

特集：共生社会における『多様性』を教育の場でいかに保障するか
教育における『多様性』の保障とその対応の国際比較
—教育制度・施策の視点から—

手 嶋 將 博
(文教大学教育学部)

Guarantee of 'Diversity' in Education and International Comparison of Related Approaches:
In Terms of Educational Systems and Measures

TESHIMA MASAHIRO
(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

教育における『多様性』(diversity)の保障と対応という視点は、国内外を問わず、様々な形で制度化され、施策が進められている。日本の公教育では、個々の能力に応じた教育や多様な事情に対応しうる教育の制度・施策が未だ整っていると言い難い状況であり、その制度設計や施策の早急な改革に迫られている。本論文では、諸外国の制度・施策との国際比較の視点から、日本の教育の『多様性』への保障と対応の現状、今後の展望に関して論考する。

はじめに

現代の共生社会においては、『多様性』(diversity)を認め、それらに対応していくことが求められている。教育において『多様性』を認め、対応をしていくということの根底には、子どもの学習権の保障という考えが存在しており、障害の有無や程度・外国人児童生徒・家庭環境・個性・能力等のさまざまな『多様性』を保障する教育は、国内外を問わず、様々な形で制度化され、施策が進められている。こうした中、日本の公教育においては、個々の能力に応じた教育や、多様な事情に対応しうる教育の制度・施策が未だ十分に整っているとは言い難い状況が存在しており、共生社会の進展に伴い、その制度設計や施策の早急な改革に迫られている。

本論文では、教育における『多様性』の保障や、そこに係る「学び」をどのように進めていくべきなのかといった、日本の教育の最前線と今後の展望に関して、外国人児童生徒

の教育に関する施策を中心に、諸外国の制度・施策との国際比較の視点から、日本の教育の『多様性』への保障と対応の現状、今後の展望に関して論考を行う。

1. 『多様性』の定義と種類

国際化が進む中、日本の社会の中でも『多様性』(ダイバーシティ：diversity)がキーワードとして取り上げられるようになった。

人文・社会科学における多様性という用語は、たとえば、グローバリゼーション等により、文化多様性・地域多様性等の概念として用いられる。また、「価値の多様性」等の概念として用いられる場合もある。歴史的にみると、交通・交易等の物理的な要因によって、思想・宗教・民族・人種が入り乱れて存在し、接触・交流が発生した地域には、その結果、さまざまな文化的要因が入り混じって、社会的な変革が発生している。例えば、アメリカ合衆国やオーストラリア等の移民国家や、

イギリスのように、広域に渡った植民地から様々な人種・民族が流入してきた結果、この多様性が発生したというケースもある。

ただし、こうして生じた多様性は、単純に人や文化が混じりあった結果として存在しているわけではない。各民族が確固たるアイデンティティを維持しながら相互に尊重する事で、「共生」の考え方が生まれ、大きな社会の変革を促す傾向が歴史上の現象に見て取れる。

なお国家内における諸民族の多様性のみならず、個人の多様性が集団のパフォーマンスを総合的に高める傾向も存在する。例えば、ある組織において、同種同列の人間からのみ構成される集団に在っては、そこに所属する個人の個性や価値観は重視されず、むしろ消失される傾向にあるが、各々の個性や特徴がそれぞれに必要とされる社会では、個人は個人として尊重され得るし、また同時に他者を尊重することが可能となる。

このように多様性とは、人間の中にみられる様々な身体的、あるいは文化的な差異である。具体的には、人種、エスニシティ、性別、年齢、障害の有無、社会経済的ステータス、性的指向、宗教、階級、政治的信条等の面における違いであり、これらの違いを受け入れ、互いの個性を認め活かしあおうとする考え方や姿勢であるといえる。

Loden & Rosener (1991) は、「多様性」を「主次元ダイバーシティ」と「副次元ダイバーシティ」の二元論を用いて、以下のように説明している(図1)。

「主次元ダイバーシティ」(図1の内側の円)とは、その違いが「生まれつき」「生得的なもの」であるために、「自分の力では変えていくことができない」ということが特徴である。この次元の諸項目は、ある人間の自己イメージと、他者や社会に対する見方を形成する主要な役割を果たしているといえ、その種類としては、年齢、人種、エスニシティ、性別、身体的能力(障害の有無)、性的指向

