

異文化参入における正統的周辺参加の役割

大下知世*・沖林洋平

The Role of Legitimate Peripheral Participation (LPP) on Entering Different Cultures

OSHITA Tomoyo, OKIBAYASHI Yohei

(Received September 30, 2011)

本研究では、日本の子どもたちが異文化の中に入り異文化への適応を迫られた時、適切に異文化に参入していく方法を探るため、レイヴとウエンガー（1993）による「正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation: LPP）」の理論に注目した。この理論は、ある共同体に参加し、その共同体での実践を通して共同体の一員となることを目指すものである。この理論における共同体は、異文化参入の場合の異文化であると考えることができる。そこで、箕浦（1986）による、日本からアメリカに行った子どもの、アメリカの文化への適応過程や適応の要因についての研究で用いられた事例をもとに、異文化参入において正統的周辺参加がどのような役割を果たしているかについて考察を行う。

The present study investigated the best methods of adjusting different cultures for Japanese children in another country. Then, I gave attention to the method “Legitimate Peripheral Participation (LPP)” (Lave and Wenger,1993). This methods aimed to a member of one community to participate in the community’s participation. The community in the LPP applied the cultures areas on entering different cultures. Therefore, I considered the role of LPP on entering different cultures with examples in the study process and factors when Japanese children adjust to American culture (Minoura,1986).

1. 研究の背景と目的

近年、日本に住む外国人の数が増えている一方で、海外に目を向けると親の仕事の都合などにより海外で暮らす子どもも多い。法務省の登録外国人統計によると、外国人登録者数は平成20年に過去最高の2,217,426人を記録した（法務省ホームページ）。その後は平成21年には2,186,121人、平成22年には2,134,151人と減少しているものの、200万人以上の外国人が日本に住んでいることになる。外国人の増加は、公立学校においても見られる（法務省ホームページ）。また、文部科学省の統計によると、日本にある公立小・中・高等学校、中等学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は年々増加しており、平成19年度には25,441人、平成20年度には28,575人に上っている（文部科学省ホームページb）。親の海外勤務で日本から海外へ行く子どもも増えている。文部科学省の統計では、海外に在留する日本

*山口大学大学院教育学研究科

人に同伴している義務教育段階の子どもの数は、若干の減少は見られるものの、平成に入ってからはおよそ50,000人を保っており平成18年には58,304人である（文部科学省ホームページa）。これらのことより、日本人の子どもが、日本、または海外の地で外国人と接する機会は増えていると考えられ、外国人と接することで異文化に触れる機会が増えていると考えられる。

しかし、異文化に触れる機会が増えているといっても、日本で日本人が大多数を占める状況と、海外で日本人が少数しかいない状況とでは、異文化との関わり方が大きく異なってくると推測できる。前者のように日本人が多数の状況では、異文化に適応しなくても生活に大きく支障はないが、後者のような状況においては、自分と異なる文化を持つ人々が圧倒的多数を占める中で生きていかなければならず、必然的に異文化への適応が求められるからである。したがって、日本から海外へ行く子どもたちは、異文化に適応することが求められ、自ら異文化の中に参入していく必要があると考える。そこで本論文においては、海外に行き異なる文化の中に入っていき日本の子どもたちが、異文化に参入し、異文化を持つ人々と接しながら、異文化の中で生活できるようになる方法を探るため、レイヴとウエンガー（1993）の「正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation: LPP）」の理論に着目した。正統的周辺参加は、学習は個人の頭の中ではなく、社会的実践への参加という枠組みで生じる過程であるとする理論である。学習者は実践共同体（community of practice）に参加し、実際の仕事の過程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得する。正統的周辺参加においては、学習は構造の獲得ではなく、学習者が熟練者たちの業務に参加していく役割が果たせるようになることである。レイヴとウエンガー（1993）は実践共同体として仕立屋や操舵手といった徒弟制の職場や、アルコール依存症者の自助グループ等を挙げており、正統的周辺参加は訓練とか徒弟制だけでなく、あらゆる種類の活動の中にある実践の1つの特徴である。

