



Title	CLD児の主体性を育む教員・指導員の働きかけに関する一考察：働きかけの役割と連携による支援の影響に着目して
Author(s)	米澤, 千昌
Citation	日本語・日本文化研究. 2017, 27, p. 139-149
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/69223
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

CLD児の主体性を育む教員・指導員の働きかけに関する一考察 —働きかけの役割と連携による支援の影響に着目して—

米澤 千昌

1. はじめに

「文化的言語的に多様な背景を持つ子ども (Culturally, Linguistically Diverse Children: CLD児)」(カミンズ・中島 2011)への日本語教育は、人としての成長・発達過程にあるものの言語習得という認識が必要であり、全人的発達を支える教育の一環として位置付けられるようになってきた(石井 2006 他)。近年は、学校生活の中で一番長い時間を過ごす「在籍学級での学びを支える」という視点で支援を行う重要性が指摘され、取り出し授業と在籍学級が連携して支援を行い CLD児の在籍学級での学びを促すことに成功したという研究結果も報告されている(櫻井 2008 他)。しかし日本各地で取り組まれている CLD児支援に関する研究や実践報告からは、連携の重要性が指摘されてはいるものの、学級担任が日本語指導員に依存してしまっている(藤井・孫 2014)、日本語教室の役割について教職員間で共通理解を図る機会がない(臼井 2012)等の報告もあり、連携の実現が容易ではないことが窺える。

また、学校教育、ここでは特に小学校における学びとは何かを見てみると、平成 29 年 3 月に公示された小学校学習指導要領では、(1) 基礎的・基本的な知識及び技能の獲得、(2) 思考力・判断力・表現力の育成、そして (3) 学びに向かう力、人間性等の涵養の 3 つの事項の実現を図り、「生きる力」を育成することを目標として掲げている。従来、学びは教師から知識や技能が与えられることであると考えられてきたが、近年は、学びは周囲の人々や環境と主体的に関わり、やりとりを行う中で生まれていくものであるという学習観(佐伯 1995 他)や、学びはあらゆる活動の一側面であり、実践を行う共同体への参加の度合いの増加だとみる考え方(レイブ&ウェンガー 1993)が広まりを見せている。つまり、活動に主体的に参加し、そこで周囲と関わる中で上述のような学びが育まれていくのである。しかし、日本の公立学校に通う日本語指導が必要な CLD児にとって、学校の主要言語である日本語を使って活動に参加し、主体的に周囲との関係を築き、やりとりを行っていくことは容易なことではない。

米澤(2016)は、CLD児の学びを支える支援体制の構築を目指し、大阪府下の公立 X 小学校をフィールドに在籍学級、取り出し授業、学外からの日本語指導員(以下、指導員)による放課後の学習支援教室の 3 者で連携をして支援を実施し、その様子を縦断的に観察した。その結果、連携開始後から取り出し授業を担当している加配教員と学習支援教室の指導員のつながり、そして次第に学級担任とのつながりも強まっていき、支援体制が対象児童の変化に対応する形で常に変化していたと報告している。さらに米澤(2017a)では、連携による支援下で見られた CLD児の変化について分析し、いつも受け身であった 1 人の CLD

児が主体的に他者との関わりを広げ、やりとりを行い、ことばの力を伸ばしていく様子を観察した。筆者はこのX小学校の事例から、対象児童の主体性の変化が、学びを生み出す周囲との関わりを広げ、周囲とのやりとりに必要なことばの力を伸ばす要因の1つとなっていたのではないかと考えた。そこで、米澤（2017b）では対象児童の主体性の変容過程を対象児童と周囲とのやりとりの特徴からステージ分類し、変容が起こったきっかけについて分析を行った。本稿では、主体性を育む効果的な支援方法を探求すべく、主体性の変容についてさらに分析を進めていく。

