

外国にルーツをもつ児童の学級トラブルに関する研究

趙 樹娟*・田中 理絵

Study on Class Troubles of Children with Roots in Foreign Countries

ZHAO Shujuan*, TANAKA Rie

(Received September 27, 2019)

1. 研究背景

本論文の目的は、外国にルーツをもつ児童をめぐる学校現場でのトラブルを、教員がどのように理解し、対処を試みるのかについて分析・考察することである。

日本では、1990年代以降、ニューカマーの児童生徒の教育問題について、そして近年ではその子ども世代をどのように教育するかという問題について、教育学、社会学、心理学などの諸領域において研究が蓄積されてきた。志水（2009：11）によると、日本のニューカマーの子どもたちが抱える課題は、「言語」「適応」「学力」「進路」「不就学」「アイデンティティ」の6つのテーマに分けてみることができるといふ。

日本国憲法第26条では「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」と「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う」ことが定められている。この場合の「国民」とは日本国籍を有する者のことであり、つまり、義務教育の対象者には外国人児童生徒は含まれないことになる。実際、日本に滞在する外国人児童生徒には滞在期間に義務教育学校への就学義務はないものの、ただし、文部科学省の公式ホームページには次のような規定がある⁽¹⁾。

外国人については就学義務が課されていませんが、その保護する子を公立の義務教育諸学校に就学させることを希望する場合には、これらの者を受け入れることとしており、受け入れた後の取扱いについては、授業料不徴収、教科書の無償料給与など、日本人児童生徒と同様に取り扱うことになっています。このような外

国人生徒の我が国の学校への受入れに当たっては、日本語指導や生活面・学習面での指導について特段の配慮が必要です。

外国人児童生徒のための教育機関としては、独自のカリキュラムをもって運営される外国人学校も存在するが、しかしそうした学校は各種学校として認可されていないため、たとえば、通学時に学割が使えず、授業料なども消費税の免除を受けることができない。また、一般的に外国人学校は授業料が高いため、不況になれば日本の公立学校に転入しなければならないこともある（河原2010：2）。

一方、外国人児童生徒が、日本の公立学校に（転）入学する場合も多くの課題が生じている。たとえば、親の就労や留学、あるいは日本人との再婚に伴う連れ子として日本に滞在する外国人児童生徒のなかには、文化的・言語的背景が多様・複雑である者も多く、教育現場ではその対応に苦慮することも多い。また、不安定な生活環境のために学校に定着しないケースをどのように扱うかについても明確な方針があるわけでない。オチャンテは、「親が解雇になると、別な仕事を探し、引っ越しをせざるを得ない例もある。すると子どもたちも慣れていた環境を離れ、新たな付き合いをゼロからスタートをしなければならない。このことから学習の遅れが生じ、慣れないことから、学校を頻繁に休んだり、不登校、不就学になる危険性は少なくない」（オチャンテほか 2016：33）ことを指摘するが、その場合、外国人児童生徒の教育保障の問題は、誰からも取り上げられず、個々の家族の「見えない」問題として処理される。

あるいは、棚田（2009）は「不登校や学級崩壊、校内

* 山口大学大学院東アジア研究科

暴力、非行・逸脱行為などの現象は、教育病理として問題化され対処可能とされることで、学校秩序の維持が図られる。不登校や学力不振に陥ったり、問題行動を起こす子どもたちは『適応』の名のもとに、現行の学校システムに同化されることを余儀なくされる」点に言及したが、外国人児童生徒についても「学校に適応できなかった」子ども（あるいは家庭）の問題として処理される場合も考えられるだろう。このような「みんな一緒」という論理のもと、児童生徒の背景を考えず「平等主義」がまかり通っていることに対して、「一斉共同体主義」（恒吉 1996）、「奪文化化」（太田 2000）など様々なタームで批判されてきた。

ところで、外国人児童生徒の対応にあたって、学校で最初に注目するのは、その子どもが日本語をどの程度理解・使用できるかという点である。外国人児童生徒に対する日本語指導は学校教育の一部に属し、現在、その日本語能力等に配慮した弾力的なカリキュラムの編成をねらいとする「特別な教育課程」の理解と実施が進められており、文部科学省では、日本語指導教員の定数措置と研修実施、就学ガイドブックの作成・配布等を行なっている⁽²⁾。

