

コミュニティーフレンドにおけるコーディネーターの役割 — 多文化共生社会創造に向けて学生と地域をつなぐ —

河北 祐子

1. はじめに

本稿は、カトリック系大学である上智大学短期大学部（神奈川県秦野市）学生によるサービスマーケティング活動としての地域日本語教室活動「コミュニティーフレンド」における多文化コーディネーターの取り組みについて考察するものである。言語、文化、年齢、目的などコミュニティーフレンドに参加するボランティア学生と学習者の背景は大きく異なる。多様な人々が集まるコミュニティーフレンドにおいて、活動理念を実現するためには、継続的に関わり、課題を見出し、改善の取り組みをする存在、つまりコーディネーターの存在は不可欠である。本研究は、地域日本語教室に参加する支援者・学習者の居場所感を7年間にわたり「多文化社会型居場所感尺度」を使って、場の創造に取り組んだ実践を振り返り、コミュニティーフレンドにおけるコーディネーターの役割のあり方を考察する。

2. 多文化社会コーディネーターとは

2.1 地域日本語教室の抱える課題と多文化コーディネーターの役割

総務省『地域における多文化共生プラン（2006）』¹において、地域における日本語教室はコミュニケーション支援として位置づけられた。地域日本語教室は、大学における留学生教育や日本語学校における日本語教室と違い、市民ボランティアが日本語教育を担い、地域の多文化共生社会づくりを目指すための市民によるコミュニケーション支援の場としての機能を持っている。文化庁は2006年『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的カリキュラム案』を発表し、地域日本語教育での教育内容が示された。しかし、日本語教育についての知識を持たない市民ボランティアには、場面シラバスの文法項目を伴ってまとめられたカリキュラム案を、コミュニケーション支援として実行することは難しいと思われる。カリキュラム案を作成した文化審議会国語分科会は、カリキュラム案利用者としては、日本語教育についての知識を持ち、各地域の実情に合わせて実行できるコーディネーター的役割を果たせる人が望ましいとしている²。しかし、そのようなコーディネーターは地域にはほとんど存在しておらず、その必要性も認識され始めたばかりである。杉澤（2012）³は、地域日本語教室は多様な文化を背景にもつ生身の人間が日常的・継続的に接触する場だとし、

「言語・文化の異なる人と人之间に起ってくる摩擦や葛藤の中から問題を発見し、協働で問題解決に向かえる対等な人間関係を築けたなら、相互の学び合いを通して、新しい活動・価値・文化が創造される可能性もある」という。そして「組織や分野の枠組みを超えて多様な人々との参加→協働→創造のプロセスの循環を推進する」ことが多文化社会コーディネーターの役割であるとした^{iv}。図1は、コーディネーターの機能・役割を図に著したものである^v。

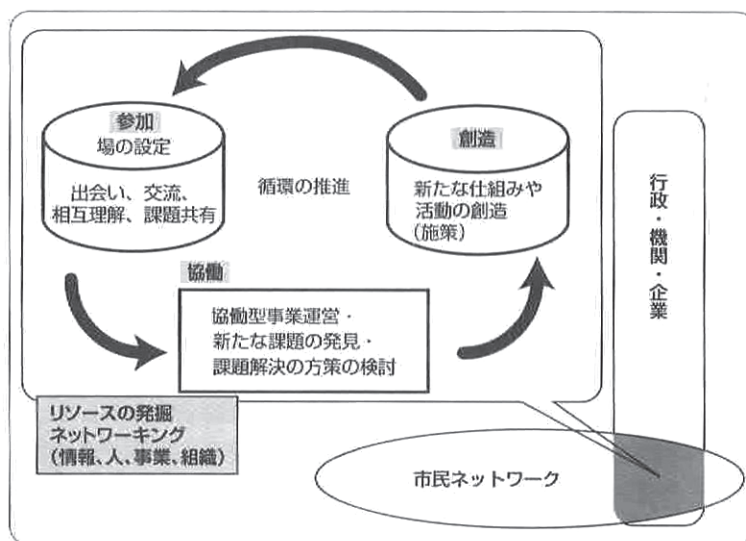


図1 多文化社会コーディネーターの機能と役割

すでに、このような役割を果たしているコーディネーターからは、市民と専門家や組織をつなぐには、コーディネーターとしての身分（能力）保証が必要だという切実な声があがっていた。2017年2月多文化社会専門職機構が設立され、多文化社会コーディネーター認定プログラムにより5名が多文化社会コーディネーターとして認定された。次節からは上智大学短期大学部のサービスラーニングにおけるコーディネーターの歴史を振り返る。

2.2 卒業生ボランティアコーディネーター

コミュニティーフレンドの前身は、1987年に秦野市で起きたブイ・ムーン事件がきっかけとなって始まった「家庭教師ボランティア」である^{vi}。学生たちによる学習者家庭訪問というスタイルで活動し、支援対象家庭は1988年設立時の3家庭（10人）から2008年には59家庭（119人）に達した^{vii}。家庭教師ボランティアの活動支援をしていたのは、カトリック教育推進を担う委員会組織キャンパスミニストリーの教員と卒業生ボランティアコーディネーターが所属する「家庭教師ボランティア支援室」であった。卒業生ボランティアコーディネーターは自身のボランティア経験を活かし、教員とともに学生の活動報告書にコメントす

る、教材準備や活動の悩みに助言する、活動先家庭との電話連絡をする等を主な業務とし、明確な専門性や独立した役割は持っていなかったようである^{viii}。外国籍市民からの学習支援に対する需要が急増し、活動規模が大きくなるにつれ、支援室による学生対応は追い付かなくなった。以下は卒業生から寄せられた当時の活動へのコメントである。

当時、ボランティアに参加する側（学生側）へのサポートが一切されていなかったように思います。（中略）定期的に各学生の状況を把握するなど、活動の“中身の充実”を図るべきだと思います^{ix}。

学生へのサポートを十分に行えなくなったこととともに、目的を共有する市民グループとの連携の推進、活動の質の向上が課題となり、「コーディネーターの育成」が必要とされた^x。

2.3 サービスラーニングセンター設立：SL コーディネーター

家庭教師ボランティアの中には、学習者からの要請に応えようと週5回の訪問をしたり、春・夏・冬休み期間中にも訪問要請^{xi}があったりと、学業との時間調整で葛藤があった^{xii}。そこで「学内の学び」と「学外での学び（ボランティア活動）」を結合し、より豊かな学びへの循環を作り出すためカリキュラムのなかにサービスラーニングの時間枠が設けられた。家庭教師ボランティア以外にもボランティア活動が多様化し、地域社会との繋がりが深まったため、「家庭教師ボランティア支援室」よりさらに充実した組織の必要性が高まり、2008年サービスラーニングセンター（現・学生総合支援センター サービスラーニング部門、以下SLC）が学内に設置され、上智短期大学（現・上智大学短期大学部）学生によって行われていた多様なボランティア活動のためのレディネス教育や活動支援、活動後の報告精査にあたることとなった^{xiii}。「地域との連携」「教育的な学生支援」「ライフデザイン支援」というSLC事業推進のために、専任教員が担当する日本語教育コーディネーター、英語教育コーディネーター、事務職員が担当する地域諸機関との連絡や事務的支援にあたる総務担当コーディネーターが生まれた。言語教育や事務的処理に関する専門性と役割が確保されたが、多文化共生的視点からの地域連携やボランティア教育の専門性を持ったコーディネーターは存在していなかった。

