

多文化社会専門職機構（TaSSK）ジャーナル

# 多文化社会と実践研究



一般社団法人 多文化社会専門職機構

The Journal of the Institute for Multicultural Society Professionals

## 多文化社会と実践研究 Vol.1

## 目次

『多文化社会と実践研究』創刊号ジャーナル発刊に際して .....	野山広	1
民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションを経験する —親子 de 多文化交流プロジェクトの実践研究 .....	三代純平、福村真紀子	4
企業との協働による製造業で働く外国人従業員のキャリアにつながる 日本語教育プログラム開発 .....	長尾晴香、林エミ、松尾憲暁	28
住民の社会参加に向けた場づくりにおけるコーディネーターの役割 —地域日本語の場で見られる参加者の役割の流動性— .....	中野玲子、和田貴子	56
文献紹介・自著を語る『日本語学校物語—開拓者たちのライフストーリー』 三代純平・佐藤正則 編 (2024年12月、ココ出版) .....	三代純平	77
文献紹介・自著を語る『地域での日本語活動を考える：多文化社会 葛飾からの発信』 野山広・山田泉・帆足哲哉・福島育子・横山文夫編著 (2022年10月、ココ出版) .....	野山広	79
文献紹介『一步進んだ日本語教育概論 実践と研究のダイアログ』 西口光一 監修／神吉宇一，嶋津百代，森本郁代，山野上隆史，義永美央子 編著 (2024年3月、大阪大学出版会) .....	菊池哲佳	84
Web ジャーナル『多文化社会と実践研究』の投稿等について .....	『多文化社会と実践研究』ジャーナル委員会	86
多文化社会専門職機構ジャーナル (The Journal of the TaSSK) 『多文化社会と実践研究』執筆要領 .....	一般社団法人 多文化社会専門職機構	87
多文化社会専門職機構ジャーナル (The Journal of the TaSSK) 『多文化社会と実践研究』投稿規程 (2023年6月18日版) .....	一般社団法人 多文化社会専門職機構	90

## 『多文化社会と実践研究』創刊号 ジャーナル発刊に際して

昨年度の『多文化社会と実践研究』零号が刊行された際に述べたように、本ジャーナルは、多文化社会専門職機構（TaSSK）の実践研究ジャーナルとして 2024 年度に創刊されることとなりました。ジャーナル委員会及び理事会での話し合い、対話、検討を踏まえて、機構の総意として、2023 年度の零号に続いて、2024 年度に創刊号を発刊する運びとなりました。昨年度同様今回も、2023 年 12 月の実践研究フォーラムの際に実践研究として発表して頂いた方々を中心に実践研究論文を投稿して頂きました。

ここで改めて触れますが、本ジャーナルの特徴は、「実践研究論文」の採用、掲載にあたり、学会等で実施している通常の査読に代えて、投稿論文の投稿者の方々と対話・精読担当者（複数名）の間で、以下のような対話・精読の過程を経て、加筆・修正して頂いた論文を採用、掲載している点にあります。

以下は、投稿規程（2023 年 6 月 18 日版）〈対話・精読（査読に代えて）〉7 からの引用です。

### <対話・精読（査読に代えて）>

7. 対話・精読に関しては、機構のメンバー（その論文に相応しいと考えられる理事、会員等）が 1 本あたり 2 人以上で担当して、内容確認、対話・精読を（いわゆる査読に代えて）行うこととする。

（1）投稿原稿は、投稿者と精読担当者間の対話、精読の担当者間による対話・協議の後、本機構が協議結果にもとづき掲載可否、修正等の要不要を決定して、投稿者に通知する。

（2）対話・精読、協議の結果、原稿の修正を求められた投稿者は、指定された期日までに指示された加筆・修正等を行い、原稿を再提出すること。

創刊号の投稿者に対しても、この対話・精読の過程では、オンラインではありますがいわゆる覆面ではなく誰がいわゆる査読に関わっているか投稿者にも公開された上で、通常の査読に代わる本ジャーナル独特の「対話・精読」が実施されました。

結果として、本号では以下の 3 本の論文が掲載されることとなりました。

- 三代純平・福村真紀子「民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションを経験する一親子 de 多文化交流プロジェクトの実践研究」
- 長尾晴香・林エミ・松尾憲暁「企業との協働による製造業で働く外国人従業員のキャリアにつながる日本語教育プログラム開発」
- 中野玲子・和田貴子「住民の社会参加に向けた場づくりにおけるコーディネーターの役割—地域日本語の場で見られる参加者の役割の流動性—」

三代・福村による論文は、日本語教育における民主的シティズンシップの議論を概観し・社会的な実践の中で学ぶべきものとして民主的シティズンシップを位置付けるとともに、その教育実践の一例として親子 de 多文化交流プロジェクトを取り上げ・実践のプロセスと学生のふりかえりを民主的シティズンシップの観点から考察しています。

長尾・林・松尾による論文は、企業との協働による製造業で働く外国人従業員のキャリアにつながる日本語教育プログラムを開発したプロセスと実践について報告するとともに、このプログラムが外国人従業員と企業にどのような変容をもたらすことできたかに焦点を当てています。

中野・和田による論文は、実践現場で見られた参加者の役割が流動する様相やその要因を協働で探求していますが、その探求の過程で浮かび上がった概念に〈不完結性〉と〈委ね〉という表現を用いて論じ、〈不完結性〉と〈委ね〉が参加者の役割の流動性にいかに繋がったのか考察しています。さらに、地域日本語教育コーディネーターの役割として、〈不完結性〉への受容と、〈委ね〉「支え」の関係性づくりについて言及しています。

以上のように、本ジャーナルに掲載された論文においては、これまでの学術ジャーナルではその位置付けがなかなか難しかった「多様な実践者による現場の記述」を対話・精読の過程を経て可能な限り行っています。具体的には、投稿者と対話・精読担当者が、実践の現場で起きた事象に対する省察の経緯や結果を相互に深く理解し共有することで、実践研究の成果を現場の中だけで還元、活用するだけでなく、現場の外に向けても拓き発信していくためのさまざまな工夫がなされています。

なお、この創刊号では、昨年度の零号で予告しましたように、実践研究論文だけでなく、多文化社会に関する文献紹介も掲載しています。

さいごに、本ジャーナルの作成、編集に関わってくださった皆様、そして本ジャーナルを Web 上で、あるいはダウンロードして読んで頂く方々に、まずは、この場を借りて感謝申

し上げます。また、対話・精読という協働作業を経て編集、構成された本ジャーナルの内容が、多様な背景の人々に読まれ、成果が伝わることを目指して、零号、創刊号含めて、掲載された論文にはCC（クリエイティブ・コモンズ）ライセンスを表示して、J-STAGEの電子「ジャーナル」として登録してISSN（International Standard Serial Number：国際標準逐次刊行物番号）を取得するとともに、オープンアクセスポリシーを確立しました。また、電子化された論文に付与される国際的な識別子であるDOI（Digital Object Identifier）を各掲載論文に付与することで、URLの変更に影響されず永続的に掲載された論文（文献）にたどり着けることになりました。オープンアクセスの電子ジャーナルとして、その実践事例や省察の結果が、多文化社会の構築に関わる多くの人々や、さまざまな地域で活用・援用され、多様な言語・文化背景の人々がより共存・共生しやすい地域社会の醸成に貢献していくことを祈念します。

『多文化社会と実践研究』ジャーナル委員会  
委員長：野山 広

## 民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションを経験する —親子 de 多文化交流プロジェクトの実践研究

三代純平（武蔵野美術大学）<sup>1)</sup>・福村真紀子（茨城大学）<sup>2)</sup>

1) miyo@musabi.ac.jp 2) ymmf1991@yahoo.co.jp

### 要約

本稿は、官学民が連携して取り組む「親子 de 多文化交流プロジェクト」の実践研究である。本プロジェクトでは、日野市の協力のもと、武蔵野美術大学の「上級日本語」クラスの履修生が主体となってイベントの企画、実施を行う。このプロジェクトを通じて、学生たちは、コミュニケーションという側面から民主的シティズンシップを学ぶことが期待される。

本稿では、まず日本語教育における民主的シティズンシップの議論を概観し・社会的な実践の中で学ぶべきものとして民主的シティズンシップを位置付ける。さらに・その教育実践の一例として親子 de 多文化交流プロジェクトを取り上げ・実践のプロセスと学生のふりかえりを民主的シティズンシップの観点から考察する。その考察から、「協働する」、そしてそこから「他者に気づく」、「自己と向き合う」、またそのような個々の経験、省察を支えるように「所属感を得る」、「顔が見える」を可能にする環境をつくるのが、民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションを学ぶために重要であることを論じる。その上で・民主的シティズンシップを育むための日本語教育では、顔の見える存在として他者が「現われ」る場をつくり、そこで、具体的な他者と出会い、翻って自己と向き合うこと、協働によりある目的に向かったコミュニケーションを重ねることが重要であることを主張する。

キーワード： 親子 de 多文化交流 民主的シティズンシップ 公共性

日本語教育 顔が見える

## 1. はじめに

本稿は、官学民が連携して取り組む「親子 de 多文化交流プロジェクト」の実践研究である。親子 de 多文化交流プロジェクトとは、官＝日野市中央公民館、日野市子ども家庭支援センター、日野市平和と人権課、学＝武蔵野美術大学、民＝多文化ひろば あいあい、日野国際友好クラブによって協働で企画、実施される東京都多摩地域にある日野市周辺在住の親子を対象とした多文化交流イベントを開催するプロジェクトで、2016年より8年間にわたって取り組まれてきた。

本プロジェクトでは、日野市の協力のもと、武蔵野美術大学の「上級日本語」クラスの履修生が主体となってイベントの企画、実施を行う。このプロジェクトを通じて、学生たちは、多様な文化背景をもつ人々が共に生きるためのコミュニケーションについて考え、学ぶことが期待されている。それは、別の言い方をすれば、コミュニケーションという側面から民主的シティズンシップを学ぶことが期待された日本語教育実践であるということである。

近年、日本語教育において、民主的シティズンシップの涵養をめざすことの意義やその実践について議論されている（例えば、細川 2016、名嶋編 2019）。だが、名嶋編（2019）が指摘するように、その議論と実践は緒についたばかりであり、実践例も限られている。そこで、本研究では、実践のプロセスと学生のふりかえりを民主的シティズンシップの観点から考察する。考察から、「協働する」、そしてそこから「他者に気づく」、「自己と向き合う」、またそのような個々の経験、省察を支えるように「所属感を得る」、「顔が見える」を可能にする環境をつくるのが、民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションを学ぶために重要であることがわかった。よって、本稿では、民主的シティズンシップを育むための日本語教育では、顔の見える存在として他者が「現われ」る場をつくり、そこで、具体的な他者と出会い、翻って自己と向き合うこと、協働によりある目的に向かったコミュニケーションを重ねることが重要であることを主張する。

## 2. 民主的シティズンシップと日本語教育

まず、民主的シティズンシップとは何かということ、そして民主的シティズンシップと日本語教育との関係についていくつかの先行研究を概観しながらまとめておきたい。シティズンシップ (citizenship) は、市民権、あるいは市民性と翻訳されることもあり、欧州を中心に政治学、社会学、教育学と領域を横断し、広く、そして多様に議論されてい

る（細川 2016）。ピースタ（2014）が指摘するように、シティズンシップという概念自体が本質的に論争的なものであるとも言える。

グローバル化が進み、人の移動が常態化し、多様な文化が交差するなかで生きる今日の私たちにとって、もはや国民国家という枠組みに閉ざされたシティズンシップの議論では不十分である。国民国家の枠組みを超えたシティズンシップをオスラーとスターキー（2009）は、コスモポリタン・シティズンシップと呼んだ。オスラーらによれば、コスモポリタン・シティズンシップとは、「地域社会的、国家的、境域的あるいは地球的なすべてのレベルにおける市民になる方法である。それは、どのような状況にある人間とも仲間と感じられる連帯の感覚に基づいている」（p.28）。オスラーらは、シティズンシップを、地位、感覚、実践から捉えている。つまり、シティズンシップとは、人権が保証された地位、そのように感じられるような周囲からの承認がある感覚、そしてその獲得に向けた不断の実践である。

オスラーらの主張するコスモポリタン・シティズンシップのように近代国民国家の想定するシティズンシップではないことを明確にするために、「民主的シティズンシップ」（democratic citizenship）が用いられることもある（名嶋編 2019）。本稿においても「民主的シティズンシップ」を使用する。言語教育における民主的シティズンシップの重要性を論じた名嶋編（2019）は、「民主的シティズンシップ」を「異なること」が前提になっていて、「異なる文化背景」・「異なる言語」・「異なるアイデンティティ」をもつ「異なる人」たちを、1つのコミュニティの中で「多様性を保ったまま、結びつきを構築し、それを維持していく」ことを目指すときに求められる特性」（pp.5-6）と定義する。名嶋の定義は、やや「異なること」が強調されすぎている印象もある。これは、名嶋の専門とする日本語教育が「日本人」「日本文化」への同化を促してきたことに対する強い警鐘の意味もあるだろう。しかし、「異なること」の強調は、共有されているものを意識し、オスラーの述べる「連帯の感覚」を得ることを阻む恐れもある。したがって、本稿では、民主的シティズンシップを、「互いの多様性を尊重しながら、共に生き、共に社会をつくっていくために求められるもの、あるいは、共に社会をつくっていく実践に参加すること」と定義する。

上記のようなシティズンシップを市民の間で築いていくためにシティズンシップ教育が重要になっている。イギリス（イングランド）では、2002年に学校教育においてシティズンシップが必修科目となった（クリック 2011）。一方で、ピースタ（2014）は、教科

教育によってシティズンシップが個人の知識、スキル、態度として教えられることへ危惧を示している。ビースタ（2014）によれば、シティズンシップの問題を個人の問題に集約するのは新自由主義的な発想であり、シティズンシップを社会の問題として捉えることを困難にする。また、教育の軌跡の結果としてシティズンシップを位置付けることは、固定的なアイデンティティとしてシティズンシップが解釈されてしまうことにつながる。シティズンシップとは、アイデンティフィケーションの実践であるとビースタは主張する。若者は、教えられたものをただ学ぶのではなく、日常的な実践を再構成しながら学んでいく。よってビースタは、生涯学習として、継続的に生活の中で実践していくシティズンシップ教育の重要性を主張し、「民主主義の実験」と呼んでいる。この点は、本プロジェクトを考える上でも重要なので改めて後述する。

では、なぜ言語教育、とくに本稿においては日本語教育の実践においてシティズンシップが議論されているのか。バイラム（2015）は、言語の機能や運用について学ぶに留まる外国語教育の時代は終わり、相互文化的能力（intercultural competence）の育成を目的とすべきであることを主張した。From foreign language education to education for intercultural citizenship が原文の主題であり、文化間シティズンシップ（intercultural citizenship）の育成が提案されている。CEFRなどの言語政策を研究する福島（2011）は、開かれた場で価値観の異なるものたちと「共に生きる道」を模索し行動する人を涵養することがシティズンシップ教育であり、ヨーロッパにおいては、そのシティズンシップ教育の中核に複言語・複文化主義に基づいた言語政策や言語教育があると述べる。異なる価値観をもつ人々が対話し、共に社会をつくり、共に生きていくために重要なのがことばである。互いにことばを学び、また複数のことばの価値を認め合い、コミュニケーションをとっていくことが開かれた市民社会には求められる。だからこそ、ことばの教育がシティズンシップ教育において重要な役割を担うと考えられる。細川（2013）は、多様な他者が共に生きる社会で、一人ひとりが、自由に自分の意見を表明し、対話を通じて自己実現を志すあり方を「ことばの市民」と位置づけ、言語教育は、このような「ことばの市民」の育成をめざすべきだと主張する。そしてその方法として、あるテーマについて継続的に対話と省察をくりかえす活動を提案している。三輪（2019）は、日本語教育は「主体的に社会に参加し、共に社会を築き上げることができるような能力」（p. 126）の育成をめざすと主張し、その方法として、難民など社会的なものを教室で取り上げるテーマとすることを提案している。また名嶋（2019）は、民主的シティズ

ンシップには批判的思考力が求められるとし、批判的談話研究を取り入れた読解実践を紹介している。

名嶋（2022）は、自身の民主的シティズンシップをめざした日本語教育の取り組みから、欧州発祥のシティズンシップ教育を日本国内の教育に導入する際にローカライズする必要性があると論じ、ローカライズする上で「異論」「複数性」「日常の政治性／政治の日常性」に着目することの重要性を主張する。異なる意見や複数の意見というものといかに向き合うのか、そして日常の中にある政治的なもの、たとえばスーパーの値上げなどをいかに批判的に捉えていくのかということをも日本語教育の中でも取り上げていくことを提案する。さらに名嶋はビースタ（2014）の議論に基づき、「個別の問題を「ともに生きる社会の問題」として展開するには、個々人の問題で終わらせず、抽象化や一般化を経てコミュニティ全体の共通善の問題への展開させる必要がある」（pp. 235-236）とする。日常の私的な経験を公共的な問題と捉え直していくことで対話を開いていくことが日本語教育の取り組みに求められるということである。

名嶋の主張は、ビースタ（2014）が民主的シティズンシップ教育における教師の役割に「特定の集団の関心やニーズを共通のあるいは公共的な関心へ「翻訳する」（p. 175）ことがあると論じていることに依拠しているものと思われる。この部分は、本稿で取り上げる実践におけるシティズンシップを考える上で重要なので立ち止まって考えてみたい。

ビースタ（2014）は、前述のように個人の知識、スキル、態度などを学習の結果として身につけるというシティズンシップ教育に対して批判的である。社会の中で、社会に参加することによって継続的に探究する実践がシティズンシップ教育であり、民主主義は学び続けなければならないとビースタは主張する。「シティズンシップの学習それ自体が公共圏において生じなければならない」（p. 175）とビースタはいう。公共圏とは、複数の価値が交差し、自分と他者が現れる場（アレント 1994）のことである<sup>1</sup>。その公共圏への参加を通じてシティズンシップは学ばれるべきであるとビースタは主張する。さらに、シティズンシップの学習は、「公共的な場所で生じるだけでなく、ある意味で公共的な場所のようなものを構成する」（p. 236）と述べ、「優先すべきは、民主主義の実験をおこなうことができる場所と空間を開いたままにしておくことである」（p. 238）とビースタは論じる。

日本語教育における民主的シティズンシップの議論は、理論的にはビースタの主張に共感を示している。しかし、提案されている実践は、教室内での議論を中心としたもので

個人の能力の涵養に重きを置いているものが中心になっているように思われる。日常生活の中にある社会課題に対して他者とともに向き合っていく、公共圏をつくり出し、公共圏に参加していくような経験をつくり出す実践が、日本語教育において必要であると考えられる。この点については、4章において改めて論じたい。

なお、細川は、特定の言語に限定せずに、「ことばの教育」という概念で議論をしている。ここには、民主的シティズンシップは特定の言語による教育に限定されたものではないという意味と、モノリンガルな言語教育を越えたところに複言語主義・複文化主義の教育があるという意味が含まれている。今後の可能性として、複言語主義・複文化主義の教育のあり方の議論は必要である。一方で、本稿で取り上げる日本語教育実践は、日本語によるコミュニケーションの多様性や多様な他者との日本語によるコミュニケーションのあり方を実践的に探究するものである。あくまで日本語教育の議論と位置付けることで日本語教育の中にあるモノリンガリズムやあるいはネイティブ志向などを批判的に捉え直し、新しい日本語や日本語教育を探究することが複言語主義・複文化主義に基づくことばの教育を考える上で重要であると筆者らは考える。日本語教育とは異なることばの教育として提起されることで日本語教育自体のあり方が変わらないよりも、日本語教育の問題として議論する方が複言語主義・複文化主義の提起する理念、民主的シティズンシップを育むことばの教育の実現に近づくことができるのではないだろうか。

### 3. 親子 de 多文化交流プロジェクト

#### 3-1. 背景

親子 de 多文化交流プロジェクトが始まったのは2016年である。当時、武蔵野美術大学（以下、ムサビ）で日本語教育を担当していた三代は、課題発見型の授業を日本語クラスで取り組みたいと考えていた。そこで、大学のある小平市と同じ東京都多摩地域に位置する日野市で外国につながる親の子育て支援を行なっている民間団体、多文化ひろば あいあい（以下、あいあい）に相談した<sup>2</sup>。代表の福村からの提案で日野市子ども家庭支援センター（以下、子家セン）と連携し、官学民で親子の多文化交流イベント「親子 de 多文化交流<sup>3</sup>」を開催することになった。この官学民でイベントを開催するプロジェクトが、親子 de 多文化交流プロジェクトである。

実際に開催してみると官学民それぞれに学びのあること、それぞれの強みを活かすことでよりよいイベントの形にできること、さらにそこには多様な価値の交差するいわば公

共圏のようなスペースが生まれることなどが見えてきた（福村・三代 2021）。

子家センの支援対象は未就学児童となっており、より広範囲の年齢の子どものいる家庭を対象としたイベントとして位置付けるために、日野市の提案で日野市中央公民館（以下、公民館）にも参加してもらうこととなった。同時に、公民館で外国人支援を行なっている日野国際友好クラブ（以下、友好クラブ）にも加わってもらえた。さらに日野市役所内に新たに平和と人権課が設立され、多文化共生はその所管となった。よって 2022 年度から上述した 6 つの団体の連携によってイベントが開催されている。

### 3-2. 親子 de 多文化交流プロジェクト 2023 の概要

本稿では、2023 年度の実践を取り上げる。ムサビの学生は、「上級日本語」クラスの履修者が授業の一環としてプロジェクトに参加する。当該クラスは、全学部の学生に開かれた授業で、ファインアート専攻からデザイン専攻まで多学科の学生が集まる。また、共修授業として日本語を第一言語とする学生の履修が可能である。民主的シティズンシップや「共に生きる」ということは、社会の多様な参加者が学び合うことで達成されるものである。したがって、日本語教育も民主的シティズンシップや「共に生きる」ということを目的とするならばすべての学生に開かれたものになっていくべきである。このように考え、このプロジェクトの 2 年目に留学生に限定されていた日本語科目の履修条件を変更した。留学生の履修基準として日本語能力試験の N1 以上とされるが、本人が希望すれば日本語レベルに関係なく履修可能である（ただし、入学にあたり N2 以上であることが求められる）。2023 年度の履修者は 14 名であり、韓国学生が 4 名、中国学生が 3 名、日本人学生が 7 名であった。授業は前期（4 月-7 月）に開設されており、13 回の授業のほか、イベント前のフィールドワーク、イベント準備、イベント開催を課外活動として行った。プロジェクトの流れは、以下の表 1 の通りである。

表 1：プロジェクトの流れ

週	活動内容
1	オリエンテーション
2	キックオフ・ミーティング、フィールドワーク
3-4	イベントの企画
5	プレゼンテーション
6-9	イベントの準備
10-11	イベントのリハーサル、イベント開催
12-13	ふりかえり

### 3-3. オリエンテーションからフィールドワーク

1 週目のオリエンテーションでは、プロジェクトの目的と概要を説明した。オリエンテーションでは、日本語の授業として社会で求められる総合的なコミュニケーションについて学ぶことを目標としていることが伝えられた。それは、デザイナーやアーティストとしてさまざまなプロジェクトに携わっていく際に求められると想定されるコミュニケーションであり、具体的には、課題発見解決、協働、プロジェクト・マネジメントから構成される。課題発見解決は、リサーチに基づき、論理的に思考し、課題とその解決について思考し、それを言語化する行為であり、本プロジェクトでは、多文化をテーマに日野市の課題をリサーチし、それを解決することに寄与するイベントを企画立案することから学ばれる。協働は、多様な他者がコミュニケーションをとりながら、協力し、一つの実践を遂行していくことであり、このクラスに集まった文化や価値観の異なるメンバーで一つの目標に向かって、コミュニケーションを重ねていくことを通じて学ぶことが期待される。プロジェクト・マネジメントは、プロジェクトの進行やイベントの運営が円滑に行われるように管理することであり、実際に本プロジェクトやイベントの運営を行うことを通じて学ばれる。また本授業は、経験学習を基盤として、それぞれが自分の目標をたて、それに対してふりかえりを行うことで学ぶこと、そのために、毎回の授業でふりかえりを提出することが伝えられた。

2 週目には、キックオフ・ミーティングとして、このプロジェクトに参加する、あいあい、公民館、子家セン、友好クラブ、平和と人権課のメンバーと顔合わせ、自己紹介を行なった。あいあいの福村からあいあい設立の経緯や活動内容を説明し、公民館のメンバーから社会教育の場として公民館がどのような事業を行なっているのかを説明した。また、前年度までのイベントの概要やその成果と課題を紹介した。特に、参加者がものづくりを楽しむ一方、参加者同士のコミュニケーションが少ないという課題があることを確認した。

