

(論 文)

持続可能な学びを促す共生日本語教育 — 理念、実態、展望 —

平 野 美恵子

キーワード

多言語多文化共生 対話 相互学習 協働 日本語教員養成

1. 共生日本語教育の背景：日本社会の多言語多文化化と共生への志向

1990年、出入国管理法及び難民認定法が改正され、以降定住外国人が増加し続けている¹。これに伴い、定住外国人を受け入れる態勢を制度改革などによって整備すること、そして受け入れ側である日本人住民と参入側である外国人住民が互いを尊重しながら生きていくための意識変革をすることが求められている。いわゆる「多文化共生社会」の実現に向けた動きである。「言語のあり方の良さ」は「人々の生活の良さ」と一体である（岡崎 2009）という考えに基づくと、言語を媒介に日本人・外国人が学び合う共生志向の日本語教育が注目される。このような「共生」を志向する日本語教育を、以下、共生日本語教育と呼ぶ。本稿は、言語文化背景が多様な人々の学び合いの場を創造する共生日本語教育の理念と実態、そして教員養成の展望を論じるものである。

そのために本節では、まず多文化化する日本社会を概観し、この文脈における「共生」がどのような意味を内包するのか、これまでの言説を整理していく。

1-1. 定住外国人の増加と多様化

日本に在住する外国人の増加が、日本社会の多言語・多文化化に拍車をかけている。法務省によると、2009年末の外国人登録者数は2,186,121人で、30%を占める中国に、韓国・朝鮮、ブラジル、フィリピン、ペルー、米国と続く。在留資格別に見ると、最多の「永住者」が43.1%、次に「日本人の配偶者等」が10.2%、「定住者」が10.1%と続き、日本への長期滞在が見込まれる外国人の割合は全体の6割以上を占めている。これらのデータに見るよう

に、日本に在住する外国人は多様であり、定住を志向する者が増えてきている。定住外国人の増加により、就労者としての外国人という側面を考える必要も出てきた。厚生労働省の「外国人雇用状況の届出状況」によれば（平成21年10月末現在）、外国人労働者を雇用している事業所数は95,294か所で、外国人労働者数は562,818人となっている。2009年に法務省が発表した「就労を目的とする在留資格別外国人登録者数の推移」を見ると、過

ひらの みえこ：淑徳大学 国際コミュニケーション学部/大学院 国際経営・文化研究科 兼任講師

去5年間にわたりほぼ毎年増加を続けている。

法改正に伴うニューカマー²と呼ばれる定住外国人の受け入れには、日本の少子高齢化への危機感や特定職種の人手不足から、労働力を外国人で補うというねらいもある（井田2005：242）。井田によれば、昨今外国人労働者の受け入れに関する提言が相次ぎ、単純労働者の受け入れ可否や看護・介護分野などでの高度人材確保など、外国人労働者をめぐる議論が活発化している。また、1983年の「留学生10万人計画」に続き、2008年には2020年を目途とした「留学生30万人計画」が宣言され、それまでに卒業・修了した留学生の社会への受け入れを推進するなどの骨子が発表されている。日本社会が抱える労働力不足の問題や世界のボーダレス化を考えると、今後も日本社会の様々なセクターに外国人が関わっていくことが予想される。

こうした定住外国人の受け入れに際し、言語を中心とした支援が自治体を中心として始まった³。行政の多言語サービス、コミュニティー及び司法通訳、外国語医療・福祉支援、日本語教育、定住外国人子弟児童への教育など、その内容は多岐にわたる。こうした支援は、多文化共生社会を目指すことと連動している。一方、「共生」という言葉はまだ確固とした意味が確立されておらず、この言葉によって主張される事柄も達成しようとする目標も様々である（戴2005）。また、「共生」という言葉が共通理解のないまま使用され、単なるスローガンのようになってしまい、一過性の流行現象として「消費」されていると危惧する見方（植田2006）もある。では、これまでどのように「多文化共生」が謳われ、今後どのような「多文化共生」が目指されるべきなのだろうか。

1-2. 「共生」という言葉が内包する意味

「(多文化) 共生」は、増加傾向にある参入側としての外国人と受け入れ側としての日本人が目指すべき目標として掲げられてきた。共生という言葉は、90年代初め頃から文化や民族とのつながりにおいて複数の領域で使われるようになり、この考えが教育や市民運動の中で広範に主張されるようになったのは90年代後半である（戴2005）。共生という言葉が内包するイメージは、人々の「文化的違いの認めあい」や「対等な関係の構築」（野山2008）など善なるものが多い。確かに、共生という言葉が用いられる時、多様性・対等性・相互理解などの言葉がともに使用され、肯定的かつ前進的なイメージを放つ。

「共生」という言葉が放つ肯定的なイメージに対しては、多くの批判がなされている。植田（2006）及びハタノ（2006）は、この善なるイメージとしての共生は常にマジョリティ側、すなわち受け入れ側の日本人住民から発信される言葉であり、マジョリティの共生に対する態度が一方向的に盛り込まれ、対等性が強調されることでマイノリティの弱者性が再生産され続けると批判している。戴（2003）は、こうした対等性の強調が、外国人の背景にある国家間の政治的、経済的、軍事的関係の不均衡を政府が不問としていることに起因すると指摘し、国家体制下で文化的同質化を承認することにつながると警鐘を鳴らす。戴はこうした表層的な共生の概念を克服し、真の共生を目指すために、異なる者に対する差別を生む優位性がいかに生産され、人々の間の優劣関係を規定しているか、その実態を可視化することが肝要だとしている。戴による議論から浮かび上がる共生社会実現への課題は、異質性をめぐって受け入れ側を無標、参入側を有標とすることで、有標なものを排除しようとする権力作用が蔓延している現実を認識し、是正していくことである。つまり、共生の実現は、対等や平等といった善なるイメージとは裏腹に、人々の間の権力作用と優劣関係を前提として出発する緊

