

ISSN 2186 – 3989

日本人の多様性から多文化共生について考える日本語サポーター養成講座
ーボランティア養成講座参加者のインタビューの分析からー

横田 隆志

Japanese supporter training course to think about multicultural coexistence
from the diversity of Japanese people: Analysis of Interviews with Japanese
language volunteer training course participants

Takashi Yokota

北 陸 大 学 紀 要
第53号(2022年9月)抜刷

日本人の多様性から多文化共生について考える日本語サポーター養成講座 ーボランティア養成講座参加者のインタビューの分析からー

横田 隆志*

Japanese supporter training course to think about multicultural coexistence
from the diversity of Japanese people: Analysis of Interviews with Japanese
language volunteer training course participants

Takashi Yokota*

Received June 27, 2022

Accepted July 28, 2022

Abstract

In this study, I reported on the practice of activities to think about the diversity of Japanese people in the Japanese language supporter training course in regional Japanese language education, and how the participants came to understand "multicultural coexistence" through this practice.

"Japanese vs. foreigners" is always a problem when thinking about multicultural coexistence. Multicultural coexistence tends to be thought of as living in harmony with foreigners from the perspective of the Japanese. For this reason, multicultural coexistence is regarded as a relationship between "Japanese" and "foreigners," which causes the problem of asymmetry in local Japanese language activities.

Multicultural coexistence is not something to think about in such a binary opposition, but relates to everyone who lives in Japan, and it is necessary to think about multicultural coexistence from this viewpoint. Therefore, for participants who want to be involved in Japanese language activities in the region, I conducted an activity to think about the diversity of Japanese people in the course. After that, an interview survey was conducted with the participants.

As a result of the survey, it became clear that the participants noticed the diversity of Japanese people and that there was a change in their thinking about foreigners. Through this activity, they understood multicultural coexistence was not the coexistence of "Japanese and foreigners" but the coexistence of all people living in Japan and a deepened understanding of multicultural coexistence.

キーワード：地域日本語教育、人材育成、ボランティア養成講座、多文化共生
日本人の多様性

*北陸大学国際交流センター International Exchange Center, Hokuriku University

はじめに

近年、地域日本語教育では多文化共生をキーワードに日本語教育が行われるようになってきている。また、多文化共生ということばも市民権を得て、多くの人の間で外国人住民との共生を目指すという意味で使われるようになった。しかし、この「共生」という概念が広がれば広がるほど、マジョリティとマイナリティという二項対立が強調される状況がある（鄭・筒井・平田・義永 2021）という問題もある。そのため、多文化共生について考える場で常に問題となるのが「日本人 VS 外国人」である。日本人は、外国人住民の受入れ主体であり、外国人住民の人権保障などについて考える存在であると日本人側からの視点で外国人との関係が考えられがちである。そして、多文化共生を「日本人」と「外国人」との関係と捉え、日本人と外国人がいかに仲良く生活をし、日本人が外国人を助けることと考えている人が多い。そのため、それが原因で地域の日本語活動では日本人は日本語を教える人、外国人は日本語を学ぶ人などの非対称性の問題が起っており、地域日本語教育での人材育成でも課題があることが明らかになっている（御館 2019）。

多文化共生はこのような二項対立で考えるものではない。「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省 2006）の「国籍や民族などの異なる」とは「日本で生活をするすべての人」であり、そこから多文化共生を考える必要がある。しかし、地域日本語教育での人材の育成では、このような多文化共生について考える活動はあまり行われていなく、多文化共生について考える機会もあまり多くない。そこで、身近な自分たちのことについて考えることによって、多文化共生を理解する活動を行った。地域の日本語活動に関わりたいたいと考えているボランティア養成講座の参加者に対して「日本人の多様性を考える」という活動を実施した。これは、多文化共生を日本人と外国人の関係と考えるのではなく、個人と個人の関係と考えるために、日本人というカテゴリーにもいろいろな切り口があることや定義をする難しさを考える機会を作るためである。そして、養成講座の参加者が日本人の多様性について考えることによって、多文化とは何か、共生とは何か、などを考えることを目的とした。

本研究では、地域日本語教育における日本語サポーター養成講座での日本人の多様性について考える活動の実践報告をし、その実践を通じて受講者が「多文化共生」をどのように捉えるようになったかを明らかにする。そのため、まずは地域日本語教育がどのような経緯で多文化共生の視点から行われるようになったかを概観し、現在の地域日本語教育での人材育成の問題点を指摘し、それを解決するために行ったサポーター養成講座での活動内容について紹介をする。その後、その活動を通じて受講生はどのように多文化共生を考えるようになったかをインタビュー調査を通じて明らかにする。

1. 地域日本語教育での多文化共生

地域での日本語教育は、日本社会の動向と連動して展開されてきたという経緯がある（池上 2007）。1980 年代にインドシナ難民や中国帰国者など日本社会に長期的に滞在する外国人に対して日本語教育が制度化された。その後、インドシナ難民や中国帰国者の家族、そして、1990 年の入国管理法改正後に増加した日系人とその家族などの定住外国人が急激に増えていった。さらに、国際結婚による外国人配偶者、外国人に同伴される子ども、日本で生まれた外国籍の子どもの数も増え、大都市だけではなく、日本の各地方でも定住

