

# 地域日本語教育から創る「公共の場」 —結婚移住女性をめぐる研究を手がかりに—

福村 真紀子

## 要 旨

農村だけではなく、都会にも日本人と結婚して海外から日本に移住する女性は増え続けている。彼女たちが抱える問題をめぐる議論や、日本人側から見た彼女たちとの共生の在り方について、特にアジアから日本に結婚移住した女性の問題に焦点を当てた議論が数多くなされてきた。しかし、それらの問題自体、「外国人」という側面を持つ彼女たちのみに該当するものではないことに、社会は気づき始めている。本稿では、日本における結婚移住女性について述べられた論考を手がかりに、彼女たちがどのような存在として捉えられ、どのような支援がされてきたのかを、社会の変遷とともに変化する日本語教育の動向を背景に検証する。その上で、今後の地域日本語教育が「公共の場」を創造していく重要性を示す。

## キーワード

結婚移住女性 「学習者」と「生活者」 多文化共生 公共性

## 1. 背景と研究課題

2014 年末の在留外国人数は、212 万 1,831 人であり、増加傾向にある。在留カード及び特別永住者証明書上の国籍・地域別では、中国、韓国・朝鮮、フィリピンの順に多い<sup>1</sup>。同年の婚姻件数の統計を見ると、日本における婚姻件数の総数は 643,749 件、その内国際結婚の件数は 21,130 件で全体の約 3.3%である。「妻日本・夫外国」より「夫日本・妻外国」のケースの方が圧倒的に多く、国際結婚件数の 70%以上を占める。妻の国籍は中国が最も多く、フィリピン、韓国・朝鮮、タイの順に続く。この 4 つの国籍の件数の合計は、「妻外国」の総数の 82.6%以上である<sup>2</sup>。日本人男性とアジア人女性の結婚が国際結婚の大部分を占めている状況である。

筆者の住む東京都多摩地域にも日本人男性と結婚して移住したアジア人女性が増えてきた。筆者は、1995 年より 2016 年現在まで大学や日本語学校で日本語教育に携わり、その間 2008 年から 2010 年まで地域日本語教室、「いろは教室」（仮名）に日本語ボランティアとして所属していた。日本語ボランティアを始めた理由は、筆者が同じ地域に暮らすアジ

ア人結婚移住女性と親しくなり、留学生ではない「外国人」<sup>3</sup>の日本語学習の実態に興味を持ったからである。当時、筆者は地域日本語教室とは、教師と学生の力関係が明らかな学校とは異なり、日本人と外国人が同じ地域に暮らす者同士として、日本語学習を契機に交流を深める場だと想像していた。しかし、「いろは教室」のボランティアは全員日本人であり、外国人から「先生」と呼ばれ、常に日本人が活動の方法や内容を決定していた。

このような地域日本語教室の在り方に、筆者は違和感を覚えた。筆者と交流のあったアジア人結婚移住女性は日本と出身国の言葉や文化の違い等から戸惑い、日本語学習の機会と子育て仲間を求めている。外国人と日本人が接する水際とも言える地域日本語教室は、仲間づくりにも最適だと思われたが、両者の間に明確な線引きがあるため、仲間づくりには程遠い雰囲気だった。そこで、筆者は、日本語を教える先生という存在を置かず、日本人との交流を主軸にする活動の中で外国人が日本語を緩やかに習得できることを目標にし、親子参加型のサークル、「にほんご あいあい」（以下、「あいあい」）<sup>4</sup>を立ち上げた。

地域日本語教育の理念について、池上（2007）は、「外国人の日本語能力の伸長だけを目的とするものではなく、参加する地域住民も共に学んで変容し、双方の自己実現可能な多文化共生社会の創出を目指すとされている」（p. 105）と概観する。また、野山（2013）は、多くの地域日本語教室が「日本語ボランティアは、『日本語を教える』というよりは、『日本語での対話を楽しむこと』を定住外国人に知ってもらい、自分自身も定住外国人との対話を通して、新たな気づき、自己成長ができることを目的」（p. 29）としてきたことを示唆する。松尾（2015）は、これまでの地域日本語教育の理念をめぐる議論の流れを追い、「実際には地域日本語教育において、日本人参加者と外国人参加者の間には対等・平等ではない権力関係が存在しているとの議論が存在」（p. 112）すると指摘する。そして、「理念は繰り返し語られる必要があります」（p. 118）と述べる。池上や野山によれば、地域日本語教室の学び手には外国人だけではなく、日本人も含まれる。しかし、地域日本語教育の実際は松尾の指摘通り、いまだに参加者同士の力関係の不均衡を乗り越えてはいない。地域日本語教育の理念を繰り返し語るなら、なぜ延々と外国人と日本人の関係は非対等であり続けるのかを真っ先に問い、この先日本語教育はこの問題をどのように乗り越えて、何をすべきかを明らかにせねばならない。これが筆者の研究課題である。

そこで、本稿では、外国人と日本人が対等に参加できる地域日本語教育の在り方を模索し、今後の日本語教育に必要な視座を提示する。そのために、外国人かつ女性という複合的なマイノリティと捉えられ、子育て等の日常生活に日本語を必要としながら、その日本語学習の実態があまり明らかにされていない結婚移住女性に焦点を当て、彼女たちはどのような社会的存在として描かれてきたのか、彼女たちへの支援はどのように捉えられてきたのかを検証する。特に、日本に定住する外国人に占める割合が非常に高い、アジア人結婚移住女性に焦点を当てることで、現在の地域日本語教育が抱える課題の普遍性を明らかにできると考える。このような検証の上に、その対象者や内実が漠然と描かれてきた地域日本語教育は、どのような人に対して、何をするのかについて論を進める。

## 2. 結婚移住女性の描かれ方

1990年に入管法が改正<sup>5</sup>され、中南米から日本へ移住する日系人が急増した。また、国際結婚の件数も1980年代半ば以降増加した<sup>6</sup>。このような社会状況の変化は日本語教育とその研究に大きく影響し、地域日本語教育の重要度が増し、その在り方が大きく問われ始めた。特に、結婚移住女性の増加は妻まじく、彼女たちへの日本語支援が模索されてきた。本章では、1990年以降の彼女たちの描かれ方を、社会変遷と連動する地域日本語教育の動向を背景として検証する<sup>7</sup>。

### 2.1 1990年代における結婚移住女性の描かれ方

1980年代から1990年代にかけて、地域に外国人が急増した。その要因は、国による中国帰国者とインドシナ難民受け入れ、未曾有の好景気、急速に進む少子高齢化が挙げられる。特に日本の中小企業が外国人労働者の活用を不可欠としたことの影響は大きい。外国人を必要としたのは経済界だけではなく、「嫁不足」が深刻な日本の農村では、結婚相手として外国人を求める多くの男性がいた。同時に経済的安定を求めて日本の男性と結婚を望む外国人もいたため、需要が一致し、農村に結婚移住女性が増えた。それと同時に日本の各地に地域日本語教室がつくられていった。この頃は、外国人が日本社会に適應するためには日本語が必須であり、地域日本語教室に通う外国人は、日本語を母語とする日本人から、日本語や日本の文化を学ぶ「学習者」という側面で見られる傾向が強かった。では、その頃、結婚移住女性たちはどのように描かれていたのだろうか。

田中(1996)は、地域社会に定住する外国人の大半はアジアから来た女性であり、彼女たちの多くが日本人男性との結婚によって定住している社会的状況を示している。当時日本人男性と結婚したアジア人女性は、どのような存在として捉えられていたのだろうか。田中は、アジア人女性と日本人男性が結婚する過程について二つのケースを挙げた。一つは「農村花嫁」<sup>8</sup>のケース、もう一つはフィリピン、タイから来日し、「スナックなどで働いている間に日本人男性と知り合い、同棲から結婚に進んだというケース」である(p. 24)。