2.4 多文化コーディネーター：最初の課題

2010年、新たにSLCに多文化コーディネーター職が設けられ、学生支援、地域連携、学習拠点管理、支援対象者支援、サービスラーニングセンターの運営業務が委託されることとなった^{xiv}。2010年には、外国人市民家庭の子どもたちを対象とする地域日本語教室型ボランティア活動「コミュニティーフレンド」が誕生し、家庭教師ボランティアの活動が引き継がれた。日本語教育の専門性と地域日本語教育の経験があった筆者は、多文化コーディネーターとして、誕生したばかりのコミュニティーフレンドに関わることとなった。なお、多文化コーディネーターの下、学生支援にあたるチューターとよばれる職員が、4、5名配置さ

れた。

家庭教師ボランティアでは、家庭において保護者から子どもに関する様々な情報が提供され、ときには成績表を見せられることもあったそうである。文化交流も自然な形で行われていた。学生の「活動報告書」³⁴からの抜粋文を以下に載せる。

動詞もベトナム語と合わせながら練習しました。今日も1時間あっという間に過ぎてしまいました。でもFさんがベトナムにいた時の街や私の地元の話も少しできてよかったです。ボランティアをやって本当によかったな・・・とつくづく思います。来週も楽しみです。

学生たちは日常とは異なる体験ができ、大きなやりがいを感じていたようである。一方、コミュニティーフレンドは一か所にボランティア学生（以下、支援者）と子どもたちが集まり、支援者一人と学習者一人がペア（いわゆる「マンツーマン」）で活動する地域日本語教室である。以下は2012年春学期の活動時間と活動場所をまとめた表である。週1回参加する者からすべての拠点に参加する者など、活動回数は支援者によって異なる。2013年からは3拠点週3回（月・火・金）の活動になった。

表1 コミュニティーフレンド活動スケジュール（2012年）

開催曜日	開催場所（拠点）	開催時間
月曜日	はだのこども館	18：00－21：00
火曜日	SLC	18：00－20：00
木曜日	南公民館	15：30－17：00
金曜日	曲松児童センター	18：00－19：00

拠点への参加児童の送り迎えは保護者が行い、希望する場合は保護者もコミュニティーフレンドで学習することができる。とはいうものの、学習を希望する保護者は少なく、支援者は子どもに関する情報を保護者から聞くことが難しくなった。同時に文化的交流も難しくなったのである。保護者が子どもを教室に送り迎えできない場合も多く、子どもの突然の欠席により活動がなりたたない、支援者が休んだ場合には事情を知らずに教室へやってきた子どもや保護者が一人きりになってしまうということが生じた。仲立ちしてくれる保護者がいないため、子どもが言うことを聞かず対応に困ったり、教材準備をしていないために活動が成り立たないなどの問題も表面化した。筆者は「もっと子供の様子が知りたい」「保護者に活動への関心をもってもらいたい」「なかなか子どもが自分に馴染んでくれない」「日本語も教科も上手く教えられない自分は役立っているのだろうか」といった支援者からの訴えを繰り返し聞いた。つまり、「Men and Women for Others, with Others」という上智大学の教育の精神である活動理念は変わらなかったものの、場のあり方が変化し、支援者はコミュニティーフレンドの意義が分からなくなり、子どもたちも新しい環境で不安を感じていたようであった。

3. コーディネーターによる取り組み

3.1 参加：出会いと交流を生み出す

他者のために役立ちたいという思いから、支援者は活動を始めている。しかし、特定の相手にマッチングされているとう意識に縛られ、せっかく大勢の仲間の中に居ながら孤独な活動をしていた。そこで参加者全員に名札を配り、支援者と子どもが一緒になって自分の名前カードを作成し、それを毎回の活動時に首から下げるようにした。そうすれば、互いを名前で呼び合える。シールや色ペンで名札を飾れば、自分だけの名札ができ、文字の書き練習も楽しくできる。絵が上手な支援者がいたり、名札カードを飾るのに夢中になる子どもの意外な一面を発見したりと個人の素顔が見えた。子どもが教室に来たときには、みんなが声をかけて挨拶し、参加している子ども全員と知り合うようにしようと声掛けしたが、これには名札が役立ってくれた。子どもたちも名札をのぞき込んで支援者を「先生」ではなく、名前で呼ぶようになった。教科内容が分からず支援者がコーディネーターのところに相談にきたときは、「だれか塾講師のいる？算数が得意な人はいる？」と声をあげ、拠点の支援者の特性をひき出しながら支援者同士をつなげるようにした。日本語の教え方が分からないと言ってきたときには、4、5人のグループを作り、会話する中で語彙や表現を学ぶ方法を体験させた。こうした取り組みから支援者がコーディネーターを知り、教室でどのようなことをするのか体験を通して理解できるようにした。まずは、参加者全員が互いに知り合うことからコミュニティーフレンドの1：1関係を拓き、一つのコミュニティーに作り上げ、多文化共生社会づくりの場への変容を目指した。

3.2 多文化社会型居場所感尺度

筆者が協力メンバーとして加わっていた東京外国語大学多文化多言語教育研究センターによる協働実践研究において、全国5地域（秋田県能代市、愛媛県松山市、石川県金沢市、東京都足立区、長野県上田市）等の地域日本語教室における調査分析から、地域日本語教室5つの機能「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」が見出された^{vi}。「居場所」が地域日本語教室の基本的な機能とされ、実際に教室がそこに参加する人たちにとって居場所になっているのか、またどのような居場所になっているのかを知る方法が必要となった。その後、心理学の研究を参考にした地域日本語教室を対象とする居場所に関する調査票^{vii}（以下、居場所感アンケート）が開発され、全国7か所の市町（秦野市を含む）において実施し検証を重ねた結果、最終的に多文化社会型居場所感尺度^{viii}が開発された。

多文化社会型居場所感尺度は、地域日本語教室と日常生活という2つの場における居場所感を調査する。回答者はそれぞれ28項目の質問に答え、その結果を地域日本語教室に関しては①役割②被受容③社会参加④交流⑤配慮という5因子、日常生活については①交流②役割・被受容③社会参加④配慮という4因子について分析するが、その結果を読み解くのは、教室関係者である。この読み解きのプロセスが多文化共生社会づくりへの動き

を生み出すと考えられた。

3.3 居場所感アンケート実施：調査時期と対象者

多文化コーディネーターになった2010年から、筆者はコミュニティーフレンドを、日本語支援活動をする独立したペアの単なる集合体ではなく、ひらかれた人間関係が存在する一つのコミュニティーにする取り組みを続けてきた。そのようなときに居場所感アンケートが開発され、実践の場が必要となった。筆者はコミュニティーフレンドがどのような場として捉えられているのか居場所感アンケートを使って、知りたいと考えた。しかし、多文化社会型居場所感尺度は、成人を対象として開発されたもので、子どもは対象外であった。そのためコミュニティーフレンドにおける調査対象者は保護者（以下、学習者）と支援者とした。表2は、2011年から2017年までの調査時期と場所、対象者数についてまとめたものである。

表2 居場所感調査の概要

調査実施時期	調査場所	調査対象（有効回答のみ）
2011年11月	コミュニティーフレンド3拠点	支援者38名 学習者10名
2012年12月	コミュニティーフレンド3拠点	支援者55名 学習者6名
2015年6月	コミュニティーフレンド3拠点	支援者33名 学習者4名
2017年1月	コミュニティーフレンド1拠点	支援者15名 学習者5名