する外国人が多くなった。

このような背景から、日本社会で生活をする外国人は職場やコミュニティで使用する日本語が必要となり、日本語学習の機会が必要となった。また、地方自治体でも増加する外国人に対する行政サービスとしての日本語教育の必要性を感じるようになった。しかし、これらの外国人に対しての公的な教育支援体制は十分ではなかったため（石井 2010）、公的な支援に先立ってボランティアによる地域の日本語教育が行われるようになった（池上 2007）。そのため、各地域、各団体での支援に対する温度差やサービスの違いも見られた。そして、日本語教育に関しても、各地域や団体で独自に行われるようになったものの、これらの活動は「地域日本語教育」、「地域日本語学習支援」、「地域日本語ボランティア活動」、「地域日本語活動」など様々な呼び方（御館 2019）があり、活動のあり方が確立されないまま既存の日本語教育機関で実施されていた教育方法が採用されていた（御館 2019）。そこでは日本語教育の専門家でないボランティアが外国人を「学習者」として学校型の日本語教育を実施していたため、「外国人は日本語を学ぶ人」、「日本人は日本語を教える人」などの人間関係での問題が表出していった。

その後、文化庁による「地域日本語教育推進法事業」、「地域日本語教育活動の充実事業」、「地域日本語教育支援事業」が実施されるなど、公的な日本語支援事業が行われるようになった。そして、2006年には、総務省が「地域における多文化共生推進プラン」の策定をし、多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義した。また、『生活者としての外国人』に関する総合的対応策の策定をし、「外国人」を日本で生活をする「生活者」とし、「日本で働き、また、生活する外国人について、その処遇、生活環境等について一定の責任を負うべきものであり、社会の一員として日本人と同様の公共サービスを享受し生活できるような環境を整備しなければならない」という認識を示した。そして、外国人は「生活者としての外国人」であり、地域社会の一員として社会参加するために必要な日本語でのコミュニケーションをはかることができるような日本語教育が必要であると考えられるようになった。

一方、地域日本語教育に関する研究も増加し、地域日本語教育の課題やそのあり方についても議論されるようになり、地域日本語教育の理念やその方法の問い直しが行われるようになった。そして、地域日本語教育では、「日本語を教える/学ぶための教室」の範囲を超え、全ての人がよりよく生きる社会の実現のために、それを妨げる問題を問い、日本語コミュニケーションの側面からの働きかけによって多文化共生の地域社会形成を目指す活動やネットワーク総体である「地域日本語教育システム」（日本語教育学会編 2008）が提案された。

地域日本語教育では、生活者としての外国人が日本語の言語能力という側面だけではなく、日本社会での市民として生活するためのコミュニケーション活動を可能にする能力の獲得をも考慮しながら行われるようになった。また、外国人の日本語運用能力の獲得という視点からだけではなく、今後の日本社会の形成という観点からも考察されるようになってきている。そこでは、日本語教育は、外国人のためだけにあるのではなく、日本人のためでもあると考えられている。これは日本に滞在する外国人が日本語を学ぶことでコミュニケーションが円滑に行われるようになるからである。そして、それに伴って地域社会が国際化し、活性化する（門倉・新矢・野山 2010）ことが予想できる。多様性がある社会はそれだけで強みになるが、その前提として上手にコミュニケーションが取れることが挙げられる。外国人が日本語を学ぶ活動を通じて、日本人、外国人という分類ではなく、同じコミュニティで生活をする市民として、共同でよりよいコミュニティを作り上げていくことができる。このような経緯で地域日本語教育は生活者としての外国人とその地域で生活をする日本人との多文化共生の場として考えられるようになったのである。

2. 地域日本語教育での人材育成とその問題点

このような多文化共生を目指した地域日本語教育での教育を担う人々はどのような人なのであろうか。地域日本語教育に関わる人々は一般的にボランティアで行われている場合が多い。そのため、日本における地域日本語教育ではボランティアが主役であり、その人材の育成に様々な方法が用いられてきた経緯がある。その人材育成の方法は定住外国人の数や、外国人に対する考え方によって変化していった。

日本国内での日本語教育では、日本語教育の対象者が留学生や日本語教育施設において学ぶ就学生などの専門的な日本語教育を受ける学習者（伊東 2019）であった。そのため、教師は「日本語を教える人」として考えられていた。このような学校型の日本語教師をボランティア教師が目指し、新しいボランティアにそのような教え方を伝えるという形で人材育成が行われていた。しかしながら、地域日本語教育では、参加者全員が対等な関係で相互理解を深め、地域の課題を共に学ぶ場として捉えなおそうとすることで地域日本語教育に関わる人材の育成にも変化が出てきた。そこでは、日本語を教える人としての「教師」という観点からではなく、活動に関わる「人材」として、どのような人材が必要となり、どのような資質・能力を持つ人が求められるかという議論もされている（門倉・新矢・野山 2010, 日本語教育学会編 2011, 御館 2019）。

