調査報告
古屋憲章・古賀万紀子・小畑美奈恵・松本明香/アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 17(2025)27-35

日本語教師は教育実践を通してどのような社会を実現するか
―省察・議論のための枠組みの提案―

古屋憲章・古賀万紀子・小畑美奈恵・松本明香

要旨

外国人材の受入れ・共生に関する施策が進められる中で、日本語教師が主体的に社会形成に関与するためには、自身がめざす社会像を明確にする必要がある。本稿では、日本語教育実践と社会形成との関係が記述されている地域日本語教育の論文を分析した。その結果をふまえ、日本語教師に視点を置いた「めざす社会像と日本語教師の役割の関係」の枠組みを作成し、A 社会共創型日本語教育、B 社会参加型日本語教育、C 言語・文化習得型日本語教育、D 異文化理解型日本語教育という四象限を提示した。今後この枠組みを媒介に、共生社会とはどのような社会か、日本語教育を通してどのような社会を実現するかを日本語教師が省察し議論することを提案する。

キーワード

共生社会、めざす社会像、言語政策、言説、日本語教師の役割

1. 問題意識および本研究の目的

2018 年の入管難民法改正にともない、「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」が策定された。これに則り、現在、外国人材の受入れ・共生のための諸施策が進められている。それらの諸施策において、日本語教育に関する施策は重要な位置を占めている。しかし、日本語教育の制度化が進む一方で、「共生社会とはどのような社会か」「そうした社会づくりに日本語教育はどのように貢献するか」といった本質的な議論は日本語教育界においていまだ十分になされていない。

日本語教師が専門家として社会形成に関わる活動に主体的に取り組むためには、個々の教師が自身のめざす社会像を明確にする必要がある。石井（2010）は「ことばの教育は、人々をどうつなぎ、分けるかという社会の方向性と常に密接に関係し、社会形成において、極めて重要な役割を担う」（p.24）と述べている。これは、ことばは思想・情報の共有や共同体意識の形成に寄与する一方で、ことばの選択・使用・その能力獲得は、社会的活動に参加できる範囲や程度を制約し、人を社会的に振り分ける基準にもなりうるという指摘である。このように、日本語教育の実践が社会形成につながっていることに日本語教師は自覚的であることが求められる。そして、そうした自覚化を促すためには、日本語教師が自身の役割とめざす社会像との関係を考え、言語化するための枠組みが必要になる。

そこで、本稿では、共生社会について議論され始めた 1990 年代以降の地域日本語教育分野の文献調査を行うことにより、日本語教育実践と社会形成に関する言説を収集し、分析する。分析をふまえ、個々の日本語教師が「教育実践を通してどのような社会を実現するか」を考えるための枠組みを構築する。

2. 先行研究

本章では、前章で述べた日本語教師が自身の役割とめざす社会像との関係を考え、言語化するにあたり、参考になると思われる枠組みを概観する。

山田（2018）は、日本語教育関係者がめざすべき共生観を考えるための指針として、次のような［「多文化共生」の多義性を示す 4 類型］を提示している。

・同化的多文化共生：先住文化的強者が新来文化的弱者に迎合を求める形
・植民地的多文化共生：先住文化的弱者を新来文化的強者が利用・搾取する形
・奴隷的多文化共生：先住文化的強者が新来文化的弱者を利用・搾取する形
・対等的多文化共生：先住文化的多数者と新来文化的少数者が対等・平等に社会参加する形（山田 2018、p.16）

以上のように、山田（2018）では、主にマジョリティ＝先住文化的強者・多数者とマイノリティ＝新来文化的弱者・少数者の関係性にもとづき多文化共生が分類されている。

佐藤（2003）および佐藤（2023）は、異文化間教育学の立場から多文化共生を進める上で重要な視点として、「寛容性の度合い」（社会がどの程度多様性を許容できるか）と「主体性の度合い」（多様な背景のある人が安心して生活できるか）を提示したうえで、ぞれぞれの強弱により、次の四つの社会類型を提示している。

