

多文化共生社会における文化普遍主義探求のための一考察

—「同化」構造の要因を超越する視座から—

中崎 温子

A Study on Universal Culturalism in a Multicultural Society:
From the viewpoint of overcoming assimilationist Japanese norms

Atsuko Nakazaki

要約：同質性に安住し均質的規範によって支えられてきた「異質馴化」の「日本(語)社会」が、労働力のプル要因によって90年代より異文化異言語を有する人々を迎え入れた。主に南米の日系の流入であったが、三世以降の世代になると、日本との民族的な絆よりもエスニック・マイノリティの特質が顕著である。そのため、価値観の相違や日本語力不足などにより、日本人住民との軋轢や摩擦が日常的に繰り返される状況を招いた。足場保障を問われながら腰の重かった政府に対し、2001年、共通の課題を明確化し体系的な政策と対応を講じるべく東海を中心とする外国人集住地域が「浜松宣言」を出し、ニューカマーのための「日本語教育・就学」「就労」「福祉」等を国に対し訴え、自治体独自でも制度改革に乗り出した。さらに、2007年「みのかも宣言」で「生活者としての外国人と地域コミュニティの関わり」を前面に押し出し、「共生」の努力によって「地域から国際を考える」方向性を明確にした。小論ではこの過程を詳らかにした上で、集住地域の先駆である浜松市と豊橋市の教育課題の幾つかを分析し、多文化共生社会を真に実現していくために個人と地域がいかに国際社会と関わりをもっているかを意識化することの必要性を説いている。また、身近の地域教材を通して多元的な価値観から学び地球社会との関係で自分のあり方を決定できる人材、即ち、他者性を認め尊重することのできる人権意識の視座をもった人材を育てるべく、「国民教育」の同質志向からの開放と「共生のための日本語」への方策と方向性を考察・提言している。

キーワード：多文化共生社会, 外国人集住地域, 文化普遍主義, 同化構造

0. はじめに

本稿では、「日本(語)文化」にみられる強力な同化的磁場が多文化共生社会形成の阻害要因となっている状況を分析し、多文化共生社会における文化普遍主義を内在とする市民意識育成のためにマジョリティ側がどのような視座をもつべきかを考察する。

そもそも、文化自体は固有の閉ざされたものである。しかし、強圧的に押し付けられた状況でない限り、ソトの文化からの干渉やせめぎあいに対

し、拒絶、混合や融合を繰り返しつつ、その時々
の地域や民族が一番居心地の良い形で変容し
落ち着くという面も併せ持つ。文化の変容性
である。今日の世界的潮流は、まして、生
産性と収益性を最大限追求する市場の論理
がまさしく代表するように、経済事象にお
いて人と物のたゆまぬ移動と流通が国家
という枠組みを容易に取り払い、連動して
文化現象までもが地理的制約を乗り越えて
否応なく「多文化社会」という新たな枠組
み編成を加速させている。日本も、こうい
ったグローバリゼーションの時代を迎えて
久しい。1億2000万人

を自給自足で賄えるわけもなく、これまで通りに経営基盤を維持させるためには外国からの労働力は不可欠であろうし、産業構造の抜本的な転換なくんば輸出産業で経済成長に頼る以外道はないところまできている。その副産物としての今日的多文化現象は、「異質に不慣れな」日本人マジョリティにとってこれまで遭遇しなかったような諸問題を起因せしめ、全国的には、とりわけ、この東海地方の地域コミュニティの空間を、「地域から国際を考える」という大テーマ探求のための表舞台に躍り出させしめた。このことが本研究の背景の一つにある。

一方で、相互依存とグローバリゼーションは、地球に生息する人類にとってかつてない深刻さで地球市民的な視座を求めている。いまや世界の安全が得られなければ個々の国の安全も約束されない。最も端的にそれを物語るのは環境問題であろう。原発事故、オゾン層破壊は、世界規模で人々を震撼させている。人類生存、地球存続の視点がなければ世界はもたない。平和と戦争（核開発）、南北問題の枠組みで括られる開発と貧困からの解放等も同様である。いわば、人類の未来へのベクトルは、ナショナリズムを超克し人類共同体的なグローバリズムに拠を置くことのみが生存を保障する道であることを指しているのである。そのような価値観（文化普遍主義）の基盤にあるのは基本的人権の尊重ということに他ならない。このことが、本稿で追求する多文化共生のための地球市民的意識変革に向けての有効な視座となりえるのである。

戦後日本の移民受け入れの軌跡をたどれば、1970年代は中国からの帰国者が、1980年代はインドシナ難民の漂着があった¹⁾。彼らは数の上では多くなかったが、1990年には、「出入国管理及び難民認定法」の改正²⁾とともに、南米からのニュー

カマー³⁾が大量に流入してきた。関東に始まり東海地方で集中的に拡大していった彼ら南米人の「可視的」（目に見えて外見や言語が異なる）な存在が、同化主義（国民統合政策）を転換し多様性を価値あるものとして認知しようとする多文化主義へと舵を切らせているのである。

実際、地域で国際化が進みつつある今日、外国人集住地域の人々、とりわけ、学校で机を並べている子ども達は、日々、日常の中で国際的なことに出会っている。中には半数近くが外国人の児童で占める小学校もある。本稿では、そのような現実を教材として、人権を遵守する国際人として自らを意識化し成長させていくことが未来志向的に重要であることを明確にする。そのために、「多文化共生」という概念がどのような文脈で派生したのか。さらには、「多文化共生」によって見えてくるものは何か。最終的に、真の共生実現のためにマジョリティ側は自らの「同化」の磁場（内部矛盾）とどのように向き合い対応していくべきかを分析、考察していく。

1. 文教政策に投影される 「多文化共生」の文脈

戦後のグローバル化に押されて日本の文教政策においても「国際化」が頻りと掲げられるようになった⁴⁾。しかし、それもやがて、「多文化共生」に取って代わる。

植田（2011）⁵⁾は、『我が国の文教政策』（1988年度～2000年度）とその後継誌『文部科学白書』（2001年度～2003年度）の2誌を手がかりに、1992年までの区切りを「日本対外国の枠組み」を特色とする「国際化」提唱の一波としている。その自身は「世界の中の日本人として国際的にも信頼さ

1) 「世界人権宣言」を継いで1954年と1967年に国連に提出された「難民条約」では、批准国は難民の保護に当たり定住や就労の権利を与えることを定める。日本は1979年インドシナ難民の受け入れを開始し、1981年に批准した。

2) 梶田（2005/2009）pp.114-119は、法規改正の背景に、政府が1991年までに在日韓国人三世間題や指紋捺捺間題の解決を迫られていたことがあるとする。結果として、これと重なる形で、日系人の在留資格も緩和されたと解釈する。

3) 「ニューカマー」の定義には多少相違が見られたりするが、本稿では戦後に入国した中国帰国者、難民、(日系の)南米出身者を指すこととする。対して、戦前日本に来た「在日」の人々はオールドカマーと称される。

4) 次のページ表は、名称に「国際」の語を冠している大学の学科の設置状況。1999年には、文部行政による調査数値は挙げられず行政主導の「国際化ブーム」は終息したと考えられる（植田2011, p32）。

5) 植田（前掲）pp.30-39

れる人間の育成」「教育・文化・スポーツの各分野での諸外国との交流の幅広い推進」「留学生交流の推進」「外国人に対する日本語教育の充実」「海外子女・帰国子女教育の充実」といったものであり、いわば「ソトに向けての国際化」のための施策が進められている。植田はさらに、1993年には、『施策』の中の「国際化」の捉え方が変化していったとする*。1993年の『施策』では「各国、各民族が協調して発展」「我が国をより開かれたものとしていくことが必要」「新たに地域の国際理解に関する学習や交流・交歓事業を総合的に推進し、新しいコミュニティの形成に資する地域国際交流事業を実施」等を打ち出し、「ウチに向けての国際化」へと転換したことを指摘する。ここに、「地域」という新たな切り口が登場する（下線筆者）。また、1996年の『施策』の中で「国際化の時代にあって、世界各国と『共生』しつつ我が国の経済・社会の一層の発展・成熟を期するとともに、国民が各国の人々と物質的のみならず精神的にも豊かな生活を分かち合うためには、……」と、「共生」という言葉が出現していることを取り上げている。

文教施策の背景には、明らかに、1990年の入管法改正以後のブラジル人を主とする（日系）南米人の入国が投影していよう。もともと大戦以前から、日本には30万人を超える朝鮮人をはじめとする旧植民地支配によって入国した人々の実態がある。いわゆる在日の人たちである。彼らは、日本の統合政策下にあって日本人との対等な関係が築かれることなく抑圧され続けた。今日の「国際化」（さらには「多文化共生」）の提唱の背景には、このオールドカマーの存在を置き去りにしたまま、つまりは、「国際化」の中身が論じられない

