察される[落合 2012:36-41]。また小学校4年生を境に母語教室に対して消極的な態度をとる甲小学校の母語教室の子どもたちの姿を北山[2012]が記述し、その変化を思春期に向かおうとする精神的発達段階から説明している。
- 7 ツイスターは赤、青、緑、黄色の水玉模様が描かれたシートの上で行われる。子ども達がルーレットを回し、それによって出される指示(右足・青、左手・緑、など)に従い手足をシートの上の水玉模様に置き、どちらが長くよつんばいの姿勢になりながら体を支えていられるか競う、手足が絡まり倒れた者が負けとなる、という競技である。このときルーレットを回す役の子どもが指示を出すために使う「色の語彙」、「手足の語彙」、「左右の語彙」を事前に母語講師がベトナム語で板書し、「左足、赤」などの指示をベトナム語で出させる。競技者は色の名前と右・左と手・足のベトナム語を覚え、時折板書を確認しながら、指示者に従う、という競技である。
- 8 ベトナム戦争の体験の教室におけるリソース化についてはこの事例では家庭訪問を繰り返しのような話をしてもらえるか周到な打ち合わせが行われ成功に至ったが、ベトナム人コミュニティの中では繊細な話題であるため十分な準備が必要な学習活動であることは付記しておく。
- 9 2-2 (1)で既述した、林檎と言うベトナム語を昨夕の母親との会話から思い出そうとしたV21の発言からはベトナム文化の親和性を児童にもたやすリソースとして両親の存在を認識していることが伺える。
- 10 中国語、韓国語に関しては大学入試科目に取り入れられるなどすでに制度的な学習動機付けが行われている。

#### [文献]

- Cummins, Jim and Danesi, Marcel, 1990, *Heritage Languages: the Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Our Schools / Our Selves Education Foundation., : Garamond Press. (=2005, 中島和子・高垣俊之訳『カナダの継承後教育——多文化・多言語主義を目指して』明石書店.)
- 古角美之, 2007 「兵庫県における子ども多文化共生教育の取組について」『JICA 兵庫 教師海外研修報告』 [http://www.jica.go.jp/hyogo/enterprise/kaihatsu/kaigaikenshu/pdf/jissenhoukoku\\_01.pdf](http://www.jica.go.jp/hyogo/enterprise/kaihatsu/kaigaikenshu/pdf/jissenhoukoku_01.pdf) (2012年3月22日 on-line).
- 兵庫県教育委員会(2009)『平成20年度新渡日の外国人児童生徒に関わる母語教育支援事業実践報告書』 <http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/h20report/bogokyouikushien.pdf> (2010年2月14日 on-line).
- 石井美佳, 1999, 「多様な言語背景を持つ子どもの母語教育の現状-神奈川県内の母語教室調査報告」『中国帰国者定着促進センター』第七号 148-187.
- 梶田孝道, 1996, 「多文化主義をめぐる論争点」『エスニシティと多文化主義』初瀬龍平編, 同文館 67-102.
- Kymlicka, Will, 1995, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press. (=1998, 角田猛之・石山文彦・山崎康佳監訳『多文化時代の市民権』晃洋書房.)
- 北山夏季, 2012, 「公立学校におけるベトナム語母語教室設置の意義について-保護者の取り組みと児童への影響-」『人間環境学研究』第10号1巻.
- 真嶋潤子, 2009, 「外国人児童生徒への母語教育支援の重要性について -兵庫県母語教育支援事業に携わって-」『平成20年度新渡日の外国人児童生徒に関わる母語教育支援事業実践報告書』 <http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/h20report/bogokyouikushien.pdf> (2010年2月14日 on-



- line) .
- 箕浦康子編, 1999, 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房.
- 中島和子, 2001, 『バイリンガル教育の方法-12歳までに親と教師が出来ること-』(増補改訂版)アルク.  
——— 2003, 「JHLの枠組みと課題-JSL/JFLとどう違うか-」第1回母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会議事録 <http://www.mhb.jp/2003/08/> (2010年2月14日on-line) .
- 野津隆志, 2007, 『アメリカ教育支援ネットワーク——ベトナム系ニューカマーと学校・NPO・ボランティア』東信堂.  
——— 2010, 「母語教育の研究動向と兵庫県における母語教育の現状」『外国人児童の母語学習支援をめぐるネットワーク形成の国際比較』課題番号19520461 平成19～21年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書
- 落合知子, 2012, 『外国人市民がもたらす異文化間リテラシー——NPOと学校、子どもたちが育ちゆく現場から』現代人文社.
- 太田晴雄, 2000, 「ニューカマーの子どもと学校教育——日本の対応の再考——」江原武一『多文化教育の国際比較——エスニシティへの教育の対応——』玉川大学出版部.
- 関口知子, 2003, 『在日日系ブラジル人の子どもたち——異文化間に育つ子どものアイデンティティの形成——』明石書店.
- 末藤美津子, 2002, 『アメリカのバイリンガル教育』東信堂.
- 高橋朋子, 2009, 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー——母語教育から継承語教育へ』生活書院.
- 恒吉僚子, 1996, 「多文化共存時代の日本の学校文化」, 堀尾輝久・久富善之編『講座学校6 学校文化という磁場』柏書房.



---

# 言語少数派の母親の教育参加における領域の拡大

—日本人支援者との協働の下で<sup>1</sup>—

## **The expansion of the scope of the mother's participation in education**

—Support for students in language minorities based on collaboration with Japanese support givers—

小田 珠生\*

ODA Tamaki

---

In this paper, I will make reference to a "model of sustainable care with parental collaboration." The goal of practices based on this model is to establish a connection between the linguistic (native language), cognitive, and emotional network of the child's "internal ecological environment" and the linguistic (Japanese), cognitive, and emotional network during the stay in Japan. This is achieved by having the parents, who were the cornerstone of the child's "external ecological environment" (a network formed from connections with other people) before coming to Japan, become involved in the child's school education based on collaboration with Japanese support giver. When conducting the support class, I incorporated a practical method from a "inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language."

I conducted a qualitative investigation into the expansion of the scope of the mother's participation in education, in order to further clarify the nature of "Participation in education." The results of this investigation showed that participation as a support giver, using the native language, in the "learning of vocabulary" and "prior studies using the native language" tied into "the start of the child's native language education in the home," and that this further developed beyond the native language alone into "participation in the child's Japanese education as tied into the native language," and eventually to "participation in giving advice on the paths that the child could take in the

---

\*北京語言大学外国人専門家

future," in areas aside from language learning. Thus, as time passed, the mother autonomously expanded the scope of their own participation in education (autonomous expansion of the external ecological environment). At the same time, preservation of mother's identity as a speaker of the child's native language was also observed (preservation of the internal ecological environment).

## 1. はじめに

近年、国境を越えたヒトやモノの移動が著しい。そのような中、来日する言語少数派(本稿では、日本に在住し日本語以外のマイノリティ言語を母語とする人々を「言語少数派」と呼ぶ)の子どもは増加の一途にあり、年少者日本語教育研究の分野でも彼らをどう受け入れるかということが議論になっている。文部科学省の調査報告によれば、2010年度現在、彼らに対する国の施策は「外国人児童生徒等に対して日本語指導を行う教員等の配置」、「日本語指導者等に対する研修の実施」等、主に子どもに対する日本語指導が目的とされるものである。また、各地の公立学校や地域団体による母語教室も、実際には多くが学校の教科学習の「補助」としての機能しか果たしていないことや、「生活言語レベル」に留まることが指摘されている[斎藤2005など]。すなわち、現在の日本の教育制度では、彼らは自分の母語で教育を受けることができないと言える。そのことは、日本では、言語少数派の父母が母国にいたときと同じように母語で子どもの教育に十分に参加することができないということをも意味する。現在、言語少数派の子どもは圧倒的な日本語環境の下で学校教育に参加することが極めて難しい状況にあり、不就学に追い遣られる子どもも多い。そのような環境下で、言語少数派の子どもの本来の生命力が生かされ、また言語面では母語が生かされ日本語に繋がって育成されていくことは大変難しいと考えられる。彼らの来日前—滞日中—帰国後の継続的な学びを保障するためには、日本語だけではなく母語による学習も視野に入れた教育支援の実現が必要であるが、学術的理論に基づくその具体的な方策はほとんど示されていないのが現状である。

そこで、本研究では、その方策の一つとして、「言語生態学」[Haugen 1972, 岡崎2005]を理論的支柱とする「父母と協働の持続型ケアモデル」の有効性を具体的な実践をもとに検証する。具体的には、ブラジル出身の母子(中3男子)が参加した当該モデルに基づく国語の支援授業を対象とし、母親の教育参加の領域がどのように拡張していったか、すなわち、子どもの言語の「外的生態環境」のネットワークがどのように育成されていったかを探った。

## 2. 先行研究

現在、言語少数派の子どもの「来日前ー滞日中ー帰国後の継続的な学び」の保障は、喫緊の課題の一つである。しかしながら、これまでに提示されている具体的なケアの方策は管見の限りでは大変少ない。そのような中、岡崎[2005]は、言語少数派の子どもを取り巻く以上のような言語の状況を、「言語生態学」の視点から改善することを提案している。

「言語生態学」では、言語少数派の子どものように「言語」が十分に機能していない状況を、「言語生態」が良好ではない状況と捉え、言語の「生態環境」を改善する必要があると考える。そして、この言語の「生態環境」には「外」、「内」の2種類があり、まず「外的生態環境」、言い換えれば人と人とのつながりからなる「言語接触のネットワーク」でのやりとりを通して、子どもは「内的生態環境」、つまり個人の内的に言語・認知・情意のネットワークを形成すると捉える。

たとえば、言語少数派の子どもは、母国にいたとき、自分の家族を中心とするさまざまな人と母語を使ってネットワークを築いていた(図-1、言語の外的生態環境のネットワーク)。そして、そこでの母語を使用したやりとりを通して、たとえば、「apple-delicious-red-fruit」というように、自分の頭の中に母語・認知・情意のネットワークを作っていたと言える(図-2、言語の内的生態環境のネットワーク)。

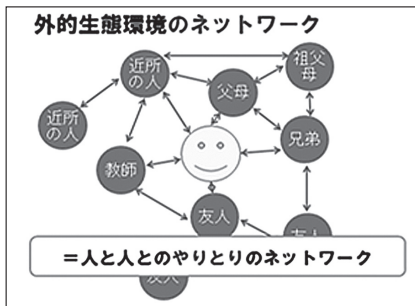


図-1 言語の外的生態環境のネットワーク

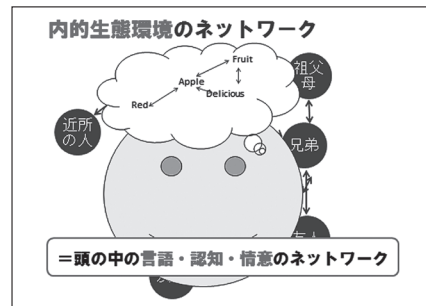


図-2 言語の内的生態環境のネットワーク

しかし、来日後、彼らは「あいうえお」から日本語を学びはじめ、言語の内外生態環境で新たにゼロからネットワークを築いていかなければならない。圧倒的な日本語優勢の社会の中で、彼らは母語を喪失し、母国にいた時のネットワークの要であった父母との関係は断絶してしまうことが多い。言語少数派の子どもは、来日前ー滞日中ー帰国後の学びが中断されるという困難を抱えているが、それは、来日にともない、言

語の内外生態環境のネットワークが切断されることを意味する。そこで、彼らに対しては、来日後も内外生態環境の「両」ネットワークを継続的に育成する支援が必要であると考えられる。

なお、このように、子どもの言語の「内的生態環境」と同時に「外的生態環境」の保全を目指すことは、すなわち子どもが言語活動(=人間活動)を存分にできる「社会」をつくることを意味する。そして、言語少数派の子どもや父母が存分に言語を用いて自らの力を発揮できる社会は、言語多数派である日本語話者にとっても有益であり、言い換えれば、全ての言語話者にとってよりよい「社会」をつくることにつながるはずである。

そのための具体的な方策として、岡崎[2005]は「父母と協働の持続型ケアモデル」による支援を提案している。このモデルは、言語少数派の父母を自律的かつ中心的な子どもの教科学習の支援者と捉え、父母と日本人支援者の協働的関係の構築を重視するものである。すなわち、「言語生態学」の理論から捉えた場合、このモデルに基づく支援によって、来日前に子どもの言語の「外的生態環境」のネットワークの要であったと考えられる父母が、滞日中も日本人支援者とネットワークを築きながら母語で子どもの学習支援に関わり続けることで(図-3)、子どもが来日前に言語の「内的生態環境」で築いてきた母語・認知・情意のネットワークを、滞日中も日本語のネットワークにつなげながら継続的に育成していくということが可能になる(図-4)。

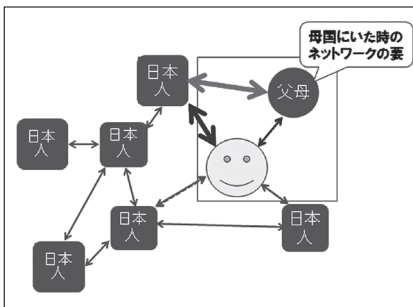


図-3 外的生態環境における日本人支援者とのつながり

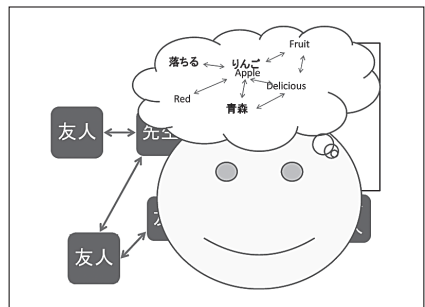


図-4 内的生態環境における日本語とのつながり

この「父母と協働の持続型ケアモデル」に関して、岡崎[2005]では「父母の力による母国から取り寄せた教科書の活用」や「父母の母語用教材の理解の支援」などの具体例が挙げられているのみであり、いわゆる「決まった形」は示されていない。従って、このモデルに関しては、今後事例を積み重ねながら具体的な「父母との協働のあり方」をボトムアップ形式で探索していく必要がある。

その具体的な有り方を模索する上で参考となるのが、岡崎[1997]の「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」である。岡崎[1997]は、来日後の子どもの継続的な学習を保障するためのモデルとして当該モデルを提案した。このモデルは、「母語の力を借りて学習に必要な日本語を学ぶ」、「教科や学習に必要な日本語を学ぶために使うことで母語を保持・育成する」「日本語や母語を学びながら教科書の内容を学ぶ」ことにより教科学習を梃子として母語と日本語の双方を育成する日本語教育の一つの形である。当該モデルの有効性に関しては、これまででも、母語話者支援者、日本人支援者ともに日本語教育を専門とする大学院生がペアを組んで支援授業にあたった実践の報告がいくつか積み重ねられている。例えば、まず留学生である母語話者支援者が教材の母語訳文などを使って「母語による先行学習」を行い、次に日本人支援者が日本語で子どもとやりとりをする「日本語による先行学習」を行う形式を採用した場合、母語の活用が子どもたちの日本語力の伸長に貢献し、学年相応の教材文の内容理解を促す可能性があること[清田2007]、「母語による先行学習」が、子どもの継続的な教科学習の参加の保障、母語による学習意欲の向上、「日本語による先行学習」への参加の促進、日本語による学習意欲の向上を促したこと[朱2007]などが明らかになっている。

そこで、本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル[岡崎1997]」に基づいて行われたある言語少数派の子どもの学習支援に、子どもの母親と日本人支援者が協働関係を築きながら支援者として参加した事例を対象とし、当該モデルが「父母と協働の持続型ケアモデル」の中核となり得るかということを探る。

これまで、ブラジル出身の母子(中3男子)が参加した当該モデルに基づく国語の支援授業において、母親が子どもに対して母語による学習支援だけでなくアイデンティティへの働きかけも行っていたこと[小田2007]、また、それらの親子の母語によるやりとりの継続のために、日本人支援者が「母語が尊重される環境」をつくっていたこと[小田2009]、母親が当該授業に対して自らの「教育参加の実現」がなされた場であり、「日本人支援者の強い意志」が子どもの学習の継続に良い影響を与えたと実感できる場であったと意義付けていたこと[小田2011]が明らかになっている。言語少数派の母親の子どもに対する教育参加が実現したということは、それまで日本語優先の環境で孤立していた母親が、日本社会でその教育参加の領域を拡張することができたということと捉えることができるが、子どもの外的生態環境のネットワークがどのように拡張していったかはまだ明らかにされていない。そこで本研究では、同支援授業に参加した母親の教育参加の領域がどのように拡張していったかを質的に探った。

### 3. 支援授業の概要

#### 3-1. 生徒について

生徒(男子、以下Hとする)の出身はブラジルで、母語はポルトガル語である。2000年12月(11歳)に来日し、2001年11月に公立小学校の4年生に編入した。小学校4年生から中学校1年生まで通信教育で、中学校1年生の後半からはボランティアの教室で日本語を学んだ。本支援クラスはそのボランティアの教室で紹介され、Hが中2(14歳)の時に開始した。支援開始段階で、既に日本語による日常会話に問題がなく、また漢字の読み方が分かれば国語の教材文を読んであらずじを把握できるぐらいの読む力があった。しかし母親から見ると読む力については、「深くは理解していない」と感じることもあり、また書く力についても、文と文のつながりが弱く、表面的な印象を与える文章<sup>3</sup>を書く状況にあった。母語に関しても、家庭で母親と母語で会話しており日常会話には問題はなかったが、読み書きの力には問題があった。母親によると、読む力は、たまにブラジルの新聞記事を読むが、「本人は理解していると言うが、実際にどの程度読めていたのか分からない」ということであった。同様に、書く力も母親の直感では、来日時の小学校4年生程度のレベルということであった。先に述べた先行研究の結果と同じく、この親も母語による教育の継続を希望してはいてもその具体的な術がなかったこと、そしてHの母語の読み書きの力は来日を境に足踏みをしていることが窺われた。

#### 3-2. 母親について

Hの母親(以下Mとする)は、1998年(26歳)に仕事で半年間日本に滞在した。翌1999年はブラジルの日本語学校にて2ヶ月間、さらに独学でも日本語を学習した。日本人男性と結婚したため、2000年12月(28歳)にHを連れて来日し、その後東京都内の日本語学校に3年間ほど通い、上級課程を修了した。Hの支援授業開始当初、見学に来たMが、「ポルトガル語の作文を書くのであれば私がい方がい」と自ら積極的に参加を希望した。母親は、日本語での生活に支障はなかったが、日常会話の流暢さや読み書き能力に関して、Hの習得の方が進んでいる状況にあった。Mは製菓の専門学校に通っており、また卒業後は製菓店で働き始めたため多忙であったが、日本語ができないためにHの学校教育に関与できないと悩んでいたことから、Hの日本語や教科、母語の学習に強い関心があり、できるだけ支援に参加するようにしていた。

#### 3-3. 支援者・場所・期間

支援者は、Mと筆者(日本人。以下Jとする)である。支援授業はNPO法人子ども



LAMP<sup>4</sup>の活動の一環として都内某大学内の教室で週1回、毎回約120分行われた。支援は2004年7月に開始し、2006年1月まで続いた。

### 3-4. 支援授業の内容

Hには両言語ともに読み書きの力に関して特に意図的な手当てが必要であると考えられた。読み書きの力は、思考力・自己表現力・想像力・共感性につながるものであり、子どもにとっては特に獲得が重要であると考えられる<sup>5</sup>。そこで支援授業では、他教科と比べて文脈からの助けが極めて少なく認知的な要求が高い国語[清田2007]を扱うこととし、言語生態学の視点を踏まえて「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」[岡崎1997]に基づいて行った。そして支援者と教材<sup>6</sup>について母語及び日本語で十分にやりとりをしながら、ことばを使って教材の内容を繰り返し自分の中で再構築・表出する中で、Hの教材の理解の深化を図るとともに、両言語の読み書きの力を互いに支え合う形で伸ばすことを目指した。具体的には、はじめに重要な語彙を確認し((①語彙<sup>7</sup>))、主にポルトガル語はほとんど分からないJと教材の読解を進めた後で((②読解<sup>8</sup>))、まず母語か日本語のどちらか一つの言語で教材の要約作文(第1稿)をし、支援者ととも推敲した(第2稿)後、それをもう一つの言語に翻訳<sup>9</sup>し(第3稿)、さらに支援者との協働を通して推敲する(第4稿)活動を行った((③要約作文)) (図5)。

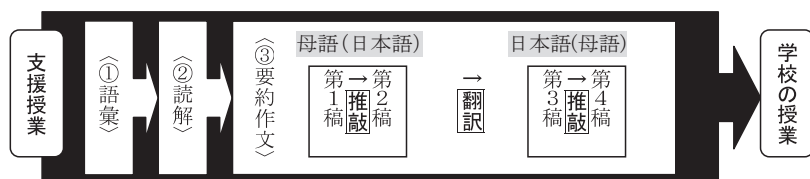


図-5 支援授業の流れ

## 4. 研究方法

### 4-1. 研究課題

本研究では、Mが本支援授業に参加することにより自身のHに対する教育参加の領域をどのように拡張していったかという点に着目する。そこで、研究課題を以下に定める。

研究課題：教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づく支援授業に母親が言語少数派の子どもの支援者として参加した場合、母親はどのように自身の教育参加の領域を拡張していったか。

