



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型NP0の活動を事例に
Author(s)	櫻井, 義秀
Citation	北海道大学文学研究科紀要, 111, 119-155
Issue Date	2003-11-28
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/34059
Type	departmental bulletin paper
File Information	111_PL119-155.pdf



「関心共同圏」としての市民社会形成 —— 東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に ——

櫻 井 義 秀

目 次

- 1 問題の所在
 - 1-1 1990 年代日本における青年の行動
 - 1-2 グローバル化した世界における市民社会の新しい形
- 2 日本語教師派遣 NPO の成立背景
 - 2-1 日本語教育ブームと日本語教師養成政策：需要と供給のアンバランス
 - 2-2 日本語教師労働市場へ参入する人々：自分探しの仕事
- 3 日本語教師派遣 NPO の成立背景
 - 3-1 海外における日本語教育への需要
 - 3-2 日本語教育と国際交流
- 4 CEES 活動の概況
 - 4-1 活動の経過
 - 4-2 JLTA の組織運営と日本語教師の特徴
 - 4-3 JLTA への参加動機と将来展望
 - 4-4 JLTA 拡張期の日本語教師と活動の課題
 - 4-5 CEES の NPO 組織としての課題
- 5 結びにかえて
 - 5-1 日本語教育と NPO の活動
 - 5-2 自己充足的 NPO 活動の意義

1 問題の所在

1-1 1990年代日本における青年の行動

1990年代の日本には、対照的な2つの青年達の行動が見られた。ナルシスティックな意味探求で自家中毒に陥る青少年がいる一方で、他人や異文化、外の社会へ関わりを求めてボランティアや NGO/NPO に向かう青年がいた。前者には、自己の覚醒と世界の救済を目指したあげくに無差別テロを起こし、なお現在も活動を継続するオウム真理教（現アーレフ）のような閉鎖的「カルト」集団の青年達や、学校や会社を辞めて外部社会との関わりを絶ち、自室に引きこもる数万から数十万人といわれる青年達がいる（註1）。後者には、目指阪神大震災で駆けつけた青年達をはじめ、ボランティアを通して積極的に社会と関わる中で、自分を確認していこうという青年達がいる。彼等は役立つことをしようと慈善の気持ちでやっているのではない。それどころか、現場で怒鳴られ、自分が何の役にも立たないことに気づかされる。しかし、そこで実際、人と関わり、具体的な問題からボランティア活動の難しさを学んでいる。また、そのような若者を受け入れる度量を、被災地をはじめ、様々な現場が持っているのである。先に述べた内向的な青年が、主に宗教教義やインターネット情報から間接的に世界を知ろうとしていくのに対して、ボランティアの青年達は、直接、人と経験から世の中の有り様をそれぞれのやり方で体得していくのである。

このような2つの青年達の群は同世代の中ではどちらも少数派に属する。多くの青年達は、1980年代後半のバブル経済の宴に酔った消費社会に育ち、大衆化した高等教育を享受した。長期停滞局面に入った日本経済・社会のなかでさえ、何不自由ない豊かな社会がずっとこれからも続くというような世界観を抱いていた。ポスト・モダンの概念が、日常的な感覚として若者達に浸透していった様子は、宮台真司が女子高生の人生に退屈している日常として描いたところである（宮台 1995）。こうした時代の風潮に飽きたらずに、自分探しを様々な形で求めた若者もいたであろう。生活するために生きること

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例にから、生きることに意味を問うための生活を始める若者達が先の 2 つの群であったとも言える。彼等の活動は社会の主流ではないが、次の時代の予兆を感じさせる。

私はタイ地域研究をやる傍ら、「市民教育交流の会」という NPO に関わっている。東北タイの Nongkhai 県を中心に、近県の中高等学校に日本語教師を派遣する団体である。設立 5 年目で、本年度は 10 名を派遣した。任期は原則 1 年。渡航費用、現地生活費全て自己負担。現地の学校に宿舎と昼食提供を依頼し、可能であれば講師料月三千バーツ（1 万円強）を寄付金としていただく。殆ど、ボランティア日本語教師といってよい。この活動に加わるものは当初青年達であったが、現在は中高年の方の参加も得ている。彼等のボランティア・アクションとそれを支える NPO の組織運営の問題を一つの市民社会形成の事例として読み込めないかというのが、この論文のねらいである。

1-2 グローバル化した世界における市民社会の新しい形

筆者は既に、タイの市民社会論をレビューする中で、国家的規模の社会を一挙にかつ総合的に市民社会化しようとする市民社会論者、運動家の議論を次のように批判した。1) それらの議論は理念的或いは道徳的であり、具体的な政策提言に弱いこと（税制や社会保障制度による社会階層、地域間格差の縮小などの発想に弱い）、2) バンコク等の都市中間層を運動の主体にする議論は、地方に居住する農民、労働者であるタイの国民の大半を看過した市民社会であること（国会議員の被選挙権を大卒者に限る 1997 年新憲法等はその典型）、3) 自治の主体となる地域住民や地域組織を通して市民社会の形成がなければ、手続きとしての民主主義はポピュリズムに変質する可能性があること（行財政政策の裏付けを欠いた選挙公約や世論受けするメッセージを送り続けるタイ、日本の首相等）、である。

このような市民社会形成に向けたグランド・デザインを非現実的であるというのであれば、地域社会のレベルで市民社会形成がどのようになされているのかを確認し、その営みを評価する調査研究こそ求められよう。筆者は市

民社会形成のアクターに注目し、東北タイの開発と NGO/NPO の役割を、女性機織組織、医療・教育支援組織という 2 つの NPO を事例に考察した。NPO が地域社会において自律的に活動を展開していくことは、外国 NGO の傘下型 NGO にせよ、タイの内発的 NGO にせよ、極めて難しい。しかし、どちらの NPO も東北タイという地域を越えて、活動の資金的サポート及び起業活動の展開を国内外に広く求めている。また、他国の NGO/NPO と積極的に交流し、ネットワークを形成する中で、組織運営のための資源動員を可能にしていた。この点で、地域開発 NGO/NPO はその活動の実際において「地域」を越えているのである（櫻井 2001）。

今回取り上げる日本語教師派遣 NPO の活動は、日本の NPO、ボランティア達と、タイの学校を含めた地域社会との関わりの中で行われており、これも「地域」を越えて、なおかつ地域に根ざした活動を志向している。現代において、「地域」は地政学的地域を超えて、「関心共同圏」或いは「協同活動圏」として捉えられるのではないかと考えている。この点を、グローバル化した現代社会の研究課題としてももう少し説明しよう。

現代は、人・モノ・情報が国民国家を超えて空間を移動する時代である。国際的労働力移動は受け入れ国において様々な文化接触をもたらし、新しい文化の創造がある反面で社会的格差の増大による深刻な階層・民族・文化間の衝突も生み出している。ファンダメンタリズムの動きがある一方で、金融資本とインターネットを媒介した情報は世界を瞬時に駆けめぐり、リスク管理において国際社会の共同性や世界市民的意識を喚起していることも事実である。政治・経済・環境の諸問題は一国で問題解決が不可能になり、EC やアセアンのような地域連合を求める動きも出てきている。グローバリゼーションの原因でもあり、結果でもある移動性の高い現代社会において、従前の福祉国家、市場原理主義は破綻を余儀なくされ、自律的な地域発展を基礎とした共生型社会の創出を我々は迫られているのである。

共生とは、様々な社会集団、経済的集積体が自然環境との調和的關係を保ちながら持続的発展を成し遂げることである。具体的には、地域社会、NPO 等の中間集団を媒介としながら市民社会を活性化することでもある。移動の

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に
時代という現代社会のダイナミズムを背景に織り込みながら、個人の生活と
生き甲斐充足、及び社会的課題の解決をめざすアソシエーションのあり方を
検討することが本研究の目的である。

2 日本語教師派遣 NPO の成立背景

2-1 日本語教育ブームと日本語教師養成政策：需要と供給のアンバランス

日本語教育ブームは、1983 年に中曽根内閣が日本の国際化を図るために
「留学生受け入れ 10 万人計画」を打ち出したことを嚆矢として、その後日本
語教育の学科や講座が大学に設けられはじめ、民間でも日本語教師養成のため
の各種学校が続々と開校されていった。

外国人留学生数は 1978 年の 5849 名から 80 年代に急増し、1993 年に 5 万
人を突破、その後のびが鈍り、2000 年には 64011 名になっている。全留学生
に占める私費留学生の割合は当初からほぼ 8 割で変化がなく、大半が中国と
韓国の留学生である（平成 13 年度 文部科学省 高等教育局 留学生課発行
「我が国の留学制度の概要」）。日本語学校で学ぶ就学生は 1991 年の 35576 人
をピークに減少し、1998 年には 15269 人になっている（日本語教育振興会
<http://www5.airnet.ne.jp/aiaso/text/kyokai.html>）。

外国人定住者についてみると、在留外国人登録者数は 1990 年から 96 年に
かけて永住者が一定の数であるのに対して、非永住者が 40 万人ほど増えてい
る。その過半数を中国、韓国・朝鮮がしめ、ブラジル、フィリピン、ペルー
と続く。不法在留者は 1993 年に 30 万人が推定されている（『在留外国人統計』
（入管統計）『本邦における不法残留者の数について』『入管法違反事件につい
て』（法務省入国管理局)）。非永住外国人の大半は日本への出稼ぎ者であり、
日本人と結婚した定住外国人も含まれている。学生・就学生以外に、外国人
労働者も地域行政でサポートする場合に、日本語教育或いは日本語ケアの該
当者になる。1980 年代の経済成長期からバブル経済の時期に留学生・就学生
とも激増したが、1990 年代中盤から日本で学ぶことは必ずしもアジアの学生
にとって魅力的なものではなくなっている。しかし、1990 年代もいざんとし

