

地域の資源としてのボランティア日本語教室 —多文化型「居場所づくり尺度」の観点から—

宮崎 幸江・河北 祐子

1. はじめに

1990年の入国管理法の改正により、日本国内ではニューカマーと呼ばれる南米出身の日系人やフィリピン、インドシナなどからの移民が増加した。国を超える移動、中でも教育言語や教育システムの異なる国への移動は、移民家族にとって大きな精神的負担となるだけでなく、教育の中断や認知発達への影響など子どもの生涯に大きな影響を与えかねないリスクも含んでいる。

外国籍児童生徒の増加に伴い、彼らの日本語の発達の問題（石井 2006）が注目されるようになり、JSLカリキュラム開発（文部科学省 2003）、教師養成に日本語非母語話者への教育という視点を取り入れる提言（齋藤他 2010）など、日本の初等中等教育に新しい視点が加えられつつある。就学義務をめぐる法律上の問題（山田 2004）や、マイノリティの基本的な人権としての言語権（高野 2011）、多文化環境で育つ子どものアイデンティティ（関口 2003, 川上 2010, Caltabiano 2009）などの心の問題、母語保持の問題（Sakamoto 2006, Sato 2004）についても徐々に認識され、日本で育つ外国人の子どもの問題は、教育機会の保障から教育環境の整備まで多岐にわたる（江原 2011）。

本稿は、上智短期大学が主催するボランティア日本語教室（コミュニティーフレンド）が、外国籍市民にとってどのような意味を持つかを、多文化型「居場所づくり尺度（石塚他 2011）」とケーススタディを用いて分析し、地域の資源としてのコミュニティーフレンドの役割を考察する。

2. 外国籍市民と地域の資源

2.1 言語マイノリティのエンパワーメント

バイリンガル教育研究の第一人者であるカミンズは、マイノリティ教育の最終目標を、言語マイノリティの子どものアイデンティティ強化によるエンパワーとするエンパワーメント理論を展開している（Cummins 2001）。エンパワーとは、本来「力を与えられる」という意味だが、力を与えられた個人またはグループは、相互的に他の個人やグループに「力」を与え合うことから、カミンズ（2011）はエンパワーメントを「協働的に力を創り出すこと」と定義している。

カミンズ（2011）によれば、学校教育の構造は、教育者、児童生徒、地域社会のインターアクションの在り方を規定する。規定されたインターアクションには、その社会における抑圧的な力関係が存在するため、マイノリティの子どもの多言語・多文化アイデンティティはマジョリティの力によりつぶされてしまう。しかし、教師の意識次第では、その抑圧的な力関係を「協働的な力関係」に転換させ、言語マイノリティの子どもをエンパワーすることも可能であると主張する。

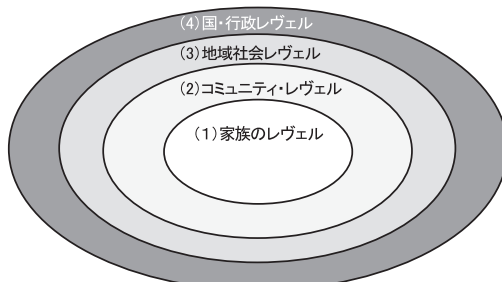
言語マイノリティの子どもにとっての「協働的な力関係」とは、マジョリティ対マイノリティという弱い立場ではなく、マジョリティグループの子どもとは異なる多言語・多文化アイデンティティが表現できる状況を意味する。具体的には、母語を授業の中で積極的に使用させることや、母文化に関して教科の中で取り上げマジョリティの子どもと教えあう協働作業をするなど、言語マイノリティの子どもの言語と文化をクラスの資源として活用すること等だ。教室で、自分の多言語・多文化アイデンティティを表現できる子どもは、自尊感情を持つことができるようになる。そうして、エンパワーされた子どもは、自信をもって勉強や教室活動に取り組むようになり、他のマイノリティの子どもに対しても相乗効果を生み出すとされている（Cummins 2001）。

多言語・多文化環境に育つ子どもたちの持つ言語と文化が、社会の資本（Bourdieu 1991）と認められるような社会と教育環境を構築するためには、教師、児童生徒、地域社会がともに協働し、社会の抑圧的な力関係に挑戦していくことが重要だといわれている。次節では、日本で生活する外国籍市民をエンパワーするために、地域社会がどうかかわっていくのかを、外国籍市民の社会的ネットワークという観点から見ていく。

2.2 外国籍市民のネットワーク

川上（2005）は、神奈川県及び兵庫県在住のベトナム系住民のコミュニティーを調査し、彼らの社会的ネットワークを図1のように、4つのレベル：(1) 家族のレベル（親族や親しい同国人）、(2) コミュニティ・レベル（同国人を宗教・政治・同郷等のグループに細分化）、(3) 地域社会レベル（学校・職場・自治会・ボランティアなどの日本人）、(4) 国・行政レベルに分類した。

