
高等教育機関における多文化社会コーディネーターとしての教師 —群馬県太田市在住ブラジル人との交流実践より—

Teachers as Multicultural Society Coordinators in Higher Education

Examples from an Exchange with Brazilians Living in Oota City, Gunma Prefecture

松尾 慎*
MATSUO Shin

In this paper I describe the process of intercultural exchange carried out between myself as a university lecturer, my students, and Brazilian residents of Oota City in Gunma prefecture.

This activity was a collaborative one carried out with Sakamoto Hiromi, who was a classmate of mine during the "Training Multicultural Society Coordinators Lecture" given by myself and Tokyo University of Foreign Studies. The participants in the exchange were students taking my classes at university and the children, parents and educational colleagues of the "Portuguese Club" run by Sakamoto Hiromi. The "Portuguese Club" is a weekly Saturday classroom group for sustaining the native language of Nikkei Brazilian children. The reason I originally considered carrying out this kind of exchange between my own students and the club was to give my students a solid sense of the educational issues involved with children with roots abroad and those concerning the maintenance of native language and communication in the family, and also because I think it is necessary to actually go into the field in order to think about how to cultivate a fair society and not just rely on university learnt knowledge.

Our exchange was carried out twice: the first time was as a "visit to the Portuguese Club" on 31st October 2009 and the second as a "homestay with a Brazilian family" from 19-20th December 2009. 5 students took part in the first exchange and 16 in the second.

*東京女子大学現代教養学部准教授

As a result of these two exchanges my students have begun to change and become more proactively involved in these kinds of activities. For example, after the second exchange, the students organized a review meeting by themselves and organized and carried out a presentation workshop of their experience at the university. Furthermore, the students who took part in the exchange also proposed the idea of creating a bilingual Portuguese and Japanese free paper and are making progress at present in editing and realizing this project.

はじめに

私は、研究活動と教育活動に携わっている市民である。研究者としての私は、「社会言語学」と呼ばれる研究領域に属している。と同時に、ここ15年ほど日本語教育に携わってきた。

研究者としての私にとって大きな衝撃を与え、今でも忘れられない論文がある。その論文の冒頭にはこう書かれている。

本『論集』に、小稿を書いてよいかどうか迷いました。それは、わたしの書いたものがこの『論集』に執筆されたかたがたへの当てつけと思われるのではないかという危惧からです。というのも、わたしが最も書きたかったことは、一部の社会科学系・人文科学系で研究対象を特定の人や集団としている(中略)「研究者」に、自らの行っている研究によって、研究対象にした「一般人」に悪影響を及ぼしていることに気づき、それを改善するよう要請することだったからです[山田 2000: 103]。

私は、その『論集』に論文を書いていた。テーマは「ブラジル日系人の会話能力とその要因」である。私は1994年から97年までブラジルの日系人集住地にある日本語学校で主に日系人の子どもたちに日本語を教える機会を持った。この研究は、「日系社会においてどうすれば継承語としての日本語が維持できるのかを探り自分がお世話になった日系社会に貢献したい」という「純粹」な目的で調査、分析、考察を行ったものである。この論文は自分にとって初めて世に出た論文で、気分も高揚していた。しかし、山田の論文を読んで本当に自分の論文が調査協力者の利益につながっているのか疑問を持ってしまった。それ以降も、私は、インドネシア華人における華語の継承問題、多言語社会である台湾における母語の継承問題などを研究してきた。しかし、い

つも頭から離れなかったのが山田[2000]のことばであった。

日本語教育の世界では、ブラジル、インドネシア、台湾などで、様々な学習者と関わってきた。そして、2009年4月、東京女子大学¹に赴任し、日本語教員養成課程、社会言語学関係科目などを担当している。これまでの生活と決定的に異なっているのは、これまでは自分自身が外国籍住民として日本以外の地で研究活動、教育活動をしてきたが、これからは自分自身がホスト住民として研究活動や教育活動に関わっていく立場になったことである。着任するにあたり、ホスト住民の一人として、山田[2000]が述べているような搾取的な研究に携わることなく、また、日本における外国にルーツを持つ住民や日本以外での日本語学習者にとって「悪影響」を及ぼさないような教育活動をしていきたいと考えた。

日本語教員養成課程で学ぶ学生の中で実際に日本語教員になる学生の割合は決して多くはない。しかし、日本語教員養成課程を単に「日本語を上手に教えられる課程」に留めるのではなく、多言語化・多文化化しつつある日本社会に対する理解を深め、そうした社会におけるコミュニケーション力、実践力を高める機会を提供する課程としたいと考えている。Freire [1970=1979]は、教育の二つのあり方を挙げている。一つは銀行型教育であり、もう一方は課題提起型教育である。銀行型教育では、すべてを知る教師が何も知らない生徒に一方的に教える。考えるのは基本的に教師であり生徒ではない。一方、課題提起型教育は、教師・生徒間の硬直した固定的な関係を否定するところに立脚し、「真の省察と現実に対する行動を喚起」[Freire 1970=1979: 88]するのである。現代世界の複雑な状況を打開していくためには、学習者が常に受動的な立場に固定される銀行型教育では限界があり、課題提起型教育によって、コミュニケーション力、実践力を高めていく必要がある。しかしながら、現在の日本の大学における教育は、社会の変革者を育成するための課題提起型の教育を担っているとはいえない。私はその壁を超えたいという思いを持っている。そのためには、まず、教室内で同化主義的ではない日本語教育に関して語り、多言語・多文化社会としての日本、外国にルーツを持つ住民が置かれている現状や日本政府や地方自治体の各種政策、地域ボランティアの取り組みなどを紹介していくことも一つの方法ではある。しかし、できれば、学生を大学の外の社会とつなぎ、出会いの場、理解の場、実践の場を提供していきたいと考えた。

