

公共日本語教育のための実践研究

官学民による「親子 de 国際交流」プロジェクト

福村真紀子・三代純平

キーワード：公共性、市民性、「ことばの市民」、連帯の感覚、地域日本語教育

1. はじめに

本稿は、官学民の連携によって取り組んだ「親子 de 国際交流」プロジェクトの実践研究である。「親子 de 国際交流」とは、官＝日野市立子ども家庭支援センター、学＝武蔵野美術大学、民＝多文化ひろばあいあい、日野市周辺在住の親子を対象とした国際交流イベントを開催するプロジェクトで、2016年度より4年間にわたり開催されている。

本プロジェクトは、公共日本語教育の理念に立脚し、日本語を教える／教えられるという関係性を超え、多様な立場の参加者が協力し、地域のイベントを開催することを通じて相互に学び合いながら、「ことばの市民」（細川 2013）として共に成長することを目的としている。本稿では、地域日本語教育における公共日本語教育の一例となる本プロジェクトを省察し、官学民の連携の意義について明らかにすることで公共日本語教育の可能性を示したい。

細川（2016）は、言語教育のテクニックやスキルが教師の関心の的となって研ぎ澄まされ、そのテクニックやスキルが「閉ざされた専門性」となり、「閉ざされた専門性」を持っていない人が日本語教育から排除されていくことを批判し、「日本語教育の世界を、ある人やあるグループだけが持っているスキルに閉ざしてしまうのではなく、もっと広く誰でもが関わりそれを使えるようになるという方向」（p.26）の必要性を主張する。そして、社会に広く開かれた日本語教育を公共日本語教育として位置づける。また、細川（2013）は、この開かれた社会で、一人ひとりが、自由に自分の意見を表明し、対話を通じて自己実現を志すあり方を「ことばの市民」と位置づけ、言語教育は、このような「ことばの市民」の育成をめざすべきだと主張する。

細川の主張する「ことばの市民」とは、端的に言うならば、自由に意見を表明し他者との対話を通じて課題を発見、解決することのできる人をさす。自由な対話を尊重する「ことばの市民」は、教師が一方的に教え、学習者は常に教えられるというモノローグ的な空間では育たない。ゆえに教育の場を社会に開くという公共性を重視した日本語教育が必要なのである。

現在、多くの日本語教育は、日本語学校や大学等の学校教育機関、国際交流協会や民間が運営する地域日本語教室、監理団体が外国人技能実習生対象に準備する教室等、閉じられた空間において行われているのが現状であろう。そして、その空間では、教える側＝日本語教師または市民ボランティア、教えられる側＝日本語学習者という構造が固定化されていることが多い。野山（2013）や松尾（2015）は、地域日本語教室におけるこのような教える側＝日本人、教えられる側＝外国人の非対称な関係が持つ問題を指摘している。このような関係性の固定化は、そのまま社会での不平等な権力関係に反映される。日本語という言語資本をより多く持つ者がより力を持つ

という構造の温存に日本語教育自体が参加してしまうという問題がそこには存在するのである。公共日本語教育は、このような関係性を脱構築し、共に一つのコミュニティに参加する、あるいはコミュニティを構築していくということに主体的に参加する過程で、相互にコミュニケーションを学び合いながら、「ことばの市民」に共に近づいていくための日本語教育であると言えるだろう。

筆者らは、そのような「ことばの市民」を育成する公共日本語教育の場の構築をめざし、2016年度から親子参加型の国際交流イベントを企画・開催する、官学民連携プロジェクト「親子 de 国際交流」を継続している。

官にあたる日野市立子ども家庭支援センター（以下、センター）は、子育て中の市民を支援する役割を担う市の一つの課である。子どもに対する虐待防止のための相談業務、親子サークルの支援、親子の遊び場の運営等幅広い。

学にあたる武蔵野美術大学（以下、ムサビ）は、日本語教育の一環として、三代が担当する上級日本語クラスの履修者がイベントの企画・運営に携わっている。学生たちが地域の課題を発見し、協働でその課題を解決することを通じて、総合的なコミュニケーションを経験的に学ぶことを目的としたクラスである。

民にあたる多文化ひろばあいあい（以下、あいあい）は、地域日本語教育の一環として福村が運営している。外国人に明示的に日本語を教えるのではなく、外国人も日本語を使えなくてもダンスや料理を他の参加者に教えることで交流し、参加者が対等な関係でコミュニケーションを学び合えるような活動をデザインしている。参加者の顔ぶれは流動的であり、会は不定期に開催される¹。センターはあいあいのような市民が立ち上げた子育て支援グループの運営も支援しており、あいあいは2011年度からセンターと共催で地域の親子を対象としたイベントを年に2回運営してきた。

本稿では、以上の三者による官学民連携プロジェクトの実践の省察を通して、公共日本語教育がいかに関心されうるのかを論じ、その可能性と課題を明らかにする。

2. 公共性と公共日本語教育

1. において、社会全体に日本語教育を開き、社会の一人ひとりが「ことばの市民」として成長することをめざす公共日本語教育について述べた。では、公共日本語教育における公共が含意するものは何であろうか。また、「ことばの市民」における市民が含意するものは何であろうか。本章では、公共性と市民性の議論を概観することで、公共日本語教育における公共と市民の持つ意味を明確にする。

まず公共性について述べたい。政治哲学者のハンナ・アレントは、「万人によって見られ、聞かれ、可能な限り最も広く公示される」（1958/1994, p.75）ことを「公的」としている。そして、人が「何」ではなく「何者」として「現われ」、リアリティを形成できる空間を公的領域と呼んでいる。公的領域に参加する人々は、例えば、民族、性別、職業、身分などの「何」としての存在に重きが置かれるのではなく、どのような経験を持ち、どのような考えを持っているのかという「何者」として扱われる。「何者」として「現われる」ことで、その人はリアリティを形成できる

