
「参加」者から「創造」者へ
——外国人住民の社会参画を促すためのコーディネーターの役割

**The Process of Change from Participants to Organizers
The Role of Coordinators
in Promoting Social Participation of Foreign Residents**

猪狩 英美*
IKARI Hidemi

One of the difficulties of managing multicultural coexistence projects is how to encourage foreign residents to get involved into the project as the main subject of concern. In this paper, the author describes a sample of approach as multicultural society coordinator for the project “Support for the Japanese Language Education of Parents and Children with Foreign Roots (Japanese Language Education Program for “Foreigners Living in Japan” commissioned by the Government of Japan under the provision of the Cultural Affairs Department for the fiscal year 2014).

Through this experience, the author were able to find out two important roles as coordinator: (1) To encourage foreign residents to join community projects through a step-by-step process and provide adequate evaluating sessions to discuss the purpose of the project and share their thoughts and ideas for the given challenge, (2) To provide an environment where the foreign resident could develop their self-affirmation by joining community projects.

This paper also focuses on the change of their attitudes while in the process of working together for this project not only as participants but as organizers as well.

1. はじめに

公益財団法人三重県国際交流財団(以下、MIEF)は、多様な人々と共に創る多文化を尊重できる社会の実現を目指し、1991年、三重県や市町村、民間団体の協力により設立され、2004年には三重県国際教育協会と統合された。県内総人口に占める外国人住民の割合が全国第3位(平成25年末現在2.34%、法務省「在留外国人統計」)である三重県全域をフィールドとして、三重県および県内市町や社会福祉法人からの委託事業、もしくは自主財源を基盤に、①多文化共生の推進、②国際交流の推進、③国際交流の拡充の3つを柱とした様々な事業を企画・実施している。筆者は2013年からMIEFの専門員として着任し、主として日本語教育事業(外国人¹児童生徒のための日本語学習教材の発行や日本語ボランティア育成のための研修等)、災害時における外国人住民支援事業(避難所運営訓練や災害時のサポーター育成研修等)、財団パートナー制度などの多文化共生推進事業を担当してきた。このうち財団パートナー制度は、MIEFの活動主旨に賛同し多文化共生のまちづくりに協力していただける方を、活動内容に応じて4つに分類し登録する制度である。具体的には、①外国人住民の日本語学習を支援する日本語パートナー、②大規模災害時に、通訳・翻訳を通じた情報提供や情報収集、またそのコーディネーターなどをサポートする災害パートナー、③外国人住民の医療機関での受診をサポートする医療通訳パートナー、④主として行政や教育機関からの通訳・翻訳依頼に対応する通訳・翻訳パートナーがある。これらを総称して財団パートナーと呼んでいる²。いずれも事前に登録手続きを行い、個人あるいは学校、教育委員会、病院、市町などの様々な機関から依頼を受けた際に、MIEFから財団パートナーへ協力を要請する。ただし、①と②は無償のボランティアであるのに対し、③と④は有償の業務として活動している。財団パートナーには多数の外国人住民も登録しており、MIEFの実施事業においても、主として通訳・翻訳業務を中心に協力をしていただいている。文字通り、なくてはならない事業のパートナーである。

MIEFでは、事業展開のキーワードとして、「連携」「協働」「公益性」「効率性」の4つを挙げている。このうち「連携」「協働」という言葉は、近年、特に地方自治体におけるまちづくりの取組や行政と民間団体の協力関係を表す際などにおいて多く聞かれるようになった。そしてこの2つは、類似した意味合いを持って併記して用いられることが多い。しかし、あえて定義するならば、「連携」は互いの取組に対して役立つ情報やリソースの交換・共有などを行い、連絡を取り合ったりして協力することであるのに対し、「協働」は課題を共有し、その解決を目指しながらより具体的に共に行動していくイメージとして捉えられるだろう。

外国人住民支援・多文化共生をめぐる現場において、この「連携」「協働」について

考えるとき、多くの場合はボランティア団体、NGO・NPO、企業などが対等な立場で行政と協力関係を築くことを意味している[塩原2010:92]。また、平高ほか[2008]などの例に挙げられるように、それらは行政、民間団体そして教育機関等が支援体制を整備していくための重要なプロセスとして、着目されていることが多い。MIEFでも事業実施においては、他団体および地域との「連携」「協働」を最も重視している。例えば災害発生時に避難所を設営・運営するための研修を実施する際には、主催者である県あるいは市(行政)だけではなく、自治会、社会福祉協議会、さらに開催地域で活動している日本語教室や技能実習生らを受け入れている企業などと「連携」「協働」することで事業を遂行している。しかし、設立から20年以上をかけて培ったMIEFのネットワークを駆使して「連携」「協働」に努めても、外国人住民を対象とした事業においては、参加者を集めることに苦勞することが少なくない。多文化共生社会の実現を目指すとき、当事者である外国人住民との直接的な対話は不可欠な要素であるが、その対話の機会となりうる事業の場に参加する者が少なければ、残念ながら事業そのものの意義が薄れてしまうことは否めない。

この点について、三重県でも特にブラジル人集住地区として知られている四日市市笹川地区におけるアンケート調査の結果が1つの示唆を与えている[三重大学人文学部多文化共存研究センター 2013]。報告では、ブラジル人住民は決してコミュニティにおける活動に無関心なわけではなく、日本人住民との関係を築きたいという意思を強く持っており、日本での生活にまつわる諸問題に対して、彼ら自身の間で連携して取り組もうとする動きもあると指摘している。ただ、ブラジル人住民は「コミュニティ」という概念にあまりなじみがなく、自治会などに参加するメリットを感じにくい要因になっていると推測している。地域活動について、スポーツやお祭りなどのイベントや清掃作業への参加意思は高いが、防犯パトロールや防災訓練への関心がやや低いという結果も、あるいは、それらの言葉の意味するところがブラジル人住民には想定しづらく、活動の内容や重要性が理解されていない可能性が考えられる。つまり、事業実施にあたり、そのねらいや思いをどれだけ外国人住民と共有できるかが、鍵を握っているといえよう。