このような背景から地域日本語教育に関わる人材育成のための養成講座では、学校型の日本語教育で行われていた「日本語の教え方を獲得できる講座」（米勢 2008）から「地域日本語教育を多文化共生を目指した地域づくりの場、協働を通じた相互理解と相互学習の場とし、その場に参画し、つくりあげていくボランティア養成講座」（御館 2019）へと変化していった。そこでは、地域ボランティア養成講座の内容も変化し、ボランティアが生活者としての外国人との交流をするための「対話のツール」（御館 2019）としての日本語に焦点が当てられるようになった。その中でも「多文化共生」については、多文化共生について考えること、ことばの持つ力やそれを学ぶということ、地域日本語教室の意義や目的などを考えること、などを通じて「多文化共生社会における日本語教室の意義」を考察するような活動が日本語ボランティア養成講座に盛り込まれるようになった（日本語教育学会 2008）。

このように、ボランティア養成講座では「多文化共生」がキーワードとして行われるようになった。しかし、このような「共生」という概念が広がれば広がるほど、マジョリティとマイナリティという二項対立が強調される状況がある（鄭・筒井・平田・義永 2021）。そのため、多文化共生について考える場で常に問題となるのが「日本人 VS 外国人」である。そこでは、日本人がマジョリティで、マイナリティの外国人住民の受入れ主体としての地域や外国人住民の人権保障などについて考えなくてはならず、多文化共生を日本人の視点から外国人と仲良く生活することと考えられがちである。そのために、多文化共生を「日本人」と「外国人」との関係と捉え、それが原因で地域の日本語活動では、日本語を外国人に教えたいボランティアの人とそこに来る日本語を教わりたいという外国人によって、日本語を「教える・教えられる」関係での非対称性の問題が起こっている（古川・山田 1996, 田中 1996, 春原 1999, 池上 2007）。また、日本人参加者による「日本人は」という発言により、その場にいる母語話者に仲間意識の強化を誘発する問題（Ohri 2005）やそのことばが母語話者の特権化を引き起こす場面があること（房・張・原田 2007）、母語話者が自分の規範を非母語話者に押しつけたり、非母語話者の日本語を評価したりする（金・野々口 2007）など日本人側の意識や発言が地域日本語教育では問題になっている場合もある。

日本における多文化共生社会の構築の鍵は地域の日本語教室の現場にある（伊東 2009）が、それぞれの日本語教室で異なる多文化共生の意識を持つことや誤った認識を持つことで多文化共生社会が「日本文化の強制」や「日本文化への矯正」につながりかねない。多文化共生はことばとしての市民権を得てはいるが実際にどのようなものかという認識は一般的に広まっているわけではない。また、人材育成でも多文化共生について知っているかというような知識の習得だけではなく、多文化共生の概念を理解し、それを地域日本語教育においていかに活用するかを考えなくてはならない。このような多文化共生の概念を短い期間での養成講座での座学だけでは伝えることは困難である。そのため、養成講座で多文化共生についての項目があったとしても、現状のボランティア型支援活動の課題として、多文化共生の理解が表面的な学びにとどまっている可能性についても指摘されている。ただ、多様性に配慮した倫理観のある言語教師の育成を目指した多文化サービス・ラーニング¹の開発に向けた取組等も行われている（北出 2020）。しかし、地域日本語教育のボランティアの人材育成についてはまだ十分な研究がされていないのが現状である。

3. サポーター養成講座での取り組み

地域日本語教育での人材育成では、多文化共生の意識が必要不可欠である。ただ、養成講座で「多文化共生」について考える活動を行っても、多文化共生はボランティアの日本人には「日本人と外国人」が共に生きるために「われわれ日本人」が「外国人」をどのように理解するのかと考えられがちである。しかし、多文化共生の定義である「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的なちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、共に生きていくこと」（総務省 2006）の「国籍や民族などの異なる人々」は「日本で生活をするすべての人」であり、そこから多文化共生を考える必要がある。多文化共生の文化とは何かという問題に対しても、国や民族の背景としての文化としてとらえるだけでは不十分で、同じ国の出身でも、個人が持っている文化的背景はそれぞれ異なっている（日本語教育政策マスタープラン研究会 2010）。一方、外国人に対してはこの多文化共生のおかげで違いに関しては寛大になっているようではある。しかし、日本人に対しては、日本は同化圧力の強い社会で、その圧力は外国人よりも日本人に対して強く働き（日本語教育政策マスタープラン研究会 2010）、日本人の多様性に関してはあまり許容しない場合が多いのではないだろうか。このようなことが多文化共生の理解の困難さの原因の一つになっていると思われる。