図1. 在日ベトナム系住民の社会的ネットワーク（川上 2005）



日本に在住するベトナム系住民のネットワークは、日本人のものとは異なり、(1) 家族レベルと (3) 地域社会レベルの間に (2) コミュニティ・レベルが存在するのが特徴だ。コミュニティ・レベルのネットワークは、さらに地方レベル（北ベトナムか南ベトナムか等）、エスニックレベル（例：中国系ベトナム人）、政治レベル（例：反共産主義）、宗教レベル（例：キリスト教徒）、商業通信レベル（FM局や食料品店）に下位分類される。川上（2005）は、1つの家族のまわりにネットワークが重層的に張り巡らされ、それぞれが海外ともつながっていることが在日ベトナム系住民の社会的ネットワークの特徴であると分析している。

同国人の人脈を中心とするネットワークは、国際移動をする移民社会の特徴の1つで、他国からの移民にもレベルの内容は異なるとしても同様のネットワークが見られる場合がある。移民一世は家族レベルとコミュニティ・レベルのネットワークが生活全般においても大きな比重を占めるが、二世から三世へと世代を追うごとにこれらのレベルの全体に対する比重は小さくなり、ホスト国の地域社会のネットワークが次第に大きくなっていくと予想される。

母文化や母語保持のためには、コミュニティ・レベルのエスニックバイタリティ（Landry & Allard 1992）が強い方が有利だが、逆に日本社会への適応を考えると、地域社会レベルでのネットワークが強い方が有利であるともいえる。日本生まれの外国籍の子どもは、母語を聞くことはできても話すことはできない聴解型バイリンガルになることが多く、また祖国を知らないため、親世代と同じように祖国に対する愛着や誇りを持つことは難しい（中島 2001, 2010）。在日ベトナム系住民の家庭でも子どもの母語離れによる家族のコミュニケーションの問題は指摘されている（川上 2005）。もし、コミュニティ・レベルのネットワークが活発に機能し生活の中に根付いている地域で育った場合は、たとえ言葉を失ったとしても母文化に対するアイデンティティを形成することは可能だ。しかし、反対の場合は、母語母文化を失うだけでなく、親世代との間に深い溝ができ、アイデンティティ形成についても身近にロールモデルを持つことが難しいため困難が予想される。母語保持は家族の絆とアイデンティティの形成にとって極めて重要だと言える（宮崎他 2011）。

一方で、子世代がホスト社会で成功して行くためには、地域レベルのネットワークにいかにか足場を築いていくかも重要になる。移民先での成功は、まず言語の習得や学歴社会への参加が第一のステップになる。外国籍家庭の場合、親がホスト国で社会的地位が高い安定した職にある場合を除き、社会経済的弱者という立場に置かれるため、子どもの世代も社会経済的弱者となる可能性も少なくない。現在の日本の教育システムは、カミンズのいう「言語マイノリティのこどもをエンパワーする」という発想には至ってないことから、日本社会での成功は保護者の努力と子どもの力にかかっているのが現状だ。

外国籍市民にとって、日本社会での成功のカギとなる日本語力と学力を伸ばすと同時にアイデンティティをエンパワーする場を持てるかどうかは、重要な意味を持つ。通常、外国籍の親世代は職場においても同国人のネットワークの中で仕事をしていることが多く、日本人

との接触の機会はそれ程多くない。そんな中で、親世代にとって地域社会レベルでのネットワークの入り口としての機能が注目されるのが、地域日本語教室である。

2.3 地域日本語教室とエンパワーメント

日本語学習者は、1980年代までは留学生や就学生、企業研修生などが中心であったが、1990年代以降、定住外国人の増加により、学習者の出身や世代、学習目的が多様化してきた。多様化する日本語学習者の受け皿になったのは、主に地域日本語教室などボランティアを中心とする団体で、それぞれの地域の特性を生かし運営されてきた。

東京都の武蔵野市国際交流協会（MIA）は、ボランティア日本語教室の「武蔵野方式」で知られている。都市部に位置するため、留学生や外国人または日本人の配偶者（専業主婦）、日本で働く外国人など、比較的生活が安定している人が多く参加している。現在MIAでは、日本人と外国人参加者について、従来の「先生－学習者」という関係性を見直し、日本人ボランティアを「学習者の社会参加を促すネットワーク」と位置づけ、外国人、日本人双方にとっての「学び合いの場」（むさしの参加型学習実践研究会 2005）の創出をめざしている。これはカミンズのエンパワーメント理論の協働的力の創出という概念と重なる部分がある。

一方、外国籍市民が少ない東北では異なる形での多文化化が進行中である。農家の嫁不足の解決策として、中国やフィリピンから若い女性が農村に嫁いできている。農村花嫁として日本語も日本の文化もわからない状態で嫁いでくる若い女性達は、同国人コミュニティ・レベルでのネットワークはなく、いきなり日本社会への完全な同化を求められる。そんな女性たちのエンパワーメントには、日本語の習得が最初の課題となる。