このように考えていたときに、東京外国語大学の多言語・多文化教育研究主催の「多文化社会コーディネーター養成講座²」の募集を知り、受講した。同講座が養成しようとする「多言語・多文化社会における課題に対応できる専門人材」である多文化社会コーディネーターの視点は、前述した課題提起型の教育において重要かつ有用なツ

ルとなり得るものである。本稿では、大学において「多文化社会コーディネーター³」的な役割を担うことによって取り組んだ実践のプロセスを記述し、多文化社会コーディネーターとしての教師の役割を論じていくこととする。

1. 実践の理念及び実践の場

1-1. 実践の理念

多文化社会コーディネーターとしての実践は理念に裏打ちされる必要があると考える。理念なき実践は理想とするべき社会像を持ち得ず、理想とする社会像なしに、「社会」のコーディネートをすることはできないからである。杉澤[2009]は、多文化社会コーディネーターの専門性の要素として「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という向かうべき方向性・価値観」[杉澤2009: 22]を持つことを挙げている。本実践においては杉澤の論を引き、「すべての人が共に生きることができる社会の実現を担う人材を養成していく」ことを理念としたい。

私は、「日本語教育研究概論⁴」や「3年次演習」といった科目の中で、外国につながる子どもたちに対する言語教育や子どもたちを取り巻く環境などに関して授業で取り上げている。また、ドキュメンタリーなどの映像素材も視聴させてはいるものの、外国にルーツを持つ子どもたちの教育問題、母語維持や家庭内コミュニケーションにおける諸問題など学生の想像力を超えた現実を実感させ、なおかつ、実践力を養うためには実際に現場に足を運ぶのが一つの方法であると考えていた。「日本語教育研究概論」を受講するほとんどの学生は、卒業後日本語教育に携わるわけではなく、一般企業への就職、公務員や教員を目指している。私は、むしろ、こうした学生だからこそ、益々、多元化、多文化化している日本の実情を実感してほしいと思うし、さらには、より良い社会を作り上げていく実践力を養ってほしいと考える。ここでいうところの実践力とは、「すべての人が共に生きることができる社会の実現」に向けた具体的な取り組みをしていくための課題発見能力や課題解決能力、対話能力、コミュニケーション能力などを含む概念である。多元化しつつある日本の実情を理解するという目的だけにとどまるならば、私と学生は「教師」と「私の授業の受講学生」という役割に留まっても達成可能であろう。しかしながら、学生が「学生」という役割の他に実践力を持った「実践者」としてのフレームを持ち得てこそ社会は変わっていくのである。また、そのための機会を提供することが多文化社会コーディネーターとしての教師に求められるのではないかと考える。

1-2. 実践の場

実践の核になる組織は、東京女子大学である。本稿では、「群馬県太田市在住ブラジル人との交流」実践のプロセスを記述していくこととする。

本実践は、前章で述べた「多文化社会コーディネーター養成講座」の同期生である坂本裕美さんとの協働実践である。坂本裕美さんは1994年から97年までのブラジル滞在中に知り合った。その後、連絡が取れなくなっていたが多文化社会コーディネーター養成講座で再会した。坂本さんは太田市のある小学校でバイリンガル教員を務めているが、同時に、週末に「ポルトガル語の会」という日系ブラジル人の子どもたちを対象とした母語維持教室を運営している。ポルトガル語の会は、2009年2月に坂本さんの勤務先の保護者会において、母語教室の必要性が意見として出され、早速3月末から活動が開始された。参加している子どもたちは約20名で、小学校1年生から中学生まで、幅広い年齢層が参加している。

こうした背景に基づいて太田市在住ブラジル人との交流実践を始めようと考えた理由は3つある。第一に、実践に必要な条件が整っていることが挙げられる。協働的実践を行うためには信頼に基づいた人間関係の構築が必須要件となる。その点、私と坂本さんの間には、こうした信頼関係がすでに構築されている。第二に、長期的な実践活動が見込めることが挙げられる。「協働の活動を通じて新たな活動のステージを創り出す」[杉澤2009: 21]ためには中長期的な実践が求められる。前述した坂本さんとの信頼関係に加え、ポルトガル語の会は坂本さんが中心となって立ち上げたばかりの会で、運営にも柔軟性があるため、関わりやすい組織であると考えた。第三に、これまで自分自身が行ってきたブラジル日系人に関する研究、多文化社会における少数言語話者らの言語管理、言語維持に関する知識自体が創造的実践をコーディネートしていく上の貴重なリソースとなり得ると判断した。

2. 実践とその省察

本章では、具体的な実践内容について述べていきたい。現在まで、2回の実践交流が行われた。1回目は2009年10月31日に行った「ポルトガル語の会への訪問」であり、2回目は2009年12月19日、20日に実施した「ブラジル人家庭でのホームステイ」である。

以下、二つの実践活動に関し、時間軸にそって実践のプロセスを記述していくこととする。記述内容は、大きく分けると3つに分けられる。まずは、実践内容そのものの記述、そして私がどのように実践をデザイン、コーディネートしていったかに関する記述、そして、最後は学生の変容に関する記述である。学生の変容に関しては、学

