

外国人児童に対する教育支援の現状

—— 宮崎地区の調査から ——

井上 佳代*・早野 慎吾

A research on the present situation of educational support for foreigner children in Miyazaki

Kayo INOUE* Shingo HAYANO

1. 学校教育の新たな課題

1990年6月に「出入国管理及び難民認定法」の改正が施行されたことにより、日系人を含む外国人の滞在が急激に増加した。その外国人たちは家族を同伴している場合も多く、年少者の外国人も増加した。その結果、日本の学校教育は、コミュニケーションの手段である日本語ができず、文化的背景も異なる児童生徒の就学という事態に直面することになった。それまでも外国人児童生徒はいたが、その多くは在日韓国・朝鮮人、在日中国人などの定住外国人の子供であり、社会制度としての問題はあったが、日本語におけるコミュニケーションには何の問題もない場合がほとんどであった。従来の外国人児童生徒と、新来の外国人児童生徒とでは状況が大きく異なる。

2004年に行われた文部科学省の調査^(注1)によると、公立小・中・高等学校、中等教育学校及び盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒は19,678人である。母国語別では、ポルトガル語(7,033人)、中国語(4,628人)、スペイン語(2,962人)、その他の言語(5,055人)となっている。ポルトガル語が多いのは、「出入国管理及び難民認定法」の改正により、日系移民の子孫に定住者の在留資格を与えて永住権保有者に近い在留、就労資格を認めたことにより、日系ブラジル人が多く日本に來たためである。ポルトガル語、中国語、スペイン語の3言語で全体の70%以上を占めている。日本の学校教育では英語偏重型の外国語教育が行われているため、当然のごとく、外国人児童生徒の母国語でコミュニケーションがとれる教師はほとんどいない。

日本語教育の訓練を受けている場合を除いて、ほとんどの学校教師たちは日本語話者に対する教育の訓練は受けているが、外国語話者に対する教育の訓練は受けていない。外国語話者の教育で問題になるのは、ことばだけではない。社会や宗教、習慣などの異文化に対する理解が必要となる。自分たちの学校教育に適応させることを重要視する同化主義教育を行うと、外国

*延岡市立西階中学校教諭

人児童生徒がそれまで生活していた文化や社会などを否定することに繋がる危険性があり、アイデンティティ確立に大きな支障をきたすこともある。現在の学校教育は「異文化共生」教育という大きな問題に直面しているのである。

外国人児童生徒の在籍期間は6ヶ月未満(4,390人)、6ヶ月以上1年未満(2,585人)、1年以上2年未満(4,024人)、2年以上3年未満(2,899人)、3年以上5年未満(3,022人)、5年以上10年未満(2,496人)、10年以上(262人)であり、非常にまちまちである。日本語話者のように6年一貫性の教育を行うことが困難で、さらに学習の目的も異なる場合があり、カリキュラムにおいても特別な対応が必要となってくる。

日本語指導が必要な外国人児童生徒の増加は、学校教育に以上のような課題を課し、適切な対応を迫ることとなったのである。本論では、宮崎地区(宮崎市、清武町)をフィールドとした実地調査から、宮崎地区の外国人児童に対する教育支援の現状を報告し、今後のあり方について考察する。実地調査ではアンケート調査(主に児童に対する調査)と面接調査(教員に対する調査)を併用したが、分量の関係から、本稿では面接調査の結果についてのみ考察し、アンケート調査の結果については機会をあらためて報告することにする。

2. 全国的状況から見た宮崎県

宮崎県の日本語指導が必要な外国人児童生徒数は全国的に見て少なく、2004年9月現在で16人(小学校12人、中学校4人)であり^(注2)、日本全体の約0.08%である。愛知県(3,057人)、静岡県(1,866人)、神奈川県(2,005人)などと比べると、非常に少ないことがわかる。九州は全体的に少なく、福岡県(215人)、佐賀県(9人)、長崎県(22人)、熊本県(49人)、大分県(35人)、鹿児島県(27人)となっており、九州全域の合計でも全体の約1.81%にすぎない。

宮崎県の在籍学校数は9校であり、一カ所に集中しているのではなく分散していることがわかる。児童生徒の母語別に見ると、中国語話者が9人、その他が7人となっており、全国的に多いポルトガル語話者とスペイン語話者がいないことが特徴的といえる。

