

言語の接触と混交
共生を生きる日本社会



共生を生きる日本社会 担当メンバー

津田 葵	〈事業推進者・言語文化研究科教授〉
西口光一	〈留学生センター教授〉
山下 仁	〈言語文化部助教授〉
植田晃次	〈言語文化部助教授〉
眞崎睦子	〈北海道大学言語文化部助教授〉
松本敬子	〈RA (COE)・言語文化研究科博士後期課程〉
服部圭子	〈言語文化研究科博士後期課程〉
呉 恵卿	〈言語文化研究科博士後期課程〉
羅 暁勤	〈言語文化研究科博士後期課程〉
高阪香津美	〈言語文化研究科博士前期課程〉
新庄あいみ	〈言語文化研究科博士前期課程〉

目次

まえがき

津田 葵 5

韓国系民族学校における「共生」 実践的な取り組みを中心として

呉 恵卿・植田晃次 7

共生を生きる日本社会

中国地方における学校の取り組みをめぐって

高阪香津美・津田 葵 31

共生日本語空間としての地域日本語教室

言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネータの役割

新庄あいみ・服部圭子・西口光一 57

外国籍住民が抱えている生活問題について

大阪府下の地方自治体に対するアンケート調査および外国籍住民 に対するインタビュー調査の結果をもとにした考察

羅 暁勤・山下 仁 87

日本力行会による移民教育

異文化教育黎明期に学ぶ共生

眞崎睦子 117

内なる国際化と国際理解教育に関する一考察

日本人高校生への言語連想調査を中心に

松本敬子 137

まえがき

津田 葵

外国人住民との「共生」が現実味を帯びてきた現在、「共生を生きる日本社会」という研究テーマは避けて通れない課題であろう。

外国人集住への対処は高齢化のそれよりも難しい。心の底の「無関心」や「偏見」が頭をもたげるからだ。だが少子高齢化が止まらない日本で外国人労働者への門戸開放は遠い現実ではない。気がつけば「汝の隣人」は外国人。どう向き合うか。もはや後戻りはできない。・・・
(2004.12.24 『週刊朝日』)

1990 年の「出入国管理法」の一部改正をきっかけに「日系人」とその家族や子供たちが日本社会へ流入し、親世代をとりまく労働場面や、子供を含めた家庭、学校、地域社会でのさまざまな日常場面が展開されるようになってきた。こういった状況に拍車をかけるように、国籍の違う人との結婚も 20 年前の 5 倍以上に膨れ上がり、東京都では 10 組に 1 組が、全国を見渡してみても、22 組に 1 組が国際結婚という現実がある。(2005.1.24. 『アエラ』)

人と人とのつながりは、ことばのレベルの問題のみではなく、生活全般に及んでいる。外国籍の人びとは必ずしも日本社会に同化・定住を志向するわけではないが、一定のシステムがまだ機能していない日常生活において、「人材派遣会社」、「自分たちが就労している会社」、「学校」、「カトリック教会」、「日本語教室」、「母語保持教室」といったネットワークを結びつつ、生活世界が広がってゆく。一方、彼らを受け入れる側も、受け入れる前に相手の母文化に関心を持ち、研究を重ね、よき受け皿となるべく努めることが肝要であろう。

しかしながら、外国籍の人びととの「共生」の実態は、今のところ私たちが心に描いている理想からほど遠い。例えば、愛知県豊田市北部の保見団地では、住民の4割ちかくが日系ブラジル人である。2,000人、3,000人とその数が増えるにつれて、

夜通し大音量が流されるラテン音楽やルーズなゴミ出し、治安の悪化に辟易し、日本人が転居する。外国人が増えて日本人が減る。いつしか彼らは招かざる客に変わった。(2004.12.24『週刊朝日』)

一方で、団地を「終の棲家」にしたいと思っている日本人もいる。彼らはそこから逃げないで、どのようにして「共生」への道を暗中模索したらよいのであろうか。そこには「断絶と交流、諦めと可能性への希求、相反する思いがねじれて絡む丘の上に」(2004.12.24『週刊朝日』)、人と人とのつながりが実現化しているのである。

本年度の「COE 研究：津田班」では、こうした交錯した「現場」に焦点をあて、前年度の「共生」のテーマをより深化させることにした。今回はオールド・カマーとニュー・カマーの両側面から、「共生」の様相を探りつつ、多文化共生社会へと移行している日本社会の共生のあり方と課題をハードとソフト面の双方から分析・考察を試みた。

この報告書が共生に向けての何らかの手立てを講じることができれば幸いである。

韓国系民族学校における「共生」 — 実践的な取り組みを中心として —

呉恵卿・植田晃次

1. はじめに

近年社会においても学術の世界においても「共生」がいささか声高にも叫ばれるなか、社会言語学ではブラジルを中心とする日系人等を取り巻く問題をテーマとする研究が雨後の筈の如く行われるようになってきた。そこでは、「近年、日本に在住する外国人の数が加速度的に増加している」(河原俊昭 2004 : 5)などのフレーズとともに、いわゆる「ニュー・カマー」外国人の諸相が取り上げられている。

しかし、外国人はここしばらくの間に突然日本社会に現れたのであろうか。また、突然「多言語社会がやってきた」のであろうか。いわゆる「オールド・カマー」とりわけ朝鮮半島からの人々は久しい以前から日本社会で暮らしている。2003 年末現在、「国籍(出身地)」が「韓国」あるいは「朝鮮」となっている外国人登録者数は 61 万 3791 人であり、現在でも地域によっては、その総人口のかなりの割合を占めているところもある。とはいえ、全体に占める構成比は年々低下し、1994 年末現在の 50.0%から、2003 年末現在では 32.1%となっている(財団法人入管協会 2004 : ⑦～⑧)。ただし、ここには非定住者や「ニュー・カマー」も含まれている。また、「オールド・カマー」としては華僑の存在もある。

にもかかわらず、上述のようなフレーズが、行政や社会一般のみならず、社会言語学と称される学問領域の研究にも現れることがあり、いわゆる「オールド・カマー」の世界では周知のことがらがあたかも新事実のように受け取られるのはなぜだろうか。それは、これらの存在がいまだ—いくら韓国ドラマが社会現象化しようとも—日本社会において見えざる存在であるからである¹。

¹ たとえば、日本で発行されている韓国系日本語新聞『統一日報』の記事に見られる「韓流」から「在日流」へ—コリアンフェスタあいちに 3000 人(2004 年月 11 月 10 日 4 面)や「韓流にのって阪流や!—四天王寺ワッソ復活(同 5 面)などの見出しは、

そのため、最近注目を浴びている在日ブラジル人の研究やいわゆる「日本人残留孤児」などの研究における「問題」あるいは「テーマ」とされていることがら、たとえば、世代間による言語の断絶、こどもの教育、「民族」とアイデンティティ、ホスト社会とのコミュニケーションのとり方などといった、いわゆる「ニュー・カマー」の諸問題は、「オールド・カマー」がすでに足掛け1世紀かけて辿ってきたものが少なくない。にもかかわらず、「ニュー・カマー」と関連して、これらの事象があたかも新たに日本社会に生じた問題であるかのように扱われ、ここに来て新たに「発見」でもされているかのような感がある。さらには、「素朴構造主義者」(倉石一郎 1998 : 202 - 215)的な語りが、「ニュー・カマー」について行われる現象も見えてきていると思われる。

時代や社会的・歴史的背景の差異はもちろんあるだろう。しかし、「ニュー・カマー」への注目が高まる中で、「オールド・カマー」の経験を念頭におくことは不可欠であり、「ニュー・カマー」や「オールド・カマー」、さらにホスト社会である日本社会にとってもそれは意味のあることではないだろうか。

したがって本稿では、多文化・多言語の「共生」が重要な課題として浮かび上がっている日本社会において、「オールド・カマー」と「ニュー・カマー」の接点となっている、ある韓国系民族学校に焦点をあてて、学校生活の中で「共生」がどのように現れ、表明されているのかをみてみたい。さらに、「民族学校」あるいは「民族教育」というものは、画一的・排他的なものではなく、周囲との相互行為によって日々変化し続けるものであることも明らかにしたい。

2. 先行研究と本稿の目的

在日韓国・朝鮮人の民族教育に関する研究は、実践報告的なものを含め、その数は少なくない。ここでは紙幅の制限から、学校・言語に焦点をあてたものうち、主なもののみを挙げる。その他については植田晃次(2001 : 113 - 115)で概覧

韓国ブームが必ずしも日本社会における在日韓国人への認知・理解につながってはならず、それに対する苛立ちないしは他者感を如実に表わしている。なお、上掲記事の見出しに見られるワッソとは、現代朝鮮語中称平叙文で「来ました」の意で、日本語のワッショイの語源とされることがあるが、言語学・朝鮮語学的には荒唐無稽とされる(菅野裕臣 1991 : 124)。

している。

学校や言語を取り上げている研究の場合、学校数や在籍者数・関係者数の多さからか、総聯系民族学校に関する研究や報告(実践報告的なものも含めて)が多い。たとえば、**Ryang Sonia(1997)**は、総聯を肯定的に支持し、自らを「総聯系朝鮮人」と主観的に定義すると彼女が考える人々が、どのようにして総聯としての組織アイデンティティを持つように至るか、総聯の社会的再生産のメカニズムの解明を、民族学校でのフィールド・ワークを含め、エスノグラフィーの方法論で社会人類学の立場から試みた。また、植田晃次(2001)は、「総聯」の各機関内やその構成員の間で行われている、主として民族教育によって習得された朝鮮語」(p.112)に対して「総聯朝鮮語」という概念を提起し、公刊された文献を渉猟し、そのイデオロギーと重層性を論じた。

他方、本稿が対象とする韓国系民族学校に関する研究としては、1980年代末から1990年代初にかけて、韓国の『二重言語學會誌』(二重言語學會)が「日本での韓国語教育」(第4号)や「在日同胞の母国語教育」(第10号)という特集を組むなど、いくつかの報告等²が見られる。

最近のものとしては、韓国系民族学校の法的側面やカリキュラムを概述した竹田智之(1999)の報告等がある³。このほか、エッセイや記録類として、姜永祐(1995)や金徳龍(2002 ; 2004)、李殷直(2002, 2003)等がある。また、各校の学校史の類もある。

これらを見た場合、いささか古いものや、日本での民族教育を紹介する中で民族学校や言語教育の状況について部分的に言及したもの、また、学校史を含め歴史や現況紹介を主とするものにとどまるものが多い。最近では研究者からの経験的研究も若干見られるが、そのほとんどは学校内で二言語併用がどのように行われているか、その言語現象を取り上げたものや、言語と民族的アイデンティティの関係に触れたもの、あるいは歴史的経緯と関連させ、画一的な視点から民族教育に焦点をあてたものである。

² 朴甲洙(1988)、金渙(1988)、崔基洪(1988)、정병표(1993)、洪錫華(1993)など。

³ 真田信治・生越直樹・任榮哲 編『在日コリアンの言語相』和泉書院が2005年2月初旬配本予定という。(「いづみ新刊だより」2005.1.21)

このような研究の視野のなかでは、「民族教育」というのは、ある面で閉鎖的・排他的イメージがあり、一見「共生」とは距離の遠いものであるかのように見えがちである。しかし、「民族教育」というものが、学校を取り巻く周辺社会や周辺文化とのせめぎあいのなかで、いかに自分たちのモノを守ろうとするのかについては、新しい観点・視野からの分析・考察が必要であると思われる。したがって、本稿では、「『共生』を生きる日本社会」というテーマと関連して、「共生」というキーワードを用いて民族教育・民族学校について再考察を行い、これらに対して今までとは違う、新しい視点を提示したい。

本稿でもっとも注目するのは、多様な背景をもつ生徒たちによって行われている「学校内での共生」である。つまり、異なる言語・習慣をもった子どもたちが一緒に学校生活を送っている韓国系民族学校でのフィールド・ワークから、さまざまな背景を持つ子どもたちや教員がどのようにして互いに協力しあい、学校での「共生」を毎日実践しているのか、「『共生』の実践共同体としての学校」の実態を記述・分析する。さらには、「民族学校と日本社会との『共生』」という面にも目を向け、実際民族学校が社会的にどのような機能を果たしているのかについても着目し、変化している民族学校の様子についても簡単に触れる。

3. 調査の概要

本稿はA府内にある韓国系民族学校であるB中学校を対象として、2004年12月から2005年1月に渡り、観察・アンケート・聞き取り調査によって行った研究の報告の一部である。ここでは紙幅等の制限もあり、その一部を示すにとどめ、アンケートの詳細な分析結果を含め、全体像については稿を改めて報告したい。

観察については、2004年12月に始業前から終業後のクラスでのレクリエーション活動まで、ある1日を主に対象とした他、アンケート実施や打ち合わせなどのため数次に渡って同校を訪れた際に行ったものである。

アンケートは、生徒や先生それぞれの属性や学校生活の中で日々感じていることなどについて、(1)生徒、(2)在日韓国人・日本人教員、(3)派遣教員、(4)校長の4つの対象別に行った。(1)は日本語版と韓国語⁴版をそれぞれ作成し、適宜

⁴ 本稿での言語呼称はB中学校での一般的な呼称に従う。

使用した。授業終了後に適宜巡回しつつ、教員の協力を得て実施し、即日回収した。また(2)・(4)については日本語版、(3)については韓国語版を用い、それぞれ(1)の実施日に回答を依頼し、後日訪問して回収した。全クラスを対象とし、生徒については102人(うち韓国語版18人)、教員については病気療養中の1名を除く10名中、8名(うち派遣教員1名)から回答を得た。

聞き取り調査については、主として休憩時間(給食時間を含む)を利用し、生徒に対して行った。加えて、校長・教務主任との数次に渡る面談や、休憩時間等における教員との質疑応答から得た知見も反映させた。

4. B中学校について

4.1 B中学校の概要

現在日本には、4校の韓国系民族学校がある。3校⁵が「1条校」、1校が各種学校である。児童・生徒の在籍数から見れば、1条校の3校は在日韓国人が中心、各種学校の1校は駐在員等のこども等、韓国本国からの児童・生徒が中心をなす。

B中学校は幼稚園から高等学校までを持つ学校法人Cに属する学校であり、日本の敗戦(朝鮮の「光復」)のしばらく後に開校した。1970年代のある時期までは中立系として、それ以後は韓国系として運営されている。また、「学校を設立しようとするれば、何よりも、日本人学校と同等の資格を有してこそ、日本社会において認定されることができるのであって、また、どの社会に所属するにしても、法治国家においては、身元を確実にしておくことが当然だ」(C創立40周年記念誌)という初代校長の信念から、創立後の早い段階で1条校となっている。

教育方針(「2005年度の募集要項」B中学校ホームページ所載、2005年1月18日接続)として、「在日韓国人としての自覚と矜持を持ち、21世紀に活躍する国際人の育成」が挙げられている。また、教育内容及び特色としては、「〔前略〕独自のカリキュラムにより、多言語を重視した教育を実践している。1学年後期よりコース分けを行い、トリリンガルコースでは多言語授業、総合コースでは民

⁵ うち1校は元来各種学校であったが、2004年度から1条校となった。その際に校名に含まれる「韓国」を「国際」と変更した。

族的かつ多様な総合学習を実施。」⁶とされている。教育方針に見られるように、この学校は本来、在日韓国人生徒を対象とした教育機関であるが、家庭の事情などにより本国から来日した生徒や、日本人学生も一部含まれている。日本人学生については、クラブ活動で、その分野では強豪となっているものに入ることを主な目的として、この学校に入学している生徒もいるということである。

大まかに言うと、「在日韓国人のこども」「韓国からのこども」「日本人のこども」といった3つの異なる背景を持つ生徒が混在していることになるが、いわゆる「ダブル」の生徒もあり、国籍や姓名だけをみて一概にこの枠組みにあてはめようとするには無理がある⁷。教員についても、在日韓国人が大半であるが、そのほか本国からのいわゆる「派遣教師」や日本人も在職している。このような状況から見ると、B中学校は、異なる背景・母語を持つ生徒・教員から構成されており、ある面で日本社会の縮図であるともいえよう。

カリキュラムは、1条校であるため、基本的には「国語」（韓国語）や「国史」（韓国史）を除いて、日本の中学校と同様である。日本語は日本語の文脈の中で、「日語(ニチゴ)」と呼ばれている。

行事としては、弁論大会や読書感想コンクール(日本語部門・韓国語部門)なども行われている。この他、林間学校や修学旅行⁸などの他、運動場を開放してフリーマーケット・屋台・その他エンターテインメントを行う行事もある。

ここからしばらく、学校の様子をバーチャル体験してみよう。校門(防犯上、登下校時以外は施錠されている)を入ると運動場を校舎が囲み、幼稚園から高校まで

⁶ トリリンガルコースとは、韓国語・英語・日本語を重点学習するコースで、各言語の指導者には母語話者教師があたるコース。韓国語能力試験3級、英検準2級を卒業時の目標とする。(B中学校ニュースレター2005年1月1日号による)

⁷ 学校生活の中で、生徒たちはほとんど自分や相手がどのグループに所属しているのかをあまり意識していないように見える。アンケート項目に、それぞれの属性に対するイメージを問う質問があったが、これを記入するとき生徒同士で、「〇〇ちゃん、日本人?」「〇〇ちゃんは在日?」と互いに聞きあう姿が見られた。また、学校運営においても、属性の違いそのものについては、プライバシー尊重や「共生」教育の意味からも特に強調しないようである。

⁸ 主な行き先は沈壽官氏訪問を含む南九州や、韓国を經由しての東南アジアなどである。

が各建物に配されている。各階には校長室・教員室・事務室・会議室など教職員の部屋の他、各学年につき複数のクラスが配されている。中学校について言えば、授業は科目によって教室が決まっており、生徒のほうが時間ごとに教室を移動する。こうしてショート・ホームルーム(あるいは運動場での朝礼)から授業が始まる。

昼食は給食であり、そのための給食室が設けられている。教室で給食を摂る幼稚園児を除いて、12時から13時にかけて、小学校から中学校までの児童・生徒が時間をずらして給食室で食べる姿は壮観である。厨房からも児童・生徒の様子がよく見えるようになっている。実際に給食をいただいてみよう。キムチや味付けに民族風味が若干見られるが、バランス面がより重視されているようにみえる。

通常の期間には7時限(平日)の授業が行われる。運動場に面した廊下を歩く児童や生徒・教職員、訪問者が、互いに異なるそれぞれの授業や休み時間の様子を見て取れるのは、幼稚園から高校までの校舎がひとつの敷地内にあることの利点といえよう。

放課後はクラブ活動が行われる。伝統芸術部などの「民族学校らしい」クラブもあるが、日本の学校にも見られるものを中心となっており、文化系・体育系ともに校外で高い評価を受けているものもある。

学校の近くに住む児童・生徒もいるが、遠方から電車通学することも少なくない。通学の便のために学校の近くに引っ越す例もあるという。

4.2 B中学校の言語使用状況

先に述べたように、B中学校では、異なる背景を持つ生徒・教員が校内、あるいはクラス内には混在しており、言語使用状況もまさに複雑である。

具体的な場面における言語使用は、4.3 で詳しく述べることにし、ここでは全体像を俯瞰する。まず、校内の掲示類をみると、日本語と韓国語が混在している。ある教員によれば、「韓国語でやるほうがいいのかもありませんけど」と前置きしつつ、時間割や掲示物については担任の裁量に任されているということであった。したがって、時間割表もクラスによって、日本語で書かれているものと韓国語で書かれているものの両方が見られる。教室の後ろの掲示板にも、韓国語と日本語で生徒の意見や抱負がそれぞれ書かれている。

次に、生徒同士での言語使用状況を見てみよう。ほとんどの生徒たちは日本語と韓国語を切り替えながらコミュニケーションを行っている。もちろん日本語か韓国語しか話せない生徒の場合、自由自在な切り替えは見えないが、簡単な授業用語や挨拶などの定型表現については、場合に応じて両言語を使い分けている。

教員と生徒のコミュニケーションでも、基本的に韓国語と日本語がそれぞれ場面に応じて使われている。授業のなかで、「国語」(韓国語)については、生徒それぞれの韓国語レベルに合わせて、3 クラスに分けて授業を行っている。その他の科目については、人文社会系の授業を中心に、日本語を基本とし、韓国語が混用されるものや、主として自然科学系の授業を中心に、生徒の名前以外はほとんど日本語で進められる場合もある。

教員同士のコミュニケーションの場合には、圧倒的に日本語だけの使用が目立つ⁹。ただし、教員によっては、公的な場面では、できるだけ韓国語を使用するよう心がけられている姿も見える。一例を挙げれば、校長が筆者らを職員室で教員たちに紹介する際、校長の説明はすべて韓国語で行われた。(その後、筆者らも韓国語で簡単に挨拶をした)

学校への訪問者に対して、生徒たちは、「안녕하세요! [こんにちは!]」「안녕하십니까! [同]」と韓国語で挨拶をしているが、これは同校における生活指導の一環によるものと思われる。

以上のように、同校では基本的に韓国語と日本語の両言語を場面に応じて使っていることがわかる。学校としては、生徒や教員たちには韓国語をより多く用いてほしいと望んでいるようであるが、その実現は生徒と教員それぞれの言語能力の格差もあり、なかなか難しいようである。

4.3 B中学校の一日

【朝礼】

筆者らが学校を訪ねたある日は、朝礼が行われる日だった。生徒が運動場に集まると、生徒の代表が列の並び方などを指示する。この学校では、公的な色彩が

⁹ 派遣教師とのコミュニケーションの場合は例外である。

強い発話ほど韓国語¹⁰を使う。たとえば、「차렷. [気をつけ]」「경례. [礼]」「앞으로 나란히. [前に倣え]」などの指示や、職員室での校長から教員全体への発言など、より公式的な場では前出のように基本的に韓国語が用いられる。

生徒の準備が終わると、教務主任が指示項目を日本語で伝える。その後、かなり流暢な韓国語で校長の訓話が始まった¹¹。韓国語だけで話をする、韓国語があまり上手ではない生徒には理解できないのではないかと、と後ほど校長に日本語で尋ねてみると、もちろんよく理解できない生徒がいるかもしれないが、意識的に韓国語を使っているとの答えが日本語で返ってくる。つまり、ここは日本の中学校とは違う、韓国人たちの民族学校であるということを、公の場での韓国語使用によって表明するのが校長の狙いである。朝礼が終わり、「경례. [礼]」という韓国語の指示に従い挨拶をした後、生徒は解散して教室に向かった。

【授業時間】

授業が始まる前に、生徒の代表の「차렷. [気をつけ]」「경례. [礼]」の指示に従い教員に礼をしてから授業が始まる。日本の学校で普通見られる風景とほとんど同じで、それを韓国語で行うということだけが違う。先に述べたように、この学校は教育基本法に定められたいわゆる1条校である。したがって、授業科目や教科目の授業時数などは日本の中学校とほとんど同じであるが、「韓国語」が教科目に入っている。そして、韓国語・日本語の教科名が、「국어 [国語]」・「일어 [日語]」となっている。また、「韓国史」(中学校3年生)が設けられている他、「在日韓国人史」も総合の時間に扱われているという¹²。

¹⁰ 発音や言語使用の規範については、ある面、本国で用いられている規範というより、在日韓国人の韓国語使用に見られがちな特徴を持つ傾向も少しある。たとえば、発音や用語の使い方がその例である。

¹¹ 韓国語での訓話が終わった後、生徒みんなに注意をしてほしい部分については、日本語にコード・スイッチングをして補足している。校長によると、以前は日本語と韓国語を混ぜて使う場合もあったが、ご自身は、公式の場面では韓国語を使うように心がけているという。この学校の幼小の教頭から、今年度、校長に昇任されたばかりであることもあり、民族教育やそのための韓国語教育に並々ならぬ熱意が感じられる。

¹² 高校では、派遣教師による「韓国史」が設けられている他、年度によって「在日韓

教室には前述したように様々な背景を持つ子どもが一緒に授業を受けている。それぞれの日本語・韓国語能力のレベルも様々である。言語能力にしたがってクラスを分けて授業を行う「国語(韓国語)」以外は、韓国語・日本語能力に関係なく、一緒に授業を受ける。教員が教授言語として主に使用するのは日本語であるが、教員あるいは授業の内容によっては韓国語も使われる。生徒の場合は、韓国語と日本語を共に、あるいはそれぞれ用いて質問したり答えたりする。

次は、英語の授業における教員と生徒の間のやりとりである。

教員：(vulture と書かれたカードを示し)What, in Japanese?

生徒：ハゲワシ。

教員：In Korean?

生徒：대머리독수리. (대머리 [ハゲ] と독수리 [ワシ] の合成語)

教員：そのままですね。

(中略)

教員：He got the Pulitzer prize. どんな賞ですか？

(以下、日本語でピューリッツァ賞の説明)

教員：スーダンは当時内戦状態にありました。「内戦」って分かりますか？

(黒板に「内戦 내전」と板書する)

教員：セクション3をやった後、ケビン＝カーターの行動についてディベートをするつもりです。英語でできればいいですが、日本語あるいは韓国語で
(後略)

この英語の教員¹³の場合、基本的には英語と日本語を中心として授業を行うが、「内戦」のように生徒が理解できなかったと思われる場合は、その単語を韓国語で言ったり板書したりして授業を行っている。つまりこの授業の場合、英語と日本語を中心として合間に韓国語も入れて、3つの言語で授業が行われているのである。たとえば、品詞名などの文法用語や表現の説明なども、同じく日本語と韓

国人史」も開講されている。

¹³ 在日韓国人と思われる女性で、母語は日本語のようだが、韓国語にも長じている。

国語を併記して、次のように板書をする。

形容詞	형용사
～すべき	～해야 하는

生徒がどのような言語を使って答えるかには様々な要素¹⁴が絡み合っているが、基本的には自分が使いたい言語で答えることが許されている。次は、隣のクラスで同じセクションの授業を行った時の生徒と前出の教員の間のやりとりである。

教員：(不定詞の用法について)形容詞は？

生徒(K)¹⁵：형용사는 해야 한데요. [形容詞はしなげばならないです]

生徒(J)¹⁶：～すべき。

教員が to 不定詞の用法について説明をしてから、それを生徒たちが理解したかどうか確認するために質問をすると、生徒は思い通りの言語でそれぞれ間をおかないで答えている。この生徒(K)の場合、次のようにこの授業時間には韓国語だけを使っている。

教員：(英語の文を読んでから)翻訳してみて。

生徒(K)：한국어로요? [韓国語でですか?]

教員：韓国語でも日本語でも。

(生徒(K)が韓国語で翻訳をして、教員が補足説明をする)

生徒(K)：(教科書の写真を見て)선생님, 여기, 소녀라 돼 있는데, 여자 아이
예요? [先生、ここに少女と書いてありますが、女の子ですか?]

教員：예, 맞아요. [はい、そうです]

¹⁴ たとえば、教員や生徒が、それぞれ日本語と韓国語のいずれにより長けているのかなどの要素。

¹⁵ 授業中に韓国語で発言をする生徒を指す。この授業の場合、授業に積極的に参加した男子生徒の発言が多数を占めている。

¹⁶ 授業中に日本語で発言をする生徒を指す。

(真ん中に座っていた何人かの生徒が互いに日本語で「ええっ？女の子なん？」

「ええっ？」と驚きを示す)

生徒(K) : (後ろに座っている友達に) 영양실조가 너무 심하지 않나? [栄養失調がひどくない?]

(後ろに座っていた生徒が、韓国語で「응! [うん、そう]」と答える)

生徒(K) : 선생님, vulture 는 뭐예요? [先生、vulture って何ですか?]

教員 : 아, 그거는 대머리독수리. [あ、それは、ハゲワシ]

(その後、日本語で授業を進める)

教員が教卓の上に立てて生徒たちに見せた、ピューリツァー賞を受賞したというスーダンのあるこどもの写真¹⁷は、ひどい栄養失調でとても惨めな姿をしていた。髪の毛もほとんどなくげっそりやせた体には服もほとんど身につけていなかったの、女の子であるということが信じられなかったのか、生徒(K)が本当に女の子であるか質問をする。教員の答えによって女の子であることが確認されると、教室のこどもたちは隣に座っている友達に驚きを話しているが、この生徒(K)を中心として隣や後ろに座っている男子生徒同士では韓国語で、そして他は日本語で、それぞれ驚きを分かち合っていた。

授業が終わった後、最初から最後まで韓国語だけを使うこの生徒(K)に韓国語で「일본어는 할 줄 모르니? [日本語は分からないの?]」と聞いてみると、同じく韓国語で「저, 일본어도 잘 해요. 근데 한국어가 더 편해요. [僕、日本語も上手ですよ。でも韓国語の方が楽です]」と答える。話している姿に陰は見え、とても明るくてかわいい男の子¹⁸だった。「선생님들한테는 다 한국어로만 말하니? [すべての先生に韓国語だけで話すの?]」という質問に、「아뇨, 안 그래요. 선생님 봐서요. [いや、違います。先生によって]」と答える。教員が韓国語を理解する場合は韓国語で通すとのことであった。「선생님들이요, 거의 대개 말은 못 해도 아는 들어요. [ほとんどの先生の場合、(韓国語を)話すのは苦手かもしれないけど、理解はできるから]」とも付け加える。

¹⁷ 教科書にも載っているが、教員が大きいものを用意していた。

¹⁸ 小学校高学年の時、親の仕事関係で来日することになったという。

これ以外の授業では、既述のように科目が持つ特徴もあり、日本語だけで授業を行う場合も見られる。

【給食時間と昼休み】

この学校の特徴として、前にも触れたように幼稚園から高校までの全校生に対する給食実施が挙げられる。大きな食堂が校内にあり、決まった時間帯に、組ごとに決められた位置に座り給食を食べる。給食の時間は小・中によって違い、小学生が一番早く、その次に中学生の順番となっている。教職員の場合、そのために用意された席があり、そこで他の教職員と一緒に食事をする。実際、この時間は生徒にとってとても楽しい時間らしく、「B中学校は、日本の学校や他の民族学校などと比べて、どんな点が違うと思いますか。」というアンケート項目に対しても「給食の時間が楽しい」「給食にキムチが出る」など、給食に関する回答も少なからず見られた。校長に誘われて筆者らも給食をいただいたが¹⁹、バランス面でも配慮されていることに加え、韓国系民族学校としての特質を反映するかのようキムチも出た。「何回でもいいからお変わりしてくださいね」と明るく大きい声で話す女性職員の姿に何となく「情」が感じられる。

さて、校長先生と給食に行った時のエピソードを1つ紹介しよう。校長に続いて給食室に入った筆者らは、学校の給食のマナーになれていなかったのも、校長に倣ってトレイに箸や牛乳、おかずなどを載せた。テーブルに座ったとき、校長が筆者(呉)のトレイを見て「スプーンを持ってきましたね」と笑い顔で話しかけた。気づいてみると、校長ともう一人の筆者(植田)のトレイには、スプーンは見えず箸だけが載せてあった。「韓国から来た生徒の場合、必ずスプーンを持ってきますね」といい、在日韓国人の生徒や日本人の生徒の場合、普段は箸だけでご飯を食べるが、韓国からの生徒がスプーンを使ってご飯を食べるのが面白いようで、それをまねてわざとスプーンを使ってご飯を食べたりすることもあるという。このような点からみると、この食堂は異なる文化や習慣などが現れ、それらが自然に接触できる場としての役割を担っているように見える。

¹⁹ 今回の調査中、このような機会を2度得た。「お客が来ると食事を出す」という韓国の文化を反映しているのではないかと思われた。

生徒たちはそれぞれの言語グループで別れて、友達と談笑しながら食事をしている姿が多く見られる。それは一見「グループ化」というネガティブな側面から捉えられることもあろうが、気の合う友達同士で食事をしたいということは、ある面で当然であるとも言え、「グループ化」しているように見えるのは結果に過ぎないとも考えられる。

以上のように、ここでは学校の日の中で特徴的なものをいくつか取り上げて紹介した。次章では、本稿の着眼点である「共生」の側面に目を向けて考察を行う。とりわけ、教員及び子どもたちによる「共生の場」は、どのようなものであり、どのようにして作られているのか、その一面を、授業で行われた「百人一首」や授業後に行われた「クリスマス・パーティー」の様子から見てみよう。

5. 学校における実践的取り組み

5.1 百人一首

B中学校では、以前より授業の一環として「百人一首」に取り組んでいる。1年次から学期を追って、百人一首を学ぶともに、カルタとりを行うことがある。筆者らが参観したあるクラスでは、4～5人を1グループとしてそれを2組に分け、教員が上の句を読み上げ、班ごとの獲得枚数を用紙に書いて提出し、翌日賞品が授与されるという形式でゲームが行われた。民族学校という、ややもすればナショナルなものが強調されがちとなり、それに伴いホスト社会の文化の位置づけが低くなる場合もあるだろう。すなわち「民族学校でなぜゆえ『百人一首』？」という反応も、当初はあったそうだ。ここで興味深いのは、学校の空間の中で、これがなじみあるごく自然なもののように見えたことである。この日は期末試験後の授業ということもあり、百人一首の後は生徒から提案がなされ、「坊主めくり」を行うことになった。

ゲームの形態にも通常の坊主めくりとは異なる点が見られた。同時に札を取った際、じゃんけんをして勝ったほうが札をとるのだが、生徒A・生徒Bが同時に取った際、第3者の生徒Cが「가위, 바위, 보. [ジャンケンポン]」と水を向け、生徒A・生徒Bが韓国式にじゃんけんを行ったことや、これ自体は一般的な変形かもしれないが、札を上積みではなく、円形に並べるということが見られた。

このように日本の遊びである坊主めくりに韓国式じゃんけんがとりいれられるなど変容して受容されている現象が見られた。じゃんけんについては、別のゲームを行う際に、「最初はグー、インジャンホイ」と「가위, 바위, 보」という日本式(関西式ではあるが、近年テレビの影響を受けた方式)と韓国式が併用される現象も見られた。

日本の文化的特徴が濃い百人一首を授業に取り入れることは、ある意味でホスト社会の文化を認め受け入れていると解釈することができる。民族学校といえ、冒頭でも述べたように閉鎖的・排他的でホスト社会の文化には無関心であろうという先入観をもたれるかもしれない。しかし、百人一首から見られるように、B中学校の場合、ホスト社会の文化も自然に学校の授業に受け入れているのである。

また、日本式と韓国式のゲームのルールを混合した坊主めくりの場合、生徒同士による新しい創作品であるといえよう。つまり、異なる背景を持つ生徒たちが互いに接触することによって、自然に新しい形の坊主めくりが誕生したのである。これは、ある意味で「共生の空間」を作り出そうという生徒たちの無意識の努力の結果であると思われる。

5.2 1年X組の「クリスマス・パーティー」

教室でのフィールド・ワークを終えて筆者らが校長室に戻ろうとしたとき、先の授業時間に我々を見たという²⁰ひとりの生徒が我々の前に立って「もうすぐ、12時15分からクリスマス・パーティーをするから、来てねー!」と話をかけた。ちょっと驚きもし、本当に行っているのかとも思ったので、念を押してみても、ぜひ来いという。校長の承諾を得て、クリスマス・パーティーに出席した。パーティー²¹、特にクリスマス・パーティーを迎える生徒たちは目に見えてうきうきとした表情だった。担任が用意した²²お茶と手軽なお菓子でパーティーが始

²⁰ 朝礼で校長が全校生徒を前に我々を紹介してくださり、順に朝礼台に上がって簡単な挨拶をしたので、生徒たちは我々のことをすでによく知っていた。

²¹ この学校の特性として駐在員のこどもが多いので、そうした生徒たちが韓国に帰る場合にはクラスメイトたちがパーティーを開くこともあるという。

²² 学校でこうしたパーティーを行う場合、普段は生徒たちがお金を集めて用意するのだが今回は特別に準備したのだと強調された。

まった。場違いな思いをしながら座っていた私たちもおいしいジュースで軽く喉を潤した。

やがて、先生が用意したビンゴゲームが始まった。数字が日本語(教員の母語は日本語)で読み上げられ、続けて韓国語で繰り返された。このクラスには1ヶ月前に韓国から来た女子生徒がいた。まだ、言葉も環境も何もかもが慣れないことばかりで、多少不安定な状態に見えるこの生徒も、ビンゴゲームがどんなものかは知っていて、教員が韓国語と日本語で数字を読み上げてくれるおかげで、だんだんとゲームに熱中していくように見えた。しばらくして、この女子生徒が最初にビンゴになった。ビンゴになりはしたものの、それからどうすればいいのかわからなくてうろたえているその生徒に、隣の席の女子生徒²³が「앞에 가서 선물 골라. [前に行ってプレゼント²⁴を選んでくるんだよ]」と韓国語で教えてやった。それを聞いたその生徒は、うれしそうな顔で前に出てプレゼントを選び包装を解いた。

