

## 研究ノート

# 外国人児童生徒の学習環境への理解に基づく 支援のあり方

—大阪市内の日本語交流教室の事例から—

Support for Foreign Students Based on Understanding of Their Learning Environments :  
A Case Study of a Local Japanese Language Class in Osaka

沼田 潤<sup>\*1</sup>・鏖 純香<sup>\*2</sup>

キーワード 外国人児童生徒、日本語交流教室、学習環境、日本語習得の困難さ

## 1 はじめに

日本語指導が必要な外国人の児童生徒数は、最新データ（文部科学省、2016年）によると、3万4335人<sup>1)</sup>である。10年前の2006年における2万2413人<sup>2)</sup>、4年前の2012年における2万7013人<sup>3)</sup>であることをふまえると、大幅にその人数は増加している<sup>4)</sup>。日本語指導が必要な外国人児童生徒は、日本社会において様々な問題に直面していると考えられている。本稿においては、日本の学校教育の現状における問題点を検討し、仕事を求め日本に来たニューカマー外国人を親に持つ日本語指導が必要な外国人

児童生徒が抱える問題について考察を試みたい。

2014年度から日本語指導が正式に教育課程に位置付けられた。だが、日本語指導の専門家が不十分であること、指導時間が十分に確保されていないこと、地域や学校の事情で指導内容が異なることなど問題点があり、効果的な日本語指導が実施されていない（築樋，2017；文部科学省，2014；佐久間，2014）。また、外国人児童生徒の学習困難な状況は今に始まったことではない。先行研究を通して、外国人児童生徒が学習困難な状況に陥る要因に目を向けたい。

外国人児童生徒に対する先行研究から、以下の2つの問題点が浮かび上がる。まず第1に、

<sup>\*1</sup> 相愛大学

<sup>\*2</sup> 相愛大学非常勤講師

1) 文部科学省、<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001091358&cycode=0>、2017.8.22. 取得。

2) 文部科学省、<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001016695&cycode=0>、2017.8.22. 取得。

3) 文部科学省、<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001047825&cycode=0>、2017.8.22. 取得。

4) 公立小学校、中学校、高等学校、義務教育学校、中等教育学校及び特別支援学校における日本語指導が必要な外国人児童生徒数であり、文部科学省のデータにはこれらの学校に通っていない外国人の子どもは含まれていない。本研究では、日本の公立学校に通う外国人児童生徒に焦点を当てている。

日本の学校における社会生活言語と学習思考言語との関係に関する問題点である。宮島（2003）は、日本の学校において外国人児童生徒が直面する第一の困難は、漢字が表現媒体となる教科言語にあると指摘している。教科言語は文脈独立的であり抽象度の高い言語であるが、それに加えて、教科言語は、その文化の中で長く生活し、読書や会話などを通して徐々に意味を把握していかなければならない歴史文化言語でもあるという特徴も兼ね備えているために、外国人児童生徒にとって習得が難しい、と宮島は言う。

また、太田（2005）は、日本の日本語教育は社会生活言語が中心であると論じている。言語は、具体的な事物や事象について語られる日常会話としての社会生活言語と、抽象的な思考を可能とする学習思考言語に分けることができるが、宮島（2003）が指摘した歴史文化言語を含む教科言語はまさしく後者の学習思考言語である。しかし、日本の学校では、外国人児童生徒が日常会話としての社会生活言語が話せると、授業についていくことができていると見なされる傾向がある、つまり、日本の日本語教育は社会生活言語の教育に制限されており、そのために、外国人児童生徒は学習思考言語を十分に身につけることができず、授業についていくことが困難になる場合があるが、社会生活言語が話せるようになると、外国人児童生徒に対する支援は止められる、と太田は指摘する。

この点に関して、清水（2006）はフィールドワークを通してさらに踏み込んで分析を行い、外国人児童生徒が学校でうまく「やれている」状態とは、日本語による教師と子どもや子どもどうしのやり取りにおいて大きな逸脱がない状態であると説明している。そのような、うまく「やれている」状態が教師によって確認される

