

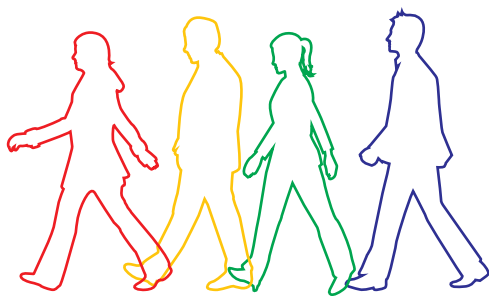


HOKKAIDO UNIVERSITY

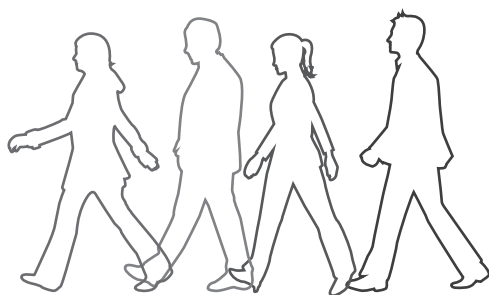
Title	異なる「文化」と共に生きる：実践と理論から考える：国際教育研究部 ブックレット10
Issue Date	2024-03-27
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/91636
Type	book
File Information	booklet10.pdf



異なる
「文化」と共生
実践と理論から考える



異なる「文化」と共生
実践と理論から考える



はじめに

北海道大学では、2013年度から、留学生と日本人学生がともに、原則として日本語で学ぶ「多文化交流科目」という授業を提供しています。2012年度に、大学がグローバル人材育成推進事業（当時）に採択され、日本人学生の国際性の涵養と海外留学促進を目的とした「新渡戸カレッジ」を創設したことにより、カレッジの修了要件にかかる科目として、多文化交流科目の提供を開始しました。基本的に、留学生に対しては、高等教育推進機構国際教育研究部が提供する日本語科目の一つとして、一方、日本人学生に対しては、全学教育科目・一般教育演習（フレッシュマンセミナー）の一つとして、双方から乗り入れるかたちで科目の提供を行っています。日本人学生にあっては、当初は、新渡戸カレッジ生のみを対象とした授業でしたが、いまでは、全学の学生が履修することができません。

2019年末からの新型コロナウイルス感染症の拡大により、それまで当たり前に行われてきた対面の授業が、多くの大学でオンラインへと変更させられました。2021年度後半以後、徐々に対面授業が戻ってきた際に、その必要性や意義を改めて実感した学生・教員は少なくないでしょう。しかし、その予期せぬ事態こそ、多様な他者との協働・交流を前提とする授業を担当するわれわれにとつ

ては、その根幹を改めて考えるきっかけとなったように思います。

多文化交流科目をはじめとする国際共修授業には、言語・文化的背景はもちろんのこと、その授業で使用される言語のレベルや教育経験もさまざまな学生が参加しています。授業では、その性質上、当然のことかもしれませんが、教員は、それらの「差異」に起因する「格差」を最小限にするために、参加者が互いに協力し合うことを求めます。また、それらの「差異」を積極的に教育資源として活用することができれば、その過程で葛藤や摩擦は生じるかもしれませんが、かれらの異文化理解力をはじめとする汎用的スキルを育成することができると考えています。

しかし、実際の社会に目を向けてみると、そのような「助け合い」が有効な場面は多々あるでしょうが、一方で逆効果を生んでしまう場合や、それほど簡単にはかかわり合うのが難しい、躊躇してしまうケースもあるでしょう。また、そもそも、自分以外の「他者」とのかかわり合いにおいて、どのような態度で接するのが「正解」なのかは、多様性の中身が重複し複雑化している現在、ますます難しくなっているように思います。

このような問題関心を背景に、2023年度国際教育研究部研修事業では、言語・文化的背景の異なる他者との接触および関係性の構築を考える上でのヒントを得ることを目的に、二つのテーマをとりあげました。一つは、福岡大学の伊藤亜希子先生に、先生が長らく携わってこられた福岡の日本語教室の実践についてお話いただきました。また、もう一つは、大阪公立大学の弘田陽介先生に、「文化」の持つ「具体的な」意味をテーマに、文化に内在する距離感を考えるワークショップを行う

ていただきました。これら二つの講演・ワークショップは、表面的には全く異なる内容にうつるかも知れませんが、しかし、さまざまところで「多文化共生」が叫ばれて久しい今日、「共に生きる」「共に在る」ことの意味・意義を考える上で、「他者」や「文化」そのものを問い直す、見つめ直す必要性をともし提示してくれる内容になっていると思います。

7月中旬および11月上旬に行った研修事業には、4年ぶりの対面での実施ということもあり、多くの方に足をお運びいただきました。また、伊藤先生・弘田先生には、このブックレットの作成にあたり、講演・ワークショップの内容を新たに文章化していただきました。この場を借りて、みなさまにお礼申し上げます。ありがとうございました。

異なる「文化」と共に生きる
—— 実践と理論から考える

目次

はじめに.....03

外国につながる子ども・家族を支える地域日本語教室
——「ことば」の支援を越えて——

伊藤 亜希子.....09

文化のもつ「具体的」な意味

——間接性をめぐって——

弘田 陽介.....47

著者紹介

75

外国につながる子ども・家族を支える地域日本語教室
—「ことば」の支援を越えて—

伊藤 亜希子

福岡大学の伊藤です。私は移民社会ドイツにおける教育について研究していますが、日本における多文化共生や外国につながる子どもや家族に対する教育支援にも関心を寄せています。そうした関心から、福岡市にある香椎浜小学校親子日本語教室よるとも会（以下、よるとも会）に大学院生のときからボランティアとして参加しており、現在は副代表として活動しています。

このブックレットを手にとっているみなさんは、地域日本語教室についてどのようなイメージを持っているでしょうか。「日本語を教えるところ」「地域に暮らす外国人が日本語を学ぶところ」「日本語で日常会話をするところ」「日本文化を体験するところ」「国際交流の場所」といったイメージが次々と浮かびそうです。また、「日本語学校のように学んでいるの?」「日本語教師の資格がないと教えられないの?」といった疑問も沸いてきそうです。活動の目的や参加の条件などは、日本語教室によつてさまざまで、そこでの営みも多様です。「日本語教室」と言ってしまうと、どうしても「ことば」「日本語」を教える／教えられるということを考えがちですが、実際にはそれにとどまりません。今回は、私自身がボランティアとして見聞きしたこと、体験したことを織り交ぜながら、みなさんと一緒に地域日本語教室の役割や課題について考えていきたいと思います。

地域日本語教室がなぜ求められるのか、その背景には地域の多文化化が関係します。地域によって多文化化の状況も異なりますので、そうした地域による違いを札幌市と福岡市における外国籍住民の状況から確認しましょう。そのうえで、よるとも会がどのような経緯で生まれ、何を目的に、どのような形で活動をしているのか紹介します。よるとも会で活動していると、私自身が直接支援すること

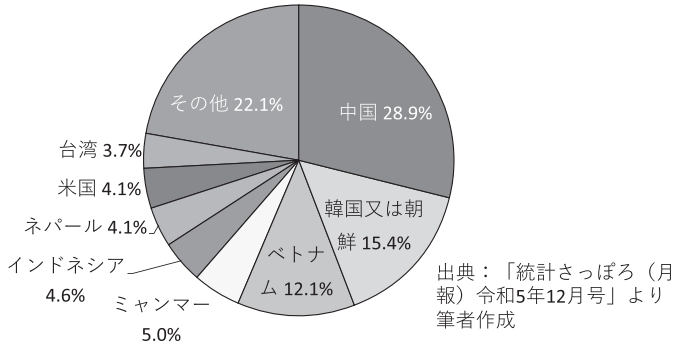
もあれば、ボランティアの方からの相談に乗る形で間接的に支援に携わることがあります。それは、「ことば」の支援にとどまらず、生活支援、学習支援、進路支援と多岐にわたります。いくつかのケースを「こんなときどうする!？」というかたちで、みなさんと一緒に考えていきます。よるとも会の活動は教室のなかだけでなく、教室の外にも波及効果をもたらすようになりました。そうしたことも紹介しながら、地域日本語教室の役割と課題について考えます。

1 地域における多文化化の状況

2023年6月末現在、日本に暮らす外国人の数は約322万人となっており、過去最高を更新しました（出入国在留管理庁プレスリリース「令和5年6月末現在における在留外国人数について」）。国籍・地域別で見ると中国が最も多く約79万人、続いてベトナムが約52万人、韓国が約41万人、フィリピンが約31万人、ブラジルが約21万人、ネパールが約16万人となっています。この上位6か国の出身者が日本全国で見たとときに多く暮らしているわけですが、状況は地域によって異なります。地域の状況がどのようになっているのか、地域における多文化化の例として札幌市と福岡市の状況を見てみましょう。

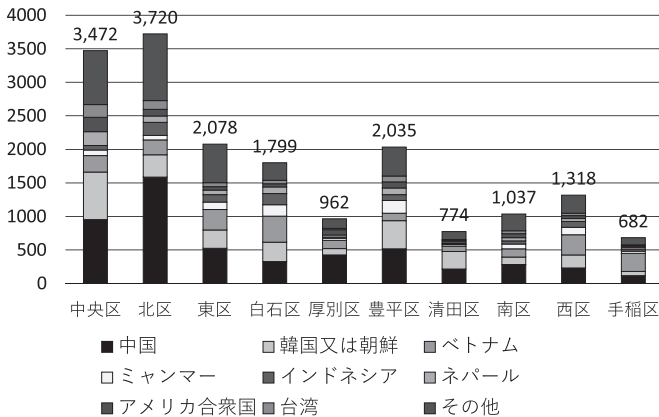
札幌市には2023年12月1日現在、約18、000人の外国籍者が暮らしています（「統計さっぽろ（月報）令和5年12月号」）。最も多いのが中国籍住民で、続いて韓国又は朝鮮、ベトナム、ミヤ

札幌市における国籍・地域別外国人人口 (2023年12月1日現在)

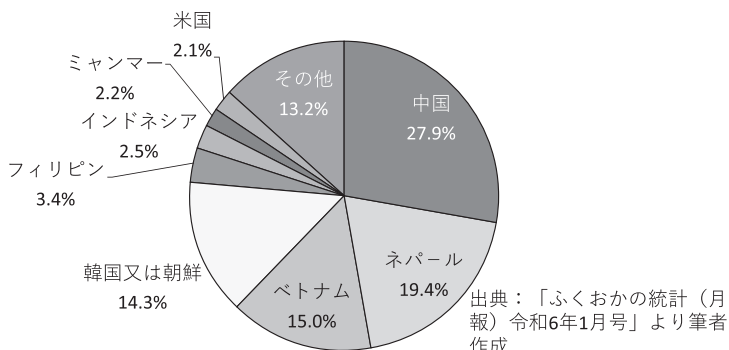


中国	韓国又は朝鮮	ベトナム	ミャンマー	インドネシア	ネパール	米国	台湾	その他	総計
5,175	2,749	2,172	886	830	730	726	657	3,952	17,877

札幌市各区における国籍・地域別外国人人口 (2023年12月1日現在)

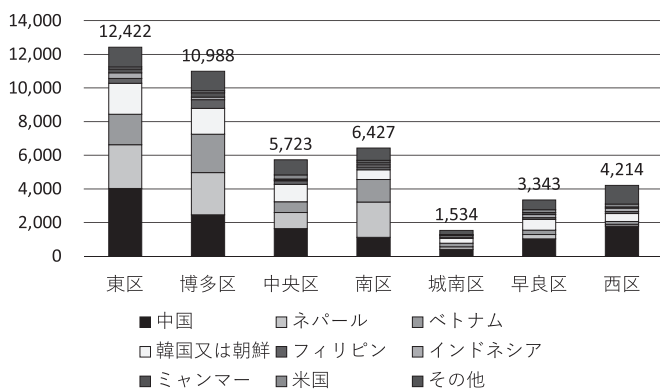


福岡市における国籍・地域別外国人人口 (2023年12月末現在)



