

民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションを経験する —親子 de 多文化交流プロジェクトの実践研究

三代純平（武蔵野美術大学）¹⁾・福村真紀子（茨城大学）²⁾

1) miyo@musabi.ac.jp 2) ymmf1991@yahoo.co.jp

要約

本稿は、官学民が連携して取り組む「親子 de 多文化交流プロジェクト」の実践研究である。本プロジェクトでは、日野市の協力のもと、武蔵野美術大学の「上級日本語」クラスの履修生が主体となってイベントの企画、実施を行う。このプロジェクトを通じて、学生たちは、コミュニケーションという側面から民主的シティズンシップを学ぶことが期待される。

本稿では、まず日本語教育における民主的シティズンシップの議論を概観し・社会的な実践の中で学ぶべきものとして民主的シティズンシップを位置付ける。さらに・その教育実践の一例として親子 de 多文化交流プロジェクトを取り上げ・実践のプロセスと学生のふりかえりを民主的シティズンシップの観点から考察する。その考察から、「協働する」、そしてそこから「他者に気づく」、「自己と向き合う」、またそのような個々の経験、省察を支えるように「所属感を得る」、「顔が見える」を可能にする環境をつくることが、民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションを学ぶために重要であることを論じる。その上で・民主的シティズンシップを育むための日本語教育では、顔の見える存在として他者が「現われ」る場をつくり、そこで、具体的な他者と出会い、翻って自己と向き合うこと、協働によりある目的に向かったコミュニケーションを重ねることが重要であることを主張する。

キーワード： 親子 de 多文化交流 民主的シティズンシップ 公共性

日本語教育 顔が見える

1. はじめに

本稿は、官学民が連携して取り組む「親子 de 多文化交流プロジェクト」の実践研究である。親子 de 多文化交流プロジェクトとは、官＝日野市中央公民館、日野市子ども家庭支援センター、日野市平和と人権課、学＝武蔵野美術大学、民＝多文化ひろば あいあい、日野国際友好クラブによって協働で企画、実施される東京都多摩地域にある日野市周辺在住の親子を対象とした多文化交流イベントを開催するプロジェクトで、2016 年より 8 年間にわたって取り組まれてきた。

本プロジェクトでは、日野市の協力のもと、武蔵野美術大学の「上級日本語」クラスの履修生が主体となってイベントの企画、実施を行う。このプロジェクトを通じて、学生たちは、多様な文化背景をもつ人々が共に生きるためのコミュニケーションについて考え、学ぶことが期待されている。それは、別の言い方をすれば、コミュニケーションという側面から民主的シティズンシップを学ぶことが期待された日本語教育実践であるということである。

近年、日本語教育において、民主的シティズンシップの涵養をめざすことの意義やその実践について議論されている（例えば、細川 2016、名嶋編 2019）。だが、名嶋編（2019）が指摘するように、その議論と実践は緒についたばかりであり、実践例も限られている。そこで、本研究では、実践のプロセスと学生のふりかえりを民主的シティズンシップの観点から考察する。考察から、「協働する」、そしてそこから「他者に気づく」、「自己と向き合う」、またそのような個々の経験、省察を支えるように「所属感を得る」、「顔が見える」を可能にする環境をつくるのが、民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションを学ぶために重要であることがわかった。よって、本稿では、民主的シティズンシップを育むための日本語教育では、顔の見える存在として他者が「現われ」る場をつくり、そこで、具体的な他者と出会い、翻って自己と向き合うこと、協働によりある目的に向かったコミュニケーションを重ねることが重要であることを主張する。

2. 民主的シティズンシップと日本語教育

まず、民主的シティズンシップとは何かということ、そして民主的シティズンシップと日本語教育との関係についていくつかの先行研究を概観しながらまとめておきたい。シティズンシップ (citizenship) は、市民権、あるいは市民性と翻訳されることもあり、欧州を中心に政治学、社会学、教育学と領域を横断し、広く、そして多様に議論されてい

る（細川 2016）。ビースタ（2014）が指摘するように、シティズンシップという概念自体が本質的に論争的なものであるとも言える。

グローバル化が進み、人の移動が常態化し、多様な文化が交差するなかで生きる今日の私たちにとって、もはや国民国家という枠組みに閉ざされたシティズンシップの議論では不十分である。国民国家の枠組みを超えたシティズンシップをオスラーとスターキー（2009）は、コスモポリタン・シティズンシップと呼んだ。オスラーらによれば、コスモポリタン・シティズンシップとは、「地域社会的、国家的、境域的あるいは地球的なすべてのレベルにおける市民になる方法である。それは、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」（p. 28）。オスラーらは、シティズンシップを、地位、感覚、実践から捉えている。つまり、シティズンシップとは、人権が保証された地位、そのように感じられるような周囲からの承認がある感覚、そしてその獲得に向けた不断の実践である。

オスラーらの主張するコスモポリタン・シティズンシップのように近代国民国家の想定するシティズンシップではないことを明確にするために、「民主的シティズンシップ」（democratic citizenship）が用いられることもある（名嶋編 2019）。本稿においても「民主的シティズンシップ」を使用する。言語教育における民主的シティズンシップの重要性を論じた名嶋編（2019）は、「民主的シティズンシップ」を「「異なること」が前提になっていて、「異なる文化背景」・「異なる言語」・「異なるアイデンティティ」をもつ「異なる人」たちを、1つのコミュニティの中で「多様性を保ったまま、結びつきを構築し、それを維持していく」ことを目指すときに求められる特性」（pp. 5-6）と定義する。名嶋の定義は、やや「異なること」が強調されすぎている印象もある。これは、名嶋の専門とする日本語教育が「日本人」「日本文化」への同化を促してきたことに対する強い警鐘の意味もあるだろう。しかし、「異なること」の強調は、共有されているものを意識し、オスラーの述べる「連帯の感覚」を得ることを阻む恐れもある。したがって、本稿では、民主的シティズンシップを、「互いの多様性を尊重しながら、共に生き、共に社会をつくっていくために求められるもの、あるいは、共に社会をつくっていく実践に参加すること」と定義する。

