

ISSN 2759-680X (Online)

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.2

目次

『多文化社会と実践研究』第2号ジャーナル発刊に際して	野山 広	1
よりよい社会をつくる実践の「対話型探究評価」 —客観指標評価からこぼれ落ちるものを中心におくために	佐野 香織	4
地域社会における住民と日本語教師のかかわりをめぐる事例研究 —他者性と仲介の視点から捉える共生社会—	寺浦 久仁香	22
外国出身者の社会参加とホスト社会への働きかけ ～母語・母文化を生かした多言語活動の実践をとおして～	芳賀 洋子	41
外国人住民を対象とした相談事業における質・継続性の担保に向けた検討 ～枠組みの提示と活用に向けて～	平林 文	61
日本における相談通訳の専門性とは何か ～事例報告を通じて相談通訳を再考する～	奈須清美・宇塚れおん・新居みどり・石塚昌保・阿部裕	74
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	84
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	85
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	88

『多文化社会と実践研究』第2号 ジャーナル発刊に際して

昨今の状況は、国内外で排他主義的な言動が少なくなく、多文化社会の構築に向けては改めて転換点を迎えているような時代となっています。こうした時代の流れに抗いつつ、本ジャーナルでは、多文化社会の構築を目指した実践研究を掲載してきています。

昨年度の『多文化社会と実践研究』創刊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、2024 年度の創刊号に続いて、第2号を発刊する運びとなりました。これまで同様今回も、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。

ここで今回も触れますが、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。

第2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査読の過程に関わっているか投稿者にも公開した上で、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、展開されました。

結果として、本号では以下の5本の論文が掲載されることとなりました。

○佐野香織「よりよい社会をつくる実践における「対話型探究評価」検討の提案～客観指標評価からこぼれ落ちるものを中心におくために～」

○寺浦久仁香「地域社会に暮らす住民と日本語教師の関わりをめぐる事例研究—共生社会に向けた他者性と仲介の視点—」

○芳賀洋子「外国出身者の社会参加と共生社会への期待～母語・母文化を生かした多言語活動の実践をとおして～」

○平林文「外国人住民を対象とした相談事業における質・継続性の担保に向けた検討～枠組みの提示と活用に向けて～」

○宇塚れおん・奈須清美・新居みどり・石塚昌保・阿部裕「日本における相談通訳の専門性とは何か～事例報告を通じて相談通訳を再考する～」

佐野による論文は、よりよい社会（共生社会）をつくる実践を評価する新たな枠組みとして「対話型探究評価」を提案しています。その提案に向けて、従来の行政評価が数値指標に基づく成果達成に偏る中で、実践の過程における人々の「かかわり」に焦点を当てています。具体的には、客観指標評価からこぼれ落ちるものを中心におくために、人々がかかわり、社会をつくる取組に対する評価について、①客観指標評価のほかに、異なる成果観の評価検討の提案、②その試みとして用いるリソースの提示、を行い、対話型探究評価の検討をしています。

寺浦による論文は、地域社会に暮らす外国人住民と日本語教師の関わりに関して、「他者性」と「仲介」の視点から検討した事例研究です。本研究は一事例に基づくものですが、日本語教師が日常的に多様な人々と接する実践の経験値／知を生かしつつ、地域住民の省察を促す対話の相手やメディアーターとして関わることが、共生社会を考える際の手がかりとしていかに重要なことなのか、示唆しています。

芳賀による論文は、外国出身者の社会参加と共生社会への期待に関して、投稿者の長期に渡る実践経験を踏まえて省察した論文です。具体的には、外国人自身の力、例えば、母語・母文化の底力を踏まえた多言語活動を生かしつつ、それらの活動を楽しむことで、互いの距離を縮めるのに役立つことを目指して実施、展開してきた多言語おはなし会等の実践を紹介しています。最終的に、外国出身者へのエンパワーメント、日本人側の理解促進、地域社会の変容を軸に、その双方向の作用の活性化（好循環）に向けて考察、展望しています。

平林による論文は、日本の外国人住民向け相談事業が、個人の善意や資質に依存しており、その「質」と「継続性」が担保されていないという問題意識から、ソーシャルワークの考え方を取り入れた、より体系的な相談体制の構築を目指した実践活動、研修の現場に焦点を当てています。その中で、研修だけでは個々の相談員の能力は向上しても、事業全体の質や継続性を担保することは難しいことを指摘しています。最終的に、相談事業全体の質や継続性を担保する枠組みとして、「相談事業に必要な5つの仕組みと2つの外とのつながり」を提示し、活用に向けた取り組みや展望に関して記述しています。

宇塚・奈須・新居・石塚・阿部による論文は、まず、日本の多文化化の流れの中でこれまで実施・展開されてきた相談通訳の位置付けや相談通訳育成の経緯等を踏まえつつ、相談通訳の役割や専門性を再考する必要性が出てきていることを指摘しています。多文化社会

専門職機構の相談通訳認定者による実践＝事例報告（いずれの事例においても、個人が特定されないよう事例の本質を損なわない程度に改変したもの）を踏まえて、再考する必要があると捉えられる視点を整理、検討し、今後の相談通訳のあり方に関して展望しています。

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、今回初めて投稿された相談通訳の実践現場での省察を踏まえた報告・論文も含めて、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、この第2号では、創刊号に掲載された、多文化社会に関する文献紹介は掲載されていません。文献紹介に関しては、隔年でということ、次号の第3号に掲載できたらと思っています。

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、2025年12月までに、これまで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、現代の時代状況（排他的な言論や活動等）に柔軟に抗いながら、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向けて、多少なりとも貢献できたら幸いです。

『多文化社会と実践研究』ジャーナル委員会 委員長：野山 広

よりよい社会をつくる実践の「対話型探究評価」 客観指標評価からこぼれ落ちるものを中心におくために

佐野 香織（武蔵野大学）

要旨

本稿は、よりよい社会をつくる実践を評価する新たな枠組みとして「対話型探究評価」を提案するものである。従来の行政評価が数値指標に基づく成果達成に偏る中で、実践の過程における人々のかかわりは見落とされがちである。この問題意識から、一つの実践を例に、実践者のナラティブを評価のリソースとし、多様な人との多層的多角的な対話を評価の軸に据える意義を論じる。具体的には、①まちをつくる実践における評価について、客観指標評価だけではこぼれ落ちることを価値づけ、かかわりを軸に対話を重視する対話型探究評価を提案、②その事例として「せかいテーブル」の実践を通じたナラティブを提示、検討した。

キーワード：対話型探究評価 行政の取組評価 対話 かかわり ナラティブ

1. はじめに

本稿は、日本の多様な地域に住む人が、日常生活を送る中で、かかわりを持ち、よりよい社会、まちをつくることを考え行う実践の評価について検討するものである。筆者がかかわる任意団体が長崎県佐世保市で実施している「せかいテーブル」を事例に、対話を通じたかかわりを軸に構築していく評価の提案を試みたい。それは、客観指標評価からはこぼれ落ちることを価値づけし、その実践者も、そうでない人とも読みあい、視聴しあい、ふりかえり、追体験する中で生まれることも軸におく評価である。

この背景には、人々がかかわり、よりよい社会、まちをつくる取組に対する行政評価において起きていることがある。近年、多くの地方自治体がその取組の評価に行政評価を導入している。佐世保市を例にとると、多文化共生の取組について KPI 指標¹といった客観的な数値目標で評価を行っている。例えば、「多文化交流ネットワークへの参加者数」を指標とし、その要素として「市民が外国文化や外国人と関わる機会の創出」を挙げている（佐世保市 2023）。そしてこうした評価は、地域で実践に取り組む団体やボランティアの取組に対しても「活動に参加した外国人数」などを評価指標とすることにもつながっている。

しかしながら、この指標数値からはこぼれ落ちてしまい、見えてこないことがある。そ



本稿の著作権は著者が保持し、クリエイティブ・コモンズ表示-非営利-改変禁止 4.0 国際ライセンス (CC BY-NC-ND 4.0) の下で公開されています。 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

れは取組の中で起きている小さなかかわりとそのプロセスである。これまでもこうした取りこぼしの指摘はあった（森川 2024）。しかし、これらが可視化されるような多様な評価への取組や、単一評価だけではなく、複数の評価を含む包括的な評価試案の検討や具体的行動はなかった。

本稿では、こうした客観指標評価では見えない、こぼれ落ちるものとそのかかわりを軸として考えてみたい。本稿の目的は、よりよい社会、まちをつくる実践の評価について、多様な人が多様なレベルで対話を通じてかかわることとその対話プロセス全体をもって「対話型探究評価」と考えていくことを検討するものである。本稿は、客観指標評価の対抗軸としての評価を提案するものではない。多様なかかわりが様々な評価指標、視点を用い、対話を中心としてよりよい社会、まちをつくることを考え続ける、そのプロセスにあるものである。こうした挑戦によって、これまでこぼれ落ちてきたこと、見えてこなかったことに対し、新たな展開が起きることを期待している。それは、社会、まちにかかわるすべての関係者が評価にかかわることができ、社会、まち全体が「よりよくなる」ことに寄与するような包括的評価の一つのアプローチである。

本稿では、「対話型探究評価」について述べた後、事例を用いてこの評価の可能性を示す。対話のプロセスの一例として、よりよい社会、まちをつくる実践をする人々が、実践の中でなんとなく言いあっていたり、なにかを感じていたがそのまま通り過ぎていたりしたことをことばにしたもの（ナラティブ）をリソースとし、このナラティブを用いた「対話型探究評価」の可能性を探ることを試みる。実践者同士がナラティブを読みあい、対話することで気づき学ぶ自己評価や、行政とともに対話を通して取り組む相互評価、全くかかわりのない他者が読み、視聴し追体験することで得る学びも「評価」になり、そしてここからまたあらたな「評価」が生まれ、まちの実践が生まれることを想起している。本稿ではこうしたリソースを通じた多様なものとの対話を通して、よりよい社会、まちをつくることをめざす営みのプロセスの有り様で実践を多様な人々と探究していくことを「対話型探究評価」と呼ぶ。

本稿では、社会、まち、ということばを広く「かかわっている、またはかかわりたいと考えている範囲」とゆるくとらえている。それは個人が考える範囲でもあり、わたしたちとしてかかわる者同士がもつ範囲の可能性もある。

2. 先行研究

2-1. 自治体の取組における行政評価と課題

行政評価には、政策評価（行政による目的活動の評価）と、管理評価（目的活動を行う組織活動の評価）の2つがある（西尾 1976）。後者の管理評価は、自治体の計画策定が国の法律で規定された後に策定するという構造意識が強く反映されている。そしてこうした意識の高まりは、2002年の「行政機関の行う政策の評価に関する法律」の制定以降であるといわれている（倉持 2012: 26）。その結果、理念とした政策評価よりも「国が基本的な方針を策定し、それをもとに都道府県が計画を策定して、さらにそれに基づいて市町村が計画

を策定するという構造」(今井 2018: 5457) が広まってきた。つまり、国が自治体を政策の実施機関とし、その上でその実施管理を行うための評価が自治体の評価となってきた。

また、行政の事業取組に、前述した KPI 指標のような客観的な指標が用いられている理由は、その背景に、行政活動に対して、行政管理 (public administration) から行政経営 (public management) という行政運営のとらえ方のシフトがあるという (浅井 (編)・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2020: 25)。そして、この評価の方法として取り上げられているのが、ロジックモデルである。

ロジックモデルは、「計画案が実行に移されてから効果を発揮するまでの過程を、論理的で検証可能な形で記述するための枠組み」である (浅井 (編) 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2010: 12)。行政施策においては、施策の目的を達成するまでの論理的な因果関係を明示したものと見える。施策において実施したこと、実施した結果 (アウトプット)、実施した成果 (アウトカム) を明らかにすることでその施策の効果を検証する。ロジックモデルでは、結果 (アウトプット) ではなく、成果 (アウトカム) のレベルで目標を設定することが重要であるという (浅井・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2020: 19)。アウトカムによる評価の意義は、第一に期待する成果と達成手段の論理関係を明確にすること、目標達成に有効であるというこの計画の目標設定を説明する説明責任を果たしやすいことがある。

この結果、自治体の評価は「節約や効率などの経済的合理性の追求や、過度な形式化・形骸化といった状況が表出」したという (橋本 2020: 77)。その理由は、自治体は国から請け負った取組実施機関として説明責任を負うことになり、KPI 指標等で国にも市民にもわかりやすい評価をすることが目的化してしまっただけである。

こうした状況から分かることは、行政の事業取組の目標設定と達成の論理関係を効率的に分かりやすく伝えられるという説明責任の利点があるが、本来、よりよくする、改善することを目的として行っている取組でめざしているものを見えなくしている可能性があるということである。また、「客観的に見えること」が優先される格差が生まれている可能性もある。客観的に見えることからこぼれ落ちた、よりよくすることにつながる評価方法が必要であるといえる。

2-2. 自治体の多文化共生推進施策における評価と課題

近年、多くの自治体がまちづくりにおける多文化共生推進施策の取組をなんらかの形で進めている。自治体を実施する多文化共生推進事業は、地域日本語教室、地域住民との交流、外国人住民の相談窓口などがある。こうした事業は、地域で起こることが想定される問題の解決がきっかけになっていることが多い。そして多文化共生推進の事業取組の評価指標は、例えば外国人住民の相談窓口であれば「窓口に来た外国人相談件数」のような客観的な数値指標であることが多いという (森川 2024a)。多文化共生の意識啓発・醸成に向けた取組を評価・分析するための方法も、知識もほとんど蓄積されていない状況であると述べてい

る（森川 2024b）。

一方、本多（2025）は、自治体の多文化共生施策は、「なにをもって多文化共生とするのか」等、客観的な数値で示すことが難しく、住民の意識変容を問う小規模なアンケートや自由記述による質的評価・分析に留まっていることを指摘している。

客観的、もしくは定性的評価どちらかだけでは、評価の解釈は難しい。例えば、窓口に来た外国人が1名である、という結果に、「ニーズがない」というような分析にもなりかねない。ここにはなぜその外国人住民が窓口に来たのか、そこに至る経緯や思いに注目することがないまま終われば「よりよい外国人窓口相談」への改善や取組にはつながらないこともあるだろう。それは「なぜ外国人窓口相談を設置するのか」、という問いがないためであるとも考えられる。

森川（2024a）は、よりよい相談支援サービスにつなげるためには、定性的指標にも目を向けていく意識変容と、定性的な状況把握から考察してみるという提案をしている。本多（2025）は、「多文化共生推進施策の評価を、地域住民にも分かりやすく目に見える形で還元していくためには、今後、計量的分析の収集・考察と、それらを質的分析の結果と組み合わせ、総合的に解釈・評価していくことが重要」と述べている（本多 2025: 76）。

こうしたことから、自治体の多文化共生推進施策における評価においては、よりよい取組、改善につなげることと、それを評価する指標、評価方法、分析がかみあっていないことがうかがえる。また、基本的には地域の「問題の解決」が先にたち、その問題をなんとかすることのみに意識があり、なぜそれが問題となっているのかを問う問い直しができないことも課題である。

また、これらの評価は、行政主導で行うことがほとんどである、という点も大きい。近年、多文化共生推進事業は行政だけではなく、その地域の市民、住民もかかわっていることが多いが、このかかわっている人々や地域住民が取組の評価に参加するシステムにはなっていないことも疑問である。

2-3. 社会教育における評価

牧野（2018）は、社会、まちをつくる、ということは、「学び」である、と述べている（牧野 2018: vii）。社会、まちづくりには、社会教育も密接にかかわっている。社会教育はよりよい社会づくりについて、「個人の主体的な学びを基本としつつ、個人の成長を促すとともに、他者との学び合いを通じて相互のつながりを深め、新たな関係性を形成していくことができる」ところに特徴がある（浅井・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2020: 3）。地域の高齢者を問題とみなし、高齢者の問題解決を考え実践することが社会教育なのではなく、すべての人が人生を楽しみ生きていけるような社会を自らつくりだしていくこと、そのために学び、人と人とのつながりの有り様が組み変わる動的なプロセスの仕組みの支援をすることが社会教育である、という。

社会教育における評価の方向性には、1) 効率よく行政評価に準じて行うことを可能にし、

客観性重視、定量的評価を取り入れた PDCA サイクルにのっとりた評価プロセス、2) 目標達成度合い、数値による指標、短期的視点でははかりきることができない社会教育の営みをいかに評価するかという検討の動き、という2つの大きな動きがあげられる(倉持 2012)。1) のような行政評価の動きの対抗軸として、2) のような社会教育実践・実践研究の視点が出てきた。実践を中心に「ふりかえり」をキーワードに、評価の土台となる活動して相互主体的な学習・実践の展開の記録と実践の共同でのふりかえりという視点から検討するものである(倉持 2012: 28)。倉持(2012)は、社会教育実践における実践の共同でのふりかえり、実践記録を「評価の土台となる活動」としてとらえ直すことが社会教育固有の評価のあり方へ示唆を与えている。そして、「所与の目標に基づく達成度評価から実践の省察による目標やミッションそのものを再考するサイクルへ」、「他者評価から自己評価を基本にすえた相互評価へ」、「数値による定量的評価から実践記録による定性的評価へ」という流れを展望している(倉持 2012: 30-31)。

3. 社会をつくる実践の「評価」をめざして

3-1. よりよい社会、まちをつくる実践の「評価」を考える

本稿は、日本で多様な人が日常生活を送る中で、かかわりを持ち、よりよい社会、まちをつくることを考え行う実践の「評価」について検討することをめざしている。その理由は、多くの社会、まちをつくる実践や取組が得ている助成の成果報告、評価が数値などの客観的指標を用いたロジックモデルにおける評価であり、こうした数値からこぼれ落ちてしまうものがあること、こうしたこぼれ落ちてしまうものにこそ、よりよい社会、まちをつくることに大切なものがあるという実感からであった。数値による目標成果達成の定量的評価だけでなく、その取組の中にある人々のかかわり、営みのプロセスそのものを評価の軸に置こうとする流れは、よりよい社会、まちをつくる実践に通底するものである。

これまで、よりよい社会、まちをつくる実践にかかわる行政の評価、こうした実践に多くの取組事例を持つ多文化共生推進施策における評価、社会、まちづくりに大きくかかわる社会教育における実践の評価を見てきた。これらから考えられる、新たに考えていきたいよりよい社会、まちをつくる実践の「評価」で重要なことは、以下の5つである。

1) 実践がめざす理念の問い直し：目標設定の再考を行う機会を持つ。

客観的な数値目標だけではこぼれ落ちることがある、という実感は、その実践がめざす理念があるからこそ起きるものである。しかし、この理念や目標設定を問わないままにすすめる事業取組、実践は、「問題の解決」自体が目的化し形骸化してしまう可能性があることがわかっている。だからこそ、理念を問い直す機会を持つことは重要である。

2) 多様な評価者、多様な声

事業取組の実践は、かかわっているその社会、まちの住民や市民も評価に入り、何をど

のように評価するののかについても協働で考えることに意味がある。多声的な声は、めざす理念や目標にも市民が主体的にかかわり、ともに生きる人に気づくことにもつながる。

3) プロセス自体を活用していくこと

成果だけでなく、そこで起こったこと、かかわり、誰と誰の、どんな営みがあったのかということを含めてことばにしていくことで、その時々には起こったことだけでなく、その時には気づけなかったが後で気づくことがある。評価としてこうしたことも考えていく必要がある。

4) 総合的な評価システムの構築

これまで取りあげてきた中では、客観的な数値指標による評価も、定性的な評価も必要である、とのことであった。しかし定性的な評価は数値評価の補足的な扱いでの解釈になりがちである。定性的な側面を軸に見ていかないとこぼれ落ちることがあることを踏まえた上で、評価システムを考える必要がある。

5) 複数らせん状の持続的展開

これまでは、よりよくする活動や取組に対する評価、かかわる人個人が考える評価、かかわる団体、組織の評価、自治体の評価、とそれぞれ個々に対する評価であった。しかし、これらはそれぞれが単体で展開するものではない。また、社会、まちは、そこに実際にいたり、実際にはいないがつながっている人でできている。だが実はまったく相容れない人との展開の可能性もある。一回性で終わらないサイクルを次につなげるらせん状の展開をどのように行うのか、評価の展開までもいれて考える必要がある。

3-2. 活動をつくるプロセスのあり方を重視する「評価」

よりよい社会、まちをつくる実践や取組では、設定した目標達成のためのなんらかの働きかけ、活動の成果に注目しがちである。一般的には実践や活動の目標がいかに達成されたかを、パフォーマンスがよい、というような成果を表すことばで成果を表すことが多い。これまで見てきた自治体の評価や、多文化共生施策の取組は、行政経営の視点からのロジックモデルによるものであった。しかし、この成果で判断する評価観の俎上だけで評価を考える限り、考えていきたい、大切だと思うことなど実践に生かしていきたいものは「見えない」または「見ない」ことが続くおそれがある。それは成果に対する着地点が固定化しているともいえる。

一方、パフォーマンス心理学では、「パフォーマンス」を成果として見なさない。「今までのあり方を超えた新しい活動を創造すること、それができる環境を共同でつくりだすこと」(広瀬 2019: 77) を「パフォーマンス」として、これまでにない変化しつつあるその活動の

プロセスのあり方 (becoming) を重視する考え方である (香川・有元・茂呂 (編) 2019)。言い換えれば、実践は「今までのあり方を超えた新しい活動とコミュニティを創造する (ビルド) するプロセス」であり、それをともにつくっていくことそのものなのである (広瀬 2019: 79)。社会、まちをつくる実践は、この「パフォーマンス」のプロセス、と考えられる。つくる過程で起きていることそのものが重要なのである。以下にこの観点から考える評価として「対話型探究評価」について考えていきたい。

3-3. 「対話型探究評価」の提案

本稿では、実践の経験を表し意味づけたものを通して、多様な人との対話を重ね、よりよい社会、まちをつくることをめざす営みのプロセスを「対話型探究評価」と呼ぶ。

「対話型探究評価」は、対話を重視する。塩原 (2025) は、対話を「リフレクションを通じた他者とのインターアクション、つまり内なる他者たちと外部の他者たちをつなげようとする想像力としてとらえる」(塩原 2025: 298) としている。その社会、まちの人々日常生活の中で、誰とどのようにかかわりつながるかを考える際、人は「自分との対話」、自分を含む「内なる他者たち」と自分自身の行為や思考をふり返る。塩原 (2025) は「他者に対する想像力」をもって、よりよい社会、まちをつくる実践を多様な人々が思考の往還を繰り返しながら考えることが重要であると述べている。それは「わたし」という個人の中に隙間をつくり、個の「わたし」だけではない、広義の「わたしたち」として考える機会としても必要である。対話は、省察、リフレクションといった機会を含んでいるものである。対話を重ねるプロセスそのものが、よりよい社会、まちをつくることに必要な「かかわり」「つながり」の形成そのものとなり、ともに生きることになっていくことを狙っているのである。

また、「対話型探究評価」の「探究」とは、よりよい社会、まちづくりをめざした実践に多様な人々が多角的に参加する中で、短期的な視点ではなく長期的に対話をしていくということを含んでいる。Gargen and Gill (2020=2023) は、教育評価の文脈において、「関係に基づく評価」を提案、「あらゆる教育は、社会的プロセスへの参加によって行われる」(Gargen and Gill 2020=2023: 43) と述べている。この社会的プロセスは、多様な価値観や意見を他者と探究していくプロセスであり、評価は「共同探究のプロセス co-inquiry process」であるとしている。そして、探究するプロセスと、共に探究すること、双方の重要性を挙げている。それは、多様な価値観、現実が絶えず揺れ、変わっていく中で、探究することは、一つの答えを見つけ出して対話を終わらせることではないためである。そして、「共同探究のプロセス」そのものを価値づけること強調している (Gargen and Gill 2020=2023: 58)。

本稿における「探究」も、対話のプロセスを重視する。本稿では、佐野 (2024) で取り挙げた実践を基に、対話のリソースの一例としてナラティブを表現、そのナラティブを用いた対話のプロセス、かかわりがもたらす「対話型探究評価」の可能性を検討していく。以下にこの実践の背景 (4 章)、実践の概要 (5 章) を記述し、この実践を基にしたナラティブを提

示 (6 章)、このナラティブを対話のリソースとした対話のプロセスと探究について考えていく。

4. 実践の背景

本稿でとりあげる実践は、ながさき Well-being ミライ研究所 (以後ミラ研) で行ったものである。ミラ研とは、2022 年、長崎県が主催した地域日本語教育の日本語ボランティア研修終了後、この研修の講師であった佐野とコーディネーター有志で立ちあげたものである。研修を通して考えてきたのは、「多文化」とはなにか、「共生」とはなにか、ということであった。この問いをもって、「多文化」「共生」「地域日本語教育」をキーワードに、誰もがよりよくともに生きる社会をめざして、他の土地からではない、長崎の地、コミュニティの実践から発信していくこと、個の活動から地域の活動、より広く社会をともにつくることを考える任意団体とした。

しかし、「地域日本語教育」というテーマから始め、「地域日本語教育」関係で話が終わることには限界を感じていた。そこで考えたのが、そのまちに住む人 (市民) が、まちをどのように考えて行きたいのか、ひいては住む人たちがまちでつかうことばを考えていこう、つくっていこうとする方向性の活動である。

「ミラ研の活動や、イベントに 1 度でも参加したらミライ研究所員」を合言葉に、月に 1 度オンラインで自分たちの実践を話し、次の実践へとつなげる (「月イチオンライン」)、長崎県内 3 拠点とウクライナ、ポーランドをつないで行ったトークセッション「わたしたちのおとなりさんとしてウクライナ避難民の方が引っ越してこられたら」(2022 年 5 月)、ウクライナの子どものたちの絵画展開催と絵を通した対話会開催 (2023 年 6 月～9 月)、「わたし」と「わたしたち」のことばプロジェクト (2023 年 11 月)、「まちのことばを考える 哲学対話」(2024 年 1 月)、佐世保で多文化共生を考えるシンポジウム (2025 年) 等を行ってきた。「研究所」としているが、同じ固定メンバーで企画運営しているわけではなく、佐野を中心に、そのときに、やりたいと考えた人が集まり、できる人を募って行う動態的スタンスの団体である。

しかし、これらの実践を重ねる中で、モヤモヤしてきたことがある。これらは、次のプロジェクトのきっかけや次の実践につながっていく一貫性はあるのだが、一つ一つは 1 回性のイベントである、ということである。佐世保市は大都市ではないため、参加者とはどこかでつながっていたり、それぞれの得意を持ち寄ってまちを作ることを考える場所や団体になっていたり (佐野 2024a)、市民と行政の「境界」をグレーや「あわい」にして実践することができたりする (佐野ほか 2025)。だからこそ、イベントで出会って行く感よりも、日々同じまちにいる者、実際には同じまちにはいないが、いっしょに生きていきたい者として、日常を少しずつ共有する感覚、一人一人に起きていること、感じたことを大切にしてみちをつくることを考えていきたいと考えるようになってきていた。

