

# 日本語教育における 「地域に根ざした活動」の意義 —留学生と地域住民のつながりに着目して—

金丸 巧

## 要 旨

本稿では、留学生と地域住民のつながりを築く上で、日本語教育における「地域に根ざした活動」にはどのような意義があるのかを考えた。筆者が行った二つの「地域に根ざした活動」を、「ローカルな知」（前平 2008）と「自分ごと」（諏訪・藤井 2015）の観点から分析した。分析の結果、以下の三点が確認された。一点目は、「地域に根ざした活動」が、留学生と地域住民の主体性の育ちにつながるという意義である。二点目は、そのような主体性の育ちから生まれる「自分ごとの日本語の学び」の様子である。三点目は、留学生と地域住民の個と個のつながりが、地域社会や教室コミュニティを相互の関係へと変える可能性である。以上から、日本語教育における「地域に根ざした活動」は、留学生の主体性の育ちとことばの学びを支え、地域住民との人間関係に変化をもたらし、さらには、その地域ならではのことばの学びを通じた地域づくりに貢献していく可能性をもつことが示された。

## キーワード

留学生 つながり 地域に根ざした活動 ローカルな知 自分ごと

## 1. はじめに—問題意識—

本稿<sup>1</sup>の目的は、留学生と地域住民のつながりを築く上で、日本語教育における「地域に根ざした活動」にはどのような意義があるのかを考えることである。筆者は、これまで地方大学で留学生の日本語教育に携わってきた。近年、地方都市においても技能実習生や留学生などの増加により外国人住民の比率は上昇傾向にある。こうした中で、日本人住民と外国人住民が、「迷惑な隣人」と「見知らぬ隣人」になりやすい状況（岡崎 2021：5）にあることは多くの地域が抱える課題だろう。また、日本人側が外国人住民に対して「日本的文化コード（きまり）に従わせようと、圧力をかけてきた」（宮島 2021：290）状況が存在することも否定できない。日本人住民と外国人住民の交流機会の創出は喫緊の課題

だといえる。筆者も、留学生教育の経験の中で、明らかな「対立」はなくとも相互に「無関心」であることによって生じる生活上の摩擦が問題となった状況を目の当たりにしてきた。では、このような状況において、留学生が地域住民とつながりを築くこと、またそれを留学生への日本語教育の中で扱うことにはどのような意義があるのだろうか。筆者は、それが「教室に重きが置かれる」（横田・白土 2004：195）留学生への日本語教育の限界を超える可能性をもっていると考えている。留学生への日本語教育は、「異文化適応教育としての要素」（同上：195）を含んでおり、かれらが教室内外で触れる様々な経験や人間関係などの「体験全体を日本語の学習過程として明確に位置づける」（同上：195）必要がある。そのように考えると、留学生が地域とのつながりを築くこともかれらの学習過程において重要な意味があるといえるだろう。筆者自身も「留学生への日本語教育」を教室内外が一体となった学びとして捉え、教室に地域を持ち込む、教室を地域に持ち出す実践を積極的に行ってきた。

とはいえ、筆者がこれまでに行ってきた留学生の地域生活を支える活動では、結果的に知識や技術を一方的に伝える形となってしまうたり、地域住民との一時的な関係性の構築にしかつながらなかつたりと多くの課題もあった。さらにいえば、筆者自身も、「日本的文化コード（きまり）」（宮島 2021：290）を一方的に押し付けようとしていたかもしれない。

そこで、本稿では、筆者自身の内省も含んだ問題意識を出発点として、留学生と地域住民のつながりを築く上で、日本語教育における「地域に根ざした活動」にはどのような意義があるのかを考えたい。本稿における「つながり」は、「受け入れる－受け入れられる」「教える－教えられる」といった一方向的な関係ではなく、互いに地域の一員として意識し合える相互的な関係である。そうした関係が、留学生の生活の安心や安全の基盤となると考えている。具体的には、上記の問題意識をもって計画した新入留学生対象の「特別授業」（正規授業外の活動）における「地域に根ざした活動」（本稿におけるこの活動の定義については、2章で説明する）をめぐる、(1)「地域に根ざした活動」の意義、(2)「地域に根ざした活動」におけることばの学び、(3) 個と個のつながりからコミュニティの変化が生まれる可能性、の三点について考えてみたい。

## 2. 先行研究の成果と限界

さて、1章で述べた筆者の問題意識は、既に多くの先行研究においても議論されてきた。ここでは、留学生教育における地域交流活動に関し、先行研究の成果と限界を整理したい。

守谷（2012）は、留学生への日本語教育を「日本社会での生活全般を支え、環境との適合を促すという点」（p.4）で重要な留学生支援の一つであると位置づけている。その上で、「留学生と周囲の社会環境とを繋ぐ」（p.14）ことで、「留学生が日本社会における生活者としての実感を高められるような支援」（p.14）を行うことが必要だと主張している。守谷の指摘は、留学生への日本語教育において、かれらが社会の一員としてそこに参加し、人間関係を築いていくような力を育むことの重要性を表している。そして、その中で生ま

れる「生活者としての実感」(p.14)が、ひいては、留学生一人ひとりの日本語能力の向上につながっていくと考えられる。1章で述べた筆者の「留学生への日本語教育」の捉え方も守谷の指摘と重なる。

では、留学生と社会環境とをつなぐ実践とは、具体的にどのようなものか。日本各地で行われている実践報告を見てみたい。まず、留学生と日本人学生が共に地域について学ぶ「多文化間プロジェクト型協働学習」の実践を行った中島(2014)は、その成果として、地域理解や文化理解、相互の視野の広がりなどを挙げるとともに、「「居場所」としての「鹿児島」という地域が、留学生自身にとってどのような意味を持っているのかを再確認できる」(p.147)ような可能性を秘めていたと述べている。次に、「サービス・ラーニング」の枠組みを取り入れた言語プログラムを実施した板橋ら(2020)では、「地域に言語教育の場を設ける」(p.66)ことで教室ではできない言語使用機会を提供することになり、それが、日本語能力の向上につながるとともに、「学生の地域に対する認識を改め、彼らの実生活を豊かにする効果を与えた」(p.66)と報告している。さらには、留学生と日本人学生、地域社会人によるpeer learningの実践(大橋・斉藤 2017)や、留学生を対象とした体験型学習の実践(村越 2021)、地域住民と留学生の国際共修の実践(島崎 2018)など、数えきれないほどの地域交流、留学生と社会環境とをつなぐ実践が行われている。

これらの実践の共通点は、留学生にとっても、日本人学生や地域住民にとっても、共有可能なテーマである「地域」を題材とした活動を行っている点である。地域をめぐる様々な活動を通して地域理解や相互理解、言語能力の向上などを目指しているといえる。こうした地域と連携した学習のあり方には、「コミュニティ・ベースド・ラーニング(CBL)」がある。ケスカス・西芝・パーシー(2021)によれば、CBLは、コミュニティ活動への関与を通してチームワークや市民としての義務、地域への貢献のあり方を考えることを目標としているという。上掲の先行研究における実践もCBLの要素を含んでいると考えられる。本稿では、先行研究に見られるような「地域」を題材とし、地域住民やコミュニティとの関わりを重視した活動を「地域に根ざした活動」と定義する。先行研究からは、「地域に根ざした活動」を行うことで、留学生の日本語能力の向上はもちろん、地域理解や、視野の広がり、市民性の獲得、信頼関係の構築、日本の文化概念に対する深い気づきなど、活動の参加者にとって良い影響をもたらしていたことが明らかになっている。そこに、「地域に根ざした活動」の可能性があると見えるだろう。

