

# The Japanese Language Support Volunteers-the Consciousness and the Beliefs That Form Their Activitie

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/41262">http://hdl.handle.net/2297/41262</a>

# 「地域日本語教育」にかかわる人々の活動を 形作る意識とビリーフ

人間社会環境研究科 人間社会環境学専攻  
星 摩 美

## 要旨

本研究では、「地域日本語教育」にかかわる人々の活動の在り方と意識とビリーフを明らかにし、今後の人材の育成の一助となるよう、文化庁によって示された「『生活者としての外国人』のための日本語教育」の視座、そして、ボランティアという視座から検討した。「地域日本語教育」の特徴は、長年ボランティアによって支えられてきたこと、そして、それぞれの地域の事情に合わせ形作られてきたため、多様であるということが挙げられる。現在ボランティアとして「地域日本語教育」にかかわる9名に対してインタビューを行い、そこから得たデータを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。

その結果、活動は、自分自身の「人とのつながり」や「ことば」に関する体験をきっかけに、日本での外国人の立場に思いを寄せることから開始されている。そして、その活動は《人とのつながり文脈》《ことばの文脈》《ボランティア文脈》という3種類の文脈の元で行われており、過去の教育や仕事などの体験を源とする【過去リソース】と、現在自分の周囲に存在する人や新規の語学学習、その他各種講座、本などの【外部リソース】が利用され、形作られている。さらに【過去リソース】は活動の実践をとおして更新されることがあるということがわかった。

この結果により、【外部リソース】の充実をはかることが人材育成のための大きなカギとなることが可視化できた。しかし、【外部リソース】の活用は【過去リソース】より限定的で、単に研修や情報を充実させるだけでは有効に働かない。【外部リソース】を、金子(1992)のいう「人とのつながりをつけ、動的情報を生み出し活動を動かしていく」という働きを果たすものにかえることが人材育成につながると考えられる。だとすれば、文化庁によって示された指針にある「コーディネーター」の果たすべき役割は【外部リソース】として「人とのつながりをつけ、動的情報を生み出し活動を動かしていく」ことであると考えられる。

## キーワード

地域日本語教育, ボランティア, ビリーフ, 修正版GAT

## The Japanese Language Support Volunteers-the Consciousness and the Beliefs That Form Their Activities.

HOSHI Mami

## Abstract

In this paper, I aim to clarify the consciousness and beliefs of people involved in "Community-

Based Japanese Language Education” and to contribute to the future development of personnel training in this field. I interviewed nine volunteers and used the Modified Grounded Theory Approach to analyze the obtained data.

The result of the analysis shows that those who chose to get involved in the program gained interest in volunteering in this field due to sympathizing with the position of foreigners in Japan. Also, they felt they had a personal “connection with people” and/or some “linguistic” experiences. The volunteer’s activities are performed under three types of contexts: *the human-connection context*; *the linguistic context*; and *the volunteer context*. These contexts were formed by *PAST RESOURCE*, which is derived from their past learning/work experience as well as *EXTERNAL RESOURCE*, which is obtained through communicating with people around, taking courses, and/or reading books. The analytical results also show that *PAST RESOURCE* could be renewed through practice.

Therefore, it is clarified that enhancement of *EXTERNAL RESOURCE* can play a major role in the personnel training. However, the use of *EXTERNAL RESOURCE* is more limited than that of *PAST RESOURCE* and it would not be effective to simply enhance training courses and information sources. Judging from the results showing great emphasis on the “people” in *EXTERNAL RESOURCE*, we need to consider *EXTERNAL RESOURCE* as the agent that “makes connection to people.” In that context, the role of “coordinator” is an important one, as an *EXTERNAL RESOURCE*, of creating a human network as well as generating Dynamic Information (Kaneko, 1992).

### Keywords

Community-Based Japanese Language Education, volunteer, beliefs,  
Modified Grounded Theory Approach

## 1. はじめに—研究の背景と目的

現在、日本語教育は国内外において広がりを見せ、実践の場は、学習者、教師、教育内容などあらゆる面で多様化している。この多様な場で実践する日本語教師のあり方を研究するため、教師の持つピリーフという概念を軸に研究を進めるものである。教育心理学辞典によるとピリーフ<sup>1</sup>とは「その人のものの見方を規定する内在化された知識と期待の体系」(辰野他1986)とあり、人間形成の早い時期から文化的伝達のプロセスによって形成され、メタ認知的な働きをするものである。本研究では、ピリーフを人間の思考・行動を理解するための重要な概念であるという立場に立ち、ピリーフを知ることにより、「日本語教師」への理解を深めることができると考える。

日本語教師が実践する場の一つである国内の日本語教育について、文化庁が行っている「平成25年度日本語教育実態調査」によると、日本語教師の職務別ではボランティア<sup>2</sup>が17,673人と最も多く、日本語教育に従事するものの56.7%を占めている。その多くは「地域日本語教育」にかかわっているものとみられる。本稿では、日本語教師の約半数を占めるボランティアがかかわる「地域日本語教育」の場を取り上げることとする。

では、その「地域日本語教育」とはどのようなものなのか。石井(1997)には「日本語教育が日本語学習を主目的とする学校型日本語学習から、地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置付ける社会型日本語学習へと広がりを見せてきている」とある。また、文化庁の行う前述調査の対象にボランティア、ボランティア団体が加え

られたのは平成6年度調査からである。これは90年代、ボランティアやボランティア団体が日本語教育を担うものとして認知され、石井の言う社会型日本語教育の担い手であった表れである。こうした日本語教育の広がりは、日本語教育の在り方そのものについて議論を呼び、「地域日本語教育」ということばが日本語教育の枠組み再構築の議論のキーワードとなった。」(日本語教育学会 2008) とある。

この日本語教育再構築のために起こった多くの議論は、教室の在り方、かかわる人の関係性、教育の内容と方法と、これまでの日本語教育の根本にかかわるものに見直しを迫っている。学習者と教師の関係性を問う古川・山田(1996)、「教えない」教師の役割(田中1996 春原1999)等の問題意識が提起され、識字教育の実践から生まれたフレイレの「課題提起型学習」(野元2001)、「学び」の在り方を問い直すレイブ&ウェンガーの正統的周辺参加論に基づいた状況的学習論(西口1999)など、教育学の知見を日本語教育へ取り入れようとする動きが活発化していった。

そして、「地域日本語教育」の在り方は「一方向の「教授型」から「対話」による双方向の「交流型」をめざす」(米勢2010)ものへ変化してきたとされている。その流れの中、社会変革を目指す「社会型日本語教育」(山田2002)の提案、「共生日本語教育」(岡崎2002, 2007)の実践、生活に根差し、相互学習を目指す足立・松岡(2005)の提案、相互理解と課題発見のための活動を実践する土屋(2005)、など多くの提案、実践が行われてきた。しかし、ことばの学習を主目的としない「交流型」については「活動が日本語だけで行われると、母語話者と非母語話者の力の不均衡が表面化して「平等」が実現できないばかりか、学習者の側の日本語を学びたいというニーズが犠牲にされる」(青木2011)という問題も提起されている。さらに、ボランティアと外国人学習者の双方によって無意識のうちに実践される不均衡な関係性を指摘した森本(2001)、共生を目指す相互学習型活動の場でのステレオタイプの顕在化、母語話者と非

