

外国人受け入れを支える社会的インフラの具体像： 地方公共団体による地域日本語教育体制の整備に着 目したアクション・リサーチ

深江，新太郎

<https://hdl.handle.net/2324/7443571>

出版情報：Kyushu University, 2025, 博士（学術），課程博士
バージョン：
権利関係：



博士論文

外国人受け入れを支える社会的インフラの具体像

—地方公共団体による地域日本語教育体制の

整備に着目したアクション・リサーチ—

深江新太郎

序言

本研究は、地方公共団体による外国人住民に対する地域日本語教育体制の整備を、「日本語教育の参照枠」のB1レベルを目指した日本語教育の実施という教育論の文脈ではなく、場所論の観点から各地域社会における外国人受け入れの「社会的インフラ」の形成過程と捉え、地域日本語教室の運営指針を提示することを試みたものである。

私は、2011年に福岡市内で暮らすイスラム教徒に対する日本語教室を開設したことを契機に地域日本語教育に関わり始めた。当初は、どのような教育カリキュラムが効果的かという点に関心を持っていた。その後、国は2018年に「外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策」を公開し、2019年に「外国人材の受け入れ・共生のための地域日本語教育推進事業 地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」を開始した。それと同時に私は、国の地域日本語教育アドバイザー、地方公共団体の地域日本語教育コーディネーターとして、各地方公共団体の地域日本語教育施策に携わるようになった。その結果、私の問題意識は大きく変わった。

地方公共団体による地域日本語教育施策は、まずまちづくりである。外国人を地域社会でどのように受け入れ、共生社会の実現をめざしていくかを考えるときに、効果的な教育カリキュラムの作成を目標とした教育論だけでは十分に応答できない。したがって、私が着目したのは地域日本語教育の方法ではなく、地域日本語教室という場所の特性である。地域日本語教室は、教育や学習の場だけでなく、外国人住民にとって居場所の役割があることが実践と研究の両面から支持されてきた。ただし居場所という概念のみでは、その場所の重要性が十分に説明できないと考え、私はまず、「サードプレイス」概念を基に、地域日本語教室を捉え直した。地域日本語教室は、日本語の教授を目的とした学校ではなく、外国人住民と日本人住民が対等な関係で交流を行う居心地の良い場であり、多様な活動が企画されてよい、ということを提案した。

この「サードプレイス」として地域日本語教室を捉えることは、現場で活動するボランティア、コーディネーターから支持を受けた。しかし結果として、「サードプレイス」として地域日本語教室を捉えたことは本稿執筆の導入にすぎなかった。「サードプレイス」として地域日本語教室を捉えるだけでは、地方公共団体が進める地域日本語教育の体制整備に対し有益な知見を提供できなかったからである。地方公共団体が地域日本語教育の体制を整備するということは、国との役割分担、企業との連携、地域住民との協働などガバナンスの問題を捉える必要がある。また、地域日本語教室が外国人受け入れのための基盤として根づいていくためには、地域日本語教室が社会構造の一部として位置づけられる必要がある。さらに、地域日本語教室は外国人住民のニーズをどのように満たすのか明確にする必要がある。

私が、この博士論文に取り組んだのはこのような動機に基づいている。地域日本語教育施策が地方公共団体により進められるためには、地域日本語教育研究を教育論の文脈からいったん引き離し、外国人を住民として受け入れていく施策としての全体像を提示する必要がある。そのために私が着目したのは、地域日本語教室を「社会的インフラ」と捉えることである。そして私は地方公共団体との協働によるアクション・リサーチにより、新たな実践を創出する中で、「社会的インフラ」としての地域日本語教室の運営指針を考察した。以上、本研究全体に対する見通しを序言として記した。

目次

第1部 本研究における問い 7-26

第1章 序論 7-10

- 1-1 背景
- 1-2 問題
- 1-3 地方公共団体に焦点を当てた先行研究の不在
- 1-4 目的

第2章 方法論 11-15

- 2-1 アクション・リサーチ
 - 2-1-1 認識論的基礎
 - 2-1-2 アクション・リサーチの特徴
 - 2-1-3 アクション・リサーチを行う必然性
- 2-2 具体的な対象
 - 2-2-1 福岡県の「体制づくり事業」
 - 2-2-2 福岡市の「体制づくり事業」
 - 2-2-3 本研究における実践面の問い
- 2-3 第4章から第9章における方法の記載

第3章 理論的フレームの検討 16-26

- 3-1 社会的包摂と地域日本語教育施策
- 3-2 地域日本語教育の先行研究
- 3-3 地域日本語教室の先行研究
 - 3-3-1 「社会関係資本」を形成する場
 - 3-3-2 「ローカル・ガバナンス構造」を持つ地域日本語教室の運営体制
- 3-4 新たな理論的フレーム構築に必要な場所論的視点
 - 3-4-1 「社会的インフラ」としての地域日本語教室
 - 3-4-2 「社会的インフラ」という概念に着目する意義
 - 3-4-3 「社会的インフラ」研究の射程
 - 3-4-4 「社会的インフラ」研究の課題
- 3-5 地域日本語教室の具体像を捉える概念
 - 3-5-1 「サードプレイス」概念に基づいた教室理解
 - 3-5-2 「ハブ」概念に基づいた教室理解
 - 3-5-3 本研究における学術面の問いおよび本研究の構成

第2部 地域日本語教室の理論的基礎の構築 27-42

第4章 「サードプレイス」として地域日本語教室を捉える意義 27-31

- 4-1 目的

- 4-2 問題
- 4-3 方法
- 4-4 結果
- 4-5 考察
 - 4-5-1 「サードプレイス」としての日本語教室
 - 4-5-2 「サードプレイス」として日本語教室をとらえることの社会的意義
 - 4-5-3 「サードプレイス」として日本語教室をとらえることの研究上の意義

第5章 「サードプレイス」概念から「ハブ」概念へ理論的基礎の移行 32-42

- 5-1 目的
- 5-2 古賀市の地理的特徴と概況
- 5-3 古賀市の地域日本語教育体制の整備と筆者の関わり方
- 5-4 方法
- 5-5 実践と考察
 - 5-5-1 第2期構築期における地域日本語教育の体制整備
 - 5-5-1-1 「基本構想」への組み込み
 - 5-5-1-2 教室のコンセプトづくり
 - 5-5-1-2-1 外国人住民対象のアンケート調査
 - 5-5-1-2-2 つながることを軸にした教室のコンセプト
 - 5-5-2 第3期改善期における教室運営の課題と改善策
 - 5-5-2-1 教室運営の課題
 - 5-5-2-2 つながりの再考察
- 5-6 総合考察
 - 5-6-1 「サードプレイス」概念に基づいた実践の意義と限界
 - 5-6-2 「ハブ」概念に基づいた実践の可能性
- 5-7 まとめ

第3部 「ハブ」概念に基づく地域日本語教室の基盤形成の構造化 43-64

第6章 地域日本語教室を支える人的基盤の形成 43-53

- 6-1 背景
- 6-2 目的
- 6-3 福岡市の概況
- 6-4 方法
- 6-5 結果
 - 6-5-1 募集状況・応募状況
 - 6-5-2 トークテーマ
 - 6-5-3 当日の参加者，当日の様子
 - 6-5-4 アンケート結果

6-6 考察

6-6-1 日本人住民の外国人住民に対する意識について

6-6-2 外国人住民のコミュニティに対する意識について

6-6-3 「連帯ハブ」概念に基づいた人的基盤の形成モデル

第7章 地域日本語教室を支える組織的基盤の形成 54-64

7-1 目的

7-2 問題

7-3 直方市と苅田町の概況

7-4 方法

7-5 教室の概要

7-6 開設プロセス

7-6-1 キーパーソンの存在

7-6-2 地域課題と目的の明確化

7-6-3 中心となる企業への意向・ニーズのヒアリング

7-6-4 域内の企業全般への意向・ニーズ調査，教室のデザイン，合意形成

7-6-5 関係者を集めた協議会の開催

7-7 まとめ

7-7-1 持続的な教室運営を支える費用負担の構造

7-7-2 「ハブ」をめぐる費用負担を調整するために必要なキーパーソン

第4部 「ハブ」概念に基づく教室活動の目標と方法の提案 65-77

第8章 「コミュニティハブ」概念に基づいた地域日本語教育の目標 65-70

8-1 目的

8-2 問題

8-3 方法

8-4 実践の概要

8-5 結果

8-6 考察

8-6-1 日常生活における自己実現

8-6-2 自己実現の2つの捉え方とマズロー（1970/1987）に基づいた解釈

8-7 まとめ

第9章 「アセスメント」を軸にした活動を行うために必要な聞く技能 71-77

9-1 目的

9-2 問題

9-3 方法

9-4 結果

9-5 考察

- 9-5-1 話し手に関心を持っていることが伝わるように問いかける
- 9-5-2 話し手が止まったところで相槌を打つ
- 9-5-3 自分自身の判断を留保する・話し手のことばを繰り返す
- 9-5-4 話し手が表現したことから読み取ったことを伝える
- 9-6 「コミュニティハブ」概念に基づいた地域日本語教室の活動モデル

第5部 総合考察 78-89

第10章 「社会的インフラ」としての地域日本語教室の構造 78-83

- 10-1 目的
- 10-2 「社会的インフラ」としての地域日本語教室のための4つのレイヤー
 - 10-2-1 制度・資源のレイヤー
 - 10-2-1-1 費用
 - 10-2-1-2 施設
 - 10-2-2 運営体制のレイヤー
 - 10-2-2-1 コーディネーター
 - 10-2-2-2 日本語教師
 - 10-2-2-3 ボランティア
 - 10-2-3 実践のレイヤー
 - 10-2-3-1 教室活動の目標
 - 10-2-3-2 必要な技能
 - 10-2-4 成果のレイヤー
 - 10-2-4-1 社会的包摂の実現

第11章 結論および今後の課題 84-89

- 11-1 目的
- 11-2 結論
- 11-3 今後の課題
 - 11-3-1 場所論的アプローチと教育論の理論的接続
 - 11-3-2 「社会的インフラ」としての地域日本語教室の形成過程
 - 11-3-2-1 福岡県の「体制づくり事業」
 - 11-3-2-2 福岡市の「体制づくり事業」
 - 11-3-3 ハブ教室を起点にした教室の生成を捉える概念

参考文献 90-94

別添資料 95-102

初出一覧 103

謝辞 104

第1部 本研究における問い

第1部においては、本研究における目的、問い、方法を論じる。まず第1章では、日本の外国人受け入れ施策を整理した上で地方公共団体が占める重要性を指摘し、本研究の目的を立てる。続く第2章では、第1章で目的に応答するための方法を論じ、実践面からリサーチクエスチョンを3つ立てる。最後に第3章において、本研究における理論的アプローチを検討し、学術面からリサーチクエスチョンを2つ立てた上で、本研究の構成を示す。

第1章 序論

1-1 背景

日本において地方公共団体による地域日本語教育の体制整備は、現在、外国人受け入れの社会統合政策の重要な位置を占めている。山脇（2009,p.31）は、外国人政策を「外国人の出入国の規制に関わる出入国政策と入国した外国人を社会の一員として受け入れる社会統合政策」に分けて考え、日本が社会統合政策において遅れていることを指摘している。また近藤（2019, p.33）は、日本で用いられる多文化共生について、その使われ方と実際を考察し、外国人の日本語習得に力点が置かれた実情を踏まえ、日本の多文化共生はヨーロッパの統合に近いことを指摘している。したがって本節ではまず、山脇（2009,p.31）に基づき社会統合政策を「入国した外国人を社会の一員として受け入れる」ための体制整備を意味するものとして用い、近年の日本の社会統合政策において地域日本語教育の体制整備がどのように位置づけられているか整理する。

外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議（以下、「受入れ会議」）が作成し、2022年6月に出入国在留管理庁が公開した「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」（以下、「ロードマップ」）は外国人との共生社会のビジョンおよび中長期的な課題と施策を示したものであるが、そのp.6には施策番号1として、都道府県・政令指定都市が取り組む地域日本語教育体制の整備に対し、国が補助することが明記されている。また、社会統合政策の短期的な課題と施策を示したのが、「受入れ会議」が作成し2018年12月に出入国在留管理庁が公開した「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（以下、「総合的対応策」）であるが、その「総合的対応策」2022年版のp.3には、施策番号1として国が地方公共団体による地域日本語教育施策の実施を促し支援することが明記されている。「総合的対応策」2018年版のpp.12-13では、この点について施策番号48で断片的な記述にとどまっていたことを踏まえると、地方公共団体による地域日本語教育の体制整備の重要性が高まっていることが分かる。

「ロードマップ」と「総合的対応策」に共通して記されている国による地方公共団体に対する主たる支援が、2019年度に文化庁が開始した「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業 地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」（以下、「体制づくり事業」）である。

「体制づくり事業」は、地方公共団体による地域日本語教育の体制づくりに関する事業費を国が補助するものである。この「体制づくり事業」における地方公共団体による地域日本語教育施策の指針を示したのが、文化庁が2022年11月に公開した「地域における日本語教育の在り方につ

いて（報告）」（以下、「在り方」）である。これら「ロードマップ」、「総合的対応策」、「在り方」は2019年6月に施行された「日本語教育の推進に関する法律」（以下、「推進法」）の第11条、第16条で、国と地方公共団体はそれぞれの役割を担いながら、地域における日本語教育を推進する責務があると明記されたことにより根拠づけられている。そして「在り方」は「総合的対応策」、「推進法」、「ロードマップ」を受けて作成、公開されたものである（文化審議会国語分科会，2022，p.1）。

以上を整理したのが表1-1である。表1-1は、地方公共団体による地域日本語教育の体制整備の推進という観点から、日本の社会統合政策について時系列で整理したものである。

表 1-1 社会統合政策の整理－地方公共団体による地域日本語教育の体制整備の推進－

2018年12月	「総合的対応策」公開（出入国在留管理庁） ・外国人材を受け入れ、共生社会を実現するための課題と施策を提示
2019年4月～	「体制づくり事業」開始（文化庁） ・地方公共団体による地域日本語教育施策を国が補助
2019年6月	「推進法」施行（文化庁） ・国，地方公共団体，事業主の責務を明記
2021年10月	「日本語教育の参照枠 報告」（文化庁） ・地方公共団体による地域日本語教育も含めた日本語教育の指針を公開
2022年4月	「総合的対応策」改訂，「ロードマップ」公開（ともに出入国在留管理庁） ・地方公共団体による地域日本語教育の体制整備を促すとともに，その取り組みに対し国が支援することを施策番号1として明記
2022年11月	「在り方」公開（文化庁） ・地方公共団体による地域日本語教育の指針を明記

表1-1から分かるように，2018年以降，国は共生社会実現のための社会統合政策を推進し，地方公共団体による地域日本語教育体制の整備に対し積極的な働きかけを行っている。

1-2 問題

前節では，国は社会統合政策の一環として，地方公共団体による地域日本語教育体制の整備を積極的に推進していることを論じた。では，その担い手である地方公共団体の取り組みはどうか。「総合的対応策」2024年版のp.2では，「円滑なコミュニケーションと社会参加のための日本語教育等の取組」の現状と課題のなかで，2022年11月時点における地方公共団体の地域日本語教育施策の状況について，(1)の通り記している。

(1) 市区町村においては日本語教室に関するノウハウ，人員不足等により日本語教育の実施が難しいところが多く，日本語教室が設置されていない市区町村は全体の約44パーセントである。

つまり現状では、国が社会統合政策の重要な柱としている地方公共団体による地域日本語教育の体制整備は、主体的な役割が期待されている地方公共団体においては十分に機能していないと言える。そして、この点を議論していくためには、共生社会の実現に向けた地域日本語教育の体制整備を「多中心的ガバナンス」（西谷 2008a, pp.8-9；西谷 2008b, pp.127-130）として捉える必要がある。「多中心的ガバナンス」論は、行為主体が多様化しそれぞれが決定権を持ち自律的に作動している状態において、どうすれば全体として整合性のあるシステムを構築できるかを論じる。地域のボランティアを中心に一元的に運営されていた地域日本語教室は現在、国、地方公共団体に関わるようになり行為主体と決定権が多様化している。したがって地域日本語教育の体制整備は「多中心的ガバナンス」という観点から、マクロレベルである国の社会統合政策、メゾレベルである地方公共団体の施策、ミクロレベルであるボランティアによる教室運営に分けて整理できる。それぞれのレベルは連動し、協働することが望ましいが、表 1-1 と（1）から分かるように、地方公共団体による地域日本語教育体制の整備を推進する国とそれを十分に進められていない地方公共団体の現状があり、各レベル間には摩擦も生じる。この摩擦が生じる原因を、各レベルの行為主体の動機という観点から整理したものが表 1-2 である。

表 1-2 地域日本語教育の体制整備の行為主体における動機の高低

マクロレベル	メゾレベル	ミクロレベル
国の社会統合政策	地方公共団体の施策	ボランティアによる教室運営
経済活動の維持・発展 日本語教育の推進	ノウハウ・人員不足 外国人比率の低さ 地域日本語教育を 推進する首長の少なさ	国際交流への関心 日本語教育への関心 外国人住民に対する支援への関心
高い動機	低い動機	高い動機

表 1-2 において、まずマクロレベルの国は、経済活動の維持と発展そして「推進法」を根拠にした日本語教育の推進という点で高い動機があることを示している。次にミクロレベルのボランティアも、「在り方」に「地域における日本語教育はほぼボランティアによる活動に支えられている状況」（文化審議会国語分科会, 2022, p.29）とあるように高い動機によって支えられている。もちろんこの現状は、ボランティア依存という課題につながるが、本研究では課題面ではなく動機の高さに着目する。そのボランティアの動機は、文化庁（2004, p.15）、愛知県地域振興部国際課（2015, p.3）などに基くと、「国際交流への関心」「日本語教育への関心」「外国人住民に対する支援への関心」などが挙げられる。一方で、メゾレベルの地方公共団体は（1）に基づけば、地域日本語教育の体制整備に対する動機は低い団体が多いと考えられる。阿部（2017）、井澤・上山（2019）などがその地域における外国人住民の人口規模と多文化共生施策の実施状況に相関関係があることを明らかにしていることから考えると、外国人比率が 1%未満または 1~2%程度の地方公共団体においては、地域日本語教育の体制整備に対する動機が低くなっていると

言える。ただし若山ほか（2020）が明らかにしている通り、多文化共生施策は首長の指針に大きく影響を受けるため、外国人住民の人口規模が小さくても首長が多文化共生施策を推進すれば地域日本語教育の体制整備は進むが、現状ではそのような首長の数は少ないと言える。

以上より、地域日本語教育体制の整備を行うために重要な役割を担うのはメゾレベルの地方公共団体であるが、動機が低い地方公共団体が多いため、その施策が十分に実施されていないのが現状である。

1-3 地方公共団体に焦点を当てた先行研究の不在

松尾（2015）が整理したように、地域日本語教育に関する研究はこれまで教室活動の理念、活動内容、活動形態、人材育成を対象にしたものであり、地方公共団体の施策を具体的に考察した研究は蓄積がない。ただし事例集としては基礎自治体である市町村と広域自治体である都道府県等の取り組みがまとめられている。基礎自治体の事例集は、2016年に始まった文化庁の「「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業 地域日本語教育スタートアッププログラム」（以下、「スタートアッププログラム」）である。「スタートアッププログラム」は日本語教室がまだない地域に地方公共団体主導で日本語教室を立ち上げることを支援するプログラムである。「スタートアッププログラム」の事例集は、「日本語教室立ち上げハンドブック」（以下、「ハンドブック」）として2019年から毎年、公開されている（富士通総研，2019 など）。次いで広域自治体の事例集は、2019年に始まった「体制づくり事業」である。「体制づくり事業」は都道府県と政令指定都市を対象にした補助事業である。「体制づくり事業」の事例集は「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業 事例報告書」（以下、「事例報告書」）として2021年から毎年、公開されている（文化庁，2021 など）。

この「ハンドブック」、「事例報告書」という2種類の事例集から次のことが指摘できる。それは、基礎自治体と広域自治体の役割の違いである。基礎自治体に求められるのは教室運営を中心にした地域日本語教育体制の整備である。一方で広域自治体は域内の基礎自治体の取り組みを支援することを中心にした地域日本語教育体制の整備である。つまり、地方公共団体による地域日本語教育体制の整備は一樣ではなく、基礎自治体と広域自治体とでは求められる役割が異なる。今後、地方公共団体による地域日本語教育体制の整備についての研究は、基礎自治体を対象にした研究と広域自治体を対象にした研究を分けて考え、それぞれに求められる役割に基づき考察される必要がある。ただし政令指定都市は、基礎自治体と広域自治体の役割を両方持つため、両面から考察する必要がある。

1-4 目的

以上の考察に基づき、本研究は地方公共団体が進める地域日本語教育体制の整備において、基礎自治体を中心となって運営する地域日本語教室の運営指針を提案することを目的とする。

第2章 方法論

2-1 アクション・リサーチ

2-1-1 認識論的基礎

本研究は、地方公共団体が進める地域日本語教育に対する研究の蓄積が十分でない中で、地方公共団体と筆者が協働で行った実践を基に考察を行う。つまり本研究は、アクション・リサーチである。まず、ここでは本研究がなぜアクション・リサーチを行ったかを明確にするために、筆者の認識論的基礎を整理する。本研究は、デューイ（1929/2018；1938/2013）を認識論的基礎とする。

デューイ（1938/2013）は、知を実践から独立した客観的事実としてではなく、問題と設定した状況に対する探究の過程において、推論と検証の循環的過程を通じて構成されるものとして捉えた。デューイ（1938/2013, p.110, 傍点原典）では、「探求は、未確定の状況の、その構成要素の特徴と関係において極めて確定的になった状況への統制された、または指令された変容である」と述べられている。デューイ（1938/2013）において探究は、不確定な状況に対する仮説の設定とその検証という行為を通じて意味を再構成する過程である。またデューイ（1929/2018, p.110）では行為と知の形成について、「観念は存在するものや存在したものについての言明ではなく、実行されるべき行為についての言明であるという科学の教えを受け入れるや否や、真の観念論、科学と両立可能な観念論が出現するだろう」「観念は、私たちが生きている世界を、小さかろうと大きかろうと、あるやり方で再組織することか再構築する行為に合格する場合を除けば価値がないことを、人類は学ぶことになる」と述べられている。デューイ（1929/2018；1938/2013）に基づき行為を理解すると、行為とはその状況のただ中で問題を設定し、仮説を立て、理論的立場を明確にし、観察を行うことで再構成された意味を見出す一連を指す。つまり、知の形成とは問題となる状況について状況から離れた立場に立ち、ことばで写し取ることにより生まれるものではなく、その状況を理解しようとして状況と関わる中でことばを探し、ことばにすることで生まれるものと言える。

そしてアクション・リサーチのアクションはデューイ（1929/2018；1938/2013）の行為の文脈で捉えることができる。アクション・リサーチのアクションとは社会的課題に対する行為、つまりアクション・リサーチは社会的な課題に対する探求を意味していると言える。

2-1-2 アクション・リサーチの特徴

続けて、アクション・リサーチの特徴を整理する。アクション・リサーチは一般に社会心理学者であるクルト・レヴィンが創始者であると説明される。レヴィン（1948/1954, p.271）は、アクション・リサーチについて「社会的実践のために必要な研究は社会管理または社会工学（social engineering）のための研究として最もよく特徴づけられる。それは一種のアクション・リサーチ（action research）、すなわち、社会行動の諸形式の生ずる条件とその結果との比較研究であり、社会行動へと導いていく研究である」と説明している。レヴィン（1948/1954）に基づけば、

アクション・リサーチとは新たな「社会的実践」「社会行動」を生むための研究である。つまり、よりよい社会をつくっていくために私たちがどのように行動したらよいかについて指針を与える研究がアクション・リサーチである。

このアクション・リサーチはレヴィン（1948/1954）以後、多様な研究領域で展開されるが、草郷（2007）は、アクション・リサーチは研究者によって主導されるものではなく、社会的要請に基づいた社会実践の積み重ねによって成立したことを指摘している。草郷（2007, p.253）は「アクション・リサーチのベースには、長い歴史のなかで、数多くの人々が日常生活のなかで多くの壁にぶつかりながらも、その壁を取り除くための社会改善への情熱と膨大な数の試行錯誤がある。つまり、研究者が主導してできあがったのではなく、社会実践と社会的要請があって、アクション・リサーチは生まれ、育てられてきた」と述べている。草郷（2007）に基づけば、アクション・リサーチとは、よりよい社会をつくりたいという当時者の思いとその実現の妨げになっている壁の存在がある中で、壁を乗り越えるための試行錯誤の繰り返しによって生まれ、育てられてきたものである。したがって草郷（2007, pp.254-255）は、アクション・リサーチについて、「組織あるいはコミュニティの当事者（実践者）自身によって提起された問題を扱い、その問題に対して、研究者が当事者とともに協働で問題解決の方法を具体的に検討し、解決策を実施し、その検証をおこない、実践活動内容の修正をおこなうという一連のプロセスを継続的に行う調査研究活動」と定義している。ここでポイントになることは、アクション・リサーチは社会課題に取り組む「組織あるいはコミュニティの当事者（実践者）自身によって提起された問題」に取り組むものであり、研究者は「当事者ととともに協働」することで社会課題の解決に取り組み、そのための知見を創出するという点である。本研究におけるアクション・リサーチは、外国人受け入れという社会課題に取り組む地方公共団体の要請によって生まれ、筆者がその課題解決のために地方公共団体と協働して取り組んだものであるため、草郷（2007）のアクション・リサーチに通じると言える。具体的には本研究におけるアクション・リサーチは、福岡県と福岡市が取り組んだ「体制づくり事業」において進められた。

2-1-3 アクション・リサーチを行う必然性

最後に本研究がアクション・リサーチを行う理由を、研究対象の特性から整理する。本研究において筆者は、実践を外部から観察、記述する立場ではなく、地方公共団体およびその関係者と協働しながら、地域日本語教室を設計し、改善案を提示し、評価することに関与した。このような筆者の関与形態は、実態調査やケーススタディの枠組みとは整合しないと言える。また本研究は、地方公共団体による地域日本語教育体制の整備の現状を記述することにとどまらず、よりよい体制整備や実践のあり方を構想し、提案を行った。そのためには実践を通じて課題を明確化し、改善を試み、その成果と限界を検討する循環的な研究のアプローチが不可欠である。アクション・リサーチは、そのアプローチとして最適である。さらに本研究が対象とする地方公共団体による地域日本語教育体制の整備は、2019年の「体制づくり事業」以後に本格化した新しい領域である。そのため実践事例の蓄積が十分でないだけでなく、「体制づくり事業」に基づいたモデ

ルの提案も行われていない。したがって、既存の実践を前提として分析、評価を行う研究方法には限界があり、研究者自身が新たな実践を提案するアクション・リサーチが本研究には最適であった。

2-2 具体的な対象

以上、本研究の認識論的基礎、アクション・リサーチの特徴、本研究がアクション・リサーチを行う必然性を整理した。本節では、本研究においてアクション・リサーチをどのような機関と連携して、どのような社会課題に対し行ったか整理する。本研究は、福岡県と福岡市の「体制づくり事業」におけるアクション・リサーチである。

2-2-1 福岡県の「体制づくり事業」

福岡県が「体制づくり事業」を開始したのは 2020 年度である。福岡県が 2024 年に公開した「日本語教室立ち上げ事例集（県内自治体の取組）」（以下、「福岡県事例集」）に基づけば、福岡県の在留外国人数は「体制づくり事業」を開始した 2020 年時点において、83,468 人であり、2015 年と比較すると約 1.4 倍である。在留資格別に見ると、特に「技能実習」と「技術・人文知識・国際業務」といった働き手としての外国人が増加している。この状況の中で、「福岡県事例集」p.2 では、在留外国人を地域社会の一員として受け入れるための課題として (1) を挙げている。

(1) こうした中、県内の外国人が、地域社会の一員として安心・安全に暮らし、活躍していくために、日常生活に必要な日本語や、地域における生活ルール等に関する日本語を習得できる環境づくりが必要であるが、地域で生活する外国人を対象とした日本語教室は、ボランティアによる運営で、資金面や人手の点で体制が脆弱な場合が多くあった。また、生徒集めに苦労している教室がある一方、事業者や外国人労働者が希望する曜日や内容で実施されている教室が近隣に無いといったミスマッチが生じている市町村もあった。

福岡県内には 60 の市町村があるが、そのうち約 50%にあたる 29 の市町村が日本語教室の空白地域であり、既存教室においても (1) を課題として福岡県は重要視した（福岡県，2024，p.2）。そして福岡県は (2) の目的を立て、「体制づくり事業」を開始した（福岡県，2024，p.2）。

(2) 行政（県・モデル市町村）、外国人を雇用する事業者、日本語教育を実施する地域のボランティア団体等が連携して、地域における日本語教室を安定的に運営する体制を構築し、希望する外国人が身近な場所で日本語教育を受けることができる環境を整備すること

(2) の目的を達するために、福岡県は 2020 年度～2022 年度の 3 年間は、モデルとなる市町村を公募し、採択された市町村が地域日本語教室を立ち上げるために専門家である地域日本語

教育コーディネーターを派遣するプログラムを行った。筆者は、その地域日本語教育コーディネーターである。福岡県がモデルとなる市町村を公募した結果、直方市、古賀市、荏田町が採択された。したがって福岡県、3市町、筆者の協働により、それぞれの地域において地域日本語教室の開設が進められた。

2-2-2 福岡市の「体制づくり事業」

福岡市が「体制づくり事業」を開始したのは2022年度である。福岡市が2024年度に実施した「福岡市・地域日本語教育推進に係る総合調整会議」の資料に基づけば、福岡市内の2023年12月末時点における在住外国人数は44,651人であり、2018年12月末時点と比較すると約1.2倍増加している。在留資格別では留学が最も多いが、就労活動（各種就労に関する在留資格を合わせたもの、特定技能は含み技能実習は除く）が次に多い。また近年、家族滞在の在住外国人が増加傾向にある。この状況の中で、福岡市は地域日本語教育の体制整備を行うにあたり、次の3点を課題として立てた。

【課題1】就労、育児など時間、場所等の制約により対面での学習が困難な者に対してオンラインなどの日本語学習の機会が必要

【課題2】地域住民を中心としたボランティアの日本語教室が安定的に運営されるために、行政と連携を図ることが必要

【課題3】地域住民の多文化共生に対する意識啓発を行い、地域日本語教育に対する理解を促進させることが必要

そして【課題1】～【課題3】に基づき、福岡市は次の通り、3つの方針を立てた。

【方針1】多様な学習者に向けた日本語学習機会の提供

【方針2】ボランティアによる日本語教室活動支援

【方針3】地域住民の地域日本語教育に対する理解促進

福岡市における具体的な取り組みは【方針1】～【方針3】に位置づけられるものである。筆者はこの福岡市の「体制づくり事業」のアドバイザー、コーディネーターを2022年度より務めている。筆者の主たる役割は、指針に対する助言、具体的な取り組みの企画と実施、ボランティアに対する研修などである。

2-2-3 本研究における実践面の問い

本研究は、福岡県内の市町と協働で取り組むアクション・リサーチを基に、地方公共団体が主導する地域日本語教室の運営指針を提案することが目的である。この目的を達するために、本研究では次の3つのリサーチクエスション（以下、RQ）を設定した。

RQ1 住民主体の地域日本語教室をどのようにデザインするか

RQ2 企業と地方公共団体が費用分担した地域日本語教室はどのようなプロセスで開設できるか

RQ3 外国人住民に対する日本人住民の意識啓発を行うための効果的なイベントにはどのようなものがあるか

まず RQ1 については、地域日本語教室の主役は地域住民であり、地方公共団体が主導する地域日本語教室において地域住民が主体となって活動する教室をどのようにデザインするかは根本的な課題と言える。次に RQ2 については、日本語教室の安定的な運営を行うために企業との連携が現在、着目されているが、技能実習生を雇用している企業と費用分担した先行事例はまだ公開されていない。したがって、本研究では技能実習生を雇用する企業と地方公共団体が費用分担する日本語教室の開設プロセスを考察する。最後に RQ3 については、地域日本語教育の体制整備は、主に外国人住民に対する日本語教育の実施が対象となっているが、各地域において外国人住民が社会の一員となるためには、日本人住民側の意識変容が求められる。したがって、本研究では日本人住民の外国人住民に対する意識変容を促すイベントの具体事例について考察を行う。以上、3つの RQ を本研究における実践面の問いとする。

2-3 第4章から第9章における方法の記載

以上、本章では本研究における方法論的立場と研究方法の枠組みについて論じた。以下、第3章で理論的アプローチについて論じた後、第4章から第9章で具体的な事例に基づいた考察が行われる。その第4章から第9章において、方法の節が立てられている。その第4章から第9章で記された方法の記載は、この第2章で論じたに方法論的立場に基づき、それを各事例に基づき具体化するために行った手続きを述べたものである。したがって第4章から第9章の方法は、新たな方法論的立場を立てたものではなく、デューイ（1929/2018；1938/2013）を認識論的基礎にしたアクション・リサーチおよびそれに準じる考察を具体化するプロセスの記載である。