・「同化」型（寛容性：弱、主体性：弱）：異文化を持つ個人、集団をマジョリティの文化に組み込んでいく。
・「統合」型（寛容性：強、主体性：弱）：異文化を尊重はするもののマジョリティの文化は固定したままの状態。
・「分離」型（寛容性：弱、主体性：強）：マイノリティの生活がマイノリティのコミュニティ内で充足することにより、マジョリティとは関わりがなく生活もできる状態。
・「共生」型（寛容性：強、主体性：強）：マジョリティの文化そのものをも変容させ、新しい価値創造へと向かう。（佐藤 2003、p.30；佐藤 2023、p.78）

以上のように、佐藤（2003）および佐藤（2023）では、当該の社会における寛容性と主体性の強弱にもとづき、社会像が分類されている。

かどや（2023）は、批判的社会言語学の立場から「日本語をめぐる包摂と排除の 4 類型」（p.9）として、次の四つの類型を提示している。

・実質的同化主義：非日本語人を日本語人化するための有効な日本語教育やすべての非日本語人が日本語を十分に習得できるための社会環境・制度の整備が模索される。
・表層的同化主義：非日本語人の日本語人化をのぞましいものとして歓迎しながら、日本語習得という、短期間には達成不能な難題が個人にまるなげされる。日本語人化を達成していない非日本語人は、それによって生じる社会的不利益を個人でおうことを余儀なくされ、権利侵害にあってもなきねいりをしいられることになる。
・排外主義：非日本語人を異質な他者として「われわれ」とおなじではない他者であることを理由に排除の対象とする立場。
・多言語主義：日本語をつかわなくとも基本的な諸権利が侵害されない社会がめざされることになる。（かどや 2023、pp.10-11）

以上のように、かどや（2023）では、当該の社会における非日本語人と日本語の関係に

もとづき、包摂と排除に関するイデオロギーが分類されている。

神吉（2024）は、教育政策分野における議論をふまえ、日本語教育に関する政策の志向性を示す「政策軸」と教室活動の志向性を示す「教育軸」の二軸により、社会における日本語教育の性質を「共生社会の実現をめざす日本語教育の四象限」として整理している。Ⅰ～Ⅳの四象限を政策軸と教育軸にもとづき整理すると次のようになる。

表1　神吉（2024）「共生社会の実現をめざす日本語教育の四象限」の整理

	政策軸	政策目的	教育軸	教育／学習目的
Ⅰ市民社会型 日本語教育	社会志向	相互理解と相互尊重の 共生社会の創造	未来志向	よりよい世界を創造していく主体的な市民の育成
Ⅱ社会福祉型 日本語教育	社会志向	日本語教育の提供に 社会経済的な安定	現在志向	居場所・人のつながりの創造
Ⅲ言語習得型 日本語教育	個人志向	※政策目的への言及なし	現在志向	趣味・教養
Ⅳキャリア形成型 日本語教育	個人志向	※政策目的への言及なし	未来志向	自身のキャリア形成（日本語を学ばないという選択肢を含む）

以上のように、神吉（2024）では、外国人材の受入れ・共生のための諸施策と日本語教育との関係性にもとづき、日本国内における日本語教育が分類されている。

1 章で述べたように、本稿の目的は、日本語教師が自身の役割とめざす社会像との関係を考え、言語化するための枠組みを提示することである。上述した枠組みは、いずれも外国人（日本語を母語としない人）を含む社会のあり方を考えるうえでは参考になるものの、日本語教師の役割、つまり、めざす社会の実現に向け日本語教師として何をするかという観点が欠けている。そこで、本稿では、上述した枠組みを参照しつつ、日本語教師が自身の役割とめざす社会像との関係を省察できるような新たな枠組みの構築に取り組む。