#### 4-2. データ

本研究では、支援方法が完全に定着したと考えられる2005年6月～2005年12月の半年間の支援授業(全21回)を分析対象とする。

主なデータは、支援授業中の子ども(H)、子どもの母親(M)、日本人支援者(J)の発話を文字起こしした文字化資料と、母語と日本語による教材の要約作文(計27編<sup>10</sup>)である。本研究で対象とされる期間に取り扱った教材と、要約作文の順序を以下の表-1に示す。

表-1 教材名と要約作文の順序

教材名		要約作文の順序 <sup>11</sup>
1	イメージからの発想	母語(第1稿) (第2稿)→日本語(第3稿) (第4稿)
2	テレビとの付き合い方	母語(第1稿) × →日本語(第2稿) (第3稿)
3	万葉・古今・新古今	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)
4	万葉集を当時の音で読む	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)
5	動物のサイズと時間	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)
6	おくの細道(冒頭)	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)
7	おくの細道(平泉)	日本語(第1稿) (第2稿)→母語(第3稿) (第4稿)

また、補助データとして、支援授業終了後の2008年9月に、Mに対し彼女の自宅で行った「子どもの母語保持と育成に対するイメージ」に関するインタビューデータを用いた。

#### 4-3. 分析方法

支援授業におけるMとHとJの発話の文字化資料を対象とし、研究目的に照らし合わせ、三人のやりとりからMの子どもの学習に関する教育参加の領域がどのように広がっていったかを質的に探る。

### 5. 結果

三人のやりとりから、本支援授業への参加によりMのHに対する学習に関する教育参加の領域がどのように広がっていったかを探ったところ、支援授業の〈語彙〉の学習と〈母語による要約作文〉に支援者として母語で参加したことが、さらなる「家庭での子どもの母語教育の開始」につながり(050705<sup>12</sup>)、そして母語だけではなく、母語とつながる形での「子どもの日本語教育への参加」に発展し(050829)、そして、言語の学習だけではなく「子どもの進路のアドバイスへの参加」が見られたというように

(051031)、時間の経過とともにMが自らの教育参加の領域と場を広げていったことが明らかになった(図-2)。また、そのMの教育参加の領域や場の拡張が、Jや他者に直接的に促されて実現されたものではなく、Mの自発的なものである様子が窺われた。

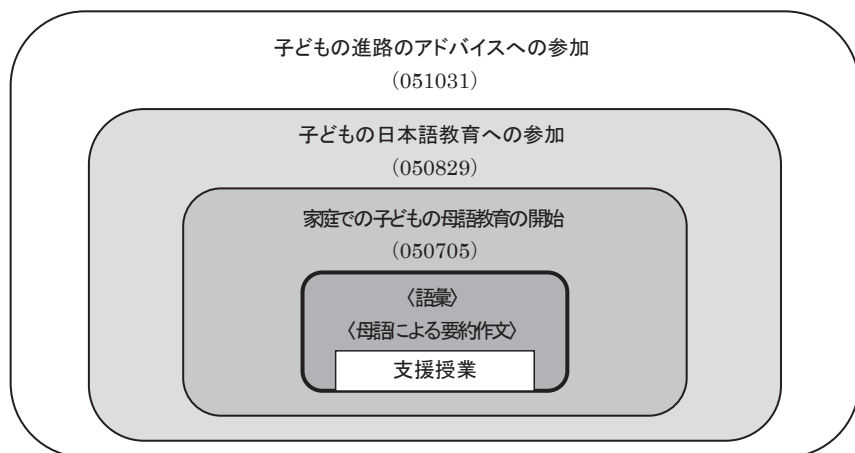


図-6 Mの教育参加の領域の拡張<sup>13</sup>

### 5-1. 支援授業の〈語彙〉と〈母語による要約作文〉における教育参加

まずは、Mの教育参加の拡張の出発点となった支援授業における〈語彙〉と〈母語による要約作文〉でのMの教育参加の様子を以下に具体例と共に示す。

#### (1) 〈語彙〉の学習における教育参加

まず、Mは〈語彙〉の時間にHに対し、Jが選んだキーワードの意味を説明する形でHの教育に参加した。この〈語彙〉というのは、Jがピックアップした教材のキーワードの母語訳を確認するという活動である。例えば、次の【会話例1】は、「動物のサイズと時間」という教材の中のキーワード、「概念(conceito)」についてMがHに対し説明をしている時のやりとりである。

#### 【会話例1】

01H	がいねん
02M	Escreve [書きなさい]
03H	O conceito, concepção a idéia [意見、理解 観念] 意見<という意味>
04J	えーえー

05M	Você sabe o que é conceito, H? [コンセイト<意見、概念>って何か知ってる? H]
06H	残念
07J	残念?
08H	違います?
09J	うっそー
10M	<「残念」という意味とは>関係ない
11J	難しいな、でも、説明するの、なんか、考え方みたいな感じ
12M	Aqui, é uma definição verbal de uma idéia, é uma idéia, um juízo, uma opinião, uma reputação a máxima sentença. Por exemplo, você tem a concepção que o basquete é fácil, mas eu acho que é difícil, porque eu não entendo nada. Mas na sua concepção é fácil na minha concepção é difícil então é o que você tem na sua idéia é o que você acha. Entendeu? É a sua concepção é o seu conceito. Ah, o meu conceito de vida é viver para os animais. Não tem aquele velhinho que vive para os animais? Então, o conceito de vida dele é viver para os animais, estudar os animais. O seu conceito de vida é viver para alguma coisa.  [ここ、<辞書を読みながら>意見の定義、概念、思慮、意見、評判や決意など、例えば、あなたはバスケットボールが簡単だと思っている、でも私は難しいと思っている。なぜならば私はバスケットが全然わからないから。そこで、あなたの理解はやさしいと言えるし私の理解は難しいと言える。あなたはあなたの意見を持ち、考えがあるということ。わかった?あなたの信念はあなたの意見。私の信念は動物のために生きること。あの老人が動物と一緒に生活しているのとは違うの。そうでしょ?彼の信念<人生の意義>とは動物のために生きることであり動物を研究することなの。あなたの人生の意義は何かのために生きること]
13H	だから、何のために生きていてかってそういう意味?
14M	Isso também tem dentro. É uma idéia, é... [それは心の中にあるものよ]
15H	***
16M	Não é só para a vida não, para tudo. [人生のことだけじゃないわ、全てについてよ]
17H	***

(050905 「動物のサイズと時間」 語彙)

これらのやりとりから、Mが、Hが「概念」という言葉を読んだ後に綴りをノートに「Escreve (書きなさい)」(02M)と指示したり、「概念」という言葉の意味を「例えば、あなたはバスケットボールが簡単だと思っている、でも私は難しいと思っている。なぜならば私はバスケットが全然わからないから。そこで、あなたの理解はやさしいと言えるし私の理解は難しいと言える。あなたはあなたの意見を持ち、考えがあるとい

うこと。」(12M)と、親子が共有する生活背景をもとに説明するなど、主体的に参加していることが分かる。

このような活動を通して、Mは学校の「国語」の教科書で学ぶHの学年相応の語彙のレベルや、実際のHの母語による語彙のレベルなどを把握することが可能であったと考えられる。

## (2) 〈母語による要約作文〉における教育参加

以上の〈語彙〉の活動の後、Hは〈読解〉として日本語で教材を読解し(050912以降はさらに〈日本語による要約作文〉を行った後)、〈母語による要約作文〉を作成した。

次の【会話例2<sup>44</sup>】は、〈母語による要約作文〉の活動の時間に、Jが〈語彙〉の学習で扱ったキーワードの一つである「死亡率(Taxa)」という言葉について述べた際に、Mが、「Após a Guerra, é isso aí. (戦争のあと、そうだ)、それは話したかった」(01M)と切り出し、始まったものである。

≪教科書「動物のサイズと時間」本文より≫

戦後のこの五〇年間で<日本人の>寿命が三〇年も延びました。 延びた原因は二つあります。一九六〇年代までの寿命の延びは、子どもや青年の死亡率が下がったことによります。一方、七〇年代以降の延びは、老人の死亡率が下がったのが原因です。 <>内は筆者による加筆
--

## 【会話例2】

01M	Após a Guerra, é isso aí. [戦争のあと、そうだ] それは話したかった、忘れてた
02J	<笑い>
03M	それは、えーあ、これさっきあったそれは É após a guerra a taxa de mortalidade a taxa de mortalidade infantil no Brasil ainda é grande porque tem pessoas que não tem o que comer. [戦争の後、死亡率は、ブラジルの幼児の死亡率はまだまだ高いのよ、食べ物に充分でない人たちがいるからね]
04H	Hum. [ふーん] うんうんうん
05M	Na África é muito grande...morrem crianças todo o tempo, não. grava essa palavra que você vai escutar muito. A taxa de mortalidade. [アフリカも高い、子ども達はいつでも死んでいる、この言葉は覚えておきなさい、よく耳にするから、死亡率]
06H	Hum. [うん]
07M	Infantile, a taxa de mortalidade do país. [幼児、国の死亡率]

08H	Hum, após a Guerra.hum. [うん、戦争のあと、うん]
09M	[省略] Taxa é com X. [TaxaはXよ]
10H	<書く>

(051113 「動物のサイズと時間」母語・第4稿)

このやりとりで特に注目されるのは、MがHに対して、日本では戦後死亡率が下がったけれども、自分たちの母国であるブラジルや、アフリカでは戦後もまだ死亡率が高いということを確認していることである(03M, 05M)。この教材は「ヒトの寿命」について書かれているものであるが、特に明記されずに、それがいわゆる「日本人」の寿命であることが暗黙の前提になっている。つまり、戦後いわゆる「日本人」の死亡率が下がり、寿命が30年延びたということが示されているのであるが、そのことに対して、Mは教材に書いてあることが世界中の国の人々に当てはまることではないということをHに伝えているのである。そして、それに対し、Hは、「Hum. (ふーん)うんうんうん」(04H)「Hum. (うん)」(06H)「Hum, após a Guerra.hum. (うん、戦争のあと、うん)」(08H)と何度もうなずき、納得した様子を見せた。

これらのやりとりから分かることは、「それは話したかった」(01M)、「この言葉は覚えておきなさい」(05M)などのMの積極的な言葉から分かるように、日本の学校の「国語」の授業で教えられている教材の内容について、Mが自らの言語・文化的背景を活かしながら、主体的に自分のことばでHに解説を行っているということである。

以上のようにMが主体的に支援授業に参加できた背景には、母語で十分にやりとりを行うことにより、Mが、Hが学校の「国語」の授業で学んでいる教材の内容や、Hの母語の語彙力や表現力、そして日本語による教材の理解力等、Hの学習を取り巻く状況を把握できたことがあると考えられる。そして、そのことにより、日本語以外の言語の母語話者の視点から教材の解説をするなど、自らの言語・文化的背景を活かした主体的なHへの働きかけが可能になったと考えられる。

なお、Hが〈母語による要約作文〉をする際に、Mを読み手として意識していたことが、「おくの細道」という教材の〈母語による要約作文〉を作成した際に、HがJに対して述べたことばから窺える。この「おくの細道」は、地名等にも独特の固有名詞が使用されているなど日本の歴史的な背景を知らないと理解が難しい江戸時代に書かれた紀行文である。その日は、Mが支援授業に途中から参加したため、第3稿が書かれている時は教室にHとJの二人しかいなかったが、その際、HはJに「これなー、もう、俺

がもう、俺が説明いっぱい書かないと＜作文が＞成功、成立しないっぽいですよ」と話し、「でもこれ、＜作文にただHiraizumi<sup>15</sup>と書いただけでは、推敲するときに＞お母さん平泉の説明しろって言うからね」、「うーん、これ言っても＜平泉と書いても、Mは＞分かんないと思うんだよね」と、奥州平泉をどう表現するか悩みながら作文を進めたり、他にも、「ブラジルにはバリア＜関所のこと＞ないからね」「この花＜卵の花のこと＞ってないんだよね、ブラジル」などと、ポルトガル語話者であるMに分かるようにするにはどうしたらいいかと考えながら作文している様子が窺えた(051220)。

このようにHがMを意識しながら作文を書いていたということは、HがただMの働きかけを受け止めていただけではなく、HもMに対して主体的に配慮しながら〈母語による要約作文〉の活動に参加していたということであると言える。

## 5-2. 教育参加の領域の拡張

次に、以上のような教室内での活動を継続的に行う中での、Mの教育参加の領域の拡張を以下に具体例と共に示す。

### (1) 家庭での子どもの母語教育の開始

本支援授業における以上のようなやり取りを経てHの学習を取り巻く状況を知る中で、Hの学習言語としての母語の力が学年相当のレベルに達していないことを把握したことをきっかけに、MはさらなるHの母語保持・育成を望み、自律的に家庭でHに対する通信教育による母語教育を始めた(050705)。

次の【会話例3】は、支援授業中に、MがJに対して、Hの母語の力をさらに高めるために「家庭で通信教育による母語学習を始めたい」という希望を述べたときのものである。このやりとりの前に、Jが、Hと〈日本語による要約作文〉を推敲しながら、支援授業中にブラジルの新聞を読むのはどうかとさらなる母語学習の推進を提案していた。

### 【会話例3】

01M	＜J＞先生、私、Hに、ポルトガル語、これからもっと上手にならせるために、〇〇＜通信教育サービスの名前＞やらせたい
02J	ポルトガル語の〇〇＜通信教育サービスの名前＞ってあるんですか？
03M	はい、ある
04J	あー、見たことがないんで分からないんですけども

05M	もし、あの、先生、私は2月、私たちは日本へ来たとき、H最初、〇〇<通信教育サービスの名前>の日本語から勉強しました。〔省略〕最初はポルトガル語で日本語を教えました、ひらがな、カタカナ覚えた時に、かわって、日本人のようになりました、私、ずっとポルトガル語で日本語を教える〇〇<通信教育サービスの名前>、でも、ポルトガル語教える〇〇<通信教育サービスの名前>もあります、それ、H
06H	小遣い増やさないとな

(050705「イメージからの発想」日本語・第4稿)

ここで、Mが突然、「先生、私、Hに、ポルトガル語、これからもっと上手にならせるために、〇〇<通信教育サービスの名前>やらせたい」(01M)とJに家庭での母語学習の計画を述べたのである。それに対し、Hは「小遣い増やさないとな」(06H)と一度は素直に受け入れない反応を示しているが、次の週の支援授業でMが「明日から〇〇<通信教育サービスの名前>始まる」(050729)と述べていたことから、約一週間後に実際に家庭での通信教育による母語学習が始まった様子が窺われた。その後も、Mは支援教室で家庭での母語学習のことを話題にし、「あなたは今、<ポルトガル語学習の通信教育をやっている時に>間違いが多い、だから、ちゅうしてください(集中してポルトガル語学習の通信教育をやってください)」(051013)とHに働きかけたり、Hに対して高校に行っても母語による通信教育での学習を続けることを提案したりするなど、家庭での母語学習が継続されている様子が見られた。

## (2) 子どもの日本語教育への参加

さらにしばらくして、Hの母語による教育に積極的に参加していたMが、母語と日本語を別々のものとは捉えず、母語とつながる形でHの日本語の教育にも参加する様子が窺えた。

次に挙げるのは、「テレビとの付き合い方」という教材が扱われたときに、〈語彙〉の学習で学び、〈母語による要約作文〉で使用された言葉を、〈日本語による要約作文〉でも使用するようMがHに働きかけている場面である(050829)。

以下に、教材の本文の一部と、Hの〈母語による要約作文〉の第1稿の一部、そしてそれを日本語に翻訳する前のHとMの母語によるやりとり(【会話例4-1】)、及び日本語に翻訳している際のHとMとJのやりとり(【会話例4-2】)、そして翻訳された後の〈母語による要約作文〉(第2稿<sup>16)</sup>)の一部を示す。



《教科書「テレビとの付き合い方」本文より》

私たちはただ、何かが起こるかもしれない決定的瞬間を見逃したくないという未練で<銃撃戦などが予想される事件の推移が現場中継されている>テレビを見続けていたのだ。突き放して考えてみれば、中継される銃撃戦の展開それ自体は、私たち全国の市民にどれだけの直接的な影響をもたらすだろうか。あえて言えば、なんの関係もないのだ。私たちはただただテレビの現場中継の映像にとらえられ、次の瞬間に何が起こるのだろうかと目を凝らし、かたずをのんで何かを期待していたのだ。現場の恐怖感や悲しみなどほとんど無縁の位置から、ひたすら傍観者として興味本位に見ていたのだ。 <>内は筆者による注釈

《「テレビとの付き合い方」母語による要約作文(第1稿)より》

A televisão é um objeto que esconde a realidade das pessoas no seus dia a dias. Uma das conclusões do autor é que As pessoas que assistem a TV são meros espectadores e querem assistir um espetáculo deplorável que não acontece a todo minuto no seu dia a dia, [テレビとは人々の日々の現実を隠してしまう物である。著者の結論の一つは、テレビを観る人々は自らの日常では起こらない救い難い惨状を見たいだけの単なる傍観者であるということ。]

【会話例4-1】

01M	Essas que eu botei são as palavras novas que estão traduzida. Eu quero que você use, use ela em nihongo ai [ここ<下線部分>に私が書いた単語は新たに訳した単語。あなたにそれを使ってほしいの、それを日本語で使って]
02H	Onde? [どこ?]
03M	Tá naquela folha que estudava. [前に勉強したあのペーパー<キーワードのリスト>の中だよ]

(050829 「テレビとの付き合い方」日本語・第3稿)

【会話例4-2】

01H	<沈黙>うー、o que é isso aqui, mãe [これ<Expectadores (傍観者)は日本語で>何、お母さん]
02J	今ポルトガル語だった?
03H	んー<キーワードのリストの中にExpectadores (傍観者)の日本語訳が>ないんですよ
04J	どうぞ、お母さんにきいて
05M	メールしてきたときから書いてあるよ <Jがキーワードのリストをメールで家に送ってきたときからその中に書いてあったよ>

06H	どこ？
07M	探して、ちょっとまって<ちょっと自分でやって>
08H	「かん」、「かん」、「かんきょう」、「かんきやく」かな
09H	<みつけて>これですよ、「傍観者」

(050829 「テレビとの付き合い方」日本語・第3稿)

《「テレビとの付き合い方」日本語による要約作文(第2稿)より》

作者が言いたいのはただテレビを見ている人は傍観者<「傍観者」のこと>として、見ているだけで実察<「実際」のこと>の現場の惨状を興味本位で見ているだけです。傍観者<「傍観者」のこと>は現場で苦しんでいる人のことも何も考えないで興味本位で見ているだけです。 <>内は筆者による注釈

Mはこの日、Hに対して「Ó, a partir de agora, o que aprender aqui, eu quero que chegue em casa e decore (ねえ、今からは、ここで学んだことは家に着いても覚えているようにしたい)」という言葉投げかけてから(母語による要約作文)の活動に臨んでいた。そして、<母語による要約作文>の過程で、「Pera ai, Vou fazer assim porque tem as palavras para você saber (何故これらの単語(<語彙>)の時間に学んだキーワード)があるかあなたが分かるようにするよ)」と言いながら作文中のキーワードに下線を引いていた。その後、【会話例4-1】にあるように、Hがその作文を日本語に翻訳する際、Hに<母語による要約作文>で使用し、下線を引いたキーワードの表現を日本語で使用するよう指示したのである(01M)。

この教材の冒頭では、テレビの視聴者は災害や銃撃戦を見ているだけの傍観者であるという筆者の主張が述べられており、Mが<母語による要約作文>で下線を引いたキーワード<sup>17</sup>は「meros espectadores (救い難い惨状)」と「espetaculo deplorável (単なる傍観者)」であった。そして、Hは<日本語による要約作文>で「espectadores(傍観者)」というキーワードを使用しようとしたのであるが、キーワードリストの中から「傍観者」という語彙を探し出すことができなかった。そこで、【会話例4-2】にあるように、HはMに助けを求めたのであるが(01H)、Mは「探して」(07M)とすぐには教えなかった。そして結局、Hは「これですよ、「傍観者」」(09H)と自分でキーワードを見つけ出し、漢字の表記は間違えているとはいえ、「傍観者」<sup>18</sup>という言葉を使用することができたのである。

ここでのやりとりからも、MがJやHのサポートとしてではなく自身が主体となって自律的に活動に参加していた様子が窺える。そして、注目されるのは、Mが支援授業で学んだことを家庭でも活かすことを前提に、Hに対して【会話例4-1】や【会話例

