

## 高等教育機関における多文化社会コーディネーターとしての役割

群馬県太田市在住ブラジル人との交流実践より

東京外国語大学多文化社会コーディネーター養成講座（市民活動コース）松尾 慎  
（東京女子大学現代教養学部言語科学専攻）

### 1. 実践の理念

多文化社会コーディネーターとしての実践は理念に裏打ちされる必要がある。理念なき実践は理想とするべき社会像を持ち得ず、理想とする社会像なしに、「社会」のコーディネーターをすることはできないからである。杉澤(2009)は、多文化社会コーディネーターの専門性の要素として「言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会の実現という向かうべき方向性・価値観」(杉澤 2009:22)を持つことを挙げている。筆者もまた多文化社会コーディネーターが持つべき理念として「すべての人が共に生きることができ社会的実現」を挙げたい。

筆者が多文化社会コーディネーターとしての役割を担っている場合は、高等教育機関（大学）である。「すべての人が共に生きることができ社会的実現」のために大学が果たすべき役割の一つは、「すべての人が共に生きることができ社会的実現」を担う人材を養成することであろう。また、そうした人材の資質として批判的思考能力、実践能力、コミュニケーション能力などが挙げられる。批判的思考能力がなければ社会の現状を自分自身の判断で捉え変革していく力を持つことができない。また、批判的思考能力だけでは、「すべての人が共に生きることができ社会的実現」に向けた実践をすることはできない。批判的思考能力に加え、交流のためのコミュニケーション能力を基礎とした実践能力が社会の変革に関しては必須の能力となる。しかし、現在の大学はこうした資質を持つ人材を養成する体制を十分に築けているだろうか。

フレイレ(1979)は、教育の二つのあり方を挙げている。一つは銀行型教育であり、もう一方は課題提起型教育である。銀行型教育では、すべてを知る教師が何も知らない生徒に一方的に教える。考えるのは教師であり生徒ではない。また教師が学習過程の主体であって、生徒はたんなる客体にすぎない。生徒という「入れ物をいっぱい満たせば満たすほど、それだけかれは良い教師である。入れ物の方は従順に満たされていればいるほど、それだけかれは良い生徒である。教育はこうして、預金行為となる。そこでは、生徒が金庫で教師が預金者である」(フレイレ 1979 : 66)。こうした銀行型教育では「生徒に向か

コメント [F1]: タイトルなどを「中央揃え」する。主題を少し大きめにし、太字にするのも効果があるかもしれない。ワードの機能。

コメント [F2]: 右寄せ。ワードの機能。

コメント [F3]: 段落の最初は必ず一文字下げること。

コメント [F4]: 引用する場合は「 」の中に書く。

コメント [F5]: 引用文献を示す。この場合、杉澤という人が 2009 年に書いた論文の 22 ページのところからの引用という意味。また、この論文の書誌情報に関してはレポートの最後に詳しく載せることが必要。読者が検証できるようにするため。

コメント [F6]: ここは、直接引用したわけではなく、フレイレという人の 1979 年の本に載っていることを筆者である松尾がまとめたので、「 」付きの引用は必要ない。

コメント [F7]: この部分は引用なので「 」で書いている。句点（マル）の位置に注意すること。

って批判的に現実を考察せよとはけっしていわない」(同：70)。課題提起型教育はこのよ  
うな教師・生徒間の硬直した固定的な関係を否定するところに立脚する。「課題提起の方法  
は、教師－生徒の活動を二分することはない」(同：82)。課題提起型教育は生徒を批判的  
思考者にする。そして、「課題提起型の教育は、生徒の省察のなかで、たえず自らの省察を  
改める」(同 83)。そして、「真の省察と現実に対する行動を喚起し、そのことによって、  
探求と創造的変革にしたがうばあいにもみ真実の存在たりうる人間の使命に、こたえる」  
(同：88)のである。ひるがえって、現在の日本の大学における教育は、世界の変革者を  
育成するための課題提起型の教育と成り得ているであろうか。ほとんどの大学において  
FD (ファカルティ・ディベロップメント) 委員会や、学生による授業評価などが取り入れ  
られてはいるものの多くの大学にとっての「課題」は社会の変革ではなく、少子化時代  
における自らの組織の生き残りに向けられている側面があるのではないだろうか。こうした  
今日の大学が抱える自己完結的な状況を変革していく一つの手法が多文化社会コーディネ  
ーター的な実践であろう。