生の実践への関わり方の変化及び学生と私との関わり方の変化についても述べていきたい。

2-1. ポルトガル語の会への訪問

(1)実践の準備

2009年10月4日にまず私から坂本さんに、学生を連れて坂本さんの母語維持教室を訪問したいという意向を伝えた。翌日に、了解という返事をもらってから10月31日の実施日まで20通を超えるメールでのやり取り、打ち合わせが続いた。「日本語教育研究概論」と「3年次演習」の授業内で学生にこの交流企画を説明したところ、3年次演習から3名の学生、日本語教育研究概論から2名が参加を決めた。後者の2名は韓国入学部留学生であるが、参加理由は「ブラジル人は日本では私たちと同じ外国人なので興味を持ちました」とのことであった。

前述した、坂本さんとのメールでの打ち合わせを続けながら行った実践の準備は3つに大別できる。第一に、相手のニーズを理解するとともに、参加学生の個性を活かした実践活動内容を考えることである。まず、ポルトガル語がまったくできない東京女子大学の学生が母語維持教室に行ってもどのような貢献ができるのであろうかと考え、坂本さんとやり取りを進めていくうちに、坂本さんから参加学生に大学生活を紹介してほしいとの要望があった。以下、私信より引用する。

要望のところで、考えていたのは、皆さんの方から、高学年に大学を紹介したり、大学生とはどのようなことが出来たらと思っていました。中には、親と同じように工場で働くという選択しか、見えない子もいるので、大学をもっと身近に感じてもらえればと思っています(2009年10月19日付坂本さんからの私信より)。

こうした要望に基づき、3名の日本人学生が大学パンフレットや写真を準備し、紹介内容を話し合った。また、韓国留学生2名はミニ韓国語講座をすることが決定した。

第二に、活動を参加者以外の他者に伝えていくことが挙げられる。そのための手段として、私が管理するWebサイトに交流に関する詳しい情報を掲載した⁵。受講学生に広報することだけが目的であればチラシを作成して興味、関心を持った学生に配布すればよいが、今回の活動には所用で参加できない学生や私の授業を選択していない東京女子大学の学生、教職員、さらには東京女子大学の関係者以外に対しても情報を提供することで、活動そのものに参加しないまでも、この実践活動に「見えないネットワーク」がもたらされると考えた。実際に知人から「ホームページで見たよ。面白そ

うだね」という声を耳にする機会があった。こうした「見えないネットワーク」作りもコーディネーターに求められる技ではないかと思われる。変革したいのは授業だけではなく社会であるからである。また、大学に対しては「行事引率」という届出を行い、全学教授会で承認を受けた。承認を受けるために、全学教授会でこの「行事」に関する簡単な説明が行われることによって実践が周知されるのではないかと考えたからである。また、教授会の決議事項はすべて「本部ニュース」に掲載され全教職員が手にするところとなる。ある実践は次の実践の布石となるべきであり、その点も踏まえて、実践の準備を行った。

第三に、交流パートナーの背景やコミュニティの歴史に対する理解を深めることが挙げられる。5名の学生には太田市・大泉町在住のブラジル人の言語生活についての文献[野山2009]と外国にルーツを持つ子どもの現状を描いた漫画[「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会2009]の一部を読むことを事前課題とした。何も状況を知らずに訪問するより得ることが多いと判断したからである。多文化社会コーディネーターとしての教師の役割には、既存の知と学生を結びつけることも含まれるといえよう。研究者としての教師の知はコーディネーションのための貴重なリソースとなり得るのである。

(2)実践当日

<現状説明(ブリーフィング)>

実践当日、まず、午前中に坂本さんやその仲間から太田市の現況、太田市における外国にルーツを持つ子どもの教育状況、ポルトガル語の会の活動などについて説明を受けた。その後、質疑応答を行った。このセッションの太田市側の参加者は坂本さんを含めて6名⁶であった。実は、質疑応答に移ったものの学生からはすぐには質問が出されなかった。坂本さんから「ブラジル人だったら黙りなさいって言ってもどんどん手を挙げてしまうんですよ。今日はブラジル式でいきましょう」との促しがあり、ようやくある学生からブラジル人住民が日本に来た経緯が質問された。しかし、その学生は質問をした際、視線を「教師」である私に向けて「この質問でいいですか」という表情を浮かべた。つまり、この時点では、学生は、まだ「教師」としての私を介してブラジル人住民とつながっている段階であったのであろう。ことばの壁ではなく、心の壁、言い換えれば構えの壁が存在していたのではないかと思う。コミュニケーションが心とことばのキャッチボールだとすれば、学生たちはいつ、どこに、どのようにボールを投げればいいのか戸惑っている様子だった。

しかし、そういう様子の学生たちをブラジル人参加者は包容力を持って受け入れて

くれた。ブラジル人参加者から、日本に来た経緯、経済不況に伴い失業した話、今後の展望が、伝えられた。日本に来た経緯も、経済不況が生活に与えた影響も参加者によって様々であったが、顔の見える関係での語りを受け止めるうちに学生の表情が次第に柔らかくなっていったように見えた。山西[2009]は、多文化社会コーディネーターの専門性としての5つの役割として「人と出会い、関係をつくる」、「課題を探る」、「リソースを発見しつなぐ」、「社会をデザインする」、「プログラムをつくり、参加の場をつくる」を挙げている。このセッションを通じて「人と出会い、関係をつくる」と「課題を探る」がわずかではあるが進んでいったようだ。

