OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	市民による日本語習得支援を考える
Author(s)	西口, 光一
Citation	日本語教育. 2008, 138, p. 24-32
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25695
rights	©日本語教育学会
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

（日本語教育 138 号　2008.7）　〔寄稿・研究論文〕
【特集】 多文化共生社会と日本語教育

市民による日本語習得支援を考える

西　口　光　一

要　旨

在住外国人がそれに参加することで日本語を習得していくという要素は，地域日本語活動の重要な要素である。しかし，「日本語の習得支援＝日本語を教えること」ではない。一方，海外で行われている成人に対する第二言語教育に目を向けてみると，しばしば議論される「生活日本語」と対比して「おしゃべり日本語」というものが抽出できる。「おしゃべり日本語」の能力は文化的に生きる人間の重要な要素であり，現代の自然習得者は，ある程度数が限られた日本語話者との多かれ少なかれ個人的な交流を継続的に続けることでそのような日本語力を自然に習得している。地域日本語教室は，在住外国人にそれに類した日本語習得環境を提供できる環境条件を備えている。その習得環境は，個々の人の現在の日本語力には配慮しながらも，市民ボランティアが在住外国人と対等な人間として自然に接して交流することで，巧まずして構成できる自然習得環境である。

【キーワード】　地域日本語教育，地域日本語活動，市民ボランティア，習得支援，習得環境

1．はじめに

現在日本の各地で，市民ボランティアが支える地域日本語教育あるいは地域日本語学習支援と呼ばれる活動が盛んに行われていることは周知のところである。そして，それが第二言語としての日本語の習得と習得支援が関わる事象であることから，日本語教育関係の者が関わるところとなり，実際に多数の日本語教育関係者が直接にあるいは研修会講師など間接的な形で同活動に関わっている。そしてその一方で，日本語教育学においても，その社会的事象について一定の考え方や今後の方向性を提示し（言語政策に関わる側面），また，その活動において日本語の習得と習得支援をどのように構想して具体的にどのようにそれを構成するのが，同活動が有する日本語習得以外の側面との関連においても適正であるかを提示すること（第二言語習得研究が関わる側面）が迫られている。本稿の目的は，後者の課題に取り組むことである。

2．日本語の習得と習得支援という視点

2-1　地域日本語教育から地域日本語活動へ

本稿で議論の対象となる活動は一般に，地域日本語教育あるいは地域日本語学習支援と呼ばれている。さまざまな理由で日本で暮らすようになった在住外国人の日本語習得を支援することは，同活動の重要な要素であると言ってよいだろう。しかし，さまざまな論者が議論しているように，より広い社会的なコンテクストにおいて同活動を見た場合，同活

動の目的や趣旨や期待される社会的効果は，外国人の日本語習得に限定されるものではない。新庄他（2005）は，同活動のあり方について議論したそれまでの研究を概観し，また実際の教室観察経験などをも踏まえて，同活動には，外国人の日本語習得の面の他に，大きく「社会変革」，「『居場所』と地域参加」，「生活支援」，「日本人側の学び」という４つの側面があるとまとめている。

さまざまな側面を持つこうした活動について議論しようとする場合に，その活動を「地域日本語教育」や「地域日本語学習支援」と呼ぶのは同活動をあらかじめ一定の観点から特徴づけてしまうことになるので適当ではないであろう。そこで本稿では，当該の活動を「教育」や「支援」といった言葉を入れないで，単に地域日本語活動と呼ぶことにする(1)。

2-2　日本語教室への参加を通した日本語習得

在住外国人がそれに参加することで日本語を習得していくという要素は，地域日本語活動の重要な要素であろう。地域日本語活動における日本語習得の側面を考える場合に，一般的には即座に「市民ボランティアはどのように日本語を教えればいいのか」あるいは「どのように日本語の学習を支援すればいいのか」というような問いが発せられる。そして，前者の視点に立って「ボランティアでも日本語をきちんと教えることができなければならない」と主張する人がいる一方で，後者寄りの視点で「わたしたちは日本語を教えるための教育や訓練を受けていないので，外国人の人が日本語を勉強するのをお手伝いするくらいのことしかできない」と穏やかに市民ボランティアの役割を位置づける人も多い。しかし，こうした議論では市民ボランティアは最も基本的な観点においていずれにせよ「日本語を教える者」として規定されている。つまり，そうした議論では「日本語を教える」ということがあらかじめ前景化されているのである。

