

目次

1. はじめに
2. 「外国にルーツを持つ子ども」
 - 2-1. 外国にルーツを持つ子どもたちが直面する課題
 - 2-1a. 語学の問題
 - 2-1b. 教育達成の問題
 - 2-1c. アイデンティティ形成の問題
 - 2-2. 母語の確立の重要性
 - 2-3. 適応方法
3. 学校による外国にルーツを持つ子どもたちへの教育支援活動
 - 3-1. 文部科学省の取り組み
 - 3-2. 授業内支援の問題点
 - 3-3. N 中学校の取り組み
 - 3-3a. 日本語学級の特徴
 - 3-3b. 観察結果
 - 3-3c. 考察
 - 3-4. 授業内支援の限界
4. 地域による外国にルーツを持つ子どもたちへの支援活動
 - 4-1. 授業外支援の必要性
 - 4-2. 地域支援教室の取り組み: 鶴見よる教室
 - 4-2a. 第三の場所としての地域支援教室
 - 4-2b. 多種多様な先輩と交流できる地域支援教室
 - 4-3. 考察
5. おわりに
6. 参考文献

1. はじめに

1980年代後半から、外国人の長期滞在者が年々進んでいる。2019年7月現在では、在留外国人の総数は273万1093人であり¹、増加傾向にある。在留外国人が増える上で、不就学や不登校など、子どもたちの教育における問題が、最大の課題の一つとして認識され始めた²。しかし、その教育問題とは、不就学や不登校のみならず、日本語教育、学習困難、そして進路の問題、と多岐にわたっている³。このような様々な教育問題に対して現在行われている教育支援は、主に日本語や学力が不足しているという「個人の問題」を想定している⁴。しかし支援の現状を見てみると、対象となる生徒一人ひとりの問題に対して十分なケアが行き届いていない。それは、レベルやニーズが違う子どもたちに対して、同じような指導や支援を行なっているからだと考える。さらに、外国にルーツを持つ子どもたちがこのまま日本に定住することを考えると、従来の「個人の問題」に対応した教育支援だけでなく「社会への適応の問題」にも積極的に働きかける必要がある。

未だ十分ではない「個人の問題」への取り組みを充実させるとともに社会との関係性を強化させるためには、学校が取り組んでいる支援方法を見直すだけでなく、地域レベルで行われる支援を活用することも必要である。そこで本論では、外国にルーツを持つ子どもたちの受け入れをめぐる支援のあり方を、授業内支援と地域レベルでの支援の両面から導く。

第2章では、本論の対象となる外国にルーツを持つ子どもたちの現状を先行研究から明らかにし、公立中学校に通う外国にルーツを持つ中学生が直面している課題を把握する。第3章では、まず先行研究から従来の教育支援方法を明らかにする。次に、適応教育も視野に入れている新たな教育支援方法を、東京都の区立N中学校の日本語学級で参与観察、担当教員や子どもたちへの聞き取りから明らかにする。その上で、授業時間内に行われる支援の課題を述べる。第4章では、授業外支援の一例である地域学習室の必要性と効果を、筆者の実体験から明らかにする。

第5章では、本論のまとめを行い、理想的な支援の形態を導き、今後に向けた課題を述べる。

2. 「外国にルーツを持つ子ども」

本論の対象となる「外国にルーツを持つ子どもたち」とは正確な定義がなされていない概念ではあるが、一般的には「父・母の両方、またはそのどちらか一方が外国出身者である子ども⁵」とされる。しかし、近年その範囲は拡大しており、日本国籍を含む重国籍の子どもや海外で生まれ育った日本国籍の子どもなどが含まれる場合もある。したがって、本研究の対象としては「日本に住んでいながら多様な文化背景を有し、日本語での学習を困難とする子ども」と研究の目的に合わせて定義する。

外国にルーツを持つ子どもの定義がないのと同じように、人数を直接示すデータも存在しない。そのため、以下政府が公表している統計資料を手掛かりに整理する。法務省の「在留外国人統計(旧登録外国人統計)」によると、2019年7月現在、6歳から18歳までの在留外国人は18万8362人である⁶。また、文部科学省の「学校基本調査」によると、2017年6月現在、2016年度における公立学校に通う外国籍の児童生徒

¹ 法務省「在留外国人統計(旧登録外国人統計)/在留外国人統計」(https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=24101212&tclass1=000001060399&stat_infid=000031832811, 2019年10月6日アクセス)

² 宮島喬・太田晴雄, 2005「外国人の子どもと日本の学校」宮島喬・太田晴雄編, 2005『外国人の子どもと日本の教育-不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会, 1頁

³ 浅田秀子, 2007「外国籍児童への教育-公立T小学校の取り組みと県営X住宅を中心とするボランティア活動の事例から」『言語と文化』43巻16号, 愛知大学語学教育研究室, 100頁

⁴ 森雄二郎, 2018「外国にルーツを持つ子どもと社会をつなぐ場の創出に関する実証研究:社会構成主義的アプローチを用いた教育実践を通じて(阿部茂行教授退職記念号)」『同志社政策科学研究』19巻2号, 同志社大学政策学会, 170頁

⁵ 同論文, 171頁

⁶ 法務省「在留外国人統計(旧登録外国人統計)/在留外国人統計」(https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=24101212&tclass1=000001060399&stat_infid=000031832811, 2019年10月6日アクセス)

は8万119人である。さらに、詳しくは後述するが、2017年6月現在、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒は3万4335人であり、日本国籍の児童生徒は9612人である⁷。これらはいずれも増加傾向にある。

(1) 外国にルーツを持つ子どもたちが直面する課題

上記の子どもたちが今後日本に定住するためには、社会に適応し、教育を達成する必要がある。しかし、幼少期を外国で過ごしていたり、両親が日本語話者ではないといった環境で過ごした外国にルーツを持つ中学生にとって、学校内を含む日本社会に適応することは容易ではない。本節では、日本語学級に通う生徒が日本の公立中学校に通う中で直面している課題を社会への適応性に関連づけて明らかにする。