¹ あいあいの活動については福村（2015）を参照。

のである。リアリティを形成するとは、人間としての存在が自他ともに認められるということである。アレントが示す「公的領域」の対局にあるのが「私的領域」である。「私的領域」では、生命の存続を目的とした労働が求められ、労働する者は他者に代替可能、すなわち誰であってもよい。森分（2019）は、アレントの「公的領域」を、「同等の立場から「介在物」を介したコミュニケーションが交わされ、複数の目にさらされることを前提とした公開の領域」（p.149）であると論じている。つまり、アレントの「公的領域」における公共性とは、開かれた空間で代替不可のかけがえのない個人が尊重され、他者に認められる状況だと言える。

さらに、公共哲学の研究者である齋藤純一は、アレントの議論に基づき、価値の複数性が公共性の条件となると述べている。齋藤（2000）によれば、公共性とは、「価値の複数性を条件とし、共通の世界にそれぞれの仕方に関心をいさぐ人びとの間に生成する言説の空間」（p.6）である。

以上の議論から、開かれた空間における人々間のコミュニケーションが保障されていること、価値の複数性が認められることが公共性の条件と言えるだろう。したがって筆者らは公共日本語教育における公共を次のように定義する。

多様な価値観や背景を持つ人々によって構成される開かれた空間において、民族、性別、職業、身分等に左右されず個人が対等な関係のもとに尊重され、その複数の個人が課題を共有し、解決に向かって自由に意見を表明し交換し、学び合える状況

したがって、公共日本語教育とは、多様な参加者に開かれ、その参加者間の権力関係は固定化されず、対等な関係において、ある特定の課題を共有し、解決に向かっていく過程でコミュニケーションを学び合う実践であると言える。

次に、市民とは何かについて、市民性（シティズンシップ）教育の議論を手がかりに考えたい。オスラー・スターキー（2005/2009）は、市民性教育について「コスモポリタン・シティズンシップ」という観点から論じている。「コスモポリタン・シティズンシップ」とは、「どのような状況にある人間とも仲間と感じられる連帯の感覚に基づいている。それは視野を拡張し、狭く排他的なシティズンシップの定義とは逆の立場に立つ」（オスラー・スターキー 2005 /2009, pp.28-29）市民性である。オスラー・スターキーは、「コスモポリタン・シティズンシップ」のための教育は、「民主主義を強め、地球規模の社会的前進や正義に貢献」（同上、p.2）し、「コスモポリタンな市民は基本的に他者を彼ら自身に似た者として認識し、国家に対する忠誠義務ではなく人間性の認識に基づいたシティズンシップの感覚にたどりつく」（同上、p.29）と論じている。つまり、国や民族が違って他者を「自身に似た者」と捉えることが市民性の前提となり、「コスモポリタンな市民」の市民性とは、国民国家の構成員ではなく、よりよい社会を築くための課題を共有し、その解決のために共に努力する連帯の感覚であると言える。

この市民性教育において言語教育は重要な役割を担っている。福島（2011）は、ヨーロッパを中心に発展した市民性という概念を「国籍」「諸権利」「アイデンティティ」という3つの諸相から整理する。近代国民国家は「国籍＝国民」「諸権利＝市民」「アイデンティティ＝民族」と捉え、「（国民＝民族）→市民」という図式が成立していたが、ヨーロッパが国を超えてEUへと歩み始めたとき、つまり「ヨーロッパ市民」を構想したとき、その図式が変化したと福島は言う。福島によれば、「ヨーロッパ市民」が示す新しい市民像は、「社会において共存する人」であり、市民

性は「共に生きる道を模索する新しいモデル」である。つまり、開かれた場で価値観の異なるものたちと「共に生きる道」を模索し行動する人を涵養することが、市民性教育だと言える。そして、ヨーロッパにおいては、その市民性教育の中核に複言語・複文化主義に基づいた言語政策や言語教育がある。このヨーロッパの状況に鑑み、福島は、日本語教育において「共に生きる」ための市民性を育成すべきであると主張する。

地域日本語教育の文脈で市民性教育を論じたものに、福村（2016）がある。福村は、地域日本語教育の場において涵養される「市民」としての意識について検討した。その地域日本語教育の現場では、日本語が自在に操れない一人の結婚移住女性が、参加者同士の輪に入れず周辺に置かれていた。しかし、活動をデザインする福村が、彼女の得意な自国の古典舞踊を活動に取り入れたことで、彼女は日本語に依らなくても、踊る自分の姿を他の参加者に現わすことができた。そのことにより彼女は活動のイニシアチブをとって中心的な立場に移動し、活動への参加度も増していった。それに伴い周りの参加者たちは彼女を受け入れ、彼女の人間関係が構築されていった。このプロセスは、活動をデザインする実践者、新参者、古参の者が連帯の感覚を持つ者として共に変容していき、地域日本語教育の場が一つのコミュニティとなって共生に向けて形を変えていった軌跡と言える。福村（2016）が考える「市民」とは、「他者を排除しない。自身が孤立したり、孤立の状態にある他者を放置したりしない。他者やコミュニティが抱える問題を無視せず、何らかの行動をおこそうとする人」（p.145）である。日本語教育の場で実践者と参加者たちに立ち現れた市民性とは、背景にある文化、言語が異なる他者の問題を放置しないという連帯の感覚である。

上述の議論に基づくならば、市民とは、自分と社会を相対化し、複数の人たちと連帯の感覚を持ちながらことばを通して課題を共有し、共にその解決に向かう努力を惜しまない人のあり方だと言えよう。

以上、公共と市民の議論から、「ことばの市民」の育成を目的とした公共日本語教育が何をめざしているのかを明確にした。本稿で取り上げる「親子 de 国際交流」プロジェクトは、基本的に細川の主張する「ことばの市民」を育成するための日本語教育と軸を一にしている。ただし、細川の議論との重要な相違点の一つがある。それは、細川（2013）が述べる「ことばの市民」は対話の行為主体である個人のあり方を指しており、「ことばの市民」の市民性はあくまでも個人の中で育つものと捉えられている点である。細川の議論は、個人の素養としての市民性の涵養に力点が置かれている。それに対し、筆者らは、市民性は多様な人々がコミュニティの中で共に学び合いながら形になっていくものであると捉えている。市民性が育つ場として公共性をつくり出すことこそが公共日本語教育のめざすべきものであると考えるのである。よって、官学民の取り組みとしてもっとも重要なことは、その実践が開かれた場であり、権力関係を固定化せずに、学び合える場を創出することである。したがって、そのような場がいかにつくられたのか、そして、そのような場ではどのような学びが生まれたのかという視点から、実践を捉えていく。