農村花嫁と呼ばれるアジア人女性が日本の農村へ移住するまでの過程と移住後の動向は、桑山(1995、1997)に詳しい。桑山(1995)は、山形県の農村で深刻化した「嫁不足」の解決策として実施された「嫁入り」<sup>9</sup>について、その背景と実際を述べている。山形県のいくつかの地方自治体によって主にフィリピン人女性を対象とした「集団お見合い」が企画され、これによる嫁入りは1986年を皮切りに増加し、1989年までに一応の成功を収めた。その後、行政に代わり、民間の結婚仲介業者が韓国人女性と中国人女性を主な対象とし、嫁入りを斡旋するようになった。結果、1996年12月末の山形県の「アジアからの妻たち」は1000人を超えた<sup>10</sup>(桑山1997: 206)。しかし、彼女たちの多くは、来日前に抱いていた日本のイメージと現実との差や、「存在感のない夫」と「支配的な姑」との「日本人家族との人間関係」(桑山1995: 32)や出産を急かす「無言の圧力」(桑山1995: 37)などが要因で、ストレスに苦しむことになった。

笹川(1990)も、日本の農村部へ嫁入りした「アジアからの花嫁」が抱える問題を考察した。極端な場合は見合いから結婚までたった1日という期間の短さで進み、「たがいの

言葉がほとんどまったく通じないままの結婚＝セックス」(pp. 48-49)に至る嫁入りに対する社会的な批判を概観し、彼女たちの出身国である韓国、スリランカ、フィリピンなどの国と日本との間の「深刻な経済的な格差」(p. 49)を指摘する。そして、儒教的規範や宗教上の理由、離婚経験のある女性を蔑視する出身国の社会的風潮などから、「いったん日本に来てしまった以上、仮にどんなにつらく苦しくとも、日本の農村に根をはって生きてゆかなければならない」(p. 49)という、彼女たちの崖っぷちの状況を表した。

田中(1996)も笹川(1990)と同様に、農村花嫁であるスリランカ人女性の事例を取り上げ、家父長制の習慣を固守し、家のしきたりを強制する「おばあちゃんやご主人」との不公平な力関係について述べている。また、「集団お見合い」ではなく、スナックなどで日本人男性と知り合い、恋愛結婚の形で定住するアジア人女性と日本人との関係性についても述べる。「スナックで外国人女性を使った経験をもつ」日本人へのインタビューでは、「片言がいいんだよ。片言以上になるとかわいくないんじゃないかな。お客はね、外国人の子はよくいうこと聞くから喜ぶんだよ。話をするためにホテルにつれていくんじゃないんだから」(p. 29)という言及が表れる。また、田中が、日本語を話せば客が喜ぶだろう、と彼女たちに問うと、「喜ぶ、ないね。ちがうこと、喜ぶね」と答えたこと記述している(p. 29)。このような記述は、エンターテイナーとして働くアジア人女性たちに対して、スナックの客や彼女たちを働かせる雇用側の日本人が「性」のサービスの提供者という見方をしていることを示唆している。

以上の1990年代に著された日本における結婚移住女性についての先行研究では、アジア人結婚移住女性の生活上の苦悩を描いた論考が多い。これらの先行研究から読み取れるのは、出身国と日本の社会的な経済格差によるアジア人女性の経済的な劣勢という、動かしがたい事実に加え、地域に継承される強固な家父長制を背景とした夫婦間の不公平な地位の差や、少子高齢化対策としての出産・育児の性役割、「性」のサービス提供者としてのジェンダー的な劣勢である。

## 2.2 更新される2000年代における結婚移住女性の描かれ方

1990年代終盤には円が急落し、アジア通貨危機にも見舞われた。日本の失業率は2002年には5.5%にも上った<sup>11</sup>。さらに、2008年のリーマン・ショックが南米人労働者に甚大な影響を及ぼし、大量の失業、帰国をもたらした(樋口2010:50)。一方、国際結婚の件数は2006年に44,701件にも達し、アジアからの結婚移住女性の数には経済危機が大きく影響することはなかった。現実には日系人に対していわゆる「派遣切り」が行われたが、総じて2000年代には、外国人は、日本社会を支える労働力としての側面がより強く認められるようになり、彼らに対する日本語習得の重要性が高まった。「多文化共生」<sup>12</sup>という言葉が日本各地で頻繁に聞かれるようになったのもこの頃である。文化庁は1994年度から2000年度にかけて「地域日本語教育推進事業」を進めるなど多岐にわたり施策を展開した。2000年、国語審議会は「国際社会に対応する日本語の在り方」の答申を行い、地域に暮らす多様な外国人のニーズに応じた日本語教育をさらに推進しようとした。その後様々な施策が議論され<sup>13</sup>、2007年度に『生活者としての外国人』のための日本語教育事業を立ち上げた。特徴的なのは、外国人を「学習者」という側面だけでなく、

「生活者」<sup>14</sup>としての側面で捉えようとする動きである。また、地域日本語教室をよりよい場とするため、日本語ボランティアや教室運営のコーディネーターの養成のニーズも高まり、施策も打ち出された。では、その頃の結婚移住女性はどう描かれ方をされていたのだろうか。

2000年以降も、農村花嫁が抱える問題に関して議論は続くが、弱者としての描き方から脱する論考も現れてきた。藤田(2005)は、東北地方の農村地域に移住した「外国人花嫁」の「生活者」としての姿を描いた。ここでも、研究の対象を同じくする1990年代に著された論考と変わらず、農村における彼女たちの閉鎖的で保守的な生活状況が描写されるが、同時に地域の中国語講座の講師として自らの言語資本や能力を発揮する中国人女性が「名前のある『外国人』」として存在する事例が表された。また、保健師や消防士が移住女性に対し、ステレオタイプの「外国人花嫁」という見方を弱め、「生活者」として捉え直していった事例も表されている。農村花嫁はもはや支援される固定的な立場の『「かわいそうな」マイノリティ』(p. 226)ではなく能力を持つ主体として捉え直され、彼女たちの能力が発揮できる場の提供が促されている。また、保健師による『「外国人花嫁」の直面している課題が、外国人特有のものではないと気づいていった過程』(p. 227)から、彼女たちが日本社会において決して特殊な存在ではないことも示唆された。

八木(2004)は、日本に暮らすアジア人女性がマイノリティという弱い立場から脱却すべく、資質や能力を持つ本来の自分を取り戻していく姿を描く。具体的には、水泳教室で仲間はずれにされていると思っていた韓国女性が、上級レベルの泳ぎを周りの人たちに認められて力関係の転換が起こり、人間関係が構築された事例(八木2004: 166-167)が挙げられる。また、榎井(2009a)は、アジアからの移住女性たちによる「外国語体験活動事業」について述べる。この事業では、移住女性たちが「サポーター」として小学生の英会話学習を支援したり、母語や母文化の紹介をしたりする。榎井(2009b)は、この事業を通し、「地域で見えない存在であった」(p. 112)彼女たちが日本の子どもに迎え入れられ、新たな関係を築く様子を描く。そして、「サポーター」であるフィリピン人女性の声を拾い、「長いこと自分に貼られるレッテルは『水商売』だった、そのこと自体は悪いことではないと思っていたが、それに伴う日本人の上から来るような視線が辛かったという。この社会事業にかかわることによって、そこから解放された」と述べた」(p. 115)と記す。

以上の先行研究から、2000年代には、結婚移住女性が、日本人と同じ立場の「生活者」として捉え直され、支援される側から支援する側へと、その立場を転換していく様子が描かれていたことが分かる。

### 2.3 更新と不変の両面を持つ2010年代における結婚移住女性の描かれ方

2010年の日本の名目GDPは5兆4,778億ドルで、中国を約4,000億ドル下回り、それまで42年間にわたり保ってきた世界第2位の経済大国の地位を中国に譲った<sup>15</sup>。もはや日本の経済力が近隣諸国を凌駕する時代ではなくなり、中国やタイから訪れる観光客による「爆買い」<sup>16</sup>が頻繁にメディアで報道されるようになった。このような状況と並行して、冒頭に述べたように、日本における国際結婚件数のアジア人女性が占める割合は依然として高い状況になっている。



2010年代は地域日本語教室の課題を具体的に解決しようという動きが活発になる時代である。2010年、文化庁の文化審議会国語文化会が『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」を了承し、2011年1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活用のためのガイドブック』を公表した。2013年8月には、『生活者としての外国人』のための日本語教育ハンドブック』も発表された<sup>17</sup>。地域に暮らす「外国人」の日本語教育に携わる者に対して、より具体的な日本語教育の在り方が広く開かれてきている。この状況における結婚移住女性の描かれ方を見てみよう。

