

<実践報告>

地域での外国につながる子どもの支援の場の再構築過程

—国際室・教育委員会・大学生の関係と当事者の捉え方の変容を中心に—

徳井厚子 信州大学教育学部言語教育講座

キーワード：外国につながる子ども、現場生成型研究、関係性、場の変容、当事者

1. 問題提起

外国につながる子ども（注 1）の教育に関してはこれまで様々な研究がなされてきている。学校内に関しては、学校文化や行政システムの問題を指摘する立場の研究（太田 2000, 志水・清水 2001, 宮島・太田 2005）や、現場での教師の葛藤や相互行為の状況を描いた研究（児島 2001, 清水 2006）が挙げられる。これらは問題の指摘が中心となっているが、今後は問題を指摘するだけではなく、課題解決に向け、マクロな組織間の関係も含めた変容にも焦点をおいた研究が必要であろう。

The Contextual Interaction Model (Cortes, 2002) では、学校外の学びで社会的要因が重要な影響を与えることを示しているが、外国につながる子どもの支援の実践研究では、学校内に限定せず、学校外である地域も重視する必要がある。地域における支援については様々な論考があるが、例えば志水・清水（2002）は、地域と学校のコラボレーションの実践を紹介しており、徳井(2009)は、関係の構築に焦点をおいた考察をしている。一方、高木（2003）は、地域ネットワークの論考の中で「通常、学習はよく構造化され、あいまいさを持たない空間の中でこそ最適に展開すると考えられる」が、「地域ネットワークにおける学習は思いがけない何かが不意に到来することに開かれている」と述べ、これが内外の接続の可能性になることを示唆している。高木も志水らもこうした曖昧さや偶然性も含んだ地域における支援の可能性を述べているが、地域という空間での支援について場の変容を含め実態を丁寧に見ていく必要があるだろう。

地域の日本語支援（活動）の研究では、支援者／被支援者の非対称性を克服する必要性という立場から論じたものがみられるが（岡崎 2008, 西口ほか 2007, 山田 2002）、一方、中島（2007a）や森本（2001）のように地域における支援における支援者／被支援者の関係は容易に克服できないとする批判的な論考もある。

森本・服部（2006）は、「日本語支援活動の場が、地域における新たなコミュニティ創造の場へと脱皮する 위해서는『教える／教えられる』関係だけではなく、参加者一人ひとりが持つ様々なアイデンティティが発露しうるような多様な関係性が生まれなければならない」としている。多様な関係性が生まれるための新たなコミュニティ創造の場をどのように構築していくかは地域における支援の実践の重要な課題の一つである。森本らの論考

は長期的にわたるものではなく提言にとどまっているが、地域の外国につながる子どもの支援研究では、場の変容も含めて長期的に丁寧に記述することが必要だろう。

中島(2007b)は、日本人支援者がニューカマー保護者との関係を構築していく過程に着目し、日本人支援者が自らの「当事者性」を見いだしていく契機と方略について描いている。中西・上野(2003)は構築主義の立場から「当事者性」を捉えている。中西らは、従来の「当事者」と異なった意味づけとして、「当事者」を「問題を抱えた人」ではなく「ニーズを持つ人」と意味づけている点、「ニーズを持つすべての人は当事者となる」としている点を挙げている。中島(2007b)の論考は、このうち「ニーズを持つすべての人は当事者になる」という中西らの後者の論点に焦点化し、「支援する日本人支援者」がどのような「当事者」になっていくかを分析したものである。しかし、中島の論考は、本人もその限界を指摘しているようにあくまでも日本人支援者としてのみの「当事者性」の言及にとどまっており、対人レベルの分析のみで組織間の関係も含めたダイナミックな場の変容までは丁寧に論じられていない。

地域におけるニューカマーの子どもの研究で当事者性に着目する場合、日本人支援者自身の「当事者性」だけではなく、支援者が子どもたちをどのような「当事者」として捉えているか、その捉え方がどのように変容したのか長期的に見ることも必要である。そのためには、中西らの主張する前者の「当事者は問題を抱えた人ではなくニーズを持った人である」という主張に着目し、支援者の「当事者」の捉え方がどのように変化したかを見ていく必要がある。「当事者」の捉え方の変容について丁寧に見るためには、対人レベルの相互作用のみに注目するだけでなく、マクロな組織レベルの関係も含めた場の変容にも関連づけ多角的に見ていく必要がある。また短期間や一回のみの実践ではなくある一定の期間の実践を見ていくことも重要だろう。

本研究では、長野市の国際室、長野市教育委員会、信州大学教育学部学生との協働プロジェクトである、地域における外国につながる子どもの学習交流会の4年間(6回実施)の実践をふりかえり、メンバーがどのように現場や問題に向き合い、方向性を見いだしながら場を変容させ新たな場を創造していったのか、特に国際室・教育委員会・学生との関係と支援者の当事者の捉え方がどのように変化したのかに焦点を当て、実践に参画しながら参与観察とインタビューをもとに考察を行なう。なお、本稿のインタビューデータの一部は徳井(2009)で扱ったデータと同一のものを扱っているが、前者では対人レベルの関係構築のきっかけを焦点におき分析しているのに対し、本稿では組織間も含めた支援の場の再構築過程に焦点をおいた分析を行なっている。

