The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	地域の日本語教室をやめた中国人学習者のケース・スタディ
Author(s)	周, 萍
Citation	阪大日本語研究. 2009, 21, p. 129-150
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/6487
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

『阪大日本語研究』21（2009）

地域の日本語教室をやめた中国人学習者のケース・スタディ

Case study of Chinese learners who quit Japanese language study groups

周　　萍
ZHOU Ping

キーワード：地域の日本語教室、中国人学習者、学習者の声、学習の継続性、学習者オートノミー

要旨

本研究は、地域の日本語教室をやめる学習者が多いという現象の原因を探るため、日本語教室をやめた中国人学習者10名にインタビューを行い、マルチプル・ケース・スタディによる分析を行った。その結果、日本語教室をやめた学習者には３つのパターンが見られた。(1) 交流が目的で日本語教室に通い、やむをえない事情でやめたパターン。(2) 日本語の勉強が目的で日本語教室に通い、教室になんらかの不満をもったためにやめたパターン。(3) 日本語の勉強が目的で日本語教室に通い、やむをえない事情でやめたパターン。さらに、同じように日本語の勉強が目的で日本語教室に通った学習者のうち、教室になんらかの不満をもってやめた学習者とやむを得ない事情でやめた学習者の比較分析を通して不満の原因に対する対策についても検討した。上記の分析から、日本語教室が学習者の定着率を高めるためには、学習者オートノミーを育てること、日本語学習支援者であるボランティアの質を高めることが重要であるということがわかったが、地域の日本語教室の現状をふまえて、学習者の本当の声を引き出しやすい環境を作ること、日本語学習支援者に日本語を教える責任感を喚起する必要があることを提案した。

１．研究背景・研究目的

「在日外国人」が年々増加するのに伴い、地域の日本語学習支援の活動も発展しており、2007年度文化庁の調査によると、ボランティアで日本語教育に関わっている人は全日本語教員の55.8％を占めている。言い換えれば、地域の日本語教室は外国人の日本語学習になくてはならない存在になっていると言えよう。このように、日本語学習支援活動は全国各地で展開されているが、学習者が休むことが多く、継続性がないという問題点も指摘されている（岩見, 2002: 72)。しかしながら、なぜこのような問題が起こるのかについては、本格的な調査は行われていない。そこで、本研究は地域の日本語教室をやめた学習者にインタビューを行い、「やめる」という現象の背景にある事情を明らかにしようと試み、それに対する対策についても検討する。

2．地域の日本語学習支援についての先行研究

地域の日本語学習支援活動の根本的な理念については様々な議論がされている。その中では日本語学習支援者と学習者の「教える - 学ぶ」という関係を批判し、「共に学ぶ」ことを主張するものが支配的である(野山2002, 森本2001, 山田2002)。さらに、新庄他(2005)は、地域の日本語教室の現状が日本語学習支援者と学習者の「教える - 学ぶ」関係の上に成り立っていることを指摘し、特別な知識を持つコーディネータが必要だと述べている。しかし、これまでの研究は研究者・専門家、日本語学習支援者の視点から行われたものが多く、支援される学習者側の声を取り上げることはほとんどなされていない。

青木（2004）は日本語学習支援者に学習者が考えていることが必ずしも上手く伝わっておらず、学習内容に関して学習者と日本語学習支援者の間でほとんど話し合いが行われていないため、教室での日本語学習が学習者のニーズに応えているとは限らないと指摘し、学習者の声を聞くことが大切だと主張している。野呂（2006）も一番重視しなければいけない現場の声とは、支援する側ではなく、支援を求める学習者の声であると指摘している。学習者が地域の日本語教室に求めることがこれまでの研究が強調していることと一致するのかどうかは、直接学習者の声を聞かなければ分からないだろう。

3．調査概要

3. 1. 調査対象

本研究では、大阪府内の日本語教室をやめた中国人学習者10名を協力者とする。これらの学習者が通っていた日本語教室はそれぞれ異なる。本研究で中国人学習者を対象としたのは、中国人が一般の施設・団体の日本語学習者数の34％を占め、外国人の中では一番多いこと（文化庁, 2008）による。また、データはインタビューによって収集したが、インタビューに際しては、十分な意思疎通が必要なので、筆者の母語と同じ中国語話者が適当

表 1. 協力者の属性（職業は日本滞在中のものである）

名前	年齢	性別	職業	名前	年齢	性別	職業
C	20 代後半	男性	会社員	J	20 代後半	女性	大学院生
Y	20 代後半	女性	パート	Z	20 代後半	女性	主婦
L	30 代前半	女性	主婦	B	20 代後半	男性	大学院生
W	20 代後半	男性	研究員	I	20 代後半	男性	大学院生
D	20 代後半	男性	研究員	F	20 代後半	男性	会社員

であると考えたからである。

3. 2. 調査方法

3. 2. 1. インタビューについて

本研究では半構造化インタビューを調査方法として用いる。半構造化インタビューとは一定の質問に従い、面接を進めながら、被調査者の状況や回答に応じて面接者が何らかの反応を示したり、質問の順序や内容を臨機応変に変えたりすることのできる面接法である（保坂他, 2002）。したがって、何について質問すればよいかがある程度は把握できているが、どのような回答が得られるかが予測できない場合に適している。また、必要があれば、インタビュー中に新たな質問を加えることができる自由度の高いインタビューとなっている。

本研究ではインタビューを、筆者と協力者の出会いにおいて、両者が積極的に関わり、コミュニケーションを行うことを通して組み立てられていくものと考える。つまり、インタビューは「解釈作業を伴うアクティヴなものであり、インタビュアーと回答者の両方の側の意味を作りだす作業」（ホルスタイン＆グブリアム, 2004: 21）であり、「気づくか気付かないかには関係なく、現実を構築し意味を作りだす場面になっている」（前掲: 22）。これは本研究で前提としている社会構築主義的パラダイムのアプローチである。社会構築主義では、知識とは客観的事実ではなく、人々の相互作用によって構築されつづけているものだという立場をとっている。私たちは知識を単にインプットしたり、アウトプットしたりするだけの機械ではない。常に他人との相互作用によって知識を確認し、またその知識を再生産し続けている（千田, 2001: 6）。したがって、本研究のインタビューは、筆者と研究協力者によって協同で構築されたものであり、インタビューによって収集されたデータは筆者と研究協力者の相互作用によって確認され、生産されたものであると考える。

なお、本研究のインタビューは、協力者に対して事前に口頭で研究概要を伝えた上で、調査依頼書を渡し、同意を得てから行っている。

3. 2. 2. インタビューの実施と調査の流れ

インタビューは2004年10月から2006年11月までの間に10人に対して、1人につき2回ずつ個別に行った。インタビューはテープレコーダーを用いて録音し、使用した言語は中国語である。