しかし、これらの先行研究に対して二つの疑問が残る。一点目は、なぜ「地域に根ざした活動」でなければならないのか、という根本的な問いであり、二点目は、「地域に根ざした活動」におけることばの学びとは何か、という問いである。

留学生にとって身近な社会環境は、かれらが生活する地域社会である。その地域社会やそこに生活する地域住民とのつながりを築くために「地域に根ざした活動」を行うことは、当たり前のようにも感じる。しかし、相互の共通基盤の上で理解を深め合ったり、人間関係を構築したりしていくならば、「地域に根ざした活動」以外の選択肢もあるだろう。もし、留学生と地域住民のつながりを築いていくために「地域に根ざした活動」でなければならない理由があったら、その理由は何だろうか。先行研究では、この根本的な問いについては答えていない。

さらに、もし、留学生と地域住民のつながりを築く上で「地域に根ざした活動」が重要な意義をもつとしたら、その活動における留学生のことばの学びとは何だろうか。先行研究のいくつかでは、活動を通して留学生の日本語能力の向上が見られた例として、語彙力や口頭表現能力といった知識・スキルの上達が報告されている。しかし、筆者は、「ことばの学び」をもう少し幅広く捉えるべきだと考える。例えば、上掲の中島（2014）の中で、ある留学生が「居場所」としての「鹿児島」という地域（p.147）の意味を語っているような心境の変化や、その他の先行研究に見られる「視野の広がり」や「地域への理解」といった成果も「ことばの学び」といえないだろうか。なぜなら、これらは、留学生が地域との交流の中で自己や他者、対象となる事物への意味づけの変化や深まりを経験し、その表現としての「ことば」を獲得した結果だからである。こうした変化を単なる「学び」や「成長」として一括りにするのではなく、留学生の自己変化や周囲との関係性の変化に結びつく「ことばの学び」として捉えることで、留学生教育、日本語教育において「地域に根ざした活動」を行う意義を多面的に捉えることができるはずである。

ここまで留学生教育と地域交流活動に関する先行研究を概観し、「地域に根ざした活動」の成果と限界を整理した。その中で、「地域に根ざした活動」が、留学生と地域、地域住民をつなぐ役割を果たしており、留学生教育において大きな可能性をもつことは明らかである。しかし、なぜ「地域に根ざした活動」でなければならないのか、さらには、その活動におけることばの学びとは何かという日本語教育学的意義については明らかになっていない。なぜ、その活動を行うのかを問わなければ、その先に何を指すかが明確にならず、活動の形骸化を招く恐れがある。また、日本語教育学的意義を問わなければ、留学生にとっての豊かなことばの学びを捉えきれないという弊害も起きるだろう。これが、先行研究の限界である。

### 3. 先行研究の限界を越えるための視点—「ローカルな知」と「自分ごと」—

では、上記の二つの限界は、どのように乗り越えることができるだろうか。ここでは、「ローカルな知」（前平 2008）と「自分ごと」（諏訪・藤井 2015）という二つの視点を参考に、日本語教育における「地域に根ざした活動」を捉える枠組みを考えてみたい。

#### 3.1 「ローカルな知」

「ローカルな知」とは、「クリフォード・ギアーツの提唱した「ローカル・ノレッジ」をモデル」（廣瀬 2008：39）として展開されてきた概念であるが、それは、決して「土着の知」や「地方固有の知」といったある特殊な文化圏のみで通用するような知ではない（櫃本 2009）。前平（2008）は、学びのプロセスは、「学ぶコンテキスト＝空間（ローカル）と密接に結びついている」（p.10）と述べている。つまり、「ローカルな知」は、「知」自体だけを示しているのではなく、学びそのもののプロセスを文脈化することを含む（Dwyer 2013：22）のである。

「ローカルな知」が生まれた背景には、グローバル時代の「知」や「学び」に対する批判がある。前平（2008）は、近代の学校は、普遍的な知識を伝達する装置として機能して

おり、「被教育者の生活や歴史や経験が無用」(p.9)であるとともに、「教える空間=教室は、教えるという一元的な機能に効率よく特化された空間で十分」(p.9)とされていることを批判している。現在の教育が「どこでもないどこか」や「どこでもいいどこか」で、「だれでもないだれか」や「だれでもいいだれか」による、均質化・抽象化されたものになっていることに対し、「ローカルな知」は、「生まれ、育ち、暮らし、学ぶ空間としての地域(ローカル)」(前平 2008:10)で、「他ならぬ「わたし」」(前平 2008:10)による学びを目指すことを可能にする。

さらに、こうした考え方を背景とした実践として「地域学(地元学)」がある。それは、「自らの住む地域(ローカル)の自然、歴史、地理などをあらためて学ぶことによって、自らが住む地域への関心や愛着を呼び覚まし、そこに住む自己を問い直し、ひいては地域の活性化や地域づくりにつなげていこうとする」(前平 2008:18)実践である。「地域学(地元学)」で重要なことは、地域を知ることを通して、「地域の中に生きる自分の生き方を問いながら、より良い地域をつくることに主体的に関わっていくこと」(樋口 2012:125)であり、「ローカルな知」への着目は、同時に、それを学ぶ主体への着目でもある。つまり、「ローカルな知」は、それを通して自分自身の生き方を問い直すような知であるといえる。

本稿のテーマである「地域に根ざした活動」も、前平の定義する「ローカルな知」に向かう学びの活動であると捉えることができる。「ローカルな知」は、「学習者の力となり、自信や主体性へとつながっていく」(櫃本 2009:25)とともに、「「いかに生きるか」を教えてくれる知でもある」(櫃本 2009:25)。そのように考えれば、この「ローカルな知」の視点から「地域に根ざした活動」を捉え直してみると、その活動に参加する留学生、地域住民の主体性、さらには、相互に主体的な留学生と地域住民のつながりを捉える視点を得ることができるのではないだろうか。

以上の理由から、「ローカルな知」の視点は、留学生と地域住民のつながりを築くための実践としての「地域に根ざした活動」の意義を明らかにする上で重要な視点であるといえる。これまで、「ローカルな知」や「地元学」といった視点から教育活動を捉えた研究としては社会教育や環境教育などの分野で見られるが(櫃本 2009、高野 2013など)、留学生の地域交流活動を捉えた実践は管見の限り見当たらない<sup>2</sup>。

### 3.2 「自分ごと」

次に、日本語教育において「地域に根ざした活動」を行うことについてはどのように捉えればよいだろうか。言い換えれば、「地域に根ざした活動」がことばの学びとどのように関わるのか、そして、この活動におけることばの学びとは何か、ということである。

「ローカルな知」の視点から「地域に根ざした活動」を捉えたとき、そこに生きる「私」という主体性が重要になることが明らかになった。そうであれば、留学生の主体性とことばの学びの関わりについて考えてみたい。

日本語教育における学習者主体のことばの学びについて、例えば、川口(2019)は、「個人化」と「文脈化」の観点から説明している。「個人化」とは、「学習者個々人の「経験・感情・思想」について、これを目標言語で表現として具現化するように指導」(p.2)

することである。また、「文脈化」とは、語彙、文、談話などの表現が「誰が・誰に向かって・何のためにわざわざその項目を使って」使われるのかが分かるような状況を与えてから導入し、練習する」(p.2) ことである。川口は、このような「個人化」と「文脈化」により、meaningfulでcommunicativeな活動が可能になるという。そして、それらが相互に往還することで、その場にいる参加者による毎回異なる学びが生まれると主張する。