て外国人労働者は日本の産業を下支えしているのである。

このような日本語学習者の需要に応えるべく、日本語教師の養成が官民一体で進められたのである。日本語学習者数、日本語教員数、日本語教育実施機関数の推移を表1で示してある。日本語教育実施機関は、1991年で大学・大学院が317校、一般の教育機関が469校であったが、2001年では、それぞれ489, 957校になっており、学習者の数でみても一般の教育機関が大学・大学院のほぼ3倍になっている。一般の教育機関とは行政による学校の認可を必要としない株式会社の語学学校が殆どであり、日本語教師認定の420時間修了者が主である。日本語検定の受検者は1990年代を通して7000名前後を推移しており、合格率は18%前後である。日本語教育ブームは主に民間の語学学校によって支えられている。

日本語教員の養成機関を修了した人にはどのような就業の機会があるのだろうか。表2には受講者の就職状況を簡単に示してある。2000年に日本語教師養成コースを修了した14781人のうち、日本語教師として就職できたものは、大学等では4.7%、一般の機関では、16.7%であり、専任の職に限定すれば、それぞれ、2%, 8.8%である。国内の日本語教育施設では、日本語教師養成を目指す人達の需要で雇用の継続、解雇が決定されるので、安定雇用とは言い難い面がある。また、海外の日本語教員には1年から数年の任期がある。要するに、日本語教師として安定した職を得るものは受講生のうち1%前後でしかない。

日本語教員数の推移を見ると、全ての期間を通して、専任は1990年2513人から殆ど増えず、2000年は2218人と減少している。それに対して非常勤とボランティアが、5816人から18473人と大幅に増加している。日本語教育の仕

表1 日本語教育の進展

	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2001
学校数	821	955	1512	1658	1592	1497	1590
教師数	6329	9671	19036	19114	19693	20691	24353
学生数	60601	69950	83220	79796	83086	95049	132569

(2001 文化庁、『日本語教育統計』 www.bunkacho.go.jp より作成)

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

表 2 日本語コースを受講した学生の就業機会 2000 年

就職先	大学卒業者・ 大学院修了者	その他の学歴
日本語教師（日本）		
高等教育	17 (35%)	27 (26%)
中等教育	8 (50%)	53 (87%)
日本語学校（認定校）	33 (33%)	438 (18%)
その他の日本語学校	34 (41%)	295 (28%)
その他	12 (33%)	229 (38%)
日本語教師（国外）		
国際交流基金	3 (33%)	9 (100%)
海外青年協力隊	7 (100%)	49 (86%)
その他	79 (44%)	683 (85%)
その他の仕事	2140	806
学生、或いは主婦	400	742
不就業	400	665
不明	983	6674
計	4116	10665

註 数値は実数（ ）内は常勤職員の割合

(2001 文化庁, 『日本語教育統計』 www.bunkacho.go.jp より作成)

事に新規で参入するのは極めて難しいことが分かる（文化庁 前掲資料）。

日本語教員の最終学歴を表 3 に示してある。日本語教育の課程を大学院で修了した専門家は 5 % であり、学部卒を含めても 9 % である。また、これらの専門課程を修了したものも非常勤の割合が専任の数倍に及んでいる。

以上、日本語教育機関数、日本語教師数、日本語教師の身分・学歴を通覧してみた。

日本の国際化と日本からの情報発信をもくろんで日本語教育が官民あげて大々的に取り組まれた。それは確かに海外からの外国人留学生・日本語の就学生及び外国人労働者への日本語ケアという当面の需要に対応するものであった。日本語教育専門家や文化庁の報告には、量的拡大のあとに質的な充実を謳っているものがあるが、高度専門職業人としての養成を受けた大学院

表 3 日本語教師の学歴と就職先

	大学		その他の教育機関		ボランティア	計 (%)
	常勤	非常勤	常勤	非常勤		
日本語教育博士課程修了	75	88	10	33	7	213(0.8%)
その他の博士課程修了	259	398	20	43	14	734 (3%)
日本語教育修士課程修了	185	485	89	222	52	1033(4.2%)
その他の修士課程修了	373	938	92	277	47	1727(7.1%)
日本語教育の学士課程卒業	30	121	170	441	198	960(3.9%)
その他の学士課程卒業	143	683	937	3365	1943	7071 (29%)
短期大学・高校卒業	15	71	136	545	1163	1933(7.9%)
不明	22	89	31	1111	9429	10682 (44%)

(2001 文化庁、『日本語教育統計』 www.bunkacho.go.jp より作成)

の修了者の多数が正規の職を得ていない状況を十分に認識していないのではないと思われる。職場と報酬が与えられてこそプロになる。日本語教師という労働市場が十分に成熟する前に人材養成の機関だけが拡大したというのが実態ではないか。

民間の日本語学校で働く日本語教師も非常勤が多く、日本語教師の仕事と もう一つアルバイトをしなければ食べるだけの生活もできない状況である。教師の仕事は授業前の教材作成と授業後の小テストの採点などがあり、授業時間だけの拘束ではない。1日数コマ教を教えるがせいぜいである。しかし、講師の時間給は大学生の家庭教師並である。「日本語教師は能力と経験のある専任講師以外は食べていけない。主婦がボランティアでやる分にはいいが、転職の選択肢には実際成り得ない(筆者調査：日本語教師女性 26 歳)。」新聞や雑誌に日本語教師資格取得の宣伝が掲載されているが、仕事に就けても生活できないのが現状である。

他方、海外では日本語教師は専任率が極めて高い。これは短期のプログラムや雇用によるもので、現地の生活は保障されているが、日本語教師の仕事を繋いでいくことは現実に難しい。国際交流基金が財政支援をして、日本語教師を1年間アメリカに派遣する JALEX プログラムにしても、「1997-8年に派遣された50名余のうち、その後日本語教師を続けている人は2人しかない(筆者調査：元日本語教師 31 歳)。」

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

2-2 日本語教師労働市場へ参入する人々：自分探しの仕事

各種の日本の社会意識調査によると、「経済的に豊かになるために働く人」が「豊かに生きるために働く人」の割合を下回ったのが 1980 年代初頭といわれる。1980 年代半ばには、女性の社会進出として大卒女性の総合職進出が拡大し、生きがいとなる仕事を探す女性を応援するフェミニズムが盛んになりはじめた。しかしながら、女性の間管理職昇進は難しかった。仕事が生かす男社会の環境で女性が自己実現するには様々な問題があり、女性の初職継続期間は短かった。バブル契機の頃は男女問わず労働者の売り手市場であったから誰でも容易に就職し、転職していった。しかし、1990 年代の長期景気低迷で就職、転職が困難な時代になったが、普通の仕事に飽きたらなさを感じる人達は、生活できる仕事を棄てても新しい自己実現の機会を探していたのである。日本語教師というのは、学歴を問わない教育の資格であること、国際協力を日本人特有の技能（日本語）でできること等から、一つの自己実現を提供する仕事として考えられていったのではないか。おりしも、日本の国際化への対応として官民あげての日本語教育環境整備が進められていった時期だった。

この種の自分探し契機となる仕事にカウンセラーがある。1990 年代は自己理解をキーワードにしたポップ心理学や、他人を支えたいと思うカウンセラー志望の学生が増加した。臨床心理士を認定資格とすることで専門職化しようとした臨床心理学会の動きもあった。阪神大震災や、カルト事件・凶悪事件で PTSD を発症した人々へのケアへの緊急性をマスコミは訴え、「こころ」の専門家が社会に必要とされていると、臨床心理学・精神医学の学会も呼応したのである。その結果、大学では心理学科の新設が相次ぎ、民間のカウンセラー養成講座もあわせれば、相当数のカウンセラー志願者が日本には存在すると思われる。

さて、話を戻し、なぜ、少なからぬ人々が今、日本語教師を目指すのか。日本語教師養成講座を半年から 1 年かけて修了した人達の声である（千駄ヶ谷日本語教育研究所 HP 掲載）。

「東京都の主催するボランティア団体で、アジアからの学生に日本語を教えていましたが、きちんとしたかたちで教授法を学びたいと思い、養成講座の受講を決めました。——現在、韓国・ソウルの学院で悪戦苦闘しながらも充実した教師生活を送っています（24歳・女性大学新卒）。」

「夫の仕事の関係で、2年間アメリカで暮らしました。そのとき、近所の人に頼まれて日本語を教えたのですが、いろいろな質問にうまく答えられず、いかに自分が日本語についてわかっていないかを実感し、帰国してから正式に教授方法を学ぼうと思いました。——現在、非常勤で週3日、日本語学校の講師をしています。（32歳・主婦）。」

「会社勤務の5年目に転職を決意。いろいろな職種の中から、異文化交流ができ、多くの人と接することができる仕事ということから日本語教師を選び、入学しました。——現在、都内の日本語学校で専任として教えています（30歳・男性元会社員）。」

「これまでの会社勤務の経験を活かしてビジネス関係者や技術研修生への日本語教育に携わり、国際交流の架け橋になりたいと思っています（62歳・元会社員、定年退職後）。」