渋谷(2014)は、「しばしば『農村花嫁』として一括され、被抑圧者として描かれがちであった」(p. 4)日本の農村に結婚移住した中国人女性を、主体的な存在として描いたとして、賽漢卓娜(2014)<sup>18</sup>を取り上げる。渋谷は、「母語を継承する機会が限られているなかで、子どもに地理的移動や階層移動の望みを託し、それによって自らの人生も選び直そうとする」(p. 4)生きざまを表した点を高く評価しているのである。他にも母語継承を主体的に試みるアジア人女性についての論考(賽漢卓娜2011、武田2011など)を通し、受動的に描かれてきたアジア人女性の主体的な側面が注目され始めたことを強調する(p. 7)。

このように、従来弱者として描かれてきた結婚移住女性は、2000年代に続き、「個」である一人の人間としての存在を徐々に取り戻しつつある。しかし、いまだに彼女たちは、弱者として描かれ続けている側面も否めない。例えば、田中(1996)が、「集団お見合い」ではなく、スナックなどで日本人男性と知り合い、恋愛結婚の形で定住するアジア人女性たちのジェンダー的な弱さを表したが、それから約20年を経て、仲里(2015)がドメスティック・バイオレンス(以下、DV)の被害者という側面から彼女たちを描いている。仲里は、結婚前はエンターテイナーとして働き、日本人男性と結婚して沖縄県に定住する4人のフィリピン人女性にインタビュー調査を行った。そして、「在日フィリピン人女性は女性差別に加え、貧困・外国人・マイノリティーという立場で、日本人女性よりもさらに複雑な複合差別の下に置かれている」(p. 108)と述べる。彼女たちの立場が夫よりも弱い理由は、「フィリピン人女性の多くは、母国の高い失業率と貧困から逃れるために仕事を求めて来日し、興行ビザでエンターテイナーとして働くなかで出会った男性と結婚するケースが多」(p. 95)く、「日本人との結婚は経済的地位の上昇をもたらす」(p. 105)ため、経済的に夫の支配下に置かれるからである。仲里は、このような経済的格差もフィリピン女性がDV被害者になる要因だと考える。また、調査地は沖縄県の離島であり、東北の農村部の家父長制にも通じる「伝統的家族制度」や「飲酒の習慣」などの要因が加わり、彼女たちが抱えるDVの問題がより複雑化、深刻化していると述べる(p. 109)。

2010年代は外国人を「生活者としての外国人」として捉えようとする意識がより強まり、『生活者としての外国人』のための日本語教育ハンドブック』の発表のような施策が現実のものになったが、「生活者としての外国人」だけを学び手と位置づけている限り、彼らは支援される側に固定されている。アジアから来た結婚移住女性について言えば、出身国の経済力が高まり、その国々から日本を訪れる観光客が日本経済を少なからず支えても、結局は「爆買い」という侮蔑を含んだ表現が出身国にはつきまとう。彼女たちは、例え何かを主体的に決定していく「個」として捉えられることがあっても、家庭では経済的に優位

に立つ夫から支配され、抑圧される弱者としての描かれ方がなくなることは決してない。

### 3. 結婚移住女性に対する支援についての考え方

前章では、1990年以降の結婚移住女性の描かれ方の変遷について述べた。本章では、彼女たちの支援についての考え方を、精神面および日本語学習支援の側面から検証する。

#### 3.1 精神面に対する支援はどのように講じられてきたか

時代を通じた普遍的な現象として、結婚移住女性の多くは、精神面においても問題を抱えていると指摘されている。本節では、アジア人であることや結婚相手の国籍、人種にこだわらず、外国から日本に移住した女性が抱える精神面の問題と問題解決の手立てについて、どのように描かれてきたのかを概観する。

野田（1998）は、移住のストレスと移住者のメンタルヘルスの関係について、「抑うつ状態が移住者によくみられる症状であることは論をまたない。特に、強いられて移住となった難民や随伴渡航者にはうつ病が多い」（p. 24）と述べる。その1つの対策として、「移住者・難民のためのサービス機関の設置、コミュニティへの援助」（p. 26）が挙げられている。宮地（2005）も、移住者のメンタルヘルスについて詳細な研究を報告しており、その中で、「移住者のサバイバルに最小限必要なもの」（p. 331）の1つに「民族コミュニティ、民族ネットワーク」（p. 332）を挙げている。宮地の指す「移住者のサバイバル」は、移住者の「ハイリスクな移住要因」（p. 331）の「孤立」に対する対策を意味する。そして、民族コミュニティの基本的な機能は、「ピア（仲間）が存在し、一歩先をゆく先輩（ロールモデル）がみつき、安心できる場所であること」（p. 334）とする。

移住女性が抱える問題の中で、子育てをめぐる問題の比重は大きい。榎井（2009c）は、日本で生活する子育て中の外国人が抱える課題について述べている。そこでは、一番の課題は、「『孤立』する断絶状態の中にかれらがおかれている」（p. 356）こととしている。「孤立」の背景として、少子高齢化と核家族化した日本社会においては、親族、家事労働者、夫のいずれからも育児の援助が得られない状況が挙げられている（pp. 351-352）。そして、「孤立」を乗り越える手立てとして、国籍や民族を超えた外国人親子が集う日本語交流活動の実践を紹介する。この実践の内容については、3.2.3で述べる。

以上の先行研究から分かるのは、結婚移住女性は、地縁からも血縁からも遠ざかり、「孤立」によって精神的な負担を背負う姿が描かれ、弱者というイメージを強めていることである。また、精神的な負担を軽減する手立てとして、同じ外国人としての課題を持つ仲間や人生の一歩先をゆく先輩が存在するエスニック・グループへの参入や、子育て期という同じライフステージにある日本人を含む国籍、民族を超えた仲間づくりができるコミュニティへの参入も示唆されている。

#### 3.2 日本語学習支援はどのように講じられてきたか

では、結婚移住女性たちに対する日本語学習支援については、どのように講じられてきたのか。その講じ方は、概ね下記の三つに分けられる。以下に分類した研究には、結婚移

住女性以外の外国人を対象としたものも含まれるが、それらの研究対象の外国人の範囲から結婚移住女性が外れることはない。

- ①結婚移住女性を「学習者」に固定し、明示的な日本語学習支援を施す立場
- ②結婚移住女性を「学習者」のみならず「生活者」としても捉え直し、日本人による一方的な日本語教育を否定し、相互学習を重視する立場
- ③結婚移住女性の「生活者」としての側面に重きを置き、日本語を使うことにこだわらず、明示的な日本語学習支援を行わない立場

以上の三つは、どれが古くてどれが新しいというものではなく、本稿が検証の対象とする1990年代から2010年代を通じて並存する。

### 3.2.1 明示的な日本語学習支援を施す立場

まず、上述した①の立場に立つ先行研究を検証する。富谷他(2009)は、結婚して日本に移住したアジア人女性を研究の対象とし、特に読み書き能力の習得を重視した教室内学習を提唱する。そして、「結婚移住女性にとって来日直後に集中して日本語学習することが有効」(p. 134)と述べる。また、「日常会話能力は自然習得によってある程度獲得できるが、自然習得には人的ネットワークが必要である」(p. 133)とし、人的ネットワークがなければ自然習得は望めず、自然習得を為し得ても限界があるとする。また、内海・澤(2013)は、幼稚園・保育園に子どもを通わせる外国人の母親に対して、保育者との間を行き来する連絡帳に必要な読み書き能力の支援が重要だと述べている。ここでは、「連絡帳に特徴的な言語形式を、家庭での自習が可能な形式で教材化する」「連絡帳に頻出する言語形式や談話の流れを示す」「書いた方がいいこと、書かない方がいいこと、話した方がいいこと等についても判断のポイントを示しておく」(p. 61)ことを支援方法として提言している。そして、富谷他(2009)と同様、「来日後半年から1年以内で、日本語学習の意欲があり、仕事を始める前で学習の時間が取れるときに、集中的に学べる場で日本語学習が開始され、読み書き能力が獲得できることが望ましい」(p. 62)と、来日直後の集中的な学習を勧める。「言語形式」を教材で教えるという提言から、体系的な言語教育を目標としていることが分かる。いずれも、母語話者の立場から、教師役である日本人のみが学習の内容や方法を決定し、非母語話者の外国人に日本語を教えようとする考え方が表れている。