4-2】の働きかけを行っていたことである。すなわち、これらのやりとりにおけるMの働きかけは、「支援授業」と「家庭」をつなぐことを意図していた。言い換えれば、Mが「母語の学習」と「日本語の学習」を別々のものではなくネットワークを築き得る「つながりのあるもの」と捉えていたということである。このようにMが日本語の学習を母語の学習の延長線上にあるものと捉えることができたのは、本支援授業において、「日本語」と「母語」の学習が国語という「教科」を梃子としながらつながっていたためであると言えよう。Mはそのような状況を活かして、「日本語による先行学習」に参加することができたと考えられる。

このように〈母語による要約作文〉の中のキーワードに下線を引き、〈日本語による要約作文〉を作成する際に使用するという活動はこれきりであったが<sup>19</sup>、その後、それまで家庭でMが行っていたキーワードの翻訳をHが行ったという報告があり<sup>20</sup>、このキーワードをめぐる活動に関して、Hの学習の場が支援授業だけではなく家庭にも広がっている様子が見られた。

### (3) 子どもの進路のアドバイスへの参加

その後、言語教育だけでは留まらず、家庭でMとHが進路について話し合い、その話し合いが支援授業に持ち込まれることもあった(051031)。

次に示すのは、Mが支援授業の時間にJに高校進学のための相談を持ちかけた際のやりとりである。Hはバスケットボール部に所属しており、ある高校への推薦入試が可能な状態であったが、家庭での話し合いでは、Hが受かる可能性の低い高校を受験することを強く希望していたため、MがHとともに、Jにどちらの高校を選択したらいいかを相談したのである。JはまずHの第一志望校の入試の過去問題を見てみることを提案し、HとJで国語の問題を解いてみたが、やはりHが一人で解くのは難しい状況であった。その様子を見て、Mは「できない」と言い、その高校の受験をあきらめた様子を見せた。

次に示す【会話例5】は、高校入試の過去問題を解いてみた後、HがJに対し「あー、俺もJ先生の脳みそが、俺の頭の中に入れて、チェンジします？バカになっちゃいますよ」(01H)と卑下したときのものである。

#### 【会話例5】

01H	あー、俺もJ先生の脳みそが、俺の頭の中に入れて、チェンジします？バカになっちゃいますよ
-----	---

02M	H、あなたバカバカという、ことはあなた日本に暮らす運命がきている 〈H、あなたは自分のことをバカだバカだと言うけれど、あなたの成績が自分の思うとおりでないのは、あなたの日本で暮らすという運命からきているのよ〉
03J	そうそうそれは大きい、それ
04M	それが一番大きい、あなたが、子どもからここにいたら、違う 〈それが一番大きい、あなたが子ども<赤ちゃん>のときから日本にいたら違うのよ〉
05J	そうなのよ
06M	その運命の中で、難しい学校に行くのは、もう、必死にないと、なることはできないよ 〈その運命の中で、難しい高校に行くのは、もう本当に難しいことだから、必死にならなければ無理なことなのよ〉
07J	そうねー、そうなのよ、それがあるの、H君が頭が良くても、日本語がね
08M	そう
09H	まだですか？ 〈俺の日本語の力はまだ不十分ですか？〉
10M	あなたは、入るだけじゃないものよ、高校行くと、また勉強しないと、大学もできない、じゃあやめたほうがいい、だから高校入って、自分のレベルぐらい入って、ちゃんと勉強できるようにした方がいいじゃない？無理な、難しい、どうなる？ 〈あなた、高校は入るだけのものじゃないよ。高校に行ったら、また勉強しないと大学にもいけない。じゃあ、高校には入らないほうがいい。だから、自分のレベルぐらいの高校に入って、ちゃんと勉強ができるようにしたほうがいいじゃない？勉強についていくのが無理な、難しい高校に入ったらどうなる？〉

(051031 進路相談)

MはHに対し、「H、あなたは自分のことをバカだバカだと言うけれど、あなたの成績が自分の思うとおりでないのは、あなたの日本で暮らすという運命からきているのよ」(02M)と、行きたい高校に入れなくてもいいのは決してHの能力が低いからではなく、日本で暮らすことになった運命によるものだとHに言い聞かせた。そして、その上で、Hに自分が勉強しやすい高校に行くことを勧めた(10M)。

現在の日本の学校における教授言語は日本語であり、言語少数派の子どもは入学試験をはじめ様々な試験を日本語で受けなければならない。すなわち、言語少数派の子どもは、来日後、学校教育において自分のほとんど全ての能力を日本語話者の価値観に基づく日本語話者の基準で測られることになるのである。Mは、ポルトガル語話者であるHに、そのように日本の教育制度の基準で測られた能力をそのまま自分の本来の能力であると考えてほしくなかったのであろう。それは、言い換えれば、MがHにポルトガル語話者としてのアイデンティティを保持し続けた上で日本の高校受験に臨

んでほしいと直接訴えたということだと言える。このような働きかけは、延いては、Mが日本語優先の日本社会でも「ポルトガル語話者が自らのアイデンティティを保持しながら生きていける」という自信を持っていなければならないはずである。

なお、MがHにポルトガル語話者としてのアイデンティティを保持してほしいと願っていたことは、支援授業後にMに対して行ったインタビューでの語りからも分かる。以下にその時の語りを示す。

《「子どもの母語保持・育成」に関するインタビューでのMの語り1》

Ele não é descendente, ele é... é bra o rosto 100% "gaijin" ne, então ele nunca vai ser um japonês por mais que ele fale bem, que ele tenha, que ele conheça a cultura japonesa, que ele tenha estudado em escola japonesa, ele nunca vai ser um japonês para um japonês entendeu? Por mais que ele de repente passe na cabeça dele que ele é ou não. Então para que ele não perca a identidade dele, mesmo conhecendo a cultura, vivendo no Japão, mas ele é um brasileiro. Para não confundir a cabeça dele mais a frente que a minha sendo adulta, de vez enquanto. [彼には日本人の血が入っていないのです。100%ガイジンだからいくら日本の文化や日本語を勉強しても、彼自身が悩んでも、日本社会には日本人としては認められないのです。ですから、これからさき、日本で暮らし、文化を理解しても、アイデンティティをなくさないようにしたいです。私だって、時々悩みます。]

【会話例5】のやりとりの後、Hは第一志望の高校に行きたい気持ちをあきらめきれず、ふてくされて返事をしなかった(14H)。結局、Hは第一志望の高校は受験せず、推薦入試を受けて他の高校に入学することになるが、Mの「ポルトガル語話者としてのアイデンティティを保持してほしい」という気持ちがHに届いていたことは、支援授業中のHの発言の随所に表れていた。例えば、自らを「ガイジン」と称したHに、Jが「あなた、“ガイジン” っ」と表現に対する否定的な発言をした際、Hは自分のことを「“外人”ではなく“日本人”である」と言われたと誤解したことがあった(051107)。その際、Hは「<俺は>ぜんぜん日本人じゃない、日本人の血、一つもない」「完璧にブラジル人」とむきになって自分がブラジル人であることを強調したのである。また、その他にも、Jと雑談している時に「<俺は>ブラジル出身だから、心があついつすよ」と自らをブラジル人として特徴づけたり(051027)、また、将来、Jとともに教科・母語・日本語相互育成学習モデルに基づく支援授業の支援者になると表明し、「<ブラジル人の子どもが来たら>僕が教えます」と述べるなど、「ブラジル人」として日本社会で生きる意志を見せたこともあった(051027)。そのことは、Mの期待通り、Hにポルトガル語話者としてのアイデンティティを保持しながら日本社会で生きる気持ち

があることの表れであると言えよう。

## 6. 考察

以上のような母親の教育参加の領域の自律的拡張は、本研究が理論的枠組みとする言語生態学における子どもの言語生態の「外的生態環境のネットワーク」の自律的拡張として位置づけることができる。

このような結果が見られた理由としては、Mが母親として子どもであるHと「つながっていたい」という気持ちを強く持っていたためであると考えられる。父母が子どもと「つながっていたい」と考えるであろうということは一般的なこととして想像に難くないが、実際にMは、支援授業終了後のインタビューで、「子どもの母語保持・育成教育」に関し、以下のように述べている。

《「子どもの母語保持・育成教育」に関するインタビューでのMの語り2》

É devido a convivência com os japoneses,. Estudar na escola japonesa ser criança que aprende muitos mais fácil. É, e mesmo que ele esquecesse o português, como é que eu iria, ooo, se eu não tenho o japonês "Kampeki". Eu tenho...não sou nativa, eu não tenho a fluência do japonês, então para que os dois possam se comunicar, eu mantive o português por que é forma que eu tenho talvez a forma de me comunicar com ele melhor. [＜Hは＞日本人の中で生活をしているし、子どもであるために語学の学びはとても早いです。もし、彼がポルトガル語を忘れたらどうやって・・・私は日本語は完璧ではないし、私はネイティブではないし、流暢な日本語は話せないし、だから二人でコミュニケーションが取れるように、ポルトガル語を養ってきたんです。]

Mは、Hとコミュニケーションをとり続けるために、自分はHの母語保持・育成をしてきたのだと語っている。つまり、Mが本支援授業に参加した理由はHのためだけではなく、M自身がHと「つながり」を保ち続けるためでもあったということである。

また、Mは、Hの母語保持・育成を行ってきた理由として、以下の点も挙げている。

《「子どもの母語保持・育成教育」に関するインタビューでのMの語り3》

acho que a nos devido ao ele tem ambiente foi criado pelo avós, porque eu sempre tive trabalhando e tudo mais e ele continua com a família dele continua no Brasil e então para mim na verdade os pontos mais importantes é que ele fale português para continuar né lidando com os familiares do Brasil. [彼は小さいときからの環境もありましたし、私は仕事をしていたので、私の両親に育てられたんです。ですから、今でもブラジルに家族、親戚がいますのでポルトガル語を話す必要はあると思います。]

Se ele conseguir manter o português caso ele viva no Japão e tudo mais ele consiga manter o português que seja mais uma oportunidade para os filhos dele também [省略] então a avó fala português as crianças dele entenderem...mais ou menos e acho que é interessante para as crianças também, para o futuro das crianças também [Hが<将来>日本で生活をして生きるのであれば、ポルトガル語を忘れないで、自分の子どもにも教えてもらいたいです。[省略]孫と話を沢山したいし、そこで少しでもポルトガル語の理解があれば、孫たちにもいいでしょうし]

これらの語りで、Mは母国の祖父母とHが「つながり」を保つために、また自分がHの子どもと「つながり」を保つために母語が必要であるとしている。

つまり、MにとってHとのつながりは「ブラジルに住むHの祖父母—M—H—(日本で生まれるかもしれない) Hの子ども」というように、空間的・時間的なつながりを保持し築いていくために必要不可欠なものであると認識していることがこれらの語りから分かる。その点が、その子ども自身というよりは、日本に住む言語少数派の子ども全般を支援したいという動機から支援授業への参加を開始したと推測される留学生や他の母語話者支援者とは異なると言える。

そのことは、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく支援授業においてなされた、実際の留学生支援者と子どものやりとりからも分かる。以下は、朱(2008:166)の支援授業の「母語による先行学習」の場面における中国語話者の生徒2名(中3、両名とも中国語話者で母語の読み書き能力が十分にある)とCT(中国出身の留学生支援者)のやりとり(<場面2>)である。扱われていた教材は『地雷と聖火』で、内容は、地雷撤去活動で右手と右足を失いながら義手・義足のランナーとして世界的に活躍するクリス・ムーン氏が長野オリンピックの最終聖火ランナーとして招かれ、走ることを通して地雷の撤去を世界中に呼び掛けるというものである。ここでのやりとりは、「クリス・ムーンが前向きである」ということについて話題になった時に、生徒2名(S1、S2)があるドラマの「簡単にあきらめない」というセリフを思い出し、それを受けて、CTが「你们现在学习日语有困难,但是也不要轻易放弃。(あなたたちも同じね。日本語の勉強は大変ですが、簡単に諦めないでください。)」と働きかけたというものである。

S2	有一个电视剧里面, 讲什么? [あのテレビドラマですが、何と書いていたっけ?]
S1	讲过一句话。 [ある言葉がありました。]

CT	这里面说过什么话? [どんな言葉ですか。]
S1	说,“不要轻言放弃”。 [「簡単に諦めない」って。]
CT	对对对(拍手),对对对对。其实就是这意思。包括你们,克里斯·穆他失去右手、右脚,不要轻言放弃。你们现在学习日语有困难,但是也不要轻言放弃。 [そうそう(拍手)この意味ですね。クリス・ムーンは右手と右足を失ったが簡単に諦めませんでした。あなたたちも同じね。日本語の勉強は大変ですが、簡単に諦めないでください。]
S1	好的。 [はい。]

(050906 『地雷と聖火』の「母語による先行学習」)

これらのやりとりから、CTが、同じように日本語の学習で苦勞をした経験を共有する者として、その苦勞を右手と右足を失ったクリス・ムーンの苦勞に重ね、諦めないようにと子どもたちを励ましていることが分かる。

他方、支援者が父母の場合、子どもへ働きかけは、日本語優先の社会で困難とともに生きる言語少数派の同志としての勇気づけや励ましの気持ちからのものにはならない。例えば、同じように日本語優先の社会で困難に面している子どもを励ましている本支援授業の【会話例5】のやりとりでも、MはHに対してアイデンティティ（もともと日本にいる日本語話者ではなく来日したポルトガル語話者であるということ）を確認させる方法をとっている。これは、日本社会でもHとアイデンティティを共有していたいというMの強い気持ちからの働きかけであるとも捉えられる。

そのため、本支援授業でのHとの十分な母語でのやりとりにより、学校の「国語」の授業で学んでいることや、学年相応の教材の内容と比べたときのHの母語の力のレベル、日本語のレベル等、Hの学習を取り巻く状況を把握したときに、Hに対してさらなる母語教育をしたい、他の教育にも自らが関わりたいという気持ちがMの中に生じ、そのような気持ちを原動力として、Mは自らの教育参加の領域を自律的・主体的に拡張しようとしたと考えられる。言い換えれば、父母は子どもの内的生態環境と相互交渉が可能になった時に、外的生態環境のネットワークを自律的に拡張するということが言えよう。

本研究では、特に子どもの外的生態環境としての母親の教育参加に注目したが、この外的生態環境のネットワークの拡張の下で、子どもは自らの内的生態環境の言語・認知・情意のネットワークも拡張していくことが可能であり、特に子どもの情意面の安定には大きな影響を与えると推測される(図-7)。



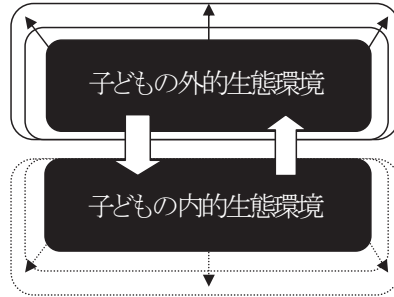


図-7 外的生態環境の自律的な拡張と内的生態環境の保全の相互的關係

現状では、日本語話者を「支援する者」＝強者、言語少数派を「支援される者」＝弱者と捉えた上で議論がなされることが多い。そのような状態が続く限りは、弱者をさらに弱者とする負の連鎖が続くと考えられる。しかし、言語多数派である日本語話者が言語少数派の母語を尊重することにより、この負の連鎖を正の連鎖に転換し、ともに自律的に日本社会に参画しながら、その下で言語少数派の子どもが滞日中も来日前と同様に自らの本来の力を発揮できる社会を築くことができる可能性が示唆されたと言えよう。

## 7. おわりに

本研究では、言語少数派の子どもの「来日前－滞日中－帰国後の継続的な学び」を保障するものとして、言語生態学を理論的支柱とする「父母と協働の持続型ケアモデル」の有効性を具体的な実践をもとに検証した。具体的には、ブラジル出身の母子が参加した「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく国語の支援授業を対象とし、母親の教育参加の領域が日本人支援者と協働で子どもの教育支援に関わることをきっかけとしてどのように拡張していったかを探った。学習場面におけるやりとりを分析した結果、支援授業の〈語彙〉の学習と〈母語による要約作文〉の活動に支援者として母語で参加したことが、さらなる「家庭での子どもの母語教育の開始」につながり、そして母語だけではなく、母語とつながる形での「子どもの日本語教育への参加」に発展し、そして、言語の学習だけではなく「子どもの進路のアドバイスへの参加」が見られたというように、時間の経過とともに母親が自らの教育参加の領域と場を広げていったことが明らかになった。また、その母親の教育参加の領域や場の拡張が、日本人支援者や他者に促されたものではなく、母親自身の自律的なものである様子が窺われた。「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた本支援授業への母親の参加により、

子どもの言語の外的生態環境のネットワークが自律的に拡張した、すなわち外的生態環境が改善されたということから、当該モデルの「父母と協働の持続型ケアモデル」の中核としての可能性が示されたと言えよう。

これまでの先行調査で、言語少数派の父母が子どもの母語保持・育成を願っているにもかかわらず、それが具体的な行動にまでは結びついていないことが明らかになっているが[国際日本語普及協会1993; 石井2000; 原2003など]、そのことに対し、親切心から言語少数派の父母に対する知識や情報の提供の必要性が語られることも少なくない。

しかし本研究により、言語少数派の父母は、日本社会の中でも母語の力が活かせる環境が整えば、他者に「啓蒙」されずとも子どもとの「つながり」を強めたいと願う気持ちから自律的に教育参加の方法を見つけ出してその領域を広げていくことが明らかにされた。言い換えれば、彼らにとっては、与えられる形での「知識や情報」よりも母語が尊重される環境の整備が必要であることが示唆されたと言えよう。

今後は、本支援授業のケースにおいて以上のような環境整備のために母親と日本人支援者がどのような過程を経て信頼関係を築いていったかということや、様々な環境下にある親子を対象とした支援授業を分析することを課題とし、子どもの持続的な学びを支援する「父母と協働の持続型ケアモデル」のあり方の模索を続けていきたい。

---

#### [注]

- <sup>1</sup> 本稿は、2009年度にお茶の水女子大学に提出した博士学位論文の一部を加筆・修正したものである。
- <sup>2</sup> 相互育成学習に関しては、当初、「日本語・母語相互育成学習」、「教科・母語・日本語相互育成学習」、「母語・日本語・教科相互育成学習」など用語の使用に揺れがあったが、近年は「教科・母語・日本語相互育成学習」で統一されている。
- <sup>3</sup> 「感想は人は死ななければいいのと思った。これから幸せな日々を過ごしたいです。僕もこれからこんな変愛をしてみたいなって思いました。」(支援開始当初のHの読書感想文より)
- <sup>4</sup> Language Acquisition and Maintenance Project (第二言語習得及び母語保持育成プロジェクト)の略。お茶の水女子大学の大学院生や地域の方によって組織されるNPO法人で、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づき言語少数派児童生徒に対する支援活動を行っている。
- <sup>5</sup> 清田(2007)はCALPを、「教科学習に関わる言語能力」のみならず、教科学習の基礎となる思考力、言語による自己表現力、他者の思考や感情を言語を媒介として受け止める想像力・共感力を含むものとして再定義している。
- <sup>6</sup> 教材のうち、特に「教材で学ぶ」ことが期待される説明文、評論文、古典、小説を扱った。
- <sup>7</sup> Jが選択し、Mが予め家で辞書を使って母語に訳したキーワード(10～15個程度)を、三人で確認する。
- <sup>8</sup> Hが教科書を音読し、主にJとの日本語によるやりとりやワークシートの解答を通して読解を進める。
- <sup>9</sup> 翻訳とはいえ細かい逐語訳は要求せず、先に書いた作文を十分に参考にして書くように指示した。また、2005年9月12日までは母語から日本語へ、それ以降はHの希望により日本語から母語へ翻訳

した。

- 10 一つの教材につき要約作文4編(第1稿～第4稿)×7つの教材=28編であるが、「テレビの付き合い方」の母語による要約作文の際は、MとHから「今回は十分に推敲しながら作文を生成したので、これ以上の推敲は必要ない」という申し出があったため、一度生成した作文を改めて推敲はしなかった。
- 11 2005年9月12日の「万葉・古今・新古今」(古典)から、それまでの母語で要約してから日本語に翻訳するという順序から、日本語で要約作文をしてから母語に翻訳するという順序に変更した。
- 12 6桁の数字は、日付を表す。例) 050705は、2005年7月5日のこと。
- 13 ( )内は、本支援授業でのやりとりとその様子が見られた最初の日付を表す。
- 14 本支援授業の中心的活動であるこの活動におけるやりとりを中心に分析した小田(2007:6-7)の【会話例3】の一部を再掲する。
- 15 ポルトガル語ではHをRと表記する。分かりやすくするために、Hiraizumiとローマ字で表記した。
- 16 「テレビとの付き合い方」の「母語による要約作文」が第1稿のみなのは、親子が十分なやりとりをしながら生成したと主張し、改めて推敲をしなかったためである。
- 17 該当箇所でJがキーワードリストに挙げていた言葉は、「傍観者」と「惨状」である。
- 18 漢字の表記の間違いは、第3稿で修正された。
- 19 その理由は、この「テレビとの付き合い方」という教材を境に、「母語による要約作文」を翻訳して「日本語による要約作文」を作成するという順番は、「日本語による要約作文」を翻訳して「母語による要約作文」を作成するという順番に変更されたためであると考えられる。
- 20 HがJに「今日、俺が調べたんすよ」と述べた(051113)。

## 【文献】

- 石井恵理子, 2000, 「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所, 116-142.
- 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母語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課, 1-7
- 岡崎敏雄, 2005, 「内発的発展に基づく外国人の子どもの学習支援—中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる父母との協働の持続型ケアモデル」『文藝言語研究言語編』第48号, 15-28
- 岡崎敏雄, 2007, 『外国人年少者の心理・社会的要因が日本語学習言語の習得に及ぼす影響の研究』平成16-18年度科学研究費補助金研究基盤研究C-2研究成果報告書
- 岡崎敏雄, 2009, 『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語—』凡人社
- 小田珠生, 2007, 「母親による言語少数派生徒の母語保持・育成教育の可能性—「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から—」『言語文化と日本語教育』第34号, 1-10
- 小田珠生, 2009, 「日本人支援者との協働による言語少数派の親の教育参加—「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から—」『リテラシーズ』4, 103-116
- 小田珠生, 2010, 「言語少数派の子どもに対する父母と協働の持続型ケアモデルに基づく支援授業の可能性—言語生態学の視点から—」お茶の水女子大学人間文化研究科国際日本学専攻 平成21年度博士学位論文
- 小田珠生, 2011, 「言語少数派生徒のための「父母と協働の持続型ケアモデル」の可能性—母親に対するインタビュー調査から—」『言語文化と日本語教育』第42号, 1-10
- 清田淳子, 2007, 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 国際日本語普及協会, 1993, 『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究報告書』社団法人国際日本語普及協会.
- 齋藤ひろみ, 2005, 「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に

- 」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』創刊号, 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会, 25-43.
- 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
- 朱桂栄, 2008, 「母語による教科(国語)学習は言語少数派の子どもの情意面にどのような意義があるか—『地雷と聖火』の「主題を捉え感想を述べる」場面に注目して」『平成17~19年度科学研究費補助金 萌芽研究 課題番号17652049 研究成果報告書』研究代表者 岡崎眸, お茶の水女子大学大学院日本語教育コース, 158-179.
- 原みずほ, 2003, 「外国系児童の母語の習得と育成に関する父母の認識—A小学校児童6名の父母へのインタビューを通して—」『お茶の水女子大学21世紀COEプログラム「誕生から死までの人間発達科学」平成14年度公募研究成果論文集』, 173-185.
- Cummins, J., 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & M. Swain., 1986, *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Haugen, E., 1972, *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.