農村の外国人妻が、外国籍市民の多くを占める秋田県のしろ日本語学習会は、「生活者」として女性達が地域社会で自立するためにリテラシー教育に重点を置いてきた（東京外国語大学 2008）。のしろ日本語学習会は、彼女らのライフコースを考えて、まずは日本語の会話から始め、日本の生活習慣、そして日本語の読み書きまでをサポートし、子どもたちも含めた学習支援をしている。女性達が自分の勉強のために時間をとれるように、婚家との間にたって交渉することから支援するという。日本語のリテラシーを獲得した女性達は、地域社会レベルに自分自身のネットワークを持つようになり、自信を持って生活や子育てをするようになるという。そうして自立した女性たちは、後続の外国籍の女性達をエンパワーして行くようになり、良い循環が生まれる。

大学等教育機関が、学生の教育活動の一環として外国籍市民の支援に関わっている例もある。上智短期大学では、神奈川県秦野市との地域連携事業協定のもと、地域の外国籍市民に対する日本語支援を行っている。公立小中学校に出向き国際教室等で日本語や教科支援を行う活動（カレッジフレンド¹）と、地域に設けた拠点で行う活動（コミュニティーフレンド²）の2種類がある。

コミュニティーフレンドは、教室自体が一つの多様な文化的背景を持つコミュニティーと

して存在することが最大の特徴だ。幼児から大人まで、様々な国から来た人々が集い、互いに学び合う場を目指している。学生ボランティアは、外国籍参加者1人に対し日本語や教科学習の支援を寄り添う形で行うが、場合によっては複数の学習者に寄り添うこともあれば、学生ボランティアの方が複数になることもある。

拠点活動では、多文化コーディネーターが、ひとりひとりを大切にし、それぞれが自分らしくいられる場となるように、ボランティアと外国籍参加者のマッチングや活動内容に配慮する。そして、学生ボランティア同士が教えあったり、子どもと共に参加している保護者が、学生に対して自国の文化について教えたりというように、協働していく場の創出を目指している。学校では、母語で話したり、親が母語を話すのを見られるのを嫌がったりする子どももいるというが、コミュニティーフレンド活動ではボランティアだけでなく、子どもも親も伸び伸びと過ごしている。

3. 方法

3.1 多文化型「居場所づくり尺度」アンケート

東京外国語大学の研究グループは、長野県上田市や東京都足立区等での調査から、地域日本語教室の機能を5つ：①居場所 ②交流 ③地域参加 ④国際理解 ⑤日本語学習に分類し、地域日本語教室が「同じ市民という立場で日常的、継続的に接触、交流する場」となる可能性を提案する。地域日本語教室が、外国籍市民と日本人ボランティアにとって「協働型居場所」として機能するための5因子を、「役割感、肯定的他者関係、被受容感、否定的他者関係、社会参加」とし、日本語教室と、日常生活での「居場所感」をそれぞれ分析する「居場所づくり尺度」(石塚他 2011)を提案している。

多文化型「居場所づくり尺度」アンケートは、日本語教室と日常生活に関する各26の質問からなり、質問ごとに5段階の選択肢の中で最も近いと思うものを選ぶ形式になっている。このアンケートは、スペイン語版、中国語版、ポルトガル語版、日本語ルビ振り版が用意されているが、母語訳がない場合は日本語ルビ振り版で適宜説明を加えながら行う。アンケートの対象は外国人日本人共に15歳以上とされている。

1. 秦野市では、小学校13校のうち7校(3校は加配2名)、中学校3校に国際教室が設けられる(平成23年度)一方、外国籍の子どもがほとんど在籍しない地区もある。秦野市教育委員会は、外国籍児童生徒に対してボランティアを希望する小・中学校に近隣の大学及び短大のボランティア学生を派遣する(カレッジフレンド)など、外国籍児童生徒の教育に関して地域との連携を行っている。
2. コミュニティーフレンドは、家庭訪問型の学習支援ボランティアとして1988年に始まったが、現在では秦野市内4ヶ所において週1回ずつ行う日本語教室になっている。各活動拠点(日本語教室)には、職員や教員が1～2名必ず付き添い、それぞれ10名から25名ほどの子どもたちとほぼ同数の学生たちが参加している。保護者が一緒に参加している家庭も12家庭ある。家庭によっては、10年以上参加しつづけている家庭もあり、2011年度は約50家庭、外国籍参加者(3歳～成人)数140名、ボランティア数(170名)が参加している。

各質問への答えは1-5の数字で答えるようになっており、因子ごとに質問の答えを合計し、それを評価表（東外大研究グループによる）にしたがって評価点を出す。評価点は平均値0を中心に最大値20 最小値20である。

3.2 参加者

多文化型「居場所づくり尺度」アンケートを、2011年11月、神奈川県秦野市内で展開される上智短期大学コミュニティーフレンドの以下の3拠点において行った。表1は、拠点別参加者数とアンケート回答者数、外国籍参加者の出身等を表す。アンケートは15歳以上を対象としているため、外国籍参加者の内、幼児・小中学生を除いた計14名が対象となった。また、学生ボランティアは計38名が回答した。