また、細川(2021)は、「〈私〉をくぐらせる」(p.110) という言葉で主体的なことばの学びを説明する。それは、あらゆる話題や事柄について「自分の問題として捉える」(p.110) ことであるという。また、「その話題に関して自分の問題意識をもって話す」(p.111) ことであり、そのようにしてことばを発信することは、相手にも実感として伝わり、その結果「自分のことば」が生まれていくという。

川口(2019)や細川(2021)の「ことばの学びの捉え方」を参照することで、ことばやことばの力は、既にどこかにあるものを誰かから与えられるのではなく、自ら、そして周囲との関係性の中で生み出したり、生み出されたりするものであるということが理解できる。そして、知識や技術といったツールとしてではなく、学習者一人ひとりにとっての意味のあることばを身に付けることの重要性を示しているといえる。主体的なことばの学びとは、学習者一人ひとり、つまり、「私」にとって意味のあることばを獲得することであると考えることができる。

では、「私」にとって意味のあることばの獲得は、「地域に根ざした活動」とどのように関わっているのだろうか。「ローカルな知」の学びにおいては、誰でもない誰かではなく、「他ならぬ「わたし」」(前平2008:10)が重要な意味をもっている。つまり、「地域に根ざした活動」には、「他ならぬ「わたし」」(前平2008:10)が、自分なりの意味を見出していくようなことばの学びが生まれる可能性があるのである。そして、そのようなことばの学びを捉えるとき、本稿では「自分ごと」(諏訪・藤井2015)という視点を参照したい。

諏訪・藤井(2015)によれば、「自分ごととして考える」ことは、「あるできごとや知識・情報が自分のからだや生活にとってどういう意味をもつのかを一人称視点で考える」(p.3) ことだという。そして、その本質は、「自分のからだ」を使うという意味の「身体性」にある。自分のからだや自分の生活文脈に照らして、ある知識や情報を理解することで自分なりの意味を見出すことにつながり、「知識や情報に自分なりに意味を見出すことができたとき、それは知へと昇華」(p.12)するのである。

「自分ごと」における重要なキーワードである「身体性」は、「ローカルな知」ともつながる概念である。前平(2008)は、「「今、ここ」に、ひとが生きているということを実感するのは、そのひとを取り巻くひと、もの、その他の生物、無生物、自然など、ありとあらゆる環境をそのひと固有の身体感覚<sup>3</sup>」(p.19)で知覚するときであると述べている。つまり、「地域に根ざした活動」を通して得られる様々な知識や情報、人間関係やそこから生まれる多様な気づき、さらには、廣瀬(2008)のいうような、生活者としての「皮膚感覚」(p.43)や「当事者感覚」(p.43)、「土地感覚」(p.43)などに対して、留学生が「自分のからだ」を通して自分なりの意味を見出し、理解し、自分のことばで表現できるようになることは、まさに「自分ごと」の関わりであると捉えることができるだろう。故に、先行研究に見られた留学生の地域への理解や、視野の広がり、人間関係の構築なども、こうした「自

分ごと」の関わりによって生まれた様々な表現の形=ことばの学びであると理解することができるのである。「地域に根ざした活動」における留学生のことばの学びを「自分ごと」の視点から捉えることで、日本語教育における意義が見出せるのではないだろうか。

ここまで、日本語教育における「地域に根ざした活動」を捉える視点を整理してきた。本稿では、「ローカルな知」と「自分ごと」という視点から、「地域に根ざした活動」において、留学生が自分にとって意味のあることばをどのように獲得し、それが、留学生自身や周囲との関係性にどのような影響を与えていったのかを捉えたい。

## 4. 実践

ここからは、筆者が行った実践の分析を通して、留学生と地域住民のつながりがどのように築かれたのかを見ていく。

### 4.1 実践の概要

本稿では、さくら市（仮名）にあるさくら大学留学生別科<sup>4</sup>（仮名）において実施した二つの実践を取り上げる。さくら大学は、地方都市の私立大学である。大学があるさくら市は、県内唯一の中核市であり、人口も多い。一方で、自然も多く、のどかな町でもある。近年は、近隣の大都市に比べて物価が安いということもあり、アジアを中心とした国々からの留学生、技能実習生も見られる。

本稿で取り上げる二つの実践は、さくら大学留学生別科の新入留学生を対象に行ったものである。実践Aは、2019年度春学期生を対象に2019年7月29日～8月26日に実施し、実践Bは、2019年度秋学期生を対象に2019年11月12日～11月25日に実施した。両実践とも「特別授業」という位置付けで行い、正規外の活動であった（概要については表1参照）。留学生の日本語能力は、主に初級前半レベルであった。

実践の内容は、新入生が留学生活に馴染んでいけるよう、地域の生活に関するテーマを取り上げた（詳細については表2・表3参照）。実践Aは、筆者を含む8名の教師で実施し、実践Bは、筆者を含む5名の教師で実施した。シラバス、教材の作成に当たっては、筆者が全体的な方向性や内容を決め、同僚教師の意見を踏まえながら作成していった（作成した教材の一部は、図1・図2参照）。

分析データとして、担当教師が毎授業後に記入した観察記録、学生による成果物、それぞれの実践の最終回の授業で学生が書いた振り返り記録、画像記録を用いた。これらのデータを通して、留学生の参加の様子や教師を含む周囲の人々とのやりとり、関わり方の変化が表れた部分を抽出し、その様子が表れた状況も踏まえながら、それらの関連性を明らかにすることで、「地域に根ざした活動」が、留学生のことばの学びと留学生自身や周囲との人間関係にどのような影響を与えたのかを探った。データとして用いた観察記録は、担当教師による「関与しながらの観察」（鯨岡1999）によって記されたものであり、そこには、留学生や地域住民と関わる教師自身の主体性も現れているといえる。また、学生の成果物や振り返り記録には、かれらがどのような状況で、何を感じたのかが表示されている。本稿の目的は、「地域に根ざした活動」を「ローカルな知」と「自分ごと」の枠

表1 実践の概要

	実践A	実践B
期間	2019年7月29日～8月26日 (全30コマ 1コマ90分)	2019年11月12日～11月25日 (全20コマ 1コマ90分)
対象者・人数	26名 (ベトナム人学生)	13名 (ベトナム人学生)
テーマ	「地域の魅力を見つけ、発信する」	「留学生活の方法について知る、考える」

表2 授業の内容と計画 (実践A)

日付・コマ数	テーマ	日付・コマ数	テーマ		
7/29	1	8/2	2	オリエンテーション	インタビュー練習
	1	8/5	4	私の町紹介	インタビュー活動と振り返り
7/30	2	8/6-7 8/19-21	10	大学周辺の地理	ポスター作成
7/31	1	8/22-23	4	リサーチテーマ	発表練習
7/31-8/1	3	8/26	2	リサーチ計画	成果発表会と振り返り

表3 授業の内容と計画 (実践B)

日付・コマ数	テーマ	日付・コマ数	テーマ		
11/12	1	11/19	2	オリエンテーション	お金とアルバイト
	1	11/20-22	5	外国で生活するとは 母国での私の生活	アパートでの生活
11/13-14	4	11/22	1	ごみの出し方	発表練習
11/15-18	4	11/25	2	交通ルール	成果発表会と振り返り

