

## 「市民活動を創る」

—日本語学習支援コーディネーターの立場から—



### 宮崎妙子

公益財団法人武蔵野市国際交流協会  
日本語学習支援コーディネーター

### はじめに

東日本大震災以降、外国人<sup>1</sup>を対象とする防災関連の取り組みがこれまで以上に活性化され、情報弱者と言われる外国人への手厚い支援が多方面から講じられ、且つ、報じられている。非常に意義深い取り組みである。しかし、ここには外国人を支援の対象とし、外国人=弱者というニュアンスが含まれていないだろうか。この種の活動のみが報じられ、「支援を必要とする外国人」というイメージが先行することに危惧を覚えるのである。

東日本大震災の発生した2011年3月11日以降、私の活動する武蔵野市国際交流協会（以下、MIA）日本語コース<sup>2</sup>からは、被災者に強い思いを抱き、被災地に足を運び、ボランティア活動をしている外国人たちの姿が見えてきた。また、日本語コースから始まった支援活動には外国人も日本人もともに参加している。このような外国人の存在を日本社会に伝えることが、「支援を必要とする外国人」に手を差し伸べると同様、重要ではないだろうか。日本社会が多文化共生を目指すなら、外国人=弱者という刷り込みは危険である。

私は、2003年にMIAから日本語学習支援コーディネーターとして業務委託され、今日にいたっているが、地域日本語教室関係のコーディネーターとしては「は

しり」であったと思われる。その後、東京外国語大学多文化・多言語教育研究センター主催の「多文化社会コーディネーターコース」で学び、多文化・多言語が交錯する「地域日本語教室」の日本語学習支援コーディネーターは多文化社会コーディネーターであると考えられるようになった。そして、多文化化する社会で、地域日本語教室から参加・協働・創造のプロセスを循環させることによって「市民活動を創る」ことをその役割と認識するようになった。

本稿では、MIA 日本語コースの活動を通して、日本語学習支援コーディネーターである私がどのように市民活動を認識し、実践を行ってきたのかを省察し、多文化社会コーディネーターの視点から日本語学習支援コーディネーターの役割について論を進める。

## 1 MIA における日本語学習支援コーディネーターの誕生

MIA は 1989 年に東京都武蔵野市によって設立され、その直後に、日本語教室が市民活動の場として開設された<sup>3</sup>。一般に地域日本語教室といえば、日本語を教える日本人ボランティアと教わる外国人という役割の固定がイメージされがちである。これを払拭するために、活動に参加するボランティアは日本語交流員（以下、交流員）と名付けられ、外国人との一対一の、自由な交流活動が期待された。外国人と日本人が互いに対等な関係を築き、一市民として認め合う関係作りが期待されたのである。一方で、交流員が交流言語を日本語としながらも、日本語指導にとらわれずに外国人との関係作りに専念できるよう、日本語教育の専門家が複数の外国人を対象に日本語学習を担う日本語教室が併設された。

この日本語交流活動を促進するために、MIA は外国人参加者を募り、日本人にはボランティアという名目で参加を呼びかけ、場の提供や人的・物的援助などを行ってきたが、今日では、日本語交流活動は MIA の理念の下、多文化共生社会を目指す市民活動と捉えられている。したがって、交流員の活動は MIA の目的に連動することが望まれるが、交流員は自立、独立した市民であり、交流員養成講座<sup>4</sup>を経ているとはいえ、それぞれが活動目的・目標を持ち、活動への期待も異なる。ここに、日本語学習支援コーディネーターの必要性が生じた。

## 2 「市民活動の場」—日本語学習支援コーディネーターの認識と実践

こうして新設された日本語学習支援コーディネーターの業務を私は委託されたが、「市民活動」に対し、当初より一貫したビジョンを持っていた訳ではない。日本語コースの活動とともに「市民活動」への認識は変化したが、それは、概ね、

次の3段階に分けられる。

### (1) 第1段階：外国人を周縁においた市民活動—「参加」するのはだれか

上述したように交流員は個々に自由に活動するため、日本語交流活動の全容が見えない。さらに、交流員間に繋がりが生まれにくい。そこで、交流員の交流と意見交換の場として交流員会議が企画、実施された。この段階では、学習支援コーディネーターというポストはまだ導入されておらず、私は一交流員であったが、上述した日本語教室を担当していたため、他の交流員より見える世界が広く、考えさせられる点多かったと思われる。交流員が話し合い、活動目標を共有することの重要性に気づき、「市民活動」への第一歩は交流員の関係性の構築にあると考えるようになっていた。