学生や転職志望の会社員、主婦、中高年の生きがい充足型職業願望がみうけられる。

インターネットのチャットでは、志願者同士で日本語教師事情が議論されている。次は、学歴は問われない資格として日本語教師を目指す人に対してなされたアドバイスである。

「高卒は高校野球の世界、大卒はアマチュア野球の世界、院卒で初めて、二軍になるかどうかの世界という感じです。420時間はさしずめ草野球チームといったところですね。実業団ではありません。でもしていることは同じです。ルールもほぼ同じです。でも使っている物、配給されるものは格段に違います。」

日本語教育という労働市場に参加する際には、現在、日本語教師養成講座を修了しただけや、日本語教師の認定資格を得るだけでは不十分であり、何らかの教育経験が必要とされている。就業経験を初職の人に要求するのは酷

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

である。現実には殆どの人が就業できないという現実がある。多くの人は日本語教師の置かれた現状を身をもって体験することで、この職域から去っていくのであるが、未だ経験できないでいる大勢の人達には、日本語教師としての職場への渴望が強い。そこで、日本語教師としての海外経験を積むためのプログラムを開発するエージェントも現れ、そこにプログラム参加費を払って経験を積みに出かける人も少なくないのである。こうした状況にあって、4章で述べる日本語教師派遣コーディネート NPO は、思いもかけない形でその機会を提供することになった。

3 日本語教師派遣 NPO の成立背景

3-1 海外における日本語教育への需要

海外における日本語教育は、この 20 年あまりで飛躍的に増大した。日本語は世界第 8 位の言語人口を持つ言葉であるが、日本国民に殆ど使用が限定されている民族言語である。他民族が日本語を学ぶ理由は、植民地時代のような日本の政治的支配力や日本語の文化的支配力によるものではなく、現在ではもっぱら日本の国際的経済力の伸張によるものである。国内においては留学生・就学生、外国人労働者が主な学習者であったが、国外では、日本企業や日本人向けの観光産業に従事することを期待した人々、及び、アジアにおいて国際的競争力を持つ産業構造を生み出した日本社会・文化への興味をもつ人達である。もちろん、日本政府機関や民間団体による日本からの情報発信の一環として、日本語教育の支援政策がなされていることは事実であるが、それだけで学習への意欲を現地で生み出すことはできない。表 4 では海外における日本語教育の推移を機関数、教師数、学習者数から見ている。表 5 では機関数の各国別の割合を見たものである。学習者は東アジアが 65% を占める。

学習者の教育段階は国により特徴がある。主に初等・中等教育で日本語を教えているのが、韓国、オーストラリア、ニュージーランド、カナダであり、中国・台湾では高等教育の割合が高い。ブラジルは学校教育以外での学習者

が多い(国際交流基金, 前掲, 3頁)。タイでは7割近くが高等教育段階で教えられている。タイの日本語教育は表6に示してある。

近年のタイにおける日本語教育は, 1965年にタマサート大学, 1966年にチュラロンコン大学に日本からの無償賠償援助資金によって講座が開設されて始まり, 1970年代に他の国立大学に拡大していった。中等学校では第二外国語として日本語の授業を選択科目にしているところがあり, 大学の入試科目に日本語を採用している大学は1999年度で8大学9学部がある。民間の日本語教育機関は, 泰日経済技術振興協会併設の日本語学校をはじめ, バンコ

表4 海外における日本語教育

	1979	1984	1988	1993	1998
学校数	1145	2620	3096	6800	10930
教師数	4097	7217	8930	21034	27611
学生数	127167	584934	733802	1623455	2102103

(国際交流基金国際日本語教育センター, 『海外における日本語教育の概況2000年』 p.1より作成)

表5 地域別日本語学校数(1998年)

	東アジア	東南アジア	オセアニア	北アメリカ	中央・南アメリカ	西ヨーロッパ	東ヨーロッパ	中東・アフリカ
実数	4177	870	2209	1748	470	955	294	71
%	38.2	8	20.2	16	4.3	8.7	2.7	0.7

(国際交流基金国際日本語教育センター, 『海外における日本語教育の概況2000年』 p.2より作成)

表6 タイにおける日本語教育

	初等・中等教育	高等教育	私立学校等
学校数	83	82	35
教師数	142	285	188
学生数	7694	24218	7910

(国際交流基金国際日本語教育センター, 『海外における日本語教育の概況2000年』より作成)

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

クなどの都市部に集中している（前田 2000）。

ところで、通常の日本語教師養成講座では、日本語だけを使って教える「直説法」を教授法としている。これは日本の日本語環境の中で外国人が日本語を習得する場合は効果的であり、また、どこに派遣されても用いることができるやり方である。しかし、この方法は集中学習に近い学習時間がカリキュラム化されていてこそ威力を発揮するもので、週、1、2時間の授業で日本語の特徴を生徒や学生達に伝える場合は、現地語の文法構造との対比で説明していった方が分かりやすい。日本で英語を日本人教師が教え、英語を母国語とする教師が中学・高等学校に TA として派遣されているように、現地の日本語教師と日本人教師によるチーム・ティーチングが望ましいのである。そのためには、現地で日本語教師を育てなければならない。

国際交流基金では、「日本語教育の専門家派遣」と「青年日本語教師派遣」事業を行う他、タイ人の日本語教師を養成するべく、「中等学校現職教員日本語教師養成講座」と「日本語基礎集中講座」をバンコクで実施している。後に述べる NPO, CEES は、Nongkhai 県で日本語教育に関心のある中等学校校長にこの制度を伝え、教師を応募させるよう働きかけている。しかし、首都や県都の大規模校でなければ、現職教師から授業義務を一定期間免除し、バンコクで養成講座を受講させるのはなかなか難しいのが普通の中等学校の現状である（三原 1998）。バンコクでの研修費を国際交流基金が全て出したとしても、当該の学校で空いた授業を臨時教員か、現員の教員でカバーしなくてはならないからである。有名大学の日本語学科を卒業した学生が東北タイの僻地校で教師になることは殆ど考えられない以上、国際交流基金のこのプログラムがタイ人日本語教師養成に果たす役割は大きい。

3-2 日本語教育と国際交流

タイと日本の間には、政治・経済・文化の様々な面で交流がなされており、タイの地域開発に携わる日本の NGO も数多い。その大半は地域開発や医療・教育支援の援助団体であり、日本語教育だけに特化した NPO は本報告の事例以外は見あたらない。それはおそらく次のような NGO の理念によるも

のである。つまり、国際援助には現地の人々の人権や生命を守るために緊急に支援体制を整える活動と、現地の地域開発を長期的なスパンで支援する活動の二種類が想定される。そのどちらも現地の人々に役に立つものであり、ODA 批判に典型的であるが、援助という介入により現地の人々の生活環境に影響を与えるものであってはならないと考えられている。

教育支援事業も奨学金とか学校施設の備品を援助する活動が一般的である。それは教育環境を整備するだけであり、教育の中身には通常介入しないのである。おそらく、1970 年代中盤、日本製品不買運動が起こされたタイ民主化の時代に日本語教育支援事業がなされたとしたら、経済支配以上に日本の文化支配と批判されたであろう。この時代は、モノと文化がセットで捉えられた。

ところが、1985 年以降、タイは高度経済成長を遂げ、アジアの第五のドラゴンとなり、都市中間層が消費社会を享受するようになった。街には日本商品以外に、世界各国の品物が溢れている。ジーンズをはいた若者がマクドナルドのハンバーガーをばおぼっても何ら違和感がない。映画館はハリウッドと香港映画で占められている。ショッピングアーケードには世界のブランド品が並んでいる。純粋にタイで作られたものでタイ人が使っているものは、タイ語くらいなものである。しかし、どこの国のものを使おうとタイ人はタイ人であることに多くの人達は気づいた。消費物資、ライフスタイルはそれが生み出された文化圏と関係なく、便利なもの、魅力的なものとして使われているだけのことである。

1990 年代に入って、タイ社会が海外の文化に寛容になり、語学教育に対しても抵抗がなくなったのは、文化もモノとして使いこなせる自信がついてきたからだと思われる。日本語も就職の機会を拡大するために習得する、日本のマンガに興味があるからやるというような志向がはっきりしているのである。豊かな国日本という憧れがあったとしても、豊かな文化日本への憧れということはあまり聞かれない。このへんはドライな割り切り方がある。

ところが、日本の NGO 活動経験者や学識経験者は、日本製品不買運動というナショナリズムが学生運動と連動した時代を想起し、また、日本が戦後ア

「関心共同体」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

アメリカの政治・文化支配を受けて後、英語崇拜（転じて英語恐怖）に陥った現実から、日本語教育は文化支配につながるのではないかと心配する傾向がある。確かに、言語は政治・文化的権力と密接な関係を持つ。複数民族国家における公用語の認定や、国際的な公用語にどの言語を用いるかということは文化のみならず政治的ヘゲモニーの問題とかわる。日本でも開国、敗戦、経済停滞と 50 年周期で日本社会の将来が悲観される折りに、英語を公用語化しようという奇妙な議論が登場し、その度に道具としての英語（国際化の武器に用いる）と、文化アイデンティティとしての日本語（英語が公用語になれば英語による文化支配が発生するので公用語化に反対）の議論が衝突してきた（中央公論編集部 2002）。本稿ではこのような言語と文化帝国主義を連動させる議論にまで議論を進める必要はないと考える。日本語教育に関して、現地では日本語による文化支配という議論はあまり聞かれない。むしろ、圧倒的な日本製品に囲まれているタイ人に対して、日本の政治・文化のプレゼンスが弱いことを真剣に考えた方がよいくらいである。

