

# 対話の場を作り、対話を促す

—日本語教師から日本語学習支援コーディネーターへ



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

ボランティア活動の動機に「社会への恩返し」を挙げる人が多い。私もその一人と言えるかもしれない。個人的な楽しみのみを追求して生きてきた人間が、何か社会的なことをしなければいけないと急に思いたち、その宛先を求めて1992年、武蔵野市国際交流協会（現公益財団法人武蔵野市国際交流協会 以下、MIA）に飛び込んだ。そこに日本語教室があることを知ったからであり、そこを恩返しの宛先にできると考えたからである。「日本語を教える」ことならできるとの考えであった。私の職業は日本語教師である。

しかし、活動に参加していくうちに日本語教育機関とは異なる学習者<sup>1</sup>や活動仲間に出会い、各種のプロジェクトを通して人間関係構築や対話の必要性、重要性を学び、「地域日本語教室」の意義や役割を考えるようになった。そして、いつしか、地域日本語教室活動は外国籍と日本国籍市民双方が参加する市民活動であると認識するようになっていた。

MIAに参加して10年後の2003年に日本語学習支援コーディネーターの業務を委託され、今日に至っているが、私にコーディネーターとしての専門性があるとするれば、それは活動の中から気づき、学ぶことによって形成されたものである

う。これまで意識することなく行ってきた活動を省察する機会に恵まれ、18年  
間をふりかえると「対話」が浮かんでくる。あらゆる活動の根底に対話があり、  
対話が活動を押し進めてきたように思われる。

そこで、本論考のテーマを「対話」とし、1章では MIA における日本語教室  
誕生から日本語学習支援コーディネーター設置までを簡略に述べる。2章では  
MIA での種々の活動から私の中に大きく作用した2つの学びの体験を取り上げ、  
続けて日本語教師がコーディネーターに変容した経緯を記述する。3章ではコー  
ディネーターの専門性形成として「対話」を取り上げ、考察を試み、地域日本語  
教室活動における「対話」の役割について省察する。

## 1 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」ポストの創設

武蔵野市は東京都の西部にあり、東京都心23区に隣接する人口135,960人、  
外国人登録者数2,351人(10年12月1日現在)<sup>2</sup>、外国人比率は約1.7%の商業地、  
農地、学園が混在する郊外住宅地である。都心と郊外を結ぶ交通の便もよく、流  
入人口(周辺から通勤・通学してくる人口)が流出口(周辺都市に通勤・通学  
する人口)より多い。市内には大学が3つあり、留学生など大学関係の外国人も  
少なくない。

MIA は「市民レベルの国際交流事業の拡大・充実を目指し、国際平和に寄与  
する開かれたまちづくり」<sup>3</sup>を目的に市の外郭団体として89年に設立された。さっ  
そく募集されたボランティア志願者の中にプロの日本語教師がいたことから、日  
本語教室が誕生した。MIA が日本語教室を主催する意義は「基本的人権として  
外国人にも学習権を保障する」ことにあり、その施策として「ある程度の日本語  
の基礎はしっかり学べる」よう、教室運営をプロの日本語教師が担当すべく<sup>4</sup>配  
慮された<sup>5</sup>。私は MIA 参加とほぼ同時に、ボランティア志望の4人目の日本語  
教師として新設された4番目の教室運営を任されることになった。一方、日本語  
の専門知識がなくとも国際交流活動に参加したいと考える市民には、外国人と日  
本人の1対1によるマンツーマン交流活動が導入された。教室活動とマンツーマ  
ン活動を両輪とするこの形式は「武蔵野方式」と呼ばれ、活動に参加する市民は  
日本語交流員(以下、交流員)と名付けられ、教室担当交流員、マンツーマン担  
当交流員と2通りの交流員が誕生した。

その後、各地で「地域日本語教室の在り方」の議論が始まり、文化庁による「地  
域日本語教室推進事業」が94年度から2000年度まで8つのモデル地域において  
実施された<sup>6</sup>。MIA は97年度からの3年間、都市型のモデルとして当事業を委

囁されたが、事業報告書には「地域における日本語支援活動は市民として共に育つ日本語『共有』<sup>7</sup>である」と明記され、新しい概念と用語を生んだ。当事業のまとめに、文化庁は「日本語での交流活動を充実させるための研修プログラムの工夫やコーディネーターの育成・確保」を課題の1つに挙げ、これを受けてMIAは03年度、日本語学習支援コーディネーターたるポストを設置、以来、1年契約で2名が事業委託され、今日にいたっている。私は2名のうちの1名である。