本稿で取り上げるのは、このようにミラ研での実践を考え始めていた時期、2024 年 5 月

から月 1 回程度不定期で行っている「せかいテーブル」である。根底には「多様な人が日常を過ごすまちのことばは、多様なまちの人がまち（社会）に参加し、そのことばをともに考え、必要であれば行政にも働きかけ、変えたり、つくっていく」経験を重ねていくという思いがあった。

この「せかいテーブル」という「食」を通じたプロジェクトは、箕面市国際交流協会の comm cafe（箕面市国際交流協会（MAFGA comm cafe 2023）、佐世保市で試みを重ねているネオ朝市（佐野ほか 2025）などの影響を受けている。

5. 「せかいテーブル」とは

「せかいテーブル」は、「食べる」という誰でもが日常生活の中で行っていることを、多様な人といっしょに、「食べてほしい」「食べたい」「いっしょに食べたい」というものがある人が食べ物をつくり、「食べたい」「いっしょに食べたい」という人とともにテーブルを囲んで、「食べる」という、シンプルなものである。「食べる」という食を軸にしているが、つくる人も食べる人も多様である。「せかいテーブル」としたのは、ミラ研が「多文化」「共生」「地域日本語教育」をキーワードにした活動を行ってきており、多様な「せかい」の人とともに「食べる」ことをしよう、という思いからである。

場所は、長崎県佐世保市の中心地にある交流拠点「ソーシャルディスコ On°C」を借りて主に行っている。この場所は、目の前にはアメリカ海軍佐世保基地所有のミニッツパーク、近所には日本一長いアーケード街とされるさせぼ四ヶ町商店街などもある。この場所を使うことにも意味がある。佐世保市は、佐世保港、佐世保駅周辺を中心街から離れたところに住んでいたり、働いている人も多い。佐世保市に 2 校ある大学もこの場所を挟んで分かれた場所にある。佐世保市では、近年の人口減少、働き手の減少により、公共交通機関、特にバスの本数が非常に減った。車での移動ができない高校生、大学生や、外国人住民の移動手段の確保が難しい中で、通勤・通学で行き来する場所として佐世保市中心地はアクセスしやすいところである。

「ソーシャルディスコ On°C」は、「ヒト・マチ・企業が様々な視点で交流し、仲良くなれる仕掛けを提供」することをコンセプトにした交流拠点で学生支援を主目的としている。そのため、放課後勉強する場所や居場所のない高校生に無料でスペース提供もしている。また、こども食堂を開催している場所でもある。

こうした場所の背景からも「せかいテーブル」は、こども食堂を主催している「親子いこいの広場 もくもく」の協力、協働で始めた。

「せかいテーブル」の食べものづくり手は、佐野が勤務していた大学の留学生、その友人の外国人住民に佐野が声をかけたところから始まった。基本的に「やりたい！」という人がつくる、というスタンスであったためか、毎回世界の多様な人がつくる食事メニューとなった。

6. 「せかいテーブル」実践の「対話型探究評価」におけるナラティブの意味

本稿におけるナラティブは、佐野が対話探究者として³「せかいテーブル」を実践、参加する中で聞いた声、感じたこと、考えたことを佐野が実践を通してことばにしたものである。ここで取り上げるのは、数値化アンケート調査等ではこぼれ落ち、消えて行ってしまうが、多様な他者と共有し対話をしたいと実践を通して感じていたかかわりである。また、この記述は、特定の一人の個人のものではなく、類似の複合的な声を佐野が再構成する形をとっている。よりよい社会、まちをつくることにかかわる実践を評価する立場の人、行政の人も含めた人々と読みあい、対話することが、多様な人々の学びにも、社会の学びにもつながる一連の評価としてかかわる同時共有性（佐野 2024b）を持つものとして考えている。本稿におけるこのナラティブは、多様な人々多様なレベルで対話を行うプロセスにおいてかかわりを軸に構築していく「対話型探究評価」のリソースである。

ナラティブとは、非常に広い概念を持つものである。日本語教育の社会文化的な面からナラティブを評価に取り入れることを提案した三代ほか（2025: 104）は、ナラティブを「ことばやその他のメディアを用いて構成されたものであり、同時にその構成を通じて意味を生成するもの」としている。そして、ナラティブの力として、ナラティブには「ナラティブを語るもの、聞くものの省察を深め、主体的な成長を促す力が備わっている」こと、また、社会に共有されるような共有の仕方次第で新しい意味とともに生成していく「一般化可能性」（柳瀬 2018）について言及している（三代ほか 2025: 106）。こうしたナラティブの力は、「個人の成長と社会の変容を統合的におこす力」であるという。

社会教育の実践では、こうしたナラティブの機能を生かし、従来、学びとしてとらえられてきた実践のふり返りをことばにしたものや、「実践記録」を、むしろ社会教育実践の評価として位置づけ直し、これらに基づく評価論の構築が必要であることを主張している（三輪 2012: 68）。

よりよい社会、まちをつくることを考え行う実践の説明責任は、その社会、まちのためにその実践がいかに影響を与えたのか、与えうる可能性があるのか、社会にかかわる人、町の人に広く共有し、多様な考え方の間で相互承認を得ることにある。そのためには、実践を行う当事者や、その取組にかかわる行政職員の間だけにその成果をとどめるのでは不十分である。よりよい社会、まちをつくる実践の評価は、実践のプロセスをふりかえり、実践にかかわらない人々、異なるレベル（組織、コミュニティ等）との対話、対話を続ける探究の姿勢が重要である。この広がりがさらに、他の地域における実践と対話につながることで、よりよい社会、まちの創出や編成を生みだすと考える。こうした対話のプロセスのためのリソースの一例として、以下に「せかいテーブル」のナラティブを記載していく。

6-1. 「ふーん、そっちではそうなんだね」

子どもを見ながら談笑していた人たちに、「ごはん、どうですか？」と聞いたら、「もっと早くに、若いころにしたかった、この経験」とすぐに答えが返ってきた。

「単純に、自分でご飯つくらないでいい、人がつくったおいしいご飯を、人といっしょに食べられるからうれしいっていうのもあるんだけど」と笑った後、

「だけどね、本当に「ちがい」が楽しめるよね。

ニュースとか、テレビとか、SNS とかって、「ちがい」から入る。「ちがい」がいざこざになって、なんか嫌だね、って、一人で思って終わり。だけど、ここでおいしいご飯を食べながらだと、目の前に人がいるし、「ふーん、そっちではそうなんだね」って言える。

他の人とも話せる。これってすごいことだと思うよ。

ニュースとかで見ちゃうと、なんか「知識」になって、知ってるつもりになってる。「ちがい」を「問題」ってみちゃうんだけど、それを自分の身体で、目で、鼻で体験できる。

体験から入る。こんなこと、若い時に経験できていたらもっと人生広がっていた」

赤ちゃんに授乳しながら参加していた人、子どもといっしょにご飯を食べていた人も、「この子にはそういう経験、たくさんさせてあげたい」と言いながら話していた。

6-2. 「たくさんつくります」

せかいテーブルのごはんをつくりたい、とってくれたネパール出身のづくり手さんから、「せかいテーブル、何人来ますか」と聞かれた。

「だいたい、40 人くらいかな」（実際、当日になってみないと分からないことが多かった）と答えると、

「キールをつくりたい。いちばん好き。みなさんにも食べてほしいですからたくさんつくる」と言った。

キールは、牛乳と砂糖で米を煮てつくる食べものだという。食べたことがなかったが、自分が知っている知識から想像してライスプディングのようなものかと考え、「デザートですか」と聞くと、「デザートではない」という。「ごはんですか」と聞くと、「ちがう」という。

「いつもよく食べますか」と聞いても、「いつもではない」という。

よくわからないまま、せかいテーブル当日、「これからキールをつくる」というので行くと、想像を超える大量の牛乳と米がテーブルの上に山盛りに置かれていた。材料の買い出しもしてくれていたのだ。

づくり手さんの話だと、キールはお祭りなどの特別なときに、大勢で食べるものだという。

「キールは、甘いです。たくさんつくります、けど すぐ終わります。だから、たくさんつくります」

うーん、それにしても大量過ぎる（牛乳の本数を数えられなかった）ので、この半分の量でいいんじゃないかと話すと、づくり手さんは悲しそうな顔になった。

「キール、お祭りのとき、みんな食べます。楽しい。うれしい。たくさん食べます」

結局、半分の量をつくり、せかいテーブルで食べた。キールは子どもから大人まで大人気で、一人で何杯もお代わりをする人がいるほどで、あっという間になくなってしまった。

「えー、もうないのー」という子どもに ちょっと困った顔をして「キール、おいしいです

か？」とつくり手さんは言った。「また、たくさんつくります」。

「キール、たくさんつくります」「楽しい、うれしい、たくさん食べます」のことばには、大勢の人と集う楽しさ、お祭り気分、特別なときに特別な食べもの、たくさんつくって、たくさんみんなで食べる、その場の感じと雰囲気もすべて入っていたんだなど、気づいた。牛乳と米の量だけに圧倒されてしまっていた。

6-3. わたしの名前

せかいテーブルではお互いに呼んでもらいたい名前を、名札に自由に書いてもらっている。ひらがな、カタカナ、それぞれの文字、助け合って書く姿もあった。そして名札を見ながら、名前を呼びあう。

カタカナで自分の名前を「アン」と書いた留学生がいた。

となりに座った幼稚園の子どもは、ひらがなで自分の名前を「あん」と書いていた（正確にはお母さんが書いた）。

その名札を見ながら、「あん！ 同じ同じ！」と指さしながらアンさんが話しかけた。

一方の幼稚園児のあんさんは、まだカタカナが読めない。

「わたし、あんちゃん」

「あんちゃん！ わたし、アンです」

「わたし、あんちゃん」

「はい、アンです。あんちゃん」

名前だけのやりとりが何度もあって、大笑い。

そんなところから、ほかの人たちの間でも、名札を見せながらの名前を呼びあいが始まった。

6-4. 「日常のかかわりがあるからこそ気づくこと」

「せかいテーブル」は、これはこれでいいと思うよ。だけど、本当にその日の「食」に困っていたり、家の中にいて全く見えてこない外国人の子どももいて、その子たちは出て来られないから、「せかいテーブル」にも参加しない、というか、そんな機会があるって存在も知らない」

「親に外国から連れて来られてきた小学生と中学生がいるんだけど、学校に行っても日本語も勉強内容も全く分からず不登校に。親は日中働きに出てるから、子どもはずっと家にいる。シングルマザーで食べていくにも困っていて、子ども食堂のお弁当を取りに来たから分かったんだけど。こういう「外にも出られない」「参加できない」親子にとっても「食」を通したかかわりは大切。だけどなんでもかんでもボランティアの子ども食堂でできない」。

7. 「対話型探究評価」でめざしたいこと

7-1. ナラティブをリソースとした意義

6. で挙げた4つのナラティブは、「せかいテーブル」において起こっていたことを佐野がことばにしたものである。これは一見、実践事例を記述したもの、もしくは記録に見えるかもしれない。確かにこれらのナラティブを一人で読む、または、全くこうした実践にかかわったことがない人だけで読む場合など、このナラティブと向きあう人の価値観、姿勢などによって受け取り方は異なるだろう。「実践現場で起こった話」や、「実践で描かれるほのぼのとしたストーリー」とされるかもしれない。こうした側面から言うと、このナラティブだけでは、見えないこと、こぼれ落ちてしまうことがあり、よりよい社会、まちにつながることは想起できないかもしれない。しかし、「共感」「共鳴」を呼び、心を揺さぶり、変革への行動のきっかけとなる可能性もある。かかわりなく一人で読んだだけでも「何か」に共感し、「出来事」として感じることもあれば、気が付かない、感じないこともあるのである。

だからこそ、このナラティブを対話のリソースとし、多様な人と多様なレベルで読みあうこと、聴くこと、語り合うこと、そして、多様な価値観の中から一つに答えを集約することを目的としない、そのプロセスを持つことが重要なのである。例えば、よりよい社会、まちにするための「よいこと」は、ある人、ある分野にとってみると「よいこと」であっても、ほかのある人、ちがう分野から見ると「よくないこと」である可能性がある。一つのナラティブから見えること、見えないことを、多様な人とともに見る、考える対話のプロセス、そして問い直す探究の持続的な一連のプロセスが「対話型探究評価」である。

この意味では、「対話型探究評価」のリソースとしてのナラティブは、ナラティブという形態以外の可能性もあるだろう。絵、音楽、映像など他のかたちのものを考えていくこともできる。よりよい社会、まちをめざす実践をより広く開き、社会に問うというものであれば、アートを用いたアートベース・リサーチとしても考えられる (Leavy2020=2025)。

7-2. ナラティブをリソースとした場合の「対話型探究評価」の可能性

リソースとして佐野が挙げたナラティブに対しては、様々な見方、考え方が交差すると思われるが、「対話型探究評価」の対話でどのような可能性が考えられるだろうか。本来であれば、ナラティブは、読む人の経験や価値観、姿勢や態度によってそれぞれの意味づけが異なるものである。しかし、「対話型探究評価」の有り様を探るために、事例提示で考える試みを行う。

6-1 を例に考えてみたい。行政のあり方の批判として縦割り行政がよく取りあげられる。外国人のことは、国際課、文化交流課が中心となっており、子育て、医療、教育の手当てが必要であっても行政関係課での連携不足でうまく対応ができない、といったものである。6-1 も国際課担当のみが活動、実践の評価にかかわった場合、「外国人参加者との交流」や「異文化理解」という側面に目が行く。しかし、子育て支援、子ども、移住促進、生涯学習といったところが加わると、異なるかかわりが見えてくる可能性はないだろうか。そこには、「人

といっしょにごはんを食べられるからうれしい」といった子育て中の人に関する事情の視点もできる。また、「ちがいを「問題」ってみちやう」といった異文化に関する考え方への問題提起もあるが、それは在住外国人を対象にしたことではない。国内の他の地域から引っ越してきた移住者、新規参入者にも共通するものであるはずである。

上記は行政のレベルで多様な視点から問いをたてあいながら対話を行ったレベルの想定であり組織レベル（メゾ）である。他にも、参加者間で行う個人（ミクロ）のもの、地方自治体レベル間（マクロ）で「対話型探究評価」を行うことで、人と人とのつながりや、コミュニティ間のつながりになることが考えられるだろう。

6-2. のナラティブは、実践の当事者性にかかわるものである。「せかいテーブル」は、ゆるやかな理念の下、「やりたい！」と手を挙げた人がかかわるものである。実践の内部にいると「わたし」がやりたいことはみんながやりたいことであり、それが「わたしたち」の実践であるとすり替わる可能性がある。キールをつくるつくり手さんが「せかいテーブル」で考え、やりたいことはどのようなものであったのか。実践の理念を問い直し、実践当事者の多様な声を聴くプロセスが考えられる。

6-3. のナラティブは、名前、表記、多世代の参加にかかわるものである。名前一つとっても、その場にいる人がどのような人か、かかわりながら、表記や呼び方を即興的に表現し、考えていくこともある。その場でのその人のアイデンティティをどのように考え、ふるまうのか、その場、かかわりについて対話をする大切なプロセスとなる。

6-4. のナラティブは、「せかいテーブル」に参加した、こども食堂スタッフとの話である。こども食堂との連携・協働では学ぶことが多い。「食」は人間にとって必要不可欠なものであると同時に、人とのかかわりも生み出す社会的なものでもあると考える。「食」という同じ事象や、同じ語を使っている、見えている事象は異なる可能性がある。「せかいテーブル」のような、「場所」での開催では、社会で可視化されない親子のことが見えてくることもある。しかし、見えてこないことも当然ある。対話を通して、様々な観点から考えなければ見えないこと、気が付かないことも聴きあい、かかわり探究を重ねることが「対話型探究評価」のめざすところである。

KPI 指標などの客観指標のみの評価の場合、当該担当課が「問題」とし目標設定をしたものの成果が問われる。例えば、せかいテーブルの参加者数が少ない、外国人比率が低い、といった評価結果を見ることも重要である。しかし、数値はその「参加者数が少ない」というところで何が起こっており、それが社会、まちづくりにどのようにつながるのかは描くことはできない。たとえ少なかったとしても、地域で「人といっしょにご飯を食べる機会が少ない」子育て世代で起こっていること、「食」を中心にした多様な人のあり方、かかわりあいが生まれること、多様な当事者が存在していること、ボランティアだけで活動しているとボランティアで行うことに疑問を持たなくなること、など多様なかかわりの対話を通じた気づきが、次の社会、まちづくりにつながる行動につながる可能性がある。それは、参加者が少ないことから、その地域ではニーズがない、もしくはもっと参加者数を増やす、といった

次年度数値目標につながりがちな客観数値指標の評価には足りないものである。

8. 今後の展望

本稿では、よりよい社会、まちをつくる実践における評価について、客観指標評価だけではこぼれ落ちることを価値づけ、かかわりを軸に対話を重視する「対話型探究評価」を提案した。事例として「せかいテーブル」の実践におけるナラティブを提示、検討した

「対話型探究評価」は、目標達成度や成果のできる／できない、よい／悪い、を評価するものではない。いわば、らせん状のプロセスを進む不断の「姿勢」を表現するものである。よりよい社会をつくることは、どこかで「終わる」ことや、「やめる」ことはない。そのように考えるならば、なぜ続けて行くのか、なぜ変えるのか、どのようにするのか、という「姿勢」を、自治体や団体、組織、個人のさまざまなレベル内、レベル間で問いあうための評価が足りないといえる。本稿はその「評価」を考える一石を投じるものとして、「対話型探究評価」の試みとナラティブによるリソース試案を提示した。客観指標評価を所与のもの、と考えるおすことなく評価するのではなく、異なる成果観からも見ることで、よりよい社会、まちづくりにつながるものとなる。ナラティブを用いたリソース試案はかかわりを軸にした一つの例、提案に過ぎない。どのような対話をしていくのか、といった具体的な方法については実際の事例の考察を重ねることが必要である。よりよい社会、まちづくりをめざす多様な人々の間で「対話型探究評価」が展開されていくことを期待したい。

(注)

1. KPI 指標とは「KPI（重要業績評価指標：Key Performance Indicator）とは、目標を達成するための取組の進捗状況を定量的に測定するための指標」であり、行政の事業取組において「取組を Plan(計画)し、それを Do(実施・実行)に移し、その取組内容を Check(点検・評価)し、Action(改善)を進めていくという PDCA サイクルを確立していくには、取組の状況や効果を評価できる KPI の設定が有効」として客観的な指標をたてることを重視している。
2. ながさき Well-being ミライ研究所のこれまでの活動については以下のリンクを参照。
<https://www.facebook.com/100080888792209/>、
https://www.instagram.com/nwbmirailab?igsh=eDkyb2NtdXZrYzhw&utm_source=qr
3. 筆者（佐野）は、せかいテーブルの実践について執筆するにあたり、どのような背景で筆者自身がどのような立場から考え、表現するのか考えてきた。これまで行ってきた実践は、大学教育の枠組みの中で行ってきたこともあり、無意識のうちに「佐野先生」という立場、教育をする人という視点から実践する人、と見られがちであった。そのため、実践につくり手、学び手として参加し、対話をしながら探究しているという存在であるという自覚と意識を「見せる」ために、実践研究を執筆する際には「ジェネレーター」（井庭（編）2019）という立場で実践してきたことを述べてきた。ジェネレーターとは、教育者でも

なく、ファシリテーターでもなく、自らも共に学び手としてつくることに参加し、「つくり手チームの一員として、創造を進めるとともに、そのためのコミュニケーションも誘発していく」（井庭（編），2019: 158）存在である。本稿においても当初、ジェネレーター立場での実践であることを書いていた。しかし、本稿の執筆過程において、対話・精読で繰り返し問われる中で、せかいテーブルの実践時は、「まちに住む人」「まちにかかわる人」として実践をし、対話と探究を繰り返してつくってきたことに気が付いた。対話探究者としての実践である。実践者の立場はその時々で動態的かつ一つではなく複数あることを対話・精読を通して実感できたことを記しておきたい。

（謝辞）

本稿で取り上げた佐世保市での実践をともにしてきたみなさまに感謝申し上げます。また、対話・精読を繰り返し行ってきた機構の方々にも感謝申し上げます。本稿は、JSPS 科研費 JP23K00644 の助成を受けています。

【参考文献】

- 浅井経子（編）・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2018,『社会教育経営論』 ぎょうせい.
- 井庭崇（編）,2019,『クリエイティブ・ラーニング・創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会.
- 今井照,2018,「『計画』による国—自治体間関係の変化」『自治総研』44(7),53-75.
- 大村恵,2012,「NPO・NGOにおける評価論の社会教育的意義—参加型評価の可能性—」日本社会教育学会（編）『社会教育における評価』東洋館出版社.34-45.
- 香川秀太・有元典文・茂呂雄二(編),2019,『パフォーマンス心理学入門—共生と発達のアート』新曜社.
- 倉持伸江,2012,「社会教育における評価の研究をめぐる動向」日本社会教育学会（編）『社会教育における評価』東洋館出版社.22-33.
- 佐世保市,2023,7次総合計画における方向性 KPI の達成状況・分析・次年度に向けた改善の方向性
www.city.sasebo.lg.jp/zaimu/zaisei/documents/r3syuyounasisaku07.pdf (2025年9月11日アクセス)
- 佐野香織,2024a,「「何か生まれる」ときを記録する—産学民のまちのひとの羅生門的手法による語り」『言語文化教育研究』第22巻 306-321
- 佐野香織,2024b,「「ひととかかわる」実践者の「専門性」・実践をことばにする、拓く-」兵藤智佳(編著)『ことばが紡がれるとき 対人関係職の「専門性」を高めるために』成文堂.120-153.
- 佐野香織・石田聖・中尾大樹・福田渚,2025,「「今よりちょっといいまち」を実現することば

- 「地域日本語」のデザイン—「まちづくり」「コミュニティデザイン」「エリアマネジメン
ト」の主語を通して考える—『言語文化教育研究会第 11 回年次大会予稿集』
<https://alce.jp/annual/2024/proc.pdf>(2025 年 9 月 11 日アクセス) 212-221.
- 塩原良和,2025,,『共生の思考法 異なる現実が重なりあうところから』明石書店.
- 内閣府地方創生推進事務局,2025,「地方創生事業実施のためのガイドラインデジタル田園
都市国家構想交付金(地方創生推進タイプ・地方創生拠点整備タイプ)を活用した事業
の立案・改善の手引き www.chisou.go.jp/sousei/pdf/r6_guideline.pdf (2025 年 9 月 1
日アクセス)
- 西尾勝,1976,「政策評価と管理評価」『行政管理研究』(2), 1-5.
- 橋本圭多,2020,「政府間関係のなかの参加と評価 —政策過程の変容と行政責任—」『神戸
学院法学第 48 巻第 3・4 号』 57-80.
- 広瀬拓海 (2019) 「6 章 放課後コミュニティの形成-子ども・若者支援のための新しい「パ
フォーマンス」」香川秀太・有元典文・茂呂雄二(編)『パフォーマンス心理学入門—共生
と発達のアート』新曜社.77-89.
- 本多尚子,2025,「多文化共生と地域づくりに関する一考察」『地域政策学ジャーナル』第 14
巻(通巻第 20 号), 73-80.
- 牧野篤,2018,『社会づくりとしての学び 信頼を贈りあい、当事者生を復活する運動』東京
大学出版会.
- 箕面市国際交流協会(MAFGA) comm café,2023,『世界をつまみ食い!一つのカフェ×6つ
のしょく 食・触・職・色・織・ショック!?!』(公財)箕面市国際交流協会(MAFGA)
comm café.
- 三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真,2025,「人と社会をつなぐ評価」・ナ
ラティブ評価の可能性」三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真(編著)
『人と社会をつなぐ評価—孤立化と分断を超えて』東信堂.91-114.
- 三輪建二,2012,「評価の逆機能」と社会教育における評価」日本社会教育学会(編)『社
会教育における評価』東洋館出版社.58-69.
- 三輪建二,2023,『わかりやすい省察的实践 実践・学び・研究をつなぐために』医学書院
- 森川岳大, 2024a,「政策トレンドをよむ 第 13 回多文化共生政策の評価を考える — 外国
人相談窓口編」『月刊 地方財務』2024 年 4 月号
<https://shop.gyosei.jp/online/archives/cat01/0000078664> (2025 年 10 月 2 日最終ア
クセス)
- 森川岳大, 2024a,「政策トレンドをよむ 第 14 回多文化共生政策の評価を考える — 意識
啓発・醸成編」『月刊 地方財務』2024 年 5 月号
[https://shop.gyosei.jp/online/archives/cat01/0000080174?srsltid=AfmBOorGUIDxCJ
WIMDSF-JPWW3YlAlayAffbZr52xZKG8WeQgsUsLol3](https://shop.gyosei.jp/online/archives/cat01/0000080174?srsltid=AfmBOorGUIDxCJWIMDSF-JPWW3YlAlayAffbZr52xZKG8WeQgsUsLol3) (2025 年 10 月 2 日最終ア
クセス)

柳瀬陽介,2018,「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか 読者・利用者による一般化可能性」『言語文化教育研究』第16巻, 12-32.

