

地域住民による外国人児童生徒の支援の意義と可能性 —支援者へのインタビューから—

野原 ゆかり

Significance and Possibilities of Support for Foreign Children by Local Residents: Analysis of Interviews with Supporters

NOHARA Yukari

This study is consideration about significance and potential of support to foreign children and students by local residents from interviews to supporters. The interviewees are eight supporters who take part in support activities in certain area in the Tokyo metropolitan district. They have a variety of different backgrounds respectively such as a person who experienced English education, a homemaker, a company worker, a retired employee, etc., but there was no one who experienced Japanese language education. As for the motive of support, most of them stated the desire of contribution to the community and mentioned the possibility of making use of or maintaining their own ability or career. One of the supporters, who was born and brought up in that area, hopes to have some relationship with the local area to the end and regards support activities as a very significant thing for himself. Also, some supporters had similar experience as the foreign children and students. It was found that the person had contact with children based on his own experience. It was revealed from the interviews that the life of supporters themselves became rich. On the other hand, the limit of support and problems have become clear.

1. はじめに

外国人労働者の受け入れが拡大されるなか、その家族、とりわけ子どもたちへの支援は急務の課題となっている。現在、国籍に関わらず日本語指導が必要な児童生徒は5万人を超え、うち2割以上が特別の指導を受けられていない状況にある（文部科学省 2021）。また、5万人のうち公立小・中学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒数は、46,316人（外国籍36,576人、日本国籍9,740人）とされる。文部科学省の調べ（文部科学省 2020）では、2019年の時点で学齢相当の外国人の子どもは住民基本台帳上123,830人（小学生相当が87,033人、中学生相当が36,797人）であるとしているが、就学が確認されているのは101,393人であり、1割から2割の児童生徒が不就学である可能性が考えられるとされる。このような現状に対して国は、「共生社会の実現に向けた帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援」として、外国人児童生徒の就学促進を図り、日本語指導が必要な児童生徒に対する指導・支援体制を充実されることを挙げている（文部科学省 2021）。

埼玉県では、2019年の時点で学齢相当の外国人の子どもは住民基本台帳上9,356人、就学者は7,811人である（文部科学省 2020）。この数字は東京都、愛知県、神奈川県に次いで4番目に多い。獨協大学がキャンパスを置く草加市の場合、小学校21校および中学校11校において、100名を超える外国人の児童生徒¹⁾が在籍する。児童生徒に対する学校での日本語支援は、加配教員（国際教育指導員）を中心に、教育委員会から派遣される国際理解教育補助員と同市内を活動拠点とするNPO法人から派遣されるボランティアによって行われている。国際理解教育補助員は市役所のホームページや広報で公募され、校長の依頼により配置される。応募資格としては、児童生徒や教員への接し方や業務に取り組む姿勢などが記載されているが、日本語母語話者であることや教職歴、外国語能力は明記されていない（草加市 2021）。また、NPO法人のボランティア登録にも条件はない。さらに、学校外では、ボランティア団体による日本語教室で日本語学習や進学支援を行っている。

このような現状からは、地域住民の支援なしでは外国人の子どもたちの就学推進は非常に困難であることが分かる。

2. 先行研究

地域住民による支援に注目した研究では、三重県の複数地域を対象とした江成（2017）が挙げられる。江成（2017）は実践に関わる行為主体を「アク

ター」とし、支援連携の枠組みとアクター間の役割分担を明らかにしている。アクターとして、学校での公的支援、地域住民の運営による学習支援、日本語教師ボランティアによる進学支援があり、地域の支援では子どもたちの基礎学力と高校進学を目的とし、学校および教育委員会が公教育として提供する支援の外縁にあるニーズに手を差し伸べ、明確な目的のもとで子どもと保護者に働きかけていると述べている。また、連携する行政機関や学校が地域の支援としっかり共有することにより、外国人児童生徒の将来の可能性を広げる支援の継続と蓄積が期待できるとしている。

