

「多文化社会型居場所感尺度」の開発と活用
— 多文化共生を目的とする地域日本語教室の活動改善に向けて
**Development and Application of *Ibasho* Survey Scale for the
Multicultural Society Model**
**: Towards the improvement of activity in Japanese language
classes for the development of Intercultural Society**

石塚昌保*¹、杉澤経子*²、阿部 裕*³、山西優二*⁴、河北祐子*⁵、山辺真理子*⁶
ISHITSUKA Masao, SUGISAWA Michiko, ABE Yu, YAMANISHI Yuji, KAWAKITA Yuko, YAMABE Mariko

In this study, we investigated factors for achieving a sense of “Ibasho” (being in a place where one belongs) in community-based Japanese language classrooms run by volunteers (JC), with reference to previous studies about the “Ibasho” and multiculturalism. Five factors were found to be essential to achieve a sense of “Ibasho” in JC; 1) role, 2) acceptance, 3) community participation, 4) social exchanges, 5) attentive. Also, the following four factors were essential to achieve a sense of “Ibasho” in daily life; I) social exchanges, II) role and acceptance, III) community participation, IV) attention. Internal consistency and construct validity of this scale has been confirmed.

Comparing supporters who were mostly Japanese, learners were found (who were foreigners) difference between “supporters” and “learners” in sense of “Ibasho”. In the case of supporters, the factors of 1) role and 5) attentive were significantly higher than the learners. In the case of learners, the factors of 3) community participation and 4) social exchanges were significantly higher than the supporters. These results show; that role is for supporters a source of sense of “Ibasho”, learners tend to feel that they are not cared, for JC might be a source of social participation for learners, learners are able to feel the sense of “Ibasho” in JC which is not obtained in daily life. Also, the period of JC had affected the sense of “Ibasho”. For supporters, it was found that the sense of “Ibasho” is lowest when supporters belong to JC from 6 months to less than one year. To encourage supporters to stay

in the JC continually, it is necessary to make devise in JC and public institutions should hold a workshops for supporters. For learners, when the period gets longer, learners tend to feel they are not taken into consideration. From this fact, it is necessary to review activities and how to manage the JC. At this time, having a point of view from foreigner's side is required, even for things that seem natural to Japanese people.

Since society is becoming to be multilingual and multicultural, we name a place where people from different cultures and languages feel sense of "Ibasho" is "multicultural society type Ibasho". We developed a scale to measure the sense of "Ibasho" in the JC which we named "Ibasho Survey Scale for the Multicultural Society Model". Currently, we are creating a research kit based on results of present survey which measures value of the sense of "Ibasho". This research kit would work when holding workshops for JC coordinators to tell the survey methods and analysis methods. To accomplish research kit, we need to consider issues; how to use and value of the scale. The research kit also aim that coordinators get opportunity to consider activities in JC when they visualize the sense of "Ibasho". We would like to discuss with practitioners in JC about how to improve JC as a function to be the forefront of multicultural society.

- * 1 北里大学健康管理センター学生相談室 講師
- * 2 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センタープロジェクトコーディネーター
- * 3 明治学院大学心理学部教授/四谷ゆいクリニック院長
- * 4 早稲田大学文学学術院教授
- * 5 上智大学短期大学部サービスラーニングセンター多文化コーディネーター
- * 6 立教大学兼任講師

1. 「多文化共生」の内実を求めて

1990年の改正入管法施行と前後して、日本にはいわゆるニューカマーといわれる外国人が、リーマンショックおよび3.11においては若干減少するものの、右肩上がりが増加してきている。言語・文化の異なる人々が住民として暮らすようになった地域ではゴミの出し方や騒音の問題、アパートの入居拒否など住民同士のトラブル等が顕在化するようになり、自治体ではそうした問題を解決すべく「多文化共生」をスローガンに様々な施策が実施されるようになるが、自治体施策に先駆けて始まったのが、市民ボランティアによる日本語教室(以下、地域日本語教室)である。

地域日本語教室に関しては、1980年代後半以降に、日本語に困っている近隣外国人に手を差し伸べる活動として始まり、拡大してきたとされる[文化庁2004]。その後、2006年に総務省によって出された「地域における多文化共生推進プラン」において、多文化共生施策の「コミュニケーション支援」として地域日本語教育が位置づけられるが[総務省編2006]、その活動の担い手はそれまでと同様に依然として市民ボランティアである。

地域日本語教育に関する研究において、当初から指摘されていたのは、日本語教育の専門家ではない市民ボランティアが日本語を教えなければならない弊害や、学習者も支援者も同じ地域に暮らす住民でありながら、「相互性」や「対等性」という関係ではなく、実態的には、日本語を教える人と教えられる人の立場性の問題から上下の人間関係が固定化してしまい、そのため、日本社会への同化を促すものになってしまっているのではないかという批判である[文化庁2004；西口ほか2007]。

筆者らは、心理学、日本語教育学、国際教育学、多文化社会専門人材論、精神医学などを専門としつつ、それぞれの立場から地域日本語教育に関わってきた。その中で、2007-2010年度に、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターで実施された「協働実践研究プログラム」に参加し、地域日本語教室の実態調査や、長野県上田市との協働において日系ブラジル人家族や日系人労働者を雇用する企業へのヒアリング調査、および日本語ボランティア養成講座のプログラムづくりと講座の実施など、調査・研究に並行して現場での実践活動も行ってきた。この協働実践研究から見てきたものは、外国人に対するこころの支援としての居場所の必要性であり[石塚・阿部2009]、また、地域日本語教室が日本人の支援者側にとっても居場所として機能している現実であった[野山ほか2009]。

こうした研究を踏まえると、地域日本語教室が学習者(多くは外国人)にとっても、支援者(多くは日本人)にとっても、双方に居場所と感じられる場になることが、「多文化共生」社会の実現につながるのではないかと考えられる。地域日本語教室は、参

加者が同じ地域に暮らす住民として活動する場であり、かつ一期一会のイベントとは異なり、継続的に交流・接触することによって人間関係が構築できる場でもある。多文化的背景を持つ住民が、同じ立場で継続的に接触・交流する場合は、日本社会にはそれほど多くはない。こうした観点から、地域日本語教室は、自治体の多文化共生施策における主要事業として位置づけられ、近年では、地域日本語教育の目的そのものが、「多文化共生」社会の実現にあるとの考え方が定着してきている[杉澤2013]。

こうした議論を踏まえて、筆者らが注目したのは、各地の地域日本語教室の活動が、学習者にとっても、支援者にとっても、ともに居場所と感じられる場となることによって、「多文化共生」を実現することができるとするならば、地域日本語教室で活動する人々の「ここが居場所であると感じられる感覚」（以下、居場所感）を客観的に見ることによって教室活動を改善していけるのではないか。つまり、自治体施策として地域日本語教育を担当する人、また地域日本語教室で活動する人々が、自分たちで地域日本語教室が居場所として機能しているかどうかを客観的に見るができるツールが開発されれば、「多文化共生」社会の実現に貢献できるのではないかと考えた。

2009-2010年度の協働実践研究においては、居場所感を測る尺度に関する先行研究を参考に、「多文化性」や「社会参加」の視点に関する議論を踏まえ、新たな尺度の開発に取り組んだ。その成果は、仮に「協働型居場所づくり尺度」として報告し[東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編2011]、引き続き、2011年度から、上記作成した尺度の信頼性や妥当性の検証とともにその実用化を目指して研究活動を行っているところである。

本稿は、そうした研究の成果について報告するものである。最初に、「多文化共生」が居場所の観点からどう捉えられるのかを述べる。その後、「協働型居場所づくり尺度」の研究をベースに、学習者と支援者双方にとって、地域日本語教室が居場所と感じられているのかどうかを明らかにするために実施した質問紙調査の結果を述べる。その結果を踏まえ、地域日本語教室へ共に参加する人々が居場所と感じられているかどうかを測る尺度の信頼性や妥当性について明らかにする。結論として、本稿において多文化化する社会における居場所を「多文化社会型居場所」と定義した内容について、説明する。

2. 「多文化共生」と「居場所」

2-1. 地域日本語教室における「多文化共生」とは

「多文化共生」という言葉は、1990年代初めに、新聞紙上で外国人支援団体が紹介された時に登場し、その後自治体の外国人住民施策のスローガンとして掲げられてき

た[近藤2011]。2006年に総務省が「地域における多文化共生推進プラン」として多文化共生施策を体系化し、そこで初めて自治体施策の1つとして位置づけられたのである。ただ、その時には、自治体に多文化共生施策や地域日本語教育の知見があったわけではなかった。したがって、多くの自治体では、市民やボランティア団体に依存する状態が続いていた。

「多文化共生」について総務省は、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している[総務省編2006]。この定義からは、多文化的背景を持つ人々が、「文化的ちがいを認め合うこと」、「対等な関係を築こうとすること」、地域社会の構成員として、つまり「社会参加が行われること」が、地域日本語教室の活動において意図されなければならないということである。

こうした状況において、前述したような上下関係の固定化の問題は、多文化共生施策としての地域日本語教育事業に対して、果たして「多文化共生」を実現する中身のあるものになっているのかとの疑問にもつながっている[植田・山下編2006]。自治体における「多文化共生」は、つまりは、地域住民間における関係性において捉えることができるのではないだろうか。人間はまさに関係性の中を生きる存在である。つまり、その関係性が分断され、希薄化し、また抑圧的になるのではなく、その関係性が、受容的、協働的、創造的である時、人間の生の力がみなぎってくるはずである。まさに人間が生きているということは、人間が関係性の中を共に生きるということを意味している。

しかし、現在にみる各地域での多文化化・多言語化の進捗状況は、この関係性、特に文化を取り巻く関係性が流動的になり、ある種の緊張状況をつくり出していることを示している。個々人のレベルからみれば、複数の文化にまたがって生きる人々が急増し、「人の中」の文化の多様性・多層性が活性化される中であって、個々の文化的アイデンティティの形成の過程が多様かつ流動的になっている。たとえば地域の外国人住民にとって、生活言語・学習言語としての日本語の習得、さらには母語の維持・習得は、まさに言語そのものが文化であるため、その言語的な生活環境・学習環境の相違が、個々人の文化的アイデンティティの形成に大きな影響を及ぼすことになっている。また社会的なレベルからみれば、多文化化する社会における文化間の対立関係は、「人の中」に、文化的同化・文化的融合・文化的並存・文化的創造といった動的力学的な関係が多面性をもって存在していることを示している。

したがって、このように文化が「人の中」「人の中」において動的な関係をつくり出している状況の中、多文化化へのアプローチとして、これまでの教育にありがちな「○

○国文化」「○○民族文化」というように特定の文化に国や民族を背負わせて、文化を静的、固定的、相対主義的に理解し、その多様性への尊重のみを強調する静的なアプローチでは、今の状況に対応できないことは明らかである。「人の中」に、「人之間」に、文化的対立・緊張状況が生じていることを認識し、その状況を克服するための文化への動的なアプローチ、より受容的、協働的、創造的關係をつくり出すアプローチが必要とされている。

上記のような視点に立つと、「多文化共生」とは、「現在の社会において、『人之間』に『人の中』に、文化が多様かつ多層的に存在し、多文化間の対立・緊張關係が顕在化する中であって、それぞれの人間が、その対立・緊張關係の様相や原因を読み解き、より共生可能な文化の表現・選択・創造に、参加している動的な状態」として捉えることができると考えられる。

なお、「文化」の概念については、様々な議論があるが、本稿では一般的に理解されているものとして「衣食住をはじめ技術・学問・芸術・道徳・宗教・政治など生活形成の様式と内容を含む。文明とほぼ同義に用いられることが多いが、西洋では人間の精神的な生活にかかわるものを文化と呼び、技術的発展のニュアンスが強い文明と区別する」という広辞苑による定義をベースにしていることを付け加える。

2-2. 「居場所」としての地域日本語教室

人々の関係性の中で「多文化共生」を捉えるならば、地域日本語教室では、どのような活動が行われれば、その場に居る人々にとっての居場所となり得るのだろうか。

居場所について、心理学的な立場から言及した北山は、居場所を『『自分』が成立するための外的要因であり、内的要因としての中身と、それらを入れる器が『自分』の構成要素であるとし、それらが欠落すると『自分がない』という状態に陥る』とした[北山1992]。これらの考察の中では、居場所は物理的な場所と安心した心理状態の両方を含んだものであり、そこでは他者とのつながりが存在しているとされている。また、居場所が物理的側面と心理的側面の両側面を備えるということのほか、社会的な位置づけが含まれるとしている。つまり、居場所は、ただ物理的な場所が存在するというだけではなく、そこで人や社会とつながり、安心できる心理状態が必要であるということである。

居場所に関する実証的な研究としては、杉本・庄司が小中高校生に対して、質問紙調査を行っている。その中で、「そこをどうして『居場所』だと思うのですか?」という質問から得られた回答を取りまとめ、質問項目を作成し、因子分析から居場所と感じる構成要因として、「被受容感」「精神的安定」「行動の自由」「思考・内省」「自己肯

定感」「他者からの自由」の6つの因子を抽出している[杉本・庄司2006]。同様の研究は、様々な対象者に対して、また様々な質問を用いて、多くの研究者が行っている[例えば中西2000；秦2000；大久保・青柳2002；田中・田嶋2004]。ただ、それらの実証的研究は、対象者の違い、何を居場所とするかの違い等の課題が多く残されているとともに、実証的に居場所を捉えようとする試みは萌芽の段階である。地域日本語教室の居場所の機能に着目した研究は、割合に早い段階から行われており[二通ほか1999；仲川2007]、文化庁の研究においては、まさしく居場所としての地域日本語教室が提唱されている[文化庁2004]ことから、地域日本語教室をどのように居場所としていくのかは大変重要な視点である。

3. 「多文化共生」の視点を取り入れた居場所感尺度の開発

以上のように、「多文化共生」および「居場所」の視点から、地域日本語教室を捉えるとなると、地域日本語教室の活動における関係性のあり様において、居場所と感じられる要因は何かが問題となる。すなわち、居場所感を測る尺度である。

そこで、筆者らは、地域日本語教室が居場所と感じられているのかどうかを測る尺度の開発に取り組んだ。その開発のために、先行研究で作成した尺度[石塚2011]からさらに改善した質問紙を作成し、引き続き調査を実施した。ここでは、居場所感がどのような要因から構成されているのか、また、「多文化共生」を目的とする地域日本語教室において、支援者や学習者の居場所感がどのようにになっているのかを実証的に明らかにする。

3-1. 質問紙調査の概要

本研究では、杉本・庄司の作成した尺度の質問項目[杉本・庄司2006]を、また、長野県上田市との協働において日系ブラジル人家族へのヒアリング調査をまとめた質的研究[石塚・阿部2009]を参考にしながら、筆者らの東京外国語大学における協働実践研究を土台に、質問項目の分かりにくさ等の修正を行い、改めて質問項目の検討および追加を行った。先行研究を概観して[例えば中西2000；秦2000；大久保・青柳2002；田中・田嶋2004；杉本・庄司2006など]、「自己に対する安心感」「他者とのつながり感」「社会への参加感」の3つの要素を想定しながら、そのうえで「文化」的要素をどう踏まえるかを筆者らで話し合い、合議の上、追加修正を行った。

地域日本語教室での居場所感を明らかにするためには、日常生活の中で感じる居場所感との対比が必要であると考えたため、「地域日本語教室における居場所感」と、地域日本語教室以外の場所で感じている居場所感を「日常生活における居場所感」とし

て、区別して、「地域日本語教室における居場所感」(34項目)と「日常生活における居場所感」(34項目)との両方を問う形式の質問紙を作成した。「地域日本語教室の居場所感」を問う質問紙には、「あなたが参加している日本語教室に関する以下の質問について、当てはまる数字を丸で囲んでください」、「日常生活の居場所感」を問う質問紙には、「あなたの日常生活に関する質問について、当てはまる数字を丸で囲んでください」と教示文を記載した。

回答方法としては、「とても(80-100%)」から「全く(0-20%)」の5件法で回答を求めた。なお、日本語の表現として、「とても」のように割合を表現する言葉の共通性を高めるために、「とても(80-100%)」のように、言葉の後ろにパーセンテージを追記した。使用する言語については、質問項目を日本語で作成し、それをスペイン語、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、英語に翻訳し、バックトランスレーションの手続きを取り、翻訳の正確性を確認した。

調査を始めるにあたり、まずは協力が得られた各地域日本語教室のコーディネーターに本研究の理念や目的、調査方法や調査結果の活用方法を共有した。その後、各地域日本語教室のコーディネーターが各地域日本語教室の18歳以上の支援者や学習者に調査の目的を説明し、調査協力を得られた地域日本語教室で調査を実施した。調査実施にあたっては、回答者に最も答えやすい言語(日本語、日本語ルビ付き、英語、中国語、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語の7種類)を選択してもらった。

3-2. 調査結果

454名分の質問紙を配布、回収し、欠損値などの未回答のある質問紙を除いた391名分の質問紙を分析対象とした(有効回答率86.1%)。支援者と学習者および男女の比率をクロス集計したものは表-1、支援者と学習者および質問紙の使用言語の比率をクロス集計したものは表-2の通りである。

表-1. 支援者数・学習者数および男女の比率

	男性	女性	合計
支援者	46	129	175
学習者	67	149	216
	113	278	391

表-2. 支援者数・学習者数および質問紙の使用言語の比率

	日本語	日本語ルビ	英語	中国語	ポルトガル語	スペイン語	フィリピン語	合計
支援者	174	1	0	0	0	0	0	175
学習者	0	15	74	79	33	13	2	216
	174	16	74	79	33	13	2	391

質問紙調査で得た地域日本語教室における居場所感34項目、日常生活における居場所感34項目を対象に探索的因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行い、地域日本語教室の中の居場所感として5因子、日常生活の中の居場所感として4因子を抽出した。

因子負荷量が低い質問項目6項目を除外して、地域日本語教室における居場所感5因子28項目が妥当であると考えた。地域日本語教室における居場所感の5因子は、質問項目の内容などから、①役割、②被受容、③社会参加、④交流、⑤配慮と設定した。

同様に因子負荷量が低い質問項目6項目を除外して、日常生活における居場所感4因子28項目が妥当であると考えた。日常生活における居場所感の4因子は、質問項目の内容などから、①交流、②役割・被受容、③社会参加、④配慮と設定した。

具体的な地域日本語教室における居場所感に関する質問項目の内容および因子負荷量については表-3に、日常生活における居場所感に関する質問項目および因子負荷量については表-4に示す通りである。また、各因子においてCronbachの α 係数を算出し記載した。

また、支援者と学習者による居場所感の違いを知るために、地域日本語教室における居場所感(各5つの因子、因子合計)、日常生活における居場所感(各4つの因子、因子合計)の各平均値について、t検定を行った。

その結果、地域日本語教室における居場所感においては、役割($t(388.402)=5.988, p<.001$)と配慮($t(388.736)=5.276, p<.001$)の因子において、学習者よりも支援者の方が有意に高いという結果となった。また、社会参加($t(389)=-2.363, p<.05$)と交流($t(389)=-3.377, p<.01$)の因子において、支援者よりも学習者の方が有意に高いという結果となった(表-5)。

同様に、日常生活における居場所感においては、交流($t(388.046)=2.213, p<.05$)と社会参加($t(389)=7.465, p<.001$)、配慮($t(387.849)=6.267, p<.001$)の因子において、学習者よりも支援者の方が有意に高いという結果になった。また、日常生活における居場所感の合計については、学習者よりも支援者の方が有意に高い結果となった($t(388.079)=4.347, p<.001$) (表-6)。

また、地域日本語教室への参加期間の違いによって、地域日本語教室における居場所感の各因子および合計、また日常生活における居場所感の各因子および合計に違いを及ぼすかどうかを検討するために、一元配置の分散分析を行った。度数分布は表-7の通りである。

支援者の地域日本語教室における居場所感においては、役割($F(4,170)=4.255, p<.01$)と被受容($F(4,170)=4.151, p<.01$)において、また地域日本語教室における居

所感の合計(F(4,170)=3.498,p<.01)において、主効果が認められた。Tukeyの多重比較によれば、参加期間が3年以上の支援者と、3か月未満および6か月～1年の支援者との間に有意差があり、参加期間が長いと居場所感が高いこと、また居場所感が高まる過程は単なる右肩上がりの直線ではなく、一度6か月～1年という時期に居場所感

表-3. 地域日本語教室における居場所感の探索的因子分析結果

F1.役割($\alpha=.83$)					
教室の人は自分を必要としている	.653	.117	.018	.178	.012
自分は教室のために何かできる	.645	.205	.135	.058	.041
教室ではアイデアを出すことができる	.609	.186	.308	.077	.102
教室の人は自分のすることを認めてくれる	.560	.274	.120	.399	.179
教室の人は自分を信用してくれる	.538	.209	.049	.456	.131
教室の運営に協力することができる	.536	.075	.310	-.039	.050
自分は認められている	.436	.403	.221	.230	.093
教室の人はやりたいことをやらせてくれる	.403	.289	.133	.234	.111
F2.被受容($\alpha=.82$)					
いきいきできる	.309	.655	.112	.219	.124
自分は役に立っている	.460	.510	.171	.133	.030
自分は理解されている	.291	.500	.198	.182	.141
楽しい	.184	.491	.150	.154	.400
自分を表現できる	.427	.490	.152	.177	.196
教室の活動に満足している	.070	.458	.176	.382	.071
やりたいことができる	.400	.420	.100	.046	.102
F3.社会参加($\alpha=.75$)					
教室では地域の知り合いが増える	.169	.157	.624	.232	.049
教室に家族や友人を連れてくることができる	.098	.145	.601	.229	-.085
教室の仲間と食事に行ける	.187	.111	.568	.098	.003
教室のイベントなどに参加する	.438	.073	.498	.176	.128
教室では必要な情報が手に入る	.040	.445	.483	.330	-.008
F4.交流($\alpha=.76$)					
教室の人は友達になってくれる	.154	.248	.336	.578	.107
教室の人は困ったとき相談ののってくれる	.174	.106	.322	.577	-.010
教室の人は優しい	.106	.389	.207	.537	.155
教室の人はプライベートな話を聞いてくれる	.236	.198	.390	.496	.000
F5.配慮($\alpha=.72$)					
教室の人は自分を無視する	.062	.078	-.023	.173	.694
教室の人は冷たい	.013	-.022	-.003	.072	.691
自分は差別されている	.009	.153	-.010	-.031	.670
自分はひとりぼっちだ	.273	.166	.048	-.061	.571

表-4. 日常生活における居場所感の探索的因子分析結果

F1.交流 ($\alpha=.93$)				
地域の人は困ったとき相談にのってくれる	.793	.161	.155	.120
地域の人は友達になってくれる	.762	.309	.135	.160
地域の人はプライベートな話を聞いてくれる	.738	.219	.116	.012
地域の人は優しい	.705	.193	.064	.243
地域の人と食事ができる	.699	.123	.222	.095
地域の人は自分のすることを認めてくれる	.675	.288	.334	.104
地域の人は自分を信用してくれる	.650	.273	.236	.159
地域では必要な情報が手に入る	.596	.187	.362	.155
隣近所の人と話ができる	.529	.227	.410	.332
地域の人は自分を必要としている	.508	.268	.342	.095
地域の人はやりたいことをやらせてくれる	.504	.345	.203	-.030
自分は地域のために何かできる	.494	.368	.338	-.006
F2.役割・被受容 ($\alpha=.89$)				
自分は役に立っている	.224	.714	.120	.100
いきいきできる	.187	.699	.084	.221
自分を表現できる	.290	.660	.203	.261
今の生活に満足している	.254	.645	.094	.154
自分は認められている	.324	.621	.179	.201
楽しい	.267	.619	.060	.234
自分は理解されている	.290	.605	.187	.182
やりたいことができる	.051	.558	.238	-.055
F3.社会参加 ($\alpha=.73$)				
地域のイベントに参加できる	.386	.165	.675	.101
地域では行政サービスを利用できる	.208	.230	.638	.123
地域ではPTA活動などの運営に参加できる	.231	.092	.629	.084
やりたい仕事をしている	.133	.275	.337	.099
F4.配慮 ($\alpha=.74$)				
地域の人は自分を無視する	.268	.128	.015	.656
自分はひとりぼっちだ	.022	.287	.120	.629
地域の人は冷たい	.249	.005	.166	.607
自分は差別されている	-.044	.208	.061	.605

が低くなることが分かった(表-8)。

また、日常生活における居場所感においては、すべての因子、合計において、主効果は認められなかった(表-9)。

学習者の地域日本語教室における居場所感においては、配慮($F(4,211)=3.354$, $p<.05$)において、主効果が認められた。Tukeyの多重比較によれば、参加期間が3カ

表-5. 地域日本語教室における居場所感の違い

	役割	被受容	社会参加	交流	配慮	合計
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)
支援者	30.53 (4.27)	27.51 (3.68)	16.85 (3.94)	15.28 (2.60)	18.93 (2.20)	109.10 (12.62)
学習者	27.70 (5.07)	27.41 (4.51)	17.80 (4.02)	16.23 (2.88)	17.60 (2.78)	106.75 (15.01)
t 値	5.988***	0.256	-2.363*	-3.377**	5.276***	1.687

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表-6. 日常生活における居場所感の違い

	交流	役割・被受容	社会参加	配慮	合計
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)
支援者	40.96 (7.83)	30.83 (4.70)	14.25 (3.56)	18.07 (2.69)	104.12 (15.08)
学習者	38.95 (10.17)	30.09 (5.33)	11.65 (3.32)	16.22 (3.14)	96.90 (17.73)
t 値	2.213*	1.471	7.465***	6.267***	4.347***

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表-7. 各参加期間の支援者数および学習者数

	①3か月未 満	②3か月～6 か月未満	③6か月～1 年未満	④1年～3年 未満	⑤3年以上	合計
支援者	21	16	18	55	65	175
学習者	76	56	39	35	10	216
	97	72	57	90	75	391

月未満の学習者と、1年～3年未満の学習者との間に有意差があった。参加期間が長くなると、配慮されていないと感じる傾向があることが分かった(表-10)。

同様に、日常生活における居場所感においては、配慮($F(4,211)=3.205, p<.05$)において、主効果が認められた。Tukeyの多重比較によれば、参加期間が3か月未満の学習者と、1年～3年未満の学習者との間に有意差があった。地域日本語教室での居場所感同様、学習者である外国人は地域日本語教室への参加期間が長くなると、日常生活においても配慮されていないと感じる傾向があることが分かった(表-11)。

表-8. 地域日本語教室における居場所感の違い（支援者）

	役割	被受容	社会参加	交流	配慮	合計
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)
①3か月未満	28.43 (5.42)	25.38 (4.96)	15.33 (4.78)	15.00 (2.68)	18.00 (3.69)	102.14 (14.85)
②3か月～ 6か月未満	30.44 (4.11)	28.00 (3.69)	15.06 (5.77)	15.25 (2.89)	19.88 (0.34)	108.63 (14.45)
③6か月～ 1年未満	28.06 (3.24)	25.61 (3.11)	16.72 (2.61)	15.11 (2.05)	18.78 (3.21)	104.28 (10.68)
④1年～ 3年未満	30.86 (3.75)	27.95 (3.20)	16.85 (3.26)	15.02 (2.22)	19.10 (1.46)	109.77 (10.52)
⑤3年以上	31.64 (4.15)	28.24 (3.37)	17.80 (3.74)	15.66 (2.95)	18.91 (1.94)	112.24 (12.58)
F値	4.255**	4.151**	2.658	0.558	1.818	3.498
多重比較	①,③<⑤	①,③<⑤	n.s.	n.s.	n.s.	①<⑤

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表-9. 日常生活における居場所感の違い（支援者）

	交流	役割/被受容	社会参加	配慮	合計
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)
①3か月未満	42.31 (10.62)	32.33 (4.45)	13.95 (4.02)	17.81 (3.83)	106.41 (17.26)
②3か月～ 6か月未満	39.88 (7.23)	31.13 (4.75)	13.93 (2.98)	19.25 (1.44)	104.19 (13.24)
③6か月～ 1年未満	37.56 (6.28)	29.33 (5.37)	13.44 (2.33)	18.39 (2.73)	98.72 (12.55)
④1年～ 3年未満	40.92 (7.67)	30.76 (4.20)	14.37 (3.59)	17.78 (2.80)	103.84 (15.65)
⑤3年以上	41.78 (7.36)	30.76 (4.96)	14.54 (3.82)	18.02 (2.35)	105.09 (14.97)
F値	1.269	1.017	0.418	1.047	0.766
多重比較	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

表-10. 地域日本語教室における居場所感の違い (学習者)

	役割	被受容	社会参加	交流	配慮	合計
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)
①3か月未満	27.96 (5.40)	28.05 (4.46)	17.90 (4.05)	16.29 (2.97)	18.37 (2.29)	108.57 (14.62)
②3か月～ 6か月未満	28.34 (4.97)	27.42 (4.45)	18.25 (4.11)	16.09 (3.19)	17.67 (3.14)	107.77 (16.29)
③6か月～ 1年未満	27.00 (4.99)	26.80 (4.29)	16.81 (4.27)	15.73 (2.62)	17.22 (2.53)	103.57 (14.12)
④1年～ 3年未満	27.12 (4.87)	26.81 (5.12)	17.88 (3.44)	16.59 (2.57)	16.49 (3.04)	104.88 (15.77)
⑤3年以上	26.88 (4.14)	26.89 (3.87)	18.20 (4.32)	17.28 (2.18)	16.86 (2.87)	106.11 (10.24)
F値	0.632	0.747	0.804	0.801	3.354*	0.921
多重比較	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	①>④	n.s.

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表-11. 日常生活における居場所感の違い (学習者)

	交流	役割/被受容	社会参加	配慮	合計
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)
①3か月未満	40.45 (10.78)	31.05 (5.24)	12.40 (3.42)	16.91 (2.99)	100.81 (18.17)
②3か月～ 6か月未満	39.38 (10.66)	29.49 (5.31)	11.33 (3.09)	16.61 (3.21)	96.81 (18.53)
③6か月～ 1年未満	37.87 (9.90)	29.92 (5.20)	10.78 (3.24)	15.73 (3.21)	94.29 (16.73)
④1年～ 3年未満	37.45 (7.95)	29.74 (5.75)	11.16 (2.78)	14.90 (2.93)	93.25 (15.62)
⑤3年以上	34.57 (9.84)	28.00 (4.67)	12.75 (4.85)	15.40 (2.99)	90.72 (17.43)
F値	1.207	1.226	2.289	3.205*	1.835
多重比較	n.s.	n.s.	n.s.	①>④	n.s.

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

3-3. 考察

(1) 尺度の信頼性と妥当性および独自性

「地域日本語教室における居場所感」を因子分析した結果、①「役割」、②「被受容」、③「社会参加」、④「交流」、⑤「配慮」の5因子構造が妥当であった。同様に、「日常生活における居場所感」を因子分析した結果、①「交流」、②「役割・被受容」、③「社会参加」、④「配慮」の4因子構造が妥当であった。尺度の信頼性については、「地域日本語教室における居場所感」の各因子においても、「日常生活における居場所感」の各因子においても、Cronbachの α 係数は概ね.70以上の数値が得られたことから、一定の内的整合性を示していると考えられる。妥当性については、居場所および「多文化共生」に関する先行研究を参考にして、居場所感を構成する要素として、「自己に対する安心感」「他者とのつながり感」「社会への参加感」の3つの要素を想定したが、「地域日本語教室における居場所感」の因子分析の結果、①「役割」と②「被受容」は「自己に対する安心感」であり、④「交流」と⑤「配慮」は「他者とのつながり感」であり、③「社会参加」は「社会への参加感」と考えられる。このことは、先行研究を概略する中で想定した居場所感を構成する要素と、因子分析の結果が一致していることが示されており、構成概念妥当性が確認された。「日常生活における居場所感」の因子分析の結果からも、②「役割・被受容」は「自己に対する安心感」であり、①「交流」と④「配慮」は「他者とのつながり感」であり、③「社会参加」は「社会への参加感」であると考えられる。先行研究から想定した居場所感を構成する要素と因子分析の結果が一致していることが示されており、同様に構成概念妥当性が確認された。

本研究で使用した質問紙を作成するにあたり、杉本・庄司が小中高校生を対象に作成した「居場所」の心理的機能を測る尺度[杉本・庄司2006]を参照しているが、本調査では地域日本語教室に参加している18歳以上の日本人や外国人を対象としているため、その結果を発達段階途上の小中高校生と一概に比較することはできない。ただ共通する部分も存在した。それは「被受容」という因子である。これは小中高校生の発達段階によって差がなかった因子であり、本研究においても居場所感を構成する因子のひとつとして抽出された。このことは、人がその場を居場所と感ずるためには、年齢や発達段階に関係なく、受け入れられているという「被受容」という因子が必要不可欠であり、先行研究と一致する結果となった[例えば、小畑・伊藤2003；大久保2005；佐藤ほか2013；原田・滝脇2014]。また、「交流」を構成する質問項目の内容など若干の違いこそあれ、無理をせず自分のペースで対人交流できるということも共通であった。つまり、他者がいることを想定する場において、その場を居場所と感ずるためには、無理をせず、自分のペースで対人交流できることが必要な因子となって

いるのであり、この結果も先行研究と一致する結果である。

ただ、本研究で居場所感を構成する因子のひとつとして抽出された「配慮」は、「教室の人は自分を無視する」「自分は差別されている」などの質問項目で構成されており、異文化交流をする中で、居場所感に影響を与えるであろうと想定した「文化」の影響を受けやすい、お互いの齟齬が生じやすい部分が因子として抽出されたと考えられ、「多文化共生」を目指す地域日本語教室が居場所となるための、先行研究にはない独自の因子と推測される。「社会参加」も、先行研究にはない本研究特有の因子と考えられる。地域日本語教室に参加することが、主に外国人である学習者にとっては、家の外の世界とのつながりとなり、ひいては日本社会とのつながりとなることは容易に想像できる。地域日本語教室に参加していることで、日本社会とのつながりを感じる、つまり、地域日本語教室を基盤に、その先とのつながりを感じられることが、地域日本語教室を居場所と感じられるかどうかにおいて、重要である。このことは、とりわけ複数の「居場所」を持っていると感じている人よりも、日本という異文化の中で生活している外国人のように、少数もしくは単一の居場所しか持っていないと感じている人にとって、「社会参加」という因子が大きな意味を持っていると思われる。小島は、日本語母語話者が日本語ボランティア活動に継続的に参加するための動機づけとして、「自己成長(自己実現)」という報酬があると感じられることが必要だと指摘している[小島2014]。主に日本人である支援者にとっても、「社会参加」を構成する質問項目にあるように、地域日本語教室の参加者とイベントを開催したり、食事に行ったり、必要な情報交換をする等で、自己成長につながると考えられる。つまり、本研究で抽出された居場所感を構成する因子のひとつである「社会参加」は、学習者と支援者双方にとって、地域日本語教室を居場所と感ずるための特徴的な因子である。

(2) 支援者と学習者の居場所感の違い

「地域日本語教室における居場所感」の各因子は、「役割」と「配慮」に関して、支援者の得点が有意に高く、「社会参加」と「交流」に関して、学習者の得点が有意に高いという結果となった。「日常生活における居場所感」は、「役割」「被受容」の因子を除く、「交流」「社会参加」「配慮」に関して、支援者の方が有意に高く、「日常生活の居場所感」全体の得点も支援者の方が有意に高かった。

地域日本語教室で活動する支援者にとって、「役割」の得点が学習者よりも高いことは現状の教室運営の実態と一致するものである。学習者が地域日本語教室の運営に携わっている教室もあるものの、多くの地域日本語教室は日本人が運営を担っている。そして、相互学習を理念に置きながらも、「教える—教えられる」という役割が固定化

するならば、当然教える役割を意識することになり、教室の運営も加わり、支援者側の役割意識が強くなる。この役割意識は、支援者が地域日本語教室の中で継続的に活動していくための原動力、すなわち自己成長や自己実現につながる一方、無意図的にも「教える－教えられる」といった役割の固定化につながる。支援者の役割得点の高さを維持しつつ、学習者の役割得点をいかに高めることができるか、つまり、「教える－教えられる」という固定化された役割をどのように打開していくかに直結しているものと考えられる。

「配慮」に関して支援者の得点が高かったが、学習者の得点が支援者より低かったと考える方が自然である。地域日本語教室において、学習者は「配慮」の得点が低くなる傾向がある。学習者の多くは外国人であり、日本という異文化の生活の中では、孤独感を抱えやすい。無意図的であっても、主に日本人である支援者の言動や教室運営、日常的な活動が、学習者から見ると配慮されていないと感じてしまうのかもしれない。矢野は日本で多文化化が行き詰る理由として、「多くの人々が日本人の間での文化葛藤を認めたがらないためであり、言い換えれば、民族が同じであれば思想信条、生活習慣は同じであるはずという内なる同化圧力が日本人に対して明らかに働いている」からであり、「それだけに、外なる同化圧力、外国人に対する同化圧力が厳しく、同化される外国人の苦しみを受け止める想像力が働きにくい」としている[矢野2005]。近年、日本でも「文化を理解する能力」としてのcultural competenceについて議論されることがあるが[石河2008]、その中で論じられていることは、「自分の文化的価値観とバイアスに対する気づき」である[葛西2008]。そのような点においては、学習者にとって地域日本語教室が居場所となるためには、双方の文化に対する意識化が重要になってくると思われる。このことから、支援者の視点からは当たり前のことでも、改めて学習者の視点から、教室運営や日常活動を考えていく必要がある。

「社会参加」においては、支援者よりも学習者の得点が高かった。学習者にとって、地域日本語教室が社会とのつながりを感じられる場所であることを示しており、「社会参加」が地域日本語教室の大切な機能のひとつであると考えられる。本研究では、「社会参加」を「地域日本語教室の学習活動やイベントで意見を言ったり役割を担ったり、地域日本語教室から地域の活動に参加していくプロセス」と捉えているが、地域日本語教室が居場所と感じられるためには、「社会参加」が重要な因子と考えられる。近年になって、外国人自身が自らの日本語学習経験を生かして、支援者として活動している例も報告されており[例えば御館2010；永田・山木2012]、このような報告は学習者であった外国人が支援者として活動を広げていく「社会参加」の一例であり、その場が居場所と感じられたからこそ活動が広がっていったと考えられる。

「交流」においても支援者より学習者の得点が高いという結果となった。学習者の「交流」に注目してみると、日常生活においては支援者の方が高いにも関わらず、地域日本語教室においては学習者の方が高いという逆転現象が起きている。このことは主に外国人である学習者の日常生活における孤独感やソーシャルサポート源の不足が示されていると思われるが、一方で、地域日本語教室での「交流」が居場所と感じられるための重要な要素であることも示されている。さらに、この「交流」が支援者との対比において、「地域日本語教室での居場所感」と「日常生活における居場所感」との間で逆転現象が起きていることは、学習者のニーズが必ずしも日本語を学びたいという、単一のものではないことの裏付けと言えるのではないだろうか。

(3) 地域日本語教室への参加期間と居場所感との関係

支援者の参加期間と居場所感との関係においては、「日常生活における居場所感」に、参加期間による違いは皆無であった。主に日本人である支援者にとっては、地域日本語教室が居場所であったとしても、複数ある居場所のうちの1つであることを示しており、「地域日本語教室での居場所感」と、「日常生活における居場所感」は全く異なるものであることを示唆している。その点において、「地域日本語教室における居場所感」と参加期間の違いを見ると、「地域日本語教室における居場所感」の合計では、参加期間が3か月未満の支援者と3年以上の支援者との間で有意な差があった。長くその場にいることが居場所感を高める要因とも考えられ、居場所と感じられるからこそ、長く居られるとも考えられる。ただ、各因子で見てみると、「役割」と「被受容」において、参加期間が3年以上の支援者の方が、参加期間が3か月未満または6か月～1年未満の支援者に比べて、有意に高いという結果となった。参加期間が長ければ得点も高くなるということではあるが、注目すべきはその推移である。「役割」と「被受容」の因子ともに、3か月未満で低く、その後3か月～6か月未満で一旦得点は上昇し、再度6か月～1年未満で減少し、そこから1年～3年未満で上昇、3年以上で最も高い得点になるという推移が見て取れる。この推移は、石井らが指摘しているような、カルチュア・ショックのプロセスで説明されているW型の適応曲線に非常に似た推移である[石井ほか1996]。W型の適応曲線は、「一度ある程度の適応を果した後に、再び適応の危機を経験するプロセス」とされている。支援者は、手さぐりでの活動を行う中で、活動内容の具体的な手順や方法などを理解し、活動自体が楽しいと思えるのが、3か月～6か月未満という時期なのだと思う。6か月～1年未満の時期に、自分はどうのような役割を担っていけばよいのか、自分の考えは受け入れてもらえていないのではないかと、具体的な活動ではなく、地域日本語教室の理念や教室の中での自分のあり

方、文化が異なる学習者との付き合い方など、より深化した迷いが生じるのではないかと思われる。6か月～1年未満の参加期間を迎える支援者同士で話し合ったり、公的機関の支援があるならば、研修会を開催したりするなど、支援者の居場所感が低くなりがちな時期への対処も検討する必要がある。

学習者の参加期間と居場所感との関係においては、「配慮」においてのみ、参加期間による有意な差があった。「地域日本語教室における居場所感」においても、「日常生活における居場所感」についても同様のことが生じており、参加期間が3か月未満の学習者の方が、1～3年未満の学習者に比べて、「配慮」の因子得点が高かった。つまり、参加期間が短い学習者の方が配慮されていると感じているのである。支援者と同様、初めは日常生活との対比から配慮されていると感じやすいのだと思われるが、参加期間が長くなるにつれて、より深化した異文化交流が行われる中で、どんどんと配慮されていないと感じ始めるということを示している。地域日本語教室が、そこを利用する人々にとって居場所となるためには、大変重要な課題だと思われる。教室を運営し、活動を立案していくにあたって、主に外国人である学習者にどのように受け止められるのかを想像していく視点が必要になってくる。

3-4. 「多文化社会型居場所」および「多文化社会型居場所感尺度」

本研究では、「居場所」および「多文化共生」に関する先行研究を参考にしながら、「多文化共生」の最前線である地域日本語教室を居場所と感じるための要因について実証的な分析・検討を行ってきた。その結果、居場所感を構成する因子(地域日本語教室においては①「役割」、②「被受容」、③「社会参加」、④「交流」、⑤「配慮」の5因子、日常生活においては①「交流」、②「役割・被受容」、③「社会参加」、④「配慮」の4因子)が抽出された。尺度の質問項目を検討する段階で想定していた「自己に対する安心感」「他者とのつながり感」「社会への参加感」の3つの要素との関係については、地域日本語教室における居場所感は、①「役割」と②「被受容」は「自己に対する安心感」、④「交流」と⑤「配慮」は「他者とのつながり感」、③「社会参加」は「社会への参加感」であると考えられた(図-1)。また、日常生活における居場所感は、②「役割・被受容」は「自己に対する安心感」、①「交流」と④「配慮」は「他者とのつながり感」、③「社会参加」が「社会への参加感」であると考えられた(図-2)。これらのことから、「多文化共生」社会における居場所を構成する要素の概念図を図-3と考え、筆者らは「多言語多文化化する社会において、言語・文化の異なる人々が『居場所』と感じられる場」を「多文化社会型居場所」と名付けることにした(なお、定義の中で使用した「文化」の定義についてはp.3を参照)。また、概念図の中央に記載している「文化」については、「人の中」で形成さ

れる文化の多様性や多層性が、また「人の間」で形成される文化的同化・文化的融合・文化的並存・文化的創造が、言語・文化の異なる人々が活動する場での居場所感を形成する3つの要素に影響を与えると考えられることから、3つの要素の奥底にあるものとして位置づけた。加えて、お互いに当たり前だと思っていることでも、お互いにとっては当たり前ではない、つまり、自分と相手の文化や感じ方、見方は異なるという視点が多文化社会型居場所を考へていく際には特に重要であり、常にそれを意識化する必要があると考えられたため「文化」を記載した。

また、この「多文化社会型居場所」での居場所感を測定するツールとして、今回作成した尺度を「多文化社会型居場所感尺度」と名付けることとした。

4. おわりに

本稿では、先だつて開発した「協働型居場所づくり尺度」について、被調査者から得た意見を踏まえて質問紙調査票の質問項目を精査・改善し、さらに、新たに3地域の協力を得て本調査を実施し、その中で開発された「多文化社会型居場所感尺度」について、その理論的背景と居場所感を構成する因子、また、調査から見えてきた支援者と

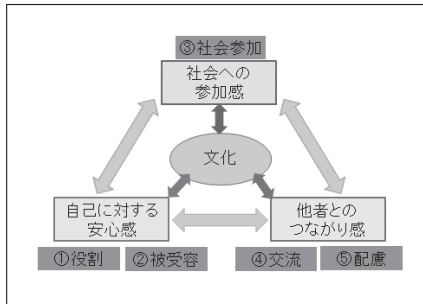


図-1. 地域日本語教室における居場所感形成因子

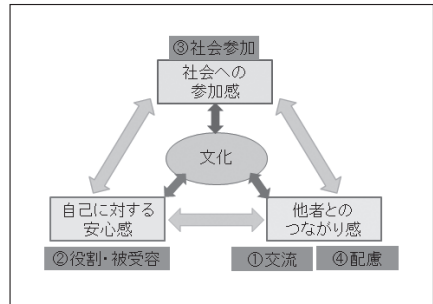


図-2. 日常生活における居場所感形成因子

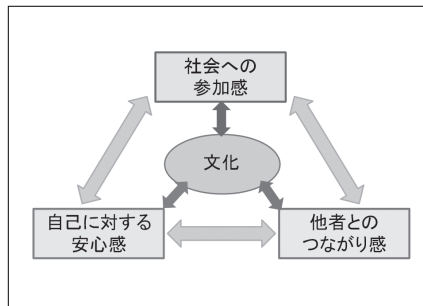


図-3. 多文化社会型居場所感の構成要素

学習者の居場所感の違いについて報告した。

本研究は、多くの地域、地域日本語教室の方々からの協力を得て行われてきたが、その中で課題も見えてきている。

一点目は、質問項目の多さや翻訳作業の関係で、本研究においては既存の信頼性や妥当性が検討された尺度を併用した調査は行わなかったため、基準関連妥当性の検討を行うことができなかった。今後、既存の尺度との関連性を見ることができると期待される調査デザインも検討していく必要があると思われる。

二点目は、質問紙調査票は、地域日本語教室で活動する支援者および学習者全員にとって「居場所」となっているかを調査するものであることから、なるべく母語で回答してもらえようと、日本語、日本語ルビ付き、英語、スペイン語、中国語、フィリピン語、ポルトガル語の7種類を用意したが、それでも、韓国語、インドネシア語がほしかったとの声を頂戴し、さらなる多言語化の必要性が明らかになったことである。

三点目は、居場所感が数値化されることによる弊害である。数値化されれば、単に数値が高ければよいものと捉えられてしまい、数字が独り歩きしてしまうことの危険性もある。ただ、地域日本語教室の運営は「多文化共生」の実現に向けて戦略的に行われるものであるはずである。ゆえに、学習者や地域の状況を踏まえて、その時々教室活動のねらいや方法は運営者によってそれぞれに設定され実践されてしかるべきである。そうであるならば、単にその時の一時点における居場所感の高低だけを見るのではなく、運営者のねらいとの兼ね合いにおいて評価されるべきであり、誰が、何を目的として使用していくのかを明確にした上で活用されることが期待される。

本研究において、筆者らは、表-3、表-4に記載した質問項目から質問票としての体裁を整え、本調査結果を基盤に居場所感の数値化が行えるような調査キットをツールとして作成している。今後、上記課題についてさらに検討したうえで、各地域日本語教室のコーディネーター等が、それらの調査キットを活用することによって、地域日本語教室における居場所感を可視化し、活動の方向性を考えるきっかけにできるよう、そうした人々を対象に調査方法や分析方法等を伝えるワークショップなどの活動を考えている。地域日本語教室が多文化共生社会を実現する最前線の間として機能していくための実践をどのように展開していったらいいのか、今後も現場の実践者とともに考えていきたい。

最後に、これまで本研究に協力してくれた地域・教室は、先だつた研究も含めると9地域およそ70教室、調査に協力してくれた人は優に1000人を超えている。本稿を締めくくるにあたり、惜しみない協力を頂いた方々に心より感謝申し上げたい。

【文献】

- 阿部裕, 2011, 「心理学における『居場所』から『協働型居場所づくり尺度』へ」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究13 共生社会に向けた協働の地域づくり』: 23-30.
- 文化庁編, 2004, 『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて』, 国立印刷局
- 原田克巳・滝脇裕哉, 2014, 「居場所概念の再構成と居場所尺度の作成」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』6: 119-134.
- 秦彩子, 2000, 「心の居場所」と不登校の関連について」『臨床教育心理学研究』6 (1): 97-106.
- 石井敏・岡部朗一・久米昭元, 1996, 『異文化コミュニケーション—新国際人の条件』有斐閣選書: 224-227.
- 石河久美子, 2008, 「ソーシャルワーク教育におけるカルチュラル・コンピテンス—教育機関と地域の現状から」『こころと文化』7 (2): 135-142.
- 石本雄真, 2009, 「居場所概念の普及およびその研究と課題」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』1: 93-100.
- 石塚昌保, 2011, 「『協働型居場所づくり尺度』の開発—地域日本語教室の調査から」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究13 共生社会に向けた協働の地域づくり』: 31-52.
- 石塚昌保・阿部裕, 2009, 「コミュニケーション・キャリアデザイン・こころの支援からなる上田モデルの構築」に向けて」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』7: 80-94.
- 葛西真記子, 2008, 「Multicultural Counseling Competencies—北米のカウンセリング心理学の立場からのmulticultural competencies」『こころと文化』7 (2): 152-158.
- 木全力夫, 1999, 「家庭・地域に於ける「子どもの居場所」の教育的意義」『創価大学社会教育』8: 39-51
- 小畑豊美・伊藤義美, 2003, 「中学生の心の居場所の研究—感情と行動及び意味からの考察」『情報文化研究』17: 155-167.
- 小島圭子, 2014, 「日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義—日本語ボランティアの活動参加継続につながる動機づけ—」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』3: 101-110.
- 近藤敦編著, 2011, 『多文化共生政策へのアプローチ』明石書店
- 笠井孝久, 2003, 「不登校児キャンプに参加する子どもたち(2)不登校児の居場所としてのキャンプ」『千葉大学教育実践研究』10: 57-64.
- 北山修, 1992, 「移行期としての思春期—自分をかたちづくる年頃」『こころの科学』44: 38-43.
- 宮崎幸江・河北祐子, 2012, 「地域の資源としてのボランティア日本語教室—多文化型「居場所づくり尺度」の視点から」『上智短期大学紀要』32: 51-63.
- 永田良太・山本眞理子, 2012, 「地域日本語教室における外国人支援者の役割—鳴門国際交流協会日本語教室の場合」『鳴門教育大学研究紀要』27: 225-231.
- 中西友美, 2000, 「若い世代の母親の居場所感についての基礎研究」『臨床教育心理学研究』26 (1): 87-96.
- 中島喜代子・廣出円・小長井明美, 2007, 「『居場所』概念の検討」『三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育学』58: 77-97.
- 仲川順子, 2007, 毛受敏浩・鈴木江理子編「人と文化と自然が共生できるまちづくり—国際理解教育の実践を通して」『多文化パワー社会—多文化共生を超えて』明石書店: 135-158.
- 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」『大阪大外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』: 59-97.
- 二通信子・大井裕子・喜多村喜美江, 1999, 「地域におけるボランティア日本語教室の現状と課題—イ

- インタビュー調査および二つのグループの事例を通して」『日本語教育論集』14：58-78.
- 野山広・山辺真理子・簗野智紀・河北祐子・宮崎妙子・伊東祐郎・久保井康典，2009，「地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究10 共生のまちづくりに向けた地域日本語教育プログラム』：58-101.
- 御籙久里，2010，「地域日本語教室における外国人支援者の存在意義と、かれらの「語り」に関する研究」平成20年度～平成21年度科学研究費補助金[若手研究(B)]研究成果報告書
- 大久保智生，2005，「青年の学校への適応感とその規定要因——青年用適応感尺度の作成と学校別の検討」『教育心理学研究』53(3)：307-319.
- 大久保智生・青柳肇，2002，「青年用適応感尺度作成の試み——居場所の視点から」『日本教育心理学会第44回総会発表論文集』320
- 佐藤香奈・大津悦夫・佐野秀樹，2013，「大学生の過去の「居場所」と心理社会的発達に関連——「居場所環境」および「居場所」の心理的機能に着目して」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』64(1)：205-212.
- 則定百合子，2006，「思春期の心理的居場所感と抑うつ傾向との関連」『神戸大学発達科学部研究紀要』14(1)：9-13.
- 総務省編，2006，「地域における多文化共生推進プランについて」
http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b6.pdf
- 杉澤経子，2013，「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性—多文化社会コーディネーターの視座から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から』：6-25.
- 杉本希映，2010，「中学生の「居場所環境」と精神的健康との関連の検討」『湘北短期大学生活プロデュース学科紀要』31：49-62.
- 杉本希映・庄司一子，2006，「「居場所」の心理的機能の構造とその発達の变化」『教育心理学研究』54：289-299.
- 田中治彦編，2001，『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房：7-11.
- 田中麻貴・田嶋誠一，2004，「中学校における居場所に関する研究」『九州大学心理学研究』5：219-228.
- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター編，2011，『共生社会に向けた協働の地域づくり—「協働型居場所づくり尺度」の開発』
- 植田晃次・山下仁編，2006，「「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ」三元社
- 山西優二，2011，「多文化共生に向けての居場所とは」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究13 共生社会に向けた協働の地域づくり』：14-22.
- 矢野泉，2005，「外国人の子どもの人権と居場所」『横浜国立大学教育人間科学部紀要. I,教育科学』7：133-148.