Gergen, K. J., Gill, Scherto R.,2020, *Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education*. Oxford University Press. (=2025, 東村知子, 鮫島輝美訳『何のためのテスト? 評価で変わる学校と学び』ナカニシヤ書店)

Leavy, Patricia,2020, *Method Meets Art, Arts-Based Research Practice*. Guilford Press. (=2025, 岸磨貴子, 東村知子, 久保田賢一訳『研究法がアートと出会うとき アートベース・リサーチへの招待』福村出版)

地域社会における住民と日本語教師のかかわりをめぐる事例研究 —他者性と仲介の視点から捉える共生社会—

寺浦久仁香（ともに生きるまちづくりと日本語教育）

要旨

本研究は、日本語教師である筆者が地域のまちづくりに関わる住民と関係を築く中で、住民の外国人に対する捉え方がどのように形成され、変化していくのかを、「他者性」と「仲介」の視点から検討した事例研究である。筆者は2019年より市民団体「まちづくり T」（仮称）に参加し、構成員の中沢さん（仮名 以下 A）への二回のインタビューを行った。当初 A は外国人を「留学生・若者」や「支援すべき弱い存在」として認識していたが、外国人住民との関わりを通して、「共に暮らす隣人」として捉え直していった。この変容は、筆者と A との対話関係の中で形成され、「筆者—A—外国人住民」という二重の仲介構造をもつ省察的プロセスとして捉えられる。さらに筆者自身が、他者の変化を促す立場ではなく、住民とともに共生の意味を問い直し、共創的に関係を構築していく存在として自らを捉えるようになった。このような関係性は、一方向的な支援にとどまらず、相互の理解や省察が関係の中で生み出されていく過程として理解できる。

本研究は一事例に基づくものであるが、日本語教師が日々の実践を通して得た経験を生かし、対話の相手やメディエーターとして地域の場に居合わせることの重要性に着目し、仲介的に関わる日本語教師の役割とそのあり方について検討する。

キーワード：共生社会 他者性 仲介 メディエーター 日本語教師

1. 序章：変わりゆく地域で他者性と仲介の視点から「共生」を問い始める

1-1. 地域社会の変容とまちづくり

筆者は、大学や日本語学校で留学生への日本語教育に携わると同時に、東京都中野区において「まちづくり」の活動に深くかかわる目的で、任意団体「ともに生きるまちづくりと日本語教育」を立ち上げている。「まちづくり」とは、住民が主体となり自らが住む地域をより良くするための活動全体を指し、行政が都市計画を行う際にも用いられる用語である。本稿で筆者が考える「まちづくり」とは、住民が主体となり、自らが住む地域をよりよくするために、多様な主体と連携しながら、課題解決だけでなく、それぞれの幸せのために協働し、継続的に営むプロセスを指す。



本稿の著作権は著者が保持し、クリエイティブ・コモンズ表示 4.0 国際ライセンス (CC BY 4.0) の下で公開されています。 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

筆者がかかわる中野では、まちを歩けば外国にルーツを持つと思われる人（ここでは外国人とする）を見かけない日はない。コンビニに立ち寄ると、名札にカタカナの名前が書かれた店員が、日本語が母語ではないと感じさせるイントネーションで「温めますか」と尋ねてくる。筆者はそれに「お願いします」と答える。筆者は、仕事柄か、外国人の店員と接するたびに、その人がどこの出身か、日本語を勉強しているかなどに思いを巡らせる。このような日常は当たり前のよう過ぎていく。出入国在留管理庁によると2024年の在留外国人数は3,768,977人である。外国人の増加に伴い、まちの中では複数の言語が聞こえ、文化的背景の異なる人々によって営まれる店舗や飲食店も見られるようになってきた。これまで日本語と共通の文化的慣習に支えられていたまちの風景は、多様な言語や文化が交差する空間へと、変化してきている。その変化は、宗教や習慣の違いに由来する生活上の工夫や対応として、学校や公共施設などの場面にも現れている。こうした状況は、これまで日本語や共通の文化的慣習に支えられてきた地域社会の均質性への依存という前提を揺るがしつつある。そのため地域社会では、単に外国人が地域に居住するという事実を受け入れるだけでなく、多様な人々がどのように地域社会の一員として位置づけられ、「共に生きる」ための関係を構築していくのかが問われている。

1-2. 地域社会で見えてくる他者性と仲介の必要性

地域社会においては、従来、日本語や日本的な慣習を共有することが地域参加の前提とされてきた。しかし、この前提は一見すると表面的な調和をもたらす一方で、多様な人々が共生する上で構造的な課題を内包している。日本語話者にとっては地域参加を容易にする反面、異なる文化的・言語的背景をもつ人々にとっては、他者との違いを前提としたかかわりが希薄になり、地域参加が難しくなる要因となり得る。

筆者は中野区の地域ボランティア活動に住民と共に参加している。あるとき、国際交流協会が企画した「日本人と外国人が共に取り組むボランティア活動」に参加した際のことである。ミーティング終了後の雑談で、地域ボランティアの一人から次のような声をかけられた。「『まちの中を夜回りする企画』に外国人が参加してくれたが、何を話してよいかかわからず、結局困ってしまった。どう話しかければよかったのだろうか」という内容のものであった。

この企画は「外国人と日本人との交流」を目的に実施されたものであったが、そのボランティアにとっては、異なる文化的・言語的背景をもつ人々との関係において立ち現れる他者性が、自然なかかわりの契機として生かされず、むしろ「何を話せばよいかかわからない」という戸惑いとして前面に出てしまった。その結果、「知らないからこそ知ろうとする姿勢」や「異なる文化に基づく多様な視点」といった側面が生かされず、交流の可能性が狭められてしまったといえる。「日本人と外国人との交流」という枠組みは、一見すると対等なかかわりを促すように見える。しかしこのエピソードでは、外国人という属性からくる他者性が際立ち、それがボランティアの戸惑いにつながったと考えられる。

筆者は、日本語教師は、言語教育の専門家であると同時に、地域社会において対話で住民同士をつなぐ仲介者の役割ができると考える。ここで重要なのは、異なる文化的・言語的背景をもつ人々の地域社会への参加は、日本語習得を前提条件とするものではなく、参加そのものが相互理解や共生を感じ取れる場となるという視点である。そして、その視点は、日本語話者も持つべき視点であるといえる。

このような仲介者の役割は、CEFR において位置づけられているメディエーターとしての機能と重なる。なお、CEFR が示すメディエーションの詳細については、第2章で改めて整理する。すなわち筆者は、日本語教師は単に言語知識を伝達する存在ではなく、言語的資源の差異を超えて人々の相互理解を仲介し、関係を紡ぎながら共生を育んでいくことができるメディエーターとなり得る存在でもあると考える。

1-3. 本研究の背景

筆者は、東京都中野区において複数の民間団体で「まちづくり」にかかわる活動に携わっている。これらの活動を重ねるなかで、従来の枠組みでは捉えきれない共生のあり方を実感するようになった。地域には、異なる文化的・言語的背景をもつ人々が存在し、日々の生活を営んでいる。しかし、そうした人々の姿は、地域社会の制度や慣習の前提にうまく位置づけられていない場合が少なくない。たとえば、地域住民の間では、地域活動への参加が当然であるという前提が暗黙のうちに共有されているため、地域活動の場では、異なる文化的・言語的背景をもつ人々にとっては参加しにくい上、そもそも参加が開かれていない場合も多い。そのような人々は、「地域の構成員」としてのまなざしから抜け落ちてしまうのである。

筆者は、このような関係を築き直し、地域のなかで何らかの役割を担えるような参加のかたちを、ともに模索していく関係が築ける営みが必要であると考え。その営みは、日本語や制度の理解を前提にした一方的な支援の枠組みを超えて、地域に暮らす多様な人々が、それぞれの経験や背景を生かしながらかかわり合う関係性を地域で再構築していく過程を意味すると考える。

1-4. 筆者が「まちづくり」にかかわる経緯と背景

筆者が日本語教師として地域社会にかかわりたいと考えるようになった背景には、これまでの社会教育での経験がある。ここで、日本語教師である筆者がなぜ「まちづくり」にかかわるのか、その思いを述べておきたい。

筆者はこれまで約20年間、日本語教育の文脈ではないが、「宇宙や科学」を共通テーマとした社会教育のボランティア活動に携わってきた。この団体では、地域の子どもたちの指導にあたる大学生や社会人が、子どもたちとともに学び、その成長を長期的に見守ることを大切にしている。学校教育のように、あらかじめ決められたカリキュラムに沿って知識を伝えるのではなく、子どもたちから生まれる疑問や関心も取り入れながら、共に体験し、共に考

える視点から活動をデザインしてきた。

活動の中には「宇宙」の専門家も参加しており、専門的な立場からの知見と、筆者のように教育の視点をもつ者との共創によって、多角的な学びの場が生まれている。専門家と教育者がそれぞれの立場から意見を交わし、子どもたちとともに考える中で、筆者は学びが互いに広がっていく過程を間近で見えてきた。このような協働のあり方は、子どもたちに新たな発見をもたらすだけでなく、筆者自身にとっても、「教えること」と「学ぶこと」が交わり合う中で、人が経験から学ぶということを自ら実感する機会となった。

こうした経験を通して、筆者は学びとは単なる知識の習得ではなく、他者とのかかわりや体験の共有を通して生まれるものであると考えるようになった。この「ともに学ぶ」という姿勢は、立場や背景の異なる人々が協働しながら地域をつくっていく「まちづくり」の営みにも通じるものである。そして、そのような協働を支える基盤には、互いの思いを伝え合い、理解し合うための「ことば」がある。筆者は、この「ことば」を媒介とした関係構築において、日本語教師が地域にかかわる意味があると感じている。

筆者は具体的には「日本語教師である自分に何ができるのか」「まちの人と対等にかかわるとはどういうことか」を問い続けてきた。日本語教師だから何かを「教える」のではなく、対等な人間としてかかわりながら、お互いに学びをつくっていく関係性を築きたいという思いが、筆者の「まちづくり」への参加を支える姿勢となっている。

1-5. 本研究の概要

筆者は2019年より市民団体「まちづくり T」（仮称）に参加し、地域住民とともにまちづくりの活動にかかわってきた。その過程で、構成員の多くが外国人と直接接する機会が限られているという印象を抱くようになった。この気づきから、筆者は、まちづくりにかかわる住民が外国人とのコミュニケーションや他者性をどのように捉えているのかに関心を持ち、調査を行うこととした。

本研究では、構成員の一人である A に焦点を当て、第3章では第1回目の調査、第4章では第1回目の調査後の変化、第5章では第2回目の調査の3段階の結果を示す。

第1回目の調査では、「まちづくり T」に積極的にかかわる A を含む構成員3名を対象とし、半構造化インタビューを行い外国人とのコミュニケーションに関する意識を明らかにした。さらに、第1回目の調査後も、筆者自身が活動に継続的に参加しながら、日本語教師としての知見をもとに対話を重ねていった。その過程で、構成員の A の意識に変化が見られたことから、第2回目の調査として A に再度半構造化インタビューを行い、その変化の内容と背景を検証した。

本研究は少人数の調査に基づく事例研究であるが、その過程を通して、住民が外国人との「他者性」に対してどのような意識の変化を経験するのかを明らかにし、筆者を含む日本語教師がどのような「仲介」の役割を果たし得るのかを考察することを目的とする。

2. 他者性と仲介

2-1. 他者性

他者性とは、コストとカヴァリ [2015/2019:21]によると「一般的には、別のもの、新しいもの、外国のもの、慣れないもの、違ったものを指す」とし、「別のものである特性」と意味づけている。そして、「他者性は状況によって、そして（あるいは）人の心理的プロセスによって、何らかの違いが感じられ、その違いがきわ立つ時に、心理的に作られるものである。（中略）感じられる違いとは、文化的次元かもしれないし、認知的、審美的、社会的等の次元のものかもしれない。言い換えるなら、境界を作るのは人であり、ある人にとっての境目も、同じ文化集団の別の人にとっては境目ではないかもしれない。」とし、他者性は関係を表す「間 (inter)」であることを強調している[コストとカヴァリ 2015/2019:22]。つまり、他者性は、あの外国人は私と違うという客観的な事実から生まれるものではなく、あの人は日本語を話さないから、自分とは違うというように、見る側の心理や社会の状況によって作り出される主観的な認識だということになる。この認識は、境界線が人によって異なるため、ある人にとっては「違い」と感じられなくても、別の人にとっては大きな「違い」として感じられる可能性がある。そして、コストとカヴァリは、「別のもの」は人間の「他者」に限らず、誰かの感覚、視点、ある社会的行為者（か社会集団）のイメージの中で想定し、人や集団、文化の場合もあるが、身につけるべき知識や見出すべき課題を含むと補足している[コストとカヴァリ 2015/2019:22]。

このような背景から、筆者を含む日本語教師の可能性を考える。日本語教師は、「日本語を教える」だけにとどまらない存在である。日々の日本語教育実践を通して、異なる文化的・言語的背景をもつ人々が日本社会の中で抱く他者性を和らげることに寄与しうる存在であるといえる。しかし、それだけではなく、異なる文化的・言語的背景をもつ人々を含む多様な人々が共に生きる社会を育むために、日本語話者が異なる文化的・言語的背景をもつ人々だけを特別な他者とし、無意識のうちに他者性を広げてしまう状況を避けることにも貢献できるはずである。この視点は、日本語や共通の文化的慣習に支えられてきた地域社会が前提としてきた均質性を問い直し、多様な住民が対等に声を上げられる関係を築く可能性を開くことにつながるのではないか。そして、異なる文化的・言語的背景による他者性が、地域社会に新たな価値や活力をもたらし、地域社会の関係性をどのように再構築できるのかに、日本語教師は、双方の立場を理解しながらかかわることができる存在であるといえるのではないか。つまり、日本語教師は、メディアエーション（仲介）を行うメディアーター（仲介者）として、他者性を尊重した地域社会を育むことに寄与する可能性があると考えられる。

なお、本節の他者性の議論に関しては日本語教師の専門性を考える研究会¹のミーティングでの議論が参考になった。

2-2. 仲介

日本語教育においては、Council of Europe[2001]（以下、CEFR）、Council of Europe[2020]

(以下、CEFR-CV)において示されている「仲介 (mediation)」や「仲介者 (mediator)」の概念が注目されている。CEFR では、通訳や翻訳などのテキストを仲介する点が言及されていたが、CEFR-CV に示される「仲介」「仲介者」の概念は、従来の日本語教師の知見を踏まえつつ、地域社会において「仲介者」としての新たな役割を担う可能性を示している。

CEFR-CV の仲介の能力尺度は三つのグループに分けて提示されている。①テキストの仲介：「自分では言語的、文化的、意味的、技術的障害故に直接オリジナルのテキストにアクセスできない人のために、そのテキストの内容を取り継ぐこと」とし、CEFR[2001]の仲介は主にこの意味である。②概念/想念/思考の仲介：知識や想念/思考を他の人がアクセスし易いようにすることであり、特に自分では直接取り組めない時に、分かり易く処理することを可能にすることを意味し、協働的な学習と作業の基本となる側面であるとしている。③コミュニケーションの仲介：言語使用者/学習者が個人的に、あるいは社会的に、もしくは社会言語的に、または知的に、観点の違いのある場合のコミュニケーションを理解し易くし、成功に導く形を作ることにしている。仲介の場面は、当事者がコミュニケーション上の目的を共有している活動に多く見られるが、いつもそうであるとは限らないとも述べられており、人との出会いに関連するが、ここに挙げている以外の仲介のあり方も考えられると述べている。

コストとカヴァリ[2015/2019:32]は、「メディエーションとは、所与の社会的文脈において、二つの(あるいは二つ以上の)他者的な極の一方に対してもう一方が緊張状態にある時に、その距離を縮小するために行われるあらゆる操作、取組み、介入をさす」としている。日本語教育の文脈でいえば、日本語教師は、日本語話者と非日本語話者という二つの「他者的な極」の間に立ち、互いの認識のギャップを埋めるための具体的な介入を模索することが可能となる。

ピカルド他[2021]は、「仲介とは『他者』という、新規で未知の対象に接近するための、もしくは他の人がそうするのを手助けするための媒介手段である。(中略)また、コミュニケーションを成就するために関係性や場や時間など諸条件を確立するといった関連付けの活動にもなりうる」と述べている。

以上を踏まえると、CEFR-CV が示す「仲介」の概念は、従来の通訳・翻訳の枠を超え、日本語教師の役割に新たな可能性を見出すことができる。CEFR では主にテキストの仲介に焦点を当てていたが、CEFR-CV ではその概念を「概念/想念/思考の仲介」や「コミュニケーションの仲介」へと拡張している。

西山[2021:10]は、CEFR-CV の媒介に言及しながら、外国語教育の文脈で教師は「学習者が外国語という未知の『他者』に出会うときに、それが異質で排除すべき他者とならないように、『他者』である教師は学習者と外国語の出会う場に介入し、学習者と他者としての外国語の間を媒介する必要がある」と述べている。また、福島[2024:181-182]は、CEFR-CV におけるメディエーションに対し「『メディエーション』は、作業的な行動のみならず、意見を述べ、対立を調整し、他者に配慮し、解決策を提案できる場所、新たな価値、意味を共同

で構築できる場所を作ろうとしています」と述べ、桜井・奥村[2024;106]は、メディアエーションをする仲介者の姿として「言葉を言い換えたり、翻訳したりするだけでなく、その場に参加している人の考え方や置かれている状況を考慮し、誤解のないように橋渡しをしている」と述べている。つまり、仲介を行うメディアーターは、異なる文化的・言語的背景を持つ人々が、単に情報を交換するだけでなく、複雑な思考や視点の違いを認識し、他者性が遠いものとの距離を縮小するための対話を可能にする場を構築する存在として位置づけられると考える。

また、地域社会の視点から見ると、日本語教師は、住民同士の間には潜む緊張をやわらげ、互いを未知の存在から隣人として認識できるよう仲介し、共生を持続的に育むための場や条件を整える存在となり得るのではないかと考える。

では、筆者自身ができることは何であろうか。地域の「まちづくり」にかかわる筆者は、自身がメディアーターとしてかかわりうるのではないかと考える。すなわち、日本語教育の実践において、学習者と地域住民との間に立ち、互いの視点や経験の違いを言語化し、相互理解に向けてつなげることができる。また、地域活動の場では、異なる文化的・言語的背景をもつ人々が自らの思いや課題を表現しやすくなるように環境を整えると同時に、日本語話者側に対しても、自らの前提や他者性に気づく契機を提供することができる。こうしたかわりかは、CEFR-CVのいう「概念/想念/思考の仲介」や「コミュニケーションの仲介」とも重なり、単に言語を教えるにとどまらず、地域社会における対話や共生を仲介する実践として位置づけられるのではないだろうか。

3. 第1回目の調査

3-1. 「まちづくり T」の構成員への調査を行った東京都中野区の概要

「まちづくり T」の構成員への調査に先立ち、調査対象地域である東京都中野区の概要について述べる。2025年1月1日現在、中野区に在留する外国人数は24,632人で、これは区民全体の約7.2%に相当する。中野区の中心部は中央線中野駅周辺に位置し、都心からの交通アクセスにも優れる。長期にわたり住民の日常生活を支えてきた商店街のにぎわいと、閑静な住宅地が共存する都市構造を特徴としている。中野駅前には、大型アーケード併設の商店街および中野ブロードウェイと呼ばれるショッピングモールがあり、中野ブロードウェイはサブカルチャー関連産業の集積地として広く知られている。日本発のサブカルチャーは海外でも高い需要を有しており、同モールは訪日観光客の人気スポットとなっている。加えて、中野駅周辺には多国籍料理店や若年層に人気の飲食店が点在し、多様な年齢層の来訪者を惹きつけている。中野区は複数路線が集積することで駅周辺各地域にも商店街が形成されている。また、新井薬師等の寺院・史跡が分布し文化遺産も多い。休日には各種団体によるイベントが開催され、公共施設周辺は来訪者で賑わいを見せている。さらに、「中野四季の都市(まち)」と呼ばれる再開発エリアにおいては、2012年以降、オフィスビル、防災公園、大学キャンパスの建設が進み、新たな市民交流拠点を形成した。企業および大学の誘

致により、同地域への新規通勤・通学人口は2万人増加した。

中野区における多文化共生の取り組みとして、中野区・中野区教育委員会が主催する「なかの生涯学習大学」（以下、生涯大学）²の中で展開されている点大きい。生涯大学は、1973年に「ことぶき大学」として発足した。1983年より多文化共生にかかわるプログラムが開始され、2009年から「国際理解ゼミ」2015年から「多文化共生ゼミ」として、区民は講義やゼミを通じて、生涯大学卒業後に、地域での生きがいや活動を見据えて実践的に学びを深めている。また、中野区国際交流協会³Association for Nakano International Communications・ANIC（アニック）は、さまざまな国の人々が共生できる地域社会をめざし、中野のまちで市民レベルの国際交流をすすめている。日本語教室や多文化共生ボランティア活動などがあげられる。

次いで、中野区行政における基本方針を概説する。2022年3月策定の「中野区人権及び多様性を尊重するまちづくり条例」では、「人権及び多様性を尊重するまちづくりは、全ての人々が、性別、性自認、性的指向、国籍、人種、民族、文化、年齢、世代、障害その他これらの複合的な要因による差別を受けることなく、それぞれの能力を発揮し、地域社会の一員として暮らすことができることを基本理念とする。」としている。さらに、2023年3月制定の「中野区多文化共生推進基本方針」⁴においては、「国籍や文化、言語などにとらわれず誰もが安心して暮らすことができ、互いに認め合いながら地域の一員として活躍できるまちの実現」が将来像として示されている。

3-2. 「まちづくり T」の構成員への第1回目の調査概要

第1回目の調査は、筆者が「まちづくり T」において、外国人と接する機会が限られていると感じたことを契機に、構成員の外国人に対する意識の実態を明らかにすることを目的として、2020年10月に実施した。

「まちづくり T」は、2013年3月に設立された地域活動グループであり、発起人はAと佐藤さん（仮名 以下 B）の2名である。中野区および周辺の地域団体をつなぎ、「まちの活性化」を目的に活動している。商店会、子育て・介護・環境のサークル、ボランティア団体、劇団や伝統芸能の運営団体、大学ゼミの実践活動など、さまざまな立場の人々や団体が参加し、互いに企画立案や広報、運営の支援などを通して協働している。

活動は中野区内の公共施設で行われ、出席の義務はない。検討したい議題や企画がある場合に参加し、毎回の参加者は平均15名、多い時で30名程度である。設立以来、月1回程度の頻度で会合を重ね、2020年の調査時点では80回を超える。持ち寄られた議題に対し、参加者が互いにアイデアを出し合い、各企画を支援する「つなぎ役」として機能している点が特徴である。

調査対象は、発起人のAとBに加え、毎回欠かさず出席し企画にも積極的にかかわっている大野さん（仮名 以下 C）の計3名とした。調査は半構造化インタビュー形式で実施し、地域住民としての活動動機やまちへの思い、外国人住民との関係に対する意識、そして言語

的コミュニケーションに対する認識を把握することを目的とした。

分析にあたっては、インタビュー内容を逐語的に文字起こしし、スクリプトをもとにコーディングを行い、概念的カテゴリーを構築した。これにより、構成員の語りに内在する意識構造を整理し、地域住民が外国人との関係をどのように位置づけているのかを検討した。

3-3. リサーチクエスチョンと調査結果

本調査におけるリサーチクエスチョンは以下の4点である。

RQ1 「まち」をどのように捉えているのか。

RQ2 「まちづくり」をどのように捉えているのか。

RQ3 「外国人」をどのように捉えているのか。

RQ4 「外国人とのことばによるコミュニケーション」をどのように捉えているのか。

次に、リサーチクエスチョンごとに、調査結果を述べる。

RQ1の結果として、「まちづくり」にかかわるA・B・Cの3名には、いずれも自分が住む中野への強い愛着が共通して見られた。例えば、Aは「中野が大好きだ」と発信し人脈が広がり「住んでいる楽しみが増えた」、Bは「人とのつながりが深まるほどまちの風景が変わって見え、好きになる」、Cは「知っている人が近くにいる安心感がある」と述べ、それぞれ愛着につながっていることがうかがえる。このように、人との出会いや関係構築を通じて仲間意識が育まれ、まちへの愛着を育てる重要な契機となっている。地域は彼らにとって心理的な拠りどころであり、継続的な活動を支える基盤となっている。

RQ2の結果として、3名にとって「まちづくりT」の活動は地域の活性化を目指す取り組みとして理解されており、商店会や各種サークルとの協働を通じて体験の共有や情報発信を行いながら、安心して暮らせる地域を築こうとする姿勢が見られた。3名は自らを地域の担い手として位置づけ、地域内での役割を自覚していることが確認された。例えば、Aは、地域の組織が世代で固定化されやすい点を問題として捉え、自身が「世代間の橋渡し」ができる」と述べた。さらに、SNSを活用することで参加層が変わることを指摘し、デジタル面で地域活動を支える役割を自覚していた。Bは地域誌の制作活動を通して「出会わないはずの人同士をつなぐ役割」を担っているという自覚を示した。Cは「中野が好きな人がゆるくつながる場づくり」や「多世代の交流」を活動の目的とし、「地域に『根を張る』」ことの重要性を強調し、活動を通して居場所を生み出す意義と自らの役割を語っていた。以上の語りから、3名はそれぞれ異なる立場から地域の活性化に寄与し、世代間の橋渡しといった役割を担いながら、地域の担い手として行動していることが明らかになった。

RQ3の結果として、3名にとって、外国人住民との関係には一定の距離が存在していることが明らかとなった。例えば、Bは外国人に対して「構えちゃってる」「得体が知れない」「警戒心がある」と述べ未知の存在に対する不安を抱いていることを示した。Cは「来た側が馴染むべき」「日本のやり方を教えるしかない」と述べ、同化的な考えを示した。以上の語りから、3名にとって外国人はまちの中で視覚的に存在感を増している一方で、「未知の

他者」として捉えられている傾向が明らかとなった。この他者性が、日常的なかかわりの中で戸惑いや距離感を生み、相互理解を妨げる要因になっていると考えられる。

RQ4 の結果として、3名にとって、言語的コミュニケーションについての認識は「日本語が通じるかどうか」という表層的な理解であることが明らかとなった。例えば、Aは意思疎通ができない場面では「相手がかawaiiそう」と述べ、Cは、活動に参加する外国人について「日本語が上手でなくても支障はない」と述べ、翻訳アプリの使用で問題は解決できると捉えていた。一方で、生活上のトラブル（例：ゴミ出し）では「意思疎通できないと怖い」と述べ、相手を「わからない存在」として不安視する姿勢がみられた。以上の語りから、3名は外国人とのコミュニケーションを日常的で短時間の接触場面として想定しており、深い対話や関係性の構築を前提としたコミュニケーションではないことが読み取れる。伝えようとする努力や翻訳機などの便利さは語られるものの、他者性を受けとめながら相互に関係を築くためのコミュニケーションという視点はあるとは言い難い。

以上の結果から、3名はそれぞれの経験や人とのかかわりを通じて「まち」に愛着を抱き、主体的に地域活動に取り組んでいることが確認できた。一方で、日常生活の中で外国人住民と接する機会は限られており、語りには、外国人を「共に暮らすまちの隣人」としてイメージすることの難しさも示されていた。また、外国人との言語的コミュニケーションについては、日常的で短い接触場面を中心に想定しており、文化的背景の違いを踏まえた深い対話の機会は、現時点では多く見られていないことがうかがえた。まちづくりが既存コミュニティの内部では機能しているが、日本語や日本的な慣習を共有することが前提となりがちになり、外国人住民はその輪の外側に位置づいている構造が浮かび上がる事例となった。このことは、地域共生社会をめざす上で、外国人を含む多様な住民を「共に暮らすまちの隣人」として包摂していくための新たな関係形成や対話の場づくりが必要であることを示唆している。

3-4. 第1回目の調査結果におけるAの語り

ここで、Aの語りに注目する。外国人とのかかわりや、意思疎通に関する語りは以下のとおりである。

筆者：外国人とのかかわりはありますか。

A：生活の中で外国人って言うと・・・僕が外国人に接する場所っていうのは、・・・日々接するっていうのはコンビニのアルバイトの外国人の方っていうのはしょっちゅう接するよね。身近に普通の存在としてありますよね・・・僕は学生とかと外国人とかが一緒になっちゃっているんですよ、感覚として。一つの町に定住して家族を持って子育てをして子育てをしてっていう外国人っていう数の多さっていうのが、頭の中に浮かんでこなくて、どちらかというと日本に留学生とかで日本語を勉強しにきてっていう若い人たちが圧倒的なメジャーのような気がして