ビンゴゲームが終わってそれぞれにもらったプレゼントを開くこどもたちは、横にいる生徒とプレゼントを比べながらおしゃべりをしていた。その中で韓国から来て間のない前述の生徒が、韓国語の「ロビンソンクルーソー」をひとりで読んでいた。近づいて、プレゼントにもらったのかと韓国語で聞いてみたところが、隣にいた日本人の女子生徒が、自分がもらったのだけれど、まだ韓国語がわからなくて読めないの、読める子にあげたのだと照れくさそうに言った。

言葉の面でも、環境の面でも時間的にまだ充分適応しきれないでいるその生徒は、韓国語で大声で叫んだり、「한국어로 좀 말해! [韓国語で言ってよ!])」「그럼, 한국어로 그렇게 말해야지! [じゃあ、韓国語でそういわなきゃ!])」と大声をあげて、時おり思うようにならない気持ちをむき出しにしてみせることもあった。この生徒の場合、いくらか時間はかかるとしても、周りの友達に助けら

²³ 在日韓国人で母語は日本語、幼稚園からこの民族学校に通っている。両親があえてこの学校に通わせたのだが、自分たちは韓国語を話せないものの、こどもにだけは「民族の魂」である韓国語をどうしても教えたいというのが、その理由だという。幼稚園から通っているせいか、ネイティブ・スピーカーと見分けがつかないほどの韓国語を駆使してみせる。

²⁴ プレゼントの中身は文房具や本など、バラエティーに富んでいた。

れていずれはこの難関を突破できるだろうと思える。韓国語で思い切り話したいときには、話し相手になってくれる韓国人のグループがあり、聞き取れない言葉に出会ったときには、聞くにせよ聞かぬにせよ、聞くことのできる友達がすぐそばにいるのである。

ビンゴゲームが終わって、今度はこどもたちが「フルーツ・バスケット」ゲームをしようと提案した。韓国から来て1ヶ月で、日本語がよくわからない前出の女子生徒が、なんのことだろうという顔でぼんやりしていると、隣にいた例の在日韓国人の女子生徒が気がついて、ゲームのルールを韓国語で説明してやった。それを聞いた女子生徒は「ああ」と明るい顔つきになった。こうして「フルーツ・バスケット」のゲームが始まり、こどもたちは我を忘れてゲームに熱中した。

ゲームが終わると、別の生徒が「369 ゲーム」²⁵を提案した。ゲームをする生徒たちは、それぞれ使いたい言葉を使って、韓国語、日本語、時には英語で数字を言った。実際、このゲームはどの言語を使うかということがゲームに影響を与えるようなものではなく、誰もが楽しむのに大変適していると思われた。

こうしたゲームをしている間、こどもたちはほとんど熱中しっぱなしだった。そして、韓国から来た生徒がよくわからないというふうに顔をしかめて黙ってしまふと、一人の男子生徒²⁶が気づかないふりをして、皆に言っているというふうに大声で教えることもあった。実際、生徒へのアンケートの「いっしょに勉強している友だちの中で、韓国語または日本語がよくわからなくて困っている人を見た時、あなたならどうしますか。」という質問に対して、「そばに行って教えてあげる」という答えがほとんどであったが、ここに見られるように「知らないふりをして大きな声で教えてあげる」という回答も少数ながら見られた。

ゲームが終わると、教員が、この日の音楽の授業で習った「聖しこの夜」を締めくくりとして一緒に歌おうと提案された。しかし、韓国語が不得手な日本人のこどもたちはあまり乗り気ではない顔をした。生徒の中には、日本語で歌おうという声もあった。そこで教員がこどもたちに「聖しこの夜」の楽譜を出させて、

²⁵ 順番に1から数字を言っていき、3、6、9に当たった者は一定のルールにしたがって手拍子を打つという、韓国でよく行われるゲームである。

²⁶ 在日韓国人だが幼稚園からこの学校に通っているせいか非常に韓国語がうまい。

最終的には韓国語で歌うことになった。こうしてクリスマス・パーティーは終わった。

すべての生徒がゲームに参加するために、韓国語と日本語の両言語で話す先生や子どもたち、難しい言葉がわからなくても参加できるようにゲームを展開させる様子は、ある意味で「共生」を毎日の生活の中で自然に実践している姿の一面であるとみることができる。

5.3 「交渉」による「共生の場」づくり

ここでは、生徒たちや教員によって、「共生の場」がどのようにして作られているのかをみてみよう。

クリスマス・パーティーからも見られるように、異なる背景を持つ子どもたちが集まって何かを行う場合、そこには「葛藤」の要素が潜在している。その際、それを乗り越えるために、意識されていないうちにさまざまな努力が、その場の参加者の間で行われる。

今回のクリスマス・パーティーで生徒たちと教員は、クラス全員が参加できる「共生の空間」を作り出すために苦心していた。特にその時その時に、できる限りの「共生の場」を見出すための「話し合い」（いろいろなゲームの間で、または言語の間で、あるいは生徒たちの間で）をしながら苦勞している教員の姿は、とても印象的であった。また、日本語を満足に聞き取ることができない同級生のために、知らん顔をしながら皆に言っているように大声の韓国語で教えてやる男子生徒の姿も印象的であった。それこそが、互いに違った言語環境で育った子どもたちが一緒に過ごす学校の中で生み出された「共生」の姿であり、方法なのであった。韓国から来て聞かない生徒がいる場合、教員は可能な範囲でなるべく韓国語を併記してやり、言語的なバリアーを取り除くよう努力しておられた。たった一人しかいないマイノリティーであったとしても、努力を惜しむということはない。そしてこうして努力されている姿は子どもたちに影響を及ぼしているに違いない。だから子どもたちは聞き取れないというハンディを背負った友達がいる可能性を念頭において、そうした「葛藤」を取り除く方法をその時々に見つけ出すというやり方を実践していた。

特に目に付いたのは、知らん顔をしながら大声で教えてやる前出の在日韓国人

の男子生徒と、隣にいて、いちいち説明してやる在日韓国人の女子生徒であった。性格の問題もあってこの生徒たちのように積極的ではないにしても、ほとんどのこどもたちがある程度の配慮をしようと努力しているように見えた。

また、ともに話し合う共生体制も見ることができた。「フルーツ・バスケット」ゲームをしている時であった。果物の名前を日本語で言えない生徒のために、教員がいくつかの果物の名前を日本語で書き、横にその韓国語を書き始めた。しかし教員も名前のわからない果物が出てきた。すると韓国から来て、ある程度経っている女子生徒を呼んで日本語での名前の横に韓国語を並べて書かせた。最初、韓国から来たばかりの女子生徒はこれをじっと見ていたが、すぐに慣れてゲームのルールを教えてくれる隣の生徒の助けを借りて、ゲームを楽しむことができた。

「葛藤」があるとき、できる限りそれをなくそうと努力し、「共生の場」を作り出そうとする努力—このことはこの学校の生徒たちの間、そして教員と生徒の間に完全に溶け込んでおり、当人たちが「共生」の環境を作り出すための努力をするということすら取り立てて意識してはいないようであった。また、上に紹介した「百人一首」の授業にも見られるように、日本と韓国の間で互いに異なった点がある場合、それをまさに今その場で使うことができるように形を変えて活用することも、同様に「共生の場」を探ろうとする日常での努力の結果であるのだ。このようなことはすべての生徒と教員たちの中で、生活の一部になっているように受け取れた。

今回実施した教員へのアンケートの、「異なる背景を持つ生徒たちが学校生活を共に営むことを円滑にする目的で設けられた空間が校内にありますか。」という質問に対しては、校長を含めたすべての回答者が「特にない」と答えている。しかし、かりに学校に「交流」や「共生」を目的とした特別な「物理的空間」がなかったとしても、真の意味での「共生の空間」を作り出そうという努力と配慮は、教員たちとこどもたちにとって自然に生活化しているのである。

6. 日本社会における韓国系民族学校の役割

この章では、民族学校と日本社会の関係に目を向けて、民族学校が日本社会においてどのような役割を果たしているのかを考えてみたい。

B中学校に関してひとつの興味深い事実は、この学校が日本社会において果た

している「架け橋としての役割」である。望むと望まざるとにかかわらず、この学校は現在韓国から来たいわゆるニュー・カマーと、日本の社会に対して心の壁を保ったまま、周囲と距離を置いて日本社会に暮らしている一部のオールド・カマーにとって、日本の社会に近づくための「架け橋」のような役割をも果たしてきたのである。²⁷

冒頭で述べた、日本社会全体における「共生」という側面を考えてみると、オールド・カマーが中心になって設立され維持されてきたこの民族学校は、オールド・カマーたちのための民族学校であるだけでなく、ニュー・カマーたちが日本社会にうまく適応していけるようにする中間的な段階の役割も果たしている。

こうした事実は日本の社会にはあまり知られていない。民族学校という言葉聞いてまず頭に浮かべられがちなものは排他的で分離的なイメージであり、「共生」「協調」という側面とはかけ離れている。もちろん民族学校側でも特別に「共生」「協調」関係を押し出しているのではない(「共生」という言葉がそここに使われてはいるが具体的にどのような「共生」を意味するのか明らかににはされていないし、特に日本の社会を意識して使われているものではないと思われる)。にもかかわらず、やはりそうした役割を果たしているということは事実である。

いまや民族学校と日本の社会は、互いにもう少し積極的に歩み寄る必要に直面している。多文化共生教育を標榜する民族学校は日本の社会に向けて意識的、無意識的に少しずつ門戸を開きつつある。そろそろ日本の社会も民族学校の持つ肯定的な役割にも注目すべきときが来ているのではないかと思われる。

今、民族学校は周辺の地域社会に対して徐々に接近しようとしている。韓国に関心のある日本人や、いろいろな理由から民族学校には通えないが、韓国語を習いたいと思う在日韓国人たちに対して低額の受講料で韓国語教室を開いたり、料理教室を行ったりして、学校を開放し、韓国文化の紹介にも努めている。また、御堂筋パレードをはじめとする各種イベントに参加するなど、日本社会への積極的な発信も行っている。

周辺の社会の無関心の中で「学校の中の共生」だけでなく、学校の外、すなわ

²⁷ たとえば、以前は他の民族学校から日本の学校に転学する際、入学資格取得のための一時的空間として、図らずも使われたケースもあったという。

ち「日本の社会との共生」を目指して慎重に実践的な歩みを踏み出しているのだ。

7. 「共生」に向けて ― 変革の只中にある民族学校

当初、在日韓国人の民族教育のために創立されたこの学校において、在日韓国人の生徒が年を重ねるごとに徐々に減っていることは、校長を始めとする多くの教員やこの学校の卒業生に危機感を感じさせている。このような現象が起こっている理由の一つとして、まず日本社会における少子高齢化があげられる。それに加え、世界的に広まっているグローバル化の流れの中で、多くの人々が仕事のため、韓国から日本へ移動することになり、いわゆるニュー・カマーのこどもは年を重ねるにつれ、増えつつある。海外駐在員のこどもの場合、来日当初の日本社会へのスムーズな適応や帰国後の進学を考える際、このような民族学校は本国との拠点としての役割を果たしている。

優秀な成績を挙げている特定のクラブ活動の場合、メンバーたちはほとんど日本人の生徒で構成されている。日本人生徒の場合、特定のクラブ活動の抜群の実力をみて、この学校に志願した人々が多い。

このような状況の中で、当初からの民族教育の流れ、つまり「在日韓国人としての自覚と矜持を涵養する」という教育目標は依然として存在しているが、この学校の一部を占めている、他の背景を持つ生徒も「共に生きる」学校づくりをも考慮しなければならなくなったのである。これは、同校のニュースレター(2004年6月発行)の「더불어 사는 인재의 육성을 위하여 [共に生きる人材の育成のために]」(日本語では「共に生きる力の実現」とされている)というトップ記事の見出しや「多文化共生時代」というフレーズからも垣間見ることができる。

もはや「共生」は、民族学校において「現在進行形」であると共に「課題」や「目標」にもなっているのである。

すべてが備えられた状況の上で、時代が変わり制度や政策に後押しされるのではなく、この学校は今、急激に変わりつつある時代変化の荒波の只中で、生存や繁栄のために死活をかけ悪戦苦闘している。民族学校としての特長を保ちながら、周りの日本社会と円満な「共生」をはかることは、いまやこの民族学校が抱えている一番大きな課題でもある。

8. おわりに

本稿では、「『共生』を生きる日本社会」という大きなテーマと関連、「オールド・カマー」と「ニュー・カマー」、「日本人」の接点となっている韓国系民族学校に焦点を当て、こどもたちは学校内で「共生」のために日々どのような実践を行っているのか、そして教員や学校はどのような努力をしているのか、その現状について記述・考察を行った。要約すると、B中学校における「共生」は、生徒たちと教員が一体となって、日々の学校生活の中での熾烈な「交渉」を通して形作っている。さらに本稿では、この民族学校が日本社会の中で果たしている機能にも注目し、「共生」に向けて変化しつつある民族学校の実態やそれを取り巻く日本社会の課題についても触れている。

冒頭でも述べたように、多文化・多言語社会というのは、ある日突然やってきたものではない。日本社会には、すでに長い歴史を刻んでいる「オールド・カマー」が多数生活している。彼らの経験を念頭において、現在の「ニュー・カマー」問題を考えることは、ある面において不可欠であると思われる。

もちろんこの民族学校には、アンケート調査からも見られるように、「共生」に向けて解決すべき課題²⁸は少なくないが、本稿で示したいいくつかの取り組みは、その解決に何らかの示唆を与えているだろう。

参考文献

- 植田晃次(2001)「『総聯朝鮮語』の基礎的研究－そのイデオロギーと実際の重層性－」野呂香代子・山下仁 編著『「正しさ」への問い－批判的社会言語学の試み－』三元社、pp.111－147
- 河原俊昭 編著(2004)『自治体の言語サービス－多言語社会への扉をひらく』春風社
- 姜永祐(1995)『日本のなかの韓国人民族教育－民族教師四十年の体験が語る』明石書店

²⁸ 属性の違う友達に対して生徒たちが抱いているステレオタイプや教員における民族教育への見解の違いなど。

菅野裕臣(1991) 「トラカレ」『国文学解釈と鑑賞』56(7)、至文堂、pp.120-133
金徳龍(2002 ; 2004) 『朝鮮学校の戦後史 1945-1972(増補改訂版)』社会評論社
倉石一郎(1998) 「教育の語り」における画一性と多様性の問題-在日朝鮮人教育の場合」中島知子 編著(1998)『多文化教育-多様性のための教育学』 明石書店

財団法人入管協会(2004) 『平成 16 年度在留外国人統計』財団法人入管協会
竹口智之(1999) 「日本における民族学校での二言語教育に関する一考察-韓国系民族学校を中心に」『教育学研究紀要』45(第 2 部)、中国四国教育学会、pp.437-442

李殷直(2002) 『物語「在日」民族教育の夜明け：一九四五年一〇月～四八年一〇月』高文研

李殷直(2003) 『物語「在日」民族教育・苦難の道：一九四八年一〇月～五四年四月』高文研

金煥(1988) ‘일본에 있어서의 한국어 교육 -오늘과 내일-’ 二重言語學會誌” 4, 二重言語學會, pp.235-265

朴甲洙(1988) ‘關西地方 韓國學校의 國語教育’ “二重言語學會誌” 4, 二重言語學會, pp.35-65

정병표(1993) ‘우리 말 지도의 현황과 과제 -백두학원 건국학교를 중심으로-’ “二重言語學會誌” 10, 二重言語學會, pp.245-254

崔基洪(1988) ‘在日同胞의 母國語教育의 實況과 問題點’ “二重言語學會誌” 4, 二重言語學會, pp.101-112

洪錫華(1993) ‘모국어교육의 현장, 민족학교-金剛學園을 중심으로-’ “二重言語學會誌” 10, 二重言語學會, pp.232-244

Ryang, Sonia(1999) “North Koreans in Japan” Westview.

謝辞：本稿を成すにあたって、B 中学校の校長先生、教務主任先生、また、その他の教職員の皆様からひとかならぬご協力とご援助を得ました。また、ご協力くださった B 中学校の生徒たちにも心から感謝します。

共生を生きる日本社会：中国地方における学校の取り組みをめぐって

高阪 香津美・津田 葵

1. はじめに

法務省入国管理局によると平成 15 年末の時点で、外国人登録者数は 191 万 5030 人で前年の平成 14 年末に比べ 3.4%の増加、10 年前に比べると 45.0%の増加となっている。日本総人口に対して外国籍登録者の占める割合は平成 15 年 10 月の時点の推計人口において、1.5%である。外国人登録者の国籍は 186 カ国に上っており、なかでも、「ニュー・カマー」と呼ばれているブラジルやペルーからやってきた人々は平成 3 年末に大幅に増加し、その後も引き続き増加現象を呈している¹。

外国人登録者数が過去最高数であるとの統計的数値からだれもが心に描く日本社会のイメージは多言語・多文化の姿であろう。こうした社会現象は家庭にはじまり、学校、会社、地域といったドメインと密接に連動していると思われるが、そうした変化の様相を探るために上記の 4 ドメインとカトリック教会を射程にとりこみ、広島県東部地域での「現場の声」を概観したものが 2002・2003 年度の『言語の接触と混交：日系ブラジル人の言語の諸相』の第 2 部の第 2 章を構成している。

今回は「学校」というドメインをさらに掘り下げて考察し、日本人児童・生徒と外国籍、特にブラジル人の子供たちに焦点をあてる。「学校」という特質は専門の教師によって教育が行われること、しかもそれが個人的ではなく集団的に行なわれることであろう。集団のための教育の場であるからその教育作用を効果的にするために児童・生徒の編成に種々の配慮を必要とする。また、「学校」は児童・生徒の社会化をうながすことを目的としており、自然社会としての家庭や地域社会の生活の中での自然的、機能的な教育においては形成することができない知識、技能などを人為的に、また計画的に伝授するための公的機関である。こういった側面から学校における教育目的はその地域社会から抜け出すのではなく、一定の地域社会にとどまりつつ、その中でよりよく生きることのできる人間形成であ

¹ 平成 10 年末のみ例外

るといえる。ここにいたって、学校での教育内容は地域社会に起こっている事実とその必要に即したものにしようとの試みとも解釈されよう。

この研究においては新しい変化に対応するための学校全体の取り組み、子供たちへの教師の姿勢、共生に向けての現状や困難点、日本人保護者、学校以外で教育に携わって活動している人々の「生の声」を聴き取り調査、アンケート調査をもとに収集、分析することにより、外国籍の児童・生徒の置かれている状況と将来に向けて考察し、再考すべき点を提起したい。

より具体的には、

- ①共生に向けての学校での取り組み
- ②ブラジル人児童・生徒と日本人児童・生徒のコミュニケーションの現状
- ③校長・教員・国際学級担当者・保護者の共生の視点
- ④学校以外での共生のための教育

の4点に集約される。今回の研究の対象となった地域は、広島県東部地域と岡山県中部・西部地域である。聴き取り調査の対象校は小学校5校、中学校3校、高等学校2校、計10校の校長をはじめ、さらに一般教員、国際学級担当といった学校関係者、児童・生徒、母語保持教室の教師、カトリック教会の司祭の15名で総計25名である。アンケート調査では、日本人児童217名、外国籍児童45名、教師86名、日本人保護者12名、総数375名からの情報とそれらのデータ分析が中核となっている。このたびのフィールドワークは2004年11月4日から8日の丸5日間の日程で行われたが、分析やまとめの段階でより正確な情報や確認したい点がでてきたときにはそれに応じて連絡をとった。この報告書の基盤になっているものは聴き取り調査・アンケート調査であるが、このテーマを掘り下げて研究するため共生に関するシンポジウム、講演会、分科会などにも積極的に参加し、背景的知識を得るように努めた²。

² そのなかで主なものを挙げてみる。「地方からつなごう多文化共生社会」における分科会：「子どもの教育」主催：第5回移住労働者と連帯する全国フォーラム2004.2004年5月29日(於：広島県民文化センターふくやま)；「ともに歩もう」カトリック難民移住労働者委員会全国研修会の分科会：「子どもたちへの教育」2004年9月11日(於：浜松)；多文化共生セミナー：「ちがいを豊かさに～共に生きる社会をつくるために～」岩山仁氏による講演会2004年10月3日(於：岡山国際交流センター)；「外国にルー

以下、本論においてはまず、聴き取り調査を通して見えてきた学校の取り組みを概説する。次に、アンケート調査の概要の分析に移る。さらに、学校以外で外国籍の子供たちと定期的に日常生活において接し、教育の場を提供してきた宣教師と母語保持教室の教師の活動を分析する。最後にこの研究から明らかになった点、将来に向けての課題について触れる。

2. 外国籍児童・生徒受け入れ体制をめぐって

外国籍児童・生徒を受け入れている小・中・高等学校計 10 校を訪問し、学校長をはじめ、一般教師、国際学級担当教師に対して聴き取り調査を行った。以下、学校関係者の聴き取り調査の結果から浮き彫りになった外国籍児童・生徒受け入れにあたっての実状や困難点および将来に向けての課題をまとめる。

2.1 国際理解教育

外国籍児童・生徒の受け皿としてまず、各学校での国際理解教育に関する視点から始めたい。現時点での国際理解教育に対する各学校の取り組みは、英語教育の延長線上である場合が多いことがわかった。この傾向は、特に、小・中学校に多く、例えば、具体的に行われている活動を挙げると、C 小学校においては児童が英語に慣れ親しむことを目標として ALT を学校に招待したり、アメリカ文化を学習する目的でハローウィンパーティーが催されたりしている。S 高等学校ではオーストラリアに姉妹校を持ち、長期留学による英語・日本語バイリンガルの育成が行われている。

さらに高等学校においては英語だけに限らず、英語以外の外国語や外国文化を学習することも国際理解教育の視野に入れられている。そのため、S 高等学校では英語以外の第二外国語として「フランス語」と「中国語」が学べるシステムが導入されている。

しかし、聴き取り調査を行った学校周辺は、ブラジル人を中心とした外国籍住民の集住地域であり、学校においても外国籍児童・生徒が日本人児童・生徒と共

ツを持つ子どもたちの居場所づくりと今後の課題」榎井緑氏による講演会 主催：全国在日外国人教育研究協議会 2004 年 12 月 11 日(於：広島西区民文化センター)

に学ぶといった多言語・多文化環境となっている。現実社会に即した国際理解教育というものを考えると、学校が受け入れている外国籍児童・生徒の言語や生活習慣を理解することが最も大切なことであると考えられるが、そういう観点からの声はこの度の調査ではほとんど聞かれなかった。小・中学校においては、英語教育の延長線上の活動だけではなく、外国籍児童・生徒自らが発信し、自分の文化、個性や能力を遺憾なく発揮できる場が設けられることも重要なことであると考えられるが、このような活動が国際学級でどのようになされているのか定かではない。さらに、高等学校において、「英語」の授業に加え、第二外国語の授業として彼らの母語である「ポルトガル語」や「スペイン語」を取り入れると、日本人生徒が彼らの母語・母文化を自然に理解する一助となるだろう。また、学校現場において滞日年数の短い外国籍児童・生徒やその保護者と日本人児童・生徒や教員とのコミュニケーションを支えるために、日本人生徒が高等学校の早い段階から「ポルトガル語」や「スペイン語」を教科として学習することは、今後ますます増え続ける外国籍住民を彼ら自身が言語面でサポートすることにつながる。将来的にはそういった日本人側からの人材養成の貢献にもなりうる。

2.2 外国籍児童・生徒の教育環境

次に、外国籍児童・生徒の学習環境をとりまく課題について検討する。外国籍児童・生徒が日本の学校において十分な教育、すなわち、高等学校や大学への進学も可能であるようなフレキシブルな教育を受けるためには、さまざまな方面での方策が今後必要になってくるだろう。例えば、小・中学校間の情報提供といったコミュニケーションの強化が求められている。外国籍児童・生徒に関する教科指導に関して、小学校段階においてあるレベルまで到達すると、それを受けて中学校の学習内容もスムーズに理解でき、高校進学への道も開かれるだろう。現在の時点においては、情報提供すら充分になされていないようであるが、小学校、中学校の連携に向かう姿勢が求められているのではなかろうか。

一口に外国籍児童・生徒といっても、来日時期や家庭での言語環境により彼らの日本語能力はさまざまである。基本的には、それぞれの生徒の日本語能力に対応したカリキュラム作成が求められている。しかしながら、現時点ではこうしたプロセスやそのための人材が不足しており、一人の教師が複数の外国籍児童・生

徒を同次元・同一空間で指導している状況で、高校入試に必要な学力は身につけていないのが現状である。高阪(2005)は、在日ブラジル人児童・生徒の母語と日本語の二言語会話能力の実態を調べるため、9～13歳の合わせて14名を対象に日本語とポルトガル語でどの程度の会話能力が身につけているのかを調べた。基礎タスク³、対話タスク⁴においては高い能力を示しているものの、認知タスク⁵に関してはポルトガル語と同様、二言語のうち、より発達していると考えられる日本語でさえ低い結果になった。つまり、このことは日常生活で使用される会話能力は身につけているが、学校の授業で必要とされるような認知要求度の高い学習言語の会話になると彼らは非常に困難を感じているということを表している。

さらに、彼らは高校受験、特に、公立高校に関して、日本人と同じ入学試験を受験しなければならないという壁が存在する。最近の傾向として、「能力主義」が叫ばれており、入学試験で一定の基準に満たない場合は全日制、定時制を問わず、また、国籍に関係なく入学許可は受けられないという。一定期間、親の仕事の関係で日本を離れ海外で過ごし帰国した生徒たちに対し、帰国子女入試は実施されているが、この点、外国籍児童・生徒に対してはふさわしい方策がとられていないことも彼らの進学を阻んでいる要因であると考えられる。また、私立高校はそれぞれの建学精神を掲げ、その価値にのっとり、ユニークな受験制度が実践されている。それゆえ、建学の精神に一致していれば学力以外の面も評価され、外国籍児童・生徒に対しても門戸が開かれているといえる⁶。しかしながら、一般的に私学の授業料は高く、経済的な理由から外国籍生徒の中で私立高校へ進学することは容易ではない。

また、外国籍児童・生徒の保護者の学校における教育に対する意識が自然と子供たちの学校生活に影響を与える。たとえば、外国籍児童・生徒の保護者のほとんどが日本文化においては重要な位置をしめる参観日や懇談会などといった学校

³ 文型中心の応答

⁴ ロールプレイ

⁵ ある事柄に対する説明、意見や理由を求める質問

⁶ 筆者らが訪問したO高等学校においては、一般入試に加えて以下の条件にあてはまる生徒に対しては特別措置がとられている。1)部活動等において特に技術・体力に優れている者、2)県大会以上に出場し好記録を有する者、3)学力に優れている者

行事に参加していないことをある校長のインタビューで繰り返し耳にした。また、「雨天の際には子供を容易に欠席させたり、妹や弟の世話をさせたりし、正規の学校を休ませる」。このように、外国籍児童・生徒の保護者は子供の教育に関して自文化の価値観に基づいた行動をとっている。この点、親がまず学校生活のシステムや習慣の違いに気づくことが肝要であろう。しかしながら、ある保護者は、教育に関する子供の将来設計を立てずにただ一心不乱に労働に従事することのみを目的として日々生きている様子が聴き取り調査から伝わってきた。

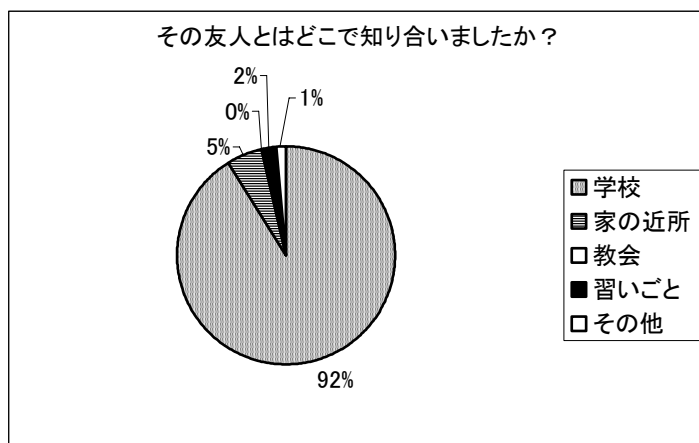
3. 学校を中心としたコミュニケーション

3.1 日本人児童・生徒

日本人の小学2年生～高校3年生へのアンケート調査から得られたデータ(217名)を中心に分析を進める。回答者の内訳は、小学2年(46名)、5年(35名)、6年(25名)、中学1年(32名)、中学3年(36名)、高校3年(43名)である。外国籍児童・生徒との友達関係、コミュニケーションのとり方、彼ら自身や彼らの母語に対する考えをもとに、日本人児童・生徒が外国籍児童・生徒と接するときどのようなことを感じ、また、どのようにお互いを受け入れているのか分析を試みた。

まず、日本人児童・生徒と外国籍児童・生徒との「出会い」について聞いてみた。「あなたのお友達の中に、ほかの国から来たお友達はいいますか」という質問に対して、「はい(83%)」、「いいえ(17%)」であり、「はい」と答えた日本人児童・生徒が全体の8割以上を占めている。このことから、外国籍児童・生徒との間に仲間意識が芽生えていることが見てとれる。また、「その友達とはどこで知り合いましたか」との質問に対し、「学校(92%)」、「家の近所(5%)」、「習いごと(2%)」、「その他(1%)」であり、往々にして「学校」が外国籍児童・生徒と日本人児童・生徒との交流の場となっていることがわかる(グラフ 1. 参照)。また、「その友達はどこから来た人ですか」との質問には「ブラジル」と答えた子供が最も多かった。言い換えると、遠方の私立学校に通うなどの例外を除いて、本調査でフィールドとして定めた地域のように外国籍住民、特に、ブラジル人を主とする集住地区であれば、居住地域で割り振られた学区内の学校に通えば、必ず「学校」で彼らとの接触の機会があることがわかった。

グラフ 1.



次に、日本人児童・生徒と外国籍児童・生徒との間でコミュニケーションはどのように行われているのであろうか。「ほかの国から来たお友達と一緒に話しているときに、あなたの言いたいことがそのお友達に伝わらなかったことがありますか」と尋ねたところ「ある(16.1%)」、「ない(73.9%)」という結果であった。逆に、「ほかの国から来たお友達が言っていることがわからなくて、あなたが困ったことがありますか」と尋ねたところ「ある(15.2%)」、「ない(84.8%)」であった。こうした結果から、外国籍児童・生徒と日本人児童・生徒との間で意思疎通は比較的スムーズに行われていることがわかる。しかし、上記の結果からいずれの質問に対しても「はい」と答えているものが少数ではあるが存在することがわかる。その際の対処法として、アンケートには「先生に聞く」、「家の人に聞く」、「ほかの友達に聞く」、「何もしない」、「その他」の5つの選択肢が用意された。「その他」と答えた子供の中には「ジェスチャーを用いる」、「伝わるまで言う」などといった意見があり、コミュニケーション上の問題解決に積極的に立ち向かう姿勢も見られた。しかしながら、自分が何かを伝える場合、「何もしない(45.7%)」、「ほかの友達に聞く(34.2%)」、反対に相手からメッセージを受ける場合、「ほかの友達に聞く(36.4%)」、「何もしない(33.3%)」という結果となっている。どちらの質問にも共通してコミュニケーションに問題が生じているにもかかわらず、何の方策も

とらず、お互いの関係がその場で滞っていることが問題ではないだろうか。

次に、日本人児童・生徒が外国籍児童・生徒自身や彼らの言語や文化にどの程度関心をもっているのかについて聞いてみた。「ほかの国から来たお友達が話す言葉について、どう思いますか」という問いかけに「おもしろい(41.4%)」、「すごい(36.2%)」、「かっこいい(33.8%)」といった形容詞での回答、少し相手に踏み込んで「お話ししてみたい(37.6%)」という心情を伝えるものもあった。一方、「変な感じ(21.4%)」と回答し、外国籍児童・生徒が話す言葉を異質なものとして捉えているものもいるが、上記のアンケート結果から日本人児童・生徒が彼らの母語に対してかなり肯定的な印象をもっている様子が見て取れる。さらに、「あなたは、ほかの国からきたお友達になにか教えてもらった言葉はありますか」の質問では、「ある(37.3%)」、「いいえ(62.7%)」であり、「ある」と答えた児童・生徒が実際に学習した言葉として、具体的にボンジーア(おはよう)、オブリガード(ありがとう)、チャオ(さよなら)などといったあいさつことば、お金の単位、レストランでの注文の仕方、ママイ(お母さん)、パパイ(お父さん)などのような家族の呼称などが挙げられていた。

最後に、日本人児童に外国籍児童が学ぶ国際学級について聞いてみた。「ほかの国から来たお友達が、授業中にほかの教室(日本語学級)でお勉強しているのを知っていますか」という質問に、約80%が「はい」と答えている。また、「そのことをどう思いますか」との問いに対して、「どうも思わない」、「早く日本語を覚えて欲しい」、「いいことだと思う」、「日本とほかの国の言葉を勉強して、大変だと思う」、「必死で勉強しているところを見習いたい」、「日本語がすごくうまいのに、それでもまだ学ばないといけないことがあるんだなあと思う」などの意見が寄せられた。無関心である日本人児童・生徒も存在するが、その一方では新しい生活環境に慣れ親しむために懸命になって日本語を勉強している彼らに敬意を表している日本人児童・生徒の様子も伝わってくる。以上の結果から外国籍児童・生徒の受け入れに関して、日本人児童・生徒の前向きで正直な態度が感じとられる。

3.2 ブラジル人児童・生徒

小学校1年生から中学校3年生まで合わせて45名のブラジル人児童・生徒から返答があったアンケート用紙をもとに、日本人児童・生徒や先生との授業中の受

け答え、日本語指導教室での様子、母語への態度などを尋ね、彼らが日本でどのような学校生活を送っているか、その現状に関して分析した。

まず、「あなたはどこで生まれましたか」という質問に対し、「ブラジル(74.5%)」、「ペルー(10.6%)」、「韓国(10.6%)」と続いており、本調査で対象としている外国籍児童・生徒の大半がブラジル人であるということをここで再度確認した。そして、外国籍児童・生徒と日本人児童・生徒との意思疎通に関して次のように質問した。「日本人のお友達と一緒に話しているときに、あなたのいいたいことがそのお友達に伝わらなかったことはありますか？」に対して、「ある(42.6%)」、「ない(57.4%)」であった。また、「日本人のお友達が言っていることがわからなくて、あなたが困ったことがありますか」という質問でも、「ある(46.8%)」、「ない(53.2%)」という結果がでた。自分が何かを伝えるときも、逆に、相手からメッセージを受け取るときも、外国籍児童・生徒の約半数が問題を感じており、日本人児童・生徒が外国籍児童・生徒とコミュニケーションをするときに感じているよりもはるかに高い不安を抱えていることがわかる。「ある」と答えた際の対処法として、「先生に聞く」、「家の人に聞く」、「ほかの友達に聞く」と「何もしない」、「その他」の五つの選択肢を用意した。その中で、いずれの質問に対しても「ほかの友達に聞く」が最も多い結果となっていた。「授業中、先生にあなたの言いたいことが伝わらなかったことがありますか」に対して、「ある(40.4%)」、「なし(59.6%)」である。また、「授業中、先生が言っていることがわからなくて、困ったことがありますか」についても、「ある(61.7%)」、「ない(38.3%)」であり、お友達と遊んでいるときや日常会話よりも、授業中に行われる教員の授業内容の説明や指示の理解に困難を感じていることがわかった。このことは、学習言語能力が生活言語能力よりも習得が容易ではないというこれまでの研究結果と一致する。

母語への態度に関して「学校生活の中で、ポルトガル語を話したいときはありますか」について「ある(44.7%)」、「ない(55.3%)」と答えている。「どんなときか」の質問については、「休み時間」「ブラジルから来た人と話すとき」、「友達にわからないことを聞くとき」、「秘密を話すとき」と答えており、インフォーマルな場面やプライベートなレベルで相手と接したい時、日本にいてもポルトガル語を用いたいという子供がいることがわかった。

国際交流教室での様子に関しては、「原学級と国際学級のどちらが楽しいか」

という質問に対して、国際学級と答えている児童・生徒が多い。また、その理由として、「先生が教えてくれるから」、「友達がいっぱいいるから」、「友達と話ができるから」などと話しており、国際学級がかれらにとって、日本語を学ぶ場であると同時に、同じ国から来た子供たちとのコミュニケーションの場となっていることがわかる。

3.3 学校関係者

外国籍児童・生徒を受け入れている学校現場の実態を探るために、日々子供たちと学校生活を共にしている学校長、一般教員、そして日本語指導教室担当の教師を対象にアンケート調査を行った。アンケート調査への実際の応答数は学校長9名、一般教員68名、そして日本語指導担当教員9名、合計86名である。一般教師68名と外国籍児童・生徒との関係付けは、①現在、担任をしている外国籍児童・生徒がいる(39.7%)、②過去に外国籍児童・生徒の担任をしていたことがある(45.6%)、それ以外の教師でも特定の教科指導やクラブ活動などの課外活動を通して外国籍児童・生徒と接した経験があり、このことから考えるとすべての教師がなんらかの活動で外国籍児童・生徒とかかわりをもっていることがわかる。