学習者は熟練者の実践活動に参加すると、参加の初期の段階であり、ごく限られた責任しか負わない周辺の参加から始まる。そして、活動や、熟練者や共同体の他の成員との関わりを持ち、理解の資源（情報、資源、参加の機会）へのアクセスを増やしていくことで、参加の位置や見方の変化、アイデンティティの発達、成員性の変化を経ながら共同体の社会文化的実践の十全の参加（full participation）、共同体の一部（一人前の職人）へと移行していくことが必要である。

共同体内での徒弟の社会的関係は、活動に直接関わることを通して変化し、その過程で徒弟の理解と知性的技能が発達する。熟練者とみなされた実践者に受け入れられること、彼らと交流することが、学習を正統（徒弟の視点から見て価値ある）なものにする。

正統的に周辺のやりかたで参加できるということは、新参者が円熟した実践の本場にアクセスできることである。

共同体の中では、技術が実践との媒介的機能を果たしており、実践へのアクセスはあらゆる形にあてはまる。実践共同体内の知識と、対象を知覚したり操作したりする共同体に特徴的なやり方は、露呈した形で人工物の中にコード化されている。1つの文化的実践の中で利用される人工物がその実践を引き継いでいる。実践のテクノロジーを理解することは、道具の使い方を学習する以上の事であり、実践の歴史と結びつく。その文化での生き方に直接的に参加することである。

古参者と新参者とがアイデンティティを確立して維持していく際のやり方はそれぞれ異なっており、互いに対立し、実践とその発展について競合する考えを生み出す。新参者は現存する実践に関わる必要があり、次第に参加が進んでアイデンティティを確立しようとする、実践

の発展に利害関係が生まれてくる。コンフリクトは共有される日常の実践を通して経験され、うまく解決される。問題の起き方は権力関係によって変わり、共同体自体の再生、変容も起こりうる。

本論文においては、日本の子どもたちが参入していく異文化を、正統的周辺参加における実践共同体としてとらえ、学習者である日本の子どもたちが、異文化という共同体の中で様々な活動に参加し、熟練者である人々やその他の人々と関わり合い、参加の仕方やアイデンティティを変化させながら十全の参加者、つまり異文化の一員となる過程について考察していく。その際、箕浦（1986）の研究で用いられた事例をもとに考察を進めていく。

箕浦（1986）は、「文化」について、ある人間集団の生きている意味の世界が文化の本質であるとして、「文化はそれぞれ固有の意味空間を持つ」という考えを中核に据え、社会が行動に意味を付与する共有的準拠枠を提供し、この準拠枠が個人の社会化の過程で内化し、行動の動機となるという理論をもとに、その成員の体験に意味を付与する枠組みとして、その意味づけの枠組の内包を意味空間と呼んでいる（箕浦、1986:44）。この枠組は個人とは独立な存在で、他者との相互作用を通じて意味空間を獲得していくとしている（箕浦、1986:45）。

また、箕浦（1986）は、異文化の意味空間を獲得し同化していく異文化同化過程は、行為のパターンを習得する段階と、文化文法（意味空間）を体得する段階との質的に異なる2つのレベルからなり、自分が入った異文化の行動規準を知り、その社会の一員らしく振る舞えるようになった時、即ち、行動レベルの同化が達成された時、その人は異文化社会に参加（participation）していると言え、異文化の言葉が話せるようになることは「参加段階」の大事な指標であるという（箕浦、1986:60）。そして、異文化の意味体系をすっかり自分のものとして取り込み、喜怒哀楽を分かち合えるようになった時、すなわち感情レベルの同化が達成された時、その人は異文化に包絡（involvement）されたといえるという（箕浦、1986:60）。

