

フォーラム

「地域日本語教育」の「地域」を問う

その多様なあり方をめぐって

家根橋 伸子*
(東亜大学)山本 晋也
(周南公立大学)小口 悠紀子
(広島大学)帖佐 幸樹
(東亜大学)

概要

本稿では、言語文化教育研究会第9回年次大会フォーラム『「地域日本語教育」の「地域」について考えてみませんか?』での議論を基に、「地域日本語教育」という用語で一括りに語られがちな地域における日本語教育について、「地域」ということばの持つ曖昧さ自体から問い直しを行った。筆者ら各自の「地域日本語教育」の捉え方・向き合い方に関する調査・実践報告と論考を述べ、同テーマの年次大会フォーラムにおけるディスカッションでの議論を併せ、多様な「地域日本語教育」のあり方について総括を行った。次にこの総括を踏まえ、都市社会学からの「地域」概念分類を援用することで、言語教育と地域社会形成が交差するものとしての地域日本語教育のあり方を中心に、その意義と問題について検討した。最後に、改めて地域における日本語教育のあり方について考察し、実践者・研究者が「地域」とは何かを問うていくことの重要性を主張した。

キーワード：外国人住民・留学生、関係づくり・地域づくり、共生言語、都市社会学、流動性と重層性

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の目的

1. 1. なぜ、「地域」日本語教育なのか

2019年に公布・施行された「日本語教育の推進に関する法律」(令和元年6月28日公布・施行。以下、「推進法」)を皮切りに、国による国内日本語教育体制の整備・拡充が強力に推進されている。「推進法」で

は、第三条(基本理念)第4項において「日本語教育の推進は、国内における日本語教育が地域の活力の向上に寄与するものであるとの認識の下に行われなければならない」(日本語教育の推進に関する法律、2019)と明記され、国内日本語教育を地域社会の活性化と結び付ける方針が明確に示されている。

2022年には、この「推進法」に基づき、「地域における日本語教育の在り方について(報告)」(文化審議会国語分科会、2022。以下、「報告」)が発表され

* Eメール：nyanehashi@yahoo.co.jp

本研究はJSPS 科研費 JP21K00642, JP19K13252, 2022年度マツダ財団青少年育成関係研究助成, 令和三・四年度東広島市市民協働のまちづくり応援補助金による助成を受けました。

た。「報告」では、まず、外国人住民の日本語習得について「日本語が主たるコミュニケーション手段となっている我が国において、「生活者としての外国人」には、生活場面と密着したコミュニケーション活動を可能とする日本語能力を獲得することが求められ」(p. 4)、「生活のために必要となる日本語能力を身に付けるため、地域における日本語教育の機会の充実が重要である」(p. 4)とする。この前提に立ち、「報告」では、地域における日本語教育の体制整備、人材育成、日本語教育のカリキュラム・教材開発の主に3つの側面から地域における日本語教育を推進していく上での具体的方針を示している。

1. 2. 地域日本語教育施策への疑問と本稿の目的

このように地域における日本語教育の体制整備が国によって推進されることは日本語教育関係者として歓迎すべきことである。一方で、その方針には不安を感じる部分もある。まず、体制整備について、「推進法」「報告」では、地方公共団体が地域の状況に応じた施策を策定・実施する責務を負い、「都道府県・政令指定都市が当該地域の日本語教育の企画立案機能を発揮し、域内の市区町村や関係団体等と連携し、一体として日本語教育の環境整備に取り組んでいく」(文化審議会国語分科会, 2022, p. 13) 必要が述べられている。このような地方公共団体主体の整備推進は、各地方の状況に応じた施策立案・実施が可能になるという利点がある一方で、財政的・人材的に脆弱で、少数の外国人住民が散在する小規模地方公共団体においては、それに対応するだけの体力・余裕があるのか疑問である。さらに国の示す体制整備は、国から都道府県へ、都道府県から市区町村へという垂直構造がベースとなっており、真に各地の状況や特性が、都道府県レベル、国レベルの行政施策へと反映させられるような体制となっているのか、「上意下達」となりはしないかという点も懸念

される。

この様な垂直構造は、日本語教育人材に関する施策方針においても見いだされる。「報告」では、地域における日本語教育は「日本語教育人材のキャリアパスの上位に位置する専門人材」(p. 50)で、「行政や地域の関係機関等との連携の下、日本語教育プログラムの策定及び実践を中心的に行う専門人材」(p. 49)である地域日本語教育コーディネーターのもとで、専門的研修を受けた「生活者としての外国人」のための日本語教師」が、専門性を持たない「日本語学習支援者」の協力を得ながら地域日本語教室を運営するという、地域日本語教育人材の階層的構図が示されている (p. 49)。中川 (2018) は、このような地域日本語教育における「日本語教育専門人材」重視について、「日本語を教える知識、技能と、高度な専門性を有するコーディネーターとの連携など、いかに日本語を教えるかという点に重きを置いているように思われる」(中川, 2018, p. 6)とし、地域在住の外国人住民をその生活・人生も合わせてサポートしてきた地域日本語教室の実情と、それを支えてきた人たちの考え方・実践との乖離を憂慮している。

ではなぜ、国・地方公共団体が責務として主導する「地域における日本語教育」と、現状の「地域日本語教室」とのずれは生じているのだろうか。そもそも、国が構想する「地域における日本語教育」の「地域」と、中川 (2018) が描き出しているような地域日本語教室・教育の「地域」は同じものを指しているのだろうか。さらに言えば、日本語教育に携わる筆者ら自身も含めて、地域日本語教育の当事者たち——施政者、研究者、日本語教育実践者、「地域」の日本人・外国人住民の方たち——の抱く「地域」にずれはないのだろうか。私たちは同じ「地域」日本語教育について論じているのだろうか——。

言語文化教育研究会第9回年次大会において、フォーラム『「地域日本語教育」の「地域」について考えてみませんか? ——視点を変えることで見えて

くる多様な地域日本語教育のあり方』が開催された(2023年3月4日, 関西大学)。本大会フォーラムの目的は、「地域日本語教育」を論じる際に半ば無意識に使用されているように思われるこの「地域」ということばについて問い直すことで、改めて地域における日本語教育のあり方について共に話し合い、考えることであった。本稿では、本大会フォーラムでの発題と議論を改めて総括し、さらに他分野の知見を参照することで、再度、「地域」「地域日本語教育」を検討したい。地域日本語教育の多様なあり方を示し、新たな「地域日本語教育」議論の出発点とすることが本稿の目的である。

2. 発題

第2章では、上記大会フォーラムでの発題者それぞれの「地域日本語教育」の捉え方・向き合い方に関する論考を改めて述べる。第1発題、第2発題は、発題者が実施した調査から、日本語教育関係者(第1発題)、外国人住民(第2発題)の「地域」の捉え方を探ったものである。続く第3発題、第4発題は、発題者自身の地域における実践を開示している。第2章ではこの後、発題と大会フォーラムにおけるディスカッションでの議論を併せて総括し、第3章での地域日本語教育の再考へと繋いでいく。

2. 1. 発題1(帖佐 幸樹): 日本語教育関係の学術雑誌に掲載された「地域日本語教育」関連論文における「地域」の定義から見えてくる「地域日本語教育」

2. 1. 1. 本発題の概要

本発題では、日本語教育関係の学術雑誌に掲載された「地域日本語教育」関連論文における「地域」という語の使用状況を観察し、これまで日本語教育研究において地域日本語教育がどのように論じられてきたかを探る。その結果として、日本語教育研究

において「地域」という語に対して明確な定義がなされていないこと、また「地域」という語と関わる語が多岐にわたっていることを指摘する。その上で「地域」という語を用いる際には①誰と誰が、②どのような関係の中で、という二つの情報を共有する必要があることを述べる。

2. 1. 2. 問題の所在

本発題の問いは、地域日本語教育における「地域」とは何か、というものである。もう少し具体的に述べるならば、地域日本語教育における「地域」とは、①どのような社会をイメージしたものであるのか、そして、②その社会において、どのような人達が想定されているのか、ということである。無標である「日本語教育」に対して、「地域日本語教育」というように「地域」という語をもって有標的に示している以上、そこには、地域日本語教育を語る上での特徴が集約されているのではないかと考える。