1回目は60分～90分程度の長さで、動機付けに関する先行研究（Norton, 2000; 2001）を参考にして以下の質問項目について聞いた。

・日本語教室で勉強した時に感じたこと
・日本語教室に対する要求
・今まで日本語を勉強した所について
・今まで教わった日本語教師について
・日本にいる間の計画について
・日本での生活
・将来の仕事について
・来日の理由（日本の経済や文化などから影響を受けて来日したのか）
・理想的な日本語教室はどんなイメージなのか

実際のインビューでは、調査の目的を協力者に説明した後、基本的には協力者に自由に話してもらうように気をつけた。また、半構造化インタビューを用いたので協力者の反応や話してくれた内容によって質問の順序や内容を臨機応変に変えた。

1回目のインタビューの後、録音データを逐語的に文字化し、繰り返して読んだ。そして、さらに知りたいことと確認する必要があることについて2回目のインタビューで聞いた。2回目のインタビューは30分程度の長さであり、同様に文字化を行い、1回目の文字化データと合わせて分析作業を行った。具体的な分析手順は「5. 1.」で述べる。

4．研究方法

4. 1. ケース・スタディの定義

本研究では質的ケース・スタディという研究手法を用いる。メリアムは「質的なケース・スタディとは、ある一つの事例や現象や社会的単位の集約的、全体論的記述と分析である」（Merriam, 1988: 21）と定義している。そして、「教育におけるケース・スタディは、学習上の問題点を診断するというふうに、個々の生徒に焦点をあてる。しかしより一般的には、教育におけるケース・スタディ調査は、実践上のある課題や問題を明らかにしたり説明したりするために行われる」（メリアム, 2005: 50）としている。更に、イン（1998）は「どのようにして」「なぜ」という問いかけに対して、ケース・スタディは有効であると指摘している。本研究は地域の日本語教室をやめた学習者を事例として、やめたという現象を記述し、分析を行うことにより、学習者はどうしてやめたのかということを探るものであることから、ケース・スタディは本研究の目的に合致した研究方法であると言える。

4. 2. マルチプル・ケース・スタディ

メリアム（2005）によると、2つ以上のケースを用いた研究は、マルチプル（多元的）・ケース・スタディ、比較ケース・スタディなどと呼ばれる。マルチプル・ケース・スタディの利点についてマイルズとフーバーマンは以下のように述べている。「類似した、あるいは対照的な多くのケースを見ることによって、一つのケースの調査結果を理解することができる。あるケースがどこでどのように起きたのか、可能ならばなぜそうなったのかを明らかにすることによって、そのケースを全体の中に位置づけることができる。それによって、調査結果の正確さ、妥当性、安定性を強めることができるのである[1)]」（Miles & Huberman, 1994: 29 筆者訳）。マルチプル・ケース・スタディを用いることは、実際に、調査結果の外的妥当性や一般化可能性を高めるためによく用いられる方策である。地域の日本語教室をやめた学習者がどうして教室をやめたのかを知るためには、1人のやめた学習者を研究するより、多くのやめた学習者を研究するほうが、妥当性が高められると考えられる。

マルチプル・ケース・スタディには、2つの分析の段階がある。ケース内分析（within-case analysis）と比較ケース分析（cross-case analysis）である。ケース内分析では、それぞれのケースは、それ自身独立した包括的なケースとして扱われる。各ケースを分析し終えたら、比較ケース分析が始まる。

本研究ではまず日本語教室をやめた各学習者についてケース内分析（within-case analysis）を行い、次にケース間の比較分析（cross-case analysis）をして、やめた原因を明らかにしていく。

5．ケース内分析

ケース内分析では、まず、文字化されたデータを繰り返し、徹底的に読み、それから、「逐語分析」を行った。「逐語分析」とは、分析対象データが文章の形で表現される場合、その文章を一言ずつ、あるいは一行ずつ緻密に分析するもので、「一行ごと分析」とも呼ばれる（ストラウス＆コービン, 1999: 72）。分析が直接データに基づいているため、研究者は先入観をもった考えを最小限にすることができる。分析する時は、協力者の意味をありのままに表現するため、できるだけ協力者自身が使った言葉や言い回しで現象を述べた。

5. 1. 分析の手順

ここでは、本研究の協力者のデータを例として、分析の手順を具体的に説明する。

(1) データの圧縮

表 2. データの圧縮（L さんの分析）

文字化データ	逐語分析したもの
但是呢，志愿者老师说的话也有忽地偶然听懂的时候。因为，他偶尔也会有说得慢的时候。 （でも、ボランティアの先生が言ったことがふっと聞き取れた時もあるよ。たまにはゆっくり話す時もあるから。）	说得慢的日语有时能偶然听懂 （ゆっくり話した日本語はふっとわかる時がある）
我到处打听可以学日语的地方，学校的日语讲座啦，公民馆的日语教室啦，汉字教室啦，我都在学。 （私は日本語が勉強できるところを色々聞いた。学校の日本語講座、公民館の日本語教室、漢字教室全部で習っている。）	在各种各样的地方学习日语 （色々なところで日本語を勉強している）

表 2 の左側は L さんへのインタビューの文字化されたデータで、右側は「逐語分析」を行ったものである。なるべく L さん自身が使った言葉を使用し、L さんの現実を反映させたものである。このように文字化データを逐語分析によって圧縮した。（　）の中は文字化データと逐語分析の日本語訳である。

(2) カテゴリーの構築

表 3. カテゴリーの構築（L さんの分析）

逐語分析したもの	カテゴリー
说得慢的日语有时能偶然听懂。 （ゆっくり話した日本語はふっとわかる時がある） 像购物等场合时，就靠动作或者写来表达意思。 （買い物などの時は動作や書くことによって、意味を伝えていた） 因为词汇，语法学得不够，所以不能会话。 （語彙、文法が足りないので、会話ができない） 日语发音不好，所以，有时别人听不懂自己要说的话。 （日本語の発音がよくないので、わかってもらえない時がある）	日语水平 （日本語のレベル）
在各种各样的地方学习日语。 （色々なところで日本語を勉強している） 要学的话，就一定要努力学得最好。 （勉強するなら、絶対トップになるように努力する） 上课的时候不懂的地方，回家后会查字典。 （授業で分からないところは帰って辞書を引く） 有效果的日语课不管有什么事，都没休息过。 （効果がある授業は何があっても、一回も休んだことがない）	日语学习态度 （日本語の勉強の姿勢）