2 週目の授業があった週の日曜日には、課外活動として日野市のフィールドワークを行なった。イベント会場をはじめ、日野市を視察すると共に、あいあいと友好クラブに参加している外国人メンバーとの交流を行なった。2023 年度は、あいあいに参加している台湾のメンバーと友好クラブに参加しているウクライナのメンバーがそれぞれ自国の料理を振る舞った。学生たちは料理を楽しみながら、日常生活の課題や前年度のイベントに参加した感想などについて話を聞いた。このフィールドワークは、2 年目のプロジェクトから

続けられていて、あいあいの福村が中心になって企画している。1年目のプロジェクトでイベントを企画した際、イベント当日まで、実際に参加する人々と会うことができず、学生たちはだれのためのイベントなのかということ具体的にイメージできなかつたという反省から取り入れられた。

### 3-4. イベントの企画とプレゼンテーション

3-4週目は、4チームに分かれ、イベント企画を行った。チームは、学科や学年ができるだけ異なるメンバーで構成するように指示して、学生主体で編成した。日野市のフィールドワークや各地域の先行事例の研究等をもとに、アイスブレイクとなる活動、メインとなる活動のいずれか、あるいは両方を企画した。

イベントの内容は毎年、学生のプレゼンテーションによって決定するが、アイスブレイクになるコミュニケーションの取りやすい活動とものづくりを取り入れた活動を行う構成となっていた。企画の目的と概要、その企画を選んだ理由とセールスポイント、必要経費<sup>4</sup>の5点について事前に資料を作成した。

5週目に日野市のメンバーたちの前でプレゼンテーションを行なった。各チーム15分の発表と質疑応答を行い、最後に日野市のメンバーおよび学生たちが企画を進めたいものに投票した。投票の結果、アイスブレイクとしてビンゴゲームが、メインの活動として世界の食卓を粘土で再現する活動が採択された。ビンゴゲームは、段階的に難しくなるコミュニケーション・ゲームによってシールを集めていくという内容だった。親子 de 多文化交流は、市内を中心に参加者を応募するが、参加者の日本語能力を事前に把握できない。初年度は、その懸念からできるだけ簡単なことばのみで遊べる活動を中心にしたが、アンケートでもっと話したかったというコメントが多かった。よって、段階的に話す量が増えていく構成が日野市のメンバーから評価されて、この活動に決定した。メインの活動は、参加者の国の料理をみんなで作って、それを一緒に食卓に並べることで、多様性への気づきと一体感を同時に感じてほしいというのが企画趣旨であった。事前に粘土でサンプルを準備していたことで発表のインパクトも高く、日野市のメンバーの票が多く集まった。

### 3-5. イベントの準備とリハーサル

6週目から11週目にかけてイベントの準備とリハーサルを行なった。個人の希望を募り、広報、アイスブレイク、メインの活動の3チームに分かれた。広報チームは、自分た

ちでメインビジュアルとなるチラシ案を複数だし、クラス全体の投票で決定した（図1）。チラシの表は日本語版と英語版を作成し、裏面はイベントの概要やスケジュールについてやさしい日本語、英語、中国語、ベトナム語で記載した。ベトナム語についてはあいあいのメンバーに依頼して翻訳してもらった。



図1 親子 de 多文化交流 2023 のチラシ（表，日本語版）

アイスブレイクのビンゴゲームは、足じゃんけん、動物ジェスチャー・ゲーム、好きな食べ物について話すという三つのステップで行なうことになった。参加者は、受付時にビンゴカード（図2）と色のついたシールを受け取る。最初は、ことばではなく、身体を使ってコミュニケーションが取れる足じゃんけんを行うことにした。勝者は、相手のシールをもらい、同じ色のサークルに貼る。次に、裏面に描かれた動物から一つ選び、ジェスチャーで表現する。相手が当てることができたら、互いにシールがもらえる。最後は、好きな食べ物についてお互いに紹介し合う。それぞれ5分ずつ、できるだけ多くの人とゲームをし、1列シールを揃えることができたなら、ぬいぐるみやお菓子がもらえるというものだった。リハーサルでは、友好クラブのメンバーにも参加してもらったところ、ルールの説明が伝わりにくいことがわかった。そこで、説明をやさしい日本語にリライトし、一人が説明している間、二人が実演する形に修正した。また、ビンゴカードは首からかける形でデザインしていたが、子家センと相談し、子どもの安全に配慮して手首にかけるようにし、カードの四角も丸くカットした。



図2 ビンゴカード（表・裏）

最初の企画では、子どもたちが架空の通貨で買い物をするところから、メインの活動が始まる予定だった。しかし、実際にやってみると作業が複雑になり、時間内に実施することが難しいことがわかった。そこで、5つのグループに分かれ、あらかじめ準備されたメニュー表（図3）を参考に粘土で料理をつくることになった。買い物という設定から、それぞれがレストランのシェフという設定に変更し、画用紙で作成したコック帽を準備した。メインの活動は、当初からの企画の変更もあり、道具の準備も多かったことから、メニュー表のデザインをアイスブレイクのメンバーが担当するなど、最後はクラス全員で準備を行なった。



図3 メニュー表



図4 コック帽（イベント当日の様子から）

### 3-6. イベントとふりかえり

イベントは 11 週目の週末に日野市・多摩平の森ふれあい館にて開催された。当日は 7 カ国から 21 家族、40 名の参加者があった。アイスブレイクから参加者の笑顔に溢れ、楽しそうにコミュニケーションをとっていることが印象的であった。粘土で料理をつくる活動では、子どもと大人がいっしょに一心不乱にピザの生地となる粘土を捏ねたり、ミーゴレンの麺をつくったりしていた。その様子は多様な文化背景をもつ人々が協力して何かを為すということの象徴のように見えた。また、生春巻きをつくとベトナムの子どもが、これは自分の国の料理だと嬉しそうに話していたのが印象的だった。多様性の尊重と協働して一つのものをつくるという二つの目的をイベントの中で実現することができた。

イベントの最後にはつくった料理をとりわけて箱に詰め、インスタントカメラでプリントアウトした記念の集合写真（図5）を添えて思い出として参加者にプレゼントした。日野市のフィールドワークを行った際に、前年度のイベントでつくったものを持ち帰って飾ることで、交流の思い出が長く残っているという話をあいあいのメンバーから聞いたため、広報チームを中心に準備した企画だったが、受け取った参加者たちも喜んでいた。



図5 集合写真

イベント後の2週間はふりかえりを行った。12週目はワールドカフェの手法を用い、チームごとにプロジェクトとイベントをふりかえった。広報、アイスブレイク、メインの活動の3チームに分かれて、イベントについて、その準備も含め、よかった点、反省すべき点について話し合いながら模造紙に書き出した。次にホストを一名残し、その他のメンバーは違うチームのテーブルに行き、そこで各チームで話したことを共有しながら、さらに対話を重ねた。最後に、もとのチームにもどり、自分たちがプロジェクトを通じて学んだことについて話し合った。イベントのふりかえりでは、イベントが近づくにつれて結束していったが、もっと最初から話し合える関係をつくっておくべきだったなどの意見がでた。その議論を踏まえて、13週目に、個人活動として、この活動で学んだことと多文化共生という社会課題を結びつけてレポートにまとめる作業を行なった。次に、そのレポートを通じて、学生がプロジェクトで何を経験し、どのような学びがそこにあったのか、民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションという観点から考察する。

#### 4. 民主的シティズンシップにつながるコミュニケーション

##### 4-1. 民主的シティズンシップを学ぶ経験をつくる

ビースタ（2014）は、社会参加の結果としての固定的なシティズンシップ、あるいは教育の結果として身に付く個人の能力としてのシティズンシップに否定的な立場をとる。民主的シティズンシップは、公共圏への社会参加の中で経験される、アイデンティフィケーションとして捉えられるとビースタは主張する。福村・三代（2021）で論じたよう

に本プロジェクトでは官学民が連携することでそれぞれの価値観や目的が交差しながら学び合う公共圏が生まれる。そこに参加することで、学生たちは何を経験し、そこから何を学んだのだろうか。どのような能力がついたかではなく、どのような経験として捉えたかということに焦点を当て考察し、民主的シティズンシップ教育としての日本語教育がめざすコミュニケーションのあり方を考えたい。学生たちのふりかえりから、「協働する」「他者に気づく」「自己と向き合う」「所属感を得る」「顔が見える」ということが見えてきた(図6)。

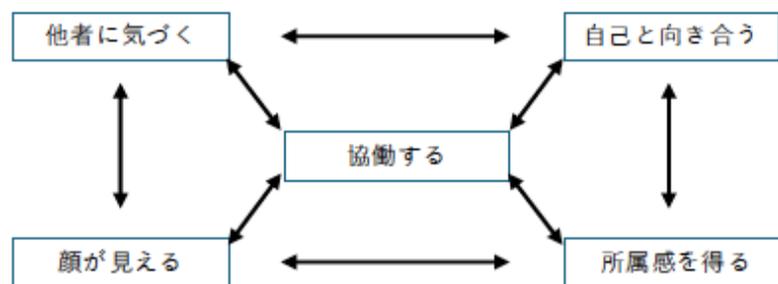


図6 学生たちの学び—民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションの経験

#### 4-2. 協働する

プロジェクトに共に取り組み、イベントという一つの成果に向かっていく過程で、学生たちは衝突や葛藤を繰り返しながらもコミュニケーションを重ね、その失敗も含め、協働することを学ぶ。プロジェクトワーク型の実践として当然のことではあるが、同時に、共に生きるために、学ばなければならないことでもある。学生はふりかえりにおいて以下のように記述している。

私は油絵専攻の学生で、油絵専攻ではほとんど共同の課題がありません。皆、自分自身の課題を完成させ、自分の思いを表現します。しかし、上級日本語のワークショップの課題で、初めて他の人と協力して一つの課題を完成させました。疲れましたが、多くのことを学びました。分業と協力、他の人とのコミュニケーション、そして人それぞれが得意なことがある、ということの重要性を理解しました。一番感じたのは、

課題を完成させる過程で多くの変更を行うことがよくあって、ワークショップでは、細かな変更も全てメンバーと十分にコミュニケーションを取る必要があることです。コミュニケーションは最も重要で、私はこれについてもっと努力しなければならないと思います。

リハーサルに準備が間に合わなくて、ビンゴチームが助けに入ってくれて本当に助かりました。今まで決まっていること、まだ決まっていないことを伝えたり、お互いの進捗を報告する大事さを学びました。それに加えて、チーム全員が1つの軸を持って進めないと向かう先がバラバラになり真の目的を見失ってしまう事も知りました。私は細かいところにこだわりを持ちがちなので、逆にざっくりとした考えの人と折り合いをつけていくことが難しかったです。ですが、このグループワークのおかげで沢山の改善点や次はこうしたいというポイントが見つかりました。

人々の意見を調整するのはいつも大変ですが、私が考えられなかったアイデアを得られるという長所があまりにも大きいので、大変でもグループワークを諦められないようです。最初にイベントを企画する上で本当に心配したのですが、不思議なことにグループのメンバーたちと話をしているうちに素敵な企画案が完成しました。(中略) 今回のことで、仕事を分担したり、人々にお願いすることも必要だと改めて感じたので、これからやる新しいプロジェクトがうまく進むために人々の手を積極的に借りていきたいと思います。一人では無理ですが、みんなと一緒にならできることがわかりました！

上記のように多くの学生がグループワークに困難を抱えていたことがわかる。しかし、その具体的なプロセスを省察し、今後の協働につなげたいという学生や、困難がありつつも一人ではできなかったことが協働により達成できるとことを実感したという学生がいた。このような協働の経験も共に生きるためのコミュニケーションを支えることが期待される。次に協働することから学んだこと、同時に、協働を支えたものを考察する。

#### 4-3. 他者に気づく

「協働する」ことを通じて、「他者に気づく」。その気づきを学生たちは大きな学びと

して位置付けていた。バイラム（2015）は言語教育の目的として文化間シティズンシップを挙げた。オスラーとスターキー（2009）は、コスモポリタン・シティズンシップの基盤として、他者への関心や共感があることを指摘している。また、本稿において、民主的シティズンシップを、互いの多様性を尊重しながら、共に生き、共に社会をつくっていくために求められるもの、あるいは、共に社会をつくっていく実践に参加することと定義した。互いの多様性を尊重する上で、まず重要になるのが、他者への気づきであろう。それは、多様な文化をもつ人がいることに気づき、その人に対して関心をもち、さらにその人とのコミュニケーションのあり方を試行錯誤していく経験である。学生たちは、ふりかえりで次のように書いている。

この講義を通して、多文化の概念について考え直すことができたと思います。人それぞれ自分の考え方などが出来上がった背景にある家庭や地域ごとの文化の差のある私たちが一つの空間に集まって交流をする。そのこと自体多文化が交流していることになるのではないかと、そしてその考えを互いに尊重し合うことがとても大切ということも改めて感じました。人と人との交流そのものが多文化の交流であると思うと、人と人との関わり合いをより大切にしようと思えます。海外の方と関わることも、ただの人同士の関わり合いでしかないということだと思えば、自分の中で海外に対するハードルが下がったように思えました。まとめの話し合いの際に、韓国からの留学生の一人が言っていたことが印象に残っています。

「韓国から来たということを最初から伝えたくない、そうすると名前やその人そのものよりも先に韓国人ということが先行してしまい距離を置かれる感覚になる。一人の人としてみてほしい。」その言葉がきっかけで私は自分の過去を振り返りました。配慮のつもりでいきなり出身地を聞いたことはなかっただろうか、無意識に他国から来た方を傷つけていたり距離を空けるようなことはしていなかったか。

もちろん、出身地などを伝えたくない訳ではない人もいるし、捉え方や感じ方は人それぞれです。優しさのつもりが相手を孤独にさせることがあることを念頭に置いて、変な気遣いなどはせずに等身大の自分で接していきたいと思えます。

自分はグループワークが始まってすぐに見えない壁に激突し、頭の中にある企画のイメージやルールなどを的確に相手に伝えることに頭を悩ませた。例えば、小さい頃に

遊んだゲームの進化したバージョン！と言っても、文化圏が違えばその小さい頃に遊んだゲーム自体を知らない場合がある。自分が伝わって当たり前だと思っていたことに悲しみながら、それ自体を説明する難しさに苦労した。たくさんの考えを分解し整理しわかりやすい言葉にして伝えることは思っていた以上に難しかったが、自分の頭の中も同時に整理整頓され、かえって落ち着いて会話ができていたかもしれない。会話には気遣いや努力や熱量が必要で、それを改めて実感した。この実感があってから、日本でも自分の考えを伝えることがとても難しいことに、或いはいままでの会話ではあまり伝わっていなかった可能性があることに気がついた。文化圏の境界線は人種ではなかった。アルバイト先で接する子供たちや、大学の教授や両親、あまり話したことのない友人、おそらく皆自分とは離れた文化圏に存在している。なので、誰と話すときであっても言葉を大切に丁寧に、よく聞くことを心がけ会話したいと思った。

他者との出会いから、彼らとのコミュニケーションのあり方を考える経験をしている。そしてそれは、異なる文化を尊重するとともに、その文化の多様性も視野に入れつつ、他者、その人自身を尊重すること、あるいはその人自身を見ることの重要性にも言及している。他者への気づき、そして他者と出会ったことによる気づきは、民主的シティズンシップとしてのコミュニケーションを支える学びと言えるだろう。

#### 4-4. 自己と向き合う

他者との出会いは、自分自身の理解を促す。他者への気づきは、「自己と向き合う」契機となる。他者とであることで、自分自身と向き合い、葛藤した経験をふりかえりで記述した学生もいた。

このプロジェクトを通して得た大きな気づきは、「言語の違う相手とのコミュニケーションにおいて、内容を伝えることだけが大切というわけではない」ということです。私はアイスブレイク班の担当でしたが、その準備段階で初めの方に大きな間違いを犯していました。その間違いとは、この講義のテーマとも言えるコミュニケーションを「全員が内容の理解さえしてればいい」と思い個々の意思の尊重が足りていなかったことです。私は、アイスブレイク班での準備物が多いということでゲームの概要を早

くまとめて決定して進めたいという思いが先走っていました。その中で、zoom での話し合いなどで発言の多い人の言葉をどんどん拾っていき、実は1番より良いゲーム内容を考えてくれていた〇〇くん（中国の留学生）の意見を蔑ろにしていました。その時の私は、Zoom であまり発言のなかった〇〇くんには、実際に火曜日の講義の日にゆっくり説明して内容を理解してもらえば良いかなどと考えていました。しかし実際に会って話してみると、zoom の内容とは少し違う角度のルールを提案してくれたり、問題点が出てきたりとして、どうして彼の意見を zoom の際にみんながいる中で聞かなかったのだろうと反省しました。彼の発言が少なかったのは、口早に話してしまった日本語の理解が少し大変だったかもしれないと決めつけて後から個人的に理解してもらおうという考えのせいで疎外感を与えてしまっていたのです。（中略）このことから、多文化共生社会におけるコミュニケーションとして1番弊害になるとしたら「通じてないだろう、意見がないだろう」という偏見だと感じています。話始める時、本当は結構伝わっているかもしれないのに、言語がわからないだろうからと思う余計な親切心で文化の違う相手に大きな壁を作ってしまったのだと考えます。（中略）今回の経験を通して、今まで海外から来た同級生への接し方を無意識のうちに分けてしまっていたことを後悔しています。しかし、自身の無意識の偏見に気づくことができたため、これからはより関係の深まるコミュニケーションを発展させていけるような気がしています。

私は、日本人じゃない人とここまで親密な関係になったのは、この授業が初めてでした。みんな人柄が良くて、それぞれこの人はこういうのが得意だとかこの人とは笑いが合うだとか接する中でだんだんわかってきて、火曜日にみんなに会えて話し合う時間が楽しみでした。イベント終わった後もなんとなくこのまま帰ってしまうのが寂しくてスシローに行きました。本当に好きな人たちになりました。ですが、私は多文化共生社会とありますがそれを遠ざけるタイプの間人だと思えます。（中略）違う国の子どもみんなを平等に受け入れようと表向きではするのですが、心の奥底でなかなか振り解けない嫌悪感がひっそりと存在してしまいます。（中略）みんなに対してとてもではないですが少しでも振り解けない嫌悪感があったことに対して申し訳ないですし、そんな私が同じ場所に立って多文化共生のコミュニケーションのためにはこうしたらいいどうしたらいいなど大きな声ではいえないのですが、だからこそ考えられる視点

もあるのかなと思います。私のような人はとにかく自分との戦いです。相手だけでなく自分とも向き合うことが大事だと思います。

最後に、そんなふうに関わり合う機会も、みんなと話す機会をくれてありがとうございました！とても楽しかったです。

自己と向き合い、自身のもつ偏見と向き合っている。痛みを伴いつつも、「自分との戦い」も肯定的に捉えていこうという姿勢になっていることは、民主的シティズンシップにおけるコミュニケーションの学びとして非常に重要であると思われる。

#### 4-5. 所属感を得る

主に留学生からの感想であるが、プロジェクトを通じて、「所属感を得る」こと、あるいは、社会参加への期待、希望に言及した学生もいた。

参加者だけでなく、運営する学生たち、先生と公民館の方々など心を一つにしてイベントを運営するその雰囲気がとても良かったです。留学生だからかもしれませんが最近グループとか、どこかに所属していないと自分が何をしているのか？漠然とした不安を感じる時があります。久しぶりに所属感を感じることができて良かったです。

私は前の授業（筆者注：グループでのふりかえり）で言った通り日本で多文化交流をするのは心が疲れるから辞めたいと思ってました。日本人と話してもその人の底が見えないのか見せてくれないのか私には分からないけど、そこが一番怖いと思いました。香港もいろいろ問題があるけど、これに関しては本当に素晴らしいところがついに比べてしまいます。でも今回のイベントでゆっくり参加者の方たちを見ていましたが、みなさん自分が外国人か日本人かを一旦ほっといて、お互い尊重し、知りたいようになって、私はそれを見てまたちょっと勇気をもらった気がします。

オスラーとスターキー（2009）は、シティズンシップを、地位、感覚、実践から捉えた。人権が保証された地位、それに基づきここが自分の居場所であるという感覚、その獲得に向けた実践がシティズンシップである。民主的シティズンシップを個人の問題に集約することの問題について述べたが、社会への所属感、個人のスキルとして達成されるも

のではなく、社会として考え、実践していかなければならない。日本語教育の場合は、このような感覚の醸成へ向けた実践の場としても位置づけられるのだろう。その意味で、プロジェクトを通じて、このような希望、あるいは感覚を抱いた留学生がいたこと自体が希望である。社会参加への希望や所属感のようなものが抱ける空間として教室やプロジェクトをつくっていくこと、それが実践としてのシティズンシップであり、シティズンシップ教育としての日本語教育のめざすものである。

#### 4-6. 顔が見える

「他者に気づく」ということは、他者が「顔が見える」存在として立ち現れることであり、「顔が見える」他者がいるからこそ「所属感を得る」ことができる。このような関係性は、「協働する」ことによって形成され、さらに協働を深めていくことが期待できるものである。学生たちはそのふりかえりに「顔がみえる」ことの重要性についている。

授業外で集まって作業するのは感染症が広まって以来なかったことなので、準備期間は大変でしたがイベントの当日を含めとってもいい思い出になりました。みんなの顔と名前も覚えることが出来ました。来てくれた親子が楽しかったです、また来年もありませんかと笑顔で声をかけてくださったのが嬉しかったです。

最後にイベント当日は、訪れた人たちとゲームをしたり、写真を撮ったりなど、参加者の立場ではありませんが、運営する立場としても本当に面白かったです。久しぶりに子供たちと話すことができました。子供たちが名前を呼んでくれた時、本当に癒される気分になりました。写真を撮るにあたって、人々に一人一人話しかけるのが最初、難しかったです。一人一人の笑顔がちゃんと撮ることができて人々に話しかけてよかったと思いました。

この「顔が見える」という関係性を基盤とした協働の意味を、プロジェクトの学びとして、民主的シティズンシップをめざす日本語教育の学びのあり方として最後にまとめてみたい。

#### 4-7. 一人ひとりの顔が見える公共圏で学ぶシティズンシップ

学生のふりかえりからプロジェクトを通じた学びを、「協働する」を中心とした「他者に気づく」「自己と向き合う」「所属感を得る」「顔が見える」という四つの概念から捉えた。これらは、互いに補完し合う、あるいは一つのことの四つの側面のようなものであると考えることができる。この学生のふりかえりの考察においてもっとも重要なことは、シティズンシップにつながる学びは、協働によって実践に取り組むことによって得られ、そこに具体的な他者がいることで、自己と向き合うことや所属感を得ることができるということである。

この点を、アレント（1994）の「現われ」と公共圏という観点から考えてみたい。2章で述べたようにピースタ（2014）は、「シティズンシップの学習それ自体が公共圏において生じなければならない」（p. 175）と述べる。このピースタの議論を踏まえて、名嶋（2022）は、私的な問題を公共の問題としていくことの重要性を指摘する。個人の私的な経験を社会の問題として一般化して捉えていくことが民主的シティズンシップにとって重要になるという指摘である。この名嶋の主張には一定の説得力がある。しかし、日常的に学生たちに接していると思うのは、民主的シティズンシップにおいて問題を一般化することが重要なのだろうかということである、別の言い方をすれば、問題の一般化よりもっと重要なことがあるのではないだろうか。その重要なことが、学生たちのふりかえりにあったように他者に気づき、自己と向き合うということである。そのためには、名前や顔を覚えるということ、つまり「顔が見える」ということが大切なのである。学生たちが公共の問題として捉えるために重要なのは私的な経験を一般化することではなく、名前や顔のわかる存在の他者の声から問題を考えることなのである。アレント（1994）は、「万人によって見られ、聞かれ、可能な限り最も広く公示される」（p. 75）ことを「公的」としている。そして、人が「何」ではなく「何者」として「現われ」る空間を公的領域と呼んでいる。公的領域に参加する人々は、例えば、民族、性別、職業、身分などの「何」としての存在に重きが置かれるのではなく、どのような経験を持ち、どのような考えをもっているのかという「何者」として扱われる。アレントの「公的領域」では、代替不可のかけがえのない個人が尊重され、他者に認められるのである。公共圏において「現われ」る他者は、かけがえのない他者であり、そのような他者との出会いがあって初めて、（他人の）私的な問題を（自分の）公共の問題として捉えることができる。学生たちは、「他者に気づく」として、一人ひとりと向き合うことの重要性について言及していたが、そのような気づきを生み出す場として、日本語教育がなければならない。三代ほか（2023）が指摘したよ