<会への訪問>

昼食後、ポルトガル語の会を訪問し、活動に参加した。ポルトガル語の会の活動の前半、学生たちはポルトガル語で展開される授業において、視覚情報以外に理解の手掛かりがなく、何をすればいいのか困惑しているように見えた。大学の授業において、外国にルーツを持つ子どもたちの日本語習得の話題は何度か取り上げたが、外国にルーツを持つ子どもたちが日本の学校に入学したばかりのときの気持ちを実感させられたのではないだろうか。

続いて、子どもたちによる「学生たちに見せたいブラジルの一品」コーナーが始まった。これは前週に、坂本さんから子どもたちに課された宿題で、家族と相談して何か一品持ってくるのが課題となっていた。家庭によっては父母がポルトガル語中心で日本語を話さず、逆に子どもは日本語中心でありポルトガル語を話さない家庭もある。坂本さんは家庭内のコミュニケーションを活性化させることも目的としてこの課題を提示したのである。ブラジル国旗を持ってきている子ども、自分自身が踊っているダンスの写真を持ってきている子ども、家族の写真を持ってきている子どもと様々だった。この活動ではそれまでポルトガル語しか話していなかった子どもたちが日本語で学生に一生懸命に説明していた。後日、坂本さんから届いた私信には以下のように書かれている。

本当に楽しみにしてきた子どもたちです。恥ずかしいながら、持ってきたものを見せたくてたまらない気持ちで、授業をスタートし、一つ一つの活動が、心に残った一日だったと思います。中には、人一倍しゃべるのではないかと思った子が意外と恥ずかしがってしゃべれなかった様子や、私にも発見の多かった一日です。しっかり親とコミュニケーションを取っている事も感じる事が出来ました。そういう意味でもありがとう(2009年11月1日付坂本さんからの私信より)。

この活動を通して参加学生は子どもたちとかなり密なコミュニケーションを取り、子どもにも学生にも笑顔が溢れ、再び、学生の表情が柔らかくなってきた。

会の最後に、坂本さんの要望に応え、学生たちが東京女子大学及び大学生活について説明したところ、大学パンフレットと大学生活の写真に子どもたちが大きな反応を示し、人だかりができた。子どもたちの関心の高さは予想以上であった。学生たちもその反応の強さにびっくりしている様子であった。

<会が終わってからの振り返り>

会が終わってから、ポルトガル語の会関係者、太田市のバイリンガル教員、国際交流協会職員らに在住ブラジル人との振り返り、懇談会を持った。この振り返りが大きな意義をもたらすこととなった。振り返りの重要性に関し杉澤 [2009]は「活動を共にしたメンバーによる共同での振り返りは、相互の気づきを促す学び合いの場となり実践の質を高めていくものと考えられる」[杉澤2009: 36]と述べている。実際に様々な立場を超えて相互の気づきを促す学び合いの場となり、相互理解が促された。ある非日系の母親は「親として子どもにいろいろと教えてあげたいです。でも、ブラジルでは大学を卒業しているのに日本では日本語の問題で勉強は何も教えられないんです。子どもが階段で転んで病院に連れて行ったときも状況を説明出来ませんでした。とても情けない思いです」と語った。こうした発言の一つ一つを聞く学生の表情は真剣そのものであった。教師の口を通してではなく、外国籍住民から直に伝えられる思いの強さをそこに感じた。そして、おそらくこの母親は、これまで周囲の日本人にこうした自身の思いを吐露した経験がなかったものと思われる。この振り返りの場で、様々な化学反応が起こっているように思えた。今回の実践が本学の学生だけではなくブラジル人参加者にとっても気づきと学びの場となったことは大きな成果であり、それこそが協働的実践の意義なのである。

(3)実践後 — 他者に対する実践の報告

実践に参加した5名の学生にはそれぞれ授業で実践の報告を行うことを提案した。報告をするために、ここでも実践の振り返りをする必要が生じた。振り返ることによって今回の実践で漠然と感じたことを言語化し、自分自身の中に落とし込むことができるのである。また、自身の経験や思いが聴き手に十分に伝わるように「わかりやすい表現に編集する能力やわかりやすく説明するプレゼンテーション能力が求められる」[杉澤2009: 22]ため、対話力、コミュニケーション力の成長にも繋がると考えた。また、

今回の実践に参加しなかった学生にもこの実践に対する興味関心を高め、次回以降の実践参加への動機付けとなるのではないかと考えた。3年次演習の3名は3年次演習の時間内にパワーポイントを使って実践報告を行った。「感じたこと」として、「子ども達が日本語がかなり出来ること」、「両親の心配の大きさ」、「不安定」、「将来について知らない(わからない?)」、「あたたかさ」、「多文化共生?」を挙げていた。最後の「多文化共生?」の「?」に着目したい。「多文化共生」ということばに「?」をつける振り返りは、実際にブラジル人住民と出会い、彼ら自身の口から課題を聞き、子どもたちの様子を見て、自分たち自身が言語的マイノリティとしての立場を経験したからこその「?」であろう。また、韓国人留学生2名は、日本語教育研究概論の授業の冒頭に実践報告を行った。学生は自分たちが感じた思いを一生懸命に発表していた。今回の実践に参加しなかった学生もこうした報告会では熱心に耳を傾け、次回は必ず交流実践に参加したいと申し出てくる学生も少なからずいた。そうした語りの場とそれに対する反応は、発表をした学生にとって自己肯定感につながったものと思われる。