日本人児童・生徒はブラジル人児童・生徒がクラスに転入してきたとき、いったいどのような心理状態であったか、教師側からみた実態を次の質問から探っていく。「外国籍の児童・生徒がこの学校に入学してきたときの日本人児童・生徒の様子はいかがでしたか」の問いに対し、「変化なし(29.4%)」が最も多かった。これは、本研究で調査対象としている学校が、毎年、外国籍児童・生徒を受け入れているため、在校生にとっては習慣となり違和感なく外国籍児童・生徒と接することができるためであろう。そのほかの意見は、「興味や好奇心で積極的に外国籍児童・生徒に接する」、「とまどう」、「積極的に関わる子とそうでない子に分かれる」、「避ける」、「驚く」、「無関心」であった。そして、一定の期間の後、クラスの雰囲気に変化があったかを尋ねてみた。「現在、クラスの雰囲気は転入当初と比べて変化しましたか」という問いに対して、「はい(22%)」、「いいえ(51.5%)」であった。「変化した」と答えた教師の回答をさらに分析してみると、日本人児童・生徒とブラジル人児童・生徒の交流後の変化の様子が浮き彫りになってくる。「どのように変化したか」という質問に、「相手の国の文化を受け入れられる雰囲気がで

きてきた」、「外国籍児童が日本語を習得するにつれ、コミュニケーションがとれるようになりトラブルが減った」、「外国籍という意識がほかの児童からも消え、クラスメートの一人としてみるようになった」など、時間の経過とともにお互いに相手を異質な存在とみるのではなく、一人の仲間として自然に受け入れられるようになったことがわかる。「外国籍児童・生徒が在籍するクラスと、していないクラスでは雰囲気などにおいて異なる点がありますか」という質問に対して、「はい(20.6%)」、「いいえ(61.8%)」であった。「はい」と答えた人に対して、「どのような違いですか」と尋ねたところ次のような返答があった。「異文化を自然に受け入れる雰囲気の違いがあると思う」、「日本人生徒が日本文化に目を向け、伝える努力をしている様子が多々みられる」、「気遣いができるようになった」、「クラスの生徒が一生懸命にコミュニケーションをとろうとするムードがある」、「外国籍児童・生徒にとってわかりやすくコミュニケーションしようと努める」、「諸外国のニュースに敏感になる」、「差別的な言い方をしなくなる」、「外国籍児童の国に興味をもつ」、「日本やクラスに早くなれて欲しいという雰囲気がある」など、異文化に接触することではじめて違いがわかり、それを伝えたり、新しい価値観に気がついたり、興味を抱くといった点が浮上してきた。

「外国籍児童・生徒と日本人児童・生徒の間で、これまでに何かトラブルはありましたか」という質問では、「はい(61.8%)」、「いいえ(19.1%)」であった。「はい」の場合の具体的な内容として、「けんか(61.5%)」と答える教員が最も多かった。これは、お互いに言葉が通じず、意思疎通がうまくいかないことから生じる誤解が原因であると考えられる。ほかの意見として、「生活習慣の違いからくるトラブル」、「ちょっかいを出す」などがあった。その対処方法として、「通訳を介して、生徒同士の話し合いを持つこと」、「保護者に連絡し、保護者も交えた話し合い」、「周りから情報を得ること」などが見られた。また、「今後、外国籍の児童・生徒と日本人児童・生徒の間で、もし何かトラブルが生じたとすればどのように対処しようと思いますか」という未来への可能性をめぐっての質問に対しても、「お互いの言い分を理解させる」、「お互いの話を聞く」などと答えている。トラブル時の対処法として、日本人同士の時と全く同じ方法で互いに対等に対処を行っており、「国柄の違いを互いに理解させるような話し合いをする」といった文化差への考慮は7.1%にとどまっている。ここから、概して日本人教員はブラジル人

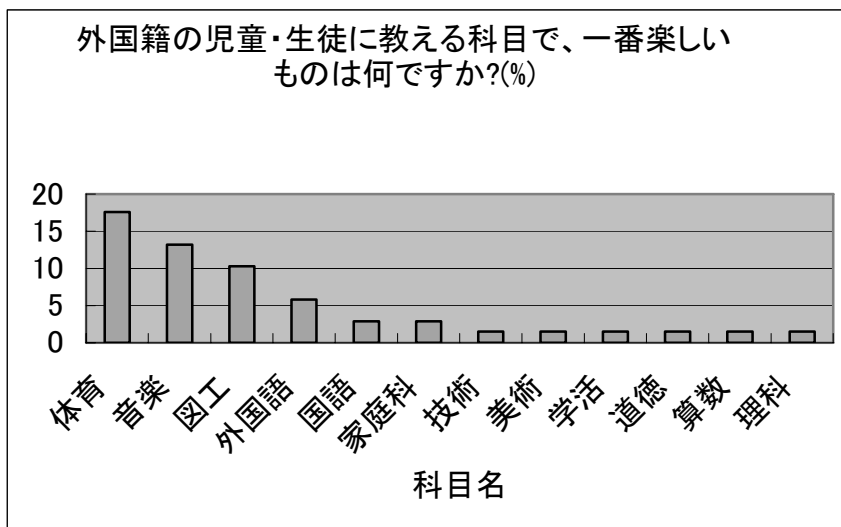
児童・生徒を日本人児童・生徒と同一の文化的価値に従って生きているという視点からみていることが分かる。

「外国籍の児童・生徒と教員がコミュニケーションをする際に、スムーズにいかなかったことはありますか」という問いに対して、「はい(54.4%)」、「いいえ(35.3%)」であった。「はい」と答えた人に、具体的にどのような場面であったかを尋ねたところ、「言葉が通じないとき(45.9%)」が最も多い。「学習内容を理解させるとき」、「教室変更などの連絡事項を伝えるとき」、「児童が体調の悪いことを訴えてきたとき」、「児童間にトラブルが発生したとき」、「保護者へ連絡事項を行うとき」などさまざまな場面に介在していることがわかった。さらに、「外国籍の児童・生徒とコミュニケーションがスムーズにいかなかったとき、どのように対処しましたか」と質問したところ、「繰り返して言う」、「個別指導をする」、「ジェスチャーを用いて話す」、「通訳を頼む」、「日本語指導教室の教員に頼む」、「実際にやってみせる」などといった実際に日常生活の場で身近に接している教師を介在しているのに加えて、非言語的なコミュニケーションの手段を持ち出した回答もあった。お互いのコミュニケーションに困難をきたすとき、外国籍児童・生徒の母語がわかる教員や通訳を通して対処することもあるようだが、その場に居合わせた教員が外国籍児童・生徒と円滑なコミュニケーションを行えるようになるための努力をしていることがこれらの回答から伝わってきた。外国籍児童・生徒とのコミュニケーションがスムーズにいかなかった場面に共通していえることは、どれも日常的な出来事であり、いつ起こるか予測不可能な突発的な事柄にも起因している。そのため、外国籍児童・生徒の母語により翻訳された対処マニュアルなど事前に準備することはあまり役に立たない。また、上記のような方法で教師側、または生徒側の伝えようとしている意図が実際に伝わっているかについては疑問が残るところである。

「外国籍の児童・生徒に教える教科で、一番楽しいものはなんですか」という問いに、「体育(17.6%)」、「音楽(13.2%)」、「図工(10.3%)」が上位3位を占めている。その次に「外国語」、「国語」、「家庭科(調理実習)」と続いている(グラフ2参照)。「体育」、「音楽」、「図工」を選んだ理由として、「世界共通に楽しめるものだから」、「言葉が介さないから」、「子供が得意とする科目だから」などと理由を挙げている。逆に、「外国籍児童・生徒に教える教科で一番難しいものは何ですか」

という質問に対して、「国語(8.8%)」、「社会(8.8%)」などと答えている。その理由は、「漢字指導が難しいから(国語)」、「意味の理解ができていないから(社会)」である。言葉に対する知識を要さなくても、外国籍児童・生徒が楽しめるものが教師にとっても教えていて楽しいものになっている。また、同時に文化により表現方法が異なる科目、例えば、「図工」や「家庭科(調理実習)」についても教員に教える楽しさを気づかせるものとなっている。逆に、言葉の知識が必要となってくる「国語」や「社会」という教科は指導が困難であるとする教師が多いことがわかった。

グラフ 2.



「外国籍児童・生徒とのかかわりの中で、良いと思う点を教えてください」という問いに、「異文化に触れることができること」、「外国籍児童・生徒をあたりまえに仲間として受け入れていること」、「他人に対する思いやりを持てる人間になること」が挙げられた。異文化に触れることによって、日本人の子供たちは意識せずに、外国籍児童・生徒を受け入れることができるようになり、教師側も目の前で繰り広げられる児童間の接触場面からなんらかの刺激をうけているのである。

う。これに加えて、日本語指導担当の教員からは「日本語を別の視点で見ることができた」、「無意識に話していた日本語をより正しく使う意識がとて高くなった」など、他の教員と異なり外国籍児童・生徒との言語面における関わりを通して、日本語を客観的にみることができたという意見が新たに寄せられている。

一方、「外国籍児童・生徒のかかわりの中で、困っている点を教えてください」という教員への問いに対して、教員側自身が「言葉ができない」と答えるものが最も多い。また、「文化のギャップ」や「外国籍の子供だけに許すことが日本人児童・生徒にはわがままと写ること」という意見もみられた。このことは、外国籍児童・生徒の母国の習慣や文化を知る機会が教師の手によって日本人児童・生徒に対して十分に伝えられていないことによる教師自身への自戒の念ようにも感じられる。また、日本語指導担当の教員からは、「日本語指導の方法がよく分からない」、「(外国籍児童・生徒が)教科書を理解するのが難しい」、「自分自身が彼らの母語を知らないので、日本語のことばの意味を伝えたい時に非常に困っている」など日本語指導の難しさを挙げる回答が見られた。

「外国籍児童・生徒との交流という側面で、学校や、ほかの先生方、保護者の方々に望むことはありますか」という質問で、行政に対して、「母語ができる教職員の配置」を希望している声が数多かった。学校に対して、「外国籍児童・生徒の良さが発揮できる行事や学習を取り入れること」、「交流の場を持ち、お互いの文化を知ること」、そして、「言葉の学習を外国籍の生徒だけがするのではなく、関わる大人たちも外国籍児童・生徒の母語を学習することが必要である」など将来にむけての計画や期待などが網羅されている。ほかの先生方に対しては、「積極的にブラジル人児童・生徒に接して欲しい」という願いを、そして、ブラジル人児童・生徒の保護者に対しては、「学校の行事に参加して欲しい」、「日本人の保護者や教員と交流して欲しい」という要望が示されている。学校現場において、教師とブラジル人保護者との交流が十分にできていないこと、これは、学校にポルトガル語通訳が常駐しているわけではないため、コミュニケーションをとるのが困難であるからという理由もある。しかし、さらに、ブラジル人保護者は来日目的である仕事を最優先にさせる傾向があるため、子供の学校行事などに参加することが困難になっていることもその一因であろう。日本人側だけでなく、ブラジル人側だけでなく双方方向におけるコミュニケーションが子供たちだけでなく、

大人にとっても必須のことである。

「外国籍児童・生徒の受け入れに関して、学校レベル、市町村レベルでのこれからの課題はどんなものであるとお考えですか」との質問に、学校レベルでは、「決められた時間内で勤務を行う非常勤講師では通訳が必要とされる場面に実際に機能しないこともあるため、常勤の通訳の設置」を、また、「担当教師の配置や日本語教室の設置」やそれに伴う「指導体制を整え、学力をつけること」などが要望として顕在化されている。また、「日本人、外国籍児童・生徒の保護者同士の交流」の場を作ることも学校における今後の課題であろう。市町村レベルでは、「相談窓口を開設」、「通訳・翻訳の体制整備」、「外国人児童・生徒の進路確保」、「外国籍児童・生徒の教育に関わる予算確保」、「企業との連携」、「町内行事への参加呼びかけ」が取り上げられていた。

最後に、「少子・高齢化社会が進む日本社会における、多言語、多文化共生についてどうお考えですか」に関して、1名のみ「わからない」と答えるものがいた。しかし、それ以外の回答者はそれぞれの思いを綴ってくれた。まず、「受け入れに賛成であるが、制度面を整えることが必要である」とするもので、外国籍児童・生徒を受け入れている学校に制度面での充実があまり感じられないことを暗に意味していた。また、「日本の言語や文化についても教育が必要である」と強調する意見があった。ある校長も「国際化の時代を迎え、かつてほど外国の方へのこだわりはなくなってきている。また、他国の生活文化の良さも認識が進んでいると思える。その反面、共生の最も根底になるであろう日本人自体のすばらしさが失われつつあるように思えてならない」と語っており、外国文化を受け入れる前に、まず、自国の文化を見つめ直すことが第一歩であるということであろう。

3.4 日本人保護者

外国籍住民(外国籍児童・生徒を含む)の受け入れに関してどのような考えを持っているかを尋ねるため、子供が小、中、高等学校に通う日本人、及び外国籍児童・生徒(主にブラジル人)の保護者を対象としてアンケート調査を試みた。しかし、結果的に、回収できたアンケートは日本人保護者のもののみで、しかも、回答率は全体の1%にも満たない率にとどまった。その理由として、(1)配布から回収までの期間が短かったこと、(2)学校の責任範囲が保護者に対しては及ばないこ

と、(3) なんらかの理由からアンケートを託した校長の判断で、アンケート用紙が保護者に配布されていなかった(1校)、などがその要因としてあげられる。以下、この研究の中心的なテーマに関する質問にのみ焦点をあて、分析を試みる。

「近年、日本の社会は外国籍住民の受け入れが進んでいます。このことに関して、日頃感じておられることがあれば自由にお書き下さい」という質問に対する答えとして、次のようなものがみられた。「外国籍の人と触れ合うことは国際的に生きていかなければならない今後、とても大切なことだと思う」、「自然にコミュニケーションをとって、互いが歩み寄ることが必要である」などといった外国籍住民全体の受け入れに対する積極的な意見(25.0%)が示された。また、自分の子供が通う学校で行われている外国籍児童・生徒の受け入れに関して意見を述べる日本人保護者(16.7%)もあった：「小学校、中学校で国際的な授業ができ、また子供たちも(外国籍児童・生徒と)触れ合うことができるので良い」、「小学校1年生よりブラジル国籍の友人がかなり多数同じ町内や近所に住んでいて、みんな仲良く問題なく過ごしている」。こういった回答から、日本人の保護者は学校での外国籍児童・生徒受け入れに対しても積極的である様子が伺える。

しかし、その一方で、「特に何も感じない」(25.0%)と答えるものや、上記で記したように外国籍住民を受け入れることはよいことであるとしながらも、「治安の悪化が心配だ」、「ニュースなどで外国人の犯罪を見ると少し差別してしまいそうで怖い気がする」、「(外国籍住民の)犯罪等のニュースを聞いたりすると不安になることがある」など外国人犯罪を懸念する回答(25.0%)も見られた。また、「国籍についてのこだわりはないが、自分の都合のよいときだけ言葉がわからないというのはやめてほしい」という意見、要望もあった。

次に、「外国籍住民の受け入れに対して、この地域の現状はどうでしょうか。思ったことを教えてください」と質問したところ、先の質問に対する答えでも見られたように、「田舎のわりに外国人が多いので、とても恐怖感がある」といった外国人犯罪に関する回答(16.7%)があった。しかし、これに対して、「近年、外国籍の方たちの事件が全国的に多発しているが、当地区ではそういうことは無い」と答えるもの(8.3%)もあった。また、この地域の子供たちが通う学校の外国籍児童・生徒受け入れに対して記述しているものもあった(25.0%)。例えば、「子供たちは保育所、小学校、中学校とすべての段階で外国籍の同級生と接する機会にめ

ぐまれ、それが当然のことであるという感覚を持っている。自然に触れ合う環境に育つことは良いことである」、「外国の方も多く、地域や保育所、小学校での対応も良いと思う」など、外国籍児童・生徒と日本人児童・生徒の間でのコミュニケーションが円滑に行われていることがその回答からみてとれる。逆に、保護者同士のコミュニケーションとなると、「直接（外国籍住民と）交流することがないのでわからない」、「子供同士の触れ合いはあるが、大人同士の触れ合いが少ないことが残念である」というような答えが多数(41.7%)を占めており、日本人の保護者と外国籍の保護者との交流の機会がほとんどないことを示している。

先の質問からは外国籍住民(外国籍児童・生徒を含む)を受け入れることに対して、積極的に賛成する意見が示されていた。そして、調査対象地域において、日本人児童・生徒と外国籍児童・生徒の子供同士は「学校」が外国籍児童・生徒を受け入れることによって、自然に両者に交流する機会が与えられている。一方、日本人保護者については、彼らの身の周りで生活する外国籍保護者との交流はほとんど行われていない。外国籍住民が同じ地域に住んでいることすら気づいていない日本人保護者もアンケートの結果から確認できた。外国人住民の受け入れには積極的な意見を持ちながら、交流の実践という部分においては未だ一歩踏み出すことができていないのが現実であるようだ。

4. 学校外教育

4.1 A 宣教師の教育活動

4.1 では、在日ブラジル人の子供たちと関わっている宣教師に焦点をあて、現在取り組んでいる活動の実態を聴き取り調査と参与観察の結果をもとに分析する。A 神父は約3年前から、筆者らが過去足掛け3年にわたってフィールドワークを行っているM町で外国籍、特にブラジル人やペルー人の子供たちを対象としてカトリック要理や聖書を教え、ミサを定期的に捧げている。こういった活動は、公立学校の週休二日制を有効に活用し、毎週土曜日に3～4時間程度費やされている。ミサを行うようになったきっかけについて、A 神父は「初聖体を受けたら、子供たちはもうミサに来ない。初聖体が終わってからも、子供たちに関わっていきたくてと思ったから」と答えている。A 神父はミサやカトリック要理の勉強だけでなく、年に数回、レクリエーション活動も企画している。例えば、花見、七夕、ぶ

どう狩り、水泳、スキー、アイススケート、クリスマスパーティーなどのように、季節に応じてさまざま場所へ子供たちを連れて行ったり、教会でお祝いしたりしている。土曜日のミサやこうしたレクリエーション活動には、お互いに異なった学校区域から国籍の異なる子供たちが多数参加するため、学校を超えた仲間作りが期待されている。

毎週平均 15～16 名の子供たちが参加している。それに対し、熱心な親は毎回、数名子供たちとともに参加している。仕事を求めて来日したブラジル人やペルー人の親たちは、往々にして、仕事の都合により子供とともに教会を訪れる時間がないようであることが聴き取り調査で明らかになった。しかしながら、この親たちの出席を通して、仕事で忙しく、教会の活動には無関心である親が A 神父の活動を支え、かげながら感謝していることが見て取れる。

ミサやレクリエーション活動を行っていて良かったと思う点に関して、A 神父は「子供同士がお互いに友達になること」を挙げている。逆に、ミサやレクリエーション活動を行っていて難しいと感じている点に関して、「小学校高学年の子供たちがルールを守らないこと」を挙げている。筆者らが参加したミサでも、高学年の男の子らがミサ中にふざけたり、私語をしたりする者があり、A 神父が繰り返し注意する場面が見られた。「神様の存在を知って欲しいけど、どうも聖なるこの時間を遊びと感じている子供が多い。カトリック教徒でありながら、ここに来ている子供たちの中でさえも神様の存在を意識している子供は少ない」と嘆いている。

A 神父はこのような活動を通して子供たちに伝えたいこととして、一週間にたった数時間で伝えることは難しいとしながらも、「本能的にならず、理性的な行動ができる大人になってほしい。そして、自分の人生に対して責任のとれる人間になって欲しい」という思いを込めて宣教活動に携わっている。子供の両親にも、子供にかかわる時間を増やすこと、子供たちに模範的な態度で接すること、毎週のミサに参加することを期待している。

A 神父が行う活動がブラジル人の子供たちにとって、仲間作りの場となると同時に、仕事が忙しく、ほとんど家庭を顧みることができない親をもつ子供たちが本来家庭で親から受ける躾や道德教育を行う役を担っている。そういう意味で、A 神父は子供たちにとって不可欠な存在であるといえよう。

4.2 S 教師の母語保持教育

4.2 では、学校以外場で在日ブラジル人の子供たちを支えるブラジル人女性 S 教師に注目し、彼女が行っている活動の実態を紹介する。S 教師ならびに、その活動に参加している子供たち、さらにはその親へのインタビューをもとに分析を試みる。一般的に在日ブラジル人の子供たちは、学校では日本語を用い、そして、家庭で、主に、両親とのコミュニケーションにポルトガル語を用いるという傾向がある。日本で生活する外国籍の子供たちの場合、多くは、社会の主流言語である日本語の能力が母語の能力よりも発達していることが今までの研究から明らかになっている(朱 2003)。その結果、岩見(1994)が指摘するように、母語の能力低下や喪失という問題を招き、やがては家族間、あるいは自国の人々とのコミュニケーションに支障をきたすことが危惧されている。また、ブラジルに帰国後、児童・生徒の中で学校でのポルトガル語の授業に困難を訴えているものが最も多く、日本での滞在期間が長いほどその状況が深刻化するという帰国後の再適応の問題も報告されている(江原 2000)。

S 教師がポルトガル語教室を開講したのは、上で示したような現実と直面したからであった。彼女は「日本語だけしか理解できず、彼らの母語であるポルトガル語をほとんど理解できない就学年齢の子供たちに 4 年前に出会った。そんな状況に自分の子供たちが陥ることがとても恐くなった」とポルトガル語教室を開くきっかけを語っている。

この教師の教育方針は、母語であるポルトガル語を学習することにより、彼らに自分のアイデンティティを保持することの重要性を伝えること、そして、自分がブラジルと日本という国を自由に行き来することができる存在であることを彼らに理解させることである。このポルトガル語教室の授業は約 2 時間 15 分で、現在 30 名の生徒が通っている。生徒一人につき、週に 1 度学習することになっている。子供の言語能力はさまざまなので、S 教師は一人一人の能力に合わせて個別に指導している。用いられるテキストもブラジルの学校で用いられているものと同じものが使用されているが、それぞれの子供の母語の言語知識によって異なったものが選択されている。S 教師にとって、ポルトガル語の授業を行うときに最も苦労している点は、「家庭でポルトガル語を話す必要がほとんどなくポルトガル語へ

の興味、関心がない子供が、授業中何を聞いても答えず、ほとんど理解できないでいること」であるという。逆に、嬉しいと感じるのは「テキストが上手に読めたり、両親に対するメッセージカードがきれいに書けたりしたとき」と述べている。教室に通っている子供たちがポルトガル語の授業をどのように感じているかをS教師に尋ねたところ、「ブラジルに帰国したときに学校にすぐに溶け込めるようにと言って、とても楽しく勉強している子供もいる。一方、親から言われて仕方なくして教室に来ている子供もいる」と子供たちの中でポルトガル語への見解が二分していることがわかった。授業に対して、子供たちの親はどのように思っているかをS教師に尋ねたところ「自分の子供たちがポルトガル語を忘れていくことを心から心配しているので、ポルトガル語教室の存在を感謝している」気持ちが親から伝わってくると答えてくれた。

S教師はアイデンティティの保持をポルトガル語学習の主目標に掲げており、行政、学校、親、そして子供たち自身に対して次のようなことを期待している。まず、行政に対して、「ALTが小学校、中学校で英語教育に携わっているように、ブラジル人児童・生徒の母語教育にかかわる教師も学校に設置してもらいたい」。S教師が開講しているポルトガル語教室に通っている子供は経済的に恵まれたほんの数名に過ぎず、多くの子供たちが母語喪失の危機にさらされているためである。次に学校に関して、「ブラジル人児童を中心とする外国籍児童・生徒の母語・母文化についてより深い見識をもってもらいたい」と述べている。ブラジル人児童・生徒に対しては、日本で生活しているという機会を有効に利用して、日本語とポルトガル語の両言語を勉強することを励まし、奨励したい。外国籍児童・生徒の保護者については、「将来、子供が困らないように、たとえ親が日本語を理解できたとしても、家庭内においてはポルトガル語で話す習慣をつけることを求めたい」というのが彼女の要望である。

在日ブラジル人の子供たちを支えるのは、学校とそれを取りまく種々の側面からの人とのつながりである。今回の研究を通して、こうした事実が実際機能していることを見ることができたことは意義深いことであった。

5. おわりに

児童・生徒が学校教育を受けるのが権利であることは「子供の権利条約」第二

八条やその目的を掲げた第二九条にみることができる。

第二八条 [教育についての権利]

1. 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、
 - (a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - (b) 種々の形態の中等教育(一般教育及び職業教育を含む。)の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。
 - (c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。
 - (d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。
 - (e) 定期的な登校及び中途退学の減少を奨励するための措置をとる。
2. 締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運用されることを確保するためのすべての適当な措置をとる。
3. 締約国は、特に全世界における無知及び非識字の廃絶に寄与し並びに科学上及び技術上の知識並びに最新の教育方法の利用を容易にするため、教育に関する事項についての国際協力を促進し、及び奨励する。これに関しては、特に、開発途上国の必要を考慮する。

第二九条 [教育の目的]

1. 締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。
 - (a) 児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
 - (b) 人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。
 - (c) 児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を

育成すること。

(d) すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の間の並びに原住民である者の間の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために児童に準備させること。

(e) 自然環境の尊重を育成すること。

2. この条又は前条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはならない。ただし、常に、1 に定める原則が遵守されること及び当該教育機関において行われる教育が国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。

上記のように、すべての子供たちが教育を受ける機会を確保されていることは、国際条約で保障されている。事実、外国籍の子供たちが学校に通っていないことに対して、文部科学省は、このたび、初の実態調査を行うことになった⁷。その目的は、就学支援を行うときの基礎データを提供することにある。それと同時に、どのようなことが原因となって学校に通えないかということを明らかにした上で、すべての外国籍の子供たちに対する具体的な支援策を立てたいという。

ここでこのたびの研究をもう一度振り返ってみたい。子供の学校教育は「共生」が進んでいる状況でどのように行われているのであろうか。今回の調査研究から明らかになったことをハード面とソフト面双方から要約してみる。

- 1) 学校全体として「共生」に向けての意識、実際的な取り組み、受け入れにおいて、統一されたシステムができていないためにそれぞれの学校ごとに温度差がみられる。加配人事、国際学級の設置といったハード面での施策は機能しているが、学校生活全般にわたることを考慮すると学校、児童・生徒、保護者とのコミュニケーションを円滑にするための通訳、翻訳といった言語的サポートがまず望まれる。
- 2) 1)の状況を鑑みるに、日本社会の「共生」に向けての動き、少なくとも少子・

⁷ 『朝日新聞』2004年9月25日付

高齢化がもたらす労働力補充のための変化に連動しての動きととらえることができるが、その現実と学校現場での動きが必ずしもかみ合っていない。

- 3) 「共生」に向けてのそれぞれの学校における取り組みはそれぞれ教育にあたっている校長、一般教師、国際学級担当の教師を中心にしてなされているが、初等教育にたずさわっている教師間、中等教育に従事している教師間といった横の関係の情報交換が充分とはいえない。さらに、初等教育、中等教育に従事している縦の教師間の連携が望まれる。各学校での施策、主な動向がみえてきた時はじめて小学校、中学校、高等学校間の連携も生まれてくると思われる。いずれにしても学校全体の課題として、「共生」に向けての意識の高揚がまず挙げられる。
- 4) 小学校・中学校と外国籍児童・生徒の保護者との意思疎通をはかることは、教科外の文化的諸活動の教育的価値(文化祭、運動会、父兄会など)という観点からも重要であると考えられる。
- 5) 学校と保護者が就業している一般企業との連携、コミュニケーションのあり方に一層の工夫が必要であると考えられる。
- 6) 学校外教育の諸活動も「共生」に向けて、有意義で機能的な場となっている。

従来の日本における「学校」の概念は共通の内容を児童・生徒に伝授し、共通の教材を共通の教授法で教え込む。評価する場合も1つの基準をもとにして達成度を示すといった方法がとられてきた。児童・生徒たちも教室の中では教師のこの指導方法に従う。もし、従わないようであれば注意を受ける。まさしく、「出る杭は打たれる」である。こういった画一性、均一性を重視する視点からは異なった文化的価値観、本質に向けての複数のアプローチや考え方など、異なりの中から共通点や普遍性を発見することは至難の業であろう。

「共生」の哲学が切実に求められるようになった現在、「学校」が受けて立つ役割は今まで以上に重要であろうと考えられる。日本での教育経験を持たない外

国籍の子供たちの親世代は自分たちが学校でどのような学びのプロセスを経て勉学に専念したのか、そして、そういった経験がどのように意味づけられ、その後の生活に活かされたのか、といったことを自分達の子供たちと分かち合うことができない。こういった現実が横たわり、自らの情報提供を子供たちに与えることができなくて、教育の問題は子供に任せがちになる。そして、就労にいそむ。忙しすぎて、子供たちの教育を考える心の余裕もない。そこから子供たちの希望、学ぶ喜びは生まれてこない。

このたびの調査では外国籍の児童・生徒の教育に関する保護者の意見をアンケート調査から直接聞くことができなかったが、学校での勉学の仕方、進学について、親子間の意思疎通に関する不安、よって立つ文化に根ざした母語や母文化のアイデンティティの問題、などに関して、筆者らとのインフォーマルな場でのやりとり頻りに頻繁に出てきた。そういった観点からは国際理解教育という授業・諸活動が行われていると思われる。しかしながら、このたびの調査でわかったことは、その教育は概して固定的で、本質主義的な文化を紹介するにとどまっていることである。ニュー・カマーの子供たちが、日本人の子供たちと対等な関係であり、日本文化と同様に彼らの背後にある文化的価値がユニークで、ダイナミックですばらしいことであることをまず、教師自らが発信してゆくことが重要であろう。

学校教育の現場でも心あるY校長はこの点を自ら次のように指摘している。

いろいろな意味で異なった生徒の対応に関して、従来は同化主義をもって応えてきました。しかし、文化、言語が違う生徒のことを真剣に考えるなら、これからその子たちを受け入れるための目的にかなった入学試験のあり方も最初のスタートとして考えられるべきでしょう

入試制度の多様化と同時に「ちがいを」「豊かさ」にかえていく学校での取り組みが今後期待される。

加速度的に共生社会へと向かっている日本社会が今後どのような施策をとっていけばよいのか、その方向性を探る上でこの小論が何かの弾みになれば幸いである。最後に、このたびの研究を通して、ともすればコミュニケーションのあら

ゆる面に起因する諸問題、学校制度の違いからくるさまざまな壁に挑んでいる外国籍の児童・生徒から筆者は勇気と希望をもらったことを付記したい。「将来、お医者さんになりたい」と笑顔で恥じらいながら心のうちを語ってくれた小学校 5 年生の P 子ちゃん、経済的な余裕はあまりないように見受けられるものの、自分の方から両親に頼んで塾に通い、向学心に燃えている生徒会長の R 君(中学3年)、「いろいろ友達関係で苦労したけど、今は嫌なこともないし」と日本企業に就職が決まったことを伝えてくれた高等学校 3 年生の J 君、彼らの日本での将来が、あるいは、母国での活躍が日本と母国を結ぶ、それぞれの価値観に裏づけられた「架け橋」として「共生」を拓く原動力になることを願ってこのたびの調査報告をしめくくりたい。

参考文献

- 石朋次編者『多文化社会アメリカ』明石書店 1991
- 岩見宮子「日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究」『AJALT』 No16 pp. 43-50, 社団法人国際日本語普及協会 1993
- 江原裕美「ブラジルにおける日系人児童生徒の再適応状況―学校と家庭における調査結果から―」『在日経験ブラジル人・ペルー人帰国児童生徒の適応状況―異文化間教育の視点による分析―』筑波大学 2000
- 太田晴雄『ニュー・カマーの子供と日本の学校』国際書院 2000
- 加藤秀俊『多文化共生のジレンマ―グローバル化のなかの日本―』明石書店 2004
- カナダ日本語教育振興会(CAJILE)『子どもの会話力の見方と評価―バイリンガル会話テスト(OBC)の開発―』 Welland, Ontario: Editions Soleil Publishing, 2000
- 高阪香津美「在日ブラジル人児童・生徒のコミュニケーション能力―ポルトガル語と日本語の両側面から―」大阪大学大学院修士学位論文 2005 予定
- 駒井洋・広田康生編者『多文化主義と多文化教育』(講座 外国人定住問題第 3 巻) 明石書店 1996
- 朱ヒュン淑「韓国語・日本語の二言語環境にいる韓国人児童の二言語能力―母語

- 保持・発達を中心にー」お茶の水女子大学大学院修士学位論文 2001
- 自由人権協会編『日本で暮らす外国人の子どもたちー一定住化時代と子どもの権利』
明石書店 1997
- 西川長夫・渡辺公三・ガバン・マコーマック編者『多文化・多言語主義の現
在ーカナダ・オーストラリアそして日本』人文書院 1997
- 沼尾実編著『多文化共生をめざす地域づくりー横浜、鶴見、潮田からの報告
ー』明石書店 1996
- 初瀬龍平編著『エスニシティと多文化主義』同文館 1996
- 本名信行、秋山高二、竹下裕子、ベイツ・ホッフア編著『異文化理解とコミ
ュニケーション』三修社 1994

- Cummins, J. & Swain, M. 1968 *Bilingualism in Education*, New York: Longman
- Fasold, Ralph. 1984 *The Sociolinguistics of Society*. New York: Basil
Blackwell.
- Tsuda, Aoi. 2003 “Language, Culture and Ethnicity of the Bonin Island,
Japan” . *Changing Japanese Identities in Multicultural Canada*, pp. 103-111.
Canada: University of Victoria.
- Weinreich Uriel. 1968. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The
Hague: Mouton.