まま、ニューカマーと呼ばれる同化（統合）政策の枠におさまりようのない外国人労働者とその家族を迎え入れたことがある。地域は瞬時に「雇用」「住居」「教育」「医療」等の深刻な問題に直面したのである。それまでも「外国人教育基本方針」を策定し、主として在日の人々の市民施策を先進的に進めていた川崎においても、その10年余経過後の1998年に、ニューカマーへの対応の必要性から「方針」を改定することになった（伊藤2007）⁶⁾。実際、地域における日系移民とその子弟の問題は、樋口（2005/2009）が「顔の見えない定住化」⁷⁾と評するように、トランスナショナルな流出入問題を含むがゆえに、非常に複雑多岐に渡るものがある。しかし、これは詰まるところ、戦前からの「同化」を強いる「不幸な共生」施策のつけが、ニューカマーの可視的な存在ゆえに白日の下に晒され改めて国内外で注目され批判されたと考えられよう。文科省や文化庁は、この現実を直視せざるを得なくなったことが文教政策からも読み取れる。

ところが、現在に至るまで、日本には外国人の人権、生存権や生活保障を担当する専属の責任部署（例えば移民局のようなもの）が設置されずにいる。これは、日本における初等教育が「就学保障」の形で外国人を受け入れた現在も「国民教育」の枠を超えないことと同源である。さらには、外国語政策をみても「英語以外の多様な外国語を提唱」（1990年）したり「近隣のアジア諸国の言語」の重視（1996年）に言及したりしつつも十分な検討が行われることなく、小学校の英語必修化に行き着いている。国レベルで「国際化」や「多文化共生」を掲げるものの、施策の内実はちぐはぐなのである。後項で詳述していくこととなる。

6) 伊藤（2007）pp.103-104

7) 樋口（2005/2009）p9

* 名称に「国際」の語を冠している大学の学科の設置状況

年度	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
学科・課程 (大学)	38	未詳	48	53	62	72	82	93	108 (89大学)	(92 大 学)	(112 大 学)

※1999年からは数値は挙げられず、植田は「国際化」の行政主導は終息したとする

なお、「多文化共生」の一連の文脈をさらに紐解くために、戦後の内外の主要関連諸法規を注8に一覧にする。各章の展開の基礎資料となる。⁸⁾

2. 外国人集住地域の動き

「多文化共生」と切実に向き合うことを迫られたのは、下駄を預けられた形の外国人集住地域であった。これら「地域」が「多文化共生」の実際の担い手として社会的基盤作りに奮闘する。

そもそも、戦後体制の中で、日系人流入の伏線は「入管法改正」以前の80年代にすでに存在していた。ブラジルに移民していた日系一世の帰国がそれである。80年代後半には、インフレに苦しむブラジルのプッシュ要因と労働力不足に悩む日本とのプル要因が相補的に流入の動きを生み、日本は入管法改正によって大量のニューカマーを迎えることとなった。その直後のバブル崩壊とそれ以降の就労形態の変化、さらには日系二世や三世の「定住」が増え続ける中で、ニューカマーの存在は、80年代の日系としての民族的な絆というよりも、製造業のアウトソーシングに 대응する不安定を宿命とする非正規雇用のエスニック・マイノリティとしての特性が顕著となっていく。「日系」の三世、四世、あるいは二世の非日系配偶者である「定住者」の増加によって、必然、「日系」の特質が薄まることになり、呼称や表記も、「日系ブラジル人」から「ブラジル人」「ブラジル系外国人」などと次第に移行していく。そうすると、日本語適応能力や価値観などの相違により、コミュニティで日本人と頻りに摩擦を繰り返すだけ

ではなく、母子間コミュニケーションのための子供の母語教育の問題、不就学児童の問題、日本の学校への進学問題等々、地域の治安維持の観点からみても猶予なく解決すべき問題がより深刻化し多発していくこととなった。

このような中で2001年に「外国人集住都市会議」が開催された。これはどのような意義を持ち何を課題として取り上げているのか、また、メンバー都市の中で最大の外国人登録数を抱える浜松市と豊橋市の状況はどのようなものであるのか、見ていきたい。

2.1 「外国人集住都市会議」の意義

2001年、浜松市で第1回の「外国人集住都市会議」(以下、「会議」)が開催された。外国人多住地域の個々のコミュニティだけでは解決不可能な現実を受け、先駆けて取り組みを開始していた浜松市の提唱で外国人人口が3%を超える13の自治体が、共通の課題を明確化し体系的な政策と対応を講じるべく集まった。同年、「浜松宣言」として結実する。「会議」は、行政と地域の国際交流協会等で構成され、主として南米日系人を中心とする外国人住民に関わる施策や活動状況に関する情報交換を行い、諸問題の解決に積極的に取り組んでいくことを目的としている。「会議」を構成する自治体は、これより団結して、国に共同で迫っていくこととなる⁹⁾。

「会議」が最も大きなインパクトを与えたのは、それまで外国人住民の足場保障を問われ続けながら腰の重かった日本国政府に対してであろう。この動きが集積的な牽引となり、先の文教政策の具現化が加速され、「浜松宣言」の同年の2001年に「JSLカリキュラム 小学校編開発」2005年には「外

8) 「世界人権宣言」(1948年) 国連: 植民地が独立し主体的価値観や意思を主張する時代を背景に、民族・言語などのアイデンティティを尊重するために制定。

「人種差別撤廃条約」(「あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約」)(1965年制定1969年発効) 国連: 1994年アメリカが加入し、日本も翌年加入(146番目の締結国)。日本は「報告」提出期限を大幅に遅らせて2000年に1回と2回の合併報告書を提出。

「国際人権規約 A 規約(経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」)(1966年。日本は1979年批准) 国連: 教育に関して「内外人平等待遇」。第13条で「初等教育は、義務的なものとし、すべての者にたいして無償のものとすること」と規定。

「子どもの権利条約」(「児童の権利に関する条約」)(1989年。日本は1994年に批准) 国連: 世界人権宣言を下敷きに、児童は特別な保護及び援助についての権利をもつことを受けて制定。批准国は児童の保護と調和のとれた発達を実現しなければならない。

「出入国管理及び難民認定法」(1990年改正) 日本: 改正点は①難民認定制度②日本人の実子の子孫を対象に「定住者」という在留資格(在留中に活動制限なし)を新設。

9) 関係省庁への申し入れの結果として、例えば、「東京2010」では、内閣府、総務省、法務省、外務省、厚生労働省、文科省、文化庁などから、各部署の取り組みと今後の課題について報告がなされている。

国人児童生徒のための就学ガイドブック」, 2007年「JSL 中学校編開発」等立て続けに現場からの要望を形にした。他団体でも, 2003年に, 経団連が「外国人受け入れ問題に関する中間まとめ」を発し, 2004年には, 日弁連が「多民族・多文化の共生する社会の構築と外国人・民族的少数者の人権基本法の制定を求める宣言」を提出する等, 関連諸域への広がり契機となっていく。

「会議」は, 2011年現在では28の会員都市¹⁰⁾を数え, 開催地の持ち回りで課題を明確化し「提言」をアピールしている。提言内容は, 2001年の『浜松宣言』から2006年の『東京会議』までは, 教育支援が最大にクローズアップされていた。「みのかも2007メッセージ」では「生活者としての外国人と地域コミュニティとの関わり」が前面に押し出され, それを受けて「東京2008」では「すべての人が参加する地域づくり」の名称で「みのかも宣言」が採択され, 以後, 地域を形成する日本人との共同パートナーとしての方向性がより鮮明となっている。こういった動きは, 鈴木(2010)¹¹⁾のいう「地域社会が地域政策の対象で終わらず, 地域における多様な主体間の協働による自己統治の場となる。…(中略)…地域社会の内側から多様な統治の主体が『育ってきた』ことを意味している」と述べている状況と近い進化の形と考えられよう。1分1秒を争う問題の深刻化に背中を押されて, 国策を待つことなく地方自治体行政と市民や地域住民が一体となって, 政府や他団体を突き動かしていったのである。

2.2 「浜松宣言」と浜松市の状況

浜松市は, ホンダ, スズキ, ヤマハ, カワイの本社や工場, その関連工場が立地する「ものづくりの街」である。外国人登録者数も, リーマンショックで減少したものの, 2011年現在, 集住地域の中で最大の26,668人(人口の3.3%)である。

「浜松宣言」は, 「教育」「社会保障」「外国人登録等緒手続」の三つからなる。このうち「教育」

が最重要課題として位置づけられ, 日本語指導の強化, 母国語の話せる専門カウンセラーの配置, 地域や受け入れ企業からの財政的支援や人的支援のネットワークの強化などに関して, 国・県・関係機関に提言している。中でも, (1) 不就学や不登校¹²⁾, また学校の授業についていけない子供達のための学校(教室)の設立運営の補助について検討すべきである(2) 外国人学校との連携強化を図るとともに, 公共的使命に鑑み学校法人化の特例について検討すべきである(3) 不就学の子供達の日本語習得の支援や, 生活をサポートし生活習慣や社会ルールについての対応指導の充実について検討すべきであると, 「就学支援の充実」について特記している。

