

「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——

池 上 摩希子

キーワード

地域日本語教育、ボランティア、理念的目標、共生

1. 問題の所在

日本社会の多様化・国際化に伴い、地域に展開する日本語教育への関心が高まり、関係する論考も多く見られるようになってきた。「地域日本語教育」「地域における日本語支援」等、呼称は様々であっても、『地域在住の「外国人」¹に対して基礎的な日本語や生活情報を、地域住民が中心となってボランティアに支援する活動』といった定義が成立し、概ね定着しているようである。そして、この地域日本語教育は、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、双方の自己実現が可能な多文化共生社会の創出を目指すとされている。これを簡単にまとめると次のような「型」として現わすことができるのではないか。

【地域日本語教育の「型」】

- ①場 「学校」ではない、非公式な場
- ②人 教える人は「教師」ではない人、教わる人は「生徒、学生」ではない人
- ③内容・方法 相互理解を促す活動を目指す
- ④目標 参加者の自己実現と共生、ひいては多文化共生社会の成立

理念的目標として語られる文言には、もとより異論はないが、本稿においては、上記の地域日本語教育の「型」をなぞりながら、理念的目標の問い直しを

行う。筆者はこれまで自身の実践²を通じて、地域での日本語教育に接する機会を得られた。しかし、そこで、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と感じる事が少なからずあった。一例をあげると、上記②の要因は「教える－教わる」という非対称性を壊すきっかけになるとされ、③にある相互理解を促す活動の提唱につながって久しいが、現実には教えたい人と教わりたい人から成る学校型の教室が延々と展開されているといった具合である。これによって、従来の研究成果を疑うのは尚早であろうが、しかしながら、未だに状況の改善が進んでいると言えないのはなぜなのだろうか。この疑問を完全に解明する力は、筆者にはない。しかし、解明できないまでも、地域日本語教育の理念を再考し検討することによって、そこに埋め込まれている「日本語を教えること／学ぶこと」自体を考えてみたい。これが本稿の目的とするところである。

2. 地域日本語教育の展開

2-1. 社会の動向と地域における日本語教育

既によく知られていることではあるが、地域日本語教育は社会の動向と連動して展開してきた。外国人登録者数の増加、国際結婚率の上昇、また、学校教育現場における「日本語指導が必要な」児童生徒数の増加・多様化など、統計資料³からも80年代後半から90年代にかけて日本社会が急激に国際化してきた状況が伺える。生活実感としても、公共の場で目にする表示や広報に日本語以外の言語が併記されていたり、車内アナウンスが多言語だったりすることに気づかされることがあるだろう。こうした状況下、生活者が地域社会の中で日本語を必要とし、また、その声に応えようと地域日本語教育が推し進められてきた。

定住型といわれるタイプの日本語学習者は、インドシナ難民や中国帰国者から始まる。前者に対しては、1978年にインドシナ難民の日本への受け入れが正式に決定され、79年、姫路の難民定住促進センターにおいて支援が始められた。中国帰国者対象の公的な受け入れ機関としては、1984年に中国帰国孤児定着促進センターが開設された。それぞれ十分とはいえないまでも公的な学習機会が提供されているが、特筆すべきは、難民に対しても帰国者に対しても、

公的な支援に先立って社会福祉関連の団体やボランティアによる熱意ある支援があり、現在も続けられているということである。近隣に住む難民や帰国者を支援する動きから地域における日本語支援の動きが生まれ育ち、現在の状況に結びついているといっても過言ではない。さらに、1980年代には自治体が主催する国際交流活動が盛んになり、その一環としても徐々にボランティアによる日本語支援活動が実施されるようになった。先述した80年代後半から90年代には、支援を求める側も提供する側もその数と規模を大きくし、ネットワーク化も進む。1990年の入管法（出入国管理及び難民認定法）の改正は日系人とその家族の大量入国を誘い、特に、その子どもたちに対する日本語支援の必要性に焦点があたるようになった。

