

## 国際結婚移住女性の書字言語習得支援に関する一考察

### —ソーシャル・サポートという視点から—

向井留実子

新矢麻紀子

高橋志野

東京大学

大阪産業大学

愛媛大学

### 要 旨

本稿の目的は、国際結婚移住女性の書字言語習得の課題を示すとともに、X 地域を事例としてその解決の方策を検討し、新たな提案をおこなうことである。筆者らが X 地域で実践している国際結婚移住女性を対象とした漢字教室では、教室への継続的参加者が少ないこと、継続的参加者の中に、漢字を書きたいと希望していながら、書字に抵抗を感じている者がいることなどの問題が生じていた。そこで、参加者が日常どのように書字言語処理をおこなっているのか、仲介者の利用があるのかなどを調査したところ、家族や友人の関与のしかたが漢字教室の参加継続や書字の際の抵抗意識に関係している可能性が示唆された。本稿では、これらの結果を受け、よりよい対人関係と心身の健康を目指すソーシャル・サポートの視点から、適切な支援のあり方を検討し、国際結婚移住女性たちの今後のライフステージの変化も見据えた書字言語学習支援について提言をおこなう。

### 1. はじめに

2014 年末現在での日本における在留外国人数（旧外国人登録者数）は 2,121,831 人で日本の総人口の 1.67%を占める<sup>(1)</sup>。彼ら／彼女らは、その在留資格や居住地域等により、日本語学習機会が左右される。例えば、留学生であれば、あるいは、都市部や外国人集住地域に暮らしていれば、学校や地域日本語教室で毎日、日本語学習をおこなうことも可能である。しかし、地方の外国人少数点在地域等においては、日本語学校も地域日本語教室もない「日本語教室真空地帯」とも呼べる地域が少なからず存在する。

筆者らは、縁あって、ある日本語教室真空地帯（X 地域）に暮らす国際結婚移住女性（以下、「移住女性」とする）たちと出会った。彼女らは、日常生活レベルの日本語の口頭言語は自然習得していたが、漢字をはじめとする文字の読み書き、および書字言語の理解に関しては課題を抱えていた。このような事例は、先行研究でも指摘されており、フォーマルな日本語学習を経ない自然習得においては、書字言語の土台となる文字の習得は不可能に近い（衣川 2000、富谷・内海・斎藤 2009、富谷・山田 2009、新矢 2013）。そしてそれは、日本に古くから存在する被差別部落出身者や在日コリアンなど日本語を母語とする人たちの非識字問題とも軌を一にする看過できない深く重い課題だと言える。

筆者らは 2009 年より X 地域にて漢字教室を開催していたが、移住外国人の書字言語習得および書字言語教育の課題を検討するためには、地域に密着した調査が有効なのではないかという認識から、2013 年度より科学研究費補助金を取得して調査研究を開始した<sup>(2)</sup>。研究の目的は、1 つには移住女性の書字言語能力や書字言語使用の実態、具体的にはどのような場面で困難に直面し、それにどう対処しているかを把握すること、そして同時に、それらの実態改善のための教育実践をおこなうことである。もう 1 つは、移住女性の受け入れ側であるメインストリーム社会の状況を把握すること、そして日本語能力、特に書字言語能力が十分でない移住女性も生活の質（quality of life）を維持しながら暮らせる社会への改善に向けた働きかけをおこなうことである。

## 2. 本稿の目的

近年、外国人の書字言語習得に関する困難や、それをどう切り抜けているかの対処方法に関する研究は少ないながらもおこなわれてきている（金子 2011、富谷他 2011）。また最近では、その改善に向けた教育実践の必要性も徐々に認識されるようになり、いくつかの教室現場でおこなわれ

るようになってきた（新庄他 2012）。しかし、多文化共生社会の実現という視座からは、移住外国人当事者の能力伸長だけを一方的に求めることは同化にも繋がりかねず、社会的公正（social justice）という観点からも適切とは言えない。彼ら／彼女らを受け入れる日本社会の態勢の変容も求められるのではないだろうか。

筆者らは、移住女性に対する調査結果や漢字教室の実践経験を通して、書字言語習得における課題の解決においても、漢字教室の指導内容や指導法の改善という学習にかかわる働きかけだけではなく、彼女らを取り巻く人々との関係改善といった受け入れ社会の変容に向けた人間関係にかかわる働きかけが必要であるとの認識を持つに至った。本稿では、その認識に至るまでのプロセスを紹介するとともに、移住女性の書字言語習得を促す社会への変容に向けた働きかけのあり方をソーシャル・サポートの視点から探る。

