

# 多文化教育に関する学生の意識

—多文化共生施設におけるフィールドノーツを通して—

矢野 泉\*

## Student's Attitudes of Multicultural Education

—On Fieldnotes at the Multicultural Coliving Hall—

Izumi YANO

### 1. はじめに

多文化教育は、①文化的に多様な学習者を尊重する、②ステレオタイプや偏見を低減させるため人間関係を変革する、③被抑圧者集団にその集団固有の歴史や文化を学習させる、④学校教育の変革、⑤抑圧と差別について教えながら既存の社会構造を多文化的なものにつくりかえられるよう準備する、ことの総称である。本稿は、多文化共生を学ぶための社会教育のプログラムを提供している公共施設におけるフィールドノーツに基づく。その施設は、1988年から11年間にわたり、ひとびとの多様性を尊重し、マイノリティの歴史や文化を学ぶ学習プログラムを提供してきた。この施設は、学習を通じて、マジョリティのマイノリティに対するステレオタイプや偏見をなくし、マイノリティとマジョリティが共に理解しあいながら暮らしていく地域づくりを目指している。ここでいうマイノリティは在日韓国・朝鮮人、マジョリティは日本人をさす。読み書きの教室はその施設がもっているプログラムの一つである。この施設では、母語以外の読み書きの学びを通して、多様な民族の文化を認識し、自らが世界の歴史のどこに定位しているのかを探っていく。これは、読み書きを学ぶ学習者の課題でもあり、その学びを助ける共同学習者の課題でもある。学習者はマイノリティである在日韓国・朝鮮人一世の高齢者、共同学習者はマジョリティである日本人である。

この施設との出会いは、筆者が大学院の最終学年の学生であったとき、フィールドワークの授業の課題としてどこかへ行かなければならなくなった時だ。当時、筆者は高齢者教育を研究していたが、高齢者がいかなる文化のもとで人間形成しているのか、研究の視野を拡大しようとしていた。この施設の読み書き教室へ通ってくる学習者は高齢者ばかりであったし、教室を構成するひとびとが韓国・朝鮮と日本という多様な文化をもっていたので、文化が違えば人間形成のプロセスもより鮮明に見えると考え、授業で取り組むフィールドとして選んだのである。授業で習得しなければならなかったのは、入門書に書かれているようなごく基礎的なフィールドワークの技法であった。筆者はこの施設をフィールドとして週に1-2回、1年間通い、50回を超えるフィールドワークを行った。フィールドワークを通じて施設での知り合いも増え、その後も現在に至るまで5年間その施設には通っている。フィールドワークでは仮説を生成させなければならないのだが、フィールドノーツの整理を通じて、自然とみえてくるという仮説が筆者にはいつまでたっても見えてこなかった。授業を指導した教授には「もうすこし大学院の早い時期からフィール

\* 学校教育講座 (Dept. of School Education)

ドワークを学んでいればなんとかなったかもしれんな。」と評価された。そのときのフィールドノーツを基に、最終学年の時に大学院の研究紀要に「多文化教育としての識字」という論文を執筆したのだが、「フィールドワークを生かし切れていない。」との評価を得た。その教授も昨年度末で大学院の研究科を退官された。筆者が大学院を単位取得退学する折、「フィールドワークをつづけてみたら？」ともいわれた。退官された教授への感謝も含めて、混乱にあふれた当時のフィールドノーツを、学生であった筆者の意識に視点を定めて再構成を試みた。なお、本稿における登場人物の名前はすべて仮名である。

## 2. フィールドとの出会い

筆者がフィールドとして選んだこの施設は、多文化共生の施設として知れ渡っていた。教授の指導では、手垢のついていない未開拓のフィールドを探した方がよいとのことであったのだが、この施設に対する筆者の興味は生半可のものではなかった。フィールドとの連絡をどのようにつけたらよいのか迷ったが、筆者が会員としてかかわっていた日本社会臨床学会の大会がまもなく開かれることになり、そこにその施設の館長が大会シンポジウムのパネリストのひとりとして招かれているのを知り、その大会会場で直接館長にフィールドワークの許可を取ることにした。そのシンポジウムは「出会いとしての『異文化』 共生・創造のフィールドへ」と題していた。文化を異にする高齢者がどのように人間形成するのかという問いをもつ筆者が、フィールドに連絡をつける場として、ふさわしいものであった。

館長は1944年に日本で生まれた在日韓国人二世である。館長は日本の公教育を受けて民間企業に就職し、本名である民族名をなのるという問題について悩み、民族問題を考える研究所に転職した後、多文化共生施設の館長となった。その施設は日本有数の工業地帯に隣接する地域にある。その地域はおよそ百年前から移民労働者を受けて入れてきたところであった。移民は、主に、沖縄や朝鮮半島からの労働者である。そこは、現在でも、在日韓国・朝鮮人の多住地域である。在日韓国・朝鮮人と日本人が交流することを目的に設置されたその施設は全国でも注目されている。また、この施設は市が設置し、運営を社会福祉法人にゆだねているという点でも、全国唯一のものである。館長はこの社会福祉法人のスタッフである。

さて、シンポジウムが終わるとすぐに壇上の館長のもとへ行き、名刺を渡しつつ自己紹介した。「はじめまして。突然失礼いたします。A大学院の矢野泉という者ですが、授業でフィールドワークすることになりました。そちらの多文化共生施設の高齢者の読み書き教室でやらせていただきたいのです。」館長は「いいですよ。」といいながらも、その施設がそれまで、多くの研究者・学生のフィールドワークを受け入れてきた結果、施設の当事者たちが疲弊していることを告げ、とくに高齢者の教室でのフィールドワークには難色を示した。しかし、結局は快諾してくれ、担当スタッフの名前を教えてくれて、いつ施設を訪ねたらよいか指示してくれた。

指示された日に施設を訪れると、30代後半とおぼしき男性スタッフが応対してくれた。施設の歴史や地域性など30－40分も話を聞いただけだろうか。こちらの自己紹介や簡単な履歴、来館の目的などを説明した。しかし、これでフィールドに入れたわけではなかった。フィールドである高齢者の読み書き教室の担当者はまた別のスタッフであった。その日はそのスタッフがいなかったため、別に日を設けて再び同じ説明を繰り返して、フィールドワークの許可をもらわなければ

ならなかった。後日指定された時間に電話で担当スタッフと話したが、担当スタッフの方では研究者・学生の受け入れに慣れていて、すでにそれなりの段取りがあった。その段取りにしたがって、いつからフィールドに入るということも決められたし、読み書き教室の歴史と現状から注意事項やルールまでがあるようで、そうしたものをすべて聞いてからでないと、フィールドワークは開始できないとのことであった。詳細に聞いていく内に、当初取りかかろうとしていたフィールドワークとはどこか違うのではないかという感覚を、筆者はもたざるをえなかった。つまり、フィールドワークとは、現場に入って生のデータを採取し研究のための仮説を構築していくものだと考えていたが、担当スタッフの当時の説明は、施設の側がすでに用意していた仮説を実証・踏襲していく共同学習者として、現場にかかわってほしいというものではないかと思った。フィールドワークの目的は仮説の生成にあるのであって、仮説の実証・踏襲にあるのではない。筆者は担当スタッフにこの点の違いについて説明しようと試みた。その結果、すでになされていたこの施設についての研究の成果をふまえたうえで、なおかつ新しい発見をすることについてはかまわないという合意形成ができた。

