

# 問題提起

## 「外国につながる子どもたちを どう支えるのか」

—研究班における協働実践研究を振り返る—



### 藤田美佳

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターフェロー  
神奈川大学人間科学部非常勤講師

### 1. はじめに

本稿では、この二年間の研究班での活動を振り返りながら、「非収奪型」の「協働実践研究」について考えてみたい。というのは、一つには、高橋正明センター長（当時）による第一回全国フォーラム開催の挨拶「なぜ協働実践研究プログラムなのか」（抄録）及びセンター設立の趣旨は、各研究班での活動を省察する上での鍵となるものと考えられるためである。高橋（2007, 2008）は、多様な背景を持つ研究者及び実践者からなる特任研究員による研究会を立ち上げた理由として、第一に総合的、分野横断的な研究を進めていくため、第二に「研究」と「実践」を切り離すことなく、研究者と実践者が協働して研究活動を進めていくためであると述べている<sup>1</sup>。さらに高橋は、日系ブラジル人の大規模集住都市として知られる群馬県太田市の清水聖義市長のブログを引用し、研究者や大学院生が、様々な「現場」に足を運び、フィールド調査に取り組んでデータを収集し、分析を行ってきたが、成果が現場に還元されておらず、さらに研究成果の有効性を「現

場」において検証することも怠ってきたことを指摘し、旧来型の研究のあり方を「収奪型」と位置づけ、そうした状況を批判的に捉え、センターでの協働実践研究を実践研究の新たなあり方（オルタナティブ）として取り組みに着手した背景を述べている。

二つめの要因として、私自身の研究のスタンスを挙げておきたい。「私」は、1996年に市民ボランティアによる地域在住外国人の日本語習得及び生活支援に取り組む日本語教室にボランティアとして参加し、そこで見聞き、体験したことをきっかけに課題意識を持ち、大学院に入学し、研究の道を歩むことになった<sup>2</sup>。そうした背景を持って研究に取り組んでいることについては後述するが、これまで、批判的教育学に基づいた二言語識字教育（成人基礎教育）、地域研究（多文化社会における地域づくりと生涯学習に関する実証的研究・地域や学校をフィールドとした異文化間教育研究など）に取り組んできたこと、近年では、参与研究（participatory research）や参加型のアクション・リサーチ（participatory action research）、における研究者の役割について、批判的アプローチに基づいて研究を進めてきた。そして、本研究活動において、川崎という新たなフィールドに新参者として、研究班のサブコーディネータという役割を持って入ることになった経緯と協働実践研究活動を通じて、改めて考えた研究者の役割や位置取りについて整理し、考察することが、協働実践研究に参加した研究者の責務であると考えたためである。

やまだ(2007)は、近年の質的研究において、「一人称のわたし」「当事者のわたし」「研究者のわたし」など、過剰な「私語り」、私小説的な「身辺語り」や「告白」が氾濫しすぎている<sup>3</sup>ことを指摘している。そして「質的研究では、「一人称のわたしの視点を重視する」「二人称的に当事者の視点を聞く」「研究者が一人称のわたしの視点で論文を書く」ことが試みられる。しかし、それには自他の関係性についての鋭い方法論的なスタンスと、省察性(reflexivity)を必要とする」<sup>4</sup>ことを挙げている。以上の指摘を批判的に捉え、本稿では、過剰な「私語り」に陥らぬよう、協働実践研究における研究者の役割を省察することを心がけたい。

## 2. 「外国につながる子どもたちをどう支えるのか」研究班への参加の経緯

本研究班は、「佐藤・金班」であるが、班名に名を冠された特任研究員のお二方は、既に本シリーズ1（前出「時はいま、『協働実践研究』はじめの一步」）全国フォーラムパネルディスカッション登壇者コメント<sup>5</sup>において、実践研究活動への関わり、参加の背景を述べておられるので、サブコーディネータという役割