しかし、別の観点から言えば、今回、参加した学生は、教師である私を通じてブラジル人住民と関わっている様子が窺え、報告会に関しても、私が促してはじめて実現した。つまり、実践に対する学生の関わり方が目立って主体的になったとはいえなかったことが、今後の実践の課題として残されたと思われる。

2-2. ブラジル人家庭でのホームステイ

(1)実践の準備

ポルトガル語の会への訪問は一定の成果を挙げ、継続的な交流の第一歩となった。坂本さんと次に何をするか電子メールで相談したところ、12月19日、20日に1泊2日のホームステイを実施することで話がまとまった。当初、私からはポルトガル語の会への訪問とホームヴィジット(家庭訪問)を提案したのだが、坂本さんから「少し訪問しただけでは何も分からないからホームステイにしましょう」との提案を逆に受けた。交流実践の質を高めるものは人と人との関係に依るところが大きいことを実感した。第一回の実践と同様に授業で案内をしたところ反響が大きく16名の学生が参加を希望した。前回の交流実践の報告会が多くの学生の心に届いたのであろう。参加人数が増えたため昼休み時間を利用して参加学生の顔合わせを兼ねたミーティングを開いた。そこで諸注意を伝えると共に課題論文を配布し、連絡用のメーリングリストを作ることを決めた。また、参加後に、振り返りシートを提出することを求めた。活動を振り返ることで学んだことを整理すると共に、継続的な交流実践の足掛かりとすることが目的であった。

(2)実践当日

<ポルトガル語の会への訪問>

12月19日・20日のホームステイには16名(3年次演習の学生7名、日本語教育研究概論の学生8名、日本語教育を専攻している大学院生1名⁷⁾)が参加した。交流には、ホームステイに加え、ポルトガル語の会への参加も含まれていた。当日のメインの活動は、クリスマスカード作りとその交換であった。まずはアイスブレイキングから始まった。ポルトガル語の会のメンバーがファシリテーターとなり子どもと参加学生と一緒に身体を動かして心と身体をほぐしていった。ポルトガル語の会は坂本さん以外にも、教育現場に携わっている会員が豊富であることが特徴である。2回の訪問とも東京女子大学側がポルトガル語の会の皆さんにお世話になったわけではあるが、こうした交流実践が、より多くの保護者、子どもたち、学校関係者をポルトガル語の会の活動に巻き込む呼び水になっていることも事実であろう。このように交流当事者の双方にとってメリットのある活動をコーディネートしていくこともコーディネーターに求められている役割であるといえるだろう。それなくしては、長期的な交流実践はあり得ないからである。アイスブレイキングでかなり気持ちがほぐれた後、学生と子どもたちは机を並べて、それぞれクリスマスカードを作っていった。作成したクリスマスカードを交換した後、保護者が持ち寄った軽食を食べながらミニパーティーを行った。そして、会の最後に学生とホームステイ家族のマッチングの発表が坂本さんから行われた。ほとんどの学生が一人で一家族に割り振られ、ホストファミリーとともに会場を後にした。

<ホームステイと振り返り>

ホストファミリー宅に1泊し、20日の午前10時から、太田市国際交流センターで学生とホストファミリーと双方が参加し振り返りを行った。振り返りは坂本さんの司会のもと、坂本さん、そして、坂本さん同様に太田市でバイリンガル教員を務めるYさんが通訳を務め和やかな雰囲気で行われた。

ホストファミリーからは「迎える前は不安もありました。どのように接して、もてなしたらいいか分からなかったんです。例えば、どこにどのように寝てもらえばいいかも全然、分かりませんでした。でも、とにかく迎えることができて本当によかったです。また、こうした機会を持ちたいです」などの声があがった。また、ある参加学生は「ホームステイしていると突然、友人のブラジル人家族が4人で訪問してきましたが、ちょうど晩ご飯時だったので、『上がって食べていかない』って誘ったんです。料理だって足りるかどうかわからないし、お皿もバラバラなのしかなくて、デザート

も茶碗でしか出せないような状態でも、笑顔でもてなしているし、お客さんもとてもリラックスしているのを見てビックリすると同時に『あ、これでいいんだ』って思いました」と振り返った。こうした日常生活の些細な事柄の中にある大きな気づきはホームステイをしたからこそ生まれたものであろう。

前回の交流実践でもポルトガル語の会の訪問の後、振り返りを行ったことは2-1でも述べたが、今回の振り返りと比べると大きな違いが存在する。参加学生の人数が大きく異なるのは事実であるが、学生からの発言が非常に多く、しかも、自主的な発言が相次いだ。語り方の中に、心や構えにおける大きな変容が観察されたのである。発言する際に、教師である私に向けての発言は皆無で、実践のパートナーであるブラジル人住民に向けて語られており、学生たちと実践交流との距離が近づいているのが感じられた。

<移動領事館への訪問>

振り返りの後、ブラジル領事館の「移動領事館⁸サービス」が開かれている会場に移動し、事情説明を副総領事から聞く機会を得た。実は、この移動領事館訪問はプログラムに予定されていなかった。ところがあるホストファミリーが当日、移動領事館をサポートする係になっており、同宅にホームステイした学生がボランティアとして移動領事館の活動を手伝いたいと申し出、活動に参加した。移動領事館を手伝いたいと申し出たこの学生の行動は「翌日10時に振り返りのために集合する」という約束を「反故」にしたわけではあるが、そこには自身の省察に基づき今、何をすべきかという判断があったのであろう。その情報を得て、振り返りを終えた後に会場まで赴いた。