杉澤 (2009) は、多文化社会コーディネーターの定義を以下の通り述べている。

あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、「参加」→「協働」→「創  
造」のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社  
会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職。(杉澤 2009:20)

筆者は大学教育における多文化社会コーディネーターの役割を課題提起型の教育の実現  
のために、学生と社会を結び・つなぎ (「参加」)、学生の省察と行動を喚起し (「協働」)、  
学生が探求と「創造」的変革に向けた主体者となるべく様々な仕掛けをコーディネートし  
ていくことにあると考える。

以下、本レポートでは、上述した実践の理念の実現に向けて、筆者が高等教育機関にお  
ける多文化社会コーディネーターとしてどのような実践をデザイン、実施し、どのような  
役割を果たしたかを述べていきたい。第2節では、筆者が実践を行なう組織・現場に関し、  
説明する。第3節では実践とその省察を述べ、第4節では実践とその省察を踏まえた上で、  
高等教育機関における多文化社会コーディネーターの役割とその意義に関して論じ、第5  
節でまとめを行う。

**コメント [F8]:** この「同」は、「フレイレ  
1979」を示している。続けて引用する場  
合は、「同」としてもいいし、何度でも「フ  
レイレ 1979」と書いてもよい。

**コメント [F9]:** 引用する分量がやや多い  
ので、こういう形式で引用している。前後  
は一行ずつ空けたほうがわかりやすい。

ちなみに、引用の分量が多く、引用元が2  
ページに渡る場合には、例えば、(杉澤  
2009：20-21) のように記す。

**コメント [F10]:** このようにレポート (論  
文) の全体の構成をはじめに述べておくと  
読者が読みやすい。

## 2. 組織と現場、実践のテーマ

### 2.1. 組織

実践の場を支える組織は、東京都杉並区にある東京女子大学（1918年設立）である。同大学は教育目標の一つに「自立したひとりの人間として、現代社会のさまざまな問題に立ち向かい、生涯にわたって自分の道を切り拓くことのできる『専門性をもつ教養人』を育てること」<sup>1</sup>を掲げている。学部は、筆者が所属する人間科学科の他に人文学科、国際社会学科、数理科学科の1学部4学科体制となっている。どの専攻の学生でも取ることができ、日本語教員養成課程、学芸員課程などが存在し、筆者は、日本語教員養成課程に対し中心的に関わることが期待されている。

### 2.2. 現場

本節では、本養成講座における筆者の実践の現場を設定したい。東京女子大学という組織全体を実践の現場とすることが中長期的には目標となるであろうが、2009年9月に提出したレポートでも述べた通り、2010年2月までの実践における現場としては、筆者が担当する授業を取り上げた。2009年後期における筆者の担当授業は以下の通りである。

1. 日本語教育研究概論（2年生向け：受講人数90名）
2. 2年次演習（受講人数14名）
3. 3年次演習（受講人数18名）
4. 日本語技法C（受講人数17名：日本人向けアカデミックジャパニーズ）

### 2.3. 実践のテーマ

2.2で挙げた授業に基づいて実施した実践は以下の通りである。

- 1) 群馬県太田市在住ブラジル人との交流
- 2) TCC日本語学校との交流
- 3) 「命の水」公演プロジェクト<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 東京女子大学のホームページ参照。http://office.twcu.ac.jp/aboutus/keyword/liberal.html（2014年1月27日検索）

<sup>2</sup> 日本語技法Cにおける実践である。開発教育教材である『貧困と開発』（開発教育協会）にバングラデシュの農村のある家族を主人公にした「命の水」という戯曲が収められている。内容は末娘がひどい下痢に罹ってしまい、それを貧困層である家族がどのように解決していくかを描いたものである。本実践では筆者がシーン6までであるこの戯曲のシーン4までを学生に渡し、末娘を救うべきシーン5と6はクラス全員でシナリオを考えてもらった。その上で、学内で上演を行った。

