

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こと、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」と言っていだろう。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。そこでは、「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）。

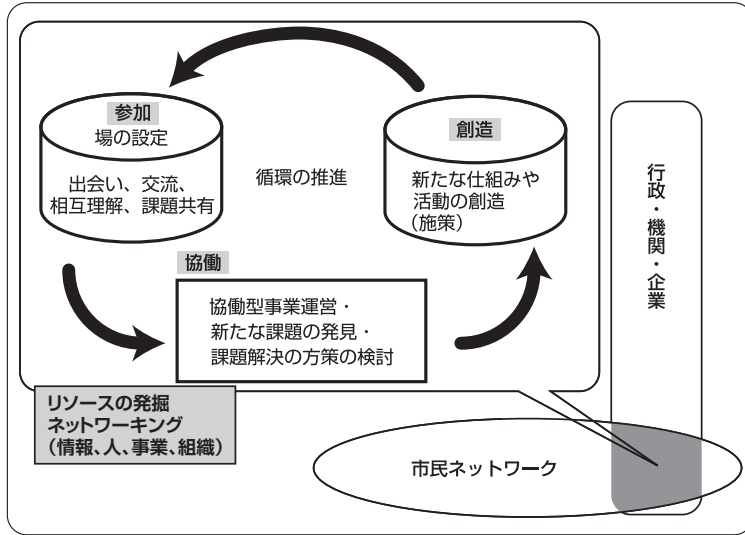


図1 コーディネーターの機能・役割

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。

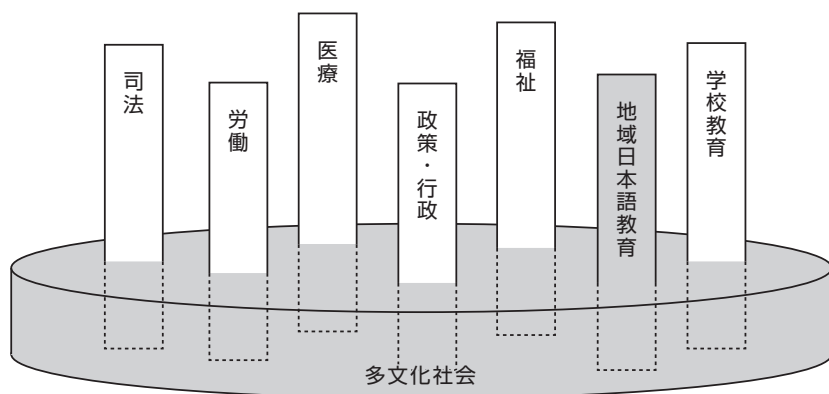


図2 地域日本語教育を専門分野とする多文化社会コーディネーターの実践領域（網掛け部分）

（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

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

基礎的实践	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
中核的实践	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の基礎的实践、中核的实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、ショーン [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、社会の主体的な構成員として、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 [シヨン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