もちろん、教育は科学的知識を教えるに留まらず、地域社会・文化の価値を伝える社会化の営みでもあるから、教育内容、教育方法に関して、教育を受ける生徒・学生、教育を施す教育機関の意向が重視されるべきであり、その地域社会や国家に責任を持たない（或いは持てない）他国の人間が簡単に介入すべき領域ではないことは確かである。外国語としての日本語を教える意味は文化の押しつけであってはならないし、学ぶ意味は文化の崇拜であってもならない。日本語が国際交流のメディアになればよいのである。

4 CEES 活動の概況

4-1 活動の経過

本事例で取り上げる団体は、NPO 法人市民教育交流の会 (Citizens' Education Exchange Society : CEES) の一つの活動であるアジア日本語教師の会 (Japanese Language Teachers for Asia : JLTA) による日本語教師派遣事業である (<http://www.asahi-net.or.jp/~ww8t-oosk/index.htm>)。活動の概略

は下記の年表を参照されたい。

J氏は北海道に本部を持ち、Nongkhai 県の中等学校生に奨学金を給付、併せて地域開発事業も行う NGO「メコン基金 (Mekong Foundation : MF)」の会員であった。MF が Nongkhai 県の教師を日本に招聘した際、J氏はその若い女性教師をホームステイさせ、タイで日本語教育を行う事業を支援したいと考えるようになった。そして、自ら日本語教師認定 420 時間の講習を受け、北海道庁退職を機に Nongkhai 県 Faorai 郡の Naadee Secondary School に赴き、ボランティアとして 2 年間、日本語教育に従事した。当時の Naadee はコンクリートの校舎がなく、茅葺き屋根に柱だけ立てたふきぬけ校舎に机とイスをおき、教師が黒板を背に講義をするという僻地校であった。J氏は校内の宿舎にタイ人教師と同居し、シャワーも井戸水を汲み上げて使

表 7 JLTA のこれまでの活動

1995	J氏が個人のボランティア活動として、タイ・Nongkhai の中高等学校で日本語を教え始めた。活動の中心はナーデー校であった。
1998	タイ・Nongkhai の他の中高等学校から日本語を授業に取り入れたいという要望が出はじめた。親交のあった B 英語学校の O 氏 (現 NPO 法人市民教育交流の会代表理事) に相談し、札幌に日本語教師募集の拠点を造ることにした。インターネットを利用しての日本語教師募集を開始した。特定非営利活動法人申請の準備を始めた。
1999	1 月、特定非営利活動法人認証申請をした。 4 月、特定非営利活動法人認証を北海道庁から得た。 5 月、インターネットで募集した日本語教師の 1 人目を Nongkhai へ派遣した。 6 月、2 人目の日本語教師を派遣した。
2000	1 月、Nongkhai で日本語フォーラムを実施。Nongkhai 県のほとんどの高校長 70 名余が出席。Nongkhai での日本語教育について、2 日間にわたり協議をした。 タイ・Nongkhai への派遣日本語教師数は 6 名となった。 12 月、社会人向けの日本語教室を開設した。
2001	派遣先校 8 校、日本語教師数 7 名となる。
2002	派遣先校 9 校、日本語教師数 9 名となる。 専用事務所を開設。日本語教師、来訪者の宿泊施設も整備。
2003	現地コーディネーター専従職員を採用、派遣。

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

ような暮らしぶりであった。J 氏は MF を通じて面識があった O 氏に支援を要請し、O 氏は J 氏を支援する活動を企画することになる。また、O 氏の翻訳会社に原稿の校閲を数年来頼んでいた筆者にたまたまこの件で相談が寄せられた。筆者は NGO 活動を支援することもタイ地域研究者の一つの役割ではないかと考えたために、最初は顧問として、後に理事として加わることになったのである。

2000 年のフォーラムは、CEES が Nongkhai に日本語教師を 3 名派遣した実績の上に、MF の奨学金事業から CEES に協力してくれている P 校長をはじめとする同県の中等教育関係者、日本側は国際交流基金バンコク所長、及び CEES の現地協力 NPO として Baanrak Foundation の S 代表を招いて行われた。これまでの CEES の活動内容を説明した上で、今後同県でタイ側と協力して日本語教育事業を行っていこうという呼びかけが会の趣旨であった。確認されたことは、1) 国際交流基金はタイ人日本語教師養成講座や教材の支給協力事業で CEES とタイ側の日本語教育を支援すること、2) CEES は同県からの要請に応じて、日本語教師派遣事業を継続すること、3) 日本語教育は日本からタイへの一方的な援助活動ではなく、相互協力的な文化交流を目的としたものであること、4) 日本人日本語教師はボランティアから現地雇用に徐々に切り替えていくことの 4 点であった。

フォーラムは O 氏の殆ど個人的な持ち出しによる開催であったが、CEES が Nongkhai 県で社会的承認を得て事業を拡大していくためには必要な措置であり、確認された 4 点は事業の方向付けを決める上で重要なものであった。Nongkhai 県から Japan Foundation の日本語教師養成講座に参加する現職教師も出始め、また、CEES から派遣された日本語教師は、2001 年は 7 名、2002 年は 9 名と増しており、CEES の事業は着実に伸張している。

4-2 JLTA の組織運営と日本語教師の特徴

タイの中等学校における日本語教育は、1) 選択必須科目（職業学校の語学専攻コースと中等学校後期の文系クラスで開講され、週 6 時間 3 年間で約 600 時間の学習）、2) 自由選択科目（中等学校後期の理系クラスで基礎職業

訓練科目の1つとして開講され、週3時間2年間で約200時間の学習)、3) 課外活動(週1、2時間で1年間開講)の3系列に分けられる。全体の60%が自由選択科目として講義されている(三原、前掲書)。

JLTAが対象としている学校では自由選択科目が殆どである。その理由は、日本語教師1名で3学年を対象に週2コマを3クラス担当しても週に18コマの授業であり、一人で教えられるコマ数としては限界に近い。中には学年進行で4、5学年にも及び、20数コマ担当の教師もいたが例外的である。その他、日本語クラブ指導などを担当するものもある。

日本語の授業実施内容については、本稿は日本語教育の報告ではないので割愛したい。

JLTAの活動は、O氏が主に担当する札幌の日本事務局で日本語教師の募集を行い、タイ側で現地支部の代表であるJ氏が中学校長から様々なつてでなされる日本人教師派遣の要請を受け付ける。また、年に1回程度、派遣先学校を筆者が訪ね、派遣事業に関わる連絡調整を行うという少人数体制でなされている。日本語教師を募集する方法は、ホームページに掲載された派遣教師募集に応募してきた人達に電話・メールで情報交換を行い、派遣先を斡旋する。

募集当初、筆者は応募者が出てくるとは思わなかった。日本語教師資格420時間修了の有資格者で、年間約50万の現地生活費と往復渡航費を自己負担した上で、仕事を辞めても行く奇人な人はいないだろうと考えていた。ところがいた。これまで二十代前半の女性達十数名、今年に至っては4、50代が派遣者の半数である。思いつきでやれるものではない。資格取得のために学校に通うか、通信教育を受けなければならないし、事前に生活費を用意しなければならない。筆者は驚いた。しかも、日本で外国人に教えるのとは違い、直接法(日本語で日本語、日本に関する知識を教える)には限界がある。つまり、眼前にない、経験できないモノ、概念、仕組みを説明するには、現地語と現地の文化・社会と比較して説明しなければならないのである。タイ語、タイ社会の勉強は必須である。タイ旅行を経験していた人はわずかであった。だから、現地で相当の苦労がある。気候、食事、タイの人付き合い、慣れる

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

のは容易でない。旅行者が感じるタイ人の素朴さ、自然の豊かさ、子供達の輝く目。それを生活者、教師として実感するのは、教師、生徒、現地の人達との葛藤を飲み込んだ後であろう。こうした環境に飛び込んできた日本語教師の特徴をまとめてみよう。

- 1) 年齢は 20 代から最近では 40・50 代（子育て終了、職業の現役後半、年金生活段階）。
- 2) 学歴は専門学校卒、短大卒、大卒であり、出身地は全国にちらばる。
- 3) 経歴は社会人経由が大半で、日本語教師養成講座 420 時間修了者（参加資格要件）。
- 4) 将来展望も様々で、日本語教師のプロを目指す人は多くない。
- 5) 自費で参加の気概がある。ボランティア精神よりも自分探しの要素が大きい。

4-3 JLTA への参加動機と将来展望

以下では、福澤淑子（現在 JICA 勤務）が北海道大学文学部卒業論文「国際協力 NPO の存続条件と課題——日本語教師派遣事業を事例として——」として、JLTA 初期メンバーのインタビュー調査した内容を引用して、最初にこの活動に参加した 2 名の参加動機を見てみたい。

Aさんは北海道出身で専門学校を卒業後、CADとして数年働き、退社後、日本語教師養成学校にアルバイトをしながら通い、資格取得後、日本語教師のボランティアをしていたが、JLTAを友人の紹介で知った。1999年11月から2002年3月までNongkhai県の中等学校に赴任し、およそ自由選択科目を中心に週12コマ担当してきた。落ち着いた人である。

「『アジア』が好きで、ずっと興味を持っていたんだよね。メディアを通してみるアジアの人の表情が好きだったし、少女売春とかストリートチルドレンの問題にずっと興味を持っていた。20歳頃からアジアに関わる仕事する、アジアで生活するという夢があった。そんな時に日本語教師が自分の夢を叶えられる職業だって知ったのかな。就職先のない夜間コースの生徒がたちあげた日本語ボランティアグループに、養成科が終わってから関わるようになった。活動を通じて、自分が色々な国