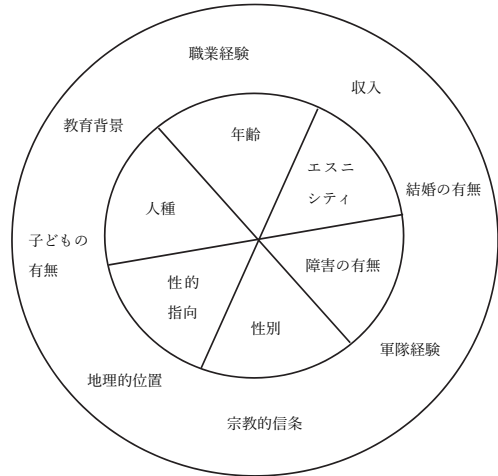


図1 ダイバーシティの種類
Loden & Rosener (1991)

が挙げられる。

これに対し、「副次元ダイバーシティ」(図1の外側の円)とは、「生涯を通して変えていくことが可能」な「後天的な違い」である。その種類としては、教育背景、地理的位置、収入、軍隊経験、結婚の有無、子どもの有無、宗教的信条、職業経験が挙げられる。これらのダイバーシティは、主次元よりも副次元のダイバーシティの方が、個人のアイデンティティに強く結びついている場合もある(例：退役軍隊、役職、出身大学)といわれる(ポーター, 2012)。

2. 日本の教育における『多様性』の理念

今日、日本の教育に係る「多様性」の事象は、(1)外国人児童生徒への対応、(2)障害のある児童生徒への対応(3)学力・能力差への対応、(4)児童生徒の体質(アレルギー等)への対応、(5)家庭の問題への対応、(6)既存の学校教育になじめない児童生徒(不登校等)への対応等、非常に多岐にわたっている。

中央教育審議会・教育課程企画特別部会が平成27(2015)年8月に報告した『論点整理』の「1. 2030年の社会と子供たちの未

来」においては、「多様性」に関連して、以下のような記述がされている。

「グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある。こうした社会的変化の影響が、身近な生活も含め社会のあらゆる領域に及んでいる中で、教育の在り方も新たな事態に直面していることは明らかである。…（中略）… 新しい時代にふさわしい学校の在り方を求め、新たな学校文化を形成していく必要がある。予測できない未来に対応するためには、社会の変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合っ

て関わり合い、その過程を通して、一人一人が自らの可能性を最大限に発揮し、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが重要である」

この記述は、2020年から導入される学習指導要領のキー・コンセプトの論点整理として書かれたものであるが、グローバル化を経て社会の多様化が進んでおり、これからの学校教育は、児童生徒の一人一人が、その個性や可能性を最大限に発揮して、予測不能な社会に主体的に対応していけるようにしていく必要があることについて言及している。そのような「一人一人の可能性を引き出す教育」をめざすのであれば、その前提として、個々人の持つ「多様性」を理解し、受け入れる体制を構築することが重要な要素となってくる。

また、同『論点整理』、「2. 新しい学習指導要領等が目指す姿」においては、「多様性」について、以下のようなさらに掘り下げた記述がみられる。

「(学びに向かう力、人間性等の資質・能力の獲得に関して) 多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力」や「(変化の中に生きる社会的存在として) 複雑で変化の激しい社会の中では、固有の組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけでなく、様々な情報や出来事を受け止

め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力が必要となる。主権を有し、今後の我が国の在り方に責任を有する国民の一人として、また、多様な個性・能力を生かして活躍する自立した人間として、こうした力を身に付け、適切な判断・意思決定や公正な世論の形成、政治参加や社会参画、一層多様性が高まる社会における自立と共生に向けた行動を取っていくことが求められる」「また、日本のこととグローバルなことの双方を相互的に捉えながら、社会の中で自ら問題を発見し解決していくことができるよう、自国と世界の歴史の展開を広い視野から考える力や、思想や思考の多様性の理解、地球規模の諸課題や地域課題を解決し持続可能な社会づくりにつながる地理的な素養についても身に付けていく必要がある。…（中略）… さらには、多様な国や地域の文化の理解を通じて、多様性の尊重や国際平和に寄与する態度を身に付けたり、ボランティア活動を通じて、共生社会の実現に不可欠な他者への共感や思いやりを育んだりすることにもつながる」

これらは、国際化・グローバル化に伴って必要とされる「多様性」に関する記述である。

また、同文書では、障害もまた「多様性」の一つという理解に基づき、以下のような記述も見られる。

「障害者の権利に関する条約第24条によれば、インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な限り最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が

必要とされている」

同文書ではさらに、子どもの学習スタイルの「多様性」という視点についても、以下のように言及している。

「具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものであり、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特性、子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である。」（下線筆者）