まで、教師による直接的支援や日本人児童生徒に支援を促す間接的支援が続くことになるが、外国人児童生徒が社会生活言語を使用することができるようになると、教師は外国人児童生徒がうまく「やれている」状態にあると見なすために、支援が止められる。つまり、教師にとって、外国人児童生徒が日本人児童生徒と似たような学校生活を送っているかどうかは問題であって、学校での学習内容を理解しているかどうかは問題にされていない。即ち、外国人児童生徒に向けられた教師のまなざしは子どもたちの学校生活への適応状況にある。こうして、外国人児童生徒が「やれている」と判断されることで、特別扱いされなくなり支援も止められる。これは、外国人児童生徒にとって「分からない」と言える場の喪失につながっていく。また、うまく「やれている」と日常的に見なされるようになると、支援は否定的な意味を持つようになり、外国人児童生徒たちは支援を受けなければならない状態を避けるようになり、自分は分かっているという「ふり」をするようになる。外国人児童生徒たちは分かる「ふり」をすることによって、ますます日本語の習得が困難になり、不安が蓄積されていく。清水は以上のように議論を展開している。

第2に、日本の学校における教師と外国人児童生徒との関係についての問題点である。教師が異文化的な背景をもつ外国人児童生徒に対してどのように振る舞うのかに関して、児島（2002）は、以下の二つの戦略の存在を指摘している

1 つめの戦略は、差異の「個人化」である。これは、教師が、外国人児童生徒の文化的背景を見ることなく、外国人児童生徒の個人差のみに注目するという戦略である。個人差というのは、学校にうまく溶け込む

ことができるかに関するもので、友人の獲得や学習指導上・生徒指導上の問題点は、個人としての努力や才能に基づくものとされるのである。それゆえ、なぜ日本に来ることになったのかという歴史的背景、家庭の生活状況や人的ネットワークという社会的背景、母国での生活習慣などの文化的背景、母国の教育制度などから派生する外国人児童生徒ひとりひとりの多様な差異は、「個人」の指導上の問題に一元化されることで、排除される。この戦略は、日本の教育現場で広く使われている。

2つめの戦略は、差異の「固定化」である。日本での学校経験をもたない外国人児童生徒が納得できない指導に対する反発や無視が行われると、この戦略が用いられる。教師は外国人児童生徒に対して、日本のルールに従わせようとするが、指導の反発や無視という逸脱行動をコントロールできなくなると、外国人だから仕方ない、として許容するようになる。そして、その許容を行う理由づけとして、文化の違いが持ち出されることになる。文化の違いは解消不能なものとして固定され、理解や対話が断念される。さらに、外国人児童生徒だけを許容することに対する日本人児童生徒の不満に対して、恣意的に固定化された文化の違いを使って説得が試みられる。つまり、教師は教師としてではなく、「日本人」として「日本人」の子どもに向き合うのである。外国人児童生徒を「ウチ」(内)に対する「ソト」(外)として位置づけ、教師は「ウチ」(内)に属する者どうしとしての「日本人」の子どもとの信頼関係を築こうとする。こうして、差異の固定化という戦略が用いられることで、「日本人」を中心に構成される学校文化が再生産され、外国人児童生徒は周辺に追いやられるのである。

以上の2つの問題点に関する検討から、社会生活言語、及び、学習思考言語の特性を踏まえた上で、質的に異なるこれらの言語を区別して日本語教育を行うことが重視されていないことで、教科学習に必要な学習思考言語の獲得が困難になっている。さらに、外国人児童生徒ひとりひとりの様々な歴史的、社会的、文化的背景が十分に考慮されることなく、学習上、生活上の問題が個人の性向・資質によるものであるとされ、加えて、指導上の問題が起こった際には、解消不可能な文化の違いが、その理由として持ち出される。そして、このような状況を通して、外国人児童生徒の学習困難が形成されていくと考えられるが、この学習困難は日本の学校文化によって構造化されたものであると言い得る。

このような状況の中で、外国人児童生徒たちの学習支援をいかに保障していくのかという点は、まさに喫緊の課題である。本稿においては、学校教育とは別に、地域に暮らす外国人児童生徒への教育（特に日本語教育）を実際に担っているアクターとしての日本語交流教室を事例として、その教室の運営に長く携わっている学習支援者と、その教室に通う学習者へのインタビューを通して、外国人児童生徒の学習への支援のあり方を探っていくことを目的とする。そこでの考察は、学校教育における外国人児童生徒への教育に関して、一定の示唆をもたらすと考えからである。