上の数値は日本語指導が必要な外国人児童生徒に関するものである。宮崎県統計調査課の調査^(注3)によると、宮崎県の外国人児童生徒数は2004年5月1日現在で56名(小学校39人、中学校11人、高等学校6人)となっている。日本語指導が必要な外国人児童生徒に限定しなくても、宮崎県の外国人児童生徒数は少ない。

外国人児童生徒数が少ないこともあり、宮崎県では、日本語指導が必要な児童生徒に対する学校側の対応は手探り状態であるといえる。平成11年に宮崎県教育研修センター主催の研修「国際理解教育」において配布された資料に、ある映像が載っていた。スカーフを被り、中学校指定の制服を着ている少女の写真である。この研修で聞いた話では、その少女はイスラム教徒で、写真ではわからないが、常にスカートの下に体育時に着用する中学校指定のジャージズボンをはいていたとのことである。この写真は何を意味しているのか。イスラム教徒の証であるスカーフの着用と女性は肌を露出してはいけないという宗教上の戒律。制服着用などの中学校の規則。当時、学校側と生徒の両親とで話し合いの場が設けられ、許容できることとそうでないことのやり取りが行われたそうである。その結果スカーフとズボンの着用が認められ、その他は認められなかったとのことである。この写真が宮崎の現状を象徴しているように思われる。

3. 調査概要

2005年7月から8月にかけて宮崎地区(宮崎市・清武町)の小学校3校に対して実地調査を行った。対象としては外国人児童、外国人児童が在籍する学年の日本人児童、外国人児童の担任教員、日本語支援担当教員である。調査は本人記入のアンケート調査と面接調査を併用した。具体的なインフォーマント数は表1のようになる^(注4)。

表 1

	アンケート	面 接
A校	外国人児童(5) 日本人児童(245) 日本語支援担当(1) 外国籍児童担任(3)	日本語支援担当(1) 通訳担当(1)
B校	なし	日本語支援担当(1) 元外国人児童学級担任(1)
C校	外国人児童(1) 外国人児童担任(1)	なし

() 内は人数

4. 各校の教育状況

2校ではあるが、外国人児童の状況と日本語支援に関わった教員のコメントを記載する。学校側の意向で、外国人児童には面接できなかったのも、児童に関するコメントによるものである。

4.1. A校の場合

1) 児童の実態

外国籍児童5名(全員中国籍)

- ・ 3名は幼稚園からの進級(日本語で意思疎通できる)。今年度入学した新入生1名は日本語支援が必要かどうか様子を見ている段階。
- ・ 1名(小4)は昨年度10月に中国より転入(日本語未習得)。
- ・ 10月に転入してきた児童以外の4名は中国残留孤児の子孫に当たる。現在の国籍は中国籍であるが、今後日本国籍に変え、日本に永住する予定である。保護者は中国語が母語で、日本語は初級程度。児童を介して学校の連絡をすることもある。
- ・ いとこ関係の中国籍児童が二人いる。

2) 支援体制

指導者 通訳(常勤)1名^(注5) 日本語支援担当教員(非常勤講師)1名^(注6)

- ・ 授業時に中国語通訳が日本語のわからない児童1名につく。本人だけ個別(取り出し)授業をすることもある。家庭訪問時は保護者との通訳も行い、学校からの文書も翻訳する。
- ・ LD(学習障害)児等の特別支援教育の一つとして日本語支援を位置付けている。
- ・ 日本語のわかる3名には漢字指導のため、国語の授業を主に支援している。担当者は昨年度から2年目、小学校教諭免許所有で日本語教育に関する学習歴はない。

- ・ エジプト出身の父親を持つ児童の給食は、アレルギー体質の児童と同じ扱いで、豚肉が入っているときは別のメニューで対応した。

3) 日本語支援担当教員のコメント

- ・ 最初に学級に入るとき、外国人児童を外国人として紹介するのではなく、「すごいところがある。日本語と中国語も話せる友達。」と学級の児童に紹介した。日本語を話せない児童については、「すごいところがある。中国語を話せる。」と学級の児童に紹介した。ことばが違くと大変なことがあるかもしれないので、通訳、日本語支援の教員がそばについていると自分たちの立場も説明した。
- ・ 支援体制を「どうしてあの子だけ」と周囲の子供達が嫉妬しないように、どの児童からも質問されたら教えるし、その子だけでなく、学級全体の子供達になるべく声をかけるように心がけている。
- ・ 長い期間日本に住んでいるという児童は、外国人としてほとんど意識されていないようである。幼稚園から一緒に過ごし、日本語を話せるからとのこと。
- ・ 日本語能力初級話者の例として、次のようなものがある。

