

シリーズ 多言語・多文化協働実践研究

15

【多文化社会コーディネーター研究会】 11年度報告

地域日本語教育をめぐる多文化社会 コーディネーターの役割と専門性

—多様な立場のコーディネーター実践から

協働実践研究プログラムとは



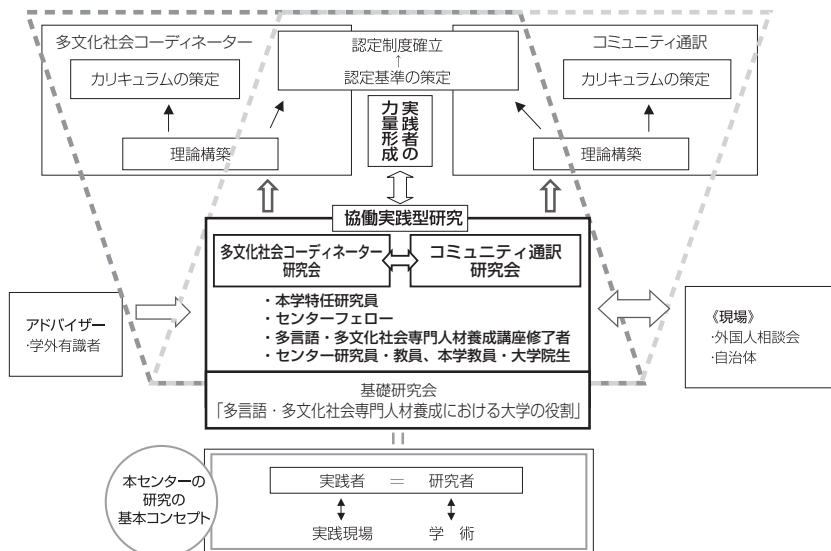
東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターの協働実践研究プログラムは、日本社会の多言語・多文化化により生起する問題の解決に向けて、実践者と研究者がそれぞれの専門知を持ち寄り、協働で取り組む「協働実践型研究」であることを最大の特徴とします。2010年度までの5年間は、日本の多文化化の問題解決に向けて実践と研究を切り離すことなく活動を進めてきました。その中から浮かび上がってきた課題の1つが、多文化社会の問題解決に寄与できる専門的人材の養成です。2011年度からは「協働実践型研究プログラム」として「多文化社会コーディネーター」および「コミュニティ通訳」に焦点をあて、専門職を養成する講座を開講しながら、そのあり方について次の3つの分野で研究を推進しています。

1. 多文化社会コーディネーター研究
2. コミュニティ通訳研究
3. 基礎研究「多言語・多文化社会専門人材養成における大学の役割」

多文化社会コーディネーター研究およびコミュニティ通訳研究では、養成すべき人材像の方向づけばかりでなく、専門職としてのあり方や認定制度について検討します。

またこれら2つの専門人材養成に関わる研究を支える基礎研究として、「多言語・多文化社会専門人材養成における大学の役割」をテーマに多言語・多文化化の進む日本社会において専門知、とりわけその創出・普及にかかわる高等教育機関がどのような貢献ができるかを探求することを目的とします。

【協働実践型研究プログラムイメージ図】



シリーズ

多言語・多文化
協働実践研究

15

【多文化社会コーディネーター研究会】
11年度報告

地域日本語教育をめぐる多文化社会 コーディネーターの役割と専門性 —多様な立場のコーディネーター実践から

■ シリーズの刊行について ■

本センターでは、2006年から日本の多文化社会の課題解決に向けて研究者と実践者が協働で実践研究を行ってきました。2010年度までの研究成果は「シリーズ多言語・多文化協働実践研究」1～14、および別冊1～3として刊行しています(裏表紙に一覧があります)。

2011年度からは過去5年間の成果をベースに、多文化社会の課題解決に寄与できる専門人材に焦点をあてて研究を行っています。その成果を「シリーズ多言語・多文化協働実践研究」で引き続き刊行することになりました。これまでのシリーズと併せてご覧いただければ幸いです。

地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性

—多様な立場のコーディネーター実践から

はじめに 杉澤絳子 …… 3

序論

- 地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性
—多文化社会コーディネーターの視座から— 杉澤絳子 …… 6
- 多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割
—「文化力」形成の視点から— 山西優二 …… 26

本論 地域日本語教育に求められる多文化社会コーディネーターの実践の視点

第1部 地域日本語教育事業をどう推進するか—「参加・協働・創造」の観点から

- 「仕組みを創る」—外国人住民施策を担当する立場から— 杉澤絳子 …… 40
- 「市民活動を創る」—日本語学習支援コーディネーターの立場から— 宮崎妙子 …… 52
- 「地域社会を創る」—システム・コーディネーターの立場から— 北村祐人 …… 65
- 「地域の活動をデザインする」
—日本語教育を専門とする立場での地域活動実践から— 江原美恵子 …… 77

第2部 プログラムをどう構築・展開するか

- 「協働の場を創る」—国際交流協会職員の立場から— 菊池哲佳 …… 90
- 「信頼のネットワークを創る」—外国人当事者の立場から— 崔 英善 …… 101
- 「共感をつなぐ」—ボランティアコーディネーターの立場から— 奈良雅美 …… 116

資料

- ・活動記録 …… 130
- ・研究会メンバープロフィール …… 131

はじめに

地域日本語教育の分野において、専門職としてのコーディネーターの必要性に関する認識が高まってきている。

地域日本語教育は、日本語がわからなくて困っている隣人に手を差し伸べるといふ善意の市民による活動として始まった。その後全国に広がるとともに、最近では、自治体の外国人住民施策として各地で日本語教室が開催されるようになるが、その担い手の中心は依然として市民ボランティアである。そうした意味で地域の日本語教室は、同じ地域に暮らす言語・文化の異なる住民同士が、継続的な活動を通して異文化を知り、人間関係を構築し、その中から多文化化する日本社会の問題に気づき、行動を起していける場として意義がある。

一方で、日本に暮らす外国人住民（外国人登録者）は、2011年末で190カ国（地域）、2,078,480人に上る（法務省調べ）。しかし、日本では、外国人住民に対して専門の教育機関で日本語教育を受けられるような政策はとられておらず、地域の日本語教室は外国人住民にとって生活のための日本語を学ぶ場としての期待は大きい。こうした状況において日本語教育の専門性を持たないボランティアによる活動のあり方や、政策としての地域日本語教育の内実が問われるようになった。

そうした課題を解決する担い手として、コーディネーターの必要性がうたわれるようになり、2001～2005年度には文化庁の委嘱事業として（社）国際日本語普及協会による「地域日本語支援コーディネータ研修」が全国でボランティアを対象に実施されている¹。また、2010年度からは文化庁において「地域日本語教育コーディネーター研修」が行われている²。しかし、これらの研修内容を見ると、「専門職」を養成するためのプログラムにはなっていない。また、コーディネーターの専門性に関する研究も、まだ緒に就いたばかりである。

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターでは、2007年度から、多文化社会の課題解決に貢献できる人材を「多文化社会コーディネーター」と位置づけて、専門性研究を行ってきた。これまでの成果は、本シリーズの6、11、14、別冊1、3の全5冊にまとめている。また、2008年度からは多文化社会コーディネーター養成講座も開講しているが、そこには政策、労働、医療、学校教育などの分野の他に、地域日本語教育の分野の人々も多く参加している。多文化社会コーディネーターは、多文化社会の課題を解決するという文脈において、あらゆる分野におけるコーディネーターを総称したものとして位置づけているが、それでは、各分野において求められるコーディネーターの専門性と、「多文化社会コーディネ

ネーター」の専門性には、どのような違いがあるのだろうか。

2011年度の多文化社会コーディネーター研究会では、「地域日本語教育におけるコーディネーターの役割と専門性」をテーマに研究を進めることになった。

本冊は、その成果をまとめたものである。序論では、地域日本語教育とは何かについて定義し、多文化社会コーディネーターの専門性の観点から地域日本語教育分野に求められるコーディネーターの役割・専門性について杉澤が、また、地域日本語教育を「文化」・「ことば」および教育の視点から捉え、そこに求められる多文化社会コーディネーターの役割について山西が論ずる。

そのうえで本論では、地域日本語教育の分野にそれぞれ異なる組織・立場で関わってきた7人が、自らの実践の省察を通して地域日本語教育における多文化社会コーディネーターの実践の視点について論ずる。すなわち、本論の第1部では、地域日本語教育を推進するための、仕組みづくり、地域の日本語教室の運営、日本語ボランティアの養成等に取り組んで来た、杉澤、宮崎、北村、江原が、多文化社会コーディネーターの「参加・協働・創造のプロセスを推進する」という観点からそれぞれの実践を省察する。第2部では、外国につながる子どもの学習支援や外国人保護者に対する取り組みを、菊池、崔、奈良が、多文化社会コーディネーターの「プログラムを構築・展開する」という観点から省察し、そこから浮き彫りになってきた多文化社会コーディネーターの実践の視点について考察する。

地域日本語教育が、単に日本語学習を支援する活動に止まるのではなく、言語・文化の異なる人々が日本の地域社会へ参画していくための新たな活動の創造や課題解決のために機能するためには、自治体施策を推進する立場としてコーディネーターの配置が望まれる。

そうした意味で、本冊が、今後行政組織等においてコーディネーター職を配置する際の、また実際に現在コーディネーター職として実践している方々が専門職として力量を形成していくうえで、何らかの参考になれば幸いである。

多文化社会コーディネーター研究会チーフ
杉澤 経子

[注]

¹ 日本語教育学会2008、『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』報告書:124. 参照

² 文化庁ホームページ参照 (2012年9月20日アクセス)

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/coordinator_kensyu/kensyu.html

序論

■地域日本語教育分野における

コーディネーターの専門性

—多文化社会コーディネーターの視座から—

■多文化共生に向けての地域日本語教育の

あり様と多文化社会コーディネーターの役割

—「文化力」形成の視点から—

地域日本語教育分野における コーディネーターの専門性

—多文化社会コーディネーターの視座から—



みち
杉澤経子

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
プロジェクトコーディネーター
多文化社会コーディネーター研究会チーフ

はじめに

「地域日本語教育」という言葉からどのようなイメージを思い浮かべるだろうか。主婦や定年退職者を中心とする市民が、外国人¹を対象にボランティアで日本語を教えている日本語教室、といった感じだろうか。一見ほのほのとした善意の市民ボランティア活動で何の問題もないように思える。

しかし、外国人住民の急増に伴ってこうした活動が全国に広がってくると、さまざまな問題が指摘されるようになった。教室の場所が確保できない、外国人への広報が難しい、教材を買う資金がないといった運営上の問題から、学習者が定着しない、日本語ボランティアが高齢化している、若いボランティアが入ってこない、専門性のないボランティアが教えていいのか、同じ地域に暮らす住民としての日本人と外国人の間に「先生—生徒」の上下関係を作っているのか、外国人住民に対して行政は何もしなくていいのか、等々社会的な問題にまで広がりを見せている。

こうした状況に対してさまざまな研究や取り組みが行われるようになり、最近ではそうした問題解決にあたる人材として「コーディネーター」の配置がうたわれるようになった。実際に文化庁ではコーディネーター研修が行われたりして

いる²。それでは、こうした市民が参加して行われている地域日本語教育におけるコーディネーターにはどのような役割や専門性が求められるのだろうか。

本稿では、最初に「地域日本語教育」とはそもそも何なのかを定義し、次に地域日本語教育におけるコーディネーターの必要性と役割および位置づけについて先行研究を踏まえて考察する。その上で、多文化社会コーディネーター研究³におけるコーディネーターの専門性の観点から、地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性について言及する。

1 地域日本語教育とは

地域日本語教育におけるコーディネーターについて論ずるためには、まずは地域日本語教育とは何なのかを踏まえておく必要がある。ここでは、地域日本語教育が行われるようになった背景や問題状況を把握した上で、地域日本語教育を定義するとともに、その教育のあり方について考察する。

(1) 地域日本語教育の現状

地域における日本語教育の展開は、日本経済の成長期である1970年代後半に、日本に居住する外国人を対象に市民ボランティアの活動として始まった〔文化庁編2004:5〕。その後、1990年の入管法の改正⁴に前後していわゆるニューカマー外国人が急増し、市民ボランティアによる日本語学習支援の活動は全国に広がりを見せていく。自治体では、大阪市〔大阪地域日本語教育推進委員会2000〕や川崎市〔川崎市地域日本語教育推進委員会1997〕などで、1970年代からオールドカマー外国人を対象にした識字教育⁵が行われていたが、ニューカマー外国人への対応は、市民ボランティアの動きから10年以上遅れる形で、1990年代以降にようやく社会教育または国際化政策の一環として日本語教室が開催されるようになった〔日本語教育学会2008〕。しかし、自治体設置の日本語教室であってもその中心的担い手は依然として市民ボランティア⁶であり、自治体や自治体設置の国際交流協会では日本語教室の設置・運営よりも、むしろ日本語ボランティアの養成や研修が盛んに行われ、市民ボランティアに依存する日本語教室はさらに増加してきている。

文化庁の調査⁷によると、日本語教育実施機関のうち教育施設ではない「一般の施設・団体」の数は2000年には821であったのが、2010年には1,281に増加している。しかし、調査から漏れている市民ボランティアによる教室は相当数あると考えられ、実際はずっと多いことが想定される。

一方で、同調査によると日本国内における日本語学習者数は、2010年11月1日現在で167,594人となっている。このうち大学や日本語学校等教育機関に属する留学生が10万人程度であるから、留学生以外の学習者は7万人に満たない。しかし、先に述べたとおり市民ボランティアによる日本語教室の実態は把握されておらず、実際には7万人を超える相当数の学習者が存在するものと思われる。また、地域の日本語教室に参加していない「限られた日本語能力しか持たない人々が、現在の日本には数十万人規模で存在する」[金田2012]ともいわれている。さらに、最近では外国につながる児童・生徒も地域の日本語教室に参加しており、地域日本語教室への潜在的ニーズはかなり高いと言える。

地域の日本語教室の特徴は、留学生が大学で学問を修めるために毎日学べる日本語学校のような環境とは異なり、専門の教師が配置されているわけでもなく、支援者である市民ボランティアの多くは日本語教育の専門性を持たず、かつ開催頻度は、週1回2時間程度である。しかも、学習者は、子どもから大人まで年齢も幅広く、日本語を学ぶ直接の目的も、就労のためであったり、家族や隣人とのコミュニケーションのためであったり、学校での教科学習のためであったりとさまざま、日本語レベルも多様である。

このように、市民ボランティアがその中心的担い手である点、さらに、学習者の背景や日本語のレベル、日本語学習のニーズ、教室の活動形態、運営体制などの多様性において、大学や日本語学校の教育機関とは大きく異なる地域の日本語教室の活動およびその活動を支える環境を総称して「地域日本語教育」と呼ばれるようになるが、「地域日本語教育」という言葉が定着してきたのは、文化庁が1994～2000年度に実施した「地域日本語教育推進事業」、2001～2003年度に実施した「地域日本語教育活動の充実事業」⁸、2006～2008年度に実施した「地域日本語教育支援事業」⁹等において、「地域日本語教育」を冠した事業が行われたことによると考えられる（ただし文化庁では2007年度以降は、「生活者としての外国人のための日本語教育事業」¹⁰と名称を変更している）。

(2) 地域日本語教育の定義

それでは「地域日本語教育」に、学問的な体系があるのかというと、前述したとおり学習者のあり様が多様であるがゆえに教育カリキュラムの作成が難しく、かつ活動の多くが市民ボランティアによって担われてきたという経緯もあり、「共生日本語」[岡崎2007]といった教育の内実を問う議論も行われてはいるものの、むしろ市民による「学習支援」のあり方として、「交流」、「市民活動」といった

側面から「共育」といった概念が提起されるなど〔武蔵野市地域日本語教育推進委員会 2000〕 学問としての体系は定まっていない。

また、2006年に総務省から出された「多文化共生推進プログラム」では、「コミュニケーション支援」としての「日本語学習支援」が自治体の多文化共生施策として要請されており、単に日本語教育という側面だけでなく、自治体の外国人住民施策としての側面も重要な観点となってきた。

筆者は、現在の職場に着任する前の1990～2006年まで、自治体が設置した国際交流協会での外国人住民のための日本語教育事業に携わってきた〔杉澤 2012〕。その経験から感じるのは、地域の日本語教室は、同じ地域に暮らす言語・文化の異なる住民同士が継続的に接触・交流できる場であり、「日本語」をテーマにした協働活動を通して学習者と支援者が隣人として人間関係を築くことによって、外国人の地域参加を促せる場に成り得るということである。

例えば、筆者が担当していた事業においては、日本語ボランティアを「日本語交流員」と呼び、「日本語を使って交流する」活動を教室活動とマンツーマン活動を組み合わせて併行して行っていた。こうした活動からはさまざまなエピソードが生まれている。学習者のフィリピン人Mさんが、出産のため入院した時のことである。Mさんは、習いたての日本語に自信がなかったのか同室の人々と話ができずにいたという。お見舞いに行った日本語交流員のYさんは、そんな状況を察して同室の人々にMさんが日本語を学んでいることを伝えながら紹介して回ったそうだ。それをきっかけに、Mさんは同室の人々と話ができるようになり、出産の不安をやわらげることができたという。また、日本語交流員のSさんは、中国人女性Cさんの子どもが学校からもらってくるお便りを一緒に読む中で、中国では冷たい物を食べる習慣がなく「弁当」が何なのかかわからないことを知った。そこで仲間に声をかけ「外国人のためのお弁当づくり講習会」を企画した。そのお返しにと学習者たちが各国の料理教室を開催したところ、市民から大好評を得て、これをきっかけに外国人が講師となっていく「世界の料理教室」が国際交流協会の事業として行われるようになった。

これらはほんの1例であるが、日本語交流員のYさんもSさんも、継続した交流活動の中で学習者の人柄や外国人が異文化で暮らす問題状況を理解していった様子が見えてくる。そのうえで、Yさんは日本語に自信のないMさんを地域の人々につなぎ、Sさんは、弁当講習会を実施することによって、「世界の料理教室」という外国人が主体的に地域社会に参加する場の創造につなげていったのである。レイブ&ウエンガー〔1993〕は、学習とは個人の営みであり個人が

現実社会で活動することによって社会の一員と認められていくプロセスにあると「正統的周辺参加」学習論を唱えるが、先の例において学習者は市民同士の交流活動を通して地域社会に参加していきっており、そのプロセスにおいて必然的に日本語を学んでいるのである。地域日本語教室は、そうした学びを支える場であってほしいものである。

それでは、文法・文型を体系的に学べる場は必要ないのかというところではない。言語教育もしくは言語政策的な側面において、ドイツ¹¹など移民受け入れ国が実施しているように、国が外国人受け入れ政策において制度を整えるべきである。自治体においては、国の施策と組み合わせることによって多文化共生施策として日本語教育事業を実施すべきである。つまり、国が日本語教育専門家による教育制度を設け、自治体はその制度を活用することによって、言語教育の機能と外国人が住民として地域に参加していける場としての機能を両立させること、さらに多様な組織・機関とのネットワークを構築することによって、地域日本語教育を多文化の人々が共に暮らす上での問題を解決するシステムとして機能させることが重要である。自治体施策として日本語教育事業を実施する意義は、まさしく「多文化共生」の地域づくりにある。

こうした「多文化共生社会」の実現を目的とする考え方は、各所で示されている。日本語教育学会の文化庁委嘱調査研究においては、地域日本語教育を、「多文化共生社会形成のための日本語教育システム」[日本語教育学会 2008:14]と捉えるべきであると指摘している。文化庁審議会国語分科会日本語小委員会(以下、日本語小委員会)では、「地域における日本語教育は、多文化共生社会の実現に向けての取組でもあり、日本語教育を推進するためには、ボランティアや専門家のほかに、一般市民の参加が必要不可欠である」¹²と、その目的と同時に市民参加の重要性にも言及している。

以上のことから、地域日本語教育とは、「多文化共生社会の実現を目的とする市民参加による地域の日本語教育活動およびそのシステム」と定義することができる。

(3) 多文化共生社会を実現する教育とは

地域日本語教育が多文化共生社会実現を目指す教育であるならば、それでは、「多文化共生社会」を実現する教育とはどのような教育をいうのだろうか。

「多文化共生」という言葉は、自治体の外国人住民施策のスローガンとして広まった[近藤 2011]。多文化共生政策として体系化されたのは、2006年に総務省

がまとめた「多文化共生推進プログラム」においてである。その報告書には、「地域における多文化共生」について、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義されている。このプログラムにおいて「コミュニケーション支援」として「日本語学習支援」が位置づけられたことにより、地域の日本語教室は、場所・予算・広報といった制度面においては充実が図られつつある。しかし、「多文化共生」の理念に則していうならば、地域日本語教育は、「国籍や民族などの異なる人々が互いの文化的ちがいを認め合う」教育になっているか、「対等な関係を築く」教育になっているか、「地域社会の構成員として共に生きる」（社会参加が保障される）教育になっているかというように活動の内実が問われることになる。

「多文化共生」の概念については制度面での議論が先行しているが、多文化社会における文化的状況について、山西 [2010] は、単に多様な文化が並存しているという静的な状況で捉えるのではなく、複数の文化にまたがって生きる人々が共に暮らす社会において、「文化間・民族間の対立もしくは共存関係は、『人の間』に文化的同化・文化的融合・文化的並存・文化的創造といった動的、力学的な関係が多面性をもって存在している」と、人と人の関係性の中で捉えるべきであると述べる。地域の日本語教室は、まさしく多様な文化を背景にもつ生身の人間が日常的・継続的に接触する場であり、何もしなければ、無意識のうちにマジョリティである日本人ボランティアが、教える側という強者の立場から日本社会への同化を強いている可能性もあり得るのである。逆に、言語・文化の異なる人と人の間に起こってくる摩擦や葛藤の中から問題を発見し、協働で問題解決に向かえる対等な人間関係を築けたなら、相互の学び合いを通して、新しい活動・価値・文化が創造される可能性もあるということである。

このように、多文化共生社会を実現していく教育には、「多文化共生」を制度面から支える政策との連携が求められるとともに、住民の意識変革をも可能にする教育が求められるのである。そのためには、多くの住民が対等な立場で参加できる活動の仕組みづくりと同時に、日々の活動において対話をベースにした協働による学習活動（例えば、参加型学習やワークショップなど）を創造できる人材の必要性が浮かび上がってくる。このことは、地域日本語教育の最も基本的な課題と言える。

2 地域日本語教育におけるコーディネーターをめぐる議論

多文化共生社会を目的とした地域日本語教育の実現に向けて、多くの市民の参加を促し、協働型の活動を推進できる人材とは誰なのか。そこで浮上してきたのがコーディネーターである。ここでは、地域日本語教育の課題とともに、コーディネーターの必要性、業務・役割、位置づけについて日本語教育の分野ではどのような議論が行われてきたのかを紹介しつつ、そのあり方について見ていく。

(1) コーディネーターの必要性

文化庁における最初の地域日本語教育に関する調査研究は、1994～2000年度に行われた「地域日本語教育推進事業」と言っていだらう。当時日本語教室等の事業を実施していた比較的先進的な8つの自治体（川崎市、群馬県太田市、山形県山形市、浜松市、大阪市、東京都武蔵野市、福岡県福岡市、沖縄県西原町）をモデル地域に指定し、3年間（西原町のみ2年間）にわたる調査研究を自治体職員および専門家を構成員とした研究チームに委嘱したもので、国が自治体に「地域の特性に応じた支援体制の整備」を要請した最初の施策といえる〔野山2005:39〕。

この調査研究では、オールドカマーを対象にした識字教室を早い段階から実施していた川崎市や大阪市、南米日系人が集住する太田市や浜松市、外国人配偶者が多く暮らす山形市、都市型地域の武蔵野市や福岡市、留学生の多い福岡市や西原町など、あえて地域性の異なる8地域を指定している。このことは、地域によって異なる文化的・歴史的背景、さらにその地域の基幹産業が農業なのか製造業なのかといった経済活動などの特性によって、自治体の政策や住民の考え方、日本語学習者についてもそのあり様や学習ニーズが異なってくることから、標準化されたプログラムや教材に依存するのではなく、むしろそれぞれの地域に則した独自の取り組みが求められることを浮き彫りにした。

一方で、地域日本語教育の体制整備に関しては共通の課題も見えてきた〔文化庁編2004:13-14〕。キーワードで拾ってみると以下ようになる。

- ①学習のあり方：相互学習、生涯学習、国際理解、異文化理解、相互理解
- ②参加対象：外国人住民、外国につながる児童・生徒、日本語ボランティア
- ③体制整備に求められる課題：市民意識、交流プログラム、資料センター、連携、ネットワーク、コーディネーター

この調査研究でこうした課題を解決するための人材として、初めてコーディネーターの必要性が指摘された。

その後、コーディネーターの必要性については各所で示されるが、2010年の日本語小委員会の審議でも、地域日本語教育の体制整備の一環として指摘されている。ここでは、「多様な人・機関・団体との連携協力で日本語教育の企画・運営を行う」のがコーディネーターの役割とされ、国際交流協会がコーディネート機能を果たせる組織の例として挙げられている。国際交流協会については、「過去の経緯も含め地域の実情の詳しい人材が登用されている」との認識が示されており、このことは、地域によって異なる課題に長期のビジョンを持って取り組むには、専門職としてコーディネーターが配置されている国際交流協会のような組織が関わることの必要性が示されたものと言える。

(2) 地域日本語教育におけるコーディネーターの役割と位置づけ

上記のコーディネーターの必要性の議論からは、以下のようなコーディネーターの役割認識を読み取ることができる。

- ・地域ごとに異なる問題を整理し解決すること
- ・問題解決のために連携やネットワークづくりをすること
- ・市民意識の醸成や交流プログラムづくりをすること
- ・相互学習や異文化理解を促進すること
- ・多様な人・機関・団体との連携協力で日本語教育の企画・運営をすること
- ・継続的に業務を遂行すること

また、文化庁の「地域日本語教育活動の充実方策に関する調査研究協力者会議」[文化庁編 2004:114-117]、日本語教育学会における「文化庁委嘱調査研究」[日本語教育学会 2008:33-34]、「日本語小委員会」においてもコーディネーターの役割については同様な議論が行われている。これらの議論を総合すると、地域日本語教育のコーディネーターの業務と、その業務を遂行するために求められるコーディネーターの役割・機能に分けることができ、以下のように整理できる。

【コーディネーターの業務】

- ・日本語教育事業の企画・運営
- ・地域ごとに異なる問題の解決
- ・市民参加の仕組みづくり
- ・相互学習のプログラムづくり

【コーディネーターの役割・機能】

- ・市民意識の醸成と参加の促進
- ・対話をベースにした協働活動の推進

・多様な人・機関・団体との連携やネットワークの推進

こうしたコーディネーターの業務・役割は、日本人も外国人も同じ地域に暮らす市民として参加し、協働し、人間関係や新たな活動や仕組みを創造するプロセスをどう推進できるのか、また業務を遂行するために地域リソース（社会資源）を発掘し、多様な団体・組織とのネットワークをどう構築するのかといった点において、地域日本語教育分野のみならず、あらゆる分野のコーディネーターに求められる役割・機能とすることができる。こうしたコーディネーターに求められる役割・機能については、これまでのコーディネーター研究において「参加・協働・創造のプロセスの循環を推進すること」[杉澤 2009b] と定義されている（図1参照）。

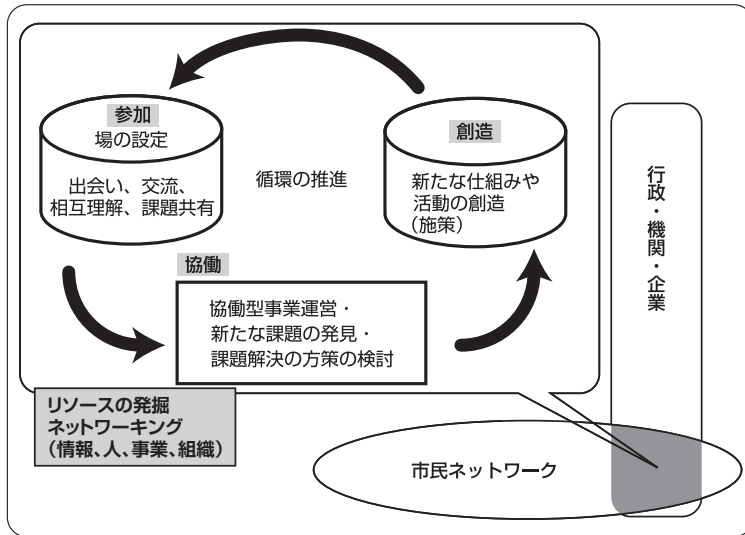


図1 コーディネーターの機能・役割

一方で、日本語学習活動そのものに関するコーディネーターの役割はどのように考えたらいだろうか。

新庄らは、「日々ボランティアと外国人の間で行われている実践にコーディネーターがどのように関わり、その実践をどのように変革しようとするのか」[2005:68] と、コーディネーターの「教室内における役割」について問題提起を

している。

この点については、本センターで進めている多文化社会コーディネーター研究において、宮崎 [2012] と北村 [2012] が日本語教室における自らのコーディネーター実践のプロセスを記述する中でその役割を明らかにしている。宮崎は、3.11の東日本大震災について教室で語り合う中で、「何かしたい」という学習者や支援者の思いを受け止め、教室外の多様な人や機関の「何かしたい」という思いにつなげ、さらに現地のニーズとつなぎつつ、顔の見える支援活動を日本語教室の活動として創り出した。その中で、被災者への支援物資にそれぞれの思いをつづった手紙を書いて添える学習プログラムを生み出している。また、日系南米人が集住する地域で活動する北村は、行政が翻訳版を用意しきれないタイやインドネシア出身など少数言語話者がゴミの出し方をきちんと理解していないことに着目し、住民として学ぶ必然性のあるゴミの出し方をテーマに「わかりやすい日本語」版ごみ分別表作りを行い、仲間にプレゼンテーションするという地域に開いた学習プログラムを行政や支援者と協働で企画・実施した。

宮崎、北村の実践では、日本語教室の参加者の「声」（思い）を聴く中から、問題を整理し、実践課題を設定し、多様な人・機関との連携・協働を推進し、新たな活動を生み出している。そのプロセスにおいて「参加・協働・創造を推進する」コーディネーターとしての役割を果たしていることが見て取れる。

そして、教室内の役割について言えば、「日本語学習プログラムづくり」にコーディネーターとしての役割があったことがわかる。また、そうした役割を果たせたのは、宮崎も北村も日本語教師としての専門知識を有しており、かつ日本語学校や地域日本語教室での活動経験も豊富であったからであり、こうした日本語教育に関する知識・経験をコーディネーター実践において活用することによって、地域課題を視野に学習者にとって必然性のある日本語学習プログラムを生み出すことができたのではないかと考えられる。

それでは、こうした力量のある人材の組織的な位置づけはどのように捉えたらいいだろうか。宮崎は、業務委託ではあるが「日本語学習支援コーディネーター」として教室活動に関しては一定の権限を与えられた存在である。北村は、常勤の専門職として「システムコーディネーター」の肩書きで役割を果たしている。コーディネーターとして事業の企画運営や組織を超える連携・協働を推進するには、一定の権限を持った立場として組織内に位置づけられなければその役割を果たすことは難しい。日本語教育学会や小委員会においても、「強い権限を持ってそのことだけのために役割を果たす組織の存在」[日本語教育学会 2008:25]、「常勤の

専門職」[日本語教育学会 2009:130]、「自治体の本来業務」(小委員会)として位置づけるべきといった提言がなされている。

地域日本語教育施策は、地域の多文化共生の行方を左右するほど重要な事業である。長期ビジョンを持って取り組む必要があることから、一定の組織に位置付けられた安定したポストでなければ、どんなに専門性の高い人材が配置されたとしてもその力量を発揮することは容易ではない。

3 地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性とは

本来業務として担う強い権限を持った常勤の専門職としてコーディネーターのポストが用意されたとしよう。しかし、その専門性が明らかでなければ、適任者を配置することもできず、結果として地域日本語教育は機能しないことになってしまう。ここでは、地域日本語教育におけるコーディネーターの専門性について、多文化社会コーディネーターの専門性の観点から考察する。

なお、ここでいう多文化社会とは、外国人住民(言語・文化の異なる人々)との共生を目指す社会という意味で使用する。

(1) 多文化社会コーディネーターとは

地域日本語教育におけるコーディネーターは、多文化共生社会の形成という目的において多文化社会コーディネーターと共通する。

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターでは、多文化社会の課題解決に寄与する専門人材を「多文化社会コーディネーター」と位置づけて、その役割・専門性に関する研究を現場の実践者と協働で行ってきた。

その成果として、多文化社会に関連するすべての分野のコーディネーターに共通する専門職を「多文化社会コーディネーター」と総称し、「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」[杉澤 2009b]と定義した。

ここでいうあらゆる組織とは、多文化社会に関連する分野として、「政策」、「福祉」、「医療」、「学校教育」、「地域日本語教育」、「司法」、「労働」など、外国人が生活する上で直面する問題に関連するあらゆる分野の組織を指す。したがってそれら全ての分野が、多文化社会コーディネーターの実践領域と考えられる。

例えば、「地域日本語教育」を専門分野とする多文化社会コーディネーターの

実践領域は、図2の横軸の多文化社会と縦軸の地域日本語教育の網掛けの部分となる。学習者を住民の視点で捉えるなら、横軸の多文化社会と交わる部分において「福祉」や「政策」分野との連携・協働が、また、外国につながる子どもたちの学習支援に関しては「学校教育」分野との連携・協働が、さらに学習者の生活上の個別の問題解決においては、例えば労働問題であれば企業、ハローワークや労働基準監督署など「労働」分野の人や機関との連携・協働が必要となり、「地域日本語教育」の専門分野以外の分野も連携・協働による実践という文脈において多文化社会コーディネーターの実践領域となる。

多文化社会コーディネーターの実践は、分野を超えた連携・協働を創り出すことが核となるがゆえに、その実践は自らが所属する分野のみならず他（多）分野にも広がりを持つことになり、多文化社会に交わる全ての分野が多文化社会コーディネーターの「実践領域」となるのである。

