

外国人児童に対する合理的配慮に関する研究

—— 散在地域の公立小学校を事例に ——

Research on Reasonable Accommodation for Foreign Students —— A Case Study of a Public Elementary School in a Scattered Area ——

趙 樹 娟*

ZHAO Shujuan

(要旨)

外国人児童¹は、日本社会と異なる言語、文化、宗教及び習慣を持つため、日本での日常生活や学校生活において相当な制限を受けることがある。このように制限されることは、外国人児童にとって「社会的障壁」となっている。教育分野では、合理的配慮は障害のある子どもに対する特別支援教育で使われてきた言葉である。しかし、合理的配慮は、身体的・精神的障害だけではなく、文化的・習慣的な違いによって生じる社会的障壁にも使える概念であると本研究では考え、小学校に在籍する外国人児童の分野にも「合理的配慮」の論議を援用できると考えた。

本論文では、まず、公立小学校で、外国人児童が排除される経験の事例、暴力を振るわれた事例、誤解が生じた際の事例などを分析する。次に、分析結果及び合理的配慮の考え方を踏まえて、学校現場で有効と考えられる教員の対応策について考察を行う。その結果、①合理的配慮という論議を援用することで、これまでの「教師の裁量に任せる」という状態から、より個々の外国人児童に対応するアプローチの重要性について明らかにし、②外国人児童に対して合理的配慮を提供することには、不均衡な状況を是正し、公正な環境を促進できることを示し、③外国人児童に対する「合理的配慮」には、限界があることの確認ができた。異なる文化背景を持つ児童に対して、包摂的なアプローチを取ることが教育の質を向上させる鍵である。

1. はじめに

グローバル化の進展に伴い、外国人の日本国内への流入は増加し続けている。それに伴い、現在では、国籍、母語、母文化、宗教、生活習慣など、多様な背景をもつ外国人児童が日本の学校に在籍する数も増加しているが、その対応は必ずしも十分とはいえない。

2017年に告示された小学校学習指導要領の解説では、特別な配慮を必要とする児童への指導は、障害のある児童や不登校児童だけで

はなく、海外から帰国した児童や日本語の習得に困難のある児童も含まれた(文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説」2017年)。また、同年(2017年)に公表された「教職課程コアカリキュラム」では、「教育の基礎的理解に関する科目」のひとつに「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が掲げられ、「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒」を対象として、教員が「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある

* 山口大学大学院東アジア研究科博士課程 (The Graduate School of East Asian Studies, Yamaguchi University)

幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性」を理解・把握・支援することが取り上げられている（文部科学省「教職課程コアカリキュラム」2017、15頁）。加えて、2021年1月、中央教育審議会の答申において『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」が打ち出され、その中でも外国人児童の教育・支援について言及している（文部科学省『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（本文）2021年）。

この答申では、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現」を強調し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が今後の学びの方向性として示された。今後、日本の学校教育では、1人1人の児童が自分のよさや可能性を認識すると同時に、他の全ての個人を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協力しながら、さまざまな社会的変化に立ち向かい、豊かな人生を築き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが特に求められることが示されたわけである。

特に、特別支援教育を受ける児童生徒や外国人児童等の増加、貧困、いじめの深刻な問題、不登校児童生徒数の増加などを受け、「個別最適な学び」の中で、これらの教育問題にさらなる対応が必要とされている。外国人児童に関しては特に、「共生社会の実現に向けた帰国・外国人児童等教育の推進支援」として、外国人児童の就学促進を図り、外国人児童に対する指導・支援体制を充実する必要が示されたのである（文部科学省「外国人児童等に関する文部科学省の取組について」

2021年）。これにより、日本の学校教育では、外国人児童を含む子どもの多様性を尊重し、指導の個別化、指導・支援体制の充実に対する関心が高まっている。

これまでの外国人児童の学校教育上の問題に関する研究では、日本語能力に焦点が当てられることが多かった。もちろん、これは重要な課題である。しかしそれだけでは不十分で、外国人児童が日本の児童から距離を置かれ、排除やいじめなどの被害を経験していることも現実である（劉2017）。特に、来日直後の外国人児童が、日本の学校でいじめに遭うことは珍しい話ではなく、むしろあまりによくある話であるためか、研究の俎上にあがることは少なかったようである。それにもかかわらず、いじめなどの問題に対して、どのように乗り越えたのか、特に学校教員の役割などが語られる研究は筆者が知る限りほとんど見られない。劉は、「編入した日本の小・中学校で個別指導による日本語指導を受けながら、学校生活を送る中でいじめ経験を持つ者が多い」ことを指摘しつつ、「外国人児童がいじめを受けている状況に、学校の教師が配慮し、積極的にいじめに対処した事例がほとんどなかったこと」（劉2017：111-112）について言及している。したがって、教育現場において、教員がいかに関わる外国人児童の困難体験やニーズを理解し、多文化志向に基づいた指導方法を構築するかについての研究が今後の重要な課題とされる。その課題の解決について、教員の役割が一層重要になる。