そのため、日本で生活をする「個」と「個」が異なるバックグラウンドや考えを持っていてもその違いを認め合い、共に生きていくためには「みんな違う」ということを意識させるような活動が必要であると考えた。そこで、地域の日本語活動に関わりたいボランティア向けの養成講座で参加者に対して「日本人の多様性を考える」という活動を行うことにした。これは日本人と外国人という二項対立ではなく、個人と個人との関係と考えることで「日本人」とひとくくりにしがちな日本人にも多様性があることについて気づいてもらうためである。日本人と外国人と考えるのではなく、それぞれの個人がユニークな存在であることを考える活動を通じて、多文化共生の理解につながるができるであろう。そして、多文化共生での「国籍や民族などの異なる人々」を「日本で生活をしているすべての人」と捉えることで多文化共生を理解することを目的として実施した。

日本人を一つの塊として認識するのではなく、個人として捉えるためには「日本人」の条件について考えることが必要である。多くの人は国籍で日本人の定義ができると考えがちであるが、実はそうではない。木下（2000）では、国籍はどのように決定するのかを、

血統主義と出生地主義、二重国籍、国籍の選択、帰化などから考察している。また、見た目やアイデンティティから日本人、外国人とは誰のことか、市民と国民の違いは何かを様々なケースで紹介している。そして、日本人と外国人の境界線が以前と比較してあいまいになっている（木下 2000）ことについても言及している。また、杉本（1996）は「日本人とは誰のことか」を日本人像はどのような要素によって影響されているかという概念表を作成し、分析を行っている（表 1）。そのうえで、杉本（1996）は日本人性や日本人度は様々な枠組みで考えることができ、どのような基準を当てはめられるかによって「日本人」についての定義は変わってくるとしている。また、日本人なら身につけているだろうと思われるステレオタイプの日本人像や日本文化についても考察する必要がある。いわゆる「日本的」と言われているものは「日本文化論」であり、「集団主義的」、「甘え」、「タテ社会」、などのキーワードは可視性のある少数エリートの観察を中心に組み立てられることが多かった（杉本 1996）。日本人だから日本文化を身につけていると考え、日本文化や日本人の考え方を本質化することはステレオタイプの再生産につながり、実際のコミュニケーションを阻害するもの（細川 2000）であり、関係性を悪化する原因にもなりかねない。しかし、日本人も日本人ならこのような枠の中に納まるべきであると考えている場合も多いのではないだろうか。

そこで、今回の養成講座では、周辺の²日本人を考えることを通じて、日本人とは誰かを定義することの難しさを体験する活動を行った（図 1）。様々な切り口によって日本人の定義は変わることから日本人とは誰のことを指すのかを定義することは難しく、境界線を引くことも困難である。様々なモノやコトを、分類したり、まとめたりする「カテゴリー化」は実際の世界では難しいことである。同じカテゴリーに所属するメンバーは、全員が同じ性質を同じ程度だけ共有しており、カテゴリーの境界は明確に決定できるという考え方である古典的カテゴリー³での分類で「日本人」を考えることは難しい。それよりも、認知言語学でのプロトタイプ理論⁴である、「同じカテゴリーに所属するメンバーは、同じ性質を同じ程度だけ持っていないく、各カテゴリーの境界線が曖昧である」という考えに則り、日本人について考えることが重要なことであると考えた。中心的なメンバー（と思われる）であるプロトタイプの日本人ではない、周辺の日本人について分類することを通して、境界線の曖昧性について認識できるような活動を行うことにした。

今回の養成講座は石川県内の A 市の日本語サポーター養成講座であり、対象者は「外国人住民に関わるボランティア活動に興味がある人」であり、参加者は 18 名であった。講座の目的は、「国籍を問わず、誰もが心豊かに暮らせる町をめざして、外国人住民に日本語を教えたり、生活の応援等を行ったりするサポーター人材を育てる」ことであった。そして、この養成講座終了後は、地域日本語教室の活動に参加することを条件としていた。期間は、2021 年 9 月から 11 月の全 10 回の講座であり、一回の講座の時間は 2 時間半で、主には外国人と交流するための対話のツールについて考える内容であった。毎回講師は変わり、今回の活動はその中の 5 回目の活動であった。実際の活動では、まずは、「日本人の条件」についてグループで話し合いをした。そこでは、「国籍」、「民族」、「血統」、「言語」、「出生」、「居住地」、「外見」、「アイデンティティ」、「日本文化」などの条件が出てきた。その後、それらの条件に当てはまらない、または当てはめづらい周辺の人たちを例に挙げ、条件に当てはまるかどうかを考える作業を通して「日本人」について考える活動を行った（表 2）。「日本人」について自分自身が抱いているイデオロギーを知り、それを考えることで、「日本人」をカテゴリーとして分類することの難しさを体験してもらった。活動方法はグループワークで、対話を通して考えるという形で実施した。

表 1 日本人の様々なタイプの概念表

具体例	国籍	民族 (血統?)	日本語 能力	出生 地	現住 地	主観的 所属意識	日本文化 理解能力
「日本人」のマジョリティー	+	+	+	+	+	?	?
在日韓国・朝鮮人	-	-	+	+	+	?	?
日本企業の海外駐在員・ 日本からの海外留学生	+	+	+	+	-	?	?
アイヌ民族・日本に帰化 した外国人	+	-	+/-	+/-	+	?	?
日本国籍を放棄した移民 一世	-	+	+	+	-	?	?
海外定住者の子ども	-/+	+	+/-	+/-	-	?	?
日本国内のほとんどの外国 人労働者	-	-	-/+	-	+	?	?
日本で働く日系三世のブラ ジル人	-	+	-/+	-	+	?	?
帰国子女の一部	+	+	-	+	+	?	?
日本在住の混血児	+	+/-	+	+/-	+	?	?
日本語の話せない日系移 民四世	-	+	-	-	-	?	?
日本生まれで日本に帰化し たが故国へ戻った外国人	-	-	+	+	-	?	?
海外の日本研究専門家	-	-	+	-	-/+	?	?

