



Title	言語の接触と混交
Author(s)	工藤, 真由美
Citation	
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/13219
rights	(c) 大阪大学21世紀COEプログラム インターフェイスの人文科学 / Interface Humanities
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

Osaka University The 21st Century COE Program Interface Humanities Research Activities 2004-2006

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」研究報告書2004-2006
文学研究科 人間科学研究科 言語文化研究科 コミュニケーションデザイン・センター

第6巻

言語の接触と混交

Language Contact and Admixture



- 007 総括論文 コミュニケーションの様相からみた多言語共生社会：ちがいを豊かに
津田 葵

第Ⅰ部 共生を紡ぐ日本社会

- 021 日本人の共生意識
外国人イメージ・言語意識・言語サービスに関するインタビュー調査から
布尾勝一郎／佐藤誠子／WOO WAI SHENG
- 059 共生を育む地域日本語活動に向けて
西口光一／新庄あいみ／服部圭子
- 099 外国人生徒の学校教育環境：高等学校を中心に
高阪香津美／津田 葵
- 137 「共生」の時代における民族と言語、学校
吳 恵卿／植田晃次

第Ⅱ部 言語接触論からみた日本語：そのさまざまな姿

- 175 複数の日本語への視点
工藤真由美
- 187 「言語」をめぐる移民史
ブラジル日系人の言語状況に関する民族誌的考察
森 幸一
- 273 ブラジル日系移民社会と日本語観
山東 功

- 315 ブラジル日系移民社会における言語生活
 ブラジル日系人の言語能力意識と意識にかかわる諸要因
 中東靖恵

第Ⅲ部 東アジアに残留する日本語

- 337 残留日本語の調査研究について
 真田信治
- 347 台湾におけるリンガフランカとしての日本語
 簡月真

総括論文

コミュニケーションの様相からみた多言語共生社会： ちがいを豊かさに

津田 葵

1. はじめに

私たちは、実に、この世に生を受けてからことばを媒介としたコミュニケーションに従事している。家庭にはじまり、学校、職場、地域社会という場で、お互いに意思の疎通を行うために、ことばを駆使し、社会生活を営んできた。世界のすみずみから流されてくるニュースもことばを媒介として私たちのもとに瞬時に、また、的確に届く。今日に至るまで積み上げられてきた学問の進歩もことばの力を借りずに後代に伝えていくことは至難の業であろう。ここでは、日本社会の現実、とくに日本が直面している課題を多言語共生社会という立場に立って、コミュニケーションの側面から考えてみたい。

2. コミュニケーションと現代生活

近年、グローバル化の波にのって日本社会もその大きなうねりの中でさまざまな課題に直面している。一言で言えば、「IT」、「少子高齢」というキーワードであらわされそうである。IT革命は経済だけでなく、政治、文化、ライフスタイルにまで影響を及ぼしている。そして、それが生み出す新しい行動の出現が従来の社会生活のあり方や既存の社会システム自体を変えていく。まず、これらの新技術の開発に伴って、新しい語彙の流入はおびただしい数にのぼっている。そして、ニュー・メディアの驚異的な発展によって、それらの語彙が外来語として際限なく日本の社会に入ってくる。外来語、カタカナ語に加えて、それぞれの頭文字を取って成り立つ「頭字語」も語彙の仲間入りをする。事実、そうした頭字語は経済性、効率性の観点からメリットがあり、専門用語から流行語に至る

まで広く用いられている。

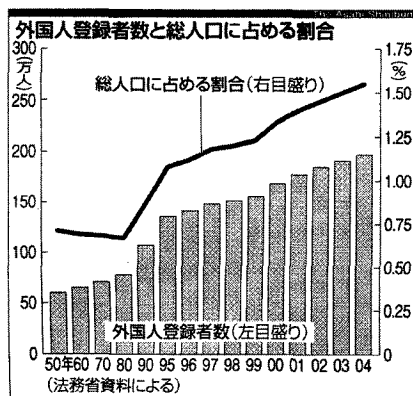
一方、日本企業の海外投資は加速度的に発展し、従来とは質的に異なった国際化の段階、つまり、グローバリゼーションの様相を呈している。このような企業とは別に、政府の「留学生10万人の受け入れ」も日本における外国人の人口増加に拍車をかけている。また、海外で育ち、外の空気を吸って帰国する子供たちの数も相当数にのぼると言われている。しかし、日本に帰ってきてても全員がうまくコミュニケーションを駆使できるとは誰も保障できない。さらに、1990年の入管法改正で単純労働者の中でも唯一合法化されるようになったブラジル人、ペルー人などの存在も忘れてはならない。私たちはもはや、「日本には日本語のみを話す日本人しか生活していない」と簡単に決めつけることはできない。

ひと昔前までは、国語問題と関連して、漢字に対する知識に秀でていることが、日本人の言語能力を測定する一つの尺度となっていた。つまり、文語を用いてのやりとりが暗黙のうちに、インテリとそうでない人とを区別するパラメーターであった。しかし、今や、特定の人間関係を維持するための手段として、国際社会において真に相手とコミュニケーションができるかどうかということがそれに代わるステイタス・シンボルになりつつあるように思われる。

3. 少子高齢化がすすむ日本社会

従来、日本は「単一言語」、「単一文化」、「単一民族」から成る社会であることが自明のこととされ、そういった概念が学問をするうえでも無意識のうちに前提として進められてきた経緯がある。しかしながら、在日朝鮮・韓国人、アイヌ、琉球系、小笠原の人々とその存在は以前より人々の知るところであり、この事実を考えただけでも、単一国家であるという定義が日本全体の現状を的確に表現していないことが容易にわかる。歴史的にみれば、そのうちの相当数は日本の植民地支配と深い関わりを持っている、いわば旧来の外国人（オールド・カマー）である。しかしながら、ニュー・カマーといった「外国人労働者」は今や急激な勢いで増加の一途をたどっている。日本の総人口の1.55%を占める外国人の数はこれからもどんどん増え続けていくと思われる。具体的な外国人登録者数は2005年の時点で200万人を突破した。（[表1] 参照）

2000年3月、国連人口部が発表した「補充移民」に関する報告書によるとこういった状況の変化はまさに少子高齢化が進む日本社会と密接に連動していることが理解できる。その報告書によると、本格的な少子化、加速度的な高齢化の影響で、日本社会の労働力補充のために、日本は今後50年間にわたって毎年60万人以上の移民受け入れが必要であるという。つまり、64歳の勤労世代人口の維持のためには毎年平均61万人、65歳以上の老後世代人口に対する勤労世代人口の比率（老齢人口比率）の維持のためには毎年平均1006万人の移民を受け入れる必要があると説明されている。また、OECD（経済協力開発機構）が行った老齢人口の予想と労働力維持に必要な人口純流入の試算でも日本は2010年までに2235万人という大量の数が必要であると示されている。（〔表2〕参照）



〔表1〕 外国人登録者数と総人口に占める割合
(朝日新聞2006.6.10)

国	2010年の老齢人口 比率 (%)	2020年の老齢人口 比率 (%)	2010年の老齢人口 比率を維持するの に必要な人口純流 入 (千人)	1985年から1995年 までの人口純流入 (千人)
アメリカ	19.2	25.4	66,401	5,800
イギリス	25.0	30.1	7,640	720
イタリア	30.4	36.4	6,760	850
オーストラリア	19.0	24.6	4,380	930
オランダ	22.4	31.0	4,040	340
カナダ	20.4	28.0	8,600	1,490
スウェーデン	27.9	34.2	1,290	280
スペイン	26.2	30.6	4,280	-80
ドイツ	27.7	30.0	4,700	4,560
日本	32.3	42.0	22,350	-140
フランス	25.6	33.0	10,950	630
ベルギー	25.1	31.3	1,620	150

〔表2〕 各国の老齢人口の予想と労働力維持に必要な人口純流入の規模 (OECDの資料をもとに作成)

4. 地域社会における日系ペルー人家族のコミュニケーション

2002年の幕が閉じようとしている年の瀬、ひとりの少女、サイラの訪問を受けた。彼女の祖父（母方の父）が沖縄出身で、ペルーに渡り、現地の女性と結婚し、子供をもうけた。娘のひとりが彼女の母親でペルー人の夫とともに1992年日本に入国した。3年後の1995年、サイラは13歳の時、妹カルラ（当時、6歳）とともに日本にいる両親に呼ばれて来日した。現在は一家4人で岡山県の笠岡市に住んでいる。両親は笠岡市の会社で共働きの日々を送っている。近所にこの一家より数年前、ペルーからやってきたおじさん（彼女の父親の兄）一家も住んでおり、おばあちゃんも彼らと同居している。

彼女と話していると日本に生まれ、日本で育った19歳の女性と錯覚するほど、日本語も達者であり、身ぶり、手ぶりといった非言語的なコミュニケーションの手段が少し大きな感じがするものの違和感はない。この場面で唯一異国風の感じがしたのは、手みやげに持参してくれた贈り物である。彼女が手渡してくれたプレゼントはからかさを半分開いたような円錐形の型で日本離れした原色の空色の包装紙に包まれていた。包装紙を破ると、赤色、緑色のチェリー、褐色の干しぶどうといったドライフルーツやナッツがちりばめられた菓子風のパンが姿をみせた。パネトン (paneton) とよばれておりペルーではクリスマスにお世話になった人々に贈る品であるという。その時は彼女の二度目の訪問であった。はじめて出会った時、彼女は自分の妹のことをずい分心配していた。母語のスペイン語よりも日本語のコミュニケーションが普通になっている。ところが、家庭内ではスペイン語のみ、特に、両親とのコミュニケーションがスムーズにいかない。おばあちゃんとの意思疎通はさらにむずかしい。このような現実悩んでいるようであった。二度目の訪問時にはそういった心境に変化の兆しが見え、「ことばの壁を乗り越えて、自分の方からコミュニケーションをとらないとよい結果があらわれない」、「若い人から変わっていかねばならない」といったポジティブで意味深長な発言が印象的であった。

5. 多言語共生社会の課題と展望

5.1. 小笠原社会のフィールドワークから

日本の多文化共生社会という現象は、前述したように、正確に言うと今、始まったものではない。たとえば小笠原に焦点をあててみよう。地理的に日本に位置しながら、陸続きであったこともなく、特異な歴史を刻んできた小笠原は異なったエスニシティ、異なった言語接触、異文化接触・移入といったプロセスを経験してきた複合社会である。父島に定住者が現れたのは1830年のことであり、それ以降、次々と定住者が来島したということが記録に残っている。欧米系の人々、アメリカ人、カナカ人、ポルトガル人、イギリス人、イタリア人などである。日本人が父島にはじめて定住のために移住したのは約30年後のことである。その後、国内事情や外国との関係が不安定になったため、一時、島を引き上げたりしたが、本格的な移住が始まったのは1876年からである。それ以降、八丈島のほか、沖縄、焼津、清水などの漁港地からの移民は年を追って増加し、30余りの島々のうち14の島に人々が住むようになった。

1941年、第二次世界大戦勃発とともに、7,700余名までふくれあがった人口も1944年には徴用された約800名をのぞいて、全島民が東京、埼玉などに強制疎開となった。1945年、日本はついにポツダム宣言を受諾し、父島と母島の日本軍約1,700名も米軍に武器を引き渡し、この日より小笠原は米軍の占領化に置かれることになった。1946年には欧米系の129名が父島に帰島が許された。米国にあてての長い間の帰郷嘆願書の願いがかなえられて、1968年に小笠原返還協定が調印され新たに東京都小笠原村が誕生した。同時に、旧島民が帰島を許され、小笠原復興の第一歩が父島を中心に始められ、現在に至っている。

次に、小笠原を言語接触という観点からとらえてみたい。前述したように父島に定住者があらわれたのは1830年のことであった。彼らはそれぞれ英語（もっと詳しく言うとイギリス英語、アメリカ英語）、それにイタリア語、ポルトガル語、デンマーク語、ミクロネシアやポリネシアで使用されていた諸語を母語としていたと思われる。いかに国際色豊かな共同体であったかが推測されるが、彼らの間ではどのようなコミュニケーションが行われていたのだろうか。この問いに対するヒントを与えてくれるものとして1840年、陸奥国の中吉丸の船頭が小笠原に漂着し、そこに約2ヶ月滞在したときの役所で口述書

があげられる。島には12～13軒の人家があり、男女30人ほどの人々が住んでいるようであったが、言語が通ぜず、「食べ物ほしい」と手真似で伝え合っていたとある。コミュニケーションの手段として日本語しか知らないと思われる漁師とさまざまな国籍をもった先住民との出会いは非言語的な手段によるしかなかったことは当然のことと言える。

また、キセルを持って、「パヤ、パヤ」と言ったとあり、それは“火”をさしているらしい。「オハカ、オハカ」と言うので、茶碗の水を見せたらうなずいたとある。ある記録によると56の言葉が記されていて、それらのほとんどはカナカ語、あるいは英語に似た音であると思われる。その比率は39:17で、カナカ語が2倍強となっている。言語接触という現象において、従来の研究では劣勢な文化や言語が優勢な言語や文化から概念体系を借用するということが証明されてきた。しかしながら、この場合は、カナカ語が英語よりも優勢な言語として機能していたと考えるよりも、むしろ、言語使用域 (register) といった観点から説明したほうが説得力があると思われる。つまり、家庭内では主に衣、食、住と密接に関わっていた者は婦人達であり、初期の共同体の構成員のうち女性のほとんどはハワイの原住民であったという事実である。また、中吉丸が銚子湊に向けて出帆する時、島民たちが寄ってきて船の中に投げ入れてくれたものの中に英語で印刷されたキリスト教祈禱書があったことは興味深い。

自治政府を作るために島の統括者として選ばれたセボレー、ジェームス・モートレイとトマス・ウェブが参議員として任命されたが、彼らの母語はいずれも英語であった。このことを考えると島民たちの公的な場での言語はまず英語が最優先されていたとみるのが妥当であると考えられる。先住民と島の一時的な来訪者とのコミュニケーションはどうであろうか。文献によると、セボレーはアメリカ本土の東海岸のニューイングランド地方に住んでいた自分の家族に手紙を書き、それを父島に寄港した船の乗組員に託している。また、その当時の社会的背景を考え合わせると、水の補給に立ち寄った捕鯨船、偶然島にたどり着いた漂流者の数は年に数回あったとの記録がある。明治末期の小笠原のにぎやかさをさして、帰化人の子孫、チャレ老人 (チャールズ・ワシントン) の「何しろ、この港に船が95ハイも入り、そのマストがまるで竹やぶのようでしたよ」という表現からも当時孤島であったとしても決して世の中から完全に孤立していたわけではないことがわかる。捕鯨船の乗組員はいわゆる“漁師ことば”を身につけていたであろうし、島民とのコミュニケーションにおいても一種のジャーゴン (jargon) が用いられていたと考えられる。

すでに述べたように、日本人の本格的な移住が八丈島からの住民により始まったのは

1876年からで、日本の領土となり、その2年後には学校教育が開始された。また、欧米系の人々は帰化し、日本名を名乗るようになった。より大きな共同体になり、日本語を母語とする住民が増えるに従って、島の人々の言語生活も変化する。学校教育が公に開始され、それに伴い日本語がいわば公用語的な機能を果たしつつあったと考えられる。しかし、フィールドワークから解ったことは、どの言語を用いるかはその世代によって、また、新しい環境の下で、どのようなアイデンティティの上に立って自己をゆだねるかによって異なっていたようである。

太平洋戦争中、内地（日本本土）に強制疎開を強いられた島民たちの言語生活はどうであったかというアンケートの問いに対しては、相手のことばを理解できなかったり、相手から誤解されたりといったコミュニケーションのあり方が原因となったトラブルをあげている回答は皆無である。パイオニア精神をもって父島に乗り込んでいった日本人の最初の移住者、そして父島生まれの旧島民の二世は八丈方言からの影響を受けたまま新しい土地へと疎開のため出向いたと思われる。方言を話すかゆえに不当に扱われたり、軽視されたりする差別問題は少なくとも八丈出身の旧島民に至っては深刻な問題とはならなかったといえそうである。その理由として、彼等は場面に応じた使い分けをしていた、または、自分たちのことばに近いことばを使う人々、あるいは自分たちのことばに理解を示す親類を頼って疎開地を選んだという理由も考えられる。

5.2. 多言語接触によるコミュニケーションの様相

日本復帰に伴って、小笠原復興の重要な課題の一つは島民に対する日本語教育であった。まず、帰島を許可された欧米系の子弟の教育を対象に1968年、小学校・中学校が開校された。開校式のために来校した校長がまず、英語で“What grade are you in?”とたずねると、子供たちは「ミーは7年生だよ」と答えたり、逆に「ユーは何のティーチャーかい？」と質問したそうである。それは日本語の文法のルールに英語の語彙をはめ込んだ一種独特のピジン (pidgin) のような話し方であった。

コミュニケーションの側面から小笠原の歴史を概観してみるとそこには多層性、多様性といった複雑さが見て取れる。英語とカナカ語共存、日本語、英語、そして日本語といったプロセスである。筆者の6度にわたる現地でのフィールドワークから明らかになった点は、小笠原の住民は世代が異なっている、エスニシティに違いがあっても（欧米に由来

する先住民、八丈島などの日本人移住者、日本復帰後来島した新島民の間で)お互いに意志の疎通をはかり、伝達しあう手段としてほとんどの場面で、日本語が用いられている。しかしながら、異なった諸言語と文化の接触の結果、対称詞、よびかけ語の独特のパターン、日本語と英語の干渉の問題、敬語表現の欠如、挨拶ことばなど日常の習慣的なコミュニケーション様式などに独自の特徴が見られることも明白になった。

この稿では、紙面の関係上、呼称について少し詳しく触れておきたい。現在、大別すると欧米系、旧島民、新島民という3つの異なった出自から成り立っている父島において、人々はお互いにどのように言及し、又、呼び合っているのだろうか。この間は、日本と英語圏の伝統的な社会構造や文化構造とどのように関わり合っているかということとも深い関係にある。ここでは論点を欧米系の人々の間に絞って考えてみる。上述したように、彼等は1882年、全員日本人として帰化し、いったん日本名を名乗ることになった。しかし1969年、世帯主とその家族を含む40余名が改姓名を申立て、もとの西洋名にもどることになった。その結果、現在、日本名と西洋名を正式名としてそれぞれ保持している人々が混在している。

まず、二人称代名詞を使用するタイプである。このタイプに属する対称詞、よびかけ語として「おまえ」があげられる。例えば、50代の主婦がいとこにあたる同世代の主婦を訪ねたときの玄関先での発話は「オーイ、おまえ元気かい?」、「オーイ、いるかい、おまえなんだい?」といったもので、いずれも相手に対するごきげん伺いの形式である。又、インタビューの結果、明らかになったことであるが、「おまえ」は夫婦間といった異ジェンダー間でもお互いに用いられる。この用法がどのように父島に入ってきたかを考える時、この島に最初に移住してきた八丈島からの日本語の関連を考えることはごく自然のことである。八丈島においては相手をさす二人称として従来、古い形式の敬意用法の「お前」の名残りとしての「オメー」と共通語において目下の人に使う用法の「おまえ」の輸入された新しい形式としての「オマイ」が用いられてきた。父島においても、もとは、この両形式が八丈島から移入されてきたと考えられる。しかしながら、英語にあたる表現は、いずれも「you」であることから、欧米系の人々の間では「オメー」と「オマイ」の区別を聞きとることができず、その差異を無視し、中間型として、はじめから「オマエ」といった単一の機能的な単位の二人称代名詞として使用されてきたのではないかと考えられる。

次に、あげられるのがファーストネームを使用するタイプである。日本人の父と欧米系の母を持つ〇〇節子という50代の主婦は「節ちゃん」とよばれている。共通語における

接尾辞「ちゃん」は年齢の低い子供に対して用いられるのが普通である。次に、このタイプのバリエーションとして、ファーストネームを短縮、あるいは変形させた型があげられる。「ピング」が「ピン」に、「デーボス」が「デーボ」に、「ハーマン」が「ハーミイ」という具合である。又は、英語のファーストネームに日本語の接尾辞「～ちゃん」、「～さん」を添加して使用するタイプもみられる。さらに英語のファーストネームに日本語の「子」を加え、最後に「ちゃん」、「さん」の形式をとるタイプもあげられる。たとえば、「モレイ」は「モレ子ちゃん」、「ネリイ」は「ネン子さん」と呼ばれている。

擬似的な家中心の原理に起因する型もみられる。このタイプとしてまず英語名に日本語の接尾辞「～爺」が付加されたものがある。この「～爺」という型は八丈島で昔から使われてきたもので、旧島民の間でも非公式な場で現在も用いられている。この形式の起源は、ある程度年をとった男性に対する愛情や尊敬から出たものと考えられる。欧米系の人々の間では、「～」の部分がそのまま英語名のファーストネーム又はその短縮形におきかえられ、「チャーリー」が「チャーリー爺」、「ベンジャミン」が「ベン爺」となる。このタイプの珍しい型として、正式名が「リーゼ」という欧米系の主婦をさす対称詞、および呼称があげられる。この女性は欧米系の人々からも、旧島民の住民たちからも「ジー子」あるいは「ジー子さん」と呼ばれている。その由来を知る人はほとんどなかったので、筆者は彼女とのインタビューでその理由をたずねてみた。彼女が言うには彼女自身もはじめその理由がわからなかったで、物心がついた時、家族の者に聞いてみた。そして次のことがわかった。彼女の家のすぐ近くに八丈出身の老夫婦が住んでいた。特に、おじいさんが彼女をことのほかよく可愛がっていた。このうわさが次第に広がり、彼女を言及する時にはいつも「あのお爺さんが自分の子供のようによく可愛がっている」という意味をこめて、「爺の子」と言いはじめた。そして、いつの間にか、所有格を示す「の」が省略されて「爺子」となった。しかし、そのようなプロセスを知らない人々の間では、本来の女性一般をさす「子」が「啓子」や「博子」の「子」のような用法を持つものとして受け入れられている。ここにおいて、「子」における意味の特殊化がみられる。又、「イザベラ」は「ベベちゃん」と呼ばれている。彼女は60代の主婦であるが、彼女の祖父が自分の孫をさして「赤ちゃん」つまり「ベイビー」と呼んでいたのが、次第に愛称化され「ベベ」となり、それに日本語の接尾が加わったものと解釈することができる。

最後にニックネームに由来している型があげられる。日本語に由来しているものとして「スタンレー」が「コケ」と呼ばれている。この呼び名は彼の祖父が日本時代に「すばしっ

こい子供」をさして、住民たちが「コケ」と呼んでいたことから、自分の孫にもそのニックネームを与えたそうである。上述の「ジー子」の夫の正式名は「フランキ」であるが、住民たちは彼のことを「ターニー」と呼んでいる。「ターニー」はカナカ語で「丈夫な」、「大きい」という意味だそうで、彼が赤ん坊の時、祖父によってそう呼ばれたことに起因している。

以上は日本語と英語の言語接触からみてきた「呼称」あるいは「よびかけ語」の諸特徴であるが、実際、こういった種々の用法はコミュニケーションという観点から何を意味しているのだろうか。ことばを用いてコミュニケーションを駆使する時、ことばはまわりの現実世界を分析、整理するための道具だとなる。この際、異なったことばはそれぞれ文化的価値観を保持しており、特定の現実の切りとり方を提示している。お互いに何を言い、相手をどのように言い表すかは相互作用のうちでの重要な要素である。この場合、ある特定の型を選択する時、日本人同志の物の見方、解釈の仕方に依拠しないより幅の広いフレキシブルな枠組みが呈示されているといえる。そして、その枠組みからある特定の方法を用いて相手によびかける時、相手との関係を自分がどうとらえているのか、どのようなコミュニケーションに関わっているのかといったたぐいの言明をも同時に行っている。この二つの事実、つまり、一方では「よびかけ」を行い、他方では、それと同時にその場の社会的状況を規定しているということは言語の用いられかたがより豊富なバリエーションを提供しているがゆえに同時に可能となるのである。

6. 今世紀における多文化共生社会の研究に向けて

近年の外国人住民の急増、定住化の傾向はこれまでの日本社会にとって地理的にも広範的、構成メンバーも多樣的、来日する目的も種々さまざまであるといった点で前例のない事態といえる。たとえば、彼らが日本にやってきた目的は生まれ育った国を出て、より広い世界で自己を試し、その可能性に挑戦したいという自己実現志向の型もあろう。また、国際労働力移動の一環であるにしても、母国での経済的、社会的、心理的状态を忌避するためにやってくるいわば難民型にふりわけられるケースもみられるであろう。いずれにしても、日本はいまや外国人といかに「共生」するかという課題に直面しているといえる。

しかしながら、正直言って、外国人定住に対する日本社会の対応は少子高齢化が進む日

本社会に課せられた点で避けて通れない課題であるが、その対策案として外国人を受け入れるためには、今、何から手をつけてよいかといった考察が欠けているように思われる。最近になって、あちこちから情報が集まり、研究も少しずつ蓄積されてきていると言っても体系的な研究は皆無に近い。その要因としてまずあげられることは、こういった事態があまり急にやってきたことであろう。また、次にあげられることは日本人の研究者や一般の人々にして往々にみられる欧米指向型の研究が常に優先されてきたからではなかろうか。ことばを変えていえば、「外に向かっての国際化」のために、日本人は海外から情報を取り寄せ、そちらにお金と時間をかけて出向くことにエネルギーを費やすことをよしとするが、「内なる国際化」に向かってあまり興味を示さない。つまり、自分のまわりの人々に目を向け、そこから何かを学ぶという足元を見つめる姿勢が基本的に欠如しているのではなかろうか。身近なことであるがゆえに実態の把握が方法論的にも容易に運ばないということもあるだろう。私たち日本人がそして日本の社会が異なった言語、生活習慣、価値観を背景に保持している人々に心を開き、違いを受け入れ、連帯し、共生していこうとする多言語・多文化主義に裏付けられた生き方を選ぼうとするなら、民族やエスニシティだけにこだわらないポスト・エスニック・マルチカルチュラリズムに向かっての研究に着手するときにすでにやってきている。

この報告書はそういったことを念頭において編集することを志した。第一部では、日本社会における共生への歩みをフィールドワークをもとに多元的に捉えようと試みた。第二部ではブラジル沖縄系移民社会を対象として、琉球語、日本語、ポルトガル語がコミュニケーションの手段としてどのように使用されているのかを中心に探ってみた。最後の第三部では、東アジアの各地における日本語使用の背景とその様相を考察した。

[つだあおい・大阪大学大学院言語文化研究科教授]

第I部
共生を紡ぐ日本社会

日本人の共生意識

外国人イメージ・言語意識・言語サービスに関するインタビュー調査から

布尾勝一郎／佐藤誠子／WOO WAI SHENG

1. はじめに

近年、多文化共生をめぐる議論が活発に行われているが、従来の研究は、外国人・外国籍住民や行政のあり方に焦点を当てているものが多いように思われる。(渡辺編1995など)あるいは、ボランティアや活動家など、ごく一部の日本人を題材として取り上げているものが目立つ^[*1]。だが、実際に外国籍住民の日々の生活の営みを大きく左右するのは、多数者である一般の日本人住民との交流であろう。したがって、多文化共生の問題を考えるにあたっては、ホスト社会を構成する日本人側の意識のありようが、重要なカギとなる。本稿では、この意識の問題を改めて問い直してみたい。

筆者らはこれまで、日本社会、とりわけ大阪府における多文化共生の実態を探るため、いくつかの調査を行ってきた。2005年度の調査では、大阪の多言語表示について概観したうえで、外国籍住民・外国人旅行者に対して、大阪の多言語表示に関する意識調査を行った。また、大阪府・大阪市・国土交通省近畿運輸局などへのインタビューも行った。

外国籍住民への対面アンケート調査の過程では、単なる項目選択式のアンケートでは得られない、生の声を聞くことができた。また、行政側へのインタビューについても同様に、現場に近い担当者らの熱意が感じられた。この経験を踏まえて、今回の調査では視線を転じ、大阪府下のホスト社会側の日本人住民を対象にインタビュー調査を行うことにした。

これまでも松尾(2006)が大阪府民へのアンケート調査を実施しているが、今回は、

1———群馬県大泉町でホスト社会の日本人住民にアンケート及び聞き取り調査をした小内・酒井編(2001)などがあるが、これもブラジル人集住地であり、外国籍住民と接する機会が比較的に多い地域での聞き取り調査である。

外国人に対する意識のほか、新たに言語や言語サービスに対する意識に関する質問を加えた。具体的には、外国人のイメージ、外国人とのコミュニケーションで使用する言語、多言語表示、多言語パンフレットの問題について尋ねた。

共生を阻む問題点があるとしたらそれは何か、そして、それを解きほぐす方法はあるのか。ホスト社会側の日本人住民の声に丹念に耳を傾けることで、何らかの糸口を見いだすことが、本稿のねらいである。

2. 方法論

2.1 インタビューの方法と対象

インタビューは4人の調査者（Woo、佐藤、布尾、山下）が、2006年7月29日から9月7日にかけて、大阪府に居住する日本人計23人に対して行った。調査協力者[*2]の属性や調査者との関係については[表1]を参照されたい。調査者が、それぞれの知人や親族の間から、あるいは紹介などで協力者を探した。「外国人に対する意識」という微妙な問題を聞くにあたっては、調査者との間に一定の信頼関係が必要であると思われたため、ランダムサンプリングなどの手法はとらなかった。また、できるだけ偏りのない意見を聞くために、多様な年齢層・性別・地域・職業の協力者が得られるよう心がけた。

[表1] 調査協力者の属性と調査者との関係

協力者	年齢	性別	職業[*3]	調査者	調査者との関係[*4]
A	21-30	女	その他	あ	知人の知人（初）
B	21-30	女	会社員	あ	知人の知人（初）
C	31-40	男	自営業	あ	知人（多数）

2———以下、「協力者」とする。

3———「会社員・学生・主婦・教員・教員以外の公務員・アルバイト・その他」から選んでもらった。「その他」は自由記述とした。

4———協力者の中に調査者の親族2人が含まれているが、この2人は同じ世帯には属していない。また、（ ）内に、調査者と協力者が過去に会った回数を記し、初対面の場合は「(初)」とした。

D	31-40	女	その他	あ	親族の知人(初)
E	61-70	女	主婦	あ	親族の知人(初)
F	61-70	男	無職	あ	親族(多数)
G	51-60	女	主婦	あ	親族の知人(初)
H	51-60	女	会社員(販売)	あ	親族の知人(1)
I	41-50	男	自営業	あ	親族の知人の夫(初)
J	51-60	男	ケースワーカー(介護)	あ	親族の知人の夫(初)
K	61-70	女	リズム体操指導員	あ	親族(多数)
L	71-80	男	無職	あ	親族の知人(初)
M	21-30	男	会社員	い	知人の知人(初)
N	21-30	男	会社員	い	知人の知人(初)
O	31-40	男	その他	い	知人の知人(初)
P	21-30	男	その他	い	知人の知人(初)
Q	21-30	女	会社員	い	知人の知人(初)
R	21-30	女	会社員	い	知人の知人(初)
S	21-30	女	学生	い	知人の知人(初)
T	71-80	女	無職	い	知人の祖母(1)
U	21-30	男	学生	い	知人の知人(初)
V	31-40	女	教員	う	知人(1)
W	61-70	女	主婦	え	親族の知人(初)

インタビューは、飲食店や協力者の自宅やイベント会場などで、個別に行った。

協力者に自由に語ってもらい柔軟なインタビューとするため、事前に最低限聞きたい質問項目を大まかに設定する半構造化インタビューとした。質問項目については次項で詳述する。

2.2 質問項目

インタビューの質問項目としては、調査者らが従来行ってきた調査を踏まえ、「外国人に対する意識」、「言語に対する意識」、「言語サービスに対する意識」などの項目を織り込んだ。インタビューの全質問項目は以下の通りである。

- 1 「日本にいる外国人」と聞いてどんな人たちを思い浮かべますか。
- 2 その「外国人」にどんなイメージを持っていますか。
- 3 日本で、何語を話すかわからない「外国人」に話しかけるときは、何語で話しますか。
 - ①日本にいる「外国人」は日本語を勉強するべきだと思いますか。
 - ②日本語ボランティアをやりたいと思いますか。
 - ③その外国人たちとコミュニケーションをするために、日本人はもっと外国語を勉強するべきだと思いますか。
(それはどんな外国語ですか。また、それはなぜですか。)
- 4 言語サービスについて
 - ①冊子について知っていますか。(それを、どのようにお考えですか。)
 - ②多言語表示について知っていますか。(どのようにお考えですか。)
- 5 具体的に、身近に外国人の知り合いがいますか。
 - ①それはどんな人ですか。
その人とどんな活動をしていますか。
(≡その人との関係)
 - ②その人と話すときは、何語で話しますか。

1と2の質問は「外国人のイメージ」に関する質問である。1で、「外国人」という言葉を聞いて、まず思い浮かべる人々がどのような人か、そのカテゴリーを問い、その後、2でそれらの外国人に対するイメージについて尋ねた。「日本にいる外国人」という曖昧な表現をあえて用いたのは、旅行者などの短期滞在者と、長期的に日本に在住している外国籍住民などを含めて考えられるようにするためであり、かつ、「中国人」「アメリカ人」という国別のカテゴリー、「白人」「黒人」という人種によるカテゴリーなどと「外国人」との結びつきを明らかにしなかったからである。

次に、3は、「言語に対する意識」についての質問である。まず、相手が何語を話すかわからないという前提のもとで、外国人に何語を使って話しかけるかを尋ねることで、日本国内におけるコミュニケーションの場面で何語を使用すべきか、といった意識を明らかにしようとした。その後、①で、日本にいる外国人は日本語を勉強するべきかどうかを聞いた。さらに、②の日本語ボランティアに関する質問で、その外国人の日本語学習を、協力者自身がボランティアとして助ける意志があるかを尋ねた。③では、それらの外国人と

のコミュニケーションのために、日本人の側がもっと外国語を勉強するべきかを尋ねた。これは外国人の日本語学習について尋ねた3の①と表裏一体をなす質問である。また、その場合に何語を学習するかも尋ねた。

続いて、4では、自治体や鉄道会社など、ホスト社会側が外国人に対して行う言語サービスについて質問した。①では、大阪府吹田市発行の生活ガイドである「吹田くらしのガイド」(英語版・中国語版・朝鮮語版[*5])と防災ハンドブック(日本語版・英語版・中国語版・朝鮮語版)を協力者に見てもらい[*6]、それらの存在を知っていたかどうか、そして、感想について尋ねた。また、②では、大阪府内の鉄道駅や百貨店、商店街における多言語表示(最大で日本語・英語・中国語・朝鮮語の4言語表示)の写真を5枚提示し、その存在に気づいていたかどうか、そしてそれらに対する評価について尋ねた。

最後に、5では、身近な外国人の知り合いについて質問した。①で知り合いの有無や、協力者との関係を答えてもらい、②では、その知り合いと話す際の使用言語について質問した。これは、質問1〜3において、日本社会全体をイメージして一般論として答えた協力者がいた場合に、実体験に基づいて具体的に語ってもらうことを目的とした質問である。また、1〜3で身近な人物を念頭において答えた協力者の場合には、その人物との交流について、より詳しく語ってもらうことになる。「一般論」と「身近な、具体的な経験」の間に乖離がある可能性があるため、1〜3の設問とは切り離して、インタビューの流れを妨げない限り、原則として最後に質問した。

これらの質問をもとにインタビューを実施し、その結果を文字化したデータを調査者らが共有し、分析した。文字化の際、協力者の発話をできるだけ忠実に再現するため、いまいどみや誤り、方言などもそのまま記した。

以下、第3節では外国人に対する意識について、第4節では言語に対する意識について、第5節では言語サービスに対する意識について、それぞれ分析してゆく。そして、最後の第6節ではそれらをまとめ、若干の考察を試みる。

5——— それぞれ、日本語の対訳が付いている。また、本稿では基本的に朝鮮語という呼称を用いるが、インタビューで調査協力者が韓国語・ハングルなどの用語を使用する場合はそれに従う。

6——— 調査者のうちの一人が吹田在住であるため、吹田市のものを用いた。また、4言語を使用している点でも、大阪府下の自治体としては標準的なものと考えられる。

3. 外国人のイメージ

本節では、インタビュー・データに基づいて、日本人住民の外国人に対するイメージについて分析していく。主として、外国人イメージに関連する質問、すなわち、質問1～2と質問5に対する協力者の発言を取り上げる。

3.1 「外国人」とはだれか？

協力者らにとって、「外国人」とはどんな属性の人々を指すのだろうか。インタビュー全体を通じて、様々な外国人に関する言及があったが、ここでは、「外国人と言われてまず思い浮かべる人々」という観点から、質問1に対する回答に絞って紹介する。

協力者らが、「外国人」ということばから、さまざまなカテゴリーの外国人を思い描くことがわかった。Nさんは、「例えば人種だったら白人かアジア人ですね。国籍だったら、やっぱり一番初めにイメージするのはアメリカ、その次は中国、韓国。」と、「人種」と「国籍」に分けて述べている。人種に関しては、質問1の段階では、白人、アジア人のほか、黒人も挙がっていた。また、大阪市在住のJさんは、まず身近な体験から、「まあ一番主な、在日いわゆる在日の人、韓国だとか朝鮮の人、そういうのを、ま、ま、ほとんど外国人というよりも半分日本人だけでも、そういう概念でいったら、となり近所にいた在日の人やね。一番つきあひも多いところでしょ、実際にいっしょに仕事なんかもしてるから」と述べている。この点是在日朝鮮・韓国人が多い、大阪府の特色であろう。その他、日系ブラジル人、フィリピン人、アメリカ人、オーストラリア人、マレーシア人、カナダ人などが挙がっていたほか、「繁華街で働いている怪しいイラン系の人」(Oさん)といった、国籍が否定的な形容詞とともに用いられており、それが「外国人」に対する否定的なイメージと直結している例もあった。

また、日本における職種・地位を挙げる協力者も多かった。枚方市に居住するKさんは、「まず私は環境的に、学生。多いから枚方は。大学、あの、国際大学あったりね、関西外大あったり、でよく見るのは学生さん。おも思い浮かべる言うんね。それから普通に、思い浮かべる、まあ観光客かな、京都近いから。」と、学生と観光客を挙げている。また、Qさんは、留学生のほか、「いまはまあ、仕事がら、結構労働者としての外国人の

方、よくお見かけするので、そうですね、だからそういう風な日系ブラジル人とかそういう風な方、ま、自分の会社じゃないですけど、ちょっとよくお見かけするので、そういう風な方も、ま思い浮かべますね。」と、「労働者」を挙げている。

その他、外国人を否定的なイメージと結びつける例も見られた。「日本にいる外国人…^[*7]今やったらやっぱり、あの不法就労者？とかばっと思うかな。ニュースになるから。うん。」(Eさん)と、不法就労者を挙げる協力者や、「あ、犯罪が多いな、ってような感じがします。」(Iさん)と、中国人・韓国人を念頭に、犯罪者の多さを指摘する協力者もいた。これらは、いずれも、ニュースなどの報道をもとにしたイメージである。

また、出身地や職業・地位ではなく、来日の目的別に分類している例もあった。Aさんは、「日本にすごい興味があって来てる人と、お金目的で来てる人と【笑】そういう感じがすかね。」(Aさん)と分けて考えていた。

以上見てきたカテゴリーをまとめると、[表2] のようになる。

[表2] 外国人のカテゴリー

人種・地域・国籍	アジア人、白人、黒人、ヨーロッパ人、アメリカ人、中国人、韓国人、フィリピン人、ブラジル人、イラン人、カナダ人
職業・地位	留学生、旅行者、労働者、不法就労者、犯罪者、英会話講師、ヘルパー、看護師
目的	日本に興味があって来ている人、お金目的で来ている人

その他、質問1の段階での回答ではないが、「外国人」という語の定義の曖昧さに関する指摘も紹介しておきたい。Nさんは、「在日韓国人朝鮮人を外国人とは思わないですね。外国籍人であって、外国人ではないですよ。」と述べていた。その理由として、「外国人っていうと知らん文化の人。在日韓国朝鮮人の人って国籍が違うだけで、文化は同じでしょう。日本で生まれ育って、その違いだと思う。子供のときどんなテレビみたって話で盛り上がるし、外国人とはそういう話では盛り上がれないでしょう。」と、文化的な背景を挙げている。

7——— 以下の発話データでは、長いポーズは「…」で表す。また、【×】は聞き取れなかった部分、【笑】は笑い、□は注釈を示す。

また、Lさんは、インタビューの終盤で身近な外国人の知り合いの有無について問われた際、「韓国の人でもよろしいの?」と問い返した上で、「外国人いうとね、あの一、なんか、うーん、あれはねえ、中国・韓国を除いて、という考え方が僕の頭にあるんだけど。」と語っている。Lさんは、質問1で「あ、犯罪が多いな、ってような感じがします。」と答えた際には中国人・韓国人を例として挙げており、インタビューの前半と後半に食い違いがあるが、それを考慮しても興味深い発言であろう。

3.2 外国人イメージ

外国人のイメージについては、同工異曲のものが繰り返し登場したり、インタビューの最後に初めて現れたり、あるいはインタビューの過程で、協力者自身の内省により発言が変化したりする場合があるため、ここでは、インタビューの全体を分析の対象とする。

3.2.1 肯定的なイメージ

まず、肯定的なイメージを見ていこう。Jさんは以前、仕事の関係で接した中国人について回想し、「あの中国の人があの、あれはなんだ、研修目的で何かこう仕事に来ていたのがあったでしょ。その人達、中国の人たちってのはやっぱすごいよく働きはるよね。」と述べている。

また、Rさんは英会話学校の外国人講師について「フランク!【笑】基本的に気軽にこうどんどん声かけてくるなーみたいな。感じ。」というイメージを抱いている。そして、留学生については「フレンドリー」(Pさん)や「リッチ」(Qさん)といったイメージが挙げられていた。その他、協力者と同じスポーツクラブで見かける外国人として、「黒人系の方も、ほんとに国を聞かれると全然【笑】分らないんだけど、あの一、すごく、もう明るくて」(Dさん)という声もあった。

また、身近な付き合いの経験から、「けどな、おれ、昔さ、近所にカナダ人の家族が住んでてさ、日本出るまで何年やろ、2,3年、結構家族ぐるみで付き合いをしていてうん、それがあるから、ま、印象はいいよ。」(Oさん)といったイメージもあった。また、旅行者を接客することが多いというBさんは、「あちらの方って、挨拶すると、ニコッて笑ってくれるじゃないですか。『いらっしゃいませ』って、日本人ってバツと無視しちゃいますけど。あちらの方ってね、ニコッて笑ってくださるんですよ。なので、イメージはい