上記のようなシティズンシップを市民の間で築いていくためにシティズンシップ教育が重要になっている。イギリス（イングランド）では、2002年に学校教育においてシティズンシップが必修科目となった（クリック 2011）。一方で、ビースタ（2014）は、教科

教育によってシティズンシップが個人の知識、スキル、態度として教えられることへ危惧を示している。ビースタ（2014）によれば、シティズンシップの問題を個人の問題に集約するのは新自由主義的な発想であり、シティズンシップを社会の問題として捉えることを困難にする。また、教育の軌跡の結果としてシティズンシップを位置付けることは、固定的なアイデンティティとしてシティズンシップが解釈されてしまうことにつながる。シティズンシップとは、アイデンティフィケーションの実践であるとビースタは主張する。若者は、教えられたものをただ学ぶのではなく、日常的な実践を再構成しながら学んでいく。よってビースタは、生涯学習として、継続的に生活の中で実践していくシティズンシップ教育の重要性を主張し、「民主主義の実験」と呼んでいる。この点は、本プロジェクトを考える上でも重要なので改めて後述する。

では、なぜ言語教育、とくに本稿においては日本語教育の実践においてシティズンシップが議論されているのか。バイラム（2015）は、言語の機能や運用について学ぶに留まる外国語教育の時代は終わり、相互文化的能力（intercultural competence）の育成を目的とすべきであることを主張した。From foreign language education to education for intercultural citizenship が原文の主題であり、文化間シティズンシップ（intercultural citizenship）の育成が提案されている。CEFRなどの言語政策を研究する福島（2011）は、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シティズンシップ教育であり、ヨーロッパにおいては、そのシティズンシップ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と述べる。異なる価値観をもつ人々が対話し、共に社会をつくり、共に生きていくために重要なのがことばである。互いにことばを学び、また複数のことばの価値を認め合い、コミュニケーションをとっていくことが開かれた市民社会には求められる。だからこそ、ことばの教育がシティズンシップ教育において重要な役割を担うと考えられる。細川（2013）は、多様な他者が共に生きる社会で、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。そしてその方法として、あるテーマについて継続的に対話と省察をくりかえす活動を提案している。三輪（2019）は、日本語教育は「主体的に社会に参加し、共に社会を築き上げることができるような能力」（p. 126）の育成をめざすと主張し、その方法として、難民など社会的なものを教室で取り上げるテーマとすることを提案している。また名嶋（2019）は、民主的シティズ

ンシップには批判的思考力が求められるとし、批判的談話研究を取り入れた読解実践を紹介している。

名嶋（2022）は、自身の民主的シティズンシップをめざした日本語教育の取り組みから、欧州発祥のシティズンシップ教育を日本国内の教育に導入する際にローカライズする必要があると論じ、ローカライズする上で「異論」「複数性」「日常の政治性／政治の日常性」に着目することの重要性を主張する。異なる意見や複数の意見というものといかに向き合うのか、そして日常の中にある政治的なもの、たとえばスーパーの値上げなどをいかに批判的に捉えていくのかということを日本語教育の中でも取り上げていくことを提案する。さらに名嶋はビースタ（2014）の議論に基づき、「個別の問題を「ともに生きる社会の問題」として展開するには、個々人の問題で終わらせず、抽象化や一般化を経てコミュニティ全体の共通善の問題への展開させる必要がある」（pp. 235-236）とする。日常の私的な経験を公共的な問題と捉え直していくことで対話を開いていくことが日本語教育の取り組みに求められるということである。

名嶋の主張は、ビースタ（2014）が民主的シティズンシップ教育における教師の役割に「特定の集団の関心やニーズを共通のあるいは公共的な関心へ「翻訳する」（p. 175）ことがあると論じていることに依拠しているものと思われる。この部分は、本稿で取り上げる実践におけるシティズンシップを考える上で重要なので立ち止まって考えてみたい。

ビースタ（2014）は、前述のように個人の知識、スキル、態度などを学習の結果として身につけるというシティズンシップ教育に対して批判的である。社会の中で、社会に参加することによって継続的に探究する実践がシティズンシップ教育であり、民主主義は学び続けなければならないとビースタは主張する。「シティズンシップの学習それ自体が公共圏において生じなければならない」（p. 175）とビースタはいう。公共圏とは、複数の価値が交差し、自分と他者が現れる場（アレント 1994）のことである¹。その公共圏への参加を通じてシティズンシップは学ばれるべきであるとビースタは主張する。さらに、シティズンシップの学習は、「公共的な場所で生じるだけでなく、ある意味で公共的な場所のようなものを構成する」（p. 236）と述べ、「優先すべきは、民主主義の実験をおこなうことができる場所と空間を開いたままにしておくことである」（p. 238）とビースタは論じる。

日本語教育における民主的シティズンシップの議論は、理論的にはビースタの主張に共感を示している。しかし、提案されている実践は、教室内での議論を中心としたもので

個人の能力の涵養に重きを置いているものが中心になっているように思われる。日常生活の中にある社会課題に対して他者とともに向き合っていく、公共圏をつくり出し、公共圏に参加していくような経験をつくり出す実践が、日本語教育において必要であると考えられる。この点については、4章において改めて論じたい。