同じく03年度にはMIAは年間テーマに「多文化共生」を掲げ、活動の幅を広げていったが、この動きに日本語教室も連動し、交流員の意識の変化が求められるようになった。

## 2 意識の変容はどのようになされたか

### (1) 設定された場で学ぶ

「日本語を教える」つもりでMIA日本語教室活動に参加した私は、上述したMIAの進展に事実上、巻き込まれ、いくつものプロジェクトに参加することになった。各プロジェクトは、問題解決を目的に種々の人が集まり、協力し、協働しながら成果を出すものであったが、参加者に市民としての意識を自覚させ、地域づくりという目的を共有させ、達成感を与え、次なるプロジェクトへの意欲を促すという一連の流れが常にあった。この種のプロジェクトは当時のMIAプログラムコーディネーター杉澤（現東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、プログラムコーディネーター）の緻密な設計の下に展開されたが、後に、杉澤は自身のプログラムデザインを通してコーディネーターの役割を「『参加』→『協働』→『創造』のプロセスの循環を推進すること」[杉澤2009:21]と定義している。

以下に、私も参加したプロジェクトからとくに私自身に大きく作用し、その後の活動を方向づけたものを2つ取り上げ、省察を試みる。

#### ①「地域日本語教育推進事業」(97 - 2000年度)

上述の文化庁による地域日本語教育推進事業では、外部から研究者が招聘され、MIA日本語教室活動の検証・研究が行われた。私を含む教室担当交流員3名が現場の専門性を期待されて研究者たちに加わり、委員会メンバーになった。当初は肩書のある人たちの間で緊張し、発言出来なかった私たち3名が次第に発言権を得、臆することなく意見を発表できるようになっていったが、その過程は興味深い。委員間の差異は専門性の高さや肩書の有無ではなく、役割の違いであり、

違いがあるからこそより広い分野がカバーできることに気づかされ、「肩書に怯むことはない。それぞれに役割があり、それに応じた発言が意味を持つ」ことが実感された。発言に耳を傾けてもらえたことが大きな自信に繋がり、認められる喜びは自己肯定感を高める要因であった。同時に、他者の発言に耳を傾けることの重要性にも気づかされた。各人の人間観、社会観を通した社会づくりへの視点に親近感や違和感を覚えながらも、ともに市民であるとの意識が膨らみ、ひとつの目的に向かって参加し、対話を通して協働し、成果を生み出す作業、つまり参加→協働→創造の楽しさと喜びを体験した。事業終盤には、「日本語共育」実践が新たな課題になり、循環が推進される可能性に関心を覚えた。

対話とは社会づくり、社会変革を求めての協働的な話し合いであると理解したが、そのためには関係者の対等性が保障されなければならない。対等性を実感するためには、役割認識が重要であり、関係者はそれぞれの役割を尊重し、自身の役割を十全に果たすことが互いの尊重に繋がることを学んだ。また、対等であるためには、聴いてもらえることばと意見を持たなければならないことも学んだ。

同時に、MIA 日本語教室活動は仲間を得ての市民活動であり、「行政が提供するハード」を市民が自主的に活用することによって、MIA という半行政組織と交流員という名の市民が協働する場であるとの認識を得た。さらに、交流員の一方的な支援意識だけでは交流は成立しないことに気づいた。外国籍・日本籍市民双方の対等性が求められ、それが保障される活動の必要性、そのためには「外国人からの積極的な働きかけを促し、外国人側も仕事や役割を分担するとの発想をもちたい」<sup>8</sup>と考えるようになった。

## ②「参加型学習を学ぶ研究会」(01 - 04 年度)

01 年度に始まった「参加型学習を学ぶ研究会」(以下、研究会)は、開発教育から参加型学習の理念を学び、その手法を実践しながら地域日本語教室への応用を考える実践研究が目的であった。大学研究者や他地域のボランティアも参加し、私も他の交流員とともにそのメンバーになった。研究会は、上記「地域日本語教育推進事業」とは異なり、参加者は多くが地域日本語教室の担い手で、全員が「参加型学習」については知識も経験もなく、同時スタートであり、対等性に苦しむことはなかった。

人間関係構築を主眼とする「参加型学習」の手法から、自己肯定感、他者尊重、対話、協力がひとつのサイクルになって人間関係を豊かなものにしていくことを体感し、「『知る』ことは『感じる』ことの半分も重要ではない」[中野 2001: 42] 経験を重ねた。この経験を基に参加型学習の手法をボランティア間で実践し、次

に日本語教室に応用することによって、地域日本語教室に人間関係を構築することが研究会の目的であったが、各手法は、関係構築のプロセスで対話を重視している点が日本語学習に繋がるとの考えであった。学習者にとって、教科書に即した何かを「言わせられる」のではなく、自分の思いや考えを日本語で述べるができるようになることこそ重要であり、対話はそれを可能にするであろうと考えられたからである。この点が「日本語教師」としても興味深く、日本語教育機関での本務に参加型学習の手法を取り入れ、手法の持つ面白さを楽しむこともした。