杉本 (1996, p.115)

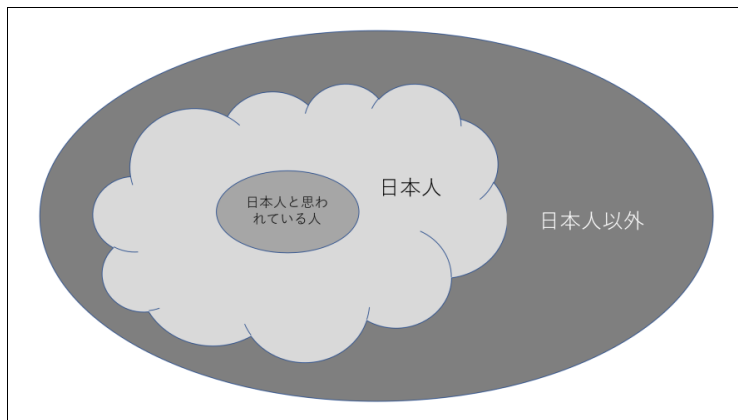


図 1 日本人の境界線

表2 日本人の条件について考察した内容

日本人の条件	考えたこと
国籍	<ul style="list-style-type: none"> ・日本に帰化をした人は？ ・二重国籍の人は？ ・日本国籍を離脱した人は？ ・国籍がない人は？ ・日本で生まれて育った人たちは？
血統	<ul style="list-style-type: none"> ・日系人は？ ・中国帰国者は？ ・両親のどちらかが日本人の人は？
民族	<ul style="list-style-type: none"> ・日本での民族とは？ ・アイヌや琉球の人は？
言語	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語が話せない日本人は？ ・日本語しか話せない外国人は？ ・日本語を流暢に話す外国人は？ ・日本語能力試験 N1 に合格できない日本人は？
居住地	<ul style="list-style-type: none"> ・一度も日本に住んだことのない日本人は？ ・国民と市民の違いは？
出生地	<ul style="list-style-type: none"> ・血統主義と出生地主義の違いは？ ・世界では統一されているの？
外見	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人の外見とは？ ・外見で国籍が分かる？
アイデンティティ	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人になりたい人は？ ・日本人をやめたい人は？
日本文化	<ul style="list-style-type: none"> ・日本文化とは？ ・日本文化を知らない人や嫌いな人は？ ・日本文化に詳しい外国人は？

4. 調査・分析

ボランティア講座の受講後にインタビュー調査に協力してくれた3名（表3）に半構造化インタビューを行った。インタビューの時間はそれぞれ、約20分程度で、「多文化共生についてどのようなことと理解していたか」、「日本人の多様性について考えたことはあるか」、「日本人の多様性について考えてどのような気づきがあったか」、「地域日本語教育を行ううえで講座はどのようなものであったか」について質問をした。

その後、インタビューデータは全て文字化し、SCAT（大谷 2019）を使用し、分析を行った。SCATは4ステップコーディングによる質的データ分析手法であり、比較的小規模の質的データの分析にも有効であるため本調査で採用した。データの中の着目すべき語句、それを言いかえるためのデータ外の語句、それを説明するための語句、そこから浮き上がるテーマ・構成概念という順でコーディングを行い、その後、ストーリーラインを記述し、理論記述、さらに追及すべき点・課題の記述を行った。今回は、3人のストーリーラインから共通するテーマ・構成概念を見つけ、分析を行った。なお、構成概念は_____を用いて表す。

表3 調査協力者の情報

協力者	年代・性別
Aさん	60代男性
Bさん	40代男性
Cさん	30代女性

Aさんのストーリーライン

日本社会での多文化共生の取り上げられ方から考察すると多文化共生ということばの一般化が行われている。また、自己の体験からの多文化共生についての認識としては個と個との文化の融合である。日本社会は多様な社会であり、無意識的な多文化共生についての概念は持っていた。また、異文化間コミュニケーションを通じての体験から外国人に対する外見からのカテゴリー化に対する意識の変容もあった。また、言語には、言語の優位性があり、世界的な言語としての英語の重要性が広く認識されている。会社の中での身分による言語的上下関係での調整の経験から合意形成からの多文化共生の考察の経験があった。