表1. 多文化型居場所づくり尺度アンケートの拠点別参加者

拠点名	外国籍参加者 サンプル数/参加者数	外国籍参加者出身国	学生ボランティア サンプル数
はだのこども館	4 / 20	ペルー、ラオス、ベトナム、 フィリピン、中国、ブラジル	15
上智短期大学 サービスラーニングセンター	5 / 13	ベトナム、ペルー、ラオス、 アルゼンチン	13
曲松児童センター	5 (内1名は中学生) / 24	ペルー、タイ、ブラジル、 中国、ボリビア	10
計	14		38

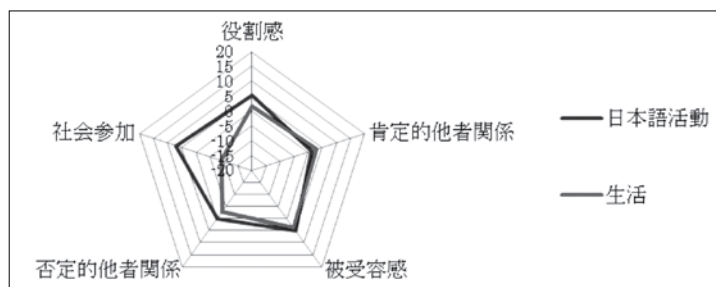
4. 結果

4.1 外国籍参加者にとってコミュニティーフレンドの居場所感

図2は、コミュニティーフレンドの3拠点に参加している外国籍参加者の「居場所づくり尺度」アンケートの結果を、「役割感、肯定的他者関係、被受容感、否定的他者関係、社会参加」の5因子について、日本語活動（コミュニティーフレンドへの参加）と日常生活別に図式化したものである。全体の傾向として、レーダーが日本語活動の方が生活よりも外側に位置していることが分かる。肯定的他者関係については生活の方が若干高く、被受容感についてはほぼ日本語活動と生活が重なっている。

一方、日本語活動と生活との居場所感の差が最も大きいのは社会参加に関する評価で、生活での社会参加がマイナス15であるのに比べて、日本語活動では7となっている。役割感と「差別されていると感じる」「他の人のやり方を押し付けられる」「自分の意見が通らない」といった否定的他者関係も日本語活動の方が生活を3程度上回っている。

図 2. 外国籍参加者の日本語教室と生活における居場所感



アンケート結果から、外国籍参加者がコミュニティーフレンドに参加する事を社会参加であると感じていること、コミュニティーフレンドに参加することに対して役割感も感じているが、「友達ができる」「プライベートな話ができる」「多文化が学べる」「言いたいことが言える」「困ったときに相談できる」といった肯定的他者関係は低いことがわかった。これには日本語活動において母語が使えないことも関係していると考えられる。

4.2 日本語教室による居場所感の違い

日本語教室によってアンケート結果に違いが見られた理由は、教室ごとにその立地や規模、参加者の背景、参加者の年齢や性格などの社会的、個人的要因が異なることに因ると考えられる。そこで、はだのこども館と曲松児童センターについて、調査結果とその他の要因を詳しく分析する。

はだのこども館

はだのこども館は、秦野市の市街地に近く、地域の2つの小学校と1つの中学校に通う児童生徒とその家族が多く参加する。コミュニティーフレンドの4拠点の中では、最も大規模な拠点だ。参加者の多くは、ベトナムなどインドシナ系の住民が多く、保護者の参加は少ない。今回アンケートの対象となったのは、ブラジル人保護者1名とベトナム人高校生2名、中国人中学3年生(15歳)1名である。