さらに同調査では、ブラジル人住民は行政(四日市市および三重県)に「外国人から意見・考えを聞く機会を増やす」ことを最も望んでおり、日本人住民に対しても「外国人の意見・考えをできるだけ多く聞く」ことを求めていることが明らかになった。

筆者がこれまでに担当した事業³を振り返ると、「連携」「協働」の相手は主に日本人側組織に留まっており、事業の企画段階で、参加してほしい当事者である外国人住民の意見や考えに、直接耳を傾ける機会はほとんどなかった。結果的に、事業の目的や

主催者側の思いを共有できず、参加意欲や関心を十分に喚起することができていなかったのではないだろうか。また、当事者の考えや実状を汲み入れないことは、解決しようとしている課題との方策となる事業内容に「ずれ」を生じさせている可能性もある。例えば、対象となる外国人住民が「コミュニティ」や「災害」について具体的なイメージを持っていない場合、防災対策でよく使われる「共助」（近隣が助け合って地域を守り助け合うこと）という概念を、言葉で説明することは果たして有効であろうか。言葉で説明するのではなく、日本における「コミュニティ」のありようを体感できるようなアプローチが必要なのではないだろうか。そして、当事者である外国人住民の考えに寄り添うことは、事業をより実践的で参加しやすい形にするだけではない。日本人側からの一方的な取組になりがちな外国人住民支援であるが、取組の企画段階から当事者との双方向のやりとりを意識することで、事業の内容だけではなく、活動の中で行われる対話そのものを、より深く発展したものへと変えていくことができるのではないだろうか。このように、これまでの取組を振り返る中で、筆者自身の事業への関わり方やそこで果たすべき役割について、改めて考えるようになった。

杉澤[2009:20]は「多文化共生」の実現を担う役割として「多文化社会コーディネーター」の必要性をまとめ、その定義を「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」としている。そしてコーディネーターの機能としての「参加」は「出会いの場を設定し、多様な人々の参加を促す」こと、「協働」は「課題を設定し、多様な人々の協働を促す」こと、「創造」は「協働の活動を通じて新たな活動のステージを創り出す」こと [杉澤2009:21]を指している(図-1)。この図-1をもとに、一連のプロセスの中における外国人住民の行動という視点から捉え直すと、「参加」は「(ある取組の)場で、(他者と)交流し、(他者を)理解し、課題を共有する」こと、「協働」は「共に新たな課題を見つけたり、課題解決の方策を検討したりする」こと、「創造」は「新たな仕組みや活動を創り出す」ことであると言い換えられるだろう。以下では、論考をわかりやすくするために、特に断りがない場合は後者の外国人住民の行動という観点から「参加」「協働」「創造」の用語を用いることにする。ただし、先行研究や各調査報告書等からの引用部分については、この限りではない。

本稿では、平成26年度文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育実践プログラム(B)⁴として受託した「外国につながりをもつ親子のための日本語教育支援プロジェクト」の企画・実施において、筆者自身の役割を「多文化社会コーディネーター」として再構築し、ニーズを発掘し企画を立ち上げ、当事者であ

る外国人住民を事業への「参加」から「協働」へと巻き込んでいった試みを記述する。さらにその過程でどのような「創造」が観察されたかについて述べる。また、今回の試みを省察することにより得られた、外国人住民の社会参画を促すために「多文化社会コーディネーター」に求められる役割について考察する。

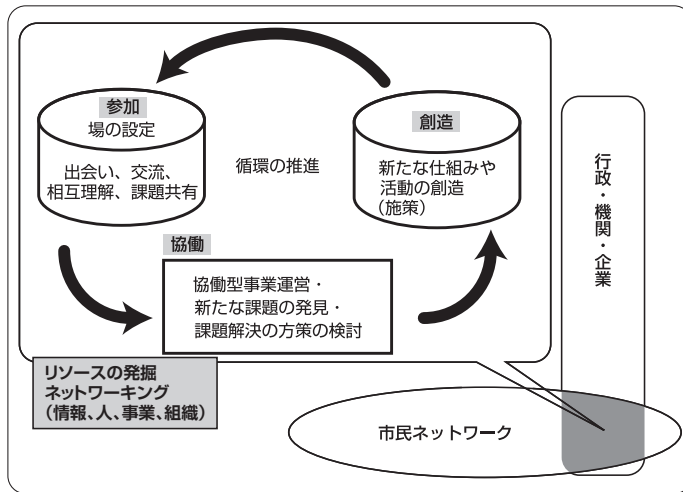


図-1 コーディネーターの機能・役割 [杉澤 2012: 14]

2. 「外国につながりをもつ親子のための日本語教育支援プロジェクト」について

文化庁は、日本国内に定住している外国人等を対象とし、日常生活を営む上で必要となる日本語能力を習得できるよう、地域における日本語教育に関する優れた取組の支援、日本語教育の充実に資する研修及び調査研究を実施することにより、日本語教育の推進を図ることを目的として平成19年度から「生活者としての外国人」のための日本語教育事業を実施している。このうち、「地域の創意に基づき、多様な機関との連携・協力を計り、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の体制整備を推進する取組」を対象とした地域日本語教育実践プログラム(B)として、平成26年度MIEFの「外国につながりをもつ親子のための日本語教育支援プロジェクト」(以下、親子プロジェクト)が採択された。以下に、本プロジェクトを企画した背景と目的、プロジェクトの概要について述べる。

2-1. 三重県における外国につながりをもつ子どもたちの状況

三重県の報告によると、平成26年12月末現在の三重県の外国人住民数は41,251人

で、6年ぶりに微増したものの、平成20年を境に全体的に減少傾向にある。国籍別にみると、ブラジルが11,505人で全体の27.9%を占めているが、経済状況の悪化に伴い、6年連続で減少している。一方、平成22年から2年連続で減少していたフィリピンは、平成25年末には韓国又は朝鮮⁵を抜いて第3位となり、平成26年末には前年比4.3%増の5,890人となった。