本研究のアプローチでは、現場生成型研究(佐藤ほか 2006)の立場に立つ。佐藤ほかは、「実践に内在的に参画し、そこで実践者と協働で『場』を構築する」という「現場生成型研究」を提唱し、「実践、活動、場の変容という一連の過程を踏み込んだ」方法を提案している(佐藤ほか 2006)。本研究もこの立場に立つものである。

2. 実践の概要

本研究の実践を行なったプログラムは、長野市国際室、市教育委員会、信州大学教育学部の学生の学生ボランティアが協働で行なっている外国籍等児童生徒を対象とした学習交流会である。本プログラムは、地域において大学生が対話を通して外国につながる子どもの学習のサポートを行なうとともに、子ども間、あるいは子どもと大学生が関わり合い、相互交流を通して相互に関係を構築していくことを目的としている（注2）。プログラムは2005年夏に始め、2006年、2007年には春と夏、2008年は夏に行ない、2008年まで計6回開催した（注3）。一回のプログラムは3-5日間で、内容は学習支援と交流会である。具体的には、最初は夏休みの宿題帳をサポートすることが中心であったが、カルタ等ゲーム性のある活動も取り入れるようになった。また毎回アイスブレイキングの時間を1時間程度取り入れた。通常1対1でサポートを行なっているが、日本語のできない子どもにはグループ学習の形式でサポートしたケースもあった。各回によって人数の変動は見られたが、1回のプログラムでの外国につながる子どもの参加は5名程度から25名程度、大学生は10名-20名程度である。また、連続して参加する子どもや学生も見られた。参加した子どもは、小学校1年生から中学3年生である（注4）。中国籍の子どもが毎回約半数を占め、他にタイ、韓国、フィリピン、モンゴルの国籍の子どもが参加した。日本語の全く話せない子どもは毎回一名ほど見られたが、ほとんどの子どもは来日一年以上たっており生活言語は不自由ないが学習言語が困難なレベルであった。

筆者は、当プロジェクトにコーディネーターとして企画の段階から参加した。本研究で扱う支援者へのインタビューは、支援後から約2ヶ月後までの間に筆者が支援者に対して一人約1時間から1時間半かけて半構造化インタビューの方法で行なったものの一部である。インタビューでは、プログラムに参加したきっかけや子どもたちとの関わり方、地域での学びの意義等についてたずね、自由に語ってもらった。企画から参加した支援者には、企画に関わっての感想を聞いた。尚、本文中で扱う名前はすべてアルファベットで示す。

3.4 年間の実践における場の変容——国際室・教育委員会・学生との関係および当事者の捉え方の変容を中心に

この4年間（6回）の実践は、創設期、葛藤・模索期、創造期の三期に分けることができる。第一期は、立ち上げの時期の創設期である。どのような状況になるか予測がつかない中で、話し合いながらプログラムを立ち上げていった時期である。第二期は葛藤・模索の時期である。プログラムを継続し、遂行するのに、スタッフの交替による継続性の問題や、企画内容の模索、固定化、支援者と子どもとの関係、教育委員会／国際室／学生との関係など模索や葛藤が続いた時期である。第三期は、創造期である。全面的にプログラムを見直し、教育委員会／国際室／学生間で対等で協働的な対話がなされ、新たにプログラムを見直し、創造していった時期である。同時に支援者自身のあり方に対する問い直し等の葛藤も見られる。もちろんすべての事例や内容がすつ

きりモデルのように3つの時期のそれぞれの中のみには収まるわけではないが、おおよそ上記のような時期に分けられる。本稿ではそれぞれの時期においてどのような問題や方向性が見られ、どのように解決に向けていったか、支援に関わる者同士の関係、「当事者」の捉え方の変化等について見ていく。

3.1. 第一期 1年目 (1回目) 創設期 2005年夏

この時期は、プログラムの立ち上げを試行錯誤しながら行なった。企画にあたっては、国際室のスタッフ、企画の学生数名がコーディネーターと共に数回ミーティングを行ない、日程、内容等を話し合いながら企画していった。国際室のスタッフが出したスケジュールの原案に対し、学生が実際に教育実習等の経験から子どもに合った時間配分を提案する等意見を交わしながら調整していった。広報に関しては教育委員会に依頼し校長会で配布していただいたが、教育委員会はこの時期は企画、実施には関与していない状態であった。第一回目のプログラムは7月下旬から8月にかけての5日間に行なった。1日のプログラムは2時間で、5日間行ない、生徒、ボランティア学生数ともに20名近くが参加した。

