

第5号発刊にあたって 3

投稿論文：

＜実践型研究論文＞

中間支援組織としての
AIAの役割と事業について
— 国際交流協会職員及び
行政職員としての二つの視点から —
佐々木 留美 4

授業の成立が困難な学校で
多文化共生を語る
— ゲストティーチャーとしての
関わりから —
孫 美幸 30

私立高等学校における
多言語多文化共生教育への挑戦
— 明德義塾高等学校における事例を通して
コーディネーターの役割を探る —
和田 利一 54

＜研究論文＞

日本語指導が必要な外国人生徒を
対象とした「取り出し指導」をめぐる
同僚性と専門性
— 定時制高校の非常勤講師に焦点を当てて —
高松 美紀 72

在日朝鮮人の
エスニック・アイデンティティの
多様性に関する調査研究
— 日本学校在学生と朝鮮学校在学生の
比較を中心に —
曹 慶鎬 100

多言語 多文化 実践と研究

Vol.5
2013.11



実践者と研究者の対話のフォーラム



東京外国語大学
多言語・多文化教育研究センター

多言語
多文化

実践と研究

Vol.5

2013年11月

目 次

第5号発刊にあたって…………… 3

投稿論文

<実践型研究論文>

中間支援組織としてのAIAの役割と事業について

——国際交流協会職員及び行政職員としての二つの視点から——… 佐々木留美 4

授業の成立が困難な学校で多文化共生を語る

——ゲストティーチャーとしての関わりから——…………… 孫 美幸 30

私立高等学校における多言語多文化共生教育への挑戦

——明德義塾高等学校における事例を通してコーディネーターの役割を探る——
…………… 和田 利一 54

<研究論文>

日本語指導が必要な外国人生徒を対象とした

「取り出し指導」をめぐる同僚性と専門性

——定時制高校の非常勤講師に焦点を当てて——…………… 高松 美紀 72

在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティの多様性に関する調査研究

——日本学校在学生と朝鮮学校在学生の比較を中心に——…………… 曹 慶鎬 100

『多言語多文化—実践と研究』の理念…………… 122

『多言語多文化—実践と研究』投稿規定…………… 124

『多言語多文化—実践と研究』執筆要領…………… 126

第5号発刊にあたって

『多言語多文化—実践と研究』は、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターの研究誌として2008年に創刊され、このたび第5号を刊行することになりました。第5号という節目の研究誌を発行できることは、センターにとっても大変大きな喜びです。

本誌の特徴は、「実践型研究論文」という試みを行っているところにあります。多言語・多文化のそれぞれの分野の研究だけでなく、各地で行われている実践を論文という形で発表していこうという試みで、毎年多数のご投稿をいただいております。第5号では、実践型研究論文3本、研究論文2本の合計5本を掲載しております。

本誌では、既存の学術ジャーナルでは位置づけが困難であった、「実践者による現場の記述」を真正面から取り上げることで、学術的な研究成果を現場に還元するだけでなく、実践を現場の外にひらいていくためのさまざまな方法を模索したいと考えています。本誌の作成にかかわってくださった皆さま、そして、本誌を手にとっていただいた皆さまに感謝を申し上げますとともに、この協働がさまざまな形で今後も継続していくことを願います。

『多言語多文化—実践と研究』編集担当
長谷部美佳

中間支援組織としての AIA の役割と事業について

—国際交流協会職員及び行政職員としての二つの視点から—

The roles and projects of Akita International Association (AIA) as the supporting institution in between:

—From two perspectives as between a staff member of AIA and an administrative officer—

佐々木 留美*

SASAKI Rumi

Here, the author who was dispatched from Akita Government Office to AIA described about the practice until the author provided an answer in the author's own way. The author has been engaged and working through the promotion projects for a multi-cultural society, and has awareness of the issues such as the role of AIA, what kind of projects people ask for us.

The author pointed out the problem that is lack of interpersonal relationships and connections between AIA and municipal governments, Japanese language classes, International activity groups in Akita, which means "Relationship that we see each face" is shallow. Therefore, the AIA planned and provided the events and workshops for the sake of mutual interchange.

Besides, the author described about the progression as a coordinator for multi-cultural society through the encounters with other learners at Coordinator for Multi-Cultural Society training seminar, provided by Center for Multilingual Multicultural Education and Research in Tokyo University of Foreign Studies.

はじめに

筆者は、平成23年4月に秋田県庁から財団法人秋田県国際交流協会(以下、AIA¹)に派遣され、これまで経験したことがない国際交流・多文化共生社会の推進という事業に取り組むこととなった。勤務して1年目は、多文化共生に関わる知識の乏しい中、スタッフ等の協力により日々の業務をこなしてきた。しかし、2年目を迎え秋田県内における多文化共生に対する理解とその取り組みの現状を知るようになり、多文化共生社会を推進する機関として「AIAにはどのような立場で、どのような事業を行っていくことが求められているのか」ということに疑問を抱き、「秋田県内の多文化共生社会の推進におけるAIAの役割は何か」という問題意識を持つようになった。

そのようなときに、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターが実施した「多言語・多文化社会専門人材養成講座①多文化社会コーディネーターコース(以下、養成講座)」を受講する機会を得ることができた。

本稿では、AIAと市町村、日本語教室、地域の国際交流活動団体とのかかわりの現状から、「顔の見える関係」が希薄となっていることを問題と捉え、出会いと交流のための「場づくり」として研修会を企画、実施した実践の考察を通して、AIAの役割と事業の在り方について筆者が至った結論について述べる。また、養成講座での学びと多くの方との出会いを通して、筆者自身のコーディネーターとしての力量形成の過程が前述の筆者が至った結論に与えた影響についても記述する。

1. 秋田県の外国人の状況

秋田県の在住外国人数は、秋田県企画振興部学術国際局国際課の調べによると平成24年末で3,674人である[秋田県2013a]。また、平成25年1月1日現在の県人口は1,060,885人[秋田県2013b]であることから、在住外国人の県人口に占める割合は0.35%にも満たない。秋田県の在住外国人数は、秋田市に突出して多いものの県内25市町村に散らばっており、秋田県はいわゆる散在地域である(表-1参照)。在留資格別では、永住者や特別永住者、日本人の配偶者等、定住者など生活者としての外国人が半数以上を占めている。国籍別では、中国、韓国・朝鮮、フィリピンが多く、これら三カ国の出身者が在住外国人の約8割を占めている。

秋田県では、散在地域であること、在住外国人の割合が少ないことから、外国人を身近な存在と感じられず、外国人に関する問題を認識しづらい環境にあるとともに、日常生活において異文化に触れる機会が少ないと言える。また、中国、韓国・朝鮮の国籍者が多く、外見では外国人と判断できないことも、外国人を身近に感じられない要因となっている。そのため、周囲が支援の必要な外国人だと気づかずに、適切な時

期に支援が受けられず、問題が生じてしまう場合がある。本論では取り上げないが、小学校入学時に年齢に比して児童の語彙が少ないことを学校側が疑問に思ったところ、母親が日本語を母語としていないことがわかったなどの例もある。

このような状況を踏まえ、AIAは異文化理解講座やあきた国際フェスティバルなどを開催し、県民が気軽に異文化体験をし、理解を深めるための事業を積極的に提供している。

表-1 在住外国人調査・市町村別一覧

市町村名	人数	市町村名	人数
秋田市	1,308	小坂町	10
能代市	200	上小阿仁村	22
横手市	326	三種町	55
大館市	289	八峰町	42
男鹿市	61	藤里町	24
湯沢市	141	五城目町	14
鹿角市	101	八郎潟町	19
由利本荘市	271	井川町	4
潟上市	41	大潟村	4
大仙市	218	美郷町	69
北秋田市	175	羽後町	113
にかほ市	73	東成瀬村	10
仙北市	84	合計	3,674

※秋田県国際課で調べた数値をもとにAIAで作成したものである。

2. 中間支援組織としてのAIAの役割

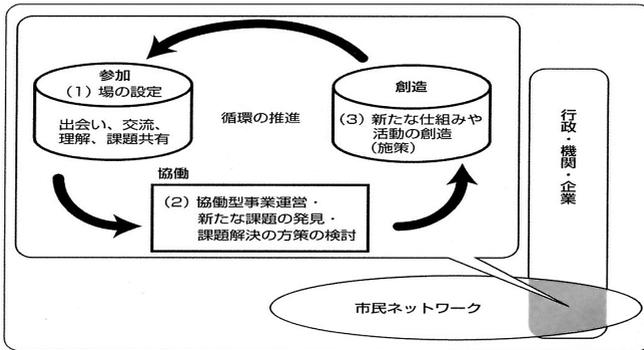
秋田県におけるAIAの役割は、『あきた国際化戦略²』[2011]及び『財団法人秋田県国際交流協会活性化プラン³』[2009]によると、「秋田県における国際化推進の中核的な組織として、民間と行政等が連携を図りながら事業を実施していくための、コーディネーターとしての役割を担っていくこと」と位置付けられている。

この点について杉澤[2011:197]は、「自治体における多文化共生施策の担い手として、国際交流協会は多様な組織や団体との連携・協働を推進するコーディネーターの役割を担える組織でもある」と主張している。また、杉澤[2009b:15]は、「組織の役割そのものが行政と民間をつなぐコーディネーターであり、そうした観点からいえば、まさに多文化社会の課題解決の担い手といえる」とも述べている。さらに渡戸[2010:63]は、「中間支援組織(intermediary)とは、内発的に市民社会の創造に向けて、市民活動の事業や組織運営、ネットワークづくりを支援すると同時に、自治体や企業など他のセクターとの協働を仲介することをミッションとする専門的組織を指す」と指摘している。

これらの表現に多少の違いはあるものの、いずれも国際交流協会とは行政と民間団体やその他の多様な組織等をつなぎ、それらの連携・協働を推進するコーディネーターであると述べている。これらの意見は、前述の秋田県においてAIAに期待されている役割と整合性があることから、秋田県におけるAIAの役割を明確にしている。

ここで、コーディネーターの機能と役割について再確認をしておきたい。多文化社会コーディネーターの機能と役割について、杉澤[2009a:21]は次のように定義している。

コーディネーターの機能・役割



○コーディネーターの機能

「参加」：出会いの場を設定し、多様な人々の参画を促す

「協働」：課題を設定し、多様な人々の協働を促す

「創造」：協働の活動を通じて新たな活動のステージを創り出す

○コーディネーターの役割

組織内に立場を持ち、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスの循環を推進する

上記の図等から、筆者は、コーディネーターとは、行政や企業、非営利団体などの多様な組織、機関の連携・協働を促すため、出会いや交流の場をつくり、その場から生まれた「関係」の中で現場の課題を共有・発見し、課題の解決のための施策を展開していくように働きかけ、多様な主体の自主的な活動を促していく役割を担っている者と定義する⁴。

3. AIAの現状について

ここで、AIAと他の機関等との現状について、出会い、交流、課題共有の「場づくり」

の観点からまとめておきたい。

3-1. 市町村とのかかわり

筆者は、秋田県内の多くの市町村は、多文化共生社会の推進に関する取り組みに熱心ではないと感じている。その理由は次の二つの事例による。

一つ目は、各市町村との出会い、交流の場づくりとして、市町村職員の各種研修会への参加をAIAは呼び掛けているが、参加者が少ないことである。例えば、災害時セミナーや防災訓練、地域日本語教室の指導者との意見交換会などについて、県内25市町村に開催を通知している。しかし、これらの研修会等へ参加するのは3～5市町村であり、それらも固定化してきている。

二つ目に、AIAは平成23年度にゴミ分類表の多言語版を作成し各市町村に提供したが、活用した市町村は皆無であったことである。ゴミ分類表は、パソコンのコピーと貼り付け機能で簡単に各市町村の実情に対応した英語、中国語、韓国語版のゴミ分別表が作成できるようになっていた。在住外国人向けの多言語によるゴミ分別表があれば便利であり、多くの市町村が利用するだろうというスタッフの予想は見事に外れ、一同落胆したことを記憶している。利用しない主な理由について市町村にアンケートをとったところ、「日本人の家族と一緒に住んでいるため必要性がない」「業務多忙であり作成する時間がない」というものが多かった。

これらの事例から、多くの外国人は、日本人家族と一緒に住んでおり、家族の支援があることから悩みや困っていることはなく、在住外国人を対象とした特別な支援施策は優先順位が低く、積極的に取り組む必要がないと考えている市町村が多いことがわかった。

一方、AIAでは平成23年度に外国人相談センターを設置し、相談の受付対応をしている。相談件数は、平成22年度は222件、23年度は226件、24年度は2月末現在285件であり、年々増加傾向にある。このことから、日本人の家族がいても解決できない悩み、あるいは、家族には相談できない悩みがあり、それらの悩みについて相談を受け付け、解決の手助けが必要だと考えている。また、災害時に外国人を災害弱者にしないための取り組みなど、在住外国人が安心して住めるまちづくりのための施策を実施する必要もあると考えている。

このように、市町村とAIAは、多文化共生社会を推進するための在住外国人の支援の必要性に対する認識に乖離があると言える。

3-2. 地域の日本語教室とのかかわり

筆者は、AIAと地域日本語教室との関係について、「顔の見える関係」はできているが、課題の共有には至っていないと認識している。

秋田県内には、AIAで把握している日本語教室が23教室ある。その多くは市町村が設置し、ボランティアの指導者が運営している。AIAは、長年日本語教育指導者養成に取り組んできた。また、日本語教室はAIAが発行している生活情報誌の取材へ協力的であるほか、指導者を対象とした研修会には多くの方が参加している。これらのことから、AIAと指導者は互いの存在を認め、協力し合おうという意識があると言える。

その反面、次のような問題点もある。AIAは、将来に向けて指導者の高齢化に備え、新たな日本語指導ボランティアの養成をしていく必要があると考えている。しかし、平成23年度、県内のある教室の代表と話をする機会があったが、この点についてその代表者は、外国人が増えていない状況で新たなボランティア養成の必要性を感じていないとの意見であった。これに加えて、同年度に指導経験のない者を対象に日本語指導ボランティア養成講座の入門コースを秋田県南部と北部地域で開催することとし、受講者の募集を行ったが、北部地域では参加者が少数のため開催を中止した経緯がある。これらのことから、新たな指導者の養成については、AIAと地域の日本語教室の間に認識の相違があることがわかった。

3-3. 市町村国際交流協会等とのかかわり

AIAには、国際交流や国際協力を行っている民間団体の情報交換を目的とした「あきた国際活動民間団体ネットワーク(以下、AIR⁵)」というネットワークがある。AIRには、市町村国際交流協会、日本語教室、外国語サークル、二カ国間交流団体など様々な活動を行っている131団体(平成24年12月末現在)が加入している。AIAは、これらの団体に対して情報誌やパンフレットなど国際交流や多文化共生に関する情報を随時提供している。また、AIRからは年に1回活動報告書を提出してもらうほか、AIRが実施するイベント情報を提供してもらっている。提供された情報はAIAのホームページで公開し、広く周知を図っている。さらに、AIRの活動発表の場として、毎年「あきた国際フェスティバル」を開催している。

しかし、ここでも問題がないわけではない。具体的には、年に1回の活動報告書を提出している団体は全体の40%となる約50団体であり、毎年ほぼ同じ団体である。また、「あきた国際フェスティバル」のブース出展においても、出展団体数に限りがあることも要因となり、毎年同じ団体が数多く出展している。

これらのことから、AIAとAIRとは、交流の場を設けてはいるが積極的な交流への

姿勢と場づくりの機会が不十分であるため、両者の「顔の見える関係」は限定的であり、かつ、広がりをもせていないと言える。

以上のことから、筆者は、本県の国際化を推進する役割を担っているAIAは、コーディネーター機能とその役割を果たすために、出会いと交流を通して相互理解を図り、市町村や日本語教室、民間団体などと課題を共有していくための「参加」の場づくりをする必要があると考えた。

次章では、その「参加」の場づくりの取り組みの実践について記述する。

4. 「場づくり」の実践

ここで述べる「場づくり」の実践は筆者のみが行ったものではない。筆者はAIAの管理的な立場にあり、この実践はスタッフによる「報告・連絡・相談」のもとにAIAとして実践したものである。

4-1. ニーズ調査の方法

当初筆者は「参加」の場として、市町村、日本語教室、AIRを一同に集めた大規模な会議の開催を計画していた。それは、一同に集まることで、地域で活動する多様な主体間の関係づくりを一気に促進しようと考えたからである。しかし、研修会や会議への参加を呼び掛けてもなかなか集まってくれないという苦い経験は前述のとおりである。そこで各団体を訪問し研修会等の開催について意向調査をするとともに、参加を呼びかけ、「顔の見える関係」をつくっていくことを提案した。全ての団体等を訪問することは限られたスタッフでは困難なため、平成24年度は住民サービスの担い手である市町村、そして地域の外国人のことを最もよく知っており、学習者である在住外国人との間に信頼関係もできている日本語教室を訪問することとした。

調査の方法は、事前に市町村の国際交流施策担当と日本語教室に訪問の趣旨とアンケート⁶を送付し、日程調整をしてスタッフ2名が訪問し、アンケートの回収も含めて聞き取りを行うというものであった。市町村も日本語教室も訪問調査については協力的であり、スムーズに実施することができた。

4-2. 訪問調査の結果

調査の結果、「参加」の場づくりについての各市町村及び日本語教室の意見は全く違うものであった。

まず、市町村の調査結果について記述する。市町村の国際交流施策担当者は地域の在住外国人の状況を十分に把握しているとは言い難い。例えば、外国人登録者数を把

握していないという市町村が半数近くあった。これは、国際交流や外国人支援施策と住民登録を担当する課が異なることが要因であった。また、個人情報の保護や市町村合併により、以前のようにどこにどのような外国人が住んでいるかわからないという市町村もあった。さらに、問題は生じておらず多文化共生施策の必要性を感じていないということもあった。このような様々な状況の市町村があるなかで、「どのような研修会であれば参加をするか」という問いに対して、「多文化共生の取り組みを何かしなければと思っているが、何をしたいかわからない」「他地域ではどのような取り組みをしているのかを知りたい」という意見が多かった。

一方、日本語教室は行政との連携を要望する意見が多かった。秋田県の日本語教室は日本語を教えるばかりではなく、学習者から様々な相談を受けることが多い。相談内容によっては指導者では解決ができないこともあり、行政や専門機関との連携は不可欠と考えているためである。また、相談対応も含めて、他の日本語教室ではどのような取り組みをしているのか情報交換をしたいという意見も多かった。

以上の訪問調査によって、在住外国人支援の実施主体である市町村は多文化共生社会の推進については喫緊の課題として捉えていない、あるいは必要性は認識しているが具体的に何をしたいかわからない、さらに予算とマンパワーの不足から取り組みができていないという状況にあることがわかった。AIAではこれらの結果を受けて、市町村は他の団体と連携して事業を推進するという段階には至っておらず、まずは、市町村職員に多文化共生について知ってもらうための「場づくり」から始めることとした。そのため、当初計画していた多様な団体による研修会ではなく、市町村職員のみを対象とした研修会と、日本語教室の指導者を主な対象とした情報交換の場としての研修会の二つを実施することとした。

4-3. 市町村職員研修会

市町村職員を対象とした研修会⁷の企画にあたり筆者は、訪問調査前は専門的な知見を有する講師を招聘し、多文化共生についての基礎的な知識と、他県の先進的な取り組み事例を紹介する内容を考えていた。しかし、訪問の結果、県内の身近な地域での取り組み事例について紹介をする方が、市町村も興味を持つとともに、参考にしやすいと考えた。また、要望においても他の市町村の取り組み事例を知りたいとの意見が多かったことを踏まえ、県内で先進的な取り組みをしている市町村に事例発表をってもらうことにした。ここで、今回の訪問調査による市町村への聞き取りが非常に役に立つことになった。外国人相談や災害時の訓練など在住外国人支援の取り組みを積極的にやっているD市と姉妹都市を中心に青少年交流を実施しているN市に早速連絡

をして、研修会の開催の趣旨と内容を説明し、事例発表について依頼したところ両市から快諾を得た。さらに、市町村職員に外国人支援の必要性を認識してもらい、かつ、在住外国人は支援を受けるばかりではなく、地域で活躍できる存在であることを知ってもらうため、在住外国人3名から異文化理解講座を実施してもらうこととした。3名には、それぞれの母国の文化紹介とともに、秋田に来て苦労した点や地域や家族とのかかわりについての経験や感想を話してもらうこととした。

しかしながら、これまで研修会を開催しても参加する市町村は限られていたことから、それらを増やすための工夫が必要であった。そこで、筆者の派遣元である秋田県庁国際課に研修会の共催と市町村への通知方法について相談をした。これまでの行政職員としての経験から、財団法人が単独で実施する研修よりも、県が主催し、開催する研修の方が市町村職員にとっては参加しやすいと考えたからである。国際課からは、外国人支援についての県の事業説明時間を設けることで了承を得た。

締切日までの参加申し込みは12市町村であった。約半数の市町村が参加することに安堵したが、念のため参加の案内を担当者に再度したところ、さらに参加市町村が増え、最終的には25市町村のうち18市町村が参加をすることとなった。事前の訪問調査によって担当者と「顔の見える関係」をつくったことが、依頼の効果を高めたと考えている。

事例紹介は2件とも具体的であり、参加者は積極的に質問をしていた。D市は、日本語教室と連携した通訳・翻訳の派遣事業や、市の防災担当課を巻き込んだ防災訓練の進め方、予算がない時のCLAIR⁸等の助成金の活用の仕方など、担当者が知りたいこと、興味があることを具体的、かつ、ユーモアを交えて発表をした。N市は、市町村合併による国際交流協会の組織運営にかかる問題、外国との文化の違いによる交流の困難さ、国際的な諸事情の交流への影響などについて、こちらも具体的、かつ、詳細に説明をしていた。どちらも、秋田県内の市町村が抱える共通の問題(予算が無い、マンパワーが不足している、周囲の理解が足りない)について、それぞれが工夫をした点について説明しており、説得力のある内容であった。

在住外国人による異文化理解講座は、秋田の好きなところ、母国と秋田の違いなど、秋田に来て感じたことなど率直な内容であった。また、インドネシアの民族舞踊の披露や中国語の四声や発音などを参加者に体験してもらった。この講座は、参加した職員の異文化理解を深める目的のほか、AIAのサポーター派遣事業⁹のPR、地域の在住外国人を活用した異文化理解講座の推進という3つの効果を期待して実施したものであった。

研修後のアンケートによると、「両市の取り組み事例は参考になった」「在住外国人

の話をして直接聞く機会があり良かった」等研修内容に満足の意見が多かった。また、今後の要望として、「意見交換の時間を設けてほしい」「もっと多くの市町村の方と情報交換をしたい」「災害に特化した研修を開催してほしい」「事例発表に予算の説明も付けてほしい」など、今後の研修の参考となる意見も多数寄せられた。

なお、研修実施後、市町村が実施する事業を他の市町村にも周知してほしいという要望がAIAに数件あった。これは研修会実施の効果であり、市町村同士の「つながり」のきっかけをつくることができたと多少の手応えを感じている。

4.4. 日本語指導者研修

次に、日本語指導者を対象とした研修会¹⁰について述べる。この研修会の目的は、在住外国人支援をしている者の連携のための「場づくり」であった。そのため参加者は、日本語教室の指導者のほかに市町村職員等も対象とした。研修の企画にあたり、ファシリテーターとして県内の大学のA先生に依頼することから始まった。A先生とは、県内のフィリピン花嫁支援団体でAIR会員でもあるS会のパーティー等で何度もお会いしている。また、A先生は現在秋田県におけるフィリピン花嫁の定住について研究を進めており、その取材等に同行する機会もあった。さらに、大学主催の研究会等でもお会いしており、秋田県の多文化共生の現状と今後について何度か話をしてきた経緯により今回の依頼に至った。A先生からは、研修の目的が「行政と日本語教室との場づくり」であることを踏まえ、市役所の担当部署と日本語教室が同じ建物にあり、行政と日本語教室の連携がとりやすい環境にあるY市の事例発表について提案があった。話し合いの結果、研修の内容は在住外国人による体験談とY市の事例発表及び参加者によるワークショップに決定した。ここでも訪問調査が非常に役に立つことになった。在住外国人の講師に決定したSさんは、秋田県南部の日本語教室から地元で頑張っているフィリピン出身の花嫁ということで紹介があった方である。また、Y市の担当者とは訪問調査で面識があり、在住外国人支援に積極的に取り組んでいる一人である。発表については、両者から快諾があった。

Sさんからは、家族とS会の支援に支えられて地域に溶け込み、住民の一人として地域で活躍しながら生活をしているという話があった。参加者はSさんの明るい人柄に共感するとともに、家族の支援と地域住民の異文化理解が大切なことを再確認した。また、Y市の事例発表についての質疑応答から、県内の日本語教室の多くが行政と連携ができておらず、在住外国人の支援について問題を抱え込んでいる現状が改めて確認できた。このことは、「普段研修会に参加してこない者との話し合いの場がほしい」「行政や教育現場の担当者に参加してほしい」などの受講後アンケートの意見からも理

解できた。

5. 多文化社会コーディネーターとしての省察

5-1. 専門性からの考察

ここで、これまでの取り組みを多文化社会コーディネーターの専門性の観点から考察をする。

山西[2009]は多文化社会コーディネーターの専門性として「①人と出会う、関係をつくる」「②課題を探る」「③リソースを発見しつなぐ」「④社会をデザインする」「⑤プログラムをつくり、参加の場をつくる」の5つの役割を提示している。

(1) 人と出会う、関係をつくる

多くの者に研修会に参加してもらうために、ニーズ把握を目的として市町村や日本語教室を訪問し、聞き取り調査を実施したことは、研修会への参加市町村が増加したことから、結果としてAIAと市町村担当者及び日本語教室の指導者との「顔の見える関係づくり」を行ったものであり、信頼関係の第一歩となった。

(2) 課題を探る

訪問調査の結果により、それぞれが抱える問題を推察し、さらにそれぞれのニーズを把握したうえで研修会を市町村職員と日本語教室の指導者とに分けたことは次のように分析する。まず、市町村職員については、前述のとおり、外国人に関する問題は生じておらず多文化共生施策の必要性を感じていないとの意識があった。そこで、問題が生じてからの対応ではなく、問題を未然に防止するという意識への転換が必要だと考えた。また、筆者自らが行政の職員であることから、限られた予算と人員で施策を実施するには、優先順位が高くなければならないことを理解しているため、どのようにしてその意識にアプローチするかを考えた。その結果、最も重要と考え、かつ現在注目を浴びており、問題が生じてからでは取り返しがつかない「災害」をテーマに事例紹介を行うことにした。また、秋田県は小中学生の学力が全国でもトップクラスと言われていることから、グローバル人材の育成については、どの市町村も興味が高いと推測し、「青少年交流」についての事例紹介も行うことにした。次に、日本語教室の指導者を対象とした研修は、指導者の抱えている問題を共有し、その問題の原因は何か、解決するためにはどうすればよいのかを参加者で話し合うとともに、地域日本語教室の現状と抱えている問題を行政の参加者にも理解してもらうことをねらいとした。これらは、多文化共生を進めるためにそれぞれの組織が抱える課題が何なのか、課題解決のために必要なことは何なのかを考察した結果である。

(3) リソースを発見しつなぐ

A先生やフィリピン花嫁のSさん、各研修会で事例発表をしたD市、N市、Y市とその担当者は、これまで出会った地域のリソースである。

特にSさんは、県内の日本語教室の指導者が抱えるフィリピン花嫁に関する問題を解決するためのキーマンとなり得る人である。指導者たちは、フィリピン花嫁の連れ子の学校での生活に関する様々な問題や、フィリピン花嫁同士の子どもや家族を巻き込んだ対立など、多くの問題を抱えている。Sさんは日本での生活も長く、方言で話ができるほど地域に馴染んでいるが、その間には多くの苦労や悩みがあり、それらを自らの努力と家族を含んだ周囲の支えで乗り切った人である。この研修による指導者とSさんとの出会いが、問題の解決の糸口となることを期待している。

また、日本語教室と市町村との連携について発表したY市は、研修会が終了後、Y市独自の日本語ボランティア養成講座を実施しており、今後もボランティアを育成するための講座を継続して実施すると聞いている。その積極的な取り組みは県内の先進事例であり、平成25年度の市町村職員を対象とした研修会において、講座の内容と成果、課題等について事例紹介を依頼したいと考えている。このように、リソースを発見し、つなぐことにより、組織的、人的ネットワークの構築のための土台づくりが少しずつ形作られている。

(4) 社会をデザインする

県内の在住外国人の状況は、本稿第1章に記述したとおりである。また、地域によって風土や気質等も多様である。多文化共生社会は、その地域の特性を踏まえて推進していくことが肝要である。そのためには、市町村職員及び県民の多文化共生に関する理解をさらに深めるとともに、市町村が住民とともに自らの地域の姿をデザインし、つくりあげていくしくみが必要となる。そのためAIAは秋田県の多文化共生を推進するために、市町村はどのような取り組みをすべきなのか、他の市町村とどのように関わっていくのか、など市町村職員が、積極的かつ主体的に多文化共生社会の推進に取り組んでいくような姿を目指し、研修を企画していかなければならない。また、日本語教室の指導者を対象とした研修では、行政との連携づくりをねらいとして、引き続き市町村とAIAの信頼関係づくりに取り組み、地域日本語教室の抱える悩みを共有するために情報交換の場を設け、多くの市町村が参加するように呼びかけていきたい。

(5) プログラムをつくり、参加の場をつくる

そして今後の目標として、平成25年度は今回の事業で訪問できなかった、国際交流や国際協力を行っている民間団体等を訪問し、さらなる「顔の見える関係づくり」を進めるとともに、研修会への参加を促し、多様な主体が参加し、話し合いができる「場

づくり」を実践していく。

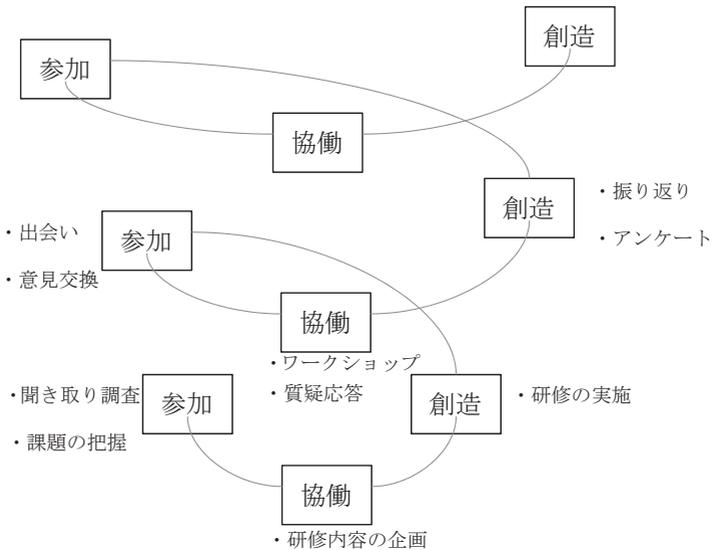
このように考えると、この1年間のAIAの取り組みは、「①人と出会う、関係をつくる」「②課題を探る」「③リソースを発見しつなぐ」「④社会をデザインする」「⑤プログラムをつくり、参加の場をつくる」という多文化社会コーディネーターとしての役割を果たしてきたといえる。

5-2. 機能からの考察

前節では実践を多文化社会コーディネーターの専門性の観点から考察を行ったが、ここではコーディネーターの機能から考察をする。

コーディネーターの機能については、本稿第2章で述べたとおり、「参加」「協働」「創造」の3つがある。市町村や日本語教室を訪問して聞き取り調査を行い、それらの抱える課題の把握を行ったことは、AIAスタッフと市町村担当者、日本語教室の指導者との出会いの場をつくり、課題共有を行う「参加」にあたる。また、訪問結果を基に研修の対象者や内容等についてをAIAのスタッフで話し合い、講師や発表者を決定し、講師等と研修のねらいを共有し、参加者のニーズを反映した研修となるように話し合いをしたことは、「協働」にあたる。それらの「協働」による作業を通して研修会を「創造」した。これで、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスは完結されたのだが、注目すべきはこの後であることに気付いた。研修会の実施によってAIAに市町村から主催事業の周知依頼があったほか、参加市町村で相互に連絡を取り合い、実施事業の見学やノウハウについての情報交換が行われるようになった。これは、研修会への参加者同士に新たな出会いが生まれたことによるものである。また、ワークショップや質疑応答を通して、新たな課題を発見したことにより、今後は、協働で課題解決を行っていくことに発展することが期待される。研修の振り返りやアンケートにより、効果や反省点を洗い出し、次の活動や施策をつくりだし、その活動により、また新たな出会いや交流が生まれ、課題の共有と課題解決の方策の検討、そしてさらに新たなしくみづくりへと繋がっていく。このように考えると「場づくり」としての研修会の実施に基づく実践は、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスの循環を推進しており、コーディネーターの機能と役割を果たしてきたといえる。さらに、筆者は、前述の市町村同士の連携の例により、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスの循環がこれまでの実践を通してパイラルを描きながら多文化共生社会の推進という目標に向かって上昇していると確かな手応えを感じている。

図-1 筆者が考える「参加」→「協働」→「創造」のイメージ



6. 省察による力量形成

以上では、実践について多文化社会コーディネーターの専門性と機能から考察を行ってきたが、次に専門職としての力量形成について時系列的に整理し、筆者の考え方の変化について述べたい。

6-1. 受講前～受講当初

筆者は、養成講座の受講当初から「関係機関と連携、協力体制を構築したい」と述べていた。このとき筆者が考えていた「連携、協力体制」とは、AIAを中心にして、それを取り巻くように市町村や日本語教室、民間の国際交流活動団体等が配置されたものであった。その理由は、本稿第3章で述べたとおり、AIAと市町村や日本語教室との関係性が希薄になり、AIAが実施する事業への参加や協力が少なく、このままでは事業の実施に支障があると考えていたからである。つまり、AIAの事業を円滑かつ効果的に行うために、「連携、協力体制」が必要だと考えていた。養成講座を受講した理由もその解決方法を見つけるためであった。しかし、養成講座を受講するなかで、非常に強く印象に残った言葉がある。それは、「連携」とは相手にとって必要なものであり、自分にとって都合のいいことをしてもらうことを「連携」とは言わない。「give」を3回

やったら「take」が1回やっつ返ってくる。」という講師の言葉である。この言葉は筆者にとってとても鮮烈であった。筆者は、都合のよい「連携」を考えていたことを恥じるとともに、これをきっかけに「AIAには何が求められているのか」、「AIAは相手に何を「give」できるのか」ということを真剣に考え始めるようになった。

6-2. 地域国際化協会職員国内研修

筆者は、CLAIRが主催した地域国際化協会職員国内研修に参加する機会を得た。研修では「ラウンドテーブル」が実施され、大阪府国際交流財団(以下、交流財団)の「市町村国際交流協会と連携した防災訓練について」に聞き手として参加した。この取り組み事例は、筆者の想像していた内容と全く異なったものであり、今後の事業への取り組み方に新たな視点を示唆してくれた。当初筆者は、発表内容について交流財団と市町村国際交流協会がいっしょに防災訓練を企画し、実施するものと考えていた。しかし、交流財団が実施した取り組みは、市町村国際交流協会が実施する防災事業に助成をするというものであった。この助成自体は特に変わったことではない。筆者が興味を抱いたのは、交流財団の担当者が市町村国際交流協会を訪問して事業の丁寧な説明を行ったことと、どのように行ってよいかわからない協会には、事業パターンを提案するほか、地域の実情にあった事業計画案をいっしょに考えたということであった。それまで協会が自ら事業を実施することしか考えてこなかった筆者にとって、この助成金と言うインセンティブを与えて、地域の国際交流協会に事業を実施するように働きかけるという発想は「多文化共生社会」を効果的、効率的に進めるために、まさに「目から鱗」の手法であった。交流財団の担当者が話していた「地域力」という言葉もやはり心にひっかかる印象強い言葉であった。AIAがどれだけ力を尽くしても、そのマンパワーと予算には限界がある。限られたリソースを有効に使って、多文化共生を効果的に推進するには、地域で活動している者と協力して事業を実施する必要がある。地域のことを良く知っており、地域を活性化したいと考えている者による地域づくりによって、その地域のニーズに合った多文化共生社会が形成されていく。まさに「地域力」による多文化共生社会といえる。これらのことから、地域の自己決定と主体的な取り組みを支援することが、中間支援組織としてのAIAの役割であるという思いが強まった。

