
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—

Japanese Language Study Coordinator for Musashino International Association

Looking back over the last 6 years and forward towards new challenges

宮崎 妙子*

MIYAZAKI Taeko

As the multicultural-ization and multilingual-ization of Japanese society progresses many problems and challenges are emerging which were previously not encountered. The establishment of a new specialized professional occupation in the form of coordinators is widely anticipated as a solution to these challenges. I have been employed as the first Japanese Language Study Coordinator for the Musashino International Association since 2003 and, in a situation in which there was no real role-model to follow, have carried out this work through trial and error.

One of the roles of the coordinator is said to be to "promote the rotational process of participation-cooperation-creation". However, are participation, cooperation and creation really things that work in such a rotation? Looking back on my 6 years as a Japanese Language Study Coordinator for Musashino International Association, I will explain the "acceptance process for children" in which this rotational process worked, and the "Practical Cooperation Program with Schools" in which it did not – both of which were elements of the "Parental Participation Morning Japanese Course" which I was deeply involved. Next, I will speak about the new Practical Cooperation Program with Elementary Schools as a new challenge and finally examine the role of the coordinator itself.

*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

グローバル化による人の移動という波が押し寄せ、日本社会に多言語・多文化化が進んでいる。その波は往々にして、新しい問題、課題を生む。これまで日本社会が経験したことのない状況の中、多様な人たちとの共生が社会のテーマとなっているが、新しい社会づくりと課題解決にはコーディネーターという専門職が必要だと言われる¹。しかし、その専門性を語れる人は少なく、認知度もまだまだ低い。社会の要請に応えるべく「多文化社会コーディネーター養成プログラム」が2008年8月、東京外国語大学で開講された。

当プログラムを受講した筆者は、2003年以来、武蔵野市国際交流協会(MIA)²から「日本語学習支援コーディネーター」業務を委託されてきた。地域の日本語教室は異文化を受け入れ、多文化を享受できる社会の必要性が感得される場であるが、ロールモデルがなく、意識においても実働においても何をどうすればいいのか手探りの6年であった。以下では、まず、「多文化社会コーディネーター養成プログラム」で得た学びを参考に6年をふりかえり、次に、得られた省察を基に新たに取り組んだプログラム実践のプロセスを記述し、最後に多文化社会コーディネーターとしての日本語学習支援コーディネーターの役割を考える。本レポートはMIA初の日本語学習支援コーディネーター6年間の記録でもある。なお、日本語学習支援コーディネーターには2名が業務委託されており、以下は筆者個人の思いであり、文責は筆者個人にある。

1. 武蔵野市国際交流協会(MIA)日本語学習支援コーディネーター

2004年、日本経済団体連合会(経団連)³は日本社会の変化に対応すべく外国人受け入れに関して、国と地方自治体が一体となった整合性ある施策の推進を提言した。提言は「多文化共生を促す地域の役割」にも言及し、外国人と共生するための「市民意識の醸成」の必要性を説き、教育に関しては学校教育などの現場で「国際化のための教育や交流プログラム」の推進を求め、外国籍市民の日本語習得にも付言している。

経団連の提言を待つまでもなく、その数年前から、市民ボランティアによるMIA日本語教室は外国人と日本人の共生や地域の子どものための国際理解教育を視野に入れた活動に取り組んでいた。2003年には、「多文化共生」がMIAの年間テーマに取り上げられ、MIA日本語教室には日本語学習支援コーディネーター制度が導入された。以下、コーディネーターとしての記録と記憶を掘り起こしていく。

1-1. 業務と活動

日本語学習支援コーディネーターがMIAから委託される業務は「武蔵野市国際交流

協会主催の日本語コースに関するコーディネート全般」と契約書に明記され、事業概要が挙げられている。MIA 日本語教室にある4つの日本語コースを2名のコーディネーターがおおよそ分担し、筆者は誕生前から関わっている「親子でも参加できる朝の日本語コース」（以下、朝コース）と「水曜日の午後日本語コース」（以下、水曜コース）を担当している。水曜コースは2008年度に誕生、その前身は朝コースであるが、学齢期の子ども達への対応に重点をおいたコースである。

各コース、通年の活動以外に、2008年度6、7月にはMIA主催のボランティア養成講座が開かれ、全10回のうち、4回を担当、10月には「東南アジア青年の船」事業の一環としてアジアの青年たちがMIAを訪問した折、日本語コースを紹介、プティ日本語コースを実施した。10月には年に一度開催される大々的イベント「MIA むさしの国際交流まつり2008」で参加者（コース参加の外国籍住民）による「私のたからもの」のプレゼンテーションを企画、運営した。これらはイベント的な活動であるが、多文化社会に向けて「市民意識の醸成」に地域の日本語教室が貢献できる例と言えよう。

対外的には、MIA日本語学習支援コーディネーターとして地方自治体主催の地域日本語教室ボランティアのための講座への出講が増えている。2008年度は、東京都足立区、同じく八王子市、千葉県船橋市、長野県上田市、同じく小諸市などの講座でMIAで得た知見をもとに地域日本語教室の役割を受講者とともに考え、日本語ボランティア活動の目的やあり方を話し合っているが、多文化社会に向けての意識を醸成する活動と捉えている。

1-2. 実践と省察

「多文化社会コーディネーター養成プログラム」では、実践を省察する意義と重要性を学んだ。また、コーディネーターの役割については「『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]と明確に示されたが、強く心に響くものがあった。その経験をMIAの活動を通して積み重ねてきたからである。

日本語教室は実践の現場である。そこには教室活動という創造の場があり、創造に向けて参加、協働が繰り返されているが、創造は常に異なる形で現われる。創造が新たな問題・課題を生み、再び、解決に向けての参加、協働が繰り返されるというプロセスは常に循環するものであろうか。筆者の担当する「朝コース」では、うまく循環した例もしなかった例も見えてきた。2章では、循環した例として子ども(乳幼児)の受け入れを中心に朝コース全般について、続く3章では、頓挫した例として朝コースが取り組んだ「学校との協働実践プログラム」について省察を試みる。

2. 参加→協働→創造 | 「子ども(乳幼児)を受け入れた教室づくり」

2-1. 誕生

現、朝コースを語る前に、MIA日本語教室の歴史を紐解く必要がある。1989年、MIAが設立され、時を同じくして日本語教室(日本人の先生1名と複数の外国人からなる教室型)が開設されたが、それは、自治体が外国籍住民に地域で暮らすために最低限必要な日本語(初級レベル)学習の場を基本的人権として担保するためであった。したがって、参加者は全員が初級レベルであり、また、教室は夜に開催されていたため夜の外出が可能な人に限られていた。そのような夜の教室に2人の幼児を連れた女性Aが参加した。子どもはおとなしく、ほとんどクラスの邪魔にはならなかったが、やはり子どもである。Aは時として、子どもを宥めようと囁いたり、モノを手渡したりする。トイレに立つこともあった。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Aだが、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。最初に教室参加者のだれかが子どもたち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でてきた。その間、教室担当者である筆者は両者に不満が出ないよう方策を講じていたつもりであるが、やはり筆者も教室運営に通常以上の緊張を覚えていた。しかし、動き出してくれた参加者たちのお陰で安心して教室を運営できるようになった。この経験が保育付き教室の必要性を痛感させ、その結果、今日の親子でも参加できる保育付きの朝コースが誕生した。