こうしたなかで、多文化教育の理論化や教育実践に関する研究も散見されるようになってきた。しかし現実的には、来日したての外国人児童生徒が少数しかいない学校での日本語指導は、指導に関するノウハウの蓄積に乏しく、あるいは担任教師によって対応がまちまちであるなど課題も多い。教師は、まず「児童生徒一人一人の実態を把握し、発達段階に応じて指導計画を作成することが重要な課題となる」（古川ほか 2016）ものの、外国人児童生徒が減多に在籍しない学校では、指導方法の蓄積・記録に乏しく、実際のところ、担任教師の裁量に任されている（つまり、責任を特定の教師に負わせている）現状が見られる。

以上のように、外国人児童生徒の学校生活に関する研究は一定の蓄積が見られるが（磯部・松浦2008, 清水 2004）、これまでの研究は、まずは問題の所在について広く社会に喚起することが重視されたことから、「ニューカマーの進学問題」「外国人児童生徒の不登校問題」というように「外国人児童生徒」は一枚岩に扱われ、注目度の高い教育問題に関する研究に集中してきた傾向がある。もちろん、それらは非常に重要な課題であるものの、それに比べて、日常的に生じるトラブルに注目した研究が少ないように思う。外国人児童生徒が日本の学校に入学・転入学する際、母国の言語・習慣・文化との差によって誰でも戸惑いやトラブルを経験するはずである。それらが早々に解決・解消されず放置されたり、トラブルが蓄積されることがあれば、より深刻な問題に

繋がっていくのではないだろうか。特に、日本のように、所属集団と同一の基準をもつことが求められる社会では、多数派とは明らかに異なる子どもはいじめの対象となりやすい。民族・外見・文化・言語が日本人同級生と異なる子どもたちは、日本の学校の生徒、教師集団、管理運営のなかで、おのずといじめの対象になる（ギリスほか 2009:1）という指摘も想像に難くない。

こうした関心のもと、本論文では、外国人児童生徒をめぐる学校生活上のトラブルが、日本人の教師・児童生徒にどのように理解・対処されていくのか、さらに外国人児童生徒がそれをどのように感じるのかについて事例分析をもとに検討することを目的とした。もちろん、学校側は、外国人児童生徒が日本人と同じように勉強できる環境を整えようと配慮している。しかし、トラブルが生じたとき、その原因を日本人同士のトラブルと同じように考えるのか、あるいはそれとは異なる方法で解消を図ろうとするのかに関する実証研究は、管見の限りほとんど見られない。今後、ますます外国人児童生徒の増加が予測されるなかで、多くの教師にその教育・対応にあたる機会が増えることから、特に日本語でのコミュニケーションが難しい児童生徒に対する指導・対応の問題は、すべての教育現場で直面する課題であろう。

2. 研究概要

そこで本研究では、X県Z市におけるA小学校とB小学校を調査対象校として選んだ。Z市の特徴として、外国にルーツをもつ児童が少なく、指導に関するノウハウが蓄積されていない学校が多いことがあげられる。そのなかでも、A小学校は古い住宅街にあり、元々、地元の日本人児童しかいなかった学校であり「近年、A小学校に外国から直接入学した児童はいなかった」（A小学校校長談）が、201X年2月に中国出身の女兒1名が転入することになり、筆者のうち趙が、授業通訳補助ボランティア⁽³⁾として中学年の学級に入ることとなった。通訳補助とは、対象児童の隣り席で、学級担任による授業内容や指示を児童に伝える業務である。それと並行して、学校長と保護者の許可を得て、日常生活の様子をフィールドノートに記録するとともに、学級担任（T1）と保護者ヘインタビュー調査を行った。

B小学校は、近隣に国立大学があることから、留学生の子どもたちが継続的に一定数に在籍している。そのため、Z市内でも日本語指導の拠点校のような役割を担っているのだが、児童の出身国は、中国、インドネシア、バングラデシュ、フィリピン、ベトナム、ドイツなどアジアを中心に多岐にわたり、その宗教・文化も様々である。ただし、B小学校で日本語指導教室と専任の教員がおかれ、教育方法が確立されはじめたのは2010年以降であり、