うに、社会課題について学ぶ上で重要なのは具体的な他者に出会い、その出会いを通じて問題を自分ごとにしていくことである。具体的な他者と自己が「現われ」る場こそが公共圏であり、シティズンシップはその公共圏で学ばれる。

このような具体的な他者と自己が「現われ」る公共圏において協働する、あるいは協働を通じてこのような公共圏を創造していく、そのような実践への参加を伴った活動が、シティズンシップを涵養する日本語教育には求められているのである。

## 5. おわりに

以上、民主的シティズンシップを学ぶ／経験する場としての日本語教育という観点から、親子 de 多文化交流プロジェクトの実践研究を行った。実践研究を通じて、複数の価値が交差し、複数性に開かれた場、つまり公共圏をつくりだしていくことで、その場でのコミュニケーションを通じて、学生たちは民主的シティズンシップを経験的に学んでいくことが見られた。学生たちのふりかえりから見えた彼らの学びは、図 6 にまとめたように、「協働する」ということを通じて、「他者に気づく」、そしてその気づきが照射するように「自己と向き合う」。また「協働すること」、そして「自己と向き合う」という経験をすることは、「所属感を得る」ことが可能になるような場をつくり出す。またそのような場は「他者に気づく」経験を生み出す、「顔が見える」場でもある。そのような場こそが、他者が「現われ」る公共圏であるということもできる。学生たちは、このような場での経験を自らの学びとして位置付けていた。そして、それは、民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションの経験であったと言える。

本実践研究が民主的シティズンシップの涵養をめざす日本語教育において示唆することは、なによりも他者が「現われ」る場として実践をデザインしていくことである。ビースタ（2014）が主張したように、民主的シティズンシップは、公共圏の中で学ばれ、また公共圏を構成していくものである。この不断の実践の中でこそ、民主的シティズンシップ、それを支えるコミュニケーションは学ばれていくのである。

（注）

1. アレント自身は公的領域を用いている。公的領域と公共圏の用語の使用法は論者によって異なる本稿では同様のものとして議論している。詳細は、齋藤（2000）および牛窪他編（2024）を参照のこと。

2. あいあいの活動については福村（2023）を参照のこと。
3. 当初、広報での伝わりやすさを考慮し、「親子 de 国際交流」という名称を用いていたが、多文化ということばが浸透してきたことを受け、2022 年度に国と国という枠組みを想起させる国際交流から、多文化交流に名称を変更した。
4. あいあい東京ボランティア・市民活動センター「ゆめ応援ファンド」より助成を受けており、必要経費はその助成によって支払った。

（参考文献）

- アレント, H. (1994) 『人間の条件』(志水速雄訳) 筑摩書房.
- 牛窪隆太・福村真紀子・細川英雄 (編) (2024) 『ことばと公共性—言語教育からことばの活動へ』明石書店.
- オスラー, O.・スターキー, H. (2009) 『シティズンシップと教育—変容する世界と市民性—』(清田夏代・関芽訳) 勁草書房.
- クリック, B. (2011) 『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民』(関口正司監訳) 法政大学出版局.
- 齋藤純一 (2000) 『公共性』岩波書店.
- 名嶋義直 (編) (2019) 『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房.
- 名嶋義直 (2019) 「なぜ批判的談話研究を日本語教育に取り込むのか」名嶋義直 (編) 『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房, 135-159.
- 名嶋義直 (2022) 「民主的シティズンシップ教育のローカライズを考える—「対話」を積み上げるための「異論」「複数性」「政治性」」稲垣みどり・細川英雄・金泰明・杉本篤史 (編) 『共生社会のためのことばの教育—自由・幸福・対話・市民性』明石書店, pp. 199-238.
- バイラム, M. (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』(山田悦子・吉村由美子訳, 細川英雄監修) 大修館書店.
- ビースタ, G. (2014) . 『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ』(上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳) 勁草書房.
- 福島青史 (2011) 「「共に生きる」社会のための言語教育—欧州評議会の活動を例として」『リテラシー—ことば・文化・社会の言語教育へ』8, pp. 1-9.
- 福村真紀子 (2023) 『結婚移住女性のエスノグラフィー—地域日本語教育の新しい在り方』

早稲田大学出版部.

福村真紀子・三代純平（2021）「公共日本語教育のための実践研究—官学民による「親子 de 国際交流」プロジェクト」『東京外国語大学国際日本学研究』1, pp.104-118.

細川英雄（2013）『「ことばの市民」になる—言語文化教育学思想と実践』ココ出版.

細川英雄（2016）「市民性形成をめざす言語教育とは何か」細川英雄・尾辻恵美・マルチエッラ, マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版, pp. 2-19.

三代純平・神吉宇一・米徳信一（2023）「社会課題を「自分ごと」にするプロセス—CCBIに基づく日本語教育実践としての産学連携プロジェクトにおける学び」『言語文化教育研究』21, pp. 111-132.

三輪聖, 2019, 「民主的シティズンシップ教育としての日本語教育を考える」名嶋義直（編）. 『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房, pp. 115-134.

※本稿は, JSPS 科研費 19K00745 の助成を受けている。

## 企業との協働による製造業で働く外国人従業員の キャリアにつながる日本語教育プログラム開発

長尾晴香(株式会社 link design lab)・林エミ(星城大学)・松尾憲暁(岐阜大学)

### 要約

ブルーカラー労働者は在留外国人の多くを占めており、今後も増加が見込まれる中で、企業内の日本語教育や日本語支援の実践も充実させていくことは喫緊の課題である。本稿は、企業との協働による製造業で働く外国人従業員のキャリアにつながる日本語教育プログラムを開発したプロセスと実践について報告し、この日本語教育プログラムが外国人従業員と企業にどのような変容をもたらすことできたかを記述するものである。研修実施後のアンケートとインタビューでは、このプログラムが外国人従業員のみならず、日本人従業員にも変容をもたらし、組織改善につながったとみられる発言が観察された。これらを元に、製造業で働くブルーカラーの外国人従業員に対する日本語教育プログラム開発の成果とこれから課題を提示する。

キーワード：外国人従業員 ブルーカラー労働者 日本語教育 キャリア教育  
企業との協働 プログラム開発

### 1. はじめに

本稿は、企業との協働による製造業で働く外国人従業員のキャリアにつながる日本語教育プログラムを開発したプロセスと実践について報告し、この日本語教育プログラムが外国人従業員と企業にどのような変容をもたらすことできたかを記述するものである。研修実施後のアンケートとインタビューでは、このプログラムが外国人従業員のみならず、日本人従業員にも変容をもたらし、組織改善につながったとみられる発言が観察された。これらを元に、製造業で働くブルーカラーの外国人従業員に対する日本語教育プログラム

開発の成果とこれから課題を提示する。

日本国内における就労者の日本語教育に関わる実践や研究は高度人材を対象としたものが多く、製造業や建設業などの現場作業に従事するブルーカラー労働者を対象としたものは少ない<sup>1</sup>。しかも、その内容は高度人材に対しては、インターンシップやエントリーシートの書き方のような就職活動に関わるもの、または入職後のビジネスコミュニケーションを扱うものである一方で、ブルーカラー労働者に対しては、就労場面よりも生活場面のものが多く、就労に関する日本語教育研究と実践は非常に限られている。例えば、藤本（2003）は、ボランティア日本語教室に通う外国人就労者に対する日本語学習支援の調査報告であるが、その内容は「日本語学習」であり、就労現場に関わる内容は日本語学習の前後に話される会話から派生して、アドバイスや助力を与えるに留まっている。これは、ボランティア日本語教室などでは、多様な背景を持った研修参加者が集まり、特定の就労現場における支援を行うことは難しいからだと考えられる。

日本国内の企業内におけるブルーカラー労働者向けの日本語教育について、技能実習生には入国後の講習が義務づけられているが、身分に基づく在留資格を有する外国人労働者の場合は、日本語学習の機会は保障されていない。企業内で日本語教育を行っているというケースもないわけではないが、実践報告も少なく、詳細は明らかになっていない。筆者らの元に入る依頼や管見の限りにおいて、企業内で行われている日本語教育の大半が日本語教育能力試験対策等であり、就労と直接関わるものではないことが多い。

文化庁が2018年度から2022年度にかけて実施した「文化庁の日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」では、その中で、就労と関わる日本語教育人材向けの養成・研修事業も実施されてきた。筆者の1人である長尾が、就労分野に特化したアプローチで外国人を支援するために2019年2月に設立した株式会社 link design lab は、2019年度と2020年度に「製造業に特化した就労者に対する日本語教師研修カリキュラム開発・検証事業」として、就労者に対する日本語教師の初任研修のカリキュラムを開発している。また、2022年以降、一般財団法人日本語国際協力センターによる就労分野の『日本語教育の参照枠』を活用した教育モデル開発・普及事業」が実施されている。ブルーカラー

---

<sup>1</sup> 高度人材とは、「現行の就労可能な在留資格である専門的・技術的分野の在留資格を有する外国人労働者」（高度人材受入推進会議、2009）とされており、ビジネス日本語分野において研究が蓄積されている（堀井、2018）。一方で、ブルーカラー労働者に関する日本語教育研究は、2019年の入管法改正以降の、技能実習や特定技能に関わる研究が増えているもの（真嶋、2021；道上、2024）、本稿が対象とする日系定住外国人に関わる日本語教育は管見の限り見当たらない。これは日系外国人に対する日本語教育が学習保障等の生活と大きく関わり、主に地域日本語教育の範疇として扱われてきた（北村・衣川、2012）こととも関わるものと考えられる。

労働者は在留外国人の多くを占めており、今後も増加が見込まれる中で、企業内の日本語教育や日本語支援の実践も充実させていくことは喫緊の課題である。文化庁事業の展開を待たず、現場の知見を共有しながら、より良い支援のあり方があるかを模索していく必要がある。

支援が必要な現場に対する日本語教育の実施にはその現場との協働が欠かせない。現場と日本語教育との協働に関して、日本語指導が必要な児童生徒に対する支援の現場では、大石・矢崎(2012)が教育委員会や学校との協働の事例を紹介している。また、生活者への支援では坂本他(2022)により、行政等との連携の事例が紹介されるなど、協働の知見が蓄積されてきている。企業との連携と協働では、海外グループ会社からのブリッジエンジニア候補者を対象とした森島(2018)が参考になる。森島(2018)では、企業と連携語学学校とが協働で、カリキュラム策定や評価のあり方を創り上げていくプロセスが緻密に描かれている。在留外国人の多くが、ブルーカラーワークに従事していることを鑑みれば、ブルーカラー労働者への日本語教育・日本語教育支援においても、同様の取り組みを実施していく必要があるだろう。

本稿では、企業 X 社との協働によるプログラム開発の経緯と、外国人従業員と企業にどのような変容をもたらすことができたかを報告する。そして、実践を通して見てきた製造業で働くブルーカラーの外国人従業員に対する日本語教育の課題を提示する。

## 2. プログラム実施までの経緯

### 2-1 協働企業の概要と企業からの依頼

愛知県をはじめとする東海地域には、日系ブラジル人やフィリピン人など生活者や、ベトナム人の技能実習生など、さまざまな外国人労働者が暮らしている。筆者の1人である長尾は、2010年に市民活動団体として「Viva おかざき！！」(2021年に一般社団法人化に伴い、ViVarsityと改称)を立ち上げ、在住外国人の支援を行う過程で、自動車関連を中心とする製造業に従事する外国人労働者にも関わり、彼らの受け入れ環境に関して課題を感じてきた。そして、就労分野に特化したアプローチで外国人を支援するために、2019年2月に株式会社 link design lab を社会的企業の位置付けで設立し、就労分野における日本語教育カリキュラムの開発に取り組んできた。その中で、本プログラムを実施したX社より日本語教育の専門家と協働で研修プログラムを開発したいとの申し出を受け、本プログラムの開発が開始された。

協働プロジェクトを実施した X 社は、愛知県をはじめとして国内に 5 ヶ所の事業所を持つ、自動車関連の部品の製造メーカーである。研修実施時点（2023 年 4 月）における総従業員数約 1,400 名のうち 450 名（約 32%）が外国人従業員で、製造部、生産管理部、品質保証部などさまざまな部署に所属していた。外国人従業員の雇用形態はさまざまであるが、本プログラムの対象としたのは、①期間工、②嘱託社員、③正社員の 3 つの雇用形態で働くブラジル人を中心とする身分に基づく在留資格を有する外国人従業員である。

「期間工」は、主に有期雇用で働く契約社員のことで、福利厚生がない代わりに月収が高くなる雇用形態である。X 社の人事総務課担当者によると、X 社における外国人従業員の約 40%が期間工であり、身分に基づく在留資格を有する外国人従業員の採用における入り口でもある。契約期間は有限であり雇用が保障されているわけではないが、契約更新を繰り返し長年 X 社で働いていることも珍しくない。

「嘱託社員」は、無期雇用で、正社員に近い福利厚生がある契約社員である。嘱託社員は日本人従業員にとっては定年退職後、再雇用時の雇用形態であるが、外国人従業員にとっては有期雇用から無期雇用へより安定した雇用形態への変更であり、キャリアアップとも言える。2023 年 4 月時点、X 社の外国人従業員の約 20%が嘱託社員で、期間工から嘱託社員への登用試験が年に 2 回程度行われていた。

「正社員」は、嘱託社員と同じように無期雇用であるが、より手厚い福利厚生がある雇用形態である。雇用条件が日本人の正社員と同じであるため、業務にも高い日本語能力が求められる。2023 年 4 月時点、外国人正社員は X 社の外国人従業員の約 10%だった。人事総務課担当者によると、正社員の採用枠に、日本語が堪能な外国人が採用されることもないわけではない。しかし、外国人従業員の多くがまずは期間工として採用され、登用試験を経て嘱託社員へ登用され、その中の一部の優秀な外国人材が正社員に昇進するという一種のキャリアパスができていた。

X 社人事総務課はこのようなキャリアパスを経て正社員や嘱託社員となり、日本人従業員と外国人従業員の懸け橋として、通訳や新規採用職員の教育を担う人材を外国人リーダーと位置づけている。そして、期間工の中から将来外国人リーダーとして働きたいという意欲を持つ人材に対しては、個人の努力に期待するのではなく、社内で育てる仕組みを作りたいということであった。本稿では、このように外国人リーダーになることを目指し、会社で育成していく人材を「外国人育成人材」と呼ぶ。このような相談をきっかけに筆者らが集まり、プログラム検討チームが結成された。

## 2-2. ヒアリングを通じたプログラムデザイン

筆者らはX社の関係者に対するヒアリングを行い、プログラム検討チームで外国人育成人材が、外国人リーダーとして推薦され、登用されるための能力とは何かを分析した上で、本プログラムをデザインした。

X社では期間工が嘱託社員や正社員の登用試験を受けるには上司の推薦が必要である。人事総務課職員の話によれば、外国人従業員が上司からの推薦を受けるための条件の一つに、日本語の読み書き能力があった。嘱託社員と正社員には生産性・コスト削減・品質向上・安全性の確保の観点から業務の改善点を提案する「改善提案書」を定期的に提出する業務がある。外国人リーダーにはその他の報告書を作成する業務もあり、読み書き能力は重要な要素である。そこで、筆者らは現場では何を書き、何を読む必要があるのかを分析するため、X社の現地調査と関係者に対するヒアリングを打診した。X社の理解は得られたものの、2021年当時の新型コロナ感染拡大の影響で現地調査は断念せざるを得ない状況となり、オンラインで関係者のヒアリングを実施した。

企業内スタッフとの連携で、企業内の多様な立場からヒアリングに協力を得ることができた。ヒアリングの対象はすでに外国人リーダーとして活躍している外国人正社員3名と外国人嘱託社員4名に加え、外国人従業員と直接関わる現場の上司として、組長1名、係長1名、課長2名、会社全体の方針を伺うために、経営層から次長1名であった。

このヒアリングの結果、現場の上司らは、外国人従業員の登用試験推薦条件として、読み書きの能力を必ずしも重視しているわけではないことが明らかになった。「改善提案書は書けなくても、提案を口頭で言ってくれば、こちらが代筆する」などの意見が多数聞かれたのである。

登用試験の推薦条件とは何か。検討チームではその推薦理由を現場で外国人従業員に直接関わる上司が、リーダー育成人材に対してこの会社で長く働く意思があると確信できることではないかと分析した。上司らは勤務時間だけでなく、休憩時間のやりとりからも本人の口頭による日本語コミュニケーション能力や意欲の高さなどを常に評価していた。定期的に行われる従業員面談の際に、外国人従業員が「嘱託社員になりたい」、「あの仕事がやりたい」などと直接希望を伝えることが重要であることに加え、筆者らが特に注目したのは、休憩中や雑談の折などに外国人従業員が「家を買った」、「子どもを大学に行かせたい」とプライベートを語ることを、上司らが大きく評価していたことである。X社では

有期雇用の期間工が短期間に離職していく状況があるため、常に教えたことが徒労に終わるリスクを抱えている。このような環境下だからこそ、現場の上司らは外国人従業員の業務に対する希望や、プライベートの事情を語るのを聞くことで、「そう簡単には仕事を辞めないだろう」と見通しを立て、新たな仕事を教えたり、任せたりしていた。そして、その実施状況から本人のやる気の高さや能力を再評価し、嘱託社員に推薦するという流れがあった。

このことから、プログラム検討チームではキャリアアップを望む期間工が、嘱託社員や正社員に登用されるために必要な能力とは、自身の業務やキャリアに関する希望を語るができることであると分析した。こうして、当初「改善提案書を書く」ことをはじめとする読み書き能力の向上を目標としたプログラムは大幅に変更され、外国人育成人材がキャリアを語れるようになることを目標としたプログラムを検討していくこととした。

### 2-3. 新型コロナ感染拡大によるプログラムの休止と再開

ヒアリングを通してプログラムの方向性が決まり、具体的な学習目標や内容の検討を重ね、カリキュラムもほぼ出来上がってはいたものの、2021年から2022年は新型コロナ感染拡大の影響や感染収束後の生産拡大による現場の多忙で、しばらく研修が実施できず、プログラムは休止を余儀なくされた。

2022年末ごろプログラムの再開が検討され、企業内スタッフの尽力により、2023年の実施が決定した。2023年1月にX社において、研修参加者募集を開始し、2023年4月にプログラムの実施に至った。

### 2-4 プログラムの実施と継続依頼

プログラム検討開始時、研修スケジュールや研修時間の打診に対して、X社からの回答は1回90分、最大3回という短いものであった。3回でできることを最大限検討し、作り上げた研修内容であったが、2024年4月に行った第1回の研修では、研修参加者の日本語能力がプログラム検討チームが想定していたよりも低く、予定していた学習活動では学習目標に到達することができなかった。そこで、第1回終了後に学習活動を大きく変更して第2回を行い、第2回の成果をもとに第3回を再計画して実施したところ、X社から高い評価を得て、継続するに至った。その後、再びカリキュラムの内容を検討し、4月から5月にかけて行った研修同様1回90分3回の計画を立て、2023年8月末から9月初め

にかけて第4回から第6回を実施した。

本稿では、当初から相談を受け、時間をかけて構築したにも関わらず、現場で変更しながら行った研修を前期研修、前期終了後に打診を受け、前期の経験を踏まえて実施した研修を後期研修と記述する。2023年5月9日から5月16日の間の3日間に前期研修を、8月25日から9月5日の3日間に後期研修を実施した。

### 3. プログラムの概要と実践報告

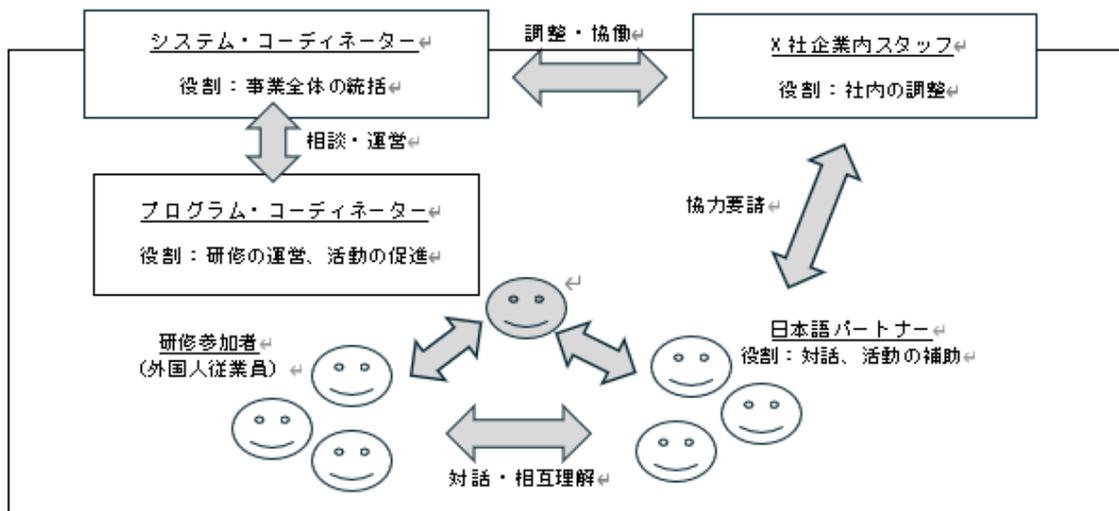
#### 3-1. 研修形態と研修関係者の役割

前述のとおり、企業内関係者へのヒアリングから外国人従業員が従業員面談や休憩中の雑談の場で、自身のキャリアを語ることが嘱託社員や正社員の登用試験の推薦に大きく影響していることがわかった。外国人従業員が自身のキャリアを語り、周りの関係者がそれを聞いて、「辞めないだろう」と見通しを持つことで、新しい仕事を教える。その取り組み姿勢や実施状況が意欲や能力への評価とつながり、登用試験に推薦されるという循環が存在しているようである。

そこで、プログラム検討チームでは外国人従業員がキャリアを語ることと同時に、企業内の関係者にそれを聞く意識を持ってもらうことも重要であると考え、研修を外国人従業員に限定せず、日本人従業員にも参加してもらうこととし、「とよた日本語学習支援システム」(以下とよたシステムと表記する)を参考にプログラムを構成した。とよたシステムとは外国人と日本人の相互理解の促進及び双方のコミュニケーション能力の向上を目指した対話交流型のプログラムである。教室活動を授業者と外国人の日本語学習者だけで完結させず、教室にシステム・コーディネーター、プログラム・コーディネーター、日本語パートナーを配置し、学習者が日本語パートナーとの対話を通じて、必要な日本語を学んでいく学習形態が特徴である。日本語教育の専門知識を持たない人にも教室活動に参加してもらうことができ、対話交流の活動によって、外国人とのコミュニケーションを学びながら、異文化理解を深め、多文化共生意識を醸成することができる。また、後行シラバスとなるため、先行シラバスで進める授業のような明確なレベル分けがなくても教室活動が可能である。

本プログラムでは、長尾がシステム・コーディネーターとして、企業側への窓口とプログラム全体のコーディネート、林がプログラム・コーディネーターとして、教育カリキュラム、教材作成、研修実施を担当した。本プログラムの開発と実施の鍵は企業との協

働にある。企業側の窓口を担当したのは、X社人事総務課所属で、普段から得意の外国語を活かして外国人従業員の対応業務に従事している方である。本稿ではX社の窓口を担当して下さったこの人物を企業内スタッフと記す。また、プログラム構築段階から実施後のふりかえりまで、松尾がアドバイザーとして関わった。



【図1】本プログラムでの役割と関係図

対話交流活動で重要な役割を果たす日本語パートナーは、当初背景の異なる多様な人がよいと考え、社内だけでなく、社外からも募集することとした。日本語パートナーの募集は社内に対しては人事総務課が呼びかけを行い、社外に対してはシステム・コーディネーターとプログラム・コーディネーターが知り合いに依頼した。その結果、企業内から2名、企業外から4名の参加があった。前期日本語パートナーの6名のうち2名がポルトガル語が話せる日本人であった。

しかし、後期研修では日本語パートナーの条件を大きく変更し、企業内の日本人従業員のみとした。前期の研修を通して、本プログラムの実施には日本語パートナーが社内の事情や職務に通じていることの重要性が明確になったためである。このことは第4章で詳細を述べる。

研修参加者は協力が得られそうな部署をモデル部署として選定し、国籍、来日歴、現在の日本語能力、これまでの職歴とX社での在職歴、職種等は問わず、幅広い外国人従業員を対象として募集した。また、人事総務課スタッフの直接声掛けもあり、6名集まった。

