

Contents

Preface ..... Masaaki TAKAHASHI 3

Japan's Migration Policy: Analysis of Policy Concepts and a Study of National and Local Government Policies ..... Yasuyuki KITAWAKI 5

A Multilingual and Multicultural Classroom Activity: Possibility of Peer-response Focusing Attention on "Collaboration" ..... Michiyo HARATA 27

Zainichi Koreans Disappearing to the Suburbs: Memories of Regional Suburban Japanese ..... Kohei KAWABATA 55

Multilingual Communication Environment through the Internet: The Vision of the Language Grid and Its Implementation ..... Chigusa KITA 77

Globalisation and Education: The Arguments Concerning Reform of the Fundamental Law of Education and the Possibility of Multicultural Education in Japanese Society ..... Kusu NAKAJIMA 101

A Study about Japanese Language Education for Symbiosis for its Educational Significance on a Non-native Speaker of Japanese: A Case Study of a Student Teacher ..... Toshiko SHIMZU 123

Exhibiting in "The Museum of Lives and Cultures of Korean Residents in Japan, Kawasaki": A Practical Policy Towards Describing Our History. ..... Miyuki HASHIMOTO 147



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

多言語多文化実践と研究

Vol.1  
2008.3

# 多言語 多文化 実践と研究

Vol.1  
2008.3



## 実践者と研究者の対話のフォーラム

...

東京外国語大学

多言語・多文化教育研究センター

東京外国語大学  
多言語・多文化教育研究センター

発行にあたって ..... 高橋 正明 3

巻頭論文:  
日本の外国人政策  
—政策に関する概念の検討および国・地方自治体政策の検証 北脇 保之 ..... 5

投稿論文:  
多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性 —「協働性」に着目した活動プロセスの分析 原田 三千代 ..... 27

在日コリアンをめぐる記憶と「郊外」 —地方都市郊外における日本人の「廃棄」された記憶から 川端 浩平 ..... 55

情報通信基盤による多言語環境支援の可能性について —「言語グリッド」構築の実践とその思想 喜多 千草 ..... 77

グローバル化と公教育 —教育基本法「改正」論議と日本における多文化教育の可能性 中島 久未 ..... 101

共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察 —ある教育実習生の事例から 清水 寿子 ..... 123

ウェブサイト「川崎在日コリアン生活文化資料館」が展示するもの —歴史を記録する実践の論理 橋本 みゆき ..... 147

多言語  
多文化  

---

実践と研究

Vol.1

2008年3月

## 目 次

発刊にあたって…………… 高橋 正明 3

### 巻頭論文：

日本の外国人政策

—政策に関する概念の検討および国・地方自治体政策の検証…… 北脇 保之 5

### 投稿論文：

多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性

—「協働性」に着目した活動プロセスの分析…………… 原田 三千代 27

在日コリアンをめぐる記憶と「郊外」

—<sup>ホームタウン</sup>地方都市郊外における日本人の「廃棄」された記憶から…………… 川端 浩平 55

情報通信基盤による多言語環境支援の可能性について

—「言語グリッド」構築の実践とその思想…………… 喜多 千草 77

グローバル化と公教育

—教育基本法「改正」論議と日本における多文化教育の可能性… 中島 久朱 101

共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察

—ある教育実習生の事例から…………… 清水 寿子 123

ウェブサイト「川崎在日コリアン生活文化資料館」が展示するもの

—歴史を記録する実践の論理…………… 橋本 みゆき 147

『多言語多文化—実践と研究』の理念…………… 161

『多言語多文化—実践と研究』投稿規定…………… 162

『多言語多文化—実践と研究』執筆要領…………… 164

## 発刊にあたって

高橋 正明\*

多言語・多文化教育研究センターの研究誌『多言語多文化―実践と研究』をようやく刊行することができました。ささやかな研究誌ですが、それでも刊行にこぎ着けるまでにはいろいろと試行錯誤がありました。いや、今なお試行錯誤の途中だと言ってよいでしょう。試行錯誤しながら、しかしいまだ解決できていない最大の課題は、「研究」と「実践」をどのように連関させていくのかというまさに基本的な問題です。

これまでも機会ある毎にくりかえしてきたことですが、本センターはその設立当初からきわめて実践色の強い性格をもっていました。センターの出発点となったのは、外国につながる子どもたちの学習を支援するために学生たちが始めたボランティア活動と、これを支援するために設置された「多文化コミュニティ教育支援室」の活動でした。こうした実践的な活動を推進していく中から本センターの構想も生まれてきたのです。

それと同時に、こうした実践活動をただそれだけに終わらせるのではなく、大学の基本的な使命である教育と研究へとつなげていかなければならないという問題意識も当初から強くありました。言い換えれば、センターはその当初から、教育・研究・社会連携の三つの柱を有機的に連関させた活動を推進していくことを目指していたのです。

たとえば教育面では、多言語・多文化社会が求める知識と考え方を身につけた人材養成を目的としてAdd-on Program「多言語・多文化社会」を学部の正規科目として開設しました。また研究面では、さまざまな分野の第一線で活躍している研究者と実務者・実践者を結集し、分野横断的に協働して現実の課題に取り組む「協働実践研究プログラム」を推進してきました。

センター設立から2年を経過した今これらの活動を振り返ってみると、いずれもそれなりの成果を上げてきたと思います。Add-on Programの受講者は2年間で延べ1,000人を数え、学部教育の中にしっかりと根をおろしました。また協働実践研究についていえば、昨年12月に開催した第1回多文化協働実践研究・全国フォーラムは大きな成功を収めましたし、これまでの研究活動の成果は「多言語・多文化ブックレット」(全6冊)や「シリーズ多言語・多文化協働実践研究」(全6冊)として公表されています。

しかし同時に、活動の中で私たちはあらためて基本的な課題にぶつかることになりました。研究活動に限っていえば、そもそも「協働実践研究」とは何なのか、「研究」と「実践」をいかに連関させていくのか、というまさしくわれわれが設定した基本的課題に関わる問題です。

センター発足当初から、私たちは「非収奪型の研究」を研究活動の目標に掲げました。それはこれまでしばしば見られた研究方法に対する批判を私たちが抱いていたからです。研究者が「現場」に出かけ、実践者へのインタビューや資料収集を通じてデータを集積し、その研究成果を「研究業績」として発表する。しかしその成果が現場に還元されることはほとんどないし、研究成果の有効性が「現場」で検証されることもない。本来ならば「現場」に生起している

\*東京外国語大学外国語学部教授(多言語・多文化教育研究センター長)

諸問題の解決に資するべき研究が、結局のところ研究者個人のステイタス上昇のための手段に墮してしまっている。このような状況を克服するために私たちが掲げたのが「協働実践研究」の旗でした。研究者と実践者が同じ地平に立ち、それぞれの専門性と知識を最大限に活かしながら協働して問題の分析とその解決の道を探っていこうとしたのです。

しかしながら、この「協働実践研究」を実際に進めていく中で、私たちはあらためてその難しさを実感することになりました。その全体についてこの場で詳細に述べる余裕はありません。ここでは、「研究」と「実践」をどのようにに関連させていくのかという問題を、あくまでも研究誌のあり方に限って見ておきたいと思います。

編集方針を議論する中で私たちが直面した課題は、自らが目標に掲げる協働実践研究の理念に沿った研究誌とはどうあるべきなのかという問いでした。

当初、編集会議において、「学術研究論文」と「実践活動報告」を別カテゴリーとしたらどうかという案が提案されました。「学術研究論文」と「実践活動報告」の二種類に分けて原稿を公募し、研究論文については査読を入れるという案です。しかしこの提案に対しては、このような区分が協働実践研究の趣旨に反しており、「研究」を「実践」よりも優位に置くことになりかねないとの反対意見が出されました。他方で、本研究誌が学界に働きかける力を持つためには論稿の質的な水準を維持するための査読が必要であることも合意されました。そして議論の結果、両者を区分することなく同じ「論稿」として募集することとし、また査読にあたっては同一基準に従っておこなうこととなったのです。

しかし問題は依然として残りました。同一基準であれ、査読基準をどのように設定するのか、という問題です。一般的に用いられている学術論文の査読基準を実践者の論稿にもそのまま適用して掲載の可否を決定するのか。その場合には、学術論文執筆の経験を持たない実践者の論稿にはきわめて厳しい結果となり、結果的に差別化することになるでしょう。

残念ながら、時間的な制約から、刊行の時点までにこの点について議論を詰めることができませんでした。ただ今回は実践者による応募原稿がたまたまなかったことから、これによって問題が生じることはありませんでした。しかし課題は相変わらず未解決のまま残されています。今後、第2号に向けて、あらためてこの問題を議論していかなければなりません。

一つの可能性として、査読基準はそのままに、査読の過程を工夫していく方向性が考えられます。学界に働きかける力を持つためには論稿が学問的な厳密さを持つことが要求されます。査読基準はまさにそのために設定されるわけですが、こうした基準に合った論稿を執筆していくためにはそれなりの訓練が必要でしょう。これは決して実践者の力量を軽んじているからではなく、研究者の厳密な方法を実践者もまた身につけていくことで、社会に働きかける力をもった実践研究をはじめて実現していくことができると思うからです。そして査読の過程、つまり査読を通しての執筆者とのやり取りをそうした訓練の場にしていけることができないでしょうか。

そうした可能性を含め、本研究誌の編集部では今後あらためて編集方針に関する議論を進めていくつもりです。そうした努力を通じて初めて「協働実践研究」もその内実を実際に創り出していくことができるでしょう。

読者の皆さまの暖かい励ましと忌憚のない叱咤のお言葉を頂戴できればと思います。

## 巻頭論文

## 日本の外国人政策

—政策に関する概念の検討および  
国・地方自治体政策の検証—

北脇 保之\*

Japan has no clear and consistent policy to deal with the movement of people across national borders. This inadequacy has been prolonged partly by lack of clear definition of the policy concepts used in public discussion of migration. This article tries to clarify the meaning of such concepts as “immigrants,” “multiculturalism,” “multicultural symbiosis,” and “integration” in the Japanese context.

The most obvious feature of Japan's migration policy is its contradiction between the official policy and the reality that has been brought about by that policy. The most significant evidence is the fact that many “nikkeijin” are working in Japan as unskilled workers despite the official policy that denies the acceptance of foreign unskilled workers. Another feature is the commitment of local governments to integration of foreigners ahead of and more actively than the national government.

Most major countries have been making efforts to establish policies to treat foreigners properly under the circumstances of activated movement of people caused by globalization, through a combination of migration control policies and social integration policies. Japan too should establish a consistent migration policy comprising an immigration control policy based on a clear vision of Japan's future society and an integration policy in accordance with multiculturalism.

## 1. はじめに

1990年代以降我が国に在住する外国人が急激に増加し、現在も増加の傾向が続いている。2006年末現在における外国人登録者数は約208万人で前年に引き続き過去

\*東京外国語大学外国語学部教授（多言語・多文化教育研究センター専任教員）

最高を更新している。前年比3.6%の増加、10年前(1996年末)に比べると約67万人、47.3%の増加で、10年間で外国人登録者数は約1.5倍になり、外国人登録者の我が国総人口に占める割合は、1.63%になっている<sup>1</sup>。外国人の増加をもたらした主な要因は、1990年の入管法改正施行により創設された「定住者」の在留資格で来日する南米出身日系人や「日本人の配偶者等」として来日する人々、あるいは研修生・技能実習生や就学生として来日する人々の増である。

このように、外国人が増加し、しかも多くの日系人や研修生・技能実習生が労働力となるだけでなく、生活者として在住するという現実が進行しており、他方では少子・高齢化の進行により外国人の受入れ方針が国のごく近い将来の姿を左右する最重要要素の一つになっている。にもかかわらず、我が国には外国人の移住過程、すなわち出入国から滞在、定住、永住、帰化に関する一貫した政策がない。外国人の受入れを規制する「出入国管理政策(在留管理政策を含む)」はあるが、受け入れた外国人をも構成員としてどのような社会を構築するかについての政策が非常に貧困であると言わざるを得ない。

このような政策の貧困は、外国人受入れに関わる政策領域(=「外国人政策」)を捉えるうえでの重要な概念が明確に整理されないままに議論が行われることによって助長されている。本稿では、この政策領域に関する基本的な概念を整理するとともに、その概念に拠って国および地方自治体の政策を分析し、総合的な外国人政策の不在を検証する。

## 2. 外国人政策に関する諸概念の検討

### 2-1. 「移民」

外国人の受入れに関してはよく、「我が国は移民を受け入れるべきか」、「すでに移民を受け入れていると見るべきか」が議論される。そこでまず、外国人の受入れに関する政策を「移民政策」と呼ぶことが適当であるかどうかを検討する。

駒井洋は、「移民」の定義として、「主として生涯あるいは長期にわたる居住者や3か月以上の居住者である外国出身者で、ホスト国の国籍を取得した者と原国籍を保持し続けている者の両者を包含する概念である」とする[駒井2006:14]。また、「移民政策」は、「特定の外国人移民を日本社会の一員として受け入れるか否か、また受け入れるとしたらどのように受け入れるかについての意思決定を意味する」とする。ここでは、「移民」は当該国における居住の状況(それも3か月以上という短期間のもの)のみを条件とし、本人の意思や在留資格の如何を問題にしていない。これでは、南米出身日系人も研修生・技能実習生も、さらには一部の日本人の配偶者も「移民」ということ



になって在住外国人と大差なく、外国人に関する政策を論じ、分析する道具として適切とは言えない。

また、依光正哲は、移民を「最初からその国の国民になることを念頭に置いた外国人」とし、外国人労働者を「基本的には母国に帰ることを前提として他国で働く者」とする[依光編2006:4]。そして、日本は移民の受け入れを是認していないが、外国人労働者の滞在の長期化に伴い、事実上の「移民」を受け入れていると等しい状況になっていること（「結果としての移民」の増加）を認識すべきであるとする。ここでの「最初からその国の国民になることを念頭に置いた」というのは、外国人の主観を問題にしているのではなく、「入国時点の在留資格が永住を可能にするものである外国人」の意味と思われる。しかし、「最初からその国の国民になることを念頭に」置いていなかった外国人でも事実上の「移民」となることを認めるならば、そのような「事実上の」という移民を包括した「移民」概念を考えるべきではないだろうか。

以上は「移民」の定義の代表的なものであるが、宮島喬は、「移民国」の定義として次の諸要素を備えた国が一般的にこれに当たるとしている[宮島2003:254]。

- 定住する移民を想定した在留資格を備えていること
- 裁量によらない国籍取得手続き（権利帰化）を定めていること
- 国土内で出生したという事実にもとづく何らかの権利が制度化されていること
- 重国籍など複数の所属に寛容であること
- 多少とも包括的な統合政策が行われていること
- 文化的タームでよりも「所属の意志」（その指標としては、例えば継続的な居住）によって定義される「国民」観念を持っていること

そして、以上のような「移民国」の観念に照らすとき、日本社会のシステムと精神構造は、はなはだ不整合であり、曖昧だという。なぜなら実態としては、「研修生」や「留学生」という資格で受け入れた者が実際の就労者となり、「日本人の配偶者等」「定住者」という外見にはよく分らない在留資格の下に二十万人を超える外国人がブルーカラー労働についている、「バックドア」（裏口）あるいは「サイドドア」からの受入れと評される日本流の外国人労働者受入れ法があるからだという。ここでは二つの問題がある。ひとつは、近藤潤三も言うように、これらすべての要素が揃わなければ移民国と言えないのかということである[近藤2007:11]。ふたつ目は、ここに列挙された要素は、当該国が外国人を、定住を前提に、将来は国民の一部になることを予定して受け入れる用意があるかどうか(近藤の言う「質的な移民国」)に関するものでもあるにもかかわらず、多数の外国人労働者の存在(近藤の言う「量的な移民国」)が「移民国」の定義に照らして不整合としている点である。「非移民国」にも「移民」はあり得る前提で、日本の



場合「非移民国」であるにもかかわらず「移民」が存在する点が不整合だというなら、改めて「移民」の定義が必要になるのではないか。その定義がなければ、宮島が指摘している南米出身日系人などの問題は「移民」の問題ではなく、「外国人労働者」の問題にとどまる。

「移民」概念の混乱を整理するためには、「移民」には、国境を越えた人の移動の過程に着目して、その人の永住の意思、在留資格、在住期間、生活関係構築の程度などの事実から一定の外国人を「移民」とする場合と、外国人受入れに関わる政策によって入国の時点から永住を前提として受け入れられた外国人を「移民」とする場合があることをはっきりさせたい。その両者を合わせて「移民」と定義すべきだろう。その際、前者については駒井のように幅広く捉えるのではなく、例えば10年以上居住し、我が国において生活基盤を築いていることなどを指標とすべきである。また、我が国の外国人政策は「移民」を認めていないので、後者の意味の移民は存在しない。したがって、我が国において外国人受入れに関わる政策領域をすべて「移民政策」と呼ぶのは不適切であり、より広い意味で「外国人政策」と呼ぶべきだと考える。

## 2-2. 「多文化主義」と「多文化共生」

外国人受入れに関わる政策領域においては、「多文化主義」も様々な論議を呼んでいる。多文化主義は、カナダおよびオーストラリアという移民国家で生まれてそれぞれの国の方針とされたものであり、アメリカでも賛否両論の激しい議論を引き起こしてきた。

関根政美は、「多文化主義」は、各人種、民族、エスニック集団(移民・難民、外国人労働者、周辺地域少数民族集団等)に関する政治的、社会的、経済的、文化・言語的不平等をなくして国民社会の統合を維持しようとするイデオロギーであり、具体的な一群の政策の指導原理であるとする [関根2000: 41]。関根は多文化主義を、多様性の許容度に従って、6つの型に分類している。「多文化主義」のとらえ方は論者によって様々だが、いずれも概ねこの6つの型のいずれかに属すると考えられる。そのうち日本の政策分析にあたって重要なのは、①リベラル多文化主義、②コーポレート多文化主義、③分断的多文化主義の3つであろう。①は、社会統合に際して文化的多様性を許容し、エスニック集団や民族集団の存在も認めるが、市民生活や公的生活面では主流国民社会の言語を使用し、リベラリズムに基づいた市民文化、社会習慣に従うべきだとする。また、このアプローチでは、差別を禁止して社会参加のための「機会の平等」を確保すればよいとする。②は、公的領域でも多言語放送や多言語文書が使用され、多言語・多文化教育が発展する。また、政府がエスニック・コミュニティの言語・

文化の維持活動を援助するため、エスニック・コミュニティは法人格を与えられ援助の対象となる。これは、差別を禁止したうえで、被差別者に財政的、法的援助を認める「結果の平等」を目指す立場である。③は、主流国民社会の文化(価値・規範)、言語、生活様式を否定し、独自の生き方や生活を追求しようとする、急進的で隔離的な動きである。

アメリカでは、アーサー・シュレジンガーのような文化多元主義者からの多文化主義批判がある。シュレジンガーは、「私的領域」と「公的領域」を区分し、私的領域には複数のサブカルチャーが存在することは認めるが、公的領域においては「単一の共通文化」が保持されなければならないとする。文化多元主義者は、多文化主義はこの「公的統一性」を否定する思想として敵視する[油井・遠藤編1997:7]。このような文化多元主義は、上記の区分に従えば①のリベラル多文化主義と言ってよいと考えられる。

また、駒井は「多文化主義」を、移民や先住民などから構成される複数のエスニック集団の異なった文化を尊重しながらある国民文化を創出していこうとする試みと定義する[駒井2006:128]。ここで「創出」とは、異なる文化の意図的な相互作用の結果としてそのそれぞれに起こる創造的変容の過程を指示するものであるとして、文化の平行状態を否定する。そして、社会の分裂や隔離は多文化主義に本質的にもなうものではなく、ある国民国家の主流をなす集団と他のエスニック集団とのあいだに経済的あるいは社会的に不平等な構造が存在しているからこそ分裂や分離が出現するのだと主張して多文化主義の批判者たちに反論する。

以上の論議からすれば、多文化主義にも様々な型があり、特定の型を前提にこれを批判することは意味がない。むしろ西川長夫のように、「多文化主義」を「すでに明確な全貌を現した既成の現実や原理ではなく、いまなお変化し変容と展開を続けている歴史的な過程の特徴的な部分に与えられた名称」[西川・渡辺・マコーマック編1997:10]と捉え、一言語—文化—民族といった「国民国家」の統合様式とは異なった、エスニック集団間の文化の多様性を許容しつつ、新しい国家の統合様式を目指す考え方としておけば足りる。問題は、我が国において、先の関根の分類にあるリベラル多文化主義とコーポレート多文化主義の間で具体的にどのような位置に政策の照準を定めるかにある。これは文化多元主義者による「公的領域」と「私的領域」の区分の議論に応えるものとなる。またさらに根本的な問題は、駒井の議論に既にうかがえるように、外国人の受入れに関する政策領域は文化だけでなく、政治・経済・社会のすべてにわたることは自明であるにも関わらず、政策理念を「多文化主義」ないしは「多文化共生」とすることで十分かというところにある。この点から、近年世界各国で次の「社会統合」の考え方が大きな力となってきた。

### 2-3. 「社会統合」

後述するようにドイツでは、長年の多文化主義を巡る論争が終息し、社会統合を積極的に推進する動きが強まっている。これはEC諸国共通の動きであり、EC委員会のために作成された専門家報告書は、「統合」とは、外国人の社会的な底辺化(marginalization)を防止あるいは阻止する過程であるとし、このように考えると、同化政策(assimilation)対多文化主義(multiculturalism)という、いくらか過熱気味の、しかも不毛な論争を避けることができるとしている[井口1990:125]。

また樋口直人は、現時点で使用される意味での「共生」概念を外国人政策の旗印にするには次の2つの問題があるとして「多文化共生」概念を批判し、代わりに「統合」の概念を提起する[梶田・丹野・樋口2005:295]。問題のひとつは、共生という言葉は自らが持つ響きのよさを保つために、モデルに適合しない現実から目をそらす、あるいはそれを排除する傾向があったことだという。例えば、池袋や新宿で住民と生活基盤を築く外国人の間に「共生」が進んでいるという見方は、警察力の集中的な投入により多くの非正規滞在者を排除してきた地域であるという、都合の悪い現実を消去した空想上のモデルに過ぎないとする。

第2に、共生モデルは、「多文化共生」としばしばいわれるように、共生は、「文化」あるいは「エスニシティ」(のみ)を説明ないし記述の単位とする誤った理解をしばしば帰結する。政治経済的な布置関連により生じる問題であっても、文化(あるいはエスニシティ)に原因が帰せられてしまう。少なくとも、ブラジル人に関する限り、問題を文化対立や地域摩擦として捉えるのは不適切で、「政府の失敗」「市場の失敗」に起因するものとみるべきであるという。

そのうえで樋口は、「共生」に代わるスローガンとして「統合」を提案する。ここでの統合概念は、「異なるエスニック集団が、社会文化的領域で集団の境界と独自性を維持しつつ、政治経済的領域での平等を可能にすること」と定義される。その政策理念は、統合を実現するためのルールとしての「権利」と統合を実践に移すための資源としての「コミュニティ」の両者に焦点を当てる。そして、何らの規制もなされないままフレキシブル化が進んできた労働市場に対して、国家が適切な規制策を講じる政策と移民コミュニティを再構築する政策が必要であるとする。

筆者は、外国人に関する政策領域の理念についての、この樋口の議論は適切であると考えている。ただ、これに対しいくつかの注釈を加えたい。まず「共生」については、もともと“symbiosis”という生物学用語から来ているが、日本語の「共に(仲良く、調和して)生きる」というニュアンスは他の言語では伝わりにくい。外国人との共通理解が

最も必要な理念が他の言語で表現しにくいというのは矛盾ではないだろうか。また、外国人に係る不平等は基本的には政治・経済政策や社会構造に起因するものであるにもかかわらず、「共生」という言葉によって、個々人の主観的な努力を強調する印象を与えてしまう。そのような意味で「共生」よりも「統合」という理念に共感する。

しかしながら、「統合」という日本語には「主導的なものが周縁的なものを併合する」というニュアンスがつきまとう。これに対して、この訳語のもとになった例えば英語の“integration”は、手近な辞書<sup>2</sup>によれば「部分を集めて全体にすること。分離を強いる障壁を取り除くこと。」というような意味であって、日本語のようなニュアンスはない。また、法律用語としての「統合」は「日本国憲法」における用例との関連が出てくる。そこでこれらの問題を回避するためには、語を省略せずに「社会統合」とするのが適当ではないか。

さらに、樋口の「統合」の定義にしても「異なるエスニック集団が、社会文化的領域で集団の境界と独自性を維持しつつ」と言っているように、けして「多文化主義」を否定してはいない。むしろ、エスニック集団の社会的境界を維持し、文化的独自性を維持するというならば、先の分類でいえばコーポレート多文化主義というリベラル多文化主義よりも踏み込んだ多文化主義の立場に立っていると言える。したがって、「多文化共生」を批判する樋口も「多文化主義」そのものは否定していない。筆者は「多文化主義」と「統合」を巡る論議は、分断的多文化主義を別とすればそれほど大きな懸隔はなく、「多文化主義」と「統合」を総合する政策理念として「多文化主義的社会統合政策」(＝外国に背景を持つ人々の文化の独自性を維持しつつ、政治経済的平等を可能にすることにより、これらの人々の社会的底辺化を防止すること)を掲げることが最も適切であると考えられる。

#### 2-4. 外国人政策

樋口は、国家、市場、移民ネットワークという構造的制度的要因によって外国人の移住過程を説明する[梶田・丹野・樋口2005:18]。そして、国家と市場にまたがり外国人の移住局面と包摂局面を包括する概念として「移民国家レジーム」を用い、移民国家レジームと移民ネットワークの関係を軸に移住過程の分析を行う。ここで「移民国家レジーム」とは、国家による入国管理と移民統合の体系を構築する言説・政策の型として定義される。先にも述べたように日本に在住する外国人をすべて「移民」と捉えることは適当でないから、「移民国家レジーム」や「移民統合」(傍点筆者)というのには異論があるが、その点を除けば樋口と同じ趣旨において、国家による「出入国管理」と「社会統合」の政策が「外国人政策」であるといえよう。

梶田孝道は、日本において「外国人の管理政策はあっても統合政策はない。そのため、統合政策とは無関係に、出入国管理政策が実施されている。」という[梶田・丹野・樋口2005：42]。筆者はこの意見に賛同するものであるが、さらに付け加えて、我が国において出入国管理政策はあるものの、その基礎になる明確な社会ビジョンがないことを指摘したい。目指すべき社会のビジョンに基づいた出入国管理政策と多文化主義的社会統合政策からなる包括的外国人政策の確立が急務である。次に、これまで検討した外国人政策に関わる諸概念に基づいて、国と地方自治体の外国人政策を検証していきたい。

### 3. 国の外国人政策

#### 3-1. 外国人政策に関する基本方針

##### (1) 出入国管理と雇用対策に関する基本方針

現在我が国には外国人の出入国管理と社会統合の政策を包括した基本政策文書あるいは基本法的法律は存在しない。内閣または省庁横断的なレベルの政策文書を点検することで、その内容が包括的外国人政策とはいえないことを次に示そう。

我が国にも出入国管理と雇用対策という伝統的行政分野において、基本方針は存在する。しかしながら、それらを合わせても、外国人受入れと社会統合の両面にわたる基本的な外国人政策とはなっていない。

##### 【第3次出入国管理基本計画】

これは、法務省が2005年3月に策定したものである。ここでは、専門的、技術的分野の外国人労働者は一層積極的に受け入れるとしている一方、人口減少時代への対応としては、単に量的に外国人労働者の受け入れで補おうとすることは適切でないとしている。また、外国人が住みやすい環境づくりを進めていくためには、生活環境の問題等に適切に対処する必要があることから、労働、教育、福祉に係る支援施策等の連結が不可欠である。そのため、地方公共団体等の取組なども参考に、国全体としての方策を検討していく必要があるとしている。

##### 【第9次雇用対策基本計画】

これは、1999年6月に閣議決定されたものである。ここでは、まず、専門的、技術的分野の外国人労働者の受入れをより積極的に推進するとしている。ただし、いわゆる単純労働者の受入れについては、国内の労働市場にかかわる問題を始めとして日本経済社会と国民生活に多大な影響を及ぼすとともに、送出国や外国人労働者本人にとっての影響も極めて大きいと予想されることから、十分慎重に対応することが不可欠であるとされる。また、単に少子・高齢化に伴う労働力不足への対応として外国人

労働者の受入れを考えることは適当でなく、まず高齢者、女性等が活躍できるような雇用環境の改善、省力化、効率化、雇用管理の改善等を推進していくことが重要であるとしている。

さらに、我が国における外国人労働者の就労環境の一層の整備を図るとしている。日系人労働者については、違法なブローカーの活動等により雇用面のトラブルが生じやすい点にかんがみ、公的就労経路の充実、雇用管理の改善等により、日系人の適正な雇用が確保されるよう努めるとしている。

以上が現在の我が国の出入国管理の最も基本的な政策であるが、ここでは次の3点の問題を指摘しておきたい。

①少子・高齢化の進む我が国の社会ビジョンに関し、労働力の不足対策として、既にいわゆる3K職場が外国人労働者によって担われている現実があるにもかかわらず、国内労働市場のミスマッチ解消で対処できるとしているのは説得力がない。

②上記①に関連して、外国人単純労働者は受け入れないとしながら、バックドアあるいはサイドドアからの労働力受入れとして批判のある日系人や研修・技能実習生について、政策と現実の乖離を解消するための出入国管理政策の見直しについて言及がない。

③外国に背景のある人々の社会統合政策については、外国人の生活環境の改善という現象的な面のアプローチにとどまっており、政治経済社会の構造からの改革という社会統合政策はない。

ここで特に問題となる日系人の受入れと研修・技能実習生の現状は次のとおりである。

#### 【日系人の受入れ】

梶田も言うように、日系人の急増は、基本的には法改正と労働力の逼迫に起因するが、なぜ日系人が急増したのか、なぜ日系人に関して法改正がなされたのか不明なままである [梶田2005:111]。一般的な通説としては、外国人労働者への需要が増大したため、その一部分を日系人に期待したという解釈がある。しかし、資料的に確認されている限りでは、法務省や労働省の入管法改正の意図は、日系人を新たな「外国人労働者」として位置づけることではなく、あくまでも公式には親族訪問のためのものであった。

また一方で、在日韓国人三世問題が、一世、二世、三世を含めて「特別永住者」というカテゴリーの創設により解決されたこととの関係で、「特別永住者」と比較して相対的に見て不利とはならないような法的地位が日系人に対しても付与されることが求められ、入管法改正の際に、そのような形で法改正がなされたという。



宮島は、「事実として日本で何が起きているか、日本の入管政策が事実として何を生じさせているかについては、もっと明晰であってほしいと思う。端的な事実をあげれば、新規に、また再入国許可付きで年間10万人も合法的に受け入れられている南米系外国人とは、一体単純労働者ではないのだろうか、移民ではないのだろうか？」と問う [宮島2003：264]。

まさにここにこそ現在の我が国の外国人政策の最大の問題点がある。南米出身日系人の多くは、自動車産業や電子機器産業の工場で、あるいは弁当工場や産業廃棄物処理場などで労働者として働いており、単純労働者は受け入れないとした、「出入国管理基本計画」や「雇用対策基本計画」に反している。また、1990年改正施行された入管法により「定住者」という在留資格を設けた政策意図にも明らかに反している。これらの日系人は当初から「定住」を想定した在留資格で受け入れられていること、そして滞在が長期化し、家族を含めた生活関係が国内に築かれてきていることからすれば、「外国人労働者」というよりも既に「移民」というべきではないのか(これを「結果としての移民」と見る見方は多くある。例えば、鈴木江理子 [依光2005：30])。政策と現実との整合性を回復するためには、一部「移民政策」を含めた形での「外国人政策」の根本的検討を避けて通ることはできない。

#### 【研修生・技能実習生】

外国人研修制度は実施主体によって、大きく三つに分かれる。第1は政府および関係機関が行う研修、第2は「企業単独型研修」で、日本企業が現地法人の従業員を日本の向上等に招き研修するもの、そして第3は、「団体管理型」研修で、現地法人を持たない日本の中小企業が、受入れ団体の指導・監督の下で研修生を受け入れるものである。原則1年の研修期間内に非実務研修と実務研修を実施することとしている。また、技能実習制度は、技能実習移行対象業種で、研修終了後研修実施企業と雇用関係を結び、労働者として働くものである。研修と実習を合わせて2年以内とされているが、特定の業種では、研修と実習を合算して最長3年間の滞在が認められている。

この外国人研修・技能実習制度は、本来の研修生・技能実習生に対する技術・ノウハウの移転という機能だけでなく、国内で求人募集を行っても応募者がいない産業や中小企業における人材の確保という機能を果たしている。この制度はすでに定着・拡大しているが、研修と称して実際は労働させているなど受入れ機関による不正行為や研修生・技能実習生の失踪も少なからず発生しているなどの問題を抱えている。ここにも「外国人単純労働者」は受け入れないという公式的政策と現実の乖離がある。労働力が不足する分野への外国人労働力の導入という制度の実質的な機能を不可欠のものとして認めるなら、その機能にみあった「労働許可制」の再検討が必要ではないか。



## (2) 最近の動き

以上のような国の基本方針と併せて、最近の国の政策動向を見てみよう。

### 【骨太方針2006】

まず内閣レベルのものとしては「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2006」がある。これは小泉政権最後の「骨太方針」として2006年7月7日に閣議決定された。ここでは、外国人受入れに関して、優れた外国人研究者・技術者等の高度人材の受入れ拡大、現在専門的・技術的と評価されてない分野の受入れについての検討、研修・技能実習制度の見直し、在留管理の強化等が盛り込まれている。新しい分野の受入れの検討は、介護福祉分野などを念頭に置いたものと思われる。しかし、単純労働者を受け入れないという公式方針と定住者資格により在住する日系人や研修生・技能実習生の多くが単純労働に従事している現実との乖離の解消に触れておらず、その結果少子・高齢化に伴い深刻化する労働力不足への対応と外国人受入れとの関連が明確になっていない。この意味で「骨太方針2006」は、取り組むべき個別事項を列挙したものではあっても外国人政策の基本を定めたものとはいえない。日本の政策決定の特徴である対症療法的プラグマティズムがここにも現われていると言わざるを得ない。

また、社会統合に関連する部分では、生活者としての外国人総合対策策定等、多文化共生社会構築を進めるとされている。しかし、「多文化共生社会」とは何かの定義づけや多文化化の具体的な認識、目指すべき社会のビジョンは明らかでない。欧米諸国の経験の中で激しい議論を呼んできた「多文化主義」に関する十分な吟味やそれに対応する姿勢の明示なくして「多文化共生」を謳っていることについては、「多文化主義」に対する賛否以前に政策として未熟成と言わざるを得ない。社会統合に関する部分でも、我が国の基本政策は示されていない。

### 【規制改革・民間開放の推進に関する第3次答申】

次に、規制改革・民間開放推進会議の「規制改革・民間開放の推進に関する第3次答申」を見てみよう。小泉政権における外国人政策については、規制改革・民間開放の一環として規制改革・民間開放推進会議の場で議論が行われてきた。その最終報告となったのが、安倍政権に替わった後の2006年12月に出された「規制改革・民間開放の推進に関する第3次答申」である。この答申では、問題意識として、地方公共団体の外国人関連政策を出入国管理政策と並ぶ第2の柱として位置付け、政府と地方公共団体が一体となって外国人の権利の保障と義務の履行を図るべきとされている。ここでは外国人の社会統合に関する政策は自治体の政策とされ、国の「社会統合政策」は示されていない。出入国管理と社会統合の両面にわたる基本政策はここにもない。

### 【規制改革推進のための3か年計画】

小泉政権から安倍政権に替わり、2007年年6月22日に「規制改革推進のための3か年計画」が閣議決定された。ここでは、措置事項として「国境を越えた「ヒト」の円滑な移動のための法整備」が挙げられ、特に在留外国人の入国後におけるチェック体制の強化等が盛り込まれている。この「3か年計画」が、現時点で最も包括的な外国人政策に関する内閣レベルでの取り組みを示すものである。しかしながら、政府の取り組みは外国人政策全体の基本政策の策定をなおざりにして、出入国管理政策の一環としての在留管理の強化にますます特化してきているように見える。

### 【外国人労働者問題関係省庁連絡会議】

政府内で外国人の社会統合に関する政策に関して省庁横断的に具体的施策を検討するほとんど唯一の組織が「外国人労働者問題関係省庁連絡会議」である。この会議で2006年12月25日に「生活者としての外国人」に関する総合的対応策」が策定されている。基本認識としては、外国人の増加、定住化、子どもの定住化等が見込まれる一方で、課題が多いので、社会の一員として日本人と同様の公共サービスを享受し生活できるような環境整備が必要としている。そして、「暮らしやすい地域社会作り」、「子どもの教育」、「労働環境の改善、社会保険の加入促進等」、「在留管理制度の見直し等」について具体的項目を定めている。（その内容については、後ほど地方自治体の提言との比較の中で検討する。）

ここでも、南米出身日系人や日本人の配偶者等、研修生・技能実習生たちがそれぞれどのような社会・経済構造の中に置かれ、どのような問題を抱えているかの認識は示されていない。外国人をいわば社会構造から切り離された個々バラバラな存在として、その生活環境整備が示されているに過ぎない。また、少子・高齢化が進む我が国においてどのような新しい社会を構築するかについてのビジョンがないために、政策の達成目標が明らかでない。そうした中でここでも「地域の『多文化共生』の取組の促進」が言われているのは、政策として未熟成である。この会議の策定した政策をもって明確な社会統合政策ということとはできない。

### (3)外国人に関わる省庁レベルの政策（総務省）

ここでは、各省庁の中でも特に地方自治体と関わりの深い総務省の政策のみを取り上げる。

各省庁の中で最も明確に「多文化共生」の用語を使用しているのは、総務省である。しかし、「多文化共生」にどのような政策的含意があり、それがどのように具体的な政策に反映されているのかは必ずしも明確でない。ここでは総務省政策の基となった、

「多文化共生の推進に関する研究会報告書」と同省が全国における多文化共生推進を図った通知を見てみよう。

「多文化共生の推進に関する研究会報告書」(2006年3月)では、「多文化共生」を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している。そして、外国人を地域で生活する住民と捉え、「コミュニケーション支援」および「生活支援」を、また、地域社会の構成員として共に生きていくという観点から、「多文化共生の地域づくり」を提言し、さらにこれらの取組を実施するための、地域における「多文化共生の推進体制の整備」についても提言している。

この報告書を受けて総務省は、2006年3月自治行政局国際室長名で「地域における多文化共生推進プランについて」の通知を出している。総務省が策定した「地域における多文化共生推進プラン」においては、「多文化共生」の定義は報告書と同じで、自治体に取り組むべき施策の領域についても報告書に示されたものと同じである。また、「プラン」では地域における多文化共生の意義として、「外国人住民の受入れ主体としての地域」、「外国人住民の人権保障」、「地域の活性化」、「住民の異文化理解力の向上」、「ユニバーサルデザインのまちづくり」を挙げている。そのうえで総務省は、各都道府県および政令指定都市に対し、多文化共生の推進に係る指針・計画の策定およびその実施を求め、さらに市区町村に対しても周知するよう求めている。

この総務省の政策に関しては、いくつかの点で違和感を禁じえない。

第1に、先に見たように「多文化主義」が外国に背景を持つ人々の文化の独自性を維持するだけでなく、政治経済的平等を可能にすることを旨とするのであれば、在留資格や労働市場に対する法規制、社会保障制度の適用など外国人受入れに関わる政策の体系を問題にせざるを得ない。そして、その政策は基本的には国の政策であり、その中でも法務省、外務省や厚生労働省、文部科学省などの権限が大きく、総務省の権限は相対的に小さい。そうした国全体の政策的取組と切り離して「多文化共生」を進めようとしても、必然的に「外国人の生活環境の整備」という狭い範囲のものにならざるをえない。

第2に、既に見たように「多文化共生」は政府の政策文書に散見されるようになってきているが、その定義を明確にした上で我が国の外国人政策の基本的な理念とするまでには至っていない。そうした中で他省庁に先駆けて総務省が「多文化共生」を唱えるのは、国の政策として未熟成の感が否めない。また、「多文化共生」あるいは「社会統合」はもっぱら地方自治体の責務であるという誤解を助長する恐れもある。

第3に、「多文化共生」あるいは「多文化主義的社会統合」の課題は新しい地域社会の

構築そのものであって、地方自治体固有の課題であるので、その取組はあくまで自発的であるべきである。また、外国人の居住状況や多文化化の状況も自治体ごとに違う。こうした中で国が一定の方針を示し、全国一律に計画の策定・実施を求めるのは、課題の本質にそぐわないのではないか。

## 4. 地方自治体の外国人政策

### 4-1. 外国人集住都市会議

#### 【設立趣旨】

我が国の地方自治体がいわゆる国際化政策に積極的に取り組み始めたのは1980年代後半からである。当時、後に「バブル」と評される急速な経済発展と好景気の中で我が国の世界の中でのプレゼンスが増すにつれ、自治体においても「高齢化」、「情報化」と並んで「国際化」が共通の政策課題とされた。1986年には国際化推進自治体協議会が設立されJ E Tプログラムが始まり、87年には自治省から「地方公共団体における国際交流のあり方に関する指針」が示された。この当時の取組は主として姉妹都市などの「国際交流」であったが、外国人が多く居住する自治体では「内なる国際化」が課題とされた。90年代に入ると国際交流推進に加えて国際協力が課題とされ、一部の自治体で取り組みがなされた。一方この頃から、入管法改正施行の影響により、一部の自治体でニューカマーと呼ばれる外国人が急増し、これらの自治体では目前の課題への対応として、外国人に対する母国語情報の提供、窓口への通訳者の設置、外国人相談などに取り組み始めた。90年代を通じて一定の都市で外国人は増え続け、それらの都市では外国人受入れの制度・社会システムが整っていない中で対応に苦慮する状況が深まっていった。これらの都市にとって政策の画期となったのが、2001年の「外国人集住都市会議」の設立である。

外国人集住都市会議の設立趣旨として、次のことが謳われている。①ニューカマーといわれる南米出身日系人を中心とする外国人住民が多数居住する都市が、外国人住民に関わる施策や活動状況に関する情報交換を行うなかで、地域で顕在化しつつある様々な問題の解決に積極的に取り組んでいくことを目的とすること。

②外国人住民に関わる諸課題は、就労、教育、医療、社会保障など、法律や制度に起因するものも多いことから、必要に応じて首長会議を開催し、国・県及び関係機関への提言や連携した取り組みを検討していくこと。

③こうした諸活動を通して、分権時代の新しい都市連携を構築し、今後の我が国の諸都市における国際化に必要な不可欠な外国人住民との地域共生の確立を目指していくこと。

## 【「浜松宣言及び提言」の採択】

設立参加13都市は、2001年10月19日、「外国人集住都市公開首長会議」を浜松市で開催し、外国人との地域共生に向けた「浜松宣言及び提言」を採択した。続いて11月30日には、総務省、法務省、外務省、文部科学省、文化庁、厚生労働省、社会保険庁の5省2庁に「浜松宣言及び提言」の申し入れを行った。

「地域共生」についての「浜松宣言」（以下「浜松宣言」という。）は、つぎのような内容である。

（前略）グローバリゼーションや少子高齢化が進展するなかで、今後我が国の多くの都市においても、私たちの都市と同様に、地域共生が重要な課題になると認識している。

定住化が進む外国人住民は、同じ地域で共に生活し、地域経済を支える大きな力となっているとともに、多様な文化の共存がもたらす新しい地域文化やまちづくりの重要なパートナーであるとの認識に立ち、すべての住民の総意と協力の基に、安全で快適な地域社会を築く地域共生のためのルールやシステムを確立していかなければならない。

私たち13都市は、今後とも連携を密にして、日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで、健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行を基本とした真の共生社会の形成を、すべての住民の参加と協働により進めていく。

以上、13都市の総意に基づきここに宣言する。

また、会議は「教育」、「社会保障」、「外国人登録等諸手続き」に関する提言を行った。この提言については、後ほど国の政策との対比において検討する。

「浜松宣言及び提言」は、外国人住民を新しい地域文化やまちづくりの重要なパートナーと位置づけ、外国人住民の政治経済的平等を可能にし、社会的底辺化を防止するための必須の取組みである教育、社会保障、外国人登録等諸手続きの改革を求めている点で、地方自治体による社会統合政策の表明ということができよう。また、「多様な文化の共存がもたらす新しい地域文化やまちづくり」に言及している点、「互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで」共生社会の形成を進めるとしている点から、多文化主義の立場に立っていることも明らかである。ただ浜松宣言では、「多文化共生」ではなく、「地域共生」という造語を用いている。これは、単に文化のみに焦点を合わせるのではなく、「健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行

を基本とした真の共生社会の形成」、すなわち日本人住民と外国人住民の地域社会における全体的な統合、そして新しい文化と地域の形成を目標とすることを明らかにしたものである。このように、浜松宣言は多文化主義的社会統合政策を盛り込んだものと言える。

しかしながら、浜松宣言には、もっぱら国・地方の行政を対象としていて、経済・社会構造の改革に関する言及が乏しいという問題がある。梶田が言うように、ブラジル人の中には地域社会から切り離された「顔の見えない定住化」が進行しているが、これは原材料などと同様に労働力にもジャスト・イン・タイムを求める市場において、外国人労働力とその要求を満たす「フレキシブルな労働力」になっていることに原因がある [梶田2005：290]。そこから、例えば親が頻繁に転勤を繰り返し、子どもの教育環境が悪化するという問題が生じている。したがって、地方自治体には、外国人労働者の権利が擁護される市場経済の形成のために、国による規制や経済界の自己改革を求めていかなければならないという課題がある。

#### 4-2. 浜松宣言以後

その後外国人集住都市会議は参加都市が23団体(2007年11月28日現在)に拡大し、この間2002年「14都市共同アピール」、2004年「豊田宣言」、2006年「よっかいち宣言」、2007年「みのかも2007メッセージ」と、宣言及び提言を積み重ねてきた。このうち「豊田宣言」では経済界等との連携・協力を模索するとしているが、前述のような観点からの対話はまだこれからである。