なお、細川は、特定の言語に限定せずに、「ことばの教育」という概念で議論をしている。ここには、民主的シティズンシップは特定の言語による教育に限定されたものではないという意味と、モノリンガルな言語教育を越えたところに複言語主義・複文化主義の教育があるという意味が含まれている。今後の可能性として、複言語主義・複文化主義の教育のあり方の議論は必要である。一方で、本稿で取り上げる日本語教育実践は、日本語によるコミュニケーションの多様性や多様な他者との日本語によるコミュニケーションのあり方を実践的に探究するものである。あくまで日本語教育の議論と位置付けることで日本語教育の中にあるモノリンガリズムやあるいはネイティブ志向などを批判的に捉え直し、新しい日本語や日本語教育を探究することが複言語主義・複文化主義に基づくことばの教育を考える上で重要であると筆者らは考える。日本語教育とは異なることばの教育として提起されることで日本語教育自体のあり方が変わらないよりも、日本語教育の問題として議論する方が複言語主義・複文化主義の提起する理念、民主的シティズンシップを育むことばの教育の実現に近づくことができるのではないだろうか。

3. 親子 de 多文化交流プロジェクト

3-1. 背景

親子 de 多文化交流プロジェクトが始まったのは2016年である。当時、武蔵野美術大学（以下、ムサビ）で日本語教育を担当していた三代は、課題発見型の授業を日本語クラスで取り組みたいと考えていた。そこで、大学のある小平市と同じ東京都多摩地域に位置する日野市で外国につながる親の子育て支援を行なっている民間団体、多文化ひろば あいあい（以下、あいあい）に相談した²。代表の福村からの提案で日野市子ども家庭支援センター（以下、子家セン）と連携し、官学民で親子の多文化交流イベント「親子 de 多文化交流³」を開催することになった。この官学民でイベントを開催するプロジェクトが、親子 de 多文化交流プロジェクトである。

実際に開催してみると官学民それぞれに学びのあること、それぞれの強みを活かすことでよりよいイベントの形にできること、さらにそこには多様な価値の交差するいわば公

共圏のようなスペースが生まれることなどが見えてきた（福村・三代 2021）。

子家センの支援対象は未就学児童となっており、より広範囲の年齢の子どものいる家庭を対象としたイベントとして位置付けるために、日野市の提案で日野市中央公民館（以下、公民館）にも参加してもらうこととなった。同時に、公民館で外国人支援を行なっている日野国際友好クラブ（以下、友好クラブ）にも加わってもらえた。さらに日野市役所内に新たに平和と人権課が設立され、多文化共生はその所管となった。よって 2022 年度から上述した 6 つの団体の連携によってイベントが開催されている。

3-2. 親子 de 多文化交流プロジェクト 2023 の概要

本稿では、2023 年度の実践を取り上げる。ムサビの学生は、「上級日本語」クラスの履修者が授業の一環としてプロジェクトに参加する。当該クラスは、全学部の学生に開かれた授業で、ファインアート専攻からデザイン専攻まで多学科の学生が集まる。また、共修授業として日本語を第一言語とする学生の履修が可能である。民主的シティズンシップや「共に生きる」ということは、社会の多様な参加者が学び合うことで達成されるものである。したがって、日本語教育も民主的シティズンシップや「共に生きる」ということを目的とするならばすべての学生に開かれたものになっていくべきである。このように考え、このプロジェクトの 2 年目に留学生に限定されていた日本語科目の履修条件を変更した。留学生の履修基準として日本語能力試験の N1 以上とされるが、本人が希望すれば日本語レベルに関係なく履修可能である（ただし、入学にあたり N2 以上であることが求められる）。2023 年度の履修者は 14 名であり、韓国人学生が 4 名、中国人学生が 3 名、日本人学生が 7 名であった。授業は前期（4 月-7 月）に開設されており、13 回の授業のほか、イベント前のフィールドワーク、イベント準備、イベント開催を課外活動として行った。プロジェクトの流れは、以下の表 1 の通りである。

表 1：プロジェクトの流れ

週	活動内容
1	オリエンテーション
2	キックオフ・ミーティング、フィールドワーク
3-4	イベントの企画
5	プレゼンテーション
6-9	イベントの準備
10-11	イベントのリハーサル、イベント開催
12-13	ふりかえり

3-3. オリエンテーションからフィールドワーク

1 週目のオリエンテーションでは、プロジェクトの目的と概要を説明した。オリエンテーションでは、日本語の授業として社会で求められる総合的なコミュニケーションについて学ぶことを目標としていることが伝えられた。それは、デザイナーやアーティストとしてさまざまなプロジェクトに携わっていく際に求められると想定されるコミュニケーションであり、具体的には、課題発見解決、協働、プロジェクト・マネジメントから構成される。課題発見解決は、リサーチに基づき、論理的に思考し、課題とその解決について思考し、それを言語化する行為であり、本プロジェクトでは、多文化をテーマに日野市の課題をリサーチし、それを解決することに寄与するイベントを企画立案することから学ばれる。協働は、多様な他者がコミュニケーションをとりながら、協力し、一つの実践を遂行していくことであり、このクラスに集まった文化や価値観の異なるメンバーで一つの目標に向かって、コミュニケーションを重ねていくことを通じて学ぶことが期待される。プロジェクト・マネジメントは、プロジェクトの進行やイベントの運営が円滑に行われるように管理することであり、実際に本プロジェクトやイベントの運営を行うことを通じて学ばれる。また本授業は、経験学習を基盤として、それぞれが自分の目標をたて、それに対してふりかえりを行うことで学ぶこと、そのために、毎回の授業でふりかえりを提出することが伝えられた。

2 週目には、キックオフ・ミーティングとして、このプロジェクトに参加する、あいあい、公民館、子家セン、友好クラブ、平和と人権課のメンバーと顔合わせ、自己紹介を行なった。あいあいの福村からあいあい設立の経緯や活動内容を説明し、公民館のメンバーから社会教育の場として公民館がどのような事業を行なっているのかを説明した。また、前年度までのイベントの概要やその成果と課題を紹介した。特に、参加者がものづくりを楽しむ一方、参加者同士のコミュニケーションが少ないという課題があることを確認した。