3.　調査概要

2024 年 9 月中旬に CiNii　Research で「日本語教育 and 地域 and 共生」を検索語として論文検索を行った。石井（2010）は、1980～1990 年代以降、「日本社会に永住あるいは長期的に滞在する定住外国人に対する取り組みが日本語教育の重要課題として認識されるようになり、多文化共生社会の構築をことばの側面から支える「地域日本語教育」という領域が形成されてきた」（p.24）と述べている。このように、地域日本語教育はその発展過程からして、多文化共生社会の構築という使命と分かちがたく結びついている。そのため、地域日本語教育と共生について論じた論文であれば、日本語教育実践と社会形成との関係が記述されている可能性が高いと考えた。上述した 3 語を検索語として検索したうえで、オンラインで入手可能な論文という条件で絞り込んだ結果、82 本が抽出された。

82 本の論文を読み込み、記述されている日本語教育実践について、次の 4 点が記述されている箇所を抜き出した。①フィールド、②実践における課題、③実践者の日本語教育理念、④日本語教育実践方法。この段階で、①～④が記述されていない 26 本（講演記録、書評、レビュー論文など）は分析対象外とした。さらに、残る 56 本を「日本語教育

を通して、日本語教師はどのような社会の実現をめざすか」という視点から分析した結果、「社会安定志向」と「社会変革志向」という二つの立場があることが浮き彫りになった。「社会安定志向」とは、日本語を母語としない人を受け入れるにあたり、既存の日本社会のあり方を維持しようとすることである。「社会変革志向」とは、日本語を母語としない人とともに、既存の日本社会のあり方を変えていこうとすることである。

4. 分析結果

分析の結果、17 本の論文が「社会安定志向」に、39 本の論文が「社会変革志向」に分類された。本章では、「社会安定志向」「社会変革志向」のそれぞれに関し、代表的な論文を紹介しながら、具体的にどのような言説が見られたかを記述する。

4.1 社会安定志向

千頭・祖父江（2019）は、地域（愛知県半田市・東海市）の外国人労働者の雇用や日本語能力の実態から次のような課題を明らかにしている。外国人労働者との「日本語コミュニケーションが難しい」。「文化や習慣に違いがある」（p.51）。そのうえで、日本社会が多言語に対応していない現状においては、外国人労働者側がコミュニケーションの手段として日本語を習得することが不可欠であるとする。こうした現状認識をふまえ、外国人労働者の日本語習得を促すための新しいモデル事業として、「地域の商工会議所のような組織が主催し、プロの日本語教師が教える日本語教室の立ち上げ」（p.54）を提案している。

宮ほか（2021）は、「生活者としての外国人」を対象として運営している秋田市日本語教室の歴史的変遷と近年の学習者の変化に伴う次のような課題を挙げたうえで、解決策を述べている。技能実習生の増加に伴う学習者の属性やニーズの多様化により、従来型の文法積み上げ式の教科書を使用した長期間の支援が合わなくなってきている。そのうえで、「地域日本語教室」とは「「生活者としての外国人」が日本で生活する上で必要な日本語を学ぶ場」（p.40）であるとともに、「日本語以外にも生活・地域の情報や文化などを学ぶ場となっており、「生活支援」や多文化共生社会構築に向けての「人間関係の構築」の場ともなっている」（p.40）ため、「その時の学習者にとって必要な日本語を的確に捉え、支援していくことが重要である」（p.27）と述べている。こうした課題をふまえ、講師の募集要件に「有資格者または日本語支援経験者に限る」という文言を入れた結果、「専門的に日本語を教えることができる講師」が教室を担当することになったという（p.35）。

以上のような言説から、「社会安定志向」という社会観が読み取れる。これらの言説は、外国人に日本語を習得してもらうことにより、労働や生活の現場における日本人と外国人のコミュニケーションがスムーズに行われるようにすることで、現在の社会状態を維持することを志向していると想定される。また、日本人側が変わることなく、外国人側にのみ変化を求めることから、基本的には外国人側に現在の社会状態への同化を求めることになると判断できる。その際、日本語教師の役割は、専門家として外国人に「日本語（日本文化）を教える」ことである。