いイメージですけどね。日本が好きで来てくださっているんだなっていう気持ちがあるんで。」と語っていた。いずれも、協力者の実体験に基づいたイメージである。

また、「アジアだったらまた一種のね、同一人種的なあれもあるし。[中略]がんばって、同じようにこうアジアの人ががんばってるとアジアの人を応援しちゃおうかなっていうのはあるかな。」(Pさん)と、人種的な親近感を背景とした発言もあった。

3.2.2 中立的なイメージ

次に、肯定的でも否定的でもない、いわば中立的なイメージを取り上げる。

Iさんは、「イメージですか。特に好印象もなく、ねえ、あの一、悪いって言っても一部の人のだけでしょうしね。全部が全部ね悪いとも思いませんし、だから、そうですね、特に印象って言っても、よくもなく悪くもなくっていうのが実際ですね。」と述べている。その背景として、日頃は仕事が忙しく、外国人との接触がないと語るIさんは、インタビューの後半で、「だから、本当に、外国人の方のことをって言われたら、ほんと、よそ事のようにしか【笑】捉えられないっていうか、今のところは。うん。まず外国人の方と親しい人がいないですし、なんかトラブルがあったということもないですし、本当にたまにすれ違う程度。で、後はもう、ほんとテレビやら、ああいうメディアで見たりとか、それこそさっき言うたように、うちの親から話を聞いたりとか、もうほんとそういう感じですよんね。」と述べている。インタビュー中も、外国人イメージについて答えあぐねる場面の多かったIさんの立場を、「よそ事」という表現が端的に示していると言えるだろう。

Cさんは、欧米人とアジア人を分けて考えている。欧米人については「日本に、なんか、長いこと住んで、死ぬまで住むわっていう人はだれもおれへのちゃうかというぐらいの感じ。腰を落ち着けて住む、っていう感じはせえへん。なんか、働きに来てるなり、旅行で来てるなり、ま、とりあえず十年か二十年か知らんけど、帰っちゃうなり、日本以外に行っちゃうっていう。」と述べる一方、「でも、例えば中国・アジアの人はなんかずっとおる感じ。結婚したりしておるっていう。日本に【×】入っていくみたいな。」と見ている。

他方、Vさんは、「特に、この外国人は、この国からのこういうイメージというのは逆に持たないですね。持たないというか、持たないようにしているというか。もちろん国が違うから、あれなんですけど、個人個人が違うというのもすごい、何々人だからこうとは一括り、多分、しないように、多分、私の中では認識があって。」と、出身国で区分けしてイメージを語ることに抵抗を示している。その理由として、「私自身アジア人で、

一括りされるのが嫌やし、アジア系の顔をしてるから、チリの人が『どこから来たの?』と聞かずに『中国から来たの?』と。別に『中国から来たの』嫌なんじゃなくて、そういう聞き方がされるのがちょっと私は嫌だったので。それだったら、知らなかったら『どこから来たの?』って聞けばいいじゃないかと思った経験を何度かしてきて【笑】。こういう一括りされるのがあんまり私は好きじゃなくて。」と、アメリカ留学時にアジア人として一括りにされて不愉快に感じた経験を回想していた。

3.2.3 否定的なイメージ

次に、否定的なイメージを見ていこう。外国人に対する否定的なイメージとしては、とりわけ、外国人を「密入国」、「不法就労」、「犯罪」などと結びつけて述べる協力者が多かった。例として、Tさんは身近なイスラエル人や在日韓国人については好意的な印象を持っているにもかかわらず、「ほいでな、外人がな、泥棒、な、みなあんた、みな泥棒したり、日本人殺したりしてるやんか。せやからあんまり外人きてほしくないと思うけど、せやけど、日本人も行ってるんやからな。どないするんやろかな。」と述べている。外国人は「泥棒」や「殺人者」が多いから、歓迎できないとの態度である。

また、Fさんは、「あの一密入国してくる連中おるやろ、外人ではあるわな。中国人とか韓国人とか。ああいうのはやっぱり、日本で相当犯罪、日本の暴力団と組んでやっとなるやろ。ああいう、もっとやっぱり同じ外人でもそういうビザの切れた人間だとか、密入国してくる人間を日本の税関ではきちっと取り締まらんと」と、日本の行政に対して取り締まりを強化する要望まで述べていた。これらの協力者のほかにも、ニュースなどを介した間接的な情報を根拠としている人が多かった[*8]。

その一方で、「中国の人とやっていくのが結構難しいですよ。やっぱりお国柄の問題もあって。」(Qさん)など、少数ながら、実体験に基づく否定的なイメージも見られた。

中国人、韓国人への言及が多かったほか、人種についてのイメージとしては、黒人を挙げた人もいた。黒人に対しては、Lさんが「うーん、やっぱりプールなんかにおってもね、あの、黒人の方が入ってくるとやっぱり出ちゃうなあ。プールから私。」と、プールで接触した際の体験を語っている。また、Gさんも「初めすごく偏見的に、あの、黒人の方が

8 ——— マスメディアから得た情報に基づいていることを明言してはいないが、前後の文脈から推定できる場合などもあるため、総数は挙げられない。

ね、来たら、何にも悪くないのに、すごく怖かったんですよ。その、肌の色だけですごく怖いと感じたのに、この頃、それは、まあ年齢もあるんでしょうけど、そんな、そういう怖さもなくなったから、それだけ、【笑】慣れてきたいうたらおかしいけど、身近にいらっしゃるってことですよね。」と、当初、肌の色に対する恐怖感があったことを打ち明けている。

否定的なイメージにおいて特徴的なのは、とりわけ犯罪や不法滞在などについてのものは、自分自身で体験したことではなく、ニュースなどの間接的な情報によるものが多い点である。これは、肯定的なイメージが主に、実体験に基づいたものであったのと対照的である。身の回りの外国人に肯定的なイメージを抱いている協力者でも、日本社会全体についての話になると、否定的なイメージが支配的になる場合が複数見られた。これなどは、ある特定のイメージが形成される上で間接的な情報の影響が強いことを物語っていると言えるだろう。

3.3 否認のストラテジー

ここでは、協力者らが外国人の否定的なイメージについて触れる際に、どのように自らの差別意識や偏見を否認しているか、あるいは発言の深刻さを緩和しているかを見ていく。

Gさんは、「くらしのガイド」について、「でもね、思うんですけど、みんながみんなね、その、平均的な人だけが、来られてるわけでもないし、だから一概に言えないって、差別じゃないんですけども、その、理解できなくても、その生活のために来てる人もいるの、から、こんないい物があっても、活用しない人もいてるでしょうね。」と述べ、出稼ぎ労働者がその冊子を活用していない可能性について述べている。「差別じゃないんですけども」という前置きをすることによって、差別意識を持っていないことを強調しているのである。また、同じGさんは、外国人の犯罪が増加してきたことを指摘した上で、「なんかこのごろ、そうですねえ、なんか、なんか考えられないような原因が【笑】多くなったから、それを【×】外国人のせいにするわけでもないんですけども、なんか、すごいなんか怖い外国人が入っているなあ、っていうなんか恐れが、感じてます。」と語っている。これも「外国人＝犯罪者」という偏見を持っているのではないと、否認する役割を果たしていると思われる。

次に、Nさんの例も引いておこう。「不法就労に来てるのはやっぱり嬉しくないですね。だって、不法就労に来てるっていうのは不法に仕事してるってことはやっぱりうまくいかないことって多いですね。警察とかで監視されたりして、そういう人たちがどうなるかっていうと、犯罪に結びつくんですね。それはその人種に対する偏見がどうのとかじゃなくて、それは当然の理論としてそうなると思うんですね。そこまでは理論として犯罪に結びつきやすいから僕は宜しくないと思うし、その分ね、日本人の仕事が減るからいやだと思います」。ここでは、偏見でなく、理論的根拠があると前置きした上で、宜しくない、と述べている。Nさんの発言はさらに「で、いまからさきに話すことは偏見だから参考にならないと思いますけど、中国人の犯罪っていうのはその、日本人が考える人道的でないですよ。平気で人を殺したりするし。よくあるんですよね。あの一【×】のために一家4人全員を殺したりとかそういうのもやることも多々あるし。これは僕の偏見なんで参考にならないと思いますけど。そういうのが増えるのは怖いんです。だから不法就労はちょっと避けてほしい。日本の入国管理局はもっとしっかりしてほしいなと思います。」と続く。偏見であることは理解した上で話している、ということを伝えているのである。同種のものとしては、「先入観でいいですよ、たとえばスーツの人やったら来てはるんかなと思うし、たとえばなんかちょっと身なりが貧しい感じでアジア系やたらたぶん密入国で仕事探してるんかなと思う。そういうイメージがあります。」(Nさん)における「先入観」などが挙げられるだろう。

また、3.2.3において、プールで同じレーンに黒人が入ってきた場合に自分はプールから出てしまうと話していたLさんは、「だから白人とか来たって問題ないですよ。だから向こうから話しかけてきたりなんかするから、もうそういう意味では別にあの、ふつうに話しますからいいんですけど、どうしても、色の濃い人はちょっとね。なんかこういう差別したら悪いんだろうけどもねえ。」と、自身に「差別意識」があることを認め、それが望ましくないことであると認めている。

さらにLさんは、インタビューの後半で、中国人に対するイメージについて語っている。かつて会社員時代、仕事の上で中国人からの苦情処理をした際に不快な経験をしたことについて、「うん、あれはね、あれは、まあ一人の個人的なあれかもしれんけど、なんかやっぱり中国全体が、日本に対する考え方が、あの人の代表かなと思って。あの人が言ったことばが、中国の代表をして言ったのかな、という気がしますよ。確かに、あの、日本のシステムいうのは分かんないから、いくら説明われわれがしてもね、わかってくれよう

としなかったもんね。今の政治と同じじゃないかなっていう気がするよね。靖国へ行くな行くな言ったってね、いくら説明してもわからない、聞こうとしないと思うわ」。ここでは、一つの事例から一般化してしまうことが適切ではないことについての「気付き」が現れていると言える。この点に関しては、Bさんが日常的に接する外国人の客の好印象について述べた後、調査者に日本全体で考えた場合のイメージを問われた際の発言にも類似のものが現れている。「日本全体で。外国人。そうですね。難しいな。【笑】そうですね、最近ね、いろいろね、あの一事件とかもありますもんね。海外の方もね。うん…、そういうものもありますけどね、不法滞在の方とか。うーん。…みんながみんなそうじゃないですけど」。これも、一般化を避ける発言であると言える。

以上の例には、欧州における人種差別的な談話についての研究を行ったヴァン・デイクが挙げる「人種差別の否認の戦略」[*9] (ヴァン・デイク 2006) という考え方が基本的に当てはまると言えよう。「差別じゃないんですけども」という否認などはその典型例である。また、偏見であることをあらかじめ断ったり、差別が悪いことだという認識を述べたりすることも、ヴァン・デイクの言う「肯定的な自己呈示」につながるものと言える。

だが、本稿におけるインタビューの性質を考えた場合、これらの戦略を指摘して、直ちに協力者らを入種差別的だと糾弾することは妥当ではないだろう。「外国人イメージについて、率直に話してほしい」と依頼され、それについて改めて内省しながら答えるというインタビューは、明らかに自然談話とは異なるからである。

ここではむしろ、いかに協力者らが「差別」や「偏見」について、社会規範に照らして適切ではないものであることを強く感じているかを示しているものと捉えたい。

3.4 否定的イメージの要因

身近な外国人の知り合いについて、Eさんは、「外国人でね。うん、ないですね。ううん。」としており、近所のロシア領事館の職員と挨拶を交わす程度だと述べている。ほ

9——— 少数派について否定的なことを述べる話し手は、社会規範に違反していると見られることを考慮して、人種差別の否認や、緩和化を行うというものである。「私は黒人に対して何の偏見もない。しかし…」といった形が典型的とされる。

かにも、「いません。」(Wさん)など、外国人の知り合いがない、あるいは接点が少ないと答える協力者が多かった。そのせいか、自らの外国人イメージの源泉として、テレビなどの外部要因を挙げている人が多い。また、若者と高齢者の「世代差」についての指摘もあった。いずれも、協力者自身の内省によるものである。ここでは、協力者自身が否定的イメージの要因として指摘した「マスメディアなどの外部要因」「世代差」について見ていく。

3.4.1 マスメディアなどの外部要因

テレビや新聞の報道を原因として挙げている例としては、「日常的にはそういうあれしか入ってこないんじゃないのかなあ、情報が。立派な人はたくさんおると思いますよ。だけどそういう人たちの情報ってのは流れないんじゃないのですか。たまに流れるときはありますよ。ニュースやなんか流れるけれども、どうも最近のあの一外国人の情報はだいたい犯罪者が多いよなあ。だから最初に外国人言うとか犯罪者【×】。そういうしょうし情報しか入ってこないもんなあ、国内に住んでると。」(Lさん)との発言がある。テレビなどから入ってくる外国人に関する情報は、犯罪に関するものがほとんどであることを指摘している。

Oさんは、「その直接は全然関係ないけどさ、例えば中国系の人であつたりとか、犯罪の話とかよくを聞いたりするわけじゃない？東京の歌舞伎町に行くとやばいとかさ、中国系がいなくなったと思ったら、次ナイジェリア系が入ってきてるとかいう話を耳にするわけだ。そういう全く直接は知らんけど、そういう話を聞くと印象は悪いけどね。殺人事件なんかでも結構中国系がからんでいるっているニュースになるのを聞くからさ。そういうのを聞くと印象は悪いね。」と語っており、否定的なイメージが「直接」的なものではなく、ニュースや伝聞によるものであると自覚している。

また、Hさんは、「外国人って言っても同じ人間なんで、別段その一意識して外国人と思ったことは今まではなかったんですが、最近、こう取り立てて外国人ていうと、なんかこう悪い事件があつたりした時にね、あの、例えばうちにも泥棒が入ったんですけど、あ、最近外国人のかたの泥棒の手口がこういったのが多いです、とかいうそういう言葉が割と警察の人からなんかでも出てくるんですよね。なのでつい頻繁に『外国人のしわざ』みたいな悪いイメージ、本当に、本当にそれは一部の人なんだけど、そう、なんか事件があつたりすると、テレビでもね割とそういう報道のされ方をしますよね。だからかな、知らず知らずのうちに、ちょっとそういうイメージがうーん、植え付けられた、てしまった

かな、っていうふうに、今その改めて聞かれると思いますね。」と、テレビや警察などの影響があることを指摘している[*10]。また、Hさんは、中国人マフィアを描いたハードボイルド小説なども、イメージ形成に影響する媒体として挙げている。さらに、子供の頃の話として、映画を通じて白人の外国人スターにあこがれを持っていたことも思い起こしていた。Hさんが、テレビをはじめとする様々な外部要因を挙げているのは興味深い。

3.4.2 世代差

Lさんは、外国人犯罪が多いというイメージを抱いていることについて、「だから、日本人の一番悪い所じゃないのかなあ、僕らは、僕らの年代ってのはそうだと思うてるよ、【×】反省してますよ、僕自身。【笑】悪い奴だなあと思ってね。僕ら、どっちかというと戦中時代、うん昭和8年だったか、ちょうどねえ、戦争まっただ中に小学校、中学校、中学校の時は戦争もう終わってたかなあ、小学生のあたりが一番激しい時だったからねえ。うんだから、案外そういう意識を持つてる人、我々の年代で何人かおられるんじゃないかなあ。」と話し、戦前に子供時代を送った自分たちの世代(70代)がそういった意識を持つのは仕方がないと考えている。

一方で、30代のCさんは在日韓国人について、次のように語っている。「やっぱり感覚としては自分の体験としては一緒やねんけど、お、沖縄から来てます、住んでますとかいうのと一緒にねんけど、なんかちょっとちゃう感じがする。こう植え付けられたもんだと【×】。親父から植え付けられたものが。あいつは違う、的な。で、なんかちょっと違う、あれを、印象を持つてる」。つまり、自分が在日韓国人を日本人と違うと見なしていることについては父親の影響が大きいというのである。彼はこう続ける。「だからたぶん、おれ、このぐらいの世代でなくなると思うんだ。おれ、たぶん思う。うん。それはたぶん間違いなく思う。この世代ぐらいで。」これは、望ましくない影響を受けたと考える若い世代による上の世代への批判であり、自分はそれを子の代に伝える気持ちはない、という宣言でもある。だが、「親の世代」を一括りにして一般化している、という問題性は指摘できるであろう[*11]。

10—— Hさんがインタビュー後に、「最初のはただ、今現在外国人といわれて思いついたことってことで言っただけで、外国人に対して悪いイメージは一切持ってません。」と強調していたことを付記しておく。

11—— このインタビュー中、調査者が協力者に完全に同調して、自らの親を批判する発言をしていたことを、自戒を込めて記しておきたい。

3.5 「外国人のイメージ」のまとめ

本節では、外国人イメージについて、詳しく論じてきた。総じて、肯定的なイメージは、協力者らの実際の体験に基づくものが多かった。それに対し、否定的なイメージは、マスメディアの報道など、外部からの情報でイメージが形成されているケースが多いようである。このことから、直ちに「マスメディアの報道が悪い」と決めつけることはできないが、協力者らの多くが、実際には外国人との身近な接触が少ないと答えていることを考えれば、マスメディアを経由した二次情報に頼る場面が多いと思われる。また、身近な外国人には肯定的なイメージを抱く一方で、「不法滞在」や「犯罪」など、社会問題については、否定的なイメージを挙げる協力者もいた。これらの点を考慮すれば、マスメディアの影響は否定できないのではないだろうか。また、世代による要因については、若者が一方的に上の世代を批判しているわけではなく、30代と、70代の協力者がそれぞれ指摘している点が興味深い。

さらに、否定的なイメージを語る際に、いくつかの否認のストラテジーが確認できた。これは、協力者らの、「『差別』や『偏見』は避けるべきである」、という意識の強さの証明であろう。

4. 外国人とのコミュニケーションにおける言語意識

本節では「外国人に対するイメージ」の続きとして、日本人が外国人とコミュニケーションを図る際の言語意識を取り上げる。

4.1 外国人との初対面における日本人の言語使用

まず、何語を話すかわからない外国人に話しかけるとき言語使用についての質問から得られた回答を見ていく。基本的に、言語手段としては「英語」と「日本語」の2種類しかないことが分かった。この2種類の他に、「もし道なんか尋ねられたら本当に手振り身振りの」(Gさん)、「或いはボディランゲージでいきますね」(Dさん)、「あとはまあジェスチャーですね。【笑】」(Eさん)のように、言語以外の選択肢も挙げられた。しかし、これ

はあくまでも言語で通じなかったと分かってからの選択肢であり、第一の選択ではない。

英語で話しかける理由に関しては「英語は世界で一番たくさんの人間が話しとる公用語に近い言葉やろ。例えば中国語なんか人口は十何億おったって、特殊な場所に偏在しとるわな。ああいうのはやっぱり公用語に近いとは言わんねん。やっぱり、どこにでも満遍なくおって、諸外国の基礎学習としてやっぱり定、定着しとるから、そらもう、絶対に英語は、簡単やしな。」(Fさん)、「一番やっぱり通じるかなーって思いますし」(Rさん)といった回答が中心である。更に、「共通語だし。で、観光客で来てる人も多いじゃないですか。日本語がそんなにできる外国人が多いとも思わないんで。」(Aさん)という回答もあった。以上のように、地域・人種に関わらず国際的に意思疎通に最も多く使用される言語は英語であるという考え方があった。したがって、日本において何語を話すか分からない外国人に対しても英語は通じるだろうという前提があると解釈することができるだろう。

上記に加えて、「うん。なんちゅうかな。他がだからあんまり、とりあえず自分がね、学校とかでね、接点があった国の言葉っていうのはないから、専門的やから。それを考えたら、やっぱり英語かなっていう気がする」(Pさん)のように、日本においては英語以外の外国語は英語ほどに普及していないという意見があった。

一方、「日本語」については、理由として次のようなものが挙げられた。「日本の国の中だったらまず日本語で話しかけたいなって思いますけど」(Hさん)、つまり、日本では日本語を話すのが当たり前だとHさんは考えているのである。また、「いやあ、あのやっぱり、最近ここへ来られて、あの、来られてる外国の方いうのは、非常に日本語日本語が上手なんでね。[中略] だから大体日本へ来られてる方は日本語ができるな、という意識はありますよ。だから、日本語で質問します。」(Lさん)のように、外国人の日本語能力に肯定的な評価が与えられている。

また、「まずは日本語で話しかけて、通じなかったら、まあ何とか、まずは、あの一、英語かて僕、あの【笑】学校で習った程度ですからね」(Iさん)、「【笑】とりあえず日本語かな、はは。とりあえず日本語で、は？っていう顔をされたら、一応英語をとりあえず喋ってみる。」(Oさん)、「多分まずは日本語で聞いてみて、日本語を喋れるかどうか。で、喋れないって分かったら、多分、自分が使える言語が英語しかないの【笑】多分英語で聞いて。」(Vさん)のように、「まずは日本語、通じなかったら英語」と、日本語を優先する協力者がいることも明らかになった。

その他、「一番初めの第一声は、英語話せないの、第一声だけは、英語で。エックス

キューズミーから」(Bさん)、「あの、片言だけど、にほ、え英語で、Can you speak English?とかまず聞いてみる。その後は続かないんだけどね」(Kさん)、「でも多分会話をするとになったら、殆ど日本語で通しますね、私。英語喋れないんで。ま、無理くり日本語で、通じる範囲で。」(Sさん)のように、「話しかけること」では片言程度の英語を用いるのに対して、「会話」となると、日本語を使用するという協力者もいた。機能による言語の使い分けを意識しているようだ。

4.2 外国人の日本語学習及び日本語ボランティア

ここでは外国人の言語の学習についての設問を取り上げる。

4.2.1 外国人の日本語学習

外国人が日本人とコミュニケーションをする場合のことを考え、外国人の日本語学習について質問した。

「日本語を勉強するべきかどうか」という質問については、外国人が日本で暮らしているという前提で「だって、ま、英語が喋れるとしてその外人が、喋れるとしても、日本人で英語を喋れる人の絶対数は明らかに少ない訳じゃん」(Oさん)のように、日本人の英語能力がそれほど高くないため、英語ができる外国人と交流する時に、英語のできない日本人は困難を感じるだろうということが指摘された。また、「その人が日本でいわゆる日本人と同じように生活するためにやっぱり一定の日本語ってのは習得しないと、その人ずっとハンディを抱える訳だから」(Jさん)、「それはやっぱりその、ははは、うん、ま、やっぱりその国のね、水を飲む訳ですから、日本に来たのであれば、ま、日本語は喋れないとね、生活していくのに【×】はすごい多いと思うんですよ。」(Uさん)のように、日本で暮らそうとするならば、日本語能力を備えないと、やっていくのは難しいだろうという指摘もあった。この発言は、共生と言いつつも、現時点の日本社会は言語的な側面から考えると、日本語能力の不十分な外国人を未だに寛容に受け入れているとは言い難い現実を映し出すものとも言えるであろう。また、「やっぱその地にいるんだから、その土地の言葉でできるだけ喋って欲しいなと思います。なんでこっちが焦ってしまうんだろうって思ってしまいます。英語で喋れなきゃって思って、焦っている自分がいつつ、何でこっちが焦れなきゃいけないんだろうとかって思います。日本なのって思うことはあります。」(Rさ

ん)のように日本にいるならば、外国語学習は重要ではないと考えている協力者もいた。4.3でも触れるが、外国語を勉強するのはホスト側の日本人ではなく、来る側の外国人であるという考え方があるようである。その他、「やっぱりその郷に入れば郷に従えて、日本へ来る時にやっぱりある程度日本語っていうもの勉強してくるべきだと思いますね。あの働くにしろ勉強にしろ。」(Eさん)のように、来日の目的に関わらず、外国人に日本語学習を求めている例も見られた。

更に、自分が外国へ行く場合と比較する発言も聞かれた。Gさんは「外国人が日本語を勉強すべき(した方が良い)」という立場を示しながら、「あのーもし私が逆に行った場合には、やっぱり勉強していかないと、まずコミュニケーション取れないですよね。そうしたら、寂しいというか、本当に孤独というか、何も、何も得る物がないじゃないですか。」と語っている。また、「まあ僕も、例えば外国行って生活しよかおもたら、やっぱり現地言葉は否応なしにやっぱり覚えようと思いますしね。」(Iさん)、「私だったら、行った国の言葉を多少なりとも喋れるようになりたくはあるんちゃうかな、とは気がしますけど。」(Vさん)のような意見も聞かれた。

上記の立場とは逆に、「した方が好ましいとは思うけど、そんな他の人の勝手じゃないですか。そこまで口出しするつもりはありません【笑】」(Aさん)、更に、「[中略]日本人でも英語を勉強する人もいればしない人もいますよね。それを、した方がいいとは言えないじゃないですか。そんなの、いろんな目的があって来てるから、その目的を押し付けるのはおかしい【×】」(Aさん)のように、日本人の英語学習の例を持ち出し外国人の日本語学習の場合と対照して、反対の見解を述べたものもあった。

一方、「それはあの、生活するって意味ですか。日本で。」(Iさん)、「あの、観光とかで来ている人は別やけど。」(Oさん)、「いるってはどういうこと？旅行者じゃなくて住むっていう？」(Kさん)、「あのー何かの研究で来られるとか、短期間でね。こういう場合はもうしょうがないと思いますけどね、ある程度あの、長期でも、長期間で日本に滞在するという人であれば、やっぱり覚えてもらいたいなあと思いますね。」(Lさん)などのように、外国人の日本語学習の必要性を尋ねた際、「日本に在住するか否か」という基準に基づいて回答する意見も見られた。すなわち、「観光客」・「短期滞在」であつたら、日本語学習の必要がないのに対して、「定住者」・「長期滞在」ならば日本語学習の必要性を主張することが分かった。これは、おそらく短期的滞在だとすれば、わざわざ時間を割いていわゆる「難しい日本語」(漢字の複数の読み方・表記の複雑さ、等)を学習することはないと考

えているのであろう。

また、単に日本語能力の問題ではなく、文化的な側面に言及した発言もあった。Jさんは、日本での労働力不足が深刻化し、外国からの労働力を入れざるを得ないという話題で、「いわゆるその、日本人のそういう生活文化っちゃうのがあるでしょ。特にあの、福祉だとか医療だとか、といった日本の独特のそういう生活観だとか、生活リズムとか、[中略]いわゆる日本人ちゃうのはあまりこうストレートに物を言わない、こう阿吽の呼吸っちゃうやつあるやん。ああいうのをじゃあ外国人の人はわかってもらえるのかな、[中略]きっちり物事を言わないとわからないでしょ？ わかっていてもらっているという感覚で物を言っていて、それが通じるかというのは非常に不安。[中略]そういうのをじゃあわかってもらえるかつつたら、ちょっとしんどいかなって。そういう生活の歴史の積み重ねの差があるからね。そういう不安っていうのはあるんじゃないのかな。」と語っている。介護・医療現場における外国人ヘルパーとサービスを受ける人々の間の意思疎通に不安を覚えているようである。

4.2.2 日本語ボランティア

言葉の問題の解決策の一つとして、日本語ボランティアという手段が考えられている。ここでは、日本人である協力者に、外国人の日本語学習にボランティアとして協力し、日本語ボランティアに携わる意欲があるか否かを尋ねた。まず、2.2に挙げられた質問項目に含まれていないが、調査者は、話の流れとして「日本語ボランティアを知っていますか(聞いたことがありますか)」という設問をして、その次に、「日本語ボランティアをやりたいと思いますか。」と質問することがしばしばあった。「知らない(聞いたことがない)」という回答があったら調査者が協力者に日本語ボランティアとは何かについて簡潔に説明を行った。

「日本語ボランティアをしたい」に関しては、「あー、【笑】全然自信はないですけど、機会があればねー、そういうすんごい楽しいでしょうからね。」(Uさん) という声があった。また、友人が日本語ボランティアをしているというQさんは、「あー、そうですね、彼の話を知っている分には楽しそうなん。」と語っていた。日本語ボランティアに対して肯定的な印象を持っているようである。しかしながら、「んーとねー、暇と時間があり余っているんやったら、やりたいですよな」(Nさん)、「ああ、あのねー時間が合えば。」(Oさん)、「がいじ、国の方に日本語を、私チャンスがあったらやってみたい」(Kさん)、

「はあ、機会があればやりたいんですけど、でも、身近にそういう所がないんで。」(Aさん)のような発言から見たところでは、協力者らが時間やチャンスがあれば、「日本語ボランティアをしたい(やってみたい)」という意識を持っていることが分かった。

「日本語ボランティアをしたくない」については、「うん、興味が無い、教えられない」(Hさん)、「例えば、知り合いになって人がとかで、そのいるっちゃうならええけど、やっぱり正直、自分の時間まで削ってまでっていうのはないかなっていう、まー無責任で申し訳ない。」(Pさん)などが見られた。

注目に値する点だと思われるが、日本語ボランティアに携わる意欲があるかどうかを表明する前に、「あー、え、どんな人ですか?」(Sさん)、「日本語ボランティアってどういうことですか。あの、外国人に日本語を教えるの?」(Eさん)、「日本語ボランティア。日本語を教えるってこと?」(Jさん)、「え、それって僕の認識が正しいかどうか知らないんですけど、日本語教えるってことですよ?」(Nさん)のように、協力者が日本語ボランティアとは何かを理解していない、又は理解が不十分なケースもあった。また、日本語ボランティア自体を知らない(聞いたことがない)協力者もいた(Iさん)(Pさん)。更に、「でも、日本語ボランティアをするためには、その、つた、えーと教えてあげる人の言葉をまず勉強せないけませんよね。」(Gさん)、(調査者の説明を聞いてから)「んー、でもこれってやっぱり向こうの言葉も喋れてできることですよ?」(Rさん)という発話も見られた。

上述のことから考えてみると、社会一般においては「日本語ボランティア」に対する認識度・理解度がまだ低いレベルに止まっていると言えるかもしれない。

4.3 日本人の外国語学習及び現在の日本人の外国語観

ここでは、4.2.1の「外国人は日本語を学習すべきか否か」に対して、ホスト側として「日本人はもっと外国語を勉強すべきか否か」、すなわちホスト側として言葉の問題を解決するために、外国人に努力を要求するばかりではなく、自らも努力を払おうという意欲を持っているかどうかを調べてみる。更に、イメージとしての、現在の日本人の持つ外国語観について、英語とその他の外国語に分けて若干の考察を試みたい。

4.3.1 日本人の外国語学習

まず、日本人の外国語学習に関して見ていく。

「外国語を勉強するべきかどうか」について、「で、それで、今までは、やっぱり日本語だけでええと、まあ、ねえ、九割方なんの不自由もなく過ごしてこれたけれども、やっぱりこれだけ、やっぱり英語ができる人も増え、インターネットとかそういうマスメディアもいっぱいね、[中略] やっぱ日本語だけじゃ駄目だと、うーん、やっぱり少なからず英語も日本語と同じぐらい、あとできればフランス語、中国語ぐらいはその次ぐらいにできたらいい」(Dさん)のように、これからは、英語とその他の外国語が不可欠であることを痛感しているようであった。また、「ま、あのーこれは多分、自分に対するなんていうか向上心っていうか、やっぱり英語をまだまだ喋れないんで、喋れたらもっと、外国人の方との間でね、そういう外国語でコミュニケーションが取れた時の嬉しさとかやっぱりすごくあると思うんで」(Uさん)のような意見もあった。これは、自身の英語能力が不十分であるという自覚を持っているため、「日本人がもっと外国語を勉強すべきだ」と一般化して「すべきだ」という結論を導いたのかもしれない。

その他、「やっぱり…、まあさっき僕が言ったよ、あの、やっぱり、あのう、ここの国へ来たらここの国の言葉を積極的にあの、覚えなさいっていうのはあれはあったけども、やはりそこで住む我々もそういう言葉をあのう、覚えていくべきだと思うんだけど、なかなか、接する機会がないもんね。」(Iさん)のような発言もあり、ホスト側としての日本人も外国語学習に努めるべきだと、非常に積極的な姿勢を示している。

上記とは反対に、「それは、日本に暮らしててってこと？ んー————、どうやらな、あんまり思わんかも。[中略] なんか目標があるなら勉強するべきだと思うけど、日本に暮らして、日本で普通に生活している分には無理に外国語は勉強することはないと思う。」(Oさん)、「だからといって自分があのも、もしも本当に恋人とか友達になったらその人のこと知りたいと思うからその国のことを習おうと、あの、知ろうとは思うけども、ただ単に、何もなくて、何語勉強しようとか知りたいとかいう興味ないです。」(Eさん)のように、異なる見解もあった。日常的に外国人と接するのが稀であるため、外国語学習の必要性を感じていないのかもしれない。更に、「うーん、どうなんかな？ [中略] 日本語を少しでも理解してもらって、こうちょっとでもコミュニケーション取れたらいいと思うてるから、『ねばならない』っていう意識はないね。[中略] 今【×】来る人たちが頑張ってるから、我々は必要であれば、まあそういう、外国語の【笑】単語だとか、簡単なフ

レーズを覚えればいいんじゃないかな、っていう風に思うんだけど。」(Jさん)のように、コミュニケーションをするための外国語学習については、日本人より外国人の方により多くの努力を求める意見もあった。

また、反対の意見とは言えないが、Nさんは、「それは場所によりますね。日本だったら全然日本語でいいと思いますよ。」(Nさん)と考えている。更に、場面が中国に移った場合については、「それはやっぱり中国語でしょう。そうすべきだと思いますよ。」と述べ、コミュニケーションの場が日本であれば日本語、中国であれば中国語、すなわち現地の言葉を優先すべきだと主張している。そして、「んー分からないですね、それは。悩ましいところですね、別に思わないかな。英語ができれば基本的に生きていけるとは思います」(Qさん)のように、現状のままで良いとの考えを示す協力者もいた。

また、「自分が、別な所に行ってというんだったら、すべきだと思うけど、迎える側としては…こっちのことを勉強してもらって、で、した方がいいかなと思って。」と言ってから、「でも、迎えることによって、どっちも勉強になりますね。迎える側もやっぱり迎える方のことを勉強しないとやっぱりうまく行かないですね、【笑】そうですね。」(Rさん)のように、改めて双方が努力する必要があるという認識を示した。

その他に、「んー、でも言葉を勉強するというより、なんやろそのー、言葉を勉強するよりむしろ心のそのもっとオープンな心になるってことの方が大事じゃないかな、言葉とか分からんでも」(Mさん)のように、日本人が外国人とコミュニケーションをするために、言語という手段のみに頼るべきではないという見方も見られた。

4.3.2 現在の日本人の外国語観—英語の場合

補足質問の「どんな外国語、その理由は？」については、最も多かった回答は英語であった。「やっぱり一番こう、万国共通じゃないですけど、まずこう英語が分かって、それから第二外国語で」(Gさん)、「あれ、英語の場合、大体あの、ある程度の国へ行くと英語で通じるという意識があるんでね。」(Lさん)といった発言に示されているように、英語は最も理解されている言語だと認識されているようである。また、「ねえ。子供の時から英語はあの、学校で習ってますよね。喋れないですけどね。だからやっぱり英語というのがまだ一番身近なものかもしれないですね。外国語の中では。」(Hさん)、「そら、ま、義務教育に組み込まれているし、だからま、多少絶対他の国の言葉よりかは馴染みもあるし、ね、ま、そうなると英語かなってなるし。」(Pさん)などのように他の外国語と比べる

と、特に英語に親近感を持っているから、英語だと主張したと思われる意見もあった。英語を選択したのはある程度、日本の教育制度の影響を受けた結果とも言えよう。もし英語のみならず、その他の外国語も義務教育に取り入れられていれば回答は異なってくるかもしれない。教育ではなく、「英語でしょうね。ある程度みんな習ってるみたいだし、韓国人の人もすごい今必死で勉強して【××】ね、中国人もだし、タイの人も勉強しているみたいだし、これからどんどんみんなの英語力って上がっていくと思うし、やっぱり語学学校とか行って、下のクラスに多いのが日本人が多いんです。やっぱり喋れない人が多いし。なんか、こんだけ発展してるのに、勉強しないと、すぐ追い越されそう。」(Aさん)のように、日本人の英語能力が不十分だと指摘し、競争力という視点から見て英語の必要性を訴えているものもあった。

英語の「強さ」は、以下のような事例からも推察することができる。Qさんは、仕事で米国のカリフォルニアの取引先とコミュニケーションをする時に英語を使うことがあるが、英語の使用は規則ではなく、「多分万国共通語が英語なんで。」とのことである。更に、調査者が取引先との間の共通認識の有無について尋ねたところ、「ってことだと思いますけどねー。私も下っ端なんで分かんないですけど、向こうのお偉いさんが来られて、その方が英語を喋れる場合はやはり英語でやったりとかする。そ、マレーシアからお客様が来た時も英語だったと思います。大体英語ですわ。」(Qさん)という答えが返ってきた。この協力者は自らの経験上の言語使用について語った。英語が共通語だという認識は単なる一般論ではなく、身をもって経験したことから発した感想だと判断しても良いであろう。引き続いて調査者が違和感・抵抗はあるかと質問を進めると、「いや、別にないです。それは特に思わないですけど、両方ともが喋れる言語が偶々英語だったら、だからカリフォルニアのお客様も彼があの一英語を喋る人ではないんですよ。多分。もともとインド語だと思う、インド語っていうのはないのかな、インド人だと思うんで。だから彼も勉強して英語を喋ってくれてはるんで、それで特に違和感はないです。」との回答であった。この場合、非英語母語話者同士がコミュニケーションの手段として英語を使っている、という点に注目できるだろう。一方的に英語母語話者に譲歩し、合わせる、という形ではないからこそ、「違和感はない」のだと考えられる。

上記に反して、「なんか、自分が例えば海外に行った時ってその土地の言葉を喋ろう喋ろうって頑張るじゃないですか。でも、自分が日本にいてここは日本語が飛び交っているのに、外国人が来たら、英語喋らなきゃっていう気になりませんか？ 喋れなければって。

喋れないんですけどね、結局。【笑】(Rさん)のように、英語に対する観点が上記のQさんとは対照的な見解があった。

その一方、協力者は日本人が外国語を大いに勉強すべきだと言い、英語ではなくても、外国語であれば良いと発言した後に、調査者が「別に英語じゃなくてもいい」と再確認すると、「はい。偶々今世界のスーパーパワーが英語圏の国であって、世界を牛耳っているのは英語っていう言葉であって、決して、フランス語でも中国語でもないから英語っていっただけであって、僕は英語はやるべきだと思いますね。」(Nさん)と協力者が答えた。Nさんは、「英語圏の国が世界のスーパーパワー」であるという現状を説明した上で、したがって英語は勉強されるべき言語だと具体例を挙げながら主張をしている。

しかし、Nさんの意見と異なる見解を持つ協力者もいた。「あんまりだからそう切実に【笑】、という気はない。英語の場合はもう、英語の場合はもう単語で大体通じる【笑】って言う認識だから、【笑】【×】単語のあれで通じるという認識だから。[中略]だから、あまりそういう必要性っちゅうのは、この面と向かってそういう風にすれば、あんまり、という気がしてるけどね。」(Jさん)のように、英語は単語レベルの片言という形でも意思疎通ができ、コミュニケーションをするのに不自由はないため、英語を更に学習する必要性を感じていないようである。

4.3.3 現在の日本人の外国語観—その他の外国語の場合

英語の他に、「今ね僕必要を感じてるのはやっぱり中国語とね、韓国語なんだよね。韓国はだから在日の人だから殆ど要らないでしょう？中国語は要るかなってという感じがする。それからもう一つ、スペイン語。スペイン語はスペイン、ねえ、南米の人っちゅうのは結構スペイン語の人が多いでしょ？」(Jさん)と、南米出身の外国人が使用するスペイン語が必要であることに気付いた意見もあった。

その他に、「ま、英語、1に英語、2に中国語、あと、まあ、経済発展将来発展ということから考えたら、ロシア語、ポルトガル語、ちゅうことやろうな。それから、アラビア語はどうなんかな。石油の問題があるわなあ。まあ、あとはアラビア語ぐらいのもんやろ…」(Fさん)のように、経済発展の視点を踏まえて英語以外の日本人が学ぶべき諸外国語が挙げられていることも付記しておこう。

4.4 「言語意識」のまとめ

以上のように、日本人が外国人とコミュニケーションを図る際の言語に関する意識の問題について、6つの項目を通して分析を進めてきた。

まず、初対面の外国人との言語使用は「英語は通用するから英語で話しかける」という意識に加え、「まず日本語で話しかけて、通じなかったら英語」という「日本語優先主義」のような意識を協力者が持っていることが明らかになった。

次に、「外国人の日本語学習」・「日本人の外国語学習」についての質問では、外国人を受け入れるホスト側として言葉の問題を解決するために、外国人に努力を要求するのみならず、自らも力を尽くそうという意欲を現している意見が見られた。しかし、外国語の学習の必要性を感じていないという声や、外国人側の方がより多く努力すべきであるといった、異なる意見もあった。外国人として現地の言語を学習するのは当然だと考えているようである。

また、「日本語ボランティア」という項目については、外国人に日本語学習を求めた上で、ボランティアとしてその学習に協力する意欲のある協力者がいた。また、時間やチャンスなどがあれば日本語ボランティアに携わりたいと考えている協力者も多かった。一方、「興味がない」(Hさん)という協力者や、「自分の時間を削ってまでっていうのはないかな」(Pさん)と考えている協力者もいた。「現在の日本人の外国語観—英語の場合」に関しては、単なる一般論のみならず、自らの経験、又は具体的な例を挙げながら、英語の「力」について語った協力者が見られた。日本人がもっと外国語を勉強すべきだと考える協力者の中では、目標言語として、英語を挙げる人が最も多かった。なお、言語の側面に注目だけでなく、「英語を勉強しないとすぐ追い越されそう」(Aさん)や「世界のスーパーパワーが英語圏の国」(Nさん)といった見解もあった。英語力を競争力や権力と結びつけて捉えていると言えるだろう。

他方、「日本人の外国語観—その他の外国語の場合」の項目において、英語以外の言語も重要であるという発言をした協力者もいた。これは、「強い」英語のみならず、他の外国語に目を向けることも大切だと考えられていることの現れであろう。

5. 言語サービスに対する意識

本節では、質問4に対する協力者の発言を取り上げ、言語サービスに対するホスト社会側、つまり、日本人の意識についての分析を試みる。質問4の意図は、言語サービスに対する意識から、日本人の外国人に対する意識を探ろうとするところにある。

ここでとりあげた言語サービスとは、多言語パンフレットと多言語表示である。多言語パンフレットとは、大阪府吹田市発行の多言語で作成された生活ガイドである、「吹田くらしのガイド」と防災ハンドブックであり、多言語表示とは、大阪府内の鉄道駅や百貨店、商店街にある、多言語で表記された表示である。