2 週目の授業があった週の日曜日には、課外活動として日野市のフィールドワークを行なった。イベント会場をはじめ、日野市を視察すると共に、あいあいと友好クラブに参加している外国人メンバーとの交流を行なった。2023 年度は、あいあいに参加している台湾のメンバーと友好クラブに参加しているウクライナのメンバーがそれぞれ自国の料理を振る舞った。学生たちは料理を楽しみながら、日常生活の課題や前年度のイベントに参加した感想などについて話を聞いた。このフィールドワークは、2 年目のプロジェクトから

続けられていて、あいあいの福村が中心になって企画している。1 年目のプロジェクトでイベントを企画した際、イベント当日まで、実際に参加する人々と会うことができず、学生たちはだれのためのイベントなのかということを具体的にイメージできなかったという反省から取り入れられた。

3-4. イベントの企画とプレゼンテーション

3-4 週目は、4 チームに分かれ、イベント企画を行った。チームは、学科や学年ができるだけ異なるメンバーで構成するように指示して、学生主体で編成した。日野市のフィールドワークや各地域の先行事例のリサーチ等をもとに、アイスブレイクとなる活動、メインとなる活動のいずれか、あるいは両方を企画した。

イベントの内容は毎年、学生のプレゼンテーションによって決定するが、アイスブレイクになるコミュニケーションの取りやすい活動とものづくりを取り入れた活動を行う構成となっていた。企画の目的と概要、その企画を選んだ理由とセールスポイント、必要経費⁴の5点について事前に資料を作成した。

5 週目に日野市のメンバーたちの前でプレゼンテーションを行なった。各チーム 15 分の発表と質疑応答を行い、最後に日野市のメンバーおよび学生たちが企画を進めたいものに投票した。投票の結果、アイスブレイクとしてビンゴゲームが、メインの活動として世界の食卓を粘土で再現する活動が採択された。ビンゴゲームは、段階的に難しくなるコミュニケーション・ゲームによってシールを集めていくという内容だった。親子 de 多文化交流は、市内を中心に参加者を応募するが、参加者の日本語能力を事前に把握できない。初年度は、その懸念からできるだけ簡単なことばのみで遊べる活動を中心にしたが、アンケートでもっと話したかったというコメントが多かった。よって、段階的に話す量が増えていく構成が日野市のメンバーから評価されて、この活動に決定した。メインの活動は、参加者の国の料理をみんなでつくり、それを一緒にの食卓に並べることで、多様性への気づきと一体感を同時に感じてほしいというのが企画趣旨であった。事前に粘土でサンプルを準備していたことで発表のインパクトも高く、日野市のメンバーの票が多く集まった。

3-5. イベントの準備とリハーサル

6 週目から 11 週目にかけてイベントの準備とリハーサルを行なった。個人の希望を募り、広報、アイスブレイク、メインの活動の 3 チームに分かれた。広報チームは、自分た

ちでメインビジュアルとなるチラシ案を複数だし、クラス全体の投票で決定した（図1）。チラシの表は日本語版と英語版を作成し、裏面はイベントの概要やスケジュールについてやさしい日本語、英語、中国語、ベトナム語で記載した。ベトナム語についてはあいあいのメンバーに依頼して翻訳してもらった。



図1 親子 de 多文化交流 2023 のチラシ（表，日本語版）

アイスブレイクのビンゴゲームは、足じゃんけん、動物ジェスチャー・ゲーム、好きな食べ物について話すという三つのステップで行なうことになった。参加者は、受付時にビンゴカード（図2）と色のついたシールを受け取る。最初は、ことばではなく、身体を使ってコミュニケーションが取れる足じゃんけんを行うことにした。勝者は、相手のシールをもらい、同じ色のサークルに貼る。次に、裏面に描かれた動物から一つ選び、ジェスチャーで表現する。相手が当てることができたら、互いにシールがもらえる。最後は、好きな食べ物についてお互いに紹介し合う。それぞれ5分ずつ、できるだけ多くの人とゲームをし、1列シールを揃えることができたなら、ぬいぐるみやお菓子がもらえるというものだった。リハーサルでは、友好クラブのメンバーにも参加してもらったところ、ルールの説明が伝わりにくいことがわかった。そこで、説明をやさしい日本語にリライトし、一人が説明している間、二人が実演する形に修正した。また、ビンゴカードは首からかける形でデザインしていたが、子家センと相談し、子どもの安全に配慮して手首にかけるようにし、カードの四角も丸くカットした。



図2 ビンゴカード（表・裏）

最初の企画では、子どもたちが架空の通貨で買い物をするところから、メインの活動が始まる予定だった。しかし、実際にやってみると作業が複雑になり、時間内に実施することが難しいことがわかった。そこで、5つのグループに分かれ、あらかじめ準備されたメニュー表（図3）を参考に粘土で料理をつくることになった。買い物という設定から、それぞれがレストランのシェフという設定に変更し、画用紙で作成したコック帽を準備した。メインの活動は、当初からの企画の変更もあり、道具の準備も多かったことから、メニュー表のデザインをアイスブレイクのメンバーが担当するなど、最後はクラス全員で準備を行なった。



図3 メニュー表



図4 コック帽（イベント当日の様子から）

3-6. イベントとふりかえり

イベントは 11 週目の週末に日野市・多摩平の森ふれあい館にて開催された。当日は 7 カ国から 21 家族、40 名の参加者があった。アイスブレイクから参加者の笑顔に溢れ、楽しそうにコミュニケーションをとっていることが印象的であった。粘土で料理をつくる活動では、子どもと大人がいっしょに一心不乱にピザの生地となる粘土を捏ねたり、ミーゴレンの麺をつくったりしていた。その様子は多様な文化背景をもつ人々が協力して何かを為すということの象徴のように見えた。また、生春巻きをつくとベトナムの子どもが、これは自分の国の料理だと嬉しそうに話していたのが印象的だった。多様性の尊重と協働して一つのものをつくるという二つの目的をイベントの中で実現することができた。