かくして、フィールドワークは始まった。まず、担当スタッフから冊子「多文化共生施設読み書き教室の考え方」や学習者の文集など資料をもらい、15分ほど読み書き教室の目標や共同学習者としての心得を聞いた。読み書き教室の目標は大きくわけて3点ある。①日本の朝鮮植民地支配の歴史により、教育の機会を奪われた在日韓国・朝鮮人一世をはじめとするひとびとに学ぶ場を保障し、日本語の基礎的な読み書き、基礎文法など、日常生活を円滑に営めるようにする、②日本語の表現力を身につけ、民族的自覚と誇りをもって自己確立していく、③読み書きを学ぶマイノリティと共に学習をすすめる者を教師ではなく共同学習者として位置づけ、共同学習者は学習者の必要にあわせて多様かつ柔軟な学習方法及び教材開発を目指す。読み書き教室には新渡日の若い世代の学習者も来ていたが、筆者は高齢者である在日韓国・朝鮮人一世の教室をフィールドとしていたのでここで若い世代の学習者への言及は避ける。先に挙げた3点の他、学習者と共同学習者が深く対話をすすめ生活課題を共に考えていくこと、共生のために必要な国際感覚、平和・人権感覚を身につける場とする、学習者の社会参加を促す、学習者と共同学習者は共に自己実現にむけて学習する、など説明された。担当スタッフの説明がおわって、教室となっていた部屋に案内された。この部屋は読み書き教室が使っていない時は、学童保育で使われる。読み書き教室は週2回火曜と金曜の午前中に開催された。学習時間は1回につき1時間半である。板張りの部屋にところどころカーペットが敷いてあった。教室には3カ所に平机が置かれ、9名の学習者と3名の共同学習者が座っていた。9名は学習の進度別に3グループに分かれて、グループごとにかたまっていた。筆者がより高齢の学習者につくことを望んだので、スタッフがそれを配慮してくれて、教室で最高齢82歳のレイさん（1912年、慶尚北道生まれ、国籍は朝鮮民主主義人民共和国）の共同学習者となれるよう、レイさんとひきあわせてくれた。レイさんはひきあわされた当初、あまり筆者の顔をまともに見てくれなかった。古参の共同学習者の袖をひっぱりそのひとにそばについてほしいと頼んだ。古参の共同学習はすぐに慣れるからとレイさんをなだめて、レイさんはしかたなく筆者の隣に座ってくれた。

レイさんの進度は初級で、かろうじて自分の名前と年齢を書けるほどである。住所は不完全にしか書けなかった。レイさんは名前を漢字で書いて、年齢をいい、どこに住んでいるかということや教室へ来て3年たつということを話した。レイさんは教科書として小学校1年の国語の教科

書を使っていた。「おむすびころりん」というところを学習していたようなので、文字をひとつずつ声に出してレイさんと共に読んでいった。レイさんの読み方は発声練習でもしているようなもので、「お」…「む」…「す」…「ひ」…「こ」…「ろ」…「り」…「ん」と、文字がことばにつながっていく読み方ではなく、文字をあくまでも独立したひと文字として発声していた。ひと文字の発声に2-3分かかっていた。レイさんは「ひ」に濁音がつくと読めないようだった。「ひ」も「び」も「び」もレイさんにとっては同じ文字に見えていた。段落をひとつ読むとレイさんは疲れて「はあー。」とため息をつく。「じゃ、次は書くか。」レイさんが書く速度はゆっくりしていた。教科書を見ながら書き損じのないようにと細心の注意を払いつつ、これ以上はないのではないかと思える遅い速度で丁寧に書き写す。レイさんが書く文字そのものは、筆者が書く文字よりきれいであった。ひとつの文章を書き写すまでが大変時間がかかった。短い休憩をそのつど入れる。レイさんは休憩になると、教室を見回して他の学習者の様子を確認しながら眼を細めてよく笑った。文字のかたちを正確に書き移すのに全神経が傾けられ、その文字の意味の読みとりまでは注意は払われなかった。「お」という文字を書き写すのでも、自分で書いた曲線や直線が教科書通りでないとい度も書き直していた。読む作業と書く作業はそれぞれが独立し切り離されていた。読む作業の時は、レイさんが発声するのにてまどるとこちらが先に読んでしまい、レイさんから早すぎると怒られた。学習の時間と休憩の時間と半々ほどであったので、所定の1時間半は瞬く間に過ぎた。時間の終わりに、古参の共同学習者が「学習者のファイル」をもってきた。彼女から、「じゃあ、ここはあなたが書いてね。」といわれたので、その日の学習内容を簡単に書き込み、共同学習者の欄に自分の名前を署名した。

レイさんは教室がおわると「さあ、遊ぶんだ。」といって、他の学習者を誘ってすぐに帰宅した。学習者同士はほとんどが顔見知りである。住んでいる家も近隣にあり、日常的な行き来やつきあいがある。その日は共同学習者の会議が設定されていた。その場で筆者ははじめて他の共同学習者に紹介された。会議では学習者の近況などが報告されたり、今後の予定が発表される。施設に関連したイベントやプログラムがある場合は、この会議で通知されたり、それらについて意見を出し合うこともある。レイさんと初めてあったこの日、気になることがあった。それはレイさんが筆者に心を開いてくれないことだった。

2回目のフィールドワークの日は雨であった。そのせいか学習者も6名と前回よりも少なかった。レイさんが部屋に入ったとき筆者は「アンニョンハシムニカ」と挨拶したのだが、レイさんはよそよそしかった。筆者の顔を一度見ただけで忘れてしまったのだろうかと思った。古参の共同学習者に「一緒にやろう。」とレイさんは誘いかけた。しかし、古参の共同学習者が「今日は、他に待っているひとがいるからだめよ。」とやさしく断って、ようやくレイさんは筆者と学習をはじめることにした。その日はレイさんは老眼鏡を家に忘れてきたため、文字を読めないという。結局、レイさんの友達である別の学習者が余分のめがねをかしてくれた。目の前には筆者が座っていたのだが、レイさんは、筆者がいないかのように、ひとりで読み書き作業の繰り返しをやっていった。筆者はいつになったらレイさんと対話できるようになるのだろうか、居心地の悪い思いを抱えていた。レイさんたちが疲れた時に適当に入れる休憩の時の雑談の話題が、偶然、近隣の寺院の御利益のあるお札の配布に及び、筆者もようやくフィールドのひとの輪に入ることができた。厄よけの札の話題から、筆者の年齢に話題が移った時、はじめてレイさんが筆者の顔を直視して会話してくれた。筆者はその日の朝厄年のための札を寺院にもらいにいていた。レイさ