**コメント [F11]:** Webからの引用。また、「1」というのは脚注の記し。脚注はワードの機能である。下の脚注を見てほしいのだが、Webを参考文献にする場合には、検索日を書く必要がある。これは、しばしばWebは内容が更新されるからである。ちなみに、Wikipediaなどは作者が不明で信頼性に欠けるので、引用元にはしないのが常識となっている。

#### 4) 東京女子大学をテーマにしたドキュメンタリーの作成

これらの実践の中から本レポートでは、「群馬県太田市在住ブラジル人との交流」に絞って報告したい。

### 3. 実践とその省察

#### 3.1. 実践の背景・経緯

本節では、「すべての人が共に生きることができる社会の実現」を担う人材育成を大きな目的とする実践において、なぜ太田市在住ブラジル人の交流実践を行うことに決め、実践活動を始めるに至ったかに関し、説明を加えたい。

本実践は、東京外国語大学多文化社会コーディネーター養成講座2期生（学校教育コース）のSさんと筆者との協働実践である。筆者は1994年から1997年までブラジルで日系人の子どもたちを主な対象とする継承語としての日本語教育に携わる機会を持った。そのときに知り合ったのがSさんである。長い間、連絡が取れなかったが多文化社会コーディネーター養成講座で再会した。Sさんは太田市のA小学校でバイリンガル教員を務めているが、同時に、週末に「ポルトガル語の会」という日系ブラジル人の子どもたちを対象とした母語維持教室を運営していることを知った。ポルトガル語の会は、2009年2月にSさんの勤務先の保護者会において、母語教室の必要性が意見として出され、早速3月末から活動が開始された。活動場所は太田市のBセンターである。参加している子どもたちは10数名で、4,5歳から中学生まで、幅広い年齢層が参加している。

筆者は、「日本語教育研究概論」や「3年次演習」において外国につながる子どもたちに対する言語教育や子どもたちを取り巻く環境などに関して授業で取り上げている。授業では、外国にルーツを持つ子どもたちを取り巻く教育環境やバイリンガリズムの基本的理論、母語教育の重要性、行政の対応などに関し何度となく説明している。また、ドキュメンタリーなどの映像素材も視聴させてはいるものの、外国にルーツを持つ子どもたちの教育問題、母語維持や家庭内コミュニケーションにおける諸問題など学生の想像力を超えた現実を実感させ、「すべての人が共に生きることができる社会の実現」に向けた実践力を養うためには実際に現場に足を運ぶのが一つの方法であると考えていた。こうした背景に基づいて太田市在住ブラジル人との交流実践を始めようと考えた理由は以下の3点である。

##### 1) 実践に必要な条件が整っていること

コメント [F12]: 章が変わるときは、原則的に一行空けること。

コメント [F13]: プライバシーに配慮して仮名にする場合がある。

コメント [F14]: 勤務先もプライバシーに配慮した。

コメント [F15]: プライバシーに配慮した。

協働的实践を行うためには信頼に基づいた人間関係の構築が必須要件となる。その点、筆者とSさんの間には、こうした信頼関係がすでに構築されている。また、筆者は在住ブラジル人に関する背景知識をある程度持っており、そうした知識自体が創造的実践をコーディネートしていく上の貴重なリソースとなり得ると判断した。

## 2) 長期的な実践活動が見込めること

「協働の活動を通じて新たな活動のステージを創り出す」(杉澤 2009:21) ためには中長期的な実践が求められる。前述した通り、筆者とSさんとの間に信頼関係が構築されていることに加え、ポルトガル語の会はSさんが中心となって立ち上げたばかりの会で、運営にも柔軟性があるので、関わりやすい組織であると考えた。

## 3) 筆者の研究活動が実践に活かせること

筆者はこれまで在ブラジル日系人、インドネシア華人、台湾のホーロー人や客家人、原住民などの言語管理、言語維持などの研究活動を行ってきた。その経験と知識によってSさんらの活動を側面支援できるのではないかと考えた。つまり学生を「すべての人が共に生きることができる社会の実現」に向けた実践に関わらせるだけではなく、筆者自身が一研究者、教育者として「すべての人が共に生きることができる社会の実現」のために太田市在住ブラジル人や学生と協働し創造的実践をすることができるのではないかと考えた。