イベントの最後にはつくった料理をとりわけて箱に詰め、インスタントカメラでプリントアウトした記念の集合写真（図5）を添えて思い出として参加者にプレゼントした。日野市のフィールドワークを行った際に、前年度のイベントでつくったものを持ち帰って飾ることで、交流の思い出が長く残っているという話をあいあいのメンバーから聞いたため、広報チームを中心に準備した企画だったが、受け取った参加者たちも喜んでいた。



図5 集合写真

イベント後の2週間はふりかえりを行った。12週目はワールドカフェの手法を用い、チームごとにプロジェクトとイベントをふりかえった。広報、アイスブレイク、メインの活動の3チームに分かれて、イベントについて、その準備も含め、よかった点、反省すべき点について話し合いながら模造紙に書き出した。次にホストを一名残し、その他のメンバーは違うチームのテーブルに行き、そこで各チームで話したことを共有しながら、さらに対話を重ねた。最後に、もとのチームにもどり、自分たちがプロジェクトを通じて学んだことについて話し合った。イベントのふりかえりでは、イベントが近づくにつれて結束していったが、もっと最初から話し合える関係をつくっておくべきだったなどの意見がでた。その議論を踏まえて、13週目に、個人活動として、この活動で学んだことと多文化共生という社会課題を結びつけてレポートにまとめる作業を行なった。次に、そのレポートを通じて、学生がプロジェクトで何を経験し、どのような学びがそこにあったのか、民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションという観点から考察する。

4. 民主的シティズンシップにつながるコミュニケーション

4-1. 民主的シティズンシップを学ぶ経験をつくる

ビースタ（2014）は、社会参加の結果としての固定的なシティズンシップ、あるいは教育の結果として身に付く個人の能力としてのシティズンシップに否定的な立場をとる。民主的シティズンシップは、公共圏への社会参加の中で経験される、アイデンティフィケーションとして捉えられるとビースタは主張する。福村・三代（2021）で論じたよう

に本プロジェクトでは官学民が連携することでそれぞれの価値観や目的が交差しながら学び合う公共圏が生まれる。そこに参加することで、学生たちは何を経験し、そこから何を学んだのだろうか。どのような能力がついたかではなく、どのような経験として捉えたかということに焦点を当て考察し、民主的シティズンシップ教育としての日本語教育がめざすコミュニケーションのあり方を考えたい。学生たちのふりかえりから、「協働する」「他者に気づく」「自己と向き合う」「所属感を得る」「顔が見える」ということが見えてきた(図6)。

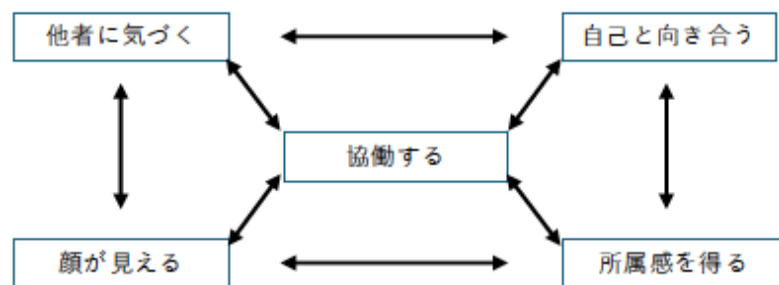


図6 学生たちの学び—民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションの経験

4-2. 協働する

プロジェクトに共に取り組み、イベントという一つの成果に向かっていく過程で、学生たちは衝突や葛藤を繰り返しながらもコミュニケーションを重ね、その失敗も含め、協働することを学ぶ。プロジェクトワーク型の実践として当然のことではあるが、同時に、共に生きるために、学ばなければならないことでもある。学生はふりかえりにおいて以下のように記述している。

私は油絵専攻の学生で、油絵専攻ではほとんど共同の課題がありません。皆、自分自身の課題を完成させ、自分の思いを表現します。しかし、上級日本語のワークショップの課題で、初めて他の人と協力して一つの課題を完成させました。疲れましたが、多くのことを学びました。分業と協力、他の人とのコミュニケーション、そして人それぞれが得意なことがある、ということの重要性を理解しました。一番感じたのは、

課題を完成させる過程で多くの変更を行うことがよくあって、ワークショップでは、細かな変更も全てメンバーと十分にコミュニケーションを取る必要があることです。コミュニケーションは最も重要で、私はこれについてもっと努力しなければならないと思います。

リハーサルに準備が間に合わなくて、ビンゴチームが助けに入ってくれて本当に助かりました。今まで決まっていること、まだ決まっていないことを伝えたり、お互いの進捗を報告する大事さを学びました。それに加えて、チーム全員が1つの軸を持って進めないと向かう先がバラバラになり真の目的を見失ってしまう事も知りました。私は細かいところにこだわりを持ちがちなので、逆にざっくりとした考えの人と折り合いをつけていくことが難しかったです。ですが、このグループワークのおかげで沢山の改善点や次はこうしたいというポイントが見つかりました。

人々の意見を調整するのはいつも大変ですが、私が考えられなかったアイデアを得られるという長所があまりにも大きいので、大変でもグループワークを諦められないようです。最初にイベントを企画する上で本当に心配したのですが、不思議なことにグループのメンバーたちと話をしているうちに素敵な企画案が完成しました。(中略) 今回のことで、仕事を分担したり、人々にお願いすることも必要だと改めて感じたので、これからやる新しいプロジェクトがうまく進むために人々の手を積極的に借りていきたいと思います。一人では無理ですが、みんなと一緒にならできることがわかりました！

上記のように多くの学生がグループワークに困難を抱えていたことがわかる。しかし、その具体的なプロセスを省察し、今後の協働につなげたいという学生や、困難がありつつも一人ではできなかったことが協働により達成できるとことを実感したという学生がいた。このような協働の経験も共に生きるためのコミュニケーションを支えることが期待される。次に協働することから学んだこと、同時に、協働を支えたものを考察する。