ヤン(2012)は、「定住外国人」が「日本語教育に期待していること」と「日本語教育」の方向性の異なりを指摘する(pp. 45-46)。「定住外国人」は「日本語ができないことで不利益がある」現状から「日本語能力を高めたい」と望む一方、「日本語教育」は、「学校型教育から社会型教育へ転換したい<sup>19)</sup>と考え、「共に生きるための相互理解、社会参加に根差した教育」を理念としていることを指摘する(p. 45)。ヤンは、このようなズレを鑑みて、「いまの日本語教育は抽象性の高い理念ばかりが前面に出ている」(p. 46)と批判し、日本語教育は「日本語」を「教育」すべきだと強く主張する(p. 47)。ここでは、『日本語』を『教育』するとはどういうことなのかについて明確な説明がされていないが、明示的な日本語学習支援を施すことを重要視する①の立場に立っていると考えられる。



### 3.2.2 「教える―教えられる」関係の固定から脱却する立場

次に、②の立場に立つ先行研究を検証する。一つ目の立場との違いは、①の立場が「母語話者―非母語話者」と「教える―教えられる」の関係を並列させて固定しているのに対し、②の立場は、その固定化した関係を解体しようとしている点である。石井(1997)は、外国人配偶者のための日本語教育の在り方について、「外国人配偶者が社会的に自立した存在としての充足感を得るためには、教える者と教えられる者、世話をする者としてもらう者という役割の固定化は是非とも避けるべき」(p. 163)と述べている。そして、「教室の在り方自体にその構造を変える手だてを講じるか、役割の逆転が可能な他の活動との連携をとっていくことが必要である」(p. 163)と主張する。八木(2004)は、日本人配偶者が第二言語を使って生活する意味について、「文法的に間違えないように話す、あるいは目標言語社会のルールを覚えて逸脱しないということではなく、自分が参加したいコミュニティや個人との関係の中で、『こうありたい自分』のアイデンティティを実現していくこと」(p. 171)と述べている。また、八木(2013)は、地域日本語教室のボランティア講師が学習者の学習したいことを尊重することなく、教室の活動方法を一方的に変更したり、学習者が母語で話すことを禁じたりした結果、その学習者が教室を離れていったエピソードを表した。この論考で八木が主張したのは、外国人が「学習者」ではなく、「生活者」としてどのように日本の社会やコミュニティを捉え、どのように生きていきたいのか、その際、日本語はどういう役割を果たすのかという視点を、日本語教育に携わる者が持つことが重要だということである(pp. 8-9)。また、米勢(2006)は、複数の観点から地域日本語教室の類型化を試みた。その中で、活動内容・方法の観点から「学校型日本語教育」と「地域型日本語教育」に類別した。米勢は、「活動方法を規定するのは実際にはボランティアであり、ほとんどの教室が学校型である」(p. 116)と述べた上で、「学校型の日本語教室が発展することによって相互学習が起りにくい状況が構造的に存在している」(p. 117)と批判する。その上で、外国人と日本人の相互学習を主張し、相互学習があつてこそ住民間の相互理解が生まれ、多文化共生社会の構築がなされると示唆する(p. 117)。西口(2006)は、地域の日本語教室が、その外の現実の社会へ参加するための日本語を指導する場であるという発想を批判し、「そこに参加する外国人と日本人あるいは外国人同士が日本語で交流をする社交の場」(p. 63)であることを示唆する。また、1.で述べたように、池上(2007)も、地域日本語教育は、地域住民も外国人と共に学んで変容し、双方が自己実現が可能な多文化共生社会を目指すものだとしている(p. 105)。

以上に述べた②の立場は、「市民リテラシー」を提唱する宮崎(2011)の立場にも重なる。宮崎は、多文化共生社会では、「マイノリティ自身のレゾナードル(存在意義)」(p. 94)を考察すべきであり、マジョリティ自身のレゾナードルのためには、「マジョリティも社会の中で変容する規範やそれに対する人々の意識の変化を読み取る力を常に習得する作業を試み」(p. 94)ることの重要性を説く。すなわち、②の立場は、地域日本語教育が目指す多文化共生社会には、日本人も外国人と共に学んで変わる必要性を示唆している。

### 3.2.3 日本語学習へのこだわりを否定する立場

最後に、③の立場に立つ先行研究について検証する。2.1に挙げた田中(1996)は、「日本語を教えない日本語教育」を提唱している。「日本語だけをコミュニケーションの手段と

するかぎり、母語話者である日本人と外国語として日本語を使う外国人の間にはつねに固定した力関係が成立してしまう」(p. 31)からである。田中は、「地域に定住化する外国人女性」にとっての日本語は「抑圧者の言語」であるとし、現行の日本語教育の在り方が「日本人をつねに優位に置く枠組みを暗黙のうちに容認し、かえってそれを強化していく働きを持っている」(p. 32)と批判する。確かに、母語話者が非母語話者に日本語を教える立場に立って、使用言語を日本語に限定すれば、日本語を思うように操れない非母語話者の立場は劣位のままである。そこで、田中は、「言語に依存しないコミュニケーションスペース」<sup>20</sup>を提案する。また、3.1で取り上げた、「孤立」に追い込まれる「子育て中の外国人」の問題を解決しようとする榎井(2009c)は、財団法人とよなか国際交流協会の取り組みについて述べる。本財団法人は、1993年の設立時より日本語教師を雇用して「日本語教室」を運営してきたが、「外国人親子が求めているのは、日本語学習より、同じような幼い子どもを抱えている日本人との情報交換や交流であることが明確になった」(p. 353)ため、おりがみや紙芝居、料理、学校のプリントの読み方や幼稚園についての情報交換など、子育て中の日本人女性が同じ不安を抱える立場として一緒に活動する「おやこでにほんご」という事業を2002年に始めたことを紹介している。

③の立場の大きな特徴は、外国人と日本人の力関係を脱構築するために、日本語へのこだわりを否定していることである。

### 3.2.4 地域日本語教育がよって立つ三つの立場の異なり

ここで、上に述べた三つの立場の異なりを整理しておく。①の立場は、前掲の西口(2006)による批判が分かりやすい。この立場は、日本語を地域日本語教室で学んで身に付けなければ、外国人は現実の外の社会へ出て行くことはできないと考え、外国人の弱者の面を全面的に押し出す。日本社会は日本語を使いこなせる人で成り立っているという、一国家に対し一言語が相当するという感覚が元になっている。この感覚は非母語話者である外国人と母語話者である日本人の間に非対等性を生み、多様な言語と文化を尊重しようと謳う多文化共生社会の理念と矛盾する。この矛盾を超えるため、外国人を日本人と対等な「生活者」とみなし、地域日本語教室における相互学習を重視する②の立場が増えてきた。②の立場は、各々の外国人が異なる文化を持つ、主体的な「個」として捉える視点を持つ。このような視点は、Byram(2008)の「脱中心化(de-centre)」の視点に重なる。Byramは、外国語教育において、「自分の文化で既に決められて当たり前になっていることや、自分が住んでいる社会について問い直すように、慣れ親しんだものから脱却(de-familiarise)し、脱中心化する」(p. 31、筆者訳)態度を重視している。②の立場は、言語教育における「脱中心化」を試みようとし、多文化共生社会の実現をめざしている。③の立場も、②の立場同様、「脱中心化」の視点から外国人を主体的な「個」として捉える。②の立場と③の立場が異なる点は、前者は日本語の学習を外さないが、後者は極めて意識的に日本語を学習することへのこだわりをなくしていることである。③の立場は、外国人と日本人の対等性や相互学習を重視するのみではなく、そもそも日本語習得自体を目的にすることが「脱中心化」を妨げ、多文化共生社会の実現を遠ざけると考える。ただし、③の立場は、外国人が日本語を学ぶ必要性を完全に否定しているわけではなく、他者と交流する中で緩やかに日本語が自然習得できるという展望を持っていると言える。

#### 4. 地域日本語教育は誰を対象とするのか

3.で検証した結婚移住女性に対する支援の考え方をふまえ、本章では今後の地域日本語教育の対象について考えたい。

2.で述べたように、結婚移住女性は、2000年代以降、主体的な「個」である一人の人間として描き直されてはいるが、依然として経済的な弱者に加え、家族の構成員としてもジェンダー的にも弱者に捉えられることが多々ある。