## 2 研究の対象と方法

調査は大阪市内の外国人児童生徒とその保護者、及び、外国人労働者に向けて開かれている日本語交流教室において行った。日本語交流教室は週一回、公立小学校の生涯学習ルームでひ

られ、支援者側は一般ボランティア約 12 名、学習者側は約 10 名前後で推移している。学習者はベトナム、中国、フィリピンなど国籍も様々である。

「日本語交流教室」でのインタビューは 2017 年 6 月から 7 月にかけて行ったが、調査者（鏝純香）は 2016 年 11 月中旬からこの日本語交流教室に支援ボランティアとして関わっている。調査は個別のインタビューによって行い<sup>5)</sup>、教室の運営をしている支援者 A さん、長期に渡り教室に通う学習者 B さん二人の方に話を聞いた。なお、調査研究のうえでは学習者の個人情報に関して細心の注意を払い、また、個人が特定できないよう全て匿名表記にした。

現在の「日本語交流教室」は、開室当初は識字学級として、大阪市内の同和地区の改良住宅のなかで 1960 年後半に始まった。初めの頃には、学校教職員が支援者となり、「読み書きができるように」という目的を持った「輪読会」の形をとった。その後、50 年近い歩みの中で場所を三度移動するなかで、学習者・支援者ともに入れ替わってきたという<sup>6)</sup>。

一つの転機は 1990 年頃、中国残留の児童に学習支援を行うようになったことである。彼らは帰国後、教室近辺の中学校に通っており、学級で分断された校内では各々孤立しがちであった。教室は彼らが週に一回集まって中国語で会話し、日々の疑問を先生に訊く場となった。

その後、労働の担い手として地域に入ってきた外国人家族も通うようになるなか、1998 年、住宅の集会所を使わないでほしいと言われ、出ていくことになる。これは、学校教育の周縁で支援を必要とする人々の学習機会を守り続けて

きた識字学級が、学習者が「外国人」という「日本人」にとっての他者に移り変わったことで、地域から締め出されてしまう、という象徴的な出来事のようにも思われる。つまり、このことは、「外国人」家族は地域に住んではいても、支援が必要な地域の構成員としては認識され難いという事実を示しているのではないか。

支援者 A さんは小学校教員時代から、退職後、学習支援員を続ける現在に至るまで、日本語交流教室の中核で運営をし続けてきた方である。A さんは「日本語交流教室」を単なる日本語学習の場ではなく、地域と外国人家族、地域へ移住してきた学習者どうしをつなぐ場でもあると捉えており、それがこの教室の特長となっている。転勤や進学、生活の変化によって教室を離れる学習者も多いなか、学習者 B さんは教室に小学 3 年生時から高校 3 年生の現在まで通い続けており、日本語も堪能である。学童期から大学受験を控える今に至るまで通い続ける日本語交流教室は B さんにとって、どのような場なのだろうか。以下、インタビューや教室で共に過ごすなかで聞き取ったことを基に考察したい。

### 3 話しことばと書きことば ー日本語習得への障壁

B さんは現在高校三年生で国語と英語が得意科目であり、作文コンクールで受賞する程である。支援者の方が「鏝さん（調査者）に日本語をどうやって勉強したとか、いろいろ教えてあげて」と、B さんに調査者の希望を伝えてくださった。B さんは「最初は日本語が分からなく

5) 本調査研究は、調査者が所属する研究機関の「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会の承認を得ている。

6) 「日本語交流教室」の歴史的な経緯は教室の運営者である支援者 A さんが記録を基に語ったものである。

て、とにかく、しんどかった」と言葉少なに答え、すぐに違う話題に移ったのが印象的だった。

Bさんは初め、母親と姉妹で教室に来ており、いつも非常に熱心に勉強し、学校の宿題に加えて支援者が用意した漢字のプリントなども解いていた。AさんはBさん姉妹について、「普段は友だちと話すことが多いので、日本語はすぐに覚えるし、結構勉強する習慣がついていて、中国でも勉強してたのかなあと思う」と言い、学習習慣のある子どもは比較的、学習に入っていきやすい一方で、同じ中国から来日した児童生徒であっても事情が異なる場合もある。