ソーシャル・サポートとは、1970年代より、医学、疫学、心理学、社会心理学など多くの分野で取り上げられるようになった概念で、それを定義する統一された表現はないが、社会的関係が健康を促進する過程を包括的に示す概念とされ、「ある人を取り巻く重要な他者（家族、友人、同僚、専門家など）から得られるさまざまな形の援助（support）」が重要であるというゆるやかなコンセンサスは存在するとされている（久田 1987、浦 1992、福岡 2015）。本稿で、この視点をを用いるのは、インフォーマルな人的援助が精神的健康に与える影響などについての研究が多く蓄積されており、移住女性の社会参加を促進する書字言語習得を社会的、心理的側面から捉えるのに有効であると考えたためである。

### 3. X地域の概要と漢字教室の概要

#### 3.1 X地域の外国人の現状と外国人に対する日本人の意識

調査地である X 地域は中心都市から遠く離れた、農水産業を主とする町で、人口は 21,858 人（2015 年 11 月 1 日現在）、そのうち外国人登録者数は 60 人である。国籍では、フィリピン、インドネシア、中国の順に多く、在留資格別では、「永住者」が 19 人、「日本人の配偶者」が 6 人、「定住者」が 1 人、「特別永住者」が 3 人おり、長期滞在者が約半数を占める<sup>(3)</sup>。本研究で調査の対象としているのは、これらのうち日本人男性と結婚した女性であるが、結婚後日本国籍を取得した女性も含まれる。

このような外国人同士の間では、X 地域に古くから在住するフィリピンの男性 P（妻が日本人）が核となって交流機会が多く設けられ、情報交換ができるネットワークが形成されている。

一方、その外国人と日本人との接点は非常に少ない。筆者らは、この地域の教育委員会、社会福祉協議会、地元で国際交流をおこなっている団体や個人、重度障害児を支援する団体や、地域医療を実践している精神科病院などを尋ね、インタビューをおこなったが、日常、移住女性と接触を持っている者でも、「外国人=ALT、留学生」という意識があり、移住女性の数の多さや、彼女らの日常的困難を認識している者はいなかった。日本人側の外国人に対する認識は非常に希薄であると言える。

#### 3.2 X地域における漢字教室開催の経緯と実施内容

X 地域では、筆者らが漢字教室を開始する以前に P が地元の英語教師の手助けを得て、日本語指導を試みたことがある。しかし、学習者の主体が移住女性ではなく、長期滞在しない ALT になってしまったこともあり、指導者側の意に反して、彼らの帰国後は継続されていない。

その後、2008 年に筆者らが P を通じて X 地域の外国人 6 名にニーズの聞き取りをおこなう機会があり、その際に漢字学習の要望があることを知っ

た。それを受け、筆者らは、漢字教室の開設を検討し、2009年より実施に踏み切った。

2009年から2012年までは年1～2回、2013年からは年3～4回のペースで現地に赴き、2015年7月までに実質的な教室を14回実施した。教室への参加者のほとんどは、X地域の移住女性であったが、他にALT、一時滞在している移住女性の家族、他の地域の移住女性が参加することもあった。開催の日程は、週末や仕事休みになりやすい月曜日に設定し、1回の時間は、忙しい移住女性たちが都合のいい時間帯に最大10時間と、幅を持たせて設定し、できるだけ多く参加できるように配慮した。

学習内容は、5回目までは、名前（自分の名字）と住所（県名から町名まで）を書く練習を主として、スーパーや病院、学校などでよく見る漢字の読みの練習をおこなったが、それ以降は、カタカナと基本的な字形の漢字を練習する一方で、学校だよりや職場の書類など本人にとって身近な生教材を用いて読んでみる、短い文を書いてみるなど、個々のニーズに合わせて対応した。

#### 4. 漢字教室の実践から見えてきた課題

##### 4.1 考察に用いる資料

以下の考察では、X地域に在住する、非漢字圏出身の移住女性13人の漢字教室への参加記録や書字活動の記録、また、2008年12月～2015年7月におこなった一人約1時間程度の半構造的インタビューの記録を主として用いる<sup>(4)</sup>。なお、移住女性13人の年齢は30代～50代、日本滞在歴は11年～25年である。