では、結婚移住女性だけが、このような弱者の面を持っているのか。答えはもちろん否である。結婚してから家長長制の下で、経済的に低い立場に置かれることにより夫の抑圧的な態度に苦しむ女性は外国人に限らず存在するし、「性」のサービスの提供者は外国人だけではない。さらに言えば、「性」のサービスの提供者に弱者という地位を貼り付けることにも職業蔑視の点から大きな問題があるだろう。また、DV 被害者も、当然、結婚移住女性ばかりではない。

また、3.1 で述べた、精神面に対する支援も、結婚移住女性だけが必要とするものではない。結婚を機に夫の生活圏に住むことを優先し、地縁、血縁から絶たれて出産する日本人女性も少なくない。育児中の女性に共通する課題として、園田・穴井（2003）による臨床心理学の視点からの調査結果が挙げられる。その調査の結果、悩みの中身は、「一つは『母親として子どもを育てる』』ということに関連して生じた疲労感や自信のなさであり、いま一つは『育児中心の生活をしている自分』という個人としての生き方に関する苛立ちや、焦燥感である」（p. 180）ことが明らかにされた。外国からの移住女性に限らず育児中の女性は、育児を何より優先させるため、現実と自分が本来望む生き方の狭間に葛藤が生まれ、社会からの疎外感、閉塞感、焦燥感を抱えるケースが見られるのである。3.1 で取り上げた宮地（2005）が提示する、ピアやロールモデルが見つけれられる場所、すなわちエスニック・グループのように、自分と似ている境遇にいる者や共通の課題を持っている者たちが存在する共同体への参入が必要なのは、結婚移住女性だけではない。よって、結婚移住女性の課題は日本における普遍的で社会的な課題であり、地域日本語教育が結婚移住女性の抱える問題を解決しようとするのなら、その対象には日本人も含めるべきであろう。

#### 5. 地域日本語教育の課題

本章では、ここまでに検証した結婚移住女性たちに対する支援についての考え方を批判的に捉え、地域日本語教育の課題について筆者の考えを展開したい。

##### 5.1 結婚移住女性には何が必要か

米勢（2006）も指摘しているが、地域の外国人が日本語学習の機会を得ることは難しい。この問題に対し、山田（2002）や前述の笹川（1990）等でも述べられている通り、国や自治体が保障教育や社会教育としての日本語教育のシステムを構築し、提供していく必要があるだろう。本間（2013）は、「育児中の母親たちにとって就業・就学の機会は限られている。社会とのつながりや育児情報を得るために日本語を必要としても、学習機関・機会

に参加することも難しく孤立しやすい状況にある」(p. 159)と述べる。結婚移住女性にとって、地域の人たちと関わりながら日本語を学ぶ場は間違いなく必要である。しかし、その場が日本語教室の看板を掲げていればどのような場でもいいというわけではない。本稿では、結婚移住女性を弱者と捉えることが、日本人との間に力の差を生み、対等な人間関係の構築を妨げると繰り返し述べた。結婚移住女性に対する地域日本語教育は、3.2 で示した②の立場が重視する、相互学習の視点が求められる。しかし、対等な人間関係を築くには、それだけでは足りない。来日したばかりの結婚移住女性の多くは日本語を自由自在に操れない可能性が高く、日本語に対するコンプレックスを抱く傾向がある。相互学習にせよ、彼女たちが日本語を教わる中で日本語の習得が困難だと感じれば、日本語自体が権威を持ち、母語話者の日本人との間には、やはり力の差が生まれる。②の立場に立つ米勢(2006)も西口(2006)も、日本人による一方的な日本語教育を否定しながら外国人を「学習者」と捉える視点は外さない。控え目ではあるが、日本人による日本語学習支援を通じた外国人の日本語習得を目標としている。一方、渋谷(2003)は日本語教育の抑圧性を鋭く指摘している。しかし、地域の外国人にどのような言葉の支援がなされるべきかという日本語教育の視点からの具体的な提示はない。よって、彼女たちの「生活者」としての側面に特に重きを置き、日本語を使うことにこだわらず、明示的な日本語学習支援を行わない③の立場の視点が必要だと考えられる。

また、アジアからの結婚移住女性は、様々な側面で弱者として捉えられてきたため、支援される側に固定される傾向が強いことも既に述べた。しかし、地域において、実際に彼女たちが十分に支援されてきたかと言えば不明である。むしろ、ホスト社会の住民だと認識している多くの日本人は、自分たちの価値観とは異なる価値観を簡単には受容できず、彼女たちを排除したり忌避したりしてきた可能性がある(加賀美 2012: 15)。特に、2でも述べたように、出身国がアジアであることで偏見にさらされてきた現状は否めない。偏見や差別は多文化共生社会の実現を遠ざける。では、どうすればよいのか。

これまでの多文化共生をめぐる多くの研究でも述べられてきたが、宮崎(2011)がマジョリティ側に「社会の中で、変容する規範やそれに対する人々の意識の変化を読み取る力」(p. 94)である「市民リテラシー」の習得を促すように、日本人側の意識を変えることが重要である。日本社会のホスト住民たちも、現代のグローバル社会における移動の可能性の高さから、「マジョリティ側にいた自分がマイノリティ側の自分になる可能性」(加賀美 2012: 31)が十分にある。そうならば、アジア人結婚移住女性の問題は、やはり社会全体の問題であり、社会の構成員は各々の課題を協働して乗り越えようとするべきだろう。そのためには、声をあげて外に課題を開き、他者と共有する感覚が必要である。よって、複合的なマイノリティ性を帯びたアジア人結婚移住女性には、彼女たちの声を受け止めるマジョリティ側の傾聴の姿勢が求められる。このような考え方は、渋谷(2003)が提示する「新しい公共性」と重なる。渋谷は、アレント(1994)を手がかりに、「多様な人々がひとしく他者の前に立ち現れること」の重要性を説き、「仮想ではあるけれども、新しい公共の場」を創ることを提唱する(渋谷 2003: 43)。また、野元(2001)を参考にし、「日本の農村に嫁ぐ女性が不足しているのは、そこでの生活が困難だからにほかならない。そうした不利な条件を引き受けざるを得ない外国の女性たちが、単にそこに留まるのではなく、

人間らしく生きることができるように、抑圧の構造自体を問い直し、改善していく日本語学習が求められる」(p. 40)と述べる。抑圧が「構造」であるなら、抑圧は、特定の誰かの問題ではなく社会全体の問題である。その問題を内から外へと引っ張り出すには、声が必要である。結婚移住女性は声を持たない弱者ではないはずだが、異国に移住して間もない彼女たちが自らの声を上げるための場を自分たちで一から創ることは難しい。

フレイレ(2011)は、「抑圧者のイデオロギー」(p. 216)について述べている。「抑圧者のイデオロギー」とは、「自分の言葉だけが『真実』であり、他の人たちに押し付けるか、押し付けようとする」(p. 216)意識の体系である。「被抑圧者」は「抑圧者」によって「常に自らの言葉を奪われていく」(p. 216)。ホスト社会のマジョリティ間の共通語、すなわち日本語を自由自在に操れない彼女たちに強要するのは「抑圧者のイデオロギー」による。日本語を強要されれば、彼女たちの声は社会に届かない。渋谷が提唱する「新しい公共の場」とは、「抑圧者のイデオロギー」を払拭し、日本人も外国人も代理不可能な一人の「個」として共通の課題に関わる場であると読み取れる。渋谷が示唆するような場、つまり自分たちの声が聴かれる「公共の場」が、結婚移住女性に必要だと言える。