また内海・横沢（2008）では、外国人児童生徒の散在地域における支援の事例として、山形県での支援を報告している。支援者に求められることとして、子どもの抱える問題について、さまざまな地域の大人に対して声を上げ、その問題を多様な大人と共有することを挙げている。さらに、その行為により、子どものまわりに支援の網の目が形作られ広がり、問題可決のプロセスを複数の大人が共有することで、その体験が地域の「共同資源」となり、地域そのものの潜在的な力（地域力）が強まるとし、「支援する」という行為が支援者だけでなく、地域にとっても相互作用的であると述べている。

さらに、相良（2020）は千葉県における地域日本語支援から今後の展望を述べている。外国につながる子どもたちの学習支援は、子どもたちをめぐる「時間軸」と「空間軸」の切断に対し、日本語支援を起点としながら学習支援、進路支援へと拡張するかたちで、子どもたちの学習保障や進路保障に取り組み、一人ひとりの子どもの存在の形成に寄与してきたが、就学年齢にある子どもたちに対するノンフォーマルな教育支援は、日本の教育政策上のどこにも位置付けられていないために、ボランティアベースとした活動にならざるをえず、支援の継続性の課題を常に抱えているとしている。さらに、こうした状況の裏側で、日本における進路保障や自立をめぐる課題など、学校教育のみでは解決しえない問題はすでに顕在化しているため、学校・地域・家庭・行政が一体となった支援が望まれると述べている。

以上の先行研究からは、子どもを支える大人のつながりが重要であることが分かる。これらの先行研究は支援の実態を主に枠組みから考察している点で共通していると言えよう。公的な場での支援者からの報告を調査資料として扱っている研究（内海・横沢 2008）もあるが、詳細は記載されていない。このような研究を発展させるために、先行研究で得られた知見を支援の当事者の声から実証することが必要であると考ええる。

3. 研究の目的

本稿では、学齢相当の外国人の子どもに対する支援のなかで、地域住民による支援に焦点をあて、個人が支援活動をどのように捉えているかを考察しながら意義と可能性を探る。なお、本稿では国籍に関わらず外国出身で日本語を母語としない学齢相当の子どもを「外国人児童生徒」と表現する。

4. 研究方法

4.1 調査対象者

調査の対象としたのは草加市内の同じNPO法人から学校に派遣されたボランティア8名（男性2名、女性6名）で、職業は英語講師、会社員、主婦、定年退職と様々である。また、8名全員に外国人児童生徒の支援歴があり、最長で20年、最短で6か月である。以下、表1に詳細を示す。

表1 支援者8名の背景

支援者	年齢	性別	職業	外国人児童生徒 支援歴
A	63	男性	無職（定年退職）	6か月
B	60	女性	主婦	8年
C	68	女性	英語講師	20年
D	38	女性	英語講師	4年
E	69	女性	主婦	3年
F	33	男性	会社員	7か月
G	38	女性	主婦	6か月
H	42	女性	児童英語講師	10年

4.2 調査期間と手続き

調査時期は2016年4月前半である。調査の方法は、ひとり30分程度の対面式半構造化インタビューで、支援について振り返ってもらった。承諾の上音声録音し、文字化した。以下に半構造化のインタビューで用いた主な項目と問いかけの例を示す。

- ・支援をはじめたきっかけ：どのように知り、なぜ参加を決めたのか
- ・学校での支援の様子：どんな子どもに、どのように関わっているのか
- ・自身にとっての支援活動の意味：活動を通して何か影響を受けたか

- ・支援活動についての考え：当事者として、また客観的に捉えて思うこと

4.3 分析方法

分析対象としたのはインタビューの文字化資料である。8名のデータについてMAXQDA2018を用いて定性的分析を行った。分析の手続きには、佐藤(2008)を参考に、1) 振り返りの観点ごとにセグメントに分割、2) 概念を検討しコーディング、3) 各コードにおける上位概念としてのカテゴリー作成、4) さらに抽象度を上げたカテゴリー作成の手順で進めた。