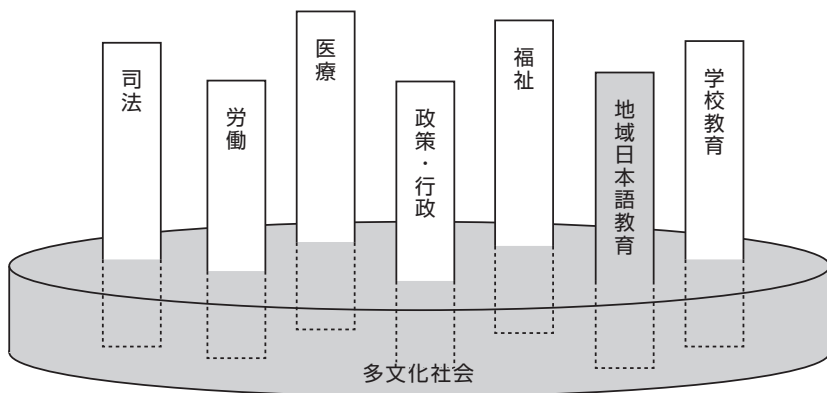


図2 地域日本語教育を専門分野とする多文化社会コーディネーターの実践領域（網掛け部分）

（2）地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性に関する議論

それでは、地域日本語教育分野におけるコーディネーターには、その実践においてどのような専門性が求められるのだろうか。

日本語教育学会の調査研究においては、地域日本語教育をシステムとして機能させるために欠かせない人材として、「コーディネーター」が挙げられている。さらに、その業務において、日本語教室を機能させる役割を「地域日本語コーディネーター」、自治体施策等との連携においてシステムを構築し機能させる役割を「システムコーディネーター」と便宜的に2種類に分けてそれぞれの役割に求め

られる資質・能力を表にまとめている（表1）[日本語教育学会 2011:130-134]。

表1 地域日本語教育・支援にかかわる人々に求められる資質・能力

		地域日本語 教育専門家	地域日本語 コーディネーター	システム コーディネーター	日本語 ボランティア
A	日本語教育に関する知識・能力	◎	◎	○	△
B	日本語教育に関する実践能力	◎	◎	—	△
C	“その地域社会”を理解し、生きる力	○	○	◎	○
D	企画立案能力	○	◎	◎	—
E	計画を実行する能力	○	◎	◎	—
F	対人関係を築く力	◎	◎	◎	◎

◎非常に求められる ○求められる △ある程度求められる —特に求められない

ここで提示されている資質・能力は、主に日本語教育に関するものとコーディネートに関するものの2つに分けられる。「地域日本語コーディネーター」と「システムコーディネーター」の両方の役割に求められる能力として、D・企画立案能力、E・実行力、F・関係構築力が挙げられており、これらがコーディネートに求められる能力と考えられている。日本語教育に関する能力については、日々の日本語教室での学習活動において、先の宮崎・北村の例からもわかる通り、「日本語教育専門家」としての能力が必要とされる。しかし、興味深いのは、コーディネーターを地域日本語教育にかかわる専門職と位置づけながら、「システムコーディネーター」には、A・日本語教育に関する知識・能力およびB・実践能力はそれほど重要視されていないことである。つまり、自治体施策等との連携においてシステムを構築し機能させる役割を担う「システムコーディネーター」は日本語教育を専門とする人でなくてもよいということであり、地域日本語教育分野における専門職として位置づける必要はないように思われる。むしろ「政策」分野のコーディネーターと位置づけた方が合理的かも知れない。

また、ここでいう日本語教育に関する能力とは、単に文法・文型が教えられるということではないはずである。多文化共生を実現するための教育という観点でいえば、「対話・協働」型の学習活動を推進するために「参加型学習やワークショップ」などの手法を活用した相互学習のプログラムをデザインし、協働型活動をファシリテートできる能力・技能が必要とされる。また、こうした能力・技能はどの分野であってもコーディネーターの実践には欠かせない [杉澤 2009a]。しかし、日本語教育学会の議論ではこうしたコーディネーターに求められる能力・技能に

つについては触れられていない。

一方で、2010年度から実施されている文化庁事業「地域日本語教育コーディネーター研修」においては、「地域日本語教育コーディネーターに必要とされる能力」として以下の5つが示されている（表2）¹³。これは、表1で提示された資質・能力に比べると、実践的な技能を含んだ捉え方と言える。

表2 地域日本語教育コーディネーターに必要とされる能力

a	問題把握・課題設定	地域日本語教室の現状と問題を把握し、課題を設定する力
b	ファシリテーション	課題解決のプロセスを可視化し、活動を推進する力
c	連携（ネットワーク）	組織内外の調整や、地域や組織や人の力をつなぎ、協働を進める力
d	リソースの把握・活用	日本語教育のリソースを把握し、課題に応じて適切に活用する力
e	方法の開発	「生活者としての外国人」に適した日本語教育の方法を開発する力

aの「問題把握・課題設定」は専門職としての視点であり[ショーン2007]、b「ファシリテーション」・c「ネットワーク」・d「リソースの把握」、については、コーディネーターに求められる能力・技能[杉澤2010]として、eの「方法の開発」については、先述した宮崎・北村の事例における日本語学習プログラムづくりのような日本語教育に関する専門性として分析できる。この研修は、「地域日本語教育コーディネーター」が獲得すべき専門的能力の視点が示されたという点では一歩前進といえるが、逆にその業務、役割、組織的な位置づけについては示されていない。また、どうしたらそうした専門的能力を身につけられるのかといった方策については、いずれの場合にも明らかにされていない。また、これまでの議論を踏まえるなら、受講者については、行政に関連する何らかの組織に一定の権限を与えられた立場のコーディネーターか、もしくは将来そうした立場が予定されている実践経験のある人であるべきだが、実際にはそうした点は考慮されておらず、専門職化を目指すコーディネーター研修としては課題が残る。

（3）地域日本語教育分野にも必要とされる多文化社会コーディネーターの専門性

地域日本語教育分野のコーディネーター業務を行ううえで、「日本語教育」に関する専門性を有しているかどうかは、宮崎・北村の例のようにコーディネーターとして「日本語学習プログラムづくり」に関する業務が担えるかを見るうえでは重要ではあるが、それでは、多様な人・組織との協働による事業の企画・運営、市民参加の仕組みづくりといった業務を推進するために求められるコーディネー

ター本来の専門性については、どのように捉えたらいいだろうか。前述したように、その役割・機能は、基本的に多文化社会コーディネーターの実践において求められる役割・機能と同様と考えられる。

多文化社会コーディネーターは、前掲の図2の実践領域図からもわかるように、いずれかの分野の組織において日常的な業務を担っている。その上で、多文化社会に関する問題解決においては分野を越えて多様な人・組織との協働による実践を起こしていく力量、すなわち専門性が求められる。

多文化社会コーディネーターの専門性は、①「知識・実践知」、②「価値観・態度」、③「実践力」の3つの要素から成り立っており、実践においては、それら3つの要素が総合的・一体的・有機的に引き出され活用されていると考えられる。また、③「実践力」のベースとなる能力・技能については、実践のステージ別に表3のように整理できる [杉澤 2010:26-30]。

表3 コーディネーターの実践に必要とされる主な能力・技能

基礎的実践	①情報の収集・編集・発信能力／個人情報保護 ②ネットワーク力（ネットワークマネジメント力） ③課題の把握・分析・設定能力／リスクマネジメント
中核的実践	①プレゼンテーション力（論文執筆・口頭発表力） ②ファシリテーション力 ③デザイン・プログラム力（企画立案・構想力）
実践のくわぎ>	①膨大な情報を選別して管理する能力 ②ひらめきと推論の長い筋道をつむぎだす能力 ③探究の流れを中断することなしに同時に複数のものの見方を保つ能力

表3の基礎的実践、中核的実践に求められる能力・技能は、先に述べた「参加・協働・創造のプロセスの循環を推進する」コーディネーターの役割を果たすために必須とされる能力・技能であり、日本語教育学会の調査研究や文化庁の地域日本語教育コーディネーター研修で示された能力とも部分的に一致する。しかし、ショー [2007] によると、専門職とは、「問題を定義づけ、解決してくれる人」のことを言うのであり、単に個別の能力・技能が高ければよいというものではない。多文化社会（地域日本語教室は多文化社会の最前線と考えられる）に生起する問題を適切に定義づけ、的確な実践によって問題を解決する力量が求められる。専門職として最も重要な力量は、マニュアルに頼れない地域ごとに異なる固有の問題状況を分析し、実践課題を設定し、解決に向かうそのプロセスにおいて、自

らの実践の中に秘匿された「暗黙知」を引出し活用する実践の〈わざ〉に求められる〔シヨーン 2007〕。また、専門性の3つの要素である①「知識・実践知」、②「価値観・態度」、③「実践力」を包括的・総合的な力量として活用するためには「省察」¹⁴が求められる。この「省察」をどう行うかが専門職として大きな課題であるが、暗黙知を言語化するという「省察」の方法によって、その専門性を明らかにすることができると考えられる〔杉澤 2011〕。

以上、紙幅の関係で詳細な説明は省略するが、多文化社会コーディネーターの専門性の3つの要素の観点から、地域日本語教育分野を実践領域とするコーディネーターの専門性を整理すると、以下のようになる。

- ①知識・実践知：日本語教育に関する専門知識および多文化社会に関する包括的知識¹⁵を獲得している。また、日本語教育の分野においてコーディネーターとして一定期間の実践経験を有し、実践の中に秘匿された「暗黙知」を言語化し実践知を提示できる。
- ②価値観・態度：コーディネーターとして「多文化共生」に向けて「拓く」¹⁶という価値観・態度を有している。
- ③実践力：コーディネーターとしての能力・技能（表3）を有し、「省察」ができる。

多文化社会コーディネーターの実践領域の観点から言えば、地域日本語教育に関わるコーディネーターは、「地域日本語教育」を専門分野とする人だけでなく、自治体施策として事業の企画・実施に携わる「政策」分野を専門とする人であったり、児童・生徒への教育を専門とする「学校教育」分野の人であったりと、その専門分野はさまざまである。特に、今後は、「政策」分野との連携が期待されており、むしろ「政策」分野のコーディネーターがその役割を担うケースが増えてくるかも知れない。その場合は、上記①知識・実践知の「日本語教育」の部分を「政策」と置き換えればよい。その際には、宮崎・北村のような日本語学習プログラムづくりができる日本語教育の知見を持ったコーディネーターとの協働が必要になると思われる。

コーディネーターが業務を遂行する上で、自らが所属する分野の専門知識および多文化社会全般にわたる知識を包括的に有していることは重要である。しかし、実践者としてのコーディネーターに求められる専門性とは、まさに実践の中に立ち表れてくる実践力そのものにある。現状を変革していける実践力を培ってこそ専門職として多文化共生社会形成に貢献できるコーディネーターといえる。そう

考えるなら、地域日本語教育のコーディネーターに求められる専門職としての専門性は、多文化社会コーディネーターに求められる専門性そのものと言える。

おわりに

2011年度の多文化社会コーディネーター研究会には、多文化社会コーディネーターコース修了者で、日本語教育を専門分野とする3人と周縁的に地域日本語教育に関わる3人が参加し、「地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割・専門性」をテーマに実践研究を行ってきた。同じ「地域日本語教育」の活動に携わりながらも、それぞれが所属する組織や立場、また担当する業務は全く異なっており、わずか6人ではあったが、コーディネーターの地域日本語教育への関わり方がいかに多様であるかに気付かされた。同時に、地域日本語教育に関わる人は、日本語教育を専門分野とする人だけではないこと、むしろ多様な分野の人々がかかわらなければ多文化共生社会の実現はできないからこそ、連携・協働を推進できるコーディネーターの存在が重要であるということも実感させられた。

一方で、こうした現場の「実践者による実践研究」[杉澤 2011]は、まさにコーディネーター実践の内実を示すものであり、地域日本語教育分野のみならずあらゆる分野で活動するコーディネーターにとって大いに参考になるものと思われる。

多文化社会の課題解決に向かうという文脈における総称としての「多文化社会コーディネーター」という職名は、現状としてはそれぞれの組織が目指す目的によってその使われ方はさまざまで、例えば地域日本語教育分野においては「日本語学習支援コーディネーター」、「日本語コーディネーター」、「地域日本語教育コーディネーター」、「地域日本語コーディネーター」、「システムコーディネーター」、「プログラムコーディネーター」といったように、バラバラで定まっていない。

今後、そうした名称のあり方が整理されるとともに、多文化社会の課題解決に寄与するコーディネーターが、専門職として社会的認知を得られる何らかの制度が検討されることを期待したい。とはいえ、制度ができればそれでいいというものではない。専門職であるならば、自らの実践を省察し続けてこそ、多文化共生社会の実現は可能となると思っている。

[注]

- 1 本稿では、国籍にかかわらず言語・文化の異なりによって問題を抱えやすい人々を「外国人」と呼ぶ。
- 2 2001-2005年度に「地域日本語支援コーディネータ研修」（国際日本語普及協会に委託）、2010年度から「地域日本語教育コーディネーター研修」が行われている。
- 3 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターでは、2007年度から多文化社会の課題解決に寄与する専門人材として「多文化社会コーディネーター」の研究を行っている。その成果は、センター発行の『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』の6, 12, 14および同シリーズの別冊1と3を参照してほしい。
- 4 日系3世までに「定住者」の在留資格が新設されたことにより「デカセギ」を目的とする日系南米人を中心とするいわゆるニューカマー外国人が増加・定住化していった。
- 5 「識字とは、社会の主體的な構成員として、その社会自身をより良いものへと作り変えていけるような、一連の知識、資質、技能、態度、能力、これらを身に付けて行く取り組みの総体のことである。識字を、手話や点字を含め、社会の構成員がその社会に参加していくための基本的な要素であり、人権にかかわる問題として定義する」[大阪地域日本語教育推進委員会2000]。
- 6 全国の実態はデータがないので不明だが、外国人集住都市28都市を対象に実施された調査によると、日本語教室の42.3%はボランティアによる運営であり、またそのスタッフについては88.6%がボランティアである（外国人集住都市会議いいた2011配布資料より）。
- 7 文化庁文化庁国語課「平成22年度国内の日本語教育の概要」を参照。
- 8 この事業において、2001・2002年度に「地域日本語支援コーディネータ研修」が（社）国際日本語普及協会に委嘱され実施されている。同研修は、引き続き2003-2005年度には、同じく文化庁の「日本語ボランティア活動の支援・推進事業」として委嘱・実施されている[国際日本語普及協会2006]。
- 9 「地域に居住する外国人の日本語学習を支援するボランティア団体等に対して、研修の実施（人材育成）、日本語教室設置運営、教材作成、シンポジウムの開催（連携推進活動）の4分野について、意欲的で優れた事業企画を募集し、先端的なもの、奨励したいもの等を審査の上委嘱し実施した事業」
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/chiki/index.html（2012年7月25日閲覧以下同じ）
- 10 2006年に内閣府に「外国人労働者問題関係省庁連絡会議」が設置され、「『生活者としての外国人』に関する総合的対応策」が提示された。これにより2007年から文化庁でも事業の名称を統一したと考えられる。
- 11 ドイツでは、移民政策としてドイツ語教育を900時間まで保障するなどの制度がある [日本語教育学会2011:111]。
- 12 文化庁ホームページ「地域における日本語教育の体制整備について」参照。
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/bunkasingi/nihongo_12/pdf/sanko_1.pdf
- 13 文化庁ホームページ「地域日本語教育コーディネーター研修」募集案内参照。
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/coordinator_kensyu/h23_coordinator.html
- 14 [ショーン2007] 参照。
- 15 多文化社会コーディネーター養成講座の共通必修科目において多文化社会に関する知識分野を示している。[杉澤2010] 参照。
- 16 [杉澤2010] 参照。

[文献]

- 大阪地域日本語教育推進委員会, 2000, 『多文化・多民族共生社会における地域識字・日本語学習活動』
大阪地域日本語教育推進委員会
- 岡崎隆, 2007, 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳
子編『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版
- 金田智子, 2012, 「在住外国人に対する『言語学習』の重要性」『自治体国際化フォーラム』6月号,
Vol.272,自治体国際化協会
- 川崎市地域日本語教育推進委員会, 1997, 『共生のまちづくりをめざす日本語学習のあり方』川崎市地
域日本語教育推進委員会
- 北村祐人, 2012, 「地域社会を創る—システムコーディネーターの立場から—」『シリーズ多言語・多文
化協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様
な立場のコーディネーター実践から』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 国際日本語普及協会, 2006, 「日本語ボランティア活動支援・推進事業報告書」社団法人国際日本語普
及協会
- 近藤敦編著, 2011, 『多文化共生政策へのアプローチ』明石書房
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一, 2005, 「共生日本語空間としての地域日本語教室—言語内共生を促
進する新しい日本語活動とコーディネータの役割—」『言語の接触と混交—共生を生きる日本社
会』大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」報告書, 三元社
- ゾーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー, 1993, 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』佐伯
胖訳・福島真人解説, 産業図書
- 杉澤経子, 2009a, 「コーディネーターの専門性形成における『実践の振り返り』の意義とその方法」『シ
リーズ多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ!』東京外国語大学多言語・
多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2009b, 「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省
察的实践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東
京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2010, 「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」『シリーズ多言語・多文化協働実践研
究別冊3 多文化社会コーディネーター』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2011, 「実践者が行う『実践研究』の意義とあり方」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究
14 多文化社会コーディネーターの専門性をどう形成するか』東京外国語大学多言語・多文化教
育研究センター
- 杉澤経子, 2012, 「仕組を創る—外国人住民施策を担当する立場から—」『シリーズ多言語・多文化協働
実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性』東京外国
語大学多言語・多文化教育研究センター
- ドナルド・A・ショーン, 2007, 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・
三輪建二監訳, 鳳書房
- 日本語教育学会, 2008, 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—』社団法人日本語
教育学会
- 日本語教育学会, 2011, 『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』社団法人日本語教

育学会

- 野山広, 2005, 「『共育』と『参加型学習』—地域日本語学習の充実へ向けた文化庁の取り組みから見えてくること」『やってみよう参加型学習』スリーエーネットワーク
- 文化庁編, 2004, 『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて』独立行政法人国立印刷局
- 宮崎妙子, 2012, 「市民活動を創る—日本語学習支援コーディネーターの立場から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 武蔵野市地域日本語教育推進委員会, 2000, 『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書～市民活動としての日本語「共育」の試み～』武蔵野市地域日本語教育推進委員会
- 山西優二, 2010, 「多文化共生に向けての居場所とは」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究13 共生社会に向けた協働の地域づくり』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター

多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割

—「文化力」形成の視点から—



山西優二

東京外国語大学特任研究員
早稲田大学文学学術院教授

はじめに

1980年代以降、日本の各地域で在住外国人が増加し地域の多文化化・多言語化が進展する中であって、その「多文化・多言語の接触・交流の水際」である地域日本語教室そして地域日本語教育が、多文化化・多言語化に伴う問題に対処するため、教育の視点から大きな可能性を有していることが指摘されてきている。

たとえば過去10年間の地域日本語教育推進事業の成果や充実方策に関する調査研究の成果を2004年に文化庁がまとめた報告書¹によると、「日本語学習支援」を軸にしながらも、「生活支援」さらには多文化共生社会構築に向けての基礎づくりとしての「人間関係の構築」といった視点が地域日本語教室・地域日本語教育のこれからのあり様として示されている。しかし一方、いくつかの地域日本語教育の現場を歩いてみると、日本語学習支援にのみ関心が払われ、学習者の抱える多様な問題・課題に十分に対応できていないという声、また理念的に多文化共生社会の構築が掲げられつつも、今の地域日本語教室・地域日本語教育が、その理念にどこまでどのような方策で対応しようとしているのか見えないという声が、数多く聞こえてきていることも事実である。

地域日本語教室・地域日本語教育が、徐々にその活動を日本語学習支援活動に

とどまらず、地域生活者の視点、地域社会への参加の視点などを組み入れ、その活動領域を拡げてきたこと、そして拡げていくことは現状からもそれなりに読みとることができる。しかし、「多文化・多言語の接触・交流の水際」という特性により着目するならば、また多文化共生を教育活動の目的として掲げるならば、「文化」と「ことば」、そして両者の関係をもっと掘り下げ、多文化共生のあり方を捉え直し、より理想的にも実践的にも拡がりや深まりのある多文化共生に向けての地域日本語教室・地域日本語教育のあり様をより大胆に描き出すこともあってもよいのではないだろうか。

地域日本語教室・地域日本語教育は、学校・学校教育のように教育法令・学習指導要領によってそれなりの枠が規定されているわけではない。多くの場・実践が、学習者の必然性を基礎に、行政からの支援を受けながらも、民間組織もしくは中間支援組織でつくり出されていることを考えると、学習者のニーズ、社会のニーズに即して、もっと自由に教育を構想し、可能な範囲で実践に移していくことは可能はずである。それなのに、何がそれを十分にさせていないのかを考えると、筆者には「日本語」もしくは「日本語教育」という枠の姿が見えてくる。「日本語を指導しなければならない」「日本語教育の枠を超えたことは教室の役割外である」などといった教育の捉え方の枠が、この教室が本来もつ教育的可能性をかなり制限させているように筆者にはみえてくる。

筆者の着想は、地域日本語教室のあり様を日本語教育から考えるのではなく、一度今の地域日本語教室における「日本語教育」という枠をはずし、地域日本語教室に参集する学習者・支援者のニーズ、学習者・支援者を取り巻く社会状況に即して、また多文化共生という理念・課題に即して、教育・ことばの教育のあり様を丁寧な捉えなおした上で、日本語教育をその中に位置づけ直してはどうかというものである。

以上のような問題意識から、本論では、多文化社会・多文化共生について問い直した上で、多文化共生に求められる教育課題を「文化力」の形成という視点から示し、そしてその教育課題に即したことば教育のあり様について考察することを主たる目的とすることにしたい。そしてさらに最後にその文脈から、多文化社会コーディネーターの役割についても若干の問いを提示することにしたい。

1 多文化共生とは

(1) 多文化社会にみる文化状況

多文化共生とは何か、多文化共生とは文化がどういう状況にあることかについ

て考える前提として、多文化社会における文化状況をまず踏まえておくことにしたい。

1980年代以降にみられる国際化・グローバル化の進展の中で、たとえば日本の学校では海外からの帰国生が増加し、また社会ではアジア・中南米などからの外国人労働者とその家族、中国からの引揚者、アジアからの留学生など、日本に在住する外国人は飛躍的に増大している。そしてこのような状況は、アイヌ民族、琉球民族、在日コリアン・中国人といったそれまで日本社会が内包させてきた民族・文化問題とも相まって、個人レベル・集団レベルで文化的アイデンティティをどのように形成していくのかという問題を、また地域レベルでいかにして多文化化、多言語化に社会的に対応していくのかという問題を浮かびあがらせている。

一方世界的な問題状況に目を向けてみると、21世紀に克服すべき重要課題としての緊張状況に関する指摘がある。たとえばユネスコ21世紀教育国際委員会の報告書『学習：秘められた宝』²は、21世紀の克服すべき重要課題として、主だった7つの緊張を指摘している。それらとは、「グローバルなものとの緊張」「普遍的なものとの緊張」「伝統と現代性との緊張」「長期的なものとの緊張」「短期的なものとの緊張」「競争原理の必要と機会均等の配慮との緊張」「知識の無限の発達と人間の同化能力との緊張」「精神的なものとの緊張」である。この報告書が指摘する緊張とは、まさに広義かつ本質的な意味での人間の行動様式・生活様式・価値としての文化が、地球レベルで緊張状況にあることを示している。

つまり多文化社会の進展に伴う文化的状況とは、個々人のレベルからみれば、単に個々人の周りに多様な文化が存在しているといった静的な状況ではなく、複数の文化にまたがって生きる人々が急増し、「人の中」の文化の多様性・多層性が活性化されるなかにあって、個々の文化的アイデンティティの形成の過程が多様かつ流動的になっている状況を意味している。たとえば地域の外国人住民にとって、生活言語・学習言語としての日本語の習得、さらには母語の維持・習得は、まさに言語そのものが文化であるため、その言語的な生活環境・学習環境の相違が、個々人の文化的アイデンティティの形成に大きなインパクトを与えることになっている。また社会的なレベルからみれば、多文化化する社会における文化間・民族間の対立関係は、「人の中」に、文化的同化・文化的融合・文化的並存・文化的創造といった動的力学的な関係が多面性をもって存在していることを示している。さらには、地球的諸課題としてとりあげられる貧困・経済格差・環境破壊・人権侵害などの問題も、その根底には、「人の中」に、個別と普遍、伝統と

現代、効率と公正、競争と平等、物質と精神など、価値としての文化の対立・緊張状況が存在していることを読み取ることができる。

したがって、このような文化の動的な状況の中、多文化化へのアプローチとして、これまでの教育にありがちな「〇〇国文化」「〇〇民族文化」というように特定の文化に国や民族を背負わせて、文化を静的、固定的、相対主義的に理解し、その多様性への尊重のみを強調する静的なアプローチでは、今の状況に対応できないことは明らかである。「人の中」に、「人の中」に、文化的対立・緊張状況が生じていることを認識し、その状況を克服するための文化への動的なアプローチが必要とされているのである。

(2) 多文化共生の捉え方

以上のように多文化社会にみる文化状況を動的に捉えてみると、多文化社会の目標として掲げられる多文化共生も、より動的なものとして捉えなおすことが可能になる。

特に1980年代以降、地域での外国人住民の増加に対応する形で、地方自治体での外国人住民に対する取り組みは進展し始めるが、2006年に総務省が『多文化共生に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』³を提示し、各地方自治体での多文化共生の推進を求めたことから、多文化共生は各自治体の重要な行政施策となりつつある。ただこの多文化共生の推進にみる文化の捉え方、また文化間関係に視点をあててみると、上記の総務省の報告書が「本研究会においては、地域における多文化共生を『国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと』と定義し、その推進について検討を行った。」⁴という記述に示されるように、静的で、相対主義的な文化観が浮かびあがってくる。しかし、「互いの文化的ちがいを認め合えば多文化共生社会が実現するものではなく、多文化間の対立・緊張の中で、①多文化化が進展する背景としてのグローバル化が進む社会状況への批判的な捉えなおし、②多文化を取り巻く地域社会での政治的経済的状況や伝統的社会慣習などへの構造的、批判的な読み解き、③住民協働による文化の表現・選択・創造への参加、などのプロセスを視野に入れずして、多文化共生社会が実現すると考えることは難しい。

したがって、上記のような動的な文化観に立つと、多文化共生も「現在の社会において、『人の中』に『人の中』に、文化間の対立・緊張関係が顕在化する中であって、それぞれの人間が、その対立・緊張関係の様相や原因を、歴史的空間

的つながりの中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に、参加しようとしている動的な状態」として捉えることができる。このような多文化共生の捉え方は、社会統合の視点からみると、静的な文化観に基づくサラダボウル論的多文化主義ではなく、動的な文化観に基づくジャズ論的多文化主義⁵に共通点を見い出せるが、それに教育的な視点を加味して捉えなおしたものである。

2 多文化共生に向けての教育課題

前章のように、多文化社会にみる文化的状況を見据え、多文化共生を捉えなおしてみると、多文化共生に向けての教育課題として、以下に示す相互に関連し合う基本的な3つの課題を指摘することができる。

(1) 「文化の人間の役割」を理解する

文化を理解するというと、その文化の中身への理解と解されることがほとんどである。しかし、文化は上述したように動的な特性をもつものであり、その視点から文化を捉え直すと、文化の中身への理解にとどまるのではなく、文化の中身をも含めた文化のもつ人間にとっての役割への理解の重要性が浮かびあがってくる。たとえばベルギーの社会学者であるティエリ・ヴェルヘルストは、文化において重要なのは、文化が個々の人間と社会の両方に影響をもたらす役割としての「文化の人間の役割」であると指摘している。この「文化の人間の役割」に関して彼は4点をあげている⁶。第1は、人間に自尊心をもたらしてくれる役割である。1960年代の人種隔離政策下のアメリカで革新的な黒人運動の掲げた「ブラックイズビューティフル!」のスローガンを例に、己に誇りと自信をもたらすのが文化であると指摘している。第2は、選択の基盤を与えてくれる役割である。さまざまな影響や思想の溢れる社会では、人間は自分の位置を定め、それらを判断・選択する基盤が必要となるが、その役割を担うのが文化であると指摘している。第3は不正行為に抵抗して闘う武器となり得る役割である。歴史的にラテンアメリカのインディオにみる抵抗運動やマハトマ・ガンジーによる非暴力運動を例に、文化も社会闘争の原動力になると指摘している。そして第4が、人間の抱く根本的な問題に意義を与える役割である。この役割は他の3つの役割を総括する役割でもあり、哲学、宗教と並び、文化もまた人生、死、自由、愛、自然といった人間の根本的な問題に指針と意味をもたらすものであると指摘している。

いま日本の各地域において、多文化・多民族化が進展するなかにあって、オールドカマー、ニューカマーを問わず、そこで文化的アイデンティティの問題とし

て顕在化しているのは、ヴェルヘルストの言う「文化の人的役割」に関してではないだろうか。つまりマジョリティとしての多くの日本人が、この「文化の人的役割」を十分に理解していないことが、マイノリティの文化的アイデンティティを軽視し、ひいては自らの文化的アイデンティティを弱体化させることにつながっているのではないだろうか。

(2) 文化の動的状況を読み解く

文化は、既述したように、「人の中」で、「人の間」で、ダイナミックな緊張の様相を顕在化させている。一方、「平和の文化」「人権の文化」という言葉が示すように、諸問題の解決に向けて、個別な文化を活かしつつ、より普遍的な文化を創り出そうとする動きは国際レベルでは活発である。たとえば1999年に新しい千年紀に向けて、国連総会で、「平和の文化に関する宣言」が採択され、さらに国連はユネスコの提唱を受けて2000年を「平和の文化国際年」と定め、この国際年は2001年から2010年の「世界の子どもたちのための平和と非暴力の文化の10年」へ引き継がれたことはそのことを示している。

そのような中、行政レベル・民間レベルで、多文化化に対応した数多くの試みがなされつつあるが、多様な文化の違いや共通点のみを理解すれば、多文化共生社会が実現するわけではないことは明らかである。個々の文化に内在する階層性・差別性・排他性などに対しても、共生の視点から、批判的に読み解くことが求められる。また多文化間の対立・緊張の状況も、ただその状況を表面的に概観するのではなく、自らの日々の生活の中にもみる自文化と他文化の関係として動的に読み解き、さらには、その多文化化が進展する背景としてのグローバル化の進展や、多文化を取り巻く地域社会での政治的・経済的状況や伝統的社会慣習・文化などについても、構造的、批判的に捉えなおしていくことが求められる。

(3) 文化の表現・選択・創造へ参加する

教育にとって、「参加」はキーワードであり、学習過程への参加、問題解決への参加、そして社会づくりへの参加など、多面的に参加は捉えられてきている。この参加という視点から文化を捉えてみると、文化的参加という概念が浮かびあがる。ここで言う文化的参加は社会参加に含まれる概念ではあるが、社会参加が、これまでの参加の概念に見られるように、一般的に社会的意思決定過程への制度的参加や組織・集団への参加などの側面から、社会性や社会的意義に関連づけてとらえられることが多いのに対し、文化的参加は、文化的存在としての人間の精

神的・情緒的側面に注目し、それらの表現・選択・創造活動への参加を意味する概念である。佐藤一子によると、この文化的参加は、「創造的・探求的な関心や興味を共有、情緒の一体感などを通じて個々人の精神的充足や人間関係の形成、心身の解放などが促進されるプロセスを重視し、文化を媒介とするより内面的な価値をもつ活動とその人らしい表現を通じて個人が社会や集団とかわる個性的方法に注目するとらえ方」⁷と概念化されている。またこの概念は、特に子どもという立場、そして地域づくりという立場にたつ場合、より重要になる。それは、学校という制度的枠組みをこえた地域という空間において、「子どもたちみずから表現し、異なる世代とのコミュニケーションを発展させ、多様な価値との葛藤を経験しうる場として、地域社会における文化的生活への参加は大きな意味もっている」⁸ためである。またいま世界各地での地域づくりを眺めてみると、そこには、祭りがあり、踊りがあり、歌があり、演劇があり、また芸術があるように、大人・子どもを問わず、すべての人に心の躍動を生み出すような文化的な動きが1つの核になっていることが見てとれる。このような動きは、協働性を再生し、人間のエネルギーを活性化するうえで非常に重要であるが、この動きを文化的参加と呼ぶなら、この文化的参加は、政治的参加・経済的参加と相互に関連し合いながら、多文化共生社会の実現に必要な不可欠な課題となっていくことが想定できる。

これまで教育では、既述したように、文化に関してはその異質性・共通性・多様性を理解することに主眼を置いてきた。しかし多文化共生社会に向けて教育に求められるのは、従来の文化の異質性や共通性を文化相対主義的に理解することにとどまるのではなく、人間一人ひとりが、人間関係を基礎とした協働のなかで、文化の人間の役割を理解し、「人の中」「人の間」にみられる現在の文化の対立・緊張の様相とその背景を読み解きつつ、より公正で平和な文化の表現・選択・創造に主体的に参加していく力を形成していくことではないだろうか。私はこの3つの課題を探求する力を「文化力」と呼びたいと考えている。

3 多文化共生に向けてのことばの教育のあり様

多文化共生に向けて教育課題を以上のように「文化力」形成の視点から捉えた場合、ことばの教育はこの課題にどのようにアプローチすることができるのだろうか。多文化共生に向けての教育課題を描き出す上で、文化そのものの特性に着目したのと同様、多文化共生に向けてのことばの教育のあり様を考える上で、まずことばそのものの特性を捉え直しておくことにしたい。

(1) ことばとは

人間が、他者との関係、自然との関係、社会との関係、歴史との関係の中でつくり出し、相互に出会いながら、越境しあいながら、変容していくものとしてのことばは、動的であり、まさに生きたものである。ことばはそのような関係をつなぎ合わせていくものである。そのようなことばの本質と人間との関係について、リービ英雄は古代の日本語を例に、次のように指摘している。