6-3. モニタリング

12月に本講座のモニタリングがあった。それまでのコーディネーターとしての取り組みを文章にまとめ、モニタリングで話をしていく過程で、筆者自身の悩みや疑問

が明らかになってきた。そして、「最終的に何がしたいのか、その目標を整理してみてもどうか」「ネットワークというが、どのようなネットワークなのか、その位置づけとしくみ、そしてそれを定着させるための手段はどうするのかを考えてみてはどうか」という助言があった。この「最終的に何がしたいのか」これがまたキーワードとしてAIAの役割と事業についての筆者の考えに影響を与えていくこととなった。

6-4. 振り返りの手法

省察の手法について杉澤[2009a: 19]は「自己性」「他者性」「共同性」「現場性」の4つを提示している。上述の筆者の振り返りをこの4つにあてはめると、養成講座の受講による自らの気づきは「自己性」に、地域国際化協会職員国内研修によるラウンドテーブルからの学びは「他者性」に、モニタリングによる実践現場の具体的な振り返りは「他者性」と「現場性」に該当する。筆者は、この省察によりコーディネーターとして力量を形成しながら、次に述べるとおり、「問い」に対する筆者なりの「答え」を見つけた。

6-5. AIAの役割と事業の在り方

筆者はこれまでの実践とその振り返りを通して今後のAIAの役割と事業を次のとおり考えている。

まず、AIAの役割について述べる。筆者の当初イメージしていた「連携、協働」は前に述べたとおり、AIAを中心としたAIAのための「連携、協働」であった(図-2参照)。しかし、実践と省察を通して現在考えている「連携、協働」は、市町村、日本語教室、国際交流活動団体など、それぞれの分野別のネットワークができており、それらの分野別のネットワークがゆるやかにつながっている状態である。そして、そのゆるやかなつながりが必要に応じて強くつながり、協働による活動を行うこともある。AIAの役割は、中間支援組織としてそれらの団体等をつなぐ張り巡らされた線だと考える(図-3参照)。AIAは決して主体ではなく、求めに応じて、あるいは積極的に主体同士を結びつけ、「出会いの場」をつくっていくのである。

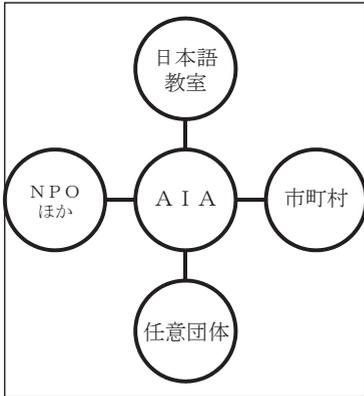


図-2 当初筆者が考えていたAIAと他の団体との「連携、協働」

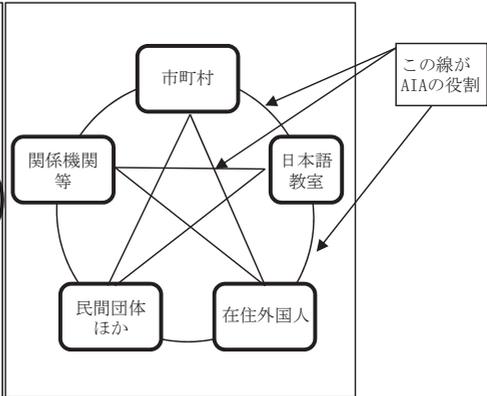


図-3 現在筆者が考えているAIAと他の団体との「連携、協働」

続いて、事業について述べる。筆者は当初、県内の多文化共生を一元的に推進するため、AIAが直接事業を実施することばかり考えており、多少独善的な部分があった。しかし、多文化化は地域によって多様化しており、地域の実情にあった事業が求められている。そのためには、市町村など地域のことを熟知している地域の団体が、在住外国人も含んだ地域住民とともに、主体的に活動していくことが必要である。AIAは、これまで培った在住外国人支援や国際交流についての知識やノウハウ、情報の提供を行い、地域の主体的な活動を促し、支援していくことが求められている。また、AIAが主催する事業についても、積極的に地域をまきこんでいく取り組みが重要であると考える。

繰り返しになるが、AIAには多文化社会コーディネーターとして、多文化共生への地域の主体的な取り組みを推進し、その取り組みが機能するように支援することが求められていると筆者は考える。

おわりに

本論で、筆者は中間支援組織である国際交流協会の職員としての実践を考察し、コーディネーターとしてのAIAの役割や事業の在り方について論じてきた。同時に筆者自身のコーディネーターとしての力量形成についても触れている。これらの二つの省察は、行政職員として今後の筆者の業務への取り組み姿勢に対して示唆を与えるものであった。

多様化し複雑化した社会では、住民のニーズに行政だけで対応することは困難であ

り、住民やNPO、企業との「協働」による事業の推進が必要だと言われて久しい。一方で、行政の職員はその職務への責任感と使命感から、「自ら(=行政)」がニーズに対応した施策を企画、実施しなければならないという思いが強い。しかし、住民のニーズの多様化に対し、自治体は予算と人員が削減され、あらゆるニーズに対応できないのが現状である。そこで解決策として、多様な主体をつなぐコーディネーターの役割が重要になってくる。行政職員には自らがコーディネーターとして、地域のキーパーソンや活動団体などのリソースを発見し、つなぐことが求められている。つなぐための「場づくり」により出会いが生まれると、課題を共有する者たちによって課題解決の方法が議論、検討され、そこから新たな仕組みや施策が展開されていく。つまり、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスである。このことは即ち行政機関もまたAIAと同様に組織自体がコーディネーターであると言える。

多文化共生社会とは、在住外国人の住みやすい社会である。このことは、つまり地域に住むだれもが住みやすい社会と言える。多文化共生を地域が自らの課題と捉え、課題解決のために知恵を出し合い、協力し、「地域力」による新しいまちづくりができるように、行政職員としてコーディネーター機能を果たしていきたい。

(参考資料1-1)

アンケート(市町村)

『在住外国人と県民の協働で地域が輝く秋田』を推進するために、在住外国人及び県民が、より住みやすい地域づくりのため、各市町村、国際交流協会及び日本語教室等の訪問調査を実施します。今後の多文化共生社会構築を進めるために、アンケートのご記入にご協力くださいますようお願い申し上げます。後日、当協会が訪問する際にこのアンケートをいただきますので、よろしく願いいたします。

貴市町村名／部署名		部署名：
ご担当者名		役職名： よりがな 氏名：
連絡先	TEL	
	FAX	
	Email	
①多文化共生への取組状況について：どのような国際交流・協力の活動やイベント等を行っていますか。		
②国際交流または国際協力をしている地域の活動団体との連携はありますか。(※具体的にご記入下さい。)		
③在住外国人への対応、国際交流・協力などに関する課題等がありましたらご記入下さい。		
④当協会への要望がありましたら、ご記入下さい。		

(参考資料1-2)

口答での質問事項

- ・ 在住外国人の属性、及び居住状況(把握状況)

- ・ 年間の国際交流・協力に関する活動イベント情報

- ・ 市町村の国際交流団体についての情報

- ・ 今後の多文化共生社会へのビジョン(方向性・考え方)

- ・ 地域の繋がりを深めるために相談員や国際交流活動団体による会議(懇親会)開催のニーズはあるか。(平日 / 土日 ・ 日中 / 夜)

- ・ アンケート回答の詳細について

(参考資料2-1)

アンケート(日本語教室)

『在住外国人と県民の協働で地域が輝く秋田』を推進するために、在住外国人及び県民が、より住みやすい地域づくりのため、各市町村、国際交流協会及び日本語教室等の訪問調査を実施します。今後の多文化共生社会構築を進めるために、アンケートのご記入にご協力くださいますようお願い申し上げます。後日、当協会が訪問する際にこのアンケートをいただきますので、よろしく願いいたします。

貴日本語教室名			
ご担当者名		役職名：	
		ふりがな 氏名：	
連絡先	TEL		
	Email		
	URL		
①日本語教室のカリキュラム・学習者についてお答えください。			
開催回数		学習者数	
使用教材		学習者の国籍	
②どのような日本語教育の研修があれば参加したいですか。			
③在住外国人対応及び日本語教室を開講するにあたり、課題があればご記入ください。			
④当協会への要望がありましたら、ご記入ください。			

(参考資料2-2)

口答での質問事項

- ・ 在住外国人の属性及び国籍／国別学習者数(把握状況)

- ・ 中心的存在の在住外国人の有無

- ・ 後継者育成の協力体制(意識)

- ・ 地域の繋がりを深めるために相談員や国際交流活動団体による会議(懇親会)開催のニーズはあるか。(平日 / 土日 ・ 日中 / 夜)

- ・ アンケート回答の詳細について

(参考資料3)

国際交流・多文化共生理解研修会 実施要項

- 1 研修名 多文化共生による地域づくり～在住外国人支援と国際交流の事例から～
- 2 目的 県内の市町村の取り組み及び在住外国人の文化紹介事例から異文化理解を深め、県内における多文化共生施策の推進を図る。
- 3 主催 秋田県、秋田県国際交流協会
- 4 (1) 日時 平成25年1月11日(金) 10時30分～15時30分
(2) 場所 秋田県自治研修所
(3) 対象 県内の市町村等国際交流担当職員及び市町村義務教育関係職員
(4) 内容 【事業説明：在住外国人支援の取り組み】 10:40-11:10
秋田県国際課職員
【事例紹介1：在住外国人支援の取り組み】 11:10-11:50
「日本語教室との連携と災害時の外国人支援について」
発表者：D市職員
【事例紹介2：国際交流の取り組み】 12:50-13:30
「姉妹都市交流と青少年交流事業」
発表者：N市職員
【異文化理解講座事例紹介】
①外国人からみた秋田(中国) 13:30-14:00
②中国語講座(入門) 14:15-14:45
③インドネシアの文化 14:45-15:15
④質疑応答
- 5 参加費 無料
- 6 募集定員 なし

(参考資料4)

多文化共生理解講座 実施要項

- | | | |
|---|--------|---|
| 1 | 研修名 | 地域の日本語教室と多文化共生のこれから～県南の取組み事例から～ |
| 2 | 目的 | 県内各地域及び地域日本語教室において、在住外国人の支援をされている方々の連携を図り、在住外国人がより住みやすい地域をつくるために多文化共生理解の講座を実施する。 |
| 3 | 主催 | 秋田県国際交流協会 |
| | 後援 | 秋田県 |
| 4 | (1) 日時 | 平成24年12月15日(土) 12時30分～ 15時30分 |
| | (2) 場所 | アトリオン7F 研修室 |
| | (3) 講師 | 県内有識者 |
| | (4) 対象 | 地域日本語教室の日本語指導者(ボランティア)、
在住外国人を支援されている方、在住外国人支援に興味がある方 |
| | (5) 内容 | 【事例紹介1：外国人の視点より】 12:30～13:15
「私と秋田一家族と地域による理解と支援」
発表者：S氏（フィリピン出身）
【事例紹介2：行政の視点より】 13:15～13:45
「Y市日本語教室との連携体制づくり」
発表者：Y市職員
【ワークショップ―意見交換会】 14:00～15:30
テーマ：①各地域における在住外国人を取り巻く環境(現状と問題など)
②在住外国人支援の行政との連携
(課題の解決に向けて、日本語教室と行政はどのように連携できるか) |
| 5 | 参加費 | 無料 |
| 6 | 募集定員 | 30名 |
| 7 | 申込期限 | 12月13日(木)まで ※電話、FAX、Emailにて受付 |

[注]

- ¹ Akita International Associationの略。AIAは、国際交流に関する幅広い分野の活動を促進することにより、世界各国との相互理解と友好親善を深めるとともに、地域の活力を高め、より豊かな県民生活の実現に資することを目的として1991年7月1日に設立された[公益財団法人秋田国際交流協会2013a]。
- ² 『あきた国際化戦略』[秋田県2011: 41]では、AIAに期待する役割として「(財)秋田県国際交流協会は、本県における国際化推進の中核的な組織として、県とともに、県民、企業・団体、国際交流団体、市町村などの間のコーディネーター機能を果たし、県とともに、全県的に行う必要がある国際交流・国際協力、人材育成等を推進していくことが期待されます」と定義されている。
- ³ 『財団法人秋田県国際交流協会活性化プラン』[財団法人秋田県国際交流協会2009: 2]では、第1章第1節AIAの役割として「AIAが本来果たすべき役割は、設立の趣旨に謳われているように、県民の国際交流に関する活動を促進することにより、県民の国際理解を深め、より豊かな県民生活の実現を目指して秋田県の国際化を推進することです。このため、AIAは、県の施策との整合性を図りながら、市町村や民間団体、関係機関等との連携を深め、社会・経済状況の変化に応じたより一層の重点的・戦略的な事業を実施し、秋田県の国際化を推進します」と定義されている。
- ⁴ 筆者は最初からこのように考えていたわけではない。筆者のコーディネーターの役割についての考え方の変化については、本稿第6章省察による力量形成を参照。
- ⁵ 地域における国際化の一層の推進を図るため、国際交流や国際協力、多文化共生などの活動を行う団体が、相互連携と積極的な情報交換を進め、協調して活動できる基盤づくりを目的としたAkita International Relationsの略称。
- ⁶ 参考資料1-1及び2-1参照。
- ⁷ 内容については、参考資料3「国際交流・多文化共生理解研修会実施要項」参照。
- ⁸ 財団法人自治体国際化協会(Council of Local Authorities for International Relations: CLAIR)のこと[財団法人自治体国際化協会2013]。
- ⁹ AIAに登録している出身国や滞在国の概要や料理、伝統芸能を紹介してくれるサポーター[公益財団法人秋田県交流協会2013b]。
- ¹⁰ 内容については、参考資料4「多文化共生理解講座実施要項」参照。

[文献]

- 秋田県, 2011, 『あきた国際化戦略』。
- 秋田県, 2013a, 『秋田県の在住外国人数(平成24年12月末現在)』
<<http://www.pref.akita.lg.jp/www/contents/1253763466066/index.html>> (2013年6月28日)。
- 秋田県, 2013b, 『秋田県の人口と世帯(月報)平成25年1月1日現在』
<<http://www.pref.akita.lg.jp/www/contents/1352954419853/index.html>> (2013年6月28日)。
- 秋田県企画振興部学術国際局国際課, 2011, 『平成23年度 秋田県の国際化の現状』。
- 藤代将人, 2009, 「国際交流からみた地域連携と協働の可能性——中間支援組織の役割とは」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究8 越境する市民活動と自治体の多文化共生政策——外国につながる子どもの支援活動から』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 112-114。
- 石川久美子, 2011, 「多文化ソーシャルワーカー養成の現状と課題」『多文化共生政策へのアプローチ』近藤敦編著, 赤石書店: 181-192。
- 北脇保之, 2009, 「なぜ、いま「多文化社会コーディネーター」なのか」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 4-5。

- 公益財団法人秋田県交流協会, 2013a, 『公益財団法人秋田県交流協会』
 <<http://www.aiahome.or.jp/index.html>> (2013年6月28日).
- 公益財団法人秋田県交流協会, 2013b, 『通訳・翻訳・文化紹介・ボランティア』
 <http://www.aiahome.or.jp/translation/detail.html?serial_id=634> (2013年6月28日).
- 三輪建二, 2010, 「養成講座にみえる「省察」の意味——ラウンドテーブルの実践から」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3 多文化社会コーディネーター 専門性と社会的役割』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 45-50.
- 志渡澤祥宏・時光, 2011, 「NGO/NPOと政府・自治体との協働」『多文化共生政策へのアプローチ』近藤敦編著, 赤石書店: 209-221.
- 杉澤経子, 2009a, 「多文化社会コーディネーター養成プログラム」づくりにおけるコーディネーターの省察の実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 6-30.
- 杉澤経子, 2009b, 「コーディネーターの専門性形成における「実践の振り返り」の意義とその方法」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ! —多文化社会におけるコーディネーターの専門性と形成の視点—』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 13-25.
- 杉澤経子, 2010, 「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3 多文化社会コーディネーター 専門性と社会的役割』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 8-36.
- 杉澤経子, 2011, 「多言語・多文化社会における専門人材の育成」『多文化共生政策へのアプローチ』近藤敦編著, 赤石書店: 193-208.
- 田村太郎, 2011, 「NGO/NPOと政府・自治体との協働」『多文化共生政策へのアプローチ』近藤敦編著, 赤石書店: 149-180.
- 渡戸一郎, 2008, 「多文化共生社会」に向けて——自治体と市民活動の「協働」と「広域連携」の課題」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究3 越境する市民活動——外国人相談の現場から』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 4-8.
- 渡戸一郎, 2010, 「政策」分野における多文化社会コーディネーターのあり方と課題」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3 多文化社会コーディネーター 専門性と社会的役割』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 58-65.
- 山西優二, 2009, 「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ! ——多文化社会におけるコーディネーターの専門性と形成の視点』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター: 4-12.
- 財団法人秋田県国際交流協会, 2009, 『財団法人秋田県国際交流協会活性化プラン』財団法人秋田県国際交流協会.
- 財団法人自治体国際化協会, 2013, 『財団法人自治体国際化協会(CLAIR/クレア)』
 <<http://www.clair.or.jp/index.html>> (2013年6月28日).

授業の成立が困難な学校で多文化共生を語る

—ゲストティーチャーとしての関わりから—

Narrating multicultural coexistence at a school with class management problems: involvement as a guest teacher

孫 美幸*

SOHN Mihaeng

This paper analyzes and discusses results of a questionnaire concerning student impressions of Korean-Japanese residents. It aims to examine changes in the awareness of students, who were attending a school with class management problems, after a guest teacher, this author, gave a talk on the topic of multicultural coexistence. Results suggested that the following two points had the most significance:

- (1) Directly addressing the difficulties confronted by people living through various historical complexities, such as Korean-Japanese residents, provided hints on how to live, especially for children living in difficult family and school environments. That is, the guest teacher and her family became role models for the children.
- (2) Regardless of whether impressions of Korean-Japanese residents improved or not, many students were of the opinion that meeting the author and hearing the talk had been a good thing. For children in a school where various forms of violence were part of daily life, direct involvement with the guest teacher promoted an interest in the "other" before their eyes. In other words, it demonstrated that they had the potential to transform exclusive relationships, those in which they disregarded others they viewed as weak, to relationships based on mutual support.

A long-term multicultural coexistence program that involves cooperation between the guest teacher and the regular teaching staff needs to be developed for the future. Additionally, children will need to have a sufficient sense of self-affirmation to be able to accept talks on the topic of multicultural coexistence; that is to say, they need to be emotionally stable and they must have the capacity to create relationships of mutual trust.

1. はじめに

本稿では、筆者がゲストティーチャー¹として行った多文化共生をテーマにした授業を通して、生徒たちの在日コリアンに対する意識がどのように変容したかを考察する。そして、授業の成立が困難な学校で、ゲストティーチャーが多文化共生をテーマに語ることの意義について明らかにする。

授業の成立が困難な学校に関する研究は、「教育困難校」「荒れた学校」「学級崩壊」などをキーワードに、学校(学級)経営やカリキュラム編成の立場から論じたものが圧倒的に多い。子どもたちの規範意識をどう育てればいいのか、学校を立て直すのに有効な取り組みやカリキュラムはどういったものなのか、という視点から論じられている²。また、学校や生徒たちを対象にして、どういった要因でこのような現象が起きているのかを調査し、解決策を模索するといった、社会学や心理学の研究もある³。

しかし、授業の成立が困難な学校での、多文化共生に関わるテーマを扱った先行研究は、大変限られた状況が続いている。その中でも代表的なのは、当時大阪府下の公立高校教員であった伊井直比呂が書いた実践研究論文「教育困難校」から見える日本社会と国際理解教育の役割」[伊井2003]である⁴。この中で、学校外団体やゲストティーチャーとの連携した学習の際には、「生徒一人一人への眼差しの中に、期待と応援のメッセージを意図的に込めていただいたり、対話の時間を取っていただいたり、(中略)暖かい眼差しによって「新しい自分」に気がつけるよう展開していただくものとした」[伊井2003:151]というように、教師とゲストティーチャーが時間をかけて丁寧に打ち合わせをした様子が窺える。そして、それによって生徒の中には、学びへの充実感や学校への誇りにもつながる部分が見えてきた者もいると、その変容について書かれている。しかし、協力団体やゲストティーチャーの多くが国際協力、開発教育、異文化理解を中心にしており、筆者が本稿で述べようとしている日本在住外国人との多文化共生をテーマとした内容が含まれてない点⁵、多くの外部講師たちの話の概要

と生徒の感想については記載があるが、それぞれの講師の語りの詳細がどのように生徒の意識変容につながったかを検討していない点などが課題として挙げられる。

本稿は、ゲストティーチャーの立場から在日外国人との多文化共生をテーマとした語りが、授業の成立が困難な状況でどのように生徒によって受け取られ、理解されたかを分析、考察するものである⁶。また、中学校での実践であるという点からも、これまでの先行研究になかった領域であり、小学校や高等学校で成されてきた先行研究の成果をさらに補強し、授業の成立が困難な学校での学びのあり方に示唆を与えるものとなる。

2. 授業の成立が困難な学校における、ゲストティーチャーと協力した多文化共生教育の必要性

筆者は、2000年に京都市公立中学校で初めての外国籍教員として採用されて以来、2004年に退職した後も、関西圏を中心にさまざまな学校で、人権や多文化共生をテーマにした授業をする機会に恵まれてきた。しかし、テーマは同じでも、学校や地域の状況によって、ゲストティーチャーとして関わることの難しさも感じてきた。

本稿で取り上げる京都市のA中学校では、ここ数年生徒の暴力事件が絶えず起こってきた。それと同時に、自らの内側にこもり心を病む生徒たちの存在も報告されていた。地域では、「荒れた学校」「できれば行きたくない学校」と呼ばれるようになってしまった。数年前には、当該学年の教師たちのほとんどが、別の学校に異動してしまうという異常事態も起きた。そんな混乱の中で、学校に残った教師、新しく赴任してきた教師たちが、なんとか状況を打開していこうと模索し始めていた。ちょうどその頃、筆者にゲストティーチャーとして多文化共生や在日コリアンへの理解をテーマに授業をしてほしいと依頼があった。

それでは、このように学校環境や生徒の状況が大変厳しい中で、ゲストティーチャーとともに多文化共生をテーマに授業を行うことが、どうして必要なのだろうか。

日本の多文化共生に関わる歴史を概観する時、在日コリアンの存在を抜きにしては語れない。戦時中日本の植民地支配下で、いったん「日本人」として包摂されるものの、その中で「新しい日本人」である朝鮮半島出身者への差別や偏見があったことは言うまでもない。終戦直後、朝鮮半島の混乱を避け、日本での生活を続けざるをえなかった約60万人は、「外国人」として様々な行政施策から排除されていった。現在もなお、解決されていない問題、例えば、戦時動員の被害者に対する補償、民族教育の保障、無年金高齢者の救済などが多くある⁷。

このように在日コリアンは、日本社会の中でさまざまな排除を受けてきたが、その

中でも学校や教育の問題をめぐる排除の構造は深刻である。筆者は、2006年から4年間京都市外国籍市民施策懇話会委員として活動したが、その中で各委員から教育に関わる報告が多く行われてきた。特に、朝鮮学校に通う子どもたちの健康診断や給食などが十分な設備のない状態で運営されており、費用が足りない分は保護者のボランティアで賄うなど、子どもたちの健康や安全が脅かされている現状が報告されている。また、在日コリアンだけでなく、ニューカマーや文化背景が多様な子どもたちへの日本語等の教育・生活支援、母語・母文化保障、高校進学へ向けた制度的な改革の必要性、不就学への対応等、学校教育の中での多文化背景をもつ子どもたちの排除の問題は緊急を要するものばかりであった⁸。

筆者は、在日コリアンを初めとした多文化背景をもつ人々が経験している、社会において排除されてきたという事実や、その中でもがきながら、なんとか生きていこうとしてきた感覚が、学校環境が厳しい中で日々を過ごしている子どもたちの悩みや辛さにも通底するのではないかと考える。それは、「できれば行きたくなかった」「荒れていて怖いと思っていた」学校に通う子どもたちも、いわば教育において排除された体験をすでにしてきたと考えるからである。経済的に余裕がある場合などには、保護者や自らが望むような体制の学校を選択できれば、私立やその他の学校に行くことはできた。しかし、さまざまな理由で、地域の学校へ行くという選択肢しか残されなかった。そのような排除された感覚のまま学校生活をスタートし、そして自らもその困難な状況の中に巻き込まれていく。そのような状況の中で、なんとか前に進もうとする気持ちや感覚を、多文化共生をテーマにした授業を展開していくことで育てていけるのではないかと考えた。

竹沢泰子[2011:8]は、「日本独自の多文化共生の可能性」としてNPOたかとりコミュニティセンターの実践を取り上げ、「ここでは、ベトナム人や在日コリアンといった「外国人」が特別扱いされるのではなく、地域社会における高齢者、青少年、沖縄・奄美出身者、障害者も「多文化」に含まれ、先駆的な多文化共生の実践場として全国から注目を集めてきた⁹」と述べている。ここで竹沢は、「共生を日常的に実践し、五感を通して感じられる空間としての「地域社会」に、可能性を見出している。筆者も、このような多文化共生の可能性を、ゲストティーチャーとして地域の存在とゆるやかにつながりながら、学校を拠点にして探っていこうと考えている。

しかし、「学校」という場が、そもそも「疎外の始まる場所¹⁰」という指摘がある中で、以上のような考えは、どう成り立つのだろうか。筆者は、「疎外の始まる場所」だからこそ、その中に飛び込み、排除の構造を編み直して行く作業が必要ではないかと考える。ただ、結局は学校のもつ排除の構造を、良心的に強化しているのではないかとい

う不安が常につきまとう。地域とつながり、ゲストティーチャーのような存在が頻繁に学校に出入りすること、学校と地域の壁を低くし両者の間を流動的にすることは、常に第三者の視点を学校内に持ち込むことになる。筆者は、このように第三者の視点を学校内に持ち込むことが、学校のもつ排除の構造を良心的に強化していくことの抑止につながるのではないかと考える。

3. ゲストティーチャーが行った、在日コリアンや多文化共生をテーマとした授業の概要

A中学校のある地域は、遺跡や寺院など文化遺産が多くある一方で、近年市街地化が進み、さまざまな背景をもつ人々が流入しやすい場所でもある。学校長がこの地域の社会福祉ケースワーカーと話した際、「いろんな人が流入する」という点について、「低所得者層が多い」「生活保護を受けやすい」「何か問題が起きればすぐ逃げられる」など、さまざまな噂を聞きつけ、それを知った上で、または誰かに呼び寄せられて、移住してくる人々が多いことが挙げられた。その一方で、長年この地域に住む人々は、文化財を守る活動、地域の歴史を学ぶ会など、地域の伝統や良さを守っていこう、発信していこうという取り組みを多くしている。しかし、長年暮らしている住民と、複雑な背景をもちながら新たな場所を求めて移ってきた住民が交わることがないという現実がある。それは、長年暮らしている地域住民が、複雑な背景をもった人々と関わりたくないという危機感の現れである。また、複雑な背景をもつ人々も、毎日の暮らしに疲労困憊している中で、地域の活動等に接点がないということである。しかし、その両者が初めて出会う場がある。それが、「学校」である¹¹。

A中学校の2012年5月時点での生徒数は614名、1年5クラス、2年6クラス、3年7クラス、育成2クラスである¹²。京都府下でも名の知られた生徒指導困難校である。生徒同士のトラブルやけんかは日常茶飯事で、2年前の卒業式には10人以上の警察官が体育館に配備された¹³。地域の警察官がパトロール等で、たびたび学校を訪れる。そのような状況の中、教員たちが少しずつ状況を打開しようと、生徒たちと一緒にさまざまな取り組みを進めている。校門の近くには花壇に花が飾られ、トマトやピーマンなどの栽培もされるようになった。最近話題になったニュースなど掲示物が増え、以前のように破られることもなくなった¹⁴。放置されていた図書館の整備も始まった。地域の小学校と連携して、ソーシャルワーカーや児童相談所等と連携した会議を定期的に開くようにもなった。そんな変化の兆しを生徒や保護者が少しずつ感じる出来事も起きてきている。4月の入学式の際、生徒会長の3年生が、500人の生徒と保護者を目の前にスピーチした。「私はA中が好きです。この一年でA中学校を変えてみせます。」

その言葉に静まりかえった会場から、大きな拍手が沸き起こった¹⁵。

筆者にゲストティーチャーとして、在日コリアンや多文化共生をテーマに話をしてほしいという依頼が来たのは、以上のように少しずつ学校の変化に向けて教員たちが動き出した、2011年12月のことであった。以前、筆者と同じ学校で勤めていた教員からの依頼にもとづいて、どのように進めていけばよいか打ち合わせを行った。日頃の授業は、50分時間があっても、30分行うのが限界であり、話をじっとして聞くことはできない。特に、筆者が授業予定の2年生は、5クラスがほぼ学級崩壊状態である。体育館で行った全校生徒対象の講演会でも、終始生徒たちの話声が止まず落ち着かない様子であった。そのような状況の中、学年の教員が話しあい、なんとか2学期に在日外国人、多文化共生をテーマにした学習を実施した。学年の副担任が、さまざまな背景の外国人の役割を演じて、自分のルーツや悩みなどを語りかけるというものだった。今回の講演で、その際の学習のふりかえりの機会にもなればということであった。2012年1月に事前アンケート、2月に授業、授業後に事後アンケートを行った¹⁶。

ゲストティーチャーが行った授業の概要は以下の通りである。

日時：2012年2月10日(金) 5限(2・3・4組)・6限(5・6組)入れ替え制

5限(13:10～14:00)、6限(14:10～15:00)各50分間

場所：A中学校大会議室

授業タイトル：「平和な社会を創るために いのちのバトンを未来へ」

(1)導入、授業を行うにあたってのルール、自己紹介

- ・保育園に通うわが家の子どもの紹介(写真を提示しながら)

保育園では毎日、おはしを上手にもつこと、一人でトイレに行くことなど、中学生のみんなには当たり前のことを一生懸命小さい体と心でがんばっている。みんなは今日一日何をがんばってきただろうか。(自分が成長してきたことをふりかえり、筆者や家族のライフストーリーと重ね合わせていくきっかけとする。)

(2)あなたはどんな人ですか?～食べ物にたとえるなら

- ・事前アンケートの紹介
- ・日本人?韓国人?～文化のまざりあいと2つの名前

私は自分を食べ物に例えると、「韓国のり」だと思う。見た目はよく似てるけど、日本の味付けのりは甘く、韓国のりはちょっと韓国風味。日本と朝鮮半島の混ざり合いの中で育った私らしい。

両親は韓国籍で、私は京都で生まれ育った。日本語が一番うまい。韓国語

は大学で学んだ。私は名前が2つある。日本名と韓国名。今の名前は大学の頃から使い出した。在日コリアンの名前が2つあるのは、100年前の戦争と関わりがある。1910年からの植民地政策の名残。私のひいおばあちゃんは、幼い頃のおじいちゃんを連れて、日本に渡って必死でがんばって生きてきた。100年前の政策の名残の中で今も生きている人たちがたくさんいることを実感してほしい。特に京都は、西陣織や友禅染に朝鮮人の職人さんが多くいたことなど、関わりが大きいことを大切に思っしてほしい。

(3) 多文化の豊かさ～在日コリアンでよかったこと

- ・ハングルの読み方や歴史

在日コリアンでよかったことは、2つの文化の流れや重みを感じられること。みんなもいろんな文化、言語、歴史に興味をもって勉強してほしい。

(4) 生き方いろいろ～「ありがとう」って伝えたい人

- ・事前アンケートの紹介

「ありがとう」という言葉、ぜひ直接自分の口で伝えてほしい。昨年3月11日に東北で地震があった。私の仙台に暮らす親戚は、いのちは無事だったが、家を流された人もおり、仙台の映像を見るのがとても辛かった。「ありがとう」という言葉、感謝することの大切さを感じている。

- ・いのちのつながりの中で～家族から学んだこと

私が紹介したいのは母である。2つ母がすごいなと思うところがある。一つは私を出産した時のこと。日本語が全くわからない中で、私を産んだ。もう一つは、母が夜間中学校に通ったこと。母は学校に行った経験がほとんどなく、学校へ行くことが夢だった。夜間中学校で学びながら、家事やパートもして、なんとか卒業まですることができた。

戦争や差別の中で生きぬいてきたひいおばあちゃんやおじいちゃん、貧しい中でも勉強してきた母の苦勞を思うと、自分の悩みは小さいと思っている。

(5) 不安や悩みをこえて～あなたの夢は何ですか？

- ・社会の矛盾に立ち向かう。～私の好きな言葉

人はみな生まれた国や環境は違うけど、一つだけ平等だと信じていることがある。それはチャンスの数。毎日の過ごし方、いろんな人との出会い、悩みも全部力にして、いい生き方をしていってほしい。今生きている人がどんなふうに生きるか、それが確実に次の世代に影響する。(プリントで自分の好きな詩やその背景をいくつか紹介する。)

4. 生徒の意識の変容～在日コリアンの印象を問うアンケート結果の分析を通して

本節では、授業前と授業後に同様の内容で実施した、在日コリアンの印象について問う質問の回答結果を中心に分析する。ゲストティーチャーの立場から在日外国人との多文化共生をテーマとした語り、授業の成立が困難な状況でどのように生徒が受け取り、理解したかを分析する。このような語りを通じた授業が、さまざまな背景をもち、困難な状況にある生徒たちがもがきながらもなんとか前へ進んでいこうとするような、意識の変容が見られるのか、検証する。

事前、事後のアンケート結果は以下の通りである。

<在日コリアンの印象について>

(事前・事後アンケートの両者がそろった125人のうち、番号のつけ忘れ、未記入など(4人)を除いた、残り121人が分析対象)

	事前(総計121人)	事後(総計121人)
(1) 良い印象	2人(2%)	34人(28%)
(2) 少し良い印象	4人(3%)	34人(28%)
(3) あまり良い印象がない	6人(5%)	4人(3%)
(4) 悪い印象	0人(0%)	1人(1%)
(5) なんとも思わない	47人(39%)	40人(33%)
(6) わからない	62人(51%)	8人(7%)

上記の中で、まず事前アンケートの段階で「在日コリアンのことが何のことか全くわからない」ということを書いていた生徒が半数を占めるのは、2学期に教員がおこなった授業で使われた用語が「在日韓国人」であり、筆者が使った「在日コリアン」という単語とつながらなかったということが背景の一つとして挙げられる。

次に、事前から事後への生徒たちの印象の変化について整理すると、以下の7つのグループに分けることができた。

- ・グループ1・・・「良い印象」のまま 6人(5%)