第3章 理論的フレームの検討

3-1 社会的包摂と地域日本語教育施策

第1章で論じた通り、日本の社会統合政策の核である地域日本語教育体制の整備は、国、地方公共団体、地域住民というスケールの異なる3者それぞれが意思決定を行い、摩擦と連動を繰り返しながら営まれている。その鍵となるのは地方公共団体である。地方公共団体の施策は、主に「体制づくり事業」を通して進められている。したがって、(1)において「体制づくり事業」の目的を示す。

(1) この補助金は、外国人を日本社会の一員として受け入れる社会包摂を念頭に置き、外国人が生活等に必要な日本語能力を身に付けられるよう、地方公共団体が関係機関等と有機的に連携しつつ行う日本語教育環境を強化するための総合的な体制づくり等を行う事業に対して、当該事業を実施するために必要とする経費の一部を補助することにより、「生活者としての外国人」の日本語学習機会の確保を図ることを目的とします⁽¹⁾（傍点，引用者）

また、「ロードマップ」が示したビジョンの一つとして「安心・安全な社会」があり、その内容としては「これからの日本社会を共につくる一員として外国人が包摂され、全ての人が安全に安心して暮らすことができる社会」（傍点引用者）と記されている⁽²⁾。つまり、現在、地方公共団体が進める地域日本語教育施策は「社会的包摂」を実現するために行われているものと言える。

この「社会的包摂」は、社会的排除に対する概念である。社会的排除は1980年代以降、ヨーロッパで発展した概念であり、「分配の問題」と「関係の問題」の2面を持つ（バラ・ラペール，2004/2005）。「社会的包摂」は、この社会的排除に対する政策志向的な概念である。「社会的包摂」の日本での受容は厚生労働省が2000年に公開した「「社会的な擁護を要する人々に対する社会福祉の在り方に関する検討会」報告書」（以下、「厚生労働省2000」）から分かる（福原，2007，p.3）。「厚生労働省2000」における「社会的包摂」に関する記述を（2）でまとめた⁽³⁾。

(2) 人々の「つながり」の構築を通じて偏見・差別を克服するなど人間の関係性を重視するところに、社会福祉の役割があるものと考ええる。なお、この場合における「つながり」は共生を示唆し、多様性を認め合うことを前提としていることに注意する必要がある。（中略）イギリスやフランスでも、「ソーシャル・インクルージョン」が一つの政策目標とされるに至っているが、これらは「つながり」の再構築に向けての歩みと理解することも可能であろう⁽³⁾

バラ・ラペール（2004/2005）が「分配の問題」と「関係の問題」と整理した社会的排除は、経済的な問題とつながりの問題と言い換えることができる。そして「社会的包摂」とは、だれもが経済的に苦しまないことと孤立しないことをめざした施策と言える。日本ではその「社会的包摂」が（2）で示したように主につながりの構築として受容された。このつながりの構築、または再構築として「社会的包摂」を捉える視点は、現在進められている地方公共団体による地域日本語

教育の体制整備において重要な意義を持つ。理由は次の通りである。

地方公共団体による地域日本語教育の体制整備について指針を示した「在り方」では、地方公共団体が「日本語教育の参照枠」の B1（自立した言語使用者、日本語能力試験の N3 レベル）に達する日本語教育カリキュラムを策定し実施することが指針として示された⁽⁴⁾（以下、B1 指針）。この B1 指針は日本で自立して生活していくために十分な日本語学習機会の提供という点では意義がある。同時に 2027 年度から施行される育成就労制度との関連性という観点からは「社会的包摂」の経済的な豊かさかと連動する。表 3-1 で外国人労働者受け入れ制度の概要をまとめた⁽⁵⁾。

表 3-1 外国人労働者受け入れ制度の概要

在留資格	在留期間，必要な日本語能力等
育成就労	3 年間，「日本語教育の参照枠」A1 以上（日本語能力試験 N5 等）
特定技能 1 号	5 年間「日本語教育の参照枠」A2 以上（日本語能力試験 N4 等）
特定技能 2 号	在留期間に制限なし，家族帯同可，「日本語教育の参照枠」B1 以上（日本語能力試験 N3 等）

育成就労制度と特定技能制度が統合された外国人労働者受け入れ制度では、新たな在留資格を得ていくために必要な日本語能力が示され、在留期間に制限がなく家族帯同も可能な特定技能 2 号では「日本語教育の参照枠」の B1（日本語能力試験 N3 等）が必要である。したがって B1 指針に基づき各地域で B1 レベルのカリキュラムが準備されるということは、表 3-1 の制度を利用する外国人にとっては日本語能力を B1 レベルまで高められる機会が地方公共団体によって整備されていることを意味し、それは彼ら/彼女らの経済的な豊かさと連動している。なぜなら特定技能 2 号の外国人は、特定技能 1 号と比較して、より高度な技能と日本語能力を備えているため、それに応じたより高い賃金を受け取る可能性が高いと考えられるからである。

しかし地域日本語教育に関する先行研究では、地域日本語教室については日本語学習機会の提供とは異なる意義が示されている。例えば文化庁（2004，pp.5-15）では、地域日本語教室のはじまりは 1980 年代初頭の難民や中国帰国者への支援であり、難民の人たちの家を訪れ行われた生活支援の姿が記されている。ただし地域日本語教室のはじまりという点においては、1970 年代に大阪市生野区や神奈川県川崎市で始まった在日コリアンのための識字教室まで遡る必要がある。中川（2019）は、地域住民によって立ち上げられた識字教室が在日コリアンにとって社会とつながる契機となり、社会参加を促進する「市民性教育」の場であることを論じている。このように文化庁（2004）の記述は地域日本語教室のはじまりという点で課題はあるが、本研究が文化庁（2004，pp.5-15）で着目したのは、地域住民による生活支援のボランティアが地域日本語教室につながったという点である。また二通ほか（1998，p.66）では、地域日本語教室が「家に閉じこもりがちな外国人に、外へ出て人々と接する機会を提供」する機能を持っていることが論じられている。つまり地域日本語教室は、そもそも地域住民による市民活動として行われてきたという点において、教育や学習という観点からのみではなく、つながりの構築とそれに基づいた支援という点から考察される必要があるが、「在り方」が示した B1 指針はその点を十分に反映で

きていない。現在の社会統合政策が「社会的包摂」を念頭に置くものであるなら、外国人住民の自助努力としての日本語能力の向上だけでなく、日本人住民とのつながりの形成まで含めた指針が必要である。

3-2 地域日本語教育の先行研究

前節で論じた通り、地方公共団体が地域日本語教育の体制整備を行うために必要となる地域日本語教室の役割と意義を考察するためには、「社会的包摂」の文脈から捉えることができる理論的フレームが必要である。そのため、まず地域日本語教育と地域日本語教室の先行研究を整理する。

地域日本語教育研究のレビュー論文には松尾（2015）がある。地域日本語教育研究をレビューした松尾（2015）は、山田（2003）の「人間主義」と山田（2002）の「補償教育」と「社会教育」を軸に地域日本語教育研究について理念、目標、活動内容、活動形態、人材育成という観点から整理している。「人間主義」とは、山田（2003, p.285）に基づけば、「人の社会参加の権利」である。「補償教育」とは山田（2002, p.126）に基づけば、「社会への参加を目指した言語習得」であり、自己実現を果たすために必要な日本語能力の習得である。「社会教育」とは山田（2002, p.125）に基づけば「社会の変革を目指した相互学習」であり、外国人住民と日本人住民が対話を通して「「相手とともに」学ぶ」ものである。松尾（2015）はこの山田（2002）、山田（2003）の議論を土台とし、地域日本語教育の実践は、誰もが対等で平等に社会参加できるようになるために行われる教育であり、その活動は「補償教育」と「社会教育」の2つがあり、この活動を担う人材育成をどのように行うか、という観点から地域日本語教育研究を整理している。

松尾（2015）による地域日本語教育研究のレビューは、地域日本語教育の在り方を考える上で一貫した視座を提示している一方で、地域日本語教室が地域住民のボランティア活動として営まれていることの意義が十分に引き上げられていない。地域日本語教室の主たる担い手は地域住民のボランティアである。各地域に外国人住民が増加する中で、地域住民が主体的に日本語教室を立ち上げたことそのものの意義とその機能については、教育という文脈とは別に考察を行う必要である。この点について、社会学の文脈において小内・酒井（2001）は、外国人住民の増加という社会課題に対し、日本人住民を中心にした日本語教室のボランティア活動は新たな地域社会を形成する推進力であるという意義を見出している。ボランティアは外国人住民が地域社会に増える中で「新しい社会形成の担い手」（小内・酒井 2001, p.233）としての可能性を持つ。

「社会的包摂」という観点から地域日本語教育の体制整備を考察するためには、日本人住民を中心にしたボランティア活動の役割と意義について再考察することが必要不可欠である。したがって、本研究では「総合的対応策」2018年版以後の研究から、この地域住民によるボランティア活動の意義とその教室の機能を再評価する研究について整理を行う。

3-3 地域日本語教室の先行研究

前節では地域日本語教育の先行研究について論じたのに対し、本節は地域日本語教室に焦点を当てた先行研究を整理する。

3-3-1 「社会関係資本」を形成する場

地域日本語教室は「社会関係資本」をつくる場として考察されている（谷本 2022, 坂本・飯塚 2021, 神吉 2024）。社会福祉の観点から地域日本語教室の機能を考察した谷本（2022）では、地域日本語教室は日本語学習、イベント参加、生活相談という役割を持つがその中核には人と人のつながりを形成することがあると論じられている。また坂本・飯塚（2021）からは、平常時に教室外で学習者とボランティアの交流、相談が起きている教室は新型コロナウイルス感染拡大時の教室閉鎖時にも連絡を取り合っていることが分かる。坂本・飯塚（2021, p.260）はこの調査結果を基に、「日本語教室が外国人住民にとって平常時と非常時をつなぐ社会関係資本獲得の場」であることを論じている。さらに神吉（2024）は、共生社会の実現と日本語教育の関係性を政策的に問い、どのような関心に基づいて日本語教育が行われるのかという観点から、「成長社会型日本語教育」「社会福祉型日本語教育」「言語習得型日本語教育」「市民教育型日本語教育」という観点を提示している。神吉（2024, p.92）では、地域日本語教育は「社会福祉型日本語教育」に位置づけられ、「社会関係資本」を構築する場として位置づけられている。神吉（2024, p.92）では、「社会関係資本」が「人々のつながりや信頼関係」と説明されている。

このように地域日本語教室に関する先行研究では「社会関係資本」が着目されているが、本研究ではパットナム（2000/2006）の議論を基にする。「社会関係資本」を体系的に説明したパットナム（2000/2006, p.14）は、「社会関係資本」について「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」と説明している。また「社会関係資本」の形式を考える上で最も重要なものとしてパットナム（2000/2006, p.19）は、「橋渡し型」と「結束型」を挙げている。本研究が着目するのは、「橋渡し型」の「社会関係資本」である。パットナム（2000/2006, p.20）では、「橋渡し型」のつながりについて、「外部資源との連繋や、情報伝播において優れている」と述べている。これまで地域日本語教室に関する先行研究では、「居場所」、つまりその場所における人と人のつながりという観点からその重要性が説明されてきた（野山ほか 2009 など）。一方で、本研究が着目するのは教室における人と人のつながりを介した地域資源（外部資源）とのつながりである。「社会関係資本」に関する議論に基づけば、「橋渡し型」のつながりに着目する。

3-3-2 「ローカル・ガバナンス構造」を持つ地域日本語教室の運営体制

地域日本語教育が地域社会の課題解決のためのシステムとしてどのように定位するかを徳田（2019）の「ローカル・ガバナンス構造」に基づき考察した研究に家根橋・山本（2023）がある。徳田（2019）は多文化共生の地域づくりを推進するために必要な「活動資源」と「政策資源」を分けて考え、どのような行為主体がどのようなことを行い、どのような関係を結んでいるかを「ローカル・ガバナンス構造」という観点から整理した。家根橋・山本（2023）は、この「ローカル・ガバナンス構造」を用い、散在地域におけるライフキャリア形成のための地域日本語教育体制について考察を行った。家根橋・山本（2023, p.121）は「ローカル・ガバナンス構造」を持

って運営される地域日本語教室は、「外国人住民を包摂する地域社会形成と言語学習が連動する地域社会形成」の場であると論じている。「外国人住民を包摂する地域社会形成」とは、「外国人住民を地域社会の関係の中に包摂していくこと」（家根橋・山本，2023，p.120）である。同時に家根橋・山本（2023，p.121）は、外国人住民のライフキャリア形成のためには「個人の日本語習を保証する日本語教育」を国が担う必要があることを主張している。

3-4 新たな理論的フレーム構築に必要な場所論的視点

前節までの議論を通し、「社会的包摂」を実現するための地域日本語教育体制の整備は、地域住民の参加が不可欠であり、それを捉える理論的フレームを考察するためには、地域日本語教育研究の文脈からではなく、地域日本語教室研究の文脈から考察する必要があることが明らかになった。言い換えれば、地方公共団体により地域日本語教育体制の整備を考察するためには、場所論的視点の導入が必要ということである。本節は、前節の議論に基づき、この地域日本語教室を考察する場所論的視点として「社会的インフラ」（クリネンバーグ，2018/2021）に着目する。

3-4-1 「社会的インフラ」としての地域日本語教室

地域日本語教育体制の整備と地域日本語教室は、外国人を地域社会に受け入れその地域をもにつくる一員としていく「社会的包摂」を具現化するための「社会的インフラ」（クリネンバーグ，2018/2021）として考える必要がある。「社会的インフラ」は、クリネンバーグ（2018/2021）以後、急速に広まった概念である。クリネンバーグ（2018/2021，p.18）において、「社会的インフラは、^{ソーシャルキャピタル}「社会関係資本」（人間関係や人的ネットワークを測定するときに使われる概念）とは異なるけれど、社会関係資本が育つかどうかを決定づける物理的条件」、「健全な社会的インフラがある場所では、人間同士の絆が生まれる」と説明されている。さらにクリネンバーグ（2018/2021，p.33）は、「社会的インフラ」の具体例について、「図書館や学校、遊び場、公園、運動場、スイミングプールといった公共施設は、重要な社会的インフラだ。歩道や中庭、市民農園など人々を公共の場に誘う緑地も社会的インフラだ。教会や市民団体などの地域団体は、人々が集まる固定的かつ物理的のスペースがある場合、社会的インフラの役割を果たす。食料品や家具、衣料品などの定期的に開かれるマーケットも社会的インフラだ。商業施設も、社会的インフラの重要な一部となりうる。社会学者のレイ・オルデンバーグが「サードプレイス」と呼ぶ場所として機能するときは、なおさらだ」と説明している。さらにクリネンバーグ（2018/2021，pp.38-39）は、「社会的インフラ」が電柱、堤防などの物理的インフラに比べ目立ちにくい存在であるが、それを構築し維持していくために投資が必要であることも指摘している。

地域日本語教室は前節で整理した通り、日本人住民と外国人住民が集まり「社会関係資本」を形成する場であり各地域の公共施設を中心に開催されている。その地域日本語教室の開設と運営には費用がかかり、継続した投資が必要である。つまり、地域日本語教室はクリネンバーグ（2018/2021）が明示した「社会的インフラ」の一つである。そして地域日本語教室は、外国人住民がその地域の一員として暮らしていくために必要となる体制として、地方公共団体の施策の

一環として位置づけられている。この点については、クリネンバーグ（2018/2021）を基に「社会的インフラ」研究の意義を考察した Latham & Layton（2019）が「社会的インフラ」がどのように設計されているか（について考察することの必要性を指摘していることと連動する。つまり、地域日本語教室は外国人住民にとって必要な都市機能の一つであり、「社会的インフラ」という概念を用いることで、その機能と役割をより具体的に考察できる。以下、「社会的インフラ」に関する先行研究を基にこの点について考察を行う。

3-4-2 「社会的インフラ」という概念に着目する意義

Latham & Layton（2019）は、「社会的インフラ」という概念を用い「インフラ的に考えること」で過少評価されがちな公共性をつくる空間、制度、組織に対する再評価が行えることを論じた。Latham & Layton（2019, p.9）に基づけば、「インフラ的に考えること」とは、「社会的インフラ」である空間や施設がどのように提供され、実践されているかを捉えることである。また同時に、Latham & Layton（2019, p.10）は「社会的インフラ」が成功し、広がることは決して保証されたものではなく、機能している事例を丁寧に記録し、なぜ、どのように重要かを記述し、それを守るための論拠とすることが必要という点も主張している。この点を、地域日本語教育の体制整備にそくして考察するために、表 3-2 において、「体制づくり事業」の予算の推移を整理した⁹⁾。

表 3-2 「体制づくり事業」の予算推移

2019 年度	2020 年度	2021 年度	2022 年度	2023 年度	2024 年度	2025 年度
497 百万円	497 百万円	500 百万円	500 百万円	600 百万円	495 百万円	550 百万円

表 3-2 の通り、2019 年度に 497,000,000 円の予算で開始した「体制づくり事業」は 2023 年度に 600,000,000 円となったが、翌 2024 年度には 495,000,000 円に減額している。2025 年度は 550,000,000 円と前年度に比べ増額したが、2023 年度の予算額には届いていない。つまり、地域日本語教育の体制整備は国の予算として評価が十分にされているとは言えない状況である。したがって、地域日本語教育の体制整備を「社会的インフラ」の整備であると位置づけ、その意義と機能を記述し発信することは、地域日本語教室とその運営に対する再評価を促すことにつながり、持続的な予算の確保に寄与すると考えられる。

3-4-3 「社会的インフラ」研究の射程

Enneking et al.（2025）は、「社会的インフラ」に関するレビュー論文であり、先行研究を基に「社会的インフラ」の種類、特徴、社会的機能について考察を行った。その結果、「社会的インフラ」の種類は①公共機関、②商業空間、③レクリエーション施設、④宗教施設、⑤交通機関、⑥デジタルインフラ、⑦人々の集団に区分された。Enneking et al.（2025, p.10）は、物理的な空間だけでなく、⑦人々の集団を「社会的インフラ」として位置づけたことに特徴がある。さらに Enneking et al.（2025, p.10）では「社会的インフラ」の機能は人と人のつながりの形成だけではな

く、ケア、サービスの提供や協働的な取り組みのプラットフォームとなることも指摘されている。この Enneking et al. (2025) の議論と地域日本語教育体制の整備における課題がどのようにつながるかを整理するために、表 3-3 で「体制づくり事業」において、全国の地方公共団体がどのような課題を立てているか、その実施報告書を基に整理した⁷⁾。使用した実施報告書は 2021 年度のものである。

表 3-3 「体制づくり事業」における課題の整理

番号	課題	地方公共団体
1	日本語教室で活動するボランティアの高齢化が進んでいるため、新たなボランティアの発掘と育成が必要である。	岩手県、栃木県、埼玉県、神奈川県、長野県、など (22 団体)
2	外国人住民が求めていることを把握し、それに応えるための日本語学習を実施したり日本語教室を開催したりする必要がある。	岩手県、栃木県、熊本市、北九州、静岡県、奈良県など (18 団体)
3	地域内に外国人住民が散在、偏在しているため、外国人住民が少ない地域では日本語教室の必要性が十分に可視化されずに空白地域となっている。	茨城県、京都市国際交流協会、名古屋市、静岡市国際交流協会など (16 団体)
4	外国人住民が増加する中で、特に技能実習生が増加している。	岩手県、茨城県、栃木県、島根県、徳島県、福岡県など (11 団体)
5	意識啓発や情報提供などを効果的に行うために行政を中心に教室間、関係機関間の連携体制をつくる必要がある。	茨城県、神奈川県、大阪府、徳島県、佐賀県など (11 団体)

表 3-3 で示した通り、全国の地方公共団体が立てた課題で最も多く挙げられたのが、人材の育成である。そして 2 番目に多く挙げられたのが、外国人住民に合った日本語学習機会の提供である。つまり、地域日本語教室はそれを支えるボランティアが必要不可欠であり、その場所に集まるだけでなく外国人住民のニーズにそくしたケアが求められている。以上の点は Enneking et al. (2025) の議論と重なるものであり、地域日本語教室を「社会的インフラ」研究の一環として考察を行う必要性を示している。

3-4-4 「社会的インフラ」研究の課題

Högström et al. (2022) は「社会的インフラのローカル化」を研究対象としている。「社会的インフラのローカル化」とは Högström et al. (2022) に基づけば、「社会的インフラ」がそれぞれの地域で具現化されるプロセスとすることができる。そして、Högström et al. (2022, p.378) は「社会的インフラのローカル化」は多様な主体の協働によって実現されるためガバナンスに対する考察が求められることが指摘されている。

この Högström et al. (2022) の議論は、1-2 問題で示した通り、地域日本語教育の体制整備の課題と重なる。現在、日本の社会統合政策の鍵となっているのは、各地方公共団体がどのような施

策を実施するかである。これは言い換えれば、外国人受け入れのための地域日本語教育の体制整備を各地域においてどのように具体化するという「社会的インフラのローカル化」である。第1章の表1-2で示したように、これまで地域のボランティアを中心に一元的に運営されていた地域日本語教室は現在、国、地方公共団体に関わるようになり行為主体と意思決定が多元化している。表3-4では、表1-2をもとに、地域日本語教育の体制整備に向けた行為主体間の関係性について整理した。

表3-4 地域日本語教育の体制整備における行為主体間の関係性

マクロレベル	連動・摩擦	メゾレベル	連動・摩擦	ミクロレベル
国の社会統合政策	↔	地方公共団体の施策	↔	ボランティアによる教室運営

表3-4は、地域日本語教育の体制整備の行為主体と行為について、マクロレベルである国の社会統合政策、メゾレベルである地方公共団体の施策、ミクロレベルであるボランティアによる教室運営の関係性に着目し整理したものである。それぞれのレベルは連動し、協働することが望ましいが、実際には摩擦も生じる。地域日本語教育の体制整備は、この連動と摩擦の中で各地域でどのように具体化されるのか考察する必要がある。

3-5 地域日本語教室の具体像を捉える概念

3-4で論じた通り、地域日本語教室は「社会的インフラ」として捉えられ、地域日本語教育の体制整備は外国人受け入れのための「社会的インフラ」の整備として考察することができる。一方で、「社会的インフラ」という概念は政策志向的な概念であり、なぜその場所が重要であるかということを強調することはできるが、どのようにその場所が機能しているかを捉えることには十分ではない。したがって、「社会的インフラ」としての地域日本語教室の具体像を捉える概念について、さらに検討する必要がある。

3-5-1 「サードプレイス」概念に基づいた教室理解

地域日本語教室を「サードプレイス」（オルデンバーグ、1989/2013）として捉え、その活動の可能性を広げようとする試みが実践の場から提案されている（深江、2021）。松永（2022）はこの動きを受け、地域日本語教室を「サードプレイス」と捉えることで、その活動を学校型の教育の枠組みから解放して捉えられることを主張する。オルデンバーグ（1989/2013, pp.67-97）は、「サードプレイス」の特徴を①中立の領域、②人を平等にする、③会話がおもな活動、④利用しやすい時間と場所である、⑤常連がいる、⑥目立たない存在である、⑦遊び心がある、⑧もう一つのわが家と整理している。松永（2022, p.144）は、この「サードプレイス」という概念を用いることで、地域日本語教室のボランティアと学習者の関係性について、「知識や経験の多寡を軸とした「教える、教わる」という非対称的關係ではなく、相互に対話による交流を促進する仲介者と捉えることが可能となる」と述べている。確かに「サードプレイス」概念を基に地域日本語

教室を捉えると、学校とは異なる地域日本語教室の特質を捉えられ、その場所で起きる対等な関係を捉えることができる。一方で、「サードプレイス」概念はその場所で起きる交流を捉えることに限られ、地域日本語教室を介してできたつながりが教室外でどのように機能しているかを捉えることができない。地域日本語教室での交流は、教室内のみに限定されるものではなく、その場所ですながった住民同士が教室外で共に行動することもあるため、「サードプレイス」概念では十分にその機能を捉えられない。

3-5-2 「ハブ」概念に基づいた教室理解

3-5-1 での課題を乗り越えるために着目されるのが「ハブ」概念である。本研究において「ハブ」概念とは「コミュニティハブ」(コルナトウスキ, 2022), 「連帯ハブ」(コルナトウスキ, 2024)を指す。「コミュニティハブ」は、地域住民と外国人住民をつなぐ架け橋となる拠点であり、「その主な役割は利用者と地域資源をつなぎ、アセスメントを行うことである」(コルナトウスキ, 2022, p.9)。ここで、「アセスメントを行うこと」は「相談窓口」として機能することを意味する(コルナトウスキ, 2022, p.9)。また「連帯ハブ」は、相手に関わりたい、サポートしたいという動機から、「連帯を示す・強化する目的で特定の地域といった社会空間に入り込むダイナミクスを捉える」概念である(コルナトウスキ, 2024, p.146)。「連帯ハブ」概念に基づけば、地域の日本語教室は外国人住民に関心を持つ日本人住民が集まってくる場所であると捉えられ、「コミュニティハブ」概念に基づけば、日本語教室はそこに集まった両者が交流し、日本人住民が外国人住民の相談に乗り、外国人住民の生活上の課題解決に向けて地域資源につなげていく場所であると捉えることができる。

3-3 で整理した通り、地域日本語教室は日本語学習の支援を行う場である以前に、外国人住民と日本人住民が集いつながる場であり、外国人住民の生活上の問題にそくしその解決に向けてサポートする場である。日本語学習の必要性は、それぞれの生活上の課題から生まれてくるものと言える。これらのことを包括的に捉えられる視座として、「コミュニティハブ」と「連帯ハブ」が有効である。本研究では「コミュニティハブ」と「連帯ハブ」を併せて「ハブ」概念と呼ぶ。

3-5-3 本研究における学術面の問いおよび本研究の構成

以上の議論を基に、本研究は、地域日本語教室を捉える理論的基礎を問う。本研究の目的である地方公共団体による地域日本語教室の運営指針を示すためには、地域日本語教室の理論的基礎を問うことは不可欠である。したがって、地域日本語教室の理論的基礎を具体的に考察するために、次の RQ を立てた。実践面における問いの RQ から連続して、RQ4, RQ5 で示す。

RQ4 「サードプレイス」概念に基づいた教室理解の限界とは何か

RQ5 「ハブ」概念に基づいた教室理解の可能性とは何か

この RQ4, RQ5 を実践面の問いと区別し学術面の問いとする。3-5-1, 3-5-2 においては、RQ4,

RQ5 について理論的に検討したのみであるため、その実証的な考察を行う。そして、以上で本研究における問いが全て出そろったため、図 3-1 で問いの構造を示す。まず本研究の目的は、地方公共団体による地域日本語教室の運営指針を示すことである。この目的に達するために、前章において実践面の問いとして、3 つの RQ を立てた。続いて、本章において、学術面の問いとして 2 つの RQ を立てた。そして、学術面の問いは実践面の問いに答えるための基盤を成している。この関係性を図 3-1 で示す。

図 3-1 本研究における問いと応答の構造

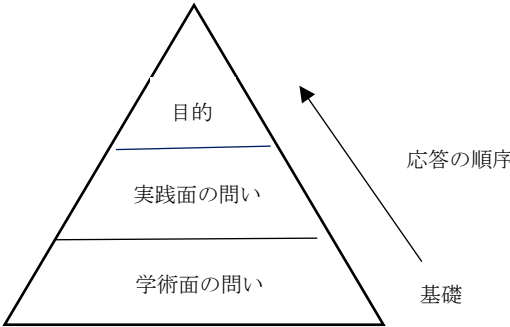


図 3-1 で示した通り、本研究はまず学術面の問いに対し答え、続けて実践面の問いに答える。言い換えれば、学術面の問いは実践面の問いに答えるための基礎である。同時に学術面の問いに答えることは、目的に応答するための基礎でもある。したがって学術面の問い、実践面の問いに答えた上で、本研究の目的に応答する。この図 3-1 を基に表 3-5 において、具体的に問いと応答する章を整理した。

表 3-5 本研究の構成

目的	地方公共団体による地域日本語教室の運営指針を示す	第 5 部 第 10 章
実践面の問い	RQ1 住民主体の地域日本語教室をどのようにデザインするか	第 4 部 第 8 章, 第 9 章
	RQ2 企業と地方公共団体が費用分担した地域日本語教室はどのようなプロセスで開設できるか	第 3 部 第 7 章
	RQ3 外国人住民に対する日本人住民の意識啓発を行うための効果的なイベントにはどのようなものがあるか	第 3 部 第 6 章
学術面の問い	RQ4 「サードプレイス」概念に基づいた教室理解の限界とは何か	第 2 部
	RQ5 「ハブ」概念に基づいた教室理解の可能性とは何か	第 4 章, 第 5 章

表 3-5 で示した通り、本研究は学術面の問い→実践面の問い→目的の順に応答する。まず第 2

部第4章、第5章において、学術面の問いである RQ4, RQ5 に答える。次に第3部第6章、第7章と第4部第8章、第9章において実践面の問いである RQ1, RQ2, RQ3 に答える。最後に第5部第10章において、本研究の目的に答える。

注

(1) 文化庁 HP「外国人材受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業 地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」の「事業の目的」に記載されている。

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/chiikinihongokyoiku/ (2025 年 5 月 20 日閲覧)

(2) 出入国在留管理庁 HP「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」の「3つのビジョン」に記載されている。https://www.moj.go.jp/isa/support/coexistence/04_00033.html (2025 年 5 月 20 日閲覧)

(3) 厚生労働省 HP「社会的な擁護を要する人々に対する社会福祉の在り方に関する検討会」報告書」の「1.基本的な考え方」に記載されている。

https://www.mhlw.go.jp/www1/shingi/s0012/s1208-2_16.html (2025 年 5 月 20 日閲覧)

(4) 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)」の p.60 に記載されている。https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf (2025 年 5 月 20 日閲覧)

(5) 出入国在留管理庁 HP「育成就労制度の概要」を基に作成した。

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001437136.pdf> (2025 年 6 月 20 日閲覧)

(6) 以下を基に作成した (全て 2025 年 5 月 13 日閲覧)

2025 年度

https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_02999.html

2024 年度

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/chiikinihongokyoiku/

2023 年度 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_84/pdf/93892301_03.pdf

2022 年度

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_111/pdf/93704801_11.pdf

2021 年度

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/92792101_06.pdf

2020 年度

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_74/pdf/92234901_13.pdf

2019 年度

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_71/pdf/r1417431_13.pdf

(7) 文化庁 HP「令和3年度「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」実施報告書」を基に作成した。https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/chiikinihongokyoiku/93797301.html (2025 年 5 月 23 日閲覧)

第2部 地域日本語教室の理論的基礎の構築

第2部は、RQ4 「サードプレイス」概念に基づいた教室理解の限界とは何か、RQ5 「ハブ」概念に基づいた教室理解の可能性とは何かに答える。まず第4章においては、「サードプレイス」概念に基づいた教室理解の意義について論じる。続く第5章において、「サードプレイス」概念に基づいた教室理解の限界を論じた上で、「ハブ」概念に基づいた教室理解の可能性について論じる。

第4章 「サードプレイス」として地域日本語教室を捉える意義

4-1 目的

本章は、地方公共団体が取り組む日本語教室の開設において、「サードプレイス」概念に基づき地域日本語教室を捉える意義について論じる。

4-2 問題

文化庁が2022年11月に公表した「在り方」は、地方公共団体等が施策として取り組む地域日本語教育の指針を示したものであり、「日本語教育の参照枠」を軸に地域で求められる日本語教育の到達目標や内容等が記されている。具体的には、「地域における日本語教育において目指すべき日本語レベルは、自立した言語使用者であるB1とする」(p.60)という記述がある。

同時に「在り方」には地域における日本語教育の担い手についての統計上の資料もあり、約5割がボランティア、約4割が非常勤であることから、「地域における日本語教育はほぼボランティアによる活動に支えられている状況にある」(p.29)と記されている。「在り方」は、地方公共団体等が施策として取り組む地域の日本語教育において、ボランティアに依存しているこの現状を打開し、地域日本語教育コーディネーター、日本語教師、ボランティアが連携し、B1を到達目標にした教室活動を提案している。

しかし、これまで地域における日本語教育の担い手として主体的な役割を果たしていたボランティアに対し、B1の日本語レベルをめざした日本語教育の補佐的な役割を求めることには問題もある。平田ほか(2022)が北海道で活動するボランティアに行ったインタビュー調査において、ボランティアを始めたきっかけは、①国際交流への興味、②市内でのつながりづくりであるのに対し、活動を行う上での課題は日本語教育の専門性がない中で教えることへ不安を持っていることが明らかになっている。「在り方」にしたがえば、専門性を持った日本語教師が主として教え、ボランティアが補佐的な役割となることで、この不安が解消され则认为ことができるが、同時にボランティアを始めたきっかけ、動機も重要視すべきである。つまり平田ほか(2022)からは、そもそもボランティアは日本語教育を行いたくてボランティア活動を始めたのかという問いかけが成り立つ。