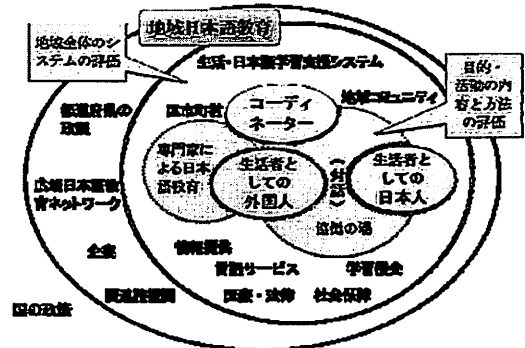


図1 地域日本語教育システム  
(日本語教育学会(2008: p14)より)

母語話者との線引きなどの問題の指摘(Ohri 2005a, 2005b)もあった。

そのような中、2006年の政府内「生活者としての外国人」に対する総合的対策」のとりまとめを受け、文化庁でも2007年文化審議会国語分科会に日本語教育小委員会が設置され、「生活者としての外国人」に対する問題の審議が開始された。この過程で2008年の日本語教育学会による報告書の中で「地域日本語教育」のシステム図(図1)が示され、「地域日本語教育」に対する共通の理解の基盤ができた。そして、2013年「地域日本語教育」における「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック」が公開され、内容と方法に関する一定の指針が示された。

本研究では、「地域日本語教育」にかかわる人々の意識とビリーフを、文化庁によって示された「生活者としての外国人」のための日本語教育」の視座、そして、ボランティアという視座から検討し、今後の人材の育成の一助とすることを目的とする。

なお、「地域日本語教育」に関して議論する際、用語は明確な概念規定がなされないまま各研究者が目指す思想によって使用されてきた。本稿では、「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック」の中で示された用語の定義にしたがうものとする。

## 2. 先行研究と本研究の意義

### 2-1. 「生活者としての外国人」のための日本語教育

「生活者としての外国人」のための日本語教育」にかかわるものとして文化庁が作成したものは5つあり、「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック」では、それを5点セットと呼んでいる。この5点セットは「生活者としての外国人」(すべての外国人の生活の側面)に対応するために活用するものとして、「生活上の基盤を形成するうえで必要となる日本語教育=「生活者としての外国人」に対する日本語教育」の内容・方法を示したものであるとされている。

以下、そこで示された内容の概要を見ていく。

#### 2-1-1. 「生活者としての外国人」のための日本語教育」の概要

「生活者としての外国人」のための日本語教育」の目的は「言語・文化の相互尊重を前提としながら、「生活者としての外国人が日本語で意思疎通を図り、生活できるようになること」であり、そのための目標として4点(日本語を使って、①健康かつ安全に生活を送る、②自立した生活を送る、③相互理解を図り社会の一員として生活を送る、④文化的な生活を送る、ことができるようにすること)が示されている。

5点セットでは、「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、「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活用のためのガイドブック」、「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教材例集」の3点で指導の内容と方法が示され、「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価について」で日本語学習ポートフォリオを活用した評価の方法、「生活者としての外国人」に対する日本語教育における指導力評価について」で指導者等への評価が示された。

カリキュラム案等では「来日間もない外国人が

生活上の基盤を形成するために必要であると思われるもの」を「生活上の行為」(10分野)とし、それに対応する学習項目の要素と社会・文化的情報、その活用例が提示され、指導方法の4ポイントがまとめられている。それは、地域・学習者のニーズ・レベルに応じた教育内容の選択と工夫、ニーズに直結した「体験、行動中心」の教室活動、対等な人間関係やネットワークの構築につながる専門家・地域住民との協働活動、対話による相互理解の促進の4点である。そして、日本語能力評価方法として、学習者の動機の維持・継続的な学習支援と指導者が学習者の日本語学習をより適切に支援することを目的に「日本語学習ポートフォリオ」の活用が示された。

5点セットの最後の「指導力評価」では、カリキュラム案等に示された方向での学習者に対する直接的な日本語の指導を行う能力と、地域の状況に応じた日本語教育プログラムの企画、実施、点検、改善を行う能力が評価対象となっている。そして、指導力を評価される対象者は、(1)学習者に対する直接的な日本語の指導に携わる者、「地域日本語指導者」、(2)行政や地域の関係機関等と連携の元、日本語教育プログラムの実践(直接的な日本語の指導を除く)に携わる者「地域日本語教育コーディネーター」となっており、この二者を「実践者」としている。評価者は「実践者」自身であり、ツールとして「日本語指導力ポートフォリオ」がある。ポートフォリオの中にある「指導力評価項目一覧」から自らの役割として必要とするものを実践者が選び、自己の活動を振り返り、改善していくことが目指されている。さらに、指導者、コーディネーター向けの研究プログラムの例が載せられており、その内容は講義、演習で構成されている。

では、この「指導力評価」で評価される対象者、「実践者」とはだれなのだろうか。次節では「生活者としての外国人」のための日本語教育」にかかわる人々とその役割を見ていく。

## 2-1-2. 「生活者としての外国人」のための日本語教育」にかかわる人々とその役割

「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック「ことばの説明」では「指導者」「コーディネーター」「協力者」が挙げられている。「指導者」「コーディネーター」については「指導力評価」の中で日本語教育の「実践者」となっており、評価される対象となる。では「協力者」とはだれでどのような役割なのだろうか。ことばの説明には「地域住民や、学習者の母語がわかる人や外国人など教室活動に協力してくれる人のことを「協力者」と呼んでいます。」とある。「カリキュラム案」等では「教室活動」を協働で行うものとしての位置づけがされている。

では、本稿第1章で示した日本語教育学会(2008)「地域日本語教育のシステム図」(図1)で見えていくとどうなるのだろうか。このシステム図では区市町村の元で行われる「専門家による日本語教育」と、地域コミュニティで行われる「生活者としての外国人」と「生活者としての日本人」の〈対話〉の「協働の場」がある。この図の「コーディネーター」「専門家」「生活者としての日本人」は、「生活者としての外国人」のための日本語教育」の「コーディネーター」「指導者」「協力者」とどう対応するのかは明確ではない。「指導者」の役割は「協力者」とともに協働の場を作り指導するものである。システム図の「専門家」とは対応していないように読み取れる。では、実際に学習者と向き合って指導する「指導者」の役割はだれが果たすのだろうか。

米勢(2006)は公的に学習機会(システム図(図1)の区市町村の元での専門家による日本語教育)の保障がされていない現状を指摘し、その役割は地域日本語教室が担っており、これは日本語教育の専門性をひたすらボランティアの頑張り期待しているか、わずかな研修によって身につくと誤解しているか、もしくは日本語教育に専門性は必要ないと考えていることになる。とある。「生活者としての外国人」のための日本語教育」が出たことにより、米勢の言う後者の2点につい

ては改善されたが、最初の点については検討されなければならない。

文化庁が2013年にまとめた日本語教育の今後の論点の一つとして、「地域の日本語教育でボランティアが大きな役割を担っている現状をどうとらえるか、自治体の取り組みや成果はどうかなど、まず自治体における日本語教育の体制について具体的に検証することが重要。」とある。

また、同庁「日本語教育実態調査」の日本語コーディネーターの調査(2010年度開始)結果では、2010年が574人、翌年2011年は669人と大きく増加したが、2012年は横ばい、2013年には549人と調査開始の2010年を下回っている。そして、日本語教育政策マスタープラン研究会(2010)をはじめ、多くの研究者が有償で常勤の日本語教育コーディネーターの必要性を報告しているにもかかわらず、ボランティアが占める割合は2010年度が56.4%、2013年度が46.5%で、ボランティアはコーディネーターというポストを担い、その役割は以前より増してきていると言わざるを得ない。