5.1 言語サービスの認識度

まず、多言語パンフレットと多言語表示について、協力者がそれぞれをどの程度認識しているかを協力者の言葉からみてみることにしよう。

Bさんの「へえええ、初めて見た。」、Rさんの「うわーすごーい。こんなあるんですね。」「あるとは思っていませんでした。」、Kさんの「へえ、こんながあるの？ 知りません。日本に住んでいる外国人のための？」の発言からわかるように今回のインタビューで初めて多言語パンフレットの存在を知り、驚いたという人もいれば、「多分出しているんだらうなとは思いますが、改めてどれだけの物を出しているかは、一般の市民としては知らないですね。」「(Vさん)」、「あー見たことはないけど、あっても驚きはしないけどね。」「(Pさん)」と実際に見るのは初めてであったけれども、多言語パンフレットの存在を当然のものとして受け止めている人もいた。多言語パンフレットは主として、日本に住む外国人を対象に作成されたものであるため、Aさんが「目にする機会がないで。」と発言したように日本人が実際に多言語パンフレットを手にとって見る機会は少ない。つまり、多くの協力者が初めて見ると発言したことは、当然の結果といえよう。

続いて、多言語表示の認識度をみてみよう。「うんうんうん。ある、もちろん。はい。」「(Cさん)」、「はい、ああ、最近多いですね。」「(Bさん)」、「見ます。いやーこういうの外人の人でも読めるように書いてあるな思うてな。」「(Tさん)」などと述べ、多言語パンフレットとは異なり、協力者全員がその存在を認識していた。多言語表示は、2005年度に行った

実態調査で明らかになったように大阪府下に多言語表示が多く存在すること、また、それを利用する対象として、外国人だけではなく、日本人も含まれることから、全員が認識をしているという結果が得られたと考えられる（佐藤他2006）。

5.2 言語サービスに対する評価

次に、言語サービスがどのように評価されているかという問題を取り上げたい。多言語パンフレットに対する取り組みも、多言語表示に対する取り組みもその必要性を含め、高く評価する声が聞かれた。Lさんは多言語による生活ガイドを見た上で、「いいと思いますよ。なきゃいけんでしょ。ねえ。もっともっとやっぱり僕も茨木市あたりへ行っ
てこういうものをみなきゃいけなかね。【笑】へー初めて見ました。」さらに防災ブックを手にし、「これはなくちゃいけないのですよ。これは絶対あるべきですわ。」と続けている。また、Oさんも同様、「いいと思う。その中身がぜんぜん見てないからわからないけど、なんか大きな間違いをしていない限り、やるべきだと思うで。」「ていうか、こういうのはほんまにいるよな。なー。」「ほんまこういうのほんまいると思う。なんかあったときのあれがな、わからんもんな。」と防災ブックの必要性を特に述べている。生活ガイドの必要性について触れることはもちろん、特に防災ブックの必要性について言及するとともにその存在を高く評価する声が多く聞かれた。例としてUさんの発言をあげておく。「こういうのはすごい大事なんじゃないですか。やっぱり災害のときなんか、一瞬の判断でいうのを求められて、ね、対応しようと思うと、日本語がわかるていうのが一番なんでしょうけど、やっぱりそういう瞬間的な判断をしようと思うとこういう母国語のこういうパンフレットとかがあれば瞬時に判断できるでしょうから。」

また、多言語表示に対する取り組みもVさん、Sさん、Oさんは「表示は、すごく親切だと思う…、例えば日本語の読めない人にとってはすごく大事。駅とかお手洗いとか。ま、マークで分かるかもしれないけど。」(Vさん)、「そうですね、日本語がわからない人にとっては便利だと思います。」(Sさん)、「交通機関でさ、てなると、日本語って、ま、わからんやん、欧米の人とか特に。漢字とか読まれへんしさ。だから、いるかなと思う。実際、うん、日本に観光で来てくれてる人が、電車とか乗って日本語だけの表示だったら、絶対わからんやん。」(Oさん)のように、特に日本語を理解することが困難な人たちのことを考慮した上で多言語表示を評価している。

以上のように、多くの協力者は言語サービスを、その必要性から評価している。しかしながら、評価する際に、さまざまな観点からの発言があったことを次に取り上げてみたい。

5.2.1 自分の立場と外国人の立場を置き換えた上での発言

まずは、複数の協力者によって語られた、次のような言葉を紹介する。Qさんは、多言語パンフレットに対する評価として、「え、いいと思いますよ。【笑】だって逆に考えると私たちが行ったときにやっぱ書いてもらおうとすごいうれしいじゃないですか。」と、自分の立場を多言語パンフレットの受け手の立場に置き換え、評価している。さらに、Lさんも、「いいです。いいです。やっぱりこのくらいのねサービスが必要だと思いますよ。だって、例えば我々が外国へ行った場合でも、こういうのがあれば楽ですよ。」と述べ、Kさんも、「そのその国のことばで、住んではる人がね、やっぱり、生活するのにものすごい必要ちがう？ このゴミのこと一つでもね、まあ人に聞いたらしまいやけども、私らでもわからない、自分でここ見るもんね。自分のとこの市の、それとおんなしやね、必要やと思う。」と両者とも自分の立場を受け手の立場に置き換えて評価している。このような意見は多言語パンフレットに対してだけではなく、多言語表示を評価する際にも、「えー別にいいと思いますよ。逆に向こうに行ったときにこうやっていっぱい書いてくれてると読みやすいし、いいじゃないですか。だから、いいことだと思いますけど。」(Qさん) のように見られた。

5.2.2 他国と比較した上での発言

次に取り上げたいのは、日本での言語サービスを他国と比較した上でなされた評価の発言である。例えば、Bさんは多言語パンフレットを次のように評価している。「いいと思いますよ。親切だと思う。海外でなかなかないんじゃないですか？ こんな、あるんですかね？」また、多言語表示の評価でLさんは「いやあ、僕はあの、うーん、こういうのやっぱり、ほかの、日本人に対する、ほかの国もやってもらいたいっていう気もするね。ないでしょうこれ。日本、日本だけじゃないかな。だけじゃって言ったら変だけど、うーん、これはいいですよ。だからもし外国行って、日本語でこうやってもらえばありがたい。特にね。」「こういう面から見たら、ほくは他の国へ行ったことはないけども、サービスがいいんじゃないですか？」のように、外国へ行ったことがないというLさんがどのような情報を基に比較して、日本の取り組みを進んでいると評価したのかはインタビューか

ら伺い知ることはできなかったが、多言語表示の取り組みを他国と比べ、進んでいると評価している。

5.2.3 言語選択を考慮した発言

多言語パンフレットの生活ガイドはそれぞれ、日本語の対訳が付いている、英語版・中国語版・朝鮮語版を、また、防災ハンドブックは日本語版・英語版・中国語版・朝鮮語版を協力者に見てもらった。多言語表示についても最大で日本語・英語・中国語・朝鮮語の4言語表示の写真を見てもらった。このことより、協力者の回答の中には言語選択の面から言語サービスを評価する発言も見られた。

Rさんは多言語表示について「これとか絶対いりますよね。なかったら、わからない、困ると思うし。」と評価しているが、話題が表記される言語に及ぶと、「…っと、…英語くらいでいいかなと思います。」と少し考えながら答えた後で理由を次のように述べた。「なんか自分が例えば、アメリカとかに行って標識とか見て、日本語で書いとけよって思うかっていうと思わないじゃないですかー。で、英語さえ書いてあれば大概行けそうかなと思います。」さらに、多言語表示を見る対象として、外国人観光客だけではなく、外国人住民をも考えた場合に話が展開すると、「住む人、ま、あったら、便利でしょうけど、住むぐらいだったらわかってって思いますけど。【笑】」「はい。日本語を。ま、英語くらいでわかってって思いますけど。【笑】」と述べている。

Cさんも多言語表示に関する質問の回答の中で、話題が言語に及ぶと、「そうやな。あの…極端に言うたらだからおれは、ハングルとか中国語とか、は、まあこれは商売的なあれやろからいいんやろうけど別に、公の物、公共のある物でハングルとかまでを[中略]」と公的な表示の中国語、朝鮮語併記に対して、「こんなことを書く必要は、おれ日本語と英語でいいと思う。」と述べ、それら中国語、朝鮮語併記の必要性は低く、日本語と英語でいいとしている。さらに、理由を続けて次のように述べている。「商売やったら、ほら、中国人に来てほしいからまあそりゃ書くの当然やけど、自分らの立場でやる、公の物やったら、うん、英語と日本語でいいんじゃないかなと思う。そこまで、やっぱり。ひとつ英語っていうのがやっぱり、スタンダードななんかあれのような気がする。」さらに、「ハングルとかまで書くともう、なんかこう、逆にサービスの的なあれになってるような気がするな。公のものやったら、別にそんな親切にしなくていいんじゃないかな、と、そこまで。やっぱ利用する旅行者とか利用するほうがやっぱり最低限英語の見えて読めるぐら

いはわかってから、わかつとかなあかん。何もわからない身では。うんうんうんうん。自分らもそうやんか。やっぱり旅行してても、やっぱり、その、【笑】何で日本語表記ないねん！とは言えんわけやん。どこ行こうが、英語で書いてあるのを必死で読むしかないわけやん。地名で。ああ、こやこや、って英語で。でも、あの、アラビア文字とかやったらもうわかれへんからやっぱり英語を書いてほしいわけよ。バスとかでもうあんなわけのわからん数字とか書かれても。でも、やっぱり英語っていうのは一つあって、でいいんじゃないかな。それと現地語。」と発言している。

このようなRさんや、Cさんの語りにもまた、5.2.1で述べたように、自分がアメリカに行ったならば、あるいは自分が旅行したならば、と自分の立場と外国人の立場を置き換えた上での評価をしていることがいえる。しかし、ここで強調すべきは、4.3.2で触れられたように、英語の「強さ」をこの発言からも伺い知ることができるという点であろう。

また、言語選択の話の中で、言語表示を実際に作成することをも考えた上で、「ま、これ以上増えたらしんどいんじゃないす【笑】みにくくなるんじゃないすかね。」(Nさん)「ま、大変だろう、その用意する側とかとしては大変だと。」(Sさん)「たしかにま、増えれば増えるほど親切なのかもしれないですね、ま、多すぎるってのいうのも確かに問題あるんかもしれないですけど、僕はそれは多ければ多いほど親切だと思いますよ。スペースがあれば。【笑】」(Uさん) などのような発言もあった。多言語パンフレットと異なり、多言語表示の場合、実際、作成することを考えた際、スペースに限界があることから、言語選択の問題は避けられないだろう。その点をどのように解決していくかが、多言語表示による言語サービスの鍵となるのではないだろうか。

5.2.4 外国人の増加と結びつけての発言

最後に、言語サービスを目にするすることで、日本にいる外国人の増加を意識したという発言を取り上げることにする。

Kさんは多言語表示の写真を目にし、「うん。そ、それだけやっぱり来てはる人が多いんやろ、多くなったんやね、と思うね。必要にしてるわけでしょ？ その、日本、やっぱり、あの一ほらほらあそこ、ミュンヘンにね、前ただ降りたただけやねんけどね、そのときちんぶんかんぶんで、ドイツ語わかれへんやんか。そのときなんかちょっとね駅のあれぐらい、冗談で●ちゃん[Kさんの姉]に言うててんけどね、お手洗いでめ、日本語でぐらい書いてくれたらええのにね、とかね言うてたことあんねんね。そやから、来はっ

た人が、ほんとに、あの、やっぱりできる、できる限り書いたら、それはやっぱりそれだけ日本に来てる、多くなったわけやろね。別にドイツ語とか書いてないもんね。で、現に私もよう見るようになったということは、そんだけ、あの多なってんのかな。きは、旅行者が多なった。【×】と自分のドイツでの経験から日本語以外での言語による表示の必要性を指摘しながら、多言語表示の増加と日本に来ている外国人旅行者の増加を結びつけて発言している。Bさんも多言語パンフレットを見たことで、「すごいですね。吹田には外国のかたが多いんですか?」と述べ、多言語パンフレットを外国人の増加を知るきっかけとしている。さらに、多言語表示についての回答においても、「ハングルがなかったような気がする。で、こういうのをしないとだめだな、とは思いましたけどね。多いですもんね、韓国系のかたが来られるかたって。私は思いますね。」と、多言語表示を外国人、とりわけ、「韓国系のかた」の増加に結びつけている。

5.3 観光客としての外国人、住民としての外国人

ここでは、多言語パンフレットに関する回答と多言語表示に関する回答との相違点を述べたい。両者は同じ言語サービスではあるが、5.1で触れたように、サービスの対象者が異なる。多言語パンフレットの対象者は主として、日本に在住している外国人、つまり外国人住民、3.1の[表2]を参考にするならば、職業・地位の欄の旅行者以外が対象者ということになるだろう。しかし、多言語表示の対象者としてまずあげられるのは、旅行者も含む、あらゆる外国人であろう。さらに、多言語表示の対象者としては、外国人だけではなく、ホスト社会側の住民＝日本人もあげられる。この対象者の違い、特に、ホスト社会側の住民＝日本人が対象者に含まれているか否かが、5.1で述べた認識度の差を生んだといえるだろう。また、旅行者を対象者に含むか否かによって、見られた差を協力者の発言からみていくことにする。

多言語パンフレットに関する質問は調査者が多言語パンフレットの説明の際に「これは日本に住んでいる外国人の人のために作っているものなんですけど、」と発言した上で会話をしているものがあるため、ここでは多言語表示に関する質問の回答での発言を取り上げる。

例えば、Cさんは「やっぱ利用する旅行者とか利用するほうがやっぱり最低限英語の覚えて読めるぐらいはわかってから、わかつとかなあかん。」と述べ、「利用する旅行者と

か」と旅行者としての外国人をイメージして回答している。Aさんの発言にも同様に「で、やっぱりここに来るのにも、いっぱい観光客の人がいるし、書いてると助かるんじゃないですか?」と、観光客としての外国人を対象としている。「これも便利ですね。旅行者なんか本当に便利だと思う。うん、こういうのはね、これは絶対しろよとは思ってました。」このBさんも旅行者としての外国人をイメージして発言していると考えられる。しかし、その一方で、Eさんのように、多言語表示に関する回答の中で、「ありますね。この、あのう、お風呂場にも、あのう、中国語で書かれてます。」と、多言語表示を見た経験を伝え、「お風呂場のね、注意書きが、あのう、中国語で書かれてますから多分中国人のかたが多いのかなと思ってたんだけど。」と述べ、旅行者ではない外国人をイメージした発言もあった。

多言語パンフレットや多言語表示の対象者としてどのような人たちをイメージしてももちろん構わない。それは協力者それぞれが持つ、体験や背景に基づいて対象者のイメージが異なるからだ。しかし、多言語表示の対象者としては、すべての外国人が考えられるにも関わらず、多くの人がまず、観光者、旅行者としての外国人をイメージして発言をしたということは指摘しておきたい。ただ、インタビュー自体の問題点として、調査者が用意した写真は駅の構内の表示や、繁華街の表示など、住民としての外国人とは直接結び付きにくい題材であったため、このような結果が得られた可能性があることを付け加えておく。

5.4 「言語サービス」のまとめ

本節では、言語サービスに対する日本人の意識を、協力者がどのような観点から言語サービスを評価するかという点に着目して詳しくみてきた。

認識に関して言えば、多言語パンフレットの認識度は低く、多言語表示の認識度は高かった。多言語パンフレットや多言語表示の必要性を否定する協力者はいなかったが、評価の言葉とともに語られる発言は実にさまざまであった。ここでは、自分の立場と外国人の立場を置き換えた上での発言、他国と比較した上での発言、言語選択を考慮した発言、外国人の増加と結びつけての発言を主として取り上げた。

さらに、多言語表示の対象者として、多くの協力者にまずイメージされたのは、旅行者として、観光客としての外国人であったことを指摘した。

また、次のような指摘が協力者によってなされたことを示しておく。Bさんは多言語パ

ンフレットについての発言で、「なんかの縁で日本に住んで、そういうかたがまあ暮らしやすいように作ってるっていうのはいいと思いますけどねえ。うーん。で、またこれを活用してるのであればいいですけど、結構なんか知らなかったっていうかた、いらっしやるじゃないですか。」さらにこう続く。「こういうのちゃんと活用してやられているんやったら、すごくいいと思いますけどね。」と発言し、多言語パンフレットの活用の仕方を指摘している。同様にCさんやWさんも、「…いや、悪くはないんやけど、悪くはないんだけど、どこまで例えばこれを、し、何て言うかこれを手にしているのかっていうのも、ま、疑問やねんけど。」(Cさん)、「やっぱ何か見たら読めば役に立つことがあるでしょうかね。」「ま、あればいいと思いますね。うん、よく読んでけば。」(Wさん)と述べ、多言語パンフレットが活用されているかどうか疑問を抱いているようである。多言語パンフレットの活用のされ方の鍵は、提供する側と利用する側、両者にあると思われる。「日本人が当然のように受けている公共サービスを外国人だからって理由だったり、外国人で言葉がわからなかったりすることで受けてない人が結構いると思うんで、そういうのをもうちょっとちゃんとしたほうがいいと思います。私は。」とSさんの語りにも見られたように、外国人は日本社会の情報弱者になりうる。彼らにいか言語サービスを行っていくかは今後の大きな課題の一つとなるだろう。

6. おわりに

3節で述べた外国人イメージに関しては、身近に接する外国人に対して良好なイメージを抱いている協力者であっても、話が社会全体に及ぶと、「不法滞在」や「犯罪」などの否定的な事柄を想起する例が見られた。多くの協力者が、それらの否定的イメージが実際の体験に基づくものではなく、マスメディアの報道の影響であると述べている。ここで「マスメディア悪玉論」を唱えるのは短絡的にすぎるが^[*12]、少なくとも、報道の影響を自覚している協力者が多かったことは心に留めておく必要があるだろう。つまり、身近な外国人については具体的に思い浮かべることができても、テレビ画面の向こう側の世界には想像力が及ばないため、テレビが描くイメージに頼らざるを得ないのである。

12——— 報道を受容する側へのインタビューだけではなく、今後の課題としては、報道内容の検証も必要であろう。

ここで危険なのは、間接情報に踊らされ、「中国人は○○である」「韓国人は○○である」という過度な一般化をしてしまうことである。ヴァン・デイクの主張に沿って言うならば、日本人である「我ら」と、外国人である「彼ら」の間を区別し、さらに、「彼ら」を均一な存在として一括りにし、「我ら」との差異をことさらに強調してしまう、ということである。そういった発想が「日本人」と「外国人」の間に不必要な壁を作り、偏見や差別を生むことで、共生を阻むことに繋がるのではないだろうか。

ここで必要になるのは、想像力である。インタビューの中でも、外国人犯罪者や不法滞在者について、「本当に、本当にそれは一部の人だけど」(Hさん)、「うーん。…みんながみんなそうじゃないですけど。」(Bさん)といった発言が聞かれた。これらは、直接体験していない事柄に対する想像力の現れだと受け止めたい。このように、「一般化できない」「一括りにはできない」という意識を常に持つことが共生への第一歩なのではないだろうか。

4節では、日本人と外国人がコミュニケーションをする際の使用言語として、多くの協力者が日本語と英語を挙げた。協力者の間では、日本に来ている外国人はやはり日本語を覚えて欲しいという意見もあったが、逆に日本人の側がもっと外国語、とりわけ英語を勉強すべきだという声の方が多かった。これは「英語ができれば、ある程度意思疎通ができる」という考え方の現われと考えられ、共通語としての英語の強さが協力者の発話から改めて確認できたと言えよう。英語の使用は、ホスト側の日本人による外国人への歩み寄りだと見ることができるだろう。ただ、英語が共通語であるという意識は、ともすれば、「すべての外国人は英語が話せる」という発想に結び付き、非英語話者を排除することに繋がる可能性があることは指摘しておきたい。

5節で述べた言語サービスに対する意識に関しては、多言語パンフレットと多言語表示の認識の差はあったものの、多くの協力者がそれらの言語サービスの必要性を感じていることが明らかになった。特に多言語表示については、すべての協力者が、存在を認識していた。また、多言語表示が近年増加していることを指摘し、外国人の増加と結び付ける発言も聞かれた。このことから、多言語表示が外国人の存在を象徴するものになっているということがいえるだろう。日本語以外の言語を目にする機会が増え、それが日本にいる外国人の存在を間接的に示すものとなっているのである。これは、ホスト社会側つまり日本人の意識の変化に繋がるものであり、共生への兆しとして捉えることができるだろう。

また、自分の立場と外国人の立場を置き換えて考えてみるという視点の転換も共生をめ

ざす上で必要なものと捉えたい。多くの協力者が、ホスト社会に受け入れられる側になった場合、どのような問題に直面するのだろうかかと想像し発言していた。

以上見てきた「外国人イメージ」「言語意識」「言語サービス」という3つの問題を多文化共生社会の実現という観点で眺める時、それらを貫く一筋の糸は、想像力を養うことの重要性だと言えるだろう。相手の立場に立って考え、お互いに歩み寄る、という姿勢の大切さである。今回の調査でも、協力者の語りの中に、その萌芽が幾つか見出せた。この積み重ねが、多文化共生社会を織り成していく上で、重要な要素の一つになるのではないだろうか。

謝辞

本稿のインタビュー調査に情報を提供して下さった調査協力者の皆様、協力者を紹介して下さった皆様、そして、調査に加わってくださり、ご指導くださった山下仁助教授に深く御礼を申し上げたい。本稿が今後の「共生を紡ぐ日本社会」のための様々な取り組みに役に立つことができれば幸いである。

[ぬのおかついちろう・大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程]

[さとうせいこ・大阪大学大学院言語文化研究科博士前期課程]

[うーわいしえん・大阪大学大学院言語文化研究科博士前期課程]

参考文献

- ヴァン・ダイク、テウン (2006)「談話に見られる人種差別の否認」植田晃次・山下仁編『「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、pp.187-232.
- 小内透・酒井恵真編 (2001)『日系ブラジル人の定住化と地域社会—群馬県太田・大泉地区の事例として—』御茶の水書房
- 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
- 佐藤誠子・布尾勝一郎・山下仁 (2006)「大阪における多言語表示の実態—まちかど多言語表示調査、外国人へのアンケート調査、行政・鉄道への聞き取り調査から—」津田葵・真田信治 責任編集『言語の接触と混交—共生を拓く日本社会』(大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」報告書 大阪大学大学院文学研究科・人間科学研究科・言語文化研究科) 大阪大学21世紀

- COEプログラム「インターフェイスの人文科学」編集・発行、pp.105-146.
- 真田信治・庄司博史編 (2005)『事典 日本の多言語社会』岩波書店
- フリック、ウヴェ (2002)『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) 春秋社
- 松尾慎 (2006)「ホスト住民が持つ外国籍住民との相利共生意識」植田晃次・山下仁編『「共生」の内実 批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、pp.81-105.
- 渡辺雅子編 (1995)『共同研究 出稼ぎ日系ブラジル人 上 論文篇 [就労と生活]』明石書店
- van Dijk, T. A. (1998) *Ideology – A Multidisciplinary approach*. London: SAGE Publications.

共生を育む地域日本語活動に向けて

西口光一／新庄あいみ／服部圭子

1. はじめに

現在日本の各地で、地域日本語教育あるいは地域日本語支援活動などと呼ばれる活動が活発に行われている。その活動は、周知のように、専門的な教育や訓練を受けた教育経験のある日本語教師が参加外国人集団に対して日本語を教授するというものではない。活動への参加者について言うと、大部分がそうした日本語教育の専門的な教育や訓練を受けていない市民ボランティアという集団が一方にあり、もう一方に、日本語が全くあるいは十分に話すことができない参加外国人の集団がある、という形になる^[*]。また、そうした活動の目的は、参加外国人の日本語習得には限定されず、「大きな社会変革の側面」、「『居場所』と地域参加の側面」、「生活支援の側面」、「日本人側の学びの側面」なども含まれることが指摘されている（新庄他2005）。

こうした活動について語る際には、一般に、地域日本語教育や地域日本語支援活動などのように、当初から活動内容を規定する表現を付加した用語で当該の活動に言及している。このような習慣は、とりわけ当該の活動について論評するような場合には、非常に無反省な習慣であると言わざるを得ない。というのは、最初からその呼称に「教育」や「支援」などを含めてしまうと、「そもそもその活動はどうあるべきか」を議論する前に、その活動を規定したり、その活動に特定の見方を付与したりしてしまうことになるからである。

このような問題認識から、本章では当該の活動を、事前的な規定や特徴づけを排して地域日本語活動と呼ぶこととする。そして、議論の対象となる活動をこのように特定の見方

1——— 本稿ではしばしば「〇〇語を話すことができる」という表現で「〇〇語ができる」ということを代表的に表現する。この部分の「日本語が話すことができない」もそうした用語法の一例である。

で色づけしない地点にまで引き戻した上で、この活動について、これまでの一般的な見方や主要な議論を検討しながら、現状の中で実行可能な新たなあり方を提案したい。また、第7節以降では、そうした代替案の実現可能性とその活動が提供する日本語習得のためのリソース環境としての潜在性を検証するために実施した簡単な実験について報告する。

2. 地域日本語活動

本章で議論の対象とする地域日本語活動という活動をできるだけ予断なく記述してみると、以下のようになる。

- (1) 「日本語を身につけたい」、「一般の日本人と接触し、交流する機会を持ちたい」等の動機で参加する在住外国人等[*2]と、「日本語学習のお手伝いをしたい」、「日本語習得の面を中心として、外国人等の方々の一助になりたい」、また「そうした人たちと接触し、交流し、自らも学んだり社会参加したりする機会を持ちたい」等の動機で参加する日本語を第一言語とする一般市民が主な当事者となる。
- (2) 活動は、週に1回2時間程度「教室」を開いて、上記の人たちがそれに参集して行う。「教室」内での実際の活動の大部分は、外国人参加者と市民ボランティアがベアになって行う。その他に、5人以下程度の小さなグループで活動する場合や、国際交流協会などが主催する活動などで、コーディネータ等が「日本語学習を希望する人」の希望の曜日や時間等に応じてそれに対応できる「学習支援者」を配置して、当該の曜日・時間に適当な部屋で適宜に活動するというような場合もある。
- (3) 活動はボランティアな市民が主体となって運営されることが多い。国際交流協会や

2——— ここで「在住外国人等」としたのは、中国からの帰国者や残留婦人や日本人の配偶者なども多数地域日本語の教室に通っているからである。ただし、以降の議論では文面が煩雑になるという理由で、「等」を省略して単に「(在住)外国人」とするので、読者のご理解をいただきたい。また、「日本語を第一言語とする一般市民」の部分は、「日本人」としてもよいところかとも思われるが、国籍において日本人である必要はないので、このような表現にした。また、「日本語を第一言語とする」の部分についても、能力的な側面についての言及であるので、他の言語と日本語のバイリンガルの場合のように日本語が第二言語であっても第一言語に相当するほど十分にできる場合は、「日本語を第一言語とする」に該当するものとする。

公民館等が、深くあるいは緩やかに関わっていることもある。外国人参加者も市民ボランティアも参加費は無料あるいは必要経費負担程度というのが普通である。

- (4) 活動は国際交流協会や公民館等の公的あるいはそれに準じた会場で行われるのが一般的である。会場管理者は、教室の使用や、閲覧用教材等の整備・管理や、複写の便宜の供与等で同活動に協力して便宜を図っていることが多い。
- (5) こうした「日本語教室」の活動に加えて、料理大会や文化交流的なイベントなどが同集団主催で定期的に開催される。また、「日本語教室」の時間内では、一対一等での活動の他に、参加者相互の交流を趣旨として、話の時間や簡単なグループ活動などの全体活動が行われる場合もある。

以上のような特徴を記述できる地域日本語活動が始まったのは、1990年前後のことである。それ以降、在住外国人の増加に伴って、量的にもまた地域的にも拡大を続け、現在に至っている。そして、こうした地域日本語活動は、次節で論じる「地域日本語教育」という視点で始まったと言ってよいであろう。

3. 「地域日本語教育」という視点

3.1 なぜ「地域日本語教育」となるか

日本に在住する外国籍者の数は、ついに200万人を突破した^[*3]。この内「日本語を(十分には)身につけていない」可能性がある人は、いわゆる在日の人たち約50万人と日本語がよくできると見られる留学生約10万人を除いたおよそ130万人と見てよいだろう。この10数年間の在住外国人増加の具体的な現象として顕著なものは、定住資格の南米からの日系人や研修生・実習生の増加、日本人の配偶者や一般永住者の増加であり、そうした傾向を背景に、外国人が集中的に居住する町が生まれたことや、大都市に限らずその周辺の町や農村を含めたさまざまな地域で外国人が暮らしているのを目にするようになったこ

3——— 2005年末現在の外国人登録者数は2,011,555人である。

法務省入国管理局資料 (<http://www.moj.go.jp/PRESS/060530-1/060530-1.html>) を参照。

となどである。こうした在住外国人に対しては一般に公的な日本語学習の機会を提供されていない。つまり、かれらは日本で暮らすことはそれぞれの資格で認められたが、この土地で生活言語として通用している唯一の言語といってよい日本語を学習するための機会が与えられないままに、この土地での生活を始めているのである。かれらの中で、日本語学校等で日本語を学習して習得する経済的及び時間的な余裕がある人はまれである[*4]。

この日本列島上では、非常に限定された局所的なコミュニティや人間関係などを除いて、役所・銀行・病院・駅などの公共的な場面から職場や地域社会や人との交際に至るまでほとんどすべてと言っていい場面が日本語という言語で営まれている。公共的な場面での多言語対応の必要性が認識され、一部行われるようになったとはいえ、まだまだ十分な状況ではない。このような土地に暮らしている在住外国人の中から、「日本語ができなくて日常の生活のいろいろな場面で困る」、「日本語ができないと仕事の上でも差し支える」、「日本語ができないといい仕事に就けない」、「日本語ができないので日本人の友だちができない」など、日本語をキーワードとしてそれが十分できないことに起因する困難や「社会的な壁」等についての訴えが出てくることはもっともなことである。そして実際にも、そうした声が自治体や国際交流協会等の窓口に持ち込まれるのであり、それらを訴えて外国人が日本語教室のドアを叩くのである。

こうした在住外国人の状況を知り、かれらの声を聞くと、「日本語ができなくて困っている外国人がいる。かれらが少しでも日本語ができるようになって日本社会でよりよく暮らせるように、微力であってもかれらの力になりたい」と感じるのは素朴な感覚であろう。そしてそうした認識と素朴な感覚を基礎として開始されたのが、在住外国人を対象とした「地域日本語教育」あるいは「日本語学習支援活動」と呼ばれる活動である。

3.2 主体と行為

個人主義的な人間モデルが流通している現代において、人間の行為は、日常的には、「だれが」「何を」「どうする」という形で捕捉されたり、規定されたり、説明されたりする。自分たちが実践する活動は「地域日本語教育」であるとの認識がなされると、次にはこの

4——— こうした状況の是非については、「識字・日本語学習推進法（仮称）要綱案」（2006）「識字・日本語連絡会「国連識字の10年」行動計画具体化プロジェクトに詳しい。http://www.call-jsl.jp/UNdecade/indeV.htmlを参照。

「だれが」「何を」「どうする」という問いが發せられることになる。そしてその答えは、極端には、「わたしたちボランティアが」「(在住外国人に)」「日本語を」「教える」そして「在住外国人が」「日本語を」「学ぶ」となり、より穏やかには、「在住外国人が」「日本語を」「学ぶ」そして「わたしたち市民ボランティアが」「日本語学習を」「支援する」となる。「地域日本語支援活動」という呼称は、より穏やかな見方から生まれた呼称であると言ってよい。

「地域日本語教育」の視点では、市民ボランティアが中心的な行為主体あるいは主役であり、在住外国人はその行為の受動的な受け手にすぎないというような響きさえある。在住外国人の日本語を含めた支援という課題が表面化してきた1990年前後の時期は、折から日本語教師養成講座ブームとなっていた。東京及びその周辺の都市では日本語教師養成講座は修了したが適当な仕事を得られない人が巷間にたくさんいた。そして、こうした人たちが多数地域日本語に活動の場を求めた。こうした事情も、当初「地域日本語教育」という視点でこの活動が開始されたことに寄与していると思われる。

「地域日本語教育」に比べると控えめな呼称である「地域日本語支援活動」の方では、少なくとも在住外国人が中心的な行為主体であり、市民ボランティアは脇役であるというニュアンスになる。最近、「地域日本語教育」よりも「日本語学習支援活動」の方が好んで使われる理由の一つには、前者が持つ尊大とも言えるニュアンスを回避するという意識があるのであろう。しかし、よく注意してほしい。後者の場合に、在住外国人が中心的な行為主体であり市民ボランティアが脇役となっていると言っても、在住外国人が日本語を学ぶということには変わらないのである。つまり、「地域日本語教育」を「地域日本語支援活動」と言い替えたとしても、在住外国人は日本語を学ぶべき主体であり、それゆえ言えば自らを変えるべき立場に置かれる。それに対して関わる市民ボランティアは、日本語を教えるにしても学習支援するにしても、何ら変わる必要のない立場に身を置くのである。もっと分かりやすく説明するために、仮に言葉の問題とともに文化の問題も並置してみると、「地域日本語教育」を「地域日本語支援活動」と言い替えたとしても、在住外国人は適応する人で、市民ボランティアはその適応を支援する人であって、そうした接触を通して変容する主体ではないという基本的な構図はまったく変わることなく両者に通底しているのである。その構図は、端的に言うと、「郷に入りては郷に従え」の論理に基づくものである。

また、「地域日本語教育」の視点は、その呼称の中にすでに、「日本語を教えること」や、その一方で「日本語を学習すること」が含まれている。「地域日本語学習支援」と呼んでも事情はさほど変わらない。こうした呼称に含まれている規定あるいは特徴づけは、既存の

社会的営みである「日本語を教えること」、つまり専門的な領域として一定の専門性を確立している日本語教育との関連を強く意識させる。また、先に説明した参加する在住外国人の状況やかれらの声は、「かれらに対して日本語を教えること」の必要性を強く前景に押し出すことに貢献している。このようなところからも、「地域日本語教育」という視点では、地域日本語活動は、日本語教育に類比される社会的実践であると想定されることとなる。

3.3 内容

「地域日本語教育」の視点で行われる地域日本語活動では、「何を」の部分で、「日本語」というものが主題化される。そして、在住外国人に直面して異文化を感じるボランティアは、その「日本語」の内容として、日本語の文法・語彙・音声・表記などのいわゆる言語的な要素と並んで、一般に日本語の特質として筆頭に挙げられる敬語とその使用法を代表とする日本語の社会言語的なデリカシーをも学習事項として取り扱うこととなる。さらには、常識的に言われる「言語を学ぶ場合にはその国の文化や習慣も学ばなければならない」との発想から、日本の生活習慣や対人関係のあり方や対人接触のマナー、さらには日本人の物の見方や価値観をも身につけなければならないと考えて、そうした内容の学習支援にも腐心することとなる。

このような広範な学習内容の指定は、先の日本語教育の対比からも是認されることとなる。英語教育においては1970年ごろまで、また日本語教育においては1980年ごろまでは、異言語教育の教育内容はとりもなおさず言語能力 (linguistic competence) であると考えられていた。しかしながら、それ以降の言語コミュニケーションに関わる知識や能力の研究の発展を背景として、異言語教育における教育内容はその領域を拡大していった。Canale (1983) は、言語能力、社会言語能力、談話能力、ストラテジー能力という4つの領域でコミュニケーション能力 (communicative competence) を捉えるというアイデアを提出した。この枠組みは異言語教育のカリキュラムのデザインと評価活動のためのフレームワークとしてあまりにも有名である。また、日本語教育学では、ネウストプニーが接触場面というものを概念化し、言語的コミュニケーションに関わって、言語 (文法) 行動、言語外コミュニケーション行動、実質行動という3つの領域を指定した。そして、コミュニケーション行動を円滑に達成するためには、文法行動の規範や言語外コミュニケーションの規範を身につけ

るだけでなく、実質行動の知識も必要であると主張した(ネウストブニー 1982)。自らの活動を日本語教育に対比するボランティアにとっては、異言語教育におけるこうした議論は、自分たちの発想に「お墨付き」をもらうようなものであり、こうした専門的な議論を知るにつけ、自分たちの方向は間違っていなかったと意を強くするのである。

3.4 「地域日本語教育」という視点の意味

以上、論じたように、「地域日本語教育」という視点は、地域日本語活動を規定し特徴づける視点として非常に強固な背景と土台を持っていると言わなければならない。しかし、このような視点で地域日本語活動を続けることは何を意味するであろうか。

まず初めに前々項で指摘したようにこの視点は「郷に入りては郷に従え」の論理に基づくものである。その論理では、「郷」の人たちの言語や文化や習慣や価値観等は変わることをないものとして温存される。地域日本語活動では「郷」は「日本」となり、それを構成する人間は「日本人」となるので、日本語及び日本語・日本人に属する文化や習慣や価値観等は影響を受けることなく温存されることになる。また、そうした論理に基づく地域日本語活動では、市民ボランティアは「郷」のメンバーの一人として、自らは代わる必要のない「安全圏」に身を置きながら、いわば「郷」や「郷」のメンバーの既得の権益を守る者となる。そしてそうした形で既得権益が守られるということは、その反面で新参者とされる在住外国人は劣位に置かれ、かれらはコミュニティを構成する対等なメンバーとして声を上げることを阻まれるのである。また、この土地に暮らし始めた瞬間に、この土地の住民として対等なメンバーであるという認識がなされるのでなければ、新たに暮らし始めた人は、いつまでたっても新参者のレッテルを貼られるのである。こうした状況はコミュニティのあり方として公正なものではないであろう。

4. 共生日本語教育の視点

4.1 共生を志向する地域日本語教育を目指して

前節で論じた「地域日本語教育」の視点に対しては早い時期から警鐘が鳴らされ、その

限界が指摘されていた[*5]。しかし、それに代わる具体的な活動形態を提案するまでには至っていなかった。田中は非常に早い時期から、次節で論じるコミュニケーションスペースの創造という独自の提案をしているが(田中1996)、地域日本語活動の代替案としては、現場のボランティアにも日本語教育関係者にも理解されて受け入れられるところとはならなかった。

こうした中で比較的最近になって提案されたのが、岡崎眸の「共生言語としての日本語」教育という視点である(岡崎2001、岡崎2002a、岡崎2002b)。岡崎の提案は、地域日本語活動の文脈で非常に早い時期から唱えられてきた「多文化共生(社会)」や「多言語多文化共生(社会)」などの中の「共生」ということが、在住外国人を対象とした日本語の問題への対処方法を考えるという文脈において、どのように実現しうるかということを問題意識の中心として発展してきたものである。そして、次項で論じる岡崎敏雄の論考(岡崎1994)がそうした議論の先鞭となるのである。

岡崎(1994)は非常に示唆に富んだ論考であり、日本における言語的共生の問題や、地域日本語活動のあり方を考える上で重要なさまざまな視点を与えてくれる。しかしながら、正確に読み解くことがむずかしい論考ともなっている。それには、岡崎が用いる用語がしばしば多義的であったり、曖昧であったりすることがかかわっていると見られる。その中でもとりわけ注意を要する用語は、「共生」と「(日本国内における)日本語の国際化」である。すなわち、岡崎の「共生」は、単に「共に存在する」を表す「共存」と、単に「共に存在する」だけでなく「一定の状態、あるいは一定の志向性をもって、共に存在する」を表す「共生」の間をしばしば行き来する。また、「(日本国内における)日本語の国際化」については、岡崎の趣旨は「コミュニティにおいて日本語が母語話者のみならず非母語話者によっても用いられるようになっていく過程」(ibid.: 61)であり、さらに「言語的・文化的アイデンティティを保持」(ibid.: 61)という方向性が付加されているので、「日本語の国際化」と言うよりは、「日本語の共用語化」と言ったほうが趣旨が明瞭になろう。また、それと関連して、「共生言語」も「共用言語」と言い替えたほうがよさそうである。次項と次々項ではこうした点に留意しながら岡崎の論考の主要点を読み解いていく。以下では、岡崎の用語の中で、言い換えたほうが趣旨を明瞭に示せると見られる部分は、その言い換えの用語を()内に示すこととする。

5———例えば、春原(1992)、山田(1996)など。

4.2 言語的共生

岡崎 (1994) は論考の第1節でコミュニティにおける日本語の国際化 (= 共用語化) について次のような基本的な視座を提示している。

本稿では、日本語の国際化 (= 共用語化) をコミュニティにおける多言語の言語的共生化の一環として考える。その場合、コミュニティにおいて日本語が母語話者のみならず非母語話者によっても用いられるようになっていく過程と、同時に、コミュニティの中にそれら非母語話者が用いる諸言語と日本語が共存していく過程の両方に着目する。これは、外国人がコミュニティに参入するのに伴って、多言語の中で日本人と外国人それぞれのメンバーがどのような形で言語的・文化的アイデンティティを保持・発展させながら共生の途を探っていくかこそが、国際化 (= 共用語化) の名に値する日本語のあり方だと考えることによる。(岡崎 1994: 61、下線は筆者)

ここで岡崎は、現在すでに普及している言語間共生化と言語内共生化の概念を提示するとともに、「共生」の概念を、明確に一定の状態あるいは志向性を持った概念(下線部)として使用している。しかし続く第2節では、先の部分と同様の趣旨で共生概念を「PLURALISTIC MODEL・ADDITIVE BILINGUAL MODEL・ALTERNATION MODELを基礎とした性質のものとして捉える」(ibid.: 62-63) と一旦規定しているにもかかわらず、その一方で以下のような議論を展開している。

ただしコミュニティにおける現実の言語・文化的状況を対極をなすモデルで単純に両極化して捉えることは非現実的であり、共生をその対極の一方で記述することもまた、その動的性格を捉える方法としては適切ではない。ここでPLURALISTIC MODEL・ADDITIVE BILINGUAL MODEL・ALTERNATION MODELに基づくと言う時、それは共生を将来のある時点で達成されるゴールとして捉えるのではなく、これら3つのモデルの提起する性格をそれぞれの段階における制約の中で過渡的に実現していくものとして捉えるものである。[中略]このような過渡的実現を追求することがまず押さえられるべきである。その意味から本稿は、共生そのものよりはむしろ共生化の過程を取り上げる。(岡崎 1994: 63)

この部分の岡崎の議論にはいくつかの議論の糸が交錯しており、また表面的には論理の歪みもあるように思われるが、いずれにせよ、先の引用とこの部分を総合的に解釈すると、岡崎のここまでの議論は以下のように整理することができるだろう。

- (1) 言語的共生とは、多言語の中で日本人と外国人それぞれのメンバーが言語的・文化的アイデンティティを保持しつつ共に生きている様態を指す。
- (2) そういった意味で言うと、現在の日本は多言語・多文化が「共存」する状況にはなっているが、「共生」する状況にはなっていない。
- (3) 社会的公正の実現ためには、言語的共生が目指されるべき方向であることは疑いない。
- (4) 言語的共生は、達成されるべきゴールとしてではなく、具体個別的な相互行為実践で志向されるべき方向性を示す概念として理解し使用するのが適当である。
- (5) 岡崎論考の関心は、多言語共存の状況や日本語の共用語化の現況を記述したり論評したりすることではなく、日本において言語的共生が進行する過程にあるという事実である。

