

日本語を母語としない児童生徒と関わる教師

—TALIS 2018 を用いた基礎集計—

菊地原 守

1. 問題の所在

学校現場において日本語を母語としない児童生徒¹⁾が多数存在している点は看過できない。文部科学省「学校基本調査」では、2021年度の外国籍児童生徒は小学校で74,683人、中学校で28,101人に及んでいることが報告されている。さらに同年、小学校では31,191人、中学校では11,283人の児童生徒が日本語指導を必要としていることが文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」から明らかとなっている²⁾。全体数に占める割合は多いとは言えないものの、子どもの学習権を保障する上で、総計40,000人以上の児童生徒が日本語支援を必要とし、学校現場ではそのニーズに応えながら授業や学級経営を行っている実態に目を向ける必要があるだろう。

かかる現状に対して文部科学省は、日本語を母語としない児童生徒への指導・支援体制の充実化を推し進めている。例えば、2014年には小学校・中学校における日本語指導を特別の教育課程として編成することを可能にする制度改革が実施された³⁾。また、2021年度予算では外国人児童生徒への教育を充実させるために9.1億円（前年より1.5億円増）を計上していることから、文部科学省の企図を読み取ることができる。中でも、「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細やかな支援事業」の用途として予算の8割ほどが計上されており、拠点校方式による指導体制の構築や日本語指導者・母語支援員派遣などに力点を置いていることが分かる（文部科学省2021）。

上述のように近年の教育政策では、日本語指導をカリキュラムに位置付け、人員を加配する中で日本語を母語としない児童生徒に対する支援を手厚くしてきた。ただしここで留意すべきは、教育社会学を中心とする学術研究で指摘されてきた、学校現場における日本語支援を困難にさせる学校・教室・教員文化の機能である。例えば恒吉（1996）は、日本の学校に内在する「一斉共同体主義」がミクロな文化集団の存在を意識化しにくくさせている点を指摘している。同様に太田（2000）は、仲間集団や教師から発せられる「同化圧力」の存在に言及し、日本の学校が「日本人のための学校」という基本的性質を有していることで「奪文化化」が為されている点に警鐘を鳴らしている。学校現場へのフィールドワークを通じた知見でも、児童間の関係性構築に焦点を置くことがかえって設備や学習教材などの物理的資源による支援を忌避する傾向へとつながっており（額賀2003）、またニューカマーと日本人児童の間で生じるボーダーを調整する教師の取り計らいによって新たなボーダーが形成されてしまうジレンマが指摘されている（金井2001）。これらの指摘を踏まえると、新たなカリキュラムや支援制度の導入に依存するのみならず、既存の学校・教室・教員文化に潜在する機能や実態に焦点を当てながら、日本語支援のあり方を模索する必要があると言える。

しかし、教員文化の担い手として構造的な抑圧に無自覚に関与するアクターであり、同時に重要な支援者でもある教師、特に日本語支援に特化していない学校や教室において日本語を母語としない児童生徒と関わる教師たちの量的実態はブラックボックスとなっている⁴⁾。そのため、かかる教師の特徴や、実践を通じて抱えるストレスや自己認識の全体像を照射することは重要な営みとなる。

そこで本稿では、日本語を母語としない児童生徒に関わる教師の実態を探索的に検討するため、OECD が 2018 年に実施した国際教員指導環境調査(以下 TALIS 2018)を用いた計量分析を行う。そのことで、学校教育における日本語支援のあり方を検討するための基礎的な知見を提供する。

2. 分析方法

本稿が資料として用いる TALIS 2018 は、教員の指導環境や研修の状況について尋ねた大規模調査である。日本では、国内全体の教員を母集団とした層化二段抽出によって小学校 197 校 3,308 人、中学校 196 校 3,555 人の教員から有効な回答を得ている。また TALIS 2018 では、授業を担当するクラスにおける日本語を母語としない児童生徒の割合を尋ねる質問項目が用意されており、この質問項目によって教員を区別した分析を行うことができる。具体的には、日本語を母語としない児童生徒が 0%であると答えた者を「日本語支援に関わらない教員 ($N=5,440$)」とし、1%~10%の児童生徒が該当すると答えた者を「日本語支援に関わる教員 ($N=1,192$)」、11%以上の児童生徒が該当すると答えた者を「深く日本語支援に関わる教員 ($N=129$)」とする。これらの教員カテゴリ間の比較を通じて、日本語を母語としない児童生徒と関わる教師の実態を明らかにしていく。