本来は5学年であるが、日本語が全くわからないため、本人を説得して1学年下げ、4学年への転入となった。意識的か無意識的かはわからないが、同じ学年の児童よりも一学年上の児童と話すことが多く、学級の女子児童としてはそれが面白くない場合があった。また、内向的な性格もあり学級では特定(数人)の女子児童としかコミュニケーションをとろうとしていなかった。一人でいることも多い。音楽が好きで音楽クラブに入り、一学年上の女子児童との交流を楽しんでいるようだった。

4) 通訳担当のコメント

- ・ 最終目標は、児童が通訳なしで学校生活をおくれるようになることである。
- ・ 日本に永住する予定の児童には、言語だけでなく、文化、社会のルールも学び、日本で生活できるようになることを重視する。
- ・ 学校のルール、きまりごと、文化や考え方の違いを教えることが大切である。そのとき、児童が疑問に思うことがあれば、日本ではこういう文化があり、考え方があるから、守る必要がある、と納得いくように説明をする。保護者と学校的意思疎通も通訳を介する。家庭訪問に同席したり、文書を訳したりする。
- ・ 授業において、在日年数の多い3名に関しては、教師の質問も理解でき、発表することもできるが、書くことに関しては補助が必要である。在日数日の浅い児童1名は、ほとんど日本語がわからないため、通訳がそばにつくことが多い。体育の授業も一緒にいたが、現在は必要と判断したとき以外はなるべくそばにいないようにしている。必要な授業だけ個別対応することもあるが、それを少しずつ減らして、最終的には全ての授業を一人で受けられるようにしていきたい。

日本語のわからない児童には、日本語支援担当や、通訳がついたり、個別対応の支援が必要であるが、日本になれている場合は個別対応はなるべくしない方がよい。

4. 2. B校の場合

1) 児童の実態

外国人児童 7名(中国5名 バングラディシュ1名 マラウィ1名)

- ・ 全員が宮崎大学留学生の子息である。
- ・ 日本語理解の程度は、日本語支援担当教員の判断によると、かなりよくできる(0人)、よくできる(2人)、普通にできる(3人)、あまりできない(2人)、まったくできない(0人)である。「あまりできない」とは、聞き取りはできるが、会話を継続させることが困難な程度の日本語能力とのこと。

2) 支援体制

日本語支援担当教員(常勤) 1名 通訳 1名 つきそい指導 1名^(注7)

- ・ 日本語の授業を行っている。参加に関しては、児童ごとで異なる。ほぼ毎日、1日2～3時間参加している児童もいる。
- ・ 個人別のカリキュラムで、個別指導をしたり、つきそいや通訳つきで授業を受けさせる。

3) 日本語支援担当教員のコメント

- ・ 転入後すぐに個別で日本語の指導をするのではなく、どのような支援が必要か学級での様子を観察して決める。
- ・ つきそい指導は、授業の説明を聞いて、わかっていなくてもわかったふりをする児童がいるので、学習指導が主になる。わかっていなければ、わからないと言えるようにすることが大切である。
- ・ 友達と話すなど、生活に必要な会話はある程度理解できても、授業の説明など、教科書(学術)用語が児童には難しく、学力につながる問題でもある。
- ・ 聞き取りによる理解はできるようになっても、言語表現力をつけることが難しい。
- ・ 個を生かす場として、鑑賞教室で中国やコンゴから客人が来校した際、中国語やコンゴの言葉で全校生徒の前で紹介をさせたり、花束贈呈の役を与えたりした。^(注8)
- ・ 国際部というクラブ活動の組織があり、朝と帰りの校内アナウンスを日本語、中国語、英語で行う工夫をしている。
- ・ 学級によっては今月の「中国の言葉」として、朝の会、帰りの会で学ぶ場を設ける取り組みもしている。
- ・ 大学関係者の子息であるため、いずれは本国に帰国するという前提で指導をしている。学校では日本語、家では母語の使用を勧め、母語も大切にさせる。
- ・ 1年間のつきそい指導で気づいたこととして、授業中の教師の発言を逐一説明することはよくないことがあげられる。教師の発言と同時に横から通訳すると、どちらのことばを聞いてよいか混乱して泣き出すことがあったという。今は、子供が理解できていないと判断した時だけ説明するようにしている。こうすることで、すぐに通訳に頼らない自立心を育成することになると思っている。
- ・ どうしても外国人児童同士で集まってしまう。それは当然ともいえるが、そのことで他の生徒が威圧感を感じる事もある。非行の芽が出ないように注意しておく必要もある。