そのような観点で地域日本語活動における日本語習得支援を構想しようとすることは，すでに，日本語教室への参加を通して外国人が日本語を習得できるようにその活動のあり方を構想するという立場とは対照をなしている(2)。本稿では，この２つの立場を意識しながら，後者の立場に注目して議論を進める。そうした議論の端緒として，次節では正式な教育との対比で地域日本語教室の環境条件及びそれが有する潜在力を明らかにする。

3．地域日本語教室の環境条件

3-1　具体的な環境条件

まず始めに，正式な教育と地域日本語教室の具体的な環境条件を見てみよう。

正式な教育では，教室に多数の学習者がおり，それに対して通常は目標の言語に熟達した人つまり教師は一人である。これに対し，現在多くの地域日本語教室では，活動時間のすべてあるいは大部分が一対一あるいは一対少数のグループの形で活動が行われている。つまり，人的な状況としては，外国人参加者が多数いて，目標言語である日本語に熟達した人つまり市民ボランティアも多数いるという状況になっている（新庄他, 2006）。

次に，正式な教育では，所期の目的を組織的に達成するために，一対多の形で有効に教育を実施するための教室環境，各種の教材資料や設備などが，多かれ少なかれ整備されている。これに対し，地域日本語教室では，数人の参加者を収容し机に座って話ができると

いうような環境だけがある場合から，公共的な施設の協力を得ることで必要な規模の教室が安定的に確保され，教材資料もある程度整備され，コピー機やＡＶ機器等の設備も利用可能となっている場合まで，状況はさまざまである。しかし，教材やＡＶ機器等があったとしてもそれを十分に活用している人はごく限られている。

このように具体的な環境条件を改めて検討してみると，地域日本語教室においては，参加者全員が集まれる教室という空間と，自発的な意志でそこに集まった多数の日本語話者こそが主要な環境条件をなしていることがわかる。

3-2　人的な環境条件とその潜在力

次に，第二言語の習得に関わる人の特性，つまり人的な環境条件について考えてみよう。

正式な教育で第二言語の習得に関わるのは教師である。教師というのは制度的な役割であり，学習者における第二言語の習得について責任を負う立場である。ゆえに，教師は第一義的には教育や指導の対象として学習者と関わることになる。個々の学習者がどのような背景を持ち，どのような興味・関心を持ち，日々どのような経験をしているかは，指導のための方便として利用することはあるが，それらを知人や友人として引き受けて，個々の学習者の人生に関わろうとする者ではない。その一方で，教師は，その制度的な役割を果たせるように，日本語や日本語の指導法について教育や訓練を受けており，日本語の指導を実践する技能を身につけている。端的に言うと，学習者集団を相手に一般に語学教育の授業として認識される活動を実施することができるということである。ただし，そうした教育や訓練を受けているがゆえに，環境条件の違いに柔軟に対応して有効な習得支援を展開することを妨げる場合もある(3)。一方で，経験ある教師の場合は，日本語を十分に習得していない学習者との接触経験が豊かなことから，外国人との接触経験がないあるいは少ない人と比べて，日本語が限られている人とうまくコミュニケーションができることが多い。

これに対し，地域日本語教室では，第二言語の習得に関わるのは大部分が一般の市民ボランティアである。市民ボランティアは，制度的に在住外国人の日本語習得に責任を負う立場にあるわけではない。支援の必要性を知って自らの自発性に基づいてそれに関わっているのである。そうした市民ボランティアの基本的な立場や役割は，「日本語が十分にできるわたしが関わることで，在住外国人の人が少しでも日本語を身につけることができればよい」というものであろう。一部で，420 時間の日本語教師養成課程修了を要求したり，日本語教授法を中心とした所定の研修課程を終了することを求めたりしている教室もあるが，むしろボランタリーな市民に対しては基本的に門戸を開いている教室のほうが多い(4)。

また，大部分の市民ボランティアにおいては，「わたしたちは先生としてではなく，普通の市民として対等な関係で在住外国人の人たちと関わりたい」という意識があり，在住外国人の日本語習得の支援の側面だけでなく，交流的な側面にも留意していることがわかる。つまり，市民ボランティアの場合は，在住外国人の背景やかれらの興味・関心や日常的な経験などについても関心があり，同じ地域に住む者としてそうしたものを共有し間接あるいは直接にかれらの暮らしや人として生きることに関わる用意があるということである。そして，多数の在住外国人とさまざまな背景と興味・関心を持った多数の市民ボランティ