また、2002年にはブラジルで「日伯比較法及び在日ブラジル人就労者に関するシンポジウム」(日伯比較法学会主催)が開催され、このシンポジウムで採択された「サンパウロ・ロンドリーナ宣言」の中で「浜松宣言」に対する全面的な同意が表明された。これは、日本の外国人政策に関する日本・ブラジルの協力事例として特筆されるべきだろう。

#### 4-3. 外国人集住都市会議提言(「浜松宣言」と国の政策(「外国人労働者問題関係省庁連絡会議」)の対比

##### (1)教育

次に、地方自治体の外国人政策に関する提言と国の政策を対比して、国がどこまで自治体に応えているかを検討しよう。自治体の提言は「浜松宣言」によって、国の政策は外国人労働者問題関係省庁連絡会議「「生活者としての外国人」に関する総合的対応策」(2006年12月)によって捉えることとする。



教育に関する地方自治体の提言	国の対応
<ul style="list-style-type: none"> <li>・公立小中学校における日本語等の指導体制の充実</li> <li>・就学支援の充実</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・JSLカリキュラムの開発・普及</li> <li>・日本語指導対応教員の配置</li> <li>・就学支援の実践研究、就学啓発資料の作成、フォーラム開催等</li> <li>・外国人学校に対する各種学校認可の促進</li> </ul>

教育分野における国の対応には、以下のような問題がある。

- ①外国人児童生徒支援のための教員加配などの人員、予算が決定的に不足している(量的問題)。例えば、文部科学省の2006年調査によれば、我が国の公立学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は22,413人(うち小・中学校在籍者は21,192人)、在籍学校数は5,475校(うち小・中学校は5,150校)であるにもかかわらず、小・中学校に対する、日本語指導等に対応した教員定数の国費による加算は平成19年度の積算で985人に過ぎない<sup>3</sup>。単純計算すれば、外国人児童生徒22.75人に教員1人、1学校あたり教員0.19人となる。これだけでも加配の不足は明らかだが、不就学となっている子どもの存在や外国人児童生徒の1学校あたり在籍数のバラつきを考えれば、その不足は単純計算以上に大きい。
- ②必要とされる人材の育成、供給の仕組みがない。
- ③カリキュラム、教材など専門的知識、技術の開発、提供が不十分。
- ④漢字、日本史など外国人の子どもに対する教育目標が不明確。多文化主義を公的領域でどこまで適用するかを検討が必要。
- ⑤不就学について、親の労働環境改善など総合的対策が不足。
- ⑥子弟の教育状況を在留資格審査の考慮事項とすることが政府部内で検討されているが、教育機会・制度の充実なくして在留要件を厳格化することは在住外国人にとって不当なものとなるおそれがある。

## (2) 社会保障

社会保障に関する地方自治体の提言	国の対応
<ul style="list-style-type: none"> <li>・医療保険制度の見直し 健康保険・年金のセット加入の見直し、帰国時納付額返還制度の改善、外国人向け医療保険制度の創設</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会保険の加入促進等 社会保険庁による重点的事業所指導、公共職業安定所の求人受理や都道府県労働局の労働者派遣事業・請負事業に対する指導監督と連動した社会保険事務所による</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>外国人労働環境整備 社会保険加入促進のため事業者に対する監督官庁の罰則を含めて指導体制強化、事業所が外国人を雇用する請負業者等と契約する場合社会保険加入を条件とするなど企業責任の明確化、請負業者等の実態把握・許可制の検討</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>加入促進、保険料の二重負担等の解消のための二国間保障協定の積極的締結、市町村による国民健康保険外国人相談窓口の設置に対する補助、外国人に対する国民年金加入促進</li> <li>就労適正化のための事業主指導の強化 外国人雇用状況届出制度(2007年10月1日施行、すべての事業主に外国人労働者の雇用または離職の際に氏名、在留資格、在留期間等を確認し、公共職業安定所へ届け出ることを義務化、30万円以下の罰金有り)、事業主に対する指導の強化</li> <li>雇用の安定 職業講話、ガイダンス等による不就労の日系人若者対策強化、公共職業安定所の体制整備</li> </ul>
--	---

社会保障分野における国の対応には、以下のような問題がある。

- ①社会保険加入について、健康保険と年金のセット加入に関する根本的制度検討がない。他方、社会保険庁による指導の強化ではこれまでとの変化を期待しがたい。
- ②雇用状況届出制度の施行は一定の前進であるが、外国人労働者の雇用状況改善効果については未だ不明。雇用情報の関係機関による活用方策も未整備。
- ③雇用安定について、職業安定所の体制整備だけではこれまでとの変化を期待しがたい。

### (3) 外国人登録等諸手続き

外国人登録等諸手続きに関する地方自治体の提言	国の対応
<ul style="list-style-type: none"> <li>外国人登録制度の見直し 外国人登録システムの電算化・入国管理局と自治体間のネットワーク化、各種行政情報システムとの連携、出入国時や転出時をはじめ居住地変更等手続きの住民基本台帳との整合化、福祉・教育・税金などの行政事務事業や地域共生事業に対する情報開示の拡大検討</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>在留管理制度の見直し 外国人の居住地、就労先等の正確な情報把握およびその活用により、行政サービスの提供、就学促進、就労適正化、社会保険加入促進等を図る。「ワーキングチーム」で制度検討。</li> <li>在留期間更新等におけるインセンティブ 日本語能力、社会保険等への加入、子どもの就学等について、入国時、在留期間の更新・在留資格の変更時に確認または考慮することを検討</li> </ul>

外国人登録等諸手続きの分野における国の対応には、以下のような問題がある。

- ①外国人の居住地等の正確な情報把握は国および地方自治体双方にとって必要であるが、現在法務省及び総務省において進行中の外国人登録制度の見直しは外国人および地方自治体の利益になるものとなるかどうかは制度設計にかかっている。
- ②日本語能力等を在留期間の更新時等の考慮事項とすることは、外国人生活環境等の整備が前提として伴わないと既に生活関係を構築している在住外国人にとって不当なものとなるおそれがある。

## 5. 日本の外国人政策の課題

これまで外国人政策に関する諸概念に照らして、我が国の外国人政策の特徴と問題点を分析してきた。最後にこれをもう一度整理して見よう。

### 【政策内容】

まず政策内容については、以下の諸点が指摘できる。

- ①少子・高齢化やグローバル化を踏まえた社会のビジョンに基づく出入国管理政策の基本が示されていない。その結果、日系人に関する「定住者」という在留資格が、立案意図と全く違い就労目的の外国人の受入れに道を開いていること、また、「単純労働者」は受け入れないことを基本方針としながら多くの日系人や研修生・技能実習生が現実には単純労働に従事していることなどの矛盾を引き起こしている。
- ②出入国管理政策と社会統合政策の立案が連動していず、外国人の生活環境整備施策はあっても「社会統合政策」はない。本来は、1990年「入管法」改正施行時に社会統合政策も用意すべきであったにもかかわらず、これがなされなかったため、外国人が労働、教育、社会保障などの面で問題を抱え、外国人受入れの第一線にある外国人集住都市等が苦慮する結果になっている。
- ③社会統合政策よりも在留管理政策に力点が置かれており、地方自治体側の政策提言の中でも特に外国人登録手続きの見直しや外国人雇用状況届出制度の施行が進んでいる。
- ④社会統合に関する政策の中で、公的領域の統一性と私的領域の多様性の関係の検討が不十分である。例えば、公的領域での多言語化をどこまで進めるか、公教育における「日本の要素」の教育をどこまで外国人児童に当てはめるかなどについては議論が進んでいない。
- ⑤国際人権規約に基づく「内外人平等」の原則により制度は適用されているが、外国人固有の事情との乖離があり、外国人にとっては制度が十分に機能していない場合がある。例えば、教育については、学齢期の外国人児童は公立小中学校に受け入れられる

が、それだけでは十分な教育の保障にならない。社会保障については、健康保険と年金のセット方式の適用が外国人の社会保険加入率を引き下げの一因となっている。住宅については、公営住宅の入居に関し内外人平等が適用されているが、内外人居住者の交流は乏しく、分離の傾向がある。

⑥外国人の市民的権利のうち参政権に関する政策論議は活発とはいえない。

#### 【政策形成過程】

次に、政策形成過程については以下の諸点が指摘できる。

①国に政策立案・遂行の統一的・中心的な機関がない。地方自治体や経済界は「多文化共生庁」など、省庁横断的かつ総合的に外国人政策を立案・調整する政府機関の設置を提言しているが、国は「外国人労働者問題関係省庁連絡会議」で対応しているにすぎない。これは閣僚レベルの組織ではなく、内閣官房副長官補を議長として各省庁の局長・審議官クラスで構成される「連絡会議」であって、省庁横断的に国の統一的政策を立案する場ではない。

②国の政策対応が遅い。1990年の入管法改正施行からすでに18年経過しようとしているにもかかわらず、社会統合政策が策定されていない。また、外国人集住都市会議の最初の提言から6年が経過したが、提言の大半の事項はいまだに「規制改革のための3か年計画」の中で検討中である。

③外国人集住都市会議に見られるように、地方自治体が外国人政策、中でも社会統合政策の策定に関し、本来の責務に比し相対的に大きな役割を果たしている。特に外国人集住都市会議が、浜松宣言において国に先駆けて、実質的に社会統合政策というべき政策を提唱した点は評価に値するだろう。

④外国人政策に関しては、各省庁レベルあるいは地方自治体の行政的関与が中心で、政治の関与が弱い。政治の場では「外国人労働者問題」など外国人受入れについては議論されても、外国人の生活環境整備あるいは社会統合政策は大きなアジェンダとなっていない。

⑤外国人政策の当事者でもある外国人のうち、いわゆる「ニューカマー」外国人の政策形成過程への関与は今までのところ非常に少ない。

以上のような日本の現状に比べ、ドイツや韓国は明確で徹底した外国人政策を樹立し、施行している。ドイツでは2004年7月に「移民法」が成立し、「ドイツは移民国ではない」というそれまでの建前を捨てた。そして移民の社会統合政策として、連邦政府の責任において600時間のドイツ語コースを核とする統合コースが実施されている。また、韓国では2007年7月から「在韓外国人処遇基本法」が施行された。この法律の目的は、「大韓民国国民と在韓外国人がお互いを理解し尊重する社会環境をつくり大韓

民国の発展と社会統合に貢献すること」とされている<sup>4</sup>。そして同法は、国家及び地方公共団体の政策樹立・施行の責務等を定めている。また韓国ではすでに、地方議会議員及び地方自治団体首長の選挙権並びに地方自治団体の住民投票に際しての投票権において、外国人の地方参政権が実現している。

これらの例を見ても、グローバル化により国境を越えた人の移動が活発になる中で、諸外国は出入国管理政策と社会統合政策が一体となった外国人政策の策定に向かいつつある。我が国も一刻も早く、明確な社会ビジョンに基づく出入国管理政策と多文化主義的社会統合政策からなる一体的な外国人政策を樹立すべきである。

---

#### [注]

- <sup>1</sup> 法務省入国管理局外国人登録者統計(平成19年5月)
- <sup>2</sup> Webster's New World Dictionary, 2003, New York: Simon & Schuster
- <sup>3</sup> 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成18年度)」
- <sup>4</sup> コムスタカー外国人と共に生きる会ウェブ・ページ[http://www.geocities.jp/kumustaka85/20070817\\_syogu.html](http://www.geocities.jp/kumustaka85/20070817_syogu.html)

#### [文献]

- 井口泰, 2001, 『外国人労働者新時代』筑摩書房.
- 梶田孝道・丹野清人・樋口直人, 2005, 『顔の見えない定住化——日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』名古屋大学出版会.
- 駒井洋, 2006, 『グローバル化時代の日本型多文化共生社会』明石書店.
- 近藤潤三, 2007, 『移民国としてのドイツ——社会統合と並行社会のゆくえ』木鐸社.
- 宮島喬, 2003, 『共に生きられる日本へ——外国人施策とその課題』有斐閣.
- 西川長夫・渡辺公三・ガバン・マコーマック編, 1997, 『多文化主義・多言語主義の現在』人文書院.
- 関根政美, 2000, 『多文化主義社会の到来』朝日新聞社.
- 依光正哲編, 2005, 『日本の移民政策を考える——人口減少社会の課題』明石書店.
- 油井大三郎・遠藤泰生編, 1999, 『多文化主義のアメリカ——揺らぐナショナル・アイデンティティ』東京大学出版会.



---

## 多言語多文化を背景とした教室活動としての ピア・レスポンスの可能性

— 「協働性」に着目した活動プロセスの分析—

原田 三千代\*

---

In recent Japanese education the diversity of learners has been speeded up. The teacher-centered guidance couldn't have coped with the practical side of Japanese education. This research sought for a possibility that peer-response was responsible for the second language (L2) classroom activity with the background of multi-language and culture. Peer-response refers to a collaborative writing activity because learners revise their written work collaboratively.

The research peer-response period of eight months was divided into four terms, and the activities of three learners (I, S, B) were observed. They were international undergraduate students in the writing class of Japanese as L2. S worked with I who was proficient in activities for the first half of the term and then with B who was a new member, for the latter half. In the first term, a lot of language support was offered from I to S. In the second term, S became accustomed to the procedure of the activity and tried to play the role as writer and reader, and added discussions concerning the content and construction, and critical examination of sentences. Peer-response was carried out with a new participant B in the third term. Regardless of different proficiency in activity they actually tried to be complementary to each other and solve the problems of writing. In the fourth term, B considered what S had sent to B, while S was waiting for B, then both began collaborative production. In the L2 writing class, the activity of peer-response is taken from one who is proficient in an activity compared to the other. As a result the possibility of peer-response as a classroom activity with a background of multi-language and culture is suggested to be successful.

---

\*お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科研究院研究員

The future subject for study will focus on awareness of learners that exist behind this activity, and its process of transformation.

## 1. はじめに

近年、日本語教育において、急激な外国人定住者の増加に伴う学習者の多様化、多極化が加速されており、教える側からの固定的な教育観に基づく従来の指導法では、教育現場に対応しきれなくなってきた。その現れとして、教師主導による知識伝達や学習の成果物重視の考え方から、学び手の学習プロセスを重視した考え方へとパラダイムの転換が試みられている。それは、言い換えるなら、最初に言語レベルに応じた学ぶべき項目が提示され、学習者の理解を促し運用できるように練習することに集約される教え方：「何をどのように教えるのか」「どうすれば効果的な定着が図れるのか」という教師側の教えるスキルの習得やその実践ではなく、「学び手自身による内発的な動機づけを伴っているのか」「他者との学びや関係をどのように創造していくか」という学習者側からの問いかけを出発点にすることだと考える。

このような考え方は、言語教育における「協働学習」すなわち、言語を媒介として他者との関係性を構築する学習活動[Nunan 1992]を理論的基盤としたピア・ラーニングから多くの示唆が得られる。ピア・ラーニングとは、学習者を主体とした学習方法であり、そこでの学習は「他者との学びを通して、日本語学習における課題そのものの向上と共に、最終的には自分自身に気づいていくこと、自分自身を発見すること、そこへ向けて自律的な学び手となること」[館岡 2007 : 47]が目指されている。館岡は、ピア・ラーニングにおいては、「教室の外に出るための準備としての学びではなく、教室という社会における構成員同士の相互作用の連鎖の中で、互いの関係性に支えられながら、相互に学び合う環境を提供する」[2007 : 61]と述べている。つまり、教室も社会的実践の場の一つであり、参加者同士の相互作用を通して、協働的かつ自律的に学べるように環境をデザインすることが必要だと考えられる。こうした考え方は、第二言語(L2)作文教育にも援用され、その実践活動として最近ピア・レスポンスが注目を集めている。

本研究では、このピア・レスポンスという活動が多言語多文化を背景としたL2作文クラスの教室活動として、実現の可能性があるかという問題を提起したい。

## 2. ピア・レスポンスとその理論的背景

ピア・レスポンスは、元来第一言語(L1)としての英語教育の作文クラスで行われている指導法であるが、1980年代から特にアメリカのL2としての英語教育(以下ESL)



において導入されたものである。日本語教育には、一連の池田の研究[1999,2001,2002など]以来、徐々に取り入れられるようになってきた。

ピア・レスポンスの具体的な活動とは「作文プロセスの中で学習者同士の少人数のグループで、お互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら作文を検討し合う学習活動」[池田 2002 : 289]である。この活動では、書き手は実際に自分のテキストがどう読まれるかを読み手から直接聞き、そのアドバイスや情報、意見などを推敲作文に取り入れることができる。つまり、書き手の文章産出過程に読み手も参与することで、書き手は読み手の視点を自分自身の中に持つことができるようになると言われている。

Murray [1992]によると、ピア・レスポンスは「アウトライン—下書き—推敲—書き直し」という文章産出のプロセスを非線状的に進む手法(プロセス・アプローチ)を用い、その推敲段階を読み手との社会的相互作用を通して行うことから、協働作文活動として位置づけられている。したがって、ピア・レスポンスが協働学習として、その意義を十二分に発揮するためには、読み手と書き手の間に「社会的関係性の構築」[Nunan 1992]、すなわち「言語を媒介にした、他者との対等で相互支援的な関係の構築」[原田 2006]が目指される必要があると考える。それは、言い換えるなら、読み手と書き手の間に対話を生成していく過程であり、そこには一方的な受容や伝達ではなく、批判的探究を伴った双方向の相互作用が展開されていると言える[Freire 1982]。

L2教室活動に目を向けてみると、教室の中には様々な背景を持った学習者の組み合わせによる相互作用があり、それらがダイナミックに息づいている。その中で、学習者がピア・レスポンスによる交渉の場を自分達で調整していくかどうかを探るためには、活動の「協働性」に着目し、長期的な試行の中で学習者間の関係性やその活動プロセスを見ていく必要があると考える。今後、ますます学習者の多様化や多極化が進む中で、お互いがもっている様々なリソースを活用できる相互学習や学習プロセスに重点を置く活動が探求されている。本論文では、そういった社会的背景の中で、L2教室活動としてのピア・レスポンスの応用の可能性を考えたい。

### 3. ピア・レスポンスの先行研究と研究課題

ピア・レスポンスの研究において池田[2004]は、その活動意義を作文プロダクトの質的向上を目指す学習方法とL2を媒介とする協働学習の側面から捉えている。ピア・レスポンスの研究は、作文プロダクトにおけるピア・レスポンスの有効性の検証をその出発点としており、プロダクトの数量的な分析を通して、従来の指導方法であ

る教師添削と比較した研究が多い[Hedgcock & Lefkowitz 1992, Paulus 1999, 池田 1999, 影山 2001など]。これに対して、協働学習の面から捉えた研究は数が限られている。しかし、今後教室活動のデザインの中に、ピア・レスポンスを組み込んでいく上で、「協働性」に着目した活動プロセスに焦点をあてた研究が必要だと考える。本節では、活動プロセスを扱った研究として、Villamil & de Guerrero [2000]と原田 [2006]を取り上げる。

Villamilら[2000]によると、社会的行動として協働的行為は、自由に意見を述べ合うことを前提に、相互支援的な交渉と調整を繰り返して課題目標を達成する際に生じるとされ、Villamilらの教室活動では、ピア・レスポンスによる様々な足場作り<sup>1</sup>が観察されている。当初、読み手は書き手のテキストに対して詳細な訂正をすることでチューターの役割を果たし、書き手はそれを受け入れるだけであった。しかし、活動の経過に伴って、読み手は書き手がより積極的な関わり方ができるように書き手の意見を尊重し、書き手に合わせて行動を調整するようになる。やがて、両者から改善案が出され、最終的には協働で新たな産出が示されている。そこには、読み手、書き手からの対話的な相互作用が観察され、双方向からの足場作りが示唆されている。Villamilらの分析は現実の教室で起きる複雑なインターアクションとして有効だと言われている[池田 2002]。しかしながら、この研究で対象となったのは、一遍の作文に対する一回のピア・レスポンスの試行活動であり、読み手、書き手という学習者の役割は固定化されたままである。

原田[2006]では、活動に未経験の中国語母語話者5名の就学生に対して、L2教室活動としてピア・レスポンスを導入した。その結果、ある程度の活動期間を経て、日本語能力の異なる学習者の間には協働的な関係が構築され、対等で相互支援的な活動が展開される可能性が示唆された。しかしながら、このように、母語や文化的背景、学習目的や活動経験などが同一である対象者は日本語学校における就学生の一つの典型ではあるが、地域のクラスを含め多くの日本語クラスの実情を反映しているとは言えない。実際には、様々な背景を持つ学習者が存在するのが常である。また、原田[2006]では、ピア・レスポンスの期間を3ヶ月に設定し活動経験の積み重ねによる変化を観察したが、それは同一の組み合わせの変化の前後を比べたものであり、活動の漸進的な過程をたどってはいない。

そこで、長期にわたるL2教室活動を取り上げ、母語、L2能力、活動経験など多様な背景を持つ学習者間における活動プロセスを分析することによって、ピア・レスポンスが協働活動としてL2教室に根付いていく可能性を探ることができるのではないかと考える。その上で、今後、多言語多文化を背景とした教室活動のデザインを考え

る際の示唆を得ることができるのではないだろうか。

本研究は、L2作文クラスにおいて、長期にわたるピア・レスポンスを取り上げ、その活動プロセスを分析することによって、多様な背景を持つ学習者間でピア・レスポンスが教室活動の一つとしてどのように受け入れられていくか、その過程を特徴づけることを目的とし、研究課題を以下のように設定した。

**研究課題：**多様な学習者の間で、ピア・レスポンスの活動プロセスがどのように展開されるか。

## 4. 研究方法

### 4-1. 対象者と活動期間

本研究の対象となったクラスは、都内某大学の学部留学生のための日本語クラスである。実施時期は2005年4月～2007年1月で、受講した留学生21名(中国語母語話者10名：B,X,A,E,O,U,W,J,F,H、韓国語母語話者3名：I,Y,R、英語母語話者2名：C,G、ルーマニア語母語話者：K、ベルギー語母語話者：L、イタリア語母語話者：M、チェコ語母語話者：N、インドネシア語母語話者：S、タイ語母語話者：P、各1名ずつ、21～30歳の女性)である。クラスを受講するかどうかは本人の希望によるため、母語や学習目的に加えて、専攻、言語レベル(3級～超1級<sup>2)</sup>)は様々であった。実施期間は2005年4月～7月(前期)、2005年10月～2006年1月(後期)、2006年4月～7月(前期)、2006年10月～2007年1月(後期)の4学期で、合わせて1年6ヶ月間である。

学習者の組み合わせや役割(読み手、書き手)を交替しながらピア・レスポンスを経験することで、どのような活動プロセスが展開され、教室活動として受け入れられるようになるかを見るため、研究の対象者はクラスの学生の中で、ピア・レスポンスの経験がなく、しかも、この後に長期的にクラスを受講した(前期・後期あるいは後期・前期の計8ヶ月間)3名の留学生である(I：韓国語母語話者、1級準備中、S：インドネシア語母語話者、2級レベル、B：中国語母語話者、1級レベル)。彼女らは半年ごとに教室活動に参加した時期がずれている。

表 - 1 コース期間と対象者

実施期間	留学生	合計人数	言語レベル
2005年度前期	I K Y	3名	2～3級
2005年度後期	I Y S X P L M	7名	1～3級
2006年度前期	S P L M B R E A N	9名	超1～3級
2006年度後期	B O U W J F H G C	9名	超1～3級

## 4-2. クラス活動

クラス活動は、前期と後期で以下のように分かれる。

表 - 2 前期の作文課題

タイトル	文法項目
クラスメートの紹介	—
思い出に残る一枚の写真	名詞修飾
変化を述べる	～ようになる/てくる・ていく
意見を言う	～んじゃないでしょうか
日本で経験したこと	授受表現

表 - 3 後期の作文課題

タイトル	例
自己紹介/私の小さい頃の家	—
自分の問題	進路、性格、学習
身の周りの問題	住宅、隣人の騒音、食品
自国の社会的な問題	介護、若者対する見方
日本社会の問題	マスコミ、いじめ、フリータ

前期のクラスでは、文法や表現の運用練習を行い[「わかって使える日本語」2004]、クラス後、その課で話題になったことをもとに、説明文あるいは意見文を書くことを課題とした(表2参照)。作文課題はクラス活動中に提示され、全体でそれに関する話し合いを行った。また、学生から出た質問をもとに「作文の構成」「文体」「接続表現」「表記」についての説明や練習を補足した。後期は、論理的な文章構成や表現を導入し[「ストラテジーを使って学ぶ文章の読み方」2005]、主張のはっきりした意見文を書くことに焦点を絞った。作文のタイトルは、表3に示すように、個人あるいは社会的な問題をテーマとして問題提起文を書いた。その解決策や問題についての考えを深めるためにグループで話し合い[Wallerstein 1983]<sup>3</sup>、それを参考にしながら自分の意見をまとめた。題材は、個人的な問題から自国の社会的問題へ、さらに日本社会の問題へと抽象度を上げていった。その他、学生からの質問をもとに「文体」「接続表現」「はと格助詞」などの練習も補足した。

基本的に話し合いは、学習者自身に任せだが、「相手の作文のよいところを指摘することから始める」という手順を踏んで行った。学習者の活動中、教師は教室を巡回し、質問があればそれに答え、例示や説明などの補足を行うこともあった。活動内容には特に制限を設けなかったが、誤りを正すだけのやり取りにならないように学習者の注意を喚起した。ピア・レスポンスは学習経験の有無や導入の仕方、練習期間の影響を受けやすいとされるので[Stanley 1992]、導入時に実際の活動の様子を納めたビデオの視聴や、以前のクラスの学習者が書いた作文を基に練習を行った。作文完成までの

手続きは以下ようになる。

前期クラス 作文課題→全体での話し合い→草稿→ピア・レスポンス→推敲作文

後期クラス 問題提起文→グループでの話し合い→草稿→ピア・レスポンス→推敲作文

作文の枚数は、原稿用紙2～4枚程度であった。課題は、原稿用紙に手書きで書いて次の時間に提出(前期)、あるいは次の時間までにメーリングリストに添付(後期)することとし、クラスメートが書いた作文を家で読んでくることを前提とした。

#### 4-3. データの収集と分析方法

活動の推移を可視化しやすいように、各学生の活動期間(8ヵ月)を2ヵ月ごとに4期に分けた。図1<sup>4)</sup>において色づけしてある部分は、それぞれの学生の活動期間の4期(I期、II期、III期、IV期)を示している。ピア・レスポンスはおよそ2週おきに行われた。

本研究の主なデータは、ピア・レスポンスを録音した音声テープ(1回約15分、6回分)を文字化したものである。

	05.4-5	05.6-7	05.10-11	05.12-06.1	06.4-5	06.6-7	06.10-11	06.12-07.1
Iの場合	I-I期	I-II期	I-III期	I-IV期				
	I-Y-K Y-K	I-Y-K I-Y	<u>I-S</u> I-M-S	<u>I-M-S</u> I-X-P				
Sの場合			S-I期	S-II期	S-III期	S-IV期		
			<u>I-S</u> I-M-S	<u>I-M-S</u> Y-M-S Y-S X-V-P-S	<u>S-B</u> S-M-A S-R	<u>S-B</u> S-R S-P-B S-P-M		
Bの場合					B-I期	B-II期	B-III期	B-IV期
					<u>S-B</u>	<u>S-B</u> E-B S-P-B	B-F-G B-F	B-Y-C B-Y B-F-0 B-U-W-Q

図1 ピア・レスポンス実施時期と組み合わせ

## 5. 結果と考察

本研究では、多様な学習者間でピア・レスポンスの活動プロセスがどのように展開されるかという研究課題を設け、Sを中心とした4期(I期～IV期)にわたる、IとS、SとBのピア・レスポンスの活動プロセスを分析した。

## 5-1. 1期のピア・レスポンス

Sの第一回目のピア・レスポンスの相手は、Sより4ヶ月先に教室活動を経験したIである。Iは韓国の交換留学生で、日本語能力試験1級の受験準備中であつた。Sは、インドネシアからの交換留学生で、ピア・レスポンスに関しては全く未経験であつた。国では日本語専攻の学部生であるが、長期に休学した期間もあり、自らの日本語力(2級レベル)や漢字力に不安を抱えていた。ピア・レスポンスの経験者であるIと未経験者Sとの間に、どのような足場づくりが生じているかを観察する。次に示す活動例は、Iの文章に対して行われた、Sの最初のピア・レスポンスである。

### 【活動経験者から未経験者への足場づくりを示す活動例1】 読み手：S 書き手：I

- 1 S あのう、ちょっと、これ、これかな？
- 2 I うんうん。
- 3 S 意味がわからなくて…。
- 4 I あ、そうですか。で、字を見ても意味がわからないですか。
- 5 S うんうん。
- 6 I ちょっと説明したほうがいいですね、ここからは。たぶん、ここから。
- 7 S はい、あ、ここからかな。一戸建て。
- 8 I 一戸建て、ことばが難しかったですか。表現がちょっとあいまいだったとか…。
- 9 S そんなことは思いませんけど…。なんか、意味はだいぶわかりますが…。
- 10 I 文章が長かったですか。
- 11 S <笑い>私にとって。あのう、そして、この言葉、縞りす？
- 12 I 縞りすは、動物で、森とかに住んでいる、小さい鼠みたいに、茶色の…。
- 13 S ねこ？
- 14 I いや、森ですんでいる、木の上に…。
- 15 S ああ。
- 16 I わかりました？
- 17 S あ、それは、これですね、<電子辞書を見ながら>縞りす。ああ…。
- 18 I 私もわからなくて、辞書でさがしてみました。で、ここからどこまで意味がちょっとわかりにくかった？
- 19 S うーん、そうね。
- 20 I 一戸建てで…。
- 21 S うーん、それだけかな。だいぶ、わかりますけど…。一戸建てで？

- 22 I うんうんうん。  
 23 S 祖母と？  
 24 I うんうん。  
 25 S 一緒に住んでいました。ということですね。  
 26 I そうですね、祖母と叔母、ええっと、父の妹、(うーん)、未婚だった祖母と。  
 27 S 未婚？  
 →28 I 未婚はまだ結婚していない、で、祖母とまだ未婚だった叔母も一緒に、えっ、日本語の表現がちょっとわかりにくかったかもしれないんです。

Iは「意味がわからなくて…」というSに、語彙や文章把握に対する相手の不安を察してか「字を見ても意味がわかりませんか」(4)、「ことばが難しかったですか。表現がちょっと曖昧だったとか…」(8)、「文章が長かったですか」(10)、「わかりました？」(16)、「意味がちょっとわかりにくかった？」(18)というように何度も確認している。また、Iは、頻繁に相槌をとり「縞りす」「未婚」「叔母」など語彙の説明や言い換えも丁寧に行っている。(18)では、「私もその語彙がわからなくて辞書で探してみました」と述べ「縞りす」という語彙自体が特殊であることや、表現のわかりにくさの原因の一端が自分の方にあるといった意味合いを含むことによって、相手に対する配慮を見せている(28)。ここには、読み手がアドバイスを与え、書き手がそれを受けるという役割の図式は成立していない。読み手：Sは、相手の作文を理解することに精一杯で、むしろ書き手：Iのほうが、Sに対して自分の文章の一行一行、語彙や表現を指しながらボトムアップ的に意味を確認している。それが、Sにとって文章理解の足場づくりになっていると考えられる。

一方、Iにとっては、自分の文章が読み手にどのように理解されているかを知ること、どこに問題があるか、どう推敲すればよいかを考えるきっかけになっていると言える。後で、巡回中の教師(筆者)が2人の話し合いの様子を尋ねたとき、Iは次のように述べている。

- I この部分、一戸建てで住んでいて、また、未婚だったおばも一緒にすんでいましたという文が、何かちょっと複雑で、祖母だけいっしょに住んでいたのかな、未婚だった叔母もいっしょに住んでいたのかな、ちょっと複雑な気がします。ちょっと分けて書いた方がいいですか。

Iの発話が示すように、IにとってはSとの相互作用が、自分の文章のわかりにくさ



を認識することにつながり、推敲に結びついていると考えられる。

次の活動例において、SとIは、読み手と書き手という役割を交替してSの文章に関するピア・レスポンスを行った。Iは、相槌や反復によってSの発言に対する確認を行い、発話を長く続けることが困難なSに対して、発話を短く区切り、逐一意味を確認しながら話し合いを進めている。そこにもIのSに対する配慮が示されている。

### 【活動経験者から未経験者への足場づくりを示す活動例2－役割を交替して】

読み手：I 書き手：S

- 1 I ふーん、意味はよくわかりました。いい思い出ですね。なんか<笑い>庭で自転車、乗って遊んだり…。
- 2 S そして、あのう、昔は私たちは小さいから、家がひろーいという感じがすね。
- 3 I ああ、そうですね。
- 4 S でも、大人になると、
- 5 I ええ。
- 6 S もっと狭い、狭くて…。
- 7 I ああ。
- 8 S そういう感じが…。
- 9 I ああ、で、この文章の意味がそんな意味？広い庭が？
- 10 S あ、でも、かわりました。
- 11 I あ、そうですか。
- 12 S なんか部屋が…
- 13 I うん。
- 14 S 自分の部屋が…
- 15 I うん。
- 16 S したいから、家の…あのう、なんか…
- 17 I 家の部屋をもっと大きくしたりして？
- 18 S 庭がなくなって…。
- 19 I なくなって？
- 20 S そういうこと。
- 21 I 家の建物が大きくなった。
- 22 S 大きくなったじゃなくて、サイズはそのままけど、部屋が増加…。
- 23 I うんうん、あ、そうか。でも、部屋の数が増加したら、家の全体的な大

きさももっと大きくなるんじゃないですか。

- 24 S じゃない、そうかもしれないけど、これは家ですね、もとはそうですが、その周りにでも、昔は部屋がただ、今は、これも部屋になったから、狭い感じが…<笑い>
- 25 I そうですね、で、庭、あ、そうか。
- 26 S 庭も建物になって…。
- 27 I あ、そうですか、で、これだけを見たら、どの理由で庭がもうなくなったのかな、とちょっと知りたくなりますね、で、このような説明がこの部分で、ちょっとだけでもあったら、理解しやすいかもしれないんです。

Sが「家の…あう、なんか…」(16)と言って言葉を詰まらせると、Iは「家の部屋をもっと大きくしたりして」(17)と説明を補足する。Iの問いかけと確認を契機として、結局Sは元の家の「サイズはそのまま部屋が増加」(22)したので「庭が狭くなった」(24)ことを自力で説明しようとしている。これに対して、Iは「その説明が(作文に)ちょっとだけでもあったら理解しやすい」(27)と助言している。この間のIとの相互作用を通じて、Sは、読み手が自分の作文にどんな情報を求めているのか、どんな補足をすれば読み手にわかりやすいのかを、体験的に察知したのではないかと考えられる。

しかしながら、これに続くピア・レスポンスでは、Sが自分の文章の内容に関してではなく、L2学習者として言語能力の限界を打ち明けることによって、二人の話合いが進んでいる。

#### 【L2学習者としてのアドバイスを示す活動例】

読み手：I 書き手：S

- 28 S そうですね、そうしたいんですが、なかなか言葉が…。
- 29 I そうですね。
- 30 S 頭に…。
- 31 I うんうんうん。
- 32 S たくさん書きたいんですが…<笑い>
- 33 I ね、だんだん書けるようになりますと思います。あ、いいですね。
- 34 S 私は作文、できなくて…。
- 35 I いや、そんなことではないです。ほんとに、もう、私、6ヶ月たちましたね、で、最初ここに来た時は、このぐらいでも、もっと大変でした。
- 36 S え、ほんと？

→37 I ほんとに、で、すぐできると思う。

→38 S あのう、家の説明…

39 I 庭がどうやって狭くなったのかなということについて、もっと。

40 S はいはい、そうですね。

Sが「なかなかことばが…」(28)、「頭に…」(30)と口ごもっただけで、Iには、それが何を意味するのか即座に理解できたのではないだろうか。滞日6ヶ月を経た今、Iは、L2で文章を書く場合の認知的言語的な負荷や、産出したものと自分の意図との間のギャップを、Sに重ね合わせながら発言しているのではないかと考えられる。Iの文章力も6ヶ月前には自分と同程度だったことを告げられて(35)、「えっ、ほんと？」(36)というSの次の発話からは、言語に対する不安がやや払拭されたかのように見受けられる。それは「ほんとにすぐできると思う」(37)というIのことばを受けて、Sが話し合いの話題を「あのう、家の説明…」(38)と、自らの作文の話題に戻したことから窺える。

I期の活動プロセスでは、Sは活動経験者Iから段階的に様々な足場づくりが提供されている。相槌、反復、語彙の意味の確認や言い換え、文の分割、内容の補足など、読み手、書き手という役割にかかわらず、Iからの主に言語的な助言が観察される。その後、L2で文章を書くことに対する体験的助言がなされている。そのことがSの心理的負担を軽減させたのか、Sは自ら話し合いの話題を自分の作文のことに戻している。それは、Sが教室活動としてピア・レスポンスを受け入れようとしていることを示唆している。しかし、それを可能にしたのは、相手のペースに合わせて活動を遂行しようとしているIの活動に対する姿勢ではないだろうか。

## 5-2. II期のピア・レスポンス

SのI期とII期の活動の間には約一ヶ月が経過している。II期の活動プロセスには、SとIのペアに、M(イタリアの交換留学生、3級レベル)が加わった。ここでは、明らかにSの学習活動に対する態度の変化が見られる。自分の作文に関して、S自身が書き手として「何か意見ありますか」(1)、「わからない言葉、ありますか」(4)、「構成はどうですか」(6)とイニシアチブをとりながら、話し合いを進められるようになっている。それは、他者の作文を読み自分の作文にコメントをもらうという体験を経て、Sがピア・レスポンスという活動に慣れ、自分の活動レポーターの中に取り入れつつあることが示唆される。

Sの作文のテーマは「インドネシアの女性について」であった。Sの作文に対して読

み手Iは、主に構成について次のように言及している。

**【読み手と書き手の役割を示す活動例】**

読み手：M、I 書き手：S

- 1 S 何か意見がありますか。Mさんの意見も入れていますよね。でも、何かまだ入っていないことがありますか、先週の話。
- 2 M ふんふんふん、ちょっと待つてね。
- 3 S うんうんうん。
- 4 S わからないことば、ありますか。
- 5 M だいじょうぶです。父もいっしょに子育てする必要があります。これはとても便利。
- 6 S そうですね、でも、構成はどうですか。書き方とか…。
- 7 I よかったと思います。
- 8 S 複雑はないけど…。
- 9 I 構成のいい点は、ここまでは現実で、これから、問題になるかもしれないことで、その後が解決策になって、みんなで話し合ったこと、解決策、そして、書いたのがすごい、いい作文になったと思います。
- 10 S あ、そうですか。そうだといいけど、今からもっとすばいいいと言いうことがありますか。
- 11a I 今度は短い作文を書くのだから、
- 12 S うんうん。
- 11b I 限界があるのだから、こんな問題提起と解決を書く作文なら、もっと具体的な事例を入れたほうがもっといい作文になるかもしれないと思いました。
- 14 S 具体的な事例は？
- 15 I 具体的な事例は、例えば、先週話し合った中で、周りの友だちも家で子育てだけやっている、だから、残念だという話がありましたよね、もっと具体的な事例を書いたら、もっとおもしろい作文になるかもしれない。

まず、Iは、Sの作文の構成のどんな点がいいかを明示的に述べている。「現実の問題」「問題になるかもしれない点」「解決策」をバランスよく組み合わせ、グループで話し合ったアドバイスが解決策として生かされていると肯定的に評価している。さらに、Sの「今からもっとすばいいいと言いうことがありますか」(10)という問いかけに対しては、具体的な事例を入れることを提案している(13)。そこで、Sは「具体的な事例は？」

(14)と、質問を続ける。これに対して、Iは「先週話し合った周りの友達の例」(15)がそれに当たることを丁寧に説明している。

I期のピア・レスポンスでは、文章に添って語句や文の意味を逐語的に確認することが、Sにとって文章理解の足場づくりとなっていた。その活動はIに委ねられており、Sは何をすればいいのかを十分把握しないまま、自分の言語能力に対する不安も抱えていた。その不安が解消されたわけではないが、II期のピア・レスポンスでは、Sも書き手として話し合いの場作りに積極的に参加し、話し合いを進行させる役割を担っていることがわかる。さらに、相手からの言語的な助言の範囲が、語彙や文を主体としたものから、構成や具体的な事例を入れた内容についての言及にも及んでいる。また、Sが一つの疑問(10)からさらなる疑問(14)へと、自分が納得のいくところまで問いを発展させて、相手から反応を引き出そうとしている点が新たに観察される。それが、Sの文章の内容を充実させるために有効に働いているのではないかと考えられる。

次の活動例では、Mの作文についてのピア・レスポンスが行われた。Mの作文は「他人と同居する際の人間関係の難しさ」がテーマであった。Mは言語レベル(3級)やクラスへの参加度から考えると、教室活動にスムーズに臨めたとは言いがたい。Mは沈黙を保つことが多く、話し合いはIとSを中心に進められている。しかし、このMの作文について3人で話し合うことが、Sにとっては、お互いの文章を批判的に振り返る契機となったという点で、重要な意味があったのではないだろうか。

#### 【批判的な視点からの相互作用を示す活動例】

読み手：I、S 書き手：M

- 1 I これは、結論？
- 2 M すみません、私が見つめたアイディアを、これ、ちょっと難しいです。どうですか。
- 3 I ええ。
- 4 S 結論の…。
- 5 I 全体的におもしろい作文だとおもいますが、何が問題で、解決策とかが何か、よくわからないです。その理由は、私は知っていますが、Mさんは、人間関係についてあまり書かなかったので、問題を探すこと自体がむずかしかったと思いますけど、で、その理由で、一人暮らしの苦しさ、不便な一人暮らしの苦しさ、不便な一人暮らしに対しての様々な考え方、そう整理できるかな。はい、Sさんはどう思いますか。
- 6 S そうですね、Iさんの言ったとおり、おもしろい作文ですけど、構成はちょっと前から終わりまで、みんなが問題でしょ、問題だけ述べて、い

いいことはあまり表れないから、いっしょに生活しては一人暮らしのいいことも書いたほうがいい、終わりに、結局、自分の家の生活、家族と楽しいです、自分の独立生活のほうが最高だという考えも入れるほうがいいと思いいと思います、最後に。

7 M ふんふんふん。

8 S それは比べるがあつて、でも、結局、この生活があつたら、独立生活のほうがいいという考えがあつた思います。結論がもつと強く…。(中略)  
この前は序論でしょ。序論になって、そして、これは本論になるでしょ。さっきの言ったようにしたらいいと思います。どうですか。

9 I そう思います。

上記のピア・レスポンスにおいて、それまでゆっくり丁寧に説明していたIの口調が一変する(5)。Mの文章は、問題提起とそれに対する解決策が整理されておらず、文章の展開がわかりにくいいため、結局、何を主張したいのか不明瞭なままだと指摘している。Iによると、その原因は人間関係についての記述が不足し、問題自体が不明瞭だからである。

Iは、Sに対して「Sさんはどう思いますか」(5)という質問を投げかけた。Sは、連鎖的にMが最初から最後まで問題点だけを述べている点について言及し、Mが考えている「独立生活」のいい点についても述べたほうがいいと意見表明している。Sにとって、ここでの学びは、他者の意見を受容するだけではなく、それを批判的に捉え、意見表明することだったのではないだろうか。話し合いの終わりにSが「意見文とは何か」についてIに尋ねている場面がある。それに対して、Iは次のように答えている。

I 自分の思いだけは、ほんとにいい解決法になれないかもしれないから、みんなで話し合つて、話し合ったことプラス自分の意見で、ほんとの意見文になる形。

S でも、これは自分の問題でしょ。そして、ディスカッションがあつて、みんなからの意見が聞いてもらつて、そしてから、また、自分の意見、自分の問題は自分で解決する。

グループで議論したことに自分の意見を加えることによって「ほんとの意見文」が生れるというIの発言から示唆を得て、Sは、他者の意見を取り入れるかどうかを選択し、最終的には自分で解決方法を述べるのが意見文になるのだという考えに至っている。自分の文章についても同様のことが言えるとなれば、他者との相互作用を通し

て自分の文章に批判的吟味がなされる中で、自分の中に多角的な視点を取り込むことができ、自分の思い込みや考え方の偏りにも気づくことができる。その上で、仲間の意見に依存することなく最終的な判断と選択は自分にあると言う主張は、自律的な書き手として育っていく過程を示唆している。

Ⅱ期の活動プロセスでは、Sが書き手、読み手としての役割を把握し、それをもとに話し合いの場を調整していこうとする積極的な参加態度が観察される。それと同時に、Sは、相手の文章や意見をただ受容するだけではなく批判的に捉え直すという新たな視点を、Mの文章に対するピア・レスポンスを通して獲得した可能性が示唆される。それが、今後他者の文章にコメントする際の読み手の態度につながっていくのではないだろうか。

では、Iにとってはどうか。Iは半年前にこの活動を始め、Sより先に4ヶ月という活動経験を積んでいる。その経験を通して、この活動の意義、すなわち、共感的態度に基づく自分達の相互作用の場を共に創っていくこと、そこでは、対等性や自律性に裏打ちされた批判的な捉え方や率直な意見表明が必要であることを学んできたと言える。Iは、ピア・レスポンスという教室活動の担い手として、持続的に活動を進めることによって、それを体現しようとしているように見受けられる。他方、Mについて言及すると、この時点ではその意義を十分理解し活動に習熟しているようには見えない。しかし、今後、様々な学習者との間で、役割を交替しながらそれぞれ違った形の相互作用を展開していく中で、彼女にも変化が生じるのではないかと考えられる。

### 5-3. Ⅲ期のピア・レスポンス

Ⅲ期のピア・レスポンスでは、新学期を迎えてIは帰国し、このクラスには新たに4人の学生が参加した。このうちピア・レスポンスの未経験者で、これ以降ピア・レスポンスを長期的に経験するのは、学部1年生のB（中国語母語話者、1級レベル）である。以下に示す活動例では、SはBに対して活動の手順を示し、BはSのリードに応じて、読み手として率直な意見表明を行っている。