2. 1. 3. 調査の方法

上記の問いに対し、本発題では、再現可能性を考慮し、国立研究開発法人科学技術振興機構が運営する電子ジャーナルプラットフォームである、「科学技術情報発信・流通総合システム」(J-STAGE)¹を用いた。具体的には、J-STAGE上に公開されている『日本語教育』(2008～2020年, 計41巻)と『言語文化教育研究』(2014～2021年, 計8巻)の2雑誌を対象に、「地域」という語の使われ方について調査を実施した。

選定にはJ-STAGEの検索システムを使い、①: 標題, 副題, 論文要旨, キーワードのいずれかに「地域」という語が用いられている論文, ②: ①以外で本文中に「地域日本語」という語が出現しているという選定基準を設けた上で検索を行った。その結果、

1 <https://www.jstage.jst.go.jp/>

『日本語教育』の論文28本、『言語文化教育研究』の論文15本の計43本の論文を対象とした。

2. 1. 4. 分析①「地域」という語は専門用語なのか ここからは具体的な分析に入る。

まず、「地域」という語が専門語である可能性を鑑み、対象論文において、「地域」という語の定義がなされているかを調べた。

専門語の定義としては、石黒(2012)における定義を援用する。石黒(2012)では、「専門用語の最大の特徴は、定義が明確で、意味が限定されている」(p. 84)と指摘している。また、石黒(2016)でも「専門語は意味が厳密に定義されている」(p. 77)と同様の指摘を行っている。本発題では、この指摘を援用し、専門語を「定義が明確で、意味が厳密に限定されている」と定義する。

ここで、辞書における「地域」の記述について確認しておく。今回は日本大辞典刊行会(2002)の記述を取り上げる。当該辞書における記述を確認すると、次のようにある。

- (1) 「地域」土地の区域、区画された、ある範囲の土地(p. 309)
- (2) 「地域社会」ある限られた範囲の土地に成立している生活共同体(p. 309)

辞書の記述を踏まえると、地域日本語教育で扱っている「地域」は、どちらかと言えば、(1)ではなく、(2)の「地域社会」の記述に近いことが窺える。その背景には生活共同体であることが強く意識されているように思われる。

さて、分析対象とした論文の中で「地域」を定義した論文はあったのであろうか。結果としては、「地域」という語について、先に示した専門語の定義を満たすものは確認できなかった。ここから少なくとも2つの可能性が示唆される。一つは、「地域」という語が地域日本語教育の領域において、既に自明のものとなっており、特に定義を行う必要のない語と

して扱われているという可能性である。そして今一つは、「地域」という語は特に定義なしで用いられており、その内実が顧みられていないという可能性がある。

とはいえ、分析対象とした論文の中からは、「地域日本語教育」あるいは「地域日本語」のようなかたまりで定義を行っている論文が確認された。例えば次のような場合である。

(3) 定義対象：「地域日本語教育」

地域日本語教育とは「生活者としての外国人」の日本語習得を機能させるシステムの総体を指す(米勢, 2010, p. 62)

(4) 定義対象：「生活・地域日本語」

非母語話者が日本国内の地域社会において生活していくことの支援に関するもの。

ボランティア日本語支援, 言語使用実態調査等含む(宇佐美, 2012, p. 57)

(5) 定義対象：「地域日本語教育」

社会参加のための言語保障と、地域社会の変容・変革を目指して実施される相互学習を含めた全体(御館, 2019, p. 4)

(6) 定義対象：「地域日本語教育」

移住者に対する日本語教育は、〈中略〉公的な言語学習の機会として提供されることは稀であり、地域社会で展開されるボランティアな学習支援の場に大方を頼ってきた。こうした営みは「地域日本語教育」と称され(八木ほか, 2019, p. 408)

あるいは、尾崎(2004)の記述を援用した萬浪(2016, 2019)のように、大学や日本語学校で行われている「学校型」の日本語教育に対し、ボランティアを中心に展開されている日本語教育を「地域型」と呼んでおり、教育機関との対比として「地域」という語を用いているものが確認される。このことから、「地域」という語そのものが定義されていなくても、他の語と組み合わせる形で定義されている場合

があることが分かる。

2. 1. 5. 分析② 地域日本語教育における「地域」とは何か

前節では、「地域」という語に対して明確な定義を与えている（「地域」を専門語として扱っている）論文が確認されなかったことを述べた。そのため、地域日本語教育における「地域」という語の特徴に関しては依然として不明のままである。そこで、この節ではアプローチを変えて「地域日本語教育」における「地域」という語の特徴を探ることにしたい。

具体的には、分析対象とした43本の論文内において、「地域」という語がどのような文脈において語られるのかを調べることにした。今回は分析対象とした論文のキーワードに着目し、最低3本以上の複数の論文で用いられている語の傾向を調べることにした。この際、「地域共生」のような複合語は「地域」と「共生」に分けて集計した。また、キーワード内と同じ語が複数出現する場合は1回として集計することにした。

分析の結果、対象とした論文において、「地域」という語が単独でキーワードに出現していた論文は2本であった（三代, 2015; 家根橋, 2016）。その他の論文においては、地域という語は、地域日本語教育、地域日本語教室、地域日本語活動、地域社会、地域づくり、などのような複合語として出現していた。また、「地域」という語が「文化」という語と共に語られている場合も多く見られ、多文化、異文化、多文化社会、などのような複合語の中で用いられていた。

ここで収集した語の特徴に着目してみたい。

まず、「教師」(3回, 例: 教師, 日本語教師), 「コーディネーター」(5回) や「ボランティア」(3回, 例: 市民ボランティア, 日本語ボランティア) のような、地域に関わる人物を表す語がよく表れていた。なお、論文の内容と突き合わせてみた結果、具体的な

行為・活動を行う「誰が」に関する人物がキーワードに現れている一方で、その行為・活動を受ける対象である「誰に」に関する人物はキーワード上に現れていないのが特徴的であった。

次に、「エンパワーメント (エンパワメント)」(3回), 「共生」(5回, 例: 共生, 多文化共生, 異文化共生, 共生日本語教育など), 「対話」(7回, 例: 対話, 対話活動, 対話とかかわりあい), 「支援」(5回, 例: 支援, 習得支援, 日本語学習支援), 「理解」(3回, 例: 相互理解, 文化理解, 不理解) といった関係性や働きかけを表す語がキーワードとして出現していた。これらの語に共通しているのは、いずれの語も2者間以上の人物が関わること、すなわち関係性を表す語であるという点である。

さらに、論文本文中に出現する「地域」という語が含まれる複合語についても調査した。結果、「地域」という語を含んだ複合語が多岐に渡っていることが明らかになった。これらは概ね以下のように、3つのカテゴリーに分けることができるとされる。

(7) (1) のような場所の意味で用いられている場合

例: 集住地域, 散在地域, 地域社会, 居住地域, 他地域, 地域コミュニティ, 近隣地域, 空白地域, 地域全体

(8) 出来事として捉えられている場合

例: 地域参加, 地域づくり, 地域理解, 地域日本語活動, 地域振興, 地域密着

(9) 特定の対象を指す場合

例: 地域住民, 地域の外国人, 地域生活者, 地域リソース, 地域資源, 地域文化, 生活・地域日本語, 地域課題, 地域格差 (地域差)

以上、分析対象とした論文において、「地域」という語と共に出現している語を抽出し、その特徴を探った。その結果、①地域に関わる人物を表す語がよく現れていたこと、②2者間以上の人物が関わることを表す語がよく現れていたこと、③「地域」という語を含んだ複合語が多岐に渡っていること、の

3点を報告した。

2. 1. 6. 「地域」という語の使用に対する提言

最後に分析の結果を踏まえ、「地域」という語の使用に対する提言を行う。

まず、分析①の結果からは、「地域」という語に対して明確な定義が行われていないことが明らかとなった。そして、分析②の結果からは、「地域」という語と関わる語が多岐にわたっていることも明らかとなった。