(1) 当事者についての状況・知識の不足

この時期のプログラムは、当事者である子どもの状況の把握が不足することによる困難が見られた。例えば、子どもが勉強に集中できる学習時間帯である。夕方の時間帯を一部取り入れたが、集中力が途切れる子どもも特に低学年で何名か見られた。企画側で、子どもの集中できる時間帯についての状況把握が不十分だったのである。この後は子どもの集中力の続く時間帯についても検討するようになった。第二期以降は、集中力の続く午前中の時間帯を設定し、学習時間も長時間学習支援のみを続けるのではなく、現場と向き合いながら、かるたやゲーム、ビデオ視聴なども入れながら変化に富んだ形での学習支援を行なうようにしていった。この時期は支援者にとって、当事者である子どもがどのような状態で、どのようなニーズがあるのか、具体的に理解できていない部分が多く、また「当事者」という概念そのものも曖昧であった。

(2) 当事者側からのニーズによる学びの場の創造

この時期は、プログラムが模索状態であったため、支援者によって事前に計画されなかったが現場で当事者同士のニーズから立ち上がった学びの場も見られた。例えば、二人の息子を引率してきたフィリピン人のOさんが、英語を学習しているタイ人の子どもに支援者と一緒に英語を教え始めたケースが見られた。これは、偶然引率していた子どもの親が支援者になり、教え始めたというケースである。地域という構造化されていない曖昧な空間だからこそ、このような新たな学びの場が当事者のニーズから創造されたといえる。この場合の当事者とは、中西ら(2003)の述べるように「問題を抱えた人」ではなく「ニーズを持った人たち」と言える。そしてあらかじめ設定されたプログラムではない「予想外

の」出来事として親が英語を教える場が当事者のニーズによって創りだされた。これは予想外の出来事だったが、支援者にとって当事者のニーズを意識する体験となった。地域という構造化されていない空間であり、またプログラムの創設期で内容があまり固定化されていなかったからこそ、このように自由な関係性の構築が行なわれ、新たな場が創造できるような場ができたと考える。

3.2. 第二期 2年目～3年目(2～5回目) 葛藤・模索期 (2006年春、夏, 2007年春、夏)

この時期はプログラムを軌道にのせつつ、継続性の問題や様々な葛藤と直面しながらプログラムのあり方を模索していった時期である。

(1) 継続性の問題

この時期の初期に最も大きな問題として浮上したのが継続性の問題であった。プログラムを立ち上げた学生のほとんどが半年後に卒業し、国際室のスタッフも人事異動で交替した。このように立ち上げたスタッフが去っていく中、どのようにしてプログラム自体を継続させていくかが2回目以降の大きな課題だった。スタッフと話し合い、プログラムを継承していくために「報告書」を作成することにした。報告書はプログラムの記録だけではなく、継承と広報という役割を担った。

(2) 当事者のニーズの把握の必要性への気づき

継続性と同時にこの時期の大きな問題は、実施時期と生徒募集の問題であった。2005年夏に第一回目を行なった後、学生たちの要望で2006年春に2回目を行なうことにした。しかし、2006年春のプログラムでは、生徒の参加が数名と非常に少なかった。この原因として、生徒の親である留学生が3月末に帰国してしまうケースが多いこと、学校に募集の通知を出しても、年度末で慌ただしくなかなか通知が児童生徒まで行き渡らないこと等が考えられた。春のプログラムは、スタッフ同士での話し合いの結果、3年目からは中止し、夏のプログラムのみとした。実施時期の問題は、支援者側(大学生側)の立場や都合のみで時期を決めてしまったことが大きな原因であった。参加する子どもの立場や、子どもを取り巻く親や学校の立場や都合についての知識も不足していた。実施時期の設定の失敗で、子どもを取り巻く人たちも含めた状況や都合も考慮しながらプログラムを実施する必要があることに支援者側が気づいたのである。子どもは、子どもと親との関係、子どもと教師との関係の中で生きているということへの気づきでもあった。同時に参加する子どもだけではなく、とりまく人たちの立場や都合も含めたプログラムの計画が必要であるということを認識した経験となった。この後子どもの都合だけではなく、親や学校などとりまく人々の立場や都合も考慮したプログラムにするよう計画を立てていった。

今回の実施時期の問題は、当事者が「どのようなニーズを持った人たち」なのかそのニーズを当事者の立場に立ちながら把握していくことの必要性の気づきの機会ともなった。

(3) 行政と学生の関係の模索

このプログラムは、行政と学生が協働でつくりあげているが、この時期は、行政と学生の関係も模索を続け、また双方でのギャップや摩擦が見られた。またこの時期は教育委員会が少しずつ関わり始めた。第一期では、教育委員会はプログラムの広報という役割のみだったが、2007年夏には、企画の会議に一部出席し、市内の外国籍児童について状況説明をすると共に、プログラムの一部の時間に見学するようになった。