3. 研究方法

本研究は、官学民によって公共日本語教育の場を創出する実践研究（アクションリサーチ）である（三代他 2014; Carr & Kemis 1986）。実践の参加者たちが、実践を省察しながら、協働で実践をより良いものにしていくことをその一義とし、その研究成果を同様の問題意識を持つ実践者たちと共有していくことをめざす。本実践研究は、官学民が協働で国際交流イベントを開催すると

いうプロジェクトの継続的な改善・実施を目的とし、その重要な理念として公共日本語教育を中心に据えている。本稿は、一連の実践研究における省察をもとに、官学民三者が取り組んできたプロジェクト「親子 de 国際交流」が公共日本語教育の実践としてどのような意義があったのか、さらにその改善点はどこにあるのかを探究したものである。

省察は、あいあいの福村とムサビの三代がそれぞれの立場から並行して行い、それをすり合わせることで多角的に行った。また、センターに関しては、福村がセンターのスタッフ3名にグループ・インタビューを行った。省察に使用するデータは、三代の授業記録、ムサビの学生の記述したふりかえり、福村の実践記録、あいあいのメンバー及びセンターのスタッフに対して行ったインタビュー記録である。本稿では、特に3年目にあたる2018年度の実践を中心に見ていくこととする。

ここに、プロジェクトの流れと、官学民がそれぞれどのような役割を担ったかを表に示す(表1)。その上で、4. ではさらにそれぞれの立場からの実践への関わりを詳述し、5. においてそれぞれの立場から見た本実践の意義と課題を明らかにする。そして最後に、公共日本語教育としての本プロジェクトの意義と、官学民が協働で取り組むための今後の課題について言及する。

表1 「親子 de 国際交流」2018 プロジェクトの流れ

時期	ムサビ	あいあい	センター
4月	<ul style="list-style-type: none"> ・ 合同ミーティング ・ 日野市へのフィールドワーク ・ イベントの企画 ・ 企画プレゼン 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 合同ミーティング ・ フィールドワークにおけるムサビの学生との交流 ・ 企画プレゼンの講評 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 合同ミーティング ・ フィールドワークにおける日野市の案内 ・ イベント会場の確保 ・ 企画プレゼンの講評
5月	<ul style="list-style-type: none"> ・ イベント準備 ・ イベント参加者募集の広報 	<ul style="list-style-type: none"> ・ イベント参加者募集の広報 	<ul style="list-style-type: none"> ・ イベント参加者募集の広報
6月	<ul style="list-style-type: none"> ・ イベント準備 ・ イベントのリハーサル 	<ul style="list-style-type: none"> ・ イベント備品調達 ・ イベントのリハーサル 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子ども見守りボランティア募集
7月	<ul style="list-style-type: none"> ・ イベント開催 ・ ふりかえり 	<ul style="list-style-type: none"> ・ イベント開催 ・ ふりかえり 	<ul style="list-style-type: none"> ・ イベント開催 ・ ふりかえり

4. 「親子 de 国際交流」

4. 1 日本語の授業実践としての「親子 de 国際交流」

本節では、ムサビが「親子 de 国際交流」にどのようにかかわったのかを中心に述べる。「親子 de 国際交流」の企画は、ムサビの上級日本語クラスを中心に行い、イベントの運営も学生が主体的に担う。日本語の授業として地域の国際交流イベントを企画する理由は大きく二つある。まず、教室の、あるいは大学の外で、イベント運営という社会実践に取り組むことを通じて、社会における総合的かつ実践的なコミュニケーションを学ぶことである。授業では、企画書の作成とプレゼンテーション、広報における関係各所との連絡、当日のイベントの司会やファシリテーションなどを経験的に学んでいく。もう一つは、コミュニケーション主体としての市民性の涵養があげられる。つまり、2. で論じたように公共性の場に参加することを通じて、市民性を学んでいくことが期待されているのである。この活動は、ことばを学ぶ学習者たちが、国際交流というイベントを通じて地域のコミュニケーションを活性化する側に立つことに大きな意味がある。受動的に

学ぶのではなく、自分たちが主体的に、地域に暮らす外国につながる住民と日本人住民のコミュニケーションの課題をリサーチし、それを改善する方法としてイベントを企画する。学生たちは、このプロセスを通して、自分たちが地域の生活に実際に参加し、新しいコミュニケーション、あるいは、その先にある地域の新しい価値や新しい文化をつくることができるということを経験するのである。

「親子 de 国際交流」は、2016 年度から 2019 年度まで毎年度開催してきたが、2020 年度は新型コロナウイルスの影響により開催を見送らざるを得なかった。2016 年度は、留学生のみの履修であったが、2017 年度より日本人学生も履修できるように履修条件を改定した。上述したような総合的なコミュニケーションは、日本人学生にとっても学ぶ必要があることであり、また、地域の多文化共生を考え、そこに新しいコミュニケーションをつくるということ、そこに向かって学生たちが協働することを考えた時、留学生に限定するより、多様な学生が参加した方が有意義であると考えたためである。