生駒・Gehrtz 三隅（2013）は、徳島大学の留学生が高校を訪問する交流学習（留学生が自国の文化等について英語で授業し、高校生と交流する）、および文部科学省留学生拠点整備事業および徳島県の地域活性化事業として行われた留学生と日本人高校生・学生が

協力して地域の文化を守る活動（留学生が日本人とともに地元の祭りに参加する）、という二つの実践を紹介している。本論文では、徳島大学が最終的にめざす「多文化共生のまちづくり」、「「同化」から「共存」を目指す社会」（p.45）の構築のために必要な指針として、「①日本語を共通語にしていくこと」、「②言葉から始めて互いの文化（考え方や習慣）を分かり合うこと」、「③遍路文化に見られる「おもてなし」から始めて、「おもてなし」を越える日本人側に「受け入れる心」を育てること」が挙げられている（p.45）。

服部・林（2017）は、三重県津市の小学校で行われた「世界を結ぼうクラブ」という実践を紹介している。本実践の目的は、日本社会で疎外感・不安感を感じやすい留学生と地域との交流を実現させることにより、留学生の社会参加や社会貢献に対する意識を高めることである。具体的には、主に異国の文化を紹介・理解するために企画されたと見られる、次のような活動が行われた。平成 26 年度 :「中国の小学生・李華さんの一日を通して中国を学ぼう」「いろいろな国について知ろう！ワールドバスケット」。平成 27 年度 :「のぞいてみよう！中国のお正月」「世界のスポーツについて知ろうクイズ」。

以上のような言説からも、「社会安定志向」という社会観が読み取れる。これらの言説は、日本人も外国人も互いの文化を知り合うことを通し、共存をめざすことにより、現在の社会状態を維持することを志向していると想定される。また、日本人と外国人とが互いの文化を知り合うような場が単発的に設けられる一方で、同一地域に居住する対等な市民として当該の地域における共通の課題に関し対話するような場が設けられることはないと判断できる。その際、日本語教師の役割は、共存のため、互いの文化を学び合うための「場を創る」ことである。

4.2　社会変革志向

米勢（2006）は、ボランティアがかかわる地域日本語教室の類型化を行い、その現状と課題を明らかにしている。教室を担う主催者とボランティアによって開催場所・日時、活動目的・内容・方法・形態が規定されることにより、通うことができる学習者が限定されてしまう。米勢（2006）は、地域日本語教室に参加しない、または、参加しても長続きしない人たちについて、「日本社会への統合手段である日本語を持てない彼らの存在は日本社会自身の抱える課題」（p.112）とし、地域日本語教室が行う日本語教育には、「外国人住民が社会へ参加するための日本語習得と住民間の相互理解の両方が必要である」（p.118）と主張する。そして、上述した課題を解決するためには、次のような施策が必要であるとしている。①日本語習得が必要な全ての外国人住民を対象とした正規日本語教育の保障。②多文化共生社会構築をめざした市民参加を促進するための相互学習。③上記の連携。

中東（2021）は、ブラジル人を中心にニューカマーが急増した岡山県総社市における多文化共生施策としての日本語教育事業について説明し、次のような課題を挙げている。①地域住民同士の関係性が極めて希薄である。②外国人住民に基礎的な日本語能力すら十分身についていない人が一定数いる。③外国人住民が日常生活における多岐にわたる悩みを抱えている。こうした課題解決のために、「すべての人が暮らしやすい社会をつくるために、地域に暮らす隣人として、地域住民同士が学び合う場を通して、顔の見える関係づく

りを行う」(p.67) ことを理念とする「多文化共生のまちづくり」としての「地域でつながる日本語教室」を開催している。これは、「地域に暮らす外国人住民が、日本人住民との交流を通して、日本での生活を円滑に行うために必要な日本語コミュニケーション能力の向上を図りながら、日本の文化・習慣、医療・福祉・教育・防災などの行政情報や地域に密着した生活情報を得るとともに、外国人住民が自立し、地域社会の一員として積極的に参加できるよう、「地域住民同士がつながる場」を提供する」(p.65) という施策である。