張に満ちた葛藤の過程である。

では、なぜ多文化社会を生きる人々は、緊張と葛藤に満ちた過程を歩まなければならないのだろうか。岡崎（2008）は、共生化の過程においては人々が従来のあり方に固執しては生命活動を存続することができず、自らが生き延びていくためには異質な他者に歩み寄り、新たな第三のあり方を創造するしかないという現実を実感することが肝要だと論じている。例えば、前節で見たように、日本社会の労働力確保という側面を考えると、参入側の存在を欠くことはできず、また参入側にとって就労の場を与えてくれる受け入れ側が欠かせない存在であることも言うまでもない。つまり、グローバル化が急速に進む日本社会を持続可能に成立させていくためには、受け入れ側と参入側の協働がないことには立ち行かなくなることが予想される。共生社会の実現において協働が強調される（池田 2005）ことの理由がここにある。

協働とは、ある集団の構成員が一つの目標に向かってともに作業に従事し、学び合いながら目標を遂行することである。日本社会においては、受け入れ側と参入側が共生社会の実現という共通の目標に向かってともに生き、学び合うことと捉えられる。協働の過程で不可欠な要素として池田・館岡（2007）は、1）互惠性、2）対等性、3）対話、4）創造性、5）プロセス、を挙げている。共生社会の実現になぞらえて考えれば、人々の異質性を前提とした互惠的かつ対等的関係性が対話を通じて築かれ、その対話から人々の間に第三のあり方が創出される一連のプロセスが、協働であると捉えられる。

ここで言う異質性の表出とは、すなわち言語文化背景が多様な人々が自己を十全に表出できることを指す。その際、参入側の母語・母文化の尊重が強調される。岡崎眸（2007：278-279）は、受け入れ側である日本人住民の言語、価値観、思考法が貴重な財産であるように、同様に外国人住民にとってもそれらは貴重な財産であり、外国人住民が母語・母文化を保持することに対して日本人住民は寛容でなければならないとしている。また、中崎（2005）は、異質な者とのコミュニケーションが自己の世界を広げ、新しい価値観を創造することを可能にし、多様化＝豊饒化という肯定的な姿勢が重要だと論じている。岡崎眸及び中崎の主張は、受け入れ側と参入側の言語文化間の力の不均衡を踏まえた上で、共生社会の実現に向けた協働において受け入れ側が留意すべき点を具体的に挙げるものである。受け入れ側・参入側双方が自身の言語文化背景を十全に表出できなければ、互惠的かつ対等な関係性は築けないだろう。共生の理念を実現させるためには、人々の異なりを前提とし、異なる者同士が理解し合おうと言う不断の努力、特に受け入れ側の持続的な共生への積極的態度が、共生社会を目指す対話において求められる。

さて、ここで異質性を前提とした対話とはどのようなものかを考えてみたい。識字教育者として社会変革をもたらそうとしたフレイレ（1979）は、批判的思考を持って相手の発話を捉え、より豊かな発想を生み出そうと努めて相手とことばを交わすことが対話だと述べている。つまり、対話を交わすことは目の前にいる他者と分かり合い、ことばを交わしながらも何かを乗り越え、そしてともに成し遂げようとする姿勢の表れでもある。共生社会の実現という文脈の下では、フレイレの言う「相手」は言語文化背景が自己と異なる異質な他者ということになるだろう。異質な他者との接触について戴（2005）は、一時的な対立が不可欠であり、そこから豊かな人間関係を創出しようとする営為が、集団間の不平等の是正ひいては社会変革を目指す共生につながると述べている。戴の言う一時的な対立は、同質な者で構成される受け入れ側が、異質な者としての参入側に同化を要求せず、全ての人々の言語文

化背景の多様さが尊重・表出されることが前提となる。人々の多様性が表出された時、それぞれ自身が持つ背景の正統性を主張するだろう。この瞬間、一時的な対立が必然的に生起する。この時、受け入れ側が自身の前提を優位かつ正統なものとして参入側に押し付けずに、参入側が正統とするものを受け入れ側が尊重することで、新たな学びが得られ、時には受け入れ側がこれまで前提としてきたものを覆し、それが温存されてきた社会を批判的に捉え返すことが、豊かな人間関係の創出と社会変革につながる。つまり、共生という言葉は、言語文化背景が多様な人々による協働と対立によって可能となる豊饒化と社会変革への緊張に満ちた対話の過程を内包する。そして、この対話を実現させることが共生の理念なのである。

以上、日本社会の多言語多文化化と共生社会の実現における「共生」が内包する理念を確認した。こうした背景に伴い、日本語教育において「共生」をテーマとするパラダイムシフトが起こった。次節では、共生日本語教育へのパラダイムシフトを従来の日本語教育と対照しながら概観する。

2. 日本社会の多言語多文化化に伴う共生日本語教育へのパラダイムシフト

定住外国人の増加は、日本語教育の課題と限界を浮き彫りにする「共生」をテーマとするパラダイムシフト（佐々木 2006）を引き起こした。それは、「どう教えるか」ではなく「何をなぜ教えるか」を考えさせるものであったと言える。90年以降、公的な日本語教育の場を持たないニューカマーに対する学校教育型の「補償教育」（山田 2002）として、自治体などを中心とした地域における日本語教室の開設が盛んになった。公的な教育機関での日本語教育に対し、地域の日本語教室はマイナーな教育現場として位置づけられてきたが、「補償教育」の場としての地域日本語教室の規模が拡大していくにつれ、日本語教育全体で検討すべき中心的な教育現場であるという主張もなされるようになった。（古川・山田 1998、池上 2007）。表 1 に地域と一般の教育機関での日本語教育における団体数・教員数・学習者数を示したものを示す。

表 1. 2004 年の主な日本語教育対象者別施設・団体数、教員数、学習者数

主な日本語教育の対象者	施設・団体数	教 員 数				学習者数
		専任	非常勤・兼任	ボランティア等	計	
地域の居住者	742	284	2,290	13,565	16,139	39,302
大学、専門学校等 在校生、進学希望者	337	1,363	3,266	268	4,897	35,783

文化庁調査（2004b）より筆者抜粋⁴

⁴ 表によると、地域日本語教育の団体数・学習者ともに、公的機関を上回っており、古川・山田（1998）や池上（2007）の主張を裏付けている。一方、教員数に着目すると、地域の日本語教室がボランティアによって支えられていることが分かる。