共生日本語空間としての地域日本語教室 一言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネータの役割ー

新庄あいみ・服部圭子・西口光一

1. はじめに

日本に在住する外国籍者の数は増加の一途を辿っている。2003 年度末の外国人登録者数は 191 万 5,030 人となり、10 年前に比べて 45%増で、総人口の 1.5%を占めるようになった。過去 10 年ほどの傾向としては、90 年の入管法改正以来の南米からの日系人の増加及び研修生と実習生の増加、及び日本人の配偶者の増加などが特に注目される。

こうした新規渡日者の大部分は、日本で暮らすにあたって、生活のための言語であり、またしばしば仕事をする際の言語となる日本語に関して、日本語学習をする公的な機会を与えられていない。そのような状況を承けて、現在日本の各地で、日本語学習の支援を活動の柱として外国人をサポートする市民活動が活発に展開されている。これが一般に言われる、地域日本語教育あるいは地域日本語学習支援の活動である。本稿ではこうした活動をより一般的に地域日本語活動と呼ぶこととする。

地域日本語の活動は、日本語学習の機会が与えられていない外国人に学習の機会を提供するという素朴な動機から始まり、言葉ができないために生活の上でさまざまな困難に直面したり、そうした困難を解決できずに不利益を被ったり、さらには偏見をもって見られたり差別されたりしがちな外国籍住民をサポートするという、より広範な社会的な動機と相俟って活動はより広範に展開されていく。また、そうした認識の広がりや活動の展開の中で、ホスト側である日本社会や日本人の意識が、外国人が日本で公平に扱われ快適に暮らしていく上で阻害要因となっているとの課題設定が行われることもしばしばある。いずれにせよ、地域日本語の活動は、単なる日本語学習支援の活動にとどまるものではなく、より広範な意義を内包した社会的な活動として日本各地で展開されているのである。

こうした地域日本語を市民による一つの社会的実践として一層充実し展開していくために、地域日本語コーディネータの養成ということが最近クローズアップ

されている。地域日本語コーディネータというのは、端的に言うと、各地域の特性を考慮しながら、ボランティアな市民を活動主体とした地域日本語活動を総合的にコーディネートし、さらに充実・展開するという役割を担う者である。

しかしながら、地域日本語活動の意義や目的から考えると、地域日本語コーディネータの議論で忘れられている側面があると筆者らは感じる。それは、岡崎（1994）や岡崎（2002a）などで議論されている共生日本語の観点であり、その実態としての共生日本語の実践であり、研究的な観点からは、共生日本語の実践の記述の問題である。

本稿では、まず、地域日本語活動の意義や目的を再度検討する議論を出発点として、上述のような観点に至る議論を展開する。次に、岡崎らの議論を参考として、パフォーマンスとしての共生日本語あるいは共生日本語の実践という視点を提示する。その上で、従来の地域日本語教室で行われている「教える一学ぶ」という関係性に基づく活動とは異なるタイプの活動に注目することとする。本稿では、ある地域日本語教室で実際に行われている、パフォーマンスとしての共生日本語が実現されていると見られる日本語活動のサンプルを採集し、そこに見られるインターアクションの特質を明らかにする。以上が本稿の主な部分を構成する。

そして最後に、以上のような議論と実証的な研究を基に、共生日本語の実践の推進の観点から、地域日本語コーディネータに期待されるもう一つの役割について議論する。

2. 地域日本語活動の現状と役割

本節ではまず、日本の各地で実践されている地域日本語活動をその特質に基づいて類型化し、次に一般的な地域日本語活動の社会的意義に関する議論を整理し、その問題点を指摘する。さらに、地域の日本語活動の具体的な現場、すなわち外国人との接触場面に日々直面している現場の声を集約することで本稿の問題意識を明らかにする。

2.1 地域日本語活動の類型

文化庁では、平成6年度から平成12年度にわたり、全国8カ所の地域において、

地域日本語教育推進事業を実施した。文化庁編（2004）¹は、各地域の特性に基づいて以下のような分類を提示している。

- ① 日系南米人や南米出身の児童・生徒が多い地域
 - ・ 群馬県太田市、静岡県浜松市
- ② インドシナ難民が多い地域
 - ・ 神奈川県川崎市
- ③ 外国人配偶者や中国帰国者が多い地域
 - ・ 山形県山形市
- ④ 留学生が多い地域
 - ・ 福岡県福岡市、東京都武蔵野市、沖縄県西原町
- ⑤ 様々な背景の外国人が居住する地域
 - ・ 大阪府大阪市、神奈川県川崎市

一方、西口（2004a）はそれらを地域日本語活動の予想される活動の特質の観点から以下のような分類を提案している。（ ）内は、各地域の顕著な特徴や外国人の割合²を示している。

- ① 個別課題対応中心型
 - ・ 山形県山形市（外国人配偶者や中国帰国者が多数居住）
 - ・ 秋田県能代市（外国人配偶者が多数居住）
- ② 外国人超集住型
 - ・ 愛知県豊田市保見団地（30%）
 - ・ 群馬県巴楽郡大泉町（15%）など

¹ 以降でもしばしば参考とする本文献は、10人以上の地域日本語の実践者や研究者や行政関係者らが共同で執筆したものである。執筆分担が明示されていないわけではなく、同じ執筆者が様々な部分を書いているという状況なので、本稿では一括して単に「文化庁編」と示すこととした。

² <http://www.kisc.meiji.ac.jp/~yamawaki/vision/local.htm> より。数字は2002年末現在のものである。

- ・ 岐阜県美濃加茂市 (7.5%)
- ・ 東京都新宿区 (10%)
- ・ 静岡県浜松市 (3.7%) など

③ 地方都市型

- ・ 群馬県太田市 (5.0%)
- ・ 愛知県豊田市 (3.0%)
- ・ 愛知県豊橋市 (4.0%)
- ・ 岐阜県可児市 (4.6%)
- ・ 岐阜県大垣市 (3.5%)
- ・ 神奈川県大和市 (2.3%) など

④ 都市型

- ・ 大阪府大阪市 (4.6%)
- ・ 福岡県福岡市 (1.4%)
- ・ 大阪府豊中市 (1.2%)
- ・ 神奈川県川崎市 (2%)
- ・ 神奈川県横浜市 (1.8%)
- ・ 東京都武蔵野市 (1.7%) など

「個別課題対応中心型」では、個々の外国人配偶者や中国からの帰国者などが、具体的にその家族や親戚を含めたコミュニティの中で円滑に暮らしていけるようになることが主眼となり、日本語学習支援の焦点も当然そうしたところに向けられる。例えば藤田（2003）は秋田県能代市の日本語支援活動が「自己決定できる生活者としての学習者を支えること」であるとし、日本語活動の場から外の社会へ出ても「一人で生きていける人間を育てる」ために「生活者としての学習者を丸ごと支え、自立を支援する」という特徴を挙げている。次の「外国人超集住型」の各地域では、定住外国人の割合が概ね10%を超えており、ボランティアな市民による日本語活動だけではとても対応できない状況となっている。そうした知己では、行政が推進役となった本格的な外国人住民施策を策定し、実施すべき状況にある。

これに対し、「地方都市型」や「都市型」では、異なる背景を持った様々な種類

の外国人が居住しており、個々の外国人が必要としたり希望したりする日本語も異なり、また生活支援はそもそも必要であつたりなかつたりする。つまり、このような地域では「都市」というものの一般的な特質を反映して、雑多な日本語・生活支援の課題が混在しており、その活動を何らかの一つの目的の下に特徴づけることは困難である。そして、実はこの「地方都市型」や「都市型」が、現在日本各地で実践されている地域日本語活動の一般的な特徴や傾向を示していると思われるのであり、地域日本語活動に関する一般的な議論もこの種の型の地域を念頭において行われているのである。

そこで本稿では、「個人課題対応中心型」や「外国人超集住型」は地域日本語の特殊な型であると見て当面の議論では焦点化しないこととし、「地方都市型」や「都市型」のような活動を一般的な地域日本語活動の様態であると見て、以下の議論を進めることとする。

2.2 役割の広がり

地域日本語活動は単なる日本語学習・学習援助の場ではない、あるいはそれにとどまってはならないことは以前から様々な研究者や実践者によって論じられていることである。山田（2003）は「日本社会は『多文化共生』を決断し、多民族・多文化・多言語の創造を目指す取り組みも加速させなければならない」と論じている。また文化庁編（2004）では、日本語学習の現場を「居場所」として捉え、学習者を同じ地域に暮らす隣人として受け止めることの大切さを指摘している。その上で、地域日本語活動を大きく共通語としての日本語学習支援と日本語学習を通じた生活支援という2つの領域に分類し、さらに生活支援の延長として、就労、住居、結婚、教育、福祉、医療など生活支援が深刻になった場合の「生活支援のためのネットワーク」形成の重要性について述べている。このように日本語教室と地域、日本語教室と多様な団体・機関とのネットワークという視点から「言葉の壁」「法制度の壁」「心の壁」に対応することの必要性を文化庁編（2004）では指摘している。

一方、杉澤（2003）は、武蔵野市国際交流協会の日本語学習支援活動における例として、日本語交流員のNさんが、中国帰国者のOさんが実は中国で美術の先生をしていたという事実を知り、「外国人企画事業」として水墨画教室を開催する

に至った経緯を報告している。この水墨画教室の開催は国際交流協会関係者に外国籍住民が持つ潜在力に注目させることとなり、これを契機に武蔵野市では「外国人のための専門家相談」事業が誕生し、日本語学習で支援されてきた多くの外国人も通訳として地域活動の場に積極的に関わるようになる。そしてこのような流れはさらに東京「都内相談ネットワーク」へと発展し、市民型セーフティネットが構築されることになるのである。

渋谷（2003）は活動の現場に関わる日本人ボランティアには杉澤の例のOさんのような「声にならない『声』を聴く能力」が不可欠であることを指摘している。また、山田（2003）は多種多様な世界の見方と関わり方、そこから相手とともに学んでいく「多文化社会での思考・行動のための資質・能力」を養成する役割が日本語教育には期待されていると指摘している。そしてそれが、個人間、集団間での力関係を越えた対等・平等な「共生」の在り方を考え、その実現のために行動していく原動力となると述べている。さらに、コミュニティの中では人権教育という視点も踏まえた取り組みが必要であるとも論じている。すなわち、マイノリティの側にばかり「変わる」ことを要求するのではなく、社会の制度やあり方のほうを変えることですべての構成員が対等・平等に社会参加できるような社会を保障するための取り組みの重要性を強調している。このような指摘はその他にも様々な研究者や実践者から指摘されている。

以上に点描的に述べたように、地域日本語活動は日本語学習と学習支援といった性質を越えて、広範な生活支援や社会変革運動的な側面、また日本人参加者や外国人の自己変革や自己実現の機会の提供という役割をも担うようになってきているといえる。これら種々の議論をまとめると、地域日本語活動に含まれる要素は概ね以下のように整理できるであろう。

- ① 大きな社会変革の側面
多文化共生社会の構築に向けて、日本人にも外国人にも住みやすいまちづくりを目指す側面。
- ② 日本語学習支援の側面
外国人の自立と自己実現につながる日本語習得、及びその支援の側面。

③ 「居場所」と地域参加の側面

外国人が地域に参加していく「入口」としての側面（日本でのマイノリティの文化や言語の尊重・保持等を含む）や、外国人の精神的な「居場所」作りの側面。

④ 支援の側面

外国人の日常的な生活に関する支援の側面や、より広い生活支援のためのネットワークの拠点（就労、住居、結婚、教育、福祉、医療など）の側面。

⑤ 日本人側の学びの側面

外国人との接触を通じた新たな経験や自己発見から、文化や価値観の多様性や個人の多様性等を尊重する態度の形成をする側面。また、外国人に寄り添うことを通じた、社会を知ること、（日本）社会の見直し、より良い社会を作ろうという態度の形成、人権意識の高揚という側面。

また、「バリアフリー日本語の運用能力を身につけ、外国人にも分かりやすいコミュニケーション技能の修得」が重要だという指摘もある（西口 2004a）。この指摘は地域日本語活動の一側面として必ずしも一般的に指摘されることではないが、実はきわめて重要な側面であると思われる。というのは、地域日本語活動の現実というのは、個々の日本語教室の具体的な状況の中で、参加している外国人と日本人支援者との間で日々再生産されているインターアクションである。そして、その活動が上で述べた①から⑤のような側面を持つものとなっていれば、必然的にその参加者の一方である一般日本人の側に「バリアフリー日本語の運用能力」が養成されると言えるのである。逆に言うと、参加する日本人側が「バリアフリー日本語の運用能力」を身につけるというプロセスがないのであれば、上記の②以外の側面に関わる活動は、端的に日本語以外の共通の言語で行うということになるのである。そして、②の日本語学習支援は、地域日本語活動の他の側面とは切り離されて、「学習するー学習支援する」という非対称的な関係性の下に実践されることとなるのである。後にもさらに論じるが、このように日本語学習の側面が他の側面と切り離してしか実践されないところに、地域日本語の現場の実践に

関する根本的な問題があると思われる。

2.3 現場ボランティアの悩み

上記のように地域日本語活動の特質を捉えると、それは自ずと、従来日本語学校などで行われてきた日本語の授業とは質的に異なるものとなることが期待される。にもかかわらず、地域日本語教室の活動の内実を見てみると、従来の日本語学校型の日本語の「教えるー学ぶ」に類した活動が行われている場合が多い。米勢（2002）が愛知県における活動についてまとめている例からも、学習者の期待に真摯に応えようとした結果、ボランティアの関心が日本語の教え方に向かわざるを得ない現実が存在することが窺える。筆者らが活動する大阪府の現場でも、生活者として互いに日本語を使った活動を通して、在住外国人と一般日本人との交流と併せて外国人参加者の日本語の獲得を目指しているにもかかわらず、多くのボランティアが日本語の教え方の知識不足を強く意識しているのが現状である。ボランティアが外国人参加者の自発的なインターアクションを引き起こしたいと考えて工夫をする場合もあるが、それと同時に「日本語を上達させなければならない」という義務感に常に直面する。そしてこの2つが両立する活動の様態と方法を見出すことができないところから、結局は義務感の方が優先して、日本語学習支援を有効に行うには結局日本語教授法の知識が必要だという方向に傾くのだと推察される。

しかしながら、地域日本語活動についての議論では、「教えるー学ぶ」の関係ではなく、同じ地域に住む生活者として互いに対等な立場や態度で関わる活動の実現が望まれている。杉澤（2003）の言うように、地域日本語活動の場には「相互理解や異文化の人を隣人として受け入れていく、また日本人も外国人も共に育っていく『プロセス』と、そして新たな『場』（事業）創造への糸口が存在する」。参加者が相互に対等な立場や態度で活動に参加してこそ、そのような活動の展開も期待できるのであり、「教師ー学習者」のような非対称的な関係からは「日本語が十分にできない外国人」と「彼/彼女らの日本語学習を支援する日本人ボランティア」という姿しか見えてこない。また、具体的な活動の様態に関する提案として、西口（2004b）は、田中（1996）の「コミュニケーションスペース」という地域での対話の場の提案をもとに、地域日本語活動の場を日本語を「教えるー学ぶ」ある

いは日本語を「学習する－学習支援する」という場から脱皮させて、通常の現実社会のコミュニケーションが行われる場の一つとして再生させることを提案している。西口の提案は地域日本語活動の場を「在住外国人と市民ボランティアが交わり、作業や対話をし、相互に啓発し合う場」とするというものであり、そうした活動をベースにしながら、「その場の参加者一人ひとりがその人らしく他の人と交わり、作業や対話をし、その中で必要な日本語を身につけたり、在住外国人を含めて自分自身とものの見方や考え方や価値観を異にするさまざまな人と話すときの日本語の作法を身につけたりする場」とするということである。

しかし、現在までのところ、こうした代替的な活動の実践報告やその様態を記述した研究報告はなされていない。また、現実問題として、誰が主導的に地域日本語の現場の具体的な活動をそのような方向に転換していくのかという問題がある。そこで注目されるのが地域日本語コーディネータである。地域日本語コーディネータは、地域日本語が持つ多様な側面を十分に理解し、その社会的な広がりや意義も十分に理解していることが期待される、地域日本語に関わる一つの重要なエージェントとして位置づけられる。そうした地域日本語コーディネータが、地域日本語活動がその機能や役割を十全に発揮できるように現場の具体的な実践をある方向に移行させていくことは十分に考えられることである。そこで、次の第3節では、近年盛んに議論され、また実際の研修が実施されている地域日本語コーディネータについて、そこで論じられている役割や資質・能力等を整理し、共生日本語や言語内共生の観点からその問題点を指摘することとする³。

3. 地域日本語コーディネータをめぐる議論

地域日本語活動の広がりと進展とともに、地域日本語コーディネータの必要性が叫ばれ、その役割やコーディネータが有すべき資質・能力等について盛んに議論が行われている。1994年度から2000年度までの7年の間に文化庁では全

³ ここで議論する地域日本語に関わるコーディネータについては、「地域日本語コーディネータ」や「地域日本語支援コーディネータ」、さらには「地域日本語指導員」などいくつかの呼び方があるが、本稿では基本的に「地域日本語コーディネータ」あるいは、単に「コーディネータ」と呼ぶこととする。

国8カ所の地域において地域日本語教育推進事業を実施した。同事業の報告書では、多くの地域でコーディネータの必要性が要望や提言として出された。こうしたことを承けて、文化庁では2001年度から3年間にわたり「地域日本語活動の充実事業」の中核として「地域日本語教育指導員（コーディネータ）研修」を行い、

（社）国際日本語普及協会（略して、AJALT）に委嘱する形で同事業及びコーディネータ研修が実施された。コーディネータ研修は年間で約30カ所の依頼のあった地域で実施され、全国各地でコーディネータ研修会が開催された。2002年12月には文化庁主催で、全国のコーディネータが一同に会して、日本語支援者の研修方法・内容や連携・協力のあり方について考える「地域日本語支援コーディネータ懇親会」が開催された。

3.1 地域日本語コーディネータ研修の目的と概要

西尾（2003）によると、AJALTが実施する地域日本語コーディネータ研修のねらいは、「全国各地域で日本語支援を行っているボランティアグループの中から、中核となる人材を育成し、その人たちを中心に、行政や、様々な関係者、関連の機関、研究機関等とネットワーク構築して、有効な支援システムを作ろう」というものである。AJALTでは研修の目的として、①地域日本語教室の再構築、②地域在住外国人への支援ネットワークの構築、③地域住民間の異文化理解の促進、④国際的に開かれた社会の実現、⑤平和で健康的な多文化共生社会の実現、の5点を挙げている。そして、具体的なコーディネータの研修内容として、①地域支援と日本語支援、②地域支援と異文化心理、③地域支援と生活支援、④コーディネータの能力開発、という大きく4つのカテゴリーの下にシラバスを策定し、それを基に研修会開催の依頼のあった地域の事情に応じて適切なカリキュラムを設定し、全国各地でコーディネータ研修会を展開した。

例えば、筆者らが2003年度に参加した一つの研修においては、在住外国人の法的地位に関する講義やリーダーシップに関する研修とともに、参加者各々の地域での活動の経験を基に、参加者が日本語支援活動に関する種々の課題を共有し合った。そこでは、学習者の日本語力のレベル差、様々なニーズを持つ学習者への指導内容という日本語学習に関することから、場所や人の確保、財源の問題、広報など組織運営全般に関すること、支援者の研修、家族や社会の理解、行政の認

識に関することまで様々な課題について議論された。生活支援については、家庭内の問題、生活情報の共有化の問題、企業や学校の意識や人権の問題などが話し合われた。外国人への対応体制の充実やコーディネータの位置づけの明確化など行政への要望も挙げられ、各団体・機関間の情報交換やネットワークの重要性が確認された。

3.2 これまでの議論に見られるコーディネータの役割と資質

文化庁の研修などで推進されてきた地域日本語コーディネータの役割として重視されているもののキーワードは「ネットワーキング」である。文化庁編（2004）では、地域日本語コーディネータの具体的役割として、①住民として共に育む場の創造、②地域内ネットワークの構築、③学習者の地域参加の場作り、④問題意識の共有と問題解決の仕組み作り、を挙げている。先行研究においても、コーディネータのネットワークとしての資質能力が強調されている。例えば、藤田（2003）は、キーパーソン（メディエーター）としてのコーディネータには生活者である外国人の生活圏ネットワークを支える役割があることや、複数の異なる領域をつなぐキーとしての責任を果たす大切さに言及している。すなわち、コーディネータを、①日本語教室と行政をつなぐ、②日本語教室と地域をつなぐ、③教室参加者の自立のために新たな世界へと導き、橋渡しをする、という意味での「媒介者」として捉えているのである。また、文化庁編（2004）では、コーディネータに必要な資質と能力として、①日本語教育の関連領域に関する知識と実践力、②平明・的確な日本語で伝える言語運用能力、③ネットワークを構築する力、④判断留保（エポケー：Epoche）を実践する力、を挙げている。しかし、このようなコーディネータに関する議論で、コーディネータが日々の具体的な実践にどのように関わり、それをどのように導いていくのか、またそうした役割を果たすためにどのような資質・能力が必要か、といった議論が行われることはなかった。

同じく文化庁編（2004）では、「日本語教室においては、①ボランティアの自発性を推進する、②学習者とボランティアを組み合わせる（マッチング）、③教室の雰囲気作り、教室全体のまとまりの形成、④教材や指導法についての助言、⑤必要に応じた研修の実施、⑥学習者の生活相談への対応、⑦ボランティアの相談に乗る、⑧地域社会、行政機関、学校、企業などとの協力関係作り、⑨多様な機関・

領域とのネットワークの形成、といった大切な役割を担う存在が必要で、それを担う存在が必要で、それを担う人を『コーディネータ』として位置付け」と述べて、コーディネータのより具体的な姿を提示している。この議論では、コーディネータの教室内での役割についても言及されているが、日々ボランティアと外国人の間で行われている実践にコーディネータがどのように関わり、その実践をどのように変革しようとするのかについては言及されていない。「教材や指導法についての助言」というのがあるが、それは従来の「教えるー学ぶ」の関係性の枠内での事柄であり、外国人とボランティアによる日々の具体的な実践に介入して、代替的な活動方法を提案するものではないと見られる。

つまり、地域日本語コーディネータに関する議論では、地域日本語の実際の活動を共生日本語や言語内共生化を促進するような活動様態へと導くようないかなる観点も提起されていないのである。

3.3 現場の実践とコーディネータ

地域日本語活動の現場を見てみると、会場を提供している社会教育施設などの担当職員等が活動時間に教室に一緒にいるという状況はほとんどない。また、自治体の国際課や社会教育課等が日本語教室を支援している場合でも、その職員が毎回教室に現れることはまずない。日本語教室の現場にいるのは基本的に、外国人参加者と日本人ボランティアと、種々の役割が期待されているコーディネータの3者である。

しかしながら、上で論じたように、地域日本語コーディネータに関する議論では、コーディネータが外国人と日本人ボランティアの活動実践に積極的に介入し、ある種の活動を促進支援（facilitate）するというような議論は全く行われていない。そして、その一方で、ボランティアの人たちは、自らの活動のあり方に不満足感を抱きつつも、従来の日本語教育的な「教えるー学ぶ」の関係性に基づく活動以外の実践の様態を考案し実践することができないで模索を続けている。地域日本語活動に関する多くの論者が、「対等の関係で関わる」や「コミュニケーションスペースを作る」等の新しい関係性とそれに基づく活動様態の理念を提起したとしても、一般のボランティアには具体的な実現方法が見いだせないのである。このような状況でコーディネータが実際の現場の実践の変革に関与したり、外国

人と日本人ボランティアのインターアクションに介入することがないとするならば、以下に論じるような共生日本語の実践や言語内共生化の過程はいったいいつどこで起こるのであろうか。

4. パフォーマンスとしての共生日本語

本節では、地域日本語活動に関する議論のもう一つの焦点である共生日本語あるいは言語内共生化に関する議論を行う。まず始めに、岡崎（1994；2003）や岡崎（2002a；2002b）の論点を提出し、それを基礎としてパフォーマンスとしての共生日本語あるいは共生日本語の実践という新しい概念を提起する。

4.1 コミュニティにおける言語内共生化

地域日本語活動は多文化共生社会の実現を究極の目的としている。しかし現場では具体的な議論がなされず、逆に日本人ボランティアと外国人参加者の間に「教える一学ぶ」という非対称的な関係が生じていることは既に述べた。そこには、異なる言語や文化の背景を持つ人々が集うコミュニティの共生をイメージできないという現場の意識が窺える。

岡崎（1994）はコミュニティにおける共生を言語の共生という観点から次の2つのレベルで捉えている。それは言語間共生化と言語内共生化である。言語間共生化は複数の言語が共生していく過程であり、言語内共生化は日本語が母語話者のみならず非母語話者にも用いられるようになっていく過程である。言語間共生化とは、例えば広報や交通標識などに日本語以外の言語が併記されることなどで、いわば社会レベルにおける共生化といえる。しかし現実の社会には多数の言語が存在するので、すべての在住外国人の母語に対応することは非常に困難である。そこで言語間共生化に見られる少数派の言語も尊重するという意識をふまえ、具体的な個人レベルにおける言語内共生化が必要となるのである。

言語内共生化を日本社会で考えると、それは日本語母語話者と非母語話者が互いに歩み寄りながら、日本語をコミュニケーションの手段として機能させていくことである。それは決して抽象的に進行する過程ではなく、個々人が具体的な場面で具体的な相手と言語的に共生していくことを重ねることで、社会全体の共生も連動して進んでいくという過程である。つまり、言語内共生はいつか達成され

るゴールではなく、コミュニティにおいて異なる言語的・文化的背景を持つ人々による具体的な接触場面での協働の過程を通して漸進的に実現される社会構成的な過程なのである。

4.2 共生日本語の実践

地域日本語活動で議論されている共生とは、具体的な参加者間で共生言語としての日本語すなわち共生日本語（岡崎 2002a）を実践していくことである。本稿ではそのような共生日本語の実践の様態を捉えたいと企図している。

現在日本社会では多様な言語的背景を持つ人々が共に暮らしている。各々の接触場面では、個々人がコミュニケーション手段として日本語を使用しながら、協働的にインターアクションを達成していく。その無限の様態が考えられる接触場面で、手段となる日本語や相互行為のパターンなどもまた無限にあり、その全てを捉えることはできない。それならば、共生日本語の実践のサンプルとして個別具体的な場面で達成された現実のインターアクションの一例を採集し、その特徴を記述するのが第一歩となろう。

そこで次節では、ある地域日本語教室の中の一つのグループの活動に注目し、そこで毎回実践されている日本語活動の特徴を記述することで、地域日本語教室において可能な一つの共生日本語の実践の様態を提示したい。

5. 共生日本語の実践

本節では、まず 5.1 で共生日本語を実践する地域日本語活動の要素を挙げ、次に 5.2 で具体的な分析対象及び分析方法を示す。そして 5.3 では、実際の談話データから、ボランティアと外国人参加者がお互いを対等なパートナーとして位置付けながら共生日本語を実践していく過程を示したい。

5.1 自己表現型の対話活動

具体的な分析に入る前に、先行研究で示された、これまでの「教えるー学ぶ」型の活動とは異なる新たな地域日本語活動の要素を提示したい。これまで研究者や先進的な実践者によって論じられたボランティアと学習者との共生を視野に据えた活動形態をまとめると、次の 3 つの要素が含まれている。

- ① 地域において日本人と外国人の住民同士が関わる現実社会の定期的なコミュニケーションの場として機能すること。
- ② 「教える・支援する者/学ぶ・支援される者」という非対称的な関係ではなく対等な関係を結べる土台が作られていること。
- ③ その土台のうえに日本人も外国人も共に学び、また共に変わることができる活動である。

このような活動を「おしゃべり型」(野々口 2002)や「自己表現型」(米勢 2002)と呼ぶ研究も見られる。本稿では、上記の3点の要素を兼ね備えた活動を「自己表現型の対話活動」(新庄 2005)と呼ぶこととする。

5.2 分析の対象と方法について

分析の対象となるのは、広島県東部地域で行われている一つの地域日本語教室の中のあるグループである。そのグループでは、教科書類を使用せずにフリートーク形式で毎回活動を行っており「自己表現型の対話活動」の要素が十分にあると見られた。そこで、グループの参加者全員に許可を得た上で、ある活動日の会話をすべて、MDに録音した。長さは約 90 分であり、それを文字化⁴したものをデータとした。

この日のグループの参加者は、同席した調査者と次の7名であった。この場の中心的な人物である藤井は、この日本語教室のボランティアの一人である。藤井は、現在は会社員であるが、過去に日本語教師の経験もある。外国人参加者は4名おり、日系ブラジル人3世のマリア、アナ、ジョゼとアメリカ出身のロナウドで、全員この教室に参加して約1年半となる。さらにこの日は、日本人ゲストとして、マリアとアナの友人で同僚だったひとみと、ひとみの弟のたかしも参加した⁵。

データを分析するために、本稿では文字化データを発話者ごとに分け、そこか

⁴ 文字化の方法は巻末に挙げる通りとする。尚、頷きなどの非言語行動は除外した。母語話者同士のやりとり、非母語話者同士の日本語以外のやりとりも対象外とした。

⁵ 調査者を除く参加者は全て仮名である。

ら岡崎（1994）が述べる相互調整行動⁶のシーケンスを抽出した。相互調整行動とは、母語話者と非母語話者が談話上の数々の試行錯誤を経るなかで、コミュニケーションを成立させるために双方から歩み寄る様々な行動である。本稿ではこの談話データを分析するために、①参加の調整と話題の選択、②語彙の理解、③先行話者の発話内容の理解確認、の3つの側面に焦点を絞って相互調整行動を観察した。

5.3 分析

本項では、まず(1)でボランティアによる話題に関わる相互調整行動に注目し、活動の構成と互いの位置付けに関する行動を見る。次に(2)で、地域日本語活動において理解を共有する過程でパースペクティブを共有していく過程で求められることを探る。こうした分析から自己表現型の対話活動の特徴が見えてくると考えられる。

(1) 会話の舵取り

対象とするグループの一見「おしゃべり」にみえる活動も共生日本語の実践という観点からは重要な意味を持つ。次に示すデータは、ボランティアによって「おしゃべり」が意味付けられていく場面である。まずデータ1を見てみよう。これは活動が始まろうとしている時に、ボランティアの藤井がマリアに話しかけている場面である。

<データ1>ゲストの自己紹介に続く場面

注：Fは外国人参加者、Vはボランティア、Gはゲストを示す。以下同じ。

56 V 藤井 夏休みは楽しかったですか？

⁶ 相互調整行動は、話題に関わるもの、意味に関わるもの、理解に関わるものがある（岡崎 1994）。相互調整行動は第二言語習得研究におけるフォリナートーク、コミュニケーションストラテジー、意味の交渉が土台にある。しかし、相互調整行動には、それらの視点とは異なった、①相互の歩み寄りににおけるインターアクションを扱う、②談話を切り離さず相手との関わりを扱う、③母語話者と非母語話者の双学習過程を扱う、という3つの視点がある。（岡崎 1994）。

57	F マリア	仕事ばかり。お盆休み＝
58	V 藤井	でもお盆休みあったでしょ。
59	F マリア	お盆は一海行った。
60	V 藤井	うん。いいですね。はい。じゃあ、あの一この一ヶ月何をやったか、お話をお願いします。マリア。
61	F マリア	私から？
62	V 藤井	はい。
63	F マリア	お盆は一。

56 から 59 までは、藤井とマリアの二人が「夏休み」の話をしている。しかし 60 を見ると、藤井は聞いたはずの夏休みの思い出をマリアに再度話すよう求めている。マリアはそれを問い返すことなく、逆に「私から？」(61) と順番を確認し先程と同様の話を始める。この一見特異なやりとりは、会話の場の調整者であるボランティア（つまりここでは藤井）として、藤井が行っている一つの工夫なのである。

60 の藤井の発話を見ると、それは「誰」が「何」を話すのかを明示している。この発話により、他の参加者はいまから展開される話題を掴み、聞き手として会話に参加する準備をすることができる。つまり、特異に見られた藤井の発話は、マリアのおしゃべりが始まることを全員に知らせる合図となっているのである。このような藤井の行動は今回のデータの中で 11 例観察された。また、この藤井の話題提示の仕方に、マリアが順番の確認で応答することから、この場で順番に話をしていくことは既にグループの決まりごととして参加者に承認されていることが分かる。

さらに藤井の相互調整行動を見てみよう。データ 2 は学習者が話題を取り違える場面である。

<データ 2> 台風で花火大会の日程が変さらになったという話題に続く場面

329	V 藤井	でしょ？うん。みんな（花火に）行ったんですか？
330	F マリア	あ、府中も行ったじゃない？
331	F アナ	あ、川にも行った。
332	V 藤井	川？
333	F アナ	川。

334	V 藤井	どこの？
335	F アナ	府中、府中の川。 ＜中略：川について話している。＞
345	F ロナウド	なに。川に行った？え？
346	V 藤井	あー河佐峡っていう、あの一川があるんですよ。府中、府中のあたりに。
347	F ロナウド	うん。 ＜中略：川には滝があるかどうかを話している。＞
352	F ロナウド	滝は山の近く？
353	V 藤井	や、山の近くよ。うん、えー、いいですね。みんな、はい。花火は楽しかったですか？

330 でマリアがそれまでの話題である「花火」から、突然「川」の話を始める。「川」の話題が始まったのは、329 の「(花火に) みんな行ったんですか？」という質問をマリアが取り違えたことが契機である。その上、川に行ったのはマリアとアナとひとみの3人であり、他の参加者は応答することができない。

この場面で藤井は、まるで船の舵を取るような行動をとる。まず、マリアが取り違えた発話を中断して間違いを正すことはなく、いま話されている話題の内容を明確にして会話を維持させる。次に「川」の話題についていけなかったロナウドが会話に加わった(352)あとで、再び花火の話題に戻している。つまり、まず取り違えられた「川」の話題の共有を進め、次に話の筋を「花火」に戻すことで藤井は会話を維持しながら話題を整理するのである。しかもその藤井のコントロールは参加者に承認されている。こうした藤井の行動は他にも6例見られた。

ナカミズ(1995)は、接触場面における話題について、たとえば言語知識が不十分な非母語話者でも、理解できる話題であれば積極的に会話に参加すると指摘している。すなわち、ボランティアが話題に関わる調整を行うことで、各々の参加者は会話への参加が促され、それぞれ会話の維持と展開に貢献していくのである。こうして地域日本語活動で行われる「おしゃべり」は単なるおしゃべりではなく、多くの参加者が調整役のボランティアの巧みな促しに応じて気持ちよく参加する会話の場となっていくのである。

以上の話題に関わる相互調整行動は、参加者が共生日本語を実践するために調整役のボランティアが行う共生的な会話実践の土台づくりであると考えられる。

しかしボランティアが常に主導権を握っていたのでは、やはりある種の非対称的な関係が生じ、それが固定化しかねない。しかし今回の調査対象のグループにおいては、次に示すように調整役の藤井の行動に対する、外国人参加者による積極的な行動が観察された。データ3は藤井の過度な行動を外国人参加者のロナウドが制止する場面である。この場面では、夏休みの話をするたかしに質問をするように藤井はアナに求めている。しかしアナがそれを拒んだことで、ふたりの間で要求と拒否が交わされる。そこに二人のやり取りを仲裁するかのようになり、ロナウドが「ああ、自分の話してください」(309)と提案するのである。さらに311でロナウドが「はい、夏、夏は？」と話題も提供したことで、藤井は要求をやめ、アナは自分の話を始めることができたのである。

<データ3> 藤井がアナに繰り返し質問を要求する場面

301	V 藤井	それは、それもないけどね。はい、アナさんもなんか聞いてあげて。
302	F アナ	うん？何が？もう聞いたよ。
303	V 藤井	あなたも。
304	F アナ	何を。
305	V 藤井	あなたなんか。
306	F アナ	もう聞きましたよ。
307	V 藤井	なに、もうちょっと質問してよー。
308	F アナ	ないもん。だって全部きかれ/たもん。/
309	F ロナウド	/ああ、/自分の話してください。
310	F アナ	あたし？
311	F ロナウド	はい。夏、夏は？
312	F アナ	お盆休みは、海に行きましたね。＜略＞

他にも、全員が夏休みの話題を話し終えたとき、外国人参加者が藤井を話者に指名し夏休みの話をするように促している場面が見られた。これらの行動は外国人参加者のイニシアチブを表すとともに、ボランティアも同じ立場にいることを示している。すなわち、このグループの中ではボランティアが常に外国人参加者をコントロールする力を持っているのではないのである。

以上のことから、この場におけるボランティアの第一義的な役割は、外国人参加者をコントロールする力を持つ者ではなく「日本語話者」性そのものであるといえる。なぜなら、外国人参加者たちの言語背景はポルトガル語もしくはスペイン語であり、最も使用しやすい共通の言語は実は日本語ではない。にもかかわらずこの場では日本語が共通の言語として使用されているのである。それは、ボランティアの「日本語話者」性をこの場の言語環境を設定するリソースとして参加者全員が利用していることを示している。

ここで示したボランティアの振る舞いは、参加者間の話題の共有を促し、会話を維持・展開しやすいよう配慮した行動である。また外国人参加者に見られた主体的な行動はボランティアと外国人参加者が話題の選択や会話の進行の面で互いを対等なパートナーとして位置づけていることを示している。今回の調査対象となったグループでは、このような関係の下で毎週1回ボランティアと外国人参加者が集って「おしゃべり」を重ねているのである。

(2) 共生日本語のための協働

次に、グループの参加者が理解を共有していく過程を、共生日本語の視点を手掛りにして示したい。データ4は、外国人参加者のロナウドが提示した誤解とも取れる話題を、全員でその意図を探りながら理解を共有していく場面である。ロナウドの話題は、1995年の阪神・淡路大地震よりも2004年に紀伊半島沖で起こった地震のほうが強かったというものである。ロナウドが言いたかったことは、紀伊半島沖の地震のマグニチュードは阪神大震災よりも高い数値であったが、その震源が深かったため揺れは小さかったという内容である。参加者はロナウドの誤解ではないかと思いながらも会話を維持し、そして理解に辿り着くのである。

<データ4：その1>2004年9月に起こった地震の経験について話している場面

1285	F ロナウド	え、でも、あの一さっきはねー、日曜日の地震は
1285	F ロナウド	え、でも、あの一さっきはねー、日曜日の地震は
		一、あの、神戸より強かったよ。知ってる？知ってる？
1286	F マリア	ほんと？
		<略>

- 1296 V 藤井 福山がってこと？
- 1297 F ロナウド ち、ち、わ、わかる {笑い} ？
- 1298 F ジョゼ わかるけどー、ちょっと違うと思うよ。
- 1299 F ロナウド ち、ち、ちがわないよ、ほんとに。
- 1300 V 藤井 いいよ、いいよ、はいはい。
- 1301 F ロナウド ちょっと *news*、*news* で出たからー、
- 1302 V 藤井 /はいはい。はいはい、いよいよ/。
- 1303 F ロナウド /でー*news* で出たからー。で= /
- 1304 F ジョゼ ここの地震、は、日曜日の？
- 1305 F ロナウド 日曜日の、日曜日の、神戸の、/前の神戸/のよりー。
- 1306 F ジョゼ /神戸の/、より強い？
- 1307 F ロナウド そうそう。神戸は seven point one だった。で、さっきはーseven point =
<略>
- 1310 G ひとみ あーマグニチュード。
- 1311 V 藤井 マグニチュード、あー。
- 1312 F ロナウド そうそう、で、さっきはね seven point five だった。ななてんご。
- 1313 F マリア ここじゃなくてどこ？
<略>
- 1318 F ロナウド でもーでもー、さっきはねー、あの一、すごくー、な、なんていいですか？あの一、deep ？
- 1319 V 藤井 深い。
- 1320 F ロナウド すごく深かったからー。あまりー=
- 1321 F マリア あー。
- 1322 F アナ あまり揺れなかった。