以上、①②にはその根幹に人間関係の構築があり、①では対等性が保障された対話の場を経験し、②では対等な人間関係構築を対話という手法から学んだ。ともに対話を基調とした学びであったが、MIAにより設定された明確な目的を持つプロジェクトであり、学びはプログラムに織り込まれていたと考えられる。その一方、活動現場では予測不能の事態が発生する。以下では、私が担当していた日本語教室の動きを中心に私自身の動きを記述し、省察する。

## (2) 予測不能の現場で気づく

上記、文化庁による推進事業が進展している間、私は教室活動では以下の3つの問題に遭遇していた。

### ①さらなる学習の場のニーズ

上述したようにMIAには4つの教室が設置され、それぞれの運営は日本語教師に一任されていた。「外国人への学習の場の保障」である教室は、日本語教科書「初級レベル」の学習者のみを対象としており、私が担当していた「レベル4」で初級は終わる。その後をMIAは関知しない。したがって、このクラスではさらなる学習の場への要望がしばしばあった。しかし、当初は、私の役割は要望をMIAに伝えることで、対応はMIAの役割だと捉えていた。

一方で、地域日本語教室の意義は日本語学習だけではなく、多様な人たちの関係づくりであり、教室は外国人同士、外国人と日本人の関係づくりの場として機能していることに気づき始めていた。日本語がある程度、話せるようになった人たちは日本語でより濃密な関係づくりができるため、初級レベル以上のクラスは「国際交流」の観点からも有益であると考えようになっていった。

### ②子ども連れお母さんのニーズ

「レベル4」に2人の幼児を連れた女性が参加した。当時の模様を、私は「(女

性は)他の参加者への遠慮と子どもへの気遣いから日本語学習だけではない緊張を強いられていたが、学習への熱意と周囲を考慮する控えめな態度が他の参加者の共感を呼んだのであろう。また、お母さんの学習をけなげに助けるかわいい子どもたちへの思いやりでもあろう。最初に参加者のだれかが子どもに優しい声をかけた。優しさは連鎖し、お菓子をプレゼントする参加者も出てきた」[宮崎2009:49]と報告している。

当初は教室に緊張が漲ったが、徐々にお母さんと子どもを受け容れる優しい空気が流れ始め、子どもの存在が当然として認められていく過程を体験し、子ども連れのお母さんが緊張せずに参加できる教室の必要性和、子ども連れとそうではない学習者がともに参加する教室の可能性を実感した。具体化には、まず、参加者募集時に、教室は子ども連れの参加者を受け容れる旨、明記し、子ども連れでない参加者たちから違和感を持たれないよう配慮する必要を感じた。また、お母さんたちが子どもから解放されて安心して学習できるよう子どもを預かるシステム(保育担当者、安全性、場の確保など)作りにも取り組まなければならないと覚悟した。

### ③交流員の役割固定への不公平感

前述したように、日本語交流員には2種あり、マンツーマン交流員は教室担当ができない。そのため、両者間に格差があり、不公平であるとの声が聞こえてきた。そのころ、マンツーマン交流員の中に日本語教師という職業につかずとも、興味と関心から教育機関による日本語教師養成講座を修了する人が増えていたことや、他分野で教師としての経験を持つ交流員がいたことが要因であろう。「ヒエラルキー」ということばが使われたが、市民活動にボランティア間の上下関係は矛盾すると思われた。そのため、日本語交流員制度を見直し、交流員が教室活動、マンツーマン活動を自由に選べるシステム作りが必要と考え始めていた。

以上、3点に共通する問題認識は「必要なものがない」であり、課題は「新しい教室の開設」であるが、「どうすれば解決できるか」が問題であり、「ひとりではできない」が実感であった。任された教室の運営を一人でしていればよいと思っていた私が、問題解決にあたり、交流員間の信頼関係づくりが鍵だと気づき、仲間の必要性を感じた。課題解決の第一歩は、交流員に声をかけ、問題を共有してもらうことであった。

①「さらなる学習の場のニーズ」では、97年度の修了者が話し合い、協働し、MIAとは無関係の自主クラスを企画した。私は要請されて話し合いのテーブル

につき、要望（場の確保や準備は外国人側がする。交流員仲間を誘い、日本人側も複数参加するなど）を伝えたところ、聞き入れられたため企画に乗り、結果として自主クラスが発足した。企画者のほとんどが日本人女性と結婚しており、場の確保など女性たちからの協力があつた。一方、私は交流員仲間に応援を求めた。②「子ども連れお母さんのニーズ」と③「交流員の役割固定への不公平感」に関しては、一挙に解決することを考えた。まず、子連れお母さんに遭遇したのは交流員の中で私一人であつたため、親子でも参加できる教室の必要性を説得する必要がある。次に、「親子でも参加できる教室」は、従来の教室型（日本語教師1対外国人多数）を変更し、学習者の日本語レベルを不問にし、教室はレベル別小グループ制にするという構想を交流員仲間と練り、MIAに提案した。MIAと話し合いを重ね、さらに、より多くの交流員間で問題共有するための話し合いの場ももつた。