---

# 国際教室における担当教員の意識変容

— 「生徒の母語を用いた授業」 に対する PAC 分析調査から —

## The Consciousness of Teacher Assigned to the International Class

- PAC analysis for the class using student's mother language -

高梨 宏子\*

TAKANASHI Kouko

---

The subject of this study is the classroom teaching of the Japanese language in international class. An attempt was made to observe the alterations of consciousness in the teacher assigned to international class who was involved in the classroom teaching using student's mother language. As a result, it was found that she had come to think that it is effective in developing the reading comprehension abilities of the student. In addition, her evaluations of the effectiveness of group learning by student with different mother languages were high. At the same time the teacher had come to engage in classroom teaching by enjoying it together with the student. This engagement had been an opportunity to question again "what is the mother language". From these results it is understood that classroom teaching using the mother language prompts alterations of consciousness in the teacher.

## はじめに

1990年の出入国管理及び難民認定法の改正、施行などの社会状況の変化に伴って、外国人登録者数は増加の一途をたどっている。同時に、外国人の子ども達も年々増加し多様化している。そういった外国人の子どもたちに対して、様々な対応が試みられている。たとえば、教育委員会から日本語指導が必要な子どもが多数在籍する学校に対して日本語教育を担当する専任教員の加配が行われている。また、国際教室等を設置し、取り出し授業によって日本語指導や教科学習の補習や支援が実施されている。地域住民であるボランティアが子ども達の日本語学習の支援を行っていることもある。筆者は2007年度からある公立中学校国際教室で取り出し授業や放課後支援に、外国人の子ども達の教科学習支援ボランティアとして参加している。主に国語科学習支援をしており、子どもの母語を用いた「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」[岡崎1997]に基づいた支援を行っていた。ボランティアだけで支援に取り組むこともあるが、本稿で取り上げる実践は国語科教員が関わり、授業として実践していたときのものである。学校教員が子どもの言語に対して肯定的な態度を持ち、彼らが持つ言語を尊重するような学びの場を提供することが、子どもの肯定的な学習や自己認識につながる[岡崎1995]と言われている。日常的に子どもと関わる教員の母語・母文化に対する意識は子ども達の発達に大きな影響を及ぼす。

本稿では教員が「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を用いた国語科の授業を行うことで「子どもの母語の使用」についてどのように捉えたのか、そして、「子どもの母語の使用」に対する教員の意識が変容するのかを明らかにすることを目的とする。

### 1. 先行研究

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」[岡崎,同上]は、教科学習を行う際に、母語と日本語をともに用いながら行うモデルである。このモデルは①母語の助けを借りて、日本語で書かれた教科書の内容や、日本語で行われる授業の内容を理解し、教科学習を進める。②母語の助けを借りて既有知識を活用し、教科学習で使われる日本語を理解可能にする。同時に学習に必要な日本語を学ぶ。③日本語の学習言語の学習のため母語を使うことを通して、母語の学習言語を保持・育成する。以上の三点を目的としている学習モデルである。母語・日本語・教科の学習は別物ではなく、互いに支え合い相互依存の関係であると捉え、相互に伸長させることが目指されている[岡崎2005]。

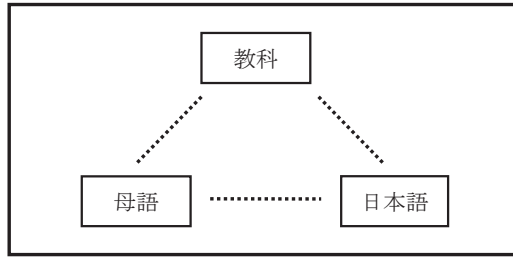


図-1 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997)

実際の手順を図2に示す。まず、母語先行学習によって学習内容を理解する。このとき、子どもの母語ができる支援者が支援にあたり、翻訳教材や母語で作られたワークシートを使用する。次に日本語先行学習を行う。日本語母語話者支援者が支援することになるが、子ども達は母語先行学習で学び考えたことを手がかりに、日本語で教科書や授業の内容理解を目指す。このとき、同時に学習に必要な日本語を学ぶことになる。そして、母語及び日本語の先行学習が終わった後、在籍級の授業に参加する。

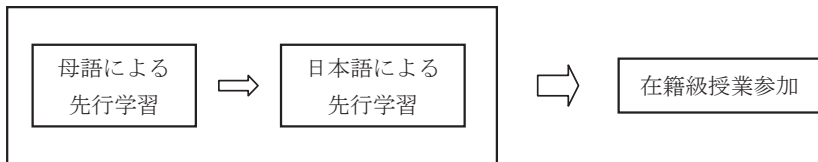


図-2 「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づく学習の流れ

同モデルを用いた支援の研究では、日本語先行学習における子どもの教科理解や日本語力の伸長、母語先行学習での子どもの学び、学習意欲の向上などが研究されており、効果があることが報告されている[原2005; 清田2007; 朱2007]。また、母語先行学習を担当する支援者を対象にした研究があり、子どもの母語ができる支援者の意識変容、支援で果たす役割などが報告されている[宇津木2008]

佐藤[2008]では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた国語の授業に関わった国際教室担当の英語科教員にインタビューを実施している。教員は国語を学習することは日本語の学習をすることであるという意識を持っていたが、同モデルによる学習導入後は、国語の学習と日本語の学習は異なることであるという意識へと

大きく変容した。子どもに対する指導についても、教科学習を視野に入れたものになっていったことが分かった。日本語の学習だけでは学年に合った教科学習ができず、学年相応の認知面の発達を阻む危険性が考えられるが、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」が教員の意識を日本語学習中心のものから教科学習中心のものに転換させる手段でもあることが示されている。

さらに、佐藤[2011]では、この教員に引き続きインタビューを実施している。この結果から教材や方法に不安を持ちながらも、地域の支援者との協働を通して、本来の国語学習を提供できたという手ごたえをつかむようになってきたという。このモデルによる授業を行うことには難しさを感じるが、一方で在籍級や他校との協働など発展の展望を持つようになった。この研究から、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」によって教員の指導観を発展的に変容させること、学校環境で学校教員が教科、母語、日本語を統合させた学習支援を行うことが可能であることが示されている。

以上の研究から、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」によって教員に子ども達の言語観のとらえ直しが起こり、さらには国語の学習観の変容も起ったことが分かっている。「母語を使うこと」をどのように捉えているかは子どもの学習を保証するときに必要な視点であると言えるだろう。佐藤は、国語の授業を行った国際教室担当の英語教員に注目しているが、国語を専門とする国語科教員が「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を使った取り組みに参加した場合はどのような意識を持つようになるのだろうか。

## 2. 研究目的

先行研究をふまえ、本研究は学校で「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を用いた授業に注目し、この授業にかかわった教員を対象とする。教員が学習場面で子どもの母語を使用することに対してどのような意識を持っているか。また、その意識が支援にかかわることによってどのように変容したのかを明らかにする。

## 3. 対象フィールド

フィールドの概要は以下の通りである。

表-1 生徒の概要

	出身	来日	日本語レベル	母語レベル
T	中国	2009年	会話は理解可能	学年相応
JA	フィリピン	2008年	会話は流暢だが、日本語での学習は難しい	インプットは理解可能
JU	フィリピン	2008年	在籍級の授業も理解できる	流暢



表-2 授業および支援者の概要

担当言語	支援者の属性
中国語	中国人大学院生(1名)
英語 <sup>1</sup>	日本人大学院生(2名)
日本語	国際教室担当教員A (国語科)

2009年度に行った授業実践を対象とする。2009年度は中学2年生の中国人生徒1名とフィリピン人生徒2名を対象にした国語の取り出し授業であり、授業は週に一回だった。母語先行学習は二つに分かれておこなった。中国語は中国人大学院生が担当した。英語での支援が可能である日本人大学院生が行い、そのうちの1名が筆者である。日本語先行学習は国語科教員でもあり国際教室担当教員であるAが担当していた。このメンバーでの授業は半年間継続した。授業の中では、在籍級で使用している教科書(『新編新しい国語2』東京書籍)と各母語に訳された翻訳、各母語で作られたワークシートを使用した。「平家物語」「社会調査のうそ」「走れメロス」「カタカナ抜きで話せますか」の4つの教材を取り扱った。全て在籍級で学習する前の予習という位置づけで、学習をしていた。

#### 4. 対象者

本研究では支援が行われた期間に国際教室に関わっていた教員Aを対象とする。2007年度にこの中学校に赴任し、2009年度は国際教室を担当していた。教員歴は10年で、国際教室担当教員となってからも在籍級で国語科の授業を担当しており、外国人の生徒だけではなく、日本人生徒にも国語を教えていた。

「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の取り組みには日本語先行学習担当として2009年9月以降参加していた。この支援に約半年間携わっていたことになる。

#### 5. 研究方法とデータ収集

個の姿を全体的に捉えるために、本研究ではPAC分析(Personal Attitude Construct: 個人態度構造分析) [内藤1997]を用いる。PAC分析は、個人別に態度構造を測定するために開発されたものである。

手続きは以下の通りである。

- (1) 調査対象者に、刺激文が書かれた紙を示し、調査者が口頭で読み上げ教示する。

本研究における刺激文は以下の通りである。

「外国人生徒に、生徒たちの母語を使って国語の授業を行うことについて、あなたはそのようなイメージを持っていますか。頭に思い浮かんできたことを、思い浮

「かんだ順に入力してください。」

- (2) 調査対象者がそのテーマに対して連想する全ての項目を自由に挙げた後、内容の肯定・否定に関わりなく、対象者にとって重要と思われる順に番号をふる。
- (3) ランダムにすべての項目の対を比較検討し、項目間の類似度距離行列を作成する。言葉の意味ではなくイメージとして直感的に互いにどの程度近いかを7段階尺度（近いと思えば7、遠いと思えば0にカーソルを移動）で調査対象者が評定する。その際、全ての連想項目間の評定を総当りで行う。
- (4) 項目間の評定結果をクラスター分析<sup>2</sup>により項目群ごとのまとまりに分類する。その結果図としてデンドログラム（樹状図）を得る。
- (5) (4)で得たデンドログラムをもとに、調査対象者に対しインタビューを行なう。インタビューではまず、デンドログラム上のクラスターがどのようなイメージであるかを質問した。イメージを聞いた後、各クラスターにどのようなタイトルがつけられるかを尋ね、命名してもらった。また、それぞれの各項目について、プラスのイメージ(+)か、マイナスのイメージ(-)か、中立のイメージ(0)かを聞いた。
- (6) このようにして得られたデンドログラム及びインタビューデータから調査者による総合的解釈を行った。

以上の手順でPAC分析による調査をおこなった。

本研究では、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の支援に関わったことによる「子どもの母語使用」の意識変容を明らかにするために、授業参加前と参加後に合計二回の調査を実施した。なお、「」は項目名を、【 】は教員によって命名されたタイトルを示すこととする。デンドログラムにおいて、項目名に続く数字は重要度順である。

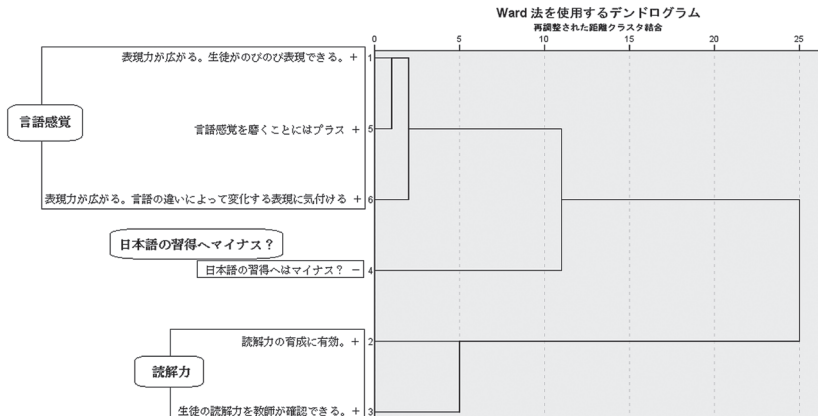


図-3 教員 A デンドログラム（参加前）

また、データの収集は、一回目のデータ入力およびインタビューは2009年7月、二回目データ入力およびインタビューを2010年3月に実施した。

## 6. Aの結果

### 6-1. 一回目の結果

全体で6項目あり、そのうちプラスのイメージが5項目、マイナスのイメージが1項目だった。マイナスイメージとして「日本語の習得へはマイナス？」という項目があげられている。

### Aによるクラスターの解釈

Aはデンドログラムを三つに分けられるとした。クラスター①は「表現力が広がる。生徒がのびのび表現できる。」「言語感覚を磨くことにはプラス」「表現力が広がる。言語の違いによって変化する表現に気付ける」までの3項目で、クラスター②は「日本語の習得へはマイナス？」の1項目、クラスター③は「読解力の育成に有効。」「生徒の読解力を教師が確認できる。」の2項目である。

### クラスター①の解釈【言語感覚】

「表現力が広がる。生徒がのびのび表現できる。」「言語感覚を磨くことにはプラス」「表現力が広がる。言語の違いによって変化する表現に気付ける」の3項目は【言語感覚】と命名された。

何かの言語を使って、感じていることをのびのび表現する力をつけるってということが国語だと思う。〔省略〕言語感覚っていうのはどの国であっても必要なことだと思うから。プラスになると思いました。〔省略〕先行で母語でやったあとに、日本語をやると自分たちの母語の表現が日本語ではこういうんだっていうことが分かるし、短時間で済むわけじゃないですか。文法も違えば構文の構成も違うということを気づけば、言語感覚というか、表現力が広がるんじゃないかなと思いました。

### クラスター②の解釈【日本語の習得へマイナス？】

クラスター②は「日本語の習得へはマイナス？」の1項目のみで、タイトルも【日本語の習得へはマイナス？】だった。

これはやっぱりそれに頼るかなと。その母語に頼ってしまつて「内容は分かった」とか内容理解についてはすごく重要なんだけど、そこで止まってしまうと、日本語で読む必要がなくなっちゃうというか。もっともっと日本語授業をやることで、年が若いから、もっと日本語すいすい入っていくようにした方が、日本語のレベルを上げるにはいいのかもしれない。ということがあつてマイナスなのかなって思いました。

### クラスター③の解釈【読解力】

クラスター③は「読解力の育成に有効。」「生徒の読解力を教師が確認できる。」の2項目で、【読解力】としている。

（「読解力の育成に有効。」）は母語でやることによって、主題を読み取るとか心理描写の流れをつかむということが出来る。この文章はこういう内容なんだよとかこの文章の心理描写があるんだよとか分かって、日本語の授業になった時もある程度たどり着けるのかなって。

（「生徒の読解力を教師が確認できる。」）は日本語だけでやっていると、「心理描写が読めない子なのかな」という評価をしがちなのが、レポートを読ませていただくと、「あ、この子はこういう文章を読んで踏み込みができるんだ」って私が知ることが・・・いや、日本人の教師が分かりますよね。そうでないと彼らが日本語力に頼るしかないわけで。〔省略〕本当は読解力、日本語の読解力じゃなくて、読解力があっても発揮できないということがあっていうことは分かると、引っ張りやすいかなって意味です。

以上の解釈の中で、何度も取り上げられている「表現力」と「読解力」に注目し、補足質問をしたところ、Aは以下のように述べている。

（表現力について）心の中にあるものって言葉じゃないと思うんですけど、それを相手に伝える、言葉に置き換える力だと思うんです。〔省略〕微妙なところをきちんと言葉に換えて伝える力、なんだと思います。それは、きちんと訓練をしなければいけないことなので、語彙がたくさん必要になってきますよね。母語でもそれらを育成しなければいけない年の子たちだと思うんです。母語の授業をしていれば母語の方でもそれを伸ばせるし、自分もこうだっという言う訓練ができるけど、日本語だけでずっとやってしまって、その子たちの母語を知らない先生たちと一緒にやっていると、日本語の語彙を教えてあげることではできても、それは彼らを使うにはハードルの高いものになってしまう。

言葉って道具なので、読解力っていうのは何語だからできるじゃなくて、自分が持っている母語を使って何か主題を取り入れるっていう力だと思うので。〔省略〕文章の中の主題を読み取るとか心理描写をたどるとかそういう力は言語によって違うわけじゃないと思うので。日本語だけで母語じゃない言葉だけでやっていくと伸ばすのはなかなか難しい。

### 一回目の総合的解釈

デンドログラムに対する解釈から、Aは「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による支援をおおよそ肯定的に捉えており、生徒たちにとって有効な方法となるだろうと予想を立てていた。中学生という時期は表現力・読解力をつけていく時期にある。それは生徒の母語が何語であっても同様に身に付けて行くべきであるという考えにもとづいていた。

特徴として、表現力・読解力という言葉が多く登場する。語りの中で、Aは、表現力については、心の中にあるものを言葉に換えて伝える力と捉えていた。そういった

力は母語で育成する必要があるとしている。また、読解力においては日本語で読めたかということではなく、文章の主題や心理描写などを読み取る力は言語に違いはないという考えを持っていた。さらに、母語にかかわりなく、生徒たちはその年齢から考えると土台を作っている時期であるとしている。その土台を作り、読解力を育成するために母語の支援が有効なのではないかという意識があることが窺える。また、在籍級などでは日本語で読み、考えなどを日本語で表現することを求めてしまうが、生徒の日本語の力が十分に伝えられるほど習得できていないことは多々ある。そういった場合、日本語母語話者である教師は「読解力がない生徒」だと誤った評価をしてしまうことがある。しかし、Aは日本語で読めることを重要視するのではなく、母語では達成されている様子が確認できることを期待していた。しかし、読み取ることができることを確認するためには、表現力が必要であるという認識を持っていると考えられる。語彙や文法、それらを使って伝えていくための表現を獲得していなければ、教師にも伝えることはできないのである。【読解力】の把握のためには表現するための力が必要であると考えていることが分かる。

一方で、「日本語の習得へはマイナス」になるのではないかということに不安を感じていた。母語に頼ってしまい、生徒たちの中で日本語の重要度が下がってしまうのではないかということ、また、習得が遅れてしまう可能性を危惧している。

以上をまとめると、授業参加前のAは、母語による授業を行うことで生徒の【言語感覚】や【読解力】の伸長を期待している一方で、【日本語の習得へのマイナス】の影響があるのではないかと考え、母語使用に対して相反する意識を持ち合わせていたと思われる。