筆者：「まちづくり T」に外国の人が来て、例えば意思疎通がうまくいかないとか・・・
 A：それは困るなって言う、僕が困るというよりも、来た人がかわいそうだなあと。そのために何かしてあげられるような手段があまり思いつけないからなんだよな。手段の問題の気がする。要は「まちづくり T」って、会費をもらってやっているわけでもないし、せいぜい紙代とか、(中略) 外国人がこういう風に言うのと翻訳して意味が分かるようになるとかっていうツールが色々あれば、そういうハードルが下がるかもしれないけれど、そういうところがなかなか難しいかなって言うことが正直あると思います。意思の疎通が難しいと結局来てても来た人がかわいそうなんじゃないかっていう気もしちゃう。

今回の結果からは、A は外国人を、生活を共にする「隣人」や「地域の定住者」としては捉えておらず、「外国人＝留学生・若者」という限定的な認識をもっていた。しかし、その認識が限定的であることについては、自身でも意識し始めている。また、意思疎通ができない場合に「外国人がかわいそうだ」という感覚を抱き、「支援すべき弱い存在」として捉える傾向が見られた。この理解は、日本語が話せないという一面的な理解に傾いているといえる。しかし一方で、「かわいそうだから助ける」という視点は、他者を放置したくないという関心の現れでもあり、今後「互いに異なる存在としてかかわり合う」意識へと変化していく可能性を含んでいる。

3-5. 第 1 回目の調査結果からみえた課題

第 1 回目の結果から、「まちづくり T」の活動は内側のつながりを強める一方で、地域社会の中で他者性を包摂し、異なる文化的・言語的背景をもつ人々を地域社会の関係の内側に迎え入れるための基盤づくりが十分でないことが示唆された。今後は、地域の活性化を「内発的結束」だけでなく「他者との共創」という観点から再定義していく必要があると考える。

また、筆者は、地域住民と外国人住民の関係構築には、①お互いを知る、②交流する、③共に活動する、④共に創る、という段階があると考え。たとえば、「外国人はゴミの出し方が悪い」というような住民の声も、見知らぬ「外国人」への感情と、「隣に住む知り合いがたまたま外国人」である場合とでは、声のかけ方や気持ちの持ち方が大きく異なる。このことは、日常的なあいさつや雑談といった初期的なかかわりの重要性を示唆している。

今後は、異なる文化的・言語的背景をもつ人々が多様な段階でかかわり合える場を創出し、相互理解を支える仲介的かかわり(メディエーション)の仕組みを整えていくことが求められる。筆者自身も、外国人を限定的な存在としてではなく、「共に社会を形づくる隣人」として、他者性を尊重しながら共生に向けた対話の場を築いていく実践が必要である。こうした実践を通して、地域社会の内外にある境界を越え、共に創る関係性の形成へと発展していくことが期待される。

4. 第1回目調査後の変化

4-1. 協働的対話へと開くための環境づくり

第1回目の調査を受け、筆者は「まちづくり T」の構成員が、異なる文化的・言語的背景を持つ人々との協働や、他者性を前提とした対話に意識を向けてほしいと考えた。そこで筆者自身も、そうした対話や協働を促進するために自ら何をすべきかを改めて模索するようになった。まずは、異なる文化的・言語的背景をもつ人々へ関心を持ってもらえるように、問題提起や情報伝達を試みた。筆者は、コロナ禍の影響により「まちづくり T」の活動が中断された期間を除き活動に参加した。その中で、2020年10月の「活動の議事録」には、「まちづくり T」に「外国人」が参加する場合を想定した質問を投げかけた記録がある。

筆者：外国の人がこの団体の集まりに来たらどう思うか。

A：話が分からないと来てもらっても気の毒。視覚的に訴えればいいのか。ことばが未熟な状態だとなんか困っているように見えてしまう。その人が何を貢献したいのかをうまく伝えることが必要。

A：(外国の人が来る場合) 英語が話せる人が必要なのか。

筆者：必ずしも、外国の方が英語が話せるかどうかわからない。中野区に住む外国の人は、英語が母語じゃない人の方が多い。

A：どうしたらいいのか。

筆者：やさしい日本語もあるが、まずは理解しようとする気持ちが大事なのではないか。

また、A から、「深夜コンビニで働いている人は、昼間何をしているのか」という質問があった。筆者は、コンビニで働くためのビザは限られていること、昼間は日本語の勉強をして深夜コンビニでアルバイトをしている留学生もいること、店員だけではなく深夜にお弁当を作るアルバイトをしている留学生もいること、そして、コンビニ弁当を食べる時に、学生が作ってくれていることを思い出す、などを伝えた。その後も、A とは、雑談の中でも、「外国人」に関する話題が出され意見を求められることが増えていった。

4-2. A の共生への捉えなおし

また筆者は、2021年12月、地域住民に向けたオンラインセミナー「外国人との共生を考える-北海道秩父別町の事例をもとに-」を企画した。内容は以下の通りである。(参加募集チラシより)

みなさんの身近に、外国人の方はいらっしゃいますか。街の中で、外国人の姿を見かけることは、よくあると思います。今後、日本に住む外国人の数は増えていくと予想

されています。みなさんは、外国人との共生社会をどのように考えているでしょうか。北海道にある秩父別町で外国人との共生を自分ごととして捉える試み「ちっぷ 100 人サミット」¹が行われました。その事例をもとに、みなさんが住む街との異なりや重なりについて考え、外国人と共生していくより良い「まちづくり」の当事者として、参考にしてみませんか。

セミナーでは、秩父別町多文化交流コーディネーターをしていた式部絢子さんをスピーカー、早稲田大学大学院日本語教育研究科教授の館岡洋子さんをコメンテーターに向かえて、北海道秩父別町の「ちっぷ 100 人サミット」⁴での町民の対話の事例紹介を聞いた。その後グループに分かれ参加者には自分のまちとの重なりと異なりを考えてもらい、感想を述べあってもらった。その際に参加した、Aからは、以下の様な感想を得た。

A：この企画の話聞いて、その時に感じたのは、秩父別ってもしかすると、最初から、外国の人をどうやって受け入れようってことを、ある意味問題意識を持って考えてるってふうに思えて、それに対して、僕らの地元ってどういうところなんだろう・・・中野ってどういうところなんだろうって、気がついたら外国の人がたくさんいますと・・・コンビニの店員さんとか、それこそ介護施設とか、たくさんいるんだけど、でもその人たちがそれじゃあコンビニでものを売っている時は知っているけど、じゃあ普段どういう生活をしていて、何考えているんだろうということは、全然わかってないよねっていう・・・あの、何の準備もなく気がついたらただけ、いるんだけどそれは、共生してるでも何でもなく、ただいるだけみたいな状態だなと、何となくそんな気がして、それってもっといいやり方がなんかあるんだろうなって気がして・・・

Aは第1回目の調査では、外国人を「留学生・若者」や「かわいそうな支援対象」として捉える傾向が強く、その認識は限定的であった。しかし筆者がAと活動を共にするなかで、Aは地域のさまざまな場に外国人が存在していることを改めて意識し、隣人としてどのように暮らし、何を考えているのかに関心を向けるようになっていったと感じた。さらに、「ただいるだけで共生しているわけではない」と現状が十分ではないことを自覚し、「もっといいやり方があるのではないかと共生を育みながら関係を紡いでいく姿勢を示すようになった。つまり、この変化は、外国人の他者性を「支援すべき弱さ」としてではなく、「共生を育むための手がかり」として捉え直す方向への転換として捉えられる。

5. 第2回目の調査

5-1. 第2回目の調査の概要と結果

4章で述べた通り、筆者と活動を続け、異なる文化的・言語的背景の人々（Aにとっての

外国人) について、A に様々な疑問を投げかけ、共に考える機会を設けていくうちに、変化が感じられたため、第2回目の調査を行った。調査は2022年12月に半構造化インタビュー形式で実施した。

インタビューにおけるAの語りは、次の通りである。

A: 寺浦さんと話してる時に確かその「それって外国人じゃなくて日本人も同じだよね」っていう風な話って、何度も聞いたんですよね。でそれがあって、下の階がちょうど外国・・・中国の人、おそらく中国の人、それで何て言うのかな・・・いろんなその消防点検だとかそういう時まったく協力しないっていうか、そういうの全部拒否してる感じだったんですよね。で、そのときに僕はすごく困って・・・避難ばしごを下に下ろさなきゃいけないんだけど、その避難ばしごを降ろす場所にちょうどなんかプランターみたいなのが置いてあって、それで降ろせなくてこのままだとちよっとまずいっていうことがあって。(下線は筆者)

以上のように、Aはエピソードを語り始めた。そして、どのようにしてマンションの下の階に住む中国の人とコミュニケーションを取ったのかを以下の様に語った。

A: 点検の人が自分で行ったんですよ、最初。それでうまくらちがあかないで戻ってきたんですよね。で、じゃあどうしようって言って、「僕行ってみるね」って行ったんです点検の人と一緒に。それで写真撮ったり、漢字とか、絵書いたりして、それで指差してやったら、わかったんですよ。それで一応はしごを降ろすぐらいのことができたっていうふうなところで・・・(下線は筆者)

さらに、その時に感じた思いを次のように続けた。

A: その時に思ったのは、この人分かんなかったんだってことがよくわかって。要は、いろんなその周知文とか出ても全然日本語わかんないんだろうなって思って。なんか悪気があるっていうよりも、その拒否するとかそういう問題じゃなくて、わかんないからもう反応してないってことなんだろうなって思って。だったらそこはちゃんと分かるようにしてあげようと思ったんですよ・・・それがお互いにいいから。その時にね、あの寺浦さんとかと話したことをちよっと思い出しながら、真面目な話、日本人じゃないからとかそういう話じゃないよなって思って、ちよっと話しに行ってみたって感じですよ。(下線は筆者)

筆者: ずいぶんな勇気ですよ。行こうと思ったって事ですよ。

A: そうっすね、でもそれはだからその・・・日本人もそうでしょうって話とか、そっちが頭の中に浮かんだっていうか。

筆者: 今まで外国の人っていう話題が出て考えたからですか。

A: そうですそうです、間違いなくそうです。日本人でもそうだよねっていうふうなことをおっしゃってて、そう、だから外国人だからそうっていう問題じゃなくって、ということだよなあと。単純に、だから言葉が通じないとかそういうことなんだろうなって。でもね中国の人だっていうことが分かってたんで、外にこの中国のなんか正月の飾りとかしてあったからこの人中国だわかったから、最悪漢字で書けば何とかなるってのがあって。(下線は筆者)

その後の変化についても次のように語っている。

A: そうそうそうそう。もっと言うと、1回そうなれば、えっとその後って楽じゃないですか。何ていうか、もしかしたらずっと一緒に住むかもしれない、ある意味の隣人っていうか・・・やっぱり今までだったらやらなかったかもしれない。あとね、いつも顔を合わせてもなんか不機嫌そうに見えたんですよ。あのエレベーターとかでも一緒になったりするんだけど、むっつりして不機嫌そうで、こう遠くを見てるような感じだったの、その人がずっと。その状態はなんか嫌だなと思ったんですよ。僕が嫌だってよりもなんかストレス溜まって嫌なんだろうなって気がしたんですよ。なんか今はだからすごいニコニコしてるから、少なくとも僕と会った時いつもニコニコする。明らかに変わってくる。明らかに表情が違う。まあそのね理由は相手に聞いてみなきゃ分かんないけど、でも会った時の表情がまず違う、全然違います。(下線は筆者)

Aの語りからは、マンションの下の階に住む外国人住民に対する認識が次第に変化していったこと、そして外国人住民にも変化があったことがうかがえる。

もともとAは、マンションの下の階に住む外国人住民を非協力的な隣人として理解していた。しかし実際に点検の場面で直接かかわった際、相手が「分からないために反応できなかった」のだと気づき、非協力的というよりも言語理解の不足が原因であると捉え直すようになった。

さらに、その際に筆者との対話を思い出し、「日本人でも同じようなことはある」「外国人だからという問題ではない」と理解を広げた。つまり、外国人を「特別な他者」として扱うのではなく、日本人と同様に状況によって困難を抱える「生活者」として捉える方向へと変化した。

また、この気づきは行動の変化にもつながった。A は点検担当者と共に自ら相手の部屋を訪れ、漢字や絵を用いて指差して説明することで、避難ばしごを下ろす作業を実現した。この行動は、主体的にかかわりを持つ姿勢への転換を示している。

加えて、「わかるようにしてあげようと思った。それがお互いにいいから」という発言に表れているように、A は外国人を一方向的に支援すべき弱者としてではなく、理解し合うことで共に暮らすことのできる隣人として捉え直し始めている。この変化は、外国人住民の他者性を「弱さ」ではなく「共生を考える契機」として受けとめる方向へと向かうものと考えられる。

5-2. 第2回調査の分析

第2回目の調査結果から、以下の5点を指摘したい。

1点目は、理解と安心に基づく行動変容である。第2回目の調査では、A が中国語話者とのかかわりを通して、外国人住民への認識を大きく変化させたことが明らかになった。A は点検担当者とともに相手の部屋を訪ね、写真や漢字、絵などを用いて指差しながら説明し、問題を解決に導いた。この経験を通してA は、「日本人でも同じようなことは起こる」「外国人だからという問題ではない」と理解を広げた。また、以前は「非協力的」と感じていた相手が笑顔を見せるようになり、日常的な挨拶が交わされるようになったと語っている。理解が安心を生み、安心が新たなかかわりを促したといえる。

2点目は、他者性の再構成である。A は、外国人を「支援すべき弱い存在」として捉える視点から、「共に暮らす隣人」として捉える視点へ転換した。これは、他者性の再構成を示している。A は、日本語があまりわからない中国語話者に対して、目の前の中国語話者がどのくらい日本語がわかるのかを判断し、写真を見せたり漢字や絵を書いたりして試しながら説明することで、現状の課題を伝え、理解してもらい問題を解決することができた。これは、言語や文化の違いを越え、相手の状況を理解しようと試みる中で、ピカルド他 (2021) が述べる「理解の壁があった場合、それは必ずしも言語や文化によって生じているのではなく、単なる情報不足に起因している」という点を体現している。

3点目は、仲介の実践と学習的側面である。A が行った行為は、単なる情報伝達にとどまらず、相手の理解可能性を高めるための創造的な調整行為であった。写真や漢字を用いた説明は、CEFR-CV における「概念・思考の仲介」および「コミュニケーションの仲介」に相当し、仲介を通して相互理解を生み出す実践の具体例として位置づけられる。関崎 (2024) は、「地域住民一人ひとりがまずは外国人住民の存在に関心を持つこと (中略) 彼らと相互理解を図ろうとすること、時にその場にいる人たちの仲介者となり、コミュニケーションの橋渡しをしたり、相手の日本語能力に合わせて自分の話し方を工夫、調整したりすること」が必要だと述べている。A は、態度が変容したことで、関崎の述べる「仲介者」の役割を果たしているといえる。また、こうした仲介行為を通じてA 自身が他者理解を深めた点は、仲介が自己変容を伴う学習的メディアーションとして機能していることを示している。

4点目は、二重の仲介構造である。3点目に挙げた仲介は、一方向ではなく二重の構造をもっていた点に注目したい。筆者は日本語教師として、Aとの継続的な対話を通して、外国人を一面的に理解しない視点を提示し、その省察を促した。Aはその気づきを踏まえ、外国人住民との実践的かかわりを試みた。すなわち、「筆者—A—外国人住民」という仲介の連鎖的構造が成立しており、筆者の関与が住民の内的変容を媒介し、その住民がさらに他者と関係を築くという段階的な仲介の展開が見られた。つまり、「仲介の連鎖」として解釈できる。

5点目は、筆者自身のかかわり方の変容である。第1回目の調査では、筆者は、「地域住民が外国人をコミュニティの外に置いている」という問題意識をもち、他者性を前提とした対話へ意識を向けってもらうために地域住民の視点を変える必要があるという立場から働きかけようとする姿勢で調査に臨んでいた。しかし、第2回目の調査を通して明らかになったのは、筆者が一方的に変化を促したのではなく、筆者とAが対話を重ねる関係性の中で、互いの視点が影響を与え合いながら変容していき、結果として両者が「共生」に関する意味を協働的に構築していた。この気づきは、筆者の立場を「観察者」や「指導者」から、「ともに意味を紡ぐ参加者」へと変容させる契機となり、筆者はAと共に他者性の意味そのものを再構成していたといえるのではないかと考える。すなわち、他者の意識変容は筆者の働きかけの結果としてではなく、関係性の相互作用の中で生成されるプロセスとして捉える必要があるといえる。この筆者のかかわり方の変容こそ、地域社会におけるメディアーション実践を検討する上での重要な示唆を含んでいるのではないだろうか。

6. おわりに：地域住民とともに「共生」を問い続ける日本語教師の役割

本研究で示された仲介を通して形成された関係性は、個別の事例にとどまらず、日本語教育全体においても重要な視点を提供しているのではないだろうか。日本語教師は、言語教育の専門家であると同時に、異なる文化的・言語的背景をもつ人々の間に立ち、相互理解を支える社会的メディエーターとしての役割を担うことができる。すなわち、他者性を可視化し、誤解を調整し、相互の省察を促す存在であると考えられる。このように捉えると、日本語教師の実践は、CEFR-CVにおける「概念・思考の仲介」および「コミュニケーションの仲介」を教育現場から地域社会へと拡張するものであり、日本語教育を「言語能力の育成」ととどめず、「関係を紡ぐ社会的実践」へと発展させる可能性を示唆していると考えられる。また、共生を「関係を紡ぎながら対話を重ねていくなかで育まれていくもの」と捉えるならば、日本語教師が仲介的かかわりを意識的に位置づけ、地域住民とともに共生の意味を問い続けながら、そのつど新たに形づくっていく、つまり、日本語教師も地域住民として共創的な関係構築にかかわっていく一つのあり方が示されているのではないだろうか。

本研究は、少人数の調査に基づく事例研究として、地域社会における外国人住民とのかかわりをめぐり、「他者性」と「仲介」の視点から検討を行ったものである。第1回目の調査では、地域活動団体「まちづくりT」の構成員が地域への愛着と強い内的結束をもつ一方で、

外国人住民を「未知の他者」として距離を置く傾向が見られた。活動は地域内の信頼を深める側面を持ちながらも、異なる文化的・言語的背景をもつ人々を関係の内側に迎え入れる基盤は十分に整っていなかった。

これに対し、第2回目の調査では、Aが中国語話者とのかかわりを通して、外国人を「支援すべき弱い存在」として捉える一面的な理解から、「共に暮らす隣人」として理解しようとする姿勢へと変化した。そして、経験を契機に、外国人との関係は一方向的な支援ではなく、互いに課題を共有し、理解を深め合う関係の構築へと発展した。

また、筆者とAの関係性を通して、「筆者—A—外国人住民」という二重の仲介構造が形成されていたことも明らかになった。当初、筆者は「地域住民が外国人をコミュニティの外に置いている」という問題意識をもって調査に臨み、地域住民の視点を変える必要があるという立場から働きかけようとする姿勢を示していた。しかし実際には、筆者が一方的に変化を促したのではなく、Aとの対話や協働の活動を通じて、ともに意味を紡ぎ、互いに気づきを深め合う共創的關係構築の中で、互いに意識変容が生まれたことに気づいた。

このように、仲介は固定的な役割ではなく、かかわる人の間で次々とながら展開する省察的プロセスである。Aは外国人とのかかわりを通して自己のまなざしを変化させ、筆者自身も住民との対話を通して「共に生きる地域づくり」におけるメディアーターとしての在り方を再認識した。

今日の地域社会は、共通の言語や慣習を前提とする均質的な場から、多様な文化・言語が共存する場へと変化している。こうした状況の中で、日本語教師は言語教育の専門家であると同時に、異なる文化的・言語的背景をもつ人々の間に立ち、相互理解を仲介する社会的メディアーターとしての役割を果たすことができるのではないかと捉えられる。この役割は、教育現場における言語教育に閉じず、地域社会において住民とともに共創的に関係を紡ぎ続けようとする姿勢へと広がっていくと考えられる。

本研究は一事例に基づく試みであるが、地域住民が他者性と向き合い、日本語教師も一人の住民として、共創的關係構築が育まれたプロセスに意義があったと考える。今後は、地域や教育現場における多様な事例を蓄積し、共創的關係構築を育む仲介的实践がいかに地域で「共生」の意味を問い続ける営みに寄与し得るかを多角的に検討していく必要があると考える。

[注]

1. 日本語教師の専門性を考える研究会（NKS研究会） <https://nihongokyoshi-senmonsei.com/>
2. なかの生涯学習大学 <https://www.city.tokyo-nakano.lg.jp/kurashi/bunka/manabu/nakanosyogaigakusyu.html>
3. 中野区国際交流協会 <https://www.anic.jp/>
4. 人口減少が進む北海道秩父別町の住民（特に農業・商工・行政の若手リーダー的存在）

が今後、農業、介護分野で流入が予測される外国人人材（労働者や技能実習生等）と共生していくための話し合い「ちっぷ 100 人サミット ご近所さんは外国人？」を開催。自ら行動できる地域社会を目指すための活動。https://www.town.chippubetsu.hokkaido.jp/common/img/content/content_20191217_170850.pdf

[参考文献]

- 櫻井直子・奥村三菜子（2024）『CEFR-CV とことばの教育』くろしお出版
- 出入国在留管理庁（2024）「令和 6 年末現在における在留外国人数について」https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00052.html
- 関崎友愛（2024）「外国人保護者の言語課題（子育ての日本語）——地域社会に求められる「仲介能力」——」大木充・西山教行（編著）『CEFR-CV の「仲介」と複言語・複文化能力』, 凡人社, 89-109.
- ダニエル・コスト, マリザ・カヴァリ（2015）「教育、移動、他者性 学校のメディアエーション機能（欧州評議会 2015 の日本語訳）」語学教育フォーラム, 34 号（=2019, 姫田麻利子訳）
- 東京都中野区（2023）「中野区多文化共生推進基本方針」<https://www.city.tokyo-nakano.lg.jp/kusei/kousou/seido/bunka-sports/tabunkakyosei.html>
- 東京都中野区（2025）「2025 年の毎月の世帯と人口」<https://www.city.tokyo-nakano.lg.jp/kusei/toukei-cyousa/jinkou/jinkou/jinkou2025.html>
- 西山教行（2023）「複言語教育の中の『媒介』の可能性」西山教行・大山万容編『複言語教育の探求と実践』第 1 章, くろしお出版, 1-19.
- ピカルド, エリンカ・ノース, ブライアン・クディア, トム（2021）倉館健一・下絵律子（訳）「言語教育の視野を広げる——仲介・複言語主義・協働学習と CEFR-CV」, 西山教行・大木充編（2021）『CEFR の理念と現実 理念編——言語政策からの考察』第 4 章, くろしお出版, 81-108.
- 福島青史（2024）『『複言語・複文化能力』の文脈化の可能性——『メディアエーション』が架橋するもの——』大木充・西山教行（編著）『CEFR-CV の「仲介」と複言語・複文化能力』, 凡人社, 167-165
- Council of Europe(2001)Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Cambridge University Press（吉島茂・大橋理枝訳・編（2014）『外国語の教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（追補版）』朝日出版社）
- Council of Europe(2020)Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume, <<https://www.goethe.de/resources/files/pdf328/cefr-cv-jap-mit-cover-finale-neu-v3.pdf>>

外国出身者の社会参加とホスト社会への働きかけ ～母語・母文化を生かした多言語活動の実践をとおして～

芳賀洋子

(地球っ子グループ・多文化多世代のあそび舎てんきりん
埼玉県地域日本語教育コーディネーター)

要旨

私たちは、地域の対話型日本語活動を通して外国出身者との学びを楽しんできた。多様な言葉・文化の中に共通点を見つけた時は素直に嬉しいものである。同じってうれしい！から出発すると、違いはとても楽しいものだった。一方、ここで出会う外国出身者は、日本語が話せる人もそうでない人も、日本社会に合わせようと努力しているせいか自分らしさを抑え込んでいるようで本来の力を十分発揮できていない。

さらに日本社会を見ると、多文化共生が唱えられて久しいにもかかわらず、外国人と日本人が触れ合う機会さえ少ないため隣人としての理解が進まない。

そうした中、外国人自身の力を生かして多言語活動を楽しむことで互いの距離を縮めるのに役立てたい。

本稿では、そうした思いから、多言語おはなし会と日常の多言語活動の実践を紹介し、外国出身者のエンパワーメント、日本人側の理解、地域社会への働きかけを軸に、その双方向の作用を考察していく。

キーワード：母語・母文化 アイデンティティ 地域参加・社会参加
エンパワーメント ホスト社会への働きかけ

1. はじめに

地域で日本語ボランティア活動をしていると、番組や記事を書きたいメディアの方、論文を書きたい学生の方などから外国人へのインタビューの依頼が来る。筆者らには、一緒に活動している外国出身の仲間がいるからいつでも紹介できるが、近年は、紹介することを躊躇するようになった。というのは、ほぼ間違いなく「困っていることは何ですか？」という質問があり、仲間の外国出身者が自分の経験を掘り起こして答えたことが記事になる。日ごろ協働して活動している彼女たちが、支援を必要とする存在として記事になることを避けるためにあらかじめ注文を付ける。しかし、外国人は困っている人、外国人は支



本稿の著作権は著者が保持し、クリエイティブ・コモンズ表示 4.0 国際ライセンス (CC BY 4.0) の下で公開されています。 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

援される人、という図式はかなり強固に日本社会に根付いているらしく、筆者らの意図が伝わっていなかったと感じることが度々である。

筆者らと活動をともにしている人たちは、多様な能力と魅力を持つ人たちである。ともに楽しい地域の活動を作り出し、必要があれば相談し合える仲間である。ある時、支援団体が集まる会議の中で支援という言葉が頻繁に出るのを聞いて、「支援」の前に「理解」が必要だと気づいた。支援する人と支援される人の固定からは対等な関係性は生まれえない。互いに理解し合うことこそが対等の関係を生み出すはずだ。外国人＝支援の必要な人という捉え方は、日本社会側が、外国出身者の事実を正しく理解していない、知らないということから生じている思い込みではないか。正しく知るためには、両者が活動や場を共有することが何よりも大切であるが、その場が少ないのが現実である。外国ルーツの人たちと関わる私たち日本語教育関係者には、こうした日本社会側の理解を促す社会的役割があると感じてきた。そして、それには、ともに活動している仲間の外国出身者が持っている本来の力をエンパワーメントし発信してもらうことが有効であるということ、私たちの実践を通して社会に伝えたい。

筆者らは現在、地球っ子グループとして活動しているが、ここでは、参加する外国出身者の母語・母文化を大切に、日常の活動に取り入れて来た。そこから編み出された多言語あそびなどを多言語活動と呼び、それを、外国出身者を主役とする「多言語によるおはなし会とワークショップ」（以下、「おはなし会」という形で企画し、2008年より図書館等で実施してきた。この取り組みは、彼らが自国で身に付けて来た母語・母文化を生かして日本人および日本社会に働きかけ変容を促し、共生社会を作っていく啓蒙の力を期待できるものである。すなわち、外国出身者とその子どもにとっては自分たちのルーツについての自己肯定感を取り戻すきっかけとなり、おはなし会の観客である地域の人たちにとっては一緒に楽しむことで新たな気づきと理解の機会になるなど、双方向の効果が期待できるものである。