4-3. 他者に気づく

「協働する」ことを通じて、「他者に気づく」。その気づきを学生たちは大きな学びと

して位置付けていた。バイラム（2015）は言語教育の目的として文化間シティズンシップを挙げた。オスラーとスターキー（2009）は、コスモポリタン・シティズンシップの基盤として、他者への関心や共感があることを指摘している。また、本稿において、民主的シティズンシップを、互いの多様性を尊重しながら、共に生き、共に社会をつくっていくために求められるもの、あるいは、共に社会をつくっていく実践に参加することと定義した。互いの多様性を尊重する上で、まず重要になるのが、他者への気づきであろう。それは、多様な文化をもつ人がいることに気づき、その人に対して関心をもち、さらにその人とのコミュニケーションのあり方を試行錯誤していく経験である。学生たちは、ふりかえりで次のように書いている。

この講義を通して、多文化の概念について考え直すことができたと思います。人それぞれ自分の考え方などが出来上がった背景にある家庭や地域ごとの文化の差のある私たちが一つの空間に集まって交流をする。そのこと自体多文化が交流していることになるのではないかと、そしてその考えを互いに尊重し合うことがとても大切ということも改めて感じました。人と人との交流そのものが多文化の交流であると思うと、人と人との関わり合いをより大切にしようと思えます。海外の方と関わることも、ただの人同士の関わり合いでしかないということだと思えると、自分の中で 海外に対するハードルが下がったように思えました。まとめの話し合いの際に、韓国からの留学生の一人が言っていたことが印象に残っています。

「韓国から来たということを最初から伝えたくない、そうすると名前やその人そのものよりも先に韓国人ということが先行してしまい距離を置かれる感覚になる。一人の人としてみてほしい。」その言葉がきっかけで私は自分の過去を振り返りました。配慮のつもりでいきなり出身地を聞いたことはなかっただろうか、無意識に他国から来た方を傷つけていたり距離を空けるようなことはしていなかったか。

もちろん、出身地などを伝えたくない訳ではない人もいるし、捉え方や感じ方は人それぞれです。優しさのつもりが相手を孤独にさせることがあることを念頭に置いて、変な気遣いなどはせずに等身大の自分で接していきたいと思います。

自分はグループワークが始まってすぐに見えない壁に激突し、頭の中にある企画のイメージやルールなどを的確に相手に伝えることに頭を悩ませた。例えば、小さい頃に

遊んだゲームの進化したバージョン！と言っても、文化圏が違えばその小さい頃に遊んだゲーム自体を知らない場合がある。自分が伝わって当たり前だと思っていたことに悲しみながら、それ自体を説明する難しさに苦勞した。たくさんの考えを分解し整理しわかりやすい言葉にして伝えることは思っていた以上に難しかったが、自分の頭の中も同時に整理整頓され、かえって落ち着いて会話ができていたかもしれない。会話には気遣いや努力や熱量が必要で、それを改めて実感した。この実感があってから、日本でも自分の考えを伝えることがとても難しいことに、或いはいままでの会話ではあまり伝わっていなかった可能性があることに気がついた。文化圏の境界線は人種ではなかった。アルバイト先で接する子供たちや、大学の教授や両親、あまり話したことのない友人、おそらく皆自分とは離れた文化圏に存在している。なので、誰と話すときであっても言葉を大切に丁寧に、よく聞くことを心がけ会話したいと思った。

他者との出会いから、彼らとのコミュニケーションのあり方を考える経験をしている。そしてそれは、異なる文化を尊重するとともに、その文化の多様性も視野に入れつつ、他者、その人自身を尊重すること、あるいはその人自身を見ることの重要性にも言及している。他者への気づき、そして他者と出会ったことによる気づきは、民主的シティズンシップとしてのコミュニケーションを支える学びと言えるだろう。

4-4. 自己と向き合う

他者との出会いは、自分自身の理解を促す。他者への気づきは、「自己と向き合う」契機となる。他者であることで、自分自身と向き合い、葛藤した経験をふりかえりで記述した学生もいた。

このプロジェクトを通して得た大きな気づきは、「言語の違う相手とのコミュニケーションにおいて、内容を伝えることだけが大切というわけではない」ということです。私はアイスブレイク班の担当でしたが、その準備段階で初めの方に大きな間違いを犯していました。その間違いとは、この講義のテーマとも言えるコミュニケーションを「全員が内容の理解さえしてればいい」と思い個々の意思の尊重が足りていなかったことです。私は、アイスブレイク班での準備物が多いということでゲームの概要を早

くまとめて決定して進めたいという思いが先走っていました。その中で、zoom での話し合いなどで発言の多い人の言葉をどんどん拾っていき、実は1番より良いゲーム内容を考えてくれていた〇〇くん（中国の留学生）の意見を蔑ろにしていました。その時の私は、Zoom であまり発言のなかった〇〇くんには、実際に火曜日の講義の日にゆっくり説明して内容を理解してもらえれば良いかなどと考えていました。しかし実際会って話してみると、zoom の内容とは少し違う角度のルールを提案してくれたり、問題点が出てきたりとして、どうして彼の意見を zoom の際にみんながいる中で聞かなかったのだろうと反省しました。彼の発言が少なかったのは、口早に話してしまった日本語の理解が少し大変だったかもしれないと決めつけて後から個人的に理解してもらおうという考えのせいで疎外感を与えてしまっていたのです。（中略）このことから、多文化共生社会におけるコミュニケーションとして1番弊害になるとしたら「通じてないだろう、意見がないだろう」という偏見だと感じています。話始める時、本当は結構伝わっているかもしれないのに、言語がわからないだろうからと思う余計な親切心で文化の違う相手に大きな壁を作ってしまったのだと考えます。（中略）今回の経験を通して、今まで海外から来た同級生への接し方を無意識のうちに分けてしまっていたことを後悔しています。しかし、自身の無意識の偏見に気づくことができたため、これからはより関係の深まるコミュニケーションを発展させていけるような気がしています。

