

国際結婚移住女性の文字学習はなぜ進まないのか
WHY DON'T IMMIGRANT WOMEN IN INTERNATIONAL MARRIAGES
STUDY JAPANESE READING AND WRITING?

向井留実子
Rumiko Mukai
University of Tokyo

新矢麻紀子
Makiko Shinya
Osaka Sangyo University

高橋志野
Shino Takahashi
Ehime University

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。彼ら／彼女らは、その在留資格や居住地等により、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難しくはない。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、即ち書字言語に関しては課題を抱えていた。このことは、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、書字言語能力の獲得が不可能に近い（衣川 2000、富谷他 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。研究の目的は、1 つには国際結婚移住女性（以下、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。即ち、X 地域においてアクション・リサーチの手法による調査と実践をおこない、X 地域のモノグラフを描こうとするものである。

近年、外国人の書字言語能力や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（富谷 2011、金子 2006 他）。また、その改善に向けた教育実践の必要性も最近、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がねず、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を目指した働きかけとそのプロセスの記述も必要ではないかと考え、それも射程に入れて研究を展開している。

本稿では、その中の、移住女性の書字言語能力と書字言語使用の実態、および漢字教室における教育実践について報告する。「国際結婚移住女性の文字学習はなぜ進まないのか」とは、フォーマルな学習ができる教室に参加しないから学習が進まないという意味と、教室への参加者の文字の習得が進まないという2つの意味がある。以下では、2で調査の概要を示し、3、4で上記の2つの面から「文字学習が進まない」要因を考察する。¹

2. X 地域と漢字教室の概要および使用する資料

2.1 X 地域の外国人の現状

調査地である X 地域は中心都市からは遠く離れた、農水産業を主とする、人口 21,858 人の町である。そのうち外国人登録者数は 60 人で、在留資格では、「日本人の配偶者」が多く、国籍では、フィリピン、インドネシア、中国の順に多い。日本語学習支援に関しては、筆者らが実施する以前に継続的におこなわれたことはない。

2.2 漢字教室の概要

2008 年に筆者らが X 地域の外国人に意見を聞く機会があり、その際に漢字学習の要望があることを知った。そこで、2009 年より、年 1~2 度、2013 年からは、年 3~4 回のペースで現地に赴き、漢字教室を開いている。これまでに 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るが、他に ALT、一時滞在している移住女性の家族、他の地域の外国人が参加することもあった。開催の日程や時間は、週末や仕事休みになりやすい月曜日に、忙しい移住女性らができるだけ多く参加できるように 1 回の訪問で最大 10 時間と、時間幅を持たせて設定した。学習内容は、5 回目までは、名前と住所を書く練習を主として、スーパーや病院、学校でよく見る漢字の読みの練習をおこない、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、個々に合わせて対応した。

2.3 考察に用いる資料

本稿の考察では、X 地域に在住する移住女性 13 人の漢字教室への参加記録のほか、2008 年 12 月~2015 年 7 月に、13 人のうち 10 人におこなった半構造化インタビュー、12 人の教室での観察記録、6 人との電話や SNS などでのやりとりの記録、6 人と町の施設（スーパーやカラオケなど）に同行した際の観察記録、11 人におこなった漢字の書字能力診断の結果を用いる。この 13 人は全員非漢字圏出身者で、年齢は 30 代~50 代、日本滞在歴は 11 年~25 年である。

3. 漢字教室への参加・不参加要因

3.1 書字言語環境とストラテジー

学習者は、社会文化からの影響を受けつつ、自らの目的やビリーフなどに基づき人的・物的環境との相互作用、即ち学習行動をおこない、それを通して環境との意味の交渉をおこなって、学習を達成させる（文野 2004）。日本語教室は環境の一つに過ぎないが、自然習得が難しく、フォーマルな学習が必要とされる書字言語の学習においては、とりわけその役割は大きいと言える。しかしながら、富谷他（2009）にも報告されているように、日本語教室での学習の継続は難しいという実態がある。これについて、富谷（2012）は、日本語がある程度できるようになると日本語学習の優先度が低くなるためであるとしているが、それはつまり、日本語力が獲得できると、当面の問題が処理できるようになり、日本語教室への参加動機もなくなってくるということになる。

金子（2011）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。

そこで、筆者らは、教室への参加は、このような問題の顕在化が影響していると考え、3.では、X 地域における漢字教室の参加者を対象として、彼女らの書字言語の問題がどのようなストラテジーで処理され、どのように問題が顕在化しているかを明らかにし、漢字教室への参加状況とのかかわりを考察する。

3.2 移住女性が接触する書字言語と問題の顕在化

2.3 の資料から明らかになった、移住女性らが日常的に接触していると認識している書字言語は次ページの図 1 のとおりである。彼女らが困難であると感じているのは、左側の公的な書類に関するもので、右側のメールやテレビなど個人的な活動に関わるものは、あまり困難があるとは意識されない傾向にある。