サービスマーケティング活動は、短大在学中2年間の活動のため、時期によって支援者の意識に特徴的な変化が現れる。11月から12月は、大学生活が軌道に乗り、支援者はコミュニティーフレンドの活動に慣れ、学習者との人間関係がほぼ構築されている時期である。一方、6月はコミュニティーフレンド活動希望の新1年生が事前教育としてのボランティア養成講座（現・サービスマーケティング入門講座）を終え、ボランティア活動を始めたばかりの時期である。先輩が3月に卒業した後、新2年生たちが少ない人数で教室活動を頑張った結果、それまでにないやりがいを感じているが、急に大勢の新1年生ボランティアを迎え、コミュニティーフレンドの人間関係が混乱している時期でもある。1月は卒業を控えた2年生の参加はわずかになり、一方の1年生は活動に慣れ、学習者ともしっかりとした関係ができる時である。

4. 協働から創造へ：問題解決への取り組み、新たな課題発見、新たな活動の創造

4.1.1 第一回調査結果：2011年

2011年11月に第一回調査を実施、支援者38名、学習者10名から回答を得た。図2と図3は、支援者と学習者のコミュニティーフレンド拠点（以下、日本語教室）と日常生活

における居場所感について表したものである。

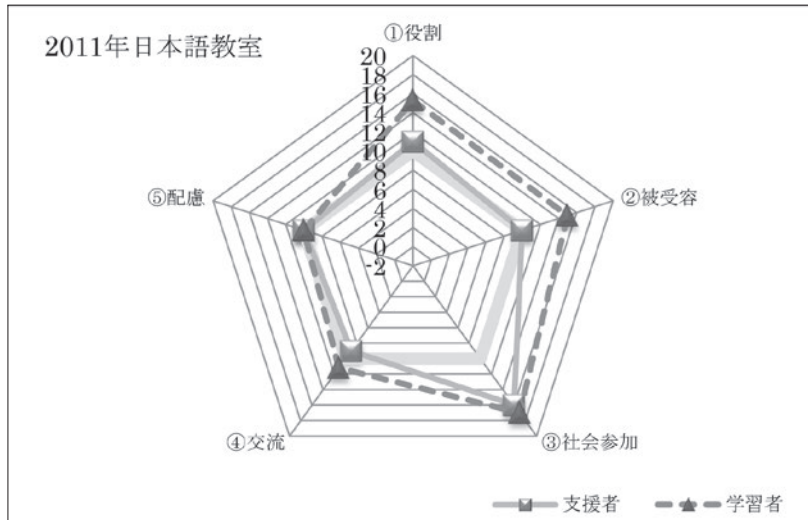


図2 2011年支援者と学習者の日本語教室における居場所感

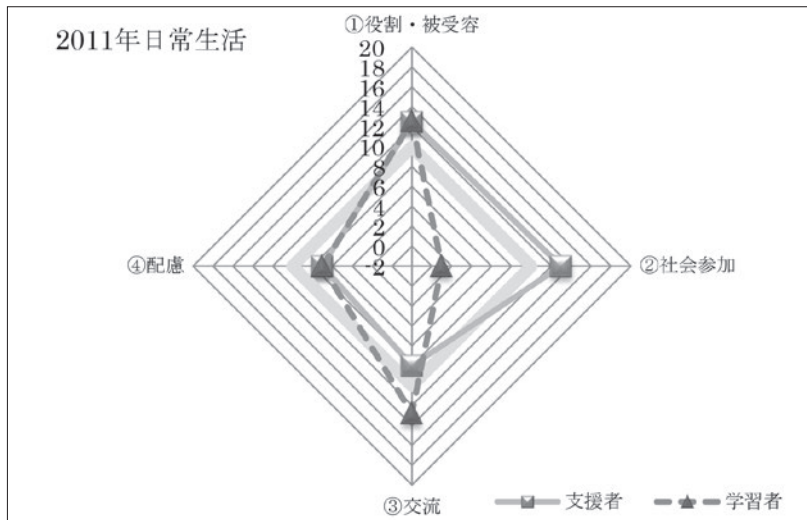


図3 2011年支援者と学習者の日常生活における居場所感

学習者は日常生活での居場所感よりも日本語教室での居場所感が大きくバランスよい。特に、日常生活と比べ、日本語教室での社会参加の高さが目を引いた。学習者は、会社や学校などからの文書を読むことができない、思ったことが自由に話せないとの理由で教室へ参加している。その一方、地域における自分たちのコミュニティーが小さいながらもそれぞれ存在し、自分の言語でやりとりができ、さまざまな行事を行うなど文化的交流もある。これは図3の役割・被

受容や交流因子の高さに表れていると推測できる。しかしながら、いわゆるエスニックコミュニティは地域社会に溶け込んでいるとは言い難く、言語の違いもあり日本人市民とはほとんど交流がない。こうしたことが日常生活での社会参加の低さに影響していると考えられた。つまり日本語教室で支援者と交流すること、たくさんの日本人が集まっている場に参加することが、学習者にとっては日本社会への参加だと捉えられていることが推察される。

支援者も日本語教室での居場所感の方が日常生活よりバランスがよくなっている。コーディネーターが取り組んできた人間関係づくりは交流因子に現れているようである。しかし教室での居場所感は学習者より小さくなっており、特に役割感が日常生活のものより低く、また学習者よりかなり低い。学習者からの質問に答えられず「自分は役に立っているのだろうか」と不安を訴えてくる支援者がいたり、学習者（や子ども）が欠席したときにほとんどしゃべらずに2時間座ったままの支援者が未だいた。教室内の交流行動を自ら起こせないことが支援者の居場所感を小さくしていると考えられた。

つまり学習者は日本語教室を社会参加の場だと捉え、そこにいる支援者との交流を評価しているのに対し、支援者は教えるという役割に捉われ自信を失っている状況が明らかになったのである。

4.1.2 第一回調査結果からの取り組み

支援者にアンケート結果をフィードバックし、当事者間で話し合うことが望ましいのであるが、アンケートに答えた支援者の多くは、アンケート結果が出た頃には卒業を控え、活動から離れてしまっており、支援者間での調査結果に関する話し合いは不可能であった。しかし学習者には、こんな結果になったのだが、どう思うかと聞いてみた。すると「教室で自分を待っていてくれる学生と話せるのが楽しい」「日本語は教室でしか使わない」という答えが返ってきた。そこで、「日本語や教科がきちんと教えられない自分に自信が持てない」という支援者の多くが持つ役割感不足の変容を目指した取り組みを行った。以下は主な取り組みを表にしたものである。項目内の「だれが」はコーディネーター以外に取り組みを実践した者である。

表3 第一回調査後の取り組み

なに	どこで、いつ	だれに	だれが	目的
	活動拠点	学習者		話合い
a. 居場所感アンケート結果のフィードバック	ボランティア養成講座(4-6月) ブラッシュアップ講座(7月、2月)	支援者		支援者の役割意識の変容
b. 言葉がけ	各講座、コミュニティーフレンド拠点	支援者	チューター	役割意識の変容
c. 活動紹介パンフレット作成、配布	コミュニティーフレンド拠点、講座、教育委員会等	支援者、学習者、教職員、市民	チューター	活動理念、目的の紹介、共有
d. お菓子配布	コミュニティーフレンド拠点、各活動終了時	支援者、学習者、子ども	チューター	活動への楽しみの創出
e. 夏休み特別教室	SLC、夏休み	学習者、子ども	支援者	夏休み中の活動停止に備え、宿題の取り組み方を教える。
f. 募金活動支援	ペルー人コミュニティーイベント、SLC	外国人市民、学習者、子ども、支援者	チューター	適切な寄付行動への支援、自立的行動の実現
g. 「ちくちく支援」	SLC	支援者	チューター	東日本大震災被災者へ応援メッセージを縫い取りした雑巾を送る。
h. ペルー料理模擬店	SJ祭(2011年)	学習者、支援者		地域理解、学習者の自立的行動支援