5. 結果と考察

振り返りインタビューの定性的分析の結果、概念カテゴリーとして、参加動機、支援活動、私の歩いてきた道、町の移り変わりの4つが見られた(表2)。

表2 概念カテゴリー

カテゴリー	下位カテゴリー
参加動機	地域とのつながり, 海外生活での経験, 多文化への関心, 子どもたちと同じ背景
支援活動	方法, 困難・葛藤, 課題・期待, 喜び, 私の変化
私の歩いてきた道	英語教育, 海外生活, 帰化, 専業主婦
町の移り変わり	景色の変化, 住民の変化

次節以降、上位カテゴリーごとに見ていく。下位カテゴリーは<>で示す。

5.1 参加動機

参加動機には、<地域とのつながり>、<海外生活での経験>、<多文化への関心>、<子どもたちと同じ背景>の下位カテゴリーが見られた。<地域とのつながり>では、ママ友、災害ボランティア、サッカー教室、英語教室などがつながる場として挙げられ、地域での人間関係のなかで子どもたちの現状を知り、参加動機となったことがわかった。また、<海外生活での経験>では、留学先で自身が経験した外国人として苦労や海外赴任先で見た日本人の子どもたちとの比較などが語られた。<多文化への関心>では、子育ての当事者からの視点で多文化への関心が窺えた。さらに、<子どもたちと同じ背景>では、自身の経験を踏まえて、日本社会で嫌われないためにという視点で、また、そ

れを教えるのは自分の役割といった支援者のアイデンティティとの結びつきが窺えた。

以下、＜子どもたちと同じ背景＞に注目し、インタビューから発話例を挙げる。下線部はこの概念カテゴリーに結びつく中心的な部分を示す。なお、調査協力に際しての個人情報からは以下に語られる個人の背景については推測することはできず、インタビューで初めて共有されたことである。

【例1：支援者F ①】

役に立てられるのであれば、たぶん、困ってる子はたくさんいるだろうなという。

私も日本に来たときには、まあ、周りが非常に良かったんですけども、中学校から入ってきた子と小学校から入ってきた子は全く、全然違うと思うんですね。

言葉、今でこそ、私はただ普通にしゃべってて、中国生まれっていうふう
に思わないと思うんですけど、中学校、10歳以降に来た子っていうのは、
すぐにもう、明らかに日本人じゃないっていうのを分かる、発音とか、どんなに頑張っても、その子たちが、たぶん、困ることが多い。

【例2：支援者F ②】

少しでも、日本にいる間でも、「日本でこういうことをしたら駄目だよ」
とか、そういったことも含めて教えたかったんですね。

あの一、嫌われちゃう、嫌われてっていうか、中国の、そのモラルって
いますか、海外でのそれが低くなっちゃうといけないので、まあ、少し
でもそういった機会があれば教えていきたいなと思って、プラスアルファで
そういったことも。

【例3：支援者F ③】

誰かが教えてあげないと、あの一、ただ日本の方からしたら、中国人って嫌なやつだなと思われて終わりなので、誰かが教えてあげれば、その誤
解っていうか、なくなるので。

5.2 支援活動

支援活動では、下位カテゴリーとして、＜方法＞、＜困難・葛藤＞、＜課

題・期待>、<喜び>、<私の変化>が見られた。以降、順に見ていく。

まず<方法>では、教育・学習に対する自身の信念が語られた。以下、インタビューの発話例を挙げる。() は文脈からの、筆者による補足である。

【例4：支援者C ①】

(子どもは) 全然話さない。日本語を全然話さない。「読んで」って言っても、うーん、そうね、3カ月担当するんですけど、1カ月はほとんど話さなかった。2カ月目に、ようやく何かの、こう、でも、発音がちょっと違いますよね。音がね。そうすると、訂正するんですけど、なかなかそれが訂正されなかった。

とにかく音を出させなければ、覚えな**い**だろうってということもあって、あの一、強く言ったんですけど、ちょっとそれは、その子は、あの、大変でしたね。

【例5：支援者H ①】

算数は、文章問題じゃなければ、できるので。で、国によって進みが違うので。うん。そう。ま、私の気持ち的には、やっぱり、算数だけでもみんなと同じようにできるようにしてあげたいなと思って、ほかの教科はなかなか難しいので。