こうした理由から、本学学生と太田市在住ブラジル人との交流を始めようとするに至った。そこで、Sさんと連絡を取り合い、筆者の学生とポルトガル語の会で学ぶ子どもたち、保護者、そして、学校教育関係者との交流を始めることとした。

## 3.2. 実践における参加・協働・創造

現在まで、2回の実践交流が行われた。1回目は10月31日に行った「ポルトガル語の会への訪問」であり、2回目は「ブラジル人家庭でのホームステイ」である。以下、二つの実践活動に関し、具体的な実践内容と実践における参加・協働・創造に関して述べていきたい。

コメント [F16]: 節が変わるときも一行、空けたほうが見やすい。

### 3.2.1. ポルトガル語の会への訪問

#### 3.2.1.1. 実践の概要

第一回目の交流に参加した学生は5名である。うち2名は日本語教育研究概論を受講している韓国入学生部留学生であり、3名は3年次演習の学生であった。まず、午前中はSさんやその仲間から太田市の現況、太田市における外国にルーツを持つ子どもの教育状況、ポルトガル語の会の活動などについて説明を受け、その後、質疑応答を行った。このセッションの太田市側の参加者はSさんを含めて6名<sup>3</sup>であった。昼食後、午後に太田市Bセンターで行われたポルトガル語の会を訪問し、活動に参加した。授業後、ポルトガル語の会関係者、太田市のバイリンガル教員、国際交流協会職員ら在住ブラジル人との振り返り、懇談会を持ち、17時過ぎに解散となった。以下、目的を踏まえた上で、本実践を振り返りたい。

#### 3.2.1.2. 実践の省察

訪問前に参加の学生には、今回の実践に関連する文献を読むように指示を与えていた。その上でさらに、午前中のセッションにおいてSさんに太田市の現況、太田市における外国にルーツを持つ子どもの教育状況、ポルトガル語の会の活動などに関して説明をしてくれるように依頼した。学生からはブラジル人住民が日本に来た経緯が質問され、受け入れ側からは経済不況に伴い失業した話、今後の展望などについて語られた。このセッションにおいて筆者の学生たちは太田市の現況や在日ブラジル人が日本に来た経緯、経済不況の直接的な影響を理解し、太田市在住のブラジル人との間で課題が共有できたと思う。また、ポルトガル語の会の活動において、学生たちはポルトガル語で展開される授業に戸惑ったように見えたが、外国にルーツを持つ子どもたちが日本の学校に入学したばかりのときの気持ちを体験できたと思われる。

さらに、今回の訪問では予想していなかった協働の可能性を見出すことができた。午後のポルトガル語の会の訪問に際しては、Sさんから、将来、大学で学ぶということが想像できていない子たちに、大学で学ぶということはどういうことなのか紹介してほしいとの要請があった。不況で失職するブラジル人が多い中、在日ブラジル人の中は先行きが見えない生活を強いられている人が少なくない。子どもたちもそうした生活に置かれ、大学で

---

<sup>3</sup> バイリンガル教員はSさん他1名、日本語指導助手1名、「外国人児童生徒サポーター」1名、ブラジル人学校教諭1名、その他1名である。

学ぶ自分の姿を描くことができないのである。そこで、会の中で学生たちが東京女子大学及び大学生活について説明したところ、大学パンフレットと大学生活の写真に子どもたちが大きな反応を示し、人だかりができた。子どもたちの関心の高さは予想以上であった。訪問の後日、電子メールでSさんに、こうした活動を小学生だけでなく中学生、高校生に広げていくことを提案したところ、「これは大きいと思います。情報、選択肢提供は私たちの大きな役目だと思っています」との返事を得た。その他の提案も含めて、今後の協働のあり方を探る一歩になったと思う。また、在住ブラジル人住民にとっても新たな課題が見つかったとの報告をSさんから得た。今回の活動に参加したある非日系のブラジル人はブラジル人学校で化学の教師を務めている。これまであまり日本語学習に対するモチベーションを感じていなかったが、今回の活動を通して「是非とも日本語を学んで活動に積極的に参加したい」という気持ちになったとのことである。今回の実践が本学の学生だけではなく在住ブラジル人にとっても気づきと学びの場となったことは大きな成果であろう。