アが教室に参加しているという地域日本語教室の状況は，そうした市民と市民の関係を育み実現し得る状況なのである。

「市民ボランティアは日本語指導の専門家ではない」という特性は日本語を教えることを前景化した場合に初めて「足りない条件」となるものである。しかし，本稿で注目する参加を通した日本語習得とその支援を構想する場合は，日本語を教えることの専門性は必要な要件とはならないのである。「日本語の習得支援＝日本語を教えること」ではないという立場を取るからである。市民ボランティアは「日本語教師が実践するような外国人参加者との関わり方」とは違う形で外国人参加者と関わることができるはずである。そして，そうした関わりを通して外国人参加者が有効に日本語を身につけることができるのであれば，それも立派な日本語習得の支援である。そうした代替的な関わり方があるのであれば，それを通して市民ボランティアは外国人参加者の日本語習得に積極的に寄与することができるのである。そうした可能性に光を当ててくれるのがいわゆる自然習得という方法での第二言語習得である。次節では，現代の社会において自然習得とはどのようなものであるかを考察し，次々節での議論へとつなげる。

4．現代社会での自然習得

4-1　自然習得

自然習得とは，事前にある程度その言語が話せるか否かにかかわらず，目標言語で話される土地で暮らし，その中で目標言語を話すさまざまな人と交わったり，目標言語で書かれた看板や標識や各種の書面に触れたりする中で自然にその言語を身につけていくという方法である(5)。もちろん，単に自然な接触に身を任せるのではなく，必要に応じてわからない言葉を辞書で調べたり，現場で積極的に物の呼び方を尋ねてメモを作成したり，あらかじめ話す準備をしておいて人と会うなどする人もいるであろう。中世ヨーロッパの上流階級においては子弟に教養として外国語を身につけさせるために子どもをその言語が話されている国に留学させたという話は，外国語習得法として自然習得を採用した例である（Krashen and Terrell, 1983）。最近は，各種の言語を学習できる機会が増え，また語学教材が豊富になり，インターネットなどを利用しても語学が学べるようになったことから，自然習得のみで第二言語を習得する人は少なくなったとも言える。とはいえ，高校時代に交換留学生として１年間日本の高校に通いホームステイもして，普通の生活の中で自然に日本語を身につけたという人や，語学教師を仕事としながら日本で生活する中で日本語を身につけた人などにはしばしば出会う。また，母国で基礎段階の日本語を身につけた留学生が短期留学で来日して，大学で紹介されたホストファミリーと交流と親交を深めて，１年間でめざましい日本語の進歩を遂げたという例もしばしば見られる。また，俗な例であるが，やはり短期留学生で日本人の交際相手ができて日本語が著しく進歩したという例もある。そして，日本人の配偶者として日本で暮らしている人や定住の資格で日本で生活し仕事をしている人や技能研修生や実習生で，達成状況はさまざまであるが，自然習得の形で日本語を身につけている人がいることは言うまでもない(6)。

4-2　現代社会の生活と自然習得

自然習得と言うと，昔であれば，外国で暮らし日常的な生活の営みや体を動かす労働のさまざまな活動に参加し，その中で生活や仕事で必要な言葉を自然に身につけていくというようなイメージであった。しかし，現代の社会では，日常的な生活はそれに関わる事物や物事のやり方そして道具や機械の使い方がわかりさえすれば，概ねつつがなく送ることができる。電車に乗るときに窓口で会話をして切符を買う必要もないし，買い物はスーパーやコンビニで済ますことができる。お金の出し入れのためにはＡＴＭがあるので，昔のように窓口で係員と会話する必要もない。また仕事においても，具体的な作業のやり方さえ理解すれば，あいさつ以外は，人と言葉を交わすこともなく仕事に従事できる状況はいくらでもある(7)。もちろん日常的に繰り返される活動以外のことをしようとする場合は，その仕方を尋ねるというところで言葉と会話が必要にはなるであろう。しかし，決まり切った日常の活動の大部分は言葉なしに済ますことができるのである。つまり，現代の社会では，人との会話なしに日常的な暮らしを営もうと思えばできるのである。

日本で暮らしているから日本語ができない外国人は日常生活のあらゆる場面で苦労しているだろうと見るのは早計である。かれらは日本で暮らしているからといって，必ず日本語話者に取り囲まれて暮らしているわけではないのである。それゆえに，確立された日常生活のサイクルに安住しているならば，日本で暮らしていても，日本語を習得できるわけではないのである。日本人の配偶者となった人の場合は別として，南米からの日系の人たちや研修生や実習生の場合は，そのような日常生活のサイクルで日本での生活を送っている人の話をしばしば聞く(8)。

4-3　在住外国人が期待する日本語

在住外国人の日本語の問題に関連して，かれらに必要な日本語として「生活日本語」ということがしばしば議論される。日常的な生活や仕事の中に他の人との接触や協同活動が組み込まれている場合は，各々の活動に固有の発話ジャンル（バフチン, 1980, 1988）というものがあって，その集合体として「生活日本語」というものを措定することができる。しかし，前項で議論したような現代社会の状況を考えると，「生活日本語」というのはその範囲が極めて限定されているのではないかと思われる。そして，一定の生活が確立している在住外国人の場合，かれらが地域日本語教室に期待しているのは「生活日本語」以外の何か別のものではないかという思いが生じる(9)。

海外で行われている成人に対する第二言語教育に目を向けてみると，一般に議論されている「生活日本語」というものの特徴が明らかになる。例えば，ヨーロッパ協議会が作成し公表しているヨーロッパ共通参照枠の基礎レベルの Threshold Level やその前段階の Waystage のシラバスを見てみると，そこには学習者が遂行できるようになることが期待されている言語機能とともに，話せるようになるべき話題が詳細にリストアップされている（Van Ek and Alexander, 1980; Van Ek et al., 1980）。つまり，「生活日本語」は生活上の種々の活動を運営するために必要な言語技能に限定した概念であるのに対して，Threshold Level や Waystage では社会人として普通に話す各種の話題についての言語能力がその中の重要な要素として明確に位置づけられているのである。そのような言語能力

を仮に「おしゃべり日本語」と名付けるとすれば，筆者がここで指摘したいのは，地域日本語教室に参加する外国人が教室に期待しているのは，生活上の実用のために必要な日本語ではなく，実用的には必要ではない「おしゃべり日本語」である可能性があるということである。あるいは，「おしゃべり日本語」の能力を伸ばすことを牽引力として日本語一般の能力を伸ばしたいと期待していると言ってもよいであろう。

4-4　自然習得とおしゃべり日本語

4-1 で挙げた自然習得の例をもう一度見てほしい。そこで習得されている日本語は日常生活の活動を営むための「生活日本語」であろうか。確かにかれらはそのような日本語もよく習得している。しかし，それはかれらが使える日本語のごく小さな部分である。それよりももっと大きな部分は「おしゃべり日本語」である。かれらは，自分のこと，クラスメイトのこと，国の家族の話，ホームステイやホストファミリーの家族の話，そうした家族一人ひとりのこと，その人たちと過ごしたお正月や旅行などの経験，趣味や余暇の話等，日本語を話す人たちと共にした経験やよく話した話題をその人たちと共有するとともに，それらを表現する言葉を習得しているのである。かれらは，接触する日本語話者と交流を続け親交を深める中で，つまり日本語話者と人として生きることを共有する中で，自分自身の経験を，相手の経験を，そして共有した経験を話す日本語を習得していったのである(10)。

そのような「おしゃべり日本語」の能力は，現代社会で文化的に生きる人間に必須の能力であると言ってよいだろう。人は日々の暮らしの営みや労働といった生きていくために必要な実用的な活動のみに従事するわけではない。文化的な人間の重要な要素は「何かについて（相互に）話し」「人と関わる」ことである。そして，現代の自然習得者はそのような日本語力を，ある程度数が限られた日本語話者との多かれ少なかれ個人的な交流を継続的に続けることで自然に習得していったのである。

5．市民ボランティアが構成する日本語習得環境

地域日本語教室に参加する外国人が「日本語学習（習得）の機会」と並行して教室に期待することとして，「日本人の友だちを作りたい」というものがある。人と人が「友だちになる」プロセスは，知り合って，交流を続け，親しくなっていくプロセスである。そうしたプロセスが進行するための重要な活動は，いっしょに何かの活動をすることと，おしゃべりをすることである。そして，おしゃべりをして，互いのことをよりよく知り親しくなると，共通の土台（common ground, Clark, 1996）が増えて，さらにいろいろな話題についておしゃべりができるようになる。親しくなっていくこととおしゃべりをすることは相互促進的な関係にあるのである。

地域日本語教室は，このような「友だちになる」プロセスを基本に据えた有効な日本語習得環境を構成する環境条件を備えている。定期的に（例えば週に１回）在住外国人と市民ボランティアが集う地域日本語教室は，交換留学生などがホームステイやホストファミリーの家族やクラスメイトなどとの関係で得ることができたのと類似した，ある程度数が限られた日本語話者との多かれ少なかれ個人的な交流を継続的に続ける環境を提供することができる。つまり，そこに集まった外国人と日本人参加者との間で，個々の外国人参加

者の現在の日本語力を考慮して柔軟に話題を選び，談話的な調整や言語的な調整（Long, 1983）や意味交渉（Gass and Varonis, 1985）などを必要に応じて行いながらも日本語で話をする。そして，そうした機会を継続的に持ち続けて，「見知らぬ人」から「知っている人」になりさらに「親しい人」になっていくプロセスを自然に進めていけば，自然習得的な日本語習得環境が自ずと提供されるのである。それは自発的な意志に基づいて地域日本語教室に参加する市民ボランティアが外国人参加者と対等な人間として自然に接し交流することで，巧まずして構成できる自然習得環境なのである。

地域日本語活動の要素として在住外国人の生活支援が挙げられる。しかしながら，何が必要な生活支援かはあらかじめわかるものではない。個々の人の生活の状況やその人の興味・関心などによって手を差し伸べるべき事柄は異なる。そして，個々の人に本当に必要な支援はその人のことをよく知ってこそできるものである。上に述べたような活動形態は，個々のケースに応じた適切な生活支援を効果的に行うためにも，また本当に必要でその人に習得可能な生活日本語の支援を行うためにも，有効に働く。紙幅の関係で詳細に議論することはできないが，第2節で言及した地域日本語活動のその他の側面についても，このような活動形態は有効に機能する。

6．おわりに

本稿では，地域日本語教室における日本語習得支援環境のデザインの問題について論じた。そして，これまでの「日本語を教える」や「日本語の学習を支援する」という立場とは明確な対比をなす代替案を提示した。そうした代替案に沿って地域日本語活動を展開するためのリソースもすでに世に出ている(11)。ただし，本稿ではそうした代替案の基本構想を提示したにすぎない。そうした構想の方向で日本語習得支援を有効に展開するためには，ただ単におしゃべりをするのではなく，理解と習得の促進のために話したことを書いて渡すなどのさまざまな工夫や交流を促進するための種々の仕掛けなどがあったほうがよいのであるが，そうしたことについては議論できなかった。さらに，本稿で提示した地域日本語活動の形態では日本語がまったくできない外国人参加者への対応は，不可能ではないが，困難だという問題がある。そうした参加者への対応は別途検討する必要があるだろう(12)。

注

(1) 西口他（2007）では「地域日本語教育」等と呼ぶことの問題性について議論している。

(2) 田中（1993, 1996）は，非常に早い時期に両者の違いに着目した議論を展開している。

(3) 日本語教育の訓練を受けた人が中心的な立場に立った場合などでは，日本語教室の活動の方向性が十分な議論もなく「日本語を教える」方向に傾くこともある。

(4) 地域日本語教室の状況やボランティアの意識などについては，筆者自身の経験や個人的なコミュニケーションとともに，文化庁編（2004）や奥村他編（2003）なども参考にした。

(5) 「目標言語が話される土地で暮らす」というのは必須の要件ではない。重要なのは，目標言語が使用される現実の活動に参加する機会が日常的かつ継続的にあるということである。

(6) 自然習得で第二言語が多かれ少なかれ習得できることは一般に認められていると言ってよいであろうが，Ellis（1994）も指摘しているように，それがどの程度，またどのような心

理言語的な過程で第二言語の発達に貢献するかはまだ十分に研究されているとは言えない。そのような方面の試みとしては，西口 (2003)，西口 (2005a)，西口 (2005b)，西口 (2006b)，西口 (2007)，西口 (出版予定) などを参照。その一方で，ナチュラル・アプローチのように，自然なコンテクストで与えられる理解可能なインプットを全面的に信頼した言語教授法も提唱されている。

(7) もちろん，書き言葉を含めた高度な言語能力が要求される仕事の場合は別である。

(8) 筆者が関わっている大阪府下某市の文化庁日本語教育支援事業での調査でもそのような状況が報告されている。

(9) ただし，日本人の配偶者となった外国人の場合は，日常的に接触する人のほとんどが日本語話者なので，生活のために必要な日本語は広範にわたるであろう。しかし，そうした日本語のジャンルは，いわゆる「生活日本語」とは異なるものである。「生活日本語」については現在，(社) 国際日本語普及協会が開発した「リソース型生活日本語」がウェブ上で利用可能となっている。

(10) ここに言う人として生きることや社会的現実と言葉の関係については Berger and Luckmann (1966) を参照。

(11) 春原他 (2004) や沢田他 (2006) など。

(12) 大阪市では，市民ボランティア主体の地域日本語活動を育成する一方で，日本語初学者に対する基礎日本語教室を開設している。

参考文献

(1) ミハイル・バフチン著，佐々木寛訳 (1988)「ことばのジャンル」『ことば 対話 テキスト』ミハイル・バフチン著，伊藤一郎他訳，新時代社

(2) ミハイル・バフチン著，北岡誠司訳 (1980)『言語と文化の記号学』新時代社

(3) Berger, P. and Luckman, T. (1966) *The Social Construction of Reality*. New York: Penguin Press. 山口節郎訳 (2003)『現実の社会的構成』新陽社

(4) 文化庁編 (2004)『地域日本語学習支援の充実』文化庁

(5) Clark, H.H. (1996) *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

(6) Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

(7) Gass, S. and Varonis, E. (1985) Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In Gass, S. and Madden, C. (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowle, Mass.: Newbeurry House.

(8) 春原憲一郎・中村律子・谷啓子・與那覇麻孔 (2004)『にほんご宝船』アスク

(9) Krashen, S. and Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

(10) Long, M. (1983) Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4: 126-141.

(11) 西口光一 (1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100 号

(12) 西口光一 (2003)「異言語話者の接触場面における言語的活動は言語的相互行為か」『多文

化社会と留学生交流』第7号 大阪大学留学生センター
(13) 西口光一（2005a）「インターアクションの中に入る」『多文化社会と留学生交流』第9号 大阪大学留学生センター
(14) 西口光一（2005b）「異言語話者接触を見直す」『文化と歴史の中の学習と学習者』西口光一編著（2005）凡人社
(15) 西口光一（2006a）「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 大阪大学留学生センター
(16) 西口光一（2006b）「言語的思考と外国語の学習と発達」『ヴィゴツキー学』第7巻 ヴィゴツキー学協会
(17) 西口光一（2007）「母語話者による第二言語話者の語りの支援」『日本語教育のフロンティア ― 学習者主体と協働』小川貴士編（2007）くろしお出版
(18) 西口光一（出版予定）「接触場面相互行為実践と教師の役割」『多文化社会と留学生交流』第12号大阪大学留学生センター
(19) 西口光一・新庄あいみ・服部圭子（2007）「共生を育む地域日本語活動に向けて」『言語の接触と混交』津田葵・真田信治（編）（2007）大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」研究報告書2004-2006三元社（ウェブで「大阪大学言語文化研究科」を検索し，「言語文化専攻」，「研究活動」と選んで，PDFファイルで入手可能。）
(20) 奥村訓代・野山広・秋山博介編（2003）『現代のエスプリ マルチカルチュラリズム ― 日本語支援コーディネータの展開』至文堂
(21) 沢田幸子・武田みゆき・福屋枝里・三輪香織（2006）『日本語おしゃべりのたね』西口光一（監修）スリーエーネットワーク
(22) Scarcella, R. C. and Oxford, R. L. (1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom.* Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
(23) 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・真田信治（編）（2005）「インターフェイスの人文学」研究報告書 三元社（PDFファイルの入手方法は西口他（2007）と同様。）
(24) 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―』津田葵・真田信治（編）（2006）「インターフェイスの人文学」研究報告書　三元社（PDFファイルの入手方法は西口他（2007）と同様。）
(25) 田中望（1993）「教師の役割の新たな広がり」『日本語学』3月号 明治書院，pp.7-12.
(26) 田中望（1996）「地域社会における日本語教育」『日本語教育・異文化コミュニケーション』鎌田修・山内博之（編）（1996）凡人社
(27) Van Ek, J. and Alexander, L. (1980) *Threshold Level English.* Oxford: Pergamon.
(28) Van Ek, J., Alexander, L. and Fitzpatrick, M.A. (1981) *Waystage English.* Oxford: Pergamon.
(29) Volosinov, V. N. (1973) *Marxism and the Philosophy of Language.* Translated by Matejka, . and Titunik, R. Cambridge, MA: Harvard University Press.

（大阪大学）