2016 年度の「親子 de 国際交流」は、日本語をほとんど話すことができない外国にルーツを持つ親子の参加を想定し、ことばを使わないでも交流できる活動を行った。会場定員に達する来場者を迎え、盛況であったが、来場者アンケートではもっとお互いに話したかったというコメントが多かった。そこで、2017 年度は粘土で動物園をつくる活動を中心にし、簡単なコミュニケーションをとりながら参加する形とした。2017 年度のイベントは昨年度よりもさらに多く 120 名ほどの参加者があり、イベントの満足度も高かった。一方で、反省点としては、準備の過程で学生たちがだれのためにイベントを準備しているのかという実感を持っていないことが挙げられた。昨年度の映像資料を視聴し、福村から活動趣旨についての話を聞いてはいるが、実際に現場に足を運び、参加する外国にルーツを持つ親子と出会う機会を持っていなかった。そこで、2018 年度は、企画の前にフィールドワークを取り入れ、センターから日野市の取り組みを聞き、イベント会場を視察すると共に、あいあいのメンバーである外国にルーツを持つ親子との交流の場を持つこととした。

以上のような経緯で、本プロジェクトは毎年のふりかえりを経て少しずつ改善してきた。本稿では、2018 年度の実践をとりあげることとする。

2018 年度の実践の枠組みと概要は以下の表の通りである（表 2）。

表 2 2018 年度上級日本語クラスの概要

科目名	上級日本語
学習者	学部生（韓国 1 名、中国 4 名、日本 3 名）
期間	2018 年 4 月～7 月
概要	1 週目：オリエンテーション 2 週目：合同ミーティング フィールドワーク（課外） 3 - 4 週目：イベントの企画 5 週目：企画のプレゼンテーション 6 - 9 週目：参加者募集の広報、イベントの準備 10 - 11 週目：リハーサル イベント開催（課外） 12 - 13 週目：ふりかえり

2週目には、あいあいとセンターのスタッフが授業に参加し、自己紹介、またそれぞれの立場からこのプロジェクトに期待することなどを共有した。また週末には、実際に使用するイベント会場を視察し、あいあいに参加する外国にルーツを持つ女性がつくった手料理をご馳走になりながら、前年度のイベントに参加した感想や、普段感じているコミュニケーションの課題などを聞いた。この課外活動は、2018年度から取り入れているが、具体的な相手が見えることで、イベントへの期待と責任感を学生が感じられるようになった。

3-4週目は企画立案である。あいあいのメンバーとセンターのスタッフから聞いた話やフィールドワークで感じたことをもとに、市の国際交流や多文化共生へ向けた課題を解決するためのイベントを考える。5週目には、あいあいとセンターのスタッフが参加し、プレゼンテーションを行う。ここでの講評を経て、どんなイベントを行うかが決定する。この年度は、課題として、簡単なことばをつかってコミュニケーションできること、みんなで何かをつくるという経験を持つこと、思い出=コミュニケーションの記憶として何かを持ち帰ることがあがっていた。また、予算も5万円以内と限られたものであった。一つのグループは、河原の石に絵付けし、作品をつくり、それを参加者で交換するという企画を提案した。もう一つのグループは、同じ世界を共につくるというイメージから、イベント会場を宇宙に見立てて、飾り付けていく案を発表した。最後のグループは、それぞれが作業するよりも、一つの作品を協働でつくることで、一体感を感じられるのではないかという問題意識から、韓国で開発されたワークショップ用のドームを参加者全員で組み立てることを提案した。結果、石の絵付けは、コストやエコに考慮したユニークな案であったが、子どもの安全に懸念が残るという理由で見送られた。残りの二つを統合する案として、宇宙に見立ててドームをつくり、そのドームに宇宙の飾りをつけていく企画となった。また7月上旬にイベントを開催するため、宇宙の飾りを七夕の短冊に見立てて、願い事を書いてつるし、イベント終了後は、自分の書いた願い事を持ち帰れるように企画が発展した。

6-9週目は、担当によってグループをわけ、イベント開催へ向けて準備を行った。一つのグループはイベントの広報を担当し、チラシの作成、イベント用のfacebookの更新、広報先との交渉などを行った。もう一つのグループは、ドームの組み立てマニュアルの作成や、イベント時の進行を準備した。三つ目のグループは、飾り用のロケットや星を象った短冊を作成した。またそれぞれの進捗に応じて相互に助け合いながら準備を進めた。印象的だったのは広報である。3年目になり、幸いにイベント参加のリピーターも増え、日本人の親子はすぐに集まるようになったが、外国につながる親子の参加が少ないことがイベントの課題になっていた。少しでも多くの人に見てもらおうと学生は市の施設を回り、ポスターを掲示させてもらった。雨の中、ポスターを貼っている様子をあいあいのメンバーが偶然見かけ、学生のがんばりにこたえようと、知り合いの外国人に広く声をかけてくれた。あとでそれを知った学生は、自分のがんばりが報われたと感動していた。

10-11週目はリハーサルを行った。韓国から取り寄せたドームは、本来なら5名程度で、ゆっくりと中心から組み上げるものであった。しかし、イベントには80人ほどの参加者がある。そこで複数のグループにわかれてパーツを組み立て、最後に一つのドームに組み上げることにした。だが、そのためには既存のマニュアルとは異なるマニュアルを作成し進める必要がある。試行錯誤の上、新しいマニュアルをつくりクラスのメンバー8人で組み立てたが、どうしても組み上がらない。11週目はあいあいのメンバーも参加し、弱いところをテープで補強しながら組み上げた。

そうすると、2、3人が支えていれば、ドーム状に立ち上がるころまで完成した。支えながら立ち上がるという状況は、どこかこの世界を喚起し、ワークショップの経験としてはおもしろい。そこで、本番もこの形で臨むことになった。

週末に行われたイベントには、運営側のメンバーも入れて10か国96名の参加者が集まった。各々にコミュニケーションをとりながら、ドームづくりと短冊の作成、飾り付けを楽しんだ。父親に肩車され、ドームの一番高いところに子どもたちが自分たちの願いをうれしそうに飾り付けている姿は印象的であった(図1)²。また、当日は参加者の協力のもと、きれいにドームを立ち上げることができた。最後は、ドームの中に参加者全員が入り、記念撮影を行う。一つのものをつくりあげる、そしてその中に入る。シンプルな行為だが、子どもの秘密基地のような不思議な連帯感が参加者たちに生まれた。