## 6-2. 二回目の結果

二回目の調査の結果、全体で7項目あり、すべての項目においてプラスとなった。

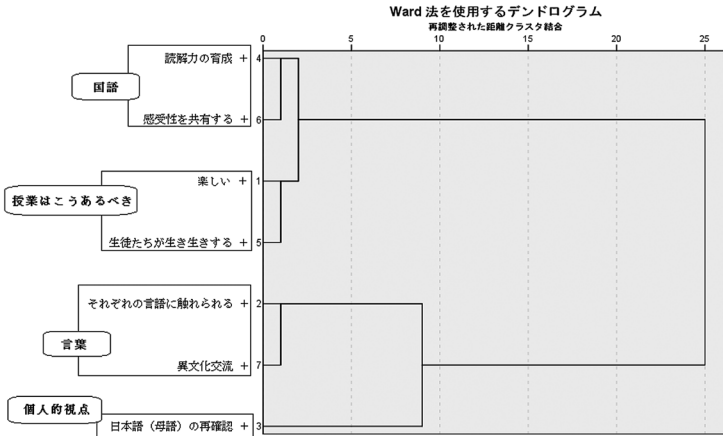


図-4 教員 A デンドログラム (二回目)

#### Aによるクラスターの解釈

Aはデンドログラムを4つに分けられるとした。クラスター①は2項目で、「読解力の育成」「感受性を共有する」、クラスター②は「楽しい」と「生徒たちが生き生きする」の2項目、クラスター③は「それぞれの言語に触れられる」「異文化交流」の2項目であり、最後のクラスター④は「日本語(母語)の再確認」の1項目だった。

#### クラスター①の解釈【国語】

クラスター①は【国語】としてまとめられ、「読解力の育成」「感受性を共有する」の2項目で構成される。

読解力って文章を読む読解力だと思うんですよね。分析的なものも含んでいると思うんですけど、感じる気持ちがないと日本語だけでやってたら、外国の子たちは日本語やっても難しい・分からないという状態で、感じ取る気持ちを動かさないと、と思うんだけど、母語で一回読んで文章でやったりするとどこかお互い「分かってる」とか「こう思ってるよね」という共感できる・共有できるという。それが中国の子でもフィリピンの子でも共有できるっていう、感受性を共有する。

#### クラスター②の解釈【授業はこうあるべき】

クラスター②は「楽しい」「生徒たちが生き生きする」の2項目で【授業はこうあるべき】だった。

こっちも「わかんないんだろうな」「難しいんだろうな」とか思いながらやるよりもこっちも楽しいし、授業が楽しくなるのは、母語で一通りやっているっていうことがあると思います。〔省略〕

（「生徒たちが生き生きする」は）何かを表現するときって、何か分かっていないと表現できないので。やっぱり薄氷の上を歩くような、「こういうことを言っているのかしら？」的な日本語書いているのと違って、「こうだ」って楽しそうに言うし。「こうかな？」「ああかな？」っていう不安げな感じは減りますよね、子どもたちに。日本語だけでやっているときよりも生き生きする。

### クラスター③の解釈【言葉】

クラスター③「それぞれの言語に触れられる」「異文化交流」は、【言葉】というタイトルがつけられた。

「それぞれの言語に触れられる」、これはJUとTですよ。あの二人がタガログ語を教えたりとか中国語を教えたりとか。で、それはおもしろいのはJUはタガログ語を教えるときに、すごく自信があるんですよ。〔省略〕場があるっていうことだけで、中国語なりタガログ語なりが、ここでも使っている言葉になっている。そうじゃないと日本語以外は使っちゃいけないわけじゃない。使ってはいるんだろけど、使うこと自体が下になっているような雰囲気はどうしても出てしまう。ここでは中国語もタガログ語も日本語も同じ言語だよっていうのを無意識に感じ取れて。恥ずかしいことだったり劣っているっていうことではないという気持ちが育っている。忘れなきゃいけない言葉でもないっていうことが感じられたので。最初にこのお話が始まったときには、「母語の支援なんか始まっちゃったら、日本語ができるようになるスピードが遅れる」という印象があって、でもこれをやっているときに読解力っていうのは日本語の文章を読み解く力じゃなくて文章を読み解く力なんだって思うようになってからはすごく印象が変わりました。（「異文化交流」についても）同じです。うーん、異文化交流っていうのはちょっと弱め、効果的には少ないですけど、言葉を通して食べ物のお話が出たりとか。

### クラスター④の解釈【個人的視点】

クラスター④では「日本語(母語)の再確認」の1項目のみで、【個人的視点】であるとされた。

他のと比べて異質ですかね。〔省略〕外国語としての日本語というのを、彼らと一緒にやっていくと感じたときに、彼らにとって難しいだろなって思うことと、自分は英語とか中国語とかよりは簡単に気持ちを表現できるものだから、もっと大切にしたいって。大事にしていきたくて思ったのと、彼らに教えるときには、もっと教えることはできないのかっていうようなことを感じて、再確認、自分としての言葉としてよりも外から見たときに、国語を教えるときに「母語って何」ということを再確認する時間だったな、と。

## 二回目の総合的解釈

まずクラスター①から「読解力の育成」ができたという実感があることが分かる。言語にこだわらず文章を読んで感じ取る気持ちを動かそうとしながら、自分の中で吸収したり発信したりするのが読解力であると考えている。それが母語支援における理解によって可能になったことを語っている。また、日本語だけで授業に参加するには不安な生徒たちが、母語が違ってても考えや思いを共感・共有できることも指摘している。これらを【国語】というタイトルにしているが、Aは一回目の調査においても国語の中で大切な能力として「読解力」をあげていた。二回目では感受性が含まれるようになっており、それは母語が異なる生徒同士で達成されたという体験に基づいていた。

さらに、クラスター②にあるように、生徒たちが内容を理解すると授業は楽しいということに気づいていた。そこには、「母語で一通りやっている」からという解釈があるように、内容を理解しているという共通の土台があるからだと考えられる。また、「こっちも楽しい」と述べられていることから、楽しいと感じる主体は生徒でもあり、A自身でもあることが分かる。

クラスター③の解釈では生徒たちの様子を交えながら述べている。生徒たちがそれぞれ異なる母語で学習をすすめることで、互いの母語に興味を示すような場面があった。これは日本語のみで進めていく授業では難しいことだろう。また、三言語が対等な関係であった授業だと捉えており、このような授業風景から母語による支援がもたらす好影響があると感じている。そして、子どもたちの母語を「忘れなきやいけな言葉でもない」と感じていたことが分かる。さらに、参加前は「日本語のスピードが落ちること」を危惧していたが、その考えは考えが変わっていたということが語られていた。

同時にA自身が「言葉」について考えるようになった。クラスター④【個人的視点】として「日本語の再確認」をするようになっていた。これは自分の母語である日本語のとらえ直しであって、日本人として自身の母語である日本語がどのような言語であるかについて考えるようになったということを示していた。二回目の調査時には、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の取り組みによって、生徒の母語だけではなく、自分に向けても母語について考える機会になっていた。「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」は学習する生徒だけではなく、支援を行う日本語母語話者支援者にとっても意義があるものであることが推測される。

以上から、Aは授業を行うことにより、【国語】で養うべき能力を見つめながら、子ども達とともに授業を楽しみ、【授業はこうあるべき】という方向性を見出していた。また、子ども達同士のやりとりにより【言葉】に対する理解を拡げている。また、【個



人的視点】を持つようになり、母語とは何か、自分の母語について考えるようになっていたことが分かった。

### 6-3. 一回目と二回目の比較

二回目の調査後に、一回目と二回目のデンドログラムを見ながらそれぞれの比較をしてもらった。A自身の解釈も参照しながら、一回目と二回目の内容を解釈していく。

#### Aの解釈

(一回目と二回目は)似てますねー。「日本語の習得にマイナスか」っていうイメージはすごく少なくなってきたとか。関係ないなって思ってきたのかもしれないです。

(筆者：読解力の育成っていうのは、どちらにもありますね)

有効ってつけたのは、まだ有効かもって思っていたんでしょうね。こっち(一回目)は読解力を育成しているぞっていう風に変ったかな。ちょっと、こう・・・続けていくとどの子にやってもすごく効果があるんだろなって感じたんだと思います。「言語感覚を磨くこと」には「異文化交流」「それぞれの言語に触れられる」とかって遠くに感じますけど、似ていると思うんですね。私の中でね。日本語だけで話していても言語感覚が磨かれないことってあるじゃないですか。触れられるものが少ないから。[省略]いろんな言葉づかいとかいろんな場面での言葉をたくさん知っている方がやっぱり言語の感覚が身に付くと思うんですね。英語なら英語にも、中国語なら中国語にもそういうのはあるだろうし。中学校三年間なら三年間に母国語にもそういうのがあるっていうのに触れられずに、日本語だけで勉強していたら日本語の言語感覚も身につかないし、母語のそういうニュアンスとかもとらえることができないじゃないですか。だったら、母語でやることでも母語の中での言語感覚も日本語の中のそういう表現になるっていうこともあるし。それが隣に違う言語があるとその差をすごく感じたりとかすればより表現とかの多様性に気づいたりできるんだらうなあって。言葉にすると大きさに聞こえるんですけど、言語感覚を磨くっていうこととそれぞれの言語に触れられるというのは、すごく近い感じ。表現力が広がるっていうのも同じでしょうね。

#### 総合的解釈

一回目においても評価は高かったAだが、二回目ではその評価の内容が変わってきている。まず、「マイナスのイメージがすごく少なくなってきた」と語られているように、母語を使用した国語の授業に対して、より肯定的に捉えるようになっていたことが分かる。語りの中で母語を使って国語の内容を理解するということが生徒たちにとって良い影響を与えるものだとしている。

Aの特徴として、(1)言語能力に対する意識変容(2)授業観の確認の二点が考えられた。

(1)言語能力に対する意識変容があった。一回目では大きなまとまりだった「言語感

覚」がなくなり、「読解力」は【国語】というクラスタに含まれるようになっていた。Aは一回目の調査で出てきた「言語感覚を磨くこと」・「表現力が広がる」はクラスター③の【言葉】の項目である「それぞれの言語に触れられる」・「異文化交流」と内容は似ているものだと説明をしている。このことは、Aにとって「言語感覚」「表現力」が重要なものではなくなったことを意味するのではなく、新たな視点でとらえるようになったと考えられる。「言語感覚を磨くこと」・「表現力が広がる」は特定の生徒の能力を磨きあげていくことであると解釈できる。例えば、言語感覚という言語能力について見てみると、Aは、一回目の調査では「日本語だけで授業を行った方が早く日本語を習得できるようになるのではないか」という不安を抱えていた。しかし、「日本語だけで話していても、触れられるものが少ないから言語感覚が磨かれない」としている。子どもの言語能力の伸長は日本語だけに頼られるものではないと捉えていると見られる。

クラスター③【言葉】では「それぞれの言語に触れられる」ことや「交流」ができることといった複数の生徒がいて初めて成立する効果に注目している。語りの中でも、「隣に違う言語があるとその(言語の)差をすごく感じる」と分析している。表現力・言語感覚といった能力を養うだけではなく、生徒同士・教員や支援者を含めた関係の中での学びを肯定的にみている。能力の伸長だけではなく、グループの中での学びに価値を感じるようになった背景には、この支援が異なる母語の生徒・支援者で取り組んだものだったことが影響していると考えられる。多言語環境である国際教室の中でこそ生じた意識の変容であっただろう。

次に(2)授業観の確認である。Aは「授業はこうあるべき」という項目において生徒が楽しく生き生きとしていることが本来的な授業だと考えている。一回目の結果では、このような観点はなかった。しかし、実践を継続する中で、生徒たちが楽しく生き生きして授業に取り組んでいると感じ、その要因に、母語による教科内容の理解があると意識するようになっていく。また、一回目、第二回目を通して、Aは読解力の育成に言及しているが、その内容は異なる。一回目では、読解力を持っている生徒であっても、それを伝える手段(日本語)の育成を重視している傾向が見られたが、第二回目では英語も中国語も日本語も多様な言語の一部ととらえ、それぞれの言語で理解したことを、それぞれの言語で発露することを重視していることがわかる。その結果、生徒間で相互の言語感覚が磨かれるという実感を持っている。このような実感の背景には、母語が異なる生徒同士でも日本語支援において共に学ぶことができたという授業実践があるだろう。そこでは、それぞれの母語で培った既有知識が発揮されている中で、互いに受け入れあうという生徒たちの協働的な態度があった。この協働的態度を認めることこそ、教師の役割と考えているようである。

## 7. 考察と課題

これまで国際教室担当教員Aの「子どもの母語の使用」に対する意識を見てきた。国際教室の授業の中で「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」を使う授業が教員に与える影響をまとめる。

まず、国語科教員Aに「子どもの母語の使用」はどのような影響を与えたのか。Aは、授業に参加することで「子どもの母語の使用」に対して、より肯定的な視点を持つようになっていた。Aは、「言語感覚」「表現力」「読解力」という生徒が持つ言語能力を一回目及び二回目の両調査で示していた。中学校国語科指導要領<sup>3</sup>においては「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域の目標を達成されることが目指されている。Aは国語科を専門として教えていることもあり、一回目の調査でも「言語感覚」「表現力」「読解力」などの言語能力に注目していたと考えられる。だが、半年間の授業実践を経た第二回目の調査では、生徒たちの持つ能力を異なる視点でとらえるようになっていたことが分かり、それまで持っていた枠組みを変容させている。

また、Aは生徒が母語により内容を理解することで、日本語による先行学習においても生き生きと楽しむ様子を見ていたことも述べていた。「授業はこうあるべき」という表現から、生徒が楽しむ授業が良いという意識があったことが分かる。国際教室の生徒達の姿を見て、Aはそういった授業こそが本来あるべき授業であるという意識に立ち返りながら、授業観を見つめ直していた。

さらには、生徒それぞれの母語使用場面を見ることで、母語という概念に対する捉え直しの機会を得ていたことが分かった。母語に対する意識は、二回目の調査で表れた項目であり、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた授業をすることで、初めて見られた項目であるということである。一回目の項目では、そのほとんどが生徒の言語能力にどのような影響を与えるのかを述べているものである。「生徒の読解力を教師が確認できる。」という項目では、生徒の評価という視点で語られている。二回目の調査でもそのほとんどは生徒にとってどのような効果があるかが表されているが、「日本語(母語)の再確認」が挙げられ、さらに【個人的視点】と名付けている。生徒にとって日本語がどのようなものかと考えるだけでなく、自分が母語をどのように捉えているかを考えたこと示された。生徒にとっての効果も大事にする姿勢が見られるのだが、この授業での取り組みが、A自身が持つ【個人的視点】に訴えかけるものでもあったことが分かる。

言語能力や授業観、母語についてなど、もともと持っていた意識の確認や変容がAの中に起きていたと考えられる。この授業の取り組みは教員に対して変容とふりかえるきっかけを与え、有意な取り組みであることを示している。

国際学級の中で生徒の母語を使用した国語科授業の意味を今回の調査の結果から考える。外国人の生徒たちにとって国語は苦手な教科となりがちであると同時に、生徒たちへの補習授業や支援においても教員・支援者が国語科学習は後回しにする傾向がある。一般に日本語を習得するまでは授業には参加できずその内容も理解できないだろうとして、国語の学習ではなく日本語学習が優先されている[太田2000]からである。本研究のように生徒の母語を使用した授業実践における国語科学習に取り組む意義がAの解釈から見られた。国語で本来養われるべき力が育成できるということが挙げられる。Aは「言語感覚」「表現力」「読解力」という言葉を用い、それらが育成される可能性と必要性を述べていた。佐藤[2008]の研究対象だった教員のインタビューから、生徒の母語を使った国語学習の可能性に気づいたということが報告されている。だが、今回、国語科を専門とするAを対象にした調査の結果、「言語感覚」「表現力」「読解力」といった、より具体的な学習目標が取り上げられた。母語を使った学習では、そういった生徒個々の力にアプローチするということが言えよう。国語に取り組めるという点で、Aが言うように国語で本来養われるべき様々な力を豊かにしていくことができる。また、このことを教員が確認できることは生徒たちの指導への展望をより明るいものにしていくことになるだろう。

本稿は一人の教員の意識を調査した。国際学級担当教員の中には様々な専門の教員が関わっている。国語科だけではなく、他教科を教える教員が子どもの母語を使用した授業を展開した場合はどのような意識で授業を捉えていくのかを検討したい。国際教室の授業で子どもの母語を使うことに効果があることが分かった。国際教室という学校文化の中で、またその授業の中で子どもの母語を使うことをどのようにデザインしていくべきかを検討することも今後の課題である。

---

#### [注]

- <sup>1</sup> 対象生徒たちの母語はタガログ語だが、フィリピンでの学校教育においては英語を使用するため、母語支援で扱う言語は英語とした。
- <sup>2</sup> クラスター分析とは、似ている変数をグループ化する分析方法である。
- <sup>3</sup> 文部科学省「中学校学習指導要領 第1節 国語」による。

#### [文献]

- 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言語文化学会編集委員会編『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』凡人社, 150-164.
- 石井恵理子, 2006, 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として」『日本語教育』128:3-12.

- 清田淳子, 2007, 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 内藤哲雄, 1997, 『PAC分析実施法入門: 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- 太田晴雄, 2005, 『ニューカマーの子供と日本の学校』国際書院
- 岡崎眸, 2005, 「年少者日本語教育の問題」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』凡人社, 165-179.
- 岡崎敏雄, 1995, 「年少者言語教育の再構成—年少者日本語教育の視点から」『日本語教育』86:1-12.
- 岡崎敏雄, 1997, 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成八年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課, 1-7.
- 佐藤真紀, 2005, 「言語少数派児童を担当する学校教員の意識: エンパワメントの観点からの考察」お茶の水女子大学日本言語文化学会編集委員会編『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』凡人社.
- 佐藤真紀, 2008, 「「教科・母語・日本語相互育成学習」に参加した学校教員の意識—インタビューの分析による事例研究—」『茨城大学留学生センター紀要』6:21-33.
- 佐藤真紀, 2011, 「「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく教育実践を行った教員の指導観」『茨城大学留学生センター紀要』9:69-85.
- 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
- 宇津木奈美子, 2008, 「子どもの母語を活用した学習支援における母語話者支援者の意識変容のプロセス」『人間文化論叢』10:85-94.



---

# 持続可能な多言語多文化共生社会を築く 「共生日本語教育」の可能性

—日本語母語話者と日本語非母語話者の  
言語的共生化の過程に着目して—

## **The Potential of a JSL Program for Promoting a Sustainable Multilingual and Multi-cultural Society.**

半原 芳子\*・佐藤 真紀・三輪 充子

HANBARA Yoshiko・SATO Maki・MIWA Mitsuko

---

The aim of this paper is to verify the practice of a multiculturally oriented JSL program, one of the reciprocal learning approaches between Japanese native residents and non-native residents. It analyzes how the social domains, where language is used in society for interaction, of a native Japanese resident and a non-native Japanese resident are maintained, leading to 'collaboration' 'self maintenance' and 'confrontation of differences' together. The results show that in the beginning, they described their own opinions of each other as 'self maintenance'. Second, they expressed different opinions to each other and critically reflected on their own opinions and then created a third opinion through the 'confrontation of differences'. During these stages, they continued discussions based upon 'collaboration'. These results imply that this JSL program has the potential to maintain native and non-native residents' social domains.