図 3. はだのこども館外国籍参加者の日本語活動と生活における居場所感

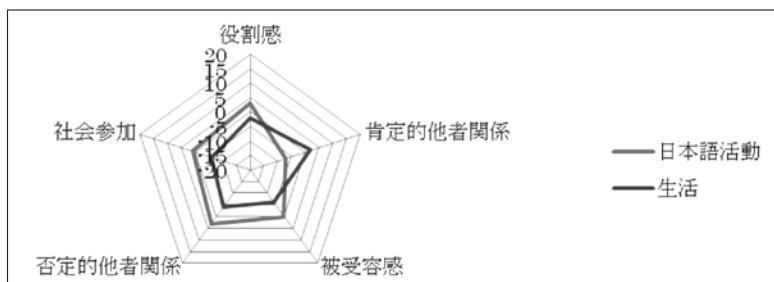


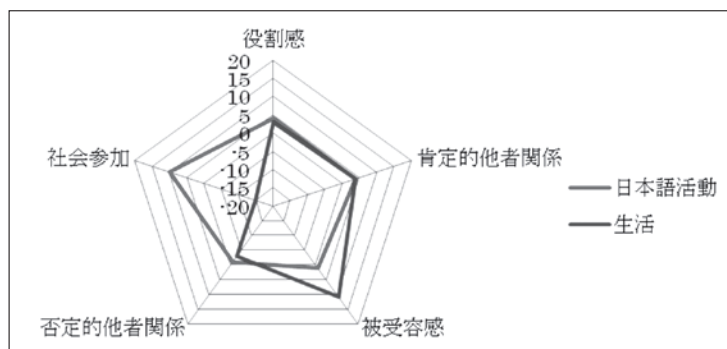
図3は、アンケート結果を図式化したものである。まず外国籍参加者の日本語活動における居場所感が、ふだんの生活におけるそれをほとんどの因子について大きく上回っていることは、図2同様であり外国籍参加者にとっての社会参加の場になっていることがわかる。例外は、はだのこども館の外国籍参加者は、生活における肯定的他者関係が日本語活動におけるそれを大きく上回っているのが特徴的である。

個々の回答者の違いを見ると、全回答者中唯一の保護者は、生活場面での役割感、肯定的他者関係が非常に高いにもかかわらず、日本語活動ではそれらは低かった。ところが、高校生の回答者は、日本語活動における被受容感および社会参加（感）が、生活のそれを上回っていた。1年以上週に2回日本語活動に参加している中学生（15歳）の場合も、社会参加（感）は生活においての方が高いものの、日本語活動における役割感と被受容感も高校と同様に高かった。成人は生活場面での居場所感が高いのに対し、思春期の中高校生の場合、生活場面から家庭の外へと交遊関係も広がりを見せる時期であるだけに、日本語活動での居場所感にも影響しているのではないだろうか。

曲松児童センター

曲松児童センターは、小田急線渋谷駅から徒歩1分という立地にあるが、周辺は商店等が少なく静かな環境に位置する。曲松児童センターの外国籍参加者は、この地域の小中学校に通うスペイン語圏の児童生徒が参加者の8割ほどを占め、他の拠点に比べて保護者が7名と、保護者の比率が高いのが特徴である。今回アンケートの対象となったのは、タイ人保護者2名、ペルー人保護者2名、中国人成人1名と中学生1名である。

図4. 曲松児童センター外国人参加者の日本語活動と生活における居場所感



曲松児童センターの参加者の場合も、図2、3と同様に日本語活動における居場所感の方が生活における居場所感を上回っている。特に日本語活動への参加が社会参加として大きく捉えられ、生活においては社会参加が平均以下の数値になっていることに気づかされる。一方で被受容感のみは、生活においての方が高くなっている。

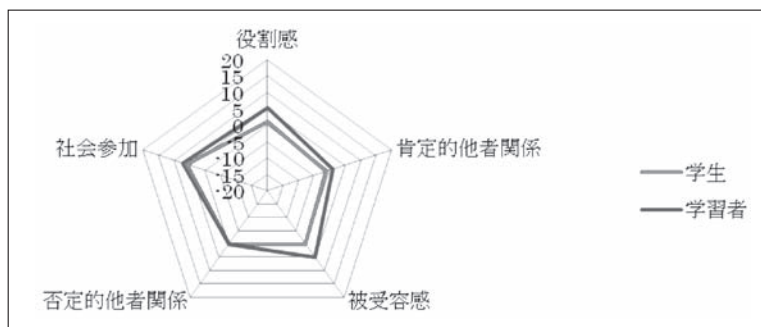
個人差の原因として、日本語活動への参加期間の違いと年齢が考えられる。拠点への参加が約3ヶ月と短い保護者の場合、グラフが右寄りに広がり、役割感、肯定的他者関係において高い数値を示す。参加が1年になる保護者2名の場合、グラフは左よりであり、社会参加と否定的他者関係において高い数値を示す。この2名の国籍は異なるが、ともに滞日5年、拠点参加1年と共通する背景を持つ。一方で、中学3年生男子の場合グラフは保護者のものより大きく広がっており、日本語活動における役割感が高いことが特徴的である。

4.3 外国籍参加者と学生ボランティアの居場所感の比較

ここまで、日本語教室に参加する外国籍参加者の居場所感を分析してきた。では外国籍参加者を支援する学生ボランティアは、活動に対してどのように感じているのだろうか。図5は、外国籍参加者と学生ボランティアの日本語活動における居場所感の平均値を比べたものである。外国籍参加者より、学生ボランティアの方がほとんどの項目で評価が低いことが分かる。先に外国籍参加者の場合、日本語活動での評価の方が生活での評価よりも高かったが、学生ボランティアの場合は、反対に日常生活の方が日本語活動よりも自己の評価が高い。

以上の結果をまとめると、学生ボランティアとは異なり、外国籍参加者にとって、日本語活動（拠点）は社会参加の場であり、そこでは役割感を得られていることが分かる。この役割感、学生ボランティアが若いことから、外国籍参加者を年長として敬い、互いに助け合いながら活動を行っていることから得られている可能性が高い。一方、肯定的他者関係、被受容感、否定的他者関係においては、両者に大きな違いは見られないことがわかった。