このように文部科学省でも、現代社会における様々な「多様性」の側面が、教育の分野においても不可避なものとなってきたことは理解しており、その対応を、教育の制度・政策の中にいかに落とし込んでいくかについて検討を進めていることは明白である。しかし、もともと「国民国家」における「国民」を育成するための装置として開始された「公教育」が、「能力に応じて等しく教育を受ける権利」の保障がなされているとはいえ、一人一人の多岐にわたる「多様性」（文化・国籍・言語・障害の有無や程度・学力差・個性等）を認め、個別に適切な対応をしていきながら、国民全体に対して共通にもつべき文

化遺産（あらゆる知識・技能・言語・習慣等）の伝達という機能も、限られた人員と予算の中で達成しなくてはならない現実を、どのように打開していこうとしているのであろうか。次節では、日本における外国人児童生徒に対する「多様性」への対応の現状を見ていくことにする。

3. 外国人児童生徒の教育における「多様性」への対応

文部科学省は、令和元（2019）年9月に、「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査（平成30年度）」の結果を発表している。

この調査結果として示された「3. 調査結果の主な概要（1）日本語指導が必要な児童生徒の学校種別在籍状況 I 日本語指導が必要な児童生徒数」において、①日本語指導が必要な児童生徒数は、50,759人で前回調査より6,812人増加（15.5%増）、②日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は、40,485人で前回調査より6,150人増加（17.9%増）、③日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は10,274人で前回調査より662人増加（6.9%増）という結果となった。これらの数値は、いずれも過去最高を記録している（図2）。

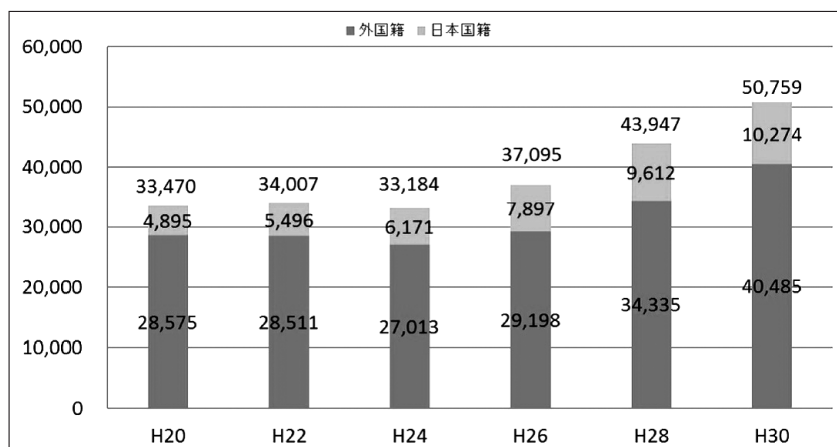


図2 公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数（外国籍・日本国籍）の推移

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/27/1421569_001.pdf (2019/09/28)

さらに調査結果の概要を読み進めると、以下の各項目について明らかになった。

「(2) 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況」として、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒を母語別にみると、ポルトガル語を母語とする者の割合が全体の約4分の1を占め、最も多い。

(3) 日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒を言語別にみると、フィリピン語を使用する者の割合が約3割で、最も多い。

(4) 日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況については、全高校生等と比較すると中途退学率が7.4倍、就職者における非正規就職率が9.3倍、進学も就職もしていない者の率が2.7倍高くなっている。また、日本語指導が必要な高校生の大学や専修学校等への進学率は、進学した全高校生(71.1%)の約6割(42.2%)にとどまっている。

また、「日本語指導が必要な児童生徒」のうち「日本語指導等特別な指導」を实际に受けている者の割合(図3)について見てみると、外国籍の児童生徒では79.3%で5人に1人、日本国籍の児童生徒では74.4%で4人に1人が「特別な指導を受けていない」という結果が出ている。毎日新聞(2019年5月4日)によると、こうした児童生徒の実数は

1万400人に上っており、全都道府県の学校にこうした生徒がいることも判明している。

このような、「特別な教育課程」による指導を実施していない場合について、該校が回答した主な理由と校数は以下の通りである。

- 1) 日本語と教科の統合的指導を行う担当教員がないため…4,211校
- 2) 「特別な教育課程」で行うための教育課程の編成が困難であるため…3,205校
- 3) 個別の指導計画の策定や学習評価が困難なため…2,204校
- 4) 拠点校への通級などのための学校間の連携体制が整っていないため…1,713校
- 5) 該当する児童生徒本人、または、保護者が希望しないため…2,138校
- 6) 校内に「特別な教育課程」の対象児童生徒がいないと判断するため…2,355校
- 7) その他…1,669校