##### 4.2 漢字教室への参加と書字言語習得における課題

漢字教室の開催のきっかけとなった聞き取りには6人参加したが、漢字教室14回に参加した移住女性は13人であった。その参加状況は表1のと

おりである。13 人のうち、頻繁に参加していたのは、およそ 3 分の 1 で、半数が 1、2 回の参加であった。聞き取りの際に参加して、漢字を習いたい

表 1 聞き取りと漢字教室への参加状況

回	実施日	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	2009/2/25	○	○	○	○	○		○						
2	2010/2/24	○	○	○	○	○			○					
3	2010/11/12-13	○	○	○	○			○						
4	2011/6/11	○	○		○	○								
5	2012/11/18		○		○									
6	2013/11/2	○	○	○			○	○	○			○		
7	2014/2/23	○		○	○	○								
8	2014/3/18-19	○		○		○	○							
9	2014/5/17-18	○	○		○								○	
10	2014/8/25	○		○	○									○
11	2014/11/28	○	○	○						○				
12	2015/2/23	○	○		○									
13	2015/5/22-23		○											
14	2015/7/22	○		○			○			○				
	参加回数	12	10	9	9	5	3	3	2	2	0	1	1	1

表 2 自由放出の結果

	正しく書けた字	書いた漢字（書字順）
A	0	
B	20	明日目山木出白森本水土金口●心●町長一二三七九
C	12	◆◆中上●山八小大◆◆太
D	0	
E	7	◆◆田●●●町目山川水◆一
F	8	月金前事土日気◆母禁森
G	11	森川好月火水木金土日◆◆
H	14	中◆◆◆◆●●町●月田回◆●●
J	2	◆◆
K	5	◆◆中上日
L	6	山中◆◆田多

※ ◆は家族の名前、●は住所の漢字（個人が特定される字については、記号で示している）で、網がけの字は間違えた字

と言っていた A、B、C、D、H、J の 6 人のうち、教室に頻繁に参加したのは 4 人で、H は数回参加しただけで来なくなり、J は全く参加しなかった。

また、漢字がどの程度書けるかを明らかにするため、漢字教室の実施 6 回目以降でそれぞれが最初に参加した漢字教室の時、あるいはインタビュー

一の時に、自由放出で漢字を書いてもらった。その結果は表2のとおりである<sup>(5)</sup>。なお、IとMは自由放出を実施していないため、掲載していない。

書いた字を見ると、名前や住所、数字、曜日に関する字がほとんどであるが、第1回目から第5回目に何度も練習した住所の漢字はあまり含まれておらず、自分たちの名字の漢字も正確に書けない者もいた。また、字の特徴を見ると、多くが対称的・直線的な字形で画数が少ない字であることが観察される。これらは、いずれも習得のしやすい字の特徴であるとされており（加納1988）、移住女性たちの漢字を書く能力はごく初期段階にとどまっていると言える。このような全体的傾向が見えるが、個々に見ると、漢字教室に継続的に参加していたAとDが1字も書いていない点が注目される。この2人は全く漢字が習得されていないように見えるが、実際には、教室で何度も練習して、Aは6回目の教室が終わるまでに、漢字教室の教師に漢字で住所と名前を書いて年賀状を送っており、Dも5回目までの教室で自ら単純な字形の漢字は書いていた。それにも関わらず、積極的に書こうとはしなかった。また、この2人は、6回目以降の教室の際にも、書ける字であっても、書くことを躊躇する様子がしばしば見られた。Dは、漢字をきちんと書けるようになりたいと、書くことへの志向を強調しながら、実際の練習になると、「書き順がわからないから」と言って、なかなか書こうとはしなかった。

以上、漢字教室への参加記録と漢字の書字記録の観察から、漢字そのものの指導方法についての課題のみならず、その指導を成り立たせるために検討しなければならない重要な二つの課題が見えてくる。一つは、漢字学習の必要性を感じていながら、継続的に参加しない者への対応、もう一つは、漢字教室に継続的に参加し、漢字が書けるようになりたいという希望を訴えつつも、漢字を書くのを躊躇する者への対応である。以下では、これら二つの課題に焦点を絞り、その背景を検討する<sup>(6)</sup>。

## 5. 課題の背景

### 5.1 仲介者と書字言語の壁

漢字教室に継続的に参加しない者への対応という課題は筆者らの教室に限ったことではない。富谷・山田（2009）も同様の課題があることを指摘しており、日本語がある程度できると、教室に参加しなくなる実態について、日々の生活の諸事に比べて日本語学習の優先度が低くなるためであると述べている。それはつまり、日本語力がある程度獲得できていると、当面の問題が処理でき、日本語教室への参加動機もなくなってくるためであると解釈できる。しかし、筆者らの漢字教室の参加者の能力は、表2で見たように、漢字が書けるようになったといっても、当面の問題を処理するには量的にも質的にもほど遠いレベルのものである。したがって、能力の伸長によって参加動機が軽減したとは言いがたい。