2. 先行研究

齋藤（2006）は、第二言語で学ぶ児童生徒の主体性¹を「自己の置かれた状況を把握し、『自分はどうなりたいのか、どうなれるのか』という主体的なアイデンティティに基づいて、自己や他者に働きかけ、自己及び他者を変容させていく源となる力」と定義し、Miller（2003）が示した「第二言語で学ぶ児童生徒のアイデンティティをめぐる諸要因」の概念図を基に、第二言語で学ぶ児童生徒のアイデンティティと主体的な成長の諸相を捉える概念図を示している。そこでは、児童生徒個人の持つ「資本」に関する3つの要素として、「言語能力／学習ストラテジー」、「言語行為へのアクセス／社会的ネットワーク」「アイデンティフィケーションを裏づけ、『自信』を後押しする『資本』の総体」を示している。そして、これら3つからなる様々な「資本」を持った児童生徒が、他の教師や児童生徒から「正統な成員」として認識され、存在に耳を傾けられ、理解される「audible」な存在となること、つまり「audibility」と「正統性」を獲得するかどうかが、主体性を左右すると述べている。また、主体的な成長を支える働きかけとしては、児童生徒の実態を把握し、児童生徒と協働しながら教育実践を創っていくこと、そして、児童生徒の生活世界と連携し、児童生徒が自分の居場所の広がりを認識することの重要性を指摘している。

米澤（2017b）は、米澤（2016）で実施した連携による支援下で、対象児童であるCLD児、Yの主体性がどのように変容していったのか、その変容過程と変容をもたらしたきっかけについて分析を行った。変容過程は、Yと他者とのやりとりの特徴から、①主体性が見られずYが受け身であった「受容期」、②主体性が現れはじめた「萌芽期」、③Yと他者との関わりが広がり始め、主体性が伸びていった「伸長期」、④他者からの反対意見にあい、戸惑いを見せた「揺さぶり期」、そして⑤戸惑いを克服し、他者と意見交換を行うようになった「克服・安定期」の5つのステージに分類した（表1）。また、各ステージの変容のきっかけには、加配教員と指導員の介入（サポート）が見られたことを報告している。しかし、具体的にどのような働きかけが行われていたのか、またその働きかけが主体性の変容においてどのような役割を果たしていたのかまでは分析するに至らなかった。

表1 米澤（2017b）で見られたCLD児Yの主体性の変容ステージと特徴

主体性の変容	Yの行動や、Yと他者とのやりとりに見られる特徴
受容期	非常に大人しく、指導員の質問に対して1~2語文で答えるが、Yからは話そうとはしない。
萌芽期	Yから指導員や特定のCLD児に話しかける。簡単なお願いや、質問、物事の簡単な説明を行う。
伸長期	Yから加配教員、指導員、不特定のCLD児に話しかける。自分の考えの説明、スピーチ、周囲のサポートを得て活動の提案をしたりする。
揺さぶり期	Yと指導員や他のCLD児との間で双方向のやりとり（話し合い）が行われるようになり、他者からの反対意見に合う。
克服・安定期	Yと指導員や他のCLD児との間で、Yが相手の意見を聞きながら新たな取り組みの提案、相談をしたり、意見交換が行われたりする。

3. 研究概要

3.1 研究目的

本稿の目的は、CLD児の主体性の変容過程で見られた加配教員と指導員の働きかけについて特徴を分析し、その働きかけが主体性の変容においてどのような役割をしていたのかという点、またこの変容が連携による支援下で見られたことから、連携が加配教員と指導員の働きかけにどう影響していたのという点について考察を行うことで、CLD児の主体性の変容に効果的な働きかけを探ることである。

3.2 研究フィールドと研究対象者

大阪府公立X小学校は、日本語指導が必要なCLD児が常に10名前後在籍している学校である。加配教員が1名常駐しており、入り込み授業や取り出し授業が行われている。放課後には、学習支援教室が週に1回開かれており、X小学校だけでなく近隣の小学校からも日本語指導が必要なCLD児が通っている。学習支援教室は、筆者を含めた学外からの日本語指導員3名が指導にあたっている。

本研究では、X小学校に通う1人のCLD児、Yを対象に研究を行った。Yはマレーシアで小学2年生まで終え、2014年の秋に来日し、X小学校の3年生に編入した。筆者がYと出会った2015年5月当時、学習支援教室でのYは、同じマレー語を母語とするCLD児との関わりは見られたが、他のCLD児との関わりは少なく、日本語での発話も非常に少なかった。指導員の問い合わせにもうなずいたり、1語文で答えたりすることがほとんどであった。

