

要旨

帰国生徒の抱える問題は、日本語を第二言語とする学習者の問題と重なる点が多い。特に、学習者の抱える学習不安の解除、「個」を生かした国際理解教育という課題は、年少者の第二言語習得、中国帰国生徒の問題等と共通する。日本語担当者が、学校教育現場の教科・学級・学年担当者に協力できる点は多く、そのプログラムに参加する意味は大きい。筆者はお茶の水女子大学附属中学校で、取り出しクラスを担当した際、漢字指導における小テストによって、国語に苦手意識を持つ学習者に達成感を持たせる試みを行った。それは、一定の効果的な役割を果たすと同時に、今後の課題も多く残した。

キーワード：帰国生の言語教育、漢字指導、学習不安、達成感、成功体験

0 はじめに

本稿で対象とするのは、日本語を第一言語とする帰国生(注1)、一般に帰国子女と呼ばれる中学生に対する言語教育である。日本語の運用についての教育が必要であるというだけでなく、日本語・日本の社会文化を客観視する視点をもち、海外から日本へ生活の場を変えて日本語を学習する点において、帰国生は外国人学習者と同じ背景を抱えていると言える。竹長吉正(1991)が帰国生徒の言語教育を「国語教育」と「日本語教育」の中間に位置づけているように、帰国生に対する日本語教育は、国語教育・日本語教育の境なく相互に実践と研究の成果を出し合い、改善を考えて行かねばならない領域である。具体的には、コースデザイン、教材の提供、ニーズ分析の方法などについて、日本語教育の立場から取り組める課題は多いと思われるが、ここでは特に筆者が担当した帰国中学生に対する漢字指導に絞って考える。

1 帰国生の教育

1. 0 帰国子女教育の変遷

帰国子女教育の約30年の歴史を概観すると、それは「日本への適応教育」から「特性伸長の教育」、さらに「国際理解教育」へと変遷して来ている(注2)。

日本での教育が中断したことをマイナスと見る態度から、海外在住経験を特性として捉える姿勢へ、さらに帰国生を特別視することなく生徒の一個人として捉えるようになった流れは、学習者の「個」の尊重という視点からも望ましいものであると言える。しかし、「個」に帰することで、帰国生の抱える問題を片付けてしまうのが早計に過ぎるのは言うまでもない。

基本的に明るくて素直、おおらかだが、情緒的に不安定な側面も見せる帰国生。彼らの抱える内的な不安には、多くの問題が絡み合っており、多方面からの検討がなされている(注3)。

そんな中で、特に日本語(国語)教育に際しての彼らの学習不安について考えると、彼らの自身の日本語能力、特に漢字に対する苦手意識は非常に大きなものである。実際、漢字学習について考えると、帰国生は短期間に多くの漢字を習得しなければならず、小学生時代から漢字に親しみ書き取り練習の習慣ができて一般生に比べると、多くの困難を負っていると言える。

1. 2 お茶の水女子大学附属中学校の取り組み

お茶の水女子大学附属中学校(以下、附属中学校)では、1979年4月から帰国生徒を受け入れているが、海外で受けた教育が日本のそれとは著しく異なっていたために特別指導を要する生徒に対しての適応教育を行い、しかも、一般生徒を含む生徒全体の「個」を生かす教育が目指されている。

帰国生の新鮮な感性や多様な視点を生かしながら、具体的に言語教育を行う手立てとはどんなものか。附属中学校国語科は、取り組み課題として、次の点を掲げている(注4)。

[表1]

- | |
|--|
| <p>①個に応じた指導の工夫</p> <p>②的確な表現のための「話す」「書く」「話し合う」活動を意図的・計画的に行う</p> <p>③日本語の語句、語彙、漢字の習得と拡充の手立ての開発
・・・学習基本語彙集、日本語教育の手法の導入</p> <p>④特設学級・取り出し授業の学習プログラムのまとめ</p> <p>⑤学習意欲と学力の関係を明らかにする</p> |
|--|

④にある特設学級、取り出し授業について、簡単に説明する。

附属中学校では、一年は帰国生のみの特設学級(竹組)、二年は2分割混入

学級（松組・梅組、1クラスの1／4が帰国生）を設置し、三年では各学級混入学級という方式がとられている（各クラス約35名中3～4名の帰国生が在籍）。取り出し授業は通例2年次前半に、特に日本語の指導を必要とする生徒に行われるが、必要に応じて他の学年にも設置され、随時該当生徒に応じた柔軟な対応がなされている。