4) 元外国人児童学級担任のコメント^(注9)

- ・ 学級経営の基本として ①異文化理解 ②人権尊重 ③コミュニケーション能力育成の三つが大切。
- ・ アメリカ出身の女子児童が6学年に12月転入。本来は中学1年の年齢だったが、日本語が全くわからなかったため、母親が学習面を心配し、1学年下げて転入させた。本人は中学校に行けないことにプライドが傷つき、登校しないことを宣言し、初日は家を出なかつ

た。そこで、担任が学級の児童にみんなで迎えに行こうと説得したところ、女子児童の数が次の日迎えに行った。1時間ほど待っていると、本人が感激して出てきて登校するようになった。ことばはわからなくても不思議と誠意や思いやりは通じるものがあるようである。それ以来卒業式まで1日も休まず登校した。母親の役割も大きかった。一分間スピーチでは、母親がローマ字で原稿を作り、本人が学級で読んだ。日本語の挨拶をローマ字で読むだけであったが、学級の児童達はそのスピーチにとっても喜んだ。学級担任はその日の学級通信にその出来事と「あなたがいてよかった」というメッセージを載せた。

5. 日本語支援の観点から

今回の調査において、外国人児童担当教員で日本語教育の学習歴がある人はいなかった。さらに臨時の非常勤講師であったり、特別支援教育の一つとして公務分掌を決めるように担当が割り当てられており、日本語支援のカリキュラムも、担当教員により様々であった。ただし、どの学校の担当にも共通していたことは、早く学級になじませるために、できるだけ学級で過ごす時間を多くするよう心がけていることであった。言葉がまだわからない段階でも体育や美術などの活動ははじめから学級で受けさせたり、周囲との交流を多くさせる配慮をしていた。そのように日本人と交流させることは、大変よいことである。ただし、早く学級にとけ込ませるためにも他の児童とコミュニケーション可能なレベルの日本語能力を早く習得させることが必要である。その際、知らず知らずのうちに日本の文化や学校のルールを押しつけていないかを十分に考慮する必要がある。日本での生活も大切だが、母国での文化や生活も大切である。短期滞在の話者には特にそのことがいえる。

他の児童との日常会話が可能なレベルになっても、教科書の用語、授業中のことば(いわゆる文章語や学術語)が難しく、学力面で苦勞するようであった。これは、単にことばだけの問題ではなく、その背景となる知識も大きく関係している。学力面に関しては永住、もしくは長期滞在する児童には重要である。これらの児童は日本人と同様に進学していく可能性があるからである。児童と保護者の希望を第一に優先するべきだが、短期滞在者にはコミュニケーション能力と児童間の交流、長期滞在者にはさらに学習面の補充が重要になってくる。

今回調査したすべての担当教員は日本語教育の経験がないにもかかわらず、文献を調べ、試行錯誤しながら努力していた。担当教員が研究授業で使用した資料も見ることができ、並々ならぬ努力の跡が観察できた。しかし、努力が必要であった最大の要因は、専門知識と訓練の欠如であると考えられる。専門外の分野を担当する教員の負担は非常に大きい。このように専門知識をもたない担当にまかせきりにすることは、その教員に多大な負担をかけるだけでなく、子供達にとってもマイナス面が多い。年度ごとに転勤等で担当が変わってしまえば、スタート地点に戻り、また他の教員が多大な努力を強いられることになる。この点を改善していく必要がある。