交流員は外国や外国人への興味・関心を共有する武蔵野市、及び、その周辺に住む住民であるが、それまで接点のなかった交流員たちが顔を合わせ、話し合う機会が増すにしたがい、年齢・性別を超えて関係が深まっていった。この関係作りのプロセスが市民活動であると私は捉えていたが、「自分を再発見」「共に成長」「地域を育てる」<sup>5</sup>感覚が新鮮であった。それは私が東京や武蔵野という土地への新参者であったことと大きく関係しているように思われる。この地に、多くの知人、友人がいれば、わざわざMIAにでかけることはなかったかもしれない。この点は、外国人の環境を考える上で参考になるのではないだろうか。

さて、交流員による「市民活動」は、「外国人」を巡り、日本人が話し合い、学び、関係をつくっていく日本人主体の「市民活動」であり、外国人の参加がなければ成立不可能にも関わらず、外国人は周縁におかれたままであった。

2001年、保育つきの「親子でも参加できる朝の日本語コース（以下、朝コース）」が誕生したが、これは交流員の気づきがMIAのシステムを変更させた市民活動としての最初の具体的な成果と言えよう。交流員は、「外国人のため」に関係をつくり、対話を通して親子で参加できる日本語教室創造を実現するという貴重な体験を共有した。

以上が第一段階である。外国人の直接の関与はなかったが、交流員にとっては市民活動への意識化と訓練の期間であり、次の活動への布石として必要な段階であったと思われる。

### (2) 第2段階：外国人をリソースとした市民活動—自主的な「参加」の重要性

2002年、日本語コースは「地域参加」を目指し、地域の小・中学校との関係

づくりを考え始めた。2003年、日本語学習支援コーディネーターとして私は、地域の小・中学校の先生たちと参加、協働、創造へのプログラム作りに取り組んだ。目的は、地域に暮らす外国人との直接の触れ合いを通して、その存在を子どもたちに実感してもらうことであり、未来を生きる子どもたちに多文化共生社会創出を託したいとの思いがあった。

交流員とプログラムを練り、学校の先生方と話し合う。「市民活動」はMIAの外部にまで広がっていくと思われた。しかし、2006年まで何度か試みたもののいずれの場合も満足のいく結果を生み出すことはできなかった。

後に、省察を学び、当時をふりかえると、結果を出せなかった理由は理念先行の強いられた参加要請にあったと思われる。理念は理解できても、心身の納得がいかないまま参加を要請された場合、ポジティブな協働、創造は生まれにくい。心身の納得を得るには人間関係の構築が肝要と思われるが、それには時間がかかる。その手間の省略が大きく影響したのではなかっただろうか。さらに、外国人には地域リソースとしての参加が要請されたが、自主的、主体的な市民活動への関わりが期待されていなかった。日本に来てまもないTWさんが、学校で緊張のあまり半ベソをかいていたという報告もある。

その後、日本語コースの外国人のさまざまな発言から、学校との協働の必要性を強く感じ、2008年に新たな形式で学校との協働・実践プログラムに再挑戦することになった〔宮崎2009:54〕。前回の反省を踏まえ、学校の先生と外国人が何度も顔を合わせ、関係を作りながら、数か月にわたるプログラムを企画、実践した。小規模ではあったが、市民活動と呼べるものになったかと思われる。

以上、第2段階は市民活動への試行錯誤の段階と言える。

### (3) 第3段階：外国人と日本人の協働による市民活動—参加・協働・創造の循環

朝コースは東日本大震災が発生した2011年3月11日の午前中に活動があり、12時に活動を終えた。翌週、18日は通常通りの開催を決定したが、参加者がいないことも念頭に入れての準備であった。しかし、予想に反して関係者が集まり、中でも、2歳の子どもを連れ、臨月を迎えていたADさんの参加には驚かされた。日本語コースは9階で開かれており、3月18日はエレベーターが使えない可能性もあったのだ。ADさんは、後日、この日の参加を次のように述懐している。「震災直後も日本語コースが平常通り開催されると知って、日頃なじんだ人の顔を見たいと思いました。2歳の娘も、MIAの保育ボランティアの方と過ごす時間が大好きです。彼女にとっても、あの時、MIAに来ることが必要だったんです」<sup>6</sup>。