今回の講座では、新しい学びの機会を得ることができ、個による認識の違いを体験し、日本人の多様性についての気づきもあった。ジェンダーによる役割についての意識の変化もあり、グローバルな視点からの日本人の多様性の発見につながった。このような異なった視点からの考察による自文化の新たな発見は海外での生活を通じて気づくことが多い。しかし、体験による発見の機会の少なさがあり、難しい。

今後は地域日本語教育へ参加の意思があり、講座で多文化共生について考える意義は大いにある。それは、講座を受講することでの新しい発見があり、地域日本語教育への参加のために身につけることを学ぶことができるからである。日本語を教えることだけではなく、語学学習を通じて相手を理解する態度の必要性は、他者の考えを尊重することができる言語教育を行えるからだ。そして、多文化共生を考察する機会とその重要性としては、対話を通じての多文化共生活動を行うことが対等な関係の中での市民性教育になる。そして、それらが、日本社会における市民性の育成につながる。

Bさんのストーリーライン

日本語教師の資格取得による新たなキャリアに対する期待と不安がある中での受講だった。多文化共生についての不確定な知識では日本語教師の資質としては不十分であり、多文化共生についての知識の会得をめざした。多文化共生の定義としては日本社会の現状を踏まえた上での共に生活するパートナーとしての外国人との交流方法として捉えていた。

しかし、講座では日本人の定義の難しさの発見を通じて、日本人に対するステレオタイプからの脱却をすることができた。このように考えることの重要性を感じ、新しい視点からの発見による学びに対する興味が出てきた。考察することで、以前の多様性についての体験を思い出し、日本人の個の発見もあった。そして、このような日本社会の多様性の気づきなど学びによる新しい発見があった。この講座では共通の目的を持った人たちとの学びや、受講によるネットワークの構築ができた。また、専門家からの視点による講座についての関心もあった。講座では、ステレオタイプからの脱却により個の認識ができた。多文化共生の意識の変化もあり、複文化についての気づきと理解もできた。

日本語教育活動へのあこがれがあり、外国人との交流を通じた体験、キャリアとしての日本語教育ボランティアをしている。そこではエンパワーメントとしての日本語学習ができるような市民としての外国人との交流を通じて多文化共生の意識を持った日本語教育を目指している。

Cさんのストーリーライン

今回の講座は、曖昧な多文化共生の知識の習得ではなく、多文化共生を熟考する機会となった。海外での生活の経験があり、グローバルな視点による知見はあった。以前は反対の立場からの共生の理解をしていたが、多文化共生は社会的弱者に対する援助と考えていた。そこでは、文化を言語化する難しさがあるが、ステレオタイプによる理解のメリットとして相手が知っていることに対して、理解を求める気持ちがあった。また、ステレオタイプによる一方的な認識もあり、多文化共生の曖昧さと難しさを感じていた。過去の体験から生活環境の違いによる多様性の存在の気づきがあり、日本人の多様性の発見があった。

今回の講座では、共同による学びの環境があり、画一的な日本人像の言説を批判的に分析した。その結果、日本人の定義の無意味さを感じ、個人としての日本人について考えた。今後は継続した学びの機会を作りたいと考えている。それは内省による振り返りの重要性を認識したからである。

今後は国際交流活動に参加することで外国人コミュニティへの関りを持ちたい。講座で気づいた他者の視点からの意識的なコミュニケーションができるようになるためにはこのような共同による学びの環境は大切で、コミュニティへの参加の際の受講の有益性を感じた。地域では外国人との交流を企画する人材が必要である。

3人の構成概念から共通点をまとめてみると、「多様性の発見」(表4)、「個の認識」(表5)、「多文化共生への意識」(表6)の3つの気づきがあったことが明らかになった。

① 多様性の発見

表4「多様性の発見」

話者	テキスト	テーマ・構成概念
A	アイヌと琉球、今は両極端に分かれていると思いますけど、同じ日本なんでね。日本そのものが多文化なんじゃないのかな。	多様な社会
B	地域的なものがあったり、仕事みたいなもの、そういったものでもなんかこういろんなところでこう切り口がある。	日本社会の多様性への気づき
C	家庭環境とかも違うし、まあそれは違うなとはずっと思っています	日本人の多様性の発見

Aさんは、アイヌ民族、琉球民族も日本の中に住んでいる一人の市民であり、民族としては違うかもしれないが、同じ日本人であると認識している。そこから違う民族であっても同じ日本で生活している人であり、日本人の中でもそれぞれの文化が存在しているという多様な社会について気づいた。

Bさんは、地域や職種によってそれぞれそれぞれの習慣や文化があることから日本社会の中

にある多様性について考えていた。それはたとえ同じ県であったとしてもある地域にはそれぞれ独特の習慣みたいなものがあり、職種でもそれぞれの職種には特徴があったという自分自身の体験を振り返りながら日本社会の多様性に気づいた。

Cさんは、高校生の時の友人の家庭と自分の家庭との比較を思い出し、各家庭での習慣の違いから日本人の多様性の発見をしている。

このように、それぞれの受講生が自分自身の体験から日本社会における多様性について気づいていたことが分かった。これは日本人の多様性を考えることで、「そういえばこんなことがあったな」と振り返り、具体的な例から多様性について考えていたことが明らかになった。自分の身のまわりにあるが普段は意識していなかった多様性について活動を通じて認識し、日本人や日本文化の多様性と結びつけて考えるようになったことが分かった。