(2) であるが, 現在まで, 日本国内のブラジル人学校やインターナショナルスクールは学校教育法の第1条に定められた「学校法人」の資格はない。外国人学校でいくら学んでも就学義務を果たしていることにはならないのである。一方で, 外国籍の児童生徒は日本国民が有するような「就学義務」がないため, 第1条に該当する日本の学校に通うためには, 申請手続きを踏み教育委員会の「許可」を得て「学籍」を手に入れる。しかし, 日本の学校に通っても, 日本語のハンディを負った南米人子弟が言語の面や異文化適応の面で日本の学校についていけない場合が多々ある。あるいは, 将来帰国し母語で進路を切り開きたい子どももいる。その受け皿となるのが外国人学校であるのだが, 法人資格がないため国や地方の助成金を受けることができないゆえ, 学費は高額とならざるをえない。そのため, ブラジル教育省の認可や準学校法人としての日本における各種学校の認可を申請し税の優遇軽減や地方自治体からの助成金獲得に努めようとしているところもある。いずれにしても, 学齢期の外国人児童は, 日本の学校教育法が定める「国民教育」の枠外に置かれているのが実情である。

浜松市では, 「外国人児童生徒の就学の法的根

10) 伊勢崎市, 太田市, 大泉市, 上田市, 飯田市, 大垣市, 美濃加茂市, 可児市, 浜松市, 富士市, 磐田市, 掛川市, 袋井市, 湖西市, 菊川市, 豊橋市, 豊田市, 小牧市, 知立市, 津市, 四日市市, 鈴鹿市, 亀山市, 伊賀市, 長浜市, 甲賀市, 湖南市, 総社市(2011年4月1日現在)

11) 鈴木(2010) p20

12) 「不登校」は在籍しているのに学校に行かないこと。「不就学」とは外国人は就学義務が課されていないので学籍がない場合の状態。

拠」に関しては、憲法第26条第2項の「教育の義務」が外国人には適応されないため、＜注8＞に示している国際人権A規約第13条に基づき「就学希望の児童生徒に教育を受ける権利」を保障するという形を取っている。＜図1＞は公立学校における「外国人児童生徒の就学状況」であり、＜図2＞は「公立小中学校の国籍別在籍数」を示す。『浜松市行財政改革推進審議会資料』の中の「浜松市における外国人児童生徒の教育について」（学校教育部指導課／企画部国際課 2008）に依拠し作成した。

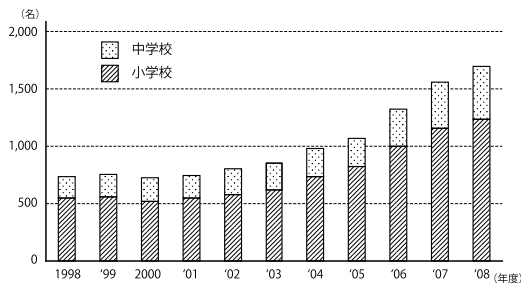


図1 公立校の外国籍の就学状況

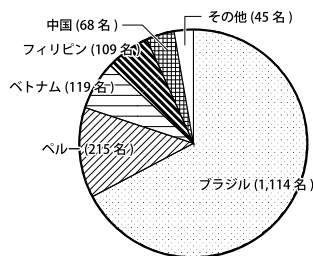


図2 公立小・中の国籍別在籍数

浜松市の様々な取り組みに関しては、駒井(1998)に浜松市企画部国際交流室の「浜松市における外国人の生活実態・意識調査」による膨大な資料の掲載がある¹³⁾。山野上・林(2007)などにも詳細な報告がある¹⁴⁾。ここでは、先の資料に基づいて浜松の「外国人学校」の状況を述べておく。浜松市の外国人学校は2007年現在7校で745名の児童生徒が在籍している。2006年より、準学校法人資格に対してはこれまでの市からの助成金

だけではなく静岡県からの補助金も交付されるようになった。2005年の「外国人の子供の教育環境意識調査」では、＜外国人学校に就学した主な理由＞①帰国後の適応や進学のため(66.9%)②母国語の習得のため(15.1%)③母国教育の習得のため(10.8%)となっている。一方、＜公立学校に就学した主な理由＞には、①日本で長期間生活するため(39.8%)②日本の文化・慣習・言葉を学ぶため(20.7%)③日本の教育内容が優れているため(19.6%)④学費が安い(18.7%)⑤教育の継続性を保つため(10%)がある。

押さえておかなければならないのは、保護者も子供たちも必ずしも自由意志で「公立学校」か「外国人学校」かを選択しているわけではないということである。収入の平均約3割¹⁵⁾を母国に送金しているとされる家計にあって、「学費」の問題は大きい。が、何よりも、保護者が将来の就労の見通しがつきにくく、従って、児童生徒も将来に不安であること(帰国か日本への永住か、将来の生活設計が立てられない)、バイリンガル志向による適切な就学ができていないこと、バイリンガル支援者を手当するなどの市の支援に限界(国の支援体制不足)があることなどの現実もかなり重い。その結果、①ダブルリミテッド(母国語も日本語も中途半端)の存在②会話(生活言語)はできて学力に結びつく日本語力不足③高校進学率73.7%の低さ(日本人96.8%)が課題として浮かび上がっている。

2.3 豊橋市の状況

豊橋市は食品加工業、機械器具工業、繊維加工業などの伝統産業に加え、野菜や果実栽培などの農業分野も盛んである。加えて近年、自動車などの製造業の下請け企業の進出が顕著になってきている。集住都市会議のメンバーでは浜松に次いで2番目に多く外国人を受け入れている(外国人登録者数16,318人で人口の4.3%, 2011年現在)。豊橋における外国人児童生徒に対する日本語指導や不就学問題などの実践・実情報告に関しては、太

13) 駒井(1988) pp. 285 - 677

14) 山野上・林(2007) pp. 141 - 186

15) 定量的大規模調査に寄るデータ数値であるが、少し古い。(駒井前掲) pp. 46 - 47

田(2000)に詳しい。ここでは、豊橋市役所多文化共生・国際課にて行った「多文化共生推進5カ年計画(2009年～2013年)」(以下「計画」)のヒヤリングや資料を元に状況を分析したい。

豊橋市は「多文化共生推進の意義」を「日本国憲法」、「国際人権規約」「人種差別撤廃条約」等で保障される人権尊重の趣旨に合致するものとして掲げている。「計画」の基本理念は「国籍や民族・文化の違いを多様性に満ちた地域特性として活用し、異なる価値観や異文化を全ての市民が理解し、尊重し合いながら、その豊かさを共有し、日本人も外国人も地域とともに暮らす市民としてとらえる『多文化共生』の実現をめざします。」と謳う。基本目標は4項目を挙げる(I:多文化共生意識づくり II元気な地域づくり III暮らしやすいまちづくり IV夢を持てる社会づくり)。それぞれ2007年に設定した現行値に対し2013年の到達目標値を挙げている。因みにIの現行値は、①外国人市民が増加することを好意的に感じる市民の割合は36.6%②「日本語教室」などの学習機会への参加人員830人。IIでは、③外国人の自治会活動等への参加率26.9%④地域共生懇談会への参加率70人。IIIの⑤外国人の相談件数7,606件⑥外国語での情報提供件数22,114件。IVでは、⑦「外国人生徒の高校進学率79.5%⑧外国人の社会保険、健康保険の加入率45.0%となっている。北部・西部・東部の4つの集住地区をモデルとし取り組みを強化しているが、特徴的な問題として、親子間の言語の問題によるコミュニケーションの断絶、同じブラジル人同士の(出身地域、世代での)ギャップ、コーディネーターの育成の急務等があるという。

「計画」に関しては後項で特化したいが、ここでは、外国人生徒の高校進学率に言及しておこう(表1)。「計画」がスタートしてから市立の定時制高校での積極的受け入れにより数値的にかなり改善されてきている。2002年の「東京会議」での豊橋市60.4%と比べ、格段の進歩である。元々ブ

ラジルの高校進学率は高いとはいえない。しかし、教育を受けるかどうかは子どもの将来を左右する決定的な問題であり、選べるころまでは保障すべきであろう。教育保障という点で似た改善事例として豊田市の保見地域での就学指導例がある。丹野(2005/2009)も取り上げるように、2001年に4割の不就学者を抱えていた状況を、全戸調査の取り組みや「日本語教室」支援策等が功を奏して2004年に1割弱にまで減らした¹⁶⁾。新聞などにもクローズアップされたケースで記憶にまだ新しい。

表1. 高校進学率(豊橋市)