最後の2週間は、活動のふりかえりである。活動を通して自分たちが学んだこと、そして活動から見えた多文化共生のあり方を言語化した。このふりかえりの内容については後述する。



図1 ドームを組み上げる参加者

4.2 エンパワメントとしての「親子 de 国際交流」

本節では、あいあい「親子 de 国際交流」にどのようにかかわったのかを、あいあいの継続的な外国人参加者エマ(仮名)と日本人参加者はるみ(仮名)の本プロジェクトへの参加の仕方をふりかえって述べる。エマとはるみの参加の仕方について述べるにあたり、二人の背景を説明する。

エマは2001年に夫の日本赴任に伴って渡日した。初めての海外暮らしであり、日本語も理解できず、夫は仕事に追われて在宅の時間が短く、渡日直後は孤立感に苛まれた。エマは、日本に来てから妊娠に至るまでの自分の状況について「私にはおしゃべりをする相手、私のことを気遣ってくれる相手が必要でした。寂しくて、ストレスがいっぱいでした」と語り、妊娠してからはその状況がひどくなった、と当時の辛さを思い起こした。渡日の翌年出産したが、出産前にトラブルがあり3ヶ月間入院生活を送った。入院患者ではあったが、その病院で過ごした3ヶ月はエマ

² イベントの様子は以下あいあいの公式 Facebook ページで確認ができる。
<https://www.facebook.com/129275537237207/posts/1047627818735303/?d=n>

にとって「幸せな期間」だった。「入院して大変だったけれど、嬉しいこともありました」とエマは言った。「嬉しいこと」とは、病院では英語が話せる医師や看護師が自分を気遣い、彼らとのコミュニケーションを楽しめたことである。しかし、退院後はまた孤立に苦しむことになった。「どうやって子育てしたらいいのか…。大変だった。友達いないし」と当時の精神的な苦痛をエマは語った。

「密室育児」は日本人も抱える深刻な社会問題である。日本語でコミュニケーションをとることが難しいエマのような結婚移住女性は、密室育児による閉塞感に加えて言語的な問題ゆえに子育てに関する様々な情報が得られないというストレスに苦しむ。その上、同じ子育て中の仲間と言葉で悩みを分かち合えないという葛藤を抱え、孤立や自尊感情の喪失に陥るケースも多い。エマは、日本は「いい国」だと思っており、そのようないい国での生活をしまなければ「もったいない」と感じていた。

そこで、エマはあいあいの活動に参加し始めた。そして、福村からの呼びかけに快く応じ、「親子 de 国際交流」の一環であるフィールドワークでのムサビの学生との交流に協力したのであった。エマは、学生たちと一緒に自国の料理をつくった。自分の子どもの年齢に近い学生たちとの世代を越えた交流だった。学生たちの中には日本人学生も、海外から来た留学生もいた。エマは、自分と同様に日本では外国人という立場の留学生とも交流し、共通点も相違点もある彼らと時間を共にしたのである。この企画の実施前に福村からエマに、学生たちに料理の仕方を教え、彼らがつくったイベント企画に対して感想を述べてほしいと依頼した際、彼女は、どのような料理が適切か、イベント企画について学生に対してどのようなことをコメントしたらよいか、福村に確認した。そのようなエマの真摯で前向きな姿勢からは、彼女が自分の力が求められていることを実感し、その力を発揮するチャンスが得られたことを喜んでいることが窺える。

過去の孤立していた状況と、あいあいに継続的に参加し、さらに「親子 de 国際交流」に協力する現在の自分の状況を比べた時、どのような変化があったのだろうか。エマは、「プロジェクトへの参加は、私に力を与えてくれました。それは、考える力」と述べた。福村が「力」の意味を尋ねると、「たくさんの人のために何かをすると、自分は何かができる人間だと実感できる」と答えた。エマが得た「考える力」とは、自分にできることを見出す力だと言えるだろう。「親子 de 国際交流」というプロジェクトに協力者として参加することで、エマは自己有用感という自尊感情を取り戻したようである。

次に、日本人参加者はるみの参加の仕方について述べる。はるみは、地域でボランティアとして外国人に日本語を教えており、福村の誘いに応じて、あいあいのふだんの活動に継続的に参加している。2016年度に開催された初回の「親子 de 国際交流」のイベントでは一参加者として子ども連れの友人と共に活動を楽しんでいたが、2017年度からはスタッフの立場でプロジェクトに参加していた。打ち合せには常に参加し、ムサビの学生の企画プレゼンテーションも毎回視聴して意見を述べていた。はるみは、一参加者として企画プロジェクトに参加するよりもスタッフとして参加する方が遥かに楽しく、やりがいを感じると語った。また、ムサビの学生のプレゼンテーションを視聴したことが自らの地域における日本語教育に影響を及ぼしたとも述べた。地域日本語教室の学習者は、主張とその根拠を述べるような体系的な話し方ができないが、ムサビで学生たちの企画プレゼンテーションを視聴してからは、自身の意見を日本語で明確に表現させるような指導を心がけるようになったという。「親子 de 国際交流」は、参加者からスタッフへ自分の立

場をシフトしたことによる自己有用感を得ることと、自身の日本語教育実践の更新というプラス効果を、はるみにもたらしたようである。

以上のエマとはるみが場のづくり手になるという「親子 de 国際交流」への参加の仕方を通して、プロジェクトは、それにかかわる者たちのエンパワメントにつながっていることが見えた。

4. 3 子育て支援事業としての「親子 de 国際交流」

市民の子育て支援を責務としているセンターは、日野市在住の子育て中の外国人が抱える問題を把握していた。例えば、子どもの予防接種の情報や保育園入園の出願手続きにアクセスできない、センターが管理・運営している親子の遊び場で言葉が壁となり他の親子とコミュニケーションができない等の問題である。親子の遊び場で孤立している外国人を見かけた時には、スタッフが英語でコミュニケーションが取れる来訪者に声をかけてつなげる等の働きかけをしているが、外国にルーツを持つ親子の孤立の問題は事例も多く、根が深いと懸念している。