「在り方」は、「日本語教育の参照枠」に基づき、学習者がB1の日本語レベルに到達するために、日本語教師を主とし、ボランティアを副とする教室モデルを示している。確かに、この形態はボランティアの負担軽減をした上で、目標達成を可能にするものである。ただもう一

方で、ボランティアが主体的に地域の日本語教室に関わろうとする動機の掘り起こしから教室の在り方を提示することも可能ではないだろうか。

4-3 方法

福岡県荇田町の地域住民主体の日本語教室開設の事例に基づいて考察を行った。福岡県は、2020年度から文化庁の「体制づくり事業」を活用しながら、県内の地域日本語教育体制の整備を進めている。荇田町は、その福岡県の取り組みの一環として、2022年4月より日本語教室の開設に取り組み始め、2022年11月に日本語教室を開講した。荇田町は第8章の地方公共団体と企業が費用分担した教室づくりにおいて詳しく取り上げるため、町の特徴等は後で述べる。

筆者は、福岡県のコーディネーターとして荇田町の日本語教室開設に企画段階から携わり、2022年8月に2回（1回90分）の養成講座で講師を担当した。養成講座には30名の地域住民が参加し、講座終了時のアンケートでは、「13名が教室に参加したい」「15名が参加を検討したい」という回答であった。そして2022年9月27日に90分間、どのような教室をつくりたいかについて話し合うワークショップが開催され、筆者は講師を務めた。ワークショップには養成講座に参加したボランティア希望の地域住民21名が参加した。ワークショップは、4～5人が1グループで全5グループづくり、各グループでこれからつくりたい教室を「○○○場所」という形で3つにまとめたものである。この各グループがまとめた資料を基に考察する。資料の公開については、ワークショップ時に説明を行い、参加者と荇田町に許諾を得た。

4-4 結果

全5グループから提示された結果をまとめたものが表4-1である。

表 4-1 荇田町の地域住民がつくりたい場所

1 グループ	安心できる場所・情報共有できる場所・居場所
2 グループ	居心地がいい場所・来やすい場所・ずっといてもいいなと思える場所
3 グループ	いこいの場所・コミュニケーションがとれる場所・悩みを話せる場所
4 グループ	楽しい場所・SOSを出せる場所・気楽に来たくなる場所
5 グループ	自分の思いをしっかりと聞いてもらえる場所・日本人とのコミュニケーションのきっかけとなる場所・荇田町に来てよかったと思える場所

荇田町の職員はこのワークショップを基に、教室のコンセプトを「なんでも聞けてなんでも話せる場所」「楽しく学べて居心地のいい場所」「人や地域とつながる場所」とまとめた。

4-5 考察

4-5-1 「サードプレイス」としての日本語教室

表4-1の通り、荇田町の地域住民がつくりたい場所は、安心できる場所・情報共有できる場所・居場所・居心地がいい場所・来やすい場所・ずっといてもいいなと思える場所・いこいの場所・コミュニケーションがとれる場所・悩みを話せる場所・楽しい場所・SOSを出せる場

所・気楽に来たくなる場所・自分の思いをしっかりと聞いてもらえる場所・日本人とのコミュニケーションのきっかけとなる場所・苧田町に来てよかったと思える場所である。これらの特徴を有した場所は、オルデンバーグ（1989/2013）が提唱した「サードプレイス」と捉えることができる。

オルデンバーグ（1989/2013）にしたがえば、「サードプレイス」とは家庭でも、職場、学校でもない居心地のよい開かれた場所を意味している。典型的には、イギリスのパブやフランスのカフェなどである。その「サードプレイス」は、オルデンバーグ（1989/2013）の中で「地域生活（コミュニティ・ライフ）」（p.42）、「公共の気楽な集いの場」（p.48）、「インフォーマルな公共生活」（p.49）と言い換えられている通り、その地域の中で気楽に集まれる公共の場所である。表 4-1 において、5 グループの「日本人とのコミュニケーションのきっかけとなる場所」、4 グループの「気楽に来たくなる場所」、2 グループの「来やすい場所」というのは、それと通じるものである。

またオルデンバーグ（1989/2013）は、「サードプレイス」の特徴として、「もう一つのわが家（家ではないのにまるで自分の家のように居心地よい場所）」（p.93）を挙げている。例えば、活力を取り戻すことができたり、自由に個性を表現できたりする場所である。またぬくもりのある場所でもある。表 4-1 の中では、1 グループの「安心できる場所・居場所」、2 グループの「居心地がいい場所・ずっといてもいいなと思える場所」、3 グループの「いこいの場所・悩みを話せる場所」、4 グループの「SOS を出せる場所」、5 グループの「自分の思いをしっかりと聞いてもらえる場所」というのは、それに通じるものである。

ほかにオルデンバーグ（1989/2013）は、「サードプレイス」は「会話がおもな活動」（p.74）になっていて、その活動には「遊び心がある」（p.90）ことを挙げている。表 4-1 においては、グループ 3 の「コミュニケーションがとれる場所」、グループ 4 の「楽しい場所」はそれぞれこれに通じるものである。さらにオルデンバーグ（1989/2013）は、「サードプレイス」の特徴として「中立の領域」（p.67）であること、「人を平等にする」（p.69）を挙げている。この 2 つは、表 4-1 の中で言明されているものではないが、全ての日本語教室に共通の特徴として苧田町の教室にも通じるものである。

このように苧田町の地域住民がつくりたい場所は、「サードプレイス」としての日本語教室と捉えることができる。（1）は、オルデンバーグ（1989/2013, p.97）が「サードプレイス」の特徴をまとめた記述である。

（1）サードプレイスは中立の領域に存在し、訪れる客たちの差別をなくして社会的平等の状態にする役目を果たす。こうした場所のなかでは、会話がおもな活動であるとともに、人柄や個性を披露し理解するための重要な手段となる。（中略）家とは根本的に違うたぐいの環境とはいえ、サードプレイスは、精神的な心地よさと支えを与える点が、良い家庭に酷似している。

（1）は表 4-1 で示した苧田町の地域住民がつくりたい教室と重なり合うものである。

4-5-2 「サードプレイス」として日本語教室をとらえることの社会的意義

このように、その地域の中で気楽に集まれる公共の場所である「サードプレイス」として日

本語教室をとらえることはどのような意義を持つのであろうか。その社会的意義を次に考察する。

荏田町の人口は 37,716 人（2022 年 12 月末時点，以下同じ）であり，そのうち外国籍住民は 1,110 人，総人口に占める外国籍住民の割合は約 3%である。外国籍住民の在留資格で最も多いのは技能実習であり，全体の約 24%である。したがって，荏田町の日本語教室の主たる対象は，技能実習生となる。この技能実習生をめぐっては，就労の論理により地域社会での生活が軽視される「顔の見えない定住化」（梶田ほか 2005）が引き続き起きている。たとえば福岡県の事業として，福岡県古賀市が 2021 年度に行った外国籍住民向けのアンケートの「あなたは今住んでいる地域の人と交流はありますか」という項目における技能実習生の回答のうち，約 69%が「まったくない・あまりない」であった。古賀市は荏田町と同じように，技能実習が外国籍住民の在留資格の中で最も多いことから考えると，荏田町においても同様の結果が予測される。

そしてこのことは，福岡県だけでなく，全国的な課題と言える。出入国在留管理庁の在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表に基づけば，技能実習生は 2010 年時点では 100,008 人であったのに対し，2020 年時点では 378,200 人と 4 倍近くに増加している。したがって，全国の地方公共団体が施策として日本語教室開設に取り組むときの主たる対象は技能実習生である。その技能実習生が地域社会で抱えている代表的な課題は，古賀市の調査から分かる通り，地域住民との顔の見えない関係性である。この状況の中で，4-5-1 で示した通り地域の日本語教室が「サードプレイス」として機能することは，課題解決の方策になると言える。

4-5-3 「サードプレイス」として日本語教室を捉えることの研究上の意義

次に，日本語教室を「サードプレイス」としてとらえることは地域日本語教育の研究においてどのような意義を持つかについて考察を行う。日本語教室の機能をまとめた研究に野山ほか（2009）がある。野山ほか（2009）では，日本語教室の機能を「居場所」「交流」「地域参加」「国際理解」「日本語学習」という 5 つにまとめている。野山ほか（2009，p.75）では（2）の通り，5 つの機能についての問題意識がまとめられている。

（2）彼らがどのように自分の「居場所」を見つけ，そこでどのような人と「交流」し，人々との対話の中で「地域参加」のきっかけをつかんでいくのか。これらのプロセスの中で，日本語教室に携わる日本人住民も外国人住民も，お互いに理解し合える関係性を築いていく（「国際理解」）。それと同時に，意味のあるコミュニケーションが生まれ，結果として「日本語学習」が促進されるのではないか。

（2）のように野山ほか（2009）が整理したのは，日本語教室の 5 つの機能である。一方で，本研究が提示しているのは，そのような機能を持った場所をどう呼べばよいかである。尾崎（2004，p.295）は，「大学や日本語学校で行われてきた日本語教育を「学校型」と呼び，全国各地で展開されているボランティア主導の日本語教室を「地域型」と呼んで区別している。この引用部で着目すべきは，「学校型」とは日本語教育を指しているのに対し，「地域型」は日本語教室という場所を指している点である。野山ほか（2009）は，その「地域型」の場所が持

つ機能を整理したものであるが、その場所をどのように呼べばよいかについては、これまでの研究の中で明確に論じられてこなかった。地域日本語教育研究が、「サードプレイス」という概念を持つことで、学校とは異なる日本語教室という場所を明確にでき、その場所が持つ意義をより考察可能になると言える。

以上、本章では福岡県苅田町の地域住民主体の教室開設の事例を基に、苅田町の地域住民が作りたい教室を「サードプレイス」としての日本語教室と整理し、「サードプレイス」として日本語教室を捉えることの社会的意義、研究上の意義を論じた。

第5章 「サードプレイス」概念から「ハブ」概念へ理論的基礎の移行

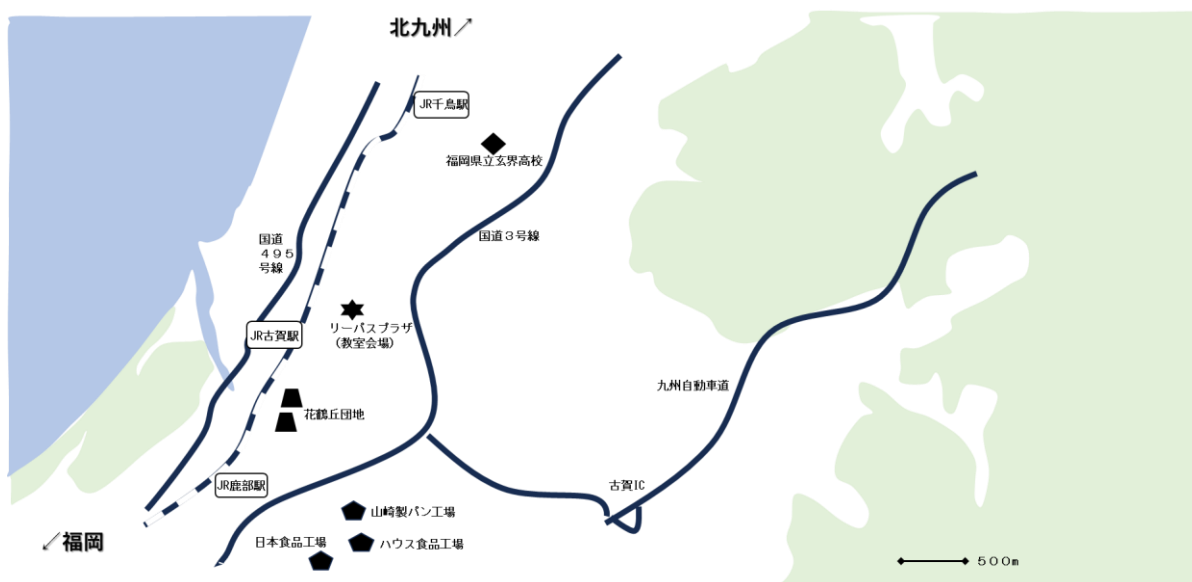
5-1 目的

本章は、前章で論じた「サードプレイス」概念から地域日本語教室を捉えることについて、実践を通して批判的に考察し、「ハブ」概念から地域日本語教室を捉える意義について実証的に論じることを目的とする。本章では、福岡県古賀市におけるアクション・リサーチに基づいた考察を提示する。

5-2 古賀市の地理的特徴と概況

まず図 5-1 において、福岡県古賀市の地域日本語教室に関係する地理的特徴を示した。作成者は筆者である。古賀市は高速道路の IC と JR の駅が 3 駅あり、交通の便が良い都市である。その交通の利便性を基に、古賀市南部には工業団地が整備され、食品加工業を中心に大手企業の工場がある。それらの工場では、技能実習生などが働いている。また、JR 古賀駅から約 500m のところに、外国人が集住する花鶴丘団地がある。そして JR 古賀駅から約 300m のところに、古賀市の地域日本語教室が開設された公共施設のリーパスプラザがある。また古賀市の北部、JR 千鳥駅が最寄り駅のところに、福岡県立玄海高校がある。玄海高校は国際文化コースがあり、留学生の受け入れを積極的に行っている。

図 5-1 古賀市の地域日本語教室に関する略図



次に表 5-1 において古賀市の概況を整理した。統計上の数字は総人口が 2024 年 1 月 1 日時点、外国人に関する事項が 2024 年 3 月末時点である。

表 5-1 古賀市の概況

総人口・外国人住民数	59,225 人・1,194 人
主な在留資格	技能実習 約 32%, 特定技能 約 18%, 永住者 約 14%, 家族滞在 約 9%
主な国籍	ベトナム 約 25%, 中国 約 16%, インドネシア 約 15%, 韓国 約 7%, ミャンマー 約 6%
主な産業	製造業（特に食品加工業）
施策上の主な動向	2018 年 新市長就任（以下、古賀市長） 2020 年 まちづくり推進課多文化共生係新設（以下、共生係）

古賀市と筆者が関わりを持つようになったのは、筆者が 2020 年度に文化庁委託事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業（以下、生活者事業）の日本語教室を古賀市において企画し設置したためである。古賀市では、2005 年から教育部所管の日本語教室が行われていたが、数名の日本語教師が技能実習生を対象に日本語能力試験の対策を行うものであった。筆者はこの状況に対し地域住民に開かれた日本語教室が必要であるという課題意識を持っていた。したがって筆者は、2019 年 12 月に古賀市長と面会できる機会を知人の協力を得てつくり、住民主体の地域日本語教室の開設について提案した結果、賛同を得た。古賀市長は多文化共生の推進に対し積極的な意向を有し、共生係の設置も決めていたことが協力を得られた背景にある。その後、筆者は共生係の協力を得て生活者事業の日本語教室を設置した。

5-3 古賀市の地域日本語教育体制の整備と筆者の関わり方

次に、表 5-2 において 2020 年 4 月以降の共生係の取り組みと筆者がどのように現場に関わったかをまとめた。

表 5-2 共生係の地域日本語教育体制の整備と筆者の関わり方

区分	時期	共生係の主な取り組み	筆者の主な介入	筆者の役割
第 1 期 試行期	2020 年 8 月 ～11 月	教室試行の後援，企業訪問， 技能実習生へのインタビュー	生活者事業の一環で，公共 施設で日本語教室を実施 （週 1 回 90 分×30 回）	生活者事業のコ ーディネーター
第 2 期 構築期	2020 年 12 月 ～2024 年 3 月	第 1 期の教室を引き継ぐ形で自 主事業として継続，福岡県の「体 制づくり事業」におけるモデル市 町村として採択される（2020 年 12 月），既存の教室を統合（2022 年 4 月），多文化共生推進協議会 を開催（2021 年度～，年 3 回）	福岡県・古賀市・筆者の話 し合いの進行，古賀市の地 域日本語教育体制の整備 に対する助言，支援者研修 の講師	福岡県の地域日 本語教育コーデ ィネーター

第3期 改善期	2024年4月 ～2025年3月	第2期の日本語教室の課題を基 にした改善策の検討	第2期の日本語教室の課題 に対し改善策を提案、支援 者研修の講師	古賀市の多文化 共生推進事業コ ーディネーター
------------	---------------------	-----------------------------	--	-------------------------------

表 5-2 で示した通り、2020 年度から 2024 年度までの古賀市の地域日本語教育体制の整備は、試行期、構築期、改善期と区分することができた。試行期は、筆者が日本語教室を企画、設置し、共生係が後援した時期である。構築期は、共生係が試行期の教室を自主事業として継続すると同時に福岡県の「体制づくり事業」を活用し、教室の運営体制を構築した時期である。改善期は、教室開設後に明確になった課題を基に改善策を検討した時期である。筆者は第 1 期の試行期では生活者事業のコーディネーターとして、第 2 期の構築期では福岡県の地域日本語教育コーディネーターとして、第 3 期の改善期では古賀市の多文化共生事業コーディネーターとして携わった。筆者の取り組みについては表 5-2 内に記した通りである。

5-4 方法

本章では、表 5-2 で示したアクション・リサーチを通して、①第 2 期において、古賀市はどのような日本語教室を開設したか、②第 3 期において、古賀市の日本語教室はどのような課題があり、どのような改善策をとることにしたか、を明らかにする。考察に用いた資料は以下である。まず①を考察するために、第 2 期において古賀市が外国人住民を対象に行ったアンケート結果を使用した。本アンケート結果については、実施段階において回答者から種々の形態における公開の許諾が得られているものであるため、古賀市に本研究における使用目的を説明した上で公開の許諾を得た。次に①を考察するために、第 2 期において福岡県、共生係、筆者により行われた計 11 回の協議資料を使用した。本資料の使用については、福岡県に文書で使用目的について説明を行い、資料の取りまとめを依頼し、送付してもらった。最後に①、②の考察にあたり、古賀市の日本語教室関係者 8 名にインタビューを行った。インタビューは 2024 年 8 月から 11 月にかけて、7 名をオンラインで、1 名を対面で行った。1 人当たりのインタビュー時間は約 30 分であった。オンライン 7 名のインタビューはオンライン会議ツールを用いて録画、録音を行い、対面 1 名のインタビューは IC レコーダーを用いて録音を行った。全てのインタビューは文書にて説明を行った上で同意を得た者に対し行い、併せてインタビュー結果の公開についても文書にて説明を行い、許諾を得た。

5-5 実践と考察

まず 5-5-1 では、第 2 期構築期において共生係と筆者がどのような教室を開設したのかについて、共生係の取り組みと筆者の提案を整理した。続く 5-5-2 では、第 3 期改善期において共生係が教室運営に対し持っていた課題とそれに対し筆者が行った提案を示した。本実践における第 2 期、第 3 期は、古賀市の主体的な取り組みを筆者が伴走支援する形で進められたため、以下の記述も古賀市の取り組みと筆者の助言、提案などを並記する形で行う。

5-5-1 第2期構築期における地域日本語教育の体制整備

5-5-1-1 「基本構想」への組み込み

古賀市は「第5次総合計画 基本構想 2022年～2031年」（以下、「基本構想」）を策定するにあたり、2021年度に「基本構想」審議会を立ち上げ、筆者はその委員の一人として任命された。委員を引き受けるにあたり、筆者は共生係から「基本構想」に多文化共生と日本語教室に関する施策を組み込んでいく意向を聞いた。したがって筆者は共生係に対し、多文化共生の考え方として、外国人住民も日本人住民と同じように一人の人として自分らしく幸せに暮らせることを提示した。結果として、共生係は「基本構想」の「人権と多様性の尊重」の項目に、「自分らしく暮らせる多文化共生の推進」という文言を入れ、「出身地やルーツがどこにあっても、言葉や文化の違いによって悩むことなく安心して暮らしていけるよう、さまざまな関係機関や関係団体との連携を強化するとともに、誰とでもコミュニケーションが円滑にとれるような支援や多文化共生に関する啓発を推進します」と施策の方向性を明記した。日本語教室はその具体策の一つである。

5-5-1-2 教室のコンセプトづくり

共生係は地域日本語教育の体制整備について「基本構想」へ組み込むと同時に、日本語教室を運営していくためのコンセプトづくりに取り組んだ。このコンセプトづくりは筆者の提案に基づく。筆者が教室のコンセプトをつくることを助言した理由は次の2点である。①その教室が何をめざし何のためにあるかをことばにすることで地域社会での役割が明確になること、及び②教室活動の方法や方針でメンバー間の意見の食い違いを防ぐことである。以上の理由から、筆者は共生係にコンセプトづくりを提案し、共生係は賛同した。

5-5-1-2-1 外国人住民対象のアンケート調査

共生係と筆者は日本語教室のコンセプトをつくるにあたり、福岡県の協力を得て、市内の外国人住民を対象にしたアンケート調査を実施した。アンケート調査は、2021年9月24日～10月22日の期間に行われた。対象は無作為に抽出された15歳～64歳までの外国人住民400人と外国人を雇用している企業40社である。有効回答数はそれぞれ123件と19件であった。文書を郵送しwebで回答する形式である。

外国人住民向けの質問は11問あったが、共生係と筆者が着目したのは「あなたは今住んでいる地域の人と交流がありますか」に対する回答結果である。この問いに対する回答結果について、技能実習生以外と技能実習生の結果を対比して表5-3に示す。表5-3から分かるように、地域の人との交流については、技能実習生以外では「たくさんある」と「すこしある」を足すと55名であり、全体の約69%である。一方で技能実習生では「あまりない」と「まったくない」を足すと22名であり、全体の約69%である。共生係と筆者は外国人住民の中でも最も多い技能実習生を主たる対象として教室づくりを行ってきたため、地域の人との交流が少ないという結果を重

要視した。

表 5-3 地域の人との交流に対する回答

	技能実習生以外【回答総数 80 名】	技能実習生【回答総数 32 名】
たくさんある	25 名，約 31%	6 名，約 19%
すこしある	30 名，約 38%	4 名，約 12%
あまりない	17 名，約 21%	16 名，50%
まったくない	8 名，10%	6 名，約 19%

5-5-1-2-2 つながることを軸にした教室のコンセプト

共生係は、表 5-3 のアンケート結果と関係者の意見を基に（1）のコンセプトを作成した。筆者はコンセプト作成のために関係者が意見交換を行う場のファシリテーターを務めた。

（1）つながる！みんなで楽しい日本語

（1）において、「つながる」とは地域とつながることである。具体的には学習者とスタッフ、学習者同士、スタッフ同士がつながることであり、地域の学校、企業、自治会など様々な関係機関がつながることである。「みんなで」とは教室はみんなの教室であり、だれか 1 人でつくるものではなく、スタッフも学習者もそれぞれに役割があり、みんなでつくっていくことである。「楽しい」とは、教室を継続して続けていくためには、無理なく、気軽に参加できることである。教室全体としては、休んでも次回参加できたり、学習者もスタッフもまた来たいと思えたりするあたたかい雰囲気があることが重要視された。

（1）のコンセプトについて、筆者は作成に中心的に携わった共生係の Z 氏にインタビューを行った。インタビューの目的は、コンセプト決定までの背景、特につながることを前面に出した理由を知ることである。インタビューは対面で、2024 年 11 月 30 日に行った。インタビュアーは筆者である。インタビュー結果は、録音記録とインタビュー時に記したメモを基に表 5-4 の形式で整理した。表 5-4 は、質問に対する返答を返答内容としてまとめ、その要点を記載したものである。

表 5-4 共生係の Z 氏へのインタビュー結果のまとめ

質問	返答内容	要点
教室立ち上げにあたって難しかったことは何か？	新しい人が関わって、いっしょに教室をつくっていくなかで、そのイメージを共有することに時間をかけた。	新しい人と教室のイメージを共有すること
どうして、つながることを大切にしたのか？	単なる語学の勉強なら家でもできるし、今はアプリもあるので一人でもできる。なぜ地域の教室に	語学の勉強は家でもできるが、地域住民同士の

	来るのか。その理由がつながれるからだと思う。 地域の住民として、外国人も日本人もつながる。 そのつながりの中で、心の壁、ことばの壁が壊れていく。	つながりは、教室でしかできないから
つながるをコンセプトの最初に持ってきたのはなぜか？	たくさんの人が関わる中で、語学として日本語を教えたいという考えを持った方もいる。その方にこの教室の意義は何かということを伝えていくとき、つながるということばが最初にあると、きちんと教室の意義を伝えられる。	語学として日本語を教えたいと思っている人に、教室の意義を明確に伝えるため

表 5-4 から分かるように、Z 氏は教室立ち上げの困難さとして新しい人といっしょに教室をつくっていくことを挙げている。教室のコンセプトは、新しく加わる人と教室のイメージを共有するために用いられている。そして、教室のコンセプトで「つながる」を大切にしたのは、語学の勉強はアプリでもできるが外国人住民と日本人住民のつながりは日本語教室でしかつくれないからである。そして、コンセプトの最初に「つながる」を置くことで教室の意義が明確になり、特に語学として日本語を教えるために参加したボランティアに古賀市の教室がめざすことを伝えられるという効果があると Z 氏は考えた。

5-5-2 第 3 期改善期における教室運営の課題と改善策

5-5-2-1 教室運営の課題

まず 2024 年 6 月時点の活動状況を表 5-5 でまとめた。教室活動はコーディネーター1 名と複数のボランティアにより行われている。コーディネーターは日本語教師である。表 5-5 はコーディネーターと共生係からの説明を基に作成したものである。

表 5-5 古賀市の日本語教室の状況

	水曜日（19 時～20 時 30 分）	日曜日（10 時～11 時 30 分）
ボランティア	5～8 名	10～12 名
外国人参加者	3～5 名	7～10 名
主な在留資格	技能実習、特定技能、家族滞在、留学など	
活動場所	リーパスプラザ（古賀市生涯学習センター）	
活動内容	マンツーマンまたはグループでの交流、水曜日はオンラインも実施	

表 5-5 の教室は、外国人参加者とボランティアが交流することが目的であるため、共生係は「交流型日本語教室」と呼んでいる。この「交流型日本語教室」に対し、共生係とコーディネーターが共通して持っている課題は（2）である。

(2) 外国人参加者の減少と定着

コーディネーターと共生係によれば、ボランティアがとても熱心でボランティアの方が多いこともある。外国人参加者が少なくボランティアの数が多いとボランティアのモチベーションにも影響が出ることを、コーディネーターも共生係も危惧していた。

5-5-2-2 つながりの再考察

筆者は、(2)の課題に対し、まずコンセプトであるつながりについて再考察する必要があると考えた。なぜなら、日本語教室におけるつながりの形成とは、日本語教室の中で起きる交流だけでなく、教室外で起きる交流も考えられるからである。そして、教室に来なくなった外国人住民がいたとしても、ボランティアと教室外でつながりがつくられているなら、その人が教室に来なくなったとしても課題とはならない場合もある。

したがって、筆者は教室外でのつながりについて把握するため、ボランティア6名とコーディネーター1名にインタビューを行った。目的は、教室外での交流、サポートがあるか、あるならどのような交流、サポートがあるか尋ねることである。インタビューは2024年8月から10月にかけて、オンラインで行った。インタビュー結果の分析は、録音記録を文字起こしした上で返答内容を整理することで行った。その結果、ボランティア3名とコーディネーター1名から外国人参加者との教室外での交流、サポートについて話を聞くことができた。表5-6で、計4名に対するインタビューの結果を示す。

表 5-6 ボランティアとコーディネーターに対するインタビュー結果のまとめ

回答者	返答内容
A 氏 (ボランティア)	携帯電話の申し込みや病院に付き添う。銀行の手続き、転居のときのエアコンの取り付けを手伝う。日本語能力試験の勉強を手伝う。いっしょにバトミントンをして、その際の体育館の予約係をしている。
B 氏 (ボランティア)	フェイスブックのメッセージで日本語は嫌い、どうしようというメッセージが来たので、試験までずっとオンラインで日本語の試験のサポートをした。健康診断が受けられる場所を調べた。教室に来ていない人でもたまに通りかかった人とあいさつをしたら仲良くなり、家を行ったり来たりするようになった。
C 氏 (ボランティア)	お花見に行ったり、菜の花を見に行ったりした。家に来てベトナム料理をつくってもらっていっしょに食べた。また反対にベトナム料理をご馳走になったこともあった。
D 氏 (コーディネーター)	病気の関係で県外の病院に行く必要がある人に付き添った。ボランティアに相談すると手伝ってくれる人がいた。その仲間から診察や手術の時に通訳してくれる県の電話通訳サービスがあることを教えてもらい、活用した。

表 5-6 から分かるように、A 氏は生活面のサポート、日本語学習のサポート、友達つき合いを行い、B 氏は精神的なサポート、病院受診のサポート、教室に来ていない人との近所つき合いを行い、C 氏は友達つき合いを行い、D 氏は病院受診のサポートを行っていた。つまり 4 人は教室内でできた外国人参加者とのつながりを基に、教室外でもつながりを継続し、そのつながりを基に外国人参加者を古賀市の地域資源とつなげていたことが分かる。

5-6 総合考察

表 5-6 の結果を受け、筆者は古賀市の日本語教室の理論的基礎について再検討する必要があると考えた。したがって総合考察として、日本語教室の理論的基礎について考察を行う。まず 5-6-1 では、第 2 期において「交流型日本語教室」の理論的基礎にした「サードプレイス」概念に基づいた実践の意義と限界を論じる。次に 5-6-2 では第 3 期において提案した「ハブ」概念に基づいた実践の可能性を論じる。

5-6-1 「サードプレイス」概念に基づいた実践の意義と限界

第 2 期の教室のコンセプトづくりの時点において、筆者は日本語教室の理論的基礎として「サードプレイス」を置いていた。前章で論じた通り、「サードプレイス」とは、家庭でも、職場、学校でもない地域に開かれた居心地よい場所であり、社会的なつながりが生まれる場所である。オルデンバーグ（1989/2013, pp.67-97）は、その特徴を①中立の領域、②人を平等にする、③会話がおもな活動、④利用しやすい時間と場所である、⑤常連がいる、⑥目立たない存在である、⑦遊び心がある、⑧もう一つのわが家と整理している。筆者は、日本語教室がこの 8 つの特徴を持ち、日本語教室を共生社会の実現に向けた社会的な関係性の構築、再構築の場として位置づけるために「サードプレイス」概念は有効であると考え、共生係に対し、日本語教室を「サードプレイス」として捉えることを提案し、賛同を得た。

この「サードプレイス」を理論的基礎にして日本語教室を考察した先行研究には松永（2022）がある。松永（2022, p.144）は、「サードプレイス」の概念を用いて日本語教室を分析する意義について、ボランティアと学習者が「教える、教わる」という非対称の関係ではなく、相互に対話による交流を促進する仲介者と捉えることが可能となる」と説明している。確かに「サードプレイス」として日本語教室を捉えることは、日本語教室という空間を象徴的には学校から切り離して捉えることを可能にし、ボランティアが日本語を教え、学習者が学ぶという枠組みを超えることができる。それは、日本語教室を誰にとっても居心地よい場所にすることや多様な交流活動をつくる実践につながる。しかし一方で、表 5-6 の教室外で起きている交流、サポートまで含めた日本語教室については、「サードプレイス」概念では十分に捉えることができない。なぜなら「サードプレイス」はその場所で起きている交流を軸にして、その空間の意義を考察する概念だからである。

表 5-6 からは、2 種類の教室外でのつながりがあることが分かる。1 つ目は、日本人住民と外国人住民のつながりである。2 つ目は、外国人住民と地域資源のつながりである。地域資源とは、

体育館、病院、学校など、それぞれの地域にある公共施設、教育機関、お店などである。外国人住民は地域資源を活用できるようになることで、その地域で暮らしやすくなる。表 5-6 からは、教室外での日本人住民と外国人住民のつながりを基に、外国人住民が地域資源とつながっていることが分かる。

5-6-2 「ハブ」概念に基づいた実践の可能性

第 3 期において明らかになった教室外での日本人住民と外国人住民のつながり、外国人住民と地域資源のつながりを含めて日本語教室を考察するために、第 3 章の 3-5-2 で論じた通り、筆者は「ハブ」概念に着目した。コルナトウスキ (2022, p.8) に基づけば、「ハブ」というアプローチは 2000 年代以降展開されており、様々な空間的ネットワークを検証する際に採用されている。3-5-2 の内容と重複することになるが、「コミュニティハブ」は、地域住民と外国人住民をつなぐ架け橋となる拠点であり、「その主な役割は利用者と地域資源をつなぎ、アセスメントを行うことである」(コルナトウスキ, 2022, p.9)。ここで、「アセスメントを行うこと」は「相談窓口」として機能することを意味する(コルナトウスキ, 2022, p.9)。また「連帯ハブ」は、相手に関わりたい、サポートしたいという動機から、「連帯を示す・強化する目的で特定の地域といった社会空間に入り込むダイナミクスを捉える」概念である(コルナトウスキ, 2024, p.146)。