そうした流れの中で、筆者は平成7年度、1年次特に指導が必要とされる生徒2名を中心とした取り出し授業を担当した。竹組の国語5単位（読解3、文法1、書写1）の内、読解3単位分が取り出し授業であるが、そのうちの2単位分を漢字語彙指導として担当したことになる。

2 帰国生への漢字指導

2. 1 帰国生の国語力

いわゆる国語力・文章力の低下は、帰国生に限らず昨今嘆かれているところである。しかし、次に掲げるような文章は、母語話者というよりは、非母語話者の特徴をもっていると言える。a・bは英語の構文の影響による例、c・d・e・fは日本語の表現を多く持たないために不自然な言い回しをとった例、g・hは語彙の不足を補うために英語の語句を流用した例であり、帰国生に特徴的に見られる。また、手紙や日記の形で提出された文章なので気楽に書いたためかもしれないが、基本的な漢字の仮名書きも見られる。

〔表2〕 帰国生の書いた文章から

- | |
|--|
| a. 質問をきいてもいいですか。(E10) |
| b. 今日の一日は <u>あまり良くありませんでした。なぜなら一人だけ残された気分で心の底で悲しんでいたからです。</u> (E11/16) |
| c. <u>かこでやった事は、もうそのままにしておくしかないような気がする。</u> (G11/2) |
| d. 期末テストの勉強、 <u>やるだけやって。苦労は終わり。自分の苦労は終わった。</u> (G11/23) |
| e. <u>おもしろいようなこわい。</u> (G12/22) |
| f. 先生も私もみんな <u>違うような同じ、</u> そういませんか？(G12/30) |
| g. 'インサデント・アット・ハークス・ヒル' <u>ってゆう本を前に読みまた読んですごく良い本でした。</u> (中略)ある1970年6月の半ばごろ、鳥をおいにかけていたら、道に迷ってしまい家にベンがいいることが分かった時、 <u>サーチを始めました。</u> (中略)だけどベンは生きている。 <u>バージャーにオドブトされすごくパワフルなバエントをつくります。</u> すごく良い本で何回読んでも楽しい本です。(E11/17) |
| h. 今日はお父さんとお母さんのお誕生日パーティーをしました。(中略)母のプレゼントはきれいなネックレスでダイヤモンドとパールがあつて <u>ゴールドchain</u> です。(中略)アパ |

ロ13号のビデオを見ました。すごく感動した月に行くお話しで急にガスがLeek(もれる)して地球にどうやってもどるかのお話でした。(E12/10)

g・hからは、語彙力の強化の必要性和それを支える漢字力の増強の必要性を感じる。このことは、学年の初め、平成5年度版日本語能力テストを用いて作成し行ったレベルチェックテストの結果からも分かる。

[表3] レベルチェックテスト1 (2級)

	漢字(18)	語彙(10)	文型(10)	読・聴(2)	読・聴(8)	合計(48)
A	16	9	9	2	6	42
B	7	4	7	0	0	18
C	16	8	7	2	5	38
D	16	7	7	2	3	35
E	12	6	4	1	(7	30)
F	10	7	7	1	6	31
G	4	4	8	0	3	19
H	15	5	7	1	5	33
I	14	9	7	2	6	38
J	16	10	9	2	8	45
K	14	9	8	1	4	36
L	13	10	9	2	2	36
M	11	7	9	2	6	35
平均	12.6	7.3	7.5	1.4	4.7	33.5

1995年4月14日実施 (L・Mは9月編入時)、30分

[表4] レベルチェックテスト2 (1級)

	漢字(23)	語彙(10)	文型(10)	読・聴(2)	読・聴(8)	合計(53)
A	16	9	9	2	6	42
B	6	2	4	1	2	15
C	(11	7	6	1	0	25)
D	12	7	5	2	5	31
E	10	2	5	1	3	21
F	2	9	6	1	8	26
G	0	5	4	2	4	15
H	6	3	5	0	7	21
I	15	8	6	1	5	35
J	16	9	9	2	8	44
K	18	9	6	2	4	39
L	14	4	8	0	4	32
M	11	8	7	2	7	35
平均	10.8	6.3	6.2	1.2	4.8	29.5