プログラムを実施していく際に、国際室と学生の間での時間概念等の違いによるギャップや摩擦も見られた。しかし摩擦があった時には、不満な点を言語化することで、問題を共有化し、解決していく方法を探った。一方、行政の人と協働でプログラムを運営する過程で創造的なコミュニケーションができつつあった。以下は支援者のYの語りである。

行政のSさんがものすごく受け入れてくれるというか、案を出してくださいといって、それだったらもうちょこっとうこういう感じにしましょうかという感じだったので、こっちも言いやすかったし、ああいう人になんとかうんじゃないかと思って自由に意見が出せたのですごくよかったんですけど、例えばもっと高圧的な人とか自分の意見だけ言ってこういう感じでいいですよという感じの人だったら、やっぱりこちらもたいしたこと言わないと思ってシーンとなってしまおうと思うので。(2007,4,2 インタビュー)

Yは、行政のSが傾聴の態度を示したことで創造的なコミュニケーションができたことを語っている。この時期は行政と学生の間で対等で創造的なコミュニケーションを模索しつつ摩擦や問題を共有し解決しようとしていった模索の時期であった。

(4) アイスブレイキングの模索

学習交流会には、アイスブレイキングを入れているが、この時期は毎回試行錯誤で様々な種類のものを取り入れていた。しかし、種類によっては子どもの参加度にばらつきも見られた。例えば、一人ひとりが音楽にあわせて行なう遊び歌「あんたがたどこさ」を導入した際、積極的に参加する子どもがいる一方で、途中から全く参加しない子どもも見られた。このアイスブレイキングは、基本的に一人ひとりが音楽にあわせて身体を動かすもので、動かし方のルールを習得するのがやや難しいものであった。習得できた場合は楽しく参加できるが、そうでないと全く参加できない。また、基本的には個人の動作が中心で、メンバー同士が協力したり、何かを一緒に創っていくという関係を構築するものではなかった。「子ども同士の関係があまりできない」という声も支援者へのインタビューで聞かれた。この時期は子どもの母語や日本語での歌遊び、作品づくりなど様々な模索を続けた。

(5) マッチングの模索

この時期は支援者の学生と子どものマッチングも固定化したり組み替えたり模索を重ね

た時期だった。マッチングについて、支援者のYは以下のように語っている。

わたしたちの立場だったら毎回違う方がいろいろな子が見られていいと思うんだけど見られる方としては、その子の性格にもよるけど社交的な子だったら最初から打ち解けるし、わからないことはわからないと言えたり、態度も好き勝手にできるかもしれないけど人見知りするような子だったらやっぱりわからないこともわからないと言えなくて学習会に来て何かこう、うんとなつて、次の日にもきたらまた同じで慣れないとか。だから参加するとしたら同じ人で。(2007,4,2 インタビュー)

Yは、「学生の立場だったら毎回違う方がいい」と支援者の立場から意見を述べ始めたが、その後「当事者」である子どもの立場に視点を転換し、子ども自身にとってのマッチングがどのような意味を持ち、子どもはどのように感じているのか、個々の子どもの立場に立ち意味づけを行ない、子どもの立場からの心情について述べている。

中西ら(2003)は「当事者本位」という言い方が「あなたがほんとうに必要なものを私たちが提供してあげましょう」というパターンリズム(温情的庇護主義)にからめとられる危険性を挙げ、これに対して「当事者主権」とは、人格の尊厳に基づいており、「私のこの権利は誰にもゆずることはできないし、誰からも侵されない」とする立場が当事者主権であると述べている。マッチングに関してのYの後半の語りからは「当事者」の人格の尊厳にもとづいた当事者主権の考え方の気づきが見られるといえる。

この後もマッチングは模索を続けるが、個々の子どもの状況に応じながら固定化させたり、あるいは流動化するようにしていった。

(6) 約束をめぐるトラブルとパターンリズムの気づき

この時期、子どもと支援者の信頼関係に関わるトラブルも見られた。例えば「勉強をしたら、次の時間はゲームにするよ」と子供に言って勉強に集中させようとしていた支援者が、子供が集中したため次の時間もゲームを行わずに継続して勉強させようとし、子どもが「約束が違う」と言って怒りだしたケースがあった。これは「約束を守る」ことをめぐるトラブルのケースである。約束のゲームをせずに継続して勉強の時間にすることは子どもにとっては約束を破る行為であったのである。支援の現場ではともすれば支援者が気づかぬまま、パターンリズム(注5)に陥りがちなのではないだろうか。この場合、支援者がその子どもにとって何がいいかどうかは自分たちが知っている、と思い込んだパターンリズムの一種であったと言える。しかしこのエピソードの体験は同時にこの支援者たちにとって自分自身がパターンリズムに陥っていたことに気づき、子どもが一人の意思や決定権を持ったひとりの人間であることを認識することに気づく体験となったのである。支援後、支援者のKは「約束が大切だということに気づけなかった。勉強をがんばって続けてくれると思ってしまった。」と話している(2006,8,6 インタビュー)。