## 5.2 地域日本語教育はどのような責任を担うのか

では、地域日本語教育は具体的に何をすればいいのか。3.2.1で取り上げた、①の立場にある富谷他(2009)と内海・澤(2013)はともに、来日直後の移住女性に、集中的で体系的な学習支援を提唱している。移住女性たちには人的ネットワークの構築が重要であり、そのために教室内学習が必要だと述べているが、社会で生きるために人的ネットワークが重要であることは当然であり、結婚移住女性たちは、自力で人的ネットワークが築けないからこそ困っている。体系的に日本語を学び、日本語能力をつければ、人的ネットワークが築けるというものではない。池上(2011)が「『日本語学習者は日本語を身に付けた後に、十全なメンバーとして日本語社会に参加できる』といった前提を暗黙のうちに容認する『準備的教育』として位置づけられている」(p. 88)と指摘するように、日本語教育は、準備的教育にとどまってはならない。教室で知識を注入され、教室の外で発話の本番を迎えるのではなく、教室で自己表現と他者理解のための対話を行うことにより人間関係構築は始まる。富谷他は、教室自体が社会であるという認識を持たない。また、内海・澤が述べる通り、幼稚園・保育園の保育者との連絡帳のやりとりに必要な読み書き能力が大切であることはもっともであるが、連絡帳の読み書きのノウハウを手取り足取り教えられて獲得する能力自体が保育者との連携の問題解決に直接貢献するわけではない。むしろ、連絡帳を、外国人と保育者との対話を起こす媒介物と捉え、互いに分かり合うためにはどうしたらいいか考えさせながら、コミュニケーションの力を伸ばす支援が必要だと思われる。日本人が外国人に日本語の知識を注入するという営みは、彼らが日本で生活するなら、日本語習得が不可避だという考えに基づいている。2.で論じた、結婚移住女性の弱者としての描かれ方を思い返せば、日本語および日本語母語話者に権力を与えてきた日本語教育が、彼女たちを抑圧することに加担してきたとも言えるだろう。このような日本語教育の在り方には「抑圧者のイデオロギー」が存在する。そうではなく、外国人のみでなく、そこにいる参加者各々の課題を引き出して共有することを目的とすれば、日本人が常に学習の内



容と方法を決定し、外国人に日本語の知識を教え込み、その知識の応用として必死に日本語を使わせようとする抑圧的な活動は避けられるはずである。つまり、Byram (2008)でも取り上げられた「脱中心化」を参加者それぞれが意識し、一人ひとりが異なる文化を持つ「個」として交わる、抑圧者不在の「公共の場」が必要となるのではないか。

日本で生活する外国からの移住女性も、日本人と同様、結婚、移住、出産、育児、といったライフステージの大きな変化を体験する。その度に3.1で述べたような精神面の問題を抱えることになる。4.で述べたように、結婚移住女性の問題は彼女たちだけの問題ではない。石井(2008)は、「生活者の現在の生活上の問題解決とともに、ライフステージの移行に伴って現れる新たな問題や課題を乗り越えていくことを支える、その人のこれからの人生を視野に入れたLife(=生活及び人生)を支える教育」(p. 33)を提唱する。この「Lifeを支える教育」は、母としてのライフステージを進んでいく外国人にも日本人にも必要である。池上(2007)は、「地域日本語教育の理念的目標は、多様な参加者の自己実現を促し共生を進め、よって多文化共生社会を成立させること」(p. 114)であることから、「日本社会に生きる個人個人の、生活者としての市民に共通の問題」(pp. 114・115)を考えることを地域日本語教育の営みだと示唆する。つまり、外国人を「生活者としての外国人」と呼び変えるだけで多文化共生に近づいていると考えるのは自己満足に過ぎない。地域日本語教育の喫緊の課題は、その対象に「生活者としての日本人」(池上2011)を加えること、「公共の場」を創出し「生活者としての日本人」に対しても学び直しを促すことである。この課題を遂行することは、これまでの地域日本語教育に付加される社会的責任だと考える。

## 6. 地域日本語教育に開かれた展望—「公共の場」を目指して—

最後に、「公共の場」とは何かを述べ、その実現性について考察する。

### 6.1 「公共の場」とは何か

3.2.3で、結婚移住女性に対する日本語学習支援の立場を3つに分けた。筆者は、明示的な日本語学習支援を行う①の立場や日本語学習を目的から外さない②の立場ではなく、③の立場に立っている。すなわち、外国人が日本語を使うことにこだわらず、明示的な日本語学習支援を行わない地域日本語教育観を持っている。なぜなら、筆者の実践の場「あいあい」を、多様な人々が対等な立場で共生を目指す一つの社会と捉えているからである。そのため、一人でも場の周辺に取り残される人が存在しないように、参加者間に言葉の壁をつくらぬ配慮を活動に埋め込んでいる。その配慮とは、日本語を母語とする人がそうではない人に対して言語的な優位性を持っていることを自覚し、田中が「相対的に力をもつメンバーが自らの力を意識的に削いでいく」(田中1996: 35)と述べるように、セルフディスエンパワメント(田中2000)ができるように仕掛けることである。具体的には、どのような表現も「まずはそのまま受け入れ、『完全に通じなくてもいい』と言える環境をつくるのが重要」(義永2015: 38)であり、言語的に力を持たない人の手持ちの資本やリソースである言語以外の表現を、積極的に活動に盛り込んでいくことが、セルフディスエ

ンパワメントの仕掛けとなる。例えば、日本語が自由自在に操れなくても、得意料理や民族舞踊を他者に教えることが契機になって他者に存在を認められ、自己肯定に繋がった例もある(福村 2015、2016)。このような参加者の興味関心のある物事を活動のテーマの中心に据えた活動は、日本語教育に見えないかもしれない。しかし、日本語習得を目的として明示的に日本語を教えることのみが日本語教育ではない。日本語を理解して使用できる人に対して、他者からの多様な形による自己表現を受け止める度量を鍛える営みも、日本語教育だと考えられる。1.で触れた池上(2007:105)が述べるように、外国人と地域住民双方の自己実現が可能となる多文化共生社会の創出を日本語教育の目的とするならば、他者の発信に対する傾聴と注目の姿勢が重要であるからだ。このような他者への傾聴と注目の姿勢を重視する実践は、アレント(1994)が著した『人間の条件』に述べられた思想に基づいている。

第一にそれは、公に現われるものはすべて、万人によって見られ、聞かれ、可能な限り最も広く公示されるということの意味する。私たちに<sup>アピアランス</sup>っては、現われ<sup>アピアランス</sup>がリアリティを形成する。この現われというのは、他人によっても私たちに<sup>アピアランス</sup>も、見られ、聞かれるなにものかである。

(アレント 1994: 75)

<sup>アピアランス</sup>「現われ<sup>アピアランス</sup>がリアリティを形成する」という主張に注目すると、一つのコミュニティにおいて、他者に向かって自己表現をすることが人間関係を構築する上でいかに重要な意味を持つのが分かる。人は、他者の前で自分はどうのような人間であるか(アレントは「何者」と表現する)を表現し、初めて公の場で他者とやりとりができる存在となる。一人の人間の「何者」かが他者によって見られ、聞かれることで、表現者は公の場で実在の人となる。つまり、リアリティを持つ人間として他者に認められるのである。アレントはまた、「人間は一人一人が唯一の存在であり、したがって、人間が一人一人誕生するごとに、なにか新しいユニークなものが世界にもちこまれる」(p. 289)と述べる。すなわち、世界から誰か一人でも欠ければ、その人だけが持つ価値観や意見が失われて世界の損失になり、そのような損失を防ぐため、誰一人として同一ではない人々がそのユニークさを現わせ、他者に存在が認められる場が人間の生に必要なのである。ここから、多文化共生を目指す社会にとっての「公共的空間」の重要性が浮かび上がる。齋藤(2000:5)は、アレントが示唆する、人間のリアリティが現われる空間を「公共的空間」と称する。齋藤の説明によれば、「公共的空間」の「公共性」は、閉域を持たず誰もがアクセスでき、オープンであることを意味し、各人がいなく価値が互いに異質であることを条件とする。「人びとは他者によって見聞きされることへの必要だけでなく、他者を見聞きすることへの必要をいだいている」(齋藤 2008:121)ため、多文化共生社会には、人を多様な資本やリソースを持つユニークな「個」とみなし、その人の声を聴き、応答する場が必要である。筆者は、例えば結婚移住女性などの外国人は、意見を持たない者や無力な者ではなく、声を持つ存在であると捉える。そして、その声が聴かれ、応答される空間を「公共の場」と呼び、そのような場を日本語教育が創ることができると考えている。