(3)実践後

<振り返り>

本実践の振り返りは、二つに大別できる。一つは、学生が自主的に集まって実施した話し合いとしての振り返りであり、もう一つは、2-2の「(1)実践の準備」で述べた振り返りシートに個々の学生が書き込むことによる振り返りである。以下、この二つの振り返りに関して述べていく。

学生は、実践を終えた翌日とその次の日、自主的に集まり振り返りを行った。ホームステイ2日目に集合したときの学生の表情が実践交流以前とはまったく異なっていたので深い気づきと学びがあったことは予想していたが、すぐに振り返りを行うまでにモチベーションが上がっていることに正直、驚いた。その振り返りには私は参加しておらず、完全に学生主導で行われたことも自主性と実践力の向上を感じさせる大

きな成果であろう。

表 - 1 は、学生の話し合いによる振り返り内容を学生が記録したものを基にして、私が項目ごとにまとめ直したものである。現在、太田市で暮らしているブラジル人の現状がかなり網羅されているのではないと思われるほどに多様な振り返りがなされている。わずか一日のホームステイではあったものの個々の学生がそれぞれ背景の異なる家庭にホームステイした成果ではないかと思われる。ブラジル人コミュニティの肯定的な部分への気づきと共に、ブラジル人家庭やコミュニティが抱える課題の抽出もみられる。課題を共有することによってはじめて、今後、どのように学生がブラジル人住民と関わっていけばいいのか、また、日本社会が変容していかなければならないのかを考えることができるのである。

表 - 1 学生の振り返りのまとめ

●わかったこと・感じたこと・思ったこと
(家族のあり方・接し方) ・いつも笑顔で明るく、優しくかった。 ・日本の大学のことなどでわからないことが多い親でも、送り迎えなどやってあげられることはやっていて、子どもに対する親の気持ちが伝わってきた。 ・親子同士や夫婦同士で手をつないだり抱きしめたりしていて、家族に対する愛情を感じた。
(言語コミュニケーション 現状と課題) ・日本語がわからない親の言いたいこと、伝えたいことを理解してあげたかった。 ・日本語がわかる親を持つ子どもの中には、ポルトガル語で話しかけられても日本語で返す家庭もあるし、受験生を持つ親の中には子どものストレスにならないようにポルトガル語での返事を強要はしない家庭もあった。 ・日本語がわからなくても、テレビなどはなんとなく理解している親もいた。 ・大人が日本語を学ぶ機会があるのか気になった。 ・太田市や大泉町などはブラジル人が多いため、日本語を話せなくても生活が可能な部分も多いようだった。 ・病院などでは自分で症状を伝えられなかったり、通訳となる子どもでも伝えられることが限られてしまったりするので、不安だし不便なことも多い。 ・子どもの日本語の発達には、親(特に母親)の使用言語や学校の友だちなど子ども同士の関係も影響を与えていそうな気がした。 ・ブラジル人コミュニティの中だけではなく、周囲の日本人との付き合いも大切だと思うし、そこでコミュニケーションがとれたら日本語を学ぶ意欲も出てくると思う。
(生活環境・その他 現状と課題) ・国籍の問題。日本国籍を持たないブラジル人には職業や資格が限られてしまっている。 ・子どもにとっては日本に住む方が良いみたいだった。日系の親を持つ子どもで顔が日本人っぽいからブラジルには行きたくない、ブラジルに行くのが怖いという子どももいた。 ・市内にはブラジルのスーパーやお店も多くある。DVD、雑誌、電話、利用するお店など、全てがポルトガル語に溢れている。日本語に触れる機会や日本人との関わりが少ない気がした。日本にいながらもブラジルの中で生きているのだなと思った。

<ul style="list-style-type: none"> ・ブラジル人コミュニティの結束力が強い。 ・夜勤が多かったり、労働時間が長かったり、雇用形態が派遣だったり、労働環境があまり良い状態にないのではないかと思った。
<p>●今後どうしたいか・どう関わっていったら良いか</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・自由に個人的に行ったりして関係を保ち、交流を続けたら良いのではないか。 ・東京に来てもらうのが難しいなら、定期的に大学などについての情報をまとめたものを送ったりして関わりを持つ。 ・ブラジル人が催すイベントに参加する。 ・1泊だけではなくもう少し長めに滞在させてもらえたら、よりブラジル文化を理解できるのではないか。 ・日本の文化を教える。(料理・習慣など) ・私たち学生が日本人の家族として、友達として、彼らと関わっていけたら、少しずつでも自然に理解できるようになるのではないかと思う。 ・他の地域(浜松市、豊田市など)のブラジル人コミュニティとの接触も試みて、情報交換などをするのも良いのではないか。

続いて、一人一人の学生が提出した振り返りシートに述べられていたことを少しだけ取り上げてみたい。まず、もっとも象徴的な振り返りが「今までゼミで取り上げたり、本を読み自分はわかっているつもりでいたことが、実際に現地に行き自分の耳で話を聞くことによって、理解度がまったく違うことに驚いた」という学生Aのことばである。私が実践の狙いにしてきたことの一つが坂本さんはじめ、ブラジル人参加者、そして、参加学生との協働によって達成されたといえよう。また、学生Bは以下のような振り返りを行っている。