(例) 2→1 K-POPとか、韓国の人が日本で活躍しているから → 生まれた国が違ったり、国籍が違ったりしても、いろんな文化の交流があったりとか歴史のつながりとかがわかりました。

- ・グループ2・・・「全く知らない」から「良い印象」へ 28人(23%)

(例) 6→2 よく知らないから → 文化がちがう中で努力している人たちだと思えるから

- 6→1 わからないから → 孫美幸さんのお母さんみたいに大変なこともあると思うけど、大変なことをのりこえて生きていることがすごいと思った。
- ・グループ3・・・「在日コリアンについて関心がない」から「良い印象」へ 30人(25%)
 - (例) 5→2 何のことかわからないから → 最初はなんの事かわからなかったけど、話をきいてたくさんの方の苦労や文化のちがいをのりこえてきたんだなと思いました。
 - 5→1 外国の事だから興味が無い。 → 今日の学習で在日コリアンの事を学び、韓国人などの外国人がいて、文化と文化が結びつき、さらに新しい文化を取り入れられる事が分かったので良い印象を持ちました。
 - ・グループ4・・・「悪い印象」から「良い印象」へ 4人(3%)
 - (例) 3→2 少しこわい印象があるから → 話を聞いて前は少しこわい印象があったけどなくなったから。
 - ・グループ5・・・「関心がなかった」から「在日コリアンについて考えるきっかけ」となった。 24名(20%)
 - (例) 6→5 あまりよくわからないです。 → 住んでいて苦しい思いした人もたくさんいるし、戦争で日本がひどいことをしたんだなと思った。
 - 6→5 名前すらしらなかつた → 在日コリアンでも韓国人でも日本人でも同じ人だし、あまり変わらないと思う。100年前の戦争や日本人がやったことをぬけば。
 - ・グループ6・・・「関心があまりない」まま 24名(20%)
 - (例) 5→5 とくになにもしらんから → まだいまいち理解ができていないから
 - 5→5 空欄 → 別に来るも来ないもその人の勝手だから、それをおれたちがどうのこうの言う権利はない。
 - ・グループ7・・・「在日コリアンに対する偏見や誤解がとけない」まま 5名(4%)
 - (例) 6→3 空欄 → 在日コリアンは自分の国の言葉は分かるけど、違う国の言葉はわからないから。

上記7つのグループの回答の理由、授業を通して印象に残ったことを手がかりに、それぞれのグループの生徒たちの意識と、講演者である筆者の言葉とがどのように結びついていったか考察する。

グループ1の生徒たちは、事前アンケートの段階で、「在日コリアンに対して良い印象をもっている」と記載していた。しかし、その内容を見てみると、「K-POPとか韓国の人が活躍しているから」「日本でがんばって勉強している人なのかなと思う」「在日コリアンの人達は、日本の色々な観光地を巡って、日本に興味を持ってくれているように見えるから」など、芸能人や留学生、観光客と区別がついておらず、在日コリアンを誤解しながらも良い印象をもっていた生徒たちと言える。授業後のアンケート内容も、「日本のことをよく知っているから。東日本大震災のこともよく考えてくれると思う」「悪い印象がないから」など、必ずしも在日コリアンについて正しく理解したとは言えないが、留学生や観光客とは違う存在であるという認識には至っていた。また、一番印象に残った内容は、「不安や悩みをこえて」（2名）、「感謝したい人」（2名）、「文化の違い」（1名）、「全部」（1名）であり、その中には筆者が語った自分の悩みへの対処の仕方に共感するものが見られた。

- ・「今の不安や悩みはとても小さいということ 話を聞いてなんでそんな事で悩んでたんやろ?とかこれから悩むこともいっぱいあると思うけど小さいと思えばのりきれると思いました。自分1人で悩んで、ずっと落ち込んでいるよりも毎日笑顔ですごした方が楽しいし、悩みがあったとしてもそれをのりきれるような人になりたいと思えたから。」
- ・「不安や悩みをこえての時 学校での態度や先生への態度を悪くしたり、授業中に違うことをしているとチャンスのボールは横を通っていくって言う言葉がすごく心に残りました。私も授業中に手紙を書いたりしていたので、これからはがんばってやりたいです。」

グループ2の生徒たちは、事前アンケートで、「在日コリアン」という言葉自体が「全くわからない」と書いていた。「在日コリアンの事を今まで聞いたことがない」「何もわからない」「しらんから」など、言葉自体聞いたことがないし、全くわからないという状態であった。しかし、筆者の講演を聞いて、初めて「在日コリアン」がどういう存在なのかがわかり、「良い印象」へと変わった生徒たちである。事後アンケートでは、「文化がちがう中で努力している人たちだと思うから」「外国人とか在日コリアンとかの人はみんな怖いと思っていたけど、やさしい人もいるんだなと思ったから」「両方の国のいい所が感じられるから」など、筆者と出会い、話を聞いて、在日コリアンという存在がわかり、気持ちの変化につながっていったことがわかる。また、一番印象に残った内容は、「母の話」（13名）、「文化やハングルの話」（3名）、「一番好きな言葉」（3名）、「ありがとうのメッセージ」（2名）、「朝鮮と日本の関係」（1名）、「不安や悩み

をこえて」(1名)、「食べ物にたとえると」(1名)、「いのちのバトン」(1名)、「家族の話」(1名)、「100年前の戦争」(1名)、「全部」(1名)であった。この中で、一番多かった「母の話」に対する感想は以下の通りである。

- ・「お母さんが中学校に行くこと お母さんがねる時間をへらして、中学校に行ってから帰ってきて復習をしたと思います。孫さんのお母さんががんばれたのは、まわりのお父さんたちがいたからだと思います。僕にもチャンスがきたら孫さんのお母さんみたいにチャンスをいかせたらいいと思いました。」
- ・「孫さんのお母さんのはなし 孫さんのお母さんは、字の読み書きが全くといっていいほどできなかって、日本に来ててもできないことが多く、とても大変な思いをしたと思う。でも、くじけずに、一生懸命働いて、夜学校に行つて帰つて来てから勉強したりして、それでやっと夢やつた自分の店をもつことができすごいなと思った。努力することによって、どんな夢でも実現できるんだなと思ったし、私もあきらめたりせずに、一生懸命がんばつていきたいと思った。」

以上のように、母が小学校にもほとんど通わなかった中、幼い頃から仕事を続け、大人になって一から文字を学んでいく話は、授業の成立が難しい状況の中にありながら「学校で学ぶ」ということの意味を考え直し、また学びへの努力を惜しまないことの大切さを再確認する機会となった。このような意識が、在日コリアンが困難な状況の中でも努力し続ける姿とつながり、事後アンケートの「良い印象」へとつながったことがわかった。

グループ3の生徒たちは、事前アンケートで「在日コリアン」という言葉くらいは聞いたことがあると書いていた。しかし、「特に何も思っていない」「どうも思わない」「在日コリアンなどあったことがない」「関わったこともない」など、在日コリアンに対する関心は低く、深く考えたこともないという生徒たちであった。しかし、講演後のアンケートでは、「今日の学習で在日コリアンの事を学び、韓国人などの外国人がいると、文化と文化が結びつき、さらに新しい文化を取り入れられる事が分かったので良い印象を持ちました」「日本と韓国、両方のまざりあいが一番感じているし、その文化の混ざり合いもおもしろいとおもったから」「決して日本の否定をする人ばかりではないことがわかった。韓国のハングル文字をおそわつたり、文化も知ることができた」など、筆者の講演を聞いて関心をもち、「良い印象」へと変わった生徒たちであった。また、一番印象に残った内容を分類すると(複数選択した回答を含む)、次のようであった。「母の話」(16名)、「好きな言葉、チャンスの話」(11名)、「ありがとうのメッセージ」(2名)、「文化やハングルの話」(2名)、「100年前の戦争の話」(1名)、「プリント

の詩」(1名)、「食べ物にとえると」(1名)、「全部」(1名)。この中で、多数の意見が集まった、「母の話」と「好きな言葉、チャンスの話」に対する感想は以下の通りである。

- ・「孫さんの母の話 孫さんが反抗期の時に、お母さんが中学に行くって聞いてびっくりしました。孫さんのお母さんは小学校を途中でやめて、仕事をしているとか、今の私たちにはできません。でもそんなことをしていた孫さんのお母さんはすごいなあと思いました。孫さんのお母さんは学校に行くのが夢でもあったなんて私には信じられません。けど、こうして今学校に行けるのはすごいありがたいことなんだなあと思います。なのでこれからがんばっていききたいと思いました。」
- ・「私はいつも性格的に「劣等感」ばかり抱いてしまって、人をうらやましがってばかりです。が、今日の言葉を聞いて、自分も気づかないうちに、チャンスのボールを逃がしているのかな・・・。と思います。だから、いい言葉をもらったからには、もっともっとこれをバネにして頑張ろうと思います。」

グループ2の生徒たちと同様に、筆者の母の話は多くの生徒たちの心に残ったようである。それは、学校の環境がよくないとしても、学校にこれている自分たちと、そのようなチャンスもなかった母の生い立ちとを往還しながら、母が大人になって学びたいと強く思った気持ちや頑張りへの戸惑い、今の学校で自分もなんとかやっつけていけるだろうかという迷いなども垣間見える。また、筆者の好きな言葉、チャンスの話については、この話について書いた生徒のほとんどが、今の自分の授業態度があまり良くないこと、学習に対して後ろ向きな自分であったことをふりかえり、今の自分の学びの姿勢を軌道修正していきたいという決意を書いていた。そして、このようなことに気づかせてくれた筆者へのお礼なども書かれていた。辛い境遇の中で人生を送ってきた母の話と自分たちの境遇を重ね合わせたり、学びへの姿勢を問いたりする中で、筆者とそのような気持ちを一緒に共有できたことを通して、「良い印象」へと変わったことがわかった。

グループ4の生徒たちは、在日コリアンについて当初偏見をもっており、事前アンケートで「悪い印象」と答えていた。「少しこわい印象があるから」「ヤクザとかに多い感じだから」など、在日コリアンの歴史や背景をじっくり学んだ経験がない、または直接出会っていてもわからなかった等の理由で、偏見をもっていた生徒たちである。講演後、事後アンケートでは、「話を聞いて前は少し怖い印象があったけどなくなったから」「孫さんの話をきいてから在日の人も良いなあと思いました」など、筆者の話聞いて「良い印象」へと変わった生徒たちである。印象に残った内容を見ると、「母

の話」「ありがとうのメッセージ」「好きな言葉、チャンスの話」「食べ物にたとえるなら」と、全員バラバラであったが、筆者の話した内容やそこで紹介された同じ学年の生徒たちの意見に共感していたことが読み取れた。そして、そのような時間を一緒に過ごした筆者、つまり在日コリアンに対して「良い印象」と書くことにつながったのではないかと思う。

グループ5の生徒たちは、在日コリアンに対してほとんど関心がなかった。事前アンケートでは、「あまりよくわからないです」「聞いたことない」「気にしたこともなかった」「しらないから」など、関心の低い記述ばかりであった。講演後、事後アンケートでは、「住んでいて苦しい思いした人もたくさんいるし、戦争で日本がひどいことをしたんだなと思った」「在日コリアン=在日韓国人というだけで良いか悪いかわからない」など、在日コリアンという存在について考えるきっかけにはなったが、深い関心をもって理解を示すまでには至っていなかった。1回の講演で、しかも内容が他の学校で話すよりも少なく、講演中もなかなか静かにならないなど、在日コリアンの歴史や自身のライフヒストリーについて断片的な説明になってしまったこと、講演前に歴史的な事項を学習することや講演後に話の内容をゆっくりふりかえる時間などがなかったことなども、十分に生徒たちの理解を促せなかった原因として考えられる。そのような状況であったが、一番印象に残った話の記述内容を見てみると、「母の話」が一番多く、「ありがとうのメッセージ」が次に続いていた。内容は以下の通りである。

- ・「お母さんの話 たいへんな思いをして孫先生を産んだことと、がんばって日本語の勉強をしたことがすごかったです。」
- ・「生き方いろいろ～ありがとうって伝えたい人 孫さんの母さんの話とか、自分に置き換えて考えてみたらすごい不安やろーし、それを笑って話せるなんて強い人やなって思った。学校に行きながらパートもしてってそれを4年も続けたなんてすごい。帰って勉強して、それを一緒に手伝ってあげる夫さんもすごい優しくて、そういう人のつながりっていうのがいいと思った。」

以上のように、筆者の話や発表した生徒たちの意見に共感しながらも、自分の境遇と重ね合わせて考えているものは、ごく一部の生徒であった。また、グループ5の生徒たちは、これまでのグループ1～4の生徒たちと異なり、極端に記載が少ないものが多かった。教員からは学年の10%くらいの生徒たちは、十分に文章を書くことができないう指摘もあったので、思いを十分に言葉にできない子どもたちも含まれている。しかし、その点を鑑みても、感想の内容は、「すごいなと思った」「わかりやすかった」など、十分に自身の境遇と重ねて考えるまでには至っていない文章が多かつ

た。そんな中でも、「母の話」へ共感している生徒が一番多いことは、もう少し自分の置かれている環境やこれからの学習目標等について、ゲストティーチャーの話をきっかけに積み重ねて学ぶ機会を多くもてば、グループ1～4のような気持ちの変化にもつながっていく可能性をもっていると考ええる。

グループ6の生徒たちは、事前、事後ともに関心をあまり示さなかった。事前アンケートでは、空欄のまま提出していたり、「なんとも思わない」「とくになにも知らない」「在日コリアンに会ったことがない」など、非常に関心が低いことがわかる。講演を聞いた後でも、「いまいちよくわからない」「まだこの年齢だと何も感じない」「関係なくふつうに暮らしている」など、在日コリアンについて理解もよくできず、関心ももてないままの生徒たちである。この講演が、実質30分という短い時間であったことや、在日コリアンに関する客観的な事実、歴史的な項目や国籍条項など法律に関わることを削減したこともあり、話は聞いたけども、結局「在日コリアン」がよくわからないままであったことが窺える。このグループの生徒たちも、グループ5の生徒たちと同様に、事前学習等学びの積み重ねの機会があれば、意識の変容につながる可能性はあったのだろうか。講演の中で印象に残った内容について見ていくと、実際には「関心がないまま」で終わっていない生徒たちの思いの断片が表れていた。

例えば、事後アンケートで「在日コリアンのことがいまいちよくわからない」と書いていた生徒は、印象に残った話について「母のお話と震災のやつ 勉強するために睡眠時間をけずってやるのがすごいと思った。自分の親戚が震災の被害にあって「ありがとう」の大事さをしたのが共感できたから」と書いていた。また、別の生徒は、事後アンケートで「在日コリアンとは関係なくふつうに暮らしているから」と書いている一方で、印象に残った話については、「孫さんのお母さんの話 お母さんがいろんなことをのりこえて、命のバトンをつないできたんだと思った」と書いていた。また、ほとんどが空欄のままの生徒も、印象に残った話に「母」と一文字だけ書いてあるものもあった。

そして、このグループの生徒たちの一番印象に残った話も、「母の話」が一番多かった。このグループの生徒たちも、グループ5の生徒たちと同様に、粘り強くゲストティーチャーの語りへの理解を促す学習の取り組みを続けること、そして客観的な事実も含めて歴史的な背景や現在の法律に対する知識などの学習と組み合わせることなど、周囲の大人たちの努力によって、意識の変化につながる可能性を開いていくことができると考える。

グループ7の生徒たちは、在日コリアンに対する誤解や偏見が、講演を聞いてもとけないままであった。事後アンケートでも、「在日コリアンは自分の国の言葉は分かるけど、違う国の言葉はわからない」「別になんとも思わないけど、どっちかといったら国が違うので少し悪い方かなあとと思います」など、在日コリアンに対する間違った知識や偏見があることがわかる。講演中も話を静かに聞くという状況ではなかったことや、グループ5・6の生徒と同様に学びの積み重ねが十分ではなかったことなど、いろいろな原因が考えられる。しかし、このグループの生徒たちの数少ない言葉の中にも、筆者との出会いや話の内容から感じたことに、今後の学びの可能性を見出すことができる。

- ・「色んなことばが分かるっていうのはいいなあって思った。」
- ・「英語と同じように韓国語も頑張って習えばいけるかな～と思いました。」
- ・「孫美幸さんをみてこういう人ばっかだったらいいなと思いました。」

少しずつ芽生えている他者への共感の意識を深めていけるような学びの機会を多くつくるのが、今後は求められるだろう。

全体を通して、生徒たちが選んだ項目の割合でみると、在日コリアンの印象が良くなったと答えた生徒は、全体の56%で、6割弱であった。しかし、事後アンケートで、一見「関心がない」「わからない」を選んだ残りの生徒たちも、印象に残った話の内容をみると、困難な状況の中で人生を切り開き、大人になって本格的に文字を学んだ「母の話」への共感を示す感想が、他の項目よりも一番多かった。これは、困難な状況にいるからこそ、さまざまな苦勞を重ねてきた在日コリアンの生き方に共感し、その生き方が一種のロールモデルとなること、そして、自分の生活に重ねながら次の目標を見出していくといった一連の学習に発展する可能性をもつことを示している。そのためには、ゲストティーチャーが語る内容の理解を促せるような学習を、事前、事後で設定し、教員や地域の大人たちが生徒たちの学びを継続的に支えていくことが必要である。そして、そのような学びのあり方が、困難な状況にある学校で、生徒たちが平和に安心して生きていくための、一つの希望となるのではないだろうか。

5. 実践の成果と課題

本節では、筆者の語りに対する生徒たちの感想分析の結果をもとに、「困難な状況を生き抜いてきた身近なロールモデルの存在」、「さらに弱い者への排除から共に生きる関係への編み直し」という2点から、授業の成立が困難な学校で、ゲストティーチャーが多文化共生をテーマに語ることの意義や課題について考察する。

5-1. 「困難な状況を生き抜いてきた身近なロールモデルの存在」

事後アンケートの中で、生徒たちの在日コリアンに対する印象が良くなったか、無関心のままであったかに関わらず、一番多く書いていたのは、筆者の「母の話」に対する感想であった。その中には、他校で講演した際に出てくるような、母の頑張りに対して単に「すごい」「尊敬する」と称賛しているものもあったが、一生懸命に学ぼうとしていることに対する戸惑いや驚きを示す感想が見られたのがA中学校の特徴と言える。例えば、「そこまでがんばって夜間中学校に行って寝る間も惜しんで夢をかなえるというがんばりをほとんど実感したことがないから」「孫さんのお母さんが学校に行くのが夢でもあったなんて私には信じられません」「大人になってから勉強するなんて自分には絶対ないことだと思うので印象に残っていた」など、そこには、「本当に頑張ったという経験がない」「学校で学ぶことへの否定的な気持ち」「学び続けることへの疑問」などが垣間見える。

筆者が話の導入として、保育園に通う息子の写真を見せながら、「保育園に通う息子はおはしの練習をはじめました。おはしが使えないと来年小リス組さんになれないとって、一生懸命練習しています。みんなは今日1日何か頑張ったことはありますか?」と聞いた時、「がんばってなかった～」 「がんばれな～」と数人から声があがった。また、母の話の途中で、「みんなは今学校に毎日これいて、学校に行くなんて言われませんか?」と聞いた時、1人の生徒が「僕、お母さんに前(学校行かなくてもいい)と言われたことある～」と手をあげた。そして、感想文の中にも、「私は今このあれている学校に来るのはとても嫌です」「今まで授業中に寝たり、他のことをしたりして授業を全く聞いていなかった」と書かれたものがあつた。

このような感想や子どもたちの言葉から、毎日の学校生活がとても困難であること、学ぶ意欲が低いことが窺える。このような子どもたちの背景として、学校長や教員との打ち合わせの際に出てきたのは、幼い頃から複雑な家庭環境に育った子どもたちが多いということ、また一番身近な保護者からさまざまな虐待を受けてきた、または受けてきた疑いのある家庭も多いことが挙げられた。また、教員側も「家庭のせい、地域のせいと切り捨ててきたことも過去にあつたように感じる」という学校長からの指摘もあつた。

以上のような指摘からもわかるように、子どもたちはこれまで身近に、困難な状況の中でも一生懸命生きてきた大人たち、つまり自分のロールモデルとなる大人にあまり出会わなかつた。それゆえ、自分たちが辛い中でどのように問題を乗り越えていったらいいのかかわからない、ましてやそれを乗り越えながら学ぶ意欲にまでつながらないといった状況があるのではないかと、筆者は考えた。

事前アンケートの時点で、在日コリアンのことを「全く関心がなかった」「聞いたこともない」「わからない」と書いていた生徒が、事後アンケートで「良い印象」に変わったのは、グループ2～4であり、約50%である。その中の「母の話」に対する感想文を見てみると、「文化が違う中で努力している人たちだと思うから。苦しい中、陰で努力していた様子が伝わってきて感動しました。字が読めなかったり、話せなかったり、まざりあった文化の中で生きてきたのがすごいと思いました」「今日話をきいて良い印象をもった。孫先生のお母さんの分まで自分はずっともっと勉強していこうと思いました」「私たちが学校に行けることに感謝しないといけないと思ったから」「孫さんが話してくださったおかげで「在日コリアン」という意味が分からなかったけど、いろんなことをのりこえていて誰よりも人の気持ちが分かる人なんだと思いました」というように、母がさまざまな苦労を重ねて大人になり、そして日本という異国の地で夢をかなえたことへの共感や感動が綴られていた。そのような気持ちが、文化の混ざり合いの中で生きてきた母や筆者への共感へとつながり、結果として「在日コリアンの印象が良くなる」ことにつながった。

たまに学校を訪れるゲストティーチャーは、保護者や教員のような子どもたちの一番身近な大人ではない。しかし、少し身近な大人として学校に関わり、そこで在日コリアンの事例のように文化の混ざり合いの中で、さまざまな複雑な歴史の中で困難に直面しながらも生きてきた様子を直接伝えることは、特に家庭や学校環境が困難な状況にいる子どもたちの生き方へのヒントを示すこととなる。そのような存在が、子どもたちが生きていく上でのロールモデルの役割を担い、困難を乗り越えていこうとする気持ち、学ぼうとする意欲につながるきっかけとなるのではないだろうか。そして、そこで初めて目の前に立つ他者である在日コリアンを理解しようとし、共に生きることを考える余裕が生まれると思う。

畠中宗一[2009:73]は、「地域の安心・安全が担保されにくい現状」には、「他者への関心が低いことが関係している¹⁷⁾」と述べる。A中学校は、学校環境だけでなく、地域の安全も危うい状況であることが、社会福祉ケースワーカー等から指摘されてきた。長年暮らしている住民が、複雑な背景をもちながら新たな場所を求めて移ってきた住民と交流しようとしないのは、この地域の特徴である。このような大人たちの他者への無関心が、子どもたちにも影響しているとは言えないだろうか。この授業が行われるまで、教師や警察官など限られた大人たちしか授業をしたことはなかった。本実践のように、ゲストティーチャーが、子どもたちから発せられる様々な発言に対応しながら、多文化背景をもつ中で抱える悩みや苦労を一生懸命伝えたことは、子どもたちに関心をもって関わろうとしている大人が教師や警察官以外にもいるということを体

現した。また、ゲストティーチャーが抱えている問題やそれをどう乗り越えてきたかなど、困難な状況にいる子どもたちの悩みに通底する部分が多く含まれていたことが、子どもたちの共感を呼んだこともわかった。子どもたちが目の前の他者であるゲストティーチャーの話しを聞いて感じたことをまとめ、文章に表していく過程は、畠中が述べる「他者の存在を受容し、同時にこちらの気持ちや想いもかえしていく」という関係、つまり「他者に対する誠実な関心をもつこと」の初期段階に立とうとしていることがわかる。

今後子どもたちが、在日コリアンや多文化共生をテーマとした語りをしっかりと受け止められるようにするためには、グループ5～7の残り44%の生徒たちや、ほとんど未記入で今回アンケート調査の対象外となっている生徒たちへの継続した学びの支援をどのようにしていくかという課題がある。今回の講演が、系統性をもったカリキュラムの一環として行われたものではなく、単発の講演会という位置づけであったことから、ゲストティーチャーの話す内容に関して補足や事前学習を行うことがなかったことも、子どもたちがしっかりと筆者の語りを受け止められなかった大きな原因の一つであると考えられる。また、生徒たちが30分程度しかじっと座って話を聞くことができないという状況だったので、筆者が当日の話の内容から、歴史的な経緯や現在の国籍に関する法律の知識など、客観的な情報を大幅に削減したことも一因として挙げられる。今後は、ゲストティーチャーと教員が協力しながら、長期的に実施していけるような多文化共生教育プログラムへと発展させていくこと、またその際常に学びの意欲を高めるといった点に着目することなどが重要である。そして、そのようなプログラムを一緒に創っていけるような教員へのサポートやケアも必要であると考えられる。

5-2. 「さらに弱い者への排除から共に生きる関係への編み直し」

生徒の感想の中で、「在日コリアンについて全く知らない」「関心がない」「悪い印象」から「良い印象」に変わったものの主な理由で目立ったのは、「筆者の話を直接聞いて良い印象に変わった」という内容であった。例えば次のような感想である。

- ・「最初は在日コリアンが何のことか分からなかったけど話を聞いてから少し良い印象を持ちました。」
- ・「今日話をきいて良い印象をもった。」
- ・「とても孫さんみたいな優しくそうな人がたくさんいそうだから。」
- ・「孫さんの話をきいたから。」
- ・「孫美幸さんを見て在日コリアンがこんなに良い人だと思っていなかった。」
- ・「話を聞くまで意味がわからなかったけど、孫先生の話をきいて、在日コリアン

の人の努力が伝わってきた。」

- ・「講演をやってくれたりするからです。」
- ・「いろんなことを説明してくれて、在日コリアンの人もいろいろ苦労しているのがわかりました。」

また、「関心がないまま」の生徒たちの感想の中にも、「在日コリアンについてはよくわからないが、筆者に直接会って話を聞いたことが良かった」と書いている文章が散見された。例えば、次のような感想である。

- ・「人生についての話。人生は大切にしながら心から思いました。」
- ・「全ての内容に深い感動をもったから。」
- ・「孫美幸さんをみてこういう人ばっかだったらいいなと思いました。」
- ・「美幸さんのお母さんの話がとても心に響いた。」
- ・「孫さんのおじいさんとおばあさんのこと。戦争中命がけて命をつないだことがすごいと思ったから。」

以上のような感想から、直接筆者と出会い話を聞いた経験が、在日コリアンに対する意識の変化につながっていく大きな要因の一つであることがわかる。それは、授業後の生徒たちの様子からも読み取れた。

筆者が授業を始めた時、ほぼ私服に近い生徒たちが男女問わず1割程度おり、その中には飴をなめ、携帯電話を出し、音楽プレーヤーのイヤフォンをしたままの者もいた。「きしよい、きもい、うるさい」などの言い合いも聞こえてきた。「先生って何者ですか？」など、自分の言いたいこと、聞きたいことを思いつき次第話してくるような状態であった。その後、「孫美幸です。みなさんこんにちは」とあいさつをしても、話声は取まらなかった。「ソングクウ！ソングハン！キムジョンイル！」とはやしたてる子には、「ソングクウとか、久しぶりに聞いたわ。小学生からやったかな？」と話したところ、やっと多くの子どもたちから笑顔が見えた。また、イヤフォンをしたままの子には、「話を聞いてね」とイヤフォンをとってプリントを渡すなどした。このように個別にいろんな子どもたちに対応しながら、なんとか話を進めていく中で、静かに聞ける場面も出てきた。また、授業の途中、騒がしい男の子に女の子たちから「うるさい！」と注意する場面もあった。

授業後、一番騒いでいた男の子と握手をした。「がんばってな」と声をかけると、照れくさそうに「うん」と言って教室を出ていった。また、松葉杖をついた女の子が「プリントに書いてある詩、心に響いた。いいなと思ったよ」と話しかけてきた。その他にも、「友達に朴くんっていう男の子がいて、しょうたって呼んでって言われたけど、韓国語の名前があるし、先生は朴くんっていうし、私は何て呼べばいいの？」と、筆

者に相談してくる子もいた。

後日、筆者がA中学校を別の用事で何度か訪問した際も、一番騒いでいた男の子たちが筆者を見つけて、「見たことある！前に学校に来た人や」と声をかけてくるのが多々あった。ある日、「こんにちは。先生見たことある」と話しかけてきたのは、筆者の講演の際、音楽プレーヤーのイヤフォンをつけ、一見関心がなさそうにしていた男の子であった。また、講演後、子どもたちがA中学校に勤める在日コリアンの講師のところへ行つて、「キムちゃんも孫さんと同じ「ニチジツコリアン」なん？」と聞きにきていたと、講師本人から話を聞くことができた。そして、子どもたちが聞いた話の内容を保護者に伝えていたことも、学校長への聞き取りの中でわかった。この講演を初め、学校外の人々が関わる新しい取り組みに関して、保護者が関心をもつようになったということである。そして、教師側に保護者自らのさまざまなルーツ(在日コリアンも含む)について、語り出すということが起こってきた。講演から半年後、子どもたちが3年生になり、筆者が学校を訪れた際に学年の教員から語られたのは、「一生懸命自分の進路を考えようとしている」「全員が教室に入って授業を受けるようになった」という2年生の頃の学級崩壊を乗り越えた子どもたちの姿であった。

生徒たちの感想文や授業後の姿から、短い時間であっても、筆者と出会い、同じ時間を過ごして話をしたことが深く印象に残っていること、そしてその中には在日コリアンについての印象の変化にもつながった者がいたことがわかった。また、その影響は保護者にまで及んでいることが少しずつ明らかになってきた。生徒たちは、筆者が学校に行くまでほとんどゲストティーチャーによる授業を受けたことがなかった。もちろん非行防止という観点などから、全学年一斉で話を聞いた経験はあるものの、教師や警察など限られた大人たちの話でしかなかった。授業の成立が難しく、生徒指導に追われる中、教師がゲストティーチャーと協力して授業を作っていくことは、時間もなく面倒だと感じるかもしれない。しかし、以上のような生徒たちの意識や態度の変化から読み取れるのは、少しずつでもゲストティーチャー等の地域の人々が学校を訪れ、子どもたちと関わりあうことが、学校環境や家庭環境が厳しい中で生きている子どもたちにとって心のゆとりや平安を取り戻す一つの希望となるということである。そして、そのような実践の積み重ねが、より弱者へと暴力や差別を行うことへの抑止につながるのではないかと筆者は考える。

松下一世[1999]は、「社会的差別意識の内面化」について次のように述べる。

「自己否定感やフラストレーション、孤立感をもった子どもは、やがて社会的差別意識を内面化していく。いずれは「敵意を向けるとも安全な集団」としての部落や在日、女性、障害者に向けて攻撃の対象を絞っていくことになる」[松下1999:169]。

A中学校には家庭環境が複雑な子どもたちが多く、またそれが授業の成立が厳しい状況の一因にもなっていると考えられる。上記の研究で述べられている通り、子どもたちは偏見や差別意識を助長しやすい環境の中にいるとは言えないだろうか。つまり、学校で授業の成立が困難となり、さまざまな暴力事件が起こってきたことは、すでに社会的差別意識を内在化していく過程にいたと、筆者は考える。

日本では朝鮮半島にルーツをもつ人々に対する差別事件がたびたび起こってきた。特に、2009年は朝鮮半島だけでなく、外国にルーツをもつ人々への差別事件、ヘイトクライム(憎悪犯罪)が頻発した。2013年現在も、類似の事件が引き続き起こっている。その差別の背景には、日本社会における格差の広がり、そして、将来への不安が強く生活が不安定な中で、自分の寄って立つ所を偏狭なナショナリズムに求めた傾向が見られる。つまり、社会において排除されてきた、不安を抱えてきた人々が、率先してより弱い立場の人々を攻撃していくという差別構造が表面化してきた¹⁸。

そのような状況の中で、筆者が社会的に不安定な背景をもつ人々が多く暮らす地域で、さまざまな暴力が日常化していた学校にいた子どもたちに直接語りかけたことは、弱い立場の人々をさらに追い詰めていくのではなく、お互いを理解しあいたいという子どもたちや保護者へのメッセージにつながったのではないだろうか。子どもたちの感想やその後の姿から、在日コリアンの印象が良くなったかどうかに関わらず、筆者と出会い話を聞いて良かったと思った生徒が多数いたことが一つの証である。短時間の講演はほんの小さなきっかけにすぎない。このような講演から一連の多文化共生教育プログラムに発展させていくことで、さらに弱い者を差別していく構造を一つずつ編み直していく作業につながるのではないかと考える。A中学校で筆者と出会った子どもたちは、他学年で、家庭で、地域で、自分の感じた出来事を話すだろう。そこから、在日コリアンであれ、家庭環境が複雑な人々であれ、お互いを排除しあうのではなく、社会的に弱い立場の人たちが少しずつ歩み寄り、共に生きる関係へと発展させられるのではないだろうか。

課題としては、在日コリアンへの理解や多文化共生をテーマとした語りを受け止めるだけの自己肯定感、つまり自身の感情の安定や子どもたちの間での信頼関係づくりなど、人として最も基本的な安心、安全、平和を感じられるような土台づくりを並行して行う必要があることである。子どもたちの感想をみても、今回の話が受け止めきれず白紙で提出する子、殴り書きで「わからんもんはわからん」と書いていた子も少なくなかった。在日コリアンの子どもたちも数名いたが、「全てに共感する」「韓国語も学べるかな」と自分のルーツに前向きに捉えようとする感想があった一方で、ほとんど空欄で提出していた生徒もいた。この点に関しても、教師、ゲストティーチャー、

地域など、さまざまな人々が協力しながら、この安心、安全、平和を感じられる土台づくりに参加すること、その協力過程そのものが、排除から共生への編み直しの作業であると言える。

6. おわりに

本稿では、筆者がゲストティーチャーとして行った多文化共生をテーマにした語り、授業の成立が困難な学校に通う生徒の意識にどのような変化をもたらしたかを、在日コリアンの印象を問うアンケート結果を分析することで、考察した。その結果、授業の成立が困難な学校で、ゲストティーチャーが多文化共生をテーマに語る意義について、次の2点が明らかになった。

- ① 在日コリアンのように、さまざまな複雑な歴史の中で困難に直面しながらも生きてきた人々の様子を直接伝えたことは、特に家庭や学校環境が困難な状況にいる子どもたちの生き方へのヒントを示すこととなった。つまり、ゲストティーチャーやその家族が、子どもたちが生きていく上でのロールモデルの役割を担った。
- ② 在日コリアンの印象が良くなったかどうかに関わらず、筆者と出会い話を聞いて良かったと思った生徒の意見が多数あった。これは、さまざまな暴力が日常化していた学校にいた子どもたちが、ゲストティーチャーとの直接の関わりを通して、目の前の他者に関心を抱くようになったということである。つまり、さらに弱い立場の人を排除しあう関係から、少しずつ歩み寄り、支え合う関係へと発展させられる可能性を示した。

今後の課題としては、ゲストティーチャーと教員が協力しながら、長期的に実施していけるような多文化共生教育プログラムへと、どのように発展させていけるかということである。その際、多文化共生をテーマとした語りを受け止めるだけの自己肯定感、つまり自身の感情の安定や子どもたちの間での信頼関係づくりなど、人として最も基本的な安心、安全、平和を感じられるような土台づくりを並行して行うことが必要であろう。

[注]