【参加】子ども連れお母さんと他の参加者、教室担当者(筆者)の出会い
教室にぎこちない空気が流れる



【協働】周囲(参加者)の子どもを見る目の変化



担当者の変化と気づき(保育付き教室の必要性の確信)



【協働から創造へ】MIA事務局との協議から新たなコースの実現

まず、発信があり、ひとつの出会いがおこる。そこからだれかが何かに気づく。共感がおこり、それが連鎖反応し、何かが共有され、変化が起こり、新しい形が生まれる。参加者、筆者、仲間、MIA事務局(以下、事務局)は「コーディネーターの役割」

にいう「参加→協働→創造」を実践していたと言えないだろうか。参加者たちの協働から筆者、仲間、事務局との協働が生まれ、お母さんたちが子どもから解放されて、他の参加者に遠慮することなく大人の時間が楽しめる新しいコースが誕生し、課題は解決した。

2-2. 問題発生

「朝コース」誕生とともにお母さんと子どもの参加が数組あり、スタッフ(コース参加の日本籍住民)はローテーションで乳幼児を預かることになった。このころの記録には「動き回る子どもや、母親から離れると泣き出す子どもで関係者一同、保育の大変さを知った」と弱音も聞こえ、「子どもの責任は親にあることを親に徹底する」と子どもの責任の所在に苦慮した痕跡が見られる。安心と安全の確保が大きな課題であった。さらに、子ども連れでない参加者が迷惑がっている、子どもを連れてくることは私たちの学習の妨げになるとの声が一部のスタッフから聞こえ始めた。

そんな折、走り回る子ども達に注意を払いながら全員で「部屋の四隅」⁴を試みた。進行役(ファシリテーター)を務めた参加者の一人が「子どもは好きですか」と質問すると、全員が「とても」「まあまあ」の位置に移動し、「あまり」「ぜんぜん」を選ぶ者はいなかった。全員が子どもを受け入れているという事実と、その事実を教室全体で承認したという現実の意味は大きく重い。この経験からも、教室を運営しているのはスタッフだけではなく、参加者もまた、教室という場の創造に参加、協働する仲間であることを再認識した。ともすればスタッフは教室を「作りだしているのは私たち」と思いがちである。忘れてはならない一コマであった。

スタッフが気付かせられた例をもうひとつあげよう。「今日が最後です。来週から来ません」と挨拶に来た参加者がいた。理由を聞くと仕事が見つかったと言う。お別れスピーチをしてもらったところ、「仕事をしますか」とあちこちから声があがった。「ハイ」の返答と同時に、一斉に「おめでとう」の大合唱が起こった。ほとんどが主婦、その多くが日本人を配偶者にしている朝コースでのことだ。彼女達はそんなに仕事をしたかったのか、自立したいのかとスタッフは気付いたのだが、その後、参加者の社会参加に目を向け始めたスタッフの間で「AさんはXでアルバイトを始めた」「Bさんがボランティアを言っているが、いい情報はないか」などの情報交換が始まった。ボランティア志望のBさんにはさっそく、詳細な情報が寄せられた。

以上の体験は、結果を意図して発信されたものではない。「部屋の四隅」は子どもを取り巻くギクシャクした関係改善を目指して行ったものではあるが、「子どもは好きですか」との質問はまったく予期していなかった。スタッフ側からの投げかけであれ

ば意図的と解され、不自然な結果を呼んだかも知れないこの質問が、参加者の直感から発せられた(かもしれない)という点で、大きな成果を生んだと思われる。お別れスピーチがスタッフに及ぼした効果も予想外であった。今、ふりかえると、働きかけ(発信)に応じ(参加)、自分の問題として捉え、レスポンスする(協働)と何らかの形が生まれた(創造)ような気がする。参加→協働→創造のプロセスが日常活動のなかに組み込まれていたのだろうか。レスポンスを誘発する働きかけ(発信)は日常活動での小さな出来事や関係者情報であったが、発信がレスポンスを引き出し、レスポンスが発信を呼び、その結果、多くの情報が入り、さまざまな声が聞こえてくるようになった。金子は「情報は集めようとしても集まらないものだ。自らが動くなかで、ふさわしい場所が空けられれば、必要に応じて向こうから流れ込んでくるものだ。」[金子2002:127]と述べているが、レスポンスを誘発するのは信頼関係であり、信頼関係が深まるとレスポンスは増えることを実感した。そこには、国際理解教育が基礎目標[山西2002:15]とし、参加型学習の手法を体験することによって培われる[山西2005:20]とされる自己肯定感、対話、協力のサイクルが循環していたと考えられよう。朝コースが積み重ねてきたこの経験を経験知、実践知と捉えるなら、これら知の蓄積が関係者の共同知[金子2002:230]、共有資源[金子2002:37]となって新たな参加への意欲を高め、人間関係を強固にしてきたように思われる。

2-3. 目の前の存在の意義

その後、話し合いの結果、事務局の協力で保育専任のボランティア(保育スタッフ)や保育スペースが確保できると、子どもたちは保育室に姿を消し、朝コースの懸案であった「子どもの存在」に発する不協和音も聞かれなくなった。しかし、子どもの姿が眼前から消えたことは、子どもの存在が意識から消えることでもあった。学習担当スタッフ(以下、学習スタッフ)の念頭に子どもがいなくなり、保育スタッフの姿も消え、学習スタッフは参加者と子どもを繋ぐ努力を忘れ、保育スタッフ抜きでミーティングが開かれるようになっていった。この状態が新たな問題意識を生んだ。他の子どもへの声かけもなく、お母さん同士の挨拶もなく、自分の子どもを黙って引き取って帰るお母さんたちの姿に保育スタッフが危機感を覚え、親同士の結びつき、保育スタッフと親の関係作りを考え始めた。活動終了後、時間の許す参加者とスタッフが10分ほど保育室に集まり、自己紹介や子どもの紹介をしたり、保育スタッフがその日の子どもたちの様子を伝えたり、日本の子どもの歌や遊びを全員で楽しんだりなどの工夫がなされた。また、その日の子どもの様子を簡単な日本語で記し、親に手渡しすることも考え出されたが、その文章はときとして教室活動での話題になり、日本語学習の対