の人に会って話せること、お金がなくても日本語を教えられることがすごく楽しかった。

海外で教えるには、インターンシップとか海外派遣制度は無駄な仲介料が高いし、JICA とかは経験と学歴がなきゃ無理。国内も海外も、日本語教師の募集は大卒あるいは2年以上の経験っていうのが応募条件になっているし。養成講座に入るには学歴が要らないけれど、仕事は学歴がないとできなかったんだよね。簡単なエッセイを提出するだけで試験なし、面接なし、学歴も必要なし、タイ語能力もいらない。これならお金さえ貯めれば自分にでも行ける。その点、JLTA は都合が良かった。Oさんとは派遣前に5、6回会った。意志を確認されて、その時にOさんの夢も聞いたよ。Oさんの夢に共感したし、のびのびやらせてもらえそうな雰囲気にも好感もてた。

私はボランティアをして『助けている』という意識は全然なくて、教えたくて教えている。本当に少女売春とかが許せないし、ピラ配りでもなんでも小さなことからしたいと思っていた。だから直接的にはなくても、結果的に自分の活動によってそれが防げるようになればいいと思っている。『助けよう』という意識はないけれど、結果としてそうなればいいと思う。

お金の問題があるから、タイに2年半以上いるのは難しい。日本に帰ったら、日本語ボランティアとして前にいたボランティア団体には戻るけれど、日本語教師として働くことはないと思う。私は、日本語を学びたいという人に、ボランティアとしてでも、必要とされながら教えられれば十分。そのことが私の生きがい。

将来は色々なことをやってみたいね。とりあえず一つの夢を達成できたから、次のことは帰ってから考えようと思っている。とても不安だけれどね。ここで作った人脈で、タイの雑貨を売る店とかやれたらいいよね。ただ、何をやるにも先立つものが必要だから。元の仕事に戻るかもしれないし、またフリーターをやるかもしれない。将来的には結婚をして、時期がくれば子どもも欲しい。日本語ボランティアだけではなく、結婚してもやりたいことはやっていきたい。」

次のBさんは名古屋の短大を卒業後、名古屋で韓国商社の事務、英会話学校の受付の仕事をした後、1999年5月から2002年3月まで3年間、ノンカーイ県の中高等学校に赴任し、自由選択科目を週20コマ程度担当してきた。明るい性格でタイでも人気者であった。

「名古屋で英会話学校の受付をしているときに、外国人教師に日本語を頼まれて教えるようになった。日本語教師っていう職業を知って、それにすごく魅力を感じて、通信教育で1年間日本語教師養成講座を受講して、ボランティアとして豊橋のブラジル人などの外国人に日本語を教えていた。

ずっと日本語教師として働きたいと思っていたんだけど、日本語教師業界の就職はすごく厳しくて、経験なしに就職するのは不可能だった。JLTA のことはインターネットで偶然知って、その場ですぐにメールを送って、次の日には履歴書を送ったよ。経験のない自分ができるのは、たとえ無償であっても JLTA での派遣しかなかったから。不安は全然なかったよ。自分がどんなところに行くのかも全く分かっていなかったのにね。父親は勘当するとか言い出した。私は絶対行くって決めていたし、姉のおかげでそれがわかってもらえるようになって、何とか収拾ついた。

今の自分の状況をボランティアとは考えていない、全く。だって、自分の大好きなことを毎日やれて、本当に幸せ者だと思わない？

もちろん、お金をもらえればそれに越したことはないし、その気持ちは強くはなっているけど。でも、私には経験も無いし、だから仕方ないよね。経験が長い人が、経験も無いのに無責任に日本語を教えているって批判しているけど、それは妥当な意見だと思うよ。けどあまり考えないようにしている。仕方ないから。

自分が日本語を教えていることで生徒の夢を生んで、自分が生徒の夢実現のお手伝いができること、それにやりがいを感じているし。あと、私は印象に残る先生でありたい。私、学校の先生なんてやらないって思っていたけれど、日本語教師ならいい。どうしてかはわからないけど。生徒がこれから生きていく中で、辛いこととかあった時に、「あー、日本人の変な先生いたなー」って思い出して元気になってもらえたらすごくうれしい。

どうしてここで日本語教育をやるのかということを深いところまで考えているわけじゃないよ。J さんが教えていたところからニーズがあったからという程度。むしろ、日々の出来事とか授業の忙しさに追い立てられているから。タイでの需要とこちら側の事情があったのだから、それで十分だと思うよ。

日本で日本語教師として働いていきたいけれど、それが無理なら、ボランティアでもいいから日本語教師をしたいと思う。日本で生活しているタイ人に生活支援とか日本語ボランティアとかで、今自分がタイから色々もらっている分を恩返ししたいと思う。今なら、外国人の気持ちが分かってあげられると思うから。」

2 人の語りから伺えるのは、JLTA のプログラムでも日本語教師養成講座を修了した普通の若者には十分魅力的であったことと、2 人にはタイの田舎であろうとどこであろうと自分を試したいという強い願いがあったことである。実質的にはボランティアであるが、奉仕の精神よりも、異文化体験と自分のやりがいを確認することに力点がおかれている。

JLTA の初期 2、3 年は、上記の 2 人の若い日本語教師と初期から活動し

ている代表 J 氏を中心として、半年から 1 年の短期で派遣された日本語教師たちが実質的な活動を行った。

2001, 2002 年にはのべ 10 数名の日本語教師が参加してきたが、体制が整うにつれ、参加者の動機付け、田舎の学校への順応性にはばらつきが見られるようになり、学校との相性の悪さから途中で帰国する教師も出た。不便・不都合を異文化体験としてタイを楽しむ人達よりも、ある程度の快適さが保障されたところで日本語教師を経験したい人達が増えてきたともいえるし、人数が増えてきた分、組織内での人間関係も複雑になったのであろう。

4-4 JLTA 拡張期の日本語教師と活動の課題

現在、JLTA では派遣先の学校に対して事前に J 氏が視察を済ませた上で、教員用住宅と最低限の耐久消費財(ベッド、机、冷蔵庫、洗濯機、電話)と無償の昼食を用意し、JLTA に寄付金として月 5000 バーツ出してくれるよう求めている。どれだけ施設を整えてくれるかは学校次第であり、住宅は教師 2, 3 名の共同住宅の個室 1 室で台所・シャワー室兼用から一棟貸し切りまで、食事も昼食だけの所もあれば、寄宿舎を持つところでは 3 食つけて、洗濯のサービスまであるところもある。電話は、JLTA がインターネットのメールで連絡を回すことにしているため、設置を強く要望しているが、教員住宅まで電話回線をひく予算がないという学校も半数はある。寄付金の額は、学校次第であり、県都・郡都にある学校かどうか、特別な予算措置のある指定校かどうかなどで学校の予算規模が異なり、加えて学校長の熱意があり、後から申し込んだ学校ほど寄付金額が多い。

寄付金の処理方法は、2001 年に派遣先の学校から給与として支払うという申し込みが数校あった時に決められた。日本語教師の派遣先は JLTA で管理しており、日本語教師を選んだわけではない。しかし、そのまま日本語教師に給与支給されると、派遣先によって給与額に大きな差が出て不平等になる。そこで、給与相当額を JLTA が一括して寄付金として受け取り、各日本語教師には 1500 バーツを研修費として再配分し、残金を Nongkhai 市内にある JLTA 事務所の維持費に充当することに決めたのである。

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

JLTA の日本語教師は、派遣された年度の最初に、バンコクの国際交流基金日本語センターで開催される短期研修、及び年に 1, 2 回の研修への参加費と月々の研修費が支払われる。これで食住が確保されていれば、学校の休業期間中に旅行するとか一時帰国する費用等を入れても、かなり割安な生活(年 50 万円弱)が可能である。現在、寄付金収入は JLTA の Nongkhai 事務所運営に不可欠なものになっている。年間約 20 万バーツ(約 70 万円)は、派遣教師への研修費支給、事務所賃貸料、電話・インターネット回線料、備品設置費に充当されている。

ところで、日本語教師が 2002 年度は 9 名になり、J 氏が Nongkhai でコーディネート業務を行っているが、派遣先が 4 県に拡大したことに伴い、様々な問題が生じてきた。

第一に、Nongkhai 本部と派遣教師間の連絡が難しくなったことである。日本語教師達が週末に集まって情報交換して励まし合える場所を作るために、Nongkhai 市に宿泊施設を兼ねた JLTA 事務所が設置された経緯がある。2000-1 年目は、メールで連絡が難しくとも週末の集まりで様々な情報が共有できた。しかし、Nongkhai 県内であっても、Seka 郡からは市内までバスで片道 5 時間かかるし、距離的に近くとも郡の町まで学校の宿泊施設から足がない人は、同宿の教師に車で送迎を頼まなければならない不便である。Nakhon Phanom 県の That Phanom からはバスで 7 時間、Roi-et 県からも同じ

表 8 JLTA への寄付金 (2002)

学校 (県名)	生徒数	寄付金額(バーツ)
Nongkhai A	560	2000
Nongkhai B	1030	3000
Nongkhai C	1700	3000
Nongkhai D	2500	3000
Nongkhai E	2400	3000
Nongkhai F	600	2000
Roi-et	900	5000
Nong Bual Lam Phu	2500	5000
Nakhon Phanom	1750	3000