3.3. 第三期 4年目（6回目） 創造期 （2008年夏）

この時期は、国際室、教育委員会、学生、コーディネーターが対等な立場で議論をし、多様な角度からの話し合いで創造的なアイデアが生まれ、新たな場が創造されていった時期である。なお、この時期の企画に参加した学生数名は、これまでのプログラムの参加経験をもち、継承性の問題も解決していった。

（1）対等・創造的なコミュニケーションの場の生成

3年目の第6回からは、教育委員会のスタッフも企画、実施に参加した。企画では国際室、教育委員会のスタッフ、学生、コーディネーターが対等な立場で企画の話し合いを行なった。新たに加わった教育委員会のメンバーが日常行なっている外国につながる子どもの受け入れの体験から子どもたちの実態や背景を企画の場で具体的に説明することで、メンバーが子どもの状況をより具体的に共有できるようになった。企画の話し合いの回数も3回とこれまでよりも増やし、様々な意見を率直にぶつけながら、前回までに行なったプログラムの内容の反省点を挙げ、様々な新たなアイデアが生まれていった。また多様な立場から協働し、創造的なアイデアを生み出すシナジー的な解決をしていった。新たなアイデアの具体的な内容は次項で述べる。

行政と協働でプログラムを遂行することの問題と解決について、3回目に参加した支援者Mは以下のように語っている。

今までの体験でどういうところで行政と食い違いがあるかということもある程度わかっていたので、そこは反省点として活かせたと思います。やっぱり時間配分をきちんとやっていかないとやっぱり行政はそういう社会の枠組みで動いているわけじゃないですか。そう考えると学生はそういう面ではルール、何かその場その場でしか行動できないので、やっぱりきちっとやっていかなければならない。(2008,10,22 インタビュー)

Mは場当たりに動いている学生と社会の枠組みの中で動いている行政を対照的に語り、これまでの摩擦の体験を反省点として活かし時間配分に配慮したことを語っている。

この時期に、教育委員会、国際室、学生との間で創造的なコミュニケーションができた理由としては1)話し合いの場の機会を増やしたこと、2)率直に意見を述べ合う対等な関係ができていたこと、3)お互いの立場を尊重し相手から学ぼうという姿勢があったこと、4)お互いの意見を傾聴できたこと が挙げられる。このような対等なコミュニケーションから、様々なアイデアや修正案が生まれていった。

（2）創出するアイデア——子どもを中心としたプログラムの創造

この時期に教育委員会／国際室／学生たちの話し合いから、いくつかのアイデアが新たに出され、プログラムの創造につながった。

まず、この時期に初めて取り入れたのが野外活動である。これまで室内のみで行なっ

いたが、野外での活動を取り入れるアイデアが出され、市内の青少年センターを利用したバーベキューやレクレーションを入れた活動を最終日に入れた。野外活動には保護者も参加し、親子だけではなく子供同士、大学生と子供同士の関わりも築く活動となった。

アイスブレイキングも話し合いながら新たな方向性をさぐった。個々で参加するのではなく、メンバーと関わり合いながら参加できるもの」「あまり複雑ではないもの」「日本語力に差があっても参加できるもの」「身体を動かすもの」こと等考慮し、「日本語力に差があっても年齢に関係なく楽しめるもの」を考慮し企画の学生たちが計画を立てていった。

「絵」による伝言ゲームや「しっぽとり」「私は誰でしょう」等を行なった。当日、来日直後で日本語がほとんど話せないタイからの子どもが参加したが、アイスブレイキングで表情が緩み、絵や身体を動かすゲームでは活発に参加していた。

また、学生たちから出されたアイデアの一つで、閉校式に、一人ひとりに修了書を渡すことが出され、手作りの修了書を子どもたちにつくった。修了書にはよくがんばったという言葉が書かれていた。この修了書について、子どものAくんと共に参加したモンゴル人の母親が「Aくんは非常に喜んでいて」と語っていた。母親によれば、Aくんは、修了書もらったことを喜んで机の前にぶらさげていたという。修了書は子どもにとって達成感を味わわせるものであったといえる。

このように、教育委員会、国際室、学生間の創造的なコミュニケーションを通して場を変革し、新たな場を創造していったが、この時に三者の間で話し合いの中で根底に共有していたのは「いかに子どもの立場に立つか」ということであった。つまりこのプログラムの主役は参加する子ども達ということが暗黙のうちに三者間で共有されていったのである。

例えば、スケジュールの設定の話し合いでは、学生から「学生側の都合で時間を決めるのではなくて学生側は待機する形をとって子どもには参加したい時間帯に参加してもらおう」という案が出された。このことについて行政側では「子どもの立場にたって考えていてすばらしい」と当事者の立場に立って考えていることを高く評価した。また、野外活動、アイスブレイキングの内容、修了書についても「子どもが一番関心をひきそうなことは何か」と子どもの立場にたって修正案やアイデアが出された。アイデアがゆきづまると、子どもの立場に立ち戻り再考した。「野外活動に誰が参加するか」という話し合いでは、子どもだけではなく子どもを取り巻く親の立場も考慮し、親子で参加するアイデアが出された。