01年度に「子ども連れ可」、「日本語レベル不問」の教室が誕生し、教室は小グループ制になったため、多数の交流員がグループ担当者として教室運営に参加することになった。マンツーマン交流員の不公平感も解消し、「私たちの教室」意識が生まれ、MIA日本語教室活動を主体的に積極的に捉える交流員が増えた。同時に「保育ボランティア」<sup>9</sup>というボランティアを創出し、外国人の参加も得られ、ボランティア活動がより多層的になった。また、とくに、子ども連れのお母さん、お父さんの参加により、成人のみを対象とする教室に比べ、子育てに関する問題などから日本社会のあり方に疑問を感じることも増え、私たち交流員の目が地域社会に向かってより開かれてきたと思われる。この点は想定外であつたが、多文化社会の創出には市民意識の変革が不可欠であり、うれしい成果であつた。

新教室開設は、自主クラスを誕生させた当時の「レベル4」の学習者たちに負うところが大きい。学習者たちが集まり（参加）、新たなクラス作りの構想を練り（協働）、自主クラスを実現（創造）させたわけだが、外国人と（私という）日本人が対等に話し合うことによる創造の可能性が示された。この経験が子ども



保育ボランティアには外国人を含む市民が参加

連れ教室開設という新たな課題取り組みへの大きな勇気になった。「やればできる」ことを実感させられたのである。同時に、ボランティアとして「気づいてしまったら、するしかない」との思いがあった。しかし、「ひとりでは出来ない」上、市民活動は「ひとりではいけない」との信条もあった。当時の自分自身の役割を振り返ると、既存の枠組みの捉え直しの必要性に気づく、必要性を仲間と共有する、創造に向かって行動を起こす、創造の楽しさと喜びを共有する、それに先立ち、楽しさと喜びが共有できる場をつくるというプロセスを進めることであったと言えよう。問題認識から成果にいたるプロセスには、常に対話があり、対話が参加から協働へ、協働から創造へとステージを押し上げていったように思われる。

では、問題認識はどこから来たのか。学習者の声、交流員の声が聞こえ始めた。お母さんと子どもが目の前にいた。声や姿に反応したのはなぜだろう。地域日本語教室活動で出会った学習者（自主クラス設立メンバーや母子のいた教室のメンバーを含めて）や交流員に、私は敬意を抱き始めていたと思われる。その敬意が、相手の発信に敏感に応じさせたのではないだろうか。

以上の一連の動きは、山西 [2009 : 7] の挙げるコーディネーターの専門性としての5つの役割、(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つ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) に幾分、符合していたのかもしれない。また、3つの形成要素のひとつ「価値・思い・態度」を私は有していたのかもしれない。この後、新設された日本語学習支援コーディネーターという業務を委託されることになった。

### (3) 地域日本語教室活動から見えてきたこと

#### ①日本語教育機関と地域日本語教室の違い

言語習得の目的は、日本語教育機関（以下、教育機関）であれ、地域日本語教室（以下、地域教室）であれ、人間関係の構築が重要視され、学びの場には社会の構成員としての意識と感動<sup>10</sup>が求められる。また、一般に、教育現場では常に参加→協働→創造の循環が期待され、その意味では教育機関の教師は教室のコーディネーターでもある。しかし、大学で20代前後の留学生から40代の研究生に至る「学生」を教えてきた経験では、日本語教師の第一義は、学習者の明示的なニーズに応え、日本語力を伸ばし、単位取得に結び付け、本来の目的である専門教育の場に送りこむことである。教育機関は学生個人の利益追求に応えることが期待され、そのために、カリキュラムや、テスト、評価などがある。一方の地域



教室では、これらは課せられないし、課すこともできない。学習目的、継続性、学習時間数、出席率などにおいて、教育機関の学習者は地域教室の学習者と出発点が異なり、したがって、教育機関と同じことを地域教室で実践することはできない。逆に、地域教室でしか出来ないことがあり、それこそが地域教室に期待されるものではないだろうか。このような思いを抱き始めたのは、教育機関とは異なる地域教室の学習者たちとの出会いからであった。

## ②なぜ地域日本語教室に参加するのか

地域教室にはやって来ては去り、再び、顔を見せる学習者は少なくない。教室に戻って来る人は耳を疑うほどに日本語が上達している場合が多い。「子どもの友だちのお母さんたちと話していたらこうなった（これだけ話せるようになった）」「アルバイトで同僚と話していたらこうなった」と口ぐちに話す学習者たちは、日本語は日々の生活から身に付き、その環境に置かれれば習得され得ることを教えてくれる。重要なのは、話したいことを話したくなる相手がいる「場」、それを聞いてくれる人がいる「場」、共感し合える人のいる「場」である。リラックスしておしゃべりできる場、その場づくりが地域教室の役割のひとつではないだろうか。そのような場で学習者たちは日本語に慣れ、日本人に慣れ、やがて「日本語を話すことが怖くなくなる」<sup>11</sup>と、社会参加に歩を進めることができるように思われる。