「親子 de 国際交流」にかかわったセンターのスタッフは、田中、中村、吉田、渡辺（全て仮名）の4名である。その中のリーダー的存在の田中は、「親子 de 国際交流」には人的ネットワークが構築されたという目に見える形で成果は現れていないが、子育て中の外国人と日本人をつなげるための働きかけができたと評価している。この田中の評価は、プロジェクトが官学民の三者によるものであることが起因している。

2011年度から2015年度まであいあいは市民向けに年2回イベントを開催し、センターは都度、あいあいが企画するイベント開催のサポートをしてきた。これまでセンターがサポートしたあいあいのイベントは、子どもの習い事をテーマに話し合う会、世界各国のお弁当を紹介し合う会、好きな絵本を紹介し合う会、自分の子育てを物語仕立てにしてミニ絵本をつくる会等である。センターによる具対的なサポートについては、5.で後述する。2016年度に「親子 de 国際交流」が始まってから、センターのスタッフ4名もあいあいのスタッフ（福村とはるみ）とともに企画会議に参加する、ムサビに公務として出向き学生の企画プレゼンテーションを視聴し講評するなど、企画の役割の一端を担うことになった。センターのスタッフは、それまでのイベントの環境を整えるという協力者の立場から、プロジェクトの中身のづくり手である協働者という立場にシフトしていったのである。田中は、センターとあいあいが2011年度以来共催していた市民向けイベントの企画に2016年度から「学」が加わり三者が連携してきたことについて、「二者による取り組みはなかなか大きな流れにはならなかったが、大学が加わったことで親子の交流の輪をつくる取り組みが大きな流れになってきた」と述べた。そして、「イベント自体は一過性のもので継続性はないが、プロジェクトを積み重ねていくことで、親子の交流の輪を大きくしていける」と語った。二者から三者へ協働の相手が増えたことによる効果を、田中は実感しているのである。

また、中村は、自身の子どもの年齢より若い学生たちと対峙することを通して、若い世代の日本人がなんの躊躇もなく留学生と接している様子に刺激を受けていた。さらに、美大生ならではの斬新なイベントの企画に感動していた。ふだん、中村はセンターのスタッフと地域の親子に囲まれて仕事をしているが、大学生という世代、また芸術を専門とする者とは接点がない。渡辺は、「親子 de 国際交流」は、他者同士が一緒に何か一つのことにかかわり協働するという点で、自身のふだんの業務遂行の参考になるとも述べていた。そして、吉田と渡辺は、学生のフィールドワークでエマを含めたあいあいの外国人メンバーが郷土料理をつくった際、あいあいのスタッフと一

緒に料理の手伝いをした。その作業では、学生たちがフィールドワークで実のある経験ができるように、学生に料理の役割を振ったり、声をかけたりしていた。センターとあいいの二者の共催イベント開催のプロセスに比べて両者の距離は縮まり、信頼関係が強まっていった。このように、大学という新しい存在が入り込むことで、従来の子育て支援事業に新たな刺激や感動、事業にかかわる他分野の者同士、つまり異なる立場の信頼関係の更新がもたらされたのである。

5. 官学民それぞれにとってプロジェクトの意義

5. 1 ムサビにとってのプロジェクトの意義

ムサビの学生が記述したふりかえりからは、プロジェクトを通じて実に多くのことを考え、感じ、学んでいたことがわかる。デザインやアートと社会を結んだプロジェクトにより、自分の専門を見直す機会にもなっていた。ここでは公共日本語教育とのかかわりから、学生たちの学びとして、多様なコミュニケーションへの気づきと社会参加の意識の2点を指摘したい。

学生たちは、単に知識やスキルとしてコミュニケーションを学んだのではなく、社会の中で他者とのかかわり、支えられながらコミュニケーションの意味を見つめる経験をしたようである。ここに単なる教える／教えられるという関係を越えた公共日本語教育の一つの可能性がある。

前より話せるようになった。目線を合わせるのが大事というがわかった。みんなで助け合えることには、自分が思っていることをはっきり相手に伝なければいけないので、その方面の能力も鍛えられてきた。(中国人留学生)

本番の時は、日本人の親子さんに何を話せばいいのかよくわからなくて、気まずい雰囲気の中ですべて盛り上がれなかった。逆に日本人の親さんから話かけられて、少しコミュニケーションを取れた。私にとっては、自分から主導的に話しかけるのがすごく難しかったです。次はもっと大胆に話題を探すに力を入れたいと思う。(中国人留学生)

留学生の中に入って一緒に作業をする中で、今回は中国語圏の方が多かったためか時折留学生同士で中国語でやりとりをしている場面があり、言いようのない疎外感を感じたのも発見でした。(中略)今回イベントの対象になっていたような日本語が話せない外国人の方はこういう疎外感を日常的に感じているのかもしれないと、言語の壁というものが改めて大きく感じられました。(日本人学生)

協働、失敗、疎外感など、多くの経験からそれぞれがコミュニケーションと向き合い、学んでいることがわかる。

また、イベントの運営を通じて社会への責任を感じられたという学生がいたことも、市民性につながる重要な学びであった。

今回の企画は、武蔵美生同士でよくやるような共同制作とは違って、ただ作品を作って満足するのではなく、日野市の地域活性化、国際交流の発展にも繋がるイベントの企画であったので、その目的をしっかりと達成できるかどうかことが重要でした。作品を作る、となると自己

満足でつくりがちです。が、ターゲットがあってこそその企画には責任も伴いますし、武蔵美以外との連携もありますので、授業といえど1つの仕事を任されたような気持ちで進めていかなければならなかった所を、まだまだ自分の持つ責任感が足りないなと感じました。まだ学生のうちに経験できて良かったと思っています。(日本人学生)

広報活動をしている時に見ていてくださった方がいて、力を貸してくださったというのには驚きました。役所や国際交流センターの方にお問い合わせすれば掲示物もチラシも貼ってもらえるというのも直接社会に関われた気持ちになり、知らなかったことが多くあることを実感しました。(日本人学生)