(a) 語学の問題

母語が日本語ではない生徒にとって、日本語のみで学習活動が展開される学校との言語的ギャップは明白である⁸。2017年6月現在、公立学校に通う日本語指導が必要な外国籍の中学生は8792人いて、日本語指導が必要な日本国籍の中学生は1803人いる。これには、国際結婚の家庭の子どもなど、日本国籍ではあるものの、日本語を母語としない児童生徒や、幼少期を国外で過ごした児童生徒などが含まれる。上記を踏まえると、本論の対象となる公立中学校に通う外国人生徒2万3051人の内、約46%が日本語指導を必要としている⁹。

「日本語指導」と言っても外国にルーツを持つ子どもたちにとって日本語のレベルは様々である。日常会話を中心とした「生活言語」としての日本語が習得できていない生徒もいれば、生活言語は習得できているが「学習言語」としての日本語の習得ができていない生徒もいる。「学習言語」は「生活言語」とは質的に異なり、学習や知的活動を支える言語能力である¹⁰。参与観察で接した子どもたちを見ても、レベルは様々であり、日本語で自分の意思を伝えるために文章を組み立てることができない子もいれば、副教材の問題を日本語で解くことができている子もいた。このレベルの差は家庭環境の違いから生じる場合が多い。現に、関わった子どもたちのバックグラウンドも様々であった。日本で生まれ育ったというケースもあれば、親が先に渡りし生活基盤を整えてから子どもが来たケースもある。いずれのケースでも、家庭内言語が母語である可能性はあるが、今後日本に長期滞在する予定があるのであれば親が積極的に日本語を使用している場合もある。前者のように日本滞在歴が長い場合、ある程度のレベルで日本語を使用することができる。しかし後者の場合、先に渡日している親が使用している日本語が不完全であり、曖昧な表現方法が身につくケースが多いようだ¹¹。日常会話ができているように見えたとしても、細かく見ると未だ十分に日本語が習得できているとは言えない。子どもたちにとって日本社会に定住することが最終目的だと考えると、表現方法の違いなどの言語運用能力の欠如は課題となる。

また、日本に定住するにあたって、言語運用能力だけでなくコミュニケーション能力も必要になるであろう。ここでコミュニケーションに必要な要素を追求したい。コミュニケーションは交友関係を結ぶために必要であるが、インフォーマルな「おしゃべり」では言うべき内容が決まっておらず、その場の会話の中でルールが決まる。そのため、言語としての日本語を活用できても、文化背景の違いなどから、外国人はこのルールを正しく

⁷ 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」(<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400305&tstat=000001016761&cycle=0&tclass1=0000011029> 15, 2019年10月6日アクセス)

⁸ 太田晴雄, 2005「日本的モノカルチャリズムと学習困難」宮島喬・太田晴雄編, 2005『外国人の子どもと日本の教育-不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会, 60頁

⁹ 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」(<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400305&tstat=000001016761&cycle=0&tclass1=0000011029> 15, 2019年10月6日アクセス)

¹⁰ 太田晴雄, 2005, 前掲書, 57~75頁

¹¹ 2018年11月7日, N中学校日本語学級の参与観察のフィールドノートより

使えないことが多い¹²。関わった子どもたちの中で比較的日本語の発音の仕方や文法に大きな間違いがない子たちがコミュニケーションにおける「違反」をしているとすれば、笑い方やそのタイミング、表情、相槌の仕方、言い回しの変化や使い分けなど非言語コミュニケーションの面で主に見られた¹³。

以上を踏まえ、日本において不自由なくコミュニケーションを行うためには、音声、単語、文法を習得して正しい一文を作る「言語能力」、一文以上の文をつなげて会話にする「談話能力」、社会的に適切な言語を使う「社会言語能力」が必要である¹⁴。すなわち、「日本語指導」は外国にルーツを持つ子どもたちに必要ではあるが、基本的な語彙や文法だけでなく、インフォーマルなコミュニケーションにおけるルールを習得することも必要である。その結果、伝統的な語学教育としての日本語指導だけでは不十分であると言える。

(b) 教育達成の問題

二つ目の課題として、学力の差がある。外国にルーツを持つ子どもたちが勉強に遅れをとる理由は様々である。第一に、OECD の調査によって、学習言語と家庭内言語が違うことが学力の低下につながる事が明らかになっている¹⁵。支援教室で出会った生徒も、親に勉強を教わることができず、家庭学習を進めることができなかつたり、授業の内容を復習する環境が整っておらず、学んだことが定着していなかつたりといった問題に直面しているケースが多かった。また、単なる学力だけでなく、親の教育に対する情報、あるいは文化資本の欠如も進路を考える上で障害の一つとなっている¹⁶。例えば、中学生が進路を決める際、多くの場合は親と一緒に決めるが、親が日本語を理解していないと日本の教育制度についての情報が十分に入っていない。関わった生徒の中にも、高校案内の書類の内容を親が理解できずに放置してしまったと話す子がいた¹⁷。また、情報がないだけでなく、外国にルーツを持つ子どもたちの親は、基本的に日本での教育を体験していない。そのため、高校進学に関する経験的な理解ができず、進路を考える際に助言や提案などができない¹⁸。このように、得られる情報が限定的になってしまうと、進路の選択肢が減ってしまう。そのため、実力はあるにも関わらず、高校への進学を諦めてしまうケースも少なくない¹⁹。

(c) アイデンティティ形成の問題

第三に、アイデンティティの形成においても課題がある。アイデンティティは、社会的に構築され、個人が行動や言語などによって解釈や投影するものであり²⁰。時代や社会とともに変化している概念であるため、正確に定義することが難しい。

アイデンティティには社会的側面と個人的側面がある。社会的側面とは、ある集団への所属意識や情緒的一体感などを通じて表出し、社会の中で自分がどこに属しているかなどの客観的な自己意識のことである。個人的側面とは、社会における個々の経験などから生まれ、自分がどういう人間であるかについてのその人個人の信念、規範、価値観などからなる自己意識である²¹。

¹² ネウストプニー, J.V., 1982『外国人とのコミュニケーション』岩波新書, 31～96 頁

¹³ 同上

¹⁴ 白井泰弘, 2008『外国語学習の科学 -第二言語習得論とは何か』岩波新書, 85～86 頁

¹⁵ OECD 編, 2007『移民の子どもと学力-社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか』(斎藤里美監訳) 明石書店, 84 頁