## 1. はじめに

今、世界はグローバル化の中にある。グローバル化とは、世界を一つの巨大市場と化す動きであると言える。その中で、人はかつてない生存の危機、すなわち「持続不可能」な状況にある。そのことは、人類史上かつてない「9億」という数の飢餓人口[国際連合食料農業機関2010]<sup>1)</sup>、および、近年の資本と経済の自由化によって加速された、雇用・食糧・社会保障基盤の崩壊、環境破壊、エネルギー問題といった数々の深刻な問題の生起に凝縮して示されている。

グローバル化の現下にある人類の持続不可能な状況を問題の背景とし、自然・人間・言語のトータルエコロジーを追求する「言語生態学」[Haugen 1972; 岡崎2005]では、人類の持続不可能な状況は、自然の一部である人間の根幹を支える言語が「形骸化」[岡崎2009:xi]していることが背景にあると考える。言語の形骸化とは、言語本来が持つ、「人間の思考を支える機能」と「他者とのつながりを支える機能」、そして、その二つの機能の総体としての「人間の生存を支える機能」が脆弱化していることを指す[岡崎2009]。人間の思考を支える機能の脆弱化とは、言語で自分と世界(自然を含む世界)とのつながりを捉えること、世界で起きている物事(事象や出来事)と物事をつなぐを想像すること、物事に関係する人と自分とのつながりを考えること、問題解決に向けた意志をつくることのできないことである。他者とのつながりを支える機能の脆弱化とは、人と人が言語でつながることができないことである。現在、資本と経済の自由化による大量生産・効率重視の下、以前は人と人が共に手作業で時間をかけて行っていた精緻で緻密な作業が機械化され、分業化され、単純化され、他者と言葉を使って創造的に物事を考えることや、協働で何かを成し遂げる機会が減っている。このように、言語が人間の思考と他者とのつながりを支えなくなることによって、人は次第に、世界を変え、自分(達)の暮らしを良くし、人との関係を支えるものとして、言語の力を信じることができなくなっていく。そして、その結果として、言語が人間の生きることを支えなくなっていく。言語は、人類が自分達の種(しゅ)としての生存をかけて作りだし、発達させてきたものである。その人類が何千年という時間をかけ、複雑に精緻にしてきた言語を、グローバル化に生きる私達は、それをいとも簡単に、むぎむぎと弱いものにしようとしていると言える。

こうしたグローバル化の下での言語の形骸化を問題の背景として、岡崎[2007, 2011]は持続可能な多言語多文化共生社会の構築を目指す「共生日本語教育」を提唱している。ここでの「持続可能」は先述した「言語生態学」に基づくもので、ここでは、今あるものを全部壊して新しいものに代替するのではなく、既存能力を生かし、その上に新たなものを統合していくことによって、人間と、社会と、そして自然を含む世界



とも、持続可能になるという考え方を持つ。したがって、持続可能な多言語多文化共生社会とは、「言語・文化背景を異にする者同士が、共に、それぞれが持つ既有能力である言語(母語・第二言語、第三言語…)の力を発揮し、それらを保持・伸張、統合し合いながらより良く持続的に生きることができると定義することができる。

新たな第二言語教育である共生日本語教育は、「目標」「学習内容」「日本語母語話者(以下、「NS」と記す)と日本語非母語話者(以下、「NNS」と記す)の関係性」において、従来の日本語教育とは大きく異なる特徴を持つ。従来の日本語教育(それはしばしば文型積み上げ型の日本語教育であると言える)では、目標は参入側NNSの「適応」である。そのために、学習内容は「NSの日本語(文法・語彙・発音等)」が設定され、NSとNNSの間には、受け入れ側NSが自分達の規範を教える「先生」、参入側NNSがその規範を学ぶ「学生(学習者)」という垂直的な関係がつくられる。他方、共生日本語教育の目標は、受け入れ側NSと参入側NNS両者の「言語内共生」(後述)を促進する、「言語権」と「生存権」の保障である[岡崎2011]。言語権と生存権の関係は密接である。なぜなら、人間が本来持つ言語の力を十分に発揮することができれば、より良く生きることが可能になるからである。共生日本語教育では、言語権と生存権の保障を目標に、学習内容として「NSとNNSが共に生きるための言語的手段としての『共生日本語』の創造」が設定される。そして、そこでのNSとNNSの関係性は、この社会を共に生き、共通の課題に共に向き合う者、および共生日本語を共に創造する者として「対等」である。

本研究は、共生日本語教育がその促進を目指す「言語内共生」(後述)の実態を実証的に明らかにし、当該教育の可能性を追究するものである。

## 2. 理論的枠組み

共生日本語教育が理論背景とする「言語生態学」は、Haugen [1972]により定立された学である。それは、「ある所与の言語とそれを取り巻く環境の間の相互交渉的關係の学」と定義されるものである[岡崎2005: 509]。

言語生態学では、言語を「環境」の中で生きて活動しているものと捉える。この環境は「言語生態環境」と呼ばれ、それには「心理的領域」と「社会的領域」の二つの領域があるとされる。心理的領域は、バイリンガルや多言語使用者のmind(知性・精神)の中での、ある言語と他の言語との相互交渉的關係が形成される領域である[岡崎2005: 509]。これは、人間が頭の中で、これまで持っている言語(母語)と、新しい言語(第二言語)との間に関係をつくりながら、認知的活動を行なう領域であると言える。社会的領域は、ある言語と、その言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の、相互交渉的關係が形成される領域である[岡崎2005: 509]。これは、人間

が言語を他者との間で使いながら社会的活動を行ない、関係をつくる領域であると言える。言語生態学では、この心理的領域と社会的領域の間にも、相互交渉的な関係があると捉える[岡崎2005]。そして、両領域において言語が十分に機能し合うことで、自然との共生を視野に入れた人間活動が持続可能で、より良いものになると考える。

共生日本語教育が促進を目指す「言語内共生」は、参入側と受け入れ側という位置関係に、ある異なる言語の話者同士が同一コミュニティの住人として共生していくために、接触場面において、ある言語について共生に適した運用をつくり、「共生言語」として形成していく交渉過程[杉原2010: 21]と定義されるものである。この「言語内共生」における「共生symbiosis」(それは共生日本語教育における「共生」でもある)は、人間を含む全生命史を貫くとされる「共生発生symbiogenesis」[マーギュリス1997]の原理に基づく概念である。それは、異なる種の生物同士が物理的な関係や接触を保ちつつ共生することによって、新たな共生体と新たな形質(新しい器官や細胞・行動・特性)が形成され、それにより、典型的には飢餓に示されるような困難な環境条件の下での両者の存続が可能となり、さらにその新たな共生体が環境そのものを変えていく[岡崎2003: 24]という、生命の発生と進化のしくみを捉えた概念である。生命体としての人間を自然の一部と捉え、その人間の言語活動の生態を対象とする言語生態学も、共生発生の原理を背景に持つ学であると言える。

日本語という言語における言語内共生を、言語生態環境の観点から捉え返した場合、図-1のように示せると考える。



図-1 言語内共生の構図

言語生態環境心理的領域は、NSとNNSのそれぞれにあるものであるが、特に注目されるのはNNSの心理的領域である。なぜならNNSの頭の中には、第二言語(L2)である日本語の他に、第一言語(L1)である母語があるからである。したがって、NNSの心理的領域は、母語と日本語の相互交渉的な関係の上に形作られていると考えられる。

言語生態環境社会的領域は、NSとNNSによって「共生日本語」が創造される領域であると言える。それは、両者が共生日本語によるやりとりを通じ、「協働」「自己保存」

「異なりの内在的統合」の過程から成る、「言語的共生化」[岡崎2003]のプロセスをつくりだす領域であるとされる。

言語的共生化における「協働」は、異なる言語の話者同士が、双方の能力レベルに相対的に差が少ない方の言語で、コミュニケーション自体を成立させるため、双方が相互に歩み寄る行動特性によって形成される過程である[岡崎2003; 杉原2010]。この「協働」の過程を形成する行動特性には、「相互調整行動」「配慮行動」「円滑化行動」が代表としてあげられる。

「自己保存」は、「協働」が進むのと併行して形成される過程である[岡崎2003: 38]。これは、NSとNNSそれぞれが、自己と他者を区別し、アイデンティティーを保持する行動特性によって形成される過程である[杉原2010]。そして、この「自己保存」は、各自の言語およびそれと不可分の文化の保持と共になされるものである。杉原[2010]は、「自己保存の先鋭化」という新たな概念を提出している。それは、相手のアイデンティティーを一方向的に要請するもので、しばしば受け入れ側NSから参入側NNSに対して観察されるものであるという。自己保存の先鋭化は、自己のアイデンティティーを示す行為でもあり、次の「異なりの内在的統合」の契機となるものであるが[杉原2010]、自己保存の先鋭化が維持・強化される場合、それは相手の自己保存を脅かすものとなる。

「異なりの内在的統合」は、NSとNNSが「協働」と「自己保存」を連動しながら形成する中で、自己保存性を持つ両者の異なりが対立関係に発展するのではなく、併行してなされる協働的過程を通じ調整され、異なりが内在的に統合されていく過程である[岡崎2003: 40]。これはNSとNNSが、互いが持つ言語・文化的な枠組みを静的な情報として交換するのではなく、動的な情報として、軋轢や緩やかなぶつかり合いを伴いながら突き合わせ、新たな統合的な様式や能力を生み出していく過程とされる。そして、そこで生成される新たな統合的な様式と能力は、共生体の原動力となるだけでなく、その共生体を含む環境全体としての社会をも変えていく力となる[岡崎2003]。この「異なりの内在的統合」の過程を、ここでは、成人教育学の分野における「意識変容の学習(変容的学習)」を手がかりに、さらに一歩進める。意識変容の学習はMezirow [1990]によって提唱され、Cranton [1992=2006]によって成人教育活動に組み込まれた学習理論で、それは、「自己を批判的にふり返ろうとするプロセスであり、私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセス」[Cranton 1992=2006: 204]と定義されるものである。ここでの「前提」とは、その人が当然だと思っていること、「価値観」とは、その人が受け入れている規範や社会的原理を指す。Cranton [1992=2006]は、前提と、その前提に基づく価値観を批判的にふり返らな

ければ、どんなに学習に対するニーズを持っていても新たな価値観を受け入れ統合していくことは難しいと、意識変容の学習の重要性を述べている。Crantonらの主張を、「異なりの内在的統合」の過程に照らして考えた場合、NSとNNSの異なりが統合され、新たな様式や能力が生み出されるその前の段階に、それぞれがお互いの持つ前提や価値観を批判的に捉え返す過程があると考えられる。つまり、異なりの内在的統合の過程とは、「NSとNNSそれぞれが、自己の言語・文化的枠組みを批判的に捉え返しながら、自分とは異なる相手の言語・文化的な枠組み(見方・考え方・視点・価値観など)を取り入れ、統合し、新たな枠組みを共に創造する過程」と考えられる。

### 3. 先行研究

共生日本語教育を対象とした先行研究を大別した場合、一つは言語生態環境心理的領域に着目した研究、もう一つは言語生態環境社会的領域に着目した研究と捉えられる。

言語生態環境心理的領域に着目したものに半原[2011]がある。半原は、共生日本語教育の教室におけるやりとりデータから、NNSは、母語(L1)と日本語(L2)の間に豊かな相互交渉的関係をつくりながら、その上で、自分が住む社会に対する能動的な認識を醸成していることを明らかにしている。

言語生態環境社会的領域に着目したものに、新庄ほか[2005]、岡田[2006]、Ohri [2005]、房ほか[2007]、杉原[2010]、金・野々口[2007]がある。新庄ほか[2005]と岡田[2006]は、言語的共生化の「協働」の過程、具体的には、その過程の中の「相互調整行動」に着目し、その実態を明らかにしている。そして、共生日本語教育の教室でNSとNNSが共に多種多様な相互調整行動を行ないながら、積極的に「協働」の過程をつくっていることを明らかにしている。Ohri [2005]、房ほか[2007]、杉原[2010]、金・野々口[2007]は、「自己保存」の過程を明らかにしている。そこでは、共生日本語教育の教室において、NSとNNS両者がお互いの自己を保存する「自己保存」の過程をつくりだしていること、その中でNSが自己保存を先鋭化する傾向があるが、それはNNSの理解があり成立するものであることが示唆されている。また、「協働」と「自己保存」の過程の中で、「異なりの内在的統合」に向かう交渉が観察されたことも報告されている。

言語生態環境社会的領域に着目した先行研究では、「協働」と「自己保存」の実態と、「異なりの内在的統合」に向かう交渉が起きていることが示された。しかし先行研究では、「協働」と「自己保存」、それぞれの過程が断片的に取り上げられている。また、「協働」と「自己保存」の過程の中で、「異なりの内在的統合」に向かう交渉が観察されたとする研究においては、話者の異なるデータからその様子を明らかにしている。言語的

共生化のプロセスは深化の過程と考えられることから、同一話者を対象としたやりとりの縦断データをもとに、「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」における三つの過程相互の関係を記述する必要があると考える。また、先行研究では明らかにされていない、「異なりの内在的統合」の具体的な内容についても探る必要がある。

#### 4. 研究目的と課題

本研究は、持続可能な多言語多文化共生社会の構築を目指す「共生日本語教育」の可能性を探ることを目的とする。そのために、共生日本語教育がその促進を目指す「言語内共生」におけるNSとNNSの言語生態環境社会的領域に着目し、そこでの言語生態の実態を明らかにすることを目的とする。この目的を達成するために、研究課題を以下のように設定した。

研究課題：NSとNNSは、共生日本語によるやりとりを通じ、どのように「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」の三つの過程から成る言語的共生化のプロセスをつくりだしているか

#### 5. 対話的問題提起学習

研究方法について述べる前に、まず本節で、共生日本語教育の前提となる教室活動を説明する。共生日本語教育では、「対話的問題提起学習」[岡崎・西川1993]という学習が採用される。対話的問題提起学習は、ブラジルの成人識字教育者であり実践家であるFreire [1970=1979, 2011]の「課題提起型教育problem-posing education」に起源を持つ。Freire [1970=1979, 2011]は、一部の人々を奴隷状態に置く現行秩序から解放し、人間の無限の可能性を開花させる手段として「教育」を位置づけ、現行秩序に人間をよりよく組み込んでいくための秩序維持装置としての「銀行型教育(banking education)」を厳しく批判した。銀行型教育とは、教師が教え、生徒が教えられるといった垂直的な関係の中で行われる知識伝達型の教育で、そこでは生徒は「銀行の金庫のように教師によって満たされるべき入れ物」となり、教育は「預金行為」となる。そこでは、世界を認識する主体は常に教師であり、教師が所有する知識が一方的に生徒に注入される。そのため、世界の創造や変革の可能性は閉ざされ、教育は現にある秩序を維持し、人々をそこに向けて動員していく装置として機能することになる。

Freireの理念は、1980年代のアメリカで、移住労働者の第二言語としての英語教育に取り入れられている[Wallerstein 1983]。対話的問題提起学習では、第二言語学習者であるNNSのみでなく、目標言語話者であるNSも対等な学習者として位置づけ、

両者の協働で学習を進める点に特徴を持つ。ここでは、NSとNNSが共に暮らす上で生じる生活上の問題を取り上げ、両者が共に考え、解決を図ることが目指される。

## 6. 研究方法

### 6-1. フィールド

2008年に行なわれた共生日本語教育の教室をフィールドとする。この教室は『多言語多文化共生日本語教室』という名称で、2008年7月23日から8月1日までの8日間、某大学の教室を使用して行なわれた。8名のファシリテーターが、教室のデザインや運営を行った。なお、筆者もその一人である。参加者は、本教室の趣旨に賛同した大学周辺の地域住民を中心とする14名(日本6、中国4、台湾2、アメリカ1、ドイツ1)が集まった。教室では「共生社会をつくるため、私たちの暮らしの問題を共に聴き、話し、その原因を考える」という目標の下、コース前半はファシリテーターの抱えている問題が、後半は参加者の抱えている問題が主に提起された。その結果、各日のトピックは「身近な問題」(2、3日目)、「コミュニケーション」(4日目)、「褒める・褒められる」(6日目)、「外国にルーツを持つ親子の母語の問題」(5、7日目)となった。なお、初日は自己紹介、最終日の8日目はふり返りの活動が行なわれた。一日の流れは<トピックの導入(問題提起)⇒グループでの対話①⇒全体共有⇒グループでの対話②⇒全体まとめ>という順番で行われた。日によってグループでの対話が3、4回に及ぶこともあった。

### 6-2. 研究対象

NSの小川(60代、元地方公務員)と、NNSの鄭(20代、中国出身、留学生)に着目する。小川と鄭に着目した理由は、NSとNNSのやりとりという観点から見た場合、6日目のこの二人のやりとりが両者の間で最もよく言葉が交わされていると判断したためである。本研究が対象としている2008年の共生日本語教育の教室は、参加者、ファシリテーター共にNNSの人数が多く、NNSのみでグループをつくり対話を行うケースも多く存在した。したがって、NSとNNSで構成されたグループの中で、特に両者の間で言葉がよくやりとりされていると判断した当該グループの参加者である小川と鄭に注目した。

### 6-3. 分析データ

小川と鄭が参加した6日目のグループDのグループでの対話(約45分)を分析データとする。

まず、6日目の概要について説明する。6日目は、「褒める・褒められる」というテーマに基づき対話が行なわれた。これは、4日目にNNSファシリテーター汪によって提起された問題である。汪は、中国出身の日本語教育を専攻する大学院生である。その汪の問題提起とは、自分はよく日本人に日本語を褒められるが、褒められたとき、しばしば不快な気持ちを抱くというものであった。汪によって問題提起がされた4日目は、汪の問題に関する事実確認と意見交換が行なわれた。そこでは、NNS参加者から汪に共感を示す意見や、NS参加者からそれは日本人の善意であるといった意見が出された。そうした議論を経て、普段の何気ない言語行動が日本人と外国人の共生を阻む原因になっているのではないかという問題意識が、参加者とファシリテーターの間で共通してもたれ、6日目に「褒める・褒められる」というテーマが設定された。このテーマに基づく対話に向け、参加者には事前に、自分達のこれまでの経験をふり返る目的で、課題のワークシートが出された。それは「あなたは誰に(同国人・外国人)どんなことを褒めましたか/褒められましたか」というものであった。

次に、6日目のグループDのメンバーについて述べる。グループDは、小川と鄭の他に、NNSの李、NSファシリテーターの前田が参加した<sup>2</sup>。表-1に、6日目のグループDのメンバーをまとめる。

表-1 6日目グループDのメンバー

参加者	性別	年齢	出身	職業等
小川	女	30代	日本	元地方公務員
鄭	男	20代	中国(北京)	留学生
李	女	30代	中国(上海)	主婦
前田	女	20代	日本	学生

以下、各メンバーの詳しいプロフィールについて述べる。NS小川は、元地方公務員の60代の女性である。公務員時代、生涯学習課に長年勤務していた経験から、地域の学習活動や市民活動に対し強い関心を持っている。共生日本語教育の教室も市民活動の一つであるとして参加した。小川は外国語や外国文学に対する興味も強く、これまでに英語、スペイン語、中国語を学んだ経験がある。なかでも英語が得意で、英語を母語とするアメリカに住む友人とEメールをしたり、日本人が主催する英語劇のサークルに所属して活動を行ったりしている。NNS鄭は、中国・北京出身の20代の男性である。鄭は都内の私立大学の2年生で、経済学を専攻している。日本には約3年半滞在している。私費留学生であることから、これまでコンビニエンスストアや大手靴量販店などで、数多くのアルバイトを経験している。NNS李は中国・上海出身の30代の主婦である。李はこの教室が始まる4ヶ月前に日本人男性との結婚を機に

来日し、日本語学校で3ヶ月間の日本語初級コースを修了した。ファシリテーターのNS前田は、日本語教育を専攻する20代の大学院生である。もとは英語教育が専門で、大学院に入学する前、英語講師として働いた経験を持つ<sup>3</sup>。

#### 6-4. 分析方法

研究課題に基づき、解釈的な手法で分析を行なった。具体的には、まず、文字化資料<sup>4</sup>の中から、NS小川とNNS鄭の両者の間で行なわれていることを抽出した。そして、それが言語的共生化のプロセスである「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」の過程として解釈できるかどうかを検討した。

### 7. 分析結果

分析の結果、NS小川とNNS鄭は共生日本語によるやりとりを通じ、お互いの間に「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」の過程をつくりだしていた。具体的には、まず両者は、相互に「自己の経験と意見の表出」を行なうことで「自己保存」の過程をつくりだしていた。次に両者は、相互に「相手の視点の取り入れ」と「自己の視点の批判的考察」、さらには「第三の新たな視点と意見の構築」を行なうことで「異なりの内在的統合」の過程をつくりだしていた。そして、「自己保存」と「異なりの内在的統合」の過程は、両者間で不断に行われるやりとりと交渉、すなわち「協働」の過程によって支えられていることが分かった(図-2)。

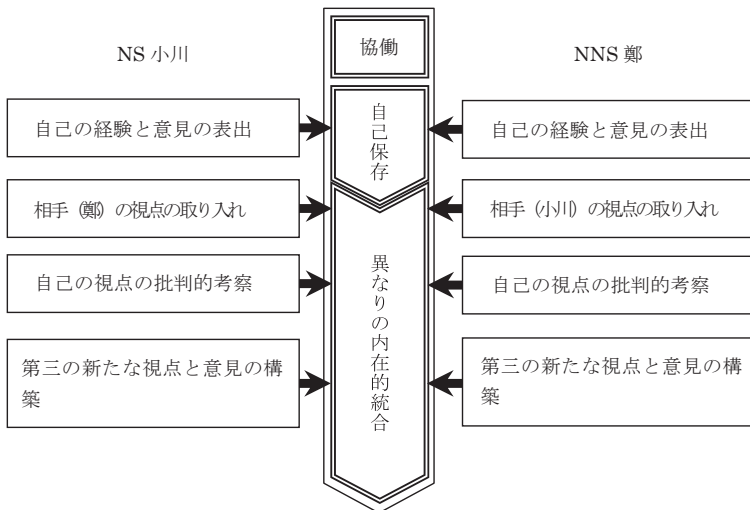


図-2 NS小川とNNS鄭によってつくりだされた言語的共生化のプロセス



## 7-1. 自己保存：自己の経験と意見の表出

「自己保存」の過程と解釈される「自己の経験と意見の表出」の例を、場面1と場面2  
でみていく。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、それぞれの経験に基づく意見や考  
え方が出し合われている。