この分析結果が何を示唆するかというと、「地域」という形態的には共通した語を用いていたとしても、その内実までは共通しているとは限らないということである。もっと言えば、各々が「地域」という語を用いる際、目にしたり、耳にしたりした際に想起するイメージが異なる可能性が考えられると同時に、結果としてそのイメージの異なりがズレを生じさせることに繋がる恐れがあるということである。

今回の分析結果を踏まえると、月並みな提言ではあるが、地域日本語教育において「地域」という語を用いる際には、少なくとも、①誰と誰が、②どのような関係の中で、という二つの情報が共有される必要があると考えられる。この2点の明確化が必要であるとする根拠は、分析②の結果において、具体的な行為・活動を行う「誰が」に関する人物がキーワードに現れている一方で、その行為・活動を受ける対象である「誰に」に関する人物はキーワード上に現れていなかったことに加え、「エンパワーメント」、「共生」、「対話」、「支援」、「理解」といった2者間以上での関係性や働きかけを表す語がキーワードとして出現していたことの2点を踏まえてのことである。

最後に、これは穿った見方かもしれないが、もし「地域」という語が先に述べたことが共有されないまま使用された場合の危惧として、場合によっては責任の所在を曖昧にするような使い方がなされる可

能性もあるのではないだろうか。これは「地域」という語が、そこに多くの人々が当事者として関わることを想起させる語であることと不可分の関係にある。特に、政府や自治体、地方公共団体のような一定の権威を持つ存在が、上記に述べたような使用をすることは避けなければならないことである。

2. 2. 発題2(家根橋 伸子)：過疎地域外国人住民のライフキャリアという視点から見えてくる「地域日本語教育」

2. 2. 1. 本発題の概要

本発題では、過疎・散住地域に暮らす外国人住民へのインタビュー調査から、彼(女)らが「地域」をどのように捉えているのかを探った。

調査対象は、中山間・過疎地域X市に暮らす(調査時)外国人住民である。X市は2023年現在で人口約3万人強で、この10年間で約5千人、人口が減少している。一方、X市在住の外国人数は約400人(調査時)で年々増加している。地元主要企業4社を中心に外国人が雇用されており、外国人の属性ではこれらの企業で働く実習生が最も多いが、技術・人文・国際ビザで働く者(以下、「技人国」)、外国人社員の同伴家族、日本人の配偶者等も含まれる。インタビュー対象は10名で、属性は実習生、技人国、永住ビザを持つ正社員とその家族、日本人と結婚した配偶者等であった。国別ではベトナム、中国、ブラジル(日系人)で、女性8名、男性2名であった。調査方法として、ライフキャリア(来日前・来日後・将来)と日本語・日本語学習について問う半構造化インタビューを行った。インタビューは筆者自身が行い、1人当たりのインタビューは約1時間～4時間であった。複数回実施した人もいる。併せて、地元の日本人(ボランティア団体メンバー、学校関係者、民生児童委員、市議、企業担当者の方等)及び他市の宗教団体関係者、監理団体の方への聞き取りも実施した。

収集したインタビューデータは文字化し、居住地に関わる発話に注目し、彼(女)らが自身の暮らすX市や居住地区をどのように捉えているかについて、日本人住民の意識とも対比しながらその特徴を探った。

2. 2. 3. 結果

インタビューしたX市在住外国人住民が居住地をどのように捉えているかについて、以下の4つの特徴を抽出した。

(1) X市を選んで居住しているのではない。

インタビューした10名の外国人住民全員が、特にX市を選んで来市・居住しているのではなかった。実習生(元実習生を含む)の場合は、母国のエージェントの提携先企業がたまたまX市の企業であった。また、X市のA企業で働く日系人男性は、他県在住同国人からA企業の待遇がいいという情報を得てA社に転職し、家族で他市からX市に転居していた。このように、彼(女)らにとってX市は、第一義的に働く企業の所在地であった。

一方で、地元の日本人住民の方々の多くがX市で生まれ、自身もX市で家庭をつくり暮らしを営んできた方々であった。そのインタビューでは、「私たちのX市」、「私たちの〇〇地区」(合併までの旧町)という所属意識を表わす言葉がしばしば用いられ、その話からは、自分たちのX市を住みよいまちにしていきたいという思いが強く感じられた。

(2) 常に市外(他市/他県/他国)への移動が意識されている。

外国人住民の方たちへのインタビューからは、より条件が良い企業があればいつでも他市へ移動するつもりがあるとの考えがしばしば聞かれた。前掲の日系人男性は「家族が一番大事。そのためにお金が大事」だからこそ、より待遇の良い企業があれば移動するのだと話してくれた。また、母国在住の両親の高齢化、長男としての務め(祭礼等)、子どもの教育などを理由に、常に帰国の可能性も意識されてい

た。実習生として来市した40代のベトナム人女性は、実習期間終了後に地元の日本人同僚と結婚し、子ども二人がいる。在市10年近くになるが、インタビューで将来のことを問うと「将来どこに住む、わからないね」とため息交じりに答えていた。

X市在住の外国人住民の方々に限らず、外国人住民の特性として頻繁な移動(流動性)はしばしば先行研究でも報告されている。X市在住の外国人住民でも、日本の学年度などの区切りに関係なく、突然市外へ転居したり、さらにわずか数カ月でX市に戻ってくるケースも見られる。しかし、常に移動を考えていながら、実際には10年、あるいは20年以上と居住が長期化している人も多い。

(3) 地域住民との個人的接触機会の少なさ

X市という「地域」の評価については、インタビューした外国人住民の間でプラス・マイナス両極の評価が見られた。一方で、プラス・マイナスに関わらず、ともに「X市の人はみんなやさしい」「〇〇地区の人は冷たい」といった一括りの印象で語られることが多かった。この背景には、個人的接触機会の少なさから、偶然接触した個人との接触経験の好悪を容易に地域全体の評価に置き換えがちであることがうかがえた。特に単身で来市・居住している実習生にこの傾向が見られた。企業実習生は、地区の祭や清掃等の地域の活動には参加が免除されるか、あるいは企業単位で集団参加しており、近隣住民との個人的な接触の機会は限られていた。企業側も単独行動を抑制している場合があった。一方で、規模が小さく古くからの住民が多いX市の日本人住民間には、血縁、地縁、同窓、同業などによる密接な繋がりが形成されており、外国人住民の場合と対照的である。

(4) 地理的空間を超えたインターネット上の母国人コミュニティ

X市では、在住外国人数の少なさと散在状況にあることから、エスニックコミュニティは形成されて

いない。一方で、インタビューから浮かび上がったのは、X市という地理上・行政上の「地域」を越えた母国人コミュニティが生活全般の基盤となっていることであった。例えば、宗教生活では、X市には多くの宗派の宗教施設がないため、他市・他県の宗教センターが利用され、そこで同国人信徒コミュニティに参加していた。また、同国人親族・友人との交遊のために休日には頻繁に県境を越えて移動している者もいた。

さらに、地理的空間を超えたインターネット上の母国人ネットワークが外国人住民の生活・人生を支えていた。生活・就労上の相談は市外・国外の母国人エージェントになされていた。物品購入、レジャー、さらに教育、就転職等についても市外・国外同国人コミュニティの知人や同国人の業者からインターネットを介して情報・サービスが提供され、利用されていた。例えば、子どもの母語教育には母国人運営のオンライン講座が利用され、日本語学習もまた、インターネット上で提供される母国人によるオンライン日本語教育サービスが広く利用されていた。また、自身がオンライン上で母国・在日同国人向けの店舗／塾を経営している者もいた。さらに、長期的キャリアについても、母国のオンライン資格講座を受講し、将来の帰国後の生活のために母国の資格取得の勉強をしている人もいた。また、子どもを日本の高校ではなく母国の通信制高校に「通学」させ、母国語での教育と母国の高校卒業資格を得させる選択をしている者もいた。

人間関係構築においても、インターネットを介して母国や他県に住む家族・親族・友人との頻繁な交誼、出会いを得ている。言い換えれば、彼（女）らは、X市・日本に住みながらも異なる「地域」で暮らしているとも言える。