② 個の認識

表5「個の認識」

話者	テキスト	テーマ・構成概念
A	食事にしても生活のリズム違う女性が入ってきてそこはこちらを押し付けるわけにもいかず向こうのやつじゃなくて折り合いが。時間とともにこんなんかい色に染まって、でもこの歳になると新しい一つの文化にと。	個と個の文化の融合
B	ブラジル人ばかりの時にでくわしたことがあってもう最初試合前気持ちで負けてたりとか、でもやってみたら意外と普通じゃんみたいとか	個の認識
C	国籍も無いのかなっていうふうに思います	個としての日本人

Aさんは、自分の結婚生活を分析しながら個人の文化と個人の文化が接触し、そこから問題が起き、更にその問題をお互いに解決することによって新しい文化ができたことを思い出した。同じ日本人であってもバックグラウンドは違うために摩擦は起こる。これは当然のことである。そして、それは個人と個人の文化の違いであり、日々の対話を通じて融合していくことと共生とを関連づけていた。そして、個人をカテゴリー化するのではなく、それぞれの個が持つ違いについて発見していたことが分かった。

Bさんは、ブラジル人のサッカーチームとの試合の経験からステレオタイプは必ずしも当てはまらないということに気づいた。また、そのようなステレオタイプを自分自身も意識していたことに気づいた。このような体験から個の認識を持って他の人に接することが重要であると考えている。

Cさんは、日本人を定義することの難しさから定義する必要性についても疑問を感じていた。そのようなことからグループ分けをすることの意味のなさに気づき、国籍の重要性に疑問を持った。そして、国籍ではなく個としての日本人が存在していると考えようになったことが明らかになった。

さまざまな日本人について考えることで、日本人を定義すること自体が意味のないことと考えるようになった。それよりも日本で生活をする人、それぞれが個人であり、その個と個が共生をすると考えようになったことが明らかになった。そして、ステレオタイプからの脱却ができたことが分析から分かった。

③ 多文化共生への意識

表6「多文化共生への意識」

話者	テキスト	テーマ・構成概念
A	相手のことを相手の文化とか言葉とか食事宗教まあ色々もあるんでしょうけど、そこを尊敬、尊敬っていうんじゃなくてリスペクトしながらお互いコミュニケーションするということのようなことが非常に大事なんだろうなと。ただ私はアイスクリームを食べます。これはこうだよと、それだけを教えるだけじゃなくて、こういうことだと思いますよ。言葉だけを教えるのではなくて。	他者の考えを尊重することができる言語教育
B	日本に来たからには日本のみたいな考え方やっば自分もそうだったんで	多文化共生の意識の変化
C	今みたいなこの講座を踏まえてじゃあもう一回もうちょっとあの話してみようって事があったらと思いましたね	多文化共生について考えること

Aさんは、文化、宗教、食事などについて他の人と違いがあったとしてもその違いを認めたうえで、コミュニケーションすることの重要性に気づいていた。そして、そのような態度で交流をすることがお互いにとって非常に大切なことであり、共生社会を構築するためには重要であると考えている。

Bさんは、以前は「郷に入れば郷に従う」という考えで、日本に来た外国人は日本の習慣に従うべきだと考えていた。しかし、講座を通じて、お互いが違っていてもいいということに気づき、多文化共生についての意識に変化があった。

Cさんは、講座で考えたことや気づきがあり、それをもう一度話すことが必要であると考えていた。それは自分自身の気づきについて常に確認をしたいからである。多文化共生については知識ではなく、理解することと考えていて、それを同じ体験をした仲間と再度話すことで理解が深まると考えているからである。

3人とも、日本人の多様性を考えることで、他者との違いがあることやその違いを認めることの重要性について気づいたことが分かった。多文化共生は日本に来た外国人だけが日本の習慣を学ぶのではなく、日本にいてもその外国人の習慣を知ることでお互いが歩み寄り、多文化共生が生まれると考えるようになったことが明らかになった。

このように、日本人の多様性を考えることにより、日本人のカテゴリー化は難しいということに気づいていた。そして、その気づきから日本社会の多様性についても改めて認識することができた。また、日本人という何か共通したものを備えた人物が日本に存在するのではなく、そのようなステレオタイプとは異なった日本人も多数、存在していることにも気づいた。その結果、個の認識ができ、個としての日本人の存在や個としての外国人についての気づきもあり、そのような個と個の交流が大切であるということを考えるようになった。そして、このような経緯から多文化共生に関しての理解も深まり、それぞれの異なったバックグラウンドを備えた個と個とが交流を通じて、お互いを知る、その過程では異を拒絶するのではなく、お互いを尊重し合うことが多文化共生であると認識するようになったことが明らかになった。