90年代中盤以降、多文化共生社会の実現が本格的に唱えられるようになると、公的日本語教育機関の肩代わりを担っていた地域の日本語教室は、共生社会への志向との矛盾を指摘され始める。野元（1996）は、外国人を取り巻く社会的問題に日本人も関与しているにも関わらず、外国人による日本語能力の向上によってのみ問題が解決されるという考え方を反映する日本語教育のあり方を批判した。森本（2001）は、日本人の正しい日本語、すなわち

「規範的日本語」の指導が行われる教室では、日本人と外国人の「教える－教えられる」という一方向的な関係が強調され、権力作用を生むと危惧した。こうして、元来、行政によって担われるべき補償教育を肩代わりした地域の日本語教室・日本語ボランティアが、批判を受ける結果となった。

世論の動きと制度上の問題が複雑に絡みあう状況の下、地域の日本語教室において日本人・外国人住民がともに日本語を用いながら学び合う相互学習の場を提供することが、文化庁日本語教育研究委嘱最終報告の「地域における日本語教育に関する提言」において提案された（尾崎・内海・岡崎・杉澤・富谷・山田 2000）。そして、日本人・外国人住民に直接働きかけることのできる日本語教師が、共生社会を推進していくキーパーソンになりえる存在だという議論もなされるようになってきた（鈴木 2010）。こうして、多文化共生を志向する社会の動きと連動して、「今、ここ」に居合わせた言語文化背景が多様な人々が学び合い、ともに自己実現しながら生きていくことが目指される共生日本語教育へのパラダイムシフトが起こったのである。

2-1. 学校教育型の日本語教育の限界

学校教育型の補償教育に対する批判は、「規範的日本語」を重んじる従来の日本語教育への再考を求めるものであった。従来の日本語教育が何を指すものかを教師の専門性に見てみよう。『日本語教育のための教員養成について』（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 2000）には、日本語教師自身が日本語を正確に理解し、的確に運用できる能力を持っていることを前提とした上で、①言語に関する知識・能力、②日本語の教授法に関する知識、③その日本語教育の背景をなす事柄についての知識・能力を有すること、とある。つまり、従来の日本語教育においては、「規範的日本語」に関する知識を有し、それを効率的に教える知識・能力が教師の専門性と捉えられてきた。

こうした知識・能力を重んじる教師の専門性を支える教育観は、フレイレ（1979:65-92）が批判した「銀行型教育」に相当する。「銀行型教育」では、学び手は何も知らない空箱にたとえられる。その空箱を満たすことができる教師が理想の教師とされ、教師が一方的に知識を伝授し、学び手は受動的にそれを受け取る。つまり、「教える－教えられる」という関係性を固定化する教育観が、日本語教員養成の場及び日本語を教える場での通念となっていた。

しかし、言語知識を効率的に伝達するという教育観では日本人・外国人住民に対等性が築けず、言語文化背景が多様な人々のコミュニケーションを支えることはできないと指摘されるようになった。また、効率重視の知識積み上げ式の教室は、留学生やビジネスパーソンなどの短期滞在型の外国人には一定の効果があったものの、自力で生活を成り立たせることが最優先となる定住型外国人にとっては、厳しい就労環境のため通うことさえままならず、彼らの受け皿とはなりにくかった（石井 2010）。日本社会の多文化化と日本語を学ぶ人々の多様化は、従来の日本語教育の限界を顕示したのである。

5

2-2. ともに学び合う社会変革型の共生日本語教育

外国人参加者⁵と日本語ボランティアの関係性を、「教える－教えられる」から「ともに学び合う」へと変化させる共生日本語教育へのパラダイムシフトは、学び手が主体となって多文化社会における問題発見・克服し、さらに自らの学びを設定し続けていくという、生涯学習の観点を日本語教育に付与した（山田 2010）。そして、主体的な学びを創出する日本語

教育が、日本人・外国人住民の対話を促進し、社会変革に寄与する可能性が示された（石井 2010、山田 2010）。

学び手が主体的に学び合うという共生日本語教育の教育観を支えるのは、フレイレ（1979）が「銀行型教育」に対抗するものとして挙げた「課題提起教育」に相当する。「課題提起教育」では、まず「銀行型教育」のような教師と学び手の垂直的関係を破壊することから出発する。そして主体的に問題を選びとり、設定し、現実世界の変革を目指す。「課題提起教育」は、教師を含む学び手の問題意識に起点があることから、学び手を空箱として捉えず、彼らが持つ既有知識をベースとした教育であることが窺える。そして、提起された問題の解決を目指して、教師と学び手が対話を交わし、お互いに教え合う。「銀行型教育」では、第一段階として学び手に与えるための対象（知識）を認識し、第二段階でその対象を学び手に逐一説明する。学び手は教師に一方的に語りかけられ、語られた対象を暗記することが要求される。しかし、その対象は教師の所有物であることから、学び手はそれに対して一切の認識行為を行わず、批判的な思考も能動的な問題意識も持たない。それに対し、「課題提起教育」では「銀行型教育」のように段階を二分することはない。対象を教師の所有物とみなさず、教室活動の準備をしている時も学び手と接している時も、教師は常に対象を認識し、内省し続ける。学び手は「従順な聞き手」ではなく、教師との「対話の共同探究者」と位置づけられ、学び手との内省の中で教師は自己の内省を改めていく。つまり、教師と学び手は水平的関係にあり、学び手としての教師は、自らが主体的に内省しながら学び続ける存在として捉えられる。

このように、共生日本語教育は日本人・外国人住民による学び合い、自己変容、そして社会変革を教室内外で追求するのである。

2-3. 「規範的日本語」から「共生日本語」へ

日本人・外国人住民間の対話においては、「共生日本語」（岡崎 2001、2002b、2002c、2007）の創造が追求されるようになった。「共生日本語」とは、日本人と外国人住民の間で「今、ここ」という場面ごとに創造される日本語で、自分の文化的枠組に気づき、かつ相手の枠組を知り、双方をつきあわせることによって第三の新たな枠組みの創出を言語的に担うものである（岡崎 2002b）。

「規範的日本語」を学習目標とした場合、日本語を日本語母語話者の所与のものとするため、外国人が目標にどれだけ近づき「日本人のような」日本語を話したとしても、彼らの日本語には不完全さが残るものとみなされる。内海（2003a）は「規範的日本語」を目指す日本語教育を不完全な日本人の再生産だと批判し、岡崎（2007）は、そのような日本語教育が暗示する認識を次のようにまとめている。