これらの書字言語の処理にあたっては大きく 4 つのストラテジーが用いられていた。「表示」などは主に「非言語的の手がかり」によって、「SNS」や「メ

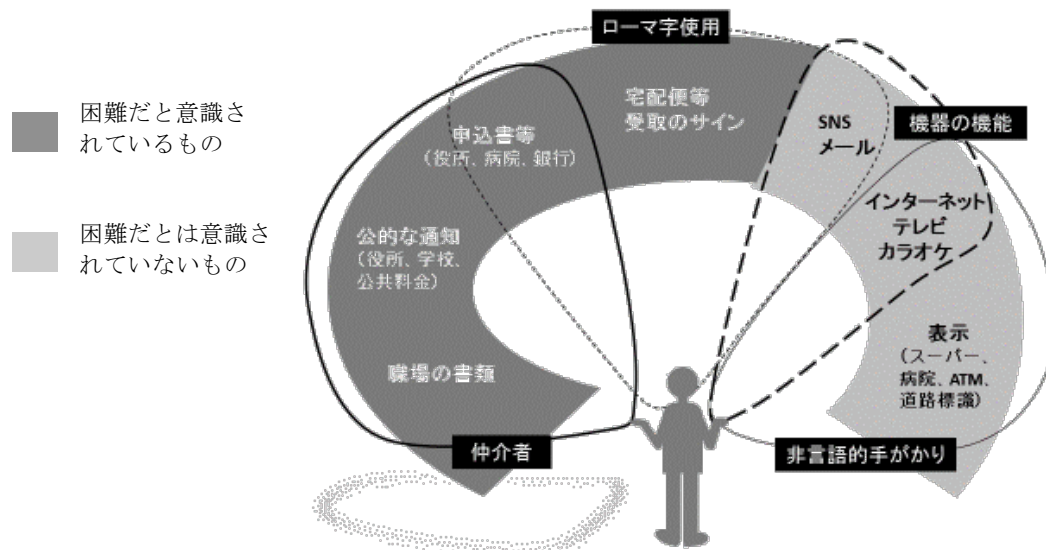


図 1 書字言語環境と使用されるストラテジー

ール」はパソコンやスマートフォンの辞書や漢字変換など「機器の機能」に助けられて処理されている。「受取のサイン」や「申込書等」は「ローマ字使用」で、「公的な通知」や「職場の書類」などは、ほとんどが家族や友人、職場の同僚、学校の教員など「仲介者」を得て処理されていた。このうち「仲介者」は、困難だと意識されている書字言語の処理と関わり、最も重要と考えられることから、以下では「仲介者」と漢字教室への参加状況との関連を見ていく。

3.3 漢字教室への参加状況

教室開催に先立って行なわれた聞き取りと 14 回の教室に関する移住女性 13 人の参加状況は表 1 の通りである。13 人のうち、教室に頻繁に参加している者は 4 人で、その他は非常に少なく、1 回だけの者も多い。聞き取りには、参加者のうち、A、B、C、D、H、J の 6 人が参加していたが、その後、J は全く参加せず、H は途中から参加しなくなってしまった。

そこで、以下では、漢字学習の必要性を感じながら、参加を継続した者としていない者でどのような違いがあるのかを、この 6 人に焦点を絞って考察する。

表 1 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
聞き取り	2008/12/12	●	●	●	●				●		●			
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	○		○			○			○				
	参加回数合計	1	1	9	9	5	3	3	2	2	0	1	1	1

3.4 「仲介者」の有無と書字言語の処理

6 人の書字言語の処理と「仲介者」との関わりは以下の通りであった。

- 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、困ったことはない。
- B：結婚後しばらくは夫や義姉に日本語を教えてもらうこともあったが、2 年半で夫が亡くなった。子供が保育園の頃は先生や「ママ友」に教えてもらったりした。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。

- C: 約 10 年前に離婚した夫は日本語を何も教えてくれなかった。現在高校生と社会人になった 2 人の娘と同居している。学校からの書類などは娘に聞いている。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おらず、漢字教室に行って、教えてもらった。
- D: 夫は仕事で何ヶ月も家にいないことが多い。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。他の人に聞くのは気がひけるため、漢字は韓国ドラマの字幕を見て覚えた。今ではその知識で学校からのお便りも結構読める。
- H: 夫は単身赴任しているため、夫の母が教えてくれ、PTA の人も英訳してくれる。小学校の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助けてくれる。どうしても困るときは夫に電話して助けてもらう。
- J: 夫の仕事の手伝いをしていて、常に行動を共にしており、困ることは夫がすべてしてくれる。銀行などの書類は、以前は日本語で書く必要があったが、最近ローマ字で書いてもよくなり、ローマ字で書いている。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。