図5. 外国籍参加者と学生ボランティアの日本語活動における居場所感



5. 考察

本章は、居場所感アンケートの結果をもとに、コミュニティーフレンドが地域の資源としてどのように外国籍市民をエンパワーして行くことが可能かを考察する。まず、外国籍参加者の居場所感をより深く分析するために、コミュニティーフレンドに参加している2つの

家族についてのケーススタディから、それぞれの家庭の子育てや家族のネットワークの状況について質的な分析を行う。これらの事例は、2009年秋に各家庭の母親に5回にわたり行ったインタビュー調査（坂本・宮崎2011）に、筆者がコミュニティーフレンド活動拠点での子どもや保護者の観察を加えてまとめたものである。

5.1 コミュニティーフレンドに参加する外国籍家族の事例

5.1.1 ペルー家庭の事例

この家族は、10年以上にわたり家族4人（両親・大学1年長男・小5長女、2011年時点）で、上智短大のボランティアの日本語の支援を受けている。母と長女は、キャンパス内で行われている日本語活動にほとんど毎週参加している。母親は、日本語での会話能力もある程度あるので、子どもの教育に関する相談などを日本語でできるが、自分が日本社会についての知識が少ないことを強く意識しており、拠点での活動を資源として活用しているようだ。

この母親は、20数年前に婚約者である現在の夫と共に渡日し、結婚後2人の子供に恵まれた。核家族ではあるが、隣接する市に親族がおり子どものいともいる。日本生まれの子どもの将来を考えて、市内に一戸建て住宅も数年前に購入した。地域のペルー人コミュニティーでも中核となりイベント等にも積極的に参加しているが、それを筆者ら日本人コミュニティーにも繋げる努力もしている。長男はサッカーを、妹はバレーボールを続けており、子どものクラブを通して、母親は日本人の保護者とのネットワークも持っている。この家族は、家族レベル、コミュニティー・レベルでのネットワークを大事にしつつ、地域社会レベルでも日本語教室や学校を通してネットワークを広げている。

長男は大学進学を果たし、奨学金返済のためにアルバイトをする傍ら、時折日本語教室へも顔を見せる。一方、長女は小学校ではもう国際教室での日本語取り出し授業は受けていない。勉強も平均レベル以上にできているため、取り出し授業は必要ないと判断されたようだ。母親は、家庭での会話はスペイン語を使用するように心がけ、母語の読み書きも通信教材を使って教えようと努力しているようだ。

コミュニティーフレンド活動での長女は、日本人学生や他の外国人の子どもたちと伸び伸びと関わりながら勉強している。この家族のエスニックアイデンティティは、日本語教室においてはありのまま受け入れられ、子どももスペイン語の通じる者とはスペイン語を使用し、親子の会話もみんなの前でもスペイン語を使用するなど自然にふるまっている。この家庭の保護者が、日本人との地域社会レベルのネットワークにも積極的に参加する態度は、子どもの母語や母文化に対する態度にも肯定的な影響を与えていると推察される。

5.1.2 ベトナム家庭の事例

この家族の母親は、12歳の時叔父家族と共にポートピープルとして渡日し、日本でベトナム人男性と結婚後、日本生まれの二人の子ども（男女一人ずつ）を育てている。数年前に、

両親と妹弟を呼び寄せ、公営住宅の別の階に住んでいるため、子どもは夕食を共にするなど母方の親族と日常的に接している。

神奈川県はインドシナ出身の人々が多く住むことで知られているが、秦野市にもベトナム、ラオス、カンボジア出身の人が多い。日本生まれの子どもたちも小中学校で珍しくないため、他の地域に比べるとインドシナ系住民の家族レベル、コミュニティ・レベルでのネットワークが強く、エスニックバイタリティも強いと考えられる。

はだのこども館には、2011年度には小学6年の長女と小学5年の長男が参加しているが、前年度までは、おば達も時折参加していた。子どもは、ほぼ毎週コミュニティーフレンドに参加しているが、母親は仕事の関係で拠点へは顔を見せていない。

子どもたちの交友関係も大体同国人と行動していることが多く、拠点に来る時も数人のベトナム人の子どもたちが誘い合ってやってくる。友達の中には、祖国で育った年長の兄弟が数年前に渡日した子どももいる。その兄弟達は現在中高校生であるため、日本語はまだ十分ではないが、ベトナムで教育を受けているため母語でのリテラシーもある。親や祖父母世代ではない若い世代とも、その気になればベトナム語を使う機会は日常的にあるが、日本生まれの子どもはあまり興味がなさそうだ。

長女は、日本人の友達を拠点へ連れてきたことが数回あった。また、学校内の外国人の子どもに対するいじめについて、疑問を感じているものの積極的に関われないと話したりしたこともある。思春期にさしかかろうとしている長女自身のベトナム語と母文化に対する感情は、今のところ否定的な方向に育ちつつあるのかもしれない。