このように当事者の立場を尊重した立場に立つことが話し合いを通じて次第に共有されていった。「子どもを中心にしたプログラム」というイメージが共有されたことがプログラムの創造とアイデアの創出に結びついたといえる。同時に、国際室、教育委員会、学生の関係が子どもを中心とした関係へと変化していった。

(3) 子ども同士の新たな関係の構築——ニーズをつくりだす当事者

子ども同士の教え合いの光景も見られた。例えば、タイから来日直後のIはほとんど日本語が話せなかったが、同じタイにつながる子どもで来日して三年目になるYにわからな

いことがあると積極的にたずね、タイ語でどのような意味なのかたずねていた。この「子ども同士が教え合う」状況は、最初から設定されたものでなく、その場で当事者のニーズによって創りだされたものである。中西らは、「私の現在の状態をこうあってほしい状態に対する不足ととらえて、そうではない新しい現実をつくりだそうという構想を持ったときに、初めて自分のニーズとは何かかわかり人は当事者になる」と述べ、「ニーズはあるのではなくつくられる。ニーズをつくるというのはもう一つの社会を構想することである」としている。この場面で、Iは自分の伝えたい内容を、タイ語では言えるがどのように日本語で言えばいいかわからないという状況にあった。Iはその場で「相手に自分のいいたいことを伝える」というニーズを知ったのである。その時にI自身がニーズをつくりだした当事者となったのである。そのニーズを満たすために、Yのタイ語のサポートが必要であることを知り、Yからサポートしてもらおうという関係をI自身がつくりだしたといえる。この子ども同士の「教える／教えられる」関係はもともと外から決められたのではなく、当事者がつくりだしたのである。

(4) 支援の意味の問い直し——当事者主権への気づき

支援者にとって支援の意味自体を問い直す場面もあった。野外活動の際行なったドッジボールで次のような出来事があった。

モンゴル人の両親と共に野外活動に参加した来日二年目のAくんは、ドッジボールに参加した。Aくんの参加したXチームはあまり強くなく、次々とメンバーがあてられて外野に出てしまった。YチームのメンバーはXチームのメンバーに次々と当てていくが、Aくんだけはあてずに、あてるふりをしながら他の人にパスしたりしている。パスするたびに笑いがおこる。Aくんはきょとんとしながらじっと目の前のYチームのメンバーを見ていた。Aくんを囲んで背の高い大学生たちがボールをパスする状態が続いたが、その後一人残ったAくんにゆっくりボールをあてられてゲームオーバーとなった。その時、Aくんが母親のところに走りよってきて泣きそうになりながら「誰も僕のことを当ててくれない。もっと強く当ててほしいのに。」と力強く自分で自分にボールをぶつけるしぐさをくやしそうにした。母親はAくん「モンゴルと日本はちょっとルールが違うよね。日本のルールわかったからよかったよね」と言った。

この場面で、Aの「本当はあててもらいたかった」という言葉は、支援者にとっての支援のあり方への問い直しの機会ともなった。

支援後に行なったインタビューで、支援者Cは、インタビュアーである筆者がAの母親から聞いたAの気持ちをCに語ったことで初めてAの気持ちを知り、驚いたと語った。同時にその時の支援者としての自分の行動を「気をつかっていた」と述べている。一人で残っていることについて当事者のAくんは「誇りに思っている」と思っていたと感じていたが、実は全く違っていたことを感じていたと語り、当事者と自分自身の気持ちのギャップ

への気づきを語った(2008,10,10 インタビュー)。また支援Hは以下のように語っている。

きっとやっぱり子どもなりに「俺も参加しているんだ」という気持ちがやっぱり、あんななんかほわんほわんしている子だけどきどきと何か芯がある、きっと感じるころはあるんだなと思いました。(2008,10,17 インタビュー)

Hは「子どもなりに」と当事者の立場に立ちその気持ちに共感しようとしている。子どもも一人の参加者であり、一人の人間として感じていることへの気づきがうかがえる。

当事者である子どもと自分自身の気持ちが全く正反対だったことに気づいたCの語りからは、相手のことをすべて知り、判断できているという自分自身のこれまで持っていたパターンリズムが崩壊したことへの気づきがうかがえる。HはAが「一人の参加者なのだ」と立場を表明する形で語っているが、これは「他のメンバーと同様、その場での一人の参加者である」というA自身の立場に立った語りである。Hの語りからは、Aを一人の人間として尊重し、Aの人格の尊厳やA自身の自己決定を尊重する「当事者主権」の気づきがうかがえる。Aは一人の人間として尊重され、Aのニーズを決めるのは支援者でもなく、他ならぬA自身なのである、ということへの気づきである。

4. 考察

以上前章では、筆者が現場に関与しながら携わってきた4年間の実践から、現場に関わるメンバーがどのように現場に向き合い、方向性を見いだし、場を創造していったのかについて国際室、教育委員会、学生の関係および当事者の捉え方の変容を中心に見てきた。