本稿では、「おはなし会」と、こうした多言語活動を編み出した日常の地域の日本語教育活動の実践を合わせて報告する。その上で、これらの多言語活動によって、外国出身者のエンパワーメント、日本人側の気づきと理解、さらに日本社会の変容という課題に対して、どのような効果を生み出しているかをそれぞれの語り（感想）を通して示す。さらに、外国出身者自身の力を生かしたこの活動を外国出身者の積極的社会参加という視点から問い直し、多様な背景を持った人々が共に暮らす住民であるという社会的理解を広めるための啓蒙活動への期待を示し、広く学校教育、日本語教育、社会教育に活用する足掛かりとしたい。

2. 地球っ子グループの成り立ち

地球っ子グループは、地球っ子クラブ 2000、多文化子育ての会 Coconico、多文化・多世代のあそび舎てんきりんの3つから成る（図1参照）

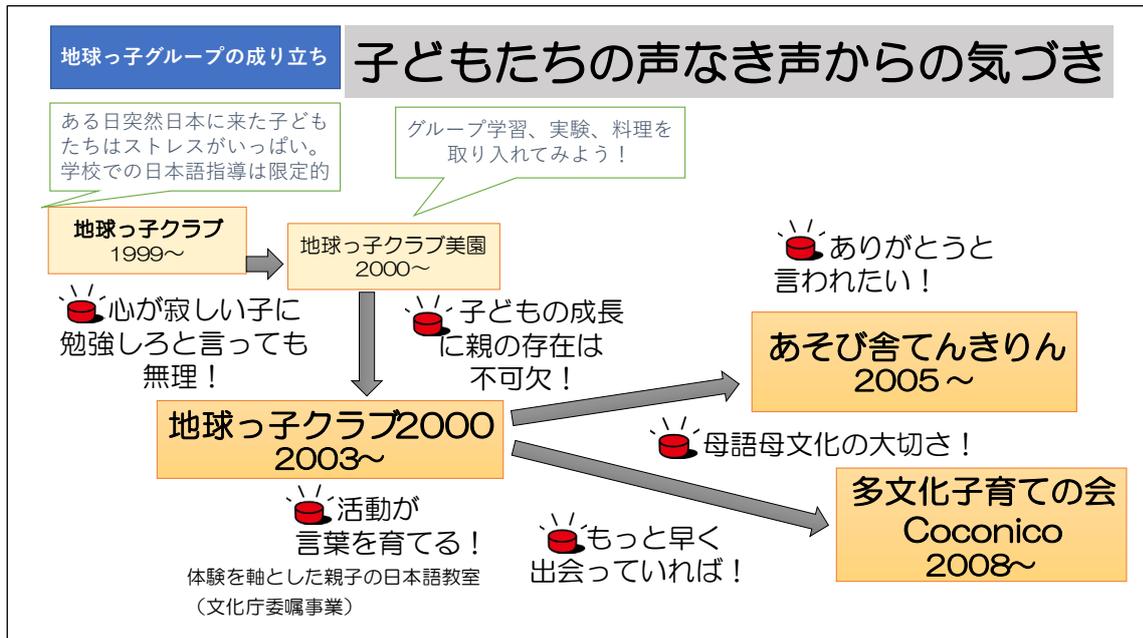


図1 地球っ子グループの成り立ちと経緯

2000年に、筆者を含むさいたま市の日本語指導員3人で、外国につながる子どもたちのための地域の日本語教室を立ち上げた。現在の地球っ子クラブ2000の前身である。集まった子どもたちは、学校から解放され同じ境遇の仲間と出会った嬉しさと勉強どころではなく、私たちは、心が安定しない子に勉強しろと言っても無理！とすぐに気づいた。また、おやつにホットケーキを焼いた時には、生活に結びついた活動の中で実感のある言葉が身につくものだと言われた。それらの気づきを経て、2003年に体験を軸とした親子参加型日本語教室・地球っ子クラブ2000（以下、地球っ子クラブ）を設立。以後、参加した外国出身の親子と体験や学習を共にしながら、その時々に取り取った気づきを形にしていくなかで、「多文化子育ての会 Coconico」（以下 Coconico）、「多文化・多世代のあそび捨てんきりん」（以下、てんきりん）と、参加者のニーズに合わせ、活動場所、時間、内容等が少しずつ異なる部門が誕生する。役割を分担する形でそれぞれ代表をおいており、独立して活動することも多いが一つの団体であり、まとめて地球っ子グループ（以下地球っ子G）と呼んでいる。地球っ子Gは、活動や対話中心であること、グループ活動であること、母語母文化を大切にしていること、それぞれの活躍を目指していることなど、共通の理念を持って活動している。

3. 背景：地域参加の捉えなおしと実践を支えた研究

1990年代から地域の日本語学習の場は一般市民が作るボランティア教室に委ねられてきた現実がある。そこで行われる日本語学習は、ほぼ日本語のみで成立するこの国にある言語観や、日本人が受けて来た言語教育の形を色濃く反映した、文法積み上げ式、マンツーマン

マン、文字指導に傾いた学習が主軸をなしてきた。

2010年代には、「地域日本語教室の5つの機能」(野山他 2010:74-76)として、居場所、交流、地域参加、国際理解、日本語学習の5項目が挙げられ、また、「地域日本語教室では、日本語学習にのみ関心が払われ学習者の抱える多様な課題や多文化共生の視点にまで対応ができていない」(山西 2013:5)ことが指摘された。さらに、2019年に日本語教育小委員会の報告で示された「日本語教育の参照枠」¹では、「日本語学習者を社会的存在として捉える」ことを言語教育観の柱として第一に挙げ、「言語の習得はそれ自体が目標ではなく、より深く社会に参加していくための手段である」としている。このように、地域日本語教育を日本語の枠を超えて社会と結びついた形で考えようとする提言がされているのだが、具体的な方法が広まっているようには見えない。

一方、地球っ子Gでは、外国出身の仲間の母語・母文化を生かした多言語活動を図書館等での「おはなし会」という形で、地域社会に発信してきた。外国出身者が主役となり、日本人住民と外国人住民とがいっしょに活動し、おしゃべりし、笑い合う。よくある国際理解教育の講座では、共通点がたくさんあることよりも、結果的に文化や習慣の違いが協調される傾向にあるが、多言語活動は、たくさんの「同じ!」や「ちがう!」がちりばめられている楽しい活動であり、社会の理解を促す仕掛けとなりうるものである。「より深く社会に参加していく」ことは、外国出身者の努力だけでは実現しない。多言語活動は、既存の社会の側の意識の変容を視野に入れ、また、外国出身者の「地域参加」をもっと積極的に「活躍と社会参加」と捉えた実践である。

この実践は、外国出身者と協働する中で楽しい活動が生まれ、関わった人たちが生き生きすることで正当性を確かめながら来たが、さらにその根幹を支えた考え方がある。高柳和子を囲んだ勉強会²においてテーマであった「教えない日本語教育」「自分を語る力」「共生と結びついた日本語教育」は、筆者らの活動の中で、常にその意味を問い続けるものであった。また、地球っ子Gが実施した研修会(2013年文化庁の委嘱事業)³で春原憲一郎が示したものは、「日本語学習から始まりコミュニケーションの練習等を積んだ結果、活動ができ関係ができるという流れが基本の学校型教育に対し、地域の日本語教育では、言葉の獲得の矢印が逆である」ということであった。それは、地球っ子Gが教科書を使うことなく、体験を共にする活動を続けていく中で、子どもたちが元気になり言葉を獲得していくという実感と重なるところがあった。それを拠り所として実践を続けて行く中で、活動を繰り返すことによって関係性が進化していくという循環が生まれ、より深い関係性が築けると考えるようになった(図2)。

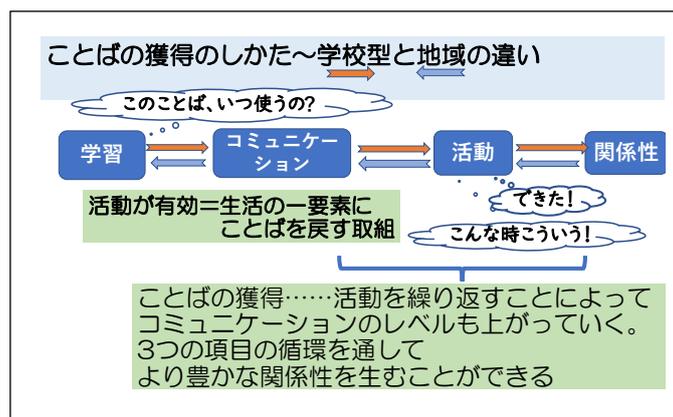


図2 ことばの獲得の仕方（春原の講義の内容から筆者が作成）



図3 ラーニングピラミッド

さらに、春原に教えられたのがラーニングピラミッドである（図3）。この学習定着率（%）については根拠がないものとして批判されているのは承知の上だが、日本語学習者に対して行う座学は効果が薄く、体験や、私たちの側が教えてもらう「立場の逆転」を仕掛けた時に、思いがけず楽しい効果が生まれるという実感と重なっていた。活動は、内容によって役割や立場が入れ替わったり得意なことが浮きぼりになったりと様々な場面を含んでおり、教える人と教えられる人といった関係は固定しない。自分たちが教えてもらうという「立場の逆転」を作り出すのに、もっとも身近で簡単な題材が相手の母語である。みんなの言葉を大切にしたい気持ち、それぞれの母語・母文化に対する興味と敬意があったから、教えてもらう場面はいつも活動の中にあっただ。こうした基本的な姿勢が、対等の関係性を生み出し、日本語を超えた外国出身者の活躍を生み出す支えになったという認識である。

4. 実践と考察

この章では、ポイントを明らかにするために、4-1で「おはなし会」2つの事例（特

に、実践事例②は、来日後日が浅く日本語はまだほとんどできない状態で活躍した例) を示し、4-2 では、感想と観察記録をもとに実践の意味を振り返る。

4-1. みんなの母語・母文化による「おはなし会」～外国出身者から地域社会に発信！

2008年、最初の「おはなし会」をさいたま市の南浦和図書館で開催した。図書館が広報を担当し、ポスターを見た地域の親子30名以上が観客として集まった。Coconicoに参加していたママたちが、日本語の絵本『おおきなかぶ』や『わにさんどきっはいしゃさんどきっ』を手に、中国語やモンゴル語で話し、子守唄を紹介し、みんなで一緒に手あそびなどを楽しんだ。これは、子育て中の親子が車座に座って話すCoconicoの活動の中で、常に絵本をその真ん中に置いていたことから生まれたものであった。絵本の中には、ママたちの文化や言葉につながる話題が豊富にあった。筆者たちは興味にかられ、「これ、〇〇語ではなんていうの？」と頻繁に聞いては、いろいろな言葉や音を楽しんだ。日本人が見ても通り過ぎてしまう絵の中には、様々な国の文化が隠されていて、それをひも解いてもらってワクワクするのは日本人スタッフであった(例『かさどろぼう』ウェッタシンハ『ぼくのママが生まれた島セブ』他)。これは、もっとみんなに知ってもらわないともったいないという思いで図書館に話を持ち掛け、開催できたのが「おはなし会」である。この「おはなし会」は、観客である地域の人たちとの交流を積極的に作り出すワークショップを組み合わせるなど、内容と名称を少しずつ変えながら年4回の開催を続けている。

実践事例①：「同じってうれしい！ちがうって楽しい！」(大宮図書館 2022年8月20日)

○言語・演者： インド・カンナダ語：Dと来日中の両親

インド・タミール語：Mと子ども2人

日本・鹿児島弁：0

○参加者： 地域の人21人(子ども含む)、図書館職員3人、スタッフ3人

○プログラム前半：多言語によるおはなし会

- 1) みんなの言葉でごあいさつ…日本語、カンナダ語、タミール語、鹿児島弁。会場の参加者に、どこの言葉か当ててもらいながら挨拶を交わす。日本語から始まり最後は方言(手話の時もある)。鹿児島弁の時は「インドネシア？」などと声がかかった。
- 2) 『ねずみのよめいり』…鹿児島弁による紙芝居(写真1)とインド、カンナダ語の語り(写真2)
- 3) 日本の昔話としてよく知られている『ねずみのよめいり』とインドの説話『ねずみのよめいり』を紹介。あらすじは同じながら、違うところもあって興味深い。例えば、日本はネズミそのものの話で、父さんネズミが娘の結婚相手を決めるが、インドの話は、ネズミが人間の娘に姿を変えていて、結婚相手を決めるのは娘という違いに驚き。絵の雰囲気はもちろん別物。双方を見て「同じ／ちがう」が楽しいと実感。

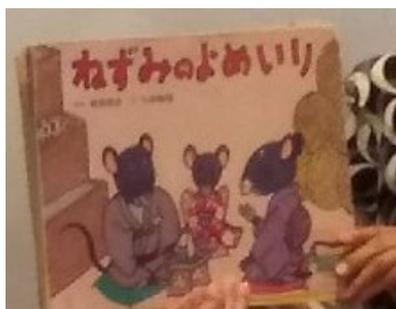


写真1 日本の昔話



写真2 インドの説話 唵ಮದುವೆ

4) 手あそび…M「ドーセイを食べた」、Dとお母さん「カンナダ語の手あそび」

○プログラム後半： ワークショップ「インド風のコースターを作ろう！」

DとMに教えてもらって、カンナダ語、タミール語の文字（写真3）で名前や好きな言葉を書いたり、伝統的なランゴリー模様（写真4）を描いて、インド風のコースターが出来上がった。

ま	は	な	た	さ	か
ಮ	ಹ	ನ	ತ	ಸ	ಕ
み	ひ	に	ち	し	き
ಮಿ	ಹಿ	ನಿ	ಚಿ	ಶಿ	ಕಿ
む	ふ	ぬ	つ	す	く
ಮು	ಫು	ನು	ತು	ಸು	ಕು
め	へ	ね	て	せ	け
ಮೆ	ಹೆ	ನೆ	ತೆ	ಸೆ	ಕೆ
も	ほ	の	と	そ	こ
ಮೊ	ಹೊ	ನೊ	ತೊ	ಸೊ	ಕೊ

写真3 インド・カンナダ語文字表（手書き）



写真4 インドランゴリー模様

○プログラムの最後： みんなの言葉で「さようなら=またね」を交わしておしまい。

実践事例②：「同じってうれしい！ちがうって楽しい！」（大宮図書館 2023年10月8日）

○言語： コンゴ民主共和国・フランス語とリンガラ語：NとD16才、小5、小2、年長
 チュニジア・ペルシャ語：R

鹿児島出身・鹿児島弁：0

○参加者： 地域の人21人、図書館担当者3名、見学者1名、スタッフ3人

○プログラム前半 多言語によるおはなし会

1) みんなの言葉でご挨拶…日本語・フランス語・リンガラ語・ペルシャ語・鹿児島弁



写真5 アラビア語で朗読

2) 読み聞かせに人気の絵本をアラビア語で楽しもう！

『くだものなんだ』は繰り返しの多い日本語の絵本。

『ハンダのビックリプレゼント』ケニアの絵本。

3) いろいろな言葉で、お話を聞こう！

『はらぺこあおむし』日本語版 鹿児島弁で0の語り

『はらぺこあおむし』フランス語版 Dの朗読

『くじゃくとおんどり』アラビア語の絵本 Rの朗読 (写真5)



写真6 アルゴリズム体操

4) 手あそび・歌あそび

鹿児島弁『茶碗むしの歌』、フランス語・アルゴリズム体操

『main droite main gauche pied droit pied gauche 右手・右足・左手・左足』

子どもたちが前に出てリード (写真6)。

自分の言葉で表情豊かに生き生きと語りや朗読や手あそびをを披露。会場みんなで楽しむことができた。

○プログラム後半 ワークショップ「おしゃべりしながら小さい本を作ろう！」

チュニジアコーナー (R) では、アラビア語で自分の名前を書いたり、コンゴ民主共和国コーナー (Nファミリー) はで、じゃんけん？をしてもらったシールを貼ったりして小さい本を完成。図書館が用意した絵本を見ながらおしゃべりも弾んだ (写真7)。



写真7 ワークショップ風景

<プログラムの最後>

『おんなじおんなじでもちょっとちがう』アメリカの男の子とインドの男の子が文通で自分のことを話す。おんなじこともちょっと違うこともたくさんあって、うれしい、楽しいという絵本を日本語で読んだ後、みんなの言葉でさようなら。

4-2. 感想と観察による考察

外国出身者と地域の日本人が直接触れ合う体験を通して、私たちは次のようなポイントを実現したいと考えていた。

(1) 外国出身者のエンパワーメント…外国出身者が、母語でのおはなしや固有の文字や

文化を楽しむ晴れの舞台での達成感を力に自己肯定感を取り戻すこと。また、観客の声援を受ける親の活躍を見た子どもたちが自分のルーツに誇りをもつこと。

- (2) 地域の一般市民の気づき…外国出身者自身の活躍を通して、地域の外国出身者と一般市民がいっしょに楽しむ機会を作り、外国人市民を身近な存在と認識すること。
- (3) 多言語の中に手話または方言を取り入れることにより、外国と日本という2項対立の意識を変え、多様な個人の尊重に気づくこと。

上記のポイントを念頭に、参加者の感想と観察記録をもとに本実践の意味を振り返ってみる。

「文字の違い、色彩感の違い、初めて知っておどろくことばかりでした (50代)」「たみーるごたのしかった (6歳)」「自分の名前をタミール語やカナダ語で書いてよかった (30代)」「お話しながらのワークショップ楽しかった (40代)」「講師が話すという形でなく、お友達感覚で参加できて子どもたちも楽しんでいてよかった (60代)」

以上の感想に見るように、セットで企画しているワークショップの意味が大きいことが分かる。地域で暮らす外国出身の人が増えていても、実際に交わる機会も知る機会もほとんどない中で、ワークショップで教えてもらわないと作れない仕掛けが、話をするきっかけとなっている。何より、楽しかったという感想が多かったことから、市民同士としての意識を作り出す効果があったと考えられる。

「子どもたちも、インドに興味を持つ人があんなにたくさんいたのを見て、自分の国のことをもっと好きになるのかな、と思った (40代)」「子どもたちも、恥ずかしがりながらも、自分たちの力を発揮していたみたい (70代)」

この日、Mの子どもS(小2女子)とP(年長男子)が、みんなの前で活躍するママの姿を見ていた。1年前に初めて参加した頃のSは、すでに、自分のルーツに触れる言葉などを避けている気配があった。地球っ子クラブの活動では、会の終わりに、参加者みんなの言葉で「サヨナラ」を交わすのだが、Sはタミール語の「ポイトワレン」を言おうとしなかった。Sのように、日本社会の中で、なんとなく自分のルーツの言葉を封印してしまう、さらには否定してしまう子どもは決して少なくない。子どもたちが自分のルーツに誇りを持つためには、当事者の親子の努力だけでは実現は難しい。ママに笑顔で大きな拍手を送る日本人の姿が力になるということ、このおはなし会は証明してくれる。母語の問題は、長じて親子関係にも影響を及ぼすが、それ以上に、アイデンティティの確立やその子らしさを実現していくために不可欠な支えである。この感想は、そうした子どもの側の気持ちを想像したものと捉えられる。母語教育はできなくても、周りの日本人が楽しむことで、母語やママへの誇りを保持する支えになると考えられる。

「自分で名前を書いてみて、読んでもらえた時も嬉しくて、国、年齢に関係なく、自分を認識してもらえて、すごく嬉しいことなんだと思いました (40代)」「文字の違う世界で、読む、書くことがいかに大変かも実感しました (40代)」

これらは、普段と逆の立場になったことにより、相手の気持ちを実感したことからの気づきが伺える感想である。こうした感想から、この催しには、楽しみながらホスト社会の変容を促す可能性を示していると考ええる。

「日本に来たばかりなのに日本語が上手でびっくりした (60代)」

これは、実践事例②のおはなし会での感想である。実際にはほぼ単語レベルの日本語しか話していないにもかかわらず、様々な方法を駆使して共に活動した結果、コミュニケーションが成立したという実感があつたのだろう。「日本に来て何もできない人になったような気がした」という来日者の証言があるが、日本語ができないだけで、今までの人生で獲得した力を豊かに持っている。日本語ができないために見えてこない、本人も見失ってしまった力があるはずで、日本語ができるようになったら～という時間が長ければ長いほど、見失った自信を取り戻すことは難しくなってくる。日本語ができなくても活躍～という逆の流れにより日本人側への働きかけにもなった。

「Mさんが、日本語がすごく上手になっていてびっくりしました。彼女はシャイで、あまり話さない人だったから」

これは、Mが以前通っていた某日本語教室のスタッフの感想である。確かに、最初に会った時のMは表情も硬く日本語もあまり出て来なかった。しかし、地球っ子Gの活動に参加し、仲間もでき、自分のことも話すようになって、この日は、観客を前にして自分の言葉を紹介したり、手あそびをリードしたりして、拍手を浴びる存在になっていた。ワークショップでは、参加した人たちに囲まれ、日本語でタミール語やランゴールの書き方を教えながら笑顔で談笑する姿があつた。

「鹿児島弁で昔話をすると、すごく楽に話せるのよね。鹿児島から東京に出てきて、田舎の言葉という劣等感みたいなのがあって人の前で使うことはなかった。でも、今は、こうしておはなし会なんかにも出て、自分の宝だと思うようになった。方言で語りをするようになってから気づいたんだけど、外国の人にとって母語が大切なのおんなじ」

0は、普段の暮らしの中で出生地の鹿児島弁を使うことはない。てんきりんの絵本を読み

合う活動の中で、外国出身者がさまざまな母語で『おおきなかぶ』をお話するように、周りから促されて『おおきなかぶ』を鹿児島弁で語ってみるうち、自分が生き生きと語りができることに気づいた。自分の母語を使っていいんだという実感を持つことが自分らしさを取り戻すために大きな力になっているということを、Oの語りが示している。Oの鹿児島弁語りは、昔話を語るボランティア活動にまで発展している。

国際理解教育などで、様々な国の話を聞く機会はあると思うが、日本人側の受け止め方が、違いを知りたがる傾向があることが気がかりである。国や言語や文化が違って同じこともたくさんある。そして、同じだねってことは「うれしい」ことにつながる。はじめて会った人と誕生日が同じだとわかったら理由もなくうれしい。距離が縮まる。多言語活動には、「同じ」と「ちがう」がたくさんちりばめられている。そして、何度も繰り返すが、周囲の人たちに自分の言葉を受け止められ、周りの人を楽しませることができたと感じた時、気持ちちがほぐれ、社会参加の第一歩を踏み出す。一般市民に向けたおはなし会での多言語活動で、お互いの距離は縮まり、言葉の上での対等の関係が生まれる。多言語活動を進める理由はここにある。

5. 外国出身者の社会参加と日常の日本語活動の実際

ビジネス、留学、専門職など、積極的な意思を持って準備をし、所属する場もあって来日する人材がいる一方、帯同家族は、言語的にも社会のつながりの無さからしても、その生活はゼロからの出発になる。「日本語ができるようになったら～」を前提としていては、本来持っている自分らしさや能力を発揮するようになるまでにどれほどの時間と努力を要するだろう。地球っ子Gでは「今の日本語で」その人らしく社会で活躍するきっかけをつかんでもらうために、日常の活動の中でそれぞれのいいところを見つけ活躍の場を作ってきた。その中の一つとして「おはなし会」を取り上げてきたが、この章では、日本語の獲得を超えて活躍をめざすようになった経緯と方法について振り返ってみる。

5-1. Gさんから受け取ったメッセージ「人はだれでもありがとうと言われたい！」

ベトナムから来日して4人の子どもの育てていたGとは、埼玉県国際交流協会の紹介で知り合った。てんきりんでは、にほんご活動の後、持参したお弁当と一緒に食べることが普通だったが、Gは、みんなのために生春巻きなどのベトナム料理を作ってくることがあった。そんな中で、子育てや教育、病院のことなどの相談を受けたり、こちらが自宅を訪問するような関係になっていた。来日したのが40代半ばであったから、なかなか日本語の力がつかないのは無理もないことだった。

ある時、地域の老人クラブから、外国の人のお話が聞きたいという依頼を受け、通訳のできるベトナム出身の大学生を伴って、Gと出かけた。会の最後に「日本が好きですか?」という質問があり、「大好きです!」と日本語で答えた彼女がベトナム語で続けたのは「大好きですが、私は日本語ができないので皆さんの役に立てないことが悲しい」。いつ

もニコニコして「ありがとう1ありがとう！」と言っていた彼女。でも、本当は「ありがとう！」と言ってほしかったんだ！と気づいた一瞬だった。

国にいた時は、看護師として活躍していた彼女。「ありがとう」と言うばかりでは元気がなくなってしまうだろう。ならば、私たちが「ありがとう！」と言う場面を作り出そう！

早速、みんなで声をかけあって「Gさんのベトナム家庭料理の日」が実現した。地域の人も集まり、Gに教えてもらいながらみんなで生春巻きを作った。日本語が十分できなくても、晴れの舞台でGは生き生きと輝き、みんなからは自然に「ありがとう！」が出た。

5-2. 晴れの舞台に向けたエンパワーメントのプログラム

「日本語ができるようになったら～ではなく、今の日本語で～」 「人はだれでもありがとうと言われたい！」というGから受け取ったメッセージは、地球っ子Gの活動の中に生き続けている。具体的には、日本社会で本来の力を十分発揮できずにいる外国出身者の自己実現を最終目的とし、自分らしく生き生きと暮らせるようになるために活躍の場・晴れの舞台を作って来たが、ここで、どのようなプロセスで活躍を生み出しているかを報告する（図3参照）。

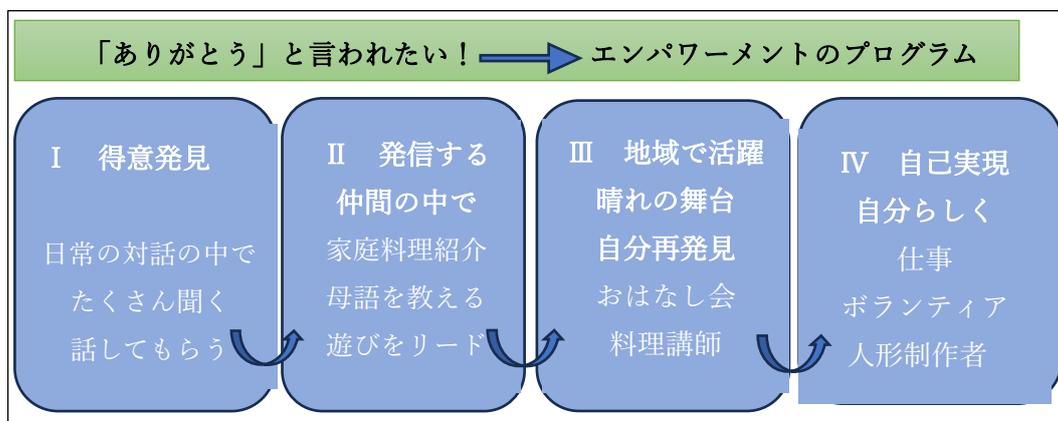


図3 エンパワーメントのプログラム

自己実現（IV）を可能にするためには、その前に日本語社会の中で封印した自分らしさを取り戻すことが必要であり、地域の晴れの舞台で活躍すること（III）が大きな力になる。そして、地域で活躍するためには、仲間の中で自分らしさを発揮する力を付ける段階（II）が必用である。それを実現するスタートとなるのが日常の地球っ子Gの場（I）であり、その中で、一人一人のいいところや得意なことをを見つけることは筆者らの楽しみである。エンパワーメントのプログラムは、そうした逆向きのプロセスを表しており、IIIに当たる「おはなし会」等を実現するためには、1の日常活動の中でそれぞれのいいところを見つけることがキーポイントとなる。

5-3. 日常の活動から見つけるみんなのいいところ～発話を促す仕掛けと対話力

外国出身者の自己実現が達成されるためには、図3に示す1で十分な効果を得る必要があり、それは、もっぱら日本人側の対話の力にかかっている。ここでは、それぞれの母語・母文化を大切にした活動と仕掛けがうまくいっている具体例を示したい。

5-3-1. にほんご畑における多言語活動

にほんご畑とは、「いろいろな日本語の種をまいて、たくさん話して種を育て、いろいろな色の花やおいしい野菜が育つところ」。みんなで名称を考えるうちにモンゴル出身の仲間から出て来たアイデアである。にほんご畑では、日本人が日本語を教えるという意識はなく、みんなで集まってにぎやかに話し「同じってうれしい！ちがうって楽しい！」が実感できて、みんなのいいところがたくさん発見できる場である。ここから生まれた多言語活動から、発話とは？対話とは？を考えてみたい。

実践事例③：イメージビンゴ～みんなの持っているイメージを出し合って楽しむ～

一つのお題に対し、参加者のイメージを出し合って楽しむ遊び。浮かんだ言葉を付箋5枚に一つずつ書き込む。言葉がわからなければ絵でも母語でもいい。そのあと、順番に付箋を出していく（写真8）。同じものがあればビンゴ！（＝おんなじ）と言って出す。どうして？と不思議に思うものがあればその場で質問したり応えたり。

ある日のイメージビンゴ。お題は「スイカ」。出て来たイメージは、赤と黒と緑、縞模様、夏休み、おばあちゃんの家、どろぼう、太極拳などさまざま。



写真8 イメージビンゴ

「おばあちゃんの家」に対する質問には「夏休みにおばあちゃんの家に行っていた。スイカを作っておやつに食べた。鶏を飼って、池があって、バナナを食べにサルが来る。おじいちゃんが勉強を教えてくださいました」と生き生きと自分を語る姿があった。

また、「太極拳」については「スイカの歌を歌いながら太極拳をした」。本人の説明によればなんちゃって太極拳だというが、みんなで歌を歌いながら、にぎやかに太極拳を楽しむことになった。

実践事例④：ある日のにほんご畑～Nを囲んで～みんなの国の子守歌の話 2025年

参加者 G (中国)、D (インド)、F (フィリピン)、NとD (コンゴ民主共和国)
H、I、K、B、筆者 (日本)

1) 前回Fが絵が得意なことがわかったので、前回不参加のメンバーにFの絵を紹介。

2) NがDを抱っこしてZOOMに入ってくる。

みんなが口々に「Dちゃん大きくなったね!」「何キロ?」

Nの「13キロ」という答えに、「大きい」とか「自分の子は…」とか。

K:Nさん、母子手帳ある? 他の人も持って来て。

I:うちの息子は1歳の時〇キロだった……。誕生日はいつだった?