表２の作業を行うと、「逐語分析したもの」が多くできる。それらの中で似たような特徴をもつものを集めて１つのグループにし、それにカテゴリー名をつける。いわゆるカテゴリー化である。これらのカテゴリーは抽象的になる傾向にあり、一般に研究者が考えて決めていく。それを示したのが表３である。表３の左側は、表２の作業で逐語分析したもので、右側は左側のデータをまとめたカテゴリーである。ただし、表３に載せたのは「日本語のレベル」､「日本語の勉強の姿勢」の各カテゴリーに属するデータの一部である。（　）の中は逐語分析とカテゴリーの日本語訳である。

5. 2.　各ケースの記述

各ケースの記述は、「5. 1. 分析」の段階でできたカテゴリーに基づいて行った。ここでは、Ｌさんを例として記述作業を説明する。Ｌさんの場合、「5. 1. 分析」の段階でできたカテゴリーは次の通りである。①日本語のレベル、②日本語の勉強の姿勢、③将来の計画、④交流を方針とする地域の日本語教室に対する評価、⑤今までの日本語の勉強の経験、⑥ボランティアに対する評価、⑦今までに教わった日本語教師に対する評価、⑧日本語教室に対する要求、⑨地域の日本語教室に行かない物理的な原因。この９つのカテゴリーに基づいて、カテゴリー同士の関連性を検討した上で、Ｌさんが地域の日本語教室をやめた原因の記述を行った。

また、インタビューの内容をもとに書いた記述が協力者の意図したことを表現しているかどうかを確認するため、出来上がった記述は各協力者に読んでもらったが、協力者から訂正や加筆が求められたことは特になかった。また、ここまでの分析は全部中国語で行った。次にできあがった中国語の記述を日本語に訳した。記述の翻訳に際しては、意訳を避け、協力者の言葉を残すように努めた。なお、「志愿者」という中国語の訳語を「ボランティア」と「日本語学習支援者」とどちらにするのかについては､協力者の言葉を優先し、「ボランティア」とした。なお、用語の統一性を考え、分析の部分でも「ボランティア」という用語を用いているので、ここでの「ボランティア」は「日本語学習支援者」という意味である。

最後に、ケース内分析結果をもとに、ケース間の比較分析を行った結果、日本語教室をやめた学習者について以下の３つのパターンが見られた。

(1) パターン１

交流が目的で日本語教室に通い、私生活の変化というやむをえない事情で仕方なく教室をやめたパターン：Ｃさん、Ｙさん

(2) パターン２

日本語の勉強が目的で日本語教室に通い、教室になんらかの不満をもったためやめたパターン：Ｌさん、Ｗさん、Ｄさん、Ｊさん、Ｚさん、Ｂさん、Ｉさん

(3) パターン３

日本語の勉強が目的で日本語教室に通い、残業というやむをえない事情で仕方なく教室をやめたパターン：Ｆさん

以下ではこの３つのパターンから代表的なケースを１人ずつ選び、紹介する。選んだケースはパターン１－Ｙさん、パターン２－Ｚさん、パターン３－Ｆさんである。なお、紙数の都合により記述を短く編集した。

5. 2. 1. パターン１：Ｙさん

私は2003年に日本人と結婚して来日した。来日前に中国ですこし日本語を勉強したが、五十音図ほどのレベルだった。来日後、気分転換のつもりで公民館の日本語教室に通い始めた。その教室は週に一回、２時間、マンツーマンの形で勉強している。とても印象深かったのは、先生が単語のカードをいっぱい作ってくれたことだ。中国語の漢字と日本語の漢字は似ているように見えるが、違ったところが多いよと教えてくれた先生の姿を見てとても感動した。テキストに沿って勉強を進めることになっていたが、私も先生もお喋りが好きで、よく昨日何を買ったか、といったような世間話に脱線して、２時間はすぐ過ぎていった。しかし、それも勉強だと思う。私は先生との交流を通して、日本の食器の使い方や日本語の歌といったような日本の文化、日本人と中国人の物事に対する考え方の違いなど、色々と教えてもらった。もちろん、そこで日本語の勉強はあまりできないと思っている人もいる。それは私も感じたから理解できる。しかし、先生のレベルと気持ちは二つの別の概念で、先生のレベルはあまり高くないかもしれないが、学習者は先生の気持ちに感謝すべきだと思う。私は教室で出会った先生に感謝している。日本語の勉強はあまりできなかったと思うが、その教室に通っていた２年間はいい思い出になった。先生は私のことを娘と呼んで、私は先生をお母さんと呼んでいる。離婚した時先生の前でよく泣いた。先生は私にとって年の差を越えて親しくつきあえる友達だ。教室に通って先生と友達になったことは私の一番大きな収穫だ。本当に続けて行きたかったが、離婚後、仕事を始めて時間がなくなって教室に行けなくなった。しかし、毎月１回先生と会っている。

日本語教室での勉強は学校の授業のような形と違う。速く効率よく上達したいなら、やはり学校のような授業のほうがいいだろう。もし経済的に許せば、私も日本語学校に行ってみたい。そこで日本語が系統的に、全面的に上達するだろうと思うからだ。言葉の勉強

は大人と子供とは違う。子供は特に勉強しなくても自然に話せるが、大人は文法のようなルールがあることを意識的に習わないとだめだと思う。とはいえ、どんな勉強でも一番大切なのは本人の努力だ。私は教室に通っていた間、日本語の勉強は勉強というより退屈を紛らわすためだった。日本語はできなくても、生活できると思うから。勉強する気持ちもプレッシャーもあまりなかった。よくお菓子だけ持っていって、食べながら先生と世間話をしていた。自分自身は勝気でもないから、何年か住んでいるのに日本語はまだ上手に話せない。その原因は自分自身にあると思う。勉強は自分でちゃんと責任を取るべきことだと思うからだ。

5. 2. 2. パターン２：Ｚさん

私は2003年に来日した。最初は主人が働いていた大学の日本語講座で『みんなの日本語　初級Ｉ』を習った。しかし、いつも試験の成績はいいが、いざ日本人と会って話すことになると、聞き取れないし話せない。2005年に大学院を受験することに決めて再び日本語の勉強を始めようと思い、友達から聞いた公民館の日本語教室に通い始めた。その教室は私の家からちょっと遠くて、主人は毎回一緒に行ってくれた。また、勉強する時間を確保するためにわざわざ国の母親に日本へ来てもらって、子供の世話を頼んだ。しかし、実際に行ってみたら、教室の運営は計画性も系統性もなく、思ったほどではなかった。2 ヶ月くらい通ったが、効果をあまり感じられなくてやめてしまった。