「連帯ハブ」概念に基づけば、地域の日本語教室は外国人住民に関心を持つ日本人住民が集まってくる場所であると捉えられ、「コミュニティハブ」概念に基づけば、日本語教室はそこに集まった両者が交流し、日本人住民が外国人住民の相談に乗り、外国人住民の生活上の課題解決に向けて地域資源につなげていく場所であると捉えることができる。このように日本語教室を「サードプレイス」から「ハブ」として捉え直すなかで、筆者は「コミュニティハブ」概念の「アセスメント」に着目した。古賀市の日本語教室の課題は (2) で示した通り、外国人参加者の減少と定着である。この課題に対し、外国人参加者に対する「アセスメント」が十分でないため、外国人参加者のニーズに十分に答えられていないからではないかという仮説が立てられる。「アセスメント」が十分でないとはその外国人参加者が困っていることや実現したいことを十分に把握できていないという意味である。

前節で論じた通り、「サードプレイス」概念は対等な関係での交流という点で、古賀市の「交流型日本語教室」の理論的基礎となったが、交流以外の外国人住民のニーズに応えることは捉えられない。表 5-6 のボランティアとコーディネーターに対するインタビュー結果から、実際には彼ら/彼女らは教室外で外国人住民の生活上のニーズに応えていたことが分かる。ここから「サードプレイス」概念に依拠した教室理解は、外国人住民の生活上のニーズに応えることを捉えられない点で限界があると言える。一方で「ハブ」概念に基づけば、教室は外国人住民と日本人住民が集い交流をする場であると同時に外国人住民に対する「アセスメント」を軸にした問題解決、希望実現の場と捉え直すことが可能になる。つまり、「ハブ」概念は「サードプレイス」概念が示した対等な関係での交流の場という視座を踏まえた上で、それぞれのニーズへの応答という視座を提供する。

5-7 まとめ

本章では、福岡県古賀市におけるアクション・リサーチに基づき、地域日本語教室の理論的基礎としての「ハブ」概念の可能性について論じた。まとめとして、古賀市の地域日本語教室に関する事例について上述していない事例も含めて整理し、「ハブ」概念を地域日本語教室の理論的基礎にすることの意義を論じる。福岡県古賀市は2020年4月に共生係が設置され、まず取り組んだのが、古賀市の生涯学習センターを拠点とした地域日本語教室の開設である。この地域日本語教室を開設するにあたり、共生係の職員は、技能実習生を雇用する企業を訪問し、実際に技能実習生と話す機会を得ると同時に企業との関係性を構築する。つまり、古賀市の生涯学習センターにおける地域日本語教室の開設を通して、共生係と企業との関係性が生まれた。教室が開設し、技能実習生が通うようになると、その企業の職員が見学に来て、共生係の職員と話す機会が生まれ、その関係性はより確かなものとなった。同時に、その教室が地元テレビ局のニュースで報じられ、地域住民の関心が高まり、ボランティアの増加につながった。このように共生係の施策は、生涯学習センターにおける地域日本語教室の開設に始まり、その開設と運営を通じ、企業、地域住民とのつながりを構築した。

このように開設した古賀市の地域日本語教室は、コロナ禍において、相談窓口の機能を果たした。古賀市の教室には、共生係の職員も参加しているが、2021年のコロナ禍において、教室に参加した外国人住民からコロナのワクチン接種を行う際、どのように自分のことを説明したらいいかわからないという相談を受けた。共生係は、この相談に対応するために、外国人が自分の症状を説明したり、接触後の副作用についての説明が書かれたりした多言語の「指さしコミュニケーションシート」（以下、「指さしシート」）を開発し、各接種会場に配備した。「指さしシート」の開発には、地元の玄界高校が協力した。ここでも、生涯学習センターで開設された地域日本語教室が地元高校とのネットワーク形成の「ハブ」となっている。このネットワーク形成を可能にしたのは、地域日本語教室が外国人住民の相談窓口として機能しているからと言える。古賀市の教室が相談窓口として機能していることは、本章の表5-6からも分かる。表5-6では、ボランティアとコーディネーターが、外国人住民の相談に乗りながら、病院、銀行、商業施設、観光地という地域資源につなげていることが分かる。外国人住民は、地域日本語教室を通して、地域資源を活用できるようになっている。

また共生係は、地域日本語教室の運営を通して、外国人住民の困りごとを知り対応を行う中で、古賀市の様々な機関が外国人住民と関わりを持つ状況であるにも関わらず、機関間での話し合いの場が設定されていないことが課題であると考え、表4-2内に記した通り、2021年度から年3回、多文化共生推進協議会を開催することにした。多文化共生推進協議会の構成員は、企業、幼稚園、小学校、中学校、高校、行政区の代表者と一般公募の市民であり、その目的は、外国人住民と関わりを持つ組織間が顔の見える関係性を構築し、多文化共生施策を進める上での課題を共有し、具体的な施策を協議することである。この多文化共生推進協議会は、主に生涯学習センターに隣接する市庁舎で行われている。

以上、古賀市の共生係の施策を振り返る中で、地域日本語教室は3種類のネットワークの構築を媒介していることが分かる。1つ目は、外国人住民と日本人住民のつながりの形成である。この点は、地域日本語教室の機能として見えやすいものであり、地域日本語教室の必要性

を説明する際によく言明されるものである。古賀市の教室においても、この住民同士のつながりの形成はその役割として基本となるものと言える。ただし、古賀市の地域日本語教室が媒介したネットワークはこれだけではない。2つ目は、外国人住民と地域資源のつながりの媒介である。本章における考察から、古賀市の地域日本語教室は相談窓口として機能し、外国人住民が病院に行ったり、携帯電話を購入したり、名所を観光したりすること、つまり地域資源を活用することを媒介していた。この外国人住民が地域資源とつながることは、その地域での暮らしやすさにつながる。そして3つ目は、行政と地域資源のつながりである。古賀市の共生係は、地域日本語教室の運営を通して、企業、学校などをつなぎをつくり、それらの機関間の話し合いの場を設定した。この種々の機関が共生を共通のテーマとして話し合うことを媒介したのが、地域日本語教室である。地域日本語教室は、このように3層の社会的ネットワーク形成の「ハブ」として機能している。このことについて、図 5-2 で整理した。

図 5-2 地域日本語教室を起点にした社会的ネットワークの形成

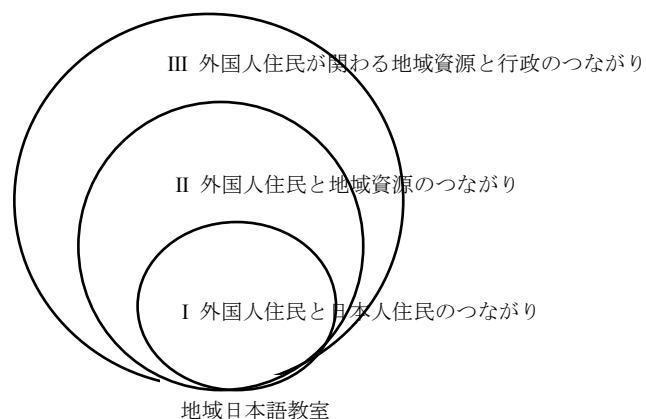


図 5-2 は、古賀市における教室開設の事例に基づき、地域日本語教室が3つの異なる層のつながりを構築していることを示したものである。図 5-2 において、地域日本語教室は3層のネットワークを生む拠点として機能しているため、ハブ教室と呼ぶことができる。

第3部 「ハブ」概念に基づく地域日本語教室の基盤形成の構造化

第3部では、実践面の問いである RQ2 企業と地方公共団体が費用分担した地域日本語教室はどのようなプロセスで開設できるか、RQ3 外国人住民に対する日本人住民の意識啓発を行うための効果的なイベントにはどのようなものがあるかに答える。これらの問いに答えることは、地域日本語教室を「社会的インフラ」として機能させるために必要な人的・組織的な基盤形成について論じることでもある。地域日本語教室が「社会的インフラ」としてあり続けるためには、それを支える人材と予算が必要である。この人材と予算をどのように確保するのかについて、具体事例を通して論じる。まず第6章では RQ3 に応答し、人材の確保について福岡県福岡市におけるトークフォークダンスの実践に基づいて考察を行い、「連帯ハブ」概念を基に地域日本語教室の人的基盤の形成モデルを提示する。続く第7章では RQ2 に応答し、地域日本語教室の運営予算の確保について福岡県直方市・荻田町の企業連携の事例を基に企業が費用分担した教室プロセスについて明らかにし、「コミュニティハブ」概念を基に地域日本語教室の組織的基盤の形成モデルを提示する。

第6章 地域日本語教室を支える人的基盤の形成

6-1 背景

本章は、福岡市における日本人住民の在住外国人に対する理解の促進を目的に実施したイベントに基づき、地域日本語教室を支える人材発掘の手法について論じる。この在住外国人に対する日本人住民の理解の促進の重要性については、現在、日本全体においても大きな課題となっている。たとえば2025年3月28日に北海道札幌市で制定された「札幌市 誰もがつながり合う共生のまちづくり条例」⁽¹⁾（以下、「共生条例」）に対する日本人住民の反対意見がメディアで報じられた。札幌市が「共生条例」を制定した趣旨は、「札幌市 誰もがつながり合う共生のまちづくり条例 逐条解説」⁽²⁾（以下、「共生条例 逐条解説」）に基づけば、「差別や偏見がなく、誰もが互いにその個性を尊重され、力を発揮できる、多様性と包摂性が強みとなる社会」を実現することである。ただしこの「共生条例」に対し、反対の声が上がった理由は、外国人受け入れによる治安悪化である⁽³⁾。「共生条例」の成立を報じたニュース番組の視聴者からのコメント欄には、川口市のようになるという趣旨のコメントが複数ある⁽⁴⁾。これは埼玉県川口市でトルコの少数民族のクルド人が集住して暮らしているが、地域住民とのトラブルが深刻化していることを指している。現在、在留外国人数が増加する一方で、外国人を社会の一員として受け入れることに強い抵抗感を持っている日本人住民もいるのが実情である。

「社会的包摂」を実現するための地方公共団体の施策としては、外国人住民に対する日本語教育の実施だけでなく、外国人住民をコミュニティの一員として受け入れていくための施策が必要であり、その実践の考察が求められる。

6-2 目的

本章は、地域の外国人住民に対する日本人住民の理解促進を目的にしたイベントの考察を基

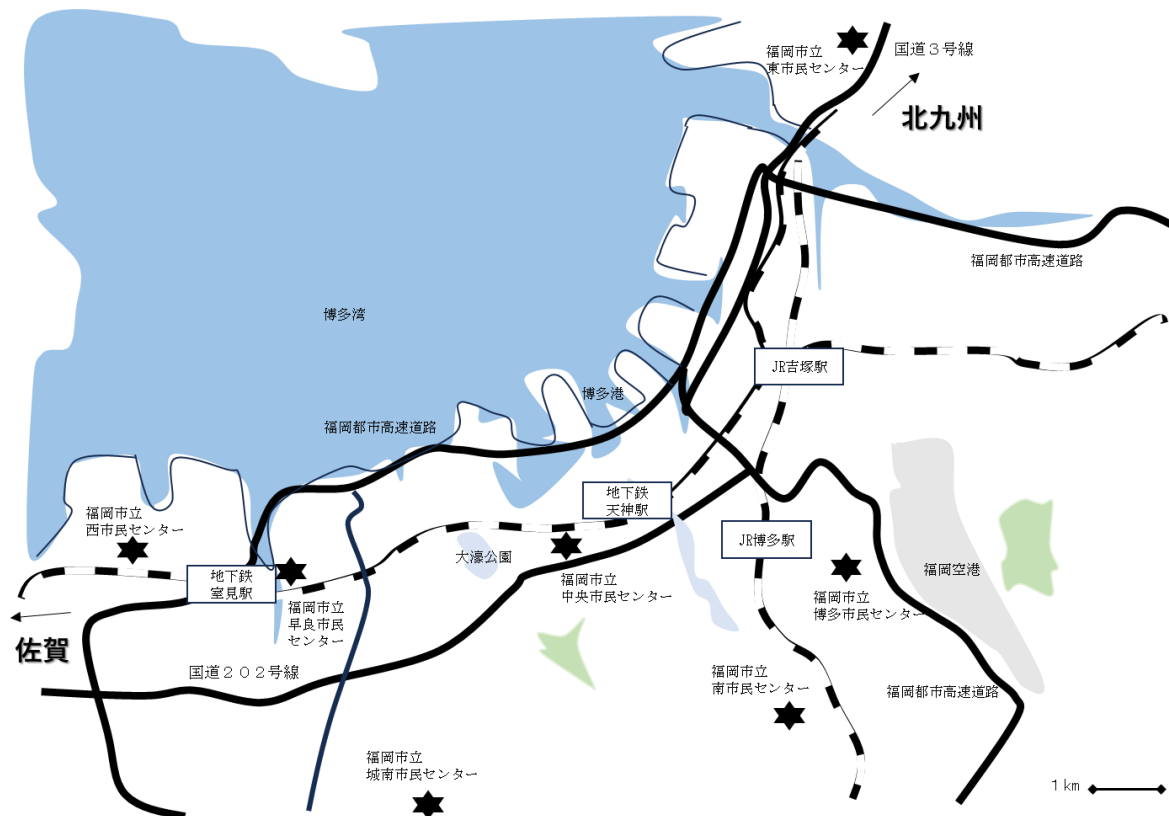
に、地域日本語教室を支える人的基盤の形成モデルを提示することを目的とする。日本人住民が外国人住民をコミュニティの一員として受け入れていくためには、外国人住民に対し偏見や先入観を持つのではなく、外国人住民を一人一人の個人として捉える必要がある。したがって求められる手法は、日本人住民と外国人住民が対等な関係で話すことができ、互いに一人一人の思いや経験、考えを話し合え、聞き合えるものである。筆者は、福岡県福岡市において、日本人住民が外国人住民一人一人と話をし、相手の話を聞くことができる活動を企画した。その実践に基づき考察を行う。

6-3 福岡市の地理的特徴と概況

福岡市は、福岡県の西部に位置する。福岡市は、アジアに近い地理的環境から、東アジア主要都市との交流拠点として位置づけられる。博多港と福岡空港は都市部から近く、利便性がよいため、東アジアを中心に多くの観光客が利用し、福岡市を訪れている。その福岡市の主要産業は、サービス業や小売業など第3次産業である。

福岡市における地域日本語教室は、1990年以降に留学生が増加したことを受け、市民ボランティアが活発に活動したことにより誕生した。その数は、公益財団法人 福岡よかトピア国際交流財団が発行する「にほんご Class Mapーボランティアによる日本語教室のご案内ー」に基づけば、福岡市7区（東区、博多区、中央区、南区、西区、城南区、早良区）で約50ある⁶⁾。以上の福岡市の地理的特徴と地域日本語教室に関する概況を図6-1で示した。図6-1の作成者は筆者である。

図 6-1 福岡市の地域日本語教室に関する略図



6-4 方法

本章は、福岡県福岡市の「体制づくり事業」において実践したデータを基に分析・考察したものである。第2章の2-2-2で示した通り、筆者は福岡市の「体制づくり事業」のアドバイザーとコーディネーターを2022年度から現在にいたるまで務めている。福岡市は2023年度から2028年度における「体制づくり事業」の方針の1つとして「地域住民の地域日本語教育に対する理解促進」を掲げ、共生社会に向けた住民の意識醸成を重要視している。その福岡市の「体制づくり事業」の一環として、6-2の目的を達するために、筆者が着目したのはトークフォークダンスである。トークフォークダンスは、2重の円になって子どもと大人が分かれて着席し、フォークダンスのように相手を替えながら、お題にそって1分間ずつ自分の考えや思いを語り合うものである。京都市の京都御池中学において、しゃべり場という名前で開催されたのが始まりである⁶⁾。このトークフォークダンスは、世代を超えた住民同士の信頼関係を構築するコミュニティ形成の手法として着目されている。

筆者は、このトークフォークダンスを日本人の大人と子どもという世代を超えた対話の場ではなく、日本人住民と外国人住民という国籍を超えた対話の場という文脈に置き換え、2023年度に福岡市南区において福岡市と連携し、日本人住民と外国人住民のトークフォークダンスとして企画し、実施した。また2024年度は、佐賀県吉野ヶ里町、福岡県古賀市、福岡市中央区で同様の日本人住民と外国人住民のトークフォークダンスをそれぞれの地方公共団体と連携して実施した。本章では、この外国人住民と日本人住民のトークフォークダンスの実施過程を整理し、実施後のアンケートを基に、トークフォークダンスの参加を通して、主に日本人住民が外国人住民に対しどのような思いを抱くようになったか考察を行う。その考察を通してトークフォークダンスという手法の有用性について検討する。

考察対象とするトークフォークダンスは、2025年6月7日に福岡市博多区の博多市民センターにおいて行われた実践（以下、0607 トークフォークダンス）である。このトークフォークダンスは、福岡市の「体制づくり事業」の一環として、2025年6月7日に福岡よかトピア国際交流財団（以下、国際交流財団）の主催で実施された。筆者は、当日の進行および準備段階における福岡市、国際交流財団との会議の進行を担当した。本章は、この事前の打ち合わせ記録と当日の実施記録、アンケート結果を基に考察を行った。資料の提供と公開については、福岡市と国際交流財団に文書にて依頼を行い、承諾を得た。また、アンケートは実施の際に、参加者に使用目的について説明を行い、承諾を得た上で回答を得た。写真についても、公開の承諾を得た上で撮影を行った。

6-5 結果

6-5-1 募集方法・応募状況

0607 トークフォークダンスの定員は、日本人住民30名、外国人住民30名であった。まず、この募集方法、応募状況について整理する。募集期間は、2025年4月15日～5月20日であっ

た。申し込み方法は、Google フォームである。表 6-1 において募集媒体をまとめた。

表 6-1 募集媒体の整理

自治体の広報誌	福岡市市政だより
HP, Facebook	国際交流財団 HP, 国際交流財団 Facebook
チラシ配布	福岡市国際会館内, 博多区役所生活ガイドダンス員, 博多区の公民館, 博多区地域支援課, 博多区公民館支援課, 情報プラザ, 福岡県国際交流センター
メール	日本語指導担当教員配置校 16 校, 地域日本語教室 65 校, 国際交流財団奨学生, 福岡市国際会館の館生
外国人雇用の事業者	博多区役所の高齢社会政策課福祉人材係から博多区内の外国人が働く介護事業者等へ周知

申込者は日本人住民が 65 名, 外国人住民が 37 名であった。日本人住民は国際交流財団の職員による無作為の抽選で 30 名に絞った。外国人住民は当日の欠席を見越し, 37 名のまま受け付けた。日本人住民の当選者は年代別では, 10 代 4 名, 30 代 8 名, 40 代 3 名, 50 代 9 名, 60 代 4 名, 20 代 2 名である。外国人住民の申し込み者は国籍別では中国 14 名, インドネシア 9 名, ベトナム 3 名, マレーシア 2 名, タイ 2 名などである。

6-5-2 トークテーマ

0607 トークフォークダンスでは, 申し込み時に当日, 話してみたいトークテーマを募集した。話してみたいトークテーマは日本人住民から約 60, 外国人住民から約 20 寄せられた。それらを基に, 国際交流財団の職員 3 名, 福岡市の職員 2 名, 筆者による話し合いを行い, 当日のトークテーマを表 6-2 の通り設定した。

表 6-2 0607 トークテーマ

	日本人住民が答える	外国人住民が答える
問い①	どうして今日のイベントに参加しましたか	どうして福岡に来ましたか
問い②	福岡のおすすめの場所を教えてください	あなたのふるさとについて教えてください
問い③	いつも何時に起きますか	いつも何時に起きますか
問い④	福岡のおすすめの場所を教えてください	好きな食べ物を教えてください
問い⑤	よくどこに買い物に行きますか	よくどこに買い物に行きますか
問い⑥	休みの日は何をしますか	休みの日は何をしますか
問い⑦	最近驚いたことを教えてください	日本に来て驚いたことを教えてください
問い⑧	今一番行きたい場所はどこですか	今一番行きたい場所はどこですか
問い⑨	おすすめの日本の映画やアニメを教えてください	どうやって日本語を勉強していますか
問い⑩	博多弁をひとつ教えてください	好きな日本語を教えてください

問い⑪	あなたのはまっていることは何ですか	リラックスできるときはいつですか
問い⑫	あなたの夢を教えてください	あなたの夢を教えてください

このトークテーマに対し、日本人住民、外国人住民の順に、1分30秒で答えていった。

6-5-3 当日の参加者、当日の様子

当日の参加者数は日本人住民 26 名（参加率 87%）、外国人住民 20 名（参加率 54%）であった。当日のスケジュールを表 6-3 で示す。トークフォークダンスは表 6-3 内の網掛け部であり、進行は筆者が行った。

表 6-3 0607 トークフォークダンスのスケジュール

14 時 00 分～14 時 10 分	開始の挨拶（本日の趣旨説明など、国際交流財団が担当）
14 時 10 分～14 時 45 分	表 6-2 の問い⑪よりトークフォークダンス開始、問い⑫まで行う
14 時 45 分～14 時 55 分	休憩
14 時 55 分～15 時 25 分	表 2 の問い⑫から問い⑬までトークフォークダンスを行う
15 時 25 分～15 時 45 分	5～6 人程度のグループをつくり、フリートーク（国際交流財団が担当）
15 時 45 分～15 時 55 分	国際交流財団の事業紹介（国際交流財団が担当）
15 時 55 分～16 時 00 分	アンケート回答

続いて、トークフォークダンスを実施している様子を写真 6-1～写真 6-2 で示す。

写真 6-1 0607 トークフォークダンスの様子



写真 6-2 0607 トークフォークダンスの様子



写真 6-1、写真 6-2 のように、参加者は 2 重の円になって着席した。円の外側に座ったのが外国人住民であり、内側に座ったのが日本人住民である。座席は、基本的に 1 対 1 で向き合った形であるが、外国人住民に対し日本人住民が多いので、写真 6-2 の手前のように外側の外国人住民 1 名に対し内側の日本人住民が 2 名、着席する箇所もあった。そして、写真 6-1 の奥のように前

方にプロジェクターで、トークテーマをスライドに映した。

当日は表 6-2 の問い①から日本人住民、外国人住民の順に答え、両者が終わった後、日本人住民が立ち、右隣に移動した。日本人住民を移動するようにしたのは、日本人住民は外国人住民 1 人に対し 2 人で話す場所もあるので、移動せず固定されると、最初から最後まで 1 人で話す機会を持てないからである。

6-5-4 アンケート結果

アンケート回答数は日本人住民が 22 名（参加者数 26 名）、外国人住民が 16 名（参加者数 20 名）であった。日本人住民の回答者を年代別に見ると、10 代 3 名、30 代 7 名、40 代 2 名、50 代 4 名、60 代 5 名、70 代 1 名である。外国人住民の回答者を国籍別に見ると、インドネシア 4 名、中国 7 名、ベトナム 3 名、マレーシア 2 名である。アンケートは Google フォームと紙面を用いて行い、日本人住民は 20 名が Google フォーム、2 名が紙面で回答し、外国人住民は 16 名全員が Google フォームで回答した。また外国人住民に対しては、質問と選択肢を日本語、英語、中国語、ベトナム語、ネパール語で併記した。まず表 6-4 で、全てのアンケート項目を示した

表 6-4 アンケート項目

日本人住民	外国人住民
① 本日のイベントはいかがでしたか	⑪ 今日のイベントはどうでしたか
② ①の理由を教えてください	⑫ ⑪の理由を教えてください
③ 本日のイベントに参加した理由を教えてください	⑬ あなたのことやあなたの国のことを日本人に話すことができましたか
④ 今回のイベントに参加したことによって、地域に在住する外国人に対する意識や接し方がかわりましたか	⑭ 今日のイベントで日本人ともっと交流したいと思いましたか
⑤ ④で「変わった、少し変わった」を選んだ方はどのように変わりましたか	⑮ またこのイベントに参加したいですか
⑥ 今回参加する以前に、地域日本語教室や日本語ボランティアについて、知っていましたか	⑯ イベントで、「良くなかった」、「難しかった」と思うことはありますか？あれば書いてください
⑦ 地域日本語教室や日本語ボランティアについて、関心は高まりましたか。	⑰ 今回のイベントはどうやって知りましたか
⑧ ⑦で「高まった、少し高まった、以前から関心があったため変わらなかった」を選んだ方は、具体的なお気持ちに近いものを選んでください	⑱ 今日のイベントでいちばん楽しかったことやおもしろかったことを教えてください
⑨ 今回のイベントをどうやって知りましたか	
⑩ 今日のイベントで一番心に残っていることや、感想・ご意見等ご自由にご記入ください	

以下、本研究の目的に即しアンケート結果を提示する。まず表 6-4 のアンケート項目から、日本人住民、外国人住民それぞれの満足度を尋ねた①、⑪の回答結果を表 6-5 で示す。

表 6-5 0607 トークフォークダンスの満足度

満足度	日本人住民	外国人住民
とてもよかった	15	13
よかった	7	3
ふつう	0	0
あまりよくなかった	0	0
よくなかった	0	0
計	22	16

次に表 6-5 の満足度に対する理由を尋ねた②、⑫の自由記述での回答を表 6-6 で示す。

表 6-6 満足度の理由

日本人住民（一部記載）	外国人住民
・文化の違いが面白かった ・いろんな国の人と話せた ・普段関わることのできない人達とたくさん話せたから ・外国人留学生だけでなく、日本人の方も多くの人と出会うことができ、とても楽しかったです! ありがとうございました! ・外国の方とこれほど話したことがなかったのにとてもよい経験になった	・ともだちができました ・Have fun talking with nice Japanese. Feeling of belonging to the community. ・いろんな話ができて楽しかった ・会話練習のため ・新しい人と会うことができるし、色々なことを教えていただき、本当に良かったと思います ・ネイティブスピーカーとコミュニケーションをとる機会を得た

続いて、日本人住民の意識の変化についての結果を表 6-7 で示す。問いかけは、表 6-4 の④の地域に在住する外国人に対する意識や接し方がかわりましたか、である。

表 6-7 日本人住民の意識の変化

選択肢	人数
① 変わった	13
② 少し変わった	8
③ 変わらなかった	1
計	22

表 6-7①, ②を選んだ人がどのように変わったかについてのアンケート結果を表 6-8 で示す。

表 6-8 日本人住民の意識がどのように変化したか（複数回答可）

選択肢	人数
① 地域住民同士であるという意識が高まった	7
② 外国の文化・習慣に対する関心が高まった	11
③ 外国人との交流・コミュニケーションに関心が広がった	16
④ 共生社会の実現の必要性をより感じるようになった	10
計	44

また、表 6-4 の⑦の日本人住民が地域日本語教室や日本語ボランティアについて関心が高まったかについてのアンケート結果を表 6-9 で示す。

表 6-9 日本語ボランティアについての意識

選択肢	人数
① 高まった	10
② 少し高まった	10
③ 以前から関心があったため変わらなかった	1
④ 変わらなかった	1
計	22

最後に、表 6-4 の⑩, ⑬の日本人住民が今日のイベントで一番心に残っていることを自由記述で記したことについて、その一部を表 6-10 で示す。

表 6-10 日本人住民の一番心に残っていること（一部）

・みんな頑張っているんだと思った ・日本語が流暢な方が多くて驚きました ・日本の良さ、福岡の良さを客観的に教えてもらって、楽しかった ・学生さんから社会人の方まで幅広い分野の人たちと話ができて、外国人が一生懸命話してくれていたのが、印象的です ・海外の皆さん志を持って来られて、輝いてる姿に感動しました ・様々な国から、仕事や学びに日本へ来ている事がわかりました ・日本に定住したい、と言ってくれている国の方が多く、ありがたいなと思いました。そう思われるよう、自分もできることをしたいです

以上、アンケート結果を本稿の目的に即して整理した。

6-6 考察

6-6-1 日本人住民の外国人住民に対する意識について

まず日本人住民の外国人住民に対する意識を考察する。表 6-7 より、外国人住民に対する意識や接し方に変化があったと回答した人は、変わったと少し変わったを合わせると 22 人中 21 人であった。また、どのように変わったかという点については、表 6-8 より、「外国人との交流・コミュニケーションに関心が高まった」が 1 番多く 16 人、「外国の文化・習慣に対する関心が高まった」が次に多く 11 人、そして「共生社会の実現の必要性をより感じるようになった」が 10 人、「地域住民同士であるという意識が高まった」が 7 人であった。日本人住民が具体的にどのようなことを感じたかの一端は表 6-10 から垣間見える。これらの結果から、次のことが分かる。

0607 トークフォークダンスの結果、外国人住民とコミュニケーションをとりたいと思う日本人住民は全体の約 76%と多くなっている。ただし、同じ地域住民の一人として考えるようになった日本人住民は全体の約 33%と多くない。つまり、0607 トークフォークダンスを通して日本人住民の意識に起きたことは、外国人との交流の楽しさを感じられるようになったことと外国の文化・習慣に興味を持つようになったことという関心の高まりであり、外国人住民をコミュニティの一員として受け入れるようになったという意識の変化が起きたと言い切ることはできない。ただし、この外国人住民に対し関心を持つようになったということは、意識醸成という点で共生社会に向けた第一歩と言える。

また、表 6-9 の地域日本語教室や日本語ボランティアについて関心が高まったかという点については、高まったと少し高まったを合わせると 20 名、全体の約 91%である。2025 年 6 月 23 日に行われた国際交流財団との打ち合わせ（以下、0623 打ち合わせ）では、0607 トークフォークダンスに参加した日本人住民 1 名が国際交流財団主催の日本語教室に参加したことが報告された。地域日本語教室が日本人住民と外国人住民の関わりをより身近につくる場であることを考えると、外国人住民もその地域で暮らす住民の一人であると考えようになる意識の変化は、ボランティア活動への参加を通して起きることが予測される。以上より、0607 トークフォークダンスは、日本人住民に対し外国人住民に対する関心を芽生えさせ、さらなる関わりを生むきっかけを与える機能を果たしていると言える。

6-6-2 外国人住民のコミュニティに対する意識について

次に外国人住民の意識について、考察する。まず表 6-5 の満足度は、とてもよかったと回答した人は日本人住民の約 68%より高く、外国人住民は約 81%であった。その理由が表 6-6 で列挙されているが、その中に「Have fun talking with nice Japanese. Feeling of belonging to the community」というのがある。これは「すてきな日本人と話すことができた。コミュニティに所属している気持ち」と訳すことができる。このコミュニティに所属していると感じられるようになったことと関連することは、表 6-6 内では他に「ともだちができました」「新しい人と会うことができる」がある。0623 打ち合わせでは、0607 トークフォークダンスで知り合った日本人住民と外国人住民が、終了後にいっしょに出かけたことが国際交流財団より報告された。以上より、0607 トークフォークダンスは外国人住民にとっては、日本人住民との出会いの場であり、その出会いと交流を通して生まれたつながりにより、コミュニティの一員であると感じられる機能を持っている

と言える。

6-6-3 「連帯ハブ」概念に基づいた地域日本語教室の人的基盤の形成モデル

コルナトウスキ（2024, p.146）では「連帯ハブ」について、相手に関わりたい、サポートしたいという動機から、「連帯を示す・強化する目的で特定の地域といった社会空間に入り込むダイナミクスを捉える」概念と説明している。本章におけるトークフォークダンスで起きたことは、「連帯ハブ」概念の具体像を示すものとして理解することができる。地域社会で暮らす外国人住民と日本人住民の中には、互いに関わり、交流したいという欲求を持った人たちがいて、その人たちが集まる場所を生み出したのがトークフォークダンスである。その場は、地域日本語教室のような恒常的に開設されているものではないが、地域日本語教室での活動に興味を持つ人達を発掘する機能を持つ。「連帯ハブ」概念は、外国人住民に関わりたいという地域住民が交流の場に参加する動態を捉え、このことは地域日本語教室を「社会的インフラ」として継続的に運営していくために必要なボランティアの発掘の重要性を理解することにつながる。つまり、各地域には外国人住民に関わりたいと考える日本人住民が一定数、存在している。「連帯ハブ」概念は、その人たちが外国人住民に関わりたいと交流の場に参加する動態を捉え、トークフォークダンスはその具体的な実践と位置づけられる。そして、地域日本語教室の継続的な運営のためには、ボランティアの発掘は必要不可欠であり、ボランティアの動機が外国人住民と交流したいということであるなら、「連帯ハブ」概念とトークフォークダンスの実践は、「社会的インフラ」として地域日本語教室を運営していくために必要な人材発掘を捉える概念とその具体事例と考えられる。