6. 教育支援への提言

6.1. 区別待遇の容認教育

今回の調査を通して見えてきた課題と、解決方法のいくつかを提言する。冒頭に述べたバン

グラディッシュ出身の生徒はイスラム教徒であった。その子はスカーフとジャージだけは許可されたが、彼女らの文化である化粧、マニュキア、ピアスは許可されなかったとのことである。おそらく学校教師が最も気遣うことに「ひいき」がある。そこで教師はひいきしていると思わせないために特定の児童を目立たせないように配慮する。このことが同化主義教育につながることもある。すでに述べたように異文化話者に日本人のルールを押しつけることは、異文化話者の人格を否定することにもつながる。許容できる異文化話者もいるが、かなりの負担と苦痛を強いることになる。

逆に化粧、マニュキア、ピアスを禁止しなかったらどうなっていたであろうか。先ほどの女子生徒には妹がいて、B校に通っていた。そこではスカーフだけでなく、化粧、マニュキア、ピアスも彼女らの文化として受け入れ、禁止することをしなかった。このように異文化に理解を示すことは異文化話者にとって好ましいことで、非常に大切なことである。しかし、化粧、マニュキア、ピアスなどにあこがれをもつ女子児童もいて、羨望感情をもった児童がいたことも確かである。「どうしてあの子だけ」という感情からくるトラブルが起こる可能性をはらんでいる。そこで、「区別待遇」の容認が必要となる。「区別待遇」とは違いを違いとして容認し、それを優劣と結びつけない待遇である。

乙武(1998)『五体不満足』の中に「おとちゃんルール」というものが登場する。乙武氏が野球に参加できるように考え出された特別ルールである。それをうらやましがって他の子供も同じ扱いを望んだことはない。このような、「違い」をもった子供には特別ルールを認めることが大切なこともあることを示す例である。

異なる文化、言葉をもつ友達を日本人側(多数派)に同化させるのではなく、違いを容認するという特別ルールを全員で確認しておく必要がある。そして、違いを違いとしてお互いのありのままを受け入れる姿勢が外国人児童生徒の教育には必要である。このことは外国人児童に対してだけでなく、日本人児童にとっても思いやりの心や個性を育成する効果があると思われる。

6.2. 日本語指導専門家の育成・採用

日本語支援担当には日本語教育の知識を持っている、または日本語教育の経験のある人材登用を図る必要がある。B校の日本語支援の教員は、そばについて授業者のことばをすべて伝えても学習がうまくいくわけではなかったとコメントしているが、支援の仕方も千差万別である。日本人(特に国語教育に携わっている者)が陥りやすい間違いに、日本語を話せば日本語が教えられるという思い込みがある。日本語を外国語として分析的に観察することは、それなりの訓練が必要である。伊藤(1989)に「外国人学習者が日本語について疑問を持つ箇所は、日本人のための文法書や辞書には書かれていないことばかりである、といっても言いすぎではないのである」(p.11)とある。外国人児童の担当は誰にでもできることではなく、専門性と経験を有する人材による対応が児童と学校には必要と言えよう。学校教育の日本語支援に関しては、外国人に対応する日本語教育の知識だけでなく、学校教育の知識も必要である。日本語教育の知識を有する教員を新規採用するだけでなく、大学などに現職教員を派遣して人材を育成することも必要である。適切な人材を採用できなかつたり、現職教員を大学などの研修に派遣できない場合もある。その場合、経験者を中心に地域の受け入れ校同士の情報交換や合同研修の場を設け、多くの関係者にその貴重な経験から得た解決方法を公開、共有する日本語支援ネットワークの構築が必要であろう。

6.3. 転入準備コースの開設と日本語支援コーディネーターの起用

日本の学校に適応するまでの転入準備コースを設置することも有効である。大学の場合、留学生在が大学生活に適応できるように、入学前に語学を中心とした研修を受けられるシステムを設置している場合がある。それと似た制度である。地域社会に移住した際、すぐに受け入れ校に通うのではなく、転入準備コースで日本語能力、性格、適正を見て、受け入れ時期、学年などを決定するのである。そこでは基本的な日常語や日本の学校の決まり、学校生活で外国人児童が希望することなどを把握する。その情報を受け入れ校や担任に伝え、受け入れ側は担任から学級の児童に、外国人児童の転入を告知し、特別ルール容認などの準備を進めておく。そうすれば、転入時だけでなく、その後の学校生活がよりスムーズに行われるものと期待できる。今回は二つの例が観察されたが、転入時に1学年下げる場合には心理的負担やプライドの問題もあり、その後の学校生活に影響が出る可能性がある。転入時は本人の心の準備と納得が必要であり、受け入れ体制もそれと一致していなければならない。幸いにして今回報告した二つの例はともに登校できたわけだが、危険性をはらんでいることに変わりはない。そこでさらに、その準備コースに相談所としての役割も持たせ、学級担任や日本語支援担当が一人で問題を抱え込まないですむ体制を確立させる必要がある。