箕浦（1986）は、日本からアメリカへ渡った海外勤務者子女に対して、ロサンゼルス の公立校への参与観察による行動観察、観察の結果をもとにした面接、そしてアメリカから日本へ帰国した家族への追跡面接調査などを行い、特に対人関係に関する文化について、日本からアメリカに渡った子どもが異文化を体得していく過程と、異文化を体得したことによるアイデンティティへの影響について分析しており、異文化を体得する過程についての事例を正統的周辺参加の理論と照らし合わせることで、異文化参入において正統的周辺参加がどのような役割を果たすのかについて分析を進めていく。

2. 事例における調査の概要

箕浦（1986）の研究では、アメリカに渡った日本の子どもたちが、アメリカの対人関係に関する意味空間を獲得する過程に焦点を当てている。箕浦（1986）が行った調査の詳細について述べる。調査の方法としては、異文化への同化深度を、行動パターンの習得というレベルのみならず、文化特有の意味空間の体得レベル—行動の動機づけになっているかどうか—までが判定できるように、行動そのもののみならず、行動に伴う内面の心理状態—情動—を推定するため、参与観察法やテスト類は補助的手段にとどめ、半構造的面接を主要なデータ収集方法として行っている。箕浦（1986）はデータ収集の際、どのようなソーシャル・ネットワークを築きえたかが、その人がアメリカでどのような対人関係体験をしたかを決め、その人の住む世界を規定しがちであるとして、子どものソーシャル・ネットワークをできるだけ正確に調べるため

に、まず参与観察をしてどのような質問をするのが一番よいのかを探り、見つけ出された質問項目を使って、半構造的面接を行った。

この参与観察は、ロサンゼルスの子どもの多くを受け入れていた公立小学校で、日本人の子どもが在籍するクラスを各学年1つずつ選んで、その子とクラスの他の子どもとの相互交渉に焦点をあてて行われた。観察対象となった子どもは9人で、1977年1月から半年の間、継続的に観察が行われた。また、箕浦(1986)は、1977年10月から翌年の3月までは、ボランティアとして、同じ学校で日本から来たばかりの8歳の女兒の個人指導も引き受け、役割を持った観察者として学校に入り込んだ。予備調査は1976年4月から9月に施行し、関係資料の収集を中心に行われ、本調査は1976年10月から1978年2月まで、そして1979年2月から12月まで、ロサンゼルスと日本各地の両国でなされ、米国在住の日本人家族とロサンゼルス補習授業校在学中の子どもの面接調査、アメリカから日本へ帰国した家族の追跡調査の二部分より成り立っている。50家族の母親、114人の子どもが調査対象者の中核をなす。

3. 事例

箕浦(1986)は、色々な年齢段階で日本を去り、アメリカで暮らすことになった子どもたちの異文化同化の位相について、対人関係処理様式がどの程度アメリカ的かを1つの目印として調べた。子どもたちとの面接において7つの質問をすることで、子どもたちが主観的に感じている内的世界を言語化して引き出し、調査対象の72人の子どもたちを、異文化への同化度を次の5つのタイプに分類した。

- (I) 日本人とアメリカ人の対人関係の持ち方が違うという認知がないタイプ
 - (II) アメリカ人と日本人の行動は異なるという認知はあるが、アメリカ人のようには振舞えないか、振舞おうとしないタイプ
 - (III) 認知・行動面はアメリカ的だが、感情の動きは日本的であるタイプ
 - (IV) 認知・行動面はアメリカ的だが、心情面はどちらなのか未分化なタイプ
 - (V) 認知・行動・感情すべての面でアメリカ的なタイプ (箕浦, 1986: 225)
- 各タイプについての説明は、以下のようである。

【タイプI】

タイプIは、アメリカ人と日本人の対人行動の差異を感じていない子どもである。アメリカに住みながら、アメリカ人との接触がうすく、考え方、感じ方は日本的である。72人中10人がタイプIと判定された。

来米1年前後でアメリカ人とのパーソナルな関係を発展させる時間が十分でなかった子どももいたが、9歳未満に渡米し、長期滞在でもほとんどアメリカ化していないのが、益雄と霧子である。