「万葉集を読み、翻訳していた頃に、アジア大陸からの渡来人の歌人もいただろうという学説を知った。朝鮮半島の百濟出身だという説がある山上憶良である。・・・渡来人は異国の文化や技術を導入したのだが、逆に彼らの中の何人かは、こちらの文化の内部に入り、こちらのことばを自己表現の媒介にしたらしい。その営みには本物の『国際化』を暗示するものがあるのではないかと、1300年前の日本への移民が詠んだ複合的で美しい日本語を読みながら、思った。『言霊』というまさにこの島国独自の感性をうたった一句も、山上憶良の歌に現れてくる。遣唐使を『唐の遠き境』へ送り、その無事の帰国を願うという憶良の長歌の中には、『倭国』は『言霊の幸はふ国』という日本語が出てくる。大陸との往還という文脈の中で島国文化の特性を捉えた表現である。・・・島国から大陸へ、大陸から島国へ、人は動き、異言語に染まりながら、生きていた。単なる『文化交流』ではない。一人の人生において重層的な言語体験が展いていたに違いないだろう」⁹。

1300年前の昔から、古代の日本語にも越境はあり、日本語は渡来人にも開かれたものであり、複言語的な感覚は、万葉歌人にもあったとの指摘は、人間が移動し、時にはことばが移動するなかで、人間とことばが、そしてことばそのものが、昔から動的な関係をつくり出してきていることに改めて気づかされる。

また「ことばは文化である」という表現のもつ意味を考えると、ことばは、文化を伝達し、表現し、創造する上での重要な道具であることにとどまらず、ことばそのものが、語彙の中に、用法の中に、音の中に、表現方法の中に、文化を内在化させていることに気づかされる。つまり人間がつくり出したことばと人間がつくり出した文化は、不可分な関係にあり、それぞれがそれぞれに大きな影響を与え合っているのである。

この視点からこれまでの教育にみることばの扱い方を捉えなおしてみると、コミュニケーションスキルとしてのことば、異文化や世界の問題を知るためのことばなど、「道具としてのことば」を重視してきているが、ことばの身体性やことばの音の力、ことばに内在する文化性、言霊という表現に示されることばのもつ

霊的な力、ことばを取り巻く社会構造的な問題状況など、ことばそのものとことばを取り巻く社会状況つまり「対象としてのことば」に十分な関心を払ってきたとは言えないことが指摘できる。つまり、ことばそのものは、文化と同様、その内実において非常な多様性・豊饒性を有しており、「対象としてのことば」の観点からの教育へのアプローチは非常に重要であると指摘できる。

(2) ことばを取り巻く状況

このような特性をもつことばを取り巻く状況は数多くの問題を顕在化させてきている。日本の各地域での多文化化に伴い多言語化が進展する中、新たな住民となった「外国につながる大人・子ども」にとっての生活言語・学習言語としての日本語の習得と、文化的アイデンティティの形成や家庭内でのコミュニケーションに大きな影響を及ぼす母語の獲得という問題への対応が問われている。一方、小学校では、学習指導要領の改定に伴い、2011年度から外国語活動（英語活動）が導入されている。しかし、小学校での外国語活動・英語活動と国語との関連、外国語活動と地域の多言語化の関連などが十分に検討されないまま、小学校の外国語活動・英語活動は動き始めている。また以上のような多文化化に伴う状況にとどめず日本を眺めてみると、帰国・外国人児童・生徒にとっての言語の問題、アイヌ民族・琉球民族・在日コリアンにとっての民族語の保障の問題、障害者にとっての手話・点字の保障の問題など、ことばに関わる問題状況は数多く見て取れる。

さらに世界に目を移すと、グローバル化などの影響のもと危機言語・少数言語が急激にその数を減らしつつある。一方、世界言語権会議「言語の権利に関する世界宣言」（1996年）、「文化の多様性に関するユネスコ世界宣言」（2001年）、ユネスコ「文化多様性条約」（2005年）、「国際言語年」（2008年）といった国際的な動きは、文化の多様性、言語の多様性、言語権が不可分な関係の中にあることを示している。また「言語意識・言語意識教育」、「欧州言語共通参照枠 European Languages and Common Reference Frame:CEFR」といった欧州各国にみる動きは多言語・複言語政策が教育政策として具体的な動きとなってきていることを示している¹⁰。

このようなことばを取り巻く問題状況が可視化している中で、これらの問題状況をどのように捉え、これらの問題状況に対応できる教育をどのように作り出そうとしているのかがいま問われている。

(3) ことばの教育のあり様

多文化共生に向けての教育課題が明らかになり、ことばの特性、ことばを取り巻く問題状況が明らかになると、具体的なことばの教育のあり様を描き出すことが可能になる。

既存の「手段としてのことば」観にたつと、読み・書く・話す・聞くといった狭義のコミュニケーション力の形成ということばの教育のあり様を描き出せる。一方、「対象としてのことば」観にたつと、ことばによる「文化力」の形成という教育のあり様をより描き出せる。この2つの教育のあり様は決して分離したものではなく、相互に関連し、またそれぞれの教育が形成する力が他方の力の形成に大きな影響を及ぼすことは容易に想像がつく。

これまでの地域日本語教育は、他のことばの教育と同様、「手段としてのことば」観にたつコミュニケーション力の形成に力点を置いた教育をつくり出してきたことから、この節では「対象としてのことば」観にたつ「文化力」の形成をめざす教育のあり様についてその要点を、多文化共生に向けての教育課題に即して考察しておくことにしたい。

多文化共生に向けての教育課題への考察から、前章では「文化力」の形成につながる3つの課題として、『『文化の人的役割』を理解する』『文化の動的状況を読み解く』『文化の表現・選択・創造へ参加する』を提示したが、ことばの教育がこれらの課題へアプローチすることは可能であり、またことばを取り巻く問題状況はそのことを求めているのである。

第1の課題である『『文化の人的役割』を理解する』に関して言えば、文化としてのことばそのものが、「文化の人的役割」を有し、「文化の人的役割」を最も具現化しているということが出来る。「自尊心をもたらず」「選択の基盤を与える」「不正行為に抵抗して闘う武器となり得る」「人間の抱く根本的な問題に意義を与える」という文化の人的役割は、まさに主語をことばに置き換えても成立する役割であり、ことばが人間にとって大きな役割をもち、ことばの教育がこの役割を担っていくことの必要性を示している。

第2の課題である「文化の動的状況を読み解く」に関して言えば、地域社会にみる多言語化の状況、さらには世界の危機言語の状況に見られるようにことばの動的状況は急激であり、当事者間でのことばの問題状況の読み解きは重要である。表1は「ことばをめぐる問題」を国際理解教育の視点から筆者なりに整理したものであるが、ことばを学習上の「道具」として捉えるのではなく、学習上の「対象」として捉えてみると、そこには多様なことばの世界が広がり、またそこには

通常は意識されていない多様で構造的な問題が内包されていることに気づかされる。ことばの教育は、改めてことばを取り巻く問題に対峙していくことが求められている。

第3の課題である「文化の表現・選択・創造へ参加する」に関して言えば、地域社会にみられる多様な母語、方言を含む多様な日本語などの表現を可能にしていくことが、文化的存在としての人間の精神的情緒的充足を促し、そのことが政治的経済的文化的参加を含む社会参加につながり、上記に指摘したようなことばを取り巻く問題の解決を通してより豊かな共生文化を形成していくダイナミズムを生むことになる。文化創造に向けて、ことばの表現からのアプローチは教育にとって大きな意味をもっている。

表1 国際理解教育の視点からみる「ことばをめぐる問題」

ことばと社会	1. ことばとグローバルな社会状況 * 言語政策の中で、国際的もしくは地球的規模で、特定の主要言語が社会的（政治的経済的）な力をもって拡大し、一方、各地の少数言語が劣位におかれるかもしくは消滅に向かっている状況（危機言語） * 文字化社会・文字文化の広がりによる無文字文化・非識字者への差別 * 健常者のみを考慮した言語使用が言語的障がい者をコミュニケーション上の弱者にしてしまっている問題
	2. ことばと日本の社会状況 * 日本の排他的二言語主義（「正しい日本語」と「ネイティブの英語」の重視）にみられるように、特定の言語を優位におくことで、方言を含む多様な日本語、多様なノンネイティブの英語を劣位におく言語観・言語政策 * 本人が帰属意識をもつ集団の言語を学習・使用する権利と、本人が当該社会において主流になっている言語を学習・使用する権利という言語権の二側面からみた、日本における民族的・地域的・文化的言語の学習保障が十分になされていない問題
ことばと人間	3. 学習者の言語的・文化的アイデンティティ * 多言語状況下におかれることが学習者のアイデンティティ形成に及ぼす問題
	4. 学習者の言語能力 * 単言語もしくは多言語状況下におかれることが個々人の言語能力発達に及ぼす問題
ことばそのもの	5. ことばそのもの * ことばにみる語彙、ことばに内在する文化などにみる民族差別・ジェンダー差別などの差別性・排他性
	6. ことばの文脈（談話） * ある特定の社会的な文脈でのことばの使用（談話）にみられる権力性・差別性

4 多文化社会コーディネーターの役割

多文化社会に向けてのことばの教育のあり様を以上のように考えてくると、そのことばの教育をコーディネートする多文化社会コーディネーターの役割もより具体的に問われることになる。

筆者はこれまで、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターによる協働実践研究に参加する中で、多文化社会コーディネーターの専門性に関して、「①人と出会い、関係をつくる」「②課題を探る」「③リソースを発見しつなぐ」「④社会をデザインする」「⑤プログラムをつくり、参加の場をつくる」という5つの役割を提示してきた¹¹。この役割を「多文化社会に向けてのことばの教育のあり様」から改めて捉え直してみると、コーディネーターは、②の役割からみれば「多文化社会にみることばをめぐる問題・課題をどのように捉えているのか」、④の役割からみれば「多言語もしくは複言語という視点から多文化社会もしくは多文化共生社会をどのようにデザインしているのか」、そして⑤の役割からみれば「多言語が交錯するプログラム・参加の場をどのように作り出そうとしているのか」という問いに出会うことになる。そしてこの問いからは、「日本語だけを見るのではなく、ことばさらには文化にまで視線を向けること」「社会構造的に、ことばさらには文化を取り巻く状況に目を向けること」「多言語・複言語、多文化のアプローチの可能性に目を向けること」といったコーディネーターの視線の置き方の重要性が浮かびあがってくるのではないだろうか。

おわりに

本論では、地域日本語教室のあり様を日本語教育から考えるのではなく、地域日本語教室における「日本語教育」という枠をはずし、地域日本語教室に参集する学習者・支援者のニーズ、学習者・支援者を取り巻く社会状況に即して、また多文化共生という理念・課題に即して、「文化力」の形成という視点から、ことばの教育のあり様について考察することを主たる目的とした。以上のような多文化共生に向けてのことばの教育を、地域日本語教室で今後展開することを想定すると、検討すべき課題として、1つには、教育プログラム・教材の開発という具体的課題が浮びあがる。この課題に対しては、筆者は科研研究「多言語・多文化教材開発プロジェクト（H23～25年度）」を通して関わっており、成果を期待したいが、もう1つの課題は、地域日本語教室という呼称の問題である。一言で言うと、どこまで「日本語」という呼称にこだわるのかという問題である。これまでの地域日本語教室・地域日本語教育の動きを眺めていると、「日本語」「日本

語教育」という用語を用いつつ、学習課題に即して、その活動の領域を徐々に拡げてきていることは確かである。日本語・日本語教育は非常に重要であるが、呼称からのその枠に縛られていると、多文化・多言語社会、多文化共生社会に向けての地域からの教育を、自由に描き出すことがどうしても難しくなる。たとえば「地域多言語・多文化教室」という呼称のもと、日本語教育を含む多様な文化・ことばの教育を作り出す場として今の教室を発展させていくことは、それほど難しいことではないと筆者自身は考えている。

[注]

¹ 文化庁, 2004, 『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて—』 国立印刷局

² 天城勲監訳, 1997, 『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—』 ぎょうせい

³ 多文化共生に関する研究会, 2006, 『多文化共生に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』 総務省

⁴ 同上、4頁

⁵ 関口知子・中島葉子, 2010, 「越境時代の多文化教育—21世紀の教育と市民性を問う—」 五島敦子・関口知子 『未来をつくる教育ESD—持続可能な多文化社会をめざして—』 明石書店

⁶ ティエリ・ヴェルヘルスト, 1997, 「文化が持つ人間的役割」片岡幸彦編 『人類・開発・NGO—「脱開発」は私たちの未来を描けるか—』 新評論:16-18

⁷ 佐藤一子・増山均編, 1995, 『子どもの文化権と文化的参加—ファンタジー空間の創造—』 第一書林 :15

⁸ 同上、11頁

⁹ リービ英雄, 2007, 『越境の声』 岩波書店:214-215

¹⁰ 丸山英樹, 2010, 「国際的に認知される言語の多様性と欧州の言語教育政策の背景」 日本国際理解教育学会 『国際理解教育Vol.16』 明石書店

¹¹ 拙稿, 2009, 「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ』 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター

本論

地域日本語教育に求められる 多文化社会コーディネーターの実践の視点

第1部 地域日本語教育事業をどう推進するか
—「参加・協働・創造」の観点から

第2部 プログラムをどう構築・展開するか

第1部 地域日本語教育事業をどう推進するか

—「参加・協働・創造」の観点から

「仕組みを創る」

—外国人住民施策を担当する立場から—



みち
杉澤経子

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
プロジェクトコーディネーター

はじめに

多文化社会の問題は、多文化の人々が生活する地域の現場に現われてくる。中でもそうした問題が見えやすい場の1つは、言語・文化の異なる住民が継続して接触・活動する地域の日本語教室と言えるのではないだろうか。多文化の人々が安心して暮らせる地域社会の創造に向けて、地域日本語教室の在り方が問われるようになり、地域日本語教育¹の分野において、専門職としてのコーディネーターの配置がうたわれるようになった。

私は、現在の職場に着任する前は、自治体の国際化政策の一環として設立された武蔵野市国際交流協会（以下、MIA）で、プログラムコーディネーターとして地域日本語教育事業に携わってきた。1989年の創設時に職員となり、最初に担当したのが日本語教育事業である。日本語教育の専門知識が全くない中で、手探り状態で事業をスタートさせ、本センターに転職する2006年まで関わってき

た。また、MIA に専門職として「プログラムコーディネーター」²の職名が新設されたのは、後述するが、MIA の日本語教育事業の形態がユニークだとして「武蔵野方式」と新聞³等で報道され、社会的な評価を得るようになってしばらく経た1997年のことである。プログラムコーディネーターのプログラムとは「施策」という意味で、日本語教育事業に特化したものではない。プログラムコーディネーター職になって以降は、外国人住民施策であることを意識しつつ日本語教育事業に取り組んできた。このような立場は、日本語教育学会の調査研究や文化庁審議会国語分科会日本語小委員会等で提言されている「自治体の本来業務」⁴として、また「自治体の施策として日常的に機能させていく事業とするためには、常勤の専門職」[日本語教育学会 2009:130] であるべきとされている立場と同じといえるかも知れない。同時に、こうした立場は、「言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」[杉澤 2009a] とした「多文化社会コーディネーター」の立場と同様と捉えられる。

本稿では、多文化社会コーディネーターの観点から、MIA で取り組んできた地域日本語教育事業における自らの実践を振り返り、そこから見えてきたコーディネーターの実践の視点について考察する。

1 日本語教育事業をどう企画・運営するのか—国際交流協会の職員として

MIA は、「国際平和に寄与する開かれたまちづくり」を目的に1989年に設立された。その設立の趣旨は、「市民レベルの国際交流」の推進である⁵。MIA において事業実施の指針となったのがこの設立趣旨であり、それを指標として一から事業を立ち上げていくことになった。そのうちの1つが日本語教育事業⁶である。ここでは、そうした状況において、事業の企画・運営を行う際に求められたコーディネーターの実践の視点は何かだったのかについて振り返る。

(1) 現場の声を聴く

日本語教育に関する知識など全くなかった私は、まずは近隣自治体で行われている日本語教室を見学することにした。当時日本語教室を実施していた自治体はそれほど多くはなかったが、大きく2つの形態に分けることができた。日本語教師が教える日本語学校のような形態と、市民ボランティアと外国人学習者が少数のグループもしくはマンツーマンで学習する形態である。しかし、どちらもじっくりこなかった。日本語学校のような教室では、市民同士の交流ができないし、

ボランティアばかりの教室では、学習者の日本語を学びたいというニーズに応えられないと思ったからである。そこで、週1回のプロの日本語教師による文法・文型を教える教室活動と週1回の市民ボランティアによるマンツーマン交流活動の2つを組み合わせると1つの事業としたらどうかと考えた（この形態が後に新聞報道等で「武蔵野方式」と呼ばれるようになった）。学習者は、教室で専門家から文法・文型を学ぶことができるので、ボランティアは日本語を教える必要はない。しかし、学習者の一義的な目的は日本語学習であるため、ボランティアは少なくとも日本語教育に関する基本的な知識は理解しておく必要があるだろうと考えて、まずは「日本語ボランティア教師養成講座」を実施することにした。大学で留学生に日本語を教えていた友人や近隣の大学の日本語教育を専門とする教員に相談し、10回の講座を企画した。1990年に実施した第1回養成講座では、①文字表記、②文法、③教材、④教授法、⑤音声学、⑥視聴覚教育、⑦異文化接触（西洋編）、⑧異文化接触（東洋編）、⑨日本人のコミュニケーションパターン、⑩講演「日本語と国際社会」をテーマに全10回を用意し、大学の教員に講師を依頼した。日本語教師になるためには少なくとも420時間の養成講座を受講する必要があるとされるが、概要とはいえわずかに20時間足らずの講座で日本語教育について理解してもらおうと考えた事自体、今考えると無謀そのものである。案の定、受講者の感想は「難しくてよくわからなかった」というものばかりだった。それでも9割の人が受講後にマンツーマン交流活動への参加を希望し、週1回の活動を開始した。ところが、1～2ヶ月するとボランティアからさまざまな苦情が寄せられた。「いつも遅刻してくる。事務局から注意してほしい」、「連絡なしに休む」、「自分の主張ばかりする」、「宗教の話ばかりされる」、「アパートの保証人を頼まれた」等々である。言語・文化の異なる住民同士が何の予備知識もなく、継続的に接触・交流するということは、習慣や考え方、価値観の違いからぶつかり合うのは当然の事だったのである。たかだか10回の講座ではあるが、重要だったのは、日本語教育とは何かを知ることよりも、同じ地域に暮らす住民として相互に理解し隣人としての人間関係を築いていくための視点だったのである。

翌年度からは、10回のうち半分以上を日本に暮らす外国人の背景理解や異文化の人々を理解するためのワークショップなどを取り入れた講座に組み替えた。

日本語教室の現場で活動するボランティアの「気づき」や「声」は、異文化の人々との接触を通して発せられる「声」であり、間接的ではあるがそれはまさしく外国人住民の「声無き声」に他ならない。コーディネーターは、そうした「声」に耳を傾けてこそ目的に沿った事業運営ができるのではないかと考えさせられた。

(2) 新たな枠組みを創る

プロの日本語教師経験者が教室活動で文法・文型を教えているため、ボランティアには、週1回2時間程度、「日本語で国際交流」をテーマに学習者のニーズに沿って自由に活動をしてもらうことになった。趣味が一緒というペアーは一緒に登山を楽しんだり、主婦同士では相互に料理を教え合ったり、サラリーマン同士では、「赤ちょうちんで飲みにケーション」を楽しむなど、それぞれのボランティアの創意工夫が光るユニークな活動がどんどん生まれてくるようになった。学習者を自宅に呼んだり、学習者の家を訪ねたりする中で家族同士の交流に進んでいくケースも多く、学習者の結婚式に呼ばれて海外まで出かけてきたというボランティアも少なくなかった。

一方で、こうした活動は、楽しいことばかりではない。双方に信頼関係が築けてくると、異言語・異文化に暮らす学習者が直面するさまざまな悩みや問題が見えてきたりする。出産を控えていた中国人女性は、日本で相談できる人がおらず不安や孤独を感じていたが、ボランティアのKさんは学習者の相談に乗ると同時に、以前にマンツーマン交流活動を共にした日本で出産をした中国人女性を紹介したそうだ。その結果、学習者は安心して出産を迎えることができた。ネパール出身の留学生と活動をしていたYさんは、どこの不動産屋に行ってもアパートを紹介してもらえないという悩みを聞いて、一緒に不動産屋に出かけたそうだ。自分はこの留学生と活動をしているが日本の習慣等はわかっていると説明したところ、アパートを紹介してくれたという。

これらのエピソードは、学習者との信頼関係の中で、ボランティアが自らの判断で動いて解決できた事例であるが、言語・文化の異なる外国人が抱える問題は、ボランティアで解決できる範囲を超えていることの方が多い。外国人住民施策という観点から言うならば、ボランティア活動の現状を把握する中から、事業担当者である私自身がそうした問題性に気づき、施策として事業化していく必要があるが、実際にボランティアからの相談を受けて新たに立ち上がった事業もある。

中国帰国者と日本語交流活動を行っていたNさんは、学習者の自宅を訪れた時に見せられた水墨画の作品があまりにも素晴らしいのに驚いたといいながら、「日本語ができないために、1日中家に閉じこもっているんですよ」とため息をついた。そこで、学習者が講師となって行う市民向けの「水墨画教室」を開催してみたらどうかということになり、通訳ボランティアの協力を得て実施したところ市民から大好評を得たのである。このことをきっかけに、1995年にMIAの事業として「外国人自主企画事業」が立ち上がった。また、台湾出身の女性と日本

語交流活動を行っていた T さんは、学習者の様子がおかしいと相談にやって来た。とりあえず病院に一緒に行ってもらったが、一向に良くならず交流活動は立ち消えになってしまった。しばらくしてその学習者が、ひょっこり MIA に顔を出したので聞いてみると、精神障害を患っていたという。この事を通して初めて外国人に見られる「異文化ストレス」[阿部 2009] の存在を認識することになるが、この時に痛感したことは、多文化社会に関わる専門職であるならば、多文化社会に関する知識を包括的に理解していなければ問題を解決するための事業の企画などできようがないということである。このことをきっかけに、数年後には多分野の専門家と通訳ボランティアに参加してもらい外国人相談事業検討会を立ち上げた。そこでの議論を経て、2000 年によく精神科医も含めた専門家相談事業を開始することができた⁷。

さらに、市民同士のさまざまな日本語交流活動が始まってしばらくすると、こんな声が上がってきた。「私たちは教えるというよりも、多くのことを学ばせてもらっている。『日本語ボランティア教師』という名称はそぐわない。変えた方がいい」というものである。こうして、1995 年には、「日本語ボランティア教師」の名称は、ボランティア自らの声によって「日本語交流員」（以下交流員）と改名された。

現場の声を聴く必要性は先に述べたとおりだが、そうした声を聴くことによって、問題性を認識し「外国人自主企画事業」や「専門家相談」といった新たな事業枠や「日本語交流員」という新しいボランティアの名称が創造されたとしたら、現場の問題を分析し解決の方策として新たな枠組みを創造するという専門職としての役割を多少は果たしていたといえるかも知れない。

(3) 事業の仕組みを創る

日本語教育事業を担当して 7 年が過ぎるころには、学習者数は 120 人を超えるようになり、交流員の登録者数も 200 人に及ぶようになっていた。この間、前述のように日本語教育事業から見えてきた問題に対して解決するための事業枠が設けられ、ボランティアの名称が新しくなっただけでなく、日本語教育事業そのものにもさまざまな新しい展開があった。1 つは、交流員経験のある有志数人で自主的に企画運営する「日本語サロン」という事業である。日本語サロンは、1995 年の阪神淡路大震災直後に、交流員から「緊急時の電話のかけ方」を実際に消防署員に来てもらって実施したいという提案から始まった。その後、4～5 回を 1 事業として「日本語サロン」の事業枠が設けられ、例えば、「日本語で図書館と

体育館を利用してみよう」、「紙芝居を楽しみましょう」、「お花見パーティを企画してみよう」といったテーマを決めて行うプロジェクト型の活動としてさまざまな企画が提案・実施されていった〔武蔵野市国際交流協会 2004:25〕。2つ目が、同じく1995年から交流員の企画事業として行われるようになった「日本語スピーチ大会」である。日本語サロンは、7年ほど経つと企画の提案が減少したが、スピーチ大会は盛況で、毎年1回現在も実施されている。3つ目は、武蔵野市が1992年から交流を進めているルーマニア第2の都市ブラショフ市の若者の日本語学習熱の高まりを受けて、1995～1997年の3年計画で実施した日本語交流員の派遣事業である。

こうした一連の事業が、新聞・雑誌等で報道され、社会的に注目されるようになってきた1997年に、MIAは「プログラムコーディネーター」のポストを新設し、私にその職名が与えられた。さらに7年間の事業を報告書にまとめるように言われ、『日本語で国際交流～日本語プログラム「武蔵野方式」7年間の歩み～』（A4判118ページ／写真）を発行することになった。自治体関連の団体で、1つの事業について複数年にわたっての報告書を作成するというのは非常にまれなことであり、それだけに組織としてもこれらの日本語教育事業を評価していたと言えるだろう。また、この報告書にまとめる作業は、私自身にとってプログラムコーディネーターとしての最初の仕事となったわけだが、実はそれまでの7年間、事業実施に際してコーディネーターとしての役割認識は全くないままに事業を担当してきた。

翻って、コーディネーターの観点からその7年間の実践を振り返るなら、「仕組みづくり」にその役割があったのではないかと考えている。交流員が学習者と一緒に活動の内容を考えて行うマンツーマン日本語交流活動の方法は、「市民主体」の活動としてさまざまなユニークな活動が生み出される「仕組み」として機能していたのではないだろうか。また、そうした日本語交流員活動の経験から課題解決の事業として提案された「日本語サロン」や「外国人自主企画事業」の枠組みも市民の自主的な活動を企画・実施できる「仕組み」



と考えられる。さらに、例えば外国人自主企画事業のように、外国人が支援される立場から地域に貢献する立場となる事業の枠組みは、言語面における社会的弱者に市民としての対等性を確保し、社会参加を促す「仕組み」にもなったのではないと思う。こうした発想は、日本語教育事業だけでなく、担当した事業全てにおいて貫かれていたと思うし、「市民の主体的参加」という基本的な考えを問い直しつつ「仕組みづくり」を行えたことについては、コーディネーターとしての役割を果たしてきたと言えるかも知れない。

以上、事業の企画・運営におけるコーディネーターの役割については、次のように整理することができる。

- ・現場の活動から見えてくる問題を分析し、解決の方策として事業を企画・運営する。
- ・事業の企画・運営においては、形を整えることよりも、多様な市民の参加を促し、市民が主体的に活動に参画できるような「仕組み」として構想する。

2 専門職としてのコーディネーターの実践

1990年代後半になると外国人の定住化が進み、自治体では徐々に「多文化共生の地域づくり」をスローガンに事業を展開するようになってきた。当時、「多文化共生」⁸については、まさしく「対等性」を軸にマイノリティが安心して暮らせるまちづくりをめざした概念として捉えられていた。当然、マイノリティとは国籍によるものではなく、日本人同士においても、発言力のある人に活動が引っぱられないよう一人ひとりが意見を表明できるような場作りを心がける必要があったが、対等な関係づくりは非常に難しい問題だった。今考えると、実はこの「対等な関係づくり」こそが、協働を推進するコーディネーターの最も重要な役割だったのではないと思う。

(1) 対等性をどう確保するのか

プログラムコーディネーターになったちょうどその年の1997年に、武蔵野市が文化庁から「地域日本語教育推進事業」（以下、推進事業）のモデル地域として指定され、それまでの7年間の日本語教育事業を検証し、地域日本語教育推進のための提言を行うという調査研究が3年間にわたって行われることになった⁹。

こうした国の事業を通してMIAで実施していた「武蔵野方式」の日本語教育事業が広く注目されるようになると、これまで黒子であった私に対外的な仕事が

舞い込んでくるようになった。すると思いがけないことが起きてきた。一部の交流員から、自分のキャリアアップが目的だったのではないかなどといった言葉が聞こえてきたのである。交流員と問題意識を共有しつつ同じ地平に立って共に活動を作り上げてきたつもりであったが、この時感じた事は、日本社会は、人を肩書きや立場によって位置づけていくことに慣れすぎていて、それがボランティア活動においてさえ持ち込まれてしまうのではないかということであった。

推進事業を進めるうえでも同様なことが起こった。推進事業では、日本語プログラム「武蔵野方式」を検証するため外部から専門家が入ってきて「専門部会」が立ち上げられた。通常専門部会は専門家によって構成されるが、私は活動の主体者である交流員が「協働」してこそ、研究成果が現場に還元できると考え、日本語教師経験のある交流員3人に専門部会メンバーに加わってもらうことにした。すると、数回の専門部会を経たころに、それらの交流員から、「偉い先生たちの中で意見を言いづらい」、「引け目を感じて居づらい」、「他の交流員から何であなたなのと言われる」など、苦しい胸のうちを明かされたのである。

地域の現場は、同じ地域に暮らす住民として意見が言える場として「対等性」をどう担保できるかが重要だが、専門家といった立場性が持ち込まれることによって、その関係性は上下の関係に容易に置き換わってしまうのである。専門部会メンバーに推薦した交流員3人は、日本語教育の専門性をもち、かつ5年以上の日本語交流員活動の経験を有している。私の目から見ると、どんな専門家とも議論できるだけの知見を持った地域日本語教育の専門家ではないかと思えたのだが、本人たちの納得は得られない。社会的に承認された立場としての肩書きを重視する傾向のある日本社会において、「対等に議論できる場」は一体どうしたら創れるのだろうか。そのことを外部から参加してくれていた専門家たちに相談したところ、専門家を「先生」と呼ぶのをやめて「さん」と呼ぼうとの提案があり、「さんさんプロジェクト」が立ち上がった。同じ地域に暮らす市民同士の活動と位置づけたマンツーマン交流活動においてさえも、「先生-生徒」と呼び合う姿が見受けられていたこともあって、その趣旨を交流員にも呼びかけていくことになった。もちろん、「さん」と呼び合うことだけで対等な関係性が成立するという単純な話ではない。しかし、専門部会メンバーが、その趣旨を伝えつつ共感できる人から実践してもらうというその活動のプロセスに意味があった。こうして、専門部会メンバーは共にいくつかのプログラムに取り組む中で、次第に上下の関係ではなく仲間としての意識が芽生えていったように思う。

この3年間の調査研究におけるプログラムコーディネーターの役割は、まさし

く研究者と実践者（日本語交流員）という立場の異なる人々が対等な立場で「参加」し、課題を共有し、「協働」する中で、新たな活動や関係性を「創造」するプロセスを推進することであった。

(2) 日本語学習支援コーディネーターの設置

専門部会のメンバーとして活動した日本語交流員のMさんとKさんは、3年間、実践者として文化庁の調査研究活動に参加しつつ現場の活動に取り組むというプロセスを経験することによって、さまざまな問題に気づくようになっていったように思う。MIAの日本語教室は、初級レベルの学習者が対象であったが、2000年代になると外国人の定住化が進み、初級レベルだけでは学習者のニーズに答えられなくなってきていた。Mさんは、複数の学習者から「中級レベルの教室を作ってほしい」、「子どもを連れてきてもいいか」との直接の声を聴き、学習者が立ち上げた中級レベルの教室の手伝いをする中でその必要性を実感しMIAに働きかけてきた。そうした働きかけによって、それまでそれぞれ一人の日本語教師が担当していた初級レベル4クラスのすべてを交流員を交えたグループ活動に変更し、学習者の日本語レベルは中級レベルまで受け入れることになった。同時に、2002～2005年度の3年間で、文化庁の委託事業「親子参加型日本語教室事業」を実施することになり、このことによって、親子が参加できる学習支援の場を、保育付きで確保した。このタイミングにおいて、2003年度に「日本語学習支援コーディネーター」のポストを新設することになり、前出の文化庁の調査研究に専門部会メンバーとして参加してくれていたMさんとKさんに業務委託をすることになった。

この「日本語学習支援コーディネーター」のポストの新設は、90年に私が日本語教育事業を担当した当初から感じていた課題の解決策でもあった。

当時、私は、日本語事業の担当でありながら、日本語ボランティア教師養成講座を企画するにしても、日本語教育の専門家に相談するしかなく、結局、第1回目の養成講座は失敗に終わり、改善を余儀なくされた。また、プロの日本語教師に依頼して実施していた日本語教室については、日本語教育という面で評価もできず丸投げ状態となってしまう、果たして日本語教育事業担当者としてそれでいいのかという不安がいつもつきまとっていた。地域の日本語教室の運営で最も重要なのは、とすると「先生」と「生徒」になりがちな学習支援活動において、どう隣人としての対等な関係性を築ける活動を創れるかであるが、そうした方法論については日本語教育の専門性がなければ議論もできない。当初から日本語教

室をそうした場として機能させられる人材を配置する必要性を実感していた。日本語教師経験者で、マンツーマン日本語交流活動の経験もあり、かつ文化庁の調査研究に参加することにより MIA の基本的考え方を共有した確かな人材が確保できたのである。業務委託のため活動の場は日本語教室に限られてはいるものの、専門職としての「日本語学習支援コーディネーター」の配置は、日本語教育事業を担当する私自身にとっては、日本語教育事業を多文化共生の施策として機能させるための「仕組みづくり」の1つだったのである。

3 コーディネーターの業務・役割・機能・位置づけ

私自身の日本語教育事業における一連の取り組みは、組織の掲げる目標を達成するために、どのように事業を企画し運営するのかに尽きると言えるが、その業務におけるコーディネーターとしての実践は、まさしく「仕組みづくり」にあったと思う。事業を企画・運営するだけであれば、ある程度の事業実施経験があればできるだろう。しかし、事業は形を整えればよいというものではなく、何のための事業なのか、その目的を達成できる内容になっているかが肝要である。また、問題状況は、時代の流れとともに変化する。事業はその形態を固定化するのではなく、本来の目的を達成できるように柔軟に変化させられる「仕組み」が重要である。

MIA の目的は、「世界平和に寄与するまちづくり」であり、それは、外国人住民が増加した現在では、「多文化共生のまちづくり」と言い換えることができる。「多文化共生」の実現には、多くの市民が参加して活動できる場と、市民一人ひとりが言語・文化の異なる住民を対等に受け入れていく活動のプロセスが必要であり、そうしたことが組み込まれた事業づくりが求められる。こうした役割は、「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」[杉澤 2009a]と定義された「多文化社会コーディネーター」の役割そのものではないかと思う。

17年に及ぶ MIA でのコーディネーター実践からコーディネーターの役割・機能を導き出すならば、それは「参加・協働・創造のプロセスの循環を推進すること」だったと言える。