中国	ネパール	ベトナム	韓国又は朝鮮	フィリピン	インドネシア	ミャンマー	米国	その他	合計
12,469	8,672	6,715	6,380	1,516	1,100	964	944	5,891	44,651

福岡市各区における国籍・地域別外国人人口 (2023年12月末現在)



出典：「ふくおかの統計（月報）令和6年1月号」より筆者作成

ンマー、インドネシア、ネパール、米国、台湾となっています。これについて札幌市の各区における状況も合わせてみてみると、札幌市のなかでも北区と中央区に集中していることが見て取れます。北区には北海道大学が位置することから、留学生が多いだろうと推測できます。また、全体的に見て、どの区も中国籍住民が多くを占めています。手稲区はベトナム人が最も多くなっています。

福岡市について見てみましょう。福岡市には2023年12月末現在、約4万5千人の外国籍者が暮らしています（「ふくおかの統計（月報）令和6年1月号」）。札幌市と比べると、その数は約2・5倍にあたります。中国籍が多いのは札幌市と共通していますが、福岡市にはネパールやベトナム国籍者が多いのが特徴的です。福岡市内で見ると東区に多くの外国籍者が暮らしています。東区には複数の大学があり、留学生を受け入れています。福岡市で最も多くの留学生を受け入れている九州大学が以前は東区にあったことから、留学生とその家族の受け入れ経験を豊富に持つ学校や地域、歴史的に中国残留帰国者の家族を受け入れてきた学校や地域もあり、そうした地域に外国につながる家族が多く暮らしていたりします。福岡市の各区も中国籍者が多かったのですが、現在では博多区ではネパール国籍者が中国籍者よりわずかに多くなっており、南区では中国籍者よりネパール国籍者とベトナム国籍者が増えています。これらの地域では日本語学校もあることから、そこで学ぶ外国籍者が増えていると推測されます。

ここでは簡単にデータに触れるにとどまりますが、日本全体で見たときの傾向、札幌市の状況、福岡市の状況とそれぞれ異なりを見せています。つまり、地域によって多文化化の状況は異なっている

ということがデータから明らかになります。今回は国籍・地域別のデータのみ取り上げましたが、これに在留資格のデータを併せて見てみると、どのような目的で在留している人々がいるのかうかがい知ることができません。在留目的が異なれば、必要とする支援のニーズも異なることが予想されます。そのため、そうしたデータを確認してみることも、地域日本語教室の活動を考えるためには必要となってくるでしょう。

また、この国籍・地域別、在留資格別データからは読み取ることができないものの、念頭に置いておく必要があるのが、統計上「日本人」と見なされる人々です。親の国際結婚により二重国籍を保持している人々や、日本国籍を取得した外国にルーツを持つ人々があります。そうした人々は、統計上は日本人に計上されるものの、外国にルーツを持ち、多言語・多文化の環境で暮らしている人々です。日本での暮らしが長く、大きな問題に直面することなく生活している人々もいますが、一方で国籍により「日本人」と見なされるものの、日本語での学習や生活に困難を感じる人々もいます。「多国籍化」ではなく、「多文化化」という観点から捉えていくと、地域で暮らす外国につながる人々や地域日本語教室で学ぶ人々の見え方が広がってくるかもしれません。

2 香椎浜小学校親子日本語教室よるとも会

○設立のきっかけ

よるとも会設立のきっかけは、20年以上前に遡り、現在も代表を務める古賀美津子さん（本人の了解を得て、お名前を出しています）と外国人保護者の出会いにあります。古賀さんが自分の子どもを連れて公園に出かけていたところ、同じように子どもを連れて外国人保護者がいることに気がつきます。アメリカの高校に留学し、英語を流暢に話す古賀さんは、気さくにその保護者に話しかけました。話しかけた保護者のなかには、日本語も英語もなかなか通じない人もいましたが、そのときは身振り手振りで、アイコンタクトでコミュニケーションをとりました。英語が通じる保護者にとつては、日本語に苦労し、日本人とコミュニケーションをとることが難しいなか、英語を理解し、自分と話ができる古賀さんとの出会いは非常に大きいものでした。保育園のこと、学校のことなど分からないこと、日本語でしか書かれていないお便りのことなどを古賀さんに尋ねました。古賀さんは丁寧に説明をしていったそうです。それが口コミで外国人保護者の間に広がり、分からないことを彼女に尋ねようとする外国人保護者が古賀さんの自宅を訪れるようになり、いつの間にか彼女の自宅は「病院の待合室」のようになったそうです。遠足に関する持ち物やおやつについての案内、校外イベントへの参加申し込みなどのお便りを握りしめ、保護者は一つひとつ確認しようとしています。それを古賀さんは翻訳しながら説明していきますが、読めないまま、分からないまま、遠足は終わっていたり、参加申し込

みが過ぎていたこともありました。こうしたお手伝いをするなかで、困り感を抱えた多くの外国人保護者の存在を目の当たりにし、一人では対応できない、一緒に対応してくれる仲間がほしいと古賀さんは思うようになりました。実際に、地域では彼女のところにたどり着かなくとも、日本語で困っている人がいたり、日本語を学びたいと思っている人がいるだろう。そうした人たちが一緒に集まれる場所があれば…。そこから、「日本語を通して交流できる日本語教室は作れないだろうか？」という考えに至ります。

古賀さんの子どもが通っていた香椎浜小学校の先生に相談すると、異文化間教育を専門とする九州大学の吉谷武志先生（2002年当時。現在、東京学芸大学名誉教授）を紹介され、大学に足を運び、日本語教室設立に向けて助言をもらい、設立準備を始めました。半年間の準備期間を経て、香椎浜小学校の空き教室を利用したよるとも会がスタートすることになりました。

○よるとも会の活動概要

古賀さんが最初に考えたように、よるとも会の目的は「日本語を通じた異文化間交流」です。日中仕事をしている人でも参加できるようにと、毎週木曜日の18時30分～20時30分に開催することにしました。その後、活動時間は19時～20時30分となり、コロナ禍ではオンラインで時間を短縮して行い、現在は19時～20時に教室を開いています。ただし、開始時間は「目安」で、ボランティアも学習者もそれぞれの都合に合わせて集まります。

香椎浜小学校のコミュニティルーム（空き教室）を使用させていただいているのですが、開設当初は教室3つでは収まらず、家庭科室も使用させていただいたほどでした。現在は、コミュニティルームの一つを学習の部屋とし、もう一つをキッズルームとして使用しています。

学習形態は、基本的にパーソン・トゥ・パーソンで行いますが、ボランティアと学習者の数は日によって異なるので、毎回、古賀さんがマッチングをして学習のペアないしグループを組んでいきます。学習内容は、学習者に何を学びたいか、何をしたいかを聞いて、かれらのニーズに合わせた学習を行っています。その際、ボランティアは「日本語を教える先生」ではなく、「学びたいこと、知りたいたいことに寄り添うスタッフ」です。

参加費は無料で、教室運営はさまざまな助成金等をやりくりしながら運営してきています。

そのほかに特徴的な点が3点あります。一つ目は、先ほど述べたキッズルームの存在です。学習者もボランティアも乳幼児や子ども連れでも気兼ねなく参加できるようにと設置しています。キッズルームにはおもちゃや絵本などを置いており、それで遊んだり、絵本を読んだり、絵を描いたり、子どもたちが思い思いに過ごせるようになっていきます。二つ目は、スタッフ・ミーティングです。毎週木曜日が活動日ですが、月によって第5木曜日がある場合には、学習会ではなくスタッフ・ミーティングを開いています。普段は学習会終了後の片付けをしている合間に学習者について情報交換したりするので、慌ただしかったです。急を要することについてはその場で対応しますが、そうでない場合は、スタッフ・ミーティングで、ボランティアが最近対応している学習者のことや困っているこ

とがないかなど、じっくりと情報共有を行います。不定期ですが、ボランティア同士の交流の場と なっています。三つ目は、夏祭りや忘年会の実施です。これは教室内にとどまらず、教室の外に開いています。こうした機会により多くの地域住民に外国につながる人々のこと、よるとも会のことを知ってもらおうようにしています。

○学習者の背景

よるとも会に足を運ぶ学習者の背景はさまざまです。来日目的も多様で、留学生、中国残留帰国者、国際結婚のパートナー、就労者、そして、そうした人々の家族であったりと幅広いです。技能実習生も日本語を学ぶに來ることがあります。これまでの学習者の出身国・地域はアジアを中心に世界各国に渡っており、64か国・地域にも上ります（2024年1月現在）。

○よるとも会のスタッフ

よるとも会の目的は「日本語を通した異文化間交流」であることをすでに述べましたが、これは私たちの教室の根幹となっています。そのため、ボランティアスタッフについても、「日本語を教えたい」より「日本語を通して交流したい」という思いを大切にしています。この点はボランティアスタッフとなる一つの条件として譲れない部分ですが、それ以外は「緩い」条件となっています。まず、資格要件はありません。日本語教育について学んだことがなくても、日本語教師としての資格を有していなく

ても、「交流したい」という気持ちがあれば参加できます。もちろん、有資格者や日本語教育の経験者は日本語がまったく分からないゼロ初級の対応ができるので大歓迎ですが、それにはこだわっていません。また、「毎回参加できなくても大丈夫です」と伝えていきます。代表の古賀さんは常に、「よるとも会は年に1回がノルマですから」と言っています。学習者もそうですが、ボランティアスタッフもそれぞれの生活がありますので、毎回来られなくても、自分のペースで参加してもらえればいいと考えています。代表曰く「日本一ゆるい日本語教室」です。とはいえ、コアなスタッフはほぼ毎回参加し、運営を手伝ってくれています。さらに、ボランティアスタッフに年齢は関係ありません。老若男女が集まってくる、それぞれのできることをしています。キッズルームについては、そこで年少者の面倒を見てくれる中学生や高校生も立派なボランティアスタッフとしてこれまで活躍してくれました。

わたしたちはあくまでもボランティアであり、よるとも会はボランティアによる日本語教室であって、「日本語学校」とは異なります。そのため、わたしたちにできることをできる範囲で取り組み、ボランティアスタッフと学習者の「教える／教えられる」ではない、フラットな関係づくりができるよう、肩肘張らずに活動しています。実際の様子は、よるとも会のブログを見ていただくと雰囲気を感じられると思います。

3 こんなときどうする!?

