



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	第二言語学習における「わがものとする（appropriation）」 学びの可能性
Author(s)	本間, 淳子
Citation	社会教育研究, 32, 21-41
Issue Date	2014-04-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/55325
Type	departmental bulletin paper
File Information	AN00231372_31_03.pdf



第二言語学習における「わがものとする(appropriation)」学びの可能性

本 間 淳 子*

目 次

1. はじめに	21
2. 先行研究	22
(1) 日本語教育の概観	22
(2) 「日本語の学習権」の必要性	23
(3) 「支援／被支援関係」という問題	24
(4) 「日本人・日本語・日本社会」への提言	24
3. 地域在住の外国人に関わる実践例とその課題	26
(1) A 医療・保健機関における専門的支援	26
(2) B 幼稚園・保育園・小中学校における PTA 活動	29
(3) C 地域における日本語学習支援	31
(4) 小括	34
4. 「わがものとする (appropriation)」学びについて	35
(1) 習得メタファーと参加メタファー	35
(2) ヴィゴツキーによる「子どもの文化的発達」	36
(3) ワーチによる「習得」と「専有」	36
(4) バフチンによる「言葉の獲得」	37
5. 第二言語の学びへの示唆：「私たち」の道具としての日本語	37

1. はじめに

近年、地域に在住する外国人住民が増加し、生活上の摩擦（ゴミ出し問題、夜間の騒音、路上駐車など）や、彼らの「日本語力の不足」による意思疎通、子どもたちの公立校での「適応」や不就学など様々な問題の要因となっていると語られがちである。しかし、現場からの報告をみていくと、

*博士後期課程 3 年

外国人住民の増加は、地域社会の抱えている問題に対して起こっている現象だと言えるのではないだろうか。たとえば、島根県は「日本一の高齢県」で、「嫁不足や若年人口の減少、外国からの労働力に頼らざるをえない産業構造などの事情」により技術研修生（1981年に在留資格が創設）が「年々増加傾向」となっている（仙田 2002）。愛知県豊田市は「全国第一位の製造品出荷額を誇る「クルマのまち」で、1990年以降、「自動車産業の下請企業、業務請負業者等に雇用される日系人が急増」し、同市の保見団地は、一万人ほどの住民の「40%が外国人でそのほとんど九割が日系ブラジル人」である（鈴木 2004）。新潟県は「中国、フィリピン、タイの女性の数が男性に比べかなり多い」ことが特徴で、男女比は6対10である（足立 2009）が、その背景に「農村男性の結婚難」の問題解決としての「ムラの国際結婚」（武田 2009）、すなわち日本人男性と外国人女性の国際結婚がある。このように、外国人住民増加の背景には少子高齢化・過疎化、産業構造の転換による労働力不足など、地域課題が見えてくる。

本稿では、外国人住民を地域課題の解決を共に担う当事者にとらえて問題解決を考えることとする。まず、先行研究のレビューを通して日本語教育の歴史的な経緯を概観し、「地域日本語教育」・「地域日本語活動」の生成、および現場での課題を明らかにする。その上で外国人住民と日本人住民が共に地域を暮らしやすく創り変えていく際のツールの一つとして第二言語（＝日本語）を考えるため、すなわち、言語の学びとコミュニティへの参加を切り離さずにとらえる枠組みとして「わがものとする（appropriation）」学びを検討する。

2. 先行研究

(1) 日本語教育の概観

日本語教育の流れを、水谷（1996）、山田（2003）、野山（2009）、春原（2009）を参照し、①戦前・戦後、②1980～1990年代、③2000年以降に分け概略を述べる。

①戦前の日本語教育は、「植民地主義と結びついたもの」（春原 2009）、「国策としての日本語教育」（山田 2003）として行われていた。この期間を春原（2009）は「日本語教育第一隆盛期」と名付けている。戦後は「宣教師・占領軍人等に対する教育、賠償留学生の大学予備教育から再開」（野山 2009）され、「日本社会の中では陰にかくれた特別の存在」（水谷 1996）だったため、「日本語教育日陰の時代」（水谷 1996）と考えられている。

②1980年代、「インドシナ難民」（1979年姫路定着促進センター開所）と「中国帰国者」（1984年中国帰国孤児定着促進センター開所）という新たな学び手が現れ、「数の増大というだけでなく、質の変化」（水谷 1996）が起こった。1983年には中曽根首相（当時）が「留学生10万人受け入れ計画」を政策とした。日本語教育は「日本社会で公に認知」され「国家の課題」（水谷 1996）となった。春原（2009）は「日本語教育第二隆盛期」と名付けている。

1989 年・1990 年に出入国管理及び難民認定法が改正・施行されると、家族帯同の日系人が急増した。日系人・インドシナ難民・中国帰国者を合わせて「ニューカマー」¹と呼ぶが、後述するように、ニューカマーが日常生活に必要とする日本語については、日本人住民のボランティア活動が行われ、「地域日本語学習支援」「地域日本語教室」などと呼ばれるようになった。1990 年代は「ボランティアブーム」と言われるように「市民参加型社会の構築が追求されはじめ」(岡崎 2008)、ボランティアの広域ネットワークも生まれた。また文化庁による「地域日本語教育推進事業」も行われた。春原(2009)は「地域」と「ボランティア」がこの間のキーワードだとしている。

③2001 年、自治体の首長が「外国人集住都市会議」を開催して関係省庁²に「浜松宣言及び提言」を申し入れた。これを契機に省庁等で以下のような動きが続いた。2001 年 12 月に初めて法律で日本語教育について定められた(「文化芸術振興基本法」18 条「国語の振興」、19 条「日本語教育の振興」)。2004 年、経済団体連合会が「外国人受け入れ問題に関する提言」を行った。2005 年、総務省で「多文化共生社会」ということばが初めて公式に用いられた。2006 年 12 月、外国人労働者問題関係省庁連絡会議で『生活者としての外国人』に関する総合的対応策³が発表され、対策の一つとして「地域の日本語教育の充実」があげられた。2007 年 7 月、戦後初めて文化審議会国語分科会に「日本語教育小委員会」が設けられ、報告書に「多文化社会に対応した日本語教育」に関しての対応が記された。

(2)「日本語の学習権」の必要性

外国人登録者数は 1990 年代に 100 万人を超えて、2005 年以降 200 万人台を維持しているが、この間、「移民政策」も「言語政策」もなく、外国人住民には「日本語学習権」も認められていない。成(2003)は、「外国人の学習権保障が国の教育政策として位置づいていないという重大な問題」は「日本政府の消極的外国人政策」に起因すると批判している。社会教育分野では外国人住民の日本語の学習を権利としてとらえる必要性が多くの論者から訴えられてきた(小林 1995、野元 1996:2001、久野 2002、成 2003、藤田 2004)。これまでに「公民館、被差別部落、夜間中学で行われている識字教育の研究や欧米諸国で行われている成人基礎教育に関する研究の蓄積」(久野 2004)の上に、在住外国人の日本語についても「外国人に対する生涯学習・社会教育実践の問題」として取り組むべきだと主張されている(小林 1995)。野元(1996)は、フレイレの課題提起型教育を背景として、日本語教育の「道具主義」(日本語教育の目的を問うことなく、日本語運用能力を身につけることめざす傾向)、「内容の脱文脈化」(学習者の文化・経験・生活現実からの乖離)、「学習者の主体性の軽視」(学習内容や方法などを日本語教師やボランティアが決め、学習者を客体として扱うこと)という 3 点を批判した。その上で、「言語の学習と人間的なくらしの実現を二分しない取り組み」(野元 2001)、すなわち、『日本語を学ぶこと』が、『人間らしく生きること』につながる人間化のための日本語教育でなければならない(野元 2001)と提起している。これらの問題