以下は、取り組みの具体的な内容説明である

「b. 言葉がけ」：コミュニティーフレンドを日本社会への参加の場として学習者が捉えているのだから、学習者を待っている人がいること・学習者の話を聞きたい人がいること・日本語で話せたという実感を持てる場が期待されているのではないだろうか。そのためには活動を休まないこと・みんなが場を作っているのだから気軽にだれとでも話せる環境を作る・学習者をよく観察して個々のニーズにあった教材を準備するように助言を続けた。

「c. お菓子配布」：SLC 教職員の寄付、保護者の差し入れにより支えられている。配布するお菓子は、キャンディ 1 個程度の小さな物である。

「f. 募金活動支援」：東日本大震災の発生に際し、独自に支援活動をする学習者がいたが、スペイン語のみで行われていたため、地域に知る人も少なく、募金を集めても寄付先が分からないという問題があった。信頼できる寄付先につなげ、支援活動についてコミュニティーフレンドで発表する機会を設けた。保護者は日本語での発表力が十分ではないため、子どもたちが通訳を担い、多言語家庭の実情を支援者が知る機会ともなった。

こうしてコミュニティーフレンドの多文化共生社会づくりの場としての機能ができ始め、一つのコミュニティーとしての人間関係が形成されていき、地域にも地域日本語教室としてのコミュニティーフレンドが知られていった。

4.2.1 第二回調査結果よみ解き：2012年

第一回調査後の取り組みの結果を確認することを目的とし、第二回調査を2012年12月に実施した。支援者55名、学習者6名から回答を得た。

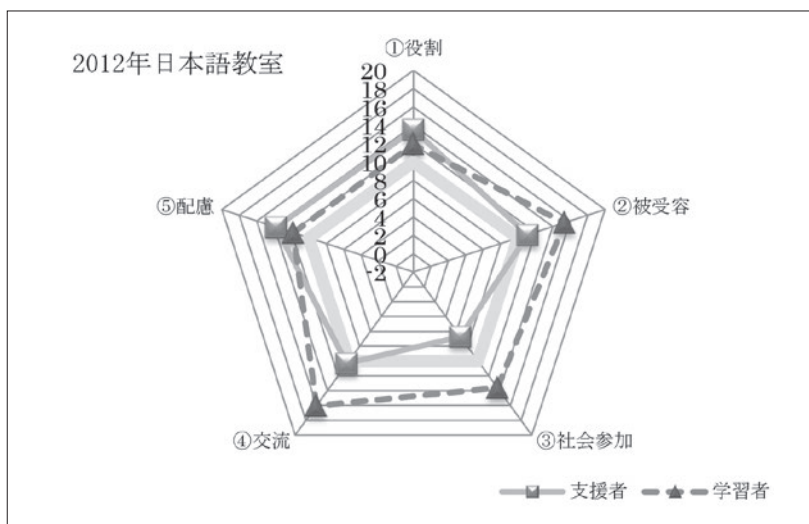


図4 2012年支援者と学習者の日本語教室における居場所感

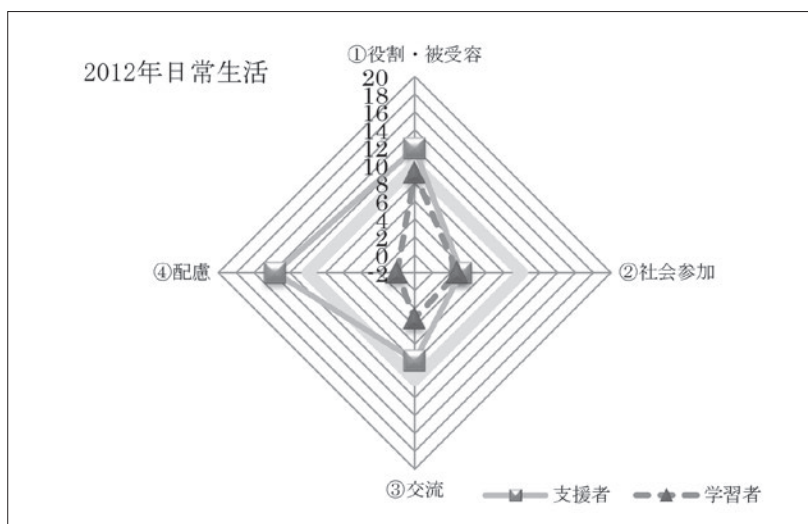


図5 2012年支援者と学習者の日常生活における居場所感

2012年の日本語教室における支援者の居場所感（図4）は、社会参加の値が低いものの、ほかの4因子については高くなった。特に役割（第一回11→第二回14）、被受容（10→11）、配慮（10→14）が高くなった。学習者がコミュニティーフレンドを社会参加の場として捉えていることを伝え、支援者間で協力しあうことを奨励しつづけた結果、支援者の役割に関する意識に変化がおき、支援者の役割感が向上したのではないだろうか。

取り組みをつづけた一年後に、支援者の意識にどのような変化があったのか、支援者の活動報告[※]から抜粋する。

一緒に宿題をやっているときはきちんと分かっているか質問をして確認したり、休憩しているときは学校のことや家族のことを聞いてみたり、たくさん会話することでコミュニケーションをとるように努めました。最初はあまり口数も多くなく、質問に答えるといった受け身の姿勢でしたが、次第に少しずつ話しをしてくれるようになり、最近では自分から家族の話や学校の話をしてくれるようになりました。また、勉強面でも自主学習して分からなかった問題を聞いてきてくれたり、一緒に宿題をやっていて分からない問題があるときには分からないと伝えてくれるようになりました。

支援者は教科を教えるだけでなく、担当する子どもの気持ちにも配慮しようとしていることが伺える。人間関係の構築に成功したことによって、勉強も進むようになったのであろう。

私は複数の子供たちを担当しましたが、色々なタイプの子がいました。特に集中して教えた子は、よく宿題を放り出して遊びたがっていました。子供に教えるという経験がまったく無かったので、最初はどうしたら勉強してくれるかわからなかったのですが、相手が中学生の男の子ということでまず仲良くなることからはじめようと思い、彼の好きなものの話をよくしました。そうすると、彼はよく目を見て話すようになり、また笑顔を見せてくれるようになりました。だけどもまだ彼は机に落ち着こうとしないので、休み明けからは本格的に勉強をさせたいと決心しています。（中略）やり始めたばかりのころは、正直、面倒くさいなど感じることも時々ありました。でも今では、まったく思いません。このボランティアを始めてよかったと感じています。また、来年も色々な子に話しかけて、大きくなってこの時間を過ごしてよかったと思えるように続けていきたいと思っています。

この報告文からは、複数の子どもたちを担当したことが分かる。固定された1：1での活動にこだわっていないどころか、出会いを楽しんでいる様子が表れている。また今・現在だけでなく、子どもの将来を考えている様子もうかがえ、支援者の視野が広がったと思われる。

4.2.2 第二回調査結果からの取り組み

サービスマニシング関連講座において居場所感アンケート調査結果を支援者および関係者に伝え、コミュニティーフレンド活動時には支援者の役割とコミュニティーフレンドの理念