1296 でボランティアの藤井は、ロナウドに神戸の地震と比較している場所を確認する。さらに 1298 でジョゼもまた「わかるけど、ちょっと違うと思う」と意見し、藤井は二度にわたって「いいよ、いいよ、はいはい。」と話を終結しようとする (1300 と 1302)。こうして終わりかけたようにみえた調整は、次のジョゼの再度の調整の提案 (1304) によって引き継がれる。1304 でジョゼは「曜日」そして

「場所」と、段階を踏んでロナウドに質問している。ロナウドはそれらの質問の応答として「神戸は seven point one」と新たな情報を示すことができた。その数字から、ゲストと藤井から「マグニチュード」が引き出され、ロナウドの示したかった意味をつなぐことができたのである。

しかし、1313の「ここじゃなくてどこ？」というマリアの問いかけに見られるように、まだ理解に至っていない参加者もいる。そこでまた意味をつなぐ「連携プレー」が繰り広げられるのである。1318でロナウドは説明に必要な「deep」の意味を藤井に尋ね「深い」という語彙を確認する。そして「すごく深かったからー。あまりー」と言いかけたところへ、マリアとアナによって「あまり揺れなかった」と発話が引き継がれ、参加者は全員意味を共有することができたのである。

データ4から、日本語母語話者と非母語話者が試行錯誤を経ながら、協働してコミュニケーションを成立させていることが見てとれる。その協働は、繰り返される先行話者の発話内容の理解確認や、「マグニチュード」、「深さ」といった語彙の確認に関わる相互調整行動である。この協働の過程に観察される参加者の行動や、目の前にいる相手に分かるような話をし相手を援助するやりとりなどがまさに共生日本語の実践の姿である。

(3) 参加が困難なケース

以上のデータ4までの場面から、参加者同士が歩み寄りながら、少しずつでも理解可能な状況を創造していこうとしている過程を見ることができる。その実践の中で局所的に言語的共生化のプロセスが顕在化するのである。つまり、参加者は必要に応じて現場での言語的共生を志向して活動に参加しているのである。

しかし、誰もがこの藤井たちのように振る舞うことができるわけではない。日本語が十分にできても、このような接触場面でうまく振る舞うことができない日本人参加者もあり得る。それが以下の例で登場するたかしである。そのような人物がいた場合に、参加者はどのような行動を見せるのか。それはたかしの行動及びそれに関連する行動から観察できる。

データ5はロナウドが神戸に行った話をしている場面である。ロナウドは、「downtown」という言葉に引っかかりながらも、自分の神戸に行った話を懸命に続けようとしている。しかし、そこにたかしは割り込むように「中華、中華街行

きました？」(251) とやや唐突に質問したり、ロナウドが中華街で中華料理を食べたことを勝手に前提として「どうでした、おいしかったですか？」などと質問したりしている。うまく自分の話を続けることができなくなったロナウドは、たかしの質問に生返事をして(259の「あっ、うん、普通」)、結局自らの話題を放棄して、会話に参加しようとしているたかしに配慮して、たかしについての話題に入ろうとするのである(259の「あの一福山に、住んでいますか?」)。

<データ5> ロナウドが夏休みに神戸にいった話をしていた場面

243	ロナウド	あの一、ま、神戸は、downtown はなんというの？
244	藤井	ん？
245	ひとみ	中華街？中華街？
246	ロナウド	ちゅうかがい？
247	ひとみ	うん。
248	藤井	ダウンタウンって中華街っていうの {笑い} ？
249	ひとみ	えっ三宮とかでしょ？
250	ロナウド	そうそうそうそう、そのへん。
251	G たかし	中華、中華街行きました？
252	F ロナウド	ちゅうかがい？
253	G ひとみ	あ、/チャイナタウン/。
254	G たかし	/チャイナタウン/。
255	F ロナウド	ああー、その、うん、そのへん、でー。
256	G たかし	どうでした、おいしかったですか？
257	F ロナウド	な、何が？
258	G たかし	中華は美味しかったですか？
259	F ロナウド	あっ、うん、普通。あの一福山に、住んでいますか？
260	G たかし	いや、僕は今奈良に住んでいるんです。

この例と同じように、たかしが関わり始めた会話の維持がむずかしくなったときは、周りの参加者は、たかしの参加を認めながら、たかしが目指すのとは別の方向で会話を維持する行動を取っていることが観察された。つまり、唐突にたかしに対してたかしに関する質問をしているのである。例えば、データ6では、たかしが「密度」という大部分の外国人参加者に理解不能な言葉を出したところで、

ジョゼはその話題を展開することを回避して、その一方でたかしの参加を促す「(たかしは) 何歳？」(294) という質問をしている。

<データ 6> たかしへの質問が続く場面

293	G たかし	あーブラジル密度高いですね。
294	F ジョゼ	何歳？
295	G たかし	僕 21 歳。

データ 5 とデータ 6 を含めて、たかしと外国人参加者の間でのこのようなシーケンスは 5 カ所で観察された。外国人参加者のこれらの行動は非常に高度な対人配慮に基づく行動であると言える。

しかしながら、周りの人の参加を阻んでしまうたかしの度重なる行動に対して、外国人参加者もやがては配慮を中断してしまうこととなる。それが、以下のデータ 7 の場面である。

<データ 7> 台風で壊れたままの車が走っていたのをテレビでみたと話す場面

1469	F マリア	けちじゃん。けちな、その車は。
1470	F アナ	傘もよ。でも全部ぐちゃぐちゃなのに、もう置いとけて。
1471	G たかし	鎧着て歩いとったほうがええな。
1472	F ジョゼ	尾道で船が上にのってた。みた？
1473	V 藤井	そこまでみてないけど、こう、乗り上げてた？

この場面では、アナが台風のなかでも傘を差し続ける人がいることに驚いたという話をしている。そこへたかしが「鎧を着て歩くほうが良い」と冗談めかした応答をすると、1472 でジョゼはたかしの発話に何の応答もすることなく、全く新しい別の話題（「尾道で船が陸に乗り上げた」という話）を提示するのである。そして、この場面がたかしがこの日の会話に参加する最後の場面となるのである。以降、たかしの発話は一切観察されなくなる。ちなみに、たかしのようにグループから放逐された参加者はこの日の 7 人の参加者では他にはいない。

岡崎（1994）は接触場面に求められる行動について、目的・状況によるレベル

や文化的背景の異なった非母語話者に対して、どのように日本語を共生言語として機能させ形成していくかを、実際のインターアクションの経験そのものを通じて学習していくことが前提とされると述べている。つまり、たかしは目の前にいる相手にどのように振る舞うことが、非母語話者と歩み寄ることであるのかを意識していなかったのである。そのため、特に外国人参加者たちは、話題を交代させてしまう行動に踏み切っているのである。外国人参加者の発話内容を見てみると、それらはたかしに関する質問であった。すなわち、話題の交代はたかしとインターアクションを積み重ねるために、歩み寄ろうと試みた結果の行動なのである。しかし、変わらないたかしの発話に参加者は歩み寄ることを諦め、最後にはたかしとは関係のない話題に転換するという行動に及んだのである。

(4) まとめ

以上のデータから推察できるように、調査対象となったグループの実践は、言語内共生を促進する一つの具体的な実践例となっている。そこでは、調整役となっているボランティアが話題を明示化し発話を促すことで参加者たちが公平に参加できる土台を築いていた。そしてこのような会話の場が生成されると、参加者は協働して会話を維持し発展させていた。例えば、データ4のように、ロナウドの発話は非母語話者の誤解として片付けられるのではなく、参加者は数々の試行錯誤を繰り返して理解に至っている。このグループの会話では、参加者全員が相手の話を聞きながら、洞察力を発揮して相手の発話の意図を懸命に読み取っていた。そして、このような活動はすべて、基本的に日本語で行われているのである。このようなインターアクションの過程全体にわれわれは共生日本語の実践の姿を見るのである。

藤井やロナウドたちが協働して共生日本語を実践していることは、残念にもその実践に十分に参加することができなかったたかしの存在からも逆に浮き彫りにされる。たかしの発話には、相手の経験を先取りした発話や、特に外国人参加者にとって意味理解がむずかしい語彙の使用など、目の前にいる相手に十分に歩み寄ることができていないと見られる行動が観察された。つまり、参加者全員が理解できるような状況を創るためには、日本人参加者と外国人参加者の双方が、十分に自分自身を省みながら「いまここ」で「目の前の相手」と理解共有の糸口

を巧みに探りながら切り結んでいくことが必要なのである。

本稿で示された共生日本語の実践は、一般の日本語話者と不十分ながら日本語が話せる在住外国人の間での言語内共生化を促進する、新たな地域日本語活動の一つの様態が示している。このような活動を工夫して実践していくことで、地域日本語教室は、単に日本語を「教える一学ぶ」という場ではなく、そこに参加する一般日本語話者と外国人との間で様々な種類の共生日本語の実践が行われる空間に生まれ変わる可能性を持つことになる。

6. おわりに

地域日本語活動の中心的な活動の実体は一体何だろう。地域日本語コーディネータに関する議論では、支援ネットワークやボランティアのネットワークをつないでいくコーディネータの「ネットワークカー」の側面が強く押し出されて、日々の教室の中で起こっていることに対するコーディネータの役割や責任はほとんど論じられることはなかった。そのような議論の中では、教室での中心的な活動の実体がどのようになっており、それをどうするかという問題が、地域日本語の活動を十全に機能させるための重要な課題であるという観点さえ曖昧にされてしまった感がある。

地域日本語活動の中心的な活動の実体は、言うまでもなく日々の教室の中で外国人参加者とボランティアとの間で行われる具体的な実践である。日本全国にある地域日本語教室では、そうした具体的な実践が日々再生産されているのである。筆者らはかなりの数の地域日本語教室を観察しているが、ごく一部の例外を除いてたいていは「教える一学ぶ」という関係性に基づく実践が行われ、その実践が連綿として再生産されていた。2.2 で紹介したような地域日本語活動の理念に関する議論は多くの研究者や先駆的な実践者から提起されている。そして、活動しているボランティアもそうした議論を聞き、承知していることが多い。しかし、日々再生産される具体的な実践の基本的な構造は、まるでそうした議論とは無関係であるかのように旧態然としたものとなっているのである。岡崎（1994）や岡崎（2002a）は、問題提起的に言語内共生の過程や共生日本語を論点として提出したが、彼/彼女らの議論も現場の具体的な実践を変革する強力な力にはならなかったように思われる。

現場の実践を変革するのはやはり具体的な現場の実践であると、筆者らは考える。抽象的な議論や理念ではない。まず誰かが新しい形での実践を行うことが変革の第一歩であり、続いてその実践を知ったり、観察したり、経験したりした上でまねることで新しい実践が広がっていくのである。これが現場の実践が変革を起こしていく過程であろう。

本稿で紹介した藤井は新しい現場実践をしている一人のボランティア活動者である。藤井と藤井の日本語テーブルに毎週通ってくる外国人たちの「おしゃべり」に筆者らは共生日本語の実践と言語内共生化の契機を感じ取ったのである。それはいわば、理念としてそうした実践を思い描いていた筆者たちが偶然出会った具体的な実践の実現体であった。そして、漫然と見ているとただの「おしゃべり」に見える藤井たちの実践を分析的に見、その特徴を記述して残しておくことは、地域日本語活動のもう一つのあり方を検討する材料を提供するものとして意義があると考えた。藤井をリーダーとする、日本語が不十分ながら話せる外国人と日本人の「おしゃべり」の実践は、地域日本語の実践を変革する第一歩になる可能性を秘めている。それを地域日本語活動の議論に正確に位置づけ実証的に記述した本稿は、新たな地域日本語の実践を検討するための素材を提供するものとなる。そして、藤井らの実践を地域日本語実践の新しい形として有効であると考え、コーディネータがいれば、彼/彼女は、自らの教室で行われている実践に直接にまたは間接に介入して、そのような新しい実践を現場のボランティアや外国人参加者と共に創っていくことができるのである。こうした具体的な現場の具体的な実践が変わることこそが、地域日本語活動の質を根本的に変革するものであることを忘れてはならない。

文字化の方法

？	上昇イントネーション	[にほん]	和訳部分
=	継続イントネーション	{ }	非言語情報
ー	長く伸ばされた音	< >	文脈の説明
//	前の発話と重なった箇所	<i>Italics</i>	外国語の名詞

参考文献

- 秋山博介(2003)「日本語支援コーディネータの技術」奥村他編(2003) pp. 70-79
異文化間教育学会編(2003)『異文化間教育―特集 地域ネットワークキングと異文化間教育―』NO. 18 アカデミア出版会
- 岡崎敏雄(1994)「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の―日本人と外国人の日本語―」『日本語学』vol. 13 pp. 60-73 明治書院
- 岡崎敏雄(2003)「共生言語の形成 ―接触場面固有の言語形成―」宮崎里司・ヘレンマリオット(編)『接触場面と日本語教育―ネウストプニーのインパクト』pp. 23-44 明治書院
- 岡崎 眸(2002a)「内容重視の日本語教育―多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から―」岡崎眸(編)科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』pp. 322-339
- 岡崎 眸(2002b)「内容重視の日本語教育」細川英雄(編)『日本語教師のための知識本シリーズ② ことばと文化を結ぶ日本語教育』pp. 49-66 凡人社
- 奥村訓代・野山広・秋山博介編(2003)『現代のエスプリ―マルチカルチャリズム日本語支援コーディネータの展開』至文堂
- 国際日本語普及協会(2001)『平成 13 年度文化庁委嘱「地域日本語教育活動の充実」事業報告書―地域日本語教育指導員(コーディネータ)研修地域日本語教育活動推進シンポジウム』
- 国際日本語普及協会(2002)『平成 14 年度文化庁委嘱「地域日本語教育活動の充実」事業報告書―地域日本語教育指導員(コーディネータ)研修地域日本語教育活動推進シンポジウム』
- 国際日本語普及協会(2003)『平成 15 年度文化庁委嘱「地域日本語教育活動の充実」事業報告書―地域日本語教育指導員(コーディネータ)研修地域日本語教育活動推進シンポジウム』
- 渋谷真樹(2003)「地域ネットワークの構築過程とキーパースンの役割―言語学習の現場で生じる位置取りのダイナミズムに着目して―」異文化間教育学会編(2003) pp. 36-46
- 新庄あいみ(2005 予定)「地域のボランティア日本語教室にみる共生化―相互行為の観点からの分析―」大阪大学大学院言語文化研究科提出修士論文

- 杉澤経子(2003)「在住外国人向けの事業にみる地域ネットワークングプログラムコーディネータの立場から」異文化間教育学会編(2003) pp. 14-20
- 田中 望(1996)「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之(編)『日本語教育・異文化コミュニケーション』pp. 23-27 凡人社
- ナカミズエレン(1995)「在日ブラジル人と日本人との接触場面 会話におけるコミュニケーション問題」『日本語教育論集「世界の日本語教育」』第5号 pp. 225-237 国際交流基金日本語国際センター
- 西尾瑠子(2003)「日本語支援とは何か」奥村他編(2003) pp. 38-48
- 西口光一(1999)「状況的学習論から見た日本語教育」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第3号 pp. 1-15 大阪大学留学生センター
- 西口光一(2004a)「地域日本語教育の現状と課題」平成16年度大阪府国際識字年推進会議幹事会 第4回ワーキング・グループ会議資料
- 西口光一(2004b)「「とよなかにほんごに」に期待すること」とよなかにほんごさっし編集委員会『とよなかにほんごのあゆみ 1999～2003』pp. 17-21 財団法人とよなか国際交流協会
- 西口光一(2005 予定)「インターアクションの中に入る一なぜ母語話者は第二言語習得のパフォーマンスを援助できるのか」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』大阪大学留学生センター
- 野々口ちとせ(2002)「日本語ボランティアと学習者の会話分析」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 107-112
- 野元弘幸(1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討ー「日本語教育の政治学」ー」『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学Ⅱ)』第45巻 第1号 pp. 89-97
- 野山広(2003)「地域ネットワークと異文化間教育ー日本語支援活動に焦点を当てながら」異文化間教育学会編(2003) pp. 4-13
- 藤田美佳(2003)「地域日本語ネットワークにおけるメディエータの機能ー「のしろ日本語学習会」の取り組みをもとにしてー」異文化間教育学会編(2003) pp. 28-35
- 文化庁・編(2004)『地域日本語学習支援の充実 共に育む地域社会の構築へ向けて』独立行政法人国立印刷局

- 堀口純子(1997)『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- 山田 泉(2003)「日本語教育の文脈を考える」岡崎洋三・西口光一・山田 泉
(編著)『人間主義の日本語教育』pp. 209-226 凡人社
- 米勢治子(2002)「地域社会における日本語習得支援―愛知県における活動―」
『日本語学』vol. 22 pp. 36-48 明治書院
- 米勢治子(2003)「『東海日本語ネットワーク』の活動とネットワークの広がり」
異文化間教育学会編 (2003) pp. 21-27

参照にしたホームページ

明治大学商学部 山脇啓造研究室 多文化共生社会の構想「地方自治体と多文化共生」
<http://www.kisc.meiji.ac.jp/~yamawaki/vision/local.htm>
(最終アクセス : 2005. 1. 31)

外国籍住民が抱えている生活問題について

ー 大阪府下の地方自治体に対するアンケート調査および外国籍住民に対するインタビュー調査の結果をもとにした考察 ー

羅 暁勤・山下 仁

1. はじめに

外国人が日本に来て、日本に居住する場合、彼ら・彼女らが生活していくのは「日本」という漠然とした「国家」の中であることには違いないのだが、実質的にはその中のある特定の都道府県であり、ある特定の市町村である。たしかに、出入国の手続きは国の機関である法務省の管轄で、出入国管理局によって行われる。けれども、入国した後は、日本という国家が一人ひとりの外国人に対して生活の支援をしたり、相談の窓口を設けたりするわけではない。来日した外国人は、一定の期間内に、居住する地方自治体の市役所や町役場へ行って、外国人登録や国民健康保険などに関する手続きを行うのであり、そうした手続きをしてはじめて地域に住む他の住民と生活を共にすることになるのである。

「共生を生きる日本社会」というテーマを取り扱うにあたり、本稿ではこの基本的な事実を考察の出立点とし、地方自治体が提供するサービスにどのようなものがあり、それらが当の外国人のニーズに適合し、うまく機能しているか、という問題を取り上げる。その上で、外国人（以下、「外国籍住民」と記す¹）の視点から見た地域社会における生活上の問題、彼ら・彼女らによる具体的な解決策、およびそれぞれの地域社会に対する要望を明らかにする。

本稿の枠組では、先行研究についての詳細な議論は省略せざるを得ないのだが、これまでのいわゆる「共生」に関する研究²は、静岡県浜松市、群馬県太田・大泉地区、あるいは愛知県豊田市などのように、「ニュー・カマー」が「急激」に増加した特殊な地域を取り扱うものが主流をなしている。これら特殊な地域におけ

¹本稿では、短期と中・長期滞在の外国人とを区別し、後者を「外国籍住民」と記す。

²本稿で言うニュー・カマーは豊中市（1999）の定義に従う。すなわち、外国生まれで、主に入管法改正（1990年執行）以降に来日した外国人という意味である。

る問題も大切であろうが、本研究が開始された 2003 年現在、外国籍住民の居住は日本全国に拡散しており特殊な地域以外での取り組みが問われつつあった。他方これまでの研究は、研究者もしくは日本人の視点から見た『外国人とのコミュニケーション』（ネウストプニー）、あるいは『共に生きられる日本』（宮島喬）を問題にすることが多かった。それらの研究の前提は異文化を受け入れる「統合」について語りつつも、基本的には外国籍住民を「同化」させようという考え方であったと思われる。ところが、誰もが「外国人」となりうるグローバル化の進んだ現在の社会では、ある特定の文化や価値観を他の文化や価値観に従属させようとする「同化政策」には限界がある。そこで本稿では、ニュー・カマーが急増した特別な地域ではなく、できるだけ一般的な「市町村」の取り組みを考察の対象とし、また、「同化」を推し進めようとする研究者もしくは日本人の視点ではなく、異なる文化や価値観を受け入れようとする「統合」的な共生社会を構築するため、外国籍住民自身の視線から見た生活上の問題を取り上げる。

上記の構想に基づき、筆者らは大阪府下の全市町村（44 市町村：2003 年現在）に対する「多文化共生に対する行政の取り組みに関するアンケート調査」（以下、「行政に対するアンケート調査」と略す）、および「大阪府に在住している外国籍住民へのインタビュー調査」（以下、「外国籍住民へのインタビュー」と略す）の 2 つの経験的調査を実施した。次節ではそれぞれの調査の概要を述べ、第 3 節でアンケート調査の結果を、第 4 節でインタビュー調査の結果を記述する。そして、第 5 節で地方自治体の取り組みの問題点、その解決策、および外国籍住民の地域社会に対する要望について考察する。

2. 調査概要

2.1 行政に対するアンケート調査の概要

行政に対するアンケート調査の目的は、日本における地方自治体の一例として大阪府下の地方自治体が、外国籍住民にどのような生活支援を行っているか、その実態を明らかにすることである。

アンケート調査は次の手順にしたがって実施した。まず、大阪府の協力を得て、各市町村の国際交流担当部署の名簿を入手した。次に、その担当者に調査者である筆者（羅）が電話をかけ、多文化共生に対する行政の取り組みに関する本調査

の趣旨を伝え、協力を依頼し、その許可を得た上でアンケート用紙を郵送した。

アンケートの内容は、主として、①多文化共生に対する各市町村の具体的な取り組み、②担当部署、③多文化共生に関する条例もしくは指針の有無、④外国語による生活案内などの行政サービスの実施状況、⑤市民団体の活動に対する公的助成の有無、⑥外国籍住民の権利などである³。

2.2 外国籍住民へのインタビューの概要

外国籍住民へのインタビューは、大阪府下の4市に在住している外国籍住民7名からの協力を得て、2004年2月から3月にかけて、半構造化したインタビューを行った⁴。そのインタビューの音声は、被調査者の許可を得た上で録音した。1人当たりの所要時間は約35分から80分くらいであった。また、インタビューの使用言語は、被調査者がリラックスして会話できるよう配慮し、特に限定しなかった。調査者（羅）と被調査者が共に理解しコミュニケーションできる言語として、被調査者に日本語、中国語、台湾語および英語から選んでもらった。

インタビューの質問内容は、主に来日当初、役所で行う行政手続にはどのようなものがあるか、その際どんな問題があったか、その問題をどうやって解決したか、生活上の問題と、自らの解決策および行政に対する要望、行くのを恐れている場所などの項目を設定した。またアンケート調査の内容とも関連させ、役所から出されている生活案内や行政サービスの一環である多言語生活相談の有無に関する認識やその利用状況、さらには行政の取り組みや地域社会に対する要望にどんなものがあるか、などの項目を設定し、被調査者である外国籍住民に自由に語ってもらった。

後日、インタビューの内容を文字化し、そのデータを被調査者に渡した。また、さらに詳しい情報を得るため、フォローアップ・インタビューを行った。

³ アンケートの内容は東海大学(台湾)の松尾慎氏の構想によるものであり、アンケート調査は松尾氏と筆者らの協力により実施した。

⁴ 半構造化インタビューとは「一定の質問に従い、インタビューを進めながら、協力者の状況や応じて面接者が何らかの反応を示したり、質問の表現、順序、内容などを臨機応変に変えることができる面接法」（大野木・中澤・保坂2000）である。

3. 「行政に対するアンケート調査」の結果

行政に対するアンケート調査は44市町村の内、41市町村から回答を得た。

この41市町村は、同じ地方自治体といっても、人口が260万人の大都市から、1万人に満たない小さな町村に至るまで、実にさまざまである。アンケートの設問としては、各市町村の人口は問わなかったが、大都市と小さな町村による違いが想定されるため、人口10万人以上の19市町村と10万に満たない22市町村を区別し、場合によってはその違いを考慮して分析した。

また、本稿では、紙数に制限があるため27の設問のすべてを取り上げることができなかった。以下では特に重要と思われるものを取り上げる。

3.1 具体的な取り組み

設問1では、以下のように各市町村による具体的な取り組みについて尋ねた。

1. まず、多文化共生に関する具体的な取り組みについてうかがいます。以下の業務の中で、貴市町村が実施しているものすべてに○をつけてください。

- () 日本語教室 () 日本語以外の言語教室
- () 国際交流のイベント開催 () 海外との市民交流
- () 姉妹都市関連業務 () 人権啓発教育セミナーなど

この設問に関しては、41の市町村すべてから有効な回答を得た。その結果、次の割合で実施していることが明らかになった。日本語教室、51.2%、日本語以外の言語教室、31.7%、国際交流のイベント開催、63.4%、海外との市民交流、51.2%、姉妹都市関連業務、68.3%、そして人権啓発教育セミナーなどが51.2%である。すなわち、地方自治体で最も多く行われているのは、姉妹都市関連業務であり、次が国際交流、そして約半数の市町村で日本語教室、海外との市民交流、人権啓発セミナーなどが実施されていることになる。そして、日本語以外の言語教室を実施しているのは3分の1の市町村にすぎない。

後のインタビュー調査で詳述するが、外国籍住民にとって、日本語教室は非常に重要な役割を果たしている。そこで、日本語教室に限って、人口別に分類して実施状況を調べてみた。その結果、10万人以上の19の市町村で実施しているの

が 16 (84%) であるのに対して、10 万人未満の 22 の市町村で実施しているのは 5 (23%) にすぎないことが明らかになった。全体として約半数の市町村が実施しているとしても、このような偏りが存在するのである。ある 1 人の外国籍住民について考えれば、その人が大都市に住もうが小さな町に住もうが、生活必需品とも言える日本語を学ぶことのできる日本語教室の必要性には変わりはないはずであろう。とすれば、人口の少ない地方自治体でのより積極的な取り組みが望まれるのである。

3.2 担当部署

設問 2 は、その担当部署の有無に関する質問であった。

ここでも 41 の有効な回答を得た。その結果を見てみると、担当部署があると答えたのは 41 の市町村の内 19 市町村 (46.3%) でしかなかった。担当部署がない、というのは上記の業務をそれぞれの市町村の国際交流センターなどに委託しているからでもあろうが、半数以下、という結果はやはり体制の弱さを示していると言えよう。この結果については、後に設問 25 について記す際にまた取り上げる。なお、担当部署の詳細を尋ねた設問 3 は省略する。

設問 4 では具体的な業務内容について尋ね、それに関するパンフレットや冊子を送付するよう依頼した。この設問によって実に興味深い資料を入手した。それらについては 3.4 の「外国語による生活案内」を取り上げる際に触れたい。

3.3 条令の有無と外国籍住民の関与

設問 5 および 6 は、多文化共生に関する条令や指針の有無と、その成立における外国籍住民の関与について尋ねたものである。

5. 貴市町村には国際交流や多文化共生に関する条例、もしくは指針がありますか。

() ある () ない

6. 5 で「ある」とお答えになった市町村では、その条例や指針を作成する過程で、外国籍住民が会議や審議のメンバーになっていましたか。

() なっていた () なっていなかった

それぞれ 41 の有効な回答を得たが、条令や指針があるのは、その内の 13 (31.7%) の市町村にとどまり、外国籍住民が会議や審議のメンバーになっているのは 5 つの市町村でしかないことが明らかになった。この結果からは、現時点での共生社会への取り組みとして、各地方自治体の独自性が発揮されているとは言い難い。改善の余地が残されていると思われる。

設問 7 はそうした条令や指針の詳細に関する質問である。大阪府には「大阪府在日外国人施策に関する指針」などもあり、それぞれの指針を具体的に吟味することも可能である。たとえば 2001 年に出された箕面市国際推進計画では、外国籍住民が自己の文化や民族性と経験に基づきつつ生活上の課題を提起し、サービスを利用しやすくし、新しいサービスを提案し、あるいは自らがその担い手となることで外国籍住民を取り巻く生活環境がさらに豊かなものとなるという「内なる国際化」という提言を行っている。これは筆者らの基本的な考え方と似ていることを付言しておきたい。次に取り上げる生活案内同様、条例や指針を作成する場合にも、外国籍住民の意見を採り入れることが必要であろう。

3.4 外国語による生活案内や生活相談

では、設問 8 に移ろう。これは、「貴市町村には、行政からの日本語以外の、外国語で書かれた生活案内がありますか」という質問であった。

すでに触れたように、今回の調査によって具体的な生活案内の資料を得ることもできたが、外国語で書かれた生活案内があると答えたのは 41 の有効な回答の内の 21 で、半数をкаろうじて上回っているにすぎない。送られてきた資料は、豊中市の「豊中市外国人向け市政ガイドブック」(英語および中国語と日本語)、吹田市の「吹田くらしのガイド」(英語と日本語)、そして河内長野市の「河内長野市、ザ・ガイドブック」(英語版、ポルトガル語版、中国語版、スペイン語版、ハングル版) などであった。他の「ある」と答えた市町村にも、類似した資料が存在するのであろうが、送られてきたものをみると、生活案内を作成しているところでは手厚いサービスがなされていることが垣間見られる。特に、1996 年から 2000 年にかけて出版された河内長野市の「ザ・ガイドブック」は言語の多様性ばかりでなく、内容も充実している。このようなガイドブックが日本全国の市町村で一人ひとりの外国籍住民に、あるいは一家族に一冊でも配布されたとしたら、

「共生を生きる日本社会」にとって極めて有効であろう。大阪府では、1999 年度に「大阪府多言語情報提供推進協議会」が設立され、生活情報誌である「大阪生活必携」が発行されている。しかし、これは有料でもあり、各市町村の担当者にもあまり知られていなかったようである。とすれば、大阪府がこれまで以上にイニシアチブをとり、このようなガイドブックを参考にして各市町村独自の案内のひな形となるようなデータを作成し、大阪府全体に浸透させてはどうだろう。特に、河内長野市や豊中市などの経験の蓄積と投資を、府全体で共有し有効に利用すべきだと思う。ただし、どんなにりっぱなガイドブックが作られたとしても、それが利用されなかったとしたら「宝の持ち腐れ」となってしまう。つまり、どのような内容を、どのように表示するかが肝要となる。この問題についてはインタビュー調査の結果、およびその後に行ったフォローアップ・インタビューの結果と共に、4.2 で再び取り上げる。

設問 9 は、生活案内がどんな外国語で書かれているかを尋ねたもので、以下のような結果を得た。やはり英語が最も多く(21/21)、次が中国語(19/21)、そして、韓国・朝鮮語(15/21)、スペイン語、ポルトガル語(8/21)、タガログ語(6/21)、ベトナム語、インドネシア語(5/21)、タイ語(4/21)という順である。設問 10 はその案内がどこに置いてあるかを尋ねたものだが、それについては省略する。

設問 11 は、日本語以外の、外国語による生活相談窓口の有無に関する問いであった。生活案内が 21 あったにも拘わらず、外国語による生活相談窓口を設置しているのは 7 つの市町村となる。さらに、設問 14 では「各種書類（例えば、国民健康保険の振込み書とか、税金関係の書類など）を外国籍住民に送付するとき、英語やその他の言語で書かれた説明書を同封していますか」と尋ねてみたが、外国語による説明書を同封しているのは 3 つの市町村にすぎないことが明らかになった。

3.5 市民団体の日本語教室に対する公的助成

設問 15、16、17 では、市民団体の日本語教室と公的助成の有無を尋ねた。

15. 貴市町村には、市民団体による日本語教室がありますか。

() ある () ない

16. 15で「ある」とお答えになった市町村では、その日本語教室に対して何らかの公的助成がありますか。

() ある () ない

17. 16で「ある」とお答えになった市町村では、どんな助成をしていますか。

() 場所の無償提供 () ボランティア講座の開催

() コーディネーターによる支援 () 資金援助

() 広報誌での案内・ボランティアの募集

それぞれ 41 の有効な回答が得られた。その内、26 (63.4%) の市町村には市民団体による日本語教室があり、その 26 の内、20 の市町村では公的助成がなされているが、21 の市町村では助成がなされていない。また、市町村、および市民団体による日本語教室の両方、あるいはそのどちらかが存在するのは 41 の内の 30 の市町村であることも明らかになった。

さらに、公的助成がなされている 20 の市町村の内、教室の無償提供をしているのは 18 (43.9%)、ボランティア講座を開催しているのが 3 (7.3%)、コーディネーターによる支援を行っているのが 1 (2.4%)、資金援助が 9 (22%) 広報誌での案内・ボランティアの募集が 10 (24.4%) の市町村であった。これらの数値を見る限り、市民団体に対する支援は手厚いとは言えず、この領域も改善の余地があると思われる。ただし、豊中市の提言や箕面市の指針などは、これから市民団体を支援しようとする地方自治体にとっては参考になるだろう。(とよなか国際交流協会(2003)、箕面市(2001)などを参照。)

3.6 外国籍住民の権利について

設問 18 から 24 は、外国籍住民の権利について尋ねたものである。

18. 貴市町村では、外国籍住民が公務員になることができますか。

() できる () できない

19. 18で「できる」とお答えになった市町村では、職種が限定されていますか。

() 限定されている () 限定されていない

20. 18で「できる」とお答えになった市町村では、外国籍住民が管理職になることができま

すか。

() になれることができるし、実際に管理職に勤めている外国籍住民がいる

() 制度上なることができるが、今のところ、管理職として勤めている外国籍住民はいない

() なることができない

21. 貴市町村では、外国人登録をしていれば、外国籍でも公営住宅に入居できますか。

() できる () できない

22. 21で「できる」とお答えになった市町村では、日本語で日常会話ができなくても入居できますか。

() できる () できない

23. 貴市町村では、外国人登録をしている外国人市民の子どもは保育所に入ることができますか。

() できる () できない

24. 23で「できる」とお答えになった市町村では、実際に外国籍住民の子供が保育所に入っていますか

() 入っている () 入っていない

41の市町村の内、36(87.8%)の市町村からは、外国籍住民が公務員になることができるという回答を得た。4(9.8%)の市町村ではなることができず、1つの市町村の回答は不明であった。職種の限定に関しては、32(78%)の市町村で限定がされていないとのことであり、限定があるのは3市町村(7.3%)でしかなかった。(公務員になれる36の市町村の内、1市町村が職種の限定に関しては不明、という回答であった。)ところが、設問20に対する回答から、限定のない32の内、実際に管理職に勤めているのは、3つの市町村でしかないことも明らかになった。管理職になれるがなっていないという市町村が26(63.4%)であった。

公営住宅の入居に関する問いに関して、公営住宅のある33の市町村の内、入居できるのが28(84.8%)、できないのが1(3.0%)であり、不明という回答が4(12.1%)であった。その内、27の市町村では日本語で日常会話ができなくても公営住宅に入居できるとのことであった。

保育所に関しては、41の市町村の内39(95.1%)で入ることができ(残りの2

は不明)、32 の市町村で実際に保育所に入っている、という回答を得た。

3.7 アンケートを記述した担当部署について

設問 25 は、このアンケートを記入して頂いた方の所属部署を尋ねたものである。これに対して、以下のような担当部署名が記された。市長室、国際交流課、市民相談課、国民健康保険課、人事課人事係、住宅政策課、保育課入所係、人権部人権啓発室、社会教育部生涯学習課、文化のまちづくり室、都市交流協会、市民生活部市民活動推進課、生活環境部自治振興課、人権文化部、文化生涯学習会、まちづくり推進室、文化芸術・国際課、市民生活部地域活性室ふれあい課、人権文化部人権推進課、総務部企画財政課、総合政策部企画調整課、税制企画課、人権国際課、文化国際課、交流推進課などなど。他にもまだあるがそれらは省略する。これは、このようなアンケートに対応する部局が定まっていない、あるいは各市町村で部署の名称が異なることにもよるのであろうが、最大の理由は、3.2 でも確認したように、居住する外国籍住民の問題を取り扱う部署がない、という事実による。この問題は国レベルについても当てはまり、法務省や外務省、労働省など複数の省庁が外国籍住民の問題に関与している。すでに多くの識者が指摘しているように(朝日新聞:2004などを参照)、対応の一元化が望まれているが、それは国レベルばかりでなく、地方自治体にもあてはまる。地方自治体としても、外国籍住民の問題を受け持つ担当部局を確立する必要があるだろう。