を持った「私」の背景について触れておきたい。

「私」は、2007～2008年度の二年間、当センターのフェローを務め、本実践研究活動に取り組んだ。センターにおいて、2007年度からスタートした新進研究者・実践者をフェローとして採用する取り組みでは、各フェローは、公募応募時の研究計画及び専門に基づき、各協働実践研究班における特任研究員の補佐（サブコーディネータ）の職責を担うこととなった。

「私」が提出した研究計画は、母親が日本人男性と結婚したことに伴って来日した、または後に呼び寄せられた外国人児童生徒を対象に、①彼らの学習及び生活上の課題について、行政・学校・支援者・本人・家族からのインタビューを基に構成すること。さらに、②協働実践研究を通じて、実践研究におけるフィードと調査者間の相互作用の構築過程を批判的に検討することであった。これらの興味・関心及び研究実績と計画に基づいて、川崎市をフィールドとした外国につながる子どもたちのサポートに関する研究班に参加することとなった。

### 3. 活動における役割と葛藤

研究班を通じた実践研究活動に取り組むに当たり、実践及び研究の蓄積を有する川崎市ふれあい館を拠点とした研究活動ということに様々な形での緊張を覚えた。それは、「私」のような突然現れた研究者が、「サブコーディネータとしての役割ですので、宜しくお願いします。」とあっさりフィールドに入ることでいいのだろうか、いくら仕事とはいえ、許されるのか、という気持ちがあったためである。そうした思いに至った背景としては、前述の、自分自身が日本語教室でボランティアをしていた頃の体験が影響しているものと推察される。フィールドに時折、研究者や大学院生がやってきて、ビデオを撮影したり、学習者に対してテストを行ったり、学習者へのアンケート、ボランティアへのアンケートなど、いわば「研究調査」が行われたが、先述の高橋（2007, 2008）の指摘や太田市清水市長のコメントにあるように、十分な説明を受けないままの調査やフィールドへの還元が明確でない「研究」が行われ、まさに「収奪」される側に私自身があったことに由来している側面がある。そのため、大学院入学以降の研究活動においては、フィールドやキーパーソンとの信頼関係の構築に努めてきたつもりであったが、参加してきた調査活動のある場面では、様々な事情により、誤解を受け、それに対する説明をするチャンスさえも得られないという経験もあった。

また大学院生の頃、マイクロ・エスノグラフィを専門とする箕浦康子お茶の水女子大学教授（当時）のフィールドワークに関する講義を受講していた際、「研

究倫理 (ethics) とフィールドでの役割の取り方」<sup>6</sup> に関して、日本におけるフィールドワークの研究倫理をめぐる論争となった人類学調査に関わる研究論文<sup>7</sup>、さらに日本民族学会研究倫理委員会による研究倫理のガイドライン<sup>8</sup>、調査地が受けた被害<sup>9</sup>や保育現場における倫理問題<sup>10</sup>などを検討し、ボランティア日本語教室で「私」を含めた参加者たちが体験したことなど、まだまだ序の口とも思えるような衝撃を受けた(とりわけ安溪(1991)は、特任研究員の金迅野さんに做って表現するなら「ありえねー」<sup>11</sup>と言うほどの衝撃であったことを記憶している)。それらの論考や、当時、文献研究に取り組んでいた批判的教育学に基づくアメリカ・ボストンでの二言語識字プログラムの実践報告における研究者・コーディネーター・メンター(相談役でもある言語指導者)・学習者それぞれの「語り」を読みながら、参与研究のあり方について、自分はどのように研究フィールドと関わりを持って研究を進めていくのか考えさせられた。

社会福祉法人青丘社ふれあい館は、設立の経緯、歴史、識字学習をはじめとした各種事業を含め、多面的にうかがい知ることが可能なように、基本的な人権を尊重する精神に基づき、差別を撤廃し、日本人と在住外国人とが年齢や世代を超えて、相互にふれあい、交流をする場として、また共に生きる地域社会を想像する場<sup>12</sup>として、川崎市が設置し、青丘社が運営している施設である。青丘社及びふれあい館の事業の詳細は、同館職員である原千代子氏の論考(P.60～P.78)を参照していただきたいが、多くの方がご存じのように、川崎市は在日コリアンをはじめとした外国人市民への取り組みの先進地である。1970年代には、国民健康保険の適用、児童手当及び市営住宅の入居資格に関する国籍条項の撤廃(96年からは、消防士を除く市職員の国籍条項も撤廃)、1986年には「川崎市在日外国人教育基本方針—主として在日韓国・朝鮮人教育」の制定、1996年からは外国人市民代表者会議を定期的実施するなど、民間団体、行政においても先駆的に支援の充実に取り組んできた地域である<sup>13</sup>。