以上を基に、「連帯ハブ」概念に基づいた地域日本語教室の人的基盤の形成モデルを図 6-2 で示す。

図 6-2 「連帯ハブ」概念に基づいた地域日本語教室の人的基盤の形成モデル

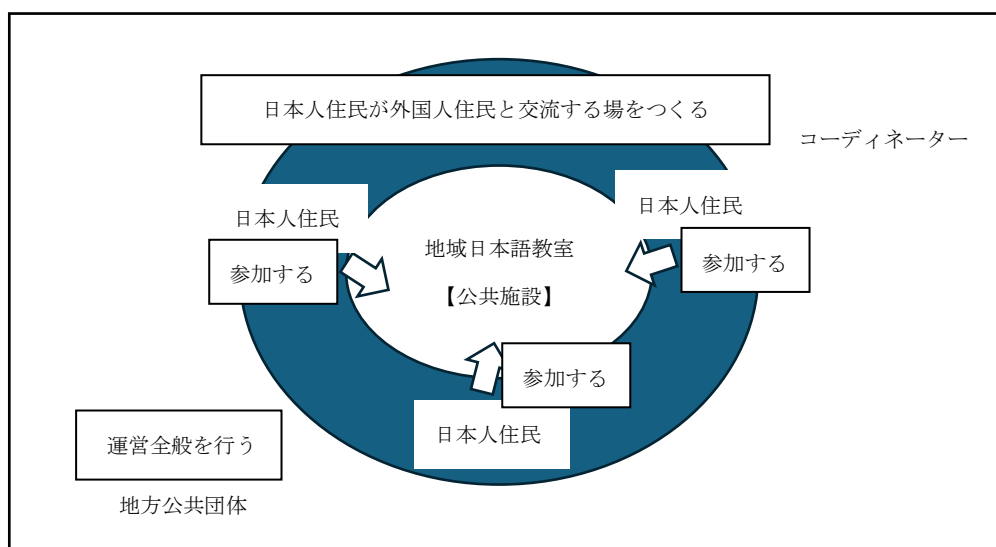


図 6-2 において人的基盤の形成とは、地域日本語教室に関わるボランティアの発掘を指す。第 3 章の表 3-3 で示したように、地方公共団体が進める地域日本語教育体制の整備における課題として、ボランティアの発掘と育成は重要な位置を占める。これは福岡市においても同じである。本章で論じた外国人住民と日本人住民のトークフォークダンスは、外国人住民にとってはコミュニティの一員と感じられる場であり、日本人住民にとっては外国人に対する関心を高める場であった。このように外国人住民と日本人住民が集まる場づくりを定期的に設定することは、地域日本語教室への参加につながる機能を果たすと考えられ、地域日本語教室の継続的な運営の基盤となる。これは外国人住民に関わりたいと思う日本人住民が集ってくる動態を捉えた「連帯ハブ」概念に基づくことで明確に捉えられる。図 6-2 では、地域日本語教室を支える人的基盤を形成するために、外国人住民に対し関心を持つ人たちを集めるための交流の場が必要であることを示している。その交流の場に参加した日本人住民の中には、外国人住民との交流を通してその関心を育て、地域日本語教室に参加していく人が出てくる。コーディネーターの役割は、この交流の場をつくることであり、トークフォークダンスは効果的な交流の場の一例である。地方公共団体は、会場の確保、参加者の募集など運営全般を行う。

■注

- (1) 札幌市 HP : <https://www.city.sapporo.jp/kikaku/universal/jorei.html> を参照 (2025 年 7 月 1 日)。
- (2) https://www.city.sapporo.jp/kikaku/universal/documents/jourei_kaisetu.pdf を参照 (2025 年 7 月 1 日)。
- (3) 朝日新聞 : <https://www.asahi.com/articles/AST512VP6T51PTIL00CM.html> を参照 (2025 年 7 月 1 日)。
- (4) HTB 北海道ニュース : <https://www.youtube.com/watch?v=Yor50hiCJFc> を参照 (2025 年 7 月 1 日)。
- (5) 福岡よかトピア国際交流財団 HP (<https://www.fcif.or.jp/language/japanese-language-class/>) を参照 (2025 年 11 月 8 日)。
- (6) ベネッセ教育総合研究所 HP : https://benesse.jp/berd/special/manabi/manabi_17.html を参照 (2025 年 7 月 1 日)。

第7章 地域日本語教室を支える組織的基盤の形成

7-1 目的

本章は、地方公共団体が企業と連携し費用分担した地域日本語教室の開設プロセスを考察することを通し、地方公共団体が運営する地域日本語教室の組織的基盤の形成モデルを提示することを目的とする。

7-2 問題

出入国在留管理庁によれば、2023年12月末時点の在留外国人数は約341万人であり、在留資格別では永住者に次いで技能実習が多く約40万人である（出入国在留管理庁、2024, pp.1-2）。技能実習は2010年時点では約10万人であったが（出入国在留管理庁、2011, p.15）、2020年時点では約37万8千人となり（出入国在留管理庁、2023, p.10）、その結果、地域日本語教育の対象者として技能実習生が着目されることにつながっている。例えば、「体制づくり事業」の2021年度実施報告書に基づけば、掲載されている41の地方公共団体等のうち、11団体が技能実習生の増加を地域の課題として挙げている（文化庁、2021）。その技能実習生が地域の日本語教室に参加できるようになるためには、地方公共団体が技能実習生を雇用している企業とどのように連携するかが鍵となる。

地方公共団体と技能実習生を雇用している企業との連携については、文化庁が行っている「スタートアッププログラム」の「ハンドブック」にその先行事例が掲載されている。2019年度～2022年度の「ハンドブック」には計24の地方公共団体の教室立ち上げ事例が掲載されているが、企業の協力が明記されている事例は10であり、その10団体における企業の協力の内容は「日本語教室への送迎」と「日本語教室の周知」が主である（富士通総研、2019, p.33；富士通総研、2020, p.13, p.15, p.17；キャリアバンク、2021, p.7；キャリアバンク、2022, p.11, p.13, p.18, p.21, p.23）。つまりこれまでの実践事例では、地方公共団体と企業が費用分担して教室を運営する仕組みについて考察が十分になされていない。日本語教室の安定的な運営と技能実習生の積極的な参加という面を考えると、地方公共団体と企業が費用分担して教室運営を行うことはこれからさらに求められる。

7-3 直方市と苅田町の地理的特徴と概況

直方市は福岡県の中央部、苅田町は東部に位置する。直方市はかつて石炭産業が盛んな地域であり、石炭の集散地として発展した。現在は、北九州市と福岡市の両エリアへアクセスが良いため製造業の立地が進み、工業団地の整備が進んでいる。苅田町は、苅田港を中心に臨海工業が発展し、自動車関連企業、セメント関連企業の大企業が進出している。特に自動車・輸送機械関連の製造業が発展した都市である。そしてこれらの産業の担い手として外国人が増え、2017年度は日本の町村で外国人が最も増加した町となった。直方市、苅田町は共に製造業が盛んな地域であるが、地元の中小企業が多い直方市と大企業が集まる苅田町という相違がある。以上の地理的特徴を図7-1、図7-2で示した。図7-1、図7-2の作成者は筆者である。

図 7-1 直方市の地域日本語教室に関する略図

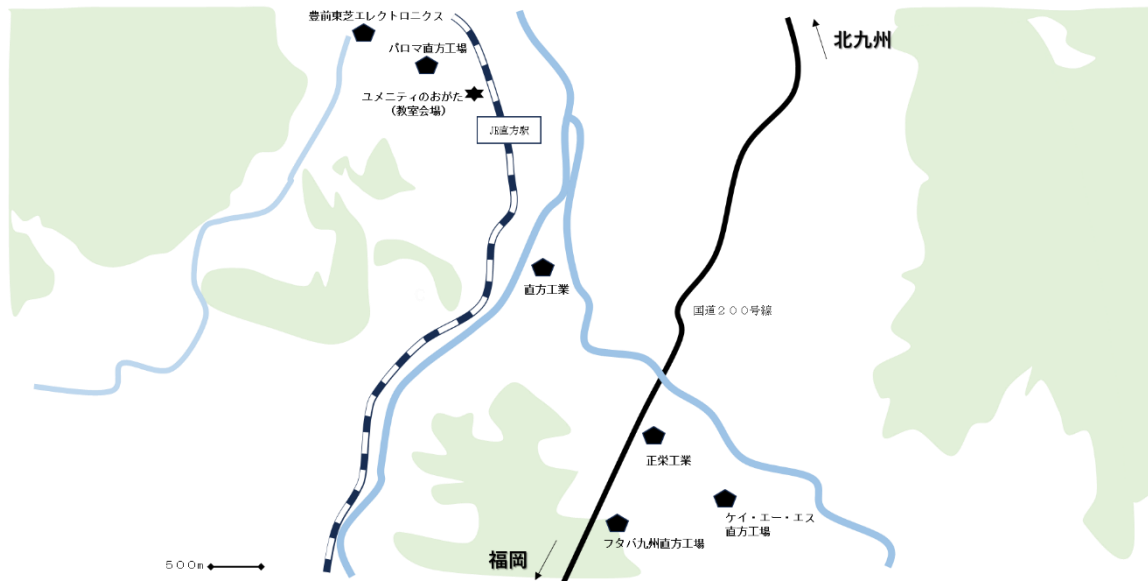
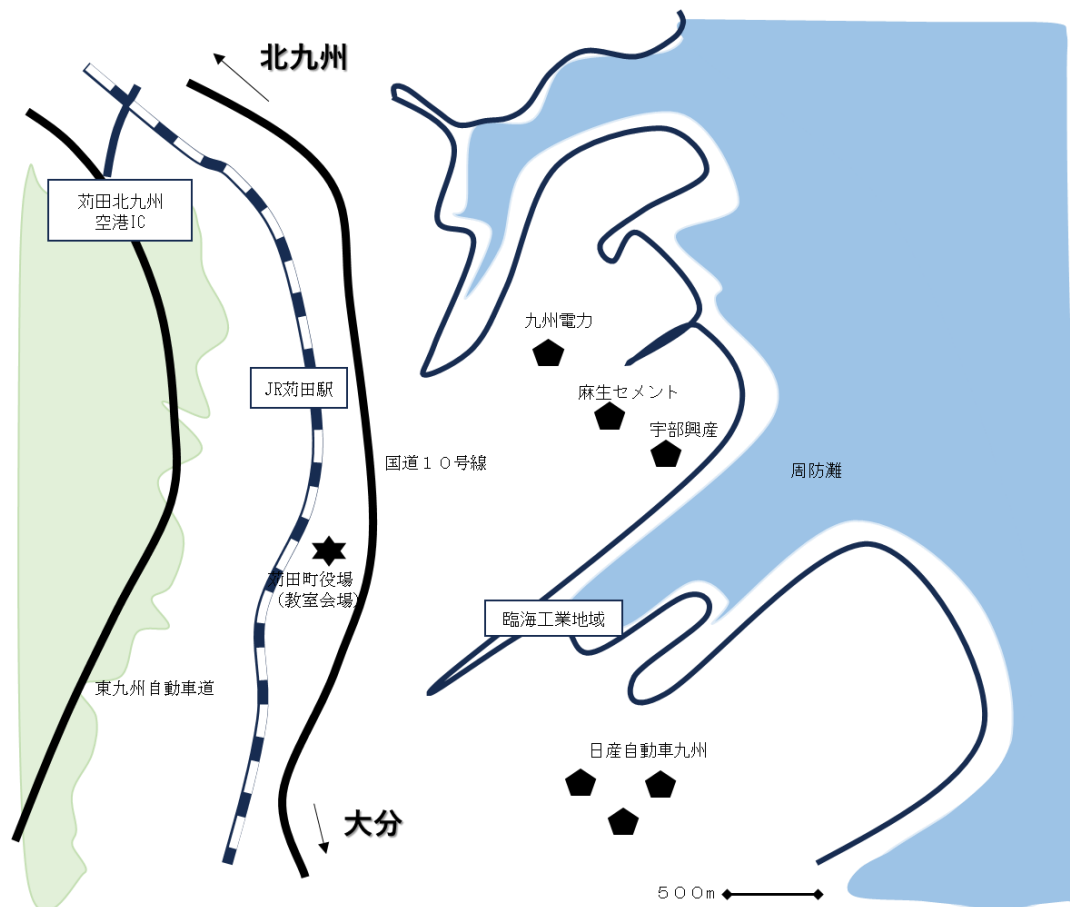


図 7-2 苅田町の地域日本語教室に関する略図



7-4 方法

第2章の2-2-1で示したように福岡県は、2020年度より「体制づくり事業」に取り組み始め、県内在住の技能実習生を中心とした外国人労働者が各地域で日本語教育を受けられる環境を整備することを目標に据えた。2020年度から2022年度までの3年間は、日本語教室を安定的に運営するモデルを構築する期間とした。そして日本語教室の安定的な運営に必要な不可欠な存在として福岡県が着目したのが外国人を雇用する企業である。福岡県の「体制づくり事業」は企業の費用負担を念頭に置いた取り組みである。直方市は2020年12月から、苅田町は2022年3月から、福岡県の「体制づくり事業」の一環として、技能実習生を雇用する企業の費用負担を軸にした日本語教室の開設に取り組み始めた。

以上の福岡県の「体制づくり事業」に対し、筆者は福岡県からコーディネーター業務の委託を受ける形で携わった。委託業務の内容は、①地域日本語教育の専門家としての知見の提供、②国の日本語教育の方向性を踏まえたアドバイス及び情報提供、③日本語学習支援者などの養成に関する支援及び助言、④日本語教室の運営方法、カリキュラムの提案、⑤教室の運営状況を踏まえた検証、運営方法見直しに係る提案である。福岡県と筆者は、この委託業務契約を締結するにあたり、2019年2月から3月にかけて複数回の打ち合わせを行った。筆者はその席で、福岡県の地域日本語教育に対する筆者自身の課題意識を伝えた。これまで福岡県の地域日本語教室立ち上げは、ボランティア主導の取り組みに福岡県が開設段階のみ補助金を出すというものであった。ただこの立ち上げ方法では、持続的な教室運営が難しく、関係機関との連携も希薄であり地域社会に影響力を持つ教室づくりが行えないという課題意識を筆者は持っていた。したがって、福岡県との打ち合わせにおいて筆者は、教室開設の打ち合わせ段階から企業を巻き込むことを提案した。福岡県も同様の意向を有していた。結果として、教室開設のための企業が加わった協議会の設置と企業との合意形成は、筆者自身のアクション・リサーチの課題であると同時に福岡県の「体制づくり事業」の重要なプロセスとなった。

この背景のもと、筆者は2020年度より福岡県の地域日本語教育コーディネーターを務め、直方市、苅田町の日本語教室開設に携わった。具体的には、福岡市、苅田町の教室開設に向けてそれぞれの話し合いを進行し、助言を行った。話し合いは、直方市・福岡県・筆者、苅田町・福岡県・筆者という3者による話し合いが主であり、そこに企業が加わることもあった。両市町との話し合いは、教室開設までにそれぞれ計13回、設けられた。この話し合いの資料を基に両市町の取り組みを整理し、両市町に共通する開設プロセスを取り出した。

本アクション・リサーチの公開については、次の手順で許諾を得た。まず取り組み全体の公開については、福岡県、直方市、苅田町、参加企業に対し、前述の話し合いの場で説明を行った。次に、協議資料の使用と協議内容の公開については、あらためて福岡県に文書で使用目的について説明を行い、協議資料の取りまとめを依頼し、送付してもらった。最後に、アンケート結果の使用と公開については、直方市、苅田町それぞれに書面にて依頼し、両市町から書面にて許諾を得た。

7-5 教室の概要

直方市は2022年10月に、苅田町は2023年7月に、地方公共団体と企業が費用分担する日本語教室を開設した。両市町の日本語教室の概要を表7-1でまとめた。

表 7-1 開設した教室の概要

	直方市	苅田町
開講時期	2022 年 10 月	2023 年 7 月
曜日・時間帯	毎週金曜日・19 時 30 分～21 時	日曜日・19 時～20 時 30 分
講師	日本語教師	日本語教師・苅田町職員
目標	2 年半または 3 年間で日本語能力試験 N3 レベルのコミュニケーション能力の習得	日本語能力試験 N4 レベルの人が N3 レベルをめざす、生活場面と就労場面のコミュニケーション能力向上
参加費	3,000 円/1 人・1 か月	16,000 円/1 人・20 回
企業数・参加者数	7 社・22 名	2 社・12 名
形式	対面	オンライン（日本語教師による授業 15 回） 対面（苅田町職員による実践学習 5 回）
会場	直方駅近くの公共施設	対面は苅田町役場に隣接した公共施設
企業の費用負担	3,000 円/1 人・1 か月	8,000 円/1 人・20 回

表 7-1 の苅田町における企業の費用負担については、参加費の半分となっている。残り半分は苅田町が負担した。また両市町の教室は、表 7-1 で記した開講時期以後、2026 年 2 月時点にいたるまで継続して開講され、新たな企業と技能実習生が参加している。本研究は、開設プロセスに焦点を当てるため、初年度の開講時期を対象とした。

7-6 開設プロセス

直方市、苅田町に共通する開設プロセスとして、次を見出すことができた。(0) キーパーソンの存在、(1) 地域課題と目的の明確化、(2) 中心となる企業への意向・ニーズのヒアリング、(3) 域内の企業全般への意向・ニーズ調査、(4) 教室のデザイン（①目標、②内容、③実施形態、④費用、⑤日時、⑥会場）(5) 中心となる企業との合意形成、(6) 関係者を集めた協議会の開催。両市町において事業を推進したキーパーソンとなった職員の存在を(0)としたのは、(1)～(6)はそのキーパーソンが中心となって進めたものであり、全ての段階に関わるものだからである。

7-6-1 キーパーソンの存在

両市町において、取り組みを推進したのが直方市の G さん、苅田町の P さんという職員である。G さん、P さんはそれぞれ直方市、苅田町の教室開設を担当する課の職員である。2 人が

担った主な役割は、企業との交渉および合意形成、企画案の作成、アンケートの作成、庁内での共有である。また G さん、P さんは、それぞれ直方市、荏田町の連絡上の窓口であったため、筆者との軽微な打ち合わせ事項などメールでやりとりを行った。このように両市町の取り組みは、それぞれ G さん、P さんを中心に行われた。つまり、G さんと P さんは教室開設のキーパーソンと呼べる存在であり、両市町の取り組みにおいて必要不可欠であった。

7-6-2 地域課題と目的の明確化

両市町の教室開設にあたり、筆者がまず助言したことは地域課題と目的の明確化である。つまり、今、地域にはどのような課題があり、日本語教室の開設を通してこれからどのような街をつくりたいかについて言語化することである。この「何のために教室を開設するのか」という目的の設定は、教室開設の原動力であると考えられる。(1) (2) で直方市と荏田町が立てた地域課題と目的を整理した。

(1) 直方市が立てた地域課題と目的

直方市は、人口が 55,735 人、そのうち外国籍住民の人数は 592 人である。外国籍住民の在留資格は技能実習が最も多く約 37%を占める（以上、2022 年 6 月末時点）。直方市の主産業は製造業である。ただし直方市の労働力人口は今後 5～15 年で大きく減少することが予測される。製造業を支える団塊ジュニア世代が退職となり、若年層の地元定着率が低いからである。一方で、東南アジアからの技能実習生は増加している。市内企業の事業継続のためには技能実習生の定着が必要であることが関係者の共通認識となっている。したがって、技能実習生を雇用する市内企業の後方支援のために日本語教室開設を行う。

(2) 荏田町が立てた地域課題と目的

荏田町は、人口が 37,716 人、そのうち外国籍住民の人数は 1,110 人である。外国籍住民の在留資格は技能実習が最も多く約 24%を占める（以上、2022 年 12 月末時点）。空港と港が近く輸送の利便性がよい荏田町の主産業は、製造業である。荏田町は 2017 年中に日本の町村で最も外国人が増加した町であり、その多くが技能実習生を中心とした外国人労働者である。ただ外国人労働者が急増する一方で、グラウンドの無断使用、騒音、交通マナー、ゴミ出しなどの問題が起きた。地域社会で顔の見える関係をつくるためには、外国人労働者を受け入れている企業と連携して課題に取り組む必要がある。したがって、企業と連携して企業内や地域でリーダーになれる人材育成をめざし日本語教室開設を行う。

7-6-3 中心となる企業への意向・ニーズのヒアリング

両市町は、地域課題と目的を明確に立てた後、準備会議という形式で中心となる企業に対し教室開設について説明を行い、教室の目標、教室形態、費用負担についてヒアリングを行った。中心となる企業とは、両市町と関係性を持っている企業であり、本教室開設に対し積極的な参加が期待される企業である。両市町の準備会議では、企業間で意見の相違が見られ、両市町ともその場での合意形成にはいたらなかった。(3) (4) で、両市町の準備会議で明確になった課題を整理した。

(3) 直方市の準備会議で明確になった課題

2020年12月23日と2021年3月16日に対面で行われた。技能実習生を受け入れている企業3社が参加した。費用負担については合意がとれたため、主に教室の目標について意見交換が行われた。その際、企業により求めることが異なった。楽しくコミュニケーションがとれることがあげられる一方で、日本語能力試験のN3取得という意見も出た。開設する教室に対し企業が求めることについて意見が分かれた。

(4) 荇田町の準備会議で明確になった課題

2022年3月29日に対面で行われた。技能実習生を受け入れている企業3社が参加した。荇田町が提示した生活場面と就労場面に基づいた教室内容でN3程度のコミュニケーション能力を育成することという目標で合意が形成された。しかし、教室形態と費用負担については意見が分かれた。まず教室形態については、技能実習生の週1回の休みという就労状況から考え、オンラインもよいのではないかという意見が出された。一方で一部屋に数人が居住している環境でオンライン授業に参加しない人もいるため授業に集中できないのではないかという意見も出された。次に費用負担については、企業が費用を出すという形だと受講後の昇給も含めて検討する必要があることから即答できないという意見も出た。実施形態と必要負担については今後の検討課題となった。

(3)(4)を受け、筆者は直方市、荇田町とそれぞれ打ち合わせを行った。まず両市町から教室運営に係る日本語教師の謝金について尋ねられたため、筆者は3,000～4,000円/1コマ(45分)を提示した。この金額の根拠は、福岡県の日本語学校における非常勤講師の1コマ(45分)の相場が2,000～3,000円であり、日本語教師が地域日本語教育という新たな領域に携わるようになるための経済的な利点が必要だと考えたからである。直方市、荇田町ともこの提案を承諾した。

次に(3)の直方市の課題への対応について述べる。筆者から直方市に対し、日本語能力試験対策を主とした教室は「体制づくり事業」としては認められないことを説明した。ただ直方市からは、N3取得を提案した企業は準備会議に参加した企業の中でも中心となる企業であるため、N3という文言は残したいという説明を受けた。したがって、筆者は直方市、福岡県との打ち合わせの中で、「N3レベルのコミュニケーション能力の育成」という目標を提案し、承諾を得た。

最後に(4)の荇田町の課題への対応について述べる。実施形態については、参加のしやすさという点からオンラインでの開催で固まった。一部屋に複数人いる場合の対応については、荇田町の会議室または所属企業内からの参加を検討した。筆者は、オンラインで利用できる教材について、生活場面に基づいたものと就労場面に基づいたものをそれぞれ提示した。費用負担については荇田町から、初年度は企業に参加してもらいその意義を実際に体験してもらう必要があることから考え荇田町的全額負担も視野に入れて検討したい、という意見が出された。これに対し、筆者は荇田町による全額負担の場合、次年度以降、企業が費用負担を伴う形に切り替える際に、企業にとっては参加のハードルが上がるため、荇田町と企業が費用を分担する形

を提案した。結果として、苅田町と企業が費用を分担する方向で動くことが固まった。

7-6-4 域内の企業全般への意向・ニーズ調査、教室のデザイン、合意形成

両市町は、中心となる企業へのヒアリングを行った後、域内の企業全般に対し、福岡県の協力を基にアンケート調査を行った。両市町のアンケート調査の概要を表 7-2 でまとめた。

表 7-2 両市町のアンケート調査概要

直方市	苅田町
①形式：文書を郵送し web で回答	①形式：文書を郵送し web で回答
②期間：2021 年 4 月 12 日～4 月 23 日	②期間：2022 年 6 月 20 日～7 月 17 日
③対象：338 社	③対象：313 社
④回答：76 社（回答率 22.4%）	④回答：78 社（回答率 24.9%）

表 7-2 において、回答した企業のうち、アンケート実施時点において実際に技能実習生を受け入れている企業は直方市が 24 社、苅田町は 9 社であった。次に両市町に共通する質問項目のうち教室運営に関わるものを（5）でまとめた。

（5）教室運営に関する質問の共通項目

- ① 受け入れている技能実習生を開催する日本語教室に参加させたいですか。
- ② ①が「はい」の場合、日本語教室に参加させるにあたり課題は何ですか。
- ③ ①が「はい」の場合、日本語教室への参加費用を貴社が負担するとしたら、いくらまでなら参加させたいと思いますか。
- ④ ①が「はい」の場合、日本語教室へ参加させたい技能実習生の来日日数はどのぐらいですか。
- ⑤ ①が「はい」の場合、日本語教育の内容、日本語教室で習得させたい日本語のレベルはどのぐらいですか。
- ⑥ ①が「はい」の場合、日本語教室の開催曜日・時間帯はいつが最も適当ですか。

（5）の質問から、教室への参加の意思に関する①についての結果を表 7-3 で示す。本質問への回答については、直方市はアンケートに回答した全 76 社、苅田町は技能実習生を雇用する 9 社が行った。

表 7-3 から直方市は現時点で技能実習生を雇用していない企業の中にも日本語教室に参加させたいと考える企業があること、苅田町は技能実習生を雇用している企業は 1 社を除き全ての企業が日本語教室に参加させたいと考えていることが分かる。続いて（5）の質問から、費用負担に関する③の結果を表 7-4、表 7-5 で示す。表 7-4 は直方市、表 7-5 は苅田の結果である。

表 7-4 の直方市の結果からは、企業の費用負担については安いほうがよいと考える傾向がある一方で、1 人あたり 3,000 円～5,000 円程度/月と考える企業も一定数あることが分かる。また表 7-5 の苅田町の結果からは、1 人あたり 3,000 円程度/月以上の費用を負担することに抵抗が

ある企業が多いことが分かる。ここから両市町の場合、企業にとっては1人あたり3,000円程度/月の費用負担が妥当であると考えることができる。

表 7-3 雇用する技能実習生を教室に参加させたいか

直方市		苅田町	
はい	30 社 (39%)	はい	8 社 (89%)
いいえ	46 社 (61%)	いいえ	1 社 (11%)

表 7-4 費用負担はどのくらいがよいか【直方市、回答総数 29 社】

1 人あたり 1,000 円程度/月	13 社 (45%)
1 人あたり 2,000 円程度/月	6 社 (20%)
1 人あたり 3,000 円程度/月	4 社 (14%)
1 人あたり 5,000 円程度/月	6 社 (21%)

表 7-5 費用負担はどのくらいがよいか【苅田町、回答総数 8 社】

1 人あたり 3,000 円程度/月	6 社 (75%)
1 人あたり 4,000 円程度/月	0 社 (0%)
1 人あたり 5,000 円程度/月	0 社 (0%)
それ以外	2 社 (25%)

*それ以外：費用は発生しないほうがよい、参加費用の半額程度を企業負担とするのがよい

さらに (5) の質問から、日本語教育の内容、日本語習得のレベルに関する⑤の結果を示す。直方市の企業からは、準備会議の中で日本語能力試験合格への関心が示されたため、日本語能力試験のレベル区分に準じた質問を行った。苅田町は、希望する日本語教育の内容を自由記述で書く形式をとった。表 7-6 で直方市、表 7-7 で苅田町の結果をまとめる。

表 7-6 どの程度のレベルの日本語を習得させたいか【直方市、回答総数 26 社】

日本語能力試験の N4 レベル	7 社 (27%)
日本語能力試験の N3 レベル	13 社 (50%)
日本語能力試験の N2 レベル	6 社 (23%)

表 7-7 期待する日本語教育の内容【苅田町】

技能実習生を雇用していない企業 ・日本語教育の中で、交通ルールや常識について学ぶことが出来ればいいと思います ・日常会話が出来ると、コミュニケーションがとれる
技能実習生を雇用している企業 ・一般会話でのボキャブラリー不足が悩みの種です ・日本での生活を行う上でのルールやマナーを認識・実行することで近隣住民と共存できる ・日本語教育だけでなく、外国人社員向けのマナー研修、新入社員研修なども計画してほしい

直方市は表 7-6 から、日本語能力試験 N3 レベルの習得を望む企業が多いことが分かる。苅田町は表 7-7 から、生活上のルール、マナーや他者とのコミュニケーションが学べる内容を望む企業があることが分かる。

最後に (5) の質問から、日本語教室の開催曜日・時間帯に関する⑥の結果を表 7-8 で示す。

表 7-8 日本語教室の開催曜日・時間帯

直方市, 回答総数 29 社		苅田町, 回答総数 8 社	
平日夜間	10 社 (34%)	土曜夜間	4 社 (50%)
土曜昼間	8 社 (28%)	平日夜間	1 社 (12%)
土曜夜間	4 社 (14%)	その他の曜日	3 社 (38%)
日曜昼間	7 社 (24%)		

*その他の曜日：交代勤務を加味した上での日程が必要、固定開催なので参加困難、日曜昼間

表 7-8 より、直方市は平日夜間、苅田町は土曜夜間を望む企業が多いことが分かる。以上、表 7-3～表 7-8 で示したアンケート結果を受けて、これまでの準備会議でのヒアリング結果と照らし合わせながら両市町と筆者がデザインした教室が表 7-1 である。両市町は G さん、P さんを中心に、表 7-1 についてそれぞれ準備会議に参加した企業に対し訪問、電話で説明を行い、基本的な事項について合意を形成した。

7-6-5 関係者を集めた協議会の開催

前節で記したように、両市町はアンケート結果を基に教室の骨格を確定させ、その内容について中心となる企業に対し説明を行うことで合意形成を行った。その後、広く参加企業を募るために、両市町は、開設する教室について公式の協議会を設置し、合意形成を行う段取りを踏んだ。表 7-9 で、両市町が教室開設に向けて実施した協議会の概要をまとめた。

表 7-9 両市町の協議会の概要

直方市	苅田町
①日時：2021 年 10 月 25 日	①日時：2023 年 3 月 17 日
②形式：対面	②形式：対面
③主な出席者：準備会議に参加した企業 3 社， 技能実習生の監理団体，商工会，福岡県，筆者	③主な出席者：準備会議に参加した企業 2 社， 初参加企業 1 社，福岡県，筆者

表 7-9 の協議会後に、両市町は域内の企業全体に対し教室の周知を行った。その結果、直方市は準備会議に参加した企業 3 社に 4 社が加わった計 7 社、苅田町は準備会議に参加した企業 2 社が参加する教室が開講した。

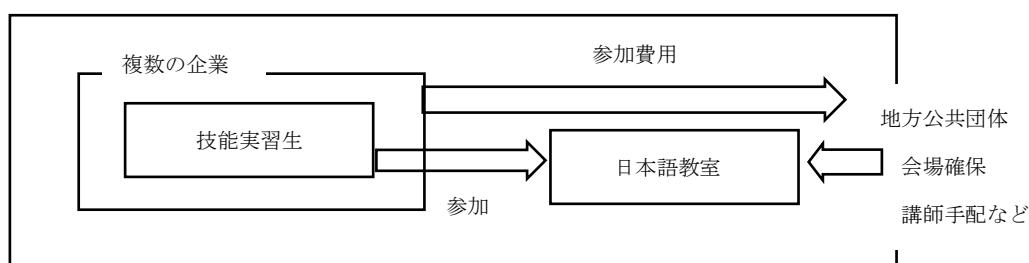
7-7 まとめ

7-7-1 持続的な教室運営を支える費用負担の構造

以上の考察を基に、地域日本語教室の運営を支える企業による費用負担の構造について考察を行う。地域日本語教室が「社会的インフラ」として機能するためには、運営費用が持続的に確保される必要がある。したがって、企業を組み込んだ費用負担の構造をつくることは、地域日本語教室を「社会的インフラ」として位置づけていくために重要となる。図 7-3 において、企業による費用負担に基づいた教室運営の構造を示す。

図 7-3 において企業は、雇用している技能実習生を教室に参加させるにあたり地方公共団体に対し、参加費用を支払う。また企業にとっては、複数の企業が参加できる事業スキームであるため、技能実習生 1 人当たりの参加費用を抑えることができる。そして地方公共団体はそれぞれの予算と企業が支払った費用を元手に、会場と講師を確保し、運営を行う。

図 7-3 企業による費用負担に基づいた教室運営の構造



7-7-2 「ハブ」をめぐる費用負担を調整するために必要なキーパーソン

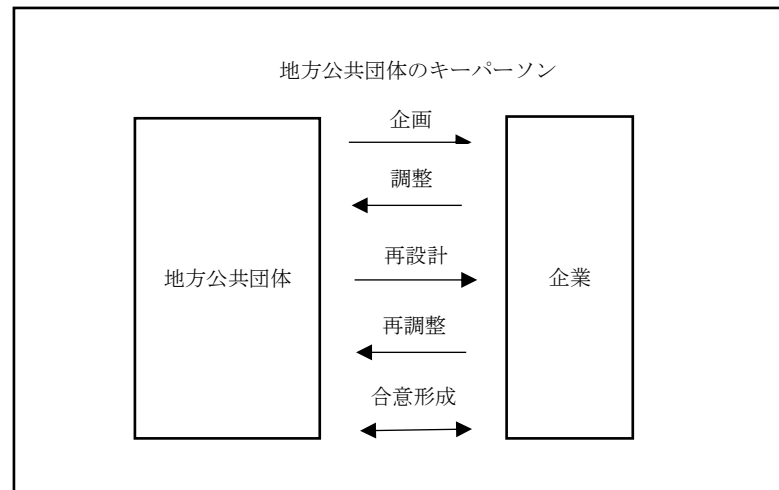
続けて図 7-3 の事業スキームをどのように実現できたかについて、「ハブ」概念を手がかりに考察を行う。これは「ハブ」概念を手がかりに地域日本語教室の組織的基盤の形成モデルについて考察を行うことでもある。