そこで、別の観点から要因を検討する手がかりとして、金子（2011）を参考にしたい。金子は、書字言語の理解が困難な外国人の場合、「人（仲介者）に聞く、漢字仮名交じり表記以外の視聴覚情報を利用するなどのストラテジー（調整方法）を生活経験を通して身につけ、対処してい」るが、「仲介者や文字以外の情報が利用できない状況では問題が顕在化」する実態を報告している。自力で処理できない場合は、仲介者など様々な資源を使って処理しようとするが、資源がないとき、問題が顕在化する、すなわち書字言語の壁に直面するということである。漢字教室への参加動機は、このような経験が影響しているのではないかと考えられる。そこで、以下では、移住女性たちがどのように書字言語を処理しているのかをみていく。

### 5.2 書字言語処理と仲介者の利用

最初の聞き取りに参加していた6名を取り上げ、それぞれの書字言語処理と、仲介者の利用について、インタビューの結果をまとめた。なお、以下の記述で、現在とは2015年7月時点を表す。



【A】これまで、日本語がわからないときは夫が「お前に教えてもどうせわからないだろう」と言って、代わりにやってくれたので、困ったことはなかった。現在、夫、息子2人との4人暮らしで、夫は漁業関係の仕事をしており、息子は2人とも数年前に就職して自立しているため、楽になった。わからないことは家族がやってくれるので、書字言語の理解に関して日常で困ることはない。

【B】結婚後しばらくは夫や義姉に日本語を教えてもらっていたが、結婚2年半後に夫が亡くなった。子供が保育園の頃は、分からない日本語は先生や「ママ友」に教えてもらったりしていた。小学校にあがったときに、校長にお便りにふりがなを振ってと頼んでも、一度きりしかしてもらえなかったもので、携帯電話の辞書で調べるようになった。現在は、小学生の娘と2人で暮らしていて、自力でお便りを読んでいる。

【C】約10年前に離婚した。一緒に暮らしているとき、夫は日本語を何も教えてくれなかったもので、働いていた店で、客に聞いて覚えた。現在、高校生と社会人になった2人の娘と同居しており、学校からの書類などは娘に聞いている。宅配便など受け取りのサインをするとき、きれいに書けないのが恥ずかしい。1年前から勤務先のスーパーで主任になって、帳簿もつけなければならなくなったが、その書き方について聞ける同僚がいなかったもので、漢字教室で帳簿を見せ、教えてもらった。

【D】夫が仕事で何ヶ月も家を空けることが多いため、日本に来た頃は義母に日本語を教えてもらったりしていたが、現在は、学校からのお便りは担任にひらがなとカタカナで書いてもらっている。担任以外の人に聞くのは気がひけるため、頼まない。漢字は韓国ドラマの字幕を見て覚え、その知識で学校からのお便りも結構読めるようになった。現在、夫と義母、小学生、中学生、高校生の子供と暮らしている。漢字が「ちゃっちゃっ(ママ)」と書けないことにストレスを感じており、なかなか字が書けないのを見て、義母から「早う上のお兄ちゃんな書いてもろうたらいいのね(マ

マ) 」 (自分で書こうとせず代わりに息子に書いてもらったらいいのに) と言われることもある。

【H】 夫が県外に単身赴任しているため、日本語は義母が教えてくれ、学校からのお便りなどは、PTA で知り合った友人が英訳してくれる。ほとんどのことは、息子のサッカーの友人の親や、自分が開催している子供英語教室の母親たちなどが何かと助けてくれるし、どうしても困るときは夫に電話して助けてもらう。現在、小学生 2 人、中学生 1 人の子供と住んでおり、夫の実家は近くにある。

【J】 現在、退職した夫が始めたお弁当屋の仕事の手伝いをしていて、常に行動を共にしている。困ることは夫がすべてしてくれ、近所の夫の友人夫婦も何かと助けてくれるし、銀行などの書類は、以前は日本語で書く必要があったが、最近はローマ字で書いてもよくなり、日本語の文字を書くことはない。ほとんど漢字で困ることはなくなり、以前は漢字を習いたいと思っていたが、今は習いたいとは思わない。現在、夫と小学生の息子と 3 人暮らしをしている。