3.8 アンケート調査のまとめ

以上のアンケート調査の結果を簡単にまとめる。

- ① 多文化共生に対する各市町村の取り組みとして日本語教室を取り上げるならば、約半数の市町村で公的な日本語教室が開設されている。しかし、4分の1の市町村では、公的にも私的にも日本語教室の取り組みがなされていない。特に人口の少ない市町村で開設されていないところが多い。
- ② 担当部署については、外国籍住民の問題を一括して担当している部署がなく、さまざまな部署がそれぞれ別個に対応している。
- ③ 多文化共生に関する条例もしくは指針に関しては、今のところ約3分の1の市町村でしか独自の条例や指針がなく、外国籍住民が直接関与しているケー

スはわずかだった。ただし、条例や指針の中には興味深いものがある。

- ④ 外国語による生活案内は、ほぼ半数の市町村で作成しており、その中には優れた生活案内も認められた。データを共有すれば、府下の地方自治体全体での取り組みが可能である。
- ⑤ 市民団体の活動に対する公的助成の有無については、約半数の市町村でしか助成がなかった。
- ⑥ 外国籍住民の権利として、たとえば公務員の採用についてみると、表向きには保障されているようだが、実質的にはまだ十分に活用されていない。つまり、名目上の平等と実質的な平等にや多少のずれがあるようだ。

以上の調査結果を踏まえ、次節では外国籍住民の視点から見た生活上の問題がいかなるものであり、それらと地方自治体の取り組みがうまく適合しているかどうかという問題を取り上げよう。

4. 「外国籍住民へのインタビュー」の結果

4.1 被調査者の社会的属性

インタビューの被調査者は、2.2 で記したように7名の定住外国籍住民である。まずは、被調査者の社会的属性を示す。表1を参照されたい。

表1 被調査者の社会的属性（2004年3月現在）

被調査者	在住市	国籍	性別	年齢	婚姻状況	在留資格	居住状況	在日期间	子供
A	T市	タイ	女性	30代	既婚	日本人の配偶者	マンション	2年	なし
B	T市	中国	女性	30代	既婚	研究員の配偶者	大学の寮から市営住宅	1年3ヶ月	1人—幼稚園年長組
C	M市	マレーシア	女性	30代	既婚	留学生の配偶者	アパート	6ヶ月	なし
D	S市	台湾	女性	40代	既婚	企業内転勤者の配偶者	借り上げ社宅(団地)	1年6ヶ月	2人—中学生および小学生
E	S市	台湾	男性	40代	既婚	企業内転勤	借り上げ社宅(団地)	1年6ヶ月	2人—中学生および小学生
F	I市	台湾	女性	20代	未婚	留学生	アパート	2年	なし
G	S市	フィリピン	女性	20代	未婚	留学生	K留学生会館	1年6ヶ月	なし

在住している地域（4市）、国籍（5ヶ国）、及び年齢（20代から40代）に関しては大きな偏りがないが、男女の比率は、7名の内女性が6名で男性が1名と女性が圧倒的に多かった。これは、調査者（羅）が女性であり、女性にアクセスする方が容易であったこと、そして男性が働いていることなどの理由によるが、意図的に選んだわけではない。また国籍については主にアジアに限定されており、オールド・カマーである韓国・朝鮮人、ニュー・カマーであるブラジル人やペルー人が含まれていない。その他、婚姻状況はやや既婚者が多くなっているが、在留資格、居住状況、在日期間に関してもそれほど偏りがあるとは言えないだろう。

4.2 行政サービスの認識度と利用状況

次に、被調査者がどの程度行政サービスを認識しているか、またその利用状況がいかなるものであるかを見てみよう。表2に結果をまとめた。

表2 行政サービスの認識度と利用状況

被調査者		A	B	C	D	E	F	G
生活問題								
行政サービスへの認識および利用	日本語教室の利用	○	○	○	○	○	○	○
	生活案内の配布への認識	○	○	○	○	○	×	×
	生活案内の利用	○	○	×	×	×	×	×
	多言語生活相談窓口の有無への認識	○	○	○	所在市に設置していない			
	相談窓口の利用	×	○	○ ご主人が利用				
	公営住宅の利用	不要	○	申請中	不要	不要	不可能	不可能
	保育所入園の利用	不要	○	不要	○	○	不要	不要

（○は、利用もしくは認識している、×は利用もしくは認識していない）

アンケート調査で取り上げた行政サービスのなかで、認知度および利用実績が

最も高いのは地域日本語教室であった。先行研究や大阪府の指針にも、外国籍住民が抱えている重大かつ根本的な問題が言語に関わるものであると記されている。今回のアンケート調査でも、日本語教室は、すでに **3.5** で記したように、41 市町村の内、行政主催と市民団体によるものを合わせると、30 の市町村で開催されている。また表 2 に示されているとおり、日本語教室は被調査者 7 人全員に認識され、利用されている。インタビュー調査からも、それがもっとも身近で重要なものであることが明らかとなった。（4.3 を参照。）

生活案内について、その認識度が高いのは、外国人登録を行う際に最初に窓口で渡されたからである。しかし、残念ながら、実際にその生活案内を参考する人やそれが大いに役立ったという意見はほとんどなかった。せっかくの生活案内も使用されなければ意味がない。なぜ利用されないのか、それがどんな理由によるのかをつきとめるため、フォローアップ・インタビューを行った。

以下は、そのフォローアップ・インタビューの結果であり、ゴシックで記した部分がインタビューの内容を筆者（羅）が訳したものである。

- A：（生活案内は）市役所でもらった。しかし、どんなときにもらったのかは覚えていない。使わなかった理由は情報が少なすぎるから。なにがほしいか、どこにいきたいか、なにがやりたいかはOK、（本をめぐるしぐさ）、でも出ているのはその電話番号だけ。Aにとってこの生活案内から得た情報といえば、唯一、多言語スタッフによる生活相談窓口だけ、あとはまったく利用したことがない、とのことであった。**
- B：外国人登録手続きを行うときに、陳列している情報誌から取った。同じく、情報としては電話番号と担当部署だけしか書いてなくて、結局、行政関係の問題があったときには、いつも多言語スタッフに助けを求めている。**
- C：（生活案内については）知っているが、行政の手続きについては、いつも留学生である主人が行う。生活上、困ったことがあったら、日本語教室のボランティアや同じくその教室に通っている外国人に聞く。**
- D、E：行政の手続きは全部会社がしてくれた。ただ、小学校入学前の子供の教育問題は自分たちでした。生活案内は知っているが、最初のころの登録や健康保険、税金のことなどは全部会社がしてくれたので、特に案内を使おうとは思わなかった。**

F : もう一度、確認したところ、Fは生活案内について知らなかった。

G : 知っているが、学校の寮に住んでいるので、問題があれば、すぐチューターや同国の先輩に聞く。

ここで、この生活案内との関連で同じく外国籍住民である筆者（羅）自身の体験談を記しておこう。筆者は、この研究をするまでは、生活案内の存在を知らなかった。今回、自分が在住する市の生活案内を読んだところ、Aと同じような感想をもった。自分が知りたい情報は、簡単な紹介すら載っていない。載っているのは、関係部署の電話番号だけだった。日本語もできず、生活システム知識もない外国人にとっては不安になるばかりで、電話番号が載せてあっても、電話などかけられるはずがない。それゆえ、生活案内を見るより、身近な人に聞く方がてっとり早いのである。行政コストを投入してまで、役に立たない生活案内を作る意義はどこにあるのだろうか。これまで、どのような手順を踏んで生活案内を作成してきたのかは良くわからないが、簡単でもいいから、生活システムや手続きの意義を説明してもらいたいと思った。また、特に円滑なコミュニケーションが行えない外国籍住民の声にも耳を傾け、彼らの意見を取り入れながら生活案内書を作成し、よりよい生活サポートのできる行政の体制を整えてほしい、と切望する次第である。

では、インタビュー調査に戻ろう。

このインタビューを通して、7人の被調査者らに、生活相談窓口はあまり認知されていないことが分かった。実際に利用したのはBだけであり、そのB自身も「市役所の多言語の生活相談は日時が限られており、その点が不便である。日時を増やすか、できれば常駐するようになったらいい」と述べていた。

4.3 外国籍住民が抱えている問題点、問題解決のプロセスおよび要望

表3は、インタビューを通して、被調査者から聞き出した生活上の問題点をまとめたものである。以下ではこれらの問題に対して、外国籍住民がどんな解決策を模索したのか、また当事者としてそれぞれの地方自治体にどのような要望があるかについて、具体的なインタビューの内容を示しながら述べていきたい。

表3 生活面での諸問題

被調査者 問題		A	B	C	D	E	F	G
言語		○	○	○	○	○	○	○
医療	問診表の記入と病状説明	○	○	自分で服薬			○	○
	近所の病院		○		○	○	○	○
	救急病院		○					
交通システム		○	○	○				○
買い物	中古品情報		○				○	
	商品標示問題	○						
	システム問題		○					
行政手続き	ビザ変更・更新	○					○	
	外国人登録						○	
	国民健康保険						○	
	留学生医療費補助						○	
	税金						○	
	公営住宅		○					
	保育所		○		○			
	予防接種		○		○			
	子供の補助金申請		○					
	ゴミ問題	○	○	○				
その他		銀行			子供の進学問題		映画館に1人で行けない	

(○は当該の問題を感じている)

ア) 言語の問題

表3に示されているように、被調査者7人共通の問題は、言語が不自由なことによってコミュニケーションが困難であるということだった。コミュニケーション上の困難は、そのこと自体が日常的に問題となるが、そればかりでなく、後に述べる、病院で生じた問題、交通システム、買い物で出遭った問題、行政手続きに

関する問題など、すべての問題と深く関係している。

被調査者による解決策：日本語学習の場を確保

会話によるコミュニケーション上の困難が、様々な面で問題となることは、被調査者自身来日初期から認識していた。その問題を解決するため、例えば、地域の大学に関わっている被調査者らは、大学内の留学生センターが開催する日本語講座を利用しようと考えていた。しかし、当時、当該の大学の日本語講座は事前の申込期間に申込手続きをしないと受講できないシステムになっていたため、4人共に申込期間に間に合わず、結果として大学の日本語講座を受講できなかった。

言語問題を解決するために、留学生であるFは留学生センターの情報を、留学生の配偶者であるCは配偶者からの情報を参考にして、又、大学の研究員の配偶者であるBは同じ寮に住む同国籍の知人の協力により、各々が地域の日本語教室に通うことができ、日本語の勉強を始めるようになった。もう一人の留学生であるGも大学の担当チューターや、定期的に寮で開催される地域ボランティアによる日本語教室で日本語の勉強を始めた、とのことであった。

外国籍住民への行政サービスの中で一番認識度が高く、よく利用されるのが地域の日本語教室である。今回の調査によって、地域における日本語教室は、被調査者をはじめとする外国籍住民にとって意義のある場であることが分かった。

Bは、「**地域の日本語教室は、一人で家にいると退屈だし、地域の日本語教室は自分の居場所の一つであり、また日常で生ずる可能性が大きい出来事に関する日本語の表現を事前に訊いておけるので、メモし、のちに応用できる場でもある**」と地域の日本語教室の重要性について述べた。

また、Aも「**一人、家にいると寂しい。しかし、地域の日本語教室に参加すると、日本語や日本文化を勉強することができるし、いろんな友達もできる。地域の日本語教室は私にとって勉強の場であり、ネットワーク作りの場でもある**」と地域の日本語教室への思いを語った。

同じくDも「**地域の日本語教室は、日本語や日本文化を勉強する場であり、他国の人との交流もでき、多くの国のことも勉強できる場である。また地域の日本語教室を通して、団地内の人々とのコミュニケーションもできた**」と話していた。

無論、地域の日本語教室に対して、批判的な意見を申し立てたものもあった。

Gは「時々つまらないと感じる。なぜなら皆が自分に対して同じ質問をしてくるから。例えば、「どこから来ましたか」、「何を勉強していますか」、地図を見て、「国はどこですか」等である」といった意見である。

このように、批判的な意見もあるとはいえ、地域の日本語教室は今回の被調査者の外国籍住民にとってすでに生活の一部になっていることが明らかになった。

大学と関わっていない被調査者の場合、Aはその配偶者の会社の相談室から得た情報で地域の日本語教室に参加し、Eとその配偶者のDは、会社の先輩から得た情報から日本語教室に参加し始めたとのことであった。

要望：地域にある学習リソースの活用

大学に関わっている被調査者たちは、大学の日本語講座の加入システムがもっと柔軟であれば良いと述べていた。なお、当該の大学では、その後対応を柔軟なものに変えたそうである。たしかに、外国籍住民に限らず、その地域に住む住民に対して、大学はさまざまな貢献ができるはずである。その意味で、一般の市民に対してもっと開かれた空間であっても良いだろう。

イ) 医療に関する問題

医療に関する問題は、コミュニケーション上の困難さの次に重要なものとして取り上げられた問題である。具体的な問題は「医療制度や医療機関の情報が少ない」、「医療機関で日本語以外の書類がない」、「医療機関で意思疎通が図りにくい」というものであった。

1) 医療制度や医療機関の情報が少ない

Bは「子供が休日に熱を出してしまい、主人と2人で子供を抱いてあっちこっち病院を探し回ったが、結局、病院は全部休診であった。子供の病状もひどくなっていく一方である。ようやく、緊急病院の所在地に関する情報が手に入ったが、緊急病院なのに、24時間体制ではなく、開院時間を待たなければならなかった。そのことが不可解である」と述べていた。

留学生であるFとGも近所のどこかに信頼できる医療機関があるか分らず困った経験がある、としている。

被調査者による解決策：地域住民からの助け、インターネットの活用

結局、Bの一家は、「市営住宅に帰り、自分より長く寮や市営住宅に住んでいる、日本語が話せる中国人の隣人に助けを求めた。その隣人が、薬局で解熱剤を購入し、子供に飲ませたとアドバイスしてくれた。そして、救急病院の開院時間を教えてくれたので、なんとか受診することが出来た」とのことであった。

Fはインターネットで調べたが、十分な情報が入手できず、後日、日本人に道を尋ねた際に近所にある病院を教えてもらった。また、Gは自国の先輩に教えてもらったそうだ。

2) 医療機関で日本語以外の書類がない

A、B、F、Gはみな、日本語表記の問診表の記入に際して戸惑いを感じたことがあると話していた。

Aは市の無料健康診断を受診した際、「問診表は日本語表記しかなくて、内容が理解できず記入に困った」とのことである。

Fは「歯医者を受診した際、問診表にある外来語のカタカナ表記を理解するのに困った。外来語のカタカナ表記が充分理解できないFは、自ら電子辞書を用いて、カタカナ表記の外来語を英語に訳しながら問診表を記入した」と述べていた。

被調査者による解決策：看護婦や日本語ボランティア、知人、家族からの助け

AとFは最初看護婦が説明してくれたが、Aの場合は「そのとき、看護婦が丁寧に説明してくれたが、言葉が通じず、結局、地域の日本語ボランティアに電話をして助けを求めた。ちなみに、無料健康診断の実施も地域の日本語ボランティアが教えてくれて、その申請書は主人に書いてもらった」。

Fは電子辞書を使い、問診表を記入している途中、「看護婦が丁寧に説明してくれた。しかし、看護婦はFがカタカナ自体が読めないと勘違いして、カタカナ語を発音しただけで、結局、言葉の意味自体の説明を行わなかったため、理解できなかった」。

3) 医療機関で意思疎通が図りにくい

この問題は主に病状の説明の際に生じる。B一家はようやく緊急病院に辿りつ

いた。しかし、救急病院での受診の際、問診表の記入や先生に病状を説明するのに戸惑ってしまったそうだ。「**主人の英語である程度のコミュニケーションはできたが、私と主人が、尿検査の「おしっこ」という単語の意味が分からず、病人本人である、幼稚園に通っている子供に教えてもらった**」と述べていた。

被調査者による解決策：子供に頼る、大阪府が作成した病状の対訳表の利用

B一家では、唯一日本語ができるのは、保育所に通っている子供である。問診に入る前の手続きは病人である子供の介入によって、何とか解決した。しかし、病状の説明になると、子供の日本語や理解を超えた内容である。Bはこの状況に備えて、行政側からもらった簡単な病状の対訳を自分のノートに記入しておき、漢字と簡単な病状の対訳表を使って、病状の説明を行った。しかし、不安をぬぐい去ることはできなかった。その後Bは「**今後の解決策として、思いついた病状の言い方を、いつも持っているノートにメモし、市役所の生活相談員や地域の日本語ボランティアに日本語の言い方を事前に訊いておくようにしている**」そうである。

要望：24 時間利用可能な通訳常駐のシステム、医療機関情報の配布

上記のような医療に関する問題に対して、今回の被調査者である外国籍住民らは、医療問題は他の問題と比較して命に関わる重大なものであり、医療に精通した通訳を役所などに常駐するシステムを作ってもらいたいし、また、病名や症状の対訳表の作成、および緊急病院をはじめとする医療機関に関する情報の周知が非常に大切だと熱く語っていた。

ウ) 交通システムに関する問題

外国籍住民にとって、地域内の移動手段は電車やバスである。サッカーのワールドカップの開催に伴い、多くの都市では観光客のために駅の構内や繁華街などの道路標示が多言語化された。その影響もあり、現在、関西のいくつかの都市では多言語化された道路表示や電車やバスの路線図などが見受けられる。それでも外国籍住民にとっては、路線図の見方や交通料金の支払い方法などに日本独自のシステムもあって、わかりにくい点が多いようであった。

Cは「**電車やバスに乗るとき、どうやって料金を払うのか、路線図をどうやってみ**

るかなどがよく解らなかった」と述べている。

また、Bは「市営住宅に入居できるという通知が来てから、部屋の掃除やアクセス方法などを確認するために、バスに乗って現地までの移動を試みた。しかし、路線図の見方が解らず、バスを乗り間違えて、別の地名に行ってしまった。娘の保育所の時間もあり、あせるあまり、泣いてしまった」という経験談を話してくれた。

被調査者による解決策：地域住民からの助け

Cは「いつも同じ地域の日本語教室に参加している外国籍住民や日本語ボランティアと一緒に行動するか、あるいは、彼女たちに聞く」ことによって問題を回避しているとのことである。

Bは前述した問題があったとき、結局「バスの運転手さんに助けを求めところ、バスの運転手さんたちが親切に助けてくれた。無事に目的地の団地のバス停に到着し、それから、通行人の人達 5 人との道端で白紙とペンでのコミュニケーションにより、道を尋ねようやくたどり着いた。運転手さんとその 5 人の人達が親切に教えてくれなかったら、どうすればいいかわからなかったであろう」と述べていた。

要望：旅行者向けのマップ

このような交通システムに関する諸問題に対して、被調査者らは、交通システムの説明を切符売り場で旅行ガイドブックのように図示してくれたら分かりやすい、という意見を述べていた。また、Aは、最初是在住市の多言語マップを使っていたが、デザイン上の問題や実際の標識との差異もあり、読みづらいため市販の在住市のマップをご主人に買ってもらった。Aは「市販のマップのようなデザインなら、たとえ日本語が分からなくても一人で移動することができる」と述べていた。

エ) 買い物に関する問題

1) 商品の標示問題

Bは、「来日当初、多言語による標示がなく、商品の陳列方法も分からないので、自国の商品包装や形状などを頼りに買い物をしたため誤購入もよくあった。例えば、自国では洗剤は透明の袋に入っていたので、日本のスーパーでも透明な袋に白い粉が入った品物を買ったら、それは塩だったりとか…。最初の頃はこのようなことが幾度

もあった」と述べており、Aも同じような問題を抱えているとのことであった。

被調査者による解決策：自国の人からの助け、家族の助け

Bは商品の標示問題により、何度も誤購入した後、結局「自分の想像によって商品を推測するのをやめ、寮に住んでいる（自国の人）と一緒にスーパーに行き、商品の陳列方法や包装などについて教えてもらった」。

一方、Aは、「自分は常にノートを持っている。そして、買い物に行った際、漢字だけで表示される商品や、商品に貼ってある漢字のシールなどがあったら、その漢字をノートに写し、家に帰ってから主人に聞く。そのような行動の結果、「半額」「割引」という表示が理解出来たことが最もよい成果であった。なぜかという、家計にも役立つからである」と語った。

2) 買い物情報が乏しい

1) の問題のほか、外国籍住民にとって自国の食材の購入に関する情報があまりにも少ないという指摘がしばしばあった。

また、BとFの2人は来日初期の家財道具の調達に際して、多くのお金がかかったと述べていた。

被調査者による解決策：自国の友達から情報を得る

自国の食材の購入に関しては、今回の被調査者たちに聞いてみた結果、そのような問題に直面した時は自国の友達か、或いは地域の日本語ボランティアなどに尋ね問題を解決しているという。

要望：多言語の商品標示と買い物情報の提供

被調査者らは、スーパーでは、商品だけではなく、陳列棚やコーナーなどを示す文字の標示も多言語化できたら良いと願っている。たとえ多言語の標示はコスト面で不可能であったとしても、せめて英語による標示だけでもしてほしいという要望があった。

BとFは家財道具の調達については、身近な地域における中古家財などの売買情報などがあれば、家計には非常に役立つと話していた。

オ) 行政手続きに関する問題

1) 外国人登録

来日後、90日（以上）滞在する外国人が必ず行なわなければならない手続きは外国人登録と健康保険への加入である。日本人の配偶者であるAと、留学生の配偶者であるCは、ご主人の協力で問題なくこれらの手続きを終え、研究員の配偶者であるB一家は、市の多言語相談スタッフの協力により手続きを行った。また、企業内転勤のE一家の手続きは会社が行ない、留学生のGは、自国の先輩に同伴してもらい自ら手続きを済ませた。

しかしながら、私費留学生のFは「自分は私費留学生であり、ビザの申請などは日本語がよく分からない状況で全部独りでやってきた。ビザの申請は親切的な入国管理局の多言語相談スタッフの協力により無事に済ませた。しかし、当初、ビザ申請が必要な唯一の手続きだと思い込んでいて、外国人登録の手続きをしなければならないことを知らなかった」と述べていた。

被調査者による解決策：入国管理局の多言語相談スタッフの助け

自ら入国管理局の多言語相談スタッフに確認することによってFは外国人登録手続きの必要性を理解することができた。Fは「もし、その多言語相談スタッフが外国人登録の手続きを教えてくれなかったら、自分は不法滞在になってしまったかもしれない」とも述べていた。

2) 国民健康保険

Fは市役所で外国人登録の手続きを行なった後、役所を出る際に国民健康保険の担当者と呼ばれた。「自分は日本語がよく分からないので、なぜ呼ばれたのかほとんど理解出来なかった。結局、日本語で書かれた国民健康保険に関する冊子を渡されたので内容を理解しようと努めたが、記載内容はほとんどが日本人に向けての説明であり、外国人に対する説明はわずかであり、なぜ外国人である自分も加入が必要なのか、加入してどのような保障が得られるのかといった制度自体や、病院で受診した場合に、国民健康保険がある場合とそうではない場合はどう違うか、また保険料はいくらなのかといった具体的な説明は全然分からなかった」と述べていた。

被調査者による解決策：自国の知人からの助け

結局Fは同じく留学生である自国の知人に聞き、国民健康保険への加入は義務であり、さらに、国民健康保険だけではなく、外国人留学生医療費補助制度も適用されることを知った。

3) 税金問題

Fは「市から所得申告書が届いたとき、まず自分は申告が必要なのか否かを迷った。なぜなら、臨時収入で2000円の所得があったからである。しかし、それを判断するために、市から送られてきた申告書類を読んだが全く分からなかった」とのことであった。

被調査者による解決策：自分で税務署へ行く

結局、Fはわざわざ授業を休んで税務署まで行って説明を受けた。

4) ゴミ問題

ゴミ問題については、今回の被調査者である外国籍住民全員が、ゴミ分別に関するパンフレットを入手していたが、自国のゴミ収集のシステムと異なる点も多く、ゴミの分別回収の基本でもある可燃ゴミと不燃ゴミの識別すらよく分からなかったそうである。

被調査者による解決策：地域住民の助け

ゴミ問題に関しては、周囲の人に説明してもらいながら分別の仕方を学習し、分からないときは確認し、少しずつ識別が出来るようになった、とのことである。

5) 保育所の入園

アンケート調査によれば、大阪府下の各市町村では外国籍住民の子供も保育所に入所できることが明らかになった。ところが、BとDはその保育所の入所に際して苦い経験をしていた。2人とも、当初、保育所関係の窓口がどこで、どういう手続きが必要なのかを全部自分達で調べた。最初は、日本語がわからないこと

もあり、日本の保育所制度、たとえば、保育所の利用制限、公立と私立の違い、入学金と授業料がどう違うのか、また子供の年齢により保育所以外に幼稚園への入園の可否などもよく理解できなかった為、非常に苦勞したとのことであった。

被調査者による解決策：経験者の意見を参考にする

結局、Bは市役所の多言語通訳スタッフや、保育所の窓口担当者、地域の日本語ボランティアなどの協力を得て、また、同じく寮に住んでいる自国の人の意見を参考して問題を解決した。

D家族は、Dの奥さん（E）が近所の保育所を一軒一軒回って入園できるかどうかを確認し、その際、ある私立の保育所の所長が親切に対応してくれたため、ようやく日本の保育制度を理解することができた。その後、幾度も市役所に赴き、片言の日本語と英語で子供の保育入所の問題を解決した。

6) 予防接種と児童手当

BとDによると、日本の予防接種の種類やシステムが、自国のそれとは大きく異なり自国で必須であるものが日本では任意であったりする。しかも、予防注射の名称が自国の言葉でなんて言うのかが分からなくて、自国で接種済みか否かを確認できなかった、とのことであった。

被調査者による解決策：日本人医師による援助

BとDは、結局、自国の知人に頼んで予防注射の記録冊子を送ってもらい、日本の医師に確認してもらった。

また、Bが福祉行政の一つであり、日本人の多くは認知している児童手当を、来日後一年余りしてから、偶然にも知人との雑談によって知ることができ、早速、手続きを行ない支給を受けている。Bは「**どうして、このような福祉制度について、行政側が何も教えてくれないのだろう**」と話していた。

要望：外国人向けの案内書の作成と行政サービスの窓口の積極性

Fは「**もし市役所で渡された国民健康保険の冊子で、外国籍住民の在留資格の違いにより適用される制度の有無や、保険料の金額とか、どんな制度なのかといった点で**

解りやすい説明があったなら、自分も迷わずに済んだと思う」と述べていた。また、Fは自分が「日本語が解らないのではなく、その課税のシステム自体が理解できないのである。自国では所得はいくら以下なら、申告しなくていいと明記されており、しかも税金の計算の仕方や記入方法までも参考資料として例示してある。日本の場合、申告書類にはそのような資料や説明がなくて、非常に困った」と述べ、国民健康保険と同様、外国人の立場から確定申告を説明した冊子作りが必要かつ重要であると提言した。

B、D、Eはみな口をそろえて「外国人登録の手続きの際、子供のことも含めて、次はどの窓口に行き、どんな手続きをすればいいのかというアドバイスがあれば、大いに助かる」、「保育所と幼稚園の担当の窓口が違うのは理解できるが、それぞれの窓口で違う選択肢があるということを教えてくれれば、大いに参考になり助かるだろう」と述べていた。すなわち、市役所の外国人登録手続きの所で、窓口の職員がそれぞれの家族状況に応じて、きめ細やかにその他の手続きについてもアドバイスをしてほしいと願っていた。

5. おわりに

具体的な問題点については、後に触れることにして、まず、本稿の目的であった「外国籍住民の視点」から生活上の問題を取り上げることについて考えてみたい。

今回のインタビュー調査によって、外国籍住民がどのような問題をかかえ、それぞれがどのように個別的な問題を解決し、いかなる要望を持っているかが明らかにされた。どれもが率直な意見であり、今後の取り組みにとっては参考になるのではないと思われる。このようなインタビューが可能となった理由としては、調査者である羅自身が、外国籍住民であったことが挙げられよう。日本国籍住民が調査者であったとしたら、たとえ言語的な問題を抜きにしても、これほど率直な回答は得られなかったのではないと思われる。話しを聞いてくれる相手が外国籍住民であったため、調査という制度的な会話であったとはいえ、本音をそのまま表明できたに違いない。また、外国籍住民がここで記したような「要望」を出していることに、日本国籍の読者は多少の違和感を抱くかもしれない。日本における価値観からすれば、国であれ、地方自治体であれ、いわゆる「お上」であ

る役所に要望を出したり、苦情を申し述べたりするなど言うのは、社会的な規範から逸脱したものと思われがちだからである。しかし、外国籍住民の価値観に照らし合わすならば、地域に住む一市民である住民が公のためにある役所に自分たちの要望をきちんと言うことは、当たり前なことなのかもしれない。そうした異なる価値観を知り、それを共有することも「共生」社会の実現のためには重要であろう。しかも、外国籍住民の抱える問題のいくつかは、日本国籍住民の問題ともなりうる。つまり、外国籍住民の要望は、日本国籍住民の要望とオーバーラップする部分があるとも考えられる。たとえば、高齢化社会においては、介護保険などの地方自治体のサービスに関する情報をきちんと入手し、それを有効に利用することは大切であろう。そのようにして考えるならば、サービスがなされていてもそれが有効に活用されていない、もしくは、納税などに関する「義務」についての情報は多いが、「権利」に関する情報はすくない、といった問題は外国籍住民だけのものではない。異なる価値観を受け入れることは、葛藤や衝突も伴うだろうが、それまでの価値観を見直し、よりよい価値観を創造することにもつながるのである。

さて、それでは本稿のテーマである「外国籍住民が抱えている生活問題点」について考えてみよう。今回の調査では、外国籍住民にとっては、やはり日本語の言語能力不足という問題が最大の問題であることが明らかになった。これが存在する限り外国籍住民の抱えている生活問題は消えない。それゆえ、日本語教室が重要になる。インタビュー調査でもそのことは検証された。ところが、アンケート調査では、大阪府下の4分の1の市町村で、公的にも私的にも日本語教室の取り組みがなされておらず、特に人口の少ない市町村にその傾向が強いことが判明した。「共生を生きる日本社会」のためにも、まだ日本語教室を開設していない市町村の、今後のより積極的な取り組みが望まれる。

第2の問題は、医療に関する問題であった。これも「日本語以外の書類がない」など、言語の問題と重複するものもあるが、たとえば緊急病院を24時間体制にするとした要望は、外国籍住民に限定されたものではない。また、外国籍住民にもわかりやすい、税金の支払い方や年金などについての簡単な説明書があれば、それは日本国籍の住民にも有益だろう。

次に、本稿ではさまざまな問題の解決策に焦点を当てたので、それについて考

えてみよう。1999年に行われた豊中市の調査によると、外国籍住民、特にニュー・カマーによる問題解決や情報入手の方法は、主に同じ国・民族の友人、日本人以外の友人から入手する、というものだった。たしかに今回の調査でもその傾向が見られた。しかし、他方では、そうした情報は、道端で出会った同じ地域の住民、バスの運転手、地域日本語教室のボランティア、あるいは同じく地域の日本語教室で勉強している他の外国籍住民の方から得たというケースも多かった。つまり、一般市民の「さりげない優しさ」が「共生社会」を形成しているのである。外国籍住民に対する差別や偏見などが存在することも事実であろうが、解決策を検討することによって、それとは逆の「寛大さ」や「親切な手助け」などが存在することも明らかになった。箕面市などが提唱する「内なる国際化」の主旨のひとつは、国際化の分野で、自治体ばかりでなく、地域の市民の主体的な参加により、地域社会が自己決定し、自己責任を果たすことが重要、という点にあった。今回の調査からも、この「内なる国際化」の傾向が垣間見られたと思われる。とすれば、今後は、地域住民のこの「内なる国際化」に対する意識をますます高めていくことが必要となるだろう。

最後に、外国籍住民の要望について取り上げてみよう。今回の調査から、多言語情報の提供や作成が強く求められていることが明らかになった。実際、情報の多言語化は、行政サービスの一環として、かなりの程度実施されている。それにも拘わらず、まだまだ外国籍住民の要求に応えられない場合が多いようだ。「多文化共生社会」構築のために、「外国籍住民に対する多言語行政サービスの充実」を目指した「平等な行政サービス」について語られることが多い。しかし、多言語共生社会やその地域づくりのすべてを行政に求めると、コストの問題が生じてくる。それゆえ、どのような多言語行政サービスをどの程度まで実施するかが問題となる。また、せっかくコストをかけてすばらしいものを作っても、外国籍住民に利用されないのであれば、それは無駄となってしまう。生活案内の例がその典型であろう。そうした問題を回避するためにも、外国籍住民の見解を取り入れたり、経験知の異なる市町村間の横のつながりを密にしたりする必要があるだろう。いかなる情報をどの程度、どのような言語で伝えるかなど、多言語の情報冊子についての課題は多いが、参考となる資料もすでに存在することも確認できた。それらを有効に利用することが望まれる。

外国籍住民の問題は、言語面的な問題のみならず、日常生活において遭遇する、日本特有の生活環境、システムにも関係している。そのような日本特有の生活環境・システムの情報不足といった問題を解決しようとするときには、日本語ボランティアだけでは手におえない。そのような場合、行政や他の市民グループ等と連携して、それらの援助を得ることが必要であり、そうすることによってさらに地域の活性化にもつながると考えられる。

従来「多文化共生社会づくり」を検討するとき、その多くは「日本籍住民対外国籍住民」という枠の中で取り上げられた。しかし、住民の多様化になる現在の日本社会における共生社会づくりには、「日本籍住民対外国籍住民」という対立概念の議論や考察だけでは充分ではない。場合によっては「外国籍住民対外国籍住民」あるいは「日本国籍住民対日本国籍住民」といった構図も存在するであろう。

「共生社会」という言葉を辞書で調べると「共に同じくところを生きる」という意味である。今回の調査結果のとおり、「多文化共生社会づくり」を考えると、外国籍住民が抱える問題について、その解決策を日本籍住民に求めるのではなく、外国籍住民自らによって、解決することもできる。それぞれの経験を活かすことにより、外国籍住民が彼ら自身の悩みや困惑を解決することができるのである。さらに言えば、国籍や文化の違いにかかわらず、地域全体が共に助け合えば、自ずと地域における生活環境が向上していくに違いない。

参考文献

- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative Research For Nurses*. Blackwell. (野口 美和子 監訳(2000)『ナースのための質的研究入門—研究方法から論文作成まで』 医学書院)
- Kimberly, O. (1998). A Journey into Narrative Analysis: A Methodology For Discovering meaning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, pp. 244-259.
- 朝日新聞 (2004) 『共生社会の構築課題』2004年5月5日 p. 29.
- 和泉市 (2001) 『和泉市国際課推進指針～内なる国際化をめざして』
- 大阪市外国籍住民施策有識者会議 (2002) 『外国籍住民施策検討に係る生活意識等調査報告書 概要版』
- 大野木裕明・中澤潤・保坂亨 (2000) 『心理学マニュアル 面接法』北大路書店
- 京都市 (1997) 『京都市在住外国人意識・実態調査報告書 正編—調査の結果と分

析』

桜井 厚 (2002)『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 せり
か書房

豊中市 (1999)『豊中市外国人市民アンケート調査結果報告書』

豊中市国際化施策推進懇話会 (1999)『今後の国際化施策のあり方について提言』

とよなか国際交流協会 (2003)『財団法人とよなか国際交流協会 2003 年度事業
概要』

とよなか国際交流協会、「在日外国人と地域社会」研究会 (1995)『在日外国人生
活ニーズ基礎調査報告書—在日外国人と地域社会』

浪田 克之介 (1998)「多言語主義」のコスト—カナダを例に—『月刊 日本語』
Vol. 27, No. 8,

ネウストプニー (1982)『外国人とのコミュニケーション』 岩波書店

箕面市外国人市民施策懇話会 (1998)『箕面市における外国人市民に関する施策の
あり方について (提言) —だれもが住みよいまち箕面をめざして—』

箕面市 (2001)『箕面市国際化推進計画』

宮島 喬 (2003)『共に生きられる日本へ』 有斐閣

八尾市 (2003)『八尾市国際化施策推進基本指針—ちがいを豊かさに、活力あふれ
るまちをめざして—』

入国管理局ホームページ(2004 年 3 月) <http://www.immi-moj.go.jp/>

謝辞

本稿の土台となるアンケート調査に協力してくださった大阪府、および大阪府
下の 41 市町村の担当者の方々、そしてインタビュー調査に協力してくださった 7
名の外国籍住民の方々に深くお礼を申し上げたい。また、本稿が今後の「共生を
生きる日本社会」のための市町村のさまざまな取り組みに少しでも役立つことが
できれば幸いである。