- 言語（日本語）は不変のものであり、使い手から独立している。
- 日本語が十全でないものは日本社会で不利益を受けても仕方がない。

（岡崎 2007：293-294）

しかし、多様な言語文化背景を持つ人々と隣り合わせとなった生活や社会が、日々日常化し、日本語を不変のものとし、それが十全でない者の生活を保障しないというのは現実的ではなくなった。多様な言語文化背景を持つ人々がともに社会を支えていくための媒介言語として「規範的日本語」を固持し続けた場合、日本語を母語とするか否かで優劣の関係が生じ、それが固定化してしまえば、対等な共生関係は築けない。

一方、「共生日本語」(岡崎 2007:295)は、コミュニケーションを図る日本人・外国人の間で作られているもので、日本語を日本語母語話者の所与のものとしなない。「共生日本語」は、岡崎(1994)が提唱した「共生言語」の概念に依拠する。共生言語とは、母語話者・非母語話者との間でコミュニケーションの成立・保持・育成が目指される過程で、相互調整、配慮、円滑化などの行動をとることで双方が歩み寄りの姿勢を持った時に形成される言語を指す。この歩み寄りの姿勢を言語行動で示すことができることを目指し、日本人も言語文化背景が多様な人々とのコミュニケーションの手立てを学ぶべきであるという主張(林2002、内海 2003a、米勢 2010)に見るように、接触場面に関わる全ての人々が学び手の対象となると捉えられている。

「共生日本語」のありようは固定的でなく、コミュニケーションを図る者の中で「今、ここ」という瞬間ごとに刻々と変化していく(岡崎 2007:295)。つまり、接触場面に参加する人々が、「今、ここ」で創造した「共生日本語」をその後全ての接触場面や母語場面で使用することは期待されない。相手に応じて、新たなものを形成することもあれば、元来持っていた母語・母文化を保った形で言語を用いることがあってもよいと捉えられる。

2-4. 共生日本語教育の現実

共生に日本語教育へのパラダイムシフトの一方で、現実には言語を体系的かつ効果的に教える学校教育型の教室を志向する日本語ボランティア・学習者が多く(米勢 2002)、共生日本語教育の実践化は途上にある。日本語教育学会(2009)が行った調査報告を見ても、教室実践の内実は「規範的日本語」を軸とした従来の日本語教育が一般的である。また、「規範的日本語」を指導する学校教育型と、相互学習を軸とした教室活動を明確に分けることは難しく、外国人参加者のニーズに合わせどちらの要素も含む形の実践が多いことが報告されている(深澤・中河・松岡 2006)。佐々木(2006:275)は、学習者の知らないことを教え込む快感や学習者からの信頼と敬愛に満ちた眼差しは心地よく、「規範的日本語」を効率よく教えるために教科書に沿って授業を組み立てていく魅力は教師にとって捨てがたいと述べている。新たな教育観や学習観が提案・奨励されても、教育現場がそれを受けて劇的に転換するものではなく、抵抗をくぐりぬけながら極めて漸進的な変化の過程を経るのであろう。

岡崎(2001、2002c)が提唱した「共生日本語」に対しても、様々な批判と議論が展開されている。牡川(2006)は「共生日本語」が、母語場面で使用される日本語と区別されていることが、却って現場で地域の日本語教室を担う教師や支援者に母語場面の日本語を目指すべき規範として意識させることにつながり、また母語場面の多様性を無視していると批判した。これに対し岡崎(2007)は、日本人と外国人の接触場面では、母語場面での日本語が規範であるという社会通念が、母語話者にマジョリティとしての権力を無自覚にふるわせてしまうため、社会を構成する人々、特に日本人住民の意識変容が肝要であり、そのために母語場面での日本語に対する「共生日本語」の概念が必要だと論じている。つまり、「共生日本語」という概念を得ることで、「規範的日本語」が意味する規範とは何か、「規範的日本語」を母語とする、あるいはしないということはどのようなことかなど、これまで優位性を前提としてきた「規範的日本語」と対照させながら、共生を志向する多文化コミュニケーションを追求する議論の契機が創出される。実際、牡川(2006)による母語場面の多様性に関する指摘も、「共生日本語」という概念を持ち込むことで、これまで自覚していなかった日本語の多様さを認識することができたと捉えられる。「共生日本語」は、これまで単一だとみな

されてきた母語場面の日本語にも再考を求め、「今、ここ」で生成される相互作用のダイナミクスを示している。

他方、宮崎（2009）は、「共生日本語」を接触場面で目指される言語として設定することで、外国人は目標言語まで到達しない言語での社会参加で満足することを強いられ、彼らの地位の向上に貢献しない可能性があり、また「規範的日本語」とのダブルスタンダードになり学び手を混乱させると論じている。確かに、「規範的日本語」が指導される学校教育型の教室では、日本語ボランティアは、指導目標の「規範的日本語」と外国人参加者とのコミュニケーションを通じて学ぶべき「共生日本語」、という二つの矛盾した目標を達成しなければならなくなる。学習支援を受ける外国人参加者も、目の前にいる日本語ボランティアとのコミュニケーションで用いるべき日本語と、教室の外で用いることが期待される日本語が異なれば、混乱することが容易に想像できる。「共生日本語」によるコミュニケーションが目指されるべき共生日本語の文脈で、「規範的日本語」が指導目標となっている矛盾した現状に対しては、本来学校教育型の言語教育は、補償教育として行政が責務を負うべきであり、ボランティアベースの地域の日本語教室は共生日本語教育に専念すべきという主張がなされている（山田 2002、2010 など）。この案に基づくと、「規範的日本語」と「共生日本語」を学ぶ場を分けるということになるが、教室の外で「規範的日本語」の使用が期待される限り、宮崎が指摘したダブルスタンダードの問題は解消されない。言語学習と日本人・外国人間の相互学習を分けるのではなく、言語と共生の学びが共起する教室の実現が望まれる。「規範的日本語」ができなければ社会的地位が獲得できないという現実があるならば、その現実を変革していくための共生教育を「共生日本語」の創造を通じて行なう必要があるだろう。