岡崎のこうした視座を確認した上で、それに続く日本語の言語的共生化についての岡崎の議論を整理していこう。

4.3 日本語の言語内共生化

岡崎 (1994) によると、言語内共生化とは次のようなことである。

異言語の話者同士が同一コミュニティの住民として共生していくために、ある言語についてそのような共生に適した運用を作り出し、共生言語として形成していく過程である。(岡崎 1994: 63、下線は筆者)

ここでもやはり、共生化とは一定の志向性(下線部)をもった現象あるいは行為として論じられている。そしてその内容は、共生と呼ぶにふさわしい相互行為実践 (interactive practice、Hall 1995) を行うことと、そうした実践の積み重ねを通して当該言語を共用言語

として形成していくことの2つである、と説明されている。

ところが、それに続く第3節での日本語の言語内共生化の説明では、「学習システムの形成過程」という要素が登場し、さらには「母語話者・非母語話者の双学習過程」という要素も登場するのである。

以上を前提に日本語の言語内共生化とは、日本語の母語話者・非母語話者双方により構築されていく日本語の共生言語としての形成過程及び、その形成を支える学習システムの形成過程総体を指す。(岡崎 1994: 63)

以上のような性格の言語内共生化の場合、注目すべき第一は、日本語を母語とする話者と非母語話者双方が学習すること、つまり母語話者・非母語話者の双学習過程が前提とされるという点である。母語話者は、母語話者同士で行われるコミュニケーションとは別に、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。一言で言えば日本語の言語内共生化は、母語話者と様々の非母語話者が相互のインターアクションの過程を作り出し保持していく中で、双方の側が双学習過程を作り出し、その言語を共生のための言語として新たに形成していく協働的過程である。(岡崎 1994: 64)

先の2つの内容にこの新たな2つの要素を加えると、岡崎が考えている日本語の言語内共生化とは、次のような4つの側面で構成されているものと考えられる。

- (1) 共生と呼ぶにふさわしい相互行為実践を作り出すこと。
- (2) そうした実践の積み重ねを通して日本語を共用言語として形成していくこと。
- (3) 具体的に経験する接触場面の相互行為実践そのものを通して、母語話者・非母語話者ともに、共用言語としての日本語の相互行為実践の方法を身につけること。
- (4) 多言語共存の中で共生という志向性の下に(3)を促進するような状況つまり社会的な学習システムが形成されること。

このような日本語の言語内共生化の議論を見れば明らかなように、岡崎の議論には徹

頭徹尾、PLURALISTIC MODEL・ADDITIVE BILINGUAL MODEL・ALTERNATION MODEL という性質を持つ共生への志向性と期待が込められている。

岡崎は、日本語の言語内共生化に (3) や (4) の側面が生じる根拠を、共生概念を「PLURALISTIC MODEL・ADDITIVE BILINGUAL MODEL・ALTERNATION MODELを基礎とした性質のもの」として規定したことに置いているようである。しかし、相互行為実践そのものを通して実践に参加する者がその実践の方法を身につけることや、共生という志向性の下に社会的な学習システムが形成されるという現象は、日本の多言語共存状況において、日本語に限られたことではなく、その他の言語についても同様に観察されるであろうし、同様の状況が形成されるであろう。岡崎が日本語について取り立てて (3) や (4) の側面を強調しているのは、むしろ、その点を特に前面に出して特別に意識して意図的な行動を取らなければ、圧倒的な多数派言語である日本語及び自国内での多言語多文化共存の経験が希薄な日本語母語話者が、共生の概念とは逆方向へと状況を展開しかねないという危惧を感じているからであろう。そして、そうした危惧を共有するところから、次の岡崎眸の「共生言語としての日本語」教育論 (岡崎 2002a, 2002b) が始まっていると見てよいだろう。

4.4 共生言語としての日本語

岡崎眸は「言語内共生が進んでいる言語を共生言語と呼ぶ」と言い、現在日本語は日本人だけでなく中国人によってもフィリピン人によっても使われるようになり、母語が異なる人々を媒介するコミュニケーションの手段として機能していることから、日本語は現在の日本における共生言語の身近な例であると言う (岡崎 2002b: 56)。ただし、共生言語というのは、単にさまざまな言語的背景の人々によって使用されそのコミュニケーションの手段となっているだけではないらしい。岡崎 (2002a) で強調して論じられているが、共生言語としての日本語あるいは共生日本語は、同化要請圧力を抜き去った日本語として特徴づけられているようである。共生日本語は日本語母語話者間のコミュニケーションの手段となる日本語である「母語場面の日本語」と対比され、それとは性質を異にするものとして特徴づけられている。すなわち、「母語場面の日本語」が同化要請として機能する潜在性を有しているのに対して、共生日本語はそうした潜在性が抜き去られた新種の日本語のように指定されているのである (岡崎 2002a: 6)。他の部分で岡崎は、共生日本語は日本語の「一つの言語変種」(岡崎 2002b: 64) であると言っている。言語には、その言語を使用す

る人々が培ってきた生活や文化や習慣や価値観などが染みついている。そうした観点から言うと、岡崎の言う共生日本語とは、日本語(=母語場面の日本語)からその使用者である日本人が培ってきた文化や習慣などを洗い流した、言語にまつわる文化性を無効化した日本語ということになるのであろうか。

その一方で岡崎は、『共生言語としての日本語』は母語話者の頭の中に内在化されているものではなく、両者のコミュニケーションの手段として、母語話者と非母語話者の間で実践されるコミュニケーションを通して場所的に創造されていくものである」(岡崎 2002b: 59) や、「元々の自分に気づいたり、相手を知ったり、新たなものを創造したりすることの獲得が目指される『内容』(共生日本語教育の内容、筆者注)であり、そうした内容を言語的に担うのが共生日本語である」(岡崎 2002a: 1) や、「幾つもの言語がその言語の母語話者だけでなく非母語話者によっても使われることによってその言語の言語内共生が進行し共生言語として創造されていくと考える」(岡崎 2002a: 4) などとも論じ、共生日本語あるいは言語内共生化についての岡崎の議論は複雑になる。そこには、多文化共生社会への移行が急がれる現在の日本において、在住外国人と一般日本人が交叉する場が、単に外国人が日本語を学び、市民ボランティアがそれを支援する場であってはならず、言語的共生が育まれる未来志向的な創造的な場とならなければならないという岡崎の熱い気持ちが読み取れる。

4.5 共生日本語教育の構想と地域日本語活動

岡崎(2002b)は、「共生言語としての日本語」教育あるいは共生日本語教育においては、日本語教師の役割も転換するとして、その概要を以下のように論じている。

第一に両者(在住外国人と市民ボランティア、筆者注)の接触場面を調整して設定すること、第二に両者の交流が円滑に促進され双方向の学びがあるように触媒となること、第三に、特に非母語話者の立場にたった母語話者に対する啓蒙活動を行うことが期待されることになります。言い換えれば、これまでの日本語教師が持っていた役割(文法その他の言語の型の説明や練習の指揮、学習の進み具合の評価、母語モデルの提示や学習への動機付けなど)からはかなり転換することが分かります。(岡崎 2002b: 60)

そしてこのような日本語教師の役割の転換を「教室の現象」として見ると、次のような特徴が挙げられると言う。

第一は、学習者が「非母語話者学習者だけ」から「日本語母語話者と非母語話者の両方」に変化します。「共生言語としての日本語」は両者のやりとりを通して場所的に創造されるものであることを考えると、母語話者の参加は不可欠の要素であり最も重要な特徴だと言えます。第二は、参加する母語話者は学習者として参加するのであって、母語モデルの提示者として参加するのではないということです。したがって、第三に、言語の教室につきものの「誤用訂正」は頻繁ではなく、また母語話者の特権でもありません。第四は、学習内容は双方の気づきという形で起こることが目指され、前もって明確に定義づけられた学習項目を立てることはできません。つまり、共生・共学が単なるお題目ではなく具体的な形をとっていることです。(岡崎 2002b: 60)

岡崎の共生日本語教育の試行的な実践が、大学院の日本語教育コースの実習として行われていることや、共生日本語教育の特徴として上記のような特徴が挙げられていることから分かるように、岡崎が考えている共生日本語教育は、実是在住外国人を一方の学習者とし、一般日本人をもう一方の学習者として参加させ、日本語教師が両者の仲介者あるいは仲裁者の役割をする言語的共生促進教育なのである。岡崎の考えでは、そのような教育が現在及び将来において是非とも必要であって、そのような教育実践を担う専門的な人材を養成するために、大学院日本語教育コースの実習としてこのような試行を行い、そうした試行に基づいて種々の報告がなされているのである。つまり、岡崎が考えている共生日本語教育とは、従来の日本語教育と並ぶ新たな日本語教育の領域であり、これまでとは役割こそ異なるがそこに歴然と専門的な日本語教師が存在する新たな教育的営みの提案なのである。このように岡崎の共生日本語教育の構想は本来的に、地域日本語活動の方法の代替案として提案されたものではなく、むしろ日本語教育の新しい領域として、また日本語教師の新しい活躍の場や活躍の形態として構想されたものである。

地域日本語活動の代替案を構想するために岡崎の議論を参考にすることは可能であろう。そしてそれは基本的には、現在のボランティアの中から専門的なファシリテータを養成するという構想になるであろう。しかし、文化庁編の報告書や現在も継続中の文化庁委嘱事業の地域日本語コーディネータ研修の内容を見ても明らかなように、現在の地域日本

語活動の育成・充実事業の内容にはファシリテータ養成の要素は含まれていない。この点は筆者らが3年前の論考ですでに指摘しているところである（新庄他 2005）。

わたしたちは、岡崎らが主張する日本語の言語内共生を育む地域日本語活動の実践を、現在の地域日本語活動の状況において実現可能な形で構想しなければならない。その可能性の一つが6節で論じる「日本語交流活動」の視点である。

5. コミュニケーションスペース論の視点

5.1 「日本語を教えない日本語教育」論

地域日本語活動が全国的な広がりを見せてきた1995年の夏に、北海道の函館で一つのシンポジウムが開催された。財団法人北海道国際交流センターが主催する日本語・日本文化講座夏期セミナーの10周年記念のシンポジウムで、テーマは「日本語教育・異文化間コミュニケーション」であった。このシンポジウムでは、日本語教育関係のテーマでは6人の発表があったが、その中でも田中の発表は異彩を放っていた。当時、地域日本語活動は本稿で言う地域日本語教育の視点で行われており、そうした形での地域日本語活動が急速に拡大していった時期であった。当時の田中は多数の市民ボランティアの地域日本語活動への関与は歓迎しつつも、そうした事態の展開に危惧を越えて「不快感」さえ感じていた[*6]。田中はそれ以前より地域日本語教育の視点での地域日本語活動のあり方に警鐘を鳴らし、批判的な論評を各所で提示していた。その論は「日本語を教えない日本語教育」論や、同趣旨で「日本語教育撲滅論」と呼ばれ、物議を醸していた。函館でのシンポジウムは、いわば時の人であった田中が持論を組織的に展開した重要な機会であった。幸い同シンポジウムの報告書（鎌田・山内編 1996）が公にされており、わたしたちはその報告書を通して田中の議論を知ることができる。

田中の論の主旨は、同報告書所収の田中論文（田中 1996）の要旨に要領よくまとめられている。

6——— 個人的なコミュニケーションについての発言。

地域社会に定住していく外国人は、大半がアジアからの女性たちであり、しかもその多くは社会的に弱者の立場に立たされやすい。このような外国人に従来のような私たちの日本語教育を行うことは、社会のなかで教える側、ケアする側の日本人、教えられる側、ケアされる側の外国人という力の関係を固定させてしまいやすい。そこで、地域社会では、このような日本語教育を行うよりも、外国人側が教える立場に立つことができる作業的な活動を中心とするコミュニケーションスペースを作り、そこで外国人は自然習得のかたちで日本語を身につけ、日本人は教えるのではなく、コミュニケーションに参加することによって支援していくという、新しいかたちの、日本語を教えない日本語教育を創造していかなければならない。(田中1996:23)

この部分の議論にあるように、本稿で言う「地域日本語教育」の視点による地域日本語活動で生じる「教える側、ケアする側の日本人」と「教えられる側、ケアされる側の外国人」という非対称的な関係を、田中は根本的な問題として焦点化している。そして、そうした非対称的な関係が形成されるのを回避しつつ在住外国人の日本語習得を促進することができる活動として構想されたのがコミュニケーションスペース論なのである。

5.2 コミュニケーションスペース論

田中のコミュニケーションスペースの発想は、アフリカ系アメリカ人の女性たちの活動である「キルト・ビー (キルトの集い)」から得られたものである。「キルト・ビー」では、同じアフリカ系アメリカ人がキルト作りの作業のために集まり、そこで助け合いながらキルト作りをしつつ、自分の人生での物語や辛かった経験などを交換しては、泣いたり、笑ったり、歌ったりするのである。その場は、「『抑圧者の言語』を使わなくてもすむ安全なコミュニケーションを保障することにもなっている」と田中は説明している(田中1996:35)。しかし、「キルト・ビー」に集まった女性たちが、「抑圧者の言語」である英語を使って話しているにもかかわらず、「『抑圧者の言語』を使わなくてもすむ」とはどういうことであろうか。この点については、以下のバフチンの言葉が示唆を与えてくれる。

言語とは話者の志向が容易にかつ自由に獲得しうる中性的な媒体ではない。そこにはあまねく他者の志向が住みついている。言語を支配すること、それを自己の志向

とアクセントに服従させること、それは困難かつ複雑な過程である。(バフチン 1996: 67-68)

バフチンは、他者の言葉を自分自身の言葉とするということは、他者の志向が棲みついている言葉を、自分自身の利用のために収奪してきて、それを自分自身の志向やアクセントで充たして自分に服従させることである、と論じている。つまり、何語を話すかは本質的な問題ではなく、言葉をいかに自分自身の用途のために、自分自身の言葉として、自分自身の志向やアクセントに随順するように話すかが問題なのである。そして、バフチンはそのようなことは困難で複雑なプロセスであると言っているのである。田中はそのような言葉の使用と生成の可能性をコミュニケーションスペースに求めているのである。以下に、田中自身によるコミュニケーションスペースの構想の説明部分を引用することとする。

もし日本でもアジアからの女性たちが自分たちの国の織物を作るような活動を行うとして、その作業活動に日本人が参加すれば、自然なかたちで日本語も使われるコミュニケーションが成立し、しかもそこでは作業についてはむしろ外国人女性側が教える立場に立つことになる。このようなコミュニケーションスペースで、外国人女性が日本語を自然習得のかたちで身につけるとすれば、それは「抑圧者の言語」に結びつかず、教えられる側とケアする側の固定化が起こらないですむ可能性がある。これこそ地域社会での日本語教育、いいかえれば日本語を教えない日本語教育のめざすべきところであろう。このかたちの日本語教育では、日本語を教える教室もなく、教師もいない。コミュニティ（コミュニケーションスペース）が教室であり、そこに参加する日本人全員が支援者となる。そこでは、日本語を習得するために疑似コミュニケーションが行われるのではなく、作業を遂行するために本当の意味でのコミュニケーションが成立して、その過程で自然なかたちで外国人は日本語を身につけていくのである。(田中 1996: 36)

コミュニケーションスペースでの日本語習得の様態は以下になるだろう。まず、活動を構成する上で在住外国人が中心的な主体となるような作業活動状況を設定する。そして、そこに一般の日本人も参加する。日本人は共同作業者となり、またかれらのおしゃべりの聞き役となる。そこでは、「キルト・ビー」の場合と同じように当該の作業に関わ

る自然なコミュニケーションや、中心的な主体である在住外国人の人たちの語りが立ち現れる。参加日本人は、共同作業員としてかれらの指示に従って作業を進め、また作業の途上でのかれらの語りに、「日本語で話してもらわないと分からない」聞き役として、耳を傾け熱心にかれらの語りを聴き、聞き返したり確認したりしながらその語りを協力しながら辿っていく。この場合は参加外国人の場合であるので、かれら自身の言語の使用を禁止したり、必要以上に抑制したりする必要はない。しかし、日本人という「客人」がいるので、その人たちの参加を促進するために日本語を使用するのである。コミュニケーションスペースは、参加外国人たちの世界であり、そこは、日本語が共用言語でありながら、外の日本語社会でしばしば生じる多数派の言語と文化の抑圧構造を免れた世界である。そして、そこで話される日本語は、かれらの世界を構成することに寄与する、かれらのための日本語であり、それはかれらの志向とアクセントに充ちた日本語なのである。在住外国人はそうした実践を通して、自分の「声」[*7]を日本語に構成する方法を習うという形で、「抑圧者の言語」でない日本語を自然習得的に身につけていくのである。

5.3 「ケアする側」と「ケアされる側」という矛盾

地域日本語活動では、日本語というものが主題化されるのが普通である。田中のコミュニケーションスペース論は、日本語を主題化しないで後景に押しやって、むしろ在住外国人が中心的な主体となる活動を前景に押し出して、そうした活動の背後からかれら自身の声として日本語を育成していこうという方略である。そこでは、参加日本人は、「教える人」や「(学習) 支援者」ではなく、在住外国人が対話の相手として日本語で話すしかないという状況を構成する人的リソースとなる[*8] (田中 1993)。参加日本人は、日本語が多数派言語となっている日本にありながら、この時空間においては活動の主役の座を外国人の方に譲り、日本語を共用言語としつつも、脇役としてかれらの活動に随順するのである。田中の盟友である山田泉氏は、日本語ボランティアを指して「参加ボランティア」という言葉を当時しばしば口にしていた[*9]。山田は、日本語学習を支援することではなく、

7——— こうした「声」の概念もバフチンに遡ることができる。

8——— もちろん、参加日本人が対話相手の言語等が話せる場合は、必要に応じて当該言語を使用するのが適当であろう。

9——— 個人的なコミュニケーションにおいての発言。

日本語が多数派言語である社会の中で、自らの権益を強いて抑制する（disempower）場に自らの意思で足を運ぶ姿にこそ、ボランティアズムを見ていたのであろう。

社会的公正を実現しつつ在住外国人の日本語習得を促進するためには、田中が指摘する「教える側、ケアする側の日本人」と「教えられる側、ケアされる側の外国人」という非対称的な関係は、何とか克服されなければならない課題であろう。田中は、それを克服した地域日本語活動の方法としてコミュニケーションスペースを提案した。しかし、田中のコミュニケーションスペース論は、地域日本語活動が抱える根本的な矛盾をえぐり出し多くの人にそれに気づかせることはできたであろうが、コミュニケーションスペースの実践を生み出すことはできなかった^[*10]。函館でのシンポジウムの報告書には、当日の聴衆と田中とのやり取りも収められている（鎌田・山内編 1996: 38-40）。そこには、地域日本語活動において言葉が立ち現れる基本的な環境条件そのものを再編成する必要があると主張する田中と、「そもそも（最低限でも）言葉がなければコミュニケーションができないのではないか」あるいは「地域日本語活動とは外国人の日本語学習を支援するボランティア活動ということでよいのではないか」という視点で発言する聴衆との間にある根本的な認識の目線のギャップが表れている。

5.4 ネットワーキング論の視点

地域日本語活動をめぐるこの間のもう一つの大きな動きとして、（社）日本語教育学会のネットワーク調査研究委員会の調査研究活動がある。この活動は、文化庁日本語教育研究委嘱「国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究」として平成6年から同8年の3カ年にわたって行われたものである。同委員会の基本的な視点は端的に言うと、地域

10——田中自身は、山田を含む仲間とともにこの講演の前後の数年間にわたって、アジアからの女性が多数在住する長野県小諸市で、フィールドワークを行っている。田中らは「定住外国人の問題は、定住する先のコミュニティの問題でもある。社会的に弱者になりやすい外国人が人間らしく生きていくためには、それを支えるコミュニティがなければならない。だれでもが人間らしく生きていけるコミュニティ、高齢者も障害者も女性も子どもも『自分の声と自分の顔と自分の身ぶり』で生きていけるコミュニティがあって初めて、外国人も幸せになれるのである」（田中・大谷 1995）との信念から、外国人やその家族だけでなく、小諸のさまざまな草の根の活動にかかわっていった。田中が主張するコミュニケーションスペースが一つの地域社会全体の規模で構想された形となる。また、田中はその後も地域日本語活動のあり方について、関連領域の論者をも巻き込みながら発信を続けている。その成果の一部は田中（2000）に収められている。

日本語教室を含めてもよいがいずれにせよ日常的な生活のネットワークの中に、日本語習得の機会や潜在性がどの程度あるのか、また日常生活のネットワークの中で日本語習得を進めるためにはどのような観点が必要か、を明らかにすることであった。田中自身は同委員会のメンバーにはなっていないが、同委員会の調査研究活動の理論的な支柱を提供していた。わたしたちは、田中の著述の中に、同委員会の志向性を見ることができる[*11]。

最近では、日本社会の隅々にまで外国人の姿を見るようになってきている。その外国人の日本語学習に関して、あるいは広く日本社会の学習に関して、その外国人に接するすべての人がリソースとしてボランティア的に関わる自覚を持つことがいままっとも大切なのではないだろうか。[中略] 地域のコミュニティのなかでの外国人が参加できるさまざまなサークルを作ること、あるいはすでにあるサークルに外国人を積極的に受け入れることなのである。[中略] ことばについていえば、外国人が日本語を学習すること、すくなくとも学習のリソースとなることはマジョリティとしてのすべての日本人の義務なのではないだろうか。そのような意味での社会体制の整備は制度的に作るものではない。むしろ、われわれ一人ひとりがそのことについてまず意識化し、自覚を持つことが問題なのである。もし、われわれのすべてがそうした意識を持つとすれば、日本社会全体が外国人学習者のためのリソースセンターとなり、学習支援システムを形成することになる。(田中 1993: 11-12)

日本の社会は日本語を媒介として機能している。しかし、大部分の在住外国人は公的な機関であれ日本語学校等であれ日本語を学習する機会を与えられていないし、今後も与えられる見込みはない。それならば、日本社会全体を外国人学習者のためのリソースセンターにしよう。このような方向がネットワーク論の目指すところである。そして、現状において日本語教師や日本語教育関係者には以下のような役割が期待されると言う。

そこでは、教師の役割は、ただ日本語を学習したい外国人に日本語を教えることだけではない。重要な役割は、そのような学習支援システムを維持し、整備し、拡大していくことである。[中略] 教師も、むしろボランティアの一員として活動する部分

11 ——— 春原 (1992) においても同様の議論を見ることができる。

があつてよいし、またそのような活動のなかでボランティアを増やしていくことが、学習システムを拡大していくことなのである。[中略]しかし、それ以上に今は、社会全体を学習支援システムに変革していくことが教師、あるいは日本語教育の関係者全員に課せられた役割であろう。(田中 1993: 12)

コミュニケーションスペース論とネットワーキング論は、一言で言うと、在住外国人と一般日本人のインターフェイスの再編成論である。そして後者では、それを社会全体に広げようと目論んでおり、日本語教師や日本語教育関係者をそうした社会的変革の推進者として位置づけているのである。

5.5 在住外国人と一般日本人の社会的なインターフェイスの現状

田中が期待したように、日本語教育関係者の努力もあつてか[*12]、外国人と関わる「ボランティア」は増え続けた。しかし、その大部分は地域日本語活動という活動形態に限定されている。コミュニケーションスペースや外国人と日本人が共に参加する定期的なサークルなどの活動は、時に優れた事例として報告されるが、一般的にはほとんど広がっていない。一方で、拡大を続ける地域日本語活動では、田中らが精力的に発言を続けていた10年ほど前に比べると、「郷に入りては郷に従え」の論理に基づく日本語学習支援の活動が一層の正統性を帯びて実践されるようになってきた感がある。そこに岡崎が構想したように、専門的な日本語教師が介在していった共生を育む実践が展開されることもなかった。

6. 日本語交流活動の視点

6.1 「教室の外で日本語を話すために、教室の中で日本語を勉強する」という発想

12——平成6年から平成12年までの7年間にわたり、全国8カ所で実施された、文化庁委嘱の地域日本語教育推進事業がその代表的なものである。現在もその延長で、(社)国際日本語普及協会の下での、各種の文化庁委嘱事業が展開されている。

地域の日本語教室にはさまざまな種類の在住外国人が参加している。言うまでもなく、地域的な特色もある(新庄他 2005)。そうした外国人の間では、立場によって日本語・日本文化との接触の密度や接触の不可避性の程度は異なると考えられる。例えば、日本人の配偶者となった人の場合は、日本語・日本文化との接触の密度は濃く、それを避けることはむずかしいという傾向があろう。これに対して、定住資格で在住する南米出身の日系人や研修生・実習生などの場合は、日本語・日本文化との接触は日常的には、食事などを除いて、それほど深くなく、また避けようと思えばかなりの程度避けることができるものであろう。つまり後者の場合は、日常的な生活は「職場／研修・実習先」と「家庭／寮」と「同国人の仲間内やコミュニティ」という3つの場で完結させようと思えばそのようにできるのである。しかし前者の場合は、日本語・日本文化との接触はその立場で生活が続ける限り避けがたいものである。いずれの場合においても、地域の日本語教室は、外国人と一般日本人が利害関係なしに交わることができる貴重な機会である。

「地域日本語教育」の視点での地域日本語活動では、参加外国人がだれであれ日本語が主題化されて、当該の外国人が教室の外にある現実の社会で日本語を使って何かができるように教室の中で日本語が焦点化されて、教えたり学習支援したりすることとなる。特殊目的のための日本語教育で使用されるニーズ分析という言葉が地域日本語活動でしばしば使われるのも、そうした傾向性の表れと見ることができる。しかし、こうしたやり方は、参加外国人が日本語・日本文化とどのような関係にあるとしても、同化を要請する圧力を生じさせる。日本人の配偶者となった女性の場合は、「嫁」として必要な日本語のレパートリーとふさわしい話し方を身につけるように、南米出身の日系人や研修生・実習生の場合は、仕事の中での役割に相応する日本語のレパートリーと話し方を身につけるように、というふうな。

6.2 日本語交流活動

前項でも議論されていたように「地域日本語教育」の発想での地域日本語活動ではいかんともしがたく、「ケアする側」と「ケアされる側」という非対称的な関係が生じる。また、その発想に基づく活動ではどうしても、同化を要請する活動になってしまう。またそうした実践は、岡崎らが主張するような共生を育む社会的実践にはまずならない。地域日本語教室で「ケアする側」と「ケアされる側」という非対称的な関係が生じず、同化要請にも

ならないで、むしろ共生を育むような実践となる地域日本語活動の方法はないのであろうか。そのような視点から提案されたのが日本語交流活動である。

日本語交流活動の基本的な視点について、西口（2004）は次のように論じている。

田中氏はコミュニケーションスペースとして、在住外国人と市民ボランティアがともに参加して「いろいろなかたちの作業などを行う、活動中心のコミュニケーションスペース」を考えています。わたし自身は「作業」ということにこだわらず、その一方でもう少し言葉のことを気にして、コミュニケーションスペースを「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」というふうに考えたいと思っています。そのような活動を第一義的なものとすべきだという点でわたしの考えは田中氏の考えと全く軌を一にしています。そして、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を作るのです。そうした場では、場合によっては他の言語を使用することも許されたり推奨されたりします。田中氏の提案の重要な点は、こうしたコミュニケーションスペースを作ることで、地域日本語活動の場が、これまでのように「外で現実に活動するための日本語の準備をする裏舞台」ではなく、その場自体が、「交わり、作業や対話をし、相互に啓発し合う現実の場」となることであり、また、そうした活動の枠組みにおいてはじめて在住外国人と市民ボランティアが対等なメンバーとして活動に参加できるという点です。（西口 2004: 19-20）

この引用部分にあるように、日本語交流活動の重要な発想の転換点は、これまでのように「教室の外で日本語を話すために、教室の中で日本語を勉強する」とはしないで、在住外国人と一般日本人が集っている教室こそが、外国人と日本人が交わる貴重な場であり、多様性を内包した重要な対話の場であり、外国人と日本人が日本語で話すまたとない機会である、と考える点である。そして、そうした場で、限られた日本語の中でみんながお互いの人格を尊重した対話を試みて、その中でそれにふさわしい言葉と話し方を生成しつづ育んでいこうとするものである。日本語交流活動の発想は、その基本的な構図、すなわち交流の活動を前景とし言葉の構成法を後景に置くという構図においては、田中のコミュニ

ケーションスペース論を引き継いでいる。また、言語的共生への志向においては岡崎らと理念を共有するものである。

6.3 日本語交流活動の可能性

日本語交流活動とは、直截に言うところ、地域の日本語教室では、日本語を教えようとするのはやめて、むしろ、一人ひとりの参加外国人の限られた日本語力に寄り添い相手の人格を尊重する形でおしゃべりをしたらどうか、という提案である。こうした発想は、筆者らの長年にわたるさまざまな地域日本語教室の観察経験の中で、「日本人（ボランティア自身）と日本語でたくさん話したがっている外国人が目の前にいるのに、ボランティアが日本語を教えようとして貴重な時間を無駄にしている」とか、「日本語を教えようとすることで、むしろ日本語で話す機会を奪い、話すことを通して日本語を上達させる機会を奪ってしまっている。また、せっかく外国人と日本人が対面しているのに、貴重な交わりの機会も逸してしまっている」とか、「無理して教えようとするよりも、その人の日本語力に寄り添った形でおしゃべりをするだけのほうが、よほどいい日本語習得の機会が提供できるのに。そのようにすれば、『教える側』と『学ぶ側』という非対称的な関係も解消できるし、その関係に起因するいろいろなボランティアの悩みからも解放されて、日本人参加者ももっと自分らしい自分を発揮できるのに」などと感じるものがしばしばあったからである。日本語教室に参加する市民ボランティアがこぞって、強いて日本語を教えようとするのはやめて、虚心坦懐に参加外国人の日本語習得のための学習リソースになろうとするだけで、日本語教室という場所は大きな変貌を遂げるだろう。そして、参加日本人が参加外国人の日本語に適度にうまく寄り添うことができるなら、日本語教室は、参加外国人にとっても、参加日本人にとっても、現在の状況よりもはるかに居心地がよく実り多い場になるであろう。また、そのようになれば、岡崎らが期待したような言語的共生に向けた両者における学びも進行し、共生に適した日本語の話し方とでもいうべき相互行為実践のスタイルも育成されていくであろう[*13]。

13—— 岡崎らが共生日本語と呼んでいるのは、日本語の新しい言語変異ではなく、むしろこのような対話的なスタンスを内包した日本語の話し方のスタイルというようなものであらうと思われる。

6.4 日本語交流活動が成立する条件

外国人のほうが専ら話すにしても、日本人のほうがかなりの程度話すにしても、また相互に入れ替わり立ち替わり話すにしても、日本語交流活動の成否はひとえに、いかに両者の間のコミュニケーションが、種々の困難を両者の協働によって乗り越えながらも維持されて展開していくかにかかっている。簡潔に言うと、両者の間のコミュニケーションがまがりなりにも成立し続けることが、日本語交流活動の構成条件となるのである。そして、日本語が限定されている参加外国人と参加日本人との間でコミュニケーションを成立させるためには、外国人側においては、かれらの持てるすべての日本語力を発動する努力が、日本人側においては、日本語を十分に抑制して相手の話し方や聴き方にしっかりと密着して、言語的に弱い立場にある相手の人格を尊重した相互行為実践をすることが求められる。それは、自由自在に日本語が話せる日本語話者にとっては非常に骨の折れる相互行為実践となる。そして相手の日本語が非常に限られている場合は、それは非常に困難な実践となる。そのような意味で言うと、日本語交流活動は、一般的には、片言なりとも日本語が話せる外国人の場合に通用する方法であるといえる。また、日本語で話す限りは言語的に弱い立場に置かれる外国人の人格を尊重するという観点からは、対話において、日本人のほうではなく外国人のほうの興味や関心が重視され、尊重されなければならないだろう[*14]。

6.5 日本語交流活動に関する小実験

前々節で述べたように、日本語交流活動とは、端的に言うと、日本語を教えようとするのはやめて、相手の日本語力に寄り添って、相手の人格を尊重する形でおしゃべりしたかどうかという提案である。筆者らは本研究の一環として、日本語を教えようとしている状況と、日本語交流活動の考え方で実践を行った場合とでは、実際の外国人と日本人との間の相互行為実践の様態はどのように変わるかに関心を持ち、そうしたことを検証する簡単な実験を行った。次節以降では、その実験及び分析結果について報告する。

14——日本語交流活動のアイデアは、西口(1999)ですでに提案されている。現在では、そのような観点に基づく活動を支援する日本語教材もいくつか公にされている(沢田他 2006、春原他 2004、おおさか識字・日本語センター 2006)。

7. 実験の方法

7.1 目的

第2節で論じたように、地域日本語活動における中心的な活動は、外国人参加者と市民ボランティアがペアになって行う活動となる。その活動は、概括的に言って、以下のよう
に特徴づけることができる。

- (1) 日本語を教えようとするのと、日本の文化・習慣や日本人の考え方などを教えよう
とすることが前景に置かれ、それ以外の活動は後景に追いやられること。
- (2) (1) の影響で、おしゃべりをする時間と量が非常に少ないこと。
- (3) (1) の影響で、それが可能な条件があるにもかかわらず、外国人参加者が自分で話
題を選択して、自分のことばを最大限に張り巡らせながら、対話者からの支援も得
て、自分の話したいことを形にするという活動がほとんど起こらないこと。

本研究で行う実験の目的は、それまで上記のような形で活動していたペアが、日本語交
流活動の原理に沿った一定の指示の下に活動をした場合に、相互行為実践の様態をいかに
変化させるかを検証することである。指示の内容は以下の通りである。

- ① 日本語を教えるよりも、おしゃべりすること。
- ② ボランティアのほうが一方向的に話してしまうようにならないように、どちらかとい
うと外国人参加者が話すことに意を注ぐこと。
- ③ 外国人参加者が話しているときは、ボランティアはしっかり耳を傾けて聞き、必要
に応じて外国人参加者が話すのを援助すること。

7.2 デザイン

実験のデザインは、単純な事前・事後の比較となる。事前場面が以下に説明する統制場
面、事後場面が以下の実験場面となる。統制場面と実験場面は以下のような手続きで設定

された。

まず初めに、実際に行われている地域日本語活動に筆者らが観察者として入り、7.1の(1)から(3)のような特徴を有する活動を行っているペアを抽出した。その中で外国人参加者とボランティアの両者ともに実験への参加が可能なペアを任意を選んで協力を依頼した。

実験は通常の活動とは別に新たなセッションとして設定された。実験では、まず統制場面として、「いつものようにやってください」との指示の下に90分のセッションを実施してもらった。次に、日を改めて、実験場面のセッションを実施した。実験場面のセッションでは、セッション開始前にペアの二人がいるところで7.1の①から③の趣旨に沿った指示を口頭で与えた。また、おしゃべりを促進するために、トピック中心の日本語交流活動支援教材『日本語 おしゃべりのたね』の第5課「旅行大好き」を利用してはどうかと助言した。ペアの二人は指示の了解を確認した上で、統制場面と同様90分のセッションを実施した。

いずれのセッションも、部屋の一方の側にテーブルを置いてそこに二人が対面する形で座り、もう一方からビデオカメラで録画するという形で実施された。また、詳細な音声を集めるために二人の前にはICレコーダーが置かれた。こうして収集された資料は、音声資料を基にトランスクリプションが作成され、それと録画資料と合わせて分析に付された。

7.3 実験協力者のプロフィール

実験協力者となったのは、30代前半の外国人女性と60代のボランティアのペアである。以下前者をF、後者をVと呼ぶこととする。

Fは、関西にある某大学で学ぶ留学生の配偶者である。実験時点での滞日経験は1年1か月で、この間に大学が実施する配偶者・研究者等を対象とした週2回で約3ヶ月の日本語クラスを受講した経験があるが、それ以外は自学自習と地域の日本語教室及びVの自宅を訪ねての個人学習だけである。Fは自国でトップレベルの大学を卒業した後、建築関係の仕事をしていた。日本舞踊や能に興味を持っており、来日以来定期的にワークショップ等に通っている。

一方、Vは職業としての日本語教師の経験はないが、日本語教師養成講座を修了し、日本語教育能力試験にも合格している。また、日本語ボランティアの経験も数年に及び、地域日本語教室での活動の他にも、これまで何人かの外国人について「自宅に招いて日本語

を教えていた」(Vの言葉)。Fもそうした外国人の一人であるが、VとFは現在は当該の日本語教室にも週に1回参加している。

7.4 分析の視点

分析の視点は、端的に言うとも、実験場面において、指示で与えられたような相互行為実践が実際に実現されたかどうかを検証することである。そして、その場合にしばしば統制場面がベースラインとして比較の対象とされる。分析のための視点を列挙すると以下のようになる。

分析視点① 統制場面と比べた場合に、実験場面ではもっぱらおしゃべりをしている。

分析視点② 実験場面のおしゃべりにおいては、外国人参加者が内容の展開に積極的に寄与する形で話が展開されている。

分析視点③ 統制場面に比べて、実験場面ではボランティアが一方向的に話すことが抑制される。

分析視点④ 実験場面のおしゃべりにおいては、外国人参加者が話をする中で、ボランティアは適宜に、外国人参加者が言いたいことを日本語にすることを助けている。

8. 分析結果

8.1 統制場面と実験場面の全般的な状況

統制場面では、NHKの日本語講座のテキストを使用した活動が行われていた。セッションの初めて簡単な挨拶の交換とおしゃべりがあって、「ゆっくりやってみましょうか。」(V: 3) というVの発話をきっかけに「日本語の学習」活動が始まる。「日本語の学習」活動は主に以下のような要素で構成される。

(1) 教科書の会話の模倣的な練習

- (2) Fが理解困難を表明した言葉や、Fにとって理解困難であろうとVが判断した言葉についてのVによる説明
- (3) (1) や (2) から発展した、主にVによる解説や話

そして、「あの、今はちょっと予定があります」(F: 1244) というFの発話で「日本語の学習」活動が終わり、若干のおしゃべりを経て、最後に挨拶を交換してセッションは終了する。

一方、実験場面の方は、挨拶の後、Fが持参したNHK日本語講座の新しいテキストについてのやり取りがまず展開されるが、「行きましょう。」(F: 75) と「はい、行きましょうか。」(V: 76) というやり取りから旅行の話に入る。これ以降は、地震を中心とした話(372-553)やFの国の歴史の話(1023-1165)などの派生的な話を含みつつ一貫して、観光の観点からのFの国の話が続く。そして、挨拶の交換の後に、セッションが終了する。

8.2 分析視点①の検討

「いつものようにやってください」との指示の下に行われた統制場面では、教科書の会話の模倣的な練習をベースとして随時にそれに直接関連した言葉の説明や文化的な背景の説明などが行われるという状況が相当の部分を占めていた。こうした状況を包括して「テキスト学習活動」と呼ぶこととする。統制場面の残りの部分の活動は、自分の家族や日本のことについてVが一方向的に話している部分も含めて総じておしゃべりをしていると見ることができるので、「おしゃべり場面」と呼ぶこととする。実験場面の方は、教科書の会話等の練習をしている状況は全く見られず総じておしゃべり場面で構成されていると見ることができる。統制場面と実験場面それぞれにおける、テキスト学習活動とおしゃべり活動の量をターン数によって算出し、その占める割合を調べたところ、[表1]のような結果になった。

[表1] 総発話量(ターン数)におけるテキスト学習場面とおしゃべり場面の割合

	テキスト学習場面	おしゃべり場面
統制場面(総ターン数1260)	44.3%	55.7%
実験場面(総ターン数1319)	0%	100%

統制場面では、44.3%がテキスト学習活動となっており、活動全体の約半分を日本語の練習と言葉や文化的背景等の解説が占めていることが分かる。そして、本実験では、言葉や文化的背景等の解説はFがほとんど一方的に話す形で行われていた。また、本研究ではテキスト学習活動以外の部分を仮におしゃべり活動としたが、その中身はFとVの双方が同程度に寄与しながら話が展開されているというよりは、Vが会話の主導権においても話の量においてもかなり一方的に話すという状況になっている。こうした点については、8.4でさらに具体的に分析する。

これに対し、実験場面では、指示が直接に実現された形で、おしゃべり場面が100%となっている。また、やはり8.4でさらに検討するように、Vが一方的に話すという状況は統制場面に比べて抑制されていた。

8.3 分析視点②の検討

実験場面では、「T (Fの国) に旅行するとしたら、こういったところがおすすですか?」(V: 176-178) でVが観光の観点からFの国に対する興味を示したことを契機として、それ以降、派生的な話を含みつつ最後まで一貫して、Fが話の内容の展開に積極的に寄与する形でおしゃべりが展開される。全体的には、統制場面に比べて実験場面のFの方が日本語がよく話せる印象を与えている[*15]。また実験場面では、F自身が興味・関心がありよく知っている話を展開していることで、Fが知識と教養のある人間であることを知らしめるような相互行為実践となっている。その結果、実験場面では、Fの人格が尊重されているという印象がある。

8.4 分析視点③の検討

筆者らはこれまでの地域日本語教室の観察経験から、その中心を占めるペアでの活動において、日本語を教えるにせよ、時におしゃべりをするにせよ、ボランティアの方がフロアを独占して一方的に話すという現象をしばしば観察している。本実験においても、8.2

15——— こうした現象は談話領域モデル (discourse domain model, Selinker and Douglas 1985) によって説明することができる。

でも言及したように、統制場面においてそうした傾向が顕著に観察された。また、実験場面でもそうした傾向はしばしば見られた。

本研究では、相互行為に積極的に寄与する発話をする余地を相手に与えず、一方の対話者が会話のフロアを独占して話し続ける場面を「詳説場面」と呼ぶこととした。そして、操作的には、一方の対話者が積極的に話しているのに対し、もう一方の対話者において、(1) あいづち(「ええ」、「uh-huh」、「そうですか」、「いいですね」など)、(2) 返答(「はい」、「ええ」、「いいえ」、「うーん」など)、(3) 相手の発話の繰り返しのような話の内容の中身への寄与が実質的にない要素のみで構成される発話が4ターン以上連続して続く場合を詳説場面とした。

こうした手続きに基づいてVとF各々における詳説場面の数と、その量すなわち詳説場面を構成するターンの総数を数え、それぞれの割合を算出した。その結果が、[表2]である。

[表2] VとFの詳説場面

	場面数	ターン数	全体に占める詳説場面の割合
統制場面 (V630/F630)	V24/F1	V199/F9	V15.8% /F0.7%
実験場面 (V659/F660)	V17/F4	V104/F42	V7.9%/3.2%