¹⁶ 長谷部美佳, 2017「日本在住ベトナム難民二世世代の編入モードについて-1.5 世代の教育達成と支援者の役割に注目して」渡戸一郎ほか編『変容する国際移住のリアリティ-「編入モード」の社会学-』ハーベスト社, 99 頁

¹⁷ 2018 年 6 月 16 日, 鶴見よる教室での参与観察のフィールドノートより

¹⁸ 長谷部美佳, 2017, 前掲書, 99 頁

¹⁹ 2018 年 11 月 7 日, N 中学校日本語学級での参与観察のフィールドノートより

²⁰ 堀場裕紀江, 2013「第二言語とアイデンティティ: 言語文化教育学の観点から」『言語科学研究: 神田外語大学大学院紀要』19 巻, 神田外語大学大学院, 39 頁

²¹ 同上

アイデンティティを形成する要素の中には「言語」もある。ことばの使い方とアイデンティティは相互依存的関係にある。人が発したことばには特定の種類のアイデンティティが映し出され、そのアイデンティティを形成や維持したりするために人は特定のことばを発する²²。しかし、外国にルーツを持つ子どもたちにとってアイデンティティ形成の過程は単純でない。先行研究では、多様な言語背景を持つ子どもたちにとって、母語がアイデンティティ確立を支援するものであることが判明している²³。「母語」とは一般的には、「周囲との交流を通じて最初に習得する言語」「自分の言語だと自分で認める言語」「母語話者だと他人から認められる言語」「運用能力が一番高い言語」「最も頻繁に使う言語」の四つの基準を満たしている言語である²⁴。しかし、多言語環境で育ち、生活する子どもたちにとって、全ての定義が当てはまる言語がないケースが多い。その結果、どの言語も年齢相応レベルに達していない「ダブルリミテッド」や「一時的セミリンガル」²⁵となり、アイデンティティや人格形成に影響がおよぶ可能性がある。そのため、日本語を十分に習得していない子どもたちにとって、親が使用する言語やその文化を母語として学習する機会が必要であると考えられる。

(2) 母語の確立の重要性

上述の通り、外国にルーツを持つ子どもたちにとって母語の確立とアイデンティティの形成は密接に関係している。しかし、本章で述べた他二つの課題を克服するためにも母語の確立は重要である。

第一に、第二言語は母語を基礎として学習される²⁶。そのため、外国にルーツを持つ中学生が新たに日本語を習得しようとする際は、母語の影響を受けることになる。これを「転移²⁷」という。母語の特徴によっては第二言語の学習が促進され、理解することも容易になる。例えば、母語である程度の文法の仕組みを理解することができていれば、その知識を使用して日本語の文法を理解しようとするのが可能となる。

第二に、母語が確立していることは学力の向上にもつながる。外国にルーツを持つ子どもたちがメインストリームの授業に遅れを取ってしまっている原因として、学習言語としての日本語が身につけていないことが挙げられた。学習言語としての日本語が身につかず、学習に必要な抽象的な概念の理解も進まないまま授業に参加することで、生徒に必要な「自ら考える力」が不足してしまい、授業中もただ座って時間が経つのを待つだけになってしまう²⁸。しかし、もし母語で一度概念形成が行われていたり、同じような内容を学習していたりすれば、大幅な遅れを取らない程度の理解はできるであろう。

このように、アイデンティティの面だけでなく、外国にルーツを持つ子どもたちが日本で学習する場合でも、母語を維持することが必要となってくる。しかし、日本の学校では「日本語のみ」が授業理解に有効な言語であり、「日本語のみ」の指導が中心となっている。外国にルーツを持つ子どもたちにとっては母語や母文化の保持や両立がし難い環境となっていて、母語を奪う危険性をも有している²⁹。そのため、母語教育やその把持を可能とする支援を提供することが求められている。

(3) 適応方法

²² 同論文, 42 頁

²³ 石井美佳, 1999「多様な言語背景をもつ子どもの母語教育の現状—「神奈川県内の母語教室調査」報告」『中国帰国者定着促進センター紀要』7 巻, 中国帰国者定着促進センター, 152 頁

²⁴ スクトナブーカンガス, T., 2008「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」全国ろう児をもつ親の会編『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院, 61 頁

²⁵ 中島和子, 2007「テーマ「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」について」母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』3 号, 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会, 1 頁

²⁶ 白井泰弘, 2008『外国語学習の科学 - 第二言語習得論とは何か』岩波新書, 182 頁

²⁷ 同掲書, 6 頁

²⁸ 2018 年 11 月 7 日, N 中学校日本語学級での参与観察のフィールドノートより

²⁹ 太田晴雄, 2005「日本的モノカルチャリズムと学習困難」宮島喬・太田晴雄編, 2005『外国人の子どもと日本の教育 - 不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会, 62 頁

本節ではアレハンドロ・ポルテスらが導入した「編入モード」をもとに、外国にルーツを持つ子どもたちが日本社会に適応する過程を定義づける。

移住者が受け入れ社会に適応する過程を説明する際、徐々に新しい社会環境に馴染み、最終的には受け入れ社会の文化や慣習のメインストリームに組み入れられるとする「同化」という考え方が最も有力であった³⁰。しかし、移住者も受け入れ社会も均質ではなく、移住の時期や受け入れの文脈によって同化の方向性は異なる³¹。差異が生じる要因を説明するために、ポルテスらはアメリカにおける移民の同化プロセスは一律ではなく、分節化されているとする「分節同化理論」を構築した³²。この理論は、移民が年齢や学歴、スキルなどの人的資本を活用できるかどうかは、移民を受け入れる社会的環境の影響を受けると説明している。社会への受け入れのされ方は、「政府の移民政策・受け入れ社会の一般の人々の反応や態度・エスニックコミュニティの有無や特性」の三つのレベルにおける条件に掛かっている。ポルテスらはこの社会的環境の組み合わせを「編入モード」と呼び、この理論的枠組みによって、移民の受け入れ社会における人的資本の活用と社会経済的達成の度合いが決まると述べている³³。