3) 「Nさん、この間の子守歌歌って」筆者の言葉で話題が展開。

N:コンゴの子守歌♪フェー ボーボー ダレーヌ フェー ボーボー

みんなは、「ダレーヌはわかった!」「フェーはどういう意味?」「もう一度お願い!」

4) 他の参加者も次々に歌ってくれる。みんなよく知っている。

Dがインドの子守歌、Fがフィリピンの子守歌を歌う。Gが歌い出して「これ、中国の歌じゃないね!私は、童謡をゆっくり歌った」F「私、韓国語の歌もできます!」

N「私、リンガラ語」(公用語はフランス語、母語はリンガラ語)

日本の子守歌、さびしい!どうして?いろいろな国の子守歌、ステキだね。子守歌コンサート開きたいね!

5-3-2. 感想と観察による考察

「太極拳」の時は、「なんでスイカから太極拳が連想できるの?」といった疑問から、スイカにまつわる太極拳があることを知り、みんなで太極拳を真似しました。そこで連想されたものは文化的な背景や育ってきた環境が反映されており、同じものがあれば「うれしい」と感じ、異なるものを連想すれば「どうして?」という疑問が生まれ、経緯を知りたくなりました。そして、新しい発見が生まれて「たのしい!」と感じました。会話やゲームを通して、文化や育った環境についてお互いに知ることができました。

ひとつのお題に対してたくさんのイメージが出てきていた様子を見て、今まで「日本人」「外国人」と区別してしまっていたことに気付かされました。「日本人」は同じような考え方で、「外国人」は違う考え方をしていると無意識的に分けて考えていた気がします。今日の活動を通して「日本人」だからといってみんな同じ訳ではなく、それぞれ違った考え方をされていて面白いなと思いました。

これは、にほんご畑に参加した大学生の感想である。直接語り合い楽しむ体験を通し

て、それまで頭で理解していたことの思い込みや不完全さに気づき、実感に変わって行ったことがうかがえる。地域の日本語教育の中で大切だとされている対等の関係を創ることは、日本語にこだわっている範囲では難しい。こうした協働作業ともいえる遊びを通して、日本人側が、互いの言葉や文化を楽しむ力を身につけることが必用ではないか。こうした場で日本語が十分でない人が一生懸命に自分を語りだすことがあるが、日本人側の変容こそが、外国出身者の発話を引き出すものではないだろうか。

実践事例④の中では、I、K は、積極的に問いかけたり、自分のことを話したりしてみんなの話を引き出している。筆者は、話の流れを見ながら、話の展開を試みている。雑談から入り、その流れを汲んで深堀する。発話を引き出し、対話を重視し、みんなのいいところを引き出そうという考えに基づく仕掛けである。こうして得たそれぞれのいいところを晴れの舞台に結び付けていく。必ずしも日本語ができるようになってからではなく今の日本語で、自分が蓄積してきた力を地域社会で発揮し活躍することをめざしたこれらの実践が、さらに、本来の力を引き出し、その人らしく生きるためのきっかけになっていることを示す何人かの語りを紹介する。

「日本に来たから今の自分になれた。国にいたらこんな風になれなかったと思う」
(韓国出身…てんきりんで行くキムチ作りは年中行事となり、地域の人も楽しみにしている)

「日本に来てよかったことは、てんきりんのHさんの紹介で、この仕事ができたと」(インドネシア出身…埼玉県国際交流協会のトビラ事業の講師)

「もらったお金は、大切に飾っておきます」(中国出身…地球っ子の研修会で当事者として発表)

「もらったお金は国に寄付します。終わった後、みんなでケーキを食べたのが楽しかったから」(ミャンマー出身…小学校のチャレンジスクールで発表と多言語活動)

「地球っ子では支援ということばは聞いたことがない。いろいろお世話になっているのに、みんな反対にありがとうという。こんなに活躍できてしあわせです」(中国出身)

5-4. 外国出身者の社会参加の視点から～活躍による日本社会側の気づきと変容

「おはなし会」の大きな目的として、地域社会(=ホスト社会)に向けたメッセージがある。多様な人たちそれぞれの母語を通して地域の人たちとひとときを共に楽しむという仕掛けの中で、日本人側が、隣人または仲間としての外国出身者の存在に気づき、共生社会を作っていく力になっていくことを期待している。

外国出身の市民が増えているとはいっても、地域社会では両者の接点がなかなかないのが現実である。接点がないのでは、多文化共生の推進と言っても言葉だけに終わってしまう。

社会にある壁を取り除くためには壁の両側にいる人の協働作業が必要であるし、その役割はマジョリティーである日本社会の側に大きいはずだ。

そうした日本社会側の変容を促すために、外国出身者が主役となる多言語活動を通して協働して来た。外国出身者の地域参加とは、本来持っている豊かな能力を発揮するという積極的なものでありたい。この取り組みを通して、外国出身の仲間は、本来の豊かな存在として社会に働きかけることができた。日常の活動の中で見えた外国出身の仲間の豊かさや力を信じた結果である。

外国出身者は決して支援される人ではない。東日本大震災後、外国出身者が情報弱者としての側面からのみ報じられていることに危惧を示し、彼らと協働して行った被災地への支援活動の実践（宮崎 2012）に深く共感する。

「日本語教育の参照枠」の中で言われている社会的存在とは、決して、地域の自治会やお祭りに参加することだけでなく、日本語教育の枠を超えて、日本社会の一員としてその役に立つことを意味していると思いたい。加えて、言語を獲得する目的は、生活上のできることを増やすことだけではなく、自分の声を発信することがさらに上位の目的とされるだろう。本来、外国出身のすべての人は、母語・母文化という宝を持っている。多様な言語的文化的背景を持つ存在としての自分を社会に向けて発信するために、「学んだ日本語を使って」ではなく「今の日本語を使って」それぞれの母語・母文化を生かした積極的社会参加を実現することができるし、それを支えるのは日本社会側の意識であることを強調したい。

6. 多文化共生の街づくりへ～地域社会の変容の重要性と啓蒙活動としての多言語活動の可能性

外国出身者は一方的に支援される存在ではない。また、たとえ日本語が十分でなくても、積極的社会参加をすることができる。それを可視化するために晴れの舞台を作り、母語、母文化を生かした多言語活動を発信して来た。外国出身者の母語を生かした多言語活動は、以下のような効果が期待されていた。

- (1) 母語の尊重を通して、アイデンティティを支える力
- (2) 日本人側が、わからない体験 異なる立場を体験できる場
- (3) 多文化の背景を持つ親子に送る温かい地域のまなざしの力
- (4) 対等の関係を生み出す仕掛け
- (5) 同じってうれしい。ちがうって楽しい～多文化共生の合言葉～が実感できる場

(1) が外国出身者のエンパワーメント、(2)(3)が日本人側の気づきと理解、(4)(5)が日本社会の変容という課題につながるものと考えられる。

多文化共生を実現するための対等な関係と言いつつも、圧倒的に日本語優位な社会の中で、その関係性を築くことは言語的に既に難しい。しかし、相手の言語（外国語でも手話でも、方言でも）に触れ、その言語を使っている人の現実に触れれば、世界には自分が知

らない多様な言語があることに気づき、その話者に魅力や親しみを感じることが可能であることが実践から示せたかと思う。外国出身者にとっての母語、聞こえない人にとっての手話、自分を表現するという意味では方言も含めて、さらに非言語のコミュニケーション能力のすべてを生かすことによって、その人なりの言葉で活躍できるということを「おはなし会」をはじめとした多言語活動の実践から示したかった。

日本語優位な日本社会の中で、日本で暮らす外国出身の人が母語・母文化を個人のレベルで大切にすることは決して容易なことではない。アイデンティティを支えるために母語支援や母語教育が必要であることは語られているが、しかし、その多くは子どもを対象としており、多様化する言語環境の中で、また、日本語支援もまだ十分でない中で、いまだに母語教育の体制は整う方向に進んでいないし、安定的な実現には様々な課題がある。高橋（2015：331）は、対象者、指導者に関する課題6項目をあげた上で、7つ目として多文化や複文化を受容する社会の育成に言及している。外国出身者は、日本語優位な社会の中で（時には家庭の中でさえ）、大人も子どもも、しばしば自分の言葉を封印する方向に動く。また逆に、母親が自分の言葉を熱心に教えようとして親子関係が壊れた例も見ている。筆者らは、外国出身者を主役とする「おはなし会」の中で、母語・母文化とそれにつながるアイデンティティを取り戻すために、観客である日本社会側から受ける認証とレスペクトが大きな支えになることを実感してきた。「おはなし会」が始まった時は母親の中国語に耳をふさいでいた子どもが、参加者から拍手を浴びる母親を見て「ぼく、中国語知ってるよ！」と、その場で変化した子どもも見た。ほかにも、活動の後で、その言葉ができることを嬉しそうに告げに来る子ども達にも多く出会った。これらの意味するところは、外国出身者や外国ルーツの子どもたちにとって、周りの認証がいかに大切かということであり、これは高橋が指摘する社会のありように共通する。野山（2011：165）が例示している母語を教えることによって得た気づきの蓄積が自尊感情につながった例についても、自身の母語を使う活躍の場があったことに繋がるのではないか。

こうして仕掛けられた言葉の優劣がない状況の中で、自分の言葉への日本人からのレスペクトのまなざしを感じるのが、母語・母文化、自分自身への誇りを取り戻す力になることを示してきた。それを支えるのは日本社会であり、中でも彼らと直接接する、日本語教育関係者や学校関係者の関わり方は重要である。日本語そのものにこだわってはいは対等の関係は生まれにくい。多文化共生や、多様性の理解を推進することが教育の目標にあるのであれば、身近に暮らす外国出身者の力を生かしていくことこそが大切であろう。さいたま市子ども教育センターとの連携で開いた「おはなし会」に参加した大学生と手話話者の感想から、多言語活動を生かした晴れの舞台が、参加した人たちの心を動かし変化と関係性を生み出した様子を感じ取っていただきたい。

「外国ルーツの方たちがメインになって何かをするということは大切だなと感じました。去年、大学生が主体になってイベントをした時に感じたことですが、大学生だか

からこそできることがあり大学生にしかできないことがたくさんあると感じました。それと同じように、外国の方たちにもその人たちにしかできないことがあって、それをする事で自分の居場所作りに繋がったり、自信に繋がったりするんじゃないかと思いました。どのブースでも皆さん輝かれています、とても素敵だなと思いました！

「驚いたのは、外国の皆さんも手話ブースに来てくださり手話を体験して下さったこと。言葉が通じなくて辛い思いは、外国の方も『その気持ちわかる』とおっしゃって下さっているようでした。ウンウン、だよ。私だって、旦那は聞こえる人だから国際結婚した気分だもん。おはなし会があり、たくさんの方の前で手話クイズ(ゾウ、猫、ウサギとかね)も盛り上がり楽しかった。

みんな地球人だもんね。住む場所が違うだけで。今度は息子の祐太も連れていく～

「おはなし会」を中心とする多言語活動は小さいものであるが、小さいからこそ、いつでも、どこでも仕掛けられるものであり、地域の外国出身者と日本人の接点を提供するものである。そして、日ごろ接点が希薄な両者が活動を共有することにより、互いの距離を縮め当たり前の隣人になっていくことを期待する。そして、その仕掛けの中心でスポットライトを浴びるのが、日ごろ支援される存在と思われがちな外国人市民であることが肝心だ。参照枠が日本語教育の中心に置かれるようになってきたが、その基本的理念である複言語・複文化よりも「共通参照枠」の方に関心が偏っている(山川 2019: 7)ことは残念である。複言語・複文化をホスト社会に働きかける仕掛けとして、この小さな多言語活動を広めたい。

日本人も外国人もいっしょに活動し、笑い合い「同じってうれしい！ちがうって楽しい！」を互いに実感する場は、多くの気づきと対等の関係性を生む。日本に住む外国出身者一人ひとりのアイデンティティを支える母語、それも多様な言語を楽しむ多言語活動という仕掛けは、外国出身の仲間のエンパワーメントを超えてホスト社会に働きかける力になり、日本人側の気づきと理解を促す力になった。こうした相互作用のある多言語活動を通じた外国出身者の社会参加が、学校、地域の啓蒙活動としてもっと活用されることを願っている。

註

1. 文化庁審議会国語分科会日本語教育小委員会日本語教育小委員会の報告で示された「日本語教育の参照枠」ここでは「日本語教育の参照枠」一次報告令和 2022-11-20 を参考にしている。
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92664201_01.pdf (2026年1月アクセス)
2. 高柳和子を囲んだ勉強会 1995～2003 高柳和子は TIJ 東京日本語研究所所長。「教え

ないこと、自分を語ること、共生」をテーマに教材作りや実践を取り入れた自主的な研究会

3. 文化庁「生活者としての外国人のための日本語教育事業」（2013年度地球っ子クラブ委嘱）の取り組みとして行われた人材育成事業での講演「かかわることはかわること」を指す。本文中図2は、この時の講演をもとに筆者が作成したものである。

[参考文献]

- 高橋朋子, 2015, 「日本の母語教育の現状と課題」『Canadian Association for Japanese Language Education.』, pp. 330-339
- 地球っ子クラブ 2000, 2020, 多文化の子どもたちに関わる人のためのアイデア集「今日からいっしょに」改訂版, 文部科学省日本語教育コンテンツ共有システム
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/
- 宮崎妙子, 2012, 「市民活動を創る」ー日本語学習支援コーディネーターの立場からー, 『東京外国語大学』東京外国語大学学術成果コレクション, pp. 52 - 64
- 日本学術会議 地域研究委員会 多文化共生分科会, 2014, 「外国人は助けるべき存在なのか」『教育における多文化共生』9月1日
- 日本語教育小委員会, 2019, 「日本語教育の参照枠」
- 野山広他, 2010, 「地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム - 豊かな学びと人間関係づくりを目指して」『共生のまちづくりに向けた地域日本語教育プログラム』
- 野山広, 2011, 「5章 地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義」『開かれた日本の構想』ココ出版, pp. 148 - 181
- 山西優二, 2013, 「エンパワーメントの視点から見た日本語教育」ー多文化共生に向けてー『日本語教育 155号』, pp. 5-19
- 山川智子, 2019, 「日本の言語教育における『複言語・複文化主義』の位置づけ」『文教大学文学部紀要 31-2号』, pp. 1-25
- 山室博文, 2001, 「母語・母文化を大切にする日本語指導ー取り出し指導の場合ー」お茶の水女子大学第3回国際日本学シンポジウム 新しい日本学の構築Ⅲ (2001年7月) 特別企画: 地域から創る多言語・多文化共生社会

使用した絵本のリスト

- ※印以外のものは、日本語の絵本の内容に沿ってそれぞれの母語でお話したものです。
- アイリーン・ブラウン作・絵, 福本友美子訳, 2006, 『ハンダのびっくりプレゼント』, 光村教育図書
- A・トルストイ再話, 内田莉沙子訳, 佐藤忠良画, 1966, 『おおきなかぶ』福音館書店
- エリック・カール作, フランス語版, 『はらぺこあおむし』, 偕成社 ※フランス語
- おおともやすお絵・文, なとりちづ文, 2010, 『ぼくのママが生まれた島セブ - フィリピン』

ン』福音館書店

五味太郎作絵，1984，『わにさんどきっはいしゃさんどきっ』偕成社

五味太郎 WORKSHOP，2010，『挨拶絵本』株式会社ブロンズ新社

ジェニー・スー・コステキ・ショー作，宮坂宏美訳，2011，『おんなじ、おんなじ！でも、ちょっとちがう！』光村教育図書 ※日本語で読み聞かせ

シビル・ウェッタシンハ作・絵，いのくまようこ訳，2007，『かさどろぼう』徳間書店

きうちかつ作・絵，2007，『くだものなんだ』福音館書店

B ボリス，1979，『雄鶏はなぜ一日に3回鳴くのでしょうか』※アラビア語

外国人住民を対象とした相談事業における質・継続性の担保に向けた検討 ～枠組みの提示と活用に向けて～

平林文（NPO 法人中信多文化共生ネットワーク）

要旨

日本の外国人住民向け相談事業が、個人の善意や資質に依存しており、その「質」と「継続性」が担保されていないという問題意識から、筆者はソーシャルワークの考え方を取り入れた、より体系的な相談体制の構築を目指してきた。活動の中で、研修のみでは個々の相談員の能力は向上しても、事業全体の質や継続性を担保することは難しいことが見受けられた。本稿では、相談事業全体の質や継続性を担保する枠組みとして、「相談事業に必要な5つの仕組みと2つのつながり」を提示し、活用に向けた取り組みや展望に関して記述した。

キーワード：外国人住民相談 ソーシャルワーク 相談体制 枠組み

1. はじめに

日本における外国人住民相談事業は、ニーズを感じた地方自治体が独自に立ち上げるといって取られてきており、筆者は、地域に暮らす外国人に対し「体系的な支援」というより、「個人の善意や資質に頼った支援」が従来行われてきたと考える。例えば、筆者が活動する長野県においては、外国人相談に従事している相談員の多くは、言語能力と「同胞を助きたい」という善意から相談員になったものが多く、相談援助に関する専門的な知識がないまま個々奮闘しながら、相談を受けてきたという経緯がある。これでは、相談事業の「質」や「継続性」を担保することができないと、問題意識を抱いた。なぜ、それが問題と考えるかという、筆者は外国人住民相談事業を「外国人住民が抱える問題の解決・緩和を促すために必要としている行政サービスや社会資源へアクセスする権利を保障する」一環と捉え、そのためには質や継続性が担保されているべきであると考えたからである。筆者は、自身の専門である、ソーシャルワークの手法や考え方を取り入れた、より体系的で、相談事業の「質」や「継続性」の担保につながる相談体制の構築を目指し、活動してきた。本稿では、筆者が実践してきた長野県における外国人相談事業体制構築の取り組みを通してまとめた相談の質を標準的に保つために必要な仕組みを示す枠組みについて記述し、相談事業の質を保ち、事業の継続性を図るとは、どういうことなのかを議論したい。また、その枠組みの活用について検討することを目的とする。



本稿の著作権は著者が保持し、クリエイティブ・コモンズ表示 4.0 国際ライセンス (CC BY 4.0) の下で公開されています。 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

2. 背景と経緯

2-1. 背景

筆者は、国際的に移住してきた人々が移住先の社会に定着するための支援活動にソーシャルワーカーとして携わってきた。2012年より長野県松本市に所在する松本市多文化共生プラザ¹（筆者が所属するNPO法人CTN²が松本市より受託運営）において、コーディネーターとして従事している。また、2020年より県が県国際化協会に委託運営している相談センターのアドバイザーという立場で、県内の相談体制の構築に携わっている。

筆者が活動する長野県における外国人住民相談窓口について説明する。長野県には、77ある市町村すべてに外国人住民がおり、その総数は、2024年12月末現在で46,850人である。県内には、22の市町村に外国人住民相談窓口があり、加えて全県を対応範囲とする県が設置した外国人住民相談窓口がある [長野県 2025b]。2020年に県及び県国際化協会が主体となり、市町村外国人住民相談窓口に対して実施したアンケート調査³（以下、「2020年アンケート」と記載）から、外国人住民相談窓口の特徴を説明したい。アンケートによると、これらの相談窓口では、言語的な補助に加え、相談者の問題の整理や相談者を必要なサービスや支援機関につなぐことを実施している [丸山 2021: 5-6]。これは、「総合相談」として、より相談者の課題や問題に特化した一般向けの社会資源⁴へ、外国人住民をつなぐ役割をしていると言える。

2-2. 経緯

冒頭に挙げた問題意識をもとに、2020年に多文化社会専門職機構(TaSSK)が実施する多文化社会コーディネーター実践研修に参加し、相談員個人の善意や資質に頼るだけでなく、最低限の知識や技術の担保を促すための「外国人相談員研修プログラムの構築」に向けた実践研究を行った⁵。実践研究終了後に、外国人相談対応が1～5年未満の相談員を対象とした「外国人相談対応基礎研修カリキュラム」（以下「基礎研修カリキュラム」とする）を県、県国際化協会と共に作成し、2022年度、2023年度にこのカリキュラムに基づいた研修を実施した。外国人に対応する相談員の研修に関しては、多文化ソーシャルワーカーの養成講座⁶や2024年より出入国在留管理庁が実施している外国人支援コーディネーターの養成講座など、専門性を持った人材育成のための取り組みも存在する。筆者が作成した「基礎研修カリキュラム」は、これらの専門性を持った人材育成の前段階と位置づけ、相談員としての最低限の知識や技術の担保を目指す研修として組み立てた。この、基礎研修カリキュラムの作成、実施という過程を通じ、さまざまな課題を目の当たりにし、「基礎研修カリキュラム」や専門人材養成の取り組みは、個別相談員の質の向上につながるが、外国人相談事業としての体制の検討なしには、「個人の善意や資質に頼った支援」に変わりはないという気づきに至った。

以下、「基礎研修カリキュラム」を作成・実施した過程で、目の当たりにした具体的な課

題を挙げる：

① 地域による支援の格差

前項に、長野県では 22 の市町村で外国人住民相談事業を実施していると述べた。もちろん、相談事業を実施している市町村、実施していない市町村よっての格差はあるのだが、それだけではなく、実施している市町村内でも支援に格差がある。2020 年アンケートの結果によると、相談事業実施市町村のうち 8～9 割は、通訳、書類の読み書きの補助等の言語的なサポートを実施している。しかし、相談者の問題を解決するために、相談者の問題を整理したり、他機関との連絡調整を実施している市町村は 6～7 割、継続的な支援の実施に関しては、約 3 割と、問題解決に向けて「どこまで対応してくれるのか」に関して、格差があり、県内で受けられる支援に一貫性がない。

② 同じ組織内での格差

筆者が活動をしていく中で、相談員や相談窓口から、以下のような事案を聞き取った。

- A 相談窓口では、相談員が新しくなった時、相談者から、「〇〇さん（以前の相談員）は△△をしてくれたのに、あなたはしてくれない」と言われた。加えて、A 相談窓口に、複数の相談員がいるが、それぞれ対応範囲にばらつきがある。

- B 自治体の相談窓口の相談員は相談者に寄り添って、病院も含めた多様な窓口に同行し、通訳や他機関との連絡調整、手続き支援等をしている。しかし、相談員は通訳という立場で支援を実施しているため、相談員の担当言語以外の話者に対しては、このようなサービスはなく、他の言語話者の住民は、各担当課に直接相談に行くのみである。

- 基礎研修カリキュラム作成の過程で、2018 年度から 2023 年度までの 6 年間に外国人相談対応研修⁷に参加した自治体の記録を確認した。相談窓口がある自治体のうち、19%は 6 年間で 0 回参加、24%は 1 回のみの参加。また、38%の自治体は 4 回以上参加していた。研修参加がないもしくは、1 回の自治体は、「相談窓口がある」というリストには載っているものの、常駐の相談員がいない自治体である。また、研修の参加率が高い自治体の相談員は、研修のテーマや内容に関係なく参加する相談経験年数が 5 年以上、10 年以上という熱心な相談員たちであるようだ。