### 5.3 移住女性の書字言語処理と漢字教室参加

A と J は基本的に書字言語の処理を、夫の仲介によっておこない、H は、普段は義母や様々な関係者に、誰もいない場合は夫の仲介を得ているため、書字言語の壁に直面せずすんでいる。一方、B は夫が亡くなり、保育園や学校の関係者に頼っていたが、限界があり、現在は自力で対処している。C は元夫が頼れる存在ではなく、離婚後は子供が仲介してくれていたが、現在の職場では仲介してくれる同僚がおらず、漢字教室に参加するに至っている。D も夫が頼れる存在ではなく、学校の担任に頼っていたものの、担任に頼めないことを他の人には遠慮があって頼めず、自力で対処している。

以上を漢字教室の参加状況と合わせてみると、教室参加回数の多い B、C、D は、いずれも、夫が仲介者の役割を果たさず、他の人に仲介を求めずとも解決しなかったため、書字言語の壁に自力で対処することを余儀なくされている。しかし、教室に参加しなかった J は夫が全面的に仲介者になり、途中で参加しなくなった H は夫や他の様々な関係者が仲介者となって、そういった経験をほとんどしていない。したがって、A を除けば、書字言語の壁に直面した経験を持つ女性たちが漢字教室に参加するという傾向がみられる。

この結果から、仲介者が得られることが漢字教室への参加動機を弱めている可能性があると考えられ、特に夫の仲介が大きく影響することが示唆される。また、仲介の方法も、全面的に引き受けてやってしまう、英訳するなど、書字言語との直接接触を回避させるものであるため、移住女性が文字知識を使って書字言語を処理することがない。したがって、仲介者によるこのような仲介方法は、書字言語学習の入り口となる漢字知識の獲得の機会や、書字言語の学習過程を経験する機会を奪うことになり、結果的に書字言語習得を阻害するものになると言える。

#### 5.4 仲介者の発言からの影響

書字を回避する傾向のある A と D に対する仲介者の言動には、いずれも否定的な発言が含まれていた。A は、「お前に教えてもどうせわからないだろう」という夫の発言によって、日本語を学ぶ意欲をそがれ、自尊心を傷つけられたのではないかと推測される。また、D は、「書きたいけど、なんかね、ばあちゃんが、うーん。『早う上のお兄ちゃんな書いてもろうたらいいのにね』って、私書けるんやったらね、ちゃっちゃと、文句言わんし、ちゃっちゃと全部済ますんやけど、できないけん、それ悩んで、うーん。(ママ)」と語っており、日頃から早く書けないことに焦燥感を感じていたところに追い討ちをかけるように、義母に、代わりに息子に書

かせたらいいと、自信をなくす発言をされ、自尊心が傷ついてしまったであろうことは想像に難くない。2人が、自由放出の課題で文字を書こうとせず、教室の中でも躊躇する態度が見られた要因は、このような体験が背景にあったためではないかと考える。

5.2 で見たように、Cは文字を単に書くのではなく、きれいに書けることを望んでいた。このような意識については富谷・内海・斎藤（2009）でも言及されており、移住女性に共通するものであると言える。彼女らにとって、文字をきれいに早く書く行為は、単なる筆記作業ではなく、他者から能力を評価される指標であり、自尊感情に直結する非常にセンシティブな行為なのである。書字がこれほどの重みを持っていることを移住女性と関わる人々は理解していただろうか。恐らく、Aの夫もDの義母もそこまでの意識なく発言していたのではないだろうか。

以上のような、文字を書こうとする意欲をそぐような仲介は、やはり書字言語の習得を阻害するものと言える。以下では、こういった仲介を書字言語習得につながる支援にしていくための方策を考えてみたい。

## 6. ソーシャル・サポートの視点から見た支援

### 6.1 ソーシャル・サポートの機能

ソーシャル・サポート研究では、他者からのさまざまな援助を、機能的側面から、「道具的サポート」と「情緒的サポート」の2つに分類することが多い（浦1992）。丹羽（2007）は、それぞれの詳細を次のように説明している。「道具的サポート」には、問題を直接解決する助けとなる金銭や物品を提供する「物質的援助」、家事、子どもの世話、修理仕事をおこなう「行動的援助」、問題解決に間接的に役立つ情報、忠告、ガイダンスを提供する「情動的援助」があり、「情緒的サポート」には、共感し、配慮し、信頼し、励ます「情緒的援助」、言動が適切で、正当であると承認し、尊重し、評価やフィードバックをする「評価的援助」などがある。