の共有を続けた。このほか SLC が関連する地域連携が必要とされるイベントの開催が増加していった[※]。第二回調査により、支援者の役割感が向上したことが確認できたが、2 年制大学であるため、毎年支援者の半数は入れ替わってしまう。1 年生と 2 年生が共に活動できる期間は約 5 か月間ほどしかない。コミュニティーフレンドの活動理念を明確にし、コミュニティーフレンドの活動目的や支援者役割をだれもが分かるように伝え続ける必要があった。家庭教師ボランティアからの活動理念は「Men and Women for Others ,with Others」であり「寄り添う」という言葉をモットーにしていた。しかし寄り添おうとする余り、子どもの言いなりになり、負担を感じている支援者に気付いた。以下は 2012 年調査後の取り組みについての一覧である。

表 4 第二回調査結果からの取り組み

なに	どこで、いつ	だれに	だれが	目的
a. 子どもの言葉づかいを注意する。	拠点活動	子ども	支援者 チューター	コミュニケーション力向上を支援者とともに図る。
b. 支援者を支える。課題解決を支援者とともに図る。	拠点活動	支援者	チューター	「寄り添う」の正しい理解。対等な関係づくりへの協働を起こす。
c. 市民ボランティア参加	拠点活動	成人男性参加者	コミュニティーカレッジ講座修了者、チューター	適切な人材確保、地域連携
d. 夏休み高校進学相談会	SLC	子ども、学習者	支援者、教育委員会	情報提供、地域連携
e. スタンプラリー (2013 年からはグローバルフレンズ)	SJ 祭	SJ 祭観覧者	学習者、支援者、子ども	地域連携、協働実践
f. 雑煮の会	SLC	学習者、子ども	支援者	日本文化理解
g. 生活相談	拠点、SJ 祭	学習者、外国人市民	秦野ロータリークラブ	地域連携
h. クリスマス会 (地元野菜料理、サンタクロース扮装)	拠点	学習者 支援者	秦野ロータリークラブ	地域連携 文化理解

取り組みの具体的内容は以下のとおりである。

「a.b.」：きっかけは支援者と子どもとの関係が深まり対等になるにつれ、乱暴な言葉遣いをする子どもにより支援者が傷つくことが増えていったことである。保護者には子どもが話している日本語が分からないため、注意できない。支援者から子どもの乱暴な言葉に関して相談があったときには、「ひどい！傷ついた！」など遠慮せずに当たり前の反応を示すことも必要であると伝えた。また「そんなこと言っちゃダメだよ」など周りの協力もあれば、子どもに気付かせることができるのではないかとアドバイスし、筆者自身もそのように対応してみせた。支援者、子どもたち、学習者それぞれが充実した楽しい時間を過ごすことができなければ、「日本語教室」が居場所にはならない。「寄り添う」姿勢を大切にしながら、「多文化共生社会づくり」を目指す活動であることをより明確にしようと考えた。

「c. 市民ボランティア参加」：地域連携事業の一つであるコミュニティーカレッジの筆者担当講座^{xxi} 修了者に声掛けし、参加した人々である。市民ボランティアは秦野市在住者なので、学生支援者が知らない地域情報に詳しい得難い人材である。2011年の震災以降、秦野市の外国人労働者の雇用は不安定になり、仕事での日本語能力が求められるようになったからか、参加家庭の紹介により、男性の学習希望者も現れるようになった。成人男性の担当には、安全上の心配もあり、学生ではなく、チューターや市民ボランティアを当てることにした。コミュニティーフレンドでの市民ボランティアの役割ができた。

「d. 夏休み高校進学相談会」：市教委の協力による市内の高校進学に関する情報提供、コミュニティーフレンドに参加する高校生や多文化家庭出身の支援者による体験談。後に子どもたちの成長につれ、大学進学相談会へと変わった。

「e. スタンプラリー」：宮崎ゼミ生によるコミュニティーフレンド活動紹介および参加家庭による多文化紹介。

「f. 雑煮の会」：雑煮の作り方を保護者が知らないために日本生まれ日本育ちの子どもたちでも雑煮を食べたことがないという課題発見が保護者との会話からあり、学生の協力を得て、雑煮体験会を実施した。

このほか、SLC が関わった多文化共生関連イベントや講座が開催されるようになり^{xxii}、地域連携が一層活発になった。文化交流や地域住民との連携活動が活発になり、多文化共生社会づくりの地域日本語教室というコンセプトが地域にも共有されはじめたと思われる。

4.3.1 第三回調査結果よみ解き：2015年

前二回調査とは異なり、新ボランティアが活動に入り始めた6月に実施し、支援者33名、学習者4名からアンケートを回収した。この内、前年度より活動を継続している支援者が

23名、調査時の6月から活動を始めた支援者は10名である。

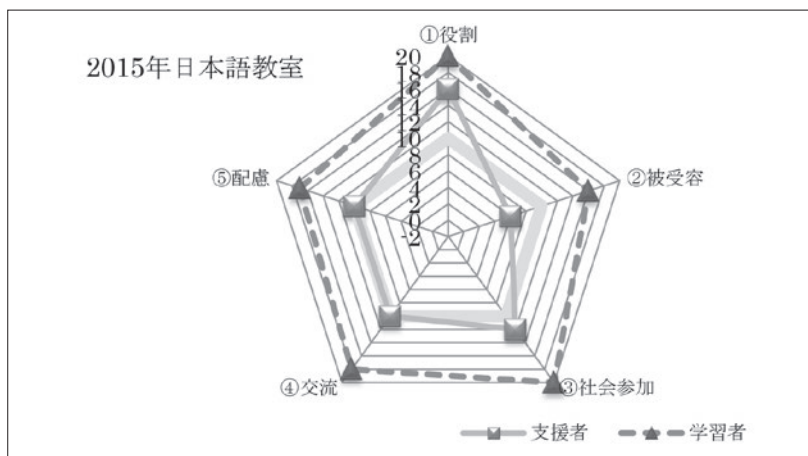


図6 2015年支援者と学習者の日本語教室における居場所感

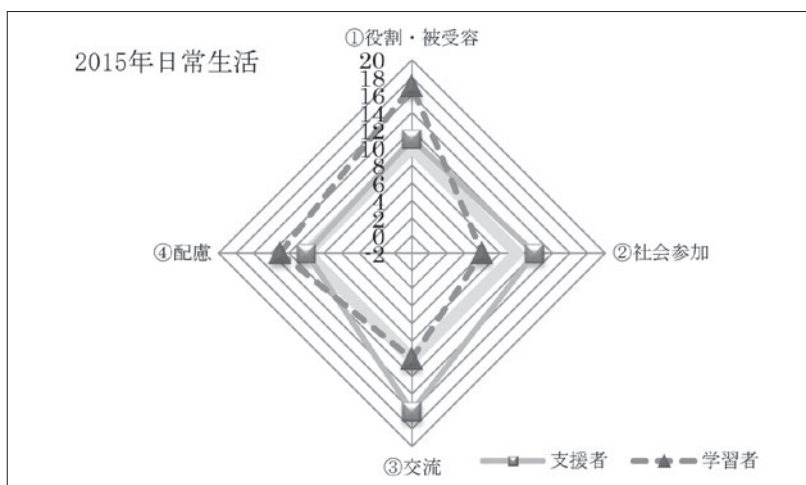


図7 2015年支援者と学習者の日常生活における居場所感

日本語教室における居場所感 (図6) は、2011年、2012年の調査と同様に学習者のものが支援者のそれより大きい。学習者の居場所感は大きく外側へ広がり、グラフ全体の形が2012年のものに比べバランスが取れている。学習者は継続して教室に参加している人たちであり、6月に新ボランティアが入るまで、少ない人数で奮闘する2年生とともにコミュニティフレンドを支えてくれた保護者たちである。対象者が4名と少数であるので調査結果を一般化することはむずかしいが、学習者の居場所感に特に影響を与えたと考えられる出来事がいくつかあった。2014年秋学期より保護者によるスペイン語母語保持・文化理解講座がSLCにおいて開催され、一般学生も参加している。これに刺激を受けたブラジル人保護者たちが2015