コルナトウスキ（2022, p.12）は「コミュニティハブ」の形成過程を、行政（市役所など）、市場（企業）、ボランティアセクター（地域住民など）、自助・互助ネットワーク（外国人労働者コミュニティ）という複数のアクターの協働によって構成される「社会的インフラ」として図解化している。これは、その地域特性に応じたアクターにより「コミュニティハブ」が形成され、運営されることを示している。つまり「コミュニティハブ」概念に基づけば、地域日本語教室は地方公共団体単独の運営ではなく、その地域のアクターによる協働的な運営において成り立つことが分かる。そして、本章における主要なアクターは企業である。

では、地方公共団体と企業が協働した運営体制はなぜ実現できたか。そのプロセスにおいて重要な役割を果たしたのが、地方公共団体のキーパーソンである。キーパーソンは、地方公共団体が立てた課題、実現したいビジョンと企業のニーズの狭間において企画と調整を繰り返し、企業の費用負担を実現した。図 7-4 において、地方公共団体のキーパーソンの役割に着目して、地域日本語教室の組織的基盤の形成モデルを示した。

図 7-4 で示した通り、地域日本語教室の組織的基盤を形成するためには、地方公共団体のキーパーソンが企業に対し地方公共団体の立てた企画を提示し、企業からのフィードバックを基に企画内容の調整を行うというプロセスを繰り返すことで合意形成をめざす必要がある。

図 7-4 キーパーソンを軸にした組織的基盤の形成モデル



第4部 「ハブ」概念に基づく教室活動の目標と方法の提案

第4部は、RQ1 住民主体の地域日本語教室をどのようにデザインするかに答える。まず第8章では、「ハブ」概念の「アセスメント」の内実を考察した上で、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目標を再提案する。続く第9章では、地域日本語教室で活動するコーディネーター、支援者が「アセスメント」を行うために求められる聞く技能について考察を行う。この「コミュニティハブ」概念の「アセスメント」を軸に地域日本語教育の目標とそれを行うために求められる聞く技能を考察した上で、住民主体の地域日本語教室の活動モデルを提示する。

第8章 「コミュニティハブ」概念に基づいた地域日本語教育の目標

8-1 目的

本章は、住民主体の地域日本語教室をどのようにデザインするかに答えるために、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的について再提案を行うことを目的とする。

8-2 問題

文化庁は2010年5月に「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」（以下、「標準的なカリキュラム案」）を公開した。「標準的なカリキュラム案」の作成は2007年7月に日本語教育関係者で構成される日本語教育小委員会が文化庁の文化審議会国語分科会に設置されたことにより始まった。「標準的なカリキュラム案」はその成果物である。

「標準的なカリキュラム案」は「生活者としての外国人」を「だれもが持っている「生活」という側面に着目して、我が国において日常的な生活を営むすべての外国人を指すもの」（p.2）と定義し、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的、目標、内容を記している。さらに2011年から2013年の間に「標準的なカリキュラム案」に付随するガイドブック、教材例集、能力評価、指導力評価が順次公開され、全国各地で「標準的なカリキュラム案」を活用した実践が行われている。

一方で「標準的なカリキュラム案」を対象にした先行研究は、「標準的なカリキュラム案」が与える影響力から考えると少ないと言える。ここで「標準的なカリキュラム案」に関する先行研究を言語政策、目的、内容の面から整理する。まず言語政策の面から「標準的なカリキュラム案」に言及した研究に西原（2010）、田尻（2010）がある。西原（2010, p.47）は「標準的なカリキュラム案」を「日本における社会統合を目指す言語教育政策の第一歩」と評価する。田尻（2010, pp.96-98）は「標準的なカリキュラム案」が日本語教育の研究者に向けられて書かれたものであるため、日本語ボランティアが活用するには研究者に指導を受けなければならない、日本語ボランティアの主体的な役割が見えなくなる危険性を指摘する。次に「標準的なカリキュラム案」の目的を考察した池上（2011, p.87）は「標準的なカリキュラム案」が育成する日本語能力に着目し、「生活者としての外国人」に対する日本語教育は日本語能力を自己完結した個体能力として捉えるのではなく、「社会の多様な状況において他者との関係性の中で発現する能力」から捉える必要性を論じた。最後に「標準的なカリキュラム案」の内容を考察したヤン（2011）は、伊藤（2009）

が指摘した地域日本語教育の内容の不在を解決する手段として「標準的なカリキュラム案」を評価する一方で、その内容について改善して表記すべき点として、生活上の行為について①優先順位、②難易度、③多言語による情報提供か日本語によるコミュニケーションかの明示、を加えることを提案している。

以上の先行研究を基に、今後の「生活者としての外国人」に対する日本語教育の研究においてさらなる展開が必要な領域を考えると教室活動の目的が挙げられる。なぜなら教室活動は教師の意図的な産物でありその意図の正確な言語化により教室活動の目的をめぐる公共的な議論が可能となるが、その研究が少ないからである。

8-3 方法

筆者は「標準的なカリキュラム案」を活用した実践を 2011 年度と 2012 年度に文化庁委託事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業（以下、「生活者としての外国人」事業）において企画し行った。「標準的なカリキュラム案」は「生活者としての外国人」に必要な生活上の行為を基軸に構成されている。「標準的なカリキュラム案」の pp.121-154 には総数 1502 の生活上の行為が記され、pp.12-13 にはその中から日本で基本的な生活を行う上で必要となる 121 の生活上の行為が抜粋されている。

筆者は 2011 年度と 2012 年度の実践において「生活者としての外国人」という捉え方に賛同する一方で、「生活者としての外国人」が日本社会で生活できるようになることを目的に「標準的なカリキュラム案」から生活上の行為を選んで教室活動を行うことで、「生活者としての外国人」にとって十分なエンパワーメントになるのかという疑問を持った。細川（2005）は既存の教室活動を自明なものとせず、なぜこの教室活動を行うのかという教室活動の目的への問いにより自らの実践を模索していく実践研究の立場を明確にした。本章では細川（2005）の実践研究の立場に立ち「生活者としての外国人」事業における筆者自身の教室活動の目的と「標準的なカリキュラム案」の目的との相違点を考察する。

以上より本章は、「標準的なカリキュラム案」の目的である「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」が日本語で意思疎通を図り生活できるようになること」（p.2）について実践研究を基に批判的に考察を行い、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的について再提案を行う。

8-4 実践の概要

2011 年度と 2012 年度に筆者が企画した実践の概要を表 8-1 において整理した。2011 年度、2012 年度ともに講座名はイスラム教徒のためのサバイバル日本語講座である。表 8-1 で示した実践において、福岡市内の W 日本語学校の近隣にある T モスクと連携し、参加者の募集を行った。T モスクの助言にしたがい、2011 年度の実践は男性クラスと女性クラスを分けて行い、2012 年度の実践は男性と女性が同室であったが席位置に配慮した。筆者は 2011 年度の実践においてはコーディネーターと男性クラスの全ての教室活動の講師補助を務め、2012 年度の実践においてはコーディネーターと一部の教室活動で講師を務めた。

表 8-1 イスラム教徒のためのサバイバル日本語講座概要

	2011 年度の実践	2012 年度の実践
期間	2011 年 9 月 26 日～12 月 16 日	2012 年 7 月 2 日～12 月 19 日
時間数	1 回 2 時間, 全 34 回, 総時間数 68 時間	1 回 2 時間, 全 50 回, 総時間数 100 時間
場所	W 日本語学校 (福岡市内)	W 日本語学校 (福岡市内)
参加者総数	18 名	26 名
参加者国籍	アメリカ, インドネシア, エジプト, シリア, バングラデシュ, マレーシア, モロッコ	インドネシア, ウズベキスタン, シリア, パキスタン, パレスチナ, マレーシア, モロッコ
講師数	2 名	4 名
講師補助者数	2 名	2 名

8-5 結果

イスラム教徒は、日常生活に宗教上の行動規範を持つ。代表的な行動規範としては、1 日 5 回の礼拝、出してはいけない体の部位がある、口にできない原材料がある、などである。それらの行動規範はイスラム教徒が日常の小さな望みを実現しようとして地域社会とより関わろうとした時に障壁を生む。例えばイスラム教徒の中にはチョコレートをスーパーで買う時にその原材料に乳化剤の記載があった場合、乳化剤の原材料が植物性でなければ買うことができない者もいる。したがってそのイスラム教徒は乳化剤が植物性か動物性かを問い合わせることができないければ、食べたいチョコレートを選んで買うことができない。このようにイスラム教徒の日常生活における行為には、宗教上の行動規範に従うことと日常の小さな望みを実現することという 2 つの面がある。

筆者は本実践の講師の協力を得てイスラム教の行動規範と表 8-1 の参加者にとっての日常の小さな望みを抽出した。方法としてはまず参加者のイスラム教徒から聞き取りを行い、次に講師の 1 人である女性講師が参加者の 1 人である女性のイスラム教徒の日常生活に同行した。これらを通して表 8-1 の参加者にとっての生活上の行為をまとめた。それが表 8-2 である。表 8-2 はイスラム教の行動規範と表 8-1 の参加者の実現したい日常の小さな望みを併せて生活上の行為と捉えまとめたものである。比較のために表 8-3 で「標準的なカリキュラム案」の生活上の行為の一例を示す。

表 8-1 の実践は、表 8-2 を中心に表 8-3 に代表される「生活者としての外国人」全般に必要な生活上の行為を選んで教室活動を行った。本章は「標準的なカリキュラム案」の目的と筆者の実践の目的の相違を明確にする必要があるため、表 8-2 に焦点を当て考察を行う。

表 8-2 表 8-1 の参加者にとっての生活上の行為

話題	場面	イスラム教の行動規範と実現したい日常の小さな望み
食事①	レストランでの注文	メニューを見て食べたい料理の原材料が分からない時、注文する際に原材料を尋ねる。
食事②	うどん屋での注文	天ぷら定食を注文する時、天つゆのしょう油にアルコールが入っていないか尋ねる。アルコールが入っていたら、塩を頼む。
旅行①	宿泊の予約①	旅館に予約の電話をする時、大勢の人と一緒に風呂に入れないため家族風呂があるか尋ねる。
旅行②	宿泊の予約②	旅行会社に電話してホテル、旅館を探す時、豚肉とアルコールを使わない食事が出せるところを探してもらう。
健康①	病院の診察	診察の予約をする時、異性の人には触れることができないため、同性の先生がいるか尋ねる。
健康②	処方箋を受け取る	診察を終えて処方箋を受け取る時、動物性の原材料を使った薬は飲めないことを伝える。
買い物①	洋服を買う①	洋服を買う時、試着をする際、同性のスタッフをお願いする。
買い物②	洋服を買う②	洋服を買う時、豚素材のものは買えないため、素材を尋ねる。
買い物③	お菓子を買う	スーパーでお菓子を買う時、原材料が詳しく書かれていなければメーカーに問い合わせる。
買い物④	お土産を買う	お土産のメーカーに電話して動物性の原材料とアルコールを使っていないお土産のリストを作って送ってもらう。
歳時記①	断食中に食事に誘われる	断食期間中にお昼ごはんに誘われた時、断食の説明をして、断食が終わってから一緒に行きたいことを伝える。
歳時記②	断食明けの祭りに参加する	断食明けは大切なお祭りがあるが平日のことが多いため、職場や学校にそのお祭りに参加したいことを伝える。

表 8-3 生活上の行為の一例（「標準的なカリキュラム案」p. 12 より抜粋）

I 健康・安全に暮らす 01 健康を保つ (01) 医療機関で治療を受ける ・隣人に容態を伝えて助言を求める ・初診受付で手続をする ・医者診察を受ける	II 住居を確保・維持する 03 住居を確保する (06) 住居を確保する ・不動産業者に相談する ・居住する地域を選択する ・賃貸契約をする	III 消費活動を行う 05 物品購入・サービスを利用する (08) 物品購入・サービスを利用する ・必要な品物を扱う店等を探す ☆目的によって店舗の種類を使い分けることを知る
---	--	--

8-6 考察

8-6-1 日常生活における自己実現

表 8-2 は、イスラム教の行動規範と参加者の日常の小さな望みから成り立っている。例えば表 8-2 内の食事②において、その参加者がうどん屋で天ぷら定食を食べたいと思った時、その参加者はしょう油にアルコールが使われているか尋ねなければ、安心して天ぷら定食を注文することができない。したがってその参加者は店員にしょう油にアルコールが使われているかいないかを尋ね、アルコールが使われていれば塩をお願いする必要がある。この時、アルコールを口にできないことはイスラム教の行動規範であり、天ぷら定食を食べたいことはその参加者の日常の小さな望みである。

このように表 8-2 にはイスラム教の行動規範に従うことと参加者の日常の小さな望みをかなえることという 2 つの面がある。そして筆者はここに教室活動の目的があると考えた。つまりイスラム教徒がイスラム教の行動規範に従い日本で生活を行う中で地域社会における他者に自らの行動規範を伝えて理解を得て、日常生活における小さな望みを実現していくことが筆者の企画した実践の目的である。

8-6-2 自己実現の 2 つの捉え方とマズロー（1970/1987）に基づいた解釈

「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的を自己実現の観点から考察した先行研究に日本語教育学会（2008）と金田（2009）がある。日本語教育学会（2008, pp.24-25）は、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的について、日本社会での利便性が高くなるという理由で生活に必要な日本語の学習となることを批判的に検討し、自己実現能力の育成という観点を提示した。日本語教育学会（2008, pp.27-28）はこの自己実現能力の育成を具体的に捉えるためにライフステージという視座を提示している。同様に金田（2009）も生活に必要な日本語に欠けていた視座として人生があることを指摘し、「生活者としての外国人」一人ひとりのライフステージに応じた日本語学習を提案した。これらの先行研究は「生活者としての外国人」に対する日本語教育の教室活動を生活場面という空間軸からではなくライフステージという時間軸の観点から捉え直し、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的を生涯的な自己実現と捉えている点で共通する。

マズロー（1970/1987, pp.55-90）は人が本性的に持つ欲求を段階的に生理的欲求、安全の欲求、所属と愛の欲求、承認の欲求、自己実現の欲求と分けてその特徴を整理し、最も高度な欲求としての自己実現について考察を行っている。マズロー（1970/1987, p.72）は自己実現の欲求について「人は、自分がなりうるものにならなければならない。人は、自分自身の本性に忠実でなければならない。このような欲求を、自己実現の欲求と呼ぶことができるであろう」（傍点原典）と述べている。日本語教育学会（2008）と金田（2009）は「生活者としての外国人」が自分のなろうとするものに向けて生きる段階を自己実現におけるライフステージと捉え、そこに必要な日本語能力の育成を目指していると言える。これを生涯にわたる自己実現に基づいた日本語能力の育成と呼ぶことができる。

一方で本研究は、「生活者としての外国人」が日常生活の中で実現したい小さな望みをかなえることという観点から自己実現を捉えた。表 8-2 はイスラム教の行動規範に則った生活上の行為をまとめたものではなく、イスラム教という宗教を持つ「生活者としての外国人」が日常の小さ

な望みを実現する時に必要な生活上の行為の一例である。そして日常の小さな望みを実現することは、日常生活において自分に適したものを選択することである。マズロー (1970/1987, p.72) は自己実現の欲求の原初的な姿について「人は、自分に適していることをしていないかぎり、すぐに (いつもではないにしても) 新しい不満が生じ落ち着かなくなってくる」(傍点原典) と説明している。

日本で生活するイスラム教徒は自分の国では当たり前に行っていたことが当たり前に行えない環境に置かれる。自分の国で当たり前に行っていたことは、マズロー (1970/1987, pp.56-71) の生理的欲求, 安全の欲求, 所属と愛の欲求, 承認の欲求を自分に適した形で満たすことである。日本で生活するイスラム教徒は、まず生理的欲求, 安全の欲求, 所属と愛の欲求, 承認の欲求を満たす生活上の行為を行う必要がある。ただし本研究が示した視座は、生理的欲求, 安全の欲求, 所属と愛の欲求, 承認の欲求を満たす際に、自分に適しているようにそれらの欲求を満たす必要があるということである。

例えば表 8-2 内の食事① (レストランで食べたい料理の原材料を尋ねる), 健康① (病院に電話をして同性の先生がいるか尋ねる), 歳時記① (断食中にお昼ごはんに誘われた時, 断食が終わってから一緒に行きたいと伝える), 歳時記② (断食明けの大切なお祭りに行きたいことを職場や学校に伝える) は、それぞれ生理的欲求, 安全の欲求, 所属と愛の欲求, 承認の欲求を満たす行為と言える。同時にそれらの行為は日本の日常生活において自分に適したことを実現する行為である。つまり日本で生活するイスラム教徒一人ひとりが生理的欲求, 安全の欲求, 所属と愛の欲求, 承認の欲求を満たす際に、日常生活の中で自分に適したものを選ぶ自己実現の欲求が重なり合って立ち現れてくると言える。

8-7 まとめ

本研究は、「ハブ」概念に着目して地域日本語教室の運営指針を提案することを目的として行われているため、本章における考察がどのように「ハブ」概念とつながり合うか論じ、まとめる。「コミュニティハブ」概念の「アセスメント」とは、外国人当事者の生活上の悩みや実現したいことを知り、地域資源とつなげ解決、実現していくことである。表 8-2 で示したイスラム教徒が実現したい日常生活の小さな望みは、レストラン, 病院, 旅館, 近所づき合いなど、地域資源とつながり実現していくものである。つまり、表 8-2 は「アセスメント」を通し、叶えたり解決したりする事例の具体例を示している。表 8-2 のような日常生活における望みや課題を丁寧に把握し、それらを叶えたり解決したりするために地域住民が関わっていく活動が「コミュニティハブ」概念に基づいた活動である。したがって、「コミュニティハブ」概念に基づいた地域日本語教育の目標とは、外国人当事者が日常生活における自己実現を果たしていくこととすることができる。

第9章 「アセスメント」を軸にした活動を行うために必要な聞く技能

9-1 目的

本章は、住民主体の地域日本語教室をどのようにデザインするかに答えるために、「アセスメント」を行うために求められる聞く技能について考察を行う。前章で論じた通り、「アセスメント」に基づいた活動設計は、外国人当事者一人一人の希望を実現することや困難に思っていることを解決することにつながる。この活動を行うためには、地域日本語教室に関わるコーディネーターや支援者には、相手の本当の思いを聞く技能が求められる。したがって本章では、外国人参加者の本当の思いを聞くための技能について考察を行う。

9-2 問題

文化庁が2018年3月に公開した「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」（以下、「養成・研修の在り方」）では、日本語教育に携わる人が日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者と整理され、求められる資質・能力が知識、技能、態度の観点から示された。日本語学習支援者は、一般に日本語ボランティアと呼ばれ、各地域の日本語教室で活動している人を指す。その日本語学習支援者に求められる資質・能力のうち技能において、教室活動を行う上で中心となるコミュニケーション上の技能が次の通り記されている（「養成・研修の在り方」, p27）。(1) 分かりやすく伝えるために、学習者に合わせて自身の日本語を調整することができる。(2) 学習者の発話を促すために、耳を傾けると共に自身の発話を調整することができる。本研究では、(1) を伝える技能、(2) を聞く技能と呼ぶ。

これまで伝える技能については、庵・イ・森（2013）などの「やさしい日本語」研究の積み重ねにより、非母語話者に情報や知識をどのように伝えたらいいかが明らかにされている。一方で、日本語で自分の思いや考えを十分に表現できない非母語話者のことばをどのように聞くかという聞く技能については、柳田（2015）があるが、まだ研究が十分に積み重ねられていない。

9-3 方法

日本語母語話者と非母語話者の接触場面の記録を基に、非母語話者が自分の思いや考えを日本語で十分に表現できた時に、日本語母語話者がどのように聞いていたかについて考察を行った。接触場面の記録は、非母語話者1名と日本語母語話者3名がそれぞれ別々に会話を行ったものである。記録に際し、福岡市内のD日本語学校、3名の日本語母語話者、1名の非母語話者の協力を得た。日本語母語話者3名のうち、1人は日本語教師の田中先生（仮名）で、2人は事務職員の大森さん（仮名）、佐藤さん（仮名）である。田中先生は、記録が行われた時点の教師歴が21年である。非母語話者1名は、D日本語学校に入学してすぐの留学生アジスさん（仮名）である。アジスさんの国籍はスリランカで、日本語能力は初級レベルである。記録は2014年10月14日と2014年10月16日に行った。協力を得た4名には本研究の趣旨を説明した上で、公開についての承諾を得た。

記録した接触場面は、アジスさんと大森さん、アジスさんと佐藤さん、アジスさんと田中先生、それぞれ初対面のものである。大森さん、佐藤さん、田中先生には、「アジスさんとコミュニケーションをとってください」とだけ伝え、それぞれの会話が行われた。記録は、ビデオカメラと

IC レコーダーを用いて行った。

考察は、この記録を文字化した資料に基づいて行った。考察に際し、アジスさんが自分の思いや考えを日本語で十分に表現できるような聞き方を行っていた日本語母語話者に対し、フォローアップ・インタビューを行った。フォローアップ・インタビューでは、「なぜそのような聞き方を行っていたのか」を尋ねた。

9-4 結果

大森さんとアジスさんのやりとりは 35 ターン、佐藤さんとアジスさんのやりとりは 87 ターン、田中先生とアジスさんのやりとりは 134 ターンであった。3 組のやりとりを文字起こしした記述については、別添資料として、参考文献の後に提示した。

9-5 考察

3 組のやりとりを比較して、大森さん、佐藤さんのやりとりは、アジスさんが自分の思いや考えを日本語で十分に表現できていない時に、やりとりがうまくいっていないことが多かった。その一例をそれぞれ、(1) (2) で示す。

(1) 大森さんとアジスさんのやりとりの一例

- 19 大森 : うーん、じゃあ、日本で知っていることを教えてください。日本、何、知りますか？
- 20 アジス : 分からない。
- 21 大森 : 分からない。うーん、日本のこと何か見ましたか？本とか、ブックとか、インターネットとか見ました？
- 22 アジス : はい見ました。
- 23 大森 : うーん、何を見ました？
- 24 アジス : あー、みんなの日本語。
- 25 大森 : うん、見ました。富士山とか分かりますか？桜とか。

(2) 佐藤さんとアジスさんのやりとりの一例

- 13 佐藤 : スリランカからこちらまで遠いでしょう。どのくらいかかりましたか？
- 14 アジス : 勉強しま
- 15 佐藤 : いや飛行機で来ましたよね。どのくらいの距離、どのくらいの時間かかりました？
- 16 アジス : 分かりません。

(1) では、大森さんは 19「日本で知っていることを教えてください」と尋ねた後、アジスさんが 20「分からない」と答えたので、21「日本語のこと何か見ましたか」と尋ね直し、例を挙げている。ただ大森さんは、アジスさんの 22「はい見ました」、24「みんなの日本語」という答えを受けた後、そこからつなげて聞くことができずに、やりとりがうまくいっていない。(2) では、佐藤さんは 13「(日本まで) どのくらいかかりましたか」と尋ねた後、アジスさんの 14「勉強し

ま」ということばを遮り、15 であらためて尋ね直しているが、アジスさんが 16「分かりません」と答え、やりとりがうまくいっていない。

一方で、田中先生は、アジスさんが十分に日本語で表現できていない時に、やりとりを成り立たせていた。したがって、以下、田中先生がアジスさんのことばをどのように聞いていたのかについて、考察を行う。

9-5-1 話し手に関心を持っていることが伝わるように問いかける

田中先生とアジスさんのやりとりの冒頭が (3) である。ここで田中先生は、アジスさんに名前をカタカナで書いてもらおう。(3) のアジスさんの発言内の () は、田中先生の相槌である (以下、同じ)。

(3) 田中先生とアジスさんのやりとり

- 01 田中 : こんにちは。
- 02 アジス : こんにちは。
- 03 田中 : はじめまして。
- 04 アジス : はじめまして。
- 05 田中 : えっと、おなまえは？
- 06 アジス : 私の名前はアジスです。(うん) アジスです。
- 07 田中 : アジスさん？
- 08 アジス : はい。
- 09 田中 : アジスさんか。カタカナ。カタカナ
- 10 アジス : アジス。
- 11 田中 : カタカナが書けますか。

大森さんとアジスさんのやりとりにおいて、大森さんはアジスさんの名前を聞かずに話を続けた。佐藤さんとアジスさんのやりとりにおいて、佐藤さんはアジスさんの名前を聞いたが、それを書いてもらうことはしなかった。したがって、田中先生がアジスさんに名前を書いてもらうことは、特徴的な出来事であった。なぜアジスさんに名前を書いてもらったのか、田中先生にフォローアップ・インタビューを行った結果、分かったことを (4) でまとめた。

(4) 田中先生がアジスさんに名前を書いてもらった理由

名前を正確に知りたいと思ったから。はじめて聞く名前だったので、きちんと知りたいと思った。

(4) は、田中先生がアジスさんの出身地を尋ねる場合にも当てはまった。田中先生は、アジスさんがスリランカのケンリから来たことを聞いた後、ケンリがスリランカのどこにあるか世界地図を利用して尋ねた。そのやりとりが (5) である。

(5) 田中先生とアジスさんのやりとり

- 29 田中 : スリランカのどこから来ましたか？
- 30 アジス : スリランカのケンリです。(あっ)。ケンリ。
- 31 田中 : ケンリ？
- 32 アジス : はい。

33 田中 : [世界地図のスリランカを指す] ケンリはどこですか？

(3) (5) の通り、田中先生はアジスさんのことを知ろうと問いかけを一つ足す聞き方を行っていた。これは話し手であるアジスさんにとっては、聞き手である田中先生が自分に関心を持っていることが伝わる問いかけを行っていたと言い換えることができる。

9-5-2 話し手が止まったところで相槌を打つ

大森さん、佐藤さんと比較した結果、田中先生の聞き方の特徴的な点として、相槌の打ち方が挙げられる。(6) は、田中先生が福岡についてアジスさんに尋ねたやりとりである。

(6) 田中先生とアジスさんのやりとり

87 田中 : えっと福岡はどうですか？

88 アジス : ああ、福岡は、(うん) 新しい。

89 田中 : 新しい。

90 アジス : 新しい、(ううん) きれいな、(うん) 福岡きれい。

91 田中 : きれい。ああ、えっと、福岡でどこへ行きましたか？

92 アジス : ええ、福岡、(うん) 福岡のシティ、(うん) ああ、好きです。

(6) において、田中先生はアジスさんがことばを途切れさせたところで、相槌を打っている。アジスさんは、その相槌を受けて、ことばを続けることができている。対照的な聞き方を行ったのが佐藤さんである。佐藤さんは相槌を打たず、アジスさんが意味が不明確なことばを言った時、その意味を明確にする問いかけを行ったが、アジスさんは佐藤さんの質問に窮し、沈黙する場面が多く見られた。

9-5-3 自分自身の判断を留保する・話し手のことばを繰り返す

田中先生は、アジスさんが質問に対し一見ずれたような答えをした時、アジスさんのことばを繰り返しながら、アジスさんが言おうとしていることをたどっていた。そのやりとりが (7) である。

(7) 田中先生とアジスさんのやりとり

97 田中 : じゃあえっと毎日、えっと、毎日何を食べますか？

98 アジス : ええ、私の兄います。

99 田中 : あに、お兄さん。

100 アジス : 〈聞き取り不可能〉ひとは APU で勉強します。

101 田中 : ああお兄さんは APU で勉強しています。

102 アジス : はい。(ふん) 今、お仕事、お仕事します。

103 田中 : ああ今仕事しています。

田中先生の 97 の問いかけに対し、98 のアジスさんの答えはずれているように思われる。ただ田中先生はアジスさんのことばの内容を繰り返しながら、アジスさんが言おうとしていることを聞いている。(7) とは対照的な聞き方が (2) の佐藤さんとアジスさんのやりとりである。佐藤さんは、同じような状況において、アジスさんのことばを遮った。結果として、アジスさんは表現することを止めてしまった。(7) と (2) を比較すると、(7) で田中先生がアジスさんのこ

とばを繰り返しながら聞いたことは、アジスさんが日本語で表現し続けることに寄与したと考えられる。

そして(7)のやりとりの続きでは、アジスさんとお兄さんは一緒に住んでいることが分かった。(8)は、その続きのやりとりである。

(8) 田中先生とアジスさんのやりとり

111 田中 : うん、じゃあえっと、ご飯はお兄さんが作りますか？[料理を作る仕草をする]アジスさんが作りますか？

112 アジス : ふとり。〈聞き取り不可能〉

113 田中 : ふたり。[左手の人差し指と中指で示す]

114 アジス : 今日、私は。(ああ) 明日は兄。

115 田中 : ああ今日アジスさんが作ります。明日お兄さんが作ります。

116 アジス : はい。

117 田中 : ああじゃあ交代交替。そうですか。作る料理は、えっとスリランカの料理を作りますか？

118 アジス : はい、作る。

(8)において、アジスさんはお兄さんとスリランカの料理を交替交替に作ることが伝えられた。それは(7)97の「毎日何を食べますか」の答えとして成り立っている。田中先生にこの一連のやりとりについて、「なぜアジスさんのことばを繰り返しながら聞いたのか」とフォローアップ・インタビューを行った結果が(9)である。

(9) 田中先生がアジスさんのことばを繰り返した理由

話し手が言おうとしていることには様々な可能性があるから、聞き手が言ってしまうと言おうとしていることと違うかもしれない。日本語がほとんど話せない人は、違っていても訂正できず黙ってしまう。だからその人が言おうとしていることをたどろうとしている。

(9)の田中先生の聞き方は、聞き手が自身の判断を留保すると言うことができる。そして、田中先生は判断を留保しながらアジスさんの言おうとすることをたどる聞き方として、アジスさんのことばを繰り返すことを行っていた。

9-5-4 話し手が表現したことから読み取ったことを伝える

田中先生は、9-5-3で示したようにアジスさんのことばを繰り返しながら聞いていたが、アジスさんのことばを繰り返すだけでなく、アジスさんが表現したことから読み取れることをアジスさんに伝えながら聞いていた。そのやりとりが(10)である。

(10) 田中先生とアジスさんのやりとり

53 田中 : スリランカは暑いですか？寒いですか？

54 アジス : スリランカは暑いです。

55 田中 : 暑いですか。

56 リヤジ : はい。

57 田中 : ああ。そうですか。

(中略)

- 60 アジス : うーん, 寒い,
 61 田中 : 寒い。
 62 アジス : ありません。
 63 田中 : 寒いありません。
 64 アジス : うーんはい。
 65 田中 : えっ, ええと, 1月2月3月4月5月ずーと
 66 アジス : 1月ちょっと寒い。
 67 田中 : ああ1月はちょっと寒い。でも他はずっと暑いですか?
 68 アジス : ああ暑い, ちょっと暑い。
 69 田中 : ちょっと暑い。
 70 アジス : 6月まで, (うん) 8月から (うん) 大きい暑い。

田中先生は 61, 63 でアジスさんのことばを繰り返しながら聞いていた。ただ, 65 でアジスさんが 60, 62 で表現した「(スリランカは) 寒いありません」を受けて, 「1月2月3月4月5月ずーと(寒くないですか)」と言うと, アジスさんは 66 で「1月ちょっと寒い」と伝えた。続いて 66 を受けて田中先生がアジスさんのことばを繰り返しながら「他はずっと暑いですか」と尋ねると, アジスさんは 68 と 70 で, 「6月までちょっと暑い, 8月から大きい暑い」ということを伝えることできた。田中先生がアジスさんの表現したことから読み取れることを伝えることで, アジスさんはより詳しく自分の考えを伝えることができたと言える。

以上より, 非母語話者が自分の思いや考えを日本語で伝えやすくなる聞き手の聞き方として, 次の5つが見出された。①話し手に関心を持っていることが伝わるように問いかける, ②話し手が止まったところで相槌を打つ, ③自分自身の判断を留保する, ④話し手のことばを繰り返す, ⑤話し手が表現したことから読み取ったことを伝える。この5つの聞き方は, 非母語話者が自分の思いや考えを日本語で表現できるように聞き手が行う協力的行為であるため, 日本語学習支援者による「聞く協力」と名付けることができる。萬波(2015, pp.72-74)は, 学習者と日本語学習支援者の関係性について, これまでは「日本語を教える(一方向)」と「交流する(双方向)」が中心で, 学習者の思いや考えを聞くことで成り立つ「学習を支援する(共方向)」が求められることを指摘している。この「共方向」の関係性を構築するためには, 聞き手が「聞く協力」を通して, 非母語話者の発話を支えていく必要がある。