それでは、日本で暮らす外国につながる子ども・家族にはどのような困りごとがあつて、それに対してわたしたちはどのような支援ができるのでしょうか。みなさんと一緒に考えてみたいと思います。以下のエピソードは、よるとも会でわたしが直接経験したこと、間接的に関わったことなどに基づいています。よるとも会や地域でなにか困りごとが生じたときに、外国につながる子ども・家族から日本人からも頼りにされているのは、代表の古賀さんです。そのため、古賀さんが迅速に対応する場合もあれば、わたしと共有し、どのように進めるかを考えてから支援を始める場合もあります。よるとも会ではボランティアスタッフがそうした困りごとを個人で抱えることがないよう、代表の古賀さんとわたしを含めたコアメンバーで共有し、対応を一緒に考えます。そうすることで、多角的に問題を捉えたり、次の支援に繋げたりすることができます。

○こんなときどうする!?!生活支援・子育て・就労支援

Aさん

Aさんは家族を伴ってパレスチナから日本に留学にきました。今度、一番上の子どもが小学校に入学します。入学する学校には日本語教室があり、日本語指導担当の先生がいて、入学前説明

会がありました。その後、日本語教室にやってきて、Aさんがボランティアスタッフに質問をしてみました。

「筆箱はいろいろあるけど、箱（缶）のものがいいの？布のものがいいの？」

「鉛筆は何本入れるの？鉛筆削りはいるの？」

このような質問があったとき、みなさんはどのようなアドバイスをしますか。

みなさん、いかがでしょうか。みなさんのなかには、地域日本語教室や学校で実際にサポートに携わっている方もいらっしゃるでしょう。学校での持ち物については、保護者が最初に直面する課題の一つです。

Aさんは留学生として研究に取り組み、家族の生活を支えるためにアルバイトにも励んでいる、とても真面目な人です。そして、Aさんの子どもが入学する学校は、日本語教室もあり、受け入れ経験が豊富な学校です。そうした学校の場合、持ち物の実際の写真添えて多言語で説明ができるように準備がなされています。実際に写真で具体物を見ると理解しやすいです。そうした手立てがなされている学校の説明会で、真面目なAさんが話を聞いてきたにもかかわらず、理解していないとするならば、それはAさんにとって情報過多だったのだらうと思います。また、先生の説明に対し、分かっているにもかかわらず「はい、分かりました」と答えていたかもしれない。それは、先生に聞き直すことへの不安や緊張があったりして聞けなかったり、日本語教室のボランティアスタッフのほうが聞きやすい

から後でそちらで聞こう、という思いがあったりしたかもしれませんが、もう一度ゆつくりとAさんが分かるように英語ややさしい日本語で伝えたり、日本語教室に来ている子どもたちの持ち物を見せながら説明することができます。

Bさん..

ウズベキスタン出身のBさんが、同郷の人から紹介された就職試験の面接対策をしてほしいと日本語教室にやってきました。Bさんは日本に数年いますが、アルバイトが忙しく、日本語の力はあまりついていません。面接は日本語と英語で行われるそうですが、どのようなアドバイスをしますか。

日本語教室にボランティアに来ている人のなかには、海外経験が豊富な方もいらつしやいますが、必ずしも全員がそうとは限りません。Bさんについては、特に日本語と英語の両方で面接があるから、両方の言語で面接の練習がしたいという点で、その日のボランティアスタッフにはなかなかハードルの高いものでした。その日はボランティアスタッフに余裕があまりなく、別の学習者の対応をしていたわたしが代わることになりました。わたし自身英語は研究する上で必要なので使いますが、誰かに英語で面接をしたりするほど流暢ではありません。さらに、Bさんに助言する上で鍵となるのは「就職活動の経験」です。私は学部を卒業してそのまま大学院に進学しているため、一般企業の就職活動

を経験したことはありません。ただ、大学の授業で一時期キャリア関係の講義を担当していたことがあり、そのときの知識を引っ張りだして基本的なアドバイスならできるかもしれない、とBさんの隣に座りました。まずは、私にできることとできないことの確認、そして面接を受ける企業について、日本語能力等の採用の条件、業界・業種について確認していきます。そのとき、Bさんは日本語能力としてN3を求められているけれども、持っていないませんでした。また、その企業については知人からの紹介で突然面接が決まり、企業のこと、採用された場合の業種について十分に理解しておらず、こちらの質問にも満足には答えられませんでした。そのため、基本的な問いを日本語と英語でメモし、その答えを自分でしっかり企業を調べて考えるように促しました。

この二つの事例は、生活支援に含まれます。よるとも会には上記のような相談を含め、保育園や学校からのお便り、乳幼児検診の手続き（問診票）、子ども・家族の呼び寄せ、編入学の相談、アルバイトの履歴書作成、病院（症状に応じてどの診療科を選べばいいのか）に関する相談が無い込んでいきます。わたしたちが対応できることもあれば、対応できないこともあります。そうしたときには、わたしたちボランティアスタッフの持つネットワークを活かして支援につないでいきます。福岡市であれば、学校に関わることは日本語教室担当の先生に相談したり、日本語・教科学習支援であれば、子ども向けの教室がある福岡YWCAを紹介したりします。子ども・家族の呼び寄せなど、在留資格とも関係することは、行政書士の方に相談します。このように、すべてを自分たちの教室で対応しよう

とするのではなく、関係各所で専門性を持つ人につないでいくことも重要です。

さきほどボランティアスタッフになる条件は「緩い」と述べましたが、それはボランティアスタッフ自身の生活者としての自分自身の経験が活動に活かされると考えるからです。社会人としての経験があると、就活や就労経験、日本の会社で働く上で必要になることなど、伝えることができます。親として、出産や子育てを経験していると、子どもの習い事や受験のことなど情報を持っていたりします。異文化に関心のある場合、外国語や外国文化についての知識や交流の経験が活かされます。日本語教師としての経験があるならば、伝える際につまづきを理解し、やさしい日本語を活用することができます。

このように、多様な背景を持つボランティアスタッフが集まることによって、さまざまな生活上のニーズに応えられる範囲が広がっていきます。

○こんなときどうする!? ～学習支援～ 成果が見えない背景には？～

CさんとDさん…

母親の留学に伴って来日したベトナム人家族の長女Cさんは、小学校6年生に編入し、数か月が経ちました。日本語指導を受けているものの、教室で日本語を話したりしません。まわりの友達とCさんに話しかけますが、Cさんは黙ったままです。日本語指導担当の先生は、頑なにコ

コミュニケーションをとろうとしないCさんが気になっています。

一方、Cさんの弟Dさんは小学校2年生です。授業中にあくびをしていて常に眠そうで学習に集中できていません。日本語指導担当の先生は、このままだとベトナム語も日本語も中途半端になるのではないかと心配しています。

このようなとき、どのようなことが背景にあると考えられるでしょうか。

CさんとDさんは、よるとも会にも来ています。最初の頃はよるとも会でもなかなか話をしようとしませんでした。Cさんは古賀さんと英語で話をしていましたが、他のスタッフの声かけにはうなずくか、単語をぼつりぼつりと口にする程度でした。まずは、CさんとDさんがどのような家庭環境なのか、家族の様子について確認しました。Cさんは母親の留学に伴い、突然日本に来ることになったことについて、当初なかなか納得ができていなかったようでした。留学生である母親は英語で学位取得が可能なプログラムに登録しており、研究が忙しく、日本語を学ぶ余裕はほとんどないようでした。父親も帯同していますが、母親の留学が終わったら帰国すると分かっているため、日本語を学ぶ意欲は当初ほとんどありませんでした。二人とも自分たちは日本語を学ぶことなく、子どもたちには日本語学習を強く求めています。こうした要求にCさんが反発するのも仕方ないことではないでしょうか。Cさんからすると、「親は日本語を勉強しないのに、どうして自分たちにばかりそれを強いるのか」と理不尽に思えたと思います。一方、Dさんのほうはまだまだ母親に甘えたいという気持ちが

強いです。Dさんがいつも眠たそうにしていたのは、母親が帰宅し、寝るまで、Dさんもずっと起きていたからだ。Cさんが古賀さんに教えてくれたそうです。

こうした状況をよるとも会のほうで把握できたので、それを日本語教室担当の先生に伝えました。その際にお願したのは、保護者も日本語を学ぶ姿勢を子どもたちに見せてほしいこと、研究も大変だけれども、帰宅したらDさんが就寝するまでは子どもたちを優先してほしいこと、この二点を先生から伝えてもらうようにしました。というのも、わたしたちが伝えるよりも、先生から伝えてもらった方が効果的だと考えたからです。よるとも会に父親がCさんとDさんを連れてきた当初は、父親の中に入ってもらおうとしても「教室の外で待っている」と言われ、この相談があったときには、父親はようやくキッズルームで子どもたちと一緒に過ごすようになったところでした。母親は研究と生活で精一杯になっており、許容量を超えると心を閉ざす可能性もあると思われました。そのため、同じ内容であっても別の立場の人から伝えてもらうほうが耳を傾けやすいのではないかと判断しました。

日本語教室担当の先生が母親と話をし、よるとも会では父親も少しずつ慣れていったのか、ボランティアスタッフとのマッチングがうまくいき日本語学習が徐々に進められました。よるとも会での父親の笑顔も増え、子どもたちも次第に日本語で話す場面が増えていきました。子どもたちには子どもたちなりの思いがあります。どのような状況でそうした思いを抱えているのか、丁寧に把握し、学校と情報共有しながら、その子どもたち・家族のペースを見守ることもときには必要になります。

○外国につながる子どもに関わる教育課題

ここで、外国につながる子どもに関わる教育課題について簡単に述べます。主なものとして、①学校・社会への適応、居場所の確保、②言語能力の習得、③学力(教科の力)の獲得、④アイデンティティ、が挙げられます(参考…文部科学省総合教育政策局、2019)。

①学校・社会への適応、居場所の確保は、外国につながる子どもたちが安心して学んでいけるよう学校に適応し、居場所が確保できることを示します。特に、日本語が十分に分からない状態だと常に緊張した状態で学校生活を送ることになります。そうした子どもたちが日本語指導を受ける日本語指導教室は、在籍学級とは人数も学習のペースも異なっていて、ほとと一息つける場所であったりします。もちろん、在籍学級にもそうした居場所が確保される必要がありますが、子どもが安心感を持つことで、そこでようやく学習に向き合っていくことができます。

②言語能力の習得は、日本語と母語の双方について考える必要があります。子どもの日本語学習に関わって「生活言語」と「学習言語」ということを耳にします。前者は文脈に大きく依存するので、文脈が分かれば理解しやすいものです。一方、後者はそうした文脈が乏しく、教科学習に関わる特有の表現や展開に関わるものです。生活言語ができるようになって、学習言語の力はそう簡単に獲得できるものではなく、獲得に5〜7年かかると言われています。日本語環境で日本語学習が進んでいくにつれ、母語の保持が難しくなることもあります。これはその子どもの来日時の年齢や言語環境にもよるため一概には言えませんが、日本語学習が進み母語を忘れ、保護者とのコミュニケーションに

困難が生じることも少なくありません。

③学力（教科の力）の獲得は、学習言語の力とも関連するところです。先ほど、学習言語の力の獲得には5〜7年かかると述べましたが、それを待つて教科学習に進むというわけにはいきません。そのため、限られた日本語を用いてどのように教科内容を理解していくのか、という点が重要になってきます。文部科学省は、日本語を習得途上の子どもたちが教科内容と日本語の表現を合わせて学ぶ日本語と教科の統合学習を進めるための「JSLカリキュラム」を開発しました。こうしたものを活用しながら、教科学習を進め、日本語で学んだことを発揮する力を身に付けていく必要があります。

④アイデンティティについては、まわりの日本人の子どもとは異なる文化的背景をいかに肯定的に捉えられるか、という点に関わってきます。日本の学校で学び、成長するにつれ、まわりとの違いが気になり、違いを否定的に受け止めてしまう子どもたちもいます。子どもたちが自分の母語や母文化に自信を持てるよう、学校や地域を含めてかれらの持つ異なりを尊重する必要があります。そうしてかけがえない自分という存在を実感し、自尊心を高めていけるように支援することが求められます。

さらには、どのように自分自身のキャリアを形成していくのか、という点も大きな課題です。滞在が長期化し、そのまま日本社会で暮らしていく外国につながる子どもたちもいます。また、かれらの資源を考えるとトランスナショナルなキャリア形成も考えられるでしょう。そうしたキャリア形成の実現には進路を切り開く力も求められます。