次に<困難・葛藤>では、共通の言葉がない、意思の疎通ができない、子どものコントロールができない、叱るタイミングや程度がわからない、外国語としての日本語の教え方がわからない、子どもの質問に答えられない、子どもの家庭の生活事情が心配といったことが挙げられた。支援者AおよびGのインタビューから発話例を示す。

【例6：支援者A ①】

どう言ったらいいんですか。まあ、僕も初めてということもあるんですが、やっぱり会話ができないのはつらいですね。やっぱりね、たまたまそのお子さんは、まあ、出身のことは詳しく伺ってないんですけども、うーん、日常語がタガログ語だった子なんです。ま、片言の英語でのやりとりで、だから、自分の、こう、彼が持っている心の中というか、本当にね、こう

思ってることを自分でも表現できないし、えー、ということで、まあ、延べで言うと、5カ月近く、彼とは携わったんですけども、うーん、その部分は、50%もクリアしてないでしょうね。

【例7：支援者G ①】

私だけかもしれないんですけど、初めて担当したので、悪いことをしたとき、あとは、あの一、ちょっとだらけ過ぎちゃっているとき、どこまで怒ったらいいのかが分からないってというのはあったりとか。

子どものじゃれ合った中での言ってることだけど、それが別に毎週続いてるわけじゃなかったけれども、どこまで報告すべきだったのかなっていうのは分からなかったというか、言い過ぎたかなとか、おせっかいだったかなとは思ったんですけど。

<課題・期待>では、支援体制、具体的には情報共有や支援者の支援が挙げられた。また、自身の反省と課題、自治体や学校への期待が窺えた。以下支援者D、G、Fのインタビューから発話例を示す。

【例8：支援者D ①】

(前任者から支援を引き継いだときには、)既に平仮名は終わっていて、片仮名の途中で、で、うーんと、えー、言語としては、えー、「何々をする」が「します」とか、そういう活用みたいところを最初にやったと思います。「自分でやってみて」って言われたときに、その、本来、それって日本語コースとしての勉強が必要なところですよね。「何々する」っていうことから、「何々して」っていうところとか、何だろう、その、何かありますよね。活用というか、そういうところをいきなり、その、日本語は話すけれども、日本語としてはネイティブだけれども、でも、その言語を知っているかといったら、知らないわけなので、むしろ、ネイティブのほうが分からないじゃないですか。そこがすごい戸惑いました。そこは、あの、今後の課題なのかなって。

【例9：支援者G ②】

サポートで初めて行かせていただいて、そのお一人の方を見せていただいたんですけども、学年は全く中学校1、2年生だったかな。女の子の3

人を見て、突然、小学校3年生の子からのスタートで、うーん、その「自分の子どもに教える感じで教えていいのかな」ぐらいな、何も分かんない状態だったので、その一、最初の入り方は、何か、講習会とかあると、ちょっと安心感があるかなとは思いました。

【例10：支援者F ④】

広報で初めてこの仕事がある、仕事っていいですか、ボランティアがあるって知ったので、恐らく、その、自分の言葉をもっと活用したいと思ってる人は多くいるので、もう本当、たまたま広報を見てあったので、もっと大々的に、その、「通訳ボランティアの方、募集してます」っていうのを伝えてあげたほうがいいかなと思います。

さらに＜喜び＞では、子どもの変化が見られる、言語習得を肌で感じられる、感謝される、役立っていることが実感できるといった内容が見られた。支援者Dのインタビューから発話例を挙げる。

【例11：支援者D ②】

英語を教える立場として、その第2言語習得って、あと、その一、E S Lなのか、E F Lなのかの違いを見る機会ってないですね。なので、日本にいて日本語を勉強する子を見ると、日本で英語を教えている子とは全然、やっぱり、習得の速さが違いますよね。