### 3.2.2. ブラジル人家庭でのホームステイ

#### 3.2.2.1. 実践の概要

第一回目の交流の実践についての報告を聞き、興味関心を持った学生が集まり、12月19日・20日のホームステイには16名（3年次演習の学生7名、日本語教育研究概論の学生8名、日本語教育を専攻している大学院生1名<sup>4</sup>）が参加した。

第二回目の交流は、ホームステイに加え、ポルトガル語の会への参加も含まれていた。ポルトガル語の会では、まず、東京女子大学の学生と子どもたちが2人ないしは3人でクリスマスカードを作りクリスマスカードを交換した後、保護者が持ち寄った軽食を食べながらミニパーティーを行った。そして、会の最後に学生とホームステイ家族のマッチングの発表がSさんから行われた。ほとんどの学生が一人で一家族に割り振られた。そして、翌日午前、太田市Bセンターで学生とホストファミリーと双方が参加し振り返りを行った。ホストファミリーからは「どのように接して、もてなしたらいいか分からなかった。例えば、どのように寝てもらえばいいかも全然、分からなかった」との声もあがった。それでも、ホストファミリーは一様に学生を迎えたことを心から楽しんでくれた表情であった。参加学生からは、ブラジル人家庭の温かさ、愛情に溢れた様子を指摘する声が多く出

---

<sup>4</sup> この大学院生は、小学校3年生の娘さんを連れて参加したので、筆者を入れれば総勢18名であった。4名の学生がいずれの交流にも参加している。

るとともに、「親は自分の子どもがこんなに日本語ができるということを初めて知ったと語ってくれた」との報告もあった。今回のホームステイは、日本人学生と交流する子どもを見て子どもの日本語力の高さを親が改めて感じる機会にもなり、両親自身の日本語学習のモチベーションを高める機会にもなったと思われる。振り返りの後、ブラジル領事館の「移動領事館サービス」が開かれている会場に移動し、事情説明を副総領事から聞く機会を得た。実は、この移動領事館訪問はプログラムに予定されていなかった。ところがあるホストファミリーが当日、移動領事館をサポートする係になっており、同宅にホームステイした学生がボランティアとして移動領事館の活動を手伝いたいと申し出、活動に参加した。その情報を得て、振り返りを終えた後に会場まで赴いた。最後に 30 名を超える人数でブラジル料理を堪能し解散となった。

### 3.2.2.2. 実践の省察

学生たちは本実践を終えた翌日とその次の日、自主的に集まり振り返りを行った。ホームステイ 2 日目に集合したときの学生の表情が実践交流以前とはまったく異なっていたので深い気づきと学びがあったことは予想していたが、自主的に振り返りを行うまでにモチベーションが上がっているとは正直、驚いた。以下、一人一人の学生が筆者に提出した振り返りシートに基づいて実践を振り返り、実践における参加・協働・創造を追ってみたい。

まず、もっとも象徴的な振り返りが「今までゼミで取り上げたり、本を読み自分はわかっているつもりでいたことが、実際に現地に行き自分の耳で話を聞くことによって、理解度がまったく違うことに驚いた」という学生 A のことばである。また、学生 B は以下のような振り返りを行っている。

松尾先生の前期の授業で取り上げられたアイデンティティーについてずっと興味を持っていたので Y ちゃんにいくつか質問してみた。自分では生まれた時から日本で暮らして日本語を話して、顔も日本人にそっくりなことだから、ブラジル人という意識はありながらも日本人という意識も強いそうだ。でもブラジルが嫌いなわけではなく、ブラジルに行ったらブラジル人に見られたいし、逆に日本にいる時は日本人に見られたいということを知ってすごく貴重な話が聞けたと思った。Y ちゃんを感じる母語を起源、能力、