前述した文化審議会国語分科会(2013)の中では「地域日本語教育指導者」と「地域日本語教育コーディネーター」は役割を示すものであり、特定の資格者、勤務形態は示さず、さらに指導力は勤務形態や活動形態(ボランティアかどうか)によって変わるものではないとある。

現状で「ボランティア」が実践者、当事者であることは間違いなく、その視点を抜きにして「地域日本語教育」にかかわる人について論ずることはできない。では、本来ボランティアとはどのようなものなのか。それについて次節で述べる。

## 2-2. 「ボランティア」であるということ

日本語教育学会(2011)では、「日本語ボランティア」に関して、「日本語を教えるのではなく、「日本語での対話を楽しむこと」を定住外国人に知ってもらい、自分自身も定住外国人との対話を通して、新たな気づき、自己成長ができることを目的とする。」とある。この記述は、前述の同学会による「地域日本語教育のシステム図」(図1)の

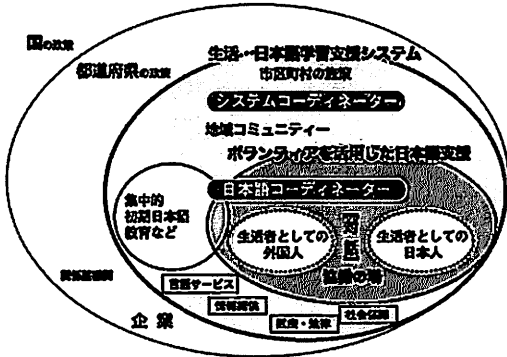


図2 地域日本語教育システム図  
(日本語教育学会「多文化共生社会における日本語教育研究会」(2014: p8) より)

中では「生活者としての日本人」の役割に当たる。

日本語教育学会「多文化共生社会における日本語教育研究科」(2014)の『地域日本語ボランティア講座開催のためのガイドブック』には図1をもとに作成された図2が載せられている。この図には地域コミュニティで行われる日本語支援とボランティアの位置づけが明記され、役割としては次のように記述されている。「日本語ボランティア」イコール「日本語を教える人」ととらえられがちですが、そうではありません。その大切な役割は、日本語能力がまだ十分でない外国人参加者のパートナーとして、相手が伝えようとする意図を的確にくみ取り、受け入れ、同時に自分の思いや考えを相手にとって「わかりやすい日本語」で伝えることです。」そして、重要な役割としては「相手と対等な人間関係を築く」こと、そのために必要なことは基本的な心構えやコミュニケーションの仕方などで、日本語の専門知識がなくても大丈夫だとある。

ボランティアとしての日本語支援の意義と役割は「外国人が社会参加の力をつける一方日本人が日本語での多文化コミュニケーション力を身につけ双方で社会の多文化共生化に寄与すること」で、この活動の促進・維持を担うのが、「日本語コーディネーター」であるとされている。そして、初期日本語教育は専門家が担当することとなっている。ボランティアの役割は制限され、

「指導者」からは外されているように読める。

ボランティアは「指導者」とはなりえないのだろうか。財団法人日本国際教育支援協会(2011)では「日本語教育能力検定試験」の受験者の約3割がボランティア従事者であり、そのうちの合格者は20%程度、全受験者の割合と同程度である。また、受験者は大学院生、日本語教師もあり、これを見ると専門知識を持ってボランティアにかかわっている人も少なからずいると見られる。

前述の「多文化共生社会における日本語教育研究会」(2014)では地域日本語教育の変遷として、「外国人を助けたい気持ちがボランティアの日本語支援になったのはある意味当然のことかもしれません」とし、そこでボランティアは「日本語の教え方」に困り、大学等で行われていた教え方を学んだが、その教授法、教授内容には問題が多かったとある。そして、多くの日本語教育関係者や自治体が安易に「ボランティアさん、がんばって」と教え方講座をつづけ、「ボランティアは教えられなければならない」という状況を作った。そして、さらにボランティア間にうまく教えられないボランティアを排除するという格差意識も生んだとある。

ここには問題点が3つある。一つは日本語教育関係者によって行われた養成講座での教授法、教授内容について、二つ目は自治体のボランティア活用の対応、そして3つ目はボランティア間での関係性である。しかし、3つ目の問題は1つ目、二つ目の問題がなければ起こらない問題である。

1つ目の問題について、ボランティアが学んだ教え方の内容と方法を決定したのはだれなのか。その内容を「大学等で行われていた教え方」に決定したのは、養成講座を担当した日本語教育関係者ではなかったのか。その時点で本当の意味で日本語教育関係者がニーズを考え、協働していたとしたら、このような問題は起こらなかつたであろう。「外国人を助けたい気持ち」にあった適切な「日本語の教え方」があれば、ボランティアの役割を制限する必要はないのではないだろうか。

そして、2つ目のボランティア講座を続けた自

治体の対応であるが、神野（2002）では、日本で政府が非営利組織とかわるときには、財政負担を低めること、つまり経済目的となると指摘している。「非営利組織を活用することによって、小さな政府を作ろう」が標語となるとある。自治体が行ってきたのは、まさに経済目的の「ボランティア活動」への関与といえるだろう。そして、現在のコーディネーターポストのボランティアの占める割合の高さも同じ問題を示している。「多文化共生社会における日本語教育研究会」（2014）でも強調されているが、公的日本語学習機会の保障と公的機関に籍を置くコーディネーターへの報酬は必要なものであることは言うまでもない。

しかしながら、ボランティアの役割とはなんだろうか。ここまで見てきた議論は、ボランティア以外の関係者の議論であり、当事者であるはずのボランティアの視点が欠けている。そこで、本稿では、長年「地域日本語」を生み、支えてきた主体として、長年直接外国人と向かい合い「指導者」としてかかわってきた「地域日本語」にかかわるボランティアを、ボランティアからの視点で、その活動の在り方をとらえ直すことが必要であると考える。

ボランティアをボランティアからの視点で捉えるため、本稿では、金子（1992）の定義をとる。金子は、ボランティアとはあるきっかけで直接または間接に接触するようになった人が、なんらかの困難に直面していると感じたとき、その状況を「他人の問題」として自分から切り離したものはみならず、自分も困難を抱える一人としてその人に結びついているという「かかわり方」をし、その状況を改善すべく働きかけ、「つながり」をつけようと行動する人であるとある。

そして、「人が何に価値を見出すかは、「外にある権威」に従うのではなく、自分の「内にある権威」に従って、独自の体験と論理と直感によって決めるものだ。」という。だとすれば、「かかわり方」は本来ボランティアにかかわる人々が自ら決定するものであり、外からの力が働くものではない。

今後、「生活者としての外国人」のための日本語教育」の施策が有効に運用されていくための人材育成には、現在ボランティアとして「地域日本語教育」にかかわっている人々の視点からその活動の在り方をとらえ、活動を支えている意識、ピリーフを探ることが不可欠であると考えられる。次節では、「地域日本語教育」にかかわる人々の意識、ピリーフに関して研究されたものを見ていく。