第一に検討するのは、教員個人に関する特徴(性別、年齢、勤務年数、雇用形態)と、勤務校に関する特徴(学校種、設置母体、都市度、ST 比)である。通常、各学校および学級における日本語を母語としない児童生徒の割合は、前年度の段階でおおよそ把握できる。したがって、日本語指導が求められる学校や学級を受け持つ教員の特徴を分析することで、教育委員会および管理職が当該学校・学級にどのような教員を配置しているのか、その状況について概観することができる。

第二に、配置された教員の勤務実態を検討する。具体的には、TALIS 2018 の質問項目および既存の合成変数を考慮して、労働時間、ストレス、自己効力感、職務満足度、研修意欲や経験、児童生徒との関係性、同僚との関係性に着目する。各変数について、先述の教員カテゴリごとに記述統計量を記載し、カテゴリ間の差異を確認することで、日本語を母語としない児童生徒と関わる教員が置かれている状況の全体像を捉える。

分析に用いた質問項目および既存の合成変数の一覧は表 1 の通りである。表内には変数名、変数番号および必要な場合には変数の設定に関する説明を記載している。変数番号は OECD が作成した既存のデータセット内の番号を表記しており、「TT3」および「T3」で始まるものは教員質問紙、「TC3」で始まる変数は校長質問紙から収集した変数である。校長質問紙から収集したデータは、各教員の学校 ID を照合して連結させた。また「T3」で始まる変数と「TCHAGEGR」、「STRATIO」は既存の合成変数である。合成変数の作成の詳細については OECD (2019) に記述されている。

表1 分析に用いる変数の一覧

教員・勤務校に関する特徴		
変数名	変数番号	説明
性別	TT3G01	
年齢	TCHAGEGR	10歳幅で区別した(20代、30代、40代、50代、60代)。
通算勤務年数	TT3G11B	「常勤か非常勤に関わらず、あなたの勤務経験は何年ですか」について「教員としての通算勤務年数」を記入した値を用いた。
現在校勤務年数	TT3G11A	「常勤か非常勤に関わらず、あなたの勤務経験は何年ですか」について「現在の学校での教員としての通算勤務年数」を記入した値を用いた。
学校種		小学校教員と中学校教員を区別した。
雇用形態	TT3G09	「現在の学校におけるあなたの教員としての雇用形態は、以下のうちどれですか」について、有期雇用契約である場合には非正規教員、終身雇用である場合には正規教員とした。
設置母体	TC3G12	国公立学校と私立学校を区別した。
都市度	TC3G10	学校が所在する地域について、人口10万人以上か否かで区別した。
ST比	STRATIO	在籍する児童生徒数を教員数で割った値を用いた。
教員の勤務実態		
変数名	変数番号	説明
労働時間	TT3G16	「直近の「通常の一週間」において、あなたの学校で求められている仕事に、合計でおよそ何時間(1時間=60分換算)従事しましたか」について、記入した値を用いた。
職務ストレス	T3WLOAD	既存の合成変数である「職務ストレス(「多大な授業準備があること」などの5項目に4件法で答えた値を集約:T3WLOAD)」を用いた。
児童生徒ストレス	T3STBEH	既存の合成変数である「児童生徒ストレス(「生徒に脅迫されたり生徒から暴言を受けたりすること」などの3項目に4件法で答えた値を集約:T3STBEH)」を用いた。
学級運営自己効力感	T3SECLS	「あなたの指導において、以下のことは、どの程度できていますか」について、「学級内の秩序を乱す行動を抑える」などの4項目に4件法で答えた値を集約した既存の合成変数を用いた。
指導方法自己効力感	T3SEINS	「あなたの指導において、以下のことは、どの程度できていますか」について、「様々な指導方法を用いて授業を行う」などの4項目に4件法で答えた値を集約した既存の合成変数を用いた。
学習動機づけ自己効力感	T3SEENG	「あなたの指導において、以下のことは、どの程度できていますか」について、「勉強にあまり関心を示さない生徒に動機づけをする」などの4項目に4件法で答えた値を集約した既存の合成変数を用いた。
職務満足度	T3JOBSA	「労働環境に対する満足度(T3JSENV)」「教師の専門性に対する満足度(T3JSPRO)」「担当クラスの運営や授業の自律性(T3SATAT)」の3つの合成変数から構成されている。変数の構成には「現在の学校での仕事を楽しんでいる」「全体としてみればこの仕事に満足している」などの13の質問項目が用いられている。
多言語環境での指導への研修意欲	TT3G27J	「多文化又は多言語環境における指導」に関する職能開発の必要性への認識を4件法で答えた値を用いた。
多言語環境での指導への研修経験	TT3G06F1	「多文化又は多言語環境における指導」に関する公的な教育や研修の有無について尋ねた回答を用いた。
教師—児童生徒間の関係性	T3STUD	「この学校について、以下のことはどの程度当てはまりますか」について、「通常、教員と生徒は互いに良好な関係にある」などの4項目に4件法で答えた値を集約した既存の合成変数を用いた。
授業に関する教師間の専門的協働	T3COLES	「この学校で以下のことは、平均してどのくらいの頻度で行われていますか」について、「他の教員の授業を見学し、感想を述べる」などの4項目に4件法で答えた値を集約した既存の合成変数を用いた。
教師間の交流や調整	T3EXCH	「この学校で以下のことは、平均してどのくらいの頻度で行われていますか」について、「特定の生徒の学習の向上について議論する」などの4項目に4件法で答えた値を集約した既存の合成変数を用いた。