以上の結果は限られた調査人数からのものであり、個人の属性（単身者か、外国人夫婦か、日本人の配偶者か等）や個人差による違いが当然その意識に

影響することは無視されてはならない。しかし、少なくとも本調査結果からは、外国人住民の方たちは居住地域（この場合はX市）を自分たちの生活・人生の基盤として認識しておらず、居住地域への所属意識・参加意識は形成されにくいことがうかがえた。

2. 2. 4. 考察：ライフキャリア形成から地域日本語教育のあり方を考える

多くの地方在住日本人にとって、自分が暮らす「地域」は、血縁的・地縁的繋がりを持つ場であり、その繋がりを基盤に生活・人生が営まれる場であろう。一方で、インタビューに答えてくれた外国人住民の人たちのように、常に移動を意識し、地元の人たちとの人間関係が希薄で、暮らしも関係構築もキャリアもインターネット上の母国人コミュニティで多くを充足している人々にとって、「地域」は捉えにくいものなのではないだろうか。そうだとすれば、国の地域日本語教育施策が基盤とする、日本語教育の基盤を「地域」に置くということ自体が危ういものにも思えてくる。

一方で、現実の地域とは繋がりのない暮らしを長期間過ごすことが人間に与える影響は、決して好ましいものではないのではないだろうか。人間は社会的存在である。人間のライフキャリア—暮らしと人生は、社会的な役割の連鎖として捉えられる。その人が物理的に存在するその居住地で他者と人間関係を持たず、社会的役割を持たないことは、社会的存在としての人間の成長を阻害し、また、社会的な役割を果たすことから得られる達成感・幸福感を感じることができないことに繋がるのではないだろうか。したがって、現状のような、地域社会から疎外された状況にある外国人住民を地域に繋ぐような活動が何より必要なのではないだろうか。そしてそのような地域と繋がった活動はまた、過疎化の進む地域社会を活性化することにもつながる可能性がある。さらに、そうした活動の中でこそ、日本語も介

した対話への意欲が生まれ、日本語が学習・習得されていくのではないだろうか。社会的な場に埋め込まれた言語学習については、The Douglas Fir Group (2016) が提唱する「言語学習・教育の多面的性質」(The multifaceted nature of language learning and teaching) から支持されている。とすれば、地域日本語教育には、地域社会への参加を通じた日本語学習の「場」(活動・場所)としての役割が求められるのではないだろうか。

2. 3. 発題3(山本 晋也):「地域」と関わる学部留学生の学びの実感から見えてくる「地域日本語教育」

2. 3. 1. 本発題の概要

本発題では、筆者が所属先の大学で2017年度～2019年度にかけて行った「地域ゼミ」の実践を取り上げる。筆者の担当する地域ゼミは、大学の学部留学生(2年生)を対象とし、近隣の小学校と連携して「小学生児童と留学生との交流企画を立案・実施する」ものであった。ゼミを受講した留学生の目標は、一連の取り組みを通じて、(1) 日常的な接点のない他者との交流を経験し、(2) その相手や場にあった日本語を学ぶことにある。加えて、ゼミを企画した筆者には、交流に参加した児童・留学生はもちろん、企画に携わる小学校教職員を含めて「同じ地域に暮らす市民としての意識」を育みたいという狙いがあった。以下、本発題では、ゼミを受講した留学生の振り返りや作成したレポート、そして、連携先である小学校の教員や交流を行った児童の声に基づき、「地域」と大学、そして留学生の関わりと関わりの中で生まれた学びについて考察する。

2. 3. 2. 地域ゼミの実施に至るまでの背景

筆者が「小学生児童と留学生との交流企画を立案・実施する」ことをゼミの内容に据えた背景には、大学における留学生の「周辺化」(矢板, 2012)

の問題があった。当時、所属先の大学に在籍する多くの留学生が大学内での日本人学生との交流に乏しく、ゼミやサークルといった学内コミュニティへの参加も限定的であった。そして、それは彼/彼女らの「日本語能力や異文化理解の問題」であるという認識が、大学教職員や日本人学生のみならず、多くの留学生にも広がっていた。

こうした現状に対して、大学は学生間の交流機会の創出を通じて留学生の日本語能力を育成し、また学生間の異文化理解を促すことで問題解決を図ろうとする。その一環として企画されたのが、教職課程を履修する日本人学生と新入留学生とを結びつけた「留学生チューター制度」の立ち上げである(山本, 石橋, 2015)。教員の主導によりチューター(日本人) - チューティー(留学生)のペアリングを行った初回の顔合わせは、同じ大学に所属しながらも全く接点のない学生のことを知る良い機会となり、その後2～3回は活発に交流が行われていた。しかし、新学期が過ぎ夏休みを迎える頃には、部活動やサークル・アルバイト等で皆多忙となり、やがて日程調整がうまくいかなくなる中で、次第に連絡が途絶えてしまうということが相次いでいた。その後も教員が定期的に介入しつつ、何とか交流を継続するよう働きかけるものの、なかなか息の長い交流とはならず、制度自体の見直しを迫られることとなった。

学生間の交流が続かなかった原因は様々であるが、制度の見直しに向けた関係者間の話し合いで見いだされたのは、教職員・日本人学生共に、当初から留学生を「支援の受け手側」に位置づけてしまっていたのではないかと、ということである。言い換えれば、ことばの面でも、関係性の面でも、交流において対等な立場として見ていなかったのではないだろうか。ゆえに、参加者間のすれ違いが生じ、お互いに意味のある交流ができていなかったのではないかと考えられる。これらの反省を生かし、留学生が周囲の人や社会に対して対等な立場での交流を行い、

日本語ということばの主体的な発信者となることを目指して企画されたのが、本稿で取り上げる「地域ゼミ」の実践である。

2. 3. 3. 地域ゼミの概要

2019年度に実施した地域ゼミの受講生は15名で、全員がアジア圏出身の学部2年生であった。15週(90分×15回)にわたるゼミの実践は、初回の小学校側との顔合わせに始まり、その後、留学生を中心とする(1)企画準備、(2)打ち合わせと企画の再検討、(3)交流授業の実施、(4)振り返りと次回企画、という流れで行われた(表1)。なお、交流先の小学校は大学から徒歩約15分の距離にあり、既に大学との連携があったことから、学期開始前に筆者から小学校に連絡をとり、事前準備を進めていた。

小学校側の担当は、教頭先生と学年主任の先生1名である。留学生は、顔合わせの際に小学校側との打ち合わせを行い、そこで出た要望・意見をもとに、1～6年生までの各学年の児童(約70～100名)とそれぞれ1回ずつ交流を行うこととなった。

表1. 2019年度地域ゼミ活動概要

回数	内容
第1回	授業ガイダンス
第2回	【企画準備】 小学校での顔合わせ
第3回	【企画準備】 交流内容の検討・準備
第4回	【企画準備】 交流内容の検討・準備
第5回	【交流企画①】 2年生児童との交流企画
第6回	【交流企画②】 3年生児童との交流企画
第7回	【交流企画③】 1年生児童との交流企画
第8回	【企画準備】 振り返りと以降の交流の検討
第9回	【企画準備】 交流内容の検討・準備
第10回	【企画準備】 交流内容の検討・準備
第11回	【交流企画④】 4年生児童との交流企画
第12回	【交流企画⑤】 5年生児童との交流企画
第13回	【交流企画⑥】 6年生児童との交流企画
第14回	発表会準備とレポート作成
第15回	発表会準備とレポート作成
発表会	他の地域ゼミと共同で発表会を実施

1回の交流は1時間(低学年は45分)で、小学校の体育館に留学生・教職員・小学生児童が一堂に集まって実施した。始めに児童からのあいさつがあり、その後、留学生1人に対して児童5人～7人程度の小グループを作り、グループごとにそれぞれの活動に入った。活動内容については、事前の大学の企画準備でおおまかな流れを決めており、詳細は交流を企画する留学生それぞれに任せていた。基本的に、全ての学年で始めにグループ内で自己紹介を行い、その後、低学年では簡単なゲームや文化紹介、高学年では簡単な母国語のあいさつやクイズなどをして交流を楽しんでいた(図1)。その間、筆者や小学校教員(クラス担任や学年主任)は各グループを回り、学生/児童の様子を伺いながら適宜声かけや写真撮影等を行った。また、この際に筆者から小学校教員に対し交流の感想や意見・要望などの聞き取りをすることもあった。