年よりポルトガル語保持教室をコミュニティフレンドはだのこども館において開催し始めた。学習者が積極的役割を得たことが学習者の居場所感に影響したのではないだろうか。

支援者の居場所感は学習者のものよりは小さいが、変容を目指して取り組みを続けた役割感、前回 2012 年より再び高く (14 → 16) なり、「役割意識を高くする」取り組みは効果を上げていると考えられる。しかしながら 3-3 で記述したように調査時の 6 月は大勢の新支援者を迎え、教室が混乱している時期であった。「新しいボランティアが来たのだから、自分の居場所はなくなるだろう」と 2 年生支援者は危惧していた。それが被受容因子 (11 → 6) に表れていると考えられる。活動報告^{xxiii}には 1 年生が新ボランティアとして入ってくる時期を意識している様子が書かれている。

私はこの活動を通して、自分のいったとおりにやってくれなくとも観察をすることで、その中で、どうすればできるかをたくさん考え、自分自身で作り出すことを学んだと思っています。それに、人の為にはたらきかけることのおもしろさと楽しさ、また、子どもに接する難しさも感じました。次の学生との交代がくるまでの間、たくさん試行錯誤してこれからも頑張っていきたいと思います。

このような支援者と学習者がおかれた状況の違いが日本語教室の居場所感から伺える。

4.3.2 第三回調査結果からの取り組み

自分の活動の余地がなくなってしまうかもしれないと危惧する 2 年生支援者に新しい役割 (a、b) を作った。以下は、2015 年調査後からの新しい取り組みの一覧である。

表 5 第三回調査結果からの取り組み

なに	どこ、いつ	だれに	だれが	目的
a. サブコ役割者を作る。	拠点、支援者が減少する 12 月ごろより	支援者	チューター	2 年生の役割創出、経験値の共有
b. クリスマス会コーディネーション	拠点クリスマス会	子ども	クリスマス会実行グループ	参加、協働
c. 外国人チューター雇用	SLC	外国人市民支援者	地域連携委員会	地域連携参加、協働
d. 子ども支援団体一覧パンフレット作成	SLC	外国人市民地域支援団体	SLC	地域連携参加、協働

以下は取り組みの内容である。

「a. サブコ役割者」: コーディネーター、チューターを補佐する役割である。同じ学生として、

より早い課題発見が期待でき、それへの対応にも学生視点からの意見を得ることができた。

「b. クリスマス会コーディネーション」：初期（2011年）から支援者に任されていたが、実際は当日の進行役程度であった。その役割が定着するにつれ、子どもと学生のユニットによるヒップホップダンスの披露やビンゴゲームといった子どもたちの要望を取り入れるなど、支援者が考え、実行する内容になった。

「c. 外国人 SLC 職員」：2013 年からペルー出身のチューター職員が雇用されたが、2015 年はブラジル出身者が加わり、各種パンフレットやお知らせが多言語で作成され、家庭との連絡もよくなった。

「d. 子ども支援団体一覧パンフレット作成」：2016 年には、地域で子どもの支援をする各市民団体との連絡会議が SLC において開かれ、これら団体の一覧を作成、地域に配布した。同地域の子どもたちを別々に支援していた複数の団体の連絡が取れるようになったことは、地域連携上たいへん画期的な出来事であった。

4.4.1 第四回調査結果よみ解き：2017 年

筆者は 2017 年 3 月、多文化コーディネーターを退職した。SLC を離れるにあたり、これまでのコーディネーターとしての取り組みの結果を見たいと考えたが時間的余裕がなく、退職直前の 1 月末、SLC を拠点とするコミュニティーフレンド 1 ヶ所であったが、第四回目の調査を行った。以下がその結果グラフである。回答したのは支援者 15 名、学習者 5 名であった。

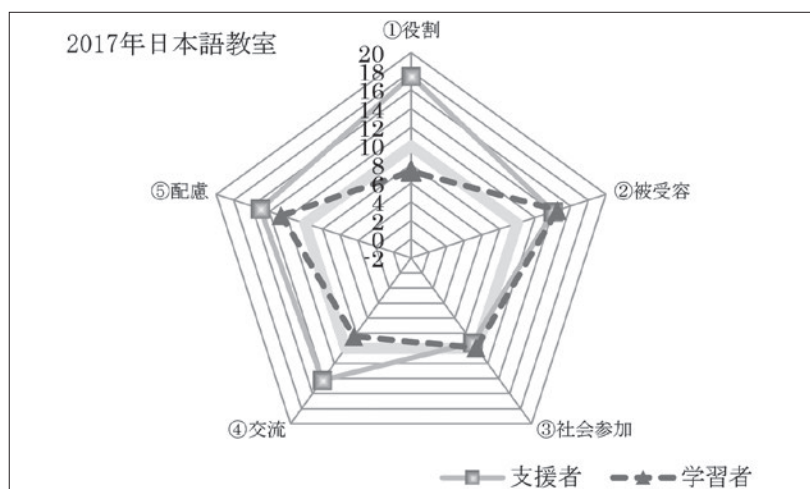


図 8 2017 年支援者と学習者の日本語教室における居場所感

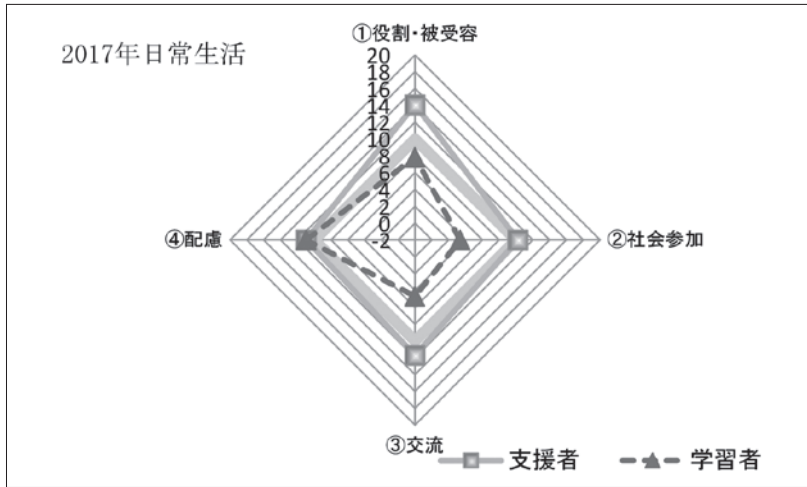


図9 2017年支援者と学習者の日常における居場所感

支援者の居場所感は、過去3回のものに比べ、大きくバランスよいものになった。特にこれまで目標としてきた支援者の役割感創出（16→18）は達成されたことが分かる。

その一方、学習者の居場所感は支援者のものより全体的に小さくなった。特に役割感が低い。2016年からポルトガル語教室では、教室担当をする保護者を巡り、保護者間で問題が発生していた。教室運営者は、全員がコミュニティーフレンドに子供を参加させている。今回調査対象者5名の内、3名は教室関係者であった。このような日本語教室外での出来事がコミュニティーフレンドの居場所感に影響したのかもしれない。しかし配慮と被受容は前回より高く、全体的に支援者、学習者ともに居場所感が大きくバランスがとれていると考えられる。