なお、この6名<sup>2</sup>は全員、前述のヒアリングには参加していない。

### 3-2. 前期研修の学習目標

前述のとおり、当初このプログラムは前期研修の3回のみ予定として計画された。登録試験の受験候補として推薦されるために、社内においてそれぞれのスピーチレベルで自身のキャリアを語れることを目標とした。この研修において「キャリアを語る」とは「過去をふりかえり、現状と将来の希望を話すこと」と設定した。研修の目標を決定後、【表1】の学習目標と Can-do を設定した。また、企業側に、日本語学習は日本語のコミュニケーション能力向上だけを目指すものではないことを示すため、社内が必要とされるスキルとの関連性も提示した。

---

<sup>2</sup>本研修の参加者は以下のとおりである。

- D：男性、社内での日本語能力の評価 上。リーダー的役割で、日本人上司と他のブラジル人の間の通訳もしている。通訳の内容は、作業の指示などがほとんどのようである。
- E 男性 社内での日本語能力の評価 上。Dには及ばないが、部署内での日本語能力の評価は高い。複文を使って仕事の内容や指示を言うことができるが、複雑な内容を伝えることは難しいレベルであった。
- F 男性、社内での日本語能力の評価 中。職場で上司の指示を理解し、作業をこなすことができる聴解力はあるが、発話は単文または語彙レベルで、周り F に合わせて話してくれていると自覚していた。また、自身で言うのが難しいと判断すると、すぐに研修参加者 D や E に助けを求め、普段からこのようなコミュニケーションの取り方をしているということが予想された。
- G 男性、社内での日本語能力の評価 中。日本生まれであるが、小学校から高校までブラジル人学校に通っており、日本語の発話能力は高くない。日本語学習意欲が高く、現在も家庭教師に文法を習っているといていた。
- H 男性、社内での日本語能力の評価 下。職場で必要な指示はすべて他の外国人従業員の通訳を介して理解しているとのことだ。本プログラムへは自らの意志で参加したといていたが、特に社内での職種を変えたり、昇進を望んだりしているわけではないといていた。
- I 男性、社内での日本語能力評価 下。在職歴が長いので、職場での指示がなくとも仕事がわかるとのことであった。指示等コミュニケーションが必要な場合は、他の外国人従業員の通訳を介しているとのことであった。

【表1】前期の学習目標

	学習目標	Can-do	関連する社内スキル
第1回 第1回	過去の自分をふりかえり、現状を自覚する。 日本語で自分の過去や現在について上司や同僚に話すことができる。	1. 日本語学習を始めたきっかけを短い文で話すことができる。 2. 日本へ来たきっかけを短い文で話すことができる。 3. 日本語パートナーの質問に答える形式であれば、過去の勉強のやり方をふりかえり、話すことができる。 4. 過去のことについて、日本語パートナーのサポートがあれば、話をするすることができる。	時系列に沿って作業の報告をすることができる。 自分に関係することについて、口頭で簡単な報告ができる。
第2回	今後「なりたい自分」を自覚する。  「なりたい自分」について同僚や上司に日本語で話すことができる。	1. 自分が目標とする人（や人生）について、日本語パートナーのサポートがあれば短い簡単な言葉で答えることができる。 2. 自分が目標とする人（や人生）について、短い簡単な言葉で答えることができる。 3. 自分が目標とする人（や人生）について、自分と相手と比較して答えることができる。	現状よりよいものを目指して考えることができる。  職場で自分なりの簡単な提案をすることができる。
第3回	面接などのフォーマルな場面で、日本語で自分の過去や現在、将来設計について上司や同僚に話すことができる。	1. 1年後、3年後、5年後の自分が想像できる。 2. 1年後、3年後、5年後の目標を自覚し、サポートを受ければ、人に話すことができる。	面接で自分の中長期について語るができる。

### 3-3. 前期研修の実践報告

第1回目の授業は2023年5月9日に、X社の会議室で行った。第1回目の研修には、研修参加者として、前述の外国人従業員6名と、社内・社外からの日本語パートナー6名が参加した。

日本語パートナーに対しては研修開始前の4月24日にオンラインでオリエンテーションを行った上で、第1回目の当日「日本語パートナーとして注意してほしいこと」を記した資料を配布した。オリエンテーションでは本研修の学習目標や学習活動の目的、活動の流れを紹介し、対話が止まってしまった場合などに使える質問例などを提示した。活動時、「自分の話をするのではなく、相手の話を聞くこと」や、「日本語の文法や語彙を細かく訂正する必要はないこと」なども説明した。

とよたシステムでは対話交流活動が学習活動の柱となり、対話を行うグループ分けが学習の成果や参加者の満足感に直結する。対話交流活動の際はプログラム・コーディネーターが教室活動の様子を観察し、適宜グループを調整している。本プログラムでも、当初はとよたシステムのように、1回の研修の中で、グループを調整していく方法を検討したが、最終的にグループ替えをしないこととした。3回のプログラムの中で、「過去・現在・未来」についてより深く考え、言葉にするためには、同じメンバーと対話を重ねたほうがよいという判断である。企業内スタッフの事前情報から、研修参加者の日本語レベルの差がかなり大きいと聞いていたため、日本語能力の面から見ても、グループ替えをしないほうがスムーズにコミュニケーションが進むだろうという判断でもあった。

研修参加者を日本語レベルにより【表2】の3つのグループに分けた後、職務遂行に通訳を必要としない日本語レベルを有する研修参加者2人をAグループとし、日本語パートナーはX社の人事総務課の方1名、社外の方1名を配置した。職務遂行には通訳はほぼ不要であるが、人事との話し合い等複雑なやりとりの場面では通訳を必要とする2人をBグループとし、日本語パートナーには企業外の2名を配置した。パートナーのうち、1人はポルトガル語を介し、1人はポルトガル語は介さないが、日本語教師資格を有していた。日本語でのやりとりが難しいCグループには、ポルトガル語が使える日本語パートナーを配置し、対話が途切れないよう配慮した。

【表2】グループ分け

	Aグループ	Bグループ	Cグループ
研修参加者	日本語能力 上 2名	日本語能力 中 2名	日本語能力 下 2名
日本語パートナー	企業内1名 企業外1名 *ポルトガル語不可	企業外2名 *1名ポルトガル語可、1名ポルトガル語不可 日本語教師資格有り	企業内1名 企業外1名 *2名ポルトガル語使用可

第1回目の研修ではこのプログラム全体の目標を示し、アイスブレイクとして、研修参加者と日本語パートナーがお互いに好きなものを紹介し合う活動を行った後、過去をふりかえるための活動として、10代から現在まで自分の人生に起こった大きな出来事を書き出す活動を行った。この活動では対話が止まってしまう場面が度々見られ、第1回目の研修では目標としていた自分の過去と現在について、それぞれのレベルで他の人に伝えることが達成できなかった。

実は、プログラム・コーディネーターは、プログラムの目標を提示した研修開始時に、B・Cグループの研修参加者2名が、予想以上にコミュニケーションが困難であることに気がつき、学習目標が十分に理解できていないかもしれないと感じつつ、それを確認しないままに、活動を進めてしまった。その結果、対話交流のはじめから、Cグループではポルトガル語が多く聞かれ、Bグループは完全に対話が止まってしまう様子が見られた。Bグループでも、日本語だけの対話は厳しいと判断し、その場でポルトガル語ができる日本語パートナーのグループ配置を入れ替え、BとC両方でポルトガル語によるサポートができる体制を作ったが、Bグループではポルトガル語ができる日本語パートナーが日本語での対話をあきらめ、ポルトガル語で質問し、研修参加者がポルトガル語で答えたものを日本語に訳して、ワークシートに書くような姿も見られた。また、Cグループではポルトガル語を介しても、パートナーが研修参加者の意図が組めず、対話が止まってしまう場面が多く見られた。結果として、活動自体がうまくいかず学習目標は達成されなかった。

第1回目の研修の後、システム・コーディネーターとプログラム・コーディネーター、企業内スタッフでふりかえりを行い、うまくいかなかった原因はグループ分けと、活動のレベル設定にあったと分析した。

前述のとおり、当初グループ分けの基準を研修参加者の日本語能力とし、ポルトガル語がわかるパートナーをコミュニケーションの困難なグループに配置し、より詳細な職務や業務の話をする可能性が高いAグループに社内事情に詳しいパートナーを配置した。だが、実際の活動では、特にBグループとCグループで、対話交流が止まってしまうほど、コミュニケーションが困難であった。

第1回の研修を通して、筆者らは企業内で職務や業務の話をする際、コミュニケーション能力に限りがあればあるほど、話し手と聞き手の間に背景知識が共有されていることが重要であると気づかされた。仕事の現状を表現する際、企業内独特の言い回しが増え、言外知識の比重が大きくなる。それを知っている者同士であれば、語彙1つで済むものが、

知らない者に対しては、言葉を尽くした説明が必要となる。

例えば、C グループの研修参加者が従事する「箱洗浄」という業務は、X 社の製品を出荷するための荷箱を洗浄し、次に出荷する数量に合わせて整理する作業のことで、単なる洗浄に留まらず出荷管理の役割も有している。X 社の製造工程の一連の流れや、部署ごとの役割分担を知らなければ、この業務とその重要度を理解することは難しい。

C グループで対話交流活動が滞っているのを見て、プログラム・コーディネーターが活動のサポートに入った。しかし、研修参加者の言う「箱洗浄」が、発音の不明瞭さも相まって理解できず、対話交流を促す役割を忘れ、研修参加者の発話を確認し、意図をくみ取るための質問を繰り返してしまった。一方、日本語パートナーとして参加していた企業内のスタッフはこの発話を聞いて、すぐにそれが「箱洗浄」という出荷管理の作業のことだと理解し、コーディネーターと企業外の日本語パートナーに対して、この作業がどのようなもので、社内でどのような位置づけにあるかを説明した。企業外の日本語パートナーやプログラム・コーディネーターはこの説明を聞いて、やっと対話を再開することができた。この経験を通じ、研修前には思いもよらなかった背景知識共有の重要さに気づかされることになった。

もう1つの課題とも言える活動のレベルの設定には、研修参加者の日本語能力を把握することだけでなく、こういった学習活動の経験や受容度も重要となる。本研修の実施においては、プログラム・コーディネーターと窓口であるシステム・コーディネーター及び企業内スタッフの間に、難易度の認識に関してずれが発生していた。第1回目の対話交流は研修参加者が過去の経歴をふりかえり、現状を話すことがテーマであった。プログラム・コーディネーターは研修参加者自身が実際に体験したことや、現在目の前にある事象を言葉にすることはそれほど高い日本語能力が必要とされる活動ではないと認識していたが、実際には対話が止まってしまうほど、コミュニケーションが困難なテーマであった。これまで過去の経験をふりかえったり、それを日本語で他者に伝えたりしたことがない研修参加者だからこそ、日本語にこだわらず、まずは母語での内省を促し、時間をかけてスモールステップで行うべき活動であった。

前述の背景知識の共有不足と課題設定の難易度のずれにより、第1回目の研修では対話交流の中で過去や現在の話が終わらず、「話せた」という実感を持たないまま、終了時間を迎えることとなった。

### 3-4. 研修計画の改善と前期研修第2回の実践報告

第1回目の研修終了後、プログラム全体を見直し、到達目標と第2回目以降の研修計画を大幅に変更することとした。まず、学習目標を「人生を語ること」から、仕事のみに関心を絞って、Can-do を「面接で、過去の仕事と現在の仕事をそれぞれのレベルの日本語で説明し、今後やりたい仕事を言うことができる」と設定した。そして、1回目に達成できなかった「過去と現在について話すこと」は「過去と現在の仕事を話すこと」に限定し、第2回目の目標とした。

第2回の研修は2023年5月12日に、第1回と同じくX社会議室で行われた。研修参加者は6名全員が出席した。第1回目の研修で日本語でのコミュニケーションが困難なほど背景知識の共有が重要であることが明確になったため、グループ分けも変更した。この日は、第1回目に参加していなかった日本語パートナーの参加もあり、パートナーの人数も充実していたため、ある程度日本語によるコミュニケーションが可能なAグループの研修参加者には企業外の日本語パートナーを配置し、背景知識を共有しない相手に対して、自分の仕事を説明することを課題とした。日本語でのコミュニケーションに限度があるBグループとCグループには、できるだけ企業内の日本語パートナーが入るように配置した。特に、Cグループには背景知識を共有する企業内スタッフで、ポルトガル語を介する人に入ってもらったこととした。

【表3】改善した授業計画

回	学習目標	Can-do
第2回	過去の仕事と、現在の仕事をそれぞれの日本語レベルで他者に伝えることができる。	1. 過去にした仕事と、現在している仕事について、日本語パートナーのサポートがあれば短い簡単な言葉で答えることができる。
第3回	面接などのフォーマルな場面で、それぞれの日本語レベルで自分の過去の仕事、現在の仕事、これからやりたい仕事について上司などに伝えることができる。	2. 過去にした仕事と、現在している仕事について、聞かれれば、短い簡単な言葉で答えることができる。 3. 過去にした仕事と、現在している仕事について、自分と相手を比較して答えることができる。

研修第1回目ではプログラム全体の目標がほとんど研修参加者に伝わっていなかった上、プログラムの変更を行ったことを踏まえ、研修第2回の開始時に、プログラムの目標をもう一度説明し、Aグループの研修参加者にポルトガル語で通訳してもらい、研修参加

者全員の目標理解に努めた。

第2回の研修では研修参加者と日本語パートナーの配置を変え、テーマを仕事の内容に絞ったことにより、すべてのグループで対話が滞ることなく、円滑に進んだ。Aグループの研修参加者は背景知識を共有しない日本語パートナーに対して、X社入社前の仕事や入社後から現在まで職務・業務を説明し、パートナーからの質問を受けることで、自身の説明に足りない部分を自覚したり、伝わらない言い回しを言い換えたりしていた。Bグループの研修参加者は、X社入社後の業務内容について、第2回の開始時には語彙レベルで話していたが、終了時には文レベルで話すことができるようになっていた。日本語パートナーが言った文を自ら書き起こし、暗唱しようとする姿も見られるなど、学習意欲の高まりを観察することもできた。Cグループは背景知識を共有する企業内スタッフを日本語パートナーとして配置したことで、最低限の語彙と単文でX社における過去と現在の仕事を表現することができるようになり、第1回目の研修終了時には不安そうな表情だった参加者の、満足そうな表情を見ることもできた。

第2回の研修終了後、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、企業内スタッフ、アドバイザーの4者でふりかえりを行い、第2回の研修は概ね学習目標を達成することができたことを確認した。

その上で、プログラム内容と進め方について再検討し、第2回の研修前に改善した授業計画で第3回も行うことを確認した。研修第3回目では過去の仕事、現在の仕事に加え、これからやりたい仕事を語ることを目標とし、研修参加者が具体的にイメージできるようにこれらを面接の練習として行うこととした。

また、企業内の日本語パートナーを配置したBグループとCグループの研修参加者が研修中に企業内スタッフの名前を聞いたり、研修終了後にいっしょに教室を出ていく姿を見て、本研修が外国人従業員と日本人従業員をつなぐ役割を果たし得るのではないかと考え、より多くの従業員がこの研修に関わる学習活動を作るために、第3回の面接練習には職場の関係者にも参加してほしいと打診することとした。後日、企業内スタッフから研修参加者の上司数名が面接練習を見学できるという連絡があり、第3回研修の前に研修参加者に最終日の面接練習には職場の関係者が来ることを伝え、研修外の時間も練習するよう促した。

### 3-5. 前期研修第3回の実践報告

第3回研修は2023年5月16日に、X社会議室で開催した。第3回の授業にも研修参加者6名全員が出席した。研修参加者のグループ分けは第2回から継続し、日本語パートナーはAグループに企業外、Bグループ、Cグループは企業内の人を優先して配置した。第3回の研修前半はグループごとに「これからやりたい仕事」をテーマにグループごとに対話交流を行った。研修後半では、第2回のテーマを復習し、「過去の仕事、現在の仕事、これからやりたい仕事」について、面接の場を想定して、1人で話すことを目標とし、日本語パートナーの支援を受けて発表原稿を作成した。この活動でも、Aグループでは研修参加者自身が考えたものについて、企業外のパートナーがわかりにくいところを指摘し、Bグループは語彙レベルで表現していたものを、日本語パートナーが文で表現するよう支援するなど、それぞれのレベルごとに必要な学習活動が実施された。その際、日本語パートナーが原稿を作成してしまうことがないよう、プログラム・コーディネーターが各テーブルに支援に入り、できるだけ研修参加者自身の表現を尊重するよう努めた。

研修参加者には再度、最終発表に各職場の上司も見学に来ることを伝え、自己アピールの場となることを強調した。それぞれのレベルによって、Aグループは原稿を見ないで話すこと、Bグループは原稿を見ながら話すこと、Cグループは原稿を読み上げることを目標とした。

研修終盤の時間に、予定通り研修参加者それぞれの直属の上司も含む多くの企業内職員が教室である会議室に集合した。それまで、笑いながら練習していた研修参加者も、見学者が増えると緊張した表情を見せたが、日本語サポーターの励ましにより、それぞれの目標を達成するための練習を続けていた。そして、研修の最後に、成果発表として一人ずつ前に出て、それぞれのレベルで「過去の仕事、現在の仕事、これからやりたい仕事」について話した。発表本番は緊張で手が震え、声が小さくなってしまふ参加者もいたが、概ね見学者全員に伝わる発話ができている。

研修参加者の発表直後に、見学していた上司にコメントを求めると、「こんなに日本語が上手だとは知らなかった。勉強意欲があるとは思っていなかった。」「あの仕事をやりたいと思っていたなんて知らなかった。これから教えた。」などの感想が聞かれたので、企業内スタッフとAグループの研修参加者に通訳を依頼し、B・Cグループにもコメントの内容を伝えた。このコメントに、研修参加者全員が笑顔となり、研修参加者の日本語学習や仕事に対する意欲を刺激したよう見えた。

### 3-6. 後期プログラムの概要

後期プログラムも、前期同様外国人従業員がキャリアを語り、日本人従業員にはそれを聞く意識を育成する方針でカリキュラムを開発することとし、企業側と話し合いを続けた。ヒアリングでは上司が外国人従業員が「仕事を辞めない」つまり、「働き続ける」と確信することが必要で、その確信に外国人従業員のキャリアに対する考えを聞くことがあると分析した。それに加え、前期研修の最終成果発表を聞いた上司らが、「こんなことを考えているとは知らなかった」と驚き、その後研修参加者2名が登用試験に推薦されたことから、「X社で働き続ける」が重要なキーワードであると再認識し、後期の学習目標を「X社で働き続けるために必要なことを考え、それぞれのレベルで語る」とし、【表4】の学習目標を作成した。前期同様、Can-do と社内スキルも提示した。

【表4】後期の学習目標

授業回数	学習目標	Can-do	期待される社内スキル
第1回	現在の仕事の内容と、仕事の魅力を話す。	1. 自分の仕事をふりかえり、①仕事の内容 ②仕事の魅力、③これからやりたい仕事をそれぞれのレベルで話すことができる。	置かれている状況を説明することができる。
第2回	現在の仕事の内容と、仕事の魅力を文章にする。	1. 自分が働き続ける理由をふりかえり、日本語パートナーの助けを借りて、話すことができる。 2. ①仕事の内容 ②仕事の魅力 ③これからやりたい仕事、X社で働き続けるために必要なことを話し、日本語パートナーの助けを借りて、それぞれのレベルで文章にすることができる。	必要な業務を遂行するために、適切なサポートが求められる。
第3回	現在の仕事の内容と、仕事の魅力、今後の希望について1人で発表する。	1, ①仕事の内容 ②仕事の魅力 ③これからやりたい仕事をそれぞれのレベルで発表することができる。 2. 自分の考えを社内の日本人に発表形式で一人で話すことができる。	自分の考えをまとめて相手に伝えることができる。

また、前期プログラムの最終日に社内の上司の参加があったことが、研修参加者のモチベーションやその後の成果につながったことや、前述のとおり、上司の研修参加者に対する評価に影響し、登用試験に推薦されたことから、後期の学習活動も教室内で完結させず、研修参加者の思いを社内でより多くの従業員に伝えることを検討した。業務シフトの関係で、教室参加が可能な従業員数には限度がある。そこで、自身の仕事を紹介するリー

フレットを作成し、社内で共有する活動をデザインした。

リーフレット作成には4つの狙いがある。第一に、教室に参加した人だけでなく、より多くの従業員に外国人従業員のことを知ってもらうことである。リーフレットという読み物の形であれば、時間や場所に縛られず、より多くの従業員が読むことができる。第二に、リーフレット作成の事前準備として、現在の仕事の内容や、仕事の魅力をテーマに對話交流することで、自身の仕事を日本語で表現するだけでなく、働き続ける理由を研修参加者自身がふりかえり、それを企業内の日本語パートナーが知る機会とすることができる。第三に、リーフレットの形で残すことで、外国人従業員の自律的な日本語学習を促す。前期研修では、對話を通して出てきた内容を研修参加者が日本語パートナーにノートに書いてもらい、それを持ち帰って覚えようとする姿が見られた。自主的に勉強するには、やはり視覚的な教材が必要である。このリーフレットをいつでも復習できる教材としてもらうことも目的とする。第四に、外国人従業員に会社貢献を体験してもらうことである。企業内スタッフに、学習活動としてのリーフレット作成を打診した時、これを社内報や従業員募集チラシなどにも使用できれば会社貢献になると提案があった。自分たちが作成したものが社内で使われる可能性があることを研修参加者にも伝えることで、従業員として労働力を提供するだけでなく、企業に貢献し得る存在であることを認識してもらえないかと考えた。

ただし、3回の研修でリーフレットを完成させることは困難であることが予想されたため、後期は研修時間外の活動も計画に入れ、下記の表のように計画を立てた。リーフレット作成のための文章のタイピングや、リーフレットのデザインは日本語パートナーとプログラム・コーディネーターが行うこととした。

【表5 学習活動計画】

	活動
事前活動	現在の自分の仕事の象徴的な場面の写真を撮って、クラウドで共有する。
第1回	写真を見ながら、日本語パートナーと ①現在の仕事の内容を話す ②仕事の魅力（いいところ）について話す。
課題	これからやりたい仕事の写真を撮ってくる。
第2回	①仕事の内容 ②仕事の魅力 ③やりたい仕事をパートナーのサポートを得ながら、文章にする。*本人または、パートナーが入力する。
課題	プログラム・コーディネーターが研修参加者から受け取ったデータをもとにリーフレットを作成する。
第3回	出来上がったリーフレットを見せながら、①～③を発表する。 ① 現在の仕事の内容 ②仕事の魅力 ③今後やりたい仕事

### 3-7. 後期研修参加者

後期のプログラムは、後期で独立したものではなく、前期の内容と関連性のあるものにしたが、後期からでも参加可能と判断し、広く研修参加者を募ることとした。前期同様、人事総務課スタッフの声かけにより、募集をした結果、前期参加者からは全員参加希望があった。前期に参加していない外国人従業員からの応募もあったが、X社内でのシフトの調整が難しかったため、話し合いの結果、引き続き、前期に参加した6名で研修を行うことになった。

### 3-8. 後期研修第1回の実践報告

2023年8月25日にX社の会議室で行い、研修参加者は前期と同じ6名が全員参加した。前期研修を経て、日本語パートナーはX社内の方を中心に依頼し、社内の方4名、社外の方1名であった。

研修の冒頭で、後期の学習目標である「X社で働き続けるために必要なことを考え、それぞれのレベルで語る」ことを前期同様に日本語とポルトガル語で周知し、そのための活動として、リーフレットを作成することを説明した。リーフレットは作成例を提示してイメージを喚起した上で、この研修で作成した成果物として社内に貼り出し、多くの方に見てもらふことや、成果によっては社内報に載るかもしれないことも丁寧に伝えた。

後期第1回の研修開始前に、企業内スタッフから自分の仕事の写真を撮ってくるという事前課題を連絡したところ、6名中5名が写真準備してきていた。その写真を見ながら、前期の復習を兼ねて、現在の仕事の内容を話した後で、「この仕事のいいところ、続けたいと思う理由」をテーマに対話交流を行った。研修参加者6名全員が前期の研修を通して、この研修形態に慣れており、日本語パートナーの配置への配慮も功を奏し、後期は第1回目から円滑に対話を進めることができていた。

X社で働き続ける理由として、プログラム開発時のヒアリングでは、すでに嘱託社員や正社員として働いている外国人リーダー達は給与等待遇面の条件だけを挙げていたが、本研修の研修参加者からは待遇面以外にも職場の人間関係や仕事のそのものの面白さ、将来性などに関する発言が観察された。日本語パートナーのほとんどが社内の方であったことや、前期の研修を通して研修参加者と日本語パートナーの間にラポールが形成されていたことも、仕事の魅力をふりかえるのにより効果をもたらしたと推測される。