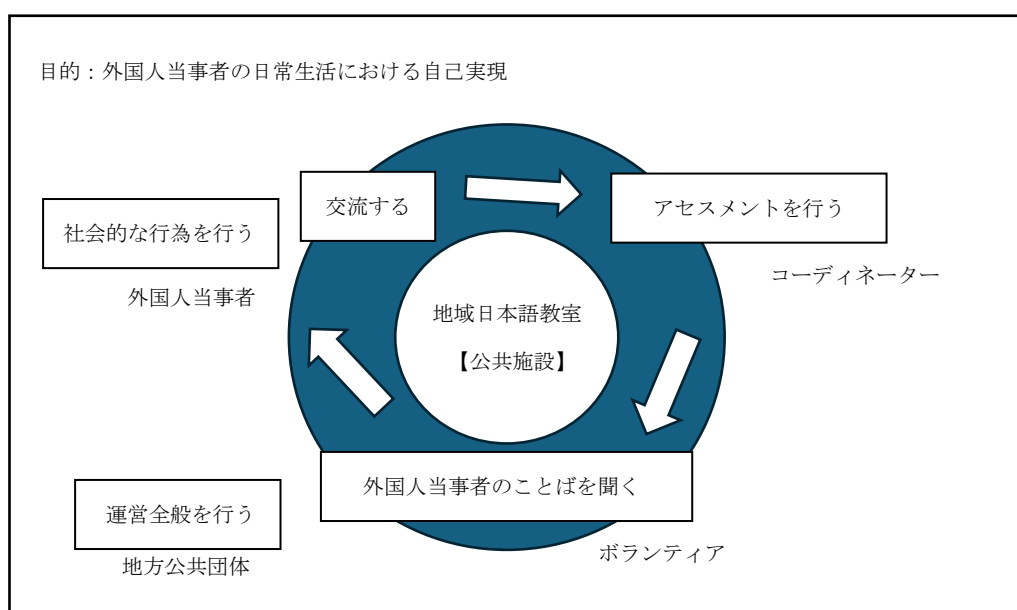
9-6 「コミュニティハブ」概念に基づいた地域日本語教室の活動モデル

本章では, 「アセスメント」を行うために必要な聞く技能について考察を行った。本章における考察と前章における考察を併せ, 「コミュニティハブ」概念を基にした地域日本語教室の活動モデルを図9-1で示す。

図9-1において, 地方公共団体が実施する地域日本語教室はまず地域の公共施設で開催されることが多い。地方公共団体は教室の確保, 教室の周知など運営全般に携わる。その教室の目的は, 外国人当事者が日常生活で困難に思っていることを解決したり, 日常生活で実現したいと思っていることを叶えたりすることである。したがって, そこで起きる具体的な活動におい

でコーディネーターの役割は「アセスメント」を実施することである。「アセスメント」を実施するとは、外国人当事者の日常生活における状況を把握し、解決したいことや実現したいことに最も適したボランティアとマッチングを行うことである。そして各回の活動は、外国人当事者の思いや考えをボランティアが聞くことで進められる。外国人当事者は、ボランティアの情報提供や助言、または付き添いなどにより、それぞれに必要な社会的行為を行うことで、その地域社会での自己実現を果たしていく。ここで社会的行為とは、地域資源を活用しながら教室外でなされることを意味する。例えば病院で診察を受けたいと思っている人が、地域日本語教室で病院の情報を得た後、通訳を活用したり付き添いを得たりして病院での受診を実現することである。このように教室内でのつながりと「アセスメント」を通し、外国人当事者は教室外で日常生活における自己実現を果たしていく。そして、再び教室内での交流に戻っていく。以上が図 9-1 で示した「コミュニティハブ」概念に基づいた地域日本語教室の活動モデルの解説である。

図 9-1 「コミュニティハブ」概念に基づいた地域日本語教室の活動モデル



この図 9-1 の活動モデルが住民主体の活動モデルとなるのは、外国人当事者が地域資源を活用して行う社会的な行為をサポートするのが、地域住民によるボランティアだからである。地域住民は、どのような地域資源があるか把握しているため、外国人当事者の社会的な行為をサポートしやすいという強みを持っている。したがって図 9-1 の活動モデルは、地域住民主体の教室活動に対し一定の指針を提示している。そしてこの図 9-1 に基づいた教室開設が福岡市の「体制づくり事業」において実施されている。福岡市の「体制づくり事業」において、2025 年 10 月に、福岡市南区市民センターで図 9-1 に基づいた地域日本語教室が開設された。この教室については第 11 章第 3 節で論じる。

第5部 総合考察

第5部では、まず第10章の総合考察において、第1章から第9章の考察を基に、本研究の目的である地方公共団体が主導する地域日本語教室の運営指針を提示する。続く第11章において、今後の課題を論じる。

第10章 「社会的インフラ」としての地域日本語教室の構造

10-1 目的

本章はこれまでの議論を総括し、本研究の目的である地方公共団体が主導する地域日本語教室の運営指針を提示することを目的とする。この研究目的の意義を、あらためて論じるため、第1章の表1-1を再掲する。

表 1-1 社会統合政策の整理ー地方公共団体による地域日本語教育の体制整備の推進ー

2018年12月	「総合的対応策」公開（出入国在留管理庁） ・外国人材を受け入れ、共生社会を実現するための課題と施策を提示
2019年4月～	「体制づくり事業」開始（文化庁） ・地方公共団体による地域日本語教育施策を国が補助
2019年6月	「推進法」施行（文化庁） ・国，地方公共団体，事業主の責務を明記
2021年10月	「日本語教育の参照枠 報告」（文化庁） ・地方公共団体による地域日本語教育も含めた日本語教育の指針を公開
2022年4月	「総合的対応策」改訂，「ロードマップ」公開（ともに出入国在留管理庁） ・地方公共団体による地域日本語教育の体制整備を促すとともに， その取り組みに対し国が支援することを施策番号1として明記
2022年11月	「在り方」公開（文化庁） ・地方公共団体による地域日本語教育の指針を明記

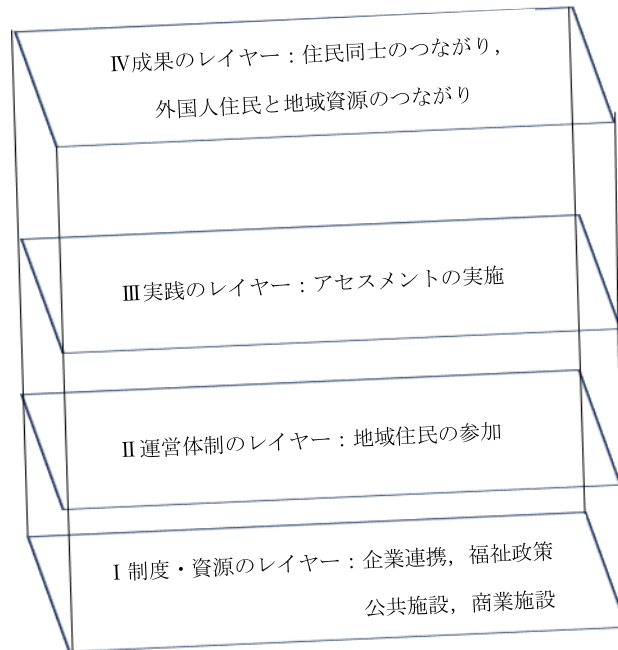
表1-1から、日本が外国人受け入れの社会統合政策を進めるにあたり、地方公共団体は重要な役割を担うことが示されていることが分かる。本研究は、地方公共団体が外国人受け入れを行うにあたり、中核的な機能を果たす地域日本語教室について、その運営指針を示すことを目的として行われた。

10-2 「社会的インフラ」としての地域日本語教室の4つのレイヤー

第1章から第9章までの議論に基づき、地域日本語教室の構造を整理するとその運営は4つのレイヤーから成り立っていることが分かる。4つのレイヤーとは、Ⅰ制度・資源のレイヤー、Ⅱ運営体制のレイヤー、Ⅲ実践のレイヤー、Ⅳ成果のレイヤーである。図10-1において、

「社会的インフラ」としての地域日本語教室の構造について、この4つのレイヤーの重なりで示した。

図 10-1 「社会的インフラ」としての地域日本語教室の4層構造



以下、この4つのレイヤーそれぞれの内容について、本研究におけるこれまでの議論に基づき、考察を行う。

10-2-1 制度・資源のレイヤー

制度・資源のレイヤーには、費用、施設が考えられる。地方公共団体が地域日本語教室を開設し運営するためのスタートは、この制度・資源のレイヤーの設計にある。そして、この制度・資源のレイヤーは地域日本語教室を「社会的インフラ」として機能させるための土台でもある。

10-2-1-1 費用

費用とは、地方公共団体が地域日本語教室を運営するために必要な費用をどのように確保し続けるか、である。この費用の確保については、各地方公共団体にとり大きな悩みとなっている。しかし、地域日本語教室が「社会的インフラ」として機能していくためには、持続的な費用の確保は必要不可欠である。この費用について、本研究からは2つの道筋を見出すことができる。1つは、多文化共生を国際交流ではなく外国人住民の暮らしやすさの質の向上を目指した社会福祉政策として位置づけ、地域日本語教室をその具体策として運営することである。例えば古賀市は、第5章で論じた通り多文化共生について「自分らしく暮らせる多文化共生の推進」と定義し、地域日本語教室をその具体策とした。古賀市は、市長が多文化共生に対し積極

的な意向を有していたため、地域日本語教室に関する施策が進んでいった面があるが、その過程において共生系の職員が地域日本語教室を上位計画に位置づける工夫を行っていた。その工夫が、多文化共生を外国人住民の暮らしの質の向上として社会福祉政策に位置づけたことである。この点については、首長がまだ多文化共生に対し積極的でない地方公共団体においても参考にできる点と言える。

もう1つは、積極的に外国人を雇用している企業からの費用負担である。域内の産業の維持に、外国人従業員の存在が必要不可欠であると課題意識を持つ地方公共団体は、第3章で論じた通り、今後、育成就労制度が始まることを考えても、企業の費用負担については積極的に考える必要がある。ただし、費用負担については企業間で大きな温度差があるのも事実である。しかし第7章で論じた荻田町、直方市の事例に基づけば、域内において少なくとも1社もしくは2社は、外国人従業員の日本語教育に積極的な企業があると予測できる。荻田町、直方市のキーパーソンが企業訪問、電話によるヒアリングを繰り返すことで、費用負担をしても外国人従業員を教室に通わせたいと考える企業と信頼関係を築いていったことは、企業との費用負担を実現させるモデルケースと言える。企業による費用負担を実現するためには、企画と再調整を繰り返す地方公共団体のキーパーソンの役割が極めて重要である。これは逆に言えば、各地方公共団体はキーパーソンとなる職員を育成する必要があることを意味している。

10-2-1-2 施設

施設とは、地域日本語教室を実施する公共施設、商業施設などである。つまり地域日本語教室をどこで開催するかである。この点については、古賀市、直方市、荻田町の3市町の比較では明確にできない点があるため、福岡県の2023年度以降に「体制づくり事業」に取り組んだ3市町以外の事例も含め考察を行う。

古賀市、直方市、荻田町の面積は、42.07 km²、49.52 km²、61.76 km²である。この3市町に共通することは、中心部の1か所の公共施設で教室を開設した点である。つまり、域内の外国人住民を対象にした教室を1か所で開設したということである。一方で、2025年度より福岡県の「体制づくり事業」で教室開設に取り組み始めた糸島市の面積は215.69 km²であり、市の中心部の公共施設ですでに地域日本語教室が開設されているが、中心部以外の各地域での教室開設を検討している。つまり、よりそのコミュニティに根付いた教室開設が進められている。この点については、飯塚市（213.96 km²）、宮若市（139.99 km²）も同様の課題意識を持っている。

地域日本語教室の開設事例を集めた「ハンドブック」では、開設を行った地方公共団体の基礎情報が記載され、その項目は総人口、外国人数、在留資格であり、これまで面積の記載はない。しかし各地域の面積に応じ、地域日本語教室の開設施設を考えることは、外国人住民のアクセスのしやすさを考えることである。地域日本語教室が「社会的インフラ」として機能するためには、外国人住民にとってアクセスが可能な限り平等であることが求められる。つまり、どのような施設で地域日本語教室を開催するか考えることは、地域日本語教室を「社会的インフラ」として機能させるための重要な観点である。特に市町村合併で面積が大きくなった地方公共団体は、どのような施設で地域日本語教室を開催するかにより、外国人住民の継続的な参加に影響を与える。したがって、各地域の面積に応じ、中心部だけでなく周辺地域も含めどのような地域資源を活用し教室を開設するか検討する必要がある。

10-2-2 運営体制のレイヤー

運営体制のレイヤーには、地域住民によるコーディネーター、日本語教師、ボランティアが含まれると考えられる。だれがどのような役割を担い、地域日本語教室を運営するのかを考えるのがこのレイヤーである。

10-2-2-1 コーディネーター

第5章、第7章の議論から、コーディネーターは①専門的な知見から助言を行う統括的なコーディネーター、②基礎自治体の職員で企画を立てたり機関間の調整を行ったりするコーディネーター、③教室の具体的な運営を行うコーディネーターに分けられる。まず①の統括的なコーディネーターは、基礎自治体の取り組み全体に対し方向性を示しながら助言を行い、問題に対する解決案を提示するのが役割である。②基礎自治体の職員であるコーディネーターは、地域日本語教室を施策として位置づける企画を立てたり費用負担について企業と交渉したりする。③教室運営を行うコーディネーターは、教室でアセスメントを行ったり、ボランティアが活動するためのサポートを行ったりする。このように異なる役割を担ったコーディネーターが活動することで、地域日本語教室が「社会的インフラ」として持続的に運営される。

10-2-2-2 日本語教師

日本語教師は、日本語教育の専門的な知見を持ち、学習者や企業のニーズに基づき、教育実践を行う者である。その日本語教師は、現在、登録日本語教員の制度が始まり国家資格化されたことを受け、注目を集めている。本研究では第7章の地方公共団体と企業が費用負担する教室を開設するにあたり、日本語教師が授業を担当した。今後、育成就労制度が始まると、各段階における日本語能力および日本語学習の証明が義務化されるため、特に中小企業が域内に多く存在する地方公共団体はそれらの企業に対する日本語教育の実施について検討が迫られてくる。その際、日本語教師が地域日本語教育体制の整備において果たす役割がより増してくると考えられる。

10-2-2-3 ボランティア

ボランティアは、地域住民による自発的な参加において成り立つ。第5章、第9章で論じた通り、地域日本語教室において、ボランティアは活動の副次的な存在ではなく、中心的な存在である。なぜなら「ハブ」概念に基づいた教室活動において、外国人住民を地域資源につなぐ役割を果たすのがボランティアだからである。その意味で、ボランティアそのものが外国人住民と地域資源をつなぐハブである。地域日本語教室は、第2章また第3章で言及した通り先行研究においては、居場所としての役割が強調されてきた。確かに、外国人住民にとり自分という存在をそのまま受け入れてくれる機能は必要不可欠である。しかし、自国のコミュニティのみに依存し、その地域の日本人住民と関わりが薄く、地域資源を十分に活用できていない外国人住民にとり、地域日本語教室が居場所という機能を持つだけでは不十分である。それぞれの外国人住民の困りごとや実現したいことに即し、地域資源とつなげる役割、つまり「ハブ」としての役割が地域日本語教室には求められ、その地域資源に詳しい地域住民によるボランティ

アは活動の主體的な担い手である。

10-2-3 実践のレイヤー

実践のレイヤーには、教室活動の目標と必要な技能が含まれると考えられる。地域日本語教室における活動の目標と、その活動を行うために必要な技能について、「ハブ」概念に基づいた教室運営という観点から考察する。

10-2-3-1 教室活動の目標

第8章で論じた通り、「ハブ」概念に基づき地域日本語教室の目標を考察すると、外国人住民の日常生活における自己実現という視座が明確になる。なぜなら、その人が日常生活での困りごとを解決したり、叶えたいことを実現したりするためには、地域資源を活用することが必要であり、その地域資源と外国人住民をつなぐ役割を果たすのが「ハブ」だからである。地域資源とは、図書館、区役所などの公共施設、病院などの医療施設、グラウンドなどの運動施設、スーパーなどの商業施設、その他、観光施設など、様々ある。外国人住民は、それらの地域資源を活用することで、日常生活の質を高めることができる。

10-2-3-2 必要な技能

教室活動の目標が外国人住民の日常生活における自己実現と定義できると、それを達成するために必要な技能が明確になる。地域日本語教室が「ハブ」として機能するためには、そこで活動するコーディネーターが「アセスメント」を行う必要がある。「コミュニティハブ」概念における「アセスメント」とはその外国人住民の状況や思い、困りごとなどを正確に把握し、達成したり、解決したりするために地域資源とつなぐサポートをすることである。この「アセスメント」をコーディネーターが行い、実際の活動でボランティアが外国人住民の声を聞くためには、日本語が十分に話せない外国人住民のこぼれを通して、その人の本当の思いを聞こうとする聞く力が求められる。本研究では第9章において、その聞く力を聞き手による「聞く協力」と捉え、具体的な聞き方を考察した。

10-2-4 成果のレイヤー

成果のレイヤーとは、地域日本語教室はどのように社会に貢献し、その貢献をどのように可視化するかを対象とする。

10-2-4-1 社会的包摂の実現

第3章で論じた通り、「体制づくり事業」は「社会的包摂」を念頭に進められているものである。第3章では「社会的包摂」について、つながりの構築または再構築という観点から考察する視座について論じた。そして地域日本語教室で形成されるつながりについては、第5章における議論から、日本人住民と外国人住民のつながり、外国人住民と地域資源のつながりの2種類があることが分かった。そして外国人住民がこの2種類のつながりを形成することは、関係面から捉えた「社会的包摂」の具体像とすることができる。図10-2において、地域日本語教室を介し外国人住民が日本人住民、地域資源とつながる関係性を示した。

図 10-2 「ハブ」概念に基づいた社会的包摂のモデル

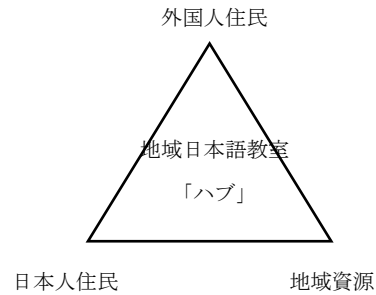


図 10-2 では、地域日本語教室が「ハブ」となり外国人住民を日本人住民と地域資源につないでいる。第 2 章で論じた通り、これまで地域日本語教室は「社会関係資本」、つまり人と人のつながりの形成という観点からその役割が論じられてきた。しかし本研究を通して明らかになったことは、地域日本語教室は外国人住民と日本人住民のつながりだけでなく、外国人住民と地域資源をつなぐ役割も担っている。第 5 章からは、地域住民によるボランティアが外国人住民を病院、銀行、体育館、観光名所などにつないでいることが分かる。したがって、地域日本語教室は日本人住民と外国人住民のつながりの形成だけでなく、図 10-2 のように外国人住民を日本人住民と地域資源につなぐ「ハブ」として機能する可能性を有している。以上より、本研究は地域日本語教室の運営指針として、図 10-2 の通り、外国人住民を日本人住民、地域資源とつなげる「ハブ」として機能させることを提案する。

第 11 章 結論および今後の課題

11-1 目的

本研究は、地域日本語教室を「社会的インフラ」として捉え、「ハブ」概念を軸にした地域日本語教室の開設と運営を提案するものであった。本章では、第 10 章までの考察を基に結論を提示した上で、今後の研究課題を明確にする。

11-2 結論

政府は 2026 年 1 月 23 日に「外国人の受入れ・秩序ある共生社会実現に関する関係閣僚会議」を開催し、決定事項として、「外国人の受入れ・秩序ある共生のための総合的対応策」（以下、「秩序ある共生のための総合的対応策」）を公開した。「秩序ある共生のための総合的対応策」は、その名称が明確に示す通り、「秩序」に重点を置いた政策である。「秩序ある共生のための総合的対応策」の p.2 では、(1) の通り記されている。

(1) 今般の新たな総合的対応策においては、「秩序」という視点の重要性を打ち出している。我が国が目指すのは、国民・外国人の双方が安全・安心に生活し、共に繁栄する社会であることを明確にしておく必要がある。

(1) から分かるように「秩序ある共生のための総合的対応策」は、「秩序」「安心・安全」が重要視されている。この背景には、第 6 章で論じた外国人住民が増えることに対し不安感を持つ人が一定数いることがあると考えられる。そして、以前に出された「総合的対応策」「ロードマップ」と共にこの「秩序ある共生のための総合的対応策」を実施することで共生社会の実現を目指すことが明記されている（「秩序ある共生のための総合的対応策」, p.2）。

この「秩序ある共生のための総合的対応策」において、本研究で考察した地方公共団体による地域日本語教育の体制整備は、(2) の通り位置づけられている。

(2) 「国民の安心・安全のための取組」

－「既存のルールへの遵守、各種制度の適正化に向けた取組」

－「外国人制度の適正化等について」

－「日本語教育の充実」

－「大人（生活者）に対する日本語教育」

つまり、地方公共団体による地域日本語教育の体制整備は、「秩序」を守るための「国民の安心・安全のための取組」として実施される「大人（生活者）に対する日本語教育」の一つである。本研究が対象とした「体制づくり事業」はその具体的施策である。しかし、「秩序ある共生のための総合的対応策」が示したように「体制づくり事業」を「秩序」を守るための施策として位置づけることは、「体制づくり事業」の理念から考えると問題が残る。第 3 章で論じた通り、「体制

づくり事業」は「社会的包摂」を目指した施策であり、「社会的包摂」は地域日本語教育体制の整備の文脈では、日本人住民と外国人住民のつながりを形成する中で新たな社会を編み直していくことと考えられる。一方で、「秩序ある共生のための総合的対応策」では、社会の「秩序」の維持のために地域における日本語教育が実施されることになる。この「秩序」の維持を目的として外国人住民に日本語学習機会を提供することと、「社会的包摂」の実現を目的として地域日本語教室を開設することは、政策理念および日本語教育の位置づけにおいて異なる論理に基づいている。前者が社会の安定や統治の観点から日本語教育を位置づけるのに対し、後者は地域社会の関係性の再編や参加の保障を志向するものである。両者は必ずしも排他的ではないが、何を優先的な価値とするかという点において立場の違いがあり、その違いは政策の方向性や実践のあり方に影響を与えうる。本研究は、地域日本語教室を「社会的インフラ」として位置づけ、「ハブ」概念に基づいた実践を論じることで、「体制づくり事業」が本来的に志向していた「社会的包摂」を具体化する道筋を提示した。地域日本語教室は、日本語学習の場にとどまらず、「アセスメント」を通じて外国人住民の生活課題や社会的リスクを早期に把握し、行政機関や地域資源へと接続する役割を担う。このような媒介的機能、つまり「ハブ」としての機能は、問題の深刻化や社会的摩擦の顕在化を未然に防ぐ経路を形成するものである。したがって、地域日本語教室は「社会的包摂」を推進する場所であると同時に、関係性の形成と信頼の蓄積を通じて地域社会の「秩序」を下支えする社会的基盤として位置づけることができる。このことは「秩序ある共生のための総合的対応策」において日本語教育が「秩序」の維持の文脈で再編されつつある現在において、その意義を改めて示すものである。

11-3 今後の課題

11-3-1 場所論的アプローチと教育論の理論的接続

今後の理論的課題として、本研究が提示した場所論的アプローチを教育論と理論的に接続させることである。具体的には、「日本語教育の参照枠」との関係性を検討する必要がある。「日本語教育の参照枠」は、学習者を社会的な行為者として捉え、「行動中心のアプローチ」を基軸とした教育観を提示している。このアプローチは、学習者が様々な社会的場面において課題を達成することを通じて社会参加を実現していくという立場に立つものである。一方で本研究は、そのような行為が成立するための空間的基盤に着目し、地域日本語教室を「社会的インフラ」として位置づけた。すなわち、本研究は社会的行為を行う能力の形成だけでなく、社会的行為を可能にする場の構築という視点を提示している。この観点からすれば、地域日本語教室における外国人住民と日本人住民との関係性の形成や、地域資源への接続を可能にする「ハブ」機能は、「行動中心のアプローチ」について、行為主体の能力形成にとどまらず社会的行為を可能にする場の構築という視点から再解釈を可能にする実践的基盤と位置づけられる。ただし、両者の理論的な整合性および差異については十分に検討できていない。今後の課題としたい。

11-3-2 「社会的インフラ」としての地域日本語教室の形成過程

本研究は、地方公共団体が主導する地域日本語教室の運営指針を提案することを目的として行われたため、実際にどのように「社会的インフラ」としての地域日本語教室が形成されるかについては考察が行えていない。したがって、地方公共団体の地域日本語教室の開設事例において、第10章の図10-1の「制度・資源のレイヤー」「運営体制のレイヤー」「実践のレイヤー」「成果のレイヤー」を基に、それぞれのレイヤーに対する考察が今後求められる。以下、今後の福岡県と福岡市の「体制づくり事業」において、どのような教室開設が予定されているか整理する。

11-3-2-1 福岡県の「体制づくり事業」

福岡県は、2026年度より地域日本語教室に関する事業を「地域住民との交流・生活相談の拠点となる新たな拠点づくり事業」（以下、「拠点づくり事業」）として位置づける。「拠点づくり事業」は本研究が提案した「社会的インフラ」としての地域日本語教室の運営を基礎にしたものである。「拠点づくり事業」における具体的な課題は次の通りである。

2025年度に実施した県内の市町村との意見交換会から、地域日本語教育の体制整備において次の2つの課題が明確になった。1つ目の課題は、外国籍児童を対象にした地域日本語教室の設置である。この課題は、教室立ち上げ時は技能実習生を主たる対象としていた古賀市、荇田町などで提起されたものである。福岡市のような大都市だけでなく、古賀市、荇田町という中規模、小規模の都市においても外国籍児童を対象にした地域日本語教室の必要性が生じているということは、外国人受け入れのフェーズが移行し始めていることを示唆している。つまり、福岡県の「体制づくり事業」を開始した当初は、主に技能実習生を対象にして日本語学習環境の整備が主目的であったが、現在は企業で働く外国人だけでなく、国から呼び寄せられた家族を対象にした教室が地方都市においても求められ、特に外国籍児童をどのようにサポートするかが課題として挙げられている。

そして2つ目の課題は、都市の中心部にある地域日本語教室に通うことができない外国人に対する支援である。この課題は、市町村合併で行政区が大きくなった都市において起きている。中心部から距離がある地域で暮らす外国人住民は公共交通機関がなく移動が困難であるため、地方公共団体主催の地域日本語教室に通えない。なぜなら本研究において考察を行った市町の例からも分かるように、現在、地方公共団体による地域日本語教室の開設施設は中心部にある公共施設である。しかし、この中心部にある公共施設での地域日本語教室の開催という図式では対応できない事態が生じている。この課題に対するアプローチは現在、2つ考えられる。1つはオンラインでの日本語教室の開催で、もう1つは中心部だけでなく周辺地域の公共施設などで、地域日本語教室を開催することである。オンライン開催の場合、周辺地域からでも参加が行いやすくなり、日本語学習機会を平等に提供できるというメリットがある。一方で、「コミュニティハブ」概念の核となる日本人住民と外国人住民のつながりの形成およびそのつながりに基づいた外国人住民の地域資源の活用の実現が難しくなるというデメリットがある。したがって、「コミュニティハブ」概念に基づき教室開設を考えると、周辺地域のそれぞれの公共施設で、地域日本語教室を開催することが推奨される。この点について、糸島市がすでに中心部に地域日本語教室が開設されているなかで、周辺地域における教室開設を検討している。福岡県の2026年度の「体制づくり事業」において開設準備が進められるため、アクション・リサーチを通して考察を行いたい。

11-3-2-2 福岡市の「体制づくり事業」

次に、福岡市の「体制づくり事業」である。2025 年度の福岡市の「体制づくり事業」において、2025 年 10 月に、福岡市立南市民センターで地域日本語教室が開設された（以下、南教室）。この南教室は、第 9 章の図 9-1「コミュニティハブ」概念に基づいた地域日本語教室の活動モデルを基に開設され、運営されている。したがって南教室は、日本語教師はコーディネーターとして、参加希望者の外国人に対し「アセスメント」を実施し、その人の背景や困っていること、実現したいことを聞きながらボランティアとマッチングし、外国人参加者が地域資源を活用しながら日常生活における自己実現を果たしていくことを目標としている。ゆえに実際の活動は、ボランティアとして参加する地域住民がマンツーマンもしくはグループで外国人参加者のことばを聞きながら行われる。ボランティアは、国際交流財団が主催し、筆者が講師を務めた聞く技能の研修を受けている。福岡市はこの南教室をモデルとして、2027 年度以降に南区以外の 6 区（博多区、東区、西区、中央区、早良区、城南区）の市民センターにおいて開催を検討している。

2026 年 1 月 21 日時点において、南教室は外国人住民 9 名、ボランティア 18 名、コーディネーター 1 名、福岡市職員 1 名で運営されている。週 1 回、毎週火曜日の 19 時～20 時 30 分の開催である。筆者は企画と全体のコーディネートを行い、関与している。この南教室における今後の課題を明確にするため、表 11-1 として、参加した外国人の G さんに対しコーディネーターが行ったインタビューの事例（一部）を提示する。事例の公開にあたり、福岡市、G さん、コーディネーターには使用目的について説明を行い、公開の承諾を得ている。

表 11-1 南教室におけるインタビュー事例

来日	2024 年 11 月 3 日
在留資格	家族滞在
職業	セブンイレブンでアルバイト（週 4 回勤務）／夫は同じ店舗で正社員
日本語学習経験	国で学校と本を使って N5 レベルまで学習。来日後は YouTube で自宅学習。日本語学校には通っていない。日本の生活の中で日本語を学んでいる。
得意・不得意 （自己評価）	得意：聞くこと（大体理解できる） まあまあ：話すこと（簡単な日常会話は可能） できる：書くこと（ひらがな・カタカナは問題なし） 課題：読むこと（漢字が難しい）
生活・ 日本語使用状況	夫と同居。生活の中心は料理、掃除、日本語学習。アルバイトはセブンイレブンで週 4 回勤務（日本語使用あり）。日本語で難しい場面は病院、区役所、レストラン、ドラッグストア（説明が難しい）。買い物（スーパー）は問題なし。日本の生活については「楽しい」と感じている。好きなアニメは NARUTO（ナルト）。
学習目標	短期：日本語で話せるようになりたい（会話力向上）。 中期：もっと日本語が上手になりたい、生活場面の日本語を理解したい。

	長期：セブンイレブンのオーナーになりたい。
将来の希望	日本語力を伸ばしてキャリアにつなげたい。日本で長く生活したい。3月に京都へ行って桜を見たい。

表 11-1 の網掛け部「生活・日本語使用状況」が「コミュニティハブ」概念の「アセスメント」に深く関わる箇所である。この課題を解決するために最も適したボランティアとマッチングを行い、Gさんが地域資源を活用できるようにするのが「アセスメント」である。この「アセスメント」がどのように具体化するかについての考察は、今後の課題である。

11-3-3 ハブ教室を起点にした教室の生成を捉える概念

本研究の具体的な考察は、第3章において地域日本語教室を「社会的インフラ」と捉えることからスタートした。では、なぜ「社会的インフラ」と捉えようとしたか。それは、筆者の問題意識が地方公共団体の地域日本語教育体制の整備の運営指針を示したいという政策志向であったからである。「社会的インフラ」という概念は、社会において何が失われると脆弱になるかという問題意識から、「社会関係資本」を生み出す場所、組織、制度の重要性を捉え直したものである。本研究では、外国人住民と日本人住民が集まる場である地域日本語教室という場所を「社会的インフラ」と捉え直すことで、その重要性を高め、地方公共団体に対する運営指針を提案する基軸をつくった。つまり「社会的インフラ」は、地域日本語教室の重要性を周知させるために必要な概念であり、本研究の目的である地方公共団体に対する運営指針の提案を行うためには不可欠な概念である。

一方で第5章において、福岡県古賀市の地域日本語教室の開設事例を通してその具体像を考察する中で、地域日本語教室の理論的基礎として筆者は「サードプレイス」概念の限界を論じ、「ハブ」概念に基づき地域日本語教室の改善に取り組んだ。ここから「ハブ」概念は「社会的インフラ」を具体化するための概念であることが分かる。言い換えれば、「社会的インフラ」が政策的な概念に対し、「ハブ」概念は実践的な概念と位置づけられる。この「ハブ」概念に基づき地域日本語教室の在り方を提案することが本研究の骨子であるが、福岡県古賀市における第5章以後の教室展開について、まだ十分に考察できていない事例がある。その概略は次である。

古賀市は第5章で論じた2025年1月以後、開設したハブ教室を起点に「こどもクラス」と「ママパパクラス」を立ち上げた。「こどもクラス」の立ち上げは、ハブ教室に外国人児童が集まるようになり、成人とは区別した対応が必要であることが分かったことによる。「ママパパクラス」の立ち上げは、乳幼児を持つ家庭を古賀市の職員が訪問する中で、外国籍の親が孤立していたり古賀市の行政サービスなどについて知らなかったりする状況が分かり、共生係に相談したことによる。「こどもクラス」は週1回土曜日、「ママパパクラス」は月1回水曜日に開催されている(2026年1月時点)。このように共生係はハブ教室の開設と運営を通して、外国人住民や関係者の声を聞き、それに応える形で新たな教室を展開させた。これを図11-1で示す。

図 11-1 ハブ教室を起点にした新たな教室の生成

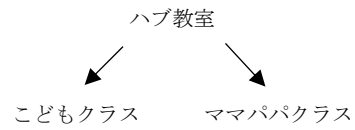


図 11-1 で整理した古賀市の事例からは、地域日本語教室の開設は単に教室の開設に留まらず、教室開設を介して新たな社会的ネットワークを創出することであり、その新たな社会的ネットワークを基に新たな教室が開設されることが分かる。しかし図 11-1 のようにハブ教室を起点にした新たな教室の生成プロセスについては本研究では議論できていない。「社会的インフラ」、
「ハブ」概念でこの事象について説明ができるかの検討も含めて、今後の課題としたい。

参考文献

- 愛知県地域振興部国際課（2015）「地域日本語教室ボランティアアンケート結果報告」
<https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/288750.pdf>（2015年3月13日閲覧）
- 阿部亮吾（2017）「愛知県の自治体における外国人住民施策と多文化共生事業」『地理学報告』119, 99-111.
- 庵功雄，イヨンスク，森篤嗣編（2013）『「やさしい日本語」は何を目指すか』ココ出版
- 池上摩希子（2011）「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, 85-91.
- 井澤和貴，上山肇（2019）「東京23区における多文化共生政策に関する現状と課題についての一考察ー行政に対するアンケート調査を通してー」『地域イノベーション』10, 17-26.
- 伊藤健人（2009）「地域日本語教育ー取組むべき課題は何かー」『日本語学』28（11），12-23.
- 小内透，酒井恵真（2001）『日系ブラジル人の定住化と地域社会ー群馬県太田・大泉地区を事例としてー』御茶の水書房
- 尾崎明人（2004）「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟・大友可能子・野原美和子『言語と教育ー日本語を対象としてー』くろしお出版，295-310.
- オルデンバーグ レイ（1989），忠平美幸（訳）（2013）『サードプレイスーコミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」ー』みすず書房
- 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議（2018）「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」<https://www.moj.go.jp/isa/content/930004288.pdf>（2025年3月13日）
- 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議（2022）「外国人との共生社会の実現に向けたロードマップ」<https://www.moj.go.jp/isa/content/001374798.pdf>（2025年3月13日）
- 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議（2022）「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和4年度改訂）」<https://www.moj.go.jp/isa/content/001374803.pdf>（2025年3月13日）
- 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議（2024）「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和6年度改訂）」<https://www.moj.go.jp/isa/content/001420481.pdf>（2025年3月13日）
- 外国人の受入れ・秩序ある共生社会実現に関する関係閣僚会議（2026）「外国人の受入れ・秩序ある共生のための総合的対応策」https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/pdf/kettei_honbun.pdf（2026年2月25日）
- 外国人労働者問題関係省庁連絡会議（2006）「「生活者としての外国人」に関する総合的対応策」<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/honbun2.pdf>（2025年5月26日閲覧）
- 梶田孝道，丹野清人，樋口直人（2005）『顔の见えない定住化ー日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワークー』名古屋大学出版会
- 金田智子（2009）「「目的別」「対象別」学習内容から「人生」を意識した学習内容へ」『日本語学』28（11），4-11.
- 神吉宇一（2024）「日本語教育政策研究は何をめざすかー人文学としての日本語教育学と学際性ー」西口光一（監）『一歩進んだ日本語教育概論ー実践と研究のダイアローグー』第6章，83-96，大阪大学出版会.
- キャリアバンク（2021）『文化庁 令和2年度「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域

解消推進事業 地域日本語教育スタートアッププログラム報告書「日本語教室立ち上げハンドブック」』

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/pdf/93402301_01.pdf (2024 年 12 月 4 日)

キャリアバンク (2022)『文化庁 令和 3 年度「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業 地域日本語教育スタートアッププログラム報告書「日本語教室立ち上げハンドブック 4」』

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/pdf/93842301_01.pdf (2024 年 12 月 4 日)

クリネンバーグ エリック (2018), 藤原朝子訳 (2021)『集まる場所が必要だー孤立を防ぎ、暮らしを守る「開かれた場」の社会学ー』英治出版

草郷孝好 (2007)「アクション・リサーチ」小泉潤二・清水宏吉 (編)『実践的研究のすすめー人間科学のリアリティー』第 14 章, 有斐閣, 251-266.