教室は週に１回、１時間半で、ほとんどマンツーマンの形だ。マンツーマンで１人の先生が自分ひとりだけのために教えてくれ、会話を練習するチャンスが多くありそうに見えるが、実際はそうではなかった。自分が話したいことは日本語で話せなかったし、先生が話す日本語もわからなかった。たまには英語で説明してくれた時があったが、英語は私にも先生にも外国語なので、意味があまり通じなかった。そういう時は日本語の勉強はともかくまずコミュニケーションの問題を解決しなければならない。また、2 人だけでは会話の雰囲気がなかなか盛り上がらなかった。だから、コミュニケーションをするなら、マンツーマンより人数が多いグループでしたほうがいいと思う。そうすれば、実生活に近い状況が作れて話題も多くなる。話すことがあったら、話してもいい。なかったら、人の話を聞くだけで話さなくてもいい。

私は日本語を勉強したいが、どういうふうに勉強したらいいのかわからない。ボランティアの先生は日本語を教えることに関する訓練を受けていなかったかもしれない。先生も教え方についてわからなかったようだ。文法などについて聞いて、説明してもらってもわからない時があった。毎回先生と１時間半ただ自由に目標なしに世間話をして終わる感じ

だった。平等に楽しみながら勉強しているような気がするが、楽しみに偏りすぎると、後になって日本語について何を勉強したのかわからない。だから、肝心な時、やはり先生は学習者を導く、主導的な役割を果たさなければならないと思う。日本語教室ではそんな感じがしなかった。結局その教室は私には効果がなかった。それは私の日本語のレベルがまだ低かったことと関係があると思った。『みんなの日本語　初級Ⅰ』を習ったが、ほとんど忘れたからだ。ボランティアの先生は早口でいっぱい話していたが、私にはいくつかの単語しかわからなかった。だから、日本語の知識をあまり持っていない時には、交流だけではあまり効果がないと思う。

私はやはり誰かに自分の状況に合わせて計画を立てて教えてもらいたいが、それは言えない。無料で習っているし、ボランティアは無報酬で教えているので、その義務もないとも思うからだ。日本語教室はそれぞれ決まった活動の形があり、それを簡単に変えることはできないと思う。教室に行くも行かないも自由だし、習う人が自分の状況によって選べばいい。

5. 2. 3. パターン３：Ｆさん

僕は突然の機会に恵まれて2004年８月に日本の自動車関係の会社で働き始めた。日本に来た時は日本語について何もわからなかった。日本なので、どこへ行っても日本語に触れられるし、そのいい環境を生かして、勉強できるだけ勉強したかった。残業がある時は10時頃家に帰るので、だいたい勉強しないが、残業がない時は５時頃帰って２、３時間くらい勉強した。土日は１日で３、４時間くらい勉強した。そういうふうに半年くらい家で『中日交流標準日本語』というテキストに基づいて独学していた。質問もいっぱいたまった。だから、2005年会社の近くにあるＡ日本語教室に通い始めた。

教室に行った初めての日に日本語のレベルや勉強したいことを聞かれた。そして、僕は１人のボランティアの先生に僕の計画に合わせて教えてもらうことになった。最初はたまった質問について教えてもらった。その後はテキストの勉強をすると同時に、家でやっている日本語能力試験の３級と２級の問題集のわからないところをメモし、毎回先生に説明してもらった。とてもよかったと思う。僕の質問は多かったが、先生は根気強くいつも親切に説明してくれた。聞いてわからなかったら、紙に書いてくれた。書いてもまだわからなかったら英語で説明してくれた。質問などは当日わかった気がしたが、後で見直した時にわからない時もあった。だから、もう一度聞いても先生は面倒なのを嫌がらないで煩をいとわずにいつも例をあげて説明してくれた。だから、とても感動した。日本語がよくわからない僕のような学習者に一番必要なのは、まさしく先生の根気強さじゃないかと思

う。僕の先生はそのような先生だった。そんなふうに勉強していて効果があった。教室へ行く前は、日本語は少し聞き取れたが、自分からは話せなかった。何か話したとしてもわかってもらえるかどうか疑問だった。しかし、A日本語教室に通ってから少しずつ話せるようになった。残念ながら、半年たって会社がとても忙しくなり、ほとんど毎日残業していたので、教室には行けなくなった。

しかし、日本語ができないととても不便だ。特に設計図のような専門的なことは通訳に訳してもらっても通じにくい時もある。だから、日本語をもっと勉強しなければならないと痛切に感じていた。僕にとって重要なのは日本語で仕事について聞けることだ。しかし、仕事の時に日本語を話すチャンスがあまりないのが現状だ。だから、いくら忙しくてもやはりどこかで日本語を話す練習をしたい。A教室は平日で、僕は平日に残業が多くて行けないので、週末のB教室に通い始めた。しかし残念ながら、あまり効果がなかった。それは先生とも関係があるかもしれないが、僕が行った時期の問題のほうが大きいだろう。その時はA教室で半年くらい勉強して日本語も最初よりできたし、質問もそんなに多くはなかった。それに、その時期は仕事のために家での勉強はできなくて新しい質問は特に増えなかった。初めての日に何を話したいかと聞かれて、正直言って何と言ったらいいかわからなかった。質問もなかったので、何でもいいから思いついたことについて適当に喋って、ただ1時間半雑談して終わっただけだった。別にそれがよくないというわけではないが、僕はやはり自分の計画にそって勉強するのが好きだ。自分で独学するのは大学院の時に身につけた習慣で、もう慣れたということとも関係があるが、僕のような仕事で忙しい人はそうせざるを得ないと思う。なぜかというと、自分の時間は先生にはわからず、自分しか把握できないからだ。例えば、今週は時間の余裕があって勉強できても、次の週は毎日残業して全然勉強できないかもしれない。それは先生にはわかるわけがないので、僕に合わせて教えることはできないだろう。自分の都合に合わせる勉強は自分にしかできない。それに独学してわからないことが出てきたら、問題意識を持って教室に行くから、理解が深まるし、身につきやすいと思う。A教室で一番印象深かったのは、比較の文型「～より、～ほど」について聞いた時のことだ。先生は説明した後、ほかの内容に移ろうと思ったようだったので、「ちょっと待ってください。僕はセンテンスを作ってみたい」と先生に僕がセンテンスを作る間、待ってもらった。そして、いくつかのセンテンスを作って先生に間違ったところを直してもらい、比較文型と関係あるいくつかの表現をぜんぶ身につけて、とてもいい勉強になった。その後、先生は僕に練習したいかとよく聞いてくれるようになった。とてもやさしい先生だった。

今は仕事のため、結局A教室にもB教室にも行けなくなった。勉強はそもそも学習者自

身のことだ。いい先生がいたら遠回りをしないで効率よく勉強できると思うが、基本は自分次第だ。先生は補助的な役割しかできないと思う。日本語教室での勉強もそうだと思う。自分でちゃんと計画を立てて、ボランティアの先生にその計画に沿って、色々教えてもらったほうがいいと思う。そうしないと、あまり効果がないかもしれない。

6．ケース間の比較分析

パターン１とパターン３の学習者は、生活の変化や仕事のためにしかたなく教室をやめた。この２つのパターンの学習者は教室に特に不満はなかった。それに対して、パターン２の学習者は教室に不満があってやめた。パターン２については学習者がもっている不満に対して教室側・教える側が何か工夫することによって学習者の不満をなくすことができ、継続性のなさという問題を解決できるだろうと考えられる。したがって、パターン２の学習者の不満について詳しく分析することにした。

また、パターン３の学習者はパターン２と同じく教室に通う目的が日本語の勉強であったが、不満のためではなく仕事のためにしかたなく教室をやめた。パターン３の学習者とパターン２の学習者を比較することによっても問題を解決するヒントが得られるかもしれない。したがって、日本語教室に同じ目的で通ったが、やめた原因の異なる、パターン２とパターン３の学習者の比較分析もすることにした。

以下では、パターン２の学習者の不満と関わる要素について分析する。その不満の原因を分析した上で、パターン３の学習者との比較分析をする。さらにその分析を通して教室側はその不満の原因に対してどんな対応ができるのかについても検討してみる。

6. 1. パターン２の学習者の不満と関わる要素についての分析

パターン２の学習者は地域の日本語教室に通うまでは日本語の勉強を目的にしていたが、行き始めた後で勉強の効果があまり感じられず、教室をやめてしまった。このパターンの学習者が今回の調査では７名を占めており、やめた原因にある程度の共通性が見える。以下では①教室に行った時の日本語のレベル、②日本語学習への希望・態度、③教室での学習活動に対する不満、④ボランティアとの意思疎通、という４つのカテゴリーから学習者が日本語教室をやめることになる経緯をさぐる。

6. 1. 1. やめた原因と関連するカテゴリー

①教室に行った時の日本語のレベル

ここで述べた日本語のレベルは色々な視点から見ることができる。

「五十音図さえもわからなかった…」Ｄさん、地域の日本語教室で「あいうえお」を習い始めたＪさんたちは、教室に行き始めた当初、日本語について具体的な知識をほとんど持っていなかった。したがって、「交流」を中心にやっている教室に通い始めたら、「…日本語で質問できないし、ボランティアの先生が説明してくれてもわからない」（Ｗさん）「…普通のスピードの会話が聞き取れなかった」（Ｌさん）という結果になりやすい。そのようなレベルの日本語ではボランティアとのコミュニケーションは難しいものであっただろうと想像できる。

一方、Ｉさん、Ｂさん、Ｚさんは教室に行き始めた時点で日本語の知識をすでにある程度持っていた。しかし、聞く・話す・会話についてはあまりできなかった。Ｉさんは「大学院の試験に合格したが、専攻の授業の内容がよくわからなかった。読解はよくできて試験も得意だが、聞くことと話すことはあまりできない」。同じく大学院生のＢさんも、「授業の時、聞き取れなかったので、授業後、先生のプリントやテキストをもう一度読んで専攻の知識を勉強した」。このようにＩさんとＢさんは同じような悩みがあった。言語の能力を「聞く･話す･読む･書く」という４つに分けるなら、Ｉさん、Ｂさん、Ｚさんは読む･書くことはある程度できるが、聞く・話すことはまだ上手にできないと言える。

つまり、４技能が全て初級レベルの学習者もいれば、読む・書くことはある程度できるが、聞く･話すことはまだ初級レベルの学習者もいる。そのようなレベルにあるからこそ、次の「②日本語学習への希望・態度」で分析するように学習者の日本語を上達させたいという希望も強いのである。

②日本語学習への希望・態度

Ｌさん、Ｊさん、Ｚさんは教室に通った時点では大学院を受験するつもりだった。「言語の勉強は短時間で上達できるものではないが、勉強するなら、絶対トップになれるように努力する」（Ｌさん）、「とにかく短い時間で日本語を進歩させたい」（Ｊさん）、「受験前の半年をよく利用して、集中的に日本語をしっかり勉強しよう」（Ｚさん）と言ったように、パターン２の学習者のほとんどは時間を大事にして、早く日本語を上達させたいという願望が強い。また、Ｂさん、Ｉさんは既に大学院に入っているが、専攻の授業がよくわからなかったため、「聞く・話すことがあまりできない」という問題を解決するために教室に通い始めた。研究員であるＤさんとＷさんは英語で周りの日本人とコミュニケーションし

ていたが、日本語ができたら仕事が更にうまく進むだろうと思っていた。特にWさんは「仕事で発表する時、日本語ができないため、英語で発表している。僕の発表に対して他の日本人はあまり質問しないので、僕が１人で発表しているような気がする。一方、ほかの日本人は日本語で発表しているが、僕にはその日本語を聞き取る能力がないため、日本人研究員の発表から何も情報を得られないので、もったいない。他の日本人の発表は僕には意味がない…」と言った。つまり、日本語ができないと日本での仕事、学習に不便なので、日本語学習は学習者にとって切実な問題である。当然日本語を上達させたい希望が強いのである。

「日本語が勉強できるところについて、色々聞いて多方面で日本語の勉強を進めている」Ｌさんのように、日本語を勉強する強い動機は能動的な学習態度に結びつく学習者がほとんどであるが、「あまり進歩しなかった原因の90%は自分自身にあり」、自分は「真面目ではなくて…プレッシャーがなかったら、努力しない」というＢさんのような学習者もいる。また、「無料で受講するので、…何か勉強しないともったいないという気持ちにならない」Ｂさんのように、地域の日本語教室が「無料」だということは学習者の日本語学習の態度にも影響を与えている。さらに、「学校と違って単位と関係ない…遊んでいるような感じだった」（Wさん）、「教室に行くも行かないも自由だ」（Ｚさん）、「何の制約もないので、簡単にやめられる」（Ｄさん）というように、学習者の学習態度は地域の日本語教室の「自由」という特徴とも関係がある。

つまり、ほとんどの学習者たちは日本語のレベルがまだ低いので、早く上達したいという切実な希望があり、その希望をもって積極的な態度で努力している。しかし、自分の性格や教室の特徴のせいで、その切実な希望が積極的な学習態度に結びつかないという矛盾を持っている学習者もいる。

③教室での学習活動に対する不満

学習者の教室での学習活動に対する不満は主に「教室側の運営方針」、「学習活動の形態」、「ボランティアの責任感」、「ボランティアの専門性」という４つの点と関わっている。

「教室側の運営方針」については、「固定的な教材も系統的な計画もない」（Wさん）、「計画性も系統性もない」（Ｚさん）というようなコメントが代表的である。また、「国際交流」、「地域のふれあい」を方針にしているところもあり、学習者は教室に対して「地域のふれあいや国際交流を強調している…ボランティアが日本語を教えられるかどうかは特に関係がない…来たら皆で話せばいい。来た人に何を教えるか、どのように教えるかというようなことは教室には関係ない…」（Ｉさん）というイメージを抱きやすい。そのほかに「毎

週１時間半だけであまり勉強できなかった」（Ｚさん）、「毎週一晩の１時間半だけで、勉強したことは限られている。今日習ったことは来週来た時にはもう全部忘れてしまう」（Ｉさん）など、教室の回数を増やしてほしいという希望も少なくない。

そのような「教室の運営方針」は「学習活動の形態」に影響を与えている。それでは、学習活動について、学習者はどう思っているのか。「１時間半はお喋りするうちに終わって、あまり勉強できなかった」（Ｂさん）「自由に喋って…２時間かかるが、勉強する内容が少ない」（Ｌさん）のように自由に話しすぎて、勉強できなかったという不満が多い。また、今回の調査での学習活動はほとんどマンツーマンの形で行われている。マンツーマンについては、「１人の先生は自分ひとりだけのために教えてくれ、会話を練習するチャンスが多くありそうに見えるが、実際はそうではなかった。２人だけで、話題がない時もあったからだ。マンツーマンより人数が多いグループでコミュニケーションしたほうがいい」（Ｚさん）。更に、「マンツーマンのやり方は話題を探すために時間がかかってしまって、会話の雰囲気が全然なかったから、聞く・話すレベルをアップすることができなかった」（Ｉさん）。「聞くことと話すことを進歩させたい人にはどのように交流するかが重要だ。日本語で会話する能力を上達させるためには単なる交流だけでは難しい。日本語を勉強するための交流なので、意識的に何か注意しないと効果がないだろう」とＩさんは思っている。

そのような「学習活動」を経験した後、学習者からは「ボランティアの責任感」と「ボランティアの専門性」についてもさまざまな評価が出てきた。

「ボランティアの責任感」に関しては、「熱心だが、何を教えるか、どのように教えるか考えないよう」（Bさん）なので、「楽しさと時間を潰すために来ているように見える」（Ｌさん）と評価している。それはたぶん「地域の日本語教室は地域や国際交流を強調している」（Ｉさん）からであろう。だからこそ、「ボランティアの先生は学習者にどれくらい身につけさせるかというプレッシャーも責任もない」（Ｉさん）と思っている学習者がいる。また、地域の日本語教室が「無料」だということは学習者たちのボランティアの責任感に対する考えにも影響を与えている。「ボランティアの先生は無料で教えてくれるから、教えるプッレシャーがなくて、別に責任を取らなくてもいい」（Ｌさん）、「ボランティアは無報酬で教えているので、計画を立てる義務はない」（Wさん）というように学習者たちは思っている。

「ボランティアの専門性」という言葉も学習者のボランティアに対する評価の中によく出てきた。ボランティアの先生は「親切だが、どのように教えたらいいのかわからないかもしれない」（Ｂさん）ので、教え方は「専門性がなく、随意的だ」（Wさん）。そして、「…

日本人も専門的な教育を受けないと日本語が教えられない」（Wさん）と思うようになり、ボランティアの「先生たちは日本語を教えることと関連ある訓練を受けていないだろう」（Ｊさん）と推測した。媒介語が使えない場合の学習活動では、絵、実物、ジェスチャー、などを使うことや例文を使って帰納的な理解を促すことが求められる。しかし、教える側がそのような専門的な能力を身につけていなければ、いくら説明しても、習う側は理解できないという結果に陥りがちである。地域の日本語教室をやめた学習者は、媒介語に関して「はっきり説明してほしいから、自分と母語が同じである中国人の教師に中国語で日本語を説明してもらいたい」（Wさん）、「話してくれた英語がわからなかった…中国語が話せる人がいない」（Ｌさん）、「英語はしょせん外国語で、そんなに上手ではなく、英語で日本語を説明してもらっても理解できないときが多かった」（Ｄさん）というように言った。したがって、媒介語か専門的な能力か少なくともどちらかが必要であると言えるだろう。

④ボランティアとの意思疎通

以上の分析でわかるようにこのパターンの学習者は日本語教室に対して、何らかの不満をもっている。その不満は「教室側の運営方針」、「学習活動の形態」、「ボランティアの責任感」、「ボランティアの専門性」という４つの点と関わっている。しかし、学習者はその不満を心の中にしまったまま教える側のボランティアに伝えていない。これには、媒介語がないため、学習者は自分の希望を教える側に伝えられないという現実的な一面があるが、それ以外にボランティアに対する遠慮の気持ちも働いているようだ。

「何か考えがあったとしても、下手に話したら年配者に失礼なことになる恐れがある」（Ｉさん）、「ボランティアだとしても、やはり先生なので、年配の方だし、言えない」（Ｂさん）というように、学習者はボランティアを先生として、年長者として尊重して、自分の考えを言うのを控えている。また、「無料で習っているので、何もいえない」（Wさん）、「ボランティアの先生は親切で、無料で教えてくれるから、意見などはいえない」（Ｌさん）というように、学費を払っていないので、何か言える立場ではないと考えることもある。そのような考えのため、また、日本語で自由に自分の意思を表現できず、さらに、媒介語がないという要素もあるので、結局学習者たちは自分の本当に思っていること、つまり、習いたいこと、教える方法、教室側に対する意見などをボランティアに伝えていない。

6. 1. 2. パターン２の学習者が日本語教室をやめた原因のまとめ

「教室に行った時の日本語レベル」「日本語学習への希望・態度」「教室での学習活動に

対する不満」「ボランティアとの意思疎通」、という4つのカテゴリーをもとにすると、「やめた原因」は以下のようにまとめられる。

学習者の「教室に行った時の日本語レベル」はまだ初級レベルで、日本語の知識をあまり持っていないため、仕事・学習などの日常生活における日本語学習の必要性は切実である。日本語レベルが低いからこそ、早く日本語を上達させたいと強く願うのである。したがって、ほとんどの学習者はその希望がかなうように積極的に努力している。しかし、実際、地域の日本語教室で日本語を勉強しはじめると、学習者の思ったように学習活動を進めることができず、思ったほど日本語が上達しないことがわかり、日本語教室に何らかの不満をもつ。それらの不満は、交流を中心としている教室の運営方針、教室に計画性も系統性もないこと、教室の学習活動に効果がないこと、ボランティアに責任感も専門性もないことなどと関わっている。しかし、学習者は「遠慮」があるため、そのことをボランティアに伝えていない。その「遠慮」は、自分が無料で習っていること、ボランティアは先生で、親切に無償で教えてくれていること、年長者を尊重すべきであるという考えに起因している。また、学習者たちは日本語で自分の意思を自由に表すことができない、学習者とボランティアの間に共通する媒介語がないという要素も関わっていると考えられる。

結果として、学習者が「ボランティアとの意思疎通」をうまくできず、それによってボランティアが学習者の本当の声を知らないまま学習活動を進めてしまうことになっているかもしれない。そのため、学習者が不満を持ったまま教室をやめてしまうことにもなりやすいのだろう。更に、地域の日本語教室は「制約が全然ない」（Ｄさん）自由という特徴もあり、学習者に受講義務がないので、やめたいなら、簡単にやめられるということも要素のひとつと考えられる。

6. 2. パターン２とパターン３の比較分析

6. 1. の分析からパターン２の学習者がやめた原因が明らかになった。こうした学習者が学習動機を維持し、継続的に日本語教室に通えるようにするための対策を考える際にヒントとなるのは、パターン３のＦさんである。Ｆさんはパターン２の学習者と同じように日本語の学習を目的として日本語教室に通い始めた。しかし、教室に不満はなく、仕事のため仕方なく教室をやめた。なぜパターン２の学習者は教室に不満があり、パターン３の学習者はなかったのか。ここではパターン３の学習者とパターン２の学習者の特徴を比較して、その原因を探る。パターン２の学習者とパターン３の違いは２つある。１つは学習観であり、もう１つはボランティアに対する評価である。

6. 2. 1. 学習観の違い

Ｆさんは「自分の計画によって勉強する」学習者中心の学習観を持っているので、「ボランティアの先生に自分の計画に沿って、色々教えてもらう」という学習活動を求めている。そして「あまり効果がなかった」学習活動に対して「自分自身に責任がある」とまとめた。それに対して、パターン２の学習者は「誰かに自分の状況に合わせて計画を立てて教えてもらう」（Ｚさん）教師中心の学習観を持っているので、ボランティアが学習計画を立て､学習活動を進め､自分はボランティアについていくことを望んでいる。そして「思ったほどではなかった」学習活動に対して、教室･ボランティアに原因があるとまとめた。このように、学習観が異なるため、教室で求める学習活動も学習活動の効果に対する原因帰属も違ってくる。また、Ｆさんは学習者中心の学習観を持っているだけではなく、その学習観を能動的に学習活動にも結びつけている（「家で独学して質問もいっぱいたまった…その質問を毎回先生に説明してもらった」）。青木（2001: 189）は自分のニーズや希望に役立つように、自分の立てたプランを実行する能力を「学習者オートノミー」と呼んでいるが、Ｆさんはその「学習者オートノミー」をもっているといえる。

6. 2. 2. ボランティアに対する評価の違い

次に、もう１つの違いはボランティアに対する評価である。「…まだわからなかったら英語で説明してくれた…とてもよかった」（Ｆさん）、「たまには英語で説明してくれた時があったが、英語は私にも先生にも外国語なので、意味があまり通じなかった」（Ｚさん）という媒介語による学習活動の効果の違い、また、「いつも例をあげて説明してくれた…効果があった」（Ｆさん）、「文法などについて聞いても…わからなかった時があった…効果をあまり感じられなかった」（Ｚさん）などのように質問に答えられるかどうかというボランティアの専門性の違い、「質問は多かったが、先生は根気強くいつも親切に説明してくれた」（Ｆさん）、「1時間半喋りっぱなしで、時間を潰すために来ていて、教えることはぜんぜん考えていないようにみえる」（Ｉさん）というボランティアの責任感の違いなどがある。さらに、Ｆさんが文法について練習したいと希望してからは、「先生は僕に練習したいかとよく聞いてくれるようになった」と言う。ここにはボランティアに自分の希望を積極的に伝えるＦさんの姿勢と、学習者の希望を尊重するボランティアの姿勢が見られる。一方、パターン２の学習者は「ボランティアは無報酬で教えている」ので、自分の希望に応える「義務がない」と思い、結局希望をボランティアに伝えていなかった。

パターン３の学習者、Ｆさんの日本語教室での勉強に効果があったのは、Ｆさんが学習者オートノミーをもっている以外に、ボランティアの媒介語の能力、質問に答えられる専

門性、責任感、学習者の希望を尊重する姿勢も関わっていると言えるであろう。

７．日本語教室の課題

青木（2004）は地域の日本語教室に通う学習者13人にインタビューし、学習者の中にはボランティアの能力や考え方に不満を持っている人がいること、しかし、ボランティアに対する遠慮や言葉の問題からそれをボランティアに伝えていないということを明らかにしている。本調査の結果、実際にそのようなことが原因で日本語教室をやめる人がいるということが明らかになった。本研究では、パターン２とパターン３の学習者の比較分析を通して、日本語教室が学習者の定着率を高めるには、ボランティアの質を高める、学習者オートノミーを育てるという対策が考えられることがわかった。

しかし、地域の日本語教室は、ボランティアに資格制限がなく（尾崎, 2004a）、日本語学習支援の具体的な方法があまり議論されていないのが現状であり（牲川, 2006）、また、行政による施策が不十分でボランティアの個人的な努力に期待することにも限界がある（内海, 1997）。筆者が日本語教室のコーディネータをした経験から言うと、ボランティアのほとんどは善意で外国人の日本語学習を援助していると考えているようであるが、そうであっても、ボランティアの質を高めることは現実的には難しいであろう。また、学習者オートノミーは真空の中で存在できるものではなく、教師が育てるものである（青木, 2001）し、長い時間をかけて形成された学習習慣を短時間で変えるのは難しいことである。したがって、学習者オートノミーの確立もすぐにはできないであろう。それらの現状をふまえると、ボランティアの善意と外国人の日本語学習の切実な希望とのギャップをどのように埋め、学習者が効果的に教室を利用できるかが課題であると考えられる。ここでは、２つの実行可能な提案を行う。それは①学習者の本音を引き出しやすい環境を作ること ②ボランティアの責任感を何らかの方法で改善することである。

提案①に関しては、青木（2004: 127）は「学習者が意見を言いやすい仕掛けを作ること」の重要性を述べている。具体的に青木が指摘しているのは、現在学習者たちはボランティアに対する感謝の気持ちや遠慮、言葉の障壁があるために、自分が本当に思っていることをけっきょくボランティアに伝えられず、このためにボランティアは学習者の本音がわからないまま支援活動を進めてしまうことである。このような現象は本研究の調査でも見られた。それを解決する対策の１つとして、青木（前掲: 127）は学習者が母語でものが言える環境を作ることを提言している。つまり、学習者の母語ができるボランティア、日本語ができる同じ国の学習者の協力によって学習者が母語でものが言える環境を作ることに

より、ボランティアと学習者との間で意思疎通ができ、学習者のニーズや希望に合った学習活動が可能であると青木（前掲: 128）は指摘する。また、そのようにして母語で話せる環境を作ることは、学習者が遠慮なくものが言える環境づくりにも寄与すると考えられる。本研究の調査からも、同様の結果が導かれた。例えば、「はっきり説明してほしいから、自分と母語が同じである中国人の教師に中国語で日本語を説明してもらいたい」（Wさん）というように、やめた学習者たちには自分の母語でものが言える学習活動に参加したいという傾向が見られた。よって、提案①の学習者の本音を引き出しやすい環境を作るための対策として、学習者の母語を用いることのできる学習環境を作り出すことは、地域の日本語教室にとってきわめて重要な要素である。

提案②のボランティアの責任感に関しては、本研究を通してボランティアが一方的に話してしまうため、学習者はボランティアに責任感がなく、時間を潰すために来ているように感じられてしまうことがわかった。尾崎（2004b: 109-110）は学習活動のミクロ分析という視点から、ボランティアの話し方について、ボランティアが自分のターンを管理する責任があると指摘する。本研究でも同じような結論を得た。「目標なしに一方的に喋って、1時間半で何も勉強できなかった」（Lさん）というように、日本語がまだ自由に話せない学習者がネイティブの日本語話者と対等に会話するのは難しい。ボランティアがナチュラルスピードで学習者に話したとしたら、学習者はそのスピードについていけず、わからなくても質問できない場合がある。そして結局ボランティアが一方的に話しっぱなしになる。よって、尾崎（前掲: 109-110）が述べたように、ボランティアは自分のターンを管理する責任がある。そのためには、まず、ボランティアが意識的に自分の話す量を減らすということが考えられる。そうすることによって、学習者に話すチャンスを与えることができると考えられる。

8．まとめ

本研究は、地域の日本語教室をやめた中国人学習者に対する調査を通して、「やめる」という現象の原因について分析を行った。「やめた」のは学習者自身の生活の変化による単純な原因の場合もあるが、多くの場合「教室に行った時の日本語レベル」、「日本語学習への希望・態度」、「教室の運営方針」、「学習活動の形態」、「ボランティアの責任感と専門性」、「ボランティアとの意思疎通」という多くの要素と関わっていることがわかった。また、ボランティアが学習者の希望を尊重する姿勢、責任感と専門性をもつこと、学習者が学習者オートノミーをもっていることは、学習活動の効果と深い関係があることもわかっ

た。さらに、地域の日本語教室の現状をふまえたうえで、教室側は学習者が本音を言えるように環境を作ること、ボランティアは日本語を教えるという責任感を持ち、おしゃべりを控えることを対策として提案した。

今回の調査はマンツーマン方式で、「国際交流・地域のふれあい」を目的とする日本語教室について調査を行ったが、実際の日本語学習支援活動の形態には、複数の学習者が1人の講師から学ぶ授業形式で、日本語の勉強を主な目的とするところもある。さらに、今回の協力者は日本に永住する予定がない人たちである。したがって、授業形式の日本語教室や決められたテキストを使って学習活動を行っている日本語教室をやめた学習者、日本に永住するつもりの学習者からも話を聞き、学習者が日本語教室をやめる原因をさらに検討していきたいと考えている。

注

1）Miles & Huberman（1994:29）の原文: By looking a t a range of similar and contrasting cases, we can understand a single-case finding, grounding it by specifying how and where and, if possible, why it carries on as it does. We can strengthen the precision, the validity, and the stability of the findings.

参考文献

青木直子（2001）「教師の役割」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』182-197世界思想社

青木直子（2004）『接触会話における在日外国人の日本語習得に影響を及ぼす心理的・社会的要因の研究』平成13年度～平成15年度科学研究費補助金研究成果報告書

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』21（6）　68-76

内海由美子・富谷玲子（1997）「日本語教室で活動する支援者のための支援の可能性」『所沢センター紀要6号』http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/ronbun/kiyo/6/html/611.htm　アクセス日：2008年11月1日

尾崎明人（2004a）「地域日本語教育の方法論的試案」小山悟・大友可能子・野原美和子（編）『言語と教育―日本語を対象として』295-310くろしお出版

尾崎明人（2004b）「学習活動のミクロ分析」青木直子（研究代表者）『接触会話における在日外国人の日本語習得に影響を及ぼす心理的・社会的要因の研究』80-112平成13年度～平成15年度科学研究費補助金研究成果報告書

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』57-85大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの文学」

ストラウス、アンセルム＆ジュコービン、リエット（1999）『質的研究の基礎－グラウンデッド・セオリーの技法と手順』南裕子（監訳）　操華子・森岡崇・志自岐康子・竹崎久美子訳　医学書院

牲川波都季（2006）「「共生言語としての日本語」という構想―地域の日本語支援をささえる戦力的使用の

ために」植田晃次・山下仁（編）『「共生」の内実』107-126三元社
千田有紀（2001）「構築主義の系譜学」上野千鶴子（編）『構築主義とは何か』1-41勁草書房
野山広（2002）「地域社会におけるさまざまな日本語学習支援活動の展開」『日本語学』21（6） 6-22
野呂香代子（2006）「机の理論を超えるために」植田晃次・山下仁（編）『「共生」の内実』233-249三元社
藤田秀雄（2001）『ユネスコ学習権宣言と基本的人権』教育史料出版会
文化庁（2008）『平成19年度国内の日本語教育の概要』
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h19/gaiyou.html アクセス日：2008年11月１日
保坂享・中澤潤・大野木裕明（2002）『心理学マニュアル面接法』北大路書房
ホルスタイン、ジェイムズ＆グブリアム、ジェイバー（2004）『アクティヴ・インタビュー―相互行為としての社会調査』山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳　せりか書房
メリアムS.B.（2005）『質的調査法入門―教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫・久保真人・成島美弥訳　ミネルヴァ書房
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」野呂香代子・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
ロバート　K.イン（1998）『ケース・スタディの方法』近藤公彦訳　千倉書房
Merriam,S.（1988）*Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
Miles,M.B. and Huberman,A.M.（1994）*Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*.（2nd ed.）Thousand Oaks, CA:Sage.
Norton,B.（2000）*Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
Norton,B.（2001）Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M.Breen（ed.）*Learner Contributions to Language Learning*: New Directions in Research.（pp.159-171）. Harlow, England: Pearson Education.

（博士後期課程学生）
（2008年８月20日受付）
（2008年10月３日修正版受付）
（2008年11月４日再修正版受付）
（2008年11月20日再々修正版受付）
（2008年11月20日掲載決定）