この日の参加者はADさん母子同様、「なじんだ人の顔」に会いたくてやって来たのだろう。そして、そうすることが「必要」だったのだろう。集まった朝コース参加者（外国人も日本人も）から被災地に対し「なにかしたい」「なにができるか」との声が挙がった。とくに、「外国人も日本人もない。みんな同じ」との外国人たちの声が教室を動かした。協働と創造を生み出す自主的な「参加」表明である。目的は明白であり、共有されている。コーディネーターにとっての課題は参加の場をどう作るかである。

手探り状態の中、活動が開始されたが、7月になって被災地の地域日本語教室運営者Oさんに巡り合った。以降、この日本語教室と繋がり、支援活動を続けてきたが、朝コース参加者を核とした活動の輪、「MIA有志の会（広がる輪）」はMIAの外部にも広がった。外国人も日本人も、MIA日本語コース内の人も外の人も参加する活動は市民活動となったが、この1年、参加・協働・創造の循環がどのように促進され、循環を促すためにどのような実践が行われてきたのか、そのポイントを以下に整理してみる。

#### ①要望に耳を澄まし、応答し、関係を創る

現地日本語教室運営者、Oさんと電子メールで繋がり、要望を聞いてはそれに応えるで活動が始まった。Oさんのメールを「MIA有志の会」メンバーに伝え（参加を促す）、協力者を得て物資を集め（協働）、寄贈する（創造）という循環が繰り返され、現地と「MIA有志の会」の協働作業が次々に展開されていった。

花崎 [2002:92] は、「呼びかけを発する一人称とそれに応答する一人称」が存在するとき、その状況を連帯の課題として「両者を結び付ける三人称的な社会的関係」が立ち上がる重要性を述べる。現地からの呼びかけが聞こえる。それに応答したい日本語コースのメンバーがいる。これら両者を結び付け、関係性をつくり、その関係性を継続させるために三人称的な社会的関係、「MIA有志の会」が生まれた。「MIA有志の会」立ち上げの背景には、私自身の中で、杉澤 [2009:17] の指摘するコーディネーターの役割（人と交流し、関係をつくる。リソースを発見しつなく。プログラムを共につくり、動かす）が意識され、それが機能していたのではないだろうか。

#### ②被災地に思いを馳せる

暑くなったころ、フィリピン出身の女性が多い現地日本語教室から電動かき氷機の要望が届いた。それを知った日本語コースのフィリピン出身者たちが、「かき氷機だけではハロハロ<sup>7</sup>は作れない。食材がいる」と、ハロハロ食材を買いそろえ、タガログ語の応援メッセージを添えて現地に送った。ハロハロはフィリピ

ンでは欠かせないかき氷である。

物資には、常に日本語コース参加者による応援カードを添えたが、ときには日本語コース活動として全員で書き、ときにはそれぞれが個別の思いを母語で記してくれることもあった。

涼しくなり始めたころ、NRさんから「寒くなってきたが、被災地では毛布が必要ではないだろうか。被災地の人に訊いてほしい」との依頼を受け、問い合わせたところ、毛布を希望する人の多いことがわかった。日本語コースでは、主婦たちグループが近隣のスーパーに毛布の実地見学に行った。その後、「MIA 有志の会」にも訴え、何枚もの毛布が現地日本語教室に送られた。

冬物衣類がほしい季節になった。「寒いから必要だろう」とLTさんが声をかけてきた。その後、LTさんから大量の寄贈があり、他のメンバーからの衣類もあわせて現地日本語教室に送った。

上記の活動例は、現地からの要望に応えるだけでなく、日本語コース参加者の被災地への思い（想像力）から、参加・協働・創造が循環した例である。杉澤[2010:33]は、コーディネーターの専門性とは各人の「思い」をベースに「信頼のネットワーク」を構築・拡大していけるかどうかだと述べる。日本語コースに「信頼のネットワーク」が生まれ始めたと言えるだろうか。