3.5 「仲介者」と漢字教室参加

A と J は書字言語の処理は基本的に夫の仲介が得られ、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、問題が顕在化していない。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、限界があり問題が顕在化して、今は自力で対処している。C は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、今の職場では仲介してくれる同僚がおらず問題が顕在化して、漢字教室に行くに至っている。D も夫が頼れる存在ではなく、教師に頼っていたものの、教師に頼めないことを他の人には遠慮があって頼めず、問題が顕在化して、自力で対処している。

この状況を教室参加回数と合わせて示したものが表 2 である。教室参加回数が多い B、C、D は、夫が仲介者にならず、他の人に仲介を求めてもかなわず、問題が顕在化している点で共通しており、J は夫が全面的に仲介者になり、H は夫や他の様々な関係者が仲介者となって、問題が顕在化していない点で共通している。A を除けば、問題が顕在化している人は漢字教室に参加する傾向にあり、顕在化していない人は、参加しない傾向があると言える。

表2 仲介者と教室参加

	家族		家族以外	教室参加回数
	夫	その他		
A	○			12
B	×	義姉	保育園関係者、小学校関係者	10
C	×	子供	同僚	9
D	×		担任、友人	9
H	△	義母	ママ友 (PTA、サッカー、英語教室な	2
J	○			0

※網がけの仲介者が機能せず、問題が顕在化している

このように仲介が得られることが漢字教室への参加動機を弱める傾向が見られるが、これは移住女性のフォーマルな学習機会を奪い、書字言語習得の可能性を低めている点で問題がある。また、仲介者は、いずれも本人に代替する、英訳するなど、書字言語との接触を回避させる方法で仲介しており、彼女らの書字言語への関心を喚起する機会も奪っている。

移住女性にとって仲介者は書字言語処理以外の関わりでも重要な存在であるとするれば、彼女らの書字言語の習得を促進するには、彼女らの書字言語への関心を喚起できるようにしていく必要がある。例えば、教室参加をしない H、J は、仲介者の中でも特に夫の存在が大きいことが観察されることから、夫が、書字言語との接触の機会を奪うのではなく、むしろ一緒に書類を読んでみるなど、妻の書字言語との接触の機会を増やす仲介を行なっていくことが有効ではないかと考える。そのためには、夫の理解を促す方策を考える必要があろう。

4. 文字習得の進まない要因

4.1 移住女性の書字言語使用

3.では、教室への参加・不参加の要因およびその解決策の提案を行なったが、ここでは、文字習得の進まない要因について考察を行う。

3.2 の図 1 を見ると、書字言語環境の中で左の環境では、それらの使用や接触を回避しているのに対し、右の環境では、「機器の機能」を駆使しながら、本人が直接書字言語を処理している。例えば、筆者らが移住女性らとおこなった SNS でのやりとりでは、彼女らから以下のような文が送られて来た。

- ・ ご心配かけてありがとうございます X のみんな大丈夫です怖かったけど今は全然大丈夫です、21,23 来週ですね決まったら連絡下さい楽しみです
- ・ 先生、おはようございます^o^ぜひ参加します行きますので、よろしく願いします
- ・ 何で私だけの名前かいてる!
- ・ お疲れさまでした!とっても楽しかったです
- ・ 先生方、お世話になりました
- ・ X はめっちゃ寒いです、もう仕事行きたくない
- ・ 仕事頑張ってください 風ひかないように きをつけてね、又 X にきてください いね 待ってます お休みなさい。

これらは漢字仮名交じり文となっていて、文字を自ら積極的に使用していることがうかがえる。しかし、一見漢字も使用できているように見える文の内容をよく観察すると、ほとんどが普段よく使われる定型表現で、「機器の機能」で自動的に変換できるものであり、個々の文字を理解して使っているわけではないことが推測される。実際、Jは、SNSの文を読むときも入力するときも、漢字はよくわからないが、全体から何となく推測してわかり、使えると述べており、文字、特に漢字は文脈と一体化したひとまとまりの形態として認知されている様子うかがえる。このような機器の使用下では、個々の文字への注目はほとんどされず、文字そのものの習得は進みにくいと考えられるが、こういった使用は、彼女らが文字を意識できる貴重な場面であり、書字言語学習のきっかけとしては重要である。

4.2 移住女性の字形習得の実態と習得を阻害する要因

個々の漢字の書字が可能かどうかを明らかにするため、漢字教室実施 6 回目以降に、自由放出で漢字を書いてもらった。その結果は、次ページの表 3 のとおりである。名前や住所、数字、曜日に関する字がほとんどで、多くが対称性が強い単純な字形の字である。これらは文字というより図形の習得に近い。