点は1990年代においても「理論的には繰り返し問題提起されてきた」(木全 1995)ものである。しかし、解決されることなく、2000年以降も日本語教育の現場でも指摘され続けている(森本 2001、岩見 2002、池上 2007、富谷 2010 など)。

(3)「支援／被支援関係」という問題

1970・80年代には、中国帰国者やインドシナ難民のための定着・定住促進センターが創設された近隣の地域で、また1990年代には日系南米人の多い地域(静岡、三重、長野、愛知など)を中心に多数のボランティアが活動するようになった。ニューカマーのための日本語学習支援ボランティアは、「古くは戦後まもなく開始された識字教育や文字の読み書きを学ぶ機会を奪われた在日韓国・朝鮮人のための読み書きを中心としたクラスまでさかのぼることができる」(久野 2002)というように、オールドカマーのための識字ボランティアに起源を持つ。日本語学習を支援するボランティアというのは、「日本語教育の専門家ではない市民」(富谷 2010)で、「日本語教育の特別の資格は必須条件ではない」(酒井 2001)。とはいうものの現実には「日本語ボランティアは事実上、教師としての役割」(富谷 2010)を担い、支援の場の「多くは『日本語を教える・学ぶ』場」(米勢 2010)と考えられてきた。また、その活動は「文法を理解し何度も繰り返し練習することによって言語習得が起きる」といった言語学習観や、「文型積み上げ式のテキストを使用し文型や語彙の導入・練習といった活動方法とその工夫を伝授するタイプの養成講座」(米勢 2010)に支えられている。そのため、旧来の脱文脈化された方法が繰り返されて、ボランティアと学習者は「先生／生徒」、「教える／教えられる」という関係に埋め込まれてしまう。当初に想定されたはずの隣人関係ではなく、「支援者／被支援者」という関係が固定化されてしまうことが、1990年代半ばから問題視されるようになった(古川・山田 1996、春原 1999、野元 2001、森本 2001、池上 2007、石井 2010、許 2011、山辺 2011)。この点について山田(2001)は、「補償教育」として行政が行うべき日本語学習の機会の提供と、「相互学習のための社会教育」として地域での隣人・友人として行われる交流・学び合いの機会が必要であると主張している。現実には、ボランティアたちがこの二つを同時に担わざるを得ないことが問題だというのである。しかし、言語教育と相互学習双方の重要性を強調するあまり両者を二分してしまうと、二元論に陥る危険性がある点には十分注意しなければならないと考える。

(4)「日本人・日本語・日本社会」への提言

このような問題の背景には「多言語社会の構築」について「モデルとなるものは見あたらない」(米勢 2006a)ことも要因としてあげられるだろう。野山(2004)は「外国人住民が日本社会に適応するだけでなく、状況に応じて、日本社会の側からも変わっていく」ことが必要だと述べている。石井(2010)も従来の対応策が「外国人を対象とした取り組みであって、受け入れ側の日本人が我

がこととして取り組むべき具体的課題への言及はわずか」であると批判している。米勢（2004）は理念として「日本社会の側からも自ら変わっていくということ」、「支援者側も相手から学び対等な関係を築くことができるような相互学習の場」、「日本語支援を通した外国人にも住みやすいまち作り」の3点を挙げている。

それでは、「日本人」側は何にどのように取り組んでいけばいいのだろうか。まず「外国人」をどのようにとらえ直すかであるが、「労働力」としてではなく、「人」として受け入れるべきだと指摘されている（杉澤 2004、石井 2010）。また「地域コミュニティの担い手として」（江成ら 2013）期待できるのであり、ボランティアの場でも「生徒としてというよりも同じ地域に共に暮らす隣人として」（米勢 2004）向き合うべきだと訴えられている。

次に、日本語／言語についてであるが、岡崎（2007）は「共生言語としての日本語」という概念を示して、日本語そのものも変わっていくべきだと提案した。従来の「外国人が日本語を学び、そのモデルは日本人」という同化型の主張からは大きく転換されたが、「共生日本語」の実態がまだ明確ではない点が批判されている（池上 2007、許 2011）。一方、日本人の日本語について米勢（2010）は「日本人住民側の外国人とのコミュニケーション能力が育っていなければ、機能しない」と指摘した。地域日本語教育は『生活者としての外国人』だけではなく日本人も対象とした『日本語コミュニケーション能力』の習得と相互理解を促進し、多文化共生社会を築くためのもの」だと説明している。

それでは、両者の関係はどのように変化することが可能だろうか。西口（2006）は、「日本語学習支援」の場を、「外国人参加者と日本人参加者」の「社交の場」としてとらえ直すことを提案している。目的を「誰もが心地よく時間を過ごせるようにする」ことにすれば、「両者は社交という社会的出来事を協働して構築していく共働者」になり、「第3の日本語」が話されるようになるという。加えて、従来の「地域日本語教育」「地域日本語学習支援」ではなく、「地域日本語活動」と呼ぶことを提案している（新庄・服部・西口 2005）。

山辺（2011）は、地域日本語教室を「同じ地域に暮らす市民として互いに自己表現ができる場」という意味での居場所と位置づけている。そこでは、「日本語学習のみを重視するのではなく、互いの関心を満たす活動が行われれば、結果として日本語習得が起きると考えることはできないだろうか」とも述べている（山辺 2011）。

以上から、戦後に質的・量的な拡大が続いているものの、全体を見通した政策がないため、日本語学習の権利が認められないままであること、また善意の人びとの対応が支援・被支援関係になってしまうという状況が明らかになった。それでは、この間に現場からはどのような実践が報告されてきたのだろうか。

3. 地域在住の外国人に関わる実践例とその課題

地域在住の外国人に関わる実践事例を整理したものが図1である。横軸 A～C は、左側が外国人にとって「緊急度が高い」もの、すなわち義務的である、あるいは選択の余地がない場合で、右側が選択の自由度が高いものである。また、縦軸 0～4 は各事例の特徴を「参加時の外国人の自立度」として示している。以下ではそれぞれに位置する事例を見ていく。

(1) A 医療・保健機関における専門的支援

A1 通訳配置・多言語資料作成

【実践事例】 外国人母親たちにとって、緊急度の高い、したがって選択の余地がないのは医療・保健機関による支援である。安全な出産・健康な生活のためには専門的な支援が必須である。1990年代以降、大都市圏を中心に医療・保健機関による外国人女性を対象とした多くの報告の蓄積が見られる。東京都新宿区の産婦人科医である柳田（2001）は、「女性にとって妊娠出産は人生の中で最重要な行事であり、外国にいるからといって不安で苦しく不快な印象を与えてはならない」ことを目標とし、「言葉の問題が一番重要」であるとして、多種多様な通訳の配置などの支援を行ってきた。