子どもは、小学校で国際教室での取り出しを現在も週2回受けている。弟も姉同様に勉強熱心であり、二人とも日本語でのやりとりにはなんら問題は見られない。しかしながら、高校進学に向けて、学力の面でも情報の面でも、今後も支援が必要だと考えられる。

この家庭は、3世代家族という家族レベルのネットワークと同じ団地内に住む同国人のコミュニティ・レベルのネットワークが非常に強い。反面、日本人を含む地域社会レベルでのネットワークは大きくないようだ。インタビューによれば、保護者は保護者面談や運動会などの学校行事には積極的に参加しているということだったが、子どもの学校以外での地域との繋がりは限られているようであった。子どもにとって、ベトナムのネットワーク以外で、自分たちの将来像を描くためのロールモデルと出会ったり、日本社会の中での人間関係のルールを学んだりできる場所が必要だとしたら、日本語教室での大学生やボランティアとの交流がその役割を担っている可能性が大きいのではないだろうか。

以上の2つの家族は、秦野市内ではごく一般的な外国籍家庭の例であり、多くの家庭が抱える共通の課題を含んでいる。日本生まれの子どもの母語・母文化離れによる親世代と日本生まれの子世代の価値観の溝や、進学、進路の問題など、子どもの成長に伴う多様で複雑な問題は、いずれも日本の事情に不慣れな外国籍の親たちだけで解決するには負担が大きい。学校と家庭、親と子の間に立って、相談に乗れるような第三者の存在は必須であろう。

5.2 外国籍市民にとってコミュニティーフレンドが持つ意味

5.2.1 外国籍市民（成人）にとっての「居場所」

秦野市は、人口約 16 万人、外国籍市民は約 3600 と、全国平均 1.7% を上回り、南米とインドシナ系住民が多いのが特徴だ。市内には工業団地があり、外国人住民のための雇用機会を創出している。この地域はいわゆる集住都市ではないが、ニューカマーを中心に外国籍住民の定住化は進んでおり、日本生まれの次世代の子どもが成人しようとしている。

アンケートの結果、成人参加者にとって、日常の生活よりもコミュニティーフレンドの方が社会参加、役割感が大きいことが分かった。一方で、拠点での自己肯定感が相対的に低いということは、彼らは日常生活の中で家族レベルやコミュニティー・レベルのしっかりしたネットワークを持っているため、そちらでしっかりとした居場所を確保していると解釈できる。

日本語活動の拠点によって、外国籍参加者の居場所感が異なることについて、参加者が日本語教室に参加している期間や年齢、拠点参加者の世代も影響していると考えられる。外国人学習者（成人）の中にも、参加期間が比較的長い学習者は社会参加感が大きかったことから、居場所感を得るにはある程度継続することが必要だと言えるだろう。また、拠点に同世代の保護者がいるかどうかは社会参加感や自己肯定感に影響を与えるのではないだろうか。

外国籍参加者が自己肯定感を得にくい他の要因として、日本語のコミュニケーション力も考えられる。成人は子どもと比べ、総じて日本語のレベルが低いいため、日本人参加者と必要最低限のコミュニケーションしかとることはできない。日本語を介してでは、勉強という目的は果たすことができたとしても、自己肯定感を得られるほどの人間関係を、学生ボランティアとの間に構築することは容易ではないだろう。

特に、学生ボランティアは、保護者と年齢差も大きく人生経験も浅いため、成人の外国籍参加者を受け入れ認めあえる関係を築くには、長い時間や経験の共有が不可欠だ。ペルーの家族のように 10 年以上にわたって、日本語教室と関係を保っている場合は、学生ボランティアが毎年変わっていったとしても、日本語教室に関わる教職員との関係が続くため、自己肯定感を高めることができるのではないだろうか。

5.2.2 子どもにとっての「地域とのつながり」

今回のアンケートは 15 歳未満は対象外としているため、一部の中学生を除く子どもにとってコミュニティーフレンドが「居場所」としてどのような意味をもっているか調査することはできなかった。しかし、インタビューを行った家族の状況から推測されるのは、両親とも外国人の場合、親の持つ地域社会レベルでのネットワークは日本人ほど広くない。しかも、家庭に入ってくる様々な情報は母語を通したものに限定されがちで、日本人と家族ぐるみで付き合う機会も限られているだろう。そのため、外国籍家庭の子どもは、必然的に学校以外での地域社会レベルのネットワークでの経験が乏しくなることが容易に想像できる。

そのような子どもにとって、コミュニティーフレンドへの参加は、本国を離れたために断ち切られた人間関係を補い、様々な人間関係での経験を提供する言語教育資源として、外国籍家庭と実社会との間でセーフティネットとして機能するのではないだろうか。