外国人住民数は減少傾向にある中で、永住・定住化傾向が強まっていることが報告されており、このことは日本で家族を形成し、子どもを養育する人々の増加を示している[公益財団法人中部圏社会経済研究所2013:19]。一時的滞在者から定住者へのライフスタイルの変化は、自ずと外国人住民が抱える困難の変容につながり、子どもたちの教育問題もその1つとして挙げられる。公益財団法人中部圏社会経済研究所[2013]はこの教育問題の中で、日本語と母語双方が年齢に応じたレベルに達していない、いわゆるダブルリミテッドについて取り上げ、その主な要因を「保護者が母語保持の重要性を理解していない」ためとしている。母語保持は家庭内でのコミュニケーションを円滑にし、家族関係を良好に保つ上で重要であるだけでなく、文化的アイデンティティ形成にも深く関わっている[関口2002]。石井[1999]は「母語で学習するチャンスが多様な言語背景を持つ子どもの自尊感情を高め、情緒的な安定とアイデンティティの確立を支援する」と述べている。つまり、母語を話してもよい環境を与えることは子ども達の自己肯定感を育成するといえる。また、中島[2010]は第1言語の力が未習得の段階で急激に第2言語の接触が始まると、どちらの言語習得も難しくなると指摘しており、母語保持は日本語の習得においても大きな影響を与えるといえる。そして、第1言語の読解力は第2言語の読解力を向上させることにつながり、読解力育成に焦点を当てた多読が必要であると述べている。

実際、県内のある小学校教員からは「母語がしっかり理解できる子どもは日本語も上手になるが、母語ができない子どもは日本語の上達も難しいようだ」という現場での体験が寄せられ、様々な幼児と対面する保健師などからも、母語の習得が不十分な子どもたちの将来的な言語発達を不安視する声を聞くことが多くなった。そのため、母語保持の観点を取り入れた日本語教育の必要性を感じるようになったが、三重県内においてはこれまでそのような日本語教育の取組はあまりなく、外国人住民の家庭においても、その重要性についてはほとんど認識されていないと思われた。

2-2. 「親子プロジェクト」の目的と概要

そこでMIEFでは、外国につながりをもつ子どもたちを対象とした、母語⁶と日本語を用いた絵本の読み聞かせ活動を企画した。さらに、子どもたちの父母に母語保持

の重要性と日本語教育との関係を理解してもらい、彼ら自身が読み聞かせを体験することで、家庭でも絵本の読み聞かせを実践できるような教室にしたいと考えた。公益財団法人中部圏社会経済研究所[2013]が指摘したように、親の言語教育観は子どもの言語習得に大きな影響を与える。言語習得の理論だけではなく、親自身が言葉を学ぶことに関心を持ち、子どもと一緒に楽しむことが大切であると考えた。

以上のことを踏まえ、今年度の親子プロジェクトは、県内で最も在住者が多いブラジルと急激に増加しているフィリピンにつながりをもつ親子を対象とし、親は母語と日本語による絵本の読み聞かせの方法を学び、子どもたちは母語と日本語に楽しく触れられる活動をする「親と子のおはなし教室」（以下、「おはなし教室」）を開催することにした。本プロジェクトの目的を遂行するには、親クラスを設けたこの教室型の活動が理想的ではあったが、長時間の教室を受講できる親子を集めることは予想以上に難しかった。確かに、もともと言語教育に対する関心や意識が高くなければ、このような教室には足が向きにくいだろう。しかし、普段あまり関心を持っていない人たちにこそ、取組やその目的を知ってもらう必要がある。そこで、第1回の「おはなし教室」終了後に、短時間でより多くの子どもたちが活動を体験できる機会を設けようと、「多言語おはなし会」（以下、「おはなし会」）の実施を考えた。これは、子どもたちがたくさん集まる地域のイベントや別の事業の機会を活用したもので、親を対象としたクラスはない。けれども、子どもたちがそこで「楽しい」と感じるのが、親の心を動かす良いきっかけとなり、第2回の「おはなし教室」や多言語による読み聞かせへの関心を高めることができるかもしれないと考えた。

以下に、「おはなし教室」と「おはなし会」の概要について記述する。

(1) 親と子のおはなし教室

フィリピン人を対象にしたフィリピン語コースとブラジル人を対象にしたポルトガル語コースを設定し、それぞれ5組程度の親子を募集した。親子は別々のクラスに分かれ、親は自国あるいは日本の絵本の読解・翻訳作業を通して、日本語や日本と母国の文化の違いなどを学び、翻訳した絵本を日本語と母語の両言語で子どもに読み聞かせる。教室活動の導入および振り返りでは、母語保持の意義や家庭における読み聞かせの大切さを伝え、子どもの言語教育への意識向上を目指した内容である。第1回は9月上旬に5日間の連続コースとして津市内で実施し、第2回は1月末から2月中旬の週末に半日みの1回完結型の教室を、三重県内で計6回実施した(表-1)。詳しい事情は後述するが、第1回については受講者を十分に集めることができず、1クラスの受講者は3～5人程度で、受講者が0になってしまった日もあった。この受講者数には、

偶然この教室について知り受講したペルー人や中国人等も含まれているため、本来このプロジェクトで対象と考えていた受講者は残念ながら少なかった。しかし、親クラスの受講者には、絵本を使った日本語学習が予想以上に好評であり、絵本が大人にとっても優れた日本語学習のツールになり得ると確信が持てた。第2回は真冬の実施になってしまったため、インフルエンザなどで当日欠席というケースが少なくなかったが、受講希望者は第1回よりはるかに多く集まり、特に鈴鹿市で実施した回はたくさん親子でにぎやかな教室となった。

親クラスの受講者の感想は、ほとんどが「またこのような教室をしてほしい」「楽しくて良い経験になった」「とても勉強になった」という高評価であり、「自宅でも2言語で読み聞かせをしたい」という声も多かった。受講者数は多くはなかったが、親の言語教育への関心と意識を高めたという点において、一定の成果を挙げたといえるだろう。