象になることもあった。さらに、子ども関連の地域情報のやりとりも行われるようになったが、これを機に、子どもの存在が学習スタッフの意識に蘇り、保育スタッフと学習スタッフが両輪となって朝コースを支えていることを再認識できるようになった。

グループ学習の場においても同様のことが言える。参加者が多く、全グループがひとつの部屋に入りきれなくなり、事務局との話し合いの結果、ひとつのグループだけが別のスペースで活動を始めることになった。しかし、そのグループは大部屋に押し込まれている他のグループとの一体感を感じていないように思われる。他グループ参加者との交流もなく、時間になれば去って行く参加者の姿が見受けられると同時に、学習スタッフも担当グループの参加者しか知らないという事実も判明した。MIA日本語教室は参加者とスタッフ全員が織り成すひとつのハーモニーを大切にしたいと考えている。活動はそれぞれグループ単位で行われるが、グループの成員である前に朝コースのメンバーであり、そこに一体感が感じられる場づくりを心がけたい。大部屋では、たとえ賑やか過ぎても他グループの笑い声や緊張が学習の相乗効果をあげ、仲間意識が高まっている。朝コース全体で一体感が味わえる工夫が今、話し合われている。

2-4. 役割分担

子どもを受け入れたことにより、さまざまな新しい経験をしてきた朝コースだが、問題への気づき、関係者間の話し合いから解決への過程には必ず事務局の存在がある。とくに、解決に向かう道筋はMIA事務局職員(以下、MIA職員)の力量と協力に負うところが大きい。保育つきの朝コースの誕生や、保育室の確保は事務局が認めなければ誕生しなかったし、保育スタッフは事務局の積極的な働きかけがなければ得られなかった。MIA日本語教室はその誕生以来、市民ボランティアと事務局との連携・協働で歩んできたが、基本に役割分担という考えがあり、市民(ボランティア)のできること、行政(事務局)のできることをそれぞれが担い、協力することにより、互いを尊重する信頼関係が築かれてきた。行政と協働することによってボランティア活動は社会性を持ち、市民と連携することにより行政は地域に根ざした社会作りが可能となる。

事務局との役割分担という考え方は、朝コース内の役割分担にも目を向けさせてくれる。朝コースが機能するには、スタッフだけではなく参加者が担える役割があることを上に見てきたが、乳幼児たちも、成人の微笑を誘い、会話を誘発するという重要な役割を担ってくれている。新設された日本語学習支援コーディネーターという役割

に戸惑いをもった筆者⁵も、自分の役割に素直になれるようになった。部分を見ている立場と全体を見渡す立場の必要性を認識できるようになったからである。

2-5. ふりかえり

スタッフミーティングでのふりかえりは、問題発見から話し合いを通じて解決に至る、つまり、参加→協働→創造の循環が促進され、役割分担の意識が確認される場である。スタッフは各自が朝コースの一翼を担い、それぞれの持ち場で得られた情報や気づきを全体に報告し、全体はそれらを共有し、話し合い、考えていく。このプロセスを共有することにより、スタッフ間に関係性が築かれ、深められていく。話し合いでは、KJ法⁶を活用することが多いが、対等性が保証され、効率もよい。

朝コース活動は正午に終わるため、都合のつくスタッフが昼食をともにするが、この昼食の時間が非公式のふりかえりの場として大きな意味をもつ。昼食をともにしながら、その日の活動での気づきなど話題になることが多い。おしゃべりの中で記憶が活性化され、人間関係がより深まるように思われる。最近では、昼食をともにする参加者も増えてきたが、ここでは日本語という縛りが無いため、参加者は時には母語で時には共通語でより自由に発言ができ、活動時間中とは異なる顔を見せることがある。日本語学習の場は、日本語母語話者が主導権を握り易く、参加者は支援される側におかれやすい。しかし、この非公式のふりかえりは一人ひとりの存在がより鮮明に受け入れられ、対等性が強く感じられる場となっている。

以上、参加→協働→創造という観点から、子どもの受け入れを中心に朝コースの活動を追った。プロセスが循環し教室の運営はかなりスムーズだと思われるが、ひとえに参加者やスタッフ、事務局の協力の賜物である。逆に、朝コースが苦闘し、筆者が挫折感を味わったのが以下に述べる学校との協働実践プログラムである。

3. 参加→協働→創造Ⅱ「学校との協働実践プログラム」

参加→協働→創造のプロセスの循環をコース外に広げる試みとして、また、経団連の提言にいう「国際化のための教育や交流プログラム」の先取りとして、朝コースは地域の小・中学校との連携プログラムを模索してきた。

3-1. 経緯

学習指導要領の改訂に伴い、2002年に「総合的な学習の時間」が導入され、「国際理解教育」が学校の先生を悩ませ始めたころ、近隣の小学生が「国際理解教育」授業の一

環として朝コースを訪問した。地域日本語教室は、参加者の社会参加を実現すべく地域への入り口としての機能を持つ⁷。したがって、「子ども達のためのボランティア」は参加者の社会参加を促す、願ってもない機会であった。この訪問を皮切りに、教員ワークショップ⁸との連携で武蔵野市内の小・中学校と連携し「日本語教室丸ごと交流プログラム」を実施した。2002年から2006年まで小学校とは4校、中学校とは年度を変え、同じ学校で2度行った。

協働プログラムは試行錯誤の連続であったが、ワークショップで相手校の先生と十分に話し合えた場合は、成功したと言えよう。先生のご尽力に負うところ大である。その一例を、武蔵野市国際交流協会編(2003)『わ〜い！NGOが教室にやってきた！——学校と地域がつくる国際理解教育』で詳しく報告した。参照されたい。しかし、全体としては、教員、教員ワークショップ、朝コースの三者の思いがかみあわなかった。教員ワークショップとしては地域の学校とMIA日本語コースの協働プログラムを推進し、成果を期待したい。一方の教員からは「協働者のねらいとこちらの意図がずれている」「協働者が頻繁に入ることで、学級が落ち着かなくなる」「協働者が子どもへの対応に慣れてなく、授業の目的とねらいが子どもに伝わらないことがある」などの声が間接的に伝わってくる。朝コース内でも不協和音が出始め、「協働への必然性が見えない」「参加者に意図が伝わっていない」「登録料=授業料を徴収していないながらボランティア活動を強制するのは筋が通らない」などの意見が続出し、筆者には徒労感だけが残った。筆者自身の問題意識が希薄であったため、学校との連携・協働の必然性が腑に落ちていなかったことが最大の原因であろう。課題共有がなされないまま、確たる信念もなく動き、関係者に不安感を与えてしまったとの反省が残る。プログラムの中身以前に、「初めの一步」である関係者間の信頼関係作りや参加の場作りに失敗していたと思われる。筆者自身が無理をしていたことが、関係者全員に無理を強いる結果を招くことになった。2006年度が最後となった。