また、地域教室には日本語にほとんど不自由のなさそうな日本語レベルの学習者も参加する。なぜ来るのかとの問いに、「日本語学習が目的ではない。自分と同じような環境の外国人に出会いたい。その人たちがどのように日本社会で生きているのかを知り、話し合いたい」との返答に何度か出会った。外国人同士の出会いと対話の場としての機能も地域教室に求められている。

さらに、次のようなことばも聞かれるのが地域教室である。「今日は怖かった。『あの国』の人がいた」活動初日に自己紹介をしたが、その帰途、学習者の一人Aが漏らしたことばである。当時、Aの出身地域と紛争状態にあった地域の出身者が教室にいたと説明をした上で、Aは続けた。「国じゃない。人が大事。だから、来週も来ます」また、ある時、老婦人が「娘を連れて来ました」と地域教室にやって来た。あまりにも美しく丁寧な日本語にどうしてそのような日本語を話すことができるのかと問うたところ、「1945年8月15日に父が言いました。『今日から日本語を話さなくていいんだよ。お前は日本人じゃないんだから。台湾人だよ』」との答えが返ってきた。子ども連れのコースが開設されてからは、参加するお母さん・お父さんたちから「学校に行けば、私の子どもは（複数の文化を持つが故

に) いじめられる」という不安の声が聞かれる。

地域教室では、日本人としてやりきれなさを感じたり、日本人には計り知れない重苦しさを抱えている外国人に出会ったりすることもしばしばである。そのたびに地域教室の役割とは何かを考えさせられるが、日本社会のあり方を再考する機会にもなり、外国人と日本人が「当事者として向き合う対話の場」[石井2010: 31]としての機能も地域教室に期待されている。

### ③日本語学習支援の意味

教育機関と地域教室を行き来するうちに、地域日本語教室の役割が私の中で徐々に明確になり、とくに、日本語学習支援コーディネーターという役割を与えられたことにより、これまで以上にさまざまな人が目に入り、それぞれの人のあり様を観、そこに社会との関連を考え、外国人の一層の多様化と今日の日本社会や世界の動きとの関係に関心が向くようになった。また、外国と繋がる子どもたち、とくに生まれながらに複数の文化を持つ乳幼児と関わるようになってからは、今後の日本社会のあり方が大きく視野に入ってきた。それだけではない。近い将来、外国籍市民の高齢化が問題化してくると思われる。老と死は文化が顕著に表れる領域であり、人の一生に社会のあり様は大きく関わる。地域教室には、60代の学習者もいれば、80代のボランティアもいる。これら多様な参加者たちとともに、より豊かで暮らしやすい社会づくりが大きな課題であるが、これは多文化社会コーディネーターの課題でもある。日本語学習支援コーディネーターは、日本語教室という非常に明示的な切り口から社会づくりを考える多文化社会コーディネーターと言えるだろう。

当初、私は「日本語学習支援コーディネーター」というネーミングに疑問を抱き、違和感を覚えていた。日本語学習に特化した支援との誤解を招きやすいからである。しかし、「日本語学習支援」ということばのイメージを崩し、地域日本語教室活動について対話を引き起こす「しかけ」として活用すれば、「日本語学習支援コーディネーター」は十分に戦略的であり、多文化共生に絡めやすいことに気づいた。

以上、2の(1)では、MIAにより設定された場での学びを、(2)では、問題認識と課題解決の舞台となった活動を通して、私が日本語学習支援コーディネーターになった経緯を記した。(3)では地域教室に参加する外国人のことばを通して地域教室の役割や学習支援の意味を考察した。日本語学習支援コーディネーターになり、今度は逆に場を設定する役割を担った私は、対話の重要性と有効性

を経験知として、対話に焦点をあてた活動に取り組んできたように思われる。次章では、コーディネーターの専門性形成の方法として対話を取り上げ、その考察を試みる。

### 3 「専門性形成」に関する一考察

#### (1) 対話とは

MIA 日本語教室は各回、参加→協働→創造が具現され、それが循環される [宮崎 2009 : 48] 場であり、動機も目的も手法もさまざまな市民が個々人の意志で参加するボランティア活動である。企業や機関とはまったく異なる「人の集団」とその活動に市民は魅力を感じ、力を発揮しようと参加する。これらの人々の思いを日本語教室という外国人との協働の場において意味あらしめ、意義深くすることが求められるが、そのためには、MIA という組織内日本語教室の目的と方向性が多様な交流員間で共有されることが望ましい。ここに MIA 日本語学習支援コーディネーター（以下、コーディネーター）の役割のひとつがあると思われる。しかし、コーディネーターは MIA 常勤の職員ではなく、特別な資格も権限もない。活動日に MIA に出向くいわばパートタイムコーディネーターである。したがって、創造を生み出すには他の交流員の能動的な参加と協働が不可欠であり、参加と協働を促進するには人間関係が頼りである。その関係を作り出すのが対話であり、対話の有効性については 2 章で述べた。また、上記「多文化社会コーディネーター専門性の 5 つの役割」は他者との関係性が重視されるが、そこに通底するのは対話である。