23時ぐらいにSちゃんが帰って来て、朝方の4:30までずっと色々なことを話した。受験生という大切な時期でSちゃん自身も両親の悔しい気持ちなどを分かろうとするものの、やはり周りの友達と比べてしまって「何で自分の親は日本人じゃないのだろう」と思ったこともあるそうだ。松尾先生の前期の授業で取り上げられたアイデンティティーについてずっと興味を持っていたのでSちゃんにいくつか質問してみた。自分では生まれた時から日本で暮らして日本語を話して、顔も日本人にそっくりなことから、ブラジル人という意識はありながらも日本人という意識も強いそうだ。でもブラジルが嫌いなわけではなく、ブラジルに行ったらブラジル人に見られたいし、逆に日本にいる時は日本人に見られたいということを書いてすごく貴重な話が聞けたと思った。Sちゃんが感じる母語を起源、能力、機能の3つの面から考えてみると⁹、起源という面では、保育園や幼稚園に通う

前は家ではポルトガル語を使っていて、物心がついた時には日本語も話していたと思われる。能力の面では日本語だと言っていた。ポルトガル語は本などを読んで分かるほか、両親の言っていることは分かるけれど、話そうと思うと時々詰まるそうだ。機能の面でも日本語を最もよく使用していた。とても面白かったのが、私が「スポーツの試合ではブラジルと日本どっち応援するの？」と質問したところ、「絶対にブラジル」とはっきり答えたことだった。理由は自分でも分からないと言っていたが、少なくともSちゃんが無意識に自分のアイデンティティーを考える中で、いつもブラジルと日本の間に良くも悪くも挟まれているということが分かったし、それが原因で悩むこともあるのだと思った。

学生Bの振り返りは、教室での理解をホームステイという実践の場に引きつけ、内省的に深めた上で、多層的な他者理解を行っており、今回の実践が学生Bの成長にとって大きな糧となっているといえよう。課題提起型教育を志向するこの交流実践が、学生Bが「省察のなかで、たえず自らの省察を改める」[Freire 1970=1979: 83]機会を提供したのである。

<報告会>

1回目の交流実践同様に、報告会が実施された。2010年1月8日には日本語教育研究概論内で2名が報告し、1月18日の昼休みには6名の学生が報告した。1月18日の報告会には、学外の地域で外国につながる子どもたちに対する日本語学習支援に携わっているボランティアも参加してくれた。わずか1名ではあったが、大学と地域が繋がる第一歩となったことに大きな意味がある。報告会は学生が企画したものの、こうしたことに慣れていない学生はどのように報告したらいいのか困惑しているらしいということが私の耳に入ってきた。そこで実践のときに撮影した写真の中でもっとも印象に残っているものを一人一枚取り上げ、パワーポイントに貼り付け、それを素材に3分から5分間ほど話すことを提案した。これは、杉澤[2009]がコーディネーターの専門性として指摘している「ファシリテーション」にあたるのではないだろうか。学生の自主性を引き出すというのは何もしないことではなく、学生の活動を一步離れつつしっかり見守り、必要を感じたとき、さっと目に見えないように手を差し伸べることなのだということに気づかされた。結果として、学生たちは次々と写真を選んで発表用のパワーポイントが完成した。

報告会で大きな反響があった報告は、ホームステイ先の母親が学生に「私、バカだから」と語ったエピソードであった。その母親は日本語を通じてのコミュニケーション

ンが娘さんの小学校の教師とできないため無力感が大きく学生にこのように語ったとのことである。こうした直接的なことばはこの交流実践に参加していない学生の心にも深く届いたようである。ここにこの実践の意義を感じた。つまり、この交流実践は単に参加した学生とブラジル人住民を結んだだけではなく、教室とブラジル人住民をつなぐ働きを持ったのである。「教室」という場を多少なりともずらす実践になり得たのかもしれない。私が感じた報告会の最大の意義は、学生自らが振り返りや報告会を行おうと提案し、集まり、実施したことである。交流実践を通して「実践力」を発揮しつつあること、これこそが、公正な社会作りを担っていく学生にとって大きな学びとなっており、「多文化社会コーディネーター」としての私としてはこの点を評価したい。

(4) 実践後——今後の実践

実践の後、ある学生から「今後も太田市の皆さんとの交流会を開催していくにあたって、初回と今回のメンバー全員を加入させた新しいPCメーリスを作りませんか？」との提案も受けた。実際に、新しいメーリングリストが立ち上がり、そこには坂本さんもメンバーとして加わった。さらに、ポルトガル語と日本語バイリンガルのフリーペーパーを作ろうという意見が出された。2月5日に7名でフリーペーパー刊行のための会議が行われ、私も出席した。会議は学生主導で実施され、4月の新学期に東京女子大学内、そして、太田市で配布できるように刊行することが決まった。紙面はA3ないしはB4の表裏で、記事は東京女子大学の学生と太田市のブラジル人住民双方が執筆し、坂本さんらの協力を得て、すべての記事を日本語とポルトガル語の二言語併記にすることを決めた。東京女子大学内でポルトガル語を理解する者は数名に満たないのが現状である。しかし、あえてポルトガル語紙面を掲載するのは、「外国語」といえば英語、「国際交流」、「国際人」として必要なのは英語、というステレオタイプを打破することもその目的である。フリーペーパーに関する坂本さんへの連絡はすべて学生が担っており、私は関与していない。ここに、私が仕掛け人で学生がそれに応じて参加する、という構図の変化、つまり、実践力の萌芽が見て取れる。