※日本語指導等特別な指導を受けている児童生徒のうち、「特別な教育課程」による日本語指導を受けていない児童生徒が在籍している学校(小学校、中学校、義務教育学校の前期課程、特別支援学校の小学部・中学部)による回答。外国籍児童所属3,560校、日本国籍児童所属1,504校(複数回答可)

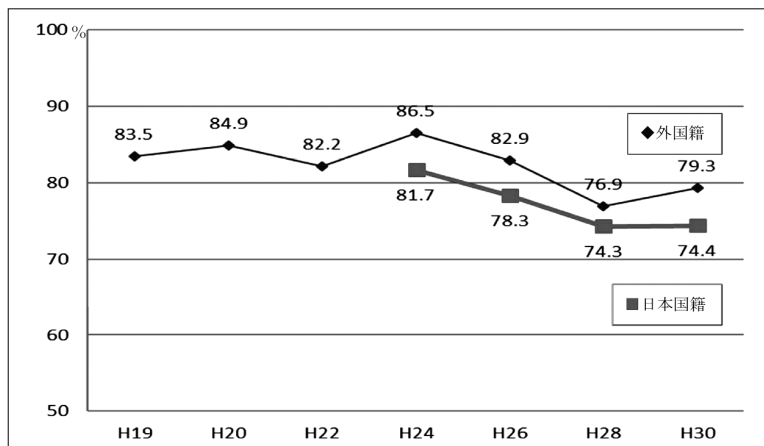


図3 日本語指導が必要な児童生徒のうち日本語指導等特別な指導を受けている者の割合
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/27/1421569_002.pdf (2019/09/28)

※その他の内容の例…在籍学級で支援を受けながら学習しているため。／特別支援学級に在籍し、個別の指導計画に基づいて、支援を行っているため。

これらの回答を見ると、「5）該当する児童生徒本人、または、保護者が希望しないため」に関しては児童及び保護者の事情であるが、それ以外の「1）日本語と教科の統合的指導を行う担当教員がいないため」「2）「特別の教育課程」で行うための教育課程の編成が困難であるため」「3）個別の指導計画の策定や学習評価が困難なため」「4）拠点校への通級などのための学校間の連携体制が整っていないため」等の回答は、こうした児童生徒に対して指導を担当できる教員の不足や、制度上の不備等、学校及び行政側の事情で、そうした対応が十分に行われていないことは明らかである。これらの対応の不十分さにより、十分な日本語能力や基礎学力が身につかなかったことが、中学卒業時の進路のミスマッチを生じさせ、先に挙げた日本語指導が必要な高校生の中途退学率の高さや、大学等への進学率・就職率の低さの遠因となっている可能性が考えられる。

こうした状況は、1989年に国連で採択され、翌1990年に国際条約として発行、日本も平成6（1994）年に批准した「児童の権利に関する条約」第28条における「教育についての児童の権利と機会の平等の達成」に関する内容にそぐわない、「子どもの学ぶ権利」を保障しないことに繋がるといえる。

また、日本国憲法26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」や、教育基本法第4条「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」という条項に関して考えても、日本国籍を有する日本語指導が必要な児

童生徒の「学ぶ権利」が保障されていないことは言わずもがなである。

「日本国民（＝日本国籍を有するもの）」の概念からは、確かに外国籍の児童生徒は外れる（したがって保護者の就学義務もない）ものの、将来的に彼らが日本の社会で生きていくにあたって、日本語を含めた基礎教育を十分に履修していないまま社会に送り出すという現状は、既述した通り、彼らをきわめて社会的に不安定な状態に追いやる結果となるケースが少なくない。少子高齢化が進んで人口減の時代が来ており、労働力の確保だ、グローバル人材の育成だなどという声を上げている反面、こうした「多様性」のある児童生徒に対して十分な教育が施せない現状を鑑み、国際的な視点からも早急に国を挙げた対策が必要であるが、まずは、教育現場がそうした児童生徒に指導できる人材や教材、ノウハウの不足で困っている状況に対する有効な施策を打ち出すことが求められる。