こういった事案から、県内で、実施されている外国人住民相談事業は、個々の相談員が独自に、どこまでの支援をするかを判断していたり、特定の言語話者のみへの対応に特化していたりなど、相談員個人の能力に任せた体制であり、同じ組織内でも対応に一貫性がないことが見受けられた。このような現状で、研修を実施したとしても、研修を受けた個人の支援の質は向上するかもしれないが、相談事業としての質・継続性の担保にはならない。なぜなら、地域による格差や組織内の一貫性のなさの向上とは、直接的につながらないからだ。また、任意の研修であるため、相談員個人や相談員が属する窓口のやる気や人的配置の余裕に参加の有無を任せることとなる。冒頭に筆者は、外国人住民相談事業は、「外国人住民が抱える問題の解決・緩和を促すために必要としている行政サービスや社会資源へアクセスする権利を保障する」一環と考えると述べた。権利保障の一環と考えた場合、住んでいる場所

で格差があるべきではないし、対応する相談員により格差があるべきでもない。また、研修のみでは、「継続性の担保」にもつながらない。なぜなら、A 相談窓口の例でもあるように、たとえ研修を受け、質の高い支援を提供できる相談員が育成されたとしても、その相談員がいなくなれば、支援が途切れてしまうからだ。筆者自身も、コーディネーターとして従事している中で、産休・育休を 2 回取得した。さまざまな事情で、相談を実施する個人がいなくなることは、どこでも起こりうることである。

このように、研修という人材育成のみでは、個別化された支援の質を向上させることができるかもしれないが、「相談事業」として質・継続性の担保に結びつける事は難しい。このような経緯のもと、相談事業としての質・継続性の担保について考える事となった。筆者が考える、相談事業として質を担保することは、相談事業を実施する機関として相談員が誰であろうと、支援が一定の水準を満たし、一貫性がある相談事業の仕組みを作ることで、相談事業としての継続性の担保へもつながると考える。以降、相談事業としての質・継続性の担保に筆者が必要と考える枠組みや仕組みについて論ずる。

3. 相談事業の質の担保

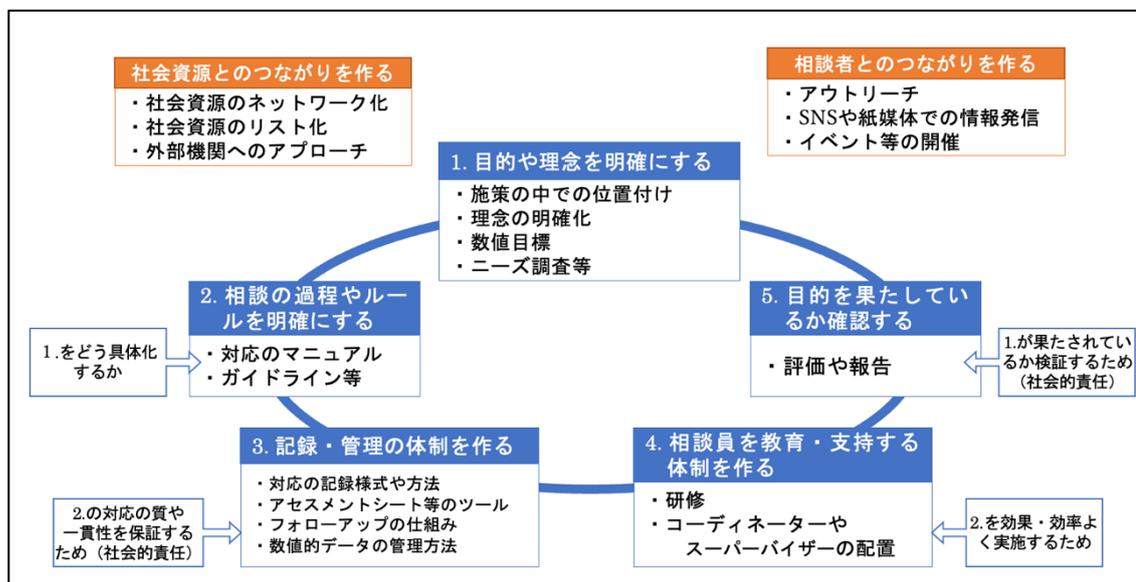
3-1. 相談事業における質とその担保

まず、質が担保されている状態とは、どのような状態なのかを考えたい。専門的な支援活動においては、相談者の満足を求め、欲求や要求そのままの支援を提供するわけではなく、支援の「効果」が求められる[柳澤・坂野編 2021: 80]。すなわち、相談者の抱える課題が緩和・改善されるために、効果的であったかどうか、支援の質に関わってくる。支援機関として、この質を担保するとは、まず支援が効果的であったかどうかを、客観的に示す必要がある、それは、アカウントビリティ（説明責任）を果たすことである[莊村 2021: 215]。さらに、相談員が誰であれ、相談機関として支援の質に一貫性があることが必要となる。要するに、筆者が伝えたい支援の質の担保するための枠組みや仕組みとは、支援が効果的であり、その効果が客観的に確認でき（アカウントビリティがある）、機関として一貫性を保たせる枠組みや仕組みであり、以下それらを論ずる。

3-2. 効果的・アカウントビリティ・一貫性

では、効果的でありアカウントビリティを果たすためには、何が必要だろうかと考える。まず、支援の効果・アカウントビリティという視点は、ソーシャルワークにおいては、エビデンス・ベースド・プラクティス(EBP)の文脈で語られていることが多く、EBP では支援が科学的な根拠に基づき有効な支援をしているかどうか問われる[柳澤・坂野編 2021: 100; 莊村 2021: 102]。また、機関として一定の標準を保つために、多様な関係者が関わる支援事業で活用するガイドライン Standard Operating Procedures(SOP)⁸というものがある。SOP は、何を目的に、どのような支援を、誰が、どのような方法・プロセスで実施するのか等を明確に示したガイドラインのようなものであり、目的は、まさに質を一定に保つためである

[Copley ed.: 4; Milanovic ed. 2016: 8]。これら、EBP で必要とされている仕組み、SOP において提示される内容等を参考に、効果的・アカウントビリティ・一貫性を保つための枠組みとして「相談事業に必要な5つの仕組みと2つのつながり」(図・1) を考えた。



【図・1】 相談の効果・アカウントビリティ・一貫性を保つための枠組み
「相談事業に必要な5つの仕組みと2つのつながり」

3-3. 相談事業に必要な5つの仕組みと2つのつながり

ここまで、個別相談員の質の向上を目指す研修のみでなく、相談事業として効果的・アカウントビリティ・一貫性を保つための枠組みに沿って事業の体制を考えることで、相談事業として、質を担保することができるという筆者の考えを説明した。また、こういった標準化しやすい体制を整えることで、継続性の担保を促すと考える。次の章で、枠組みを説明していくが、その前に外国人住民に対する相談事業の特徴を説明したい。第2章において 外国人住民相談窓口では「『総合相談』として、より相談者の課題や問題に特化した一般向けの社会資源へ、外国人住民をつなぐ役割をしている。」と述べた。外国人住民相談窓口では、ある特定の問題（例えば、生活困窮、DV、ひきこもり等）に特化した相談対応ではなく、さまざまな相談が寄せられる。そのため、以降筆者が論ずるのは、特定の問題を解決するための効果が見込まれる具体的な介入方法の検討ではなく、あくまで相談事業として必要な大枠の枠組みを論ずることとなる。以下、質・継続性の担保を促す枠組みの中身として相談事業に従事する機関に必要な仕組み「相談事業に必要な5つの仕組み」、そして、相談の対象となる外国人住民や彼らを取り巻く地域社会や外部の支援機関等のつながり「相談事業に必要な2つのつながり」を記述していく。

4. 枠組み「相談事業に必要な5つの仕組みと2つのつながり」構成要素

4-1. 相談事業に必要な5つの仕組み

4-1-1. 仕組み①「目的や理念」仕組み②「相談の過程・ルール、姿勢・心構え」

まず、SOPにおいて明記されるように、何を目的に、どのような支援を、誰が、どのような方法・プロセスで実施するのか、すなわち、相談事業の「目的や理念」、「相談の過程・ルール、姿勢・心構え」を明確に提示し、機関として共有することが相談事業としての一貫性を保つために重要と考える。これらの共通認識が共有されることにより、事業の方向性や内容、どのようなスキルの人材が必要なのか等が決まってくる。この仕組みの具体的な内容として挙げられるのは、相談事業の自治体施策の中での位置付け、数値目標など方向性を示すもの、相談事業の目的など共通認識を形成を促すものが含まれる。

さらには、「相談」という活動が標準的に一貫性を持って行われるためには、相談の過程やルールといったマニュアル・ガイドラインなども必要になる。また、相談員の判断の基準を助ける、相談員としての姿勢や心構えもここに含まれる。

4-1-2. 仕組み③「記録・管理の体制」仕組み⑤「目的を果たしているかの評価」

EBP で重要になってくるのは、「記録」や効果が出ているか等の「評価」である。記録は、何を行なったかだけでなく、支援の根拠を示し、「目的」を果たしているかの検証するためにも活用される。また、相談員ごとの一貫性を保つためにも、記録の様式やツール、相談を管理する仕組みが必要となる[莊村 2021: 215]。このような記録や管理のツールを使い、目的を果たしているかを評価し検証することにより、社会的責任を果たすことができる。

4-1-3. 仕組み④「相談員を教育・支持する体制」

研修のみでは質・継続性の担保の課題が解決できないと述べたが、もちろん研修も個別の相談員の支援の質を向上する取り組みとして、重要である。仕組み①において、事業の目的、方向性や内容が決められ、初めて研修においてどのようなスキルの向上が必要なのか決まってくる。また、効果的な支援につながるためには、筆者はソーシャルワークや対人援助専門職の援助方法を取り入れるべきと考える。ソーシャルワークやその他の対人援助専門職では、支援のプロセス、信頼関係の形成の仕方、有効なコミュニケーションの手法等すでに、根拠に基づき効果的とされる方法論が体系的に提示されている。これらを取り入れた研修等の教育的機会が効果的な支援に結びつくと考える。また、ソーシャルワークにおいては、この効果的な支援を継続して提供していくために、スーパービジョン⁹といい相談員を管理・教育・支持する仕組みがある[莊村 2021: 340]。このように、研修やスーパービジョンを「相談員を教育・支持する体制」として取り入れることも忘れてはならない。専門職の援助方法を取り入れた具体的な研修内容やスーパービジョンの取り入れ方の検討に関しては、丸山（2021）で記述されている。

4-2. 相談事業に必要な2つのつながり

ここまで、質・継続性の担保を促す枠組みの中身として相談事業に従事する機関に必要な仕組みについて検討した。ただし、対象となる相談者からのアプローチを待っているだけでは、必ずしも支援に必要な人が支援につながるわけではない[柳澤・坂野編 2021: 69-70]。また、複雑化している相談に関して、一つの支援機関だけで問題を解決できるわけでもない。よって、支援機関は支援機関内の仕組みを整えるだけでなく、相談の対象となる外国人住民や彼らを取り巻く地域社会や外部の支援機関等とのつながりを作る必要がある。

4-2-1. つながり①「相談者とのつながり」

一般的には、人は問題を抱えた際、まずは自分で解決をしようとしたり、身近な人々からの助言を求めたりする。また、過去の経験や文化的背景等により「相談をする」ということに負の印象があり、積極的ではない人もいる[柳澤・坂野編 2021: 69]。そのため、先に述べたように、待っていれば、支援が必要な人が必ずしも支援を受けにくるわけではなく、相談機関として、積極的に相談の対象となる人々や彼らを取り巻く地域社会とのつながりを作る必要がある。それは、アウトリーチ¹⁰活動や情報発信、イベント等の開催により潜在的相談者を発掘する活動や相談に関する情報の周知を図る活動などである。

4-2-2. つながり②「社会資源とのつながり」

以前にも述べたが、社会資源へ外国人住民をつなぐことは、外国人住民相談窓口の大切な役割である。よって、外部の支援機関等社会資源とのつながりを意識的に構築することは、必須となる。また、外国人住民の相談に関しては、在留資格により利用できるサービスが異なったり、在留手続、社会保険・年金、生活困窮、DV等複雑な問題を複合的に抱えている場合もある[総合的な支援をコーディネートする人材の役割等に関する検討会 2023: 13]。これらに一つの機関のみで対応することは困難で、社会資源のネットワーク化など地域にあるさまざまな社会資源とつながりを積極的に作る事が重要である。

ここまで説明した5つの仕組みと2つのとのつながりを持って、相談の効果・アクセシビリティ・一貫性を促し、相談事業として相談の質を保つことを促す枠組み「相談事業に必要な5つの仕組みと2つのつながり」とする。これにより、相談事業を実施する機関として相談員が誰であろうと、支援が一定の水準を満たし、一貫性がある相談事業を実施することができるため、相談員個人の能力に過度に頼らず、相談員が交代しても継続していきことができ、事業の継続性にもつながると考える。

5. 枠組みの活用

5-1. 枠組みの活用方法案と課題

長野県多文化共生推進指針 2020 では、外国人住民にとって最も身近である市町村に外

国人住民窓口の新設や機能の充実を求め、県が設置する相談センターがマニュアルの提供やアドバイザーの派遣により市町村を支援するとある[長野県 2020: 29]。よって、枠組みの活用方法として、県として各市町村が相談事業を展開するための、ガイドライン、記録・管理ツールも含めたマニュアルを「枠組み」に沿って作り、共通のマニュアルの元、運営管理のサポートや相談員の研修を県が実施する支援体制の構築ができると考えた。さらに、このような体制があることにより、まだ相談窓口がない市町村でも新しく、窓口を開設することが、できると考えた。(図-2)



【図-2】 枠組みの活用方法案 県が各自自治体をサポートする体制

筆者は実際にこの枠組みをもとにした長野県外国人相談窓口運営マニュアル作成ツールを、長野県相談センターのアドバイザーとして 2023 年度作成した。しかし、市町村がこのマニュアルを活用するところには、至らなかった。なぜ、マニュアルの活用に足らなかったか、筆者の考えを以下述べる。

外国人住民の相談事業は、質の担保をするための根拠がない。各市町村の相談窓口では、できることをあるリソースの中でできる限り実施しており、それ以上を県として求めることは、難しい。また、相談事業の質の向上を市町村が必ずしも目指しているわけではない。

まず、筆者は相談事業は権利保障の一環であると考えたと述べた。しかし、日本の現状を見た時に、多文化共生に関わる基本法はない。長野県でも多文化共生推進指針において国の役割として基本法の設置を求めている。だが、法律がまだないため、外国人住民向けの相談事業においても法的根拠がない[長野県 2020: 29]。「相談事業は権利保障の一環」という

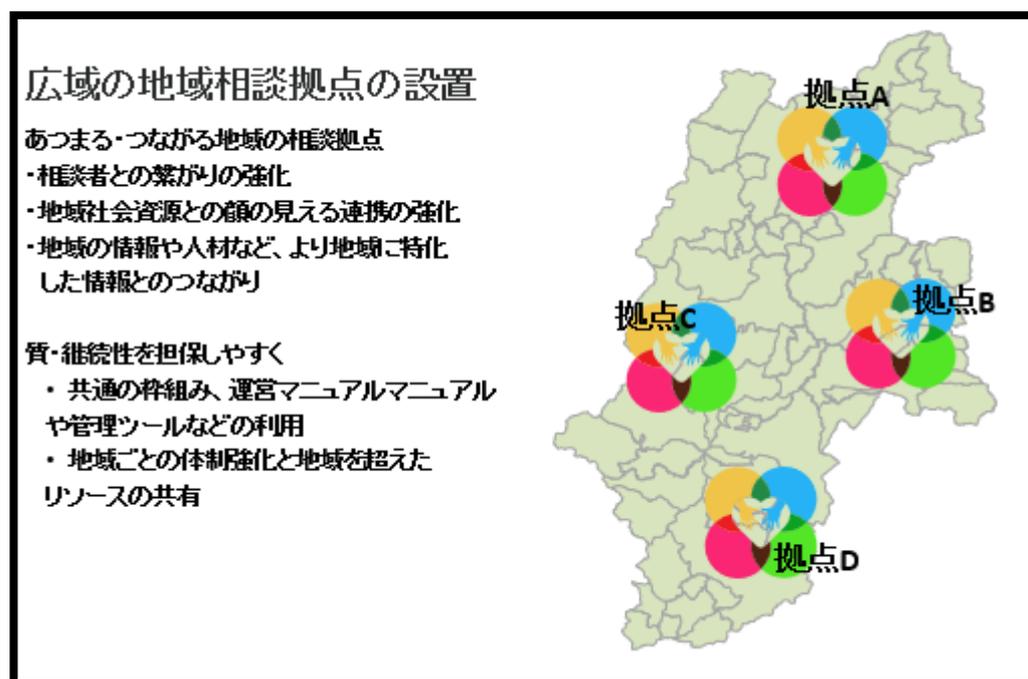
のは、筆者の考えに過ぎず、実際は、相談事業を実施するかしないかも、自治体次第で、県やその他の機関が質の担保に取り組むことも市町村に強制はできず、現状以上の取り組みを基礎自治体に求めることは難しい。

長野県の現状をさらに説明すると、22ある市町村に設置された外国人住民向けの相談窓口のうち19は、市町村の担当課にある窓口で、国際交流協会のような多文化共生に特化した団体が実施しているわけではない。このような窓口を開設している自治体に、2022年度・2023年度県の多文化共生担当課が、多文化共生事業に関するヒアリングを実施し、筆者も同席をした。そのヒアリングでは、各自治体ができることをあるリソースの中でできる限り実施している様子がうかがえた。例えば、ある市では相談員の配置自体が予算等の理由で困難となり、配置をやめた。さらに、その自治体では、多文化共生の担当課は、人権政策の担当課で、そのほかにも教育委員会の事務局も兼務していた。このように、小規模の自治体では、担当課も少人数でさまざまな業務を兼務しており、外国人相談事業にかけられる労力は限られている。相談員を配置している自治体でも、相談員が常駐しており、ある特定の言語だけでなく対応している相談窓口は県内10箇所未満である。国が地方公共団体に対して実施した調査でも外国人向けの相談窓口を設置する課題の上位2つは、「人員不足（51%）」「財源不足（38%）」とあり、外国人住民に対する相談窓口を設置すること自体に課題がある[総合的な支援をコーディネートする人材の役割等に関する検討会 2023:12]。できる限りの事を実施している自治体に対して、法的根拠がなしに、「このようにするべきだ」と言えないのが実情であった。

5-2. 枠組みの活用方法案～今後の展望

前項に挙げた枠組みの活用案の前提として、既存の体制を基に、市町村の相談窓口を強化または、新設していく体制をイメージしていた。しかし、前項に挙げたような問題から、市町村数が多く、外国人住民が散在している長野県にとって各自治体で体制を整備し、それを県がサポートしていくことは、現実的ではないという考えに至った。そこで、枠組みを活用した相談体制の構築方法として、各市町村に相談窓口を展開していくのではなく、広域の相談体制づくりを考えた。県、もしくは、関係機関が外国人住民相談の相談拠点を県内数カ所に設置し、その拠点が「枠組み」を基に質・継続性の担保に取り組む相談体制を構築していくという考えだ。例えば長野県は、10の行政圏域に分かれており、障がい者支援に関しては、各圏域ごとに基幹相談支援センターが設けられている。この基幹相談支援センターが市町村と連携をとり、専門相談を実施しているのである[長野県 2025a]。このような体制が、外国人住民相談でも参考にできると考える。長野県社会福祉協議会が県内の生活就労支援センター¹¹全27機関の主任相談員に対して実施したアンケート調査¹²によると、特に町村部では、外国人住民に対する相談体制を単独で整備することが難しいため、このような、圏域で対応する体制を求める声も上がっている[社会福祉法人 長野県社会福祉協議会 2025:13]。また、広域対応の相談拠点の利点としては、長野市という1拠点から各市町村と

連携体制を構築するのではなく、地域の拠点から市町村や社会資源との連携体制の構築に取り組むことにより、枠組みで挙げた「2つのつながり」がより地域と密着した形で構築できる。また、地域の人材ともつながりやすくなるため、相談員人材の発掘・育成につながり、相談事業の継続性も促すこととなる。10の外国人住民相談拠点とはいかずとも、広域で対応する4¹³程度の地域拠点を設置し、枠組みを利用した質・継続性を担保した事業の展開を提案したい。(図-3)



【図-3】 枠組みの活用方法案 広域対応の地域拠点の設置

県の相談センターがある長野市から、各市町村の相談窓口をサポートするという体制より、このような広域対応の地域拠点を設置し、各市町村との連携を図ることで、地域に根ざし、かつ質と継続性を担保した支援が可能になると考える。

6. まとめ

本稿では、筆者が外国人相談事業体制構築の取り組みを通して相談事業として相談の質・継続性を保つことを議論し、それを促す枠組みについて説明した。また、その枠組みの活用を試みた結果に関して考察し、今後の展望に関して記述した。昨今国は、外国人相談事業の体制整備を展開し始めている。しかし、令和7年度の一元的相談窓口交付金予算は、10億円と、昨年度と比較して1億円減少した¹⁴[出入国在留管理庁 2025b; 財務省 2024]また、交付金を利用する地方公共団体も増えたため、それぞれが受けとえられる交付金額も減少した。¹⁵ このような、現状の中、拠点を新たに整備することは容易ではない。しかし、枠組みを

活用し、質・継続性を担保した広域対応の体制構築を視野にし、体制強化に取り組んできている。長野県では、2023年度から2025年度にかけて、外国人住民相談窓口と生活就労支援センターの相談員が地域ごとに合同で事例検討をする、事例検討会を実施している。地域ごとの事例検討会を実施することで、地域ごとの顔の見える関係性の強化につながっている。また、基礎研修に関しても、より多くの相談員が受けやすくする体制を作るために、オンデマンド型の研修作成を検討している。この作成にあたり、相談員や関係機関のスタッフを検討委員として含めていく。このように、多様な人や機関を巻き込み、枠組みの中の「仕組み」や「つながり」の強化が、スタートしている。今までの試みを通じて、相談体制に関して「こうあるべきだ」という論を提示するだけでは、何も動いていかないことを痛感した。今後の展開にあたっては、関係者を巻き込み、相談事業の質・継続性の担保に向けた拠点の設置という提案も踏まえて、一緒に質や継続性がされる相談体制の整備について考えていく作業が重要だと考える。

¹ 松本市多文化共生プラザは、2012年に開所、外国人住民への相談が事業の柱の1つである

² 正式名称は特定非営利活動法人中信多文化共生ネットワーク

³ 本アンケートの内容や回答結果に関しては、「外国人相談員研修プログラムの構築に向けて」に詳しく記載

⁴ 社会資源とは、「生活上のニーズを充すために活用される制度、政策、機関、施設、人材などを指す。」[柳澤・坂野 2014:108]

⁵ 本実践研究の報告書は、TaSSKのホームページ上に「外国人相談員研修プログラムの構築に向けて」丸山文として掲載

⁶ 2006年に愛知県が実施した多文化ソーシャルワーカー養成講座を皮切りに、群馬県や神奈川県などで実施されている[丸山 2021:3-4]

⁷ 県及び県国際化協会が毎年主催する外国人相談員向けの研修で、筆者は、2018年度からこの外国人相談対応研修の企画運営に関わっている

⁸ SOPとは、標準作業手順書と訳され、多様な職員や協力団体が関わる中、一貫性、アカウントビリティ、効果効率を保つために、手順を文書化したもので、国連等が関わる人道支援の場面でも作成され利用されている

⁹ スーパービジョンとは、より経験のある実践者が、実践者に対し管理・教育・支持の過程を通し、支援の質を高めていく過程を示す[柳澤・坂野編 2021:158]

¹⁰ アウトリーチとは、目に見えている支援に必要な人だけではなく、潜在的にニーズを持っている人々に対し、積極的に関わりを持つことを指し、地域に出向いて情報を提供するための訪問活動をすることが一般的である[荘村 2021:47;柳澤・坂野編 2021: 190]

¹¹ 生活困窮者自立支援法に基づき設置された相談支援・就労支援を実施する相談機関

¹² 長野県における生活就労支援センターは、「まいさぼ」と呼ばれ、このまいさぼの主任相談員に対し、2023年11月にアンケート調査を実施している

- ¹³ 長野県は地域として北信・東信・中信・南信と4つの地域に分けることも多い
- ¹⁴ 財務省によると、令和6年度の予算は11億円とある[財務省2024]
- ¹⁵ 出入国在留管理庁によると、令和6年度に一元的相談窓口交付金の交付先は259団体なのに対し、令和7年度の交付決定先は265団体となっている。決定した交付金額の削減度は、長野県は28%、松本市は15%の削減となっている[出入国在留管理庁, 2025a; 出入国在留管理庁2025c]

[参考文献]

- Copley, Lauren ed. “Standard Operating Procedures -Manual Gender-based Violence (GBV) and Violence against Children (VAC) in Namibia”: United Nations Office of Drug and Crime- Southern Africa,
https://www.unodc.org/documents/southernafrica/Publications/CriminalJusticeIntegrity/GBV/UNODC_SOPS_HANDBOOK_WEB_VERSION.pdf (閲覧日: 2025年9月6日)
- e-Stat, 2024 『在留外国人統計テーブルデータ (国籍・地域別 在留資格別 市区町村別)』総務省統計局, https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?layout=datalist&lid=000001462230&toukei=00250012&tstat=000001018034&tclass1=000001060399&cycle=1&year=20240&month=24101212&tclass2val=0&stat_infid=000040292373 (閲覧日: 2025年9月6日)
- Milanovic, Marko ed., 2016, “Standard Operating Procedures-Protection of Refugee and Migrant Children”: Ideas, Beograd,
<https://www.unicef.org/serbia/media/1151/file/Standard%20operating%20procedures%20publication.pdf> (閲覧日: 2025年9月6日)
- 財務省、2024、『予算執行調査資料 総括調査票(7) 外国人受入環境整備交付金』
https://www.mof.go.jp/policy/budget/topics/budget_execution_audit/fy2024/sy0606/07.pdf (閲覧日: 2025年9月6日)
- 社会福祉法人 長野県社会福祉協議会、2025、『「まいさぼ」における外国人相談支援の実態と課題に関する調査』
- 出入国在留管理庁、2025a、『令和6年度外国人受入環境整備交付金の交付先及び交付決定額』<https://www.moj.go.jp/isa/content/001444976.xlsx> (閲覧日: 2025年9月6日)
- 出入国在留管理庁、2025b、『令和7年度外国人受入環境整備交付金の概要について』
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001444956.pdf> (閲覧日: 2025年9月6日)
- 出入国在留管理庁、2025c、『令和7年度外国人受入環境整備交付金の交付先及び交付決定額』<https://www.moj.go.jp/isa/content/001444975.xlsx> (閲覧日: 2025年9月6日)
- 荘村明彦、2021、『12 ソーシャルワークの理論と方法「共通科目」』最新 社会福祉士養成講座 精神保健福祉士養成講座、中央法規