時間がかかる。但し、他県でも Nong Bua Lam Phu 県都からは交通の便がよいのでバスを使い 3 時間で来られる。従って、片道 3、4 時間程度の人は週末 Nongkhai に出てくるが、それ以上になるとひと月に 1 回来るかどうかなになる。この距離は J 氏が派遣先の学校と連絡調整を行う際にも障害になっており、年に 1、2 度しか合わない校長とはやりとりが難しく、行き違いも発生する。

2002 年に問題となったのはヴィザと労働許可証の取得についてである。従来、学校が日本語教師として受け入れるという文書と JLTA からの派遣文書で Non-Immigrant のヴィザが取得でき、Nongkhai 市内に出入国手続きの事務所があったので楽に手続きできた。ところが、遠隔地の学校は初めての手続きに戸惑い、それを日本人教師が Nongkhai に出ていった際にやるようにしたので、日本人教師の負担が相当にあった。また、後から派遣先になった学校では、給与支給のために労働許可証取得を日本人教師に義務づけ、これも取得は本人の仕事となった。寄付金扱いに慣れたところと、それほどの額を寄付しないところでは労働許可証を必要としない。この種の手続きは JLTA と派遣校で予め段取りをしておくべきであったが、J 氏の手に余る作業となった。また、連絡を入れてもその通りにことが進まないことが多かった。

第二に、JLTA の NPO 活動にボランティア的要素をどこまで入れるべきかが問題となっている。J 氏が単身 Nongkhai 県に乗り込んだ 1995 年から 1999 年までは文字通りのボランティアでタイ側は JLTA の活動に様々な便宜を図るなど協力してくれたが、日本語教師に給与支給という発想はなかった。日本人教師はボランティアであると認識し、初期の赴任教師達もその現状を納得してきたのであった。2000 年の Nongkhai フォーラム以降、筆者や J 氏が中等学校長に会うたびに給与の件を要請し、現在のような寄付金の申し合わせを作り、支払いの遅れの場合には督促もかけて体制を構築してきた。このような体制を組むに至ったのは 2 つの理由があった。

一つは、日本語教師の専門家としての職業的地位をタイの中で確保することに JLTA も協力しなくてはならないということがあった。これは JLTA

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に限らず、日本の海外支援 NPO がボランティア・ベースで日本語教師をタイに送り込むことによって、タイで日本語教師として生活を立てている人の職域を侵すことになるからである。多少、日本語教師としての専門性に難はあっても、日本人がただで来てくれることになれば、従来、外国人教師に対して相当の給与を払っていたところが、年次雇用の日本語教師からボランティアに切り替えることは目に見えており、そういった事例が報告されてもいる。これは日本語教育関係者の間で問題になり、この点への配慮が JLTA の活動に対して忠告されたことがある。

もう一つは、派遣に応じる JLTA の日本語教師はボランティアが目的ではなく、日本語教師としての経験を積みにタイに来ているのであり、給与が支給可能であれば当然それを受け取りたいという意識がある。MF の場合は Nongkhai 県の地域開発にも貢献するという活動目的があったから、ボランティア・ベースで活動する人材が派遣されてきたが、JLTA の日本語教師は異なる。また、組織運営の項で述べるが、JLTA タイ支部の維持費捻出などの理由により、給与支給相当の寄付金をタイ側に要請してきた。

但し、現在の寄付金額が給与水準と見合っていないことも事実で、実質的には寄付の性格が強い。ちなみに、日本人教師のタイにおける給与は、Japan Foundation の日本語教育の専門家が日本国内の正規職員として給与が支給されているほか、同機関の日本語青年教師、海外青年協力隊の日本語教師の給与が相当に高い。そして、タイの大学で雇用される日本人教師が月 2 万バーツ以上であり、現地の日本人教師の間ではこの程度の給与がなければ都市部での生活は難しい。中等学校教師大卒初任給が月 6000－7000 バーツ程度であることを考えると、日本人を現地雇用して週に 20 コマ程度の授業負担が与えられるのであれば、JLTA の月 5000 バーツの寄付金という水準は妥当な線である。

ところが、タイ側では、JLTA が従来のボランティア・ベースから突然給与を要求するようになったという認識を持ったり、寄付金の遅れに対する督促を営利主義と考えたりする学校が出てきた。もちろん、ボランティアならほしい、寄付金には渋いという学校にも、日本語教師を数年来派遣して

きた実績、つまり、カリキュラムの途中の生徒がいるという理由で、継続的に日本語教師を派遣してきた。しかし、2002 年から寄付金をコンスタントに入れてくれる学校に日本語教師を優先的に派遣を決める方針を JLTA は決定した。この点をめぐって、日本語教師の中には、寄付金の必要性は認めても、月々の徴収ということにあまり賛成ではない人も出てきている。つまり、日本人教師にとって、月々1500 パーツ (5000 円相当) の手当では、実質的にはボランティア・ベースに近い。特に、中高年の方にとっては、寄付金の遅延に関する JLTA と学校側の調整に関与したくない、自分の金を使ったとしても日本語教育に専念したいという思いが強い。JLTA 本部の長期的な組織目標と日本語教師の任期期間中の目標との若干の齟齬がこの寄付金に関して現れてきている。

第三に、タイ側における日本語教育の位置づけと JLTA が目標とする日本語教育との間には少なからぬギャップがある。日本語を生徒に習得させたい教師側にすれば、自由選択科目という位置づけであっても、十分な授業時間と、教材、熱意を持った生徒がほしい。しかし、学校行事等で授業時間が割られることが多い。教材は自由にコピー機が使えないので、日本語教師が町に出た際、自分の金でコピーして教材を作成することが多い。大学入試を日本語で受験するレベルの生徒がいる一方で、日本の英語教育同様にただクラスに座っているという生徒も少なくない。こうした状況は、日本語を学びたがっている人にボランティアとして日本語を教えてきた経験からするとストレスになる。もちろん、日本と比べれば、まだ生徒の熱意と真剣さは感動ものであるが。

日本語教師が日本語教師養成講座で受けた日本語教育は、日本語を習得させるための論理と技術であり、日本語教育を通して日本の文化や社会を伝えるという段階に至っていないことが多い。現在、コーディネーターに専念している J 氏は琴、日本舞踊等をたしなむ婦人であった。また、若手でも創意工夫を凝らす教師がいる。日本語だけとなると相当にきついものがある。要するに、殆どの授業は日本語による日本紹介にならざるをえないのに、日本語教師の方で発想の転換ができないと、ここでは十分な日本語教育の環境がな

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

いという意識を持ってしまいがちである。

タイ側では日本語教育を生徒獲得、特色のある学校経営の一つとして実施しているところが多く、必ずしも、日本語習得を目指した日本語教育をカリキュラムに位置づけているわけではない。派遣先の中等学校卒業生の大半は、彼等の主観的な希望がどうであれ、将来日本語を使うような職種に就く可能性は極めて少ない。日本語を生かすためには、大学の日本語学科に入る程度の学力、親の経済力が必要である。また、現実には、週 2 時間の授業と、日本語を使う環境が殆どない Nongkhai で日本語を習得するのは、日本人が中学の授業だけで英語を使えるようになるようなものである。こうした状況から判断すると、CEES の O 氏が考えるように、Nongkhai の子供達が日本語を通してタイ以外の国へ目を開くようになればそれでよく、日本語教育は異文化理解のきっかけになればよいと割り切るやりかたもあろう。異文化理解には日本語以外の言語を用いてもよいだろう。タイ側の日本語教育の位置づけもその意味では妥当なところであり、子供達の国際性涵養の一助に日本人教師の異文化的なパフォーマンスが求められている。しかし、J 氏をはじめ、現地で長らく日本語教育にあたっている専門家には、国際交流への導入という簡単な割り切り方が難しく、日本語教育の普及が JLTA の活動の長期的目標として考えられている。語学は習得に意味があるのか、それを通して視野を拡大することに意味があるのか、語学という学問領域、語学産業にも様々な議論があろう。ここでは JLTA の活動もそのような問題に直面していることだけを報告する（註 2）。

4-5 CEES の NPO 組織としての課題

CEES は市民による教育活動の相互交流を目的に設立された NPO であり、現時点ではタイにおける日本語教育事業部門 JLTA が活動の中核である。理事会は O 氏、J 氏、行政書士の U 氏とタイ研究者としての筆者から構成される。中核メンバーだけで切り盛りしている組織である。日本語教師は契約を取り交わして活動に参加してもらっており、離任した後は、イベントがあった折りに協力を呼びかけるという関係であり、常時のつながりはない。

また、タイに学用品を送る際など、学用品の提供先、運送など、その都度O氏の知り合いが協力してくれている。一般会員は会を設立して以来、活動の後援者を広く一般企業、市民に求めているがわずかである。先に述べた Non-gkhai の経費は自立採算へのめどがある程度立ってきたにもかかわらず、日本の活動はO氏による殆ど持ち出しの事業になっている。

O氏の事務所、電話・ファクス、パソコン、及びO氏自身の活動時間が運営経費として決算に計上されていないために、組織維持が極めて安価なNPOになっている。それを組織外部に出し、専任の人をおけば、運営資金を補充する組み入れ金と併せて、年間数百万のコストになるであろう。換言すれば、日本語教師派遣や海外留学・研修を扱うエージェントは、その必要経費を参加者と派遣先の学校や団体から経費として徴収しているのである。手弁当主義は日本のボランティア、NPOを支える精神ではあるが、JLTAの日本語教師のみならず、組織運営にあたるものにもボランティア精神が求められているといえる。