以上のような言説から、「社会変革志向」という社会観が読み取れる。これらの言説は、外国人と日本人が同一地域に居住する対等な市民として、当該の地域における共通の課題をめぐり対話することを通し、地域社会を変革することを志向していると想定される。ただし、そうした対話の場に参加するにあたっては、日本語を習得していることが前提となる。それゆえ、外国人住民には行政により社会保障として日本語学習の機会が提供される。その一方で、日本語を習得していない／できなかった外国人住民は対話の場に参加することはできないと判断できる。その際、日本語教師の役割は、専門家として外国人住民に「日本語を教える」ことである。

石井 (2010) は、多文化共生社会にむけて「住民活動としての日本語教室を日本人・外国人が当事者として向き合う対話の場として地域日本語教育の中核に位置づけ、行政が社会システムを整備していくことが具体的な方法のひとつ」(pp.31-32) と述べている。つまり、日本人と外国人が対等な立場で課題解決にあたることを強調したうえで、そのための対話の場を創ることを日本語教育の役割としている。そして、「国あるいは地域としての社会的まとまりを維持しながら、かつ互いが尊重される共生社会」(p.27) を実現するためには、多様な言語文化背景を持つ人々が公的空間を共有することで生じる摩擦や衝突の解決にむけて対話することが不可欠であると主張している。「一人ひとりが自分の中にある思いや考えを表現する活動によって、(中略) 理解し合うために話し手と聞き手とが協力して双方のことばを検討し、意味を確認し合う」(p.32) 過程で、「相手と自分の前提知識や常識のずれ」(p.32) に気づくと同時に、人間関係が作られていくという。

野々口 (2010) は、地域日本語教室における日本人と外国人による「対話的問題解決学習」の実践とその意義を探究した。「対話的問題解決学習」の根底には、「多文化共生社会の構築には対話能力が欠かせず、対話能力の養成が言語教育の重要な目標となる」(p.169) という問題意識がある。また、参入側と受入側がともに能力を発揮できる環境を構築するには、「協力して解決しなければならない自分たちの問題」(p.169) を把握したうえで、互いに交渉して既存の環境へ働きかけること、つまり対話が必要となる。こうした問題意識にもとづき、実践を行った結果、対話の成立には、「他者の枠組みを否定しない姿勢と、他者の発言を支える協働的な言語使用 (相づち、言い換え、繰り返し、母語使用など) で信頼を表出しながら、一時的な対峙が可能な環境を作り、当事者性を持って自分はどう思うかを率直に述べることが必要である」(p.179) と指摘されている。

菅川・小口 (2024) は、「学習者にとっての日本語習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになる」(p.21) ことを重視する。そのうえで、子育て中の外国人女性たちが日本語教室に参加しにくく、

社会とつながる機会や育児に関する情報や日本語に触れる機会を得るのが難しいという実態をふまえ、国籍や言語能力にかかわらず子どもも大人も交流できる多文化コミュニティ「たぶんかひろば pazuru」を東広島市で立ち上げた。「たぶんかひろば pazuru」では、月一回、「対等な関係を築く」(p.23) ことを重視したイベントが企画されている。これらのイベントは、日本人・外国人ともに地域住民として交流できる場となっている。

以上のような言説からも、「社会変革志向」という社会観が読み取れる。これらの言説は、外国人と日本人が同一地域に居住する対等な市民として、当該の地域における共通の課題をめぐり対話することを通し、地域社会を変革することを志向していると想定される。そうした対話の場に参加するにあたり、日本語を習得していることは前提とされないと判断できる。なぜなら、日本語を習得していることを参加の前提とした場合、日本語を習得していない人が対話の場から排除されるからである。その際、日本語教師の役割は、外国人住民も「自分らしい人生を実現」(石井 2010、p.33)していける環境を構築することを念頭に、日本社会に暮らす全ての人々に開かれた対話の場を創ることである。