	2007	2008	2009	2010
全進学率	95.1	96.4	96.4	97.8
外国人進学率	79.5	73.3	87.5	82.3

このように、自治体の制度や取り組みが一定前進しきめ細かい就学・進学指導等がなされてきているのであるが、豊橋市の「計画」が第一の項目に挙げている「意識づくり」の課題はいまだに重い。地域のマジョリティ側である日本人の受け入れ意識が、宮島(1996/2006)の調査結果(神奈川の事例)が示すように、外国人児童生徒の心の問題を左右している¹⁷⁾。一般的な「カルチャーショック」はどこにでも何がしかの形で起こりうるものであるとはいえ、それだけでは片付けられないものがあると考ええる。これら「日本の学校生活のきまりになじめない」(44.1%)「日本の友達ができない」(44.3%)などの「意識の問題」は次章以降の論及の対象にする。「多文化共生」が少しずつではあるが一定方向づけられ進展しつつある現状であっても、内実との乖離が厳然として存在し大きな課題となっていることを説いていきたい。

16) 丹野(2005/2009) p243

17) 宮島(1996/2006) p 142のデータでは、本論で取り上げたもの以外に、「学習内容がわからない」(86.5%)「進学に不安がある」(53.2)「いつまで日本にいられるかわからない」(32.4%)「母国語しか話せない親とコミュニケーションができない」(27.0%)「就職に不安がある」(13.5%)が子供の悩みの大きいものとして挙げられている。

3. 「多文化共生」社会作りにおける阻害要因

この章では、日本文化、日本語文化（日本語という言語に内在する文化性）を客体化し相対的に捉えて、「多文化共生」社会を作り上げるための阻害要因や課題を浮上させる。文化を取り上げる際、日本人個々の表面的な多様性ではなく、意識化されることなく、かつ、共有性を帯びているものと自明視されている「日本的なるもの」の内面の総体（深層構造）に向かう。「文化」が、いわゆる「裏の文化」、即ち、歴史的・民族的・政治的・社会的に形成・構築され固有の（地域や民族）集団によって無意識的に共有された規範・習慣をベースとした不可視的で状況認知的なものであることを前提とし、本稿では、他者（異文化を有するマイノリティ）との関わり方を通してその「関係性」でのアプローチを志向することが妥当であると考えている。

3.1 「アイヌ学校」と「方言札」にみる「同化」施策

日本ではこれまで、「アイヌ学校」、「方言札」、在日朝鮮人・韓国人に対する「創氏改名」の強制、「帰国子女」に対する「外国はがし」等々、一文化、一言語、一民族を国是とする強烈な同一化政策が行われたが、現在も、この過去史から完全に抜け出していない。現役政治家や公人による「日本は単一民族」言説は後を絶たないし、少数者に対する差別や偏見に対し国連（＜注8＞の「あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約」や「国際人権規約」「子どもの権利条約」）の委員会からの調査・勧告を受けることも一度や二度ではない。ここでは、アイヌ民族に対する同化政策と沖縄の「方言札」をめぐる動きを概観し、政治の権力構造がどのような文化風土を生み出し、それにおもねる言動を人々に取らせるのか考えてみたい。

アイヌ民族史においては、1997年の「北海道旧土人保護法」（1899年～1997年）の廃止、それに

代わる「新アイヌ法（アイヌ文化の振興並びにアイヌの伝統等に関する知識の普及及び啓発に関する法律）」の制定、さらには、2007年の国会における「アイヌを先住民族とすることを認める決議」の採択、これらによってようやく、アイヌ民族の先住性とその無形・有形文化の尊重が認められたことになる。これに遡って、国策による「同化政策」は、明治新政府が北海道開拓という名目でアイヌ部族の居住地域を侵略し「旧土人」として扱ったことに始まる。日本国民として統合しながらも、アイヌ民族の子供は「アイヌ学校」に入れられ、日本の子供と分離させられた（1937年の「旧土人保護法」改正まで続く）。意図するところは、アイヌの言語や歴史、文化を追放し「帝国臣民化」していくことにあった。アイヌの子供たちはアイヌ民族の文化と誇りを払い落とし、旧土人として貼られた劣性意識に苦しみながら「日本人」になるために創氏改名し国語を必死で学ぶ。アイヌに対するこのような国策に対し、戦後、国連の人種差別撤廃委員会は懸念を表明し勧告も行っている。

言語の同化政策である「方言札」に関しては、猿田（2007）に聞き取り調査の結果がある¹⁸⁾。方言札とは標準語励行運動の際に方言を話した児童に首からかけさせた罰則札のことである。沖縄に顕著であったとされる。1900年代から見られ1960年代ぐらいいまで続いたという。方言札を下げた児童は、方言を話した児童を見つけて渡すまですつと札を下げていなければならないというものである。弱い児童に札を押し付けるなどいじめにつながったり、友人関係破壊を招いたりした。方言が恥ずかしい言葉だという観念を植え付けることになる一方で、本土の人間と話したり新聞を読んだり就職をしたりするときに必要なという述懐も記されている。方言によって不利益を被る現実があるのである。それゆえ、「標準語を話すことで日本人の誇りを持つ」という国民統合政策としての強制指導だけでは、標準語は沖縄にこれほどまでに広がり根付かなかったとされる。

18) 猿田 pp. 160 - 168

しかし、いずれの同化施策にも、圧倒的な影響力を持つものに対し弱者が擦り寄りざるを得ない権力関係が基盤にあるということであろう。政治力・軍事力・経済力の問題であれ言語の問題であれ、影響下にある人々の言動を考える際には、支配と被支配の権力関係を考慮しなければならない。「日本人」になることを必死に願ったアイヌの児童たちの順応性も、方言札に嫌悪を感じつつも標準語の必要性を是とする沖縄の人々の動きも、行動に影響を及ぼす背景を考慮しなければならない。当該の人々の自由意志を尊重したものではないことが問題の所在と考える。

3.2 「国民教育」で「多文化共生」は可能か

「多文化教育」を標榜する関連学会では、少数者の「言語権」の問題や「多様性 (diversity) と公正 (equity)」の課題が研究と議論の主要な対象となっている。そこには、多文化教育から統合教育へと逆行しようとする現在のヨーロッパを端とする動向に着目しつつも、日本が依然「多文化共生」を提唱しながら従前の「国民教育」からのパラダイムの転換を回避し続けている実態を直視し学際的な立場で警鐘を鳴らす流れが存する。

国連も、<注8>の「人種差別撤廃条約」に示すように、タイムリミットから遅れて提出された2000年の日本の「第1・2回の合併報告書」を審査した結果、2001年、20項目の「勧告」を採択した。外務省のHPにも日本語仮訳で掲載されている。教育に関して勧告された中の主なものは「在日¹⁹⁾の外国国籍の児童に関し、「初等教育が義務的でないこと」に対する懸念の表明である。日本政府は「日本における初等教育の目的は、日本人をコミュニティのメンバーたたくべく教育することにあるため、外国の児童に対し当該教育を受けることを強制することは不適切」という見解を表明しているが、これに対し国連の委員会は「強制することは不適切」であるというフレーズに一定の理解を示しつつ「異なった取扱いの基準が人種隔離並びに教育、訓練及び雇用についての権利の享受

が不平等となることに繋がり得るものである」ことに勧告を發する。

国連の勧告には強制力はない。従って、第2章の「浜松の状況」で記述したとおりの実態が日本中いたるところで今日まで続いている。即ち、公教育の対象は日本国籍を有する者のみで、外国国籍の児童生徒は積極的に排除されないが教育上の正当な権利享受者ではない。文科省の「日本人と同等に扱う」(教科書無償配布, 同じ教育内容を同じように受講する)とする姿勢は従来のものであり、外国人固有のニーズは無視されているに等しく、あたかも先に取り上げたように「見えない存在」(太田前掲)として扱われているのである²⁰⁾。

言葉の教育についていえば、さすがに最近是国内においては国語教育と日本語教育の混同は少なくなっている。「国民教育」の中の一つである国語教育と、世界の言語の一つとして日本語を相対化して教授する日本語教育とは明らかに異なる。国語教育は、日本語を母語とする人々のためのことばと文化を継承することを目的としている。そこには、言語や文化の異なる人々への視線や視点は存在しない。一方、日本語教育は、日本語を世界の言語の一つとして客体的に捉え異文化間の対人関係性を構築していくコミュニケーションを目的としている。従って、日本語教育の専門家は、多文化共生のための協働的価値創出・形成の一翼としての自覚が不可欠であると考えている。いずれにしても、「多文化共生」を謳い、地域の問題の実際の解決の効力化を考えるならば、国語として教えられている「日本語」教育・教材の中身の検証はもとより、母語保障や外国語政策の「現実的」な転換も視野に入れる必要がある。母語の一定の習得保持がなされ文化アイデンティティが肯定されることによって第二言語習得 (SL) への効率的な道も開けることはこれまでの知見が証明している。