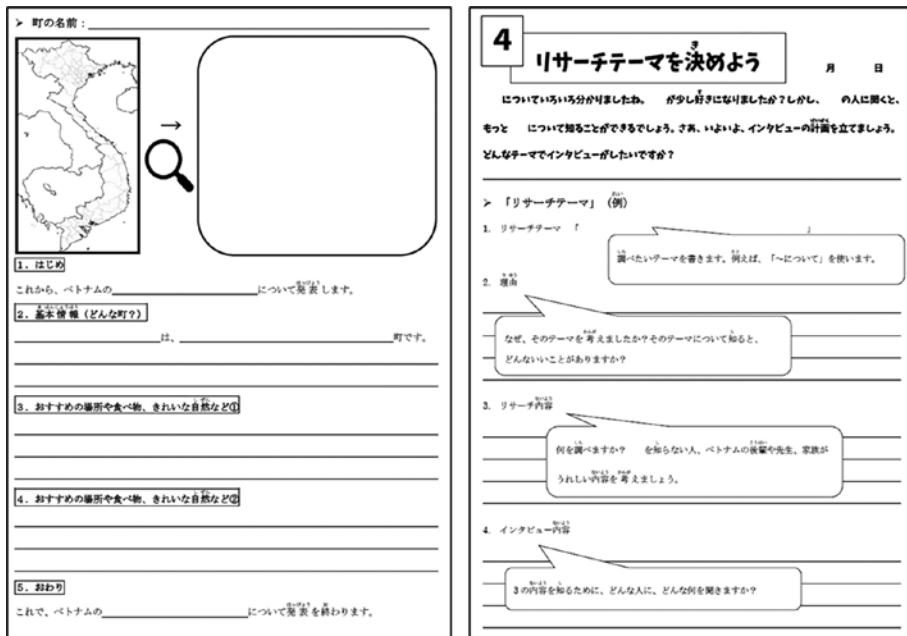


図1 実践Aで使用した自作教材



▶ **ごみの分け方**

のごみの分け方を知っていますか？資料を見て、まとめましょう。

No.	(読み方) ごみの名前	例え方?	袋の色は?
1	燃やすごみ		
2	燃やさないごみ		
3	ペットボトル資源ごみ		
4	びん・缶資源ごみ		
5	プラスチック製容器包装資源ごみ		
6	粗大ごみ		
7	有害ごみ		
8	新聞紙、雑誌類、段ボール資源ごみ		
9	特定資源物類等		

▶ **アパートのごみの出し方** 私のアパートは ( ) 町

あなたのアパートのごみの出し方を知っていますか？まとめましょう。

月曜日	ごみを出す場所、出す時の注意
火曜日	[ ]
水曜日	
木曜日	
金曜日	
土曜日	
日曜日	
その他	

▶ **「日本にいる私」**

1. 質問に答えましょう。○=よく知っている。△=少し知っている。×=全然知らない。

No.	○ (3点)	△ (1点)	× (0点)	合計
ごみ1				
ごみ2				点
交通1				
交通2				点
アパート1				
アパート2				点
お金とアルバイト1				
お金とアルバイト2				点

図2 実践Bで使用した自作教材

組みで捉え直し、そこに立ち現れる留学生や地域住民、教師の主体性に着目することである。当事者の主体性は、社会的文化的な実践を通して立ち現れるとされるため、これらのデータを用いて活動の参加者のつながりの変容とそれらが生まれた状況をまとめて記述することが重要であると考えた。

## 4.2 分析の結果

ここでは、実践Aと実践Bの中から留学生と地域住民のつながりが生まれた二つの場面を取り上げて、その背景にあった要因を考えてみたい。取り上げる場面としては、実践Aにおける「8/5インタビュー活動」の場面(表2参照)と、実践Bにおける「11/20アパートでの生活」の場面(表3参照)である。

### 4.2.1 「若者に元気ももらった」～インタビュー活動での出会い～

表1で示した通り、実践Aは、さくら市の魅力を見つけ、それを発信するというテーマで行われた。具体的には、「地域の魅力発信ポスター」を作り、それを教職員および地域住民へ発信するというものであった。さくら市へ来たばかりの留学生が地域の良さを探るとともに、さくら市民との交流を深めるという意味で「地域に根ざした活動」であった。

この実践の山場は、さくら大学の近くにある大型商業施設でのインタビュー活動であった。このような活動を学外の施設を借りて行くことは初めてであったが、筆者が施設の支配人と事前に内容や日程を調整することで、一般の買い物客に対してインタビューをさせていただけることになった。留学生は、インタビュー活動までにグループでいくつかの準備活動を行い、自分たちのテーマを決め、そのテーマに基づいてインタビューを行った。

商業施設でのインタビューでは、老若男女、多様な地域住民が留学生のインタビューに

快く協力してくださり、所々で小さな交流会が生まれていた。その様子は、留学生がインタビュー後に書いた振り返り記録にも表れていた。

【データ① インタビュー活動の感想】

- ・日本人はともしんせつだし、やさしい人です。分からないことばをおしえてくれました。(振り返り記録 学生A)
- ・インタビューの日は幸せな日です。日本人はともしんせつで親しいです。おばあさんとおじいさんはよくしています。私たちに日本語をおしえてくれました。(振り返り記録 学生B)

中でも、特に印象的な地域住民の方々との出会いがあった。その時の様子は、筆者が以下のように記録している。

【データ② ある地域住民との出会い】

最後にインタビューしたグループは、複数のグループを巻き込みながら、即席交流会のようになり、いろいろなやり取り（ベトナムに行った話など）ができた。地域の方も「若者に元気をもらった」と言ってくれて、教師が連絡先を交換した。（観察記録20190805）

留学生はもちろん、筆者もこの方々とは初対面であったが、非常に気さくに留学生や筆者に話しかけてくださり、留学生が準備したインタビュー内容だけでなく、様々な自由な会話が行われた。特に、この方々との関わりにおいて注目すべきところは、地域住民の方が「元気をもらった」と話しているところである。なぜ、インタビューに協力したことで「元気をもらった」ののだろうか。そこには、この小さな交流を包んでいた温かい雰囲気に関係していたのではないかと考える。この方々とのやりとりは、笑いに溢れ、留学生も地域住民の方も、そして教師である筆者も、相互に話したいことを話していた。このような相互に関心をもちあうような関係性が、「元気をもらった」という発言につながっていたのではないだろうか。

では、なぜ、このような温かい雰囲気が生まれ、相互のやりとりが可能になったのだろうか。そこには、インタビューに参加した留学生一人ひとりの「思い」が表れていたからだと見える。そのように考える理由は、以下の学生の記録にある。これは、インタビューの基となるリサーチテーマを決めた理由について、学生が書いたものである。

【データ③ リサーチテーマを決めた理由】

- ・私たちは日本へ来たばかりですから。日本の生活としゅうかんにあまりなれませんですから。さくら市について調べたいです。とくべつさくら市のイベントです。イベントがある時さんかしたいです。日本人こうりゅうするチャンスがあります。それから、日本の生活に早くなれます。（リサーチテーマの理由 学生C）
- ・日本人をもっとよく分かりたいです。勉強ながら生活がおもしろくなりたいです。（リサーチテーマの理由 学生D）

このように、留学生たちは、リサーチテーマを決める際、自分自身がその地域で「どうありたいか」を考えながらテーマを決めていたのである。つまり、テーマは、与えられたものではなく、留学生が自分から生み出したものであった。それにより、インタビューの内容とともに、それに対する留学生の思いなども地域住民に伝わり、上のような交流へとつながっていったのではないだろうか。