### 2-3. 「地域日本語教育」にかかわる人々の意識、ピリーフに関する先行研究

地域の日本語教育を支えるボランティアのピリーフに関して研究されたものは、多くない。

まず、大学における教員養成課程において多文化共生社会の理念に基づいた地域日本語教育の実習を行い、実習を通じた意識の変化に関する実習生対象のものがある。

岡崎（2007）の「共生日本語教育」の理念に基づいて行われた実習の過程での意識のありかた、変容に関するものがある。清水（2007）では、実習中の内省レポートをもとに実習生の学びのプロセスを明らかにした。それによると、実習の目指した共生理念について積極的な意味づけが行われるように変化しているが、その変化の推進力として、他者認知がかかわっていることが示されている。また、同じ共生日本語教育の実習の場に参加した母語話者参加者の意識変化に関するもの（半原2008）では、実習に参加した母語話者住民1名の事例検証で、実習参加前と参加後で共生に向けて主体的に自己の役割を見出す方向で態度が変化したことが報告されている。さらに、共生日本語教育の実習に「コーディネーター」として参加した教員の役割認識が実習を通じて「管理者」という新しいメタファーを獲得するという変容があったことが報告され、「地域日本語教育」のコーディネーター育成への示唆が示されている（鈴木（清水）2010）。

大学が開設運営している交流・協働型の地域日本語教室での実習報告（横内・米勢2009）では、実習生1名の実習記録に表れるピリーフが教室で



目指された理念と一致する方向で変化したことを報告し、地域日本語教室で目指される理念が実現されるためには、その理念が理解され、「活動者のビリーフもそこに集約」される必要性を示した。

日本語教師を対象としたものでは、「地域日本語教育」の経験の有無で分かれてワークショップを受講、その内省等に現れたビリーフに関する報告（国際日本語普及協会2011）がある。ここでは「地域日本語教育」での経験の有無が、専門性と経験を持つ日本語教師のワークショップのとらえ方に大きな違いをもたらしており、これまでの教授経験で培われたビリーフが影響していることが報告されている。

「地域日本語教育」にかかわるボランティアを対象とするものでは、日本語ボランティアと日本語教師の自己認知を比較した岡崎（1999）がある。ボランティアは心理的・自己肯定的、そして多様であったのに対し、教師は社会的自己認知が多く、消極的・自己否定的、そして「日本語教師」という認知がグループを束ねていた。両者の違いは大きく、その理由として「ボランティア」としての特徴の可能性が示唆されている。

松尾（2008）では日本語ボランティア活動を長年行っている人（同じ団体に属する12名）へのインタビューを分析し、それぞれのきっかけからボランティアを開始し、活動する中で困難にぶつかり、支援方法を模索しながら、支援する相手との関係性を形成し、活動が継続。そこから自己拡充感を得ているというプロセスを明らかにしている。

佐々木（星）（2013）では日本語教授型で活動を行う一団体に属する4名のボランティアへのインタビューから、主に過去の学習経験から形成されたビリーフで教授者役割を決定させていること、しかし支援活動を行う中で、新しい相互理解、交流へつながるような解決法を模索していることを明らかにした。さらに星（佐々木）（2014）では、教授型とは異なる交流型の活動も行っている2名へのインタビューを加え分析を行った。その結果

から、ボランティアの活動は、活動を始めることになった体験がどのようなものであったか、活動の原動力となっているのは何か、ということで活動全体が影響されていること、活動の中で改善を試みたり、困難を感じたりしていることについては、ビリーフに基づいて規定してきた自分の役割や自分が正しいと思ってきたこと、よいと思ってきた態度について変化があることが見いだされた。

そこで、本研究では、新たに3名の協力者のデータを加え、体験や原動力が活動全体に及ぼす影響はどのようなものか、そこにはどのようなビリーフかかわっているか、その意識やビリーフが活動する中でどんなきっかけでどのように変化したかをより詳しく見ていくこととする。そして、活動の在り方と意識、ビリーフの関係を明らかにすることを目指す。その結果をもとに「生活者としての外国人」のための日本語教育」の視座、ボランティアという視座から考察し、人材育成のために資することを目的とする。

### 3. 研究の方法

#### 3-1. 分析方法

分析は、日本語支援ボランティアという社会的相互作用を含み、その意識のあり方と変化という動的なプロセスを明らかにするために適切と思われる方法、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下2003）（以下MGTAと表記）を使用することとする。これは、グレイザーとストラウスによって開発されたグラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下GTAと表記することとする）を木下が修正し開発したものである。

ウヴェ（2002）によるとGTAは、テキストを一貫して分析することをめざしている。この分析方法はシンボリック理論に根差しており、コード化し焦点を絞っていくことによってテキストの意味と内容についてより深い理解を得ることができる。特徴は、テキストを解釈することを通じて、純粋なテキストのレベルを超え、概念とその

表1 調査協力者情報と使用したデータの録音時間

協力者	活動形態	活動の経歴	背景	録音時間
A 女性	教授型	15, 6年	元中学校英語科教諭	88分
B 男性	教授型	5年目	元会社員(海外駐在経験)	86分
C 女性	教授型	3年前1年活動 2年休み, 復帰のため養成講座再受講	主婦(仕事の経験有)	91分
D 女性	教授型	0年 インタビューの翌週 活動開始	主婦(児童館勤務経験有)	67分
E 女性	教授型 + 交流 型	12, 3年 ボランティア団 体を立ち上げ 現在代表 成人+小中学校の日本語支 援ボランティア	主婦	89分
F 女性	教授型 + 交流 型	約6年 小中学校の日本語 支援ボランティア経験有 3年前から交流型活動の ファシリテーター役	家庭教師20年(英語・数学・理 科) 小学校英語指導者資格有 日本語教師養成講座修了(海外 実習経験有) 現在大学院生	63分
G 女性	交流型	6年目	主婦(1年間の中国留学経験有 仕事の経験有) 日本語教師養成講座修了 日本語教育能力検定試験合格	110分
H 女性	教授型	3年目 成人+中学校での日 本語支援ボランティア	元中学校国語科教諭 日本語教師養成講座修了	81分
I 女性	教授型	8年目	主婦(高校英語添削指導員の経 験20年) 英語科教員免許有 日本語教師養成講座修了 日本語教育能力検定試験合格	88分

間の関係を練り上げて理論を形成することである。

木下(2003)のMGTAは、データを切片化せず、木下が考案したMGTA用のワークシートを用いて、データ全体の文脈の中で読み込み、そこから概念を見出すオープンコーディングをし、概念間の関係性を考えながら概念の関係図を作成する。その関係図をもとにストーリーラインを作成し、理論を導き出すものである。

本研究でのデータは半構造化インタビューによるデータを用いる。インタビューデータは文字化し、木下(2003)に従いMGTA用のワークシートを用いて、ボランティアの活動を支える意識に注目しデータを抜き出し、語り全体の文脈の中で解釈しながら概念を生成していった。

### 3-2. 調査の方法

現在日本語支援ボランティアにかかわり、「日本語教授型」「交流型」のいずれか、もしくはその両方の活動を行っている(行う予定である1名を含む)方々に協力を求めインタビューを行った。

調査協力者は日本語支援に関するボランティア活動にかかわる9名(表1)で、2012年11月から2013年12月にかけて行った(表1の情報はインタビュー実施時点でのもの)。調査協力者A, B, C, Dの4名は、基本的に文型積み上げ式の教科書を使い「日本語教授型」の活動を行っている同一団体に属している。また、調査協力者G, Iも同一団体所属であるが、この団体では支援の方法は活動するボランティアに任されている。調査協力者E, Fは異なる団体に所属しているが、どちらも日本語支援のみを活動の目的とせず、外国人との交流と支援にかかわる様々な活動を行って

る。調査協力者Hは所属団体が作成した教科書を使用し、「日本語教授型」の活動を行っている。

インタビューの内容は、①現在の活動とそれに至るまでの経過、②これからの展望を中心に調査協力者に具体的経験を自由に話してもらい、「語り」を収集することを目指した。インタビューデータは文字化し、木下(2003)に従いMGTA用のワークシートを用いて、分析焦点者をEとして分析を行った。ボランティアの活動の在り方を作り出し、それを支える意識に注目しデータを抜き出し、語り全体の文脈の中で解釈しながら概念を生成していった。

#### 4. 結果図とストーリーライン

分析の結果、26の概念(〈〉で表す)を見だし、それを、5つのサブカテゴリー(〈〉で表す)にまとめ、さらに5つの上位カテゴリー(【】で表す)にまとめた。そして、その関係性を考えながら結果図(図3)を作成した。以下、結果図をもとに作成したストーリーラインを記す。

「地域日本語教育」、同じ地域に住む外国人に対してボランティアとして日本語の支援にかかわる活動は、ことばや人とのつながりに関する家族や自分自身の体験を元に、外国人の日本での立場に思いを寄せ、それを【私の原点】として始動する。その原点をきっかけに原動力となる【私を動かすもの】を見出し、外国人と直接向き合い活動の内容や方法を試行し日本語支援の【活動の構造化】をしていくのである。その活動を支え、モニターし、発展させていくためのものとして、過去の教育や仕事などの体験を源とする【過去リソース】と、現在自分の周囲に存在する人や本、講座などの【外部リソース】の二つが存在する。【過去リソース】と【外部リソース】は【日本語支援活動の構造化】のためのリソースとなっているが、【過去リソース】は同時に活動からフィードバックを受け更新されるという有機的な関係を作っている。

【私の原点】は日本語支援の活動全体の起点であり、【活動の構造化】が行われる場の文脈の起点

となっている。ボランティア活動を始める人々は、それぞれ活動につながる体験を持っている。国内での引っ越しで人とのつながりを失った経験であったり、海外に住んだ時の豊かな人間関係であったりという人とのつながりに関する体験と、旅行者としてではなく生活するものとして海外へ行ったときことばが通じなかった時のショックや、ことばを学ぶ楽しさだったりというようなことばに関する体験がある。この2種類の体験をもとに、ボランティアは、日本にいる外国の人に思いを寄せる。外国の人たちも同じように感じているのではないかという〈外国人文脈の共有化〉をするのである。そして、その〈外国人文脈の共有化〉をきっかけに日本語支援ボランティアに足を踏み出すことになる。その結果、日本語支援の【活動の構造化】が行われる場に〈人とのつながり文脈〉と〈ことばの文脈〉、〈ボランティア文脈〉という3つの文脈が持ち込まれることになる。

活動に足を踏み出したボランティアは、〈人とのつながり文脈〉と〈ことばの文脈〉上で、活動の原動力である【私を動かすもの】を見出す。それには2種類のものがあり、恩返しや相手に喜んでもらえる喜びといった〈相手のため〉と、自分自身の喜びである5つの喜び、①人と新しく出会ったりする〈人との出会い・つながる喜び〉、②ことばをはじめ、日本・地域・文化について〈教える喜び〉、③自分の向き合う相手の文化やことばや考えを〈知る喜び〉、④向き合う相手の母語である〈ことばを使う喜び〉、⑤自己成長や有用感を感じる〈自己実現〉がある。この二つの違いは【活動の構造化】をする際に〈自己の視点〉と〈他者の視点〉という二つの視点を生み出すことになる。

【私を動かすもの】を原動力に【活動の構造化】をするのだが、まずボランティアは、外国人と向き合い、〈外国人文脈の共有化〉された〈人とのつながり文脈〉と〈ことばの文脈〉に合わせ、〈自己の視点〉と〈他者の視点〉により、活動の内容や形態、自己の役割などの〈方法〉を模索し決定する。その際、養成講座という【外部リソース】で

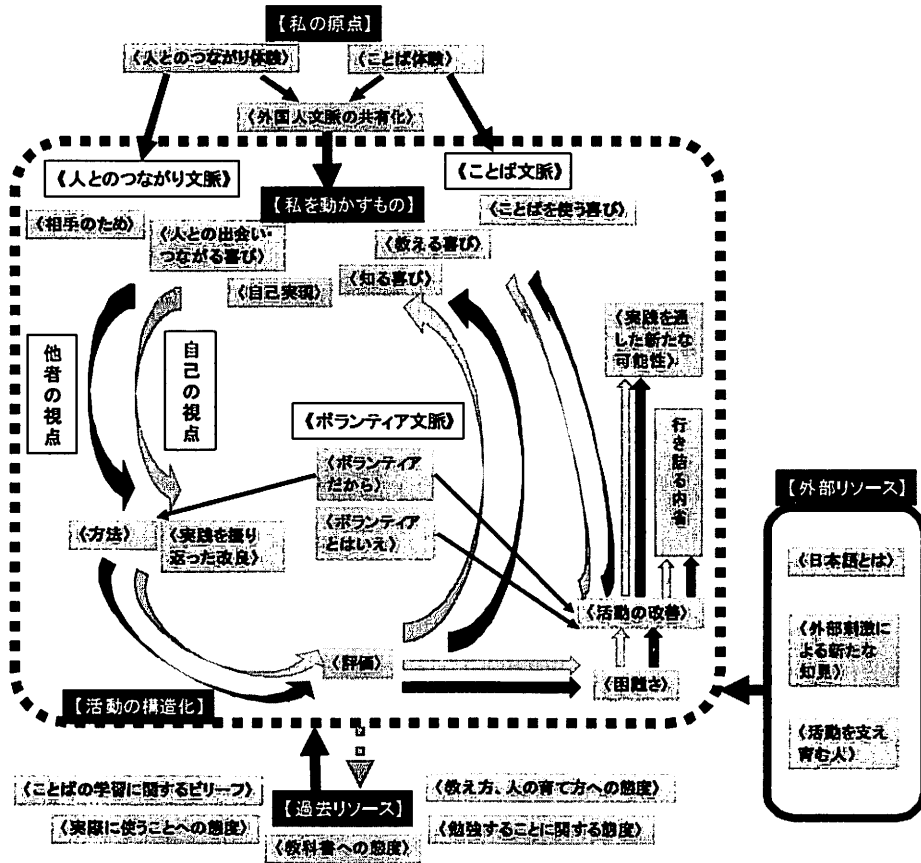


図3 分析結果

得た日本語を外国語として見直す〈日本語とは〉という知見をもとに、【過去リソース】をフル活用する。ここで影響力を持つのは〈人とのつながり文脈〉と〈ことばの文脈〉であるが、〈ボランテアだから〉という〈ボランテア文脈〉で役割や〈方法〉が選択されることもある。

そして行われた活動を、また《自己の視点》と《他者の視点》により《評価》し、その結果が良好であった場合には、喜びや満足感となり、【私を動かすもの】に還元され、それがまた、活動を続けていく原動力となる。そして、活動は【過去リソース】と【外部リソース】を活用し、《実践を振り返った改良》がなされ、継続されていくのである。しかし、《評価》の結果は良好な場合ばかりではない。よい結果が得られない場合、それは〈困難さ〉として認知される。

〈困難さ〉を解決するために、〈ボランテアとはいえず〉という〈ボランテア文脈〉が表れ、活動を《自己の視点》と《他者の視点》で振り返り、【過去リソース】と【外部リソース】を活用して〈活動の改善〉が試みられる。しかし、解決されない問題が〈行き詰る内省〉として残る。この残った問題に対しては〈ボランテアだから〉という〈ボランテア文脈〉があらわれることがある。

このような日本語支援の活動をとおして、ボランテアは活動開始時期とは異なる〈実践を通じた新たな可能性〉を見出している。【過去リソース】と【外部リソース】を活用し見出した新しいビジョンである。以上が【活動の構造化】のプロセスである。

そのプロセスを支え、モニターし、発展させていくためのものとして、【過去リソース】と【外部

リソース】の二つが存在する。

過去の教育や仕事などの体験を源とする【過去リソース】は【活動の構造化】のプロセスで頻繁に顔をのぞかせる5つの概念からなっている。〈ことばの学習に関するビリーフ〉は正しさ、反復と記憶、ことばの学習の難しさ等、ことばの学習にかかわるビリーフで、これまでの学校教育や外国語の学習によって培われたものである。ことばの学習に実際使うことがどのような影響を持つかという態度（ビリーフ）の概念〈実際に使うことへの態度〉、きちんと勉強すること、教え込むこと、積み上げることへの態度（ビリーフ）の概念〈勉強することに関する態度〉、教科書の使用法に関する態度（ビリーフ）の概念〈教科書への態度〉も共に、これまで受けてきた教育によって培われてきた態度やビリーフの概念である。そして、〈教え方、人の育て方についての態度〉はこれまでの学校教育だけでなく、家庭や職場での経験から培われた態度やビリーフである。これらの概念は、活動の構造化】のプロセスの、〈方法〉〈実践を振り返った改良〉〈活動の改善〉〈実践を通じた新たな可能性〉にその根拠や意味づけ、判断のリソースとして活用されている。活用された【過去リソース】は、活動が改良されたり、改善されたり、または行き詰ったりした場合に、【活動の構造化】からフィードバックされ、修正される場合がある。

【過去リソース】とともに【活動の構造化】に活用されている【外部リソース】は活動を行っているその過程で、活動に何らかの影響をもたらす外部のものを指し、それは3つの概念で成り立っている。一つは活動を開始する際のボランティア養成講座から得られた（日本語とは）どのような言語かという、国語ではなく、外国語としてとらえ直しがされた概念である。その他、新規の語学学習や講習、本などが活動に刺激を与え新しい気付きをもたらしたり、問題を解決するためのリソースとして活用されたりしている。そして、もう一つリソースとして活用され、活動を支え、影響を与えているのは「人」の存在である。これはとも

に活動する仲間であったり、養成講座・講習等の講師であったり、職場の同僚、家族などである。ロールモデルなど適切な人の存在がない場合、活動が行き詰ることがある。

以上が、ストーリーラインである。GTAの分析は、結果を現実の中に戻し、活用され応用される理論をつくり上げることが目指されている（木下2003, 2007）。本章の結果は、「地域日本語教育」にボランティアとしてかかわる人の活動という限られた範囲に限定し、活動の在り方のプロセスを日本語支援を行うボランティアを分析焦点者としたグラウンデッド・セオリーである。本稿では、人材育成に資することを目的としており、次章では人材育成という目的に沿って本結果を考察する。

## 5. 考察

結果からは、日本語支援の活動の在り方は、その中心である【活動の構造化】を【過去リソース】【外部リソース】が支え、そこには有機的な関係が存在していることがわかる。その中では、人材育成は【外部リソース】として活動にかかわるということを見ることが出来る。活動に有効な質の良いリソース、研修や講座、情報を準備する必要がある。しかし、同時に結果図からは、【外部リソース】は、主にボランティアが自分の意思で求めなければ利用されない限定的なものであることも読み取れる。利用されるのは、困難さや不安を感じている時である。

Iさん：とにかく自分に自信が持て、なかったんですねー、あのちゃんときるかしらって、そんな気楽に、行けるーっていうー、ボランティアじゃないっていうか、(中略)支援とはいえ教えるから、変なことは教えちゃまずい、とか思うし、ですからやっぱりーけっこう責任のある、(んー)あーの支援だろうなって(んー)自分で思ってたのでー、(中略)もうちょっと自分も実力つけないとー、なんか申し訳ないなあ相手にねっという気持ち

が募ってでー420時間【筆者注：教師になるための420時間分の内容を持つ養成講座】にー、行こうと、(あーそうなんですか)それがきっかけですね(下線は筆者による。以下同様)

Aさん、Bさん、Fさんもこのような最初の不安がきっかけで【外部リソース】を求めている。

しかし、【活動の構造化】の方法や内容を決定したり、評価する際に利用されたりしているものは、主に【過去リソース】過去の教育によってつくられたピリーフである。養成講座への言及は限られている。例えば、【過去リソース】〈実際に使うことへの態度〉で肯定的な考えを持っている人は、そのような方法を試みようとするし、〈勉強することに関する態度〉できちんと勉強することが必要だと思っている人はそのような方法をとっている。

【過去リソース】を作り上げているピリーフの本質として、一度作り上げられたピリーフは変化しにくい(Pajares1992)とされている。活動の評価の際、活動のあり方に問題がないと判断された場合、結果図の正の循環が保たれ、【外部リソース】は利用されずそこに変化が起こることはない。

では、現在行われている活動に変化は必要がないのだろうか。結果では、活動の場は《人とのつながり文脈》《ことば文脈》を有しており、これは、文化庁による「生活者としての外国人」のための日本語教育の、地域の人々のつながりを構築するという方向性と一致している。

しかし、活動が、《人とのつながり文脈》《ことば文脈》の双方をバランスよく保持しているわけではない。【私の原点】の体験によって、生まれる【私を動かすもの】の影響によって、《人とのつながり文脈》か《ことば文脈》か、どちらの文脈で活動するかが決定づけられるのである。

例えば、Bさんの場合 ことばに関する次のような体験がきっかけでボランティアを始めている。

Bさん：いつも日本人の通訳の人と付き合っていたんですが、(んー)ま通訳は通訳で、もっと日本語の勉強したいと思って、(んー、んー)

いろいろ僕のところへ聞いて聞きに来ますね。(んー、んー、んー)ところがー、そのうまく答えられないんですよ日本語が。自分日本語うまくしゃべっても、ちょっと系統的に、話をしようと思ってもできない。

そして、ことばの勉強という観点から評価を行う。

そりゃやはり、あのー誰誰に日本語が上手だっただけ褒められた。そういう具合に聞くときにはうれいしですね。(あー)で、たぶんね。それは僕のせいだけで上手になったんじゃない、自分がほかの友達と付き合っていて、上手になったんだろうと思うんですが、それでも、やっぱりうれいしです。

また、ことばという文脈で、〈実践を通じた新たな可能性〉を探っている。

仕事のパートナー、二人で組んであの仕事をする場合、だったら、たぶんパートナーが、その気があれば、正しい、片方が日本語で、日本人が、日本語を教えるための、意志を持っていれば、そういう話し方を常にして、悪いところがあれば、ちょっと直してあげて、自分と同じような話し方ができるように持っていけるでしょうね。そうはいかんですかね。

中国からの引揚者だった両親を持つCさんは「中国」や外国に常に関心を持ち、人々や考えを知りたいと思い常に相手との交流を目指す。考えをことばにできない、理解してもらえないビギナーには困難を覚えている。Cさんの目指す〈実践を通じた新たな可能性〉は交流型の活動である。

【私を動かすもの】は、【私の原点】の体験によって発したものであり、金子(1992)には、自発的に行動すること、何かをしたいからすること、嫌いだと思うこと、楽しいからすること、などは「内なる権威」「閉じた」力によって自ら決めたもので、外からの支配を受けず、とても強いものであるとある。これは、言わば体験に基づいて形成さ

れたピリフであり、だとすれば、文脈を作り出すものは強固で、その文脈が変更されることは難しい。さらに、【活動の構造化】に活用されている【過去リソース】も変化しにくいといわれるピリフ群で構成されている。そこに「生活者としての外国人」のための日本語教育」の文脈を持ちこみ、示された「教室活動がそのニーズに直結」し、「学習者の主体性を重視」し、「体験、行動中心」「対話による相互理解」の活動に変化をもたらすことは、簡単なことではない。

では、変化は起こらないのかというと、そうではない。起こるのである。

引越しにより人間関係を失った経験を持つEさんは人のつながりを基準に活動を構築するのであるが、相手と向かい合う中で、活動の文脈を増やしていく変化が見られる。

Eさん：コミュニケーションっていうか、だから、あの一。それにも拘わらざるを得ないっていうか。ただ、ただ、あ、こんにちばって言ってるだけじゃ、その人に対して、私がその、なんていうか、もう一歩この、その人が、日本に来て、日本の社会の中にごう溶け込んでいくのに、私が持っているものは少なすぎっていうか。やっぱり、その、日本語っていうのも、すごいウエイトを占めるもんだって思ったので、やっぱりこれはちゃんと勉強して、おかないといけないなって。

日本語を教えることを中心に活動をしていたAさんにも、相手と向かい合う中で変化が訪れる。

Aさん：おしゃべりしてると楽しくしてて。その人は1時間のうちに、6割英語しゃべる。(中略)今のその人のように、もう、何か話したって人は、それでいいかなって思って。私のこと聞いてっていう、いろいろ身近なことを。ま、言いたいことを、身近なま、話し相手、いないから、先生がいちばんいいって言ってくれる。(中略)無理にそれを無視して、どんどん日本語だけ教えて、ストレスどんどんたまるし、(中略)ストレスたまったのを1週間に一回ここで吐き出すんですね。

で、ちょっと後ろめたいね。お金もらうし。つつと・・・どうしようっていうと、先生、気にしないでいい、気にしないでいい、っていう。電車賃つこうて、ここにきてくれる意味もそれでいいのかなと思ったりして。それも一つの役割かな、と思ったりしてるんですけど。

他にも、教科書やレベルにこだわった活動方法から、おなじ地域の住民として接し、相手のニーズを大切にするという視点に変化したGさんもある。

この変化はなぜ起きたのだろうか。これは金子(1992)の動的情報に関係があると考えられる。金子は情報には静的情報と動的情報があるという考え方を示している。情報というものはすでにどこかに「あるもの」と考えるのが、静的情報の考え方であり、それに対して、情報とは相互作用のプロセスの中から「生まれてくるもの」とするのが、動的情報の考え方であるという。静的情報とはどこからか手に入れてくるものであり、独占したり、蓄積されたりするものである。それに対して、情報は進んで人に開示し、それに対して、意見を言ってもらおうというやり取りの循環プロセスを作り出し、そこで生まれてくるのが、動的情報である。やり取りの過程では、情報に意味が付けられ、価値が発見され、新しい解釈が生まれてくる。それが動的情報である。そして、その動的情報が生まれてくるプロセスがネットワークである。そして、金子はそのネットワークを作る人たち、「つながりをつける」人をボランティアと定義している。

Eさんたちの変化は、向かい合う支援相手とつながりをつくり、動的情報をやりとりし、その結果生まれた新しい活動であるといえることができる。そして、この結果【過去リソース】は更新されることになる。

今回の分析結果からは、【外部リソース】が直接【過去リソース】に働きかけ、【過去リソース】が更新されるという動きは見られなかった。動的情報が作り上げられることによって、それはつまり

活動のプロセスを通してしか変更されることはないと考えられる。

今回の結果図では【外部リソース】の中には〈活動を支え育む人〉という概念がある。ボランティアにとってこの〈活動を支え育む人〉の【外部リソース】をネットワークとしてつなげ、動的情報を動かすものとして位置している可能性がある。しかし、今回の分析結果では、【外部リソース】は【活動の構造化】との間で相互の関係は見出すことができなかった。動的情報を動かす〈活動を支え育む人〉であるなら、そこには相互の関係が生まれるはずである。

文化庁によって示された指針には「コーディネーター」ポストの設置が謳われている。この「コーディネーター」の担うべき役割は、ボランティアとつながりをつけ、動的情報を生み出すことであると言える。それがつながったとき、【外部リソース】は静的情報の貯蓄場所ではなく、【活動の構造化】との間に有機的な関係を持ち、活動により大きな影響を持つことが可能になる。そして、それは活動のプロセスを経ることで、【過去リソース】にも変革をもたらす力を持ち得ると考える。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、「地域日本語」教育の変遷を概観し、「地域日本語教育」は、日本語教育のあり方を再構築する議論を生み出し、大きな教育観の転換をせまるものであったことがわかった。それを踏まえ、今後の人材育成に資する目的で、その多様な「地域日本語教育」にボランティアとしてかかわる人々へのインタビューを行い、その活動の在り方と構造化を試みた。

その結果、ボランティアの活動の中心は、ことばや人とのつながりに関する体験を元に、外国人の日本での立場に思いを寄せはじめられ、原動力となる喜びを見出し、外国人と直接向き合い活動の内容や方法を試行していく日本語支援の【活動の構造化】であった。その場には、〈人とのつなが

り文脈〉と〈ことばの文脈〉、〈ボランティア文脈〉という3つの文脈があること、そして、その【活動の構造化】を支え、モニターし、発展させていくためのものとして、【過去リソース】と、【外部リソース】の二つが存在し、【日本語支援活動の構造化】のためのリソースとなっているが、【過去リソース】は同時に活動からフィードバックを受け更新されるという有機的な関係を作っていることが明らかになった。

その結果をもとに、人材育成に活用するための可能性を考察した。結果図から、【外部リソース】の充実をはかることが人材育成のための大きなカギとなることわかる。しかし、【外部リソース】の活用は【過去リソース】より限定的で、単に研修や情報を充実させるだけでは有効に働かない。それは、【外部リソース】が金子(1992)の言う静的情報の貯蓄庫でしかないからだろうと考えられる。

ボランティアは、活動をボランティア文脈で行い、実際に支援をする相手とつながり金子の言う動的情報を生み出し、【過去リソース】の更新を行っている。【外部リソース】を、金子(1992)のいう「人とつながりをつけ、動的情報を生み出し活動を動かしていく」という働きを果たすものにかえることが人材育成につながると考えられる。だとすれば、文化庁によって示された指針にある「コーディネーター」の果たすべき役割は【外部リソース】として「人とつながりをつけ、動的情報を生み出し活動を動かしていく」ことであると考ええる。

本稿では、人材育成に資する目的から、【外部リソース】を中心に考察したが、今後、この結果とデータを詳細に検討し、【過去リソース】の更新をどのように活動のサイクルに入れるか、それと、文化庁によって示された指導力評価のための自己評価中心のポートフォリオの有効性、外部リソースとの相互関係の有無の確認、ボランティアが見出した〈実践を通じた新たな可能性〉の検討等をしていきたいと考えている。



## 【注】

- 1 本稿でのピリーフの定義は、Pajares (1992) の「教授ピリーフの研究を実施する際に立て得る基礎的仮説」のリスト16項目に基づいている。教師ピリーフについては星 (2014, 2002) に詳しい。
- 2 文化庁日本語教育実態調査では「ボランティア」を「日本語教育に対する報酬を受けないもの(交通費等の実費は報酬とみなさない。）」としている。金子 (1992) では「ボランティア」を、「ボランティア活動」, 「ボランティア活動をする人」, 「ボランティア活動をすることの背後にある考え方」など、(中略) 行為, 人, 概念を表現するもの」と定義されており、本稿も用法に従い使用することとする。

## 参考文献

- 青木直子 (2011) 「在日外国人の日本語学習支援ツール「日本語ポートフォリオ」を媒介とした支援者の学び」『科学研究費補助金研究成果報告書』基盤研究C課題番号20520466
- 足立裕子・松岡洋子 (2005) 「地域日本語活動における提案－地域日本語活動に求められるもの－」『新潟大学国際センター紀要』1 13-22
- 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 2-12
- ウヴェ・フリック (小田博志 山田則子 春日常 宮地尚子訳) (2011) 『新版質的研究入門』春秋社
- 岡崎眸 (1999) 「日本語ボランティアと日本語教師-自己認知をめぐる-」『お茶の水大学人文科学紀要』52 255-267
- 岡崎眸 (2002) 「内容重視の日本語教育－多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から－」岡崎眸 (編) 科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』322-339
- 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－多言語多文化共生社会のために－』273-308 雄松堂出版
- 岡崎眸 (2008) 「日本語ボランティア活動を通じた民主主義活性化－外国人と日本人双方の「自己実現」に向けて－」『日本語教育』138 14-23
- 尾崎明人 (2006) 「地域の日本語教育：成人の学習者を対象に」縫部義憲 (監修) 『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』29-44 スリーエーネットワーク
- Ohri Richa (2005a) 「「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」ディスコースから」『日本語教育』126 134-143
- Ohri Richa (2005b) 「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築－批判的談話分析の観点から」『WEB版リテラシーズ』2 (1) 1-9
- 金子郁容 (1992) 『ボランティア もう一つの情報社会』岩波新書
- 神野直彦 (2002) 『人間回復の経済学』岩波新書
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義－実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 木下康仁 (2009) 『質的研究と記述の厚み－M-GTA・事例・エスノグラフィー』弘文堂
- 国際日本語普及協会 (2011) 『生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究－報告書－』
- 佐々木 (星) 摩美 (2013) 「日本語支援ボランティアにかかわる人々のピリーフに関するケーススタディーインタビューの分析を通して－」『2013年度日本語教育学会北陸研究集会予稿集』
- 財団法人日本語国際教育支援協会 (2011) 『生活日本語の指導力評価に関する調査研究－報告書－』
- 清水寿子 (2007) 「多言語や文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス－修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析」岡崎眸 (監修) 『共生日本語教育学－多言語多文化共生社会のために－』27-39 雄松堂出版
- 鈴木 (清水) 寿子 (2010) 「共生日本語教育実習のコーディネーターの役割認識－PAC分析による実習前後の変容の検討－」『日本語教育』144 85-96
- 辰野千寿・高野清純・加藤隆勝・福沢周亮編 (1986) 『多項目 教育心理学辞典』教育出版
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」鎌田修/山内博之編『日本語教育異文化間コミュニケーション』23-27 凡人社
- 土屋千尋 (2005) 「外国人集住地域における日本語教室活動－相互理解と課題発見のための日本語コ

- コミュニケーション-」『日本語教育』126 25-34
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の實踐」『日本語教育』100 7-18
- 西口光一 (2002) 「日本語教師のための状況的学習論入門」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』31-48凡人社
- 日本語教育学会 (2008) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発-報告書-』
- 日本語教育学会 (2009) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発-報告書-』
- 日本語教育学会 (2011) 『生活日本語の指導力評価に関する調査研究-報告書-』
- 日本語教育学会 (2014) 『地域日本語ボランティア講座開催のためのガイドブック』
- 日本語教育政策マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会-私たちの見取り図』ココ出版
- 野元弘幸「フレイレ的教育学の視点」(2001) 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』91-104 世界思想社
- 春原憲一郎 (1999) 「学習ストラテジーとネットワーク」宮崎里司・J.V.ネウストブニー編『日本語教育と日本語学習-学習ストラテジー論にむけて』183-196 くろしお出版
- 半原芳子 (2008) 「『対話的問題提起学習』が母語話者参加者の積極的共生態度に及ぼす影響-PAC分析を用いた事例検証」『世界の日本語教育』18 147-162
- 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』15, 24-34 明治書院
- 文化庁文化語課 (2009) 「平成21年度文化庁日本語教育実態調査」
- 文化庁文化語課 (2010) 「平成22年度文化庁日本語教育実態調査」
- 文化庁文化語課 (2011) 「平成23年度文化庁日本語教育実態調査」
- 文化庁文化語課 (2012) 「平成24年度文化庁日本語教育実態調査」
- 文化庁文化語課 (2013) 「平成25年度文化庁日本語教育実態調査」
- 文化審議会国語分科会 (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」
- 文化審議会国語分科会 (2011) 「『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活用のためのガイドブック」
- 文化審議会国語分科会 (2012) 「『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教材例集」
- 文化審議会国語分科会 (2012) 「『生活者としての外国人』に対する日本語教育における日本語能力評価について」
- 文化審議会国語分科会 (2013) 「『生活者としての外国人』のための日本語教育」における指導力評価について」
- 文化庁文化語課 (2013) 「生活者としての外国人」のための日本語教育バンドブック (試行版)」
- 文化庁国語分科会 (2013) 「日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理 (報告)」
- 星摩美 (2002) 「言語教師のビリーフ形成とその要因に関する研究-韓国高等学校日本語教師の場合-」 同徳女子大学大学院日語日文学科日語学専攻修士論文
- 星 (佐々木) 摩美 (2014) 「日本語支援ボランティアにかかわる人々の活動と意識、ビリーフのかかわり-現在の活動に至ったプロセスに注目して-」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』97-102
- 星摩美 (2014) 「日本語教師の持つビリーフの要因と変化に関する縦断的研究-質問紙調査結果に見る韓国中等教育における国家シラバス「教育課程」と日本語教師のビリーフ-」『人間社会環境研究』28 33-50
- 松尾麻里 (2008) 「日本語ボランティアはどのような体験を通して活動を継続しているか-地域日本語学習支援の現場から-」お茶の水女子大学大学院日本語教育コース修士論文
- 森本郁代 (2001) 「地域日本語教育の批判的な再検討-ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂佳代子・山下仁 (編) 『正しさへの問い-批判的社会言語学の試み』215-247 三元社
- 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』118-135凡人社
- 横内美保子・米勢治子 (2009) 「地域貢献に向けてのビリーフ形成のプロセス-活動の文字化データを活用した日本語教育実習を事例として-」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』225-230

- 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—」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究』6 61-72
- 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』144 105-119
- Pajares, M. F. 1992 Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Education Research*, 62/3 307-332