場面1は、<グループでの対話①>の冒頭場面である。やりとりは、前田が「あな  
たは外国人に何を褒めたか、どんな気持ちで言ったか」という事前課題を読み上げる  
ところから始まる。ここでは、その課題に基づき、小川と鄭が異なる経験と意見を出  
し合っている(下線は小川と鄭の発話の注目箇所。以下、同様)。

**場面1**(名前が二文字以上の小川は「小」、前田は「前」と表記。以下、同様)

08前：えっと、{事前課題の文を読み上げながら}あなたは外国人に何を褒めたか、  
どんな気持ちで言ったか？

09李：えっと、私の、あー前の外国人の友達の中で、中国語がとても、中国語がと  
ても上手な人がいます。だからいつもあなたすごい中国語がとても(前：中国  
語が)外国人です。あー私の気持ちほんとに感心、感心しました

<中略>

15前：そっか、なんか心からじゃなくても褒めるときってあります？

16鄭：ほとんど心ではなく褒めたりしますけど<笑>。例えば日本人があのおちょつ  
と例えば中国語しゃべってて「あ！」びっくりする様子をして、うまいですねー  
すごいですねー、はい<笑>。ほんとに本気じゃないですけど<笑>(前：  
あー)、いや本気のときはあんまりないです

17前：どういう気持ちで褒めますか？

18鄭：礼儀みたいな

19前：あー礼儀

20鄭：はい、もし、まあ中国語言ってくれて、もし何も言わなかったらこれ失礼で  
すよね

21前：あー

22鄭：はい

23前：{小川に向かって}どうですか？

24小：{鄭をやや批判するような口調で}私はあの一社交辞令はあんまり言いません。  
うん、もう褒めるときは本気で、本気っていうかほんとにそう思ったときに、  
あ、いいなとか、あ、すばらしいなと思ったときは、ほんとに言葉を惜しま  
ず褒めます、はい、お世辞は嫌いです。お世辞とか社交辞令とか嫌いです

25鄭：はははは

ここでは、前田が「褒める」という行動についてメンバーに尋ねている(08前)。その問いかけに、まず李が、友人の中国語を心から感心した気持ちで褒めていると述べる(09李)。李の発言を受け、前田はメンバーに、心からではなく褒めることがあるかと尋ねている(15前)。それに対し鄭が、自分は本気で褒めることはほとんどないと答えている(16鄭)。そして、もし日本人が中国語で話しかけてきたら、礼儀として驚いた様子で「すごいですねー」「うまいですねー」と褒めると述べる(16鄭、18鄭、20鄭)。そこに、それまで発言のなかった小川が、前田に問いかけられ意見を述べる。小川は、鄭をやや批判するような口調で、自分は褒めるときはいつも本気であること、そしてお世辞や社交辞令が嫌いであることを述べる(24小)。その小川の発言に、鄭は苦笑いで応じている(25鄭)。

次の場面2では、前田が今度は「褒められる」について尋ねている。ここでも「褒める」同様、小川と鄭が異なる経験と意見を出し合っている。

## 場面2

26前：逆に、褒められる場合はどうですか？

27鄭：褒められる？

28小：んー、あの一、言葉どおり嬉しく受けとります(前：受けとる)、うん、自分が褒めるときは心から褒めるんで人もそうだろうと

29前：例えばどんなこと？褒められたことって何ですか？宿題の2なんですけど

30小：外国人から？

31前：うんうん

32小：外国人からだと、あの一英語の発音が日本人にしてはきれいだねって、でもそれはすごく嬉しいです(前：あー)発音がきれいって言われて、上手にしゃべるじゃなく、発音ね。上手にはしゃべれないんですけど、発音一個一個の発音はね、はい、嬉しいです、言われたら、あの一いわゆる、いわゆるジャパニーズイングリッシュ

33鄭：はははははは<笑>

<中略>

44前：{鄭に向かって}なんかありますか？褒められた

45鄭：いやあんまり、な、ないですよ。例えば日本語うまいとか今言われても平気

46前：{驚いた様子で}平気？

47鄭：平気っていうのは、嬉しくない、まあ何を言われても、ま、受けとめない

48前：なんとも思わない？

49鄭：そう、なんとも思わない

ここでは、前田が「褒められる」という行動についてメンバーに尋ねている(26前)。その質問に、まず小川が答えている。それは、自分が褒めるときは本気なので、褒められるときも相手が本気で言っていると思い、嬉しく受けとっているというものである(28小)。その具体例として、小川は、英語がネイティブの知り合いに英語の発音を褒められたときのことを挙げ、そのときはすごく嬉しかったと述べている(32小)。次に、前田は鄭に対し、「なんかありますか?」と尋ねる(44前)。鄭は、褒められることはあまりないと答え、たとえ自分の日本語を褒められたとしても今は平気で、何を言われても受け止めない、何とも思わないという意見を述べる(45鄭、47鄭、49鄭)。

以上、場面1と場面2を見た。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、それぞれが持つ経験と意見が出し合われている。小川は、褒めるときも褒められるときもいつも本気で嬉しく受け取っていること、一方、鄭は、褒めるときも褒められるときも社交辞令で特別な感情を持っていないことを述べている。こうした両者による視点と意見の表出は、「自己保存」の形成過程であると解釈できる。「自己保存」とは、NSとNNSが共に生きていくために、自己と他者を区別するものであり、自己のアイデンティティを保持するためのものであった。ここで小川と鄭は、それぞれが自己のアイデンティティ、具体的には、自分はどのような背景を持ち、どのような価値観や考え方をしているかを、お互いの意見を関わり合わせながら示している。小川は、褒めることは社交辞令だという鄭の発言を受け、自分は褒めるときは(鄭のような)社交辞令ではなく本気だという意見を述べている。鄭も、褒められたら嬉しいという小川の発言を受け、自分は褒められても(小川のように)嬉しいとは思わないという意見を述べている。このことから、小川と鄭は相互に「自己保存」を支え合っていることが分かる。

## 7-2. 異なりの内在的統合：相手の視点の取り入れ

「異なりの内在的統合」の過程と解釈される「相手の視点の取り入れ」の例を、場面3と場面4でみていく。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、自分とは異なる相手の視点をそれぞれが取り入れる様子が観察される。

場面3は、鄭が小川の視点を取り入れる場面である。これは、先の場面2の<グルー

プでの対話①>の続きである。ここで、李が、褒めることも褒められることも今は社交辞令だという鄭の意見を裏付けるようなエピソードを紹介する。それは、自分が通っていた日本語学校の先生から、日本人が日本語を褒めてもそれは「ただの褒め」であるから真に受けないように言われたというものである。この李のエピソードを機に、グループでは「褒める人の気持ち」についてのやりとりが始まる。

### 場面3

60李：日本語であの一、うーん、はじめて練習したとき、日本語の勉強が始まったとき、いつも少しだけできても日本人からよくあー日本語がうまいとか言われて、でもこれはなんかみんなそう言うですから、先生は私の日本語の先生も、もし誰があなたの日本語褒められ、褒めている、でも無視してくださいと言いました

61前：日本語の先生が？

62李：そうそうそう、無視してください、これはただ褒めるだけ、だからこれを無視してもっと勉強しなさい<笑>

63鄭：{共感するように}あー

<中略>

69前：私もなんか、わかんない、でも日本人褒める人多くないですか？

70小：あ、だからその一外国人が少しでも日本語話してくれると嬉しいんですね(李：嬉しい)、日本人はね、あの一だから嬉しい気持ちを、嬉しい気持ちを表すのに、あ、日本語が上手ですねって言うのが嬉しい気持ちの表現、で、それがほんとに褒めてるかどうかっていうのはまた別で、あなたが日本語をちょっとでも話してくれて嬉しい、嬉しいという言い方はしないですよ、ちょっとでも話してね、うん、すごく嬉しいんですよ、外国の人が日本語しゃべってくれるのがすごく嬉しいのね、うん、日本語に親近感寄せてくれてるわけでしょ(李：うん)けどそういうまどろっこしい言い方しないわけね、嬉しいっていう意味で上手ですね日本語っていうことで自分の嬉しい気持ちを表してる人が多いと思います

71前：うん。<沈黙3秒>{李と鄭に向かって}中国語をなんかやっぱり誰かが話していると、あ、自分の国の言葉を話してくれて嬉しいと思います？

72李：嬉しい、嬉しい

73小：その人が上手か下手かは別として嬉しいと思ったときになんて言いますか？

74李：すごいですね

75前：あー

76小：あー、ね、だからほんとに褒めてるっていう、ほんとに褒めてるっていう、あー wonderful ね、わあgreat とかwonderfulとかいうのとちょっとニュアンスが 違うのかもね

77李：ほんとにそんなに上手じゃなくても(小：なくても)褒めてる

78小：嬉しいわけ、話してくれるだけで、うんうん

79鄭：やっぱり日本人、中国語でしゃべってくれと、まあなんていうかな例えば  
仲がよくななくても(小：親近感)距離感が(小：そうそう)近くなつてみたいな  
感じですよ

80前：あー距離間か

81鄭：たとえば謝辞みたいなことを言ってくれると(前：そう)それ、そうですね、  
はい、国籍を超えてこれから友達になれるかなって思う

82小：そう！国を越えて

ここでは、李が、日本語学校の先生から日本人に日本語を褒められても真に受けないように言われたというエピソードを紹介している(60李、62李)。この李の発言は、なぜ鄭が今は褒めることも褒められることも社交辞令だと思えるのかについて、李なりに説明を試みたものであると思われる。鄭は、その李のエピソードに対し、思い当たる節があるように「あー」とあいづちを打っている(63鄭)。李のエピソードを受け、前田は小川に、李の言うように多くの日本人が外国人の日本語を簡単に褒めているだろうと賛同を求めるような質問をする(69前)。それに対し、小川は、日本人が外国人の日本語を褒めるのは、相手が自分に親近感を寄せてくれていることに対する嬉しさの表れであることを長いターンをとり説明を始める(70小)。前田は、その小川の発言を受け止めた後(71前)、李と鄭に向かって、誰かが中国語を話してくれると小川が言うように嬉しいと思うかと尋ねている(71前)。それに対し、李が「嬉しい、嬉しい」と答え、やはりそのときは自分も相手を褒める言葉を伝えていると述べる(72李、74李)。小川は、李の賛同を得られ少し安心した様子で、自分達が相手の言葉を褒めるときは賛辞の意味ではなく、嬉しさという少し異なるニュアンスを含んでいるのだろうと述べる(76小、78小)。そこに、これまで褒めることも褒められることも社交辞令だと述べてきた鄭が、小川の意見に賛同しながら、これまでとは異なる意見を述べる。それは、自分も日本人が中国語を話してくれたときは、その相手と距離が近くなったような気持ちになり(79鄭)、これからその人と国籍を超えて友達になりたいという気持ちになるというものである(81鄭)。その鄭の意見を、小川は「そう！

国を越えて」(82小)と積極的なあいづちで支持している。

次の場面4は、小川が鄭の視点を取り入れる場面である。ここでは、前田が「褒められる人の気持ち」について尋ねている。それは、なぜ褒める人は嬉しさから褒めるのに、褒められる人は複雑な気持ちになるのかというものである。

#### 場面4

83前：じゃあ、国籍を超えて自分の国の言葉を話してくれると嬉しいけど、相手は複雑な気持ちですよ、(鄭：ははは、そう)うん、なぜ？自分が褒めるときは嬉しいけど、褒められると嫌な気持ち

84鄭：いやあ

85前：難しいですね

86小：うーん、ね、それはまだホントにそんなに上手じゃないのになぜそんなに褒めるんだろう、嘘言ってるんじゃないか

87鄭：やっぱり今、今考えてるのは国籍を考えなく、みんな人間なのでみんな人間に褒められたりとかそうすると同じ気持ちになるんだろうかなと思ってるんですけど、これ、外国人とか日本人とか関係なく人間としては

88前：人間として、褒められると

89鄭：褒められる、やっぱり嬉しいですよ

90李：うーん

91小：でも、嬉しいけど、もしかして少し嘘(鄭：うん)半分嘘言ってるのかなあ  
ていう疑いの気持ちもおきる

92李：うん、おきる！

ここでは、前田が、褒める人は自分の言葉を話してくれて嬉しいという気持ちで相手の言葉を褒めるのに、どうして褒められた人は複雑な気持ちになるのかと問題を提起している(83前)。それについて、今まで褒めることも褒められることも社交辞令ではなく本気だと述べてきた小川が、今までとは異なる意見を述べる。それは、もしかしたら相手が嘘を言っているのではないかというものである(86小)。そして、褒められたら嬉しいが、心のどこかで相手の褒めに疑いの気持ちを抱き嫌な気分になるのではないかという意見を述べる(91小)。

以上、場面3と場面4を見た。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、自分とは異なる

相手の視点を、それぞれが取り入れる様子が観察される。先に「自己保存」の過程と解釈された「自己の経験と意見の表出」(場面1と場面2)で、小川は褒めることも褒められることも本気で嬉しく受け取っていること、鄭は褒めることも褒められることも社交辞令であり本気にしないという意見を述べてきた。ここでは、やりとりの中で、鄭が小川の「褒められたら嬉しい」という視点を取り入れ、小川が鄭の「本気ではない(疑いの気持ちを持つ)」という視点を取り入れている。このように、NSとNNSそれぞれが、やりとりの中から、自分とは異なる相手の視点を自分の中に取り入れ内在化することは、「異なりの内在的統合」の一過程であると解釈できる。この「異なりの内在的統合」の過程は、更に次の段階へと進む。

### 7-3. 異なりの内在的統合：自己の視点の批判的考察

「異なりの内在的統合」の過程と解釈される「自己の視点の批判的考察」の例を、場面5と場面6で見ていく。ここでは、NS小川とNNS鄭が、これまでの自分の視点を、それぞれが批判的に考察する様子が観察される。

場面5は、鄭が自分の視点を批判的に考察する場面である。これは、先の場面4の<グループでの対話①>の続きである。ここでは、鄭が、このやりとりの冒頭で述べていた、褒められても何とも思わないという自分の意見を持ち出している。

#### 場面5

93鄭：最終的に褒められるときも嘘だろうかなと思ってましたけど、今だんだんそういう褒められる言葉慣れてきて、褒められてももう考えない、思わない人みたいな

94李：あー慣れました

95鄭：慣れましたね<笑>慣れるはひどい<笑>、褒められて慣れる

<中略>

<ファシリテーターが全体共有の合図をする>

116前：キーワード、じゃあちょっと待ってね、先に他になんかないですか、褒められるは結構# #から褒める

117鄭：褒める褒める

118小：私は誰に対してもほんとにいいなと思ったことだけを褒めるので、はい、(前：うんうんうん)お世辞は言いません

119鄭：あとは違うかもしれないですけど、いや、なに、例えば人が周りの人にも褒めてばかりと逆に自分こういう褒める人が

120李：褒められる人？

121鄭：いや、褒める人(李：褒める人)褒める言葉言っちゃう人がいつもそういうことばかりやってるからこれは心じゃないと思われるかもしれない

122前：あ、本気で言ってるんじゃないと

123鄭：はい、逆にこういう人、例えば僕はいつもまわりに褒めたりとかするとあいつはそういう人だ、本気じゃないだと思われるかもしれないです

124前：あ、いつも口ばかり？

125鄭：{手を叩きながら}そうそうそうそうそう！そうです、言われたことがあります。いつも同じ人に同じこと褒めてお前口ばかりだよって言われましたく笑。よく分かった、そうです、はい

<中略>

<ファシリテーターがもう一度全体共有の合図をし、グループでの対話①が終了する>

ここで、鄭は、先の褒められてもなんとも思わないという自分の前提を再度持ち出している(93鄭)。鄭は、はじめ(おそらく来日当初)は褒められたとき嘘かもしれないという多少の感情を持ち合わせていたが、今は褒められることに慣れてしまい、何も考えないようになってしまったことを述べている(93鄭)。そして、そのことを鄭は苦笑しながら、「慣れるはひどい、褒められて慣れる」と批判的に考察している(95鄭)。その後、ファシリテーターによる全体共有の呼びかけがかり、前田が、これまでグループで話してきたことの整理を呼びかける(116前)。それに応じ、小川と鄭が自分の意見をもう一度伝える。小川は、自分は誰に対しても本当にいいと思ったことを褒めるので、お世辞は言わないと再度述べる(118小)。鄭は、褒める人(ここでは鄭自身を指していると思われる)はいつも褒めているので、周りからその言葉を信用してもらえないだろうと述べる(119鄭、121鄭、123鄭)。前田が、その鄭の言う様子について「いつも口ばかり？」と尋ねると(124前)、鄭は「そうそうそうそうそう！」と手を叩いて同意し、自分はいつも「お前は口ばかりだよ」と周りの友人から指摘されていることを述べる(125鄭)。そして「よく分かった、そうです、はい」と、今まで自分が日常的にとってきた、褒める・褒められるについての言語行動の状況がよく理解できたことを伝えている(125鄭)。この後メンバーは、全体共有に向け、誰がグループの意見を発表するかを相談する(中略部分)。

場面6は、小川が自分の視点を批判的に考察する場面である。これは<グループでの対話②>の場面である。この前に行なわれた全体共有の時間で、各グループから、



それぞれ褒めたとき、褒められたときの経験と意見が出され共有された。そこでは、服装や髪型など褒められて嬉しいこともあるが、異なる言語文化圏を持つ国に行ったとき、その人達から、その国の言葉や食事のマナー（例えば日本での箸の持ち方）について褒められると複雑な気持ちになるといった意見が出された。そして、そこで議論を受け、ファシリテーターは「褒められて複雑な気持ちになるのはなぜか」という問いを設定した。以下、その問いに基づくやりとりである。このグループは〈グループでの対話①〉で既にこの問いについての話し合いを行っており、そこでは、褒められて嫌な気持ちになるのは疑いの気持ちが起こるからだという意見を共有している。ここでは、小川が複雑な気持ちになるのはなぜかと、改めてみんなに問いかけている。

#### 場面6

180小：褒められてそれがそのダイレクトに嬉しいと思わないで、なんか複雑にな  
る気持ちがあるだろうっていうのをきちんと説明できますか？

181前：どうしてですかねえ、多分今話し合う内容ですよ、それね

182小：一つの例を挙げて、本当にこういう例で、だからこんなに複雑なんだつてい  
うのが説明できるいい事例がありますか？

183李：私の理解はやっぱり、あのーあーさっき言った「値しない」

184小：あー褒められるにそれほど褒められるに値しないのに過剰に褒められてる、  
うんうんうん

<中略>

207前：うーん、褒められるに値しない、なんで褒められるに値しないっていう風に  
思うだろう

208小：たいしたことじゃないからね

209前：たいしたことじゃないから

<中略>

215前：誰でもできるのに、うんうんうん。誰でもできるのになんで褒めるんだろう、  
うんうんうん、うーん、褒められるに値しない、うーん、意味がない、うん  
うんうんうんうーん<沈黙3秒>なんかー褒める人は一褒めてー相手に何を  
求めてるんですかねえ、なんで褒めるんだろう、社交辞令だけかなあって私  
ちよっと(疑問に)思うんだけど

216鄭：うーん

217小：相手のいいところを認めてあげてる私はいいい人なんだよってアピールしたい

218前：{メモを取りながら}私は一いい人なんだよ

219小：っていうかあなたに好意を抱いてるんだよって、アピールしたい、仲良くなり  
りたい

220前：あ、仲良くなりたい、なりたい。うんうん、あ、仲良くなりたい。じゃあー  
なんて言われてるほうはー私はいい人なんだよ、仲良くなりたいうって言う  
気持ちを受け取らないでちょっと複雑になっちゃうの？

221小：過剰、押し付けに感じる

222前：押し付け？

223小：変に大したことないのに褒められたら押し付けられてる感じがする

224李：えっと、その褒める人褒めるこの技術、テクニックがまだ上手ではない、褒  
めるもいろいろの褒めるテクニックがある

225小：なんていうのかな、こんなことたいしたことないって思っちゃうよね

226李：下手な

227小：なんていうのかな、褒める相手もこの程度で褒めるんじゃその人たいしたこと  
ないなあみたいな、ということもありますよね

228李：褒められた人も私はバカじゃないよ、そんなに簡単なこと普通# #バカじゃ  
ないよ

229前：あー私はバカじゃないよ、バカじゃない

230李：だからそのー褒めるテクニックは下手です

231前：テクニックが(李：下手です)

232小：褒めるのも、難しいことを自覚するべきだよね(前：あー)、自分に言ってる  
のよ

233鄭：うん

234前：褒める、うーん、じゃあー褒める人はー相手を自分と同じレベルで見えてないっ  
てこと？

235小：うん、特に外国人に対して(前：うん)日本語の能力を褒めるときはやっぱり下  
に見てるんじゃないかなあ(鄭：あー)同等だったなら上手なのはあたりまえ  
じゃない(前：うん)、下に見てるのに結構しゃべるから、自分が一段上に立っ  
てる