また、こうしたグループでの実践とは別に、学生は個々にホストファミリーと連絡を取り合っているようである。ある学生は1年間の予定で海外へ語学留学に行くことになったのだが、留学直前にホストファミリー宅に泊まりに行った。その学生によれば「私はポルトガル語が話せないし、ホストファミリーのお父さんとお母さんはあまり日本語を話さないんだけど、笑いながらコミュニケーションしていたら何となく通じるんです」とのことである。笑顔が溢れる交流が広がり始めている。

おわりに

本稿では、太田市在住の日系ブラジル人との交流を通じた課題提起型の活動という高等教育機関における実践とそのプロセスについて報告した。一回目のポルトガル語の会への訪問、二回目のホームステイという二つの実践を通して、学生の活動への関わり方に自主性が徐々に芽生え、交流を促進させるためのさらなる取り組みが生まれつつある。

山西[2009]は、多文化社会コーディネーターの専門性を形成するキーワードとして5つ挙げているがそのうちの二つは「妄想」と「ずらし」である[山西2009: 10]。山西によれば「妄想」とは「新しい社会のあり様などをどのようにデザインしていくかということ」を意味している[山西2009: 11]が、私は「妄想」を理想とする社会を構想することであると考え。また、構想の実現のためには、従来、大学が担ってきた役割を少しずつずらしていくことが求められるのではないかと思う。高等教育機関における教師が多文化社会コーディネーター的な役割を担うということは、専門職ではないぶん専従性はないが、確実に実践活動が行えるという利点がある。公的機関の専門職としての多文化社会コーディネーターの場合、その活動が必ずしも保障されているわけではない。事業予算の確保や事業としての認可が得られなければ事業を実施することはできない。しかしながら、教師は、一定コマ数の授業を担当することが求められており、しかも、授業内容に関しては大きな裁量権が与えられている。つまり、確実に一定の実践活動をデザインし、実行に移すことが保障されているのである。この裁量権を最大限に利用し、授業の枠組みを少しずつ「ずらし」ながら、様々な実践をデザインし、コーディネートしていくこと、「妄想」の実現に向けた実践を積み重ねていくこと、それこそが、多文化社会コーディネーターとしての教師に求められる役割ではないだろうか。

[注]

- ¹ 1918年設立。現代教養学部の一学部体制であり、私が所属する人間科学科の他に人文学科、国際社会学科、数理科学科の4学科で構成されている。また、どの専攻の学生でも取ることができる日本語教員養成課程、学芸員課程などが存在している。
- ² 同講座に関しては、東京外国語大学の多言語・多文化教育研究センターのWebサイトなどを参照されたい。私が参加したのは、2009年8月から2010年2月にかけて実施された講座(第二期)である。
- ³ 杉澤[2009]は、多文化社会コーディネーターを以下の通り定義している。「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]。本稿においても、この定義を採用する。

- ⁴ 東京女子大学の日本語教員養成課程の必修科目となっており、90名ほどが受講している。日本語教員養成課程はどの専攻の学生でも受講することができるいわば副専攻的な課程である。
- ⁵ <http://www.lab.twcu.ac.jp/shin/3nen/2009/ota.htm> (2010年3月15日現在)
- ⁶ バイリンガル教員は坂本さん他1名、日本語指導助手1名、「外国人児童生徒サポーター」1名、ブラジル人学校教諭1名、その他1名である。
- ⁷ この大学院生は、小学校3年生の娘さんを連れて参加したので、私を入れて総勢18名であった。4名の学生がいずれの交流にも参加している。
- ⁸ 移動領事館とは、在日ブラジル領事館がブラジル人集住地に出張して行う領事館業務を指す。パスポートの交付申請や出生・婚姻・死亡届、軍隊登録、選挙カードの申請又は変更の申請などの手続きが行える。その他、無料法律相談や健康診断などのサービスが受けられる場合もある。
- ⁹ この学生は松尾担当の「言語文化研究C I (言語とアイデンティティ)」で松尾が紹介した母語に関するSkutnabb-Kangas and Phillipson [1989]による4つの定義(起源・能力・機能・アイデンティティ)を交流の場で結びつけている。教室での学びが交流実践によって学生にすっと落ちた瞬間であろう。

[文献]

- Freire, P, 1970, "*Pedagogia do oprimido*", Paz e Terra. (=1979、小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』、亜紀書房)
- 「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会, 2009, 『まんが クラスメイトは外国人 多文化共生 20の物語』明石書店.
- 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 2009年12月 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 46-68.
- 野山 広, 2009, 「日系ブラジル人就業者の言語生活と日本語教育」『日本語学 臨時増刊号 多言語社会・ニッポン』28 (6) (2009年5月)明治書院: 60-69.
- Schön, D, 1983, "*The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*" Basic Books. (= 2007, 柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房.)
- Skutnabb-Kangas, Tove and Phillipson, Robert, 1989. "Mother Tongue'the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept" : In Ammon, U (ed). *Status and function of languages and language varieties*, Berlin:450-477.
- 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」『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』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 6-30.
- 山田 泉, 2000, 「『研究者』と『一般人』のあいだ」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第4号 大阪大学留学生センター: 103-106.
- 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—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター: 4-12.