さらに、このような自分のテーマを生み出すことができた背景には、教師の関わりと、活動形態の工夫があったと思われる。実践Aを担当した8名の教師のほとんどは、留学生と同じ地域で生活しており、教師であるとともに同じ地域に暮らす仲間という関係性でもあった。また、市外から通っていた1名の教師は、さくら市のことはあまり詳しくはなかったが、自ら旅行雑誌を持参し、留学生とともに地域について話し、テーマを決める手助けをしていた。また、活動形態については、授業初日から最終回まで同じグループで活動を進めていたことが挙げられる。ある学生は、「チームは一つべつべつです。問題もべつべつです。チームごとは問題を研究しました。そして、いっしょにそうだんしました。意見を交換するように一番いいの意見をさがしました。」と振り返り記録に書いていた。「地域の魅力を見つけ、発信する」という共通のテーマはあるものの、グループごとに「べつべつ」の問題を設定し、留学生の関心に沿った学びが進められていたのである。

このインタビュー活動後、留学生たちは、調べた内容をポスターにまとめ、成果発表会にて発表した。発表会当日には、商業施設で出会った地域住民の方々も参加していただき、そこでも発表の内容をめぐる自由なやりとりが行われた。また、実践A終了後の10月に行われたさくら大学の大学祭では、そのポスターを再掲し、そこでも新たな地域住民の方との出会いや交流のきっかけになった。このように、一度作成したポスターが起点となって、筆者が当初想定していた目的をはるかに超えて、留学生と地域住民のつながりが生み出された。留学生たちは、実践Aの活動を通して、さくら市に対してどのような印象を抱いたのだろうか。最後に3名の学生の感想を紹介したい。

#### 【データ④ 地域への印象】

- ・私たちはいっしょにさくら市の生活を書いて、カラフルな生活を考えてみました。生活がおもしろいです。(振り返り記録 学生E)
- ・最初とてもとても恥ずかしかったです。なんでも知りません。本当に大変でした。でもさくら市のお祭りに参加して、大学の大会にさんかして、それに日本人の友達がいまますので今大丈夫だと思います。いま楽しいです。(振り返り記録 学生D)
- ・さくら市はにぎやかかかないと思いました。しかし、今はこの市についてわかりました。(振り返り記録 学生B)

さくら大学の留学生別科に入学した新入生の多くは、さくら市の印象を、「静かで、緑が多い」と表現する。たしかに、周りを見渡せば、山と海であり、そのような印象を抱くのもかもしれない。しかし、この活動を経て、学生Eは、「カラフル」だと表現し、学生Bは「にぎやかではない」という印象を変えるに至った。このような印象を抱くことができたのは、活動を通して出会った様々な人との多様なやりとりがあったからではないだろうか。

## 4.2.2 「ベトナムのちさいかみをあげました」～交流会での出会い～

実践Bでは、初めて親元を離れて一人暮らしをする留学生が多いこともあり、留学生がさくら市での一人暮らしに馴染んでいけるように「地域での生活の方法」をテーマとした。具体的には、ごみの出し方、交通ルール、アルバイトとお金、アパートでの生活について、実践的に知識や技術を学び、それをまとめて「生活便利帳」を作り、最終的には、留学生活の目標を発信するというものであった。地域における自分自身について深く考え、これからの生活について見通しをもつという意味で実践Bも「地域に根ざした活動」であった。

ここでは、「アパートでの生活」の回で行われた地域住民との交流会の様子を取り上げたい。この交流会では、地域住民の方々に教室に招き、留学生が生活で困っていることや、様々な生活情報について話すとともに、「外国人と日本人がともに生活するために大切なこと」について話し合うということを目的とした。交流会では、まず全体で自己紹介をし、その後、地域住民1～2名と留学生2～3名でグループを作り、上記の内容について話し合うこととした。グループ活動の様子について、筆者は、以下のように記録している。

## 【データ⑤ グループ活動の様子】

地域の方も観光パンフレットを持って来てくれたり、iPadや翻訳機を持って来てくれるなど色々な補助があったので話がしやすい様子だった。他のチームは、「安いスーパーはありますか?」と質問して、近所のお店を教えてもらっていた。同じ地域だからこそできる会話だと思った。(観察記録20191120)

各グループの会話を覗いてみると、地域住民の方々は、留学生との会話を補助するための様々な道具を持参してくださっていた。そのような配慮により、日本に来たばかりの留学生も活動に参加することができていた。しかし、留学生たちが十全的に活動に参加できなかったもう一つの理由はグループの話題にあった。

あるグループでは、地域の観光地について紹介してもらい、他のグループでは、近所の安いスーパーについて教えてもらっていた。また、学生自身が生活の中で困っていることについてアドバイスをもらっているグループもあった。こうした同じ地域に住む住民同士ならではの会話も学生の参加を支えていたようである。ある学生は、この交流会の感想を、以下のように記している。

## 【データ⑥ 手紙の交換】

11月20日、日本人にあいました。私は日本人とはなしたことはありません。それで、こうりゅうまえに、私がとてもきんちょうした。(中略) たくさんけいけんのせいかつをしりました。たとえば、日本人のともだちがほしいとき、さわぐとき、…。はなしをおわったとき、私のきもちはとてもうれしかった。私の日本ごはじょうずになりました。ほかに、けいけんのせいかつをしりました。ほんとにいぎこうりゅう。(中略) さいご、私は、Aさん(地域の方)にベトナムのちさいかみをあげました。(振り返り記録 学生F)

この学生は、グループ活動を通して「日本ごはじょうずになりました」と書いており、日本語を用いた地域住民の方との交流に満足していた様子が窺える。しかし、なぜ、このような感想をもつことができたのだろうか。活動の中で、多くの語彙を覚えたり、飛躍的に会話力が向上したりしたわけではない。それは、この学生が、「たくさんけいけんのせいかつをしりました」と書いているように、自分自身の問題について地域住民の方とやりとりができたからではないだろうか。この学生は、グループの中で、「日本人のともだちがほしいとき、さわぐとき、…」など、自分自身の生活の問題について様々な意見をもらったという。「うれしかった」のは、意見をもらえたことはもちろん、そのような問題について表現し、それを相手が受け止め、共に考えることができたからではないだろうか。それが、「日本ごはじょうずになりました」という主観的だが確かな日本語能力意識へとつながったのだと考えられる。

さらに注目すべき点は、振り返り記録の冒頭では「日本人」と記されているが、最後には、「Aさんにベトナムのちさいかみをあげました」と、個人名が記されているところである。これは、この留学生とAさんの間で、その瞬間に確かに個と個のつながりが生まれていたことを裏付けているだろう。そして、このようなつながりが、手紙を渡すという更なる言語活動へと後押ししたのである。

この留学生は、グループの中で出会ったAさんに、出身国であるベトナムの紹介を書いた手紙（「ベトナムのちさいかみ」）を手渡した。留学生の手紙を受け取ったAさんも、後日、筆者の元を訪ね、この学生への返信を出してくれた。Aさんからの返信には、ベトナムと日本の比較や、交流会の中で学生から質問された内容（「隣の部屋がうるさいとき、どうすればよいか」）に対するAさんなりの対処方法が書かれていた。こうした手紙の交換は、留学生の「思い」によって自発的に行われ、その「思い」に応える形でAさんの行動を引き出したという点において、留学生とAさんのつながりが築かれた場面であったといえるだろう。また、こうした手紙の交換だけでなく、他にも留学生の発言によって地域住民の方の気づきや行動が生まれるきっかけが見られた。