4.4.2 今後の課題

支援者の居場所感は大きく改善されたものの、地域連携の場でありながら、社会参加因子がそれほど伸びていない。支援者の社会参加感をいかに伸ばしていくかが課題である。2015年度より学生有志による「こども食堂」の取り組みが行われている。コミュニティーフレンドの学生も参加しているが、こうした学生による自主的な取り組みをどのようにSLCとして支援していくかにヒントがあると考えられる。

学習者の居場所感がいかにエスニックコミュニティー内でのできごとに影響を受けるか今回明らかになった。つまり、日本語教室だけが居場所となっても日常生活での居場所感が確保されなければ、日本社会の多文化共生は実現しないのであろう。言葉が理解できないから、文化が異なるからと諦めてしまうことなく、外国人市民との継続的で丁寧なコミュニケーションが協働を生み、問題解決の糸口が見つかるのではないかと考えている。

外国人チューター雇用に関しては、常に地域に適当な人材がいるわけではない。2015年からはペルー人チューターがいなくなり、ペルー人家庭の参加が減少した。人間関係づくりと人材確保の難しさが実感されたが、どのように人材確保をするか、今後の課題である。

5. 考察

筆者は、SLCの多文化コーディネーターとして、サービ斯拉ーニング活動をコーディネートする立場を得て、ボランティア学生と学習者双方の学びに深く関わることとなった。そして、コーディネーターとしての取り組みが効果を出しているのか検証するために「多文化社会型居場所感尺度」(居場所感アンケート)を使った調査を実施、その結果から場の改善の取り組みをした。

第一回調査からは、日常生活では社会参加を感じていない学習者が教室を社会参加として捉えていること、学生はボランティアとしてコミュニティーフレンドをしながら、役割感を感じていないことが分かった。調査結果を支援者や学習者に伝え、日本語教室が日本社会の一部として機能していることを共有し、コミュニティーフレンドでの1:1の関係を教室全体の関係に拓いていった。

第二回調査からは、支援者の役割感が高まったことが確認された。教室内に拓かれた人間関係が生まれたことにより、学習者の教室における居場所感も大きく改善された。多文化共生社会づくりを目指す場としての地域日本語教室「コミュニティーフレンド」への取り組みをコーディネーター以外の職員とも共有し、コミュニティーフレンドの活動理念「Men and Women for Others, with Others」を確認した。センター活動紹介パンフレットを作成配布し、これを通じてコミュニティーフレンドの活動について学習者や地域住民にも伝え、地域との様々な連携活動を広げた。学習者の要望を聞き、それを実現する支援をした。教室において支援者がより自由に活動し、自立的に活躍できるように支援を続けた。

第三回調査では、学習者の居場所感はさらに大きくバランスよいものとなり、教室に参加することで居場所感を得ていることが確認できた。支援者も役割感がさらに増したことが確認できたが、2年生は1年生が参加することで自分の居場所がなくなるかもしれないと心配していることが分かった。そこで2年生には1年生を支援・指導できることを明確にし、同時にSLC職員を補助する役割を与えた。

第四回調査は、初めて支援者の居場所感が学習者の居場所感を上回り、コミュニティーフレンドが支援者にとって役割を感じられる居場所となったことが確認できた。学習者の居場所感も、第三回調査の居場所感と比べ、役割感は低いもののバランスのとれた平均を上回るものとなった。つまり支援者、学習者ともに居場所感のバランスがとれた大きいものになった。

コーディネーターによる多文化共生社会づくりを目指した日本語教室運営の試みは期待に

応える成果を生んだと考えてよいのではないだろうか。コミュニティーフレンドに参加する支援者と学習者の意識が変容するために、居場所感アンケートが果たした役割が大きいことは言うまでもない。また、具体的に可視化された課題に対して解決策を講じ、PDCAを回していく際、教室内での取り組みに加え、地域との連携も必要であった。

教室内の交流を活性化し、課題を共有して解決を生み出すことから、新たな課題が発見され、教育委員会、市民ボランティア、ロータリークラブ等との協働によって解決方策を考え、よりダイナミックに実行することができた。その結果、家庭教師ボランティアの他者への奉仕という役割に加え、外国人家庭と日本社会を繋ぐというコミュニティーフレンドの新しい役割が明確になったと言える。

地域との連携を生み出すためにはコーディネーターがリソースやネットワークを持っていることが望ましいが、そうしたネットワークは一朝一夕に得られるものではない。コーディネーターが継続的に安心して業務を遂行できる環境が保障され、周囲の理解があったからこそ、十分に役割を果たせたと考える。多文化コーディネーターは、地域日本語教室コミュニティーフレンドの活動を改善推進し、多文化共生社会づくりを目指す場としての教室活動を可能にするために必要不可欠な存在である。さらに、このような場でボランティア学生の学びを深化させ、理念に基づいた活動を作っていくためには、参加（相互理解、交流、課題の共有）、協働（協働型のプログラム、新たな課題の発見、課題解決の方策の検討）、創造（新たな活動の創造）という循環プロセス（図1）の中で多文化社会の問題解決に向おうとする「多文化社会型コーディネーター」が必要であると考えられる。

6. おわりに

上智大学短期大学部の学生支援の理念はキリスト教ヒューマニズムからの「Men and Women for Others, with Others」に集約されるとされている^{xiv}。コミュニティーフレンドは、多様な背景を持つ人々が集まる地域貢献型の活動であり、継続性が求められるが、短期大学の学生によるボランティア活動であるため、支援者は毎年入れ替わり、支援者に長期の活動継続は期待できない。そのため、コミュニティーフレンドにおける多文化コーディネーターの役割は、当初の目的であった学生と外国籍市民を「つなぐ」ことから、よりダイナミックに地域連携をコーディネートし、多文化共生社会づくりに学生の参加を実現させる「多文化社会コーディネーター」へと変容してきたと言えるのではないだろうか。

付記：様々な取り組みに協力してくれた学生達、学習者の皆さん、また本研究に惜しみない支援をしてくださった上智大学短期大学部地域連携委員会の皆様、チューターの皆様に心より感謝を申し上げます。

注

- i 総務省 (2006) 『地域における多文化共生推進プラン』 <http://www.soumu.go.jp>
- ii 文化審議会国語分科会 (2010) 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的カリキュラム案について』 p.8
- iii 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター (2012) 「地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から—」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 15. pp.11-13
- iv 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター (2010) 「多文化コーディネーター」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 別冊3 p.23
- v 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター (2012) 「地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から—」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 15. p.14
- vi 家庭教師ボランティアの詳細については、上智短期大学 (2006) 『地域の外国籍市民への学習支援活動の推進—学生主体の家庭教師ボランティアの展開モデル— 特色ある大学教育支援プログラム平成16年度・17年度実施報告書』
- vii 同前書 「平成16年度17年度実施報告書」 および 「業務実施報告書」
- viii 同前書 pp.11-14、p.94
- ix 同前書 「外国籍市民・事業主・小中学校へのアンケート調査報告」 pp.163-167
- x 上智短期大学 (2010) 『サービスマーケティングによる学生支援の総合化 ライフデザインと社会人基礎力の養成 業務実施報告書』 p.12
- xi 上智短期大学 (2006) 「外国籍市民・事業主・小中学校へのアンケート調査報告書」 『地域の外国籍市民への学習支援活動の推進—学生主体の家庭教師ボランティアの展開モデル—特色ある大学教育支援プログラム平成16年度・17年度実施報告書』 pp.149-151