3-2. 再挑戦

朝コースに子どもが増えるにしたがい、お母さん、お父さんの子どもへの思いに接する機会も増し、日本の学校に不安と怯えを感じている親が多いことを知った。子どもが学校でいじめられるだろう、そのために親が出来ることはなにかと話し合う参加者の姿に日本人としていたたまれない思いがした。差別や偏見から解放され、多様性を認め合う社会の必然性を痛感し、その実現の一步を子どもたちに託したい。そのためには、やはり、学校との連携・協働が必要であると考えようになっていたそんな折、2008年8月、東京外国語大学主催の「多文化社会コーディネーター養成プログラム」

で教員ワークショップの熱心なメンバーである武蔵野市立桜野小学校のO先生に偶然、出会った。O先生には、教員ワークショップへの理解が共通していることに親しみを覚えていた上、養成プログラムで学びつつあった「多文化社会」への認識や多文化社会実現の必要性など、共感しあえるものがあり、プログラム実践の可能性について話し合えた。同年8月末には、MIA職員2名と話し合い、関係作りは地域のセーフティネットとしても意味があるとの示唆が得られた。

朝コース全体を動かすには筆者の中の過去の苦い経験がまだ生々しく、スタッフの了解や参加者への説明などに時間がかかることが予想されたため、プログラムを「多文化社会のためのボランティア活動」として希望者を募ることにした。コース参加者の中にボランティア志望者や社会参加のきっかけを求めている外国籍住民(簡便化のため以下、外国人)がいることがわかっていた。外国人には、子どもの国際理解のためのリソースとしてボランティアをしてほしい、今、ここに生きている子どもと外国人の両者が、未来を生きる人たちのためのボランティアをするのはどうでしょうと持ちかけた。保育スタッフとして朝コースをサポートしている外国籍の女性Anも手を挙げた。日本人男性を配偶者とするAnは30年近く前、2人の子どもの保育園に通わせていた日々、日本の子どもたちから「外人、外人」と囃し立てられ、それをたしなめる親がいなかったことがショックだったと述懐する。2人の子どもが日本人の奇異な目に晒される日本の学校には「絶対に行かせられない」と辛い思いで外国人子弟のための学校を選択した経験を持つ。Anは「日本社会は随分変わってきたけれど、まだまだ。そのために出来ることがあれば嬉しい」と言う。

9月と10月は、O先生、MIA職員、筆者がMIAに集まり、人とのつながりをどう作っていくかについて話し合った。6年3組担当のO先生には温めていた構想があった。6年生の国語教科書(光村図書)の単元『みんなで生きる町』(テーマはユニバーサルデザイン)、続いて『平和のとりでを築く』(ユネスコ憲章前文で使われている文言)を取り上げ、それぞれのテーマで子どもたちに外国人と話し合う機会を与え、幅広い視野を育みたいというものであった。願ってもない案であったが、日本語能力の高い人しか参加できないのが辛いところである。しかし、出来ることから始めるしかない。O先生とは、時間的制約に囚われず、結果を急がないで、ゆっくりプログラムを醸成させていくこと、6年生と外国人がひとつのテーマで何度か話し合う場を設定することで合意した。過去の経験から、一度限りのイベントの空しさを思い知らされていたこと、若いスタッフのことは「MIA活動のきっかけは小学校時代の外国人との交流だが、同じ外国人に何度も何度も会ったことに意味があった」から大きなヒントを得たことが今回のプログラム作りの根底にある。日程に関しては学校に合わせるが、その時々

で集まる外国人は違ってくることを了承してもらった。

3-3. 新しいプログラム

(1)目的

筆者側のプログラムの目的はO先生のクラス、6年3組とMIAの外国人の関係をつくることであり、未来に生きる人たちに「住みよい社会」をプレゼントするため、両者が協働することである。そのために、外国人には社会の構成員としての市民意識をもってもらい、日本人の意識変革を促す社会的リソースになってもらうこととした。日常的な取り組みを目指し、学校側にもMIA側にも押し付けない、せつつかないことを肝に銘じた。「無理は禁物」も過去からの学びである。

(2)参加した外国人

小学校の日常授業にあわせてのプログラムであるため、毎回、曜日も時間も異なる中、計7回の交流に外国人12名が参加し、延べ人数は26である。多い人は5回、2回参加がもっとも多く、1回の人もある。朝コース参加者の年齢は30代から40代、水曜コース参加者は全員が20代である。T(20代)は日本語コースの参加者ではないが、友人のAに誘われて参加した(表-1参照)。なお、表中の在住歴は2008年10月現在である。日本人側からは保育スタッフ1名が2回、学習スタッフ1名が1回、参加した。

表-1 参加者一覧表

名前	性別	所属コース	参加回数	日本在住歴	配偶者	子ども	備考
R	男性	朝コース参加者	3	8年	日本人	1歳	
A	女性	同上	2	1年10ヶ月	同国人	—	
C	女性	同上	3	2ヶ月	同国人	13歳	元教員
E	女性	同上	1	8ヶ月	日本人	15歳	
K	女性	同上	1	5年	日本人	9歳	
W	女性	同上	2	4年	日本人	—	
An	女性	同コース、保育スタッフ	5	30数年	日本人	成人	
I	女性	水曜コース参加者	1	6ヶ月	同国人	—	
J	男性	同上	2	1ヶ月	—	—	
M	女性	同上	2	5ヶ月	—	—	
S	女性	同上	2	8ヶ月	—	—	大学生
T	女性	コース参加せず	2	1年10ヶ月	日本人	—	

(3)実践

プログラムは、朝コース2008年度2期の初日(10月10日金曜日)に会話グループ(表中のR、C、Aなどが参加し、学習スタッフ1名が担当)が6年生の国語の教科書から『みんなで生きる町』を読み、話し合うことから始まった。この日の活動は担当者により、

次のように記録されている。

小学校6年生の教科書をベースにして身近にある施設をとりあげ、外国人や障害者の立場にたって意味を確認しながら、会話をすすめた。それぞれ、この課題についてとても強い関心が感じられた。時間が足りないくらいであった。

以下、交流の記録を追う。

第1回 2008年10月23日(木) 9時40分～10時25分

桜野小学校6年3組(28名)訪問：国語の授業『みんなで生きる町』見学
外国人5名、MIA職員2名、筆者が参加

MIAから徒歩30分弱にある学校ではO先生の出迎えを受け、スリッパに履き替え、見学者バッジをつけて教室へ。初体験の連続に参加者は緊張し、興奮気味だった。教室では自己紹介の後、授業を見学したが、子どもたちの緊張が感じられた。