共生日本語教育の実践化が進まない現実がある中、「共生日本語」の実体が見えないという指摘（牡川 2006、三代・郭 2006、池上 2007）もなされている。実際の接触場面における協働的な言語的調整を「共生日本語」の観点で分析した研究（新庄・服部・西口 2005、新庄 2006、岡田 2006）、「共生日本語」を創出する教室を支えるための日本語ボランティア養成講座を開講した実践報告（中河・深澤・松岡 2005）、「共生日本語」を通して創出される第三の新たな枠組みについての論考（平野 2007）があるが、「共生日本語」をめぐる研究は緒についたばかりである。「共生日本語」が象牙の塔の産物とならないよう、教室において実践化されることが急務であり、そのより詳細な記述が求められる。そして、「共生日本語」の創造を通じて人々の共生意識が醸成され、社会変革へとつながる実践の整備が急がれる。

2-5. 共生日本語教育の展開

一方、「規範的日本語」の指導を基盤とした日本語教室プログラムの一部に、日本人・外国人住民の交流活動を取り入れるなど、徐々に日本人・外国人の学び合いを実現しようとする試みが報告されてきている。愛知県豊田市保見ヶ丘日本語教室では、愛知県立大学における日本語教育実習と連携した「自己表現を目指した話題シラバスに基づく対話活動」（土屋 2005）、広島県東部地域の地域日本語教室では、「自己表現型の対話活動」（新庄・服部・西口 2005、新庄 2006）、都内では早稲田大学大学院が立ち上げた「わせだの森」における「お話グループ」（岡田 2006）が、日本人・外国人の間で行われた。また、東京都武蔵野市国際交流協会では、「規範的日本語」の指導を基盤とした日本語教室プログラムの一部に、小学校訪問などの日本人・外国人の交流活動を取り入れた試みが行われている（宮崎 2009）。これらの実践は、日本人・外国人の交流によって相互学習を目指したものである。

馬淵（2010）は、共生を目指す姿勢が交流に留まっている現実を指摘した上で、格差や対立、葛藤という内実をはらむ共生の過程を認識し、対抗軸を明確にして議論していく姿勢が必要であると論じている。共生への過程において、対立を伴う対話を実現させるために、交流を通じた相互理解や人間関係の構築はその素地となりえるだろう。一方、ここで踏みとどまることなく、前節で見た共生の理念を改めて検討した上で、言語文化背景の多様な人々の豊饒化と社会変革を追求し、緊張と葛藤を伴う対話及びそこでの「共生日本語」の創造を実現する相互学習を模索することが、共生社会実現への道だと捉えられる。

共生の理念にあるような‘対立を伴う対話’を相互学習の中でデザインする実践も数は少ないものの報告されており、今後の発展が期待される。野元（2002）、野々口（2010）、岡崎（2007）は、フレイレ（1979）が識字教育のために提唱し、ウォーラステイン（1983）が英語教育に導入した「対話的問題提起型学習」を日本人・外国人参加者の学びを促すものとして用いた。この学習においては、日常生活に潜む問題を外国人が提起し、教室を構成する全ての者がともに問題の原因を考え、時に日本人対外国人という対抗軸を明示させながら、解決策を探るために対話を重ねる。野元及び野々口は地域の日本語教室における実践を報告したものである。一方岡崎は、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースにおいて、日本人・外国人実習生が、日本人・外国人参加者の募集、シラバス作成、授業実施等の「対話的問題提起型学習」を軸とした8日間の相互学習プログラム運営全般を主体的に担う日本語教育実習を実施している。「多文化共生」をめぐる言説と実践の批判的検討から展望を示した塩原（2010）は、当該日本語教育実習について触れ、相互信頼に基づく対等な立場での対話を可能にする取り組みであるとして、スローガン化して氾濫する‘多文化共生’の概念を人々に再考させるものだと述べている。塩原の論考から、地域の日本語教室における様々な課題に応える一つの道として、大学の日本語教員養成との連携を検討する可能性が示唆される。

岡崎（2007）の日本語教育実習については、実践研究をまとめた『共生日本語教育学－多言語多文化共生社会のために－』が2007年に出版され、実践と研究の蓄積が進められてきた。研究の知見から、共生の過程において不可欠な対立を伴う対話では、日本人参加者が持つ優位性や見えない権力性が無自覚に表出し、外国人参加者の十全的な参与を阻む事例が報告されている。したがって、日本人・外国人参加者間の対話が円滑に進行するよう促す教師の存在が鍵となる。対話をデザインする実践の場そのものを増やしていくと同時に、その蓄積から教師の役割を追究することが今後の課題であろう。

以上、共生日本語教育へのパラダイムシフトは、多文化社会を構成する人々の対等な参加と学び合いをめぐる課題を浮き彫りにしながら、しかし徐々に実践への進展をもたらしていることが窺える。

3. 共生日本語教育を担う教師の役割

では、日本人・外国人が学び合う対話を促進する共生日本語教育を具現化していくために、どのような教師の役割が求められるのだろうか。

地域の日本語教室には、外国人参加者の学習支援に直接関わる日本語ボランティアと、彼らと行政を結ぶ役割を果たすコーディネーターが関わっている。日本語ボランティアには日本語教育の専門性が求められないのに対し、コーディネーターは日本語教育の専門家が担っていることが多い。このように、教室内外で教師の役割が分けられている。

実践現場に応じた企画を立案し、様々な関係者の間でつなぎ役となることでネットワーク

を拡充させ、教室運営を円滑に展開する教室外の役割としてのコーディネーターの重要性は、これまで強く論じられてきた（米勢 2002、2010、杉澤 2009、野山 2008 など）。2006年、東京外国語大学に多言語・多文化教育研究センターが設立され、2008年に「多文化社会コーディネーター養成プログラム」が開講されたことに見ても、コーディネーター育成に力が入れていることが窺える。一方、教室内で求められる教師の役割や専門性に関する議論は管見の限り多くない。この点について新庄・服部・西口（2005）は、コーディネーターに関する議論において、教室での実際の活動を「共生日本語」や対話を促進するような活動形態へ導く観点が提起されていないと指摘する。