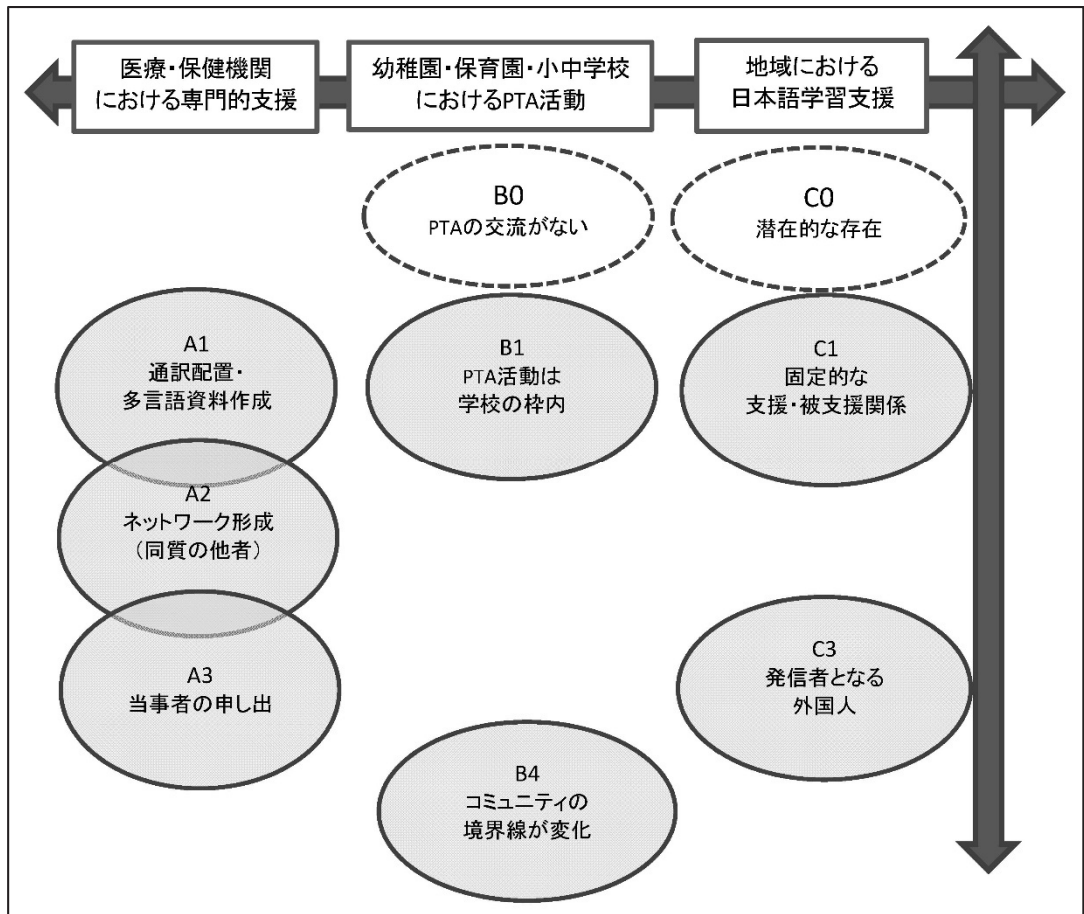
山川ら（2003）によると、神奈川県横浜市の保健所では、「7 か国語のリーフレット」が作成された。また「外国人母子のつどい」が行われて、中国、フィリピン、インド、タイなどの母子の参加があったということである。

【多文化共生としての意義と課題】 上記の報告からは、医療・保健機関による専門的支援の場では、安心と安全を確保するために言語的支援が行われることが明らかになった。

しかし、「多文化共生」という観点から見ると、外国人母親たちは必要な日本語力が欠けた存在で言語的な支援が必要だとみなされており、外国人母親のネットワークづくりなどは支援の目的には入っていない。横浜市の事例では開始3年の時点で「参加状況が定着しない」、「参加者が子どもの就園と同時に参加しなくなり」、「新規参加者に対し先輩」がいなかったことが問題点としてあげられている（山川ら 2003）。

A2 ネットワーク生成（同国人同士・外国人同士）

【実践事例】 医療・保健機関における支援の場で外国人たちが会おうと、リーダーとなる人が現れてネットワークが作られた事例も報告されている。赤間ら（1997）は、宮城県仙台市のフィリピン人の妊婦と母親を対象とした母親教室の取り組みを報告している。フィリピン出身の助産婦が保健所に働きかけて、フィリピン人限定で母親教室が開始された。その後、「参加希望の他の外国人も一緒に」したところ、「グループとして纏まりにくく、参加者が減少」してしまい、再度「フィリピ



者同士（同国、異国）、参加者とボランティア、ボランティア同士と地域にネットワークの輪が広がりつつある」ということである。

【多文化共生としての意義と課題】 両事例からは、「支援される」側にあっても同様の立場にある者同士が会って、課題や悩みに媒介されてネットワークが形成される様相が見てとれる。重要な契機は「少し前に同じ経験をした」先輩の存在である。先輩が現れ、「半歩先のリーダー³」（宮崎 2011）となると、ネットワークが形成され、当初の支援の場のグループに広がりが見られるようになる。仙台市の事例では「母親教室」が「情報交換の場」になり、中野区の事例では「育児交流会」が「地域のネットワークの輪」になった。

しかし、そのつながりは「同国人同士」あるいは「外国人同士」にのみ開かれたものである。両事例ともに「フィリピン人と他の外国人」や、「外国人親子と日本人親子」の集まりにすると参加が減少したという事実からは、支援の場でのネットワークの生成は時間を要し、また非常に脆いものであることが示されている。この段階では、「同質の他者」（宮崎 2007）同士でのみネットワークの生成が可能だと言えよう。

今後の課題として、仙台市の事例では「外国人と日本人の母親を分けずに、地域で一緒に活動出来る育児サークル」（赤間 1997）をめざすこと、また、中野区の事例では「方向修正を続け」て「活動をより住民のニーズに近づける」（沼田ら 1999）ことが必要だと述べられている。

A3 当事者の申し出

【実践事例】 医療・保健機関による支援の場で生成された外国人のネットワークから、新たな活動が生成された例も報告されている。江崎（2003）によると、愛知県小牧市は、就労目的のブラジル人が（当時、全国で 9 番目に）多く、「無理をして働くことから、体調を崩し、市民病院」へ運ばれてくるため、「外国人の健康支援の場所」としての「健康まつり」に通訳を配置した（1997 年）。翌年、乳幼児健診にも通訳ボランティア（日系三世の女性エルザさん）を配置したところ、受診者実数が 2 倍になり、「母国に一時帰国して出産」していた日系ブラジル人が、通訳配置後は、「帰国せずにそのまま日本で出産」するようになった。その周知に最も効果的だったのは「エルザさんが夫と営んでいるブラジルの日用品や食料品を扱う店を訪れる客の口コミ」だったことも報告されている。2000 年にはエルザさんの協力を得て「外国人妊婦の集い」を開催した。エルザさんは通訳をただけでなく、「育児の先輩としての体験などを話しかける」などし、さらには、「ブラジル会を立ち上げ」たことが報告されている。

筒井（2003）は、大阪府豊中市の「国際交流の会とよなか（TIFA）」（1985 年設立）の活動を報告している。TIFA は、同市主催の「身近な国際交流」講座の修了生の有志によって設立され、2002 年度に「地域の外国人の医療・母子保健・子育て支援事業」を立ち上げ、「付き添い・通訳派遣」「子育て支援（多文化子育てサロン）」「翻訳・多言語情報の発信」などを行っている。そこで、「外国人

のお母さんの方の発案で『洋裁サロン』も定期に開かれる」ようになったことが報告されている。

柴・永堀（2006）によると、東京都新宿区は「区民の 10 人に一人が外国人」で、特徴は約 3 万人が 100 か国前後から来ていることである。2004 年から通訳・保育付き「在住外国人のための子育てセミナー」が行われ、その後、参加者の意見・要望で「在住外国人と日本人のための子育てセミナー」となった。セミナーの「交流型」の活動として、『子どものお弁当作り』で高齢者給食ボランティア・グループの指導を受けた外国人参加者の『自国の料理の紹介でお返しをしたい』との申し出と『子どもの友達を招く時の悩み』の解消が結びつき、『子どもが喜ぶパーティー料理』が始まった」という報告がある。これは外国人の申し出によりホスト社会住民の課題（＝悩み）が解決された例と見ることができる。この成功の要因を、柴・永堀は「外国人も含む参加者を『受益者』ではなく、『主体者』『発信者』と位置づけた点」にあるとしている。その理由を、「彼らは決して一方的な支援を請う存在ではない」こと、また、『子育て』も含め地域社会で共に支えあう仲間」として、「多文化社会での経験から私たちに豊かな学びをもたらしてくれる存在」として認めていることにあると分析している。

【多文化共生としての意義と課題】 上記の事例でも、まず言語的支援が行われて、当事者たちのネットワークが形成された。その上で「被支援者」という立場を超えて、新しいネットワークが作られた。小牧市の事例では「健康支援」から「ブラジル会」が、豊中市の事例では「多文化子育てサロン」から「洋裁サロン」が生成された。新宿区では新たな料理紹介のプログラムが生成されて、日本人の悩みが解消されている。小牧市の事例では目的の一つに「仲間づくり・友だちづくり」（江崎 2003）が挙げられているというが、当事者の自発的な申し出による新たなネットワークまでもが想定されていたわけではない。

しかし、ネットワーク形成は緒についたばかりである。小牧市の事例では「日本の親子問題がそのまま外国人親子に当てはまらない」（江崎 2003）と支援者側のさらなる理解の必要性が指摘されている。また、豊中市の事例では「市民（NPO）と行政との協働という点では（中略）まだ一方通行のよう」（筒井 2003）であることが、新宿区の事例では「公共の場で互いに伝え合い学び合う機会はまだまだ少ない」（柴・永堀 2006）点が反省点としてあげられている。

（2）B 幼稚園・保育園・小中学校における PTA 活動

B0 PTA の交流がない

【報告事例】 幼稚園・保育園に子どもを通わせる外国人の親に関する 1990 年代の報告では、日本人の親との交流を望んでいるにもかかわらず、達成されていなかったことが明らかにされている。植田（1995）は兵庫県神戸市と近郊の幼稚園・保育園に子どもを通わせる外国人の親 20 名に対して、個別に面接し、質問紙調査を行い、「日本人保護者ともっと仲良くしたいと思うが（中略）自分からは、入っていきにくい」という声を紹介している。

山本ら（1997）は愛知県名古屋市周辺で外国出身の親、語学相談員、園長、保母ら 18 人に聞き取り調査を行った⁴。「外国人園児の親と保育者とのコミュニケーションは、全ての人が強く必要としている」にもかかわらず、外国人の大半が「日本人の親が個人的に積極的に外国人の親に声をかける事例はほとんどない」と報告している。

【多文化共生としての意義と課題】 外国人の親たちは出身地を問わず、日本人との交流を望んでいる。しかし、それが叶えられていないことも明らかにされた。外国人の親たちは「沈黙を強いられ、不在の状況に置かれている人々」（渋谷 2003）であり、『顔の见えない』外国人」（高橋 2003）である。この段階では「多文化共生」そのものも潜在化された状態にあると言えよう。

B1 PTA 活動は学校の枠内

【実践事例】 小中学校においては外国人の子ども・親との関わりは「学校の枠内」に限るという現状が明らかにされている。安達（2009）は、愛知県 A 市における異文化間・国際理解教育の状況を報告している。安達は異文化間コミュニケーション・英語教育の研究者であるが、小中学校の PTA 活動に「一主婦として参加」し、国際理解講座等を企画・開催した。その際、「従来の外国文化について学ぶだけのプログラム」ではなく、「新しい国際理解教育プログラムの提案」を行ったところ、長年、国際交流協会に所属している役員から「学校の依頼に従って活動さえすればよい」という意見が出されたと述べている。

一方、野津（2008）は、兵庫県神戸市で「ニューカマーの子どもの支援活動をしている NPO」について参与観察とインタビュー調査を行った。それによると、「連携」概念自体が異なっており、NPO にとって「連携＝協働」であるのに対して、教育委員会にとっては「非対等な関係に基づく委託」であり、学校にとっては「補完」（＝外部の人材を部分的に適宜補充し活用する）とみなしているということである。

【多文化共生としての意義と課題】 上記「B0 PTA の交流がない」段階に比べると、「B1 PTA 活動は学校の枠内」段階では少なくとも可視化されたことは一歩前進と言っていいだろうか。愛知県の国際理解教育の事例では、母国料理の紹介等が開催されたということである。単発的な、すなわち継続性のないイベントで、「人寄せパンダのよう」（岩見 2002）になってしまう危険性があることには十分注意する必要があるが、料理を紹介した当事者にとっては「自己表出の機会」という側面もあったであろう。共生のためのゴールでは決してないが、異質な他者への素朴な反応の機会が次の段階へ向かう際に不可避の通過点であるのかについても詳細に検討していく必要があると考える。

今後について、安達（2009）は「地域に住む異文化の人々は共に関係を構築していく存在と気づくようなプログラム」を提案している。また、野津（2008）は「公的コミュニケーションの場の設定」と「対等な立場という規範の形成」の必要性を指摘している。

B4 コミュニティの境界線が変化

【実践事例】 吉谷・伊藤（2010）は福岡市東部 A 地域について「多国籍、多宗教の多文化住民」が多く、「多文化住民の可視化が進んでいる」と報告している。A 地域は「異文化間交流の試みが頓挫せず、緩やかな形で長く持続し得ている」（吉谷・伊藤 2010）。A 地域において、B 小学校区の M さんは多文化住民と日本人住民それぞれの話を聞いて「双方にとっての妥協点を見出しうるような方向に導いている」、また C 小学校区の保護者 K さんと T さんは「交流を重視した日本語教室」を開催し、PTA に多言語支援を通じた交流会を設置するなどの活動を行ってきた。3 人はホスト社会の「コミュニティ内の組織者」でありながらも、「異質性を持つ他者」（多文化住民）だけでなく、「元々のコミュニティの構成員」（日本人住民）に対しても働きかけを行っていると分析している。それにより「コミュニティの境界線」がゆらぎ、柔軟性を持ち始める可能性があることが示唆されている。

【多文化共生としての意義と課題】 A 地域における多文化住民との交流の過程は、伊藤（2009）に詳細が述べられている。まず保護者個人による通訳・翻訳支援が始められ、次に複数の保護者が集まり PTA という公的な場の「特別委員会（フレンズ会）」となった。さらに数年を経て「正式に PTA の委員会」として認められたということである。吉谷・伊藤（2010）は、この間に上記の日本人住民 3 人が多文化住民と日本人住民を取り持ちつつ、彼／彼女ら自身も揺れ動いている点を取り上げ、多文化住民を日本に同化させるのではなく、両者が相互に変化する中で「コミュニティの境界線」のゆらぎが起こった様子を明らかにしている。A 地域では、既存の機関の枠の拡大や連携がどのように達成されているのか、たとえば PTA の特別委員会が正式の委員会になったという動きが他校や自治体などの上位レベルでも起こっているのかも検討していく必要があるだろう。

(3) C 地域における日本語学習支援

C0 潜在的な存在

【報告事例】 いわゆるニューカマーの外国人の日本語学習は公的に保障されておらず、善意のボランティアたちが担ってきた。1994 年からは文化庁の「国内の日本語教育の概要」でもボランティアの地域日本語教室が調査対象とされるようになった（米勢 2006b）。しかしながら、ボランティアの教室に通えるのは、地域在住の外国人の一部でしかないことも指摘されている。仙田（2002）は、「島根県在住外国人実態調査」の結果から回答者⁵のうち、「62%が何らかの方法で日本語を学んで」と報告した。しかし、その学習方法は「独学」が最多の 45.5%で、「日本人による無料の教室で」が 10.1%にしか過ぎないことを明らかにした。回答者全体の 3 割弱が日本語を「独学」していることになる。

米勢（2002）も「地域の日本語教室に参加できない潜在的な学習者」の存在を明らかにし、彼らにも学習機会を保障するべきだと訴えている。その概数は以下のように説明されている（米勢

2006b)。「国内の日本語教育の概要」(文化庁 2004)によると、地域の居住者は「日系人、中国帰国者、インドシナ難民、その他」の4タイプで、彼らを対象とした日本語教育機関・施設の学習者数は39,302人である。その中で「その他」の学習者が29,499人(75%)で「最も多く、実態は見えにくい」というのである。

さらに、米勢(2010)は、「ボランティアによる地域日本語教室で学ぶ外国人」と「外国人登録者の国籍や在留資格の構成比とは大きく異なる」ことから、地域日本語教室で学ぶ機会を持つ外国人が限定的であると指摘している。その理由を、富谷(2010)は日本語教室を担うボランティアの「目に見えない厳しい参加資格」として詳細に説明している。地域日本語教育を担うボランティアの大半は、「子育てが終わった40～60代の専業主婦」と「定年退職後の60代以降の男性」であること、支援の時間帯は彼／彼女らの都合に合わせた「平日の昼間」に集中していること、したがって、恩恵を受けられるのは、その時間に通える学習者のみで、「就労者としてのニューカマーの多くは日本語学習の機会を持つことができず」(富谷 2010)、学びの機会から排除されている外国人住民が多いのである。

【多文化共生としての意義と課題】 上記「B0 PTAの交流がない」段階と同様、「日本語を必要としても学ぶ機会がない人びと」も、地域社会の中での「不在の状況に置かれている人々」(渋谷 2003)であり、『顔の見えない』外国人(高橋 2003)だと言えるだろう。

C1 固定的な支援・被支援関係

【実践事例】 「C地域における日本語学習支援」においても、困難な状況にある人々を目の前にして行われるのは言語的な支援である。日本語を教えるという「現実的な対応」(山田 2001)を担っているのは大半がボランティアである。

酒井(2001)は群馬県太田市において日本語ボランティア団体の講師に面接調査を行った。太田市は「外国人労働者が急増(とくに日系ブラジル人)したことで、日本語のニーズが高まった」地域である。「太田日本語研究会あゆみの会」(1994年設立)の講師55名中27名に行った面接調査の結果、「あゆみの会」のメンバーは「20～30代の若年期に仕事や結婚等を理由に太田市に來住し、定住の場を得た」者が多く、「日本人ニューカマー」だと述べている。彼らはボランティア活動を通して、「自らの偏見や先入観はもちろん、通常の認識や自らの態度を変えるほどの『自己変容』が起きていた」ことが報告されている。さらに活動が「自ら多様な異質性に対する新たな学習意欲を促進し、日本・日本人としてのアイデンティティの再認識を促す契機」ともなっていたことも明らかにされている。

森本(2001)は、関西近郊の地域ボランティア日本語教室にアドバイザーとして参加し、活動後のミーティングでのボランティアたちの会話を分析し、市民ボランティアと外国人学習者の「教えるー教えられる」という権力関係の批判を試みている。まず市民ボランティアは、ボランティアと

学習者との「先生－生徒」は「役割関係」であり、「権力関係」ではないと考えていることを明らかにした。同時に背景には『ボランティア』＝『日本人』としての自己カテゴリー化があるために「日本語ボランティア」＝「先生」として振る舞うようになると分析している。

中島（2007）は愛知県の外国人集住地区において、公立小中学校へ通うブラジル・ペルーの子どもを対象とした「放課後学習支援教室 Y 教室」において観察調査を行った。Y 教室のボランティアたちが「私にとってもけっこう居場所というか」、「子ども達のよりどころでもあり、ボクのよりどころでもありました」と語っているように、同教室がボランティア・スタッフの居場所になっていることが明らかにされている。

大井（2008）は、岐阜県可児市 A 地区の自治会の取り組みを高齢化・過疎化が進む中での「地縁組織とアソシエーション型活動の協働事例」として報告している。岐阜県は就労目的のブラジル国籍保有者が多く、A 地区では「5 人に 1 人、4 世帯に 1 世帯が外国籍住民」である。1990 年代後半頃からゴミ出し・騒音などのトラブルや不登校の子ども達が問題化した。小学校の PTA では通訳を呼ぶなどの対応がとられ、自治会連合会も「外国籍住民を意識した行事」を始め、「日本語とポルトガル語を併記」するようになった。また C 氏による「多文化共生託児所 B」の設立の経緯や、関係者らの協働的な取り組みが紹介され、「その区域の住民に共通の課題を解決する場」としての地縁組織の可能性を示している。

【多文化共生としての意義と課題】 この段階では、ボランティアたちが日本語支援活動に「居場所・拠り所」を見出し、その過程でアイデンティティが変容するという変化が観察・報告されている。つまり、ボランティア活動は「ボランティア自身のアイデンティティの確立に利用されている」（森本 2001）というのである。さらに、「地域の支援の中にも、日本人と外国人の関係をめぐる非対称性は存在」（中島 2007）し、「外国籍住民はあくまで客体（支援される側）であるという状態」（大井 2008）であることが指摘されている。

今後、「教える－教えられる」「先生－生徒」という関係を変えていくためには、酒井（2001）は役割関係を再検討して、「日本語教育活動を通じた『異質性理解』の共同学習の場」だと認識すべきだとしている。森本（2001）はより具体的に「共にアジェンダ（＝相互行為の実質的内容や方向づけについての事前の取り決め）を作り共有していくような活動へと変えていく」ことを提案している。

C3 発信者となる外国人

【実践事例】 「C 地域における日本語学習支援」においても当事者からの申し出の報告がある。杉澤（2002）は、東京都の武蔵野国際交流協会（MIA）には「外国人自らが企画して実施する事業」の枠があると報告している。MIA で日本語を学んだメキシコ人女性は、日本で出産し、子どもたちのためにスペイン語の母語保持教室を始め、MIA と共催で「スペイン語によるカウンセリング」活

動を行っている。

成（2003）も埼玉県ふじみの国際交流センターに通っていた日系ブラジル人 M さんが、2 年後に「国際理解講座の講師として学校や公民館などで自国について話したり料理を披露したり」するようになり、さらに「みずからの提案により、センターで新たに週に一度、ポルトガル語教室」を始め、「地域に貢献する人材へと変貌を遂げた」過程を報告している。

藤田（2004）は「婚姻による国際化」が進展している東北地方農村部の日本語教室の参加者（日本人男性と結婚した韓国女性）を対象にフィールドワークを行った。その女性が「日本語教室に参加した直後に、農協女性部へ入会」し、「産直センターへの（自作のキムチの）出品」をした過程が詳細に報告されている。日本語教室では「言語能力や技能」の習得だけにとどまらず、「体系的に正統的に言語を学んでいる自分を肯定的に捉え自信を快復し、地域へと参加していった」と述べている。そして「外国人配偶者の地域参加」を「日本語教室以外の場へと人間関係や社会関係を広げていくこと」だと分析している。

【多文化共生としての意義と課題】 上記の事例では外国人が「発信者」となり、新たな活動が生成している。武蔵野市・ふじみの市の事例では同国人に向けた言語教室・カウンセリングであり、東北の事例では不特定多数の購買者との関わりである。

しかし、杉澤（2002）は MIA が「公的活動であるという認識は一般的にはまだされているとはいえない」点を問題点としてあげている。また宮崎（2009）はその後の MIA の報告で、「参加者である外国人の姿がようやく見えてきた。しかし日本人側であるスタッフは忙しい」、「日本人の参加が非常に少なかった」と記している。日本人側の問題点について、成（2003）は、「国籍ではなく、同じ地域住民としての承認にもとづいた、日常的な感覚と体験に支えられた実践の展開」を目指すという方向性を示している。

(4) 小括

地域在住の外国人に関わる実践の全体像を図式化したのが図 2 である。

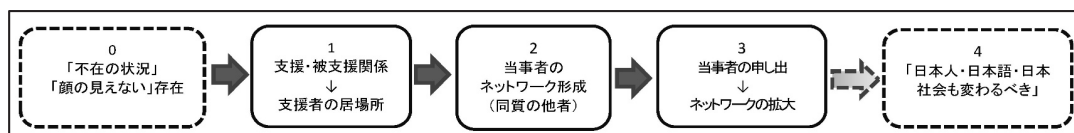


図 2 地域在住の外国人に関わる実践事例の全体像

「0 不在の状況・顔の見えない存在」 「0」段階では外国人は「見えない存在」で役割はない。したがって日本人にも役割がなく、両者の関係性もない。目的・道具も存在しない。

「1 支援・被支援関係→支援者の居場所」 「1」段階では、外国人は日本語力を欠いているため

支援が必要な存在と見なされる。「外国人＝被支援者」「日本人＝支援者」という役割になり、多くの場合は固定化された関係だと考えられている。「1」段階の目的は「困っている人の支援」で、道具として「通訳・翻訳や多言語資料」が用いられている。

「2 当事者のネットワーク形成 (同質の他者)」 「1」から「2」への転換の契機は、支援の場で「同質の他者と繰り返し出会うこと」と「先輩の存在」である。その際の「支援機関のバックアップ」もあげられよう。「外国人＝被支援者」は孤立的な状況にあるが、一人きりではない。同様の状況にある他者と出会う、「私」は「私たち」になり、集まって話し合うこと自体を楽しめるようになったと推察される。すなわち、「楽しむことが目的とされる活動」(宮崎 2011)によりネットワークが形成されていくと考える。目的は「私と同じ課題」、たとえば孤独感や疎外の解決である。「同質の他者」の間で使用される道具としては母語や共通の体験などが考えられるだろう。

「3 当事者の申し出 (ネットワーク拡大)」 「2」から「3」への転換の契機は、「当事者の申し出」である。申し出の前提となるのは、当事者の最初の課題の解決で、その過程で安心感や信頼関係が築かれている。その上で、次の課題が発生すると、その解決をめざして「申し出」をすることになる。目的はお互いに課題を解決しあうことで、道具は母語・媒介語・日本語に加えて、各人に固有の体験が用いられるだろう。「A3 当事者の申し出」と「C3 発信者となる外国人」の事例では、それぞれ当事者のネットワークが拡大されていった。したがって、「私たち」に含まれるメンバーも一回り大きくなっているのである。

実践報告からは「0」～「3」の転換の契機が明らかになった。日本語(＝道具)が目的に位置づけられた場合、学び手は道具のない状態で、客体化される。言語的支援が必要だと見なされた場合は、被支援者に位置付けられ、支援／被支援関係は固定的だと考えられることが多かった。次に「3」に接続される「4」の段階について、「わがものとする (appropriation)」という概念を援用してこの関係を書き換える方略を検討していく。

4. 「わがものとする (appropriation)」学びについて

「わがものとする (appropriation)」は、マルクス (Marx, K.) に由来する概念で、「領有」「専有」「自己化」などの訳語があげられている。

(1) 習得メタファーと参加メタファー

伝統的な学習観は、「個人能力還元主義」(佐伯 1996)に基づいており、学習は「習得」、つまり、個人(学習主体)が客観的に存在する知識を内化していくこととしてとらえられてきた。このような「習得メタファー」によるモデルの学習は、周知のとおりフレイレによって「銀行型教育概念」(フレイレ 1970/1979)として厳しく批判されている。「習得メタファー」では、学習とは、「知識や

技術など、学習者の外界に既に客観的に存在している何かを習得する」ことであり、「個人の変化だけを見ていれば十分説明できる」「個人的な現象」だと考えられている（山下 2005）。そのため、言語学習の教室においては、「個人が単語や文法を覚えたり、使えるようになったりすることが優先的に学習として取り上げられて」きた。

これに対して、「参加メタファー」では、学習はヴィゴツキーの内化に即して「相互行為を通して実現される関係性の変化」ととらえられる。

(2) ヴィゴツキーによる「子どもの文化的発達」

ヴィゴツキーに始まる社会文化的アプローチでは、子どもの発達について、社会文化的な関係からとらえることが提案された。学習は、「相互行為を通して実現される関係性の変化」であるとされている（山下 2005）。概念形成や記憶などの高次的機能は、まず精神間においてあらわれ、その後、精神内にあらわれるとして、以下のように述べられている。

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は、社会的局面であり、後に心理学的局面に、すなわち、最初は精神間のカテゴリーとして人々のあいだに、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に、登場する。このことは、有意的注意にも、論理的記憶にも、概念形成にも、意志の発達にも、同じようにあてはまる。（ヴィゴツキー1970）。

ここでは子どもの発達のプロセスとして二つの段階が提案されている。まず子どもが他者（大人）の助けによって課題を達成したり意志を疎通したりする段階がある。子どもはそこで能動的な意味づけを行い、その繰り返しにより子どもは一人でも課題の達成や意思の疎通を行えるようになっていく。社会的な関係としてあらわれたものが、その後、個人の内にあらわれる、つまり、自分のものとして内化されていくのである（山下 2005）。

これについてワーチは、「個人の高次精神機能が社会的に組織された過程の直接的で単純なコピーであるとみなしているわけではない」ことから、この内化について「習得（mastery）」と「専有（appropriation）」を区別することを提案している（ワーチ 1998/2002）。

(3) ワーチによる「習得」と「専有」

ワーチ（2002）によれば、「習得」は「媒介手段をすらすらと使用するための『方法を知る（knowing how）』こと」（ワーチ 2002）である。たとえば、アルファベットやコンピュータの使い方などの道具の「一般的で規範的な使い方」（山下 2005）があげられる。それに対して「専有」とは「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」（ワーチ 2002）である。したがって、「習得」のように容易には行われない。

ワーチは、このように内化について「習得」と「専有」の区別を行った上で、「専有」には「抵抗 (resistance)」と「軋轢／摩擦 (friction)」が伴われるという主張をしている。文化的道具は他者に由来するものであるため、学習主体がそれを自らの解釈や意図に従わせて「専有」しようとするのであれば、そこには必然的に抵抗・摩擦が起こる。したがって、「文化的道具の習得と専有の過程は、完全に複雑に絡み合っている」(ワーチ 2002) が、「習得は原則としては文化的道具を習得していても専有してないということを意味」(ワーチ 2002) するのである。しかしながら、その緊張関係があるからこそ、対話が可能になるのだとバフチンは述べている。

(4) バフチンによる「言葉の獲得」

バフチンは、他者が自己とは異なった意味や志向性を持って存在することによって、その他者と自己との差異をうめようとし、対話が成立すると考えていた。それは、「自分のもの」と「異邦人 (alien)」という概念とを結びつけて理解していたからである (ワーチ 2002)。そして、言葉の使用においての「他者性」を強調し、以下のように述べている。

「生きた社会・イデオロギー的具体性としての、矛盾をはらんだ見解としての言語は、本質的に個人の意識にとっては、自己と他者の境界に存在するものである。言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが、〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントとを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した (appropriate) 時である。この収奪 (appropriation) の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、(なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選び出すわけではないのだから!)、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自分のものとしなければならないのだ。(中略) 言語とは話者の志向が容易にかつ自由に獲得しうる中性的な媒体ではない。そこにはあまねく他者の志向が住みついている。言語を支配すること、それを自己の志向とアクセントに服従させること、それは困難かつ複雑な過程である」(バフチン 1975)。

バフチンによる「appropriation」とは、「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」(ワーチ 2002) である。つまり「対話を通じ自分なりの解釈をもとに、他者の行為を自己の行為、意図の中に引き込む」(吉田 2001) 過程である。

5. 第二言語の学びへの示唆：「私たち」の道具としての日本語

以上のように、言語の「appropriation」に関して、1) 言語そのものの持つ「他者性」、2) appropriation

に伴われる「抵抗と摩擦」、それらを乗り越えることで成立する 3) 「対話的な関係性」という契機が見出された。では、「わがものとする (appropriation)」学びによってどのような見通しが得られるだろうか。仮説的に描いてみると、まず当事者 (= 私) は課題を抱え、やむを得ず支援の場に行く。専門的・言語的支援を受けるうちに同様の課題を抱えた他者と出会う。繰り返し出会うと、新たな課題／目的が見出され、当事者同士 (= 私たち) はその解決／達成に向けて共に活動を始めることになる。その過程で言語が道具の位置に再定直し、自信を取り戻し、主体性も回復される。さらに活動が継続されると、新たな目的が生まれ、新たな道具が作り出されて「道具箱 (ツール・キット)」が形成されていく。目的として地域に根ざした課題が浮かび上がってくるのではないだろうか。このように「4」段階では、主体 (= 私たち) が広がり、集合同的な主体となっていくと予測される。当初の「支援の場」は協同的な活動が行われる場となり、関係者にとっての「居場所」となるだろう。

言語の「他者性」ゆえに上述の「0 不在の状況・顔の見えない存在」は避けて通れない。「同じ地域に共に暮らす隣人として」(米勢 2004)、また「地域コミュニティの担い手として」(江成ら 2013) 受け入れあう場合も、「抵抗と摩擦」が不可避であろう。それを乗り越えるためには、「社会的出来事を協働して構築」(西口 2006) したり、「互いの関心を満たす活動」(山辺 2010) を模索したりすることによって、外国人と日本人住民双方の「日本語コミュニケーション能力」(米勢 2010) が磨かれて「対話的な関係性」が築かれるだろう。結果として、旧来の「コミュニティの境界線のゆらぎ」(吉谷・伊藤 2010) が起こり、コミュニティが「私たち」のために作り変えられていき、「私たち」の「居場所」(山辺 2010) となっていくと考える。重要なのは、言語の学び／道具の獲得を活動と切り離さないことである。

ところで、筆者は、乳幼児を抱えた外国人母親の日本語学習支援に関わり、外国人母親・留学生・地域在住の日本人と共に相互に料理を紹介する活動を行った。その過程で外国人母親の日本語の学びは、「学びからの疎外」、「生活における疎外」、「支援／被支援関係による疎外」という三重の疎外の状況での学びとしてとらえる必要があると考えるに至った。彼女たちの状況に即してみるならば、上述の三つの契機に、④疎外からの回復を加える必要があると考える。彼女たちの日本語を「わがものとする (appropriation)」学びは、機能的な言語の「習得」にとどまらず、言語の学びに関わる「わがものとする (appropriation)」の契機と疎外からの回復とが相互に規定しつつ進行するととらえられるのではないだろうか。

今後、具体的な事例に基づいて実証的調査を進め、支援／被支援関係の固定化を超えたネットワークが生成される条件を明らかにし、第二言語 (日本語) を「わがものとする (appropriation)」学びの論理を明らかにすることを課題とする。

- 1 「ニューカマー」に対して、「オールドカマー」を、金（2011）は「第2次世界大戦以前から日本に住んでいた朝鮮半島出身の人とその子孫、中国・台湾からの華僑とその子孫といった、いわゆる『特別永住者』の人々」と定義している。
- 2 総務省、法務省、外務省、文部科学省、文化庁、厚生労働省、社会保険庁の5省2庁。提唱の内容は「日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで、健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行を基本とした真の共生社会の形成」である。
- 3 「一歩だと離れてしまうが、半歩だと片方の足は当事者のところについている」というモデルの在り方。
- 4 外国出身の親は、中国4人、韓国2人、アメリカ2人、ブラジル1人、台湾1人、オーストラリア1人、スペイン1人。職員は、保育園長2人、保母2人、語学相談員1人、外国人対応嘱託員1人。
- 5 同県に外国人登録をしている20歳以上の外国人4728人中の1244人。

<参考文献>

- 赤間裕子・酒井淑子・土屋真（1997）「保健所における外国人の母親教室の取り組み」『保健の科学』第39巻第1号杏林書院 pp.68-70
- 足立祐子（2009）「ドイツの現在と新潟」春原憲一郎編『移動労働者とその家族のための言語政策ー生活者のための日本語教育』pp.93-120
- 安達理恵（2009）「地域における異文化間教育プログラムの試みと課題ー多様な異文化間・国際理解教育プログラムの実践活動よりー」『名古屋外国語大学現代国際学部紀要』第5号 pp.365-377
- 池上摩希子（2007）『『地域日本語活動』という課題ー理念から内容と方法へ向けてー』『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20pp.105-117
- 石井恵理子（2010）「多文化共生社会のために日本語教育は何ができるか」異文化間教育学会編『異文化間教育』第32号 pp.24-36
- 伊藤亜希子（2009）「関わり合いから生まれる多文化的な地域づくりー福岡市 K 小学校の取り組みを事例としてー」『国際教育評論』第7号東京学芸大学 pp.46-61
- 岩見宮子（2002）「地域日本語支援コーディネータ研修事業について」『日本語学』Vol.21 明治書院 pp.68-76
- ヴィゴツキー, L.S (1930-1931) (柴田義松訳 1970『精神発達の理論』明治図書)
- 植田都（1995）「日本の幼稚園における外国人園児の親に関する研究」『聖和大学論集』23号 A pp.289-301
- 江崎みゆき（2003）「母子保健事業に通訳を配置して」『地域保健』第34巻第11号(12月号) 地域保健研究会 pp. 16-25
- 江成幸・藤本久司・福本拓・長尾直洋（2013）「定住ブラジル人の子どもを地域にどう受け入れるかー三重県北部での日本人住民調査ー」『三重大学人文論叢』第30号 pp.23-37
- 大井智香子（2008）「外国籍住民集住地域における地域福祉活動の実態と課題ー岐阜県可児市の住民組織の取り組みからー」『中部学院大学・中部学院短期大学部 研究紀要』第9号 pp.11-22
- 岡崎眸（2007）「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎眸監修『共生日本語教育学』雄松堂書店 pp.273-308
- 岡崎眸（2008）「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化ー外国人と日本人双方の『自己実現』に向けてー」『日本語教育』138号 pp.14-23
- 木全力夫（1995）「日本語ボランティアの社会教育活動」『日本の社会教育』第39集 東洋館出版 pp.40-49
- 許之威（2011）「なぜ、日本語を『教え』てはいけないのか：地域日本語活動における『教えるー教えられる』関係に対する批判の再考」京都大学『人間・環境学』20号 pp.57-65
- 金侖貞（2011）「地域社会における多文化共生の生成と展開、そして、課題」『自治総研』通巻392号 pp59-82
jichisoken.jp/publication/monthly/JILGO/2011/06/ykim1106.pdf 2014.3.27download
- 久野弓枝（2002）「地域日本語ボランティア教室の限界と可能性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第86号 pp.251-264
- 久野弓枝（2004）「日本語ボランティア教室研究の再考と新たな視座ーフェミニスト・ペダゴジーに着目してー」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第92号 pp. 49-61
- 小林建一（1995）「日本語ボランティアの活動と自治体社会教育行政の課題ー秋田の都市部と農村部における実践と社会教育行政の対応を中心にー」『日本の社会教育』第39集東洋館出版 pp.61-72
- 佐伯胖（1996）『『学びあう』学びへー『学び』の関係論的組み替え』佐伯胖・佐藤学・藤田英典編『学び合う共同体』東京大学出版会
- 酒井恵真（2001）「外国人の『定住』と日本語ボランティア」小内透編著『日系ブラジル人の定住化と地域社会』御茶の水書房 pp.233-263
- 柴香里・永堀宏美（2006）「外国人と日本人のための子育てセミナーー地球時代の子育て、自分育てー 新宿区の社会教育における多文化共生への取り組み」『月刊社会教育』第50巻第3号国土社 pp.65-72

- 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」異文化間教育学会編『異文化間教育』第18号 pp.36-46
- 新庄あいみ・服部圭子・西口光一 (2005)「共生日本語空間としての地域日本語教室 ―言語内共生を促進する新しい日本語活動とコーディネータの役割―」『言語の接触と混交 ―共生を生きる日本社会―』津田葵・真田真治編 2005「インターフェイスの人文学」研究報告書三元社 pp.57-86
- 杉澤経子 (2002)「市民活動としての日本語学習支援」『日本語学』Vol.21 明治書院 pp.59-67
- 杉澤経子 (2004)「企業は市民活動の重要性を認識しているか」『経済 Trend』2004年8月号日本経済団体連合会 pp.32-33
- 鈴木公平 (2004)「外国人と共に生きる社会づくり」『経済 Trend』2004年8月号日本経済団体連合会 pp.28-29
- 仙田武司 (2002)「島根県における日本語学習支援の取り組みについて」『日本語学』vol.21 明治書院 pp.50-58
- 成 玖美 (2003)「地域多文化教育の事例」佐藤一子編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房 pp.216-232
- 高橋満 (2003)『社会教育の現代的実践―学びをつくるコラボレーション』創風社
- 武田里子 (2009)『『ムラの国際結婚』再考―結婚移住女性と農村の社会変容』
members3.jcom.home.ne.jp/.../201306_review_communitystudies.pdf 2014. 3.27download
- 筒井百合子 (2003)「母子保健・子育て支援事業 スマイル・プロジェクトを通して」『地域保健』第34巻第11号(12月号) 地域保健研究会 pp. 31-41
- 富谷玲子 (2010)「地域日本語教育批判 ―ニューカマーの社会参加と言語保障のために―」『神奈川大学言語研究』32pp.59-78
- 中島葉子 (2007)「ニューカマー教育支援のパラドクス―関係の非対称性に着目した研究―」『教育社会学研究』第80集 東洋館出版 pp.247-267
- 西口光一 (2006)「在住外国人は日本社会への新メンバーか ―地域日本語支援活動のあり方の再検討―」『多文化社会と留学生交流』第10号 pp.61-64
- 沼田かほる・大澤千加子・半田須美子・作間智鶴子・那須文子・比企愛子・白田千代子・川岸真知子 (1999)「[行動先行型ニーズ把握] 在日外国人親子への支援について 育児交流会を通して」『保健婦雑誌』第55巻第10号医学書院 pp.839-843
- 野津隆志 (2008)「ニューカマー支援 NPT と学校・教委・行政の連携」異文化間教育学会編『異文化間教育』第28号 pp.10-20
- 野元弘幸 (1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討 ―『日本語教育の政治学』試論」『埼玉大学紀要教育学部(教育科学Ⅱ)』第45巻第1号 pp.89-97
- 野元弘幸 (2001)「フレイレ的教育学の視点」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』世界思想社 pp.91-104
- 野山広 (2004)「多文化共生の時代に応じた日本語教育のあり方」『経済 Trend』2004年8月号日本経済団体連合会 pp.38-39
- 野山広 (2009)「これまでの日本語教育政策」田尻英三編『日本語教育政策ウォッチ 2008：定住化する外国人施策をめぐって』ひつじ書房 pp.1-25
- バフチン,M (1975) (伊東一郎訳 1996『小説の言葉』平凡社)
- 春原憲一郎 (1999)「学習者を支援するネットワークとは何か」『JALT 日本語教育論集』第4号 pp.52-55
- 春原憲一郎 (2009)「日本の言語政策と日本語教育の現在」春原憲一郎編『移動労働者とその家族のための言語政策』ひつじ書房 pp.1-40
- 藤田美佳 (2004)「日本語学習の場を足がかりとした外国人配偶者の地域参加」『日本の社会教育』No.48 東洋館出版 pp.129-144
- 古川ちかし・山田泉 (1996)「地域における日本語学習支援の一側面」『日本語学』vol.15 明治書院 pp.24-34
- フレイレ, P (1970) PEDAGOGIA DO OPRIMIDO (小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 1979『被抑圧者の教育学』亜紀書房)
- 文化庁文化部国語課 (2004)「国内の日本語教育の概要」
http://www.bunka.go.jp/laramasi/16_kokunai_nihongokyouiku.html
- マルクス,K (1964) (城塚登・田中吉六訳 2007『経済学・哲学草稿』岩波書店)
- 水谷修 (1996)「日本語教育の現在まで」『日本語学』vol.15 明治書院 pp.4-12
- 宮崎妙子 (2009)「武蔵野市国際交流協会日本語学習支援コーディネーター ―6年間のふりかえりから新たな試みへ―」『多言語多文化 ―実践と研究』vol.2pp.46-68
- 宮崎隆志 (2007)「成人学習論における記録分析の課題と方法 ―生活記録を手がかりに―」『日本社会教育学会紀要』No.43pp.61-70
- 宮崎隆志 (2011)「学童保育の今日的意義」『学童保育研究』(12) pp.69-86

- 森本郁代 (2001)「地域日本語教育の批判的再検討 ―ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」『「正しさ」への問い』三元社 pp.215-247
- 柳田隆 (2001)「外国人の妊娠、分娩に対する支援」『周産期医学』第 33 巻第 6 号(6 月号) 東京医学社 pp. 755-758
- 山川茂子・矢吹理香・濱典子・横森喜久美 (2003)「戸塚区における外国人母子への支援」『地域保健』第 34 巻第 11 号(12 月号) 地域保健研究会 pp. 26-30
- 山下隆史 (2005)「学習を見直す」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社 pp.6-29
- 山田泉 (2001)「社会を変えるための『学び』 ―学ぶのはだれか―」『東海日本語ネットワーク報告書』pp.7-21
- 山田泉 (2003)「日本語教育の文脈を考える」『人間主義の日本語教育』凡人社 pp.9-43
- 山辺真理子 (2011)「居場所としての日本語教室」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』13 号 pp.66-73
- 山本理絵・神田直子・中川美子 (1997)「国際化社会にふさわしい保育のあり方と課題 ―愛知県内の保育所における外国人児童の親、及び保育者等からの聞き取り調査より―」『愛知県立大学児童教育学科論集』第 31 号 pp. 101-112
- 吉田達弘 (2001)『社会文化的アプローチによる英語教育研究の再検討 ―「獲得」から「アプロプリエーション」へ―』
<http://repository.hyogo-u.ac.jp/dspace/bitstream/10132/567/1/AN001716670170014.pdf>
- 吉谷武志・伊藤亜希子 (2010)「多文化地域・学校を支える地域住民の関わり―新たなコミュニティ・モデルの創出に向けて―」『国際教育評論』第 7 号 pp.67-69
- 米勢治子 (2002)「地域社会における日本語学習支援 ―愛知県における活動」『日本語学』vol.21 明治書院 pp.36-48
- 米勢治子 (2004)「地域における日本語学習支援活動に求められるもの」『地域日本語学習支援の充実 ―共に育む社会の構築に向けて―』文化庁編 pp.32-35
- 米勢治子 (2006a)「外国人住民の受け入れと言語保障 ―地域日本語教育の課題―」『人間文化研究』第 4 号 pp.93-106
- 米勢治子 (2006b)『「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』第 6 号 pp.105-119
- 米勢治子 (2010)「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144 号 pp.61-72
- ワーチ, J.V. (1998) *Mind as Action* Oxford University Press (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳 2002『行為としての心』北大路書房)