#### 【データ⑦ 地域住民の気づき】

ある学生は「日本人は話すのが早くて…」と話すとき、地域の方は、「そうだよ。みんなに伝えておくれ。」と答えたり、ある学生がベトナム語の挨拶を教えると、「私たちも勉強すればいいよね。」と答えたりしていた。（観察記録20191120）

このように、留学生が困っていることをめぐって、地域住民の方に新たな気づき生まれ、それを「みんなに伝えておく」や「私たちも勉強すればいい」といった新たな行動へとつながり得る様子が見られたのである。

ここまでが、実践Aと実践Bの分析の結果である。両実践とも留学生と地域住民のつながりが生まれる瞬間があり、そこには、留学生一人ひとりの「思い」に裏付けられた意味のあることばの学びがあった。しかし、もちろん、両実践に参加した全ての留学生に、ここで取り上げたような変化の兆しが見られたわけではないということも重要な点である。

例えば、活動中に相互の関わりが見られたとしても、多くの学生は、授業の振り返り記録の中で「日本人」というカテゴライズされた表現を用いており、顔と名前をもった個と個のつながりへと発展するには、活動デザインや、実践者からの働きかけ方などのさらなる工夫が必要であると実感した。また、個と個のつながりの兆しが見られたとしても、日常生活の中でそれが自然に発展していくことは難しく、留学生、地域住民双方へ継続的に働きかけていけるような持続可能な活動が必要になるということも課題として残った。

## 5. 考察

以上の分析を踏まえ、留学生と地域住民のつながりを築く上で、日本語教育における「地域に根ざした活動」にはどのような意義があるのか考えてみたい。そのために、(1)「地域に根ざした活動」の意義、(2)「地域に根ざした活動」におけることばの学び、(3) 個と個のつながりからコミュニティの変化が生まれる可能性、の三点について整理する。

### 5.1 「地域に根ざした活動」の意義

実践Aと実践Bは、留学生が暮らす地域の様子やそこでの生活を題材とした「地域に根ざした活動」であったが、留学生や地域住民にとってどのような意義があったのだろうか。

まず、留学生がその地域を「ただの場所」ではなく、「私が暮らす場所」として認識していく過程を支えていたということが考えられる。具体的な例としては、実践Aで、ある学生がさくら市での生活を「カラフルな生活」と意味づけたことが挙げられるだろう。また、実践Bで、初めは「日本人」だった相手が、「地域のAさん」へと変化したこともその例である。つまり、両実践を通して、留学生がその地域をどう捉えているのか、その地域に住む人々をどのように認識しているのかといった地域との向き合い方を支えるという意義があった。自分が暮らす地域についてインターネットや旅行雑誌に載っているような説明ではなく、自分なりに意味を込めた説明ができるということは、その地域が、その留学生の一部となりつつあることを示しているともいえる。これは、3章で述べた「ローカルな知」の学びの本質である「地域の中に生きる自分の生き方を問いながら、より良い地域をつくることに主体的に関わっていくこと」(樋口 2012: 125) と重なる部分である。「地域に根ざした活動」において、留学生にとって「ただの場所」であったその地域が、留学生自身にとって意味のある場所へと変化し、その中で、その地域や地域住民への思い、その地域で暮らす自分自身のあり方、生活の仕方について意識化していくという主体性の育ちへと収斂されていくということが本実践を通して確認できた。

さらに、こうした主体性の育ちは、留学生だけでなく、活動に関わった地域住民において見られたということも重要である。筆者は、以前から留学生の地域での生活を支えるための交流会を実施していたが、それは一時的、単発的な活動になってしまっていた。ここでは、せっかくその場で築かれつつあった良好な関係が、その場が終わるとまるで何もなかったかのように消えてしまうという現実を見てきた。しかし、本稿で取り上げた実践では、地域住民からの「応答」が見られた。例えば、実践Aでは、インタビューに協力してくださった地域住民の方々が成果発表会に参加してくださり、そこで新たなつながりが生まれた。また、実践Bでは、留学生が書いた手紙に返信してくれる地域住民の方の姿も見

られた。これは、留学生の主体性に應える形で地域住民の主体性が立ち現れたという「相互主体性」の現れであったといえる。鯨岡（2006）は、「自ら主体として生きつつ、相手も主体として受け止める」（p.188）関係のあり様を「相互主体性」と定義している。「地域に根ざした活動」は、そこに参加する者同士の主体性が相互に影響し合う空間を生み出すという意味ももっていたことが明らかになった。

## 5.2 「地域に根ざした活動」におけることばの学び

以上のように、「地域に根ざした活動」は、その地域で暮らしているという留学生の主体性の育ちを支えるとともに、その留学生の主体性と地域住民の主体性が相互に影響し合う空間を生み出すという意義があり、それが、留学生と地域住民のつながりを築くことにつながっていたことが確認できた。では、この「地域に根ざした活動」におけることばの学びとは何だったのだろうか。留学生の振り返りを読むと、多くの学生が「日本語が上手になった」と記していた。この主観的な日本語能力意識は一体何と結びついていたのだろうか。

実践Aでは、インタビュー活動を行ったが、インタビューをするに当たり、留学生たちはインタビュー形式に沿ったいわゆる「正しい日本語」の表現を学び、理解し、練習を繰り返して覚えていった。その成果が、商業施設でのインタビュー活動に表れていた。もちろん、これも留学生にとって重要な日本語学習の一つとなった。しかし、地域住民の方々と出会い、突如始まった小さな交流会では、そのようなインタビューの「正しい日本語」からは大きく外れ、その場で生まれた相手への興味・関心に基づいたやりとりが繰り返されていた。入学したばかりの留学生たちは、その全ての質問に十分に答えられたわけではないが、携帯電話の翻訳機なども駆使しながら、その場のやりとりを楽しむことができたのである<sup>5</sup>。また、実践Bでは、留学生が自分から手紙を書くという行動を起こし、自分が伝えたい内容を記していた。こちらも間違いのない日本語で書けていたというわけではなかったが、地域住民の心には学生の伝えたいことがしっかりと届いていた。

これらの例は、教科書や検定試験などを基準とした「標準的な日本語」という視点から見れば見過ごされてしまうかもしれない。たどたどしさや間違いが含まれたやり取りは、「日本語が上達した」とは思われなくてもいい。しかし、学びの主体である留学生たちはそれを通して「日本語が上手になった」と感じていた。この様子を説明する概念として、3章で挙げた「自分ごと」（諏訪・藤井 2015）が参考になるだろう。「自分ごと」とは、一人称視点で物事を捉え、自分のからだや生活文脈に照らして、自分なりの意味を見出すことである。実践Aや実践Bでの留学生たちには、自分が話したいこと・話すべきことがあり、それらを表現するために必要な言葉や表現の方法を自分たちで選び、相手に伝えていたといえる。それは、教師や教科書から与えられた言葉や表現ではなく、自分なりに意味を見出した言葉や表現であった。また、その話したいことや話すべきことは、実際の生活場面や地域住民とのやりとりの中での空気感などを踏まえたものであり、留学生は自分の実感に裏打ちされたことばを生み出していたと考えられる。これは、まさに「自分ごと」の関わりであり、本稿では、このようなことばの学びを、「自分ごとの日本語の学び」と捉えたい。そして、そのような参加が、留学生の「日本語が上手になった」という