そうした多様な取り組みについて、形式的な知識を持つがゆえに、どのように関わっていけばいいのか、役割を果たしていくことができるのか、新参者である研究者という位置において悩みの連続であった。とりわけ、外国につながる子どもたちの「中学生学習サポート」を見学した際に感じたことは、非常勤先の大学の講義や予備校での講師の日時と重なり、物理的に参加が困難であったため、定期的なフィールドワークに取り組めなかったのだが、自分自身の背景が影響してか、中途半端に関わることへの躊躇があったことも事実である。

協働実践研究活動が一旦区切りを迎えた今、振り返って考えると、異文化間教

育・社会教育（生涯学習論）を専門とする研究者として、未熟さを恥じている。地域の日本語教室や外国人支援の場、日本人と外国人の協働の場等において、多様な関わりのありようや、参加者同士の相互作用による学び、新たな関係の構築などを研究している自分自身が、多様な関わりのあり方として積極的に捉え、実践活動に参加していなかったことを恥ずかしながら認めざるを得ない。職責（役割）と自分自身のある種、固定化された役割との間での葛藤と、研究フィールドに対する無用の「配慮」という思い込み的な側面があったことは事実であり、実践者と研究者による「現場」での協働実践研究における研究者の位置取りを模索したものであったともいえる。

#### 4. 協働実践研究における文書化の意義

本項目では、協働実践研究の過程や成果と課題を文書化することの意義について、ボストンにおける二言語識字指導者養成プログラムを手がかりに考えてみたい。

1989年～93年にわたり、ボストンにおいて、①クレオール識字教育に取り組むハイチ人移民・難民支援センター、②中央アメリカ出身者に対するスペイン語識字教育に取り組むコミュニティセンター、③26以上もの異なる国籍・言語グループが在籍し、ESL(English as a Second Language: 第二言語としての英語)教育に取り組むコミュニティスクールの三つの組織（「現場」）とボストン大学マサチューセッツ校の教授陣がコーディネータとなり、米教育省二言語教育・マイノリティ言語室の二言語地域識字トレーニングプログラム（1989～92）及びボストン成人識字財団（1992～93）の資金によって展開された二言語識字プロジェクトの取り組み<sup>14</sup>では、同プロジェクトにおいて、協働実践研究における大学（研究者）の役割の一つとして文書化の意義について言及している。なお、ボストンにおける取り組みは対象が成人であるが、二言語での識字力やESLの獲得により大学進学に結びついた学習者も存在するため、参考とした。

ボストンで実施された二言語識字教育実践は、ブラジルでの識字教育活動で知られるパウロ・フレイレ（P.Freire）<sup>15</sup>の批判理論の流れをくみ、課題提起型（problem-posing）ESLの理論化と実践<sup>16</sup>に取り組んだWallerstein, Nと共に、労働現場を題材としたESL教材の開発に取り組んだAuerbach, E(1987)<sup>17</sup>が、プロジェクトコーディネータを務め、課題提起型の手法が用いられている。

Auerbach, etc.(1996)は、ボストンでの取り組みについて、5点のキー概念を挙げているが、その一つが、コラボレーション：地域における協働活動である。そ

ここでは「地域を基盤とした組織的な活動は、参加者がお互いに学び合い、経験し、ノウハウをシェアできる。このプロジェクトでの地域活動は、これまで接触機会が少なかった団体や大学などのネットワークを図ることを可能にしており、だからこそ学び合い、経験やノウハウの共有化が可能となった」ことが述べられている。