さらに、ポルテスらは強制的同化主義や移民排斥主義に代わるものとして、「選択型文化変容」という第三の可能性を導き出した。「選択型文化変容」とは、子どもが親の使用している言語としての母語やその母文化を維持しながら受け入れ社会に文化変容していくことであり、親が意識的に子どもに母文化の基本的な価値観を伝え、それを支えるエスニック・コミュニティが整っている場合に行きつく。子どもたちは受け入れ社会のメインストリーム文化に完全に同化することなく、親へのリスペクトを保ちながら選択的に文化適応をし、社会上昇を果たしていくことが可能となる³⁴。その結果、流暢なバイリンガリズムの維持、高い自尊感情、教育と職業における高い達成願望、優秀な学業成績と密接に結びついている³⁵。

この選択型文化変容には、エスニック・コミュニティが大きな役割を果たす³⁶。例えば、コミュニティ内の人々によって子どもに対する期待が強化されることで、選択型文化変容の可能性が高まる。また、コミュニティ内で子どもたちが教育を通して成功することを目標とすることで、下層階級への同化の脅威が事実上消滅する³⁷。強いエスニック・コミュニティが存在しない場合は、それに代わる存在として文化的二元性が前提となっている環境も重要であるとされている³⁸。

本節で紹介した議論は「移民国家」であるアメリカ社会を基礎として組み立てられているが、社会的環境が「人的資本の活用」のあり方を決めるという考え方は日本の外国にルーツを持つ子どもたちの社会的編入を考える上でも有効であると考えられる。

上記の通り、外国にルーツを持つ子どもたちが日本社会に適応する際、母国の言葉や文化を維持したまま日本社会に編入することが望ましい。本論では外国にルーツを持つ子どもたちにとって望ましい編入の仕方を促す支援方法や環境作りを主にコミュニティ面から考える。

³⁰ 山本直子, 2017「外国人集住地区における日系ブラジル人二世世代の文化変容-「選択的文化変容」の観点から」渡戸一郎ほか編『変容する国際移住のリアリティ-「編入モード」の社会学-』ハーベスト社, 139 頁

³¹ ポルテス, A・ルンバウト, R.G., 2014『現代アメリカ移民二世世代の研究 -移民排斥と同化主義に代わる「第三の道」』(村井忠政訳) 明石書店, 99 頁

³² Portes and Zhou, 1993, “The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants,” *Annals of American Academy of Political Science* Vol.530, p. 82

³³ ポルテス, A・ルンバウト, R.G., 2014, 前掲書, 105 頁

³⁴ Portes and Rumbaut, 2014, “Growing Up American: The New Second Generation,” “Immigrant America: a portrait,” *Berkley and Los Angeles, California: University of California Press*, p. 30

³⁵ ポルテス, A・ルンバウト, R.G., 2014, 前掲書, 466 頁

³⁶ Portes and Zhou, 1993, “The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants,” *Annals of American Academy of Political Science* Vol.530, p. 86

³⁷ ポルテス, A・ルンバウト, R.G., 2014, 前掲書, 132 頁

³⁸ 関口和子, 2003『在日日系ブラジル人の子どもたち-異文化間に育つ子供のアイデンティティ形成』明石書店, 322~325 頁

3. 学校による外国にルーツを持つ子どもたちへの教育支援活動

(1) 文部科学省の取り組み

公立学校に通う外国人の子どもが増える中、文部科学省は「日本語教室」や「国際教室」と呼ばれる取り出し授業による教育支援を開始し、担当教員の加配を推進した。担当教員が生徒の母語を活用した学習を行い、安心して学習できる場を提供しているケースもある。また、自分のレベルに合った内容や方法で学習できる時間と場所が確保されていることは、学ぶ楽しさを失うことを防いでいるとも言われている³⁹。

更に文部科学省は、JSLカリキュラムの中学校編を2007年に刊行した。JSLカリキュラムとは、「第二言語としての日本語」のカリキュラムであり、「外国人児童生徒が学校での学習や生活に円滑に適応できるようにするため、日本語指導の初期学習から教科学習につながる段階までをカバーするもの⁴⁰」である。これは、外国人の長期滞在化に伴い、学習に参加できない児童生徒が増加しているといった問題が背景にある。中でも、日常会話レベルの日本語は習得できていても、学習言語としての日本語の習得ができず、授業に参加できない外国人児童生徒が増加傾向にあることを踏まえ、中学校編においては外国人生徒が「日本語で学ぶ力」を身につけることができるような授業づくりを支援するために作成された。

JSLカリキュラムの特徴を二つ紹介する。まず第一に、日本語指導と教科指導とが平行して実施されていることである。日常会話ができれば日本語の指導は必要ないと捉えられる場合があるが、JSLカリキュラムは「生徒の認知発達を保障し、学習に参加する力を育成すること」を目的としている。日本語指導の対象を広く捉え、学習言語としての日本語の獲得が目的ともなっている。これは第二章にて問題視された「自ら考える力」の発達につながるであろう。第二に、このカリキュラムは生徒の学力や日本語力、文化的背景や希望進路、さらには学校の指導形態や指導時間が一律ではないことを踏まえ、個々の生徒や学校の状況に応じて設定されている⁴¹。その結果、このカリキュラムは導入しやすくなっている。

(2) 授業内支援の問題点

支援がなくては授業に遅れを取ってしまう生徒にとって、学校時間内に行われる以上のような取り組みは必要である。しかし、現状としては多くの問題が残されている。

第一に、日本語が唯一の学習言語として展開されている問題がある。日本の教育制度には「日本語がわからないと授業は理解できない⁴²」という前提があり、母語が日本語ではない外国にルーツを持つ子どもたちへの支援において、日本語力の形成の優先順位が高い。その際、子どもたちは母語を使用する機会がほとんどない環境の中で、日本語の習得を期待されている⁴³。

第二に、学校の授業時間内に支援を行うとすると、時間が限られているといった問題がある。上記のような日本語指導が最優先されている教育制度において、日本語の学習に注力している期間は教科学習に十分に参加できない。しかし、授業に十分に参加し、理解できるほどの日本語を短期間で習得することは難しい。そのため、ここで教科学習の「断絶」状態が生じてしまう⁴⁴。

第三に、取り出し授業の担当教員の数が、実際に支援を必要としている生徒の数に見合っていない問題がある⁴⁵。愛知県西尾市にある公立T小学校における調査⁴⁶でも、指導者が同時に異なる学年の教科を異なるレベルの児童を相手に指導しなければならず、児童は説明受ける順番を待たなければならない状況となっていることが明らかになっている。この問題に対して、学校側は取り出す生徒の人数を調整するといった

³⁹ 浅田秀子, 2007, 前掲論文, 99~116 頁

⁴⁰ 文部科学省「JSLカリキュラム(中学校編)開発の基本的な考え方」

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/10/06/1235804_001.pdf, 2018年9月29日アクセス)

⁴¹ 同上

⁴² 太田晴雄, 2005, 前掲書, 60 頁

⁴³ 同上

⁴⁴ 同上

⁴⁵ 宮島喬・太田晴雄, 2005, 前掲書, 5~6 頁

⁴⁶ 浅田秀子, 2007, 前掲論文, 99~116 頁

対応を取っている。その際、日常会話を目立った不自由なく行えている生徒は取り出されなくなる⁴⁷。この背景には、学力形成が教育の目標となりにくい日本の教育制度がある。目標となるのは、一つ目の問題点であげたように、日本語の習得であり、「日本語さえ習得できれば、学習上の問題は無くなるだろう」と考える教育者もいる⁴⁸。すなわち、外国にルーツを持つ子どもたちは「ある程度」の日本語力を身につけた時点で「日本語支援が必要な生徒」ではなく、「成績は良くないが学校生活をする上で特に問題はない日本人遅進児童生徒と同じ⁴⁹」と位置付けられ、日本語支援の対象として取り出されなくなる。しかし、第二章で述べたように、日常会話としての日本語の習得が授業の理解に直結するとは限らないのである⁵⁰。

上記三点のような状況下で外国にルーツを持つ子どもたちが教育を達成することは困難である。

(3) N 中学校の取り組み

上記の問題点に対応し、さらには適応指導も視野に入れた取り出し授業の一例として、東京都の区立 N 中学校の取り組みを紹介する。同区には日本語学級が設置されている中学校が 2 校ある。日本語学級とは、帰国生徒及び在日外国人生徒で、日本語の習得が不十分なために学校生活や学習に困難を示している生徒が、在籍校から決められた日時に設置されている学校に通級するものである。通級期間は東京都によって、原則として通級開始から 2 年間までと指定されているが、生徒の日本語や教科学習状況を見て在籍校担任と相談し、生徒に合わせて決めている。また延長をする際は都に申請を行う必要がある⁵¹。

現在 N 中学校の日本語学級には、36 人の生徒が通級している。出身国は中国とネパールがほとんどである。本節では、日本語学級にて参与観察を 2018 年 11 月 7 日から 11 月 14 日までの間に計 3 回行った結果を報告する。

(a) 日本語学級の特徴

	A 8:30-10:20	B 10:30-12:20	C 14:00-15:50
月	家庭→日本語学級→在籍校	在籍校→日本語学級→在籍校	在籍校→日本語学級→家庭
火			
水			
木			
金			

N 中学校の日本語教室には担当教員が 3 名いて、上記のような時間割が組まれている⁵²。生徒はいずれかのパターンで N 中学校に通級し、異なる教員による、マンツーマンの授業を二コマ受ける。また、日本語の習得レベルがゼロに近い生徒は週に二回通級し、習得し始めたら週一回の通級に減る。

N 中学校の日本語学級の目標は「日本語習得」ではなく、「一人で授業に参加すること」である。担当教員は学習言語としての日本語を習得するだけでなく、生徒が授業を理解し、自らの意見を発信することができ

⁴⁷ 2018 年 11 月 7 日, N 中学校の日本語学級教員から

⁴⁸ 太田晴雄, 2005, 前掲書, 68 頁

⁴⁹ 同上

⁵⁰ 同掲書, 61 頁

⁵¹ 2018 年 11 月 12 日, N 中学校の日本語学級教員からの配布資料

⁵² 同上

るような支援を視野に入れている⁵³。これは従来の授業内支援の問題点である、「日本語力形成の優位性」を改善できている。

日本語学級には多様な背景を持つ子どもたちが通っている。そのため、指導者は生徒一人一人に対して個別の指導計画を立てている。以下、特徴を二点説明する。第一に、計画を立てる際、通級開始時の生徒のレベルを把握するためにレベルチェックテストを実施する。このテストでは、「話す」「読む」「聞く」「書く」の四技能を測る。テストを受ける。四つの技能の中で足りないものを把握し、生徒一人一人に合ったオーダーメイドの計画を立てる。第二に、高校進学を目指した逆算プログラムを導入している⁵⁴。日本語学級には来日時期が異なる生徒が通っている。通級開始時の面談で各生徒のカルテを作成し、その時点で高校入試までのスケジュールを立てる。例えば、滞在歴が長い生徒には基礎日本語力の見直しやソーシャルスキルを取り入れた日本語指導を行い、中学二年時に来日した生徒には入試に対応させる支援を行う。各生徒に沿った支援計画を立てることで、異なる背景を持った子どもたちの教育達成を可能とすることができている。

(b) 観察結果

N 中学校にて行われる日本語学級の授業の具体的な進め方を記し、外国にルーツを持つ子どもたちが直面している課題をどのように克服しようとしているのかを考察する。

以下、授業の大まかな流れである。まず、授業の初めに語彙力を高めるためのテストを行う。ひらがなやカタカナの単語を対応する絵の横に書くといった内容のテストで、八割正解したら次のページに進むことができる。漢字圏の生徒はこれに加えて漢字の単語テストも行う。次に、日本語での勉強の時間に入る。期末テストの時期が近い場合、生徒が日本語の勉強か期末テストの勉強かを選択できていた。

通常通り日本語の勉強を行う場合、日常的に行う会話のやり取りが書かれた教材を使用する。まず、生徒が一人で教材の音読を行う。担当する指導者が、必要に応じて英語や生徒の母国語で内容や意味の説明を行う。会話の内容は、タクシーを利用する際の会話など、実際に社会で使うようなものであった。会話の説明を行う際、指導者は日本と母国の文化の違いについて考えさせるなどして、日本社会の仕組みについても分かりやすく教えていた。最後に、指導者が会話の中から複数の質問をした。内容の確認以外にもお釣りの計算の問題など、日本語で様々な観点から考えさせられる問題も出題された。

英語の期末テスト対策を希望した場合の対応を説明する。まず、在籍校のテスト範囲表を見て内容を把握し、教科書でその範囲を通読し、単語の意味の確認などを行う。次に、様々なワークブックの問題を解く。日本語で書かれた問題文と一緒に読み、書かれている単語の意味や趣旨を確認し、例年の傾向を分析し、頻出問題の解き方も説明される。主に英語のテスト対策ではあったが、日本のテストの解き方に慣れるための支援でもあったと感じた。これは、日本語の形成だけでなく、試験で点数を少しでも取り、成績の向上を目指した進級や進学のことを考えた支援とも言える。

いずれの場合でも、最後に指導者はフィードバックシートを記入していた。日本語学級の教員同士、在籍校の担任、そして生徒の親との連携を図る目的がある。フィードバックシートには教員や担任からのコメントも記載されていて、生徒のモチベーションにもつながっているとのことである⁵⁵。

観察を通して感じた特徴として、第一に、日本語以外の言語が積極的に使用されていた点が挙げられる。例えば、中国にルーツを持つ T 君は母語である中国語と、さらには英語も使用することができる。そのため、担当教員は日本語以外にもこの二語を使用していた。支援者側の有用性として、日本語で新たに教えるのではなく、すでに母語で習っていることを置き換えて指導することができる点がある。また、積極的に母語が使用されることで同化ではなく順応が可能となっている。

第二に、知識を教えるのではなく、自分で考える力を育てる点が挙げられる。指導者は日本語や母語、英語を使用して生徒の考えを導き出していた。自分の意思を日本語で伝えることができない場合は、他の言語で意見を組み立て、それを日本語で言い直す作業が行われていた。メインストリームの授業では日本語が理解できないがために自らの考えを発信する機会が少ない生徒も、日本語学級ではきちんと内容を理解し、意見を組み立てることができていた。

⁵³ 2018年11月12日、N中学校の日本語学級教員から

⁵⁴ 2018年11月12日、N中学校の日本語学級教員からの配布資料

⁵⁵ 2018年11月14日、N中学校の日本語学級教員から

(c) 考察

N 中学校の上記のような授業スタイルが、本論で取り上げた課題をいかに克服することができるかを考察する。

まず、第二章で挙げた三つの課題について考える。まずは一つ目の「語学の問題」である。第二言語を習得する際、「インプット(聞くこと・読むこと)」だけでなく、「アウトプット(話すこと・書くこと)」も重要である。しかし、実際に話すこと・書くことは必要条件ではなく、「アウトプットの必要性」が必要である⁵⁶。それは例えば、実際に話さなくても頭の中で話すことのリハーサルをすることを意味する。N 中学校の、知識を一方向的に教えるのではなく生徒が考える力を育てる指導方法は、アウトプットの間を与えることができています。また、定住するためには基本的な語彙や文法に関する指導だけでなく、日本語でコミュニケーションを行うための指導も必要だと述べた。N 中学校では、テストで点数を取るための指導と「日本語」の指導の二つのパターンがあった。日本語の勉強の進め方から見るように、日本語の指導では主に日常会話の練習を行っていた。また、授業の導入では日本語で世間話を行うなどして、インフォーマルで答えが決まっていなかった会話を実践的に行っていた。次に、二つ目の「教育達成の問題」では、得ることのできる情報が少ないことから、進路が限定されてしまうと述べた。これに対して N 中学校では、日本語教室の担当教員が生徒一人一人の進路を通級開始時から考えている。今までの経験と照らし合わせ、親との面談も定期的に行いながら、各生徒のレベルに合った進路を提供している。そのため、N 中学校の日本語教室では、学習指導だけでなく、進級という目標を達成するための、進路も考えての指導が行われている⁵⁷。最後に、三つ目の「アイデンティティ形成の問題」では、母語の維持が必要だと述べた。N 中学校の教員も母語の確立の必要性を理解していた⁵⁸、生徒の母語がなるべく使われるように配慮されていた。

(4) 授業内支援の限界

N 中学校の日本語学級のような取り組み方によって、外国にルーツを持つ子どもたちは母語を維持しつつ日本の教育制度に順応することができる。しかし、まだ課題は残る。

第一に、日本語学級とは、学校の時間内に行われる支援である。そのため、時間が限られており、取り組むことのできる範囲も限られている。本論で記載したアイデンティティ形成の問題などは限られた時間で対応することは難しく、母語の維持に割く時間も足りない。さらに、学校である以上、一番の目的は進学させることになり、外国にルーツを持つ子どもたちの適応に着目されにくい。

第二に、N 中学校には現在 36 人の生徒が通級しているが、生徒の数に教員の数が見合わず、新規入級を断らざるを得ない場合もあるようだ⁵⁹。これは、個人単位で支援を行っているが故のデメリットでもある。

第三に、母語の活用が積極的に行われていたとしても、日本語教室の担当教員がどの言語も完璧に話すことができるわけではない。実際に、参与観察をしてみても中国語は積極的に使用されていたが、タガログ語は使用されておらず、英語で代用されていた。その場合、十分に生徒のアイデンティティを形成し、適応を促すことが困難となる。

このように、授業時間内に行われる日本語学級という支援には限界がある。そのため、以下では子どもたちのアイデンティティ形成や編入の仕方により着目し、そのために必要な支援方法を考えたい。具体的には、授業時間外に地域の活動によって行われる支援活動の必要性を説き、実際に支援の場に参加して得た結果を分析する。

4. 地域による外国にルーツを持つ子どもたちへの支援活動

(1) 授業外支援の必要性

⁵⁶ 白井泰弘, 2008, 前掲書, 101~102 頁

⁵⁷ 2018 年 11 月 7 日, N 中学校の日本語学級教員から

⁵⁸ 2018 年 11 月 12 日, N 中学校での参与観察のフィールドノートより

⁵⁹ 2018 年 11 月 12 日, N 中学校の日本語学級教員から

外国にルーツを持つ子どもたちの教育支援に対するニーズを知るための質問紙調査⁶⁰によると、学習面の支援では、授業や日本語がわからない時に、放課後や週末の補助教室を求め、さらには母語による学習補助も求める傾向が強かった。精神面での支援についても、母語や境遇を共有できる「同じ国出身の友人」を求める傾向が見られた。すなわち、この調査によると外国にルーツを持つ子どもたちは、補助教室などのさらなる学習支援の場所と同時に「同じ国出身の友人を作る機会」をも求めている。

筆者は、友人の存在だけでなく「ロールモデル」の存在も子どもたちの編入を後押しすると考える。本論では「ロールモデル」を、身近なところにいる先輩、と定義する。そのロールモデルが日本社会に編入している姿を見て、学ぶことによって、将来の自分の生き方などをリアリティをもって描くことが可能となる⁶¹。その結果、第二章で述べた下層階級への完全なる同化を防ぐことができる可能性もある。しかし、外国にルーツを持つ子どもたちにとって、自分と似た背景や境遇を持つ先輩が学校にいる確率は低く、「なりたい自分⁶²」を想像することは容易でない。

以上を踏まえると、授業内支援だけでなく、授業外の時間に行われる支援も必要である。本章では、その一例として、地域学習室である「鶴見よる教室」を紹介する。

(2) 地域支援教室の取り組み: 鶴見よる教室

地域学習室などの授業外支援が果たす役割に関する研究では、支援団体の役割を二つ提示している。一つ目は、日本における教育達成に必要な力の育成である。これには、日本語や教科学習の支援、日本の教育制度に関する正しい情報、制度の中での適切な「振る舞い」などが含まれる。二つ目は、アイデンティティに関する部分へのアプローチである。これには、子どもたちにロールモデルを提示することや、人間にとって基礎的な「承認される」という部分の提供、帰属するエスニック・コミュニティへの理解の促進などが含まれる⁶³。

鶴見よる教室とは、毎週土曜日の17時から行われる地域支援教室である。この地域支援教室に通う中学生は、主にU中学校の国際教室に取り出されて学習している。在籍校での授業内支援を受けている子どもたちに対する支援方法としては、更なる教科学習のサポート、提出物のサポート、試験対策、進路相談、受験対策などがあり、大学生スタッフが中心となって行われている。

また、この教室には中学生だけでなく高校生や専門学生、卒業生なども足を運んでいて、ルーツも多種多様である。そのため、進級や進学をサポートをする学習支援「教室」と同時に、外国にルーツを持つ子どもたちの交流の場となる「ラウンジ」の機能も果たしている。

筆者は2018年5月から現在に至るまで支援者として教室に参加している。本節では、参与観察から得た結果から鶴見よる教室が中学生に与える影響や有用性を考察する。

(a) 第三の場所としての地域支援教室

教室にはペルールーツのEとブラジルルーツのMの二名の中学二年生が頻繁に訪れ、積極的に学校の宿題や時期によってはテスト勉強を行う。彼女たちのサポートを行う際は、主に学校の授業の補足をしながら宿題を一緒に解き進める。その中で、大学生が教えるだけでなく、彼女たち同士で教え合う姿が特徴的であった。また、教え合う際は日本語だけでなく彼女たちの母語であるスペイン語やポルトガル語も使用していた。第三章でも述べたが、学校内では日本語の習得、及びその使用が優先されている。その結果、日本語の習得が十分ではない子どもたちは教科学習から遅れをとってしまう。しかし、鶴見よる教室のような地域に

⁶⁰ 森垂沙美, 2006「外国にルーツを持つ自動・生徒の教育支援のニーズ—山形県村山地域での調査をもとに—」『日本語教育方法研究会誌』13 巻 2 号, 日本語教育方法研究会事務局, 60~61 頁

⁶¹ 古野庸一, 1999「キャリアデザインの「必要性」と「難しさ」」『Works』1999 年 8~9 月号, リクルートワークス研究所, 6 頁

⁶² 田邊裕里, 2009「子どもの「ロールモデル」を取り込んだ実践がもたらすもの: 年少者日本語教育における「学び」の再考」『言語文化教育研究』7&8 号, 早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会, 127 頁

⁶³ 長谷部美佳, 2017, 前掲書, 110 頁

よる学習支援教室で、日本語よりも運用能力の高い言語を使用しながら授業の復習をすることで遅れを取り戻すことができるであろう。

地域支援教室のような環境は上記の学習面以外でも子どもたちに影響を与えている。家庭や学校でもない第三の場所で母語で話すことが許されていることで、母文化が社会に受け入れられていると感ずることができ、すなわち、自分のルーツを社会が「承認している」と感ずることができ、家庭や学校の外に居場所ができる。

(b) 多種多様な先輩と交流できる地域支援教室

前述の通り、ラウンジとしての機能も持つ鶴見よる教室には、ルーツを持った高校生以上の子どもたちも顔を出す。彼らと中学生はもともと知り合いの場合もある、ラウンジでしか会わない場合もある。どちらの場合でも、ラウンジにいる高校生以上は、中学生にとって「ロールモデル」になり得る。ラウンジでは、今まで話す機会のなかったお互いのルーツについて話すことができ、自分のルーツを再認識するとともに周りの人のルーツについても理解を深めることができる。自分と似た背景や境遇を持つ身近な先輩は、相談相手にもなり、進路の選択肢を広げる存在にもなる。