**コメント [F17]:** このまとまりは、学生 B が書いた振り返りである。そのため、前後、一行ずつ空け、本文との違いを出すためにフォントを少し小さくした。

**コメント [F18]:** プライバシーに配慮して、仮名にすることが少なくない。



機能の3つの面から考えてみると<sup>5</sup>、起源という面では、保育園や幼稚園に通う前は家ではポルトガル語を使っていて、物心がついた時には日本語も話していたと思われる。能力の面では日本語だと言っていた。ポルトガル語は本などを読んで分かるほか、両親の言っていることは分かるけれど、話そうと思うと時々詰まるそうだ。機能の面でも日本語を最もよく使用していた。とても面白かったのが、私が「スポーツの試合ではブラジルと日本どちら応援するの？」と質問したところ、「絶対にブラジル」とはっきり答えたことだった。理由は自分でも分からないと言っていたが、少なくともYちゃんが無意識に自分のアイデンティティを考える中で、いつもブラジルと日本の間に良くも悪くも挟まれているということが分かったし、それが原因で悩むこともあるのだと思った。

学生Bの振り返りは、学生Aが述べているように、教室での理解を「自分の耳で話を聞くことによって」深めたものであり、教室での学びをホームステイという実践の場に引きつけ、他者理解を行っていることが高く評価できるだろう。学生たちのこうした思いは参加、協働のプロセスで生まれたものであり、今後、「協働の活動を通じて新たな活動のステージを創り出す」(杉澤 2009:21) 創造の基盤となるものと思われる。

家族のあり方・接し方に関し「いつも笑顔で明るく、優しくかった」、「親子同士や夫婦同士で手をつないだり抱きしめたりしていて、家族に対する愛情を感じた」といった振り返りがある一方で、ある学生は「ここの家族は、自分の家族に自信がないようにも見えた。どこか寂しそうで、ちょっと迷いがある感じ…」と振り返っている。この点に関しては、「子どもにとっては日本に住む方が良いみたいだった。日系の親を持つ子どもで顔が日本人っぽいからブラジルには行きたくない、ブラジルに行くのが怖いという子どももいた」や「病院などでは自分で症状を伝えられなかったり、通訳となる子どもでも伝えられることが限られてしまったりするので、不安だし不便なことも多い」、「日本国籍を持たないブラジル人には職業や資格が限られてしまっている」という在日ブラジル人が置かれている厳しく複雑な状況が存在していることに対する気づきが窺える。

言語コミュニケーションに関しては「日本語がわかる親を持つ子どもの中には、ポルトガル語で話しかけられても日本語で返す家庭もあるし、受験生を持つ親の中には子どものストレスにならないようにポルトガル語での返事を強要はしない家庭もあった」という観察の他に、自分自身とホストファミリーとの関係において「日本語がわからない親の言い

<sup>5</sup> この学生は松尾担当の「言語文化研究 C I」で松尾が紹介した母語に関する Skutnabb-Kangas and Phillipson (1989)による4つの定義(起源・能力・機能・アイデンティティ)を交流の場で結びつけている。教室での学びが交流実践によって学生にすっと落ちた瞬間であろう。

たいこと、伝えたいことを理解してあげたかった」という意見もあった。「伝え合いたい」という気持ちは筆者が実践の理念として掲げる「すべての人が共に生きることができる社会の実現」の前提になるものであり大きな成果ではないかと考える。

学生たちは創造のステージにおける「新たな仕組みや活動の創造」(杉澤 2009:21)に関しても言及している。学生 C は「今回はブラジルのいろんなことをいろんな人から教えてもらってばかりだったので、今後は自分から積極的に勉強して、ブラジルや日系の人たちの知識を増やしていきたいと思った。逆に東京に招いたり、報告会を開いたりして、つながりをどんどん広げていきたいと感じた」と今後も積極的に協働的实践に関わっていかうという決意を述べている。また、より具体的に「今後も定期的に交流を続けることを前提として、ある程度のフォーマットを持ったフリーペーパーを作る。交流報告と日系ブラジル人への理解に繋がるような内容の皆が楽しめる記事を書く」、「今度は私たちの家に泊まってもらおう」、「まず、こども同士の文通から始めようかと思う」、「もっと知ってもらうために、ドキュメンタリー制作をする。市民の映像作品を上映してくれる団体があります」など振り返っている学生もいる。さらには私信にて「私からも先生に提案があります！今後も太田市の皆さんとの交流会を開催していくにあたって、初回と今回のメンバー全員を加入させた新しい PC メーリスを作りませんか？」との提案も受けた。このように学生主体の協働的实践の芽が芽生えようとしており今後の発展が楽しみな状況である。