コルナトウスキ ヒエラルド (2022)「労働の臨時・流動性に対峙する地域の社会インフラーコミュニティハブ概念を中心にー」コルナトウスキ ヒエラルド, 陸麗君 (編)『外国人・寮付き派遣労働者の地域生活を支える社会的インフラーコミュニティハブ概念の構築ー』第 1 章, 大阪市立大学都市研究プラザ, 1-15.

コルナトウスキ ヒエラルド (2024)「エンクレイヴ化過程における共助支援ネットワークの役割ー福岡と横浜の在留外国人向けの「連帯ハブ」を事例にー」『空間社会地理思想』27, 143-154.

近藤敦 (2019)『多文化共生と人権ー諸外国の「移民」と日本の「外国人」』明石書店

坂本文子・飯塚朋子 (2021)「非常時における外国人の社会関係資本の獲得状況ーT 県を中心とする新型コロナウイルス感染拡大に伴う技能実習生及び日本語教室の実態調査ー」『地域デザイン科学』10, 251-262.

出入国在留管理庁 (2011)「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 結果の概要」

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001342026.pdf> (2024 年 12 月 4 日)

出入国在留管理庁 (2023)「在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 結果の概要」

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001419946.pdf> (2024 年 12 月 4 日)

出入国在留管理庁 (2024)「令和 5 年末現在における在留外国人数について」

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001415139.pdf> (2024 年 12 月 4 日)

仙田武司 (2024)「地域日本語教育の制度化と市民活動ーしまね国際センターの取り組みを通して考えるー」『小出記念日本語教育学会論文集』32, 137-153.

多賀秀徳 (2023)「学校と地域を繋げるトークフォークダンスの実践ー挑戦を語り, 協働を生む可能性の場としてー」『ユマニテク教育研究所紀要』2, 124-142.

田尻英三 (2010)「日本語教育政策・機関の事業仕分け」田尻英三・大津由紀雄 (編)『言語政策を問う!』第 3 章, ひつじ書房, pp. 51-102.

谷本雅子 (2022)「在日外国人を対象にした地域日本語教室の機能と役割ー多文化共生社会に向けて暮らしの質に着目してー」『九州社会福祉学』18, 81-97.

- デューイ ジョン (1929), 加賀裕郎訳 (2018)『デューイ 著作集 4 哲学 4 確実性の探求ー知識と行為の関係についての研究』東京大学出版会
- デューイ ジョン (1938), 川村望訳 (2013)『行動の論理学ー探求の理論』人間の科学新社
- 徳田剛 (2019)「地方在住外国人の増加と地域社会の対応についての考察ーローカルガバナンス論の視点からー」『社会分析』46, 3-22.
- 中川慎二 (2019)「聖和社会館と青丘社の識字教室ー運動としての識字教室ー」『エクス言語文化論集』11, 171-184.
- 二通信子, 大井裕子, 喜多村喜美江 (1998)「地域におけるボランティア日本語教室の現状と課題ーインタビュー調査及び二つのグループの事例を通してー」『日本語教育論集』14, 58-78.
- 西谷真規子 (2022a)「現代グローバル・ガバナンスの特徴ー多主体性, 多争点性, 多層性, 多中心性ー」西谷真規子, 山田高敬 (編)『新時代のグローバル・ガバナンス論ー制度・過程・行為主体ー』序章, ミネルヴァ書房, 1-15.
- 西谷真規子 (2022b)「ガバナンス・モードーグローバル・ガバナンスの変容ー」西谷真規子, 山田高敬 (編)『新時代のグローバル・ガバナンス論ー制度・過程・行為主体ー』第 8 章, ミネルヴァ書房, 118-133.
- 西原鈴子 (2010)「日本の言語政策の転換ー総合的言語計画の勧めー」田尻英三・大津由紀雄 (編)『言語政策を問う!』第 2 章, ひつじ書房, 33-49.
- 日本語教育学会 (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」のための日本語教育事業)」報告書』日本語教育学会 https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/h19_kenkyu_kaihatsu/nihongo_kyoikugakkai/pdf/hokoku.pdf (2026 年 3 月 10 日)
- 野山広, 山辺真理子, 簗野智紀, 河北裕子, 宮崎妙子 (2009)「地域日本語教室の 5 つの機能と研修プログラムー豊かな学びと人間関係づくりを目指してー」『シリーズ多言語・多文化教育研究センター』10, 60-106.
- パットナム ロバート・D. (2000), 柴内康文訳 (2006)『孤独なボウリングー米国コミュニティの崩壊と再生ー』柏書房
- バラ アシッド・S, ラペール フレデリック (2004), 福原宏幸, 中村健吾 (訳) (2005)『グローバル化と社会的排除』昭和堂
- 平田未季, 久保比呂美, 式部絢子 (2022)「国際交流団体が多文化共生を担うときー北海道 2 市の日本語学習支援の事例をもとにー」『2022 年度 日本語教育学会秋季大会 予稿集』296-301.
- 深江新太郎 (2021)「「日本語学習支援者」に視点をあて、その可能性を考える」『日本語ジャーナル』アルク <https://nj.alc-nihongo.jp/entry/20211024-tabunka> (2025 年 5 月 26 日)
- 深江新太郎 (2025)「地方公共団体と企業が費用分担する日本語教室の開設プロセス」『日本語教育』190, 109-121.
- 福岡県 (2024)「日本語教室立ち上げ事例集 (県内自治体の取組)」
<https://www.pref.fukuoka.lg.jp/contents/nihonngo.html> (2025 年 11 月 25 日)

- 福原宏幸（2007）『社会的排除/包摂と社会政策（シリーズ・新しい社会政策の課題と挑戦 第1巻）』法律文化社
- 富士通総研（2019）『文化庁 平成30年度「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業 地域日本語教育スタートアッププログラム 報告書ー日本語教室立ち上げハンドブックー』https://www.mext.go.jp/content/20250526-mxt_nihongo01_000042761_01.pdf（2026年3月10日）
- 富士通総研（2020）『文化庁 令和元年度「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業 地域日本語教育スタートアッププログラム 報告書』
https://www.mext.go.jp/content/20250526-mxt_nihongo01_000042761_02.pdf（2026年3月10日）
- 文化庁（2004）『地域日本語学習支援の充実ー共に育む地域社会の構築へ向けてー』国立印刷局
- 文化庁（2019）「日本語教育の推進に関する法律」
https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_00001.html（2026年3月10日）
- 文化庁（2021）「令和3年度「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」実施報告書」文化庁
国語課地域日本語教育推進室 https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/chiikinihongokyoiku/pdf/93092701_01.pdf（2025年3月14日）
- 文化庁・文化審議会国語分科会（2018）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html（2026年2月28日）
- 文化庁・文化審議会国語分科会（2021）「日本語教育の参照枠 報告」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf（2026年2月27日）
- 文化庁・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（2025年3月13日）
- 文化庁・文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2010）『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』
- 細川英雄（2005）「実践研究とは何かー私はどのような教室をめざすのか」という問いー」『日本語教育』126, 4-14.
- マズロー アブラハム・H（1970），小口忠彦（訳）（1987）『[改訂新版] 人間性の心理学ーモチベーションとパーソナリティ』産業能率大学出版部
- 松尾慎（2015）「地域日本語教育を問い続ける」神吉宇一（編）『日本語教育 学のデザイナーーその地と図を描くー』第5章，凡人社，101-122.
- 松永典子（2022）「仲介者として緩くつながる地域日本語活動」多文化関係学会（編）『「縁側」知の生成にむけてー多文化関係学という場の潜在力ー』第7章，明石書店，137-157.
- 萬波絵理（2015）「ボランティア研修の実践からみる日本語教育コーディネーターの役割」『多言語多文化：実践と研究』7, 68-91.
- 柳田直美（2015）『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略』ココ出版
- 家根橋伸子・山本晋也（2023）「外国人散住地域における外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造の検討ーライフキャリア形成を支える地域日本語教育の視点からー」『日本語教育』185, 109-124.
- 山田泉（2002）「地域社会と日本語教育」細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』第8章，凡人社，118-135.

- 山田泉（2003）「日本語教育の文脈を考える」岡崎洋三，西口光一，山田泉（編）『人間主義の日本語教育』第1章，凡人社，9-43.
- 山脇啓造（2009）「多文化共生社会の形成に向けて」『移民政策研究』1，30-41.
- 矢守克也（2010）『アクションリサーチー実践する人間科学ー』新曜社
- ヤン ジョンヨン（2011）「地域日本語教室における学習内容をめぐってー「標準的なカリキュラム案」の可能性と課題ー」『地域政策研究』14（1），49-67.
- 横山りえこ（2023）「地域日本語教育における教室運営に関わる課題とその対応ー国際交流協会 A の事例からー」『言語文化教育研究』21，222-240.
- レヴィン カート（1948），末永俊郎（訳）（1954）『社会的葛藤の解決（社会科学選書）』創元社
- 若山将実，俵希實，西村洋一（2020）「地方自治体による多文化共生政策の選択ー首長や地方議員の行動および党派性が与える影響の検証ー」『移民政策研究』12，80-96.
- Enneking, G., Custers, G., & Engbersen, G. (2025). The rapid rise of social infrastructure: Mapping the concept through a systematic scoping review. *Cities*, 158, 105608. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2024.105608>
- Högström, E., Berglund-Snodgrass, L., & Fjellfeldt, M. (2022). The challenges of social infrastructure for urban planning. *Urban Planning*, 7(4), 377–380. <https://doi.org/10.17645/up.v7i4.5680>
- Latham, A., & Layton, J. (2019). Social infrastructure and the public life of cities: Studying urban sociality and public spaces. *Geography Compass*, 13(7), e12444. <https://doi.org/10.1111/gec3.12444>

別添資料 第9章における3組のやりとりの文字起こし資料

1 大森さんとアジスさん

- 01 大森 : こんにちは。
- 02 アジス : こんにちは。
- 03 大森 : ああ、日本語はどのくらい勉強しました？
- 04 アジス : 6ヶ月。
- 05 大森 : 4ヶ月勉強しました。日本語はどうですか？
- 06 アジス : やさしいです。
- 07 大森 : やさしいです。うーん。好きな日本語はありますか？
- 08 アジス : あります。
- 09 大森 : うーん、好きな日本語、ことば、ワードありますか？ワード。
- 10 アジス : ひらがな。
- 11 大森 : ひらがな。うーん、ひらがな。漢字はどうですか？
- 12 アジス : 漢字はちょっと難しい。
- 13 大森 : ちょっと難しい。漢字、何か教えてください。私に。漢字、何知りますか？漢字、漢字は勉強しましたか？
- 14 アジス : いいえ。
- 15 大森 : まだ勉強しません。うーん、まだ。日本、日本どうですか？日本。
- 16 アジス : きれいな国です
- 17 大森 : きれいです。うーん、日本で、したいことありますか？何かしたい、チャレンジしたいことありますか？
- 18 アジス : 分からない。
- 19 大森 : 分からないです。うーん、じゃあ、日本で知っていることを教えてください。日本、何、知りますか？
- 20 アジス : 分からない。
- 21 大森 : 分からない。うーん、日本のこと何か見ましたか？本とか、ブックとか、インターネットとか見ました？
- 22 アジス : はい見ました。
- 23 大森 : うーん、何を見ました？
- 24 アジス : あー、みんなの日本語。
- 25 大森 : うん、見ました。富士山とか分かりますか？桜とか。
- 26 アジス : いいえ。
- 27 大森 : 分からない？うーん、じゃあ日本の、マンガを見たことありますか？マンガ。ドラえもんとか？知らないか。
- 28 アジス : 分からない。

- 29 大森 : そっか。うん、じゃあ日本の食べ物、日本の、食べたことありますか？
30 アジス : いいえ。
31 大森 : ないです？
32 アジス : ないです。
33 大森 : 何か、食べたいものありますか？
34 アジス : ヌードルズ、(うん) 好きです。
35 大森 : 好きです。うーん、そっか。うーん。

2 佐藤さんとアジスさん

- 01 佐藤 : こんにちは。お名前を聞かしてください。
02 アジス : 私の名前はアジスです。
03 佐藤 : アジスさん。ご出身はどちらですか？どこから来ましたか？
04 アジス : 私はスリランカから来ました。
05 佐藤 : スリランカの、どのあたりに住んでいたんですか？
06 アジス : スリランカ、ケンリです。
07 佐藤 : スリランカの何という町に住んでいました？
08 アジス : あ、ケンリ。
09 佐藤 : ケンリ。
10 アジス : ケンリに住んでいます。
11 佐藤 : ケンリ。
12 アジス : はい。
13 佐藤 : スリランカからこちらまで遠いでしょう。どのくらいかかりましたか？
14 アジス : 勉強しま
15 佐藤 : いや飛行機で来ましたよね。どのくらいの距離、どのくらいの時間かかりました？
16 アジス : 分かりません。
17 佐藤 : 分かりません。スリランカから日本にきました。どのくらい時間がかかりましたか？
18 アジス : あ、〈聞き取り不可能〉卒業し
19 佐藤 : どのくらいの時間がかかったか？
20 アジス : [沈黙]
21 佐藤 : ちょっとわからない。わかりました。アジスさんは、ご両親はスリランカにいらんですか？家族は何人ですか？
22 アジス : うーん。6 人です。
23 佐藤 : 6 人。
24 アジス : はい。

- 25 佐藤 : ご両親も入れて 6 人もいるんですか？あなたは何番目の、お子さんですか？
- 26 アジス : おこさん？
- 27 佐藤 : あなたのほかにお兄さんやお姉さんがいますか？妹さんや弟さんがいますか？
あなたは何番目ですか？
- 28 アジス : [沈黙]
- 29 佐藤 : ちょっと分からない。
- 30 アジス : ちょっと分からない。
- 31 佐藤 : 分かりました。どうして日本に来ようと思いましたか？
- 32 アジス : 専門学校。専門学校へ行きます。
- 33 佐藤 : 専門学校。何の専門学校に行きたいですか？
- 34 アジス : オートモビル, オートモビル, 勉強したい。
- 35 佐藤 : オトンマイ？
- 36 アジス : オートモビル, オートモビル。
- 37 佐藤 : オートバイ？
- 38 アジス : オートモビル, 勉強したい。
- 39 佐藤 : オトンバイ？オトンバイで何ですか？
- 40 アジス : 勉強, モビル。
- 41 佐藤 : ちょっとそのオトンバイで私, 分からないですけど。じゃあ, 専門学校を卒業した後, 何になりたいですか？
- 42 アジス : [沈黙]
- 43 佐藤 : 愛和を卒業して専門学校を卒業して何になりたいですか？
- 44 アジス : うーん, ハイストリス, ハイストリス。
- 45 佐藤 : ハイストリス。ハイストリスとは何ですか？
- 46 アジス : [沈黙]
- 47 佐藤 : 社会人になって何になりたいですか？
- 48 アジス : [沈黙]分かりま
- 49 佐藤 : あなたの夢は何ですか？
- 50 アジス : 分かんない。
- 51 佐藤 : あなたの夢は分かりませんか？将来何になりたいですか？
- 52 アジス : うーんコースの 3 か月習いました。
- 53 佐藤 : で, 愛和の学校を卒業して, 何になりたいですか？
- 54 アジス : [沈黙]
- 55 佐藤 : ちょっと分からない？
- 56 アジス : ちょっと分からない。
- 57 佐藤 : 分かりました。日本の何が好きですか？
- 58 アジス : 日本の, 勉強したい。

- 59 佐藤 : 日本語勉強したい。日本の好きなところ教えてください。
- 60 アジス : [沈黙]分からない。
- 61 佐藤 : 日本で知ってることを教えてください。例えば富士山。
- 62 アジス : [沈黙]
- 63 佐藤 : 日本で1番高い山は、日本で1番きれいな山。
- 64 アジス : ああ、日本で1番、きれい国。
- 65 佐藤 : ちょっと分からない。日本はきれいな国だというイメージがありますか？
- 66 アジス : [沈黙]
- 67 佐藤 : じゃあ、日本に来て今やりたいなと思っていることを教えてください。
- 68 アジス : 分かん
- 69 佐藤 : ちょっと分からない。はい。じゃあ、***さんがスリランカで、得意だったことは何ですか。
- 70 アジス : [沈黙]
- 71 佐藤 : あなたの特技。
- 72 アジス : [沈黙]
- 73 佐藤 : 質問変えると、あなたの趣味は何ですか？
- 74 アジス : クリケットです。
- 75 佐藤 : クリケット。あ、クリケットはとても上手ですか？
- 76 アジス : [沈黙]
- 77 佐藤 : クリケットは何年ぐらいしていましたか？
- 78 アジス : [沈黙]スリラン
- 79 佐藤 : クリケットは、スリランカの学校に行ってた時にやってたんですか？
- 80 アジス : いえ。
- 81 佐藤 : 自分の趣味でやっていた。
- 82 アジス : はい。
- 83 佐藤 : 何年ぐらいやっていました？
- 84 アジス : [沈黙]
- 85 佐藤 : 何年間ぐらい。
- 86 アジス : 分かんない。
- 87 佐藤 : ちょっと分からない。

3 田中先生とアジスさん

- 01 田中 : こんにちは。
- 02 アジス : こんにちは。
- 03 田中 : はじめまして。
- 04 アジス : はじめまして。

- 05 田中 : えっと、おなまえは？
- 06 アジス : 私の名前はアジスです。(うん) アジスです。
- 07 田中 : アジスさん？
- 08 アジス : はい。
- 09 田中 : アジスさんか。カタカナ。カタカナ
- 10 アジス : アジス。
- 11 田中 : カタカナが書けますか。
- 12 アジス : ちょっと〈聞き取り不可能〉
- 13 田中 : ちょっと。書いてください。[アジスさんと一緒にホワイトボードの前に移動する] アジスさん？
- 14 アジス : はい。[ホワイトボードに名前を書く]
- 15 田中 : [アジスさんが自分の名前を一文字書くごとにその文字を声にする]アジス。あっ、アジスさん。
- 16 アジス : はい。
- 17 田中 : ああ、アジスさん。はい。私はたなかです。
- 18 アジス : たなか？たなか？[田中先生と一緒に笑う]
- 19 田中 : 私の名前はたなか。[ホワイトボードにたなかと書く]
- 20 アジス : 私ちょっと難しい。
- 21 田中 : ちょっと難しい？アジスさんも難しいですね。[ホワイトボードのアジスを指す] 私の名前はたなかです。よろしくお願いします。[お辞儀をする]
- 22 アジス : よろしくお願ひします。[お辞儀をする]
- 23 田中 : えっとアジスさんはどこから来ましたか？
- 24 アジス : 私はスリランカから来ました。
- 25 田中 : スリランカ。ほおースリランカ。
- 26 アジス : はい。
- 27 田中 : スリランカはあそこにありますね。どこですか？[アジスさんと一緒に世界地図の前に移動する] スリランカ。[世界地図のスリランカを右手で指す]ここですね。
- 28 アジス : はい。
- 29 田中 : スリランカのどこから来ましたか？
- 30 アジス : スリランカのケンリです。(あつ)。ケンリ。
- 31 田中 : ケンリ？
- 32 アジス : はい。
- 33 田中 : [世界地図のスリランカを指す] ケンリはどこですか？
- 34 アジス : マデイです。
- 35 田中 : えっ、マデイ？マデイ？
- 36 アジス : [世界地図のスリランカを指す] マデイです。センターです。

37 田中 : あっ, センター。あっ, マデイ, マデイ。マデイは名前?
38 アジス : ああ分かりません。
39 田中 : 分かりません。
40 アジス : すみません。
41 田中 : [世界地図のスリランカを見る]えっ待って。スリランカのマデイ?
42 アジス : センター。
43 田中 : センター? 真ん中? スリランカから来ました。
44 アジス : はい。
45 田中 : ああそうですか。えっと福岡。[世界地図の日本を指す]ここは福岡です。
46 アジス : はい。
47 田中 : [左手の人差し指の指先を下に向ける] 福岡。日本の福岡です。
48 アジス : はい。
49 田中 : うん。アジスさんは洋服が短い。[右手で自分の左腕の半分のところを示す]
50 アジス : あっ, 寒いね。
51 田中 : [アジスさんと一緒に笑い合う]寒い? えっ, 福岡は寒いですか? 暑いですか?
52 アジス : 寒いです。
53 田中 : [びっくりする]スリランカは暑いですか? 寒いですか?
54 アジス : スリランカは暑いです。
55 田中 : 暑いですか。
56 アジス : はい。
57 田中 : ああ。そうですか。
58 アジス : はる。(えっ) はる。
59 田中 : はる。はる。
60 アジス : うーん, 寒い,
61 田中 : 寒い。
62 アジス : ありません。
63 田中 : 寒いありません。
64 アジス : うーんはい。
65 田中 : えっ, ええと, 1月2月3月4月5月ずーと
66 アジス : 1月ちょっと寒い。
67 田中 : ああ1月はちょっと寒い。でも他はずっと暑いですか?
68 アジス : ああ暑い, ちょっと暑い。
69 田中 : ちょっと暑い。
70 アジス : 6月まで, (うん) 8月から (うん) 大きい暑い。
71 田中 : ああほんと。8月から大きい暑い。ああじゃあ8月からとても暑い。[アジスさんと一緒に席に戻り始める]

72 アジス : はい。
73 田中 : とても暑いですか。
74 アジス : はい。
75 田中 : ああそうですか。ああじゃあ今、福岡は寒いですね。
76 アジス : 寒い。
77 田中 : 寒い、寒いですね。ええ福岡は、えっといつ日本へ来ましたか。
78 アジス : ええ、月曜日。
79 田中 : 月曜日？
80 アジス : はい。
81 田中 : 今週の月曜日？
82 アジス : はい。今週の月曜日。
83 田中 : 今週の月曜日に来ました？
84 アジス : はい。
85 田中 : えっとじゃあ月火水木。[指を折って数える]
86 アジス : よっ〈聞き取り不可能〉
87 田中 : よっか。4日間。えっと福岡はどうですか？
88 アジス : ああ、福岡は（うん）新しい。
89 田中 : 新しい。
90 アジス : 新しい、（ううん）きれいな、（うん）福岡きれい。
91 田中 : きれい。ああ、えっと、福岡でどこへ行きましたか？
92 アジス : ええ、福岡（うん）、福岡のシティ、（うん）、ああ、好きです。
93 田中 : あ、シティ、好きです。
94 アジス : はい。
95 田中 : うん、何か買いましたか。
96 アジス : 何も買いません。
97 田中 : 何も買いません。じゃあえっと毎日、えっと、毎日何を食べますか。
98 アジス : ええ、私の兄います。
99 田中 : あに、お兄さん。
100 アジス : 〈聞き取り不可能〉ひとは APU で勉強します。
101 田中 : ああお兄さんは APU で勉強しています。
102 アジス : はい。（ふん）今、おしごと、お仕事します。
103 田中 : ああ今仕事しています。
104 アジス : はい。
105 田中 : うんうんうん。どこで？福岡で？
106 アジス : 福岡で。
107 田中 : ああじゃあ今一緒に住んでいますか。

108 アジス : ああ、はい一緒に住んでいます。

109 田中 : えっとじゃあ、今、お兄さんとアジスさん、[右手の人差し指と左手の人差し指を合わせる]一緒に住んでいます。

110 アジス : ああ、はい。

111 田中 : うん、じゃあえっと、ご飯はお兄さんが作りますか？[料理を作る仕草をする] アジスさんが作りますか？

112 アジス : ふとり。〈聞き取り不可能〉

113 田中 : ふたり。[左手の人差し指と中指で示す]

114 アジス : 今日、私は。(ああ) 明日は兄。

115 田中 : ああ今日アジスさんが作ります。明日お兄さんが作ります。

116 アジス : はい。

117 田中 : ああじゃあ交代交替。そうですか。作る料理は、えっとスリランカの料理を作りますか。

118 アジス : はい、作る。

119 田中 : じゃあ日本の、えっと、料理を食べましたか。

120 アジス : はい、ヌードルズを、食べました。

121 田中 : ヌードル？どこで？

122 アジス : ええ、ヌードルズを食べました。おいしいです。

123 田中 : ああおいしいです。ああほんと。どこで食べましたか？

124 アジス : ええ、レストランで。

125 田中 : えっ、レストラン。どこのレストランですか？

126 アジス : ええ、私の兄、ええ、車で(ああ)行きました。

127 田中 : ああ、あの、お兄さんの車で？

128 アジス : はい。

129 田中 : あの、ヌードルはラーメン、[ラーメンを食べる仕草をする]

130 アジス : はい。

131 田中 : ラーメンを食べました。ああ、ヌードルズでしょ？

132 アジス : はい。

133 田中 : ヌードルはラーメンです。ラーメン。うどんかな。おいしかったですか？

134 アジス : おいしい。

初出一覧

本研究を構成する各章の初出については次の通りである。

第1章 「地方公共団体による日本語教室の立ち上げと改善プロセス―アクションリサーチに基づいた考察―」(『日本語教育』192, 2025年12月)

第2章 書き下ろし

第3章 「社会的インフラとしての地域日本語教室」(『インクルージブシティ』5, 2026年3月)

第4章 「地域住民のつくりたい日本語教室はどのような場所か」(2023年度 日本語教育学会 春季大会, 2023年5月)

第5章 *Building Social Infrastructure for Migrant Workers- A Geographical Analysis of Koga City's Community Japanese Language Class in Fukuoka Prefecture-* (East Asian Regional Conference in Alternative Geography2025, 2025年2月)

「地方公共団体による日本語教室の立ち上げと改善プロセス―アクションリサーチに基づいた考察―」(『日本語教育』192, 2025年12月)

第6章 「外国人住民と日本人住民のトークフォークダンスの実践―外国人住民をコミュニティの一員として受け入れていく手法―」(『社会デザイン学会誌』17, 2026年3月)

第7章 「地方公共団体と企業が費用分担する日本語教室の開設プロセス」(『日本語教育』190, 2025年4月)

第8章 「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的の再提案―「標準的なカリキュラム案」の批判的な考察―」(『日本語教育』170, 2018年8月)

第9章 「日本語学習支援者に求められる聞く技能の考察」(2021年度 日本語教育学会 秋季大会, 2021年11月)

第10章 書き下ろし

第11章 書き下ろし

謝辞

まずは心よりの感謝を指導教官であるコルナトウスキ ヒエラルド先生にお伝えできたらと思います。入学から博士論文の提出にいたるまで、ご指導くださったことに対し、どのようなお礼のことばも追いつかないほどです。国際学会での発表を勧めてくださったことなど、コルナトウスキ先生のご助言を基に、一つ一つの壁を乗り越えていく中で、本研究は形づくられていきました。

また、副指導教官の阿部康久先生と郭俊海先生にも入学から博士論文の提出にいたるまで、ご助言くださり、心よりお礼を申し上げます。阿部先生には本論文の基本的な枠組みや位置づけについて、郭先生には教室活動の内実も含めた具体像を記述することについてご助言いただきました。その結果、本研究の方向性をぶらすことなく、内容を充実させることができました。そして、本博士論文の審査を務めてくださった神吉宇一先生（武蔵野大学）、福本拓先生（南山大学）からは、急なお願いにも関わらず引き受けてくださり、多くの助言をいただきました。その一つ一つが糧となりました。心より、ありがとうございます。

そして、大学院の授業では鬼丸武士先生、長谷千代子先生、栗田賢一先生、益尾知佐子先生からご助言いただきました。多分野の先生方が真摯にご意見をくださることで、本研究の論旨が明確になっていきました。九州大学の学際的な研究環境がなければ、本研究は公開にいたることはありませんでした。このような環境を整備してくださった九州大学の関係者のみなさまにもお礼をお伝えできたらと思います。

お世話になったと言えば、学務課の左さんには博士論文の提出にいたるまで、本当にいろいろとお手伝いいただきました。ありがとうございます。

最後になりましたが、現在、筑紫女学園大学の学長を務められている南博文先生にお礼をお伝えしたいです。九州大学大学院統合新領域学府の修士課程でご指導くださり、その後も節目節目でご助言をいただきました。場所への着目は、南先生の研究室で学ぶ中で芽生えてきたものであり、博士号の取得を考え続けてきたことも南先生の存在があったからです。

振り返れば、私自身の研究活動は九州大学という場所において育まれてきました。実践の問題を創造的に解決していくためには横断的な研究ができる場所でないといけないと考え、修士課程は新設の統合新領域学府に入り、博士課程は地球社会統合科学府に入りました。多分野からの様々な知見と助言を研究として統合するのにずいぶんと時間がかかりましたが、実践の場を離れることなく思考し続けることを後押ししてくれた環境に支えられた私がいます。

2026年4月より、山口県立大学に着任します。地域貢献を大切にしたい大学で働きたいと思い、修士課程に入学したことを思い返します。本博士論文がなければ山口県立大学でのこれからはなかったことと思います。あらためて、ありがとうございます。

2026年3月8日
深江新太郎