まず、Vの詳説場面の数とターンの総数を見ると、統制場面においては24場面で199ターン、実験場面では17場面で104ターンと、いずれの指標においてもVの詳説場面は実験場面において抑制されている。次に、活動全体において、こうしたVの詳説場面がどの程度占めているかを見てみると、詳説場面発話量は、統制場面の15.8%から実験場面の7.9%へと大幅に抑制されている。

一方、Fの方の詳説場面は、統制場面においては1場面にすぎず、実験場面でも4場面のみとなっている。ターンの総数も、各々9ターンと42ターンというようにごくわずかである。

このように統制場面においてはVが相当に一方的に話をしている様子がうかがわれる。そして、実験場面においては、Vの方がなお一方的に話す傾向はあるが、統制場面に比べてかなり抑制されている。

以下に示すプロトコル1は、Vの詳説場面である。Vが小学校の英語教育について話しているところにFが「今、(小学校に英語教育を) 入れましたか？」(F:996) と応じたところ、Vは967からFが「今スペイン語も」(F:986) と発話する直前の985までフロアを独占して一方的に話している。この詳説場面は、986で一旦切れることになるが、実際、Vは987を端緒としてもう一つの詳説場面をスタートさせることとなる。統制場面では、このようなVの詳説場面を断続的に含みつつ、全体として会話の主導権においても、話す量においても、V主導の相互行為実践が展開されるのである。

プロトコル1: 統制場面

- 966 F 今、入れましたか？
- 967 V 今入っていますね。
- 968 F 入っています。
- 969 V はい小学校の4年生、5年生、6年生。
- 970 F あーそうですか、いいですね。
- 971 V 英会話を。
- 972 F いいですね。
- 973 V 授業の中に入れましょう。でもこれものすごくね、世界的なレベルで見ると、遅れた施策なんです。
- 974 F Uh-huh。
- 975 V もっともっと早くから、そういうことをやらなきゃいけなかったんです。
- 976 F うんうん。
- 977 V だから、そういうことを考えてる家庭のお父さん、お母さんは、早くから子供に英会話を塾に行って、ネイティブ、実際に英語をしゃべれる外国人が教えている授業を受けさせてましたね。
- 978 F Uh-huh。
- 979 V 私も子供にそれをやりました。
- 980 F Uh-huh。
- 981 V そしたら、今とてもあの一大学、えー、マスターコース、工学部のマスターコースを出て、えー、工学部の人たちは、語学力が弱い人が多いですね、日本では、多いです。
- 982 F うん、うん。
- 983 V でもうちの息子はたまたま英語を小さいときからやってたんで、海外に行きなさいって言われたら喜んで行きました。

- 984 F うん。
 985 V えー、メキシコ3年。
 986 F 今スペイン//語も//。
 987 V //ええ、//スペイン語もやりました。

一方、Fにおいても本研究の定義で言う詳説場面はわずかながら観察されたが、Vの場合のそれとは質を異にすることが分かった。以下は、Fの詳説場面の例である。

プロトコル2：実験場面

- 1020 V //アナトリア//博物館。アンカラ。
 1021 F //だからこの//、これはアナトリアです。
 1022 V ああ。
 1023 F アナトリアの昔の、
 1024 V はい。
 1025 F 昔の、いろいろな国の。
 1026 V はい。
 1027 F いろいろな国ができました。これが、ローマ帝国と。
 1028 V はい。
 1029 F 前はギリシャと。
 1030 V はい。
 1031 F 前はxxxxxxx。いろいろな国ができました。あの、これは、これでは、多分、このくらいとってもとっても古い町がハイケン？ しました。ハイケンされました。
 1032 V 拝見できます。見られます。見られます。

1021から1031では、Fが「アナトリア」の説明を試みている。しかし、Fはそれを自力で洗練された形で行うことができず、聴き手であるVに寄り添われるようにとつとつと話すのである。Fの詳説場面は実験場面と統制場面を合わせて4場面観察されたが、いずれもプロトコル2と同様に、Fが聴き手であるVに支援されながら話を展開する様子が示されていた。こうした相互行為の様態からすると、Fの場合は、詳説場面というよりも発話の垂直的構造 (vertical construction : Hatch 1978) に類似した相互行為の様態と見たほうが適当であるとも言えるだろう。

8.5 分析視点④の検討

8.5.1 相互行為実践上の困難とその克服

日本語交流活動の趣旨は、日本語を教えようとするのはやめて、相手の日本語力に寄り添って、相手の人格を尊重する形でおしゃべりをしたらどうかという提案であり、それは同時に、そうすることでむしろボランティアは外国人参加者に対して日本語習得のためのリソース環境を提供することができるであろうという提案である。本項での課題は、日本語交流活動が日本語習得のためのリソース環境となる潜在性について検討することである。今回はFが話す局面に絞って、日本語習得のための潜在性を検討することとする[*16]。分析は、「外国人参加者が話をする中で、ボランティアは適宜に、外国人参加者が言いたいことを日本語にすることを助ける」ということが実際にどの程度行われたかに焦点を当てて行われる。

8.4のプロトコル2でも見られるように、会話のフロアを与えられた外国人参加者は、それですらすらと自分の言いたいことが言えるわけではない。むしろ、自分の言いたいことがうまく言えないという困難に直面するのである。そして対話の相手であるボランティアはその困難状況の共有者となり、しばしばその困難状況の共克服者となるのである。

Fが表現上困難に直面し、その困難にVが気づいて困難状況が共有された場合に、その後続く談話展開の可能性としては、以下の6つの可能性が考えられる。

- (1) Fが困難に直面したのを承けて、VはFの意を汲んで適切な言葉を呈示する。Fはこれを後続の発話で採用して、談話を続ける。
- (2) Fが困難に直面して、英語の言葉でこれを表現したのを承けて、Vは適切な言葉を呈示する。Fはこれを採用して、談話を続ける。
- (3) Fが困難に直面したのを承けて、VはFの意を汲んで適切な言葉を呈示する。Fはこれを後続の発話で採用せずに、談話を続ける。

16——— 入力仮説 (Krashen 1982) からボランティアが話す日本語も外国人参加者の日本語習得のためのリソースとなるものと考えられるが、入力仮説で言う「理解可能」を特定することが困難なこと、また、入力がどのように聞き手の中で処理されているかを知ることも困難などの事情があるので、こうしたFにとって受容的な形でのリソース環境の分析は行わなかった。しかし、決してそれを否定したり、軽視したりするものではない。

- (4) Fが困難に直面したのを承けて、VはFの意を汲んで適切と思われる言葉を呈示するのだが、文脈から判断してそれは適切な言葉であったとは考えられない。Fはそれが自分の意を表す言葉だと判断して、後続の発話で採用して、談話を続ける。
- (5) Fが困難に直面したのを承けて、VはFの意を汲んで適切と思われる言葉を呈示するのだが、文脈から判断してそれは適切な言葉であったとは考えられない。Fはこれを後続の発話で採用せずに、談話を続ける。
- (6) Fの発話に重大な問題があるにもかかわらず、Vは意を汲み取ることができたので、それを取り上げることなく、談話を続ける。

以下、こうした場面についていくつか実例を紹介する。

プロトコル3: (1) の例

- 277 F きれいときました、きれいだと聞きました。ちょっと高い、高い、多分100ドル、150ドルです。
- 278 V 150ドル。
- 279 F でもわかりません。多分えー、グループで乗ったら、安くなります、わかりません、でも//きれいだと思います//。
- 280 V //ああ、一人で乗ると//1万5、6千円くらいとられるということね？日本円にしてね？
- 281 F でもバルーンに乗って、上から、広いところです。多分、3つところがあります。
- 282 V 3箇所ね？
- 283 F 3箇所3箇所。
- 284 V はい見られるとことが3箇所あるわけね？ ということはずいぶん広いんだ？
- 285 F はい、広い。

プロトコル4: (2) の例

- 344 V //都会に//都会に出稼ぎに出る方が多いわけですね？
- 345 F アンカラのえー、何ですか？ 都会、都会じゃなくって、周りのsuburb [郊外]。
- 346 V 郊外。
- 347 F 郊外ですね、郊外に来て家を作って、住んでいるようになります。

プロトコル5: (6) の例

- 178 V どういったところがおすすめですか？ 私が。

- 179 F どういうところ。
 180 V 私がトルコに旅行するとしたら。
 181 F うん、何を好きによって、何を好きによって。
 182 V あー、私は食べるのはどうでもいいです。食べることはどうでもいいです。

8.5.2 日本語習得のリソース環境としての潜在性

実験場面において、(1) から (6) のケースをそれぞれ特定して合わせると、表3のような結果になる。

[表3] 実験場面における問題のある発話の場面数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	計
場面数	36	7	11	2	3	3	62

この表からまず言えることは、約90分にわたるセッションの間で、Fは言いたいことを日本語にすることについて62回観察可能な困難に直面した。そしてその内、約60%にあたる36のケース((1))で、VはFが言いたいことを巧みに汲み取って相当する日本語の言葉を呈示し、Fはそれを採用して自分の話を進行させることができたということである。またこれに、一旦FとVの間で共通言語として使用可能な英語に切り替えた7ケース((2))を加えると、そうしたケースの割合は69%となる。相互行為実践のこうした局面は、Fの側にある視点を、Vの協力の下に、Fがその対象を日本語の言葉によって同定し得て、その言葉を支配してそれを自己の志向とアクセントに服従させた、極めて重要な契機である。こうした契機は、6.2で論じたように、外国人参加者が自分自身の声を日本語に構成する方法を習うという形で「抑圧者の言語」でない日本語を自然習得的に身につけることを可能にする有力な契機であると言えることができるであろう。

さらに、Vから適切な援助があったがFは明示的にはこれを改めて自分の発話に採用することなく後続の談話を続けた11のケース((3))を加えると、実に87%のケースでFはVの協力の下に自分自身の(日本語の)声を適切な形にすることができたこととなる。つまり、Fが困難に直面したケースの実に87%において、Vがこれに積極的に関与することで、Fは自分自身の声を得ることができたわけである。Vが適切な言葉を呈示できなかった

たり、重大な表現上の困難を見過ごしたケースは、全体のわずか13%である。

9. おわりに

本章では、地域日本語活動における新たな活動の方法として、日本語交流活動を提案した。日本語交流活動という方法は、先行する地域日本語活動についての主要な提案の重要なエッセンスを継承するものであり、かつ現状の中で実行可能な方法であると見られる。

そうした実行可能性を検証するために筆者らは簡単な実験を実施し、日本語交流活動の原理に沿った簡潔な指示の下に活動を行うことで、容易にそれを実行することができることを示した。また、そうした活動の日本語習得のリソース環境としての潜在性も検討し、有望な結果が得られた。

ただし、今回実験的に実施された日本語交流活動は、充実した日本語交流活動に向けての最初の第一歩にすぎない。充実した日本語交流活動を教室レベルで実現するためには、おしゃべりを引き出し展開する技能や話の流れを遮ることなく学習者が話すのを支援したり援助したりする技能をボランティア一人ひとりが身につけることだけでなく、教室レベルで複合的に交流活動をデザインすること、そうしたデザインの中に話し方や書き方を洗練していく仕組みを設定すること、そして日本語交流活動全体を意義のある文脈に位置づけて実施することなど、さまざまな工夫が求められる。そして、そうした日本語交流活動の充実も、本来の理念である多言語と多文化の共生に向けての取り組みとして展開されなければならない。

[にしぐちこういち・大阪大学留学生センター教授／大学院言語文化研究科兼任]

[しんじょうあいみ・大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程]

[はっとりけいこ・近畿大学生物理工学部専任講師]

[文字化の方法]

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

[参考文献]

- おおさか識字・日本語センター (2006)『にほんご春夏秋冬』識字教材作成委員会(編)大阪府教育委員会事務局市町村地域教育振興課
- 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
- 岡崎 眸(2001)「多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教育」『多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教員養成—日本語教育実習を振り返る 2000年度』お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会、pp.111-138
- (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
- (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』凡人社、pp.49-66
- 鎌田修・山内博之(編)(1996)『日本語教育・異文化コミュニケーション』凡人社
- 識字・日本語連絡会(2006)『識字・日本語学習推進法(仮称)要綱案』
- 沢田幸子・武田みゆき・福家枝里・三輪香織(2006)『日本語おしゃべりのたね』西口光一(監修)スリーエーネットワーク
- 社団法人日本語教育学会編(2000)『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究—最終報告—』平成11年度文化庁日本語教育研究委託
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一(2005)「共生日本語空間としての地域日本語教室—言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネータの役割—」津田葵・真田信治(編)『言語の接触と混交—共生を生きる日本社会—』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」三元社、pp.57-86
- 田中 望(1993)「教師の役割の新たな広がり」『日本語学』3月号、pp.7-12. 明治書院
- (1996)「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之(編)(1996)、pp.23-27

- (2000)『日本語教育のかなたに』アルク
- 田中 望・大谷晋也 (1995)『まちおこしの風景 ―信州小諸― 手作りミュージカルを通して』凡人社
- 西口光一 (1999)「日本語教育と識字の接点を探る」『解放教育』No.381、pp.83-90
- (2004)「『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し編集委員会『とよなかにほんごのあゆみ 1999～2003』財団法人とよなか国際交流協会、pp.17-21
- ネウストプニー・J.V. (1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
- (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- バフチン・M. (1996)『小説の言葉』平凡社
- 春原憲一郎 (1992)「ネットワーキング・ストラテジー ―交流の戦略に関する基礎研究―」『日本語学』10月号 pp.17-26
- 春原憲一郎・中村律子・谷啓子・與那覇麻孔 (2004)『にほんご宝船 いっしょに作る活動集』アスク文化庁 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
- 山田 泉 (1996)「日本語指導法B」『いま！日本語ボランティア―東京』凡人社、pp.67-88
- Canale, M. (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, in J.C. and R.W.Schmidt(eds.) Language and Communication, London and New York: Longman. pp.2-27.
- Hatch, E. (1978) "Discourse analysis and second language acquisition" in Hatch(ed.)
- Hall (1995) "(Re)creating our Words with Words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction", Applied Linguistics, 16 (2) : pp.206-232.
- Krashen, S. (1982) "Principles and Practice in Second Acquisition" Oxford: Pergamon.
- Selinker, L. and D. Douglas. (1985) "Wrestling with context in interlanguage theory". Applied Linguistics 6: pp.190-204.

外国人生徒の学校教育環境：高等学校を中心に

高阪香津美／津田 葵

1. はじめに

法務省入国管理局（2005年末統計）によると、外国人登録者数は増加し続け、いまや日本の総人口の約1.57%を占める2,011,555人にまで膨れ上がっている。また、そうした外国人登録者の国籍は計186カ国にのぼり、日本社会には現在、実に多様な文化背景を持つ人々が共に生活していることが伺える。その中でも、1990年に施行された「出入国管理および難民認定法」以降^[*1]、急激に増加の様相を呈しているのがブラジル出身者であり^[*2]、その数は30万人を超える。

こうした流れを受けて、本プロジェクト開始当初から、足掛け5年にわたり、多言語・多文化社会へと変容しつつある日本社会に目を向け、自らの意思とは無関係に来日した外国籍の子どもたちに対する教育のあり方とそこから見出される課題、そして将来の展望を明らかにするべく研究を行ってきた。これまで外国籍の子どもたちに焦点をあててきたのは、外国人就労者の来日形態が「出稼ぎ」による短期滞在から「生活者」としての定住へと変化するに伴い、幼少期に親とともに来日する、あるいは、日本生まれの子どもたちの数が大幅に増加した結果、彼（女）らに対する教育の対処が性急に求められているからである。

ここで、過去に行ってきた研究を簡単に振り返ってみたい。まず、2003年度では、広島県東部地域を調査地として選定し、その地域に内在する多言語・多文化共生空間であ

1——— この法改正により、日本人と血縁関係がある者、あるいは配偶者に対して合法的に単純労働の権利が与えられるようになった。

2——— 1998年末の統計結果を除いて、ブラジル出身者の数は増加し続けている。ニュー・カマーであるブラジル出身者が外国人登録者数に占める割合は、朝鮮・韓国、中国に続いて、第3番目である。

る「教会」、「家庭」、「学校」、「地域社会」、「職場」といった5つのドメイン^[*3]に着目することにより、日本社会で共に暮らす日本人と日系ブラジル人の間にみられるコミュニケーションの現状と課題を探ることを試みた。その結果、日本という同じ器の中で生活しているにもかかわらず、日本人と日系ブラジル人の間に明確な境界線が存在し、その結果、「学校」や「職場」といった両者の相互行為が必然的に求められる場を除き、日本人と日系ブラジル人間の双方向コミュニケーションが乏しいことがみてとれた。そして、上記の5つの多言語・多文化共生空間の有機的なつながりこそが互いへのコミュニケーションを生じさせ、共生への第一歩につながることが今後の課題として示された（津田2003）。

翌年の2004年度は、前年度の5つのドメインのうち、特に、子どもたちの社会化を促す「学校」を取り上げた。研究フィールドを広島県東部地域から岡山県中部・西部地域にまで拡大し、外国人児童・生徒が比較的多数在籍する小、中、高等学校において、実際に彼（女）らを受け入れるにあたり取り組んでいる教育的施策や学校の構成員である教員、およびすべての児童・生徒が抱く共生への思いを探ることを試みた。そして、社会の動きに適した学校全体としての教育システムが欠落していること、また、それぞれの学校が共生に向けて取り組む上で、同一教育課程の学校に所属している教師間の横の連携、それに加え、異なる教育課程の学校に従事する教師間の縦のつながりも十分ではないことが指摘された（高阪・津田2005）。このように、2003年度、2004年度の調査地を中国地方に特定したのは、群馬県太田市や大泉町をはじめとする、いわゆる外国人集住都市とは異なり、外国籍住民の存在は認められるものの集住地域と呼ぶには小規模であるがゆえに、これまで体系的な研究がほとんど行われてこなかったことが理由として挙げられる。しかしながら、外国籍住民が依然増加し続け、彼らの居住範囲も全国各地へと広がりを見せる昨今、一箇所でも多くの多言語・多文化共生地域で示される事象に光をあてることこそが日本社会の現実をより正確に把握することにつながると考えられる。

そこで、昨年の2005年度は外国人集住都市である東海地方に立地する団地、およびその近隣地域を調査地とした。この研究は、これまでのように学校を地域社会から切り離し独立した存在とみなすのではなく、地域社会に内包されるもの、つまり、地域社会を構成する複数の要素のうちのひとつと捉え、その地域で暮らす日本人住民と外国籍住民間にみら

3——— 社会言語学で用いる分析概念であり、津田（2003:125）によると「特定の時間や場面、人間関係の複合体を反映する行動範囲を抽象化したもの」を指す。

れるコミュニケーションのあり様に注目することで、共生の実状と今後の課題を探った。その結果、日本人住民と外国籍住民の間にみられる生活形態のズレに起因するコミュニケーション不足が外国籍住民を「顔の見えない存在」たらしめていることが明らかになった。そのため、家庭、地域社会、学校、職場の相互の連関がそれぞれの構成メンバーに意識改革を引き起こし、共生へのきっかけを育むことが示唆された(津田・高阪2006)。

2006年度も引き続き、東海地方を研究フィールドとする。この度は、外国籍の子どもたちの学校教育環境の中でも、特に、高等学校に着目したい。その理由として、義務教育課程である小学校、中学校に注目した研究では、「定住化に向けた外国人児童・生徒の教育特区」である群馬県太田市が在日ブラジル人児童・生徒の指導推進を目的に、日本語・ポルトガル語のバイリンガル教員の採用に踏み切るなど(6.参照)、その成果がみられつつある一方で、高等学校に焦点をあてた研究は依然限られているということが挙げられる。こうした現状が存在するのは趙(2005:141)が主張するように、「90年代以降来日したニュー・カマーの子どもたちは、当時まだ乳幼児や小中学生のほうが多く、高校生の年齢に達した人が少なかった」、さらに、「中国帰国生を受け入れるために、多くの高校に特別に制度が設けられているのに対して、他のニュー・カマーの子どもたちはそういった恩恵はなく、厳しい高校受験に耐える学力を身に付けていなければ、狭き門をくぐることでできず、門前払いをされてきた」という背景に起因するといえる。しかしながら、在日外国人が定住化する傾向にあることや外国籍生徒を受け入れる高等学校が増大したことにより、上記の状況に反し、近年、外国籍の高校生が増加していることが指摘されている。そこで、本研究では外国籍の高校生が実際に身を置いている学校教育環境の現状と課題を日本の学校のみならず、外国人学校をも視野に入れながら明らかにすることを目的とした。具体的には以下の3点を研究の視点とする。

- 1) 外国籍の子どもたちに対する行政の教育的施策
- 2) 外国籍生徒の受け入れに対する高等学校の取り組みと共生への姿勢
- 3) 日本社会における外国人学校の位置づけ

本稿は、上述の研究目的に向けて、2005年10月、2006年5月、7月、8月に東海地方に属するA県の教育委員会、公立高等学校(すべて定時制)、ブラジル人学校を訪問し実施した教育関係者への聴き取り調査、および参与観察の結果とそれに基づく考察により構成されている。

ここであらかじめ断っておきたいのは、本研究では高等学校を小・中学校で培われた生

活や学習基盤の上に積み上げられた課程とし、小学校入学から高等学校卒業までを一連のプロセスとしてうけとめる点である。したがって、本稿では高等学校における教育に主眼をおくが、小学校、中学校に在籍する外国人児童・生徒の就学状況、ならびに彼（女）らに対する具体的な教育実践についても必要な限り記述している。

これを踏まえ、以下では、まず、外国人児童・生徒に対する教育に対して、現在試みられている施策を整理する。次に、外国人生徒が実際に在籍する日本の公立高等学校における受け入れ体制とそこに潜む共生への課題を教員の生の声、および参与観察から明らかにするとともに、外国人学校が抱える問題点にも注目する。そして、最後に、今後増え続ける外国人高校生に教育を提供する学校教育環境を今一度見つめなおし、将来への展望を示す。

2. 外国人児童・生徒の学習環境

2.1 日本の学校に在籍する外国人児童・生徒数の概況

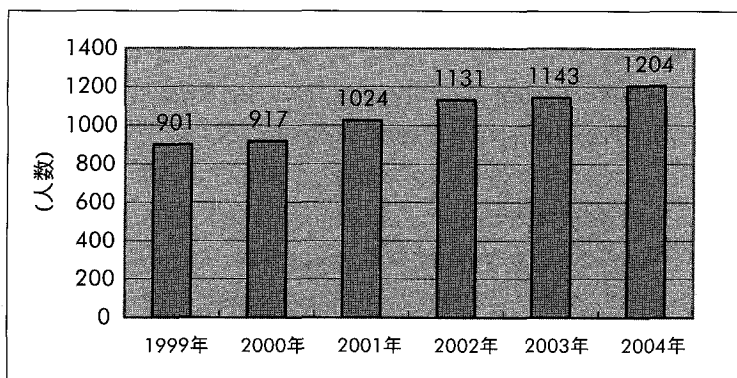
先に述べた1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正を契機に、日系人をはじめとする外国人が増加したことで、文部科学省は1991年度以降、公立の小、中、高等学校、中等教育学校、盲学校、聾学校、養護学校を対象に、日本語指導が必要な外国人児童・生徒の在籍状況を調査している。そして、その結果は「日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況等に関する調査」にまとめられ、外国人児童・生徒の受け入れ体制を充実させるために役立てられている。

2004年度統計の「日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況等に関する調査」によると、日本の公立学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍児童・生徒は19,678名であり、この数は過去の調査の中で最も高い値を示している。学校種別にみると、小学校が13,307名、中学校が5,097名、高等学校が1,204名と外国籍の子どもたちが在籍する学校の中では小学校に占める割合が最も高い。さらに、母語別でみると、最も多いのはポルトガル語を母語とするブラジル人児童・生徒の7,033名、次に、中国語の4,628名、そして、スペイン語の2,628名と続き、この3カ国語を母語とする児童・生徒数を合わせると全体の7割以上となる。

ここで、上記の日本語指導が必要な外国人児童・生徒のうち、高等学校に在籍する生徒

数の推移に着目する。以下の〔グラフ1〕は、1999年度から2004年度までの6年間、日本語指導が必要な外国人生徒がどれくらい高等学校に在籍しているのか、その生徒数の変化の様子を表わしたものである。これをみると、高等学校に在籍する日本語指導が必要な外国人生徒数は右肩上がりで、特に、前年との比較でいうと、2000年度から2001年度にかけての11.7%増、また、2001年度から2002年度にかけての10.4%増がひとときわ目を引く。このように、外国人児童・生徒数が増加する中で、文部科学省は彼（女）らに対していったいかなる対策を講じてきたのであろうか。次のセクションでは文部科学省がこれまでに実施してきた外国人児童・生徒に対する教育的施策を概観する。

〔グラフ1〕 【高等学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍生徒数】



「日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況等に関する調査」(1999年～2004年度)より作成

2.2 外国人児童・生徒に対する国レベルの教育的施策

文部科学省の帰国・外国人児童生徒教育に関する施策の項では、次のことが記されている。

外国人の子弟には就学義務が課せられていないが、我が国の公立小学校・中学校への就学を希望する場合には、これらの者を受け入れることとしており、受け入れた後の取扱いについては、授業料不徴収、教科書の無償給与など、日本人児童生徒と同様に扱うことになっている。

より具体的に、(1) 指導体制、(2) 調査研究、(3) 教育研修等、(4) 日本語指導、(5) その他の5種類のカテゴリーを設けている。これによると、(1) 指導体制においては、1992年度から日本語指導等が必要な児童・生徒に対応した教員の配置が行われている。(2) の調査研究では、2001年度よりさまざまな事業が展開されている。まず、2001年度から2005年度にかけて実施された「帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進地域」事業では、帰国・外国人児童生徒に対する特色ある教育のあり方、ならびにその他の生徒への国際理解教育のあり方を探る実践研究が学校と地域の連携のもとに行われた。2005年度からは「不就学外国人児童生徒支援事業」が開始され、教育委員会、市町村等の関係諸機関が連携することにより、不就学児童・生徒の実態調査が試みられている。また、今年度からは地域における日本語指導体制、ならびに帰国・外国人児童生徒の特性を活かした指導体制を調査する「帰国・外国人児童生徒支援体制モデル事業」が実施されている。(3) 教育研修等では、1993年度から日本語指導力の向上をはかるため、教育委員会の外国人児童生徒担当者や受入れ校の教員を対象に「外国人児童生徒等に対する日本語指導のための指導者の養成を目的とした研修」が実施されている。そして、2001年度からは各地域で実施されている取り組みやそこから生じる課題について共有し協議するための「帰国・外国人児童生徒教育研究協議会」が開催されている。さらに、(4) 日本語指導において、2001年度から「学校教育におけるJSL (Japanese as a Second Language) カリキュラム」が開発されている。最後に、(5) その他では、1992年度に『にほんごをまなぼう^[4]』、1993年度に『日本語を学ぼう 2^[5]』、1995年度に『日本語を学ぼう 3^[6]』と『ようこそ日本の学校へ^[7]』、2000年度に『マルチメディア版にほんごをまなぼう^[8]』、そして、2005年度に『就学ガイドブック^[9]』といったように、各種教材・資料の作成が試みられている。

「義務教育課程では、日本語指導が必要な外国人児童・生徒への施策が行われているが、義務教育課程でない高等学校においては小・中学校と同等の国の政策や支援すべきである

4——「受入れ初期段階の生活に必要な日本語を指導するための教材 (文科省 2006)」

5——「小学校4年生までの教科学習に必要な日本語を指導するための教材 (文科省 2006)」

6——「小学校5・6年の教科学習に必要な日本語を指導するための教材 (文科省 2006)」

7——「外国人児童生徒を受け入れる際の留意事項をまとめた教師用指導資料 (文科省 2006)」

8——「『にほんごをまなぼう』『日本語を学ぼう 2』『日本語を学ぼう 3』を基に内容の改定等をした指導日本語教材 (CD-ROM) (文科省 2006)」

9——この就学ガイドブックは、英語、韓国・朝鮮語、ベトナム語、フィリピン語、中国語、ポルトガル語、スペイン語に翻訳されている。

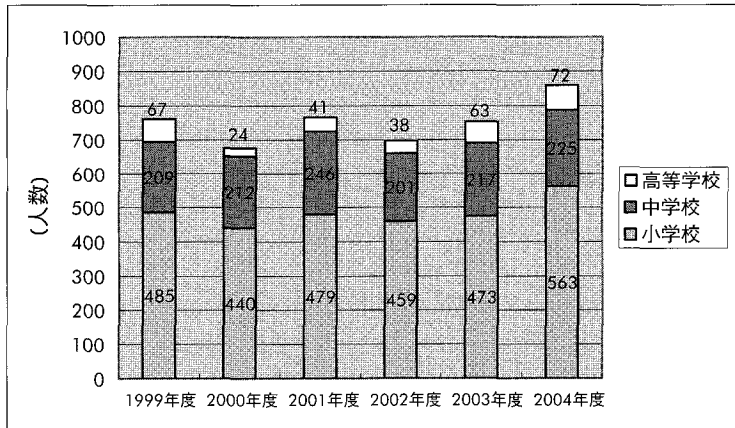
という法的根拠が基本的でない。そのため、高等学校に入学した新しい外国人・ニュー・カマーの子どもに対する措置については、各教育委員会に任されていることになる（榎井2000:142）」にあるように、小学校、中学校のような義務教育課程に属する年齢の外国人児童・生徒に対する教育的施策に関しては、上記を見る限り、少しずつ整いつつあることがわかる。しかしながら、先に述べたように、高等学校進学を希望する外国人生徒が増加する現在、彼（女）らへの教育的配慮は各県教育委員会に委ねられているのが現状である。

3. 外国人児童・生徒に対する地方自治体の取り組み

3.1 A県における外国人児童・生徒の概況

A県生活部国際室調べによると、2005年12月31日現在、A県の外国人登録者数は47,551名であり、これは県の総人口の2.49%に相当する数である。この数を国籍別にみると、ブラジルが外国人登録者数全体の43.4%を占める20,659名と突出している。それに続いて、中国の6,562名、以下、韓国・朝鮮の6,411名、フィリピンの4,249名、そしてペルーの3,432名という順になっている。この理由として、A県の北部には自動車メーカー、および自動車関連の下請け工場が多数存在し、ブラジル出身者をはじめとする外国人がそこでの労働力となっていることが挙げられる。大人と同様、子どもたちの数も増加の傾向にあり、このことは以下のA県内の学校に通う日本語指導が必要な外国人児童・生徒数の推移を示す[グラフ2]にみてとれる。先に述べた文部科学省の調査と同様、ここでも、外国人の子どもたちが最も多く在籍しているのは小学校であり、次に、中学校、最後に、高等学校と続く。高校学校の在籍者数に注目してみると、2002年度以降は大幅な増加がみられ、2002年度には38名だった在籍者数が2004年度にはその約2倍近くの72名にまで膨らんでいることがわかる。

[グラフ2] 【A県における日本語指導が必要な児童・生徒数の推移】



「日本語指導が必要な外国人児童生徒受入れ等状況調査」(1999年～2004年) 作成

さらに、A県内における日本語指導が必要な外国人児童・生徒が増加している様子は、以下の新聞記事からも明らかである。

県教委は、県内の公立小中学校で日本語指導が必要な外国人の児童生徒数が1,081人(9月1日現在)にのぼっていることを明らかにした。子ども連れで来日するブラジル人やペルー人など外国人労働者の増加が要因で、1,000人を超えたのは初めて。(中略) 県教委によると、日本語指導が必要な外国人の児童生徒数は1995年の264人から増加傾向が続き2004年は788人、昨年は878人といずれも過去最高だった。在籍する学校数は、小学校414校のうち118校、中学校168校のうち43校と、いずれも4校に1校以上になっている。

(『中日新聞 B版』2006年10月4日付)

以下では、外国人児童・生徒が増加する状況にあり、彼(女)らに対してA県、あるいはA県内の各地方自治体が独自で実施しているさまざまな教育的活動や方策を取り上げる。

3.2 A県内の外国人児童・生徒に対する取り組みについて

A県では、外国籍児童・生徒に対し日本の学校における学習を保障するために、他府県でもみられる拠点校制度や日本語指導を目的とした加配教員の配置、また、外国人子どもサポーターの派遣といった措置がとられている。さらに、上記以外にも外国籍児童・生徒教育の質的向上を図るため、さまざまな試みがみられる。

1) 「学習支援教室」

毎日新聞（2006年9月5日付）は、2006年10月から、外国人児童・生徒の学習環境改善を目的として、B市教育委員会やC国際交流協会などが連携し、日本語を母語としない地域在住の子どもたちで、なおかつ、日本の高等学校に進学を希望する小学校5年生から中学校3年生を対象に、「学習支援教室」を発足させることを伝えている。設立のきっかけは、市内に在住する外国人の子どもたちに学習への遅れが心配されており、市などに対して支援が望まれていたことにあるという。毎週土曜日の午後2時～4時までの2時間、地域住民であるボランティアスタッフが子どもたちの抱える日本語による苦手科目の克服や高校受験を乗り越えるための学習支援が行われている。また、実際に、「学習支援教室」開始直後、B市教育委員会に対して、その運営について著者らが聞いてみたところ、「一般公募によるボランティアスタッフが30名くらい集まり、毎週10名くらいの子どもたちが通ってくれています。現在は市内の公立小学校、中学校に通う子どもたちのみが参加しており、日本語による学習支援の場という機能を果たしていますが、今後、不登校の子どもたちの参加も見込まれるため、外国籍の子どもたちの居場所作りという役割をも担っていきたいという希望を持っています」と語ってくれた。

2) 不就学児童実態調査ならびに、子どもの教育環境に対するアンケート：協働塾^[*10]

2003年8月から約半年間実施されていた「外国人アドバイス事業」がきっかけとなり、外国籍の子どもたちが不就学になっているケースがあることが明らかにされた。その上、

10——「外国にルーツを持つ子どもたちの就学問題を「官民協働」で検討することにより、将来を担う子どもたちの教育の保障と多文化共生社会づくりを進めていく手法を、それぞれが探りたい（多文化共生ネットワークB2006）」という目的のもと、協働塾という企画が提案された。

現在、「外国人児童・生徒教育支援事業」で、不就学の外国籍児童・生徒の居場所作りが議題として取り上げられている。こうした流れの中で、外国籍児童・生徒の不就学の実態把握とこの問題に関する解決策の提示を目的に、「不就学児童・生徒支援からの多文化共生づくり」を提案するに至ったことを多文化共生ネットワークB(2006)は記している。同報告書によると、上記の不就学調査は協働塾のメンバーとのこれまでの関わりの中で既に不就学者と確認されている児童・生徒4名を対象に、彼(女)らの家庭を個別に訪問し、聴き取りを行うという方法がとられている。そして、その結果、協働塾では今後の課題を「相談場所」、「通訳の確保」、「制度・文化・生活習慣の違い」、「母語教育・日本語教育」、「その他」の5つに分類し提示している。「相談場所」では、外国籍の子ども自身、あるいは、保護者が言語や文化を超えて悩みを相談する場の不在、「通訳の確保」では、子どもの母語がわかる人材の不足、「制度・文化・生活習慣の違い」では、学校に関する情報提供の不徹底に起因する適応の遅れ、「母語教育・日本語教育」では、母語喪失と日本語の学力言語能力の不足、そして、「その他」では、保護者の教育観などが課題として報告されている。これと並行して、協働塾は「外国人の子どもの教育環境に関するアンケート」を小学校、中学校の校長を対象に行っており、この調査から、以下の5点が浮き彫りになった。①保護者とのコミュニケーションに困難が生じている、②学習言語能力不足により学力の低下がみられる、③日本語指導が不十分である、④互いの気持ちを理解し、思いやりの心をもつという姿勢に対する教育が未発達である、⑤多文化共生に対する認識が不足している。以上の聴き取り調査およびアンケート調査から、協働塾は 1.「適応教室づくり」、2.「多文化共生スクールサポーター育成」、3.「放課後補習ができるような教室」、4.「母語のB版就学ガイドブックの作成」、5.「外国籍生徒向けの中学入学ガイダンスへのサポート」、6.「多文化共生リソースセンターの設置」、7.「通訳派遣システム」、8.「既存の『外国人児童・生徒受け入れマニュアル・翻訳見本』などの活用説明研修会」の8つを提案した。

3) 高校進学ガイダンス

「外国人児童・生徒サポート推進委員会」は、外国人児童サポート事業を展開するために、行政、学校、NPO、国際交流協会から14、5名を募り、年におよそ6～7回、学校教育の側面だけでなく、子どもたちの日常生活の支援についても意見交換を行っているというB地域の組織である。そこでの具体的なサポート事業として、2002年以来継続し今年で5回目を迎える「B地区外国籍児童生徒のための高校進学ガイダンス」がある。この地域

の進学ガイダンスには、高等学校入学を希望する受験生本人とその保護者、在籍学校の教員、そして、通訳が参加することになっている。ガイダンスは日本の学校システム、入試制度の概要、奨学金の応募方法などが説明される全体会のほか、自らが志望する高等学校の教員に直接、個別に質問することができ、高校生となっている先輩からの励ましやメッセージを受けることもできる。こうした交流会が受験を控えた彼（女）らの確かな支えとなっていることは否めない。さらに、B市の高校進学ガイダンスは次のような特徴をもつ。一般的に、高校進学を目的としたガイダンスでは、高校受験を目前にした現在中学校3年生に所属する生徒を対象に行われるケースがほとんどである。B市の場合も同様、中学校3年生、さらに言えば、進路選択を間近に控えている子どもたちが数多く参加しているが、それに加えて、将来、日本で高校受験を行うであろう小学生とその保護者、外国人児童が在籍する小学校の教員なども進学ガイダンスへの参加が推奨されている。これは、現時点では進路選択と直接的には結びつかない年齢の子どもたちであっても、日本に定住するからにはやがて迎える高校進学という壁に、少しでも長く時間をかけて立ち向かうことができるようにするためである。そして、幼少期の段階から、高等学校とはどのようなところなのか、高校進学とはいかなるものなのか、準備には何が必要なのかについて、発信される情報に耳を傾けることにより、子どもたち自身が自らの将来設計を構築し、意識化することに繋がる。また、高校進学ガイダンスはこのように受験に関する情報を直接手に入れることができるほか、外国人児童・生徒が高等学校に進学した先輩を目の当たりにすることで、身近な人生の目標ができ、受験だけでなく、それに付随する直接的、間接的出来事に対しても積極的に取り組む姿勢が生まれるであろう。進学ガイダンスでは小学校、中学校、高等学校間の縦の連携がみられるが、昨年度より、異なる高等学校に入学した外国人高校生どうしが交流し横の連携を築くという「B地区外国人高校生交流会」も立ち上げられ、母国を離れ、異文化環境で育った子どもたちの仲間作り、あるいは、外国人生徒がもつ特有の悩みや苦労を分かちあう機会として有意義に機能しているということである。

4) 教職員のためのポルトガル語講座

A県内の外国人登録者のうち、就労目的で来日した南米出身者、特にブラジル出身者が圧倒的多数を占めており、彼（女）らの子どもたちの多くは日本の子どもたちと一緒に日本の学校に通っている。学校とひとことで言っても、滞在の長期化により、日本生まれの子どもたちが増加し、小学校、中学校だけでなく、幼稚園や保育園にも外国籍の子ど

もたちの姿が目立つようになってきている。しかしながら、こうした状況下、高阪・津田(2005:52)が「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」と指摘しているように、学校内に外国籍の子どもたちの母語を理解できる教員が不足しているのが実状である。そこで、2005年から、NPO法人愛伝舎が「教職員のためのポルトガル語講座」を主催し、教員と外国籍の子どもたちやその保護者とのコミュニケーションの促進に貢献している。2006年度は8月8日(火)～10日(木)までの3日間の日程で実施された。1日目は、小・中学校の教員を対象に、そして、2日目は、保育園・幼稚園の教員を対象に、ポルトガル語講座が行われた。最終日は、教員以外も参加が認められ、ブラジルの文化・日系移民の歴史・日本における外国人に関して講演がなされた。

具体的な講座の内容を主催者に尋ねると、授業に必要な文房具や体操服等、持ち物を指示するときに頻繁に使用される文型「～を持ってきてください」や児童・生徒に行動を促すときに使用される文型「～しましょう」、また、禁止の命令の文型「～してはいけません」などの表現を学習するということであった。また、その際に、絵カードを用い、～の中に入れる頻出動詞(学校生活を送る上で必要なもの)と一緒に覚えるような工夫がなされるということであった。それに加え、単にポルトガル語、つまり、言語の学習だけを目的としているのではなく、外国人児童・生徒指導にあたる教員に対して、二国間の文化の違いを明確に認識させるような授業も行われたということである。たとえば、日本で生まれ育った児童・生徒にはあたりまえに感じられる運動会という行事もブラジルには存在しないため、運動会がどのようなものであるかをブラジル人児童・生徒に説明することが必要となってくる。このように、文化の違いに戸惑っている教員に対して、いかに外国籍児童・生徒と接すべきかについてもポルトガル語講座で取り上げられたということが聴かれた。今年で2年目の試みであったが、講座に参加した教員からは「継続して学習する機会がほしい」という声があがり、わずか3時間で異言語・異文化を理解することの難しさと同時に、今後、ポルトガル語講座が継続して行われることが期待されている。

ここまでは、A県内で実際に行われている外国人児童・生徒教育に対する取り組みをみてきた。そして、そこからA県内における教育的施策にはいかに外国人生徒を高等学校に進学させるかに力点が置かれていることが読み取れた。以下では、実際に外国籍生徒が学ぶ3つの公立高等学校に注目し、高等学校における外国人生徒の受入れの実態を聴き取り

調査、および参与観察の結果から記述したい。

4. 高等学校における外国人生徒への教育：A県の定時制高等学校の事例をもとに

4.1 学校の概要および多文化共生への特色ある取り組み：D高等学校

D高等学校はおよそ80年の歴史を刻む伝統校である。定時制課程は1948年に併設されており、現在では夜間定時制の形をとるようになった。そこに、2006年5月1日現在、第1学年～第4学年まで計57名の生徒が在籍している。1992年度以来、この高校では外国人生徒を積極的に受け入れており、その結果、過去5年間、外国籍生徒の入学者数が急増している。2006年度に入学した第1学年の生徒にいたっては、新入生18名に対し、その63%にあたる11名が外国籍生徒であった。また、在籍生徒数からみると、全校生徒の約32%が外国籍ということになる。外国籍生徒の圧倒的多数はブラジル出身者であるが、ペルー、ボリビア、フィリピン、中国出身者がそれに続き、多国籍化の様相を示す。こうした状況下、定時制課程は1)「基礎学力および基本的な生活習慣を身につける」、2)「授業および特別活動を通じて国際理解を深める」、3)「進路希望の実現を努める」を教育目標^[*11]の三本柱として掲げ、国際理解に主眼をおいた教育を明文化した上で、外国籍生徒のほか、勤労学生や不登校生徒への対応にあたっている。以下では、課題とされている外国籍生徒の学習および進路指導や国際理解教育に対し、D高等学校独自で行われている特色ある取り組みを示したい。