そういうときは、あの一、何でしょうね、プロとしてというか、その教える立場として、子どもたちのその言語習得理論みたいのを肌で感じられるので。あと、純粹に、あの、役に立っているんだなということが、その感謝、例えば、あの、保護者の方から、「本当にありがとうございます」って、何か、例えば、授業参観に来られたときに、「本当に助けになっています」とか、あの一、「本当にあなたがいなかったら、分からないことだらけでした」みたいなことを言われたりとか。

あとは、ま、担任の先生から、その子の、年度終わりで、もう最後の日とか、先生たちに「本当にありがとうございました」っていうことを言われたりして。

最後に、＜私の変化＞では、自分自身が優しくなった、辛抱強くなった、自

分が見えてくる、子どもたちと接する時間ができたといった内容が見られた。支援者BおよびEのインタビューから発話例を示す。

【例12：支援者B ①】

何か、最終的には、自分が見えてくるようなことがあって。

昔、昔というか、あの一、やっぱりね、その、勉強しなきゃいけないかった
時間のときの自分の生活を振り返ることもさせられるというか。

その後の時間の使い方とか、そういうことへの自分での生活の中での時間
が、うーん、のことも考えさせられたり、また、まあ、もう一つ向こうの
ことでもね、そちらのほうで、あ、今までの自分全てを踏まえた中でも、
あの一、先ほどのように、その、本当に、最終的に、私も自分の家族も、
あの、親とか、祖父母とかのそういう本当に身近での形は、そういうところ
ろしか知らなかったんですけど、そういう、本当でしたら、お話ししな
い方々の家族の方なんですけど、接する時間があって、その方々はすごい、
その、あの、それでも、あの一、私に対しても、お客さまとして見てはく
れて、話はするんですけど、その内容っていうのは、本当に、あの一、今
までの本当の自分、その方が生きてきた、その、本当にその方の生きてき
ている中心のところなんです。

【例13：支援者E ①】

子どもと接する時間がね、今の生活の中では、なかなか、自分の孫ぐらい
しかなかったり。よそのお子さんと学校へ行ったりすると、みんなが、こ
う、興味津々に見てくださるから、こちらもちっと話したりして、今の
若い子。あの、お部屋が、こう、体育のための着替え室、女の子の着替え
室だったんです。すると、その時間になると入ってきて、で、その子たち
を捕まえて、いろいろお話ししたり。そうすると、今の子、結構話してく
れたり。

5.3 町の移り変わり

町の移り変わりでは、下位カテゴリーに＜景色の変化＞、＜住民の変化＞が見られた。＜景色の変化＞では、住民として長く暮らすなかで見てきた草加の景色の変化が語られた。また、＜住民の変化＞では、町の変化とともに入ってきた新しい住民との関係が窺えた。支援者EおよびBのインタビューから発話

例を示す。

【例14：支援者E ②】

もう最初、嫁いできたときは、田んぼがたくさんあって、食用ガエルのグワーグワーって鳴くのが、あの、主人が週1度帰ってくる仕事だったものですから、「何の音かしら？」って、田舎育ちなのに知らなくて、で、主人が帰ってきたら、「毎晩、こう、鳴いてるんだけど、何かしら？」って言ったら、「食用ガエルだよ」とかって言って。そこ辺りは、まだまだ沼地もあったし。あの一、工場とかもあって、その空地だったりとか、今、みんなマンションが建ってしまったとかね。

【例15：支援者B ②】

20年前ですと、あの一、ま、いろんな方がちょうど入り始めたころなんだとは思うんですけど、まだ昔ながらの、あの一、自治会的な、うーん、まあ、宿場町でしたので、今でもありますけど、何々組みたいな。あの、お祭りのとき、こう集まるようなね。そういった、集団の力がやはり。はい。それもあって、そこに、どこから来たか分からない人たちは、なかなか。で、まして、私はマンションに住みましたから、そのマンションを建てるために、あの、お持ちになってた地主さんたちとの生活の、長くずっと代々お付き合いされてたっていう方々が、まだそこでこうしていらして、ま、今でもそういう、ね、その流れはありますけれど。
それでも、やはり、そういった付き合いが、あの一、それぞれのご商売がてら、つながりがしっかりありましたから、あの一、その方々への気持ちのほうがやはりね、大きいかと思いますよね。そこにこう、ボンとマンションが建っちゃって、そこにこう集まってきた人たちがスッとそこに入ってこうというのは、なかなか、もうとてもとても。