### ③発信する

大災害を自分たちの問題と受け止め、支援活動をしているのは日本人だけではない。日本語コースの外国人の中にも支援活動をしている人が何人もいる。このような外国人の存在を多くの日本人に知ってもらい、日本人の中の外国人への意識が変わることを期待して、外国人による支援活動報告会を開いた。報告者6名は、自らを「外国人」と意識して活動したわけではない。目の前の課題にひとりの人間として行動を起した人たちである。

聴衆からは、報告者に対し感謝と感動が寄せられたが、感動は共感を生み、共感から人間への敬意や親しみが芽生えるのではないだろうか。報告会は外国人を



応援メッセージを書く日本語コース参加者たち

日本人に繋ぐ場となったと思われるが、「社会的課題を解決するためのプログラム」[杉澤 2010:27]として外国人の姿を、少しは日本社会に発信できただろうか。

#### ④支援活動から学ぶ

支援活動とは一方的に「助ける」ことではない。現地からの情報により、MIA有志の会メンバーは、マスコミでは報じられない現実を知り、被災地を、ひいては日本社会や人間について考える機会を与えられた。前述したように、MIA有志の会は「外国人も日本人もない。みんな同じ」から始まったが、「被災地のみんなが同じとは言えない。すべてを失った人がいる一方で、震災の影響のほとんどなかった人が支援を受ける権利を訴える」と聞く。「すべてを失い、日本人夫が職を求めて地方に出向き、外国人妻が子どもとともに住み慣れない仮住まいで、声をあげることなくひっそり暮らしている。外国人だからという遠慮がこうさせるのだろうか。このような人にこそ、支援を届けたいと」の支援者側の苦悩も知った。

考える材料の提供者と学びの徒として、この一年、被災地と私たち（外国人も日本人も）の間に「市民として成長し、成熟した市民社会をいっしょにつくろう」<sup>8</sup>との思いが共有されていった。

#### ⑤市民活動を広げる

2012年1月、ある被災地から、自治体の倉庫に眠ったままで賞味期限が迫る粉ミルクがあると、ミルクの有効活用への協力要請を受けた。支援物資として送られたものである。日本語コースで紹介すると、「どうしてみんなにあげないのか」との疑問の声があがった。運び込まれた段ボール百数十箱の粉ミルクと苦闘の末、9団体、100人を超える個人を巻き込むプロジェクトになったが、日本語コースの外国人たちも粉ミルクの有効活用に協力した。ある人は家庭で料理に使い、ある人は赤ちゃんのいる友人に届けた。母国で子ども支援活動をしている人は、春休みの帰国時に母国まで運んだと言う。日本語学習という明示的な目的で集まった人たちを核とした「MIA有志の会」が、外部の人たちをも巻き込み、市民活動として機能した例と言えよう。

#### ⑥思いを繋ぐ

パートナーであるOさんたちが、2012年2月に自立支援活動として手芸品の制作・販売を始めた。「MIA有志の会」でも手芸品を紹介し、販売に協力しているが、朝コースの保育ボランティア、Tさんから、「娘の学校のPTA活動として、手芸品を購入し、被災地支援をしたい」と相談がもちかけられた。その後、今、PTAと学校間で積極的な話し合いが続けられ、大量の注文が決まった。「MIA

有志の会」活動が、MIA を離れ、近隣の小学校の PTA にまで広がり、O さん側と PTA との協働が始まった。

「MIA 有志の会」活動は、個々人の「思い」が繋がることによって広がりが増したが、「思い」を引き出すものは何だろう。情報を流し続け、活動を中断しなかったこと、参加・協働は常に、創造という着地点をもつことなどが挙げられるだろうか。

杉澤 [2009:23] は、「情報を公開し、さまざまな人たちとの開かれた対話」をコーディネーターの基礎的実践にあげる。参加・協働・創造のプロセスは、話し合いを経て最後に創造という達成感を味わうことが出来るが、それが次の循環へのモチベーションを高めるように思われる。