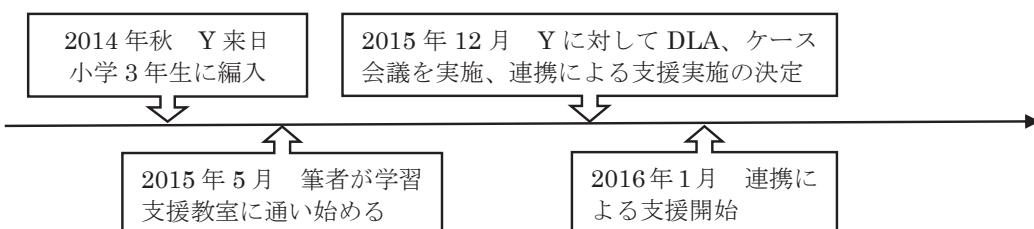
来日後約1年経った2015年12月に実施された「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」²の結果では、<話す><読む>ともに6ステージある中のステージ1（学校生活に必要な日本語の習得がはじまる）～2（支援を得て、学校生活に必要な日本語の習

得が進む）の間に位置し、支援段階も「初期支援段階」であった。

3.3 実践内容

筆者がX小学校の学習支援教室に通い始めた2015年5月当時、指導員は、在籍学級や学習支援教室でのCLD児の様子について、加配教員や一部の学級担任と共有することはあったが、具体的な取り組みについて話し合いを行う機会はほとんどなく、それぞれが独立して支援を行っていた。しかし、既述のようにYを対象にDLAを実施した後、X小学校ではYの支援関係者³が集まってケース会議を実施し、在籍学級、取り出し授業、学習支援教室が連携して支援を行うことを決定した。具体的には、1つは、取り出し授業で在籍学級の授業の予習を行ってから授業に参加するという2者連携の予習型の支援、もう1つは在籍学級、取り出し授業、学習支援教室の3者連携による多読活動である。多読活動では、在籍学級ではクラス全体で、読んだ本のページ数を競う読書マラソンを実施し、取り出し授業では、Yの多読をサポートすべく読み聞かせを行い、学習支援教室ではアウトプットの場として、読んだ本のあらすじの口頭再生とあらすじ作文を書くという活動を行った。

＜図1 連携による支援開始までの経緯＞



3.4 分析方法

筆者は学習支援教室での支援について縦断的観察を行い、学習支援教室での取り組み内容やCLD児の様子、X小学校の教員や指導員とのやりとり⁴をフィールドノーツ（以下、FN）に記録していく。本稿では、2015年5月から2016年12月までのFNを分析データとして使用した。分析では、まずFNからYと加配教員／指導員とのやりとり⁵に関する記述を抜き出し、加配教員／指導員からYにどのような働きかけをしていたのかという点に着目してコーディングを行った。次に、得られたコードを米澤（2017b）の主体性の変容ステージの時期に基づき分類し、各ステージでどのような働きかけが行われていたのか分析を行った。そして、加配教員と指導員の働きかけがYの主体性の変容においてどのような役割を果たしていたのか、齋藤（2006）の示す主体性を左右する要因を基に考察を行うとともに、米澤（2016）で見られた連携による支援体制の変化が教員と指導員の働きかけにどう影響していたのか考察を行った。

なお、本稿の分析データであるFNは筆者が見聞きしたことの記録であるため、学習支援

教室内の全てのやりとりが記録されているものではないことを、本稿の分析データの限界として挙げておく。また、学習支援教室内で見聞きしたことの記録というのは、子どもの生活全体から見れば非常に限られた場所での記録であるが、本稿は主体性の変容やその要因の全貌を明らかにすることを目指すのではなく、実際に現場で起こったことの記述から、加配教員と指導員の働きかけが主体性の変容においてどのような役割を果たしていたのか探ることを目指すものであることをここで記しておく。