一方で、地域における日本語教育事業の推進は、外国人が日本語の文法・句型を学べればよいというものではない。週1回、2時間程度で、しかも日本語教育

の専門性のない人が日本語教師の役割を果たすことはほとんど不可能であり、基本的に日本語学校とは環境が違いすぎる。

「多文化共生の地域づくり」を目的とする日本語教室には、学習者にとって社会に参加していける場として、また生活上の問題を解決する場として機能する「仕組み」が必要である。また、教室活動においては、教える側の強者の立場から同化を強いるような活動にならないよう、「先生—生徒」ではない隣人としての人間関係が構築できる場として機能させることも重要である。そうした場として機能させる役割を担うのが「日本語学習支援コーディネーター」であり、その具体的な活動の内実は、宮崎 [2012] に示されているとおりである。まさに地域日本語教育の内実は、現場の活動そのものの中にあるのであり、今後こうした専門性の高い業務を担うコーディネーターが安定した立場で各地に配置されていくことが望まれる。

以上、MIA においては、施策として事業の企画・運営を担当する立場のコーディネーターと活動の内実を創造する日本語学習支援コーディネーターが、役割を分担し協働すること自体が、地域日本語教育事業における「多文化共生のまちづくり」を推進する「仕組み」だったと言えるのではないかと思う。

おわりに

ドナルド・A・ショーン [2007] は、専門職を「問題を定義づけ、解決してくれる人」と定義している。地域日本語教育におけるコーディネーターを専門職として位置づけるのなら、施策として事業の企画・運営に携わるコーディネーターにも、教室活動の推進を担うコーディネーターにも、多文化社会に起こる問題を定義づけ、解決のための実践を起こせる「多文化社会コーディネーター」の力量が求められる。

それでは、そうした人材はどのように育成されるのだろうか。また、力量のある人材が専門職として活躍できる環境はどうしたらできるだろうか。それは、まさしく「仕組みづくり」という点において、多文化社会における専門人材に関する研究と養成に携わる私自身の実践における今後の課題でもある。

[注]

¹ 地域日本語教育とは何かについては、杉澤 [2012] を参照。

² プログラムコーディネーターはMIAの内規に定められた職名であり、理事長によって任命される。当時は、例えば社会教育主事のような専門職だと説明された。

³ 1994年4月21日付け毎日新聞朝刊には『「武蔵野方式」が好評』とのタイトルで掲載された。その他、

1990-1996年の7年間に新聞に掲載された日本語教育事業の記事は、32本に上る[武蔵野市国際交流協会2007]。

⁴文化庁ホームページ「地域における日本語教育の体制整備について」を参照。

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/bunkasingi/nihongo_12/pdf/sanko_1.pdf (2012年9月27日アクセス)

⁵MIAの設立趣意書参照[武蔵野市地域日本語教育推進委員会2000:50]。

⁶MIAにおける日本語教育事業の詳細については、[武蔵野市国際交流協会2007]、[武蔵野市地域日本語教育推進委員会2000]を参照。

⁷詳細は [杉澤2009b] を参照。

⁸総務省が2006年にまとめた報告書「多文化共生推進プログラム」では、「地域における多文化共生」について「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している。

⁹詳細は報告書 [武蔵野市地域日本語教育推進委員会2000] を参照。

[文献]

- 阿部裕, 2009, 「『こころ』の壁—精神科医の立場から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊2 外国人相談事業—実践のノウハウとその担い手』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2009a, 「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2009b, 「外国人相談 実践的考察—多言語・専門家対応の仕組みづくり」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊2 外国人相談事業—実践のノウハウとその担い手』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2012, 「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性—多文化社会コーディネーターの視座から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- ドナルド・A・ショーン, 2007, 『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳, 鳳書房
- 日本語教育学会, 2008, 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—』社団法人日本語教育学会
- 宮崎妙子, 2012, 「市民活動を創る—日本語学習支援コーディネーターの立場から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 武蔵野市国際交流協会, 2004, 『創立15周年記念誌』武蔵野市国際交流協会
- 武蔵野市国際交流協会, 2007, 『日本語で国際交流—日本語プログラム「武蔵野方式」7年間の歩み—』武蔵野市国際交流協会
- 武蔵野市地域日本語教育推進委員会, 2000, 文化庁委嘱事業『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書—市民活動としての日本語「共有」の試み—』武蔵野市地域日本語教育推進委員会

「市民活動を創る」

—日本語学習支援コーディネーターの立場から—



宮崎妙子

公益財団法人武蔵野市国際交流協会
日本語学習支援コーディネーター

はじめに

東日本大震災以降、外国人¹を対象とする防災関連の取り組みがこれまで以上に活性化され、情報弱者と言われる外国人への手厚い支援が多方面から講じられ、且つ、報じられている。非常に意義深い取り組みである。しかし、ここには外国人を支援の対象とし、外国人=弱者というニュアンスが含まれていないだろうか。この種の活動のみが報じられ、「支援を必要とする外国人」というイメージが先行することに危惧を覚えるのである。

東日本大震災の発生した2011年3月11日以降、私の活動する武蔵野市国際交流協会（以下、MIA）日本語コース²からは、被災者に強い思いを抱き、被災地に足を運び、ボランティア活動をしている外国人たちの姿が見えてきた。また、日本語コースから始まった支援活動には外国人も日本人もともに参加している。このような外国人の存在を日本社会に伝えることが、「支援を必要とする外国人」に手を差し伸べると同様、重要ではないだろうか。日本社会が多文化共生を目指すなら、外国人=弱者という刷り込みは危険である。

私は、2003年にMIAから日本語学習支援コーディネーターとして業務委託され、今日にいたっているが、地域日本語教室関係のコーディネーターとしては「は

しり」であったと思われる。その後、東京外国語大学多文化・多言語教育研究センター主催の「多文化社会コーディネーターコース」で学び、多文化・多言語が交錯する「地域日本語教室」の日本語学習支援コーディネーターは多文化社会コーディネーターであると考えられるようになった。そして、多文化化する社会で、地域日本語教室から参加・協働・創造のプロセスを循環させることによって「市民活動を創る」ことをその役割と認識するようになった。

本稿では、MIA 日本語コースの活動を通して、日本語学習支援コーディネーターである私がどのように市民活動を認識し、実践を行ってきたのかを省察し、多文化社会コーディネーターの視点から日本語学習支援コーディネーターの役割について論を進める。

1 MIA における日本語学習支援コーディネーターの誕生

MIA は 1989 年に東京都武蔵野市によって設立され、その直後に、日本語教室が市民活動の場として開設された³。一般に地域日本語教室といえば、日本語を教える日本人ボランティアと教わる外国人という役割の固定がイメージされがちである。これを払拭するために、活動に参加するボランティアは日本語交流員（以下、交流員）と名付けられ、外国人との一対一の、自由な交流活動が期待された。外国人と日本人が互いに対等な関係を築き、一市民として認め合う関係作りが期待されたのである。一方で、交流員が交流言語を日本語としながらも、日本語指導にとらわれずに外国人との関係作りに専念できるよう、日本語教育の専門家が複数の外国人を対象に日本語学習を担う日本語教室が併設された。

この日本語交流活動を促進するために、MIA は外国人参加者を募り、日本人にはボランティアという名目で参加を呼びかけ、場の提供や人的・物的援助などを行ってきたが、今日では、日本語交流活動は MIA の理念の下、多文化共生社会を目指す市民活動と捉えられている。したがって、交流員の活動は MIA の目的に連動することが望まれるが、交流員は自立、独立した市民であり、交流員養成講座⁴を経ているとはいえ、それぞれが活動目的・目標を持ち、活動への期待も異なる。ここに、日本語学習支援コーディネーターの必要性が生じた。

2 「市民活動の場」—日本語学習支援コーディネーターの認識と実践

こうして新設された日本語学習支援コーディネーターの業務を私は委託されたが、「市民活動」に対し、当初より一貫したビジョンを持っていた訳ではない。日本語コースの活動とともに「市民活動」への認識は変化したが、それは、概ね、

次の3段階に分けられる。

(1) 第1段階：外国人を周縁においた市民活動—「参加」するのはだれか

上述したように交流員は個々に自由に活動するため、日本語交流活動の全容が見えない。さらに、交流員間に繋がりが生まれにくい。そこで、交流員の交流と意見交換の場として交流員会議が企画、実施された。この段階では、学習支援コーディネーターというポストはまだ導入されておらず、私は一交流員であったが、上述した日本語教室を担当していたため、他の交流員より見える世界が広く、考えさせられる点多かったと思われる。交流員が話し合い、活動目標を共有することの重要性に気づき、「市民活動」への第一歩は交流員の関係性の構築にあると考えるようになっていた。

交流員は外国や外国人への興味・関心を共有する武蔵野市、及び、その周辺に住む住民であるが、それまで接点のなかった交流員たちが顔を合わせ、話し合う機会が増すにしたがい、年齢・性別を超えて関係が深まっていった。この関係作りのプロセスが市民活動であると私は捉えていたが、「自分を再発見」「共に成長」「地域を育てる」⁵感覚が新鮮であった。それは私が東京や武蔵野という土地への新参者であったことと大きく関係しているように思われる。この地に、多くの知人、友人がいれば、わざわざMIAにでかけることはなかったかもしれない。この点は、外国人の環境を考える上で参考になるのではないだろうか。

さて、交流員による「市民活動」は、「外国人」を巡り、日本人が話し合い、学び、関係をつくっていく日本人主体の「市民活動」であり、外国人の参加がなければ成立不可能にも関わらず、外国人は周縁におかれたままであった。

2001年、保育つきの「親子でも参加できる朝の日本語コース（以下、朝コース）」が誕生したが、これは交流員の気づきがMIAのシステムを変更させた市民活動としての最初の具体的な成果と言えよう。交流員は、「外国人のため」に関係をつくり、対話を通して親子で参加できる日本語教室創造を実現するという貴重な体験を共有した。

以上が第一段階である。外国人の直接の関与はなかったが、交流員にとっては市民活動への意識化と訓練の期間であり、次の活動への布石として必要な段階であったと思われる。

(2) 第2段階：外国人をリソースとした市民活動—自主的な「参加」の重要性

2002年、日本語コースは「地域参加」を目指し、地域の小・中学校との関係

づくりを考え始めた。2003年、日本語学習支援コーディネーターとして私は、地域の小・中学校の先生たちと参加、協働、創造へのプログラム作りに取り組んだ。目的は、地域に暮らす外国人との直接の触れ合いを通して、その存在を子どもたちに実感してもらうことであり、未来を生きる子どもたちに多文化共生社会創出を託したいとの思いがあった。

交流員とプログラムを練り、学校の先生方と話し合う。「市民活動」はMIAの外部にまで広がっていくと思われた。しかし、2006年まで何度か試みたもののいずれの場合も満足のいく結果を生み出すことはできなかった。

後に、省察を学び、当時をふりかえると、結果を出せなかった理由は理念先行の強いられた参加要請にあったと思われる。理念は理解できても、心身の納得がいかないまま参加を要請された場合、ポジティブな協働、創造は生まれない。心身の納得を得るには人間関係の構築が肝要と思われるが、それには時間がかかる。その手間の省略が大きく影響したのではなかっただろうか。さらに、外国人には地域リソースとしての参加が要請されたが、自主的、主体的な市民活動への関わりが期待されていなかった。日本に来てまもないTWさんが、学校で緊張のあまり半ベソをかいていたという報告もある。

その後、日本語コースの外国人のさまざまな発言から、学校との協働の必要性を強く感じ、2008年に新たな形式で学校との協働・実践プログラムに再挑戦することになった〔宮崎2009:54〕。前回の反省を踏まえ、学校の先生と外国人が何度も顔を合わせ、関係を作りながら、数か月にわたるプログラムを企画、実践した。小規模ではあったが、市民活動と呼べるものになったかと思われる。

以上、第2段階は市民活動への試行錯誤の段階と言える。

(3) 第3段階：外国人と日本人の協働による市民活動—参加・協働・創造の循環

朝コースは東日本大震災が発生した2011年3月11日の午前中に活動があり、12時に活動を終えた。翌週、18日は通常通りの開催を決定したが、参加者がいないことも念頭に入れての準備であった。しかし、予想に反して関係者が集まり、中でも、2歳の子どもを連れ、臨月を迎えていたADさんの参加には驚かされた。日本語コースは9階で開かれており、3月18日はエレベーターが使えない可能性もあったのだ。ADさんは、後日、この日の参加を次のように述懐している。「震災直後も日本語コースが平常通り開催されると知って、日頃なじんだ人の顔を見たいと思いました。2歳の娘も、MIAの保育ボランティアの方と過ごす時間が大好きです。彼女にとっても、あの時、MIAに来ることが必要だったんです」⁶。

この日の参加者はADさん母子同様、「なじんだ人の顔」に会いたくてやって来たのだろう。そして、そうすることが「必要」だったのだろう。集まった朝コース参加者（外国人も日本人も）から被災地に対し「なにかしたい」「なにができるか」との声が挙がった。とくに、「外国人も日本人もない。みんな同じ」との外国人たちの声が教室を動かした。協働と創造を生み出す自主的な「参加」表明である。目的は明白であり、共有されている。コーディネーターにとっての課題は参加の場をどう作るかである。

手探り状態の中、活動が開始されたが、7月になって被災地の地域日本語教室運営者Oさんに巡り合った。以降、この日本語教室と繋がり、支援活動を続けてきたが、朝コース参加者を核とした活動の輪、「MIA有志の会（広がる輪）」はMIAの外部にも広がった。外国人も日本人も、MIA日本語コース内の人も外の人も参加する活動は市民活動となったが、この1年、参加・協働・創造の循環がどのように促進され、循環を促すためにどのような実践が行われてきたのか、そのポイントを以下に整理してみる。

①要望に耳を澄まし、応答し、関係を創る

現地日本語教室運営者、Oさんと電子メールで繋がり、要望を聞いてはそれに応えるで活動が始まった。Oさんのメールを「MIA有志の会」メンバーに伝え（参加を促す）、協力者を得て物資を集め（協働）、寄贈する（創造）という循環が繰り返され、現地と「MIA有志の会」の協働作業が次々に展開されていった。

花崎 [2002:92] は、「呼びかけを発する一人称とそれに応答する一人称」が存在するとき、その状況を連帯の課題として「両者を結び付ける三人称的な社会的関係」が立ち上がる重要性を述べる。現地からの呼びかけが聞こえる。それに応答したい日本語コースのメンバーがいる。これら両者を結び付け、関係性をつくり、その関係性を継続させるために三人称的な社会的関係、「MIA有志の会」がうまれた。「MIA有志の会」立ち上げの背景には、私自身の中で、杉澤 [2009:17] の指摘するコーディネーターの役割（人と交流し、関係をつくる。リソースを発見しつなく。プログラムを共につくり、動かす）が意識され、それが機能していたのではないだろうか。

②被災地に思いを馳せる

暑くなったころ、フィリピン出身の女性が多い現地日本語教室から電動かき氷機の要望が届いた。それを知った日本語コースのフィリピン出身者たちが、「かき氷機だけではハロハロ⁷は作れない。食材がいる」と、ハロハロ食材を買いそろえ、タガログ語の応援メッセージを添えて現地に送った。ハロハロはフィリピ

ンでは欠かせないかき氷である。

物資には、常に日本語コース参加者による応援カードを添えたが、ときには日本語コース活動として全員で書き、ときにはそれぞれが個別の思いを母語で記してくれることもあった。

涼しくなり始めたころ、NRさんから「寒くなってきたが、被災地では毛布が必要



応援メッセージを書く日本語コース参加者たち

ではないだろうか。被災地の人に訊いてほしい」との依頼を受け、問い合わせたところ、毛布を希望する人の多いことがわかった。日本語コースでは、主婦たちグループが近隣のスーパーに毛布の実地見学に行った。その後、「MIA 有志の会」にも訴え、何枚もの毛布が現地日本語教室に送られた。

冬物衣類がほしい季節になった。「寒いから必要だろう」とLTさんが声をかけてきた。その後、LTさんから大量の寄贈があり、他のメンバーからの衣類もあわせて現地日本語教室に送った。

上記の活動例は、現地からの要望に応えるだけでなく、日本語コース参加者の被災地への思い（想像力）から、参加・協働・創造が循環した例である。杉澤[2010:33]は、コーディネーターの専門性とは各人の「思い」をベースに「信頼のネットワーク」を構築・拡大していけるかどうかだと述べる。日本語コースに「信頼のネットワーク」が生まれ始めたと言えるだろうか。

③発信する

大災害を自分たちの問題と受け止め、支援活動をしているのは日本人だけではない。日本語コースの外国人の中にも支援活動をしている人が何人もいる。このような外国人の存在を多くの日本人に知ってもらい、日本人の中の外国人への意識が変わることを期待して、外国人による支援活動報告会を開いた。報告者6名は、自らを「外国人」と意識して活動したわけではない。目の前の課題にひとりの人間として行動を起した人たちである。

聴衆からは、報告者に対し感謝と感動が寄せられたが、感動は共感を生み、共感から人間への敬意や親しみが芽生えるのではないだろうか。報告会は外国人を

日本人に繋ぐ場となったと思われるが、「社会的課題を解決するためのプログラム」[杉澤 2010:27]として外国人の姿を、少しは日本社会に発信できただろうか。

④支援活動から学ぶ

支援活動とは一方的に「助ける」ことではない。現地からの情報により、MIA有志の会メンバーは、マスコミでは報じられない現実を知り、被災地を、ひいては日本社会や人間について考える機会を与えられた。前述したように、MIA有志の会は「外国人も日本人もない。みんな同じ」から始まったが、「被災地のみんなが同じとは言えない。すべてを失った人がいる一方で、震災の影響のほとんどなかった人が支援を受ける権利を訴える」と聞く。「すべてを失い、日本人夫が職を求めて地方に出向き、外国人妻が子どもとともに住み慣れない仮住まいで、声をあげることなくひっそり暮らしている。外国人だからという遠慮がこうさせるのだろうか。このような人にこそ、支援を届けたいと」の支援者側の苦悩も知った。

考える材料の提供者と学びの徒として、この一年、被災地と私たち（外国人も日本人も）の間に「市民として成長し、成熟した市民社会をいっしょにつくろう」⁸との思いが共有されていった。

⑤市民活動を広げる

2012年1月、ある被災地から、自治体の倉庫に眠ったままで賞味期限が迫る粉ミルクがあると、ミルクの有効活用への協力要請を受けた。支援物資として送られたものである。日本語コースで紹介すると、「どうしてみんなにあげないのか」との疑問の声があがった。運び込まれた段ボール百数十箱の粉ミルクと苦闘の末、9団体、100人を超える個人を巻き込むプロジェクトになったが、日本語コースの外国人たちも粉ミルクの有効活用に協力した。ある人は家庭で料理に使い、ある人は赤ちゃんのいる友人に届けた。母国で子ども支援活動をしている人は、春休みの帰国時に母国まで運んだと言う。日本語学習という明示的な目的で集まった人たちを核とした「MIA有志の会」が、外部の人たちをも巻き込み、市民活動として機能した例と言えよう。

⑥思いを繋ぐ

パートナーであるOさんたちが、2012年2月に自立支援活動として手芸品の制作・販売を始めた。「MIA有志の会」でも手芸品を紹介し、販売に協力しているが、朝コースの保育ボランティア、Tさんから、「娘の学校のPTA活動として、手芸品を購入し、被災地支援をしたい」と相談がもちかけられた。その後、今、PTAと学校間で積極的な話し合いが続けられ、大量の注文が決まった。「MIA

有志の会」活動が、MIA を離れ、近隣の小学校の PTA にまで広がり、O さん側と PTA との協働が始まった。

「MIA 有志の会」活動は、個々人の「思い」が繋がることによって広がりが増したが、「思い」を引き出すものは何だろう。情報を流し続け、活動を中断しなかったこと、参加・協働は常に、創造という着地点をもつことなどが挙げられるだろうか。

杉澤 [2009:23] は、「情報を公開し、さまざまな人たちとの開かれた対話」をコーディネーターの基礎的实践にあげる。参加・協働・創造のプロセスは、話し合いを経て最後に創造という達成感を味わうことが出来るが、それが次の循環へのモチベーションを高めるように思われる。

⑦ コーディネーターと繋がる

「支援者」から「被災地」へという一方的な物資の流れが双方向に変わり、協働プロジェクトとして被災地から運ばれる粉ミルクや手芸品に、特産りんごや三陸沖のわかめ、授産施設で作られたケーキなどが添えられてくるようになった。味覚を通して、被災地との繋がりが深まっているが、被災者と支援者の関係ではなく、ご近所感覚での対等な「つきあい」が始まっている。この関係を可能にしたのが、現地のコーディネーター的存在、O さんである。市民活動を外部との協働にまで広げるには、相手側にもコーディネーターが必要である。「MIA 有志の会」の場合、O さんに出会えたことは非常に幸運であった。

以上、第3段階を可能にしたのは、言うまでもなく、大震災という特殊な事情ではあるが、活動を続けられた背景には、日本語コース内に共感と感動が共有できる人間関係が構築されていたことが挙げられよう。

(4) 3つの段階への考察

第一段階では、前述したように交流員が「市民活動」を意識化し、訓練期間として交流員の関係作りや、対話から協働、創造を導き出す方法論を学んだ。

小・中学校と協働・実践プログラムを模索し、地域の学校の先生たちとの市民活動を目指した第2段階では、主体的ではない参加からは成果はうまれないことを知った。その後、08年に協働・実践プログラムに再挑戦したが、人が動くのは、感動があり、共感が呼び起こされることであることに気づいた。理念だけでは人は動かない。鍵は、信頼できる人間関係だと思われた。2度の挑戦に関しては、その間の私自身の変容が見落とせない。協働・実践プログラムの意味が理解でき

なかった私が、さまざまな外国人に出会い、日本社会を考えさせられる発言をいくつも耳にするうちに、意識が変化していったと思われる。どの外国人も感動を誘う物語を持ち、考えさせられる言葉を持っている。それを聞きたい、伝えたい、共感を呼び起こしたい。そして、信頼できる関係をつくりたい。そのためには、個々人とのていねいな関係づくりが必要だと気づいた。思いを自分の中で整理し、言葉にして伝えるには、そして、それが伝わるには時間がかかることを実感したが、私自身の変容は学習支援コーディネーターとしての自覚の深まりと関係があるように思われる。

協働・実践プログラムでは、前述の TW さんの変化も注目に値する。協働・実践プログラムに初めて参加した TW さんは、日本に来たばかりで、日本語コースに来るだけでも緊張していたという。小学校で泣き顔を見せていたのはそのためであった。しかし、その後、TW さんは「日本語コース」や日本語コースの「人」に馴染み、日本語コースに安心感を得、信頼を寄せるようになった。

参加・協働・創造の循環は、日本語学習支援コーディネーターが活動の目的を十分に理解し、伝わる思いと伝える言葉を持たなければ困難であるが、さらに重要なことは、日本語コース参加者が日本語コースに安心と信頼を見出すことであろう。日本語コースをすでに去っていた TW さんが 08 年の協働・実践プログラムに自主的に参加したのは、日本語コースの「人」との間に安心と信頼の関係が持続していたからだと思われる。第 2 段階は、市民活動として一步前進したように思われるが、外国人の声に耳を傾けることの重要性を学んだ。

日本語コースへの安心と信頼が外国人の積極的な参加を促すことは、2011 年 3 月 18 日の AD さんの行動からも説明できる。この日、市民活動の第 3 段階が始まったが、日本語コースに集まったメンバーは全員が大震災と原発事故を体験し、被災地への思いを共有していた。日本語コースを圧倒したのは理念ではなく、「なにかしたい」との思いであり、一人ひとりの思いが共感を呼び、参加表明となり、協働、創造への支援活動が生み出された。みんなの思いに応えたい、応えなければならない。私を動かしたのは、最首の指摘する「内的義務」[2010:318]であろうか。日本語学習支援コーディネーターの立場があれば、たとえ小さな肩書きであっても、MIA 内においても、対外的にも、立場や肩書きがないより、具体的な活動を起こしやすいだろうと考えた。

以上、日本語コースの「市民活動」の流れを 3 つの段階に分け、その実践をふりかえった。第 1、第 2 段階は目的が設定された活動であり、交流員主体の活動であった。一方の第 3 段階は、外国人と日本人が期せずして参加の声をあげ、協

働、創造を繰り返してきた。大災害という不幸があったとはいえ、両者の協働による市民活動の可能性が開けたという点で、今後への明るさが示された段階と言えよう。

3 多文化社会コーディネーター

多文化社会コーディネーターは多文化共生社会を目指す。MIAの日本語学習支援コーディネーターは、市民活動として多文化共生社会を目指す。両者の立ち位置は同じである。したがって、日本語学習支援コーディネーターは多文化社会コーディネーターに包括されると考え、以下、コーディネーターという総称を用いる。

「多文化共生社会」とは具体的にどのような社会であろうか。求められるのは具体的なビジョンであり、その実現へのプロセスを想像・創造する力であろう。坪井 [1999:251] は「共に生きる」とは「人類社会の未来を協力して創造すること」と定義する。

未来を想像・創造するには、過去から学ぶことも重要である。かつて日本では、大東亜共栄圏構想がつくられ、戦前、戦中、日本語教育が政策としてアジアの国々で行われていた⁹。歴史は「過去のものではなく『わたしたち』が創り出していくもの」[上野 2004:70] であり、私たちは今、過去から学び、未来社会創造の過程に参加していることを意識したい。

今日、複数の文化を持つ子どもたちの増加が著しいが、子どもたちの多くはやがて日本社会の構成員として選挙権を得ていくだろう。そうなれば、何かが変わるだろうか。一方、親である外国人たちは日本という異文化の中で、年齢を重ねていく。外国人にとっても、日本社会にとっても前例が参考にならない時代がやってくる。実際、日本語コースには、日本社会で直面する問題を話し合い、ともに解決に向けて考えたいという外国人も参加する。宮島¹⁰ は「日本では多文化共生という、すぐ外国人になにかしてあげるといふ話になる。日本語指導が大事とか通訳が大事とか。確かに大事ですが、彼らがどんな文化を持ち、どんな希望を心に抱いているかを見ていない」と述べる。外国人たちの思いを引き出し、話し合える環境をつくりだすことがコーディネーターの役割のひとつであろう。同時に、「日本人も外国人もない」と、被災地を支援する外国人たちの姿を日本社会に発信し、外国人への差別や偏見の払拭に努力することもコーディネーターの役割と思われる。新しい社会を作るためには、田村 [2000:36] の指摘する3つの壁、とくに、心の壁を崩す努力がコーディネーターに求められるだろう。

4年前の来日以来、日本語コースに足繁く通ったCYさんが帰国前にメッセージを送ってくれた。韓国でも国際結婚の増加に伴い、「多文化家族」という新しい言葉が生まれ、外国人の韓国人との対等性を保証すべく法整備が行われつつあるという。メッセージは、「国がどれだけ努力をしても、何をしてもしなくても、市民の意識が変わらなければ何も変わらない。MIAで学んだのはみんなで考えることでした」と締め括られていた。CYさんは、学校との協働・実践プログラムや被災地支援活動をともにしてきた仲間である。CYさんが指摘するように、「みんなで考える」ために、コーディネーターには、関係者を参加、協働に促し、たとえ小さくても創造が実感できるような循環を滞らせない努力が求められるだろう。関係者の積極的な参加を得ることにより、活動は活性化するからである。

過去から学び、未来を想像する時間的把握力と同時に、コーディネーターには、空間的把握力も期待したい。パワーズオブテン¹¹という概念を、福岡 [2009:164] は「あてどなき解像と鳥瞰」の繰り返し「世界に対する」姿勢であると述べる。上空から宇宙の広がりの中で自身を捉えると同時に、自身の内に入り込み、ミクロな世界から自身を問い続ける姿勢は、コーディネーターのあり方の参考になると思われる。コーディネーターは「現場の問題を広い視野でとらえ、課題解決の仕組みづくり」[杉澤 2010:27] に挑戦するが、問題の捉え方や向かう方向を絶えずチェックし、修正する態度、つまり、活動を俯瞰する能力が必要であろう。同時に、「問題を表に出し目に見えるもの」[杉澤 2010:28] にするために、自身に問いかけ、思考を続け、自分との対話を怠らない内省と省察の習慣が求められだろう。以上は、私自身が抱くコーディネーターの理想である。

地域日本語教室はボランティア活動であり、社会変革を目指す市民活動である。とはいえ、参加する外国人の何%がこのような意識を持っているだろう。「日本社会」よりも個人の生活の安定や向上のために日本語学習を期待する外国人のほうが圧倒的に多いのも事実である。社会を考え、語り合うプロジェクトを企画する一方で、日本語指導のプログラムを準備する。外国人の明示的な要望と社会づくりという理念の狭間で業務委託のコーディネーターは、日本語教室をどう捉えていけばいいのだろう。正解のない問と格闘しながら、それでも、関係者がともに考え、話し合っていく場をつくる。そのプロセスこそが、市民活動なのかもしれない。

おわりに

「コーディネーター」という言葉を見聞きする機会が増えてきた。私の住む武蔵野市が発行する「市報むさしの」¹²でも、2012年4月15日号第1面は「市民活動促進基本計画を策定」の見出しの下に、「多様な市民の活動で、より豊かな社会を実現」を掲げ、「市民と市民活動の間をつなぐコーディネーターの育成」、「地域のさまざまな活動の担い手をつなぐコーディネーターの育成」が実施計画に織り込まれたと報じている。

「多様な市民」には当然、外国人が含まれると思われるが、コーディネーターの必要性が市役所からも発信されたことは興味深い。「市報むさしの」の記事からは「コーディネーター」は「豊かな社会の実現」に貢献する役割を担う人と解されるが、今後、コーディネーター職は市民権を得、さまざまな分野でポストを獲得し、専門職として認められていくだろうか。これからの社会の動きに注目したい。

[注]

¹ 外国籍住民を、便宜上、外国人とする。

² MIAでは日本語教室を「日本語コース」と呼んでいる。現在、4コースが開設されている。

³ 武蔵野市地域日本語教育推進委員会編『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書～市民活動としての日本語「共育」の試み～』2000年、35-49ページ参照。

⁴ 一般市民に向けた交流員養成講座は2年に一度、開催され、交流員としての意識の共有やMIA方式の理解などを促す講座で構成されている。

⁵ 武蔵野市地域日本語教育推進委員会編『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書～市民活動としての日本語「共育」の試み～』2000年、6ページ参照。

⁶ 『むさしのFRIENDS』Vol.24・No.2を参照。なお、インタビューはADさんの母語である英語で行われた。

⁷ ハロハロ（フィリピンのかき氷デザート）

<http://www.ministop.co.jp/ministopfan/halohalo/about.html>（2012年8月1日アクセス）

⁸ 2008年度 武蔵野市寄附講座 現代教養特別講座『コミュニティとNPO・市民活動 講義録 亜細亜大学、2009年、14ページ参照。

⁹ <http://www.jpfg.jp/j/japanese/survey/tsushin/reserch/034.html>（2012年8月1日アクセス）

¹⁰ 「築こう多文化共生社会 宮島喬さんに聞く」日本経済新聞夕刊2012年2月18日。

¹¹ “Powers of Ten” (1977) - YouTube（2012年8月1日アクセス）

¹² 武蔵野市発行『市報むさしの』平成24年4月15日号No.1926参照。

[文献]

上野千鶴子・趙韓浄, 2004, 『ことばは届くかー韓日往復書簡』 岩波書店

- 最首悟, 2010, 『『わからなさ』をもち続ける』『わからないことは希望なのだ』アルク
- 杉澤経子, 2009, 「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2010, 「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3 多文化社会コーディネーター』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 田村太郎, 2000, 『多民族共生社会 ニッポンとボランティア活動』明石書店
- 坪井善明, 1999, 「日本の文化と社会構造の組換え」『日本人と多文化主義』山川出版社
- 日本語教育学会, 2011, 『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』社団法人日本語教育学会
- 花崎皋平, 2002, 『<共生>への触発』みすず書房
- 福岡伸一, 2009, 『世界は分けてもわからない』, 講談社現代新書
- 宮崎妙子, 2009, 「武蔵野市国際交流協会日本語学習支援コーディネーター —6年間のふりかえりから新たな試みへ」『多言語多文化 実践と研究』Vol.2, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター

「地域社会を創る」

—システム・コーディネーターの立場から—



北村祐人

名古屋大学とよた日本語学習支援システム
システム・コーディネーター

はじめに

筆者は2010年4月にとよた日本語学習支援システム（以下、とよたシステム）のシステム・コーディネーター（以下、SC）として着任した。とよたシステムは、地域日本語教育システム¹の1つであり、愛知県豊田市の多文化共生施策の一環として構築・運用が行われてきた。

このとよたシステムのSCに着任する前、筆者は日本語教育を専攻する大学院生であった。その時点で筆者の関心は、日本語を学ぶ場である教室活動をいかに活発にするかという点にあった。その根底には「日本語は教室で学ぶもの」という意識があった。ところが、実際にSCとして活動するうちに、流動的な地域日本語教育の現場と自身の認識の差を感じるようになった。その差は地域日本語教育が地域社会と密接に関わり、そこで学ばれるべき日本語が大学や日本語学校等で教えられる日本語とは異なる点にあった。次第に地域日本語教育という文脈では、日本語を学ぶというより、地域の慣習や企業でのルールなどの生活とともにある日本語を学ぶのではないかという思いを抱くようになった。また、地域社会で働き生活する外国人住民が、日本語教室で学ぶ「学習者」となる状況を捉え、彼らを受け入れる日本人側（以下、受け入れ側）とのよりよい関係づくりができ

る日本語コミュニケーション能力の重要性も感じるようになった。それを実現するためには、日本語教室をいかに地域社会と結びつけるかが重要となる。佐藤・熊谷 [2011] では「コミュニティに自分から積極的に働きかける」こと、「コミュニティのルールを学ぶ」こと、「説得したり説得されたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えた方がいいと思うことは変えていくための努力をする」こと、「メンバーの一人として責任を負う」ことを社会参加だと定義づけた。また、それが外国語教育の欠かせない要素であるとした。筆者はそのような考えをもとに、これまでSCとして日本語教室の運営支援に関わり、日本語教室の参加者全体が社会参加できるようなしなげづくりをしてきた。