んはその寺院の常連で、何回も厄よけ札をもらいにいったことがあるという。こうして、レイさんとの間に関係性が成立し、ようやくフィールドの内側に入り込むことができた。

### 3. フィールドワークから明らかになった学生の意識

#### 3-1. 抑圧と差別に抗する「たくましい存在」という意識

##### ～「かわいそうな存在」という意識の変革

レイさんは、常に文字のかたちの美しさにこだわった。筆者にとって文字は読むための機能的な日常手段であるが、レイさんにとって文字は非日常的な芸術であったのではないか。レイさんは、どんな文字を書くにしても、バランスの美しい文字を書きたがった。文字をどう読むのかということよりも、その文字がかたちとしてどうあるのかということに、レイさんの意識は向けられた。満足のいく文字が書けた時は、レイさんは、「かわいい。」という表現をした。筆者の関心は、レイさんがいかにして文字の読み書き能力を獲得していくのか、ということにあった。母語が日本語ではないという点、学校教育において文字の読み書き能力を獲得してこなかった点、朝鮮語のはなしことばの世界で生活してきたという点において、レイさんは筆者にとって異なる文化に属するひとであった。これらの諸点をそれぞれ文化の世界として捉えると、筆者とレイさんは異なる世界に住んでいた。しかし、読み書きという共同作業を通じて、筆者とレイさんは互いが共生する世界を構築しようとしていた。レイさんは、日本のなかでは、民族的にも文字の読み書きが十分でないという点でもマイノリティであったし、筆者はどちらの意味でもマジョリティであった。

マジョリティの筆者がレイさんとつきあうことで、マイノリティに対する偏見を解消する契機となった。レイさんと出会うまで、筆者がかれらに対して、どのような意識をもっていたかという点、マイノリティである在日韓国・朝鮮人一世は、歴史的に蹂躪されつづけた「かわいそうな存在」であった。歴史的に蹂躪されつづけたという点は確かだが、「かわいそうな存在」という意識はレイさんによって変革された。

それは、レイさんと作文をつくった時に起こった。作文をつくるというのは、妙に感じられるかもしれないが、レイさんのような読み書きの初級者は、ひとりでは作文は書けない。学習共同者がレイさんたち初級学習者のはなしことばを文字に変換して、そこから文章を構築するのである。「てにをは」がぬけた文章になるのだが、その方がレイさんのはなしことばの感覚が生きているのである。たとえば、「あつかった。バスのつたらずしかった。」など。何点か短い作文をつくり、学習時間の最後に、学習者全員の作文を学習者自身に発表してもらうことがあった。読み書き初級の学習者は、作文を読むということをしなかった。文字をはなしことばのように読みこなすことができないのだ。レイさんは自分の発表の番がくると、「あつかった。バスのつたらずしかった。」というのを、共同学習者である筆者に読んでもらって、それをくりかえしはなしことばにしてみても暗記し、それを発表した。

その発表の後で、レイさんの通名がなんという名であったのかという問いかけをしたところ、レイさんから、「わたしの、なまい（名前）？ チョン・レイじゃないか！」（括弧内は筆者による補足）と怒られた。レイさんと知り合っただいぶん日にちが経つというのに、なぜそんなことも知らないのかといわんばかりであった。しかし、筆者の意識としては、在日韓国・朝鮮人一世の

高齢者は、すべて創氏改名されて日本人風の通名をもっていると思いこんでいた。レイさんに通名がないはずがない、レイさんはなにか勘違いしているのではないかと、筆者は疑った。その疑いを受けてレイさんは、激怒し泣きながら抗議した。「わたしはチョン・レイ！」それを聞きつけた担当スタッフは、「レイさん、誇り高いんだもんね。チョン・レイさんだもんね。」と喋って、レイさんをなだめてくれた。レイさんはそれでようやく怒りをしずめてくれた。スタッフは筆者に対して、「レイさんは通名をもっていないんですよ。」と教えてくれた。創氏改名の時代を生き抜いたレイさんだが、当時の在日韓国・朝鮮人一世が例外なく創氏改名したわけではなかったということが、筆者にははじめて明らかになった。筆者は、「抑圧と差別に抗するたくましい存在」という意識を、在日韓国・朝鮮人一世に対して、それまでまったくもっていなかったことに気づいた。

### 3-2. 「罪悪」の意識

筆者はフィールドワークから発見したことについて、さらに、フィールドノートにそくして記述する。

#### 第12回 フィールドノート（1994年8月2日）

“今日は他の学習者の本名を覚えあうというのが学習の内容である。数回ぶりにポンさんが来ていた。ポンさんはレイさんより1回りは年下であり、教室に来たのも今年の5月に入ってから、という学習キャリアの差もあってか、常に遠慮がちに教室に参加している。ポンさんはレイさんの隣に席を取った。この日の学習会は多文化共生施設の夏休み期間中ということで、いつもの学童保育の部屋ではなく、チャンゴや民族舞踊などを練習する2階のホールに敷物をしいてそのうえに低い机をコの字型に並べていった。学習者はコの字の外側に、共同学習者は内側にすわった。筆者は並べられた机の端で、ポンさんとレイさんと向かい側になるように席を定めた。夏休み期間中は教科書や自主教材を用いた学習は行わない。暑さのために参加する学習者が減少するので、特別プログラムを組む。それは、たとえば名前を覚えるゲームをしたり、地図の見方を学習したり、ビデオ鑑賞したり、民謡を踊ったりすることだ。通常の学習プログラムと同じものは、短い作文をつくって発表することである。

レイさんと親しい学習者のなかには、漢字の読み書きができるひともいる。そのひとは夜間中学に通った経験があった。日頃は進度別にグループにわかれて学習しており、筆者は初級グループの学習しか見ていなかったのも、ほぼ全員が集まる夏のプログラムは興味深く観察できた。筆者はレイさんとポンさんぐらいしか顔と名前が一致しなかったのも、他の学習者たちの顔と名前を覚えるために、席を移動しながら似顔絵を描いていった。レイさんは80歳を超えており、休憩を何度も入れなければ、1時間半の学習時間もたなかったが、60-70歳頃までの学習者は「やれやれ、どっこいしょ。」という感じがなく、「いきいき、はつらつ」しており、学習に対する集中力が持続していた。読み書き能力も比較的若い高齢層の方が高かった。

参加者の名前を覚えるというゲームをした。スタッフがB5の紙に参加者の名前を印刷し配った。学習者たちは相手を探し、相手も持っている名前の紙を見ながら、それを書き写し、文字と名前を覚えていく。スタッフが配った紙には、学習者の民族名が、ハングルと漢字、ひらがなで書かれていた。レイさんを例外として学習者たちは日頃の生活では、差別をおそれて、日本風の

通名を使用していた。日常生活のなかで民族名で暮らしている市民は、それほど多いわけではなかった。とくに年輩のマイノリティの多くは、本名である民族名を隠して日本風の通名で生活しており、民族服のままで表通りを歩くということもしなかった。多文化共生施設のなかでは、日頃民族名を使っていようとなかろうと、民族名を本名として使用しようというルールがあった。学習者たちは、互いを「田中さん」とか「加藤さん」などと呼び合っていたが、スタッフや共同学習者は、日本風な通名では、学習者を呼ばなかった。学習者同士は通名がわかっている、民族名はしらなかった。そういう状況で、学習者仲間の民族名を覚えるというゲームが、母語であるハングルと生活言語である日本語で行われた。