- 1 ゲストティーチャーは、学校の「道徳」や「総合的な学習の時間」を中心に、指導者として授業を行う保護者や地域住民等を指す言葉である。学校によっては、外部講師とも呼ばれる。授業のテーマは、教員からの依頼や両者が話し合った上で決められ、その人の仕事や趣味、生き立ちなどについて様々である。
- 2 2011年発行の『教育と医学59 (7)』（慶応義塾大学出版会）では、「学級崩壊を建て直す」という特集が、2007年発行の『教職研修35 (10)』（教育開発研究所）では、「荒れた学校」をどう建て直すか——問題行動への毅然とした対応」という特集が組まれ、さまざまな研究者や実践者による提言が行われている。
- 3 深谷・丸山[2011]、川俣[2011]参照。
- 4 直接在住外国人との多文化共生をテーマにした実践ではないが、学級崩壊の危機に瀕したクラスで、国際理解教育の視点をいかした小学校での実践研究はある[宇土2004]。
- 5 伊井[2003]の国際理解教育の実践が、さらに発展した形として「大阪ASPnet（大阪ユネスコスクールネットワーク）」が挙げられる。このネットワークで行う別の学校との学び合いを通して、例えば「在日外国籍の方々が抱える課題と北淀高校が抱える課題における「疎外」という同根性が発見される」というように、在住外国人との多文化共生に関わる学びの機会も得られるようになってきている[伊井・大島2012]。
- 6 本稿の研究方法としては、授業前後に実施したアンケート記載内容の分析を主にしながら、参与観察や教員との打ち合わせの中で出てきたインフォーマルなインタビューも参考にしている。筆者は、2011年12月以降、学校長や教員との打ち合わせ、授業観察、多文化共生教育プログラムの実施、文化祭や発表会等行事の視察などで、月に1~2回のペースでA中学校に行くか、または他の場所で打ち合わせ等を行い、A中学校と継続した関わりをもっている。
- 7 この段落の議論は、外村大「ポスト植民地主義と在日朝鮮人——帝国主義崩壊後の民族関係の変遷に着目して」の整理をもとにしている[日本移民学会編2011: 186-206]。
- 8 京都市外国籍市民施策懇話会[2008, 2010]を参照。
- 9 竹沢泰子「序論移民研究から多文化共生を考える」を参照[日本移民学会編2011:1-17]。
- 10 西川長夫は、自身の小学校での経験、1960年代のバリでの経験を重ね合わせながら、『ボヴァリー夫人』などの小説、アルチュセールの「再生産論」、イリイチの「脱学校論」をあげて、「学校、それは正しく疎外の始まる場所」だと述べている[西川2011:90-95]。
- 11 A中学校の地域概要については、「平成24年度学校要覧」を参照しながら、学校長との打ち合わせ(2012年11月10日)の中で、聞き取ったものである。
- 12 「平成24年度学校要覧」を参照。
- 13 日本教育新聞「連載「育つ・若手教師の風景」/A中学校・前編」（2012年9月3日付）。
- 14 日本教育新聞「連載「育つ・若手教師の風景」/A中学校・後編」（2012年9月3日付）。
- 15 日本教育新聞 前掲記事「前編」。
- 16 事前アンケートの質問は次の通りである。(1)「在日コリアン」について、あなたはどのように思いますか？一つ選んで○をつけ、その理由を書いてください。＜1＞良い印象がある、＜2＞少し良い印象がある、＜3＞あまり良い印象がない、＜4＞悪い印象がある、＜5＞なんとも思わない、＜6＞在日コリアンが何のことかわからない(2)あなた自身を＜食べ物＞にたとえると、何になりますか？その理由も教えてください。(3)中学校生活をふりかえりながら、「ありがとう」の感謝の気持ちを伝えたい人の名前と、その人への「ありがとうのメッセージ」を書いてください。(4)中学校生活をおくりながら、不安に思っていることや悩んでいることはありますか？(5)あなたの夢は何ですか？今現在、それを叶えられるようにがんばっていることはありますか？/事後アンケートの質問は次の通りである。

(1)お話の中で、一番印象に残ったのは何でしょうか？その理由も教えてください。(2) (事前アンケート(1)と同じ質問)。

¹⁷ 畠中[2009:73-74]参照。

¹⁸ 2009年に日本各地で起こった外国人に対する差別事件については、前田[2010]に詳しい。

【文献】

- 深谷佳子・丸山広人, 2011, 「教育困難校における卒業者と中途退学者の比較研究——Q-Uから見えた傾向」『茨城大学教育実践研究(30)』291-302.
- 畠中宗一, 2009, 「学童期の子どもと地域の間関係——域の間関係が育むもの、地域への期待」『現代のエスプリ503 学童期のメンタルヘルス』67-75.
- 伊井直比呂, 2003, 「教育困難校から見える日本社会と国際理解教育の役割——“途絶”と向き合う学校文化の中で」『国際理解34号』136-157.
- 伊井直比呂・大島弘和, 2012, 「ESD実践のための地球課題探求アプローチ——大阪府立北淀高校の成果と大阪ユネスコスクール(ASPnet)学校群の試み」『国際理解教育Vol.18』82-89.
- 市川昭午・岩井彌一編, 2007, 『教職研修35(10)』教育開発研究所.
- 川俣智路, 2011, 「Community Basedな移行を模索する：教育困難校のフィールドワーク(年報フォーラム 北海道における格差・貧困と子ども・教育)」『教育学の研究と実践(6)』23-32.
- 教育と医学の会編, 2011, 『教育と医学59(7)』慶応義塾大学出版会.
- 京都市外国籍市民施策懇話会, 2008, 『2007(平成19)年度報告書』.
- 京都市外国籍市民施策懇話会, 2010, 『2009(平成21)年度報告書』.
- 前田朗, 2010, 『ヘイトクライム——憎悪犯罪が日本を壊す』三一書房労働組合.
- 松下一世, 1999, 『子どもの心がひらく人権教育 アイデンティティを求めて』解放出版社.
- 西川長夫, 2011, 『パリ五月革命私論 転換点としての68年』平凡社.
- 日本移民学会編, 2011, 『移民研究と多文化共生』御茶の水書房.
- 日本教育新聞, 2012年9月3日付.
- 宇土泰寛, 2004, 「国際理解教育の視点から生まれる地球時代の教室づくり——学級崩壊の危機から地球を物語る教室再生の取り組みを中心に」『国際理解35号』77-89.

(付記)本調査にご協力頂いた先生方に心からお礼を申し上げます。なお、本稿は平成24年度日本学術振興会科学研究費補助金(特別研究員奨励費)の助成を受けたものである。

私立高等学校における 多言語多文化共生教育への挑戦

— 明德義塾高等学校における事例を通して
コーディネーターの役割を探る —

The challenging the multilingual and multicultural education in a private high school

— To explore of the role of a coordinator
throughout the action plans in Meitoku Gijuku High School —

和田 利一*

WADA Toshikazu

This is one example of challenging the linguistic and cultural diversity in high school in globalizing Japanese educational context. "Multilingual and multicultural education in Meitoku Gijuku High School has been progressing rapidly in recent years, and the linguistic and cultural diversity of students causes a lot of problems to come out into the open. Therefore, traditional educational practices in our school have little relevance in the current diversified environment. This report raises the issue of how to integrate multicultural and multilingual minorities in the school, and examines the coordinator's approach to develop a three tier action plan to help create a harmonious learning and residential environment. The first tier deals with the establishment of a relationship between the homeroom teacher and the student to identify, discuss and rectify existing or potential challenges based on cultural or linguistic differences. The second tier involves the development of programs which promote intercultural understanding and harmony between Japanese and overseas students. The third tier approaches the issue at the administrative level aiming to adopt and regulate school policies to foster multilingual and multicultural dialogue within the greater school community. The primary purpose of this paper is to encourage fellow secondary educators to consider a new educational framework that accommodates the inevitable internationalization of Japanese society.

*明德義塾高等学校

1. はじめに

筆者の奉職する明德義塾中等学校は、高知県須崎市の横浪半島の中央部に位置し、周囲を山と海に囲まれた自然豊かな環境の中にある。全校生徒873名(中学生173名、高校生700名)の内、775名の生徒(全体の88.7%)は寮で集団生活をしている。寮では毎朝午前6時15分に起床し、冬ではまだ暗いうちから走ってグラウンドに集合し、ラジオ体操、朝礼、行進を行う。夜は午後7時30分に夕礼と呼ばれる集会があり、寮生全員が座禅を組み、一日を振り返りながら、故郷を思い感謝の祈りを捧げる。また、放課後は全員クラブ制をとっており、生徒は必ずいずれかのクラブ活動に参加しなければならない。このように、本校では学校教育、寮教育、クラブ活動と3つの教育の場があり、それぞれの場で明德教育が行われている。

明德教育とは何かを的確に表した創立者、吉田幸雄の言葉がある。それは、「君たちの自由を奪う代わりに、夢をあげよう」という吉田幸雄曰く、鯛焼き教育である[森1983]。社会に氾濫する有害なものから隔離し、道徳科学(モラロジー)を根幹とした徳体知(徳育・体育・知育)の優先順位で教育を施すことで、社会で生きていく力を養う、といものである。教師も生徒も同じ敷地内で生活し、師弟同行の感化教育を教育の基本方針に据えている。

このような教育環境の中で、近年急速に学校内の国際化が進み、現在では全校生徒の34.4%(301人)を中国、韓国、タイ、インドネシア、ベトナム等からの長期留學生が占めている。さらにオーストラリア、カナダ、タイ、アメリカ、中国などから、短期留學生が毎年延べ100名以上来校する。また最近では、帰国子女や国際家庭の子女も増えつつある。留學生は全員寮で生活するため、寮内の留學生の割合は全寮生の39%を占めている。このように、留學生や帰国子女の割合が増すにつれ、学校や寮における生徒の多様化、多文化化によるひずみや問題が生じており、これまで機能していた感化教育がたちゆかなくなり、学校全体として見過ごすことができない課題となっている。

筆者は本校における多文化共生コーディネーターとして、次の2つの立ち位置がある。1つは国際交流部長として、学校内における多文化共生を俯瞰的に捉える立ち位置である。英語教諭である傍ら、国際交流部長として留學生に関わる業務全般を担当し、留學生に関係する教科担当教諭や担任、生徒指導担当教諭や教務担当教諭等と連携を取りながら留學生の対応にあたっている。留學生が生徒指導上の問題を起こした時などは、担当教諭と共に対応したり、教務部と留學生の学習指導について協議、検討等を行ったりする。

もう1つは、高校1年生の留學生クラス40名のクラス担任としての立ち位置である。

高校1年生の留学生クラスには、中国、ベトナム、タイ、台湾等からの留学生や、メキシコ、トルコ、イラン、アメリカ、中国等からの国際家庭の生徒が混在している。クラス担任として、生徒との直接的な関わりを通して多文化共生を捉える立ち位置である。

国際理解教育の第一人者である佐藤[2010]が、異文化間教育研究方法の課題として、「自らの関与を織り込み、関係性の中で自己の変容と「場」の相互変容を記述し、更に課題解決に向けた新しい関係性の構築というダイナミックな過程を捉える方法が必要である」と述べている。本稿では、杉澤[2009]がコーディネーターの役割を、多文化共生社会を実現するために「参加」→「協働」→「創造」のプロセスをデザインすることであると定義しているように、筆者がコーディネーターとしてのそれぞれの立ち位置において参加者の中に入り込み、実践の省察を通して、多文化化する学校教育に関わるコーディネーターの役割について論ずる。

2. 国際化の背景

なぜこのように留学生が増え、急激に国際化が進行したのか。本校における国際化の背景には2つの流れがある。1つは学校の教育理念としての流れである。本校の教育方針の中に「国際的な視野と感覚を身につけさせよ」という一文があり、それを実践すべく、1973年に明德義塾中学校が開校され、そのわずか5年後の1978年には、オーストラリアの私立学校と姉妹校提携を結んでいる。その後、中国、ブラジル、韓国、ベトナム、タイ等世界16か国に姉妹校を増やし、各国から多くの留学生を受け入れている。また、学校の国際化は留学生を受け入れるだけではなく、日本人生徒を海外へ送り出す方向でも進められてきた。1987年に日本人の生徒が英語圏へ留学するための英語コースを設立、1997年には日本人生徒が中国へ留学する中国語コースを設立し、毎年30名前後の生徒がカナダ、オーストラリア、中国の姉妹校へ1年間留学している。このように、「国際的な感覚を身につけさせよ」という教育理念の下で、本校の国際化は創立初期の段階から、姉妹校提携や留学生の受け入れ、そして日本人生徒の海外への送り出し等と共に、様々な国際交流行事を通して進められてきた。

もう1つの流れは日本人生徒の減少を補うという学校経営上の施策である。少子化という社会問題に加え、バブル経済崩壊に始まり、リーマンショック等日本の経済情勢悪化の影響で、学費の高い私立学校は敬遠され、生徒数は減少傾向にあった。そこで、生徒募集の範囲を日本国内だけではなく、海外にまで広げたのである。このため、平成18年までの留学生数は全校生徒の10%程度にすぎなかったのが、平成19年には留学生数が倍増、さらにその翌年には留学生が全校生徒の約30%を占めるようになって

た。ここまで急増した要因としては、中国の経済発展や日本の外国人受け入れ緩和など、国内外の社会の変化も、留学生数増加を後押しする材料になったと考える。

このように、本校の国際化の流れは教育理念に基づく積極的な国際化の推進と、学校経営上の施策の2つ流れで進められ、さらに社会のグローバル化の進行によって、より一層加速したのである。

3. 問題点と実践課題

このように、学校の国際化、生徒の多文化化、多様化により、教育現場のいたるところで問題が生じ、これまでの教育方法が立ち行かなくなっている現在、本校はどのように対処すべきなのであろうか。森繁[馬淵編2011]は日本の学校における多文化共生に関して、マジョリティの意識(価値)の変革なしに多文化共生はあり得ないと述べ、また日本の学校の持つ支配的な価値(日本的学校文化)を相対化し、学校環境全体の構造改革が必要であると述べている。本校においても、まさに同化教育がもたらす日本的学校文化を見直し、マイノリティの視点に立って、森繁が述べているようなダイナミックな転換が学校に求められているのではないかと筆者は考える。

このような視点で本校における多文化化、多様化がもたらす問題点を考察した場合、大きく2つに分類することができる。1つは関係の希薄さと対立である。入学する留学生の90%は、高校3年間のほとんどを留学生のみのクラスで過ごし、学校生活において日本人と関係を持つ機会が極めて少ない。その為、日本人と留学生という二項対立のもとで隔たりが生じている。同時に、国籍の異なる留学生間関係の希薄さもあげられる。留学生クラスの中で中国人留学生が60%以上を占めるなど、国籍に偏りがあり、クラスの中で中国人の優位生が際だっけしまい、他のマイノリティの国籍の生徒と隔たりがある場面も見受けられる(図-1)。

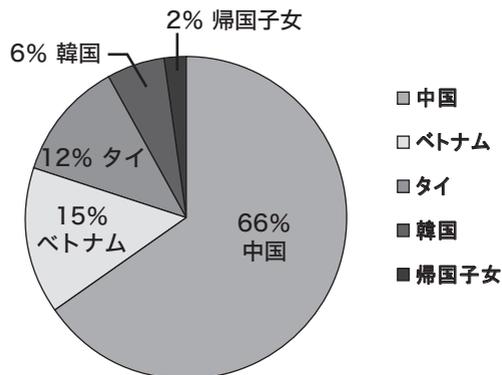


図-1 2011年高校1年生留学生クラスの国籍別割合

寮生活においても同様のことが言える。学校の教育理念の下で行われてきた「鯛焼き教育」は、本校の寮文化として深く根付いており、教育を受けている日本人生徒にも深く浸透している。その為、共生の当事者であり、受け入れるホスト側である日本人生徒も、この価値観の下で留学生に接しているのである。高校2年生の留学生が、日本語読解の授業で書いた「偏見・思い込み」に関する作文で、留学生の日本人生徒に対する気持ちが表れている；

留学生A：「日本人は留学生に対して怖いとか悪い印象しかない。しかし本当の理由は日本語が出来ない為に日本人と話も充分出来ないし、相談も出来ないことにある。その為、日本人は留学生のことを理解出来ず、悪いイメージだけが出来てしまった。だからもし日本人と留学生がもっと話をしたり、認め合ったりしたら、留学生に対するイメージが変わると思う。」

留学生B：「2年間明德で生活をして一番びっくりしたことは、留学生に対する日本人の態度です。日本に来る前は「日本人はみんな親切でやさしい」と思っていたのですが、ここに来てそのイメージは消えました。…日本人は留学生のことを日本語が出来ないから無視します。日本人の後輩は日本人の先輩に挨拶はしても、留学生の先輩には挨拶しません。日本人の先輩の言うことは聞いても、留学生の先輩の言うことは聞きません。」

留学生C：「日本人は中国人に偏見を持っています。日本人は寮でなんか臭いがあるときには、直ぐに中国人がやったと言います。…留学生も日本人も、みんな明德と一緒に勉強したり、生活したり、これは縁だと思います。なぜこの縁を大切にしないのでしょうか？」

寮は生活の中心であり、多文化が交錯する現場であるにも関わらず、寮文化として深く根付いている同化教育が無意識の内に排他意識を生みだし、「同化できない他者」への差別意識へと繋がっているように思われる(表-1)。

表-1 2011年明德義塾高等学校留学生105名に対する差別意識アンケート調査より

感じたことがない	感じたことがある	学校である	クラブである	寮である
48.5%	51.4%	25.6%	16.6%	57.6%

「学校生活において差別を感じたことがあるか」「ある場合にどこであるか」という問いに対する回答

このように、日本人と留学生、また国籍の異なる留学生間関係の希薄性や対立が共生の障壁となっていることが伺える。

もう一つはカリキュラムや評価方法、校則、クラブ活動など学校の構造自体における問題である。カリキュラムに関していえば、これだけ生徒の多様化が進んでいる中で、これまでのような画一的なカリキュラムでは、生徒個々の能力に応じた授業を提供できない。評価に関しても、授業は全て日本語で行われているため、教科の知識や理解力で評価されるのではなく、日本語の能力差によって評価されたり、日本語能力が十分でないために、また生徒の学習に対するモチベーションを充分喚起できず、点数を取らせるだけの暗記のテストに陥ってしまう事もある。校則においても、留学生が多い現状や社会の変化にそぐわない校則が残存しており、生徒を管理するという視点で校則が決められている。また、教育の大きな柱の1つであり、重要な教育の場であるクラブ活動においては、全員クラブ制であるにも関わらず、全国大会をめざすような強化クラブの割合が多く、留学生を受け入れる態勢が整ったクラブが少ないことが挙げられる。受け皿が少ないため、特定のクラブに留学生が集中してしまい、留学生ばかりのクラブができてしまう。本校独特のクラブ体制に同化し適応できる留学生もいるが、中には適応できずにトラブルを起こしたり、入るべきクラブを見つけられずに居場所を失う留学生もいる。

このように、関係の希薄性、学校の構造上の問題を如何に解決するかが本校における課題である。

4. 課題解決へ向けたコーディネーターの取り組み(3つの実践事例)

筆者は、クラス担任や国際交流部長という教員としての立場は、学校内で認知されているが、コーディネーターという肩書はない。コーディネーターという立ち位置は、教員の延長線上にある、多文化共生を目指す筆者の想いによって駆り立てられた立ち位置である。学校の国際化、生徒の多様化による関係の希薄性、学校の構造上の問題を踏まえ、コーディネーターとしての立ち位置で次の3つの視点で課題解決へ向けて取り組んだ実践のプロセスを省察する。

4-1. コーディネーターがクラス担任という立ち位置で留学生に直接働きかける取り組み

筆者が留学生の担任になる前は、国際交流部長として留学生を深く理解していたつもりであった。しかし実際にクラス担任として留学生の中に入り込み、介入²してみると、これまで見えていなかった、留学生の意思疎通が困難であることへのもどかしさや苛立ち、不慣れな環境で生活していることへの不安、また、ちょっとしたことで分かり合えた時には大いに喜ぶこと等、留学生特有の特性があることに気付いた。

これは生徒対教師というよりも、一人の人間対人間という対等な関係で対話を重ね、筆者自身を留学生に置き換えて想像することにより、初めて共感できるものであった。担任をするまでは、留学生を外から眺め、“留学生とはこういうものだ”“留学生はこうあるべきだ”といった枠の中でのみ捉えてきたように思う。そう考えると、留学生に対する同化教育に異論を唱えてきた筆者であるが、筆者自身が無意識の内に留学生を枠にはめ込み類型化してきたのかもしれない。こうした気づきや変容があったからこそ、この枠を取り除き、留学生に共感することで、これまで気付かなかった仕掛けや実践を思いつくようになった。この発想の転換は、日頃から自分の立ち位置を、クラス担任にだけ置くのではなく、コーディネーターであるという自覚、つまり自分自身の中に多文化共生の課題解決へ向けて、挑戦しようとする積極的な態度があつて可能になると考える。

その事例として、筆者が担任をしているクラスの中で、I君という中国籍と日本国籍の両方を持つ国際家庭の生徒に、コーディネーターの視点で関わった実践を紹介する。

実践事例1. 国際家庭の生徒に中国語検定試験

(1) 生徒の実態

I君は中国の大連で育ち、僅かな日本語が家庭内でのみ教えられていた。勉強があまり得意ではなく、学習習慣が身につけているとは言い難い。個人面談で、I君自身は「将来は日本人として生きていきたいが、日本語も出来ないし勉強も苦手だ。大学進学の事や将来のことが不安である」と語っていた。I君は特定のスポーツが得意というわけではなく、どちらかというとクラブ活動が続かない方である。中国で育っている事もあり、クラブ活動の意義を理解することも難しいようであった。

(2) 対話と協働を通して生じた、コーディネーター自身と生徒の変容

筆者は、I君との対話を通して、日本人であるのに日本語が十分でない劣等感、将来に対する不安等、「自分は何者であるか」というまさにアイデンティティの形成の最中にあるのを目の当たりにした。この対話を通してI君に共感出来たことで、これまでのように「国際家庭の生徒」という枠にはめ込み、外側から支援しようとするのではなく、I君の視点で必要なものは何か、これからどのように生きていくべきかを考えるようになった。

筆者はこれまでI君のことを日本人としてではなく、留学生の枠組のなかでとらえてきたが、I君との対話を通して、I君を日本人としてとらえるよう視点を変えてみた。日本人であるI君の中国語がネイティブであるということは、彼にとって大きな財産

であり、将来武器になる。そこで、中国語検定試験2級の模擬試験を勧めてみると、一生懸命問題用紙に向かっていた。そこには、普段の「やらされている感」はなく、主体的に学習に取り組んでいる様子が伺えた。結果は2級合格最低点を遙かに上回り、「今度は1級をやってみる」と言い、これまでの不安そうな表情とは一変し、自信に満ちた表情で、意気揚々としていた。I君は、これまで普段何気なく使っていた中国語が、自分にとっては財産であり、大きな武器になると知り、不安を抱いていた将来に明るい光が差し込んだようであった。I君との対等な対話がなければ、I君の将来に対する不安や悩みなどには気付かなかっただろう。

最初に勧めた問題が1級ではなく、2級の問題を解かせたのは、中国の国際家庭の生徒の中には、中国語も日本語も中途半端な生徒がおり、中国語の文法等正しく中国語を学習していないと、問題を解けないケースもある。その場合、逆に本人のやる気や、将来に対するモチベーションを下げってしまう可能性があるので、あえて2級を選択した。

(3)実践事例1の省察

この事例の省察を通して注目すべき点は2つある。1つは先に述べた通り、コーディネーターが生徒の中に入り込み、対話を重ねることにより、コーディネーターに共感と気づきという変化が生じ、生徒との間に新たな関係が構築されたことである。もう1つは、筆者は日頃から母語の重要性を認識し、その活用の仕方を模索していたことである。高校生という15歳～18歳の間、母国や母語から離れ、異国の地で他言語を学ぶということは、本来その年齢のうちに母語で習得すべき知識や物事概念が抜け落ちてしまう危険がある。そこで筆者は母語による朝読(始業前の10分間のホームルームを利用して、毎朝教室で生徒全員揃って読書をする。書物は母語で書かれた、高校生レベル以上の本、もしくは日本語で書かれた本を指定)を取り入れたり、各国の数学の教科書を取り寄せるなどして、できる限り母語を活用するよう心掛けていた。そのような状況の中で、「日本語を学ぶ」という視点から、「中国語を活かす」という視点への転換は、ごく自然の流れであったのだろう。このように、日常における多文化共生への模索が、新たな価値創造のヒントとなり得るのである。

カミンズ[2011: 68-69]はバイリンガル教育における教師の姿勢を、「教師、児童・生徒の言語と文化をただ容認するという受け身の姿勢だけでは十分ではありません。教師が率先してプロアクティブ(proactive)に、つまり積極的に彼らの言語的アイデンティティを容認する必要があるのです」と述べている。教育現場におけるコーディネーターにとって、外国につながる子どもたちに対して、言語に対するこのような積極的な態度と共感こそが、新たな価値創造を可能にする重要な要素であり、根気強く対話

を続けていくことが不可欠である。

4-2. コーディネーターが仕掛けとして課題解決へ向けた「場」を設定する取り組み

次に、コーディネーターが共生の為の新たな関係を創造するために仕掛けとしての「場」を設定する実践である。共生の障壁となっている問題として、留学生と日本人の関係の希薄性があることは既に述べてきた。これだけ留学生が多い状況であるにもかかわらず、留学生をリソースとして活かせていないことは、共生の問題点をコーディネーターとして深く掘り下げておらず、認識が甘かったのではないかと自省する。また、生徒同士が多様性を肯定的に捉えるための仕掛けや、協働で問題を解決していく経験が不足していたことも原因であろう。そこで、留学生と日本人が新たな関係を作る「場」を提供した、日中合同授業を行った。コーディネーターにとって「場」の設定とは、単に「場」そのものを作るだけではなく、コーディネーター自身が実践に関与し、参加者との相互作用を繰り返す中で、課題を解決するための「場」を作り上げていくことであり、また「場」で生じた新たな課題を解決するための実践を展開するダイナミックな関与を続けることが重要であると、佐藤[2010]は述べている。ここでは教育現場における、新たな関係の構築のための「場」の設定を通して、コーディネーターとして実践を省察する。

実践事例2 中国人留学生と日本人生徒の合同授業

(1) 生徒の実態

- ・日本人生徒…中国語の学習期間が10ヶ月の高校1年生14名、内3名は1ヵ月後に中国大連市の姉妹校へ1年間の留学に出発する。残り11名の生徒は引き続き在学して中国語を学習する。これまでの中国語の学習は週7単位。
- ・中国人留学生…筆者が担任をしている中国人留学生で、日本語能力試験N2～N4レベル。現在は高校第1学年に在籍し、大半は日本の大学に進学する。

(2) 合同授業の目標とねらい

- ・目標…中国人留学生の指導のもとで、日本人生徒が中国語で自己紹介出来る。
- ・ねらい…筆者がこの合同授業で狙っていたのは以下の3点である；
 - ①関係性の構築…日本人生徒と留学生が共に学ぶ事で新たな関係を構築する。
 - ②関係性の組み替え…日頃、教わっている立場にあり、マイノリティとして劣位性を感じている留学生に、指導するという優位性を持たせ、また日本人生徒には教わるという劣位性を持たせ、お互いの立場を逆転させることで共感し、理解を深める。

③多文化共生の意識付け…多国籍の中で生活している留学生、日本人生徒双方
が、自らが多言語多文化の中で生活しているという意識づけを行う。

(3) 合同授業という「場」の設定と参加

中国人留学生は筆者が担任をするクラスに26名いる。今回の交流に参加したのは14名の希望者であった。留学生においては、日常の様子から、あまり積極的に行事に参加するような態度が見受けられないため、今回参加を呼びかけたときに、果たしてやりたいという生徒がいるかどうか不安であった。しかしクラスで呼びかけるとすぐに14名が手を挙げた。また、日本人生徒の方も、思春期という年齢もあり、恥づかしがったり、積極的には取り組まなかったりするのではないかという心配があった。しかし、事前に行ったアンケート調査から、どちらの生徒も今回の合同授業が「楽しみである」「友達になるのが楽しみ」という回答が最も多く、「やりたくない」「どっちでもよい」等というネガティブな回答は皆無であった。留学生も日本人生徒も、これまで経験したことのない授業形態で、しかも自分が学んでいる言語をアウトプットする良い機会になると期待していたのかもしれない。このような合同授業の「場」を提供しただけで、対話をしないうちからお互いに関心を抱き、新たな関係の構築がはじまっていた。

(4) 協働

合同授業の目標は、日本人生徒については「中国語で自己紹介出来る」であり、中国人留学生については、日本人生徒と1対1のペアになり、「中国語で自己紹介ができるように指導する」ことである。今回の合同授業は2回に分けて行われた。

第1回目は予め日本人生徒が考えた自己紹介の日本語を、中国人留学生の指導のもとで中国語に直し、話す練習をすることである。中国人留学生が日本人生徒の教室に椅子を持って入ると、「ニーハオ」という声が双方から飛び交い、和やかな雰囲気の中で活動が始まろうとしていた。和やかなのは良いのだが、授業が始まろうとしている雰囲気としてはあまりにも緊張感が感じられなかった。そこで、留学生が日本人生徒の横にそれぞれ椅子を並べて作業に入ろうとした際に、筆者は「今回参加している留学生は、全員、是非中国語を教えたい、と自ら手を挙げて参加した人たちです。日本人の生徒はわからない事は何でも聞いて下さい。また、留学生は日本に来てまだ10ヶ月です。日本語がまだまだ不十分なので、教えてあげて下さい」と一言付け加えた。留学生は「認められ期待されている。しっかりやろう」という気持ちが無意識のうちに表れ、日本人生徒は「自分たちのために自ら進んで来てくれたのだ」と親近感を抱くのを筆者は期待した。生徒達は皆真剣な表情で話を聞いており、この一言を付け加えることで、生徒全員が和やかに、かつ真剣に授業に集中することが出来たように思

われる。教育現場におけるコーディネーターの役割としては、単に場を設定し、参加させるだけでは不十分で、設定した場を活かす為にも、参加者である生徒のモチベーションをいかに喚起し、持続させるかが、価値のある協働になるかどうかの重要な鍵となる。協働の中で起こる変化や新たな関係の構築は、協働しようという意識があつて初めて作られるもので、この意識が無ければ、たとえ新たな関係が構築できたとしても、その関係の中に価値を見出すことには繋がらないと筆者は考える。つまり、コーディネーターは場を設定するだけでなく、参加者の中に積極的に入り込み、ダイナミックな関与を続けていくことが、課題解決のための重要な要素である[佐藤2010]。

第2回目の授業は、自己紹介の発音練習と発表をし、予め中国語指導教諭が作成した評価表をもとに、生徒全員が発表者の評価を行うことである。評価項目は、発音、文法、態度、四声、内容の5つの項目をそれぞれ20点ずつで合計100点となるように作られている。また、参加者が参加者全員を評価することで、人の発表を注意深く聞かなければならず、また参加者全員に評価されることで、発表することに真剣に取り組まなければならないよう工夫されていた。発表が始まると、より真剣に聞いていたのは中国人留学生であった。自分が教えた中国語を、日本人生徒がどのくらい上手に話すのかに関心があるようであった。これは事後アンケート調査結果にも表れていたが、「自分の国の言葉を教えることが出来て良かった」という感想が留学生から複数あがっていた。つまり、自分の国の言葉を教えたいということは、母語や母国への愛着の現れではないかと分析している。自分の母語を教えるということは、留学生のアイデンティティの形成に少なからず良い影響をあたえるのではないだろうか。

(5) 新たな関係の構築

合同授業の最後に、アンケート調査を行った。留学生も日本人生徒も、今回の合同授業に対して、「楽しかった」「勉強になった」「よいコミュニケーションの場になった」「是非またやりたい」と答えており、一人としてネガティブに答えている生徒はいなかった。中でも「日本人(又は留学生)と仲良くできて良かった」という感想が最も多かった。このように、アンケートの結果からも、合同授業のねらいであった、関係性の構築、多文化共生への意識付けにおいては、今回の合同授業は上手く機能したといえる。また、関係性の組み替えに関しては、優位性の逆転ではなく、それ以上に対等な関係という良い関係が構築されたのではないだろうか。関係が希薄であった双方が、合同授業という「場」を設定したことで、「参加・対話」→「協働」というプロセスを経て、新たに対等な関係を創り出すことが出来た。

(6) 実践事例2の省察

このような仕掛けは、一過性のもので終わってしまい、継続的な関係の構築に結び

つかない恐れがある。重要なことはこの仕掛けを持続可能なものにするのである。その為には、担当者によって左右されるのではなく、学校の教育システムの中に1つのプログラムとして組み込む必要がある。今後はコーディネーターとして、新たな関係を構築する為の仕掛けを、授業だけではなく生活面等多方面にわたり組み込み、さらに持続可能なシステム作りという新しい課題に取り組む必要がある。

4-3. コーディネーターが国際交流部長という立ち位置で、学校や組織に働きかけ、学校の構造改革という大きな課題解決へ向けた長期的な取り組み

冒頭でも述べたように、国際交流部長という視点で捉えた場合、学校内における多文化共生の課題は、学校自体の構造改革であると考えた。私学における構造改革は、学校の教育方針の転換とも捉えられ、この大きく、かつ重要な課題に取り組む前に、「本当に再構築の必要があるのか」、「同化教育・感化教育で良いではないか」、「学校を再構築できるのか」と自問するところから始め、注意深く省察した。

実践事例3 学校の構造改革への挑戦

(1) 課題設定が正しいのかどうか省察を通して考察する

筆者が本校における構造改革が可能だと判断したのは、竜国際キャンパスに新しい寮が建設されると決まったときである。これまで、寮教育は明德教育を実践する上で重要な役割を担ってきた。生活の中心となる寮での教育は、人間関係や生活・学習習慣の構築、また生徒の思考や情操面等でも様々な影響をあたえており、生徒のアイデンティティを形成する上で大きな割合を占めているといっても過言ではない。

留学生数が急増する15年ほど前までは、言葉も通じ、文化的背景も同じである日本人生徒に対して行っていた感化教育は機能しており、成果を上げてきた。しかしながら、学校と社会の変化に合わせて留学生の数が急増することにより、これまでの感化教育が立ちゆかなくなってきた。感化教育に欠かせない、人の機微に触れるような深い意味の日本語や、あ・うんの呼吸を留学生は理解出来ず、育ってきた文化的背景も異なる為に、感化されることが困難になったのである。現在のように、全寮生の約40%が留学生となり、マジョリティとマイノリティの差が縮まり、これまでの感化教育、同化教育に共感しない生徒が増えてきたことが主な理由である。その為、現在では旧来の感化教育に共感する主に日本人生徒と、それに反発する主に留学生とが対立してしまう構図さえ生じている。これは学内における差別意識にも繋がっている。実際に留学生105人から聞いた差別に関するアンケート調査では、54名の留学生が「差別を感じたことがある」と答えており、中でも寮内で差別を感じたと答えた生徒が最

も多かった(表-1)。もちろん、このような独特の寮文化に適応し、自分の居場所を見いだしている留学生もいる事を付け加えておく。

これは生徒に限ってだけ言えることではない。寮教育は本校における教育の基本でもあり、創立当初から脈々と受け継がれた寮文化として存在している。筆者自身もこれまで寮の担当教諭や寮舎監と何度も対話を重ねてきたが、留学生が増えたからといって、これまでの寮文化を見直そうという考え方はなく、むしろ如何にして寮文化を守っていくかという視点で捉えている。つまり、受け入れるホスト側が変わらなければならないという観点で問題を解決しようとしているのではなく、入る側が適応すべきである、という捉え方をしている。多文化共生は、マイノリティを受け入れるホスト側が変わらなければならないと佐藤[2001]は述べているが、そのような体制に変えていくには、寮の壁はあまりにも厚いのである。