*10月25日(土) 「むさしの国際交流まつり2008」

外国人が多く集まるおまつりに6年生が親と来てくれることを期待した。が、種々の行事と重なり、日本語コースのブースに来る子どもはいなかった。ただし、O先生は教員ワークショップ関係のイベントに大活躍であった。

第2回 2008年11月5日(水) 4時～5時

6年生2名がユニバーサルデザイン(UD)調査のためMIAを訪問
外国人3名、MIA職員、筆者が参加

UDを外国人の視点から考えるグループに加わっている⁹2名の質問に、日本語初級レベルの3名が、四苦八苦しながら答えた。『みんなで生きる町』は「だれもが不便を感じずに暮すにはどうしたらいいだろう」との問いかけから始まり、本文には、「だれもが利用しやすい」ことを大切に「いろいろな条件の人が使える物を作りましょう(略)このような物作りの考え方をユニバーサルデザインといいます¹⁰とある。子どもたちは、外国人が武蔵野地域での暮らしをどう感じているか、不便に感じていることは何か、よりよい町にするにはどうすればいいかなどを質問した。

第3回 2008年11月12日(水) 4時～5時

前回の2名を含む5名(全員、同じグループ)がUD調査のためMIAを訪問

外国人5名、MIA職員、筆者が参加

第2回に続いて、東京の生活での不便についてなど、UDの観点からの質問に外国人が答えた。外国人側は、日本は安全な国であることを実例を挙げて話した。子どもにはなお緊張が見られるものの、少し慣れてきたように感じられた。

第4回 2008年11月13日(木) 9時40分～10時25分

6年3組を訪問：UD調査中間報告会

外国人2名、保育スタッフ、MIA職員、筆者が参加

「部屋の四隅」に参加した後、子どもたちの調査中間報告をグループに分かれて聞き、話し合いに参加した。教室はかなりリラックスしてきた。

*11月15日(土)桜野小学校 学芸会

招待を受けたが、行った外国人はいない。

第5回 2008年12月4日(木) 10時45分～12時15分

6年3組を訪問：UD調査報告発表会

外国人4名、MIA職員、筆者が参加

筆者が進行役(ファシリテーター)を務め、参加型学習の手法「並んで、並んで」¹¹で誕生日の輪をつくった。次に、子どもたちの発表と質疑応答に参加し、最後に外国人が感想を述べた。子どもたちはかなりリラックスし、自発的に外国人とことばが交わせる子どもが増えてきた。

*12月9日

第5回の「ふりかえり報告」がO先生より届き、当日参加した外国人に渡す。ふりかえりには外国人への質問も含まれていた。

*2009年1月19日

Tが子どもの「ふりかえり報告」に対して感想をメールで寄せた。これをO先生に送付した。

*1月23日

Anが「ふりかえり報告」に書かれた質問に答えて、インターネットから情報を集めて資料を作成した。これをO先生に送った。

*1月30日訪問のため、国語教科書より『平和のとりでを築く』のコピーがO先生から届き、これを参加予定者にファックスで送った。

第6回 2009年1月30日(金) 1時30分～2時45分

桜野小学校を訪問：主に6年3組の国語の授業『平和のとりでを築く』を見学
外国人4名、学習スタッフ(桜野小学校父兄)、筆者が参加
学校では国語科の全学級公開授業が行われていたため、6年3組以外の授業も見学した。その後、6年3組も参加する吹奏楽演奏を体育館で聞いた。積極的に声をかけてくる子どもたちがいた。

第7回 2009年2月24日(火) 10時45分～12時15分

桜野小学校を訪問：国語の授業『平和のとりでを築く』の話し合い
外国人3名、保育スタッフ、筆者が参加
学校公開授業の日で6年3組にも父兄が数名参加していた。父兄もいっしょに「部屋の四隅」を楽しみ、外国人も進行役(ファシリテーター)を務めた。続いて、「平和」についてグループに分かれて話し合った。子どもたちに緊張はない。

第8回 2009年3月17日(火) 10時45分～12時15分

卒業式を間近に控えた6年3組との交流の最後として、O先生の尽力で卒業式の練習などで忙しいスケジュールの中、なんとか時間が調整できた。交流プログラムの重要な全体でのふりかえりの時間である。外国人側もそれぞれのスケジュールを調整しての参加表明であった。が、前日に急遽、学校側の授業変更でキャンセルになった。

本プログラムでは、6年生国語教科書より『みんなで生きる町』『平和のとりでを築く』の2つのテーマを子どもたちと話し合ったが、後者に外国人の関心は高かった。Tは筆者がファックスで送ったコピーがうすくて読めず、地域の図書館に行き、教科書を探し、コピーをしたと言う。その後、就職活動が忙しくなり、時間の調整がつかず、第7回目の交流、平和について話し合う授業に参加できなかったことを残念がる。一方、第7回目は学校公開授業日で幼児連れが許されたため、Rは1歳の子どもを連れて参加した。子どものころ、広島原爆をテーマにした井伏鱒二原作『黒い雨』を3度読んだといい、その英訳本を持参しての参加で、平和への思いが非常に強く、6年3組に伝えたいメッセージが溢れているように見受けられた。だが、残念なことに、1歳の子どもが教室に馴染めず、父親役を廊下で強いられていたのは気の毒であった。Anは、平和とは単に戦争のない状態をさすものではなく、戦争状態ではなくても、学校に行けない子どもたちがいる社会は平和とは言えない。このことに目を向けてほ

しいとのメッセージを伝えたいと意気込んでいたが、時間が足りなかったと残念そうであった。「平和」についての話し合いこそが多文化共生社会に繋がると期待したが、幻となった最後の交流の時間をうまく設定できなかったことが惜まれる。

第9回 2009年3月26日(木) 5時30分～7時45分

6年3組卒業式の翌日、An、O先生、MIA職員と筆者がMIAで本プログラムのふりかえりミーティングを行った。

(4)参加外国人によるふりかえり

各回のふりかえりを以下にまとめる。

①プログラムの意義

- ・楽しかった。子どもが外国人と触れるのは大切。このような試みはいいこと。(C) (A)
- ・子ども時代の交流経験は大切。(R)
- ・昨日、会った子どもたちが、とくにシャイだった男の子が「おはようございます」と声をかけた。びっくりした。やはり何度も顔を合わせることが大切だと思った。(An)
- ・話した内容はあまり重要ではない。子どもたちが自分からMIAまで来て、知らない大人の外国人と話したこと、そのプロセスが大切。(An)
- ・子どもの学校(他市の小学校)ではやっと国際交流的授業が始まったばかりなので、ぜひ、参考にしたい。(保育スタッフ)