236鄭：あ、そうだね！

237小：うん、のが不愉快なんじゃない？褒められて感じるの。なんか私を下に見  
てるって(鄭：あー)ちょっと優位に立ってるよね。褒めることでねえ、ある  
よねえ

ここでは、まず小川が、どうして褒められて複雑な気持ちになるのかをメンバーに尋ねている(180小、182小)。それに対し、李が、先に述べたようにその褒めが値しないからだと答える(183李)。前田が、なぜ値しないと思うのかと尋ねると(207前)、小川は、たいしたことではないからだと答える(208小)。前田が、では褒める人は褒めることで何をしようとしているのかと疑問を投げると(215前)、小川は、褒めることで自分はあなたの良さを理解しているいい人なんだとアピールしたり、相手と仲良くなりたい気持ちを示しているのではないかという意見を述べる(217小、219小)。前田は、ではなぜ褒められる人は褒める人の気持ちを受け取らず複雑な気持ちになるのかと、小川に問いかける(220前)。それに対し、小川は、褒められた人は過剰や押し付けに感じるのではないかと答える(221小、223小)。李も、小川の意見に賛同する(228李)。そして、李は、褒めるにもテクニックが必要であることを述べる(230李)。小川は、その李の発言の後で、「褒めるのも難しいことを自覚するべきだよ、自分に言ってるのよ」と述べる(232小)。さらには、「やっぱ下に見てるんじゃないかなあ」と、外国人の日本語を褒めるとき、自分の中に相手に対する優越感があることへの気づきを述べる(235小)。それに対し、鄭が「あー」とあいづちを打ったり(235小)、「あ、そうだね！」と小川に対し同意を示している(236鄭)。小川は続けて、褒められる人が不快な気持ちを抱くのは、そうした褒める人の優位性を感じとるからではないかと推察を述べる(237小)。そして、「ちょっと優位に立ってるよね。褒めることでねえ、あるよねえ」と、褒めるときの自分の中にある優位性の存在を再度確認している(237小)。

以上、場面5と場面6を見てきた。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、これまで自分達が述べてきた「褒める」「褒められる」行為にまつわる経験や視点が批判的に考察されている様子が観察される。これまで社交辞令だと述べてきた鄭は、それは内容のない「口ばかり」の形骸化したコミュニケーションであったこと、いつも本気で偽りはないと述べてきた小川は、外国人の日本語を褒めるときは自分の中に相手に対する優位性が存在することに気づいている。こうした、両者によってなされている自己の経験と視点の捉え返しは、「異なりの内在的統合」の一過程であると解釈できる。ここまでに「異なりの内在的統合」の過程は、「相手の視点の取り入れ」、「自己の視点の批判的考察」という段階を辿った。この過程は更に次の段階へと進む。

#### 7-4. 異なりの内在的統合：第三の新たな視点と意見の構築

「異なりの内在的統合」の過程と解釈される「第三の新たな視点と意見の構築」の例

を、場面7で見ていく。ここでは、NS小川とNNS鄭の間で、今までにない新たな視点と意見がつけられていく。

グループでの対話も、いよいよ終盤に差し掛かっている。ここで、鄭が新たな問いを提起する。それは、もし「褒める」でもなく「褒められる」でもなく、「あなたの日本語や英語は普通だ」と言われたらどうするかというものである。

#### 場面7

238鄭：あー逆にあなたの日本語は普通って言われたらどう、どんな気持ち？普通、普通、英語普通って言われたらどんな気持ち？

239小：え？

240鄭：例えばあーあなたの英語、ま、なんとか能力とか普通、うまい、うまいではない普通って言われたらど、どういう気持ち？

241李：ちょっとやばいじゃない？

242鄭：いやあーそれ両方、あ、例えば、いや例えば今われわれ外国人なので、日本語うまいって褒められるではなく日本語が普通って言われたら、普通、うまいではなく普通って言われたらどういう気持ち？例えば受け取れる人に対しては？

243小：誰から？

244鄭：あの、日本人に、日本人から

245小：日本人同士で？

246鄭：いやいや

247前：じゃなくて？

248李：私達、例えば私、私の主人のお母さん(小：うん)、例えば私(小：うん)あーあなたまだ日本語が下手ですよといわれたら、どんな気持ちになるかなあ私

249鄭：留学生に対していつも日本語うまいですよって褒められるんですよね。例えば日本語うまいですよではなく、日本語が普通ですよって言われたらどういう気持ちですか？

250李：まだまだですよ、あなたは

251鄭：褒められる人に対してはどのような気持ち、うまいではなく普通だったら

252小：普通っていうのは

253鄭：両方ありますよね

254小：うん、かなりノーマル、ノーマル。だから普通の日本人と同じように話せるというかなり高いレベルのことを言ってる場合と

255鄭：はい、逆に嬉しいですね、例えばさっき言ったように下に見られるのではな  
く同等、同等

256小：うん、同等、同等に見てる

257鄭：あと逆、あともう一つの表現っていうのは(小：うん)まあ日本語ほんとにう  
まくない普通、下手と言える両方ありますよね、それはどういう気持ち？も  
し同等でしたらほんとに嬉しいですよ、嬉しいですよ、うまいですよって  
うより嬉しいですよ

258前：同等に見られたら嬉しいけど

259小：同等に見られたら嬉しい

260前：だと、でも同等とか同等じゃないとかって

261鄭：そう！

262前：どこで判断するの？

263鄭：判断できないですよ(前：うん)それは難しい

264小：(それを判断するのは)自分との中ですよ

<ファシリテーターが全体共有の呼びかけを行ない、6日目のグループでの全対話が  
終了する>

ここでは、鄭が、褒めるでもなく褒められるでもなく、「あなたの日本語は普通だ」と言われたらどんな気持ちかという新たな問いをみんなに提起している(238鄭)。鄭の問題提起がよく理解できなかった小川が、「え？」と聞き返している(239小)。鄭は、英語が得意である小川の文脈に基づきながら、英語が普通だと言われたらどんな気持ちかと問い直している(240鄭)。鄭の提起する内容を理解した李は、それは「やばい」状況だと答える(241李)。鄭と李の二人のやりとりを聞いている小川は、鄭の問題提起がまだ分からない様子で、「誰から？」(243小)、「日本人同士で？」(245小)と重ねて質問する。それに対し、李が鄭に代わり、「例えば私」と自分を例に持ち出しながら、夫(=日本人の夫)の姑から日本語がまだ下手だと言われたらどんな気持ちになるかと、小川に説明しながら、その問いを自分にも問いかけている(248李)。鄭が、まだ自分の問題提起が伝わっていない小川に、今度はこの「褒める・褒められる」というテーマの問題提起者であったNNSファシリテーター汪の文脈に基づきながら、「留学生はいつも日本語を褒められるんですよ」と、4日目に汪が行なった問題提起を確認した後で、「それが普通だと言われたらどんな気持ちになるか」と説明を試みる(249鄭)。ようやく鄭の問題提起を理解した小川が、「普通っていうのは」と述べ(252小)、鄭が「両方ある」(253鄭)と応じる。小川は鄭の「両方」の意味が分かった様子で「うん」

と頷き、「普通の日本人と同じように話せるというかなり高いレベルのことを言っている場合」と、鄭の言う「両方」の一つを具体的に説明する(254小)。その小川の意見に鄭が同意し、「その場合は嬉しい。下に見られるのではなく同等」であるからと補足する(255鄭)。そして、次は鄭が、自分が先に述べた「両方」のもう一つについて、「あともう一つは日本語が本当にうまくない普通、下手」と具体的に説明する(257鄭)。その鄭の説明を小川があいづちを重ね、支持している(257鄭)。しかし、その後、前田が疑問に思った様子で、同等と同等ではないことをどうやって判断するのかと尋ねる(262前)。鄭が、その質問に「判断できませんよね。それは難しい」と自分の考えを述べた後(263鄭)、小川が「自分との中ですよ」と、それは褒められた側の受けとめ方によって決まるのではないかという意見を述べる(264小)。鄭が提起した新たな問いについてのグループの意見がまとまったところで、ファシリテーターによる全体共有の呼びかけがわかり、6日目のグループでの対話活動がすべて終了する。

以上、場面7では、NS小川とNNS鄭が、鄭の提起した問題を共有し、具体化し、精緻化しながら、その問いに対する自分達なりの意見を共に作りだしている様子が観察される。鄭の提起した問題は、はじめは小川に伝わらなかった。鄭も「どう、どんな気持ち？」(238鄭)、「普通、普通、英語普通って言われたら」(238鄭)と、言い淀みや繰り返しが多く、はっきり小川に伝わる形で説明できていない。しかし、小川は何度も鄭に質問を重ねている。そして、鄭も、そうした小川の質問に対し、英語が得意な小川の文脈に結びつけて説明したり、自分と小川が共有している4日目のNNSファシリテーター汪の問題提起の文脈に戻したりしながら説明を試みている。その結果、鄭と小川は問いを共有することに成功する。問いの共有を達成した小川と鄭は、次に、その共有した問いに新たな意味を付け加えながら、より明確で具体的な問いをつくりあげる。そして、その共につくりあげた問いに対し、自分達なりの結論を導き出している。こうした両者によって作りだされた新たな第三の視点と意見は、「異なりの内在的統合」において生成されるとされる「新たな統合的な様式や能力」と解釈することができよう。

## 8. まとめと考察

以上、NSとNNSの言語生態環境社会的領域において、両者が共生日本語によるやりとりを通じ、どのように「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」から成る言語的共生化のプロセスをつくりだしているかを見てきた。分析の結果、両者はまず、相互に「自己の経験と意見の表出」を行ない、「自己保存」の過程をつくりだしていることが

分かった。次に、「相手の視点の取り入れ」、「自己の視点の批判的考察」、さらには「第三の新たな視点と意見の構築」を行なうことで、「異なりの内在的統合」の過程をつくりだしていることが分かった。そして、そうした「自己保存」と「異なりの内在的統合」の過程は、両者の間の絶え間ないやりとりと交渉、すなわち「協働」の過程によって支えられていることが明らかになった。以上の結果から、先行研究で課題とされた、NSとNNSの言語生態環境社会的領域における言語生態の実態が、言語的共生化の「協働」「自己保存」「異なりの内在的統合」という三つの過程相互の関係の全貌をもってして示されたと言える。ここでは考察として、NSとNNSの言語生態環境社会的領域における言語生態の保全を支えたものと、この結果を持続可能な多言語多文化共生社会という観点から見た場合の意義について述べる。

まず、NSとNNSの言語生態環境社会的領域における言語生態の保全を支えたものとして、共生日本語教育が「同化要請として機能しない教育」というスタンスに基づき、「共生日本語」の創造を学ぶ対象としていることを挙げる。第二言語教育におけるスタンスを理由に挙げるのは、そのスタンスによって、NSとNNSのやりとりが規定されると考えるからである。岡崎[2007]によると、第二言語教育におけるスタンスには、「同化要請として機能する教育」と「同化要請として機能しない教育」の二つがあるとされる。「同化要請として機能する教育」は、NNSの適応を目的とする従来の日本語教育(それはしばしば文型積み上げ型の日本語教育)であると言える。そこでは、「NSの日本語」、具体的には、NSの発音・語彙・文法・表記、依頼・申し出などの談話、あいづちなどの振るまい[佐々木2006]が学ぶ対象とされる。そして、NSがその対象物を教える教師、NNSがそれを習う生徒となり、両者の間で、「A：これは何ですか(Initiative)。B：ペンです(Response)。A：はい、正しいです(Evaluation)」といったIREシークエンス[Mehan 1985]に基づくやりとりが必然的に行なわれることになる。他方、「同化要請として機能しない教育」というスタンスをとる共生日本語教育では、「共生日本語」の創造がNSとNNSの学ぶ対象とされる。そこでは、両者の間でIREシークエンスを持つやりとりに代わって、その場その場で動的に有意義なコミュニケーションをつくりだすやりとりが行われることになる。そうした、「同化要請として機能しない教育」というスタンスを持つ共生日本語教育のあり方が、NSとNNSによるダイナミックな言語的共生化のプロセスの創造をもたらしたものとする。

本研究の結果を、持続可能な多言語多文化共生社会の構築という観点から見た場合の意義として、受け入れ側NSと参加側NNSが、グローバル化の下で両者が共通して直面している課題に、共に向き合い取り組む「連帯的な関係」を築いていることを挙げる。従来の日本語教育では、NSとNNSの間につくられる関係性は、NSが規範を「教

え」、NNSがそれを「習う」という、権威的で一方的なものであることが指摘されている[田中1996; 春原1999]。また、そうした「先生－生徒」[森本2001]の関係の他にも、足立・松岡[2000]では、NSとNNSの間に利害的な関係がつくられていることが示されている。足立・松岡[2000]は地域日本語教室のNS支援者を対象に、彼らが教室に対しどのようなニーズを持って参加しているかを調査した。その結果、NS支援者は「学習者(=NNS)のニーズを満たす」ことの他に、「『困っている人たち』を助けられる」、「余暇を有意義に過ごせる」、「(自分の)特技を生かせる」、「(自分の)能力を伸ばせる」[足立・松岡2000: 161]という、自己実現を達成したいというニーズを持っていることが分かった。これと同様の結果は、地域日本語教室で支援を継続して行なっているNSボランティアにインタビュー調査を行なった松尾[2008]でも示されている。足立らと松尾は関係性については言及していないが、両調査の結果から、そこでつくられているNSとNNSの関係性は利己的なものであると推測される。それは、持続可能な多言語多文化共生社会を実現するには、ほど遠い両者の関係性であると言える。共生日本語教育の教室では、本研究で示されているように、NSとNNSの間で日本語の規範を教え学ぶやりとりも、「困っている人たち」を助けてあげるやりとりも行なわれておらず、「先生－生徒」の関係、および自己実現を満たすための利害的な関係はつくられていない。両者は、グローバル化の下、共通して直面している課題を共に解決する必要がある深刻な問題として取り上げ、その問題の解決のために積極的にお互いの視点を突き合わせながら自己の前提を問い直し、解決に向けた新たな考えを協働で作りだしている。それは、NSとNNSがグローバル化における生存の危機の下、共に生きていくために、つながり、支え合う、連帯的な関係を構築していることを意味するものだと考える。そして、そうした両者の連帯的な関係性は、持続可能な多言語多文化共生社会を構築していく際の基盤となるものだと考える。

## 9. 今後の課題

以下に、今後の課題を述べる。

一つ目は、言語生態環境心理的領域の言語生態と社会的領域の言語生態の関係を、実証的なデータをもとに明らかにすることである。言語生態を記述・分析する場合、両領域それぞれと、その二つの関係の三つを対象とする必要があると考える。心理的領域の言語生態は先行研究[半原2011]によって明らかにされており、社会的領域の言語生態は本研究によって明らかとなった。したがって、今後は、両領域の言語生態がどのような相互交渉的關係にあるのかを明らかにする必要がある。二つ目は、教師の役割の追究である。本研究が対象としたデータにおいて、ファシリテーターが参加



者に発言を促すなど、参加者とは異なる言語行動をとっている様子が観察された。今後はそうした教師の役割を明らかにすることで、教師がどのように参加者の学びを支えるかについての具体的な示唆が得られると考える。

#### [注]

- <sup>1</sup> 国際連合食料農業機関(FAO)日本事務所による2010年9月14日のプレスリリース([http://www.fao.or.jp/media/press\\_100914.pdf](http://www.fao.or.jp/media/press_100914.pdf))によると、2010年の飢餓人口は9億2500万人である。これは2009年の10億2300万人に比べると微減しているものの、依然極めて高い数字であり、危機的な状況にあることは変わらない。〈2012年1月13日アクセス〉
- <sup>2</sup> 7日目はA～Dの4つにグループが編成された。
- <sup>3</sup> ファシリテーターは、その日の全体の議論を方向づけるファシリテーターと、グループの対話に参加するファシリテーターがいた。
- <sup>4</sup> プロフィールは、教室開催に先駆けて行なわれた説明会時のインタビューでの情報と、初日の自己紹介活動において得られた情報、および毎日の教室活動を通じて得られた情報をもとに記している。
- <sup>5</sup> 音声データは、研究対象者および教室参加者の許諾を得た上で、ICレコーダーにより録音した。文字化のルールは次の通りである。「。」文末の下降イントネーション、「？」文末・文中の上昇イントネーション、「ー」伸ばした音、「#」聞き取りが困難な箇所、「<笑>」笑い声、「<中略>」中略、「<沈黙〇秒>」沈黙のあった秒数、「{ }」特記事項または非言語行動、「( )」筆者による発話の補足

#### [文献]

- 足立裕子・松岡洋子, 2000, 「地域の日本語教室における異文化に関わる問題点——教授者は外国人にどんな日本語を教えたいか」『異文化間教育学会第21回大会発表抄録』: 160-161.
- 岡崎敏雄, 1994, 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化——日本人と外国人の日本語」『日本語学』13: 60-73.
- 岡崎敏雄, 2003, 「共生言語の形成——接触場面固有の言語形成」宮崎里司・ヘレンマリOTT(編)『接触場面と日本語教育——ネウストブニーのインパクト』明治書院: 23-44.
- 岡崎敏雄, 2005, 「言語生態学原論——言語生態学の理論的体系化」お茶の水女子大学日本語文化学研究会(編)『共生時代を生きる日本語教育——言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』凡人社: 503-554.
- 岡崎敏雄, 2009, 『言語生態学と言語教育——人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社.
- 岡崎敏雄・西川寿美, 1993, 「学習者のやりとりを通じた教師の成長」『日本語学』12(3): 31-41.
- 岡崎眸, 2007, 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学——多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版: 27-39.
- 岡崎眸, 2011, 「地域日本語教育の理論と実践 共生日本語教育」『平成23年度お茶の水女子大学社会教育主事講習』資料.
- 岡田亜矢子, 2006, 「対等な関係性と相互学習をめざした地域日本語教育——「お話グループ」5回目の実践から見たこと」『早稲田大学日本語教育実践研究』5: 3-12.
- Ohri, R, 2005, 「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討——母語話者の「日本人は」のディスコースから」『日本語教育』126: 134-143.
- 金珍淑・野々口ちとせ, 2007, 「共生日本語の教室における参加者間の談話分析——非対称な力関係を示す発話行為を中心に」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学——

- 多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版：203-221.
- 佐々木倫子, 2006, 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈』アルク：259-282.
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一, 2005, 「共生日本語空間としての地域日本語教室——言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネーターの役割」津田葵・真田信治(編)『言語の接触と混淆』大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」報告書, 大阪大学大学院文学研究科・人間科学研究科・言語文化研究科：57-86.
- 杉原由美, 2010, 『日本語学習のエスノメソドロジー——言語的共生化の過程分析』勁草書房.
- 田中望, 1996, 「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之(編)『日本語教育・異文化間コミュニケーション——教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』(財)北海道国際交流センター：23-37.
- 春原憲一郎, 1999, 「学習者を支援するネットワークとは何か」『JALT日本語教育論集』4：52-55.
- 半原芳子, 2011, 「持続可能な多言語多文化共生社会を築く『共生日本語教育』の可能性——日本語非母語話者のL1とL2の相互交渉的關係に着目して」『言語文化と日本語教育』42：11-20.
- 房賢姫・張瑜珊・原田三千代, 2007, 「『日本人は・日本は・・・』による一般化に対する一考察——問題提起型討論場面において」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子(編)『共生日本語教育学——多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版：187-202.
- 松尾麻里, 2008, 「日本語ボランティアはどのような体験を通して活動を継続しているか——地域日本語学習支援の現場から」お茶の水女子大学大学院修士論文(未公開).
- マーギュリス, R, 1997, 「共生こそが進化の主演」『科学10大理論』学習研究社：50-61.
- 森本郁代, 2001, 「地域日本語教育の批判的再検討——ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁(編)『「正しさ」への問い——批判的社会言語学への試み』三元社：215-247.
- Cranton, Patricia A, 1992, *Working with adult learners*. Tronto: Wall & Emerson. (=2006, 入江直子・豊田千代子・三輪建二訳『おとなの学びを拓く——自己決定と意識変容をめざして』鳳書房.)
- Freire, Paulo, 1970, *Pedagogia do Oprimido*. (=1979, 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房. / =2011, 三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学 新訳』亜紀書房.)
- Haugen, Einer, 1972, *The ecology of language*. Stanford, California: Stanford University press.
- Mehan, Hugh, 1985, *The structure of classroom discourse*. In van Dijk, T. A. (Ed.) *Handbook of discourse analysis (vol.3). Discourse and dialogue*. London: Academic Press, 119-131.
- Mezirow, J. and Associates, eds, 1990, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wallerstein, Nina, 1983, *Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL Classroom*. New York: Addison-Wesley.

本論文は、執筆者の一人(半原)の博士論文の一部を、共同執筆者らと再検討し加筆修正を加えたものである。

---

## 『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に挿入・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. 4 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
4	21	21	22	5	4	9

---

多言語多文化——実践と研究 vol.4

2012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

---