そしてコーディネータである大学教員の役割として、プロジェクトの取り組みの評価及び資料の文書化に言及している。同プロジェクトでは、二言語識字指導者のトレーニング内容そのものが明らかにされているだけでなく、資金調達計画を含めた資料が文書化されている。同プロジェクトは、指導者養成と学習過程を描きながら、移民・難民等の支援センターにおける識字教育のモデルを普及させることを視野に入れ、文書化に取り組んでいた。これらは、センターにおける各協働実践研究班の報告書作成と共通するものといえるだろう。

プロジェクト報告書において興味深いのは、各サイトにおいて指導者としてのトレーニングを受けた人々や学習者による語りとして、プロジェクト参加の背景(経歴)、プロジェクト通じて学んだこと、課題、今後の夢など見開き・写真付きで掲載されている点である。

そこで、関わった人々の生の声を感じられる報告書の記述を参考に、本年度の報告書では、浜松市瑞穂小学校のバイリンガル支援員である齊藤ナイル美紀子さんに、学校での指導者としての立場、日系ブラジル人として、子どもたちの学習の課題を抱えた当事者の目線から、小論を頂いた。彼女には、全国フォーラムの登壇者としてだけでなく、本報告書にコメントを提出していただけるよう依頼した背景に触れておきたい。齊藤さんの学校内での取り組みは、ブラジルでの教師経験が生かされていることなど非常に興味深いですが、サブコーディネータとしての企画意図は、前年度報告書の省察に基づいている。

というのは、初年度のプレフォーラムにおいて、フィリピン出身の母親を持つ小菅さんにスピーチをお願いした際の彼のコメントに由来している。彼は、「本来は、この場所に当事者と呼ばれている外国にルーツを持っている子どもが私一人だけ、というのはおかしいはずですよ。」さらに、スピーチの前に参加していただいたワークショップを通じて出された各グループの発表に関して、「子どもに耳を傾ける」とおっしゃっているんですけれども、だったらなおさらやっぱりこういう場所に私一人ではとても寂しいので、同じように共感を持っている人たちがいるといいのかなと思います。」<sup>18</sup>と語っている。また、特任研究員の金迅野さんは全国フォーラムでの特任研究員によるパネルディスカッションにおい

て、『多文化』と言いながら、壇上にいるのはなんで「野郎ども」ばかりなのか！（笑）」と表現している点もまた課題として受け止めていく必要性が指摘できる。

批判理論に基づく課題提起型教育は、①傾聴 (Listening)、②対話 (Dialogue) : 学習過程と相互行為に相当する、③変革のための行動 (Action) を構成要素としている。三つの構成要素に照らし、当事者である小菅さんから発された「声」に耳を傾け、われわれ一人一人が役割を自覚し、実際の行動に移していくことが求められており、試みの一形態として、学校内では「当事者」に最も身近なところで関わり、またご自身が当事者の一人であるという二重性を持つ齊藤さんに「声」を発していただくことが重要だと考えた。

## 5. もう1つの文書化——サポートノートの作成を核とした「協働」

研究班での活動を通じた「協働」の成果について触れておきたい。

センターのプログラムコーディネータである杉澤 (2008) は、協働実践研究における「協働」について、簡単に協働ができるわけではない、活動のプロセスの中にしかないものと理解している<sup>18</sup> こと、センター開所シンポジウムにおけるフロアからの「研究と現場の乖離をどう埋めていくのですか」という問いかけを重く受け止めていることを述べている<sup>19</sup>。

また、当班特任研究員の佐藤は、研究者自らの立場性 (フィールドへの関わり方) が問われることに触れ、「客観的に何かを評論するだけではいけないですね。自分の立場性を問われている。どうしたらいいか、私に何ができるのかということが出てきます。その辺のところはキツイところでもあります。」そうした状況下で、「東外大の協働実践研究と言うよりは、川崎の中で何が私たちにできるかということに今、私どもの関心があります」<sup>20</sup> と語っている。さらに我々研究班の活動について、課題生成型研究<sup>21</sup> と位置づけ、「課題を共有して、その課題をどうやって解決していくのか。そこに実践研究そのものの方向性があるのではないかと思います。」と述べている。

