

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いく市民向けの「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かと思う。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かと思う。

(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持ち、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い、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