表 3 自由放出の結果

	正しく書けた字数	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）
網がけの字は間違えた字

また、書かれた文字の中に、第 1 回目から第 5 回目に何度も練習した住所や名前の漢字があまり含まれておらず、書けた字の数も教室への参加回数に比例しないことから、教室での学習で習得が進んでいないことがうかがえる。特に、1 字も書こうとしなかった A と D は全く習得されていないように見える。しかし、2 人は、教室で熱心に練習しており、A は学習後、漢字を習った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 もその後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、全く書かなかったということは、単に記憶の問題というだけでなく、別の要因があると考えられる。

その一つとして考えられるのは、情意フィルター (affective filter, Krashen1985) の影響である。A は夫から「お前に教えてもどうせわからないだろう」と言われてきたと述べており、書字に対する自信をなくしていたことが推測される。また、D は漢字が「ちゃんちゃんと書けない」ことにストレスを感じている上に、義母から「(自分で書こうとせず) 早く上のお兄ちゃんに書いてもらった方がいいのに」と文字を書くことを否定する発言を受けていた。こういった言葉で彼女らの自尊感情は傷つけられて、その結果、書字に強い抵抗感を持ったのではないかと思われる。A は 14 回目の漢字教室において、「教室には自分のために通っている。教室でわからなかったことでも、普段の生活の中で、このことだったのかと気づかされるから」と述べていた。わからなかったことがわかるようになることで、自尊感情を取り戻しているのであろう。A は仲介者がいて、問題が顕在化していないのにもかかわらず、教室への参加度が高い、という他の移住女性とは異なる反応をしていたが、その理由はこのあたりにありそうである。これについては、検証が必要であるが、紙幅の関係で別稿に譲る。

5. おわりに

「文字学習が進まない」現状について、漢字教室への継続的参加に関わる要因、文字習得に関わる要因という 2 つの点から考察をおこない、以下のような示唆を得た。

漢字教室への継続的参加が促進されない要因として、仲介者の存在、特に夫の仲介の影響が示唆された。仲介者の存在は必要であるが、書字言語能力の獲得という観点から見ると、参加を抑制する要因になっているとも言える。書字言語との接触を回避する仲介は彼女らの書字言語の習得機会を奪うことになること、一緒に読むなどして書字言語との接触機会を増やすことが書字言語習得には有効であることを、夫や他の仲介者にも理解してもらう必要がある。

文字習得が進まない要因としては、機器の機能および情意フィルターがあることが示唆された。SNS において文字使用をしてはいるが、機器の機能によって、個々の文字に注目されにくくなっていた。また、情意フィルターの影響で、文字の書字に抵抗感が生じているようである。移住女性の多くが文字を読めるだけでなく、きれいに早く書けるようになることを望んでいることから、書字への抵抗感を除くことは重要である。SNS など漢字を積極的に使おうとする場面は、個々の字形習得には至りにくい、文字を使う抵抗感や負担感が少ない。このようなツールを利用することで、学習動機を高め、情意フィルターを除くことができるのではないかと考える。また、上で述べた夫や他の仲介者の理解ある行動もこの情意フィルターの除去を促進するのではないだろうか。

仲介者が得られる環境は居心地のよい環境であるが、環境は常に変化している。頼れる夫がいると思っても、B や C のように死別、離婚ということもあり、同じ状態が続くという保証はない。特に移住女性の多くは年齢の離れた男性と結婚している場合が多いことを考えれば、独り立ちが必要となる可能性は高いと言える。そのようなときに備えて一定程度の書字言語能力は身に付けておくことは必要であろう。

そのような彼女らのニーズを受け止められるよう、移住女性らの人的・物的環境と教室をつなげる社会整備をしていくことも今後の課題である。

注 1 本稿では「書字言語」と「文字」を併用しているが、後者はより文字そのものに焦点化した意味で用いている。

本稿は平成 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)によっておこわれた共同研究の成果の一部である。

参考文献

- 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
- 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とその実践」『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
- 棚田洋平・新矢麻紀子 (2014) 「国際結婚移住女性のリテラシーと社会参加—生活史と学習環境に着目して」『日本社会教育学会第 61 回研究大会』要旨 日本社会教育学会
- 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
- 富谷玲子・内海由美子・仁科浩美 (2012) 「子育て場面で外国人保護者が直面する書き言葉の課題—保育園・幼稚園児の保護者を対象とした調査から—」『神奈川大学言語研究』第 34 号, 53-71
- 文野峯子 (2004) 『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究 平成 13 年度～平成 15 年度科学研究費補助金 基盤研究(C)(2)課題番号 13680365 研究成果報告書』
- 向井留実子・新矢麻紀子・高橋志野 (2014) 「国際結婚移住女性の文字学習支援—多様な学習レディネスとニーズに着目して—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.21No.2, 32-33
- Krashen, Stephen. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.