5. 結論および今後の課題

本章では、論文を分析した結果をふまえ、日本語教師が「日本語教育を通してどのような社会を実現するか」を考えるための枠組みを示したうえで、枠組みの活用法を述べる。

3 章で述べたとおり、「日本語教育を通して、日本語教師はどのような社会の実現をめざすか」という視点から日本語教育に関する論文を分析した結果、「社会安定志向」と「社会変革志向」という二つの立場があることが浮き彫りになった。

これをふまえ、枠組みの縦軸を「日本語教育を通してめざす社会像」とし、下を「社会安定志向」、上を「社会変革志向」とした。「社会安定志向」とは、現状の日本社会のあり方を維持することを前提に、日本に暮らす外国人が日本社会の一員になっていくことを日本人住民側が受け入れるという立場である。この立場においては、外国人が日本社会に参加するために、日本語は必要不可欠であると考えられている。一方、「社会変革志向」とは、国籍や母語にかかわらず、日本社会に生きる者同士が対話を通してより良い社会のあり方を模索するとともに、協働的に社会の再構築をめざすという立場である。この立場が示す対話の場において、日本語の使用は絶対ではない。つまり、ここでいう「対話」には、共通語や相互理解の仕方を対等に模索していくことも含まれる。

また、4 章で述べたとおり、さらに論文を分析した結果、めざす社会像が合致していたとしても、日本語教育実践における日本語教師の役割が異なる場合があることがわかった。そこで、枠組みの横軸を「日本語教師の役割」とし、左を「日本語を教える」、右を「場を創る」とした。「日本語を教える」とは、日本語に関する知識や日本語を運用する機会を与えることを自身の日本語教育実践の中核とするという立場である。一方、「場を創る」とは、日本語にこだわらず、日本語非母語話者と日本語母語話者が交流できる場を創ることを自身の日本語教育実践の中核とするという立場である。

以上の分析結果をふまえ、筆者らは下記の「めざす社会像と日本語教師の役割の関係を表す枠組み」(図 1) を作成した。

「めざす社会像」と「日本語教師の役割」という日本語教師の理念を示す二つの軸により、日本語教育実践の方向性として次の A～D の四象限が浮かび上がる。

「A　社会共創型日本語教育」は、「社会の変革をめざす。そのために、日本語教師は日本語の習得・使用を問わず、全ての人々に開かれた対話の場を創る」という立場である。

「B　社会参加型日本語教育」は、「社会の変革をめざす。そのために、日本語教師は日本語非母語話者に日本社会への参加や日本語母語話者との対話に必要な日本語を教える」という立場である。

「C　言語・文化習得型日本語教育」は、「既存社会の安定をめざす。そのために、日本語教師は日本語未習得者に日本語・日本文化を教える」という立場である。

「D　異文化理解型日本語教育」は、「既存社会の安定をめざす。そのために、日本語教師は日本語母語話者と日本語非母語話者が互いの「文化」を学び合うための場を創る」という立場である。