日本人・外国人参加者間の対話に働きかけるための教師の役割については、岡崎（2002a、2007）がお茶の水女子大学大学院の日本語教育実習に基づいた論考を展開し、内海（2003a、2003b）も共生の理念に基づく教師の役割を提言しているが、教室内の教師をめぐる議論は緒についたばかりである。なお、地域の日本語教室における現状では、日本語ボランティアが教師のような進行と参加者の役割を同時に担っていることが多いが、岡崎の論考は、対話を進行する教師と参加者はそれぞれ分けられており、いずれも日本人・外国人が含まれることを前提としている。以上を踏まえた上で、対話を促進する教師の役割、調整者（コーディネーター）⁶、触媒者（ファシリテーター）及び代弁者（アドヴォケート）について順に見ていく。

3-1. 調整者

調整者は、日本人・外国人が対話を持ち、学び合い、自己変容、そして社会変革が生起する場を設定するために、関係者や関係機関に働き掛ける役割である。岡崎（2002a）は、学び手としての日本人に対して働きかけ、彼らが参加する教室を作ることは容易でないことを認識しつつ、その必要性を論じている。単一言語・単一社会における「郷に入れば郷に従え」という観念が根強く残る現状においては、日本人に学び手としての参加を求め、なぜ共生に向けた外国人住民との協働と対話が必要なのかを、明瞭に説明しなければならない。一方、外国人も「郷に入れば郷に従え」という観念に囚われ、日本社会への同化を志向して、自身の言語文化背景を尊重できないことが多いと推測される。内海（2003b）は、彼らに自尊感情が生まれるような自己表現の場を創造することが肝要だとしている。調整者は、主体性のある学びを創出するための土台を築くことが求められる。

3-2. 触媒者

触媒者は、日本人・外国人参加者間の対話の深化を促し、双方の学びを実現することを役割とする（岡崎 2002a:312）。内海（2003b:403）は「日本語に誤用があっても、時間がかかっても、非言語手段を用いていても、『あなた』の発話を通して私は『あなた』という人を理解したいのだという姿勢」が外国人の積極的な自己表現を支えるとしている。つまり、触媒者には、対話と学びのプロセスにおいて日本人・外国人間の関係が非対称にならずに対等であることを確認しながら、各人（特に外国人住民）が十全に対話に参加できるように促進する能力が求められる。さらに言えば、言語の形式と内容が日本人・外国人住民間の対話を滞らせていないか、常に両者のやりとりをモニタリングし、場合によっては対話に介入することが必要であろう。

3-3. 代弁者

代弁者は、受け入れ側に対し参入側の立場を説明したり、擁護する役割を果たす（岡崎 2002a:312、内海 2003a:209、2003b:406）。日本人住民が外国人住民の問題を他人事のように捉えるのではなく、自身も社会を構成する当事者として考えていくよう促すのが代弁者の任務である。岡崎（2007:301-302）は、お茶の水女子大学大学院での日本語教育実習における対話活動から、以下のような事例を挙げている。外国人住民が「自分は来日したその日からアルバイトをしなければならずとても大変だった」と発言したのに対し、「お金を貯めてから留学するのが当たり前ではないのか」「日本語も分からないのに日本に来るなんて軽率だ」「満足に日本語ができないのだから、賃金がもらえなくても当たり前だ」と日本人住民は冷ややかな反応だった。この場面で、実習生は外国人住民の声を代弁し、日本人住民がこの外国人住民の立場を思いやることができるように、そして外国人住民が自身の事情や気持ちを丁寧に説明できるよう働きかけたという。受け入れ側が参入側の気持ちを推し量り、当事者意識を持って参入側の立場や問題を考えることが容易でないことが窺える事例である。こうした場面で、両者の言い分を踏まえた上で、かつ社会の不平等や理不尽さを是正するよう参入側の立場を代弁することが教師に求められる。

ここで、調整者、触媒者、代弁者としての教師の役割を支えるものは何か考えてみたい。内海（2003a、2003b）は、教師が日本人・外国人間の対話を創造する実践に積極的に関与し、その実践において教師としての役割を問い直すことが肝要だとしている。つまり、自身の実践を共生の理念と照らし合わせながら持続可能に内省していくことが、教師の役割を支えると言えるだろう。さらに内海は、教師が多文化社会を生きる一人の人間として人々の差異を受け入れ、自己・他者・環境のつながりを深く理解しようとする姿勢を持つことが、日本人・外国人間の対話を持続的に学習し続ける異質なものに対して柔軟な態度が肝要だとしている。言いかえれば、日本人・外国人住民の対話の場を創造するよう調整し、対話において触媒・代弁者の役割を担うために、教師は先に述べた共生の理念を理解し、教師自身が共生を目指す社会構成員の一人として言語文化背景が多様な人々との対話を持ち、それを通じて学び続ける存在でなければならないのである。

4. 共生日本語教育の展望：共生社会の実現を担う日本語教員養成

共生日本語教育へのパラダイムシフトは、その理念を実践化していくことに課題があることをすでに見た。しかしながら、理念を実践に還元していくためには、理念と実践の往還の中でそれぞれが精緻化していかなければならない。したがって、共生の理念を実践において現実化し、共生社会を切り開いていく日本語教師の養成は喫緊の課題である。では、共生日本語教育の展望として、日本人・外国人間の対話を促す仕掛け役を育成するためにどのような教員養成が求められるだろうか。

共生日本語教育の教員養成において先に見た内海（2003a、2003b）による論考に基づく、共生の理念に依拠した実践と内省が不可欠であると捉えられる。共生までの葛藤的対話を含む長い道のりは、共生という理念が何であるかを問うことから始まり、常にその地点に立ち返って問い続けることによって達成される。受け入れ側も参入側も、ホストとしての日本人やホスト社会の多数派言語としての「規範的日本語」が持つ暗黙の優位性を再考し、「共生日本語」への懐疑を払拭することは一朝一夕にはできるものではない。それは、共生日本語教

育を実現しようとする教師も同じであろう。共生日本語教育の理想と現実の乖離を埋めるには、理念の検討と実践化への試行、そしてその実践に従事する者が協働的に内省し、実践と内省を持続可能に往還させていくことが肝要である。