#### 【未経験者を受け入れる場の構築を示す活動例1】

読み手：B 書き手：S

- 1 S 声を出して、自分のを
- 2 B 自分のをですか。
- 3 S 最初は私から読みますね。＜音読＞
- 4 S 今は私の書いた作文について、何かアドバイスとか…
- 5 B ちょっと、Sさんの作文を聞いたら、一番に残ったのは、どうして、この



写真、覚えていたか…十分わかりました。

- 6 S そうですか、ああ、よかった。
- 7 B でも、ちょっとたりないのは、写真の内容について
- 8 S はい、そうですね、ここに書いていましたが、でも、ただ、こことかは少しだけ…。
- 9 B 友だち、何人とか…
- 10 S そうですね、ああ、そうですね、ありがとう、何人とか、あとは、どんな時？
- 11 B はい、この写真について詳しい内容、ちょっと、また書いたらいいなあ  
と思って…。
- 12 S じゃあ、このほうに、もっとくわしく書いたほうがということ？
- 13 B 写真の内容とか…
- 14 S あとは、理由とかどうして？

まず、Sは、書き手が自分の作文を音読して読み手からアドバイスを得るという手順を示すために、自分から音読を始めている。Bは書き手と対面して、その作文にコメントするのは初めての経験であったが、臆することなく「ちょっと足りないのは、写真の内容について」(7)と述べ始めた。それに対して、Sは「ああ、そうですね、ありがとう」(10)と謝辞を述べ、Bがあげた例：「友達、何人…」(9)以外にも付け加えるべきポイントとして、自分から「あとは、どんな時？」(10)を追加したことによって「この写真について詳しい内容、ちょっと、また書いたらいいなあと思っ…」(11)、「あとは理由とかどうして？」(14)という更なる例示に続いていく。そういった両者の相互作用には「だれが書いた作文か」「だれのアドバイスか」という読み手、書き手の役割意識というよりも、「今、ここにある」文章の中味を充実させるために、共通の基盤で話し合おうとする姿勢が窺われる。

次に、2人の話し合いでは「人生の始まり」ということばを基点に発展していく。

**【未経験者を受け入れる場の構築を示す活動例2】**                      読み手：B    書き手：S

- 15 S 内容とか、ちょっとわからないとか、あんまり説明が、表現の仕方を、  
わかりにくい、そういう言葉があったら、教えてください。
- 16 B …人生の始まりというより、自分で自由に、なんというのか、自由な感じ。
- 17 S 自由じゃなくて、今、していることは何のためかわかんなくて、目的は、  
そういうことで、学校行くのは子どもが両親が支えるから、学校へ行く、  
そういうことで、これしないでください、そういうこと言ったらしない

とか、そういうこと、自分自身がないみたいない感じ、だから、高校の時は、なんか、えっ、生きてると言う感じがなく<笑い>

- 18 B そういえば、自分の人生の始まり、もっと強調するような感じがあるかもしれません。
- 19 S 自分の人生、あ、そうですね。
- 20 B もっと強調の感じがある、なぜかという自立の感じがして…。
- 21 S いいね、私もわからないけど…。
- 22 B 自分でいろいろことも、なんか自立的、私もよくわからない<笑い>どういえばいいかな。初めて自分から判断できるとか…。
- 23 S そういうことですね。
- 24 B 自分の意見をいたり、ええっと、判断、物事を判断したりとか、決めたりとか、とても基準の経験になりました。これ、いいです。
- 25 S ふーん、OK、OK、ありがとう。
- 26 B いいえ、とても経験になりました。わたし弱いのは、文の、作文、最初のところと一番後ろのところ、私、一番弱いですから、Sさんの作文みたら、あ、いいなと思って。
- 27 S あ、そうですか。
- 28 B すこしだけ、足りない部分、たぶん写真の内容について、もっと書いた方がいいかな。内容、とてもいいから。感心しました。

「内容とか、ちょっとわからないとか、<中略>そういう言葉があったら教えてください」(15)に対して、Bは「人生の始まり」(16)という言葉に違和感をもったことを述べている。つまり「今までの人生」が親の言うとおりの人生で「自分自身がないみたいな感じ<中略>生きてると言う感じがなく」(17)という意味なら「人生の始まり」とは「自分の人生」「自立」という言葉で言い換えられるというのがBの主張である。

二人の話し合いは、一見、Bのアドバイスや質問で進行しているように見えるが、ここには、話し合いの最初の段階からBの発言が生かされ、他者の意見が受け入れていこうとする活動の素地がある。それは「そうですか、ああ、よかった」(6)、「はい、そうですね」(8)、「ああ、そうですね、ありがとう」(10)、「自分の人生、あ、そうですね」(19)、「いいね、私もわからないけど…」(21)、「そういうことですね」(23)というように、Bの発言を一つ一つ受け止めてBに返しているSの態度に表れている。つまり、Sが活動プロセスにおいて仲間としてBを受け入れ、その発言を尊重する態度を示すことで、Bの発言が生かされているのではないかと考えられる。Ⅱ期の活動

例では、読み手、書き手という役割分担の意識が表出されていたのに対して、Ⅲ期では、両者が「今、ここにある」文章の問題解決に向って、対等に取り組んでいる様相が示唆されている。Sが話し合いの場の構築に寄与する一方で、Bは、自分の意見が「OK、OK、ありがとう」と他者から受け入れられていく過程を初めて経験することができたと言える。さらに、他者の文章を読むという初めての経験によって、Bは自分にはない他者の文章のよさに触れ、文章を書く際の自分の弱点、つまり「文の最初のところと一番後ろのところが一番弱い」(26)点を認識できたのではないだろうか。Bから発せられたSに対する謝辞や賛辞(26,28)には、それが示唆されている。

Ⅲ期では、新しい仲間とその意見を受け入れようとする場の構築が示唆され、それが、Bの率直な意見表明にもつながっていると考えられる。漢字圏、非漢字圏という条件を考え合わせると、SとBの日本語能力の差は歴然としている(S: 2級、B: 1級)。しかし、両者は活動経験や言語能力にかかわらず相手の文章のよさを見出し、互いのアドバイスを受け入れている。そういった両者の参加態度が相乗的に働き合って、作文推敲という課題を協働で解決していこうとする対話生成の可能性につながっているのではないかと考える。

#### 5-4. Ⅳ期のピア・レスポンス

Ⅳ期のピア・レスポンスは「日本での経験」をテーマとしたBの作文に対して実施された。Bは、前回のSとのピア・レスポンス(Ⅲ期)で話題となった「自分の人生」「自立」というテーマを、今回は自分のテーマへと発展させている。以下に示す活動例では、相手のペースに合わせた協働的産出に注目する。

#### 【相手のペースに合わせた協働的産出を示す活動例1】

読み手：S 書き手：B

- 1 B …言いたいことは、前、全然考えないことが今、考えるようになりました。
- 2 S ああ、そういうことね。
- 3 B はいはい。
- 4 S アルバイトもしている、勉強…あのう、最初からいろいろ経験を書いてあるは、その流れを最後までも、また経験。
- 5 B いろいろの経験。
- 6 S ちょっとまとめて、終わりは何だろう、あのう、そういう経験が大事とか言いたかったら、最後に書いたほうがいいんじゃないかな。わかんないけど、最初からずっと経験…。
- 7 B 私、たぶん特に言いたいのは、自分で感じたこと、最初は日本語、うま

くできた、そしたら自立心も強くなった、あと、考えなかったこと、今考えるようになった、その他いろいろ体験もあって、その貴重な経験により、自分は成長して大人になった。＜笑い＞はい、考え方はこうですけれども、他の人この文章、読んだらほんとにわかりますか？

- 8 S わかる。
- 9 B はつきりわかるかどうかは、わたしよくわからない。
- 10 S わかりますけど、でも、何回も、大人とか大人とか、それをまとめて、そういう経験から経験があつたから、最後に大人になった気がしている。それはどうかな。＜笑い＞
- 11 B でも、わたしにとって、貴重な経験がありました。
- 12 S ふうん。
- 13 B それによりもっと大人になる。ここで、Sさん言うように、たぶん、十分に表現できない、できなかったかな。
- 14 S 私も十分表現できないから、どうかわからないけど、貴重な経験、でも、全部すべて、貴重な経験、ではありませんか、ね！
- 15 B なんとか中国にいたとき、自分の国にいた時、言葉は問題ではありません、そしたら、特に自分の性格によって好きな人と付き合うだけで、それで自分が過ぎましたけど、日本にきてから、本当に自分の思うどおり好きな通りにならない。言葉の壁…
- 16 S わかるわかる。＜笑い＞
- 17 B でも、あまりうまくいなくても、自分が生活するために、日本語うまくいけるために、人ともっと多く使う、チャンスをしなければならない、主導的にあとは、自分の性格ももっとやわらかくしなきゃならない、それも一つの経験かな。
- 18 S おもしろい！
- 19 B 自分の国にいたとき、子どもっぽくて…。
- 20 S ああ、あれかあ！自分の国にいたときここにきてから、(はい)、それからちょっと変化も(はい)、わかるようになったような、それ、それ、書けばいい。
- 21 B そうですね、この文、たぶん中心なのは日本語の勉強かな。
- 22 S 日本語の勉強？
- 23 B もっと詳しく書けばいいかもしれません。
- 24 S うん、もっと重要なポイントをちょっと一つとりあげて、それを強調して、

## 最後に…

- 25 B はい、たぶん前は勉強すること、そんなに長く書かなくてもいいけど、日本語の勉強、うまくいくために周りの人と関係もうまくいって、人付き合いも努力しなきゃならない。
- 26 S そういうことですね。
- 27 B うーん、でも、たぶんもつとうまくいけるかもしれない、理解しやすくなるかもしれません。そうですね、後ろは全部、成長、日本に来てから、どうやって成長するか…。
- 28 S どういう成長しているか？
- 29 B はい、でも、日本語だったら、でもひとつの技術というような感じ、あるかもしれませんね。 もつと何か…心理的に成長することは？
- 30 S そうそうそうそう、それ、書いたほうがいい、おもしろい。
- 31 B ありがとう、心理的に成長…<つぶやきながらメモする>

SはBの文章に「日本の体験」が書き連ねてあることに対し、体験だけでなく、その体験がBにとって何を意味するのかをまとめて書くことを、忍耐強く促している。Bはそれに耳を傾けてはいるものの「自分が体験したことは全部貴重であり、必要だった」と繰り返し強調している。ここでは自分の体験を回想しながら言語化する中で(5,7,11)、どのような思考過程を経て、文章の産出につなげたらいいかを自問自答している様子が窺える(9,13)。SはBの言語化に合わせて「わかるわかる」(16)、「おもしろい！」(18)、「ああ、あれかあ！」(20)、「そういうことですね」(26)、「そうそうそう、それ、書いたほうがいい、おもしろい」(30)というように納得や共感を示し、Bとともに追体験しているように見える。結果、Bは、何か一つポイントを決めて書いたらいいかというSの助言にふさわしいキーワード：「心理的成長」と言う言葉を産出した(29)。その思考過程において、彼女は、なかなか越えられない「言葉の壁」(15)から「一つの技術のような感じ」(29)へと、日本語の位置づけを変化させている。言い換えるなら、Bは、当初、日本で経験した問題の根源をすべて言語の問題に帰していたが、日本語から自分の周りに視点を移すことによって、言葉だけが問題なのではなく、体験したすべてのことが自分の成長につながることを悟ったと考えられる。Bは(31)で「心理的成長…」とつぶやきながらメモをとっている。ここに至る過程は、Bが一人で導き出したものではなく、SとBとの協働作業による対話生成の過程の中で生れたと言えるのではないだろうか。

2人のピア・レスポンスは、偶然そこを巡回していた教師(筆者)が、「Bに何をア

ドバイスしたか」とSに尋ねた会話へと続く。

## 【相手のペースに合わせた協働的産出を示す活動例2】

- 32 T <Sさんに向かって>Bさんに、何、アドバイスしました？
- 33 S いえ、何も<笑い>
- 34 T えっ、今、どういうふうにかいたらいいて言ってなかった？
- 35 S はい、いろいろ経験が書いてありますが、それもすべておもしろかったと思うけど、何か1つポイント、何か言いたいことを強調して、例えば精神的に成長した感じがしているから…。それについて、ちょっと前が、まだ成長していないときとか、向こうの国にいる時とか、背景を書いて、次にどんな変化をしているかを書けばいいんじゃないかなと私は思いましたけど、でも、それもBさんが自分から…<笑い>
- 36 B Sさんのアドバイス聞いて、私、前も何か足りない感じあって、どこかよくわからなくて…。
- 37 S 私もわからないけど…
- 38 B Sさんのアドバイスを聞いたら、ああ、なるほど、このところははっきりしたほうがいいかな、もっと精神的な成長とか何とか中心にして書いたほうがいいかな、そういうこと、わかるようになりました。ありがとうございます。<笑い>

Sは、経験ばかりを記述するのではなく、何か一つポイントを決めてまとめるあるいは結論付けるということの必要性を提案したいと考えていた。しかし、Sはそれを押しつけているのではない。自分がどうやってこのテーマを書くに至ったかという過程を振り返りながら思考しているBを目の当たりにして、S自身もその過程を追体験しているように見える。Bは、「(自分の作文には)何か足りない感じがあったけど、それがどこなのかわからなかった」(36)が、Sとの対話の中で、それが「精神的な成長」であることがわかったと述べている。Bがそこへ至るまでには、自己の体験を振り返りながら思考する過程と同時に、その過程を共に追体験してくれる仲間の存在が必要であったと言える。言い換えるなら、活動プロセスにおいて、Sは性急に答えを求めるのではなく、相手の問題は何かを相手に寄り添いながら共に考えようとし、BはSの問いかけを契機として思考を深めることができた。そういった共通の問題意識や共感的態度、さらに、思考への深化を、両者は相互作用を通して身につけていったのではないだろうか。それが2人の協働的に産出されたキーワード：「精神的な成長」

に結びついたと考えられる。

IV期のピア・レスポンスでは、協働的営みが新しい産出につながったことが示唆される。両者は異なった文化や環境を背景としながらも、個々の体験を経て抱いた問題意識を通して、お互いが共感しうる存在であったことを、実感したのではないかと考える。さらに言えば、そこに至る両者の関係は依存関係で結びついているのではなく、それぞれが独立した存在でありながら、相互的に問題解決に向かって働きかけるという活動プロセスが展開されていると考える。

## 6. まとめと総合的考察

本研究では、多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性を探ることを目的とし、多様な学習者の間でピア・レスポンスの活動プロセスがどのように展開されるかという課題を設定した。

研究手続きとして、活動の推移を可視化しやすいように、各学生の活動期間を2ヵ月ごとに4期に分けた。Sを中心に考えると、SはI期からIV期のピア・レスポンスの活動期間において、前半の4ヶ月は活動経験のあるIと、後半の4ヶ月は新しいメンバーのBと活動を共にした。

SはIとのピア・レスポンスにおいて、当初、活動についての理解も十分ではなく、活動経験者：Iに追従するといった参加態度であった。しかし、Iとの相互作用を通して、II期では、自分が何をなすべきかを理解し、自分に可能な、読み手としてのアドバイスを積極的に行った。そういった活動プロセスの中で、言語形式や語彙の意味に限定されていた活動が、徐々に自分にとって意味のある内容にひきつけてコメントできるようになった。III期のSは、新しい仲間Bを受け入れることとなった。そこには、相手やその考えを受け入れる場の構築の可能性と「今ここにある」共通の問題解決に向おうとする両者の姿勢が示唆されている。IV期では、SとBの相互作用から、両者が日本での体験から得たものが、日本語という「言葉の壁」を打ち破るための「勉強」だけではなく、自国では得られなかった「精神的成長」であったことが示されている。それは、Sの問いかけを、Bが反芻しながら思考し、SがBに寄り添いながら共に思考することによって得られた協働的産出だと言える。両者の間には、それぞれの学習者の母語や文化的背景および言語能力や活動経験を越えたところの対等性や自律性があり、それに基づく双方向の働きかけが存在していると考えられる。

本研究において、以上のようなピア・レスポンスの活動プロセスの分析を通して、多様な背景を持った学習者の間に、対等で相互支援的な関係が構築され、L2教室活動としてピア・レスポンスが受け入れられていく可能性が示唆されている。そこでの



個々の活動は切り離されたものではなく、次には他のメンバーと、あるいは新しいメンバーと関わり合うことによって、L2教室活動の一つとして根づいていくと考えられる。それぞれの学習者は、他のメンバーとの関わり合いの中で、SはIと、あるいは、Bと、自分達にあったやり方を実現させていく。具体的には、それぞれの相互作用を通して、どのようなアドバイスをすればいいのか、何を論点に話し合えばいいのかという活動の遂行のし方を学び、作文技能を身につけていく。この場合の作文技能とは、表現形式や規範のみにとどまらず、自分の中にある経験や価値観、信念などに裏打ちされた内発的な動機を伴ったもの、自分にとって意味のある内容にも言及できる自己表現力を身につけていくことだと考える。

「書くこととは何か」という問いに立ち戻って考えれば、ピア・レスポンスを取り入れた協働作文活動とは、「社会的関係性の構築」に根差した社会的コミュニケーションと上述した作文技能を連動させ統合させていく活動だと考える。今後、多様化多極化の加速が予測される日本社会において必要とされるのは、従来の作文教育で重視されてきた教師主導型の添削や型通りの表現文型練習ではなく、その時々状況に応じて変化する問題解決場面に対処できる社会的コミュニケーション力や自己表現力ではないかと考える。その際に、他者および他者からの学びを受け入れ、その上で、批判的な思考力や自発的な動機づけを持った書き手を育成することにつながる教室活動として、ピア・レスポンスは実現の可能性があると考える。

他方、ピア・レスポンスのような相互学習において、しばしば文化的背景の問題が議論されている。ESLの研究では、アジア系学習者のピア・レスポンスに対する否定的な側面が強調されている[Manglesdorf & Schlumberger 1992;Carson & Nelson 1996]が、ESLの手法や活動形態に追随するのではなく、それぞれの学習者の既有知識や能力を活用し、現場に応じた教室活動の創造が必要であると考え。たとえば、漢字圏や非漢字圏の学習者に応じたやり方として、原稿を音読することから始めるか、黙読して記述フィードバックするか、その混合にするか、原稿は手書きにするか、パソコンを活用するか、L1を使用するか、L2のみで行うか、あるいは、教師のフィードバックはいつ挿入するか、さらに、取り上げる課題の選定など、それぞれのクラスや状況に合わせて考慮する必要がある。

その場合、特にピア・レスポンスの初期の段階では、活動経験者と未経験者を組み合わせることによって、経験者は未経験者に心理的なサポートを含め様々な足場づくりを行い、活動を具体化することができる。他方、未経験者は経験者の存在によって活動に対する不安を払拭し、今ここで何をなすべきかを判断し、行動を調整していくことができると考える。そういった活動のプロセスを通して、彼らは、L2教室活動

の担い手として、自己効力感を増し、共に漸進的な学習のプロセスを辿っていくのではないだろうか。

L2日本語クラスにおける学習者は、学習経験や学習スタイル、文化的背景や価値観などにおいて、異質な者とのぶつかり合いの中に存在する。であるからこそ、そこに対話が起り、新たな創造の可能性が生まれると考えられる。多様性や異なりを避けたり、均質化を求めてグループ化をするのではなく、違いがあることを前提に、他者を受け入れていくことが求められる。しかし、単に他者を受容するだけでは不十分であろう。他者の意見との食い違いや衝突を恐れることなく、自分の価値観や体験、信念に基づく自己を表現していく力を身につけることが、今後、多言語多文化共生に向けての日本語教育や地域のクラスづくりに必要とされるのではないだろうか。共に問題解決に取り組み、思考し、自身の表現として表出していく、その持続的な取り組みが、異なった背景を持つ学習者間の共感を呼び覚まし、「対等で相互支援的な関係性の構築」を可能にすると言える。そのための教室活動として、ピア・レスポンスは大きな可能性を持っていると考えられる。

## 7. 今後の課題

本研究では、ピア・レスポンスの活動プロセスの分析によって、学習者が他律的に自律的に話し合いを調整している場面が展開されていた。しかし、ここには、個々の学習者がピア・レスポンスの活動そのものや自分の作文プロダクトに対してどのような意識を持っていたのか、あるいはその意識がどのように変容していったかについて、学習者側の視点からの詳しい考察がなされていない。活動プロセスの分析だけでなく、内省シートやインタビュー資料の分析を行うことによって、相互作用の背後にある学習者の意識とその変容の過程がより可視化できるのではないかと考える。学習者自身の視点で、活動に対する意識とその変容を捉えたものを分析することを今後の課題としたい。

ピア・レスポンスは実践活動の中から問題を提起し、研究につなげていくというピア・ラーニングの一形態である。研究と実践はそれぞれ分離独立したのではなく、分かちがたく相互的に関係づけられていると考える。ピア・レスポンスの特徴を生かす学習場面がクラスの中でどのように設定できるか、その詳細を吟味し実践によって確かめていくことことが、ピア・レスポンスのさらなる可能性を広げることにつながるのではないかと考えられる。それと同時に、本研究を通して教室内の学習者の活動やプロダクトだけにとどまらず、教師の教育観やその背後にある教育機関、あるいは、学習者を取り巻く学習環境の問題なども視野に入れて考慮していくことの重要性を改

めて認識した。今後、これらの問題をマクロ的な視点でつなげていくことも新たな課題としたいと考える。

#### [注]

- <sup>1</sup> 元々子供に対する大人の主導的な支援(Wood, D. J., Bruner, J., & Ross, G. 1976)を意味するか、Villamil & de Guerrero [2000]では、成人同士の学習活動に援用し「言語を媒介にした相互作用において、相手が高次レベルの言語能力や調整に達するように行う支援的な行動(筆者訳)」と捉えている。
- <sup>2</sup> 超1級とは、母国の大学で日本語を専攻(4年生)している交換留学生、本学の学部生(4年生)、大学院受験(日本語教育専攻)をめざしている研究生の言語レベルを指す。
- <sup>3</sup> Wallerstein [1983]は、識字教育者であるFreire [1979]によって提唱された対話的問題提起学習をアメリカの移民を対象にしたESL教育に取り入れ、体系化した。対話的問題提起学習とは「学び手の現実に起きている問題を学習課題として教室の学習場面で提起し、学習者同士や学習者と教師とが対話を重ねていく中でその解決策を探りだしていく学習方法」[池田 2007 : 21]
- <sup>4</sup> 表2の組み合わせの中で、D、V、Qは母語話者学部生である。学期の最後に母語話者、非母語話者の話し合いの場を設定した。その場合、母語話者学部生にも問題提起文の準備を求めた。

#### [文献]

- 池田玲子, 1999, 「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果 中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』17 (お茶の水女子大学日本言語文化学会) : 36-47.
- 池田玲子, 2001, 「日本語作文教育におけるピア・レスポンスの研究」お茶の水女子大学人間文化研究科博士論文.
- 池田玲子, 2002, 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究——ESLから日本語教育に向けて」『第二言語習得・教育の研究最前線——あすの日本語教育への道しるべ』(『言語文化と日本語教育』2002年5月増刊特集号) : 289-309.
- 池田玲子, 2004, 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』明治書院, 36-50.
- 池田玲子・館岡洋子, 2007, 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.
- 影山陽子, 2001, 「上級学習者による推敲活動の実態——ピア・レスポンスと教師フィードバック」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54 : 107-119.
- 名古屋YWCA学院日本語学校教材開発グループ, 2004, 『わかって使える日本語』スリーエーネットワーク.
- 原田三千代, 2006, 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動——言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育』16 : 53-73.
- 一橋大学留学生センター, 2005, 『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』スリーエーネットワーク.
- Freire, P., 1971, *Educação como prática de liberdade: Extensão e Comunicação*. Rio de Janeiro: Paze Terra. P52 (=1982, 里見実・楠原彰・松垣良子共訳『伝達対話か』垂記書房.)
- Carson, G. J. & Nelson, G., 1996, "Chinese Students' Perception of ESL Peer Response Group Interaction," *Journal of Second Language Writing* 5 (1) : 1-20.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N., 1992, "Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction," *Journal of Second Language Writing* 1 (3) : 255-276.
- Manglesdorf, K. & Schlumberger, A., 1992, "School ESL student response stances in a peer

- review task,” *Journal of Second Language Writing* 1 (3) : 235-254.
- Murray, D., 1992, “Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction,” Nunan, D. ed., *Collaborative Language learning and Teaching*, N.Y. : Cambridge Univ. Press, 100-117.
- Nunan, D. ed., 1992, *Collaborative Language Learning and Teaching*. N.Y. :Cambridge Univ. Press.
- Paulus, T. M., 1999, “The effect of peer and teacher feedback on student writing,” *Journal of Second Language Writing* 8: 265-289.
- Stanley, J., 1992, “Coaching student writers to be effective peer evaluator,” *Journal of Second Language Writing* 1 (3) : 217-233.
- Villamil, S. O. & de Guerrero, M.C.M., 2000, “Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision,” *The Modern Language Journal* 84: 51-68.
- Wallerstein, N., 1983, *Language and culture in conflict: problem-posing in the ESL classroom*. New York : Addison-Wesley.



---

## 在日コリアンをめぐる記憶と「郊外」

—<sup>ホームタウン</sup>地方都市郊外における日本人の「廃棄」された記憶から—

川端 浩平\*

---

While Zainichi Korean ethnic communities are dismantling, today many young Zainichi Koreans grow up in the suburbs and enjoy their consuming life just like other young Japanese. This means that more and more Zainichi Koreans are living next to Japanese, and more Japanese have opportunities to encounter Zainichi Koreans in their everyday lives. However, these encounters are often untold, and therefore the range of links between the two is considered not to exist. In order to explain this mystery, this paper argues that the rich links between the two do not exist because majority Japanese “waste” their memories about Zainichi Koreans. However, this is not only the “wasting” of Zainichi Korean’s memories but also of memories and identities of Japanese themselves. This paper critically explores how Japanese consume and waste memories of “Others”, and illuminates links to nationalism and neo-liberal values. This critical analysis is based on fieldwork research of the Japanese employees at a small company in my hometown Okayama at which my friend from high-school works. In particular, it examines the personal memories about Zainichi Koreans of seven young employees who live in the suburbs of Okayama. Through delineating social and historical linkages between Japanese and Zainichi Koreans living in the suburbs of a regional city, it proposes that rather than lamenting the collapse of the community, we must pay attention to these linkages.

「物語はサーチライトやスポットライトに似ている。それは舞台の一部を明るくし、それ以外を闇に残すのである」 [バウマン2007: 29]。

---

\*東京外国語大学多言語多文化教育研究センターフェロー

## 1. はじめに

岡山市の郊外に育った私には、在日コリアンの友人・知人がいなかった。しかしそれは、私の生活世界に在日コリアンがいなかったということではない。本論文で扱うデータは、2003年に行った博士課程における1年におよぶ私の「ホームタウン」である岡山でのフィールド調査<sup>1</sup>において得られたものだが、そこで私はかつての同級生に在日コリアンがいたことに気づいたし、私が足繁く通ったお気に入りのラーメン屋の経営者が在日コリアンであることに驚いたりもした。そして岡山には6,412人の朝鮮籍・韓国籍の特別永住者が生活している。フィールド調査を通じた新しい出会いは、私のこれまでの「ホームタウン」という想像上の時空間をめぐるイメージを変えていった。しかしそれらに在日コリアンの存在は、それまで私の記憶に存在していなかったのだ。

戦争が終わり、60万近くの朝鮮半島出身者は、日本で生活することを選択することを余儀なくされた[朴2005：4]。そして、工業地帯・国鉄主要駅・被差別部落の周辺に集住し、エスニック・コミュニティが形成された。しかし、中心市街地の再開発と郊外化が繰り返されるなかで、多くの在日コリアンもまた日本人と同じように共同体から離れて生活するようになった。それは、在日コリアン共同体に対する差別やスティグマからの解放を意味したが、その結果、帰属感覚(sense of belonging)<sup>2</sup>は諸個人の「主体性」に任されるものとなったのである[川端2008]。私のインタビューした在日コリアンの若者たちの多くは、他の日本人の若者と同様に、郊外を生活の拠点とし、消費文化を享受するなかで育った。つまり、エスニック・コミュニティが縮小化するなかで、日本人と在日コリアンの混住化はますます進んでいるのである。また、90%以上の在日コリアンが日本人と結婚しているということを考えると、日本人と在日コリアンの関わりあいはますます深まっているはずなのである。

それでは、日本社会における在日コリアンに対する理解は深まったのであろうか。たしかに韓流ブームなどを通じて韓国の文化への肯定的なイメージは存在しているし、それには在日コリアンへの理解を深める契機がたくさんあるようにも思われる[林2005]。しかしそのいっぽうで、メディアや日常では北朝鮮や朝鮮総聯に対するパッシングが溢れている[和田・高崎2003：8-24、在日コリアンの子どもたちに対する嫌がらせを許さない若手弁護士の会2003、中野2007]。後述する、私が参与観察を行った岡山市内の上下水道設計コンサルタントである山陽コンサルタントの中小企業従業員たちもまた、職場において北朝鮮や金正日を嗤い、ナショナルな言説を消費していた<sup>3</sup>。もちろん、彼／彼女らがいつも北朝鮮や金正日に対してのネガティブ・キャンペーンを行っているわけではない。また、彼／彼女らの嗤いとは、職場においてはス



トレスの解消であり、場の空気を改善するための潤滑油として職場の仲間という小集団への積極的な貢献であるとも受け止められている。そして、そのジョークに込められた悪意は相殺されることになってしまう。しかし、彼／彼女らが北朝鮮や金正日について嗤うとき、その嗤いを不快に感じるかもしれない在日コリアンの姿は想像されていないのである。つまり、在日コリアンの存在そのものが「剥奪」されているのである。そして、そのような嗤いは別に新しいものではなく、そして無垢なものでもないことは、いかに戦争においてメディアがステレオタイプの「人種偏見」よって、アメリカで戦争という日常が人びとによって受け入れられたのかを明らかにしたジョン・ダワーの『容赦なき戦争』[ダワー 2001]を読めば明らかであろう。

そのような職場での状況から、私は、彼／彼女らは在日コリアンの存在をあまり良く知らないのだろうと考えていた。しかしそれとは別に、地方都市の郊外で生活する彼／彼女らを個別に家庭訪問をした際に聞き取りをしたところ、私の予想を大きく裏切って、彼／彼女らは在日コリアンのことを知っていたし、確かに過去の記憶の中に存在していたのである。彼／彼女らが語る過去をめぐる物語のなかには在日コリアンは存在している。しかし、職場という公共の場所では、その記憶はどこかへ行ってしまふ。なぜか職場での北朝鮮に対する物語においては、彼／彼女らの在日コリアンをめぐる記憶については語られないことが選択されるのである。それはちょうど、履歴書に自分をアピールするために都合の良い情報のみで美化するのとどこか似ている。都合の悪い情報や過去はまるでゴミのようなものである。例えば、職場で北朝鮮バッシングが職場でのストレスを緩和し、ムードを高めるために生じたときに、各々の在日コリアンをめぐる記憶を参照点として想像力を深めることによって反論し、水を差すというようなことは起きない。

そのような職場での現状を考えると、北朝鮮バッシングを支える嗤いとは、単純な悪口なのではなく、私たちの生活そのものを根底から支えている社会の価値観と繋がっているのではないか。ジグムント・バウマンは、ちょうど生産と消費が繰り返されるなかで処理できないものとして残るゴミのように、近代の政治・社会体制は秩序建設や経済の進歩のために役に立たなくなった人びとが「人間廃棄物」として存在することを想定して設計されていることを指摘している[バウマン2007: 9]。私たちは、自分たちが生活する社会の秩序や経済の進歩のためには、「人間廃棄物」を許容しない価値観のなかで生活しているのである。例えば、魅力のある都市をつくるためには、景観を乱すホームレスは犯罪者のような扱いを受ける。もういっぽうで、ホームレスをはじめ、貧困を抱える人びとに対する社会的福祉は新自由主義的政策のなかで縮小するばかりである。このような社会的趨勢の下、私たちは必要とは見なされない自ら

の過去の記憶の一部を、まるでゴミやホームレスを扱うように「廃棄」しようとしているのではないだろうか。つまり、社会が役に立たない人間を廃棄物と見なすように設計されているように、諸個人にとって役に立たない記憶を廃棄物であると考えような風潮があるのではないだろうか。しかし、私たちが「廃棄」しようとしているのは誰の記憶なのだろうか。それは「他者」をめぐる記憶であるが、それと同時に自分の記憶そのものではないだろうか。そのような記憶を「廃棄」することによって、「他者」のみならず自らを語る契機を奪われているのではないだろうか。以上のような問題意識を深めるために、地方都市郊外で生活する山陽コンサルタント株式会社の従業員(計17名)のうち7人に対して家庭訪問を行った際の、職場という日常では語られることのない「在日コリアンをめぐる記憶」に関するインタビュー調査を検討し、「廃棄」されたそれらの記憶に光を当てる。

この試みはまた、7人の従業員や彼／彼女らが語る在日コリアンが生活している舞台である地方都市の郊外、あるいは日本の郊外化について考えることでもある。郊外とは、近代における都市への人口過剰に対応して20世紀初頭にイギリスのロンドンとケンブリッジの中間に位置するレッチワースを嚆矢として発達した、都市でも伝統的共同体でもない場所である。しかし、地方都市である岡山で郊外といった場合には、大都市圏周辺にあるニュータウンや新興住宅街のように場所が人びとに認識されるほど大規模なものではない。私の対象者が生活している郊外には、地域の地主が田畑を宅地化したような場所に開発された7-8軒くらいの規模の建売住宅のようなものも含まれている。つまり、本稿で述べる郊外とは特定の場所を指すというよりも、郊外化した住環境全般を指す。もういっぽうで、郊外で生まれた文化が逆に都市の中心部へと広がっていることも指摘されている[東・北田2007:119-120]。そのように広義に郊外を捉えると、ほとんどの日本で生活している人びとは郊外化した環境のなかで生活しているといえるであろう。伝統的共同体とは異なって郊外は根無し草的な性格を持っている[若林2007:28-30]。それゆえに、人間同士の繋がりも希薄に感じられ、諸個人の来歴を語る事が難しい。その結果、共同体的な繋がりへの欲望が強まり、それが伝統回帰的なナショナリズム的な物語と結びつきやすいのかもしれない。しかし郊外とは、閉鎖的な共同体社会を超えた広がりや繋がりには溢れている場所でもある<sup>4</sup>。私たちは郊外化している日本社会において、無味乾燥としたベッドタウンとしての匿名的な郊外という側面のみに光を照らすのではなく、その舞台の闇に潜んでいる豊穡な歴史・社会的繋がりや批判的に介入し、いかに郊外という場所で人びとが歴史・社会的に「他者」と繋がっているのかということを確認するような想像力を持つこともできるのではないだろうか。そのような批判的な想像力を養い、人びとの繋がりを回復

するためには、豊穡な記憶の断片を「廃棄」するのではなく、いかに向き合うかが重要となってくる。

## 2. 在日コリアンを消費する、棄てる

### 2-1. 水谷さんの場合

岡山市中心市街地から北へ5キロばかり離れた郊外の実家で生活している水谷祐樹さん(1974年生まれ)を家庭訪問した際に、プレイステーション2のサッカーゲームをやりながら、在日コリアンについての質問を試みた。彼の通っていた中学校の学区内には、おそらく岡山では唯一となった昔ながらのバラックが集合した河川沿いのいわゆる「朝鮮部落」が存在している地域であり、同地域生活者はそのことを良く認識している。

聞き手「在日(コリアン)の人とか学校にいませんか、中学校？」

水谷 「ふん？」

聞き手「中学校のとき在日朝鮮人・・・」

水谷 「ああ、いなかったいなかった」

まず、水谷さんの「いなかった」という認識は間違えている。先述したように、彼の学区内には「朝鮮部落」が存在しており、たくさんの在日コリアンが彼と同じ中学校に通っていた。よって、ここで水谷さんは、「在日コリアン」がいなかったと主張しているわけではなく、在日コリアンなど出会ったこともないし、考えた経験がないという程度の意思の表明をしているにすぎない。

しかし、いくら彼が無関心を装ってみても、彼の日常生活が在日コリアンと切り離されているわけではない。「パチンコ好き」であり、頻繁に通うと教えてくれたパチンコ屋は、在日コリアンによって経営されている。また、彼の部屋には福山雅治、スピッツ、大黒摩季、WANDS、サザン・オールスターズとポピュラーなミュージシャンのCDが並んでいるのだが、サザン以外は全てパチンコの景品として獲得したのだそう。彼は、余暇のギャンブルという消費を通じて、在日コリアンの歴史や社会に触れている。そのような彼の日常が在日コリアンと無関係であるとは決していえないだろう。彼自身が述べる「パチンコ好き」という帰属感覚も、在日コリアンの存在抜きには語りえないのである。

## 2-2. 谷崎さんの場合

岡山市中心市街地から西へ5キロばかり離れた郊外の二世帯住宅に、彼の両親、妻、一歳の長男と生活している谷崎良和さん(1966年生まれ)の自宅に家庭訪問したときのインタビューでも、水谷さんと似たような反応が見られた。

聞き手「興味おありですか、在日(コリアンに関する)問題とか？」

谷崎 「在日は興味ねえ」

聞き手「知り合いとかいました？」

谷崎 「いやー、おらんおらん」

岡山県総社市にある県立高校に通った際に、社会問題研究部に所属して被差別部落の問題に取り組んだ谷崎さんだが、在日コリアンに対する興味は無いという。職場では昼休みも耳栓をして単行本を読んでいる谷崎さんの読書量は、山陽コンサルタントのなかでは圧倒的に多い。彼の両親、妻、1歳の長男と一緒に暮らす二世帯住宅の二階の一室は、なかば谷崎さんの書庫になっている。本棚の前で「わい(私)にとっては神にちげえわなあ(近いよね)、大江健三郎」という谷崎さんは、大江健三郎の大ファンだそうである。私は、夥しい数の書籍のなかに在日コリアンの作家である梁石日<sup>5</sup>の『タクシードライバー日誌』と『夜に賭けて』を手にとり、谷崎さんに感想を求めた。

聞き手「これ面白かったですか？」

谷崎 「ああ、ヤンソギル？あーあ、ふんふん」

聞き手「あつ、この『タクシードライバー日誌』、これ借りれませんか？」

谷崎 「あつ、ええよ」

聞き手「この『夜に賭けて』も読んだことないんですけど」

谷崎 「知り合いやこー(などは)、みんな読みまじゃねーん(読んでるんじゃないの)」

在日コリアンに対する「興味はねえ」と私に返答しつつも、彼の本棚には在日コリアン作家の本が並んでいる。そしてまた楽しく読んだという。しかし彼は、上記の私の「在日問題に興味はあるか」との質問に対して、楽しく読んだ梁石日の本について語ることは無かった。水谷さんと同様に、日ごろ楽しく出会っている在日コリアン作家の作品の背景にある歴史やそこに描かれている在日コリアンについて興味を持つというよりも、自分の趣味における消費の快楽が優先されている。つまり、面白いからその

本を読んだのであって、在日コリアンであるということには強い興味は感じられていない。水谷さんと同様に、在日コリアンは消費の対象となっているが、使用済みになると捨てても良いものなのである。しかしそれは、在日コリアンの存在を「廃棄」しているのみではなく、谷崎さん自身を「廃棄」しているのである。なぜなら、日本の帝国主義と植民地支配や戦後の在日コリアンに対する差別といった歴史・社会的背景抜きには、梁石日の存在も作品も、さらには谷崎さんの快樂さえも存在しないからである。

### 3. 同じ郊外で生活する在日コリアンの「廃棄」された記憶

日常生活における読書やギャンブルといった消費を通じて出会う在日コリアンとは異なり、山陽コンサルタントの従業員のなかには、かつての在日コリアンのコミュニティと隣接して住んだ経験があったり、現在も住んでいたりする者たちがいた。在日コリアンに対する認識をめぐり、彼／彼女らが他の従業員と異なるのは、消費を通じて在日コリアンの存在を知っているのではなく、経験として身体に刻み込んでいるということである。ただ、それは必ずしも、在日コリアンに対する豊富な知識を醸成しているわけではない。それでも在日コリアンに対する質問を投げかけたときには、彼／彼女らの口から在日コリアンに対するイメージが、具体的な思い出とともに語られた。

#### 3-1. 橋本さんの場合

職場では、拉致事件をめぐって北朝鮮をネタにして他の従業員の嗤いを誘うこともある橋本建一さん(1969年生まれ)は、倉敷市水島で生まれ、現在も両親とともに水島の郊外住宅に住み、車で40分近くかけて山陽コンサルタントへ通っている。倉敷市の水島は「全国的にも有数の在日同胞の集住地域、朝鮮語で言うトンネ(洞内…集落の意)として知られています」[崔1999: 3]と水島在住の在日コリアンが語るように、倉敷市水島は、岡山における最大の在日コリアン・コミュニティである [倉敷市2000]<sup>6</sup>。第二次世界大戦中の水島には、1943年9月に発足した三菱重工業水島航空機製作所やそれと隣接して米軍機による爆撃を回避するための疎開先として亀島山地下工場が建設され、朝鮮半島からの強制連行の受け入れ先となった。[朝鮮人強制連行真相調査団2001: 173-192]また、戦後の混乱期には「水島一級」と云われた在日コリアンによるどぶろくの密造で知られていた。[東川町史編集委員会1986]

橋本さんの自宅は、現在の水島の在日コリアン・コミュニティの中心で総聯と民団の倉敷支部、岡山朝鮮初中級学校や岡山商銀、朝銀西信用組合などがある亀島、神田、

明神町、緑町から東へ1キロばかりのところにある。しかし、橋本さんには在日コリアンの知人がまったくないそう。橋本さんによれば、彼の住んでいる場所は集住地区と学区が異なるために、同じ小学校や中学校には在日コリアンはいなかったのだという。たくさんのトラックが走る岡山最大の工業地帯である水島の道路をドライブして、亀島山地下工場跡地 [花房1992]<sup>7</sup>を探そうと、在日コリアンが集住している地域へ向かっている途中での橋本さんとの会話。

聞き手「そうですね、こんなに近くに住んでいても、そんなに関わりあいないんですねえ」

橋本「そうじゃなあ」

聞き手「なんか話に出てきたりしますか？例えば高校とか卒業した時とかに、あいつは在日だったんだよ、とか」

橋本「ないなあ」

聞き手「ないですか？」

橋本「ちょっとの違いなんじゃろうけど、うちとかはないなあ」

聞き手「ないですか」

橋本「気がつかんだけかもしれない」

30年以上水島で生活している橋本さんだが、わずか車で5分と離れていない在日コリアンのコミュニティにある地域の存在を認識しているものの、実際に訪れることはほとんどなく、歴史的経緯に対する関心も薄い。しかしながら、私に対しては、在日コリアンに対する特別な偏見を表現するわけではない。北朝鮮を嗤う橋本さんは、自分の生活する場を取り巻いている在日コリアンに対して、これまでほとんど強い関心を持ったことは無かった。確かに、中学校・高校時代に本名で日本の学校に通っていた在日コリアンはほとんどいなかった。私がインタビューした40名以上の在日コリアンの若者のうち本名で通ったのは、中学校まで朝鮮学校に通った者と現在岡山市内県立高校に通う李美姫(1986年生まれ)だけであった。本名を名乗って学校や職場に通うことが許容されない日本社会では、在日コリアンに接していても気づかないことはそんなに不思議ではないのかもしれない。

しかしもういっぽうで、橋本さんと在日コリアンとの繋がりはあまりにもあるという事実が残る。学校、スーパー、レストラン、花火大会・・・列挙すれば際限のない場所で、橋本さんは在日コリアンに出会っている。ただそのような出会いに自覚的であることが、日本社会を支えている価値観が要請しているものではないため、橋本さ

んは知る必要がなかった。しかしながら、水島という街に存在する民族学校、パチンコ屋、焼肉屋、朝鮮の食料品店といった橋本さんを育んだ風景は、ポストコロニアルな歴史背景を抱えているのである。そういった意味で橋本さんが生活している水島は、映画『トゥルーマンショウ』[Weir1998]で、ジム・キャリーが演じる主人公トゥルーマン・バーバンクが映画ディレクター・クリストフに管理されて生活しているテレビセットのシーヘヴンと同じような顔の無い郊外なのである。実は捏造されている記憶を疑うことなく、同じ毎日の風景を疑うことがなかったトゥルーマンのように、自分自身について語る契機を奪われているのである。

### 3-2. 山内さんの場合

山内美紀さん(1970年生まれ)も生まれてから小学校の4年生までの10年間を水島で過ごした。父方の祖父が水島で印刷業を営んでいたため、彼女の父親も水島で育ったのだそうだ。彼女は2003年5月に結婚した。その相手というのが水島の会社に勤めているそうなのだが、通勤時間を犠牲にしても「寂しい」感じのする水島に住もうとは思わなかったそうだ。実際に水島は空洞化している。かつて彼女が通った水島小学校もピーク時には684人の生徒がいたが、現在では168人にまで減少している。水島小学校の校長はその原因を「市街地で家を新たに建てられない上、コンビナート企業の採用も以前ほどなく、若い世代が他地域に住み『空洞化』した」と述べている[『山陽新聞』2003年12月30日]。彼女のアルバムのなかの1970年代前半の水島の写真を観ながら彼女は言う。

山内 「前住んでいた町内とかほとんどが…の方々」

聞き手 「知り合いとかいました？」

山内 「だから、私は分かんないです。分からないでしょ、なに、あなた朝鮮人？って友達にはならないから。でも、まあ多分、(小学校)4年生のときに変わって(転校して)いったから、訊くまでもなく転校したんで、訊いたことはないけど、多分ほとんどはそうだったと思いますよ」

そして彼女は私に「在日朝鮮人」は、自らの本名を隠しているのだからこちらから聞くこともできないし、誰が在日コリアンかを知る術がないのだと述べた。

山内 「まあ、理由があるんだとおもうけど、理由っていうのは、まあ人それぞれ、今言われたようにあると思う。でも私ももう、こっちに来てから、あの、



ほとんどむこうの友達とは連絡がなくて、だから、そういうの訊くことができない。身近にいないから。で例えば、朝鮮の人が友達になったとしても、そういうことを聞く間柄というのは、相当深くないと、初対面でどうして隠しているのなんて言ったら、なんか、失礼じゃないけど、なんていうのかなあ。訊いたらいけないことかな、みたいな」