当班では、具体的な「協働」の取り組みとして、外国につながる子どもを包括的にサポートしていくための体制作りにも繋がる「サポートノート」の作成に取り組んだ。そこから見えてきた多面的な「協働」について触れておきたい。サポートノートの作成過程に関しては、佐藤公孝さんが経過と課題、成果を論述して下さっているので参照していただきたいが、このプロセスを通じて、原千代子さんの論考にあるようにふれあい館と川中島中学校とのファクスによる定期的なやりとりが生まれたことは成果の一つである。とはいえ、公孝さんが「はじめての試

みであったために、話し合いではお互いに意見を交わすことに遠慮があった場面もあったように感じている」と述べているように短期的な取り組みの中で関係の構築と充実は容易なことではない。支援の充実につなげるための継続的で重層的な議論を展開していくためには、当事者・学校・行政・地域・専門家・研究者が参加した「協働実践研究」の継続性について、二年間の活動を踏まえた省察が必要である。このブックレットも省察の一形態であるが、各人の論考を踏まえ、さらに議論を深めていくことが継続の第一歩となる。

昨年度の全国フォーラムで登壇していただいた豊田市保見団地のNPO法人子どもの国「ゆめの木教室」の井村美穂さんは、豊田市西保見小学校と間で外国につながる子ども一人一人の連絡帳をやりとりしている。学校内外での子どもの様子が相互に把握できる仕組みを作り、支援の充実につなげていた。また、今年度の全国フォーラムに登壇していただいた近田由紀子さんと齊藤ナイル美紀子さんが勤務する浜松市瑞穂小学校では、中学の進学時に児童に関する個別シートを作成し、学区の開成中学校へ提出している。そして開成中学では、外国人生徒担当教諭が学習・生徒指導において活用する取り組みをしている。

ふれあい館・川中島中学校間での試み、豊田市および浜松市の取り組みから把握できるようにタスクやトピックベースの取り組みは比較的、連携を継続させやすいように思われる。このような実践現場において取り組まれてきた連携に対して大学や研究者はどのように関与し、参与していけるのか。従来から個人研究として取り組んできた参与研究（participatory research）の批判的な検討と、自分自身が関わった協働実践研究を省察することが、本活動に関わった私自身に課されている。

## 6. むすび—「非収奪型」の「協働実践研究」の継続に向けて

個人情報保護法の成立以降、法における義務を課せられていない領域においても情報の取り扱いに関する規定及び規制は厳格化されてきている。とりわけフィールド調査を実施する学問領域においては、先述の日本民族学会での研究倫理規定をはじめ、いまや多くの学会、大学等の研究機関において倫理規定や要綱が設けられたといえる。こうした制度的な影響と旧来の「収奪型」研究の問題点を踏まえ、本センターでの協働実践研究が展開されているわけだが、協働実践研究の二年間の活動が終了した後に開かれたフォローミーティングにおいて、「現場」から、「収奪型でもいいので、これからも継続して活動に来てください」との発言が出された。

フィールドは異なるのだが、筆者が、研究とは異なる自分自身の特技を活用して本年から参加した海外出身者による団体 A の関係者からも「研究の場として活用して下さって構わない、学生さんたちにも是非参加していただきたい」という類似した発言を受けた。

これらの発言の背景にあるのは、多様な形での協働や連携によって促進されるであろう実践の充実と課題解決を長期的に継続させていくことで、新たな課題を生成していく、課題提起思考ともいえるであろう。また、実践的な課題としての人手不足ということも挙げられるだろう。

本研究活動は、二年間の期間をもって終了したが、地域の施設であるふれあい館を核とした川崎市での取り組みが終結したわけではない。試行錯誤の二年を経て、実践的な展開を促進させていく時期でもある。