ここでは、日本語教育の専門知識をもち、外国人児童の状況を把握し、学級担任や日本語支援担当に適切な助言ができる人材を日本語支援コーディネーターと表現することにする。日本語支援コーディネーターの起用と、転入準備コースの開設が、外国人児童の円滑な受け入れに必要である。

さらに、各校の日本語支援担当をバックアップする日本語支援コーディネーターを窓口とし、転入準備コースを担当する日本語支援センターの設立が望まれる。センターは各校の実態を把握し、適切なアドバイスをしたり、要望に応える役を負うのである。コーディネーターは各校に置くより、中心に少数置く方が予算的にも合理的である。従って宮崎県のようなケースでは外国人児童生徒の多い学校に1校(もしくは数校)、センターを設置するのが良いのではないかと考えられる。

7. おわりに

宮崎地区では外国人児童の支援の歴史も浅く手探りで行っている状況である。まだこの分野の研究も未発達であり、さまざまなデータを採取し、より深い分析が必要となる。今回の調査結果と、児童へのアンケートを照らし合わせると、両者の意識の類似点や相違点が浮き出ている(これについては機会を改めて報告する)。学力養成に関しても、漢字圏、非漢字圏の違いはあるのか、小学校英語活動の影響はどのように現れるか、発達段階によって男女差が現れるのかなど興味は尽きない。

また、面接調査で、ことばに関するトラブルを聞いた。ある日本人児童が「馬鹿」「死ぬ」と外国人児童に言われたと訴えてきたことがあったらしい。その言葉を言った経緯を聞くと、その外国人児童は、学級の男子同士が戯れに使っていた表現を、怒ったときの表現と思い込んで使ったのである。外国人児童がそのことばの意味を教示されると、驚きと衝撃を受けていたという。このような遊びの中のことばは、日本語指導の時間に扱っていないため、教えるべきかどうかは意見が分かれるようである。早野(2005)では、地域社会においてよく使われる方言

形をその性質によって、外国人が使用したら問題が起きる可能性のあるものとそうでないものを多変量解析を用いて分類している。このような教科書に載っていないことばの分析も必要である。学校教育の関係者だけでなく、地域の言語研究者の協力も望まれる。

注

- 1) 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成16年度)」による。これは2004年9月1日現在の調査結果である。
- 2) 注1の調査。
- 3) 宮崎県地域生活部国際政策課「宮崎の国際化の現状(平成17年4月版)」による。
- 4) 外国人児童に対する面接調査も行いたかったが、A～C校ともに学校の許可が得られなかった。外国人児童だけに面接調査することは、その児童を目立たせることになるので困るというのが学校側の理由である。
- 5) 台湾出身で、2000年度に1年間同校で勤務経験がある。昨年度、日本語未習得の中国籍児童転入のため、4月から再び勤務している。
- 6) 昨年は常勤、今年度から非常勤となった。
- 7) 学級での指導の際に、外国人児童のそばについて、担任の話したことばを平易なことばに直したり、活動の補助をするなど、適宜指導を行う者。話し合いなどの際、他の児童との関わりも観察し指導する。
- 8) 昨年度コンゴ出身の児童が在籍した。
- 9) 帰国子女(中国、バングラディシュ、アメリカ等)の担任経験が豊富な教員。

参考文献

- 伊藤芳照(1989)「日本語教育の目的と方法」『日本語教授法』おうふう
乙武洋匡(1998)『五体不満足』講談社
中西晃・佐藤郡衛編著(1995)『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版
早野慎吾(1996)『首都圏の言語生態』おうふう
早野慎吾(2005)「日本語教育における地域語問題」『日本語支援教育研究報告書』宮崎大学大学院
村田翼夫他(1994)『外国人児童教育の実践と課題－真岡・豊橋地区とつくば・京都地区の比較調査を通して－』科学研究費報告書