筆者が創ろうとしている「公共の場」は、日本語にこだわらず、言語に依存しない活動を行う点で田中（1996）が構想する「コミュニケーションスペース」と共通している。また、「作業を遂行するために本当の意味でのコミュニケーションが成立して、その過程で自然なかたちで外国人は日本語を身につけていく」（p. 36）と述べられるように、活動の先にあることばの成長も、筆者のビジョンに重なる。一方で、「コミュニケーションスペース」は、各々の参加者の課題を共有し共に解決に取り組むという構想を明示していないが、「公共の場」は、ことば（人による表現全体）による自己表現と他者理解を経て外国人も日本人も対等に自分の声をあげ、共に問題を解決する目標を据えているという違いがある。

## 6.2 「公共の場」の創出は実現できるか

しかし、「公共の場」は容易に創れるものではない。「公共の場」を創るには、言葉の壁により場の周辺に置かれていた人へ門戸を広げるだけでは不十分である。参加者の興味関心のある物事を活動のテーマに据えることで参加者の参加の度合いを高めるのは第一の段階であり、その先に次の段階がある。課題を見つけるために自分で考え、その課題を他者と共有して解決するためのコミュニケーションの力を養う段階である。よって、筆者の目標は、「個人一人一人が、自分の興味・関心から問題意識へという方向性を持ち、ことばによる活動を軸に、他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場の形成」（細川2016：206）である。ここで述べられた「ことば」とは、単に言語のみではなく、表情や身振り、芸術作品など、人による表現全体を指すと筆者は解釈している。

田中（1996）は言語に依存しない「いろいろなかたちの作業などを行う、活動中心のコミュニケーションスペース」を提唱した。しかし、それから20年経った2016年現在、地域日本語教育の現場はこの課題を超えられていない。池上（2007）が「地域日本語教育に関する多様な研究の成果が、その研究自体が規定する地域日本語教育の当事者に届いていないのではないか」（p. 106）と述べるように、現場の状況には大きな変化がない。それは、地域日本語教育を担う者は母語を話す日本人であり、その役割は、外国人に日本語を教えることだという言説が、いつまでも崩されないためである。よって、このような言説に基づく地域日本語教室を解体し、新しく「公共の場」を創る必要がある。

地域日本語教育は、枠組みが定められた学校とは異なり、実践者による活動デザインの自由度が比較的高いと言える。元々、地域日本語教育は草の根的に発展してきた。よって、多くの地域日本語教室において日本人側へセルフディスエンパワメントを意識づけていけば、地域日本語教育の在り方は変わっていく。こうして「公共の場」の創出を地域から発信することで、学校教育の領域へも波紋が広がることを期待したい。

川上（2016）は、「公共日本語教育学」を実践研究として位置づけ、「21世紀に生きる人の生き方を構想していく学」（p. 46）とする。その営みとして「日本語学習・日本語教育の実践を日本語使用者とともに協働的に創っていく」（p. 46）と述べる。このように、近年、日本語教育における公共性の重要性は共有されつつあり、「公共の場」の萌芽が見られるようになった。公共性を日本語教育の現場に具現化していく道筋が見え始めているのである。筆者が目指す「公共の場」も、外国人と日本人が課題解決に向けて協働的に創り上げる場である。よって、「日本語が使用される公共領域で、日本語教育はどのような役割

を果たすことかを考える」(p. 42) ために実践研究を進め、日本語教育に貢献したい。本稿で示した今後の地域日本語教育の在り方への課題と展望は、「地域」に限ったことではないし、結婚移住女性だけを対象としたものでもない。21 世紀の日本語教育全体が共有すべき課題と展望である。

## 注

- 1 法務省ホームページ [http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00050.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00050.html) 参照 (最終閲覧 2016 年 12 月 5 日)。
- 2 厚生労働省「人口動態調査 [http://www.mhlw.go.jp/toukei/youran/indexyk\\_1\\_2.html](http://www.mhlw.go.jp/toukei/youran/indexyk_1_2.html) 参照 (最終閲覧 2016 年 11 月 28 日)。なお、本稿に記される同様の統計は、本ホームページに基づく。
- 3 「外国人」には様々な定義がある。地域に生活する、日本語を母語としない人々を「外国人」と呼ぶことは適切だとは言えないかもしれない。しかし、本稿では、政策上使用されている「生活者としての外国人」についての議論を行うため、便宜上「外国人」を使用する。
- 4 「にほんご あいあい」は、2016 年に「多文化ひろば あいあい」に改名した。本サークルは、主に親子を対象とする。参加者の母語や国籍は不問である。月に 1~2 回不定期で活動し、テーマをめぐる対話・自国紹介・室内ゲーム・レシピ紹介・料理などを行う。
- 5 入管法とは、出入国管理及び難民認定法のことである。この改正により、日系 3 世までが日本で就労可能となった。
- 6 1990 年の国際結婚は全婚姻件数の約 3.5% で、国際結婚カップルの内訳では、妻が「外国人」のカップルは約 80% だった。1995 年の統計によれば、その妻たちの出身国は、韓国・朝鮮、中国、フィリピン、タイが全体の 90% を占めている。フィリピン、タイについては 1992 年から調査しており、1991 年までの比率は「その他の国」に含まれ、詳細は不明である。
- 7 地域における日本語教育の状況は、主に国立国語研究所が発行した『日本語教育年間』(2000 年度版および 2008 年度版) を参考にした。
- 8 藤田 (2005 : 224) が批判的に指摘しているが、日本人男性と結婚して「日本人の配偶者等」のビザを持つ女性は、「アジアからの花嫁」(笹川 1990)、「農村花嫁」(桑山 1995、桑山 1997)、「アジアからの妻たち」「外国人花嫁」(桑山 1997) などと呼ばれる。筆者も「花嫁」という呼称には強い違和感を持つ。「嫁」とは、家父長制を背景として、他の家からやって来て夫の家族の一員になった者という意味であり、彼女たちが夫の家に従属していると捉えられる。「花嫁」という呼称は、主体性を持つ「個」という側面が軽視されている。
- 9 桑山 (1997) は、「集団就職」「出稼ぎ」という東北の農村部の特徴を示し、農村に残された若い母親と「長男坊」との母子依存関係を指摘した。その母子依存関係は、「長男坊」が成人してからも続き、「マザコン」的な男と結婚しない日本人女性の存在が農村の「嫁不足」の原因となり、アジア人女性の「嫁入り」に頼ることになったと考察している。
- 10 この「アジアからの妻たち」の数は、山形県人口の 0.1% 弱に匹敵し、全山形県の結婚数の 32 件に 1 件がアジアの女性との結婚になっている (桑山 1997 : 206)。当時の山形県では、これらの比率は「驚くべき出来事」(桑山 1997 : 206) だった。
- 11 総務省統計局ホームページ <http://www.stat.go.jp/data/roudou/longtime/03roudou.htm> 参照 (最終閲覧 2016 年 12 月 6 日)。
- 12 総務省は 2006 年 3 月、「多文化共生の推進に関する研究会報告書」をまとめている。[http://www.soumu.go.jp/menu\\_seisaku/chiho/02gyosei05\\_03000060.html](http://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html) 参照 (最終閲覧 2016 年 12 月 9 日)。
- 13 日本経済団体連合会から 2003 年 11 月に『外国人受け入れ問題に関する中間とりまとめ—多様性のダイナミズムを実現するために「人材開国」を一』、2004 年 4 月に『外国人受け入れ問題に対する提言』が提案された。それを受け、2006 年、外国人労働者問題関係省庁連絡会議が『生活者としての外国人』問題に対する総合的対策』をまとめた。

- 14 「生活者としての外国人」の定義めぐり、西原（2008）は、「すべての在留外国人が共通に持つ日本社会への共同参画者としての側面を指す」（p. 14）と説明する。
- 15 2011年1月20付「日本経済新聞電子版」  
[http://www.nikkei.com/article/DGXNASGM1905R\\_Q1A120C1000000/](http://www.nikkei.com/article/DGXNASGM1905R_Q1A120C1000000/)（最終閲覧 2016年12月5日）による。
- 16 「爆買い」とは、商品を一度に大量に購入する行為を指す。
- 17 文化庁ホームページ [http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/nihongo\\_curriculum/](http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/)参照。（最終閲覧 2016年11月29日）。
- 18 賽漢卓娜（2014）は、結婚移住女性を、教育戦略を主体的に実施し、積極的に自己実現に取り組む存在として描いている。
- 19 ヤン（2012）は、「学校型教育」と「社会型教育」を明確に定義しないが、尾崎（2004）が示唆する「学校型日本語教育」と「地域型日本語教育」の異なりの要素も反映していると思われる。
- 20 田中（1996：33）は「重要なのは、外国人学習者に、偏った力関係のない、相互学習的な環境のなかで豊富で多様な日本語に触れることのできる場を提供することである。そのためには、とくに初期の学習者には言語に依存しないコミュニケーションスペースを作ることに周囲の日本人コミュニティが努力することが必要である。ここで『言語に依存しない』コミュニケーションスペースとは、いろいろなかたちの作業などを行う、活動中心のコミュニケーションスペースを指す」と説明している。