## 6.2 現状の課題とソーシャル・サポート

移住女性が受けている、家族や友人など関係者からのソーシャル・サポートは、どのような機能を果たしているのだろうか。夫や家族は、学校からのお便りなどについては、代行して処理するという世話であるので、「行動的援助」に、友人や学校の担任による英訳やふりがなふりは、間接的に役立つ情報の提供であるので、「情動的援助」にあたる。したがって、書字言語は、「道具的サポート」によって処理されていると言える。

しかし、このような「道具的サポート」は、移住女性のその場の困難を回避する支援とはなっているが、それが漢字教室の参加から遠ざけ、書字言語との接触機会をなくしていることにもなっていることは上述したとおりである。こういった現象について、浦（1992）は次のように述べている。

ソーシャル・サポートは一面では受け手自らの積極的な問題解決行動としての特質をもちます。しかしそれと同時にソーシャル・サポートは、他者に依存することによって受動的に安寧を享受するという、自律性の放棄としての特質ももつことがあります。このような自律性の放棄としてのソーシャル・サポートは、人に情緒的な安寧をもたらすことはあっても、その安寧のもとに、人がやり甲斐を感じ人間的な成長を果たすことにはつながりにくいということです。（p.113）

このようにソーシャル・サポートは必ずしもプラスの効果だけでなく、逆効果を生む側面も合わせもっているということである。こういった逆効果を防止する方法はないのだろうか。

それを考える手がかりとなる報告がある。丹羽（1999）は、中国帰国者への帰国後のソーシャル・サポートで家族が精神的な健康に対して最も重要な役割を果たしていたことを指摘している。つまり、家族には「情緒的サポート」を担うという大きな役割があるということである。とすると、

移住女性たちに対する書字言語の「道具的サポート」を「情緒的サポート」に変えていく、あるいは「道具的サポート」に「情動的サポート」を加えていくことによって、逆効果が緩和されるのではないだろうか。例えば、書字言語を読もうとしているのを見たら、家族が励ます、ほめるといった「情緒的援助」、そういう行動の価値を認める「評価的援助」をすることによって、家族の仲介が効果的に機能し、学習が促進されると考える。ソーシャル・サポートの機能は、その機能を果たすのに適した他者によって提供されるとき有益になるという Dakof & Taylor (1990) の研究結果もあることから、家族がこのような行動をおこなえば、他の者がおこなう以上の効果が期待できると思われる。

また、サポートのもう一つの逆効果についても考える必要がある。5.2 で、A の夫と D の義母の発言の問題について言及したが、インタビューで語られた、A の夫や D の義母の発言は、A や D の心情から見れば、明らかに彼女らの自尊心を傷つけるものであったと言える。しかし、実際には夫や義母の発言は、彼女らの負担を軽減しようとした意図した「情緒的援助」の言葉だったのかもしれない。それを受け手である A と D が、自分の能力の否定的評価と捉えてしまった可能性もある。

橋本 (2005) は、悪気がなくサポーティブな意図があっても、その状況がネガティブなインパクトを持っていたり、その事態を経験したことがないために知識の欠如や先入観があったりして、意図した行動が結果的に逆効果になることが、少なからずあることを指摘している。この逆効果のプロセスに D の場合をあてはめると、夫や義母が D の負担を軽減しようとした意図して発言したが、D が書字に対してどのような感情をもっているかという知識が欠如していたために適切な発言にならず、D の自尊感情を傷つけてしまった、ということになる。受け手が他者の言動をどのように受け止めるかは、さまざまな要因が絡むのではあるが、こういった逆効果を生ま

ないために、少なくとも家族には書字言語に対する移住女性の心情について理解を促す必要があるだろう。

### 6.3 移住女性の書字言語習得を促進する社会への変容

漢字教室への継続的参加や、教室での効果的な書字練習を進めるには、家族や友人など親しい関係者の理解が何より重要であることが示唆された。移住女性の書字言語習得には、彼女らの対人環境に働きかけて、移住女性らの現状を知らせ、意識変容を導く必要があるということである。その働きかけを家族や関係者におこなっていくことも可能であるが、それだけで十分と言えるのであろうか。