3. 分析結果

(1) 教員・勤務校に関する特徴

教員および勤務校の特徴に関する集計結果を表2に記した。また教員カテゴリ間の比較を行うため、質的変数については χ^2 検定の結果を示した。量的変数については、まず分散分析によって各群の平均値を確認し、5%水準以上で有意な差異が見られた場合にはTukey-Kramer法による多重検定を行なって、その結果を記載した⁵⁾。多重検定の結果を記載する際には、紙幅の都合上、「日本語支援に関わらない教員」をA、「日本支援に関わる教員」をB、「深く日本語支援に関わる教員」をCとして表記し、5%水準以上で有意に見られた関係を不等号によって表した。

表2 教員・勤務校の特徴に関する集計結果

質的変数	日本語支援に関わらない教員 (0%) (N= 5,440)		日本語支援に関わる教員 (1~10%) (N= 1,192)		深く日本語支援に関わる教員(11%~) (N= 129)		χ^2 検定			
	N	%	N	%	N	%				
男性	2,621	48.2%	595	49.9%	66	51.2%	$\chi^2 = 1.54,$ $p = .463$			
女性	2,819	51.8%	597	50.1%	63	48.8%				
20代	1,145	21.0%	270	22.7%	25	19.4%	$\chi^2 = 36.28,$ $p = .000$			
30代	1,280	23.5%	332	27.9%	30	23.3%				
40代	1,278	23.5%	223	18.7%	23	17.8%				
50代	1,371	25.2%	266	22.3%	33	25.6%				
60代	365	6.7%	101	8.5%	18	14.0%				
小学校勤務	2,624	48.2%	556	46.6%	71	55.0%	$\chi^2 = 3.54,$ $p = .170$			
中学校勤務	2,816	51.8%	636	53.4%	58	45.0%				
非正規教員	1,265	23.3%	295	24.7%	44	34.1%	$\chi^2 = 9.05,$ $p = .001$			
正規教員	4,134	76.0%	889	74.6%	84	65.1%				
国公立勤務	5,021	92.3%	1,142	95.8%	116	89.9%	$\chi^2 = 17.43,$ $p = .000$			
私立勤務	384	7.1%	48	4.0%	13	10.1%				
都市勤務	3,584	65.9%	923	77.4%	94	72.9%	$\chi^2 = 60.01,$ $p = .000$			
非都市勤務	1,824	33.5%	265	22.2%	35	27.1%				
量的変数	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD	分散分析
通算勤務年数	5,423	17.05	11.73	1,185	16.19	11.98	128	17.73	12.99	n.s ($p = .054$)
現在校勤務年数	5,429	4.24	5.01	1,189	4.20	4.76	128	3.81	3.13	n.s ($p = .608$)
ST比	5,278	16.09	4.92	1,171	16.93	4.38	125	16.22	4.58	A < B