私は、日本人じゃない人とここまで親密な関係になったのは、この授業が初めてでした。みんな人柄が良くて、それぞれこの人はこういうのが得意だとかこの人とは笑いが合うだとか接する中でだんだんわかってきて、火曜日にみんなに会えて話し合う時間が楽しみでした。イベント終わった後もなんとなくこのまま帰ってしまうのが寂しくてスシローに行きました。本当に好きな人たちになりました。ですが、私は多文化共生社会とありますがそれを遠ざけるタイプの間人だと思えます。（中略）違う国の子どもみんなを平等に受け入れようと表向きではするのですが、心の奥底でなかなか振り解けない嫌悪感がひっそりと存在してしまいます。（中略）みんなに対してとてもではないですが少しでも振り解けない嫌悪感があったことに対して申し訳ないですし、そんな私が同じ場所に立って多文化共生のコミュニケーションのためにはこうしたらいいどうしたらいいなど大きな声ではいえないのですが、だからこそ考えられる視点

もあるのかなと思います。私のような人はとにかく自分との戦いです。相手だけでなく自分とも向き合うことが大事だと思います。

最後に、そんなふうに自分と向き合う機会も、みんなと話す機会をくれてありがとうございました！とても楽しかったです。

自己と向き合い、自身のもつ偏見と向き合っている。痛みを伴いつつも、「自分との戦い」も肯定的に捉えていこうという姿勢になっていることは、民主的シティズンシップにおけるコミュニケーションの学びとして非常に重要であると思われる。

4-5. 所属感を得る

主に留学生からの感想であるが、プロジェクトを通じて、「所属感を得る」こと、あるいは、社会参加への期待、希望に言及した学生もいた。

参加者だけでなく、運営する学生たち、先生と公民館の方々など心をつなげてイベントを運営するその雰囲気がとても良かったです。留学生だからかもしれませんが最近グループとか、どこかに所属していないと自分が何をしているのか？漠然とした不安を感じる時があります。久しぶりに所属感を感じることができて良かったです。

私は前の授業（筆者注：グループでのふりかえり）で言った通り日本で多文化交流をするのは心が疲れるから辞めたいと思ってました。日本の人々と話してもその人の底が見えないのか見せてくれないのか私には分からないけど、そこが一番怖いと思いました。香港もいろいろ問題があるけど、これに関しては本当に素晴らしいところがついに比べてしまいます。でも今回のイベントでゆっくり参加者の方たちを見ていましたが、みなさん自分が外国人か日本人かを一旦ほっといて、お互い尊重し、知りたいようになって、私はそれを見てまたちょっと勇気をもらった気がします。

オスラーとスターキー（2009）は、シティズンシップを、地位、感覚、実践から捉えた。人権が保証された地位、それに基づきここが自分の居場所であるという感覚、その獲得に向けた実践がシティズンシップである。民主的シティズンシップを個人の問題に集約することの問題について述べたが、社会への所属感、個人のスキルとして達成されるも

のではなく、社会として考え、実践していかなければならない。日本語教育の場合は、このような感覚の醸成へ向けた実践の場としても位置づけられるのだろう。その意味で、プロジェクトを通じて、このような希望、あるいは感覚を抱いた留学生がいたこと自体が希望である。社会参加への希望や所属感のようなものが抱ける空間として教室やプロジェクトをつくっていくこと、それが実践としてのシティズンシップであり、シティズンシップ教育としての日本語教育のめざすものである。

4-6. 顔が見える

「他者に気づく」ということは、他者が「顔が見える」存在として立ち現れることであり、「顔が見える」他者がいるからこそ「所属感を得る」ことができる。このような関係性は、「協働する」ことによって形成され、さらに協働を深めていくことが期待できるものである。学生たちはそのふりかえりに「顔がみえる」ことの重要性についている。

授業外で集まって作業するのは感染症が広まって以来なかったことなので、準備期間は大変でしたがイベントの当日を含めとってもいい思い出になりました。みんなの顔と名前も覚えることが出来ました。来てくれた親子が楽しかったです、また来年もありませんかと笑顔で声をかけてくださったのが嬉しかったです。

最後にイベント当日は、訪れた人たちとゲームをしたり、写真を撮ったりなど、参加者の立場ではありませんが、運営する立場としても本当に面白かったです。久しぶりに子供たちと話すことができました。子供たちが名前を呼んでくれた時、本当に癒される気分になりました。写真を撮るにあたって、人々に一人一人話しかけるのが最初、難しかったです。一人一人の笑顔がちゃんと撮ることができて人々に話しかけてよかったと思いました。

この「顔が見える」という関係性を基盤とした協働の意味を、プロジェクトの学びとして、民主的シティズンシップをめざす日本語教育の学びのあり方として最後にまとめてみたい。

4-7. 一人ひとりの顔が見える公共圏で学ぶシティズンシップ

学生のふりかえりからプロジェクトを通じた学びを、「協働する」を中心とした「他者に気づく」「自己と向き合う」「所属感を得る」「顔が見える」という四つの概念から捉えた。これらは、互いに補完し合う、あるいは一つのことの四つの側面のようなものであると考えることができる。この学生のふりかえりの考察においてもっとも重要なことは、シティズンシップにつながる学びは、協働によって実践に取り組むことによって得られ、そこに具体的な他者がいることで、自己と向き合うことや所属感を得ることができるということである。