益雄は小学校6年生で、ランチは日本人3人を含んだ6～7人で過ごす。来米して4年以上で英語には不自由がない。平日は学校から帰ると補習授業校¹⁾の宿題、夕食後は母親が日本から取り寄せたドリルで勉強する。土曜日は補習授業校、日曜日の午前中も勉強している。アメリカ人と個人的に接するのはランチタイムのみで、友人が家に遊びに来ることはない。

霧子は2歳の時に来米し、小学校6年生である。日系人や日本人の多い地区で、ランチのグ

ループにもアメリカ人は1人のみだった。月～木曜日は、学校が終わると平日の補習授業校に通うため、学校が終わってからアメリカ人の友達と家で遊ぶことは一度もなかった。性格はおとなしく、口数が少ない。補習授業校の友達と非常に親しみ、その子らが行動の基準枠になっていた。

このように、4年以上の滞在でも対人関係行動がアメリカの影響を受けていない子どもに共通するのは、アメリカ人とのパーソナルな接触を欠いていることである。

【タイプⅡ】

タイプⅡの子どもは、本人とアメリカ人の対人関係行動の文法の違いをはっきり知っているが、彼ら自身の物の考え方や感じ方、振舞いにはほとんどアメリカナイゼーションの影響が見られない。アメリカ人のやり方知っていても、反撥的感情や、知っているが自分はそうしないという態度を示す。認知面の変化は見られるが、行動・情動面はほとんど変わっていないタイプである。72人中15人が当てはまり、全員が在米4年未満で、滞米が長引くにつれて大多数の者はタイプⅢ・Ⅳ・Ⅴへ変化していくと思われる。

孝子（アメリカ入国15歳6ヶ月）は、シカゴの学校で席が隣だったジョアンと友達になり、ランチを一緒に過ごすようになる。ジョアンが自分の友達に孝子を紹介し、グループに誘ってくれるようになる。孝子も積極的に部活動に参加するなど、アメリカの学校に溶け込む努力をした。1年ちょっとで英語も何とか話せるようになり、1年半後にはアメリカの大学の進学を考えるほどになるが、その後父の転勤でロサンゼルスへ転校した。ロサンゼルスでは日本人や日系人が多く、シカゴの学校とは様子が違い、みんなよそよそしく、冷たかった。孝子はどう対処してよいか分からず、一人で過ごすことが多かった。クラスで一緒になるアメリカ人の同級生と話もするが、心が触れ合うものがなく、中国人の女の子が郊外でも付き合う唯一の友達だった。

「アメリカ人は自分の仲間内だけでいろいろやり、その関係は個人的で、人の好みがはっきり出る。平気で人を傷つけるし、間違いをすれば平気でたたく」などとアメリカ的対人関係処理に否定的な意見を述べている。

「アメリカの生活は快適だけど、いつも何かが足りない、心が満たされないものがある。」

【タイプⅢ】

タイプⅢの子どもは、アメリカにいる限り、アメリカ的な行動をしていて一見非常にアメリカナイズされた印象を与えるが、一歩踏み込むと十分日本的なものも持っており、時と場合によってはきわめて日本的な振舞いを見せる。日米2つの文化を1つの心に共存させている。72人中9人が当てはまり、7人が小学校6年以降の来米者で、そのころまでに日本人としての行動パターン、それを支えている意味空間を内在化していたためと思われる。

父の仕事柄海外各地を転々としており、ニューヨーク生まれのさくらは、4歳～6歳の間は日本にいたが、またアメリカへ出て、さらにメキシコに転居した。10歳の時再び日本に帰り高校入学まで日本にいたが、父の3度目の転勤でアメリカへ行く。その後は1年間の日本の大学への留学期間を除き、日本の外で暮らしている。折り目正しい日本語を流ちょうに話し、身のこなしや人の対応も日本的だが、言葉は英語の方が得意で、日本語で論文を書く自身はないという。

「高一の時にアメリカに来た時、私は日本人だったが、メキシコ時代に英語で教育を受けて

いたので、5年のブランクにもかかわらず、アメリカの高校で困難はなかった。高校には日本人はほとんどおらず、遊び仲間はアメリカ人。アメリカ人と同じように振る舞うのが理想で、日本人であることを特別に意識はしないようにしていた。大学で日本から来る留学生と接し、日本人として中途半端と言われて悩み、日本的なものを失いかけていると感じ、1年間日本へ留学した。1年間で『日本人だ』という自覚がでてきた。」

海外で育ったと言っても日本人である以上日本人らしく振る舞わなくてはいけないと思い、日本人と対する時は日本人のパターンで対応するが、アメリカ流に自分の輪郭をはっきり出せる自己主張の強さも持っており、相手が日本人かアメリカ人かによって2つのパターンを使い分けている。意識・行動面ではバイリンガル・バイカルチュラルだが、心情面では日本に同化している。

【タイプⅣ】

タイプⅣは、行動を見る限り非常にアメリカ的だが、その対人関係行動を支えている意味空間は、箕浦（1986）が採用した手法では観察することができず、心情的によりアメリカ的なのか、より日本的なのか判定が困難であったグループである。72人中23人が当てはまり、そのうち19人は9歳未満で来米しており、11歳以上で来米した者はいない。9歳未満で来米し、すでに4年以上アメリカで暮らしている者のうち、タイプⅤと判定された者の年齢（中央値）は約13歳、タイプⅣと判定された者の場合は10歳5ヶ月であった。タイプⅣが12～3歳頃までアメリカに滞在すれば、アメリカ的な対人関係の意味空間に外からでも分かる程度に包絡していくと思われ、その状態に至る過渡期がタイプⅣと箕浦（1986）は解釈している。

理絵はアメリカに来た時小学2年生だった（兄は中1と小6）。ロスに落ち着くとすぐ、近所の女の子2人が遊びに来るようになるが、遊んでいるのに突然帰ったり、意地悪をしたりするようになり、追い返すようになる。

アメリカ住まい9ヶ月の時点でもあまり英語が喋れなかったが、アメリカ人と遊ぶことをそれなりに楽しむようになった。挨拶行動の日米の違いをはっきり認知していたが、アメリカ式の行動をとるところまでは同化していないようだった。しかしひとたび英語が話せるようになると、理絵の行動は大きく変わり、アメリカナイゼーションされていった。自己主張が強くなり、学校の友達の家泊まりがけで遊びに行くこともあった。アメリカの友達とは、帰国後も連絡を取り合っていた。

3年間の滞在で、在米1年4カ月目では兄妹3人ともタイプⅡであったが、理絵の交友パターンはタイプⅣに、次兄もバンド活動を中心とした仲良し3人組の一人となり、交友関係はタイプⅣと判定されたが、性格的には最も積極的な長兄は、アメリカ人との付き合いは学校だけで、ついに親しい友人を得ず、タイプⅡと判定されている。同じ家庭で育っても、アメリカへ来た年齢によって交友関係の展開や文化的同化度が違っている。

【タイプⅤ】

タイプⅤは、認知・行動・感情すべての面でアメリカ人並みで、アメリカでのやり方が唯一無二なものと思ひ込み、それ以外のやり方があるとは思ってもみないグループである。物心つく前に日本を離れたか、アメリカで出生した子が多く、日本には1～2度帰った程度の接触しかなく、母国としてよりも外国一祖父母やいとこのいる外国一の1つのように感じている。全員9歳未満で来米し、来米時年齢の中央値は4歳1ヶ月である。

愛子は4歳1ヶ月で来米し、ロスに来た一ヶ月後に公立幼稚園に入ったが、英語が達者になるのに1年半ほどかかった。面接時は英語の方が得意だったが、日本語でも十分意思疎通ができるので、面接は日本語で行われた。

「アメリカ人の子と一緒にいる方が、よっぽどおもしろい。日本人の子は頭の良い子と友達になろうとするが、アメリカ人の子はパーソナリティの良い子と友達になろうとする。良いパーソナリティは、助けを求めることができ、友達といつも一緒にいる人。」と述べた。

愛子はずっとMGM（成績優秀者）のクラスに通っており、このクラスの4人と特に仲が良く、帰宅後も互いの家を訪ね合った。

一方、日本語教科や日本人や日本の事一般にも興味を示さず、両親が勤務の都合で日本に帰っても自分は残りたいと言っていた。

アメリカの学校やアメリカの友達と意味空間を共有し、そこに生きる意味を感じているだけ、日本的なものを無意味なものとして捨象しようとしている。補習授業校へも親の圧力で渋々通学するだけで、折があったらやめたいと思っているのがこのグループである。

（箕浦、1986：223-243）

1) 海外子女が日本に帰国する時のために、放課後や週末に日本国内の学校で学ぶ国語等を学習するための学校（佐藤、1997）。

4. 考察

以上の事例を見ると、異文化同化の過程として、まず自文化と異文化の違いを認知することから始まり、次の段階では異文化の行動パターンを習得している。そして異文化を認知し、行動することができても、感情面では完全に自文化的である段階や、感情面が未分化な段階があり、最終的な段階では認知・行動・感情すべてが異文化に同化している。箕浦（1986）は、自分が入った異文化の行動規準を知り、行動レベルの同化が達成された時、その人は異文化社会に参加（participation）していると言える」と述べており、異文化に参加（participation）していると言えるのは、少なくとも箕浦（1986）による異文化同化位相のタイプⅢの段階と考えられる。正統的周辺参加における参加の概念としては、学習者が実践共同体に加わり、参加の仕方を変化させながら十全的参加者になっていくまでの過程そのものが参加している状態である。正統的周辺参加においては十全的参加に移行する途中の通過点であると言える。また、箕浦（1986）は、感情レベルの同化が達成された時、その人は異文化に包絡（involvement）されたと言える」と述べている。これは異文化同化位相のタイプⅤの段階と考えられ、異文化の人々と喜怒哀楽を共にできるということは共同体の一員であると言えることができ、正統的周辺参加における十全的参加であると言える。では異文化同化過程において、正統的周辺参加は何を契機にして始まり、どのような役割を果たしているのだろうか。異文化同化位相のそれぞれのタイプについて、詳しく考察を進めていく。

箕浦（1986）の分類によるタイプⅠの子どもは、比較的幼い時期に来米して滞在期間が長い場合でも、学校が終わった後アメリカ人の友達と遊ぶというような個人的な接触がないと、アメリカと日本の対人関係の違いがあることすら認識できていない。異文化を持つ人との接触について箕浦（1986）は、文化特有の意味空間は、その文化を担っている人々との接触を通じて伝達されるという。テレビや印刷物などを通じて、間接的にアメリカ文化に接することも多

いが、より大きなインパクトを持つのは、直接的な人と人との出会いであり、アメリカで築く対人関係のネットワークは、日本人の子どもの心の中に、アメリカ的な物の考え方を導き入れる水路の役割を果たしているという（箕浦、1986：171）。このことより、友達との親密な接触を持つことが異文化との接触になり、それが異文化を認知することにつながっていると言える。また、異文化が認知されなければ、意味空間が内在化されていくこともないと考えられる。正統的周辺参加は、実践共同体の活動に加わり、熟練者や共同体の他の成員との直接的な関わりを持ち、理解の資源へのアクセスを増やしていくことで十全の参加を目指すものであるため、友達との接触を持つことから正統的周辺参加が始まると考えられる。

そしてタイプⅡの子どもは、孝子のようにアメリカ人の友達ができたことや、部活動に積極的に参加したことによって異文化との接触をする機会が生まれ、アメリカでの対人関係を認知している。箕浦（1986）によれば、滞在初期の交友関係発生の最大の要因は、席が隣同士、家が近所などという理由による近接性なものが多く、英語を話せない日本の子どもが、思春期の同輩集団に入っていくには、仲介者を必要とする。十代の子どもがつくるインフォーマル・グループには見えざる壁があり、新参者は近づくことが容易ではないが、新参者を自分のグループに引き入れる仲介役の役割をとることで、この見えざる壁を越えることを助けているという。これらのことより、参加する実践の他の成員が、実際の実践との媒介として果たす役割は大きいと考えられる。しかし、このタイプに当てはまる子どもは、アメリカの行動に対して反発したり、自分からは行動しなかったりしている。多くの子どもは滞在が長くなると次第に位相の次の段階に移行していくようだが、孝子の場合、来米した年齢が15歳であり、既に日本の対人関係の意味空間を内在化していたためと考えられる。