(2) 多言語おはなし会

第1回「おはなし教室」実施後、予測されたことではあったが、親子の受講者の募集に非常に苦勞し、まずは、多言語による絵本の読み聞かせという活動を広く認知してもらえようような仕組みが必要であると考えた。そこで、対象となる子どもたちが集まる機会(初期適応教室、外国人住民のコミュニティにおけるパーティ等)を利用し、その一部の時間を活用してもらい、絵本の読み聞かせと、絵本の内容に関連したゲームや歌を歌う活動を企画した。計3回実施したが、いずれもフィリピンの子どもたちが集まる会にて実施され、タガログ語、ビサヤ語および日本語による活動内容となった(表-2)。「おはなし教室」と異なる点は、親クラスはなく、基本的に子どものみを対象とした約1時間の活動であるということである。対象が子どものみであったため、会終了後のアンケートなどは実施していないが、いずれの回も盛り上がり時間が延長したり、一部の活動を繰り返したりすることになり、子どもたちは積極的に参加して楽しんでいった。

2-3. 「親子プロジェクト」の日本語指導者および指導補助者

文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育実践プログラムでは、日本語教室で指導にあたる者を「日本語指導者」、その指導者の教室運営をサポートしたり通訳を担ったりする者を「指導補助者」としている。そのため、本稿においても、その呼称を用いることにする。

「おはなし教室」の教室運営を担当した日本語指導者および指導補助者の一覧を(表

-3)にまとめた。親クラスは1回につき日本語指導者1名、指導補助者1名を配置し、子どもクラスは1回につき日本語指導者1名、指導補助者2名を配置した。実施日によって担当者が変更したため、プロジェクト全体としては、4名の日本語指導者と9名の指導補助者が関わったことになる。日本語指導者については、プロジェクトの目的に関連した専門性および活動経験を有する日本人日本語教師が担当したが、指導補助者については、主として日本での子育てを経験している外国人住民が担った。まさに当事者である外国人住民を運営側に組み入れたことが、このプロジェクトの最大の特徴である。この背景と経緯については、3-2で述べることにする。なお、「おはなし会」については、日本語指導者Aさんとフィリピン人指導補助者HさんとIさんが担当した。

表-1 「親と子のおはなし教室」実施スケジュール

	期間および日時	会場	時間
第1回	平成26年9月8日(月) ～9月12日(金)	みえ県民交流センター (津市)	毎日10:00～12:00 および13:00～15:00 午前:フィリピン人対象 午後:ブラジル人対象
第2回	平成27年1月31日(土)	Escola Arte & Vida ※ブラジル人学校 (津市)	14:00～17:00 ブラジル人対象
	平成27年2月1日(日)	みえ県民交流センター (津市)	14:00～17:00 フィリピン人対象
	平成27年2月8日(日)	中部地区市民センター (四日市市)	14:00～17:00 ※フィリピン人対象コースとブラジル人対象コースを同時開催
	平成27年2月15日(日)	鈴鹿地域 職業訓練センター (鈴鹿市)	10:00～13:00 および14:00～17:00 午前:フィリピン人対象 午後:ブラジル人対象

表-2 「多言語おはなし会」実施スケジュール

	期間および日時	会場	時間
第1回	平成26年12月17日(水)	津センターパレス内 初期日本語教室「きずな」(津市)	10:00～11:00
第2回	平成26年12月21日(日)	鈴鹿地域職業訓練センター (鈴鹿市)	13:00～14:00
第3回	平成27年2月7日(土)	牧田コミュニティセンター (鈴鹿市)	14:00～15:00

表-3 「親と子のおはなし教室」日本語指導者および指導補助者

	フィリピン語コース	ポルトガル語コース
親クラス	日本語指導者 Aさん(日本人) 日本語指導者 Bさん(日本人) フィリピン人指導補助者 Eさん フィリピン人指導補助者 Fさん フィリピン人指導補助者 Gさん	日本語指導者 Aさん(日本人) 日本語指導者 Bさん(日本人) ブラジル人指導補助者 Jさん ブラジル人指導補助者 Kさん
子どもクラス	日本語指導者 Cさん(日本人) 日本語指導者 Dさん(日本人) フィリピン人指導補助者 Hさん フィリピン人指導補助者 Iさん	日本語指導者 Cさん(日本人) 日本語指導者 Dさん(日本人) ブラジル人指導補助者 Lさん ブラジル人指導補助者 Mさん

3. コーディネーターとしての実践

次に、本プロジェクトの企画から実施、そして振り返りにおいて、筆者がどのような意識を持ってコーディネーターとして動いたのか、また、今回は運営側として「参加」した外国人住民の、プロジェクトへの関わり方や意識の変化について記述する。

3-1. 潜在的ニーズを発掘する

「親子プロジェクト」の発案は、筆者の職場の上司である国際教育課長U氏が各地の現場の声から問題を見出したことがきっかけであった。地域で外国につながりをもつ子どもたちと接する機会が多い保健師や学校関係者との対話の中で、2-1で述べたような日本語だけではなく母語の習得も不十分な子どもたちの存在や、母語能力が未発達なために日本語学習も困難になっていると思われる現状について知ることになったのだ。

杉澤[2010:24]はコーディネーターに必要とされる能力の中に、情報の収集・編集能力と課題の把握・分析・設定能力を挙げているが、残念ながら、実際の現場では常に十分な情報収集や分析が可能なわけではない。限られた時間と人的資源で、複数のプロジェクトを同時に担当しなければならない職員が、1つ1つの課題について綿密な検証を行うことは困難である。また、今回の「親子プロジェクト」においては、当事者である子どもたちに直接ニーズを聞いたり、数的データを収集したりすることは現実的に不可能であり、言語習得や教育についての問題意識がなければ、親である外国人住民に具体的なニーズを問うことも難しい。しかし、平井[2013:55]は社会的には問題化していても、ニーズ(需要)も人材(供給)も顕在化していない中では、コーディネーターが地域に問題を投げかけ、両者を発掘しながら取り組んでいく例を挙げ、時には人々がまだ問題意識ももっていないような課題を設定し、社会に投げかけて解