それだけではなく、外国人住民の社会参加の場づくりが、多文化共生の地域社会づくりにつながるという漠然とした感触をつかむようになった。だが、具体的なコーディネーションの方法論や理念を、明確に認識していたわけではない。しかしながら感覚的にそのような取り組みを重ねることで、関係者の意識や関係性の変化への方向性を導くことができた。

そこで本稿では、とよたシステムのSCとして、筆者がどのように日本語教室と地域社会をつなぎ、意識及びコミュニティの関係を変容に導いたかを記述する。そして、SCとして多文化共生の地域社会創りをどのように捉え、関わってきたのか、多文化社会コーディネーターの視点から役割を考える。

2 とよたシステムとは

(1) 概要

愛知県豊田市は人口約42万人を有する中核市であり、トヨタ自動車やその他関連企業を多く有する「クルマのまち」であることは多くの人に知られるところである。その自動車関連企業の成長に伴い、外国人住民の数も急増した。2012年5月現在で、外国人登録者数は14,060人(3.3%)、そのうち一番多いのがブラジルの5,991人(外国人全体の42%)である[豊田市総合企画部国際課2012]。このように豊田市の外国人の状況は、ブラジル人の比率が極めて高いのが特徴である。市内にある保見団地には、1990年入管法改正以降、多くの日系ブラジル人たちが集住している。現在では、団地住民のうち約47%がブラジル人だという状況である[豊田市総合企画部国際課2011]。またそのような状況では、ブラジル人の多くが、すでに形成されたブラジル人コミュニティで生活し、日本語を使用する機会があまりない。豊田市と名古屋大学が2007年に実施した調査では、「日常生活で日本語をほとんど使わない」と回答した人が約40%にもなった[名

古屋大学 2008]。当時、日本人コミュニティとブラジル人コミュニティとの交流のない状況や、外国人住民の日本語能力が低いことが原因と考えられる地域の問題が顕在化していた。そのような状況を打破するため、豊田市は主に市内在住の外国人住民を対象に日本語学習の機会を提供しようと考えた。そこで名古屋大学に委託し、日本語教室の運営だけにとどまらない包括的な日本語学習支援のしくみづくりであるとよたシステムの構築を始めた。具体的に言えば、日本語教室を中心に日本語能力判定やeラーニングを活用しながら、地域に住む外国人の日本語能力を育成しようというものである。

実際には名古屋大学・豊田市だけではなく、市内の国際交流協会やハローワーク、商工会議所などの関係機関（以下、関係機関）をSCが中心となり、協働させて運営を進めている。まず、『とよた日本語学習支援ガイドライン』[豊田市 2012]を策定し、日本語学習支援を進める際の考え方や具体的な方針を決めた。それに基づき外国人雇用企業や外国人が集住する団地等における日本語教室の開設・運営支援や教材作成、必要な人材の育成・派遣、日本語能力の判定、自宅学習用のeラーニングの開発・提供等を行っている。これらの実際的な取組みは、「ワーキンググループ」と呼ばれる各作業チームが中心となって行っている²。またこのワーキンググループと企業・地域をつなぎ機能させる役割、関係機関と日本語教室をつなぎ社会参加を機能させる役割として、SCが配置された（詳しい役割は次節で後述）。このように一自治体が、SCを中心とする支援体制の構築に取組んだことは、とよたシステムの大きな特徴である。このSCは日本語教室参加者の「社会参加」を念頭に置き、社会の中に学習の場をつくり機能させる。佐藤・熊谷 [2011] は、支援者も教室活動の一参加者であるとした。そこでSCも教室の一参加者として、そこに発生する課題を捉え、解決に導くことが期待される。

(2) 「地域に密着し、交流の要素を兼ね備えた日本語教室」

本節では、とよたシステムが中心事業として据える日本語教室について説明する。この日本語教室は、「地域に密着し、交流の要素を兼ね備えた日本語教室」と呼ばれている [豊田市 2012]。企業や地域で開催され、周辺地域や企業内から募った会話ボランティアである日本語パートナー（以下、JP）と学習者が、交流を通してコミュニケーションしたり、生活に密着したテーマを取り入れたりして日本語学習に取り組んでいる。例えば、「自己紹介」がテーマの場合、JPと学習者にはプログラム・コーディネーター（以下、PC）から「自己紹介できるような写真や何を言うか考えてくるように」という指示が出される。次のクラスでは

その準備してきた写真やアイデアを基に自己紹介をする。このように実際にコミュニケーション活動に取り組むことで、リアリティのある日本語を学ぶ。またこのテーマは「趣味」「家族」「地域の行事」「旅行」など多岐にわたる。ときには、このようなトピックだけではなく、学習者が持ち込んだ仕事や生活に関わる文書や、解決したい課題や挑戦したいことなどがテーマとして採用される。このようにPCは学習者とJPのニーズをうまく取り入れながら、コミュニケーションを通じた教室活動をデザインしていく。

(3) 関係者の職務

とよたシステムでは、SCとPCの2種のコーディネーターが活動している。本節では、それぞれの職務について説明する。

① SCの職務

とよたシステムは、事業主体である豊田市と、委託先である名古屋大学が運営に取り組んでいるが、その中心はSCである。SCは名古屋大学に所属し、とよたシステム専属の常勤スタッフである。豊田市を拠点として、関係機関や企業、団地などの地域コミュニティの協力を得て、協働を促し運営を行っているが、その役割は、日本語学習機会を整備することにある。特に、日本語教室や日本語能力判定などを多くの外国人住民に利用してもらうことを念頭に置き、開設希望先にPCを派遣したり、日本語教室開設に向けた広報活動も担ったりするなど、その役割は幅広い。さらに実際の広報の他にも日頃から関係機関との情報交換も行っている。特にこのネットワーキングは、日本語教室開設につながる情報やニーズを取組みに反映する上で重要である。

日本語教室の開設・運営は、地域住民または外国人雇用企業の担当者からの依頼を受けるところから始まる。日本語教室の開設依頼を受けたら、SCはニーズや支援内容等を確認する。さらに日本語能力判定の実施やPCの派遣を、それぞれ担当のワーキンググループと相談し開設準備を行う。開設後は、派遣されたPCが責任者となり、依頼元の担当者や地域住民らの協力を得て教室運営を推進する。SCはPCへのアドバイス、必要なリソース(情報や関係機関とのコネクション等)の提供など、可能な限り日本語教室運営に協力をする。またJPを企業の中や周辺地域から募り、日本語教室に参加してもらう。これは、日本人住民と外国人住民との「相互理解」の場を作り出すことを狙っている。さらにその双方に、歩み寄りの姿勢を身に付けてもらうことも期待している。

② PCの職務

とよたシステムが運営支援する日本語教室を「地域に密着し、交流の要素を兼ね備えた日本語教室」と呼んでいるのは、前述の通りである。そしてその開設・運営を行う人をPCと位置づけた。PCは、日本語教室の企画・運営を行う。またそれだけでなく、ファシリテーターとして教室の進行や学習者、JPへのフォローの役割も担う。さらにJPや教室に関わる全ての人も協働しながら、学習者の日本語学習を促進させる働きかけを行う。この協働の取組みを通して、参加者間での人間関係づくりを深め、学習者と社会を結びつけるのも役割の1つである。杉澤[2009]は、コーディネーターの機能を、「参加」「協働」「創造」を循環させることだと定義づけ、日本語教室の周辺地域や地域住民など、周囲の人たちとのネットワーキングが重要であると述べた。このように、社会との結びつきを考え、学習者の日本語習得や、それを教室の外でも促進させるかをも考えることが求められる。

そして、とよたシステムでは、JPにも外国人住民にとってわかりやすい日本語の話し方を身につけてもらうことも目的の1つとしている。そのため、どのように話せばわかりやすいのかJPに考えてもらいながら、それが身に付けられるよう取組むこともPCの職務である。この働きかけは、外国人住民を受け入れる側として重要であると考えられる。

③関係者の連携

SCとPCの役割はこれまで述べてきた通りである。それぞれの関わりを大まかにいうと、まず、学習者との実際のコミュニケーション活動はJPが担当する。その教室活動全体のファシリテーションと教室の方針決定や調整はPCが行う。SCはPCとの連携という点でいうと、教室運営をしていく上での土壌の整備（関係機関との連絡調整、教室運営方針の相談、教室活動に活かそうなりソースの紹介）など、教室活動の後方支援を行う。

3 地域社会を創るコーディネーターの実践

本章では筆者がこれまでSCとして関わってきた中で、地域社会に働きかけその効果を実感した実践について紹介する。とよたシステムの日本語教室は、企業や地域の中に位置づけられている。そのため地域社会との関わりを切っても切ることはできない。ここでは、筆者がそれぞれの日本語教室にどのように関わり、地域社会との関わりをどのように築いたのか記述していく。そして新たな地域社会創りに向け、どのように変容を促していったのか考察したい。ただ企業も対象とするため、地域社会という言葉が適さない部分もある。ここでは、地域社会を

コミュニティづくりに置き換えて述べていくこととする。

(1) 事例1：企業A日本語教室を通したコミュニティづくりと関係者の意識変革

①本取組みの背景

ここでは2010年4月から日本語教室を開催した企業Aの事例について紹介する。企業Aは自動車部品を製造する企業で、日系ブラジル人、日系ペルー人社員（以下、日系人社員）があわせて約30名働いていた。そこでこの企業では日系人社員を対象に、日本語教室を開催した。とよたシステムでは、企業内で日本語教室を開催する場合、企業の日本人従業員にもJPとしての参加を依頼する。しかしながら2010年6月ごろはエコカー減税に伴う生産増により、学習者および日本語パートナーの数が減っていた。JPについては、学習者と普段一緒に働いている製造の現場から参加してもらうことを期待していたが、実際は生産に影響のない事務職の社員ばかりであった。以下では筆者がその状況をどう捉え、実践につなげたか省察する。またその結果企業としてのコミュニティがどのように意識を変えていったのか述べることとする。

②実態の把握—聞き取り調査—

このとき企業A内日本語教室は、一部の事務職の社員が参加するのみで、大変閉鎖された空間と化していた。よって日系人社員の社会参加も拡大せず、担当のPCとしても教室活動に行き詰まりを感じるようになっていたようだ。このような状況を打破するため、筆者はまず企業関係者³の意見をまとめることから始めた。企業関係者との対話により、さまざまな状況が浮き彫りになった。1つは社内における日本語教室の知名度の低さである。日本語教室は一部の日本人社員と日系人社員が参加しているだけであり、その他の社員にはあまり知られていないとのことであった。そのためあまり社内から日本人社員及び日系人社員に、日本語教室への参加を促すような協力が得られていない状況であったようだ。2つ目として、とよたシステムが展開する「対話」を通した日本語学習のスタイルへの違和感も訴えられた。その企業関係者によれば、もっと業務に関係するような内容を教室活動の題材として扱ってほしいとの意見が出された。

③実践へつなげる—協働によるプログラム・デザイン—

筆者はこれらの意見をまず担当するPCに引き継いだ。もちろん自身でもアクションを起こすことは可能であるが、実際に教室活動を担当するPCと課題を共有し次の策を考える方が効果的だと感じたからである。そこで対話の場を持ち、この教室の今後の方針について話し合うことになった。

そこではまず、教室の知名度をどのようにあげるかが焦点となった。日本語教室の開催や取組みを伝えるために、チラシの配布等が候補として挙がった。しかし、それでは関心のない人にとっては、関心が湧かず結局読んでもらえないのではないかという懸念が指摘された。そこで、学習者の日本語学習の成果を、日本人従業員に見てもらうため発表の場



PC と対話の場を持つ筆者

を設定できないか模索することになった。それを受け、筆者は企業担当者に、日系人に限らず社員が何かを発表したり報告したりする場はないのか尋ねた。すると秋ごろ QC サークルの発表会があるとのことだった。QC とは Quality Control (品質管理) の略称で、工場の製造ライン等で業務上の課題を改善する取組みのことである。その課題解決について、部署ごとに取り組むのが QC サークルである。その発表会では、サークルごとに課題に対する研究成果 (例えばあとネジを何ミリ削れば強度が増すかなど) を発表しているそうである。そして企業担当者から「そこで日系人社員も日本語教室での発表の成果を報告したらどうか」という意見を引き出した。すぐにそれを担当 PC に伝えるとともに、日程調整等をして日本語教室のコースに盛り込むようにアドバイスをを行った。担当 PC はそれを受け、この提案を学習者や JP に提案した。そこで話し合い、日本語教室を 1 つのサークルとして見なして、発表会に参加させてもらうことになった。

実際の発表会では、企業 A の役員を含む日本人従業員に発表をみってもらうことができた。特に製造部門担当の役員 X 氏には、多大な関心を持ってもらえた。その役員 X 氏に聞くと、やはり日本語教室の開催については「よく知らなかった」ということである。ただ実際にどのような活動をしているのか、学習者としての日系人社員の一面を見ることによってよく理解できたと言ってもらえた。その後、学習者が日本語教室に参加しやすいように、残業の調整や日本人社員への呼びかけも実施してもらえた。その効果で JP、学習者ともに参加を増やすことができた。

④実践から派生した効果—関係者の意識変容—

役員 X 氏はその後、日本語教室にも頻繁に顔を出してくれるようになった。それだけではなく、参加者への声掛け等を丹念にしてくれたため、教室の雰囲気もずいぶん変わった。また、教室活動の内容にも高い関心を示すようになり、内容

への提案までするようになった。その提案は、日系人社員の業務内容に即したもので、業務上記入が必要な帳票の読み方や書き方を教えてほしいというものだ。ただその帳票には、専門用語も多く使われ、外部から企業に入っているとよたシステム関係者では指導に限界があった。そのためその役員X氏に講師として教室に参加してもらい、その帳票の「書き方講座」を実施することに成功した。この書き方講座では、役員X氏に読み方や書き方のコツ等を説明してもらった。JPには社外からの参加者（以下、社外JP）もいたため、学習者は社外JPに説明し理解を確認することになった。この日本語教室では、普段身近なテーマを題材に教室活動を行っているため、学習者の顔は軒並み真剣であった。中には得意げに社外JPに説明する様子も見られ、参加者にとって満足度の高い教室活動になった。

書き方講座が終わるとしばらくして、その役員X氏は「業務を日本語教室に持ち込まない方がいいのかもしれない」という意見を口にした。その真意は普段の身近なテーマで教室活動を行っているときの方が、学習者がいきいきと活動できるのではないかということだった。また終業後までも、仕事のことはやりたくないだろうという気持ちもあったようだ。確かに書き方講座では、学習者の真剣なまなざしに触れ、PCも業務に関わる題材を教室に持ち込むことの効果を感じたそうだ。一方で役員X氏はこの教室で通常行っている活動の雰囲気、書き方講座では緊張感のある雰囲気が変わってしまったと感じたとのことだ。そして、この教室の目的は学習者が人間関係をつくり、それが教室外にも波及していくところにあるということに気付いた。このように役員X氏は、日本語教室とのつながりを持つ中で日系人社員の実態に触れ、自身の意識を変容させた。

筆者はこれを受け、業務に関わる題材を取り上げることも一定の効果があったと考え、通常の自己表現を中心とした活動と業務に関わる題材を取り上げた活動とをうまく組み合わせることをこの教室の方針とした。

⑤実践の省察—課題を多角的に捉える—

筆者はこの事例において、日本語教室の外と内を企業という括りで1つの社会と捉えた。そして教室活動を実際に担当するPCと企業担当者、役員X氏との協働に基づいて日本語教室の知名度の向上と参加者の充実を試みた。これらの取り組みは、日本人社員の支えのもと、日系人社員に学ぶ機会を提供したと解釈できる。ただ日本語教室を有名にした、参加者を増やしたというだけではなく、企業というコミュニティの価値を高めたと言えるだろう。山西 [2009] は、多文化社会コーディネーターの役割として「①人と出会い、関係をつくる、②課題を探る、③リ

ソースを発見しつなぐ、④社会をデザインする、⑤プログラムをつくり、参加の場をつくる」の5つを提示した。これを筆者の実践に置き換えると、まず日本語教室の関係者と対話の場を設定した。そして課題を洗い出した。さらに新たなQCサークルの発表会というリソースを発見し、そこに日本語教室参加者が加わるというプログラムをつくり、参加の場を創造した。

一方で、これらの役割を自然と果たせたかというところではない。筆者は特に「②の課題を探る」に焦点を当て、この実践を行った。次に他者との協働によって、その課題を解決した。しかしながら本事例で課題を正確に捉えることは、実践を意味のある結果に導く過程において、大変重要なことだったと考えられる。通常であれば、「学習者の減少」という課題はチラシの配布や周知の強化という方策をとりがちである。しかしながらその課題を多角的に捉えることで、発表会という新たな協働の場の創造と役員X氏の意識変容という大きな成果を挙げた。そういった意味では、はじめの段階でどのように課題を捉えるかが、多文化社会コーディネーターの重要な役割であると考えられる。

(2) 事例2：地域B日本語教室を通じたコミュニティづくり

①本取組みの背景

この地域B日本語教室は、市内にあるボランティア活動を推進する施設で開講された。平日の昼間に開講されたこともあり、タイやインドネシア、台湾の学習者が多く、全員主婦であった。よって教室活動では、各国の料理や日本で学習者がした旅行についての情報交換などが多かった。この教室を担当するPCは、それだけではなく「社会参加」という観点を軸に、ニーズを学習者から聞き取った。そして学習者の希望をもとに、自動車工場や食品工場の見学、料理を題材にした買い物リスト、レシピ作成などを教室活動に取り入れた。すると、次第に参加者の関心は、日本語学習よりも「工場見学」や「料理」そのものにつわり、日本語学習としてそれを取り上げる意味が薄くなっていった。そこで、PCはより生活に密着した「ごみ」というテーマを教室で扱うことを参加者に提案した。しかしこれまで自身の希望が採用され、楽しいクラス活動を体験してきた参加者たちは、この「ごみ」というテーマに抵抗を示した。それに困ったPCは、筆者に計画変更の相談を持ちかけてきた。

②実践へつなげる一対話を通して課題を解決する一

筆者はまずこの課題を解決するのに、状況を確認することに努めた。PCはこの「ごみ」というテーマの代案として、関心のある制度を選び自国と日本の違い

を調べて発表するという活動を考えていた。しかしながら、このテーマは参加者の関心を引くために考えられたものであり、社会参加という観点や生活に密着したものという当初の狙いから離れるものであった。しばらくして、市役所のごみ収集関係の部署の職員で、多文化共生関連の研修に熱心に参加する職員がいたことを思い出した。そこで、その職員に意見を聞いて、教室活動の参考にすることとした。するとこの職員は「地域の廃品回収に参加し、ごみ収集の意識だけでなく、地域住民との関わりも深めてほしい」と社会参加を通じた地域制度の理解の必要性を訴えた。その後この職員の意見を参考に、教室活動に社会参加の観点から「ごみ」というトピックをうまく生かせないか再考を始めた。

地域B日本語教室に参加する学習者の出身国であるタイ、インドネシアは豊田市全体から見ると少数派である。そのため、用意されている翻訳されたごみ分別表や収集日一覧表も、タイ語やインドネシア語のものはない。そのため彼らに情報が正確に届いているかは疑問視された。そこでさっそくこの課題を教室活動に活かすことができないか、PCに提案した。PCと相談しながら考えたのは、「わかりやすい日本語」版ごみ分別表作りである。多言語版が用意されていない彼らは、おそらく英語から部分的に情報を読み取ったり、口コミや推測により普段の分別をしたりしている。一方で、学習者の多くは主婦層で、日本語学習の時間をとりやすい人ばかりである。よってある程度日本語を理解できる人も多い。そこでJPと協力して「わかりやすい日本語」版ごみ分別表をつくり、まだ日本語が少ししか理解できない人にプレゼンテーションするというプログラムをつくった。このプログラムを実施してみると、文書だけでなく本物のごみ袋を使ったプレゼンテーションに一層理解が深まったという意見が聞かれた。それだけでなく、学習者からはわかっていたつもりになっていた部分もクリアになったという意見等もあり、実りある活動ができた。

③実践の省察一連携と専門性を活かしたコーディネーション

実践1では、筆者は多文化社会コーディネーターとして、課題を探求、設定することで到達点を定め、新たな参加・協働の場〔杉澤2009〕を創造した。同じように本事例においても、目の前で起きている問題をはらんだ事象を整理し、協働を以って課題を設定した。また自身の日本語教育の専門性を活かし、それが使える点については直接アドバイスをした。また自身に専門性のない行政の環境施策に関わる点については、その専門性のある行政職員に意見を求めるなど、自身及び他者をリソースとして活用しプログラム・デザインをした。その結果、参加者は社会と密接に関わったトピックに基づいて、リアリティのある知識の習得、

日本語でのコミュニケーションを体験した。また、これまでの「限られた空間での活動」を外に開くことで、社会的意義の創造を成し得た。多文化社会コーディネーターは、それぞれが日本語教育だけではなく、国際理解教育や国際交流、多文化共生分野など異なる専門性を持っており、オールマイティーではない。そこで自身の得意分野に偏るのではなく、自分の専門性をリソースとして捉え、他者の専門性と融合させて課題に取り組んでいく。このように多文化社会コーディネーターには、状況を捉えて協働するという力量が求められる。

4 まとめ

本稿では、多文化社会コーディネーターに求められる役割を、「地域社会を創る」という視点から、筆者の実践を省察及び考察した。多文化社会コーディネーターは、よりよい多文化社会の構築を目的とする〔杉澤 2011〕が、筆者が本稿で挙げた「地域社会を創る」というテーマ自体も、多文化共生社会の実現を目指したものである。

筆者は、これまでそれぞれのコミュニティ（企業、地域など）に設置された日本語教室を、社会参加を念頭に置いて運営支援してきた。所属するコミュニティにとどまりがちな外国人住民の視線を外に向けさせ、働きかけを行うことで、他者あるいは外界との関係性構築を目指した。またその外に向けた働きかけの過程で、日本語教育専門家としての専門性を活かし、リアリティのある日本語習得を促した。また、受け入れ側である企業関係者や地域住民の意識変容を促すために、日本語教室関係者と連携・協働することに注力してきた。これは多文化社会コーディネーターの専門性を活用したと考えられる。

これらをまとめると、筆者の多文化社会コーディネーターとしての視点は、「外国人住民の社会参加の仕組みづくり」と「受け入れ側の意識変容の促し」の2点にあると言えるだろう。これまでの外国人住民に対する支援は一方的なものが多かった。また彼らを取り巻く政策等も、一方的な負担を強いるものが多い。そのような背景があることを考えると、筆者の取組みは、外国人住民の社会参加、受け入れ側の意識変容の2つのアプローチから、両者の相互理解を生み出すきっかけになると言えるだろう。またそのような新たな価値観の創造も、多文化社会コーディネーターとしての役割のひとつだと言える。

地域社会はそれぞれの構成員が「つながり」を持って成り立っている。そのことを考えると、筆者が多文化社会コーディネーターとして行ってきた実践は、外国人住民と受け入れ側の相互理解によってつながりを構築・強化するものとなっ

たに違いない。また、現在各地で課題として叫ばれている多文化社会をめぐるコミュニティ問題は、多くがこの地域社会のつながりの弱さが原因であろう。そのため、多文化社会を多文化“共生”社会に変容させていくためには、多文化社会コーディネーターがそれぞれの専門性を活かし、他者と連携する過程において「地域社会を創る」という視点を持つことが必要不可欠である。このように、多文化社会コーディネーターは、常に課題意識を持ち、コミュニティに問いかけていくことが求められるだろう。

[注]

- ¹ 地域日本語教育システムとは、「日本語コミュニケーションの側面から（中略）多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワーク」、「有機的なつながりを作り出し『まとまり』として大きな機能」をもつものである。また、それらはコーディネーターの配置によって、機能していくとされている [日本語教育学会2009:25]。
- ² 現在、とよたシステムには「コースデザイン」「日本語能力判定」「eラーニング」「人材育成」「広報」「ホームページ」「日本語パートナーズ」の7つのワーキングが存在する。
- ³ このときの企業関係者は、日本語教室の運営に携わり、とよたシステムとの連絡・調整や社内での連絡を行う総務担当の社員が中心であった。

[文献]

- 佐藤慎司・熊谷由理, 2011, 『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房
- 杉澤経子, 2009, 「多文化社会コーディネーター養成プログラム」づくりにおけるコーディネーターの省察の実践『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会コーディネーター養成プログラム～その専門性と力量形成の取り組み～』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター :6-30
- 杉澤経子, 2011, 「多言語・多文化社会における専門人材の養成」『多文化共生政策へのアプローチ』明石書店:193-208
- 豊田市, 2012, 『とよた日本語学習支援ガイドライン』
- 豊田市総合企画部国際課, 2011, 『豊田市の国際化（現状と取組）平成23年10月』
- 豊田市総合企画部国際課, 2012, 『豊田市外国人データ集 平成24年5月1日現在』<http://www.city.toyota.aichi.jp/division/aa00/aa07/1204859/05.pdf> (2012年9月閲覧)
- 名古屋大学, 2008, 『外国籍住民の日本語学習における実施等予備調査委託調査報告書』
- 日本語教育学会, 2009, 『平成20年度文化庁日本語教育研究委託「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」のための日本語教育事業）—報告書—』
- 山西優二, 2009, 「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ！—多文化社会におけるコーディネーターの専門性と形成の視点—【山西・小山班】08年度活動』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター :4-12

「地域の活動をデザインする」

—日本語教育を専門とする立場での地域活動実践から—



江原美恵子

早稲田大学日本語教育研究センター
インストラクター

はじめに

本稿は、日本語教育を専門とする筆者が、在住地域において多文化共生社会を目指す地域社会の構築を意識下実践してきた活動の省察である。

筆者は在住地域で5年ほど日本語学習ボランティアとして日本語支援を行い、その後8年間、地域の自治体が主催してきた国際理解推進講座を担当した。この間同時に、筆者はいくつかの大学で日本語教師として留学生の日本語教育に従事し、現在に至っている。このように筆者の日常は日本語教育の実践現場に常にあるが、複数の大学で日本語の授業を毎日行っている日本語教師という、日本語教育を専門とする身で関わった地域日本語教育における活動では大きな葛藤が生じた。

本稿では、筆者が日本語教育を専門としていながらなぜ地域日本語教育の関わりでその教育観などに葛藤が生まれたのか、葛藤から筆者がどのように変遷していったかを記述する。変遷に伴った担当講座の内容変更から筆者は新たな活動をデザインし、これを日本語教室ではない市民団体と実践した。筆者の働きかけのプロセスを講座の省察と併せて記述し、そこから地域日本語教育（システム）での日本語教師に求められるコーディネーターの専門性についての考察を行う。

1 地域日本語教育における1つの課題

日本語教育を専門とする筆者の立場で地域日本語教育に関わる行為を考えるために、ここで「地域日本語教育」について概観する。

文化庁委嘱研究報告書で日本語教育学会 [2011:129] は、地域日本語教育（システム）とは単に「日本語を教える／学ぶための教室」の範囲を超え、「全ての人がよりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体として捉えられるものだ」とした。そしてそのシステムが持続的・発展的に機能するために生活・日本語学習支援を支える役割を担う存在として「コーディネーター」「日本語教育専門家」の必要性を挙げ、「地域日本語教育専門家」「日本語コーディネーター」「システム・コーディネーター」「ボランティア」の役割・機能を述べた。しかし、四者の役割・機能は実際には明確なシステムがないために交錯し、地域日本語教育専門家や日本語教育コーディネーターが果たすべき役割の多くがボランティア任せとなり、このことが地域日本語教育専門家の必要性を議論する場を遠ざけてきたと分析している。

同研究報告書で日本語普及協会 [2011:3-5] は、「地域日本語教育」とは、すなわち「生活日本語の教育」であり、すべての生活者に関わる問題であるとして、学校に行っている者と地域教室に行っている者にどんな教育内容・方法・システムが適当なのかが予め違ったものとして考えられるということはないはずであると述べている。当然その教育環境が学校の先生中心にかボランティア中心にという前提もないはずだが、実態は、あたかもその決定的な違いがあるように理解されている場合もあることを指摘した。そして生活者への日本語教育は、地域日本語支援などの呼ばれ方の中でさまざまなプロセスをたどり、「地域日本語教育の専門性とは何か」を考えるときの「わかりにくさ」になっていると指摘した。

いずれの報告書にも共通しているのは、地域日本語教育においての「生活者の日本語」はすべての生活者に関わるものであり、その根底には「多文化共生を推進していくためには、日本人住民も外国人住民も共に地域社会を支える主体である」という認識をもつことが大切である」とした総務省報告書 [2006:5] の理念がある。そのうえで、2つの報告書があげているのは、地域日本語教育の専門性、地域日本語教育専門家のわかりにくさ、システムにおける専門家の位置づけの難しさである。地域日本語教育の定義、その分野における専門家像、専門家の必要条件などがはっきりしないままシステム作りが先行したため、より良くシステムが機能するための専門職の位置づけが未だ確立していない環境にあることを示し

ていると言えるだろう。

このような状況にあることを地域日本語教育の1つの課題として本稿では捉え、課題解決の1つの方法として「地域活動をデザインする」ことを提示し、日本語教育を専門とする筆者の立場からコーディネーターとして何が貢献できるのかについて考える。

2 多文化共生社会を目指した筆者の在住地域における実践

(1) 在住地域での地域日本語教育環境の特徴

筆者の在住地域は、外国人登録者数が約13000人、総人口に占める割合は1.8%（2012.1月現在）で全国平均値より若干高めの地域である。地域の日本語ボランティア活動が盛んになる1990年代の動きとあいまってこの地域では公民館¹で生涯学習の1つとして開設された国際理解推進講座で「日本語を教えるための講座」が展開されるようになり、修了生が日本語教室を次々と立ち上げた。

修了生の間では「日本語学校にさまざまな理由で行けない外国人に日本語を教えてあげて生活に困らないようにする。日本社会で『外人』と言われ、嫌な思いをしないために正しい日本語が使えるようにする」ことを日本語学習支援と捉えられていた。「日本語を教える」ことを中心には置くが、地域の生活、学校のことなど、生活情報面でボランティアが学習者を支える面もあり、「日本語ができるようになったのは先生のお陰」と感謝されることも多かった。

このように長年にわたるボランティアの努力・実績が地域での貢献を物語る反面、ボランティア間での無意識のヒエラルキーのようなものも一方ではできた。“正しい日本語”を“正しく教えられるボランティア”の優位性のようなものや、尽くすボランティア像のようなものができたことに起因するのではないかと思われる。公的機関の部署に多文化共生の専任コーディネーターも居ないため、地域の日本語教育は実質的にはこの「日本語を教えるための講座」出身であることを正当とする熱心なボランティア任せになっていった。

地域では講座指導者が教える「文型積み上げ方式の『正しい日本語』の教え方」、誤用訂正が正確にできる「文法知識を持つこと」が学習支援活動の核となり、教室に加わるボランティアの基準とされた。日本語学習ボランティアと生徒としての外国人という関係性は「教えたい・教わりたい」というお互いのニーズにあった安定したものとして確立していった。「ボランティアが厚意で教える日本語学校」²的役割がこの地域の日本語教育であり、それを支えるのは公民館講座で学んだ教え方・やり方に沿う日本語学習ボランティアであるという図式が出来た。

日本語学習支援活動はある程度まで間口を広げるが、以上のような図式の確立でその後は逆に閉じられていく面も出てくる危険性もある。「他の優秀な人のように正しく日本語を教えることができない」「生徒を繋ぎとめられない」「絶対に休めない」などで悩み、活動を離れるボランティアも少なくなかった。ボランティア当事者たちが意識しない排他的な面は、「正しい日本語」に拘り過ぎるあまり、さまざまな価値観を受け入れにくくなる原因ともなっていたように思われた。

(2) 実践1 日本語を教えるための日本語講座

①引き継ぎ当初の実践

筆者はこの地域で、日本語学習ボランティアとして5年余り活動したのち、講座を10年以上担当してきた前任者から引き継ぐ形で公民館の国際理解推進講座講師を2003年から8年間担当した。(1)で述べたような地域の背景から講座出身者であることがボランティアになる条件とする教室がほとんどで、筆者自身も前任者のこの講座を受講してボランティアになった経緯がある。

講座は「外国人に日本語の教え方を教える講座」として初級文型の教え方を学習し、教科書でどのように教えたなら分かりやすいかを紹介していった。「教え方を実質的に短期間で学べる」と受け取られていたような面もあってか熱心な受講者が多かったが、講座そのものは国際理解を推進する講座でありボランティア養成で設定されたものではなかった。そのため修了者をボランティアとして公民館が認知し、活動を保証するというものでもなかった。

短期間の講座受講だけで日本語教育の専門知識・教授法を習得するのは、日本語教師のようにそれを専門として日々現場で実践を行っている者から見れば限界があることは自明であろう。しかし各ボランティア教室では、この講座を受ければ正しい日本語が学習者にきちんと教えられる共通のベースができることを期待していた。

前任者の講義を踏襲し、講座出身者が立ち上げた日本語教室に修了者が加わって日本語を教えるという面が色濃く出た講座運営は、教室のやり方に合った人材を送り出していく面ではある意味順調だった。しかしこの運営形態を続けることは、次項で述べるように自身が抱いていた「地域日本語教育」でのボランティアの社会参加を促すものとはかけ離れていく思いがあり、この地域のコーディネーションの難しさを感じることとなった。

②実践を通して出た疑問

筆者には、日本語を教える際の一元化した指導方法を講座で教えるといった、

いわば知識と技術的な面に特化してボランティア希望者に伝えていくことが日本語教育を専門としている者の地域日本語教育での主な役割なのかとの疑問があった。確かに毎期一定数のボランティアを日本語教室に紹介することは可能であり、既存の日本語教室が安定的に「日本語を教える」役割を果たして持続・発展していくことは、この地域では望ましく捉えられる面だったようだ。

しかし、地域日本語教育の根幹にあるものは、前章1で示しているように「多文化共生」であり、すべての人がより良く生きる社会の実現のための日本語コミュニケーションで用いられる「生活者の日本語」である。

杉澤は多文化社会コーディネーターを「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」[2009:20]と定義している。多文化共生社会の実現を目指すなら地域日本語教育にも「対話」「共感」が引き出せる活動が求められる。