上記のように、「親子 de 国際交流」プロジェクトへの参加を通じて学生たちは、それぞれに自分の学びを形成していた。プロジェクトがつくり出した場が公共性をもっていたこと、そして、それが、学生たちのコミュニケーション観を形成、成長させていたこと、市民性と言えるような社会への参加意識や責任感をつくり出していたことが、学生たちの語りからわかる。このような学びが公共日本語教育におけることばの学びとして意義をもつと考えられる。

5. 2 あいあいにとってのプロジェクトの意義

福村は、あいあいを運営しながら、日本人男性と結婚して日本に移住したり、エマのように夫の経済活動のために渡日した外国にルーツを持つ女性が言葉や習慣の壁にぶつかり地域で孤立したりする姿を見てきた。日本語を自在に操れないがゆえに「自分の国では何でもできたのに、日本では何もできない」と嘆く声も聞いた。4. 2 で見たように、エマも渡日後、夫以外コミュニケーションをする相手が見つけられず孤立に苦しみ、自分のあり方を肯定できなかった。このように日本語の運用能力に自信がなく、人的ネットワークの構築ができない外国人が、教える／教えられる関係が固定化された日本語教室に週に数時間参加し、明示的かつ体系的に日本語母語話者に日本語を教えられたとして、どのような効果があると言えるだろうか。もちろん、緩やかに語彙や文法の知識が身につく、日本語の読み書き能力が向上する可能性は大いにある。先生役の日本語母語話者との関係もつくられ、ある程度孤立から解放されるかもしれない。しかし、自身がイニシアチブを取って他者に貢献できる機会や人的ネットワークを広げる機会は十分に得られるのだろうか。日本語教室は、社会の一員となるための準備教育機関ではない。教室で十分な日本語能力を身につけてはじめて社会で十全に生活できるという理念のもとに日本語教室が運営されていたとしたら、学習者がイニシアチブを取って自己有用感を得たり、人的ネットワークを広く構築したりする時期はかなり先になってしまう。そのような教える／教えられる活動ではなく、コミュニティの一員として何らかの役割を担い、他のメンバーと課題を共有しながらコミュニティに貢献するという営みを通じて、コミュニケーションが自然に生まれ、日本語にも馴染んでいけるのではないだろうか。エマは、ムサビの学生に料理を教えたり、イベントについての意見を自分なりの日本語で述べたりした。そのようなプロジェクトへの参加は、エマに「場のづくり手となる」という自己有用感をもたらし、エンパワメントの一助となった。

「場のづくり手となる」という自己有用感は、4. 2 で述べたように日本人参加者のはるみにも生じている。はるみは、プロジェクトに参加する以前は、福村が担当する日本語教師養成講座を

受講していた。その講座での福村とはるみの関係性は、まさに教える／教えられる関係が固定されたものであったが、プロジェクトでは、共にあいあいのスタッフのメンバーであり、公共日本語教育の一環であるイベントのづくり手同士であった。一参加者としてより、スタッフとして参加の方が遥かに楽しく、やりがいを感じるというはるみの感想から、対等な関係性が担保されていることが彼女に大きな意味をもたらしていることがわかる。

あいあいにとってのプロジェクトの意義は、日本語教育につきものの教える／教えられる関係の固定化を解き、教えられていた立場の人たちの立場を転換してイニシアチブのバトンを渡したり、対等な関係性を再構築したりして、日本語教育の担い手の幅を広げられたことである。

5. 3 センターにとってのプロジェクトの意義

4. 3で、センターは地域の外国人の子育て支援事業の一環としてプロジェクトに参加していたことを述べた。そして、あいあいとセンターの二者でイベントを企画して開催するプロセスに比べ、ムサビを加えた三者による連携プロジェクトは、センターのスタッフにより豊かに刺激や感動を与えたり、異なる立場間の信頼関係が強められたりする効果があることも述べた。本節では、そのような効果をふまえ、センターにとってプロジェクトはどのような意義があったのかを、それまでのあいあいの二者連携の状況に照らし合わせながら福村の視点から述べることにする。

地域における国際交流イベントの企画をあいあいとセンターの二者でしていた頃は、センターは補助的な役割のみを担っていた。企画はあいあいの主催者の福村だけが担い、センターは場所の提供、広報、参加申し込み者の受付、イベント開催中の子どもの見守りを役割としていた。あいあいはセンターに登録している子育て支援グループであり、センターはグループの一つであるあいあいに、いわば「お客様」として協力し、活動の補助をしていたわけである。ところが、ムサビを加えたプロジェクトが始動してからは、センターのスタッフは単なる協力者としての補助的な役割ではなく、業務として日野市を越境し小平市にあるムサビの授業を訪れたり、日野市にムサビの学生を受け入れて交流の場を設定したりして、イベントの十全なる企画者つまりプロジェクトの協働者としての役割を担ったのである。センターのスタッフは、あいあいの二者によるイベントを準備する時に比べ、より深くイベントの設計にかかわり、より密にあいあいの連絡を行っていた。

4. 3で述べたように、センターは「親子 de 国際交流」が一過性のイベントであり、子育て中の外国人と日本人の人的ネットワークの構築の達成には即効性がないと認める一方で、外国にルーツを持つ親子の孤立を解消するために、課題を共有して連携プロジェクトを継続することを価値あるものとみなしている。センターのスタッフは、プロジェクト開始前のあいあいの協力者という立場の枠を超え、新たに大学が加わった連携プロジェクトに協働者の立場で参加し、地域の外国人の子育て支援という自身の課題を緩やかに解決していくプロセスの形成に、プロジェクトの意義を見出しているのである。センターは、サークルをサポートするのみならず、学生から刺激や感動を与えられ、あいあいの課題を自らの課題と捉えるなど多くの学びを得ている。「親子 de 国際交流」を中心としたプロジェクトは教える／教えられる関係の固定化を超えた公共日本語教育の一環であり、センターも地域の子育て支援の事業をサポートする／される関係の固定化を超え、筆者らがめざす公共日本語教育の実現の一端を担ったと言えるだろう。