文字を書くという経験がないみたいなんです、(子どもと)一緒に勉強してたら、(略)少しでも学校で書いて練習するとかかの経験がある人は同じように日本語、カタカナを書いて覚えていくとかできていくねんけども、そういう習慣がない人は学校でもなかなか身につかない。……(文字を)忘れる、言うてるけど仕方ない。

とAさんが言うように、幼少期に身近に読み書きの習慣を身につけられる環境があったかどうかによって、学習への入り口が違ってくる。つまり、そのような環境がなかった場合には、まず、読み、書くという経験に慣れ、それを積み重ねていく努力から始めることが必要になる。

前述のように、AさんはBさんが「初めから勉強のできる子」として、順調に日本語を習得してきたように言う一方で、Bさん自身はその過程を一言、「しんどかった」と述べたことから、漢字圏に出自を持つBさんも、日本語

の習得に際しては相当の困難を感じていたと推察される。

まして、全く漢字に馴染みのない文化圏から親の都合で日本に来た児童にとって、書き言葉の習得がいかに苦しいものであるかは想像に難くない。しかしながら、Aさんが漢字の習得を児童に促す理由としては、単なる学力の問題だけではなく、話し言葉に書き言葉が入ってくる中～高学年の学校のコミュニティへの参加の問題が、その背景にあると考えられる。イランから来た小学二年生の学習を支援する局面でのやり取りを回想しつつ、Aさんは、

漢字というのが分かってないと、しゃべっている言葉にも漢字が入っているから、分からへんようになるから。漢字を(勉強しよう)、と言うと(子どもは)嫌や嫌ややって。学校で勉強しているからいいって。

と語り、困った表情をした。

日本人児童生徒が漢字を習得するに伴い変化していく学校の日常会話について、Aさんは「例えば『かけっこしようか』ならわかるけど、『競争しようか』は分からなくなるとか」と言い、外国人児童生徒が低学年のうちは一見、学校の生活に溶け込んでいるように見えても、高学年になるほど日常会話でも分からない言葉が増えていく可能性を、Aさんは危惧している。

こういった視点から見れば、清水(2006)が指摘した、うまく「やれている」から支援を止める状態というのは、外国人児童生徒が「分からない」と言える場を喪失するだけでなく、日常の言語もより高度になっていく学校のコミュニティのなかで、分かる「ふり」をし続けることを強いられる状態であり、子どもたちの密かな閉塞感や無力感、そして、それに伴う心的な

消耗が、そこには見えてくる。また、この状況それ自体が、学校のコミュニティが「分かること」を暗黙の前提として共有する同質性の高いコミュニティであることを示している。

このような集団の中で外国人児童生徒が日常の意味のやり取りに支障をきたすことは、孤立しながらもそれを隠さねばならないという苦しい状況に他ならない。集団内で「やれている」ように見える児童生徒への学習支援において、学習の困難さから支援の手を拒絶されることもあるだろう。しかし、そこで支援を止めるのではなく児童生徒の抱える苦しさに向き合い続ける関わりを継続することにこそ、重要な意味があるのではないか。

#### 4 「語られない」部分からの問い -「見えなくされる」のはなぜか

志水ら（1997）は小学校に通う外国人児童の実態について「見えない外国人」と表現した。それは、志水らが参与観察で参入した学校のニューカマーの児童生徒が驚くほど目立たない存在であったことへの意外性を表した言葉だが、「見えない」という言葉はあくまでも既に国内に定住してきた「日本人」側からの視点である。

第2節で指摘したように日本語交流教室が「外国人」の学習者になったことで地域から締め出されてしまったことを考えれば、それはむしろ、外国人家族が、「日本人」側が「見ようとしないうち」や「見ようとしないうち学校」で生きるために適応してきた結果でしかない。外国人家族に対する地域への受容や協働の体制が十分にない一方、表立った対立も少ない静かな拒絶をしてきた「日本人」の側からは彼らの姿が「見えない」のは当然のことなのである。

ここでは、Bさんが語らない部分とAさんの語りを照らし合わせつつ、「見えない外国人」と表現される背景として挙げられた問題の「個人化」の議論を一步すすめてみたい。Bさんは外国人への支援のある高校ではなく、一般の高校を受験して入学している。日本語交流教室で語られる「学校での問題」は学力や進路選択、言語の習得に関わるものだけなのだろうか。