②プログラムにおける自身の役割

- ・外国人、日本人ではなく、みんな同じ人間とわかることが大切。そのお手伝いならよろこんでしたい。(E) (K) (W) (M) (S) (J) (A) (An)
- ・もし、子どもたちがわたしのことを知りたがるなら、わたしもうれしい。(E) (T)
- ・外国人が日本人の輪の中に入ろうとするときの壁、心のバリアフリーは子どものときから外国人に慣れることが必要。私とその役に立てるならうれしい。(R)
- ・子どもたちはバリアフリーの研究をしたけれど、目の前で外国人が困っていたら助けてあげる？と子どもに聞いてみた。みんな「ウン」と言った。「じゃ、わたしが困っていたら助けてくれる？」と聞いたら、なんとなく「ウン」と言った、こういうことだと思う。顔を合わすこと、知り合いになること。これを縦

り返して成長した子どもは、外国人、日本人の関係なく、だれでも困っていたら助けられる人になるだろう。いい社会を作るために、お手伝いができるかな？
(An)

③プログラムの付随的意義

- ・日本のことを知りたいから、いい機会。またあれば参加したい。(E) (K) (M) (S) (J)
- ・日本人の友だちがいない。日本の子どもたちも知らない。いい経験。(T)
- ・子どもたちはえらかった。調べてとても上手に発表した。タイではこんな勉強はしない。とてもいい勉強だと思う。私のメリット？楽しかった。いろいろ見た。(W)
- ・日本の学校の授業が自由な雰囲気て驚いた。(C)
- ・日本の小学校の体験をただけではなく、韓国に対するステレオタイプを破ることができてよかった(キムチとか・・・)。(S)
- ・(板書される漢字の多さに圧倒されて)6年生になったら(今3年生の)息子は大変だ。(K)

3-4. 考察

(1)外国人の発言から

プログラム参加者の「子ども時代の交流経験は意味がある」、その方法として「何度も顔を会わせること」との意見は朝コースの若いスタッフの経験に重なる。本プログラムの目指した日常的な取り組みは「何度も顔を会わせること」であり、目的は社会の構成員としての市民意識をもち、「住みよい社会」づくりのボランティアをすることであるが、「いい社会をつくるために」「私とその役に立てるならうれしい」との発言からは、強制ではなく、自発的な参加であるからこそその積極的な役割意識が窺える。日本語コース機能のひとつに挙げている「社会参加」を物語るメッセージが朝コースのスタッフから寄せられた。

Wさんが桜野小学校へ行ったと聞いて3年前を思い出しました。「日本語教室丸ごと交流プログラム」の日、小学校へ行くのが嫌だと言って泣きそうだったのに、3年でこんなに変わったのですね。日本語が話せるようになって自信も出てきたのでしょうか。元々とても人懐こい性格のようすし、日本の生活にも慣れ、本来の自分をとりもどしたのかも知れません。よかったですね。

「学校への協力プログラム」¹²で、MIAから地域の学校に派遣された経験のあるTは、「前に学校へ行った時、国から始めないで(筆者注：〇〇国人として〇〇国の紹介をさせられた)、子どもたちの興味のあるところから始めて、わたしに関心をもってもらうようにしたほうが良いと思った。今日は、とてもスムーズに話ができた」と学校派遣プログラムに示唆を与える。また、上記ふりかえり③が示すように、本プログラムは外国人にとって日本を知るいい機会であり、子どもが将来おかれるであろう状況を先取りする機会にもなった。

(2)ふりかえり作文から

一方、子どもたちにとっては、本プログラムはどのような意味があったのだろうか。第5回交流(『みんなで生きる町』調査報告発表会)の後に、子どもたちが書いたふりかえりの作文から考察する。

「(外国人たちが)どうして日本にいるのか」知りたくなって、ユニバーサルデザインの調査にMIAに行ったNKくん。そのNKくんたちを勇気のある行動をとったと外国人たちは評価する(respectという言葉が使われた)。「自分の言いたいことを伝えるのが大変」だったが、Tさんにわかってもらえて嬉しかったTMちゃんや、Anさんが領きながら聞いてくれ「いいアイデアだ」「ここはこうしたほうが良いよ」などと言ってきて嬉しかったUMちゃんのように、外国人が話を「しっかり」「きちんと」聞いてくれ、「ちゃんと」わかってくれたことを素直に喜ぶ子どもが多い。上述したNKくんたちに対するように、発表する子どもたちに対しても外国人は尊敬(respect)をこめて聞いたが、それが子どもたちに伝わったのだろう。相手を尊重する姿勢(respect)は人間関係づくりの第一歩だと考える。

発表後の雑談で、Sさんからキムチの話聞いて「思っていたことと違った」と言うUSくん。これに対し、Sさんも「ステレオタイプを破ることができた」と満足する。「(Tの出身国は)色々な大陸(ママ)に囲まれていて、他の国の文化が入ってきて、その国の文化がない」と聞いて「びっくりした」MSちゃんはTに「日本はひとつの島だから昔の文化を守れるんだよ」と教わり、昔からの文化を守っていこうと思ったという。「紛争のやまない」世界で、「このような意見の交換や交流が必要だと思う」というWHちゃん。子どもたちの視野を広げる役割を外国人たちはしっかり務めたようだ。

テレビのニュースがタイの空港封鎖を報じていたちょうどその時(2008年12月4日)、「タイ中でデモをしているのではない」とWさんが教えてくれたというWHちゃん。これに対し、WもMIAでのふりかえりで、「わたしはアフリカの人はみんな黒いと思っていた。でも、日本に来て、黒くないアフリカの人に会って、わたし、まちがっ

ていたな、知らなかったなと思った。あの子どもと同じ」と自身の経験に照らした発言をしている。子どもに気づきを与えると同時に、Wは自らをふりかえり、自身の世界を広げている。

作文が苦手で、通常2、3行くらいしか書けない子どもが15行も書いたとO先生は驚く。書かせたエネルギーについて、この子どもは感じ取った何かをどうしても吐き出したかったのだろうと先生は分析する。それほどのインパクトが本プログラムにあったのだろう。

「どうして日本にいるのか」が知りたくてMIAに行ったNK君は、何度か会って「話し合っているうちに」どうして日本にいるのか「もっと知りたくなった」という。子どもたちの中で個人への興味・関心が高まっていったようだ。「今回、話せなかった人とも話したい」「もっと外国の人の話を聞きたい」、そのために「また、こういう機会がほしい」とのことばがどの作文にも溢れ、交流相手の個人名がはつきり記されている。最初は緊張していた子どもたちが、交流を続けるうちにリラックスでき、相手を名前と呼べるようになり、次の機会を楽しみにするようになった。外国人という括りではなく、ひとりの人として受け入れることができるようになったのだろう。ユニバーサルデザイン(UD)をハード面から学び始めた子どもたちは、UDとは結局、人と人との関係であることに、ソフト面の大切さに気づいていったように思われる。