さらに問題を深刻化させているのは、例えば日本生まれの子弟にあっては、両親とコミュニケー

19) 外務省HP：ここでいう「在日」とは、日本にいる外国籍住民全体を指す。

20) 太田 (前掲) p26

ションを取るためにはポルトガル語やスペイン語を必要とし、他方、校内では国語が必須であるということだ。つまりは、成育時点でどの言語が母語として入っているのか、個々のケースは様々であり単純ではない。このことも視野に入れながら、次項では、学校教育で学習され伝承されてきている国語の構造そのものを考察し、児童・生徒の個々のケースを越えたところに位置づける「多文化共生のための日本語」の姿の在り様に目を向ける前段としたい。

3.3 国語（「日本語」）にみる「同化」構造

先に見たように、日本では、外国人児童・生徒も、正規の教育課程では「特別扱い」をされず日本人と「平等」に「国民教育」を受けることになっている。そのため国語力の不足を補う措置として、1992年からの「日本語教育が必要な外国人児童・生徒」のための加配教員の特別配置、特別教材や指導資料の作成（2章1項）などの対処策がとられてきている。しかし、そこで教えられている多くは依然国語（「日本語」）なのである。では、外国人児童・生徒に教えられる国語とはどのようなものなのか。

この章の初めに「文化」の定義に触れたが、言語は「文化」と不可分の関係にあることは論じ尽くされていよう。社会や文化は言語の前件であり、言語は社会や文化の後件と言ってもいい。無論、言語の運用面（コミュニケーションの仕方）においても同様に社会や文化が反映されている。相手にどのように伝えるかは状況依存的であるゆえ社会的文化的であり、いわば、コミュニケーション活動そのものが文化の媒体ともいえる。従って、その構造やコミュニケーションの在り方において、「日本語」は日本社会と文化の写し鏡に他ならない。

3.3.1 「日本語」のコミュニケーション

意思疎通や意思の伝達のための手段としてコミュニケーションが在る。バーンランド²¹⁾は、「人

が話したがる動機は、自分のもつ事実を相手が見、気持ちを同じくしたり、自分の決定に同意し、行動を支持することを希望するからである。…（中略）…（ところが、）世界を自分なりに見てきたその見方に対し挑んでくるものに直面して、ためらい、後ろに退きさがるのは無理もないことだ。他人のもつ意味に妥当性を認めるのは、自分自身の意味を薄弱なものにしてしまうかもしれない。変わることは重大な責任を伴うものだ。それは今まで大切にしてきた価値を放棄することを意味している。また新しい価値を創造することも必要となる。それは新しいものの見方に合致するような行動の仕方を取り入れる義務も伴う。」と述べ、さらに、「変化」に対する「脅威」の反応の仕方として、日本人は自分の考えの表出を制限するのに対し、アメリカ人は自分の内面をさらに表出し、さらに関わり合いを深め、自分の価値観に挑戦する相手に対して反対を明確にするとし、膨大なデータを駆使して、相手との調和を重視する集団主義的かつ保守的な日本人のコミュニケーションの傾向との対比を分析している。本稿では、基調で賛同するものであるが、以下の3点を具体的に取り上げて日本語コミュニケーションの特性を観察する。

(1) 「ハイ（高）・コンテクスト」のコミュニケーション

コミュニケーションは、コンテクスト（文脈：社会的、対人距離的、物理的、時間的、空間的等のコミュニケーションが行われる環境の全ての因子）に影響されることはよく知られている。ホールによれば、日本語コミュニケーションは「ハイ・コンテクスト」の代表ということになろう²²⁾。同質性が強いことコミュニケーションの相手との共有部分が前提としてかなりを占め表現形式の多くも規定されている。言葉を尽くして説明する必要がないのである。いわゆる、「察し」「以心伝心」「腹芸」「阿吽の呼吸」などの価値観で表現される特異なコミュニケーションといえる。上司が「暑いなあ」といえば、「窓を開けてくれ」という指

21) Dean C. Barnlund (1973/1975) 訳 p138

22) Hall, E pp.59-77

示がなくても部下がすかさず窓を開けに立つ。

ハイ・コンテクストのコミュニケーションでは、言語に重きを置く必要がない。「不言実行」あるいは、時としてバーンランドの分析にあるように「沈黙は金」ということで先のバーンランドの分析にあるように表出を控えたりするほうが賢明と考える。「口は禍の元」「物言えば唇寒し」なのである。これら馴染みのフレーズに形容されるように、日本人は言葉にそれほど価値を見出さないため、バーバル・コミュニケーションが必ずしも対人関係の調節弁とはなりえないことも経験知から学ぶ。

(2) 「省略」のコミュニケーション

「省略」でよく引き合いに出されるのが、レストランで注文するときに発する「僕はウナギだ」の文である。日本人なら誰でも場面想定が共有でき、奇異に感じることはない。省略部分がたやすく復元可能だからである。帰宅した夫に向かって「どっち?」「めし」などもウチ関係の情報の共有があれば伝達可能なコミュニケーションである。挨拶文から「省略」の賜物で今日まで受け継がれている。「今日は」は「今日はよいお日とで結構ですね」、「さようなら」は「左様ならば、またお目にかかりましょう」と、概ねこのような調子である。

ところが、多民族と共存せざるを得なかったり他の民族の侵略に常にさらされていた陸続きの国々では、意図したことを正確かつ弁証法的に伝えることによって商業活動を行ったり自らの身を守ったりする必要があった。目的達成のために、自ずと言葉に価値を置き明示的なコミュニケーションをとる。そうすると、幸田文『流れる』の一節「このうちに相違ないが、どこからはいいいか、勝手口がなかった」という文の、日本語話者には解釈の何でもなくだりを、日本語に堪能な博士論文準備中のアルゼンチンからの留学生が、省略部分の復元ができず全く理解できなかったということもうなずけよう²³⁾。日本語文化では同じ語の繰り返し使用を好まず、かつ、表現を控

えめにすることを「配慮」と感じ「省略」も頻繁に行われるのであるが、文化の異なるソトの人間とのコミュニケーションでは、意図したことが正しく伝わらなかつたり誤解を招いたりして齟齬をきたす。

(3) 「異質馴化」社会のコミュニケーション

個という核が保存されつつ常に同質のものを異化しようとする欧米のような社会を「馴質異化社会」といい、日本のように、仏教伝来、文明開化や戦後史などで異文化をとり入れつつ本質的なところでは以前からのものを温存する傾向のある同質性の強い社会を「異質馴化社会」という(古田1987/1996)²⁴⁾。同質性が基本となっている社会では、異質性が前提となっている社会と比べ、「多文化共生」への困難さはより深刻といえる。また、古田は、日本は「個が社会に飲み込まれてしまい、社会が巨大な唯一の個となり、個の拡大延長的存在となってい」るため、「ソトが実質的に不在」の社会であるとする。こういった論点で指摘される日本語社会とそのコミュニケーションは、例えば、文末に相槌マーカーの「ね」をつけることによって常に同意を求めながら進行するコミュニケーションなど、いかにも「ウチ」に引き込もうとする同質的発想に根を置くものであり、「対話」の積み重ねによって決着点を目指そうとするソトの人間には耳について風通しがいいものとは言えない。従って、逆説的にいえば、異文化の軋轢や対立を抱え込まざるを得ない地域の日々のドラマスティカルな葛藤による内省を経て初めて、自文化のソトに対する「仕切り」の強さが見えてくるのかもしれない。

3.3.2 受授表現のウチ意識と主観性

「日本語」における最も強力な「同化」の磁場が「ウチ」の概念といえる。日本での自己紹介では、一般に「〇〇会社の××です」と所属を付ける。「エンジニアの××です」などと従事している専門や技能、職種で名乗らない。「うちの息子」同様、「うちの大学」「うちの会社・・・」「うちの社長」と、

23) 池上嘉彦 p261 で、多田道太郎『日本語の作法』(1977年創拓社)の話を引用している。

24) 古田 ((1987/1996) pp.10-11

所属先が一つの相対的な「家」という概念におさまるからである。この「ウチ概念」に関しては中根(1964)に詳しいが、金田一(1981/1987)はこれを「日本語の特質」²⁵⁾とし、また、牧野(1996)は「ウチ人称」「ソト人称」の視点で「コンソアド」体系や授受表現の特質、助詞『は』と『が』の区別法など基本的な文法事項を裁断する。本稿では、数点の拙稿論文から「ウチ」概念を取り巻く「授受表現」を概観する。

そもそも、授受の表現で「あげる」「もらう」に加えて「くれる」という3体系をもつ日本語は他言語と比べかなり特異といえる²⁶⁾。この3体系に待遇性と「ウチ」「ソト」の相対的対人距離概念が関与する。英語の receive と give のように単なる事物の移動のみの表現に留まらず、「先輩が時間を厭わずアドバイスをしてくれた」のように「感謝」や「恩恵」をも含意できる。ところが、「息子がわしの車を壊してくれよったわ」の用法となると「感謝？」と学習者は首を傾げるし、「実家の子犬もらってやってくれる？」に至っては、一体「もらう」のか「やる」のか「くれる」のか、全く学習者泣かせといえる。授受表現はその特質が幾重にもわたる難解な学習項目である。