平成31（2019）年4月からの改正入管難民法（「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」）の施行に伴い、外国人労働者の受け入れ拡大が広がり、令和元（2019）年6月には「日本語教育推進法」が成立、在留外国人の日本語を学ぶ機会の充実をめざす基本理念が示された。これに伴い、文部科学省からは、外国人児童生徒の教育の充実のための支援策も発表された。そこには、学校でのきめ細かな指導体制の充実として、「外国人の子どもの就学状況の把握、および就学促進」「夜間中学の設置促進」「中高生への進学、キャリア支援の充実」等、日本語教育の充実として、「ICTを活用した日本語学習教材の対応言語を拡大」「日本語教育機関の質の向上」等、留学生の国内就職促進・在籍管理の徹底として、「留学生の就職を促進するプログラムの推進」「留学生の在籍管理の把握と指導強化」等といった施策の方針が示されている。これは、外国人労働者

の受け入れ拡大に伴い、将来的に外国につながる児童生徒のさらなる増加が予想されることをふまえた施策である。ただし、これらはまだ、ほぼ改革の方向性が示された段階であり、これまで公教育において外国人児童生徒や日本語指導が必要な児童生徒に対して行われてきた対応の、先に挙げたような具体的な問題点（指導できる人材・教材・ノウハウ等の不足）をどのように受け止め、その改善につなげていくのか、注意深く見守っていく必要がある。

4. オランダの教育にみる『多様性』への対応

ここで、国際比較の視点から、近年日本でも「イエナプラン」等が注目されつつあるオランダの教育における「多様性」への対応について概観してみたい。

オランダの学校は「100あれば、100のちがう教育を行っている」といわれ、カトリックとプロテスタントの融合した団体が経営する学校、「イエナプラン」のように、異年齢の子どもたちを一つのグループにして指導する学校、イスラム系の学校、政治家・企業家等が集まる学校、モンテッソーリ、ドルトン、フレネ、シュタイナー等の様々な「オルタナティブ教育」の学校等、それぞれ特徴のある学校が併存しており、日本のような学校区制はない。子どもが小学校に入学可能な4才（小学校は4歳-11歳までの8年制）になると、保護者には市内にある公私立のすべての学校のリストが送られてくる。そこには、学校の特徴、教育理念、方法等が説明されている。そうしたオランダの学校では、①あらゆる思想と方法に基づいて作られた（200名の児童生徒が集まれば、学校の設立が可能）それぞれの学校に自主的な方針・運営（自由裁量権）が認められている、②多くの選択肢から子どものために学校を選べる「親の権利」の保障、③一人一人の子どもの個性・能力

に合わせて行われる個別指導、④平均から外れた能力や問題を持つ子どもへの指導、⑤社会的にハンディキャップを背負った子どもに対する追加補助金、等の施策がある。オランダでは上級学校が入学試験を行うことはなく、下級学校の修了をもって上級学校の入学資格となり、その際に進学する学校は自由に選択することができる。このような学校制度では、「評価」が競争試験として機能することではなく、あくまでも多様な「個人」の資格認定として機能するものである。

また、オランダでは毎年2回、全学年で行われるCITOテストという全国学力試験（受験は任意）が実施されるが、この試験の結果、小学校最終学年の成績は中等学校への進路選択の重要な資料となる他に、学校への成績通知を通して、成績が不良の学校については、特別補助金を与えて、学力向上に取り組ませるための手段としている。これは、欧州における移民の子ども数の増加によって家庭環境や言語の問題からそうした子どもたちの学力問題に対する特別措置であるともいわれている。

オランダの教育システムは初等・中等・高等教育の三段階に分かれており、初等教育を終えた12歳の時点で大きく3つの進路に分かれる。①将来的に研究大学（WO）進学を目指す大学進学教育（VWO）、②高等職業教育（HBO）を目指す上級一般中等教育（HAVO）、③中等職業教育（MBO）を目指す中等職業訓練教育（VMBO）である。

このように、オランダでは子どもたちが自らの能力や希望に合わせて、将来の仕事に繋がる進路を選択でき、教育と労働市場の繋がりも重視され、実務に直結した専門教育やインターン実習等、実社会で必要とされる能力を身につけることが可能である。高等教育においても、重要なのは大学の名前（学歴）ではなく、習得した知識や経験、取得した学位である。オランダの社会では学歴を誇張することはないといわれる。学歴を過剰に気にす