しかし2年前、国際竜キャンパスに新しい寮が建設されることが決まった時、これまでの寮文化に囚われない、新しい教育方針を掲げた国際教育寮を作る事が出来るかもしれないと考えた。現在の学校の構造上、多文化共生は非常に困難であるが、新しく寮が出来た場合には、寮をきっかけに学校全体を多文化共生に挑戦する新たな価値創造を目指した学校に変えることが可能なのではないか、学校全体の構造改革が可能ではないかと考えた。

(2)新たな関係を生み出すための「場」の設定

筆者の所属する国際交流部は、留学生に関わる教諭8名で構成されており、毎週1回、国際交流部定例会議を開催している。この会議は、単に部署に関する業務内容を話し合うだけではなく、学校全体を見渡し、部署として問題点や課題等に取り組むための議論をする場として設けている。国際交流部会で話し合われた議事録は、学校長や所属長へ提出し、出来る限り部内での意見を学校側と共有できるようにしていた。そこで国際交流部内で新寮開設に伴う様々な議論を重ね、新しい寮に関する提案書を国際交流部として教頭会議に提出したり、職員会議で議題としてあげることで、学校の構造改革へ向けて他の教職員や学校へ働きかけていった。しかしながら十分に会議で他教諭と意見を共有したり、議論することが出来なかった。また個人的に教務部長や進路担当者、留学生担任等と意見交換等も行ったが、それ以上のアクションを起こすには到らなかった。それぞれの立場の担当者は、それぞれの立場の視点で状況を捉え、現在の状態を土台にした上での改善は考えていても、再構築するといったことは考えていないし、また必要であるとも思っていないようであった。若しくは、必要であったとしても、日々の業務に対応するのが精一杯で、構造改革に取り組むほどエネルギーを注げないといった印象を受けたのが正直なところである。

個別に対話するだけでは、それぞれの立場を主張するだけで、問題点の共有や議論を通して、何かアクションを起こすには到らないということがわかった。そこで現場に関わるそれぞれの所属長(教務部長、生徒指導部長、進路部長、渉外部長、教頭、そして国際交流部長である筆者)同士が膝をつき合わせ、喫緊の課題である新しい寮に関して意見交換する「場」を設けることで、新たな関係を構築すべきではないかと考えた。そこで、学校に部長会開催の許可を取り付け、部長会という新たな関係を構築する「場」ができあがった。

しかしながら、「場」を設定するだけでは不十分であった。事例2でも述べたように、「協働の中で起こる変化や新たな関係の構築は、協働しようという意識があつて初めて作られるもの」であつたのだ。第1回目の部長会では、意見を出し合う場として有意義な会であつた。筆者はコーディネーターとして会議の進行を担当し、議事録の作成、日程の調整、議題の提示などを行った。ところが、第3回目の会議の日時を設定し、メールと口頭で確認していたにも関わらず、「別の会議が入ったから出られない」「今日はちょっと無理」などと、明らかに部長会議に対する認識に筆者と参加者の間に隔たりがあり、「部長会議で議論しても、決めるのは学校だから…」という意識が参加者の根底にあるのを感じた。つまり、「協働で新しいものを生みだそう」という意識が欠落していたのである。

そこで、次回の会議以降には校長代理に参加してもらうよう手配した。これにより、会議の重要性を参加者に認識させ、直接学校に影響を及ぼす会議であることを伝えようと考え、校長代理から会議の重要性を直接話をしてもらうよう、あらかじめ話を付けておき会議に臨んだ。当日の部長会議で校長代理は会議の重要性について話をしてくれただけでなく、更に部長会議に対する期待感を語ってくれた。これにより、参加者は意識を高め、会議の重要性を認識し、「協働で新しいものをつくりだそう」という意識が芽生えてきたように思う。

(3) 協働のプロセスによる新たな価値創造

実際に、具体的な寮の運営や教育方法等を部長会議で話し合う際に、校長代理と共に、寮の現場責任者にも会議に参加してもらい、新しい寮のあり方について議論をする機会を設けることができた。その会議では現在の寮文化を変えるべきだという寮教育の改革を重視する意見と、創立当初は機能していた同化・感化教育(鯛焼き教育)を基盤に寮教育を行うべきであるという意見が真っ向から対立し、激しく意見がぶつかり合う場面も見受けられた。しかし議論を重ねるうちに、少しずつこの対立に変化が見え始めた。それまでのお互いが対立する姿勢から、歩み寄る態度へと変化してきたのである。これは、現在の寮教育の問題を真剣に受け止め、「良い寮を作りたい」「良

い学校を作りたい」という想いの部分では、お互い共通しているということに気づいたからである。

会議の結果、寮の現場責任者の想いでもあり、創立当初からの学校の教育方針である“鯛焼き教育”を基盤とする寮教育を行うことが決定された。ただし、そこには留学生と日本人の関係性を密にするような部屋割りや、教職員も寮教育にかかわるような工夫が取り入れられことになった。また、寮内での学習や指導方法、朝礼や夕礼の進め方やその意義等、寮教育の細部に及ぶ内容も、寮、国際、教務、生徒指導担当教諭等を含む部長会議の「場」で意見を交換して進められていくことになった。新しい寮での教育は、単に型にはめるだけの同化教育ではなく、型にはまることの意義まで理解できるような教育になるように思われた。対立から始まった関係性が、お互いの想いを共有し、共感することで、これまでの学校の理念を踏襲した新しい価値観を持った寮が生まれようとしていた。

(4)実践事例3の省察

この実践を述べるにあたり、学校の構造改革という大きな意味を持つ言葉を使うことに抵抗があったのは事実である。しかし、学校における多文化共生を実現させるのに必要なこととして、森茂[馬淵編2011]がバンクスの主張を引用して、「学校における多文化共生の実施は、数週間や数年では完了し得ない継続的なプロセスである。多文化教育を実施するには、学校の改善や構造的改革に向けた長期にわたる取り組みが必要である」と述べている。部長会議自体が、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスであり、現場の所属部長が集まり、対話を重ね、協働で課題解決に向けた新たな価値を創造していく「場」である。この取り組みを除いては、本校における共生の実現は困難であると考えている。

5. おわりに

佐藤[2001]は、共生教育に関して、多国籍化の過程において、当初マイノリティをマジョリティの文化に組み込んでいくA（マジョリティの文化）+B（マイノリティの文化）→Aという同化教育が中心であったが、A+B→A+Bという「統合教育」を経て、今ではマジョリティとマイノリティの相互作用を通して新しい価値創造が可能になるような、A+B→Cという共生教育の必要性が提起されるようになった、と述べている。これまで述べてきた、本校における多言語多文化共生へ向けた3つのアプローチの何れも、A+B→Cという新たな価値を創造することにある。本校の同化教育や感化教育が生徒の多様化に対応しきれていない原因は、マジョリティの視点に立ち、マジョリティの価値観をマイノリティに押し付けているからだと考える。このマジョ

リティとマイノリティの関係を再構築することで、お互いが共生できる新たな価値を創造することが可能なのではないだろうか。本校のこれまでの同化教育におけるマイノリティに対する抑圧を、「参加」→「協働」→「創造」というプロセスを辿ることで、 $A+B \rightarrow C$ という新たな価値創造が可能であると筆者は考える。

杉澤[2009]は、「コーディネーターとは、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人がともに生きることが出来る社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職である」と定義している。学校の国際化、生徒の多様化により同化教育、感化教育が機能しなくなった現在、創立当初の教育方針を踏襲しながらも新しい教育方法を模索しなければならない。その為には、マイノリティの視点から関係性の構造や、学習環境、カリキュラム、寮生活、校則、クラブ活動といった学校全体の構造を見直し、杉澤の言う「参加」→「協働」→「創造」というプロセスをデザインすることで、新たな価値創造につなげていくことがコーディネーターの重要な役割であると考えられる。

本校では2013年度から新しい国際寮が誕生する。この機会を生かし、従来の本校の教育の原点を引き継ぎつつ、多様性に対応した新しい多言語多文化共生教育を模索し、学校の発展に寄与すると共に、中等教育における国際教育に一石を投じることを目指していきたい。

[注]

- ¹ 道徳科学(モラロジー)とは、「道徳」を表すモラル(moral)と「学」を表すロジ(logy)からなる学問名で、道徳科学研究所の創立者廣池千九郎(法学博士)が、著書『新科学モラロジーを確立するための最初の試みとしての道徳科学の論文』(昭和3年)の中で使った学術語(合成語)である。
- ² ここでいう介入とは、佐藤[2010]が述べているように「政策提言という意味にとらわれるのではなく、研究者と対象者という二項対立の枠をこわし、研究者自らが対象者との相互作用を繰り返す中で、相互に影響しあい、場そのものを変容させ、新しい場をつくり上げるといった意味合いを持つことになる」の意味である。

[文献]

- 馬場仁, 2011, 『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』勁草書房。
- Cummins, J, 2011, *A Dialog between Theory and Practice: The Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students.* (=2011, 中島和子訳『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会。
- 伊東祐郎, 三輪健二, 杉澤経子, 石川秀樹, 斎藤重雄, 小浜道子, 北脇保之, 小平達也, 佐藤郡衛, 山西優二, 2009, 「多文化社会に求められる人材とは？」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会コーディネーター養成プログラム—その専門性と力量形成の取り組み』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 59-90.
- 森彰英, 1983, 『黒潮に燃える徳・体・知—明徳中高等学校十年の歩み』ダイニチ。
- 森茂岳雄, 2011 「多文化共生をめざすカリキュラムの開発と実践」馬淵仁編著『多文化共生は可能か』勁草書房, 22-42.
- 佐藤郡衛, 2001, 『国際理解教育』明石書店。
- 佐藤郡衛, 2010, 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店。
- 杉澤経子, 2009, 「「多文化社会コーディネーター養成プログラム」づくりにおけるコーディネーターの省察的实践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会コーディネーター養成プログラム—その専門性と力量形成の取り組み』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 6-30.

日本語指導が必要な外国人生徒を対象とした 「取り出し指導」をめぐる同僚性と専門性

— 一定時制高校の非常勤講師に焦点を当てて —

Issues of Specialty and Collegiality of JSL Pull-Out Classes Teachers:

— Focusing on Part-Time Teachers in Evening High Schools —

高松 美紀*

TAKAMATSU Miki

The purpose of this study is to describe the issues of specialty and collegiality of "JSL (Japanese as a Second Language) pull-out class" teachers in evening high schools. I explored the specialty of JSL pull-out classes and the obstructive factors of collegiality by a questionnaire, interviews and participatory observation.

The results are as follows; the concept of "specialty" of JSL is not clear in school systems, and each teacher's different ideas of "specialty" of JSL have an effect on "noninterference" among teachers. In evening high schools, practical wisdom as "specialty" may be effective for JSL, because they need to respond to diverse and changing students' conditions. But teachers tend not to share their practical wisdom. Full-time teachers regard themselves as specialists in the field of subjects they teach, and depend on part-time teachers for JSL. Each part-time teacher teaches JSL by their individual ideas and teaching styles based on their own background. Some part-time teachers who have received training for JSL sometimes feel lost in the evening high school context since it is very different from their knowledge and experiences. On the other hand, part-time teachers who don't have any training regard their practical wisdom as just "their own way" in particular cases.

Therefore, in order to establish the "collegiality" for JSL pull-out classes, school should have formal meetings to share their practical wisdom with part-time teachers constantly, and also guarantee part-time teachers' "shadow work" to

*東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科 博士課程

have informal communication. Furthermore, it is important to expand teacher training by which part-time teacher can also have access to, and also to open teaching practice to other teachers so they can complement each other. And employment system needs to be reconsidered for part-time teachers for JSL so that they can be involved in their teaching and discussion with other teachers.

1. 問題の所在

近年、高校において日本語指導が必要な外国人生徒¹が増加している。しかし、義務教育ではない高校段階においては、「適格者主義」の考え方から、入学試験を経たことで授業を受ける日本語の力が十分にあるとみなされるため、日本語指導が必要であることが認識されにくい。また、日本語指導が必要な外国人生徒の在籍は定時制に偏る傾向がある。2012年度の文部科学省による全国調査では、全日制994人(2010年度878人、2008年度591人)に対し、定時制1,123人(2010年度1,058人、2008年度591人)²であり、定時制での増加が著しい。

こうした外国人生徒に対する学習支援措置として、在籍する学級から離れて受ける「取り出し指導」が広く行われている³。定時制高校で「取り出し指導」を担当するのは、非常勤の時間講師⁴(以下「取り出し講師」)であることが多い。しかし、「取り出し講師」からは、手探りで試行錯誤を重ねることや、専任教員や他の講師と没交渉のため孤立することへの不安の声が多く聞かれる。

筆者が2011年に都立高校を対象に調査をした結果、定時制における「取り出し指導」に関して以下のような問題が浮かび上がった。第一に、学校が外国人生徒支援に対して明確な指導方針を持たず、生徒の不安定な状況や多様なニーズに応じるために状況依存、講師依存になる傾向があること、第二に、学習支援に関する考え方が教員間で異なり、講師を交えた十分な対話がなく、生徒側のニーズや視点が汲み取れないこと、第三に、「取り出し講師」は指導に必要な仕事を「シャドウ・ワーク」⁵として負わざるを得ない一方で、不安定な雇用的立場におかれ、学校の情報や同僚との関わりから切り離されていること、以上の3点である。つまり、外国人生徒に対する学習支援の改善のためには、制度的な整備に加えて、「取り出し講師」を含めた教員間の関わり、すなわち「同僚性」の構築が重要な要素となる。しかし、実際には「同僚性」を結ぶことが困難な状況にある。そこには、非常勤講師という雇用の身分上からくる、物理的、立場的な制限以外に、日本語指導としての「取り出し指導」の「専門性」のとらえ方が関わっていることがうかがえた[高松2013]。

そこで本稿では、改めて定時制高校の「取り出し指導」をめぐる同僚性と専門性について検討し、「同僚性」構築の阻害要因を明らかにするとともに、定時制における日本語支援の実践を改善するための視点を提示することを目的とする。

2. 先行研究の検討

2-1. 高校における「取り出し指導」の問題

日本語指導の必要な外国人児童・生徒に対する学習支援については、これまで主に義務教育の小・中学校段階において、実態調査や研究・実践が蓄積されており[石井2009；川上2006；齋藤2009；齋藤編2011；佐藤2009；臼井2009]、文部科学省によるJSLカリキュラムの開発(小学校編2003年、中学校編2007年)など、政策レベルでも具体的な対応が進められつつある。しかし、高校段階では入学試験に加え、学校ごとに外国人生徒の受け入れ制度や教育内容が異なることもあり、未だ実態調査も十分に行われていない⁶。

「取り出し指導」に関しては、これまで教科指導と切り離されて行われることや、取り出しの後の接続がされないこと、指導者の資格認定制度がないこと、などの問題が指摘されている[中島2011：46]。また、日本語教室の場所が、空き教室や会議室など教育設備の整っていない場所があてがわれるケースも報告されている[齋藤2009：39]。

高校段階では、「在日外国人枠」「帰国生徒枠」など入学時の「特別枠」の有無によって、担当教員の雇用身分や支援の形態が異なること[志水他2006：95；新谷2008：113]、「特別枠」のない定時制高校などの「取り出し指導」は、「個々の特別な事情に配慮する」「恩恵的措置の新しいバリエーション」[広崎2002：38]ととらえられる傾向があることが指摘されている。高校での「取り出し指導」に関する教員間の連携については、広崎[2002]が全日制高校での実践研究から、教科担任制と教育困難校という内実のもとで指導目標や成果が不問にされ、講師と生徒の間だけで学習活動が閉じられることを報告した。趙[2010]は、「取り出し講師」が複数担当する全日制高校を対象に、各講師の生徒観や指導観が異なることを描き出した上で、講師同士が対話と交渉を通して自分の指導を再認識し、指導の意義を再考する過程を明らかにした。

こうした先行研究から、高校段階、特に定時制での「取り出し指導」は、より講師依存で個々の実践が孤立する傾向にあること、専任教員や「取り出し講師」の間で生徒に対する認識や指導観に相違があること、一方で、交渉によっては個々の教員が指導のあり方や意義を再考する可能性があることが明らかにされている。

しかし、そもそもなぜ「取り出し指導」において教員間で交渉が行われにくいのか、

つまり「同僚性」構築の阻害要因については十分に明らかにされていない。また、「取り出し講師」の実態や専門性をめぐる問題に関する十分な報告はない。これまでの研究や実践報告は、日本語教育や外国人生徒教育に詳しい実践者による、指導方法の有効性を報告したものが多く。しかし、現状では、「当該教科の教員免許」のみを条件に、多様な背景を持つ「取り出し講師」が個々の試行錯誤によって実践を展開している。したがって、定時制高校の「取り出し指導」における教員間の「同僚性」について検討するためには、そうした多様な非常勤講師の背景や個々の指導の実態を具体的に明らかにし、定時制という特性、日本語指導という性格、講師の雇用上の身分的制限、などの要素を考慮に入れる必要がある。

2-2. 「同僚性」の機能と可能性

本稿では、教員の「同僚性」(collegiality)を「教育実践を行う同僚間の連帯」と定義する。教員の同僚性は、リトル[Little 1982]がその概念を提起して以来、教育活動を効果的に遂行する教員集団や教師文化、教師の力量形成などの分野で注目されている[秋田1998:油布1988, 2007]。秋田[1998:240]は、専門職としての教師の特徴は、計画や省察での話し合いを重視する点であるとして、実践についての談話と省察から専門性と同僚性について分析している。また、油布[2007:183]は、同僚性には、職員室での会話など、日常的でインフォーマルな場面での相互作用が重要であることを指摘した。こうした同僚性は、実践における教師集団の個人志向や相互不可侵を変革していく可能性となるとされながらも[秋田2007:209]、実際には容易に進まない。吉田[2005]は教科集団の伝統がある高校では、小・中学校と比べてより相互不可侵になる傾向を指摘している。

紅林[2007]は、学外の多種の人たちと広義の同僚性を結ぶ必要を指摘し、医療の〈チーム〉から学ぶ、新たな同僚性のスタイルを提唱した。紅林はこのチームの特徴的要件として、クライアントの問題への対応を目的とすること、固定的ではなくフレキシブルであること、対等な関係性であること、成員の専門性を尊重することの4点を挙げている。この新しい同僚性の概念は、対象生徒の状況が多様かつ不確定で、学外のリソースやアクターが関わる外国人生徒支援にも有効と思われる。しかし、医療におけるアクターは個々の職域が専門として確立し、自律しているのに対し、定時制の「取り出し指導」は、学習指導要領による規定や日本語指導の資格条件もないなど、職域としての専門性が確立していない。定時制高校の特性や、「取り出し講師」の立ち位置や雇用上の制限などもふまえ、同僚性の構築に必要な専門性や対等性の課題を改めて検討する必要がある。

2-3. 「専門性」としての実践的知識

本稿では、定時制高校における「取り出し指導」の専門性を、実践における専門的な力量、特に実践的知識という視点から検討する。

佐藤[1996]は、実践における教師の専門的力量を二つの側面からとらえた。教授学や心理学の原理や技術に熟達した「技術的熟達者」と、複雑な文脈における問題解決の過程で省察と熟考により実践的見識を発達させる「反省的实践家」である。後者に関わる「実践的知識」の特徴について、佐藤は次の5点に整理している。反省的思考を通して得られる「熟考的知識」、特定の対象や内容、文脈に依存する「事例知識」、複数の領域の知識を統合する「総合的知識」、無意識で潜在的な「暗黙知」、個人の経験に基礎を置いた「個人的知識」である。佐藤はまた、こうした知識が厳密性や普遍性に乏しい反面、具体的で機能的、柔軟な知識となりうることを指摘した。

八田[2009]は、ショーマン[Shulman 1986]の研究から、ショーマンの考えを、教師の知識が学習過程と不可分であること、教師特有の知識を成文化し共有する必要があること、教師の知識は精選し明確にすることよりもそれが公的に開かれることを重視することの3点に要約した。八田によれば、ショーマンの「知識基礎」は、「内容に関する知識」「一般的な教育方法に関する知識」「カリキュラムに関する知識」「PCK (Pedagogical Content Knowledge = 「内容に関する知識」と「教育方法に関する知識」の特別な混合物)」「学習者とその特性に関する知識」「教育の文脈に関する知識」「教育の目的、目標、価値、そしてそれらの哲学的歴史的基盤に関する知識」からなる。また、八田[2012]は、グラント(Grant)の所論を紹介する中で、PCKは他者に問われ、他者との協働の中で問いを明確にし、問いに答える能力を形成することや、PCK自体も変容すること[Grant 1991]、授業に対する「問い」と答えを繰り返す中で、「問い」に対する理解を深め、意志決定の前提となる知識をメタ的に問うことになること[Grant 1995]に言及している。

以上の先行研究から、「取り出し指導」の専門性を検討する際には、技術的知識だけではなく、どのような実践的知識をどのように得るのか、が重要になるといえる。また、その知識はあるべき理想や基本として設定されるのではなく、変容していくものであり、他者との相互作用と共有化によって深まり、発展する可能性があることが示唆として得られた。したがって本稿では、定時制高校という文脈、「日本語指導」という要素、「取り出し講師」の多様な背景や雇用上の制限をふまえた上で、より具体的に「取り出し指導」における実践的知識の形成と共有について検討する。

2-4. 分析の視点

先行研究から、「取り出し指導」をめぐる同僚性と、それに関わる専門性を検討するためのリサーチ・クエスチョンを、以下3点に設定した。

- (Ⅰ)専任教員と「取り出し講師」は互いの教育活動についてなぜ不干渉であるのか。
そのことに「取り出し指導」の専門性はどのように関係するのか。
- (Ⅱ)「取り出し指導」の専門性について、専任教員と「取り出し講師」自身はそれぞれどのようにとらえているのか。
- (Ⅲ)「取り出し講師」は、自分自身の実践的知識をどのように認識し、他の教員と共有しているのか。

本稿では、先行研究を参考に、「取り出し指導」の専門性を検討するために、その知識として以下のように整理した。技術的知識の側面としては、①一般的な教育原理や方法に関する知識、②教科指導(原学級の教科)に関する知識・技能、③日本語指導に関する知識・技能、④外国人生徒教育の知識である。実践的知識の側面としては、⑤学校の文脈(担当の学校のシステム、成員の価値観や行動様式など)に関する知識、⑥生徒の情報(背景や日本語能力、原学級での様子など)、⑦何をどのように教えるべきかという判断(PCKにあたる)としての知識、⑧自己の実践の省察による知識、である。

技術的知識の①「一般的な教育原理や方法」と②「教科指導」に関する知識は、大学で教職課程を履修する過程で得られ、その後の経験や研修によって深められる知識である。それに対して、③「日本語指導」と④「外国人生徒教育」に関する知識は、一般の教科の教員免許取得の過程では得られない。先に述べたように、「取り出し講師」の雇用条件は、「当該教科の教員免許」のみであるため、③と④の技術的知識の有無は、「取り出し指導」の「専門性」をとらえる際の重要な要素と思われる。

さらに重要であるのは、実践的知識である。まず、⑤「学校の文脈」、つまり定時制や個々の学校の背景や特性などに関する知識や、⑥「生徒の情報」、すなわち背景や日本語能力、ニーズも異なる個々の生徒の情報は、実践上不可欠である。そして、⑦の「何をどのように教えるべきかという判断」は、カリキュラムもなく、不確定で状況依存の性格が強い、定時制の「取り出し指導」の専門性を検討する重要な要素と思われる。また、こうした中で⑧の「自己の実践の省察」も、実践的知識を発達させるために必要な要素と考える。

本稿では、上記のリサーチ・クエスチョンに基づいて、特に③④の「日本語指導」「外国人生徒教育」に関する技術的知識と、⑤の「学校の文脈」⑦の「対象生徒に何をどのように教えるべきかという判断」を中心に実践的知識を検討する。

3. 調査の方法と調査対象

3-1. 調査の方法と調査対象校

調査の方法は、半構造化面接調査を主とし、質問紙調査と参与観察も併せて行った。

まず、調査対象校の「取り出し講師」と専任教員に対し、質問紙により属性や担当校の概況を尋ねた。具体的には、(i)調査対象者に関すること：教員経験や取得免許、日本語指導の資格や外国人生徒教育の経験の有無など、(ii)勤務校の概況：勤務校の外国人生徒の数や特徴、日本語支援対象となる授業、(iii)調査対象者の指導内容：指導内容と進め方、その決定の仕方、(iv)他の教員との交渉：日本語支援に関する連絡会の有無や、専任教員や他の講師との連携の有無や頻度、方法など、(v)実践上の困難：「取り出し指導」を実践する上で困難に感じていることなど、である。次に、半構造化面接を行い、2-4で述べた分析の視点から、語りを分析した。また、許可された学校においては授業場面や職員室などでの参与観察を行い、語りと併せて実践の中の暗黙知や教員同士の交渉の様子をとらえることを試みた。調査期間は2010年4月から2013年3月までである。

本稿では、調査対象校として、日本語支援が必要な外国人生徒が在籍し、「取り出し指導」（「入り込み指導」も含む）が行われている都立定時制高校8校を取り上げる〔表-1〕。東京都は、高校における日本語指導が必要な生徒数、学校数が、それぞれ325人(全国第2位)、45校(全国第1位)と多く(2012年度文部科学省調査による)、「取り出し指導」は1970年代から実施されている。中国帰国生徒の受け入れも他県に先駆けて1980年代から行われたが、近年は中国帰国生徒の数が減少し、代わって多様な背景を持つニューカマーの外国人生徒が急増している。2011年の講師時数申請を伴う「取り出し指導」が設置されているのは、全日制8校(うち「特別枠校」は5校。内訳は、在京外国人生徒受け入れ校2校、中国等帰国生徒受け入れ校3校。)、定時制21校の計29校である⁷。

表-1 調査対象校

高校	日本語指導が必要な外国人生徒／関係する国の傾向	「取り出し指導」(入り込み指導)の設けられている学年・教科	目標・内容・カリキュラム等	講師数	連絡・連携 (こでの「連絡会」は、専任教員を交えた、外国人生徒や取り出しについて話し合う的な会の総称。)
I	26名／多国籍(14ヶ国)	取り出し(1～3年・国語総合・現代文・日本史・世界史)	内容は基本的に講師に任される。国語・地歴は日本語を、市販のテキストやオリジナル教材を用いて教えることが多い。地歴では教科の内容理解を中心にする講師もいる。理科は地学の内容。	7	年1度の情報交換会がある。(2011年より) 講師同士の連絡は記録ノットが設けられたが、スタイルや量などは講師に任せられ、記録は必ずしも徹底しない。専任教員とは担任を中心に随時生徒の情報を交換する。
II	6名／中国・フィリピン・韓国	取り出し(1年国語総合・現代社会、2年国語総合・世界史)	日本語のテキストやオリジナル教材を用いた日本語指導。	2	取り出し講師同士は、密に連絡を取り合い、ベテラン講師のリードに沿って行う。専任教員とも適宜連絡を取る。
III	5名／中国多数	取り出し(1年国語総合・世界史、2年国語総合)	日本語の習得度によって異なる。学校生活を送るため、教科の内容を理解するための指導。初級日本語テキストを用いて指導する。	2	講師間ではメール等で頻繁に連絡を取り、初級日本語テキストをリレーで教える場合もある。専任が頻繁に声をかけ、講師も生徒の様子などをよく相談する。
IV	14名／フィリピン多、中国、タイ、グアテマラ	取り出し(1年現代社会、2年世界史、4年日本史、1年国語総合、2・3年現代文、4年古典講読)	国語では日本語のテキストを中心にした日本語指導。地歴は教科の内容を講師がゆるやかなカリキュラムを作ってオリジナル教材で指導する。	4	国語は原学級の教科担当と随時話をする。地歴は担当間で内容の担当領域を大まかに決める。連絡会はなし。
V	15名／多国籍	取り出し(1年国語総合・現代社会、2年国語総合・世界史、3年現代文)	国語では生活言語から学習言語への移行。地歴・公民では、教科の内容を用いた漢字・語彙の習得と内容理解。	2	講師同士はメモで連絡。連絡会はなし。
VI	9名／中国・フィリピン	取り出しでの個人指導(1、2年。国語総合・現代社会)	日本語テキストを用いた日本語指導。	1	講師は単独で判断して指導。原学級の教科の専任教員とは連携しない。
VII	8名／中国と少数のフィリピン	入り込み(1年生国語、地理・数学、簿記、2年生国語、世界史、簿記、英語、理科、4年生現代社会・国語表現)	日本語能力の向上。教科の学習の補助。	3	講師・教員間の連絡はそれほど密ではないが、講師はメール等を利用することもある。教科との事前打ち合わせは、一教科を除いてなし。連絡会は学期に1、2回ある。
VIII	1名／中国	入り込み(1年工業技術基礎)	実習の安全確保。実習内容理解と参加。	1	原学級の教科の専任教員との確認。連絡会はなし。

* データは2011年時点のものである。

筆者は対象校のうち、外国人生徒数が急増した I 校において、2009年4月から1年間、短期任用の非常勤講師として「取り出し指導」を担当し、2010年度以降2013年3月まで、授業の補助や参与観察者として、継続的にフィールドワークを行った。

3-2. 調査対象の「取り出し講師」

調査対象の「取り出し講師」17名の属性を〔表-2〕に示す。特定を避けるため、高校名は明記していない。また、複数の高校を兼任している講師もいる。

表-2 定時制の「取り出し講師」の属性

	取得教員免許の 教科・使用可能 な外国語 (年齢・性別)	日本語指導の資格等あり	日本語指導の資格等なし
定 時 制 で の 指 導 経 験 多 (3 年 以 上)	講師A 社会・商業・中国語 中国語(40代女)	教員経験25年。自らが中国引き揚げ子女。日本語教育能力検定試験合格。高校では全日制(特に中国帰国生徒特設置校)・定時制等14校経験。日本語学校や専門学校での経験も持つ。通訳や個人中国語指導も行う。現任教2年目。	講師H 社会 中国語(40代男) 教員歴15年。大学院で中国関係専攻。現在研究者として大学等でも教える。全日制定時制ともに複数校経験。現任教5年目。 講師I 社会 中国語(30代女) 教員歴6年。大学院で中国関係専攻。現在中国関係の研究者。高校も定時制も現任教のみ経験。現任教5年目。 講師J 国語 なし(50代男) 教員歴24年。夜間中学や高校全日制・定時制で経験多数。現任教1年目。 講師K 国語 中国(40代女) 教員経験15年。全日制・定時制(取り出し指導含む)10校経験。現任教経験年不明。
	講師B 国語 英語・中国語 (50代女)	教員経験27年。日本語教育能力検定試験合格。大学で教育学等を教える。全日制・定時制など10校経験。定時制での指導は10年以上。現任教8年目。	講師L 社会 英語(50代女) 教員経験30年。全日制を中心に定時制・通信制も多数。現任教3年目。 講師M 社会 中国語(60代女) 教員経験30年。中国帰国生徒受け入れ校・定時制を含む9校経験。現任教4年目。 講師N 国語 英語・中国語 (30代女) 教員経験10年。全日制・定時制等10校経験。現任教4年目。
	講師C 社会 中国語 (40代女)	教員経験14年。420時間研修終了。中国留学経験あり。全日制・夜間中学を含む10校経験。現任教2年目。	講師O 理科 英語(60代女) 企業で理系の研究者(海外赴任あり)。退職後から中学で教科の講師経験、高校も定時制も現任教が初めて。現任教2年目。
	講師D 国語 中国語(40代女)	教師経験年不明。日本語教育能力検定試験合格。420時間修了。海外での教授経験あり。全日制と定時制2校経験。現任教3年目。	講師P 国語 なし(60代女) 教員経験24年。短歌や古典を得意とする。全日制で教科の講師経験は20年以上、10校以上経験。定時制も日本語指導も現任教が初めて。現任教2年目。 講師Q 国語 英語(20代女) 教員経験2年。現在大学院在学中。現任教で教育社会学のフィールド研究中。部活などもある。高校・定時制ともに現任教が初めて。現任教2年目。
定 時 制 で の 指 導 経 験 少 (2 年 以 下)	講師E 国語 英語(20代女)	教員経験1年。大学院在籍。日本語教育専攻。地域や大学留学生対象の日本語教授経験あり。高校も定時制も現任教が初めて。海外の日本語教師志望。現任教1年目。	
	講師F 国語 英語(20代女)	教員経験1年。大学院で日本語教育専攻。日本語教育能力試験合格。高校も定時制も現任教が初めて。小学校教員志望。現任教1年目。	
	講師G 国語 英語(50代女)	教員経験22年。日本語能力検定試験合格。日本語学校・NPO等での日本語指導経験あり。現任教1年目。	

*講師D・Gは2010年3月時点、それ以外は2011年のデータ。

*現在社会科の教員免許は、中学校では「社会」、高校では「地理歴史」と「公民」に分かれているが、ここでは「社会」と表示した。

[表-2]では、2・4で述べた専門性の要素から、技術的側面として日本語指導の知識、実践的側面として文脈としての定時制高校での指導経験、という二つの側面から分類した。

日本語指導の知識の基準としての「資格」については、国家資格がないため、本稿では一般的に「有資格」として扱われる以下3点のいずれかを資格とみなした。①大学での日本語教育専攻・修了、②「日本語教育能力検定試験」(財団法人日本国際教育支援協会・独立行政法人国際交流基金主催)合格、③「日本語教師養成講座」420時間の修了である。[表-2]からは、「取り出し講師」が多様な背景を持つこと、中国語や英語を主に外国語に堪能な者が多いこと、必ずしも日本語指導の有資格者ではないことがわかる。本調査においては日本語指導の資格を有しない講師が多い。その一方で、日本語に関する資格はないが、定時制の「取り出し指導」に豊富な経験をもち、複数校にわたって10年以上の経験をもつ講師もいる。講師の中には、専任教員や他の講師と緩やかなネットワークを取り結び、「取り出し講師」の人材や雇用などについて情報を交換する関係もみられる。

さらに、「取り出し講師」の「取り出し指導」に対する考えと指導内容を具体的に示すため、外国人生徒在籍数と「取り出し講師」数が多い I 高校を例に挙げる〔表-3〕。

表-3 I 高校の「取り出し講師」の指導に対する考えと授業内容

講師	教員免許	取り出し指導で重要に思うこと	授業内容について(聞き取り・質問紙自由記述より)
A	社会 商業 中国語	教科や生活に関わる 広範な知識	基本的には担当教科を中心に、日本史の授業は、日本地理や時期に応じて日本文化を教えるなど、社会を総合的に教えるという感じ。自分が覚えた経験を生かして、県の覚え方を教えたり、歴史(天皇制や徳川幕府など)を全体の中でメリハリを付けて教える。毎年テーマを変える。
E	国語	ニーズに応じた日本語 能力	能力やニーズが異なるクラスでは、要望を聞いて、公文式のように、漢字や文法、日本語能力に応じたプリントをさせる。何種類かの日本語のプリントを持って行って、生徒のその時の必要や意欲で決めさせる。
F	国語	生きるために情報を判断して 処理する能力	1学期に情報を得る能力をつけるために、新聞記事をレベル別に日本語学習用に教材化して使用したが、あまりモチベーションが上がらなかった。2学期は生徒のニーズを改めて聞いて、個人指導になった。3つのレベル別に、「国語表現」のテキストを日本語教材化したもの、初級、中級の文章読解中心の教材を使って教える。
H	社会	系統的な日本語能力・ 生徒の居場所	対象の生徒のレベルにあわせて、日本語教材をコピーして授業を行っている。年間を通じて飽きないように、3種類程度のテキストを使うようにしている。また、生徒からの「N2の文法がやりたい」「漢字が勉強したい」という個別の要望に応じている。初級レベルの生徒には『みんなの日本語』を使用する。
J	国語	日本語を使う機会・ コミュニケーション	他の取り出し担当講師がやる内容をふまえて、補完すべきと思う内容を行っている。日本での生活に役立つもの(親族の呼び方や東京の駅名など生活でよく使う漢字など)をその時々で取り上げる。
O	理科	思考力や教科に対する 一定の知識	理科総合Bを地学の分野で教えている。観察の代わりに理科ネットを使用したり、テキストを用いて説明したり、問答によって考えさせるなど試行錯誤をしている。理科用語は日本独自のものがあり、その一端が日常生活でも出てくるため、意識して教える。
P	国語	系統的な日本語能力	生徒の日本語の能力に応じて、日本語能力検定受験に応じたテキスト(旧2級か3級相当)を用いて、テキストの流れにしたがって授業をする。