2. 3. 4. 地域と関わる留学生の学び

本項では、各学年1回ずつの交流後に留学生に課した授業レポート(1人につき計6本)、および、全15回の授業終了後に提出された最終レポートの記述から、ゼミ活動を通じた気づきや学びについて考察する。レポートに現れた彼/彼女らの気づきや学びは、大きく(1)日本語の学び、(2)文化的な気づき、(3)企画・運営の経験、(4)関係性の実感の4点に分類された。



図1. 活動における留学生と小学生の交流の様子

(1)の日本語の学びは、「最初何を言っているか全然わからなくて、どうしようと思っていました。けど、その子どもの話題とか話すスピードに慣れていました」(最終レポートより抜粋)のように、普段接点のない小学生児童とのコミュニケーションに関するものである。多くの留学生が、児童の話す速度や使用する表現、更に、独自の話題になかなかついていけず、緊張も相まって当初は苦労していたという。そんな中でも、「例えば1年生は漢字が理解できないので、簡単な日本語で話すようにしました」(同上)のように、時に交流の様子を見た小学校側からの指摘を受けつつ、学生たちは自らでコミュニケーション上の課題を見つけ、それへの対応を行っていく。低学年から高学年までそれぞれ年齢に合わせた話し方を工夫したことや、児童ならではの話題への理解を深め交流の内容を考えたことが、特に「日本語の学び」として挙げられていた。

こうしたコミュニケーション上の学びの他に、多くの留学生が挙げていたのが(2) 文化的な気づき、(3) 企画・運営の経験である。(2)に関しては、「小学校に行ったのが初めてで、日本の学校の話聞いたのがよかったです。(中略)。でも5年生や6年生は韓国の文化にすごく興味があって、私も簡単な韓国語を教えて、終わってから韓国語であいさつをしてくれました」(同上)のように、日本の小学校訪問という体験や、それにまつわる文化的な異同への関心等がある。

(3)は、「いろいろな留学生と話してクイズやゲームを準備しました。あまり話さない人と話したり、小学校の先生もいっしょに考えて、とても貴重な経験だと思いました」(同上)のように、クラスメイトや大学外の人と話合っただけで企画を立て、交流を動かしていった経験を指す。2.3.2. で言及したように、多くの留学生にとって大学内のコミュニティへの関わりは貴重であり、またその関わりにおいても周辺的な立場に置かれやすい状況があった。(1)で述べ

た日本語のコミュニケーションも含めて、主体的に人やコミュニティと関わり交流した経験を、ゼミ参加の学びとして記述した学生が多く見られた。

最後に、(4)は「授業のあと、〈地名〉で子どもたちに『お姉さん、覚えてる?』と大きい声で話しかけられました。私はびっくりして顔は覚えていなかったんですが〈小学校名〉の子どもだと思って、「こんにちは。名前を教えて」と話しました。初めは子どもたちがとても怖かったんですが、最後にとっても仲良くなれたと思います」(同上)のように、ゼミ交流の前後に生じた関係性構築の実感を指す。地域ゼミ自体は2017年度から継続して実施していたこともあり、前学年時の交流を覚えていてとても楽しみにしていたと声をかけられたことや、交流当日に前回交流した児童グループから大声で呼び止められたこと、また、出身の異なる留学生と話して関係性を深めたこと等、様々なつながりの実感が、何よりもゼミに参加して「良かったこと」として挙げられていた。

2.3.5. 考察

前述の留学生の気づきや学びの実感から、当初掲げた実践の目標である(1) 日常的な接点のない他者との交流を経験する、(2) その相手や場にあった日本語を学ぶ、の2点については、概ね達成できたものと思われる。しかし一方で、ゼミの企画者である発題者自身の目標であった参加者(小学校・児童・留学生)それぞれに「同じ地域に暮らす市民としての意識」を育むことに関しては、やや疑問が残る結果となった。

ゼミ交流の際に実施したクラス担任への聞き取りや、15週終了後に実施した小学校側との振り返り、及びクラス担任を対象に依頼したアンケート結果では、多くの児童が交流を肯定的に捉えていたこと、留学生の紹介したゲームや文化事情、母国語のあいさつ等が大変良い学びとして印象に残っていることが語られた。また、交流の経験や異文化に関する学

びのほか、教職員も含めて留学生を身近な存在として認識できたとの声が上がっていた。実際に、児童のみならず教職員も日常生活においては留学生との接点は全くなく、今回の交流活動で初めてコミュニケーションをしたというケースが大半であった。その点において、大学との連携は非常に良い機会であったという意見もあった。このことから、他者を「知る・聞く・話す」という関係づくりの第一歩目は果たすことができたと考えられる。

しかし、それでもなお、言いようのない疑問として残るのは、今回の交流企画が常に「異文化理解」に含まれる「違い」を前提とするものであった点である。ことばや文化を始め、日本と外国の様々な違いを前提として取り上げることは、結果としてあなた／私たちの差異を強化することになってしまう可能性がある。ゼミ企画の経緯からしても、本来であれば、「違い」ではなく「同じ」点に興味・関心を持って欲しかったが、小学校側からの要望はやはり「異文化理解」であり、留学生の日常生活よりも「母国のことばや文化を紹介してほしい」のが常であった。「異文化理解」という標語としての重要性は理解できるものの、留学生からしても「(飲食物や習慣等) そんなに変わらないけど」(授業レポートより抜粋) というのが正直な感想でもあった。

2. 3. 6. まとめ

近年、地域創生に向けて日本国内における留学生の受け入れと長期的な活躍が期待されている。しかし、長期的な定着には今もなお課題が散見される。特に「同じ地域に暮らす市民としての意識」向上に向けては、留学生支援に携わる教育機関・行政・市民団体等による恒常的な交流機会の創出のほか、関係者間に外国人の周辺化に向かう社会構造への意識化が求められる。本実践においても、大学内外の様々な連携を想定しつつ、今後は彼(女)ら自身が望むコミュニティへの主体的な参加をいかに支えてい

けるかが、重要な課題となろう。

2. 4. 発題4(小口 悠紀子)：豪雨災害時の共助力向上を目指した市民参加型防災学習実践から見えてくる「地域日本語教育」

2. 4. 1. 本発題の概要

本発題では、広島県東広島市という地域において筆者が行った市民参加型防災学習実践の概要と評価を述べた上で、筆者自身が地域日本語教育にどう関わっていくのかについて考察する。

この実践の出発点は、220名を超える死者を出した平成30年7月豪雨である。被害が大きかった広島県では、避難所に避難した人の多くが周囲からの声かけによって避難を決断していたことが明らかになり、地域の住民やコミュニティで助けあう「共助力」の重要性が改めて示された。しかし、土屋(2019)が県内日本語学校の外国人に対して行った調査によると、避難所の存在を知っていたが行かなかったという者も多く、同じ国の出身者同士で集まって震えて過ごしたと語る者もいた。先行研究では、教育機関に属さない外国人は防災教育を受ける機会が少ないことや、地震に対する防災教育が中心で豪雨災害のような進行性災害を扱った実践がほとんどないことも指摘されている(小口, 2019, 2024)。以上のことから、災害発生時に必要な地域住民の「共助力」の向上を目指すためには、外国人と日本人市民の両方が集い、対話し、関係構築する機会が必要であると考えた。

令和4年11月29日に文化審議会国語分科会から発表された「地域における日本語教育の在り方について(報告)」によると、地域における日本語教育の目的・目標は、言語・文化の相互尊重を前提としながら、「生活者としての外国人」が自立した言語使用者として日本語で意思疎通を図り生活できるようになることだとされている。さらに、日本社会側にお