る社会は、学歴を「良い仕事」や「良い生活」への道筋と見なす傾向にあり、それは、職業や人の生き方に優劣をつけたり、人と人との間にランクづけをしたりすることにも繋がりがやすい。オランダでは全ての学生が難易度の高い大学への進学を目指すような画一的な教育ではなく、「実用性」と「多様性」を重視した教育システムが整っているといえよう。こうした土壌があって、小学生が自ら飛び級・落第を選んだり、中等教育で学校やコースを変更したりと、何度でもやり直しのきく教育システムが構築されている。

このように、オランダでは他者との「競争」や「優劣」を評価する教育システムではないため、「落ちこぼれ」の概念が存在しないといわれ、学校は、個々人の『多様性』を重視し、一人一人の子どもたちが、自分の能力や可能性を探しながら、適材適所の視点で、次世代を育てようとしているのである。

さらに、1993年に導入された中等学校の必修科目である「verzorging (フェルゾヒング)」においては、生徒は「社会で生きていくために、まず一人の個人として何を期待されているか」を知り、「人間関係を正しく結ぶ為に、他人をどのように尊重しなければならないのか」を知り、「個人から成り立つ社会とはどういうもので、そこでどう行動するべきなのか」を学んだ結果、「自分と他人とは違う」ということを理解し、「現在また将来にわたって、自分自身と他人を尊重することができるようになる」ことを目指すという。

以上のように、オランダの教育は「個人」を尊重し、その「多様性」を生かして、一人一人が社会で自己実現できることをめざすという理念を前提とした教育制度・政策が行われており、この考え方は、学力差への対応のみならず、外国人児童生徒やインクルーシブ教育等にも活かされている。こうした背景があって、オランダの子どもたちは、与えられた「自由」の中で、小さい頃から一人で考え、

自分で責任を取るにはどうしたらいいのかを「選択」することを繰り返し学ぶような環境に置かれていると考えられる。

5. 日本の教育に必要な『多様性』への対応

以上、本論文では日本とオランダの学校教育における「多様性」への対応について国際比較を行い、日本の教育における「多様性」への対応が、理念は打ち出されるものの、なかなか十分に進まない現状をふまえ、その原因がどこにあるのかを探った。そこから見えてきたことは、日本の教育現場が、外国人児童生徒をはじめ、インクルーシブや学力差等の多種多様な「個別の事情」に対して、適切に指導できる人材・教材・ノウハウの不足に陥っていることに加え、日本の社会自体が、未だに他者との「優劣」を評価し、序列化することによって得られる「学歴」という一元的な尺度から脱却しきれていない現状である。こうしたことが、理念レベルでは「多様性を認め、一人一人が活躍できる社会を目指す」教育システムを標榜しながらも、実際の教育現場では、結局、個々人の個性や多様性の尊重以前に、「国民の育成」という、公教育の従来型の目的の方を優先せざるを得ないという状況を再生産し、「多様性」への対応の阻害要因となっているとも考えられる。

この状況を打開していくためには、オランダの事例のように、一人一人の子どもたちが、自分の能力や可能性を探しつつ、適材適所で社会の中で役に立つことのできる自分、すなわち、「自己有用感」をもった人を育てていくことを教育の最大の価値であり目的とするように、日本の社会が変容していくことが求められる。現代社会は、明治初期に近代的な教育制度が導入されてから約150年という長きにわたって続いてきた、試験による学力評価という一元的な尺度で人の「優劣」を決め、「より良い仕事」に就くための「学歴」を得

る価値観からのパラダイムの大きな転換の時機を迎えているともいえるのである。

引用文献

- ・ Loden, M., Rosener, J.B., 1991. Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource. Illinois: Business One Irwin.
- ・ ポーター倫子、ダイバーシティ教育の重要性（前編）、2012年1月6日。http://www.blog.crn.or.jp/report/02/136.html（2019/09/27参照）
- ・ 文部科学省 中央教育審議会 教育課程企画特別部会「論点整理 1. 2030年の社会と子供たちの未来」、2015年8月。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364310.htm（2019/09/27参照）
- ・ 文部科学省 中央教育審議会 教育課程企画特別部会「論点整理 2. 新しい学習指導要領等を目指す姿」、2015年8月。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm（2019/09/27参照）
- ・ 文部科学省総合教育政策局「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（平成30年度）報道発表」、2019年9月27日。http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/__icsFiles/afieldfile/2019/09/27/1421569_001.pdf
- ・ 文部科学省総合教育政策局「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（平成30年度）の結果について」、2019年9月27日。http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/__icsFiles/afieldfile/2019/09/27/1421569_002.pdf
- ・ リヒテルズ直子、オランダの個別教育はなぜ成功したのか、2006年9月1日、平凡社