日本力行会による移民教育

一 異文化教育黎明期に学ぶ共生 一

眞崎睦子

1. はじめに

「ニューズウィーク日本版」2003年8月6日号のテーマは「2030 移民大国 ニッポン—少子化危機で日本に出現する『他民族経済』」である。表紙は、恐らくコンピュータグラフィックによるものと思われるが、複数の民族の特徴をあわせ持つと思われる男性で、寿司職人とおぼしき衣類を着用している。急速に進む少子高齢化で労働力不足が深刻となり、経済の沈没を防ぐには大量の外国人労働者を受け入れるしかない、というのがこの号の主張である。このような外国人受け入れ問題などの特集は多くのメディアによって組まれてきた。しかし、これは経済だけをめぐる問題ではない。例えば、同特集では、浜松でタクシー運転士として働くブラジル人を見て逃げた老婦人、外国人看護師の必要性を認めている労働経済学者が、フィリピン人が自分の親の介護をするのは嫌だと発言した例が紹介されている¹。日本社会全体だけではなく、個人レベルにおいても、すでに形成されつつある多文化共生社会へ向けて、旧来の価値基準を見直すことを求められているのである。

このような議論に出会うたび、思い起こされるのは次のような指摘である。

日本は歴史上、外国人労働者を導入した経験がほんとうになかったのだろうか。

(中略)まず指摘しなければならないのは、このような主張は二つの史実を明らかに無視している、ということだ。一つは、日本は戦前、朝鮮半島と中国から「強制連行」という手段を用いて外国人労働者を導入した歴史をもっているということ。もう一つは、戦前、多くの日本人が海

¹ 「ニューズウィーク日本版」2003年8月6日号、pp.26-31。

外移住をした歴史である²。

このうち、後者、海外移住の歴史は、独自の言語、文化の担い手であった日本社会の構成員が他国あるいは異文化圏へ移動し、多文化共生社会の一員となるべく、異文化適応への道を探った歴史である。なかには満州の例にみられるように、自国の文化をそのまま他国に植え付けたかのような、移住、移民とは異なる「殖民」と呼ぶにふさわしい例もあるが、北米、南米への移住については、日本社会が海外すなわち異文化圏へと人々を送出した歴史でもある。

この章では、まず、日本社会からの移民送出の歴史を概観し、そのような中で、一世紀前から海外に活路を見出した人々へ移民教育を施し、その人的ネットワークの強化をはかり続け、今では、かつて送り出した人々が各地でつくりあげた社会から、その縁者を日本で受け入れ、教育支援をしている団体、日本力行会の移民教育について、その歴史と内容を明らかにするとともに、今、過去の世代の異文化適応の姿から何を学ぶべきか、考察する。

2. 日本から世界へー移民送出史概観ー

日本から海外への渡航が許可されるようになったのは鎖国令が解除された1866年（慶応2年）以降のことである。在留外国人に雇われていた日本人の海外渡航が認められ、これが「雇用移住」の原形となった。その後各国への海外移住が認められるようになったが、このような初期の雇用を目的とした移住の多くが悲惨な結果に終わっていることはあまり知られていない。

例えば1866年にグアム島へ出発した42名からは、現地での苛酷な労働と劣悪な環境などにより死者が続出、辛うじて生き延びた28名は全員が1872年までに帰国している。1894年にはカリブ海のフランス領の孤島に499名の日本人契約労働者が移住、契約内容が無視した雇い主に抗議した彼らは逮捕さ

² 卓南生「日本における『外国人労働者』論議の諸問題」（百瀬宏・小倉充夫（編）『現代国家と移民労働者』、有信堂高文社、1992年）

れ、暴行により多数の死傷者が出ている。2年後には30名以上の死亡者を除く全員が帰国している。この他にもフィジー、グアテマラ、ペルーなどに渡った日本人労働者たちは虐待にも似た扱いを受け、幸運な場合は救済に訪れた日本領事館関係者により解放されるなどしているが（グアテマラ）、不運な者は原野に放置されたという記録も残っている（ペルー）³。

このような虐待の背景には、この当時まだ世界的に「奴隷制度」の名残があったことを念頭におかなければならない。産業革命を達成したイギリスが奴隷制度を廃止したのは1833年である。続くフランスが1848年、そしてアメリカが南北戦争の後、1863年にこの制度を廃止している。これらの時期は日本からの海外への移住が始まる直前である。キューバの1886年、ブラジルの1888年という奴隷解放の時期は、もう既に日本からの労働力の輸出が始まっていた時期と重なる⁴。このような世界的な動きを背景に始まったのが日本社会からの労働力の送出であった。すなわち、明治維新以後に本格的な人口の移動、移民が始まったのである。

海を越えての目的地は北海道、樺太、朝鮮半島、台湾、中国、東南アジア諸国、そして南北アメリカであった。明治元年、無許可のままハワイに渡った153名の「元年者」と称される人々がいた。しかし労働契約終了前の帰国者、3名の自殺者が出たことなどが重く受けとめられ、この後の組織的な移民は禁止されている。これら初期の辛酸を舐めた人々にもし十分な情報、例えば移民教育、異文化教育が与えられていたならば結果は変わっていたのではないだろうか。後年、日本政府はオーストラリアへの短期契約移民が成功したことを機に海外移住への姿勢を緩和させることになる。明治維新以降の社会変動で国内の多くの人々が社会的な基盤を失っていたこともこれに拍車をかけることになった。特に土地制度の改革と商品経済の発達と浸透は農村部の過剰人口を生み出す要因となっていた。このような国内の事情は職無き民の都市部への移動はもちろんのこと、海外への移民という選択の十分な下

³ 若槻泰雄・鈴木譲二『海外移住政策史論』、福村出版、1975年、pp.53-56。

⁴ 前掲書、pp.58-60。

地となった。1885年にはハワイ政府の強い要請のもと945名という大量の官約移民が海を渡り、その高い賃金水準と初期の移民から伝えられる情報によりハワイ行きを希望するもの、そしてハワイよりも賃金水準が高いとされるアメリカを目指すものは急増したのである⁵。

しかしその後、急増する日本人移民に対するアメリカ社会の反応は日露戦争後急速に日本排斥、いわゆる排日の様相を帯びるようになった。日露戦争中、世界の同情を集めていたアジアの小国日本の勝利の瞬間から、各国が日本に警戒の念を抱くようになったのである。一方、日本政府は日本人移民がアメリカで醜業を営み、恥をさらしている、などの政府関係者の報告に、迅速に自主的な移民制限を行った。これが1908年までに日米両国間で合意に達した「紳士協約」である。ブラジルへの最初の大量移民を乗せた笠戸丸が神戸港を出たのがこの1908年であることは決して偶然ではない。

このような、海外雄飛に夢を託した人々に関係者が各地で収集した情報などをもとに移民教育、すなわち異文化教育を施してきたのが日本力行会である。

3. 日本力行会のはじまり

日本力行会は明治30年、「東京労働会」の名前で始まった。創設者は苦学の末、明治26年に東北学院を卒業した牧師、島貫兵太夫である。自らの苦学体験をもとに貧困の救済の対象を苦学生に求め、自宅をこの運動の場としてのスタートであった。やがて島貫はアメリカでの苦学の現状を視察、その後、苦学生の渡米を奨励するとともに、農村部の困窮者の海外進出をもすすめ、その渡米の案内、教育、そして送出にも力を注ぐようになったのである。その後、会の名称が「東京精勤会」、「東京造士会」と変わる。この名称が加納治五郎道場と紛らわしかったため、さらに「日本力行会」と改められたのは明治33年であった。「力行」とは中国の言葉「苦学力行」に由来する。「貧児救済所にあらず開発所也。貧学生の智徳体の開発を希望して苦学自活の道を与ふる所と知るべし。独立自尊の念なき者は来るべからず。己れの腕によって

⁵ 村山裕三『アメリカに生きた日本人移民』、東洋経済新報社、1989年、p.5。

喰うの覚悟ある人のみ来るべし。力行会は喜んで職を与ふ」というのがこの組織の趣旨であった⁶。

組織の中にライオン行商部、ライオン館という文字が確認できる。当時、この会に集い来るものの増加に伴い、苦学生救済という趣旨に賛同し、援助する各界の有力者も登場した。現在のライオン株式会社の創業者、小林富次郎もその一人であった⁷。小林は当時ではまだ珍しかった電話を同会に寄付している。また、「ライオン館」は小林が寄付した苦学生のための宿舎だった。ここに住んでいた苦学生が同館内の新聞部、炭類販売部のもと、行商や新聞配達を行ったのである。図書貸し出し部の図書は理学博士宇野太郎氏の寄贈によるものであった。このように多くの支援者により組織は拡大されていった。

そのうち「渡米部」は明治31年に設けられた。苦学生のみならず日本人の貧困救済を海外、特にアメリカへの移住をもって行うことを目的としたのである。島貫も『渡米案内』（明治35年）、『渡米策』（明治37年）、『实地渡米』（明治38年）などの渡米案内書を次々と執筆、出版して渡米熱を高めた一人であった。「当時は民間の移住、海外渡航幹旋会社があって、専らそこで海外案内、移民の募集を行っていたが、営利目的であったから自ずと宣伝的になって必ずしも正確な海外情報とはいえないものが多かったのだろう。それに比べて本会の案内は、本会会員の実地体験によるものであったから、国民によく読まれるのは当然であった」と日本力行会は島貫と同会による渡米案内

⁶ 韓愈（768～824）が伯夷について述べた評論「伯夷頌」の中に力行という言葉がみられる。（日本力行会創立百周年記念事業実行委員会記念誌編纂専門委員会（編）『日本力行会百年の航跡』、日本力行会、1997、p.7。）

⁷ 小林富次郎は1891年（明治24年）に小林富次郎商店を創業、東京神田の店舗で石鹸、マッチの製造販売を始めた。これが後のライオン歯磨株式会社とライオン油脂株式会社となり、この二つの会社が対等合併したのが現在のライオン株式会社である。（www.lion.co.jp、会社概要、ライオン年表より）

書の信頼度の高さを説明している⁸。

4. アメリカへ

4.1 渡米会員とその特典

希望すれば誰もが無条件に渡米部の会員になれるというわけではなかった。資格試験により「渡米会員」を選抜していたのである。以下は、日本力行会において渡米資格を得るために必要なプロセスである。

受験申し込みの後、渡米の資格があると認定されたものは渡米部会員となることができる。この試験には受験手数料として76 銭が必要である。この試験に合格した場合、渡米会員として会費 3 ヶ月分と機関紙一年分、合わせて1 円 32 銭を納める。その後、地方のものは上京、近くに下宿するなどして、渡米の日まで毎日、修養準備と称される会に出席するのである。

試験に不合格の場合は「十分な資格はないが着々準備資格を得るもの」との認定を受ける。その後、地方会員として機関紙の購読などで修養を重ねるか、あるいは「修養渡米会員」として上京、修養部という部会に入る。これには入部料 1 円、月謝 3 円が必要である。その後一定期間の修養を終えて渡米するという形をとっていた。

修養研究の内容は以下の十八項目からなっていた。

- | | | |
|----------|---------|-----------|
| 1) 毎朝礼拝 | 2) 聖書輪講 | 3) 基督教研究会 |
| 4) 立志講話 | 5) 西洋料理 | 6) 米国研究 |
| 7) 渡米クラブ | 8) 常識教練 | 9) 感話会 |
| 10) 雄弁会 | 11) 体育会 | 12) 図書館修学 |
| 13) 野戦伝道 | 14) 訪問 | 15) 神音研究 |
| 16) 西洋音楽 | 17) 英語 | 18) 各種労働 |

⁸日本力行会創立百周年記念事業実行委員会記念誌編纂専門委員会(編)

『日本力行会百年の航跡』、日本力行会、1997、p. 8。

上記の修養研究科目のうち、キリスト教を基盤にした団体ということから、礼拝や聖書輪講、また、渡米を前提にしているということから、英語や米国研究というものが科目としてあげられているのはわかりやすいが、西洋料理に関しては、アメリカの食べ物に慣れるというのではなく、他の目的があった。先にアメリカに渡ったものから、「(アメリカでは)コックとなって月百円くらいの収入になる場合もある、米国のみならず英国にも行き、月百五十円くらいの収入となる者あり」という話が紹介されていたのである。1907年の例をあげると、市町村立小学校教員の給与が都市部で24円だった時代である。「料理」という技術を身につけて渡米しようと思う希望者たちがいても不思議ではない。つまり、渡米後の職業を念頭においての科目であった。ちなみにこの西洋料理の講習を受けるためには、別に月謝3円、会費30銭、そして毎週料理2、3品の講習で実費20銭が必要であった。

また、「野戦伝道」というのは何だったのだろう。「野戦」とは一般に野外における戦闘などを意味するが、この場合の「野戦」とはキリスト教(救世軍)独特の表現で、教会の外、つまり街頭などで会報を配布したり、一般市民に募金を呼びかけることである。このように至るところに力行会を経済的に支えるしくみが見え隠れしていたのである。

試験に合格し、あるいは修養を終え、渡米会員になることにより与えられる特典は以下の通りであった。

(渡米会員の特典)

- ・「救世」の配布を受け、渡米上の新知識と米国実情、日本の諸経済事情を知ることが出来る。
- ・ 渡航船中同行のよき人を紹介される。
- ・ 在米支部に紹介される。
- ・ 米国の確実、適切な学校を案内される。
- ・ 洋服、靴などの必需品を安く世話される。
- ・ 出帆後の旅館、船中、上陸後の経費の工夫を教えられる。
- ・ 旅費工夫の注意、助言を受ける。
- ・ 米国にあらかじめ土地購入を紹介され、地主で渡米できる。

- ・ 在米同胞に出資、資本主としての渡米の道も開かれる。
- ・ 残された妻子の保護、監督、世話をしてくれる。
- ・ 妻子など呼び寄せの時に世話をしてくれる。
- ・ 渡米会員の消息を父兄が会を通じて確かめられる。
- ・ 旅券下付などの手続きについて疑問点を教えてもらえる。
- ・ 渡米の際に送別会を催され、同行者を紹介される。

(在学会員証の交付)

渡米出発時に会費一ヵ年分 3 円 60 銭、「救世」誌一ヵ年分 42 銭、渡米部払込み会員証交付⁹

「特典」といえどもこれらの情報料は有料であった。この当時市井の人々はどうのような金銭感覚で生活していたのであろうか。以下は日常の中の細々とした「値段」である。

そば（もり・かけ）

1 銭 8 厘（明治 31 年）

白米（10 キログラム）

1 円 19 銭（明治 35 年）

入浴料

2 銭 5 厘（明治 35 年）

理髪料金 10 銭（明治 33 年）

定期券（一ヵ月・国鉄最低区間）

2 円（明治 32 年）

日雇い労働者の賃金

37 銭（明治 33 年）

銀行の初任給（大卒）

35 円（明治 31 年）

家賃（東京都板橋区、一戸建て、一ヵ月）

⁹ 前掲書、p.39。

これによると渡米会員になるための資格試験受験には東京都板橋区で標準的な一戸建てを借りる賃料（76 銭）とほぼ同額の料金が必要であったことがわかる。また、渡米会員資格を得ると、会費 3 ヶ月分と機関紙一年分、計 1 円 32 銭の支払いが待っていた。白米 10 キログラムとそば 16 杯分の金額である。また、不合格の場合は月謝 3 円を出して修養が課されるが、これは日雇い労働 8 日分の給料とほぼ同額である。苦学生と貧困者の救済が目的だったとすれば、彼らにとっては決して容易い出費ではなかったはずである。しかも地方出身者はこれらに加えて下宿代、その他の生活費も捻出しなければならなかったのである。会員たちはある程度の資産を有していたのではないかと考える。それとも渡米により成功を手にするためには、このような料金体系を「安価」であるとみなしなければならないものだろうか。

この会費徴収制と外部有志に寄付を求めることが時として世間から嫌悪される原因ともなったのである¹¹。そしてこの研究のための資料収集の過程でわかったことだが、日本力行会に関する研究の中で、この会の「営利性」にふれたものはほとんどなく、この「営利性」のために、日本人移民の教育に尽力していた他の団体と峻別されることもあるのである。これについて、まず、日本力行会側の説明を引用したい。

島貫は最初から会費（謝礼、月謝）のことは念頭にない。苦学生からそれをとることは矛盾する。貧者の救済を使命とするからには当然の帰結であった。そのうちに、会の現状、将来の抱負を先輩に語る中で「会員から会費をとっていない」ことを知られ、先輩は甚だ「それは不都合」であり「会が成り立つわけがない、如何なる会員であっても会費をとるのは憚る可きことではない」との意見があっ

¹⁰ 週刊朝日(編)『値段史年表 明治大正昭和』、朝日新聞社、1988

¹¹ 『日本力行会百年の航跡』、p.14。

た。

この頃会にあった者は皆、苦学生であった。まだ渡米者教育のための教養部（教養学校とも呼称される）はなかった。島貫は、この生活に苦しいものから経費負担を強いることには釈然としない。残酷のように思えて仕方がない。でもこのままでは会の経営は覚束ない。彼は神に祈り、熟考する。そして会員の一人に、「毎月十銭宛出して呉れぬか」とたずねて見た。すると彼は「毎月十二銭出しましょう」といった。「これに力を得て」他の会員一人ひとりに聞くと皆会費の捻出を承知した¹²。

そのような過程を経て決定した各種料金を支払っても明治 39 年（1906 年）には 1 月から 6 月までの半年間だけで 2,089 人が日本力行会を訪れ（相談人員）、411 人が新会員となり、渡米部は活況を呈していたのである¹³。

この活況の背景には会員達の次のような認識があったのである。

（島貫は）実地にアメリカを見聞きして、収入が多く、働き口があり、かつまた、働きながら勉強できる環境に注目して、いらいアメリカ渡航に精力をそそいだ。金もうけを目当てにはじめたのではなかった¹⁴。

4.2 島貫の思想と成功観—霊と肉の救済—

これまで述べたように島貫の思想は貧者の救済に立脚している。特に霊のみの救済ではなく「霊肉」両方の救済を掲げているのである。「肉」とは物質的、経済的な救済と解釈して差し支えないだろう。島貫は自ら他の教会活動と日

¹² 前掲書、p.14。

¹³ 前掲書、p.31。

¹⁴ 『北米百年桜』の著者、伊藤一男による記述。（p.27）

本力行会と一体の存在である力行教会との相違を以下のように述べている¹⁵。

- ・ 一般の教会はどうしても霊のみ説いている（云いかえれば手数のかからぬ方面のみ説いている）に引きかえ、こちらは肉と霊の両面の救いを説く。
- ・ 一般の教会は、多く理論に偏して教理に重きを置いているにもかかわらず、こちらは卑近でもかまわぬ。すべて実行をこれに伴い得るように説き、こうして現に実行に現すところの力行主義を主としている。わが力行教会は千百の議論を為さんより一つの神の命令を実行することに重きを置いているのである。
- ・ 他の多くの教会は外人宣教師に助けられ、外人に経済的補助を受けている。わが教会は決して外人の助けを受けていない。
- ・ 外国キリスト教会をそのまま受け売りすることはしない。日本で消化されたキリスト教を説き、日本人の人情、風俗習慣にもとるようなことはしない。
- ・ 多くの教会は「忠君愛国」を口にするようなことを潔しとしない。しかし年来、わが大和民族の血潮として植えつけられたこの忠君愛国の精神の涵養は、われわれの責務というべきではないか。

このような独自の考えのもとに島貫は日本力行会、そして渡米部を運営していたのである。ここにはアメリカに移民を送出しながらも「外人」の宣教師や「外人」からの資金援助に依拠しない、むしろ、それらを拒絶するような姿勢が読み取れる。島貫の思想はむしろ当時の日清、日露戦争後の日本全体に流れる「海外膨張論」に近い。また、「忠君愛国」の思想から逃れられない明治人としての姿も島貫の真実だったのである。また島貫の著作によく登場する

¹⁵ 『日本力行会百年の航跡』、pp.53-54。同志社大学人文科学研究所「海外移民とキリスト教会」研究会『北米日本キリスト教運動史』、PMC出版、1991年、pp.511-512。

「成功」の文字の裏には、島貫のいう成功は、社会的、経済的なものであったことが読み取れる。確かに「貧しい苦学生」とは対極のイメージではある。しかしそこにはこの団体の基盤となっているはずのキリスト教における霊的救済の色彩はない。

4.3 渡米部の低迷

明治 31 年（1898）に苦学部とは別に設けられた渡米部は全国各地からの渡米希望者からの関心を集めることになり、会事業の主流となっていた。しかし、この隆盛の一方で、急増する日本人移民に対するアメリカ社会の反応は日露戦争後急速に日本排斥、いわゆる排日の様相を帯びるようになった。日露戦争中、世界の同情を集めていたアジアの小国日本の勝利の瞬間から、各国が日本に警戒の念を抱くようになったのである。

日本政府は日本人移民がアメリカで醜業を営み、恥をさらしている、などの政府関係者の報告に、迅速に自主的な移民制限を行った。これが 1908 年までに日米両国間で合意に達した「紳士協約」である。

この時期を境にして日本力行会経由で新天地を目指した会員の行き先はブラジルを中心とした南米へと変わっていく¹⁶。ブラジルへの最初の大量移民を乗せた笠戸丸が神戸港を出たのがこの 1908 年であることは決して偶然ではない。

しかし明治 41 年の日本力行会の「会員状況」は会が多くの渡米者の「道しるべ」となり、移民教育を施したことを物語っている。

会員状況（明治 41 年 2 月末日）¹⁷

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. 国内外会員 | 4,760 名余 |
| 2. これまでの渡米会員 | 2,625 名余 |
| 3. 当年 2 月渡米会員 | 40 名（内、女性 3 名） |

¹⁶ 前掲書、pp.67-73。

¹⁷ 『日本力行会百年の航跡』、pp.35-38。

4. 渡米会員試験受験者	146 名
入会許可者	32 名
修養会員へ	71 名
5. 修養学校で修養中	172 名

中でも明治 40 年（1907）の時点で在米会員が約三千名だったということは特筆すべきであろう。卒業会員達はシアトル、サンフランシスコ、ロサンゼルスといったアメリカ西海岸の都市を中心にアメリカ支部を形成していった。彼らは又、米国各地で力行会につながり、日本の本部との連絡を密にしていた。海外に渡航した会員は一ヶ月に一度、必ず所在、就業状態など生活や活動について日本の本部に報告することが義務付けられていたのである。彼らによる報告も日本国内で力行会につながる人々にとって移民教育を支える情報となっていた。

しかし、実は、この後も日本力行会は、秘密裏にある種の指導を行っていた。「紳士協約」後も渡米を希望するものに対して、それまでとは形の違う移民教育、「密航」の手ほどきをしていたのである。その内容はどのようなものであったのだろうか。

力行会は神奈川県御崎町に独自の「密航訓練所」を設けたのである。ここは密航希望者を訓練する機関であった。密航希望者は、油紙に衣服・靴を包んで頭の上にくくりつけ、泳ぐ訓練を重ねた。密航した船から抜け出し、泳いで岸にたどり着くための訓練である。例えば、信州から参加した一度も海で泳いだことのなかったものが懸命の訓練で 4 キロを泳ぎきるまでに成長した。また、1.5 メートルほどのさらし木綿を頭にくくりつけて、それをひらめかせながら泳ぐことにより、フカの餌食になることを防ぐ方法など、様々な訓練が課された。その第一期生は北米を目指して出発、タコマ港（ワシントン州シアトル近郊）近くで海中に飛び込んだ。しかし、船腹に近かったため、スクリューに巻き込まれて体が粉々になり即死している。この失敗により、力行会側は躊躇するものの、後続の会員たちは「吊い合戦」と銘打って次々と密航に挑んだ。その数は 300 人ほどに上ると言われている。当時は「力行会ではなく、密航会」という陰口も叩かれたようである。このような密航指

導は同会の南米移住事業が本格的に軌道に乗るまで続けられた¹⁸。これも一つの「渡米」の形には違いない。

しかし、このような経緯で、力行会は、時代の流れとともに本格的に南米各国、そして後に満州への移住を柱としていくこととなる。

5. ブラジルへ

5.1 永田稔の時代

後に日本移民協會横濱講習所の所長となる永田稔は 1908 年に渡米、その後、アメリカで農業に従事する青年たちのリーダー的役割を果たしていた。初代会長、島貫の命を受けて国内の後進指導のために帰国したのは 1914 年のことであった。アメリカの日本人移民の実態、例えば「サンフランシスコでよごれた日本服を着、子供をおんぶして、手にやかんをさげてぞろぞろ歩き回り、中には四つ角で立小便するものもいた」などを目の当たりにしていた永田は、「北米の排日は非人道的であったにしても日本側も研究をして今後の海外移民の講習所を設置しなければならない」と会の後援者の一人であった新渡戸稲造を軽井沢の別荘に訪ね、訴えている。新渡戸は「それは大切なことで、もっと早くからやらねばならぬことであったが、やってくれる人がいなかった。力行会でやるのもよいが、日本移民協會ができたばかりで、有力知名の人々が顔を出しているから、表面は移民協會の仕事にして所長を君がやることにしてはどうか」と応じた。こうして帰国から 2 年後の 1916 年に日本移民協會横濱講習所が開設され、本格的な移民講習が、力行会でそのノウハウを熟知していた永田らによって始められたのである¹⁹。

あるとき、永田は外務省への出頭を命じられている。恐る恐る出かけてみると「移民講習所をやっていただいて感謝しておる、少々御援助をいたしたい」と通商局長から 1500 円の援助を受けたというエピソードも残っている²⁰。

¹⁸ 伊藤一男『北米百年桜』、北米百年桜実行委員会、1969、pp.117-118。

¹⁹ 永田稔『力行会七十年物語』 日本力行会 1966 39-40 頁。

²⁰ 前掲書、41 頁。

この後、永田は外務省、神奈川、兵庫、長崎の三県と交渉、その結果、望みかなって各県に海外渡航講習所が設置されることになった。国立移民収容所（神戸）はその一つである。

いわば移民教育のパイオニアであった永田は力行会初代会長島貫同様、海外移住に関する案内書を次々に執筆し、青年たちの海外移住熱を高めた一人であった。小冊子、『海外渡航者必携』、1916年の初版以来、版を重ねつづけた『新渡航法』など多くの移民教育用の文献を残している。その内容については2002・2003年度報告書に詳述した²¹。

	8:30	9:00-10:00	10:00-11:00	11:00-12:00	1:00-5:00	5:00
月	礼拝	ポルトガル語	ポルトガル語	移住学	作業 (村山武彦)	自由時間
火	礼拝	移住学	移住学	移住学	作業 (米良ゆき)	自由時間
水	礼拝	海外事情 B	渡航法	新約聖書	作業 (村山武彦)	自由時間
木	礼拝	ポルトガル語	ポルトガル語	移住学	作業 (米良ゆき)	自由時間
金	礼拝	海外礼法	移住学	移住学	作業 (村山武彦)	自由時間
土	礼拝	旧約聖書	海外事情 A	海外事情 A	自由時間	自由時間
日	礼拝	(8:30-9:30)	自由時間	自由時間	自由時間	自由時間

（資料 1） 昭和 40 年代の講義課目時間割

日本力行会リーフレット「開拓講習所要覧」より「作業」とは便所掃除、庭の

²¹ 横田睦子（眞崎睦子）「ブラジル移民への栞（しおり）ー横浜・神戸・船上の移民教育ー」（大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文学」2002・2003 年度報告書「言語の接触と混交」第 2 部第 1 章）

手入、農作業などである。(日本力行会総務部鈴木澄子氏 所蔵)

5.2 「コーヒーより人をつくれ」

力行会の移民教育について特筆すべきは、その移民教育が今も尚、各地で関係者の手により続けられているという点だろう。例えば、5.1 で紹介した永田による呼びかけ「コーヒーより人をつくれ」は現在にいたるまで、ブラジル日系社会に根をはり、人々の間に伝えられている。筆者の手もとに『ブラジル力行会創立八十周年記念誌』²²があるが、ブラジルでも力行会が組織されていたこと、さらに会が80年の長きに渡って存続されていることに驚くとともに、祝辞を述べた全員がこの言葉を語っているのは興味深い²³。島貫の霊と肉、両方の救済から始まったこの団体が、次世代の人づくりを意味するこの言葉「コーヒーより人をつくれ」とともに発展をとげてきたのである。まさに多文化共生社会の担い手をつくるにふさわしい呼びかけである。永田の移民教育は「出稼ぎ者」のためのものというよりも、移住先に根付いて、その地での次世代に貢献することをも念頭においていたのである。資料2のような講義内容の充実をはかる一方で、昭和30年代には「移住花嫁」の送出的ための会が組織されていた(資料2)²⁴。

²² ブラジル力行会『ブラジル力行会創立八十周年記念誌』ブラジル力行会、1999年。

²³ 1997年11月23日に在伯栃木県人会館において「ブラジル力行会創立八〇周年記念祭」が催された。その祝辞を述べたのは日本国サンパウロ総領事館・堀村隆彦総領事、ブラジル日本文化協会・山内淳会長、日本力行会・鳴川洋一理事長、力行会アルゼンチン支部・塩脇光雄支部長の四名であるが、全員が揃って、永田の言葉、「コーヒーより人をつくれ」を引用している。

²⁴ 日本力行会によるリーフレット、「南十字会案内」より。資料は昭和44年の改定第9版。

南十字会小史

昭和 35 年 3 月、南米開拓講習所 67 期生間宮利彦君を中心に第 68、69 期生も協力して東京都池袋駅にて移住花嫁のデモンストレーションを行った。その記事が毎日新聞に掲載され、全国からの問い合わせが殺到した。第 67 期生講習終了送別会に当って、問合せのあった移住希望の女性を招待したところ約 50 名の出席を見たので、これらの人々と相談の結果、海外事情の研究、会員の親睦結婚のあっせんには継続的努力が必要であるということになり、4 月にいって本会の発会を見るにいたったのである。

そして、5 月には結婚第 1 号が誕生し、6 月には第 1 回の例会を開催し、“南十字会だより”という機関誌第 1 号を発行し、会の活動がだんだん軌道にのって行った。

昭和 36 年 5 月南米開拓講習所に夜間部が開設されるや本会で日頃研究を進めていた女子会員が多数これに参加し仲々盛んな状態となり、11 月には本会の規約を制定し、“南十字会案内”を発行し、積極的に新会員の獲得をして行ったので、この年の末には 22 名の花嫁をブラジルに送出するという実績をあげたのである。

その後、毎月、例会を開催、南十字会だよりを出版し、研究親睦、結婚のあっせんを継続して今日までに移住花嫁の送出実数は 78 人に及び、これらの人々は現地において親睦連繫をますます深め、その国の開発のためによき働きを続けている。

(資料 2) 南十字会小史

日本力行会リーフレット「南十字会案内」より

(日本力行会総務部 鈴木澄子氏 所蔵)

(資料 3) は 2004 年のもので、ブラジル力行会の関連団体ともいえる日伯農村文化振興会の機関紙 *NOOSON* (日本語で「のうそん」というタイトルも印刷されている) に掲載されたブラジル力行会による広告である。日本語、ポルトガル語の両方で記されている。東京の日本力行会関連団体である力行幼

東京の力行幼稚園で研修をしませんか

Etagiar na Escola Infantil Rikko em Toquio.

日本・ブラジルの往復の旅費と生活費を支給します。

Oferecemos os pelos custos de viagem (ida e volta) e pelos custos de vida do candidate durante o estagio.

出発は 2005 年 3 月末です。

A partida para os estagiarios esta prevista para o final de Marco de 2005.

希望者は、詳しい説明書を用意していますので、お申し込みください。

Aos interessados contatar-nos para adquirir folheto explicativo destes estagios.

申込の締切日は、両方とも、2004 年 11 月 12 日です。

Para ambas as modalidades (estudo de lingua Japones e estagio em educacao infantile), as inscricoes estendem-se ate o dia 12 de novembro de 2004.