4年間の実践における場の変容をまとめると表1のようになる。

表1 4年間の実践における場の変容

	創設期 第一期	葛藤模索期 第二期	創造期 第三期
国際室／教育委員会／学生の関係	国際室／学生（企画・実施） 教育委員会（広報の委託） 関係の模索／役割・立場が不明瞭	国際室／学生（企画・実施） 教育委員会（協力：広報・オブザーバー） 摩擦と模索	国際室／教育委員会／学生（協働の企画・実施） 役割明確化 シナジー的解決 対等・創造的關係 子ども中心の關係
当事者の捉え方	当事者の背景、実態、知識の不足／当事者の意味不明瞭	当事者のニーズの必要性の認識 パターンリズムの気づき	当事者尊重 当事者のニーズ重視 当事者主権の気づき

以下では、表1をもとに国際室、教育委員会、学生の関係および当事者の捉え方の変容について述べる。

第一点は、国際室、教育委員会、学生との関係の変容である。第一期では国際室、学生が企画・実施をし、教育委員会は広報を委託される役割のみであった。最初は国際室、学生間の関係や立場の違いが不明瞭で、役割や関係も模索の状態であった。第二期になると教育委員会が広報、企画の一部に参加、プログラムの見学という形で加わったが、あくまで協力という立場であり、国際室、学生との協働という関係までには至らず、三者間の関係も模索状態であった。また、お互いの役も不明確であった。それぞれの立場の違いの認識不足から摩擦やギャップも生じたケースもあった。しかし、その摩擦を言語化することによってギャップや摩擦への気づき、社会人と学生が協働していくことの意義を再認識するようになっていった。一方、対等で創造的なコミュニケーションへと少しずつ変化していった。第三期では、教育委員会が企画・実施に加わり、三者がお互いに尊重し合い、上下の関係なく対等で創造的なコミュニケーションをするよう関係が変化した。お互いの立場を理解し、「子ども」を中心とした関係が出来上がり、役割も明確化していった。つまり、企画・立案・実施をする国際室、企画・立案・支援をする学生、企画と共に実態把握の情報提供・広報をする教育委員会が、「子ども」を中心にそれぞれの役割を果たしていった。そして、話し合いを重ねることで多様な観点から新たなアイデアを創造し、問題解決をしていった。多様性から創造的なアイデアを生み出すシナジー効果があったといえる。

異質な組織の者同士が創造的なコミュニケーションができた背景には、企画の段階で対等な立場に立ちコミュニケーションができたこと、互いの立場を尊重し合ったことが挙げられる。「子どもを中心にしたプログラム」にするという共有した基盤を持った上で対等な立場で話し合えたこと、相手の意見を尊重し傾聴したため様々な意見を柔軟に取り入れ、新たなアイデアを生み出すことが出来たのである。第三期に至るまでの関係の模索や、摩擦やギャップとその意識化も重要な要因となったと考える。

第二点として「当事者」の捉え方の変容が挙げられる。第一期では、当事者である子どもの実態、背景、知識を十分に把握していなかった。当事者という意識そのものも不明瞭であった。一方で予想外の出来事として当事者のニーズによる新たな学びの場が生成される出来事も見られた。これは予想外の出来事であったが、当事者のニーズの大切さを認識することにもつながったと考えられる。第二期では、プログラムの企画の時期そのものの設定の失敗を経験し、当事者のニーズについての認識がなされた。プログラムの内容やマッチングについても試行錯誤を繰り返しながら次第に「当事者寄り」の立場や見方で捉えるようになっていった時期でもあった。また、子どもと支援者の関係では摩擦や葛藤を通して、支援者身がパターンリズムに陥っていたことへの気づきや「当事者」の主権の重要性の気づきも見られた。この時期は一見失敗や模索のみを繰り返していた時期に見えるが、これらの失敗や模索を通して自己に気づき、「当事者」に対する捉え方を含めて少しずつ変化していった時期でもあった。こうした変化が、次の創造の時期の要因ともなっていたと考えられる。第三期は、当事者を尊重し、当事者のニーズを重視した立場からプログラムが新たに創り直された。この時期は子ども自身が自分でニーズを創りだしている状況も

見られた。中西らが述べるように「当事者はニーズを持った人」であるよう捉えるようになっていったといえる。また、支援の意味の問い直しや「当事者主権」の重要性についての気づきも見られた。第三期はすべてが完全に成功したという時期ではなく、あくまでもプロセスの一環であるが、「当事者」の意味づけが意識化され、「当事者」の立場に立ってプログラムを創るよう場が変容した時期でもあるといえる。