地域日本語教育において、「支援する一支援される」、「日本語を教える一教えられる」の関係性は決して望ましいものではないことは多数の先行研究でも示されている[森本・服部 2006、石井 2011]。ミーハン [Mehan,1979] が教室会話で見出した「IRE 連鎖」(開始 (Initiation) → 応答 (Reply) → 評価 (Evaluation)) のパターンは、日常会話では、知らない人が知っている人に聞くのがふつうだが、教室では知っている人(教師)が知らない人(生徒)に尋ねる、会話の主導権を得るのは教師であるという特徴が挙げられる[松下 2007:194]。佐藤 [1994:12] は、「教室の会話では、(略)最後の E (評価) が介在することによって対等な人間関係の対話の性格が剥奪されている」と指摘する。

たとえ、会話を工夫しても教えるべき項目、練習などがあるような教室風景が地域日本語教室で展開されるなら、この IRE 連鎖は往々にして起こり得るだろう。しかもボランティアが「正しい日本語を教えるために教える者として知っていなければならない」項目が(相応しいボランティアの資質として)できるようになってしまうのは、学習者のみならずボランティア間からも対等な人間関係の対話の性格を奪ってしまう恐れが出てくると筆者は考える。

日本語コミュニケーションの側面からの働きかけをするうえで、「生活日本語」を参加者間で協働で生みだし、その使い手となるべきは、日本人生活者も外国人生活者も同じ立場であると考えなければならないのではないか。

講座中「教える」ということをどのように思うかなど対等な人間関係について

機会を設けて言及してきたが、この時点で、筆者は地域日本語教育に関わる日本語教師としてその思いを伝える具体的な提示ができなかった。受講者が活躍できる場合は、あくまでも既存のボランティア教室であり、この地域での「正しい教え方を学ぶ」ことが大切なのであった。

③実践の振り返り

講座を担当してから毎年、開始時・終了時に受講者にアンケート調査を行ってきた。アンケート結果から、受講者は講座の内容におおむね満足し、ボランティア活動希望者が多いことが分かった。担当初期のころは後半5回の模擬授業発表を各日本語教室代表が見学することがプログラムされていた。この見学を踏まえ、各教室の条件に照らしてボランティアを誘うのが前任からの習わしだった。

ある年、見学後いくつかの教室責任者から「彼らは本当にボランティア参加を希望しているのか。子供がいる、仕事があるなどで毎週は出られないと参加を誘っても断られた。正しい日本語を教えるのはもちろんのこと、皆と一緒の行動ができないのなら当然こちらに来てはもらえない」「今回新しく公の肝いりで2つの日本語サロンを立ち上げるそうだが、どうして今ある教室に相談もなしにそのような単なる『おしゃべりサロン』を作るのか」という意見が公民館に届いた。

講座受講者が立ち上げた新たな2つの教室（おしゃべりサロン）は、①国際交流協会³に、留学生会館を運営する団体から「留学生が週末に気ままに立ち寄り、周辺の地域の人と交流ができるようなサロンの場所を提供できるが」と相談があったこと、②社会福祉協議会が新たに設置した地域センター近くに留学生用アパートがあり、このセンターを無料で提供できるが」と協議会から申し出があったこと、これを講座中に情報としてそれぞれの行政側担当者に紹介してもらったことから立ちあがったものだ。つまりその地域の必要性からできたのであった。2つとも「日本語は毎日学校で教わっているので、むしろそれとは違う活動ー地域に慣れる、周囲の人を知るー」というこれまでとは違う要望からできたものである。

その年のボランティア連絡会で経緯を説明したが「日本語を勉強しない単なるおしゃべりサロン」は学習者の段階的な日本語習得を惑わすものであり、これを既存の教室を無視して地域に作ったのは問題だとされた。生活者であるお互いが理解し合う活動の可能性と筆者が捉えた受講者の活動は「きちんと教えられないボランティアを増やす原因になる」と既存の教室関係者には受けとめられたようだった。長年培われてきた地域の取り組み方法を踏襲しない教室ができたということで、ボランティア教室の存在意義への危機意識を結果的には煽った形になっ

てしまった。これは筆者の大きな反省点である。多文化共生の意義を提示しつつ、地域のシステム構築も視野に入れるなど複眼的に講座を捉える視点が不足していた。ここに多文化社会コーディネーターの専門性が必要であったと言える。

(3) 実践2 「多文化社会の中で良き隣人としてできることを見つける」講座

①多文化共生を意識した地域日本語教育の可能性を求めて

当該講座を受講する人々の多くは、どこかで「外国」と繋がっていた。「海外で自分が世話になった恩返しをしたい」「外国人が新たに家族になったので手助けをしたい」と感じているが、同時に「その方法が分からない」人が多かった。

講座受講をきっかけとしてそれぞれの思いで何らかの活動に繋がるようになれば共生の地域づくりに参加する人が増えるだろうと思われた。参加が常に「日本語を教える」支援だけに集約されることのない、既存の教室だけにその範囲が制約されない活動を、受講者同士が刺激し合って自ら見出すヒントが得られる場になるようカリキュラムの修正を行った。

何度かの修正の結果、講座は「日本語の教え方を学ぶ」ではなく、「多文化社会の中でよき隣人として自分ができることを見つけよう」として、「多文化化する地域の現状を知り、コミュニケーション重視、参加型学習を通して自身の社会参加を模索する」という内容で受講者を募ることになった。

言語教育としての日本語学習は支援の1つとして確かに必要ではあるが、1つの枠だけに入れてその知識、技術の向上などを問題にするようになると、支援を含む活動の範囲が狭くなる。一人ひとりが自身の生活の中で他者との関係をどのように築くのか、というような基本的な観点から活動を捉えていく提案を行った。講座自体を「生活者が集まり、良き方向を模索する活動の現場」とすれば自然な形で新たな活動に繋がる可能性が開けるのではないだろうか。

筆者自身も一市民としての立場に身を置いて参加し、お互いに「語り合う」ことを重視した。相手の言うことを誠意をもって聴く、そのうえで自分はどう思うかを相手に伝える。そこでは伝わる言葉が大事にされなければならない。これまで無意識に使っていた日本語を「ことば」として新たに見直し、「対話」できる言語を意識するにした。日本語の「ことば」は母語話者間で決まりきっているものとして扱わない。対話の中でともに考えていく日本語を、協働して生みだしていくこと、互いが学ぶ姿勢となることを促した。互いの違いに向き合うことで新たな次元が開かれていく可能性が出てくることを期待した。

②変更後の実践—地域情報を手渡す工夫、修了者が試みた活動

自治体にはさまざまな地域の生活情報があるが、日本人住民も含めてその存在さえも知らず、活用されないことが多い。情報は自分たちの生活の中で誰が誰に向かって何をどのように思いを込めて手渡していくのか。対話をして人が繋がっていくために、伝えたいことを自身の視点で、誰に伝えるのかを考慮し、簡単な日本語に工夫して「地域の情報冊子を作る」という活動を実践した（2008年度講座）。有志が集まって多言語で絵本を読み合う親子ワークショップ、各国の鍋料理を紹介し、ともに作って食べる、そこでの情報交換などのイベント（2009年度修了者有志の活動）も行われた。既存の教室にベビーシッター・ボランティアとして日本語を教えるのではなく後方支援をすることに挑戦した人もいた（同年度修了者の試み）。

金 [2010:222] は、「多重・多様・多層なのが日常生活のまぎれもない実存条件」と述べているが、このような複雑さが織りなすお互いの生活の中で、お互いの意見や見解をぶつけあい、語り合い、多様な繋がりを見出していく。そこでは、老若男女、日本人／外国人などで分断されるものはなくなることに気がつくかもしれない。繋がりを広げていける活動が受講生の中から生み出せることを願い、どの人も志をもったときに自由に参加できるようになることを願った。

③振り返り

情報冊子は「外国人に手渡す」思いと作成者独自の視点がある興味深いものとして完成した。しかし、受講者が地域の日本語教室に参加してこれを活用し、新たな日本語支援の可能性を教室に開くことや、以前から活動しているボランティアにも日本語教科書以外での学習支援を考えてもらうことのような活動には至らなかった。行政の立場にある公民館講座からの作成冊子として各日本語教室に配布するには情報使用に許可を取る必要などの、法的に煩雑な手続きが公的な問題として出てくる恐れがあった。

このような新たな活動を発展させていくためには、行政関係者も含めた意見の交換、情報活用の方法などを共有できる場作りなどが考えられたかもしれない。情報を手渡す新たな方法が模索できたかもしれない。地域の人的リソースの繋ぎ方、その活用、行政との連携の試みなど、コーディネーター的な視点が筆者自身になく、既存のボランティア教室のみに橋渡しをしようとしていたことは活路を開くうえでその視野の狭さに問題があったと言えるだろう。

絵本の多言語読み合いも継続した活動には至らなかった。参加した修了者は年少の子を持つ親が多く、共有時間が制約されていったことが継続を困難にした要因ではあったが、限りある時間をどのように作って協働していくかなどにコー

ディネーターとしての支援方法は考えられた。筆者にもそれを見守り続け、人を繋ぐ働きかけをする時間的余裕がなかったのは悔やまれる。

新しい活動を見守り、継続の可能性を広げるコーディネーションを担う人材がいたらとの思いが残った。しかし、地域の自治体、公的機関には地域日本語教育の専門のコーディネーターはいない。日本語教育を専門とする立場からのコーディネーションは地域日本語教育（システム）のフィールドでどのようにできるのかを引き続き考えていく必要があった。そこで自身でコーディネーターとなって多文化共生を視野に入れた活動を生む「場」をデザインする方向で講座を更に修正することにした。

3 市民活動をデザインする（地域防災ハンドブックの作成）

(1) 多文化共生、「対話→協働→創造」を意識した講座へ

8年目の講座では殆どの回にディスカッション、ワークショップを入れた。コミュニケーションの場が生まれる仕掛けとして提示した課題・共通テーマは、日常の会話の思い起こし、生活の中での気づき、講座受講者が抱えている外国人への思いなどを共有し、そこから「対話」「協働」が生みだせるかということの問題としたものである。課題・テーマを通して受講者一人ひとりが違いを認めること、共通点を見出すこと、解決に向けて協働していくことを実際に講座内で体験する。これは終了後を見据えた活動を念頭においたシミュレーションにもなっていた。毎回違う人と組んで、或いはグループになって話し合うため、お互いの親しさは増してきたが、話し合いで「聴く」ことがなかなかできない、「自分を伝える」ことが容易ではない、協働は常に生まれるわけではないことに受講者が気づくことも多かった。そこには「伝わる言葉」の難しさがあった。日本語ができる／できないの二項的な考え方で解決できないことが分かっていた。

さまざまな話し合い、協働のプロセスで、生活者として外国人市民、日本人市民の区別は実は何もないということ、社会との接点を考えて生きていくことは受講者自身の問題でもあったことが認識されていたが、シミュレーションではなく、実際にどのように活動していくのかを具体的に生み出すことはまだできないでいた。

(2) 「多文化共生」を目指す新たな活動

講座終了後のある日、筆者は受講者が所属する市民団体の勉強会に招かれた。東北大震災の経験が議題で、会員自身が「帰宅難民になった」「一人暮らしで非

常に心細かった」などから「情報がまったく入らないと人は混乱する」ことが共有され、外国人は地震の際、どのような行動をしたらよいのかが分からないのではないかということが話題となった。

「外国人に緊急避難袋を準備させよう」「避難訓練が必要だ」などが挙げられたが、筆者がここで提案したのは、「自分事」として問題を考えてみようということであった。そこから外国人住民が本当に必要なものは何か、一般的な知識を、ただの知識として伝えようとするのではなく、そこに自身を入れて捉え直し、共に考えて行く土壌を作ったらどうか、という活動者自身が当事者性を持つことを促した。

地域住民が「自分事」として考え、協働して望ましい社会形成に参加するためには「当事者性」がなければ、金 [2010] が述べる「多重・多様・多層」の複雑系の中にいる住民は分断され、「他人事」として傍観者となる可能性が高くなるだろう。防災を「教える一教えられる」のではなく、地域住民同士が「学びあう」関係となれば地域が繋がり、コミュニティの一員として一人ひとりを認め合うことができる。生活者に必要な防災活動において1つのツールとなりうる「防災冊子」を作成しようということがこの市民団体で決められ、街作りセンターからの助成金も得られることになった。

①コーディネーターの視点で作成に関わる

提案から数カ月後、この団体に協力するようになった講座修了生の一人が、冊子作成プロジェクトのリーダーになったとの連絡が入り、筆者はアドバイザーの依頼を受けた。団体のHPでも募集して出来た「作成チーム」のメンバーは日本語教師、グラフィックデザイナー、受験生、外国人住民、住民組織連合協議会役員、市民団体代表と更に多様になった。この多様性の良さを活かすことが必要だと思われた。

当初はスムーズに協働できると感じられたが、実際の立場、予算の関係など、お互いに譲れない点、思い込み、制約などから来る不協和音が出てきた。情報を常に全員が共有しておらず、身近な関係者同士だけのコンタクトでなされた了解事項などが後に大きな障害や作成上の問題として出てくることもあった。協働で「あるもの」を創造していくのは大変な作業である。特にデザイン決定、防災に関する表現を簡単な日本語にするにはその専門性が大きく問われるプロジェクトであった。

よく見られる対応や支援の方法として、語彙や文法だけを初級レベルのリストなどを参照して変換していけばそれで良いとされがちだが、簡単すぎ

る言葉が意図をゆがめたり、決められた表現では考えている意図が伝わらない表現などを把握し、いかにして「伝わる」ようにするかなどは文化的・社会的文脈も含めて考えなければならないだろう。このような冊子を作成する際には、構成、一貫性も含めてかなりの知識と専門性、視点の確かさなども要求される。そのことは専門性を有する者が関わって初めて周囲への気付きを促すことができる点となった。

また当事者性＝「自分事としての意識」がなければ、つまり、「外国人が必要とする」ものが同時に「地域でも必要とされる」ものでなければこの地域の冊子作成の意味もなく共に活動はできない。そのために冊子構成面でも「生活者として対等であること」「ともに考えられること」をあげて地域住民間で参加・活動ができるように変更を提案し、これを行った。

日本語コーディネーター、地域日本語専門家は、日本語教室という空間に留まらず、多文化社会を目指す地域活動をデザインすることにおいてもその役割・機能が大切になってくることが想像された。

②完成した防災ハンドブック

完成した防災ハンドブック（図1）は国際交流係、社会福祉協議会、まちづくりセンターに届け、この地域で行われた防災訓練に来た外国人に一部配布された。しかしこれだけでは既存の防災冊子の扱いと変わらない。



図1

冊子は、「外国人住民の立場からも『役に立つ冊子』として活用できるもの」を目指し、「情報弱者にならず、近隣住民とともに防災を考え、街づくりの一員

として社会参加できるようなツール」としての活用を願って作成されたものである。そのように使用されるにはどのような仕掛けが考えられるのか。これはこの団体の活動の課題となってくる。ワークショップの開催、またインターネットでの紹介などで周知していける可能性はあるだろう。また行政と連携できる立場として多文化社会コーディネーターの存在の必要性、活躍もここで期待できるだろう。多文化共生社会の構築にあたって、ハンドブックがこの地域でコミュニケーションのための道具性を発揮できることを期待したい。

おわりに

以上、在住地域のボランティア活動、国際理解推進講座での筆者の実践と葛藤を述べてきたがそれを踏まえて日本語教師は地域日本語教育（システム）ではどのような役割を担うことができ、機能するのかを整理する。

地域日本語教育は多文化共生社会の構築がベースにあり、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体であること、「生活日本語の教育」であることを再度ここで確認しておく。自ずとそれは、地域の生活者としての日本人、外国人という区分けや支援などという1つの区分けで行うより市民全体を包摂する活動としてなされることが望ましいと思われる。あらゆる立場の生活者が語り合い、意見をぶつけあえる「対話」ができる「場」を参加者間で作り出すというコーディネーションの重要性が実践では認識された。「参加→対話→協働→創造」の循環を起こす活動をデザインするうえで「生活日本語として共有できることば」を共に創りその使い手としての役割を各人が果たせるようなプログラムに日本語教師が関わっていくことで、日本語教育の専門性は発揮されるだろう。その専門性が発揮できる条件として、日本語教師は多文化社会コーディネーターの専門性を併せ持つことが重要となることも筆者の葛藤の中で明らかになった。

現場で働く日本語教師の多くは一般的に長期にわたる専門的教育を受けている。言語学、教育学、社会学、心理学など幅広く学び、高次の知的技術を有さなければプロとしての資質が問われ、職業としてそれを維持し続けることは難しい。またその専門性を高めるために組織・機関などで研究会を行い、常にその技術、知識を更新している。

地域日本語教育における専門性は、しかしながら単独で「高い専門的技能」などを保持していく閉鎖的な専門性ではないということも言える。いかに本人の日本語教育の専門分野での研究があろうと、その高い専門的技能を前提とし、一市

民として常に悩みや問題意識を持つことが重要となる。そして同じ高さの目線でそれぞれの悩みや問題を共有し、自治体、公的機関、ボランティアを含む市民と対話し、協働し、共に解決していくことで、地域日本語教育の専門性は高められていくと考えられる。地域日本語教育に携わる日本語教師は、多文化共生の信念・理念をもち、自立しながらも決して孤立しないコーディネーターとしての専門性も持たなければならないと言えるのではないだろうか。

[注]

¹ 2011年にこの地域の公民館は閉館となった。

² 尾崎 [2004:298] にある「疑似学校型日本語教室」に近い。

³ 現在この地域に国際交流協会は存在しない。

[文献]

- 石井恵理子, 2011, 「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」『「多文化共生」は可能か 教育における挑戦』馬淵仁[編著]勁草書房:85-105
- 尾崎明人, 2004, 「地域型日本語教育の方法論試案」『言語と教育-日本語を対象として-』小山悟・大友可能子・野原美和子[編], くろしお出版:295-310
- 金泰昌, 2010, 『ともに公共哲学する』東京大学出版会
- 国際日本語普及協会, 2011, 2010文化庁委嘱調査研究『生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究』国際日本語普及協会
- 佐藤学, 1994, 「教室という政治空間—権力関係の編み直しへ」『教育学年報3・教育の中の政治』森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編, 世織書房:3-30
- 杉澤経子, 2009, 「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的实践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育教育研究センター
- 総務省, 2006, 『多文化共生の推進に関する研究会報告書』総務省:5
- 高橋勝, 1998, 「教師のもつ「権力」を考える」岩波講座6 現代の教育『教師像の再構築』岩波書店:224-228
- 日本語教育学会, 2010, 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—報告書—』社団法人日本語教育学会
- 松下桂代, 2007, 「非IRE型の教室会話における教師の役割—エンバワメントとしての授業」『学びのための教師論』勁草書房:193-220
- 森本郁代・服部圭子, 2006, 「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの—日本語ボランティアの声から—」『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』上田晃次・山下仁(編), 三元社:127-155

第2部 プログラムをどう構築・展開するか

「協働の場を創る」

—国際交流協会職員の立場から—



菊池哲佳

財団法人仙台国際交流協会
企画事業課企画係 主任

はじめに

私が所属する財団法人仙台国際交流協会（以下、SIRA）は、地域の国際化推進を目的として1990年に設立された仙台市の外郭団体である。SIRAが設立された当初は仙台市の国際姉妹都市等との交流をはじめとする国際交流が事業の中心にあったが、近年は仙台市での外国人住民の増加・定住化の傾向に伴い、地域における外国人住民との共生を目指した「多文化共生」事業にその軸足を移している¹。

SIRAのような国際交流協会は全国に設置されているが、国際交流協会は行政と市民の間に立つ中間支援組織であり、「多文化共生」社会の実現に向けてのコーディネーターの役割が求められている。杉澤 [2009:6-30] は「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共

に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」を「多文化社会コーディネーター」（以下、コーディネーター）と定義しているが、国際交流協会はまさに組織自体がコーディネーターの機能・役割を求められていると言え



2012 年度夏休み子ども教室

るだろう。そして、国際交流協会の職員である私自身、さまざまな事業を通じて常にコーディネーターとしての実践にあたってきた²。

前述のとおり、近年は外国人住民の増加・定住化傾向が全国的に見られるなかで、いわゆる「外国につながる子ども」を取り巻く問題状況が顕在化してきている。例えば、海外から日本に移り住んできた外国人の家族では、子どもが日本語を十分に理解できないために学校の授業について行くことができないといった事例がしばしば聞かれるようになった。あるいは、日本国籍を有する子どもでも親が外国人であり、家族内でのコミュニケーションや親と学校の連絡に支障が生じているといった問題状況もしばしば耳にする。

SIRA ではそのような状況をふまえて、2009 年度より外国人住民等の子育ての現状と今後の支援のあり方を検討するための調査事業を開始し、2010 年度には「外国につながる子ども支援事業」³を立ち上げた。SIRA はそれまで仙台市教育委員会（以下、仙台市教委）が実施する「仙台市外国人子女等協力者派遣事業」（以下、指導協力者派遣事業）⁴のために人材を紹介するなどの間接的な協力を行ってきたが、SIRA が外国につながる子どもの支援を事業化するのは初めてである。

本稿では、前提としてその「外国につながる子ども支援事業」を「地域日本語教育」の一環であるとして捉える。「地域日本語教育」を『『日本語を教える／学ぶための教室』の範囲を超え、全ての人がよりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動や制度、ネットワークなどの総体』[日本語教育学会 2009:25]と位置づけるならば、「外国につながる子ども支援事業」はそのネットワークを構成する一部とも言える。

その上で本稿では、2010 年度の事業開始当初から「外国につながる子ども支

援事業」を担当した私のコーディネーターとしての実践を通じて、地域日本語教育におけるコーディネーターの役割と専門性について考察する。

1 「外国につながる子ども支援事業」での実践

ここでは、「外国につながる子ども支援事業」の概要について説明するとともに、本事業に関わる人たちが地域の「多文化共生」の実現に向けて主体的に取り組むための協働の場創りを図る、コーディネーターとしての私の実践のプロセスと実践の視点について述べる。

(1) 対話による協働の場創り

①外国につながる子どもの支援状況を知る

「外国につながる子ども支援事業」を開始するにあたり、外国につながる子どもの支援に関する市民向け研修会を4回実施した。1回目では仙台市における外国につながる子どもの支援の状況を共有するために、参加者は外国につながる子どもの支援を行う市民団体や仙台市教委からそれぞれの取り組みを聴いた。2回目はJSLカリキュラム⁵の概要について参加者が学んだ。

これらの研修会に参加した市民には「SIRA 外国につながる子どもサポーター」(以下、子どもサポーター)への登録を呼びかけた。登録者には外国につながる子どもの支援に関する研修会等のお知らせや情報提供を行い、外国につながる子どもの支援についての市民のネットワークづくりを目指した。なお、仙台市教委が指導協力者派遣事業を通じて指導協力者として登録する市民を学校へ派遣しており、SIRAでは子どもサポーターを学校等へ派遣することは検討しなかった。そのため、本事業における外国につながる子どもの支援は地域での市民活動として、あるいは学校での指導協力者としての実践を想定し、実践の場づくりはそれぞれの市民に委ねざるを得なかった。

②実践者の声を聴く

3回目の研修会は、仙台市教委に提案し、SIRAと仙台市教委の共催で実施した。仙台市教委に共催を提案したのには、2つの理由があった。ひとつには、仙台市教委では指導協力者に登録する市民に対して研修会等を実施していなかったため、指導協力者に研修の機会を提供する必要性を感じたからである。また、子どもサポーターに外国につながる子どもの支援の実践の場のひとつとして指導協力者派遣事業のことを紹介するというねらいがあった。

この研修会では5人の指導協力者にこれまでの活動でのやりがいや難しいと感

じたことを語ってもらった。それらのなかには、「指導協力者として学校を訪問したものの、しばらくの間は子どもと良好な関係がつかれず、眠れない日もあった」、「初めて学校に派遣された時には、自分の役割や求められていることが分からず、とまどった」といった指導協力者たちの切実な声があった。また、多くの参加者から「このような研修の機会が今後もぜひとも必要だ」という意見が出された。私は今後も仙台市教委との協働を推進し、SIRA が指導協力者派遣事業における人材育成の役割を担う必要性を感じているところである。

③協働の場を広げる

2011 年度末には再び仙台市教委と共催による研修会を実施した。内容は指導協力者派遣事業に焦点を当て、仙台市教委の担当者、指導協力者に登録する市民、外国につながる子どもたちが多く在籍する学校長らによる実践報告とパネルディスカッションを行なった。パネルディスカッションでは、子どもたちをサポートするには指導協力者の学校への派遣回数が十分とは言えないといった意見があった。一方で、指導協力者の派遣回数を増やすことは難しくても、工夫次第で外国につながる子どもたちへより効果的なサポートを行うことができるのではないかという意見や SIRA が仙台市の外国につながる子どもの支援において間接的なサポートする役割を担うことへの期待の声があった。外国につながる子どもが在籍する学校や、指導協力者派遣事業を実施する仙台市教委と課題を共有し、さらに協働を進めていく可能性を見出すことのできる機会となった。

(2) 実践による協働の場創り

①協働のプログラムを創る

「外国につながる子ども支援事業」では、研修会等のプログラムの実施の他に「夏休み子ども教室」（以下、「子ども教室」）というプログラムを毎年実施している。「子ども教室」では、仙台国際センターに夏休み期間中の子どもが集まり、子どもサポーターによる学習支援が行われる。「子ども教室」の目的のひとつが外国につながる子どもの支援のすそ野を広げることであることから、子どもサポーターは基本的にはこれまでに外国につながる子どもの支援の経験がない方や、経験が浅い方を対象に募集している。

また、子どもサポーターのなかで支援にあたってのノウハウや心構え等について子どもサポーターに具体的な助言を行なうことのできる人をアドバイザーとして位置づけ、「子ども教室」への参加を依頼している。市民団体の事務局として長年にわたって外国につながる子どもの支援に関わる T さんには 2010 年度の事

業開始当初からアドバイザーとして参加してもらい、子どもサポーターへの助言だけではなく「子ども教室」の企画・運営にも助言を受けてきた。外国の子どもの支援について深い経験と見識を持つTさんとの協働がなければ、個別学習支援を活動のベースとする「子ども教室」の開催は難しかったであろう。

3回目となる2012年度の「子ども教室」では4日間でのべ50名の子どもが参加し、13名の子どもサポーターが外国につながる子どもたちの学習支援を行なった。2010年度にはのべ20名、2011年度にはのべ35名の参加者があり、「子ども教室」は徐々に浸透しつつあると言える。「子ども教室」は地域日本語教育のささやかな実践の場であるが、「子ども教室」を通じて子どもサポーターや行政担当者、あるいは外国につながる子どもの保護者とのゆるやかなネットワークが形成されつつあると考えている。

②プログラムを超えて協働する

「子ども教室」は一義的には外国につながる子どもの支援者の育成が目的であるが、プログラムの枠組みを超えて対応すべき課題を知るきっかけにもなっている。例えば、1年目の「子ども教室」に参加した不就学の子どもの対応がある。その子は普段は小学校に通わず、母親が自宅で学習指導をしていた。理由は、ひとつは両親が母語教育を重視していたことがあった。もうひとつは、かつて両親が子どもを小学校通わせようと連絡をとったものの、日本語を話さない両親にとっては日本の小学校に馴染めなかったという理由だった。「子ども教室」の最終日にその子が「友だちが出来てうれしい。『子ども教室』がずっとあれば良いのに」と感想を話したことは、子どもたちどうしの交流の重要性を感じさせるものだった。そこで、もう一度両親に子どもが学校へ通うことを検討するよう提案することとした。その家族は仙台市外に住んでいたため、私は公益財団法人宮城県国際化協会の担当者として連絡を取り、両親と学校をつなげることを相談した。また、その子や両親と交流のある子どもサポーターのSさんも日本語が話せない両親をサポートしつつ、私との間の橋渡しに協力してくれた。

その後、結果的には両親と学校を引き合わせる前にその家族は父親の仕事の事情で帰国することになり、その子が日本の学校に通うことは実現しなかった。しかし、ひとりの不就学の子どものめぐってSさんをはじめとする関係者との協働が生まれたのは「子ども教室」での実践と、「友だちが出来てうれしい」というその子への共感がベースにあったからだと思う。

また、この事例は私が仙台市内にはこの子どものように不就学の外国につながる子どもがいるのではないかと考えるきっかけとなった。不就学の外国につな

がる子どもを学校につなぐことは、学校をもっぱらの現場とする市教委にとって難しいとすれば、そこにコーディネーターとしてのSIRAが担うべき役割があるのではないかと考えている。

③既存の資源につなげ、協働する

2年目となる2011年の「子ども教室」には4人の中学生が参加した。東日本大震災後に中学3年生で来日した子どももおり、それぞれが高校受験という課題を切実に受け止めている様子が学習の様子からもうかがえた。しかし、「子ども教室」はわずか数日間の学習支援の場であり、参加した中学生たちの学習ニーズに応えることができているように思えず、歯がゆく感じられた。

「子ども教室」の終了後、Tさんたちが運営する団体で受験を半年後に控えた子どものサポート継続してくれることになった。SIRAでは外国につながる子どもたちの継続的な支援が出来ず、Tさんたちが運営する団体等に子どもたちをつなぐことしかできないことに事業展開の難しさを私は感じていた。

しかしその後、今後の事業展開のヒントとなる事例が生まれた。それは、「子ども教室」に参加していた中学生の一人であるI君が「子ども教室」の終了後も頻繁に仙台国際センターに通い自主学習する様子が見られたのだが、I君に「日本語ボランティア」の登録者を紹介することとなったのである。「日本語ボランティア」とは、SIRAが実施する育成講座を修了した市民が登録し、日本語を学びたい外国人住民とマッチングする事業である。この事業では基本的には成人の外国人住民を学習者としてマンツーマンのサポートをすることを想定しているが、これを外国につながる子どもにも適用することとしたのである。

この取り組みはまだ試行的なものであり、運営上の問題点や、成人と外国につながる子どもの学習をサポートする場合の違いなどを整理する必要があるが、外国につながる子どもたちを既存の資源につなげることで新たな協働の場を創ることができる可能性を見い出すことが出来た。

④次世代につなげ、協働する

2012年度の「子ども教室」ではTさんのようなアドバイザーの拡充を図るべく、Tさん以外に3人の方をあらたにアドバイザーとして参加を依頼した。その際にTさんの紹介で参加したSさんもアドバイザーの一人である。Sさんは中学生の時に中国から仙台に移り住み、その後にTさんたちのサポートを受けながら努力し高校・大学受験を乗り越えてきた大学生である。Sさんは現在、自らが大学生として学びつつも、Tさんたちといっしょにこれから高校・大学受験を迎える子どもたちのサポートをおこなっている。きっと子どもたちにとってはSさんが

ロールモデルとして映ったに違いない。

私はアドバイザーとしてのSさんの参加とともに、サポーターとしてSさんと同世代の学生にも参加してもらうように働きかけた。その結果、6名の学生が「子ども教室」に参加し、そのなかには市民活動として外国につながる子どもの支援を継続することを考える学生も生れた。Tさんをはじめとする世代が培ってきた経験や実践の場を次世代につなぎ、協働の場を広げることもコーディネーターの役割であると考えている。

2 地域日本語教育におけるコーディネーターの役割・視点

(1) 地域日本語教育におけるコーディネーターの役割

これまでの「外国につながる子ども支援事業」での実践を振り返り、私は地域日本語教育におけるコーディネーターの役割は、地域日本語教育に関わる人たちが地域の「多文化共生」に主体的に取り組むための「協働の場を創る」ことであると考えている。例えば、市民向けの研修会の実施においては、外国の子どもの支援に必要なノウハウや視点を共有するだけではなく、今後の課題を参加者で共有し、課題解決に向けた協働を推進するように努めてきた。具体的には、前述のように、指導協力者派遣制度についての改善に向けた指導協力者、仙台市教委、教員ら関係者との協働がある。関係者との対話を通じて、指導協力者派遣制度という行政施策における課題の共有や今後の改善に向けた協働の可能性を見出したところである。

また「子ども教室」という実践の場を通じて、外国につながる子どもの支援者の育成を図るだけではなく、実践の中から見えてきた課題の解決を図るべくプログラムの枠を超えて関係者との協働を進めた事例を紹介した。また、日本語ボランティアといった既存のリソースや次世代とつなぎ、より良い地域日本語教育の実現に向けて働きかけているところである。

日本語教育学会 [2011:131-135] では、地域日本語教育に関わる人材として「地域日本語教育専門家」、「地域日本語コーディネーター」、「日本語ボランティア」の他に、「システム・コーディネーター」の必要性が述べられており、システム・コーディネーターには「『人をつなぎ、地域社会に有機的なシステムを構築する』という能力が求められる」としている。システム・コーディネーターの「人をつなぎ、地域社会に有機的なシステムを構築する」という役割はまさに多文化社会コーディネーターの役割と一致し、人をつなぐということは「協働の場を創る」ことと言えるだろう。

(2) 地域日本語教育におけるコーディネーターに必要な視点

地域日本語教育分野でコーディネーターの役割を担うためには、つまり地域日本語教育に関わる人たちが「多文化共生」の実現に向けて「協働の場を創る」役割を担うためにはどのような専門的視点が必要だろうか。以下では地域日本語教育におけるコーディネーターの実践に求められる視点について明らかにしたい。

①「多文化共生」の観点から社会を問い直す視点

「多文化共生」社会の実現に向けた課題を共有し協働するための場を創るために、コーディネーターには既存の活動や制度などへの問い直しを図る視点が必要であると考えている。

山西 [2011:4-14] はコーディネーターの専門性としての役割を形成要素として「価値・思い・態度」、「知識」、「技能」の3つを挙げている。私はその中でも特に「価値・思い・態度」、つまり「多文化社会の現状や課題に関する自らの価値観や思い、また多文化共生に向けての社会変革の必要性などを問い続ける態度」がコーディネーターとして重要であると考えている。また、渡戸 [2007] は「多文化共生」の意義について「地域の実情に沿って外国人住民の参画を図りつつ、『多文化共生』の積極的な政策概念化とその具体化に努めることは、タフで奥行きを持ち、創造的な『市民社会』を地域レベルから構築することにつながる」と述べている。コーディネーターは地域日本語教育を市民の協働の場と位置づけ、「多文化共生」の観点から既存の社会のあり様を問い直し、より良い市民社会の形成を図る視点が求められる。