丹羽他（1999）は、中国帰国者の異文化への適応過程を調査し、対象者が孤児であるか配偶者であるか、定住後どのくらい経っているかによって効果のあるサポート資源が異なり、その効果のパターンも異なることを指摘している。X地域の移住女性も、BやCのように死別や離婚によって配偶者という立場でなくなることもある。また、その立場が変わらなくても、出産、育児、介護などライフステージの変化で大きく状況は変わる。日本滞在年数もみな異なり、11年～20年と大きな幅がある。それぞれの立場や役割ごとに、また、それぞれのライフステージごとに効果のあるサポートが供給できるシステムを作る必要がある。

また、これまでのソーシャル・サポートの研究の結果を踏まえ、浦（1992）は、人が自分を取り囲む環境の変化によりよく適応していくためには、範囲が広く、密度が高くないネットワークのほうが、広い範囲の関心や価値観を持つことができると同時に、さまざまな役割についてのサポートを受けられて自らの役割を的確に遂行できるとしている<sup>(7)</sup>。稲葉（2007）も、「実際に受け取ったサポートよりも、サポートの利用可能性がストレス緩衝効果を示す」という知見を紹介している<sup>(8)</sup>。これらのことから、知り

合い同士でない人々が支援を提供できる態勢で広く存在している環境が好ましいということが指摘できる。

したがって、多様な移住女性の、時間経過とともに変わっていくさまざまなニーズに効果的に応えていくためには、移住女性の周辺の人々だけでは十分な対応ができるとは言えず、広い範囲の人々を巻き込んでいく必要がある。人口の少ない X 地域であれば、その地域全体をソーシャル・サポート資源とすることを目指すということになる。このような地域を巻き込む変容は、移住女性のみならず、その家族に対する理解者を増やし、家族のサポートともなる。それが彼女らの漢字教室への参加を容易にするという好循環を生むことであろう。

丹羽 (2007) は、ソーシャル・サポート研究の成果を実際の援助に応用したプログラムには、既存のサポート資源に働きかけるものや、新しい資源をつなぐもの、クライアント自身に働きかけるもの、コミュニティに介入するものなどがあるとしている。X 地域において、筆者らはすでに、既存のサポート資源や新しい資源への働きかけをおこなうプログラムを企画しているが、クライアント、すなわち移住女性自身から地域の人々に働きかけるプログラムを企画していくことも視野に入れている。富谷 (2010) は、日本語習得に関して、ニューカマー本人の当事者性の希薄さについて指摘しているが、移住女性自身からの働きかけをおこなう前提として彼女たちの意識改革も必要であろう。このような試みの事例は日本語教育ではわずかであるだけに、その実現は大きな意義がある。この試みの積み重ねによって、コミュニティ介入という公的機関を巻き込んだ規模の大きな働きかけへと発展していくことも期待したい。

## 7. おわりに

本稿では、X 地域における漢字教室の実践と調査から得られた資料にもとづき、移住女性の書字言語習得上の課題を示し、その対応策を検討した。



書字言語習得はフォーマルな学習なくしてはほぼ不可能であるとされており、受け入れ社会側の漢字教室の開設と移住女性たちの教室への継続的参加は、彼女らの生活を支え、その質を上げるためには、不可欠なものであると言える。しかし、漢字教室を開設しても、移住女性たちの継続的参加は難しく、参加できても書字活動に至らない状況があった。こうした問題の解決には、彼女らの家族や関係者の理解が関わっていることが示唆され、その理解を促すための働きかけのあり方をソーシャル・サポート研究の知見から検討した。移住女性たちの書字言語習得は、教室内だけの学習内容に関わる改善では達成されず、広く地域全体がソーシャル・サポート資源となるような人間関係に関わる変容が必要であることを提言した。これまでの研究において、留学生の日本語学習をソーシャル・サポートの視点から論じたものは少なくないが、地域の学習者の書字言語習得について実践結果を踏まえて検討したものは見あたらない。新たな視点からの検討であった点で意義があったといえる。

しかしながら、本稿で取り上げた資料は X 地域の一部の移住女性のものである。漢字教室に数回しか参加していない者や、X 地域にいながら、全く参加しない者に対する調査もおこなっていく必要がある。このような移住女性を教室から遠ざける要因についてのさらなる追及は今後の課題としたい。