表2を見ると、まず教員カテゴリ間で性差は見られないものの、年齢構成にばらつきがあることがわかる。とりわけ、「深く日本語支援に関わる教員」では60代の占める割合が相対的に高く、また他のカテゴリに比べて有期雇用契約で働く非正規教員の割合が高いことから、再任用雇用教員などのベテラン教員が多くあてられていることが推測される。この点をより詳細に検討すべく、個票データを取り扱っていききたい。次の表3は日本語を母語としない児童生徒が「31%～60%」および「61%以上」であると答えた教員40名の年齢と雇用形態をそれぞれまとめたものである。

表3 日本語を母語としない児童生徒が31%以上であると答えた教員の年齢と雇用形態

	20代 (N=4)		30代 (N=11)		40代 (N=2)		50代 (N=15)		60代 (N=8)		
	合計	正規	非正規	正規	非正規	正規	非正規	正規	非正規	正規	非正規
31%～60%	17	1	0	4	2	1	0	5	2	0	1
61%以上	23	1	2	3	1	1	0	2	6	0	7
合計	40	2	2	7	3	2	0	7	8	0	8

表3を見ると、日本語を母語としない児童生徒が31%以上いる学級の教員40人のうち、23人が50代以上である一方で、20代の教員は4人に留まっていることが分かる。このことから、より手厚い支援が求められる学級に対しては、年齢層を考慮した教員配置が行われていると考えられるだろう。ただし、注意すべき点のはかかる教員の半数以上は有期雇用で勤務している点である。無論、TALISでは任用根拠までは調べることができず、彼/彼女らは加配教員として任用されている可能性を念頭に置く必要がある。それゆえ、教員数を増やすことでより手厚い支援を可能にしようとする意図も考えられ、現状を盲目的に批判することはできない。しかし、日本語において最も手厚い支援が求められる学級に関わる教員の半数以上が有期雇用契約であり、少なくとも制度的には年度を跨いだ継続的な関係構築に不安定さを感じている現状に目を向ける必要があるだろう。

また、その他で有意になった変数は「国公立—私立」「都市—非都市」「ST比」であったが、これらは外国人居住者の総数が都市部に多いことから説明できる。総務省「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数(2021年度)」に依ると、外国人人口数は降順に東京都、愛知県、大阪府、神奈川県、埼玉県となっており、人口規模の多い都道府県が上位を占める。それゆえ、都市部ほど「日本語支援に関わる教員」は増えやすい。この状況に加えて、都市部ほど私立校が多くまた過疎化による少人数学級などは見られづらいためST比が高くなりやすい。したがって、都市部であることが媒介変数となって、上記の変数が有意となっていることが推測される。

(2) 教員の勤務実態

教員の勤務実態に関する集計結果を表4に示した。先述の教員・勤務校の特徴に関する集計結果と同様に、質的変数については χ^2 検定の結果を示し、量的変数については分散分析およびTukey-Kramer法による多重検定の結果を記載している。以下、表4から読み取れる実態について述べる。

表4 教員の勤務実態に関する集計結果

質的変数	日本語支援に関わらない教員 (0%) (N= 5,440)		日本語支援に関わる教員 (1~10%) (N= 1,192)		深く日本語支援に関わる教員(11%~) (N= 129)		χ^2 検定			
	N	%	N	%	N	%				
多言語環境での指導への研修経験 有	1,790	32.9%	442	37.1%	51	39.5%	$\chi^2(2) = 10.71$ $p = .004$			
多言語環境での指導への研修経験 無	3,579	65.8%	779	65.4%	74	57.4%				
量的変数	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD	分散分析
労働時間	5,329	55.52	16.33	1,171	55.13	17.72	128	52.26	16.92	n.s ($p = .075$)
職務ストレス	5,428	9.53	2.14	1,188	9.71	2.15	128	9.50	2.41	A < B
児童生徒ストレス	5,427	9.36	2.25	1,186	9.42	2.30	128	9.40	2.21	n.s ($p = .716$)
学級運営自己効力感	5,433	12.61	2.23	1,189	12.80	2.31	128	12.61	2.25	A < B
指導方法自己効力感	5,433	12.58	2.14	1,189	12.77	2.21	128	12.97	2.35	A < B
学習動機づけ自己効力感	5,432	12.14	1.68	1,189	12.25	1.79	128	12.34	1.93	A < C
職務満足度	5,426	12.16	2.01	1,189	12.30	2.03	127	13.65	1.93	n.s ($p = .056$)
多言語環境での指導の研修意欲	5,376	2.74	0.79	1,181	2.99	0.73	128	3.07	0.82	A < B, C
教師-児童生徒間関係	5,431	13.53	2.12	1,189	13.49	2.11	128	13.62	2.33	n.s ($p = .758$)
授業に関する教師間の専門的協働	5,382	9.09	1.72	1,178	9.09	1.79	128	9.37	1.80	n.s ($p = .202$)
教師間の交流や調整	5,378	11.61	1.68	1,176	11.65	2.03	128	11.66	2.09	n.s ($p = .860$)