2019年現在も、校長と教員たちが試行錯誤しながら教育実践を行っている。日本語教室には、黒板、椅子、机、教材など授業で必要な設備・教具が揃っているが、筆者らが参与観察に入った年度は日本語指導が必要な児童は7～9名（外国籍の児童は14～18名）であり、基本的に個別指導が行われていた。このB小学校では、授業参観によってフィールドノーツを作成し、教員の承諾を得た後にICレコーダーを用いたインタビュー調査を行った。研究対象児童のプロフィールは以下の通りであるが、ここでは、データの特徴を損なわないように注意しつつ、個人を特定できないよう一部の情報に手を加えている。

小学校	A小学校	B小学校
対象児童	Wさん	Lさん
性別	女兒	男兒
来日時期 (調査時の学年)	201X年2月 (3年生)	201X+2年 (6年生)
出身国	中国	ベトナム
来日理由	両親の仕事の為	親の留学の為
日本の同居家族	両親、姉、本児	両親、本児、妹
調査期間	1年間	4か月

A小学校のWさんは、日本の小学校に転入した当初、日本語をまったく理解できなかった。筆者である趙は出身国が同じであり、また通訳者として一緒にいる時間が長かったことから、トラブルをすぐに見つけられる立場にあった。次節から、フィールドノーツの分析を行っていく。

3. 研究事例1—「日本語が分からなかったから」—

A小学校での約1年間にわたるフィールドワークでは、外国にルールをもつ児童の学級で起こるトラブルについて多く記録することができた。日常的なトラブルとしては、母国と日本の学校文化・慣習との違いによるものが多い。たとえば、中国では体育の時間に着替える習慣がないため、Wさんは教室で男女一緒に体育着へ着替えることに驚き、ひとりトイレで着替えていた。この行為は、通訳者（趙）から文化の違いであることを知らされるまで、日本人教師・児童には困った行為と見なされていた。ほかにも、掃除の仕方の違いや、給食に慣れていないことから生じるトラブルなどもみられたが、しかしこうしたトラブルは、時間が経つにつれてなんとなく解消されていくのが通常である。ただし、人間関係上のトラブルに発展した場合には、対応をおろそかにしてはならない。

次の事例1は、教室で起きた「鉛筆泥棒事件」である。このトラブルがどのように起きて、やがて大きな問題に発展し、そしてどのように解決が図られたのかについて、一連の流れを見ていこう。

〈事例1-1：鉛筆泥棒事件〉

中国人児童Wさんから中国語で相談があった。Wさんの話は以下の通り。

「先週、金曜日（201X.07.14）、（前の席の）Y君は私にプリントを渡すとき、そのプリントを机の上から床に落とした。その後、Y君はそのプリントを拾ってから、自分の筆箱から鉛筆を一本くれた。くれた後になって、Y君は後悔したのかもしれない。それで、鉛筆を自分の筆箱に戻した。私が前（教壇にいる担任の所）に行き、連絡帳を出しているときに、誰かが、さっきの鉛筆を私の筆箱に入れた。私が席に戻ると、Y君とFさんは鉛筆を探していて、私の筆箱を勝手に開けて、その鉛筆を見つけていた。私も驚いた。なぜ私の筆箱に（Y君の鉛筆が）あるのか。誰が入れたのかわからなかった。そのとき、二人は思いがけない表情で私をじっと見た。『Wさん、泥棒だ。Wさんが盗んだ』みたいな言葉を言ったり、周りの人に伝えたり、先生を呼ぶ手振りをしたりした。ふたりは前よりひどいと思った。」