こうした課題があるなかで、わたしたちが気をつけておきたいことは多々ありますが、ここで触れて

おきたいのは「話すのは上手なのに、勉強は十分でない」と見なされがちな子どもたちの存在です。「すらすらおしゃべり」は生活言語のレベルでも可能ですが、勉強には学習言語の力が必要です。生活言語の力が身についても、子どもが学習面でつまずいていないか丁寧に見ていく必要があります。これは、学校だけで支援するのは難しい面もあります。現在、日本の学校では、多様なニーズのある子どもたちが同じ学級で学んでおり、丁寧な個別支援をしたくてもできない実態もあります。地域日本語教室であれば個別支援を行う可能性もありますし、丁寧な支援が学力の獲得支援にもつながっていきます。

子どもたちの言語状況は非常に多様です。例えば、幼い頃に来日し、保育園を経験した子どもであれば、第一言語（母語）の習得途上で日本語も学習していくこととなります。「学校」という教育機関で学ぶのも日本が初めて、ということになりますし、長期滞在になり、日本の学校で学び続けることになると、学習するためのことば、学習成果を發揮する（しなくてはならない）ことばが日本語となります。圧倒的に日本語に触れる量が多いため、日本語が優位になり母語を忘れていくこともあります。日本語も母語も十分に発達しない状況に陥ることもあります。

一方、中学生以上で来日した子どもの場合、母国でしっかりと教育を受けることができているならば、第一言語である母語を獲得し、思考する土台ができあがっていると考えられます。日本語習得は年少で来日した子どもよりも緩やかですが、学習場面で日本語が分からない場合、母語であれば学習内容が分かることもあります。

このように来日時期、言語環境、就学・学習経験などの背景は一人ひとり異なっているので、そうした背景を把握しつつ、学習支援を考えていく必要があります。

○こんなときどうする!?!進路支援：高校進学を目指して気をつけたいこと

Eさん..

中国籍の生徒Eさん（日本語ゼロ）は、9月に来日しました。高校受験のことを考え2年次への編入が勧められましたが、保護者がそのまま3年生に入りたいと強い希望を示したため、3年生に編入しました。日本語教室に来て一生懸命勉強していますが、得意である数学の問題ばかり取り組み、日本語を話しながら、国語の問題は避けてばかりです。

このようなとき、受験に向けてどのようなアドバイスをを行いますか。

Eさんは中国の学校で勉強ができたとのことで、Eさん本人もそれなりの自信を持っていました。保護者も中国でのことがあるから日本でも勉強はすぐに行けるようになるだろうと思っていたのだと考えられます。しかし、実際に日本の学校に通ってみてEさんは自信を喪失します。「中国ではできなかった」という思いから、日本語をそれほど要しない数学と英語を中心に勉強をしました。ボランティアスタッフとしては、「より苦手な国語を…」と思ってしまうですが、Eさんの思いを尊重

しつつ、少しずつ取り組んでいくこととなります。数学は確かにできるので、県立高校の入試問題では対話型のところに式や証明を埋めていく問題があり、その部分や文章題の部分でつまづきました。ただ、問題の意味を英語で説明すると自分で解き進めることができました。そのため、問題文をすぐに英語にするのではなく、まずは問題文の日本語を読むところから始めていきました。国語についても問題を解くのではなく、問題文を読むところから始め、問題文の形式に慣れるところから出発しました。

保護者には、高校入試制度について説明し、オープンスクールで実際に学校の様子を見学していただくことを勧めました。現段階での日本語の力、教科の力を勘案し、進学できそうな選択肢をいくつか提示しました。選択肢には私立高校で外国人生徒の受け入れ実績がある学校や日本語指導のプログラムのある学校なども含めました。そのなかから実際に学校にも足を運び、最終的にはEさん本人が気に入った私立高校を受験することに決めました。

Fさん..

日系南米人のFさんは、小学校3年生のときに来日しました。現在中学校3年生です。Z校を志望校に決めて勉強をしていますが、合格にはかなり点数を伸ばさないと厳しいです。学校の先生が勉強の場をと思い、日本語教室に連れてきました。しかし、Fさんや母親は勉強や進路の話をしようにとすると避けようとしています。ひとり親家庭なので進学の費用のことも心配です。

このようなとき、あなたはどのように対応しますか。

Fさんは小学生、保育園児のきょうだいがいました。ひとり親家庭で母親は仕事に出かけている時間が長いので、きょうだいの面倒をFさんがみており、家ではなかなか勉強できる環境にないのとでした。そのため、よるとも会に来て少しでも勉強する時間を作るようにしました。福岡県の県立高校の特別入試・措置の対象は、「小学校4年生以上で来日」という条件があります。Fさんはこの条件に該当しないため、通常の入試を受ける必要があります。とにかく投げ出さず、粘り強く勉強するようにFさんにアドバイスし、ボランティアスタッフが一緒に取り組みました。

母親には、Fさんには自宅でも勉強する時間が必要であることを伝えました。また、夏に開催された多言語の進路相談会への参加を促していたのですが、当日は参加を渋り、古賀さんが自宅まで迎えに行き、子どもたちとともに参加しました。中学校の進路説明会でも学校が通訳を手配し、説明を受けていましたが、細かな点までは十分に理解できておらず、相談会でも通訳を介して細かく確認していきました。受験までのこと、合格後の入学準備、入学後、それぞれの程度費用がかかるのか、申請できる奨学金や申し込みのスケジュールなども確認していきました。

EさんもFさんも最終的には希望した高校に無事合格し、進学を果たしました。外国につながる中学生の進路は、親の滞日計画に左右されます。不安定な部分もありますが、高校進学は日本社会にお

いて重要な意味を持ちます。準義務教育化されていると言われるほどの高校進学率のなかで、高校進学しなくてはその先に進めないこともあります。しかしながら、親が日本における進学の意味、高校入試の制度を十分に理解しておらず金銭的な面も含めて準備ができていなかったりと、子どもの日本語の力や学力に関係しての高校入試の壁だけではない問題が浮上してきます。外国につながる子ども・家族には、親が最も理解できる言語での情報提供が欠かせません。一般的に中学校で行われる説明会は、日本の教育制度に慣れ親しんでいる日本人の保護者を対象としているので、それを翻訳・通訳するだけでは、当事者には十分に伝わりません。実際の相談としては、わたしたちにとっては当たり前のようになってきている、公立高校と私立高校の区別だったり、コースの違い、高校進学後の可能性といった高校一般に関するものがあります。そこから徐々に具体的な相談になり、県立高校であれば特別入試・措置と一般入試の違いや、自身の生活状況や特技に合う学校、試験の難易度、必要な評定についてなどが挙がってきます。過去には、県立高校で行われている特別入試・措置が私立高校を受験する際にも適用されると勘違いしている相談もありました。

こうした高校進学に関する具体的な情報提供を行うと同時に、受験に向けて必要となる日本語・学習支援を行います。例えば、中学校で日本の学校に編入した場合、日本語の基礎を固めながら、教科学習ができるように教科書のごとは、テストの問題文を理解できるようにしたり、母語である程度の学習経験があるならば対訳表も使いながら教科に必要な語彙を入れていくなどしていきます。小学校で日本の学校に編入した場合、中学生になると学校生活で困る場面は減っていると思われませんが、教

科学習になると十分に理解できていないことがあります。教科書の太字の用語を理解したり、テストの問題文や文章の読み方（組み立て方）を知って解ける問題を増やしていく、ということも有効です。日本生育の子どもの場合、日本語が優位であることが多いのですが、多言語環境で育っていることで、日本語の表現が十分でないことがあります。この場合も、文章を正確に読み取る力が十分であるとは言いえないことがあるので、丁寧に確認していきます。留意したいのは、「日本語が優位」学習に必要な形で正確に使える「わけではない」ということです。そして、日本生育の子どもの場合、一般の子どもたちと同様の入試形態になるため、しっかりと学習の土台を築く必要があります。

受験に向けては日常的な励ましも不可欠です。提出物は評定にも関係しますが、日本語で取り組まなくてはならず、頑張りきれない子どもたちもいます。定期試験の頃にワークブックの提出が求められたりするので、試験前には範囲を確認し、計画的に取り組むよう支援することも必要です。また、入試形態に応じて過去問を確認し、傾向をつかみます。問題文で気をつけるべきところを理解できるように、答え方の型が身につくように、繰り返し解いたり、入試に作文や面接が含まれている場合は練習をしておくとは本番の緊張が和らぎます。

無事合格したら、今度は入学に向けての準備に入ります。私立高校に特待生として入学する場合、どの費用が免除されるのかをしっかりと確認しなくてはなりません。私立高校は施設設備費や積立金などが必要になります。以前、スポーツ特待で私立高校に進学した外国につながる生徒が、保護者が授業料免除を「すべて免除される」と勘違いし、結局費用を納入することができず、退学したことがあ

りました。こうした誤解を防ぐためにも、繰り返ししっかり確認するのは非常に重要です。特に、私立高校の場合、合格通知を受け取った後すぐに入学申し込み金が必要だったり、入学準備のための制服や学用品等の購入にまとまったお金が必要になります。保護者はこうした費用の準備、期日通りの振込などに気をつけなくてはなりません。子どものほうは高校で自律的に学べるようにしておくことも重要です。2023年度から高等学校でも日本語指導について特別の教育課程の編成が可能になりました。これが実際に普及するにはしばらく時間を要すると思います。そのため、自分自身で学習のストラテジーを身に付けておくことが、高校でドロップアウトせずに学び続けるためのポイントになります。

以上のとおり、地域日本語教室は学習者の「ことば」の学びを支えると同時に、生活支援、学習支援、進路支援も担っています。生活支援においては、生活・子育て・学校教育・就労に関わる文化的相違を意識する必要があります。学習支援においては、日本語学習や教科学習がうまく進まない場合、それらを妨げる要因はどこにあるのか、背景を分析したり、動機付けを学校とは異なる形で行ったりします。進路支援においては、外国につながる子どものキャリア展望を意識したり、子どもや家族の持つ資源と条件をすりあわせたり、入試制度への理解を促すことも必要になったりします。このように、「ことば」だけでなく、生活文化や教育制度についてボランティアスタッフの持つ知識や経験、そしてネットワークが学習者を支えていきます。

4 教室から広がって生活支援の延長としての地域づくり

地域日本語教室は日本語学習の場であると同時に、支援を求められる場、支援をつないでいく場、そして学習者同士、学習者とボランティアスタッフ、ボランティアスタッフ同士など、他者とつながる場となっています。こうした場合は、外国につながる子ども・家族にとつては、その場に関わる人々が自分たちに関心を寄せ、たとえ片言の日本語であっても、外国語混じりであっても、自分たちの声に耳を傾けてくれると実感できます。他方、実際に暮らしている地域においては、日本語の壁により、近所づきあいや地域活動への参加が難しかったりします。日本人住民のほうも同じ地域に暮らしている外国につながる子どもや家族がどのような背景を持ち、どのような困難を抱えているのか、理解しているというわけではありません。そうしたなかで、日本人住民と外国につながる子ども・家族が同じ住民として交流する必要があります。

よるとも会のある香椎浜校区では、よるとも会から出発して少しずつ交流の場が広がってきました（伊藤、2005..伊藤・古賀・宮崎・吉谷、2020）。よるとも会は2003年度に活動を開始しましたが、2005年度からは香椎浜公民館主催（後に人権尊重推進協議会主催）で香椎浜校区国際親善交流会がスタートします。当初は、日本文化を体験してもらおうといった色合いが強かったのですが、外国につながる住民も自分の国や地域の紹介をしたり、企画の段階から参加したりといった形になりました。