〔表-3〕からは、〔表-2〕の属性と併せて、「取り出し講師」がそれぞれ多様な背景や経験を持ち、異なる指導観とスタイルをもって実践を行っていることがうかがえる。

4. 調査の結果

4.1. 相互不干渉の要因としての「取り出し指導」の「専門性」

専任教員と「取り出し講師」の相互不交渉について、〔表-1〕のように、多くの学校は連絡会等を設けておらず、「取り出し講師」は学校や生徒に関する情報を得にくいことがうかがえる。また、「取り出し講師」と専任教員、「取り出し講師」同士が、指導内容について十分な検討をしている学校は少ない。多くの「取り出し指導」、特に国語においては、基本的に教科の内容と離れて、日本語の知識や技能を教えられることが多く、指導内容について意見を交換することは少ない。専任教員の「取り出し講師」に対する不干渉の理由として、まず講師の雇用上の制限が挙げられる。講師は授業時間しか報酬が保障されない上に、複数の学校を掛け持ちしている場合もあり、専任教員は授業時間外に講師を拘束することが憚られる。また、講師控室や「取り出し指導」の教室が、職員室や原学級の教室から離れており、出勤から退勤までほとんど専任教員と顔も合わせない、といった事例も少なくない。加えて、もともと専任教員同士でも「他人の指導には相互不干渉」という傾向があり、さらに講師に対しては、「夜間定時制、外国

人生徒対応という難しい条件で来てくれたのに、指導内容にまで口を出すことで、やりにくい思いをさせてはいけない」という遠慮を抱くのである。

しかし、「取り出し指導」の相互不干渉の理由には、この他に「取り出し指導」の「専門性」に対するとらえ方が作用していると考えられる。以下のI高校専任教員の言葉にはそのことがうかがえる。

「やっぱりね、わからないですよ。僕は教科の教員だから。外国人生徒の指導とか、日本語のことは。」「結局、講師の先生に丸投げになってしまってますね。申し訳ないと思うんですけど。自分も日本語指導のことはわからないですから。」
(ともにI高校専任教員)

こうした言葉には、専任教員が取り出し指導を「日本語指導の専門領域」としてとらえ、「教科の教員」である自分は専門外であるととらえていることがわかる。

しかし、「取り出し講師」は、こうした専任教員の専門性意識による「隔て」に戸惑う。先に述べたように、「取り出し講師」は、教科の教員免許のみを条件に採用される。講師の中には、日本語指導に関する知識や経験を持たずに外国人生徒を担当することになって戸惑う者が少なくないが、同じ教科の専任教員からは「教科／日本語指導」という境界で隔てられて孤立する。一方で、大学等で日本語教育を専攻した講師もまた、定時制という新たな文脈で、これまで学習・経験してきたことが通じないことに戸惑い、途方に暮れることがある。以下に講師Fの語りを示す。講師Fは、大学院で日本語教育を専攻し、卒業後に初めて定時制高校で実践を行った。

「最初専任の先生に、こんなに違うレベルの生徒をどうやって教えているのか聞こうと思ったんですけど、教科は違ってても、でも、『いやいや、先生の方が専門ですから』って。」(講師F：2013.1.11)

しかし、講師Fを「専門家」として隔てるのは、専任教員ではなかった。講師Fは、定時制での指導経験が長い他の「取り出し講師」に、授業について相談しようとしたができなかったという。

「(日本語教育を『専門』にやってきたと見なされることの)壁を感じます。私、自分ではペイペイだと思ってるんですよ。ほんと、先生の話と、ちょっと外から見せてもらったのでは、確かに、専門的、カギカッコ付き、なんですけど、でも、

じゃあどうして(授業を)回していくのかは、わからないんで、教えてください、と、思ったんですが、『いや、大学でやってきたんでしょ』って。(中略)でも、逆の立場だったら、ここはただ想像なんですけど、自分が体験だけで、手探りだけで十何年やって来た方が、名前のついたところで勉強してきた人に、自分の知識を、教えてください、っていわれても、なんか批評される気がしちゃうのかな、…嫌かな、って。私の想像でも、嫌かな、ってわかるんで、二度聞きできない…、『教えてください』『いやいや』『ああ、そうですか…』って(諦める。)'(他の講師の先生が自己紹介で)『F先生は、大学で勉強してきたから、あれですけど、私なんかは…』って言う言いぶりを聞くと、聞きにくくなりますね。私からすると、そういう先生達の方が『正統派』なんですけど…』(講師F:2013.1.11)

講師Fの語りからは、「取り出し講師」が「日本語指導の専門」と見なされることによって二重に隔てられることがうかがえる。専任教員からは、一般教科と異なる「専門性」があると隔てられ、さらに日本語指導の資格の有無により、「取り出し講師」間でも隔てが意識されている。講師Fは、日本語教育に関する技術的知識を大学で習得したが、定時制という新たな文脈の中で、「何をどのように教えるべきかという判断」を模索し、担当校の文脈における実践的知識を他の講師から得たいと考える。しかし、普段顔を合わせない講師同士は、実践的知識、特に経験から得た「何をどのように教えるべきかという判断」をやりとりする機会がなく、その有用性を共有したり、相互に力量を認証したりすることがない。こうした状況の中で、講師間では、資格的な「専門性」によって差を感じたり、遠慮し合ったりする様子が見られる。

そもそも高校の教員は、小・中学校の教員と比べて「教科の専門性」に対する意識が高いことが指摘されている⁸⁾。この教科の専門性意識は、「教科エゴ」や「科目エゴ」といったことばに表されるように、共同して教育目標を達成する際の疎外要因となる面も指摘されてきた[山本1990;新井1998]。こうした教科ごとの隔ての上に、「取り出し指導」は、一般の教科教育とは異なる補償的な日本語指導として隔てられ、さらに講師間では、日本語教育の資格的な専門性による隔ての意識がみられる。このように、「取り出し指導」の「専門性」をめぐるのは、「隔て」の多層性がみられる。

以上のように、「取り出し指導」をめぐる教員の相互不干渉には、「取り出し指導」の「専門性」のとらえ方が大きく関わっている。「取り出し指導」は、そもそもカリキュラムによる明確な位置づけがなく、資格認定制度もない。「日本語指導」として、教科とは異なるという位置づけをされ、「教科の専門性」の意識が強い専任教員は不干渉になる傾向がある。講師同士でも、互いの実践的知識を共有する機会がないため、公に付

与された技術的な資格のみが意識され、遠慮し合うという実態が明らかになった。

4-2. 「取り出し講師」自身がとらえる「取り出し指導」の専門性

3-2で示したように、「取り出し講師」は、日本語指導に関する資格、定時制での指導経験の有無を含め、個別の異なる背景や経験を持つ。この「取り出し講師」自身は、「取り出し指導」の専門性、特に実践的知識についてどのようにとらえているのか。〔表-2〕の分類にしたがって、講師の語りから検討する。

(1) 新たな課題による実践的知識の蓄積…日本語指導資格あり、定時制経験あり

講師Aは、高校卒業後、大学在学の途中に中国帰国子女として来日した。言語教育の専門家や定時制高校の教員から、様々な方法で日本語を教えてもらった学習者としての体験、通訳や高校での教科教育(社会・商業)、中国語や日本語指導の講師経験、特に中国等帰国生徒枠のある高校での、長年にわたる豊富な指導経験を持っている。

「(I高校は)いろいろな国から来てて、漢字圏じゃない生徒が7、8人もいる。それまでは、基本的にみんな中国人だったから、内容教えるときも、ちょっと漢字を書けば分かるのね。でも、(I高校では)漢字圏じゃない生徒が複数いて、それで初めて漢字を教える難しさに直面して。急遽漢字の教え方の本とか、アメリカ人向けの本とか買ったり、出版社に行って調べたり、…漢字は、形と連想でやるようになって(うまくいくようになった)。」「今までの生徒は生活かかっているから一生懸命だったけど、(I高校では)そうでもない子がいるし。(生徒は)一人じゃないから、その子の場合に必要なことを合わせられない。でも、やっぱり、その子に必要なこと、職場で使うこととか、趣味のこととか。とにかくその子の生活に関わること入れたり。やはり、人間は興味があれば一生懸命じゃないですか。でも、一人乗らないと雰囲気壊れるから、クイズを入れて、20問の扉というクイズを入れて、20問取れたら、とか、言葉で通じて漢字じゃどうか、とか。」(講師A：2012.1.9)

講師Aの語りからは、I高校という新しい文脈で新たな課題に直面するものの、試行錯誤をして、生徒が理解しやすく興味を持って取り組めるような、実践的知識を得ていく様子がうかがえる。講師Aはこれまでの豊富な経験から、学習意欲のない生徒や学力やニーズの異なる生徒に対して、指導内容を変えたり工夫したりすることに慣れており、漢字指導での例に見られるように、自分が足りない知識やスキルをどのよ

うに得るかも心得ている。講師Aの事例からは、これまでの実践的知識を新たな対象に応用し、「対象生徒に何をどのように教えるべきかという判断」を新たに積み上げていく様子が見えてくる。

(2) 新たな文脈による「専門性」の揺れ…日本語指導資格あり、定時制経験なし

次に、大学や大学院で日本語教育を専攻し、あるいは420時間の講習を受け、日本語指導と外国人教育の技術的知識を持っているが、定時制の経験は初めてだったという講師Cと講師Eの語りを取り上げる。講師Cと講師Eは、中学校や大学などで日本語指導の経験を持っていたが、定時制高校では、これまで学習した技術的知識や経験が通用しなかった。

「中学校の取り出し授業は、きちんと一人一人の学習計画が立てられていた。そうじゃないと、教育委員会が認めない。ところが現任校はそういうのが一切ない。何を教えるのが日本語指導なのか、それとも授業が理解できるようにするのか、すごく難しい。(中略)途中で日本語指導と思うことをやめたんです。だって無理です。今の状況じゃ、420時間の講座を受けたけど、それはただ単に教え方、なんです。ほんとにいつも思う。何をもち、日本語教育なのかって。」(講師C: 2012.4.1)

「大学院の先生に相談したけど、どうやっていいかわからない。(先生の専門が)年少者なので。提案されたのが、レベルと目的がバラバラなら、チューターみたいに目的を書かせたら、っていうけど、そんなの(定時制の生徒は)書かない。大学の留学生は就職がメインで、日本人がどう考えているか知りたい、仕事に使えとか、はっきりしてる。高校は、目的がはっきりしてる生徒がいない。なぜ自分が日本語を勉強しに来ているのか、わかっていない。(中略)半年すっごい悩んで、やる気なくして、落ち込んで、回復した。母親の影響かな。(中略)定時制はデリケートだなんて。何となく、雰囲気。初対面の先生に対して、警戒心もある。まずは関係作って、聞き役になる。日本に暮らしている問題とか。大学で教えたときは、おしゃべりはないんだけど、ここだとおしゃべりしすぎるのも授業になってるのかな。それに、先生としゃべっているから楽しいから、やってみようかな、っていうのもいいのかなって。その雰囲気察して『じゃあ、一枚だけやろうか』って。」(講師E: 2011.7.24)

講師Cと講師Eの語りからは、定時制高校での指導の実際に直面し、「日本語指導」では何を教えるのか、何をもちて日本語教育かという根本が問われ、これまでの技術的知識と経験に基づいた、「専門性」が揺れていることがわかる。講師Eは、悩んだ末に生徒の観察や見取りをして試行錯誤し、これまでの授業中の「おしゃべり」の見方を変えるなど、自分の指導観を変えていく様子が見えがえる。ただし、講師Eが自分なりの実践的知識を得ていく過程において、専任教員や講師同士など「同僚」の存在はない。

(3) 技術的知識へのアプローチと限界…日本語指導資格なし、定時制経験あり

次に、日本語教育の資格を持たない、講師Hと講師Nを取り上げる。講師Hと講師Nは、ともに10年以上の講師経験を持ち、全日制も含めて複数の高校を経験している。

「うしろめたさ、のようなものがやり始めた当初はあったんですけど、『みんなの日本語』の指導書を結構読んだりして、ちょっと独学というか、本を何冊か読んだり教えるという上で必要なことを勉強して、初級の方は教えられると思います。」(講師H：2012.9.5)「うーん。初級終わると難しいね。正直、どうしたらいいか、わかんないです。」(講師H：2011.12.15)

「現代文とか古文とかいっても、結局(学校は)日本語の検定試験を受けさせる方向なんです。(中略)一人ずつ、その子に合わせたテキストを使うんですけど、市販のとか、コピーしちゃう。…本当はダメなんですけど。(中略)大学の日本語の研修に行ったんですけど、『ここが何詞だからこうで、なんでこういう問題は間違ったのか…』って。そこまで考えて教えている場合じゃない。とりあえず学校、やめないように、続けさせて…。だから文法はこうだから、あだから、という研修は…。(中略)大学とか日本語学校に来ている人って、ある程度勉強したくて来ているでしょ。やっぱ、定時制とかに来ている生徒は、日本語学校に来ているレベルじゃないですよ。」(講師：N：2011.12.2)

講師Hは、「うしろめたさ」から初級の指導法を独学で修得したという自負があるものの、初級の段階を終えてモチベーションをなくした定時制の生徒をどう指導したらよいかわからない。講師Nは、学校の文脈や定時制生徒の実態から、十分な授業デザインができず、市販のテキストの枠に頼らざるを得ないことにうしろめたさを感じ、大学の研修に自主参加する。しかし、文法などの一般的な技術的知識だけでは、講師

Nが求めていたような、学校の文脈に応じてどのように実践するか、という課題への有効なアプローチ法は得られない。二人の講師の語りからは、日本語教育に関する学習の機会を「正規に」持たなかった講師が、技術的な専門の知識の必要を感じて個人的に習得しようとするが、行き詰まる様子がわかる。

(4) 「素人」意識から閉じられた実践的知識へ…日本語教育資格なし、定時制経験なし

最後に、日本語指導も定時制での指導も初めてであった講師Pを取り上げる。講師Pは、古典や和歌など国文学の造詣が深く、高校での講師経験も長いが、定時制、しかも「取り出し指導」は初めてで、自分の専門である日本文学の知識や教授経験が生かせないことを残念に思うとともに、不安を感じていた。

「来た時、日本語っていうのは、全く素人なんです。今は、テキスト使って。(日本語能力試験の)2級、N3の対策してます。前の講師の先生にレベル教えてもらって。」(講師P：2011.10.3)

「以前先生(筆者)が日本語教育能力試験に合格なさっていることを伺いましたので、私も(テキストを)購入したのですが、まず、外来語の多さにショックを受け、この古い頭では覚えられないと思い、この夏断念致しました。日本語を教えるということについて、自分の能力不足も感じますが、十分に予習さえしていれば資格はなくても仕事はできると思い、精いっぱい努力しています。」(講師P：2011.10.5)

講師Pは、着任以来「私は(日本語教育は)素人だから」という言葉を繰り返した。講師Pは、日本語教育に関する資格や経験のないことに引け目を感じながらも、前任者に聞いたり、市販のテキスト購入・活用したりして授業に臨んだ。市販のテキストの活用によって授業が軌道に乗っていくと感じる中で、講師Pは、十分な予習により実践は可能、という考えを確立していく。しかし、講師Pは他の講師と連携する必要はなく、指導内容は指示されるものではないと考えている。予習—実践の試行錯誤から生まれた「何をどのように教えるべきかという判断」は、他の講師とは共有されていない。

以上の語りから、まず、日本語教育に関する資格を持つ講師でも、新たな文脈と対象に自分のこれまで得た「専門性」が揺れること、特に定時制での経験が少ない講師は、これまでの技術的知識が通用せず、戸惑うことがうかがえた。また、日本語教育の資

格がない講師は、技術的な専門性がないことに後ろめたさを感じ、技術的知識を自主的に得ようとするが、学校の文脈に応じた実践のための知識を得ることは難しい。調査からは、いずれの場合も実践的知識が重要なことが明らかになったが、それぞれの講師は自分の実践的知識を共有しない傾向が明らかになった。

4-3. 「取り出し講師」の実践的知識

次に、4-2で重要性が浮かび上がった「取り出し指導」の実践的知識について、より具体的にみていく。特に、「何をどのように教えるべきかという判断」を、講師がどのように形成し、自分自身でとらえているのかについて検討を深める。また、そうした実践的知識を、専任教員や他の講師と共有することについてどのように考えているのかも併せて検討する。以下にI高校のA、F、Hの3人の講師を事例に取り上げる。

(1) 豊富な体験による「総合的知識」の形成…講師Aの事例

4-2で述べたように、講師Aは、日本語教育の資格を有し、通訳や教科教育、外国人生徒、特に中国帰国生徒の教育に長年携わってきた。その経験から、「取り出し指導」は教科内容を中心に、社会で必要となることがらを考慮して教えること、語学としての日本語や系統性にこだわるよりも、内容をそれぞれの講師の裁量で柔軟にやる方が、教員にも生徒によいと考えている。

「高校の取り出しは、日本語学校じゃないんだから。その子の、いろんな日本のこと、必要だと思うことを教える。」「(内容を)能力がないからって教えないでいるのはダメ。無理やりでもつめこんであげないと。その人は、見たことあるのとないのとは違うわけ。自分の経験からそう思う。」「取り出しも、ある意味では単に知識だけじゃない。安心感、どっかで与えてあげないと。就職問題とか相談できるような。」「一般の授業の場合、合わない人もいないじゃない。100%合うことはあり得ない。(進度や内容を講師同士で統一・調整することは)冗談じゃない。このページ、次のページとか。」「日本語学校みたいに積み上げるのは無理。教えるレベルがバラバラで休みが多いから。」「(教える言葉は)重なってもいいんですよ。その生徒にとっては、その言葉を、いろんな教科や言い方で教わるから。同じ教材使う必要はないんです。人間の生活ってそうでしょう。」「連携は、生徒がどんな問題を持っているかとかは必要だと思うけど、中身(の調整)は必要ない。その先生の、得意分野の方が教えやすいと思うんですよ。その方が生徒にもいい。人間自信ないと、生徒に教えるのにも自信がない。」(講師A：2012.1.9)

講師Aの「何をどのように教えるべきかという判断」の根拠は、「自分の経験」であり、それが有用であるという確信を持っている。講師Aは、一般的に日本語学校で教えるような文法や語彙の指導の順序にこだわるよりも、それぞれの講師の裁量でやることを重視する。また、ことばの習得、日本社会への適応、心理的なケア、進路指導、など様々な側面から日本語指導をとらえている点で、講師Aは、「総合的知識」を形成しているといえる。しかし、他の講師も自分と同様に、個人の経験から専門性を発達させているはずで、それを尊重するのがよいと考えるため、内容の連携は必要ないと考える。また、講師Aは、「中国等帰国者受け入れの学校のこと(日本語指導や進路指導、校内外の連携などのノウハウ)が、全然定時制で生かされない」ことをもどかしく思っているが、他の教員に伝えることはしない。「講師だもの。講師が言うのは違うわ。専任が言うならわかるけど。こうしなさいって、私だって同じ講師から言われると、変な気がしますよ」(講師A:2012.10.20)と、講師という立場から遠慮をする。ただし、講師AはI高校の話し合いや研修などには積極的に参加・協力する。

(2) 生徒からの反応による「熟考的知識」の形成…講師Fの事例

講師Fは、大学と大学院で日本語教育を専攻したものの、I高校や対象者の状況は、自分が想定していなかったものであった。講師Fはこれまでに学習したことや考えてきたことに工夫を加えて実践化するが、生徒の反応から、実態やニーズに合わないと感じると、立て直しを図る。

「最初に、前任の先生の授業見せていただいて、それは日本語学校みたいな授業で、それは自分が今まで勉強してきたイメージと近くて、なるほどこういう風にやるのか、って思ってたら、私が最初に担当したのが、すごいレベル差が激しい、(生徒5人の名前を挙げる)、っていうクラスだったんで、そういう風にできなかったんですね。」「(I高校に学習意欲がなく、落ちつかない生徒がいることについて)同時に、私、小学校でボランティアもしてたんですけど、小学校1年生の教室って、こう(わーっ、というジェスチャー)なっちゃう子もいて、慣れるってというか、座らない子もいるよね、っていう。どうやって座らせようかなって。…(小学校の実践では)自分で、(生徒の)顔とか、食いつきとか…今日の自分の説明の仕方を再生して…」「一学期は、時事問題やって、NHKのニュースを、初級と上級に分けて書き直して…でも、どうにもモチベーションがあがなくて。(中略)(生徒のうち)二人は(内容が)わかんなくて。一人は、英語で見るから、いいよ、って。(中略)私は、大学で、緊急地震速報とかわかんなくて困る人の話

とかすごい聞いてたんで、きつと、ニュース、受け取る力を付けなければ、と勝手に盛り上がって、やったんですけど。ニーズを聞いてなかったんですね。(中略)夏休みずっと悩んで、このまま続けても身にならないな、で、2学期アンケート取ったんですよ。(中略)じゃあ、みんな(それぞれで)足りないことを補強しようか、と言ったら、それがいい、って。」「当初は2種類作り分けてたんですよ、そうすると、その年は、完全に個別指導になったかな…結局、5人で、3、4種類。」(講師Fは、教科「国語総合」の内容、日本語能力検定2級レベルの文章読解、『みんなの日本語』初級の読解と文法、といったように、生徒の日本語能力やニーズに応じて指導内容を分けて対応した。)
「ニュースのことは、挫折と言えど挫折。(中略)週に2回しか会わないし、話し込むことができない。そうですね、『必要性』を理解させることができなかったですね。」「結局、授業外の個別補講と変わらないような個別指導になってしまったことに罪悪感があります。(中略)私も含めて、個別で「ぶつ切り」の指導を行うことで、生徒が『取り出し』をそういうものとして認識してしまう、それが生徒にとってよいのか。私何やってるんだろう、って。」(講師F：2013.1.11)

講師Fは、大学での学習や理想と現実とのギャップに悩みながら、実践の省察と試行錯誤を繰り返している。その手がかりになっているのは、生徒の反応である。ボランティアの小学校で得た経験的知識は、I高校での判断・対応につながっており、ここには実践的知識の一般化や応用がうかがえる。小学校でもI高校でも、専任教員からの感謝や励ましの言葉は動機付けになるが、指導に対する直接のコメントはなく、あくまで手がかりは生徒からのフィードバックである。例えば、講師Fは、生徒に書くコメントでも、絵文字を入れて携帯メール風にくだけて書いたり、意識的に先生らしい言葉遣いや文字を使ったりして、生徒のタイプによって使い分けることで、やる気の出させ方を調整するなどの工夫をしている。こうした判断も「どこまで参考になるか分からない。(有用性の)実感はない。」という。講師Fはあくまで生徒の反応を根拠とした「事例知識」「個人的知識」であるため、一般化することは自信がない。

また、講師Fはインタビューの中で、時事問題の実践の失敗要因について、生徒が日本語学習以前に、ニュースを見たり、時事問題に興味を持ったりという「ステップが必要」であったこと、そうした必要性を意識させることは「取り出し指導」以外の授業と関連することに気づくことがうかがえた。講師Fは、取り出し講師が自分も含めて、個別で「ぶつ切り」の指導を行うことでよいのか、という問いを立てるが、そのことを他の教員や講師と共有したり、自分の指導を向上させたりできないことにもどか

しさを感じている。講師Fは、常に生徒の反応から省察するが、「自分の課題は気がつかないと怖いので、誰かに指摘して欲しい」と言う。講師Fは、自分の実践をオープンに共有したい、と連絡ノートを丁寧に書き、作成したオリジナル教材もファイルにして講師の共有機に置いている。しかし、そのことを講師同士で話す機会や時間も無く、教材は有効に活用されない。補講を含めてI高校で3年目になった講師Fは、「完全に私のスケジュールで、私の仕事をしていますね」と、自分のスタイルが閉じられたまま確立してきたことを感じている。

講師Fは、このように、I高校でも小学校でも、自分の実践について、ほとんど教員からの批評や学びあいの機会を得られなかった。しかし、筆者とのインタビューの過程において、「レベル別にも作ったんですか？ 大変でしたね。」「こんなにいい教材なのに、なんで食いつきが悪かったんでしょう。」などと実践に関して具体的に質問されるために、実践の意図や自作教材の工夫点、生徒の反応や、自分がどのように省察をしたのか、ということを変えて考え、詳しく話すことになった。講師Fは、実践の意味や解釈を他者と語ることで、改めて考えが明確になり、評価されることで励まされたと語った。

(3) 「暗黙知」としての実践的知識の形成と他者による意識化…講師Hの事例

講師Hは、中国史の研究者であるが、様々な校種で講師の経験を積んできた。中国語に堪能であることから「取り出し指導」に声がかかり、独学で日本語教育も熱心に勉強したが、初級が終わった生徒の指導には行き詰まりを感じている(4-2参照)。講師Hは、定時制の生徒と長く接するうちに、「取り出し指導」に対する考えが変わってきたという。

「(取り出し指導は)途中から方針を転換して、いかに外国人生徒が学校に来るかということを考えるようになりました。ぶっちゃけ、週に何時間か取り出しの授業受けたからといって、日本語能力がどれだけ上がるか期待できないと思うんです。それよりも、日本社会に定着させることがより重要だなと思って。日本語が話せなくても学校にいる子がいて、日本語が話せても学校をやめる子がいる。いろんな経験をするようになって、他人のことを聞いたり、自分のことを話したり、とか。そういう形で手助けが取り出しの時間にできれば。」(講師H：2010.12.26)

「外国籍の生徒の抱えているバックグラウンドが全日制の普通の高校と比べて

ずっと複雑なわけですよ。数年やってきて、限られた取り出しの時間の中で、生徒のことを教えるのが、なんとなくわかったんです。(中略)最初、全日制に行ったんですよ。出身校に。(中略)その時は全く一人一人の生徒のこと見てる余裕なかった。たぶん、受けた授業しかできないんだと思う。自分で新しく創り出すことができない。大学の教科教育法でもそんなことはやらない。(中略)僕の講師としてのターニングポイントは、聾学校に行ったこと。(重複障害の生徒について)当然、教科を教えることはできなくて…(中略)通つてると、僕のことを見る目が違うんですよ。今日も来たんだね！って一生懸命話しかけてくるんですよ。(中略)ものすごく人間らしいなって、それが(きっかけで)かなり生徒を見るスタンスというか、変わりましたね。」「(ある定時制では)6、7年いたから、よく飲みに来てつってもらって。その先生はすごかった。生徒に対する洞察力というか、この生徒はこういうバックグラウンドで、こういう性格で、その時の様子も、言葉の中のキャッチボールで探りながら、…そういうのを、本能的にやってる。」「語学の人はずついですよ。一度やったことは覚えていると思ってる。現実はずじゃない。仕事で疲れているとか…」「僕の感覚でいうと、専門性は存在しない。他の教科であればその教科の指導要領がある。(中略)規定があればいいも悪いも、専門性がだいたい確立する。」「(筆者に)言われてみると、そうですね…。自分はそういう考え方とか、授業のスタイルですね。それも専門…って、そうかもしれないな。なんか、こうやって話していると、自分も定時制の『取り出し指導』について、自分の見方、持ってますね。そんなこと、あんまり話さないから普段意識しないけど。」「(講師H：2012.9.5)

講師Hの語りからは、生徒一人一人を見守る姿勢や、日本語の習得そのものよりも学校に来る意味や関係性を重視するという指導観がうかがえる。それは、聾学校での経験や、「同僚的な関係」にあった専任教員の影響、自身の定時制での実践の中で徐々に形成してきたことがうかがえる。しかし、講師Hも、自分の「判断の仕方」が、特定の場と生徒にのみ通用する「事例知識」「個人的知識」という意識をもち、一種の「専門性」とは意識していない。手応えを感じた実践も、他の教員と共有することは考えず、「専門性」とは外的に規定されたものである、という考えを持っている。だが、講師Hは筆者との面接の過程で、自分の経験や指導に対する考えを生き生きと述べ、著者の「考えが変わったのはそれがあるからですね。」「それも専門的な見方といえるのでは」などの問いかけに対して、自分の指導観やスタイルを意識し、自分も実践的知識としての「専門性」を持っているかもしれない、と考え出している。ここからは、「取り出

し指導」においても、暗黙知を明確化し、自分の実践をメタ的にとらえるには、他者とのやりとりが有効であることがうかがえる。

以上、背景の異なる3名の「取り出し講師」が、「何をどのように教えるべきかという判断」をどのように得ているのか、そうした実践的知識を、専任教員や他の講師と共有することについてどう考えているかを述べてきた。ここで、改めてその特徴を整理する。

第一に、講師の「何をどのように教えるべきかという判断」の仕方が、個人の多様な背景や経験の影響を受けていることである。自身が中国帰国子女であり、日本語指導に豊富な経験を持つ講師Aや、定時制で勤務するうちに、定時制の生徒の状態がわかってきたという講師Hの語りからは、経験が判断の仕方を形成してきたことがわかる。また、この経験は、現任校での実践経験だけでなく、個人の学習体験や他校種での実践経験なども反映している。語りからは、講師Aは自分の学習経験を、講師Fは小学校で獲得した判断の仕方を、それぞれ定時制での実践に応用していることがうかがえる。講師Hは、進学校や壘学校での経験が、自分の生徒への向き合い方を形成したことを意識している。「取り出し指導」は、カリキュラムがなく、状況依存の性格が強い。つまり「何をどのように教えるべきかという判断」を講師に負うところが大きく、多様な背景や経験による講師の実践的知識の多様性が、実践の際に幅や柔軟性として有効に作用する可能性があると考ええる。

第二に、3名の「取り出し講師」は共通して、個々の実践的知識を「事例知識」「個人的知識」ととらえ、共有しない傾向があることである。講師Aは、自分の経験的知識に有用性を感じながらも、それぞれの教員が個別のスタイルで教えた方がよいと考える。自分のスタイルは確立しているため、生徒情報の共有は有効だが、指導方法は自分が納得いかないものを規定されたくない。講師Aにとって指導方法は、個々の教員の「オリジナリティ」や「わざ」の要素が大きく、共有が困難なものとして認識されているといえる。講師Fは、自分が開発した教材や実践の省察をリソースとして共有しようとするが、他の講師とは物理的に交流が難しく、意識の差もあつてうまくいかない。講師Fは、自分が試行錯誤と省察を通して得た実践的知識が、結局「個人的知識」として閉じられる、ということに次第に慣れていく様子が見え始める。講師Hは、経験を重ねながら、複雑で困難な状況下にある定時制生徒には、「他人のことを聞いたり、自分のことを話したり」が必要で、「そういう形で手助けが取り出しの時間にできれば」と考えている。こうした、定時制の生徒の状態を見極め、寄り添おうという講師Hの「まなざし」は、経験による実践的知識といえるが、講師H自身は「個人的知識」である

ため共有できないと考えている。

第三に、他者との共有により、講師自身の実践的知識が意識化され、実践的知識の価値自体を認識することである。講師Fも講師Hも、これまで自分の実践やその解釈を他者に語るという経験を持たなかった。今回調査の過程で筆者に語ることで、学校の文脈や生徒のとらえ方、実践のねらい、生徒の反応とその解釈などを改めて意識し、省察を深める様子が見られた。生徒の反応や自分の手応えといった実感だけでは、メタ的な視点は十分ではない。他者と実践的知識を共有し、暗黙知を指摘されることによって、実践を意識化する様子がかがえた。また、これまで自分では「事例知識」や「個人的知識」とみなしていた実践的知識が、他者によって専門性として認識され評価されることで、技術的知識とは異なる、実践的知識の価値を認識する様子がかがえた。

5. 結論

「取り出し指導」は、カリキュラム等による明確な制度的位置づけや内容に関する指針がない上に、状況依存で講師依存の傾向がある。「取り出し講師」には、一般的な教育に関する知識や当該教科の知識に加えて、日本語教育や外国人生徒教育の技術的知識が望まれるが、講師は必ずしも日本語教育の学習経験を持たず、それぞれの背景に基づいた多様な指導観や指導スタイルで実践している。そして、「取り出し講師」は、相互不干渉という教員文化の上に、非常勤講師という雇用上の制限、それに伴う場や時間の物理的な制限などがあり、専任教員や他の講師と実践的知識を共有するような同僚性を構築しにくい。

そして、同僚性構築を阻害する一因として、「取り出し指導」の専門性がある。専任教員は、教科の専門性への固執から「取り出し指導」は専門外であると意識し、不干渉になる傾向がある。一方で「取り出し講師」のうち、日本語教育の資格を持つ講師は、定時制高校という文脈に、これまで修得した技術的知識が通用せず、「専門性」が揺れる。また、日本語教育の資格のない講師は、自分が試行錯誤によって得た実践的知識は専門的でなく、限定的な「事例知識」「個人的知識」ととらえ、他の教員と共有しない傾向がある。

しかし、定時制高校における「取り出し指導」は、多様な背景を持った生徒が対象であり、ニーズや日本語能力も異なる上に、生徒の中には学習目的が明確でない者もいる。したがって、固定的な指導内容や方法ではない柔軟な対応が求められ、講師の実践的知識に負うところが大きい。つまり、定時制においては「取り出し講師」個人の背景や経験から得る「何をどのように教えるべきか」という判断の仕方が重要な意味を持ち、その多様性と柔軟性が、多様で不確かな定時制の外国人生徒の学習支援に有効に

はたらく可能性があると考える。

調査からは、「取り出し講師」が他者と実践的知識についてやりとりすることで、自分の実践的知識を意識化し、専門性として価値を認識する様子がうかがえた。技術的知識や資格とは異なる、個々の実践的知識を専門性として認め合うことは、「取り出し講師」の対等性にもつながる。立場上でも、意識の上でも、対等性が保障された関係において、実践的知識は相互に共有し、補完し合うことができると考える。

同僚性の欠落は、こうした講師個々の背景と実践現場の文脈とのクロスによって生まれる貴重な実践的知識を、共通のリソースとして生かし合うことを阻むだけではなく、個々の教員が実践をメタ的にとらえ直し、相互に補完する機会を減じてしまう。専門性と同僚性は不可分の関係であるが、現在の状況では双方とも構築が困難である。

そこで、定時制高校の「取り出し指導」における専門性をふまえ、同僚性構築のための具体的な視点を以下に3点示す。

第一に、専任教員、講師同士が実践的知識をフォーマルかつインフォーマルに交換する「仕掛け」を学校のシステムとして作ることである。フォーマルな交換の場として、各学校の外国人生徒に関する「連絡会」が挙げられる。しかし、調査からは、「連絡会」自体が設定されていない学校が多く、設けられているところでも、生徒状況などの報告が中心であることが明らかになっている[高松2013]。この「連絡会」を、より実践的知識についてやりとりする場として設定することが必要である。情報を得るだけでなく、自分の実践を語ることにも意味があり、それによって自分の実践的知識を意識化し、メタ的にとらえる機会にもなる。また、講師控室や指導の教室を、他の教員や生徒と自然に交流できるように配置するなど、物理的な配慮をすることで、日常的なインフォーマルな同僚性を結びやすくする必要がある。