決に導く必要性もあると述べている。

一見漠然とした噂話のようなレベルから、重要なニーズをすくい上げるためには、実践者としての直観的な「わざ」[杉澤2010]が必要である。「親子プロジェクト」で初めに「わざ」を働かせたのは、MIEFで15年以上のキャリアを持ち、常に地域の声に耳を傾けてきたU氏であるといえる。まだMIEFで2年目の筆者には、残念ながらそのような熟練した「わざ」は持ち合わせていないが、10年以上日本語教育を専門にしてきたことを活かし、現場から得られる直感を、先行研究などの科学的根拠にもとづいて裏付けることで、より具体的な課題設定や企画の実現へと展開させていくことが可能となった。職場の限られたスタッフの間においても、杉澤[2010:23]が述べているコーディネーターとしての「協働」の機能が働き、「新たな課題の発見・課題解決の方策の検討」のプロセスが見られたといえよう。

3-2. 外国人住民の「参加」を促す

3-1で発掘したニーズを検証し、顕在化させるためには、当事者である外国人住民との対話は不可欠であり、対話のためには対話が可能となる場への「参加」が必要である。また、一過性の事業ではなく、将来的な取組として見据えた場合、地域に密着して活動できる人材を育成することも重要である。そこで、地域で実際に子育てを経験している外国人住民に、「親子プロジェクト」の運営側である指導補助者として「参加」してもらいたいと考え、まずは、MIEF事業の協力者として登録されている外国人住民の財団パートナーや彼らの知人を中心に声をかけた。しかし、この「参加」の場へ引き込むという最初の段階が、最も苦勞することとなった。

1で述べたように、積極的に「参加」してもらうためには、事前にプロジェクトの目的を明確に説明し、こちらの思いをどれだけ共有できるかが肝心である。しかしながら、母語保持や言語教育についてあまり問題意識を感じたことがない人たちに、口頭説明だけでその趣旨を理解してもらうことは容易ではなかった。また、MIEFにとって初めての事業であり、外国人住民と協働で企画を練り上げていきたいと考えていたため、具体的な活動内容や指導補助者の役割について、筆者自身も大まかなイメージしか持っていなかった。そのため、当初はこちらのねらいをわかり易く伝えられなかった。加えて「指導補助者」という呼び名が一層難しい役割をイメージさせたのか、絵本や子どもには興味があるが、日本語力に自信がないということで、指導補助者となることに躊躇する人も多かった。既に高い日本語力を有し、学校の母語支援員や様々な機関での通訳・翻訳業務の経験がある財団パートナーでさえ、大丈夫だろうかと不安を口にした。日本語力や経験の有無以上に、これまでのように業務内容を指示されて

作業をこなすという活動ではなく、事業の運営側に加わり、会議にも参加して発言を求められる、ということを中心に心配しているようであった。

そこで、まずは気軽に「参加」の場に来てもらうために、日本語教育に長く携わっている日本人の日本語指導者が必ずおり、教室運営の主体はその日本人日本語指導者であること、指導補助者は日本語指導者と「おはなし教室」受講者のつなぎ役として通訳や翻訳をすること、教材は絵本であり難解な言葉はないこと、受講者と共に絵本の読み聞かせを楽しんでもらえばいいこと等を伝え、結果的に指導補助者として外国人住民6名に「参加」してもらえることになった。しかし、当初予定していた人数には足りなかったため、MIEFの外国人スタッフ(フィリピン2名、ブラジル1名)にも協力を依頼した。彼らも長く地域に住んでいる外国人住民であることには変わりなく、うち2名は子育て経験者であるため、本プロジェクトには適任であると思われた。ただし、混乱を避けるため、本稿ではMIEFスタッフも外部からの「参加」者も「指導補助者」という名称で統一する。

3-3. 「協働」への仕組みをつくる

第1回「おはなし教室」終了後、筆者およびU氏と指導補助者が集まり話し合う場を設けた。このねらいは2つある。

1つは、第1回の「おはなし教室」の振り返りを通して、3-2の「参加」を促す段階で不十分であったプロジェクトの目的や背景にある課題の共有を行い、プロジェクトの趣旨を明確にするためである。実際、日本語指導者から「指導補助者の方たちはよくやってくれているが、プロジェクトの目的をあまり理解していないようだ」という指摘があり、指導補助者からも「第1回の準備会議ではスケジュールと担当者が書かれた紙を渡され、それを読んでいただけで、何をしたらいいか全く理解できなかった」という声があった。そこで、不満や疑問も含めて、互いの活動を評価し、感じたことを話せる場が必要であると考えた。

2つ目は、第1回の結果を検証しながら、当事者である指導補助者と共に課題解決の方策を再検討し、第2回の「おはなし教室」を企画するためである。日本語指導者および指導補助者を探す際に、ある程度スケジュールが決定していないと依頼が難しいこともあり、とりあえず第1回は筆者が中心となって、受講者が集まりやすい場所や時間を推測して企画した。新規事業ということもあり、まずは県内どこからもアクセスが容易であり、準備や緊急時の対応もしやすい会場とし、平日は子どもと自宅で過ごしているような親子を想定して、表-1のスケジュールで実施したのである。しかし、ある程度予想されたこととはいえ、まだ認知度が低いこともあり、やはり受講者はな

かなか集まらなかった。結果、受講者が1人もいない日もあった。そこで第2回は、実施目的はぶれないことを原則として、当事者の意見を最大限に反映し、対象となる外国人住民のライフスタイルや価値観を尊重した内容にしたいと考えた。

MIEFのこれまでの事業では、事業実施当日の通訳や、使用するチラシや資料の翻訳業務を外国人住民である財団パートナーに依頼することはあっても、このように企画段階から課題を共有し、内容を共に考えるという場を設定することは、ほとんどなかった。しかしこの指導補助者との話し合いでは、結果的に他の事業運営の際にも参考となるような多くの有益な情報を得ることができた。

例えば、フィリピン人のコミュニティは在住している市や所属している教会によって多くのグループが存在し、それぞれが集会を開いている場所や、活動する曜日、時間帯が異なっていた。そして外国人住民が集まりやすい会場の候補として、設立から20年を経ているMIEFもこれまで一度も使用したことがなく、MIEFスタッフも初めて聞くような場所が多数挙げられた。また、各コミュニティの日曜礼拝はスケジュールが流動的であるため、指導補助者と連携をとり、それぞれの礼拝の日と重ならないように「おはなし教室」の実施日を調整することにした。ブラジル人については、フィリピン人のようなコミュニティがあまりないため、場所や日時の設定に苦慮したが、ブラジル人学校や個人が運営している学童保育の存在など、様々なリソースを発掘することができた。