(3) 考察

鶴見よる教室は塾ではないため、訪れる中学生の日本語や教科学習の理解度が劇的に改善されたと言えるほどの成果は出せたとはいえない。しかし、参加している中学生にとって、家庭や学校ではない場所で、自分のルーツを承認している保護者でも先生でもない先輩や大学生スタッフと関わることのできる居場所としての役割を果たしている。支援教室としての居場所が母語の維持や向上に効果があるのかどうかは、本論で使用できる限られたデータからは評価できないが、外国にルーツを持つ子どもたち同士が関わることのできる場所が提供されていることで、母語や母文化に接触する機会が増える。それが長期的に見て子どもたちのアイデンティティ形成に影響することはあり得る。

以上を踏まえ、教育面での成功を視野に入れつつも、子どもたちのルーツを承認する環境は、選択型文化変容に必要なエスニック・コミュニティに代わる存在として機能していると言える。

5. おわりに

母語や母文化の維持を重視した授業内支援と地域支援の融合が、外国にルーツを持つ子どもたちの社会的編入を促進するために必要であると考えられる。授業内支援では、進学するための基礎学力や基本情報の共有に加え、母語を維持したまま第二言語としての日本語を習得するための支援が好ましい。地域による支援では、学習支援のサポートだけでなく、子どもたちの母文化やルーツを承認することが重要である。それは、ルーツを持つ同級生や先輩と母語で話し、母文化を維持し、アイデンティティが確立できるような環境を与えることで可能となる。

上記の社会的環境が理想ではあるが、全ての外国にルーツを持つ子どもたちにその環境が提供できることは限らないことを述べる必要がある。本論で例を挙げたN中学校や横浜市鶴見区は外国にルーツを持つ子どもたちが集住しているため、授業内支援が比較的充実していて、地域による学習室がある。その反面、外国にルーツを持つ家庭が分散している場合、地域社会から孤立してしまうリスクが高く、問題が発生したとしても把握され難くなる。その結果、地域による支援は提供され難くなる。そのため、分散している家庭に対するアウトリーチ活動が必要となるが、それは今後の課題としたい。

6. 参考文献

- Portes and Rumbaut, 2014, "Growing Up American: The New Second Generation," "Immigrant America: a portrait," *Berkley and Los Angeles, California: University of California Press*
- Portes and Zhou, 1993, "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants," *Annals of American Academy of Political Science* Vol.530
- 浅田秀子, 2007「外国籍児童への教育—公立T小学校の取り組みと県営X住宅を中心とするボランティア活動の事例から」『言語と文化』43巻16号, 愛知大学語学教育研究室, 99~116頁

- 石井美佳, 1999「多様な言語背景をもつ子どもの母語教育の現状—「神奈川県内の母語教室調査」報告」中国帰国者定着促進センター教務課紀要編集委員会『中国帰国者定着促進センター紀要』7 巻, 中国帰国者定着促進センター, 148～189 頁
- OECD 編, 2007『移民の子どもと学力-社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか』(斎藤里美監訳) 明石書店
- 太田裕子, 2012「「移動する子ども」は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか 幼少期より日本で成長したある高校生の事例から」『移動する子どもたち』研究会『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』3 号, 「移動する子どもたち」研究会, 25～48 頁
- 白井泰弘, 2008『外国語学習の科学 -第二言語習得論とは何か』岩波新書
- スクナブーカンガス, T., 2008「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」全国ろう児をもつ親の会編『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院, 36～77 頁
- 関口和子, 2003『在日日系ブラジル人の子どもたち-異文化間に育つ子供のアイデンティティ形成』明石書店
- 田邊裕里, 2009「子どもの「ロールモデル」を取り込んだ実践がもたらすもの: 年少者日本語教育における「学び」の再考」『言語文化教育研究』7&8 号, 早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会, 124～145 頁
- 中島和子, 2007「テーマ「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」について」母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』3 号, 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会, 1～6 頁
- ネウストプニー, J.V., 1982『外国人とのコミュニケーション』岩波新書
- 長谷部美佳, 2017「日本在住ベトナム難民第二世代の編入モードについて—1.5 世代の教育達成と支援者の役割に注目して」渡戸一郎ほか編『変容する国際移住のリアリティ-「編入モード」の社会学-』ハーベスト社, 95～112 頁
- 法務省「在留外国人統計(旧登録外国人統計) 統計表」(http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html, 2019 年 10 月 6 日アクセス)
- 堀場裕紀江, 2013「第二言語とアイデンティティ: 言語文化教育学の観点から」『言語科学研究: 神田外語大学大学院紀要』19 巻, 神田外語大学大学院, 37～56 頁
- ポルテス, A・ルンバウト, R.G., 2014『現代アメリカ移民第二世代の研究 -移民排斥と同化主義に代わる「第三の道」』(村井忠政訳) 明石書店
- 古野庸一, 1999「キャリアデザインの「必要性」と「難しさ」」『Works』1999 年 8～9 月号, リクルートワークス研究所, 4～7 頁
- 宮島喬・太田晴雄編, 2005『外国人の子どもと日本の教育-不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会
- 森亜沙美, 2006「外国にルーツを持つ自動・生徒の教育支援のニーズ—山形県村山地域での調査をもとに—」『日本語教育方法研究会誌』13 巻 2 号, 日本語教育方法研究会事務局, 60～61 頁
- 森雄二郎, 2018「外国にルーツを持つ子どもと社会をつなぐ場の創出に関する実証研究: 社会構成主義的アプローチを用いた教育実践を通じて(阿部茂行教授退職記念号)」『同志社政策科学研究』19 巻 2 号, 同志社大学政策学会, 169～184 頁
- 文部科学省「学校基本調査」(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm, 2019 年 10 月 6 日アクセス)
- 文部科学省「CLARINET へようこそ」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm, 2018 年 7 月 28 日アクセス)
- 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」(<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400305&tstat=000001016761&cycle=0&class1=000001102915>, 2019 年 10 月 6 日アクセス)

- 山本直子, 2017「外国人集住地区における日系ブラジル人二世代の文化変容-「選択的文化変容」の観点から」渡戸一郎ほか編『変容する国際移住のリアリティ-「編入モード」の社会学-』ハーベスト社, 137～159 頁
- 渡戸一郎, 2017「変容する国際移住と「編入モード」の社会学」渡戸一郎ほか編『変容する国際移住のリアリティ-「編入モード」の社会学-』ハーベスト社, 1～19 頁