共生の理念と実践を協働的内省によって連環させていくために、「どのように教室活動をデザインするか」を検討する前に、まず実習生自身が学び手として言語文化背景が多様な他者と「対話的問題提起学習」を通じて対話を持つことを教員養成に組み込むことが提案される。理念の検討が机上の空論となつてはならない。教師を目指す者が多文化社会を生きる一人の人間として、「多文化社会の問題に『私とあなた』がどう関わっているのか」を対話することが、共生の理念を多文化社会の当事者として理解することを可能にし、日本人・外国人の対話を促す教師の役割を担う糧となると考えられる。

学び手としての教師の素地を形成するためには、岡崎（2007）の例に見るように、言語文化背景が多様な者がともに実践に従事することが求められよう。つまり、日本語教師を日本人の特権的な職業とするのではなく、外国人が日本語教育の担い手として積極的に参与することを促す教員養成の整備が望まれる。多文化社会を構成する言語文化背景が多様な人々が、ともに共生の理念と実践の往還に従事することで、漸進的な共生への道を歩むことが可能になると考えられる。また、共生日本語教育における外国人教師は、学習者のロールモデル、通訳、あるいは相談相手などのような母語話者教師の副次的役割を担う存在を超え、対話の過程で非母語話者参加者の気持ちを代弁して議論を促し、母語話者参加者に内省を迫るなどの主体的な役割を担うことが期待される。

こうして考えていくと、共生日本語教育の教員養成においては、対話的問題提起学習の体験を経た後で教室活動検討などの場を創造するための調整に従事することが想定され、その道のりは長く漸進的なものであると捉えられる。教室デザインを検討していく過程で、教室で議題とする事柄について教師間で対話的問題提起学習さながらの議論を持つことも必要であろう。つまり、実習生による学び手としての対話と教師としての教室デザインは、言語文化背景が多様な人々による協働的営為によって、行きつ戻りつしながら進められていくのである。

このような教員養成の策定は、効率性や即戦力が問われるグローバル時代から逆行していると捉えられることもあるだろう。しかしながら、共生日本語教育の実現は、らせん的かつ漸進的な過程を辛抱強く、そして持続可能に臨むことが肝要である。そしてこの過程こそが、豊饒化と社会変革への緊張と葛藤に満ちた対話の過程、すなわち共生社会実現への道のりなのである。

※文献挙示の方式は、お茶の水女子大学日本言語文化学会『言語文化と日本語教育』の方式に準じている。

- 12 原田悦子（2000）「文科系大学・学部における情報教育：その目的と問題」『情報処理』41（3），227-233.

注

1. 過去最高を記録した2008年に比べると3万人ほど減少した。入国管理局は「世界金融危機の影響で、南米から来た日系人が多く出国したことが原因ではないか」と推測している（「外国人登録者数、初めて減少 09年、金融危機影響か」2010年7月6日付朝日新聞）。

2. 旧来から日本に在住する朝鮮半島出身の特別永住者をオールドカマーと呼ぶのに対し、1990年法改正以降増加した南米日系人、インドシナ難民、中国帰国者、技術研修生、国際結婚の配偶者などをニューカマーと総称する（文化庁 2004a）。
3. 2009年1月19日、内閣府に「定住外国人施策推進室」が設立され、定住外国人の雇用や子弟の教育への対策推進が明文化された。これは、自治体による定住外国人への支援がボトムアップ式に国の政策へとつながったことの流れである。施策は、「定住外国人支援に関する対策の推進について」
http://www8.cao.go.jp/teiju/suisin/taisaku_z.html を参照されたい。
4. 文化庁は、毎年日本語教育実態調査を実施し、国内の日本語教育の概要をまとめているが、この表にあるような地域の居住者と一般の教育機関等での学習者とを分け、それぞれの施設・団体数や教員数を公表することは2004年以降行なわれていない。
5. 地域の日本語教室では、いわゆる学び手は参加者と呼ばれることが多い。本稿でも、以下参加者という呼称を用いる。
6. 地域の日本語教室の文脈で論じられるコーディネーターと区別するために、本稿では以下、この役割を調整者と呼ぶ。

参考文献

- 井田敦彦（2005）「少子高齢化と外国人労働者」『総合調査報告書少子化・高齢化とその対策』国立国会図書館調査及び立法考査局，242-251.
- 池上摩希子（2007）「『地域日本語教育』という課題－理念から内容と方法に向けて－」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20，105-117.
- 池田玲子（2005）「『協働』が日本語教育に示唆するもの－対等性・対話性・文化の創造－」『実践者と研究者の「協働」による実践・研究の試み』外国人児童生徒の日本語及び教科学習に関する研究プロジェクト報告書 平成13年4月～平成16年3月 東京学芸大学 国際教育センター，17-31.
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 石井恵理子（2010）「多文化共生社会形成のために日本語教育は何かできるか」『異文化間教育』(32)，24-36.
- 植田晃次（2006）「『ことばの魔術』の落とし穴」植田晃次・山下仁（編）『「共生」の内実－批判的社会言語学からの問いかけ－』三元社，29-53.
- 内海由美子（2003a）「地域日本語教育の理念－多言語・多文化社会を担う人材の育成に向けて」『国文学解釈と鑑賞』68（7），204-212.
- 内海由美子（2003b）「多言語・多文化共生社会の実現に向けた日本語教師の役割」『接触場面と日本語教育－ネウストプニーのインパクト』明治書院，397-410.
- 岡崎敏雄（1994）「コミュニティーにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化－日本人と外国人の日本語－」『日本語学』13（12），60-73.
- 岡崎敏雄（2009）『言語生態学と日本語教育 人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社
- 岡崎眸（2001）「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」教育実習報告書編集委員会（編）『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成 日本語教育実習を振り返る2000年度』お茶の水女子大学大学院博士前期課程 人間文化研究科言語文化専攻 日本語教

育コース, 111-138.

岡崎眸 (2002a) 「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11年～13年度 科学研究費補助金研究 基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書 研究代表者 岡崎眸, 299-321.

岡崎眸 (2002b) 「内容重視の日本語教育—多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から—」『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11年～13年度 科学研究費補助金研究 基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書 研究代表者 岡崎眸, 322-339.

岡崎眸 (2002c) 「内容重視の日本語教育」細川秀雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 49-66.

岡崎眸 (2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎眸 (監)、野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 (編) 『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』雄松堂出版, 273-318.