さらに、「おはなし教室」の広報や内容についても活発な議論が交わされた。「教室」という言葉が、筆者の想像以上に堅苦しく難しいイメージを与えてしまい、外国人住民はなかなか行きたがらないということであった。実際には非常に楽しく、新しい形の日本語教室であることから、チラシに掲載する文言やイラストを工夫すべきという意見が多かった。また、連続講座の受講は小さい子どもをもつ親には難しいため、1回で一通りの活動が体験できるような教室を、複数の場所で実施することにした。1回当たりの所要時間が長くなるため、筆者はこの変更に不安もあったが、指導補助者から一致した賛同が得られたことにより、確信を持って決断することができた。

第1回の実践と振り返り、そして第2回の企画会議を経ることで、指導補助者たちはプロジェクトの目的や意義を明確に理解し、自分たちの活動として捉え、「どうしたら受講者を増やし、この活動を広められるか」を真剣に考えるようになっていた。そして第2回「おはなし教室」では、指導補助者自身のネットワークを駆使して、多くの受講者を集めてくれた。

また、筆者自身はこの話し合いの場で、本プロジェクト発案のきっかけとなった「潜在的なニーズ」を改めて検証し、プロジェクトの課題設定とその方向性を確定するこ

とができた。当事者である指導補助者たちの共感を得たことによって、当初は推測で仮定したに過ぎなかったニーズを顕在化させることができたといえる。

3-4. 「創造」への仕組みをつくる

まず、3-3において、外国人住民が企画段階から「参加」できる場を設定し、「協働」で次の取組について検討したことにより、当事者のニーズやライフスタイルを反映した、より魅力的な教室を「創造」することができたといえる。さらに、フィリピン人コミュニティは比較的頻繁に集会を開催していることから、その集会において短時間の子どもだけを対象とした「おはなし会」を実施してはどうか、という提案が指導補助者たちからあり、新たな活動の「創造」にもつながった。

そしてこの「創造」のプロセスは、「おはなし教室」および「おはなし会」各回の活動案を考える過程においても見られるようになった。

3-2で述べたように、「参加」を促した時点では、日本人日本語指導者が活動案を作成し各クラスの運営を主導するため、指導補助者たちには活動の中で必要な時に通訳や翻訳をして日本語指導者をサポートするだけでいい、と伝えていた。それ以上のことを求めるのは、「自信がない」と口にしていた指導補助者にとって、過度な負担になると考えていた。しかし、特に子どもクラスでは、活動の中に母国の歌や手遊びを取り入れるために、結局第1回「おはなし教室」から指導補助者に活動の一部を委ねる方向になった。その後、「おはなし会」および第2回「おはなし教室」の企画会議では、指導補助者たちが活発に意見を述べ、活動内容について様々なアイデアを提案するようになった。そのため、日本語指導者は専門的立場から大まかな活動の枠組みを説明したり、活動目的から外れないように随時方向を修正したりする役割となり、具体的な教室活動の多くは、指導補助者たちのアイデアが採用されるようになった。この過程を観察していた筆者は、活動案の文書作成も指導補助者をお願いすることにした。そして、日本語指導者は指導補助者が作成した活動案を確認し、適宜アドバイスを与えるという形へと変化していった。指導補助者たちは、日本語指導者が考えつかないようなタスクやゲームを考案し、その教材も自ら工夫して手作りするようになった。

後日、本プロジェクトの活動メンバー全員による最後の振り返り会議で、「活動案の作成はとても難しいと思っていたので、頼まれた時はえっと思ったが、結果的にとても勉強になった」とフィリピン人指導補助者のHさんは述べている。そして自分のアイデアが採用されたこと、大変だったがたくさん考えて話し合えたことに、指導補助者たち全員が喜びと楽しさを感じていた。多文化共生社会において理想とされる、外国人住民が主体性を持って地域の活動に参画する、という1つの形がそこに見出せ

たように思う。

また、子どもクラスのメンバーによる、ある日の準備会議では、「おはなし教室」の会場を提供してくれたブラジル人学校が「日本語の絵本が欲しいのだが、手に入れるのが難しく困っている」という話題が出た。学校を訪問した時に見せてもらった、使い古してボロボロになった紙芝居が、ブラジル人教師の苦労を物語っていた。すると、Hさんや同じくフィリピン人指導補助者のIさんから「幼稚園から絵本や雑誌をたくさんもらっている。子どもが成長すると不要になるので、全部処分している。それらを集めて、配布してはどうか」という提案が出た。そして、すぐに家にある絵本や国語の教科書をMIEFに持ってきてくれた。後日、ブラジル人学校に彼女たちからの贈り物を届けた時の、ブラジル人教師の顔がパッと明るくなった瞬間が忘れられない。今回、このプロジェクトにHさんやIさんが「参加」していなければ、フィリピン人のコミュニティとブラジル人学校がこのようにつながることができるとは想像できなかっただろう。新しいネットワークとともに、新しい活動の可能性がここにも生まれていた。

4. 考察

以上、プロジェクトの実施過程での、コーディネーターとしての実践について述べてきた。しかしこのほかにも、日本語指導者や指導補助者の言葉、「おはなし教室」受講者の声などから、多くの気づきがあった。

ここでは、今回の実践の省察とそれらの気づきを踏まえて、外国人住民の社会参画を促すために「多文化社会コーディネーター」に必要な視点について考察したい。

4-1. 「段階的仕掛け」と「振り返り」

3-2でも述べたが、外国人住民に「参加」の入り口に来てもらうことの難しさを、今回のプロジェクトで改めて痛感した。「参加」がなくては地域活動への参画を促すことは不可能であるが、先述したように、取組の目的を明確に理解してもらうことは容易ではない。言葉の問題だけでなく、文化的背景の違いもある。さらに日本人と日本語で活動するという事は、外国人住民にとって、大きな心理的ストレスやプレッシャーもあるだろう。