ブラジル力行会

ASSOCIAÇ AO RIKKO DO BRASIL

Cx. Postal, 301 Guarulhos-SP Cep: 07190-970

Rua Primeiro de Janeiro, 53 Capital-SP

TEL: (011)5571-0637

(資料 3) ブラジル力行会の広告 (2004 年 9 月) (NOOSON, 「のうそん」 第 207 号より

同ページには「日本で働きながら日本語の勉強をしませんか」 (Estudar lingua japonesa e trabalhar em Toquio.) という広告も掲載されている。

稚園 (練馬区) で研修を受けるというプログラムであるが、最終的にはブラジルにおける幼児教育専門家の育成を目的としている。かつて移民教育を施し、ブラジルへと送り出した人々に縁ある若い世代が再び日本に向かいそこで研修を受け、さらに彼 (女) らがブラジルに帰って後、次世代の教育に貢献するといった遠大な移民教育のあり方がここに観察できる。

6. おわりに

かつて日本社会から海外雄飛を夢見て異文化圏へと移住した過去の世代のように、異文化圏から日本社会に辿り着いた人々は、人手不足解消要員として日本経済を支える単純労働力とされるむきもある。しかし、その一方で、過去に日本社会から旅立った労働力はその後、あるものは一世代で、またあるものは時間をかけて、アメリカで、そしてブラジルで、多文化共生社会を構成する重要なメンバーとなっていく。そして今、日本に「出稼ぎ」に来ている多くの人々も、日本経済を根底から支える「人手不足解消要員」であるとともに、多文化共生社会を構成する複数文化の担い手として刻々と異文化適応への道を探る学習者でもあるのだ。同時にホスト社会、すなわち日本で生まれ育ち自国の言語や文化を当然のように手にしているものたちも、同様に異文化の担い手を社会の至るところで受容することを学ぶときがきている。

そして今、過去の世代の移動の経験にのっとりたテレビドラマが放送されようとしている。2005 年秋の日本放送教会（NHK）による放送 80 周年記念大型ドラマ、「ハルとナツ *Haru e Natsu* 届かなかった手紙」である。これは、昭和 9 年、北海道からブラジル、サンパウロ州への移民となった姉ハル（9 歳）とその家族、神戸出航直前に眼病のためひとり日本へ残された妹ナツ（7 歳）—二人の女性を軸に繰り広げられる大河ロマンであり、ブラジル各地、国内各地でのロケ、スタジオ撮影は今も尚すすんでいる。

今、なぜ「移民」がテーマなのか。エグゼクティブ・プロデューサーの金澤宏次氏（日本放送協会）は語る。

「このドラマは『おしん』のように世界各国で放送されることを前提に製作しているものです。運命に翻弄される人々、家族愛、戦争と平和などは日本固有のものではなく、時代を越えて国を越えて人類に共通のテーマです。世界各地の日系社会の人々、そして日本にいらっしやる日系ブラジル人の方々はじめ多くの人々が、過去の日本から海外へと移住した人々の姿、彼らが何を成し遂げてきたかを知り、ドラマに自分を重ねて自信を持っていただければうれしいですね」

最後に日本力行会の機関紙、『力行世界』より、日本語を学ぶ日本在住の日系ブラジル人、寺尾タミラさんの作文「日系人の願い」を紹介したい。

「日系人の願い」²⁵

ブラジルでは日系人同士が助け合うのは当たり前のことで、日本でも日本人は親戚、近所の者同士が普通に楽しくコミュニケーションをとりながら助け合って暮らしているのだと思いました。ところが、先日ブラジルから悲しい便りが届きました。私の親友のお父様が日本で亡くなりました。

私達日系人は主に南米で育ち、人とのコミュニケーションが大好きな人間です。そして日本人と血肉を分けた関係です。日本の人達と楽しく生活したくて日本へ来ています。それなのに日本の社会に溶け込めない、受け入れられないとなると問題は私達以外に日本の社会にもあるのではないのでしょうか。

これではまるで私達日系人の日本相手の片思い状態ではありませんか。

私は現在弱い立場である日系人が、将来に夢を持ち毎日安心して楽しく生活できるように自分の力を使いたいと思っております。もちろんそのために今勉強している日本語がもっと上手になるように努めなければなりません。まずはそれが私にとっての今一番大きな課題です。

このような「課題」は異文化を背負って日本社会に暮らす人々だけが抱えるものではなく、受入国側に立つ日本社会においても全ての構成員により共有されるべきものであるということは言うまでもない。このような相互理解のための「課題」は異文化の担い手、そして受入国側の双方に託されてはじ

²⁵ 『力行世界』2004年10月号「日本語学ぶ母親が作文」より。

めて「共生」が生まれる。日本社会から海外に雄飛した世代が日本力行会で異文化適応の道を探ったように、また指導者たちがより有効な移民教育の手だてを探ったように、今、日本社会に未来を求めてきた人々も日本語や日本社会のあり様を学びながら自らの活路を探っている。その姿は「労働力」と名付けられた集団による行為ではなく、一人一人が別の顔を持つ人々が個人レベルで取り組む作業である。同様に受け入れ側の意識変革も社会単位のものとは異なるレベルでも、すなわち個人レベルでも旧来の価値基準の見直しをはかることが求められているのではないか。

それは百年のときを経ても変わるところがない。日本から過去の世代が渡ったアメリカでも、ブラジルなど南米各地でも、多くの問題をはらみながらも多文化共生社会は着実な発展を遂げてきた。そこでは日本語・日本文化の担い手が間違いなく受け入れられてきたのだ。

主要参考文献

日本力行会創立百周年記念事業実行委員会記念誌編纂専門委員会(編)
(1997)『日本力行会百年の航跡』日本力行会、
百瀬宏・小倉充夫(編)(1992)『現代国家と移民労働者』有信堂高文社
横田睦子(2004)『渡米移民の教育―葉で読む日本人移民社会―』大阪大学出版会
若槻泰雄・鈴木譲二(1975)『海外移住政策史論』福村出版

内なる国際化と国際理解教育に関する一考察

一 日本人高校生への言語連想調査を中心に 一

松本敬子

1. はじめに

1980年代後半、経済のグローバリゼーションにより、ヒトの移動に伴う国際化が進行し、アジア諸国や中南米から多くの外国人が日本に働き口を求めてきた。要因のひとつは、バブル経済という一時的な好況による人手不足であった。しかし、その後も少子化¹による労働力人口の減少がプル要因となり、国内の外国人人口は増加している。日本国内の在日外国人数は191万人を突破し、過去最高を更新し続けている。その結果、日本社会内部の文化や価値観の均質性が疑問視され始め、共生を生きる日本社会へと急速な変貌をとげつつある。

このような状況の中で、教育に携わる一人として何かできることがあるのではないかと考えることから本研究を始めた。特に、国際理解教育の前提として、内なる国際化の視点から、マジョリティである日本人自身が問われているとの立脚点に立ち、日本の若者たちが保持している外国に対するイメージを掘り起こし調査することを本稿のテーマとする。

まず、2章では外国人登録者数と新聞記事数の推移をもとに日本社会の現状を把握する。次に、3章では国際理解教育に関する理論的枠組みをまとめる。そして、4章では日本の高校生を対象に言語連想調査を実施し、その結果についての考察を示す。

2. 現在の日本における外国人登録者数と新聞記事数の推移

2.1 外国人登録者数の推移

¹ 人口減少の要因である少子化対策の遅れから、子どもを産み育てる女性へのケアが社会で進まない状態のまま、労働力不足を補うものとしての外国人労働者雇用は、いびつな構造を温存したままの急場凌ぎの労働者雇用の様子を呈しているようである。

日本に居住する外国人は、登録者数²が 191 万 5030 人で、過去最高を更新しおり³、平成 14 年末に比べ 6 万 3272 人(3.4%)の増加、10 年前の平成 5 年末に比べると 59 万 4282 人(45%)の増加となっている⁴。外国人登録者の総人口 1 億 2761 万 9000 人⁵に占める割合は、1.5%に達している。1994 年から 2003 年までの国籍別登録者数は表 1 のように推移している。

表 1：国籍（出身地）別外国人登録者数の推移(各年末現在)

国 籍 (出身地)	平成6年 1994	平成7年 1995	平成8年 1996	平成9年 1997	平成10年 1998	平成11年 1999	平成12年 2000	平成13年 2001	平成14年 2002	平成15年 2003
総 数	1,354,011	1,362,371	1,415,136	1,482,707	1,512,116	1,556,113	1,686,444	1,778,462	1,851,758	1,815,030
韓国・朝鮮	676,793	666,376	657,159	645,373	638,828	636,548	635,269	632,405	625,422	613,791
構成比(%)	50	48.9	46.4	43.5	42.2	40.9	37.7	35.6	33.8	32.1
中 国	218,585	222,991	234,264	252,164	272,230	294,201	335,575	381,225	424,282	462,396
構成比(%)	16.1	16.4	16.6	17	18	18.9	19.9	21.4	22.9	24.1
ブラジル	159,618	176,440	201,785	233,254	222,217	224,299	254,394	265,962	268,332	274,700
構成比(%)	11.8	13	14.3	15.7	14.7	14.4	15.1	15	14.5	14.3
フィリピン	85,968	74,297	84,509	93,265	105,308	115,685	144,871	156,667	169,359	185,237
構成比(%)	6.4	5.5	6	6.3	7	7.4	8.6	8.8	9.1	9.7
ペル ー	35,382	36,269	37,098	40,394	41,317	42,773	46,171	50,052	51,772	53,648
構成比(%)	2.6	2.7	2.6	2.7	2.7	2.7	2.7	2.8	2.8	2.8
米 国	43,320	43,198	44,168	43,690	42,774	42,802	44,856	46,244	47,870	47,836
構成比(%)	3.2	3.2	3.1	3	2.8	2.8	2.6	2.6	2.6	2.5
そ の 他	134,344	142,800	156,142	174,567	189,442	199,805	225,308	245,907	264,621	277,421
構成比(%)	9.9	10.5	11	11.8	12.6	12.9	13.4	13.8	14.3	14.5

法務省「平成 16 年 6 月法務省入国管理局の平成 15 年末現在における外国人登録者統計」より作成

外国人登録者の国籍の数は、186 か国⁶である。韓国・朝鮮が 61 万 3791 人で

² 外国人登録制度は、昭和 22(1947)年にいわゆるポツダム勅令として制定された外国人登録令に始まる。外国人登録令は、現行法の外国人登録法と出入国管理および難民認定法の両者の機能を併せ持ったものであったが、昭和 26 年平和条約が締結されたことに伴い、ポツダム勅令である外国人登録令に代わる新たな立法措置が必要となり、外国人登録法(昭和 27 法 125)が制定され、日本に在留する外国人の居住関係および身分関係に関する登録制度が整備された。(現代法律百科大辞典)

³ 以下同様、データは法務省「平成 16 年 6 月法務省入国管理局の平成 15 年末現在における外国人登録者統計」による。

⁴ 外国人の入国、定住要件については、一定の公理が成り立つとし、移動の要因 Y を次のように公式化している。(手塚 1996) $Y=I-T-L+A$ 。I は移住先での所得と故国での所得の差。T は旅費ならびに入職コスト。L は移住先での費用。A は故国に帰っての技術・技能の上昇、社会的地位、所得増加の可能性。

⁵ 総務省統計局の「平成 15 年 10 月 1 日現在推計人口」による。

⁶ 無国籍を除く。

全体の 32.1%を占めているが、特別永住者数の減少を受けて、平成 3 年末の 69 万 3050 人をピークに毎年減少を続けている。以下、中国は昭和 50 年代から増加を続けており、平成 15 年末は同 14 年末に比べて 9%増加している。ブラジルは平成元年から平成 3 年末に大幅に増加した以降、平成 10 年末を除き、毎年増加を続けている⁷。フィリピンは平成 8 年末の 8 万 4509 人から毎年増加を続けている。ペルーは平成元年から平成 3 年末に大幅に増加した以降、毎年増加を続けている。

次に都道府県別では、外国人登録者数が最も多いのは 34 万 2437 人の東京都であり、全国の 17.9%を占めている。以下、大阪府、愛知県、神奈川県、兵庫県、埼玉県、千葉県、静岡県、京都府、茨城県の順となっており、上位 10 都府県(134 万 5375 人)で全国の 70.3%を占めている。

1999 年から 2003 年の在留資格別の登録者は表 2 のように推移している。

在留資格の構成比は、「永住者」⁸が全外国人登録者の 38.8%で、以下、「日本人の配偶者等」が 13.7%、「定住者」⁹が 12.8%、「留学」が 6.6%、「家族滞在」が 4.3%と続いている。平成 14 年末に比べ大きく増加したのは、「一般永住者」(19.3%)、「研修」(13.8%)、「留学」(13.7%)、「永住者の配偶者等」(12.4%)である。上記以外にも、在留期間を超える不法残留外国人も存在している。

⁷ ブラジルやペルーといった中南米からの日系人は、バブル経済の人手不足時に日本側が招致し、他方故国経済の不況、数千%ものインフレによる本国通貨の下落といった要因により日本に働きにきた人々である。なお、親や親戚(日本の親、或いは日系移民一世)が日本人である者は、「日本人の配偶者又は子」としての在留資格により来日、在留している(手塚 1996:135)。

⁸ 一般永住者と特別永住者を総称。

⁹ 「永住者」「日本人の配偶者等」「定住者」については、日本での就労に制限がなく、日本人に限定される 一定の公務員等への就労ができない場合は、どのような仕事にも就くことができる。「移住の自由」「労働・営業の自由」が一定の手続きを必要とするものの、存する。しかし、公務員以外にも公益上の理由により外国人に営業を認めないもの、資格試験に国籍条項はないが、日本の学校を卒業した者以外には実質的には合格が不可能なものなどがある(手塚 1996:135,151,152)。

表2：在留資格別外国人登録者数の推移(各年末現在)

在留資格	平成11年 1999	平成12年 2000	平成13年 2001	平成14年 2002	平成15年 2003	構成比 (%)	対前年末 増減率(%)
総 数	1,556,113	1,686,444	1,778,462	1,851,758	1,915,030	100	3.4
永 住 者	635,715	657,605	684,853	713,775	742,963	38.8	4.1
うち一般永住者	113,038	145,836	184,071	223,875	267,011	13.9	19.3
特別永住者	522,677	512,269	500,782	489,900	475,952	24.8	-2.8
非永住者	920,398	1,028,839	1,093,609	1,137,983	1,172,067	61.2	3
うち日本人の配偶者等	270,775	279,625	280,436	271,719	262,778	13.7	-3.3
定 住 者	215,347	237,607	244,460	243,451	245,147	12.8	0.7
留 学	64,646	76,980	93,614	110,415	125,597	6.6	13.7
家族滞在	68,679	72,878	78,847	83,075	81,535	4.3	-1.9
興 行	32,297	53,847	55,461	58,359	64,642	3.4	10.8
就 学	34,541	37,781	41,766	47,198	50,473	2.6	6.9
人文知識・国際業務	31,766	34,738	40,861	44,486	44,943	2.3	1
研 修	26,630	36,199	38,169	39,067	44,464	2.3	13.8
技 術	15,668	16,531	19,439	20,717	20,807	1.1	0.4
技 能	10,459	11,349	11,927	12,522	12,583	0.7	0.5
企業内転勤	7,377	8,657	9,913	10,823	10,605	0.6	-2.9
教 育	8,079	8,375	9,068	9,715	9,390	0.5	-3.3
永住者の配偶者等	6,410	6,685	7,047	7,576	8,519	0.4	12.4
教 授	5,879	6,744	7,196	7,751	8,037	0.4	3.7
その他	121,845	140,842	155,405	170,999	182,547	9.5	6.8

法務省「平成16年6月法務省入国管理局の平成15年末現在における外国人登録者統計」より作成

しかしながら「日本経済の国際的展開、アジア諸国との水平分業などの強まっていく趨勢を考え合わせると、単に労働力不足や円高あるいはアジアの膨大な労働力人口といったいわゆる国際的労働力移動のプル要因とプッシュ要因を超えて、日本での外国人就労は増大していくであろう(手塚 1996:136)」と予測される。

2.2 新聞記事数の推移

日本に外国人登録をしている人が総人口の1.5%を越えた現在、「それに比例するかのように外国人が絡む犯罪や社会問題が急増(佐野 1995:103)」しているといわれている。

そこで日本社会で、外国人がどの程度取り上げられているかの1つの指標として、日本のA新聞社における「外国人」に関する記事の割合を調査した。調査では、在日外国人の上位を占める出身地別の統計をもとに、A社における各年の朝刊および夕刊の記事内容に記載されている外国人に関して、その出身地別の数を調べる方法を用いた。

カウントにあたっては、以下の 2 点に留意した。1 点目は、例えば「外国人の母を持つ子を母親の国籍で分けると、韓国・朝鮮が 6991 人、フィリピン 6024 人、中国 5168 人、ブラジル 3143 人と続く。東京都は中国人の母親が最も多く、大阪、京都は韓国・朝鮮、群馬はブラジルと、住み分けも進んでいる。東京の港区や渋谷区は米国人の親が多い」(1999.10.08、A 新聞社夕刊)という新聞記事の場合、それぞれの出身地ごとに韓国、フィリピン、中国、ブラジル、アメリカと 1 件ずつカウントした。2 点目は、アメリカ人と米国人およびイギリス人と英国人の記載に関しては、それぞれ同一の出身地としてカウントした。

在日外国人の出身地別統計(2002 年)によると、韓国の 632,405 人が最も多く、次いで中国の 381,225 人、そしてブラジルの 265,962 人、フィリピンの 156,667 人、ペルーの 50,052 人、アメリカの 46,244 人、タイの 31,685 人、インドネシアの 20,831 人、ベトナムの 19,140 人、イギリスの 17,527 人、インドの 11,719 人の順となっている¹⁰。そのため、A 新聞社の 1997 年から 1999 年の朝刊と夕刊を併せた 3 年間分の新聞記事の中から、上記の出身地の外国人に関する記事を調査対象とした。

図 1 は、1997 年から 1999 年における A 新聞社の「外国人」に関する記事のうち、在日外国人の上位の割合を占める出身地別に、記事数の割合の推移を調査した結果を示したものである。

¹⁰ 国立民俗学博物館特別展 2004 年 3 月 25 日～6 月 15 日「多みんぞくニホン - 在日外国人のくらし -」より。

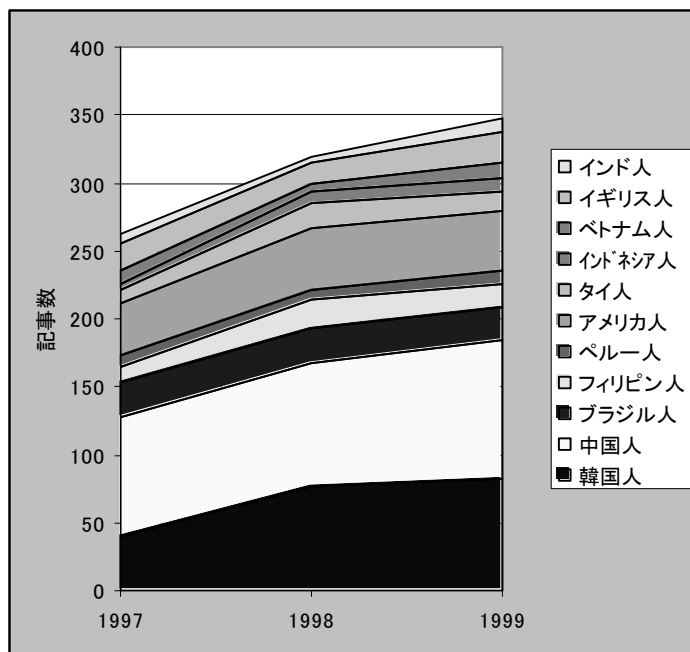


図1：1997年から1999年におけるA新聞社の記事数の推移

在日外国人の上位を占める出身地に比例する形で各記事数の割合も推移している。また、記事総数では1997年の263件から、1998年は319件と増加し、さらに1999年は348件に増えており、表1および2で示したように、在日外国人の人口の増加に比例する形で記事総数も増加していることが伺える。

3. 理論研究

3.1 国際化とは

これまでみてきたように、日本社会が急速に「国際化」してきている現実の中で「国際化」という言葉が内包する意味が多義的に使用されている。

まず「国際化」を英語で表すとどの言葉が当て嵌まるのかについて佐藤(2000:17-18)は、インターナショナルイゼーション(internationalization)、トランスナショナルイゼーション(transnationalization)、グローバリゼーション

(globalization)という 3 つの言葉を当てている。そして、それぞれ示す意味内容は、インターナショナルナリゼーションは国民国家、国民社会同士の相互関係の強まりを示し、トランスナショナルナリゼーションは「脱国家・超国家とも呼ばれ、越境の日常化により事実上、国境が消失したボーダレス化をさす言葉」であるとし、さらにグローバリゼーションは「ボーダレス化の進行により世界の相互依存関係が強まり世界全体が一体化した状況を指す言葉」と 3 段階を説明しながら定義している。

そして、このように多義的な「国際化」の中でも、「近年、特にトランスナショナルなヒトの移動が急速に進んでおり、トランスナショナルナリゼーション」が強調されるようになってきていると述べている。そしてトランスナショナルナリゼーションの意味としての「国際化」の中で「言語・文化を異にする人々の国境を越えた移動は、各国の民族・人種構成の異質化を促進させており、異なった文化的背景をもつ人との共生が迫られている」と述べるにあたり「共生」という言葉を用いている。

大津(1997:21-58)は、日本における「国際化」を「外に出て行く国際化」「外から入ってくる国際化」「内なる国際化」の 3 側面に分類している。

「外に出て行く国際化」とは、1990 年代以降、製造業の国内工業立地件数が急減し、その結果、海外生産比率が急増していることや、海外旅行者数が 1990 年に 1000 万人、1995 年には 1500 万人を突破していることなどを具体的事例として上げている。

次に「外から入ってくる国際化」は、「80 年代半ばから急増した外国人労働者やアジア人花嫁によってもたらされた。労働条件の劣悪な職種の労働力不足というプル要因と、よりよい収入を求めて過剰な労働力を送り出そうとするプッシュ要因が労働力移動を生み出したのである」と説明している。

そして「内なる国際化」は、このような「多民族・多文化共生の時代を迎えて、私たち自身の内なる国際化、すなわち、社会の国際化と心の国際化」としており、今後は、この「内なる国際化」が重要な課題となると述べている。

その上で大津(1997)は、「国際化」を「自国対世界というように自国を世界の外に置く見方ではなく、自国も世界の構成員であり、自国の中にも世界があるという見方、自国の利益に合致する範囲内だけの国際化ではなく、自国がその構成員

である地球社会全体の利益をも考慮に入れた国際化」と定義しており、佐藤(2000)でいうところのグローバリゼーションの示す意味に近い定義をしている。

国際化の波は、日本社会の教育分野でも例外ではなく、国際理解教育や異文化理解教育、グローバル教育、多文化教育などの重要性が叫ばれている。これらは内容的には重なる部分も多いが、異なる部分をも内包している。そこでこれまでの国際理解教育について世界と日本の動向について先行研究を概観し整理したい。

3.2 国際理解教育に関する世界の動向

まず本節では、世界の動向について概観する。

国際連合教育科学文化機関¹¹の憲章が、その前文で教育に関して以下のように宣言している。

この憲章の当事国政府は、その国民に代って次のとおり宣言する。戦争は人の心の中で生れるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信をおこした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった。ここに終りを告げた恐るべき大戦争は、人間の尊厳・平等・相互の尊重という民主主義の原理を否認し、これらの原理の代りに、無知と偏見を通じて人間と人種の不平等という教義をひろめることによって可能にされた戦争であった。文化の広い普及と正義・自由・平和のための人類の教育とは、人間の尊厳に欠くことのできないものであり、且つすべての国民が相互の援助及び相互の関心の精神をもって果さなければならない神聖な義務である。政府の政治的及び経済的取極のみに基づく平和は、世界の諸人民の、一致した、しかも永続する誠実な支持を確保できる平和ではない。よって平和は、失われないためには、人類の知的及び精神的連帯の上に築かなければならない。これらの理由によって、この憲章の当事国は、すべての人に教育の充分で平等な機会が与えられ、

¹¹ 国際連合教育科学文化機関を、本稿では以下、ユネスコとする。

客観的真理が拘束を受けずに探究され、且つ、思想と知識が自由に交換されるべきことを信じて、その国民の間における伝達の方法を発展させ及び増加させること並びに相互に理解し及び相互の生活を一層真実に一層完全に知るためにこの伝達の方法を用いることに一致し及び決意している。その結果、当事国は、世界の諸人民の教育、科学及び文化上の関係を通じて、国際連合の設立の目的であり、且つその憲章が宣言している国際平和と人類の共通の福祉という目的を促進するために、ここに国際連合教育科学文化機関を創設する。 (ユネスコ憲章前文)

この前文で、世界の諸人民の精神的および知的連帯と文化的な相互理解の重要性を強調している。特に、悲惨な戦争を繰り返さないために、教育の役割を重視している。そのため、国際理解のための教育のあり方を検討するのがユネスコの課題であった。1974年の第18回総会で「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告¹²」が採択され、その後のユネスコの指針を方向付ける勧告となり、国際理解教育の原点といえる。この勧告は、「単に国と国との関係を中心として国際社会を捉えるという見方を超えて、全世界的、全地球的な視点で考えることの重要性、ならびに人間の視点から国際理解教育にアプローチすることの必要性」(米田 1997)の観点に立ったものであった。この勧告の中で、「Ⅲ. 指導原則の4」に示されている教育政策の主要な指導原則は以下の7点である。

- (a) An international dimension and a global perspective in education at all levels and in all its forms.
- (b) Understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life, including domestic ethnic cultures and cultures of other nations.

¹² Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (19 November 1974)

- (c) Awareness of the increasing global interdependence between peoples and nations.
- (d) Abilities to communicate with others.
- (e) Awareness not only of the rights but also of the duties incumbent upon individuals, social groups and nations towards each other.
- (f) Understanding - of the necessity for international solidarity and cooperation.
- (g) Readiness on the part of the individual to participate in solving the problems of his community, his country and the world at large.

(III. Guiding principles 4)

つまり「Ⅲ.指導原則の4」では、教育の全段階に国際的側面およびグローバルな視点を持たせ、全民族およびその文化や生活様式を理解・尊重させ、諸民族間の世界的相互依存関係の増大を認識させ、コミュニケーション能力を持たせ、権利と義務を認識させ、国際的連帯・協力の必要性を理解させ、個人が属する社会の諸問題解決への参加を用意させることを指導原則として強調している。この勧告に示されている国際理解教育は、それまでの国家間理解を軸にしていたものから、個々人へと軸を移している。そして、文化間理解や諸問題解決へ向けての国際的な連帯と協力の必要性を訴えていることが特徴的である。

3.3 国際理解教育に関する日本の動向

次に、本節では日本の動向について概観する。日本の国際理解教育は1970年代まではユネスコの国際理解教育の影響を強く受けていたが、1970年代以降ユネスコの唱える協同学校計画への取り組みが急速に衰退した。また、1974年に中央教育審議会が「教育・学術・文化の国際交流について」という文部大臣への答申を発表した。この答申には70年代に経済大国となった日本が、国際性豊かな日本人の育成を急務としていたという国家要請が背景として横たわっている。さらに、国際性豊かな日本人に育成することを意図した、海外子女・帰国子女教育に力を注いだ国際理解教育が推進されるという、ユネスコ路線からの方針転換がな

された¹³。

80年代に入り、国際化が益々進展する日本という時代背景のもと、1987年の臨時教育審議会の最終答申で「国際化に対応した教育」の推進が示され、これを境に「国際理解のための教育」が進められるようになった。また、グローバル教育や開発教育が日本に導入された。さらに、急増してきた外国人労働者の子弟教育の課題も浮かび上がってきた。そのため、日本の国際理解教育は、ユネスコの国際理解教育の側面、開発教育、環境教育などの新しい国際理解教育の側面、そして海外・帰国子女教育など国際化に対応した教育の側面、さらには外国人教育あるいは多文化教育¹⁴の側面という4つの側面が混在した状況になっていった。

80年代の国際理解は、他国理解、国家間理解であり、そのために自国認識と国民的自覚、そして異文化理解が必要といった、国民国家の枠組みを前提にしており、国民国家同士の相互理解と利害調整のための国際協調・協力が示されるという、1974年のユネスコ勧告以前の、従来の国際理解の基本的な解釈のままであった¹⁵。

90年代に入ると、日本の国際理解教育はグローバル教育¹⁶として統合されていく。このように日本の国際理解教育は、国際的な日本人育成というナショナリズムとしての国際理解教育から、社会変化に応じて多様化し、そしてグローバル教育へと統合されるようになった。

さらに、現在では、トランスナショナルリゼーションとしての国際化の進行の中

¹³ 佐藤(2001:21-23)および米田(1997:16-18)

¹⁴ 中島(1998:24)によると多文化教育は「今日では民族や人種だけでなく、ジェンダーや社会経済的背景、障害者、高齢者、同性愛者など社会において不利益を被る立場におかれている人々を含むのが一般的だが、民族や人種的背景だけに限っても、その社会の主流集団と異なる人々が必ずしも外国籍ではないのは、移民国家やヨーロッパにおいても一般的なことである」と述べられている。

¹⁵ 上掲書

¹⁶ グローバル教育について魚住(1995)は「グローバル化し、相互依存性を増しつつある世界を前に、グローバルな見方やグローバルな価値の実現を重視して意思決定したときに、トランスナショナルな行動のできるグローバル公民性の育成をめざすこと」と唱え、従来の国際理解教育との違いを強調している。

で「ポストナショナルリズム時代の教育」¹⁷として、多元主義を前提にした国際理解教育へと変容してきている。

表3：国際理解教育の発展的な理念型（佐藤 2001:32）

理念型	ナショナリズムとしての国際理解教育	グローバル教育	ポストナショナルリズムの教育
基本的枠組み	国家間関係・国際関係論	グローバル社会	多元主義
人間像	国際的日本人	地球市民	ハイブリッドなディアスポラ
アイデンティティ	ナショナル・アイデンティティ	コスモポリタン	多元的アイデンティティ
価値	統合	連帯	共生

ここまでの日本における国際理解教育の発展をまとめたものが表3である。ポストナショナルリズムの教育の目指すハイブリッドなディアスポラ¹⁸像とは「グローバル化とトランスナショナル化の結果、特定のナショナルアイデンティティから切り離された新しいナショナルアイデンティティを獲得した人間」であり「母国の文化ともその居住地の文化とも違ったハイブリッドな文化的アイデンティティを獲得」¹⁹した人間像を指している。

3.4 自己との共生および他者との共生

今後の国際理解教育の課題は、多元性を軸とした「共生」の概念が柱となるであろう。「共生(to live together)」の概念は1996年ユネスコの「21世紀の国際教育委員会報告」においても取り上げられ「人権尊重」「自己理解から他者理解へ」「差異から共通性の発見へ」が共生のキーワードとされている²⁰。佐藤

¹⁷ 佐藤(2001:30-31)によると「ポストナショナルリズム時代の教育は、ナショナルアイデンティティの獲得でも、抽象化・理想化された実態のないコスモポリタンを育成するのではなく、ディアスポラの人間像の形成をめざす必要がある」としている。

¹⁸ ディアスポラとは、もともとユダヤ人の経験を示す概念であり、強制移住、疎外、喪失といった否定的なものとして使われてきたが、最近では、トランスナショナルな相互依存関係が国民国家をこえているようなあらゆる共同体をさす概念として用いられている。佐藤(2001:31)

¹⁹ 上掲書

²⁰ 米田 1997:20

(1996:34-37)は共生を自己との共生、他者との共生、環境との共生の3次元を意味するとし、国際理解教育は広い意味ではこの3つを含むが、中でも他者との共生と自己との共生に焦点をあてていくべきだとする。さらに自己との共生とは、自己肯定観の形成を意味し、この自己肯定観を前提に他者との共生も可能になると述べている。この国際理解教育の立場は「自己と他者の人権を尊重しながら、異なる文化を認め、世界の人々と共に生きていこうとする人間を育てようとする教育」(米田、1997:2)と同様の立場であるといえる。

4 言語連想調査をもとにした内なる国際化に関する調査

4.1 調査目的

中島(1998:25)は、日本の国際理解教育について「日本や日本人や日本社会を単一文化視したところからはじまる」と述べ、従来の国際理解教育の枠組みの視点を示している。その上で指摘している内容は「そこから『われ』と『かれ』のちがいを学習することはあっても、『われ』のありようを変革することにはならない」と述べ、この点で多文化教育の利点を強調している。しかし、自己との共生および他者との共生をめざす本稿の国際理解教育の視点に立つと、中島(1998)の主張する多文化教育も国際理解教育と同様の視点に立っているといえるだろう。

さらに「多文化教育においてはマイノリティを主な対象とするのではなく、アメリカやイギリスなどでは白人性が問題とされてきているように、マジョリティ自身が問われている」という中島(1998:28)の主張を国際理解教育の視点に当てはめると、日本でも同様にマジョリティ自身を問う必要があるのではないだろうか。もちろん、日本におけるマイノリティである外国人の教育について、例えば外国人児童・生徒に対する日本語教育、母語保持教育などを問う重要性も並行して存在していることには間違いない。しかし、ここで強調したいのは「かれ」ばかりを問う視点ではなく、「われ」の意識を問う視点も、自己と他者との共生を生きる日本社会において必要な手続きでないかということである。

長澤(2000:55)も「外国人生徒を日本の社会に受け入れるのには、彼らが日本人の教育観、人生観を受け入れるだけでなく、私たち自身がいろいろな教育観、人生観のあることを知り、それを認める必要がある」と述べ、「かれ」と「われ」の両者がその差異を知り、その差異を受け入れ、認め合う必要性を説いている。

マジョリティ自身の意識を知ることが、今後の日本社会の、共生を軸にした国際理解教育において取り扱う内容や教材、またシラバスに至るまでの基礎資料を提供することにもなる。そこで、本稿では本章以降、日本社会のマジョリティである日本人自身の意識について考察を進めたい。

4.2 調査概要

言語連想調査では、1つの刺激語に対して複数の反応語を得る連続連想法を用いる。刺激語は、2.2 で用いた在日外国人の出身地別統計(2002 年)の上位出身地のリストから刺激語 11 語を使用した。言語連想調査協力者は、近畿圏の日本人高校生 80 名である。

教示では、以下の 3 点を強調した。刺激語から思い浮かぶ言葉を 3 語ずつ自由記述すること。反応語からの連想は避けて、必ず元の刺激語に戻って連想すること。1 分以内にできるだけ 3 語書くこと、の 3 点である。教示等の説明を行った後、まず練習語「入試」を実施し、本試行に入った。連想時間 1 分が経過すると、合図を送り、次の刺激語に移っていった。このテンポで 11 語を実施した。教示、練習等全て含めて実施時間は約 20 分であった。実施期間は、2004 年 10 月下旬から 11 月中旬にわたって調査を行った。

4.3 調査結果の考察 1: 意味的情報と音韻情報

連想課題の刺激語が、日常の話題が高頻度の場合、例えばインドの「カレー(47)²¹」、ブラジルの「サッカー(38)」、韓国の「キムチ(37)」「ヨン様(30)」、フィリピンの「バナナ(33)」など、音韻的な連想反応関係よりも、意味的な情報に基づく連想反応が起こっていた。

それに対し、刺激語が、地理的に遠距離の場合や刺激語に対して不十分な情報しか保持していない場合、例えばペルーの「ペリー(3)」、インドネシアの「インド(2)」、タイの「ナマステ(1)」など、意味的な手掛かりが使えないかあるいは使えても、刺激語の誤った意味理解に基づく連想反応になるため、無関係な連想反応、もしくは意味情報が不完全でも、その時点で利用可能な音韻情報の活性化に

²¹ ()内は、連想反応語数である。

基づく連想反応が起こる傾向があった。刺激語と連想反応語間の音韻情報に基づく関係は、単発的な結びつきであった。

4.4 調査結果の考察 2: 性状的情報

刺激語が、心理的に近距離の場合や刺激語地域出身者との直接的・間接的な接触がある場合、例えばイギリスの「上品、かっこいい、落ち着き、等[28 件]²²」、中国の「賢い、騒がしい、物事をはっきり言う、等[28 件]」、アメリカの「肥満、大雑把、陽気、等[27 件]」など、人の性状的情報に基づく連想反応語種類数が際立って多かった。

一方、刺激語が心理的に遠距離の場合や刺激語出身者との直接的・間接的な接触がない場合、例えばベトナムの「日焼け、痩身、等[3 件]」、ペルーの「働き者、怒りっぽい、等[4 件]」、インドネシアの「朗らか、活発、等[8 件]」など、人の性状的情報に基づく連想反応語種類数は、目立って少なかった。

4.5 調査結果の考察 3: 個人名と地勢的および気象情報

刺激語からの連想反応語として、個人名に基づく連想反応が多く起こる場合、例えば、韓国の「パク・ヨンハ、チェ・ジウ、BOA、等[7 件]」、ブラジルの「ロナウド、ジーコ、ラモス、等[7 件]」、イギリスの「ベッカム、故ダイアナ妃、ダニエル・ラドクリフ、等[7 件]」など、刺激語からの連想反応語として地勢的および気象情報に基づく連想反応が少なくなった。

それに対し、地勢的および気象情報に基づく連想反応が多く起こる場合、例えば、インドネシアの「島、暑い、ビーチ、等[12 件]」やフィリピンの「暑い、南方、雨、等[12 件]」など、刺激語からの連想反応語として個人名に基づく連想反応が 0 件もしくは 2 件と極端に少なかった。

4.6 考察のまとめ

本調査結果から、高校生の持つ多様な連想イメージを見ることができた。その内容は多様であった。そして、上記に示したような 3 点の傾向に分類できた。な

²² []内は連想反応語種類数を表す。

お、ここでの調査は、国籍によって分離するステレオタイプな人間観を見るものではない。多様な連想反応語からもマジョリティである日本人を一つに括することは困難であり、多種多様な若者たちがすでに存在しており、その異なりに着目していく重要性を改めて示してくれた。人の異なりを脱構築し、個性を肯定的に受け入れることは、人間自身を肯定的に容認し、自尊感情を高め、他者を尊重するという新たな関係性の構築に繋がる。日常の中で、様々な差異を承認し、異質と感じられる対象とも相互作用を行う勇気を持ち、それぞれの個性や能力を尊重し、その結果として、異質性を相互豊饒化の契機とするという理念を常に意識する観点は、教育界のみならず社会全体でも重要になってくると思われる。

5. おわりに

本稿では、まず、多文化共生の時代を迎えている現状を、登録者数の推移と新聞記事数により概観した。次に、私たち自身の内なる心の国際化を課題として、多元性を軸とした共生の概念を柱とする国際理解教育を考察した。そして外国人を日本社会に受け入れるには、彼らが日本人の価値観を受け入れるだけでなく、私たち自身の価値観の有様を知る必要があるとの立場から、言語連想調査を行いその結果を示し考察した。日本社会の中で隣人となりつつある彼らに関する日本人高校生の連想反応語調査は、私たち自身も心を開き、他者を知ることに努める必要があることを示唆している。自己との共生、他者との共生は、自己を知る上で初めて成り立つものである。自己と他者の人権を尊重しながら、異なる文化を認め、共に生きていく社会の実現をめざす国際理解教育の観点は今後益々重要になってくるであろう。

主要参考文献

青木保 2001 『異文化理解』 岩波書店

浅野誠、David E. Selby 2002 『グローバル教育からの提案』 日本評論社

アンドレア・センブリーニ著、三浦信孝 長谷川秀樹(訳) 2003 『多文化主義とは何か』 白水社

伊藤正己(編纂) 2000 『現代法律百科大辞典』 ぎょうせい

- 井上達夫 名和田是彦 桂木隆夫(編著) 1992『共生への冒険』毎日新聞社
- 魚住忠久 1995『グローバル教育』黎明書房
- 大津和子 199.「共生をすすめる国際理解教育」『テキスト国際理解』国土社
pp.21-58.
- 奥田祥子 1998『ボーダレス時代の外国語教育』未来社
- 桂木隆夫 2003『ことばと共生』三元社
- 国連教育科学文化機関(ユネスコ)本部 <http://www.unesco.org>
- 佐野正之 水落一朗 鈴木龍一 1995『異文化理解のストラテジー』大修館書店
- 佐藤郡衛 2001『国際理解教育 - 多文化共生社会の学校づくり - 』明石書店
- 初瀬龍平(編著) 1996『エスニシティと多文化主義』同文館出版
- 戴エイカ 1999『多文化主義とディアスポラ』明石書店
- 手塚和彰 1996「日本における外国人労働者の共生と統合」『差別と共生の社会学』
岩波書店
- 長澤成次 2000『多文化・多民族共生のまちづくり - 広がるネットワークと日本語
学習支援 - 』エイデル研究所
- 中島智子 1998「多文化教育研究の視点」『多文化教育 - 多様性のための教育学』
明石書店 pp.13-31.
- マルコ・マルティニエツロ著、宮島喬訳、2002『エスニシティの社会学』白水社
- 三浦信孝 1997『多言語主義とは何か』藤原書店
- 森住衛 2004『単語の文化的意味』三省堂
- 文部科学省 <http://www.mext.go.jp/>
- 米田伸次 1997「冷戦後の国際社会と国際理解教育」『テキスト国際理解』国土社
pp.8-20.
- 渡戸一郎 川村千鶴子(編著) 2002『多文化教育を拓く - マルチカルチュラルな日
本の現実のなかで - 』明石書店

大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」報告書
大阪大学大学院 文学研究科・人間科学研究科・言語文化研究科

言語の接触と混交 ― 共生を生きる日本社会

発行日 2005年3月1日
責任編集 津田 葵＋真田 信治
編集・発行 大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」
〒560-8532 大阪府豊中市待兼山町1-5 大阪大学大学院文学研究科内
Phone 06-6850-6716 Fax 06-6850-6718
E-mail coe_office@let.osaka-u.ac.jp <http://www.let.osaka-u.ac.jp/coe/>
制作 三元社