平田オリザは、日本社会には元来、「対話の習慣がなかった」[2001 : 162] と述べる。しかし、「自己とは相異なる存在がともに向き合う」[金泰昌 2010 : 7] 必然性がなかった日本社会は今や変化し、他者との出会い、異文化との出会いを迫られ、対話の能力が求められる時代になった。対話とは「他者との異なる価値観のすり合わせ」[平田 2001 : 160] であり、すり合わせることによって、「新しい第三の価値創造を目標」[平田 2001 : 155] とする。この点が、杉澤の「創造」とリンクする。対話とは、話し合う中で気づきや学びが起こり、相手も自身も変化していくコミュニケーションの形態と言えようか。両者が変化していくところに対等性をみることができるとは、この経験を私は、前述の「文化庁委嘱事業」で重ねた。

対話に先立つ「発語」に関し、内田樹は「私たちが発語するのは、言葉が受信する人々に受け容れられ、聴き入れられ、できることなら、同意されることを望

んでいるから」[2008：83]であり、発信者には受信者に対する「敬意」が求められると述べる。同時に、受信者にも発信者への敬意が期待されるのではないだろうか。相手への「敬意」は人間関係構築のプロセスと深く関わり、参加型学習の理念として「参加型学習を学ぶ研究会」で学んだ。

## (2)「振り返り」という対話の場

日本語教室には当然のことながら、文化の異なる人々が参加する。これらの人々とともに意見をすり合わせ、新しい価値観を作っていくところに多文化共生実現の鍵があるとされるが、学習者とボランティアが対話できる環境設定は、まず、私たちボランティア自身が対話の意味と意義を納得するための場づくりから始めなければならない。

上記、平田の定義に従うなら、MIA 日本語教室で対話が起きていると言えるかどうかは疑問である。しかし、私たちは対話訓練の場を作ってきた。その事例を、MIA 日本語教室の一コース「親子でも参加できる朝の日本語コース」（以下、朝コース）から紹介する。

朝コースでは、とくに各期の終わりに「振り返り」を行う[宮崎 2009：53]が、通常、次のような手順を踏む。

- ア. 個人による省察（ポストイットへの書き出し）——自己との対話（と言えよう）
  - イ. 全員による KJ 法での分類
  - ウ. ミニラウンドテーブル（と呼べようか）
  - エ. 全体でのまとめ
- } 他者との対話

アは、対等性確保のしかけとも言える。話されるだけでなく書き出されることにより、また、無記名で書かれているために、バイアスなしに内容本位でイの分類が進められる。ウでは、書かれたものについて書き手がときに説明をし、聞き手がときに説明を求め、交流員それぞれの立場から語られる。聞く側は共感的に受け容れ、ときに批判的に自身の活動やコースのあり方に照らして聴き、最終段階のエに進む。若い交流員たちは、書記役など自らの役割を作り出し、ベテラン交流員はそれに感謝しつつ「振り返り」が進められるが、若手には若手の、ベテランにはベテランの役割があり、若手がベテランに臆することがないように思われる。役割分担が明確になることで対等性が確保されるのではないだろうか。そして、問題、課題に対してはひとりで背負わず、全員で共有し、解決策を模索する。このような「振り返り」の場は有形、無形のさまざまな成果を生んできた。次に、

「振り返り」から生み出された「創造」の例を挙げてみよう。

①「振り返り」から生まれた成果（有形）

過去の朝コースの学習者が保育スタッフとして再び朝コースに参加したケースである。数年前まで朝コースに参加していた学習者B（女性）が乳幼児施設での就職を希望しているとの情報が寄せられた。就職試験ではインターン経験などが重視されるが、Bには見当がつかないという。話し合いの結果、Bは保育スタッフとして保育室に参加し、ボランティア活動をしながらいターン経験を積むことになった。この過程には、当然、保育スタッフも巻き込まれたが、問題となったのは、Bがボランティア志望をするかどうかであった。また、就職の踏み台にボランティア活動を「利用」することへの疑問も出された。Bの意向が確かめられ、同時にBの社会参加への意欲を支援することの意義や、Bがボランティア活動への理解を深めることの意義が話し合われ、結果が出された。

②「振り返り」から生まれる成果（無形）

上述したように、参加→協働→創造の循環は日本語教室では「課題の発見から解決へ」の循環である。しかし、「振り返り」が常に「解決」に至る「創造」を生み出すとは限らない。問題が提起され、全員で話し合っても「解決」は得られない場合もある。しかし、交流員がそれぞれの過去の経験を紐解きながら、話し合う中で個々の中に眠っていた暗黙知が表出し、そこから新たな方向が見出される場合もある。