近年、研究・学問領域においても新自由主義経済に影響を受けた「成果主義」の風潮は止まらない。地域と連携した実践研究は、研究側の都合による、短期的な成果の追求を達成するための場ではない。大学にはこうした取り組みに短期的に参画することの意味を批判的に検討していくことが求められる。実践・研究両面における課題解決及び課題提起という豊かなスパイラルを継続させていくことが、**「非収奪型」の「協働実践研究」**という結果を導き出すであろう。

---

#### [注]

<sup>1</sup> シリーズ多言語・多文化協働実践研究 1 「時はいま、「協働実践研究」はじめの一歩—非収奪型研究と社会参加」 pp.91-92. 参照。なお、同内容は、第 1 回多文化協働実践研究全国フォーラム「抄録」から再掲したものである。現在入手可能な資料として、シリーズ多言語・多文化協働実践研究 1 を参照した。

<sup>2</sup> 日本語教室における実践研究については、シリーズ多言語・多文化協働実践研究 5 (野山班 07 年活動) 「地域日本語教育から考える共生のまちづくり—言語を媒介とともに学ぶプログラムとは」ブレフォーラム報告 pp.3-48 参照。

<sup>3</sup> やまだようこ, 2007, 『質的心理学の方法—語りをきく』新曜社, p.12.

<sup>4</sup> 同上, p.13.

<sup>5</sup> シリーズ 1 (前掲書), pp.34-36.

<sup>6</sup> 箕浦康子 1999, 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房, pp.32-40. 参照。

<sup>7</sup> 本田勝一, 1970, 「調査される者の眼」『思想の科学』102 号 (1970 年 6 月号), pp.9-18.

山口昌男, 1970, 「調査する者の眼—聞き書き・人類学批判の批判」『展望』10 月号, pp.70-95.

津村喬, 1972, 「<同化>する者の眼」『中央公論』87 卷 (2 月号), pp.172-196.

<sup>8</sup> 祖父江孝男他, 1992, 「日本民族学会研究倫理委員会 (第 2 期) についての報告」『民族学研究』57

巻1号, pp.70-91.

<sup>9</sup> 安溪遊地, 1991, 「される側の声—聞き書き・調査地被害」『民族学研究』56巻3号, pp.320-326.

<sup>10</sup> 平山許江, 1997, 「保育現場から見た倫理問題」『発達心理学研究』8巻2号, pp.143-144.

<sup>11</sup> シリーズ1 (前掲書), p.35.

<sup>12</sup> ふれあい館 web ページ「事業・活動の紹介」より。<http://www.seikyu-sha.com/fureai/>

<sup>13</sup> 川崎市の「外国人市民・多文化共生施策」に関する取り組みは、川崎外国人市民代表者会議 web ページにおいて、ルビ付きと多言語で情報が提供されている。

<http://www.city.kawasaki.jp/25/25zinken/home/gaikoku/kaigi/sisaku.htm>

<sup>14</sup> Auerbach, E., etc., 1996, “Adult ESL/Literacy: From the Community to the Community-A Guidebook for Participatory Literacy Training”, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers., NJ.

課題提起型 ESL の指導論については、藤田美佳, 2003, 「米国における課題提起型 ESL の成立」『日本社会教育学会紀要』39号, pp.83-95. 参照。

<sup>15</sup> パウロ・フレイレ, 『被抑圧者の教育学』小沢有作他訳, 亜紀書房.

<sup>16</sup> Wallestrein, N(1982), “Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL classroom”, Addison Wesley Pub. Co. Inc., MA.

<sup>17</sup> Auerbach, E. and Wallerstein, N, 1987, “ESL for Action: English For The Workplace-Problem-Posing at Work”, Addison Wesley Pub. Co. Inc., MA.

<sup>18</sup> シリーズ1 (前掲書), p.34.

<sup>19</sup> 同上, p.43.

<sup>20</sup> 同上, p.47.

<sup>21</sup> 佐藤による課題生成型研究理論については、佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志, 2006, 「異文化間教育学における実践—「現場生成型」研究の可能性」『異文化間教育』23号 (特集: 異文化間教育の現在), アカデミア出版会. 参照。