それでも彼女は、「昔住んでる繋がり」があり、在日コリアンに対して他の日本人とくらべて関心があると思っているようだ。

山内 「だからまあ、どっちかというと、まあ私、昔そういうところ住んでたから、普通の日本人よりは少しは興味があるほうじゃないかな。興味というか…気にする？…ほうじゃないかなと思うけど。でも、だからといって会う人に、みんなにあなたは日本人ですかって訊かないし」

彼女の場合、メディアを介して得られる在日コリアンをめぐる関心は、橋本さんにくらべて高いように思える。しかし、彼女の在日コリアンをめぐる記憶はすでに過去をめぐる想像力の周縁に追いやられている。現在の彼女の日常において在日コリアンはまったく関係ないことであると考えられているがゆえに、それほど有益な記憶とはされていない。そして、在日コリアンの歴史・社会性に関する問題は、名前を隠している在日コリアンを特定することができないという現実的な問題へと置き換えられてしまう。彼女が様々な場所で出会ったはずの在日コリアンをめぐる記憶は顧みられることなく棄てられ、過去の自分を取り巻いていた人びとや風景に存在する繋がりとは閉ざされている。いっぽうで、北朝鮮に対してはエキゾチックな眼差しが向けられる。

山内 「(北朝鮮へ)行ってみたいと思いますか？」

聞き手「まあ、僕は遊ぶところならどこでも」

山内 「でもなんか、行ったら帰ってこれなさそう」

在日コリアン・コミュニティの中心で幼少期を過ごし、在日コリアンに対する関心が普通の日本人よりもあると自負する彼女の「行ったら帰ってこれなさそう」という想像力は、北朝鮮に対する嗤いを支えている。もちろん彼女は、北朝鮮と在日コリアンはまったく別の人々ではないかと答えるかもしれない。しかし例えばメディア報道においては、国内で生活する在日コリアン組織である朝鮮総連や朝銀への銃撃事件と

北朝鮮から入港してくる脅威としての万景峰92は地方紙の同じ紙面で語られてしまう[『山陽新聞』2003年8月24日]。彼女の棄てた記憶のなかには、そのようなバッシングによって苦しむ人々への理解の資源となるものが埋もれたままになっている。そして彼女もまた、果てしなく広がる自らの過去の記憶を棄てることによって、自らを語る契機を奪われているのである。

### 3-3. 越中さんの場合

在日コリアン・コミュニティに隣接した地域に生活していながらも、まったくその存在に気づいていない場合もあった。越中和子さん(1965年生まれ)は、岡山市の中心市街地から数キロばかり南に広がる郊外の実家で両親と内縁の夫と暮らしている。そこは、岡山県南広域都市計画の西部第一地区に位置しており、戦後に区画整理された地域である。かつては、戦時中に宇野線と工業地帯である岡南地区を結ぶ側線として建設され、戦後になって利用された岡山臨港鉄道の始発駅が設置された交通の要所であったこともあり朝鮮部落が形成されたと思われる。かつてその朝鮮部落で生活していた在日コリアン2世の朴永三(1929年生まれ)によれば、たくさんの在日コリアンが養豚業などを営み生活をしていた。しかし現在では、「ほとんどが出て」生活している者は少ない。彼が1948年に香川県の瀬戸内海沖にある直島から終戦後両親と岡山に渡って移り住んだときには、24-25世帯くらいあったそうだ。しかし、1965年以後の区画整理事業や1984年に岡山臨港鉄道が廃線になったこともあり、かつての朝鮮部落の面影はまったく無く、朴永三が始めて彼の息子が引き継いだ焼肉屋があるのみである。またそこから東に1キロ弱行ったところには、1952年9月には1950年9月1日より強制閉鎖されていた朝鮮学校の仮校舎があり、1956年4月には東に700-800メートルの場所に岡山朝鮮初中級学校が建設された。

越中さんは、朝鮮部落からわずか500メートルばかり南にある実家で両親と姉と弟の5人家族で育った。彼女はちょうど区画整理事業の始まる2ヶ月前に生まれた。つまり、彼女の成長とともに、朝鮮部落は郊外の風景へと変化していった。彼女の自宅に家庭訪問した際に、このあたりには朝鮮部落があったことを知っているのか尋ねてみた。「全然知らない」と答えた彼女は、しばらくして急に何か閃いたかのように次のように切り出した。

越中 「わかった！新保じゃない、新保」

聞き手 「新保？新保ってどの辺ですかねえ？」

越中 「新保っていうのはどのあたり…新保っていうのはなんか、なんだろう、当

新田のあたりとか市営住宅みたいのがあって、そのビルの市営住宅ではなくて、一軒家のぼろーい市営住宅が残っているところがあるんよ」

聞き手「どこですか？」

越中 「どこなんだろう。なんかでも、あそこはいつちゃ駄目だって言われたことがあるような気がするの」

自宅の周辺でチマチョゴリを着て朝鮮学校のバスで通う学生をみたことはあるが、それ以外はまったく在日コリアンの存在に気づくことは無かった。その彼女がもし朝鮮部落なるものがあるとしたらと過去の記憶を辿り出会ったのが、両親の「あそこにはいつちゃ駄目」と言われた場所である。彼女が朝鮮部落であると述べた場所は、おそらく被差別部落である。おそらくというのは、彼女の挙げた名前と被差別部落の市営住宅が存在する地域は隣接しているが、地名は異なるためである。

### 3-4. 松田さんの場合

石川県根上町出身の松田啓さん(1962年生まれ)は、彼が育った石川と引っ越した先の岡山で2回、合計15年間、隣の家に住んでいたのは在日コリアンだった。現在、妻と2人の子どもと暮らしている岡山市藤田に広がる郊外住宅にも、1974年6月末に岡山朝鮮初中級学校が移転してきて以来、在日コリアンの家族が生活している。かつて、彼が育った石川県根上町の実家の隣には、小学校の5-6年生頃まで機織業を営む在日コリアンの家族が住んでいた。

聞き手「知り合いとかいました？学校とかにいました？」

松田 「いやー、いないいいない。近所、たまたま隣の人が朝鮮の人やったかなあ、石川県の」

聞き手「えっ、家が隣の人？」

松田 「そう。うちの家、石川県におった時、隣の人が朝鮮の人だった。朝鮮って言ったら言いかた悪いけど」

松田さんの母親は、「朝鮮漬」などの朝鮮料理の作り方を教わるなど、在日コリアンとの交流があった。しかし、それでも田舎町であるから在日コリアンに対する差別はあったそうだ。

聞き手「そのときは(隣人が在日コリアンであること)知らなかったんですか？」

松田 「知らない、知らない。やっぱ田舎のほうじゃからなあ、やっぱ嫌がられるんよなあ、あっちの人や言うたら」

聞き手 「はあ」

松田 「抵抗がある人は、やっぱ嫌がるんじゃないかなあ、と思うよ。うちのお袋は、あんまそんな、まあ嫌がることはないけども、あの一、やっぱ、結婚相手とかそんなじゃったら考えるわなあ。あんまりようねえなあゆーか(あまり良くないんじゃないのみたいな)。つきあいする程度とか、そういうのであれば、別になんともねえみたいじゃけどなあ(何ともないみたいだったけれどね)」

さらに松田さんと在日コリアンとの不思議な関係は続く。1980年代末のことで、3年から4年くらい岡山市南部の郊外に住んでいたときの隣人が在日コリアンだったそう。

松田 「岡山へ来てなあ、まあ転々となあ、まあ色々ちょんちょんと泊まったりするんだけど(色々なところで生活したけれど)、私が来て、その嫁さんと結婚するときには、須崎の隣の福富っていうところ、福富東っていうところにいたんだけど、その隣が、これまた朝鮮の人だった。焼肉屋やったから」

やはり、母親はここでも朝鮮料理を教えてもらい交流があったそうで、「また隣、朝鮮人やなあ。不思議やなあ」と言っていたそう。そして1997年に現在の岡山市藤田に引っ越してきた。このあたりに在日コリアンの知り合いはいるかどうか尋ねてみた。

松田 「そこんとかそうじゃなかったかなあ。「キンちゃん」とこの。名前はまあ違うけど。校長じゃったいうたかなあ？」

松田妻 「うん」

聞き手 「学校の？」

松田妻 「そうそう」

松田 「朝鮮学校の校長かなんか言うってたで、そこの何軒かむこうの。うちの通り沿いの、今、名前変わったがあ(変わったんだけれどね)、居酒屋さんになって、居酒屋さんになってな。焼肉屋さんしてたけど、最近、居酒屋さんに」

聞き手「焼肉屋さんから居酒屋に・・・、(焼肉屋のころの)名前はなんていうんですか？」

松田 「焼肉屋いうか、肉を販売しとったんよ」

聞き手「はあー。肉屋？なんていう名前の？」

松田 「名前！？聞いたけど、わしも聞いたけど忘れたがあ(忘れたよ)」

松田妻「いつも前通るんだけど、入ったことないから分かんない」

聞き手「今は居酒屋ですか？」

松田 「知らんのや」

聞き手「どこにあるんですか？」

松田 「ここから何軒かむこう」

聞き手「何軒かむこう？」

松田 「煙草屋の自動販売機があるからすぐ分かるんじゃないけど」

聞き手「苗字は？」

松田 「知らん」

聞き手「話したことはあるんですか？」

松田 「奥さんとは、前、肉屋さんときなあ、ちょこっと話した程度やなあ」

松田さんの家から100メートルくらい歩いた住宅街に「焼肉材料一式・キンちゃん」という看板がある。そしてその前にはタバコの自動販売機がある。外からの様子では、居酒屋をやっているのかどうか分からないが、松田さんとその妻の認識では、タバコの自動販売機と「キンちゃん」は、ある種の日常的な風景の一部として同等に語られているように思われる。その在日コリアンの経営する「キンちゃん」の背景にある歴史・社会的な広がりについては、特に関心を抱いているわけではない。それは在日コリアンに限ったことではないのかもしれない。日常的風景には歴史があるのだということさえ関心が払われていない。日常的風景においては、その場所が持つ歴史性よりもむしろ、タバコの自動販売機のように消費者として関わりが深い記号のアピールの方が強いのだろう。

## 4. 棄てられた「友人」の記憶

### 4-1. 真田の場合

山陽コンサルタントの従業員のなかで、親しい在日コリアンの友人がいたのは真田昭(1975年生まれ)だった。彼は、私の高校時代の同級生であり親しい友人でもある。私と同じように岡山市郊外で育ち、インタビュー当時は両親と同居していた。彼は高

校3年生の4月のある日の放課後、同級生で父親が在日コリアンで母親が日本人を両親に持つダブルの高村浩に出自を告げられた。しかし、彼にとって高村は在日コリアンではなく「友人」であると受け止められている。例えば私が彼に最初にインタビューした際のことである。

真田 「まあ、在日は結構いるなあっていう。一番最初にすげーおるなー（たくさんいるなあ）と思ったのは、高校の時にバイトした時かな」

聞き手 「どこでバイトしたの？」

真田 「倉敷の水島で」

聞き手 「バイトしてたっけ？」

真田 「水道の調査行っとった(調査に行っていた)」

聞き手 「あーあー、水島ね、うんうん」

真田 「水道の調査行ったときには、韓国人街が、もちろん朝鮮学校があって、韓国人街があって、おばあさんとかが片言だし、庭先は必ずアロエと唐辛子が植えてあるんよ。で、貧富の差がすごいあるっていう。すげーでかい家はでかいし、貧乏なところは、なに、長屋みたいなところ」

聞き手 「へー、そんなのがある？」

真田 「おばあさんとか、そういう所は年寄りが一人で住んでいる」

以上のような真田の水島の在日コリアン・コミュニティとの出会いの思い出には、エキゾチックな眼差しと、初めて在日コリアンに出会った衝撃が入り混じっていることが分かる。しかし、在日コリアンの住民がなぜそこに存在するのかという歴史・社会的な背景は語られることは無い。もういっぽうで、彼が直接に知っている在日コリアンは、「友人」として認識されている。

聞き手 「その前には知り合いはいなかったわけ？」

真田 「高校のとき？は、だからまあ、最初は分からなかったけど、じゃけえ、高村明とか、あと竹田とか」

聞き手 「竹田のことも(在日コリアンであることを)知ってた？」

真田 「それは聞いたなあ、誰かに」

聞き手 「高校のときに？」

真田 「高校のときに」

聞き手 「へー、誰が言ったの？」

真田 「いやー、誰かなあ？」

聞き手 「(竹田)と同じ中学校出身とか？」

真田 「いやー、A中出身(同じ中学校出身者)の奴。だからあの辺はそうじゃって  
いう(部落だよと教えられた)。あの川沿い」

聞き手 「あつ、それを高校の時に教えてもらったんだ？」

真田 「そうそう、あそこは部落なんよって…部落って教えてもらったかもしれん  
なあ。在日とかじゃなくて。で言われて(そう言われてみると)、そういう  
バラックみてえな(みたいな)家が多いが(多いじゃない)」

聞き手 「で、竹田がそこの部落出身っていうふうに(教わったの)？」

真田 「いや、竹田がそこに住んでるっていうのが後から知ったんか、先に知った  
んか、分かんないけど、あー、あいつもあそこ住んどる(住んでいる)  
なーと思って」

聞き手 「ふーん、そっか。で、最初に在日っていうのを個人から聞いたのは、じゃ  
あ、浩？」

真田 「そうじゃなあ。本人から聞いたんはな(聞いたのはね)」

聞き手 「それはいつぐらい？」

真田 「高3じゃなあ。3年中盤(中頃)かな？」

聞き手 「中盤？」

真田 「うん」

聞き手 「(自動車の)免許取ってから？」

真田 「(自動車の)免許取ったの、夏じゃなあ。原付取ったくらい(4月くらい)か  
なあ、じゃあ」

聞き手 「ふーん。どこで、どこで教えてもらったの？」

真田 「学校かなあ」

聞き手 「学校？」

真田 「まあその時はあいつと俺とその2人しかおらんかった(いなかった)けどな。  
俺、在日じゃけえなああって言ようた(言っていた)。あつ、そうなん(そう  
なんだ) って感じだった、俺も」

聞き手 「その前はなに、家に行ったこととかあったわけでしょ？」

真田 「あるあるある。(浩の)ばあちゃんは訳が分からん歌うたようたん(訳が分  
からない歌を歌っていたこと)は知るとるけど、それが韓国語だというのは  
分からんから」

聞き手 「あー、ただ単に古い歌を歌ってるんだって思ったんだ？」



真田 「そうそうそう。ばあちゃんとか韓国語で歌うたよーるじゃろって(歌を歌っているだろうと浩に)言われて、あれそうなんって。で、まあ、その後に、おやじがまあ、ハーフ、じゃなくて2世なんかな」

聞き手 「在日じゃな？」

真田 「で、お母さんが日本人じゃっていう、そういう話をきいて。まあ、おかんは家族で勘当で、親戚との縁を切って、親父と一緒にになったって。ていう話はきいたけど」

聞き手 「彼はみんなには話してたの？仲の良い人たちに？」

真田 「そうじゃろうな、仲良い一部、というか、ごく一部は知つとったと思う」

聞き手 「ふーん」

真田 「かといって、みんなが集まるところではそういう話はしない。1対1の時だけ、話するみたいなかんじ」

聞き手 「ふーん。そっかそっか」

真田 「まあ、でも、そんな時だけよ。それ以後はもう話もないし。なんで言うきつかけになったかは知らん。覚えてねえ」

聞き手 「… (それ以上の深いこと)は尋ねてねん(ないの)？」

真田 「俺そういうの疎いから気づかんが？だから尋ねることすらねえ」

聞き手 「そっか」

聞き手 「高校卒業してから会ってねんかなあ(会ってないんだっけ)、ほとんど？」

真田 「会ってねえ」

聞き手 「そうか、なるほどね、そうかそうか。他(の在日コリアン)には誰も会ってないよね？」

真田 「会ってねえ」

聞き手 「でも、その浩がそう(在日コリアン)だっけ知って、なんか変わったっていうのはある？」

真田 「まあ、そうじゃなあ、身近に、あーそーなんじゃ(あ、そうなんだ)って思っただけ。ただ、じゃーけーなんなん(だからどうした)っていう気持ち」

聞き手 「ふーん。じゃー、例えば水島へ行ったときにはもう知ってたわけ？」

真田 「浩のこと？そりゃあ知つとる。でもそことあいつとは繋がらんよ」

聞き手 「あつ、そう？」

真田 「あいつはもう、以前に、それ以前に普通に友達として付き合つとるし。在日って言っても外人とかいう感覚もないし、例えばその時(は)知識がないから、選挙権が無いということも知らんわ。だからもう全然。それと水島

とは別のものみたいな感じなんじゃねえかなあ」

「じゃーけー、なんなんっていう気持ち」によって表現されているのは、真田と高村は友人なのだから違いは無いという感覚である。そして、その友人と在日コリアンはまったく別のものとして想像されている。このような真田の友人に対する思いは、友情という熱意に支えられているとしても、高村の背景にある歴史・社会性への関心は「廃棄」されている。植民地や戦後の在日コリアンに対する差別の歴史なしには、高村の語りさえ存在しないのだという事実から目を背けていることになる。そして、友情という強い肯定の感覚によって、過去の植民地の歴史はどちらでも良いことと考えられてしまう。そのような歴史認識では、「日本人」である彼の発話位置は問われていない。自らの「日本人」の自明性から出発するところから、つまり在日を「他者」ではなくて、まるで工場で生産された商品として消費しようとしているということになる。そこには、日本社会で生活している多数の見知らぬ在日コリアンに対する関心は発生していない。

しかし、在日コリアンをめぐる棄てられた記憶が存在しないわけではないし、在日コリアンについて知ること、あるいは思い出すことに対して関心が無いわけではない。例えば、私と在日について話をして過去の記憶を捉え返したり、私が関わっている多文化共生のイベントへ参加したりした経験についてどのように思うかを尋ねてみたことがある。それに対して真田は次のように応えた。

真田 「そりゃあ、全然楽しいよ。会って、新しいことが知識でつくわけだし。知らない世界がね、よりグレーなところが、霧がとれていく」

## 5. おわりに——「廃棄」された記憶と向き合う

職場では、潤滑油としての北朝鮮バッシングを共有する従業員たちではあるが、彼／彼女らの北朝鮮バッシングは、その被害者である在日コリアンに対する無知から発生したものではない。彼／彼女らと在日コリアンの関係は希薄と呼べるかもしれないが、日常的に出会っている。本稿では、郊外で生活している比較的若手の従業員7名を事例として取り上げたが、他の従業員もまた在日コリアンとの歴史・社会的繋がりを有していた。それにもかかわらず、在日コリアンに対する差別へと繋がる北朝鮮バッシングが許容されてしまうのは、忙しくてストレスフルな職場において、彼／彼女らが自分たちの帰属感覚の一部を形成している在日コリアンをめぐる記憶を「廃棄」することを選択しているからである。しかしそれはまた、自分たち自身の帰属感覚につい

て語ることを「廃棄」していることでもある。無味乾燥として何かと評判の悪い郊外であるが、本稿でもその一部が明らかになったように、そこには語られることの無い様々な物語が存在しており、実に豊富な関係性にかけている場所でもあるのだ。そして、ほとんどの日本人が核家族化し、郊外で生活している現状を踏まえるならば、そこに存在している幾層に重なった複雑な歴史・社会的繋がりについて向き合うことから出発しない限り、自己を語るということが難しくなっている。そして、そのような記憶を「廃棄」することは、北朝鮮バッシングのようなナショナルな言説へと回収されていくことになってしまう。もしくは、終わることの無い「自分探し」の旅へと終始することになるだろう。

日常生活のなかで、私たちが記憶の一部分を「廃棄」する背景には、バウマンが述べるように秩序建設や経済の進歩を目指す政治・社会体制が存在している。自分を語るにあたって社会に適合的な価値ある記憶だけによって形成された自己の帰属感覚とは良い内容ばかり明記された履歴書のように寂しい。自分について語るということは、ビジネスのプレゼンテーションとは異なるはずだ。

私の調査した山陽コンサルタントは地方の中小企業であり、経営状態も非常に厳しいし、従業員の労働時間も長い。日本の他の地方の中小企業と同様にサービス残業も当たり前のようにある。一年のあいだ職場での経験をともにするなかで、彼／彼女らの現状に対する不安やストレスも強く感じられた。しかし、そのような現状に対する不安やストレスの矛先は、その不安やストレスをつくりだした元凶である現在の新自由主義的な政治・社会体制には向かない。むしろ、職場でのストレスを軽減するためのガス抜きとしてナショナルな物語である北朝鮮バッシングが選択されてしまう。そして、彼／彼女らの背景にある自分たちについて語る資源である記憶は取捨選択され、不必要なものはゴミのように「廃棄」されてしまう。しかし本当に必要なのはどちらなのか。在日コリアンとの記憶をめぐる対話から無味乾燥とした郊外の風景に存在する豊かな繋がりを確認し、郊外住人という「故郷喪失者」である自己を発見するところから、現状の支配的な価値観に支えられた歴史・社会観ではないオルタナティブが見えてくるのではないだろうか。本稿で試みたように、在日コリアンという「他者」の記憶に焦点を当てることによって、従業員たちの帰属感覚を浮き彫りにすることができる。ここで試みたのはその方法を示すものであって、その記憶をさらに深めていくかどうかの選択は、諸個人に委ねられるものである。そして、記憶を棄てたからといって取り返しがつかないということではない。幸運なことに、産業廃棄物を産業廃棄物処理場に隠すことはできても完全に無くならないように、私たちが棄てた記憶は、まだ私たち自身のなかに埋もれているのだ。つまり、私たちは「廃棄」された記憶に向き合う

ことによって無料で新しい価値観を創出することができる。そこに新たな物語の出発点があるのではないだろうか。

[注]

- <sup>1</sup> 本稿に利用されているデータは、著者がオーストラリア国立大学大学院の博士課程在籍中の2003年1月から12月までの1年間に収集されたものである。故郷で生活する「友人」たちを調査対象者として選択した理由は幾つかあるのだが、本稿の論旨に関連している理由としては、「日常生活における日本人のナショナリズム／差別」という学術的命題に取り組むといった場合、私が具体的に想像したものは抽象的な分類である「日本人」ではなく、私の経験した日常風景のなかで生活する故郷で生活する友人だったからである。そういった意味で、本稿は、日常生活におけるナショナルな現象に向き合うナショナリズムの実証的な研究であるといえると思う。もういっぽうで本稿が試みているのは、オーストラリアという海外で日本研究に関わり「ネイティブ」として海外の日本研究に情報を提供するものとして、調査方法をすべて開示することにより、欧米の日本研究者とネイティブ研究者の歪な知的権力構造への批判的な介入である。調査方法は、参与観察によるもので、オフィスにデスクを与えられ雑用係として他の従業員とともに定時に勤務するというかたちをとった。なお、本稿で使用されている会社名・人物名等はすべて仮称である。
- <sup>2</sup> 本稿では、アイデンティティではなく帰属感覚という言葉が用いられている。これは、著者の在日コリアンの友人との議論から、アイデンティティという言葉が所与としているように感じられる硬直な政治性は諸個人の持つ帰属への感覚や経験の多様性と乖離しているのではないかという疑問を持ったからである。また、かつての共同体概念を前提としたアイデンティティ政治から個人化している現代社会におけるオルタナティブを模索する意味でもこの言葉を選択した。
- <sup>3</sup> フィールド調査は、著者が高校生までを過ごした「ホームタウン」である岡山で高校時代の友人が働く現場で行われた。その友人の父親が経営する従業員17名ばかりの上下水道設計のコンサルタントを行う中小企業である[川端2007: 56-60]。
- <sup>4</sup> 例えば1970年代に岡山市のベッドタウンとして開発された山陽団地を舞台としたドキュメンタリー作品である本田孝義監督『ニュータウン物語』(2003)には、無味乾燥と捉えられることの多い郊外に存在する地域住民の繋がりが描かれている。
- <sup>5</sup> 1936年大阪生まれ。作家・詩人。1950年代後半より、在日朝鮮人の解放闘争に関わりながら、金時鐘らと同人誌『ゼンダレ』『カリオン』を刊行する。29歳の時に事業に失敗し、ばく大な借金を抱えて大阪を出奔、各地を放浪したのち東京でタクシードライバー運転手を10年務める。著書に、詩集『夢魔の彼方へ』『タクシードライバー日誌』『狂躁曲』『族譜の果て』『夜の河を渡れ』『夜を賭けて』『闇の想像力』『雷鳴』『乙』等がある。
- <sup>6</sup> 倉敷市『外国人登録国籍別人員調査表』、2000年によれば、倉敷市に住んでいる在日朝鮮・韓国籍の人口は2606人である。そのうち61%が水島に住んでいる。また、日本国籍取得者や日本人と在日コリアンとのあいだに生まれたダブルの者をいれれば、その数はさらに多いことが予測される。
- <sup>7</sup> 同書の在日朝鮮人1世である安采篇さんの証言にもとづけば、1943年末か44年の初めころから、アメリカ軍の空襲に備えて、三菱重工業水島航空機製作所の疎開工場が亀島山の地下に建設された。しかし、地下工場未完成のまま終戦を迎えた。戦後の時点では7箇所の出入り口があったが、現在では出入りできるのは西側の一箇所だけになっている。通常は鍵がかかっており、一般の人は許可なしには立ち入れないようになっている。

## [文献]

- 崔洛基, 1999, 『愛国愛族の魂で闘った 倉敷同胞の歩み』在日本朝鮮人総聯合会岡山県倉敷支部.
- 花房英利, 1992, 『はじまりはアリランから 民族問題を考える高校生たち』平和文化.
- 林香里, 2005, 『「冬ソナ」にハマった私たち—純愛、涙、マスコミ…そして韓国』文芸春秋新社.
- 川端浩平, 2007, 「排除型社会における北朝鮮バッシングをめぐるエスノグラフィー—地方都市の中  
小企業従業員の事例研究」『アジア太平洋レビュー』第4号: 49-64.
- 川端浩平, 2008 (近刊), 「スティグマからの解放、「自由」による拘束—地方都市で生活する在日コ  
リアンの若者の事例研究」『解放社会学研究』第21号.
- 朴一, 2005, 『「在日コリアン」ってなんでんねん?』講談社.
- 若林幹夫, 2007, 『郊外の社会学—現代を生きる形』筑摩書房.
- 東浩紀・北田暁大, 2007, 『東京から考える—格差・郊外・ナショナルリズム』NHK出版.
- 朝鮮人強制連行真相調査団編, 2001, 『朝鮮人強制連行調査の記録 中国編』柏書房.
- 中野憲志編, 2007, 『制裁論を超えて—朝鮮半島と日本の<平和>を紡ぐ』新評論.
- 和田春樹・高崎宗司編, 2003, 『北朝鮮本をどう読むか?』明石書店.
- 在日コリアンの子どもたちに対する嫌がらせを許さない若手弁護士の会編, 2003, 『在日コリアンの子  
どもたちに対する嫌がらせ実態調査報告書』
- Bauman, Zygmunt, 2004, *Wasted Lives: Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity. (= 2007, 中島道男訳『廃棄された生—モダニティとその追放者』昭和堂.)
- Dower, W. John, 1986, *War without Mercy: Race and Power in the Pacific War*. Pantheon.  
(=2001, 猿谷要監修・斎藤元一訳『容赦なき戦争—太平洋戦争における人種差別』平凡社.)
- 東川町史編集委員会, 1986, 『東川町史』.
- 倉敷市, 2000, 『外国人登録国籍別人員調査表』.
- 『山陽新聞』2003年8月24日朝刊
- 『山陽新聞』2003年12月30日朝刊
- 本田孝義, 2003, 『ニュータウン物語』
- Weir, Peter, 1998, *The Truman Show*, Paramount Studio, USA.



# 情報通信基盤による多言語環境支援の可能性 について

— 「言語グリッド」構築の実践とその思想 —

喜多 千草\*

The National Institute of Information and Communications Technology in Japan, launched its Language Grid project in 2005. The project is seen as a technical infrastructure for utilizing language resources, such as machine translators, dictionaries, or corpuses, in order to support more effective communication between people with different native languages. The system also allows users to customize the language services offered according to individual/local requirements. While the project's stakeholders are universities, industry, government, and end users, its technical implementation has been charged to computer scientists and programmers at Kyoto University, or affiliated with NICT. Since it has been developed as a web-based service, Language Grid also has services and multilingual support for foreigners residing within Japan. This paper deals with the technological vision behind the Language Grid project, its contribution to multilingualism, and describes some pilot efforts by the Non Profit Organizations to access its capabilities as an infrastructure for supporting multicultural collaboration. This is primarily a paper within the realm of the social studies of science and technology, but also an attempt to extend this field's insights into the realm of real world problems.

## 1. はじめに

インターネット上の言語インフラとなることを目指す「言語グリッド(Language Grid)」は、2005年に情報通信研究機構(NICT)のプロジェクトとして構築が始まった。基盤技術の研究開発はNICTで、また運用は京都大学情報学研究所社会情報学専攻で行なわれており、2007年12月より非営利利用を対象に公開された。さらに、言語グリッ

\*関西大学総合情報学部准教授



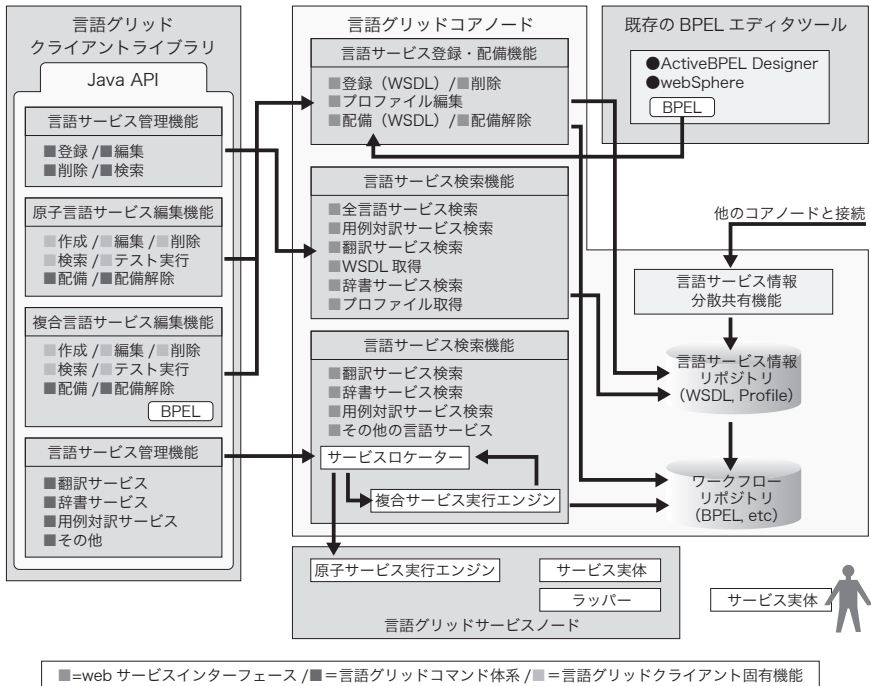
ドを利用した多言語コラボレーションツールは、京都大学、和歌山大学、関西学院大学等を始めとする大学の研究室や、NPO・NGOなどによって開発が進められ、国際交流学習・多文化共生教育・多言語医療サービスなどの分野で実際に利用され始めている。本論文は、このプロジェクトの開発思想が示す多言語主義のもつ社会的意義と、その応用例にみる情報通信技術による多言語環境支援の可能性について検討しようとするものである。

このプロジェクトの主体は、マルチエージェントシステムや、グループウェアなどを研究開発してきた、工学ディシプリンの情報学研究者たちであり、NPO・NGOなどと協働することにより社会的な工学システムを開発する「フィールド情報学」という方法論を模索している。つまり、言語グリッドは、情報学内部においても自然言語処理分野の研究成果を、別分野の研究者が利用するといった異分野協働が見られ、さらに複数の情報学専門分野と教育工学や科学技術社会論等による学問分野を超えた協働、さらに学問分野と実践現場との協働などが行われている、複層的協働プロジェクトということになる。筆者の本来の研究分野は技術史で、情報学は研究対象であった。しかし、インタビュー・資料収集などを行ううち、こうしたプロジェクトに参画する機会も増え、参与観察的に対象の内部で見聞を重ねるに至った。こうした関わりの場合では、情報学研究者たちは、NPOなどの実践の場に入り込んでニーズのありようなどを観察し、そうした観察をもとにシステム開発を行う彼らを筆者が観察するという二重構造を持っていたわけである。さらにこれに加えて、言語グリッドの多文化共生教育の現場での応用を目指そうとするとき、教育学者や言語学者たちが学校教育現場と切り結び、アクションリサーチを含む協働研究の方法論を模索している場に関わるようになってきた。そういった経緯から、本論文は、複層的協働プロジェクトである言語グリッドプロジェクトに、科学技術社会論の立場で参画してきた筆者による考察の報告をメインテーマとしているが、分野横断的な実践研究方法論の検討というサブテーマを持ってもいるのである。

## 2. 言語グリッドと多言語多文化環境

### 2-1. 言語グリッドのしくみ

言語グリッドは先にも述べたように、インターネット上の言語資源(辞書・対訳・機械翻訳エンジン・形態素解析等)を連携させるためのインフラとなるべく構築されている。そのために、既存の言語資源をウェブサービスとして利用するための技術(ラッピング)や、適切なサービスを呼び出すための仕組み、言語資源が適正に利用されているかをチェックする仕組みなどが整えられてきた。その技術的な構成要素は2

図-1 言語グリッドのシステムアーキテクチャ<sup>2</sup>

種類のサーバ群である [図-1] <sup>1</sup>。

図からも読み取れるように、2種類のサーバとは、コアノードとサービスノードである。このうちコアノード群は、言語グリッドに登録されている資源の情報を共有しており、ユーザの要求に従って、必要なサービスを呼び出し、連携させるための機能を持っている。ユーザはどのコアノードにアクセスしても同様のサービスを受けられる。サービスノードとは、単機能の言語サービスをウェブ上に提供するサーバだ。

しかし、肝心の機械翻訳の質は、まだまだ実用的とはいえず、言語グリッドで連携させたとしても、残念ながらそのままでは十分な翻訳結果が得られにくい。そこで、ユーザが現場のニーズに合わせて、ローカルな言語資源を加えることにより、翻訳精度を上げる仕組みが必要になる。言語グリッドでは、こうした言語資源をコミュニティ辞書と呼んでいる。つまり、言語グリッドは全自動で適切な翻訳結果が得られる完成されたサービスを提供するのではなく、機械翻訳を人力で使えるツールに磨き上げてゆくための基盤技術だということだ。

## 2-2. 言語グリッドプロジェクトの背景となった開発思想

プロジェクトリーダーの石田亨は、2001年の9.11以後の国際情勢に触れ、インターネットを介した世界的な情報共有のために、情報学の立場から貢献できることをしたいと考えるようになった。その思考過程は次のように表現されている。

2001年の9.11は、世界に大きな衝撃を与えた。西側社会の世論が分裂したことは記憶に新しい。77%のフランス国民がイラク戦争に反対したのに対し(2003. 1. 9 Le Figaro)、63%の米国民がイラク戦争における米国の役割に誇りを感じていた(2003. 3.22 CBS News)。政府間で意見が分かれるのは日常のことだが、人々の間で、しかも自由を標榜する国の人々の間で、国境を越えると意見が大きく違うのは不思議なことだ。同様のことは、最近の東アジアにも生じている。90%程度の中国国民が日本の責任を追及しているのに対し、50%以上の日本国民が、責任の所在がどこにあるかは一概には言えないと答えている(2005. 8.24 Genron NPO and Peking University)。インターネットで全ての情報は共有されているはずではなかったのか。Global Reachの調査によれば、インターネット人口は、英語、英語以外の欧州言語、アジア言語がほぼ1/3ずつを占めており、情報が共有されているというのは幻想に過ぎないようだ。インターネットは信号の世界を繋いだが、言語の壁は厚く、思考の世界は未だ繋がれていない[石田ほか2006: 269]。

まず、ここで確認できるのは、「インターネットで全ての情報が共有されて」いないことへの違和感、あるいは失望感が出発点にあったことである。その暗黙の前提には、情報技術は社会に貢献しうる、あるいはするべきであるという認識がある。これは、工学ディシプリンをベースとした情報学においては、それと明確に意識されないほど当たり前の前提であり、それは他分野の人々とは無条件には共有できないが、ともかくもここを起点とし、京都大学情報学研究科社会情報学専攻の石田らの研究グループは、科学技術振興事業団、およびNTTコミュニケーション基礎科学研究所と協力し、「日中韓馬の異文化コラボレーション実験(Intercultural Collaboration Experiment 2002: ICE2002)」を行う。この実験には日中韓馬の5大学40余名の工学系学生および教員が参加し、それぞれの母語を用いたオープンソースソフトウェアの共同開発というタスクが遂行された。こうした実験を行う理由は、次のように述べられている。

異文化コラボレーションへ情報通信技術の適用が求められる理由は二つある。第一の理由は言語バリアの克服である。アジア各国は、隣国の言語を教育していない。日本人が学ぶのは日本語と英語である。中国人も韓国人も母国語と英語を学んでいる。従って、アジアの共通語は英語であるが、我々はそれさえ十分に使いこなせるわけではない。英語によるプレゼンテーションや質疑応答は訓練により可能となるが、英語で考えることは容易ではない。新しいアイデアを生み出すためのコラボレーション過程を全て英語化することは、我々を含めアジアの人々にはそう簡単なことではない。そこで、機械翻訳などの言語処理機能を利用し、コミュニケーションチャンネルを太くしていくことが重要と考えた。第二の理由は文化的差異の克服にある。コラボレーションのプロトコルは、それぞれの文化の影響を受けている。各人が想定したプロトコルどおり共同作業が進まないことが、異文化コラボレーションにとって大きなストレスとなる。例えば、双方の想定をワークフローで記述し、矛盾しないことを確認していくことなどに、情報通信技術の適用が期待できる[石田ほか2006: 269-270]。

こうして、石田らの研究グループは、こうした多言語利用の共同作業を、単なるコミュニケーションとは区別して、「異文化コラボレーション」と呼び、これを支援する情報技術のありようを模索し始めたのであった。

この問題設定の特徴は、まず情報技術が支援すべき多文化状況を、到達点のはっきりした多言語利用の共同作業に絞り込んでいることである。さらに、そうした共同作業に現れる「異文化」性は、記述・比較しうる作業のプロトコル(手続き)の違いに反映すると捉えられている。ここに現れる多言語利用の必要性認識や「異文化」概念は、人文・社会科学系の議論を背景にしたものとは異なっているので、こうした開発思想を、多言語・多文化社会を考える議論の流れの中に、どう位置づけるべきかを確認しておく必要があるだろう。

### 2-3. 公用語・「国民文化」・言語グリッド

そもそも、ほぼすべての自然言語は話し言葉として生まれたのであり、言語活動には文字を持つことが必然ですらない。文化人類学の知見では、ブルキナファソ(当時のオートボルタ)で「西アフリカ内陸の文字のない社会に息づいている人工の音の全体を“音の世界”として捉え、そのうちに重なり合うさまざまな音の層の、コミュニケーションにおける意味を考える」調査[川田1988]を行った川田順造が指摘するよう

に、非文字言語には「文字を用いた学校の言語教育で画一化され規格化されることのなかった、アナキーなことばの輝き」[川田1997:20]があり、制度化された公用語等と優劣を論じるべきではない固有の価値を持っているとされる。こうした話し言葉のもつ価値は、たとえば、文字を獲得した言語体系においても、それが話される際にはことばが本来持っている非文字的性質が立ち現れることから理解出来る。ただし、このような文字を持たない言語などが、人類の歴史の中で、コミュニケーション・メディアの発達と共に徐々に淘汰されてきたのも事実だ。なぜならこうしたメディアが促進しようとする通用性は、言葉の画一化や規格化とのトレードオフで得られるものだからである。

これまでの日本語情報処理技術の発展史においても、明治期に発端を持つ日本語をローマ字表記にする運動や、大正期に始まったカナモジタイプライターによる日本語入力 of 簡素化を目指した運動があった。こうした情報処理しやすい日本語を公用語の標準とする発想は、当用漢字の制定や、文字コードのJIS第一水準、第二水準などに引き継がれている。世界の言語の中には、文字コードに対応出来ず、コンピュータ上で扱えない言語も多いが、日本語は、規格化・簡素化と引き替えに、コンピュータによる情報処理に対応した。こうした言語のコンピュータ化の歴史が、文字コード非対応の文字や言語体系そのものを疎外したり、あるいは言語体系を規格化して多様性を奪ったりしてきたことは否めない<sup>3</sup>。

現在、言語グリッドが見つないでいるのは、いわゆる公用語レベルの言語サービスであるし、基礎としている情報通信技術は、自然言語という側面に限らず、全体としてまさにこうした画一化や規格化の上になりたっている。つまり言語グリッドは、寄って立つ技術そのものもつ言語の多様性への制限要因を内包した、多言語利用環境支援という位置づけになる。

次に、言語グリッドの母語利用支援を位置づけるために、通用性を最大限にしようとする単一言語主義と、多様性に価値をみようとする多言語主義の対立軸を立てて論を進めることとしよう。単一言語主義の側に与するのは、宗主国が植民地に公用語使用を強要するといった最右翼から、国際通用語としての英語などを普及させようとする中間的な立場を経て、エスペラント語のような人工言語を介したコミュニケーションを図ろうとする立場に至るまで幅広い。単一言語主義と分類される中でも、こうした異なる立脚点が存在するのは、歴史的・文化的背景をもつ特定の言語を使用することによる、支配-被支配の関係をどうとらえるかの違いが大きい。例えば、エスペラント語を提唱したユダヤ系ポーランド人のザメンホフは、ロシア語を話す支配者層、ポーランド語を話す知識人層、ドイツ語を話す労働者層、ヘブライ語を話す商人層の

4つの社会階層が対立していた村に育った。エスペラント語は、そうした社会階層間の紛争や対立を乗り越えるために、社会的背景を持たない通用語として構想されたものであったのである。こうした思想的背景に違いがあるにもかかわらず、これらがあえて単一言語主義としてくられ得る理由は、言語の多様性を通用性の犠牲にするという点が一致しているからだ。

こうした単一言語主義の底流に流れるのは、16、7世紀以来、ヨーロッパで模索された学術的な国際通用語としてのラテン語使用にあるという指摘がある[柏倉康夫2005: 35-47]。この流れに則してみれば、19世紀には、ヨーロッパ各国の言語が学術語として重要性を増し、やがてドイツ語、フランス語、英語が共通言語となり、大戦を経て、戦後は米語が学術用語として支配的になった。この延長上に、コンピュータ利用(中でもインターネット利用)の普及とともに英語使用がさらに拡大してきたという事態がある。インターネット上の使用言語については、「情報技術の普及と利用が英語中心に進み、それ以外の言語は排斥されると考えられていた第一期、英語以外の言語の使用が急激に拡大し、情報化のなかでも言語の多様性が確保されうると考えられるようになった第二期、そして、英語以外の言語の中での格差が顕在化する第三期」に分かれており、現在は三期であると考えられている[上村2005: 28]。しかし、言語グリッドは第二期にさしかかった時期の問題意識の上に立ち、英語の単一言語主義(あるいは単一言語支配)に対して、インターネットを介して多言語環境を提供しようというものである。この限りにおいては多言語主義的であると言えるが、果たしてそれだけで位置づけられるかという点、そう単純でもない。まず、母語使用による異文化との対話という枠組みは、その利用者に即して言えば母語しか使わないのであるから、単一言語主義的であるとも言える。つまり、EUの多言語政策が標榜するような、複数言語の習得を含む多言語主義とは必ずしも歩を一にしない。

こうして多言語主義の観点からは、背反した特徴が併存する言語グリッドではあるものの、その開発思想が指し示す母語使用支援環境構築は、いわゆる「言語権」行使を支援しようとするものであり、その意味ではやはり多言語共生を指向していると考えられる。次にその点を、母語利用支援という観点からさらに詳しく検討する。

### 3. 多文化共生と母語利用支援

#### 3-1. 日本における母語利用支援環境と言語グリッド

法務省入国管理局の統計によれば、外国人登録者数は2006年末現在208万4,919人で、総人口の1.63%を占めており、引き続きの増加傾向にある。さらに、不法残留者数は17万839人いると言われている。外国人登録者の出身地は188カ国で、そのうち韓国・



朝鮮が28.7%で最も多く、中国、ブラジル、フィリピン、ペルー、米国と続く。こうした数字からみれば、日本国籍の住民が圧倒的マジョリティではあるものの、確かに住民は多国籍化し始めている。

では、これらの多様な母語を使用する環境が整っているのだろうか。2006年3月、総務省が自治体における多文化共生施策促進のために「多文化共生プラン」を発表したのを受けて、多文化共生センターが各自治体の取り組みの現状を調査した。これによれば、多言語環境整備はまだ端緒についたばかりとも言えるが、確かに各地の地方自治体で対応が始まっている[多文化共生センター2007]。また各地で行政だけではなくNPO・個人ボランティア等も連携して、緊急・必要時の多言語サービスも取り組まれるようになってきている。このうち医療サービスを例に少し具体的に見てゆくこととする。

2002年から活動を始めた特定非営利活動法人多言語社会リソースかながわ(MICかながわ)は、1999年2月に「外国人医療とことばの問題を考える会」として発足し、「医療通訳ボランティアガイドライン」の作成にあたるなどの活動を重ねてきた団体である。このMICかながわには2007年3月現在、148名の医療通訳スタッフが登録されている。たとえば、医療通訳派遣システム構築事業では、これらの通訳スタッフは、医療ソーシャルワーカーを通じて派遣要請がある神奈川県内の16病院に赴く。MICかながわで対応可能なのは、「英語、中国語(北京語、台湾語、上海語、広東語)、コリア語、スペイン語、ポルトガル語、タガログ語、タイ語の7カ国語」であり、さらに調整がつけば、ベトナム語、カンボジア語、ラオス語にも対応する。