1995年4月17日実施 (L・Mは9月編入時)、30分

総合点で平均を大きく下回ったBとGは、特に漢字力に問題があり、それが語彙力・読解力に影響していると考えられる。そこで、この二人を対象に漢字指導を中心とした取り出し授業を行うことにした。

2. 2 取り出し授業における漢字指導

日本語教育における漢字指導を考える時、中・上級者の語彙の拡充と切り離しては考えられない。学習者が習得しようとする熟語の多さを考えるとき、漢字への取り組みが、その後の上達を少なからず左右すると言える。国語教育でも、いわゆる漢字嫌いのために国語嫌いになる生徒が少なからず存在する。しかし、漢字の習得をきっかけに語彙が拡がり、国語を恐れるに足りないものとするきっかけにできる可能性もあると考える。そうした日本語から国語につなげるきっかけ作りとして、漢字指導を利用したいと考えた。

対象生徒

取り出し授業の対象としたB・Gは、以下のような背景を持つ。

B：男子。在外生活0～2歳・小2～小6、95年3月帰国。

現地校生活が長かったため、日本語に接する機会が少なかった。そこで日本人補習校で日本語指導を受けた。小学校高学年レベルの漢字を中心に指導を受けた様子で、そこで（恐らくは大人の手を借りて）書いた日記の文章はかなりしっかりしている。しかし、基礎的な漢字の力が弱く、会話の中の日本語も安定していない。当初、学校を含めた新しい環境への適応の中で、日本語ができない、思うように意志が伝わらない、授業中にじっとしていなければならない、授業内容が分からないことがストレスとなっている様子だった。ただし本人の問題意識は希薄で、なぜ自分を取り出されなければならないのか、不満に思った様子であった。

G：女子。在外生活5歳～小6、94年12月帰国。

在外生活が長かったこと、帰国後中学校入学以前に日本の小学校に短期間籍をおいたこともあって、国語は苦手という意識が強い。特に漢字は、ごく基礎的なものができなかった。取り出しクラスの対象となったことを、むしろ歓迎しており、小さなクラスでこつこつと勉強したいと考えていた。

指導の実際

テキストには、生徒が欧米圏から帰国していること、生活用語・抽象語の導入が行いやすいことなどから、前年度から採用されていた『BASIC KANJI Vol. 1、2』凡人社（以下、BK）を続けて採用した。

BKは小学校の学習漢字には対応していない。しかし、第一に生活語彙の漢字も押さえておく必要があること、第二に小学校の漢字を学年毎に追いかけるのでは、「他の生徒より遅れている」「皆に追いつかなければ」という意識を持たせかねないと考えたことを考慮に入れ、これを基本教材とした。小学校のテキストは、随時プリントを作成するなどしてBKと平行して使用した。

そして、テキスト中心に、基本的な漢字の確認から、抽象概念を示す漢字による語彙の増加を目指した。具体的には各課練習の後、20点満点の小テストを行い、16点以上得点した場合、次の課に進む方式をとった。小目標を設定することで、単調になりやすく根気が必要な漢字学習への意欲を持続させようとした。テストという方法をとることについては議論があろうが、（「テスト」という言葉は意識的に避け、「チェック」や「クイズ」という言葉を用いるようにした。）漢字や国語に対する苦手意識を、1課1課パスしていくことで、達成感を感じながら克服させることを目指した。そうした積み重ねによってテキスト全体を終了し、500漢字を習得するという成功体験を持つことは、今後の学習の取り組みにプラスとなると考えた。

出題は、初め各課の新出語と熟語を単語で書かせる20問、後期は単語15問と、平仮名書きの文を既習の漢字を使って書き直させる問題を5問とした。前期はクラスで読み書きや意味の確認、練習の上、漢字チェックを行って次の課に進む方法をとった。後期は各自進度が異なったため、漢字チェック後に語彙の手当をした。

以下に漢字チェックの結果を示す。

[表5 a] 1学期の漢字チェック

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
B	17	20	17	17	13	19	16	17	19	16	—	12/18	7/14/20	7/14/18
G	20	20	19	20	20	20	18/20	20	19/20	20	20	—	15/20	19/20