第1回研修の最後に、第2回からリーフレット作成をはじめると説明し、今後やりた

いと思う仕事の写真を撮ってくるという課題を提示して、第1回目の研修を終えた。

### 3-9. 後期研修第2回の実践報告

後期研修第2回目もX社会議室で行い、研修参加者、日本語パートナーともに、第1回目同様であった。今後やりたい仕事に関する写真を撮影するという事前課題は研修参加者6名のうち4名が実施していた。写真はやりたい仕事の道具や器材、実際に作業をしている同僚の姿を撮ったものが多かったが、研修参加者のうち1名が、後期の日本語パートナーを務める上司の顔写真を撮ってきていたことが印象的であった。

後期第1回の復習として、グループごとに現在従事している仕事とその仕事の魅力について対話をした後、撮ってきた課題写真を見ながら、これからやりたい仕事に関する対話を進めた。これからやりたい仕事については、「嘱託社員・正社員になりたい」という雇用形態の変更や、昇進・昇格に関する希望だけではなく、現在担当している取引企業以外の製品を担当することや、工場内の別の機械の操作など、企業内の日本語パートナーだからこそ理解し合える具体的な希望が挙げられていた。このような希望を聞いた同じ職務に従事する日本語パートナーからすぐに「明日から教える。」という発言も聞かれるなど、企業内の日本語パートナーだからこそそのコミュニケーションも観察された。

対話交流の後、話した内容をリーフレットに載せるために文章にする作業を行った。研修参加者が口頭で話したものを日本語パートナーまたは参加者自身がパソコンで入力していった。Aグループの研修参加者が自身でパソコン入力をしているのを見たBグループの研修参加者から、自分でやりたいからパソコン入力を教えてほしいという希望が出るなど、意欲の喚起も見られたが、時間の都合上、人事総務課の方からパソコンの使い方は別の機会に教える旨を伝え、予定通り作業を進めた。

第2回終了後、研修時間内に入力したものと学習者自身が撮影した写真を整理して、研修の進行を担当したプログラム・コーディネーターデータで提出された写真とテキストを整理して、簡単なリーフレットを作成した。

### 3-10. 後期研修第3回の実践報告

2023年9月5日、X社会議室で時間通りに開催した。研修参加者は継続参加している6名で、日本語パートナーは社内から5名、社外から1名であった。グループは第1回、第2回同様、日本語レベル別にグループ分けし、社内の日本語パートナーは職場の関係者同

士が同じグループになるように配置した。

研修冒頭に、第2回で作成した文章と提出された写真で作ったリーフレットを配布し、内容を確認した後、研修の最後に、リーフレットを見せながら、内容を発表することと、その際今回は職場の関係者が発表を見に来ることはできないが、全て録画して、研修後に職場の関係者に見せることを説明した。

研修前半は参加者全員のを黙読する時間を作り、まずは個人で読む活動とした。黙読のあと、グループごとにリーフレットの内容について、わからなかったところを確認したり、内容を更に聞いたりする対話活動を行った。

その後、リーフレットの内容を口頭で発表する練習をグループごとに行い、最後に一人ずつ前に出て、リーフレットを手に持ち見せながら、現在の仕事の内容、その仕事の魅力、今後やりたい仕事を口頭で発表した。

#### 4. アンケート及びインタビュー調査の結果

後期研修終了後、プログラムの成果と改善点を明らかにすることを目的として、研修参加者と日本語パートナーに、アンケート及びインタビューを実施した。どちらの調査においても、研修前に同意書をお送りし、承諾を得た。以下、アンケート、インタビューの順に調査結果を示す。

##### 4-1. アンケート調査の結果

アンケートは、企業内メンバーの協力で、研修参加者にはポルトガル訳を付けて書面で実施し、回答もポルトガル語での記述可とした。アンケート回収率は研修参加者、日本語パートナーともに100%であった。アンケートの結果をまとめて記述する。

【表6】アンケート項目

◆研修参加者
① どうして今回の研修に参加しましたか？（自由記述）
② 期待したことは勉強できましたか？（選択制） ・よくできた ・できた ・あまりできなかった ・できなかった
③ この研修で勉強したことは仕事に役立つと思いますか？（選択） ・すごく役立つ ・役立つ ・あまり役立たない ・役に立たない
③-1 何が役に立つと思いますか？（自由記述）
④ 研修に参加する前と後で変化したことはありますか？（自由記述）
⑤ 自分が勤めている会社と仕事の内容について話すことができますか？（選択） ※研修内で使用した Can-do より抜粋

<ul style="list-style-type: none"> <li>・よくできる ・できる ・あまりできない ・むずかしい</li> </ul> <p>⑥ 仕事上で、今までうまくできたこと、これからできるようになりたいことを話すことができますか？（選択）※研修内で使用した Can-do より抜粋</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・よくできる ・できる ・あまりできない ・むずかしい</li> </ul> <p>⑦ この研修を他の人に参加することを勧めたいと思いますか？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・すごく思う ・思う ・あまり思わない ・思わない</li> </ul> <p>⑦-1 なぜそう思いますか？（自由記述）</p> <p>⑧ この研修以外にどんなサポートがあるといいと思いますか？（自由記述）</p>
◆日本語パートナー
<p>① どうしてパートナーとして参加しようと思いましたか？（自由記述）</p> <p>② この研修に参加したことで、普段の業務に役立つことはありましたか？（選択）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・すごくある ・ある ・あまりない ・ない</li> </ul> <p>②-1 何が役に立つと思いますか？（自由記述）</p> <p>③ 研修に参加する前と後で変化したことはありますか？（自由記述）</p> <p>④ こういった研修がある時、他の人に参加することを勧めたいと思いますか？（選択）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・すごく思う ・思う ・あまり思わない ・思わない</li> </ul> <p>④-1 なぜそう思いますか？（自由記述）</p> <p>⑤ この研修以外に、外国人従業員と日本人従業員のコミュニケーションを改善するために社内できそうなことはありますか？（自由記述）</p>

研修参加者の本研修への参加理由は全員が日本語学習と嘱託社員の登用試験受験のためと回答していた。期待していたことは学べたかという質問に対する回答は、「よくできた」と「できた」が合わせて 100%であり、研修で勉強したことは役に立つかという質問に対しても「とても役に立つ」と「役に立つ」で 100%となり、本研修の満足度の高さが伺えた。また、何に役に立つと思うかという自由記による質問には、「仕事」という回答のほか、「目的が見えるようになった」と書いた研修参加者がいた。この参加者にはインタビューを実施したので、詳細は後述する。研修前後での変化については、自由記述で日本語能力の向上や、学習動機の高まり、人間関係の深まりに関するものが見られた。

日本語パートナーの参加理由は外国人従業員とコミュニケーションを取りたいというものが多かった。本研修が業務に役立つかという質問の回答は「たくさんある」と「ある」で 100%となり、自由記述に「知らなかったことを知ることができた」という答えが見られた。この回答についても、インタビューで詳細を聞くことができたので、後述する。

#### 4-2. インタビュー調査の結果

アンケート回収後、研修参加者 1 名、日本語パートナー 2 名に対して、インタビューを実施した。元々はプログラム参加者全員に対してインタビューを行うことを希望していたが、勤務時間等が合わず、承諾を得ることができなかった。

インタビューは、筆者らのうち研修でシステム・コーディネーターとプログラム・コーディネーターを担った2名が調査者として、オンライン会議ツール（zoom）を用いて実施した。研修参加者へのインタビューは、企業内スタッフが一緒に参加し、一部ポルトガル語の通訳を通して答えてもらった部分もあったが、基本的には日本語だけで進めた。インタビューは当初30分程度で予定していたが、実際には1人あたり40分から50分程度であった。インタビューでは、アンケートの回答や自由記述の内容について、調査者らが興味を持った項目を中心に質問をしていった。以下、インタビューで聞き取った内容について、特に印象深かったエピソードに焦点を当てて記述する。

#### 4-2-1. 研修参加者 G: (製造部)

G は日本生まれだが、小中高とブラジル人学校を卒業し、ブラジル人コミュニティの中で育った。プログラム終了後のアンケートに、日本語で「目的が見えた」と書いていたので、これについて詳しく尋ねた。

G は本研修を通して、自分の可能性に気がつき、試験を受けて正社員を目指したいと思うようになったと語った。「目的が見えた」というのは正社員になるという目標が具体的に became ということである。目標が明確になったことで、仕事や日本語学習も「やる気が出た」とのことだった。実はGの父親もX社の嘱託社員で、元々はG自身も父親の紹介でX社に入社し、社内に登用試験を受けて嘱託社員や正社員になれる制度があることは知っていたが、研修以前は自分にもキャリアアップの可能性があるとは思わなかったとのことである。それどころか、X社をやめてオーストラリアで働くことを考えていたが、研修後はX社で長く働きたいと思うようになったとも言っていた。本研修で、他の研修参加者が正社員になることが目標だと発表するのを知り、突然この制度が自分事になったと語っていたのが印象的であった。

社内の登用制度を自分事として捉え、目標定めたことで、仕事や学習への意欲が高めることができたのは、本プログラムの成果の一つと言えよう。

#### 4-2-2. 日本語パートナー：J (人事総務課)

J は業務で日本人従業員の中途採用の面接を担当しているが、外国人従業員は担当しておらず、研修参加前はあまり外国人従業員と話したことがなかった。そのため、外国人従業員に対しても、「ブラジル人」、「期間工」という属性しか認識していなかったが、研修参加後は、研修参加者一人一人の顔を覚え、名前を呼んで挨拶できるようになり、個として認識するよ

うになったと語っていた。

また、この研修を通して、外国人従業員の置かれた立場に気がつき、「背筋が伸びる思いがした」と語った。X社では日本人従業員はほぼ全員が正社員で採用されているが、外国人従業員は期間工で採用され、正社員になるには登用試験を受けなければならないことや、そのために努力しているということを知り、構造的な問題を考えるようになったとのことであった。

更に、自分の中にある偏見にも気がついた。自身が女性で十把一絡げに、「女性は子育てがあるから、昇進は望んでいない」と思われていることが不満だったが、この研修を通して、自分自身も外国人従業員をステレオタイプで見っていたことに気がついた。研修以前は外国人従業員はお金が稼げればいいのだろうと思っていたが、研修参加者が「リーダーになりたい」、「スキルアップしたい」と語るのを聞き、それまでの勝手なイメージが崩れたと話し、今後は人事総務課の職員の一員として、外国人従業員がアピールできる座談会などを企画したいとアイデアを語った。日本人社員と外国人社員のコミュニケーションが増えることにより、「職場の空気が柔らかくなり、ミスの報告などもしやすくなるのではないか」という語りも印象的であった。

#### 4-2-3. 日本語パートナー：K（工程物流課係長）

Kは中途採用でX社に入社した。前職では外国人と接したことがなく、X社で初めてブラジル人と一緒に働くことになったそうである。「自分自身が上司によくしてもらってここまで来たから、自分のチームのメンバーにもできるだけよくしてあげたいと考えている。だが、自分はポルトガル語ができないので、日本語ができないブラジル人とはあまり話せない。日本語を勉強しようとしてくれるのはありがたい。」話していた。

直属の部下である研修参加者が、後期第2回目の研修で、「これからやりたい仕事」の写真撮ってくるという課題に、Kの顔写真を撮ったことをきっかけに、「自分の仕事をやりたいのなら、教えることがたくさんある」と、この研修参加者にこれまで以上にさまざまな仕事を任せるようになった。また、研修の中で「改善提案をしたい」と言われ、業務体制を変え、外国人従業員が書き方を学び、提案できる環境も作った。また、研修前に比べると、研修後は休憩時間などに研修参加者だけでなく、他の外国人従業員とも話すこと増えたと語っていた。

Kの語りからは本プログラムが日本人従業員の気づきを促し、体制を変えるきっかけとなったことが伺える。

## 5. プログラムの成果と考察

本プログラムの成果は、第一に学習目標の設定から研修実施の全過程で企業の協力を得られたことで、外国人従業員と日本人従業員双方に変容と見られる発言や行動が観察できたことにある。研修前にヒアリングを行い、その分析により、学習目標と研修内容を決定した。また、研修の時間が限られる中で、日本人従業員を日本語パートナーとして研修に参加してもらい、上司に発表を聞きにきてもらうなど、さまざまな形での協働を試みた。その結果、事後インタビューでは研修参加者と日本語パートナーを担った日本人従業員双方から職場でのコミュニケーションが増えた、社内の人間関係が深まった、目標が定まったという発言を聞くことができた。特に、日本人従業員から、社内環境の整備を検討している、すでに見直したなどの発言が観察できたことは大きな成果である。

このことから、製造業のブルーカラーワーカー向けの日本語教育プログラム開発においても、企業から依頼を受けた日本語教師が依頼のままに、外国人従業員に向けた一方的な日本語の授業を行うのではなく、プログラムデザインから研修実施の過程全てで企業と協働し、日本人従業員にも参加を促すことで、組織そのものの変容を促し、結果として外国人従業員の日本語学習やキャリアアップの支援を実現することができると言えるだろう。と考えられる

第二の成果は期間工という非正規職の外国人従業員らに自身の過去をふりかえり、キャリアについて考える機会を設けたことで、研修後のインタビューで労働意欲や会社へのエンゲージメントの高まり、日本語学習意欲の向上につながる発言を聞くことができた点にある。厚生労働省の「生涯キャリア支援と企業の在り方」(2007)や労働政策研究報告書 No. 117「非正規社員のキャリア形成—能力開発と正社員転換の実態—」(2010)によれば、非正規社員が企業によるキャリア支援を受ける機会は正社員に比べて少ない。それが、有期雇用の外国人期間工であれば、なおさらである。本研修の前期でも、自身の経験をふりかえる活動が研修参加者にとって困難な課題であったことから、多くのブルーカラー労働者はキャリアについて考える機会や、自身の経験を客観的に捉えて他者に伝えるという経験に乏しいことが予想される。製造業のブルーカラーワーカーに対する日本語教育プログラムにおいても、日本語学習とキャリア教育を組み合わせた内容を検討することで、外国人従業員のキャリア意識を高め、学習意欲を喚起し、日本語能力の向上に寄与するだろう。

第三の成果として、本研修を通して、上司による外国人従業員の評価に日本語能力以外の側

面を与えられたことが挙げられる。本プログラム終了後、研修参加者6名のうち2名が嘱託社員の登用試験受験者に推薦され、2名とも合格した。面接時の日本語による受け答えは満足できるレベルにはなかったが、本研修に参加したことで「意欲が高く、伸びしろがある」と評価されたとの報告を受けている。本来、このような人事評価は、職務の実施状況などから総合的に評価されるものであるが、外国人従業員の場合は面接時に日本語能力が注目されがちで、それ以外の部分が評価されにくい。しかし、本研修が本人の基本的姿勢や、向上心、意欲などを会社側に伝える機会となり、日本語能力以外の側面を「伸びしろがある」と評価されたことは成果の1つと言えるだろう。

日本語プログラム開発においても、単に外国人従業員の日本語能力向上を目指すのではなく、プログラムに日本人従業員の参加を促すことで、外国人従業員が企業内で活躍するための評価の視点に寄与するプログラムとなることが実証された。

## 6. おわりに結論及び、今後のプログラム開発に向けた課題

本稿は、X社をフィールドとし、製造業で働く外国人従業員のキャリアにつながる日本語教育プログラムとして一つの在り様を示した。また、このプログラムによって、外国人従業員と企業にどのような変容をもたらすことできたかを記述し、ブルーカラー労働者が企業内で活躍していく上で、単に外国人が日本語を学び、日本社会や企業に適応していくことを求めるのではなく、外国人自身のキャリア形成や働き方を日本人側も共に考えていくことが重要であることを明確にした。

一方で、企業との協働による、ブルーカラー労働者向けの日本語教育プログラムの実施にはさまざまな課題があることも明らかとなった。その一つが企業内スタッフの確保である。X社の実践においては、ヒアリングの実施、研修時間の調整、外国人従業員とのコミュニケーションの全てにおいて、企業内スタッフの協力を受けた。製造業では従業員が一斉に現場を離れることが難しいため、交代制の勤務時間の調整や現場の理解を得るための説明が必要となる。他企業で実践する場合、今回のような全面的な協力を得られるかどうか、実施の可否を左右するであろう。

プログラムを継続して実施していくための人材育成と成果の可視化にも課題がある。本研修はとよた学習システムを参考に、日本語教育の専門家でない人も参加可能なプログラムとした。いずれ企業内で自走化することも視野に入れているが、そこに至るまでの道筋をどのように立てるか、中長期的な視点に立って検討しておく必要がある。また、研修実施を継続

してもらうためには、その成果を企業に伝わる形で示していくことが肝要である。

「日本語教育の参照枠」（文化庁、2021）において「就労」「生活」「留学」と並び日本語教育の活動領域とされているものの、これまでの日本語教育は高度人材を主たる対象としており、ボリュームゾーンとして大きなブルーワーカー労働者向けの日本語教育・日本語支援についてはまだまだ実践の知見が限られている。本稿がその蓄積の一つとなれば幸いである。

謝辞：本研修の実施にあたり、X社の林佳奈子さんに多大なるご協力をいただきました。感謝申し上げます。また、プログラムの立ち上げから研修カリキュラム作成にご協力いただいた二口和紀子さんに感謝の意を表します。本研修に参加し、研修後もアンケートやインタビュー協力して下さったX社の皆様に対して、心から感謝いたします。

#### 参考文献

- 大石純詩、矢崎満夫（2012）「教育委員会と大学との協働による「日本語指導が必要な児童生徒」への支援の取り組み：静岡市における地域連携プロジェクトの事例から」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』20、pp. 277-289
- 北村祐人、衣川隆生（2012）「とよた日本語学習支援システム構築の成果と課題—産学官民協働による試み—」『名古屋大学留学生センター紀要』10、pp. 5-12
- 厚生労働省（2023）『「外国人雇用状況」の届出状況まとめ【本文】（令和5年10月末時点）』  
<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/001195787.pdf>（最終閲覧日：2024年9月2日）
- 高度人材受入推進会議（2009）『外国高度人材受入政策の本格的展開を（報告書）』  
[https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo\\_3531347\\_po\\_houkoku.pdf?contentNo=1&alternativeNo=](https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_3531347_po_houkoku.pdf?contentNo=1&alternativeNo=)
- 坂本勝信、谷誠司、山下浩一、内山夕輝、染葉麻愛美（2022）「浜松国際交流協会との連携による地域日本語教育の試み—令和2年度常葉大学地域交流連携推進事業—」『常葉大学外国語学部紀要（紀要）』38、pp. 69-92
- 日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/kyoiku\\_jinzaiyosei/](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/)

(最終閲覧日：2024年9月2日)

藤本久司 (2003) 「外国人就労者の日本語学習支援—ボランティア日本語教室の課題—」

『三重大学留学生センター紀要』 5、pp. 91-107

堀井恵子 (2018) 「「ビジネス日本語教育研究の目指すもの」再考——ビジネス日本語研

究会の歩みとこれから——」『BJ ジャーナル』 創刊号、pp. 3-15

文化庁 (2021) 『日本語教育の参照枠 報告』

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf) (最終閲覧日：2024年9月2日)

真嶋潤子編著 (2021) 『技能実習生と日本語教育』 大阪大学出版会

道上史絵 (2024) 「「技能人材」への日本語教育の動向と課題」『立命館アジア・日本研究

学術年報』 5、pp. 24-45

森島聡 (2018) 「企業の技術職場に適した実践的日本語教育とは—コミュニケーション言

語能力評価基準の導入—」『BJ ジャーナル』 創刊号、pp. 46-57

## 住民の社会参加に向けた場づくりにおけるコーディネーターの役割 —地域日本語の場で見られる参加者の役割の流動性—

中野玲子（日本語みらいラボ）<sup>1)</sup>・和田貴子（HORIZOPIC）<sup>2)</sup>

1) e-mail: itore0926@gmail.com 2) e-mail: tw1117wt@gmail.com

### 要約

多文化共生社会では、多様な背景を持つ住民の「強み」と「弱み」が場や状況に応じて入れ替わり、相互補完するため、住民が担う役割に流動性が見られる。住民の地域社会への参加に向けた支援の場である地域日本語の場でも、参加者の役割に流動性が見られるべきである。中野と和田は、各々の実践で見られた参加者の役割が流動する様相やその要因を協働で探求してきた。本稿では、この探求の過程で浮かび上がった概念に〈不完結性〉〔岡田 2017〕と〈委ね〉〔岡田 2001〕という表現を用いて論じる。和田がコーディネーターを務める愛知県の手話プロジェクトと、中野がコーディネーターを務める東京都江東区の事例を取り上げ、〈不完結性〉と〈委ね〉がどのように参加者の役割の流動性に繋がったのか考察する。また、地域日本語教育コーディネーターの役割として、〈不完結性〉への受容と、〈委ね〉「支え」の関係性づくりへの関わりを論じる。

キーワード： 地域日本語の場 役割の流動性 不完結性 委ね 支え

### 1. 問題意識と目的

多文化共生社会の実現に向けて、地域の多様な住民による社会参加という課題が挙げられる。ICF（国際生活機能分類）<sup>1)</sup>は、生活機能を「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の3レベルとし、相互に影響を与え合っているとしている〔厚生労働省 HP〕。ICFの特徴は、何かができないことを個人の問題ではなく、社会の問題として捉えている点に見られ、それゆえ「参加」を生活における重要な機能とみなしている。大川〔2006〕は、「参加」

は「家庭や社会に関与し、そこで役割を果たすことである」としている。本稿は、ある場面における目標に向けて、その場面の参加者がそれぞれにできることで役割を持ち、支え合いながら、協力して進むプロセスを論じる。参加のプロセスに注目することから、本稿では「参加」を「家庭や社会の中の様々な場面で、役割を担うこと」とする。

参加について、レイブとウェンガー[1993]では、個人の参加のありようは「周縁的参加」から「十全的参加」へ移行し、それにあわせて役割が変容するとしている。これに対して、林[2018]は、社会参加の概念は「権利としての参加」をベースとして、「批判的参加」「共感的参加」「受容的参加」の3つがあり、その中の「受容的参加」において、レイブらが述べるような役割参加を果たすには、その前提として「受容し受容される関係性」が必要であると述べている。

日常生活においては、それぞれの場面ごとの参加者や参加者の志向にあわせて、状況が変化する。それに伴い、個々人が持つ「強み」と「弱み」が変わり、それらを相互補完する過程で、個々人の参加のありようも動的に変化すると考えられる。このように個々人の「強み」と「弱み」を相互補完するとき、個々の参加のありようはより動的であり、個人の役割もその参加のありように合わせて動的に変容するため、本稿では、個々人が担う役割の変容のありようを「流動性」ということばを用いて表す。地域日本語の場の役割の1つを住民の地域社会への参加に向けた支援とするならば、参加者が担う役割の流動性がある場とすべきである。

しかしながら、地域日本語の場では、日本人参加者と外国人参加者の役割が固定化されている場合がある。たとえば、地域日本語教室では「教える」日本人参加者と、「教わる」外国人参加者という役割、また地域日本語活動では「計画する」日本人参加者と「招かれる」外国人参加者という役割の固定化が見られる場合などである。

中野と和田は、各々の実践において参加者の役割が流動するような取り組みを試み、役割が流動する様相や要因を協働で探求してきた。本稿では、この探求の過程で浮かび上がった概念に〈不完結性〉[岡田 2017]と〈委ね〉[岡田 2001]という表現を用いて論じていく。〈不完結性〉とは、場の状況が整わず目標に到達できない、または自分一人では目標に到達できないありさまをいう。また、〈委ね〉は、自分一人では目標に到達できない状況下において、不完結となっている状況を他者に委ねることを指す。本稿では、和田がコーディネーターを務める愛知県の手話プロジェクトと、中野がコーディネーターを務める東京都江東区のみんなで多文化交流 in 江東の事例を取り上げ、何が役割の流動性

をもたらしたのか考察し、社会参加に向けた場づくりという視点からの地域日本語教育コーディネーターの役割を明らかにする。

## 2. 愛知県の手話プロジェクトの事例

第2章では、手話プロジェクトを立ち上げた経緯、ろう者と聴者の接触場面で得た気づきを経て開始した手話ネーム<sup>2</sup>を使用したことば<sup>3</sup>の場について取り上げる。この場において和田がコーディネーターとして、計画的に共通言語をなくしたことをきっかけに、場に〈不完結性〉が生じた。ここでは、どのように参加者の役割の流動性をもたらしたのか、プロセスから浮かび上がった〈不完結性〉と〈委ね〉という概念とともに考察していく。