## 参考文献

- アレント、ハンナ（1994）『人間の条件』志水速雄（訳）、筑摩書房
- 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（編）『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版、pp. 295-310
- 池上摩希子（2007）「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20、pp. 105-117
- 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、pp. 85-91
- 石井恵理子（1997）「外国人配偶者に対する日本語教育の連携」『日本語学』16（6）、pp. 162-168
- 石井恵理子（2008）「地域日本語教育システムづくりの課題と展望」国立国語研究所（編）『日本語教育年鑑 2008年度版』第1章（3）、くろしお出版、pp. 30-42
- 内海由美子・澤恩嬉（2013）「外国人の母親に対する読み書き能力支援としてのエンパワーメント—幼稚園・保育園と連携した主体的子育てを目指して—」『日本語教育』155、pp. 51-65
- 榎井縁（2009a）「共生のトポス〈82〉小学校「外国語活動」が地域をかえる（前編）」『解放教育』494、pp. 91-96
- 榎井縁（2009b）「共生のトポス〈83〉小学校「外国語活動」が地域をかえる（後編）—出会いとエンパワーメント—」『解放教育』495、pp. 111-117
- 榎井縁（2009c）「地域における外国人子育て支援」『外来小児科』12（3）、pp. 351-357
- 加賀美常美代（2012）「グローバル社会における多様性と偏見」加賀美常美代・横田雅弘・坪井健・工藤和宏（編著）『多文化社会の偏見・差別—形成のメカニズムと低減のための教育』第1章、明石書店、pp. 12-36
- 川上郁雄（2016）「公共日本語教育学」構築の意味—実践の学の視点から—」『早稲田日本語教育学』20、pp. 33-47
- 桑山紀彦（1995）『国際結婚とストレス—アジアからの花嫁と変容するニッポンの家族』明石書店
- 桑山紀彦（1997）「一〇年目の節目を迎えたアジアからの農村花嫁たち」桑山紀彦（編著）『ジェンダーと多文化—マイノリティを生きるものたち』第2章、明石書店、pp. 201-229
- 国立国語研究所（編）（2000）『日本語教育年鑑 2000年度版』くろしお出版
- 齋藤純一（2000）『公共性』岩波書店



- 齋藤純一 (2008) 『政治と複数性—民主的な公共性にむけて—』岩波書店
- 笹川孝一 (1990) 「「アジアからの花嫁」の日本語学習環境と「社会教育」」日本社会教育学会 (編) 『現代的人権と社会教育』 (日本の社会教育第 34 集) 第 2 部、東洋館出版、pp. 47-57
- 渋谷真樹 (2003) 「地域ネットワークの構築過程とキーパースンの役割—言語学習の現場で生じる位置取りのダイナミズムに着目して」『異文化間教育』18、pp. 36-46
- 渋谷真樹 (2014) 「「国際結婚」女性の子育て—移動と言語を中心に—」『異文化間教育』39、pp. 1-14
- 賽漢卓娜 (2011) 『国際移動時代の国際結婚—日本の農村に嫁いだ中国人女性—』勁草書房
- 賽漢卓娜 (2014) 「国際結婚した中国出身母親の教育戦略とその変容—子どもの成長段階による比較—」『異文化間教育』39、pp. 15-32
- 園田直子・穴井千鶴 (2003) 「コミュニティでの活動」『現代のエスプリ』431、pp. 178-190
- 武田里子 (2011) 『ムラの国際結婚再考—結婚移住女性と農村の社会変容—』めこん
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語育」鎌田修・山内博之 (編) 『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教室・ホームステイ・地域を結ぶもの—』北海道国際交流センター、pp. 23-37
- 田中望 (2000) 『日本語教育のかなたに—異領域との対話』アルク
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の言語生活—自然習得による日本語能力の実態分析—」『多言語多文化—実践と研究』2、pp. 116-137
- 仲里和花 (2015) 「日比国際結婚のフィリピン人妻の DV・離婚に関する一考察—沖縄県 A 市在住者の事例を通して—」『異文化間教育』41、pp. 95-110
- 西口光一 (2006) 「在住外国人は日本社会への新メンバーか」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』10、pp. 61-64
- 西原鈴子 (2008) 「「生活者としての外国人」をとりまく状況」国立国語研究所 (編) 『日本語教育年鑑 2008 年度版』第 1 章、くろしお出版、pp. 3-16
- 野田文隆 (1998) 「多様化する多文化間ストレス」松下正明 (総編) 『多文化間精神医学』 (臨床精神医学講座第 23 卷) 多文化社会と精神医学 I、中山書店、pp. 19-31
- 野元弘幸 (2001) 「フレイレ的教育の視点」青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編) 『日本語教育学を学ぶ人のために』第 3 章、世界思想社、pp. 91-104
- 野山広 (2013) 「地域日本語教育—その概念の誕生と展開—」『日本語学』32-3、pp. 18-31
- 樋口直人 (2010) 「経済危機と在日ブラジル人—何が大量失業・帰国をもたらしたのか」『大原社会問題研究所雑誌』622、pp. 50-66
- 福村真紀子 (2015) 「移住女性のストレスと地域日本語活動」『言語教育実践イマ×ココ—現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』3、ココ出版、pp. 84-99
- 福村真紀子 (2016) 「地域社会はどのように『共生』を支えるのか—市民としての意識化を目指す活動へ」細川英雄・尾辻恵美・マルチェラ・マリオッティ (編) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』第 6 章、くろしお出版、pp. 128-150
- 藤田美佳 (2005) 「農村に投げかけた「外国人花嫁」の波紋—生活者としての再発見—」佐藤郡衛・吉谷武志 (編) 『ひとを分けるもの つなぐもの—異文化間教育からの挑戦』第 8 章、ナカニシヤ出版、pp. 221-251
- フレイレ、パウロ (2011) 三砂ちづる (訳) 『被抑圧者の教育学 (新訳)』亜紀書店
- 細川英雄 (2016) 「循環する個人と社会—市民性形成をめざすことばの教育へ」細川英雄・尾辻恵美・マルチェラ・マリオッティ (編) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』第 8 章、くろしお出版、pp. 190-208
- 本間淳子 (2013) 「外国人の母親たちにとってのネットワーク活動の意義—十全的参加者としてのアイデンティティ形成過程に即して—」『日本語教育』155、pp. 159-174
- 松尾慎 (2015) 「地域日本語教育を問いつづける」神吉宇一 (編著) 『日本語教育学のデザイン—その地と図を描く』5 章、凡人社、pp. 101-122
- 宮崎里司 (2011) 「市民リテラシーと日本語能力」『早稲田日本語教育学』9、pp. 93-98
- 宮地尚子 (2005) 『トラウマの医療人類学』みすず書房
- 八木真奈美 (2004) 「日本語学習者の日本社会におけるネットワークの形成とアイデンティティの構築」『質的心理学研究』3、pp. 157-172

- 八木真奈美 (2013) 『人によりそい、社会と対峙する日本語教育—日本社会における移住者のエスノグラフィーから見えるもの—』早稲田大学出版部
- 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、pp. 118-135
- ヤン・ジョンヨン (2012) 「地域日本語教育は何を『教育』するのか—国の政策と日本語教育と定住外国人の三者の理想から—」『地域政策研究』14、pp. 37-48
- 義永美央子 「日本語教育と「やさしさ」—日本人による日本語の学び直し」義永美央子・山下仁 (編) 『ことばの「やさしさ」とは何か—批判的社会言語学からのアプローチ』第1章、三元社、pp. 19-43
- 米勢治子 (2006) 「「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性—愛知県の活動を通して見えてきたこと—」『人間文化研究』6、pp. 105-119
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Bristol, England: Multilingual Matters

(ふくむら まきこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)