〔表5 b〕 2学期中間テスト前の漢字チェック

	1 6	1 7	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3
B	4/ 7/11/11/19	11/16	11/14/19	8/13/18	5/ 9/16	16	16	17.5
G	3/ 8/19	4/14/20	14/19	6/16	16	18	12/18	17.5

〔表5 c〕 2学期中間テスト後の漢字チェック

	2 4	2 5	2 6	2 7	2 8	2 9	3 0	3 1	3 2	3 3
B	18.5	20	19.5	14.5	15.5/19	16	-/20	20	20	19.5
G	16.5	20	17.5	17	17	19.5	17.7	18	19.5	20

〔表5 d〕 3学期の漢字チェック

	3 3	3 4	3 5	3 6	3 7	3 8	3 9	4 0	4 1	4 2	4 3	4 4	4 5
B	17.5	1/10.5											
G		20	17	17	19.5	18	19	20	18				

考察

（1学期）

基本的な漢字、内容的に小学校低学年の漢字から始めるため、Bは易しい漢字を練習することに抵抗感を持った。しかし、基礎的な漢字の読みや字体に不完全な所があったため、BKは彼にとって有用な教材であると思われた。黒板に出て書けるかどうか確認する形を取るなどし、復習であることを強調し指導したが、〔表5 a〕の得点にあるように、確実にするところまではいかなかった。後半、再テストが頻繁になったのは、この時期、クラブ活動・学校行事等で負担が大きくなっているためと観察された。

Gは初め、語彙も漢字もかなり少なく、国語（特に漢字）に対する苦手意識が強かったが、一課ずつ確実に力をつけて行った。毎回20点満点をめざし、合格点を取っても再チェックを受けてから次の課に進んだ。

（2学期）

学期当初、夏休みの課題としていた16～20課を、一度に5課分テストした。他教科の宿題に追われて殆ど初見だったため、二人とも低得点だった。他教科の宿題の多さを考えて負担を少なくしたつもりだったが、彼らにとっては漢字の練習は後回しにしやすいものらしい。

2学期前半、Bは落ち着かず、学習の習慣づけができていなかったこともあっ

て、近くに張り付いていないと学習しないようになった。編入生2名（男子1、女子1）の参加で取り出しクラスが4人になっていたこともあり、授業とは別に1対1の指導が必要と思われた。母体クラス担当者に報告、速やかに対応が取られ、担任による放課後の個人指導が行われた。その効果が点数に表れたことと、複数の教員からの励ましのため、落ち着きが出て、積極的な取り組みを見せるようになった。〔表5 b〕の下線部分の得点は、この指導が行われてからのものである。Gは同じクラスに女子の友人ができたことで、それまでの張り詰めた緊張がなくなった。チェックの得点は幾分低くなったが、伸び伸びと学習に取り組んでいる様子だった。

2学期後半、編入生が母体クラスに入り、漢字指導が必要とされる女子1名が取り出しクラスに参加した。この生徒は、取り出しクラスの意味を十分に認識していて、前向きな取り組みを見せた。その姿勢と、友人の母体クラス移動に発奮し、Bは母体クラス参加を目標に努力を始めた。その成果が〔表5 c〕の得点に表れている。Gは、マイペースに着実に漢字を習得していった。本人は「覚えたのに忘れてしまう」自分に不満そうだったが、テストに既習の漢字も盛り込んだことが、確認作業に繋がり、安定していった。

（3学期）

B Kと並行して、一般生と同じ中学1年レベルの漢字100問プリントを用いた。B KのVOL.2を終えること、100問の漢字を読めること、50問を書けることを3学期の目標にした。中学1年レベルの（画数も多く、抽象概念を表す、一見難しい）漢字学習はBにとって大変魅力的で、これに熱心に取り組んだ。しかし、テストの対象となる熟語にしか興味を示さず、文中での意味や他の単語に注意を払わず、単にカタカナ（音）と熟語を対応させる覚え方をしようとする。そのために、扁や旁を間違えたり、同音の別の漢字を書いたりしてしまう。しかし、家庭での指導もあって、この漢字プリントのテストでは、30点中28点の好成績を示した。Bにとっては、これは大きな自信となった。ただし、〔表5 d〕に見えるように、逆にB Kへの関心は失ってしまった。