### 2-1. 手話ネームを使用したことばの活動まで

#### (1) 手話プロジェクト始動

愛知県では、2008年に「あいち多文化共生推進プラン」を策定し、国籍や民族のちがいににかかわらず、すべての県民が互いの文化的背景や考え方などを理解し、ともに<sup>4</sup>安心して暮らし活躍できる地域社会を目指すとし、多文化共生施策を推進している。多文化共生施策の一環にあるコミュニケーション支援の中心にある地域日本語教育では、2022年「愛知県地域日本語教育の推進に関する基本的な方針」が策定され、方針内には、「生活者として必要な日本語の学習を希望するすべての外国人県民に日本語を学習する機会を保障する」と記されている。しかしながら、実際に日本語の学習を希望する人は、外国人県民に限定されるのだろうか。この問いに対する答えとして、外国人以外で日本語学習の機会を必要とする人として挙げられる中にろう者がいる。これが、手話プロジェクトを立ち上げた理由の原点である。愛知県で活動している団体「HORIZOPIC」<sup>5</sup>で、和田は設立当初より活動に参加し、2024年度より代表を務め、名古屋外国語大学の教員たちとともに多文化協働プロジェクトを実施している。手話プロジェクトとは、2023年より開始した多文化協働プロジェクト中の1つのプロジェクトである。和田は、「手話プロジェクト」では、プロジェクト参加メンバーとともに、聴者とろう者のあいだにある課題を発見し、愛知県内また近隣の学校や団体と、ろう者と聴者が協働する機会につなげるなどの役割を担っている。

ただし、手話プロジェクトを開始してから現在までは、ろう者に日本語教育を行うことをメインの活動としていない。その理由は、手話が言語であることが広く知られていな

いことや日常生活におけるろう者等、障がい者との隔たりから、ろう者と聴者との接触場面が極めて少ないことにある。このことから、プロジェクトでは、まず、手話という言語を身近に感じることや、ろう者との接点を持つことを優先に、手話プロジェクトを進めている。月2回のペースで開催している手話を学ぶ会などの定例の会だけではなく、ろう者と接点を持つための単発イベント、名古屋市内の高校や大学とつながり聴覚難聴者の子どもたちと行うドラマサークル、聾学校に通う子どもたちへの支援活動への参加、地域に1つしかないろう者対象の日本語教室への参加など、ろう者や手話について理解を深める活動を行っている。

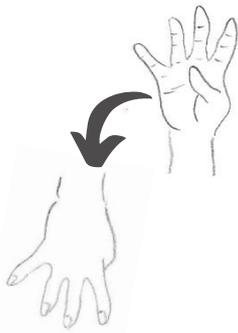
### (2) ろう者と聴者の接触場面で得た気づき

2023年10月、コアメンバーの一人が所属する名古屋外国語大学で開催した学園祭で、手話プロジェクトの一環として、ろう者と聴者が直接接点を持ち、対話をするを目的に、学園祭を一緒に回るというイベントを実施した。その中で、茶道体験をろう者で行うという場面があったが、ろう者とのコミュニケーションがうまくいかなかった。その理由は、コロナの影響が残る中での学園祭開催で、全員がマスクを着用しての参加だったこと、とりわけ、茶道体験の案内係が、マスクをつけたまま、表情も読み取れず、助けとなる口の動きも見られない状況で説明していたからである。更にその状況を何とかしようと、参加者が日本語による筆談でろう者に説明をするも、ろう者はその意味が分からず、困惑するばかりだった。その場にいた手話通訳者兼日本語教師 D<sup>6</sup>が、都度説明を試みたものの、Dが茶道に精通していなかったことから説明ができずにいた。他の参加者も、茶道についてDに伝えることも手話を使うこともできず、誰もが困惑する中で、見様見真似に茶道体験をするにとどまった。コミュニケーションがとれないままであった理由には、ろう者は手話を介して日本語ができるという思い込みが聴者にあること、ろう者とのコミュニケーションにおける細やかな表情の重要性を知らなかったこと、日本手話が文字を持たない言語であることで起こるコミュニケーション上の問題には、日本語の筆談が有効だと思っていること、ろう者が一つひとつの事柄を理解するには、ろう者特有の思考があるということ等、ろう文化<sup>7</sup>やろう者に対する配慮が不足していたためと考える。

### (3) 手話ネームとは何か

手話は、主に、日本手話<sup>8</sup>と日本語対応手話<sup>9</sup>の2つに大別<sup>10</sup>して説明されることが多い

が、本稿で取り上げる手話ネームで用いる表現とは、日本手話や日本語対应手話とは全く異なるものである。難聴者、ろう者、聴者が参加する多文化協働プロジェクトメンバーが、独自のルールで自分の名前を表現するときにアクティビティとして用いる一般化、体系化されていないものである。以下は、手話ネームのルールの例である。自分の好きなことや今していることを手話ネームにする場合、例えば、ひまわりが好きな人が、「ひまわり」を手話ネームで表現したいと思った時、自分の持つ独自のイメージでひまわりを表現することで手話ネームは完成する。この時、名前とひまわりの手話表現に何の関連もない。また、別の例として、自分の名前と手話表現を関連付ける場合には、次のようになる。川が好きな「ヨンジェ」という名前の人物がいるとする。ヨンジェの「ヨ」を4の数字で表す手話の動作と「川」の手話の動作とを合わせて、指4本（人差し指と中指と薬指と小指）を上から下へ指を動かし「川」を表現する。



「川」は、漢字の川をイメージし、川の文字を書くように指3本（人差し指と中指と薬指）で上から下へ指を動かし表現する。  
この場合の「手話ネーム」では、左のように指4本を上から下へ指を動かし「川が好きなヨ（ヨンジェの「ヨ」）」を表現する。

図 - 1 「手話ネーム」例

このように、手話ネームは、手話の言語体系とは全く関連なくつくる、あるいは、逆に手話の言語体系に関連付けてアレンジするなど、自由に創作する点に特徴がある。つまり、手話使用者であっても、独自の創作表現であるという点で、互いに説明をしない限り、人物と名前と手話ネームを一致させて理解することができないということである。

## 2-2. 手話ネームを使用したことばの場で見られた役割の流動性

2024年6月、ろう者対象の日本語教室訪問の場で、ろう者と手話ネームで自己紹介をするという活動をアイスブレイク<sup>11</sup>でした。この回のろう者対象の日本語教室の場に、和田はコーディネーターとして関わり、表-1の参加者が同じ空間にいた。通常日本語教室では、Dが日本語を教え、A、Bが日本語を教わる。この日本語教室に、多文化協働プ

プロジェクト参加メンバーが訪問をし、手話ネームを使用したことばの活動を行った。Cは、その活動に参加したプロジェクト参加メンバーの一人である。

表 - 1 参加者の地域、ろう者／聴者、言語使用状況

参加者	国籍	聴者／ろう者	言語使用状況
A	日本	ろう者	日本語非母語話者 日本手話と日本語対应手話を使用する 日本語がある程度分かる
B	フィリピン	ろう者	日本語非母語話者 来日後、日本手話を学び使用する 日本語対应手話と日本語を学んでいる
C	日本	聴者	日本語母語話者 日本手話も日本語対应手話も少しだけ分かる
D	韓国	聴者	日本語非母語話者（手話通訳者兼日本語教師） 日本手話も日本語対应手話も使用する

表 - 1 から分かるように、同じ空間に、ろう者と聴者がおり、国籍も多国籍であった。また、それぞれが使用する言語と言語使用もばらばらであった。手話ネームを使用したことばの場では、参加者が使用する言語を強みに、それぞれが理解できない意味や内容をもとに考え、意思疎通を図ろうとしていた。以下、手話ネームを使用したことばの場の状況から、参加者の役割の流動性を取り上げる。

以下に示すのは、手話ネームを使用したことばの場における発話から書き起こしたテキストと教える方向である。

表 - 2 手話ネームを使用したことばの場における発話から書き起こしたテキストと教える方向

番号	発話者	手話による発話	発話内容	教える方向
1	B	日本手話	よろしくおねがいします。Bです。	
2	C	日本手話	はじめまして。	
		手話ネーム	(以前つくった手話ネームで) Cです。	
3	A	日本手話	? 何?	
4	C	日本手話	私は踊りが踊れます。	
		日本語対应手話	ターンです。	
5	D	日本手話	踊り。	
6	A	日本手話	(「順番」の意味で) ターン?	
7	C	日本語	あ、この場合、ターンは「順番」ではなく「回転」という意味です。	C→D
8	D	日本語対应手話	「回る」	D→A
9	A	ジェスチャー	(うなずき)	
10	B	日本手話	??	
11	A	日本手話	(Bに対して) 踊りの「回転」です。	A→B
		日本語対应手話	「回る」	

12	B	日本語対应手話	「回る」(Aの動作をまねて、「回る」を覚える)	
		日本手話	なるほど、、、。蛇かと思いました。	
13	A	日本手話	確かに蛇に見えますね。(踊るの動作)はどうですか?	A→C
14	C	日本語+日本手話	「回る」ことが得意なのでそれを表現したいんです。	
15	B	日本手話	じゃあ、この表現はどうですか。	B→C

このやりとりでは、日本語と日本手話と日本語対应手話が交錯しコミュニケーションがとられている。通常の日本語教室の場では、DがA、Bに教える。つまり、教える方向はDからA、Bである。ここでは、テキストをもとに手話ネームを使用したことばの場で、それぞれの役割がどう流動したかを見ていく。

まず、4でCが日本語対应手話を使い説明した「ターン」の場面である。Cが日本語対应手話で「ターン」を表現したところ、AとDが日本手話で想起したのは「順番」の意味であった。そのため、7でCがDにこの場合の「ターン」は「回る」の意味だと日本語で教えた。その後、8でDがAに日本語対应手話で「回る」を教えることで、Aは、ようやく踊りの「回転」のことだと理解できた。この時、教える方向は、CからD、その後、DからAと入れ替わり、役割が流動している。

次に、8からの場面を取り上げる。8でDが日本語対应手話で「回る」と教えても、10のBは、日本語が分からないため理解できない。その時、11でAがBに日本手話での踊りの「回転」のことだと教える。日本手話で「回転」と表現した後、日本語対应手話で「回る」をどう表現するかBに教えている。12でBは、日本手話で理解した「回転」の意味をもとに、日本語対应手話を通して日本語の「回る」の意味と日本語対应手話での「回る」の表現方法を学んでいくという流れである。この場面においては、教える方向は、DからA、その後、AからBに変化した。AがBに教えるという役割を担う理由としては、Bがフィリピン出身であることと関係する。Bは、これまで日本手話でAとコミュニケーションを図ってきた。日本で用いられている手話を使用しないろう者への日本語教育で、よくとられる方法だが、まず日本手話を覚える。日本手話で会話ができるようになった後、日本語対应手話を覚えながら、日本語を学んでいく。手話は国や文化ごとに異なるが、これまで使用してきた手話をもとに日本手話を学ぶ方が、日本語習得への道のりとして早いと言われているからである。今回もBが日本手話を覚えたばかりで、日本語対应手話では理解しないことから、AがBをサポートしていた。

手話ネームに話題が転じた場面では、Cがつくった手話ネームに、AやBが、Cの手話表現だと「回る」表現に見えないことを伝え、他の表現方法を教えていた。15では、Bが自分の国で使用していた手話の表現方法を示したり、自ら「回る」をどう表現するか考え、別の表現をAに教えたりしていた。この時、教える方向は、A、BからCへと変化した。

このように、コミュニケーションが進む中で、教えるという1つの役割に対し、複数の人がその役割を担う場面が見られた。

### 2-3. 役割の流動性をもたらしたもの

第2節では、参加者の役割がどのように流動したか述べた。ここでは、手話ネームを使用したことばの場で何が役割の流動性をもたらしたのか考察する。

先に述べた茶道体験の問題は、ろう者がコミュニケーション上、理解できないことを日本語だけで補おうという誤った認識があったことであり、互いに理解し合い、対話ができる場ではなかった点である。日本手話と日本語対应手話を使用する人は日本語を使用するという考え方には、手話が言語であるという認識の欠如と場における日本語への依存がある。つまり、ろう者とのコミュニケーションの場には、日本語で説明したことを、ろう者が手話を介して理解する状況があればいいという先入観があるということである。実際には、茶道体験の場に日本語を補うためだけに手話通訳者を配置することは、かえって日本語への依存を高め、ろう者の文化を理解したうえでのコミュニケーションを妨げてしまう。

この経験から、日常生活においても、上記のように、聴者が持つ文化をろう者に日本語で伝えるという固定的な関係があるのではないか。また、障がいということばに対し想起する「支援」という考え方による役割の一方向性も加わり、手話を副次的に捉え、日本語への依存を助長させているのではないかという疑問が浮かび上がった。また、ろう者の中には、自分の中にある文化に気づいていない人もおり、そのことも、役割の固定や日本語への依存につながっているのではないかということも見えてきた。

そこで、和田は、聴者が手話と日本語を異なる言語として認識していない点、ろう者自身が自分の中にある文化に気づいていない点に着目し、手話ネームを題材にした活動をはじめた。2-1(3)で説明した手話ネームを使用する目的は1つある。1つ目は、手話という言語の持つ自然発生<sup>12</sup>的特徴、ろう者が使用するような個別言語という特性を活かし

ながら言語体系に関係なく創作できる点、もう1つは、名前をとおして自身を表し、手話ネームを題材に自分について語るきっかけをつくれるという点である。

手話ネームを使用したことばの場において、役割の流動性をもたらすプロセスには、3つの段階があった。

まず、和田が、計画的に共通言語がない場にしたことで、手話ネームという誰も分からない表現を前に、コミュニケーションが取れない状況が生じた。一人ひとりに理解する言語がないことで、コミュニケーションが取れないという〈不完結性〉が場に生じたということである。

この時、和田が、場に生じた〈不完結性〉にある問題解決を参加者に委ねた。参加者は、共通言語がない中で、何とかしてコミュニケーションをしながら手話ネームに取り組むことが共通の目標となった。「ターン」の場面では、日本語母語話者 C が意図した「回る」の意味と日本手話で想起した順番の意味とでやり取りが繰り返されていたが、それぞれが理解できない意味や内容をそれぞれが強みとして持つ言語知識を用い、互いに調整しながら、意思疎通を図っていく様子が見られた。また一方で、この時、C は、自分分かる日本手話や日本語対应手話を使い、B は、「回る」という日本語を覚えながら、意味を理解し、参加者のあいだにある手話ネームの意味の理解をめぐって、同じ志向を共有していた。

最後に、手話ネームの意味を理解したうえで、ともに手話ネームをつくっていった。この時、通常の地域日本語の場では教わるという受動的な役割である B が主体となり、手話でのことばとしての表現を積極的に考える場面が見られた。更には、これまでフィリピンで使用してきた B の手話と、A の日本手話と、この表現で伝えたいという C の独自の手話表現とで、表現のちがい、すなわち、それぞれの背景にある文化や思考のちがいを、互いに尊重しながら共有し、ことばとしてのコミュニケーションが図られていた。その場では、C が独自でつくった手話ネームをめぐって、参加者全員で協働し、相互補完をしながらともに手話ネームをつくる様子が見られた。このことにより、それぞれの強みが引き出され、能動的な関わりを持ったことで、役割が流動していった。

意図して共通言語をなくしたことで、場に〈不完結性〉が生じ、コミュニケーションをとること自体が目標となった際、日本語も手話も異なる言語として同じ並びで使用していくことが必須となり、どちらかの言語が副次的になることも、ろう者に対して一方向で支援的になることもないという関係性になった。言い換えると、場に〈不完結性〉が生じ

たことにより、どの参加者であっても関わりが持てる場の余地が生じていたということである。この関係でコミュニケーションを委ねられた結果、互いの分からない部分について、そこにいる参加者が協働して問題解決にあたることが必然的に必要となった。参加者全員が志向を共有できる関係として並んだということである。岡田[2017: 209]は、「人と人との〈並ぶ関係〉でのコミュニケーションを考えてみると、そのあいだになにかが存在していることにきづく。二人はなにかに向かって『並んでいる』」と述べている。

ここまでの考察から、場にもたらされた〈不完結性〉によって、どの参加者も関わりが持てる場の余地ができ、並ぶ関係で問題解決にあたる状況が生まれた。その中で、それぞれの強みが引き出されながら、役割が流動したということである。

以上から、参加者の役割の流動性を図 - 2 にまとめる。

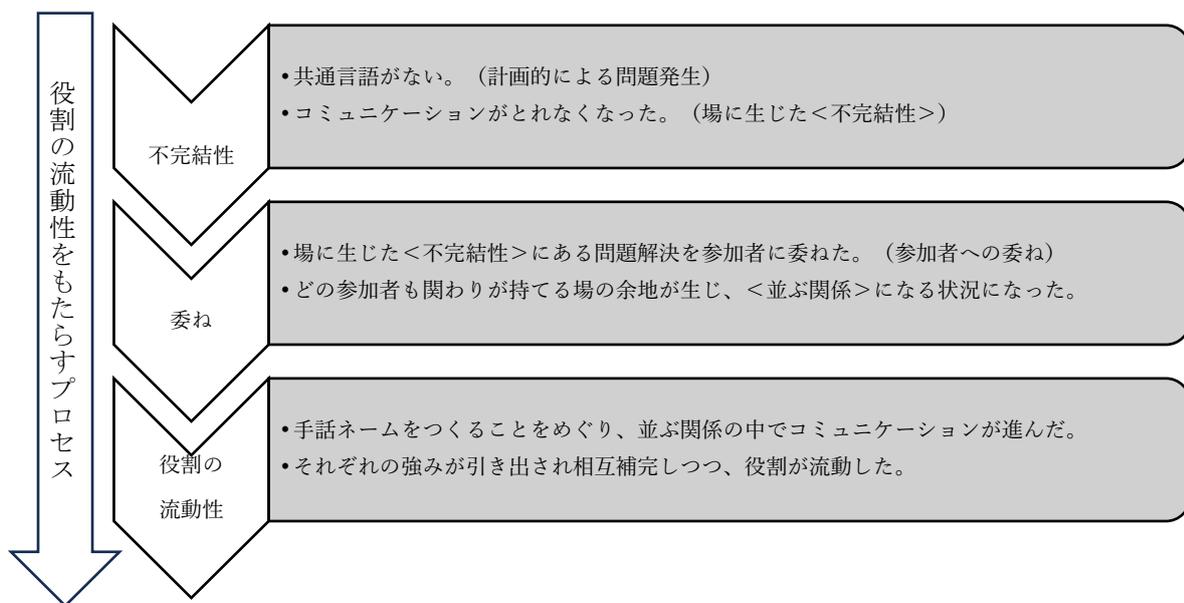


図 - 2 手話ネームを使用したことばの場において役割に流動性をもたらしたものの

以上、第2章では、役割の流動性をもたらすプロセスを考察する中で浮かび上がった概念に対し、〈不完結性〉と〈委ね〉という表現で説明した。図 - 2 にあるように、手話ネームを使用したことばの場において、役割の流動性をもたらしたものは、コーディネーターが、計画的に共通言語のない場を生じさせたことで、場に〈不完結性〉が生じたことであり、それによって生じた余地を参加者に〈委ね〉たことであるといえよう。

### 3. 東京都江東区の事例

第3章では、中野がコーディネーターを務める「みんなで多文化交流 in 江東」の「カルチャラル・エクステンジ」という活動から「伝統的な計算方法を学ぶイベント」を取り上げる。イベント内で役割が流動した状況で浮かび上がった〈不完結性〉と〈委ね〉という概念から、役割の流動性について考察する。

#### 3-1. 伝統的な計算方法を学ぶイベント

東京都江東区で活動している任意団体「みんなで多文化交流 in 江東」<sup>13</sup>で、中野は設立当初より活動に参加し、2023年度より会長を務め、インド人住民の共同会長やその他コアメンバーと共に会の運営に関わっている。同会は、その目指す多文化共生社会を、「共に暮らす地域の人々が声を掛け合い、手を取り合い、助け合い、みんな笑顔で『ありがとう』の社会」<sup>14</sup>としている。

「みんなで多文化交流 in 江東」では、月に1度定例で全体会を開催し、活動の計画や振り返りなどを行っている。この全体会の運営、その他活動の企画・運営、様々な関係団体との連携等が中野の役割である。なお同団体では、中野以外のコアメンバーやボランティアも役割を持っているが、毎回の活動において、各人の状況に合わせ、それぞれにできる役割を担うというようにその役割は固定されていない。

全体会以外の主な活動として、2022年4月より月例で「カルチャラル・エクステンジ」という催しを開催している。中野は、「カルチャラル・エクステンジ」には共同会長とは別のインド人コアメンバーと共に関わり、地域住民のニーズを探して課題設定をする、自らの得意なことを発信したい住民を探してつなぐ、区内また近隣の様々な団体と協働の機会を探すなどの役割を担っている。この催しは、当初は「ランゲージ・エクステンジ」という名称で、自分たちが使えることばを交換しながら、対話をするという催しであった<sup>15</sup>。地域住民が学校や語学学校で言語を学んでも実際に使う場がないという課題に対して、それぞれが学んだ言語で対話する場を提供し、対話を通して相互理解を深めることを目的としていた。毎回テーマを決め、日本語と英語で互いの国・文化・習慣などについて対話するという会を約1年半続けた。しかし、参加者数がなかなか増えない、参加者がいつも同じになり活動が広がらないという課題があった。そこで、コーディネーター2名で話し合い、ことばだけによる相互理解よりも、体験を共有したほうが相互理解の促進につながるのではないかと考え、2023年9月より「ことばを使って活動を共にする」

という催しに変更<sup>16</sup>すると共に名称も変更した。このカルチャラル・エクスチェンジの目標は、活動の成功ではない。コーディネーター2名とも本業を他に持ちながらの活動であるため、準備が不十分となり、失敗することも多々あるが、失敗の背後にある互いの文化・習慣・考え方を許容し、相互理解につなげることを目標としている。このような目標のもと参加者が対話をしながら、様々な活動を共有する形で現在まで継続して実施している。

2024年2月に行ったカルチャラル・エクスチェンジでは、「伝統的な計算方法」をテーマに、インドの Vedic Math<sup>17</sup>と日本のそろばんの両方を学ぶ会を開催した。Vedic Math とそろばんのやり方を学びながら、対話をし、相互理解につなげようという企画である。当日は、インドの Vedic Math に興味を持った者と日本のそろばんに興味を持った者の両方が混在し、参加目的が異なる多様な国籍の参加者が集まった。さらに、高齢の参加者に加え、子どもがそろばんに興味をもって参加するなど年代も多様であった。

第1部では、インドの Vedic Math の計算方法をインド人ボランティアから学んだ後、グループに分かれて活動した。まず、1対多数の一方的な説明を聞くための時間を持ち、その後簡単な問題を各グループで解き、最後に全体で答えを共有するという進行であった。インド人の中にも Vedic math がよく分からない参加者がいたことで、グループ内においては、誰かが誰かに一方的に教えるというコミュニケーションというより、皆で納得しながら進めるという双方向的コミュニケーションが起きた。この時間があったことで、グループの参加者間のアイスブレイクにつながった。

第2部は、参加者全員が一人1台ずつそろばんを手元に置き、仕事でそろばんを使っていたことがあるという日本人ボランティア（以下、E）が、プロジェクターにアプリを映しながら教えるという進行を予定していた。そろばんは参加者の前で、立てて教えることができないため、そろばんのアプリをプロジェクターに映し、玉の動かし方などを参加者全員に見せながら教えようと計画していたのである。

ところが、ここでアプリが正常に動作しないという偶発的な問題が生じ、Eが参加者の前でプロジェクターを使ってそろばんの玉の動かし方を見せられなくなった。先述したようにそろばんは皆の前で立てて見せながら教えることができないため、Eに「自分一人でそろばんを教えることができない」という状況が生じた。しかし、そろばん自体は参加者の手元に1台ずつあるため、そろばんの使い方を学ぶことは可能であった。第1部の活動でグループ内にアイスブレイクができ、話しやすい雰囲気となっていたこともあり、グル

ープで協力してそろばんを学ぼうというように参加者が能動的に、動き始めた。コーディネーター側もそろばんが上手な一人が参加者の前で教えるというスタイルにこだわらなかったこともあり、それぞれのグループのやり方で「そろばんの使い方を学ぶ」という進行に自然と切り替わった。そこで、コーディネーター側は少しでもそろばんができる者を各グループに配置し、グループ内でそろばんを協力して学べる体制を整えた。しかし、そろばんができる者をすべてのグループに配置できなかつたり、言語状況がグループ毎に異なっていたため、グループ内にいる参加者のそろばんや言語の能力に合わせて、グループ毎に様々な状況が生じていた。