4. 分析結果

表2は、分析の結果得られた、主体性の各変容ステージに見られた加配教員と指導員の働きかけをまとめたものである。以下、それぞれのステージについて、詳しく見ていく。

<表2 各変容ステージに見られた教員・指導員の働きかけ>

変容ステージ	加配教員・指導員の働きかけ
受容期	【発話を促す】
萌芽期	【環境作り】【橋渡し】【発話を促す質問】
伸長期	【発話を促す質問】【発話の機会をつくる】【取り組みの計画】 【提案実現のためのサポート】
揺さぶり期	【発話の機会をつくる】【発話を促す質問】【課題解決に向けた助言】【Yの考えとは異なる視点を示す】
克服・安定期	【取り組みの提案、相談】【取り組み状況の確認】【提案実現のためのサポート】【提案の詳細を聞く】【発話の機会をつくる】【例を示す】【本の紹介】【母語のサポートのお願い】

4.1 受容期

受容期のYは受け身であり、Yから話すことはほとんどなかったため、指導員からYに対して【発話を促す質問】をする場面が多く見られた。指導員がYや同じマレー語を母語とするCLD児、Mと一緒にディズニーのかるたを見ながら話をしている際、指導員がいろいろなキャラクターを指さしながら「これ誰か知ってる?」「見たことある?」など質問をしたり(FN2015年6月17日)、YとMが外で遊んでいるときに、指導員がマレーシアの学校について「何時に始まるの?」「何時まで?」と質問をしたり、日本の学校についても「何の勉強が好き?」と尋ねたりしている(FN2015年10月6日)。このように受容期には、指導員はYの発話を促そうと話しかけているが、YはMと一緒にいることが多くいつもMが先に答えるため、Yが発話をする機会は少なく、Yと指導員とが1対1で話をすることもほとんどなかった。

4.2 萌芽期

萌芽期がはじまったきっかけは連携による多読活動の実施であった（米澤 2017b）。この活動の実施により、学習支援教室ではYと指導員との1対1の対話の時間が確保され、Yの話をじっくり聞いたり、Yのできることを認めたりする【環境作り】が行われた。また、多読以外の活動では、「Yは自分で考えたゲームを日本語指導員に説明し、日本語指導員がそれを使って、2人の兄弟と言葉探しゲームをした。」(FN2016年2月10日)と、Yが自作ゲームを、日本語指導員を介して他者に紹介する記述があり、指導員がYと他のCLD児をつなぐ【橋渡し】の役割をしていたことがわかった。また萌芽期の後半では、Yの発話に対して、より詳細な情報を求めて【発話を促す質問】をする様子も観察された。

4.3 伸長期

伸長期に入ると、指導員や他のCLD児に話しかけるようになったYであったが、この時期に行われた指導員からの働きかけは、Yの発話に対して、より詳細な【発話を促す質問】をしたり、指導員が外で遊んでいたYに、何をして遊んだのかを尋ね(FN2016年5月18日)て、【発話の機会をつくる】様子が見られた。他にも、指導員がYに取り出し授業での多読活動の実施状況を確認し、学習支援教室でいつ取り組みを行うか【取り組みの計画】を一緒に行ったり(FN2016年5月18日)、次に示すFNの記録のように、Yが提案した取り組みを実現するために、加配教員と指導員がYのサポートをするという【提案実現のためのサポート】が行われたりした。

(筆者が教室に)着いたら、加配教員がYに「ほら、言ったら」と促した。するとYが「先生、今日、私考えて、みんなで係…」と言った。「ん? 係? 係決めるの?」ときくと「うん!」と嬉しそうに答えていた。「いいねー! ジャ、みんなで決めよう!」というと、すごく嬉しそうだった。・・(中略)・・(Yは)宿題が終わってから係決めをしようと思っていたようで、宿題が終わったYが再び私に話しかけてきた。でも、Y以外のみんなはまだ一生懸命宿題をしていたので、「もうちょっと待って」と言って、待ってもらった。「待っている間にどんな係があるのか考えてみたら?」と言うと、Yはいろいろなアイデアを話してくれた。(FN2016年5月25日)