②従来の「枠」を外して実践課題を設定する視点

私が所属する国際交流協会は市民と行政の間に立つ中間支援組織として市民と行政の協働を推進することが求められるが、行政の設置した中間支援組織であるがゆえの制約も少なくなく、行政と協働することは本当に難しいというのが私の偽らざる実感である。外国につながる子どもの支援についても、本来的には教育行政の行うべきことであるという議論は根強いと思われる。また、行政として学習支援が行われているのだから、それ以外の支援はあくまでも市民の主体的な活動に任せるべきである、という議論もある。あるいは一方で、行政は外国につながる子どものことに限らずともさまざまな教育課題を抱えており、そもそも学校現場等で外国につながる子どもを取り巻く問題状況が認識されない状況も見られる。

そのような状況下でどのように市民や行政と課題の共有を図り、協働を推進していくかがコーディネーターとしての国際交流協会に問われている。実際、「子

ども教室」の実施においても国際交流協会が行うことの是非や位置づけについての議論があるなかで、「子ども教室」を「学習支援の場」という位置づけの「枠」からずらして捉え直しを試みたことにより、「支援者育成の場」「交流の場」といった別の意義が浮かび上がってきたという背景がある。また、「子ども教室」における課題の発見と解決に向けた協働のプロセスを前述したが、それらの実践も既存のプログラムや事業の「枠」を外す視点を持つことの重要性を表す一例であると言えよう。

山西は、コーディネーターの専門性形成の視点として「従来の行政や民間と言う組織の枠、仕事という業務の枠、専門性という知識・技能の枠、現実・過去という時間の枠などを、時には取り外し、時にはずらし、自由な『拓かれた』状況のもと、思いをめぐらせ、情報を得ること」の重要性を述べている。地域日本語教育におけるコーディネーターの実践においても、従来の「枠」を外してみる視点が必要であると思われる。

③「デザイン・プログラム力」形成のための「行為の中の省察」の視点

最後に私の実践における課題に即して「デザイン・プログラム力」、「行為の中の省察」の重要性について述べたい。これまでに述べたように、コーディネーターは「多文化共生」の観点から社会を問い直し、時には従来の「枠」を外しつつ、プログラムを構築・展開・推進していくことが求められる。しかし私のこれまでの実践からも明らかであるように、国際交流協会の事業として、あるいは自治体の施策としてプログラムを構築・展開・推進することは決して容易なことではない。

しかし、逆説的ではあるが、公的なプログラムの構築・展開・推進が容易ではないからこそ、そこでコーディネーターの専門性が発揮されうはずである。コーディネーターが公的プログラムを内実のあるものとして機能させるためには、私は杉澤 [2009:6-30] が言う中核的实践としての「デザイン・プログラム力」が特に求められると考える。自治体や国際交流協会の関係者に説得力のある施策や事業のイメージを提示しつつ、協働の場創りと連環させていく力量が必要である。またそのような力量形成の視点としての「行為の中の省察」[ショーン 2007] の重要性を感じているところである。

おわりに

本稿では「外国につながる子ども支援事業」の担当者としての私の実践を通じて、地域日本語教育におけるコーディネーターの役割と専門性について考察した。

今後の課題としては、これまでに述べてきたように、私の実践では協働の場創りの可能性が見出された段階に過ぎず、外国につながる子どもたちを支えるための「仕組みを創る」[杉澤 2012:40-51] までには至っていないことである。また、充実した仕組み創りには行政、および外国人当事者が協働の場に参加することも重要な要素であると考えている。外国につながる子どもの支援を通じて、より多くの、多様な人たちが地域の「多文化共生」の実現に向けて主体的に取り組むための協働の場創りを図っていきたい。

[注]

- ¹ 詳細については財団法人仙台国際交流協会編『(財) 仙台国際交流協会のあゆみ 仙台国際センター運営の20年』を参照。
- ² コーディネーターとしての私の実践事例のひとつとして、「省察の場づくりにみる多文化社会コーディネーターの力量形成—『国際センターサポート・ボランティア事業』における実践を通じて」[菊池2011:42-53]を参照。
- ³ 2010年度当初は「子どもサポーター育成事業」という事業名で開始したが、2011年度から「外国につながる子ども支援事業」と事業名を変更した。事業名変更の理由は、外国につながる子どもの支援を子どもサポーターの育成にとどめず、より広い視野で外国につながる子どもの支援を推進すべきだと考えたためである。
- ⁴ 「仙台市外国人子女等協力者派遣事業実施要綱」によると、「仙台市の小学校又は中学校に在籍している中国帰国孤児子女、帰国子女及び外国人子女に対して生活指導を行うことにより、円滑な学校生活を営むことができる能力を育成する」ことを目的とした事業である。学校長の要請により、本事業に登録する市民を指導協力者として派遣し、日本語や教科学習の支援、通訳等を行っている。
- ⁵ 日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成をめざしたカリキュラム。単に日常的な会話の力ではなく、学習に参加するための力、例えば、違いを見つける力、関連づけて見る力などの「学ぶ力」の育成に焦点を当て、各教科の授業に日本語で参加できる力を育成することを課題としている。詳細については、文部科学省のウェブサイト「海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関する総合ホームページ (CLARINET)」を参照。

[文献]

- 菊池哲佳, 2011, 「省察の場づくりにみる多文化社会コーディネーターの力量形成—『国際センターサポート・ボランティア事業』における実践を通じて」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 14 多文化社会コーディネーターの専門性をどう形成するか』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2009, 「『多文化社会コーディネーター養成プログラム』づくりにおけるコーディネーターの省察的実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会コーディネーター養成プログラム～その専門性と力量形成の取り組み～』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2012, 「『仕組みを創る』—外国人住民施策を担当する立場から」『シリーズ多言語・多文化

- 協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 仙台国際交流協会, 2012, 『(財) 仙台国際交流協会のあゆみ 仙台国際センター運営の20年』財団法人 仙台国際交流協会
- 仙台市, 2002, 「仙台市外国人子女等協力者派遣事業実施要綱 (平成14年4月1日改正)」
- ドナルド・A・ショーン, 2007, 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳, 鳳書房
- 日本語教育学会, 2009, 『平成20年度文化庁日本語教育研究委託 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」のための日本語教育事業) —報告書—』社団法人日本語教育学会
- 日本語教育学会, 2011, 『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—報告書—』社団法人日本語教育学会
- 文部科学省「海外子女教育, 帰国・外国人児童生徒教育等に関する総合ホームページ (CLARINET)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm (2012年9月アクセス)
- 山西優二, 2011, 「多文化社会コーディネーターの専門性形成と実践研究の意味」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究14 多文化社会におけるコーディネーターの専門性をどう形成するか』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 渡戸一郎, 2007, 「多文化共生社会の課題と自治体政策」『国際文化研修』財団法人 全国市町村研修財団 全国市町村国際文化研修所

「信頼のネットワークを創る」

—外国人当事者の立場から—



ちえ よんそん
崔 英善

バイリンガル人材ネットワーク代表

はじめに

本稿は筆者のコーディネート実践を振り返り、一連のプロセスのなかでとりわけ「課題の創出」と「課題解決の立案」、「実践—ネットワーク構築」に焦点をあわせ、いかなる要素が機能してきたのかを探るものである。

なお、筆者自身が外国人である点にも注意を払い、日本語や日本社会のシステムに対する熟知度等に不利である要素、そしていわゆる当事者という立場がコーディネートを遂行するうえで、いかなる影響を与えているのかについても考察を試みる。

ここでいう筆者のコーディネーターとしての実践は「外国につながる子どものためのバイリンガル指導者養成講座（以下：バイリンガル養成講座）」である。これは、日本語と子どもの母語を使い、地域日本語教育に従事しているバイリンガル指導員が抱えている課題を解決することをねらいとしている。そのために、バイリンガル指導者の養成プログラムが開発され、文化庁の『「生活者としての外国人」のための日本語教育事業』の委託をうけ、2010年度と2011年度に神奈川県相模原市で開催されたのである。

本稿で使用されているデータは上記の両年度のものを提示するがコーディネー

トの実践については主に2010年度を分析する。

分析方法については、実践のプロセスを自己エスノグラフィー手法で描いていくこととする。その行為を通し、筆者の「暗黙知」や「経験知」の共有が図れると同時に、コーディネーターとしての筆者自身の資質、いわゆる専門性の形成に求められる「役割」「要素」「視点」「能力・技能」そして、「実践のわざ」が体系的に振り返られ、更なる専門性の向上に繋がると思う。

なお、「バイリンガル指導者」とは、子どもに2言語以上を修得させることを目的とするのではない。そのため、指導者の主な役割は、母語・継承語指導ではなく、2つの言語を介し、外国につながる子どもの日本社会へのスムーズな適応を手助けすることをいう。したがって、指導内容は「日本語指導」、「教育相談」、「親・学校とのコーディネート」、「母語・継承語指導」となる。指導目的や内容からもわかるように「バイリンガル指導者」は地域日本語教育に従事している指導者の一人である。ただ、子どもが日本社会で健全に育つためには、日本語教育のみならず、心のケア、親へのサポート、自己肯定意識の付与といった特定の領域を越えたサポートが必要であることから、現在の役割は幅広く設定されている。その役割や養成プログラムについては、今後さらなる研究・実践を重ねる必要があることは最初に指摘しておきたい。

1 「バイリンガル養成講座」の概要

(1) 課題の背景・解決方法の立案の経緯

現在、外国につながる子どもの支援現場では、子どもの母語がわかる人材が配置されている。しかし、その人材の多くは、子どもの母語での意思伝達が可能であるが、指導に必要な専門的な知識やスキルを身につけていないことがしばしばある。こうした課題に対して、文部科学省は2009年度から「帰国・外国人児童生徒受け入れ促進事業」¹の一部として、母語のわかる指導協力者やコーディネーターを配置している。外国人の不就学の子どもに対する就学促進や外国人児童生徒等の学校への受け入れ体制の整備を進めるためである。これについて日系ブラジル人の教授、リリアン・テルミ・ハタノは、次のように指摘する²。

「ようやく日本政府が外国籍の子どもの不就学対策に目を向けたのは前進だが、根本的な対応にはなっていない。子どもの母語が話せるだけでなく、教育専門知識を持ち、教科の指導ができる人を配置してほしい」

以上のように子どもの母語と日本語を駆使し、外国につながる子どもへの指導が可能な高度な人材のニーズが高まっているが、その養成システムは整っていない

いのが実状である。このような状況を踏まえて、筆者がバイリンガル養成プログラムを作成、実践を通し、課題解決の1つのモデルを提示したいと思い立ち、開催したのがバイリンガル養成講座である。

(2) 事業の概要

①事業名：外国につながる子どものためのバイリンガル指導者養成講座

(文化庁委託『『生活者としての外国人』のための日本語教育事業』)

②主催団体：外国人親たちの学習教室（現、バイリンガル人材ネットワーク）

2010年4月に立ち上がった団体で、さがみはら国際交流ラウンジ（以下、ラウンジ）の関係団体であるため、活動は主にラウンジから場所の提供の支援を得て行われている。設立趣旨は「外国人親たちが、日本語や教科を学習する事により、自分の子どもに学習サポートができるようになることを短期目的とし、さらに、外国人親たちが外国につながる子どもの教育全般の支援者になることを長期目的として、学習・訓練していく」ことである。構成員は外国人親とその子ども、そして退職した小・中学校の元教員で成り立っている。

③協力機関・団体：相模原市、相模原市教育委員会、さがみはら国際交流ラウンジ、神奈川国際交流財団、相模台小学校、てにをはの会（日本語教室）、ラウンジ学習教室（子ども学習支援教室）、大島学習教室（子ども学習支援教室）

④開催時期（2年にわたって開催）

2010年度：6月12日～9月4日、毎週1回3時間（全9回）

2011年度：9月4日～11月13日、毎週1回3時間（全9回）

⑤受講者の状況：表1参照

⑥講座内容：表2参照

⑦本事業における筆者の立場：事業の主催団体の代表でありコーディネーター

2 コーディネーターの実践

(1) 「課題創出」の経緯

①「バイリンガル養成講座」の構想のきっかけ

筆者は1999年6月に来日し、翌年の2000年からラウンジで外国人支援活動に関わり始めた。外国につながる子ども支援に本格的に関わったのは、2004年からである。相模原市には外国人児童生徒の支援を子どもの母語で行う「日本語指導等協力者」³（以下、「バイリンガル指導員」）をおいている。筆者もバイリンガル指導員として登録し、実際に学校現場で韓国出身の小学校4年生の子どもを

表1 受講者の状況

(単位：名)

	言語名	2010年度			2011年度			合計
		総数	日本人	外国人	総数	日本人	外国人	
1	中国	6	0	6	4	1	3	10
2	韓国	4	1	3	3	0	3	7
3	タガログ語	3	0	3	3	1	2	6
4	英語	2	2	0	4	4	0	6
5	スペイン語	2	1	1	2	2	0	4
6	ポルトガル語	1	0	1	1	0	1	2
7	マレーシア語	0	0	0	1	0	1	1
8	ベトナム語	1	0	1	1	0	1	2
9	ドイツ語	1	0	1	0	0	0	1
10	ネパール語	1	0	1	0	0	0	1
11	タイ語	1	0	1	0	0	0	1
12	インドネシア語	1	1	0	0	0	0	1
13	フランス語	1	1	0	0	0	0	1
	合計（受講者）	24	6	18	19	8	11	43
	合計（修了者）	23	5	18	19	8	11	42

表2 講座内容（2010年度、2011年度はほぼ同様）

項目	区分		合計
開催日数	講義	8日	9日
	実習	1日	
時間数 (1日3時間)	講義	24時間	26時間
	実習	2時間	
カリキュラム	講義	17講義	18講義
	実習	1回	
講師	大学教授	7名	16名
	行政機関	3名	
	実践者	6名	

担当することになった。日本語を母語としない筆者にとって、日本語指導や宿題の手伝いを完全にできる自信がなく、常に不安であった。

そうした中で文部科学省が独立行政法人「教員研修センター」に委託して開催した「2007年度外国人児童生徒等に対する日本語指導指導者養成研修」に、筆

者は相模原教育委員会の推薦で参加した。当時筆者は「日本語指導者用コース」⁴に参加したが、この研修は全国の小・中学校で外国人児童生徒の指導に関わっている校長や一般教諭を対象にしたものであった。

筆者はこの研修に参加し、はじめて「JSLカリキュラム」⁵の概念や指導案作成等の演習を受けることにより、今までの自分の指導を見直すきっかけになった。しかし、100名を超える研修生のなかで、外国人指導員は筆者を含む2名程度であった。教員を対象にした研修であるため、筆者のようなニューカマーがまれであるのは当然だったのだろうと思った。一方、当時既に学校現場に外国人指導員が配置されていたから、外国人指導員を対象にした研修や養成講座の必要性を強く感じていた。その後、相模原市に戻った筆者は周りの外国人バイリンガル指導員へインタビューを行った。その結果、多くの指導員が筆者と同じ悩みを抱えていることがわかった。

その中で、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター（以下、多言語・多文化センター）が2008年度の協働実践研究活動の一環で、10月8日にラウンジでプレフォーラム「自治体の多文化共生政策をどうデザインするかー日本語支援（外国につながる児童制度の学習支援を含む）に関する行政と市民の役割と連携」を実施した。事例報告者として現場の実状を話す機会を得ていた筆者は、バイリンガル指導員の養成プログラムの必要性を強調した[2009]。会場からも賛同する声が多く寄せられたことを覚えている。

②実態の認識から方策の打ち出しまでのスロースピード

その後も面識のある市内外の教育委員会担当者や国際交流協会、外国につながる子どもの実状に詳しい専門家にバイリンガル指導者の養成・研修システムの必要性を訴えたところ、大半の人に共感された。しかし相変わらず行政や専門機関の動きは見られない。その時に頭をよぎった言葉がある。多くの外国人が「われわれは色々な場面で生活上の困難を話す場を与えられているが、いつも話せばなしに終わる。対応策が提示されぬまま、昨年と同じテーマの話が、イベントにかり出された顔ぶれだけが変わった外国人によって語られる」と言っていたのだ。

当時、筆者はその理由として2つ考えた。「行政等が行う施策には優先順位がある。その立場を理解しよう」というものが1つ目だ。2つ目が「文句めいたことを発するばかりではなく、モデルになる養成講座を作ってみよう」という決心であった。多文化共生の現場で感じていた、成果の見えない議論に飽きたことやいつも日本側の支援の恩恵を望んでいる筆者自身を始め、外国人の態度にも変化が必要である時期と思っていたためである。そのように心に決めた正確な時期に

については覚えていないが2008年度冬頃であった。

(2) 実現に向けての実行のプロセス

①実現に必要な項目の整理

バイリンガル養成講座の開催の決心後、最初に取りかかったのは自分が置かれている状況の把握と分析であった。開催にあたり必要と思われる項目をとりあげ、それを遂行できる環境ないしは能力について表3のようにまとめた。当時は頭の中での整理であった。

表3 バイリンガル養成講座実現に必要な項目

必要な項目	現状	必要な手段案
a 予算	なし	・ラウンジへ依頼 ・行政の「団体支援プログラム」への応募 ・講師代のみ、何とか捻出（自費？）
b 主催団体	「ラウンジ・それとも？果たして承認を得られるのか？」	・ラウンジに打診 ・ラウンジに打診してダメな場合「主催団体の立ち上げ」
c 協力機関・団体	相模原市・相模原市教育委員会・市内日本語教室関連団体に面識者がいる	・打診
d プログラムの開発	プログラムとカリキュラムの正確な識別もできない	・専門知識を身につけるには大学院へ進学 ・類似養成講座の受講・見学
e カリキュラムの作成	自身が受けた講義はあるが作成の専門知識がない	・専門知識を身につけるには大学院へ進学 ・類似養成講座の受講・見学
f 協力者	思い浮かぶ人がある その他は説得が必要	・打診
g 講師	知り合いの大学の教員、日本語講師、中間団体の職員がいる	・直接的な依頼 ・人的ネットワークを活用し間接的な依頼
h 受講者	周りに潜在的受講希望者は多いが、果たして応募してもらえるか	・個人へ電話での説得 ・教育委員会の協力のもとで広報の時間を得る ・市の広報誌に掲載
i 会場	ラウンジには関係団体への場所の提供のシステムがある	・確認

②行動プランを描く

必要な項目のリストアップの後、行動を急がないといけないものを取り挙げる

ことにした。筆者自身こまめに文書の作成等を行うタイプではないのと仕事との両立もあったので、メモ程度の行動プランを作成した。真っ先に表3のdとeのための大学院への進学準備と類似養成講座の受講や見学を始めた。次に、主催団体の確保や市の協力の打診のため、企画書を作成し、相模原市へ持ち寄ることにした。筆者の活動基盤となっていたラウンジは相模原市が設立し、ボランティアの手によって運営される「公設民営」の組織である。日頃の活動を通して、相模原市の国際化・多文化共生関連部署の職員とは面識があり、面談はすぐとりつけることができた。

その当時の企画書は簡単で形式的に整えられたものではなかった。筆者の企画書を検討した当時の担当者は次のようにコメントした。「必要なことだと思うが…、予算を出すことは難しいです」。断られることを覚悟した上での提案であったのだが、行政は真っ先に予算のことを気にかけていることがわかった。予算まで市に直接依頼するつもりではなかったとしても、市との連携は必要と考えていたので、現段階での企画書の不備の分析と対策を迫られた。その時の次の項目が企画書の不備な点等の分析である。

【企画書の不備な点・感じたこと】

- ・行政は予算の要求を好まない。
- ・企画書の具体性がない。
- ・実績・前例がない内容である。
- ・一市民、ましては外国人である私の提案の信憑性はゼロ（立場を置き換えても当然）。

上述の要因分析のなかで、市の協力を得るためには、次の2つが必要と考えた。

【市との連携のために必要な行動】

- a) 予算を要求しないこと—経済的な独立
- b) 信用性を高めること—一体どうすればいいのか？

とりわけ、信用性を高める方策にはどういふものが有効なのかを深く考えた。社会に役立つ、有意義な企画であっても社会に認められないのなら意味がない。しかし、現在の筆者は外国人であり、一般ボランティアに過ぎない。それで思い立ったのが、この企画に賛同してくれる社会的地位のある専門家を探すことであった。その後、日頃の活動で知り合った人の紹介等を通じ、講師の務めを約束してくれる大学教員等の専門家が確保できた。続いて、彼らの協力を記載した新しいプログラムの企画書をもって相模原市の協力の承認を得ることができた。さらに相模原市教育委員会やラウンジの協力も手に入れた。

一方、運も手伝い予想しなかった協力者が現れた。表3のdとeのために受講した、多言語・多文化センターの「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の第2期生（2009年度）だった筆者に勇気と力を与えてくれたのは「モニタリング」システムであった。講座には個別実践研究期間が設けられ、運営メンバーが受講生の現場に出向く「モニタリング」システムがあり、それによって、2009年12月20日に、相模原で次のような場が設けられた。

【モニタリングの会合】

- ・日時：2012年8月26日
- ・参加者：多言語・多文化センター「多文化社会コーディネーター養成プログラム」運営委員2名、相模市教育委員会担当主事、ラウンジ代表、筆者
- ・議論の内容：相模原市の外国人児童・生徒の実状
バイリンガル養成講座の企画の意義
バイリンガル養成講座の名称

以上の内容を振り返ると、上述の第1回目の相模原市への提案の不承認後に作成した、失敗分析とその改善策である【市との連携のために必要な行動】は後の講座開催に漕ぎつけるにあたり、大きな役割を果たしたと思われる。a)の「予算を要求しないことー経済的な独立」も進学した大学院の担当教員から文化庁の「日本語教育事業」の制度を知らされ、応募することとし、2010・2011年度ともに安定的な予算を確保することができた。

(3) コーディネーターとしての失敗の事例

紙幅の関係上、取り組みの全過程を詳述することは困難だが、実践行動の過程で犯したコーディネーターとしての失敗談の1つを紹介し、そこから得たものを共有したい。

2010年2月を目標とし、文化庁に企画書を出すために筆者は2009年度冬から運営委員となるメンバーを集めた。最初のメンバーは日頃の活動の中で知り合ったいわゆる「ボランティア仲間3名」⁶であった。講座の理念やプログラムの全体のイメージ、行動プランの工程など、さまざまなことについて議論が繰り返された。その努力が実り文化庁から2010年度4月に採択の通知がきたが、その際にある運営委員から次のような質問を受けた。「バイリンガル指導者ってなんだ?」。この疑問は筆者にとって驚きであった。数ヶ月一緒に議論してきたことは一体なんだったのか。原点ともいえるバイリンガル指導者の意味が共有されて

いなかったのだろうか。もしそうであれば、そこには2つの失敗が潜んでいたことになる。

1つ目が、バイリンガル指導者の定義づけがされていなかったことである。実は筆者自身も当時、大まかな概念はつかんでいたが、きちんとした定義づけはできていない、むしろできない状態であった。以後、講座の開催後にも受講生や講師からも「バイリンガル指導者」の意味を問う質問が多数寄せられた。地域にはそもそも「バイリンガル」という言葉に馴染みのない人も多いのである。また、一般的なバイリンガル指導者の役割は子どもを「2つの言語を習得させる」こととしているため、筆者らが養成しようとする広い意味での日本語指導者とはその役割などがかけ離れていた。そこで、2010年度に、バイリンガル指導者の定義を次のように定め、6月の開催の際には受講生に説明することができた。

【バイリンガル指導者の定義】 [2010]

- ①自分自身が日本語を含むバイリンガルである者
- ②子どもの母語と日本語を駆使し、外国につながる子どもの指導が可能なる者
- ③子どもの母語・継承語指導ができる者
- ④文化的に適切な教育ができる者
- ⑤バイリンガル指導者としての訓練を受け学校現場⁷で指導を行う専門指導員
- ⑥労力と時間に対して、金銭的な対価を得る者（ボランティアを除外）

もう1つの落ち度は、運営委員間の中に生じたこのような「理解度」のズレであった。筆者は、頻繁に行われていた会議の中で、当たり前のように使われていた用語「バイリンガル指導者」に対して、筆者を含む4人の理解・認識は確実なものと思っていたのだ。しかし、振りかえてみると、筆者と他委員間とではこの講座に対する思いや取り組みの目的等が異なっていたのだ。数年前から構想を練っていて、プライベートのほとんどの時間を費やしていた筆者にはプログラム全体の枠組みから低いレベルの事項まで把握できていた。一方で、さまざまな制約のなかで、ボランティア活動の一部として参加していた他のメンバーにとっては全体の構図が見えていない。筆者と同レベルのモチベーションを維持するのは無理であったことに気づいていなかったのだ⁸。さらに、筆者の潜在意識の中では日本人（特に社会経験が豊富な人）は書類（企画書）に目を通して、それについて、質問がなければわかっていることとみなしていたのだ。

この問題には筆者のコーディネーターとして欠けている資質があったことに気づく。広い意味での「情報の共有」「思いの共有」と「共有の点検」を怠ったこ

とである。しかし、コーディネーターの専門性形成に不可欠な「情報の共有」の点においては、しばしば次のような疑問が湧いてくる。毎日忙殺されるコーディネーターの業務において、とりわけ2010年度のように、コーディネート自体に対しては、対価を受け取らないボランティアコーディネーターという立場である場合⁹、活動メンバーの国籍・性別・年齢・経験・目的が多様性を極める状況（合計17名体制で多くが無償ボランティア）を認識し、丁寧な「情報・思いの共有」は可能であるだろうかという疑問である。2011年度の取り組みの際にはその点に注意を払うコーディネーションに心掛けていたが、今後さらなる研究を行いたいと考えている。

3 信頼のネットワークの構築

(1) 連携体制

バイリンガル養成講座は神奈川県、とりわけ相模原市のさまざまな機関・学校・団体・人材の協力を得て行われている。まず、連携をとった機関・学校・団体を表4に示す。

表4 連携機関・学校・団体の概要（2010・2011年度）

機関・団体名	協力内容
相模原市	運営委員（オブザーバー） 受講者募集時の広報紙の提供 会場の一部提供
相模原市教育委員会	運営委員（オブザーバー） 受講者募集の広報の場の提供 受講者の実習の場の提供
さがみはら国際交流ラウンジ	運営委員 受講者募集時の受付
神奈川国際交流財団（※2011年度のみ）	一部の科目の共催（講師代の提供等） 神奈川全域への広報活動
相模台小学校（※2011年度のみ）	国際教室の見学の提供
外国人親たちの学習教室	主催 運営委員・講師の提供
てにをはの会（日本語教室）	受講生の実習の場の提供
ラウンジ学習教室（子ども学習支援教室）	受講生の実習の場の提供 バイリンガル養成講座の評価委員
大島学習教室（子ども学習支援教室）	受講生の実習の場の提供 バイリンガル養成講座の評価委員

行政2、中間組織2、学校1、日本語教室・外国につながる子どもの支援団体4の合計9団体がネットワークし、組織のネットワークはバイリンガル養成講座を軸に円形にはりめぐらされていることになる(図1)。

さらに人的ネットワークをみてみよう。2010年度の当初は文化庁の委託事業の条件であった「運営委員会」の設置義務によって運営委員となった5名とオブザーバー2名の計7名であった。内訳は多文化共生分野の専門家である大学の教員一人とラウンジを拠点とする現場の専門家(ボランティア)4名、オブザーバーとして、相模原市と教育委員会の担当者である。

文化庁の採択後、実務のサポート員として2名が加わり、運営委員の中から出た3名と合計5名が事務局として構成され、各種書類の作成、公募、受講者の選定、講座の進行、報告書の作成等の実務を行うこととなった。

さらに、その後、講座当日の補助者5名と、自発的に申し出た協力者2名が加わり合計17名の体制が整えられ、講座運営にかかわりたい人はいつでも迎えられる体制となっていた。

(2) ネットワーク構築のプロセス

実績もないボランティア団体の主催の講座に9つの機関・学校・団体と17名に上る人たちがつながることができた要因はいかなるものであるか。

第1に挙げたいのはラウンジとの関りである。筆者は2000年からラウンジで開かれる「日本語教室」の学習者として参加し、その後、スタッフ、運営委員、国際理解授業のコーディネーター等を経験することになる。

この活動の中で相模原市やラウンジとのパイプができ、2004年からは相模原市教育委員会の日本語等協力者として活動し、教育委員会とのつながりも作ることができた。さらに、外国につながる子どもの支援団体や日本語教室での活動経験によって、市内の日本語教教室、市内在住の外国人とも深い交流ができたのだ。

10年以上のボランティア活動から得たものは、人的財産のみならずおのずと地域からの筆者自身への信頼であり、さらに筆者の人生観・価値観の変化である。

地域の課題解決に向けてのコーディネーターが機能するには地域の理解・信頼なしでは困難であるため、地域のラウンジへの信頼はもちろん、筆者個人への信頼も連携の成功への鍵となったことはいうまでもない。

(3) 有効な連携とはなにか

筆者がネットワーク構築の際に、描いていた有効な連帯体制は図1の通りであ

り、実際にその実現に努めてきた。

個々の項目の解説は紙幅の関係上省くが、今回の事業の大きな特徴と言える「日本人・外国人」の連携についてのみ触れておく。

本事業の代表でありコーディネーターである筆者は外国人である。また事務局の5人のうち筆者を含めて2人が外国人で、構成人数の比率は日本人と外国人が3対2の割合である。比率のみならず、業務処理の面にお

いても事業の枠組み作りや開催の準備にいたるまで日本人、外国人の枠組みを超え、対等に役割を決め遂行してきた。外国人の構成委員は補助的な役割を担うことしかできないという「多文化共生」分野の現状を超える試みに挑戦したかったのだ。

困難もあったが助け合う場面も多く演出された。1つの例を挙げると、たたき台は外国人が書き、それを仕上げるのは日本人の委員が、反対にたたき台を日本人委員が作成して筆者が全体のプログラムの軸とのブレがないかチェックする場面もあった。

4 考察

(1) 信頼性が課題解決とネットワーク構築に寄与

前述のコーディネーター実践課程で触れた地域における前例のない企画という側面と、コーディネーターが外国人である状況の中で、さまざまな困難を乗り越えられたのは「信頼のネットワーク」があったからだと思われる。そうした「信頼」を得るための取り組みが何だったのか以下に示す。

第1に、プログラム内容の充実や企画書・各種依頼書等の形式を整えることで

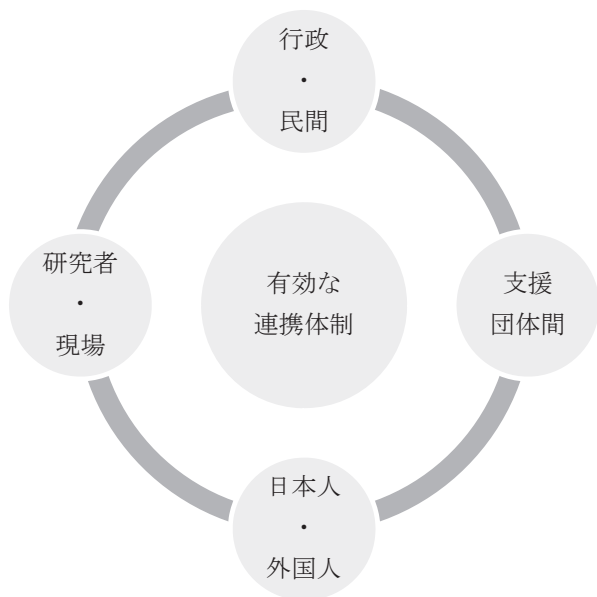


図1 有効な連携体制

事業への真摯な姿勢を示した。

第2に、事業へ協力・関心を寄せてくれる専門家・活動家の確保で、事業の価値を示した。

第3に、筆者が外国人であるという「不安要素」を払拭・緩和させる為に、目標としたプログラムを着実に実行し、安心感を与えた。筆者は本事業の遂行において強い責任感を抱いていた。それは、筆者本来の性格によるものなのか、外国人である自覚から生まれたものかは断定しづらい。しかし、来日後、さまざまな提案・企画を試みた際には、「(日本語も充分ではない外国人であるあなたが)できるのか」という不安な眼差しを多く感じた。その度にむしろ「なんでできないと思われるのか」が疑問であったが、逆に筆者が中心となる事業・行事は最後まで成し遂げることを心がけてきた。「バイリンガル養成講座」においても、予定していたプログラムを着実に行うことと、改善要請等については迅速に対応できるよう取り組んだ態度が「信頼」に繋がったと考えられる。

一方ネットワークの構築においては、2010年度には相模原市内、2011年度には神奈川県まで行動範囲を広げ連携をとることができたのも2010年度の結果による実績に加え、講座の運営委員への信頼がベースになったのはいうまでもない。

さらに、日ごろの人的ネットワークがかもし出す「信頼性」も大きな役割を果たしている。運営委員等の結成の際に社会に対する価値観や態度の共通性、信頼できる人格、そして、業務処理能力などが総括的に把握できたことにより、運営委員やスタッフとの協働が可能になったといえる。

(2) 当事者性の機能

多文化社会コーディネーターと日本語コーディネーターの両者に共通するコーディネーターの専門性の要素には「課題の把握・分析・設定能力/リスクマネジメント」[杉澤2009]が含まれている。

筆者のコーディネーター実践を振り返ると、筆者自身の当事者性が実践現場の課題発見や課題解決のデザインにおいて、効力を発揮している。岡部[2006]も「当事者あるいは現場に接近してこそ問題発見が可能となり、また現場にこそ問題解決の重要なヒントが潜んでいる(現場主義)」と指摘している。

筆者は2つの「当事者性」を持っている。1つ目が「外国人」であること、2つ目が「バイリンガル指導者のなり手」であることだ。筆者が今まで受講・見学・参加した「多文化共生関連研修や養成講座」は大半が日本人を対象にしたものであり、日本人目線で作成されたものであった。すべてとは言いがらうが、当

事者が望んでいるものとは乖離があった。これについては多くの日本人も気がついている。しかし、いかなる方法でその乖離を埋められるかについては「当事者目線」にこそ、そのヒントがある。外国人当事者である筆者は日ごろ周りの外国人との日常の会話の中で、彼・彼女らの不安や本音を直に聞くことができ、今回の課題設定が、筆者個人の独自の問題ではなく、地域のニーズ（とりわけ外国人の）として汎用性のあるものであると確信することができた。

また、学校現場で外国人児童・生徒を教える指導員としての当事者性は「バイリンガル指導者」の役割の設定、及び、カリキュラムの作成にその機能を発揮した。自分が受けたい、必要としている科目を基盤として開発したカリキュラム等は今後改善の余地はあるが、2回の講座開催後の受講者へのアンケート調査を見ると高い評価を得ている。