海外支援型 NGO/NPO は維持会員を積極的に募集し、また、活動のアピールを行い、イベントごとの寄付を広く求める戦略を採っている。NPO 組織運営論の最大の課題は、いかに活動に必要な資金を調達するかである。

教育支援型・国際交流型 NPO のなかで資金調達が最もやりやすいのは、奨学金支給、車椅子供与等、目に見える対象者がおり、彼等と手紙や現地へのスタディー・ツアーを通してふれあえる場面を提供する事業である。或いは、植林、学校作りなどの参加型研修を伴った環境保護の活動も支援を得やすい。もちろん、これらの事業が様々な困難を抱えていることは承知したうえで、比較の上でという話である。JLTA の活動は日本の ODA や営利型民間交流機関が既に日本語教師派遣事業を行っている領域であり、東北タイ地域に日本語教師は手薄とはいえ、地域の人達が渴望しているという意味での事業の緊急性、必要性を十分にアピールできない弱みがある。

加えて、先に述べたように言語教育という形で地域の文化に介入することに対しては元来様々な議論があり、さらに、日本語教育という点から地域への侵犯というイメージを持つ人も少なからずいる。バブル時代のフィランソ

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

ロフィー・ブームが一過性であったことを考えても、一般企業にこの種の教育支援の意義を訴えることは難しい。一般の市民に対して、日本語教師として職を得たいものや外国に出たい人の支援をなぜしなくてはならないのか、特段の理由を思いつかない人も多いだろうと思われる。これらが一般会員を殆ど募ることができない理由であるし、箱ものを作らないので、郵政省の国際ボランティア貯金や各種財団の資金提供は、申請しても殆ど外れている状況がある。

このような資金調達の問題を解決するためには、CEES の活動目的・方法をタイのみならず、日本社会で訴えていく理念が必要であり、一般の人を説得するだけの議論をしていかなければならない。端的に言えば、第一に、日本語教師派遣という事業が日本社会にどのような貢献をなすのかというアピール、第二に、日本語教師を目指す若い人達、中高年の人達が考える第二の人生の旅立ちを支援するという事業をどのように評価するかである。これらの諸点を考えることは、タイの地域社会発展とタイー日本との交流に役立つだけでなく、日本の市民による社会形成の問題とも関わっている。CEES という NPO が広く一般市民にこの点を考えてもらい、そこから支援を導き出せば、数名の個人とタイの学校との関わりから、NPO を媒介としたタイー日本の市民同士の関わり方に拡大する。

5 結びにかえて

5-1 日本語教育と NPO の活動

第一に、日本語教育を通して、日本からの情報発信をどのように行うのか長期的な戦略を国家のみならず、市民レベルでも考えるべきである。1999 年小渕内閣の下「21 世紀日本の構想」懇談会が組織され、「英語を第二公用語」にすべしという議論は、2000 年に公表された最終報告書に盛り込まれ、その結果、日本国内に英語公用語論争を巻き起こした(鈴木 2002)。日本の国際的競争力維持のためという賛成派、日本国の文化を維持するために反対する派、どちらも 1990 年の日本経済、社会の低迷にナショナリズム的危機感をもって

反応していることは確かである。政治的交渉、経済的取引、学術的交流に英語が必須であり、高度に専門的な業務に当たる人材養成を急ぐという発想は妥当であろう。

それにしても、日本社会を諸外国にアピールするために一般市民に至るまで英語取得に励みましようという公用語の議論はおかしい。学習という面からすると、日本ほど翻訳を通した情報収集が可能で、殆どの人が日本語だけで政治・経済の社会活動が可能な社会において、他言語を取得する動機付けと機会を一般市民に求めることは不可能である。公用語という観点からは、日本社会に英語を公用語とすることで人権を守ることが必要となる（英語を母国語とする）エスニック集団は存在しない。経済効果という点では、公用語化のために英語産業は活況を呈するであろうが、国や地方自治体に2カ国語で行政文書を作成する予算と時間がないことは明らかである。従って、英語公用語論などは意味をなさない。

しかし、対外的には、国際的コミュニケーション用言語としての英語と、日本文化・社会の結晶でもある日本語の両方を用いて、日本を諸外国に等身大の姿で伝えていくことが重要である。また、彼等が現地国で文化を吸収して持ち帰る経験は、日本社会が国際性の感覚を豊かにするために重要なものである。

第二に、青年、中高年を問わず、自分の金で海外に出て他国の人々とふれあいながら、自己発見をしたり、日本を再認識したり、また、他者のために役立っているという生きがい充足することは意味あることである。人は生活のために目標が必要であり、自分が誰かのために役立っているという実感を欲する。序章において、日本社会では内向的な意味探求が閉塞状況に陥っていることを指摘した。少なからぬ青年達が、日本には生き生きできる場と時間がないという。人生の諸段階において社会的達成課題が早々に決められ、容易にそれを変えられないし、また、人生のやり直しがきかない社会であるという意識を子供達ですら持っている。いい学校、いい仕事、いい生活という高等教育の拡大期、高度経済成長期の画一的な人生観に青年達は飽きてしまったが、そうしたレースから降りても自分の価値を承認できるような生き

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

方を個々のやり方で見つけているわけではない。子供にしても大人にしても、思い描いていた人生の道筋から逸れたときに、不登校、引きこもり、自殺などと内向せずに、どのようにして積極的に生きていくかが課題なのである。

日本語教師として海外の経験を求める JLTA の教師達が欲しているのは、「模索の機会」である。会社員から日本語教師へ、都市生活から田舎暮らしへ、日本からタイへと生活空間を移動する中でしか味わえないものがあるのだろう。これは、JLTA の J 氏が定年後を生き直したように、子育て期を終えた主婦や、会社生活に一区切りつけた中年の男性が、若者同様にタイに来て、それぞれの生き直しをしている。これは、CEES の代表である O 氏が会社経営以外に自分の夢をみてみたいという願いにも通じるし、筆者の研究というアカデミズムから一歩外に出て社会と関わってみたいという志向性にも共通している。

もちろん、生きがいを求めている人達の単なる自己満足の活動に、タイの人達をおつきあいさせるわけにはいかない。日本語教育にしても、地域開発や国際協力にしても、活動の効果を見極める冷静な判断と、活動目標を効果的に達成する戦略を NPO 組織として備えていなければならない。このような自制と知恵は、Nongkhai 県において数年間、日本語教育支援事業を展開する中で試行錯誤的に身につけざるをえないものである。東北タイは温かい土地柄であるが、甘えを許さぬ厳しい生活の現実もある。タイ側の学校も寄付金や様々の便宜を図る一方で、JLTA に対して相応の教育的期待を持っている。それに応じていかなければ日本語教育の専門家としての信頼を失う。日本語教師と NPO 組織はその土地で鍛え上げられているというのが実態である。ここに、タイと日本との協同作業を通した関わりが生まれてくる。

市民社会は「関心共同圏」という地理的空間を超えて成立するということを序章で述べたが、CEES の目標は日本語教育を通して国際交流の空間をタイの地域社会に構築することであった。毎年派遣される日本語教師の働きによって、東北タイの一部の学校ではあるが、日本への関心が生まれている。現在、これは日本からタイへとという一方向的な働きかけであり、真の意味で協同的・相互的とはいえない。タイ語教師やタイの生徒達との交流が日本の

地域社会においても発生することが望ましい。2001, 2002 年の JLTA の試みとして、日本の数カ所の郵便局において、タイの中等学校の生徒が書いた日本の文章やタイ文字の書写が巡回展示された。これは日本に馴染みのないタイ文字を紹介し、日本に関心を持っているタイの生徒がいることを少しでも日本の一般市民へ伝えようという試みであった。

5-2 自己充足的 NPO 活動の意義

最後に、このような国際交流事業型 NPO の活動を社会変動という局面において評価してみたい。CEES は日本語教師派遣に応募する人達をホームページで募集した最初の NPO である。現在、このような人的資源の確保方法はあたりまえであるが、数年前に同じような試みをしている日本語教師派遣の民間会社、団体等のプログラムは殆どなかった。応募してきた日本語教師は、地縁・血縁、学縁・職縁が全くなく、インターネットで関連事項を検索中に CEES のホームページにたどりつき、タイ行きを考えるに至ったのである。インターネット普及以前にはありえないボランティア・アクションの啓発形態である。もちろん、従来も文書や口コミによる広告・伝達手段は使われたのであるが、かける費用の少なさ、情報の浸透の早さ、広がりの方で、インターネットは「関心共同圏」を形成する強力な武器になった。

この「関心共同圏」によって作られた団体は、従来の市民活動によるボランティア団体や生活クラブ生協等の生活拡充組織・運動とも異なる性格をもつ。つまり、日本語教師として派遣されたメンバーは、個人的に自身の生活において活動の意味を確認し、達成感を求めているのであって、必ずしも CEES という団体の活動目的に強くコミットしているわけではない。事務局メンバーもまた、問題意識を共有することをそれほど重視はしていない。従って、市民運動に付随する「学習」（「危機の共同主観化」）はない（佐藤 1989：919-922）。日本語教師として研修に参加し、個人の技量を磨くことを奨励するのは別である。

また、日本語教師は、派遣期間が終われば CEES を離れ、新しい生活を各自始めていく。彼等は、NPO 活動の専門家にもならないし、この活動を拡大

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

し、支援する維持会員にもならない。もちろん、協力要請には応えてくれるであろうが、メーリングリストへの加入を継続してもらい、活動にアドバイスを期待する程度の関わりである。まさに、一時的な活動家による、自己表出としての社会的活動である(佐藤 1992:1086-1091, 西浦 1997)。中核的メンバーは固定されていても、周辺のメンバーは常に交代していき、組織として拡大しない仕組みになっている。