#### ⑦ コーディネーターと繋がる

「支援者」から「被災地」へという一方的な物資の流れが双方向に変わり、協働プロジェクトとして被災地から運ばれる粉ミルクや手芸品に、特産りんごや三陸沖のわかめ、授産施設で作られたケーキなどが添えられてくるようになった。味覚を通して、被災地との繋がりが深まっているが、被災者と支援者の関係ではなく、ご近所感覚での対等な「つきあい」が始まっている。この関係を可能にしたのが、現地のコーディネーター的存在、O さんである。市民活動を外部との協働にまで広げるには、相手側にもコーディネーターが必要である。「MIA 有志の会」の場合、O さんに出会えたことは非常に幸運であった。

以上、第3段階を可能にしたのは、言うまでもなく、大震災という特殊な事情ではあるが、活動を続けられた背景には、日本語コース内に共感と感動が共有できる人間関係が構築されていたことが挙げられよう。

### (4) 3つの段階への考察

第一段階では、前述したように交流員が「市民活動」を意識化し、訓練期間として交流員の関係作りや、対話から協働、創造を導き出す方法論を学んだ。

小・中学校と協働・実践プログラムを模索し、地域の学校の先生たちとの市民活動を目指した第2段階では、主体的ではない参加からは成果はうまれないことを知った。その後、08年に協働・実践プログラムに再挑戦したが、人が動くのは、感動があり、共感が呼び起こされることであることに気づいた。理念だけでは人は動かない。鍵は、信頼できる人間関係だと思われた。2度の挑戦に関しては、その間の私自身の変容が見落とせない。協働・実践プログラムの意味が理解でき



なかった私が、さまざまな外国人に出会い、日本社会を考えさせられる発言をいくつも耳にするうちに、意識が変化していったと思われる。どの外国人も感動を誘う物語を持ち、考えさせられる言葉を持っている。それを聞きたい、伝えたい、共感を呼び起こしたい。そして、信頼できる関係をつくりたい。そのためには、個々人とのていねいな関係づくりが必要だと気づいた。思いを自分の中で整理し、言葉にして伝えるには、そして、それが伝わるには時間がかかることを実感したが、私自身の変容は学習支援コーディネーターとしての自覚の深まりと関係があるように思われる。

協働・実践プログラムでは、前述の TW さんの変化も注目に値する。協働・実践プログラムに初めて参加した TW さんは、日本に来たばかりで、日本語コースに来るだけでも緊張していたという。小学校で泣き顔を見せていたのはそのためであった。しかし、その後、TW さんは「日本語コース」や日本語コースの「人」に馴染み、日本語コースに安心感を得、信頼を寄せるようになった。

参加・協働・創造の循環は、日本語学習支援コーディネーターが活動の目的を十分に理解し、伝わる思いと伝える言葉を持たなければ困難であるが、さらに重要なことは、日本語コース参加者が日本語コースに安心と信頼を見出すことであろう。日本語コースをすでに去っていた TW さんが 08 年の協働・実践プログラムに自主的に参加したのは、日本語コースの「人」との間に安心と信頼の関係が持続していたからだと思われる。第 2 段階は、市民活動として一步前進したように思われるが、外国人の声に耳を傾けることの重要性を学んだ。

日本語コースへの安心と信頼が外国人の積極的な参加を促すことは、2011 年 3 月 18 日の AD さんの行動からも説明できる。この日、市民活動の第 3 段階が始まったが、日本語コースに集まったメンバーは全員が大震災と原発事故を体験し、被災地への思いを共有していた。日本語コースを圧倒したのは理念ではなく、「なにかしたい」との思いであり、一人ひとりの思いが共感を呼び、参加表明となり、協働、創造への支援活動が生み出された。みんなの思いに応えたい、応えなければならない。私を動かしたのは、最首の指摘する「内的義務」[2010:318]であろうか。日本語学習支援コーディネーターの立場があれば、たとえ小さな肩書きであっても、MIA 内においても、対外的にも、立場や肩書きがないより、具体的な活動を起こしやすいだろうと考えた。

以上、日本語コースの「市民活動」の流れを 3 つの段階に分け、その実践をふりかえった。第 1、第 2 段階は目的が設定された活動であり、交流員主体の活動であった。一方の第 3 段階は、外国人と日本人が期せずして参加の声をあげ、協