#### 4. 高等教育機関における多文化社会コーディネーターの役割とその意義

本節では、今回の実践を踏まえた上で、高等教育機関における多文化社会コーディネーターの役割とその意義に関して述べたい。1 節で筆者は「筆者は大学教育における多文化社会コーディネーターの役割を課題提起型の教育の実現のために、学生と社会を結び・つなぎ（「参加」）、学生の省察と行動を喚起し（「協働」）、学生が探求と「創造」的変革に向けた主体者となるべく様々な仕掛けをコーディネートしていくことにあると考える」と述べた。

この観点から今回の実践を振り返ると、まず学生と社会を結ぶ「参加」というプロセスの設定を行う役割を果たすことができたと思う。今回の交流に参加した学生たちは日常から比較的社会的な問題意識が高い学生が多いのは事実である。しかしながら、社会との接点、とりわけ日本に在住している外国につながる住民との接点は非常に限られているか、あるいはまったくない。逆の立場からいえば、太田市在住の日系ブラジル人住民も日本人

との関係が決して密であるとはいえず、特に大学という社会との接点はほとんどない。多文化社会コーディネーターとしての役割は自身が持つリソース、人間関係を活かし人と人を結ぶことにあるし多文化社会コーディネーターの資質としてそうしたリソース、人間関係、機関・組織との関わりの深さも挙げられるものと思う。

「学生の省察と行動を喚起し（「協働」）」という側面から考えれば、今回の実践は確かに学生の省察と行動を喚起したと思う。例えば、移動領事館を手伝いたいと申し出た学生の行動は「翌日 10 時に振り返りのために集合する」という約束を「反故」にしたわけではあるが、そこには自身の省察に基づき今、何をすべきかという判断があったのであろう。また、実践の翌日、学生が自主的に集まって振り返りを行ったことから学生の省察と行動は十分に喚起されたものとする。こうした協働的行為を促す触媒として筆者が貢献したとすれば黒子としての多文化社会コーディネーターとしての役割をここに見出すことができるのではないだろうか。

「学生が探求と『創造』的変革に向けた主体者となるべく」という観点から考察すれば、現在のところ学生は「主体者」として何か行動を取らなければならないという意識を持ち始めた段階である。先程、「黒子」としての多文化社会コーディネーターの役割を述べたが、学生が「主体者」として創造の段階を築いていくことを支えていくためには、あらためてコーディネーターとしての役割が強く求められているのではないかと考える。山西 (2009) は多文化社会コーディネーターの 5 つの役割を述べているが、その中の一つである「リソースを発見しつなぐ」(山西 2009:7) という役割、つまり、「地域の課題に即した組織的、人的、物的、文化的リソースを発掘し、それらのリソースをつなぐ」(同) という役割をいきなり学生に委ねることは非常に難しい。学生の主体的行為を支えていくためにこそ高等教育機関における多文化社会コーディネーターとしての役割が求められるのであろう。

コメント [F19]: こうした書き方に慣れてほしい。

## 5. おわりに

筆者が多文化社会コーディネーター養成講座を受講して約半年が経過しようとしている。自身がこれまでの実践、研究において築いてきた知や実践力とは異なる知や実践力が多文化社会コーディネーターには求められることを理解するにつれて、自信を失う場面もあった。それでも実践を通して学生の表情に明らかな変化を読み取ったときこの講座を受講して本当に良かったと思った。また、この講座で知り得たこと、知り会えた人々すべてが筆者にとってはこれからの実践、もっと大きくいえば人生において大きな財産である。今後

とも、「すべての人が共に生きることができる社会の実現」という理念の実現のために、自身のコーディネーターとしての力量形成を図っていきたい。

#### 参考文献

(日本語文献)

「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会 (2009). 『まんが クラスメイトは外国人 多文化共生 20 の物語』、明石書店.

シヨーン,D、柳沢・三輪監訳 (2007). 『省察的实践とは何か』、鳳書房.

杉澤経子 (2009). 『『多文化社会コーディネーター養成プログラム』づくりにおけるコーディネーターの省察的实践』、『多文化社会コーディネーター養成プログラムその専門性と力量形成』、東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター、pp.6-30.