- xii 上智短期大学 (2010) 『サービスマーケティングによる学生支援の総合化ライフデザインと
 社会人基礎力の養成 業務実施報告書』 p.4
- xiii 同前書 p.36
- xiv 多文化コーディネーター委託契約書 (2010)
- xv 上智短期大学 (2006) 「外国籍市民・事業主・小中学校へのアンケート調査報告書」『特色ある
 大学教育支援プログラム平成16年度・17年度実施報告書 地域の外国籍市民への
 学習支援活動の推進—学生主体の家庭教師ボランティアの展開モデル—』 pp.24-26
- xvi 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター (2009) 「共生のまちづくりに向け
 た地域日本語教育プログラム—長野県上田市と東京都足立区の実践から—」『シリーズ
 多言語・多文化協働実践研究』 10 pp.74-76
- xvii 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター (2015) 『多言語多文化 実践と研
 究 vol.7』 pp.101-102

「質問紙項目」

地域日本語教室	日常生活
1. 教室の人は自分を必要としている	1. 地域の人は困ったとき相談にのってくれる
2. 自分は教室のために何かできる	2. 地域の人は友達になってくれる
3. 教室ではアイデアを出すことができる	3. 地域の人はプライベートな話を聞いてくれる
4. 教室の人は自分のすることを認めてくれる	4. 地域の人は優しい
5. 教室の人は自分を信用してくれる	5. 地域の人と食事ができる
6. 教室の運営に協力することができる	6. 地域の人は自分のことを認めてくれる
7. 自分は認められている	7. 地域の人は自分を信用してくれる
8. 教室の人はやりたいことをやらせてくれる	8. 地域では必要な情報が手に入る
9. いきいきできる	9. 隣近所の人と話ができる
10. 自分は役に立っている	10. 地域の人は自分を必要としている
11. 自分は理解されている	11. 地域の人はやりたいことをやらせてくれる
12. 楽しい	12. 自分は地域のために何かできる
13. 自分を表現できる	13. 自分は役に立っている
14. 教室の活動に満足している	14. いきいきできる
15. やりたいことができる	15. 自分を表現できる
16. 教室では地域の知り合いが増える	16. 今の生活に満足している
17. 教室に家族や友人を連れてくることできる	17. 自分は認められている

18. 教室の仲間と食事に行ける	18. 楽しい
19. 教室のイベントなどに参加する	19. 自分は理解されている
20. 教室では必要な情報が手に入る.	20. やりたいことができる
21. 教室の人は友達になってくれる	21. 地域のイベントに参加できる
22. 教室の人は困ったとき相談にのってくれる	22. 地域では行政サービスを利用できる
23. 教室の人は優しい	23. 地域では PTA 活動などの運営に参加できる
24. 教室の人はプライベートな話を聞いてくれる	24. やりたい仕事をしている
25. 教室の人は自分を無視する	25. 地域の人は自分を無視する
26. 教室の人は冷たい	26. 自分はひとりぼっちだ
27. 自分は差別されている	27. 地域の人は冷たい
28. 自分はひとりぼっちだ	28. 自分は差別されている

日常生活 23,24 項目については、支援者には「PTA 活動」を地域のお祭りなど、「仕事」をやりたいこととして考えるようアドバイスした。

xviii 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター (2015)『多言語多文化 実践と研究 vol.7』 pp.92-114

石塚昌保・河北祐子 (2013)「地域日本語教室で居場所感を得るために必要なこと―『多文化社会型居場所感尺度』の活用―」『日本語教育』155号 pp.81-93

xix 活動報告：コミュニティーフレンドの学生は、前期の活動後の8月と1年間の活動を終えた2月に、それまでの活動をふり返った活動報告をSLCに提出することになっている。SLCの教職員はこの報告を学生支援に活用すると同時に、いくつかは入門講座やブラッシュアップ講座で配布され、支援者間および学内全体で共有される。

xx 2011年から2012年にかけてコミュニティーフレンドが関わったイベント一覧

	イベント名称	内 容	参 加 者
2011年12月	創立40周年記念シンポジウム「多文化共生と教育：第二世代のアイデンティティと母語教育」	多文化共生居場所感アンケート結果を紹介	研究者、教育委員会、ロータリークラブ、教職員、学生、コミュニティーフレンド保護者ほか
2012年春学期	コミュニティーカレッジ多文化共生ワークショップ「地域の外国人に日本語を教えよう」	市民を対象とした地域日本語ボランティア養成講座。講座の最後にはコミュニティーフレンドの見学と実習	市民

2012年5月	カナダ人教育者ヴィルマ 女史によるバイリンガル 教育講演会	教員企画の講演会懇親会 をコミュニティフレンド 保護者および近隣地域 関係者を対象とし、実施。	地域関係者、研究者、ボ ランティア、コミュニ ティフレンド保護者、 学生ほか
2012年8月	夏休み特別教室	コミュニティフレンド 参加者のための夏休み宿 題支援および高校進学に 関する情報提供	秦野市教育委員会、SL センター教員、学生
2012年8月	東海大学マルチカルチャー キャンプ	ブラジル人児童生徒を対 象とした多文化キャンプ への参加	コミュニフレンド参加 ブラジル人児童4名
2012年秋学期	コミュニティカレッジ 多文化共生ワークショップ 「地域の外国人に日本 語を教えよう」	市民を対象とした地域日 本語ボランティア養成講 座。講座の最後にはコミュ ニティフレンドの見学 と実習	市民
2012年10月	SJ祭 Little Travelers Stamp Rally	宮崎ゼミ生とコミュニ ティフレンド保護者によ るコミュニティフレンド 活動紹介および文化紹介	ロータリークラブ、学生、 コミュニティフレンド 参加者

xxi 2012年度春学期コミュニティカレッジ案内に掲載された多文化共生ワークショップ
 講座概要

講 座 名	地域の外国人に日本を教えよう。—多文化共生ワークショップ—	講師名	河北 祐子
学 習 内 容	地域に暮らす外国人について理解する。ボランティアによる日本語教室の現状、目的、課題等について学ぶ。日本語の構造や文法について分かりやすく学び、外国人に日本語を教えるときの方法を身につける。身近なものを教材として役立つ方法を学び、実際に体験する。実際に外国人と接している専門家の話を聞く機会もあります。		
学 習 方 法	講義およびグループ活動 ★希望者は日本語ボランティア活動体験ができます。		
テキスト・プリント	毎回配布プリントあり。 『やってみよう「参加型学習」！日本語教室のための4つの手法—理念と実践』スリーエーネットワーク社 1260円		
受講者に期待する到達レベル	多文化共生社会づくりに寄与できる市民人材となる。		

xxii 多文化共生シンポジウム、藤崎一郎上智大学特別招聘教授・元駐米大使講演会、カナダ人教育者ヴィルマ・レイモンドさん講演会等

xxiii 8月と2月に支援者からSLCに提出される活動報告文のことである。注19参照

河 北 祐 子

xxiv 上智短期大学 (2010) 『サービスラーニングによる学生支援の総合化 ライフデザイン
と社会人基礎力の養成 業務実施報告書』 p.8