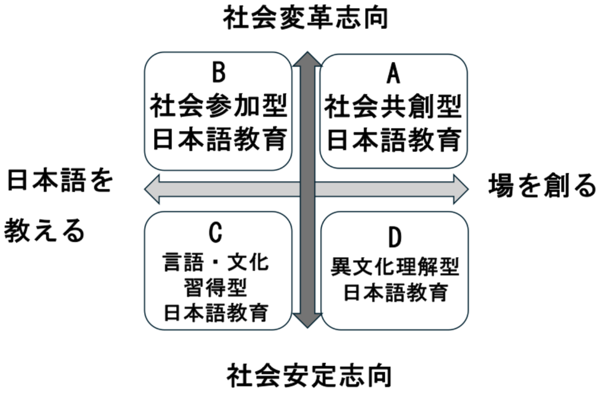

図 1 めざす社会像と日本語教師の役割の関係を表す枠組み

この枠組みの目的は、A～D の日本語教育実践を明確に区別することや、いずれかの教育実践のあり方を否定することではない。一人の日本語教師は多様な考えを内在させながら、様々な職務を担っている。ある現場では A に近しい実践を、他の現場では C に近しい実践をしているという教師もいるであろう。あるいは、本当は B のような実践をしたいと思いながら、実際に現場で求められるのは D のような実践だという場合もあろう。実践の目的や内容の決定には、当該の実践に関係する学習者、カリキュラム、教育機関等の状況が作用するということをふまえれば、むしろそれは当然である。また、同じ教育実践が複数の方向性を持ち合わせていることもあり得る。例えば、日本語学習者と日本語母語話者が日本の慣習について日本語で対話することで、日本語学習者は日本文化を学び、日本語母語話者は自国文化を省みるといった実践の場合、B と D の方向性を持ち合わせていると言えよう。さらに、実践を行ううちに実践の方向性が変化していくこともあり得る。

よって、A～D の分類は、「めざす社会像」と「日本語教師の役割」という二つの軸で実践を分析するという点では有用である。しかしながら、この枠組みが意図するのはむしろ、なぜ、何をめざして自分はそのような実践を行うのかをあらためて自身に問い直すことである。つまり、この枠組みは、「日本語教育を通して、日本語教師としての自分はどのような社会の実現をめざすか」、「めざす社会像を実現するために、日本語教師としての自分はどのような日本語教育実践を行うか」を個々の教師が問い直すとともに、同僚や関

係者と議論するためのツールである。今後、日本社会が真に共生社会の実現に向かうためには、日本語教師が教育実践と社会形成との関係性に自覚的になったうえで、あらためて自身の実践を省察する必要がある。今後、この枠組みが個々の日本語教師の省察や日本語教師間で行われる議論のツールとして活用されることを期待する。

（古屋憲章・ふるやのりあき・帝京大学・frynrak@gmail.com）
（古賀万紀子・こがまきこ・神田外語大学・koga-m@kanda.kuis.ac.jp）
（小畑美奈恵・おばたみなえ・フェリス女学院大学・obata@ferris.ac.jp）
（松本明香・まつもとはるか・東京立正短期大学・matsumoto@tokyorissho.ac.jp）

参考文献

生駒佳也・Gehrtz 三隅友子（2013）「地域の国際化を目指す高大連携の可能性Ⅱ―とくしま異文化キャラバン隊の活動を通して―」『徳島大学国際センター紀要・年報』2013, 35-49.
石井恵理子（2010）「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育』32, 24-36.
かどやひでのり（2023）「ことばをめぐる包摂と排除」『ことばと社会』25, 9-13.
神吉宇一（2024）「共生社会の実現と日本語教育」『ヨーロッパ日本語教育』27, 15-28.
佐藤郡衛（2003）『改訂新版　国際化と教育―異文化間教育学の視点から―』財団法人放送大学教育振興会
佐藤郡衛（2023）「第 5 章　多文化共生の教育に向けて」『多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究　成果報告書』, 75-92.
菅川裕希・小口悠紀子（2024）「子育て世代の外国人に寄り添う地域日本語教育の必要性―多文化コミュニティの創出を目指した広島県東広島市での実践を通して―」『広島大学日本語教育研究』34, 21-28.
千頭聡・祖父江カースティ（2019）「外国人雇用の実態と地域共生に向けての日本語教育の課題」『知多半島の歴史と現在』23, 37-55.
中東靖恵（2021）「岡山県総社市における多文化共生のまちづくりとしての地域日本語教育―「総社モデル」の構築と展開―」『ことばの研究』13, 60-69.
野々口ちとせ（2010）「共生を目指す対話をどう築くか」『日本語教育』144, 169-180.
服部明子・林朝子（2017）「多文化共生の実現を目的とした国際交流の実践―留学生は日本人学生との小学校クラブ活動企画を通して何を学んだか―」『三重大学高等教育研究』23, 49-58.
宮淑・古田梨乃・平田友香（2021）「秋田県における日本語教育と秋田市日本語教室の変遷」『国際教養大学　アジア地域研究連携機構研究紀要』13, 27-42.
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, 105-119.
山田泉（2018）「「多文化共生社会」再考」『多文化共生　人が変わる、社会を変える』凡人社, 3-50.