このMICかながわが、2007年3月に「在外外国人医療サービスに関する調査報告書」をまとめた[MICかながわ2007]。テーマは、「在住外国人への医療サービスにおけるコミュニケーション手法の調査研究」。要するに、医療通訳スタッフの数が足りないため、代替手段のないケースに対してスタッフを効果的に派遣するために、他のコミュニケーション方法でもまかなえる部分を切り分けようというわけである。

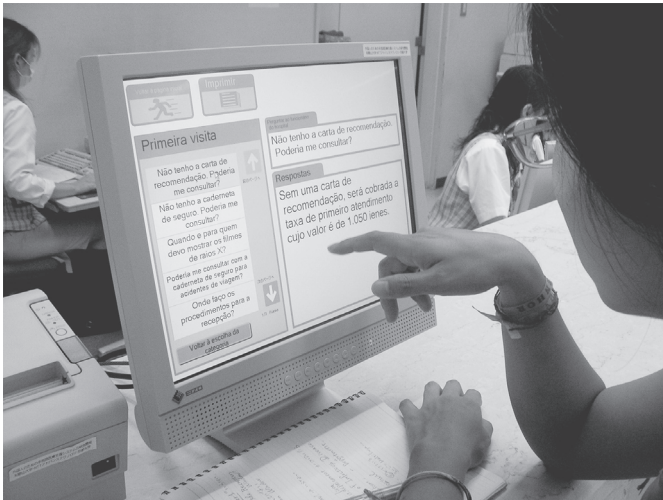
このなかで、「ボランティアまたは訓練された通訳がいない場合のコミュニケーション手段」を尋ねたところ、医師・看護師・助産師ともに「日本語のできる患者の家族や友人」に頼んだという回答が最も多く、ついで「身振り手振り」、「多言語のリーフレットなど」「自分や他のスタッフが日本語以外の言語を話すことができた」と続き、「その他」の回答には、中国語の場合の「漢字筆談」、「患者が少し英語ができれば英語で」「不十分な日本語で」などが含まれていた[MICかながわ2007:19]。つまり、現状では通訳が確保できなければ、とりあえず日常会話レベルに達している誰かを補助に頼むなど、身近なリソースで対応していることになる。



さらに、どういう場面で言語サポートが必要かを調べる項目を確認すると、初診時の問診・アナムネ(既往歴や家族の病歴聞き取り)および主訴の聞き取りには、4人にひとりが困難を伴うとしていた(医師：25.8%、看護師：25.9%)。ところが初診時の対応には通訳がつかないのが通例なのだ。なぜならこの医療通訳派遣は、初診時に通訳が必要と考えられた患者に対して、再診時に通訳派遣を要請するしくみで運用されているからである[MICかながわ2007：20]。

またMICかながわでは、別の質問項目で、「インターネットで入手できる多言語問診票の認知状況」を調べたところ、存在を知らなかった医師・看護師・助産師は85%程度、「日常の業務の中で支援ツールの情報を収集しているであろう」医療ソーシャルワーカーですら65.5%が知らなかった。少数の使ったことがある人からの感想等をまとめると、こうした情報は「部分的に有効」なので、今後認知度を高めるべきという報告がなされている[MICかながわ2007：27]。

言語グリッドを利用したパイロット事例のひとつに、こうしたニーズに応えた多言語対応の受け付け(問診)システム、M<sup>3</sup>(エムキューブ)がある。これはMICかながわと同様に、京都で医療通訳派遣に取り組んでいるNPOの多文化共生センターきょうとと、和歌山大学システム工学部デザイン情報学科の吉野孝研究室の協働で作られた<sup>4</sup>。



図ー2 病院の再来受付に設置されたM<sup>3</sup>の操作画面(和歌山大学吉野孝研究室提供)

多文化共生センターきょうとでは、2003年から財団法人京都市国際交流協会・京都市と協働して医療通訳派遣モデル事業を行っており、年間1000件を超える派遣依頼を

受けている。京都でも神奈川の例と同様に再診からの通訳派遣を行っているため、ニーズの高い初診時の対応を補うシステムを構築したのである。M<sup>3</sup>は多文化共生センターきょうとによって吟味された対訳集を利用して多言語表示(英語、中国語、韓国・朝鮮語、ポルトガル語および日本語)を行っており、2007年9月から京都市立病院の再来受付に設置された[宮部・吉野・西村2007]。

ところでM<sup>3</sup>の対応言語数は、システム構築の協働相手であるNPOによって地域特性に合わせて絞り込まれたものである。2002年に京都で行われた医療通訳ニーズ調査で、中国語と英語の対応を行うのがもっとも実質的であることがわかっており、医療通訳派遣モデル事業も主に英語と中国語の2言語を中心に運用されてきて、2007年に韓国・朝鮮語が加わったばかりだった。このNPOが、京都市国際交流協会と協働で作成した多言語問診票も、英語、中国語、韓国・朝鮮語、ルビ付き日本語が用意されているのみである<sup>5</sup>。

つまりこの事例から言えることは、言語グリッドを使った情報通信技術による多言語使用環境支援は、人々が実社会で取り組んでいる多言語化以上の言語数のバラエティに富むことには、構造上なりにくいということである。なぜなら、言語グリッド自体は繋がる資源さえあれば、何カ国語にでも対応できる仕組みではあるが、資源がなければどうにもならないからだ<sup>6</sup>。しかし、そのことは同時に、「特定の言語での情報を充実させることによって、言語的少数者の外国人がさらなる格差のもとにおかれるという事態」[多文化共生センター2007:168]を引き起こす可能性もあるということである。これは、多言語化を進めようとした場合に、対応できる言語数には自ずと限界があるという構造から、かならず遭遇するジレンマであるが、技術の側は、そうした社会の限界を強調・固定化する可能性があることに敏感でなければならないだろう。

### 3-2. 「共生日本語」と「折り返し翻訳」

さて、こうした多言語化の構造的限界を考えると、住民構成を反映してある程度数の絞った多言語化の方向性と平行して、「日本語の共生言語化」は避けて通れないことが見えてくる。ここでいう、日本語の共生言語化とは、①日本語の文書を、ルビつきや、ひらがなを多用した表記にするという方法と、②母語話者と非母語話者の間の日本語での会話を、通常の母語話者間の会話とはすこし異なった協働作業による進め方を身につける方法などの、日本語を非母語とする人々にも理解しやすいものとする努力を指す。前者に関しては、多文化共生センターの調査報告では、「在日外国人に対する情報提供に関しては、「多言語化」と「日本語の工夫」を車の両輪として取り組む必要がある」としており、さらに次のような指摘が見られる。

一方、日本語の工夫に関しては、多言語化と比較すると取り組みがなされている自治体は少数にとどまった。調査対象の中で、唯一和歌山県が「日本語学習者用の日本語サイト」と展開していたが、これは「日本語をある程度理解する外国人」という、実は日本にはかなりの数が存在すると思われる層を対象にしている点で評価できる。内容に関してはまだ工夫の余地があるが、ぜひとも他の自治体でも実践をしていていただきたいものである。ウェブサイトによる情報では、「読み上げ機能(ソフトウェアのダウンロードによる)」を採用している自治体がみられた。本来は視覚障害者のための配慮であるが、前述した「日本語をある程度理解する外国人」、なかんずく「漢字の読み書きは苦手だが聞き取りや会話ができる人」にはかなり有効な方法ではないかと思われる。いずれにしても「日本語を読むのは日本人」、「外国語を読むのは外国人」といった固定観念を打破した取り組みが必要とされている[多文化共生センター 2007: 168-169]。

これは、母語が異なる人々が成員となる共生社会において、必要に応じてマジョリティの言語である日本語の平易化・簡素化の必要性を訴えたものといえる。

そこで次に、まず「共生日本語教育」という話し言葉としての日本語の共生言語化に関する提案を取り上げた上で、言語グリッド上に展開するコラボレーションツールが、共生日本語によるコミュニケーション支援という課題領域で担えることは何かについて考察する。

### (1) 共生日本語実践

2007年10月に『共生日本語教育学』を上梓した岡崎眸らは、日本語教育学の立場から、「言語権」を「母語を保持育成し第二言語を学ぶ権利」と定義し、共生言語としての日本語の教育について考察を進めてきた。岡崎は、「多様な言語・文化背景を持つ者同士が、対等な立場で職場や地域における相互の生活を成り立たせていくためには、接触場面におけるコミュニケーションへの習熟・コミュニケーション技術の獲得が母語話者にも非母語話者にも求められている」として、母語話者と非母語話者の接触場面に使われる、コミュニケーション手段のひとつとしての日本語を「共生日本語」と呼ぶ[岡崎 2007: 295]。これは、日本語母語話者が母語場面で使用する日本語ではなく、日本語母語話者も教室を実際の接触場面として、非母語話者とともに学んで身につける言語である。

岡崎らのグループでは、平成12年度から18年度まで毎年開講してきた、地域在住の

外国人と日本人の参加者を募集して特設した短期集中型の共生日本語実習をフィールドとして、研究を行った。研究方法としては、準備期間に、教師や実習生がどのように成長していくかを、ジャーナル(内省レポート)や話し合いの分析によって明らかにするという、準備段階の分析と、実際の教室で起こったことの分析との2系統ある。後者では、参加者による授業の評価シートと、それをどう考えるか実習生に行ったインタビューの分析や、内省レポートの分析、教室内の会話の発話内容の分析などに分かれる。いずれも、アクティビティそのもの(つまりここでは協働的な会話の実践)か、それについて書かれたテキストの分析を行うことで、「共生日本語教室」構築のための問題点の抽出や、方法論・モデルの形成を指向している。

もちろん「共生日本語教室」は、非母語話者と母語話者がファシリテータ(母語話者も非母語話者も含む)とともに会話するかたちの日本語教室なので、なんらかの日本語での会話運用能力が前提となっている。その意味では「共生日本語」を学ぶ場というのは、従来型の日本語学習と平行して設置されるものなのであろう。また従来型の日本語教室においても、教師の側もともに学ぶ必要があることも指摘されており[倉地2006]、いずれの教室においても、共生にむけての母語話者側の学びの態度が必要とされていることになる。ただ「共生日本語教室」の方が、母語話者の学びの場という性格がより強く、非母語話者にとっては、むしろ日本語による表現の場となっているようにも見受けられる。

岡崎は「共生日本語は日本語母語話者が母語場面で使用する日本語ではない。したがって、日本語非母語話者は勿論、母語話者も共生日本語に対しては「所有権」を主張することはできない。どちらも学び手という点で学習者であり、この点について、両者は理論的に完全に対等である」とし、さらに「母語話者の日本語を目標として、それに近づくように日本語学習を進めるということが非母語話者に要請されることはない。代わりに、コミュニケーションを進めるために機能しうる共生日本語を、母語話者と非母語話者が一緒になってコミュニケーションを実践することを通して、その場・その場で創造していくことが要請される」としている[岡崎2007:295]。つまり共生日本語教室とは、言語によるコミュニケーションを介した、共生の場をつくる実践であると位置づけられる。

もちろん「共生日本語」が「その場・その場で創造」されるとすると、定性的・定量的な定義はできないということであろうが、少し、そのありようを探ってみる。たとえば、実習生が評価シートから受け取った内容に関するインタビューからは、

実習生は、活動内容について『わからない』『言葉が難しい』『自分の聞き取りが

悪いから』と書かれた非母語話者参加者のコメントを「情報」として取り出した。実習生はそこから「もう少し厚いサポートをしなければ」と非母語話者への具体的な日本語支援が必要であると解釈している。また「早口とか気をつけようとした」など実習生自身の話し方に配慮が望まれているという解釈もあった[堀川・三輪 2007: 94]

という点が抽出されている。その一方で、非母語話者が会話を聞き取れずに聞き返した際に、「言葉を易しくされたりゆっくり復唱される行為をとっても不愉快に感じる」という話題が出てくる[半原2007: 156-159]。これは問題提起が対話の中でどう扱われるかという研究のマテリアルであり、会話内容の指し示すことそのものが分析対象ではないのであるが、ここでは、非母語話者が母語話者の態度に求めている内容そのものを読み取ると、母語話者が「共生日本語」を、非母語話者の満足する形で展開するのは、非対称な関係であるだけに、なかなか難しそうだという印象を持たされる。もつとも、こうした共生日本語教室においては、日本語のリテラシーを活用して共生の場をつくるという実践に重きが置かれているのであり、こうした困難を超えてでも母語話者と非母語話者の対等な関係性を構築しようとする意志が重要なのであろう。

## (2) 言語グリッドの「折り返し翻訳」

一方言語グリッドでも、母語利用環境を支援すると標榜されているものの、言語グリッドを基盤として、機械翻訳を介して協働的に会話しようとする場合には、実はいわゆる母語場面の日本語は使えない。これは、機械翻訳が自然な日本語会話に近い文章を入力すればするほど誤訳するためである。

前述の言語グリッドの予備実験と位置づけられている、日中韓馬の異文化コラボレーション実験では、翻訳精度があまりに低いことから、利用者が言い換えを行うことが頻繁に観察され、それを「自己主導型リペア」と呼んだ[野村2003: 8]。そこで、実際にどのようなリペアが行われているか、残されたログを検討してみると、出力言語別に効果の現れ方が異なっていることがわかった。この理由は、この実験では共通言語である英語をわざと使わずに、お互いに理解できない母語を利用するという条件を課していたが、このリペアの際に英語の翻訳結果を見ながら入力文を修正していたからであることがわかった。つまり英語の品質向上に訳だつた言い換えが、他の言語の機械翻訳に適合する場合としない場合があり、それによって違いが生じていたのである[Ogura et al. 2004]。

こうした入力文のリペアは、機械翻訳システム独特の言語処理構造に合わせた言

い換え(例えば主語を明示する、繰り返し所有格・目的格の代名詞を補うなど)も含めて、主として共生日本語化の第1の方法(平易化・簡素化)を繰り返すような行為と言える。この延長上には、これまでも機械翻訳に関して提案されてきた制限言語を設けるという考え方があり得る。これを日本語の簡素化・平易化に引きつけて考えると、Basic Englishのように語彙数の制限を行ったサブセットをつくる方法へと繋がる[Ogden 1930]。

しかし石田らはそのような制限言語の方向は、コラボレーションツールの利用という観点からは非現実的であると退け、機械翻訳の品質向上が俄には望めないため、利用者とシステムとの理解の共有をはかる方法を模索しようと考えた。そこでまず、利用者がシステムとのインタラクションにおいて知りたいのは、①「機械翻訳システムがどの程度、原文を理解しているか」と②「原文をどのように修正すれば正しく翻訳されるのか」であるとし、①の解決のために、母語のみで翻訳品質の判断ができるようにする方法として考えられたのが「折り返し翻訳」である。

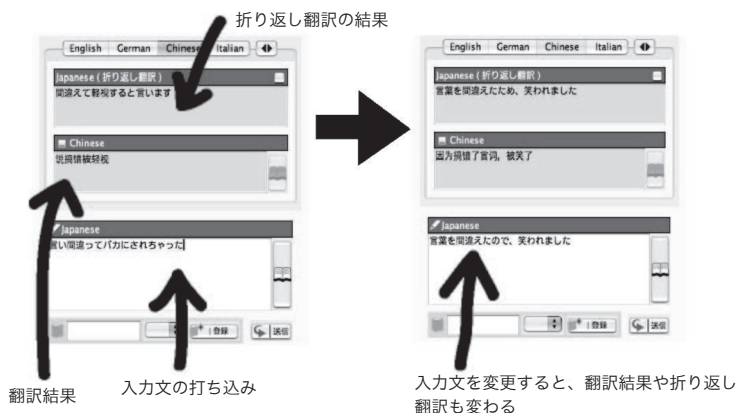


図-3 折り返し翻訳を使って、翻訳結果を向上させている例

折り返し翻訳とは、母語で文章を入れた後に出力された翻訳文を、さらに母語に再翻訳して提示する仕組みである。この再翻訳された文章をみて、原文に近ければ、おそらく翻訳文はほぼ意味が通っていると確認できることになる。

また、機械翻訳を介してコミュニケーションしている利用者間で、翻訳結果の理解を共有しようとする会話(他者主導型リペア)も行われていた。こうした分析を通じて認識されるようになったのが「理解を共有するための相互作用性」という新しい評価尺度の必要性である。すなわち、従来、機械翻訳に関しては、システムそのものの工学的



評価尺度(翻訳品質)しかなかったのに対し、機械翻訳システムと利用者らのインタラクションにおける「理解の共有」というメタレベル(発信者・受信者の間の理解の共有と、利用者とシステムとの間の理解の共有との双方)を評価する「相互作用性」という尺度を導入するべきだという主張である[石田・林田・野村2003]。

つまり言語グリッド上で展開するコラボレーションツールによる母語使用支援では、工学的には未完成な技術と言いうる脆弱な機械翻訳の質が、母語の言い換え(簡素化・平易化)を促し、さらにそれでも翻訳品質が必ずしも確保できないために、利用者とシステム間、あるいは利用者間の相互作用による理解共有という協働作業が必要となるのである。

### 3-3. 多言語環境支援における情報学的アプローチの特徴

これまで比較検討したように、共生日本語教室の実践と、言語グリッド上に展開する母語使用支援環境における協働実践には、日本語の共生言語化の実践としての類似性を確認することもできるが、最後に両者の間に横たわる違いに触れておく必要があるだろう。

岡崎が担当する、お茶の水大学の多言語多文化共生研究室のウェブサイトには、『『多言語多文化共生』とは、日本社会の構成員一人一人、それぞれが歴史や社会を背負った個人であるという事実が尊重され、その上で、相互の異なりをのり超えて新たな第三の規範を創り出す産みの苦しみの過程を指す』と規定されている。これは人文・社会科学系のアプローチのあり方を端的に示しており、共生する社会の成員の多様性を認め、相互の異なりを超えるのにもなう困難を明確に意識していることが示されている。ここにおいて、人間は多様な文化を背景にして、それぞれが複雑な他者との関係性を有した存在である<sup>7</sup>。

一方、工学的には、そのような文化的多様性をもつユニークな存在としての人間の全体像をそのまま扱うことはできない。たとえそれに対する共感や理解があつたとしても(そして実際には、それがあつても多いのだが)それを工学的に示す方法はない。理工学的アプローチでは、限定的な条件における明確に切り出された問題を解決する以外ないからである。このことを、言語グリッドプロジェクトに即して考えてみよう。

『『言語権』を行使できるための母語使用環境支援を行う』という目的の、工学的な実現のためには、まず層状の構造を積み上げていく必要がある[図4参照]。



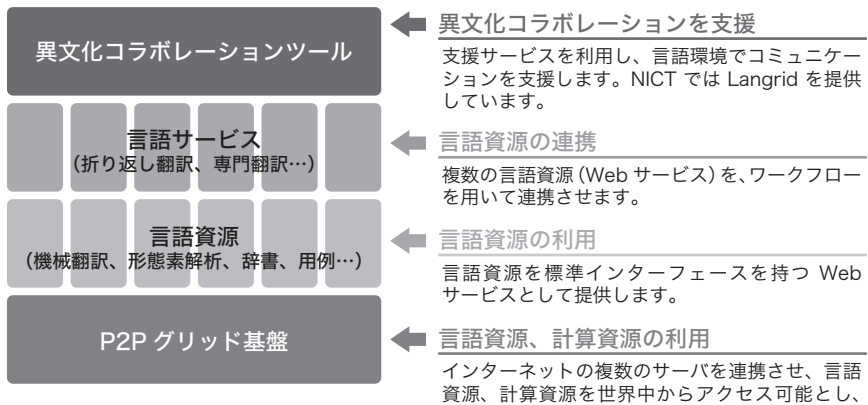


図-4 言語グリッドの階層構造<sup>8</sup>

環境を整える基盤層においては、かなり汎用的なインフラを構築する必要がある。言語グリッドは、言語資源の知財管理と連携のためのしくみであるため、この層はたとえば一般的な「インターネット上のリソースを連携させて使うために知財管理を伴う管理を必要とするシステム」に応用しうるほどの汎用性をもっている。そして、ここに原子サービスの言語資源の層は、中身は既存のサービスで構成されているわけだが、下の層と上の層につなぐためのインタフェースのデザインが重要になる。そして、そうした原子サービスを複合的なサービスは、ワークフローという記述方法によって連携を定義し運用する必要があり、それを言語サービスの層と呼ぶ。こうした基盤の全体が言語グリッドである。このレベルまでは、システム全体の社会的意義や思想内容の如何に関わらず、ほぼ純粋に技術的な層となる。

さて、この上にいよいよツールが載るわけであるが、この異文化コラボレーションツールの層になって、初めて生身の人間とのインタラクションが濃厚になり、システムのもつ社会的意味も問われうる。しかし、この層での課題の切り出しは、工学的には、あいまいさをできるだけ排除し、条件を限定的にした問題を設定し、それを解決することを繰り返す以外にないため、むしろ人文・社会科学にみれば、かなり些細な問題設定で限定的な課題を解決しているに過ぎないことになってくる。基盤層が人文・社会科学にみれば、「現場」からかなり離れて抽象的なのは、むしろ逆である。つまり技術的システムの階層には、等身大の人間が統一的な存在として全人格的に関わる層は構造的に存在しにくい。これは弱点というより特徴であり、人文・社会科学との射程の違いを示していると考えられる。

また工学的には演繹的にせよ帰納的にせよ、システムの実装のためには、なんらかのモデルに到達する必要がある。人文・社会科学系の研究アプローチによっては、抽象的なモデルの形成を必ずしも求めないのとは異なる。このように、何を問題とするか、そして何をもちその問題が解決したとみなすか自体が、それぞれの専門分野の担い手をもつ epistemic cultures [Knorr-Cetina : 1999] の核になる部分のひとつであるため、アプローチが異なれば、ここが異なるのは避けられない。

たとえば、言語グリッドプロジェクトのいう「異文化コラボレーション」は、いまのところ文化的多様性は最大限捨象して、「母語の違いだけが異なる、同じ目的に向かう同質のリテラシーをもった人々による協働作業」という限定を行っているため、正確には「異言語コラボレーション」支援となっている。従って「母語が異なる作業者の間での情報共有・意思疎通」が問題解決となるのである。ところが、情報共有・意思疎通ができたところで、必ずしも相互理解につながらないのが、岡崎の規定するような「多言語多文化共生」の現場の状況である。そのため、人文・社会科学の視点からは、こうした共生社会構築にむけての工学的問題解決のありようには違和感が残るだろう。しかしアプローチの違いを理解してその限定性を受け入れるとき、たしかに「多言語多文化共生」においても、「異言語の壁を乗り越えた情報共有・意思疎通」という基礎的なフェーズがあり得ることに気づくのである。この意味では、多様な学問分野が協働する問題領域も、「アカデミックな多文化共生」の現場なのであろう。

次に、工学的な「現場との協働」について、もう少し掘り下げて考察する。

#### 4. フィールド情報学——現場との協働による工学研究とその社会的意義

##### 4-1. 工学にとって「現場」あるいは「フィールド」とは何か

言語グリッドのオペレーションを担う京都大学大学院社会情報学専攻では、グローバルCOEの「知識循環社会のための情報教育研究拠点」として「フィールド情報学」の教育研究コアを担っている。ここで言う「フィールド」とは、「分析的・工学的アプローチの困難で、統制できず、多様なものが共存並立し、予測できない偶発的な出来事が生起し、常に関与することが求められる場」を指し、「研究者と現場の相互学習を通じて、フィールドにおける実践と研究室における研究開発を同時並行的に展開すること」を目的としている<sup>9</sup>。

言語グリッド上で展開する異文化コラボレーション研究は、こうしたアプローチの実践の場となっており、研究者らとNPO関係者が協働でツールを開発するグループは、言語グリッドアソシエーションという組織でSIG (Special Interest Group) を形成している。たとえば、前述のM<sup>3</sup>の場合は、「外国人のための医療支援システム研

研究会」というグループが生んだ成果だった。

ニーズが存在し、それに対するサービスに関わる蓄積も存在するのであれば、技術はその蓄積を利用して、サービスを空間的・時間的に遍在させうる。ただし、こうしたニーズや蓄積は現場にしか存在しないし、それが必ずしも最初から明示的にそれとして存在するわけでもないため、現場と関わり、ニーズを顕在化し、知識を体系化しながら、それを工学的に解釈してシステム開発につなげる必要がある。ここで注意が必要なのは、この「現場」あるいは「フィールド」観は、第一義的には“支援のニーズとその工学的解決が実社会にグラウンディングしている場”と捉えられていることである。しかし理工系アプローチでも、フィールド情報学の一翼を担うインクルーシブ・デザインの研究グループは、こうした「現場」「フィールド」を、システム構築を担う工学者にとっての「気づき」の場と捉え、従来の最大公約数的なデザインから除外されてきた人々（高齢者や障害者など）の生活場面にまで入り込み、「ユーザの深い語り」に迫ろうとする。

たった1人の個人から出発することは、ともすれば全体快適をめざす工学分野とは方向を異にするようにも見える。とはいえ、拙速な一般化はユニバーサルどころか、誰にとってもうれしくないモノを生み出しかねない。本当の意味での「公」は、実は「個人」と向き合うことからしか始まらない。1人の人間に深く向き合うことから始まる工学にとって、質的心理学は重要な役割を果たす[塩瀬 2007: 292]。

このように、理工系アプローチを個人と向き合うことと組み合わせることの困難さを自覚しつつ、その重要性を認識していることは注目に値する。ただしこうして生まれたデザインであっても、個において要求を充足させながら、一方で汎用的な一般性を持つ少量多品種の生産工程の開発などの成果へとつながるかどうかで、工学アプローチとしてのインクルーシブ・デザインの真価が問われることになるだろう。

またフィールド情報学という研究アプローチでは、具体的な問題解決法の提示を目指していることから、理工学的アクションリサーチの方法論を模索していると位置づけて良さそうである。人文・社会科学のアクションリサーチ概念も、幅広い学問分野で現場と関わるさまざまな手法の実践研究に適用されているため、一概に定義しにくいのが実情ではあるが、草郷孝好が心理学・教育学・組織論の各分野の研究者によるアクションリサーチの定義を引用したうえで、分野横断的に集約した秀逸なまとめを行っている。

……このように、アクション・リサーチに関わる研究者自身が軸足としている専門分野や領域が異なることから、その定義づけの表現やポイントの軽重に差異が見られる。しかし、これらに共通しているのは、「アクション・リサーチは当事者の力づけによって社会実践の改善を目指すための一連の研究活動である」という点である。そこで、この章であつかうアクション・リサーチの定義を次のようにまとめてみる。

アクション・リサーチとは、組織あるいはコミュニティの当事者(実践者)自身によって提起された問題を扱い、その問題に対して、研究者が当事者とともに協働で問題解決の方法を具体的に検討し、解決策を実施し、その検証をおこない、実践活動内容の修正を行うという一連のプロセスを継続的におこなう調査研究活動のことを意味する[草郷2007:254-255]。

フィールド情報学でも、まさにこうした循環的なプロセスを意識している。ただし、先ほども触れたように、工学的な解決を求めるニーズは潜在化している場合も多いため、現場そのものの生成を含むことにもなる。次にこの点について考察を進める。

#### 4-2 「現場生成」

『異文化間教育学における実践性——『現場生成型研究』の可能性』で、佐藤郡衛らは、共著者でもある横田雅弘、吉谷武志のそれぞれの実践例を引用しながら、アクションリサーチともやや異なる方法論の可能性を示唆した。それは以下のような特徴をもつ。

- ①「観察的な参加ではなく、そこに内在的に参加し、かつそのことを自覚的にとらえている」
- ②「あらかじめ設定されたフィールドに入り、そこでの観察から一定の知見を得るのではなく、『内在的に参画』することで、フィールドそのものを自ら作り出している」
- ③「仮説検証型や仮説生成型という因果論的な把握ではなく、協働による課題の発見と課題解決という方法をとって」いる
- ④(一定の場が先にあり、そこに関与し、観察から仮説を構成し、研究者が状況に積極的に関与し、その関与の効果を観察するアクションリサーチとは異なり、)「自らの関与を織り込み、関係性の中で自己の変容と「場」の相互作用を記述し、さらに課題解決にむけた新しい関係性の構築というダイナミックな過程をとらえ

る方法」を開拓している。

異文化間教育学は「異文化接触に関わる事象の分析・記述という社会科学的な側面をもっており、そうした研究を蓄積していく必要があることはいままでもない」わけだが、「多文化共生社会の実現に向けて重要な役割を果たしていく」という面を積極的に担う研究方法として、「現場生成型研究」が注目されるというわけである〔佐藤・横田・吉谷2006：31-34〕。

この多文化共生教育分野の協働研究における「現場生成」を、言語グリッドアソシエーションのSIGのひとつである、川崎市富士見中学校サポートチームがおこなったシステム開発の事例に即して考えてみる。このチームでは、リーダである立命館大学情報理工学部情報コミュニケーション学科セマンティックコミュニケーション研究室四回生の加藤淳一が、現場の中学校に赴き、多言語コミュニケーション支援ツールのプロトタイプを持ち込み、改良のアイデアや、潜在的ニーズの掘り起こしをはかった。このプロセスにおいて、もちろん川崎市で長年にわたり多文化共生教育の取り組みがあったことが協働の出発点ではあるが、当の学校現場に情報技術による問題解決を望むイニシアティブがあったわけではない。つまり、この現場生成のきっかけは多分に外からもたらされたものであり、実践者主導とは言い難いものであった。しかし、この過程で加藤が現場の多言語対訳集などの蓄積を持ち帰り、京都大学大学院情報学研究科社会情報学専攻石田研究室の境智史らがそれらをツールに組み込んだ。このツールでは、現場の多言語対訳等のコミュニティ言語資源を、図5のように翻訳精度を上げるために利用できるようになっている。



図-5 富士見中学校用プレイグラウンドの用語集画面

これを学校現場に持ち帰って試用してもらうことで、徐々に情報技術による問題解決の可能性が理解され始めたのである。理工学系の現場生成は、このように潜在的ニーズを掘り起こす必要がある場合、頻繁に起こりうる。これが、多分野の研究領域が交錯する(たとえば多文化共生教育といった)領域で起こった場合、「個別の現場」を汎用的な適用場面の個別的な現れ」ととる理工学的なとらえ方に不満が残るかもしれない。これが、押しつけにならないためには、研究者の側が理工学的アプローチと人文・社会科学的アプローチの違いを自覚し、実践者との丁寧な関係性構築を行いながら、汎用的なシステムを現場に還元することで、現場の状況に対して理工学的にできることを明確に示して、社会的な役割を果たしてゆくことが必要だろう。

#### 4-3. 実空間フィールドと情報空間フィールド

ところで、川崎のシステムでは、現場の蓄積は翻訳精度を上げるために投入されていたわけだが、さらに発展させれば、学校現場に蓄積された対訳集や多言語お知らせ文集を、言語グリッドに集積することによって、相互利用のネットワークを活性化しうる。また、参加のしくみを丁寧にデザインすれば、対訳集を協働で製作する場も提供しうるだろう。

こうした蓄積の共有は、特に学校現場には潜在的にニーズがあると考えられる。たとえば桐蔭横浜大学工学部赤堀研究室が開発した「在留外国人子女のためのデジタル理科教材」[赤堀2006]や、東京外国語大学多言語多文化教育研究センターの教材開発プロジェクトが行ったポルトガル語の教材<sup>10</sup>など、専門家が時間をかけてつくった教材があるが、こうした教材を広く活用するための基盤としても活用できる可能性がある。後者の開発チームが参加して行われた、2007年12月1日に行われた「多文化協働実践研究・第一回全国フォーラム」の分科会セッションA(2)「なぜ教材開発プロジェクトを行うのか?」で、今後は「リソース型教材」を作ってゆくべきではないかという意見が出ていた。その「リソース型」の概念について、その場では詳しく掘り下げられなかったが、教材を言語資源として扱うことでも実現しうるかもしれない。

筆者は言語グリッドが多文化共生に関する領域でもっとも貢献できるのは、こうしたリソース共有ネットワークとして機能することではないかと考えている。多言語教材を共有・共同利用しようとする社会的ネットワークは実際に存在する。しかも情報共有は、情報の結節点となってきた研究機関や支援機関・リンク集をつくったボランティアなどのウェブサイトを通じて促進されるところまで来ているのである。こうした社会的なネットワークや情報空間のコミュニティは、実空間に現象しているフィールドではないが、実質的に一種の場として社会の中で機能しているのであり、技術的

なシステムの胚胎となりうる。実際に、言語グリッドが基盤とするインターネットは、まさにこうした「空間と時間の制約を超えた、多数の人々によるアクティビティ」を活性化してきたことに特徴がある。従ってこうした領域は、情報学にとって親和性の高いフィールドのひとつと考えてよいのではないだろうか。言語グリッド上に展開するコラボレーションツールの層のデザインが、多文化共生の現場という実空間フィールドと結びつきつつ、実社会や情報空間で展開する情報共有のアクティビティや構造をもフィールドと捉え、各地で積み上げられてきた多言語使用環境支援の蓄積と、その共同利用コミュニティの活動を促進することができるならば、多文化共生社会の実現に理工学的アプローチからも貢献ができる可能性はあるだろう。

## 5. おわりに

多言語使用が必要とされる現場にとって、問題解決のために情報通信技術を使うことは、必ずしも自明のことではない。それどころか問題によっては、むしろ忌避されたり、慎重に排除されたりすらしうるし、そもそも設備が整っていないという場合も多々ある。しかし、言語グリッドのケースに即して言えば、この工学的なシステムは社会にとって新奇なりソースをもたらししているわけではなく、既に存在するリソースの組み合わせで、既存の問題の限定的解決を実現しているのに過ぎない。ただ、利用範囲の拡大や、技術の普及による遍在化と、扱うものごとの量的な変化によって、問題の設定条件であった環境そのものを変革しうる力をもつ。そしてそれが、多文化共生社会を生むための社会構造の変革にまで結びついていくためには、同じく現場志向の他分野研究者や、NPO・NGOとの連携が不可欠だ。本論文が、そうした連携の糸口となることができれば幸いである。

---

### [注]

<sup>1</sup> P 2Pとはpeer to peerの略で、コンピュータのネットワークの構成の一種で、中央にサーバをもつ中央集権型ではなく、ネットワークに繋がる複数のコンピュータが分散して処理を行う構成をさす。

<sup>2</sup> NICTの言語グリッドプロジェクトのサイトより引用(URL [http://langrid.nict.go.jp/jp/system\\_arc.html](http://langrid.nict.go.jp/jp/system_arc.html) (2008年1月15日現在))

<sup>3</sup> ただし現在は、さらなる技術の発展により、CHISE (Character Information Service Environment)プロジェクトのように、「世界のさまざまな文字に関する知識をデータベース化するとともに、そのデータベースをさまざまな形で利用する新しい文字処理アーキテクチャを開発する」といった文字の多様性への対応のフェーズに入っている。言語グリッド自体は、こうした言語処理の研究リソースをつないでゆく仕組みなので、将来的に従来型の公用語をベースとするものばかりではなく、多様な文字に対応した幅広い言語資源を繋ぐ方向に進む可能性もある。詳しくは、守岡知彦(京都大学人文科学研究所助手)のプロジェクト(URL <http://kanji.zinbun.kyoto-u.ac.jp/>)



- projects/chise/ (2008年1月15日現在))
- 4 多言語の医療受付対話システム<sup>M3</sup>(Computer Mediated Multilingual Medical Communication Support System) のプロジェクト(URL <http://www.langrid.org/association/m3support/index.html> (2008年1月15日現在))
- 5 2002年の調査も含み、京都市国際交流協会の医療通訳派遣事業についてのウェブページに報告が出されている(URL [http://www.kcif.or.jp/jp/zigyo/iryoy-tsuuyaku/kankeisha\\_top.html](http://www.kcif.or.jp/jp/zigyo/iryoy-tsuuyaku/kankeisha_top.html) (2008年1月15日現在))。また、多言語問診票については<http://www.kcif.or.jp/jp/zigyo/iryoy/sitsumonhyo.htm> (2008年1月15日現在)に記載されている。
- 6 もちろん、もしまったく医療の多言語対応がなされていない他地域の病院に、このシステムを調整して適用することになるとすれば、そのローカルな範囲において医療サービスの多言語化を進めることにはなる可能性はある。
- 7 お茶の水大学多言語多文化共生研究室(URL <http://jsl3.li.ocha.ac.jp/okazaki/> (2008年1月15日現在))。
- 8 NICTの言語グリッドプロジェクトのサイトより引用(URL [http://langrid.nict.go.jp/jp/service\\_layer.html](http://langrid.nict.go.jp/jp/service_layer.html) (2008年1月15日現在))
- 9 このフィールドの定義は、グローバルCOEウェブサイトに載せられている(URL <http://www.dl.kuis.kyoto-u.ac.jp/gcoe/field/index.html> (2008年1月15日現在))。
- 10 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター：社会連携：在日外国人児童のための教材開発プロジェクト (URL [http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/social\\_02.html](http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/social_02.html) (2008年1月15日現在))。

## 【文献】

- 赤堀正宣, 2006, 「在外外国人子女のためのデジタル理科教材の開発とその教育効果」平成16年度～平成17年度科学研究費補助金 基盤研究(B)研究成果報告書。
- C&C財団編, 上村圭介・原田泉・土屋大洋, 2005, 『インターネットにおける言語と文化受容』NTT出版。
- 半原芳子, 2007, 『『対話型問題提起学習』の実証的研究——非母語話者の問題提起場面に注目して』岡崎監修, 143-185。
- 堀川有美・三輪充子, 2007, 「実習生は参加者からの評価を教室活動にどのように取り入れるか——多言語多文化共生をめざす教育実習において」岡崎監修, 85-114。
- 石田亨・林田尚子・野村早恵子, 2003, 「異文化コラボレーションに向けて——機械翻訳システムの相互作用性」電子情報通信学会技術研究報告103(244):37-41
- 石田亨・内元清貴・山下直美・吉野孝, 2006, 「機械翻訳を用いた異文化コラボレーション」『情報処理』47(3):269-275。
- 柏倉康夫, 2005, 『情報化社会研究——メディアの発展と社会』放送大学大学院教材。
- 川田順造, 1988, 『サバンナの音の世界』白水社。
- 川田順三, 1997, 「ことばの多重化＝活性化—アフリカの体験から」三浦信孝編, 18-33。
- Knorr-Cetina, Karin, 1999, *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*, Cambridge: Harvard University Press.
- 草郷孝好, 2007, 「アクション・リサーチ」小泉・志水編, 251-266。
- 倉地曉美, 1998, 『多文化共生の教育』頸草書房。
- 倉地曉美, 2006, 「多文化共生のコミュニケーション能力とその開発」縫部監修, 149-165。
- 小泉潤二・志水宏吉編, 2007, 『実践的研究のすすめ——人間科学のリアリティ』有斐閣。
- 三浦信孝編, 1997, 『多言語主義とは何か』藤原書店。



- MICかながわ, 2007, 「在住外国人医療サービスに関する調査研究報告書」MICかながわ.
- 宮部真衣・吉野孝・西村竜一, 2007, 「病院受付における多言語間コミュニケーション支援システム M<sup>2</sup>の開発」情報処理学会, マルチメディア・分散・協調とモバイル(DICOMO2007), 355-363.
- 縫部義憲監修, 倉地曉美編, 2006, 『多文化間の教育と近接領域』(講座・日本語教育学5)スリーエーネットワーク.
- 野村早恵子・石田亨・船越要・安岡美佳・山下直美, 2003, 「アジアにおける異文化コラボレーション実験2002—機械翻訳を介したオープンソースソフトウェア開発」『情報処理』44 (5) : 2-10.
- Ogden, C. K., 1930, *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*, London: K. Paul, Trench, Trubner.
- Ogura, Kentaro, Hayashi, Yoshihiko, Nomura, Saeko, and Ishida, Toru, 2004, "User Adaptation in MT-mediated Communication," The First International Joint Conference on Natural Language Processing (IJCNLP-04) : 596-601.
- 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』雄松堂.
- 岡崎眸, 2007, 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎監修, 273-308.
- 佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志, 2006, 「異文化間教育学における実践性——「現場生成型研究」の可能性」『異文化間教育』23 : 20-36.
- 塩瀬隆之, 2007, 「ワークショップによる対話教育」やまだ編, 282-294.
- 多文化共生センター (都道府県および政令市における多文化共生施策調査チーム), 2007, 「多文化共生に関する自治体の取り組みの現状——地方自治体における多文化共生施策調査報告書」多文化共生センター.
- 上村圭介, 2005, 「情報社会の多言語主義のための理論的枠組み」C&C財団, 13-39.
- やまだようこ編, 2007, 『質的心理学の方法——語りをきく——』新曜社.

---

## グローバル化と公教育

—教育基本法「改正」論議と日本における多文化教育の可能性—

中島 久朱\*

---

In the age of globalisation, the Japanese government amended the Fundamental Law of Education in December of 2006. This paper examines the Japanese Educational Reform and the conception of the identity of ‘Japanese people’ from the perspective of multi-cultural education. According to the government and its advisory councils, because of international trends of globalisation Japanese education has been required to foster the ‘Japanese people’ with a strong identity based on ‘common’ history and culture, and responsibility as a member of the international society.

At the same time globalisation brought about a great diversity of backgrounds of people within Japanese society; the so-called multicultural society. So obviously the issues of multicultural education have arisen. A ‘universal’ sense of values in the country is needed to unify a national consensus, and in that sense it relates back to the concept of the ‘Former’ Fundamental Law of Education. Former Fundamental Law of Education stated the aim of education at ‘the creation of culture in general and rich in individuality’ and also said it ‘shall be spread far and wide’ . However, the New Fundamental Law of Education was totally changed at that point and it states that the identity of the Japanese people is fostered by patriotism and respect for national tradition and culture. But this kind of patriotism does not adapt to universal acceptance, because the latter is contrary to the first in being based on the diversity of people.

Therefore, this paper discusses the possibility of multicultural education within current Japanese society with reference to the case of ‘Multi-Ethnic’ England with the key concepts of ‘Diversity within Unity’ and ‘Citizenship’.