この点を、アレント（1994）の「現われ」と公共圏という観点から考えてみたい。2章で述べたようにピースタ（2014）は、「シティズンシップの学習それ自体が公共圏において生じなければならない」（p. 175）と述べる。このピースタの議論を踏まえて、名嶋（2022）は、私的な問題を公共の問題としていくことの重要性を指摘する。個人の私的な経験を社会の問題として一般化して捉えていくことが民主的シティズンシップにとって重要になるという指摘である。この名嶋の主張には一定の説得力がある。しかし、日常的に学生たちに接していると思うのは、民主的シティズンシップにおいて問題を一般化することが重要なのだろうかということである、別の言い方をすれば、問題の一般化よりもっと重要なことがあるのではないだろうか。その重要なことが、学生たちのふりかえりにあったように他者に気づき、自己と向き合うということである。そのためには、名前や顔を覚えるということ、つまり「顔が見える」ということが大切なのである。学生たちが公共の問題として捉えるために重要なのは私的な経験を一般化することではなく、名前や顔のわかる存在の他者の声から問題を考えることなのである。アレント（1994）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」（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」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、どのような考えをもっているのかという「何者」として扱われる。アレントの「公的領域」では、代替不可のかけがえない個人が尊重され、他者に認められるのである。公共圏において「現われ」る他者は、かけがえない他者であり、そのような他者との出会いがあって初めて、（他人の）私的な問題を（自分の）公共の問題として捉えることができる。学生たちは、「他者に気づく」として、一人ひとりと向き合うことの重要性について言及していたが、そのような気づきを生み出す場として、日本語教育がなければならない。三代ほか（2023）が指摘したよ

うに、社会課題について学ぶ上で重要なのは具体的な他者に出会い、その出会いを通じて問題を自分ごとにしていくことである。具体的な他者と自己が「現われ」る場こそが公共圏であり、シティズンシップはその公共圏で学ばれる。

このような具体的な他者と自己が「現われ」る公共圏において協働する、あるいは協働を通じてこのような公共圏を創造していく、そのような実践への参加を伴った活動が、シティズンシップを涵養する日本語教育には求められているのである。

5. おわりに

以上、民主的シティズンシップを学ぶ／経験する場としての日本語教育という観点から、親子 de 多文化交流プロジェクトの実践研究を行った。実践研究を通じて、複数の価値が交差し、複数性に開かれた場、つまり公共圏をつくりだしていくことで、その場でのコミュニケーションを通じて、学生たちは民主的シティズンシップを経験的に学んでいくことが見られた。学生たちのふりかえりから見えた彼らの学びは、図 6 にまとめたように、「協働する」ということを通じて、「他者に気づく」、そしてその気づきが照射するように「自己と向き合う」。また「協働すること」、そして「自己と向き合う」という経験をすることは、「所属感を得る」ことが可能になるような場をつくり出す。またそのような場は「他者に気づく」経験を生み出す、「顔が見える」場でもある。そのような場こそが、他者が「現われ」る公共圏であるということもできる。学生たちは、このような場での経験を自らの学びとして位置付けていた。そして、それは、民主的シティズンシップにつながるコミュニケーションの経験であったと言える。

本実践研究が民主的シティズンシップの涵養をめざす日本語教育において示唆することは、なによりも他者が「現われ」る場として実践をデザインしていくことである。ビースタ（2014）が主張したように、民主的シティズンシップは、公共圏の中で学ばれ、また公共圏を構成していくものである。この不断の実践の中でこそ、民主的シティズンシップ、それを支えるコミュニケーションは学ばれていくのである。

（注）

1. アレント自身は公的領域を用いている。公的領域と公共圏の用語の使用法は論者によって異なる本稿では同様のものとして議論している。詳細は、齋藤（2000）および牛窪他編（2024）を参照のこと。

2. あいあいの活動については福村（2023）を参照のこと。
3. 当初、広報での伝わりやすさを考慮し、「親子 de 国際交流」という名称を用いていたが、多文化ということばが浸透してきたことを受け、2022 年度に国と国という枠組みを想起させる国際交流から、多文化交流に名称を変更した。
4. あいあいが東京ボランティア・市民活動センター「ゆめ応援ファンド」より助成を受けており、必要経費はその助成によって支払った。

（参考文献）

- アレント, H. (1994) 『人間の条件』(志水速雄訳) 筑摩書房.
- 牛窪隆太・福村真紀子・細川英雄 (編) (2024) 『ことばと公共性—言語教育からことばの活動へ』 明石書店.
- オスラー, O.・スターキー, H. (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.
- クリック, B. (2011) 『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民』(関口正司監訳) 法政大学出版局.
- 齋藤純一 (2000) 『公共性』 岩波書店.
- 名嶋義直 (編) (2019) 『民主的シティズンシップの育て方』 ひつじ書房.
- 名嶋義直 (2019) 「なぜ批判的談話研究を日本語教育に取り込むのか」 名嶋義直 (編) 『民主的シティズンシップの育て方』 ひつじ書房, 135-159.
- 名嶋義直 (2022) 「民主的シティズンシップ教育のローカライズを考える—「対話」を積み上げるための「異論」「複数性」「政治性」」 稲垣みどり・細川英雄・金泰明・杉本篤史 (編) 『共生社会のためのことばの教育—自由・幸福・対話・市民性』 明石書店, pp. 199-238.
- バイラム, M. (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』(山田悦子・吉村由美子訳, 細川英雄監修) 大修館書店.
- ビースタ, G. (2014) . 『民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ』(上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳) 勁草書房.
- 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, pp. 1-9.
- 福村真紀子 (2023) 『結婚移住女性のエスノグラフィー—地域日本語教育の新しい在り方』

早稲田大学出版部.

福村真紀子・三代純平（2021）「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」『東京外国語大学国際日本学研究』1, pp. 104-118.

細川英雄（2013）『「ことばの市民」になる—言語文化教育の思想と実践』ココ出版.

細川英雄（2016）「市民性形成をめざす言語教育とは何か」細川英雄・尾辻恵美・マルチ
ェッラ, 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』くろしお出版, pp. 2-19.

三代純平・神吉宇一・米徳信一（2023）「社会課題を「自分ごと」にするプロセス—CCBI
に基づく日本語教育実践としての産学連携プロジェクトにおける学び」『言語文化教
育研究』21, pp. 111-132.

三輪聖, 2019, 「民主的シティズンシップ教育としての日本語教育を考える」名嶋義直
（編）. 『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房, pp. 115-134.

※本稿は, JSPS 科研費 19K00745 の助成を受けている。