本稿では、4年間というある一定の期間の中で行なわれた地域における外国につながる子どもの支援の実践を通してどのように場が変容したかを、教育委員会、国際室、学生との関係と当事者の捉え方の変容を中心に記述し、考察した。第一期、第二期の時期での体験やそれに伴う気づきが第三期の新たな場の創造の要因ともなったといえる。現場に向き合い、試行錯誤を重ね、失敗や模索の時期を積み重ねたことで参加メンバーにとって多くの気づきや学びがあり、それが関係の変容や当事者の捉え方の変容となり、場の変容につながったのではないかと考えられる。森本ら(2006)の述べる「多様な関係性が生まれる新たなコミュニティ創造の場」をめざす実践研究には短期間ではなくある一定の期間の中で捉え、場の変容を見ていく必要があると考える。

ただし、ある一定の期間の実践とはいえ、今回の実践は4年間という限られた期間の一実践であり、またインタビューも支援者のみに限られている等、今回の研究には限界もある。今後さらに現場に関わりながら関係の変容、当事者の捉え方の変容の以外の考察も含め、現場生成型の研究を続けていきたいと考えている。

注

1. 本稿で述べる外国につながる子どもとは、外国籍の両親を持ち、外国籍である子どもばかりではなく、両親のうち一方が外国籍である場合の子ども（日本国籍の場合も含む）や中国帰国者の子どもも含んでいる。
2. このプログラムが始まったきっかけは、2005年2月の長野市国際交流市民会議において「外国籍児童の教育環境整備について」の課題が取り上げられ、日本語が不自由なため学校での学習に困難をきたしていること等が外国籍住民から出されたことが挙げられる。また、平成19年度長野市の教育委員会の調査によれば、小学校、中学校における外国籍等児童生徒のうち、日本語指導を必要とする児童生徒は、小学校は27校で100名、中学校は17校で49名となっている。国籍別にみると最も多いのが中国（80名）ついで韓国（23名）、フィリピン（13名）、ブラジル（8名）他となっている。日本国籍を取得している日本語指導の必要な者は30名となっている。
3. 第1回目は2005年7-8月、第2回目は2006年3月、第3回目は2006年8月、第4回目は2007年3月、第5回目は2007年8月、第6回目は2008年8月に行った。
4. 中学校には通っていないが、高校受験を目指す15歳以上の参加者もみられた。
5. 中西ら（2003）は、パターナリズムについて「あなたのことはあなた以上に私が知っています。あなたにとって何が一番いいかを私が代わって説明してあげましょう」という態

度をとることと説明している。

参考文献

- 太田晴雄, 2000, 『ニューカマーの子どもと日本の学校』, 国際書院
- 岡崎眸, 2008, 「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化」『日本語教育』, 138号, 14-23
- 児島明, 2001, 「ニューカマー受け入れ校における学校文化『境界枠』の変容——公立中学校日本語教師のストラテジーに着目して」『教育社会学研究』 69 集, 65-82
- 児島明, 2006, 『ニューカマーの子どもと学校文化』, 勁草書房.
- 佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志, 2006, 「異文化間教育における実践性——『現場生成型研究』の可能性」『異文化間教育』 26 号, 20-36
- 清水睦美, 2006, 『ニューカマーの子どもたち』, 勁草書房.
- 志水宏吉・清水睦美編, 2001, 『ニューカマーと教育——学校と家族の間の日常世界』 明石書店
- 志水宏吉・清水睦美, 2002, 「学校と地域のコラボレーション——ニューカマー家族の問題の改善に向けて」『現代のエスプリ』 419 号, 至文堂, 93-102
- 高木光太郎, 2003, 「『学習』としてのネットワークング」『異文化間教育』 18 号, 60-67
- 徳井厚子, 2009, 「外国につながるのある子どもの支援にみる関係構築のきっかけ——支援者の語りから」『信州大学教育学部研究論集』 第 1 号, 69-76
- 中島葉子, 2007a, 「ニューカマー教育支援のパラドックス」『教育社会学研究』 第 80 集, 247-265
- 中島葉子, 2007b, 「支援-被支援者関係の転換」『異文化間教育』 25 号, 90-104
- 中西正司・上野千鶴子, 2003, 『当事者主権』 岩波新書.
- 西口光一・新庄あいみ・服部圭子, 2007, 「共生を育む地域日本語活動に向けて」大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文科学」研究報告書第 6 巻, 59-97
- 宮島喬・太田晴雄, 2005, 『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題』, 東京大学出版会.
- 森本郁代, 2001, 「地域日本語教育の批判的再検討」『「正しさ」への問い』 野呂香代子・山下仁編著, 三元社, 215-248
- 森本郁代・服部圭子, 2006, 「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの——日本語ボランティアの声から」『共生の内実』 植田晃次ほか編, 三元社, 127-154
- 山田泉, 2002, 「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』, 凡人社, 118-135
- Adler, Nancy, 1997, *International Dimensions of Organizational Behavior*. Cincinnati, Ohio : International Thomson Publishing.
- Cortes, Carlos, 2002 *The Making and remaking of a Multiculturalist*. New York : Teachers College

(2009年12月17日 受付)

(2009年12月17日 受理)