拡大戦略をとらない理由は、中核メンバー、周辺メンバー共に、活動のプロセスに意味を見いだしているからである。タイにおける日本語教育の普及は、国際交流基金等の政府機関の仕事である。この団体にとって、タイという場所、日本語という文化的なツールは、国際交流の手段として現段階で採用されているだけであり、タイの地域開発や日本語教育が目的なのではない。この団体を含めて現在、国際協力や交流事業を行う NPO/NGO の大半が、活動の過程に意義を見いだすタイプの集団である。それは開発や教育という事業評価を厳しく行うことが求められる領域に入っていく団体としては素人集団の域を出ないであろう。しかし、素人が勝手に始めた国際協力・交流事業は、専門家や公的機関が予算の制約上カバーできない領域や地域で、多くの人的交流や知識・技術の伝達をなしている。

また、このような自己満足／自己充足型の NPO 活動は、労働運動や市民運動と異なり、特定の課題に関わる制度変革を目標としないので、組織を拡大し、政治的発言力を増すような組織戦略を考えない。メンバーに「使命感」が薄い分だけ、運動としての安定性や継続性に欠けるが、逆に、「運動疲れ」を起こしにくいともいえる。活動に関わる人々が、自身のリフレッシュを行いながら、社会的な公共性を追求していくというタイプの新しい運動は、多くの「生きがい」探求者に活動の場所を効果的に提供しうるのではないか(櫻井 1995)。人を組織目的のために拘束しない柔軟かい組織構造を維持することも、このような活動の意義と考えられる。市民社会形成の動きの中に、精神的充足という新しい局面が発生している。現在、それが多数の NPO 組織によって、個人と社会を結ぶしかけになってきている。

付記 1

本稿の調査研究は、JLTA の数年の活動を対象にしており、NPO の組織経営にしても、活動にしても、極めて萌芽的段階にある。そこから読みとれる意義も当然のことながら暫定的なものである。今後、この NPO が日本語教師派遣事業を含むタイ一日の交流活動をどのように展開していくのかを見定めたいうで、初期の活動についても正当な評価がなされるべきである。

また、調査方法としては、研究者自身が NPO の主要メンバーであることから、よく言えば、アクション・リサーチをやっているといえるが、研究対象に過大な思い入れ、期待が入り込み、客観的な分析になっていない可能性もあろう。筆者は、組織の具体的な人間関係のレベルで外部の調査者が知り得ない情報を得て全体の構図を描いているが、研究者自身が当事者でもあるため、あえて使わない資料、言及できない問題があることも事実である。この種の研究には一長一短があるが、それを斟酌して、事例研究として読んでいただければ幸いである。

最後に、本調査研究の資料は全て NPO 法人 CEES 及び JLTA タイ支部、日本語教師の先生方から提供いただいたものであり、記して研究へのご協力に感謝申し上げたい。

付記 2

本稿の付記 1 までは 2003 年 5 月に脱稿したものであるが、その後、JLTA の活動に変化が見られた。今回、紀要への論文掲載が一号分のびたために、その 3 カ月余りの間に生じた事態をいれて、「自分探しとしての NPO 活動」の難点を考察せざるをえなくなった。

現地コーディネーターとして派遣された青年と現地統括者の J 氏との間に、JLTA の活動に関して様々な意見の相違が生じ、それが派遣された日本語教師を巻き込む形で問題が大きくなり、札幌側でも十分な対応ができな

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

かった。最終的にはコーディネーターと J 氏が離任し、O 代表理事も責任をとって辞任することになった。そして、今後の日本語教師派遣事業展開の方法を全面的に見直す予定になっている。なぜこのようなことになったのか、筆者自身も当事者であり、問題がなお進行中であるため、詳細な説明はできない。

しかしながら、極めて抽象的な言い方ではあるが、この NPO に潜在的にあった問題群を列挙することは可能である。

第一に、小規模 NPO における人事、労務管理の問題である。業務の権限、職員間での紛争があった場合の解決方法等、明確化・規則化されていない事例が多い。そのため、問題が発生した場合の処理方法に混乱が生じてしまう。

第二に、ボランティア組織や手弁当でやっている組織は、人の善意と信頼を過信しがちであり（そこが持ち味といえそうなのであるが）、話し合いで問題が解決するという思いこみがある。コミュニケーションの断絶が生じ、話せば話すほど問題が複雑化するような事態に直面した際に、コミュニケーション以外の制度的な解決方法をもたない組織は弱い。

このような欠点を官僚制的な強い、固い組織ではなく、あくまでもゆるやかなネットワーク型の組織でどのようにカバーしていけるかが、この種の NPO 組織の課題であるといえる。その点について今後考察を深めていくことを、本研究の次の課題として、ひとまず、本稿はここまでで形にさせていただいたことをお断りしておきたい（2003 年 10 月 2 日記）。

註

註 1 筆者は「引きこもり」を当人の心理的問題と家族の生活構造の両面から捉えるべきであると考えている。前者は当人の精神状態であり、病理性の高い専門的治療を必要とするものから、カウンセリングや家族の対応、自力による気づき等によって、居室から出てくることが可能なレベルまで差異があろう。後者は、「引きこもれる」居室と両親等家族によるケア・生活の保障の問題であり、これが、「引きこもり」を可能にする条件である。その意味では、この現象は明らかに日本社会の経済的豊かさを象徴している。しかし、だからといって、当人が単に甘えているとか、現代社会に適応しき

れない未熟さを持つというのではない。それでも、要因の考察とは別に、極めて多くの青年達が能力を生かしきれていないという事実それ自体は、「引きこもり」が社会にとって大きな喪失であるといっているのではないかと思われる。

「引きこもり」数の正確な統計はないと言われるが、数万の推計では少なすぎるだろうし、かといって、100万相当というのも極端である(全国引きこもり KHJ 親の会、<http://www.khj-h.com/kouzou.htm>)。

註2 2003年度、JLTAは7名の日本語教師を派遣する予定であるが(新学期は5月から)、全員が前年度から継続して教育にあたる日本語教師である。この意味は、2002年度後半に、新たに日本語教師派遣に応募した新規の日本語教師がいないということである。その結果、ローリエット県、ナコンパノム県への派遣は見送らざるを得なかった。

応募者が激減した理由は、有償の日本語教師募集がインターネット等で広くなされるようになり、海外における日本語教師希望者が条件の吟味を始めたのではないかと考えられる。JLTAでは研修費として1500バーツを月額支給し、住居・食事の提供、教材配布や研修の機会提供も心がけている。また、日本語教育を研修化している留学プログラムと比較すれば、仲介料が一切かからないという点では、JLTAが比較優位になっている。しかし、日本語教師志望者は、有給の教師募集を見る機会が増えるにつれ、現地で生活が可能な程度の給与を応募の基準にできているのであろう。

タイへの日本語教師が集まらない一方で、JLTAに中国や韓国から有給日本語教師の依頼が来ている。これにはまだ応じていないが、今後、東北タイという地域の限定をはずす可能性も考えられよう。しかし、地域間交流という活動方針を外して日本語教師派遣事業に特化すれば、これは幹旋会社のNPO版である。日本における日本語教師熱と海外の日本語教育熱をどのように調整していくのか、新しい課題にCEESは直面しつつある。

参考文献

- イカロス出版部 2002『日本語教師になるための本2002』イカロス出版。
小島廣光 1998『非営利組織の経営——日本のボランティア』北海道大学図書刊行会
国際交流基金日本語国際センター 2000『海外日本語教育の現状——日本語教育機関調査1998』
櫻井義秀 1995『『開発』の言説支配と対抗的社会運動』『現代社会学研究』8号、28-59頁。
櫻井義秀 2001『東北タイ地域開発における開発NGOの課題——市民社会論との関わりで——』『タイ研究』1号、1-18頁。

「関心共同圏」としての市民社会形成：東北タイ日本語教育支援型 NPO の活動を事例に

佐藤慶幸 1989 「ゆたかさのなかの社会運動」『社会科学討究』35-2

佐藤慶幸 1992 「生活世界と社会運動」『社会科学討究』40-3

中央公論編集部 2002 『英語は公用語として必要か』中央公論出版社。

西浦功 1997 「表出的役割からみたボランティア団体の組織運営」『現代社会学研究』10号、118-131頁。

福澤淑子 2001 「国際協力 NPO の存続条件と課題 —— 日本語教師派遣事業を事例として ——」北海道大学文学部卒業論文

前田綱紀 2000 「タイにおける言語施策の動向と日本語教育の現状」国立国語研究所編『日本語教育年鑑 2000 年版』くろしお出版

宮台真司 1995 『終わりになき日常を生きろ —— オウム完全克服マニュアル ——』筑摩書房。

三原龍志 1998 「タイ国における日本語教育の現状報告」国際交流基金タイ国バンコクセンター

参照したホームページ等

文化庁 2002 「平成13年度国内の日本語教育の概要」<http://www.bunka.go.jp/1aramasi/main.asp?ofl=list&id=1000014526&clc=1000011181> {9.html} 日本語教育の客観的情勢に関わる統計は充実している。

国際交流基金 2003 「世界の日本語教育：国別情報タイ」(<http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/1999/thailand.html>) 現在のタイの日本語教育事情に関しては、包括的であり、データも揃っている。

日本語教育学会 2003 「教師募集」(<http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/>) 日本語教師の要件、雇用条件、募集先等がわかる。