まず、多言語環境での指導への研修について着目すると、日本語支援を必要とする学級を受け持つ教員はそうでない教員に比べて、研修を経験している者が多い。ただしその割合は4割以下であり、それゆえ研修に対する意欲もまた有意に高い。外国籍の児童生徒の数が増加している近年において、多文化共生に向けた公的研修機会を整備することの必要性を示す実態であると言える。

ストレスでは、「日本語支援に関わらない教師」よりも「日本語支援に関わる教師」の方が職務ストレスは有意に高かった一方、児童生徒ストレスは有意な差が見られなかった。また、職務満足度も有意な差異が見られなかった点を踏まえると、「日本語支援に関わる教師」は日本語支援を意識した授業準備などで負担感を感じているものの、それは支援に関わらない教員と比較した時、実質的な労働時間の長期化や職務に対する不満感としては表出されていないことが明らかとなった。

自己効力感では、「日本語支援に関わらない教員」と「日本語支援に関わる教員」の間において、

学級運営および指導方法に関する自己効力感に有意な差が見られ、「日本語支援に関わらない教員」と「深く日本語支援に関わる教員」の間で学習動機づけに関する自己効力感に有意な差異が見られた。しかし、年齢が高いほど自己効力感は高くなりやすい。特に、教員カテゴリ間で年齢構成にばらつきが見られていた点を考慮し、表5では年齢区分別にみた自己効力感の差異をまとめた。

表5を見ると、有意な差が確認されたのは30代および50代に留まっており、20代、40代、60代では有意となっていないことが分かる。教育実践における力量があつて自己効力感が高い教員が配置されているのか、日本語を母語としない児童生徒と関わる中で試行錯誤することを通じて自己効力感を高めているのか、TALISを用いた分析からその因果を特定することはできないが、少なくとも年齢区分で実態が異なるという知見をここでは提示しておきたい。

表5 年齢区分別に見た自己効力感の差異

	学級運営自己効力感				指導方法自己効力感				学習動機づけ自己効力感			
	A	B	C		A	B	C		A	B	C	
20代	11.88 (2.20)	12.06 (2.19)	11.86 (2.06)	$p=.510$	11.91 (2.08)	11.90 (2.09)	11.84 (1.94)	$p=.982$	11.49 (1.47)	11.56 (1.45)	11.04 (1.04)	$p=.217$
30代	12.54 (2.25)	12.95 (2.41)	12.64 (2.38)	$A < B$	12.48 (2.12)	12.92 (2.24)	13.21 (2.73)	$A < B$	11.93 (1.60)	12.24 (1.82)	12.78 (2.35)	$A < B, C$
40代	12.91 (2.24)	12.98 (2.29)	11.98 (2.44)	$p=.127$	12.74 (2.14)	12.87 (2.11)	12.09 (2.11)	$p=.235$	12.30 (1.70)	12.35 (1.85)	12.29 (1.78)	$p=.925$
50代	12.94 (2.15)	13.14 (2.28)	13.39 (1.93)	$p=.225$	12.92 (2.08)	13.09 (2.19)	14.03 (2.15)	$A, B < C$	12.50 (1.66)	12.59 (1.91)	13.31 (1.49)	$A < C$
60代	12.83 (2.02)	13.03 (1.96)	13.01 (2.24)	$p=.644$	13.22 (2.09)	13.51 (2.14)	13.36 (1.95)	$p=.467$	12.94 (1.75)	13.02 (1.49)	13.05 (1.98)	$p=.882$