4.4 揺さぶり期

揺さぶり期に入ったYには、これまでと同様に【発話を促す質問】や【発話の機会をつくる】働きかけも見られたが、それ以外にもYを中心とした他のCLD児との話し合いを指導員がサポートする様子が見られた。例えば次のFNは、Yが提案した係活動を実施するために、2回目の話し合いを行った時の記録である。他のCLD児の発言から話し合いがうまく進まなくなり戸惑うYに対して、指導員は話し合いをスムーズに進めるために、係の

名前と仕事の内容をはっきり説明するよう【課題解決に向けた助言】をYに行っている。

(A : 学習支援教室に通う他の CLD 児、R 先生 : 学習支援教室の指導員の 1 人)

「遊び係」なのか「遊ぶ係」なのか少し議論になり、A は日本語の意味をわかって「遊ぶ係ならする」と言ったのを、Y は日本語が違うのかと思って「遊び？遊ぶ？」と確認をしてきた。…
(中略)・・R 先生が「遊び係は何をするの？みんなに説明しないとわからないよ」というと、一生懸命英語で説明したけど、うまく説明できず・・(後略) (FN2016 年 6 月 15 日)

この後も話し合いは続いたが、途中で Y は落ち込み泣きそうな様子で教室を飛び出してしまった。その際、Y と指導員との間で以下のようなやりとりが行われた。

(Y が) 少し落ち込み泣きそうな様子でいたので、「Y の係のアイデアはすごくいいよ。みんなはきっと、どんな仕事をするのかわからなかつたんじやないかな？」と話をしたら、「私 3 年生のとき○○係、□□係、わからない。でも、4 年生、○○係、□□係、△△係、●●係、わかった」・・(中略)・・さらに「クラスでみんな係ある、どうしてこの教室はしない？」と言っていた。私が「きっと、みんなこの教室では遊びたいのかな？」と言ったら、「全部の係はすごく簡単。手紙係は、先生の部屋の前にいって、紙をもって、教室の先生の机の上におくだけ」と説明をしてくれた。 (FN2016 年 6 月 15 日)

指導員はただ Y の考えを認めるだけでなく、【Y の考えとは異なる視点を示す】ことで、話し合いがうまく進まなかった理由や、他の CLD 児がどのような考え方をもっているのかを、1 対 1 でゆっくりと話し合っていたのである。

4.5 克服・安定期

指導員のサポートを得ながら意見交換を行い、最終的には課題を解決できた Y は克服・安定期へと入っていましたが、この時期の特徴的な働きかけとしては、Y と指導員との間での活動に関する話し合いが挙げられる。

在籍学級から、Y の学習支援教室での様子を在籍クラスでみんなに話してほしい、とお願いがあった。なので、指導員と Y とで話し合い、何がしたいかを相談した。Y はビデオがいい(ビデオカメラで撮影して見せる)、と言っていたけれど、ビデオ(カメラ)がなかったため、あらすじ作文の作品をみんなに見てもらうのもいいんじゃない?と提案をした。すると、明日(作文をノートに)はる、と言っていた。 (FN2016 年 6 月 22 日)

上述のように話し合いの中で【取り組みの提案、相談】が行われたり、次の例のように、あ

らすじ作文を1冊のノートに貼って1つの作品として仕上げようとしていたYに対して、【取り組み状況の確認】が行われたりしていた。

（作品）ノートのことをYに聞くと、「最後までできた」と教えてくれた。「今日（学習支援教室に）持ってきた？」と聞くと、教室にあると言い、「（在籍学級の）みんな見たい」と言っていた、と教えてくれた。（FN2016年6月29日）

他にも、新たな取り組みを提案したYと【取り組みの相談】をしながら実現に向けて必要な物を準備し、言語的なサポートをするといった【提案実現のためのサポート】（FN2016年7月13日）や、Yの【提案の詳細を聞く】（FN2016年10月5日）様子も記録されていた。