タイプⅢの子どもは、異文化の行動パターンを習得しているが、感情面では日本人としてのアイデンティティを持っており、行動パターンの使い分けをしている。日本人のアイデンティティを持っていながら、日本とアメリカの両方の行動パターンを使い分けている要因として考えられるのは、小学6年生以降に来米した子どもが多く、日本人としての行動パターン、それを支えている意味空間を内在化していたことと、来米した時の英語力であると思われる。箕浦（1986）は、異文化の言葉が話せるようになることは「参加段階」の大事な指標であると述べており、また、異文化同化位相のタイプⅣである理絵が、英語を話せるようになって行動が変化し、アメリカナイゼーションされていったことから、アメリカ文化への同化に英語力が果たしている役割は大きいと考えられる。このことは、正統的周辺参加において、実践共同体内の知識や対象を知覚したり操作したりする共同体に特徴的なやり方は、露呈した形で人工物の中にコード化され、実践の媒介を果たしているように、この場合の言語は、アメリカ文化との媒介の役割を果たしていると言える。

タイプⅤの段階の子どもは、認知・行動・感情の全てがアメリカ文化に同化しているため、十全の参加者であると言える。タイプⅤの子どもは幼くして日本を離れたか、アメリカで出生し、滞在期間が長いことや、タイプⅣの子どもがそのまま滞在を続けるとタイプⅤに移行することなどを考慮すると、感情面までの異文化同化に至るには、異文化に入った年齢や滞在期間などの影響が大きく、無視できないものであると考えられる。

以上より、正統的周辺参加は、異文化という実践共同体に入り、子どもの場合友達との接触のように、異文化の他の成員との接触を持つことで始まり、その成員や言語を媒介にして異文化という共同体の実践にアクセスすることで、実践を理解するための資源である意味空間を獲得していく。これは異文化同化の過程と重なるものであり、異文化の中で正統的周辺参加を行

うことは、異文化への同化を促進するものであると言える。そして、正統的周辺参加の特徴にも見られるように、異文化同化のどの位相であるかによって、異文化との関わり方、参加の仕方が異なっており、アイデンティティの確立が進むと葛藤が生じたり、2通りのやり方使い分けたりしているが、これらについては異文化に入った年齢や滞在期間が関係していると考えられる。このため、異文化の中で正統的周辺参加をしていくために、学習者自身に求められることは、異文化の成員との積極的な関わりを持つことと、実践との媒介になる言語を身に付けることであると考えられる。

5. 参考文献、URL

御館久里恵 (2009)：留学生と児童が共に学ぶ異文化理解教育の実践—小学校における留学生の正統的周辺参加—, 鳥取大学生涯教育総合センター紀要, 5, 33-43.

佐藤郡衛 (1997)：海外・帰国子女教育の再構築, 玉川大学出版部.

ジーン・レイヴ、エルティヌ・ウエンガー(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.

重田美咲 (2008)：工学系大学院留学生の「正統的周辺参加」と日本語学習, 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部, 文化教育開発関連領域 (57), 255-262.

箕浦康子 (1986)：子どもの異文化体験—人格形成過程の心理人類学的研究—, 思索社.

法務省ホームページ：登録外国人統計表, http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html, 2011年9月29日現在

文部科学省ホームページa：海外在留邦人数及びその同伴する義務教育段階の子どもの数の推移, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/001/001/002.pdf, 2011年9月26日現在.

文部科学省ホームページb：日本語指導が必要な外国人生徒の受入れ状況等に関する調査の結果について, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/08073011/001.htm, 2011年9月26日現在.