いても、共生社会の実現に向けた意識の醸成を図ることが必要であるとされる。神吉 (2021) は、共生社会を実現するための日本語教育には日本語学習の場と社会参加や対話による関係性構築の場を両立させるための実践が必要だと主張している。そこで、本発題は、地域日本語教育の形態の1つとして「社会参加や対話による関係性構築の場」の創出があると位置づけ、災害発生時に必要な「共助力」の向上を目指した具体的な実践例として2022年に広島県東広島市で実施した防災学習実践を取り上げた。

2. 4. 2. 実践のフィールドと概要

実践のフィールドとなった広島県東広島市は、人口20万人の都市である。外国人は約8千人で、国籍別に見ると中国人 (38.3%)、ベトナム人 (18.4%)、フィリピン人 (5.9%) の順に多く、在留資格別に見ると、永住者 (24.9%)、留学 (21.8%)、技能実習生 (17.0%) となっている (2023年2月時点、東広島市、2021)。平成30年7月豪雨での主な被害として、死者12名、関連死8名、行方不明1名、全壊97戸、大規模半壊8戸、半壊154戸となっており (2019年10月31日時点)、目立った被害を受けなかった住民であっても、近隣道路の水没や川の氾濫、土砂災害による道路の閉鎖、主要路線の休止などを経験し、生活への何らかの影響を経験している。一方で、学生や留学生、外国人住民など、災害以降にこのまちに暮らし始めた住民は被災の状況を知らず、まちで災害が起こったことさえも知らない者も多い。そこで、発題者は日本語教育を専攻する学生とともに、日本人と外国人が共に防災学習を行うグループを立ち上げ、実践を行った。

実践は、2022年の春に会場周辺を生活圏とする外国人・日本人市民を対象にチャシやSNSなどで呼びかけを行い実施した。20組の家族 (大人22名、子供28名、うち7組が外国にルーツを持つ家族) が参加し、アイスブレイクの後、「理想の避難所はどんなと

ころか」という問いに対し、LEGO[®]とKAPLA[®]を用いてグループで表現する活動をメインにした。参加者は避難所運営に携わる立場ではないが、避難所とはどのようなところかを考え、表現するうちに、避難所に来る人の多様性、ひいてはこのまちで暮らす人々の多様性とそのニーズへの気づきを促す仕組みを設定した。

2. 4. 3. 実践に対する評価

理想の避難所を作る過程において、参加者間で対話が繰り返されることにより、災害への備えやまちで暮らす人々の多様性への気づきが見られた。また、LEGO[®]とKAPLA[®]を用いたコミュニケーション手法を取り入れることで、言語的な制約をそれほど受けず対話ができることに対して、外国人参加者からは「LEGO[®]があると参加しやすい。」「Nice Idea!」「子どもが行きたいと言って初めてこういう集まりに参加したけど、よかった。」などの好意的な感想が聞かれた。日本人参加者からは「近所で暮らす外国人家族が気になっていたが話しかけるとっかかりが掴めなかった。今日の経験を活かして話しかけてみたい。」「外国人でこんなに日本語が話せる人がいるとは思わなかった。」などの声が聞かれた。地域において「外国人のための防災学習」のイベントは多く開催されるが、地域の日本人と外国人が共に集い実施される防災学習の機会はそれほど多くない。地域住民の共助力の向上を目指すためには、このような言語的な制約が低くなるような実践を繰り返し、地域のコミュニティを築いていくことも一つの方法であると考え。なお、2024年現在、年間に2回以上のペースで同イベントを継続して実施している。

2. 4. 4. 発題者自身が地域日本語教育にどう関わっていくのか

最後に筆者自身が地域日本語教育にどう関わって

いくのかについて考える。本実践を筆者は「日本語学習」を通さない「地域」日本語教育のあり方の模索の一つだと捉えている。三代、鄭(2006)は、「共生言語としての日本語」について展望を論じ、「正しい日本語」を教えるという形ではない日本語教育や日本語支援のあり方を模索する必要があると述べている。著者は「防災学習実践」「まちづくり」という視点を通して、「共生言語としての日本語活動」の重要性と具体例を示し、社会に働きかけていくことを目指したい。

その上で、今後も、新たな日本語教育実践として、共生のために言語活動を行うコミュニティを創生し、そして、神吉(2021)が指摘する外国人との共生が「外国人問題」「日本語問題」だと置き換えて捉えられてしまう社会に対して疑問を呈し、「災害」という、その地域自体が抱える問題を実践の対象にすることで、日本人と外国人は共に課題解決をする仲間という意識が芽生えるか、観察していきたいと考える。

2. 5. 年次大会フォーラム会場におけるディスカッションと総括

年次大会フォーラム会場におけるディスカッションについて振り返る前に、前節での4発題の内容をここでまとめておきたい。

発題1が明らかにしたことは、地域日本語教育に関わる研究者あるいは実践研究者間において、「地域」という形態的には共通した語を用いていたとしても、その内実までは共通しているとは限らないということであった。発題2では、X市外国人住民へのインタビューから、彼(女)らに居住地域の人々との関係および所属意識が稀薄であること、一方で「X市」という行政・地理的単位としての「地域」ととらわれない社会関係・生活圏において暮らしている姿が浮かび上がった。これは同じ居住地域の日本人

住民の「地域」の捉え方とのずれとしても認められた。

発題3、発題4で報告された実践は、上記の発題でも示された外国人住民と地域社会の人々との関係性の希薄さ(発題3では「周辺化」)に対する問題意識を基底に置いていた。両者の実践の形・対象は異なるが、ともに日本語学習支援という形態をとらない、「日本人と外国人は共に課題解決をする仲間という意識」(発題4)、「同じ地域に暮らす市民としての意識」(発題3)を醸成することを目的とした活動であった。

年次大会でのフォーラムでは、以上の発題の後、「『地域日本語教育』は何を目指すのか?」の問いのもとに参加者によるグループ・ディスカッションを行った。様々な視点から「地域」と地域日本語教育のあり方を検討し直し、「私は「地域日本語教育」にどう関わっていくのか」を考える契機とすることがディスカッションの目的であった。

まず、「地域」について、多くのグループで当事者間の捉え方のずれの存在が指摘された。行政からの「地域」と活動実践者の考える「地域」のずれ、行政と住民の考える「地域」のずれなどである。さらに住民の中でも、元々その地域に住んでいる住民と新たに地域外から来た住民間においても捉え方・向き合い方が異なっているのではないかという指摘もなされた。「ずれ」の存在は、発題1, 2においても指摘されたところであり、また、発題3の実践報告でも、発題者自身と連携先との活動の焦点をめぐる「ずれ」が指摘されていた。

次に、「地域日本語教育」については、いずれのグループにおいても、日本語を教える「日本語教育」ではなく、「街づくり・コミュニティデザインの視点を取り入れる重要性」、「地域交流を越えた、地域貢献につながる活動」、「単に「教室」あるいはイベントではなく、充実感・帰属感・つながり感を得るのがゴール」(ディスカッション後の共有時に筆者らが

作成したディスカッション記録メモより)など、日本語学習支援に焦点化しない、より広範な「関係づくり」「地域づくり」活動を重視する見方が共有されていた。その背景には「日本語教育」にひっぱられる」「日本語教育」にこだわりすぎるとやることがわからなくなる」(同上)など、日本語を教えることを避けようとする考え方が見られた。

一方で、カリキュラムという視点や得たものを蓄積していくことを考えていくことも必要なのではないかとの意見も出された。また、(日本語を)「教えたいという気持ち」が強いと「教えることに引っ張られがち」(同上)であることを危惧する一方、日本語教育に興味のない住民の方々とどうつながっていくかとの問題提起もなされた。

*

第1章で見たように、国は日本語教育を通じた地域社会の活性化を日本語教育推進政策の目的として設定しているものの、その具体的施策としての日本語教育専門人材育成プログラムの内容や「生活者としての外国人」の日本語教育カリキュラム案では、依然「日本語を教えること」「日本語を学習すること」が地域日本語教育の前提となっているように思われる。一方で、大会フォーラムのディスカッション参加者たちの多くが日本語教育を専門とする人たちであったにもかかわらず、地域における日本語教育において、「日本語教育」を前景化する活動を避け、地域社会での関係構築や地域づくり活動に関心を寄せるのはなぜだろうか。翻って2. 1. ~2. 4. の各発題報告でも、「日本語を教える」ことに焦点をあてるのではなく、外国人住民・日本人住民ともに地域社会の中で関係を結び、同じ市民としての成長を目指す活動が目指されていた。そしてその活動の中で、日本語は学ばれると捉えられていた。