活動に関する話し合い以外の働きかけとしては、Yに在籍学級での活動について感想を聞き【発話の機会をつくる】（FN2016年6月15日）、自己紹介カードに何を書いたらいいか悩んでいたYに【例を示す】（FN2016年9月7日）、Yが興味があると言ったテーマの【本の紹介】をする（FN2016年9月14日）、マレー語を母語とする他のCLD児に言葉を説明する際【母語のサポートのお願い】をする（FN2016年10月26日）様子が記録されていた。

5. 考察

各ステージでみられた加配教員と指導員の特徴的な働きかけに着目し、各ステージの働きかけが主体性の変容においてどのような役割を果たしていたのか、また連携による支援が加配教員と指導員の働きかけにどのように関係していたのか考察を行う。

萌芽期に見られた働きかけについて、【環境作り】は多読活動の実施によって実現したもので、多読や対話を通してYのことばの力を伸ばし、ほめることで自信を得られるような仕組みが作られていた。【橋渡し】はYと他のCLD児との関わりをつくるきっかけとなっていた。これを齋藤（2006）の枠組みで考えると、萌芽期の指導員の働きかけは、「個人の持つ「資本」に関する3つの要素」である「言語能力」を伸ばし、「社会的ネットワーク」を広げ、「自信」を後押しするための環境を作り出す役割を果たしていたと言える。また米澤（2016）の実践では、連携によって強まった学級担任、加配教員、指導員のつながりによって、支援環境が整備され続けていたと報告されていることから、多読活動の実施によって作られた「個人の持つ「資本」に関する3つの要素」を伸ばすための環境も、連携による支援を行うことで、その後も整備されていったと言えるのではないだろうか。

続く伸長期では、指導員とYとが一緒に行った【取り組みの計画】は、計画の決定にYの意志が反映されていることを意味し、【提案実現のためのサポート】は、周囲がYの意見を聞き入れ、実現に向けて動いているということを意味している。これは、この時期の加配教員と指導員の働きかけにより、学習支援教室の中でYが「その声に耳を傾けられ、理解される（audible）」存在となり、Yの成員としての「正統性」を高める（齋藤2006）ことへ

とつながったと考えられる。また、伸長期の係活動の提案時に行われた【提案実現のためのサポート】は、学習支援教室の指導員だけでなく、加配教員によるものも含まれていた。齋藤は、連携による支援を行い、児童生徒自身が、支援教室と在籍学級の両者の協働関係を認識し、自由意志で行き来できる居場所の広がりを実感することで、自分の抱える課題をどこで、誰と、どのように解決するかを見渡す主体性を働かせることができると述べている。X 小学校のケースでも、伸長期にあたる時期には連携による支援によって在籍学級、取り出し授業、学習支援教室の 3 つの学びの場につながりが生まれたと米澤（2016）は報告しているが、そのつながりを Y 自身が実感できたことが、学習支援教室で直面した課題を解決するために、Y が主体性を働かせて加配教員にも相談するということを可能にしていたと考えられる。

萌芽期や伸長期の Y は、他者に働きかけ、「声に耳を傾けられ、理解される (audible)」（齋藤 2006）存在であったが、揺さぶり期では他の CLD 児からの反対意見にあうことで、「耳を傾けられる」だけでなく、Y 自身も耳を傾け、理解することが必要となった。指導員による【課題解決に向けた助言】や【Y の考えとは異なる視点を示す】ことは、Y が他者の声を聴き、理解するための働きかけだったと言える。

最後の克服・安定期には、指導員が Y の意見を聞くだけでなく、相談をする中で互いに意見を言い、活動を行う様子が見られるようになった。齋藤（2006）は、児童生徒の「audibility」を守り、主体性を成長させるには、支援者と児童生徒とが協働しながら教育実践を創っていくことが重要だと指摘しており、Y と指導員の間で【活動の相談】が行われるようになったことは、Y の主体性を育む働きかけとして重要なものであったと考えられる。