まず、多文化理解・国際理解教育の実践について述べる。この学校では、学校設定科目に「国際理解」を取り入れ、外国人生徒には「日本文化研究」という科目が、また、日本人生徒には「多文化研究」という授業が開設されている。「多文化研究」では、この学校に南米出身者が多数在籍することから、日本人生徒に対して、彼(女)らの母語や母文化である南米の言語や文化の学習を中心としたカリキュラムが組まれている。今年度はスペイン語講座が開講されており、スペイン語の文法や会話学習のほか、パエリアを作るなどといった食文化に触れることも行われている。「日本文化研究」では、来日時期が生徒によつ

11 ——— 『D高等学校学校要覧』

て大きく異なるため、実際に近くのスーパーへ買い物に行くなど、なるべく日常生活に必要な日本語能力を身につけることを目標としている。また、日本語能力検定試験前には、試験対策用の指導も行われている。どちらの授業の担当教員も他教科の専門であるため、多くの時間を授業の準備にあて、毎時間、試行錯誤しながらこれらの授業に取り組んでいるということであった。実際、筆者らが訪れた日の授業風景を簡単に記してみたい。

【ある授業の風景：教室の中の共生】

筆者らが訪問した2時間目は、外国語の授業が行われていた。外国語といっても、日本人にとっては外国語＝英語という印象を受けるが、外国籍生徒が数多く在籍するD高等学校では、外国語は英語と対応するのみならず、しばしば日本語の授業に取り替えられる。この日は日本語のオーラルコミュニケーションの授業で、フリートークの練習が英語を専門とする男性教員の指導のもと行われていた。授業は、フィリピン、ブラジル、ペルー出身の外国籍生徒3名が、教員の用意したトークテーマが書かれた紙を順番に引いていき、引き当てたテーマについて数分間、できるだけ日本語のみで話し続けるというものであった。その中で、「休日」を選択したフィリピン籍の生徒のみ、来日してまだ日が浅いため、日本語でフリートークを続けることができず、途中、沈黙の状態が続いた。そこで、教員はその生徒に対し英語で次々と問いかけ、質問形式を多用することで、生徒から「休日」に関わる数々のエピソードを引き出した。生徒同士、あるいは、教員からの質問に対して彼が答えるといったやりとりによって、フィリピン籍の生徒は「休日」をテーマとしたひとつのフリートークを完成させることができた。そこには、日本語を軸に多文化を背景とした人々が互いに協力し合いながら、ひとつのものを創造するという過程がみられる。

【ある授業の風景：教員の新たな発見】

次の3時間目も日本語でフリートークを行うという授業であった。2時間目のクラスとはメンバー、生徒数、教員数が異なり、生徒数10名に対し、日本人の男性教員2名、女性教員1名、そして、ブラジル人の男性教員1名の計4名で運営されていた。順番に教壇に立ち、一人1～2分間で自己紹介をするという指示が与えられた。このクラスでは筆者らは単に観察者として授業に参加するのではなく、筆者らも外国籍生徒に混じって特定のテーマに基づいたフリートークを行うことが教員から求められた。そして、筆者はニュー・カマーの子どもたちが抱える母語喪失をテーマに話すことになったが、その後に

続く生徒たちも、それぞれの自己紹介をするに止まらず、筆者のトークテーマである母語喪失について、自分の身のまわりにも母語が話せなくなっている人が存在するなどといった自らの経験を語るものも出始めた。

この授業に参加した教員は、「今まで、外国籍の子どもたちと接してきたが、彼らのこんな話を聞いたことはなかった。とても良い機会となった」と語った。ここで言えることは、ブラジル人生徒の就職や進路、日本語指導の側面に対しては教員として向き合っている。しかしながら、外国籍の子どもたちの母語や母文化の背景の理解には及んでいなかったということである。筆者の選択したトークテーマがきっかけとなり、生徒たちそれぞれが直面している現実について自ら声を上げ、指導にあたる教員に直接伝えることができたことは、今後、教員が多面的に外国人生徒を捉えることに繋がるのではないだろうか。

さらに、この高等学校では「国際理解」のため、2003年度から近隣の大学のブラジル学科との交流が試みられている。たとえば、2003年度はブラジル学科の学生が定時制の日本人生徒を対象に、日本とブラジルで用いられているジェスチャーの違いを伝えたり、また、外国籍生徒を対象に日本人の言動から読み取れる日本文化の特徴を紹介したりといったテーマ別授業が実施された。反対に、定時制の外国籍生徒からブラジル学科の学生に対して、ブラジルやペルーの歴史や文化に関するプレゼンテーションを行う機会も設けられた。

次に、この高等学校の日本語指導体制について分析を試みる。この学校独自の工夫が見て取れる。それは、生徒の入学時の日本語能力により、A、B、Cといった3つのクラスが編成され、クラス別に授業が行われている。Aコースは「日本人生徒および比較的日本語が理解できる外国籍生徒」、Bコースは「日本語の指導が必要な生徒」、そして、Cコースは「特に日本語の指導が必要な生徒」と分類されており、CコースはBコースからの取り出しで授業が進められる。Cコースの授業時は、授業内容の説明はすべて日本語を用いることを基本としながらも、同時に、教室には外国人生徒の母語が理解できる外国人生徒指導担当教員が通訳として配置されており、生徒の理解度により母語を介しての説明も適宜行われるよう配慮されている。現在、外国人生徒指導担当として、この学校の卒業生で日本語、ポルトガル語、スペイン語の3ヶ国語を操ることが可能なブラジル人非常勤講師1名が従事している。このように、国際理解教育の充実、能力別の日本語指導、あるいは、ブラジル人非常勤講師の配置により、外国人生徒に対して細やかな学習サポートが行われている様子がうかがえる。

しかしながら、外国人生徒の受け入れと日本語指導の間に矛盾がみられる。この学校では、「生徒の教育権の保障」に基づき、上述したように、外国人生徒の受け入れを行っている。その際の学力検査は、「学力検査の選考にあたって、生徒の向上姿勢も参考にし、総合的な判断に基づいておこなう（『日系人生徒とともに』から抜粋）」とし、面接と作文の試験が課されている。面接では日本語、あるいは、日本語がおぼつかないと思われる生徒については母語でも対応できるようブラジル人講師が通訳の役割を果たす。作文についても母語で書かれたものも許可されている。ここから、この高等学校の入学時には学力言語能力（教科学習に必要な日本語能力）はおおむね要求されていないことがわかる。このことは、以下の〔表1〕から確認することができる。

〔表1〕 〔2004年度外国籍生徒の各学年コース構成人数（休学中の生徒を除く）〕

	1年	2年	3年	4年
Aコース	0	1	0	0
Bコース	4	1	1	0
Cコース	5	2	0	0
計	9	4	1	0

『日系人生徒とともに』より引用

〔表1〕が示すように、2004年度の外国籍入学生徒は、Bコースに4名、Cコースに5名在籍しており、入学生9名全員が何らかの日本語指導を必要としていることが伺える。つまり、入学以前に外国人生徒が習得した日本語能力の基礎的な習得を判断基準としているため、外国人生徒が次々と入学を希望する。その結果、多様化する入学生の日本語能力に対応する教員への負担は計り知れない。その上、確立した指導法や教材が存在しないため、教師は日本語指導に対する試行錯誤が続いている。筆者らが出会ったある男性教員は、これまで自らが赴任していた日本人生徒のみが在籍する全日制高等学校との環境の違いを指摘し、「異動により、突然、外国人生徒と向き合うことになり、これまでまったく指導経験がない日本語を任されたことに初めは戸惑った」と語ってくれた。

次に、定時制の構造的側面にふれたい。定時制課程は、外国籍生徒をはじめ、不登校や学齢期をすぎたが後に就学の機会に恵まれた者など、多様な生徒に対応する教育機関へと

形を変えつつある。もともとは昼間就労し夜間は勉学に勤しむという目的で入学する生徒のために作られた課程である。ここに入学する外国人生徒もほとんどの場合が勤労学生といえる。先述のように、過去5年間、こうした外国人生徒の入学が増加している。しかしながら、実際に4年間（場合により3年間[*12]）の定時制課程を経て、卒業を迎える生徒がどれくらいいるのであろうか。そこで、以下の表を見てもらいたい。[表2]は、1999年から2004年までの6年間の外国人生徒の休・退学等の状況を表わしている。これをみると、毎年、休学、あるいは、退学する外国籍生徒が相当数あることがわかる。また、2004年度の生徒在籍者数をみても、学年が上がるに従って在籍生徒数が減っており、課程の途中で退学する生徒の存在を示している（[表3]）。こうした状況に対し、D高等学校は、「本人にとって不本意な労働条件や厳しい労働に従事せざるをえない事情を持ち、仕事と学習の両立が困難となり、やむをえず休学する生徒も少なくない。また、外国籍生徒の保護者の仕事の都合から、転居する場合もあり、生徒にとっては不本意な退学となることもあった（『日系人生徒とともに』より抜粋）」と認識しており、学校側が勤労学生である外国人生徒にできるサポートには限界があることがわかる。

[表2] 【過去6年間の外国籍生徒の休・退学等の状況】

	1999年		2000年		2001年		2002年		2003年		2004年	
	休学	退学	休学	退学	休学	退学	休学	退学	休学	退学	休学	退学
1年	5	3	9	1	1	2	4	1	2	1	6 (4)	5 (2)
2年	1	1	3	2	5	2	3	0	2	1	9 (3)	2 (2)
3年	2	0	2	0	2	0	1	0	1	0	2 (1)	0 (0)
4年	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1 (1)	0 (0)
総数	8	4	13	3	9	4	9	1	6	2	18 (9)	7 (4)

『日系人生徒とともに』より引用
 (2004年のみは、日本人を含む総数を示し、うち外国籍生徒数は()内に記した)

12———単位制の高等学校は、年数ではなく卒業要件の規定単位数を取得することにより卒業が可能となる。

【表3】 【2004年度の生徒在籍者数】

学年	1年	2年	3年	4年	計
男	16	13	2	3	34
女	9	4	4	4	21
計	25	17	6	7	55

『日系人生徒とともに』より引用

上記に加えて、定時制の管理・運営体制に関わる面で、同じ学校に所属しながら、定時制と全日制とは学校の運営形態が全く異なる点を取り上げる。そのため、授業時間帯はもちろんのこと、定時制と全日制との間にほとんど接点がみられない。この学校の全日制課程には、「普通科」、「情報オフィス科」、「システムメディア科」、「総合生活科」が設置されており、その中の「普通科」は、さらに、「進学」、「一般教養」、「国際コミュニケーション」、「ビジネス」、「医療事務」の5つの系列から構成されており、各自の進路に合わせて選択することになっている。その中の「国際コミュニケーション」系列は、外国語や外国文化を学びたい生徒を対象としたコースで、英語だけでなく、様々な外国の文化や言語を学ぶという目的で授業が行われている。その一方で、定時制には近隣の地域に在住する外国籍生徒が多数在籍し、彼（女）らが同じ空間で学習しているにもかかわらず、全日制の日本人生徒との間にコミュニケーションは皆無であるといった矛盾が生じている。両者が顔をあわす接点は、夜遅くまで部活動に励む全日制の運動部員と授業のために登校してくる外国人生徒が廊下ですれちがう程度である。ひとつの学校が全日制、定時制という個別の組織構造をもつため、多文化共生空間であるはずの学校であっても、日本人と外国人生徒の間に明確な境界線が引かれている。同じ学校で生活しながら、互いの文化背景を理解しあうためのコミュニケーションに発展する機会を組織運営という壁によって奪われているのが現状であろう。

4.2 個々の生徒の条件やニーズに応じた教育機会の提供：E高等学校

昭和42年に設立されたE高等学校は、「普通科」と「情報ビジネス科」を兼ね備えた定時制高等学校であり、今年（2006）度より通信制という新たな選択肢も誕生した。この学校

では、午前部、午後部、夜間部といった授業時間の3部制や単位制による卒業認定の導入といった、個々の生徒の条件やニーズに応じた教育機会が提供されている。また、LD児や不登校、ADHDといった様々な背景をもつ生徒の対応にもあたっている。これはまさに、この学校が掲げる教育理念^[413]である「学びたい人が、学びたいときに、学びたいスタイルで学べる」を反映したものであるといえる。この学校では、外国籍であるということも生徒が有するひとつの異なった背景として捉えられ、およそ5年～10年前から受け入れが開始された。そして、2006年度現在、中国、ブラジル、ペルー、タイ、ボリビア、フィリピン、韓国籍生徒、計18名が在籍している。教頭は外国人生徒だからという理由で特別なサポートを施すというのではなく、生徒一人一人に目を向け、その生徒に不足している能力を補うことが学校の役割であることを明確にした上で、こうした外国人生徒が在籍する高校での取り組みと学校が抱える苦悩を語った。

この学校では国際交流がさかに行われている。まず、挙げられるのが、校内での交流である。「外国語」の授業の中に英語やオーラルコミュニケーションと並んで「国際交流(学)」という科目があり、そこでは夜間部に通う外国人生徒やALT教員が担当しながら、午前部、午後部に通う日本人生徒に自らの母国の料理を紹介し、ともに作業することにより、日本人生徒がごく身近にある外国文化に触れ、理解する機会を得るというものである。また、「開かれた学校作り」という名のもと、地域との交流が行われている。この学校には、毎年、「楽器」、「ものづくり」など40～50種類の講座が用意され、地域の人々と在籍生徒がともに授業を受ける機会が設けられている。その中の「中国語講座」、「スペイン語講座」は、中国語やスペイン語を母語とする生徒が講師、そして、日本語担当教員や英語担当教員がアシスタントと普段とは立場を変え、地域の人々に対して授業を行うものである。講座で教員を務めた外国人生徒の様子を「自らの母語に関心を持つ地域の人々と触れ合うことで、外国人生徒たちは生き生きとしてくる」と教頭は話す。しかしながら、また、こうした交流がみられながらも、文化・習慣の違いによる誤解から生徒同士の人間関係にトラブルが生じ、やがては日本人生徒、あるいは外国人生徒のみでかたまりグループ化してしまうケースがあることも明かした。このことから、現在行われている上述の交流活動が真の意味での多文化共生に繋がっているとは容易にはいえないようである。

次に、外国人生徒に対する日本語指導はどのように行われているのだろうか。この高等

学校では3部制がとられているが、日本語指導が必要な生徒に関しては夜間部に通うことになっている。日本語指導は英語の教員の担当となっている。現状としては、期限付講師が配置されることが多く、その場合は3年ごとに交代することになっている。こうした外国人生徒を担当するにあたって、特に教員のこれまでの日本語教育の経験は問われることはない。また、外国人生徒受け入れ校の日本語指導の到達目標は各学校に任されている。この学校では、生徒の能力に合わせて受験する級を決め、日本語能力検定試験の合格を目指している。こうした日本語の取り出し授業は理科や数学といった教科の授業を履修するには日本語能力が充分でないために行われている。通訳が配置されないなどの条件により、教科の指導よりも日本語指導が中心になるケースもあるという。

最後に、この高等学校の果たす役割について考えたい。A県では、来日して3年以内の外国籍生徒は、帰国子女、外国人生徒特別枠として受け入れられる。定時制もこれに準ずることとなっている。E高等学校は入学試験として面接と作文を課しており、外国人生徒の場合、日本語で自らの伝えたいことをだれの助けも借りずにどの程度表現できるかが可否の判断基準とされている。この特別枠制度は入学定員の若干名という制限が設けられている。しかしながら、実際には定員割れをしているという状況であるため、受験した外国人生徒のほとんどを受け入れざるを得ないということであった。こうした現状から、教頭は「中学校は何が何でも生徒を高等学校に入学させなければならないという意識を持っている」と中学校の受験指導のあり方を指摘した上で、「日本語の学力言語能力が十分に育っていない外国人生徒を受け入れ、数年間で高校卒業程度の十分な学力がつくのか疑問である」と語った。実際は高校卒業の能力が身につけているとは到底言い難い状況であるにもかかわらず、その生徒に高校卒業資格を与えることにジレンマを感じているようであった。外国人生徒の保護者は本来であれば民間の日本語学校に子どもを通わせたいが、学費が非常に高額であるので、その代案として、日本語指導をもしてくれるという高等学校へ通わせることもあるという。こうしたことから、外国籍生徒や保護者にとって高等学校に入学する目的は日本語の習得、高卒資格の取得、あるいは、実質的な能力の向上と多岐にわたっていることがわかる。このような多様なニーズにいかに対応していくかが今後のE高等学校の課題であろう。

4.3 女子教員による外国人生徒への情熱を込めた教育姿勢：F高等学校

F高等学校は今から10年前の1996年、「電気科」にアルゼンチン出身の男子生徒、ならびに「自動車科」にブラジル出身の男子生徒、計2名が入学したのを機に、これまで50名の外国人生徒を受け入れてきている。外国人生徒、特に日系人の受験者数は増加の傾向があり、今年度(2006)は15名が受験し、ブラジル人6名、ペルー人3名、タイ人1名が入学した。

この学校の入学試験は、「工業技術科^[*14]」ということで、面接、実技試験が行われている。面接は日常会話程度の日本語会話能力を有するか否かをみるものであり、実技試験は日本語で書かれた指示を読みとり、その指示通りに作業ができるかを評価するためのものである。こうした入学試験を課しているものの、「受験者数が定員に満たないため、日本語、教科学習ともに不十分と思われる生徒であっても受け入れる傾向にある。また、今年度から、県の方針により日本語能力に関係なく、積極的に外国人生徒を受け入れるようにとの指示が出され、学校側はそれに従っている」と女性教員はその実態を訴えた。その結果、日本語がほとんどわからず今年度入学したペルー人生徒が何度も学校の中で自分がどこにいるかわからなくなることがあるということが起こり、こうした現実が外国人生徒の指導にあたっている現場の教員を困惑させることとなっている。多くの外国人生徒を受け入れているこの学校において、実際、外国人生徒の受け入れ体制はいかなるものであろうか。

外国人生徒の学習サポートについて、上述のような日本語が不自由な生徒を受け入れているにもかかわらず、国語の授業時間を利用して日本語の取り出し授業が行われることが唯一の外国人生徒に対する学習面でのサポートであり、これ以外に特別なことは全くなされていない。こうした学習面以外のサポートには、就職、進路、生活などに関する指導や相談などが外国人生徒に対して行われているが、実質的にはある女性教員、しかも、その教員は外国人生徒担当として特別に配置されてはいないのであるが、外国人生徒が彼女のもとへ助けを求めて来るので、その役割を一人で担っているという現状がある。この学校ではHRがないため、担任の教員は存在するものの、出席確認等の事務的処理以外のコミュニケーションはない。この女性教員は夏季休暇中にも来年度大学受験を控える4年生

14———2006年度より「工業技術科」に一本化され、2年次から「機械コース」、「電気コース」、「建築コース」、「自動車コース」からひとつを選択し、専門的な学習を行うことになっている。

の男子生徒のオープンキャンパスに付き添ったり、また、筆者らが訪れた日も、先の男子生徒が受験大学に提出する書類の書き方や面接の作法を指導していた。彼女の外国人生徒への視点は、「常に自らの目の前にいる生徒の生活をどうするか」である。しかしながら、彼女が言うには、「教員の多くは学校の中に多数の外国人生徒が存在することが国際化、あるいは、開かれた学校であるかのように間違っって認識しており、外国籍生徒の存在を対外的にアピールするための手段と考えている」ということであった。それゆえ、外国人生徒の受け入れに対する考え方がほかの教員とは根本的に異なっており、その結果、外国人生徒の受け入れが学校全体の取り組みとして機能していないことを指摘した。また、そこには実業を目指す高等学校特有の理由も存在し、それぞれの教員は自らが担当する「科」や「コース」以外に所属する生徒については一切指導の対象とはならないといった「科意識」や「コース意識」が強くみられるとも述べてくれた。

外国籍生徒の保護者とのコミュニケーションに関しては、保護者の帰宅時間が非常に遅く、コミュニケーションをとることが物理的に困難であること、さらに、ことばの問題もあいまって、彼（女）らとコミュニケーションをとることは至難の業であるという。昨年の10月から半年間、学校にはポルトガル語の非常勤通訳がおり、なんらかの問題が生じたときには保護者とコミュニケーションがとれる状態であったが、現在、通訳派遣はカットされ、保護者会のみ特別措置として通訳が招聘されるという体制がとられている。こうした就労をはじめとする外国人生徒の保護者が抱える問題を解決することなしに、子どもたちの教育の問題を真剣に語ることはできない。

以上、述べてきたことは、日本社会における外国籍生徒が在籍している高等学校の教育理念、教育姿勢、それに対する取り組みが中心になっていた。一方、近年、そういった外国籍児童・生徒のために、外国人学校が設立されてきた。ここでは、特に、ブラジル人学校に着目し、いかなる学習環境を有しているのか、その実態の把握に迫りたい。

5. ブラジル式で訪問者を歓迎する学校：A県のブラジル人学校

この学校は、ブラジルへ帰国することを前提とし、ブラジル人の子どもたちがやがて帰国した際に、直接、本国の学校で行われている授業に順応できるようにと1998年3月に開校された。以前は工場であった空間をリフォームし、学校に作り変えたという。現在、

工場内は二階建てになっており、一階は通常、教科学習を行う教室、音楽室、実験室、パソコン教室などの特別教室、食堂（調理室含む）、二階はバレーボールやサッカーをすることも可能な屋内体育館となっている。休み時間に飲み物やお菓子類が購入できるように、学校の敷地内にブラジルからの輸入食品を販売する小型トラックが常駐している。また、駐車場には児童・生徒の送迎に用いる大型マイクロバスを含む9台が所狭しとならんでいた。学校から何十キロも離れた場所からも児童・生徒たちは通学するため、送迎バスは外国人学校にとっては必要不可欠なものとなっている。この学校では3歳～18歳までの子どもたち合計約400名が同一空間で学んでいる。月曜日～金曜日まで、第1～3学年が午前中に、そして、第4～8学年が午後に学習するというシステムがとられている。校長自らが筆者らを各教室へと案内し、各部屋の授業の様子を説明した。まず、驚かされたのは筆者らを迎えるために子どもたちが歓迎の歌を歌ってくれたことである。この学校では託児所という性質も兼ね備えているため、両親が共働きの家庭の子どもたちは一日中学校にすることも多い。そのために、学校に調理施設が整っており、子どもたちの食事を提供することが可能となっている。また、休み時間を知らせる音もチャイムではなく、にぎやかな音楽が廊下に響きわたる。休み時間には、筆者らの訪問日がちょうど一人の女子児童の誕生日であったため、ケーキとジュースが振舞われた。こうした一連の事柄は日本の学校ではみうけられず、日本の中のブラジルを印象づけ、文化の違いを意識せざるをえなかった。

まず、彼らのポルトガル語学習について目を向けたい。ブラジル人学校の児童・生徒たちは、幼少期から一貫してブラジル人学校に通う者、以前日本の学校に通っていた者、一度ブラジルに帰国し、再来日した後ある一定の年齢からブラジル人学校で学び始めた者など多様な生徒が在籍している。実際に、小学校1年生のクラスを訪問した際、午前中は日本の学校、午後はブラジル人学校に通っているという女の子に出会うことができた。こうした日本在住のブラジル人生徒に対する教員の不安は、彼（女）らのポルトガル語である。つまり、日本での滞在期間が長期化してくると、ポルトガル語を話すという面には支障はなくても、ポルトガル語を書く際に誤りが生じてくるということであった。この点、ブラジル人児童・生徒の親がブラジル人学校に転入学させる理由とも関係する。これに関して、小内（2003:95）はブラジル人学校を選択した親の約8割が「ブラジルで進学するのに役立つ」を理由としてあげており、また、そのうち、日本の学校に通わせた経験のある親は、「日本の学校ではポルトガル語が勉強できない」との回答が最も多かったことを述べ

ている。そして、この結果から、「ブラジル人学校を選択した親の多くがブラジル進学を念頭においている」と照らし合わせて考えると、学習言語としてのポルトガル語能力に関わる不安が親に転学を決断させた」と小内(2003:95)は推測している。

次に、ブラジル人学校に通う生徒の将来について触れてみたい。ポルトガル語のクラスを訪れた際、生徒たちに将来の展望について教師を通じて尋ねてみた。その結果、「ブラジルの大学に行きたい」という者、あるいは「このまま日本に住みたい」という者がちょうど半数ずつであった。ここから、生徒によってさまざまであるという印象を受ける。しかしながら、学校全体を見渡してみると、「昨年度はこのブラジル人学校から13名が卒業し、4名がブラジルに帰国し直接大学に入学したが、残りの9名は卒業後、地元で働くことを決めた」と校長が語ってくれた。つまり、ブラジル人学校に通い、現段階では半数がブラジルへの帰国を希望していても、現実的には日本での生活を続けることを選択する生徒が圧倒的多数を占めているのがわかる。このことについて、小内(2003)はブラジル人学校の生徒たちの多くがブラジルでの進学・就職を希望し、さらには、高学歴を望んでいるが、このような将来志向は現実的には不可能であることを明らかにしている。続けて、「ブラジル人学校の卒業生は、ほぼ全員が工場での労働に従事しており、ブラジルへの帰国は実現していない。将来つきたい仕事として、上位にあげられていた通訳、技術者など、専門的な職業に従事することはもちろんのこと、多くの生徒にとって、ブラジルでの大学進学も難しい状況になっているのである(小内2003:121)」という。このことは、筆者らの訪問したこの学校の状況とも一致している。

日本の学校との連携・交流は地域との交流を目的として、ブラジル人学校は近隣に位置する複数の日本の公立小・中学校とスポーツ大会を通したリクリエーション活動を行っている。たとえば、ブラジル人学校の児童・生徒と日本の学校の児童・生徒が一緒になってサッカーをしたり、また、互いの文化紹介を通して交流を行っている。日本人の子どもがブラジル人学校を訪れる場合もあれば、ブラジル人学校の子どもたちが日本の学校を訪れるという双方向の関係が成り立っている。回数を重ねるにつれ、ブラジル人学校から日本の学校に行きたいと訪問を希望する子どもたちの声が多く聞かれ始めてきているとのこと、初めは10名だった参加希望者が、次の機会には30名にまで増えているということである。同様に、同じ系列で他地域にあるブラジル人学校に通う子どもたちとの交流会も年中行事に組み込まれている。

こうした日本人と外国人の子どもたちの交流実践に対して、小内(2003:60)は「子ども

たちの外国人児童・生徒との交流の体験やそれを通じた外国人児童・生徒に対する見方は、地域社会における外国人との共生を実現する上で、二重の可能性をもっている」とし、ひとつめは「子どもたちの体験や意識は、親の意識に影響を与え、彼らの外国人に対する接し方を変える力をもつ可能性がある（小内2003:60）」、もうひとつは「子どもたちの現在の体験や意識は、長期的な視点で見れば、セグリゲート化されつつある地域社会の現状を克服し外国人との共生を実現する可能性をもっている（小内2003:60）」と述べている。

インタビューの最後に、校長は外国人学校に通う生徒の権利について著者らに次のように訴えた。

外国人の子どもたちも日本人の子どもたちと同様に学校に通って勉強しています。学生という身分はブラジル人であっても同じです。それにもかかわらず、日本政府はブラジル人の子どもたちを学生とは認識していないのです。日本の子どもたちは定期券が使えるのに、ブラジル人の学生は使えません。ブラジル人の子どもだって、日本人の子どもたちと同じように電車もバスも利用します。それなのに、定期券が購入できません。学生としての権利をブラジル人の子どもたちにも与えてやって欲しいです。（筆者訳）

6. 日本の学校の挑戦

外国籍児童・生徒の増加に伴い、日本の学校は彼（女）らを対象とした教育実践のあり方を模索中であり、さまざまな対応や工夫を行い始めている。ここでは、その一部を紹介したい。

1) 静岡県浜松市立高等学校[*15]

2007年4月から、日本、あるいは、母国での進学を希望する外国籍生徒を対象とした「インターナショナルコース」が全国に先駆けて、静岡県浜松市立高等学校で開設される。

15——— 詳細は、下記のホームページを参照されたい。

<http://www.city.hamamatsu-szo.ed.jp/ichiritsu-h/sub-menu/internationalclass.html>

「インターナショナルコース」設置の背景には、以下の二つの点が大きく関係していると市長は示す。まず、一点目は、浜松市はブラジル出身者をはじめとする外国人が数多く居住している集住都市であり、市の総人口に占める外国人登録者数の割合は日本国内全体のものをはるかに上回る約3.2%であることである。そして、二点目は、市内の外国籍中学生が1,000人を超え、高校進学を希望する者が多いことである。そこで、浜松市立高等学校では「学ぶ意欲と能力のある外国人中学生に、その持てる力を最大限に発揮することのできる高等学校を用意し、将来、母国と日本の『架け橋』となり、『世界都市・浜松』の発展に寄与する人材を育成する就学システムを整備する（『浜松市立高等学校』より抜粋）」ことを目的とし、「インターナショナルコース」と呼ばれる外国人生徒のみを対象とした英語とポルトガル語のクラスを設置する。各クラスの専任講師は本国より招聘され、外国人生徒に対しては母語により教育が提供される。授業は外国人講師による英語やポルトガル語の学習のほか、国際理解の学習、それに加え、大学進学を目指すことが「インターナショナルコース」の目標であることから、カリキュラムに大学進学に必要な学習を取り入れていることもこのコースの大きな特色として挙げられる。入学定員は20名前後で、調査書、推薦書、筆記試験、面接により選抜されることになる。筆記試験は、ポルトガル語コースの場合、文系あるいは理系のどちらを選択するかにより、受験する科目が異なる。文系を志望する際、国語・数学・英語の3教科を、そして、理系を志望する際は、数学・理科・英語の3教科を選び、基本的には日本語で受験することが義務付けられている。しかしながら、数学・理科・英語に関しては、ポルトガル語での受験も認められており、また、国語以外の科目の漢字にはルビをつけるという考慮もなされている。一方、英語コースの受験者は、国語・数学・英語を日本語で受験することがあらかじめ決められている。いずれの入学試験も2007年の2月に実施される予定である。

2) 定住化に向けた外国人児童・生徒の教育特区^[*16] —群馬県太田市—

群馬県太田市は、平成16年3月に「定住化に向けた外国人児童・生徒の教育特区」としての認定を受け、平成17年4月から、市内の公立小学校・中学校において日本国内、なら

16——太田市役所によると、構造改革特別区制度とは、「地域の特性に応じて地域を限定し、法律や政令、通達等の規制緩和など規制の特例措置を設けて、地域経済や全国的な規制緩和への波及を行い日本全体の経済の活性化を推進するもの」と記されている

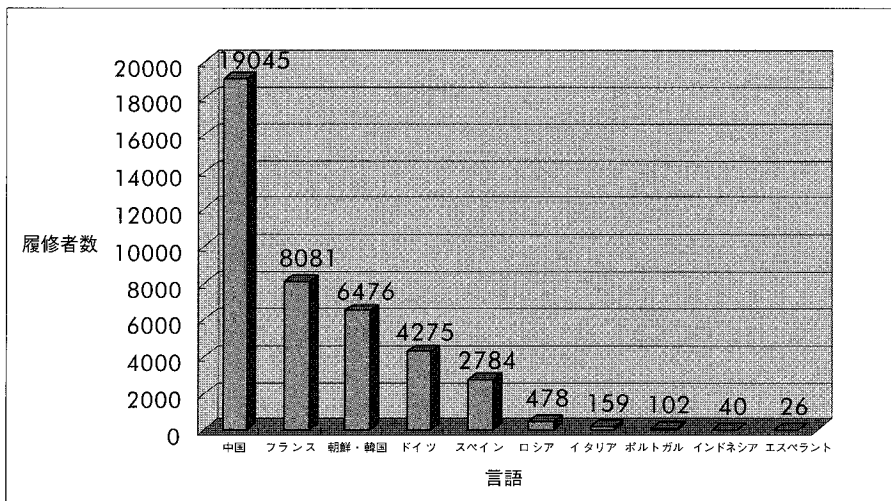
びに本国ブラジルから選抜された日本語・ポルトガル語のバイリンガル教員7名が日本語教室での授業を担当している。群馬県太田市は、県の南東部に位置する北関東でも有数な工業の町として知られているが、また、東南部にある大泉町も数多くの工場がひしめき合う工業都市であり、そこでの労働の多くは外国人労働者が担っている。市の外国人登録者数は8,992人で、市の総人口の約4.2%を占める（2005年12月末）。大泉町はというと、町の総人口が41,318人に対して、外国人登録者数が6,753人を数え、この町の6人にひとりが外国人という計算になる（2005年12月末）。この大泉町が「ブラジルタウン」と称されることからわかるように、外国人登録者数のおおよそ7割がポルトガル語を母語としたブラジル出身者である。こうした状況下、「太田市に在住する外国人の子どもたちの定住化のために」をスローガンに掲げ、平成17年4月に「定住化に向けた外国人児童・生徒の教育特区」を開始した。太田市によると、この制度は、公立の小・中学校の校区を6つのブロックに分け、各ブロックに集中校を配置し、日本語、あるいは、教科学習をバイリンガル教員と日本語担当教員が互いに協力しながら、子どもたちの習熟度に合わせて二言語でサポートを行うというものである。この結果、定住化に伴い、外国籍の子どもたちの教育的側面に犠牲が払われていたこれまでとは異なり、バイリンガル教員が導入されることで、外国籍の子どもたちが一日も早く日本の教育制度に適應すること、学習の理解が促進されること、そして、外国籍の子どもたちの将来の進路選択の幅が少しでも広がることが同市に期待されている[*17]。

3) 英語以外の外国語をカリキュラムに導入している高等学校

文部科学省が隔年で実施している「国際交流パンフレット（2005年6月）」によると、高等学校における英語以外の外国語科目の中で履修者数が最も多いのは中国語の19,045名、次に、フランス語の8,081名、そして、朝鮮・韓国語の6,476名と続く（[グラフ3] 参照）。一方、ブラジル人の母語であるポルトガル語は第8番目に位置し、公立、私立を合わせてもわずか9校でしか実施されておらず、履修生も102名である。このことから、ブラジル以外のラテンアメリカ諸国の母語であるスペイン語と比較して、同じニュー・カマーというカテゴリーに所属していても、ブラジル人の母語であるポルトガル語を外国語として導入している高等学校は非常に限られていることが[グラフ4]より読み取れる。また、2.1

において、日本語指導が必要な児童・生徒の状況を記したが、そこでは、母語がポルトガル語、つまり、ブラジル出身者の割合がもっとも高いことがわかった。しかしながら、その一方で、彼（女）らの母語であるポルトガル語やブラジル文化を学ぼうとする日本人学生、あるいは、外国籍生徒の母語や母文化の教育を提供しようとする教育機関は非常に少なかったことがわかる。とはいえ、前回、2001年の調査時と比較すると、わずか3校ではあるが開設学校数は増えており、今後、ますます増加することが予想される。

〔グラフ3〕 【高等学校における英語以外の外国語の履修者数^[*18]】



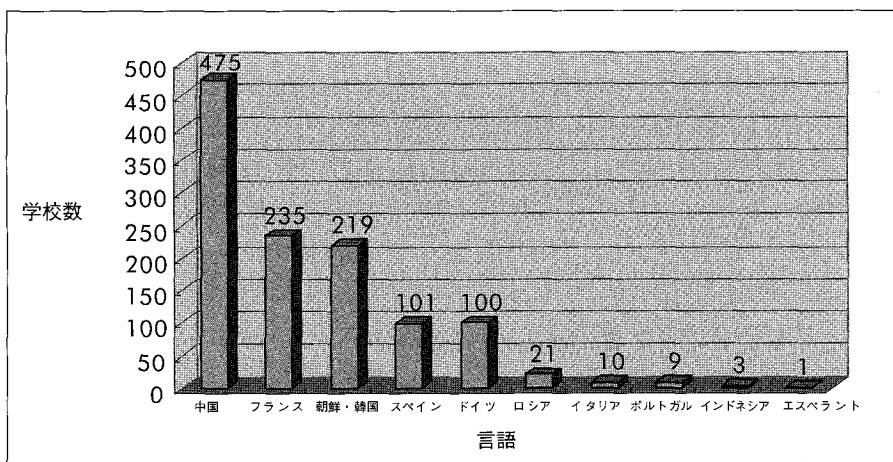
『国際交流パンフレット』より引用

ポルトガル語を学校設定科目のひとつとしてカリキュラムに導入している高等学校のうち、学校の所在を特定することができた愛知県立尾北高等学校について以下に記す。この高等学校は、江南市に位置する公立高等学校である。江南市には515名の日系ブラジル人が居住し、この数は県内の全66市町村のうち28番目である。ところが、隣接する小牧

18——— 文部科学省「高等学校における英語以外の外国語の開設について（2003年5月現在）」の統計結果を用い、筆者自身が作成したもの。もともとは表形式であったことを付記しておく。

市の日系ブラジル人の数は4,596名と県内で5番目に高い値を示す。こうした環境にある尾北高等学校には「21世紀の国際社会に貢献できる人材の育成を目指し、複数の外国語を学ぼう」を目標に掲げる「国際コミュニケーションコース」が設置されている。そこでは、開設当初から、英語以外の外国語として「フランス語」、「中国語」、「ポルトガル語」が開講されており、生徒はこれらの外国語の中から一つを選択し、第二学年の1年間、週一回2時間の学習を行う。いずれの言語も母語話者が授業を担当しており、2006年4月現在において、中国語14名、フランス語14名、そして、ポルトガル語は11名の生徒が選択している。

〔グラフ4〕 〔高等学校における英語以外の外国語の学校数〔*19〕〕



『国際交流パンフレット』より引用

いずれの取り組みにしても、依然として教育を担う人材や児童・生徒に適した教材の不足といった課題はあるものの、外国籍児童・生徒にとって非常に学びやすい環境が構築され始めているのは事実であろう。また、同時に、学校という同じ空間で共に学ぶ日本人児

19——— 文部科学省「高等学校における英語以外の外国語の開設について（2003年5月現在）」の統計結果を用い、筆者自身が作成したもの。もともとは表形式であったことを付記しておく。

童・生徒に対しても、外国籍生徒の母語や母文化の存在を改めて認識し、顕在化させる意味において役立つ取り組みであるといえる。現在、群馬県、静岡県といった外国人集住地域にのみ導入されているこうした教育システムを今後どのように各地域に広めていくかが課題として挙げられそうである。

7. おわりに

本稿では、外国籍生徒の高校進学者が近年増加傾向をみせる中、外国籍生徒がいかなる学習環境に置かれているのかについて、国や地方自治体の施策、ならびに、実際に外国籍生徒を受け入れている公立高等学校3校およびブラジル人学校1校の事例を紹介し、教員に対する聴き取り調査、および参与観察をもとに、現状と課題について述べてきた。まず、国の教育的施策において、小学校・中学校に在籍する外国人児童・生徒に対しては日本語指導を中心とする様々な取り組みがなされている。ただし、このたびの調査対象である高等学校に在籍する外国籍生徒に対しての教育的配慮に関しては地方自治体にまかされている感が否めない。つまり、外国籍生徒の教育への取り組みは自治体ごとにまったく扱いが異なるのである。先述のとおり、本稿で取り上げたA県の場合、各教育機関の連携のもと高校進学を控えた中学生、あるいは、高校入学を果たした者へのなんらかのサポートが行われている。しかしながら、こうした支援はなされているものの、外国籍生徒が実際に在籍する高等学校の現場の声に耳を傾ける限り、依然十分なものではないことが明らかになった。それらは、以下8項目に要約される。1) 入試制度のあり方、2) 日本語指導体制の確立、3) 定時制という組織構造、4) 学校に対するニーズの多様化、5) 休学・退学の増加、6) 受入れ校の教員間の連帯、7) 保護者と教員間のコミュニケーション、8) 日本人生徒と外国籍生徒間のコミュニケーション。ブラジル人学校に関しては、1) 生徒の将来への展望、2) ブラジル人学校に通う生徒への権利の保障である。

以上の課題の解決に向けて、NGOが掲げている6つの提言のうち、この研究テーマに最も密接な2項目とそのための施策[*20]を挙げてみる。

20——移住労働者と連帯する全国ネットワーク（編著）（2006）『外国籍住民との共生にむけて—NGOからの政策提言』pp.94-96 現代人文社・大学図書

○移住者の子どもの日本社会への適応を支援するため、国と自治体は次の施策を行う。

- ①日本語指導を公教育のなかに位置づけ、日本語を母語としない児童・生徒の学習する権利を保障する。
- ②家庭内言語が日本語でない児童を対象に、入学前指導を実施する。
- ③年齢別学年制にとらわれず、習熟度に対応した日本語教育プログラムを開発し、教材を準備する。
- ④日本語指導に当たる専門の教員を配置する。また、教員だけでは指導しきれない部分を補うため、広く地域社会に人材を求め、非常勤、ボランティア等の日本語指導教員を配置する。これらの指導員には、一般教員と同等の身分的・法的保障を与える。
- ⑤移住者生徒の高校進学を保障するため、日本語を母語としない生徒の受入れ特別枠を設け、これを拡充する。
- ⑥公立高校受験における定員内不合格を、直ちに禁止する。
- ⑦本人の母語による高校受験を認める。
- ⑧両親の母語による情報と相談の機会を提供する。
- ⑨国は、これらの施策に必要な、指導要領における位置づけ、財源の確保などを行う。

○民族学校、外国人学校の設置・運営を保障するため、次の措置をとる。

- ①民族学校・外国人学校に対し、助成金、免税措置、卒業資格において、学校教育法第1条に規定する学校（1条校）と同等の地位を認めるための法改正を行う。
- ②地方自治体は、すべての外国人学校、民族学校に対して、学校の認可、助成金の交付、廃校となった公立学校の校地・校舎の無償貸与などの積極的措置を講ずる。
- ③各関係機関は、すべての民族学校・外国人学校に対して、通学定期、学校保険、学校保健、給食、奨学金制度、通学や学内での安全対策などにおいて、1条校と同等の扱いをする。

5年間にわたるCOE研究プロジェクトの締めくくりとして、2006年10月15日、大阪大学中之島センターを会場として国際シンポジウムが開催された。著者らが掲げたテーマは学校現場を軸とした「共生の現在と未来」であった。そのために、5年間の研究活動を通して築いてきたネットワークから5名の協力者に講演を依頼した。その目的は、各スピーカーからの講演をリソースとして会場の一般参加者を巻き込み、著者らを含めた研究グ

ループのメンバーと講演者がともに分かち合うことで、外国人児童・生徒に関する認識を深め、彼（女）らに対する教育の現状を把握し、今後の教育のあり方を再考することであった。