主観的な言語能力意識につながったと考えられる。

留学生たちが、話したいこと・話すべきことをもつことができたのは、5.1で述べたように、「地域に根ざした活動」によって留学生の主体性の育ちがあったからだろう。その地域についてどう考えるか、そこでどのようにありたいのかというかれらの思いが、話したいこと・話すべきことへとつながっていたと考える。さらに、「自分ごとの日本語の学び」による留学生の働きかけにより、地域住民の主体性が立ち現れ、それによって留学生の地域や地域住民に対するさらなる認識の深まりが促された。つまり、留学生の主体性の育ち、自分ごとの日本語の学び、地域住民の主体性の育ちの循環が「地域に根ざした活動」を基盤として行われていたのである。

### 5.3 個と個のつながりからコミュニティの変化が生まれる可能性

「地域に根ざした活動」は、留学生と地域住民の個と個のつながりを築く上で重要な意義があった。しかし、個と個のつながりで完結することなく、個と個からコミュニティの変化へとつなげていくことも重要である。澤邊・植村・中川（2019）は、人的リソースや、地域・学校・コミュニティといった社会的リソースとつながり、「協働的に関わり合える関係性を築き、新たな多文化共生社会を創造していくことを目指す実践」（p.73）の必要性を述べている。また、梶原（2015）は、「大学という共同体」を取り上げ、留学生が「試行錯誤しながら自分で扉を開き、大学という共同体に積極的に参加すれば、留学生たちは必ずとその実践共同体の正統な一員として認められる」（p.26）とし、コミュニティ、共同体への参加やその変化の重要性も考えなければならないだろう。

では、本稿における実践では、そのような可能性はあったのだろうか。それを考える上でヒントとなるのが、4.2.2で示した実践Bにおける留学生の生活の困りごとに耳を傾ける地域住民の方々の発言である。「日本人は話すのが早くて…」という留学生の悩みに、「そうだね。みんなに伝えておくね。」と答えたり、他の学生がベトナム語の挨拶を教えると、「私たちも勉強すればいいよね。」と答えたりするなど、自分だけの変化ではなく、その背景にある地域社会の変化へと意識を向けていた。本稿では、その後の様子については明らかにできていないが、「地域に根ざした活動」によって、個と個のつながりだけでなく、その先に「受け入れる－受け入れられる」関係性ではない新たなコミュニティの形が生まれるような可能性が見えたことも重要な意義であると考えられる。

また、教室を一つの小さなコミュニティと考えたとき、学生に対する教師の振る舞いの変化も重要な意味をもつだろう。例えば、4.2.1で示した実践Aの中で、活動を担当した教師が自ら旅行雑誌を持参して留学生たちと話し合ったり、同じ地域に暮らす仲間として留学生たちと関わったりする姿は、「教える－教えられる」といった伝統的な一方の関わり方を崩し、教師と学生が相互に関わり合うことで、共に学び合う教室コミュニティの創出につながったともいえる。

このように、本実践における学生・地域住民・教師をめぐる個と個のつながりの先に、一方向的な関係性から相互の関係性へと地域社会や教室のコミュニティの風景が変わる可能性があった。



本章では、筆者が行った二つの実践を通して考えた日本語教育における「地域に根ざした活動」の意義を述べた。以上の考察を図3にまとめる。



図3 「地域に根ざした活動」を基盤とした主体性の育ちとことばの学びの循環

## 6. おわりに

本稿では、二つの実践の分析を通じて以下の三点が明らかになった。

一点目は、「地域に根ざした活動」の意義である。「地域に根ざした活動」は、その地域で暮らす留学生の主体性の育ちへと収斂されていくということが確認できた。二つの実践は、留学生が地域の中でどのようにありたいのか、地域住民をどのような人々と認識するのかといった留学生の主体的な地域との関わりを支えていた。また、このような留学生の主体性の育ちに応える形で地域住民の主体性が立ち現れたという相互主体的な関係性が、留学生と地域住民のつながりを生み出すきっかけになっていた。

二点目は、上記のような「地域に根ざした活動」を基盤としたことばの学びのあり様である。それは、教師や教科書から与えられた言葉や表現の学びだけではなく、生活文脈や地域住民とのやりとりの空気感をからだで受け止め、自分の実感に裏打ちされた自分なりの意味を見出した言葉や表現を使うという意味での「自分ごとの日本語の学び」であった。そのような学びは、留学生の主観的な言語能力意識にもつながっていた。さらには、「自分ごとの日本語の学び」は、一点目の留学生の主体性の育ちを通して生まれ、さらに地域住民との相互主体的な関係の中で深まるという様子も見られた。つまり、そこには「地域に根ざした活動」を基盤とした主体性の育ちとことばの学びの循環があった（図3参照）。

三点目は、個と個のつながりからコミュニティの変化が生まれる可能性である。これまでの「受け入れる－受け入れられる」「教える－教えられる」といった地域や教室のあり方から、学生・地域住民・教師をめぐる個と個のつながりの先に相互の関係性へと地域社会や教室のコミュニティの風景が変わる可能性があることも示唆された。

このように、「地域に根ざした活動」が、留学生の主体性の育ちとことばの学びを下支えし、留学生自身や周囲との人間関係の変化をもたらしたことを考えれば、留学生と地域

住民のつながりを築く上で、日本語教育における「地域に根ざした活動」には大きな意義と可能性があるといえるだろう。こうした活動は、「国際交流活動」や「異文化理解活動」などの名目で大学内の様々な部署が関わって行われており、それらは、関係性の構築や相互理解を目的としていることが多い。その時、本稿で明らかになった日本語教育的視点を踏まえることで、その活動が留学生のこぼの学びや周囲とのつながりを生み出し、地域でのあり方や生き方を考えていくことを支えるという意味での留学生支援に結びついていくはずである。また、本稿では、「特別授業」という形での実践であったが、留学生自身がその地域で暮らす自分自身を意識化する工夫は正規科目においても十分可能だろう。例えば、地域での生活で留学生がよく見かける語彙を扱ったり、地域の広報誌等を用いた読解授業を展開したりすることもできる。重要なことは、そうした活動が、留学生が自らの生活について考え、かれらの主体性の育ちを促すような機会となることである。

最後に今後の課題を述べる。分析結果の中でも示した通り、全ての留学生に個と個のつながりが生まれる様子が見られたわけではなかった。このような実践を積み重ね、個と個のつながりが生み出される活動や教材のあり方<sup>6</sup>、個と個のつながりからコミュニティの変化の可能性について実践研究を続けていきたい。そのためには、本稿で実施したような活動を持続可能な活動として計画・実施していくための方略を考えることも重要である。活動の中で生まれた参加者一人ひとりの主体性の育ちから「私たちの地域」という共通理解が生まれるような工夫により、それが当事者としての意識へとつながれば、活動の持続可能性も高まるとともにコミュニティ変化の可能性もさらに検証できるだろう。

現在、日本各地で多文化共生の地域づくりが求められている。留学生への日本語教育に携わる実践者自身も目の前の地域に目を向け、そこに根を張り、その地域だからこその日本語教育実践をデザインすることが重要ではないだろうか。そうすることで、こぼの学びを通じた地域づくりに貢献できると考える。

## 謝辞

本稿は、令和2年度言語教育振興財団研究助成（研究課題名「「クリエイティブ・ラーニング」を取り入れた日本語教材の開発—留学生の「地域生活」を支える視点から—」（代表者：金丸巧））を受けた研究成果の一部であることをここに記し、感謝申し上げたい。