社会状況の変化は施策にも反映される。文化庁によるものとして「地域日本語教育推進事業」（1994～2000年度）、「地域日本語支援コーディネータ研修事業」（2001年から）等があり、各種事業の成果を報告するためと地域での日本語支援方策へ情報を提供するために『地域日本語学習支援の充実』が出版されたのが2004年である。2001年発足の外国人集住都市会議は、日系人が多く住む自治体と国際交流協会などが中心になって共通課題の解決を目指すものであり、この課題には外国人住民に対する日本語教育も含まれている。2006年総務省発行の『多文化共生の推進に関する研究会 報告書—地域における多文化共生の推進に向けて—』では、外国人住民を取り巻く多くの課題を解決するためにも多文化共生を推進する必要があることが述べられている。「課題」の第一番目には言語の問題が取り上げられ、「特にニューカマーの中には日本語が理解できない人もおり、日本語によるコミュニケーションが困難なことによる様々な問題が生じている」（総務省2006、p. 4）との指摘がなされている。言語の問題が解決すればここでいう様々な問題が解決するわけではないにしても、ホスト社会として言語問題を認識し解決を図る必要があると明記されたことは重視してよい。日本語教育が広く社会の中で求められ、進められていることがわかる。

2-2. 日本語教育の中での地域日本語教育

では、日本語教育という領域全体においては、地域で展開される日本語教育

はどのように認識され焦点をあてられてきたのだろうか。1997年10月刊行の日本語教育学会学会誌『日本語教育』94号《展望1997》では、Ⅰ．学会展望、Ⅱ．研究の動向、Ⅲ．地域概況との構成のもと、Ⅲ．の下位分類「国内」で、各地域で展開されている日本語教育の概況が紹介されている。そこでは、全地域の記述にボランティアによる日本語支援活動についての言及がなされており、97年以前から各地で自治体やボランティアによる日本語支援活動が広がっていたことが見て取れる。さらに、Ⅰ．学会展望にある「国内の日本語教育の動向と今後の課題」（石井1997）では、第3章を「地域社会に根ざした日本語教育」とし、統計資料から読み取れる日本語教育の多様化（場と人の多様化）を述べ、日本語教育は「日本語学習を主目的とする学校型日本語教育から、地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける社会型日本語教育へと広がりを見せてきている」（石井 前掲、p. 6）と指摘している。そして、社会型日本語教育を公的に支援していく必要性とともに、社会型日本語教育の展開によって導き出された成果として「母語話者－非母語話者」「教える－教わる」といった固定的役割の解体と日本人の異文化コミュニケーション能力向上への寄与をあげ、課題として支援者と専門家との連携を示している。

日本語教育学会春季大会において「外国人の定住と日本語教育」と題したシンポジウムが開催されたのが2003年、そして2005年には学会のSIG（テーマ領域別研究会）として「多文化共生社会における日本語教育研究会」が発足し、2007年2月に第一回研究大会と全体会を開催している。これらの成果⁴を追ってみても、石井の論考から10年を経た現在ではあるが、地域日本語教育に関しては依然として当時の指摘とほぼ同様の課題を残しているのが現状ではないか。例えば、97年時点では「社会型日本語教育」の在り方をもって「教える－教わる」といった非対称的な関係も変えていけるものと期待されたが、問題性は未だ指摘され続けている。森本（2001）は、会話分析の手法を用いて、ボランティア自身が「先生」として、また、十全たる日本語能力を持つ「日本人」として自己カテゴリー化を行っていることを明らかにし、「ボランティア教室における「先生－生徒」の関係が、単なる役割関係ではなく、無意識のうちに行使される権力作用を含んだ権力関係である」（p. 243）と述べている。これは「学校型」「社会型」と線引きが施され、地域日本語教育は後者を担う

とされながらも、両方の役割を果たさざるを得ない（山田 2002）という実情にも起因しているが、参加者同士の新しい関係性の構築のためには、無意識に行われている活動の意識化もまた、求められていることを示唆している。こうした、地域日本語教育の抱える矛盾について、3章ではまず「学校型」「社会型」等の構造に現れるねじれを見ていく。次いで、新しい関係性を創る理念「共生言語としての日本語」と地域日本語教育の担い手である日本語支援ボランティアという存在について考察する。

3. 地域日本語教育が内包する矛盾

地域日本語教育の目的は外国人の日本語習得促進にとどまらず、すべての住民が共生できる多文化共生社会を創造することとされる。しかし、前述したような地域日本語教育の内包する矛盾をどのように取り上げて対処していくか、この問題を解決することなく、地域日本語教育が多文化共生を推進していくことはできない。

3-1. 地域日本語教育の役割

石井（前掲）では地域日本語教育の役割は「社会型日本語教育」とされたが、山田（前掲）では、さらに地域日本語教育の内実を「社会教育としての日本語教育」と「補償教育としての日本語教育」とし、以下のように解説している。

【社会教育的日本語教育】 目 標；相互学習
担い手；ボランティア⇒実際；ボランティア

【補償教育的日本語教育】 目 標；日本語習得
担い手；専門家 ⇒実際；ボランティア

社会教育的日本語教育では、担い手としてはボランティアが期待され相互学習を目指した活動を行う一方で、補償教育的日本語教育としては、生活に必要な日本語の習得を支援する専門家が期待されつつも、主に公的支援体制の不備から、やはり主にボランティアが活動を支えている。つまり、外国人住民が日本での健全な生活を維持し発展させるための保障を、地域住民がボランティアとして十分に行うことは本来不可能なのにもかかわらず、「現実的な対応」と

して補う形で支援をせざるを得ない状況が続いている。実際、困難を抱えている人を目前にして、支援体制や行政の対応の不備を指摘しても、その困難はすぐには解消されない。であるからこそ、地域住民がそれぞれに出来ることを支援しているのだが、この善意からなる行為が、結局は行政が主体的に果たすべき「仕事」を肩代わりすることになり、行政の対応の遅れを招いているという矛盾を生んでいるということである。この現状は、役割と担い手の関係のねじれを表している。

地域日本語教育の役割について整理するためには、米勢（2002）にある図がわかりやすい。以下に引用し、俯瞰してみる。

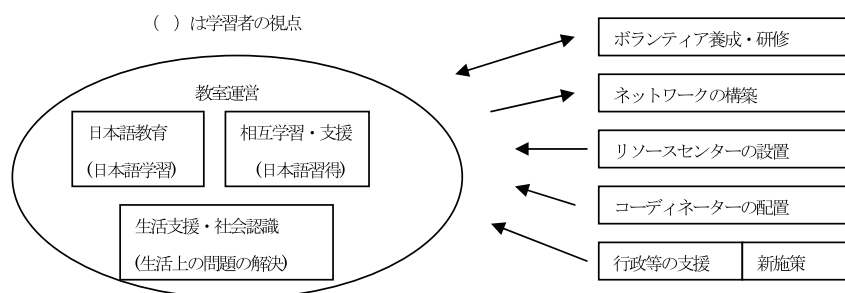


図 地域の日本語教室の活動と充実のための要件 米勢（2002 p. 47）

複数ある役割を、例えば教室によって振り分けることは難しいのではないか。役割は、具体的には、教室やグループによって、重なり合ったり焦点化されていたりするだろう。図の右側に上げられた項目は、活動が充実していくために必要な要件であり、ひとつひとつが地域日本語教育の研究課題となるほどに重要なものといえる。また、「学習者の視点」では、「日本語学習」「日本語習得」と、他に「生活上の問題の解決」があがっている。「日本語学習」「日本語習得」と分けられているのは、日本語教室を学習者との相互理解を深める場と規定すると、習得の場と捉えられることに基づいている。この考え方に則れば、ボランティアに求められる支援活動の中心は、補償的日本語教育としてとにかく日本語を教え込むことよりは、むしろ、この場をどのように提供しどのように媒介していくかになるだろう。

地域日本語教育に見られる役割と担い手の間のねじれを解消するためには、政策レベルでの公的支援の整備と充実が強く望まれている。現状ではボランティアに任されてしまっている補償的日本語教育ではあるが、総務省（前掲）には、自治体においては継続的な学習機会を提供すること、国においては入国時と入国後の日本語および日本社会に関する学習支援策のあり方の検討が必要であるとの指摘がある。特に、国に対して、ニューカマーに見られる緩やかな定住化に対応できる施策の展開を求めている。無論、これらの提言は法的拘束力を持つものではないが、日本語を含む学習支援策を国の責務として明言したところに意義を見出したい。

3-2. 「共生言語としての日本語」という理念

批判的に語られる地域日本語教育の現実、すなわち、「日本人」が「非日本人」に対して、ある規範のもと「教える－教わる」関係で接する現実⁵、この非対称的な関係性を超える理念として「共生言語としての日本語」があり、岡崎（1996）、岡崎（2001）、岡崎（2002）などによって提唱されている。地域で暮らす外国人にとって、生きていくために日本語は必須のものである。が、この日本語は、教え込まれると途端に学習者の内面に不平等な位置づけを構築する可能性を孕む道具ともされている。日本語を教えるという営みは、十全たる日本語能力を所有する日本人とその能力が欠落している外国人という関係性を具現化するという解釈であろう。ところが、地域日本語教育においては、日本人の規範を習得させるのではなく、参加者がコミュニケーションを通して共に創り上げる「共生言語としての日本語」を扱うことができるとされる。

しかし、この「日本語」の実態は明確にはされないまま置かれている。いずれの先行研究も「共生言語としての日本語」を理論的に説明してはいるが、これを最も求めている（はず）のボランティアと学習者に対して、具現のものとして示し得ていない。牲川（2006）が指摘するように、「共生言語としての日本語」はある「実態」として存在する言語ではなく、絶えず生成され関係性のなかから立ち現れてくるものであるから、記述できるものではないし、記述してしまうと途端にそれは「学ぶべきもの」として規範化が起ると予想できる。それは「共生言語としての日本語」の理念に反するところであるからこそ、記

述は行うべきではないとして、それではこの「共生言語としての日本語」はどのようにしてボランティアや学習者に共有され、実践されることが可能となるのだろうか。

「共生言語としての日本語」の課題を明示している三代・鄭（2006）では、先述のように「共生言語としての日本語」の実践が具体的に示されていないことを指摘し、もう一点、実践の場がほぼ地域に限定されてしまっていることを課題として指摘している。「共生言語としての日本語」の実践の場を限定することは、教育現場ごとに日本語観が大きく異なってしまう状況を生み、学習者はその違いの中を横断しなければならない状況をも生む。ひいては、学習者間の差異化、習得した日本語の階層化を作るのではないか。こうした理由から「共生言語としての日本語」の発想が地域に限定されるべきではないとの主張に筆者は賛同する。そしてさらに、なぜ限定されてしまうのか、その理由を明確にしていく必要があると考える。論考の終わりでは、「共生言語としての日本語」について、重要なのは形式より意識であるとし、この意識をいかに支援者と学習者で共有し、作り出していくかが日本語教育の課題であると結んでいる。記述不可能な「共生言語としての日本語」を地域日本語教育の場で共有するためには、ここでいうように、まず、実践を地域という場に限定しないことと意識の共有を目指すことから始める必要があるのではないか。そして、先行の論文にも指摘されているとおり、「共生言語としての日本語」に関しては未だ具体的な議論が尽くされていない。であるからこそ、この議論はだれともになされるべきものかも視野に入れ、続けて、地域日本語教育の担い手であるボランティアの養成に関して述べる。

3-3. 「養成される」ボランティア

地域日本語教育に望まれるもうひとつの姿は、「学びあい」、すなわち相互学習である。これは、参加者が外国人であれ日本人であれ、教室は双方の「学び」のために機能するべきもの、そのような教室を作っていく必要があるというもので、筆者はこの主張にも異論はない。しかし、ここでの疑問は、相互に学ぶ存在としてある日本語支援ボランティアが、まず養成されなければならないことにある。日本語支援ボランティアという存在は何によってどのような

めに「養成」されるのであろうか。

試みにインターネットで検索してみても、ボランティア対象の講座や研修会は各地で開催されており、その盛況が伺える。公的な機関が主催するもの、初心者向けと銘打った講座、経験者のためのブラッシュアップ講座、コーディネーターやファシリテーター対象の講座と多様であり、どれも総じて人気が高い。それらを概観していくと、ひとつには「資格」を持たない、経験が少ないボランティアのために研修を行うという傾向がある。また、既に活動を始めているボランティアがよりよい教室活動を目指して自己研鑽のために研修を希望⁶し、それに応えるような講座が開かれている場合もある。どちらの場合も、研修内容として提供される項目が日本語支援を行うための必須の知識と技能として認識されていることは想像できる。そして、その項目が学校型日本語教育のために行われている研修や養成とほとんど変わりがないとすれば、結局、地域日本語教育の担い手を養成するとしながら、ボランティアは補償的日本語教育の役割を担うために養成されていることになる。この矛盾から抜け出すためにも、「共生言語としての日本語」の理念とボランティア養成とを関連づける必要があるのではないか。新庄他（2005）では地域日本語コーディネータに求められる資質として、教室や学習者をつなぐネットワークを作ることだけでなく、現場の実践そのものに介入する力をあげている。地域の教室で「共生言語としての日本語」の実践を行う場合にも、コーディネータがその実態を把握し分析することで新しい関係性作りを成功させることができるとされる。これもまたコーディネータに求められる資質⁷であろうが、実はこれはコーディネータだけでなくボランティアとして地域日本語教育の実践に関わる全ての参加者に求められる能力であり、かつ実践を通して理解し身につけられる能力なのではないか。「共生言語としての日本語」は理論的存在であり、記述はできない。しかし、理念としてあるのであればこそ、まずはこの理念に関して、参加者自身が意識して考えることから始めなければならない。参加者間で理念の共有ができていなければ、結局またねじれの再生産がおこるだろう。

今後、地域日本語教育のために必要な研修や講座は「共に学ぶ」発想による研修ではないのだろうか。ボランティアも地域日本語教育の場への参加者として学び合うことで教室を作っていくのであるから、養成や研修も相互学習の形

で進めるのが望ましい。そのための材料としては、地域での実践から生まれた学習素材（遠藤他 2006、西口他 2006 など）を試用したり教材を試作したりすることも考えられる。ボランティアと外国人参加者との関係を「教える－教わる」という型から脱却させたいとすれば、養成や研修での体験もこうした関係を超えて学び合いの対話がおきる協働作業に続くものが適している。また、地域日本語教育に関する問題の指摘は続くが、それらをどのように提起していったらよいかの方が更なる問題となっていること、実践現場からの提言が少ないことを見ても、実践の「描き方」を整える必要があることがわかる。「共に学ぶ」発想を根底に据えた実践研究を進めていくことも、ボランティアの養成や研修として位置づけられよう。

4. おわりに

現状を見る限り、地域日本語教育の理念的な「目的と課題」は「多文化共生社会の実現とそれに向けての具体的活動」に収斂されている。しかし、実は、これは日本語教育全体の流れから、ある意味、自明のものとして導き出された着地点にすぎないのではないか。「学校型日本語教育」では求めても得られないことを「ここではないどこか」すなわち「学校ではない地域」で実現すべしとの押し付けがないのか、点検していくことが必要であろう。日本語教育研究においては、「研究する側」（主体）と「される側」（客体）は基本的に同一、「主体－主体」の関係であると考えられる。つまり、日本語教育研究者がある「日本語教育の有り様」について語ることは、ある意味、自分自身について語ることになるのである。地域日本語教育の文脈で語られる理念的目標は、大学をはじめとする学校型の日本語教育においても同様に理念的目標として示えることは可能である以上に、必須と言っても過言ではないだろう。

ことばを教える、学ぶという行為は、社会的文脈から切り離して語れるものではない。であればこそ、「地域ならば」という理想、「地域はこうだ」という幻想が前提となつてのすり替えやねじれが起きていてはならない。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とされる。この多様な参加者の「多様性」は、「外国人」「学習者」という枠組みを越えた個人個人にある。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として、例えば、人間関係の希薄さからくる環境との相互作用の難しさがあるとすれば、ここに地域日本語教育は外国人住民のためだけのものではなくなっていることを示している。地域日本語教育の課題を考えることは、日本語教育を社会的文脈の中で見る契機となり、これが日本語教育の領域全体にとっての、大きな課題として立ち表れている。

注

- 1 「外国人」という呼称は従来、様々な問題を提起してきた、日本国籍の有無だけでも自分が「何々人である」といった認識だけでも規定できない用語である。本稿においてもこの用語を用いないかもしくは「外国人」のように括弧をつけて記述していくべきであろうが、煩雑さを避けるため、便宜上、これ以降は開いて記述していく。
- 2 ここでいう「筆者の実践」は、これまでに参加したり観察したりした地域の日本語教室の実践、実践者からの聞き取り、学習者からの聞き取りを含む。2006年度は一年間、新宿区の日本語教室にアドバイザーとして関わった。
- 3 統計による具体的な数値は以下を参照のこと。
 - ・外国人登録者数、国際結婚率など
厚生労働省人口動態統計 http://www.dobtk.mhlw.go.jp/toukei/cgi/sse_kensaku
法務省統計局 http://www.dobtk.mhlw.go.jp/IPPAN/ippan/scm_k_Ichiran
<http://www.stat.go.jp/>
 - 同省入国管理局統計ページ <http://www.moj.go.jp/PRESS/060530-1/060530-1.html>
 - ・日本語指導が必要な児童生徒数
文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/04/06042520.htm
- 4 日本語教育学会ホームページから閲覧、ダウンロードできる資料を参照のこと。
<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/themekenkyu/th-tabunka.htm>
- 5 新庄・西口（2006）では、新聞記事を分析することで、メディアに表象される地域日本語教育の様態を明らかにしている。メディアにおいて、受け手と送り手は相互関係にあり、特に現代のマスメディア状況から見れば「受け手／送り手」の二項対立式の枠組みはほとんど成立しなくなっているとも考えられ、送り手としての新聞メディアが切り出した切片のみを分析対象としているという課題は残るが、ここには「見えている現状」と「見えていない姿」の両面が明らかになっていて興味深い。地域日本語教育について、マスメディアが私たちに提供する観点は「支援する日本人／支援される外国人」「市民がことばと文化を学ぶ日本語教室」「外国人に関する問題性とその解決に向かう日本語教室」などであることが呈示され、形成された「地域」「日本語教室」「定住外国人」「日本語ボランティア」の固定的イメージが「見えている現状」として流布していることがわかる。そして同時に、本稿で繰り返し述べている「教える－教わる」以外の「外国人」「ボランティア」「教室」は

- 「見えていない姿」として確実に存在している。
- 6 筆者が関わっているボランティアグループでも毎月研修会を実施している。新年度を迎えるにあたり研修会に関してアンケートをとったが、自由記述として出た意見で最も希望が多かったのは「教え方」「授業の進め方」「役に立つ方法」などであった。
 - 7 コーディネータの能力資質に関しては、野山（2003）、文化庁（2004）も詳しい。

参考文献

- 石井恵理子（1997）「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号、日本語教育学会 pp. 2-12
- 今津孝次郎（2003）「日本語教室から多文化共生のまちづくりへ」『解放教育』NO. 423, 3月号、明治図書
- 遠藤知佐監修・前橋市国際交流協会日本語ボランティアグループ（2006）『かけはし生活・交流・学習のための素材』前橋市国際交流協会
- 岡崎敏雄（1996）『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育』筑波大学日本語・日本文化学類
- 岡崎眸（2001）「多言語・多文化共生を切り開く日本語教育」『多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教員養成—日本語教育実習を振り返る 2000年度』お茶の水大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会 pp. 113-138
- 岡崎眸・野々口ちとせ（2002）「「共生言語としての日本語」の教育と地域の日本語教室」『お茶の水大学人文科学紀要』55 pp. 131-143
- OHRI Richa（2005）「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討—母語話者の「日本人は」のディスコースから」『日本語教育』126号、日本語教育学会 pp. 134-143
- 金珍淑・野々口ちとせ（2004）「多言語多文化教室における参加者間の談話分析—非対称な力関係を示す発話行為を中心に—」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究 2004年度版』平成16年度研究成果中間報告書（研究論文編）、pp. 66-80
- 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』大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」報告書、大阪大学大学院文学研究科・人間科学研究科・言語文化研究科、pp. 57-86
- 新庄あいみ・西口光一（2006）「メディアが呈示する日本語教室」『言語の接触と混交—共生を拓く日本社会』大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」報告書、大阪大学大学院文学研究科・人間科学研究科・言語文化研究科、pp. 147-180
- 牲川波都季（2006）「「共生日本語としての日本語」という構想」『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』植田昇次、山下仁編 三元社、pp. 107-125

- 総務省 (2006)『多文化共生の推進に関する研究会報告書ー地域における多文化共生の推進に向けてー』
- 高木光太郎 (2003)「『学習』としての地域ネットワーク」『異文化間教育』18号、異文化間教育学会、pp. 60-67
- 田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉 (2004)『外国人の定住と日本語教育』、ひつじ書房
- 土屋千尋 (2005)「外国人集住地域における日本語教室活動ー相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション」『日本語教育』126号、日本語教育学会、pp. 25-34
- 西口光一監修・沢田幸子、武田みゆき、福家枝里、三輪香織 (2006)『日本語おしゃべりのたね』スリーエーネットワーク
- 野々口ちとせ (2005)「学ぶことがらをどこに見出すかーある地域の日本語教室の談話分析からー」『共生時代を生きる日本語教育ー言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集ー』お茶の水女子大学日本文学研究会『共生時代を生きる日本語教育』研修委員会編、pp. 311-325
- 野山広 (2003)「地域ネットワークと異文化間教育ー日本語支援活動に焦点を当てながらー」『異文化間教育』18号、pp. 4-13
- 春原憲一郎監修・中村律子・谷啓子・与那覇麻孔 (2004)『にほんご宝船』アスク文化庁 (2004)『地域日本語学習支援の充実ー共に育む地域社会の構築に向けてー』、国立印刷局
- 三代純平・鄭京姫 (2006)「『正しい日本語』を教えることの問題と『共生言語としての日本語』への展望」『言語文化教育研究』5 早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室 pp. 80-93
- むさしの参加型学習実践研究会 (2005)『やってみよう参加型学習』スリーエーネットワーク
- 森本郁代 (2001)「地域日本語教育の批判的再検討ー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. 215-347
- 森本郁代 (2003)「多文化共生社会を目指してー地域日本語学習支援活動を見る視点ー」『異言語教育の今日的課題』 大阪大学言語文化部 大阪大学大学院言語文化研究科 pp. 47-56
- 森本郁代・服部圭子 (2006)「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐものー日本語ボランティアの声から」『「共生」の内実 批判的的社会言語学からの問いかけ』植田昇次、山下仁編 三元社、pp. 127-155
- 山田泉 (2002)「地域社会と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社、pp. 118-135
- 米勢治子 (2002)「地域社会における日本語習得支援ー愛知県における活動ー」『日本語学』明治書院 vol. 21, 5月号、pp. 36-48