(1) 「もらう」系の有標性

「日本語」学習者のよくある誤用例に「山田さんは私にピアノを教えてもらった」がある。「もらう」「あげる」は、基本的に話し手の視点から「ウチ(話し手あるいは身近な存在)」が授受を感得したことを表明する(主観的領域からの視点)表現であるため、主語の位置に「ソト」の人間は来ない。これに加えて、「もらう」系特有の以下のような統語的有標性がある。

(i) 花子が太郎にチョコを作った [こと]

- 花子は太郎にチョコを作ってあげた
- 花子は太郎にチョコを作ってくれた
- 太郎は花子にチョコを作ってもらった

(i) の [こと] 事実文に対し、「もらう」系のみ主格と対格にヴォイス(受動)的格転換が生じる。従って「もらう」を削除すると事実関係に変化が生じる。つまり、「もらう」系までが命題内であり行為主体者ではなく受益対象者が主格に位置する。「ウチ」「ソト」に加えて「もらう」文のこのような「ねじれ」が授受の表現を一層複雑化している。「もらう」系コミュニケーションは、つまりは、授受行為を内部から主観的に眺める「ウチ」の話し手が、受益対象者と一体的にその受動価値の解釈・評価を主語位置より打ちたてながら命題末の「もらう」に行為主体の感謝度合いを託すコミュニケーションといえる(中崎2006)²⁷⁾。

(2) 「くれる」系の有標性

文例を少しだけ変え、「くれる」系に焦点を合わせてみよう(中崎2002)²⁸⁾。

- (ii) 花子がチョコを 作った / 作ってあげた
- 花子がチョコを 作った / 作ってもらった
- 花子がチョコを 作った / 作ってくれた

「作った」行為主体者と、「作ってあげた」と「作ってもらった」受益者は異なる。ところが、「くれる」系の「作ってくれた」は、「作った」と同一の行為主体である。「くれる」によって恩恵の意が付与されているが、「くれる」が無くても同一情報を伝えている点では変わらない。「くれる」は、また、「あげる」「もらう」と異なり、対格目的語に「ウチ」の人間がくる。さらに、「くれる」系は、「富士山が私の心を洗ってくれた」のような無生主語に対する主観的恩恵評価も表現範疇に入れることができる。こういった有標の複層性は、実体として学習者の理解を超えたものであるが、いずれにしても、恩恵評価や事態の好ましさをわざわざ命題外で表明する、即ち、表現主体が負担を負うことを「意識的に」明示し、負担を負うことで相手を取り込み、相手との関係を継続的に紡いで

25) 金田一(1981/1987) pp.162-163

26) 柳(2006)に韓国語との対照がある pp. 43-44. 胡(2006)に中国語との対照がある pp.61-64

27) 中崎(2006) p6

28) 中崎(2002) p177 や中崎(2002) p133

いこうとするコミュニケーション・ストラテジーなのである。「くれる」系があってもなくても伝達情報量本来には違いがないため、非母語話者は「くれる」の脱落を招きやすい。「くれる」を多用する日本語母語話者の現実のコミュニケーションとの乖離が頻繁にみられることになる。

いくなれば、日本語社会は、これら授受表現機能で、『してやり』『してもらい』『聞いてあげ』『言ってくれる』(安本 2001)²⁹⁾ ところの相互依存性を打ち出し、そのことによってウチ向きの「思いやり」を構築していく傾向の強い社会といえる。

3.3.3 人称詞の絡みで観る授受表現(「あげる」系例)

紙面の関係もあり、授受(補助)動詞のうちの最後に残った「あげる」系に絞り、人称詞ハイアラーキーとの関連で「同化」的磁場を観察してみる(中崎 2000)³⁰⁾。「あげる」は、「くれる」系と異なり、話し手の共感性が絡まない受益者の中立的存在も可能であることや有情名詞のみを行為の主体にとること、また「～てあげる」や「さしあげる」などは使用に制約が働くので待遇性の面でスリムであること等々で、人称詞との絡みでの考察を明確にしやすい。

対称詞の視点ハイアラーキーの原則(久野 1976)では、対称詞 x と、x に依存する対称詞 f(x) がある場合、話し手の x と f(x) に対する共感性(E

= Empathy: 値 0 の客観描写から値 1 の完全な同一視までの連続体)は、

$$E(x) > E(f(x)) \dots\dots\dots \textcircled{1}$$

また、「あげる」系は、「視点制約」において、

$$E(\text{主語}) \geq (\text{受益対象者}) \dots\dots\dots \textcircled{2}$$

の「ウチ関係」が前提としてある。そこで例えば、「次郎の兄さんが次郎にお金をやった」の文は以下の理由で不自然な文となる。これは先の「もらう」の誤用例でも同様である。

①において 次郎 > 次郎の兄さん

②において 次郎の兄さん \geq 次郎

次郎 > 次郎の兄さん \geq 次郎

もう少し、踏み込んでみよう。日本語人称詞については、田窪(1997)³¹⁾の記述を元に以下のように整理している**。開かれた語類である日本語の人称詞は、「閉じた」語類である英語などの人称代名詞と異なり、その複雑性、特異性が歴然としていよう。

表の中の「境遇性の無い」人称詞との絡みで授受表現「あげる」系をみていくと、

③父: いやだね、母さん。欲しいならあげるよ。

④パパが取ってあげよう。

⑤(小さな子に) これ、僕のパパにあげていてね。

③④は、一般の人に対しては「母さん」でも「パ

29) 安本 (2001) pp.74-79
 30) 中崎 (2000) pp.220-227
 31) 田窪 (1997) pp.22-30

** 日本語人称詞

	名称	指示物	例	指示内容の特性
境遇性有	自称詞	話し手が話し手を直接指す	僕、俺等 など	人称名詞である 特定の間関係を固定 直示的である 対称詞は使用に制限
	対称詞	話し手が聞き手を直接指す	あなた、君たち など	
	他称詞	話し手、聞き手以外の第三者	彼、あの人たち など	
境遇性無	自称詞	固有名詞/定記述	固有名詞、親族名称など	記述により指示対象を決定 自称詞用法は子供にのみ 臨時的/再帰的用法あり 間接的な人称指示
	他称詞	固有名詞/定記述	固有名詞、職階など	

パ]でもなくウチ関係に制約した表現であり、①②の条件を満たしている。子ども視点での家族名称を借用した例である。一方の⑤では、話し手は、家族以外の、親族やウチ関係の無い知人、あるいは、見知らぬ他人と考えられるが、受益の対象者の不在により、聞き手の視点を通して投影した対称詞としての「僕のパパ」を使っている。③④同様、聞き手視点を借用し話し手自身の存在を聞き手に身近なものとして意識させている。「ウチ意識の共有」により、結果として、⑤においても①②の「共感度視点」や「視点制約」を満たしていることになる。こういった独特の呼称の仕方は、自称詞、対称詞ともに、聞き手依存の発想からきている。このような聞き手におもねる三人称（ソト）不在のコミュニケーションは、「日本語の世界では『私とあなた』は同心円を形成し、指針が間断なく『あなたのあなた』である『私』の間を往来しながら『あなたのあなた』にとっての事実を取り込んでいく。そして『私とあなた』の一つの主観世界に取り込まれないものは括弧に入れられ、不在とみなされる。あくまでも、『私』あるいは言い方を変えれば『あなたのあなた』の観点から見られ、判断される」と古田（前掲）の言うように³²⁾、特殊空間を設定する。

本稿ではほんの一部を観察したのだが、日本語の多様な人称詞とそのハイアラーキーを共感度関数として受益行為を決定していく授受表現は、実に複雑なテキスト外の社会的文化的情報が必要であるということを押さえておきたい。

4. 文化普遍主義探求のための視座

この章では、2章で取り上げている豊橋市の「計画」と「共生のための日本語」の姿に関して論及し、人権教育を中核とする文化普遍主義のための視座（地球共同体を考える心を養う教育）を捉えてみたい。

これまでの分析から、「多文化共生」社会を真に有意味なものにしていくための阻害要因の一つ

として、マジョリティ側の「意識」の問題が浮上し、それを形成しているのが「同化」の磁場であることを、「国民教育」や国語（「日本語」）に内在するウチ意識（ソトの不在）などから概観してきた。ここでは加えて、松尾（2011）の「公教育の場で外国籍住民の習慣を認めない教師の考え方に賛成するか（図3）」「外国籍住民も尊敬語や謙譲語を使用すべきであるか（図4）」の2つのデータを次頁以降での論考の対象としておく。これは、大阪府での調査であり、2005年調査当時の外国籍住民は在日韓国・朝鮮が70%弱で残りがニューカマー（内、中国籍18%）であるという³³⁾。