調査者がAさんに「教室に来ている子たちの中で、しんどくなるというのは勉強の部分がほとんどなのではないか」と問うと、Aさんは「いや、そうだけではないと思うけど…」と言葉を止めたので、「言わないですかね」と返すと、「そう、あまりね…」と言う。このように、教室に通ってくる子どもたちが学校での問題や愚痴を直接、支援者に言うてくることはほとんどないというが、それはなぜなのか。Aさんは、

Bさんは…やっぱり負けたくない、みたいな…彼女なりに（周囲の児童に）いろいろ言われている部分があるけれども…あまりそれを僕らには言えんけれども、すごい、そういうのよりも、私は勉強で頑張ってる、あの子らには負けへんぞというのがあ

ると言い、学校や周囲の人間関係で何か問題があったときは、Bさんの様子からそれとなく伝わると同時に、それらの葛藤が学習の動機にもなっているのではないかとAさんは考えている。

志水宏吉らは「見えない外国人」に関する分析として、その背景に学校が外国人児童生徒の抱える問題を「個人化」<sup>7)</sup>することにあると指摘した。つまり、渡日した児童生徒の慣習の違

いから起こる困難や様々な摩擦の原因が個人の能力や性格、個々の家庭の対応にあるとされてしまうことである。この「戦略」が教員だけでなく学校全体や保護者など家庭を含めた地域にも共有されるものであれば、ニューカマーの子どもたちは自分たちが抱えるトラブルや困難に際しても周囲の大人（日本人）に向けて声を上げづらい、ということが推察できる。

また、問題の「個人化」と表裏一体にあるものとして、外国人児童生徒の場合、個人の特性が日本人（学校や地域）側の一方的なイメージによってカテゴライズされ、「異質な他者」として対置されることで、学校や地域の側は自分たちの集団の同質性を保とうとする、という事態によって、さらに個々の児童生徒の本来のあり様や葛藤が見えにくくなってしまっているのである。

つまり、日本人児童生徒であれば個性として受容されるような個人の特徴や性格も、出身国のイメージや外国人であるということと安易に結びつけられ、同質な集団における「異質な他者」として区別されることで、共感的な理解や相互扶助の関係性から除外されるのである。

よって、外国人児童生徒は「個人化」と同時に「他者化」という、二重の抑圧にさらされることになる。問題の「個人化」によって、学校生活において外国人児童生徒が抱える問題を個人に押しつけてしまうのと同時に、今度はその問題を「〇〇人だから」と「異質な他者」の問題として扱う。こうして、外国人児童生徒は孤立し、疎外されるのである。

集団の中で「問題」としてネガティブに捉えられてしまった差異や摩擦を、個人のものとし

て背負われ、そのうえで集団から疎外されるという、二重の抑圧のもとで児童生徒にできることは、差異を目立たなくしていくことである。このように集団に適応すること、もしくは適応しているということを周囲に「見せる」ことが要求される中で、その状況について、言語化し、周囲に自分の気持ちを訴えるという行為自体が困難なことなのではないか。

このように考えれば B さんの無言の訴えから A さんが隠れたメッセージや抑えられた憤悶をしっかりと受け取っていることそれ自体が、いかに重要であるかが分かる。一方で長年、支援してきた A さんが、どんなに B さんの味方であるかを B さんが分かっていたとしても、「異質な他者」としての区分けのなかでは、日本人である A さんは B さんにとっても「他者」でしかない。この関係性において、そういった問題を言語化してしまうことは、個人化と他者化の二重の圧力がかかる中で保持し続けてきた B さんの「居場所」を脅かすものとなるのではないか。

直接的な言葉として語られることも、そして聞き出されることもない問題について、支援者ができることは何か。A さんは B さんが教室に通う様子について以下のように述べた。

それでも毎週来て、（B さんの勉強のレベルが）難しく僕らもう見られへんけど。先生にいろいろ相談したりして、僕となんかも、しょうもない話したりとかして、ちょっとくらい落ち着かなってというのはある。

7) 「個人化」は第1節で挙げた児島（2002）の教師の戦略と同じ議論ではある。しかし、本研究では必ずしも「教員の」戦略に限ったものではないと考え、また、だからこそ「見えなくされる」と考える。