働、創造を繰り返してきた。大災害という不幸があったとはいえ、両者の協働による市民活動の可能性が開けたという点で、今後への明るさが示された段階と言えよう。

### 3 多文化社会コーディネーター

多文化社会コーディネーターは多文化共生社会を目指す。MIAの日本語学習支援コーディネーターは、市民活動として多文化共生社会を目指す。両者の立ち位置は同じである。したがって、日本語学習支援コーディネーターは多文化社会コーディネーターに包括されると考え、以下、コーディネーターという総称を用いる。

「多文化共生社会」とは具体的にどのような社会であろうか。求められるのは具体的なビジョンであり、その実現へのプロセスを想像・創造する力であろう。坪井 [1999:251] は「共に生きる」とは「人類社会の未来を協力して創造すること」と定義する。

未来を想像・創造するには、過去から学ぶことも重要である。かつて日本では、大東亜共栄圏構想がつくられ、戦前、戦中、日本語教育が政策としてアジアの国々で行われていた<sup>9</sup>。歴史は「過去のものではなく『わたしたち』が創り出していくもの」[上野 2004:70] であり、私たちは今、過去から学び、未来社会創造の過程に参加していることを意識したい。

今日、複数の文化を持つ子どもたちの増加が著しいが、子どもたちの多くはやがて日本社会の構成員として選挙権を得ていこう。そうなれば、何かが変わるだろうか。一方、親である外国人たちは日本という異文化の中で、年齢を重ねていく。外国人にとっても、日本社会にとっても前例が参考にならない時代がやってくる。実際、日本語コースには、日本社会で直面する問題を話し合い、ともに解決に向けて考えたいという外国人も参加する。宮島<sup>10</sup> は「日本では多文化共生という、すぐ外国人になにかしてあげるといふ話になる。日本語指導が大事とか通訳が大事とか。確かに大事ですが、彼らがどんな文化を持ち、どんな希望を心に抱いているかを見ていない」と述べる。外国人たちの思いを引き出し、話し合える環境をつくりだすことがコーディネーターの役割のひとつであろう。同時に、「日本人も外国人もない」と、被災地を支援する外国人たちの姿を日本社会に発信し、外国人への差別や偏見の払拭に努力することもコーディネーターの役割と思われる。新しい社会を作るためには、田村 [2000:36] の指摘する3つの壁、とくに、心の壁を崩す努力がコーディネーターに求められるだろう。

4年前の来日以来、日本語コースに足繁く通ったCYさんが帰国前にメッセージを送ってくれた。韓国でも国際結婚の増加に伴い、「多文化家族」という新しい言葉が生まれ、外国人の韓国人との対等性を保証すべく法整備が行われつつあるという。メッセージは、「国がどれだけ努力をしても、何をしてもしなくても、市民の意識が変わらなければ何も変わらない。MIAで学んだのはみんなで考えることでした」と締め括られていた。CYさんは、学校との協働・実践プログラムや被災地支援活動をともにしてきた仲間である。CYさんが指摘するように、「みんなで考える」ために、コーディネーターには、関係者を参加、協働に促し、たとえ小さくても創造が実感できるような循環を滞らせない努力が求められるだろう。関係者の積極的な参加を得ることにより、活動は活性化するからである。

過去から学び、未来を想像する時間的把握力と同時に、コーディネーターには、空間的把握力も期待したい。パワーズオブテン<sup>11</sup>という概念を、福岡 [2009:164] は「あてどなき解像と鳥瞰」の繰り返し「世界に対する」姿勢であると述べる。上空から宇宙的の広がりの中で自身を捉えると同時に、自身の内に入り込み、ミクロな世界から自身を問い続ける姿勢は、コーディネーターのあり方の参考になると思われる。コーディネーターは「現場の問題を広い視野でとらえ、課題解決の仕組みづくり」[杉澤 2010:27] に挑戦するが、問題の捉え方や向かう方向を絶えずチェックし、修正する態度、つまり、活動を俯瞰する能力が必要であろう。同時に、「問題を表に出し目に見えるもの」[杉澤 2010:28] にするために、自身に問いかけ、思考を続け、自分との対話を怠らない内省と省察の習慣が求められよう。以上は、私自身が抱くコーディネーターの理想である。