2016年度からは、香椎浜公民館内で「Baby room friends」を開始しました。乳幼児を抱える外国人の母親のことで、地域を巡回している保健師から公民館主事に相談があり、産前産後の外国人の母親をサポートできる場所を作ろうということで、週に1回活動を始めました。プレママ（ときにはプレパパもともに）がやってきて、病院選びや出産費用とその助成、母子手帳の取得などの相談などがありました。保育園入園の手続きに関する相談などもあり、入園が決まるまではBaby room friendsで他の大人が乳幼児の面倒を見ながら、母親は日本語学習をしたり、雑談をしたりしていました。これは待機児童問題の解消などニーズの変化も見られたことから、2023年度に多文化相談室「FRIENDS」に発展解消しました。

2017年度からは、公民館で「多文化共生のまちづくり講座」を始めました（伊藤・古賀・宮寄・吉谷、2020・NPO法人ともに生きる街ふくおかの会、2021）。地域における異文化間交流の意義、やさしい日本語、在留資格に関することなどを住民が学び、講座の学びと国際親善交流会を関連づける試みが行われました。2017年度は「福岡市地域の担い手パワーアップ事業」の助成も受け、講座内容をコンパクトにまとめたリーフレット「香椎浜発！ともに暮らすinふくおか」を作成し、校区の全戸配付を行いました。このリーフレットには、やさしい日本語にする際の簡単なポイントを記載していたのですが、やさしい日本語を住民が実践し、自治会の総会が成立したという嬉しい成果も耳にしました。

また、多文化共生のまちづくり講座の内容が大きく活かされたものとして、2018年度国際親善

交流会「避難所へ行こう Part 2」があります。これは、多言語避難ガイドマップ・パネル制作会議を重ね、それと並行して多文化共生のまちづくり講座も実施し、準備を重ねて実施したものです。当日までに、やさしい日本語、英語、中国語で避難ガイドマップ、パネルを作成しました。香椎浜小学校が避難場所となるので、制作会議には校長先生も参加し、災害時にどの教室を福祉避難室として活用するか、一緒に検討しました。さらに、会議には外国につながる住民や箱崎マズジドのイマームも参加していました。こうして、日本人住民と外国につながる住民の双方の声を反映させ、避難ガイドマップ、パネルを作成し、国際親善交流会当日の内容も決まってきました。当日は、避難場所となる香椎浜小学校体育館に集まり、福祉避難室を自治体ごとに見学ツアーを行い、炊き出しを一緒に食べる形で交流しました。見学ツアーでは、案内する住民はやさしい日本語を意識して説明を行いました。炊き出しについては、中華スープ、おでん、ちらし寿司、インドネシアカレーを作って提供することになっていましたが、ムスリム住民も多いことから、すべてをハラル対応で作ることにしました。また、箱崎マズジドからビリヤニの提供も受けました。ハラルのものだけ別にするのではなく、ハラルについての説明を受け、それをみんなで一緒に食べるというのもイスラーム理解の機会となりました。

こうした取り組みは継続が非常に重要です。しかしながら、新型コロナウイルス感染症の拡大により、中止や延期をせざるを得なかった年もあり、その間に公民館や人権尊重推進協議会の体制等も変化したため、現在ではどのように再スタートしていくのか検討しているところです。

以上のように、よるとも会の活動と並行し香椎浜校区は多文化共生に向けて取り組みを広げていきました。「ことば」の支援を越えていく上で、さまざまな個人、団体、組織と緩やかなネットワークを形成することは重要です。それにより、外国につながる子ども・家族を広がりをもって支えることのできる可能性が高まります。地域日本語教室、あるいはそこで活動するボランティアスタッフが、学校、教育委員会、公民館、外国人支援の団体、学習支援の団体、研究者や専門団体（行政書士、ソーシャルワーカーなど）といったところと関わりを持つているだけで、何か問題が生じたときに地域日本語教室だけで抱え込まず、頼れる先があることとなります。そうして、「ことば」だけでなく、多角的に外国につながる子ども・家族の生活、生き方を支えることが可能となります。

5 変化していく関係性

よるとも会でさまざまな人たちと出会い、関わっていくと、関係性の変化を感じることがあります。「支援」という場面を考えると、ボランティアスタッフが「支援する側」で外国につながる子ども・家族が「支援される側」となりがちです。しかし、この関係性は固定的なものではありません。日本語の生活、子どもの教育、子どもの学習・受験など分らないことが多く、母語による情報提供を受けながら、あるいはやさしい日本語を通して、外国につながる子ども・家族はそれらを学んでいきます。この場面では確かに「支援される側」なのですが、そうした情報や経験の蓄積によって、同じ母

語話者に対する通訳をよるとも会のなかで買って出てくれたり、さらなる情報や経験についてわたしたちに共有してくれたりします。これは、当初は「支援される側」だった人々が「支援する側」に立つことを示しています。日本で生きていくなかで、新しい経験を積み重ねる段階では、その都度「支援される側」になるでしょうが、それを自分の中だけにとどめず、ときに「支援する側」として還元してくれます。外国につながる子ども・家族の中には「支援される／支援する」といった経験を積み重ねながら、コミュニティに参加していく人たちもいます。

一方、「支援する側」も外国につながる子ども・家族に対し日本語だけでなく多言語も駆使しながら「ことば」の支援をしたり、生活や学習、進路支援の活動に関わったりします。そうした支援活動に従事するなかで、通訳として活動を支えてもらったり、当事者目線の意見を共有し、気づきをもたらしてくれたり、支援者としてのつながりが生まれます。つまり、外国につながる子ども・家族の支援に携わるわたしたちもまたかれらに支えられているのです。こうした支える／支えられるという関係性は、外国につながる子ども・家族を支える活動において欠かせないものとなっていきます。

6 地域日本語教室の役割と課題

よるとも会での活動を踏まえながら述べてきましたが、わたしは地域日本語教室が「ことば」日本語の支援にとどまらない幅広い役割を担っていると考えています。第一に、生活支援、学習支援、

進路支援の担い手としての役割です。第二に、外国につながる子ども・家族と学校や地域社会との間の仲介者としての役割です。第三に、外国につながる子ども・家族が日本社会に参加する際に背中を押す存在としての役割があります。地域日本語教室で活動を始めるボランティアスタッフのなかには、「日本語を教える」というところに強い責任感を抱く方もいらっしゃいます。ただし、地域日本語教室の多くはボランティアで運営されており、あくまで「ボランティア」であって、日本語学校の教師ではありません。ついつい「ことばをどう教えるか」ということに注力しがちですが、上記のような役割を考えると、日本語を教える専門家でなくとも、ボランティアである自分だからこそ経験に基づき担える役割もあると思えるのではないのでしょうか。

「ことば」を越えた支援を展開する可能性を秘めた地域日本語教室ですが、当然のことながら課題もあります。まず、教室運営の面では、学習者へのアプローチ、ボランティアスタッフの確保、資金調達といった課題があります。日本語を学びたいという意欲のある学習者は自分で通える地域日本語教室を探し、訪れます。しかしながら、支援する側が生活支援や学習支援の面からつながりを持っておいたほうがいいだろうと思う子どもや家族には、働きかけが必要です。そうした外国につながる子ども・家族がさまざまなサポートの網の目から抜け落ちていけないよう、どのようにアプローチするのがいいのか、という課題があります。ボランティアスタッフの確保も難しいところです。ボランティアスタッフの高齢化が続くと、その活動をどう引き継いでいくのかという問題にもつながってきます。さらに、安定的な運営のためには資金面の問題もあります。運営費を助成金でまかなって

たり、学習者からわずかな料金を徴収したりしながら、実質ボランティアスタッフが手出しをして運営している地域日本語教室もあるかと思えます。そうしたところでは、助成金が途切れたり、個人に負担がかかりすぎたりすると、活動を続けていくことが困難になります。

特に資金調達に関しては、行政の課題にもつながります。活動をしていて、外国人住民に対する日本語教育について、行政側がボランティアによる地域日本語教室に依存しているところはないだろうか、ということが他のボランティアスタッフと話題になります。ボランティアはあくまでボランティアです。行政の責任として外国人住民に対し日本語教育を提供する必要もあるでしょう。それが難しいので、地域日本語教室に期待しているのであれば、資金面や活動場所の確保も含めて行政が組織的に支援する必要もあるでしょう。行政がボランティアのやりがいに依存するのではなく、外国につながる子ども・家族をどのように受け入れ、多文化共生のビジョンを描くのか、そしてそれに向かって地域日本語教室とどのように連携しうるのか、そうした議論が未だ不足しているところがあるのではないのでしょうか。

以上のような課題はありつつも、地域日本語教室は外国につながる子ども・家族に日々向き合っています。「ことば」の支援と「ことば」を越えた支援のバランスをとりつつ、できることを、できることから。学習者や他のボランティアスタッフと喜怒哀楽を共有しつつ、共に生きていく営みを小さくとも積み重ねていきましょう。

〈付記〉

ここでご紹介した香椎浜小学校親子日本語教室よるとも会は、2023年度末で21年の活動に終符を打つことになりました。小学校の空き教室を活用させていただいていましたが、香椎浜校区は少子化の流れとは反対に児童数が急増し、教室が足りないという事態となり、来年度以降学校内の活動が困難になりました。各方面で存続について検討いただいたみなさんにお礼申し上げます。「香椎浜小学校親子日本語教室よるとも会」としての活動は終了しますが、この21年間の経験を次のフェーズにどのように活かしていくのか、検討しているところです。ここで述べたこれまでの経験が、外国につながる子ども・家族の支援に携わる方々に何かしら参考になれば幸いです。

参考資料

- ・伊藤亜希子（2009）「関わり合いから生まれる多文化的な地域づくり―福岡市K小学校区の取り組みを事例として―」東京学芸大学国際教育センター『国際教育評論』No.6、46―61頁。
- ・伊藤亜希子・古賀美津子・宮寄祐子・吉谷武志（2020）「多文化共生の試みをつなぐ公民館―福岡市東区香椎浜地域のこれまでの取り組み―」東京学芸大学国際教育センター『国際教育評論』No.16、67―85頁。
- ・NPO法人ともに生きる街ふくおかの会（2021）『香椎浜発！多文化共生のまちづくりGuide-book』デザインエッグ株式会社

参考URL

- ・香椎浜小学校親子日本語教室よるとも会Blog
<https://yotomoblog.wordpress.com/>（最終アクセス2024年1月29日）
- ・札幌市ホームページ「統計のこぼれ（月報）」
<https://www.city.sapporo.jp/toukei/geppo/geppo.html>（最終アクセス2024年1月29日）
- ・出入国在留管理庁プレスリリース「令和5年6月末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html（最終アクセス2024年1月29日）
- ・福岡市ホームページ「ふくおかの統計（月報）令和6年1月号」
<https://www.city.fukuoka.lg.jp/soki/toukeichosa/shisei/toukei/geppou/GeppouR05/202401.html>（最終アクセス2024年1月29日）
- ・文部科学省総合教育政策局（2019）『外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm（最終アクセス2024年1月29日）

文化のもつ「具体的」な意味
— 間接性をめぐって —

弘田 陽介

1 はじめに

近年の国際化の中で、それぞれの固有の文化を尊重する動向が強まっています。食事や諸儀礼など、文化圏において異なった作法を理解して、それぞれが共存することへの理解が高まっています。ただし、このような動向において、日本の国内では、私たちの生活から見失われようとするものがあります。今日では一部の人たちにしか共有されていないのに伝統的に適用されてきたような慣習や作法は、多くの人たちにとって理解しがたい不合理なものであるとして排除されようとしています。