以上、ふりかえり作文から本プログラムの子どもたちにとっての意義を考察したが、ふりかえり作文には次のような成果もあった。2006年が最後になった「日本語教室丸ごと交流プログラム」は前述したように一度限りのイベントであった。終了後、子どもたちから「ありがとうカード」が届いたが、そこに書かれていたのは多くが一般的なお礼のことばであった。しかし、今回は6年3組がふりかえりをし、文字にまとめたことによって子どもたちが感じ、考えたことを外国人は具体的に、詳しく知ることができ、そこからまた、新たな交流が生まれた。たとえば、Anは作文に書かれた自身への質問に答えるために資料を作成し6年3組に送った。それが6年3組の教室の壁に貼り出されていた。発信があり、それに応じる(参加と協働)と何か生まれる(創造)、この循環が本プログラムにも機能したと考えられる。作文にはまた、MIA職員や筆者を名指しでコメントしたものがあり、うれしい驚きであった。筆者は外国人と子どもを繋ぐコーディネーターと心得ていたのだが、「いろいろな国(ママ)のボランティアをしていて、いいな～」と思った子どもたちの存在を知り「外国人と接している日本人」として地域リソースになっていることに気付かされた。もうひとりのコーディネーターであるO先生は、外国人にとっては日本の学校を代表する先生である。O先生の作り出す授業や子どもたちの振舞いから外国人たちは日本の学校を観察したが、

O先生もやはり、リソースであった。

(3) プログラム作りの視点

O先生発案の「教科書」を中心とした本プログラム実践では、通常の学習活動の中に外国人との交流を取り入れることによって子どもたちの学びを広げ、深めることができた。また、「国際化のための教育」は特別なプログラムを準備しなくても、日常活動で取り組めることが示された。「教科書中心プログラム」がより汎用性あるプログラムに発展すれば、学校の先生方には受け入れやすくなるのではないだろうか。モデルを作り、国際理解教育の敷居を低くすることがO先生の学校関係者への提案であった。一方の地域日本語教室側にとっては、子どもたちの学習活動に参加することによって、参加目的が明確になり、協働しやすく、その結果、たとえば子どもたちの発表やふりかえり作文など結果を形として実感できた。しかし、今回は話し合いによる関係作りを目指したため、日本語力のある人しか参加できなかったことが課題である。また、本プログラムには子どものいじめに怯える外国人お父さん、お母さんの参加を期待したかったが、参加を促すことは乳幼児のいる場合、Rの例もあり難しい。次回への課題である。

3-5. まとめ

以上、「学校との協働実践プログラム」における挫折から再挑戦への過程を述べたが、失敗の原因は前述のとおり関係者間で問題意識・課題が共有できなかったことであり、そのため人間関係づくりができなかったからである。その根底には、筆者自身の課題意識の低さがあり、関係者とつながる必然性が明確でなかったことが指摘できよう。

再挑戦では、筆者の中で問題意識が高まっていたことに加えて、O先生との出会いが決定的であった。多文化社会コーディネーター養成プログラムでともに学んでいく中で、プログラムの必要性の確認、再確認を繰り返し、プロセス重視、行為の中で省察しながら、適宜、修正していくというプログラム実践の基本方針にも同意できた。共通の学びが課題意識をより鮮明にし、課題解決への一方法としての実践に向かわせたと思われる。

4. 多文化社会における「日本語学習支援コーディネーター」の役割

6年間のふりかえりを言語化し、文字化する作業は、記憶の底に埋もれていた思いや活動を意識に浮上させ、批判的に捉え直す省察の作業であった。多文化社会における日本語学習支援コーディネーターの役割とは何かと問い続け、ようやく筆者なりの

結論に至った。多文化社会コーディネーター養成プログラムで学んだ役割に加えて、大きく次の3点を挙げたい。

- ①私たちが暮らすこの町の中にMIA日本語教室を位置づけ、その活動をデザインする。
- ②関係者の暗黙知を共同知として共有資源とする。
- ③活動の目的や目標に信念を持ち、平易なことばで示す。

まず1点目として、MIA日本語教室には日本人と結婚をしている人が多く、その子どもたちは地域の学校で日本人としての、あるいは日本人になるための教育を受けている。このような子どもたちが今後、ますます増えることは朝コースの保育室に集まる乳幼児の数を見ても明らかである。一方で、親たちが学校でのいじめに不安を抱いていることは事実であり、日本社会に根ざす差別意識や排他意識を感じとっている外国人は多い。いじめは、外国につながる子どもだけではなく、日本人にとっても問題であり、この閉鎖性から外国人が解放されることは日本人自身の解放に繋がると考える。そのためには、子どものときからの教育のあり方が問われ、学校の中で、また、地域の中で多文化が共生できる社会の土台作りが必要であろう。外国につながる子どもたちの中には、さらに深刻な問題を抱える子どもが多いこともMIA日本語教室に参加する子どもたちから見えてきた。見えてきたのは子どもを取り巻く問題ばかりではない。成人参加者の場合、外国人であるという点で問題が拡大されることもあるが、多くはスタッフが抱える問題と共通する。つまり、生活者としての問題であり、その終局に老後がある。この地域に暮らす外国人はどのような生活設計をたてているのだろうか。老後を迎えたとき、どのような問題を抱えるのだろうか。私たちが住む町は、『みんなで生きる町』として機能しているのだろうか。今から、対応しておけることはあるのだろうか。子ども、暮らし、老後は密接に地域、町と関連している。したがって、この町に暮らす外国人が集まるMIA日本語教室は、町から遊離した宙に浮いた存在ではなく、町や学校との繋がりの中で考える必要がある。ここに日本語学習支援コーディネーターの役割があると思われる。

そのためには、コース参加者を生活者として包括的に捉えたい。一般に、外国人は日本語学習の受益者という受動的な立場、あるいは、出身文化紹介を求められる出身文化代表者という立場を往々にして期待され、社会の周辺におかれることが多い。しかし、今回の協働・実践プログラムで『みんなで生きる町』を子どもたちと共に考えた外国人たちは、社会の構成員として社会作りに積極的であった。中心に位置する日本

人と周辺におかれる外国人という図ではなく、両者を対等な社会の構成員として位置づけることがデザイン上、重要であり、それを意識した関係作りが役割に加えられよう。

2点目として、デザインを描く上でも、日ごろの活動においても有効且つ貴重な資源は、教室活動の実践者であるスタッフ個々の中に蓄積された経験と知見と実践上のワザである。ワザに関して斎藤孝[2004:167-168]は、クリエイティブな実践には技術的とも言える工夫がなされているが、その工夫は実践者の存在様式と切り離せない。また、工夫は適用されるというより「編み出される」という印象を与えると述べ、これを技化と呼んでいる。知見やワザの共有を図り、個々人の蓄積を共同資源化することもコーディネーターの役割だと気付かされた。ショーン[2007:259]は組織は「累積的に築き上げた知識の保管場所」としての機能を持つというが、蓄積された共同資源が再び個々人の元で享受されるような組織づくりが、さらに、ワザ(工夫)の共有には、個々人を尊重し、相乗効果が期待できるクリエイティブな人間関係づくりが必要となる。