第二に、日本語教育の技術的知識の習得、事例研究に基づく実践的知識の共有を促進するような教員研修を拡充し、非常勤講師の参加を可能にしていくことである。現状では、非常勤講師は、同僚性による日常的な学びあいから疎外されている上に、専任教員に開かれている、教育委員会が主催するような公的な研修にも参加ができない。外国人生徒教育や日本語指導など、非常勤教員にとっても新しい教育課題に対応するために、現職研修の機会が開かれることが望ましい。また、研修の内容は、技術的な知識の習得はもちろん、具体的な学校の文脈と実践事例を共有し、実践的知識を意識化し、互いに認め合い、補完し合うような機会を多く設定することが有効だと考える。研修機会の拡充は、学校をまたがって実践課題を共有し、同僚性を構築する機会にもなる。

第三に、講師が研修に参加したり、日常的な指導記録作成や専任教員に連絡をした

りする仕事に、一定の補償を与えること、さらに講師の雇用システムを再検討することである。現在では、上に述べた「連絡会」などの参加も、シャドウ・ワークになっている。会議や研修は専任教員にとっては勤務の一部だが、講師は他の仕事を休まなければいけない上に手弁当になる。自主参加であっても、補償があることで参加がしやすくなり、このことが対等性にもつながると考える。また、非常勤講師の雇用について、常勤化等の検討を進めることである。単年度雇用の非常勤講師という不安定な身分では「対等性」は保障されず、実践的知識も深化や蓄積がされにくい。しかし、現時点では多くの学校で外国人生徒の在籍が不安定で少数であること、また常勤化することで、多様なリソースを持つ現在の「取り出し講師」が非常勤を継続できない場合もある等、現実的な課題がある。

今後の課題は、「取り出し講師」の実践的知識を具体的にどのように共有するのか、共有の過程で実践的知識の有効性やその知識自体をどのように問い直していくのか、そこに生徒の視点をどのように入れるのかを検討することである。

[謝辞]本研究にご協力いただきました、都立高校の先生方、特にインタビューに応じて下さいました「取り出し指導」担当の講師の先生方に心よりお礼申し上げます。また、本稿執筆にあたり、貴重なご助言を下さいました、東京学芸大学の佐藤郡衛先生に深く感謝申し上げます。

[注]

- ¹ 本稿において「外国人生徒」とは、外国籍だけでなく、複数の言語や文化背景を持つ日本在住の生徒、いわゆる「外国につながるのある生徒」を指す。
- ² 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査」による。ただし、この調査は各学校で日本語指導を必要とすると判断し、報告した数であることに留意する必要がある。
- ³ 外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議[1998]の調査(小学校、中学校、高校が対象)によれば、全体の約6割の学校が「取り出し指導」をしており、特に高校では「クラスに入り込み、付き添って個別指導している、いわゆる「入り込み指導」はわずかであり、「取り出し指導」の割合が高いことが報告されている。
- ⁴ 「非常勤講師」は「非正規教員」の形態の一つであり、「常勤講師」(臨時的任用教員)に対して「時間講師」と呼ばれる(自治体により呼称や採用実績は異なる)。東京都を例にすると、勤務は担当する授業時間(1単位60分)のみであり、担任や校務分掌には携わらない。採用は年度内のみで、給与は単位時間で計算され、賞与や各種手当での支給はない。(東京都教育庁人事部1012『東京都時間講師制度の概要』(リーフレット)より)。また、「取り出し指導」の非常勤講師の採用の条件は、当該教科の免許のみで、日本語指導に関する資格や経験は問われない。
- ⁵ 「シャドウ・ワーク」は家事などの無報酬労働を指すイリイチ[Ilich 1981]の造語だが、ここでは「必

要不可欠な仕事であるにもかかわらず、その対価が支払われない労働」として用いる。

- ⁶ 外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議[1998]のアンケート調査においても、小・中学校(有効回答数1976、822校)に比べて高校では41校とサンプル数が少なく、校種や各学校の外国人受け入れの制度なども明らかではない。
- ⁷ 東京都への開示請求資料「平成23年度高等学校教員定数および講師時数の更正について(申請)」(平成23年3月～24年1月申請まで。2012年3月開示)より。
- ⁸ 竹本・高橋[2011]は、小・中・高校の教員に対する質問紙調査から、校種ごとに「教師の専門性」意識が異なること、教師の専門性の中核をなすのが「学習指導」であり、そこに付随して小学校教師では「発達支援」、中学校教師では「生徒指導」、高校教師では「教科指導」にそれぞれ専門性の意識を置くことを指摘している。

【文献】

- 秋田喜代美, 1998, 「実践の創造と同僚関係」『教師像の再構築』岩波書店235-59.
- 秋田喜代美, 2007, 『改訂版 授業研究と談話分析』放送大学教育振興会.
- 新井郁男, 1998, 「教師は教科エゴからの脱出を」加藤寛・漆邦臣「今、中学・高校教師に望むこと—ホノノの中学・高校教師になるために」品川女子学院教育研究所.
- 趙衛国, 2010, 「『取り出し授業』担当教師の視点と指導—教師用RCRTと参与観察を通して」『中国系ニューカマー高校生の異文化適応—文化的アイデンティティ形成との関連から』御茶の水書房, 111-145.
- 外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議, 1998, 「外国人子女の日本語指導に関する調査研究(最終報告書)」東京外国語大学.
- Grant, Grace E, 1995, “Interpreting Text as Pedagogy and Pedagogy as Text” *Teachers and Teaching: theory and practice* 1 (1) : 87-100.
- Hall, Susan and Grant, Grace E, 1991, “On what is Known and Seen: A Conversation with a Research Participant” *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5) : 423-28.
- 八田幸恵, 2009, 「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究』(35) 71-81.
- 八田幸恵, 2012, 「『探求としての教育実践』観における教師の知識・意志決定過程・学習過程の関係—グレイス・グラントにおけるPCK研究から「ポートフォリオの問い」論への展開に焦点を当てて」『日本教師教育学会年報』(21) : 72-81.
- Illich, Ivan, 1981, *Shadow Work*. London : Marian Boyars, (=1982, 玉野井芳郎・栗林彬訳『シャドウ・ワーク—生活のあり方を問う』岩波書店.)
- 石井恵理子, 2009 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として」川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広編『「移動する子どもたち」のこぼれの教育を創造するESL教育とJSL教育の共振』コロ出版 : 142-164.
- 川上郁雄, 2006, 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのこぼれの教育を考える』明石書店.
- 紅林伸幸, 2007, 「協働の同僚性としての〈チーム〉—学校臨床社会学から」『教育学研究』74 (2) 日本教育学会 : 174-188.
- Little, Judith Warren, 1982, “Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success” *American Educational Research Journal* 19 (3) : 325-40.
- 文部科学省, 2013, 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/1332660.htm> (2013年6月30日取得) .

- 齋藤ひろみ, 2009, 「文化間移動をする子どもたちへの教育の方法」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び』ひつじ書房: 35-52.
- 齋藤ひろみ編, 今澤梯, 内田紀子, 花島健二, 2011, 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック——子どもたちのライフコースによりそって』凡人社.
- 佐藤郡衛, 2009, 「転機にたつ外国人の子どもの教育——生活者、社会の構成員という視点から」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び』ひつじ書房: 3-18.
- 佐藤学, 1996, 『教育方法学』岩波書店.
- 志水宏吉他, 2006, 「高校を生きるニューカマー（その1）——大阪府における教育支援体制をめぐって」『教育社会学抄録』, 93-98.
- 新矢麻紀子, 2008, 「府立高校における日本語教育支援」志水宏吉編『高校を生きるニューカマー——大阪府立高校にみる教育支援』明石書店, 103-16.
- Shulman, Lee S, 1986, “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching” *Educational Researcher* 15 (2): 4-14.
- 高松美紀, 2013, 「定時制高校における『取り出し指導』の現状分析——日本語指導体制の変革に向けての課題」『異文化間教育』(37)異文化間教育学会: 84-100.
- 竹本弥生・高橋智, 2011, 「『教師の専門性』意識の検討——小学校・中学校・高校教師への質問紙調査から」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』(62)東京学芸大学: 143-151
- 東京都教育庁人事部, 2012, 『東京都時間講師制度の概要』東京都教育庁.
- 白井智美編, 2009 『イチからはじめる 外国人の子どもの教育』教育開発研究所.
- 山本良久, 1980, 「『現代社会』への取り組み——科目の枠をこえた発想を」『月刊 高校教育』学事出版: 48-56.
- 吉田美穂, 2005, 「教員文化の内部構造の分析——『生徒による授業評価』に対する教員の意識調査から」『教育社会学研究』(77)日本教育社会学会: 47-67.
- 油布佐和子, 1988, 「教員集団の実証的研究」久富善之『教員文化の社会学的研究』多賀出版, 147-208.
- 油布佐和子, 2007, 『転換期の教師』放送大学教育振興会.

在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティの多様性に関する調査研究

—日本学校在学生と朝鮮学校在学生の比較を中心に—

A Study on the diversity of ethnic identity of Koreans in Japan:

— Interview Survey
among Korean Students in Japanese Schools and Korean Schools —

曹 慶鎬*

CHO Kyongho

The purpose of this paper is to understand the characteristics of the ethnic identity of the younger generation of Koreans in Japan, focusing on the differences in the school experience. Ethnic identity of the younger generation of Koreans in Japan is diverse, and grasping its full aspect is difficult. This paper tried to understand the characteristics of each ethnic identity, based on an interview survey among Korean students in Japanese schools and Korean schools. Ethnicity becomes a factor that leads to conflict for Korean students in Japanese schools. And conflict has a great influence on the formation of ethnic identity. On the other hand, for students in Korean schools, the self-awareness of being Koreans in Japan is familiar. Korean school students can be evaluated as being positive about their own ethnicity without clear evidence.

*立教大学兼任講師

1. はじめに

本論文の目的は、学校体験の違いに着目した上で、在日朝鮮人の若い世代におけるエスニック・アイデンティティの多様性を把握することである。

ここで言う在日朝鮮人とは、国籍の如何にかかわらず、植民地時代の朝鮮半島にエスニックなルーツを持つ人々である。『在留外国人統計』によると、2011年時点で朝鮮籍、韓国籍保有者は約55万人となっているが、それは主に1980年代以降に日本に渡ってきたニューカマー韓国人が含まれた数字である。植民地時代に起源をもつ者がほとんどを占める特別永住者は、そのうちの約39万人である。他に帰化者が累計約34万人いる¹。

在日朝鮮人内部では世代交代が進んでいる。『国勢調査』によると、在日朝鮮人のうち日本生まれの者は1930年の時点では約8%にすぎなかったが、1950年には約50%、『在留外国人統計』によると1974年には約76%になっている。日本生まれの在日朝鮮人は朝鮮半島生まれの1世と比較して、朝鮮語をはじめとする朝鮮半島由来の言語や文化に親しむためには、多くの努力を重ねなければならない世代である。特に言語に関しては、割合としては決して多くない民族学校在学経験者や大韓民国(以下、韓国)への留学経験者等を除くと、簡単な単語以外は朝鮮語を理解しない者が大多数を占める。彼らと日本社会との結びつきは強く、それだけ朝鮮半島への帰属意識は弱くなっている。

このような世代交代を背景に、在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティの多様化が指摘されて久しく、先行研究の蓄積も相当のものがある。そのなかでも興味深い先行研究として、福岡安則と金明秀の協力のもとに在日本大韓民国青年会(以下、青年会)が1993年に行った調査がある[福岡・金1997]。日本生まれの18歳から30歳の韓国籍保有者を母集団とし、標本の抽出に青年会が保有する名簿を使用したこの調査は、調査時点が若干古く、対象が韓国籍保有者に限られているという制限はあるが、在日朝鮮人の若い世代を対象とした全国サンプリングを行った稀有な調査であり、現在においても多くの示唆が得られる。この調査で得られたデータをもとに福岡と金はエスニシティの形成要因として、「成育地域内同胞数」「父親の職業階層」「成育家庭内の民族的伝統性」「年齢」「性別」「本人の達成学歴」「受けた民族教育の程度」「被差別体験の程度」「民族団体への参加経験」を吟味の俎上にのせた上で、この中で「成育家庭内の民族的伝統性」と「受けた民族教育の程度」の二つの要因が他と比べて抜きんでて大きな影響力をもつと指摘している。

エスニシティの形成に影響をおよぼす要因が抽出されるのであるならば、在日朝鮮人の間に、その要因からの影響の程度に基づいた特徴ないしは傾向の違いが確認でき

るはずだ。特に「受けた民族教育の程度」という要因と関連して、日本で一般的な日本学校で学んだ者と、「民族教育」の成分が濃厚であろう民族学校で学んだ者との間には、異なる傾向がみられるだろうことは容易に想像できる。

そこで本論文では、「成育家庭内の民族的伝統性」を横目で眺めつつ、「受けた民族教育の程度」に着目し、日本学校で学ぶ在日朝鮮人と、民族学校のなかでも朝鮮学校²に在学する者を対象にインタビュー調査を行った上で、両者のエスニック・アイデンティティの形成に関する比較分析を試みた。朝鮮学校に関する先行研究に目を向けると、しばしば教育内容と学校制度の把握に力が注がれる一方で、アイデンティティの形成において重要とされる周囲の人間との関係性について検討を加えた調査研究は、それほど多くなかった。そこで本論文では、学校での教育内容を踏まえつつも、それよりも学生が一日の大半を過ごす、学校という場で形成される周囲の他者との関係性に注目することとする。

記述の順序としては、まず日本で生まれ育った在日朝鮮人のアイデンティティと、朝鮮学校および朝鮮学校在学経験者のアイデンティティに関する先行研究についてまとめ、合わせてインタビューデータの分析の補助線とするべき論考について触れる。そして調査の概要を示しつつ、インタビューデータを分析し、最後に結論を提示する。

2. 先行研究

2-1. 日本で生まれ育った在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティについて

比較的早くに在日朝鮮人に関する統計的資料を整理し、そのなかで世代交代の進行に注目した論者の一人が姜在彦である。姜在彦は1976年に発表された論文で、在日朝鮮人内部での世代交代に注視しつつ「在日朝鮮人問題の性格そのもの」[姜1976: 34]が変わってきたと述べる。それでは世代交代で在日朝鮮人の中堅層として登場してきた日本生まれの世代とは、姜在彦にとってどのように理解されているのか。朝鮮半島生まれの1世と比較して、その特徴は端的には次のように指摘される。

おおまかにいって、朝鮮生れの世代は、祖国にたいして「郷愁」によってつながる世代であるとするならば、日本生れの世代は多くのばあい、「在日」そのものを与えられた前提として生きている世代といえるかも知れない[姜1976: 36]。

朝鮮半島と「郷愁」でつながっている1世と比較して、日本で生まれ育ったということを前提としている2世以降の世代。そのような在日朝鮮人の若い世代の「大多数が日本の学校で学び、日本社会のなかでバラバラに生きている」[姜1976: 34]と姜は述

べる。別の論文では「在日朝鮮人の分布が少ない地方では、排他性の強い日本人社会の中での孤立感を深め、日本人化した生活が強いられ、同胞間の接触も少なく、子女たちの結婚や就職の機会も、大都市に比べて少ない」[姜1980: 27-28]とも指摘している。実際、在日朝鮮人と一括りで語られたりもするが、自身の家族や親族以外の在日朝鮮人と会ったことがなかったという経験談を目にするには決して珍しいことではない³。姜在彦は、在日朝鮮人に同化を促しかねない日本社会において、在日朝鮮人の日本人化が進むことに警鐘を鳴らしているのである。

だが、さらに世代交代が進むなかで、若い世代にとって、日本社会への同化に対する警鐘が、時に桎梏となるに至ったことを指摘するのが、金泰泳である。まず金は、朝鮮半島生まれの世代においては日本社会からの圧力に対する対抗の手段こそがエスニシティであり、その際に「一枚岩的な在日朝鮮人アイデンティティ」[金1999: 94]が形成されていったことを指摘する。だが、世代交代が進む中で、日本生まれの世代にとって、このような「在日朝鮮人アイデンティティ」は「自己とそして他者を抑圧・疎外する機能を果たす」[金1999: 128]ものになってしまったという。そして金は、エスニシティが自己を抑圧するものとして立ち現れるなかで、アイデンティティを模索する若い世代の一例として、学校での名乗りを、朝鮮名から日本名へと変更したある在日朝鮮人3世の生徒を取り上げる。金は、そこに「柔軟なアイデンティティ」[金1999: 195]の可能性を見出すことを試みる⁴。

一方で、日本社会への同化がさらに進むうちに、そもそも自身が在日朝鮮人であるということすら、一定の年齢になるまで知らないということも珍しいことではなくなった。「僕は、16歳になって外国人登録証を持つことになり、そのとき初めて朝鮮籍であることを母に説明してもらいました」[セフルム編2004: 65]といった体験談が、その典型である。

世代交代とともに顕著になった在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティの多様化は、ここまで進んでいる。それを調査に基づいた上で、最も明確に指摘する者のうちの一人が福岡安則である。福岡安則は、主に3世以降の在日朝鮮人への各種の調査に基づいた上で「従来、「民族意識」を強固に維持していこうとするタイプと、日本社会への「同化」を強めていくタイプとの二極分解といった構図で、在日韓国・朝鮮人のアイデンティティのありようが捉えられてきた。だが、若い世代のアイデンティティの模索のありようは、もっと多様化している」[福岡1993: 79]と指摘する。そして、「共生志向」、「祖国志向」、「個人志向」、「帰化志向」、「同胞志向」という形で在日朝鮮人の若い世代の志向性を分類している⁵ [福岡1993: 89-99]。すでに在日朝鮮人は「帰国」か「同化」という形で単純に分類できるものではなくなったということが、この議論が

らうかがえる。

このように少なくとも調査研究に限れば、在日朝鮮人の世代交代を踏まえた上で、多様化するエスニック・アイデンティティの把握が進んでいる。

2-2. 朝鮮学校および在学経験者のエスニック・アイデンティティについて

朝鮮学校は在日朝鮮人を対象とした全日制の学校である。植民地統治時代に朝鮮語を学ぶことのできなかつた在日朝鮮人の子どもたちに朝鮮語や朝鮮の歴史を教えるために、1945年8月15日の終戦直後から作られた寺小屋式の「国語教習所」にその起源をもつ[金2004]。教育目的は「朝鮮民族としての自覚と誇りをもって堂々と未来を切り開いていける人材を育成」[卞・全 1988: 178]することとされており、授業科目には朝鮮語や朝鮮史が存在している[ウリハッキョをつづる会編2001: 139-141]。このような教育は、見方によっては、先行研究のいう「一枚岩的な在日朝鮮人アイデンティティ」[金1999: 94]という範疇にあると捉えることも可能であろう。

日本の学校制度に合わせて6年・3年・3年制をとっており、2012年4月時点で、日本の小学校に相当する初級学校55校、中学校に相当する中級学校33校、高校に相当する高級学校10校、他に大学相当の大学校が1校存在する。法的には「各種学校」として位置づけられている。朝鮮民主主義人民共和国(以下、北朝鮮)を支持する在日本朝鮮人総連合会(以下、総連)の影響下にあるが、国籍等にかかわらず全ての在日朝鮮人を教育対象としているため、朝鮮籍および韓国籍だけではなく日本国籍その他の学生も在学している。

1960年代には3万5,000人を超えた学生数は、近年、減少傾向にあるといわれている[金2004: 274]。現在の朝鮮学校在学生数は未公表のため、正確なところはわからないが、朝鮮大学校の教員である朴三石によると、幼稚園に相当する幼稚班を含めた朝鮮学校全体の学生数は約1万人、うち高級部に在学する者が1,800人であるとされる[朴2011]。同資料によると、現在までの朝鮮高級学校の卒業生は累計で約10万人、朝鮮大学校の卒業生は約1万5,000人であるという⁶。

これまで朝鮮学校在学生を対象とした調査研究は決して多くなかったが、昨今は、若干ながら数が増え、たとえば学校生活を送る学生たちの特徴(ある種の「明るさ」)を捉えた研究も現れている[宋2012; 山本2013]。だが、本論文の主題が、日本学校と朝鮮学校それぞれの在日朝鮮人学生たちの、エスニック・アイデンティティの形成の比較ということから、若い世代の在日朝鮮人の意識の多様性を指摘しつつも、そのなかに朝鮮学校在学経験者らを位置付けて論ずる福岡安則の研究をまずは参照する[福岡1993]。

福岡は、朝鮮学校在学経験者を主に「祖国志向」タイプと自らの枠組みに位置づけた上で、その特徴をまとめている。朝鮮学校在学経験者らの特徴は、小学校から高校、あるいは大学まで朝鮮学校在学することで、朝鮮語や朝鮮史、朝鮮文化を学んでいることから、自明のものとして「民族の誇り」を内面化しており、その生き方のモデルは「祖国の朝鮮人」であるという。そして、朝鮮学校卒業生のうちの少なくない者が、「在日朝鮮人社会」に帰属することで、在日朝鮮人とのつながりを維持しているという。福岡の指摘は、植民地統治の間に失われた朝鮮語や朝鮮の歴史に関する知識を獲得するために、朝鮮語や朝鮮史の教育を行うことで、「民族の自覚と誇り」を持てるようにするという朝鮮学校の教育目的と極めて親和的である。一方で、福岡は朝鮮学校在学経験者らも、他の在日朝鮮人と同じように、アイデンティティの葛藤を余儀なくする状況から自由ではないと指摘する。それは端的に「民族意識」を強固にもつ「祖国志向」タイプの若者であっても、モデルとしての“祖国の朝鮮人”そのものにはなりえない[福岡1993: 104]からだという。

このような福岡の指摘と並べると興味深いのが、韓東賢の指摘である[韓2005]。韓は朝鮮学校在学経験者らに「朝鮮学校コミュニティ」に対する強い肯定感が散見されることを指摘する。そのような朝鮮学校在学経験者のエスニック・アイデンティティを「マイノリティという「負の自覚」のないエスニック・アイデンティティ」[韓2005: 219]と韓は暫定的に呼ぶのだが、これは決して日本学校での在学経験のみを有する大多数の在日朝鮮人にあてはまりうるものではないと指摘する。

「どちらでもない私」といったアイデンティティの揺らぎの中で生きる「在日」という一般的な認識と、マイノリティ意識が薄く「在日」という自明性の中に生きる「朝鮮学校生」のリアリティの間にはかなり距離があるように感じる。[韓2005: 214]

韓の見解は、ある部分において福岡の指摘と共通するが、異なる部分も存在する。まず、両者ともに朝鮮学校在学経験者がその他大多数の在日朝鮮人とはエスニック・アイデンティティにおいて異なる特徴を示すと指摘する。そして、朝鮮学校在学経験者における、自身のエスニシティと朝鮮学校とその周辺コミュニティに対する肯定感の存在という韓の推測は、「民族の誇り」や「在日朝鮮人社会」という言葉を用いて行われた福岡の指摘と共通する。その一方で、福岡にみられる朝鮮学校在学生は規範的モデルとしての「祖国の朝鮮人」にはなりえず、アイデンティティの葛藤を余儀なくされる状況から自由ではないという指摘は韓には存在せず、その代わりに「マイノリティ

意識」に乏しいという指摘があるだけである。ただし、福岡の指摘が調査に依拠するものである一方で、少なくとも参照した論考では、韓の見解は調査データによって裏付けられていないことは付言しておく。

2-3. 在日朝鮮人のアイデンティティ形成過程における契機

ここではインタビュー調査で得られたインフォーマントの語りを具体的に分析する際の補助線とするべく、在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティの形成過程に関する浜本まり子の論考について検討する[浜本1996]。「朝鮮人としての自己意識が形成される一つのモデルを示す」[浜本1996: 241]ことを目的とするこの論考の考察対象は、植民地時代から日本に居住している朝鮮半島出身者とその子孫であり、かつ自身が在日朝鮮人であるという認識をもつ者である。

この論考は、すでに在日朝鮮人の若い世代においては、日本人との目立ったエスニックな差異が確認できなくなっており、日本社会に溶け込んで生活しているという点から考察がはじまる。それは「青年期になるまで自分が朝鮮人であることを全く知らない、むしろ、知らされていないケースは、在日朝鮮人の間ではそれほど特異ではない」[浜本1996: 244-245]という状況である。

浜本によると、このような状況において自らが在日朝鮮人であるという認識を獲得するということは、同時に自らが「日本人であることを否定」[浜本1996: 249]することを必然的に意味するという。その上で圧倒的な日本人の影響力を前にして、在日朝鮮人の若い世代は自らが在日朝鮮人であることを隠蔽するとされる。すなわち「日本人でないことを否定」[浜本1996: 249]するということである。ここでいう日本人でないことの否定とは、在日朝鮮人であることの否定を同時に意味する。その過程で、否定されるべき対象としての在日朝鮮人像が獲得される。それは「ニンニク臭い、ずるい、馬鹿だ、不潔だ、劣っている等々。まさに恥ずべき存在としてのイメージ」[浜本1996: 249]という日本人の持つ朝鮮人に対する否定的イメージであるという。

まとめると、①在日朝鮮人との関係性の欠如ないしは希薄、②「日本人であることの否定」という意味での第一の否定、③「日本人でないことの否定＝在日朝鮮人であることの否定」という意味での第二の否定の3点が、この論考から見出せる在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティの形成における前提状況と重要な契機となる(表-1)。

表-1 在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティの形成における前提状況と契機

項目	認識
前提状況	在日朝鮮人との関係性の欠如／希薄
第一の否定	日本人であることの否定
第二の否定	日本人でないことの否定=在日朝鮮人であることの否定

この論考は、浜本のいう在日朝鮮人の「マイナスのアイデンティティ」[浜本1996:249]の形成過程が手際よく整理されており、在日朝鮮人との関係性が希薄で、エスニックな特徴に乏しい現在の在日朝鮮人の若い世代の、葛藤をはらんだアイデンティティの形成過程の一面をうまく捉えていると思われる。そこで、本稿においても、インタビューデータの分析の際の補助線として参照する。

3. 調査と分析

3-1. 調査の概要

インタビューデータの分析に先立ち、調査の概要について説明する。日本学校に在学する在日朝鮮人学生を対象とした調査は、2001年から2002年にかけて、在日朝鮮人の若い世代のアイデンティティと朝鮮半島に対する認識の関係をテーマに行った。日本学校在学生向けの民族学習プログラムを実施している関係者を通してインフォーマントを募った結果、関東地方の大学・短大・専門学校に在学中の在日朝鮮人学生にインタビューを行うことができた。朝鮮学校在学生を対象とした調査は、2004年に朝鮮学校での在学経験に基づくエスニック・アイデンティティの形成とコミュニティへの帰属意識との関係をテーマに行った。朝鮮大学校の卒業生を通してインフォーマントを募った結果、朝鮮大学校に在学中の学生にインタビューを行うことができた。インフォーマントの基本属性は次のとおりである(表-2)。

表-2 インフォーマントの基本属性

	日本学校在学生	朝鮮学校在学生
年齢	18～23歳	18歳～22歳
性別	女性10人／男性7人	女性6人／男性15人
世代	3世16人／2.5世1人	3世19人／3.5世2人
在学経験	日本学校のみ	朝鮮学校のみ

注1) 年齢はインタビュー時。

注2) 世代の2.5世は1世と2世の親から生まれた者、3.5世は2世と3世の親から生まれた者。

インフォーマントの全員が日本で生まれ育った在日朝鮮人である。日本学校在学生は全員が小学校から日本学校に通っており、朝鮮学校在学した経験は有していなかった。一方、朝鮮学校在学生は小学校に相当する初級部より朝鮮学校に通っており、

日本学校に在学した経験はなかったのだが、その親も朝鮮学校在学経験者であったことを付言しておく(両親ともが16人、片親のみが5人)。

インタビュー時に関東地方の教育機関に在学中であった日本学校在学生調査の全インフォーマントのうち、3名を除いた14名が関東の高校に通っており、関東地方で生活を送っていた。朝鮮大学学校在学中のインフォーマントらの大学入学以前の生活地域は、関東地方と関西地方を中心に、北海道から中国地方までの多岐にわたる。だが、日本学校在学生および朝鮮大学学校在学生を対象にした両調査において、インフォーマントのエスニック・アイデンティティの形成に、高校以前の生活地域が及ぼした影響は、それほど鮮明には確認できなかった⁷。

それよりも、特に日本学校在学生に大きな影響を及ぼしていると思われるのが、民族学習プログラムである。17名中12名が高校在学期間までに何らかの民族学習プログラムを体験しており、これを通じてエスニシティに関する知識を幾分か獲得したり、在日朝鮮人の数少ない友人を得た者もいる。さらには、学習プログラムの体験に際して親の後押しがあったことも一部で示唆されていることから、インフォーマントの親も、インフォーマントがエスニシティについて学び、在日朝鮮人との関係をつくることの重要性について、ある程度理解があったことがうかがえる。そのような親であるから、家庭内において伝統的文化が多少なりとも残っていたとしてもおかしくはないだろう。だが、このような学習プログラムの体験者は、日本学校在学中の同世代の在日朝鮮人のなかでは決して多数派とは言えないことは留意しておくべきである。

調査の際には、基本的属性等について質問文を用意した上で、それをもとに調査テーマに関連する話題を投げかける形でインタビューを行ったが、こちらが用意した質問にとらわれないインフォーマントからの自由な発言も聞いていった。事前に準備した議題とインフォーマントからの自由な話題との比率は、概ね1対2ぐらいであった。そのため多岐にわたる内容の話題を聞き取ることができたが、本論文では、学校体験とエスニック・アイデンティティの形成に関するデータのみを利用している⁸。なお、インフォーマントの発言内容については、調査後にすべて本人に確認をもらっている。

以下では、このような調査で得られたインタビューデータを、先にみた論考を補助線にしてまとめていく。最初に日本学校在学生調査について、次に朝鮮学校在学生調査についてみていく。

3-2. 日本学校在学生調査

(1) 日本学校在学生調査－前提状況

インフォーマントのほとんどが、日常生活において家庭の外で在日朝鮮人と出会うことは皆無であったと述べている。高校生になって、民族団体が主催する民族学習プ

プログラムを体験したというあるインフォーマントは、そのプログラムの場で多数の在日朝鮮人が一堂に会している風景を初めて見たときの驚きを次のように語っている(以下、インタビューデータの末尾に性別とインタビュー時の年齢を示す)。

いやあ、ビックリしました。とりあえず人数が多いのに。しかも…これの何十倍もいるっていう話、聞いたんですけど。これで何十倍もいるのか、知らなかったな、とか思っただ。(男性／18歳)

実際、学校には、自分以外に在日朝鮮人らしい者がいたような記憶があると述べた者も若干いるが、クラスの在日朝鮮人は自分一人だけだった、と答えた者がほとんどであった。インフォーマントのほとんどが少なくとも高校入学以前までは、家族および親族以外の朝鮮人同士の関係の希薄または欠如という状況にいたことを確認できる。

(2) 日本学校在学生調査—第一の否定

インフォーマントの全員が、自分が在日朝鮮人であるということを、幼い頃から両親から聞かされて育ってきたという。たとえば、以下のような意見がある。

親父が言うには…どこに行こうが、自分の気持ちしだいと。だから、名前はどっち使ってもええ、気持ちさえ、自分の国ことを忘れなければ、それはそれでいいし。だから親父が言うには、別に日本に帰化して、そっちの方が将来的に自分がやりやすいようだったら帰化してもいいけど、根本的なもんは自分が朝鮮人だというのは、それだけは忘れるなっていう考えなんですけど。(男性／21歳)

このインフォーマントは、このような父親の意見にほぼ同意できるという。これまで同世代の在日朝鮮人とのつきあいはほとんどないというが、このような気持ちさえもっていれば、それで十分であろうと述べている。朝鮮名の使用や朝鮮語の習得については各々異なるが、インフォーマントのほぼ全員が、何らかの形で親から、少なくとも自身が朝鮮人であるということを知っているべきであると教えられてきている。そのような親であるから「年に5、6回ぐらいチェサ(祭祀：民族伝統の法事)とかあったんで…。キムチとかありましたし」(男性／20歳)という語りによって代表されるように、家庭環境に民族文化が残っていたことがうかがえる。すなわち「育成家庭内の民族的伝統性」等の要因により、自身が在日朝鮮人であるという認識は自然ともっていたと

推測される。

だが、初めての外国人登録の際に自身が在日朝鮮人であるということを知る者もいるだろうと推測するインフォーマントは存在した。先行研究や体験談で自身が在日朝鮮人であることを知らずに育った者の存在が指摘されているにもかかわらず、インフォーマントとできなかったことは本調査の限界の一つである。

(3) 日本学校在学学生調査—第二の否定

インフォーマントらは学校における日本人学生たちとの関係のなかで、自身のエスニシティについてどのように受け止めるようになるのか。一昔前は、在日朝鮮人ということから、学校で嫌がらせを受けたりするケースが少なくなかったようだが、そのような経験を語った者はほとんどいなかった。日本人学生との衝突を体験した者は若干名だが存在したが、露骨な暴力を振るわれたケースはほとんどなく、たとえ嫌がらせがあったとしても、それに対して泣き寝入りするよりも、むしろ即座に腕力で対抗していた、とのことであった。ただし、実際の嫌がらせなどは経験していなくても、親の体験談などを通して、そのようなトラブルを避けるために気を配ったと述べる者は相当数存在した。

注目すべきは、周囲とのトラブルの有無とは関係なく、周囲と自らのエスニシティが違うことについて深く考えた経験を有すると答えた者が多かったことである。だが、日本で生まれ育ち、日本語で生活してきたインフォーマントのなかで、日本語ができないものなど存在しない。外見上も日本人とは区別がつかない。そのようななかで、自らのエスニシティを認識するということは、どういうことなのだろうか。その点を示唆するのが次の語りである。

…まわりと違うっていうのは、やっぱり結構、子供心になんか気になるじゃないですか、別に朝鮮人が嫌だとかじゃなくて、やっぱり周りと同じでありたいっていう気持ちがあって。(女性／19歳)

この語りが示すのは、「周囲の皆が日本人なのに、自分一人が日本人ではない」ということである。自分は日本人と外見も言葉も何が違うのかよく分からないが、それでも区別されるということ自体に、ある種の後ろめたさを感じていることがうかがえる。

次に、注目すべきは、周囲の日本人学生との衝突の有無にかかわらず、自らが朝鮮人であると他人に述べるのが、徐々にばかれるようになっていったと答える者が多かったことである。その時期は、小学校低学年あるいは高学年、中学校と若干のばら

つきがあるが、学生生活の経験を積み重ねていくにつれ、そうなると答えた者が多かった。日本名を使用している者は、ごく少数の親しい友人以外には、自らが朝鮮人だと話すことはほとんどなかったという。また、朝鮮名を使用している者は、たとえば少しだけが知っていた朝鮮語の「オモニ＝お母さん」などの言葉を、友達の前では使用するのが控えたりしたという。ただし、その理由を明快に答えられた者は少なかった。少数ではあるが、日本では朝鮮人の印象が悪いということを事あるごとに感じたから、と答える者もいた。いずれにせよ、日本学校では自身のエスニックな属性が注目を浴びるのを、極力避けるように行動しようと思ったという類の答えが比較的が多かった。その典型が以下の語りである。

多分、小学校の高学年ぐらいから。…小学校1年生、2年生のときみたいに、無防備に、私は朝鮮人、あなたは何人で聞くとか、そういうのは全くなくなっていましたね。反対に、あえて、これは言わない方が、みたいな感じになっていました、なぜか。(女性／19歳)