Nは20代から順に、A(1,144; 1,278; 1,276; 1,370; 364)、B(270; 332; 223; 263; 101)、C(25; 30; 23; 32; 18)。

4. まとめ

本稿では、TALIS 2018の個票データを用いて、日本語を母語としない児童生徒に関わる教師の実態を明らかにすべく、教員・勤務校の特徴および教員の勤務実態について探索的に検討してきた。

基礎集計を通して、①日本語を母語としない児童生徒が特に多いクラスには年齢構成に配慮した教員配置がされていると考えられるが、それは有期雇用契約の教員に頼っており、継続的な支援における課題がある点、②多言語での指導に関する研修経験は日本語支援に関わる教師の方が高いものの4割以下に留まり、また研修ニーズは高いため、公的研修のさらなる整備が求められる点、③職務に対するストレスが相対的に高いが、労働時間や職務満足度には差異がない点、④全体で見ると自己効力感が高い傾向にあったが、それは特定の年齢区分に限定される点が明らかとなった。

しかし、本稿が提示した点はいくまでも基礎的な集計に留まり、かかる実態を生み出すメカニズムについては十分に検討できていない。この点は今後の研究で明らかにしていく必要がある。

〔注〕

- 1) 国内では、第二次世界大戦前後に居住した在日韓国・朝鮮人や中国人を指す「オールドカマー」と、1980年代以降に日本へ渡り長期滞在するブラジル人やベトナム人、フィリピン人などを指す「ニューカマー」が区分されて呼称されている。ただし、本稿は日本語支援の必要性に着目して、これらの区分を用いずに「日本語を母語としない児童生徒」という表現によって総称する。
- 2) ここでいう「日本語指導が必要な児童生徒」とは、日本語での日常会話が十分にできない、または日常会話ができていても学年相当の学習言語が不足して学習に支障が生じている児童生徒を指す。
- 3) 「特別の教育課程」制度の内実や制度化までの背景については小島（2015）に詳しい。制度導入後に考えるべき重要な点としては、特別の教育課程の編成・実施は「校長の責任の下」で行われるものであり、その判断基準は自治体や学校によって大きく異なりうる点、また対象となる児童生徒の選定には教員の力量が問われる点が挙げられる。
- 4) 日本語支援に特化した場として、公立学校の中に設置される日本語教室がある。特定児童の取り出しによって指導が行われる日本語教室に関する質的研究としては、教員が置かれる葛藤を示した論文として児島（2001）が挙げられる。児島（2001）は、日本語教室と原学級（対象児童が所属する学級）、日本語の授業と他教科の授業、日本語教師と他の教師の間の「境界枠」に葛藤しながら、日本語教室の教員はニューカマーの子どもたちと教師との関係をつなぐ「パイプ役」としての役割を引き受けようとしている点に言及している。
- 5) 本来検定を繰り返すことは、検定の多重性が高まるため推奨されない。しかし、本稿はあくまで基礎的な集計によって実態を広範に捕捉する意図があるため、このような手法をとった。

〔文献〕

- 金井香里（2001）「ニューカマーの子どもに対する教師の認知と対処：ボーダー形成と調整を中心に」『教育学研究』68(2), pp.11-21.
- 児島明（2001）「ニューカマー受け入れ校における学校文化『境界線』の変容：公立中学校日本語教師のストラテジーに着目して」『教育社会学研究』69, pp.65-83.
- 小島祥美（2015）「特別の教育課程導入と外国人児童生徒の教育」『移民政策研究』7, pp.56-70.
- 額賀美紗子（2003）「多文化教育における〈公正な教育〉再考：日米教育実践のエスノグラフィー」『教育社会学研究』73, pp.65-83.
- 文部科学省（2021）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」https://www.mext.go.jp/content/202105-26-mxt_kyokoku-000015284_03.pdf（Accessed on 31 January 2023）.
- OECD（2019）. “*TALIS 2018 and TALIS starting strong 2018 user guide*”, OECD Publishing.
- 太田晴雄（2000）『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院.
- 恒吉僚子（1996）「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久編『学校文化という地場』柏書房, pp.215-240.