地域日本語教室はボランティア活動であり、社会変革を目指す市民活動である。とはいえ、参加する外国人の何%がこのような意識を持っているだろう。「日本社会」よりも個人の生活の安定や向上のために日本語学習を期待する外国人のほうが圧倒的に多いのも事実である。社会を考え、語り合うプロジェクトを企画する一方で、日本語指導のプログラムを準備する。外国人の明示的な要望と社会づくりという理念の狭間で業務委託のコーディネーターは、日本語教室をどう捉えていけばいいのだろう。正解のない問と格闘しながら、それでも、関係者がともに考え、話し合っていく場をつくる。そのプロセスこそが、市民活動なのかもしれない。

## おわりに

「コーディネーター」という言葉を見聞きする機会が増えてきた。私の住む武蔵野市が発行する「市報むさしの」<sup>12</sup>でも、2012年4月15日号第1面は「市民活動促進基本計画を策定」の見出しの下に、「多様な市民の活動で、より豊かな社会を実現」を掲げ、「市民と市民活動の間をつなぐコーディネーターの育成」、「地域のさまざまな活動の担い手をつなぐコーディネーターの育成」が実施計画に織り込まれたと報じている。

「多様な市民」には当然、外国人が含まれると思われるが、コーディネーターの必要性が市役所からも発信されたことは興味深い。「市報むさしの」の記事からは「コーディネーター」は「豊かな社会の実現」に貢献する役割を担う人と解されるが、今後、コーディネーター職は市民権を得、さまざまな分野でポストを獲得し、専門職として認められていくだろうか。これからの社会の動きに注目したい。

---

### [注]

<sup>1</sup> 外国籍住民を、便宜上、外国人とする。

<sup>2</sup> MIAでは日本語教室を「日本語コース」と呼んでいる。現在、4コースが開設されている。

<sup>3</sup> 武蔵野市地域日本語教育推進委員会編『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書～市民活動としての日本語「共育」の試み～』2000年、35-49ページ参照。

<sup>4</sup> 一般市民に向けた交流員養成講座は2年に一度、開催され、交流員としての意識の共有やMIA方式の理解などを促す講座で構成されている。

<sup>5</sup> 武蔵野市地域日本語教育推進委員会編『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書～市民活動としての日本語「共育」の試み～』2000年、6ページ参照。

<sup>6</sup> 『むさしのFRIENDS』Vol.24・No.2を参照。なお、インタビューはADさんの母語である英語で行われた。

<sup>7</sup> ハロハロ（フィリピンのかき氷デザート）

<http://www.ministop.co.jp/ministopfan/halohalo/about.html>（2012年8月1日アクセス）

<sup>8</sup> 2008年度 武蔵野市寄附講座 現代教養特別講座『コミュニティとNPO・市民活動 講義録 亜細亜大学、2009年、14ページ参照。

<sup>9</sup> <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/reserch/034.html>（2012年8月1日アクセス）

<sup>10</sup> 「築こう多文化共生社会 宮島喬さんに聞く」日本経済新聞夕刊2012年2月18日。

<sup>11</sup> “Powers of Ten” (1977) - YouTube（2012年8月1日アクセス）

<sup>12</sup> 武蔵野市発行『市報むさしの』平成24年4月15日号No.1926参照。

### [文献]

上野千鶴子・趙韓浄, 2004, 『ことばは届くかー韓日往復書簡』岩波書店

- 最首悟, 2010, 『『わからなさ』をもち続ける』『わからないことは希望なのだ』アルク
- 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実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会に求められる人材とは?』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 杉澤経子, 2010, 「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3 多文化社会コーディネーター』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 田村太郎, 2000, 『多民族共生社会 ニッポンとボランティア活動』明石書店
- 坪井善明, 1999, 「日本の文化と社会構造の組換え」『日本人と多文化主義』山川出版社
- 日本語教育学会, 2011, 『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』社団法人日本語教育学会
- 花崎皋平, 2002, 『<共生>への触発』みすず書房
- 福岡伸一, 2009, 『世界は分けてもわからない』, 講談社現代新書
- 宮崎妙子, 2009, 「武蔵野市国際交流協会日本語学習支援コーディネーター —6年間のふりかえりから新たな試みへ」『多言語多文化 実践と研究』Vol.2, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター