



研究論文

# 外国につながる子どもの適応をどのように支えるか 支援者の適応観の変容に着目して

金丸 巧\*

## ■要旨

本稿では、筆者が行った日本語支援実践の分析を通して、外国につながる子どもの適応概念を再考し、言語教育実践を基盤とした適応支援のあり方を探究することを目的とした。分析の結果、実践の中で立ち現われた子どもの多様な生き方に気づくことで筆者の「適応観」の問い直しが生じる過程が明らかになった。そして、適応とは、子どもが「自分の多様な生き方を見つけていく過程」であり、適応支援とは、支援者と子どもの相互作用の中で形作られていくものであるということが示唆された。さらに、子どもが自分の多様な生き方を見つけていくためにも、また、支援者が子どもの多様な生き方に気づき、自分自身の「適応観」を更新し続けていくためにも、言語活動が重要な役割を果たしていることが示唆された。

## ■キーワード

外国につながる子ども  
年少者日本語教育  
適応  
適応観  
相互作用

©2013. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

## 1. はじめに

本稿の目的は、筆者が行った日本語支援実践の分析を通して、外国につながる子ども<sup>1</sup>の適応概念を再考し、言語教育実践を基盤とした適応支援のあり方を探究することである。

国を越えた人々の移動が日常的な現象となりつつある現在、親の移動に伴って日本で教育を受ける外国につながる子どもの数も増えてきている。そして、彼らが日本の学校で直面する問題の一つとして、学校生活における適応の問題があげられる。文部科学省は、このよう

\* 早稲田大学日本語教育研究科博士後期課程 (Eメール: dwaynehoover\_lms@nifty.com)

<sup>1</sup> 出生地や国籍を問わず複数の言語と関わりを持って成長している子ども。

な子どもにとって「[入りやすい公立学校]を実現するための3つの施策」<sup>2</sup>の一つとして、彼らが「日本の学校生活に適応できるよう支援体制を整備」することをあげているが、日本での適応をどのように支援するかについての具体的な指針はまとまっていないのが現状である。

本稿では、このような現状を改善するために、言語教育の立場から適応支援について考えていきたい。その際の適応の捉え方としては、池上（1994）が参考になる。池上は、適応を「環境と調和できるよう自分自身を合せていくことと、環境に働きかけて環境自体を変えていくことの両面を持ち合わせている」（p. 4）のものであると定義し、同化という発想は自分自身を環境に合わせてしまう作用のみが強調されるが、適応は一方的な同化を意味しないと述べている。本稿においても、この池上の定義に基づいて適応を捉えたい。

しかしながら、これまで、適応支援における日本語教育については、「子どもたちをできるかぎり多く日本語と接触させることによって、かれらの言語を日本語へとシフトさせること」（太田，2002，p. 105）を目的とした教育として批判されることもあった。適応支援における日本語教育は、本当に、子どもに日本社会への同化を強いる教育なのだろうか。

年少者に対する日本語教育について、石井（2009）は、「子どもに対するあらゆる教育は、子どもの豊かな成長を目指すものであり、子どもの成長・発達において重要な言語能力の育成に関わる日本語教育は、そうした全人的発達を支える教育の一環として位置づけられる」（p. 144）と述べ、年少者日本語教育の視野が、日本語の知識や運用能力の育成という従来の枠組みを大きく越えることを主張している。また、2004年に行われた日本語教育学会春季大会のパネルセッションにおいて、池上は、「年少者日本語教育の目標は「日本語ができる子ども」を育てることに限定されない」（p. 279）とし、「自分の力で問題を解決し、自律的に学んでいける力を育てることが重要である」（p. 279）と指摘している。さらに、川上（2013）は、子どもに日本語をいかに効率的に学習させるかよりも、「子ども自身が、複数言語に触れながら家族や家族外の人々と関係を築きながら、自分自身の生を社会の中に位置づけていくという主体的な動き」（p. 2）が、子どもを理解する上で必要不可欠な視点とし、このように幼少期より複数言語環境で成長する子どもの生を捉えることが、「年少者日本語教育研究の新しいステージ」（vi）を切り拓くと述べている。

このように考えれば、年少者に対する日本語教育は、決して子どもに日本社会への同化を強いる教育ではなく、子どもが複数言語環境の中で自らの生き方を模索していく力を支える教育として位置づけることができるだろう。本稿では、このような言語教育観に立ち、筆者が行った日本語支援実践からの具体的なエピソードを示しながら、同化教育ではない言語教

---

<sup>2</sup> 「[定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会]の意見を踏まえた文部科学省の政策のポイント」（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/kokusai/008/toushin/1320830.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/008/toushin/1320830.htm)）2013年4月27日閲覧

育を基盤とした適応支援のあり方を考えたい。

本稿の構成は、以下の通りである。まず、続く 2. では、適応に関する先行研究のレビューを行う。これまでの知見を整理し、残された課題を明らかにする。残された課題とは、「適応観」をめぐる支援者の主体性が着目されてこなかったことである。次に、3. では、支援者の主体性を捉えるための視点を述べ、4. では、研究方法について述べる。そして、5. では、筆者が行った日本語支援実践の分析結果を述べる。さらに、6. では、分析結果を踏まえ、改めて適応概念を再考し、言語教育実践を基盤とした適応支援のあり方を考える。最後に、7. では、本稿のまとめを述べる。

## 2. 適応はどのように研究されてきたか

では、これまで外国につながる子どもの適応はどのように研究されてきたのだろうか。適応をめぐる先行研究をレビューすると、3つに分類できる。

一つ目は、「帰国子女教育」における適応に着目した研究である。「帰国子女教育」とは、保護者の勤務に伴って海外に長期間在留した後に帰国した子どもに対する教育のことであり、日本が高度経済成長期を迎え、経済活動の国際化に伴って、日本人の長期海外在留者が増加した 1950 年代後半に開始された（佐々木，阿久澤，1998）。当初は、海外で身につけた生活習慣，自己主張のしかたの違いなどは、「問題行動」として捉えられ、いかに日本語を回復させ、日本社会に適応させるかといった考え方が主流であったという。浅川ら（1996）によれば、この時期、「日本人の子どもであれば、当然のごとく、日本の文化や学校社会への適応は可能なはずだという思い込み」（p. 75）が支配的であり、日本社会や学校が持つ固定的な枠組みへ適応させるための「外国剥がし」（p. 75）が行われていたという。それは、中学校における国語科の授業の内容について、帰国子女教育を通しての言語指導の現状と問題点を述べた近藤（1983）において、「帰国子女にとって問題とし指導しなければならないことがいくつもあります。その一つは日本化ともいべきものです」（p. 78）と述べられていることから明らかである。当時の適応をめぐる研究では、日本で生まれ育った日本人を基準とし、いかに帰国子女の日本人性を回復させるかという視点が重要視されていたことが分かる。

二つ目は、ニューカマーの子どもの適応に着目した研究である。これらの研究は、1990年代に入って急速に増加してきた。当時の研究は、「子どもたちが直面する学校全般の諸問題と多文化教育との関連」（趙，2004，p. 312）を検討したものが多かった（例えば、志賀，1992；恒吉，1996；佐々木，阿久澤，1998；金，1999；金井，2005；小西，稲垣，2010；等）。そして、子どもが置かれた厳しい現実を描き出すことで、彼らの就学は「『恩恵』なのだから、かれ／彼女らの「文化」を特に考慮する必要はないという同化教育」（佐

久間, 2005, p. 222) の考え方が根底に流れる日本の学校教育の問題を浮き彫りにした。例えば, 恒吉 (1996) は, 日本の学校文化の中で困難を強いられる子どもの姿を描きながら, 日本の学校教育の「一斉共同体主義」を批判している。「一斉共同体主義」は, 「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験, 共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と, 皆が, 同時に, 同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立って」(p. 231) おり, 日本の学級, 学校は, 「お互いの顔が見える, 同質的なムラ的な共同体の様相を呈している」(p. 233) という。そして, このようなコンテキストの中で, 外国につながる子どもと学校との軋轢を理解することができるかと指摘する。この頃の研究は, 子どもが置かれた厳しい現実を描き出すことで, 外国につながる子どもの困難, また, 彼らを受け入れる側の学校, 教師の葛藤を浮き彫りにし, 日本の学校教育の問題に光を当てている点で貴重な研究である。

しかし, 趙 (2004) によれば, これらの研究には, 子どもの「発達主体としての能動性」(趙, 2004, p. 312) が考慮されていないという問題点があったという。つまり, 子どもは決して一方的に同化を強いられるような受身な存在ではなく, 能動的に日本の学校文化や日本人児童生徒, 教師と向き合っているはずであり, そこには多様な適応の形があるはずなのにも関わらず, それが考慮されてこなかったのである。

そして, このような問題意識に基づいた「新しい研究」(趙, 2004, p. 315) が, 三つ目である (例えば, 山ノ内, 1999; 児島, 2001; 森田, 2004; 齋藤, 2006; 趙, 2010; 等)。例えば, 山ノ内 (1999) は, 日系ブラジル人ティーンエイジャーに見られる「逸脱行動」を, 「不平等な社会的・文化的再生産構造に対する変革の可能性を持った, 「抵抗」の実践」(p. 91) として描き出した論考である。山ノ内は, 「子どもたちの「抵抗」の実践は, 子どもを無力な存在ではなく, 一人の独立した主体とみなすことを促す」(p. 100) と指摘している。また, 児島 (2001) も, 学校に浸透する規範や価値とは矛盾するような彼ら独自の適応のあり方を「創造的適応」と呼び, 彼らなりの生き方を描き出した。さらに, 日本に在住する中国系ニューカマー高校生の多様な学校適応の様相と多元的な文化アイデンティティ形成の過程を描き出した趙 (2010) は, 「中国系 NC 高校生たちは, 変化しつつある主体として, 変化しつつある環境に力動的に適応」(p. 234) し, 「その過程が異文化適応の過程であり, それを時間的経過とともに捉えたものが彼らの人格発達の過程であり, 文化的アイデンティティ形成の過程なのである」(p. 234) と述べている。こうした山ノ内や児島, 趙の論考は, 適応主体としての子どもの能動性に着目し, 彼らの多様な適応のあり方を提示した点で意義のある研究である。

さらに, 言語教育の立場から外国につながる子どもの適応を扱った論考として, 齋藤 (2006) がある。齋藤は, 年少者日本語教育の立場から「生徒の「主体性」を重視する年少者日本語教育実践の実現可能性」(p. 38) を論じ, 適応の主体である JSL 児童生徒が「自分の置かれた状況や他者との関係性をどう見るのか, そして, どうなりたいたいのか, という自

分についてのアイデンティフィケーション (identification) が、自己を表象し、他者と関わりながら、自分自身と周囲の環境とを主体的に統合し、成長する適応の原動力になる」(p. 38) と主張している。そして、生徒との傾聴関係を確立する中で対等な関係性を構築し、対等なやりとりをしていくことが、「周囲の環境と関わり、そこでの課題を見出し自ら解決策を引き出す JSL 生徒の「行為主体性」を伸ばす適応支援の場を創り出す基盤になる」(p. 48) と述べる。齋藤の論考からは、適応支援における日本語教育が、単なる言語知識の獲得を目指すものではなく、子どもの「複数言語能力や複数言語使用の実態、さらにはそのような複数言語を使用しながら子どもがどのように他者と関わりながら生活するのかという「人としての生き方」」(川上, 2011, p. 25) に直結した営みだと理解することができる。

ここまで、外国につながる子どもの適応に関する先行研究の知見を整理してきた。しかし、残された課題もある。それは、外国につながる子どもを取り巻く支援者の「適応観」をめぐる主体性が明らかになっていないことである。本稿における「適応観」とは、支援者が子どもの適応とどのように向き合っているのかという意識のことである。教育実践の場において大人も子どもも一個の主体であり、そこに「相互主体的な関係」(鯨岡, 2006) が成り立つことを考えれば、適応支援は、子どもの主体性と、「適応観」をめぐる支援者の主体性との相互作用の中で形作られるのではないだろうか。しかしながら、先行研究の多くは観察やインタビューによる研究であり、「適応観」をめぐる支援者の主体性は見えてこない。また、支援者の主体性の重要性を主張した研究(齋藤, 2006)においても、支援者の「適応観」に着目し、適応の捉え方の変容過程や、その要因、さらには、実践に与えた影響を描き出した研究はない。本稿が、「適応観」をめぐる支援者の主体性に着目することで、一方的に同化を強いるような適応支援とは全く異なる新たな適応支援のあり方を考える糸口になると考える。

### 3. 支援者の主体性を捉える視点

では、支援者の主体性を捉えるために、どのような視点が必要となるのだろうか。ここでは、本稿における支援者の主体性を捉えるための視点を整理したい。

まず、「主体であることの二面性」(鯨岡, 2006, p. 36) を捉えることが重要である。乳幼児の発達過程を養育者と子どもの関係論的な視点で捉えようとする鯨岡の研究によれば、大人も子どもも一個の主体であり、「「一個の主体である」という私の感覚は、自らの存在そのものに最初から内在して周囲の映し返しの影響を受けないような感覚」(p. 71) ではなく、「それは周囲があつてのもの、周囲の映し返しなしには成り立ち得ないもの」(p. 71) だという。そして、対人関係において、「自ら主体として生きつつ、相手を主体として受け止める」(p. 188) という形で関係を取り結ぶ様を、「相互主体的な関係」と述べている。鯨岡の

この知見を参照すれば、子どもの適応の問題とどのように支援者が向き合っているのかを明らかにする上で重要な一つの視点が見えてくる。それは、支援者が抱く適応に対する考え方、つまり「適応観」は、決して支援者一人の問題として論じられるものではなく、目の前にいる子どもとの関係論的な視点の中で論じていくべきだということである。

次に、主体性は固定的でないものとして捉えることが重要である。齋藤（2006）は、「JSL 児童生徒の「行為主体性」は常に変化」（p. 49）するがゆえに、「それとの協働のあり方も揺れ動く」（p. 49）と述べている。また、カナダに移住した5人の女性の言語習得と、カナダ社会と彼女たちの中で生じたアイデンティティの闘争の過程に迫った Norton（2000）は、社会的実践としての言語学習の基盤となる言語学習者の主体性は、「単一的というよりもむしろ複合的であり、中心的というよりもむしろ脱中心的」（p. 125, 筆者訳）であると指摘しており、上述した鯨岡の研究における「相互主体的な関係」と合わせて考えれば、子どもの主体性によって規定される支援者の主体性もまた固定的ではないものとして捉える必要があるだろう。

以上の2点は、支援者の主体性を捉える上で重要な視点だといえる。しかし、外国につながる子どもの教育に関わる支援者ということを考えれば、もう一つの視点として支援者の言語能力観を問う視点を欠くことはできないだろう。

川上（2011）は、「言語教育の実践者が「ことばの力」をどう捉えるか（言語能力観）が言語教育の実践のあり方を決定する」（p. 23）と述べている。つまり、支援者が、目の前の子どもとどのように向き合っているのかは、支援者がどのような言語能力観を持って実践しようとしているかという問題と密接に関係しているのである。このように考えれば、支援者の主体性に言語能力観が大きく影響しているといえるだろう。さらに、川上（2011）は、「実践者が「移動する子ども」の成長過程に見られる空間軸と時間軸と言語軸の動態性のある言語能力意識の形成に留意し、かつ、実践を通じて実践者自らの言語能力観の捉え直しを行いながら「移動する子ども」の言語教育に向かう」（p. 25）必要性を述べており、子どもの動態性ととも、支援者が常に言語能力観を捉え直していくという動態性を捉えることも重要である。

以上の知見から、本稿における「適応観」をめぐる支援者の主体性を捉える視点をまとめると、以下の3点になる。

- ① 支援者の主体性を、子どもとの「相互主体的な関係」の中で捉える視点。
- ② 支援者の主体性を、固定的でないものとして捉える視点。
- ③ 支援者の主体性を、支援者の言語能力観との関連の中で捉える視点。

## 4. 研究方法

### 4. 1. 日本語支援実践の概要と本実践を選んだ理由

本稿で取り上げる実践は、筆者が、2011年9月から2012年3月までの約7ヵ月間、週2回（2012年1月からは週1回）ある公立中学校において行った日本語支援実践である。この実践は、在籍クラスの授業時間内に他教室に移動して日本語支援を受けるという「取り出し」の形式であり、授業は、各教科の教材などが置かれている空き教室で1回2時間ずつ行われた。

実践の対象者であるIとJは、中学二年生（支援開始当時）の男子生徒である。筆者が彼らと初めて出会った当時、彼らは、簡単なあいさつが日本語で言える程度の日本語能力であった。そのため、授業時間のほとんどが英語やジェスチャー、絵などを使用したやりとりであった。このような彼らの日本語能力の様子をもとに、筆者は、「自分の身近なことが伝えられる力」と「相手の身近なことを聞いて理解できる力」の育成を目指した初期日本語指導を計画し、実践を行っていった。尚、2011年10月からは支援者がもう一名加わり、支援者2名と子ども2名の合計4名で実践が行われた。5.以降のエピソードで登場する「Aさん」は、もう一名の支援者を指している。

筆者は、実践を計画するにあたって、彼らの担任教師から、普段の彼らの学校生活での様子を聞くようにしていた。それは、週2回の日本語支援だけでは知ることができないIとJの姿を捉えたいと思っていたからである。担任教師とのやりとりからは、彼らが「在籍クラスで班活動があっても一切活動には参加せず、ずっと母語で書かれた本を読んでいる」ことや、「体育の時間や休み時間に他の生徒とぶつかっても謝らず、他の生徒から教師宛に苦情が届いている」ことなどが明らかになった。また、筆者が直接彼らとやりとりをする中でも、学校の校則や授業内容、クラスメイトに対して、彼らが何度も不満を訴える様子が見られた。このような状況から、支援開始当初、筆者はこの二人が中学校という場で不適応の状態にあるのではないかと感じていた。

ところが、約7ヵ月間の実践を通して、また、実践終了後に改めて実践の「指導記録」を振り返り、その記録から考えたことを様々な場で議論する中で、当初は彼らの姿を不適応だと捉えていた筆者の視点が、彼らとのやりとりを通して変容していたことに気づかされた。この「気づき」こそが、「適応観」をめぐる支援者の主体性にも着目するべきであるという筆者の考えにつながったといえる。そして、本実践を取り上げる理由もそこにある。

### 4. 2. 調査の概要

本稿で用いた分析データは、毎回の実践後にその日の実践の様子を書き記した「指導記録」（全38回分）、IとJが日本語支援の中で書いた成果物（作文、手紙、日記）、筆者がIとJの在籍クラス内での様子を観察した際の観察記録（1回分）、二人の担任教師との会話

のメモである。

また、筆者の実践における姿勢は「関与しながらの観察」（鯨岡，1999）の姿勢であったといえる。それは、透明な研究者として子どもの様子を外部から観察する者としてではなく、子どもの様子を第三者的に観察する一方で、自らも子どもと関わる当事者として実践に臨んでいたということである。それは、アンケートや観察といった方法ではなく、子どもの教育に直接関わる一人の支援者として子どもと接することが、子どもを一人の主体として受け止めることにつながると考えたからである。本稿は、「自ら主体として生きつつ、相手を主体として受け止める」（鯨岡，2006，p. 188）という意味の「相互主体的な関係」（鯨岡，2006）における「適応観」をめぐる支援者の主体性に着目し、その上で、適応支援のあり方について議論することを目的としているため、「関与しながらの観察」は本稿の目的を達成するために必要な方法論であったといえる。また、鯨岡（2006）は、「研究者こそ、研究協力者を「一個の主体として受け止める」ことができなければならず、相互主体的な関係を明らかにする研究者は、相互主体的な関係を研究協力者とのあいだに築けないとだめなのです」（pp. 53-54）と述べており、そのためには、「フィールドでの立ち位置の取り方、接し方を含め、何かを感じ取ろうとする態度、相手への深い配慮、等々、人間としてのさまざまな態度」（p. 53）が求められるとしている。筆者も、鯨岡の述べる態度を意識しながら実践に臨んでいた。

以上のような姿勢で実践に臨み、分析データを収集した。そして、「適応観」をめぐる支援者の主体性を描き出す上で、支援者である筆者が、子どもの適応とどのように向き合い、その向き合い方がどのような状況において変容したのかに着目する必要があると考えた。そのための分析の方法として、まず、収集したデータにおいて、子どもの様子に対して筆者がどのように向き合っているかが現れている部分にコードを振った。次に、共通するコードからカテゴリーを生成し、カテゴリー同士の関連から「適応観」をめぐる筆者の主体性の変容過程を描き出した。その上で、「適応観」をめぐる筆者の主体性の変容と実践の現れ方の関係を捉え、子どもの主体性と「適応観」をめぐる支援者の主体性の相互作用の中で形作られる適応支援のあり様を導いた。

## 5. 分析結果

ここからは、分析データをもとに、筆者がIとJの姿とどのように向き合っていたのか、つまり、「適応観」をめぐる筆者の主体性がどのように変容したのかを述べる。そして、その変容過程と取り出し支援における実践の現れ方の関係を捉え、子どもの主体性と「適応観」をめぐる支援者の主体性の相互作用の中で形作られる適応支援のあり様を明らかにしたい。その際に、筆者が彼らの姿の捉え方を変容させていった過程を大きく3つの時期に分



動であった(図 1 参照)。そして、この「ことばメモ」の使用を通して、これまでとは違う I と J の一面を知ることになった。それが、以下に示すエピソードである。

①クラスの流行り言葉が知りたい二人

教室が始まると J が「ことばメモ」を見せる。メモには「■■■(クラスメイトが作ったと思われる造語)」と書いてあった。I と J は、必死で「理科の時間に聞いた。○○君(クラスメイトの名前)。」と説明していた。

(2011年10月27日 第13回授業より)

彼らが、「ことばメモ」にメモしてきた言葉は、クラスメイトが作ったと思われる造語であった。言葉を読んだだけでは筆者にもその意味が分からず、言葉を聞いた場所や状況、誰が話していたかなどを細かく彼らに聞いた。二人は、必死になってお互いに言葉を補いながら知っている日本語を駆使して何とかその状況を説明しようとしていた。結局、彼らの説明だけではその言葉の意味を想像することは出来なかったが、その日の実践後に筆者が担任教師に聞いたところ、それは、在籍クラスで流行している言葉であることが分かった。

このエピソードで筆者が驚かされたことは、あれだけ在籍クラスでの活動やクラスメイトに対して不満感を抱いていた彼らが、クラスで流行している言葉を知りたいと強く思い、それを必死で聞き取り、「ことばメモ」に書き写し、筆者に意味を尋ねるという一連の行動を起こしたということであった。おそらく、この流行り言葉を言い合いながら楽しそうに触れ合うクラスメイトの様子を見ながら、I と J もその楽しそうなやりとりの意味が知りたいと思っていたのではないだろうか。彼らの様子から、クラスメイトが使う言葉の意味が知りたい、それを使ってみたいという強い気持ちが伝わってきた。この出来事によって、それまで不適応だと捉えていた彼らの思いもよらない一面に気づかされた。

### 5. 3. 次々と立ち現われる多様な一面に気づいていった時期

上述の「ことばメモ」での出来事から、筆者は I と J を不適応だと決めつけることは出来ないと感じた。学校や日本で生活することへの不満を含めた彼らの声によく耳を傾けることで、彼ら自身の気持ちを知ろうと考え、そのために、二人との関係性を十分に築くことを意識していった。

筆者は、I と J との関係性を構築していくために、お互いの様々な個人的な情報をやりとりし、お互いについての理解を深めるように努めた。それは、表面的に「○○が好き」「○○が得意」といった自己紹介で終わるものではなかった。例えば、自分が好きなものについて話す際には、好きな理由を話したり、相手がその話題を知らなければ具体的に説明したり、その良さをアピールしたりした。聞いている方は、その意見に賛同する時があれば、反対して遠慮なく嫌いな理由を述べる時もあった。最初の内は、筆者から「僕は、○○が好きなんだけど、知ってる?」といったように話題を提供することも多かったが、取り出し支援が回を重ねる内に、どちらが用意したというわけでもなく自然発生的にお互いの情報をやりとり

する活動が始まるようになった。このように、取り出し支援の時間が始まると自然にやりとりが始まり、そこからお互いの考えを伝え合うという活動の中で、I と J は、言葉を使い、新たな言葉を学んでいった。

このような活動の中で彼らが興味を抱いたのが、筆者の友だちと、10月から実践に加わっていたもう一人の支援者 A さんの友だちであった。I と J は、「どのように知り合ったのか」「どのような性格か」「今何をしているのか」といった質問を楽しそうに筆者らに聞いた。そして、このような状況の流れから、筆者と A さんの友だちに手紙を送る活動が生まれた。手紙の活動の流れは表 1 の通りである。

手紙の活動の中で、I と J は積極的に活動に参加し、相手の日本人と日本語を使用したやりとりをおこなっていった。その様子は、以下のエピソードから窺うことができる。

### ②相手を想像して手紙を書く二人

質問に加えて、自分の自己紹介も書き、手紙を作成した。J は、相手の好みの色を筆者らに尋ねたり、I に「きれいに書かなければいけない。(実際の発話は英語)」と注意したりと、相手のことを考えながら手紙を書いていた。

(2011年11月18日 第18回授業より)

このように、二人は興味を持っている筆者らの友だちへの手紙において、自分から書く内容を決めたり、相手を読むことを意識して文章を書いたりするといった様子を見せ、手紙を書くことに楽しさを見出している様子であった。また、手紙の返信を待つ以下のような二人の様子からも、この活動が彼らにとって意味のあるものになっていたことが分かる。

第1回 (2011.11.11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 手紙の相手を決める</li> <li>● 相手を想像して、手紙の内容を考える</li> </ul>
第2回 (2011.11.18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 手紙を書く (1回目)</li> </ul>
第3回 (2011.11.24)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 手紙の返事を読む</li> <li>● 手紙を書く (2回目)</li> </ul>
第4回 (2011.12.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 手紙の返事を読む</li> </ul>
第5回 (2011.12.8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 手紙の返事を読む</li> <li>● 手紙を書く (3回目)</li> </ul>

### ③手紙の返信を楽しみに待つ二人

筆者らが教室に着くと、「先生。」と言いながら手紙の形を指で示す。相手からの手紙を楽しみにしていたらしい。(2011年11月24日 第20回授業より)

この手紙の活動は、3回のやりとりで終了となったが、活動が終了した後も、ふと相手のことを思い出して筆者らの友だちの近況を質問するなど、それまでは全く知らなかったある日本人が、手紙の活動を通して彼らにとって意味のある他者として認識されるようになっていった。

そして、この手紙の活動を通して、I と J の新たな一面が見え、二人の姿に対する筆者の捉え方も日々更新されていった。さらに、手紙の活動以外にも次々と彼らの多様な一面が

立ち現われる様子が以下に示す二つのエピソードからも見える。一つは、日本語学習に対する I と J の姿勢を示すもの（エピソード④⑤）であり、もう一つは、学校外での他者との関わりを示すもの（エピソード⑥）である。

#### ④日本語学習の意味を語る二人

A さんは（日本語学習に対する）自分の経験を話してくれた。すると、J は、「僕たちも（日本語を）勉強したいから勉強している。」と答えた。「なぜ？」と筆者と A さんが質問すると、「母国に帰っても、母国には日本の会社が沢山あるから。日本語を話せばそこで働くこともできる。」と日本語を勉強する意味を話していた。（2011年11月24日 第20回授業より）

ともに実践を行っていた A さんは外国籍であり、A さん自身も日本語を学習した経験があった。A さんが自分の経験を彼らに話すと、I と J は、そんな A さんの経験に関心がある様子で、どこで、どのように日本語を学習したのかを尋ねたり、漢字をいくつ知っているかを尋ねたりする様子が見られた。そして、このような会話の中で、二人は彼らなりの日本語学習の意味を考えながら筆者らに語った。

このエピソードの中で、A さんは、自分の経験を話しながら彼らに接し、日本語学習や日本で生きることの先輩としての一面も見せていたといえる。それが、上のような I と J の発話を支えていたのではないだろうか。

また、日本語学習に関連して、筆者に対しては次のように接する場面もあった。

#### ⑤英語を一切使わないように要求する二人

授業の前半は、これまでと同様に英語と日本語を使いながらやりとりを行っていたが、後半になって、突然 J が「今から英語ゼロ。」「僕たちが分からないことがあっても金丸さんは日本語で説明してください。（実際の発話は英語）」と提案し、I も賛同したので、後半は日本語だけでやりとりを行うことにした。

（2011年11月11日 第17回授業より）

ここで彼らは、筆者のことを日本語の先生として捉え日本語の指導を要求している。そこには、日本語学習が自分たちの将来に役立つという彼らなりの考えのもと、英語を使わない授業のあり方を選択し、筆者に提案している二人の様子があった。在籍クラスでは日本語を使用することに消極的な様子だと思われていた I と J であったが、このような、彼らなりに日本語を学習する意味を考え、それを行動に移している様子はそれとは対照的に映った。

もう一つのエピソードは、毎回の実践の中で行っていた「出来事を話す」という活動の中で現れたものである。

#### ⑥初対面の日本人に話しかける I

I は、週末に△△（地名）に行った。その中でも、知り合いの人（日本人）の娘さんと初めて会い、日本語で色々な話をしたことを、I は楽しそうに話した。日本語で自己紹介をした後、I は色々話しかけようとしたが、相手は恥ずかしがって

なかなか話さなかったという。 (2012年3月19日 第38回授業より)

Iは、取り出し授業が始まるとすぐにこの話題を切り出した。少し自慢げに話をするIの様子からは、日本語を使って、日本人と関わりをもつことに喜びを見出しているように感じられた。クラスメイトに対して不満を抱いていたIの様子からは、初めて出会った同年代の日本人に対して積極的に話しかけ、関わろうとする姿を想像することは難しかったが、ここでも彼らの印象を改めて更新することとなった。

このように、IとJは次第に学校や学校外における多様な一面を筆者に見せていった。その中で、積極的に他者と関わりながら人間関係を構築している様子も窺えた。しかし、学校生活に不満を抱く二人の様子が無くなったというわけではない。それは、次の会話が示している。

#### ⑦学校生活に否定的な態度を示すI

筆者：学校はどうですか。

I： 学校は、とても、おもしろくないです。

筆者：おもしろくない？

I： おもしろい、おもしろい、So, soです。

筆者：So, so・・・そうか。今は何が一番楽しいですか？

I： 何も楽しくない。 (2012年2月24日 第33回授業より)

支援開始時の筆者は、このような彼らの姿を不適応だと捉えていた。しかし、約7ヵ月の実践の中で彼らとの様々なやりとりを通して、この背景にある彼らなりの考えを理解出来るようになった。その彼らなりの考えは、次のエピソードに現れている。

#### ⑧学校生活をつまらないと語る二人の背景にある思い

一週間の出来事や、学校での出来事を聞いても、日本での生活は「つまらない。」と話し、それから、母国での生活がいかに楽しかったかを何度も説明する。

(2012年3月2日 第35回授業より)

二人は、実践が終了するまで学校生活に楽しさを見出すことはなかった。実践開始時もそうであったように、在籍クラスでの授業内容を批判したり、制服の決まりに不満を抱いたりしている様子も何度も見られた。しかし、これは彼らは何も変容しなかったことを意味しているのではない。上のエピソードのように、彼らは、不満を抱く理由として、日本での生活に比べていかに母国での生活が素晴らしいかという彼らなりの考えを語り、筆者は彼らの考えを理解することで、このような彼らの姿もまた多様な生き方の一つであると考えられるようになったのである。

以上が、筆者がIとJの姿とどのように向き合っていたのか、つまり、「適応観」をめぐる筆者の主体性がどのように変容したのかを明らかにした結果である。その変容とは、IとJとのやりとりを通して、彼らの多様な姿に気づく中で、彼らを不適応だとする自分自身の捉え方を疑い、捉え方を更新していったというものであった。それは、一人の支援者と

しての筆者の「適応観」の問い直しであり、この問い直しは、筆者と子どもとの相互作用において起こり、問い直しによって実践のあり方も変化したことが明らかになった。

6. では、分析で明らかになった I と J の様子と筆者の変容の様子から、改めて適応概念を再考し、その上で、言語教育実践を基盤とした適応支援のあり方を考えたいと思う。

## 6. 考察

ここでは、まず、外国につながる子どもの適応概念を再考したい (6. 1.)。そして、適応とは、外国につながる子どもが「自分の多様な生き方を模索していく過程」であることを指摘する。次に、適応支援のあり方について考察したい (6. 2.)。そして、本稿の分析によって明らかになった適応支援の捉え方が、支援者と子どもとの相互作用の中で形作られるものだという点で、先行研究における適応支援の捉え方とは異なることを主張する。その上で、支援者は何をすべきなのかについても述べる。最後に、適応支援における言語教育の意味を述べたい (6. 3.)。そして、子どもが自分の多様な生き方を模索し、支援者がその子どもの姿を見て「適応観」を問い直すという相互の関係が作られる基盤として言語活動があることを述べ、どのような視点からその言語活動を行っていくべきかを考察する。

### 6. 1. 外国につながる子どもの適応をどのように捉えるか

筆者は、1. で、外国につながる子どもの適応を「環境と調和できるよう自分自身を合せていくことと、環境に働きかけて環境自体を変えていくことの両面を持ち合わせている」(池上, 1994, p. 4) ものと定義した。この定義に基づいて I と J の様子をもう一度振り返ってみよう。

二人が在籍クラスで流行している言葉を知りたいと思い、それを必死で聞き取り、「ことばメモ」に書き写し、筆者に意味を尋ねるという一連の行動を起こしたということは、自分から在籍クラス的话题を理解しようとする姿勢であり、それは、クラスメイトとの共通点を作り、人間関係を築くといった、在籍クラスという環境と調和するきっかけとなったかもしれない。また、学校生活や在籍クラスのクラスメイトに不満を抱く根拠として彼らが母国での生活の様子を筆者に説明したことから、彼らが不満を抱く背景には母国で培ってきた大事な考え方や思い出があるということが筆者に伝わってきたことを考えれば、筆者という周囲の環境に働きかけ、筆者の印象を変化させたと捉えることができる。このように、I と J は、自分を変えることと、頑なに自分を変えずに筆者に働きかけ、その根拠を説明するといった両面を見せていた。この意味で、二人は適応の過程にあったといえる。

しかし、今回の分析においてさらに注目すべきことは、以上のような I と J の姿が、様々な場面で異なった現れ方をしており、その全てが誰かから強制された結果ではなく、彼ら自

身による行動であったということである。先に述べたように、クラスメイトが使う言葉を知りたいと思い、「ことばメモ」を活用したことも、週末に出かけた先で I が初対面の日本人に話しかけたことも、筆者らの友だちと手紙のやりとりを行ったことも、全て彼らが自発的に行動したり、積極的に参加したりした結果であった。つまり、これらは、彼ら自身がそれぞれの場面において、自分がどのようにありたいのか、または、行動したいのかといった、彼ら自身の生き方を考え、見つけていった過程であったといえる。さらに、I と J が、今この場所で日本語を学ぶ意味を将来の自分と結びつけて捉えようとしていたことを考えれば、それぞれの場面で多様な生き方を模索し、作りだしていくことは、「今・ここ」だけではない、これからの生き方を切り開いていく力にもつながっていくといえるだろう。

このように、子どもが周りの環境に合わせて自分を変えたり、自分を変えずに周りに働きかけたりする過程は、場面によって多様な現れ方をしており、そのどれもがその子の生き方であるといえる。そして、その多様な姿を捉えようとするのが、子どもの生き方を支える上で重要である。だからこそ、筆者は、一人の子どもの多様な姿を丸ごと捉えるために、外国につながる子どもの適応を、彼らが「自分の多様な生き方を見つけていく過程」として捉えるべきだと主張したい。

## 6. 2. 適応支援のあり方

6. 1. では、外国につながる子どもの適応を「自分の多様な生き方を見つけていく過程」として再定義した。では、このような適応概念の定義に立った上で、適応支援とはどうあるべきなのだろうか。

ここで、5. の分析を、「適応観」をめぐる筆者の主体性の変容という観点からもう一度振り返ってみよう。筆者は、支援開始時、学校生活に馴染んでいけることが適応することだと捉えていたといえる。意識的に考えていたわけではないが、彼らが学校生活やクラスメイトに対して不満を言っている場面や、担任教師が在籍クラスの活動に参加しない彼らの様子を話す場面をもとに、筆者が彼らを不適応だと決めつけていたことを考えてみれば、筆者自身の中で、いかに学校生活に馴染んでいるかが適応の判断基準となっていたのだろう。しかし、約 7 ヶ月間の実践を通して、彼らの多様な生き方に気づいたことが、彼らを捉える筆者の見方が変容するきっかけとなった。では、なぜ彼らの多様な生き方に気づけたのだろうか。それは、筆者と彼らとの相互作用によるものである。この相互作用の中身について詳しく見てみたい。

彼らと初めて出会ったとき、学校生活に馴染めない二人に対してどのように実践を行えばよいのか悩んでいたが、ある時、「ことばメモ」を提案することで、彼らの新たな一面を知ることとなった。これは、支援者からの働きかけと、その働きかけに対する子どもからの働きかけの相互作用によって、実践の中で彼らの新たな一面が立ち現われた瞬間であった。また、筆者が友だちのように関わりながらお互いの情報を交換する関係性の中では、彼らは

日々の出来事を積極的に話し、その中で初対面の日本人に話しかけたことや、学校生活に対する不満とその背景にある思いといった彼らの本音を聞くことができた。さらに、外国籍のAさんが日本語学習の先輩として彼らと接する関係性の中では、彼らなりの日本語学習の意味を聞くこともできた。これらのエピソードは、支援者と子どもの相互作用の中で、子どもの多様な生き方が次々と立ち現われていったことを証明している。つまり、子どもの多様な生き方は、待っていれば見えてくるわけではなく、支援者が子どもに働きかけること、そして、子どももその働きかけに再び働きかけることといった相互の働きかけが必要になってくる。その過程で、子どもの多様な生き方が立ち現われるのである。

以上のことを踏まえると、「自分の多様な生き方を見つけていく過程」としての適応を支える実践は、決して子どもだけの働きかけによって成し遂げられるものではないことが明らかである。これは、先行研究で議論されてきた適応支援の捉え方とは全く異なる捉え方である。2. で取り上げた、山ノ内（1999）の「「抵抗」の実践」も、児島（2001）の「創造的適応」も、適応に関わる主体は子どもだけであった。しかし、本稿の分析から導かれた適応支援のあり方とは、自らの生き方を模索する子どもと、その子どもの姿を見て自らの「適応観」を問い直していく支援者との相互作用の中で形作られていくというものであった。つまり、支援者も適応に関わる一人の主体なのである。

また、このように適応支援を捉えることは、長期的な視野を持った適応支援の実施に結びつく可能性も秘めている。適応とは常に過程であり、適応支援において「適応した」という状態はないが、従来の適応支援は、初期指導段階のある一時期に限って行われ、「この子は、適応した」という曖昧な根拠のもと「何となく」終わっていくという実態を筆者は何度も目の当たりにしてきた。しかし、本稿の分析から分かるように、子どもは常に新しい場面に出会い、その中で多様な生き方を模索している。このような適応の実態を捉え、長期的な視野を持った適応支援を行っていくことが重要である。

では、ここまで述べてきたような、子どもと支援者が相互に関わる適応支援において、支援者は何をすべきなのだろうか。その答えとしては、子どもが自らの生き方を考えるきっかけとなるような働きかけをする必要があるだろう。ここでいう生き方とは、「人生」といった漠然とした大きなものだけでなく、日本社会の中で、学校の中で、在籍クラスの中で、部活動の中で、〇〇さんとの関係の中で、自分はどうありたいのか、どのように行動したいのかといった具体的で身近な内容も含んでいる。ただし、「さあ、生き方を考えましょう。」と目の前の子どもに働きかけたところで、彼らが意識的にそれを考えることは難しいだろう。そのために、参加する中で子どもが自分の生き方を考えたり、表現できたりするようなきっかけを持った活動を行うこと、その活動の中で立ち現われた彼らの生き方に支援者が働きかけて相互作用を起こしていくことが最も重要である。活動はあくまでもきっかけにすぎず、活動を通して生まれた相互作用を何度も繰り返し、その中で立ち現われる子どもの多様な生き方に気づくことが支援者には求められるだろう。働きかけの内容は子どもによって異なる

が、例えば、本稿の場合、「ことばメモ」や手紙の活動、友だちや先輩のような関係性の中でやりとりを行ったことなどがあげられる。

### 6. 3. 適応支援における言語活動の意味

ここまで、外国につながる子どもの適応を「自分の多様な生き方を見つけていく過程」と捉え、その適応概念に立った適応支援とは、子どもと支援者の相互の関係の中で形作られるものだという事を述べてきた。さらに、その支援において支援者がすべきこととして、参加する中で子どもが自分の生き方を考えたり、表現できたりするようなきっかけを持った活動を行うこと、そして、その活動の中で立ち現われた彼らの生き方に支援者が働きかけて相互作用を起こしていくことをあげた。では、このような適応支援において日本語教育はどのような意味があるのだろうか。

本稿で明らかになったことは、6. 2. で述べた、子どもが、参加する中で自分の生き方を考えたり、表現できたりするようなきっかけを持った活動としての言語活動の意味であった。筆者が行った実践の中では、将来の夢の話から日々の出来事の話まで様々な内容のやりとりがあったが、その多くが、筆者が準備していった内容というよりも、取り出し支援の場で偶発的に生まれた内容であった。しかし、このような多様性と偶発性を含んだ言語活動が、子どもの興味や関心と重なり、彼らの多様な考えを表現するきっかけになったといえる。そして、筆者は、偶然生まれたやりとりの中で子どもとの相互作用を起こすための役割を果たしていた。その結果、この言語活動を通して、子どもは自分の生き方を表現し、筆者は彼らの生き方に気づくことができた。このことから、「自分の多様な生き方を見つけていく過程」を支える適応支援は、言語活動に支えられていたと考えることができる。そして、上で述べたように、その言語活動とは、あらかじめ用意された内容に沿って、あらかじめ用意されたゴールを目指すものではなく、その場で生じる多様な話題に合わせて、その都度、支援者と子どもの相互作用の中で目標を設定していく活動であるべきである。

1. でも述べたように、これまで、適応支援における日本語教育は、「子どもたちをできるかぎり多く日本語と接触させることによって、かれらの言語を日本語へとシフトさせること」(太田, 2002, p. 105)を目的としたものとして批判されてきた。しかし、本稿の分析からは、日本語教育は決して太田が指摘したような同化を強いる教育としてだけで捉えられる教育ではないことが明らかとなった。本稿の事例において、IとJの多様な生き方が言語活動を基盤として立ち現われていったことを考えれば、ことばを学び、使うことは、子どもたちが自分の多様な生き方を見つけていくために周囲の人・物事とやりとりし、自分の考えや行動を言語化する基礎を作るという点で意味があることだといえる。これは、1. において述べた年少者日本語教育のあり方と一致する結果であった。さらに、言語活動は、子どもたちが自分の多様な生き方を考え、理解し、他者に伝えるといった、彼らの多様な生き方が立ち現われる一連の過程を支えていただけでなく、支援者にとっての気づきや適応の捉え方

を更新する助けにもなっていた。このように考えれば、支援者と子どもが相互に関わる適応支援において、日本語教育は必要不可欠な要素であり、それは、単に言語知識を教える・学ぶという意味ではなく、外国につながる子どもが彼らの生き方を見つけていく支えとなるものとして重要な意味を持っているといえる。

## 7. おわりに

本稿は、支援者である筆者の「適応観」をめぐる主体性に着目し、筆者が子どもの適応の問題とどのように向き合ったのかを明らかにすることで、適応概念を再考するとともに言語教育実践を基盤とした適応支援のあり方を探究することを目的とした。その答えとして、実践における筆者と子どもの様子から、適応とは「自分の多様な生き方を見つけていく過程」であり、適応支援のあり方とは、自らの生き方を模索する子どもと、その子どもの姿を見て自らの「適応観」を問い直していく支援者との相互作用の中で形作られていくというものであるということが明らかになった。さらに、子どもが自分の多様な生き方を見つけていくためにも、また、支援者が子どもの多様な生き方に気づき、自分自身の「適応観」を更新し続けていくためにも、言語活動が重要な役割を果たしていることも分かった。

このように、本稿が、支援者も子どもも相互に関わる適応支援のあり方を結論として導き出すことができたのは、筆者自身の「適応観」を疑い、「適応観」が変容していく過程と筆者自身が向き合ったからだと言える。これまでも子どもの主体性とじっくりと向き合い、それを明らかにした研究はあったが、支援者自身の「適応観」をめぐる主体性を論じた研究はなかった。そして、これを可能にしたのが、筆者自身が子どもの教育に携わる支援者として論じてきたことと、その実践が、子どもが多様な生き方を見つけていく基盤となる言語教育実践であったことだといえる。

最後に、今後の課題を述べたい。本稿が取り上げた約 7 ヶ月という実践において、筆者自身は気づきを得ることができ、自らの「適応観」を更新し、I と J に対する実践のあり方を考えることができた。その結果、支援開始当初は不適応だと捉えていた I と J が学校生活に対する不満を抱く姿も、その背景にある彼らの考えを知ることで、彼らの多様な生き方の一つであると捉えることができた。しかし、それはあくまで筆者と彼らの関係においてであることを考えれば、それが今後の課題につながる。つまり、本稿で得られた示唆を、日本語教育専門家としての筆者が、いかにして外国につながる子どもを取り巻く他者にもつなげていけるかということである。その他者とは、学校の教師であったり、地域の学習教室の支援者であったりするだろう。また、教育実践者の主体性が教育実践のあり方を規定することを考えれば、学校の教師の変容が、日本人児童生徒や保護者の変容にもつながるかもしれない。一人の教育実践者が外国につながる子どもに関われる時間は限られており、より多くの他者

が、外国につながる子どもの適応に様々な角度から関わっていくことが重要である。今後は、日本語支援者、教師、日本人児童生徒などの外国につながる子どもを取り巻く他者の関係性にも着目しながら、言語教育実践を基盤とした適応支援の構築に向けて研究を続けていきたい。

## 文献

- 浅川潔司, 和気清, 古川雅文, 夏野良司 (1996). 帰国子女の学校適応に関する微視発達の研究『兵庫教育大学研究紀要 第1分冊 学校教育・幼児教育・障害児教育』16, 75-82.
- 池上摩希子 (1994). 日本語教育が必要な児童生徒対象の教育目標構造化の試み——センター中学生クラスを例に『中国帰国者定着促進センター紀要』2.
- 石井恵理子 (2009). 年少者日本語教育の構築に向けて——子どもの成長を支える言語教育として. 川上郁雄, 石井恵理子, 池上摩希子, 齋藤ひろみ, 野山広 (編) 『「移動する子どもたち」のこことばの教育を創造する——ESL教育とJSL教育の共振』(pp. 142-164) ココ出版.
- 太田晴雄 (2002). 教育達成における日本語と母語——日本語至上主義の批判的検討. 宮島喬, 加納弘勝 (編) 『国際社会 2 変容する日本社会と文化』(pp. 93-118) 東京大学出版会.
- 金井香里 (2005). ニューカマーの子どもの対処をめぐる教師のストラテジー『東京大学大学院教育学研究科紀要』45, 235-244.
- 川上郁雄, 石井恵理子, 池上摩希子, 齋藤ひろみ, 野山広 (2004). 年少者日本語教育学の構築に向けて——『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す. 『2004年度日本語教育学会春季大会 予稿集』273-284.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のこことばの教育学』くろしお出版.
- 川上郁雄編 (2013). 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』くろしお出版.
- 金俊華 (1999). 日系ペルー人児童の文化化と教育に関する一考察——福岡県 Y 小学校の事例を中心に『異文化間教育』13, 132-140.
- 鯨岡峻 (1999). 『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻 (2006). 『ひとがひとをわかるということ——間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房.
- 児島明 (2001). 「創造的適応」の可能性とジレンマ——日系ブラジル人が生きる学校世界. 志水宏吉, 清水陸美 (編) 『ニューカマーと教育——学校文化とエスニシティの葛藤をめぐる』(pp. 80-126). 明石書店.

- 小西一博, 稲垣応顕 (2010). 転校を伴う外国人 (ブラジル人) 児童の学校適応に関する事例研究——教師とのラポール形成に焦点を当てて『上越教育大学研究紀要』 29, 33-43.
- 近藤実 (1983). 中学校における帰国子女の言語指導——現状と問題点『日本語教育』 50, 75-78.
- 齋藤恵 (2006). 適応支援としての年少者日本語教育の役割と課題——JSL 児童生徒の「行為主体性」をどう捉えるか『早稲田大学日本語教育研究』 8, 37-50.
- 佐久間孝正 (2005). 多文化に開かれた教育に向けて. 宮島喬, 太田晴雄 (編)『外国人の子どもと日本の教育——不就業問題と多文化共生の課題』 (pp. 217-238) 東京大学出版会.
- 佐々木光明, 阿久澤麻理子 (1998). マイノリティの子どもたちと教育. 中川明 (編)『マイノリティの子どもたち』 (pp. 63-116) 明石書店.
- 志賀幹郎 (1992). 高等学校における中国帰国生徒の統合——日本語教育を手がかりにして『東京大学教育学部紀要』 32, 295-303.
- 趙衛国 (2004). 青年期におけるニューカマーの子どもたちの学校適応に関する研究動向——文化受容と援助の視点から『東京大学教育学研究科紀要』 44, 311-319.
- 趙衛国 (2010). 『中国系ニューカマー高校生の異文化適応——文化的アイデンティティ形成との関連から』 御茶の水書房.
- 恒吉僚子 (1996). 多文化共存時代の日本の学校文化. 堀尾輝久ほか (編)『講座学校 (6) 学校文化という磁場』 (pp. 215-240) 柏書房.
- 森田京子 (2004). アイデンティティ・ポリティックスとサバイバル戦略——在日ブラジル人児童のエスノグラフィー『質的心理学研究』 3, 6-27.
- 山ノ内裕子 (1999). 在日日系ブラジル人ティーンエイジャーの「抵抗」——文化人類学と批判的教育学の視点から『異文化間教育』 13, 89-103.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. UK: Pearson Education.