日本に在住する、日本語習得を希望する外国人住民の人たちに日本語学習・教育の機会を保障することに反対する人は、少なくとも日本語教育関係者に

おいてはいないだろう。問題は、それを「地域」日本語教育として行うことに対して、関係者間で考え方・理念が異なるということである。国と日本語教育関係者の間だけでなく、発題1の調査が示したように、地域日本語教育研究者・実践者の間でも地域日本語教育の認識は異なっていた。大会フォーラムにおけるディスカッションでも、決して参加者全員が「関係づくり・地域づくり派」であったわけではない。

ここで改めて、「地域」という語に立ち返ってみたい。再び発題1の調査では、地域日本語教育研究者・実践者の間では「地域」という語は定義されていなかった。本稿の発題においても実は明確に定義されていない。政策文書でも同様である。また、発題2の調査では、同じ「地域」に居住する外国人住民と日本人住民の間で、「地域」の認識に大きな差異があった。「地域」とは何なのか。最終章である次章第3章では、地域日本語教育の「地域」について改めて検討し、そこから、「地域日本語教育」への提言を行う。

3. 「地域」日本語教育再考

3. 1. 都市社会学者・西澤晃彦の「地域」論

第2章において発題1の調査から、地域日本語教育に関する論文では「地域」そのものが定義されていないことが明らかになった。そこで地域日本語教育とも関連する社会学分野に「地域」の定義を探すことにしたい。ここで注目したのは、社会的排除の視点から「地域」を問う、都市社会学者・西澤晃彦の「地域」論である。その論考の中では、都市における社会的排除を論じる中で、外国人住民・外国人労働者の問題も取り上げられており、本論のテーマ：地域日本語教育に対して貴重な示唆を与えてくれる

ものとする²。

西澤(1996)は、「地域」とは空間的な範囲を指し示すが、都市社会学において「地域」が語られる折には、それとは密接不可分に、共同性と相対的な統一性をもった「地域」が結び付けられ論じられてきた(p. 47)とし、都市社会学における「地域」論は「要するに、「地域」という器の中の社会統合・組織化の問題が議論となったのである」(p. 47)とする。その上で、都市社会学において「地域」という語が明確に何を指すのか示されないまま「神話」化していると指摘する。この問題意識のもとに、先行研究から都市社会学において「地域」がどう論じられてきたのかを検討し、①シンボリック・コミュニティとしての「地域」、②行政村としての「地域」、③社会目標としてのコミュニティ、の3つの「地域」を同定している。

①「シンボリック・コミュニティとしての「地域」とは、「町内会」に代表されるような、しばしば日本的なものとして見なされてきた地縁的な地域共同体としての「地域」を指す。②「行政村としての「地域」は、言うまでもなく、行政単位としての「地域」である。最後の③「社会目標としてのコミュニティ」は、①「シンボリック・コミュニティとしての「地域」の崩壊あるいは価値の否定から生まれた「地域」=コミュニティ概念である。この③「社会目標としてのコミュニティ」について、西澤(1996, p. 50)は以下のように説明している。

コミュニティ概念は、再秩序化・再組織化が希求される時に現れる価値的概念としての役割を担ってきた。[中略]都市化・産業化の進展とともに1960年代以降噴出した様々

2 西澤(1996)は農山村と異なるものとして都市を論考の対象としている。しかしその論考から四半世紀を経た現在においては、当時の「農山村」も多分に西澤のいう「都市」としての性格(住民の流動性、多様性、共同性の希薄化等)を備えていると考えられる。

な都市問題と(解決主体として期待された)「地域」社会の共同性の喪失という現状認識が、社会目標としてのコミュニティを都市社会学における重要課題とさせたのである。(p. 50)³

3. 2. 地域日本語教育の「地域」とは

この西澤の分類に、2. 5. で議論した「地域日本語教育」を当てはめ、その仮定する「地域」の検討を試みる。

国の地域日本語教育政策の「地域」は、まず何より②行政村としての「地域」、つまり政策施行のための行政単位としての「地域」、すなわち都道府県、市区町村等であろう。国の構想する地域日本語教育は、この行政組織の垂直構造に沿って、統治される。それにより国の責務である住民の保護と権利保障としての日本語教育が目指される。そして、国・地方公共団体の事業である以上、地域日本語教育は「地域」=行政区域の活性化に資するものでなければならない。

これに対して、本大会フォーラムのディスカッション参加者の多くや発題者が志す「関係づくり」「地域づくり」をめざす地域日本語教育を論じる際に用いられる「地域」は、「③社会目標としてのコミュニティ」の文脈で「地域」の語が用いられていると捉えることができるのではないだろうか。

注意すべきは、西澤は決して③をより良い「地域」概念として論じてはいないということである。西澤(1996)はこの③「社会目標としてのコミュニティ」について、「その実践的文脈を逸脱しない限りにおいて、あくまでも理念としての有効性を持つ」とする(p. 59)。西澤(1996)は都市社会学におけるこの「新しいコミュニティ像」の特徴を以下の3点に要約

3 ()内は原典。以下も同様。

している。

- (1) 都市においては、コミュニティ間の境界が不明瞭で、人口移動も激しかったにも関わらず、コミュニティをその外部から切り離して過剰に独立的に論じている。
- (2) 定住民社会として地域社会はイメージされており、流動層は周辺的存在とされるか、地域社会の解体要因として評価されることが多い。
- (3) 都市における生活世界の複数化を無視し、「住民」のコミュニティへの同一化を強調しすぎている。(p. 47)

この様な特徴を持つ「ユートピアとしてのコミュニティ」としての「地域」は、異質性や外部性を内側に「包摂し、「共生」「住み合い」を模索し閉じ直そうとすることで、異質性は脱色され外部性は内部化可能なかたち（「地域住民」としての外国人）に切り縮められてしまう」（p. 57）。そしてまた、「「日本人」コミュニティの「外国人」受容を主題として設定して「地域」における「共生」を問うとき、「外国人」の多様性（そして「日本人」の多様性）は平板化され「日本人」と「外国人」の相互作用へと焦点が絞り込まれてしまう」（p. 57）のである。

この「社会目標としてのコミュニティ」観の陥穽である「同質化」「平板化」性向は、発題4で小口が神吉(2021)を引用して疑問を呈した「外国人との共生が「外国人問題」「日本語問題」だと置き換えて捉えられてしまう社会」と通底するように思われる。なぜなら、「外国人であること」「日本語ができないこと」以外は「同じ人間である」との仮定がそこに見出されるからである。

今一つ、「社会目標としてのコミュニティ」という地域観の陥穽は、前述の要約(1)(2)とも繋がるが、私たちが抱きがちな「定住民中心主義」(西澤, 2012)にある。現代社会においては、人々の生活は流動化・重層化している。この特性は2.2発題2においても外国人住民の「地域」認識の中にはっきり

と見出されていた。西澤(2012)は、都市・地域社会学者に対し「私たちの中に定住民中心主義的な「反射」があるのだとすれば、それは克服しておくべきだと思う」（p. 13）と訴える。

例えば、貧困を論じるにあたって、「コミュニティ」における「共生」「包摂」などという枠組みをお手軽に持ち出してしまふ反射がそれだ。そもそも定住民コミュニティは貧者を排除あるいは忘却してきたのであるし、それが今日「共生」や「包摂」を行えるほど確固とした主体であるとも見えない。(p. 13)

また、西澤(1996)は、現代社会に生きる私たちの生活の今一つの特徴である「重層化」にも注目する必要を訴える。

都市の集団あるいは世界のひとつひとつは、個人においては複数化し空間的範囲においては重層化しており、その境界も形成・変容・消滅する。そこでの、対象の全体は、事実の集積の中からようやく姿を現すようなものである。そして、そこで見いだされた全体は、おそらくは、階級・階層、エスニシティ、ジェンダー、年齢、法的身分等々といったものの複合として位置づけられ、そうした後にコミュニティあるいは社会層として把握されるべきものであろう。(p. 59)