---

\*東京外国語大学大学院地域文化研究科博士後期課程

## 1. はじめに

国境を越えた人や情報の移動が容易になるとともに、世界中のあらゆる所で「グローバル化」が語られるようになって久しい<sup>1)</sup>。日本では、「新自由主義改革」にともなう社会的、経済的、政治的側面における「グローバル国家」戦略の進行と同時に、1990年代の後半から一連の公教育改革と教育基本法「改正」の議論が展開され、2006年12月にその「集大成」ともいうべき新教育基本法が成立した。

教育基本法の見直しを提言する理由として、2000年の教育改革国民会議の報告は、「伝統や文化の認識や家庭教育の必要性の強調は決して、偏狭な国家主義の復活を意図するものではない。このことは、グローバル化の進展の中で日本人としてのアイデンティティーを持って人類に貢献することができる人間を育成するという観点から、基本的な事項であると考え。」と述べている。つまり、国際社会において生きていくためには、まず自己の所属する国家の一員としての「アイデンティティー」をもたなくてはならず、ある国家の成員たるということはその成員間に共通で同質の「文化」を身につけておくことが肝要であり、そのために公教育を通じて求められる「国民」を育成するというのが日本政府の姿勢であるといえよう。

以上はグローバル化にともなう外向的「国際化」戦略と捉えることができるが、一方、1990年の「出入国管理および難民認定法(入管法)」の施行にともない、定住外国人が飛躍的に増加したことより、様々な場面で「内なる国際化」の問題が議論されるようになってきている。それらの問題に関する研究においては「多文化主義」や「文化多元主義」の理論にその解決の糸口を見出そうとしているものが少なくない。そこで、まず第一にあげられるのが「人権」保障の見地である。そこでは、「国民文化」への適応が求められる「国民教育」という日本の学校がもつ枠組みが、外国につながる背景をもつ子どもたちに固有の文化的背景を維持することを困難にさせ、結果的に排除につながっているということを批判的に捉える傾向が見られる。そのことに関して、太田は日本の学校における「国民教育の枠組みの中で行われる適応教育」的な側面は、ニューカマーの子どもたちがもつ教育への権利に対して、「脱文化化教育」という性格をもつものであると批判している[太田2000:223]。

また、行政および保護者に対して子どもの教育を受ける権利・学習する権利を保障することが義務とされているが、日本国籍を持たない子どもに関しては「就学許可」という制度により公立学校への受け入れはするものの義務教育の規定はないため、外国籍の子どもに関しては積極的に就学を提供するという意識は低く、そのことが不就学の問題につながっているといえよう。

しかし、1989年に国連総会において採択され、日本も1994年に批准している「子ど

もの権利条約」では、子どもの生存、発達、保護、参加という「包括的」権利のうちの一つとして、第28条において「教育への権利」条項が明文化されている。同条約は2006年12月現在で193の国と地域において締結されており、すなわち、現代の世界的基準において、教育は全ての子どもに共通の権利であり、諸国家はそれを提供することが求められている。一方で、「国民国家」における公教育という観点から見た際に、国家の教育における主権をどのように捉えればよいのかということが、グローバル化が進むにつれて問題となっている。以上をふまえて、本論ではグローバル化時代の公教育における多文化主義的教育にはどのような可能性が考えられるのかを、近年の教育基本法「改正」議論との関連において検討する。中でも、基本法「改正」議論で争点となった「愛国心」、また、多文化主義的教育の重要な概念となる「多様性」と「普遍性」の両立の問題等に焦点を当て、批判的検討を試みるものとする。

## 2. 多文化教育と公教育

### 2-1. 多文化教育をめぐる論説

多文化教育とは、各成員が共通の文化を有する集団があることを前提とし、それら集団間の差異に視点を向けることから議論される理論であり、社会的スタンスである。今日の世界では、おそらくほぼ全ての国においてマジョリティとマイノリティを巡る問題が、可視的にせよ不可視的にせよ存在するものと思われる。そのような社会において、マイノリティとよばれる集団に属する人々が社会・経済・政治的に様々な場面で不利益な立場に立たされる社会構造や意識、および権利等の不平等を是正することの必要性が論じられている。そして、教育の世界においても、同様に構造的不平等があるのではないかという批判的かつ相対的な視点を提示し、再構築するための新しい枠組みを確立することを目的としたモデルが模索されている。バンクスによれば、多文化的な国家においては、教育は「多様性」と「統一」の両立への挑戦であるという。これまで多くの国家において、統一をはかる手段としてシティズンシップ教育が行われてきたが、そこでは、社会・経済・政治的に力のある集団＝マジョリティによる関心が中心となり、文化的多様性を排除してきた。しかし、国家が単一的な文化や社会規範によって成り立ちえない現実の中では、「多様性」なき「統一」は覇権や抑圧という結果を、「統一」なき「多様性」は分裂を生むというのがバンクスの主張である[Banks 2004 : 13]。

また、曾和によれば、多文化主義とは単一文化主義(monoculturalism)や同化主義とは対極をなすものであり、エスノセントリズムやレイシズムに相対する立場を主張するものとして、文化相対主義的立場から分離主義に反対し、人類に共通する

「普遍的価値観」を創出することを目的とする考え方であると定義される[曾和1996：177]。すなわち、人類共通の普遍的価値があることを前提とし、多様な文化や習慣、価値観を受容する寛容な社会が多文化的社会であるといえよう。

## 2-2. 英国の新自由主義教育改革とスワンレポート

日本と同じく、1980年代から90年代の半ばを通じて、サッチャー首相率いる保守党政権の下、強力な新自由主義的改革を押し進めていった英国<sup>2</sup>では、教育の分野においても市場主義的競争原理が取り入れられた。新保守党政権は、「行き過ぎた」福祉国家解体および入念な行政改革による「小さな政府」論を唱えた。そのような文脈において、同国では1988年教育改革法が成立し、同法により、中央政府組織と地方教育当局(Local Education Authority)の協働の下運営されてきた福祉主義的な公教育体制に代わり、「選択と多様性」が新たなテーマとして掲げられ、市場主義原理に基づいた公教育制度改革が打ち出された。また、その主たる改革の一環として、学校選択制(Open Enrollment)の導入、自律的学校運営(Local Management of School)等が導入された。その結果、個々の学校がもつ運営上の自由裁量権は拡大され、学校種毎の特色が明確化される一方で、自律的競争とそれに伴う責任が学校、さらには個人に帰されるようになった。また、学校運営に関しては自由裁量権が増したが、それと同時に教育内容に関しては、ナショナル・カリキュラムやナショナル・テストの導入により「画一化」が進み、それぞれの学校の教育における自由度は狭められることになったとの批判もみられた。

清田はこれらの改革に関して以下のように述べている。

従来の教育学理論の枠組みからは、こうした一連の改革に対する批判は非常に強く、前者(学校種の差別化：筆者)に対しては公教育の場への「市場原理」の導入が教育的営為を破壊してしまう危険性が指摘され、また後者(ナショナル・テストの導入による教育の画一化：筆者)に対しては国家権力を強めようとする反動的な姿勢とその危険性が非難された[清田2005：6]。

つまり、保守党政権の一連の改革による市場主義導入によって同国の社会格差は拡大し、教育の現場における不均衡も助長される結果となったのである。このことは、昨今の日本の教育改革への警鐘となり得る。

他方で、英国においては伝統的に階級間の格差が厳然と社会を分断しているということはよく言われることであるが、戦後、旧植民地諸国を中心に様々な国や地域から

急激に流入した「移民」の存在は、それまでの社会における階級構造とはまた別の多様なグループ間の差異に基づく社会格差をもたらした。そして、その新たな社会格差の一側面として、相対的に教育達成度が低い傾向にあったエスニック・マイノリティの子どもへの教育をめぐる問題が1960年代より議論されるようになったのである。

同国においても、アメリカやオーストラリア等の先進的な移民国家と同様に、当初はエスニック・マイノリティの子どもへの教育は同化主義的政策がとられていたが、1970年に入ると社会における文化の多様性や文化相対主義的前提に立った多文化教育が提唱されるようになる。そのような流れの中、1979年にエスニック・マイノリティの子どもへの教育のための調査委員会が設置され、6年の歳月をかけて、その後の同国のエスニック・マイノリティ教育に受け継がれる基本的理念が示された「全ての子どもに対する教育」(Education for All: 通称スワンレポート)と題された報告書が作成される。同報告書は、多元的な社会においては多様性こそが豊かな社会の実現につながるとする多元主義的見解と、国家の分断を招くことを懸念する保守派の間にあった葛藤を乗り越えるべく、「統一の中の多様性」(Diversity within Unity)という概念を掲げた。また、多文化教育はエスニック・マイノリティの子どもだけに対してのみ行われるものではなく、マジョリティの子どもにとっても重要なものとした。すなわち、同報告書以降現代まで引き継がれる英国の多文化教育はそのタイトルにあるとおり、全ての子どもに対する教育として位置づけられるのである。

また、もう一つここで重要なことは、エスニック・マイノリティの子どもへの存在があらかじめ意識的に考慮されている点に加え、同国の公教育は子どもの出自や国籍を問わず、文字通り「全ての子ども」に提供されることが前提となっていることである。つまり、一方で市場原理主義的価値観による競争原理と新自由主義的格差を生み出した構造ができると同時に、その格差を克服するべくマイノリティ教育への取り組みがなされた点、および「国民」を育成する手段である「公教育」に、あらかじめ多元主義的＝多様な価値観をもつ子どもたちが学ぶことが前提となっている点で、同国の例は非常に興味深い。

### 2-3. シティズンシップと国家 —英国の例—

1980年代以降の自由主義改革において、ある意味で日本の模範となった英国で、一見新保守主義の他の政策とは相反するような社会・経済的に不利な状況に立たされている少数者の権利を守るような流れが同時に存在し得たのは、如何なる理由によるものか。その答えは同国の「シティズンシップ」概念に見出せるのではないだろうか。

英国では2002年よりシティズンシップ教育が中等学校の必修教科とされたが、同科

目が必修となった背景には、年々増加するいわゆるニート (NEETs) や政治に無関心な若者の存在があるとされる。シティズンシップ教育においては政治的知識のみならず、「責任をもった市民」としての行動力の習得が目指される。

では、シティズンシップとは如何なる概念であるのか。近代国家におけるシティズンシップは福祉国家的シティズンシップとして発展してきたとマーシャルは説明する。そして、シティズンシップと国民意識に関して次のように述べている。

シティズンシップはまた、統合効果をももたらした。あるいは、少なくとも統合過程における重要な構成要素であった(中略)封建制以前の社会は感情によって結束を保ち、虚構によって活力を維持すると語っていた。その場合彼<sup>3</sup>は、血縁関係や、あるいは共通の祖先と言った虚構に言及していた。シティズンシップはこれとは異なる種類の紐帯を要求する。すなわち、共有財産である文明への忠誠心にもとづいて、共同社会の成員であると直接に感じる感覚である。それは、権利を認められる普通法によって保護される[マーシャル1950=1993: 52] (下線は筆者による)。

シティズンシップとは、すなわち、ゲマインシャフト的血縁や地縁というような「感情」や「虚構」によるものではなく、「共有財産である文明への忠誠心」と「共同社会の成員であると直接に感じる感覚」、つまり、帰属する社会との契約のもとに生じる権利であるとされる。そして、権利を得るには当然、その社会における「責任ある市民」としての行動をとる義務が求められる。これは、ある意味で多様な背景をもつ人々が共存する社会において、普遍的な価値観を追求し、またその価値観に基づく契約によって社会の成員資格が保たれるという点で、多文化社会の実現に資する概念であるといえよう。

英国におけるシティズンシップ教育の発展の歴史は一世紀以上前まで遡ることができる。植民地主義国家として巨大な帝国を築いた1800年代から1900年代初頭の大英帝国においては、その統一のためにシティズンシップという概念が用いられたのである。旧植民地国家において、「シティズン」という言葉が意味したのは、本国に対する絶対的従属と参加であった[Klein 2001: 1]。その後、1900年代半ば過ぎからは、主に民主主義の機能や司法および立法制度などに関する知識の理解のための「公民(Civics)」教育等がおこなわれていた。

しかし、時代の変化に応じて、「シティズン」に求められる資質も変容し、シティズンシップ教育の目的や内容も変化してきたといわれる。英国は、その歴史的背景より、



現在も英連邦と呼ばれる旧植民地諸国の中に少なからぬ発展途上国を抱えており、近年のグローバル化の潮流の中でも課題とされる、いわゆる南北格差に関連する貧困や開発援助等の問題を自国と切り離して捉えられない立場にある。そのため、現代の同国におけるシティズンシップ教育には、持続可能な開発援助や、「地球市民」としての国際社会への関わり方といったような項目が重要な要素として学習内容にも取り込まれている。加えて、EUの一員として、従来の国家的枠組みを超えた、ヨーロッパの一部としての英国としての視点も持たざるを得ない。このように、現在の英国のシティズンシップ教育においては、その成立の過程においてローカルな視点、ナショナルな視点、グローバルな視点がそれぞれ段階的に取りこまれたことが大きな特徴の一つとして挙げられる[DfES 2007: 18-20]。冒頭でも述べたように、国境を越えて移動することが我々の日常の一部となった現在では、個々の行動範囲も拡大し、「シティズン」の「責任」というのは特定の市内や国内のみに留まるようなものではないという意識が浸透しているといえよう。

ポットモアはブルベイカーによる理論に依拠し、現代におけるシティズンシップの問題と「国民資格」の諸タイプについて論じているが、その中で「イギリスは伝統的に自らを国民国家として定義してこなかったから、戦後の移民はほとんど外国人とはみなされなかったし、一般的に他国より市民的、政治的、社会的権利を保有している」と言及している[ポットモア1992=1993:157]。そのことが、ひいては「スワンレポート」等に見られる「多様性」への寛容さや、「全てのこどもへの教育」が公教育においても前提とされる同国の現状に通じているのではないだろうか。

### 3. 現代の日本における教育基本法「改正」をめぐる議論

ここまでは多文化化が進む現代社会における英国の公教育の理念の展開と「多様性」と「統一」に関わる問題を参照した。本節においては、同様に近年の社会的価値観の多元化が様々な場面で議論されるようになってきた日本で、公教育における理念がどのように議論され、変化をしてきたのかを戦後教育の法的要となる教育基本法の「改正」をめぐる議論と関連させながら分析を試みる。

#### 3-1. 戦後教育基本法の制定

戦後、それ以前の「教育勅語」に変わるものとして定められた教育基本法(以下、1947年教育基本法とする)では、その前文において次のように述べている。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとと

もに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならぬ(下線は筆者による)。

後述するが、前文により宣言されている理念は、前節で論じた、多文化社会の実現に向けて希求される多様な文化や習慣、価値観を受容する寛容性の追求、つまり人類共通の普遍的価値の追求につながるものであると思われる。以下、このような理念をもった1947年教育基本法の成立の過程を概観し、戦後の日本において、教育基本法が保持していた意味、その基本理念はどのような経緯をもって形成され、その性格は如何なるものであったのかを分析する。

1945年、ポツダム宣言を受諾し、それにより、敗戦国となった日本は、戦前の軍国主義的、超国家的な国家のあり方を否定し、民主的な社会を築くことを余儀なくされた。すなわち、明治憲法と教育勅語からの転換である。まず、46年にアメリカの使節団による報告が出され、日本の教育家委員会との協力のもと改革のための議論が交わされた。また、文部省による教育指針も発表され、その後、前述の委員会が元になり、教育刷新委員会が設置され、教育勅語に代わるものとして教育基本法制定の議論が進められた。そして、47年に同法は議会により承認を受け法律として制定された。

1947年教育基本法の審議の課程において、その草案の中では法律としては成文化されなかった理念も述べられている。そのことについて、堀尾は以下のようにまとめている。

まずは戦前の教育に対する反省、それは国家主義的な教育、国家神道的な押しつけ、過度な愛国心の強調、軍国主義的な教育、これを排除して人格の尊重、個人の尊厳を軸に、民主的で文化的な国家の形成と世界平和への貢献をめざす新しい教育理念に基づいて教育が行われなければならないという、理念の大転換がここで示されている[堀尾2002:57]。

つまり、戦後の教育基本法は、国家主義や「過度な愛国心」ではなく、個人を中心として「世界平和」という普遍的な目標を掲げて、その実現を模索する過程を経て生まれたものであったということである。

また、同法の成立における重要な点として、教育と国の関わり方の転換点となったことがあげられる。1947年教育基本法ではその第十条において、「教育は、不当な支配に服することなく」と定めており、教育の内容に対する権力的介入を抑止する性格を有するものであった。これは、個人の基本的自由を認め、その人格が尊重すべきで

あるとする憲法に対応し、個々の子どもが自由な、独立した人格として育つための教育を阻害するような介入を国が行うことを事実上無効にするものであった。さらに、「国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである」と続けることにより、国は国家の主権者としての国民の教育に責任を負うものとしているのである。

つまり、戦前は国民国家において国家に従属する臣民の育成手段であった教育を、戦後は「子ども一人ひとりの可能性」の伸長を目指し、国民の権利としての教育を保障する責任を国家が負うものとし、教育における「不当な支配」をはっきりと否定している。そして、「教育を受ける権利」という言葉が用いられ、「人権としての教育」を親や自治体、および国が保障する「義務」を負うものとしての「義務教育」概念がここに示された[堀尾2002: 71-72]。すなわち、国民は教育を受ける権利を、国家はそれを保障する義務を負ったという点で、戦前の国家主義的かつ軍国義務的「臣民」教育としての義務教育とは全く性格の異なる概念が形成されたのである。

同法は、近年のグローバル化にともない公立学校における多国籍化が進んでいる状況を受け、多文化主義の視点からは、「国民」であることを同法の適用の前提としている点が批判されてきた。しかし、既に述べた通り、「個人の尊厳を重んじ」、「普遍的」で「個性豊かな文化」を目指したという点において、「多様性」と「統一」の両立をはかることを基本的理念とした、むしろ多文化主義者の理想に近いものであったといえよう。

### 3-2. 教育基本法「改正」の経緯

2006年12月22日に安倍晋三内閣の下、1947年教育基本法の全文が「改正」された「新」教育基本法が施行された。前文では「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願う」とし、この理想実現のための教育を推進するとされている。

教育基本法「改正」論は、元をたどれば日本国憲法改正論に連動するものとして始まった。1955年に当時の自民党、鳩山内閣の清瀬文部相が文部大臣として初めて教育基本法の見直しの必要性を公に訴える。その後、中央教育審議会により「期待される人間像」<sup>4</sup>が審議され、65年と66年の報告を経て71年に答申の一部として発表がなされた。しかし、当時は、「少なくとも表面」上は、「改正というよりは不十分な点を補うという姿勢」であり、また、厳しい批判も加えられ、この「期待される日本人像」が広く受け入れられることはなかった[堀尾2002: 26-27]。

現代日本における教育改革は、80年代から続く新自由主義改革の流れの中で、国家支出の削減政策にともなう義務教育の「スリム化」から始まる。84年、財界からの要請により、中曽根政権下において、臨時教育審議会(以下臨教審とする)を内閣直属の諮

問機関として設置する。臨教審は新自由主義、新保守主義的答申を多数提示したが、教育基本法に関しては、野党の批判を受け入れて「教育基本法の本質にのっとり」との文面が取り入れられたのみで、公然と「改正」が審議されることはなかった[ibid. : 28]。

その後、90年代末の憲法改正への流れにより、再び基本法「改正」に向けた議論が高まり、97年には、橋本政権により示された構造改革における「6つの改革」にも教育の改革が盛り込まれている。そこでは、財政構造改革の視点から「平等主義的」で「画一的」な教育制度の見直しが行われたのである。同時に規制の緩和が推進され、「教育の自由化」として「自己責任」論が台頭するようになる。教育が「市場主義」に基づき複雑化し、教育サービスの多様化が進行するとともに、市民は自己の責任による選択の自由という「権利」を得たのである。一方、国際市場経済において日本が「国家」として勝ち残るためには、価値が多元化した社会を統制し維持する機能、いわば「統合」のイデオロギーを強化させた「強い政府」が求められた[今野2003 : 40]。

続く小渕政権では、「憲法調査会設置法」や「国旗・国歌法」等が制定され、2000年に首相直属の私的諮問機関である教育改革国民会議は、その報告において、前述したように「日本人としての自覚、アイデンティティ」をもち、かつ「我が国の伝統、文化」を「次代の『日本人』に継承」することで「グローバル化」する社会における責任をはたすことのできる日本人を育成するという見解を明文化した。また、同じ年に示された「21世紀の日本の構想」によれば、教育は国家のもつ統治機能の一つであると言明し、他方で「サービスとしての教育と対比」させ、如何なる理念のもとに、誰を対象として国は教育を行うのかということを示唆した[西原2005 : 25-26]。その一環として現れるのが「愛国心」教育であった。この問題については後述するが、2006年12月には、その「愛国心」を含む教育基本法が成立する。「改正」後の教育基本法では、第二章「教育の実施に関する基本」の中の第五条の二において、「教育は、国家及び社会の形成者として必要とされる基礎的な資質を養うことを目的として行われるものとする」との文面が見られる。前述した戦後基本法において「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育」を「普及徹底する」とされた理念は、「国家」の構成員としての「資質」を涵養する方針に転換されたことが見てとれる。これは、普遍的価値観に基づいた個人の育成を主眼とされてきた教育が、「国家」の意図に従う「国民」の形成に重点を移した点において、「改正」前後の基本法の立脚点が変化したことを意味する。

新・旧教育基本法の対照<sup>5</sup>

旧教育基本法	新教育基本法
前文	前文
<p>われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の現実は、根本において教育の力にまつべきものである。</p> <p>われらは、個人の尊厳を重んじ、<u>真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。</u></p> <p>ここに、日本国憲法の精神に則り、<u>教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。</u></p>	<p>我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。</p> <p>我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、<u>真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。</u></p> <p>ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、<u>我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。</u></p>
教育の目的および理念	教育の目的および理念
<p>第一条(教育の目的)</p> <p>教育は、人格の完成をめざし、<u>平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。</u></p> <p>第二条(教育の方針)</p> <p>教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、<u>実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。</u></p>	<p>第一条(教育の目的)</p> <p>教育は、人格の完成を目指し、<u>平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。</u></p> <p>第二条(教育の目標)</p> <p>教育はその目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次にあげる目標を達成するよう行われるものとする。</p> <p>一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、<u>豊かな情操と道徳心</u>を培うとともに、<u>健やかな身体を養うこと</u>、</p> <p>二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、<u>創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと</u>。</p> <p>三 <u>正義と責任、男女の平等、自他に敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと</u>。</p> <p>四 <u>生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと</u>。</p>

	<p>五 <u>伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。</u></p>
義務教育	義務教育
<p>第四条(義務教育)</p> <p>国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。</p> <p>2 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。</p>	<p>第五条(義務教育)</p> <p>一 国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う。</p> <p>二 義務教育として行われる普通教育は、<u>各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと</u>を目的として行われるものとする。</p> <p>三 国及び地方公共団体は、義務教育の機会を保障し、その水準を確保するため、適切な役割分担及び相互の協力の下、その実施に責任を負う。</p> <p>四 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料を徴収しない。</p> <p>第十条(家庭教育)</p> <p>一 <u>父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。</u></p> <p>二 国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない。</p> <p>第十六条(教育行政)</p> <p>一 教育は、<u>不当な支配に服することなく、この法律の定めるところにより行われるべき</u>ものであり、教育行政は、国と地方公共団体との適切な役割分担及び相互の協力の下、公正かつ適正に行われなければならない。</p>
<p>第十条(教育行政)</p> <p>一 教育は、<u>不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべき</u>ものである。</p> <p>二 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。</p>	



ここまで教育基本法の「改正」の経緯を見てみると、新保守主義的な理念に基づいているという点において、前述した英国の教育改革の流れに共通する部分を感じられる。しかし、多文化主義的視点に立ってみると決定的に違う点もいくつか挙げられる。その中でも決定的なものとして、まず、子どもの権利を規定する部分が全く見られないこと、次に、数多く存在する外国籍の子ども、あるいは様々な背景から外国につながる子どもの存在に対する視点が全く欠如していることがあげられる。特に、後者に関しては「我が国」の伝統と文化を共有することを前提とし、「我が国」と「郷土」を愛すること、すなわち「愛国心」をもつことによりグローバルな社会で生き残ることのできる「国民」を育成しようという規定は、文化的に多様な子どもたちの存在が視野に入っていないものである。さらに、新設された第十条(家庭教育)の項においては、家庭教育の役割を定め、「生活のために必要な習慣を身に付けさせる」ことが明文化されているが、そもそも家庭での教育というのは本質的に私的な事柄であり、それを国が規定し統制するような状況も招きうる同項のもつ意味は検討を要するものである。加えて、先に述べた1947年教育基本法が教育行政につき定めた「不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべき」という文言は、「改正」後の基本法では第十六条において「不当な支配に服することなく、この法律の定めるところにより行われるべき」と表現を改められたが、これにより、「不当な支配」を受けることのないよう保障されるべきは国家の主権者である「国民」ではなく、「教育行政権力」と読み取ることができるという指摘がされている[高橋 2004 : 188-191]。このことは、つまり、国家による介入、ひいては「不当な支配」が認められ得る危険性を持つということである。

前節で述べたように、グローバル化にともない価値の多元化、多文化化が進行する社会では、普遍的価値の追求と共有が鍵となると思われるが、今回の「改正」には、1947年教育基本法に見られたそのような性格は姿を消し、むしろグローバル化する社会の要請からは逆行するような、いわば「復古主義的」傾向が強くなり感じられるものとなった。

### 3-3. 「改正」の背景

以上、教育基本法「改正」の経緯を見てきたが、ここでその背景を簡単に整理する。これに関しては様々な要因が指摘されているが、本論では次の3点に要約する。

まず、近年の若年層には倫理や道徳の観念が失われているのではないかという社会的危惧があるとし、その改善策として若者を育成する教育の根幹に関わる基本法への注目が集まったとするものである。これらの論説においては戦前の「教育勅語」に見ら



れる「情操教育」的価値観を再評価する傾向があり、「改正」後の教育基本法の逆行現象の主たる要因となっている。

次に、世界的なグローバル化の進行により、日本が今後の国際社会の中で生き残るための「国際化」戦略の一環として、グローバルな視点をもった人材を育成することが必要であるという考えに基づく流れである。しかし、これらの意見に関しては、価値の多元化が今後ますます進行すると考えられる社会において、「多様性」と「統一」のバランスを如何にして計るのかという点で、理念的問題が指摘される。

最後に、1980年代に隆盛した新保守主義思想に基づく自由主義改革の英・米・日を中心とした世界的潮流である。経済の発展を最重要課題とし、「自由化」とそれとともなう「自己責任」の追求という、いわゆる「小さな政府」の実現の一方で、「国家」として勝ち残るために社会を統制し維持する機能、つまり「統合」の実現というもう一つの命題に対する答えとして「強い政府」が出した結論が「愛国心」による「国民」のイデオロジカルな統一であった。

### 3-4. 「愛国心」と公教育

先にも述べた教育基本法の「改正」における議論において頻繁に用いられ、「新」教育基本法の理念的支柱の一つとしても言及される「愛国心」とは如何なる概念であるのか。また、そもそも「愛国心」とは如何なる意味をもつ言葉であるのか。

「愛国心」という言葉は、もともとラテン語の「パトリア(patria)」に由来するパトリオティズムという英語の訳語として定着したものである。パトリアという言葉自体は時代の変遷とともに「祖国」という意味をも持つようになったが、元来の意味としては、ある人物にとって生まれ、育った共同体を指すものであり、それは近代における国家とは同義ではなかった。高橋は、従って、「愛国心」という言葉が即座に否定されるべきものであるかという問題を提起した上で、重要なことは様々な場面で語られる「愛国心」が、あらゆる歴史的文脈において生きる個々人のなかに自発的に生まれた感情かどうかということであるとする[高橋2004:51]。さらに、パトリオティズムとナショナリズムを対比させ、「パトリオティズム＝善」、「ナショナリズム＝悪」という二項対立的言説を批判する。換言すれば、歴史的、社会的、文化的に異なるそれぞれの状況下においては、両者ともが開放や発展という観点から見て重要な役割を果たす可能性を否定はできず、それよりも注意すべきであるのは、国を愛するということが本質的に「排他性」を孕むものでありうるということである[高橋2004:57-58]。ここから読み取れることは、すなわち、「愛国心」教育が法的正当性をもたされ、国家が国民を統制する装置としての公教育がそれを規定した場合に、「われわれ」と「他者」を区別し、

排斥するような暴力性をもつ危険性とそのような場合に育まれる「愛国心」とは、自然発生的に人々の心に生まれるものではなく、国家という権力により強制された結果の帰結、つまり「思想及び良心の自由」に背く結果につながる可能性である。

また、中村は「愛国心」と「人類愛」という概念の対立の図式を用いて、近年の日本における教育改革論において、「国民は多様な文化的伝統を有する人々」によって成り立ち、「そうであれば愛国心もまた、異質な文化を有する人々のあいだで成り立つ方が自然である」とした上で、「世界に通用する人間」になるために「日本人としての自覚を確立」という意味での「愛国心」教育論に対する批判的見解を示した[中村2005:102-103]。そして、グローバル化が進む現代の国家においては、「伝統的文化を異にする複数の社会的集団によって成り立つ」ものであり、だとすれば、国家が理想として追求すべきは恣意的に選ばれた「特定の伝統文化」ではなく「人類に普遍的な理想」とであるとされる[中村2005:106]。しかし、2006年に成立した教育基本法に至る国の議論には、以上のような視点は盛り込まれておらず、「世界に通用する」という言葉のもつ意義が明確に見えてこないと言わざるを得ない。

また、「愛国心」教育が焦点化された背後にあるのは、冷戦の崩壊後、英国同様に日本でも1990年代に進められた小さな政府・強い国家戦略における軍事大国化の一環としての側面であると指摘する見解もある[大内2003:96-97]。教育基本法「改正」における「郷土や国を愛する心」、「日本人のアイデンティティ」等、「愛国心」には、「戦争のできる国民」をつくるというイデオロギーが見られるというのである。だとしたら、「愛国心」と同時に示される「国際社会の一員」として貢献するということは、すなわち「国」に帰属して戦時には忠誠をつくすということを暗に要請しているという意見にもつながる。

#### 4. 日本における多文化教育の可能性

以上に見てきたように、教育基本法の「改正」をめぐる様々な問題点が指摘され議論されてきたが、ここで最も重要であることは、その過程において、政府は「国」とは何であるかを明確に論じていない点であると考えられる。従って、本節では教育基本法の「改正」における問題点を明らかにした上で、多文化教育の視点に立ち返り、新教育基本法の問題点を考察し、今後の日本における多文化教育の可能性を検討する。

##### 4-1. 教育基本法「改正」の問題点

教育基本法の「改正」について、樋口は憲法学的視点からその問題点を指摘する。樋口によれば、教育基本法が対象とする「国」と「国民」の関係を論じ、近代以降の国家に

おける「国民」とは、地縁に基づく文化的単位である「エトノス」としてではなく、これとは相対する「契約」に基づく地位身分である人為的国家形成者としての「デモス」として捉えられるという。そして、「エトノスという測定し難い概念をデモスという責任ある権威へと転化する」努力が払われてきたということを前提として、現代社会における「統合型」（＝デモスとしての国民の一体性を強調、公的空間にエトノスを持ち込めない）と、「共存型」（＝公的空間においてもエトノス単位の存在を認める）のどちらかを選択することが迫られているという[樋口2006:12-13]。つまり、近代憲法上の「国」というのは、民族ないしはナショナル・アイデンティティといったような狭義の枠組みではなく、デモスという民主主義的な価値観に裏付けされた枠組みであり、さらにそこには「普遍的」な価値観があるというのである。これは、多文化が共存する社会における「多様性」と「統一」のバランスを計る手がかりとなる概念であると思われるが、ここで問題となるのは「国民」と「国家」の関係に見られる「エトノス」的観念と「デモス」的観念の二義性であって、教育基本法の「改正」においてはその二義性が全く議論されないままに「改革」が成立してしまったことが批判されている。

樋口はまた、ネイション・ステイツが「国民国家」であって「民族国家」でないという点で、民族の要求というものは「私」であり「公」とは区別して、公教育における「私事性」と「公共性」の問題にも言及している。それを踏まえた上で、「現在語られている日本のナショナリズム」は「国家主義ではなくて民族主義」であると述べている。そして、市場原理主義的改革によって教育の世界にも進行中の民営化、法人化等の流れは、「国家が本来なすべき仕事から手を引いて」いる状態で、かつ「民族からいえば国家を人質にする」という「危機」が訪れているという[樋口2006:13-14]。しかし、中央教育審議会は、教育基本法の「改正」の理由として前出の文部科学省答申の中で「直面する危機的状況を打破し、新しい時代にふさわしい教育を実現するため」と述べ、また「直面する危機の根源は『公共心』の欠如に発している」としたが、「危機的状況」の原因に関わる「公共心」の検討や「新しい時代にふさわしい教育」の根拠を明確にしているとは言い難く、以上のような点において、教育基本法の「改正」はその理念的な部分における問題が指摘される。

#### 4-2. 多文化教育的視点からみた教育基本法の問題点と今後への示唆

それでは、多文化教育的視点に立った際に見出せる「改正」後の教育基本法における問題点は如何なるものであろうか。前節で述べたように、現在の日本の公教育においては、「国民教育」としての機能が「愛国心」というキーワードにより、その性質をより強固にしている傾向にある。それは、戦前への回帰的傾向といわざるをえない。しか

し、他方では、近年の急激な在住外国人の増加にともない、公教育現場での外国につながる子どもたちが抱える教育の問題も看過できないものとなっており、文部科学省も1991年より「日本語指導の必要な外国人児童生徒」数の調査を実施している。同調査には様々な問題点も指摘されているが、ここでは紙幅の関係で割愛する。重要なのは、それらの子どもたちを含む「多様な」背景をもった子どもが存在する学校という空間において、どのような状況が見出せるのかということである。太田は日本の学校がもつ「国民国家」における装置としての枠組みと、ニューカマーの子どもたちがその背景を考慮されずに「国民教育」というイデオロギーを押しつけられている現状を批判的に述べている[太田2000:223]。そこで、そのような「日本人らしさ」を教える教育に対抗する理念として何が挙げられるかといえば、それが「多文化教育」であるという。

しかし、前節で引用した樋口による「エトノス」と「デモス」の概念対を援用するならば、戦後の日本における公教育を、多文化主義的観点から見る上で最も重要な問題となるのは、それが国民教育であったことではなく、国民教育が存在しなかったことであるといえる。すなわち、戦後の日本で「国民教育」とされていたものは、実はエトノスの観念に依拠した「民族教育」であったということである。

また、現代の日本における「国民」および「国家」の枠組み自体にも問題点が指摘される。憲法において基本的人権を享受するものとして定められる「国民」という概念は、さらに国籍法に基づき日本国籍を有するものであると規定されているが、この「国民」という言葉は、もともとのGHQによる草案においては「人民」をも表す「ピープル (people)」であったものを、敢えて、国籍を保有する者のみに範囲を限定しているのである。教育基本法においても、教育の主体として「国民」という言葉が用いられているが、しかし、第一条の教育の目的を参照すれば、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」とされており、高橋に依拠すれば、「平和で民主的な国家」を形成するのは一見して国家の主権者である「国民」であると捉えられるが、それに続く「社会の形成者」という言葉により国家と市民社会が区別されており、であるとすれば、教育基本法の定める公教育の適用範囲には、日本国籍を保持せずとも、日本の社会に暮らす全ての子どもが含まれて然るべきといえる[高橋 2004 : 179-180] <sup>6</sup>。

バンクスは多文化教育に関して重要なのは「多様性が歓迎されているというメッセージ」をつとめて発信することであるとしている[バンクス1996:26]。また、多様性はマイノリティのみではなく、マジョリティにも豊かな社会をもたらすものとして尊重すべきであるというのは、前述した「スワンレポート」にも共通する見解である。

しかしながら、日本のその対象が「国民」であることを前提とする「国民教育型」公教育を「多文化教育」にシフトさせることを考えるには、第一に前述したような日本の文脈に即して考える必要があるだろう。すなわち、「多様性」を「排除」しがちである日本の学校において、また、歴史と文化を共有する国民の教育を前提とする教育基本法の枠組みの中で、如何にして「多様性を歓迎」する土壌を作り出すことができるのであろうかという問題が生じる。

このような問題に対して、英国やアメリカで国民国家の「統合」もしくは「統一」と「多様性」という概念が、葛藤を生みつつも同列に並べられ、双方がその重要性を認められているのであれば、如何にしてそのバランスをとりうるのかということに示唆を求めることができるのではないだろうか。それが先にも述べたような「普遍」性の追求であり、「全ての子ども」にかかる問題としての教育のあり方の追求である。

そこで、今一度教育基本法の理念を検討し直すことにより、今後の日本における多文化主義的教育への方針を見出せるのではないと思われる。中央教育審議会は教育の「危機」という言葉を多用し、その内容として「青少年が夢や目標を持ちにくく」なっていること、「規範意識」や「自立心」が低下していること等の問題を提示し、その原因として旧教育基本法の機能不備ならびに「公共心の欠如」を挙げた。しかし、「危機」の原因は、新自由主義的改革による経済格差の拡大や社会・経済状況の変化等、他にもその原因となりうることは多くあろう。しかし、皮肉にもその格差の拡大や長引く経済不調の打破のために公教育の機能を利用し、前説で論じたような「愛国心」で統合された国を作ろうというのが、日本政府の見解である。

だが、国連子どもの権利委員会は、2004年2月、日本政府が2003年に同委員会提出した報告書に対する所見を公表した。中でも本論に深く関わる点として、以下の3点は注目に値する。1)「差別の禁止」においては、社会的に不利な立場にあるあらゆるマイノリティの子どもたちへの根強い差別への懸念とその廃絶に向けたあらゆる措置の実施を勧告、2)「児童の意見の尊重」においては、社会全般に子どもの意見の尊重が依然として制限されていることを懸念し、子どもに影響を与えるあらゆる機関や制度における子どもの意見の尊重と参加を確保することを勧告、3)「市民権および自由」においては、「学校に通う子ども(school children)」に加えられている制限、つまり「表現の自由および結社の自由」の制限を初めとする様々な場面で子どもの権利が制限されていることへの懸念を表明し、法律および規則の見直しを勧告している。これは、国際社会が日本にむける客観的な視点であると言えるが、それを要約すれば、依然単一主義的でマイノリティの存在を排除する傾向が強い日本の社会への教育的アプローチの重要性の指摘、そして、子どもの自主性に教育の可能性を見出すよりも、国が子

どもの教育を規定するような改革が行われてきたことが批判的に示されている。

また、前述した文部科学省の答申は「国際社会における我が国の立場や果たすべき役割も大きく変化し、世界の中の日本という視点が求められるようになった」ことを「改正」の理由に挙げている。これは一見すると第一節で言及した現代の英国におけるシティズンシップ教育に通底する理念と非常に近いものであるように見受けられる。しかし、後者がグローバル化にともない、「国」という枠組みに捕われない「普遍的」な価値観の追求による「統一」を模索するという視点から押し進められたものであるのに対し、前者はいわば正反対の立脚点によるものであるといえよう。

「国際社会における」「立場」や「果たすべき役割」を自覚し自律的に活動する力を教育によって育むためには、新教育基本法に示されるような、共通の「文化」や「歴史」といった恣意的なものにもとづく「愛国心」をよりどころとしたアイデンティティや「国民」としての自覚と責任ではなく、「普遍的」な価値と責任に基づき、教育の権利を守るものであることが前提となることが求められる。そのためには、英国におけるシティズンシップの捉え方やシティズンシップ教育の成果、そしてバンクスの理論や「スワンレポート」にも見られる「多様性」と「統一」の両立に挑戦する姿勢が参考となるのではないだろうか。

## 5. おわりに

以上、本論では現代日本における多文化教育に関わる問題を、現代の教育基本法の「改正」をめぐる議論と、近年のグローバル化にともない急速に進行し続けている日本の多文化化にとまなう公教育の問題という視点から検討し、「愛国心」と「普遍的」価値観の追求という、相反する理念について考察をした。日本のようなグローバル化する国家の公教育における多様性の容認と国民国家の統合機能的側面の間に生じる葛藤が大きな問題となっていることは明らかである。そこで、第一節では、グローバル化が進行する社会における多文化主義的議論を概観したのち、近代以降の移民受け入れ国として日本より長い経験を有し、社会的統一のための努力を払ってきたと思われる英国の事例を参照した。同国では、歴史的に国家の理念的統一のためにシティズンシップ概念を教育にとりいれてきたが、近年のグローバル化に対応し、その枠組みを「国」のみに捕われない、より「普遍的」価値観の追求と「グローバルな社会」において「自律的に」「責任をもって」行動できるような「市民」の育成という方向にシフトさせてきた。

一方、第二節で論じたように、日本では、グローバル化に対応するために、共通の歴史や文化により「国民」としてのアイデンティティを、東ねようとする新教育基本法の理念的な逆行が見られる。それは普遍的価値の追求を目指す多文化主義的教育とは



相反するものであると言わざるを得ない。しかし、1947年に制定された教育基本法は、戦前の「教育勅語」によるような「過度な愛国心の強調」による「国家主義的」かつ「軍国主義的」な教育に対する反省から、「人格の尊重」、「個人の尊厳」を中心に据えた、「民主的で文化的な国家」と「世界平和」という「普遍的」な価値の実現をめざす教育理念に基づくものであった。

そこで、第三節では再度多文化教育の視点に立ち、今後更なるグローバル化が進むであろう日本において、独自の文脈に即した多文化教育の発展のためには如何なる方策が必要となるかを検討した。その鍵となりうるのが「改正」以前の1947年教育基本法の理念の再評価と、多文化が混在する現代の英国社会におけるシティズンシップの概念である。近年、義務教育過程の必修科目としてシティズンシップが導入された同国では、日本と同様に多様化が進む同国の理念的統一への模索が見受けられる。さらに、国際社会における一員として、自らの国家がグローバルで普遍的な理想を追求していることを実感できれば、自ずとその一員としての誇りや自覚も生じるのではないかと。そして、そのような地縁や血統のみに縛られない価値観を身につけたとき、人々は初めて、互いの差異を受け入れ、「多様」な価値観を認めつつも共通したアイデンティティのもとで社会を構成する「自律した市民」として成長できるであろう。

---

#### [註]

- <sup>1</sup> グローバル化(グローバリゼーション)とは、グローバルな状態に向けて移行する動態性(ダイナミズム)をもった「社会的過程」のことを指し、「峻別可能なパターンに沿って」社会が「発展」あるいは「進展」していると捉えられる観念であるとされる。そこでみられる特質は、1)「新たな社会的ネットワークや社会的活動の創出と、既存のそれらの増殖をとめない」、2)「社会的な関係、行動、相互依存の拡大と伸長に反映され」ており、3)「社会的な交流と活動の強化と加速」ともない、4)「社会的な相互依存の更なる顕在化と社会的相互作用の急速な加速」を意識させるものであるとされている[スティーガー 2003=2006: 10-16]。
- <sup>2</sup> 本論では英国というのはイングランドを指すものとする。
- <sup>3</sup> マーシャルは、シティズンシップという地位身分について、H. S. メーンの著書を引いて論じており、本文中における「彼」とはメーンのことを指す[マーシャル1950=1993: 44]。
- <sup>4</sup> 1966年10月の中教審答申「後期中等教育に関する拡充整備について」に「別記」として発表されたもの。1965年1月に中間草案が発表されたが、作成および発表の形式が「民主主義に反する」と日教組等より批判を受け、若干の修正が加えられた。60年代の日本において、政府や経済界は「国家」の基礎として「人づくり」の必要を力説しており、「期待される人間像」においても「正しい愛国心」をもつこと、「天皇への敬愛は日本国への敬愛に通ずること」等があげられていた。
- <sup>5</sup> 表中の下線については、本論中で触れた部分として、筆者が加えた。
- <sup>6</sup> この高橋の議論は「改正」以前の教育基本法に基づくものであるが、問題となる部分については「改正」後も大幅な修正はされていないため、ここに参照した。



## 【文献】

- 今野健一, 2003, 「教育権と教育基本法改正問題」『教育法制の変動と教育法学』(日本国際法学会年報) 32 : 40-49.
- 大内裕和, 2003, 「民主から愛国へ——教育基本法改正論批判」『現代思想』31 (4) : 86-100.
- 太田晴雄, 2000, 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院.
- 岡田昭人, 2007, 「総合制国際中等学校における宗教教育——政教分離の原則をめぐる諸外国の対応をふまえて」『総合性中学校』の構想——その設立可能性に関する研究』東京学芸大学国際教育センター : 27-52.
- 教育改革国民会議, 2000, 「教育改革国民会議報告——教育を変える17の提案」  
<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>参照(2007.12.21アクセス) .  
 「教育基本法」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/about/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/index.htm) (2007.12.20アクセス) .  
 「国連児童の権利委員会の最終見解」[www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/0402/pdfs/0402\\_j.pdf/](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/0402/pdfs/0402_j.pdf/)  
 (2007.12.22アクセス) .
- 清田夏代, 2005, 『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房.
- 曾和信一, 1996, 『人権問題と多文化社会——自立と共生の視点から』明石書店.
- Steger, Manfred B., 2003, *Globalization: A very Short Introduction*, Oxford University Press  
 (=2005, 櫻井純理・高嶋正晴訳『グローバリゼーション』岩波書店)
- 高橋哲哉, 2004, 「愛国心教育——私が何を愛するかは私が決める」『教育と国家』: 45-77.
- 中村清, 2005, 「グローバル化時代の公教育」『教育学研究』72 (4) : 519-529.
- 西原博史, 2005, 「教育基本法改正と教育の公共性」『教育における公共性の再構築』『教育法学会年報』34 : 21-37.
- Banks, A. James, 1994, *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn and Bacon. (=1996, 平沢安政訳『多文化教育——新しい時代の学校づくり』サイマル出版会.)
- 樋口陽一, 1999, 『憲法と国家』岩波書店.
- 樋口陽一, 2006, 「教育をめぐる『公』と『私』」『教育基本法改正の動向』(教育法学会年報) 35 : 3-15.
- Bottomore, Tom, 1992 “Citizenship and Social Class,” (=1993, 岩崎伸彦・中村健吾訳「シティズンシップと社会階級その後の四十年」マーシャル, T. H.・ボットモア, トム『シティズンシップと社会的階級——近現代を総括するマニフェスト』法律文化社, 133-219.)
- 堀尾輝久, 2002, 『いま、教育基本法を読む』岩波書店.
- Marshall, T.H., 1950, “Citizenship and Social Class,” (=1993, マーシャル, T. H., 1950, 「シティズンシップと社会的階級」, マーシャル・ボットモア, 3-130.)
- 吉田多美子, 2005, 「イギリス教育改革の変遷・ナショナルカリキュラムを中心に」『レファレンス』2005 (11) : 99-112.
- Banks, J. A., 2004, “Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies,” Banks, J. A., ed., *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, 3-15.
- Department for Education and Skills, 2007, *Diversity and Citizenship Curriculum Review*. Nottingham: DfES Publication.
- Klein, R, 2001, *Citizens by Right: Citizenship Education in Primary Schools*, Trentham Books Ltd.
- The Committee of Inquiry into the Education of the Children from Ethnic Minority Group, 1886, *Education for All: The report of The Committee of Inquiry into the Education of the Children from Ethnic Minority Groups*, London: Her majesty's Stationary Office.



# 共生日本語教育が日本語非母語話者に与える 教育的意義に関する一考察

—ある教育実習生の事例から—

清水 寿子\*

The purpose of this paper is to investigate the educational significance of a practice teaching program of Community Japanese language on a student teacher that is a non-native speaker of Japanese. A student teacher, which was a non-native speaker of Japanese answered a metaphor-making task 3 times, had an interview and wrote a journal through the program including 3 months of a preparation period. The image she had before the program that was to guide participants changed toward collaboration with participants after the program. The result suggested that the collaboration in student teachers' community to make a suitable teaching plan convinced her that a participant with an almost zero level of knowledge could play an important role in class. The acknowledgement of competence of non-native speakers made her unbind from normative Japanese language education.