フレイレ,パウロ、小沢他訳(1979). 『被抑圧者の教育学』、亜紀書房. (原典 : Freire, Paulo 1970 *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra)

山西優二 (2009). 「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」、『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究 11 これがコーディネーターだ！ ー多文化社会におけるコーディネーターの専門性と形成の視点ー』、東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター、pp.4-12.

(英語文献)

Skutnabb-Kangas, Tove and Phillipson, Robert .(1989). “ ‘Mother Tongue’ the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept” : In Ammon,U(ed). Status and function of languages and language varieties. Berlin, pp.450-477.

(Web Site)

東京女子大学ホームページ <http://office.twcu.ac.jp/aboutus/keyword/liberal.html>

(2014年1月27日検索)

コメント [F20]: 参考文献や引用文献の詳細な書き方に関しては、松尾の HP を参照のこと。

コメント [F21]: 書名は二重括弧。

コメント [F22]: 出版社も書く。

コメント [F23]: 家族名をまず書く。「シヨーン」が家族名。そして、次に , を書きファーストネームの D。

コメント [F24]: 名前はフルネームで書く。

コメント [F25]: 論文のタイトルは一重括弧。

コメント [F26]: 雑誌名は二重括弧。

コメント [F27]: 出版元を書く。

コメント [F28]: 杉澤さんの論文がこの雑誌の中の何ページに収められているかを記す。PP というのは、「ページズ(複数形)」の意味。

コメント [F29]: 元々は 1970 年に出版されたポルトガル語版であることが示されている。

コメント [F30]: 家族名とファーストネーム (ミドルネーム) の間の ,

コメント [F31]: 英語の文献の場合は、「 」ではなく “ ”で論文のタイトルを書く。

コメント [F32]: Web の場合は検索日を必ず書くこと。

## 付録

表を作ることもレポートを書くために必要な技術である。Excel を使っても表を作ることはできるのだが、以下には Word を使った表を載せることにする。例えば表 1 は、卒業論文の調査協力者の男女別、世代別一覧である。表は、Word 画面左上の「挿入」をクリックして「表」を選択すると作成することができる。

**表 1 調査協力者**

	現役大学生	40 歳代	計
女性	45 名	38 名	83 名
男性	40 名	35 名	75 名
計	85 名	73 名	158 名

表の番号は、表の上にくるのが普通である。また、一つの表は同じページに入れるのが原則で 2 ページにまたがることは控えたい。その理由は、読み手にとって読みづらいからである。レポートを書くときの大原則の一つに「読み手によって読みやすいように書く」が含まれること、これは忘れないように覚えておいてもらいたい。

コメント [S33]: 8) 表の番号は表のうえにつける。

表ではなく図の方がわかりやすい場合もある

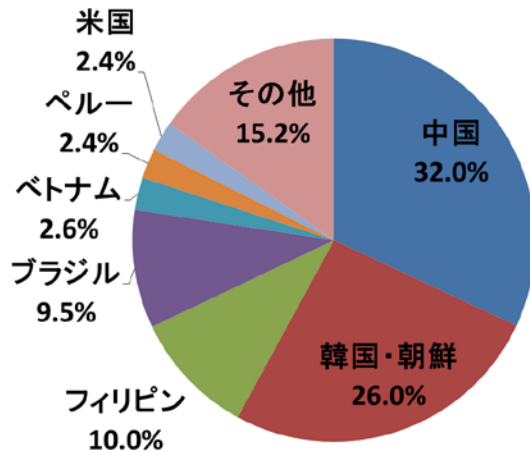


図 1 2012 年度末出身地別外国人登録者数

図 1 は円グラフである。この円グラフを作るためには、Excel を使うと便利である。Excel に基本的なデータを入力し、その後「挿入」をクリックして作っていく。実は、慣れるまではそれほど簡単というわけではない。作り方を知らための一つの方法は、検索サイト、例えば、google に検索ワードとして「エクセル グラフ 作り方」などを入れてみることである。相当数、ヒットするのでその中からわかりやすく説明してあるページを探せばいい。

コメント [F34]: 図の見出しは図の下に書くこと。

Excel の使い方の授業、そして、パワーポイントの作り方と発表の仕方の授業は、東女の選択科目にあるそうなので、受講をお勧めします。