流動性、重層性という現代の私たちの生活のあり様への視点が抜け落ちたとき、私たちの「関係づくり」「地域づくり」としての地域日本語教育活動は、現実世界から遊離した「ユートピア」探しとなりかねない。西澤(1996)はこのような陥穽に陥らない手立てとして、「社交空間」を仮設することの重要性を主張している。「社交空間」とは、「ある集団・コミュニティとその外部との〈間〉」である。そこは「都市の多様な諸世界・コミュニティが接触し合い、関係を持ち、影響を及ぼし合う」（p. 59）社会過程が進行する場である。

本稿の発題者、大会フォーラムの参加者ら、多くの日本語教育関係者が、地域日本語教育において、周辺化された外国人住民を「コミュニティ」へつなぐことを目指し、「関係づくり」「地域づくり」を主眼に据えていた。その活動を通して「共生言語としての日本語」(発題4小口)が学ばれていくことを目指す「地域日本語教育」は、日本語使用・日本語習得を当然視する日本社会の現状へのアンチテーゼでもある。しかし、だからこそ、そうではない社会、言い換えれば「地域」がどのようなものかにより意識的になり、実践がその「地域」像に一致しているかを注意深く考えていくことが必要なのではないだろうか。

私たちは、もっと「地域」とは何かを論じるべきなのではないだろうか。もっと「地域」とは何かを考え、その上で地域日本語教育実践は考えられていく必要があるのではないか。このことは、「社会目標としてのユートピア」地域観に立つ「関係づくり」「地域づくり」を主眼とした地域日本語教育活動においてだけでなく、国の施策のもとに専門人材によって推進される地域日本語教育や、日本語を教えることを前景化した地域日本語教室においても同様である。なぜその地域日本語教育活動を行うのか。その活動の背景にはどのような「社会目標としての「地域」」があるのか。そうした「地域」観を一つ一つ表明していくことで、多様な地域日本語教育が連携し、社会を変えていくことに繋がるのではないだろうか。私たちはどのような「地域日本語教育」を目指すのか、という問いは、私たちはどのような形の「社会」あるいは「世界」をつくらうとしているのかに繋がる。

謝辞 本稿は言語文化教育研究会第9回年次大会フォーラム『「地域日本語教育」の「地域」について考えてみませんか?』での議論を基に新たな論考を加え作成したものです。調査に協力くださった皆様、

フォーラムに参加くださった皆様にお礼申し上げます。

文献

- 石黒圭(2012).『この一冊できちんと書ける!論文・レポートの基本』日本実業者出版.
- 石黒圭(2016).『語彙力を鍛える—量と質を高めるトレーニング』光文社新書.
- 宇佐美洋(2012).「社会」分野—研究観の再考と拡張を促す原動力として『日本語教育』153, 55-70. https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.153.0_55
- 尾崎明人(2004). 地域型日本語教育の方法論的試案. 小山悟, 大友可能子, 野原美和子(編)『言語と教育—日本語を対象として』(pp. 295-310) くろしお出版.
- 御館久里恵(2019). 地域日本語教室に関わる人材の育成『日本語教育』172, 3-17. https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.172.0_3
- 神吉宇一(2021). 共生社会を実現するための日本語教育とは『社会言語科学』, 24(1), 21-36. https://doi.org/10.19024/jajls.24.1_21
- 小口悠紀子(2019). 地域日本語教室における防災・減災学習のための教材開発—初級・中級学習者を対象としたTBLTの実践を想定して『人文学報』515-7, 13-27.
- 小口悠紀子(2024). 地域住民参加型の防災学習の必要性—LEGO®で対話を生み出す実践から『日本語教育』187, 136-150.
- 土屋理恵(2019). 留学生の西日本豪雨への対応から考える学校としての防災対策『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』(pp. 301-306). https://www.nkg.or.jp/event/.assets/shunki-taikai_2019_18.pdf
- 中川康弘(2018). 地域日本語教育支援のあり方を規

- 定する動きに抗う — ある日本語ボランティアへのライフストーリー・インタビューから『語りの地平』3, 3-23.
- 西澤晃彦 (1996). 「地域」という神話 — 都市社会学者は何を見ないのか? 『社会学評論』47(1), 47-62. <https://doi.org/10.4057/jsr.47.47>
- 西澤晃彦 (2012). 貧困の都市社会学? 『日本都市社会学年報』30, 5-14. <https://doi.org/10.5637/jpasurban.2012.5>
- 日本語教育の推進に関する法律 (2019). https://laws.e-gov.go.jp/law/501AC00000000048/20190628_0000000000000000
- 日本大辞典刊行会 (編) (2002). 『日本国語大辞典 第13巻』 (第2版) 小学館.
- 東広島市 (2021). 『東広島市平成30年7月豪雨災害記録誌』. <https://www.city.higashihiroshima.lg.jp/bosai/6/28014.html>
- 文化審議会国語分科会 (2022). 『地域における日本語教育の在り方について』 [報告]. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf
- 萬浪絵理 (2016). 地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか — 日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察『言語文化教育研究』14, 33-54. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.14.33>
- 萬浪絵理 (2019). 市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動におけるファシリテーターの発話機能成員カテゴリーの変化に着目した会話分析から『言語文化教育研究』17, 88-109. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.17.88>
- 三代純平 (2015). 日本語教育という場をデザインする教師の役割としての実践の共有『言語文化教育研究』13, 27-49. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.13.27>
- 三代純平, 鄭京姫 (2006). 「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」への展望『言語文化教育研究』5, 80-93. <http://hdl.handle.net/2065/38946>
- 矢板晋 (2012). 外国人の周辺化と日本語教育 — 栃木県真岡市の事例から『研究論集』12, 433-455. <http://hdl.handle.net/2115/51982>
- 八木真奈美, 池上摩希子, 古屋憲章 (2019). 個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指してナラティブをリソースとする教材作成の試み『言語文化教育研究』17, 404-423. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.17.404>
- 家根橋伸子 (2016). 自己表現のための地域住民参加授業実践の分析言語表現支援の様相と参加者意識『言語文化教育研究』14, 68-84. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.14.68>
- 山本晋也, 石橋孝明 (2015). 留学生チューター活動をめぐるアクションリサーチ — 活動のPDCAサイクルの言語化から見えてきた成果と課題『徳山大学総合研究所紀要』37, 115-130.
- 米勢治子 (2010). 地域日本語教育における人材育成『日本語教育』144, 61-72. https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.144.0_61
- The Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19-48. <https://www.jstor.org/stable/44134994>

付記 本稿に関わる調査研究は調査対象者・機関の承諾および各研究者所属機関倫理審査委員会の承認のもとに実施された。

Article

Rethinking “Community” in “Community-based Japanese language education”: Exploring its diverse forms

YANEHASHI, Nobuko*

University of East Asia, Yamaguchi, Japan

YAMAMOTO, Shinya

Shunan University, Yamaguchi, Japan

KOGUCHI, Yukiko

Hiroshima University, Japan

CHOSA, Hideki

University of East Asia, Yamaguchi, Japan

Abstract

This paper reexamines Japanese language education categorized under the term “community-based Japanese language education,” focusing on the inherent ambiguity of the word “community.” First, we present individual reports on the authors’ approaches to and perspectives on community-based Japanese language education, followed by an overview of discussions held at the annual forum on this theme, summarizing the diverse forms of community-based Japanese language education. Next, based on this summary, the study examines the significance and challenges of community-based Japanese language education as an intersection of language education and community formation, employing classifications of the concept of “community” from urban sociology. Finally, the paper discusses the implications of Japanese language education within communities, emphasizing the importance of practitioners and researchers questioning the very concept of “community.”

Keywords: foreign residents and international students, building relationships and communities, coexistence language, urban sociology, fluidity and multi-layeredness

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* nyanehashi@yahoo.co.jp

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Numbers JP21K00642, JP19K13252, Mazda Foundation 2022 research grant related to “Youth development,” and Higashihiroshima City 2021-2022 financial support for citizens’ collaborative community development.