夜間中学へ行っていたブンさんはスタッフがゲームのやり方を一度説明しただけで、相手の民族名をハングルと日本語で書く練習ができるようになった。レイさんは、「去年も同じことやったよ。だけど、覚えなかった。すぐ、忘れた。」といった。レイさんは、知らない相手の民族名ではなく、日頃からつきあいがありよく知っている相手の民族名を自分のノートに書き写し、次に配られた白い紙に書き写した。レイさんが選んだ相手は、レイさんの両隣に座っていた学習者たちである。レイさんにとっては、自分以外のひとの名を、ハングル、漢字、ひらがな、と3つのタイプの文字で書き表すこと自体、時間がかかり骨の折れる作業であった。

レイさんもそうであったが、学習者は、抽象的思考ができず、空間を認識するという習慣が身に付いていないようだった。夜間中学に行ったことのあるブンさんは、姓と名との間にスペースを入れて書くことができたが、他の学習者たちはそれができなかった。共同学習者がスペースを入れて書くことの意味を説明しても、学習者がその意味を理解するということはなかった。とくに初級の学習者たちには、共同学習者が、鉛筆でスペースを作った上で、配られた紙の文字と同じ大きさの文字の空間を鉛筆で囲ってやらないと、書き写すという作業も進まなかった。空間を鉛筆で囲って、そのなかに文字を書き入れられるのは、ある程度読み書きができる学習者であった。初級者のなかには、それでも書き写すことができなかったのも、共同学習者が鉛筆で薄く下書きをして、それをなぞったひともいた。下書きの鉛筆が薄すぎて文字をなぞることができない場合があったが、そのとき、学習者はその紙に見合ったほどよい大きさの文字を書き写すことができずに、いつも書き慣れている小さめの文字で書き写していた。その日の学習時間がおわりにさしかかると、スタッフが名前を書いた紙をもって、学習者と共同学習者をみんなの前で紹介し、拍手した。各人がそれぞれ拍手にこたえて立ち上がり、ポーズをとって見せた。

レイさんとはだいぶ慣れ親しんできたが、慣れれば慣れるほど、フィールドノーツのためのメモを取りにくくなっていた。レイさんと最初に出会ったとき、大学院の授業の題材にさせてもらうこと、メモをとることなど、レポートや論文を書くこと、すべて了解を得ていたのだが、レイさんは筆者と親しくなると、このことを忘れたようだった。メモを書いていると、「なにを書いているんだ？」と不審がられた。そうすると筆者は「勉強のために、ここでのやりとりを忘れないように書いているんだよ。」と答えていた。今日も同じ事を聞かれた。同じ答えをいったが、現場にいるひとのなかでメモをとっていたのは、筆者だけであった。現場の雰囲気をごわすのではないかと、そのつど筆者はおそれた。”

当時のフィールドノーツを読むと、フィールドワークに必要な「分厚い記述」<sup>1)</sup>ができておらず、現場のリアリティが十分に伝えられていない記録になっていることがわかる。なぜ「分厚い

記述」ができなかったかという、筆者は、「異人（ストレンジャー）」<sup>2)</sup>として現場に参加し続けるべきであったが、現場の雰囲気がそれを許さなかったからだ。その施設は、それまで多数の研究者・学生に対してフィールドワークを認め、研究のための題材を提供し続け、疲弊すらしていた。館長にいわせれば、施設が「研究のための草刈り場」になっていた。施設の常連の利用者たちは、よそものの研究に協力しても自分たちには返される利益がなにもなく、自分たちの生活課題が解決されることがない、という不信感をもつひともいた。筆者がメモを取ることに夢中になれば、レイさんからはしょっちゅう不審がられた。そんな状況で「異人（ストレンジャー）」でありつづけることができたのだろうか。佐藤は次のように述べている。<sup>3)</sup>

フィールドワーカーというのは、調査者が調査の対象となる社会に「とけこんで」いくことを前提としていますが、いつもそのようにうまく事が運ぶとは限りません。(中略)…理想的なフィールドワークというのは、いうまでもなく、現地で暮らしていくうちにフィールドワーカーの身分が表の上の段の左から右の項目にあけられたようなものに移行していくことにあります。つまり、〈ゲスト→寄留者→新参者〉というような変化のプロセスを経て、徐々に準メンバーとしての役割を獲得していき、現地の人々の生活に密着しながら調査を行うのです。

佐藤によれば、「うまくいった場合には、『友だち』や『名誉市民』のような扱いを受け、その土地の人々と一生の間親密な交流が続くことだってあ」<sup>4)</sup>るのだ。筆者はレイさんの友だちであり、「ゲスト」、「寄留者」、「新参者」、「共同学習者」であった。しかし、筆者がメモを取ろうしたり、ビデオカメラを向けようとしたときは、「侵入者」、「内なる敵」「マージナルマン」として扱い、不審の眼を向け、ときには怒りすら見せることがあった。佐藤はこうも述べている。<sup>5)</sup>

参与観察を行うフィールドワーカーは、一方ではインフォーマントたちと友だちづきあいをし、彼らの生活の中心部分に関与しながらも、他方では、それを記録し分析するという作業をすることによって彼らとは一歩距離をおいたスタンスをとらざるを得ません。(中略)…関与しながら距離をたもち、身内であるようでいて実は部外者の目で観察もしている…参与観察者は、しばしば自分自身を一種のスパイのような存在として感じてしまうことがあります。対象者たちの社会に入りこめばこむほど観察者のスタンスはとりにくくなってくるものです。そして、そのスタンスをとろうとする時にある種のストレスを経験するのは避けられないことでもあります。実際、一方でインフォーマントたちと寝食をともにし彼らと一体になりたいと願いながらも、他方では局外者の目で彼らを「観察」しなければならないことからくるストレスや罪悪感、フィールドワーク体験に関する報告にひんぱんに表れるテーマの一つです。この、参与観察につきもののストレスや罪悪感を解消する手段の一つに、当事者の社会の中に完全にとけこみ、当事者の視点をそっくり自分のものにしてしまうのです。そのような場合、フィールドワーカーはその社会の一員になりきってしまい、観察者としての役割を放棄してしまうかもしれません。



観察者としての役割を放棄すれば、フィールドワークは成立しない。箕浦康子は、フィールドワーカーには適性が必要であり、冷徹な観察ができなければ、別の方法に切り替えるべきだと述べている。<sup>6)</sup> 佐藤は、単に有効な関係をつくりあげ、いかに維持するかに注意を払うべきではないということ、フィールドワークにおいては、フィールドワーカーが対象者と同一化しすぎると問題が生じると、述べている。<sup>7)</sup> フィールドワークをつづけるために、筆者は現場でのメモは最小限にとどめ、記憶を温存してその日に内にフィールドノートを書くことにした。といっても、現場で詳細なメモを取らなかったことは、フィールドノートが散漫になるという結果を導いた。断片的なメモを記憶力と想像力で補えない場合のフィールドノートでは、3-4行しか書けないこともあった。観察者としては「罪悪」の意識を払拭すべきであったかもしれないが、インフォーマントである学習者がたえず抑圧され差別されてきたひとたちとである、いう現場の特異性を考慮すれば、やむをえなかったであろう。

### 3-3. 「共生」の意識

多文化教育では「共生」がキーワードになっている。ここでいう「共生」とは「違いを認めあう」ということである。これが簡単そうでいて、なかなか実践できない。マイノリティに対して差別意識をマジョリティがごまかす場合は、両者の「同一性」を強調する。たとえば、「差別なんかしてないよね。同じように扱っているもの。」といった「同一性」強調の言説には、「違いを認めないことを認めていない」という構造がある。「同一性」には「標準」が必ずつきものであり、その「標準」はマジョリティの側に設定されているのである。筆者もまたこのフィールドワークを始める前は、「同一性」強調派であった。マイノリティに対して「差別なんか気にすることないよ。みんな同じ。」といていた。このフィールドワークを通じて、ようやく「同一性」強調の問題性に気づき始めた。しかし、読み書き教室の共同学習者として観察者として、その問題性に気づくだけでなく、「共生」の意識をもてるようになるまでは5ヶ月の時間を要した。その5ヶ月の間、筆者は教室の共同学習者だけをしていただけではなかった。レイさんの友だちとして、レイさんの自宅にあそびに行くようになったのである。

レイさんの自宅は、多文化共生施設から徒歩2分ほど、呼吸器疾患があり、足腰もだいぶ弱っているレイさんの足取りで、10分ほどの距離にあった。施設は商店街の通りの裏手にあり、レイさんの自宅は、その裏通りを直進して、電線の束を保護する黄色い筒状のものが斜めにたっているところを目印に、路地を曲がって数軒目にあり、木造の1階に大家さんが、2階にレイさんが住んでいた。レイさんの表札はかかっていなかった。木のドアは施錠しておらず、呼び鈴を鳴らしても誰もでてこない。ドアを開けると、右手にもうひとつドアがあって、そこがレイさんの自宅の入り口であった。そこにも鍵はかかっていなかった。ドアを開けると、レイさんの白くて平たくて先のとがったゴム靴が、先端を部屋の中に向けたかたちで脱ぎ捨ててある。それは韓国・朝鮮の民族靴であった。傾斜のきつい階段をのぼると、踊り場があって、台所と客間と居室と物置のスペースが並んでいた。まず台所をのぞくと、ガス台や調理台は顔が映るほどきれいに磨き上げられていた。食器や箸もきれいに整頓されている。そこまではこまめに家事をする日本の家と変わらないだろうが、目を引きつけられたのが、床に置かれた巨大な袋いっぱいじゃがいもとニンニクであった。レイさんは子供も孫も総勢30人ばかりいたが、夫を壮年期になくし、子供たちも別居して、一人暮らしであった。一人暮らしであるのになぜ袋いっぱいの大量の食材

が床に置かれていたのだろうか。レイさんは筆者があそびに行けば必ずなにかしら食べ物か飲み物をふるまってくれた。韓国・朝鮮のお好み焼きであるチヂムをごちそうになったり、調理したものがなにもないときは、バナナと一緒に食べたりした。しかもその量が明らかに食べきれないほど大量であったので、韓国・朝鮮風のもてなしとはこういうふう気前よくするものなのだろうかと思った。客間には布団や荷物が重ねられていた。ベランダに面した南向きの部屋が、レイさんの居室（居間兼寝室）である。居室には物を置くための小さな平机があり、冷蔵庫があり、電話があり、テレビがあった。押入がタンス代わりになっていて、また、亡くなられた夫の写真を飾る祭壇としても使われていた。壁一面には夫の写真やレイさんの若い頃の写真などがぎっしりとかけられていた。居室に入って「あれ？」と思った。というのは、居室にはありがちなカレンダーとかメモ類などがなにもなかったからである。居室といえば、本の一冊も並べられているであろうが、レイさんの居室にはなかった。

ベランダには洗濯機がおいてあり、もの干場となっていた。レイさんは一人暮らしだが、隣の市に住んでいる子供や孫たちが心配して時々様子を見に来たり、食べ物や飲み物を仕入れたりしている。冷蔵庫やテレビ、電話なども子供たちがレイさんのために入れた。居室の中央には万年床が敷かれていた。布団は韓国・朝鮮式のものだった。居室でレイさんのすすめるバナナを食べていたら、電話が鳴った。ハングルで話している。筆者が「だれから？」と聞いたら、「娘からだよ。」とレイさんはいった。レイさんに電話帳を見せてもらった。家族と親しい友人の電話番号が書いてある。電話番号は読み書き教室に通った結果書けるようになったという。文字は日本語ではなくてハングルであった。レイさんは日本語では自分の名前しか書けないが、ハングルでは文法はわからなくても単語を書くことができた。レイさんは備忘録のようなメモと、朝鮮民主主義人民共和国に帰還した子供たちとやりとりしていた手紙の束をもっていた。それらもハングルで書かれていた。

レイさんに日常生活のサイクルを聞いた。午前6時頃におきて散歩にまず行き、帰って食事して、今度はバスに乗って病院に行き、そこから帰宅して、昼食と午睡をとり、午後3時頃同じ町内に住む友人から銭湯へ行こうと誘われる。銭湯で温まりおしゃべりを楽しんで帰宅して、夕食を食べて、テレビを見て、9時頃就寝する。レイさんは、就寝するたび、「明日も生きて目覚めることができるだろうか？」と、死ととなりあわせの年齢であることを切実に感じるといった。読み書き教室がある火曜と金曜の午前、あるいは生活課題を解決するための集会、または宴会や行事に呼ばれたり誘われたりした場合は、それ以外の時間帯、昼でも夜でも休日でも多文化共生施設に歩いていく。

80歳を過ぎ、呼吸器と膝に問題があったレイさんの歩く速度は筆者が10歩く間に1歩といったものだった。筆者が施設に行く途中やはり施設に向かっていたレイさんと遭遇した。筆者は腕を組んで並んで歩こうとしたが、どうしてもレイさんをせかすかたちになってしまった。レイさんはあえぎながら筆者によくいった。「先、行きなさい。あとから行く。苦しいから、そんなに速く歩けないんだよ。」そういうときは無理に並んで歩くとレイさんの負担になるので、数歩先を筆者が歩いて時々後ろのレイさんを気遣うことにした。異なる速度の歩みをそれぞれが堅持しつつ互いを気遣い、歩調をずらしながらも協同して歩く、そうしたことも「違いをみとめあう」こと、「共生」することであった。

### 3-4. 「文字のない世界」の意識

レイさんはすでに述べたように名前を書くことができたが、住所を書くことができなかった。住所には「崎」という漢字があったが、この文字を何度見ても正確に写し取ることができなかった。おそらく「崎」という文字を構成するパーツの空間配置がうまくできなかったためだろう。これを「山」、「大」、「可」という3つのパーツにわけて把握し、それをバランスよく配置しようとしていたが、「山」が大きすぎたり、「大」が大きすぎたり、ひとつの文字として、まとまりをつけられなかった。レイさんにとって空間配置ができない文字は書けない文字でもあり、整ったかたちには書き写せない文字でもあった。

秋になると、市販の国語の教科書は教材としてはすでに使わなくなった。古参の共同学習者が作成する自主教材すら、初級の学習者たちには難しすぎた。初級のグループでは、まず毎回自分の名前を書けることを確認すること、次は住所が書けるかどうかやってみることを課題とした。このようななかで、筆者は「文字のない世界」を意識するという経験を得た。次に示すフィールドノーツはそれを経験した時のものである。

#### 第16回 フィールドノーツ（1994年9月9日）

“この日の初級グループには、レイさん、ポンさん、カンさんが参加した。カンさんとは初対面であった。カンさんは、数ヶ月間内臓の手術で入院しており、その後の数ヶ月も自宅療養をしていて、読み書き教室にはこれなかったが、レイさんとほぼ同時期に読み書きを学びはじめていた。カンさんは名前と住所が書けたが、レイさんとポンさんは書けなかった。ポンさんは「ひらがなも満足にかけないのに、漢字で住所なんて書けないですよ。」と嘆いた。ポンさんが教室ではじめて文字を学んでまだ4ヶ月しか経っていなかった。ポンさんはひらがなを練習したいということだったので、「あ」なら「あ」を繰り返してノートに書いていってもらうことにした。レイさんは、時間をゆっくりかければ、濁音などを除き、ひらがなの文字そのものはたいてい読み書きできたが、文字のつながりが意味のあることばとして把握できないという壁におつかっていた。そこでレイさんの民族文化を反映していると思われることばを取り上げて学習することにした。それが「キムチ」、「チョゴリ」、「ハルモニ」、「アボヂ」、「ラッパ」、「テレビ」、「パン」であった。ひらがなとカタカナ両方並べて書いて、それらを声に出して読んだ。レイさんはカタカナは読めなかった。○は筆者、●はレイさん、である。

○「ほら、レイさん、きむち。キムチ。レイさんいつもお正月の前につくるでしょう。これがキムチ。」

●「きむち。キムチ。」

○「これが、ちょごり、チョゴリ。韓国・朝鮮の女の人が着る服のちょごり、チョゴリ。」

●「ちょごり…。」

○「これが、あぼぢ、アボヂ。日本語ではお父さん。」

●「あぼぢ…。」

○「これはこうやって吹くらっぱ、ラッパ。夏にみんなで歌を歌ったね。あのドレミの歌にでてきたらっぱ、ラッパ。」

●「らっぱ？」

○「これがてれび、テレビ。レイさんが大好きで毎日見ているテレビ。」

●「てれび、そうか。テレビ。」

○「はるもに。ハルモニ。おばあさん。レイさんのことだよ。」

●「は…る…も…に。」

○「これが、ぱん、パン。レイさん食べているでしょう。」

●「ば…ん。パン、か。」

レイさんは、今度は一人でひとつひとつの文字を一連の意味のあることばとして再現しながら、小声で「キムチ」、「チョコリ」、「ハルモニ」、「アボヂ」、「ラッパ」、「テレビ」、「パン」と順番に読み上げていった。文字がひとつづきになってことばとして読めると、筆者が書いたカタカナの字の下に、ハングルで同じ意味の発声の記号をつけようとしたが、なかなかうまくいかないようであった。レイさんがハングルを覚えたのは幼少の頃であり、学校で学んだものではなく、家の人から覚えたものである。したがって、当時レイさんが日常生活のなかで用いていた事物であれば、それをことばに変換することができたであろうが、「ラッパ」、「パン」は当時の生活では扱われなかったものである。当時覚えたハングルと現在使っている事物を意味するところのカタカナとをむすびつけることができなかつたのである。「ラッパ」、「パン」でハングルへの変換が挫折しているのを見て、筆者がレイさんに「もういいの？ハングル書けないよ？」と聞くと、レイさんは「ん。いい！」といった。レイさんが自分が知っていたハングルと日本語の文字ことばを符合させた時間は、瞬間的なものでしかなかったが、表現に違いがあることを理解したうえで、同じ事物を意味しているのだという認識を獲得したことは、「文字のない世界」と「文字の世界」の多文化共生を実現していく非常に密度の濃い時間であったのではないか。ここでいう意味とは、文字が表す辞書的な定義ではなく、レイさんが事物に与えるリアリティのある定義のことである。ここにいたってレイさんは、国語の教科書に記された文字を意味もわからずただ書き写すという従来のやり方を超克して、さらに高いレベルの学習段階へと自らを発展させることができた。

レイさんのこの学び方は、隣で同じようにカタカナに取り組んでいたカンさんも見習うようになった。

以下、○は筆者、◎はポンである。

○「ポンさん、どうですか？書き写すの進みますか？」

◎「字をなぞっていても、全然読めるようにならないんですよ。こんなことして、いつになったら読めるようになるんだか…。」

○「…。」

その通りだと思ったが、その場では同感だというわけにもいかなかった。そのかわり、学習方法を変えてみることにした。ひらがなの50音表がもとにあったので、それを教材にすることにした。表のうち、たとえば、「や」と「ま」をつなげられれば、「やま」という意味のあることばになる。「す」と「し」で「すし」、「は」と「り」で「はり」、「い」と「え」で「いえ」、「は」と「な」で「はな」などというように、文字と文字をつなげて意味のあることばを創作するという作業をした。そうすると、書かれている文字を意味のあることばとして、ポンさんは次々と読めるようになっていった。

今日は「空間認知と読み書き能力の相関性」について3人の学習者を調査してみた。つまり、同じ文字をいくつかの大きさで書くことができれば、その文字を別の文字とつなぎあわせて意味

のあることばを創作できる能力があるという仮説をたてた。もしそれができなければ、その文字についての読み書き能力はないということにした。レイさんとカンさんは文字の大きさが違って、意味が同じであれば同じ文字であるとの認識が十分ではなかった。文字と文字をつなげて意味のあることばを創作することもできなかった。ポンさんは文字の大きさがどんなに変わっても同じ文字であることを認識した。そして、文字と文字をつなぎあわせて意味のあることばを創ることができた。学習キャリアとしてはレイさん、カンさんが3年であったのに対し、ポンさんは4ヶ月であったが、読み書きはポンさんの方が短期間の内に進んでいたということが明らかとなった。書かれている文字をなぞるように書き写しただけでは、文字の機能を理解したことにはならない。学び方の工夫によって文字の機能を理解し、読み書き能力を向上させることができることがわかった。

ほどなくしてポンさんは、名前だけでなく住所を漢字で書くことができるようになった。ポンさんと共同学習していて、「文字のない世界」を意識するという貴重な体験をした。というのは、ポンさんの住所には「渡」という文字があるのだが、ポンさんから「どう書くんですか？」と聞かれたとき、まったくなにも思い浮かばなかった。そのとき、「渡」というのは筆者にとって単なる風景としての「かたち」であって、意味をもったものではなかった。次第にそれが意味をもつものであることを思い出すことができたが、そのとき「これが文字のない世界の意識なのか」と思った。レイさんに50音表を使ってことばづくりを試みているときも、同様のことがあった。「ワイウエヲ」という欄を見ても、それがなにを意味するものであるのか、ことばづくりのための機能性のある文字であるという認識が短時間にせよ欠落したのである。これは筆者にとってショックな出来事であった。レイさんやカンさんたちと共同学習している間に、世界観の交流が起これ、文字を駆使する認識の枠組みが脱構築された。しかし、時間と共にその枠組みは意識のなかで再構築された。「文字のない世界」と「文字のある世界」という多文化世界を共同学習を通じて往来することができた。

次のフィールドノーツは、前掲の2点と比べて、かなり時間が経過して記録されたものである。ここでは初級グループのレイさんたちの他に中級グループのリンさんやブンさん、メイさんが登場する。中級グループの読み書きの進捗は、自他の名前も住所も書けて、共同学習者の手をそれほど頼りなくとも、独力で短い作文を書くことができ、はがきなどに簡単な文章を書けて読める程度である。リンさんは教室の最高齢のレイさんを「ねえさん」と呼び、日頃から助けあって生活しているきわめて親しい間柄である。リンさんはレイさんより10歳ほど若い。リンさんも多文化共生施設の近隣に住む市民である。

#### 第49回 フィールドノーツ（1995年3月10日）

“雨の中施設へと続く裏道を歩いていると、横の路地からひょいとリンさんが現れた。すたすと歩くリンさんを追って筆者は、リンさんに駆け寄った。施設の裏門あたりで追いつき、「アンニョンハシムニカ。おはようございます。」と挨拶した。「身体の具合はどうか？旅行はどうだったですか？」と聞くと、リンさんは「ああ…。あれはね、旅行じゃないんだよ。身体の痛い人が集まってね、温泉みたいなところへ行ったんだよ。」と答えた。その後もハンゲルで筆者に説明していたが、なにをいっていたのか、意味がわからなかった。リンさんはしゃべるときには、

まずハンゲルで会話したい内容を頭の中で構想し、それを日本語の会話文にいちいち翻訳してから話す。日本語だとそれほどでもないが、ハンゲルでしゃべると早口で饒舌である。リンさんも含めて学習者にハンゲルと日本語と半々で話されると、学習者と共同学習者の間では会話が成立しない。多文化共生施設のスタッフでさえ、学習者がなにをしゃべっているのかははっきりとわからないこともある。リンさんと話しているとき、後方にレイさんがやってくるのが見えたので、施設の玄関口で待った。レイさんは息をぜいぜいといわせながらゆっくりと歩く。あまりに歩みが遅いので、その間にひとりの共同学習者がレイさんを追い越した。玄関でようやくレイさんを迎えた。互いにことばでの挨拶はせずと笑いあった。玄関脇のラックに置かれた資料類に目を奪われている間に、レイさんは教室へと消えた。教室へ入ると、レイさんとリンさん、それに他の学習者たちが朝の挨拶を交わし歓談していた。歓談を眺めていると、今度はブンさんが入ってきた。ブンさんは、不眠症で、狭心症であり、風邪をひきやすい、常に身体のどこそこが痛いとか孤独感を訴えている人だ。ブンさんに今日の身体の調子を聞くと、ブンさんは「冬は喘息で苦しいんだよ。」と答えた。ブンさんは70歳になったばかりで、学習者の中では若い方であり、教室での読み書きの学習歴も4年だが、休みがちなので、進度は初級と中級の間である。ブンさんが辛そうにしているので、背中をさすった。ブンさんは中級グループでそのグループはもう学習をはじめていた。このグループには、メイさんといって70歳代前半の学習者がいる。メイさんは漢和辞典マニアで、他の教材には目もくれず、小学生用の漢和辞典の中の漢字の読み書きをひとつでも多く覚えることに楽しみを見いだしている。いつも担当している初級グループの学習者が雑談に熱中していて学習をはじめの準備ができていなかったの、上級グループにも目をやる。このグループについている山本さんという共同学習者は古参のひとりで、共同学習の他に学習者に対して歌やダンスの指導もできる。「山本さん、なんの音楽テープをみんなで聴いているんですか？」と聞くと、「今日はねえ、〇〇市民の歌を勉強するのよお。」と山本さんは歌うようにリズムをつけて答えた。上級グループの常連学習者2名と市民歌を教材に、歌詞を読み曲を歌えるようにするというのが課題であった。「へえ、市民の歌なんてあるんだ。」といいながら、初級グループのところへ行って座り、リンさんに、「山本さんたち今日は〇〇市民の歌を勉強するんだって…」と話しかけると、リンさんは、「そういうもんはね、みんなで作るもんだよ。あたしらだって〇〇市民なんだから。」といいつつ、山本さんに対して、「ちょっと、そっちだけでやらないで、みんなで一緒にやらないの？」といった。山本さんは「あらあ、じゃあ、みんなでやるう？」と返事した。リンさんは筆者に「これだろ？この前やったよ。」と、筆者が教室に来なかった日に書き写した歌詞のメモを見せた。筆者は、「じゃあ、これ、名前と住所の練習をした後でレイさんとやろうね。ちょっとこれ借りるね、コピーしてくる。」と席を立った。人数分のコピーをもって席に戻ると、レイさんが「なに、それ？」と聞いた。そこで、筆者は「〇〇市民の歌だって…。レイさんも市民でしょう。後で一緒に読んで見ようね。」と答えた。すると、リンさんは急に興味を無くしたのか、「もう、いいよ。それは。」といった。ここで、別のグループから役割があぶれたといってひとりの共同学習者が移動してきたので、リンさんの相手をしてもらうことにした。筆者は「まず名前と住所を書いて。リンさんは年齢と生年月日も書いてね。」というと、リンさんは即座に書き始めた。身体の調子がいいとリンさんは、覚えた文字をすらすらと書き進み、書く文字は力強くバランスがとれている。一方、レイさんはしばらくの間ぼうっとしていた。筆者が「レイさん。書こうよ。」と促すと、レイさんは「そんなもの書いてなんにな

るのお？どうせ、頭悪いし、すぐ、忘れちゃうんだから、やったってしょうがないよ。」といった。筆者は「結婚式とか葬式とか。道を歩いていて、急に具合が悪くなって入院しても、住所と名前書けるようになればいいじゃない。」といった。するとレイさんは、「こんなに真っ白の白髪頭になっちゃってね。もう、ひとの結婚式なんて行かないよ。自分の孫の結婚式は別だよ。」といった。筆者は「そんなこといったってさ。レイさん、まだ全部髪の毛白くなってないじゃない。黒い髪だって残っているじゃん。」という、隣の席で黙々と書いていたリンさんはそれを聞いて大笑いした。レイさんも筆者にいい返されて、他にいうこともなく、にこにこしながら書き始めた。”

#### 4. 多文化教育に関する学生の意識-結びにかえて

多文化教育は、①文化的に多様な生徒を尊重する、②ステレオタイプや偏見を低減させるため人間関係を変革する、③被抑圧者集団にその集団固有の歴史や文化を学習させる、④学校教育の変革、⑤抑圧と差別について教えながら既存の社会構造を多文化的なものにつくりかえられるよう準備する、と述べたが。①については、実際にやってみて、マイノリティ当事者から違いを認めてほしいという趣旨の指摘や要望あるいは状況をつきつけられて、はじめて異なる文化を多様なものとして尊重できることがわかった。