## 注

- 1 本稿は、一連の研究である以下の論文・発表を踏まえ、執筆したものである。（金丸（2021a）、金丸（2021b）、金丸・譚（2021）、金丸・譚（2022））
- 2 富本ら（2018）では、大学がある市内の産業や資源、地域的な特徴などについて、日本人学生と留学生が共に学ぶりレー形式の地域志向科目について報告している。科目名として「鈴鹿学」と称していることや、「鈴鹿の地域資源を知るだけでなく、その「活用」まで主体的に考えることで、学生自身の提案力を高め、地域貢献を通じたキャリアアップにフィードバックすることを強調した」（p.312）とあるように、「地元学」の視点を取り入れている可能性もあるが、本稿で議論している問題意識については触れていない。

- 3 前平 (2008) は、「そのひと固有の身体の感覚」(p.19) について、「視覚のみならず、聴覚、味覚、嗅覚、触覚の五感すべて」(p.19) と説明している。
- 4 留学生別科とは、文部科学省の定義によれば、「主に外国人留学生への準備教育を主として設置されるもの」である。
- 5 佐伯 (2014) は、「人がかかわる」ということについて、「本当に「かかわる」ということは「二人称的にかかわること」」(p.48) だと述べている。二人称的にかかわりとは、「①対象を情動的存在 (よるこんだり、笑ったり、悲しんだり、怒ったりする存在) とみなす (いわゆる「知的」側面だけを見るのではなく、情感あふれる姿を見る)。②対象はかかわる人のかかわりに「応える」存在 (つまり、こちらのかかわり方次第で、まったく違った反応を示す存在) とみなす。③対象は基本的にたのしい、うれしい、面白い、「応答的関係」を求めている存在とみなす」(p.48) の三点であるとする。
- 6 筆者は、本稿で取り上げた実践で用いた教材をベースに、留学生及び地域住民へのアンケート・インタビュー調査を通して、さらに教材開発を進めている。こちらについては、金丸・譚 (2022) を参照されたい。

## 参考文献

- 板橋民子・桐澤絵里奈・高田亮・渡辺若菜 (2020) 「地域に飛び込んで行う言語プログラムの可能性—サービス・ラーニングの観点からの学びの検証—」『APU 言語研究論叢』5, pp.56-71
- 大橋眞・斉藤隆仁 (2017) 「地域社会人・留学生との peer learning によるグローバル社会に対応できる人材育成と教養教育」『大学教育研究ジャーナル』14, pp.77-84
- 岡崎広樹 (2021) 「『隣近所の多文化共生』の課題—芝園団地の実態と実践から—」『PHP Policy Review』15(80)、政策シンクタンク PHP 総研
- 梶原綾乃 (2015) 「プロジェクトワークと正統的周辺参加理論—留学生が大学という実践共同体に参加するために—」『朝日大学留学生別科紀要』12, pp.15-27
- 金丸巧 (2021a) 「留学生・教師・地域住民をつなぐ日本語教材とは—主体的な日本語の獲得と関係性の編み直しに着目して—」『東亜大学紀要』31, pp.41-56
- 金丸巧 (2021b) 「地域に根差した「自分ごと」のこぼの学びをどのように支えるか—留学生と地域とのつながりを築くために—」『早稲田大学日本語教育学会2021年秋季大会予稿集』 pp.11-14
- 金丸巧・譚明珠 (2021) 「留学生の地域生活を支える日本語教育実践—「地域で生活している私」という意識を育てる視点を持った活動と教材—」『2021年度日本語教育と日本文学研究国際シンポジウム予稿集』 pp.175-178
- 金丸巧・譚明珠 (2022) 「留学生と地域のつながりを築く日本語教材とは—こぼの学びを軸とした地域づくりを目指して—」『日本語教育方法研究会誌』28(2)、pp.98-99
- 川口義一 (2019) 「『文脈化』と『個人化』による学習者主体の会話指導：初中級「ゲストセッション」における敬語表現指導実践」『第1回日本語プロフィシエンシー研究学会国際大会 公開資料』 <[http://dalian2019.proficiency.jp/?page\\_id=210](http://dalian2019.proficiency.jp/?page_id=210)> (2022年6月9日)
- 鯨岡峻 (1999) 『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (2006) 『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- ケヴィン ケスカス・西芝雅美・ステイーブン パーシー (2021) 「ポートランド州立大学のコミュニティ・ベースド・ラーニングに対するアプローチ 重要要素」白石克孝・西芝雅美・村田和代 (編) 『大学が地域の課題を解決する ポートランド州立大学のコミュニティ・ベースド・ラーニングに学ぶ』第2章、ひつじ書房、pp.23-35
- 佐伯胖 (2014) 「そもそも「学ぶ」とはどういうことか：正統的周辺参加論の前と後」『組織科学』48(2)、pp.38-49
- 澤邊裕子・植村麻紀子・中川正臣 (2019) 「〈学習者が社会とつながる〉言語教育実践とは一日・中・韓三言語領域の教師が目指したもの—」『複言語・多言語教育研究』7, pp.59-75
- 高崎薫 (2018) 「地域住民との国際共修で留学生は何を学んだのか—仙台すずめ踊りの実践を通して—」

- 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』4、pp.397-406
- 諏訪正樹・藤井晴行 (2015) 『知のデザイン 自分ごととして考えよう』近代科学社
- 高野孝子 (2013) 「地域に根ざした教育の概観と考察—環境教育と野外教育の接合領域として—」『環境教育』23(2)、pp.27-37
- 富本真理子・藤岡恭子・榎原尉津子・高井和男・前澤いすず・高見啓一 (2018) 「学生と地域のWIN-WIN関係を作る 「鈴鹿学2017」の取り組み」『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編』1、pp.309-331
- 中島祥子 (2014) 「多文化間プロジェクト型協働学習における留学生の学び—留学生と日本人学生がともに地域を学ぶプロジェクトから—」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』65、pp.133-148
- 樋口真己 (2012) 「地域づくりにおける「学び」と「参加」の関係性についての研究—地域学の視点から—」『西南女学院大学紀要』16、pp.123-134
- 櫃本真美代 (2009) 「地元学に学ぶ地域づくりに向けた環境教育の一考察—東北タイ・ブア村の事例から—」『環境教育』18(3)、pp.15-26
- 廣瀬隆人 (2008) 「ローカルな知としての地域学」日本社会教育学会 (編) 『〈ローカルな知〉の可能性—もうひとつの生涯学習を求めて—』東洋館出版社、pp.39-49
- 細川英雄 (2021) 『自分の〈ことば〉をつくる あなたにしか語れないことを表現する技術』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 前平泰志 (2008) 「序 〈ローカルな知〉の可能性」日本社会教育学会 (編) 『〈ローカルな知〉の可能性—もうひとつの生涯学習を求めて—』東洋館出版社、pp.9-23
- 宮島喬 (2021) 『多文化共生の社会への条件—日本とヨーロッパ、移民政策を問いなおす』東京大学出版会
- 村越純子 (2021) 「小川町にぎわい創出課との連携による地域教育—留学生対象「日本文化研修Ⅰ」における学外授業—」『地域と大学—城西大学・城西短期大学地域連携センター紀要』1、pp.28-38
- 守谷智美 (2012) 「大学における新入留学生受け入れの現状と課題—留学生支援コミュニティ創出に向けた日本語教育の視点から—」『コミュニティ心理学研究』16(1)、pp.3-16
- 横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイザーング 学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版
- Dwyer, James L. (2013) 「「ローカルな知」を中心とした学習と「自己 (MY) 農法」の可能性：近代化に向き合う「老農」を事例に」『関係性の教育学』12(1)、pp.21-32

(かねまる たくみ 山梨学院大学グローバルラーニングセンター)