また、調査者はBさんが学校の課題や家業の手伝いに追われる多忙な様子を見て、勉強時間の確保のために日本語教室に通い続けているのだらうと考え、「やっぱり勉強しに行ってるの?」と聞いたところ、Bさんは、首をかしげながら、「それもあるけど…しゃべりにきてる。」と答えた。この言葉から、Bさんにとって日本語教室は単なる勉強のための場所にとどまらず、支援者とのつながりや、学習者同士のかかわりのある「居場所」となっていることがわかる。

## 5 支援者側の姿勢を考える ー日本語交流教室の実践から

教師や支援者は言語習得や、「問題」の発見と解決という可視化できる部分ばかりに目が行きがちである。しかし、教員や支援者が日本語を教え込むこと、問題を見つけて、無くすことばかりに捉われてしまうと、結果として学習者は「分からない」が言えなくなったり、教員や支援者が言語化できないような問題には背を向けてしまったりして、支援が児童生徒に届かないまま、逆に、彼らを「見えなくする」ことに加担しかねない。学校と地域で言葉にならない声を受け取りながら、支援をし続けていく「居場所」をつくっていく必要がある。

Aさんは日本語交流教室でめざしてきたこととして、教室が「横のつながり＝安心」を作る場であるということ、支援者が「気軽に話ができる＝心を開ける」良い聞き手となるということを挙げた。このように教室では一方向的に教えることよりも相互的に学び合う関係性の構築が重視される。母国語の多様な人たちがそれぞれ共に学びあう「場」では、いろいろな言葉やツール（タブレットや携帯電話）を使って工

夫しながら生活や仕事の話をする。そして互いの好きなものに共感しあったり、言葉の勘違いが面白くて笑いあったりもする。

Aさんは「違いよりも共通するものが多いのに、違いに目がいってしまうから」、それがよくないのではないかと言う。日本語交流教室は学級の同質なコミュニティで息苦しさを感じる外国人児童生徒にとっては、多様な背景を持つ学習者と支援者のなかで、心安く話ができる場所となってきたであろうし、母国語を話せる児童生徒どうしの解放された時間は日常を支える力となるだろう。地域にこのような多様な学習の場を確保していくこと、そして、それぞれの「場」や学校が協働的に外国人児童生徒を支援していく仕組みを作っていくことがこれからの課題となるだろう。

## 6 おわりに

本稿は外国人児童生徒のおかれた環境について理解を深め、学校や地域で必要とされる適切な支援のあり方をあらためて問い直しながら、再構築していくための試論である。地域で生きる「外国人」であること、そして「子ども」の声を聴いて理解していくためには、学習者自身だけでなく、家族や周囲の支援者、学校の教師や地域の構成員の一人ひとりの実感に耳を傾け、丹念に各々の実践を読み解いていく必要がある。今後、これまで積み重ねられてきた実践と研究を踏まえつつ、継続的かつ多角的な視点からの考察を続けていきたい。

### 引用文献

- 築樋博子（2017）日本語が全く分からない子どもがどう迎えられたか、荒牧重人（他）編 外国人の子ども白書：権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から、明石書店、pp.51-



52. 児島明（2002）差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化，異文化間教育，**16**, pp.106-120.
- 宮島喬（2003）言語資本とマイノリティー母語という資本をどう捉えるか－宮島喬（他）編，文化の権力：反射するブルデュー，藤原書店，pp.21-42.
- 文部科学省（2014）学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）
- 文部科学省平成 18 年度日本語習得が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査  
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001016695&cycode=0>、2017.8.22. 取得。
- 文部科学省平成 24 年度日本語習得が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査  
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001047825&cycode=0>、2017.8.22. 取得。
- 文部科学省平成 28 年度日本語習得が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査  
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001091358&cycode=0>、2017.8.22. 取得。
- 太田晴雄（2005）日本的モノカルチュラリズムと学習困難，宮島喬（他）編 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，pp.57-75.
- 佐久間孝正（2014）多文化教育の充実に向けて，勁草書房.
- 志水宏吉・酒井朗・小澤浩明・堂寺泉・清水睦美・池田京・管俊介（1998）見えない外国人：ニューカマーと学校文化，日本教育社会学会大会発表要旨集録（50），pp.302-307.
- 清水睦美（2006）ニューカマーの子どもたち－学校と家族の間の日常世界－，勁草書房.