一方、Gは漢字プリントとB Kともに積極的に取り組んだ。漢字プリントについては、初め、難しい漢字に怖じけづくという感じだったが、初めは30問を目標に、10題ずつ段階的にこなしていくことで、自信をつけていった。テストでは30点満点を取り、これには達成感をもった様子だった。B Kは41課

まで終了した。

最後にまとめとして、4月と同じテストを用いた再レベルチェックと、BK基礎漢字500チェック(注5)をし、今後の学習のために『Intermediate Kanji book (凡人社)』を渡した。

〔表6〕学年末レベルチェックテスト1(2級)

	漢字(18)	語彙(10)	文型(10)	読・短(2)	読・短(8)	合計(48)
B	14	6	8	1	5	34
G	14	7	9	0	2	32
平均	15.5	8.2	9.2	1.6	4.4	39.1

1996年3月8日実施、45分(テスト2とも)

〔表7〕学年末レベルチェックテスト2(1級)

	漢字(23)	語彙(10)	文型(10)	読・短(2)	読・短(8)	合計(53)
B	10	8	5	1	0	24
G	10	7	6	2	4	29
平均	14.2	8.2	6.8	1.5	4.2	35.0

1996年3月8日実施、45分(テスト1とも)

〔表8〕基礎漢字500チェック

	1意味	2語構成	3部首	4書き	5漢字選択	6用法a	7用法b	8読みa	9読みb	10読みc	合計点
A	9	10	9	19	9	9	8	10	20	10	113
B	9	5	8	15	7	8	7	10	19	8	96
C	7	8	9	16	9	9	8	10	18	8	102
D	8	10	8	19	10	7	8	10	20	10	110
E	8	8	8	17	9	9	9	10	19	9	106
F	9	10	8	16	9	8	10	10	20	8	108
G	7	9	7	15	7	9	8	10	19	5	96
H	8	7	7	16	8	9	6	10	19	6	96
I	8	8	8	19	10	8	8	10	20	9	108
J	10	10	9	19	9	10	10	10	19	10	116
K	10	10	7	19	10	7	10	10	20	10	113
L	8	8	8	16	8	9	10	10	19	8	104
M	9	8	8	18	10	9	7	9	19	10	107
平均	8.5	8.5	8.0	17.2	8.8	8.5	8.4	9.9	19.3	8.5	105.8

(総括)

毎時間の漢字チェックの点数・進度には、その時々生徒の状態がよく表れている。他教科の勉強が過重になっている、学校行事で忙しい、友人関係で悩んでいるなど、生徒の表情とともにチェックの点数となって表れてくる。そうした子供達の状態を、情報として他の担当者に伝えることができた点、取り出しクラスの担当者の一つの仕事を果たせたのではないかなと思う。

また、漢字の練習は、生徒にとってはつらい課題になりやすいが、新しい課のチェックに挑戦し次に進むというのは、効果的な動機づけとなった。時として、点数に走るという側面も生んだが、[表6][表7]に見えるように国語(日本語)力の全体の向上に繋がったと考えたい。[表8]からも、B・G二人の漢字力は竹組全体のレベルに近づいたと言える。

(Bへの対応と、その反省)

1年間着実に力をつけていったGに比べ、Bについては課題を多く残した感がある。

Bの不満は、1学期初めの段階から理解していたつもりだった。補習校で学習したよりも簡単な漢字から始めなければならないいらだち。しかし、基本漢字の確認からスタートしなければならないのは明白で、それについては何度も話をしたが、その必要を真に理解させるまでにはいかなかったようだ。

あるいは、彼は分かっていたのかもしれない。筆者は初め、それを問題意識が希薄なためと認識したが、彼の中にあるプライドと不安がないまぜになった状態が、不安を正直に表に出せないのだと気づいた。早く皆に追いつきたいという焦りが、彼のいらだちの根本にあった。それを正直に話せる、腹を割った関係になること、担任・学校の先生には話せないことも日本語の担当には話せるという環境を作りたかった。面談の時間をとったり、頻繁に声をかけたりしたのだが、もっと他に、彼に心を開かせる工夫ができなかったかと思う。また、このような生徒に、ストレスとならない形で問題意識を育てるのは大変に難しいと実感した。

心的ケアの他に、学習効果があがることが最善の対処方法であることは言うまでもない。Bの場合は、学習習慣が定着していなかったこともあり、特に、漢字の書き取り練習は嫌がった。彼に指導するためには、1対1で対応しなければならないことが多かった。一般化して考えることは危険だが、在外生活に

において、子供達は大人との接触、特に親との関係が（日本で生活する子供達に比べて）強くなる。補習校や塾での小さなクラス、家庭教師などによる個人指導に慣れているような場合、一人で学習する習慣がつきにくくなるということも言えるかもしれない。

3 結語

初めに述べたように、帰国生は様々なプレッシャーの中にあり、国語に対する苦手意識が非常に大きい。それがGのようにストレートに出てくる場合と、Bのようにそうでない場合がある。前者は比較的指導がしやすく、後者については、ストレスとならない形で問題意識を目覚めさせることが、（特に思春期を迎えた子供達の場合、）大変に難しいと感じた。今後の課題として、対処法の工夫が望まれる。

達成感を持たせることを念頭においた小テストによる段階的な指導は、一定程度は効果をあげたと言える。しかし、自律的な学習にまで発展させられたかについては疑問が残り、効果的な語彙の拡充という点からも残された課題は大きい。点数で進歩を示すのは簡単だが、それが漢字そのものが好きになるという動機の創造になったとは、少なくともBの場合は言えない。ただ、落ち込みがちな子供達を盛り上げてクイズ感覚で漢字に親しませることができたことは確認できる。

謝辞： このクラスを担当するに当たり、お茶の水女子大学附属中学校の先生方にご協力とご助言をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

(注)

注1 他方、日本語を第二言語とする帰国生として、中国帰国生徒の問題がある。

注2 お茶の水女子大学附属中学校(1994)『平成6年度教育研究協議会紀要』p. 1

注3 伊藤・松原(1982)による、言語面の戸惑いが、外国指向の強さ・同調性の弱さ・個人指向の強さとなって表れるという報告の他、近年、帰国生の心理に関する研究も多い。一方、年少者の第二言語習得の立場からは、岡崎(1995)が自己のアイデンティティ・文化的アンビバレンスに関わる

問題を述べている。二つの文化と言語の間に揺れる心理は、帰国生も同じかと思われる。また、池上(1994)は、中国帰国生の適応教育について「異文化の環境のなかで調和的に自己を変容させることと、環境との相互作用を通して環境をも変容させつつ自己実現を図ること」と定義するが、この「環境との相互作用」を通した「自己実現」を目指すことが、広義の帰国生を受け入れ、国際理解教育へ発展させていく姿勢に繋がるものと考ええる。

注4 お茶の水女子大学附属中学校(1994)『平成6年度教育研究協議会紀要』p109を、橋本が要約した。

注5 『Intermediate Kanji book』(凡人社)冒頭のテストを、一部削除して用いた。

(参考文献)

- 1 池上摩希子(1994)『中国帰国生徒』に対する日本語教育の役割と課題－第二言語教育としての日本語教育の視点から－『日本語教育』83
- 2 岡崎敏雄(1995)「年少者言語教育研究の再構成－年少者日本語教育の視点から－」『日本語教育』86
- 3 お茶の水女子大学附属中学校(1988)『昭和63年度教育研究協議会紀要 帰国子女教育がもたらしたもの』お茶の水女子大学附属中学校研究部
- 4 お茶の水女子大学附属中学校(1994)『平成6年度教育研究協議会紀要 帰国生はこうして学ぶ』お茶の水女子大学附属中学校研究部
- 5 川口義一・加納千恵子・酒井順子(1995)『日本語教師のための漢字指導 アイデアブック』創拓社
- 6 川本ひとみ(1989)「異文化体験のアサーティブネスに及ぼす効果：攻撃的対人行動との関連における心理学的考察」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』6
- 7 竹長吉正(1991)『帰国生徒の言語教育』三省堂
- 8 豊田悦子(1995)「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』85
- 9 星野命(1994)「帰国子女の行動特性・言語意識」『日本語学』13-3
- 10 松原達哉・伊藤咲子「海外帰国子女の民族的帰属意識・集団同調性・個人指向性の研究」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』1

(日本言語文化専攻修了生)