5.4 私の歩いてきた道

私の歩いてきた道では、下位カテゴリーに＜海外生活＞、＜帰化＞、＜英語教育＞、＜専業主婦＞が見られ、それぞれの人生で支援につながる要素が窺えた。支援者CおよびFのインタビューから発話例を挙げる。なお、支援者Fの発話の「***」は姓を示す。

【例16：支援者C ②】

(25歳で草加に来て) そのときも、時代も私も違うから、ま、そのとき、本当にね、3人目を、2人目を来てすぐ産んで、3人目が2年後で、もう格闘してましたから、子育てに。でも、最初から、えー、大学行ったときから、教師になるということだったので、京都でも、あの一、英語を教える仕事をしてたので、何とかして、あ、学校でも教えてたのでね、何とかして、パートでもいいからって、もう、探しまくってた。けど、やっぱり乳幼児がいると無理だっていう壁に当たって、ちょっとおとなしくしてましたけれども、まだ様子が分からないので。

(草加で) 子ども会に入って、子どもがそういう年になったら、だんだん親しくなって、やっぱり私がやってきた、あの一、教会で、キリスト教会にずっと属してたので、まあ、あの、コミュニケーションキャンプとか、カウンセリングキャンプとか、そういうことにちょっと携わってたので、そういうことがちょっと子ども会でできるような状況だったので、そこで、ま、ちょっとのめり込んでました。

【例17：支援者F ⑤】

9歳のときにこちらに来て、で、帰化して、***という。

(日本語が) 分からないなりに、もう、まあ、みんなと遊んで、最初、「国語だけ小学校1年生に混ざってやろうか」って話だったんですけど、ちょっと校長先生代わって、「いや、最初から小4で行きましょう」ってということで、でも、まあ、半年ぐらいしたら、だいぶん分かるようになって。

6. 総合的考察

前章では各概念カテゴリーについて見てきた。本章では、図1で概念カテゴリーの関係を示したうえで、意義と可能性について総合的な考察を行う。

図1の薄い色の矢印(⇒)は支援者の内面が向かう方向を、また、濃い色の矢印(➡)は支援という行為の作用の方向を示している。支援者それぞれ背景は異なっても、その背景とのつながりで子どもの支援に関心を持ち、今ここで地域に根差して暮らす住民として、支援を行っている。さらに、支援することで葛藤や喜びを感じながら自身も変化し、人生が豊かになることが窺える。支援者の8名全員ができる限り支援を継続したいと述べていることから、そのことが分かる。また、地域に根差す住民であるからこそ、支援を広げていくこ

とも期待できる。内海・横沢（2008）で述べられているように、結果として地域そのものの潜在的な力（地域力）が強まっていくと考えられる。この点について、支援者Aのインタビューから発言を引用する。

【例18：支援者A ②】

僕は、さっき申し上げたように、あの、ずっと草加にいたので、生まれ育ったので、あの一、最後は、何かそういうふうなことで、地元につなが点があるようなことで、あの一、末期を迎えたいと思っていたので、昔から。

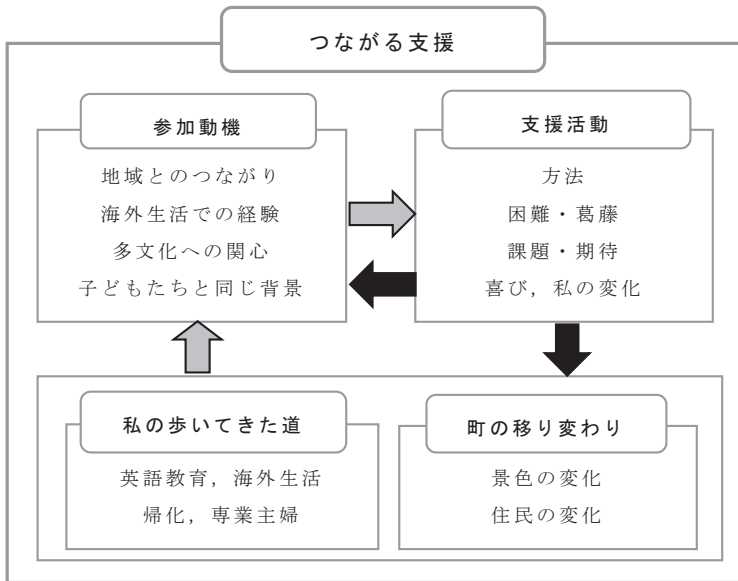


図1 概念カテゴリーの関係図

以上、支援の意義と可能性について述べたが、限界も窺え、そこから支援者への支援という課題が浮かび上がった。公的支援制度のなかでの補助的な支援という役割から見過ごされてきた可能性もある。ほとんどの支援者に困難や葛藤が見られた。日本語の教え方、子どもへの接し方、教員や他の支援者との連携である。前述した支援者Dのインタビュー発言（【例8：支援者D ①】）からは不安や混乱した様子が伝わってくる。日本語を外国語として教えるというこ

とについて、支援者への支援が十分ではないことが分かる。少なくとも支援開始前には研修等で日本語教育について学んだり、教え方について経験者を交え情報を共有したりする機会が必要であろう。支援体制のなかに、支援者を支える仕組みが含まれることで、安定した支援が可能となるのではないだろうか。

7. おわりに

本稿では、地域住民が外国人児童生徒の支援に関わることの意義と可能性について検討を試みた。ただし、調査の対象者は学校で支援活動を行う支援者に限られている。一方、統計上では不就学の外国人の子どもの存在が明らかになっている。このような学校にこない子どもたちの学習の実態を把握するのは容易ではないだろう。しかし、学校外での支援の場が、このような子どもたちにとっては就学へ導く重要な役割を担うものと考えられる。実態が可視化されない子どもたちをどのように地域の大人で支えていくか、その取り組みについてもさらに議論が必要である。本研究を発展させるうえでも、課題としたい。

付記

本研究は、平成27年度・平成28年度草加市・獨協大学地域研究プロジェクトの助成を受けた研究「多文化共生から文化多様性へー草加市における海外につながる子どもたちの教育を中心にー」の一環として行ったものである。

謝辞

調査にご協力いただいた支援者の皆様をはじめ、関係者の皆様に感謝申し上げます。

注

- 1) 2021年7月に実施した草加市教育委員会へのヒアリングによれば、2021年5月の時点で128名が在籍している。

参考文献

- 内海由美子・横沢由実 (2008) 「日本語指導が必要な外国人児童生徒散在地域における支援のあり方についてー『日本語学習支援ネットワーク会議07 in YAMAGATA』の開催から見えてきたことー」 山形大学留学生教育と研究 1, 9-21
- 江成幸 (2017) 「三重県における外国出身児童生徒の学習支援に関する地域アクターの検討」 人文論叢 (34), 27-34

- 相良好美（2020）「千葉県における地域日本語支援活動と子ども・若者支援への展開－『あなたの町の日本語教室』を手がかりに－」基礎教育保障学研究4（0）, 35-53
- 佐藤郁也（2008）『実践質的データ分析入門』新曜社
- 草加市（2021）「国際理解教育補助員（会計年度任用職員）募集」
<http://www.city.soka.saitama.jp/cont/s2110/020/020/PAGE0000000000000067751.html>
（2021年6月20日閲覧）
- 文部科学省（2020）『外国人の子供の就学状況等調査結果（確定値）概要（令和2年3月）』
文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課
https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyousei01-000006114_01.pdf（2021年7月1日閲覧）
- 文部科学省（2021）『外国人児童生徒等教育の現状と課題（令和3年5月）』文部科学省総合教育政策局国際教育課
https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kyokoku-000015284_03.pdf（2021年7月1日閲覧）