5.3 コミュニティーフレンドの課題

コミュニティーフレンドに参加する外国籍の保護者へのインタビューと居場所感に関するアンケートの結果は、コミュニティーフレンドが地域の資源として外国籍参加者をエンパワーできる可能性を示唆している。コミュニティーフレンドは、日本語や教科支援だけではなく、外国籍参加者の社会参加のために、地域社会レベルのネットワークの入り口としての機能を果たしている。エンパワーされた外国籍市民が、コミュニティーフレンド等をきっかけに、さらに幅広い地域社会レベルのネットワークを構築し社会参加していくようになれば、次世代を担う外国籍の子どもの将来にとっても望ましいことだろう。

今後のコミュニティーフレンドの課題として、3点あげたい。第1に、拠点での活動内容を居場所感という観点から見直し、拠点に参加する人々のニーズに合った運営を模索することだ。第2に、外国籍の子どものアイデンティティへのエンパワーメントをより強めていくことも重要である。最後に、拠点に参加する学生ボランティアをはじめとする日本人を同時にエンパワーしていく方法を考えていくことが課題である。

6. おわりに

本稿は、上智短期大学のサービスマーケティングの1つである地域の外国籍市民への日本語・教科支援活動（コミュニティーフレンド）が、外国籍参加者にとってどのような意味と役割を持つかについて、多文化型「居場所づくり尺度」とケーススタディから検証した。その結果、コミュニティーフレンドが、多文化化が進む現代社会において、外国籍市民のエンパワーメントという役割を担っていることが分かった。さらに多文化共生社会の実現のためには、外国籍市民の社会的ネットワークを見直し、教育や福祉という面から彼らの社会参加を促すと共に、日本人をエンパワーしていくことも必要だということがわかった。本稿は、外国籍市民のエンパワーメントに焦点を絞ったが、学生ボランティアや地域の日本人を多文化社会に対応できるグローバルな人材としていかにエンパワーできるかも、将来考えて行くべき課題であろう。

参考文献

- 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けて」『日本語教育』128号 pp.3-12 日本語教育学会
- 石塚昌保・阿部裕・山西優二・河北祐子 (2011) 「多文化社会型『居場所づくり尺度』による地域日本語教室の分析と今後の活用」多文化社会実践研究・全国フォーラム第5回グループ発表
- 江原裕美 (2011) 『国際移動と教育：東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』明石書店
- 川上郁雄 (2010) 『わたしも「移動するこども」だった』くろしお書店
- 川上郁雄 (2005) 『越境する家族－在日ベトナム系住民の生活世界』明石書店
- 齋藤ひろみ・浜田麻里・上田崇仁・西川朋美・河野俊之 (2010) 「学校の多言語・多文化化に対応する教員を養成するための教育課程について考える」日本語教育学会秋季大会予稿集
- 齋藤ひろみ (2009) 『文化間移動をする子供たちの学び：教育コミュニティの創造に向けて』くろしお出版
- 坂本光代・宮崎幸江 (2011) 「外国籍家庭におけるバイリンガル教育」上智短期大学創立40周年記念シンポジウムパネル発表
- ジム・カミンズ (2011) 中島和子 (訳) 『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会
- 関口知子 (2003) 『在日日系ブラジル人の子どもたち－異文化間に育つ子どものアイデンティティの形成』明石出版
- 高野俊樹 (2011) 「言語権 (Linguistic Human Rights) の意味と構造－基本的人権としてのマイノリティの言語権の保障－」上智短期大学紀要 31. pp.1-16.
- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター【野山班】(2008) 「地域日本語教育から考える共生のまちづくり－言語を媒介に共に学ぶプログラムとは－」『シリーズ多言語・多文化共同実践研究』5
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法－12歳までに親と教師ができること(補改訂版)』アルク
- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待－言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- 宮崎幸江・宮本カルタビアーノ百合子・河北祐子・櫻井千穂 (2011) 「神奈川県西部在住のペルーとベトナム家庭におけるバイリンガル教育の実態－親・子・地域のネットワークからの考察－」日本語教育学会春季大会パネル発表 予稿集 pp. 43-54.
- むさしの参加型学習実践研究会 (2005) 『やってみよう「参加型学習」！日本語教室のための4つの手法～理念と実践～』スリーエーネットワーク

- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2003) 『学校教育における JSL カリキュラムの開発について小学校編 (最終報告書)』
- 山田泉 (2004) 「多文化・多言語主義と子どもの発達」田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉『外国人の定住と日本語教育』 pp.129-167 ひつじ書房
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caltabiano, Y.M. (2009). Children's Negotiation of Multicultural Identities and Multiple Languages in Japan: An Ethnographic Study of Cambodian, Peruvian, and Vietnamese Families. Unpublished dissertation submitted to University of California, Davis.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA:CABE.
- Landry, R.& Allard, R. (1992). Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.). *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins 172-195.
- Sakamoto, M. (2006). Balancing L1 maintenance and L2 learning. In K. Kondo-Brown (ed.). *Heritage Language Development* (pp. 33-56). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Sato, C. (2004). Education for international understanding in Japan: Japanese self-identification and the discourse of internationalization after the Second World War. *Intercultural Education*, 15(2), 209-219.