3点目として、多文化社会コーディネーター養成プログラムでは、コーディネーターの役割は「参加→協働→創造のプロセスの循環を推進すること」と学んだが、循環は螺旋を描いて上昇していくものと思われる。その向かう先を具体的にイメージし、信念をもつことも、必要に応じて、向かう先を平易なことばで語り、示すことも役割と考える。信念がないまま活動を開始した失敗、生半可な知識や覚えたての専門用語を振り回し、スタッフに疎まれた経験からの教訓である。

参加→協働→創造のプロセスの循環を可能にするのは、その場の参加者全員であり、参加者の協働から、人と人の繋がりが生まれ、なにかが創造される。MIA日本語教室は市民参加による対等な市民(パスポートの如何に関わらず)が創り出す活動であり、関係者間に役割分担はあっても上下はない。外国人の問題は、私たちの暮す町の問題でもあり、それを私たちの問題と捉え、解決策を探る行為は、私たちがこの町の、社会の構成員であるとの意識に繋がる。参加する人たちが、住みよい町を目指して日本語を通して関係を作り、社会を創っていくことが大きな役割であるが、この点はすでに指摘されている[杉澤2009:17]。

5. おわりに

人間関係作りを議論する場合、当然ながら人間がいることが前提となっている。MIA日本語教室の場合、参加者である外国人の姿がようやく見えてきた。しかし、日本人側であるスタッフは忙しい。子育てや仕事に重点をおきたいスタッフがいる一

方で、老親や配偶者の介護や看護を抱えるスタッフが増え、コースに来るだけで精一杯の状態であり、さらなる活動への着手がためられる現状がある。新たに取り組んだ学校との協働実践プログラムでも、MIA側からは日本人の参加が非常に少なかった。課題が見えているにもかかわらず、それに取り組む「余裕のある人」が少ないことが最大の課題である。とは言え、同じコーディネーターが何年も同じ目で見ているのは、手法が変わらず、活動はマンネリ化する。新しい風を、次なる日本語学習支援コーディネーターに期待したい。バトンを渡す相手探しに向け、関係者との協働を始めたいと思う。

謝辞

6年間をふりかえって、現東京外国語大学多言語・多文化研究教育センタープログラムコーディネーターであり、元武蔵野市国際交流協会プログラムコーディネーターであった杉澤さんとの出会いがいかに大きかったかに改めて気づきました。ご薫陶をいただき、深く感謝いたします。

[注]

- ¹ たとえば、野山[2008：10-11]は地域日本語教育支援におけるコーディネーターの重要性に触れている。
- ² 武蔵野市国際交流協会 <http://www.mia.gr.jp/> <2009年2月1日アクセス>
- ³ 日本経済団体連合「外国人受け入れに対する提言」
<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/029/honbun.html>
<2009年2月1日アクセス>
- ⁴ 参加型学習の手法のひとつ「部屋の四隅」の好きバージョンを、朝コースでは時々、試みる。「〇〇が好きですか？」に対し、「とても」「まあまあ」「あまり」「ぜんぜん」と決められた部屋のコーナーに移動してもらい、その理由を語ってもらうアクティビティである。
- ⁵ ボランティア仲間から選ばれたのではなく、MIAからの指名であることは、当初は仲間にも本人にも当惑を与え、緊張した空気が流れることもあった。
- ⁶ 内部統制入門Navi「KJ法」<http://www.internalcontrol-navi.com/improve/flow/kj.html>
<2009年3月20日アクセス>
- ⁷ 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターの多文化協働実践研究、野山班は地域日本語教室の機能を5つ挙げているが、その一つが地域参加である。
- ⁸ 武蔵野市国際交流協会「教員による国際理解教育活動」<http://www.mia.gr.jp/activity/teacher.html>
<2009年2月1日アクセス>
- ⁹ 他にも、高齢者の視点、障害者の視点などのグループがある。
- ¹⁰ 光村図書、国語6年上巻(p.76)
- ¹¹ ことばをいっさい使わず、全参加者がジェスチャーだけでお誕生日順に並ぶアクティビティ。
- ¹² 武蔵野市国際交流協会には「学校への協力プログラム」がある。学校からの要望に応じて、学校で実施される国際理解の授業に参加し、こどもたちと交流することを目的に、外国人を武蔵野市近辺の小学校・中学校・高等学校に派遣している。

【文献】

- 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に向けて』 文化庁文化部国語課.
- Donald A. Schon, 1983, How Professionals Think in Action (柳沢昌一・三輪建二訳(2007)『省察的実践とは何か』鳳書房.)
- 藤川多津子, 2003, 『『地域の日本語教室』のために『日本語コーディネーター』に望まれること』『人間主義の日本語教育』凡人社.
- 春原憲一郎, 2008, 「学習者の多様化と日本語教育」『日本語教育』139号12-23 日本語教育学会.
- 金子郁容, 2002, 『コミュニティ・ソリューション』岩波書店.
- 金泰明, 2008, 『欲望としての他者救済』日本放送出版協会.
- 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』『多文化社会コーディネーター養成プログラム—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』(文化庁委嘱).
- 武蔵野市国際交流協会編, 2002, 『わ～い！外国人が教室にやってきた！——学校と地域がつくる国際理解教育』武蔵野市国際交流協会.
- 武蔵野市国際交流協会編, 2003, 『わ～い！NGOが教室にやってきた！——学校と地域がつくる国際理解教育』武蔵野市国際交流協会.
- むさしの参加型学習実践研究会, 2005, 『やってみよう「参加型学習」！日本語教室のための4つの手法～理念と実践～』スリーエーネットワーク.
- 西原鈴子, 2008, 『『生活者としての外国人』をとりまく状況』『日本語教育年鑑2008年版』国立国語研究所編：3-16.
- 野山広, 2008, 「多文化共生と日本語教育支援—持続可能な協働実践の展開を目指して」『日本語教育』138号4-13 日本語教育学会.
- 尾崎明人, 2008, 『『生活者としての外国人』に対する日本語教育体制の整備』『日本語教育年鑑2008年版』国立国語研究所編：17-29.
- 齋藤孝, 2004, 『生き方のスタイルを磨く—スタイル間コミュニケーション論』NHK ブックス.
- 山西優二他, 2008, 『これからの開発教育』新評論.
- 東京外国語大学 多言語・多文化研究センター, 2008, 『コーディネーターって、何だ!?』(シリーズ多言語・多文化協働実践研究6 山西・小山班07年度活動).