岡崎眸 (2008) 「共生日本語教育：外国人と日本人の協働で進める日本語教育」お茶の水女子大学大学院日本語教育コース『共生日本語教育の教員養成に関する研究』, 85-97.

岡崎眸 (監)、野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 (編) (2007) 『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』雄松堂出版

岡田亜矢子 (2006) 「対等な関係性と相互学習をめざした地域日本語教育—『お話しグループ』5 回目の実践から見えたこと—」『早稲田大学 日本語教育実践研究』(5), 3-12.

尾崎明人・内海由美子・岡崎敏雄・杉澤経子・富谷玲子・山田泉 (2000) 「地域における日本語教育に関する提言」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究』平成11年度文化庁日本語教育研究委嘱最終報告, 190-202.

厚生労働省 (2010) 『外国人雇用状況の届出状況 (平成21年10月末現在) について』

<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r985200000040cz-att/2r985200000040eq.pdf>

2010年9月15日アクセス

佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』アルク, 259-282.

塩原良和 (2010) 「『連帯としての多文化共生』は可能か?」岩渕功一 (編) 『多文化社会の〈文化〉を問う 共生/コミュニティ/メディア』厚徳社, 63-85.

新庄あいみ (2006) 「多言語・多文化社会における地域ボランティア日本語教室をめざして—接触場面にみるインターアクションの観点から—」『多文化社会と留学生交流』(10), 43-50.

新庄あいみ・服部圭子・西口光一 (2005) 「共生日本語空間としての地域日本語教室—言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネーターの役割」大阪大学大学院文学研究科言語文化研究科『言語の接触と混交—共生を生きる日本社会』57-86.

14 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 多文化社会コーディネーター養成プログラム—その専門性と力量形成の取り組み—』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 6-30.

鈴木 (清水) 寿子 (2010) 『持続可能性教育としての共生日本語教育実習の可能性—言語生態学的内省モデルの提案—』平成22年度 お茶の水女子大学大学院 博士論文 (未公開)

- 牲川波都季 (2006) 「『共生言語としての日本語』という構想—地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために—」植田晃次・山下仁 (編) 『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社, 107-126.
- 戴エイカ (2003) 「『多文化共生』とその可能性」『人権問題研究』3, 41-52.
- 戴エイカ (2005) 「『多文化共生』と『日本人』—『文化』と『共生』の再検証—」『異文化間教育』(22), 27-41.
- 土屋千尋 (編) (2005) 『つたえあう日本語教育実習 外国人集住地域のこころみ』明石書店
- 中崎温子 (2005) 「多文化共生社会の日本語教育—『コミュニケーション』ということの考察を通して—」『愛知大学 言語と文化』(13), 103-120.
- 日本語教育学会 (2009) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (生活者としての外国人のための日本語教育事業)』社団法人日本語教育学会
<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/book/houkokusho090420.pdf>
2010年9月15日アクセス
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』文化庁 http://www.bunka.go.jp/file_1/1000010839_materials.pdf
2010年9月23日アクセス
- 野々口ちとせ (2010) 「共生を目指す対話をどう築くか—他者と問題を共有し『自分たちの問題』として捉える過程—」『日本語教育』(144), 169-180.
- 野元弘幸 (1996) 「機能主義的日本語教育の批判的検討—『日本語教育の政治学』試論—」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学Ⅱ)』45 (1-2), 89-97.
- 野元弘幸 (2002) 「課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に」『東京都立大学人文学報』35, 31-54.
- 野山広 (2008) 「多文化共生と地域日本語教育支援—持続可能な協働実践の展開を目指して—」『日本語教育』(138), 4-13.
- リリアン・テルミ・ハタノ (2006) 「在日ブラジル人を取り巻く『多文化共生』の諸問題」植田晃次・山下仁 (編) 『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社, 55-80.
- 林さと子 (2002) 「多文化社会と日本語教育—日本人に対する教育として—」『津田塾大学紀要』(34), 17-31.
- 平野美恵子 (2007) 「多文化共生指向の日本語教育実習生による反対意見表明の変化—ティーチャー・コミュニティ構築の過程から—」『リテラシーズ』3, 79-95.
- 深澤のぞみ・中河和子・松岡裕見子 (2006) 「地域在住外国人に対する日本語ボランティアの養成シラバス」『富山大学留学生センター紀要』5, 1-15.
- 古川ちかし・山田泉 (1996) 「地域における日本語学習支援の一側面」『日本語学』15 (2), 24-34.
- 文化庁 (編) (2004a) 『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築に向けて—』国立印刷局
- 文化庁 (2004b) 「一般の施設・団体における主な日本語教育対象者別施設・団体数, 教員数, 学習者数」『平成16年度国内の日本語教育の概要』
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaihouwa/h16/gaikoku_6_04.html
2010年9月17日アクセス

- 法務省 (2009) 「就労を目的とする在留資格別外国人登録者数の推移」
<http://www.moj.go.jp/content/000052445.pdf> 2010年9月15日アクセス
- 法務省 (2010) 「平成21年末現在における外国人登録者統計について」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00005.html
2010年9月13日アクセス
- 馬淵仁 (2010) 「多文化共生は可能か? — 公開研究から大会、そしてその後 —」『異文化間教育』(32), 1-10.
- 宮崎里司 (2009) 「第二言語習得研究のパラダイムシフト — 『共生言語』および『同化』に関する概念の再考察 —」『日本言語文化研究会論集』(5), 17-30.
- 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』2, 46-68.
- 三代純平・郭京姫 (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.
- 森本郁代 (2001) 「地域日本語教育の批判的再検討 ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁 (編) 『正しさへの問い — 批判的社会言語学の試み —』三元社, 215-247.
- 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」細川英雄 (編) 『言葉と文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 118-135.
- 山田泉 (2010) 「生涯学習としての日本語教育」『異文化間教育』(31), 33-46.
- 米勢治子 (2002) 「地域社会における日本語習得支援 — 愛知県における活動 —」『日本語学』21 (5), 36-48.
- 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.
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. (小沢有作・楠原章・柿沢秀雄・伊藤周 訳 1979 『被抑圧者の教育学』亜紀書房)
- Wallerstein, N. (1983). *Language and culture in conflict: Problem-posing in the ESL classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.

(受理 平成23年1月11日)