※Y君とFさんは、Wさんの周囲の席にいる同級生

これは、Wさんが日本人児童（Y君とFさん）に泥棒扱いを受けた話である。趙が在籍学級に到着すると、Wさんは「日本には、悪い人がいるのか」と尋ねてきた。筆者は、不思議な質問だと思いながら、Wさんから話を聞き出したところ、上記〈事例1〉のクラスメートとのトラブルの概要と、そしてこの話は趙にしか話していないことが伝えられた。しかし通常、児童集団間でトラブルが生じた場合は、学級担任に伝えなければならない。Wさんは言語の壁のせいで担任教師に伝えられなかったのだろうと判断し、「担任の先生に伝えましょう、どう解決するのか先生の意見を聞きましょう」と促したものの、しかし、Wさんはその申し出を断った。また、Wさんが「ふたりは前よりひどいと思った」（波線部）と発言していることから、このトラブル以前にも、同様の問題が何度かあったことが想像された。

そこで筆者らは、Wさんの個人情報隠しながらこの事件について元小学校長らへ相談したところ、Wさんが学校生活にうまく適応できるためには担任教師にそのトラブルを伝えるべきだが、その際、Wさんへの最大限の配慮が必要であるとアドバイスをうけた。そこで、小学校の中休み時間に、児童たちに話を聞かれない場所に担任教師を呼び、Wさんに関する別の児童間トラブルについて伝えた。以下は、その際の会話記録である。

〈事例1-2：A小学校・Wさん担任（T1）への、児童間トラブルの報告（日本語）〉

趙：先生、Wさんはクラスメートに意地悪されているかもしれません。
先生：何かありましたか。

趙 : Oさんは、Wさんに「P君が好き」という言葉を教えていました(=Wさんに「P君が好き」と言わせようとしていた)。水泳の着替えの時は、わざと邪魔することが何回もあったらしいです。また、みんな一緒に遊びの時、Wさんは鬼ばかりさせられて、ゲームの楽しさを感じられません。それで、外に出ることも嫌になりました。

先生 : そうなんですか。みんな、悪い意味はないと思いますよ。最初、Wさんが来たとき、みんなね、事務室に行くときとかね、誰がWさんと一緒に行くのか、『じゃ、一緒に行く』とか(世話していた)。でも、どんどん最初の気持ちと変わりましたが。みんな(が) Wさんと話す時、Wさんは「エ？」という表情(呆然)で全然通じないので、ね、交流できなかった。趙さんたちがいるときは意味が通じるけど、ねえ。私はみんなに『昼休みにWさんを誘って』と言うんですけど。じゃ、これからはWさんには静かに本を読ませたほうがいいですよね……。趙さんが、(Wさんと)二人で交流(するの)は重要ですけど、趙さんがいるとき、Wさんと他の子に関わって(中略)そのなかで、趙さんがみんなに伝えて、『Wさんは鬼ばかりさせたら、Wさんはゲームの楽しさを感じない』とか。でも、趙さんがいるときは、二人で日本語を勉強しなければなりませんね、全部、趙さんに任せて、時間は中々難しいですね。しかし、Wさんの家庭は勉強しにくいですね。Wさんは自分から勉強しなければなりませんね。

201X年07月11日

※Oさん、P君はWさんの同級生

上記の記録は、Wさんの学級でのトラブルについて担任教師へ相談した後に整理したものである。このほかにも、体育の着替えの際にクラスメートがWさんの邪魔をするために故意に荷物を置いた棚に行かせないようにしたこと、集団遊びでは鬼の役ばかりさせることを相談した。筆者(趙)は、通訳者として担任教師と一緒に解決方法を探したかったのだが、次第に、学級担任に責められている気持ちにさせられた。というのも、「すべては、Wさんが日本語がわからないのが原因」、「趙さんが、Wさんとクラスメートとの関係を上手く扱えないせい」といった内容の言葉を向けられたからである。このように、担任教師が注目する問題は、起こった児童間のトラブル自体ではなく、Wさんの日本語能力の問題や通訳者の関わり方の問題、さらにはWさんの家庭の問題になっていった。

その日の放課後、日本人児童の多くが帰った後、教室にはWさんと日本人児童5、6人しかいない場面で、学級担任は、Wさんとトラブルになっている児童の1人(Oさん)に対して、みんなの前で今回のトラブルにつ

いて尋ねてしまった。最初、当該児童のOさんは「はい」と認めたが、担任から同じことを何回も聞かれるなかで「いいえ」と返事を変えたため、トラブルはなかったことになってしまった。翌日、筆者以外の通訳補助者Cさん(中国出身)が学校に来ると、担任教師は、Wさんと通訳者(Cさん)を離れた教室に呼んで、通訳者を介して、Wさんが他の児童に泥棒扱いさせたことの経緯を再び話すよう促した。その後、Wさんの周りの席の児童6人を教室の外に呼んで事情を聴取し、結論として「Wさんが、ひとの鉛筆を自分の筆箱に間違えて入れてしまったのではないだろうか」と通訳者Cに話している。念のため、通訳者CはWさんに確認したが、Wさんは「事例1-1」のエピソードと同じ経路を説明して、「私の鉛筆はすべて模様だらけなので、(Y君の鉛筆のような)そんな地味なのではない。それに、そのとき、私は黒板の前で宿題を出していました。席にいなかったです」と説明を繰り返した。

通常、児童間トラブルで、被害児童と加害児童とを同席させて、しかも関係者以外の児童もいるなかで、事情聴取をするような対応は不適切であると見なされる。ではなぜ、外国人児童にはそうした対応が取られなかったのだろうか。その後、筆者らで学校長と「鉛筆泥棒事件」について話し合いの機会をもち、また通訳者Cも「Wさんのことをこのままにしておいてはいけない」と強い要望を担任教師に伝えていたこともあり、小学校側は、日本人児童間のトラブルと同じようにいじめに関する会議を開き、対応チームをつくることとなった。

ただし、結論は以下の通りである。「問題とされた日本人児童たちは明るい性格であり、『そんなことを起こしそうにない』子どもであって、今回の件は、Wさんの日本語がまだ上達していないことから誤解が生じた可能性がある。そこで、Wさんが自分の気持ちをみんなに伝えることができるように、日本語と中国語の会話カードを通訳者に作成して貰うことで解決を図る」というものであった。担任教師も学校側も、Wさんをめぐるトラブルの原因は、Wさんが日本語を理解できないことにあり、Wさんの両親が毎日遅くまで働いているため勉強をみてあげていないからだと考えてことに落ち着いた。しかし、本当に日本語が話せないせいだったのだろうか。日本語を話せば、今回のようなトラブルは起こらなかったのか。また、トラブルを起こした加害児童たちには指導をしなくても構わなかったのかという疑問が残ったままとなった。

4. 対照事例2——「日本語がわからなくても」

B小学校でのフィールドワークは週2回であり、筆者らが別々のクラスに分かれて調査を実施しても、外国に

ルーツをもつ児童のいるすべてのクラスを見ることはできず、A小学校での児童間トラブルの対照事例を直接記録することはできなかった。そこで、担任と日本語教室の教員にインタビュー調査をすることで事例収集を行うこととした。ただし、インタビューは、外国籍児童に対する教師の指導法に関する質問が中心であり、「児童間トラブルについて」直接尋ねたわけではない。

今回取り上げるのは、ベトナム出身のL君である。彼は来日して4ヶ月目の男児（高学年）であり、まだ日本語で思い通りにコミュニケーションを取ることはできない。担任教師は初任者（女性）であり、外国にルーツをもつ児童だけでなく、教員・担任としての業務そのものが初めてであった。担任教師が語った児童間トラブルは、日本人児童と外国籍児童のパーソナル・スペースの距離の違いに起因するものである。具体的には、「国柄が違うことから」L君は日本人に比べてパーソナル・スペースが狭く、仲良しの日本人児童に対して（日本人児童同士のそれよりも）くっつき過ぎる。しかし、日本語でのコミュニケーションが成立しにくいいため、周囲もそれを指摘できずにおり、次第に煙たがられていくというトラブルが起こった。

これに気づいた担任教師は、児童たちのなかに入っ
て、「Lさんは（みんなと）仲良くしたいんよ。気持ちはみんなと一緒にやん？」と間を取りもった。また、別の日にも、日本人児童が「Lさんが（自分を、名前とは違う呼び方で）こう呼んできた」と担任教師に苦情を伝えてきた。そこで、担任教師はLさんと呼んで、「（苦情を言った日本人児童を指して）この子の名前は？」と尋ねたところ、日本人児童の訴えの通り、間違っ
た名前と呼んだ。そこで、その場で日本人児童に「（Lさんは）まだ、覚えてないだけ。（間違われたら）ちゃんと教えられたらいいやん？」と諭すことで対応した。ところが再び、「Lさんがまた変な言い方してきた」「変な新名つけてきた」という訴えが起きる。そこで再度、担任が関係者の聞き取りをしていくうちに、言い出したのは別の日本人児童であって、つまり、Lさんはただみんなが言っていることを真似しただけだったこと、しかし次第にLさんが言いだした張本人のように話が大きくなっていったことが判明した。

先のWさんの事例と異なり、Lさんの担任教師は、児童の訴えに対して、Lさんだけを指導するのではなく、双方から事情を聞き取り、Lさんのもつ文化的背景などを考慮しながら解決方法を指示していた。

ところで、日本語教室は外国籍の児童にとって、安心してトラブルを訴えることのできる場でもある。下記〈事例2〉は、日本語教室での個別授業が終わり、原学級に戻ろうという時に、Lさんが日本語教室の先生に相

談した内容である。

〈事例2：外国籍の子どもの訴え〉

日本語教室の先生：

じゃ、(原学級に) 帰ろうかという時に、Lさんから「先生」ってね。「あの、なんとか君、こう言ったね」とジェスチャーで（暴力を振るわれたことを）教えてくれて。

「Lさんが手を出したのか、出してないのか？」と言ったら、「僕は何もしてない」。まあ、そうしかね、ああいう子たちを守ってあげられない。やっぱり手を出した時点で、この人、謝るようになってしまうから。日本語教室の方では「絶対、人に手を出したら、味方にはならないからね」ということ（を普段から）言っていて、それこそ、彼は肝に命じた上で、ず〜とそこにね、クラスの中にいたんだけど、よくよく話を聞いたら（以下、日本語教室の先生による再現）

Lさん：ヤァー、そんな僕は手を出してない。何もしてない

日本語教室の先生：どれぐらいにやったの？

Lさん：ず〜とやられてる

日本語教室の先生：でも、なぜ私にそれを言わなかったの？

Lさん：やっぱりそれは僕がミステイクだったかもしれない（から）。

勘違いかもしれないと言っても、「いいや、今日はちがう。今日はそれで（確実にわざと）やった。」というから（すぐ対応した）。

201X+2年7月29日

Lさんは、同級生から暴力を振るわれる経験を日本語教室の先生に相談することで問題解決を試みているが、「ず〜とやられてる…僕が（の）ミステイクだったかもしれない（けど）今日は違う」という会話からは、これまで何度も暴力を振るわれたが、それが自分の勘違いでないことを確認できるまで我慢してきたことがうかがえる。外国籍の子どもによく見られるが、不快な体験・経験に出会うと、まずは勘違いかもしれないと考え、そうでないとわかってても教員に訴えることにしばしば躊躇する。

そこで、日本語教室の先生は、Lさんと一緒に学級に戻って担任教師に相談し、自ら「昼休み、ちょっとその3人に聞きに来ますので」と担任に頼んだ。聞き取りの際も、日本人児童3人は日本語で流暢に説明したが、ベトナム人のLさんは「違う、違う、僕はそうじゃない、僕はそうじゃない」と訴え続けるしかなく、何が違うのかを上手に伝えられないため、場は混乱していった。そこで、日本語教室の教員が「何が起こったのか、（私に）やってみて？」と、日本人児童にされたことの再現を促す。

「どうされたの」と聞いて、もう(Lさんは)言いたくても、言えないから、やられた通り、その力の強さと、状況度でも教えて、その場において、やられたようにやってと言うの。

ちょっと当たっただけだったら、トン(力が弱い状態)でなるぐらいで、パン(力が強い状態)とかそんな強かったら、もう、絶対、その強さで悪気がないわけないやろうという話をするので。本人じゃないと痛みがわからないから、「やって(みせて)?」というふうにはしてるので。(中略)みんなは日本語でうまく伝えられるから、私もすぐわかるんですけど、Lさんは自分で頑張っても良い日本語でそれが出てこないから、ちょっともどかしいと思って。

201X+2年7月29日

担任教師は、Lさんの日本語能力を考慮しながら、「やってみて」と再現させることで、本人の感じた叩かれたときの力の強さから、日本人児童に悪気があったかどうかの判断をする。外国籍の子どもにとっては、多くの児童がいる原教室よりも、日本語教室であればゆっくり自分のペースでトラブルを相談することができる。日本語で「言いたくても言えない」状態で説明することが難しい段階では、児童にその場面を再現させることで経緯を把握できるのであり、生徒指導上の判断もしやすくなる。この事例では、結局、日本人男児3人はLさんに謝罪し、その後、児童間トラブルはなくなった。

5. まとめと今後の課題

本研究では、外国にルーツをもつ児童Wさん・Lさんの日本人児童との日常的なトラブル事例を通して、外国にルーツをもつ児童および学校教員がどのように対応し、解決を図ろうとするのかについて見てきた。外国籍児童であろうが日本人児童であろうが、学校内で児童間トラブルが生じた場合、教員は、一方の言い分だけでなく、双方から聞き取る責任がある。本論文の事例と分析から、以下のような3つの重要なポイントが指摘できるだろう。

まず第1に、学校現場で生じる外国籍児童のトラブルも、日本人児童同士のトラブルと同様に、早期に適切に解決・解消されなければならない。

WさんとLさんの事例は、大筋でみれば同じタイプのトラブルである。来日したてで、まだ日本語でうまくコミュニケーションがとれない状況での日本人クラスメートとのトラブルについて、ゆっくり相談できる第三者に話し、事態の善し悪しを確かめることを試みた後、解決された(されようとした)ケースである。しかしながら、2人への対応方法は異なった。Wさんのケースでは、学校はWさんの言い分を重視せず、児童間トラブルの原因はWさんの日本語能力の不足にあり、それゆえ日本語と

中国語の対応カードを作ることで問題解決を図ろうとした。これは問題のすり替えともいえ、表面的には暫く問題は起きなかったが、根本的解決を図られたわけではなかった。Wさんがどんなに頑張っても、日本語を使えるようになるまでには時間がかかる。しかしこの方法では、その間に出てくる問題はすべて日本語が不自由なせいにされてしまう。それに対して、B小学校のLさんの担任教師および日本語教室の教員は、Lさんの日本語が不自由なことを考慮して、双方の言い分を客観的に判断したうえで、問題の対応に当たっていた。

第2に、担任教師の知らないところで、外国にルーツをもつ児童は継続的に学級トラブルを経験しやすい点である。宗教や民族性、文化的背景が異なるため、日本人児童と外国にルーツをもつ児童との間には勘違いが生じることもある。Wさんが感じたトラブルはいくつもあったが、それが徐々にエスカレートしていったことが「前よりひどい」という言葉からうかがえた。また、Lさんの「ず〜とやられてる」も同様である。言葉と慣習が異なる学校でトラブルが蓄積したりエスカレートすることは、外国にルーツをもつ児童にとって、学校生活が苦しくなることを意味する。その結果、いじめや不登校、不登学など、より大きな問題に発展するかもしれない。

第3に、特に来日したての児童にはより日配りが必要であり、担任教師以外の相談窓口を用意することの必要性である。Wさんが、日本人児童とのトラブルについて「担任教師には言わないで」と頼んできたように、外国にルーツをもつ児童たちはトラブルが大ごとになることを危惧する。特に、日本人児童のいる教室では担任教師に声をかけにくく、またそもそも言語の壁もある。その点、日本語教室教師や通訳者は日本語の指導だけでなく、上下関係が明確な担任教師に比べて距離が近く、学校生活で寄り添う役割を担っている。複数の相談相手が校内にいることは、外国にルーツをもつ児童生徒にとっては安心に繋がる。

先にも述べたように、今後、外国にルーツをもつ児童生徒の増加が予測されるなかで、教師は、日本人児童生徒と外国にルーツをもつ児童生徒との間のトラブルをいかに予防すれば良いのか、また、トラブルが起きた場合にはどのように指導・対処すべきなのかに直面する機会も増えるだろう。今回は、日本語未習得児童に関する日常的トラブルへの対応についてみてきたが、日本語をある程度理解・使用できる外国にルーツをもつ児童生徒のトラブルの解決についても検討が必要であろう。また、「いじめ」「不登校」といった事例の検討と並行して、日常的に学校生活の中で生じやすいトラブルに関する研究蓄積も必要であろうし、教師キャリアとトラブル対処方法の関連に関する検討ものぞまれる。

〈注〉

- (1) 文部科学省 (2019) 「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」より
- (2) 内閣府「外国人等特に配慮が必要な子ども・若者の支援」『平成24年版子ども・若者白書』155頁
- (3) 調査期間201X年2月から7月までは毎週火曜日の8時15分から3時15分までと水曜日の8時15分から12時15分まで通訳補助を行い、2学期(201X年9月～12月)は、毎週火曜日8時15分から12時15分まで勤務した。通訳補助者はZ市教育委員会による派遣であり、A小学校には2名派遣され、日本語が全く出来ない中国人児童の転入に対応した。
- (4) 文中のデータには、客観性を損ねないと判断できる限りにおいて、個人情報への配慮を目的とした加工が施されている。なお、口述中の括弧内はすべて筆者による加筆。

〈参考文献〉

- ・古川敦子・小池亜子・大澤成基・石原剛・伊藤里恵子・阪本和英・佐藤康・田口健治, 2016「外国人児童生徒のことばの力を見取る共通指標『日本語ステップ』の開発」『群馬大学国際教育・研究センター論集』第15巻, 49-62頁
- ・ギリス・フルタカ・アマダ・ジョアン, 2009「日本の学校における人種差別によるいじめについて」『京都産業大学教職研究紀要』第4巻, 1頁
- ・磯部有佳子・松浦善満, 2008「ニューカマーの高校生の学校適応に関する研究-W県立Y高校に在籍する4人の生徒のインタビューから-」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』第18巻, 1-10頁
- ・金井香里, 2012『ニューカマーの子どものいる教室-教員の認知と思考』勁草書房
- ・河原俊昭・山本忠行・野山広, 2010『日本語が話せないお友だちを迎えて-国際化する教育現場からのQ&A-』くろしお出版, 2頁
- ・中島和子, 2010『マルチリンガル教育への招待-言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- ・太田晴雄, 2000「ニューカマーの子どもの学校教育-日本的対応の再考」志水宏吉編著『エスニシティと教育』(2009)日本図書センター, 260-273頁
- ・オチャンテ 村井 ロサ メルセデス, 2016「公立の小・中学校の不登校-不適応における生徒指導の課題-外国人児童生徒の困難な体験からの考察-」『奈良学園大学紀要』第5巻, 27-35頁
- ・志水宏吉・酒井朗・小澤浩明・堂寺泉・清水睦美・池田京・管俊介, 1998「見えない外国人:ニューカマーと学校文化」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第50号, 302-307頁
- ・志水宏吉, 2009『エスニシティと教育』日本図書センター, 11頁
- ・清水睦美, 2004「学校現場における教育社会学者の臨床的役割の可能性を探る-ニューカマーを支援する学校文化変革の試みを手がかりとして-」『教育社会学研究』第74巻, 111-126頁
- ・棚田洋平, 2009「ニューカマー生徒の語りにみる『日本の学校』」『大阪大学教育学年報』第14巻, 112頁
- ・坪谷美欧子・小林宏美, 2013『人権と多文化共生の高校-外国につながる生徒たちと鶴見総合高校の実践』明石書店, 21頁
- ・津守真, 1998『子どもの世界をどうみるか-行為とその意味』日本放送出版協会, 100頁
- ・恒吉僚子, 1996「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久ら編著『〈講座学校第6巻〉学校文化という磁場』柏書房, 215-240頁
- ・文部科学省 (2019) 「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm 最終閲覧2019.9.27)
- ・法務省 (2017) 「平成28年末現在における在留外国人人数について(確定値)」
(http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00065.html 最終閲覧2019.9.27)