三重大学人文学部多文化共存研究センター [2013]の報告では、外国人住民の地域活動への参加について、具体的なテーマに即した活動への参加意欲は高いが、フォーマルなものへの活動意思が弱いため、組織化された活動への参加へ至るためには、気軽にできるもの、そしてテーマに即した活動というように、段階を踏んでいくことが

必要かもしれないと述べている。

初めに取組の目的が十分に理解されれば理想的ではあるが、まずは「参加」の場に来てもらうために、わかりやすい入口を仕掛けることが必要であろう。そして、「参加」から「協働」、そして「創造」の各段階に応じた役割を与えられるような仕掛けを考え、その後のスムーズな社会参画へと後押しをすることが、コーディネーターの重要な役割の1つではないだろうか。

本プロジェクトでは、指導補助者に「日本語指導者と受講者のつなぎ役(平易な通訳・翻訳)」と「絵本を読んで楽しむこと」という役割で初めに「参加」を促した。そして次に、第2回「おはなし教室」の企画を「協働」で考える場を設けた。さらに、日本語指導者に指示された作業や教室活動をこなすだけでなく、活動案を自ら作成する役割を与えて「創造」の段階まで発展させた。約8か月間におよぶこのプロセスの中で、指導補助者たちは徐々に主体性をもち、意識や態度を変化させ、本人たちも予想していなかったような役割を、最後は自ら進んで選択するようになったのである。

この段階的な仕掛けを無理なく発展させていくためには、活動メンバーによる「振り返り」が極めて重要であった。本プロジェクトに携わる前は、筆者にとって「振り返り」は、事業報告書の作成や次の事業案を考えるためのヒントになる程度のものではなく、その重要性について全く認識していなかった。しかし、日本語指導者Aさんは、「おはなし教室」受講者と毎回最後に教室活動の「振り返り」をすることを最も重視しており、振り返りシートを作成していた。この振り返りシートは指導補助者との「振り返り」会議にも大いに参考になった。同じく日本語指導者のCさんも指導補助者との「振り返り」の機会を設けることを要望した。そして同じ頃に、東京外国語大学多言語・多文化教育センター主催の多文化社会コーディネーター養成講座において、コーディネーターの「省察」について学んだことで、「振り返り」の方法やその機能について考え直すようになった。

杉澤[2009]は、「実践の振り返り」の意義について、多言語・多文化化の現実や課題を理解・共有できること、「対等」「対話」「相互理解」「共感」「協働」といった観点に気づき、さらにその解決に向けて活動を起こしていけることではないかと考え、活動を共にしたメンバーとの振り返りを重視した。そして、その「振り返り」は、立場が異なるからこそその気づき、参加者同士の相互理解、思いや課題の共有、課題解決のための新たな活動を生み出す「場」として機能したと述べている。

「振り返り」によって、思いや課題の共有ができ、取組の「協働」、新たな活動の「創造」へとつながったことは3-3、3-4において示したが、「振り返り」の中での気づきが、指導補助者の「あの場合はこんなこともできたかもしれない」「次はこんなことをしてみ

たい」という意欲を掻き立て、結果的に彼らの役割を次のステップへと進めていく後押しになったのではないだろうか。「振り返り」がなければ、新たな役割は指導補助者たちの重荷にしかならず、段階的な仕掛けがあっても、「協働」や「創造」のプロセスに発展させることは難しかったであろう。その取組に適した「振り返り」の手法を用いて、できれば1つ1つの活動が終了する度に、速やかに、そして丁寧に「振り返り」の場を設けることが大切であろう。日本語指導者および指導補助者の時間的制約のため、親クラスの活動メンバーによる「振り返り」はあまり実施できなかったが、今後は「振り返り」を重視した事業計画に努めたいと考えている。

4-2. 「自己肯定感」を高める環境

先に、母語がある環境が子どもたちの自己肯定感を高めるという論考について紹介したが、本プロジェクトの実践において、それは子どもたちばかりではないということ強く認識することになった。今回、指導補助者を務めたGさん、Hさん、Iさんはいずれもプロジェクトに関わることに強い不安を抱いていた。日本語能力に自信がなく、このような仕事も経験がない、大丈夫なのだろうか、当初は何度も語っていた。彼女たちは家庭でも仕事でも日本語を話さなければならない環境にあり、日常会話は不自由がないものの、日本語の読み書きが不得手であることを非常に気にしているようであった。会議では意欲的で、いつも積極的に意見を述べており、筆者には非常に頼もしく映ったが、母語環境にいないということが、彼女たちの自己評価を必要以上に低めているように思えた。

高垣[1999：72-97]は「自己肯定感」を「自分が自分であって大丈夫」という表現で説明している。自分が自分であることを受け容れ、許されている感覚であり、自分であっても脅かされることがない、という安心感を意味していると述べ、同様に他者に自分を表現して身をゆだねても、他者はそれを受けとめてくれるという他者信頼と、それに値する自分なのだという自己信頼とを意味しているとする。そして「自己肯定感」をもつ人は、自分がありのままに感じ、考えることを自由に表現し、主張し、同時に他者のそれに耳を傾け、それらをつきあわせながらより豊かな感じ方や考え方を発展させていくことができるとしている。

多文化共生社会において、外国人住民が日本人と対等に対話し、地域の活動に参画していくためには、外国人住民が日本人と同じように、自由に感じていることや考えを表現してもいいのだという「自己肯定感」をもつことが、重要な鍵なのではないかと思われる。しかしながら、日本人と結婚し、日本語で話し、日本の文化に合わせていくことを必然的に強いられる環境にある者は、日本語能力にも日本人的思考をするこ

とも自信を失い、母国の言葉や文化が受け容れられる環境もないことで、次第に「自己肯定感」を喪失してしまうのではないだろうか。一方で高垣[1999：72-97]は、「自己肯定感」は主体としての自分を肯定する感覚であり、対象として操作したり、コントロールしたりすることはできないとも述べている。つまり、他者が直接的に働きかけて、「自己肯定感」を育てることはできないのである。