## 注

- \* 本稿の前半は、2015 年 8 月 20 日～21 日に開催された CAJLE2015 年次大会にておこなった口頭発表「国際結婚移住女性の文字習得はなぜ進まないのか」を基にしている。
- 1 法務省在留外国人統計（旧登録外国人統計）による。  
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001133760>（2015 年 11 月 30 日閲覧）
- 2 平成 25～27 年度科学研究費挑戦的萌芽研究「定住外国人のリテラシーの実態把握と環境改善に関する研究(課題番号: 25580118)」(代表者: 新矢麻紀子)
- 3 X 地域の人口は、Y 県国際交流協会による統計による。外国人登録者数およびその内訳は、平成 27 年 4 月 1 日の Y 県国際交流協会の調査による。

- 4 資料には、2013 年からの科学研究費による調査以前におこなった文化庁の調査（平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」）でのインタビューの資料も含まれている。なお、インタビューした時期は個々に異なり、複数回おこなった者もいる。
- 5 表 2 の自由放出は、文字の知識をどの程度持っているか明らかにするためのものであり、文字を書く能力を重視するものではない。漢字教室では、名前や住所など日常書くことが求められる字のみ書けるようになることを求めるが、他の字については、読めるだけでよいという方針で指導をおこなっている。
- 6 二つの課題は、教室における指導内容や指導法の影響もあると考えられるが、これについての検討は別稿にゆずる。
- 7 密度が高くないネットワークとは、そのネットワーク内に相互の知り合いが少ないことを意味する（浦 1992）。
- 8 稲葉（2007）はこの知見を「サポートが現実に生じた問題を解決することでストレスの影響力が弱められるのではなく、サポートが得られるという信頼感が、問題解決を予期させることでストレスの影響力が弱められる」と説明している。なお、ストレス緩衝効果とは、ストレスが存在するとき、その健康への望ましくない影響をソーシャル・サポートが防ぎ、症状の出現を軽減する作用のことである（丹羽 2007）。

## 参考文献

- 稲葉昭英（2007）「ソーシャル・サポート，ケア，社会関係資本」『福祉社会学研究』2007（4），61-76
- 浦光博（1992）『支えあう人と人 ソーシャル・サポートの社会心理学』サイエンス社
- 金子信子（2011）「外国人住民の書き言葉の受容問題—生活インタビューによる事例の考察—」『社会言語科学』第13巻第2号，32-45
- 加納千恵子（1988）「外国人学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』3，95-121
- 衣川隆生（2000）「就労を目的として滞在する外国人における識字能力の現状と今後の課題」『文藝言語研究. 言語篇』第37号，107-127
- 新庄あいみ・新矢麻紀子・永井慧子・御子神慶子・WOO Wai Sheng（2012）「定住外国人に対する漢字学習の必要性和その実践」『2012年日本語教育国際研究大会』名古屋大学
- 新矢麻紀子（2013）「地域日本語教室における文字学習支援の課題と可能

- 性」『大阪産業大学論集人文・社会科学編』17号, 19-33
- 富谷玲子 (2010) 「地域日本語教育批判——ニューカマーの社会参加と言語保障のために——」『神奈川大学言語研究』第32号, 59-78
- 富谷玲子 (2011) 「日本語の書き言葉をめぐるニューカマーのストラテジー」『神奈川大学言語研究』第33号, 65-77
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の言語生活——自然習得による日本語能力の実態分析——」『多言語多文化-実践と研究』第2号, 116-137 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 富谷玲子・山田泉 (2009) 「第3章 カリキュラム開発とプロジェクト 第3節 文字教育」『平成20年度文化庁日本語教育研究委嘱「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）——報告書——』119-139 日本語教育学会
- 丹羽郁雄 (2007) 「ソーシャル・サポートとセルフヘルプ」植村勝彦編『コミュニティ心理学入門』ナカニシヤ出版, 119-140
- 丹羽郁夫・箕口雅博 (1999) 「中国帰国者におけるソーシャル・サポート利用の精神健康への影響」『コミュニティ心理学研究』第2巻第2号, 119-130
- 橋本剛 (2005) 『ストレスと対人関係』ナカニシヤ出版
- 久田満 (1987) 「ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題」『看護研究』20 (2) , 170-179
- 福岡欣治 (2015) 「親しい友人の日常ストレス状況体験におけるソーシャル・サポート提供と気分状態の関連性」『川崎医療福祉学会誌』25 (1) , 175-182
- 向井留実子・新矢麻紀子・高橋志野 (2015) 「国際結婚移住女性の文字学習はなぜ進まないのか」『CAJLE2015Proceedings』183-191
- Dakof, Gayle A., & Taylor, Shelly E. (1990). Victims' perceptions of social support: What is helpful from whom? *Journal of Personality and Social Psychology* 58, 80-89.