以下では、講演者5名が現在、外国人の子どもたちの教育に対してどのようなことを感じているのか、当日の講演の内容を簡単に記す。まず、文部科学省の外国人児童・生徒教育担当者は「我が国の外国人児童生徒教育」というタイトルで講演し、統計資料を用いながら現在文部科学省で実施されている教育的施策を説明するとともに、「親の生活が安定しないと子どもの生活も安定しない」ため大人への日本語教育や生活環境整備が必要であること、外国人学校の管理・運営については当該政府にも責任の主体があるため、外国人住民の出身国政府と日本政府が連携する必要があるということ、外国人労働者を雇用して利益を得ている存在としての企業や産業界の社会的責任もあること、多文化共生社会を築きあげるためにはホスト社会である日本人住民側の施策整備と同時に、外国人住民の自立を促すことも必要不可欠なことであるということを強調した。

次に、「定時制高校における外国籍生徒の現状と課題」というテーマで外国人生徒が在籍する高等学校の教員による講演が行われた。そこでは、教員の生の声から高等学校という教育現場で今何が起きているのかということやうかがい知ることができた。そして、休学および途中退学者が多いこと、教員間で外国人生徒への教育に関してギャップが生じていること、子どもが抱える問題を解決するためには、まず、彼（女）らの親が直面している問題を解決することが望まれるということが指摘された。

また、スピーカーとして日本に在住する日系ペルー人、日系ブラジル人合わせて3名が声をあげ、彼（女）らが日常生活を送る中で感じている子どもの教育に関する様々な問題意識について語った。まず、日系ペルー人4世の大学院生は「進学を希望する日系南米の子どもたち」というタイトルで、自らの実体験を交え、外国籍の子どもたちが学習に必要な日本語能力を習得することが非常に困難であるため、その結果、将来進むべき選択肢が狭まっていること、また、たとえ外国人生徒が高等学校や大学進学を希望したとしても、サポート体制が十分ではないためあきらめざるを得ない状況が存在するということを指摘した。次に、二人の子どもが公立小学校に通う日系ブラジル人男性は、「外国籍児童保護者からの声」というタイトルで発表した。特に、子どもと親の関係について、外国人児童の両親は就労に勤しみ、その結果、子どもとのコミュニケーションをとる時間が不足しがちである。しかしながら、子どもをかわいがり、子どもの話に耳を傾ける心の準備がいつ

もできていることが最も重要なことであると訴えた。最後に、公民館で子どもたちにポルトガル語を教えているブラジル人女性は「社会的アイデンティティと母語について」というタイトルで聴衆に語りかけた。子どもたちがポルトガル語を勉強するということに対して、単に、彼（女）らがポルトガル語で読み書きができるようになることを最終目標としているわけではなく、母語を保持することは子どもたちが言語的、文化的な資源を有することになると同時に、子どもの権利を保障することにつながるということを述べた。

シンポジウムを終えて、著者らは各講演者、特に外国人の講演者に次のように尋ねてみた。「こういう場に参加して、何を感じましたか？」以下、その問いに応答した2名の感想をここに記す。

私は一応、日本語を話すことができます。そんな私がこのようなシンポジウムに参加することで、日本語を話すことができない日系ペルー人が抱えている悩みを私という人間を通して、シンポジウムの参加者に伝えることができたという点が非常によかったと思います。
(日系ペルー人)

シンポジウムに参加して、外国人のこどもたちの教育、さらには日本の将来について多くの人々が関心を持っているということを知り、非常に嬉しく思いました。
(日系ブラジル人)

シンポジウム終了後、会場において各講演者に対して個別に質問を希望する者が後を絶たず、このテーマへの関心の高さが著者らにも伝わってきた。また、このことは参加者から回収されたアンケート結果からもうかがい知ることができる。シンポジウム参加者50余名中、33名からアンケートを回収することができた。その回答を、＜出席してよかったと思う点＞、＜残念だと思った点＞に分けて、以下に記す。

＜出席して良かったと思う点＞

- ・「当事者、当事者に接する方々のお話は、この日本社会が大変大きな壁となって外国人の前に立ちちはだかっているかを改めて教えてもらった。壁をくずす作業をしていきたい」
- ・「5名のスピーカーから共通して学んだこととして、外国籍家庭では仕事が不安定で移動が余儀なくされることが多いということです」

- ・「親の労働時間の長さに加えて、コミュニケーションの困難さ、学校との連携のむずかしさを具体的に語っておられたのが印象的です」
- ・「普段聞けない政府の取り組みがどのようにされているか、直接の説明を聞くことができ、有意義であった」
- ・「ゲストスピーカー個々人の体験を聞くことができ、個別の状況に対する理解はできたように思います」
- ・「たくさんの新しい統計的資料があり参考になりました。また、文科省では外国人子弟の問題に着目し、働きかけが進んできているという印象を受けました。今後の施策強化に期待しています」
- ・「高校の先生のお話から、ホスト社会の意識の薄さが実感として伝わりました。今までに研究者の報告を通して知ったことを（本日は）直接聞くことは（ができて）意義がありました」
- ・「(外国人生徒の) 中退者の多さに驚きます。全日制高校の日本人生徒も将来の目標をもたないままにやめていきますが、それを上回る数の多さに驚きました」
- ・「(スピーチの内容が) 各々それぞれに特徴的でした。外国籍者のスピーチが日本語力にやや問題があり、聴きづらかったのもやむをえないのでしょうね」
- ・「生徒が日系人ということで、就職を断る企業の話が出てきましたが、外国人労働者の必要性が叫ばれているにもかかわらず、自分たちの都合にあわなければ雇用しない閉鎖性を（改めて）感じました」
- ・「社会の空白帯におかれている外国人児童・生徒の問題がよくわかりました」
- ・「『親の生活が安定しないと子どもの生活は安定しない』という言葉が印象的でした」
- ・「すばらしいシンポジウム開催に心から感謝します。今後も幅広い人々の参加と可能な取り組みをお願いします」

<残念だと思った点>

- ・「今日の話のなかで、COEの成果はどれでしょうか？最先端の研究成果が感じられません。この点では、はっきりいって期待はずれです」
- ・「とてもいい内容だったが、それらがどれほど国の政策に反映されているかは疑問だ」

このシンポジウムを通して、日本における外国籍児童・生徒が置かれているハード面、

および、学校や家庭での現状、保護者との関係といったソフト面の実態をより明確な知識として享受し、そのことが参加者自身のとるべき態度を見つめ直し、将来に向けてより現実的にこの課題に取り組み、行動にも反映していきたいと考える人がひとりでも出てきたことは非常に意義深いことであつたと思われる。一方、残念だと思った参加者はこのシンポジウムにおいてCOEの研究成果が語られなかったことに不満があるようである。著者らの考えに基づくと、研究とは、まず、公平な目で客観的に現実を観ること、そして、それを相応しく記述・分析するための理論構築を打ち立てること、そして、その内容を報告書や論文という形にまとめること、こういった研究姿勢が中核となる。しかし、この段階で終わってしまうと、「研究のための研究」になってしまう恐れがある。したがって、次のステップは密接に関連するテーマを広く聴衆に投げかけ、お互いの対話を通して、それぞれの立場から意見を出し合い、ゴールに向けて課題解決を目指すことである。さらに、その結果を記述・報告することによって、最終的には政策（将来へ向けての提言）へとつなげてゆくべきだろう。こういったプロセスは研究者のみが担うのではなく、日本社会を構成する人たちひとりひとりが当事者となり、その課題に向けてどのような対策を講じたらよいのかを共有することにつながっていると思われる。

今回の国際シンポジウムは、そのための場を提供することであつた。外国人の子どもたちに対する教育を考えると、日本社会で生活するすべての人が当事者となり、同一の目線でひとつの課題に立ち向かうことが必須であろう。日本人住民、外国人住民が共に集い、共に語らうことが共生の壁を取り払うための手だてであることを願ってこの稿を締めくくりたい。

謝辞

足掛け5年にわたり、この研究を進めていくために多くの人々のお世話になりました。深く感謝いたします。この研究のおかげで、いろいろな方々との出会いがあり、私たち自身もそれによって豊かになったことをみなさまにお伝えしたいと思います。

[つだあおい・大阪大学大学院言語文化研究科教授]

[こうさかかつみ・大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程]

[参考文献]

- 移住労働者と連帯する全国ネットワーク（編）（2006）『外国人住民との共生にむけて—NGOからの政策提言』現代人文社・大学図書
- 榎井縁（2000）「新しい外国人・ニューカマーの子どもの日本語・母語指導について—公立高等学校での受け入れを中心に」『日本のバイリンガル教育』pp.128-164 明石書店
- 小内透（2003）『在日ブラジル人の教育と保育—群馬県太田・大泉地区を事例として—』明石書店
- 高阪香津美・津田葵（2005）「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」『言語の接触と混交 共生を生きる日本社会』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」pp.31-56
- 多文化共生ネットワークB（2006）『不就学児童生徒支援からの多文化共生づくり』多文化共生ネットワークB
- 趙 衛国（2005）「公立高校に在学する外国出身生徒の現状と進路をめぐって—神奈川県における質問紙調査と聞き取り調査から—」『中国系移住者からみた日本社会の諸問題』財団法人社会安全研究財団pp.139-186
- 中日新聞 B版 2006年10月4日号
- 津田葵（編著）（2003）「第2章 日系ブラジル人のコミュニケーション—広島県東部地域の事例研究—」『言語の接触と混交 日系ブラジル人の言語の諸相』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」pp.124-179
- 津田葵・高阪香津美（2006）「中国地方外国人集住地域における共生への歩み—交流のきっかけづくり—」『言語の接触と混交 共生を拓く日本社会』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」pp.7-66
- 毎日新聞 A県版 2006年9月5日号
- D高等学校（2004）『日系人生徒とともに 国際理解教育』VOL.8
- D高等学校（2005）学校便覧
- E高等学校（2006）学校要覧
- F高等学校（2005）学校要覧
- 文部科学省文部科学省大臣官房国際課（2005）『国際交流パンフレット』

[参考ホームページ]

愛知県国際課ホームページ

<http://www.pref.aichi.jp/kokusai/>（2006年10月10日付）

太田市ホームページ

<http://www.city.ota.gunma.jp/gyosei/0020a/010/04/teijyukatop.htm>（2006年10月10日付）

群馬県ホームページ

<http://www.pref.gunma.jp/index.html>（2006年10月10日付）

浜松市立高等学校

<http://www.city.hamamatsu-szo.ed.jp/ichiritsu-h/> (2006年10月10日付)

浜松市ホームページ 2005年5月24日 市長定例記者会見

<http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/square/room/interview/> (2006年10月10日付)

法務省入国管理局 2005

<http://www.immi-moj.go.jp/> (2006年10月10日付)

三重県生活部国際室 2005

<http://www.pref.mie.jp/KOKUSAI/hp/main.htm> (2006年10月10日付)

文部科学省 2004「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」

http://211.120.54.153/b_menu/toukei/001/index32.htm#top (2006年10月10日付)

文部科学省 2006「帰国児童生徒教育等情報について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kiko_zi0.html (2006年10月10日付)

「共生」の時代における民族と言語、学校

呉 恵卿／植田晃次

1. はじめに

筆者らは、最近注目を浴びている在日ブラジル人の研究や「日本人残留孤児」などの問題、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ー、ホスト社会とのコミュニケーションといった「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世紀かけてたどってきたということに注目し、「オールド・カマー」と「ニュー・カマー」の接点となっている韓国系民族学校に焦点を当てて、学校内での「共生」やホスト社会との「共生」などについて研究を進めてきた。呉・植田（2005）では、A地域のB中学校でフィールドワークを行い、「共生」の実践共同体として機能している学校の実情を明らかにした。さらに、今まで画一的・排他的なものとして暗黙のうちに認識されてきた「民族学校」や「民族教育」が、事実上「共生」を生きる日本社会に様々な面において貢献している実態を紹介し、「民族学校」や「民族教育」は静的・固定的のものではなく、ホスト社会との相互作用によって、日々変化し続けるものであることを述べた。

呉・植田（2006）では、「共生」を実践する場としての民族学校の実態について、呉・植田（2005）と同じフィールドであるB中学校を対象に考察を行った。そして、生徒と教師のほぼ全員を対象にしたアンケート調査の分析結果を中心に、学校内で「共生」を脅かしている要素やそれに対する対処方策について記述した。B中学校内での「共生」の課題に触れながら、さらにこの学校で実施している「民族教育」の現状についても述べ、将来の実践的課題である多面的な「多文化共生教育」との関係について考察を行った。そして、現在の民族教育はエスニック・アイデンティティーの保持とそのためと言語教育が中心となっており、その視点が主に「自己」に向けられていることを指摘した。一方、「多文化共生教育」というのは「自己」の認識の上で「他者」と積極的に交流する相互的視点を持つも

のであるということを述べ、多文化共生教育の概念が、方向性を模索中の民族教育の将来に向けてひとつの可能性を示唆するものであることを記述した。

本報告書では、これまでの研究成果を踏まえつつ、同じく韓国系民族学校でありながら、他の民族学校とは様々な面で異なるD学校について紹介し、まさに「共生」を紡いでいる現在の日本社会において、果たして民族学校の存在は必要なのかどうか、そして多言語・多文化といった多様性の共存・共生時代において「ことば」が持つ意味や役割は何かといった側面について考察を行なう。さらに、現在日本に所在する韓国系民族学校における「国際化」の動きを紹介し、時代の要求に応じて変化しつつある「民族教育」の多重性・多様性について総合的に記述を試みる。

「多文化共生」あるいは「共生」と「民族教育」との関連性についての著述は少なくない。しかし、その殆どは明らかに多文化社会として知られているアメリカやオーストラリア、カナダ、マレーシアなどに関するものが多く、日本社会を対象にアカデミックな視点から行なわれた研究はあまり見られない。また、日本社会において「多文化共生」と「民族教育」とを関連付けている書物を見ると、その内容は大抵『多文化共生』のためには民族教育を受ける権利が必要だ」という一般論にとどまっており、実際フィールドワークなどによる学際的・経験的研究は今始まったばかりの段階といっても過言ではない。今まで行なってきた研究（呉・植田2005、2006）に加えて、今回の研究が「民族学校」に関連する今後の学際的研究において牽引車の役割を果たすことを期待する。

2. 調査対象とその方法

今回、調査を行なったのは、C地域にある韓国系民族学校のD学校である。この学校は、現在日本にある4校の韓国系民族学校の中で、唯一「各種学校」の枠に属している。学校に関しては3.で詳しく述べることにし、ここでは当校に対する調査方法とその内容について述べる。

今回の調査は、当校のホーム・ページ（以下、HP）に基づいた情報に加え、インタビュー調査、聞き取り調査、授業参観などといった方法で行なわれた。特に、当校のHPは、日本にある公立学校などや他の韓国系民族学校、朝鮮学校とは区別される、この学校における大きな特徴の一つである。従って、この学校の紹介に先立ち、ここでは今回の調

査で非常に有効な資料となった当校のHPについて詳しく紹介し、その後インタビューや授業参観時に見られた民族誌的情報についても記述する。

2.1 D学校のHP

当校のHPは[図表1]から分かるように、様々な内容を持つ多数の欄によって構成されている。HPの構成要素を出来る限りそのまま全て載せているが、ここでは紙面の都合上、下位カテゴリーなどを省略したところもある。当該サイトは全て韓国語のみの表記となっているが、理解を助けるために韓国語の横あるいは下にそれぞれ日本語訳をつけた。

[図表1] HPの構成

 사이트맵 우리학교 구성을 일눈에 보실 수 있습니다. 	학교소개 (学校紹介)	학교사랑 (学校への愛)	초등부 (初等部[*1])
●학교장교육방침 (校長の教育方針) ●설립이념 (設立理念) ●학교현황 (学校の現況) ●학교연혁 (学校の沿革) -연간계획 (年間計画) ●학교상징 (学校の象徴) ●교직원소개 (教職員紹介) ●교장선생님께건의 (校長先生への提案) ●오시는길 (アクセス)	●이사회 (理事会) ●PTA ●동창회 (同窓会) -동문소식 (同門の便り) -후배들에게 (後輩たちへ) -선생님찾기 (先生の検索) -추억속으로 (思い出の中へ) -동문찾기 (同門の検索) -동문회방명록 (同門会芳名録) ●학교옛날사진 (学校の昔の写真)	●초등부소개 (初等部の紹介) -초등부현황 (初等部の現況) -시정표 (校務の日程と時間表) -연간계획 (年間計画) -교육과정 (教育課程) -특기적성개발교육 (特技適性開発教育) -교육활동 (教育活動) -새소식 (ニュース) -문고답하기 (質問と返答) -자료실 (資料室) ●학급홈페이지 (学級HP) ●칭찬합시다 (褒めましょう) ●웃음과재치 (笑いとウィット) ●독서토론방 (読書・討論の部屋) ●선생님 사랑해요 (先生、好きです) ●추천사이트 (おすすめリンク)	

중/고등부
(中・高等部)

선생님방
(先生の部屋)

토요학교
(土曜学校)

●중/고등부소개 (中・高等部紹介) ●학급소개 (學級紹介) ●축하합니다 (おめでとう) ●선생님께 (先生へ) ●내가 찍은 사진 (私が撮った写真) ●자료실 (資料室) ●추천페이지 (おすすめリンク)	●교직원 공지사항 (教職員へのお知らせ) ●초등부 (初等部) ●중/고등부 (中・高等部)	●연혁 (沿革) ●운영의 전반적 내용 (運営に関する全般的內容) ●교육과정 (教育課程) ●우리반 게시판 (我々のクラスの掲示板) ●모집안내요강 (募集案内要項) ●공지사항 (お知らせ) ●새소식 (ニュース)
--	---	---

Immersion

- English at Ds -English Program -Grade 1-2 English -Grade 3-4 English -Grade 5-6 English	-Science Immersion -Language Arts -English Library ●Immersion Classes
---	--

HP에載せられた學校의 紹介や入学・募集要項、ニュースや行事の紹介などは、日本の公立學校などや他の民族學校でもしばしば見られる。しかし、「校長先生への提案」、「同窓会」、更に全ての教職員について担当教科目や担当クラス、業務の内容および役職などが写真とともに載せられた詳細な「教職員の紹介」などは、日本の學校では殆ど見られない珍しいものである。特に「同門の検索」や「先生の検索」の場合、日本語訳を読んでも一瞬何を意味するのかわからないだろう。これは、韓国にある學校のHPではよく見られる一般的なコーナーで、探したい先生や同門、同級生についての情報を入力すると、その人

1 ——— 小学校に相当する。また、中等部・高等部は、中学校と高校に相当する。

に関する新たな情報や連絡先などの検索が可能になっているシステムのサイトである。

「校長先生への提案」や「先生へ」といった欄も、日本ではあまり見られないものである。普通、「お問い合わせ」のためのメール・アドレスが表記されているだけで、これを活用したHP上でのコミュニケーションというのは殆ど見られない。また、このような欄が設けられているとしても、その提案あるいは質問の内容にアクセスできる人は、それを書いた本人と学校関係者くらいで、一般の人々には出来ないのが普通である。しかし、この学校の場合、許可された人のみにアクセスが可能であることを意味する鍵マーク[🔑]付きの情報以外は、韓国のHPでよく見られる傾向と同じく一般の人々にも自由なアクセスが許容されている。それでは、これらの欄にはどのような形でどのような内容が盛り込まれているのだろうか。まず、「校長先生への提案」から見てみよう。

〔図表2〕 「校長先生への提案」

등록된 글 :85개 현재 :01/05 페이지

번호 (番号)	파일제목 (タイトル)	작성자 (作成者) ^[*2]	일시 (日時)	조회 (接続者数)
085	▶ 질문 드립니다...🔑 (質問です)	이상만	10/02	12
084	▶ 고등부 제이班的 일본대학 진학문 📧 (高等部J班の日本の大学への進学の件)	나리엄마	09/26	02
083	▶ 고등부J班的 일본대학진학건 📧 (高等部J班の日本の大学への進学の件)	나리엄마	09/25	08
082	▶ 중학 및 고등학교 입학문의 (中学及び高等学校の入学のお問い合わせ)	안미홍	09/20	75
081	▶ 4월학기 초등학교 입학 문의 📧 (4月学期の小学校入学のお問い合わせ)	문선희	08/25	98
080	▶ [Re] 4월학기 초등학교 입학 문의 (4月学期の小学校入学のお問い合わせ)	홈관리자 ^[*3]	08/25	111
079	▶ 교사채용 📧 (教師採用)	김유진	08/14	140

2——— 프라이버シー保護のため、〔図表2〕と〔図表3〕、〔図表4〕に出てくる人名やペンネームについては、筆者が作った仮名を使用した。

3——— 「홈관리자」とは、「HPの管理者」のことである。

078	▶ 전학과 관련하여 문의드립니다.  (転校に関するお問い合わせです)	박미성	07/11	119
077	 [Re] 전학과 관련하여 문의드립니다 ~ [7] (転校に関するお問い合わせです)	홈관리자	07/11	224
076	▶ 교사 채용에 대하여 알고 싶습니다. (教師採用について知りたいです)	박상희	06/19	217
075	 [Re] 교사 채용에 대하여 알고 ~ [1] (教師採用について知りたいです)	홈관리자	06/19	291
074	▶ 파견근무가 가능한가요? (派遣勤務は可能でしょうか?)	김상호	06/08	189
073	 [Re] 파견근무가 가능한가요? (派遣勤務は可能でしょうか?)	홈관리자	06/09	224
072	▶ 입학조건이요 (入学条件に関する質問です)	조아라	06/04	176
071	 [Re] 입학조건이요 (入学条件に関する質問です)	홈관리자	06/05	218
070	▶ 입학 조건에 대하여... (入学条件について...)	이민홍	05/21	199
069	 [Re] 입학 조건에 대하여... (入学条件について...)	홈관리자	05/21	221
068	▶ 학교 입학에 관하여 문의드립니다 ~ [1] (学校入学に関するお問い合わせです)	김상수	05/10	250
067	▶ 학교현황 (학급편성부) (学校現況 [学級編成部])	심은주	03/18	272
066	 [Re] 학교현황 (학급편성부) (学校現況 [学級編成部])	홈관리자	03/20	270

<< < PREVIOUS 01 02 03 04 05 NEXT > >>

このページから分かるように、「校長先生への提案」では実際学校や校長先生に対する「提案」というより、保護者からの問い合わせなどが中心となっている。その内容を見ると、入学や転校に関する情報の要請が一番多く、この学校での就職を希望する人からの質

問なども多数見られる。個人のプライバシーに関わっているものや学校の機密に当たる情報に関しては、鍵マークがついて一般の人々にはアクセスが禁止されているが、そのほかの一般的な質問およびその答えについては誰でもアクセスが可能になっている。

載せられた問い合わせの場合、質問者本人が置かれた具体的な状況の説明を含めたものなどもしばしば見られる。誰が、どのような内容を、どのような形で問い合わせしているのを見るために、その中で1つだけ紹介しよう。原文はすべて韓国語で表記されているが、ここでは日本語訳もつける。

[図表3] 保護者からの問い合わせ

작성자 (作成者)	이민수 (李民朱)
작성일 (作成日)	2006/05/10 14:08:58
제목 (タイトル)	▶ 학교 입학에 관한 질문입니다 (学校入学に関するお問い合わせです)
조회 (アクセス)	읽은 사람 (読んだ人 : 251 人) 글번호 (文の番号) 68/85

안녕하세요 여기는 경기도 일산입니다. 2006년 10월 학기에 유학비자로 일본에 가게 됐는데 아이들 학교문제가 제일 걱정입니다. 가족은 저와 집사람 아이 2명입니다.

큰아이는 한국에서 현재 외고 2년 재학중이고 작은아이는 초 3년생입니다.

10월 학기에 맞추어 가면 바로 입학 이 가능한지요? 홈페이지의 글들도 다 읽어보았습니다. 만 대기자명단에 올리면 어느 정도나 기다려야 하는지요? 아니면 바로 입학이 가능한지요? 한국에서 미리 서류준비해 두면 어떨까 하구요.

아이들은 작년에 3년 동안 뉴질랜드에서 공부한 경험이 있는 관계로

영어 공부에 더욱더 치중했으면 하는데 가능한지요?

큰아이는 장래 대학입학을 영어권 학교로 생각중입니다.

아이들을 일본인 학교에 입학시키는 것 보다는 한국 학교에 다니게 하고 싶습니다.

그럼 답변주시면 감사하겠습니다. 수고하십시오.

(こんにちは。こちらは韓国京畿道一山です。2006年10月から始まる学期に留学ビザをもらって日本に行くことになったのですが、こどもの学校問題が一番心配です。家族は私

と妻、そしてこどもが2人です。上の子は現在外国語高等学校2年に在学しており、下の子は小学校3年生です。

10月から始まる学期に合わせて来日すると、貴校にすぐ入学することは可能なのでしょうか？ HPに乗せられた情報もすべて読んでみたのですが、待機者名簿に載せた場合、どれくらい待たなければならないのでしょうか？ それとも早速入学するのも可能でしょうか？（可能であるなら）韓国で前もって書類を準備しておいた方がいいのでは、と思っていますところですよ。

こどもたちは去年まで3年間ニュージーランドで勉強した経験があり、英語の勉強にもっと力を入れたいと思っているのですが、可能でしょうか？ 上のこどもは、将来英語圏の大学に進学したいと希望しています。こどもたちを日本学校へ入学させるよりは、韓国学校に通わせたいのです。それでは、返信をお待ちしております。ありがとうございました。）（筆者記）

この問い合わせの場合、本人やこどもたちが置かれている状況や要望などを詳しく紹介しながら情報やアドバイスを求めている。就職などの問い合わせでは、メール・アドレスは勿論、電話番号まで明記されている場合が多く、ある程度のプライバシーの露出に関してはさほど気にしないように見える。この問い合わせに対する学校側の返答では、この問題について責任教員と直接相談するようになっている。学校の業務上、保護者や質問者からの全ての質問に対してリアルタイムに答えているわけではないが、大体誠実に返答している様子が窺える。

入学や就職に関する内容が中心となっている「校長先生への提案」に比べて、「先生へ」の欄では「夜間の自主学習^[*4]」や「夏休みの課題」など、授業に関する質問の他、〇〇先生を具体的に指定している質問などが見られる。

4———夜間の自習学習は、韓国の高校などで以前から一般的に行われる学習形態で、放課後学校に遅くまで残って先生の監督のもとで自習する時間を指す。

[図表4] 「先生へ」

등록된 글:39 개 현재:01/02 페이지

번호 (番号)	과일제목 (タイトル)	작성자 (作成者)	일시 (日時)	조회 (接読者数)
039	질문입니다. (質問です)	김영 민	09/28	39
038	☛ [Re] 야간자율 학습에 대하여 (夜間の自主学習について)	김영하	09/08	90
037	☛ [Re] [Re] 야간자율 학습에 대하여	이미연	09/08	64
036	☛ [Re] 야간자율 학습에 대하여	이주영	09/05	96
035	☛ [Re] 야간자율 학습에 대하여	이상아	09/05	74
034	☛ [Re] 야간자율 학습에 대하여	김세희	09/05	64
033	☛ [Re] 야간자율 학습에 대하여	김만식	09/05	71
032	☛ [Re] 야간자율 학습에 대하여	김희정	09/05	59
031	☛ [Re] 야간자율 학습에 대하여	황서희	09/05	73
030	☛ [Re] 야간자율 학습에 대하여	최상인	09/05	81
029	안미선 선생님께 (アン・ミソン先生へ)	유민하	08/26	111
028	김정태 선생님께... (金ジョンテ先生へ)	홍재용	08/23	82
027	김상훈 선생님 메일을 알고 싶습니다*~ (金サンフン先生のメール・アドレスを知りたいです)	이완수	08/20	61
026	고1 담당영어선생님들께 (高1担当の英語の先生へ)	정동영	08/20	87
025	☛ [Re] 고1 담당영어선생님들께	David Chung	08/22	42
024	일본에 현재 갈수있는 과학관 소개해주세요 (日本で現在開館中の科学館を紹介してください)	안민자	08/08	51
023	중2 수학 여름방학 숙제 (中2の数学夏休み)	조영상	07/26	120
022	☛ [Re] 중2 수학 여름방학 숙제	정동영	07/27	51
021	일본어 보충 학습을 (日本語補充学習を...)	윤미애	07/21	106
020	임진영 선생님께 (イム・シニョン先生へ)	박은지	07/17	162

<< < PREVIOUS 01 02 NEXT > >>

[図表4]の[030]から[039]までは、「夜間の自主学習」という同じテーマについて質問や意見交換などが活発に行われている。「우리 학교의 홈페이지가 학교의 정보를 서로 나누고, 좋은 의견을 수렴할 수 있는 또 하나의 열린 공간이 되기를 기대합니다. (私たちの学校のHPが、学校の情報を分かち合い良い意見を収斂できるもうひとつの開かれた空間となることを期待します。)」と、現校長先生が「学校長教育方針」で述べた「期待」通り、当校ではHPを活用した積極的な意見交換が行われている。HPを積極的に活用した形での教師と保護者間、あるいは教師と生徒間のコミュニケーション及び意見交換は、IT大国とも呼ばれる韓国の学校では以前から導入されているが、「韓国」系学校である当校でもこのシステムを有効・適切に使用しているのである。

当校のHPについて具体的な事例を紹介しながら述べてきたが、このようにHPには盛りだくさんの欄と面白い情報が満載されており、本格的なフィールドワークを行なう前に学校に対する様々な情報を収集することができた。また、これらの情報は校長先生らに対するインタビューや学校の授業参観にあたっても、有用な事前知識として生かすことができた。HPから得られた情報を基に事前に質問項目を詳しく準備したことにより、短い時間を効果的に活用し、用意した全ての質問が可能であった。また、「文」による、学校の保護者あるいは今後入学を希望する生徒の保護者、韓国に住んでいる求職者からの「声」は、実際フィールドワークを行なってもなかなかその収集が難しいが、HPのおかげで（あるいはHPにアクセスできたおかげで）これらの情報も入手することができたのである。

2.2 フィールド調査の概要

筆者らは学校を訪問して校長先生と校監先生^[*5]にインタビューを行なった。校長先生とのインタビューは全て韓国語で行なわれたが、筆者らが十分な韓国語能力を持っていることから、校長先生も快く筆者らの質問に答えてくださった。また、校長先生の案内で初等部（小学校）から高等部（高校）までの授業を参観することができた。本稿の主な対象となる中学生だけではなく小・高まで見ることはできたのは、もう一つの収穫であった。実際、筆者らが訪問した際、高校3年の教室は空っぽになっており、その理由を校長先生は教えてくださったのである（3.2.4参照）。また、D学校のセールス・ポイントであるイマー

5——— 日本の学校の教頭にあたる。

ジョン授業を参観することもできたが、これについては後ほど詳しく述べることにしよう。

また、中学校全般を担当する校監先生ともインタビューを行なうことができた。校監先生の場合、この学校に来てから25年も経っており、ある面ではこの学校の「生き証人」とも言える。校監先生からは現在の学校・生徒の様子だけではなく25年前当時の学校の状況なども聞くことが出来た。なお、校監先生とのインタビューは全体を通して韓国語で行なったが、途中では日本語も使いながらインタビューを進めた[*6]。同じ韓国人でありながらも言語や生きてきた背景が異なっている両先生とのインタビューは、ある面ではそれ自体が有効な資料になったのである。

次に、この学校について概観し、他の韓国系民族学校とはどのような面で共通し、どのような面で異なっているのかについても簡単に述べる。

3. D学校について

3.1 一般的な概要

D学校は1950年代前半に開校した韓国系民族学校である。韓国政府からはつとに1960年代初に学校法人としての認可を受けているが、日本の学校教育法の「一条校」としては認定されておらず、各種学校扱いである。初等部・中等部・高等部から成っており、校長先生の「명실공히 한국학교 (名実ともに韓国学校)」ということば通り、上海・シンガポールなど世界に数十箇所ある韓国学校のひとつという位置づけである。教育目標は「세계화의 주역이 될 줄모이고 尊敬받는 韓國人育成 (グローバル化の主役になる、有用で尊敬される韓国人の育成)」である。

[図表5] のように生徒[7]数は各学年2クラス計80名前後で初等部が計442名、中等部が251名、高等部が238名である(2006年5月)。このほか韓国語が不十分な生徒からなる

6———校監先生は日本生まれの在日韓国人で、第一言語は日本語である。韓国語も堪能ではあるが、実際授業(1班)や生徒との会話でも日本語を使っており、日本語の方が話しやすいのは言うまでもない。しかし、インタビューの際は校長先生も同席しており、まだ日本語がうまく理解できない校長先生に配慮して、筆者らと校監先生は出来るだけ韓国語でインタビューをするように心がけていたのである。

7———本稿では便宜上、初中高等部の児童・生徒をまとめて「生徒」と呼ぶ。

クラス（「J班」）が設けられている。初等部の場合、出生地別に見ると、本国：日本はおよそ2：1の割合になっており、前者は主として駐在員等のこどもである。日本人の生徒も若干在籍するが、それほど多くはないという[*8]。開校から2003年までに小中高等部を合わせて7500余名の卒業生を輩出している。

〔図表5〕 D学校の在校生（2006年5月31日）

	初 等 部						
学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
男子	44	40	48	45	37	28	241
女子	33	41	33	33	30	31	201
計	77	81	81	78	67	59	442
クラス数	2	2	2	2	2	2	12

	中 等 部				高 等 部			
学年	1年	2年	3年	計	1年	2年	3年	計
男子	49	29	43	121	44	36	35	115
女子	41	42	47	130	38	45	40	123
計	90	71	90	251	82	81	75 *	238
クラス数	2	2	2	6	2	2	3	7

*「J班」21名（男：7、女：21）を含む。

進路については、進学では日韓の大学に渡っており、日本の大学の場合、留学生枠やOA入試が、韓国の大学の場合、在外韓国人枠が利用されることも多いという。

校長は1968年から本国政府の派遣を受けており、教員については、「派遣教師」[*9]が10名（校長を含む）で、在日韓国人教員は4・5名と少数である[*10]。また、イマージョン

8——— 呉・植田（2005、2006）で対象としたB中学校の場合、日本人生徒のうち、クラブ活動でその分野で強豪となっているものに入るために入学してくる者が一定数存在する。

9——— 任期は3年で、5年まで延長が可能である。

10——— 設立当初は在日韓国人を主とした対象とする学校であり、校監先生によれば、当時は在日韓国人と本国からの生徒の割合が約半数ずつ、「派遣教師」は初等部に1名、中高等部に3名程度であったという。

教育を受け持つ英語母語話者が講師として多数在職しているほか[*11]、日本語担当として日本人教員も数名在職している。

教育課程は韓国の学校に準じ、言語教育、とりわけ後述のイマージョン教育を中心に英語教育に注力している点が大きな特徴である。これは韓国の教育における趨勢にしたがったものであると見られ、初等部1年生からのイマージョン教育のほか、高等部3年生の英語ではTOEFL、生活英語など、生徒が自らに必要なものを選択できるように多様なカリキュラムが組まれている。各科目の教科書については、1980年頃には基本的には日本語のものを使っていたとのことだが、現在では韓国のものが使われている。

このように、韓国系民族学校といっても、呉・植田(2005、2006)で対象としたB中学校が、基本的には在日韓国人のための学校という色彩が強かったのに対し、D学校の場合、あたかも韓国にある学校を日本に移したようなイメージである。それは、修学旅行の行き先が日本国内であり、韓国は選ばれていないことにも現れている[*12]。

また、学校運営に対する保護者の参与も多い。たとえば、英語図書室では母親たちがボランティアとして運営にあたっている姿が見られたほか、母親合唱団も活動していた。さらに、前述のようにHP上でもさまざまな意見・提案が活発に寄せられている。

他校との交流については、初中高等部それぞれ近隣の日本の学校との交流を持っているが、3校ある他の韓国系民族学校とは、このような交流自体はないものの、毎年交流会を行っている。また、朝鮮学校との交流はない。

この他、同校では土曜学校が開設されている。これは、1990年代前半から設けられているもので、土曜日を利用し、1日2時間(1時間×2科目)×20余回に渡り、韓国のことば・文化・事情(「우리 말」・「우리 문화」・「우리 나라」)を学ぶ教育課程である。入学者のうち卒業率は50%程度で、強固な意志が必要とされる。このような課程の運営は教員の献身的な努力なくして成立しえない。B中学校の属する学校法人で行われている韓国語講座などが日本人も積極的に受け入れ、広報的性格も兼ね備えていたのと異なり、D学校の土曜学校は、日本社会への広報というよりは韓国語を知らない「僑胞」のためという見地から行われているという色彩が強い。

D学校での現在の懸案事項としては、とりわけイマージョン教育や英語の習熟度別授業

11—— 初等部の場合、英語教員13名中12名が母語話者である。

12—— 在日韓国人が多かった時代には、高等部で韓国への修学旅行を行っていたことがあるという。

のために開講数が多く、そのための教員（講師）や教室の確保が難しいという点があげられる。そのほか、敷地が狭隘なためプールがないなど施設面での不足、またそれに付随して、物理的な問題で入学希望者全員を受け入れることができないなどの点である。

3.2 校内での言語使用

3.2.1 一般授業でのコミュニケーション

D中学校では、韓国から来た駐在員などのこどもたち、あるいは近年に韓国から渡りし、永住者となった人たちのこどもたちといった、本国出身の生徒が3分の2を占めることもあり、校内での言語使用では、基本的には韓国語が優勢である。授業での使用言語も基本的には韓国語である[*13]。既述のように、当校の生徒の大部分は本国出身の韓国語母語話者であるが、日本生まれの在日韓国人のこどもたちもさまざまな目的で入学・転学してきている。このような生徒の場合、韓国語を殆ど学習したこともなく、そのため学校では、彼らのために入学前1週間をかけて、韓国語の特別授業を行っている。しかしながら、それだけでは教科科目についていくには無理があるため、韓国語に習熟していない生徒たちは別途に取り出しクラスを編成し、在日韓国人教員と日本語に通じたニュー・カマーの教員たちが担当して日本語で授業が行われてもいる。この場合、授業は基本的にすべて日本語で行う。生徒から教員にも日本語で話しかけられることが多いという。

実際、授業でどのような言語使用が行われていたのかを見るために、筆者らが観察した体育の授業でのエピソードを紹介しよう。筆者らは校長先生の案内で体育館に行った。ちょうど高等部の生徒が教員の指導の下、バレーボールのトス練習を行っていた。校長先生も、ボールが自分の所に来れば、生徒に打ち返すなど、楽しい雰囲気の中で授業が進められた。体育の教員は在日韓国人であったが、次の[言語使用例1]に見られるように、この授業は韓国語・日本語・英語を用いて進められていた。

[言語使用例1]

教員：가만 가만 마이보루 해야지! 마이보루! 나이스 카치! 가만 가만 이렇게 해야

13——— 校監先生のお話では、1980年頃には、派遣教師を除き、「学生を見て」日本語を使うか韓国語を使うかが決まったという。

지! こうじゃない! 다시 한 번![*14] (ちょっと、ちょっと、マイボールしなきゃ! マイボール! ナイスキャッチ! ちょっと、ちょっと、こうしないと! こうじゃない!)

一方、生徒たちは大部分が韓国語で騒いでおり、日本語を使っている生徒を探してみたが、見当たらなかった。ところがその時、校長先生の前にボールが転がってきたので、校長先生自身がすばやくそれを取って打ち返すと、女子生徒たちの口からは「すごい!」という感嘆の声が上がった。このようにD学校では、韓国語が優勢であるとはいっても、時として日本語が用いられることもある。

本国出身の生徒は韓国語母語話者であるが、学校を一步出れば日本語環境であり、テレビやドラマ・漫画などによっても日本語が習得され、わからないことは友達から学ぶので、実際の生活用語は日本語と韓国語が半々であるという。

また、校内を校長先生とともに歩いている時に出会った生徒は、韓国語で話しかける校長先生に対して、「(髪(の毛)) 切りますよ、한국 가면 (韓国に行ったら)」と答えていた。このような日本語と韓国語における自然な切り替え (code-switching) も見られる。

3.2.2 イメージョン授業でのコミュニケーション

ここでは当校の初等部で実施しているイメージョン教育について述べる。韓国系民族学校でのイメージョン教育といえは、一般に韓国語が対象であると想像しがちである。しかし、D学校でのイメージョン教育は英語が対象であり、一部の科目を英語で学ぶようになっている。3年までは各クラスを2分割して約20人で授業が行われる。4年からは2クラスを合わせて4分割して4段階の習熟度別に授業が行われる。そのため教室は2クラスあたり4教室必要となる。また、教員もそれだけ多く必要となるため、通常の授業料のほかにイメージョンのための費用を徴収しており、それに伴って保護者の経済的負担も大きい[*15]。

14——「마이 보루」という表記は「my ball」の日本語式発音をそのまま韓国語で書き起こしたものであり、普通韓国語表記では「마이볼」となる。そして、「캐치 (キャッチ)」も同じく「캐치」と発音・表記するのが一般的である。しかし、ここでは在日韓国人である体育の教員の発音をそのまま書き起こしている。そのほか、「캐바 (カパー)」という外来語も使われていたが、これに対する韓国語の一般的発音および表記は「캐버」である。

15——このような経済的負担に耐えられるのは、保護者の多くが韓国企業に勤めており、教育に対する補助金があるということもひとつの理由である。保護者の職業を見ると、その60%以上を「会社員」・「銀行員」が占める。また、生徒の通学時間をみると、住宅費の経済的負担が大きいと見られる近隣地域 (30分以内) が60%以上に上る。(D学校のHPの統計資料による)

イマージョン教育をはじめとして、授業の半分以上が語学の授業となり、他の科目の時間が少なくなっているため、これからのカリキュラムをいかにしていくかは当校の課題だという[*16]。

筆者らが見学した授業は、イマージョンクラスの「science」の時間で、電子黒板など高級機材を活用した授業が行われていた。英語母語話者の教員は英語のみで説明し、英語の教材が用いられていた。その授業では、教員が提示した課題をグループ別に討議した後、意見を総合して提出することになっていたが、生徒たちは、自分たち同士で話す時には日本語や韓国語を併用して話しながら、レポートの作成は英語で行っていた。録音によらず筆者らの記録に基づくため、完全に正確に再現したものではないが、たとえば次のような様子である。

[言語使用例2]

生徒1: 아, 이게 이렇게 하는 거 맞아? 숫자랑 다 맞아? (あの、これ、こうするのって合ってる? 数字だとか全部合っているの?)

生徒2: うん、合っていると思う。これが、3万と2万5千、多分合ってる。なんかすごくややこしい。

生徒3: 이거가 3만이고 이거가 3만 아냐? (これが3万で、これが3万じゃないの?)

このように、日本語で話しながら、ごく自然に韓国語で相槌を打って答える姿が見られた。筆者らの研究テーマはバイリンガルについてではないが、ここに見られるバイリンガルは、発音・語彙・文法いずれの面においても、ほとんど完璧に近く感じられた。これは、前述のように、学校から一歩外に出れば日本語環境であることの他、幼時に来日した子どもが多いため、家庭内や来日間もない生徒たちとは韓国語で、他の生徒たちとは日本語でコミュニケーションを行うことが習慣化しているためだと考えられる。

3.2.3 保護者の言語使用

D学校の場合、前述したようにPTAや同窓会の活動が非常に活発である。したがって、保護者たちが集まって学校に対してあるいは保護者同士で意見交換を行う必要が生ずる。

16——— このように英語教育を重視しているが、保護者からはさらに充実させてほしいという要望が出ているという。

ところが、上で見たように、生徒たちは3言語を自由に切り替えながら、日々生活を送っているが、保護者の場合は生徒のように3言語を自由に駆使できるとは限らない。特に、在日韓国人の保護者の場合、韓国語がわからない場合が少なくない。それについてはHPがヒントを与えてくれる。現在、韓国では通常、たとえ漢字語であっても、表記の上では漢字をほとんど使用せず、ハングルのみで表記するにも拘らず、HPなどでは漢字が多用されている。これについて尋ねたところ、韓国語がわからない保護者に少しでもわかりやすくするためということであった。もちろんそれによって完全に理解できるわけではないのだが、保護者同士あるいは保護者と学校とのコミュニケーションにいささか助けになっているようである。

3.2.4 多様な言語使用

このような状況は、筆者らが2年前にフィールドワークを行ったB中学校の場合（呉・植田2005、2006参照）と、似ているようで異なる様相を示している。B中学校の場合にも、校内で日本語と韓国語が同時に用いられていたが、オールド・カマーの教員が中心となって運営されているために、基本的には日本語が優勢であり、適宜韓国語が用いられている。授業でも「국어（国語）」以外の科目は主に日本語ベースで行われ、多くの在日韓国人生徒間のコミュニケーションも殆ど日本語で、時折韓国語が混用されているという割合が多い（ただし、ニュー・カマーの生徒たちはこの限りではない）。それに対してD学校の場合には、校長先生を含め、本国出身の教員が中心となって運営されているため、基本的に授業は韓国語で行なわれている。つまり、教員の言語使用が学校での言語使用に顕著に影響を与えていると考えられる。また、生徒も本国出身者の比率が高く、授業でのコミュニケーションで用いられる言語にも影響があるだろう。

このような教員・生徒の構成の他にも、これには次のような事情も関連しているものと思われる。すなわち、B中学校の場合には、一条校であるため、カリキュラムや教科書も学校教育法に基づく必要があり、また、進学先に関しても日本の学校を選択する者の割合が多い。それに対し、D学校の場合には、各種学校であり、学校教育法による縛りはなく、進学先についても韓国の大学を選ぶケースが多くを占める[*17]。

17 ——— 2006年の大学への進学者数のうち、韓国の大学が107名、日本の大学が17名である。（D学校のHPの統計資料による）

筆者らが訪問した日、高等部3年生の教室はガランとしており、生徒の姿は見当たらなかった。不思議に思い、その訳を校長先生に尋ねたところ、修学能力試験^[*18]受験のため、韓国に行っているということであった。

ここにも見られるように、D学校の場合、多くは韓国の大学への進学、すなわちいつかは韓国に帰国することが前提となっているために、韓国語の能力を維持していなければならないという意識が生徒にも保護者にも自明のこととなっている。もちろんB中学校の場合にも、一部のニュー・カマーには同様の意識が見られるが、在校生や教員の属性、法的位置づけなど学校の持つ事情により、全面的に韓国語による授業を行なうことは困難なために、日本語による授業が多く行われていると見なければならないだろう。また、それは将来の進路に対する前提とも関連している。

4. 多様化する「在日韓国人」の世界

4.1 多様化する呼び方

筆者らがD学校を訪れた際、校長先生とお話する中で、校長先生の「在日韓国人」をめぐる用語の使い方が、筆者らのそれと異なることに気づいた。たとえば、「ニュー・カマー」と「オールド・カマー」の分類、とりわけ「『ニュー・カマー』とは誰なのか」に関する定義に食い違いがあった。旧来、在日外国人については、「在日朝鮮人」や「在日中国人」といった具体的な分類が一般的であった。近年在日ブラジル人や在日ペルー人といったいわゆる「ニュー・カマー」が、日本社会において「目に見える存在 (visible)」になることによって、従来から日本に住んでいた「外国人」と新しく日本社会にやってきた「外国人」とを区別することが多くなり、最近ではそれぞれに対して、「オールド・カマー」、「ニュー・カマー」という呼び方が一般的なものとなった。これらを大まかに定義すると、「オールド・カマー」とは、主として旧植民地出身の朝鮮人や中国人、あるいは華僑など（とその子孫）を指し、「ニュー・カマー」とは、主として1990年の出入国及び難民認定法の改定によって、労働者として大量に渡日することになった南米からの日系人や、韓国・中

18——— 日本の大学入試センター試験に相当する。

国などから主に就労を目的として渡日した人々を指す。これらは、成員カテゴリー化装置 (membership categorization device) (Sacks 1972) によって「外国人」というカテゴリー化が先に行われた後、それに対して「ニュー・カマー」、「オールド・カマー」という下位カテゴリー化が行われたものである。筆者らもこのような定義に基づいて話していたわけである。実際、原尻 (2005: 135) が、「日本定住コリアン」について、「[...] 概念規定をしていない。つまり対象がはっきりしていないにもかかわらず、「分析」、「研究」がある。」と指摘している[*19]ように、いったい誰が「オールド・カマー」で、誰が「ニュー・カマー」なのかという点に対して、明確な区別の方法や定義が存在しないまま、その場その場でなんとなく使われることが多かった。

これらの用語の使い方を確認していくうちに、校長先生の定義では、次のように分類されていることがわかった。まず、永住者とは、渡日から一定期間以上在住した上で永住権を得て、その後もずっと日本で暮らしている人々を指し、ここには比較的新しく渡日した新永住者のほか、従来の「オールド・カマー」が含まれている。また、定住者とは、日本に定着する目的で渡日した人々を指す用語で、10年以上に日本に在住すれば永住者になる可能性がある人々を指す[*20]。そして、「ニュー・カマー」とは新たに渡日した人たちのうち「帰るつもりのない人たち」、すなわち「新永住者」あるいは「定住者」のことであると校長先生は定義している。これからみると、「新永住者」を含めた「永住者」のカテゴリーには、「オールド・カマー」のみならず「ニュー・カマー」も含まれることになる。一方、駐在員や留学生等は「一時滞留者」であり、「ニュー・カマー」には含まれないと定義している。その理由について筆者らが尋ねてみたところ、「ニュー・カマー」というのは、時間が経過すれば、いずれは「オールド・カマー」になっていく人々を指すと答えた。また、定住者には至らないが、新たに生活の拠点を日本に移している人々で、将来日本で生活を続けるのかどうか定まっていなかった人々を「移住者」と定義している。そして、この「移住者」のことを校長先生は「ニュー・ニュー・カマー」と呼んでいた。これらとは異なり、「一時滞留者」は駐在員等の、文字通り暫時日本に滞在している人々を指していると定義している。これらを一覧表にすると [図表6] のようになる。

19——— 原尻 (2005: 145) では、「[...]「日本人」／「朝鮮人」という権力関係から生まれる「名づけ」に関わる言語表現であると暫定的に定義しておく。」としている。

20——— 10年以上の在住が永住資格の許可要件のひとつとなっているという意味である。

〔図表6〕 校長による「在日外国人」のカテゴリーと定義

校長先生の使い方			一般的な使い方
一時滞留者		一時滞留者	ニュー・カマー
移 住 者		ニュー・ニュー・カマー	
定 住 者		ニュー・カマー	
永住者	新永住者	オールド・カマー	オールド・カマー
	永住者		

つまり、校長先生の分類、あるいは定義では、一般に「ニュー・カマー」とされている人々が、「一時滞留者」、「ニュー・ニュー・カマー」、「ニュー・カマー」という3つのカテゴリーでより細分されているわけである。

ところで、〔図表6〕で示したズレは、日本社会で外国人政策あるいは外国人との「共生」を考える「視点」が社会の現状に追いついていないことを表すひとつの証左になるのではないと思われる。つまり、現実には「在日外国人」の中には「ニュー・カマー」と「オールド・カマー」のみならず、「ニュー・ニュー・カマー」、また、「オールド・オールド・カマー」といえる人々も存在し、さらにそれらの間にも多様な背景の人々が存在するということである。

もちろん、このような多様化が最も進んでいるのは、日本に在住する「外国人」の中でもその歴史が長く、最も多数を占める、朝鮮半島に由来をもつ人々であろう。D学校での、校長先生による呼び方も、これを如実に反映したものであると考えられる。

多様な在日外国人、特に在日韓国人を想定することは、今後の学際的研究においても非常に重要である。特に、在日韓国人のアイデンティティに関する研究の場合、避けては通れない。たとえば、「国籍（出身地）」に注目してみると、外国人登録者統計で、「韓国・朝鮮」となっている者は598687人（2005年末・法務省入国管理局）である。しかし、ここには校長先生の前出の用語を使うなら、「オールド・カマー」、「ニュー・カマー」、「ニュー・ニュー・カマー」、「一時滞留者」なども含まれている。反面、日本国籍取得者や両親の一方が日本人で本人も日本国籍の者は含まれない〔*21〕。また、佐々木てる監修（2006: 4）な

21——原尻（2005: 281）は「〔…〕統計には出てこない帰化者と「混血者」との総計は、韓国籍・朝鮮籍の日本定住コリアンの数（六〇万人）に近いということになる。」としている。

どで主張されているように、「『コリア系日本人』という考え方も、[...] 複雑な生を生きるための技法の一つに他ならない。」とする考え方も現れている。

また、「国籍(出身地)」のみならず、原尻(1989: 95)が日本への同化レベルと朝鮮半島の政治的利害の影響レベルを2つの軸としてモデルを示したように、「アイデンティティー」の面から見ても多様な人々がここには含まれているし、本人の「アイデンティティー」と無関係に国籍(出身地など)から排除されている人々もいる。

このような現状を考えると、「[...] 日本在住コリアンの概念自体の見直しが必要になってくるものと考えられる。」(原尻2005: 281-282)ということばは現実性を帯びてくる。

本稿で筆者らは便宜上「在日韓国人」という呼び方を使っているが、多様な在日韓国人の世界に対する理解を深めるために、朝鮮半島に由来を持つ人々を、彼(女)ら自身と他者(日本人、「韓国人」、それ以外の外国人)はどのように呼んでいるのか。実際、彼(女)らに対する呼び方は、「在日朝鮮人」・「在日韓国人」・「在日韓国・朝鮮人」・「在日コリアン」など様々である。これにも当事者が自らをどのように認識しているのか、呼ぶ主体が誰なのか、「国籍(出身地)」(日本国籍を取得した場合も含め)は何なのかなど、さまざまな要素が絡み合っているのである(宮内2005: 25-54)。もちろんこのように多様な呼び方が存在する背景には政治的事情も関わってくるために、このような分類の体系はいつそう複雑な様相を示す。

冒頭に挙げたエピソードでの、校長先生と筆者らとの用語の使い方をめぐる齟齬に見られたように、たとえば「ニュー・カマー」と呼んだとしても、人々の多様化とともに、その用語の持つ概念自体も細分化・多様化しているのが現状である。

本節の最後に、もう一つ校長先生とのエピソードを紹介しよう。校長先生とお話の途中で、「誰が在日韓国人なのか」ということについて議論になった。筆者らは、「在日韓国人」というのは普通「オールド・カマー」を指すと思っていたのであるが、これについて校長先生は違う考え方を持っていた。つまり、校長先生は「재일한국인(在日韓国人)」とは「일본에 사는 한국인(日本に暮らす韓国人)」のことで、「オールド・カマー」のみを指すのではなく、新しく日本社会にやってきた「(ニュー・)ニュー・カマー」と「一時滞留者」も網羅する概念だとおっしゃったのである。つまり、さまざまな出身・背景を持つ教員・生徒を「우리는 다 재일한국인이다.(われわれはみな在日韓国人だ)」という一点で収斂していたのである。これは、筆者らにとって新鮮な「外国人」の細かい分類とはまた対照的で、明瞭でありながらも面白く感じられた。

これまで多様化しつつある「外国人」の様子をD学校の事例から考察し、多様化する在日韓国人の世界を、彼（女）らに対する定義や呼び方から考察した。次では、多様化を重ねている在日韓国人の世界が、学校現場にどのように投影されているのかを見てみよう。

4.2 多様化する韓国系民族学校

日本社会の多様化とともに、学校もまた多様化が進みつつある。前村（2003）や高阪・津田（2005）などが、好むと好まざるとに拘わらず多言語化しつつある日本社会の変化を示しているように、近年、移住労働者を代表するかのようになった日系ブラジル人のこどもの教育に関する諸問題がきっかけとなり、日本の学校（や社会）も民族学校も共に変わらざるを得ない状況が現れてきている。また、現在日本に居住している多くの「オールド・カマー」はいうまでもなく、新たに移住してきた「ニュー・カマー」の場合、大部分は日本の学校に通っており、民族学校や国際学校に通うのは一部である。もちろん民族学校への通学を希望しても、経済的、その他事情で日本の学校に通っている生徒もいるだろう。

これまでの日本社会における民族学校は、「統合もしくは同化を強いる日本の学校」に対峙する存在としての側面が強かった。しかし、このような変化の中で、これまではエスニック・アイデンティティーの涵養や母語ではない民族言語の習得などによって、「民族」であることを守るための教育という側面が強かった朝鮮学校やその他の韓国系民族学校にも否応なしに変化が迫られている。たとえば、在日本朝鮮人総聯合会傘下の朝鮮新報社が発行する月刊誌『イオ』では、2005年5月号から2006年9月号まで、「日本の中の外国人学校」と題した連載で広く14校の外国人学校を紹介した。これは日本社会の変化の中で、より広い世界に目を向け、民族学校というものを捉えなおそうとする意識が生まれてきたことを表している。

ここでは、呉・植田（2005、2006）のB中学校とD学校を対象に多様化する韓国系民族学校の様子を見てみよう。

前述の通り、B中学校とD学校は同じ韓国系民族学校でありながら、様々な要素において異なる側面を持つ。まず、B中学校は日本政府の認可を得た一条校である。一方、D学校は韓国政府の認可を得ているが、日本政府が定めた一条校ではなく各種学校の枠に属している。また、学校構成員の面においても両校は異なっている。B中学校の場合、生徒と教員ともに「オールド・カマー」が中心となっている反面、D学校では生徒と教員ともに

「ニュー・カマー」[*22]が大半を占めている。このような制度的側面あるいは学校構成員の違いは、学校の運営の面で様々な違いをもたらしている。

両校の学校文化を、給食を例にして覗いてみよう。筆者らに給食試食の機会をくれたB中学校の場合、キムチといった所謂民族食を取り入れてはいるものの、それ以外は日本の給食とそれほど大きな違いは見られなかった。また、小学校から高校までの生徒全員に対して給食制度を実施していた。D学校でも給食はあるが、全員に実施しているわけではなく、選択が可能になっている。校長先生のお話によると、現在給食を申請した生徒は50%程度である。しかし、D学校で給食と関連して興味深いことは、これに対する生徒や保護者の様々な「意見」である。当校のHPにはPTAの定例会の記録が掲載されているが、「도시락의 문제점 개선안 논의 및 도시락 업체에 건의 (給食の問題点に対する改善案の議論および給食業者への要請)」という事案がPTAにおいて大きな論点となっている。業者が学校内に入って調理するという形で給食を行っているB中学校とは違って、D学校の初等部の場合、外部の業者から弁当を仕入れる形で給食を実施している。次に、HPに掲載された意見や提案の中でいくつかを紹介する。

- (1) 給食業者がこども向けの給食を扱った経験がない。
- (2) あまりこどもに配慮したメニュー構成となっていない。(例えば、こどもが食べるには大きすぎる。青野菜をゆですぎて、色がきれいではないなど)
- (3) 味が(塩)からすぎる。(塩の量を減らし、余分なソースは添加しないように業者に要請)
- (4) ご飯やおかずが冷めている。
- (5) 全体的におかずの量が多すぎる。
- (6) こどもが手につけないメニューが多い。

また、同HPのページには、「급식 개선을 위한 PTA 활동 보고 (給食改善のためのPTA活

22———これに関しては、断言しにくいところがあるかもしれない。B中学校の場合、一条校であるため、教員免許を持つ専任教員が主軸になっている。一方、D学校の場合、各種学校であるため、授業の特徴に合わせて多くの講師を雇用している。例えば、英語教育に時間割の多くを配当しているため、アメリカやカナダなどから来日した多数の英語講師が存在する。それに加え、韓国人教員の場合、異文化生活に憧れ来日した任期付きの講師も存在すると思われる。

動報告)」というコーナーがあり、給食に対してどのようなPTA活動が行われたのかについて報告されている。

B中学校の場合、HP上での給食議論というものは殆ど見られない。もちろん、学校内での調理となっているため、生徒の反応を見ながら調整・改善が可能であるシステムになってはいる。一方、D学校の場合、学校の近くの給食業者に委託して弁当を配達してもらうという形式をとっているため、生徒の反応を即座に確認するのが難しいかもしれない。しかし、この問題をめぐる「保護者」たちの積極的な意見提案と活動は、印象深いものがあつた。特に、B中学校と比較する場合、その違いは明らかなものであつた。筆者らは何回にもわたってB中学校を訪問しているが、フィールドワーク中に保護者の姿を校内で見かけることは殆どなかったと覚えている。保護者の積極的な活動に対して、日本的あるいは韓国的というレッテルを貼るつもりはない。しかし、このような保護者の積極的な態度は、学校の変化を促進する一つの要素となっているのは確かである。各種学校だから柔軟な学校運営が可能であり、これによって一条校であるB中学校との違いが出てくるという側面もあるが、それに加えて「保護者」の活発な参与もD学校のあり方に影響する積極的要因となっているといえよう。

次に、日本社会における民族学校の役割あるいは機能という観点から、両校をみてみよう。呉・植田(2005)で述べているように、B中学校は現在、日本社会と他の在日韓国人あるいは「ニュー・カマー」との「架け橋」として機能している。一方、D学校は定住の目的で来日した人々には、将来日本社会に適応するための足がかりとなっているという面では、B中学校と同じく「架け橋」としての役割を果たしているとみることができる。また、将来の計画がまだ不透明なまま日本社会に住んでいる一時滞留者や移住者にとっては、溶け込みやすい「受け皿」としての役割も果たしている。

以上、韓国系民族学校であるB中学校とD学校について、共通点あるいは相違点を中心に述べてきたが、同じ民族学校であっても実質的な学校運営の様相などは一様ではないということがわかる。

4.3 多様化する言語の機能

近年、日本では単一民族国家意識がやや薄れてきたかに見えるが、韓国や北朝鮮ではかつての日本以上に単一民族国家意識が強い。それゆえ、言語と民族がダイレクトに結び付

けられることが少なくない。その表れのひとつの例が植田(2001)で指摘した、「立派な／ほんものの朝鮮人になるための朝鮮語」といった、朝鮮学校における言語観である。しかしもはや、先に述べたように、多様化する日本社会や学校の中で、言語の持つ機能もまた多様化してきているように思われる。

Jakobson(1960)では、言語の持つ6機能を記述している。しかし、言語の機能というのは普遍性を保ちながらも、一方では特定の状況、例えば特定の民族や文化、あるいは個人においては特殊な(culture-specific)機能を持つことがある。本節では、D学校のある保護者にとって、言語あるいは「ことば」というのは何を意味するのかをみることによって、韓国語(の使用)が持つ談話的機能を考察する。

次の作文は、当校の文集に載っている「D 학교 좋아요(D学校が好きです)」という作文で、上記の保護者がどのようなきっかけで日本の学校に通っていた自分のこどもをD学校に転校させたのか、その理由について語っている部分である。本来なら、原文の韓国語も載せたいが、紙面の都合上日本語訳だけを載せることにする。

[...]日本学校に通っていた○○(D学校に)転校させるためには勇気が必要でした。父親が日本人であり、日本に住んでいるため、D学校に通わせようと思っていませんでした。また、D学校に関する情報もなかったため、当然のように日本の学校に入学させました。[...]ところが、○○が大きくなればなるほど、母語ではない外国語で情を表しながら育てるのはなかなか難しいということに気づき始めました。あかちゃんの時は身振りで(こどもに対する愛情を)表現することができましたが、大きくなるにつれてことばで表現しなければなりませんから。自分の母親から受けていた情に満ちたそのことばを自分のこどもにも言ってやりたかったし、そのことばを理解してくれたらどれほどいいだろうかと何度も思いました。(しかし、)いくら日本語で一生懸命に(愛情を表)しても、表現の限界を感じました。[...]…最もうれしいことは、母子間の情を韓国語で分かち合うことができたということです。[...] (筆者訳。本文中の傍点と括弧内は筆者によるものである)

2年生生徒の保護者が書いたこのエッセイは、日本の学校から転校しての1年を振り返ったものである。理解を助けるために、全体のストーリーを簡略に紹介する。○○の父親は日本人で、この生徒の国籍も日本であるため、当然のように○○を日本の学校に入学さ

せた。韓国に行く時ごとに韓国語を教えなければならないという思いはしたものの、実際にはなかなか困難だったため、大学生になれば、語学研修にやればよいと考えていた。しかし、こどもの成長につれ、外国語で情を表現して育てるのは難しいということに気づいた。自分の母親に受けていた情に満ちたそのことばを自分のこどもにも言ってやりたかったし、そのことばを理解してくれたらどれほどいいだろうかとしきりに思ったため、D学校に転校させた。最初は、ことばの不通による授業への参加の困難さなどが問題になった。しかし、担任やボランティアの母親らの協力によって諸問題を克服し、家庭でも自然に韓国語で話すようになり、母子間の情を韓国語で交わせるようになったという。

この作文をみると、この母親にとって韓国語というものは「情を表出する道具」として機能している。これは、韓国人が「情」というものに対して付与している価値とも関係がある。韓国の文化は「情の文化」ともいわれるほど、「정(情)」の入った慣用句が多い。例えば、「정이 많다(情が多い)」や「정이 없다(情が無い)」、「미운 정(憎い情)」や「고운 정(愛おしい情)」などがそれで、人間に対する評価あるいは人間関係を表す際に用いられる表現である。この韓国人独特の(あるいは韓国人にとってそう思われる)情緒、「情」を表出したいのであるが、母親が「いくら日本語で一生懸命に(情を表現しようと)しても」、限界を感じてしまったのである。しかし、自分のこどもがD学校に転校して韓国語を習ってからは、「母子間の情を韓国語で分かち合うことができた」と述べている。

これは、Jakobson (1960) のいう言語の機能の中で、「情動的 (emotive)」あるいは「交感的 (phatic)」機能に当たるものである。しかし、「情」を重視する韓国文化のもとで、母親はこどもと(韓国語での)やりとりを通して、「情」を表出するだけではなく、「分かち合う」方向へ発展しているのである。つまり、韓国語を使用することによって「情の表出」からはじめ「情の産出」までに至ったのである。Hymes (1974) では、スピーチ・コミュニティ (speech community) という概念について述べており、談話(言語使用)は社会やコミュニティを維持し構築する役割をするとしている。つまり、同じ「ことば (speech)」の使用によって、母親とこどもは「情の世界」を構築しそれをさらに発展することができたのである。

本節では、アイデンティティー保持としての言語の機能とは少し異なった側面で、特定の文化に帰属した言語の談話的機能を考察したが、最近国際結婚が増えつつある中で、上記の母親が経験した問題は少なくないと考えられる。特に、男性がホスト社会の人で女性が非ホスト社会から来た場合、母親の言語は無視されてしまうケースもあり、世代間の断

絶という危機が存在する。多言語・多文化社会を経験した今の日本社会は、それぞれの言語が持つ機能あるいは文化的風味についての理解と新しい視点を要求されているといえよう。

5. 民族学校に吹く「国際化」の風

5.1 「国際化」を目指す民族学校

最近、グローバリゼーションの動向による新しい風が韓国系民族学校に吹いている。韓国系民族学校に見られる「国際化」の動きがそれである。E地域にあるF学園の場合、2003年度末に「F韓国学園」から「F国際学園」に学校名を変更し、2004年度からは国際学校として再出発した。学校名を変えただけで、その中身は以前と比べそれほど大きな違いが見えてこないという声もあるが、学校の顔ともいえる校名において民族的色彩を取り除こうとする試みが行われているのである。校名を変更までした理由が何であれ、「国際」ということばを前面に押し出すことによって、学校に対するイメージを変えようとする動きがあるということは間違いない事実である。

このような「国際化」の動きはD学校からも見られる。しかし、校名から「韓国」ということばを取り除き「国際」という言葉に入れ替えたF学園のケースとは異なる形で、「国際化」の動きは着々と進んでいるのである。学校の方針からもこのような動きを覗いてみることができる。この学校に入ると、学校の概要でも紹介した「세계화의 主役이 될 釜모있고 尊敬받는 韓國人育成 (グローバリゼーションの主役になる、有用で尊敬される韓国人の育成)」というフレーズをあちらこちらで見ることができる。また、HP全般を通して「世界化」に通用する「世界人」を育成しようという動きを窺うことができる。

「世界人」というカテゴリーには、勿論この学校の主な構成員となっている「(在日) 韓国人」も含まれている。しかし、「世界人」という意味は単に「(在日) 韓国人」というサブ・カテゴリーを含めたものとして用いられたというより、「世界という舞台上で活躍できる人々」という意味として解釈することができる。これは、当校の生徒が置かれた状況や事情も含んで設定されたものと考えられる。つまり、現在は「日本」という異邦の地に住んでいるが、卒業後あるいは近いうちに親の国際転勤などで他の国へ移住するかも知れな

い、だから、世界のどこへ行っても活躍できる人材として育成するのが望ましい、という考え方が学校の方針として定められている。

勿論、この学校はどこまでも定住韓国人のための民族学校であり、所謂国際学校 (international school) ではない。学校の概要でも紹介したように、少数の日本人や所謂ダブルのこどもも在籍している。「学校長運営方針」でも、「(在日) 韓国人」という民族アイデンティティーを失わないようにするためのアイデンティティー保持教育とそのための韓国語教育を、第一方針として掲げており、「名実ともに」韓国学校なのである。当校のHPに載っている「学校長運営方針」を引用してみよう。

1. 民族正體性 教育을 強化하겠습니다.

民族正體性 教育을 위해서는 國語교육의 強化가 必須的입니다. 體系的으로 생각할 수 있고, 생각한 것을 우리말로 바르고 調理있게 쓰고 말할 수 있는 것이 民族教育의 시작입니다. 또한 우리말, 우리글에 대한 철저한 理解는 다른 外國語를 바르게 理解하는 捷徑이기도 합니다. 韓國文化, 韓國語를 제대로 배우고 난 후 다른 나라의 言語와 文化를 접해야 自身の 意思를 그 나라의 言語로 바르게 表現할 수 있습니다. (民族アイデンティティー教育のためには、韓国語教育の強化が必須です。体系的に考えることができ、考えたものを韓国語で正しく的確に書き話することができることから、民族教育は始まります。また、韓国語に対して徹底的な理解ができてこそ、他の外国語を正しく理解することができるのです。韓国の文化・韓国語を正しく学んでから他国の言語と文化に接してこそ、自分の意思をその国の言葉で正しく表現することができます。)(筆者訳)

民族学校の場合、母語保持あるいは自国言語の教育に重点を置くのは一般的であり、当然ともいえる。しかし、ここでの「韓国語教育」の目標を見ると、従来の民族学校で強調されている言説 (discourse) をある面で強調していながらも、多少異なっていることが分かる。つまり、「エスニック・アイデンティティーを保持するためには、民族の魂である(韓) 国語を学ばなければならない」という考え方は従来の民族教育に一般的見られる言説である。しかし、上記の「学校長運営方針」の後半部をみると、韓国語教育を強調した理由、それによって目指す目標は、アイデンティティー保持の領域を超えている。「体系的に考えることができ、考えたものを韓国語で正しく的確に書き話することができることは

民族教育の始まり」である。しかし、(韓)国語を勉強しなければならないもう一つの理由は、「韓国語に対する徹底的な理解ができてこそ、他の外国語を正しく理解することができる」からである。つまり、韓国語教育が大事なのは、母語保持教育が「異文化理解」の基礎となると判断したからである。これは、「世界人の育成」というフレーズと無関係ではない。「韓国人」というエスニック・アイデンティティーの確立は「他者」を理解するための道具で、異文化理解のための礎石なのである。さらにこれは、様々な異文化が共存する「世界」あるいは「国際」という舞台を想定した上での発想とも考えることができる。まとめると、当校では「国際人」として育てるための基礎として韓国語教育を位置づけており、これによって「国際化」の動きを図ろうとしている。

5.2 英語教育の熱風

前節で述べた「国際化」の動きは、外国語教育、特に英語教育の強調に明らかに現れている。HPにある校長の方針のもう一つは、「外國語 교육을 強化 (外国語教育を強化)」するということである。その具体的内容としては、「英語, 日本語를自由自在로 쓰고 읽고 말하는 것이 可能하도록 하겠습니다. (英語と日本語を自由自在に書き読み話すことができるように指導します。)」と明言しており、「國際化시대에 한 발 앞서 나가도록 (国際化時代に一步先立つように)」指導する計画であるということを明らかにしている。

前述のとおり、この学校では小学校から英語によるイメージング授業を実施するなど、英語教育に相当力を注いでいる。中学校や高校の授業でも同じく英語教育を強調しており、高校の場合TOEICやTOEFL試験を年に何回も実施している。そのため、この学校の通学路に建てられた電柱には、[写真1]のように韓国語で表記された英語塾の宣伝看板が多数目に付く。英語塾以外に、バイオリンやフルートといった「音楽学院」の看板や[写真2]のように病院の看板もあるが、最も多いのはやはり英語塾の看板である。これは英語教育に対する生徒や保護者の大きな関心を反映している。

実際、韓国でも英語の熱風は強いが、この学校ほどではないと



[写真1]



[写真2]



〔写真3〕



〔写真4〕



〔写真5〕

思われる。当校は各種学校という利点(?)を有効に利用し、前述の通り語学の授業に相当な時間割を配分している。勿論、「語学」には、英語以外に韓国語や日本語も含まれている。しかし、韓国語や日本語がほぼ完全なバイリンガルに到達した多くの生徒にとって、力を入れて習得しなければならない外国語はやはり英語なのである[*23]。

英語教育に対する強調は、〔写真3〕や〔写真4〕から分かるように学校内の表記にも反映されている。

この写真で見られるように、当校の教室名などでは90%以上が韓国語と英語の二重表記となっている。また、小学校の場合、クラス名も「오렌지반 (オレンジ班)」、「블루반 (ブルー班)」のように英語式になっている。一方、中・高では「1班」、「2班」のように数字を使っており、そのほか前述のように「J班」「K班」と表示もある(〔写真5])。

日本語表記は殆どといっていいほど見当たらない。日本に所在している学校でありながら日本語表記が殆ど見られないというのは、他の「韓国系」民族学校とも異なっている現象で、一見不思議に思われるかもしれない。しかし、韓国的特色が強い「韓国」学校という側面からみると、日本語表記の不在は当然のことであるかもしれない。つまり、韓国に所在する「韓国」学校の場合、教室名に日本語を使用するのは、外国語高校[*24]のような特殊学校を除いては皆無である。韓国において日本語は、英語のような国際語としての強い位相はまだ獲得できず、人気のある外国語のレベルにとどまっている。これは、他の「韓国系」民族学

23——筆者らの観察によると、「殆どの生徒」は韓国語と日本語をほぼ自由自在に駆使していた。しかし、中学校からこの学校に入った「オールド・カマー」の生徒や韓国から来て間もない「ニュー・カマー」の生徒の場合、「韓国語」あるいは「日本語」もその対象になるだろう。

24——「英語科」や「日本語科」など、特定の外国語学科が設置されており、高校から専攻制を導入している特殊私立高校である。

校と全く違う風景である。その最も大きな理由は、生徒や教員の構成比において「ニュー・カマー」と「オールド・カマー」の比率が異なっており、当然ながら両者の第1言語が異なるからである。また、「オールド・カマー」の生徒の場合、明白に日本をベースとしているが、「ニュー・カマー」[*25]の生徒の場合、親の仕事の都合などで他国へ国際転校することも常時念頭に置かなければならない。つまり、将来の土台が日本となっている「オールド・カマー」の生徒が多数在籍している「韓国系」民族学校では、日本語を中心としながら継承語(heritage language)である韓国語も重視した言語使用が、一方、将来の土台がまだ決まっていない駐在員の子どもやニュー・カマーが多数在籍している「韓国」学校では、韓国語を中心としながら英語を重視した言語使用がそれぞれ行われているのである[*26]。

校長先生とインタビューをする際に興味深く感じたのは、韓国語教育に対して「それほど」強調しなかったということである[*27]。実際、学校を案内していただいた際に、校長先生が筆者らに見せようとしたのは、英語教育に対して積極的に取り組んでいる姿であった。当校は韓国学校であるので、韓国語能力は当然のものであり、特に強調する必要もない、というふうに筆者らには解釈された。それよりは、現在韓国で吹いている英語熱風と関連して、保護者からの要求が強まっている英語教育の必要にどのように対応していくのかが、当校ではより大きな課題になっているだろう。

これは、呉・植田(2005、2006)のB中学校のケースとは異なる傾向を見せる。B中学校の場合、在日韓国人というエスニック・アイデンティティーとプライドを持たせるための教育に重点を置いている。つまり、一条校でありながらも、日本の公立学校とは違う民族学校としての教育の場を提供することを心がけており、何よりもエスニック・アイデンティティー保持手段としての韓国語習得に力を注いでいる。これに対して、D学校では、ニュー・カマーや一時滞留者の生徒が数字の面で学校の中心となっているため、韓国語の習得に対する負担はあまりない。それより、この学校では韓国語以外の外国語、とりわけ英語の補強が大きな事案となっている。現在、日本に滞在している韓国人の多くは、勤務先から教育補助金をもらっているため、100%英語で授業を行うインターナショナル・スクールへの入学を考慮している保護者も少なくないという。したがって、当校では民族学

25——— 特に、一時滞留者である駐在員の子どもたち。

26——— 当校の場合、日本語教育に力を入れてほしいという保護者の声もあったりする。

27——— これは、韓国語教育に対する重要性に言及しなかったというのではなく、他の韓国系民族学校のケースと比べて比較的少ないと思われただけである。

校としての正統性を守りながらも、インターナショナル・スクールのレベルに近い英語授業を実施することが暗黙の課題となっている。グローバリゼーションによって、民族間の多様性だけではなく、同じ民族内でも多様性が広まっている。そしてこの多様さは、日本にある「韓国系」民族学校の間でも漸進的に具現化しつつある。

一般的に英語教育を強調する国際化の場合、西洋化を意味するのではないかという憂慮の声もある。しかし、当校の「学校長運営方針」から見ると、この学校で目指している「国際化」というのは、西洋化や脱民族化を図るのではなく、エスニック・アイデンティティーの基盤の上にグローバリゼーションを構築していくことである。つまり、当校における「国際化」の動きは、「民族」からの離脱や分離を意味するのではなく、「民族」の範囲を更に広げる方向へ進んでいるのである。

6. 「共生」時代における民族と言語、そして民族学校

本稿では、多様化する学校の様子や言語の機能を事例研究から述べているが、多様性の結集というのは時々「衝突」を生むことがある。そして「衝突」が発生した場合、それに対する行動あるいは反応はそれぞれ異なっている。時には内戦にいたるケースもあり、無理やり一つの色を作り出すために一体化の「化学反応」を強要するケースもある。多様性の「衝突」、特に多言語の「衝突」という側面と関連して、D中学校内の言語使用例をみてみよう。

前述したように、当校内では3つの言語が学校の構成員、とりわけ生徒によって日々用いられている。生徒の場合、授業では教科目や先生の言語使用状況に応じて言語を選んで使っているが、基本的には韓国語を使っている[*28]。しかし、放課後や休み時間に友達と話しているのを聞いてみると、まさに流暢な日本語も併用している。前述した小学校で実施している英語のイマージョン授業の事例からも分かるように、日本語と韓国語を切り替えながら隣の友達としゃべったり、英語で書いたりして授業に参加している。韓国学校だからといって、「韓国語」だけを使わなければならないという「執着」の傾向はあまり見受けられない。

28——— しかし、「オールド・カマー」の生徒を対象とした「1班」での授業言語は、前述のように日本語である。

言語使用における多様性は当校で発行している校誌、Nにも如実に反映されている。この雑誌の創刊号を見ると、韓国語をはじめ日本語や英語による投稿が多数見られる。自分が書きやすい言語を選んで書けばいいので、投稿ではマイノリティに当たる「オールド・カマー」の保護者や英語母語話者の教員など、幅広い著者層を持っている。ある面で当校が持つ多様性と、その多様性に対する学校側の承認を反映した事例とも見られる。この雑誌の中で、特に興味深かったのは韓国から来た「ニュー・カマー」の保護者が書いた日本語作文である。これは、「ニュー・カマー」の韓国人生徒の保護者として日本社会に暮らしながら経験したエピソードを書いたものである。彼女にとって最も書きやすい第一言語はいうまでもなく韓国語である。しかし、彼女はわざわざ日本語を使い自分の経験を語っているのである。これは、この学校に存在する、あるいは許容されている「多様性」を思う存分楽しんでいるようにも見える。

生徒の言語より複雑な様相を帯びているのが教師の言語使用であろう。生徒の場合、来日年数によって異なっているとしても外国語の習得は非常に早いのが、大人の教師は必ずしもそうなるとは限らない。とりわけ、在日韓国人教師の場合、韓国語使用に対してトラウマのようなものを感じているかも知れない、と筆者らは思っていた。しかし、当校の教師は自分が使いたい言語を使って授業や生徒とのコミュニケーションを行っている。冒頭で述べた校監先生の場合、第一言語の日本語を使い、授業や生徒とのコミュニケーションにあたっている。また、イマージョン授業を含めて英語の授業を担当している英語母語話者の教員は、英語を使い生徒とのコミュニケーションを図っている。韓国からの派遣教師や講師はいうまでもなく韓国語を使って授業やコミュニケーションを行っている。互いに言語や文化習慣に対して100%慣れているわけではないので、特に教師同士でコミュニケーションを行なう際にうまく運ばないこともあるだろう。しかし、それを理由に「こちら側の言語に合わせてほしい」という暗黙の働きかけは見あたらない。「韓国」学校だから「韓国語」だけを使わなければならないという規範意識より、「他者」である相手に対する理解が優先している。完全な理想社会を語っているのではなく、「異なる」あるいは「異なることから生じる新しい価値観」に対して「理解」と「受容」の態度で「他者」と接触する学校文化が整っているという意味である。

7. おわりに

最近の「ニュー・カマー」と関連した所謂多文化共生の問題は、ある日突然日本社会に現れた課題ではない。多文化・多言語の現象は以前から日本社会に存在してきたのであるが、それが国際化あるいはグローバリゼーションという国際社会の現象と相まって、私たちの目に見える (visible) 形で現れたのである。突然現れたかのように見えるこのような多様性をどのように受容していくべきかという問題は、日本社会が抱えている課題でもある。このような意味で、当校の事例は多様性の時代、つまり「共生」の時代における民族や言語のあり方について示唆するところがある。当校の設立経緯や歴史から見て、現在当校で見られる、「多様性」に対する肯定的姿勢が、突然形作られたとは考えられない。しかし、現実をありのまま認め合い、相互的視点に基づいて他者に対する理解を図った時点で、多様性の生活化が広まったのではないだろうか。

マジョリティ中心の社会で多様性を認め「合う」ということは、ことばで言うほど簡単ではない。相当の「衝突」や葛藤があり、それを乗り越える努力の中で、「共生」の生活化あるいは自然さが生まれてくるのである。「自分」の縄張りや「他者」の縄張りといった強硬な縄張り固執姿勢のもとで、このような生活化は生まれにくいということは自明である。民族や文化の移動によって多文化・多言語社会が生まれてしまったということを認識し合い、民間レベルや行政レベルともに、多様性の社会に貢献できる努力をしなければならないのである。このような側面で、2006年度日本国民のブラジル移住100周年記念事業の一環として、日本政府とブラジル政府との間に結ばれた、互いの国民のコミュニティーや学校を支援する事業は、歓迎すべき発展だといえるだろう。

現在、日本にある4校の韓国系民族学校を見ると、それぞれ異なる方針によって異なる形の教育が行われている。その最も大きな理由は、何よりも「生徒」中心の教育が行われているからであろう。生徒の必要に応じて学校は変身を要求され、それに対応していくうちに、現在の特色を持つ学校に生まれ変わったといっても過言ではない。要するに、生徒たち（あるいは生徒たちが属しているコミュニティー）には様々な必要が存在するということを認めあい、「必要」に沿った教育を実施するための国家レベルの協力が保証されなければならないのである。今年、日本政府とブラジル政府間に結ばれた協約が、日本社会に存在する多くのコミュニティーや民族学校にも適用されることを期待する。

謝辞

本稿を成すにあたって、D学校の校長先生、校監先生をはじめとする学校関係者の方々からひとかたならぬご協力とご援助を得ました。心から感謝します。

[おへぎょん・甲南大学国際言語文化センター非常勤講師]

[うえだこうじ・大阪大学大学院言語文化研究科助教授]

[引用文献]

- 植田晃次 (2001)「『総聯朝鮮語』の基礎的研究」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い』三元社 pp.111-147
- 呉恵卿・植田晃次 (2005)「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」『共生を生きる日本社会』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」pp.7-30
- (2006)「『多文化共生』をめぐる現状と未来：ある韓国系民族学校の事例から」『共生を拓く日本社会』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」pp.67-103
- 高阪香津美・津田葵 (2005)「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る」『共生を生きる日本社会』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」pp.31-56
- 佐々木てる監修 (2006)『在日コリアンに権利としての日本国籍を』明石書店
- リリアン・テルミ・ハタノ (2006)「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実：批判的社会言語学からの問いかけ』三元社 pp.55-80
- 原尻英樹 (1989)『在日朝鮮人の生活世界』弘文堂
- (2005)『マイノリティの教育人類学』新幹社
- 前村奈央佳 (2003)「日系ブラジル人のこどもたちと日本の学校社会」『日系ブラジル人の言語の諸相』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」pp.150-159
- 宮内洋 (2005)『体験と経験のフィールドワーク』北大路書房
- Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life, in Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.) *Directions in Sociolinguistics*, NewYork: Holt, Rinehart & Winston. pp. 35-71
- Jakobson, R. (1960) Closing Statement: Linguistics and Poetics, in Sebeok, Thomas (eds.) *Style in Language*, Cambridge, MA: MIT press. pp.350-377
- Sacks, H. (1972) On the Analyzability of Stories by Children, in Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.) *Directions in Sociolinguistics*, NewYork: Holt, Rinehart & Winston. pp.325-345