## 1. はじめに

### 1-1. 非母語話者教師と「正しい日本語」

1990年の出入国管理及び難民認定法(入管法)の改正がきっかけとなり、外国人登録者数は増加の一途をたどっている。在留外国人の日本語学習の支援に取り組んできているのは主として地域のボランティア団体であり、これらのボランティアによる日本語教室が「地域日本語教育」として盛んになっている[内海2003; 文化庁2004]。こうしたボランティアの主体はこれまで地域の日本人住民が担ってきたが、近年では地域日本語教育の分野で、日本語非母語話者(以下、JNNS)のボランティアが教師として参加する例が報告されている。JNNS教師が活動の場に存在することにより、学習者は自分の考えやエピソードを語る等の主体的な学習活動が出来るという[金井2007]。阿

\*お茶の水女子大学大学院比較社会文化学専攻博士後期課程

部・横山[1991]は、JNNS教師の利点として①学習者と文化背景が同じ ②学習者と母語が同じ ③学習者としての経験があることの3点を挙げている。これらの利点を生かしたJNNS教師は、今や海外だけではなく国内においても期待されている存在であるといえよう。

では、日本語を母語とする(以下、JNS)教師との関係において、JNNS教師はどのような存在なのだろうか。JNNS教師の利点を挙げた阿部・横山[1991]が同時に指摘したのは、JNNS教師が日本語力の不足を感じ自己否定的になる傾向があること、そしてJNS教師も、JNNS教師の日本語力の不足を欠点として見なす傾向にあることである。このような傾向は、JNSとJNNSが日本語を媒介として「支援者—学習者」の関係にあるという立場の固定化[古川・山田 1996]を促し、JNS教師とJNNS教師の間に格差を作り出すものと考えられる。

JNSとJNNSの関係性に力の偏りが生じ、それが固定化されるのはどうしてだろうか。それは、日本語教育がJNSの話す日本語を規範とし、文法積み上げ型で教えられてきた[牲川2006]ことに原因があろう。このような、JNSの日本語規範を「正しい日本語」として基準化し、その習得を目指す日本語教育を本稿では「規範的日本語教育」と称する。規範的日本語教育の危険性をハタノ[2006]は指摘し、「正しい日本語」の習得をJNNSに強いることは彼らの母語・母文化を否定して同化を強制し、「不完全な日本語」しか話せないという劣等感を押し付けることになると論じている。規範的日本語がJNNSの習得すべき日本語として目標視される限り、JNNSの日本語は知識の欠如により規範から逸脱したものと捉えられ、JNNSは「教えてあげる」必要のある存在と見なされる[大平2001]と考えられる。

「正しい日本語」の教授に付随するJNNS抑圧の危険性が十分に議論されないままに、日本語教育の現場では今日まで規範的日本語教育が採られ続けてきた[牲川2006]。教師としてJNSがJNNSに優るという意識が教育現場に存在する現状を指摘した石井[1996]は、このようなJNS教師優位意識は、伝統的な言語教育観・教授法における教師観と強く結びついたものとしている。そうであるならば、規範的日本語教育のパラダイムの中にある限り、JNNS教師は自らの主体性を弱体化するおそれのある教育に身をさらし続け、弱い立場のJNNSを再生産することにつながると言えるのではないだろうか。その先には、規範的日本語教育を学んで努力の末に日本語教師となったJNNS教師が、「正しい日本語」の抑圧を受ける側から与える側に回るという危惧すべき構造が浮かび上がる。

## 1-2. 共生日本語教育の提言

近年、変動する社会状況や高まる議論を背景に、多様な言語文化を持つ人々を社会の一員として受け入れ、尊重するための道が模索され始めている[西原2005]。その動きの一つとして、同化要請として機能しない日本語教育「多言語多文化共生日本語教育」（以下、共生日本語教育）が岡崎[2002]によって提唱されている。共生日本語教育では、JNSとJNNSを「支援者—学習者」の関係ではなく、同じ地域に住む住民として位置づけている。そして、互いの言語・文化を尊重し、参入側と受け入れ側が双方の生活にとって大切な問題について、対立や葛藤を恐れず、対等な参加者として学び合うことを目指す[古市2006]。共生日本語教育の実践においては、参加者のみならず教師側もJNS・JNNSが対等な立場で参加し、協働的關係を築き上げていくことが報告されている[平野2007]。

地域日本語教育においてJNNS教師が重要な役割を見出される今、日本語教育のパラダイムを再考し、JNNS教師をどのように育成していくかを考えるべき時を迎えている。多言語・多文化共生を実現するための共生日本語教育は、「正しい日本語」の追求が目指されていた従来の日本語教育からのパラダイムシフトといえる。本稿では、規範的日本語教育と理念を異にする新しいパラダイムの日本語教育としてJNS・JNNSの対等性に立脚した共生日本語教育がJNNS教師に何を提供し得るかを検討したい。

## 2. 先行研究

### 2-1. 日本語教育のパラダイムの変化

日本語教育の分野においては、1960～70年代のオーディオリンガル法、80年代からのコミュニカティブ・アプローチ、そして90年代半ばからの社会的成員としての学習者重視と、そのパラダイムは「教育する→支援する→共生する」という方向で変化してきた[佐々木2006]。しかしこのパラダイムシフトは全体に浸透したとは言いがたく、現在も伝統的教育観に沿った教育が行われている場も少なくない。その原因として佐々木は、パラダイムの転換に当たって不可欠といえる、新教育観に対するレディネスの不足に要因を見ている。教師にとって知識伝授型授業は魅力的なものであり、また学習者自身が教師主導を期待することもあるからである。佐々木が指摘するように、新しいパラダイムシフトの実現とは、教師・学習者それぞれに受容されなければ成り立たない。すなわち日本語教育のパラダイムシフトは、教育を実現する個人の意識変容に還元されていくといえる。

## 2-2. 意識変容の学習

上記のことから考えれば、多言語多文化共生という新たなパラダイムに基づく日本語教育の実現には、その過程において学習者や教師個人が従来のパラダイムを見直すことにより、自己省察や意識変容が起こることが必要となる。ここでの変容的学習とは、成人教育研究者Mezirowに従い、批判的なふり返りを通じ、ものの見方・行為の仕方の習慣的な枠組みである準拠枠を変えていくような学習を指す[常葉-布施2004]。規範的日本語教育で日本語を学んだり教えたりしてきた者にとって、共生日本語教育の実践者になるには、その過程においてふり返りを通じた準拠枠の変更を伴う認知的作業が必要であると考えられる。

Mezirowの理論の実践的応用を目指したCranton[1992]は意識変容の学習を、抑圧や文化的制約と闘う手段となる〈解放の教育〉と位置づけ、「意識変容の学習は社会の変化をもたらすものである」[Cranton 1992=2005 : 242]と述べている。Crantonによると、ふり返りのプロセスは前提(assumption;本人が当然だと思うようなこと)が問い直されていることに気づくことから始まり、前提の源を吟味し、妥当ではないと考えられた前提が変更されることにより意識変容の学習が起こる。前提の変化は個人のパースペクティブの変化につながり、変化したパースペクティブに基づいた行動が生まれてくることになるという。

MezirowやCrantonの意識変容の学習理論は成人教育における知見ではあるが、教師の生涯発達の視点から日本語教師養成にも応用できると考えられる[池田2007]。本稿では、意識変容を「自己について批判的にふり返るプロセスにおいて、自己の前提を再形成すること」と定義する。

## 2-3. 共生日本語教育におけるJNNS教師

共生日本語教育の実践例として、「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」[お茶の水女子大学大学院日本語教育コース2000～]という教育実習がある。この実習では実習生は、日本語を教える先生としてではなく、①共生日本語が創造される場を準備するコーディネーター ②参加者間のやりとりを促進するファシリテーター ③JNNSの立場を代弁するアドヴォケートとして、JNSとJNNSの間に立ち、対話によって問題を共有する姿勢で臨むことが求められている[岡崎2002]。実習の概要は表1に示す。準備は実習生が主体となり、地域の情報収集、参加者募集や教案作成を行う。教壇実習では大学周辺のJNNS・JNS住民を対象に、実習生も自らの経験を話すことにより対等に参加しながら、地域の共生を実現させるための対話を試みることを特徴とする。

本稿では、共生日本語教育はJNNS教師に何を提供し得るか、換言すれば、共生日

表1 「多言語多文化社会を切り開く日本語教育」実習の概要

実習目的	JNSとJNNSが共生するための日本語の創造と支援の仕方を学ぶこと	
教授形態	JNS、JNNS実習生によるチームティーチング(メインティーチャーとティーチングアシスタントの協働)	
クラス活動	参加者は大学周辺住民の年少者・成人(JNS、JNNS)	
	年少者クラス：ゲームや歌、劇などの活動 互いを肯定的に受容する態度を培うことを目指し、子どもたちの両親や祖父母のルーツを取り上げ、自分や仲間の母語・母文化についての知識を深めた	成人クラス：身近な問題のディスカッション 近所付き合いや職場での規則、お金の貸し借りに対する意識の違いなどを取り上げ、共生についてお互いの経験を率直に述べ、意見を交換した
期間	準備期間：4月～7月(約3ヶ月)教壇実習：7月～8月(8日間：1日2時間半)	

本語教育に携わることでJNNS教師が何を得ることができるかを明らかにすることを目指す。その上で、まず共生日本語教育実習におけるJNNS教師(ここでは実習生)の働きや役割に注目した研究を概観する。古市[2005]は、JNNS実習生20名の語りのデータを分析し、JNNS実習生がJNNS参加者に対して①対話を促す学習支援 ②マイノリティとしての心理的な支援 ③生活者としての社会的な活動支援ができることを示した。朱・単[2007]は、JNS・JNNS教師各1名とJNS・JNNS参加者との教室談話を分析し、①JNS実習生はJNS参加者を、JNNS実習生はJNNS参加者を主な働きかけの対象としていたこと ②JNNS実習生は積極的な自己開示でJNNS参加者の共感を呼びつつ、会話参加意欲を高める役割をしていたことが明らかになった。これらの研究によって、JNNS教師が共生日本語教育の教室運営に大きく貢献すること、特に、JNNS参加者の活動への深いコミットメントを促すことが示された。

では、JNNS実習生自身は共生日本語教育の経験から何を獲得するのだろうか。清水[2007]は共生日本語教育の実習生の学びに焦点をあて、実習生17名のジャーナルを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した。その結果、実習生の学びが〈共生理念〉〈協働実践〉〈他者認知〉〈自己認知〉の領域に分かれていること、実習の進行に伴いそれぞれの領域での学びが関わりながら深まっていったことを明らかにした。野々口[2007]はJNNS実習生1名のジャーナルを分析した結果、共生日本語教育を経験した実習生の肯定的自己概念形成の促進要因として、①実習生が既に持っているものを積極的に提示することが奨励されること ②実習生間で問題を共有し、解決に全員で取り組むこと ③多言語多文化共生を目指した教育実習であることの3点を示した。清水や野々口の研究によって、共生日本語教育によって実習生が多様な



学びを深めること、及びJNNS実習生の肯定的自己受容を促すことが示された。しかし、JNNS実習生に特定した学びの深まりの実態や、具体的に共生日本語教育の何がJNNS実習生の自己受容を促進したのかについては明確になっていない。これについては、JNNS教師である実習生が共生日本語教育とどのように向き合い、何を体験しているのかを分析する必要がある。

### 3. 研究目的

本研究では、共生日本語教育がJNNS教師に何を提供し得るかを明らかにすることを目的とする。この目的のもと、共生日本語教育実習を経験したJNNS実習生の意識変容に着目し、どのような意識変容がなぜ起こるのかを考察することを目指す。

### 4. 分析方法

#### 4-1. 分析対象

##### (1) 共生日本語教育実習

本研究では、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースにおける200X年の共生日本語教育実習を研究対象とした。本実習は、大学院の教育課程の一環として行われたものであり、通常の地域日本語教育ではない。しかし実習においては、①参加者及び教師側にJNS・JNNSがバランスよく存在する ②期間が限定されているため、学びの過程が浮き彫りにされやすい、という2つの利点がある。また共生日本語教育の実習生は、実習という限定的な形ではあれ地域の住民を対象とした共生日本語教育に「教え手」として携わりつつ、新しい理念の日本語教育の「学び手」としての自己にも向き合う構造になっている。このように、③実習生は「教え手」かつ「学び手」という2つの立場から共生日本語教育を検討することになるため、意識変容が観察されやすいと考えられる。これらのことがJNNS実習生の意識変容を見るという本研究の目的に合致していることから、対象フィールドとして設定した。

##### (2) 分析対象者の選定

本実習を経験した実習生(JNS7名・JNNS 8名(中国語母語話者7・韓国語母語話者1))の中から、年少者クラスを担当したJNNS実習生A(中国語母語話者、20代女性)を分析対象とする。Aを選定した理由は、①学習者として規範的日本語教育を受けた経験があることに加え、ジャーナルから、②言語教育観や共生言語をめぐる内省を準備期間から重ねていたことが明らかになったことにある(表2参照)。そのため、Aの変化を追うことにより、共生日本語教育への理解の過程における規範的日本語教育と

表2 Aのジャーナルに見られる共生日本語への言及の変遷

入学前	・「共生日本語」が、今までの私の外国語教育に対する、「外国語を勉強するために、できるだけ母語を排除すべきだ、できるだけ目標言語の環境にさらしたほうがいい」というビリーフを変えました。子どもたちに、自国以外の国の文化を尊重し、理解しようとする心を持たせたいと思いました。(2月19日No.1)
準備期間	・日本人の意見に反対する場合、なかなか自分の意見を言えないし、話し合いのテンポが速くて、発言するのがすごく難しいと感じました。(実習生の)皆が「共生」、「共生」と言っても、共生の本当の意味がまだわかっていないのではないかと思います。(4月22日No.4) ・私も最初は自分の日本語の文法ばかり気にしていましたが、日本人の仲間が「もっと留学生の声を聞きたい」、「JNNS参加者の気持ちを理解するために、まず留学生の意見を聞かなければならない」、と言ってくれましたので、やっと自分の役割と重要さに気づいて、批判的な意見もちゃんとと言えるようになり、日本人の仲間も私の意見を認めてくれ、とても達成感がありました。日本人も遠回りに言う、間接な言い方をする、などのやり方から、はっきり意見や考えを出すように、すっかり変わりました。これこそ「共生」、「語り合い」だと思います。(5月20日No.7)
実習後	・最初は共生日本語の定義に戸惑いましたが、実習を通して少し見えてきた気がします。私が見えた共生言語は、ほんの一部かもしれませんが、この教育実習の経験がこれから共生言語を伝えていく私に勇気をくれたように思います。(8月7日No.16)

共生日本語教育の意味づけ、及びそれに伴う意識変容の出現が期待されると考えた。

#### 4-2. 実習の構築と展開

##### (1) 共生日本語の理念の解釈への模索

分析対象とする共生日本語教育実習がどのような過程を経て作り上げられたのかを概観する。本実習ではJNSとJNNSが共生するための日本語の創造と支援の仕方を学ぶという目標のもと、準備期間から共生日本語という概念や、参加者募集、クラス運営に関する議論が続けられた。ここでは実習生間で共通の意識を作っていくまでの過程を確認するために、実習準備の授業時間内を中心に持たれた話し合いのテープの音声記録から、理念を実習生間で理解し、実習のコンセプトとして表現するまでの葛藤が現れている2箇所を抜粋する。以下に示すのは準備開始当初の議論の抜粋である。JNNS実習生A、B、Cに実習経験者の先輩Sが加わり、共生日本語に対する各自の疑問を提示するところから話し合いが始まった。下線は引用者によるもので、特に着目した箇所を示す。省略部分は内容を変えずに前後関係から補って( )に示した。Aの発話番号は太字で示している。以下、データの引用箇所は同様である。

【話し合い：“共生日本語”とは】(4月10日)

01実習経験者の先輩S：共生言語ってという言葉について。私たちが今やろうとしている実習は共生言語をベースに考えている

02B:今の時点ではなるほどなっている理解ができそうなんだけど、これはなんだろう、

ふり返ってみるとわからない

03A：わからない(笑)

04B：みんなで気楽に話せる言語？っていうふうに捉えていてもそれって難しい

05A：わかりにくいですね。共生社会を作るための、っていうのが言語とどう結びつくのかわからないんですけど

06C：そう。わかってるような、わからないような

07A：言語はどうやって共生？

08S：多分なんかすごい遠い記憶なんだけど、今まで読んできた論文の中で、共生っていうのは例えば、韓国、台湾、でも今2人は(実習生BとA)日本語でコミュニケーションしているんですね。その日本語が私たちの共生言語と捉えられる。でもう一つの考え方は、例えば、私たちは外国人。あ、今たまたま全員外国人だ。で、日本人と接触する時は正しい日本語を話さなきゃいけないって言う私たち外国人は強いじゃないですか。でもそんなに正しくなくても日本人も理解できるならこの第3言語みたいなのを共生と言うんじゃないかなと

09A：思いますそれは

10S：思うんですけどやはり難しいところがある

11A：みんなマスターしたいでしょう。なんか中途半端なこと、ところで止まってるとか

Aは、共生社会と言語の関係が具体的にイメージが出来ていないことを表明する(発話05、07)。言語習得においてはコミュニケーションできることが大切であるという考えに理解を示しながらも(発話09)、言語を「マスターしたい」という思いがあることから、学習中の日本語を「中途半端」なものとして満足できない(発話11) Aの心理が窺える。

次に示すのは実習生の共通の目標を示したコンセプト決定のための話し合いの様子である。全体ミーティングの前のブレインストーミングとして、この話し合いは4人の小グループで行われた。この話し合いではAを除くD、E、Fの3名はJNSである。

【話し合い：実習のコンセプトについて】(5月10日)

01D：今日はコンセプトについて話し合うって言っていましたね。ですが、出てきた言葉がきっかけ、育てる、新展開、語り合う、共に生きる。というこの短い表現の言葉だけ。これでは、その実習の概念作りなんていうのは、説明会にも使えるもようなのにはなりませんね。この短い表現だけでは

02A: そうですね

03D: だからやっぱりもう少し、あ一文章力ね。訴える、何かのきっかけとして？私たちは。私たち実習生が

04E: 私たち実習生も参加者も

05D: 実習生も参加者も一人の人間？実習生も参加者も、何ですか？実習生も参加者も

06A: 母語話者も非母語話者も

他の実習生は「実習生／参加者」という枠組みで見ているのに対し、Aは最初から非母語話者の視座で話し合いに臨んでいた(発話06)ことが推測される。この後、実習に参加する外国人のことに話題が移り、Aが「まだ対等に扱われていない」と発言したことから、外国人の視点が話し合いの俎上に載る。

64A: 小さいことかもしれないけど

65D: 言ってみて、いいのいいの

66F: 言ってみて

67A: 共生日本語っていう概念を知って、ちょっと抵抗があったんです。なぜかと言うと外国人が一番

68E: 弱い立場？

69A: じゃなくて、いつも、意識してるんですよ、正しい日本語をマスターしたい。そして相手が仮に助けようとしても、私の日本語そんなに悪いの、レベルがそんなにダメなの？私が言うこといつも

70F: あーそれレベルが高い人の悩みね。私もでも外国にいたときそうでしたよ。みんなが日本語で話そうと一生懸命努力してくれるんだけど、要らないんです。私は練習したいし上手になりたいし対等に話したいから。でもそれはできる人の悩み

71A: そうかなあ

72D: うーんそうかもしれない

(中略：Fが外国にいたときに言語で苦勞した体験を話す)

93E: でAは、そういう思いがあるから、共生日本語って言うのは、もうそのレベルでいいんだよ、それ以上上手にならなくていいんだよ、って言われているような気がしてちょっとカチンと来るわけよね

94D: そうなの？上手じゃなくてもいいよって

95A: でもそうだけじゃなくて、外国人だからってそうだよって言われて

96F：そういうことをこの場でいっぱい言えるんだよ。そうしたら満足にならない？

97D：だから吐き出しちゃうから満足する

発話69でAは「正しい日本語をマスターしたい」という思いのために、共生日本語教育の理念に抵抗があったことをJNSの実習生仲間に吐露するが、Fに「レベルの高い人の悩み」と言われ正面から取り上げられることはなかった。Aの心情はEによって再度拗り上げられるかに見えたが(発話93)、Aは自分の気持ちを言い尽くせないまま(発話95)、F、Dによってこの場は収束されていった。この断片から、Aが実習生仲間の中でも十分に思いを尽くして発言をする機会を持ってはいないことが想像される。

以上の記録から、Aの意識変容に至る前の準備段階として2つのことが確認できた。一つは、Aが「正しい日本語」への価値付けを捨てがたく、共生日本語に抵抗を感じていたことであり、もう一つは、そうしたAの思いはJNS実習生にすぐには受け入れられなかったことである。表2に挙げたように、Aは準備期間の5月20日のジャーナルに「自分の役割と重要さに気づいて、批判的な意見もちゃんとと言えるようになり、日本人の仲間も私の意見などを認めてくれ、とても達成感がありました」という経験を記しているが、その達成感に至るまでには上述のような葛藤があったことが窺える。

## (2) クラス活動—活動の実際

表3 年少者クラス8日間のコースシラバス

	テーマ	活動内容
1	新しい星へ行く	オリエンテーション・自己紹介 「どこから来たの？」
2	星の図書館を建てる	中国の絵本に触れてみよう 中国語で動物の名前を覚えよう 自分たちのオリジナル絵本を作ろう
3	ゲストを迎える	ハンデルで自分の名札を作ろう
4	言葉について考えよう	おうちで使っている言葉は何？ もしもお母さんと使う言葉が違ったら？
5	仲間のお母さんが来たよ	スリランカってどんなところ？ シンハラ語についてお話を聞こう
6	星の劇場を建てる	鳴き声ゲームで文化の違いを楽しもう やりたいことがぶつかったときどう工夫する？
7	星の探検	オリエンタリング 星の飾りつけ
8	地球に帰ろう！	星の飾りつけ 成人クラスとの合同パーティー

Aが担当した年少者クラスでは、仲間の母語・母文化を共に学び認め合いながら、「新しい星を作る」という趣旨のもと行われた。募集の結果、小1から小6までの15名(JNS 7名、JNNS 8名)が参加した<sup>1)</sup>。8日間のクラス目標として、「自他の母語・母文化を受容し肯定すること」「参加者・実習生のこれまでの経験や持っている個性を活動につなげること」が目指された。1日に一つ、参加者の母語・母文化を取り上げ、活動が組まれたほか、毎日の活動として、参加者がこのコースに参加するまでの出来事や家族を紹介し、仲間と共有する「どこから来たの?」や、星のテーマソングとして各国語による「きらきら星」の合唱が行われた。8日間の流れは表3に示す。

#### 4-3. データの収集方法

##### (1) トライアンギュレーション

Flick[1995]は、同じ現象を異なるデータから明らかにするトライアンギュレーションを包括的かつ妥当性・一貫性の高い知見を得る質的技法として取り上げている。本研究では複数のデータソースを用い、Aの意識変容をめぐる多角的・統合的な検討を試みる。データにはCranton[1992]が挙げている意識変容の学習を促す手法のうち、ジャーナル・ライティング、比喩生成課題を用いた。これらは分析データであると同時に、実習生が内省を深め、意識変容の学習におけるふり返りの機会となるものとして設定した。さらに、それらの実施後にフォローアップインタビューを行い、その文字化資料をデータに加えた。また補助資料として、上記のデータに関係する年少者クラスでの活動の展開や、クラス後のふり返りの音声記録を追加した。なお、Aが記したジャーナルは全部で16枚(A 4)、インタビュー(8月15日実施)は47分である。各データの収集時期は図1に示す。

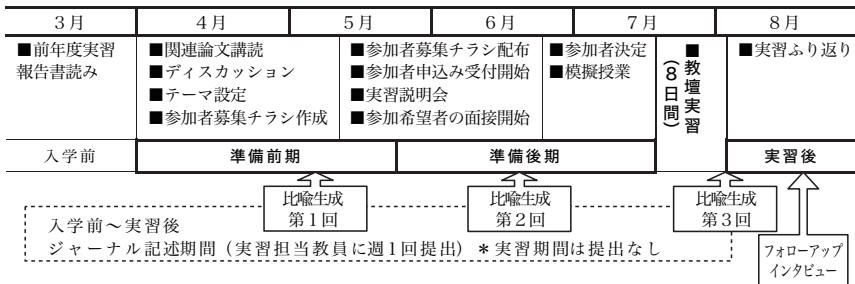


図1 実習準備の進行とデータ収集時期

## (2) 筆者の立場

筆者は同様の実習を経験した1学年上の大学院生という立場で、実習前後の出来事を見学し、共有している。インタビューは筆者がインタビュアーとなり、1対1の対面で行った。

## (3) 比喩生成課題

データのうち、比喩生成課題を分析の軸とする。Lakoff & Johnson[1980]によると、比喩は個人の概念体系を成り立たせるものである。またElbaz[1981]によると、教師の知識構造は感情や信念等と結合し、比喩の形式で定式化されるという。比喩研究はこのような主張をもとに発展し、実践知や教育観を調査する方法として教師の認識の調査に用いられている[Calderhead 1996]。また、比喩を分析することにより比喩生成者の前提を明らかにすることができること、変化した前提に基づいて生成された新しい比喩には新しく支持する意味づけが表されること[Cranton 1992]から、実習生の意識変容を分析するツールとして本研究に適切であると判断した。

比喩生成課題は、あるトピックについての比喩とその説明(なぜその比喩を選んだか)を生成させ、そこから被験者の内的世界や認識の在り様を捉える手法である。日本語教師が持つ教師観を比喩生成課題を用いて調査した研究には、岡崎[1998]、森下[2002]、亀川[2005]がある。岡崎[1998]は、日本語学校などの現職の日本語教師53名を対象とし、「日本語の先生」のイメージを分析した。その結果、日本語教師は外国で苦勞しながら学んでいる学習者を精神的に支える「支援者」として自らをイメージしていることが示された。森下[2002]は、日本語教師養成講座の受講生約120名を対象として「日本語教師」のイメージを調査した結果、日本語教師はその職業を「いつも明るく学習者を楽しく学ばせ、導き、世話を焼き、少ない賃金で何でもやってあげる存在」として捉えていることを指摘した。さらに亀川[2005]は、日本語学校の日本語教師79名の比喩生成課題の結果から、日本語教師のイメージは「元気に明るく学習者に日本語を学ばせ、学習者の独り立ちの世話をする大変な仕事」という固定的なものであると指摘した。森下[2002]と亀川[2005]の研究からは同様に「学ばせ、世話を焼く」という共通の教師像が現れており、亀川は、このイメージが日本語教育におけるひとつの文化として継承されている可能性を指摘している。

それでは、共生日本語教育のイメージはどうだろうか。共生日本語教育イメージを調査分析した研究は管見の限りまだない。しかし共生日本語教育には、学び手を教師と対等に位置づけ、共に学び合って共生言語の創造を目指すという特徴がある。さらにJNNSも参加者として教室に入ることから考えると、共生日本語教育の教師と参加



者の間には、従来の日本語教育の形態とは異なる関係が構築されていることが考えられる。これらのことから共生日本語教育のイメージには、規範的日本語教育には見られなかったイメージが潜在していることが推測される。

#### (4) 比喩の生成トピック

比喩の生成にあたって、トピックを〈教師〉〈参加者〉とした。その理由は、規範的日本語教育では両者は「支援者—学習者」の関係にあるのに対し、共生日本語教育では両者は対等な存在であるため、2つの教育の違いが端的に現れるキーワードと考えられるからである。共生日本語教育の教師と参加者にどのような比喩を与えるかには、比喩生成者の前提となる共生日本語教育の理解が反映されるものと考えられる。実践活動と内省の融合から専門的な能力が形成される [Wallace 1991] 過程を考慮に入れて、実習準備前期(1ヶ月目)と実習準備後期(2ヶ月目)、教壇実習1週間後の調査の計3回の調査を行った。

## 5. 結果

「共生日本語教師／参加者とは～のようなものだ。なぜなら…。」という形式で提示した結果、実習準備前期・準備後期・教壇実習後の3回のデータ収集において以下のような結果が得られた。

表4 実習生Aの〈教師〉と〈参加者〉の比喩の変化

時期		準備前期		準備後期		教壇実習後	
教師	参加者	種をまく農人 (共生社会の理念を参加者に持って帰らせようとするから)	未開発の土地 (参加者はいろいろな可能性を持っていますが、まだそれについて意識していませんから)	農人 (共生の種をまいているから)	成長途中の稲穂 (まだ成長の途中だが、いつか収穫できるようになる日が来るから)	シェフ (色々な言葉(食材)でおいしい料理(コミュニティ)を作り出そうとしているから)	個々の宝石 (違う特質を持っていて、それが無限の可能性を持っているから)

表4は実習生Aが準備前期、準備後期、教壇実習後の比喩生成課題で生成した比喩とその説明である。準備前期の比喩は〈教師〉が「種をまく農人<sup>2)</sup>」、〈参加者〉が「未開発の土地」であった。そして準備後期は〈教師〉が「農人」、〈参加者〉が「成長途中の稲穂」である。これら準備期間の2つの比喩は互いに似通っている。それぞれ「未開発の土地」、「成長途中の稲穂」(傍点は引用者による)とあるように、教師の手が加わることによって初めて参加者は十全な存在になるものという前提が現れている。この関係からは、規範的日本語教育における教師と学習者の関係が浮かび上がる。しかし教壇実

習後の比喩はそこから大きく転換している。〈参加者〉の「宝石」の比喩や「無限の可能性を持っている」という説明からは、それ自体で完全な存在として教師に向き合う参加者の姿が現れる。これは共生日本語教育での参加者の主体性が投影されている比喩といえよう。

このような比喩の変化に見られる前提の転換の背景には、Aの意識変容があると推測される。変容の解明のために、ジャーナル及びフォローアップインタビューからテキストを分析する。まずAの認識を教壇実習以前と以後で比較するために、準備期間と教壇実習後のジャーナルを引用する。

【準備段階のジャーナル〈どうやって子どもを導くか〉】（7月8日No. 14）

私たちがデザインした活動は(中略)子どもの意見から拾うものを発展させるものが多いです。しかし、子どもたちからどんなフィードバックが出てくるかが予測できないため、私たちができるのは、子どもを誘導したり、出てきたものを私たちが考えた方向に引っ張っていったりすることしかないかもしれません。つまり、教案も不安定なものだと言えます。(中略)私たちがうまく子どもたちを誘導できるか、どうやって子どもたちの意見や行動を利用するか、などなどの問題への対策、私たちが今生懸命考えるとところです。

この教壇実習の約1ヶ月前の記述からは、教室活動を作る上で、Aが子どもの活動をコントロールすることを課題としていることが窺える。あくまでも教師が主導者となり、子どもを教師の想定する活動へと方向付けるという意味があることがわかる。このようにジャーナルに現れるAの教育観は、比喩で表された〈教師—参加者〉の関係と一致している。

【実習後のジャーナル〈教案は死んだもの、子どもは生きているもの〉】

(8月7日No. 16)

参加者たちが目の前に立ってやっと一人一人の全体像が見えました。ですから、今回の実習の教案は子どもの性格、子ども自身の問題、子どもたちの相性などの理由で、何度も変更しました。このことは私にとって非常に印象的でした。

私が英語教師をしていた頃は、ただ与えられたシラバスに従って授業をデザインしていたのですが、今回の経験を通して、「教案は死んだもの、子どもたちは生きているものだ」ということを深く感じました。やはり子どもの立場に立って教案などを考えると、見えてなかったことが見えてくるんだなと思いました。(中略)今回子どもと

のやりとりを通して、子どもたちが持っている無限の想像力や創造力に驚嘆しながら、子どもたちから多くのことを学んで、自分を見直す機会にもつながったのではないかと感じています。

実習後のジャーナルには「誘導」の言葉はない。Aら実習生は子どもの様子を見て最初の教案を捨て、試行錯誤しつつ教案を変更した。その結果、Aは子どもの立場に立ってみることの重要性を実感している。そして、シラバス通りの授業をしていた英語教師の経験を参照し、共生日本語の教室での実感を「教案は死んだもの、子どもたちは生きているものだ」という象徴的な言葉で示した。

「子どもたちから多くのことを学んで、自分を見直す機会にもつながった」ことについて、Aは次のように語っている。

#### 【フォローアップインタビュー 〈子どもの持つ力に驚く〉】

私、金姉妹をインタビューしたんですけど、そのとき、インタビューする前はとても心配してたんで、彼女たちは一体ここで何を学べるか。彼女、日本語ゼロって言ってもいい、そういう日本語のレベルなので、すごく心配して。(中略)彼女のために、彼女の日本語能力に合わせて教案作らなきゃいけないのは、すごくみんなこう(難しい)と思って、でも実際やったらそうじゃないんです。彼女は私たちが思ったより、すごい能力と、すごい、いいパワー持っていて、日本語全然通じなくても私たちが言いたいこと通じるんです。絵本作りのときに、私の印象は本当にすごく変わったんです。この子達ほんとに、やるんだなーと思いました。私たち前もってみんなインタビューして、そのデータで子どもたちを判断するのは危ないかなと思いました。インタビューの結果を見る限りは、子どもたちの性格とか、何もわかることができないと思います。

Aは教壇実習前に、韓国から来たばかりの金姉妹にインタビューする機会を持った。その時点では、姉妹のゼロレベルに近い日本語力から推測して、実習の参加に否定的な見通しを持っていた。しかし、Aの予想に反して、金姉妹は絵本作りの活動中に、仲間と積極的にコミュニケーションをとったり、大きな声で発表する等の活躍を見せた。

Aが語っている絵本作りの活動とは、クラスの2日目に行われたものだった。この日の活動では、「星の図書館を建てる」と題して、図書館を模したパネルを用意し、図書館に搬入する絵本を小グループで作成した。以下に引用するのは、当日メインティー

チャーをしたAとGがクラス終了後に、クラス中の様子を教室の後ろから撮影したビデオを見ながらふり返りをしている時の会話である。

【年少者クラス2日目終了後のふり返り】メインティーチャー：実習生A、G

〈絵本作りの様子のビデオ視聴。“ねずみ大作戦”という絵本のストーリーを考えたグループが発表した。参加者：ユウコ、ヒヨン、金スミ・金ミナ姉妹

01A：「ねずみ大作戦」。ここヒヨンちゃんあまり参加してない、あの発表ね。でもとてもやる気

02G：スミ

03A：うん

04G：結構スミちゃんは、はい次よ、次よ、次言って、みたいな感じにやっていたのね

05A：そうね。足場かけ？なんていうか

06G：スキャ、スキャホールディング？

07A：スキャホールディング。ユウコちゃんも結構うまい

〈ビデオで絵本を読み上げるヒヨンの姿が映る。ヒヨン「メーロン(韓国語で“あっかんべー”の意)」〉

08G：(ヒヨンのセリフをリピートして)メーロン(笑)

09A：多分ここ、金姉妹は自分だけが読むのじゃなくて、チャンスをこうヒヨンちゃんにあげる

金姉妹の姉・スミが、ヒヨンに発言・参加の機会を与えてセリフを促している様子を見て、Aは「足場かけ」、「スキャホールディング」であると指摘した(発話07)。この発言から、Aは参加者間に協働的な学び合いの関係が起きていることを察知していることがわかる。

このように、クラスの中で、日本語力にかかわらず協働的關係を作り出せる金姉妹を見たAは、「彼女は私たちが思ったよりすごい能力と、すごい、いいパワー持っていて、日本語全然通じなくても私たちが言いたいこと通じる」ことの発見から、インタビューのみのデータから推測して判断する危険性を実感している。Aは教壇実習において子どもの潜在能力を知ったことで、ゼロレベルのJNNSは活動参加が困難という認識を改めた。

さらにAは、生成した比喩について、教師と参加者の関係を捉え返しつつ語っている。

## 【フォローアップインタビュー 〈教師の比喩の変化〉】

(準備期間の比喩)農人が種をまいていて(中略)私がジャガイモの種をまいたら、たぶんジャガイモが出てくるんじゃないかなあ。にんじんをまいたらにんじんができる。自分が予想して、私が農人だから、どんなものが出てくるのか予想できる。自分がやりたいことを、自分たちが子どもに伝えたいことがあって、それを前もっていろんな活動を通して、子どもにそう思わせるイメージです。でもこれは、このシェフは(中略)スパゲティを作る途中でもっといい発想が出てきて、もっとスペシャルな料理ができるんじゃないかなと思って。全く違う料理が出てくる。シェフがいろんな料理を作り出そうとしているんですけど、シェフはいつも新しいメニューを考えているじゃないですか。ちょっとしたきっかけで、ちょっとした出来事で、全く違う料理ができる。しかもここ(農人)で共生の理念を持って帰らせようと思って、最初は持って帰って欲しいんですけど、うまく行かなくて持っていけない人がもし出てきたらまあしょうがないと思いました。できれば、できるだけたくさんの人に伝えて。でも、思いが伝わらなかった場合はもうそれで、それでもいいと思ったんです。でもこれ(シェフ)はちょっと違う。教師の意志で料理を作り出そうとしているんですけど、素材のちょっとした出来事で、違うものが出てきて。でもここ(農人)はもう、「私が作ったもの、持って帰ってください」だからちょっと違うんですね。でもこれはもう、シェフと素材の間は、一緒にうまい料理を、シェフだけでは無理で、素材もすごく大きな役割を持っていて。そういう素材もシェフの間ですごく密接な関係がある。

Aの準備期間における〈教師〉として表された「農人」には、「私が作ったもの、持って帰ってください」という教師の手の内にあるものを伝達しようとする発想があった。これは、教師が学習者のモデルとなり学習者に体得させる規範的日本語教育に由来するものであるといえよう。さらに「うまく行かなくて持っていけない人がもし出てきたらまあしょうがない」「思いが伝わらなかった場合はもうそれで、それでもいいと思った」と述べている箇所から推測すると、共生の理念を受け入れない参加者がいたとき、その参加者に理解を求めて積極的に関わったり、なぜうまく行かないのか探る態度は見られない。

教壇実習後に生成した比喩が「シェフ」になったことについてAは「ちょっとしたきっかけで、ちょっとした出来事で、全く違う料理ができる」ことを例に出し、「シェフだけでは無理で、素材もすごく大きな役割を持っていて。そういう素材もシェフの間ですごく密接な関係がある」と述べている。準備期間の比喩で現れた「農人」の教師には、どんな野菜が出来るのかが確定的に見据えられていた。しかし「シェフ」の教師

は、どんな料理ができるかの完全な予想はできず、シェフがいかに卓越した腕前を持っていたとしても素材自体に魅力的な味が備わっていなければ、シェフ単独の力でおいしい料理を作り上げることは不可能である。このことから実習終了後の教師は、参加者との協働作業をするものとして位置づけられていることがわかる。この「シェフ」でなお特徴的なのは、教師の力だけで料理を創り上げることはできないことや、素材の力を借りなければならないことを否定的に捉えるのではなく、「素材のちょっとした出来事で、違うものが出て」くることを肯定的に、意欲的に受け止めているイメージがあることである。準備期間のジャーナルに戻ると、Aは実習前には、子どもたちからどんなフィードバックが出てくるかわからないことを「教案も不安定なもの」、不安要素と見なしている。教案が確定しないという同じ状況を捉えつつも、教壇実習を経てAの認識は大きく変化した。

次に引用する箇所は、4日目の「もしもお母さんと使う言葉が違ったら?」というテーマの活動の場面である。年少者クラスでは、前述のとおり、自他の母語・母文化を受容し肯定することが目標に掲げられ、家族のルーツや母語に目を向ける活動が組まれた。この活動では、参加者を3・4人のグループに分け、一つのグループに2・3人の実習生(ここではA、H)がついて、子どもたちの思考と発話を促すよう働きかけた。補助教材として、母子が異なる言語で会話している様子が書かれた絵シートが使われた。以下は実習生Aがマイラに、絵シートを見せている場面である。マイラの使用言語は英語・日本語・シンハラ語(会話中ではスリランカ語)の順に強く、母親の母語であるシンハラ語は母子間の会話に時おり使われる程度であった。メインティーチャーの実習生の「みんなのうちではどうかな、こういうことってある?みんな同じ言葉で話すの?」という問いかけに対し、マイラは「違う時もある」と答えた。

【年少者クラス4日目 グループでの話し合い】

01H: ママが何語話して、マイラちゃんが何語でお返事とかって、例えばどんな時?

02マイラ: 例えばママがスリランカ語で答えたり、聞いたら、私が日本語でとか。英語でとか

03A: すごい。じゃあこれ(補助教材の絵)と同じだね

04H: じゃあ何でお母さんはスリランカ語でお返事するの?

05マイラ: わかんない

06H: わかんない?

07A: なんでだろう。ママ日本語わかるでしょう

08マイラ: うん

09A：なんでスリランカ語で返事するんだらうね。考えたことある？

10マイラ：ない

マイラは母と会話するとき、母のシンハラ語に対し自分が日本語や英語で答えることがあることを発言している(発話02)。ところが実習生Hが、母がシンハラ語を使うことの理由を問う(発話04)と、マイラは「わからない」(発話05)、考えたことがないという(発話10)。この後マイラは、なぜ母親がシンハラ語で返答することがあるのか考えるのをあきらめようとした。しかしAとHが根気よくマイラに寄り添い、考えを促した結果、以下のようなやりとりが生まれた。

18A：何でだろう。何でママ、スリランカ語でマイラちゃんにしゃべるんだらう。わかんないね。何でママ日本語わかるのにスリランカ語。考えてみる？

19マイラ：えっとー、ああ、そしたら勉強になる

20A：ああ、マイラちゃんね。ママがスリランカ語をしゃべってくると、スリランカ語の勉強もできるって

21H：だからママは

22マイラ：だってスリランカ語はそんなにまだわかんない

23A：あーしゃべれるけど、しゃべれない時はね、日本語で

24マイラ：なんか英語やってきたらなんか日本語忘れてきちゃう

25A：あー

26マイラ：英語勉強してたら

27A：じゃあ英語勉強する時に英語でしゃべる

28マイラ：うん、で、それで日本語ちょっと忘れる

29A：じゃあ日本語に変わる？

30マイラ：えっそんなことないよ絶対

31A：じゃあマイラちゃんが忘れる時に、ママが

32マイラ：そう

33A：マイラちゃんね、マイラね、例えば英語一杯しゃべると、日本語のほう忘れちゃう？

34マイラ：うん、たまに、たまに

35A：たまに忘れちゃうから、ママが日本語でしゃべってくれる

36マイラ：かもしれない

37A：かもしれない。そして英語は

38マイラ：英語は忘れない。だって学校行ってるから



発話19で、マイラは、母親が彼女に向かってシンハラ語を話すのには、シンハラ語の勉強という意図があるようだという事に気づくことができた。さらにマイラは、英語を話していると日本語を忘れることがあること(発話24)、また英語を話しているとき、自分から日本語にスイッチすることは絶対ないこと(発話30)、通っている学校で日常的に話している英語は忘れない(発話38)ということに立て続けに気づいていった。この一連の会話を通して、実習生はマイラに考えるきっかけを与えたあとは、マイラはAやHのサポートを受けながら自分で考えを進め、自身が持つ3言語に、強弱があることへ気づいている。

このように、子どもの認知に寄り添いながら対話を進めているAは「シェフ」のように、素材の能力を引き出しながら、子どもを信頼した態度で柔軟に対応している。

#### 【フォローアップインタビュー〈参加者の比喩の変化〉】

(参加者は)成長途中の稲穂。そうだね、種をまいて、農人がその成長を見る。その収穫を期待している。ここ(宝石)、イメージがこれ(稲穂)よりもはっきりしていて、私は子どもたち一人ひとりとても違うとっていて、子どもは特有な独特な素質を持っていて、本当に宝石みたいなものだなあと思いました。一人ひとりの子どもたちが無限の可能性を持っていて、例えば想像力とかそういうすごいパワーを持っている、宝石。

実習後の参加者の比喩「宝石」が示すように、Aは参加者を一人ひとり違う「特有な独特な素質」「無限の可能性」を持つ、価値ある存在として捉えるようになったことがわかる。Aが教師の「シェフ」に対して、参加者を「料理」とせず、あえて「宝石」を選んだ背景には、本来参加者は教師の力を借りずとも輝く存在なのだというメッセージが込められているのではないだろうか。「シェフ」の教師像からは、「農人」の教師が持っていた授業運びの見通しは失われている代わりに、参加者が持つ力への信頼が生じているといえよう。

## 6. 考察

本研究では、共生日本語教育実習を通じて意識変容を経験したJNNS実習生Aの事例を取り上げて分析した。実習を経てAの認識は、教師が「農人」から「シェフ」、参加者は「未開発の土地」から「宝石」と変化した。この事例は、共生日本語教育ではJNNS実習生の教育観を、教師が参加者を教え導くという教え手中心のものから、教師と参

加者は対等に協働作業をするという学び手主体のものに変化させることを示した。それだけではなく、共生日本語教育が規範的日本語教育を受けてきたJNNS教師の「正しい日本語」という前提を変え、主体的に日本語教育に関わっていくための可能性を与えることを示したといえよう。

Aの事例をCranton[1992]の「自己について批判的にふり返るプロセス」に当てはめて考えてみると、教師は「農人」、参加者は「未開発の土地」であるという実習前のAの前提は、「正しい日本語」は重視されるべきであり、日本語がゼロレベルの参加者は活動参加が難しいというパースペクティブに結びついていた。しかし活動中での金姉妹らの活躍を見て前提の問い直しを行った結果、参加者はゼロレベルであっても十分に参加が可能だという前提に組み直されたことが考えられる。

ではAはなぜ、ゼロレベルの参加者は活動参加が難しいと考えていたのだろうか。塩崎[2000]は、JNNSが「正しい日本語」規範に適應できない自身の日本語の表象にとらわれ、自分自身に寛容でなくなることを指摘している。この指摘はAの準備期間の話し合いの記録やジャーナルにも認められる。Aは実習準備段階のジャーナル(表2参照)に「最初は自分の日本語の文法ばかり気にしていました」(5月20日No. 7)「区役所に行って何かの手続きをするときに、その係員は私が外国人であることを知っていて、私が流暢な日本語をしゃべっても一生懸命私を助けようとしていました。私は少し不快感を持ちました。「私の日本語はそんなにヘタなの」って思いました」(5月27日No. 8)と記している。これらの記述から、実習準備期間のAが規範的日本語の強い抑圧下にあったことが窺える。このことから推測して、Aは、A自身だけではなく、金姉妹についてもこの抑圧のもとで見えており、日本語力がない金姉妹の実習参加は難しいと考えていたのではないだろうか。そうであればAの事例は、JNNSを周辺に追いやるのはJNSだけではなく、規範の抑圧を受けたJNNSもまた、他のJNNSを規範外のものとして差異化し、差別の再生産を行っていくおそれがあることを示唆している。本事例では、規範的日本語教育を受けてきたJNNS教師の規範的日本語教育からの脱却を示したが、共生日本語の理念は準備段階からすぐに学び取られたわけではなかった。実習の準備期間から教壇実習の一連の流れを通して意識変容は起こったのであり、それだけ抑圧は強固であることが窺える。

佐藤[2007]は、「正しい日本語」という権力を脱し主体的に学ぶために、「個としての思考の場」「他者との対話の場」「文化リテラシーとしての学びの場」の3つの実践を提起している。佐藤の提唱する3つの実践にAの事例を当てはめると、教師としてのAは〈農人〉として存在するか〈シェフ〉として存在するかをめぐって、教師としてのあり方を考え(個としての思考)、他の実習生との準備段階における意見交換や、試行

錯誤の教案変更、そして参加者である金姉妹やマイラらとのインタラクション(他者との対話)において、教案どおりに子どもを「誘導」という考えから、「教案は死んだもの、子どもたちは生きているものだ」と教育観の再構築(文化的リテラシーとしての学び)を経験したと考えられる。その過程でAは規範的日本語からの抑圧を対象化し、今までの教育観を客観視することができたのではないだろうか。

共生日本語教育は、それまでAを強く捉えていた規範的日本語への志向という抑圧装置からの解放、すなわちJNNSが“宝石”のような素材であることの気づきを与えた。Aが共生日本語教育の経験を経てこのように意識を変容させたことは、規範的日本語の抑圧に苦しむJNNSへのエンパワメントとなり、共生日本語教育の理念の下にJNNS教師を養成していくことは、これからの共生社会の実現への足がかりといえるのではないだろうか。なぜなら、AのようなJNNSは、今後日本や海外で日本語教育に携わるうえで(あるいは携わらないとしても日本語を使う一人の人間として)、自分のルーツや持てるリソースを大事にしながら周囲と協働して関係を構築していくことが期待されるからである。そのようなJNNSは、周囲のJNNSを「不十分な日本語に苦しむ存在」としてではなく、「JNSと対等な、積極的な存在」として肯定的に受容し、「正しい日本語」の抑圧からの解放を推し進める新しいパラダイムの日本語教育の力となりうるのではないだろうか。

## 7. おわりに

共生日本語教育における教師は、援助役、誘導役としての働きが大きい。本稿では暫定的に「教師」という呼称を用いたが、呼称は問い直されるべきだろう。成人教育の立場では「教える人」であることを超え、教育に携わる側も「学びの主体」とすると位置づけられている [前川2000]。また西口[1999]は、日本語教育者は教室を飛び出して、共生社会を生きる人を作る社会的実践の編成に携わると述べている。呼称にとどまらず、日本語教育に携わる者の役割意識においても常に刷新が望まれる。

本研究では年少者クラスのJNNS実習生1名を対象とした分析にとどまった。今後は成人クラスを担当した実習生や、JNS実習生との比較の観点から分析したい。また本研究では意識変容が起こった実習生に焦点をあてたが、変容が起こらない実習生を対象とした研究も進められるべきであろう。今後は共生日本語教育が日本語教師の教育観にどのように影響を与え、広く教育の場で実践されていくのかを、実習の枠組みに留まらず地域日本語教育に携わる教師などを対象として検討していきたい。

謝辞 本稿の執筆にあたり、お茶の水女子大学の岡崎眸先生、三輪建二先生に貴重なご助言を賜りました。心よりお礼申し上げます。

[注]

<sup>1</sup> 年少者クラスの参加者は以下のとおりである。名前は仮名。

参加者	出身国	性別	学年	使用言語(左から順に強い)
1 金スミ	韓国	女	小4	韓国語、日本語
2 金ミナ	韓国	女	小1	韓国語、日本語
3 ヒヨン	韓国	女	小4	韓国語、日本語
4 マイラ	スリランカ	女	小1	英語、日本語、シンハラ語
5	中国	女	小6	中国語、日本語、英語
6	アメリカ	男	小1	英語、日本語
7	フランス	男	小1	フランス語、日本語
8 ユウコ	日本	女	小6	日本語
9	日本	女	小6	日本語、英語、中国語
10	日本	女	小6	日本語
11	日本	女	小5	日本語、英語
12	日本	女	小3	日本語
13	日本	女	小2	日本語
14	日本	男	小2	日本語
15	日本	男	小1	日本語

<sup>2</sup> 農民の意。

[文献]

- 阿部洋子・横山紀子, 1991, 「海外日本語教師長期研修の課題——外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて」『日本語国際センター紀要』1: 53-74.
- 池田広子, 2007, 『日本語教師教育の方法——生涯発達を支えるデザイン』鳳書房.
- 石井恵理子, 1996, 「非母語話者教師の役割」『日本語学』15 (2): 87-94.
- 内海由美子, 2003, 「地域日本語教育の理念——多言語・多文化共生社会を担う人材の育成に向けて」『国文学解釈と鑑賞』平成15年7月号, 204-212.
- 大平未央子, 2001, 「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁編『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』三元社, 85-110.
- 岡崎眸, 1998, 「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学人文科学紀要』51: 289-300.
- 岡崎眸, 2002, 「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11～13年度 科学研究費補助研究 基盤研究(C) (2) 研究成果報告書, 299-321.
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース, 2000, 『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る』研究代表者 岡崎眸
- 金井淑子, 2007, 「地域日本語支援において非母語話者ボランティアは何を実現しているか」『言語文化と日本語教育』33: 137-140.
- 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——学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』259-282.

