

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）¹⁾・和田貴子（HORIZOPIC）²⁾

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）¹⁾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「周辺の参加」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²を使用したことば³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、場にく＜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く＜不完結性＞とく＜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⁴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」⁵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、手話という言葉身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ムサークル、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。

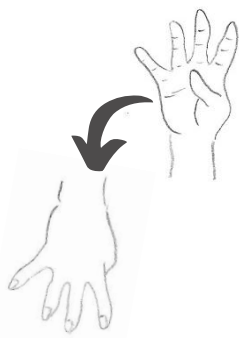
(2) ろう者と聴者の接触場面で得た気づき

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、対話をすることを目的に、学園祭と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 D⁶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⁷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⁸と日本語対応手話⁹の2つに大別¹⁰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¹¹とした。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。通常の日本語教室では、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合では、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¹²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することで、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、自分が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。

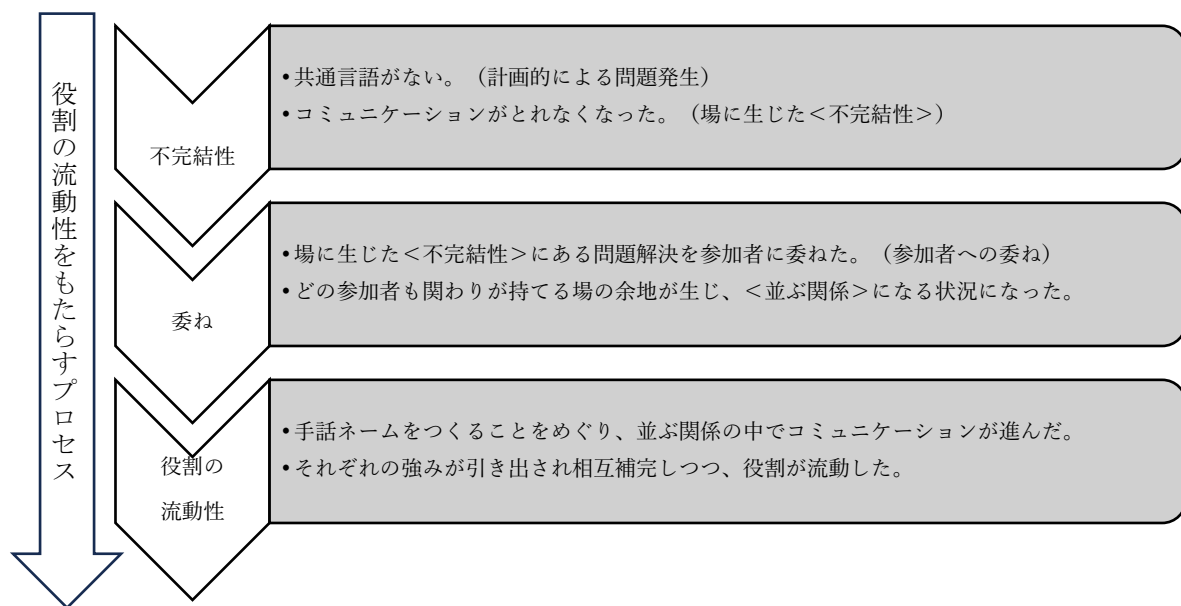


図 - 2 手話ネームを使用したことばの場において役割に流動性をもたらしたものの

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・エクスチェンジ」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」¹³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」¹⁴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・エクスチェンジ」という催しを開催している。中野は、「カルチャラル・エクスチェンジ」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・エクスチェンジ」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¹⁵。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年半継続した。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¹⁶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 Math¹⁷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。この時間があつたことで、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。コーディネート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、コーディネート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ったり、言語状況がグループ毎に異なった18りしていたため、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可能性がある。	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え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。

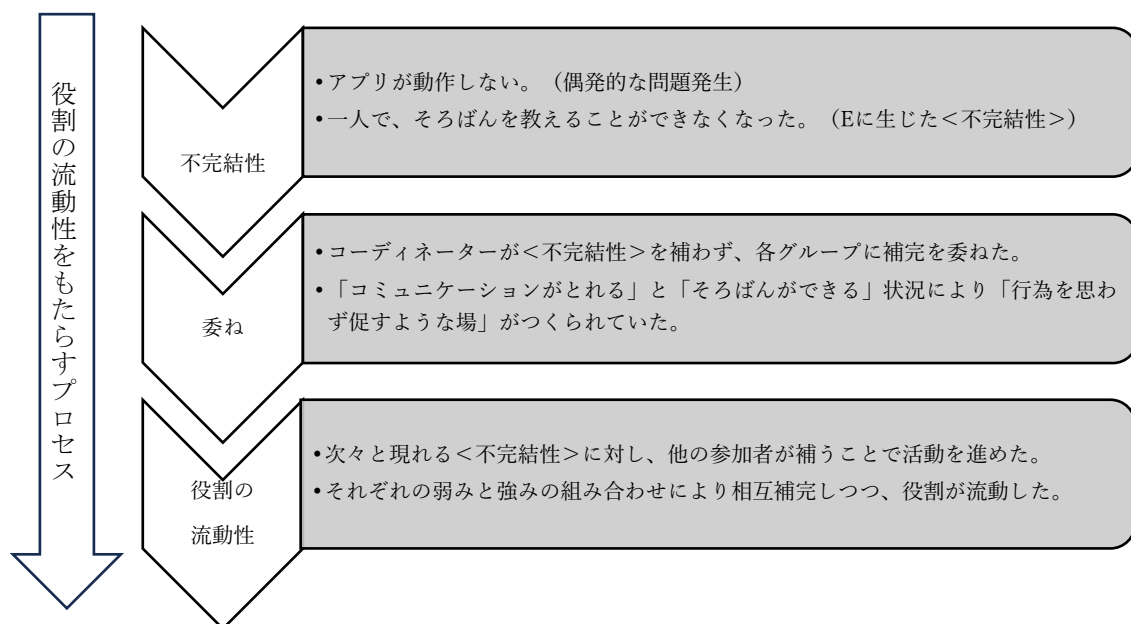


図 - 3 そろばんの使い方を学ぶ活動において流動性をもたらしたものの

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、東京都江東区の事例では、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]

¹ 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。

² 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が異なる。

³ 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。

⁴ 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。

⁵ 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）

⁶ 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、日本語対应手話、日本語を学んだ経緯がある。

⁷ 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。

⁸ 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。

⁹ 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。

¹⁰ 「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。

¹¹ 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。

¹² 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。

¹³ 「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。

¹⁴ 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。

¹⁵ 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。

¹⁶ 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。

¹⁷ 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。

¹⁸ 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 (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・ウェンガー著, 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