全体を通して見ると、上記の考察から、伸長期の後半以降は Y の意志を尊重した働きかけが増えていったことがわかる。このような働きかけの変化は、何に起因するものなのだろうか。米澤（2016）は、連携による支援体制が、Y の変化に合わせる形で変化し続けていたことを明らかにし、これは「理念や目的」「指導観」を共有した学級担任、加配教員、指導員が、Y の様子や課題、解決策を話し合い、Y にとって一番良い方法を模索しながら支援を行った結果、起こったことだと説明している。このことから、本稿で見られた指導員の働きかけの変化も、連携による学級担任、加配教員、指導員の間での話し合いの結果見られるようになったものだと考えることができる。つまり、連携による支援は、「個人の持つ「資本」に関する 3 つの要素」を伸ばす環境を整備し続け、Y が自由意志で行き来できる居場所を広げ、Y の主体性の変容に対応した働きかけを引き起こしており、連携が主体性を育む要因をより効果的にしていたと言える。

6. おわりに

本稿では、各変容ステージで見られた加配教員と指導員の働きかけが、主体性を育てるための諸要因の役割を果たしていたということが明らかになった。また、変容ステージの変化

に応じて、指導員の働きかけに変化が見られたことから、指導員は子どもの主体性の変容を受けて働きかけを変えており、主体性の変容に応じた働きかけを行ったことが、さらなる子どもの主体性の変容を引き出したのではないかと考える。そして、これらの働きかけは、連携による支援の下でより効果的なものとなっていましたのである。

今後、CLD児の学びを育む支援環境を構築していくためには、主体性の育成のための仕組みづくりと連携による支援体制の構築を同時に模索していくことが必要である。

参考文献

- 石井恵理子（2006）「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—」『日本語教育』128号、pp.3-12
- 臼井智美（2012）「外国人児童生徒教育における指導体制の現状と課題—「教育の成果」の向上に資する組織づくりに向けて—」『学校経営研究』第37巻、pp.43-56
- カミンズ、J著、中島和子訳著（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 齋藤恵（2006）「JSL児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子ども成長を支援する言語教育のために—」『リテラシーズ』2、pp.113-128
- 佐伯胖（1995）「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会、pp.1-48
- 櫻井千穂（2008）「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第4号、pp.1-26
- 藤井美保・孫恩恵（2014）「外国人児童の学校生活における日本語教室の機能—U市T小学校の事例から—」『熊本大学教育学部紀要』第63号、pp.103-113
- 文部科学省（2014）『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』
- 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afIELDfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf（2017/9/29取得）
- 米澤千昌（2016）「CLD児支援における連携体制のあり方に関する一考察—大阪府X小学校に通う児童Yへの支援に着目して—」『日本語・日本文化研究』第26号、pp.239-250
- 米澤千昌（2017a）「CLD児の「学び」を育む支援とは—公立小学校に通う一人のCLD児と他者との関わりに着目して—」『日本語教育学会2016年度第9回研究集会関西地区（大阪）予稿集』、pp.29-32
- 米澤千昌（2017b）「CLD児の主体性獲得モデル構築の一考察—主体性の変容過程ときっかけに着目して—」母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会2017年度研究大会（2017年8月17日、18日　於：大阪大学）
- レイヴ,J.・ウェンガー,E.（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖訳、産業図書

¹ 齋藤（2006）では、「行為主体性」という表現で示されている。

² 2014年に文部科学省によって公表された対話型のアセスメント。<初めの一歩>と<話す><読む><書く><聴く>の4つの言語技能から構成されており、技能別評価シートと「JSL評価参照枠」を使用して6段階のステージで判定を行う。

³ ケース会議には、X 小学校の校長、Y の学級担任、X 小学校の加配教員、学識経験者、市教育委員会職員、学習支援教室の日本語指導員が参加した。

⁴ 「X 小学校の教員や指導員とのやりとり」とは、筆者と学級担任や加配教員とのやりとり、筆者を含む指導員同士のやりとりを指す。指導員同士のやりとりでは、筆者以外の指導員が学級担任や加配教員と行ったやりとりについても情報を共有したため、それにについても記録した。

⁵ Y と加配教員／指導員のやりとりとは、学習支援教室の中で観察した Y と加配教員とのやりとり、Y と筆者、Y と筆者以外の指導員とのやりとりを指す。