5. まとめ

本研究では、地域日本語教育における日本語サポーター養成講座での「日本人の多様性について考える活動」の実践報告をし、その実践を通じて受講者が「多文化共生」をどのように捉えるようになったかを明らかにした。インタビュー調査の分析の結果から3名の受講者はこの活動を通じて、日本人の多様性に気づき、そこから外国人に対する考えについても変化があったことが明らかになった。また、日本人、外国人というような二項対立で多文化共生を考えるのではなく、個人と個人で多文化共生を考えることが重要であるということに気づいていたことが分かった。

この活動を通じて、3名の受講者は多文化共生が日本人と外国人の共生ではなく、日本に住んでいるすべての人の共生であることと考えるようになり、多文化共生についての理解が深まったことが分かった。このような活動は、今後の地域日本語活動における人材育成にも有益であると考えられる。また、既に地域日本語教育で活躍をしている人たちの再教育の講座としても有効であると考えられる。このような体験を通じて、短期間でも地域日本語教育に関わる人の多文化共生の意識の変化を促すことができることが明らかになった。このような活動は地域日本語教育でのボランティア養成講座だけではなく、日本社会の多文化共生に対する意識の変化をも促すことができることが示唆された。

今回は、講座の受講後のインタビュー調査であったために、多文化共生についての意識の変化についてしか調査することができなかった。今後の課題としては、この講座を受講し、地域日本語教育で活躍をしているボランティアにこの講座を通じて学んだ事や気づきが実際の教育の場でどのように生かされているかについても調査を行いたいと考えている。

注

¹ 奉仕活動である「サービス」と学習活動である「ラーニング」の実践を統合させた学習方法のことである。学生が教室で得た知識を地域社会において社会貢献活動を行うことにより、学習者と地域社会が連帯することで双方に利益がもたらされる。

² 日本人として周縁的という意味ではなく、多くの人が考えている日本人から離れているという意味である。

³ 古代ギリシアの哲学者アリストテレスの『範疇論』に端を発しているという説もあり、哲学と心理学で伝統的にとられてきた概念やカテゴリーに関する基本的な前提のことである。

⁴ 言語学、認知心理学の理論であり、1970年代にエレノア・ロッシュらによって提唱されたものである。古典的カテゴリー論への批判から、生まれた。典型的な例とそれとの類似性によって特徴づけられる。

参考文献

- 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へ向けて—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 105-117.
- 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ができるか」『異文化間教育』32, 24-36.
- 伊東祐郎 (2019) 「日本語と日本社会をめぐる言語政策・言語計画—言語政策から日本語教育を問う—」『社会言語科学』22 (1), 4-16.
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版
- OHRI Richa (2005) 「「共生」をめざす地域の相互学習型活動の批判的再検討—母語話者の「日本人は」のディスコースから—」『日本語教育』126, 134-143.
- 御館久里恵 (2019) 「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172, 3-17.
- 門倉正美・新矢麻紀子・野山広 (2010) 「地域日本語教育システム (1) コーディネーターと地域日本語教育専門家」日本語教育政策マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』第2章, ココ出版, pp.19-31.
- 北出慶子 (2020) 「外国人・留学生支援ボランティア活動を通じた学びと課題: 日本語教育人材育成のための多文化サービス・ラーニング開発に向けた系統的レビューの試み」『立命館言語文化研究』31 (3), 19-38.
- 木下理仁 (2019) 『国籍の? がわかる本』太郎次郎エディタス
- 金珍淑, 野々口ちとせ (2007) 「共生日本語の教室における参加者間の談話分析—非対称な力関係を示す発話行為を中心に」岡崎眸監修『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, 203-221.
- 杉本良夫 (1996) 『「日本人」をやめられますか』朝日新聞社.
- 総務省 (2006) 『多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて—』
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之 (編) 『日本語教育・異文化コミュニケーション—教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』凡人社, 23-37.
- 鄭惠先, 筒井佐代, 平田未季, 義永美央子 (2021) . 特集『「共生」を問い直す社会言語科学』『社会言語科学』24(1), 1-4.
- 日本語教育学会 (編) (2008) 『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱 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」に対する日本語教育事業)—報告書—』
- 日本語教育学会 (編) (2011) 『平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託 生活日本語の指導力の評価に関する調査研究—報告書—』
- 春原憲一郎 (1999) 「学習を支援するネットワークとは何か」『JALT 日本語教育論集』4, 52-55.
- 房賢嬉・張瑜珊・原田三千代 (2007) 「「日本人は・日本は・・・」による一般化に対する一考察—問題提起型討論場面において—」岡崎眸監修『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, 187-202.
- 古川ちかし・山田泉 (1996) 「地域における日本語学支援の一側面」『日本語学』15, 24-34.
- 細川英雄 (2000) 「崩壊する「日本事情」—ことばと文化の統合をめざして—」『21 世紀の「日本事情」—日本事情から文化リテラシーへ—』2, 1-9.
- 米勢治子 (2008) 「地域日本語活動のあるべき姿を求めて—日本語ボランティア養成の実践から—」『社会言語学Ⅷ』「社会言語学」刊行会, 77-89.