学ぶ過程においては、参加者のグループ移動により、グループ構成が変わった。そろばんができる者がグループ数より少なかったため、そろばんができる者がグループを移動したり、グループ内で解決できない場合は隣のグループにいるそろばんができる者に聞きにいたりするなど、人の動きが流動的であった。このようにして、第2部が進んでいった。

### 3-2. そろばんの使い方を学ぶ会で見られた参加者の役割の流動性

以下、1つのグループの状況から、参加者の役割の流動性を述べる。このグループの参加者の言語の使用状況とそろばん経験を、以下表-3に記す。

表-3 1つのグループの参加者の日本語と英語の使用状況とそろばん経験

メンバー	育った国地域・年代	日本語と英語の使用状況	そろばん経験
F	日本・10代	日本語使用者。英語は学校他で学習しているが、ほぼ使わない。	学校で学んだ経験有。
G	香港・20代	状況によって、英語と日本語を使い分ける。	なし
H	インド・10歳以下	学校で英語を使用。日本語の使用場面はない。	なし
I	インド・10代	学校で英語を使用。日本語の使用場面はない。	なし
J	インド・40代	会社で英語を使用。日本語は限られた状況で使用することがある。	なし
K	日本・60代	日本語使用者。英語は状況によっては使用することがある。	そろばん3級
L	日本・40代	日本語使用者・英語は状況によっては使用することがある。	学校で学んだ経験有。

F～Jは、終始同じテーブルで、活動していた。Fは、中学校などで学ぶ英語の習得に興味があり、話したいという気持ちはあったようだが、自信がないため最初の頃英語はほとんど使わなかった。HとIは兄弟で、学校では英語を使い、日本語を使う場面はほぼな

い。J は二人の父で、仕事で主に英語を使い、日本語は限られた状況で使用するのみである。そこで、英語も日本語も使用できる G が、最初は通訳の役割でこのグループに入った。K と L はそろばんができるため、他のグループへの移動を繰り返しながら、このグループから出たり入ったりして、そろばんを教えるという役割を担っていた。

このグループでは、E がそろばんを教えることができなくなったという状況において、K が日本語でそろばんの使い方を説明し、G がその日本語を英語に通訳するという形で補いながら、学び始めた。しかし、K は、そろばんの使い方を理論で学ぶのではなく、子どものころ指で覚えるという方法で習得したため、そろばんの使い方をことばで説明することに慣れていなかった。さらに、G がそろばんの使い方を全く知らず K のことばの理解が難しかったため、英語に訳すことができなかった。この状況を補うために、K は日本語ではなく英語で説明を始めた。言語が英語に切り替わったことで、G と J が協働し始め、K の説明を二人で解釈して、H と I に伝えるという役割を担い出した。しばらくして K が他のグループから呼ばれていなくなると、そろばんを教える人が不在になるという状況になった。そのとき、F が英語を使って説明をし始め、G と J がそれを助け、さらに同年代の H と I も能動的に加わり始め、学びを継続する場面もあった。

習得が少し進んだ時点で、L もグループにいたころ、J がそろばんは五進法で説明できることに気づき、「五進法ならインド人は理解ができる」と言い出した。そして、G、H、I に五進法を使って、英語で説明し始めた。実は、K も L も五進法で説明すればいいということは分かってはいたのだが、うまくことばで説明できずにいたところ、J が気づきを得て、英語で五進法を使って説明し始めた。K と L ができなかったことを、J が気づきを得た後に補ったといえる。

以上のように、このグループは、活動の過程で誰かに何かが「できない」状態になると、この状態を他の参加者が自身の「できること」で補っていた。しかし、補っても再び別の「できない」状態が生じるので、まだ別の参加者の「できること」で補完する。このように「できない」状態を誰かが補完するという状況が連鎖していた。このように、このグループは、場の使用言語の切り替わりや参加者の移動や個々の気づきに伴い、参加者ができる役割で、「できないこと」を補完しながら、その役割を流動させていた。

### 3-3. 役割の流動性をもたらしたもの

第 3 節では、「そろばんの使い方を学ぶ」という活動で何が役割の流動性をもたらした

のか考察する。

アプリの不具合が原因で生じた偶発的な出来事により、参加者は E から「そろばんの使い方を学ぶ」ことができなくなった。つまり、そろばんを教える能力はあるものの、偶発的な出来事によりそろばんを教えるという目標に一人で到達ができないという〈不完結性〉が E に生じた。江東区の事例では、人に〈不完結性〉が偶発的に生じたといえる。その後、E の〈不完結性〉を補完するために、それぞれのグループ内で協力してそろばんを学ぼうという動きが見えた。参加者が協力してそろばんの学びを進めようとしたのは、E に生じた〈不完結性〉から生じている。

このとき、コーディネーターは E に生じた〈不完結性〉を、アプリがなんとか動くようにする、またはホワイトボード等の代替物を使って E が教えられるようにするなどの方法で補完しなかった。その時の参加者の能動的な動きに合わせ、それぞれのグループに活動を任せる形で、E に生じた〈不完結性〉の補完を委ねた。江東区の事例においては、〈不完結性〉を補完する役割を、コーディネーターから参加者へ〈委ね〉たことが、参加者間の相互補完的な関わりにつながったと考えられる。

E に〈不完結性〉が生じた時、グループ内には以下のような相互補完が起きる要因があった。まず、第 1 部の活動を通して、初対面同士であったグループのメンバー間で双方向のコミュニケーションがとれる土壌が醸成されていたという要因である。第 1 部の Vedic Math の時間にアイスブレイクができていたことがこの土壌醸成につながっていた。次に、一人 1 台のそろばんが使える状況により、そろばんができる状況であったという要因である。これら 2 つの要因があったことで、参加者は能動的に相互補完に関わったと考えられる。このような場を山口他 [2012: 415] は「行為を思わず促すような『場』」と言っている。この場に関して山口他 [2012: 415] は「人を思わず揺り動かしてしまうような、ある特定の『場』によって引き起こされるインタラクションが存在する」と述べている。このグループで、次々と生じる〈不完結性〉に対し他の参加者が自然と能動的に関わり、相互補完し続けたのは、そこが「行為を思わず促すような場」になっていたからであると考えられる。

たとえば、G に英語に通訳できないという〈不完結性〉が生じたとき、説明言語を自然に英語に切り替えることで K が補完した。その K に「そろばんは体で覚えたので、ことばでうまく説明できない」という〈不完結性〉が生じたとき、G と J が「分かりやすい英語に修正する」という役割で補完した。また、K と L がグループに不在となったときは、

F が二人の不在を補完し、教える役割を自分ができる範囲の英語を使って担い出した。その F のことばを G,H,I,J が補完することで、このグループの学びは進んだのである。他にも、K と L が五進法の説明をことばにできずにいたら、J がそろばんは五進法でできていることに気づき、英語による五進法の説明を開始することで補完するという場面もあった。このように、「行為を思わず促すような場」に生じた〈不完結性〉を、他の参加者が補完することで、個々が担う役割が流動していた。

以上、そろばんを学ぶ過程で見られた参加者の役割の流動性を図 - 3 にまとめる。

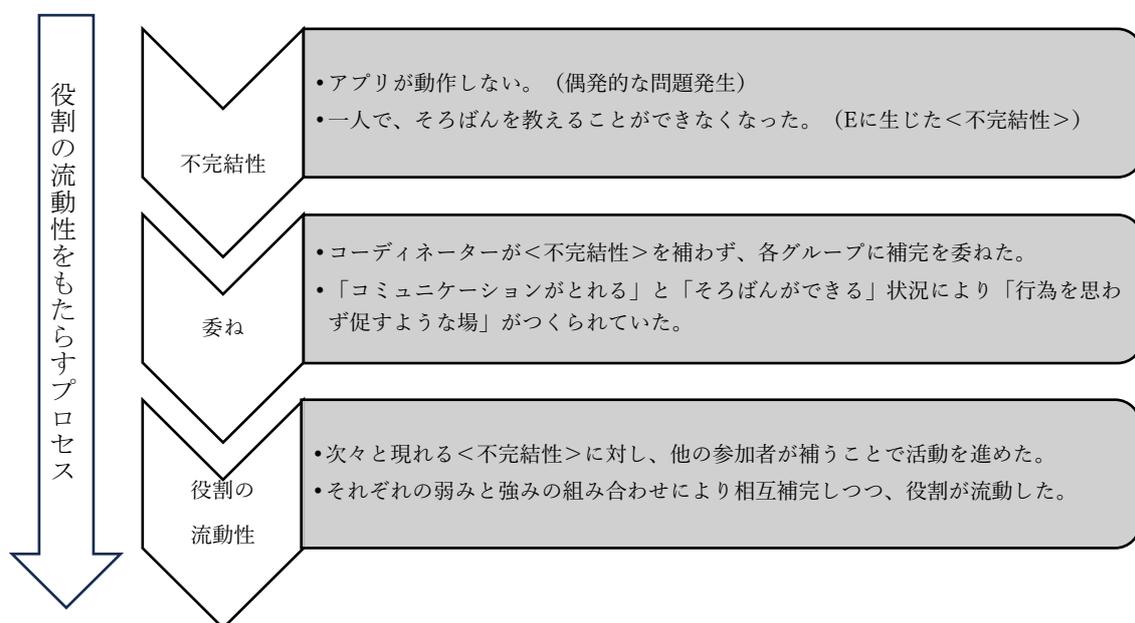


図 - 3 そろばんの使い方を学ぶ活動において流動性をもたらしたものの

この図のように、この活動では人に生じた〈不完結性〉を補う役割をコーディネーターが担うのではなく、能動的な関わりを見せ始めていた参加者にその役割を〈委ね〉た。個々の参加者は、できることでその〈不完結性〉を補ったが、思いがけない〈不完結性〉が次々と生じた。この連続して生じる〈不完結性〉に対して、参加者が相互補完することが、役割の流動性につながったと考えられる。

#### 4. 参加者にみられる「役割の流動性」とコーディネーターの関わり

2つの事例の省察からは、参加者の「役割の流動性」をもたらしたのは、〈不完結性〉と〈委ね〉であったと考えられる。参加者全員にとっての共通言語がなくコミュニケーション

ョンできない状況や、偶発的出来事で当初の目標に到達できない状況が〈不完結性〉となり、そこから生じた余地が他の者の能動的な関わりを引き出したと考えられる。〈不完結性〉について岡田[2017: 158]は、「周りの者の解釈や参加を引きだすような余地〉であったり、オリジナルの解釈を受けるような〈余白〉でもある」と述べている。また、2つの事例では、〈不完結性〉が生じた後、参加者が相互補完し目標に向かった。この相互補完においては、一人の参加者が〈委ね〉たとき、他の参加者が支えるという関係が生じた。西脇他[2019: 2]では、「〈不完結さ〉は他者と共に行為を生み出す要因の一つ」としている。

2つの事例の〈委ね〉における共通点は、委ねた後の「支え」を引き出したという点に見られる。今回の省察からは、「支え」を引き出す〈委ね〉が、役割の流動性につながるということが分かった。岡田[2001: 820]は「委ねる行為」は、それを受ける「支える行為」という「二つの振舞いがいつもぴったりとくっついている」と言う。2つの事例では、2種類の〈委ね〉と、それらが引き出す「支え」が見られた。コーディネーターから参加者への〈委ね〉と参加者からの「支え」、また参加者間で見られた〈委ね〉と「支え」である。支える側になった者に能動的な関わりが見られ、さらに参加者間の〈委ね〉と「支え」が繰り返されたことが、参加者の役割の流動性につながったと考えられる。

では、和田と中野のコーディネーターとしての〈不完結性〉と〈委ね〉への関わりにどのような同異があったのであろうか。

まず〈不完結性〉が発生した過程は大きく異なる。愛知県の多文化事例では、コミュニケーションをとることを場の目標とするために、計画的に「共通言語がない」という問題を発生させた。その結果、場に〈不完結性〉が生じた。和田は、〈不完結性〉を問題として捉えるのではなく、〈不完結性〉への参加者の関わり方が課題であると考えている。一方、東京都江東区の実例では、偶発的出来事から人に〈不完結性〉が生じている。この時生じた〈不完結性〉について、中野は状況や場の志向によって誰にでも生じ得るものであり、参加者全員に受容されるべきものであると考えている。このように2つの事例では、〈不完結性〉が発生した過程は異なるものの、〈不完結性〉への関わりには類似が見られる。多くの日常生活の場には〈不完結性〉が伴い、その〈不完結性〉は問題とされるのではなく、受容されるべきものだと考えている点である。

〈委ね〉に対する過程も、和田は計画的に参加者に共通言語がない状況への対応を委ねている一方で、中野は〈不完結性〉が生じた後の参加者による能動的な関わり方を見て、

委ねたという点で違いがある。しかし、〈委ね〉への捉え方にも、省察の結果、類似していたことがあきらかになった。二人は、〈不完結性〉の補完は、コーディネーター一人ではなく、その場の参加者と共に担うべきと考えている。つまり、コーディネーターの関わりとして、〈委ね〉が重要と捉えている。〈委ね〉「支え」の過程で、参加者は様々な状況から学びを得ている。ときには、コーディネーターの想いとは異なる振る舞いも出ることがあろうが、これらの振る舞いから得る学びを見守ること、コーディネーター自身の学びへとつなげることもコーディネーターの重要な関わりの1つである。また、参加者から能動的な関わりが見られなくても、場づくりを継続したい場合はコーディネーターが介入することも必要である。以上のように、〈委ね〉と「支え」という参加のありようが生じるようにコーディネーターが関わるのが、求められる。

## 5. 参加者の社会参加に向けた場づくりに向けて

以上を踏まえ、社会参加に向けた場づくりという視点からコーディネーターの役割を述べる。

まずは〈不完結性〉の受容が可能な土壌づくりである。多様な背景を持つ住民の社会参加には、個々の住民が抱える〈不完結性〉を問題視するのではなく、〈不完結性〉を当然と捉え、相互補完しあうという関わりを引き出す工夫が求められる。共生には〈不完結性〉を個々の努力で完結させるのではなく、〈不完結性〉を地域住民で受容し、補い合うための場づくりが求められる。

次に、〈委ね〉「支え」の関係性が生まれる場の土壌づくりをすることである。岡田[2022: 25]は、『『自らの判断でなんとかしなければ……』という拘りを捨てて、その一部をまわりに委ねてみる』ことが「共生」のポイントの1つであると述べている。自分一人では完結できないことに対する誰かへの〈委ね〉は、他者の「支え」を引き出す。つまり、委ねられた人は自分のできることで支えるという役割を担い、その場に参加することになる。多文化共生社会において、住民同士がこのような〈委ね〉「支え」の関係性で、それぞれの役割を流動させながら社会参加すると、参加のありようが豊かになる。このような〈委ね〉「支え」の関係性を生み出す土壌づくりをすることが、コーディネーターの役割として求められる。

レイブラ[1993]は、実践共同体において人々は他者と関係を築き、役割を変容させているとしている。林[2018]は、自分の役割を果たしながら他者と共生するには「受容し

受容される関係」が重要だと述べている。加えて、本稿の2つの事例から見えたものは、多文化共生社会において多様な背景を持つ住民の「強み」「弱み」を相互補完するための〈委ね〉「支え」の関係性であった。この〈委ね〉「支え」の関係性が、社会へのより能動的な参加につながると考える。〈委ね〉は場や人に〈不完結性〉が生じたとき、他者を信頼して「支え」を生み出すという能動的な参加のありようを可能とし、「支え」はその場にいる人のより能動的な参加のありようを可能とする。これらのことから、人々が〈不完結性〉を問題視することなく、能動的な参加につながる〈委ね〉「支え」の関係性を生み出す土壌づくりもコーディネーターの役割の1つといえよう。

[註]

- <sup>1</sup> 人間の生活機能と障害の分類法として2001年に世界保健機構（WHO）にて採択された。本稿では、厚生労働省が2002年に公開した、ICFの日本語訳である「国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」を参照している。
- <sup>2</sup> 本稿でいう手話ネームは、サインネームがもとになっているが、サインネームは、その人の特徴等から他者がつけることが一般的であるのに対し、手話ネームは、自分自身を表現することを目的とし、自分自身でつくる点異なる。
- <sup>3</sup> 本稿では「ことば」と「言語」を以下のように使い分ける。「ことば」は個々人の思考や感情を文字、音声また身体による表現によって表すものである。「言語」は人々がコミュニケーションするためのある共同体に共通した体系のことである。
- <sup>4</sup> 本稿では、和田が活動の目的で「ともに」を使い、中野が会の理念で「共に」を使用しているため、表記が章ごとに異なる。
- <sup>5</sup> 政治学、開発教育、多文化共生、日本語教育、手話、社会学を専門等とするコアメンバーが発足した多文化協働プロジェクトであり、多文化共生プロジェクトと手話プロジェクトを主軸に学校、NPO等団体、行政等とつながり、様々な活動を行っている。プロジェクト参加メンバー30名（2024年8月現在）
- <sup>6</sup> 多文化協働プロジェクトコアメンバーの一人、外国籍・日本語非母語話者である。韓国で手話を学び、来日後、日本手話、日本語対応手話、日本語を学んだ経緯がある。
- <sup>7</sup> 澁谷[1998]「聞こえないことを障害としてのみ捉えるのではなく、言語と文化の問題として肯定的に受けとめ、ろう者こそその主体となるべき存在」という考え方に基づき、本稿で

は、ろう者の背景にある感性や思考から形づくられるその人らしさ、また、ことばでの表現やコミュニケーションのあり方のことを指す。

<sup>8</sup> 日本手話とは、日本語とは異なる文法体系を持つ独立した言語である[澁谷 1998]。自然発生的に生まれてきた言語であることから、ろう者的手話、慣習的手話、伝統（文化的）手話とも言われる。文字を持たない言語であり、日本においては、ろう者の両親を持つ者、幼児期に一部の私学聾学校に就学したろう者の言語のことを指す。

<sup>9</sup> 日本語対应手話は、日本語の言語体系に合わせてつくられたものであり、手指日本語とも呼ばれ、日本語の1種と考えられている。日本語で語られる内容を、その日本語の語順に合わせて手話の単語に置き換え、手を動かして表現する方法である[木村 2011]。手指や表情・姿勢などの身体表現であるため、音声と併用するという特徴もある。

<sup>10</sup> 「手話」という用語の多義性について、日本手話の「手話」は個別言語であるという語義を有し、狭義の手話とみなし得、日本語対应手話の「手話」は意思疎通手段であるという語義を有し、広義の手話とみなすのが妥当である[末森 2017]。このように、「手話」の定義は複雑で不明瞭である。

<sup>11</sup> 日本語学習の場における「言語」としての日本語の学びから、「ことば」の学びへの意識づけとして、アイスブレイクに「手話ネーム」を用いることも多くある。

<sup>12</sup> 本稿で言う「自然発生」とは、すでに体系化され共有化されている手話言語を対象とせず、ろう者がつくり出す身振りやホームサイン等を含めた手話のことを指す。

<sup>13</sup> 「みんなで多文化交流 in 江東」の詳細については、中野[2023: 25-41]「多文化共生活動から生じたウェルビーイング—東京都江東区の事例から—」『多文化社会と実践研究』参照。

<sup>14</sup> 2022年度みんなで多文化交流 in 江東活動報告書に記載の理念より。

<sup>15</sup> インド人住民の集住地区であるため、当初は英語と日本語の言語交換から始まっている。徐々に、ベトナム人住民、ペルー人住民なども参加するようになってきているが、現時点では参加者は英語か日本語が話せるため、両言語を使った活動がメインとなっている。

<sup>16</sup> これまでの活動例として、「ベジタリアンのための防災食づくり体験会」「地元大学訪問ツアー」「インド人住民によるチャイとサモサの会」、またインドのディワリやベトナムのテトの祭典などがある。

<sup>17</sup> インドに古くから伝わる数学システムのことで、みんなで多文化交流 in 江東のインド人メンバーによると、学校で学ぶ人は少なく、Vedic Mathは多くの場合、塾のような学校以外の場所で学ばれているとのことである。

<sup>18</sup> あるグループには日本語しか分からない参加者がおり、他のグループには英語はできるが

日本語はできないという参加者がいた。

[文献]

愛知県, 2022, 「第4次あいち多文化共生推進プラン 2023-2027(2022年12月)(概要)」

<https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/444579.pdf> (2024年7月20日閲覧)

愛知県, 2022, 「愛知県地域日本語教育の推進に関する基本的な方針」

[www.pref.aichi.jp/uploaded/life/413118\\_1836342\\_misc.pdf](http://www.pref.aichi.jp/uploaded/life/413118_1836342_misc.pdf) (2024年7月20日閲覧)

大川弥生, 2006, 「ICF(国際生活機能分類) — 『生きることの全体像』 についての『共通言語』 第1回社会保障審議会統計分科会, 生活機能分類専門委員会, 参考資料3

岡田美智男, 2001, 「社会的相互行為における『不定さ』について」『人口知能学会誌』16(6):819-825

岡田美智男, 2017, 『弱いロボットの思考: わたし・身体・コミュニケーション』講談社

岡田美智男, 2022, 『ロボット: 共生に向けたインタラクション (知の生態学の冒険 J・J・ギブソンの継承 1)』東京大学出版会

木村晴美, 2011, 『日本手話と日本語対应手話(手指日本語) — 闇にある「深い谷」』生活書院

厚生労働省, 2002, 「『国際生活機能分類—国際障害分類改訂版』(日本語版)」

<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html> (2024年9月23日閲覧)

澁谷智子, 1998, 「マイノリティとしてのろう文化: 聞こえないことをどう捉えるか」

『比較文学・文化論集』15:25-34

ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー著, 佐伯胖訳, 1993, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書

末森明夫, 2017, 「自然科学と聾啞史」齊藤くるみ(編著)『手話による教養大学の挑戦』

ミネルバ書房, 241-284

西脇裕作・板敷尚・岡田美智男, 2019, 「ロボットの言葉足らずな発話が生み出す協調的

インタラクションについて」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』21(1):1-12

林加奈子, 2018, 「社会参加概念の捉え直しから再考する開発教育—『学びを生み出す社会参加プロセス』に着目して—」『開発教育』65: 92-101

山口雄大・大島直樹・デシルバラビンドラ・岡田美智男, 2012, 「ネットワークを介した

促進行為場の生成について」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』14(4):415-424

## 文献紹介・自著を語る

## 『日本語学校物語—開拓者たちのライフストーリー—』

三代純平・佐藤正則 編

(2024年12月、ココ出版)

三代 純平

本書は、日本語学校に長らく携わってきた8名の日本語教師（江副隆秀，小木曾友，奥田純子，加藤早苗，嶋田和子，西原純子，緑川音也，山本弘子）への9年間に及ぶインタビューを編集したものです。1980年代、「留学生10万人受入れ計画」、バブル経済などを背景に多くの日本語学校が開校しました。日本で学ぶ外国人学生が急増し、現在の日本語教育につながる基盤が形成された戦後日本語教育の黎明期と言えます。その頃から（あるいはそれ以前から）日本語教育に従事し、第一線で活躍されてきた日本語教師たちのライフストーリーを通じて、日本語学校で日本語教師をするとはどういうことかを改めて知ってもらう、あるいは共に考えてもらうことを目的に本書は編集されました。彼らの足跡を辿り、日本語教育といかに向きあってきたかを知ることで、知識や能力を超えた、生き方としての日本語教育の専門性を共有したいと願っています。

本書をつくる契機となったのは、「箱根会議」をめぐるライフストーリー研究です（三代・佐藤 2018）。日本語教育史の教科書などには登場しないが、日本語学校の関係者たちの間では密かに語り継がれている、日本語学校の歴史のターニングポイントとなった、いわば伝説の会議、それが「箱根会議」です。正式名称は、第1回日本語教育セミナー、日本語教育振興協会によって1997年10月30日、31日、二日間に渡り、文部省共済組合の保養宿泊施設で開催されました。そこには、日本語教育振興協会に加盟する日本語教育機関30校から、校長、教務主任など30名が参加しました。一同が車座になって、朝まで「温泉にも入らずに」日本語教育の未来について語り明かしたそうです。先生方によると、このとき初めて、日本語学校は共に「日本語学校」という社会的アイデンティティをつくらうと連携したと言います。

外国籍住民が300万人を超え、日本語学校は900校を超えました。認定日本語学校、登録日本語教員と新しい制度が動き出した今だからこそ、黎明期からは箱根会議までの記憶

を共有し、先人たちが築いてきた日本語学校の歴史から学ぶことに意味があると私は感じています。これは、いわば、日本語学校、日本語教育という文化の継承であり、もう一つの日本語教育史だと考えています。

本書は、いわゆる学術書ではありません。気軽に手にとって、先生たちの語りに耳を傾けながら読むことができると思います。しかし、これは私にとって、同時に新しい研究のアウトプットの形の探求でもあります。私は長くライフストーリー研究と実践研究に携わってきました（細川・三代 2014, 三代 2015）。そこでは、常に研究者、研究協力者、読者の関係性、そして研究成果をどのように現場に還元していくのかについて問い直し続けてきました。その中で、たどり着いた一つの形が、研究協力者（つまりインタビューにこたえてくださった先生方）と語りを共同編集し、一人称の語りで表現することです。また、分析や考察という形ではなくエピソード、ナラティブとして読者に体験してもらうことです。転換期の日本語教育において日本語教育の専門性が活発に議論されています。どのような知識、能力、態度が必要なのか、日本語教師の質をどのように向上させるのか。当然、このような議論は必要です。ただ一方、この議論が分断を生んだり、教育の力を教師個人之力へと矮小化したりしてはいけなないと考えています。私たち日本語教師は、連帯し、共にいい教育の創造をめざしていかなければなりません。そのためには、日本語教師たちで自分たちの文化を継承し、さらに発展させていくことが必要です。その中心にあるのは、知識や能力ではなく「想い」だと信じています。そんな想いを共有するためにつくられたのが本書です。その目的が本書によって達成できるのか、私にもわかりません。だからこそ読者とこの経験を共有し、さらに議論していければと考えています。

#### （参考文献）

細川英雄，三代純平（編）（2014）『実践研究は何をめざすかー日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版。

三代純平（編）（2015）『日本語教育学としてのライフストーリーー語りを聞き、書くということ』くろしお出版。

三代純平・佐藤正則（2019）「日本語学校の社会的アイデンティティ構築の歩みー「箱根会議」という経験をめぐるライフストーリー」『言語文化教育研究』17, pp. 169-189.

## 文献紹介・自著を語る

## 『地域での日本語活動を考える：多文化社会 葛飾からの発信』

野山広・山田泉・帆足哲哉・福島育子・横山文夫編著

(2022年10月、ココ出版、2023年6月国立国語研究所所長賞受賞)

野山 広 (国立国語研究所)

本書は、「草の根の住民活動が共生社会づくりに果たす意義を提起する」(p.iii)ことを目的として発信されたものです。具体的には、1990年代以降、東京都葛飾区の地域住民や関係者によって、地域での日本語学習支援活動や活動が実践されてきたわけですが、その背景、経緯、現状を踏まえながら、その課題、展望に言及しています。各章においては、他の地域での多様な実践活動や、その実践を支える理論的背景も踏まえつつ、関連した分野・領域の13名の実践者や研究者によって編集されています。

1989年から90年にかけて実施された入管法の改正・施行以降、外国人が数多く居住する集住都市・地域(群馬県、長野県、静岡県、愛知県、岐阜県、三重県などの主に日系南米人が多数居住していたところ)はもちろん、東京都内の葛飾区においても、外国籍住民の急激な増加に伴い、地域日本語活動に関わるさまざまな実践が行われて来ました。その葛飾の地域における多様な実践活動を支えた多くの人々のうちの何人かが(編著者の中の二人:横山文夫氏と福島育子氏含めて)、本著の中で実践報告をしながら、多様な観点から省察を行っています。

本書の中でもいくつかの章の著者が(憤りや怒りも含めて)言及していますが、本来ならば国がその役割を果たす必要がある外国籍住民(子どもも含む)に対する言語保障としての日本語教育やことばの教育の実践、展開を、地域住民がボランティアとして担う状況が長く続いていることに対する複雑な想いを、章ごとに伝えています。また、日本語やことばの教室・交流できる場所をセキアベース(安心できる居場所)として捉え、多文化社会の構築、つまりは、社会変革・改革、アドボカシー(特定のテーマに関して、社会的少数者の権利を保護したり、彼らの思い代弁したりする実践や仕組み・制度・法律等の構築を目指す実践)の活動に向けた決意、覚悟の発信をしようとしています。

葛飾区をはじめ、さまざまな地域の実践活動とその省察を踏まえ、上記のような実践者、関係者の思い、決意、覚悟を発信しようとする本書の構成は、全体を第IからIV部に分けて、全12章と

5 編のコラム、付録資料からなっています。

ここでは紙幅の都合もあるので、主に(本書の中核部分と捉えられる)第 I 部の内容について詳しく紹介します。

第 I 部では「外国籍住民に対する地域での学習支援の実践—東京・葛飾の取り組みを主として」というテーマに関して、以下のような報告、省察がなされています。

第 1 章 社会教育としての地域日本語活動 (I) 横山文夫

第 2 章 社会教育としての地域日本語活動 (II) 横山文夫

第 3 章 葛飾区の国際化と「地域の日本語教室」 福島育子

第 4 章 小・中学校への日本語学級の設置—ボランティアと行政(教育委員会)との連携を通して 浦山太市

コラム アタッチメント理論の概略 横山文夫

この第 I 部の第 1 章から 4 章の内容は、本書の中の中核部分とも捉えられるわけですが、1990 年代以降の約 30 年間の葛飾区での地域日本語、つまり日本語の学習支援に関係した諸活動の報告、省察となっています。この報告、省察をする中で、以下のような重要な出来事と、その経緯、展開に触れています。この間約 4 半世紀に渡り、外国籍住民やその子どもたち(児童生徒)への日本語教育の公的保障とその学びと交流の場(セキュアベース)の確保、及び、その法制化の実現に向けたロビー活動、アドボカシーの活動等を粘り強く行い続けました。こうした実践活動や関係者の尽力の成果として、2019 年 6 月には「日本語教育の推進に関する法律(日本語教育推進法)」が超党派の議員立法として遂に成立しました。

○1995 年 日本語・識字問題研究会の設立

○2001 年 「東京宣言」(p.20)の採択

採択の中では「多文化・多言語社会の創造」「日本語学習に対する公的保障」「外国人の子どもの教育保障」の実現を目指しています。

○2002 年 日本語フォーラム全国ネットの設立

↓

○2011 年 「神戸宣言」

↓

○2019 年 「日本語教育の推進に関する法律」

上記の動向の中で、並行して、葛飾区でも大きな動きがありました。この動き、つまり実践の展開は、地域日本語に関する活動を通して明確となった諸課題の解決を求めている地域住民の声を自治体に対する政策提言へと繋げています。地域の学校や教育委員会、自治体を巻き込みつつ、ひいては国を動かしていこうとするような思いや覚悟の基盤となる省察の重要性、提言を実現していく場合に羅針盤となるような事例となっています。

○2013年「国際化、グローバル化する社会を生きる子どもの育成について～違いを豊かさに」  
(p.307)という提言を葛飾区教育委員会に提出

この提言は、葛飾区という地域の現場で、外国人児童生徒への日本語学習支援という実践活動を行ってきた地域住民の声や思いを、提言としてまとめ、政策提言としてだけでなく、子どもたちの学びを保障するための政策・施策の展開を実現へと導いたものです。この提言を踏まえ、葛飾区では、教育委員会を通して、以下のことが実現されていきました。

- \*日本語初期集中指導センター「にはんごステップアップ教室」の開設
- \*小中学校への日本語コーディネーターの配置
- \*日本語学級の設置

第Ⅱ部では「外国籍児童生徒に対する教室での学習支援の実践」というテーマに関して、以下のような報告、省察がなされています。

第5章 兵庫県神戸市の国際教室での実践 村山勇

第6章 三重県内小中学校における実践とラテンの子どもたち 藤川純子

コラム エルクラノ事件から学んだこと 藤川純子

第Ⅲ部では「NPO 法人による子どもサポート」というテーマに関して、以下のような報告、省察がなされています。

第7章 「たぶんかフリースクール」の現状と課題—外国にルーツを持つ子どもたちの 学び  
栢木典子

第8章 不登校児童生徒の学習権保障—フリースペースの活動から 青島美千代

コラム 多文化な子どもが花開く時—発達障害が心配された子どもの学習や行動の変化

近田由紀子

第IV部では「地域での日本語活動を考える視点」というテーマに関して、以下のような報告、省察がなされています。

第9章 基礎教育の保障と第一言語／第二言語としての日本語教育の重要性—実践事例や政策的観点からみた課題と展望 野山広

第10章 共生社会における子どもの権利—子どもの権利条約と関係的な子どもの権利 伊藤健治

第11章 75億の移民世界 春原憲一郎

第12章 日本社会のグローバル化と多文化共生の課題 山田泉

コラム 近年の「貧困」に関わる問題から地域の外国人の生活を考える 帆足哲哉

コラム 「移民排斥」とは何か 山田泉

これらの執筆内容の中で、コラム「多文化な子どもが花開く時—発達障害が心配された子どもの学習や行動の変化」と第11章「75億の移民世界」は、実は、最終的に執筆者の遺稿となってしまいました。本著を手にとることがありましたら、まずは上記の執筆者である近田由紀子氏や春原憲一郎氏の実践者としての思いを感じて頂けたら幸いです。その他、こうした論考に関連して、以下のような[付録]が掲載されていますので、上記の実践報告、省察内容を理解するにあたり、参考にして頂けたらと思います。

- 1) 多文化共生社会の実現とそのため教育の公的保障を目指す神戸宣言
- 2) 葛飾区教委への提言 国際化、グローバル化する社会を生きる子どもの育成について—違いを豊かさに(提言)
- 3) 日本語教育の推進に関する法律

文献紹介の最後に、紹介者自身の実践者としての思いを語っておきたいと思います。

地域における多文化社会の構築と日本語教育の推進には、この紹介中で既に述べていますが、粘り強い実践活動、住民の声を踏まえた課題、提言の作成、提出、提言内容実現するためのロビー活動、アドボカシー活動、そして、最終的には、地域住民の理解と協力が不可欠だと思います。実は、紹介者自身も、江戸川区における生涯学習の場(セキュアベースとしての対話の場・

空間)の提供の一環としての実践活動(江戸川総合人生大学地域デザイン学部国際コミュニティ学科のコースデザイン、カリキュラム作成、授業等)に携わっています。例えば、国際コミュニティ学科では、地域の在住外国人をとりまく言語・生活環境の現状、課題などを学ぶと共に、多文化に対しても理解を深め、共生のあり方についても対話、協議、省察を行っています。この人生大学で2年間の課程を修了した卒業生=OB/OGの多くは、葛飾区での実践活動同様、江戸川区で必要と考えられる多様な分野で、人生大学で出逢った仲間と協働しながら、地域の課題の解決に向けて粘り強く実践活動を続けています。その活動は、地域の輪を広げるだけでなく、本書の執筆者の実践の多くがそうだったように、自分自身の生甲斐づくりや使命感(ミッション)にも繋がっていきます。こうした連携の拡充が、やがては、江戸川区はもちろん他の区や市町村でも、実践における協働の深化を通して地域の学校や教育委員会、自治体、多数者側の住民巻き込みつつ、共生社会の構築に向けて羅針盤となるような実践事例の蓄積、報告、省察、発信という好循環へと連鎖していくことが期待されます。

参照したサイト

<https://www.sougou-jinsei-daigaku.net/department/international-community/>

(2025年1月30日確認・参照)

## 文献紹介

### 『一歩進んだ日本語教育概論 実践と研究のダイアログ』

西口光一 監修／ 神吉宇一， 嶋津百代， 森本郁代， 山野上隆史， 義永美央子 編著  
(2024年3月、大阪大学出版会)

菊池 哲佳

日本語教育についてのあたらしい入門書。2019年6月に日本語教育に関する初めての法律「日本語教育の推進に関する法律」(以下、日本語教育推進法)が公布・施行された。また、近年の日本語教育の法制化・制度化に伴い、日本語教育をめぐる議論はますます活発化している。そのような中で本書は、言語としての日本語の習得を目指す教育をこえて、よりよい社会づくりを視野に入れた日本語教育のあり方について実践と研究の往還から描き出すことを試みている。いずれの章も実践を意識した研究、あるいは研究的な視点から実践を振り返る内容となっていて、さまざまな学びや気づきが得られる。

日本語教育推進法が施行されて5年近くが経つが、日本語教育政策は端緒に着いたばかりであり、日本語教育の法制化・制度化は過渡的な状況である。同時にいま、日本語教育政策に関する活発な議論がこれまで以上に求められている局面にあると言えるのではないだろうか。例えば、日本語教育推進法において日本語教育の目的は共生社会の実現にあることが謳われているが、日本語教育を推進することが共生社会の実現にどのようにつながるのか、といった議論は十分でないように思われる。また、日本語教育に関する法制化・制度化は着実に進んでいるものの、政策によって示される方向性と現場の実態に乖離が見られることも少なくない。地域の日本語教育に関して、その一例を挙げたい。わたしは自治体が設置する国際交流協会の職員としてこれまで生活者のための日本語教育に関わってきた。また近年は、文部科学省が実施する「地域日本語教育コーディネーター研修」<sup>1</sup>を受託・運営する立場で全国のコーディネーターの実践を聴き、日本語教育を通じて多文化社会や多文化共生社会をどのように構想するかについて対話を重ねてきた。その中で、地域の日本語教育推進にあたっては「日本語教育の参照枠」に基づく数値目標が文部科学省より示されているが、そもそも日本語教育を必要としない就労者にどのようにアプローチと

すべきか、といった議論が十分に行われているとは言い難い状況がある。

だからこそ、「対話的に日本語教育のあり方を議論することこそが、共生社会を実現するための日本語教育の基盤づくりにつながる」（神吉 2024：91）、「研究者は、さまざまな関係者と共同してより具体的な提言を行ったり、社会活動にコミットしたりせざるを得ないのではないか」（神吉 2024：94）という本書の提言に深く賛同したい。同時に、実践者も研究的視点を持って自らの実践や実践研究課題を言語化し、社会に発信する必要性を感じている。

本書は入門書という位置づけではあるが、各執筆者がそれぞれの実践・研究を踏まえ、これからの日本語教育を考える上での問題提起やヒントを示しており、ことばの教育に携わる誰もが手に取ってほしい書籍である。

---

<sup>1</sup> 地域日本語教育コーディネーター研修は2010年度より文化庁が実施し、2024年度からは文部科学省に移管されている。筆者が事務局を務める多文化社会専門職機構（以下、TaSSK）が2021年度から地域日本語教育コーディネーター研修の運営を受託している。

## Web ジャーナル『多文化社会と実践研究』の投稿等について

第二号（2025 年 12 月発行予定）の原稿の投稿締め切りについては、創刊号と同様、原則として、8 月末日とします。投稿する論文の内容、構成、文字数等に関しては、ジャーナル『多文化社会と実践研究』零号及び創刊号に掲載された論文を参考にして頂けたらと思います。投稿された論文の投稿者に対しては、9 月以降 11 月までの間に、通常の査読に代わって、「対話・精読」の機会（オンラインで実施する予定）を設けます。その結果として採用が決定した論文については、実践研究フォーラムが開催される 12 月中を目途に、『多文化社会と実践研究』第二号として、アップロードする予定です。

会員の皆様には、実践研究フォーラムで発表して頂いた方は勿論、多様な現場の方々から奮って投稿して頂けたら幸いです。なお、投稿規定に改定がある場合や執筆要領に関する文書が追加される場合は、2025 年 7 月までに TaSSK のホームページに掲載します。その規定と執筆要領を踏まえて頂きながら、実践 研究論文の執筆、投稿をして頂きますよう、よろしくお願い致します。

『多文化社会と実践研究』

ジャーナル委員会（五十音順）

野山広・松尾慎・三代純平・山西優二

## 多文化社会専門職機構ジャーナル (The Journal of the TaSSK)

### 『多文化社会と実践研究』執筆要領

一般社団法人 多文化社会専門職機構

#### 1. ページ設定・文字

- (1) A4判の用紙にワープロソフトを使用して、横書き 40 字×36 行で作成する。
- (2) フォントは、日本語および全角の数字・ローマ字は MS 明朝など、半角の数字・ローマ字は Century などの標準的なフォントを使用する。

#### 2. 全体の構成 原稿の構成

- 1). 和文題目
- 2). 執筆者名
- 3). 本文
- 4). 注
- 5). 参考文献

#### 3. 見出し、小見出し、項 本文中の見出し

[見出し] 1. 2. 3. ～ (数字・ピリオドは全角)

[小見出し] 1-1. 1-2. 1-3. ～ (数字・ハイフンは半角、ピリオドは全角)

[項] (1) (2) (3) ～ (数字は半角、括弧は全角)

#### 4. 説明注

説明注は後注とする。本文中該当箇所の文字の右肩に注番号を 1 2 3…のように付し、注は本文末尾に 1 行空けて、[注] の見出しの下に一括して記載する。

#### 5. 文献注

- (1) 本文や注で引用した文献を示す注 (文献注) は、本文中の該当箇所に [著者の姓+西暦 発行年: (半角空欄) 該当ページ] というかたちで記す (例: [杉澤 2009: 35])。外国語文献の場合は、著者名と発行年のあいだに半角空欄を挿入する (例: [Aldrich 2012: 105])。
- (2) 同じ著者の同じ出版年の文献を引用する場合は、出版年の後に a, b… と小文字のアルファベットを順につけて区別する。(例: [杉澤 2012a] [杉澤 2012b])
- (3) ふたりの共著の場合は、外国語文献であれば [Nakagawa and Shaw 2004]、邦文文献であれば [青山・伊東 2005] などとする。3 人以上の共著の場合は、[Holliday et al.]

2004]、[松尾ほか2013] などとする。

- (4) 編著の場合は、[山西編2008]、[金子・森岡編2001]、[K. Hewitt ed. 1983]、[Perry and E. L. Quarantelli eds. 2005] などとする。
- (5) 邦訳書の場合は、[原著者氏名＋原著刊行年＝訳書刊行年：訳書の引用ページ]、すなわち [Spivak 1993=1994: 44] などとする。
- (6) ひとつの文献注でふたつ以上の著書、著者を示す場合は [杉澤2009, 2012] (同一著者の場合)、[植田2012; Ueda and Torigoe 2012] (異なる著者の場合) などとする。

## 6. 参考文献リスト

文献注で引用した文献は注の後に1行空けて、[参考文献] という見出しの下に一括してアルファベット順に並べたリストを作成する。

各文献の表記は原則として

<著書>著者名＋発行年＋題名・副題＋出版社。

<論文>著者名＋発行年＋論文名・副題＋掲載雑誌・号数＋掲載ページ。

とする。なお、邦文文献の場合はカンマ、ピリオド等は全角で、題名は『』（論文は「」）で囲み、主題と副題のあいだには――（全角2倍ダッシュ）をつける。外国語文献の場合はすべて半角文字とし、ファミリーネームを先頭にし、主題と副題はイタリック体にして、あいだをコロンでつなげる。また出版社の前に出版都市名を明記する。

その他、表記法の詳細は以下の事例を参照。

(単著)

今野裕昭, 2001, 『インナーシティのコミュニティ形成』東信堂。

Mileti, D. S., 1999, *Disaster by Design: A Reassessment of Natural Hazards in the United States*, Washington, D.C.: Joseph Henry Press.

(雑誌論文)

辻内鏡人, 1994, 「多文化主義の思想史的文脈—現代アメリカの政治文化」『思想』843: 43-66。

Mar, Phillip, 1998, “Just the Place is Different: Comparisons of Place and

Kreps, G. A., 1984, “Sociological Inquiry and Disaster Research,” *Annual Review of Sociology*, 10: 309-30.

(編著・編著論文)

蓮見音彦・似田貝香門・矢澤澄子編, 1990, 『都市政策と地域形成—神戸市を対象に』東京大学出版会。

高坂健次・石田淳, 2005, 「災害とヴァルネラビリティ」関西学院大学 COE 災害復興制度研究会編『災害復興—阪神・淡路大震災から10年』関西学院大学出版会, 167-81。

Quarantelli, E. L., 1978 “Some Basic Themes in Sociological Studies of Disasters,” E. L. Quarantelli eds., *DISASTERS theory and research*, London: SAGE

Publications Ltd. 1-14.

Bennett, David ed., 1998, *Multicultural States: Rethinking Difference and Identity*.  
London: Routledge.

(訳書)

Spivak, G. C. 1988, "Can the Subaltern speak?" Nelson, C. and Lawrence Grossberg  
eds., *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana: University of  
Illinois Press: 271-313 (=1998, 上村忠男訳『サバルタンは語ることができるか』  
みすず書房)

## 7. 図表および写真等

図表および写真等は本文中の該当箇所に挿入・添付し、それぞれ 図 - 1、表 - 1、写真  
- 1 などのように通し番号をつけ、タイトルをつける。タイトルは、表の場合は表の上に、  
図・写真の場合は下につける。

## 多文化社会専門職機構ジャーナル (The Journal of the TaSSK)

### 『多文化社会と実践研究』

#### 投稿規程

(2023 年 6 月 18 日版)

#### <本ジャーナルの発刊方法・形態>

0. 本ジャーナルは Web ジャーナルとして編集、発刊する。

#### <投稿者の要件>

1. 投稿は、本機構の会員であること（当該年度の会費を完納している者）を原則とする。ただし、共著・共同執筆の場合は、第一著者か、まとめ役の著者が会員であれば、その他の著者が非会員であっても構わない。その他、原稿を編集委員会が依頼する場合は、著者が会員・非会員であるかについては問わないこととする。

#### <原稿要件>

2. 投稿原稿は、多文化社会の構築や充実に向けた実践研究や教育実践に貢献するものであり、原則として未発表のものとする。

#### <使用言語>

3. (1) 原稿の執筆は原則として日本語で行う。日本語以外の言語での執筆を希望する場合には、日本語訳（全訳）を同時に提出することとする。  
(2) 母語以外の言語で論文を執筆する場合には、使用言語のネイティブ話者によるチェックを受けること。

#### <文字数>

4. 原稿の文字数は 18,000 字以内（見出し、小見出し、図表等、注、文献リスト含む）とする。図表及び写真等に関しては、本誌の 4 分の 1 ページに相当する大きさを 400 字、2 分の 1 ページに相当する大きさを 800 字として換算する。1 ページの文字設定を「40 字×30 行の 1 段組」(1,200 字)とする。(いずれも厳守)

#### <投稿方法>

5. 本誌への投稿を希望する者は、以下の 3 つの文書を MSWord もしくはそれと互換性のある形式で作成し、電子メールの添付ファイルで提出すること。なお、投稿の際には、本規程に付随した執筆要領を踏まえて投稿することとする。

(1) 投稿原稿

(2) 論稿の題目、要旨、キーワード

① 論稿の題目（和文）

② 論文の要旨（400 字以内）

③ 論文のキーワード（3 つ以上、5 つ以内）

### (3) 執筆者情報

- ① 氏名（日本語表記及びアルファベット表記）
- ② 住所・電子メールアドレス
- ③ 所属・職名（大学院生の場合には、修士・博士の別、日本語表記(英語表記がある場合には英語表記も併記のこと)

### <応募期限>

6. 原稿の投稿締め切りについては、創刊号（2025年3月発行予定）以降のジャーナルの場合、原則として、8月末日とする。

### <対話・精読（査読に代えて）>

7. 対話・精読に関しては、機構のメンバー（その論文に相応しいと考えられる理事、会員等）が1本あたり2人以上で担当して、内容確認、対話・精読を（いわゆる査読に代えて）行うこととする。
  - (1) 投稿原稿は、投稿者と精読担当者との対話、精読の担当者間による対話・協議の後、本機構が協議結果にもとづき掲載可否、修正等の要不要を決定して、投稿者に通知する。
  - (2) 対話・精読、協議の結果、原稿の修正を求められた投稿者は、指定された期日までに指示された加筆・修正等を行い、原稿を再提出すること。

### <その他>

8. ジャーナルの構成、論稿の内容（発表、未発表の問題）、著作権等に関して
  - (1) 論稿の掲載順序、ジャーナルの構成については、本機構（ジャーナル委員会）が決定する。
  - (2) 本ジャーナルに投稿される論稿は、原則として未発表のものに限る。ただし、本機構主催の実践研究フォーラム、シンポジウム等の場において口頭で発表したものについては、その限りではない。また、報告書等に未査読で掲載されたものについては、改訂・改稿した上で投稿してもよいこととする。その場合には、必ず初出の掲載誌を投稿原稿末に明記すること。
  - (3) 本ジャーナルに掲載される論稿に関しては、著作者が著作権を有するが、著作権法で規定する複製権及び公衆送信権等については、著作者に本機構に、その使用を許諾するものとする。

2023年6月14日作成

2023年6月18日理事会にて承認

---

## 多文化社会と実践研究 Vol.1

2024年3月31日 発行

編集・発行 一般社団法人 多文化社会専門職機構

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 2-3 神田古書センター6F 内

E-mail : [office@tassk.org](mailto:office@tassk.org)

---