②については、レイさんとつきあうことで、在日韓国・朝鮮人一世に対する偏見を解消することができた。レイさんと出会うまでは、筆者がかれらに対してどのような意識をもっていたかという、在日韓国・朝鮮人一世は歴史的に蹂躪されつづけた「かわいそうな存在」であった。歴史的に蹂躪されつづけたという点は確かだが、「かわいそうな存在」という意識は、レイさんによって変革された。レイさんは「抑圧や差別に抗するたくましい存在」であった。

③の被抑圧者集団にその集団固有の歴史や文化を学習させる、については、古参の共同学習者のひとりが韓国・朝鮮の法事であるチェサや年末の習慣であるキムチづけなどを題材に、自主教材を開発して共同学習者間で利用していたことが、それにあたる。また、新聞の切り抜きで韓国・朝鮮に関するものを平易な日本語に変えて教材にすることもあった。さらに、韓国・朝鮮の民話を活用したり、学習者が幼い頃から親しんだ野草摘みを教材にすることもあった。また、多文化共生施設では、被抑圧者たちの歴史や文化に関する講座や講演会を開いていたので、そこへ学習者をつれだすこともあった。また、学習者の生活史を聞くという試みもあった。

④の学校教育の変革、については、読み書きを「教えるー学ぶ」という関係で捉えることなく、「共に学ぶ」という対等な関係で捉えるということが挙げられる。しかし、学校教育の変革といってもこの読み書き教室の場合、フィールドワークを初めた当初は、困難を伴うのではないかと思われた。というのは、学習者が子供の頃に学校教育の機会を得られなかったということで、学校教育に対する憧憬が強く、学校で使用する国語の教科書を利用することに学習者自身が固執するという傾向が見られたのだ。この傾向は、しかし、筆者がフィールドワークをしていた最初の半年間に変化が見られた。共同学習者が作成する自主教材が共同学習者にも学習者にも浸透していったためである。自主教材は学習者にとってより日常的な題材を取り上げていた。学習者は、文字を機能的なものとして把握しなければ読み書きはできなかった。文字を機能的に捉えるには、学習者の日常的な生活世界のなかで文字が位置づけられなければならない。それが感覚的なレベ

ルで学習者に把握されるまで、学習者の間では、だれがどれだけより上級の国語の教科書に進んだかが重要視された。したがって、教科書の内容を理解していなくても、学習者は共同学習者に援助されながら、ひたすら文字の音を発声し、文字を書き写すことに没頭した。それが、春から夏頃までで、秋にはそのような学校教育の方法を踏襲するのではなくて、学習者と共同学習者の間で交わされる会話や学習者の生活史や日常的な体験が、生きた教材を探してかたちにしていくことができるようになった。これは学校教育の変革といってもよいだろう。

⑤は、抑圧と差別について教えながら既存の社会構造を多文化的なものにつくりかえるということだが、これは容易ではない。このことについて教えることのできる者は、マジョリティではなくてマイノリティである。この教室でいえば学習者がそれにあたる。学習者の生活課題は日本社会の抑圧や差別に起因していたので、学習者が生活の相談のなかに、既存の社会構造を変革していく契機があった。この施設では公用語が日本語だけではない。日本語とハングルがとびかうのである。国籍や民族を問わず、日本社会で暮らしているひとたちが利用することから、使用頻度としては日本語の方が多いが、挨拶やお礼など簡単なことばの場合はハングルを公用語としている。ここでの挨拶は、「アンニョンハシムニカ」が一般的である。この施設では学童保育が行われ、子供会も開かれている。利用する子供たちの親たちは「アッパ」ないし「アボジ」（お父さん）、「オンマ」ないし「オモニ」（お母さん）、祖父母たちは「ハラボジ」（おじいさん）、「ハンメ」ないし「ハルモニ」（おばあさん）と呼ばれるようになっていく。国籍を問わず、多重国籍の場合でも、韓国・朝鮮の民族の流れを受けている子供や青年・成人は、日頃、日本風の通名、日本名を使っていない場合でも、施設の中では、すべて、民族名で呼び合うようになっている。

施設で行われるプログラムは大半がマイノリティ中心である。まず尊重される存在もここではマイノリティであって、マジョリティは周辺に位置づけられている。施設の外へでたら異人として扱われるマイノリティは抑圧や差別にさらされるが、この施設の中ではホストとしての居心地を確保できる。マジョリティがマイノリティとなり、マイノリティがマジョリティとなる、この立場の逆転こそ、既存の社会構造を多文化的なものにつくりかえる力となる。たとえば、この施設は、数年前から、地域の商店街主催の秋祭りに参加することが要請されている。その商店街は、かつては賑わいがあったが、隣接する工業地帯の縮小に伴って地域の人口が減少し、商店街の活気も失われてきた。そんな状況を変革し活気を取り戻すために、多文化共生施設が地域で必要とされているのである。施設の集会室はいつも予約でいっぱい、ひとの出入りや笑い声が絶えない。11年前には施設の建設をめぐる、地域では反対運動すらあったのに、この施設は地域のためになくしてはならない中心的な存在となっている。

以上、本稿では、学生の視点から記録したフィールドノーツの再構成を通して、「抑圧や差別に抗する『たくましい存在』という意識」、「『罪悪』の意識」、「『共生』の意識」、「『文字のない世界』の意識」を明らかにし、多文化共生施設が行っている多文化教育に関して、どのようなことが、フィールドワークを行った学生の意識として明らかになったのかについて記述した。フィールドワークの技法、フィールドノーツの書き方など、筆者にとっては大きな課題が残されている。本稿の執筆は、これまでの仕事をふりかえる意義のある作業となった。



## 注

- 1) 「分厚い記述」とは、佐藤郁哉によれば、人々の発言や行動に含まれる意味を読みとり、見たままの記録ではなく、その奥に幾重にも折り重なった生活と行為の文脈をときほぐすという作業を通じてはじめて明らかになる行為の意味を解釈し、その解釈を書き留めていくこと、である。なお、佐藤は、「分厚い記述」という用語が、アメリカの人類学者であるクリフォード・ギアツが、民族誌的意義を明らかにするために、イギリスの哲学者ギルバート・ライルの表現を借りて生み出したことばだと述べている。佐藤郁哉（1992）『フィールドワーク一書を持って街へ出よう』新曜社、pp92-93
- 2) 佐藤郁哉の用語である。フィールドに調査のために入り込もうとする者をいう。アメリカの社会学者であるドナルド・ルバインの「異人関係の類型」を参考にして、佐藤は、異人が肯定的に迎え入れられた場合、訪問の次元で「ゲスト」として、居住の次元では「寄留者」として、成員性の次元で「新参者」、否定的に受け止められた場合、訪問の次元では「侵入者」、居住の次元では「内なる敵」、成員性の次元では「マージナルマン」に、異人を類型化した。佐藤（1992）、pp136-139
- 3) 佐藤（1992）、p136
- 4) 同上
- 5) 佐藤（1992）、pp143-144
- 6) 箕浦康子（1999）『フィールドワークの技法と実際ーマイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房、pp34-35
- 7) 佐藤（1992）、p145