学校生活を重ねていくうちに、在日朝鮮人と日本人とは、明らかに区別されるものであり、区別そのものは消去できないものという考えが強固になっていくという。一方で、その区別が、どのようなエスニックな質的内容に起因するものであるのかはインフォーマント自身もよくわからないというのは至極当然のことである。親すらも日本で生まれ育ったインフォーマントにとって、冠婚葬祭などの特別なものを除くかぎり、生活習慣はすでに周囲の日本人のものとそれほど変わらないからである。インフォーマントの語りと照らし合わせても、生活習慣などはすでに区別の強化やトラブルの要因にはならなくなっていることがうかがえる。他方で、学校生活でトラブルをもたらす要因の一つとなっているのが、すでにインフォーマント自身が帰属意識を持っていない南北の朝鮮半島の存在である。

…ミサイルとかなんとか、そのような話があったんですよ。…核作っているんじゃないか、北で。そのときに僕が言われたのが、「お前スパイだろう」とか…。(男性／18歳)

この語りは、インフォーマントが小学生の頃、北朝鮮と総連の関係がマスコミを騒がせた際に、級友に取り囲まれ難癖をつけたられたというものである。このインフォーマントは韓国籍であり、周囲の日本人の級友からの質問に対して「韓国人」と答えてい

たにもかかわらず、このような体験をしたという。

韓国籍ないし朝鮮籍の如何にかかわらず、親の代から日本で暮らしているインフォーマントにとって、朝鮮半島はすでに強い帰属意識の対象ではない。それにもかかわらず、周囲の日本人によって在日朝鮮人と朝鮮半島とが重ねて語られる傾向がしばしば存在し、朝鮮半島に対する印象が日本社会で悪化すれば、在日朝鮮人に対する印象も悪化すると思うと述べる者が、インフォーマントのうちの多くを占めた。特に、現在の日本社会においては、北朝鮮に対する印象が極めて悪いため、それと自らが結び付けられることを極度に嫌悪、忌避している旨を述べる者もいる。

このような朝鮮半島と在日朝鮮人への否定的印象は、インフォーマントらのエスニック・アイデンティティの形成に大きな影響を及ぼすだろうことは容易に想像がつく。たとえば以下のような語りである。

自分自身の自己イメージって、…自分の良いイメージって日本と結構密接に絡んでいるんですよ。で、悪いイメージって朝鮮と絡んでいるんですよ。勝手なイメージなんですけど。それでまたさらに朝鮮を分けると、朝鮮のなかで良いイメージが韓国になって、悪いイメージが北朝鮮みたいなの。(男性／23歳)

この語りから、インフォーマントにとって、日本における朝鮮半島の語られ方が、エスニック・アイデンティティを形成する際に、心理的葛藤をもたらす一要因となっていることが推測される。すでに帰属意識のないインフォーマントにとっても、朝鮮半島は周囲の日本人と日本社会を媒介に、無視することのできない存在として立ち現れているのだ。

ここまで日本学校に在学する在日朝鮮人学生のエスニック・アイデンティティの形成について、インフォーマントの語りを整理してきた。そこで明らかになったのは次のとおりである。①家族や親族を除いては在日朝鮮人同士の関係に乏しい日常生活を送っている。少なくとも学校での日々はそうであった。一部、在日朝鮮人の知り合いがいる者も、それは高校進学以降、学校外で自身が積極的に知り合うための努力を行った結果である。②「日本人であることの否定」という契機は存在しないが、これは自身の親の影響が大きいと思われる。ただし、これは本調査の限界ともいうべきものであり、実際、インフォーマントのなかには、日本学校では自身が在日朝鮮人であることを知らずに生活している在日朝鮮人も存在しえることを推測している者もいる。③「日本人でないことの否定」という契機については、その存在が垣間見える。周囲の日本人学生との関係のなかで、自身のエスニシティの評価をめぐって、葛藤を抱えること

もあり、それへの対応が自身のエスニック・アイデンティティの形成に大きな影響を受けることが確認された。だが、それは先行研究で指摘されていたような在日朝鮮人の生活習慣上の特徴や、貧困な生活実態に起因するものというよりは、自身の意思とは無関係に周囲によって結び付けられる朝鮮半島という存在によるものであることがうかがえた。

3-3. 朝鮮学校在学生調査

(1) 朝鮮学校在学生調査—前提状況

まずは在日朝鮮人との関係性についてである。そもそもインフォーマントらは朝鮮学校に在学しているので、在日朝鮮人との関係性が欠如しているはずもない。インフォーマントらは朝鮮学校で日々の学生生活を送るなかで、当然のように在日朝鮮人同士の関係を築いている。朝鮮学校での人間関係の性質に関しては以下のような語りがある。

良い友人が集まるって言ったらおかしいですけど、友人関係では朝鮮学校がとてもしっかり父親とか見ている、そういう学校時代の同級とまだつきあっているじゃないですか。社会に出ても、つきあいがある友人っていうのは、やっぱり貴重だと思います。(男性／20歳)

ここで朝鮮学校での在日朝鮮人同士の関係性の特徴の一つとして挙げられているのは、友人関係の親密さである。また、朝鮮学校在学経験者である自身の親の姿などを通して、朝鮮学校での友人関係の親密さが在学期間に限られるのではなく、卒業後も持続しうることを知っていることがうかがえる。別のインフォーマントは、親密な友人関係というものは同級生同士の関係に限られるのではなく、先輩および後輩にまでおよぶことを指摘する。また、学生に限らず教員との関係も密であることがうかがえる。たとえば「よい先生」と出会ったと述べるインフォーマントは、朝鮮学校での教員と学生との関係を、某有名ドラマと照らし合わせて「金八先生とか、そういう関係みたい」(男性／21歳)と表現する。

このような学校内での人間関係における、「友人」および「教員」との親密さに関する肯定的意見は、全てのインフォーマントから聞くことができた。先輩、後輩を含んだ「友人」と「教員」ということは、朝鮮学校に存在するほとんどの人間と親密な関係を築きうるということになる。しかも朝鮮学校在学経験を有する自身の両親の姿を通して、朝鮮学校での親密な交友関係が、卒業後にも継続することを期待しているわけであ

る。在日朝鮮人との関係性の欠如ないし希薄ということは、朝鮮学校在学中のインフォーマントにあてはまらないことは明らかだ。

(2) 朝鮮学校在学生調査—第一の否定

次に「日本人であることの否定」という意味での第一の否定についてみる。これは日本人であるという自身の認識が否定され、自身が朝鮮人であるという認識を獲得する契機であった。これと関連して、自分が在日朝鮮人であると認識した時期はいつかとインフォーマントに質問すると、「ごく自然に」(女性／19歳)、「気づいたら」(男性／20歳)という答えが返ってきた。要するに帰属の変更に関する記憶があいまいなのだ。なかには率直に、問いそのものに対する当惑を表す者もいる。典型的な語りが次のものである。

え？ 物心ついてからですか？ やっぱり自分の意思でしゃべったりするようになってから…。…俺が保育園は日本の保育園なんですね。その保育園のときも朝鮮って知っていたんです。2歳ぐらい？ え？ (男性／21歳)

2歳時点での自身のエスニシティに関する認識の真偽はここでは脇に置く。重要なのは、思わず返してしまった答えが信憑性に欠けるということに、この問いに対するインフォーマントの当惑が表れていると思われることである。これは現在の時点から過去を振り返って、一貫性をもった形で自己のエスニシティを語りうることを示唆している。そのため当然のごとく「日本人であることの否定」という契機そのものが存在しない、すなわちエスニックな帰属の変更に関する認識がないのである。

(3) 朝鮮学校在学生調査—第二の否定

「日本人でないことの否定」すなわち「朝鮮人であることの否定」とは、自身が在日朝鮮人であることに對して否定的評価をくだすことである。すでに述べたように、インフォーマントらは自身の朝鮮学校での経験と、朝鮮学校在学経験を有している親の言動を通して、自らが築いた在日朝鮮人同士の関係を肯定的に捉えていた。それでは、自身が在日朝鮮人であることについて、インフォーマントらはどのように評価しているのか。

もっとも多かったのが、「在日朝鮮人でよかった」(男性／20歳)といった類の語りであるが、そう答えた者に、その根拠について踏み込んで聞くと、「…どういったことですかねえ。ははは…」(男性／20歳)と笑ってごまかされるだけである。少なく

ともここには深い自省を通して導き出された理路整然とした根拠はなく、単なる現状肯定にも見える。このような推測をより強くするのが、他のインフォーマントによる次の語りである。

在日朝鮮人で生まれたから、在日朝鮮人で良かったんじゃないですか？日本人で生まれたら日本人で良かったと思うし。アメリカ人で生まれたらアメリカ人で…。(男性／20歳)

ここでは自己のエスニックな帰属に対する肯定的評価が単なる現状肯定にすぎないことが、あからさまに表れている。このような傾向は、たとえば朝鮮半島で生活する朝鮮人と照らし合わせた上での自身の帰属の評価にも表れる。

日本に住む在日で良かったとは思いますが。…朝鮮で生まれていれば、よくわかりませんが、こっちで生まれたから。(男性／21歳)

ここには朝鮮半島とそこで暮らす朝鮮半島の人々に対する羨望のまなごしはない。少なくとも朝鮮半島の人々を規範的モデルとはしていない⁹。同時に在日という状況に対する過剰な意味付与もない。これらの語りが示すのは、インフォーマントらはこの地域に生まれるか、何人として生まれるか、ということに対して肯定的に現状を追認する傾向にあるということである。

そうとはいえ、朝鮮学校在学生が何らかの心理的葛藤を抱えることが全くないわけではない。それは朝鮮学校の存続と関連していることがうかがえる。朝鮮学校の運営が難しくなるなかで、教員にならないかと誘いを受けているが、自身の希望進路はまた別のところにあるというインフォーマントは、その心の葛藤を次のように語る。

私、自分の母校が好きだし、地域の同胞が好きだし。狭い社会だから、知っている人がほとんどだから、私が運動会に行ったときも、「実習で帰ってきていたんだ」って、ひさしぶりに会った友人の母とかが、たくさん、そうやって私に声をかけてくれるし。…そう考えると、学校教育っていうのは、本当に重要だし。みんなが集まる場所って言ったら、やっぱり学校だし。学校を拠点に活性化していくし、同胞社会も。そう考えると…自分に関係ないことではないでしょう。(女性／21歳)

インフォーマントらは朝鮮学校に通うことで、大きな葛藤を抱えることなく、エスニック・アイデンティティを形成することが可能であった。だが、皮肉にも、その朝鮮学校の存続の危機が、インフォーマントらの心理的負担となりうるものが、ここからうかがえる。

ここまで朝鮮学校在学生のエスニック・アイデンティティの形成について、インフォーマントの語りを整理してきた。そこで明らかになったのは次のとおりである。①そもそも日本社会のなかで孤立するのではなく、朝鮮学校在学経験を通じて在日朝鮮人との広く深い関係をもっている。②「日本人であることの否定」という契機も存在しない、彼らは自身のエスニックな一貫性を事後的に構成している。③「日本人でないことの否定」という契機も存在しない、彼らは自身が在日朝鮮人であることを肯定的に評価しうる。だが、その評価の根拠は必ずしも明確なものではなく、現状追認的な性格が色濃いものである。朝鮮半島の人間を規範的モデルとみなすこともなければ、在日という状況に対して充足しているが過剰な意味を付与するものでもなかった。少なくとも先行研究にある「マイナスのアイデンティティ」[浜本1996: 249]などではない。だが、朝鮮学校在学生にとっては、日を追うごとに運営が厳しさを増している朝鮮学校の存続に関する危惧が、心理的葛藤を抱え込む要因となりえることが推測された。

4. まとめ

本論文では日本学校と朝鮮学校在学する在日朝鮮人学生の、それぞれのエスニック・アイデンティティの形成過程と特徴について比較検討した。

日本学校在学する在日朝鮮人学生の多くが、家族や親族以外の在日朝鮮人との関係性が乏しい環境で育ってきた。彼らが日本学校で周囲の日本人学生と関係を結ぶなかで、自身が在日朝鮮人であるということ自体が、心理的葛藤をもたらす要因として浮上することがあり、それへの対応がエスニック・アイデンティティの形成に大きな影響を及ぼすことが確認された。その際に、先行研究で触れられたような、かつての在日朝鮮人が置かれていた相対的に劣悪な生活環境等といったことではなく、日本における朝鮮半島の語られ方が問題を深刻化させる一要因となっていることが見受けられた。

一方、朝鮮学校在学生は、家族や親族以外の在日朝鮮人との関係性が濃密な環境で育ってきた。学校では学生同士だけでなく教員を含めて、親密な関係を築いている。それゆえに、そもそもエスニック・アイデンティティの形成において、深刻な心理的葛藤を抱える機会に乏しい。自身が在日朝鮮人であることは自明のことであると

同時に、それについて明確な根拠や理由はないままに肯定的に捉えることが可能となっていた。先行研究で示唆されていたような、朝鮮半島の朝鮮人を規範としつつも、そうはなりえないことによる心理的葛藤というものも確認できなかった。自身のエスニシティの一貫性を事後的に構成し、それについて現状追認的に肯定的評価をくだせるというのは、エスニック・マイノリティのアイデンティティの特徴というよりは、マジョリティのものに近いといえる。

だが、朝鮮学校在学生がエスニシティと関連して心理的葛藤を抱えることが全くないわけではない。朝鮮学校の存続に関する危惧が、葛藤の要因の一つとなっていることがうかがわれた¹⁰。これは、日本学校に在学する在日朝鮮人学生の葛藤が、主に対面状況における具体的な記名の他者との関係において起こりうるものであったこととは、対照的である。

以上のように、多様化した在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティの形成において、通った学校とそこでの体験が及ぼす影響は大きいと同時に、日本学校と朝鮮学校では影響の性質も大きく異なることが確認された。もちろんそれぞれの学校に在学する在日朝鮮人学生のなかには、本論文での指摘にそぐわない者もいるだろう。だが、本論文での指摘は、それぞれの学校の在生学生をある程度俯瞰してみれば、傾向として抽出できるものである。

現在、日本社会と朝鮮半島の関係は刻々と変化しており、それとともに在日朝鮮人がおかれた状況も変化している。今後、在日朝鮮人のエスニック・アイデンティティはさらに多様化していくであろう。多様化が進む中で、在日朝鮮人内部における個々人の特徴を徹底的に捉えることはもちろん重要だが、在日朝鮮人の中でも限られた範囲の人々に共通して存在する一定の傾向を捉えることも、また重要である。たとえば在日朝鮮人のアイデンティティを、帰属するコミュニティの不在等に起因する葛藤を孕んだものとして捉える論考は、2000年代に入っても目にすることができる。「疎外」された者としての在日朝鮮人のアイデンティティ論を参照しつつ、そこから逆説的にナショナリズムに回収されない人々のありようを模索する論考はその典型の一つであろう[大澤2007]。一方で、一群の在日朝鮮人のある種の愉快的連帯感と、よく言えばたくましい言動を描写した作品も目にする。在日朝鮮人の特定の若者たちの刺激に富んだ日常生活を描いた映画『パッチギ』（2006年公開）は、その典型ではなかろうか。これらに描かれた在日朝鮮人像に違いが生まれる理由は、本論文におけるここまでの記述によって容易に推測できる。「在日」という一つのラベルに括られているとはいえ、それぞれの論考や作品において扱われている具体的な対象が実は違うからである。この場合は、通った学校とそこでの体験が要因の一つとなるのであるが、この要因の違い

に基づく特定の人人々に特徴的な傾向が捨象されて、「在日」という一つのラベルに回収されたとき、結果として、相反する特徴が併存する「ぬえ」的存在としての表象ができてあがるのではなかろうか¹¹。

このような乱暴な認識を解消する上で、多様化する在日朝鮮人の個人々の特徴を踏まえながら、同時に、在日朝鮮人のなかでも特定の人々に偏在する部分的共通性を把握することも必要と思われる。本論文は、この方向でさらなる展開が望まれる研究の一つの基礎を提供するものである。

[注]

¹ 1952～2011年の累計。浅川晃広の研究[浅川2003: 14-15]および『法曹時報』より算出。

² 民族学校には、本論文で対象とする朝鮮学校の他に、韓国学校がある[在日本大韓国民団中央本部編1998]。

³ 近隣に家族以外の在日朝鮮人がいたとしても、互いがそれを知らないということを示す体験談の一つに「私は日本人ばかりで、朝鮮人がいない地域で育ちました。…引越してからは学校で朝鮮人と分かるのは自分のきょうだいだけでした。じつは他にもいたんでしょうが、分かりませんでした」[皇甫2001: 68-69]という皇甫康子のものがある。

⁴ 金泰泳は同時に、日本社会の圧力に対抗する手段としての「在日アイデンティティ」の歴史的意義のみならず、現在における必要性についても指摘している[金1999, 2005]。

⁵ 「共生志向」タイプは日本社会での民族的出自を異にする者が共に生きていける社会を築いていこうというタイプ、「祖国志向」は朝鮮半島の発展に寄与するため在外公民として生きていこうとするタイプ、「個人志向」タイプは個人的努力による自己実現といった形で社会的上昇をはかろうとするタイプ、「帰化志向」は日本人に一体化することで障害を避けようとするタイプ、「同胞志向」は「共生志向」と「祖国志向」との間地点に位置するタイプという[福岡1993: 88-99]。

⁶ 朝鮮学校の詳細な学生数が未公表のため、正確には把握できないが、比率としては同年代の在日朝鮮人の中でも決して多くはないと指摘されている。福岡安則は1986年時点で約13パーセントと推定している[福岡1993: 55]。

⁷ エスニシティの形成に及ぼす成育地域の特徴の一つとして、当該地域におけるエスニック・グループの人口密度、いわゆる集住の程度が挙げられる。だが、日本生まれの在日朝鮮人のエスニシティの形成に「成育地域内同胞数」が及ぼす影響は、「受けた民族教育の程度」や「成育家庭内の民族的伝統性」に比べて、それほど大きくないことが福岡と金の調査研究で明らかになっている[福岡・金1997]。ただし集住地域の方が、民族教育への接近可能性が相対的に高くなりやすいと推測することはできる。これらを鑑みるに、従来、想定されがちであった集住地域の影響というのは、「受けた民族教育の程度」をはじめとする諸要因が分節化されずに混淆されていたものと思われる。そのため、教育経験といったエスニシティの形成に影響を及ぼすだろう諸要因を丁寧に分節化した場合、成育地域の特性というものは、その他の諸要因への接近可能性等を除くと、それ単独ではそれほど重要な論点とはならないと想定することができる。本論文の日本学校在学生調査のインフォーマントの成育地域による影響は、民族学習プログラムへの接近可能性ということになろう。

⁸ 朝鮮学校在学生調査のデータを用いた、エスニック・アイデンティティの形成とコミュニティへの帰属に関する分析はすでに発表済みである[曹2011, 2012a]。また、日本学校在学生調査のデータも

用いた、エスニック・アイデンティティの形成に及ぼす朝鮮半島に対する認識の影響についてもすでに発表済みである[曹2012b]。

- ⁹ 2002年の当時の小泉純一郎総理大臣の訪朝以降、日本社会では北朝鮮に対する批判が高まったが、そのような現象について「驚きました」（男性／21歳）と当惑を表明するインフォーマントはいたが、自身への深刻な影響を述べる者はいなかった。また、今後の日本社会の動向についても比較的に乗観視している者がほとんどであった。ただし、これは北朝鮮に対する批判が極端に高まりはじめた時期に、インフォーマントらがすでに高級部3年以上という一定程度の年齢に達していたことが大いに影響していると思われる。一方で、インタビュー当時は、2009年12月18日付『東京新聞』が報じた京都朝鮮第一初級学校に対する団体抗議活動の類は、まだ起きていなかった。北朝鮮に限らず、在日朝鮮人を含めた朝鮮半島とそこに由来するもの全てを対象とする非難、朝鮮学校を直接の対象とする攻撃的な主張を目にすることが珍しいことではなくなった現在、特に小学校に相当する初級部に在籍するような低年齢層にとっては、朝鮮半島と在日朝鮮人をめぐる日本社会の動向が、大きな心理的負担となっていることも推測される[宋2012: 253-254]。朝鮮半島と在日朝鮮人、朝鮮学校に対する日本社会のまなざしの昨今の急激な変化が、朝鮮学校在学生に及ぼす影響を捉えることは、今後に残された課題の一つである。
- ¹⁰ 2010年から実施された「高校無償化」の対象から、朝鮮学校高級部が除外されている昨今では、朝鮮学校をめぐる日本社会の対応、特にその制度的処遇をめぐる動向が葛藤の要因となりうることが推測される。たとえば2013年2月21日付『朝日新聞』が報じた、朝鮮学校の「高校無償化」除外に際して「残念さと憤りがぐちゃぐちゃになって、整理できていない」という朝鮮学校在学生のコメントが、それを裏付けている。
- ¹¹ 在日朝鮮人を論ずる者の多くは、在日朝鮮人内部における部分的特徴の多様性について、十分に知っているであろう。だが、予備知識が乏しい状況で、多様な論考が「在日」という単一のラベルに括られた上で人々に受容される時、そこで起きるのは、マイノリティに対する都合のよい消費ということにならないだろうか[韓2008]。

[文献]

浅川晃広, 2003, 『在日外国人と帰化制度』新幹社。

曹慶鎬, 2011, 『朝鮮学校コミュニティ』とエスニック・アイデンティティ 『ソシオロゴス』, 第35号: 96-110。

曹慶鎬, 2012a, 「在日朝鮮人コミュニティにおける朝鮮学校の役割についての考察」『移民政策研究』, 第4号: 114-127。

曹慶鎬, 2012b, 「アイデンティティの形成と『本国』イメージの問題」宮島喬・杉原名穂子・本田量久編『公平な社会とは——教育、ジェンダー、エスニシティの視点から』人文書院。

皇甫康子, 2001, 『「在日」女性が聞き取る『解放運動の中の女性』たち』反差別国際運動委員会編『マイノリティ女性が世界を変える! ——マイノリティ女性に対する複合差別』解放出版社, 68-87。

韓東賢, 2005, 「メディアの中の『在日』と『朝鮮学校』、そのリアリティのありか」『現代思想』4月号(Vol. 33, No. 4), 214-223。

韓東賢, 2008, 「新しいナショナリズム」と(疎外)感——サバイバルへの処方箋と在日朝鮮人 『書評ソシオロゴス』 No.4, 1-15。

福岡安則, 1993, 『在日韓国・朝鮮人——若い世代のアイデンティティ』中央公論新社。

福岡安則・金明秀, 1997, 『在日韓国人青年の生活と意識』東京大学出版会。

浜本まり子, 1996, 「在日朝鮮人——在日朝鮮人のアイデンティティの問題」青木保他編『移動の民族誌』岩波書店。

姜在彦, 1976, 「在日朝鮮人の六十五年」『季刊三千里』第8号, 22-37。

- 姜在彦, 1980, 「戦後三十六年目の在日朝鮮人」『季刊三千里』第24号, 26-37.
- 金泰泳, 1999, 『アイデンティティ・ポリティクスを超えて』世界思想社.
- 金泰泳, 2005, 「在日韓国・朝鮮人の変貌——日本社会と在日アイデンティティの現在」梶田孝道編『新・国際社会学』名古屋大学出版会.
- 金徳龍, 2004, 『朝鮮学校の戦後史—1945-1972〔増補改訂版〕』社会評論社.
- 大澤真幸, 2007, 『ナショナリズムの由来』, 講談社.
- 朴三石, 2011, 『教育を受ける権利と朝鮮学校——高校無償化問題から見えてきたこと』日本評論社.
- 下喜載・全哲男, 1988, 『いま朝鮮学校で——なぜ民族教育か』朝鮮青年出版社.
- セフルム編集部編, 2004, 『セフルム』10号.
- 宋基燦, 2012, 『「語られないもの」としての朝鮮学校——在日民族教育とアイデンティティ・ポリティクス』岩波書店.
- ウリハッキョをつづる会編, 2001, 『朝鮮学校ってどんなところ?』社会評論社.
- 山本かほり, 2013, 「朝鮮学校における『民族』の形成——A朝鮮中高級学校での参与観察から」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第61号, 145-160.
- 在日本大韓民国民団中央本部編, 1998, 『図表で見る韓国民団50年の歩み〔増補改訂版〕』五月書房.
- 『国勢調査』『在留外国人統計』『法曹時報』各年版.

『多言語多文化—実践と研究』の理念

『多言語多文化—実践と研究』は、既存の学問分野の枠組みを超えて多言語・多文化社会を多面的に理解する視点を提供し、研究者と実践者による研究成果の意義を広く社会に問いかけ、現場へのフィードバックをおこなうことを目的としています。

本誌は、次に掲げるような、現代日本における多言語・多文化化を直視し、さまざまな課題に向きあうあらゆる領域の執筆者による論稿を掲載することで、多言語・多文化社会研究におけるひとつの里程碑となることを目指しています。

今日、ますます多くの国民国家が多言語・多文化化していくなかで、対立や摩擦、差別や偏見、格差と不平等、文化やアイデンティティをめぐる葛藤といった多くの社会的課題が指摘されています。多言語・多文化社会に関わる研究者・実践者にとって、それらの現前する課題を探求することは、ひとつの大きな使命です。

多言語・多文化社会の問題は、目の前に現れている現象だけではありません。まだ表面化していない潜在的な課題や、その背後にある社会構造やシステム、社会的意識、言説やイデオロギーをあらわにし、既存の社会のあり方そのものを批判的、理論的に問い直すことも、多言語・多文化社会研究の大きな役割であると考えます。

さらに、多言語・多文化化は全世界的なグローバリゼーションの拡大・深化の一環として起こっています。それゆえ日本と諸外国の様相を比較することで、多言語・多文化化という社会・文化変動の全容を明らかにすることも重要です。

本誌の特徴は、従来のいわゆる「研究論文」に加え、「実践型研究論文」を新たに位置づけている点にあります。「実践型研究論文」とは、従来の「研究論文」における方法論や分析枠組みではとらえきれない、刻一刻と変化する現場での実践を対象とし、以下に述べる条件に合致したものとします。

- ・ 研究対象の実践活動が論文執筆者自身の経験によるものであること。
- ・ 先行する研究や実践について必要な言及または引用をしながら、現場の状況を客観的に分析し、問題意識と課題が明確に導き出されていること。
- ・ 実践のプロセスが問題にのっとなって記述されていること。
- ・ データ・事例の単なる提示ではなく、意味づけがなされていること。

- ・実践活動にともなう変容が記述されていること。
- ・課題の解決もしくは改善点にむけて分析がなされていること。

以上のような理念にもとづいて、本誌は、研究者と実践者がひとつに集い、現代日本および世界における多言語・多文化化と切り結ぶあらゆる試みを発信する「フォーラム」になることを願っています。

(2009年10月20日改訂)

『多言語多文化—実践と研究』投稿規定

本誌は、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター（以下、本センター）の研究誌であり、年1回発行する。本誌は、別に定める研究誌の理念に合致した投稿論文を広く公募する。

1. 投稿資格

原稿の投稿は、誰でも行うことができる。

2. 使用言語

- (1)原稿の執筆は原則として日本語で行う。日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、日本語訳(全訳)を同時に提出することとする。
- (2)母語以外の言語で論文を執筆する場合、使用言語のネイティブ話者によるチェックを受けること。

3. 字数

原稿の字数は25,000字以内(見出し、小見出し、図表等、注、文献リストを含む)とする。図表および写真等については、本誌の4分の1ページに相当する大きさと400字、2分の1ページに相当する大きさと800字として換算する。

4. 投稿方法

本誌への投稿を希望する者は、以下の3つの文書をMS Wordもしくはそれと互換性のある形式で作成し、電子メールの添付ファイルで提出すること。

- (1)投稿原稿(別紙執筆要項に基づいて横書きで作成すること)
- (2)英文要旨
 - ①論稿の題目(英文)
 - ②200-300 wordsの英文要旨(ネイティブチェックが必要な方については、本センターにご相談ください。)
- (3)執筆者情報

- ①氏名(日本語表記およびアルファベット表記)
- ②住所・電話番号・電子メールアドレス
- ③所属・職名(大学院生の場合は修士・博士の別、日本語表記および英語表記、)
- ④論稿の題目(和文)
- ⑤母語以外で執筆した原稿の場合、本文のネイティブチェック者の氏名・連絡先

5. 応募期限

原稿の投稿締め切りは、毎年3月末日とする。

6. 査読

- (1) 投稿原稿は、レフェリーによる査読の後、本センターが査読結果にもとづき掲載可否、修正の要不要を決定し、投稿者に通知する。
- (2) 査読の結果、原稿の修正を求められた投稿者は、指定された期日までに指示された修正を行い、原稿を再提出すること。

7. その他

- (1) 論稿の掲載順序は、本センターが決定する。
- (2) 本誌に投稿される論稿は未発表のものに限る。ただし、学会・シンポジウム等において口頭で発表したものについてはその限りではない。また、ブックレット・報告書等に未査読で掲載されたものについては改訂した上で投稿してもよい。その場合は、必ず初出の掲載誌を投稿原稿末に明記すること。
- (3) 本誌に掲載される論稿に関しては、著作者が著作権を有するが、著作権法で規定する複製権および公衆送信権等については、著作者は国立大学法人東京外国語大学にその使用を許諾するものとする。

(2009年2月4日改訂)

※なお、次号の論文投稿募集につきましては、本センター HPなどでご案内いたします。

『多言語多文化—実践と研究』執筆要領

1. ページ設定・文字

- (1) A 4判の用紙にワープロソフトを使用して、横書き40字×40行で作成する。
- (2) フォントは、日本語および全角の数字・ローマ字はMS明朝など、半角の数字・ローマ字はCenturyなどの標準的なフォントを使用する。

2. 全体の構成

原稿の構成は以下の通りとする。

- (1) 和文題目(副題も可)
- (2) 執筆者氏名
- (3) 本文
- (4) 注
- (5) 文献リスト

3. 見出し、小見出し、項

本文中の見出し、小見出し、項の表記は、以下の通りとする。

[見出し] 1. 2. 3. ～ (数字・ピリオドは全角)

[小見出し] 1-1. 1-2. 1-3. ～ (数字・ハイフンは半角、ピリオドは全角)

[項] (1) (2) (3) ～ (数字は半角、括弧は全角)

4. 説明注

説明注は後注とする。本文中該当箇所の文字の右肩に注番号を1 2 3・・・のように付し、注は本文末尾に1行空けて、[注]の見出しの下に一括して記載する。

5. 文献注

①本文や注で引用した文献を示す注(文献注)は、本文中の該当箇所に[著者の姓+西暦発行年: (半角空欄)該当ページ]というかたちで記す(例: [石井2003: 35])。)

外国語文献の場合は、著者名と発行年のあいだに半角空欄を挿入する(例：[Anderson 1991: 105])。

- ②同じ著者の同じ出版年の文献を引用する場合は、出版年の後にa, b…と小文字のアルファベットを順につけて区別する。(例：[Anderson 1991a] [Anderson 1991b])
- ③ふたりの共著の場合は、外国語文献であれば[Weber and Marx 1890]、邦文文献であれば[高橋・青山2005]などとする。3人以上の共著の場合は、[Mills et al. 1965]、[伊東ほか2001]などとする。
- ④編著の場合は、[梶田編2002]、[有末・関根編2005]、[Morris-Suzuki ed. 2001]、[Gellner and Hobsbawm eds. 1982]などとする。
- ⑤邦訳書の場合は、[原著者氏名+原著刊行年=訳書刊行年: 訳書の引用ページ]、すなわち[Hage 1998=2003: 36]などとする。
- ⑥ひとつの文献注でふたつ以上の著書、著者を示す場合は[青山2000, 2001] (同一著者の場合)、[青山2000; 伊東2001] (異なる著者の場合)などとする。

6. 文献リスト

文献注で引用した文献は注の後に1行空けて、[文献]という見出しの下に一括してアルファベット順に並べたリストを作成する。

各文献の表記は原則として

<著書>著者名+発行年+題名・副題+出版社.

<論文>著者名+発行年+論文名・副題+掲載雑誌・号数+掲載ページ.

とする。なお、邦文文献の場合はカンマ、ピリオド等は全角で、題名は『』(論文は「」)で囲み、主題と副題のあいだには——(全角2倍ダッシュ)をつける。外国語文献の場合はすべて半角文字とし、ファミリーネームを先頭にし、主題と副題はイタリック体にして、あいだをコロンのつなげる。また出版社の前に出版都市名を明記する。

その他、表記法の詳細は以下の事例を参照。

(単著)

戴エイカ, 1999, 『多文化主義とディアスポラ——Voices from San Francisco』明石書店。
Castles, Stephan, 2000, *Ethnicity and Globalization: From Migrant Worker to Transnational Citizen*. London: Sage.

(雑誌論文)

保莉実, 2002, 「アンチ・マイノリティ・ヒストリー——ローカルかつグローバルな歴史に

向けて』『現代思想』30 (1) : 20-32.

Mar, Phillip, 1998, "Just the Place is Different: Comparisons of Place and Settlement Practices of Some Hong Kong Migrants in Sydney," *The Australian Journal of Anthropology* 9 (1): 58-73.

(編著・編著論文)

宮島喬・梶田孝道編, 2002, 『マイノリティと社会構造』東京大学出版会.

関根政美, 2002, 「オーストラリアの多文化主義とマイノリティ」宮島・梶田編, 209-34.

関根政美, 2002, 「オーストラリアの多文化主義とマイノリティ」宮島・梶田編2002a, 209-34. ←※同一編者の編著が複数ある場合

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

Hall, Stuart, 2000, "The Multicultural Question," Hesse ed., 209-41.

Hall, Stuart, 2000, "The Multicultural Question," Hesse ed.2000a, 209-41.

←※同一編者の編著が複数ある場合

(訳書)

Hage, Ghassan, 1998, *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*. Annandale: Pluto Press. (=2003, 保莉実・塩原良和訳『ホワイト・ネイション——ネオ・ナショナリズム批判』平凡社.)

7. 図表および写真等

図表および写真等は本文中の該当箇所に挿入・添付し、それぞれ 図 - 1、表 - 1、写真 - 1 などのように通し番号をつけ、タイトルをつける。タイトルは、表の場合は表の上に、図・写真の場合は下につける。

(2009年2月4日改訂)

研究誌『多言語多文化——実践と研究』 Vol. 5 投稿・刊行状況

号	投稿 論文数	受理 論文数	査読者数 (延べ)	査読(1回目) 合格論文数	再投稿 論文数	掲載 論文数
5	13	13	10	6	4	5

多言語多文化——実践と研究 vol.5

2013年11月30日発行

編集・発行 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター

〒183-8534 東京都府中市朝日町3-11-1 東京外国語大学 研究講義棟319

Tel : 042-330-5441

Fax : 042-330-5448

Email : tc@tufs.ac.jp

Contents

Preface 3

The roles and projects of
Akita International Association (AIA)
as the supporting institution in between
: From two perspectives
as between a staff member of AIA and
an administrative officer
..... SASAKI Rumi 4

Narrating multicultural coexistence at
a school with class management problems
: involvement as a guest teacher
..... SOHN Mihaeng 30

The challenging the multilingual and
multicultural education in a private high school
: To explore of the role of a coordinator
throughout the action plans
in Meitoku Gijuku High School
..... WADA Toshikazu 54

Issues of Specialty and Collegiality of JSL
Pull-Out Classes Teachers
: Focusing on Part-Time Teachers
in Evening High Schools
..... TAKAMATSU Miki 72

A Study on the diversity of ethnic identity
of Koreans in Japan
: Interview Survey among Korean Students
in Japanese Schools and Korean Schools
..... CHO Kyongho 100