ここでは、現在の私たちからは合理的な説明をすることができないけれども、慣習的に共有されている、いやされてきたものを文化と呼びたいと思います。文化は、土着の生活様式から生み出され引き継がれてきたものもあれば、近代国家によって設定されたものもあります。ただし、それらは今日では形式や作法としてあるだけで、その意味合いがわからないものも多くあります。

例えば、いわゆる日本的とされる間接的な人との関わりは、そのようなものの代表と言えるでしょう。かつての日本の伝統的な作法では、目と目を直接合わせることを避ける、直接的な物言いを嫌がり、暗示的な伝達を行うということが知られています。ここでは、直接性を避ける、または何かを間にくくというような作法、所作やコミュニケーションのあり方を間接性と呼びたいと思います。

このような作法は、今日では、それらになじんだある一定以上の年齢層となじまない若者という世代間の断絶の一因となるものでしょう。今日的な状況を踏まえると、伝統的に習慣、作法や芸能の中

にある間接性を重んじる文化的事象を具体的に、つまり身体を通して体験し、その中にある意味を見つけることは大事かもしれません。ただし、ここで私は日本のものの意義を他国と日本を差異化するために打ち出すようなナリゾムの議論に乗るつもりはありません。しかし、国際化の進展に伴う多様性を本当に尊重したいのであれば、特異な日本の伝統的な文化的事象の中に潜んでいる体験をも、その尊重すべき多様なものの中に置くべきでしょう。このようなことを、簡単な身体や言葉を使ったワークを通して、参加者のみなさんと考えることができればと思います、2023年11月に北海道大学でワークショップを行わせていただきました。そこで参加者の皆さんと一緒に経験したものはうまく言葉にならない感覚的なものかもしれませんが、このブックレットではその記録とその事後的な考察を記すことによって、改めて多くの人々とそれを共有したいと思います。

なお以下の記述は、私がワークの前提として話した事柄（2〜5）とワークの内容と解説（6〜7）とで構成されています。

2 文化の捉え方としての歴史的人間学・教育人間学

私自身はこれまで教育哲学の研究を主に行ってきました。ただし、このワークショップが基づいているのは、哲学という理論的な探究ではなく、歴史的な文献や今日まで残る事象を、経験をベースにして探求する人間学ということになります。この人間学は、英語ではanthropologyであり、人類学と

も日本語では訳されます。つまり、欧米語をベースにすると、人間学＝人類学なのです。私自身が特に依拠しているのは、ベルリン自由大学のO・F・ヴルフたちがこれまで様々な対象を論じてきた歴史的
教育人間学となります。

歴史的な教育人間学の研究は、人間の全体解釈と、そうした全体解釈に根拠を求める教育学を、意識的に断念する。このため、歴史的な教育人間学の研究においては、子ども一般、教育者一般、家族一般はもはや問題とならない。歴史的な教育人間学の研究で問題となるのはむしろ、特定の歴史的な時代や文化の子どもであり、教育者であり、家族である。(中略) 歴史的な教育人間学は、人間一般についての言説それ自体が、特定の時代や文化と、その時代や文化に対応した人間学的な考察方法の成果であり、そうした言説による複雑性の縮減は今日からすれば容認できない、ということを前提とする。複雑性の縮減に屈する代わりに、今日の人間学的考察が強調するのは、多様でときに異質な局面を考慮に入れることで、考察する現象の把握や理解の複雑性を増大させなければならないということである。そのために必要なのは、既成の知識の吟味であり、整理であり、場合によってはその新たな解釈であり、新たな知識在庫の産出である。こうした過程を通して示されるのは、人間学的・認識論的問題設定と観点が変革されることで、いかに教育学の中心概念がそれまで知覚されなかった意味を獲得するか、いかに新たな歴史的関連が視野に入ってくるか、またそうしたことによつていかに教育的思考や行為の新たな準拠

点が生じるか、ということである。」(ヴルフ 2015)

ヴルフたちは、教育や儀礼といった人間の生活の場面やテキスト世界を、主に模倣性・反復性・創造性という視角から分析し、一元的には説明できない諸現象を捉えることによる複層的な知見を数多くの著作で展開しています。一連の研究の流儀は、経験から得られた知見を多様性を縮減するような一元的な理論に押し込めるのではなく、人類の局所的でかつ歴史的な所産、すなわちローカルな文化を、どのように共有できる言語で描くかということになります。こうしてヴルフたちの研究から、私がこのワークショップで行なった話の方法論を描くところになります。日本文化に見られる事象を現実の身体を伴った行為のレベルで提示し、それを参加者に経験してもらうことによって、ある種の感覚を享受してもらいます。その感覚は、ここでは間接性をめぐるストーリーによって、参加者にとって意味づけられますが、ここで大事にしたいと思っているのは、予め理論づけられた形でワークがあるというよりは、ワークを行い、それぞれの参加者によって、その間接性を具体化―文字通り身体を具えた経験―してもらうことです。このような意味で、私の方で、歴史的教育人間学を方法的に参照しているということになります。

私自身、このような身体の経験について学ばせていただいたのは、文化的な事象にも通底する内的な身体感覚(「内観」)を通して探求する整体協会・身体教育研究所の野口裕之所長の研究となります(野口 1993)。この身体感覚については、後のワークショップで改めて触れることにして、

まずは、ここでのテーマである文化について見ておきましょう。

3 文化と身体

ここでは、ヴルフが言うような、文化という多様で経験的な事象を捉える枠組みについて踏み込んで考えていきたいと思えます。人間の精神といういわば合理的な働きも、文化の形成要因でしょうが、私自身ここでは、すでに述べたように、合理的な説明がないけども、慣習的に共有されているものを文化として提示したいと思えます。そのいわば非合理的部分を担うものとして、人間の身体があると考えます。

今日の文化心理学の代表的研究者であるヴァルシナーは、文化を一方でさまざまな国、社会や民族が例示している、無数の行為、感情、そして思考のパターンが外部化されたものだとします。また、もう一方で、文化を人間の心的機能に内在的なものとしても扱います。つまり、この心的な働きの外在化として文化を捉える考え方と、人間に内在化された心的組織であると捉える考え方を、いわば弁証法的に融合させてヴァルシナーは、文化を人間の内側と外側の両方にまたがる生活の基本的なツールであると捉えます(ヴァルシナー 2013)。

このような文化の捉え方を、私なりに咀嚼すると、次のようになります。個人の外側にあり、共有される行為の習慣・パターンとしての文化と、ある集合的な思考・感情としての内的な文化が、人間

文化を具体化すると

- ・個人の外側にある「文化」（共有される行為の習慣・パターン）と、内的（心的）な「文化」（ある集合的な思考・感情）を、身体という媒介を通して、ある特定の場面で現実化（具体化）する

（ヴァルシナーの議論を援用して

図は弘田作成）



図1 文化を具体化する身体

を外的にも内的にも取り囲むように存在している。しかし、それは身体という媒介を通して、ある特定の場面で見現化、つまり具体化することになります。

私はこのヴァルシナーの文化論において、人間の内側＝精神、人間の外側＝外部環境と便宜的に把握しています。文化を担う外部環境とは、有形無形の文化および生活の素材やその土地や民族によって共有されている行為様式を包括的に指します。ただし、精神および外部環境に文化が宿り、その表現の手段として身体があるという考え方をここでは採りません。そうではなく、身体こそが文化の担い手であるとしたというのはすでに述べた通りです。もちろん、精神によって形成されている文化事象はたくさんあるでしょう。しかしながら、ここで扱いたいのは合理的な精神によっては説明しつくせない歴史的・慣習的な多様な思考・行為の集合体としての文化であるからです。

この単純な精神の把握については異論もあるでしょう

う。すでに、私が前提としてしているような、デカルト的な合理的な精神と非合理的な身体という区分は十分に検討されつくされ、いわば陳腐な二分法と化しています。精神と身体はもちろん密接につながり、精神だって非合理的であるとももちろん言えます。ですが、ここでは、あえて身体と精神を区分して、人間の合理的な側面を精神、そして非合理的な側面を身体とひとまずしておきたいと思えます。身体を非合理と見るのは、デカルトのように人間の合理性を担う部分だけを精神（＝理性）とし、それ以外をすべて身体に押し付ける論理操作の産物です。『方法序説』でデカルトは、精神という精神にとって再帰的に理解できる部分（「我思うゆえに我あり」）から見て、理解できないものを身体と呼んだのです。ですが、その身体には、単に精神によっては捉えられない別の秩序が内蔵されている。それを文化として考えることができなにか。というのがここでの提案となっています（このあたりは19世紀後半から20世紀初頭からの哲学者が考えたこととなります。私は主にエルンスト・カッシーラーの思想を念頭においています）。そして、身体とは、物質的に人間を捉える際の身体ではなく、文字通りその別の秩序を「具体化」する、いや別の秩序が「具体化」する際の働きそのものを指すことにしたいと思えます。つまり、身体とは、予め存在している物質としての身体ではなく、何らかの行為や現象に伴って現れ出てくる、精神とは別の秩序として考えたいということです（このあたりはモーリス・メルロー＝ポンティの思想を参照しています）。

4 日本の文化の特徴としての間接性

具体的な事象においてここまでの話を考えてみましょう。ここでのテーマは、日本における直接的な物言いや行為、自己主張をさけるコミュニケーションの様態でした。日本においても地域的な差異はあり、明治期以降に特に主張されてきた日本の独自性を主張する議論、つまり諸外国とは異なる伝統を創造しようとする議論によって、何が近代以来の日本的なものなのかは理解されにくくなっています。ポストコロニアリズムの研究が指摘するように、欧米とアジア諸国の両極から距離を置きつつ、日本の知識人たちは、それらのいずれでもない日本的なものの特に20世紀の初頭から構成してきたのです（鈴木 2005）。

だが、ここまでの日本的メンタリティーを研究する心理学者においても、そのような間接的なコミュニケーションのあり方は論じられてきていますし（北山 1994）、また日本に生まれ育った人々にとって実感しやすい文化的差異であるでしょう。江戸期からの伝統で言えば、日本における儒教的な秩序は、個を主張せずに、天のあり方に己を従わせることを美德としました（丸山 1983）。また、日本の文化における人間観は、「みずから」事を起こそうとする自己と、自己を超えた「おのずから」という超越性の相剋によって形作られてきたこと、結果的には間接的な「おのずから」による直接的な「みずから」の抑制こそが文化の美風をつくってきたことも示されています（竹内 2023）。

古くは、室町時代に日本的な美風を形成し、明治末期に再発掘された世阿弥の能論でもそのような間接性は表れています。「秘すれば花なり、秘せずは花なるべからず」という『風姿花伝』で、最もよく知られる言葉は、表現における秘することの意味を説いています。つまり、直接に自己の芸を表出するのではなく、それを秘することによって間接的に滲み出てくるようなものをよしとしていました。

また、別の世阿弥の伝書『花鏡』においてもよく知られる一節があります。

見所の批判に云はく、「せぬ所が面白き」など云ふことあり。これは為手の秘する所の安心なり。∴せぬ所と申すは、その隙（ひま）なり。このせぬ隙は何とて面白きぞと見る所、これは、油断なく心を縮（つな）ぐ性根（しようね）なり。舞を舞ひやむ隙、音曲を謡ひやむ所、その外、言葉・物まね、あらゆる品々の隙々に心を捨てずして用心をもつ内心なり。この内心の感、外に匂ひて面白きなり。

ここでは、「せぬ所が面白き」という当時の能の評論の言葉が取り上げられています。それは演者の自己の芸を隠すところの心持ちだと言われます。「せぬ所」、「秘する所」、いずれも間接的な表現をよしとする芸論です。だが、その間接性は、本当に何もしいところではなくて、そのしい間も、心を油断なくつなぐ必要があるということです。舞を止める隙、音曲を止める隙にこそ、心を捨てずに