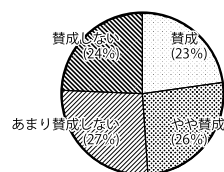


図3 外国籍の習慣を認めない教師に対して習慣

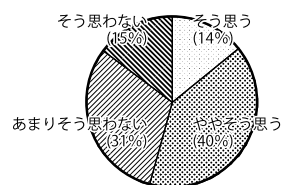


図4 外国籍（留学生）も敬語を使うべき

4.1 豊橋市の「計画」について

「計画」の優れているところは、その「意義」に示されている、①「人権の尊重」を第一に置く②「多文化共生」が進むことで「人類にとって普遍的な価値観」「新たな文化の創出」が可能になるとし、「国際的視野の広がり、異文化コミュニケーションに秀でた若い世代、平和貢献活動・国際協力活動に参加する人材の育成が可能」としている③外国人市民を「日本人市民と同様に地域社会を支える担い手として」位置づけ、支援対被支援構造に固

32) 古田（前掲）pp.277-278

33) 松尾（2011）pp.81-105

定的に組み込む対象とみなしていない④「一時滞在者としてではなく地域の生活者, 地域住民として受け入れ, 「誰もが安心して暮らせるまちづくり」につなげる発想がある⑤外国人の子どもたちも様々な選択肢の中から将来を決めることができるようにするとしている点である。また, 具体的項目で目につくものを挙げると, 外国人に対する防災対策の充実といった目新しいものもあるが, 本稿での論点から言えば, 「シンポジウム開催」「懇談会開催」「外国人学校と小中学校の交流事業実施」「東三河外国人市民会議開催」「外国人市民の審議会等への登用」「自治会加入促進」などの創設や拡充が挙げられる。いずれも, その実現に向けてのハードルはあろうが, 策定から5年後の2013年には一定の成果が公表されることと思う。

そもそも「意識の問題」について言えば, たとえ旧弊が刷新されたとしても, 「意識の改革」課題は根強く残る。渡部(2005)³⁴の「実際のところ国際理解教育という言葉が市民権を得て頻繁に使われるのは韓国と日本あたりだけ, ともいわれる。このことは国内の多文化化のスピードが緩やかで, 五〇年たっても他国・他文化理解が主要課題だということを示唆している」という指摘に表されるように, 強い民族意識と均質な文化を持ち少数民族を認めない隣国の韓国と同様, 同質化を志向する日本社会ではかなりの時間を要するであろう。

豊橋の「計画」³⁵は, 「多くの人々を国際的なことに関わらせる」べく具体的数値目標も織り込んでいる。実効性のあるものにするためにも, 早い時期から教育の場での身近な例に学べばどうであろうか。フィールドワークで豊橋市を報告している太田(前掲)³⁶のピアプレッシャー例を取り上げてみる。ブラジルではピアスをするにはある種「お守り」のようなものである。しかし, 日本の学校では校則で禁止している。学校側には頭の痛い問題であろうが, ある学校では, ブラジル人女子生徒のピアスや化粧を禁止するのではなく

しばらく放っておくという。仲間集団の同化圧力が, ブラジル人女子生徒に有効に影響を与えることを知っているからである。

太田も言うように, 教育の中で, 同じになることを求められ努力してきた日本人の子は, 外国人にも同じようにするよう求める(ピアプレッシャー)ことによって, 自らの努力や行動の正しさを確認し安心するのである。確かに, 「集団適応教育」が敷かれている中で, マイノリティの子供にとって異なるままであることが難しいと同様, マジョリティ側にとっても異なる価値観を「認め」たり, その傍らに身を置いてマイノリティのありのままを受け入れることは勇気がいる。

前ページの図3もピアス例である。「ピアスをはずすように言った先生の考え方」に対する日本国籍の住民への質問結果である。調査地の大阪府ではピアスを習慣化している外国籍児童生徒数は, 南米系の多い東海などの集住地域と比べ少ないと思われる。それも影響しているのかどうか, 松尾(前掲)によれば, 非寛容派の主張は「郷に入っては郷に従え」ということのようにだ³⁷。こういった日本人の視線が, 外国籍児童が少数であればあるほど彼らの文化的アイデンティティに心理的プレッシャーを与えることになるわけである。異なる価値観をどう評価(拒絶, 無視, 軽視, 重視)するのか, 共生社会においては文化の違いはわかりきったことであることを前提として考えれば, 違いを超えて普遍的な価値を追求する知性と精神, 忍耐が必要ではないかと思う。

ピアス例も現実としてけっして容易に解決策を見出せるものではないであろうが, このように外国人集住地域では日常的に誰もが何らかの形で国際的なこと異文化的な事象に関わっている。それに気づかせ, 一人ひとりが文化的差異を意識化したりその対応を共に考えたりすることによって, ひとえに外国人だけの問題として終わらせるのではなく, マジョリティ側の同質志向への内省教材

34) 渡部(2005) p5

35) 「計画」の中に見られる「意識づくり」の数値の「計画策定時」の値は36.6%, 目標値50.0%としている。

36) 太田(前掲) p206

37) 松尾(前掲) p94

表2. 異文化コミュニケーションの「心構え」

①信頼関係構築のための「無構え」	②「べき」を離れ裁かない許容力	③聞き上手になり相手に注目
④評価ではなく共感	⑤あるがままを受け入れる	⑥好意で接する
⑦ギブアンドテイクで相互協力	⑧コミュニケーション（知らせる語る分かち合う）	

とすることもできようし、そういった作業過程の中で、子どもたちを含めた学校関係者が「共生」の課題に向き合える材料ともなるのではない。

「多文化共生」の先進地域である川崎の例では、「子どもの権利条約」と「国際児童年」にならい『子どもの権利条約ってなに?』という資料を学年齢層に対応して作成し、ボランティア活動への参加などの実践的体験学習と並行して学び合い、日本が批准してから7年後、市の「子どもの権利条例」に集大成していった取り組みもある³⁸⁾。こういった日常的な積み重ねが、やがては、「多文化共生」を考える、あるいは、受け入れる人材を作っていくことに結合していくのではないだろうか。

他の身近な教材例で言えば、東海地方の特色を生かして地域のどのような企業になぜ多数の外国人が参入してきているのか、かれらの生活ぶりはどうであるのか、地域の発展に同等に責任を果たしていくためにお互いがどのように理解しあえばいいのかなども、文化的題材以外の教材とすることができるのではない。必ずしもイベントや企画への参加だけではなく、公教育の場での早い時期に地域から世界を考える教材はいろいろに見い出せると考える。

御手洗（2004）の上の表2「心構え」も受け入れる側の参考になると思う³⁹⁾。共生社会政策やその指標に関しては、三重野卓編（2008）『共生社会の理念と実際』などに知見がある（表4）。

4.2 「共生日本語」への方向性

「日本語」では、文字が最大の難関である。学習目的にもよるが、文字を制さない日本語習得

は困難である。また、先に見た待遇表現の大きな一画を占める授受表現や人称詞も日本語の文化性の豊かさを表象するものであるゆえ、異文化の非母語話者には困難な学習項目に数えられる。

前々ページの<図4>は、松尾（前掲）による⁴⁰⁾留学生は敬語を使用すべきかどうかを問うたものである。ニューカマーに対して想定したものではない。しかし、6種の調査結果のうち最も日本人住民の非寛容が表れており言語的同化思想が明白になった。松尾は、「外国籍住民に対し、敬語使用の規範から『外れる』ことを認めることは『日本人』の大切な『日本語』に対する重大な『侵犯』行為であるといった観念が意識、無意識に関わらず存在しているのであろう」とする。正確で完璧な敬語を目指させることが、非母語話者を無意識に日本語文化の「ウチ」に囲い込んでいることに、時として日本語教育の専門家さえも気づかないでいる。日本語を向上させたいと願う学習者の多くは、新たに日本人の考えや習慣に触れる中で自らの文化的アイデンティティを豊かに止揚させることはあっても、自分らしさを捨て去ってまで同化を望んでいるわけではないであろう。

いわば、異言語異文化の人々との共生生活に有効なコミュニケーションのためには、授受表現や敬語などに代表されるウチ意識を基盤とする最も「日本的」な磁場を有する言語規範を客体化しない限り、問題点を整理・改善できないということである。文化概念が「日本語」に記号化され、言語自体にも運用面にあっても、もたれあいの同質性の強い異質馴化の「日本語」社会で、異なる言語背景をもつ多様なマイノリティが自らのアイデンティティを変える

38) 伊藤（前掲）pp.116-124

39) 御手洗（2004）pp.97-99

40) 松尾（前掲）pp.95-98

41) 中崎（2005）pp.112-116 や中崎（2009）pp.28-29

ことでしか生活できないとすれば「不幸な共生」以外の何物でもない。また、このことの肯定は、日本語社会が異質なものととの出会いによる「豊穰化」へのベクトルを受け入れないことを選択を意味する。そうであるとすれば、新しい価値観創出のエネルギーを自らが失うことでもある。中崎 (2005)⁴¹⁾ は、まず、①日本語教育に携わるものが「学習者 (非日本語話者) の目線」に立ち、自分達とは異なる価値観があることに誰よりも自覚的であるべきとする。また、②「日本語」文化から解き放たれてソト化した日本語も視野に入れるべきとする。学習目的の如何ではあるが、例えば、非母語話者が産み出す中間言語の姿などから、変異としての「ニホン語」が観察できるし、ある程度規範からはずれてもコミュニケーションできる脱文化的な日本語にも居場所を与えるということである。これに関する研究も管見できる。そもそも今日、日本語母語話者以外の手で教えられたり紡がれたりしている「ニホン語」が実際は世界のあちこちで行き来しているのである。さらに、③マジョリティである日本人側は、可能な限り、マイノリティの声なき声を理性的に聞くことが必要であるとしている。それは、双方にとって「益の多い豊かな共生」となるのみならず、姜 (1998) の言うように、アイデンティティの自由度を広げることによって自分の中の他者性や複数性に目覚めるということでもある⁴²⁾。そしてまた、④「日本 (語) 文化」の世界は日本以外でどれだけ通用するのかという自問から、日常的に伝達意図を丁寧に言語化した風通しのいいコミュニケーションを心がける、等が大切であることに言及している。

豊橋の「計画」では、「日本語学習支援基金の活用による NPO 支援」「外国人労働者を対象とした日本語教室」「プレスクール事業」「アフタースクール事業の拡大」等を図っている。これらの参考としては、『外国人生徒のためのカリキュラム』(清水・兎島 2006) 『外国人の定住と日本語教育』(田尻・田中・吉野・山西・山田 2004) 『多文化

共生時代の日本語教育』(綾部 2005) などに詳細があることを付記しておきたい。

5. まとめ (課題)

「多文化共生」とは、佐久間 (2006/2008) の「地域に外国人が住んでいるだけで双方にコミュニケーションのない状態は、『多文化』化でも国際化でもない。… (中略) …都市といわず、農村といわず、人々の意識が多様化し、人生の選択肢も増え、価値観の多元化が促進される状態」である⁴³⁾。従って、地域と個人が国際社会にいかにかかわりをもち結びついているかを学ぶ場と捉えられよう。いわば、「地球規模で考え地域で行動する think globally, and act locally」ということである。

これまでみてきたように、「多文化共生」社会では、「日本 (語) 文化の問題」と正面から向き合わなければならない。日本人がどのような文化の衣を纏っているのか、マイノリティの関係性から明確に見えてくるものがあるはずである。その機会を好機とみなすべきであろう。他への人権侵害が自己への人権侵害にも通じるという視座に立脚しミクロなナショナル・レベルの人間関係の問題をマクロな地球規模の文脈で捉えなおす機会と言える。それは、マジョリティとマイノリティの二項対立ということではない。外国籍住民が一方的に自己変容させて日本社会に適應していくのではなく、他方、責任はマジョリティ側のみにあるというでもない。相互的な文化変容が求められるということである。しかし、マジョリティ側に身を置く者は、関係性が非対称で特権的なものである事実に関しては直視しなければならないであろう。多数者の意向が優先される危険性があることを内省しつつ少数者の他者を慮るということである。ソトが非共生の空間と定義するなら、牧野 (前掲)⁴⁴⁾ のいうように文化普遍主義の在り様は、「ウチ=地球」であることを目指すということなのだ。

42) 姜 (1998) p97

43) 佐久間 (2006/2008) p19

44) 牧野 (前掲) p47

引用文献

- (1) Hall, E. 1983. *The Dance of Life* New York: Anchor Books / Doubleday
- (2) D.C. バーンランド (1973/1975) 『日本人の表現構造』 11版, 西山千・佐野雅子訳, サイマル出版会, 1994年
- (3) 綾部義憲 (2002/2005) 『多文化共生時代の日本語教育』 瀝々社
- (4) 池上嘉彦 2001 『日本語と日本語論』 ちくま学芸文庫
- (5) 伊藤長和 (2007) 「第2章 川崎市の多文化共生社会の創造」 矢野泉編 『多文化共生と生涯学習』 明石書店
- (6) 植田晃次 (2011) 「第2章 『ことばの魔術』の落とし穴」 『「共生」の内実』 三元社
- (7) 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校:』 国際書院
- (8) 奥津敬一郎 (1978) 『ボクハ ウナギだ』 くろしお出版
- (9) 梶田孝道 (2005/2009) 「第4章 国民国家の境界と日本人カテゴリーの形成」 『顔の見えない定住化』 名古屋大学出版会
- (10) 姜尚中 (カンサンジュン) (1998) 「対談 日本にとっての多言語主義」 『月間 言語』 vol.27, No.8, pp.74-98
- (11) 金田一春彦 (1981/1987) 『日本語の特質』 新NHK市民大学叢書10
- (12) 久野暉 (1978) 『談話の文法』 大修館書店
- (13) 胡婉如 (2006) 「中国人の目で見た日本語のこころ」 中田清一・秋元美晴編 『ことばと文化をめぐって 外から見た日本語発見記』 ひつじ書房
- (14) 駒井洋 (1998) 『新米・定住外国人資料集成 下巻』 明石書店
- (15) 佐久間孝正 2006/2008 『外国人の子どもの不就学』 勁草書房
- (16) 清水陸美・兎島明 『外国人生徒のためのカリキュラム 学校文化の変革の可能性を探る』 嵯峨野書院
- (17) 鈴木誠 (2010) 「地域政策論の課題と方法」 『地域経済』 第29集 pp.1-34
- (18) 田窪行則 (1997) 『視点と言語行動』 くろしお出版
- (19) 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』 ひつじ書房
- (20) 中崎崎子 (2000) 「授受表現における人称詞ハイアラーキーの相対性—『あげる』系を中心に異文化コミュニケーションとの絡みで—」 北陸大学紀要第24号 pp.217-228
- (2002) 『「無生主語+〜てくれる」文の「非用」の考察』 『日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.129-134
- (2002) 「授与動詞と異文化コミュニケーション—『くれる』系の非用分析を中心に—」 北陸大学紀要第25号 pp.169-181
- (2005) 「多文化共生社会の日本語教育—コミュニケーションと—」 愛知大学語学教育研究室 『言語と文化』 第13号 pp.103-120
- (2006) 『「もらう」系コミュニケーションにおける『話し手主観性』と人称詞ハイアラーキー』 愛知大学語学教育研究室 『言語と文化』 第15号 pp.1-20
- (2009) 「留学生教育の行方・多様化に向けてのパラダイム転換」 愛知大学一般教育研究室 『一般教育論集』 第37号 pp.17-30
- (21) 三重野卓編 (2008) 『共生社会の理念と実際』 東信堂
- (22) 中根千枝 (1964) 『タテ社会の人間関係』 講談社
- (23) 丹野清人 (2005/2009) 「第9章 市場と地域社会の相克」 『顔の見えない定住化』 名古屋大学出版会
- (24) 樋口直人 (2005/2009) 「序章 デカセギと移民理論」 『顔の見えない定住化』 名古屋大学出版会
- (25) 古田暁監修 (1996) 『異文化コミュニケーション 新・国際人への条件』 有斐閣選書
- (26) 牧野成一 (1996) 『ウチとソトの言語文化学』 アルク
- (27) 松尾慎 (2011) 「第4章 ホスト住民が持つ外国籍住民との相利共生意識」 『「共生」の内実』 三元社
- (28) 御手洗昭治 (2004) 『多文化共生時代のコミュニケーション力』 ゆまに書房
- (29) 宮島喬 (1999/2006) 『文化と不平等』 有斐閣
- (30) 安本美典 (2001) 『「あげる」「くれる」表現と「甘えの構造』』 『月間言語』 vol. pp.74-79
- (31) 柳吉東 (2006) 「日本のことばとこころ—外からの視座」 中田清一・秋元美晴編 『ことばと文化をめぐって 外から見た日本語発見記』 ひつじ書房
- (32) 矢野泉 2007 『多文化共生と生涯学習』 明石書店
- (33) 山野上麻衣・林岬和彦 (2007) 「第3章 浜松市における外国人の教育問題と協働」 矢野泉編著 『多文化共生と生涯学習』 明石書店
- (34) 渡部淳 (2005) 「ぶらり日本語『国際理解』のすわり心地」 『日本語学』 vol.24 p5
- (35) 外務省ホームページ (2011年11月27日取得) <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinshu/saishu.html>
- (36) 猿田美穂子 「標準語の実態と人々の意識—方言札に着目して—」 (2011年12月1日取得) <http://hougen.sakurane.jp>

受稿：2011年1月10日

受理：2012年2月1日