では、多文化社会コーディネーターとして、彼女たちが「自己肯定感」を回復するためには何もできないのだろうか。高垣[1999：72-97]はこれについて、「自由に自分の心で感じ、自分の頭で考えたことを信頼して、それに従って行動し、生きることができるよう環境や条件を用意してやることでしかない」と述べている。外国人住民が「何を言っても大丈夫」と感じられるような対話の場を、丁寧に繰り返し活動の中で提供していくこと、そして、他者信頼が自己信頼につながるとするならば、彼らから信頼をされるような態度で接すると同時に、外国人住民の感じ方や考えを信頼し活動を委ねることが、多文化社会コーディネーターとしてできることではないだろうか。

フィリピン人指導補助者のIさんは、日本語は上手じゃないのにどうやってコミュニケーションをとればいいのかと、活動への「参加」はずっと不安だったという。日本語の勉強もしたくなくて辞書を見るのも嫌だったが、活動を通していろいろな人に出会い、日本語から母語であるビサヤ語への翻訳作業を通して、様々な言葉や表現を知ることが楽しくなり、日本語を勉強したくなったと語った。そしていつの間にか、最初に感じていた恥ずかしさや不安はどこかに消えてしまったと笑った。第1回「おはなし会」終了後、「ずっと子どもたちに何か教えることがしたかった。このような活動ができて、本当に楽しくて、感動した。すごく幸せ」と目をキラキラさせた彼女の姿を見て、筆者は思わず胸が熱くなった。今後は自信をもって、地域の活動に積極的に関わって行って欲しいと願っている。

5. おわりに

本稿では、「親子プロジェクト」実施の過程において、筆者が多文化社会コーディネーターとしてどのように動いたのか、そしてその省察から得られた新たな視点で、コーディネーターの役割について述べた。実際には、日々受講者の募集や煩雑な事務作業に忙殺され、受託事業の規定をクリアすることに心を砕くことが多く、今回の気づきや学びが、必ずしもすぐに現場に活かされたとはいえない。しかし、コーディネーターとしての実践の試みと省察は、今後の自身の役割を捉えなおす、重要な一歩となったことは間違いない。

最後に「おはなし教室」の受講者の声を取り上げて、結びとしたい。

第2回「おはなし教室」を受講したあるブラジル人から、「クリエイティブで、子どもと一緒に学べる、素晴らしい教室だった。ぜひまた実施してほしい」という感想をいただいた。筆者は、当事者でもある指導補助者が、今回のプロジェクトでより主体的に創造的な活動を担ってほしいという思いで、コーディネーターとして関わってきた。しかし、その指導補助者が創り出した活動が、さらに教室の受講者にもクリエイティブな活動を促すものとなっていたことに気づいた。これは、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスがその活動の場のみで循環するだけではなく、さらにその輪が外周へと広がっていくように感じられた。「親子プロジェクト」自体はまだまだ見直すべき点が多々あるが、当事者である外国人住民が自ら「創造」者となり、その「創造」された場を共にした他の外国人住民もまた創造的になれるような活動の場づくりに、今後も取り組んでいきたい。

[注]

- 1 本稿では、実際の国籍にかかわらず、言語や文化のルーツが外国にある場合を外国人とする。
- 2 平成27年6月現在で、日本語パートナー 96名、災害パートナー 50名、医療通訳パートナー 43名、通訳・翻訳パートナー 338名(27言語)、延べ527名が登録している。
- 3 平成25年度には四日市市主催笹川地区における防災セミナーも担当した。
- 4 文化庁ホームページ「生活者としての外国人」のための日本語教育事業
http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/ (最終閲覧日2015年11月5日)
- 5 本稿では三重県環境生活部多文化共生課による外国人住民国籍別人口調査(平成26年12月31日現在)の表記にもとづき、「韓国又は朝鮮」とする。
<http://www.pref.mie.lg.jp/TABUNKA/HP/data/gaitou/h26.12.31data.pdf> (最終閲覧日2015年11月5日)
- 6 本稿では子どもたちの両親につながりがある日本語以外の言語とする。

[文献]

- 石井美佳, 1999, 「多様な言語背景を持つ子どもの母語教育の現状―神奈川県内の母語教室調査報告」『中国帰国者定着促進センター紀要』巻数とページ。
- 公益財団法人中部圏社会経済研究所, 2013, 『中部圏における多文化共生のあり方〜重点課題「コミュニケーション」と「外国人の子どもの教育」について〜』巻数とページ。
- 塩原良和, 2010, 「多文化社会コーディネーターの社会的意義」, 『「多文化社会コーディネーター」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」の取組から―』, シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 89-93.
- 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」『多文化社会に求められる人材とは? 「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〜』, シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1, 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, 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」『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—』, シリーズ多言語・多文化協働実践研究11, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 13-25.
- 杉澤経子, 2010, 「多文化社会コーディネーターの専門性と機能」, 『「多文化社会コーディネーター」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」の取組から—』, シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 8-36.
- 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」, 『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』, シリーズ多言語・多文化協働実践研究15, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 6-30.
- 関口知子, 2003, 『在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』 明石書店
- 高垣忠一郎, 1999, 「第3章 「自己肯定感」を育む—その意味と意義」 『いま人権教育を問う』八木英二・梅田修編, 大月書店72-97.
- 中島和子, 2010, 『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者—』ひつじ書房
- 福本拓・藤本久司・江成幸・長尾直洋, 2013, 『四日市市笹川地区における「多文化共生」に向けた課題—日本人・外国人住民アンケート調査報告書—』三重大学人文学部多文化共存研究センター
三重県環境生活部多文化共生課ホームページ「外国人住民数(外国人登録者数)について」
<http://www.pref.mie.lg.jp/TABUNKA/HP/data/gaitou/> (最終閲覧日2015年11月5日)
- 平井竜一, 2013, 「自治体におけるコーディネーターの必要性和その役割」 『多文化共生政策の実施者に求められる役割—多文化社会コーディネーターの必要性和あり方』, シリーズ多言語・多文化協働実践研究17, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 46-56
- 平高史也・野山広・春原直美・熊谷晃編, 2008, 『共生—ナガノの挑戦 民・官・学協働の外国籍住民学習支援』信濃毎日新聞社.