まず、2010年度に修了者23名を対象にしたアンケートの調査（同年度9月4日実施）では78%の受講者が「有意義であった」と答えている。その他、受講後の追跡インタビュー調査（同年度12月1日実施）でも「本講座を通して指導者としての意識が芽生えて、指導能力向上に努めている」、「バイリンガルの知識や教材の入手方法が役立っている」と語っている。

おわりに

以上、一部分ではあるが、筆者のコーディネーションの過程を振り返ってみた。ここで改めて自分を動かしている原動力は何かについて述べておく。それは、外国人である「アイデンティティ」と「できるイメージ」である。

12年の日本滞在期間中、同じ地域に住み続け、どの時期であってもボランティア活動が生活の軸になっていたといっても過言ではない。その中心にあったのは「多文化共生」の理念であり、それは、筆者個人の人生観・価値観の変容をもたらした。多文化共生社会の実現には日本人・外国人双方の努力が必要である。筆者自身は常に自分が外国人である自覚（アイデンティティ）をもち、真の意味の多文化共生社会の実現に何ができるのかを問い続けている。

多文化共生への活動で出会った多くの外国人は、社会に役立つことへの挑戦を躊躇している。経済的・時間的・能力的なさまざまな妨害要素が背景にあるだろうが、その挑戦には意味があるし、やらなければならないことでもある。筆者にとって「バイリンガル養成講座」の発案やコーディネーションはそういう脈絡をたどる試みであり、1つのモデルの提示でもある。

次に、「できるイメージ」を持っていたことを説明しよう。今回のコーディネー

ター実践で出会ったさまざまな人との対話のなかで、「できない」や「それは無理」といった否定的な表現が多かった。振り返ると筆者自身はその度に「なぜできないというのだろうか」と不思議に思った。今回のコーディネーター実践は現場への熟知や人的ネットワークの確立がある程度、完成された上での事業であったため、成功を取めたのは否定できない。

しかし、いかなる現場であっても抱えている環境は近似していて、コーディネーションの事前準備段階より、課題から目を離さず、解決方法を丹念に考え抜くことやタイミングの調整等で「できるイメージ」をつかむことは可能である。

最後に、本稿が不完全な環境に置かれたコーディネーターがまとわりつく不安要素を乗り越える際の、ひとつのヒントになることを願いたい。

[注]

¹ 文部科学省「平成21年度帰国・外国人児童生徒受け入れ促進事業について」

² 『朝日新聞』2009年12月20日記載記事より

³ 多くの自治体がこのような制度を導入しているが名称が自治体によって異なる。

⁴ 教育委員会の指導主事を中心とした「管理者用コース」もある。

⁵ JSL (Japanese as a Second Language) カリキュラム。

⁶ その後、運営委員は増員され、企画書には合計7人と記された。

⁷ 行政からの委託も含む。

⁸ 文化庁の事業承認後には運営委員の運営活動には謝礼が支払われたが、企画の段階の活動は無償であった。

⁹ 2010年度には運営委員としての謝礼は受給した。

[文献]

岡部光明, 2006, 「第1部総合政策学の確立に向けて」大江守之/岡部光明/梅垣理郎編『総合政策学－問題発見・解決の方法と実践』慶應義塾大学出版会

崔英善, 2009, 「相模原市の外国につながる住民と児童生徒に対する日本語・学習支援に関する市民活動の現状」『シリーズ多言語・多文化協同実践研究8 越境する市民活動と自治体の多文化共生政策—外国につながる子どもの支援活動から—』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター

佐藤郡衛/片岡裕子編著, 2008, 『アメリカで育つ日本の子どもたち—バイリンガルの光と影』明石書店

杉澤経子, 2009, 「コーディネーターの専門性形成における『実践の振り返り』の意義とその方法」『シリーズ多言語・多文化協同実践研究11 これがコーディネーターだ!』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター

ドナルドA・ショーン, 2007, 『省察的な実践とはなにか』柳沢昌一・三輪健二訳, 鳳書房

山西, 2007, 「多文社会におけるコーディネーターの専門性とその育成に関する研究」『シリーズ多言語・多文化協同実践研究6 これがコーディネーターだ!』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター

「共感をつなぐ」

—ボランティアコーディネーターの立場から—



奈良雅美

関西学院大学総合政策学部非常勤講師
社会福祉法人大阪ボランティア協会

はじめに

私はNPOや市民活動団体の支援センター（民間の非営利組織）である社会福祉法人大阪ボランティア協会（以下、協会）において、ボランティアコーディネーターとして、主に多文化共生のコーディネーションを専門に担当した¹。

私が入職する以前、協会では多文化共生の担当を置いていなかったが、今後の社会の変化を見据えて、組織として多文化共生の取り組みを進めようということになった。そのため、新たに多文化共生を主に担当するボランティアコーディネーターが配置された。私が担当していた期間（2007年から2011年）、在住外国人の方に関わる相談が口コミや他機関からの紹介を通じて、少しずつ寄せられるようになっていた²。

協会は「より公正で多様性を認め合う市民主体の社会を創るため、多彩な市民活動を支援するとともに他セクターとも協働して、市民セクターの拡充をめざす」というミッションを掲げている。だから市民主体の社会をつくるためには個人のボランティアな関わりや活動をどのように促すかを重要な視点としてきた。そのため、ボランティアコーディネーターの役割の重要性をいち早く認め、コーディネーターの研修を日本で最初に行うなど積極的にコーディネーターを育成してき

ている。

従来ボランティアコーディネーションでは、子ども、障害、高齢に関わる福祉の課題を扱うことが多く、その中で在住外国人を取り巻く課題はそれほど顕在化しているわけではなかったと思う。

しかし、今や外国人登録者数は200万人を超え、人々は地域の住民として暮らしている。個人としてライフサイクルの中で直面する課題は、国籍や言語や文化を問わない。しかし、言語の問題、情報の壁の問題、心理的ハードルなどが要因になって、実質的に制度やサービスへのアクセスが難しい場合も外国人には多い。どのような立場や属性、文化をもつ人であっても、等しく制度やサービスを受ける権利が保護されるべきであるが、現実には、既存の制度や仕組みの中ではすり抜けてしまいやすい。

では誰がそのすり抜けた課題を捉え解決に向けて動くのか。基本的には気付いた人、放っておけないと思う（共感する）人から取り組むのが、市民活動ならではの、ボランティアだからこそ、と言えよう。その活動を促し、支えるのはボランティアコーディネーターの役割である。

このようなコーディネーションの視点に立った上で本稿では、私がどのように多文化社会に関わる課題に向き合ってきたか、どのように多文化社会を見るかについて最初に整理する。そして、コーディネーターとして取り組んだ、外国人の親の子育て支援へ向けた地域日本語教育を実践例として取り上げる。課題を取り巻くコミュニティの人々や組織との関係を「共感」という接着剤でつなぎながら、プログラムを共に考え課題解決につなげようとするプロセスを振り返り、なぜ共感をつなぐことが地域日本語学習の場に必要なのかについて考える。最後に、プログラムづくりのプロセスにおける、ボランティアコーディネーションの視点から多文化社会コーディネーターとしての役割を省察したい。

1 多文化社会とボランティアコーディネーター

(1) ボランティアコーディネーターとは

ボランティアコーディネーターは、社会福祉協議会や大学のボランティアセンターなどのいわゆる中間支援組織と、ボランティアを受け入れている福祉施設などに配置されている事が多い。ボランティアが参加している団体ならどこでも置かれているものではなく、特に福祉以外のNPO/NGOではあまり置かれていないように思う。また、ボランティアコーディネーターについての誤解も多い。ボランティアを単にマッチングするだけの業務と考えられがちであることもある。

配置されていてもほとんどが兼務であったり、新任職員のポストとされたり、2、3年の短期で異動、あるいは任期つきなど、重視されている専門職とは言いにくい³。

しかし本来は市民社会づくりの中で重要な立場に立っている。ボランティアコーディネーターとは、次のように定義される。「ボランティア活動を理解してその意義を認め、その活動のプロセスで多様な人や組織が対等な関係でつながり、新たな力を生み出せるように調整することにより、一人ひとりが市民社会づくりに参加することを可能にするというボランティアコーディネーションの役割を、仕事として担っている人材（スタッフ）のことをいう。」[日本ボランティアコーディネーター協会 2009:116] ボランティアコーディネーターとしてはたらくはいくつかあるが、中心的役割は関わる人、さまざまな機関をつなぎ、課題の解決に導く道筋をともに考えていくことである。そしてその基盤的機能として第一に重要と位置づけられるのが「対等につなぐこと」である。

社会のニーズ（課題）に対し、ボランティアしたい人の意思と能力や条件が合致するところに望ましいボランティア活動が可能になる。コーディネーターはニーズ、ボランティア、社会的環境など総合的に考慮して、両者を対等につなげていくことになる。

ボランティアは単に人手不足を安価に補うためにあてがう人材のことではない。コーディネーターは関わる人、関わりたいと関心を持つ人、課題を取り巻く人々の共感を育てながら、つないでいく。だから、課題を持つ当事者だけの問題にせず、いかに人々のボランティアな共感を引き出せるかが重要になる。だから既存の資源（制度、専門機関、専門家、ボランティア、NPOなど）をつなげ生かしながら課題解決に向かうよう、共に考え共に動くことがコーディネーターの姿勢であると私は捉えている。

(2) 「多文化共生」の課題にどのように対応するか

実は、ボランティア活動の相談を受けるなかで、多文化共生（外国人支援）の分野で活動したいという希望は多く、障害者支援、子ども支援に並ぶ「人気」分野である。その一方で、紹介できる活動先はあまり多いとは言えない。私は着任時から多文化共生にかかるボランティアコーディネーションを担当したが、当初から壁にぶつかった。この前項で述べたように、ボランティアな活動を促しつなげるのは、社会のニーズ（課題）のあるところである。しかし、多く寄せられるのは、「英語を使ってボランティアしたい」、「（“欧米系”の）外国人と交流したい」

という希望だった⁴。課題に関心、共感をもって、というよりも、自分中心の視点になりがちで、それは明らかに社会的ニーズからずれているように思った。単にマッチングの問題ならば、このような活動希望は翻訳の活動や観光ボランティアの活動を紹介するぐらいしかない。しかし、市民社会づくりに人々が参加するように促すことがコーディネーターとして必要な視点とすると、そのマッチングを活動希望者に対する唯一の回答とはしたくないと考えていた。

ボランティアコーディネーターは「多文化共生」にどのように取り組むべきだろうか。私は担当になったものの、周囲に同様な職務の人がおらず、このことについて、他の専門職の人々と関わり学び合いたいと考えていた。そんなとき、本センターの多文化社会コーディネーターに関する協働実践研究に出会い、2008年以来参加してきた。その学びの中で、私は自分自身をボランティアコーディネーターという職務に立つ多文化社会コーディネーターと捉え、その役割、持つべき専門性について意識しながら取り組めるようになったのである。

多文化社会コーディネーターのあり方についての議論は、本シリーズで継続的に取り上げてきている。繰り返し引用されているが、多文化社会コーディネーターとは「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」[杉澤 2009:20] という定義に収れんしている。そしてその専門性は①人と出会い、関係をつくる、②課題を探る、③リソースを発見しつなぐ、④社会をデザインする、⑤プログラムをつくり、参加の場をつくるという5つの役割の中にあると理論的に整理された。[山西 2009:6-10]

この協働実践研究の学びの中で、改めて考えると、英語が話せる機会を求めてやってきた活動希望者でも、多文化社会を創る視点に立つコーディネーターとしては、ニーズに合うように彼らの関心の視点を変えてみるができる。ニーズへの共感につなげていくという工夫を考えられるようになった。このように、私は協働実践研究の議論の中に参加しながら、自分自身の現場においても、その役割を意識しながら実践に反映するようしてきた。

在住外国人支援に関わる問題だけでなく、福祉全般はもちろん、その他のさまざまな社会的課題に臨むとき、多様な人や機関をつなぎ、課題の解決に導く道筋を共に考え、行動することを促すことがコーディネーターとして重要な役割である。大切なのは、関わる人、関わりたいと思う人など、その課題を取り巻く人々の共感を育てながら、対等につないでいくことである。当事者だけの問題にせず、

いかに自発性に基つきながら共感をつなぐか。そこにボランティアコーディネーターの存在意義が問われている。

今後、ますますさまざまな国籍や言語、文化背景などを持った人々が日本の各地に増えていく。「気の毒な人」、「可哀想な人」を、「持てる人」、「強い人」が助けるといった同情的視点でなく、多様な人々が違いを認め合いながらともに共感で支え合うコミュニティ、つまり多文化共生の社会づくりを目指すべきである。多様な人々の社会参加を支えるボランティアコーディネーターには、こうした多文化共生の視点が欠かせない。

2 外国人の親の孤立をどう解決するか

(1) 問題の核心を探る

では、担当した期間の中で、地域の諸機関や人々をつないで成果を見せつつある最近の事業を取り上げてみたい。在住外国人親の子育てを支える取り組みに乗り出すことになった直接のきっかけは、2009年にF区の保健福祉センターの保健師からの相談を受けたことである。さらにその2年ほど前に、同じ保健師がたまたま事務所を訪問され対応したことがあった。その時は特定の事例についての相談ではなく、外国人女性の妊娠や出産について保健福祉センターが対応するかも知れないので、もしなにかあれば相談してもよいか、という質問だった。外国籍の女性が日本人男性の配偶者としてF区に越してきたためであった。協会にはボランティアの登録制度はなく、ボランティアの派遣を行っていないが、同行通訳の依頼を受けた場合、ボランティアを募集するか、専門のNPOを紹介してつなぐことができるということを伝えた。なにかあれば相談してもらうことにし、一旦この対応を終了した。

2011年に再び同じ保健師から、担当している家庭の中に在住外国人の家庭があり、子どもの3ヶ月検診の家庭訪問の際に親と日本語で意思疎通ができず困っているため家庭訪問時の通訳を探したいという依頼だった。以前の対応だと、同行通訳の支援をするNPOを紹介することで解決したと考えたかも知れない。しかし1、2度の家庭訪問だけなら同行通訳の対応でいいかも知れないが、いつでも必要ときに依頼できるとは限らない。それはあくまで対処療法に過ぎず、根本的な課題の解決にはつながらない。

子どもが成長するに従い、保育所、病院、近隣の人々、子どもの親同士などさまざまな場や関係の中で、コミュニケーションは避けられない。日本社会の中で当面生活していくのであれば、日本語の習得も望ましいかもしれない。乳幼児期

では顕著ではないかもしれないが、親子のコミュニケーションギャップの問題やダブルリミテッドの問題などは、将来的に課題として浮かんでくる可能性がある。

また、他人とつながりがなく家で閉じこもりがちになっている、特に乳幼児の母親の間で、友達や人とのつながりがほしいというニーズは非常に高い。仕事に多忙な夫に遠慮して、相談したいことや話したいことがあっても話せない、話し相手がないという悩みも聞かれた。ある中国人の母親は、「だれにも話すことができず、胸苦しくてしょうがない。」と涙ながらに話すこともあった。また、日本社会の情報を得たり日本人とコミュニケーションをするために日本語を学びたくても、子どもを連れて親が参加できる地域日本語教室はほとんどない。子育てに関して、普段気になっている小さなことでも友達や近所の人にも気軽に聞けない。このような状況で他人と関わる機会が少なくなるため、外国人の親はますます孤立しがちになる。

だから、保健師の家庭訪問の場だけ対応できればいいという問題ではないのではないと私は思った。保健師や保健福祉センターの職員と話している中で、このスタンスを共有できた。日本語の問題を抱える外国人だけでなく、子育て中の母親の孤立はいまや大きな社会問題として捉えられている。母親に子育ての負担が集中しがちである上、言語やコミュニケーションの問題を抱えて、外国人の親には二重の壁がある。根本的には、「日本語」だけの問題ではなく、他人とのつながりやコミュニケーションの場が必要であるということに考え至ったのである。

(2) 解決策としての日本語サロンづくりの取組み

この問題のどの面を切り取って課題として設定し、解決のためのプログラムを作るか。保健師やその担当上司と、外国人の親たちの様子や保健師の対応の状況などについて話し合った。まず親たち自身がどんな希望をもっているかを把握することにした。そこで保健福祉センターと協働で子育て中の外国人の親たちの集まる場をもち、そこで気軽に話し合える機会をつくることになった。2011年3月に「いろいろな国の親子集まろう！子育てあれこれお話サロン」をF区センターで開催し、当日は中国出身の4組、フィリピン出身1組、日本人親子1組の合計6組の親子が参加した。

彼女たちとの自由な話し合いの中や個別のやり取りを通じて、一人ひとりの状況の聞き取りをした。当然のことではあるが、彼女たちの状況は一人ひとり違いがあり、それぞれの日本語の能力にも個人差があった。中には、日本の大学を卒業しており、読み書きにほとんど問題ないように思う人もいる一方で、日常会話

のみ可能な人、簡単な会話のみの人もある。パートナーは日本人の場合もあるし、同国出身者の人もいるなど、社会的環境もさまざまである。

このサロンでどのようなニーズが出されたかをいくつか紹介してみたい。

- ・話し相手が出て、友だちができるような集まりが欲しい。
- ・日本語を学びたい。
- ・NHKのアナウンサーの話すような「正しい日本語」を話せるようになりたい。子どもが保育所や学校に行くようになって、先生や他の親と関西弁しか話せないのは恥ずかしいから。
- ・子どもに日本の昔話を語れるようになりたい。昔話を聞くと、古い言い回しや生活用具などが出てきても想像つかない。
- ・子どもの集まりがあるときに持たせるお菓子作りを学びたい。(クッキーなどの焼き菓子を包装したものを子どもの友だちに配る習慣があることを知って)

共通する課題は友達や知り合いが周囲に少ないこと、家族以外の人との関わりがほとんどないこと、現状のレベルに違いはあれ、日本語を学ぶことへの関心はあるということだった。

日本語を学びたいという相談に対しては、地域日本語教室を紹介するのも1つの方法だが、F区では地域日本語教室がない。市の施策では当該区に登録する外国人の数が3000人以上の場合のみ設置されるということになっているが、F区は3000人に満たないため地域日本語教室が施策としては設置されていない⁵。

近隣の区では地域日本語教室が開かれているものの、子どもと一緒に親を積極的に受け入れるための配慮はほとんどされていない。子どもと一緒に来られないわけではないが、託児サービスはないため実際は難しい。子どもが泣くと他の人の迷惑になるので教室外へ出てもらうこともあるというところもあった。結局子どもを連れて地域日本語教室に通うにはかなりのハードルがある。地域日本語教育は単に日本語を学ぶだけではない。日本語そのものを学び、人と出会いつながりをつくることのできる、1つの社会参加の場である。だから、子育て中の母親のための地域日本語教室のようなものが必要ではないだろうか考えた。

そこで、3月に試行したおしゃべり中心のサロンを先行させて月に2回、定例的に開催し、様子を見て日本語学習の場も設ける2段階で展開する事業を考えた。なぜなら、子育て中の親のための日本語教室といっても何をどのようにすべきか、私たち自身も明確ではなかったからである。まず親たちや地域の協力してくれる

組織や人々との関係を構築することを優先して、子育て中の親のための日本語サロンはサロンのおしゃべりの中からニーズや方法が見えてきてから、年度の下半期をめどに開始しようということになった。

(3) 子どもと一緒に参加できる日本語サロンの設立へ

①組織内での合意と協力体制を築く

この案を協会の事業として進めるために、まず組織内の合意と協力が不可欠であった。なぜ私たちが取り組まなければならないか、そのための事業遂行能力(財源、体制)はあるのか。事業を実施するために、これらの点を踏まえ内部の決定機関で諮る必要があった。

まず、多文化共生事業全般の戦略を直接検討する「多文化共生事業委員会」で打診をした。この委員会には、夜間高校の日本語教師、地域日本語教室のコーディネーター、海外滞在経験のある人などのボランティアのメンバーと、担当職員、事務局長が参加している。ボランティアのメンバーは現場の知見や経験をもとにさまざまな角度から助言したり、一緒に足を運ぶ。まずこの委員会で企画案を出したところ、委員の合意を得られ、実働でも協力してもらえることになった。

さらに組織として事業実施を決定する機関にも諮る必要があった。決定機関は月に一度定例的に開かれるボランティアを中心とした「常任運営委員会」で、そこでは組織を左右する大きな事業や戦略方針、組織運営について審議、決裁される。委員会で事業の背景と事業の趣旨を説明したところ、在住外国人の子育て中の親たちの問題、孤立しやすいこと、言語にまつわる問題については理解を得やすかった。ポイントはどのように自立した活動にできるか、その見通しはどうか、という点であった。なぜ自立した活動にする必要があるのかというと、中間支援組織にとっては市民活動を育てるのが役割であって、特定の社会課題に永続的に取り組むことは本来の役割ではないというのが組織の方針としているからである。したがって、地元のどのような資源(専門家、関係機関、ボランティアグループなど)を生かしながら、どのようにつなぎ地域の人々主体の活動にしていくかの道筋がポイントになる。

②多様な組織と人との協働をつくる

組織内部の合意を得ることと並行して、保健福祉センターをはじめ、次の4つの地域の機関に協働を打診していった。

「F区保健福祉センター」

保健福祉センターとして乳幼児期の子育てを支えるのは本来業務であるが、地

域日本語教育には主体的には取り組めず、共催主体にも入れないとされた。しかし、サロンの中で、子育てに関する情報提供や、手遊びなどを教えること、読み聞かせなど、同センターがもっているノウハウなどを生かしたプログラムの協力をしてもらうことになった。

「F 区民センター」

遊ばせたり見守りしたりしやすい場所が不可欠であるため、会場探しはポイントになった。区内各地から自転車や徒歩でも通いやすいアクセスのことも考慮して、区の中心にある F 区民センターのセンター長に相談したところ、協力の快諾を得られた。

さらに、会場を優先的に確保し、無料で提供すると共催団体としての関わりを申し出てくれた。センター長が在住外国人の子育てを支援する取り組みも理解し、共感を持ってくれたということも大きな後押しになった。

「図書館」

区民センターの上の階には公立図書館にも連携を打診した。館長もぜひ図書館としてもなにか協力したいと申し出てくれた。ちょうど館長自身も新たな取り組みをしたいと考えていたところだったという。

先に述べたように、親たちには子ども向けに絵本の読み聞かせができるようになりたいというニーズがあった。そこで子どもたちに受ける絵本を館長が選び、読み聞かせをすることになった。読み聞かせは子ども向けではあるが、語りの仕方などを親たちは学ぶことができるし、日本語の語彙を増やすにも役立つだろうと考えた。また図書館職員がおしゃべり中心のサロンやその後に展開する日本語サロンでのプログラムのアイデアを得ることができた。

「保育ボランティアグループ はっぴいあいらんど」(F 区社会福祉協議会)

託児については、同じ F 区の社会福祉協議会に相談したところ、登録している保育ボランティアグループを紹介してくれた。そのグループに協力してもらえるよう直接出向き、メンバーに説明をした。メンバーの多くは 60 代から 70 代の女性で、当初は日本語ができないと子どもと意思疎通も難しいのではと躊躇された。しかし、日本人の親を持つ子どもも外国



「絵本の読み聞かせ方」に聞き入る参加者たち

人の親を持つ子どもも同じだとメンバー内で話し合い、グループの代表からメンバーに説得してくれた。毎回サロンには3名のメンバーが託児のボランティアに来てくれることになった。

4つの組織やグループとの協働に加え、協会関係者からこの事業の企画運営を担うコアメンバーに巻き込むことにした。地域日本語教室で学習ボランティアとして活動する子育て経験のある50歳代の女性や、子どもと一緒に参加できる日本語教室を開設している団体の代表などがこの事業に関心を持ってくれ、ボランティアとして参加し、助言してもらえることになった。

このように内部の合意と外部の協働を得て、サロンは定期開催することができている。参加者が1、2組と少ないときもあるが、より参加しやすい仕組みに改善しながら、継続、自立的運営を目指したいと考えている。

3 コーディネーターの実践から見てきたもの

(1) 協働を生み出す一共感をつなぐ

さて、最後に「共感」を軸にどのように協働が実践されたか振り返ってみたい。保健師の相談がこの事業を始めるきっかけになったが、外国人の親の子育て支援や日本語サロンの取り組みは私の多文化社会に関わる問題意識、共感にもつながっている。やらなければいけないと指示されたものでも、どこかの委託を受けたわけでもなく、この課題は放っておけないと感じた私自身の思いから出発した。しかし、属する組織の社会的役割、制度などを含めた社会的環境、資源の限界など、考慮すべき要素も多い上、単体では解決できない課題である。だから、組織内部の合意と後押しは不可欠であるし、外部の専門機関や関係機関と協力しようと考えたのである。

前章で述べたように、組織の内部の合意を得て、外部からさまざまな機関などの協力、ボランティアの参加など体制を少しずつ構築することができてきた。振り返ってみれば、それを支えたものは共感をベースにした協働であった。既存の枠組みの隙間にある課題を解決するためには、既存の組織や枠組みからそれぞれ少しずつ外へ拡張し重ね合わせてカバーしていくしかない。それぞれの半歩の拡張を促すのが、コーディネーターの役割である。

(2) 地域日本語教室づくりにおけるボランティアコーディネーターの役割

日本語教育学会では、地域日本語教室の人材に必要なこととして共通する3つの点が挙げられている。その2つめに、「言語学習のニーズ以外にも、実用的なニ

ズ、精神的なニーズなど、さまざまなニーズが同時に存在する」とある。「つまり社会的主体として、ホスト社会の人々との健全な関係構築し、積極的な社会参加を通じた自己実現するという日本語学習の目的があると述べている。そのためライフステージを視野にいれている必要があるとしている。さらに3つめとして、最も大事な部分は「交流とネットワークの場」としての役割であると指摘している。[日本語教育学会 2011:137]

日本語教育の専門機関のように「先生」が「生徒」に「教える」というのではなく、地域日本語教室では対等な関係から生まれる相互的な学びであること、人との関係を創る場になるという意義がある。だから、日本語の専門教育機関と異なり、ボランティアが主体になる地域日本語教室ではボランティアコーディネーションは運営の鍵になる。

親の社会参加の促進、地域の人々との交流やネットワークづくりは、まさにボランティアの関わりならではの、の利点が生きる。社会の中に親のつながりができること、コミュニケーションの場が家庭の外にあり、共感をもって関わる人々との中で対話の場が持てることがひとつの動機になって、本人が自発的にさらに日本語を学ぼうとする意欲につながると思う。

他方でボランティアコーディネーターとしての実践のプロセスの中で、課題も見えてきた。

①運営に関わるボランティアの育成をどうするか

トライアルのサロン開催から、多文化共生委員会のメンバーなどがボランティアとして支えてくれてきているが、自立的活動につなげていくためにはサロンでサポートする人材の育成が欠かせない。人材の募集と研修を行う必要があるし、サロン内のコーディネーターも必要である。現段階は職員が兼務している状態だが、規模が大きくなればそれでは間に合わないかも知れない。

サロンの取り組みを開始して間もなく、乳児を連れて日本人の女性2人が続げざまにボランティアをしたいと相談に来てくれた。社会に関わる活動がしたいという思いや、子育て中であるため社会から孤立しがちで、友だちや繋がりがないという気持ちをもっているようだった。彼女たちが親子で参加できるボランティアプログラムにできればと考えているが、まだ計画を立てられておらず、今後の課題である。彼女たちの共感を受け止めるために、しっかりと受け入れプログラムを考えていきたい。

②地域で自立的活動に育てるにはどうするか？

社会的仕組みとしての自立的な活動に育てるために、私は主体的に企画し事業

を動かせる人（ボランティアに、つまり自発的に共感もち、動きたいと思う人）を巻き込み、支援することが必要であると思う。将来的には日本人の親も子どもと一緒に参加できる仕組みにすることを考えたい。子育ての孤立の問題は外国人の親に限った問題ではなく、日本人の親も孤立に苦しむ人もいる。だから日本人の親たちも参画できる仕組みになれば、社会とつながるという機会にもなるだろう。

対等な関係を築きながら、相互の交流を中心とする日本語学習の場の形成をどう促すか。①と②は互いに絡み合う問題だが、まだ議論、検討ができていない。中長期計画、展望を立て、その中にこの①と②の問題をどう盛り込むか検討する必要がある。

おわりに

本稿では外国人親の子育て支援のための地域日本語の取り組みを題材に、ボランティアコーディネーターに求められる多文化社会コーディネーターの視点を考察してきた。民間の中間支援組織としての特徴を生かしながら、地域の既存の資源や関係者とともに、どのようなプログラムをつくり課題解決へ向かうか。組織や人々の間に対等な関係性によってボランティアな関わりの中で協働を生み出すために、どのように共感をつなぐか。この視点で、相談の受け止めから課題の設定、解決策の模索、プログラムの始動、次への展開のあり方を考えてきた。その中であらためて見えてきた、多文化社会コーディネーターとして大事にしたいことは次の4つであった。

- ・当事者の希望を聴くこと。状況を把握すること。
- ・ボランティアや関係者の理解を共通にすること。プログラムを協働で考えること。
- ・多様な人と接点や交流の場になること。関わる団体、人々の強み、業務の特性を生かすこと。
- ・この教室活動をどのように自立的なものにしていくかの視点をもつこと。

多文化社会コーディネーターは、当事者のニーズを見据えながら、課題を探り、関係機関の人々に働きかける。自発的な関わりと対等な関係性で協働を生み出し、市民社会を創造するというビジョンをもちながら、多様な人や組織をつなぐ。そのために、私たちの間でいかに共感を引き出せるかがひとつのポイントになる。組織を越えて、共感をもった人々が集まり、共にプログラムを考え実践していく。そのプロセス自体も関わる人々が多文化共生社会について改めて考えるよい気付

きの場になるだろう。だから多様な人を巻き込むことは課題を解決するための協働に必要であるだけでなく、関わる人、社会への啓発にもつながる。そうした社会的な意義も見据え、俯瞰しながらコーディネーターは動いていくべきであると思う。

このプログラム自体は着手したばかりでまだ模索中の取り組みであるが、地域日本語学習支援活動における多文化社会コーディネーターについての、ささやかながらも1つの示唆になれば幸いである。

[注]

- ¹現在は職員としてではなくボランティアメンバーとして同協会の多文化共生事業全体の企画、戦略検討に関わっている。
- ²協会で受けた在住外国人に関わる相談の傾向や事例、コーディネーションの考察は〔奈良2009〕を参照。
- ³専門性の社会的認知を広めるためにも2009年から日本ボランティアコーディネーター協会では検定制度を始めた。
- ⁴この点も〔奈良2009〕に詳述している。
- ⁵大阪市内24区中、外国人登録者数が3000人以下のところは9区。『大阪市外国人登録国籍別区別人員数』より。(http://www.city.osaka.lg.jp/shimin/page/0000004323.html) (2009年11月現在)

[文献]

- 杉澤経子, 2009, 「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的实践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 奈良雅美, 2009, 「ボランティアコーディネーターの実践からみた多文化社会コーディネーターの役割—「つなぐ」という視点から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ!』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 日本語教育学会, 2011, 『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』
- 日本ボランティアコーディネーター協会編, 2009, 『市民社会の創造とボランティアコーディネーション』筒井書房
- 山西優二, 2009, 「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究11 これがコーディネーターだ!』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター

シリーズ 多言語・多文化協働実践研究15

【多文化社会コーディネーター研究会】11年度報告

**地域日本語教育をめぐる
多文化社会コーディネーターの役割と専門性**
—多様な立場のコーディネーター実践から

2012年12月1日 発行

編集・発行 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター
183-8534 東京都府中市朝日町3-11-1研究講義棟319号室
TEL:042-330-5441 FAX:042-330-5448
tc@tufs.ac.jp
<http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/>



※センターホームページからダウンロードできます。

()は発行年月

- ❖ **1 時はいま、「協働実践研究」はじめの一步** (2008年3月)
—非取奪型研究と社会参加—
- ❖ **2 共生社会に向けた協働のモデルを目指して** (2008年3月)
—長野県上田市 在住外国人支援から見えてきた課題と展望—
- ❖ **3 越境する市民活動～外国人相談の現場から～** (2008年4月)
—行政区を超えた連携—東京都町田市・神奈川県相模原市—
- ❖ **4 外国につながる子どもたちをどう支えるのか** (2008年5月)
—当事者も参加した拠点・ネットワークの構築—川崎市での実践—
- ❖ **5 地域日本語教育から考える共生のまちづくり** (2008年6月)
—言語を媒介とともに学ぶプログラムとは—
- ❖ **6 コーディネーターって、なんだ!?** (2008年7月)
—多文化社会での役割・専門性・育成プログラム—
- ❖ **7 共生社会に向けた協働のモデルづくり** (2009年12月)
—長野県上田市、企業・日系ブラジル人家族の調査から見えてきた第二世代育成の視点—
- ❖ **8 越境する市民活動と自治体の多文化共生政策** (2009年12月)
—外国につながる子どもの支援活動から—
- ❖ **9 外国につながる子どもたちの教育を地域から育む試み** (2009年12月)
—地域、学校、行政、当事者の協働実践モデルの構築を目指して—
- ❖ **10 共生のまちづくりに向けた地域日本語教育プログラム** (2009年12月)
—長野県上田市と東京都足立区の実践から—
- ❖ **11 これがコーディネーターだ!** (2009年12月)
—多文化社会におけるコーディネーターの専門性と形成の視点—
- ❖ **12 地域における越境的な「つながり」の創出に向けて** (2011年3月)
—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—
- ❖ **13 共生社会に向けた協働の地域づくり** (2011年3月)
—「協働型居場所づくり尺度」の開発 ～長野県上田市における実践と研究—
- ❖ **14 多文化社会コーディネーターの専門性をどう形成するか** (2011年3月)
- ❖ **15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性** (2012年12月)
—多様な立場のコーディネーター実践から—

別冊 **多文化社会に求められる人材とは?** (2009年3月)

- ❖ **1 「多文化社会コーディネーター養成プログラム」～その専門性と力量形成の取り組み～**

別冊 **外国人相談事業** (2009年7月)

- ❖ **2 ー実践のノウハウとその担い手ー ～連携・協働・ネットワークづくり～**

別冊 **多文化社会コーディネーター** (2010年3月)

- ❖ **3 専門性と社会的役割—「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の取り組みから—**

ISBN 978-4-925243-91-9

地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性
—多様な立場のコーディネーター実践から

【多文化社会コーディネーター研究会】11年度報告