6. 公共日本語教育の可能性と課題

以上、官学民連携プロジェクトの実践を省察した。本プロジェクトでは、立場を異にする三者が、様々な国にルーツを持つ親子が交流できるイベントを成功させるという目標を共有し、目標達成にむけて自由に意見や考えを交換してきた。三者それぞれがプロジェクトにとってなくてはならない協働の相手であった。ムサビの学生が失敗や疎外感を通してイベント成功に対する責任感を持ったり、あいあいのメンバーがサポートの受益者のみではなく場のつくり手となったり、センターがあいあいの抱える地域日本語教育の課題を自らの課題と捉え、福村と一緒にムサビに足を運び協働者として時間と労力を提供したりしたのは、それぞれが連帯の感覚を持っていたためである。この連帯の感覚が生まれた点に、「ことばの市民」としての市民性が育つ萌芽が見られる。

既に述べたように、公共日本語教育とは、多様な参加者に開かれ、その参加者間の権力関係は固定化されず、対等な関係において、ある特定の課題を共有し、解決に向かっていく過程でコミュニケーションを学び合う実践である。本プロジェクトでは、三者が対等な関係で特定の課題を共有することはできていたと考えてよい。本稿で論じた官学民連携プロジェクトは、日本語教育の専門家のみが采配を振るうのではなく、従来日本語教育の受け手であった学生や地域日本語教育の場における参加者、また日本語教育を専門としない行政組織が協働する実践であるがゆえに、日本語教育が抱える課題と地域が抱える課題が融合して「親子 de 国際交流」の開催という共通の目標が生み出された。そして、三者が異なる立場だからこそ、目標達成のための共通理解をめざし、コミュニケーションが快活に巻き起こる公共日本語教育が創生されたのである。

しかし、本プロジェクトがより開かれた公共日本語教育として熟成していくためには、ムサビの学生が履修期間である1学期間だけでかわりを終えるのではなく継続的にプロジェクトに携われるようなシステムをつくる、サークルからより多くのメンバーがプロジェクトにかかわる、より多くの多様な国にルーツを持つ親子がイベントに参加できるように三者が協力してイベント開催の広報を工夫するなどの課題が残されている。

参考文献

- アレント, ハンナ (1994). 『人間の条件』(志水速雄(訳)) 筑摩書房. [Arendt, H. (1958). *The Human Conditions*. Chicago : University of Chicago Press.]
- オスラー, オードリー・スターキー, ヒュー (2009). 『シティズンシップと教育—変容する世界と市民性』(清田夏代・関芽(訳)) 勁草書房. [Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, England: Open University Press.]
- 齋藤純一 (2000). 『公共性』 岩波書店.
- 野山広 (2013). 「地域日本語教育—その概念の誕生と展開」『日本語学』32 (3), 18-31.
- 福島青史 (2011). 「「共に生きる」社会のための言語教育—欧州評議会の活動を例として」『リテラシー—ことば・文化・社会の言語教育へ』8, 1-9.
- 福村真紀子 (2015). 「移住女性のストレスと地域日本語活動—参加者の声に耳を傾け、「対話」を生み出す実践を目指して」『言語教育実践イマ×ココー現場(イマココ)の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』3, 84-99.
- 福村真紀子 (2016). 「地域社会はどのように「共生」を支えるのか—市民としての意識化を目指す活動へ」細川英雄・尾辻恵美・マルチェラ, マリオッティ(編)『市民性形成とことばの教育: 母語・第二言語・外国語を超えて』(pp.128-150.) くろしお出版.

- 細川英雄 (2013). 『「ことばの市民」になる ― 言語文化教育学思想と実践』 ココ出版.
- 細川英雄 (2016). 「公共日本語教育という思想へ ― 早稲田日研のこれまでとこれから」『早稲田日本語教育学』 20, 21-31.
- 松尾慎 (2015). 「地域日本語教育を問いつづける」神吉宇一 (編著)『日本語教育学のデザイン ― その地と図を描く』 (pp.101-122.) 凡人社.
- 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子 (2014). 「新しいパラダイムとしての実践研究 ― Action Research の再解釈」細川英雄・三代純平 (編)『実践研究は何をめざすか ― 日本語教育における実践研究の意味と可能性』 (pp.49-90.) ココ出版.
- 森分大輔 (2019). 『ハンナ・アーレント ― 屹立する思考の全貌』 筑摩書房.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia: The Falmer Press.

※本稿は、JSPS 科研費 19K00745 の助成を受けている。

(ふくむら まきこ 東京外国語大学 非常勤講師)
(みよ じゅんぺい 武蔵野美術大学造形学部 准教授)

Action Research for Public Japanese Education:

International Exchange Event for Parents and Children- Collaborative Project Between Local Government, Academia, and Private Sector

FUKUMURA Makiko, MIYO Jumpei

KEYWORDS: publicness, citizenship, “the citizen through language”, feelings of solidarity, community-based Japanese language education

This paper is an action research of the international exchange event for parents and children project (*Oyako de Kokusai Kouryu*), which was a collaboration between the local government, the academia, and the private sector. The local government, the academia, and the private sector aspect of this project refer to Hino Child & Family Support Center, Musashino Art University, and Tabunka Hiroba Aiai, respectively. The project holds international exchange events for parents and children living around the city of Hino, and these events have been conducted over the past four years since 2016.

The practical approach for this project is based on the concept of community-based Japanese language education. Under this approach, events are open to diverse participants, who discuss specific issues with each other in an equal relationship, thereby learning to communicate in Japanese in the process of resolving these issues. The project aims to foster a sense of citizenship among participants, bringing together individuals with diverse perspectives to cooperate with each other in a way that transcends the teacher/student relationship, and enabling mutual learning through community events.

This paper uses concepts of publicness and citizenship as a foothold for discussing community-based Japanese language education, using it as a basis for considering the international exchange event for parents and children (*Oyako de Kokusai Kouryu*) project, which was devised as a community-based Japanese language education initiative, and clarifying what individual participants learned in the process.