- 佐藤正則, 2007, 「教育＝学びのための実践に向けて——「正しい日本語」観はどのような主体を構築しているか」『言語文化教育研究』6: 18-36.
- 塩崎紀子, 2000, 「日本語教育という装置」栗原彬・小森陽一・佐藤学編『装置：壊し築く』東京大学出版会, 243-263.
- 清水寿子, 2007, 「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析」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.
- 朱桂栄・単娜, 2007, 「共生日本語の教室におけるインターアクションに関する一考察——母語話者実習生及び非母語話者実習生のIRFモデルによる比較」野々口・岩田・張・半原編, 249-269.
- 牲川波都季, 2006, 「共生言語としての日本語」という構想——地域の日本語支援を支える戦略的証のために」植田晃次・山下仁編『「共生」の内実——批判的社会言語学からの問いかけ』三元社, 107-126.
- 常葉布施美穂, 2004, 「変容的学習——J・メジローの理論をめぐって」赤尾勝巳編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社, 87-114.
- 西口光一, 1999, 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践(境界をこえる日本語教育)」『日本語教育』100: 7-18.
- 西原鈴子, 2005, 「日本語教育界の今日的課題」『日本語教育』125: 1-8.
- 野々口ちとせ, 2007, 「非母語話者実習生の自己受容——内省モデルに基づく教育実習の場合」野々口・岩田・張・半原編, 115-126.
- リリアン・テルミ・ハタノ, 2006, 「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」植田・山下編, 55-80.
- 平野美恵子, 2007, 「多文化共生指向の日本語教育実習生による反対意見表明の変化——ティーチャー・コミュニティ構築の過程から」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ3——ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, 79-95.
- 古川ちかし・山田泉, 1996, 「地域における日本語学習支援の一面」『日本語学』15 (2): 24-34.
- 古市由美子, 2005, 「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」『小出記念日本語教育研究会論文集』13: 23-36.
- 古市由美子, 2006, 「対話力を育む多言語・多文化共生日本語教育——教育実習における実習生の「語り」分析」平成18年度 お茶の水女子大学大学院 博士論文(未公刊)
- 文化庁, 2004, 『地域日本語学習支援の充実——共に育む地域社会の構築に向けて』国立印刷局.
- 前川幸子, 2000, 「おとなの学びのための教師学(P.クラントン著入江直子・豊田千代子・三輪建二訳『おとなの学びを拓く』)」『人間発達研究』23: 137-139.
- Calderhead, James, 1996, “Teachers: Beliefs and knowledge,” Berliner & Calfee eds., *Hand book of Educational Psychology* New York: Macmillan, 709-725.
- Cranton, Patricia, 1992, *Working with Adult Learners*. Tronto: Wall & Emerson (=1999, 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求めて』鳳書房.)
- Elbaz, Freema, 1981, “The Teacher's ‘practical knowledge’: Report of a case study,” *Curriculum Inquiry* 11: 43-69.
- Flick, Uwe, 1995, *Qualitative forschung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. (=2002, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門——〈人間の科学〉のための方法論』春秋社.)
- Lakoff, George, & Johnson, Mark, 1980, *Metaphors we live by*, IL: University of Chicago Press. (=1986, 渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳『レトリックと人生』大修館書店.)
- Wallace, Micael, 1991, *Training foreign language teachers-A reflecting approach*. NY: Cambridge University Press.

# ウェブサイト「川崎在日コリアン生活文化資料館」が展示するもの

—歴史を記録する実践の論理—

橋本 みゆき\*

“Museum of lives and cultures of Korean Residents in Japan, Kawasaki” (MLCKK) is an online history museum that was established by a citizen association named “2000 member's network to tie to elder Koreans in Kawasaki.” I would like to consider what the museum can do through the constructing process as one of the administrative and working volunteers of MLCKK. The main showpieces are 1) the reorganized narrative data of life histories of elder Korean residents, 2) images or document material data to understand them, 3) interaction between elder Korean residents and people surrounding them.

## 1. はじめに

2006年夏、「川崎在日コリアン生活文化資料館」（後述）活動の一環である聞き書きに参加した。私の班がお話を聞かせていただいた語り手の中に、植民地下朝鮮南部の<sup>ハルビ</sup>とある港町出身の女性、韓さんがいる。彼女の従姉が日本在住のある朝鮮人男性と結婚しており、母親は、その男性の弟に自分の娘を嫁がせようとしたらしい。彼女が18歳のとき、日本語も知らないまま無理やり連れてきて、結婚式を済ませると彼女を置いて帰ってしまった。それが彼女の在日生活の始まりである。

子供が3人になった頃、戦争が激化した。

町内ってあるんですね、組になって。バケツに水汲んで、飛行機なんて飛んできたら、爆弾落ちたらそれ消すんだって言って。リレーにして、みんなそれ並んでかけたら、そういうふうにして。そして今度は竹槍ね。いま考えたら、「なんであんなこと。頭いい人とか、いなかったのかな」って思う。こういう棒、持つ

\*立教大学兼任講師



て、人間が飛行機から降りてくると、向こうの国の戦争の兵隊とか降りてきたら、みんな叩いて殺すんだって言って、みんな棒持たして。そういう練習さ、子供負ぶって行ったりしたんだよ。

戦争が終わると今度は、飲酒が過ぎた夫が四十そこそこで亡くなった。彼女は女手一つで5人の子供、さらには事故死した弟の息子計6人を育てなければならなくなる。渡日以降の話をひとしきりして、「もう、話(に)ならないです」と彼女は苦笑した。

在日一世の渡航史を本で読んでいた私は、ある程度の苦労話は予想していた。そして、おそらく当時の多くの人が共有した戦争体験。「誰もが苦労した時代」のお決まりの話が目の前で繰り返されるのを半ば傍観していた私がはっとしたのは、「いま考えたら、『なんであんなこと。頭いい人とか、いなかったのかな』って思う」という彼女の言葉である。「全然学問ない」という彼女の経歴は、当時の朝鮮女性には全く珍しいものでないが<sup>1</sup>、その彼女が、戦争のばかばかしさ、受身とはいえ戦時体制を支えた知識層の無力を、経験的に見抜いていたのである。私はその瞬間まで、戦争に翻弄された民衆イメージにただ彼女をあてはめていた。それが、戦争を体験した上で冷静に捉え返す言葉に出会い、共感的に力強く説得された。竹槍練習なんて庶民をばかにしている、戦争は愚かなこと、知識がある人もそういうときにものをいう力にならなければしょうがない……。

聞く者を惹きつける波乱万丈の生活史。若いうちの体験では到底至りえない人間観・社会観。在日韓国・朝鮮人<sup>2</sup>高齢者(以下、「在日高齢者」)たちの語りは、聞けば聞くほどとにかくおもしろい。しかし個人的な興味や愛着を満たせばよいのではない。また一方で、在日高齢者の語りを聞くことのできる時間がもはや限られているという現実がある。けれども、消えゆく希少なものだからといってただ保存することに意味があるとも思わない。在日高齢者である彼／彼女の語りには、それを聞く私たちあるいは社会に対してもつ価値があり、私たちの世代の行動を方向づける示唆があるように感じられる。私たちはそれをどのようにして取り出し、どう生かすことができるのだろうか。

社会学者の小川伸彦は、博物館を、「本来あった場の記憶を内にふくむモノたちが、新しい文脈を構成するべく収集・保管・展示されている場所」[小川1999: 231]と表現する。展示のためには、さまざまな展示品を横断して有効な、何らかの普遍的論理に立つ、意識的な再文脈化の過程がある[小川1999: 230]。もしも博物館が何かを表現し課題を解決していく手段になるとするなら、在日高齢者の語りを展示する「川崎在日コリアン生活文化資料館」に、私は何を期待するのか。一人の博物館活動参加者



として、博物館としてなしうるものの可能性[朝日新聞「記憶を作るもの 歴史博物館」2007.12.31]を考えてみたい。

## 2. 資料館サイトの概要——設立の経緯と展示内容

川崎在日コリアン生活文化資料館(以下、「資料館サイト」)は、川崎市の通称おおひん地区にあるふれあい館<sup>3</sup>を拠点とする市民団体「かわさきのハルモニ、ハラボヂと結ぶ2000人ネットワーク<sup>4</sup>」(以下、「2000人ネット」)が2006年4月、インターネット空間に立ち上げた博物館である(URLは<http://www.halmoni-haraboji.net>)。学芸員や専用施設をもたないため、博物館法的に分類すれば資料館サイトは博物館類似施設(後述)になるだろう。私は同年5月の準備検討会議より運営に参加し、主に聞き書き記録の整理とメールマガジン発行を担当している。なお「ハルモニ」、「ハラボヂ」とは、それぞれ韓国・朝鮮語で「おばあさん」、「おじいさん」の意味である。

資料館サイトの設立は、ふれあい館ないし法人の2つの事業展開と密接な関係がある。一つに、ふれあい館の社会教育事業として、開館以前を含めると30年近くの歴史をもつ識字学級がある。ここに通う学習者は今でこそ来日もないニューカマー外国人が大多数を占めるが、当初主たる対象であったのは、朝鮮でも日本でも就学の経験がないオールドカマーの在日韓国・朝鮮人一世である。1990年代後半、識字学級のボランティアたちは在日一世への生活史聞き書きを開始した。その背景には、高齢のため身体の自由がきかず識字学級に通うのも困難になった在日一世の、高齢者福祉ニーズの高まりがあった。1997年度には法人のプロジェクトとして、研究者の協力を得て「川崎 在日韓国・朝鮮人の生活と声」調査を行い、その成果を引っさげてふれあい館職員、ボランティア、そして在日高齢者当事者たちが、市当局に対して在日高齢者無年金問題<sup>5</sup>の救済を要請するという行動をおこした。

この調査を通じて調査関係者および在日高齢者ら自身に明らかになったのは、調査結果だけではなかった。それは、語ること・聴くことという活動自体の意義である。すなわち、調査する方は在日高齢者の語りの力(自己表現力、情報発掘)を、語る側は語りがい(若い人に聞かせる手ごたえ、自分のまんざらでもない半生への自信)を認識したのである。

もう一つは、法人の高齢者・障害者支援プロジェクトでミニ・デイサービス事業を実現するため1998年に結成された、在日高齢者交流クラブ「トラヂの会」(「トラヂ」は韓国・朝鮮語で「桔梗」の意)である[社会福祉法人青丘社1999:14]。以後、トラヂの会の例会には、同胞と一緒にのびのびと過ごす場を求める在日高齢者が集まりその数は増えてゆき、次第に在日高齢者に関心をもつ比較的若い人も訪れてくるようにな

る。その中の一人、写真家の菊池和子さんが約2年半の間トラヂの会に通って撮りためた写真が、2002年、川崎駅前のギャラリーで写真展・生活史展「かわさきのハルモニ、ハラボヂ展」として公開されることになった。このとき開催母体として立ち上げられたのが2000人ネットである。

資料館サイトは、2000人ネットという、在日高齢者に関心を寄せ川崎市内外から集まる市民たちの表現媒体の一つである。ただし「2000人」の名を冠していても、資料館サイト運営に継続的に関わっている実働メンバーは10人前後であり、活動の支柱を担っているのはふれあい館の高齢者事業担当職員Mさんである。運営費は、公募により獲得した市民活動助成金および寄付で賄われている。

資料館サイト開設の趣旨は次のように説明される。「私たちは、新しい共生の時代を生きる市民として、同じ時代と場所を生きてきたもの同士が、事実としての生活史を共有する作業が求められていると思います。そのための『活動、交流の場としての生活文化資料館』をバーチャル空間で作り出し、情報発信と共有を図りたいと考えています」。そして具体的活動としては、「在日高齢者を囲み、多くの日本人市民と共に、『世代と民族をつなぐ学習、交流プログラム』を実践し、学習内容を情報発信」することとし、活動における3つの課題を提示する。

- ①世代を越えた多くの市民に、差別の醜さ、戦争の悲惨さを学習する場を提供し、人間が大切にされる市民社会の一員として自己確立することに寄与する。
  - ②在日コリアン3世4世の世代が、在日コリアンとしてのアイデンティティを確立できる場と機会を提供する。
  - ③在日コリアン高齢者が、「辛かったけれどかけがえのないわが人生」を尊重し共感関係を広く結び作ることにより、「自己回復」を図ります。
- そして、この歩みが、「共に生きる地域社会の創造」に寄与することを願ってやみません。[<http://www.halmoni-haraboji.net/basicinfo/info-unei.html>]

「新しい共生の時代を生きる市民」である、①世代を越えた多くの市民、②在日コリアン3世4世の世代、③在日コリアン高齢者の「活動、交流の場」を作ること。こうした課題認識は、資料館サイト館長(ふれあい館館長兼任)の、「他民族と共に生きることこそが日本社会が豊かに形成されてきたという歴史観を共有したい」[<http://www.halmoni-haraboji.net/basicinfo/info-director.html>]というあいさつでも通底する。

資料館サイトをのぞいてみよう。入館＝サイト閲覧は、当然ながら無料である。初

期画面でどぶろく造り<sup>6</sup>の甕の画像をダブルクリックすると、総合展示案内が現れる。そこは5つのゾーンに分かれており、現在閲覧可能なのはそのうち3ゾーンである。「資料館について」ゾーンで資料館サイトの予備知識を得て、「常設展示室」ゾーンで、トラダ会に通う在日高齢者の生活ぶりをまとめた紙芝居風読み物や聞き書き記録、識字学級学習者たちの作品群を見る。冒頭で紹介した聞き書きの抜粋もここに収められている。「資料室」ゾーンではさらに詳しい情報を分野別に集めることができる。もっとも、資料館サイト開設当初から、とにかく展示を始めて徐々にバージョンアップしていく方針をとった事情もあって、今なお構築中のページが多い。

資料館サイトの運営活動は、年2回程度のサイトのバージョンアップという形で可視化されるが、サイト展示は資料館サイト活動の一部に過ぎない。展示の前段階には、趣旨に賛同して実質的作業あるいは立案に関わる参加者を募って呼びかけ、協同作業実践に持ち込み、収集した資料を整理してサイト用データに加工するという準備活動があり、さらにまた展示の後段には、事業参加者およびサイト訪問者からのフィードバックを受けて、それもサイトに反映させたり、メールマガジンにより情報発信を行うフォローアップ活動がある。これらと並行して関連情報収集や勉強会を行う企画もあるが、構想中である。

資料館サイト活動の特徴は、「活動と交流」を介したさまざまな参加者たちの関係形成と、それらの人びとの実践過程を想定していることであり、それはヒト志向といえるだろう。特に、設立趣旨の「在日高齢者を囲み」という表現に見られるように、展示の対象である在日高齢者を単なる客体とするのではなく「共に生きる」ことの実現主体に位置づける点が重要である。

### 3. 手段としての歴史系博物館類似施設

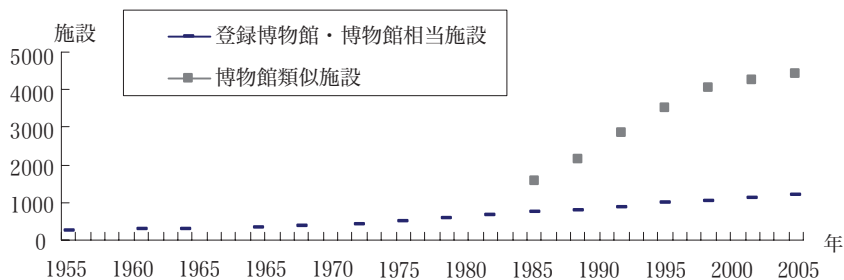
博物館学者の伊藤寿朗は、博物館を他の機関から区別する条件として次の4つを挙げた。①オリジナルな資料を所蔵(飼育を含む)していること、②継続的な展示施設・設備をそなえていること、③職員による独自の公共的運営がなされていること<sup>7</sup>、④継続的な一般公開を目的としていること、である[伊藤1993: 5]。これらの趣旨に照らすと、資料館サイトは独自の土地・建物、専門スタッフこそ持たないが、今日の情報技術と情熱的な兼務職員および有志ボランティアに支えられた、博物館の一つであるといえる。

しかし博物館法(1951年制定)によると、「博物館」とは、第2条において、「歴史、芸術、民俗、産業、自然科学等に関する資料を収集し、保管(育成を含む。以下同じ)し、展示して教育的配慮の下に一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーショ

ン等に資するために必要な事業を行い、あわせてこれらの資料に関する調査研究をすることを目的とする機関（図書館を除く）で、なおかつ地方公共団体および公益法人等の法人が設置し、同法の規定による登録を受けたものに限られる。この条項に該当するのは、いわゆる登録博物館という狭義の「博物館」であり、法人格をもたない2000人ネットが運営する資料館サイトは非該当である。

しかしながら今日、博物館と呼ばれている施設は登録博物館だけではない。国の補助金交付や税制優遇措置を受けられる登録博物館は、むしろ少数派である。文部科学省の2005年度社会教育調査および生涯学習・社会教育施設調査によると、日本全国には登録博物館が865館あるが、このほかにも博物館相当施設331施設、博物館類似施設4418施設という数字がみられる[[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/index04.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index04.htm)]。博物館相当施設とは、博物館法上、登録博物館よりも緩やかな基準で設置できる「博物館の事業に類する事業を行う施設」であり、また博物館類似施設とは、同法の枠外で「博物館と同種の事業を行う施設」である。以下で「博物館」というときは、特に断りのない限り、登録博物館・博物館相当施設・博物館類似施設の総称の意味で用いる。広義の博物館は、法が規定する以上に多様に多数が存在するのである。本稿では、下でみるような状況に鑑み、特に博物館類似施設に注目する。

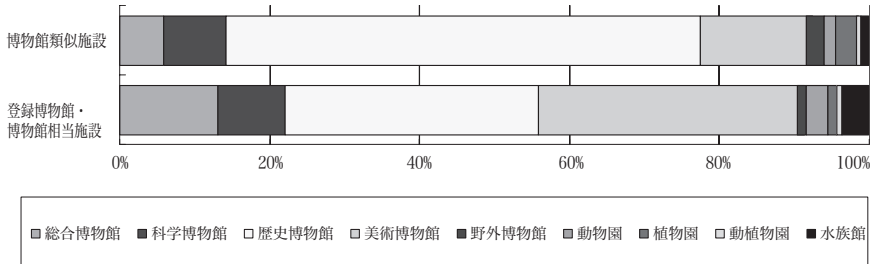
登録博物館・博物館相当施設と博物館類似施設の施設数の推移(図1)をみると、博物館類似施設の増加が目立つ。博物館類似施設は博物館法の規定に拘束されないため、設置主体や職員、年間開館日数、施設(土地・建物)等に制限がなく、都道府県教育委員会での登録も課されない。上述した施設数は、登録博物館と同様の事業を行い都道府県教育委員会では把握している博物館類似施設のみなので、実際にはさらに多いとみられる[金山2003: 20-21]。



(出所)文部科学省[[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/004/h17/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/004/h17/003.htm)]より作成。

図1 博物館施設数の推移

では博物館類似施設の中身にはどんなものがあるだろうか。まず博物館種類別内訳を見てみよう。図2より、博物館類似施設において全種類の63.3%と圧倒的多数を占めるのは、歴史博物館である。これに対し登録博物館・博物館相当施設では、歴史博物館(33.9%)は目立つものの、最多は美術博物館(35.4%)であり、総合博物館も相対的に多い。



(出所) 文部科学省 [http://www.mext.go.jp/b\_menu/toukei/001/004/h17/003.htm] より作成。

図2 博物館の種類別構成比

次に博物館類似施設における歴史博物館の設置者内訳をみると(表1)、市(区)・町・村を合わせた自治体が8割近くを占める。しかし、公立以外にも一定程度存在することに注目したい。「法人」および「その他」、すなわち財団法人やNPO、企業、個人、大学など[金山2003:16]である。歴史博物館が博物館全種類に占める割合でいうと、国立・市区町村立では7割強と高いが、法人・その他でも4割に達する。たとえ小規模であろうと流行<sup>8</sup>であろうと、それぞれの立場から、歴史への関心が今日そこかしこで表現されているのである。

表1 博物館類似施設における歴史博物館の設置者構成

	国	独立行政法人	都道府県	市(区)	町	村	組合	法人	その他	計
歴史博物館数	95	8	86	1326	758	143	2	106	271	2795
全種類に占める歴史博物館比	74.8%	18.2%	32.3%	69.2%	77.1%	78.1%	25.0%	43.4%	41.9%	63.3%

(出所) 文部科学省 [http://www.mext.go.jp/b\_menu/toukei/001/004/h17/003.htm] より作成。

歴史は展示できるのか。この問いに基づいて、博物館実務経験の長い村上義彦の示唆的な指摘がある。歴史といえ、語られるもの、また綴られた書物を読むことにより理解されるものと認識されてきた。しかし歴史博物館は、モノに歴史を語らせると

いう方法をとる[村上1992: ii]。そして究極的には、歴史展示は全く新しい概念規定に基づく歴史空間を提供することにより成立するというのである[村上1992: 31]。つまり資料それ自体が歴史を直接に表すのではなく、展示によって歴史は描かれる。言い換えると、従来流通してきた歴史物語とは別の主張が展示空間において可能になるということである。

浜日出夫は反対方向の指摘をする。地方の博物館の解説パネルは、少し手を加えれば実は全国どこの歴史博物館でも使うことができるものである。そのため当該地方は日本の歴史の一部分を構成するものと了解されることになり、そのような意味で博物館のうちにはナショナリズムの文法が内蔵されているというのである[浜1998: 160]。

既存の支配的な歴史物語を後追いつける展示も、それに対抗するシナリオによる展示も可能である。それは、歴史展示の媒体となるモノ(展示資料)が、それ自体では歴史という抽象情報を伝達することができないからである[村上1992: 9]。素資料はその価値を判断され選択され、資料としての活用の条件・方法が決定されて、はじめて博物館資料になる[伊藤2003: 22]。したがってその過程で別の価値が重視されれば、別の意味を持たされた資料となる。とりわけ歴史博物館において、資料が示す意味は、展示する側の視点や主張に左右されることになる。

資料館サイト活動でも、参加する一人ひとりの「私」あるいは集合的な「私たち」が何らかの普遍的論理をもっており、その最大公約数は「平和」や「異質な者との共存」という言葉だろうと思われる。資料を基礎にしつつも、展示する者に表現する余地が残されている点は、歴史博物館づくりのおもしろさであるとともに危うさであるのかもしれない。

#### 4. どんな展示によっていかなる歴史を描くのか

資料館サイトの主な資料は、①文章(語りの記録および語り手に関する基本情報、展示物の解説という文字・音声データ)と、②モノの絵(語り手たちの写真や地図、生活財、建物などの画像・映像データ)である。これらは、表情や名前をもつ在日高齢者(と周囲)の具体的な誰か、彼／彼女が置かれた状況、出来事が起きた場所を目に見える形にし、資料館サイトを訪ねる者にそのリアリティを伝える。訪問者が展示の論理にたどり着くためには、説得的な展示でなければならない。抽象的事柄を扱う歴史博物館ゆえ、特に①文章が担う役割が大きい<sup>9</sup>。②モノに意味付与する際にも文章を伴うのである。

では展示資料は、ある一つの「普遍的論理」の正当性を裏付ける証拠としてのみ意味があるのだろうか。だとすると、例えば「平和の実現」という主張であれば、在日韓国・

朝鮮人が平和の推進役であるという含意のある資料が必要である。しかし果たしてそれだけを展示すれば説得的になるのか。実際には、警察の目を気にしつつどぶろく造りで家計を支えたり、同胞同士の金銭トラブルに悩んだりという語りは珍しくないが、一見非「平和」的な資料は無視すればよいのか。いずれにせよ、偏った展示では資料としてのリアリティを欠くことになる。語りを証拠として利用するにとどまる限り、語りから新しい価値を発見することにつながらなければいか、語り手本来の興味深い人間性は出る幕がない。

資料館サイトはどんな展示をしているのか。「常設展示室」ゾーンの「世代間交流事業報告(2006)」の「在日一世からの夏休み集中聞き書き事業」コーナーと、「資料室」ゾーンの「徴用」コーナーを例に、展示を見ていこう。

聞き書き事業報告のページには、語り手のプロフィールと語りの抜粋(一部音声つき)のほか、聞き書き参加者の感想文がアップされている。たとえば大学教員の大越さんは、「ハルモニのお話にはご本人が意図されているわけではないが、確固たる人生哲学がある」ことに気づき、「それが生活にしっかりと密着した飾らないことばで語られるとき」に出くわした経験を書いた。「人に騙され、苦労ばかりしてきたと話したハルモニ」は、「読み書きができれば人に騙されなかったのではないか」という聞き手の解釈をよそに、こう語ったという。

字が読めないから、人を信じなきゃ仕方がない。相手の言うことを信じてやります。だからわたしは世の中を渡るのが下手なのです。

[<http://www.halmoni-haraboji.net/exhibit/report/200608kikigaki/hist006.html>]

感想文は続く。「驚きとともに、自分の浅はかな思い上がりで、全てを乗り越えて来たハルモニの逞しい生き様に思わず涙が出そうだった。どんなに人に騙されようと、人は人を信じる気持ちを失っちゃ駄目！これが今回のわたしが一番心打たれたことです」[<http://www.halmoni-haraboji.net/exhibit/report/200608kikigaki/kanso/kanso05.html>]。不就学＝非識字という事柄を問題の原因として無意識のうちに絶対化していた聞き手が、非識字という逆境を受け止めた上でまっとうに生きようとしてきた語り手の「人生哲学」に圧倒された例である。

また山田さん(大学教員)は、語りの「本当の内容」を理解した瞬間をつづる。

KSさんから、自分はまるで「家政婦」としての仕事を望まれて嫁いできて、嫁ぎ



先で舅，姑，夫，その兄弟の世話に全力を尽くしてきた。それなので，子育てなどすることができず，自らが生んだ子どもには何もしてやれず，放任の状態だったと聞かされました。その上で，KMさんから，「トラジの会ではみんな歌を歌ったり，踊りを踊ったりして楽しむが，この人(KSさん)は，歌は歌わないんです」と言われたことに対しわたしがKSさんに，「どうして歌わないのですか？子育ての時に子守歌なんかは歌ったのではないですか。みなさん朝鮮半島の子守歌とか歌っていますよね」と言ったことです。その時，KMさんから，「ですからこの人(KSさん)は，子育てなんかできなかつたと言ったでしょ」と指摘され，聞き書きしていながら，聞いた言葉の字面だけ理解し，本当の内容は理解していなかつたと気づき，自らの未熟さを反省しました。

[<http://www.halmoni-haraboji.net/exhibit/report/200608kikigaki/kanso/kanso11.html>,参考 <http://www.halmoni-haraboji.net/exhibit/report/200608kikigaki/hist010.html>]

「歌わない」と語られたエピソードが問題にしていたのは，歌に関する知識や好き嫌いではなく，働きづめで子守歌すら歌えなかつた婚家暮らしの苦勞であつた。もしも“朝鮮文化”や“朝鮮人の生活様式”の変容を一般的に記述するだけであれば，この項目はYes-No式に「歌わない」と処理すればよく，「本当の内容」は必要ない。しかし「歌わない」ことから新しい意味を取り出そうとするなら，語り手の生活感覚に接近する姿勢が求められる。語りに触れることで，聞き手はむしろ自らの中の物差しに気づかされる。資料館サイトは，聞き手のこうした衝撃も織り込んで資料化するのである<sup>10</sup>。

次に「資料室」ゾーンに入ろう。ここには当事者たちが提供した写真や書類をはじめ，ふれあい館の諸事業の中で蓄積されてきた新旧の資料が展示されている。一例として，<sup>ボックス</sup>朴順伊さんが提供した1枚の古い写真から資料の中に分け入ってみる。



図3 「佐渡徴用」

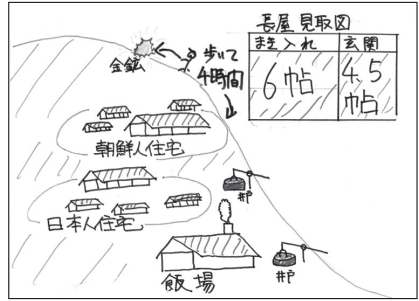


図4 「佐渡飯場」

[<http://www.halmoni-haraboji.net/exhibit/archives/sheet02/sheet2-chouyou.html>]

集合写真に収まっているのは、戦前に徴用されて佐渡の釜山で一緒に働いていた女性たちである(図3)。後列右から3番目が朴順伊さんである。そして右側の手書きの図4は、朴順伊さんの記憶をもとに、釜山労働者たちが寝起きした長屋と飯場と作業場の配置を再現したものである。この図は、在日高齢者の語りを記録するワークショップ(ふれあい館で1999年に開催)において、朴順伊さんに徴用経験の話聞いた班が描いたものであるが、このとき私も一般参加しており、たまたまこの班の一人だった。

戦後、朴順伊さん夫婦は川崎に移り住み、スクラップ工場を始めた。朴順伊さんは「常設展示室」ゾーンの「主展示 ハルモニ・ハラボヂのすむまち」コーナーでも顔写真付きで紹介され、川崎おおひん地区を形成してきた朝鮮人の歴史の中に位置づけられている。



図5 朴順伊さん

朴順伊さんは、佐渡の釜山に徴用された夫から、呼ばれて佐渡に行きました。逃亡をなくすため、妻帯者は、妻を呼び寄せさせたのです。そこで、飯炊きの仕事に就きましたが、敗戦間際には、日本の監視もみるみる手薄になり、みんなが逃亡しました。敗戦の数日前に佐渡を出て、川崎にきて、夫は、独立運動、民族運動に邁進し、順伊さんは、家族を支えるために必死に働きました。

戦争が終わると、戦争産業に従事させられた朝鮮人の多くの男性は失業しました。朴順伊さんのように戦後生活を支えたのは多くが在日コリアンの女性たちでした。

[<http://www.halmoni-haraboji.net/exhibit/newmain/main010.html>,  
<http://www.halmoni-haraboji.net/exhibit/newmain/main011.html>]

戦時中の佐渡の鉱山・飯場から、戦後の川崎へ。朴順伊さんが経てきた歴史や地理は、現在の川崎を知る私たちに接続する。私の場合、図4の絵がそうした回路の一つになった。教育を受けていないハルモニたちは文字だけでなく地図の読み書きもできないという説明を聞いたので、朴順伊さんの話を聞きながら代わって整理するつもりでメモをとったのだが、これを班のメンバーが清書し、ワークショップの最終回に各班が作品を発表する場で使ったのである。話には不明確な点があったし、図は不正確かもしれない。それでも、第三者に徴用の実態を伝えるために共同作業する過程で、徴用労働が非人間的であることも、現在朴順伊さんが川崎で生活しながら堅持するプライドも、私にとって以前よりもっと内実ある事柄となった。

しかしもちろん、こうした作業の機会を誰もがもてるわけではない。このような背景説明が資料館サイトの図に添えられているわけでもない。だからすぐにそれとは見えにくい。資料館サイトに描かれる歴史は、その活動に参加する人びとが意味を見出しながら形成したものである。

朴順伊さんは「平和」の証人以外の面をも併せもつ。儒教的な職業観、川崎で盛り上がった民族運動への傾倒。その時々を人間臭く生きてきた朴順伊さんの語りから見える歴史は、どの歴史教科書にも載らないようなことばかりである。在日高齢者一人ひとりの生活と語りにこそ基づく資料館サイトは、たとえば「愛国者」とか「差別を受けてかわいそうな朝鮮人」とかいうわかりやすい像を表現してはいない。それは、サイト訪問者を一方的に啓蒙することを目指すよりも、展示する側がおもしろいと思ったエピソードや事実を提示することにより訪問者にも自ら考えてもらう余地を残すためであるかもしれない。

## 5. おわりに

人間存在が尊重される論理の博物館の対極にあるのは、植民地主義的な博物館だろう。植民地主義的な博物館建設の方法は収奪と啓蒙である。荻野昌弘はいう。19世紀に発達を遂げた博物館は、植民地における「他者像の構成」という目的に深く関わる装置であった。他者像の構成とは、「他者に関する知識の集積」、すなわち、政治的のみならず物質的・知的に他者を所有する欲望を植民地化によって実現する事態を指す[荻野2002：376-377]。そこでは展示物がどれほど真に迫っていて科学的・美術的水準が高く、観る者にとって楽しいものであろうとも、展示される側／展示する側の非対称的関係が一方的に貫かれる。端的な例は19世紀末前後の列強各国(日本を含む)の博覧会でみられた「人間の展示」である。展示された「野蛮人」たちは、これを観る人びとは明確に隔てられ、当時の社会進化論と人種差別主義を体現させられた[吉見1992：

184-186]。ヒトのモノ化といえよう。

これに対し資料館サイト活動においては、他者像は語り手と聞き手のコミュニケーションから立ち上がる。また、聞き書き場面では聞き手が主導権を握ることが多いが、ふとしたことで形勢逆転しうる。先の2つの感想文はその例である。博物館が人間を展示の素材とするとき、観る側が彼／彼女をモノのように知的に所有するやり方と、観る者に問いかけるような主体として彼／彼女に登場してもらいやり方があるとしたら、「新しい共生の時代を生きる市民」の活動の場にふさわしいのは後者である。

これまで資料館サイト活動について述べてきたが、一つ補足しておきたい。見えないところで資料館サイト活動を支えているのは、2000人ネット以前の、川崎南部のこの地域における長期にわたる活動による成果と信頼関係の積み重ねであろうということである。たとえば聞き書きするからと呼びかけて在日高齢者に出てきていただき、バーチャルな博物館にあっても在日高齢者の実体的な人間像が損なわれないのは、日常的に人間同士の係わり合いがあるそうした実践基盤があるからだろう。その一方で、広域の情報発信手段、訪問者にじっくり見てもらえやすい表現媒体としてのインターネットの可能性には今後も注目したい。

いま、生活史を語るハルモニ、ハラボヂを前にして、私たち次の世代は歴史とどう向き合うのか。歴史博物館が過去のモノを展示しながらも、「あの戦争」「20世紀」とは何であったかをいま私たちが考える「現代展示」の場にするという視点[朝日新聞「記憶を作るもの 歴史博物館」2007.12.31]は、資料館サイトにもあてはまる。私が在日韓国・朝鮮人研究に入ったきっかけは、日本の歴史清算問題を座視することのもどかしさにある。一方で在日高齢者への聞き書きは、研究のためというよりもおもしろさからやめられなくなった。そして今、資料館サイトづくりという場、表現の手段を得ることで2つの流れが合流した。研究と実践の両面から自分にも何かができる可能性のある活動として期待している。資料館サイト活動は、在日高齢者や社会一般のためだけではなく、私自身のための活動でもある。

---

[注]

<sup>1</sup> 朝鮮において近代普通教育は植民地政策と連動して普及したため、生年によって異なる傾向がある。朝鮮旧来のジェンダー秩序のもと、「女に教育はいらない」と親に言われて就学を認められなかった女性は特に年長者に多い。植民地後期になると今度は皇国臣民化教育が強まった。

<sup>2</sup> 本稿では、日本による植民地化を契機に渡日し戦後も日本居住を続けた朝鮮半島出身者を指して、基本的には「在日韓国・朝鮮人」と呼び、引用部分によっては「在日コリアン」「朝鮮人」を用いる。指示対象はどれも重なる。

<sup>3</sup> ふれあい館は、川崎市の委託を受けて社会福祉法人青丘社が運営する公設民営施設である(1988年開館、所在地は川崎市川崎区桜本)。児童館と社会教育施設を統合した行政機能をもちながら、青丘社

の特色を生かした独自の事業も行われる。

- 4 「かわさきの在日高齢者と結ぶ2000人ネットワーク」と呼ぶこともある。
- 5 在日韓国・朝鮮人高齢者は国民年金制度から排除されている。社会保障における国籍条項は1982年に撤廃されたが、その後の制度改革を経ても、1926年4月1日以前に生まれた在日外国人は制度の谷間に取り残されたままになった〔詳しくは慎1999〕。川崎市には1994年から独自に支給している「川崎市外国人高齢者福祉手当」があるが、月額1万8千円(1998年時点)と、国民年金受給者水準には遠く及ばない。
- 6 個人のどぶろく(濁酒)造りは酒税法で禁じられていたものの、就業機会が限られていた戦後の在日韓国・朝鮮人にとっては一時期重要な生活手段であった。川崎南部にはどぶろく密造とその摘発をめぐるいくつかの逸話がある。
- 7 ③について補足すると、それは公立で独立採算制という意味ではない。営利・政治・信仰など他の目的のための付随的手段としてはない独自の目的があり、その活動の公共的役割を職員が自覚していることを指す。
- 8 歴史博物館の増加の背景として、考古学や古文書解読ブーム〔君塚2003:30〕が指摘されている。
- 9 文章が多い展示が博物館訪問者を疲れさせ、いきおい博物館の歴史展示が短い文章で単純化されがちになるとしたら、インターネットを利用した資料館サイトはその問題を免れる利点がある。
- 10 感想文をサイトにアップするとき、Mさんは書き手を匿名でなく実名で載せることを主張した。その理由を、語り手がフルネームで出るので聞き手も実名で誠意を示すため、と言ったように記憶している。結果的なのか意図的なのか、ともかくもこれが展示空間において相互作用の具体性とリアリティを高めている。

## 【文献】

- 浜日出夫, 1998, 「歴史はいかにして作られるか——博物館の文法・博物館のリテラシー」『社会学ジャーナル』23: 151-162.
- 伊藤寿朗, 1993, 『市民のなかの博物館』吉川弘文館.
- 金山喜昭, 2003, 『博物館学入門——地域博物館学の提唱』慶友社.
- 君塚仁彦, 2003, 「博物館展示論の視座から『地域博物館論』を読み直す」『大阪人権博物館紀要』7: 14-36.
- 小川伸彦, 1999, 「保存のかたち——文化財・博物館の社会学のために」『奈良女子大学社会学論集』6: 229-235.
- 荻野昌弘, 2002, 「民族の展示——植民地主義と博物館」山路勝彦・田中雅一編『植民地主義と人類学』関西学院大学出版会, 375-390.
- 慎英弘, 1999, 「在日朝鮮人と社会保障」朴鐘鳴編『在日朝鮮人 第2版——歴史・現状・展望』明石書店, 265-295.
- 社会福祉法人青丘社, 1999, 『川崎 在日韓国・朝鮮人の生活と声——在日高齢者実態調査報告書(1998年度)』.
- 吉見俊哉, 1992, 『博覧会の政治学』中公新書.

## ウェブサイト

- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/004/h17.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/004/h17.htm) (平成17年度社会教育調査——文部科学省 アクセス日2008/01/15)
- <http://www.halmoni-haraboji.net/> (川崎在日コリアン生活文化資料館 アクセス日2008/01/15)

---

## 『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こえて多言語・多文化社会を多面的に理解する視点や、研究者と実践者の協働をつうじて研究成果の意義を社会に問いかけていく姿勢をもった研究を広く世に問うていく。本誌は現代日本における多言語・多文化化を直視し、それと切り結んでいこうと試みるあらゆる領域の執筆者による、次のようなアプローチからの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すものである。

### (1) 多言語・多文化社会において現前する諸課題に取り組む実践的研究

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、格差と不平等、文化・アイデンティティの軋轢といった多くの社会的課題が指摘されている。多言語・多文化社会に関わる実践者・研究者にとって、そのような現前する諸課題を直視し、その対処法を模索することはひとつの大きな使命である。

### (2) 多言語・多文化社会の背景と構造を分析する批判的研究

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ない。いまは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。

### (3) 多言語・多文化社会についてのグローバルな視点からの比較研究

多言語・多文化化は全世界的なグローバル化の拡大・深化の一環として起こっている。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ある。

(2007年9月13日)

---

## 『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、本センターと呼称）の機関誌であり、原則として年1回年度末に発行する。本誌は、別に定める研究誌の理念に合致した投稿原稿を広く公募する。

### 1. 投稿資格

原稿の投稿は、本学・本センターの内外を問わず、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)自分の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ネイティブ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、4分の1ページに相当する大きさと400字相当、2分の1ページに相当する大きさと800字相当として換算する。

### 4. 投稿方法

本誌への投稿を希望する者は、MS Wordもしくはそれと互換性のある形式で以下の文書を作成し、電子メールで提出すること。

(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)以下の項目が書かれた文書(投稿原稿とは別に作成すること)

①氏名(日本語表記およびローマ字表記)

②住所/電話番号

③電子メールアドレス

④所属/職名(院生の場合は修士・博士の別、日本語表記および英語表記)



⑤論稿の題目(和文・英文)

⑥日本語で執筆した原稿の場合、200-300 wordsの英文要旨(ネイティブチェック者の氏名・連絡先を明記する。またはネイティブチェックを本センターに依頼する場合はその旨を明記する)

⑦日本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(本センターではネイティブチェック者を紹介しないので注意)

#### <原稿提出先>

東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター

電子メールアドレス：tc-journal@tufs.ac.jp

※投稿後数日経っても受領の連絡がない場合は、改めてメールで問い合わせてください。

### 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、匿名の査読者による査読の後、本センターによって掲載可否、修正の要不要が決定され投稿者に通知される。

(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。

### 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・シンポジウム等で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。他の雑誌等で審査中あるいは掲載予定となっているものは二重投稿とみなされ、本誌での発表は認められない。

(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。

以上

(2008年5月19日改訂)

---

# 『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、半角の数字・ローマ字はTimes New Romanを使用する。

## 2. 1ページ目の構成

原稿の1ページ目には、和文題目(副題も可)、英文題目(副題も可)を記入し、英文要旨の後に1行空けて本文を書きはじめる。

なお、執筆者の氏名を記入しないこと。本文中で自著等に言及する場合も、「拙著」といった執筆者が特定される表現は用いないこと。

## 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、以下のとおりとする。

[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 1991:105-106])。

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、あいだをコロンでつなげる。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『マイノリティと社会構造』東京大学出版会, 209-234.

←※同一の編著から複数の論文を引用する場合は、一番最初以外は書名・出版社名を省略

←※同一編者・刊行年の編著が複数ある場合は関根・梶田2002a、関根、梶田2002b …とアルファベットの小文字で区別する。

Bennett, David ed., 1998, *Multicultural States: Rethinking Difference and Identity*. London: Routledge.

Hall, Stuart, 2000, “The Multicultural Question,” Hesse, Barnored., *Un/settled Multiculturalism*. New York: Zed Books, 209-241.

Hall, Stuart, 2000, “The Multicultural Question,” Hesse ed. 2000a, 209-241.

(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『ホワイティ・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。

以上

(2008年5月19日改訂)

研究誌『多言語多文化——実践と研究』 Vol.1 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
1	14	13	26	11	8	6

---

多言語多文化——実践と研究 vol.1

2008年3月31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 研究講義棟319

Tel : 042-330-5441

Fax : 042-330-5448

Email : tc@tufs.ac.jp

---