私を含め交流員はそれぞれの活動において、多くの場合、無意識に「行為の中の省察」を行っていると思われる。その省察について「わかっている内容は言葉にすることができないし、行為の中の省察のもつ質や厳密性を正当化することができない」[シヨーン 2007: 71]でいるのではないだろうか。地域日本語教室活動は人と人との関係作りであり、関係の作り方は交流相手の外国人によって異なる。その都度、活動は違った様相を示すため、正当化も普遍化も困難である。三輪健二は「驚き、困惑、混乱を経験し、暗黙知になっていた知というものがある、それを省察というか振り返りをする」こと、つまり「暗黙知を言葉にする重要性」を指摘する [2009:40]。ことばにならない省察の断片が一種の暗黙知になって、交流員個々の中に閉じ込められている可能性は高い。振り返りでは、これらの暗黙知が対話の中から掘り起こされ、一人では蓄積不能な豊かな「共有資源」[金子 2002: 37]となって全員に還元されているように思われる。

以上、2種の成果を例に朝コースの「振り返り」を紹介したが、振り返りは「問

題を表に出し目に見えるもの」にすることによって「開かれた吟味」[杉澤 2010: 28]を可能にする手段である。それを機能させるのが「対話」であり、対話は参加→協働から創造を生み出すプロセスにおける重要なファクターであり、同時に、参加→協働→創造の循環を推進するファクターでもある。したがって、対話はコーディネーターの専門性でもあり、その専門性は対話を通して形成されると考えられる。

### (3)「おしゃべり」の効用

しかしながら、対話の場は一朝一夕に作られたわけではない。朝コースの場合、文化庁委嘱事業後、MIA 事務局との協働として新たな実践が次々に期待され、交流員間の意見交換、協力がいっそう必要となった。朝コーススタッフミーティングがしばしば開かれたが、コースに関する考え方や意見が全面的に平行線をたどり、感情的になってお互いにひけないこともでてきた。先入観が偏見を作り出し、それがミーティングの場に持ち込まれ、ミーティング終了後も気まずい空気が残る。それが積み重なると活動は苦しいものとなり、継続の意志は弱まる。この悪循環を断ち切る必要があった。

幸い、朝コースは12時に終了する。終了すれば誰しも昼食を考える。MIA 近辺には簡便に食せる場が豊富にある。だれが言うともなく「食事に行かない？」の誘いに、都合のつく人がともに食事をするようになった。現場から物理的に離れることは意識をずらすことができる。食事の場では、個人のまったく別な顔が見え始める。ミーティングでは強硬な意見を述べる人や、直接過ぎることばに恐怖さえ感じさせる人が、素直で賢明な家庭人であったり、孫自慢に頬がゆるむ「おばあちゃん」「おじいちゃん」であることも知った。博識や多才ぶりに驚かされる人もいた。逆に、トラブルを抱えている人もいた。マンツーマン活動でさまざまな経験を積んだ話も数多く聞いた。活動に対し、かたくななまでのこだわりはこれまでの人生経験から生まれた信念や思いからくる意見の相違であって、人間としては共感できる点もあり、それなりに尊重できるという発見があった。成熟した大人になりたいと思えば、意見の違いを含め、丸ごと相手を受け容れたい。参加型学習に学んだ自己肯定感と他者尊重がおしゃべりの場で育まれたが、この経験で学んだことは、自己肯定感を下げようような環境を作ってはいけないということであった。

朝コースの場合、公式の対話の場が作られるために、非公式の「おしゃべり」の場が必要であったが、おしゃべりを通して他者を受け容れる関係が作られ、そ

の上で対話の形が徐々に整えられてきたように思われる。

#### (4) 「対話」を促すのは人と人の関係性

以上、参加→協働→創造のささやかではあるが、朝コースを例に「対話」の果たす役割を考察し、対話の場がどのように作り出されたかを省察した。では、対話を促すものは何だろう。私は、長年にわたって、交流員が地域日本語教室活動をどのように受け止め、どのような活動をしているかを見聞してきたが、とくに、上記、非公式のおしゃべりの場で「聴く」ことを通して人間への関心が高まったように思われる。「聴く」について、鷺田清一は次のように説明する——「なにもしないで耳を傾けるという単純に受動的な行為なのではない。それは語る側からすれば、ことばを受けとめてもらったという、たしかな出来事である」[1999：11]。私の場合、相手が発信している間、その声が耳に入っては来るが、私自身の脳は相手のことばにどう応じるか、先へ先へと絶えず忙しかった。MIA でエポケー<sup>12</sup>の実習を何度も受けたが、自分のものにはできなかった。しかし、おしゃべりの場と対話の場を往復している間に、「聴く」とは、「相手にどう返答するか」と脳が忙しく働いてはいけなさと感じるようになった。少しは他者の声が聴けるようになったのだろうか。次第に、交流員からさまざまな情報が寄せられるようになった。私自身は、交流員仲間に対し人間としての共感が増し、尊重、信頼が深まったように思われる。