そのまま心を内側でつないでおく。それが間接的ですが、外に匂い出す。それが面白いと言われるのです。

5 インティマシーとインテグリティ

このような日本の文化の伝達における間接性について、さらに考えるために、日本思想に精通したカスリスの論をもう一つ取り上げてみましょう。カスリスの著作『インティマシーとインテグリティ』によると、日本文化における中心的指向性を理解するための概念として「インティマシー intimacy」があります。この概念は、西洋近代における支配的文化「インテグリティ integrity」と対をなすものだと言われます。それぞれは文脈に応じて訳語が変わるために、カスリスの著書の翻訳に習って、そのままカタカナで記すことにします。この後者の特徴から見ると、次のようになります（カスリス 2016）。

- 1 インテグリティ (integrity) 日本語に訳すならば、非接触、明言・公言
- 2 公共的な立証可能性としての客観性
- 3 内的関係より上位におかれた外的関係
- 3 全く感情を含まないものとしての知識

- 4 身体的なものとの区別されるものとしての知的・心理的なもの
- 5 それ自体の根拠を反映し意識するものとしての知識

それに対して、日本文化の指向性を理解するためのインティマシーは次のようになります。

- インティマシー (intimacy) 日本語に訳すならば、親密な、内面的接触・ほのめかし
- 1 インティマシーは公的というより私的
 - 2 インティミットな関係においては、自己と他者とは互いを明確に区別しないようなあり方で一体をなしている (belong together)
 - 3 インティミットな知識には感情的な (affective) 次元が存在する
 - 4 インティマシーは心理的であるとともに身体的でもある
 - 5 インティマシーの根拠は自覚的、反省的、ないし自己啓発的なものではない

これら二つの概念は、いずれも社会的に共有されるものですが、インテグリティは公的であり、インティマシーは私적입니다。またインティマシーは内的で自己と他者を一体性の元で把握する概念ですが、インテグリティは内的関係ではなく、二者を区別する外的な関係を指します。インテグリティは感情を廃し、知的・心理的であり、インティマシーは逆に感情的で身体的だと言われます。そして、

インテグリティはそれ自体を公的・外的な場で正当な根拠を持ち、逆にインティマシーはその根拠が公的に示すのが外部の者からもまた当事者にとつても難しいものとなります。

インティマシー／インテグリティという点、一見理解しづらく思えるかもしれませんが、日本社会でよく言われる「村社会」は、内輪の親密性を重視し、外的な関係性が見えなくなるインティマシーの傾向があるものです。それに対して、近年よく取り沙汰されるコンプライアンスの論理は、インテグリティを重視する欧米社会からの要請もあつて日本社会に導入されたものとも言えるでしょう。

従来の日本社会の典型的なコミュニティは、すでにある親密性ゆえに、言語を明確に使うというよりは、状況に応じた文脈依存的な言語を用います。つまり2023年の流行語ともなった「アレ」です。ほのめかし、隠すことで伝えるなど、そのコミュニティに根付いた文化習慣に基づく手法を用いるのがインティマシーとなります。

心理学者ニスベットは、日本を含めたアジアと、西洋の認識の違いを次のように論じていますが、それはインティマシーの文脈依存性についても触れています。

世界は単に概念の上で異なっているだけではなく、人々は文字どおり世界を異なったものとして「見て」いる。アジア人は「ビッグ・ピクチャー」を見ており、人や物を環境との関わり
のなかで認識する。それゆえ彼らにとつては、環境から物を切り離して知覚することは難しい。

西洋人は、環境を無視して人や物に焦点を当てる見方をしている。文字どおり、西洋人の眼に

映る物の数や、その環境のなかで見出される関係の数は、アジア人が見るほど多くはない。

(ニスベット 2004)

このように日本国外の研究者には明確な違いとして、日本的なメンタリティの特質があげられています。これほど、国際化やコンプライアンスの重要性というものが説かれる世の中ですが、多くの組織ではその相互依存性は利点としても、なかなか閉鎖的な特質からは脱却しづらいというのが、それらの組織員の実感ではないでしょうか。いずれにしても、近代の日本特有というよりは、前近代的でかつ閉鎖的なコミュニケーションのモデルがまだ潜在的に保たれていると考えてよいのだと思います。というのは、室町の世阿弥の思想や江戸の儒教的な教条は、近代化を経ても潜在的に日本人々のコミュニケーションにまだ生きていると思われるからです。

6 ワークについて

ワークの性質

さて、ここからは、単なる伝統が習慣的に引き継がれてきているということではなく、そのような間接的なコミュニケーションがある種の身体感覚に基づいていることを具体的に共有していきたいと思います。日本で幼少期から育っているということが、単に家庭や地域社会によって刻印された習慣

のみならず、通常経験しないようなことであっても不思議と身体感覚として歴史的に引き継がれているということも、そのような実践には含意されているとお考えください。

また、もう一つお断りしておかなければならないのは、ここで言うようなワークはある程度初めて経験される方でも共有できるようなものになっていますが、それはまたやればやるほど深みが出てくる修行型の経験であるということです。身体論の研究を主導してきた湯浅泰雄がいうように、ある種の修行型経験は、教えてすぐにできるというものではなく、経験と習熟が必要だということです。つまり、あらゆる人々が同じ条件付けでその効果を確認できるという科学的なモデルによって捉えられるものではなく、それぞれの修行者がそれぞれの身体を通して、それぞれの実践を深めるということによって、当事者にしか把握できないという性質があります（湯浅 1990）。ここでは、そのような修行型の経験の一端を、身体感覚の集中を通したワークによって見つけていくということになります。

なお、ここで言うワークは、私自身が整体協会・身体教育研究所の野口裕之所長の稽古から学んだものです。その稽古では、それぞれの身体感覚を健康法や運動能力の向上のためではなく、その感覚をより深めていくための探究が行われます。稽古においては、身体の接触を通して、その実体的な肉感性を隠し、その奥にある感覚の経験を共有することが目指されています。

〈時間的な間〉の間接性

さて、ここからはワークショップ形式での会の記録・解説と参加者の様子を含めた記述となります。最初にその題材としたのは、一本締めです。日本国内では、多くの人々が集まる会合の最後で参加者全員で行われる手拍子です。一般的には、「よおー」という掛け声の後、少し間があつて、参加者は同じタイミングで手を叩きます。私もドイツでこのような一本締めをドイツ人も交えて行った経験があります。この掛け声の後、一本締めになじみのない方にはどこで手を合わせるのかわかなく難しいようです。また、この会に参加してくれていた日本国外からの留学生もタイミングがわからないということを書いていました。

この間は、日本文化においては、重要な間接的な要素だと思われれます。音楽演奏や舞踊などで、世阿弥を持ち出すまでもなく、音と音の間、動きと動きの間が芸術の大きな構成要素であることは言うまでもありません。私自身が言いたいのは、この間のある／なしではなく、この間が言語や論理的な習慣によってではなく、ある種の身体感覚によって規定されているということです。そして、日本以外に育つた方々も、このような間の身体感覚は持ち合わせているはずですが、それが日本で伝統的に行われる一本締めとは違う感覚なのかもしれません。そのことを示すのが、日本の一本締めで手を叩いた際の、ある種の「キレ」の感覚です。手を叩くことにより、その場が締められるというの一本締めの行為の意味です。ただし、その音が「ベシャ」つとした音では、その会が締まった／閉まった感じが生まれません。「キレ」のある音感が出ることによって、その場は締め、その後、多

くの場合、拍手が起り、皆が帰路につくという集団的な感覚が共有されます。

当日の会では、参加者で数度この一本締めを行いました。先に書いたように、留学生の方々はこのような集団での一回だけの手拍子のもつ意味合いやタイミングがわからないという感想も聞かされてきました。また、大阪では「大阪締め」という独特の拍子の手拍子があるという話を出してくれた参加者もおられました。おそらく私が大阪から来ているので、そのような話をしてくれましたが、こちらは実は大阪出身の私でも、天神祭の時にTVで見るくらいであまり馴染みのないもので、その場で実演することはできませんでした。なかなか文化伝承というのは難しいものです。

〈空間的な間〉の間接性

コンポジション（配置）とでも言うべき、ワークを行いました。参加者が二人一組になり、割った割り箸といくつかの小物（石など）を二人の間に置きます。まずは二人のうちのどちらでもよいので最初の方は、それらの箸と小物を自分の気のすむように置いてみる。そして、じっと眺めて、もう一方は、その配置を気のすむように少し修正します。さらに最初の方はその修正されたものを再度修正します。これを何度か繰り返し、お互いが気のすむところで鑑賞します。

手順を記述してもなかなかそこできていることは理解しにくいものかもしれません。ですが、やってみるといくつかの箸と小物を眺めるだけでも、自分の配置の好みがあるというのがわかります。またその好みは、なかなか他者がそのまま共有できるものではありません。そして、相手が修正した

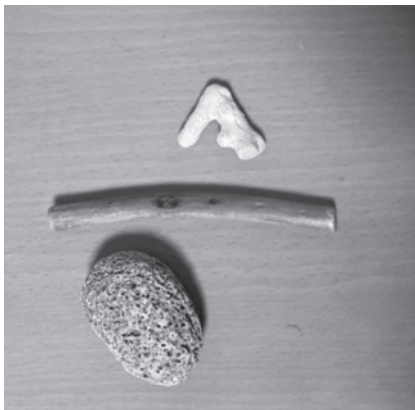


図2 石など小物を配置する



図3 それらを二人で少しずつ動かす

ものでお互いがすぐに落ち着いて共有できるものとはなりません。何度か、それぞれに手を入れて、鑑賞しながら、相手の修正を受け入れていくことでなんとなく「これかな」という共通のよさに到達します。その結果、お互いに共有するものは、単なる空間に置かれた物の配置ではなく、余白を含めた物が置かれた空間全体だったということが徐々にわかってきます。

墨絵や生け花などの伝統的な芸術も、余白の空間を大事にしてきたことはよく知られています。もちろん、これも日本だけのものではありませんが、このワークで経験していただきたかったのは、最初は物と物の配置だけを気にして動かしてきた構図が徐々に余白をどう捉えて、それをどう活かすかということことです。この余白こそが、この会のテーマである間接性と関わるものとなっています。先ほどのインテイマシーの説明などでも述べられていましたが、対象だけを見るのではなく、対象とその背景のものを共に眺めるという感覚こそが、日本文化的とも言えるものだと思います。

〈手順の間〉の間接性

続いて、先ほど用いた箸を用いて、箸の取り方についてのワークを行いました。礼法や作法の流派はいくつもあり、どれが正しいのかという観点ではそれぞれが正しい持ち方などを定めているということになります。ここでは、すでに見ている間接性の観点から、箸をどう取るのかということにのみ焦点を当てたいと思います。右利きの方の場合、箸をまず右手で摘んで取り、軽く上げたところで左手を箸先に添えます。そしてやや中心部に滑らせて一旦左手で箸を保ち、右手を離して、それから右手を下から差し入れ直し、通常の箸を持つ型に入ります。

ここでのポイントは、それぞれの手の所作を連続的に行うのではなく、少しずつ間をあげながら、行うことにあります。連続的に行うことによっては、それぞれの手の役割が明確になりません。動作を区切り、間をあげることによって、それぞれの手の役割が明確になり、これから物を食べて受け入れるという感覚が徐々に作られていくように思います。この感覚についての説明は我流になります。人間と食物が間接性をもつことによって、食べるという行為が際立たせられるのだと思います。動物においては、直接に口や歯を食物に付け、食べます。人間は文化による差はありますが、手を用いてまた箸やスプーン、フォークを用いて食べます。それは熱いものなど直接口に付けられないという理由があったのかもしれませんが、おそらくは人類史上で潤沢に食べ物に恵まれた時期はそれほど長くなかったということに理由があるのだと思います。というのは、できるだけ、直接的に口から食べるのではなく、間接的に手や道具を用いて時間をかけて食べることによって食事の手順を増し、よ