-
- 総合的な支援をコーディネートする人材の役割等に関する検討会、2023、『総合的な支援をコーディネートする人材の役割等について（検討結果報告書）』、出入国管理庁、
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001398442.pdf>（閲覧日：2025年8月28日）
- 長野県、2020、『長野県多文化共生推進指針2020』
<https://www.pref.nagano.lg.jp/seibun/kaitei/documents/2020.pdf>（閲覧日：2025年9月6日）
- 長野県、2025a『基幹相談支援センター（障がい者総合支援センター等）』
<https://www.pref.nagano.lg.jp/shogai-shien/kenko/shogai/shogai/goannai/shiencenter.html>（閲覧日：2025年9月6日）
- 長野県、2025b、『令和7年度 外国人住民相談窓口』
<https://www.pref.nagano.lg.jp/seibun/sangyo/kokusai/tabunka/tabunka/documents/r7madoguchi.pdf>（閲覧日：2025年9月6日）
- 丸山文、2021、「外国人相談員研修プログラムの構築に向けて」『多文化社会コーディネーター協同実践研修2020 実践研究論文/報告』多文化社会専門職機構、
https://tassk.org/wp-content/uploads/2021/07/coordinator2020_maruyama.pdf（閲覧日：2025年8月28日）
- 柳澤孝主・坂野憲司編、2021、『ソーシャルワークの理論と方法』新・社会福祉士シリーズ8、弘文堂

日本における相談通訳の専門性とは何か ～事例報告を通じて相談通訳を再考する～

¹奈須清美・宇塚れおん・新居みどり・石塚昌保・阿部裕
(一般社団法人多文化専門職機構 相談通訳協働実践研究会)

要旨

本論では、多文化社会専門職機構の相談通訳認定者による3つの事例報告をもとに、相談通訳の役割や専門性などの観点から、再考すべき課題を整理し検討することを目的にした。その結果、相談通訳の専門的で制度化された継続的な研修機会を作り出す必要性、相談通訳者自身が雇用されている場合においての中立性の課題、相談通訳を活用する人達に対するユーザー教育の機会不足の課題の3点を指摘した。また、相談通訳は司法・行政・教育・医療の領域において、言語間の橋渡し役を務める専門職と定義されているが、近年、外国人労働者の職場の問題が顕在化していることから、「職場」の領域を加える必要性も指摘した。移民の受け入れ政策をとっている諸外国とは、歴史的にも、政治的にも異なる日本において、相談通訳にどのような専門性が必要なのか、どのように相談通訳を育成していくのかを引き続き議論していく必要がある。

キーワード：相談通訳 外国人労働者 通訳者研修 ユーザー教育 中立性

1. 問題と目的

2024年12月末時点における日本国内の在留外国人数は、376万8,977人に達し、3年連続で過去最高を更新した[出入国在留管理庁2025]。これは前年同期比で約35.8万人、10.5%の大幅な増加であり、日本社会の多文化化が加速している現状を鮮明に示している。この数字は、日本の様々な分野で外国人が果たす役割の重要性が一層高まっていることを意味している。そして、この増加の背景には、日本の深刻な労働力不足があると考えられる。少子高齢化が進行する中で、製造業、建設業、介護、農業といった基幹産業では、日本人労働者だけでは需要を満たせない状況が続いている。このような状況下で、政府は特定技能制度の活用を積極的に推進し、即戦力となる外国人材の受け入れを拡大してきた。2024年12月末時点では、特定技能の在留者数が約28万4千人に達しており、前年からの増加数も、技能実習を上回って最大となっており、家族帯同が可能な特定技能2号も増えていく中で、就労者としての外国人およびその家族のライフステージにあったサポ



本稿の著作権は著者が保持し、クリエイティブ・コモンズ表示 4.0 国際ライセンス (CC BY 4.0) の下で公開されています。 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ートが必要になっている。

在留外国人には、当然のことながら、就労者としての外国人としての側面だけではなく、地域で暮らす生活者としての外国人という側面もある。移民や難民の受け入れ政策を取っていない日本においては、就労者としての外国人の言語はその外国人の受け入れ企業や団体に一任されているものの、生活者としての外国人の言語は、その外国人が居住する地域や自治体に任せられているのが実情である。地域の中で、外国人が自身の一番自信が持てる言語で相談ができる環境を整えることは基本的人権という観点からも非常に重要であり、その点において、益々コミュニティ通訳の重要性が増していると思われる。コミュニティ通訳は、会議通訳やビジネス通訳とは区別され、「受け入れ社会の言語を解さないことで、外国人や移民がさまざまな不利益をこうむることがないようにするために、特に基本的人権に関わる分野でのコミュニケーションを可能にすることで適切な公的サービスを受けられるようにする」[水野・内藤 2021: 19] という役割が期待されている。また、その特徴として、地域住民を対象にしていること、通訳の対象となる二者の力関係に差があること、言語の種類を含めて言葉レベルがさまざまであること、文化的要素が大きく関わること、基本的人権の保障に直結していることが指摘されている [水野 2008 : 23]。しかし、コミュニティ通訳が必要とされる生活場面が多岐に渡っていたり、国や地域によって期待される役割が異なっていたりすることから、コミュニティ通訳の明確な定義は未だ定まっていないのが現状である [水野・内藤 2021 : 28]。

コミュニティ通訳を活動領域に分け、その領域ごとに専門性を検討することも試みられている。水野・内藤は、コミュニティ通訳を医療通訳、司法通訳、行政通訳に分けて論じているが [水野・内藤 2021: 26]、行政通訳の中には、行政機関窓口における通訳、学校での通訳、各種相談窓口での通訳等が含まれ、医療通訳と司法通訳以外の通訳という区分は否めず、明確に領域を分けることの難しさが表れている。

杉澤は、コミュニティ通訳の活動範囲を医療、司法、教育、行政に分類しつつも、その4分野を横断して生活全般の相談にあたるために専門性が求められる領域があるとしている [杉澤 2014: 187]。そして、その領域を「相談通訳」と定め、「コミュニティ通訳の専門分野である司法・行政・教育・医療の分野において、言語・文化的マイノリティを通訳・翻訳面から支援し、ホスト社会につなげる『橋渡し役』を務める専門職」と定義している。加えて、相談通訳では、業務を遂行するにあたり、「知識」「技術」「態度／マナー」に分類される倫理基準を設定し、①情報を正確に「聞く」力、共感的に「聴く」力、質問により問題を把握するための「訊く」力からなる「きく」力を基本的技術として、的確なヒアリングを行う、②正確かつ忠実な通訳を提供するため、逐次通訳を原則とする、③専門家の発話が相談者に十分に理解できないと通訳者の立場から判断されるとき、専門家に状況を説明する、④相談者の発話が言語・文化的相違により誤解を生ずるおそれがあると判断されるとき、それを専門家に適切に伝え、コミュニケーションを円滑にするという4点が技術、つまり専門性として示されている [杉澤 2014: 184]。

そして、この考えをもとに、多文化社会専門職機構では、2018年以降「コミュニティ通訳の活動分野である司法・行政・教育・医療の領域において、言語間の「橋渡し役」を務める専門職」を「相談通訳」と定め、また倫理綱領を設定し、認定試験を行っている。

相談通訳の専門性をどのように認定するかということも極めて重要な課題である。移民大国として知られるオーストラリアでは、1973年設立の翻訳通訳サービス（Translating and Interpreting Service, TIS）と1977年設立の全国翻訳通訳認定機構（National Accreditation Authority for Translators and Interpreters, NAATI）の意義を政策的に位置付け、その役割を強化させており、NATTIではコミュニティ通訳だけでなく会議通訳も対象とするようになり、現在では100を超える言語について資格認定を行っている。イギリスでは、National Register of Public Service Interpreters という制度が1990年代半ばに発足し、司法・医療・行政の三分野でパブリック・サービス通訳認定試験を実施している。またアメリカでは、ボストン大学のCenter for Professional Educationにおいて、中国語・スペイン語・ポルトガル語によるコミュニティ通訳者養成プログラムを開講しており、受講生は職業倫理に加え、逐次通訳、同時通訳等を1年から1年半かけて学んだ後、現場に立つ準備期間として100時間にも及ぶインターンシップの機会が設けられている [水野・内藤 2021 : 213]。このように諸外国では、相談通訳の育成が認定制度と結びつけられているが、これは、移民の受け入れ政策をとっている国ならではの施策とも考えられる。移民の受け入れ政策を取っていない日本において、相談通訳の育成は「NPO、NGOや国際交流協会などが設ける教育や研修の機会も、ほとんどが非体系的で時間も不十分である」 [水野・内藤 2021 : 215] という指摘もあり、日本の今までの相談通訳の位置付けや相談通訳育成の経緯等を踏まえ、多文化化が進んでいる現在の日本において、相談通訳の役割や専門性を再考する必要があると思われる。本論では、多文化社会専門職機構の相談通訳認定者による事例報告をもとに、再考すべき課題を整理し検討することを目的にした。なお、事例報告を行うにあたり、いずれの事例においても、個人が特定されないよう事例の本質を損なわない程度に改変を行った。

2. 事例提示

2-1. 事例 A

(1) 事例概要

介護現場で働いている技能実習生（以下、A）が職場から寮に帰宅する途中に交通事故にあった。Aは、横断歩道を渡っている際に、右折した車に自転車をぶつけられた。すぐに警察を呼び、警察は過失率1対99であり、自動車の運転手に過失があったと判断した。監理団体の通訳者がすぐに病院に連れて行ってくれ、幸い大きな怪我には至らなかった。会社は労災保険扱いにして、医療費及び休業手当などがもらえるようにしてくれた。

しかし、今回の事故は単独事故ではなく、相手がある交通事故であったが、相手が加入している交通事故保険（任意保険）については何の対応も行われなかった。Aは、他の技

能実習生等から任意保険での補償の話聞き、事故の数か月後に、相手の任意保険でも、交通事故の損害賠償を受けたいという意思を、監理団体を通じて交通事故の相手に伝えたいと考えた。

そこで、Aは監理団体の担当者に片言の日本語で話したが、うまく伝わらなかったため、監理団体の通訳者を介して話すことにした。そこで、通訳者は監理団体の職員に対して、「Aはお金をもっとほしい、相手を訴えたいと言っている」と通訳をしたところ、それを聞いた監理団体の担当者が激怒した。これまで、監理団体は、無料で治療を提供し、早めに休業手当をもらえるように、施設側に働きかけていたのに、さらに損害賠償を要求してきた姿勢に強い怒りを感じたようであった。そして、監理団体の担当者は通訳を通じて「これ以上もらいたい、訴えたいというなら自分でやりなさい」「訴えるなら弁護士探しも自分でやりなさい。裁判中は仕事を休まなければならない。その結果、周りの従業員にも嫌な感じをさせて、最終的に解雇される可能性もある」と通訳を通じてAに伝えてきた。このような状況になって、Aは驚きうろたえてしまった。そのため、Aは交通事故の相手が加入している任意保険での損害賠償を交渉することを諦め、そのまま同じ介護施設で勤務を続けた。

(2) 事例Aの考察

もし、この通訳者が「訴える」という語彙と表現ではなく、「交通事故による任意保険の損害賠償を申請したい」という表現を使っていたならば、このような担当者の怒りを買うことなく、スムーズに話し合いができたのではないだろうか。しかし、ここで適切な通訳を行うためには、「任意保険」「損害賠償」という単語だけではなく、通訳者が日本におけるこの仕組みや制度について知っておく必要があったのではないだろうか。通訳者が適切な語彙を選択して通訳を行えたならば、行き違いは生じなかったと考えられる。通訳者の語彙力や制度についての知識不足によって大きな問題になっていくこともある。通訳を仕事とする者は、しっかりと場に応じた語彙を使うために、語彙を調べるだけではなく、制度や状況についてしっかり段階的に理解していないと、適切な語彙を選ぶことは難しい。つまり、日常的に制度や状況をしっかりと理解していこうという姿勢が必要である。

これまで、職場で起こったトラブルを支援する通訳として、相談通訳は位置づけてこられなかったが、現に、多文化社会専門職機構の相談通訳認定者が職場で活躍している状況を考慮すると、こうした職場領域においても相談通訳の専門性が担保される必要があると考えられる。

相談通訳においては、「知識、技術、態度・マナーが必要である」とされている[杉澤2014: 184]。事例Aの通訳者は、この中における、知識が不足していたと考えられる。特に、自動車保険における任意保険と損害賠償という単語を調べると共に、その意味や仕組み、制度をしっかりと理解しておく必要があっただろう。その現場で通訳を行っているときに初めて出会った単語であったとしても、その場でしっかりと調べる、その姿勢もまた

通訳者として重要である。そして、このような相談通訳者の課題を解決するためには、そのような知識を学ぶためのシステム化され、かつ継続的な研修機会の整備が求められる。

2-2. 事例 B

(1) 事例概要

自転車で出社した外国籍の男性社員（以下、B）は、出社後職場内の駐輪場で転んでしまい、右手の小指を骨折した。激痛であったが、骨折したかどうか分からないまま、勤務を続けた。勤務中に痛みを耐えることができず、上司に報告をして急遽病院に行くことにした。受診の結果、右手の小指が骨折していることが判明し、7日間の休暇を取らざるを得ない状況になってしまった。Bは、休暇中も2～3回程度の通院を続け、自己負担で治療を継続していた。Bは、休暇後、会社の担当者から「B自身の不注意による怪我であり、小指が骨折したぐらいで欠勤してはいけない、出勤しなさい」と言われて、骨折の配慮を特段受けることなく、無理矢理に働かされることになった。その後、給料明細書が出た際、1週間の休暇は欠勤扱いとなっており、欠勤扱いのために給料が支給されていないということをBは知ることになった。Bは会社の通訳者に給料が支給されていない理由を会社に聞いてほしいと依頼したところ、通訳者が会社の担当者と話し、「休んだから賃金が出ない」とだけ会社からの伝言をそのまま伝えた。Bは納得できない気持ちが収まらなかったが、これ以上交渉しても自分にとって不利になるだけだと思い、泣き寝入りして仕事を続けることにした。

(2) 事例 B の考察

本来Bは、労災となる事案であると考えられる。会社側は、あえて労災を知らない外国人労働者に伝えることをせず、そのまま欠勤扱いとしたいという意図があったと想像する。しかし、労働者が多く働く現場にて、仕事として通訳をするのであれば、労働者が怪我をしている状況において、労災の制度は事前にしっかりと知っておくべきであろう。また、万が一知らないとしても、通訳後に調べる必要があるのではないか。そして、その内容を外国籍労働者が知っていれば、事前に問題を避けるような対応も可能であったろう。

これは、「相談通訳倫理綱領」[杉澤 2014 : 184]における「相談通訳は、専門家の発話が相談者に十分に理解できないと通訳者の立場から判断されるとき、専門家に状況を説明する」および「相談通訳は、相談者の発話が言語・文化的相違により誤解を生ずるおそれがあると判断されるとき、それを専門家に適切に伝え、コミュニケーションを円滑にする」の2つの技術をしっかりと知り、身に着けて実践をすることが重要である。日本の制度やルールを知らない弱い立場の外国人労働者の視点に立って、ホスト社会につなげる『橋渡し役』として臨む「態度／マナー」が不足していたと思われる。

相談通訳の領域においては、専門家と相談者という関係性の中で通訳が行われてきた。

そこには、対等性と公平性があり、専門家から困っている相談者に対して、専門的なアドバイスの行われる現状があり、困ったことを解決しようとする姿勢が前提であった。しかし、通訳者自身が企業に雇われ、技能実習生や外国人労働者と雇用主側との間で通訳をするような状況が多々起きている。その時に、通訳者自身も雇用される立場であり、雇用主との間で力関係がある中で、雇用主側と相談者との間で、中立的に、公平性をもって、通訳行為ができるかどうかの問題である。

2-3. 事例 C

(1) 事例概要

小学校にて、外国人の母親（以下、C）と担任教員（以下、担任）との二者面談が行われた。Cは、簡単な日本語を聞き取れ、日本語をある程度話すことができる。今回の二者面談の目的は、子ども同士の喧嘩への対応である（Cの子どもは、喧嘩によって額に傷を負った）。Cは、自分の子どもから状況を聞いており、喧嘩の原因はCの子どもではなく相手の子どものあると考えている。そして、子ども同士の喧嘩の様子は、他のクラスメイトが見ており、そのクラスメイトからもCは話を聞いており、聞いた内容からも自分の子どもが原因とは考えていなかった。一方、担任は、どちらかに喧嘩の原因があるとは考えておらず、どちらも悪いと捉えているようだった。

通訳者は話し合いの前に、担任らと打ち合わせをし、事情を聞いた。担任は、通訳者に対して、学校側が依頼した通訳者であるから、担任の隣に座るように求めた。しかし、Cが入ってきたとき、通訳者は担任に対して、通常教育現場で通訳をするときは、外国人側に座ることになっていると説明をし、担任の理解を得て、C側に座った。

話し合いがはじまり、担任からは、Cの子どもの学校での様子、トラブル当日の担任と学校側のCの子どもに対する対応、クラスメイトの親に対しての対応について説明があった。担任が説明をしている最中であっても、日本語を聞き取れたところで、すぐにCが反対意見を言い出した。担任の言葉を通訳する前に、Cは何度も担任の話に割り込んで、自分の言いたい話を始めることが続いた。Cは「クラスメイトの父親からは、たった1回電話があっただけで、ごめんなさいと言われただけであった」「もし額に傷跡が残る場合、整形手術も必要だ。学校で加入している保険では足りない」と話した。通訳者として、Cの話とその都度担任らに伝えた。このようなことが何度も続き、結果的に担任の説明が終わるまで相当時間がかかった。通訳者として、Cの話を制止するためのジェスチャーを行い、担任の話したいことをCに一生懸命伝えたが、到底和解には至らなかった。

(2) 事例 C の考察

この事例の通訳は、われわれが相談通訳の専門領域の1つと定義した教育領域での専門性をもつ相談通訳である。学校現場においては、学校側と保護者側双方の信頼を損なわないために、通訳者は中立性を保つ必要がある。この事例では、学校側は通訳の依頼者であ

り、学校側の言い分を外国人保護者に伝えることを目的としている。それゆえに、教員は通訳者に対して、教員の横に座ることを求めた。しかし、通訳者は中立の立場で様々な人とコミュニケーションの橋渡しをしなければならない。面談開始時点で、保護者は学校に不信感を抱いている状況であったため、通訳者がCの隣に座ったことで、更なる不信感や反発の激化は抑えることができたのではないかと考えられる。しかし、Cの怒りは相当強く、一方的な言葉を投げつけるばかりで、結果的に話し合いは平行線のままとなってしまった。

通訳者は、保護者が生まれ育った環境、母国の教育事情や社会・文化背景を考慮して通訳する必要がある。保護者の社会・文化背景の影響から学校との意志疎通に支障があると考えられるとき、保護者と教員に断った上で、その背景や認識のズレについて、説明を試みる必要がある。今回の事例のような子ども間のトラブルでさえ、誰が悪くて、原因は誰にあるのかははっきりさせたい、話し合い時も絶対自分が正しい、相手に負けたくないと思う保護者も一定数存在する。

この事例から考えるとき、通訳者はCに対して、母国と日本の学校教育の違いや子ども間のトラブルにおける一般的な解決方法を説明する必要があったのではないだろうか。また、学校関係者に対しては、あえて通訳者が母親の味方であるということを示した方が、母親の怒りが収まるのではないかと提案するなど、保護者と学校関係者の両方に対して、事前の説明や調整が必要だったと考察する。

通訳者は双方が発する言葉だけを通訳するものだと多くの利用者が考えている。もちろん、通訳の大原則は“足さない・引かない”である。しかし、行政やコミュニティの現場においては、事前の説明や会話の途中で調整を行いながら通訳行為を行っていくことが重要である。諸外国のように、専門職自身が複言語の話者である場合、専門職が事前の調整を行い、話し合いの場で通訳を行うようなことも可能であるが、日本においては、専門職自身が現場で通訳行為を行うことは少ない。この例のように相談通訳はどのような役割をもって現場で活動をするのかの検討と共に、その周知も課題である。

3. 総合考察と今後の課題

3つの事例報告から、相談通訳の専門性にまつわる課題を3点提示したい。

1点目は、相談通訳の研修についてである。外国人労働者が増えた現在、職場における通訳の必要性が高まっているが、企業は相談通訳の存在を知らず、職場における通訳の在り方を理解する機会も少なく、自動翻訳機を信じきって使用している結果、コミュニケーション上の齟齬から生じる問題が次々に生じている。また、人件費の削減という視点から、1年程度日本語を勉強しただけで、日本語の表現力さえ整っていない日本語学校卒業者を、すぐに現場で通訳者として雇い、数多くの混乱も生じている。特に、外国人労働者が多い職場で行われている通訳行為のうち、通訳者としての教育を受ける機会のない人々が、通訳とは何をするのかもよくわかっておらず、間違った行為を行ってしまうことで、

大きな混乱が起きることも多い。職場領域において、通訳の実践の中で誤解や混乱を起こさないために、相談通訳の専門的で制度化された継続的な研修の機会を作り出していく必要がある。

2点目は、相談通訳の中立性についてである。相談通訳者は、「言語・文化的マイノリティを通訳・翻訳面から支援し、ホスト社会につなげる『橋渡し役』を務める専門職」〔杉澤 2014: 184〕である。つまり、通訳者がホスト社会につなげる橋渡し役の視点を持つ必要があるが、事例Aや事例Bのように、雇用主と労働者の通訳を行う時に、通訳者自身も雇用主に雇用されている場合もある。そのような場合、通訳者自身がホスト社会につながれていない感覚になっていることも多く、また雇用主と労働者の間で中立性を保つことが難しい状況にもなってしまう。雇用主に雇用されている通訳者が、雇用主と労働者の間に中立的に立つことは難しい。また、事例Cのように、学校側と保護者側との間で中立性を保つだけでは、話し合いが円滑に進まない状況もあり得る。状況によって、学校側とだけ話し合ったり、保護者側とだけ話し合ったり、何が最善かをその都度判断する必要があると生まれてくると思われる。その都度、中立性がもたらすメリットやデメリットを常に意識し、どのように外国人というマイノリティの視点に寄り添った相談通訳ができるかが課題である。

3点目は、相談通訳を活用する人達に対して、相談通訳とはどのような役割を果たす専門職なのかについての理解を促す必要性についてである。つまり、これはユーザー教育の機会不足に関する課題である。相談通訳を行う際に、事前に逐次通訳を行うことや、守秘義務があることなどを説明することは多い。しかし、相談通訳を活用する両方のユーザーの文化的背景の違いが大きければ大きいほど、お互いの齟齬を修正するための事前調整を相談通訳が担う必要がある。水野・内藤は、コミュニティ通訳のひとつとして据えた行政通訳を論ずる中で「行政通訳者に必要とされる専門性は、行政窓口、各種相談窓口、学校のそれぞれの現場によっていくぶん異なる。しかし共通するのは、外国人住民のかかえる問題の核心部分を読み取る能力であり、また、多文化共生社会に関する専門家として、その場のコミュニケーションを主体的に調整していく能力である」と指摘している〔水野・内藤 2021: 163〕。今回の事例報告で扱った職場での問題や教育領域においては、まさにこの「主体的に調整していく能力」こそ、いわゆる通訳の原則であるとされている”足りない・引かない”を越えた相談通訳の専門性とも考えられる。もちろん、医療領域や司法領域においては、事前調整が望ましくないと考えられているため、相談通訳者がどの領域では、もしくは、どのような状況下では、相談通訳者の主体性を発揮した方がよいのかの判断ができることも専門性となるのではないだろうか。加えて、相談通訳者自身が現場にて自身の役割や立場を説明することが難しい場合には、相談通訳を派遣する組織や団体が、相談通訳者を受け入れる組織に対してユーザー教育を行うことが重要になっていくであろう。

多文化社会専門職機構は、相談通訳を認定する組織として、これらの問題提起を踏ま

え、相談通訳の専門性や育成制度について再度議論を行っていく必要があると思われる。そして、相談通訳認定者と通訳の研究者、専門職等によるさらなる協働実践研究を通じて実践知を共有し、日本における相談通訳の専門性に関する議論が加速することを期待したい。

4. 結語

3つの事例報告を通して、相談通訳の専門性にまつわる課題について検討した。そして、相談通訳の専門的で制度化された継続的な研修機会を作り出す必要性、相談通訳者自身が通訳を活用する企業等に雇用されている場合の中立性の課題、相談通訳を活用する人達に対するユーザー教育の機会不足の課題の3点を指摘した。現在、多文化社会専門職機構では、相談通訳を「コミュニティ通訳の活動分野である司法・行政・教育・医療の領域において、言語間の「橋渡し役」を務める専門職」[杉澤 2014: 184]と定義しているが、本稿の事例報告で検討した通り、外国人労働者の職場の問題が顕在化している。このことを踏まえれば、司法・行政・教育・医療の領域に加え、「職場」の領域も加える必要があると考えられる。

移民の受け入れ政策をとっている諸外国とは、歴史的にも、政治的にも異なる日本において、相談通訳にどのような専門性が必要なのか、どのように相談通訳を育成していくのかを引き続き議論していく必要があると思われる。

[参考文献]

- 飯田奈美子, 2018, 「対話通訳における通訳者のトラブル修復についての考察」通訳翻訳研究 18 : 43-63
- 飯田奈美子, 2017, 「対人援助のコミュニティ通訳者の役割考察-通訳の公正介入基準の提案-」立命館人間科学研究 36 : 17-31
- ISO, 2014, 『ISO13611:2014 Interpreting. ISO』 (=2014, 日本規格協会 (監訳)
ISO13611:2014 『コミュニティ通訳のためのガイドライン』)
- 水野真木子・内藤稔, 2021, 『コミュニティ通訳』みすず書房
- 水野真木子, 2008, 『コミュニティ通訳入門』大阪教育図書
- 内藤稔, 2018, 「コミュニティ通訳要請のあり方に関する考察」東京外国語大学論集 96 : 205-222
- 佐藤晶子・河野弘美・稲垣勉, 2024, 「コミュニティ通訳者育成に関する探索的検討-京都外国語大学の学生への意識調査を通じて-」日本教育工学会研究報告集 : 313-320
- 関聡介・阿部裕・指宿昭一・杉澤経子・内藤稔・広津佳子, 2016, 「外国人法律相談における通訳人の認定制度に関する研究報告書」日弁連法務研究財団研究番号 108
- 杉澤経子, 2014, 「「相談通訳」の専門職化に向けて-倫理綱領策定の背景」多言語多文化-

実践と研究 6 : 182-215

出入国在留管理庁, 2025, 「令和 6 年末現在における在留外国人数について」

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00052.html (2025 年 6 月 26 日閲覧)

ⁱ 一般社団法人多文化専門職機構 相談通訳協働実践研究会

実践報告者 相談通訳認定者 宇塚れおん (ミャンマー語)・奈須清美 (中国語)

協働研究者 石塚昌保・阿部裕・新居みどり

Web ジャーナル『多文化社会と実践研究』の投稿等について

第三号（2027年3月発行予定）の原稿の投稿締め切りについては、原則として、2026年9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、創刊号、2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、10月以降12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開催（12月予定）後の年度末＝3月末を目途に、『多文化社会と実践研究』第三号として、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、2026年8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.2

2026年2月20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

ISSN 2759-680X (Online)