フレイレは、対話には「人間にたいする力強い信頼」[1979：101]、「世界と人間に対する深い愛」[1979：98]、「謙譲」[1979：100]が不可欠であり、対話が信頼・愛・謙譲に根ざすとき「対等の関係になり、その論理的帰結として参加者相互の信用が生まれる」[1979：102]と語る。一方、平田は、対話の目標は新たな創造であり、「対話の場に参加する一人ひとり、たしかな価値観や人生観を持って、そのコミュニケーションに参加していること」[2001：152]の重要性を指摘する。人と人が関係を作り、対話を通して地域日本語教室活動を推し進めることは、豊かな社会づくりに繋がり、多文化共生への道が開かれていくと期待したい。朝コースの場合、交流員の対話の場は機能し始めたように思われる。もう一方の主役である学習者との対話の場づくりが、今後の大きな課題であろう。

#### おわりに

社会への関心の低かった日本語教師が「恩返し」の宛先を求めてMIAに参加した。そこで、多くの機会に恵まれ、多様な人々に出会い、さまざまな活動を経

験するうちに市民活動を考えるようになった。環境や場に作用されて人は変わる。

地域日本語教室活動に参加する動機として、「恩返し」説は根強い。一方の外国人の中にも「恩返し」説は少なくない。特定の人や団体を宛先とした恩返しもよいだろう。しかし、不特定多数を対象とし、未来に向かう「社会づくり」を宛先とする恩返しがあってもいいのではないだろうか。恩返しが社会を宛先とすることによって、過去から未来へ、個人から多数へと幅と奥行きが広がり、より豊かな社会づくりに繋がるなら、恩返しは一層の効果を社会に発揮できるに違いない。

---

[注]

<sup>1</sup> 「学習者」には役割固定的な響きがあるが、ここでは、便宜上、一般的に使われる「学習者」を使用する。

<sup>2</sup> 武蔵野市発行『市報むさしの』2010年12月1日号参照。

<sup>3</sup> 公益財団法人武蔵野市国際交流協会編『創立20周年記念誌』、2010年、4ページ参照。

<sup>4</sup> この形態はその後、変更された。教育機関による「日本語教師養成講座」を修了し、日本語教師としての経験はなくても日本語教育の知識をもつボランティアが増えてきたことによる。

<sup>5</sup> 文化庁が編纂した『地域日本語学習支援の充実－共に育む地域社会の構築に向けて』2006年、69ページ参照。

<sup>6</sup> 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究10 共生のまちづくりに向けた地域社会日本語教育プログラム－長野県上田市と東京都足立区の実践から－』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2009年、83-85ページ参照。

<sup>7</sup> 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、8ページ参照。

<sup>8</sup> 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、137-144ページ参照。

<sup>9</sup> 「保育」という呼称を疑問視する「保育ボランティア」もいるが、よい呼び名が見つからず現在にいたっている。

<sup>10</sup> 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究10 共生のまちづくりに向けた地域社会日本語教育プログラム－長野県上田市と東京都足立区の実践から－』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2009年、28ページ参照。

<sup>11</sup> MIA日本語教室学習者のことば。

<sup>12</sup> 判断停止、判断保留。もとは現象学でフッサールが使った用語で「括弧に入れること」の意味。異文化や異文化を背景に持つ人に出会ったとき、自分の持っている価値観では判断・評価ができないことに遭遇することがある。こんなとき、自分の持っている価値観でそれを判断せず、とりあえず判断を保留して様子を見ること。

[http://www.nihongokyoshi.co.jp/manbou\\_data/a3330001.html](http://www.nihongokyoshi.co.jp/manbou_data/a3330001.html) (2010年11月16日アクセス)



## 〔文献〕

- 石井恵理子「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育32号』、2010年、24-36ページ。
- 内田樹『大人のいない国 成熟社会の未熟なあなた』株式会社プレジデント社、2008年。
- 金子郁容『コミュニティ・ソリューション』岩波書店、2002年。
- 金泰昌『ともに公共哲学する 日本での対話・共働・開新』東京大学出版会、2010年。
- 杉澤経子「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・多文化教育センター、2009年。
- 杉澤経子「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・多文化教育センター、2010年。
- ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行爲と思考』鳳書房、2007年。
- 中野民夫、『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』岩波新書、2001年。
- パウロ・フレイレ、小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。
- 平田オリザ『対話のレッスン』小学館、2001年。
- 宮崎妙子「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・多文化教育センター、2009年。
- 三輪建二、「専門職に求められる省察的実践とは何か」『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? 「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・多文化教育センター、2009年。
- 山西優二「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—』東京外国語大学多言語・多文化教育センター、2009年。
- 鷺田清一『「聴く」ことの手帳—臨床哲学試論』、TBSブリタニカ、1999年。