り少ない食物でも欲求が満ちるということを人類は文化として整えてきたのだと思うからです。その手順を作法と呼び、文明化の進展によって、直接性から間接性へと移行してきたのでしょうか（エリアス 2010）。

ここでは特に、一旦左手を添え、右手を離し、再度右手で持ち替えるという間接性によって生まれる感覚を重視して、何度か参加者に体験してもらいました。食事という日常の所作に関わるもので、改めてそれを感覚しながら経験するというのは難しいことでもあります。ですが、多くの方々は改めて意識的に箸をとってもらうことによって、その間接性によって生まれる感覚について理解していただいたと思います。

〈力の間〉の間接性

二人一組になっていただき、ティッシュペーパーを用いたワークを行いました。ティッシュペーパーをそのまま使うのではなく、箱から取り出したものをさらに半分に分けて、より薄い紙として使います。より薄く、破れやすい状態にしてティッシュペーパーを使います。この薄い一枚を二人一組で立った状態で引っ張るのですが、二人のうちの一方が動きながら引っ張り、もう一方は張りを維持するように引いていくという役割で引っ張りあうことをやってもらいます。一方が引っ張りすぎると紙はすぐに破れますし、もう一方がついて行きすぎると紙はたるんでしまいます。つまり、最初に指示した通り引っ張りあうというよりは、どうやって一方が動きながら、もう一方が張りを維持し続け



図4 ティッシュペーパーの張りを維持したまま、一方が後ろに下がり、もう一方はついていく。

たまま相手についていくかという共同の経験になります。参加者も最初は紙を破りながらも、徐々に張りを維持するコツを掴み始めます。そうすると二人の間には、紙の張りという感覚が共有されるようになり、その張りに合わせて一緒に動くことが心地よくなってきます。ここには、両者の間にある紙という媒介物の間接性があります。また、その媒介物は、両者の力の加減を、そしてうまくいけば釣り合いを張りという形で示すものです。この力の釣り合っている状態には、両者は紙を引っ張っているという主体性というよりは、どちらかと言えば紙を動かそうとしながらも紙に動かされている受動性が生まれています。近年、身体論の研究者である伊藤亜紗が、目が見えないランナーとその伴走者がロープでつながり合いながら走る情景を記述しています(伊藤 2020)。ここでは、伴走者は視覚に障害のある方をリードするように走っているのですが、次第にロープを絆にして共に走っているという感覚、つまりどちらがリードする、されるといふ関係性を超えた感覚が生まれると述べています。

この主体性と受動性がないまぜになったような感覚は、哲学では中動態として議論されている——この会の最後の質疑応答でもこの中動態をめぐる質問をいただきました——ものです（國分 2017）。このような感覚は、直接的な力というよりは、他者との力の釣り合いの中にある力の間接性とも言えるものだと考えています。

〈接触の間〉の間接性

最後に、先ほども用いたティッシュペーパーを用いてワークをします。まずは二人一組になって双方が右手と右手で手のひらを合わす形で触れます。そして、双方が目を閉じてその感触を確かめます。その後、手にティッシュペーパーを一枚挟んで双方で同じように手を合わせます。そして、目を瞑ってもらいます。その際に、双方が最初は、紙越しに相手の手に触れる感覚で触れてもらいます。次に、相手ではなく紙に触れる感覚に接触部の感覚を変えるように伝えました。さらには紙に触れている自分の手を自分で自分の指に触れる感覚で触れるように、私は伝えました。もちろん、紙を一枚挟んで相手と同じ手を合わせているという事態は変わらないのですが、そこに少し感覚を変えてもらうような言葉を挟みました。もう一度書きますと、最初は相手に直接触れます。それから紙を挟んで相手に触れます。そして、紙に触れるようにして、さらには紙に触れる自分の手に触れるというように、徐々に相手との直接の接点から感覚を遠ざけるように言葉をかけました。

先ほども述べたように相手に紙越しに触れているという事態は変わりませんので、その言葉通りに



図5 紙を一枚間に入れた接触を探る

感覚を変えろというのはとても不思議であり、奇妙に思われるかもしれませんが。参加している方も戸惑いをもってこのワークを行なっていたように思われます。ですが、少し時間をとって、少しずつ接触しながらも相手から遠ざかるような感覚を持つようにしてもらおうと、そういう感じがわかるという方も参加者の中には出てきました。そういう感じとは、相手に触れているという感じが徐々に薄まっていき、相手と不思議と手が融合してしまうような感覚です。いや、もう少し正確に述べると、手が融合するというよりも手の先の感覚が消えてしまい、自分の感じられる範囲が元々の接点からかなり遠い、自分の身体の別の部位（例えば手首とか肘）から変わってしまうような感覚です。つまり、接点からできるだけ遠ざかる接触の間接性というべきものです。

このような感覚は、合気道のような武術をやられている方にはよくわかる感覚かもしれません。合気道はお互いに相手に接触しながら技をかけますが、技をかける側はその接点からできるだけ遠いところの身体の部位を操作します。そのことによって、相手

にとつては予測しにくい動きが生み出されて、結果的に膝をつかさされる、または転がされるようなことが起こっています。

ここでは、文字通り、紙一枚を間に挟んだ身体のコミュニケーションが起こっています。相手に確かに触れているのだけでも、相手に直接働きかけるのではなく、その接点は保ちながらも直接の接触部の力は働かせないということが、手が融合するような感覚を生んでいるのかもしれない。これは科学的に実証することは難しいでしょうし、またそれが例えば「気」の力だと断定的に述べることも憚られるようなものです。そうではなく、この報告では、あくまでも経験的にそういう手が融合するような印象をもった人もいるというようにしておきたいと思います。冒頭で述べたような歴史的教育人間学の方法論からも、統一の原理（例えば「気」など）から実的に説明するとか、科学的な測定や調査によって原理を明らかにすることではなく、感覚し経験したことによって、学問的にはこれまでは中心的ではなかった「間接的」という意味を参加者は具体的に共有したと言えると思います。つまり、ある種のイメージや感覚などを用いて、いわば主観的な経験として起こることは、科学的な実証やまた逆に現行の科学を超えるような言述によって確認できないものです。そのような確認ではなく、文化を経験するとはかなりのところ主観的で、かつそのために経験の積み重ねが必要なものでもあります。それは、何かある流派の技術を習得するということでしたら修行と呼ばれるものかもしれません。ただし、どの方にとつてもそのような技術の習得や感覚の経験が必要というものでもありません。そうではなく、ある経験を味わうようなもの―私にとつてはそのようなものが文化だと

思っています―というあたりで留めておきたいと思います。

7 まとめとして

このように、いくつかのワークを通して、特に日本の文化で経験されるような間接的なコミュニケーションの一端に触れてきました。物や人との関わり方において、時間、空間、手順、力、接触の間接性があることを経験できるようにワークを組んだつもりです。説明としての間接性は初めに述べていますが、それを文字通りに具体的に経験していくということは、少し奇異と思われたかもしれませんが、いざ二人一組でやり出すといろいろと発見があったようで会場では笑い声も混じり、楽しく経験してもらえたようです。

ただし、冒頭にも述べたように、こういう文化だからこうなのであるという種の決定論には相当警戒が必要だと思います。そのような決定論が、他の文化の理解を妨げてしまうでしょうし、自分が属している地域の文化の多様性も損なってしまうでしょう。そうではなく、文化とは私たちの外にあるものにせよ、また心的に内側にあるものにせよ、身をもって具体的に経験するものであり、それを味わうことがまさに文化の享受となるのでしょうか。このような「具体性」をもって経験できる文化への着眼が、必要なのではないか。そういう思いからこのようなワークショップ的な会を構想しましたし、このブックレットでも追体験できるように記しています。

いずれにせよ、私がここでお伝えしたかったのは、日本の文化事象において経験できる間接性でした。そして、それを感じ、身体をもつて経験することで生まれる感覚の世界です。その感覚とは、間接性を取ることによって生まれる種の余裕です。そして、その世界とは、当事者自身の身体について感じるような落ち着いた時間であり、自分の他者との関係性を包括的に観ることができるとはならず。このような時間は、今日の私たちの生活の中でも最も取り戻されるべきものではないでしょうか。「時短」「合理化」の中でも、豊かな間の時間を感じる身体こそが人生を豊かにするのだと思います。そのような世界に入るきっかけとして、ここで行なったワークなどを思い出していただければ幸いです。

参考文献

- ・伊藤亜紗(2020)『手の倫理』講談社
- ・ヴァルシナーニ(2013)『新しい文化心理学の構築 〈心と社会〉の中の文化』(監訳)サトウタツヤ、新曜社
- ・ゾルフ,Ch.(2015)『教育人間学へのいざない』(訳)今井康雄、高松みどり、東京大学出版会
- ・エリアス,N.(上・下とも2010)『文明化の過程 上 ヨーロッパ上流階層の風俗の変遷』(訳)赤井慧爾、中村元保、吉田正勝、『文明化の過程 下 社会の変遷/文明化の理論のための見取図』(訳)波田節夫、溝辺敬一、羽田洋、藤平浩之、法政大学出版社(上・下とも2010)
- ・カッシーラー, H.(1989-1997)『シンボル形式の哲学(1)〜(4)』(訳)生松敬三、木田元、村岡晋一、岩波書店

- ・カスリス「カ」(2016)『インティマシーあるいはインテグリティー』(訳) 衣笠正晃、法政大学出版局
- ・北山忍(1994)「文化的自己観と心理的プロセス」『社会心理学研究』第10巻第3号
- ・國分功一郎(2017)『中動態の世界 意志と責任の考古学』医学書院
- ・鈴木貞美(2005)『日本の文化ナシヨナリズム』平凡社新書
- ・世阿弥(1973)「風姿花伝」「花鏡」『日本古典文学全集 51 連歌論集 能楽論集 俳論集』小学館
- ・竹内整一(2023)『みずからとおのずから 日本思想の基層』筑摩書房
- ・デカルト「D」(1997)『方法序説』(訳) 谷川多佳子、岩波書店
- ・ニスベット「N」(2004)『木を見る西洋人 森を見る東洋人 思考の違いはいかにして生まれるか』(訳) 村本由紀子、ダイヤモンド社
- ・野口裕之(1993)「動法と内観的身体」『体育の科学』第43巻第7号
- ・丸山真男(1983)『日本政治思想史研究』東京大学出版会
- ・メルローポント「M」(1は1967、2は1974)『知覚の現象学 1』(訳) 竹内芳郎、小木貞孝、『知覚の現象学 2』(訳) 竹内芳郎、木田元、宮本忠雄、みずず書房
- ・湯浅泰雄(1990)『身体論 東洋的身心論と現代』講談社

著者紹介（掲載順）

○伊藤 亜希子（いとう あきこ）

福岡大学人文学部教育・臨床心理学科 教授

○弘田 陽介（ひろた ようすけ）

大阪公立大学文学研究科人間行動学専攻（教育学専修） 教授

編集担当

青木麻衣子（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部 准教授）

国際教育研究部 ブックレット10
異なる「文化」と共に生きる
——実践と理論から考える

発行日：2024年3月27日

発行：北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部

〒060-0815 札幌市北区北15条西8丁目

印刷：(株)アイワード



北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY