



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	在住外国人の母親にとっての居場所の意味：生活と学習を結ぶ協同的な活動の生成
Author(s)	本間, 淳子
Citation	社会教育研究, 34, 49-62
Issue Date	2016-06-15
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/62300
Type	departmental bulletin paper
File Information	49_homma.pdf



在住外国人の母親にとっての居場所の意味 ―生活と学習を結ぶ協同的な活動の生成―

本 間 淳 子*

目 次

1. 問題の背景と目的	49
1.1 背景	49
1.2 居場所と居場所でのツールを考える	51
2. 方法	52
2.1 調査協力者と対象事例	52
2.2 分析方法	53
3. 結果	54
3.1 来日後から協同的な活動に参加するまで	54
3.1.1 Amさんの事例	54
3.1.2 Gmさんの事例	55
3.2 他者関係の変化	55
3.2.1 Amさんの他者関係	55
3.2.2 Gmさんの他者関係	57
4. 考察	58
4.1 居場所となる過程で何が起こっているか	58
4.2 言語の位置づけについて	59
5. むすびにかえて	60

1. 問題の背景と目的

1.1 背景

人びとが国境を越え移動を続ける中で、言語的・文化的な差異のある他者との協同は必要度を高

*博士後期課程単位取得退学

めている。日本国内においても越境者である外国人は増加を続けており、さらに定住化傾向が指摘されている。外国人が隣人となる可能性も高まり、言語的・文化的な多様性を持つ他者との共生は喫緊の課題となっている。しかし、日本人と外国人が共に生きることが十分に実現されているとは言い難い。

在住外国人の増加の契機となったのは、1980年代以降、日系人・インドシナ難民・中国帰国者などのいわゆるニューカマーの増加である。当初は、地域社会の中で『顔の见えない』外国人（高橋 2003）、あるいは「沈黙を強いられ、不在の状況に置かれている人々」（渋谷 2003）という排除的な状況に置かれていた。それに続いて、「問題が起こるのは日本語がわからないから」であり、その解消には当事者の「ガンバリ」（太田 2005）が必要であるとされて、原因帰属が当事者に求められてきた。

しかし、彼らには日本語学習が公的に保障されておらず、日常生活で必要とする日本語についてはボランティアたちが担ってきた。善意によって始められたことであるにもかかわらず、支援の場で指摘されているのは、「ボランティアの居場所化」（森本 2001、中島 2007）と「支援・被支援関係の固定化」（古川・山田 1996、春原 1999、石井 2010）である。日本語学習支援の場が教室化して、「文化的な言語ゲーム」（柳町 2006）が行われ、教える・教えられるという役割が固定化され、両者が同時に、いうなれば共謀的に、その抑圧的な関係を強化していかざるを得ないことが問題視されるようになってきた。

このような学びのあり方は、日本語教育のパラダイムシフトの中で「学校型日本語教育」（米勢 2006）として批判されるようになってきた。佐々木は、「国内の日本語教育の大きな流れ」について、大きく二度のパラダイムシフトが起こり、結果として三つの流れ¹があると説明している。第一に、1960～70年代の「オーディオ・リンガル法」と「直説法」、第二に、1980年代半ば以降の「コミュニケーション・アプローチ」、第三に、1990年代半ば以降の「自律学習・協働学習」である。そして、それぞれについて、言語構造の理解と定着を重視する「教育する」時代、コミュニケーション・ニーズ分析を重視する「支援する」時代、そして、社会的成員としての学習者を重視する「共生する」時代であることを詳述している（佐々木 2006）。佐々木による第二のパラダイムシフトである「支援する」時代から「共生する」時代について本稿の関心に合わせて整理したものが表1である。

まず、外国人の立場であるが、「被支援者＝日本語学習者」から「隣人」（米勢 2004）や「生活者」（文化庁 2010）として向き合うことが提案されている。次に、日本人の立場であるが、「支援者」から「ファシリテーター」（佐々木 2006）や「コーディネータ」（米勢 2008）としての役割が求められるようになった。西口は両者を分かつ「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」（西口 2006）として位置づけている。支援・被支援関係が「対等の関係性」（米勢 2001）になり、したがって教室的な場面が「居場所」（米勢 2004）や「日本語で交流をする社交の場」（西口 2006）になることが期待されている。そして、日本語は学習目的ではなくなり、「生活日本語」（西口 2008）

として、むしろ「互いの関心を満たす活動」（山辺 2011）の結果としてとらえることが検討され始めている。

【表 1：日本語教育のキーワード】

1980年代 支援する	1990年代以降 共生する	本稿の対象事例:料理交流会 活動する
被支援者＝日本語学習者	「同じ地域に共に暮らす隣人」(米勢2004)	外国人の立場 日本人の立場
支援者＝ボランティア	「生活者としての外国人」(文化庁2010) 「ファシリテーター」(佐々木2006) 「コーディネータ」(米勢2008)	
支援・被支援 ＝教える／教えられる関係	「対等の関係性」(米勢2001)	両者の関係性
日本語学習支援の場＝教室的	「居場所」(米勢2004、山辺2011) 「日本語で交流をする社交の場」(西口2006)	場面
日本語＝学習の目的	「生活日本語」(西口2008) 「活動の結果、日本語習得が起きる」(山辺2011)	日本語＝道具の位置づけ

後述のように、日本語学習支援の場面での行き詰まりを乗り越えるため、外国人の母親と筆者は相互に料理を紹介・試食する活動（料理交流会^{2）}を行った。その分析結果（本間 2012；2013）を表 1 の右枠内に示した。

1.2 居場所と居場所でのツールを考える

居場所の条件として、「居る場所」であること、つまり当事者が「ここにいてもいい」と感じられることがあげられるだろう。たとえば杉澤は、「教える－教えられる関係」ではなく「隣人としての対等な関係性」が重視されている「武蔵野方式」の日本語交流活動における中国残留婦人 0 さんの事例を紹介している。0 さんは高齢で、日本語の習得はほとんど進まなかったが、中国では美術教師で、水墨画のすばらしい作品があることを日本語交流員 N さんが知り、市民向けの講座を提案した。

通訳を介した四回のコースには多数の参加者があり、「0さんが水墨画教室で、『日本語ができなくとも自分は日本にいていいのだ』という自己肯定感を高めただろう」と記されている（杉澤 2003）。

「日本語ができなくてもいい」ことが受け入れられ、「この場で私に役割がある」と認められたことにより、水墨画教室は0さんにとって居場所と感じられたことであろう。また、水墨画教室を起点として0さんの居場所が徐々に広がっていくことも期待されるのではなかろうか。仮説的ではあるが、「ここにいてもいい」という帰属感が得られると、より能動的に「ここにいたい」という想いが強くなり、「ここにいて、日本語を使って達成したいことが見つかる」のではないかと考える。

ホスト社会に提供された場であっても、その場を当事者が「居場所にしていく」可能性を検討する際、山下の子どもの居場所に関する一連の実践的研究から重要な示唆が得られる。山下は、大人が準備した非日常的な居場所に子どもを参加させるのではなく、子どもの日常生活の延長上にある居場所の創設に立ち会い、実践者かつ調査者の立場から分析を進めてきた。そして事例から、「子ども発案の主体的な活動（＝子どもの居場所への参画）」と「子どもと地域の関わりの在り方（＝地域への浸着³としての参画）」が共存していることを明らかにした。その上で居場所の本質を、受身型の固定的な場ではなく、当事者が主体として動態的な営み、自立化できる場だとして定義している（山下 2007；2013）。重要なのは、子ども（当事者）の日常生活への着目であり、したがって調査者自身も実践に入り込んで、同じ時間を共有することであると考える。

本稿の目的は、ホスト社会側によって始められた支援の場＝教室的な場がどのように居場所へと転換されていくのかを具体的な事例において明らかにすることである。結論を先取りして言えば、それは当事者が他者との新たな関係を得て自ら活動を行い、その場を居場所と見なせるようになっていく過程であり、同時に、当初はバリアだった言語（日本語）が居場所で活動するためのツールとして本来の位置に再定位される過程であると考えている。したがって当事者の日常生活と乖離せずに、日常生活の延長上に創り出されると考える。

2. 方法

2.1 調査協力者と対象事例

調査協力者は、外国人の母親 Am さんと Gm さんである。二人は、それぞれ夫に帯同されて非自発的に来日した。いわゆる外国人集住地域ではない地方都市に住み、乳幼児の子育て期にあった。二人とも来日前に日本語の学習歴はなく、非漢字圏出身者であるために、文字情報を得ることも容易ではなかった。二人のプロフィールを表2に記す。

Amさんは留学生の夫 Za 氏に帯同され、3人の子どもと来日した。流ちょうに英語を話す、来日前に日本語学習の経験はなかった。来日3年目、「夫と子どもたちは家で日本語を話す。でも私はわからないから」と孤立を感じていた。ボランティアの日本語教室に登録したが、次女が未就学で

継続できず、「自宅での日本語学習支援を希望」しているということで筆者に紹介された。

Gmさんは、日本人男性と結婚し、職を辞して来日した。非常勤の専門職に就き、日本語を2年学習した。その後に自習を続け、日本語能力試験3級に合格した。まもなく長男が生まれ、保育園に入園した。周囲に同国出身者は少なく、職場には子育て中の母親が、保育園には外国人の母親がいなかった。乳幼児健診⁴で育児サークルを紹介され筆者に会った。

筆者が出会った当時、二人とも来日3年目で、日常的に日本語を使用している様子が観察された。だが、それぞれ「日本語ができない」ため、生活上に問題を抱え、原因を自らに帰して、「日本語ができるようになれば、日常生活の問題は解決する」と訴えた。

【表2：AmさんとGmさんのプロフィール⁵】

	Amさん	Gmさん
滞日期間	2002年11月～2006年3月	2002年6月～
来日理由	夫の留学	日本人と結婚
第一言語、他	マレーシア語、英語・日本語	スペイン語、英語・日本語
家庭内言語 (年齢は2006年 3月現在)	夫：マレーシア語、 子（小1・年中・3歳） 日本語・マレーシア語	夫：英語・日本語・スペイン語 子（1歳）：スペイン語・日本語
日本語学習歴： 来日後：	未習 ボランティア教室（4回） Fと個別学習（2005年8月～2006年3 月：16回）	未習 日本語コースで2年間（初級修了） Fと個別学習（2006年1～10月：21回）

2.2 分析方法

分析に使用するデータは、フィールドノーツとインタビューの文字化資料⁶である。フィールドノーツについては、筆者は「完全な参与者」(Spradley1980)の立場で、AmさんとGmさんの自宅で、個別に行われた日本語学習支援、および、協同的な活動（料理交流会）に関わりながら、許可を得て参与観察（柴山2001）を行った。参与観察中はメモをとり、帰宅後にフィールドノーツを作成した。インタビューについては、個別に1時間程の半構造的なインタビューを行い、同意を得て録音した。使用言語は英語で、文字化と邦訳は全て筆者が行った。調査協力者のプライバシーに最大限配慮するため、分析・記述に際しては必要最小限の情報のみを記している。記述には全て仮名・仮称を使用した。筆者はFと記した。

収集したフィールドノーツとインタビューの文字化資料は、KJ法（川喜田1986）によって分類整理し、来日後の二人の状況と協同的な活動に参加するまでの過程を図1、図2に示した。次に、KJ法による分析結果から得られた《A》から《E》の大グループに即して、二人の他者関係をETT（Ecological Transformation Topology）の位相図を援用して示した。ETTは、社会的に排除され

た若者たちの移行過程の分析のために作成され、当事者を取りまく他者関係の質と量⁷を4つの象限に示したものである（宮崎・日置 2010）。図3から図8がAmさん、図9から図14がGmさんの分析結果である。

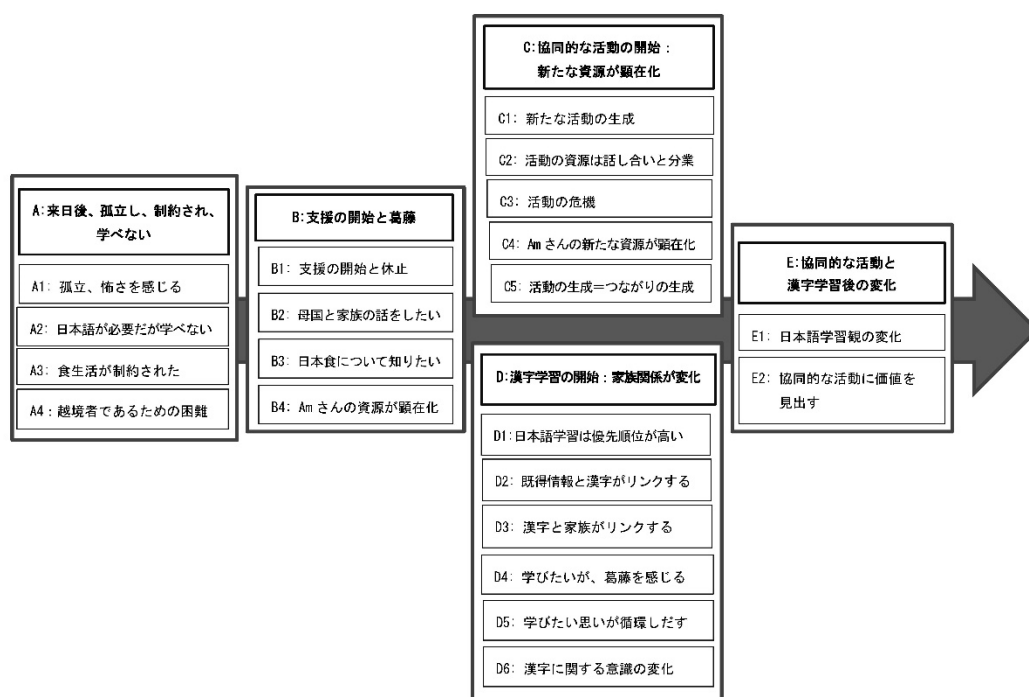
3. 結果

3.1 来日後から協同的な活動に参加するまで

3.1.1 Amさんの事例

KJ法によって整理した結果を図1に示す。概要は、Amさんは、《A》「来日後、孤立し、制約され、学べない」状況にあった。Fが紹介されて、《B》「支援の開始と葛藤」の過程でAmさんのニーズとリソースが明らかにされた。そこで、生活では《C》「協同的な活動の開始」によって「新たな資源が顕在化」し、同時に、学習では《D》「漢字学習の開始」によって「家族関係が変化」していった。

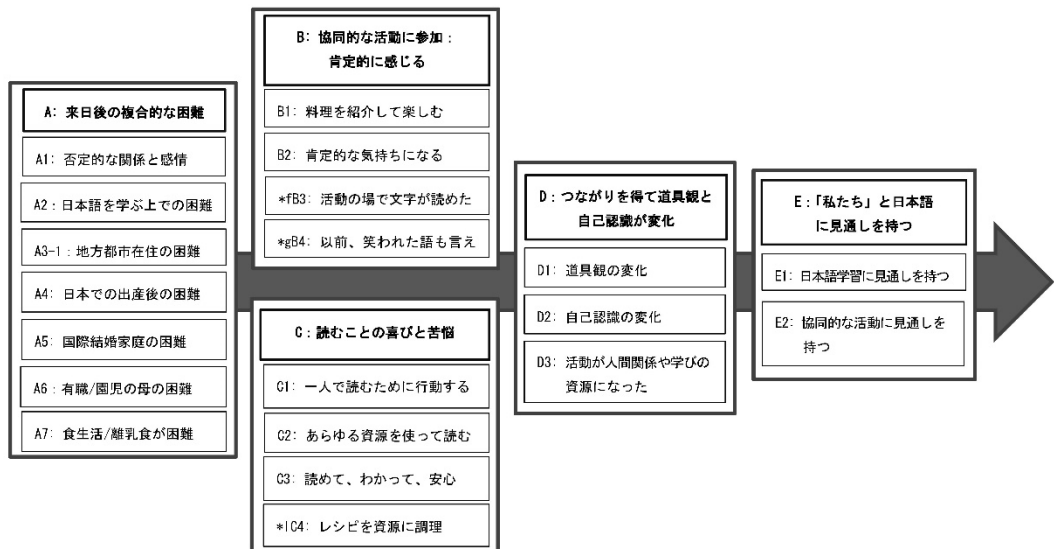
その結果、《E》「協同的な活動と漢字学習後の変化」が見られ、見通しを語るようになっていった。



【図1：Amさんの来日後の状況と協同的な活動と漢字学習の変化】

3.1.2 Gm さんの事例

KJ 法によって分類整理した結果を図 2 に示す。まず《A》「来日後の複合的な困難」の要因が明らかにされた。そこで、生活には《B》「協同的な活動に参加」することが提案され、「肯定的な気持ち」が感じられた。学習には離乳食レシピカードを読むことが提案され、《C》「読むことの喜びと苦悩」が明らかにされた。それにより《D》「つながりを得て道具観と自己認識が変化」し、その結果《E》「私たち（ネットワーク）と日本語（道具）に見通しを持つ」ようになった。



【図 2：Gm さんの複合的な困難の要因と協同的な活動への参加】

3.2 他者関係の変化

3.2.1 Am さんの他者関係

図 3 は Am さんの《A: 来日後、孤立し、制約され、学べない》時期である。日本語がわからないことにより、家庭内でも、子どもとの外出にも、また学習についても左象限の「否定的な感情」に位置している。図 4 と 5 は Am さん宅での F との《B: 支援の開始と葛藤》の時期である。図 4 では、教室的な場が生成され、日本語は「障壁と感じられる言語」として Am さんの否定的な自己認識を強めてしまった。しかし、図 5 で支援が休止されると、「家族のために日本料理を作りたい」という Am さんのニーズが明らかになった。また伝統的な行事には F をゲストとして招き、Am さん一家のネットワークも明らかになった。図 6 は《C: 協同的な活動の開始：新たな資源が顕在化》する時期である。Am さんが夫の好物の鍋料理を「食べたことがないから作れない」と言ったことから、留学生・家族や、F の PTA 仲間が加わり、料理交流会が始められた。帰国日程が決まると、母国料理を紹介

した。同時期の図7は《D:漢字学習の開始：家族関係が変化》する時期である。文法学習に代わって漢字学習を始めると、Amさんの書写は美しく、夫や長女からも称賛された。テレビのテロップや外出先の掲示が読めたことも報告された。図8は《E:協同的な活動と漢字学習後の変化》である。協同的な活動と漢字学習のそれぞれについて肯定的な感想が述べられ、「帰国後、母国の家族に（Gmさんが紹介した）パエリアを作りたい」、また「（帰国後も）日本語の勉強を続けたい」という見通しが語られた。

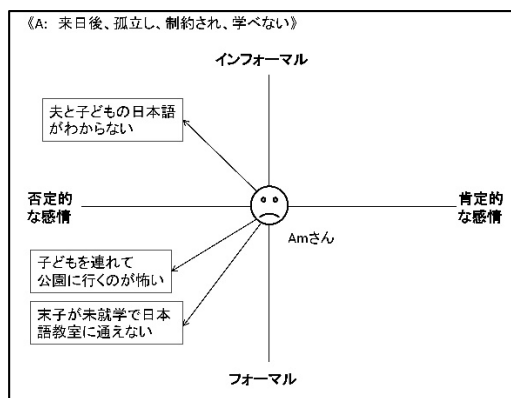


図 3

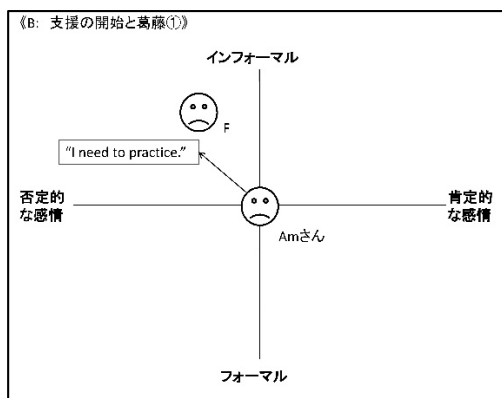


図 4

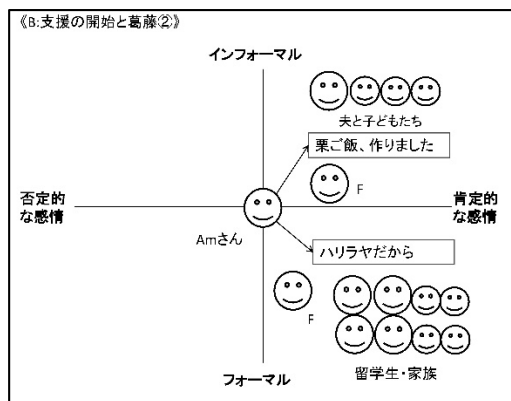


図 5

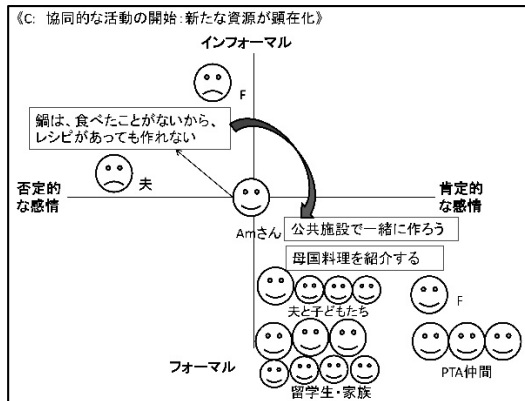


図 6

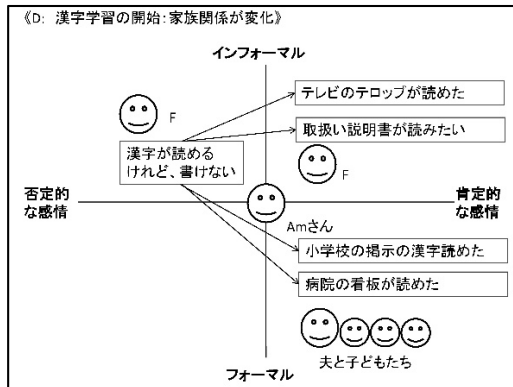


図 7

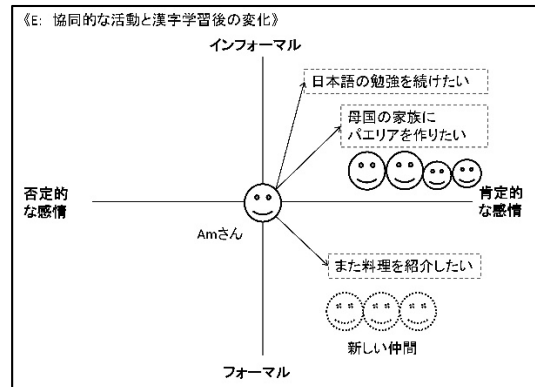


図 8

3.2.2 Gm さんの他者関係

図 9 は Gm さんの《A: 来日後の複合的な困難》である。家庭内、日本語クラス、保育園などで感じた数々の困難が左象限に位置している。図 10 は《B: 協同的な活動に参加》した時期である。2 回目には母国料理を紹介し、称賛された。図 11 と 12 は《C: 読むことの喜びと苦悩》を感じた時期である。図 11 では離乳食のレシピを読む練習により、「一人で読める」喜びを感じられた。しかし、図 12 では職場や保育園での日本語力に関わる辛い体験が語られ、一つずつ解決することになった。図 13 は《D: つながりを得て道具観と自己認識が変化する》時期である。料理交流会の仲間は「私たち」と認識され、「日本語を話すことも怖くない」と語られるようになった。また来日直後の同僚も招いた。図 14 は《E: 「私たち」と日本語に見通しを持つ》ようになった時期である。日本語をツールとして、「試験を受けたい」、「何語でも話せるレストランを開いたらどうか」と自身の仕事にも協同的な活動にも見通しが語られた。

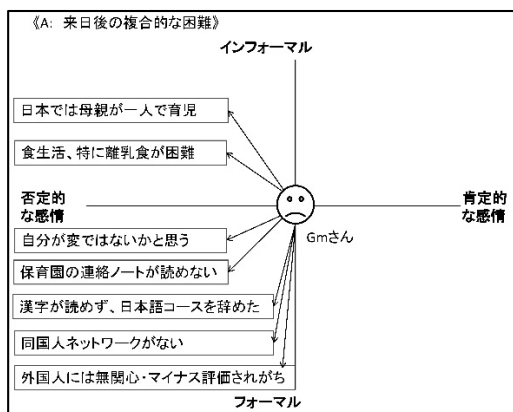


図 9

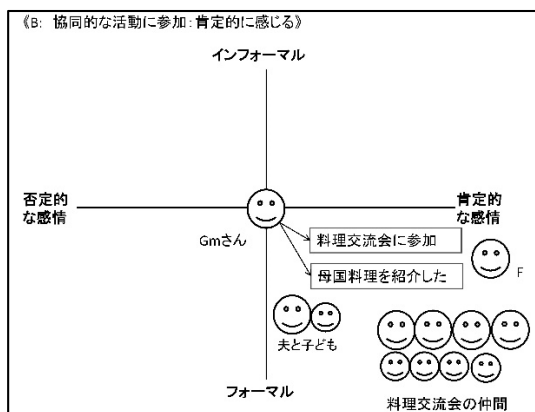


図 10

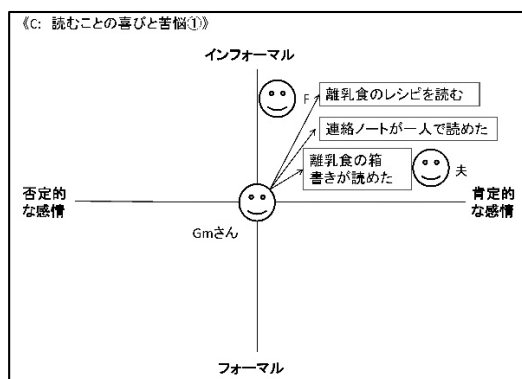


図 1.1

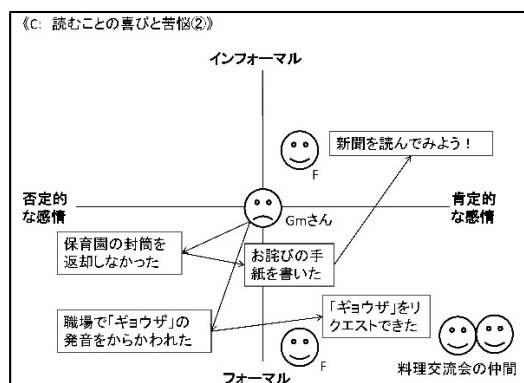


図 1.2

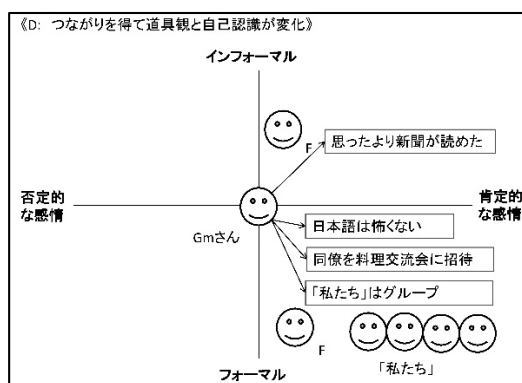


図 1.3

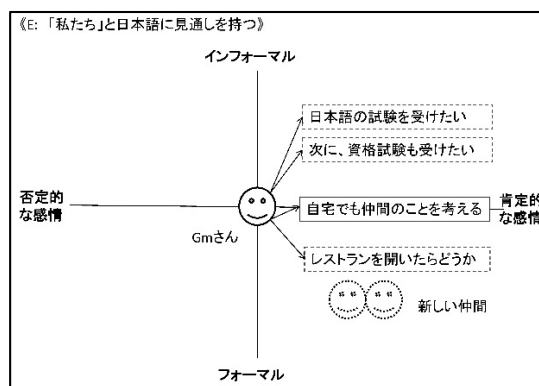


図 1.4

4. 考察

4.1 居場所となる過程で何が起きているか

KJ 法による分析結果から、Am さんと Gm さんの来日後の状況には以下の契機が見出された。まずホスト社会には「見えない存在」の時期で、当事者は日常生活に様々な困難を抱え、孤立している。次に、「日本語学習支援」を受ける時期である。支援者側は善意であるが、当事者はさらに困難を感じてしまう。そのため、「支援の休止」となる。Am さんと F の学習支援は休止され、Gm さんも日本語コースを辞めたということであった。次に行われるのは、「生活ニーズに対応した活動」である。事例に即して言えば、日本での家族の食生活を満たすために料理交流会が始められた。同時に、日

本語学習も教室型の支援からは形を変えて、日常生活に即した学びとなる。AmさんもGmさんも「協同的な活動と生活情報を読み取る学び」を全体としてとらえるようになっていった。

以上の各契機に即して、ETTによって明らかにされた他者関係を検討していく。「見えない存在」(図3、9)の時期はⅡ・Ⅲ象限に位置し、顔の見える他者の存在はない。続いて、Amさんの自宅で行われた「日本語学習支援」(図4)では支援者FもⅡ象限に位置していた。そして「支援の休止」(図5)の間の雑談から、日本料理への関心や同国出身者のネットワークが顕在化し、被支援者以外のAmさんの資源がⅠ・Ⅳ象限にあらわれ、Fも立ち会った。そこで「生活ニーズに対応した活動」(図6)が開始されると、AmさんとFのネットワークがⅣ象限に集められた。Gmさんもここに加わるようになった(図10)。「協同的な活動と生活情報を読み取る学び」が同時並行する中で葛藤も語られたが、家族や仲間から肯定的な反応が得られ、Ⅱ象限からⅠ象限へ(図7)、Ⅲ象限からⅣ象限へ(図12)の移行として解消されていった。さらに、二人ともⅠ・Ⅳ象限での見通しを語るようになっていったが、その際には、「新しい仲間」が自己内他者として想定されていた(図8、14)。

これまでの支援は、主にⅢ象限を対象として行われ、Ⅳ象限への移行を意図したものであったと言える。しかしながら、事例において、当事者の来日後の困難はⅡ・Ⅲ象限で同時に起こっていることが明らかになった。また、当事者の変化は、ⅡからⅠ象限へ、そして、ⅢからⅣ象限へと、同時並行的に起こっていたことも確認された。当初の支援者Fも一緒に空間を移動し、Ⅱ象限の「日本語学習支援者」に加えて、Ⅰ象限では「日本料理の紹介」、Ⅳ象限では「料理交流会の仲間」としての新たな役割を得ていた。

このように当事者の日常生活も視野に入れていくことを、「支援」を試みる際に検討すべきではなかろうか。様々な他者を巻き込んでつながりを広げながら、フォーマルとインフォーマルの両方の場面で肯定的な感情を得られるような活動が望まれると考える。

4.2 言語の位置づけについて

協同的な活動と生活情報を読み取る学びが同時並行していく過程で、当初、バリアだった言語は、協同的な活動のツールへと、また、見通しを語るツールへと転換されていた。事例に即して言えば、「家族の日本語がわからない」「練習が必要です」と言っていたAmさんは、「(日本語で)取扱い説明書が読みたい」「日本語の勉強を続けたい」と語るようになっていった。また、「日本語を話すのが怖い」「保育園の連絡ノートが読めない」と訴えていたGmさんは、「日本語能力試験・資格試験を受けたい」「何語でも話せるレストランを開いたらどうか」と語るようになっていった。

木村は、カナダの日系女性を対象として、大規模なアンケート調査を行った結果から、「移住当初、障壁と感じられる言語(=英語)」が、「移住後、時を経て、自己を実現するためのツールとして再浮上する言語」になることを明らかにしている。具体的には、「職業における上昇志向を達成したり、ソーシャルネットワークを拡大したり、カナダでの生活に対するより高い満足度を得る上で、重要

な鍵」となる、いうなれば自己実現のツールとしての言語力に転化されるというのである（木村1997）。二人がⅡ・Ⅲ象限からⅠ・Ⅳ象限へと移行する過程で、「障壁と感じられる言語」は「自己実現のツールとして再浮上する言語」へと転換されていった。

第二言語の学びからとらえ直すとすれば、第二言語が当事者にとっての協同的な活動のツールとしても、見通しを語るツールとしても、いわば、二重に機能することを可能ならしめる場が居場所の条件を兼ね備えていると言えるのではなからうか。すなわち、当事者が自らの学びのデザインを思い描くことができる場であらう。

5. むすびにかえて

在住外国人の母親を対象として、ホスト社会側によって作られた支援・被支援関係が当事者の日常生活の延長上にある居場所へと転換される過程を検討してきた。日本語教育の現場では、「教育する」「支援する」「共生する」という三つが理念としても教育実践としても「混在している」としているという佐々木（2006）の指摘は、現場に関わってきた筆者自身にとっても理解しやすいものである。第二言語の学習を「教育する」・「支援する」という際に、「当事者が自らデザインした学び」が見通されるところまでを対象とするのであれば、それは、「共生する」ことにつながっていくのではないだろうか。

筆者が事例において体験した学びは、当初は想像さえしない展開となったが、実践的研究の手法だったからこそ明らかにできたと考える。したがって、「対等の関係性」や「居場所作り」をめざそうと試みても、初めに全体像を描くことは容易ではないだろう。善意によって始められる「支援・被支援関係」を全て否定するつもりもない。ただし、当事者の日常生活のニーズに目を向け、相互に新たな役割が得られる契機を注意深く見つけていかなければならないと考える。それには、何らかの「小休止」（エンゲストローム 1999）の状態を見逃さずに、その場で起こることに向き合っていかなければならないだろう。事例から得られたのは、日常生活の延長上にあり、したがって、非日常／限定的なイベントではなく、継続性・連続性があり、当事者が主体的に活動を行える場という仮説である。そして、「自己実現のツールとして再浮上する言語」をすくいとり、協同で第二言語の学びをデザインしていくことが重要であると考ええる。

残された課題として、「支配的文化が保持しているマスター・ナラティブ」（桜井 2002）から「支配的な語りに対抗的な自分のコミュニティで流通するモデル・ストーリー」（同前）が生成されていた過程を、AmさんとGmさんの語りに即して読み解いていかなければならないと考える。

- ¹ その上で、国内の日本語教育の現場ではパラダイムシフトが浸透しているわけではなく、三つの立場が理念としても教育実践としても「混在している」点を強調している。
- ² 2005 年 12 月から 2008 年 7 月までに公共の調理施設を会場として 22 回行われ、参加者は 18 カ国の大人 108 人（内、外国人の母親 13 人）と子ども 31 人であった。
- ³ 「浸着」は「子どもたちが地域に足を着け（落ち着き）、その地域の中に浸透していく（認められていく）という様相」を意味する山下の造語である（山下 2007）。
- ⁴ 居住市の広報誌に「乳幼児健診の際、ある外国人の母親から、『言葉が通じないので、家や公園で親子だけで遊んでいます。日本のお子さんと遊べる場所を紹介してほしい』と相談」があったと掲載されている。
- ⁵ 本間（2013）より加筆修正して再掲。
- ⁶ 分析に使用したのは、Am さんがフィールドノーツ 147 枚とインタビューデータ 11 枚の合計 158 枚、Gm さんが同 126 枚と 53 枚の合計 179 枚である。このうちインタビューデータのみが、本間（2012, 2013）の KJ 法による分析にも使用されている。
- ⁷ 宮崎・日置（2010）の ETT 図では、他者関係の量が線の太さで、質が「信頼性・安定性」と「フォーマル／インフォーマル」という座標軸によって示されている。本稿では、量については各場面に登場する他者（F、留学生・家族など）の絵柄で、また、質については、KJ 法によって抽出された「否定的な感情」と「肯定的な感情」を横軸として設定した。

【引用文献】

- 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」異文化間教育学会編『異文化間教育』第 32 号 pp. 24-36
- 太田晴雄（2005）「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」『外国人の子どもと日本の教育：不就学問題と多文化共生の課題』宮島喬・太田晴雄編 東京大学出版会 pp. 57-75
- 川喜田二郎（1986）『KJ 法―渾沌をして語らしめる』中央公論社
- 木村真理子（1997）『文化変容ストレスとソーシャルサポート』東海大学出版会
- 桜井厚（2002）『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 佐々木倫子（2006）「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈：学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク pp. 259-282
- 柴山真琴（2001）『行為と発話形成のエスノグラフィー ―留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか―』東京大学出版会
- 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
- 杉澤経子（2003）「在住外国人向けの事業にみる地域ネットワーク」異文化間教育学会編『異文化間教育』第 18 号 pp. 14-20
- 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
- 中島葉子（2007）「ニューカマー教育支援のパラドックス―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―地域日本語支援活動のあり方の再検討―」『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』第 10 号 pp. 61-64
- 2008「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』第 138 号 pp. 24-32
- 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
- 古川ちかし・山田泉（1996）「地域における日本語学習支援の側面」『日本語学』vol. 15 明治書院 pp. 24-34
- 文化庁文化部国語課（2010）「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf 2016/5/15
- 本間淳子（2012）「外国人母親によるネットワーク形成の可能性 ―協同的な活動『料理交流会』を事例として」異文化間教育学会編『異文化間教育』第 35 号 pp. 134-147
- （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 ―十全の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』第 155 号 pp. 159-174

- 宮崎隆志・日置真世 (2010) 「地域生活支援による自己構造の発展論理 ―社会的に排除された若者の自立支援との関わりで」 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター『子ども発達臨床研究』第4号 pp. 11-20
- 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
- 柳町智治 (2006) 「教室における知識・情報のネットワーク ―入門フランス語クラスでの調査から―」上野直樹・ソーヤーりえこ編著『文化と状況的学習 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』凡人社 pp. 154-170.
- 山下智也 (2007) 「子どもと地域を繋ぐ子ども参画のあり方 ―日常的な子どもの遊び場『きんしゃいきやんばす』の事例から―」『日本生活体験学習学会誌』第7号 pp. 1-15
- ―― (2013) 「地域における子どもの居場所の意味 ―子どもの遊び場『きんしゃいきやんばす』での実証的研究による一考察―」『日本生活体験学習学会誌』第13号 pp. 51-63
- 山辺真理子 (2011) 「『居場所』としての日本語教室」東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』13号 pp. 66-73
- 米勢治子 (2001) 「地域の日本語教育を考える ―東海日本語ネットワーク (TNN) 5 年の歩み―」新海英行・加藤良治・松本一子編著『在日外国人の教育保障：愛知のブラジル人を中心に』大学教育出版 pp.19-27
- ―― (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へ向けて―』文化庁編 pp. 30-35
- ―― (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』第6号 pp. 105-119
- ―― (2008) 「地域日本語活動のあるべき姿を求めて ―日本語ボランティア養成の実践から―」『社会言語学』第8号 pp. 77-89
- Engstrom, Y. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf> 2013/3/18 (山住勝広他訳 1999『拡張による学習』新曜社)
- Spradley, J. (1980) *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.