一方、いじめとまでは確認できなくても、日本人児童が外国人児童との間で距離を取り、様子を窺う様子を清水（2003）は、「鞘当て」という用語で表現している。清水（2003：211）は、日本人の子どもたちは、外国人児童であるか否かにかかわらず、新しい子どもが転入して来ると、「みんな興味があつて近

寄り、その人がこうだと知ると、離れていく」行動を取るが、その様子を「鞘当て」という用語で説明する。外国人の子どもたちへの接近も一種の「鞘当て」であるが、その目的が達成されたのち、「境界の設定」がなされ、一定の距離を保つように変化していくことを指摘している（清水2003：211）。

今後、日本では外国人児童も含めて子どもの多様性を尊重し、指導の個別化、指導・支援体制を充実させる方向に進む中で、外国人児童のいじめや排除などの困りごとを正面から検討することは避けられないであろう。

本論文では、外国人児童が日本人児童から境界設定をされる場面で、どのように感じ、その苦境からどのように抜け出そうとするのか、その時の教員の対応の方法が結果に影響を与えるかどうかについて、事例を通して分析を行う。

2. 先行研究

2021年、文部科学省は「外国人児童等教育の現状と課題」を公表し、日本語指導が必要な児童生徒が増加傾向にあること（過去10年間で1.5倍増）、また、使用言語の多様化が進み、集住地域・散在地域の両方でこの傾向が見受けられること、そして、それぞれの地域の実情に応じたきめ細かな支援が必要となっていることを指摘した。しかし、実際には外国人が集住する地域と散在する地域との間には明確な違いがあり、これが教育や支援の体制に格差を生む原因ともなっている。

佐藤（2022：23）によれば、集住地域の方が、支援対象となる子どもを拠点校に集めやすかったり、NPOが活潑に活動していたりするので、支援を充実しやすい環境にある。

それに対して、山崎らは、散在地域では外国人児童及びその支援者も散発的に存在し、

問題・情報の共有化が難しいため、「早期から注目され既に支援の取り組みが進んでいる大規模集住地域とは自ら異なり、散在地域の支援をどのような形で充実させて行くかが課題である」（山崎ら2009：1）と指摘している。このように、外国人児童の散在地域は支援リソースが限られており、学校の教員たちが直面する問題となっているばかりでなく、支援を必要とする外国人児童たちにとっても困難な状況であることは言うまでもない。したがって、外国人散在地域の課題について、学校と外国人児童の双方にとって実現可能な解決策を模索する必要がある。

特に、古川が指摘するように、「教師の指導や対応は専門的・科学的知識のみに依拠して行われるものではなく、個別の児童生徒の状況に応じて、また、教師の経験的、価値的判断を通してなされるものである。より実践的な観点から指導の在り方を検討するには、実際に指導を担当した教師の視点に着目することが不可欠である」（古川2014：49）と本研究でも考え、散在地域の公立小学校の担任教員と外国人児童の双方の調査を行うこととした。具体的には、学校現場の教員は、どのような実践的な視点から指導を行っているのかに焦点を当てて調査を行う。また、実践的な視点を組み合わせながら、有効な科学的な議論を適用できるかどうかとも検討する。これから、「合理的配慮」という論議について考察する。

3. 「合理的配慮」の援用による外国人児童への対応

特別支援教育の分野では、障害児と健常児に関わる「合理的配慮」が法的に義務化されている。また、川島は、「障害者は、本人の機能障害のみではなく、社会的障壁との関係

で生活制限を受ける者と定義されている。そして簡潔に言えば、障害者をとりまく社会的障壁を除去する責務が合理的配慮の提供責務ということになる」(川島2016b: 43)と述べている。つまり、合理的配慮は、社会的障壁によって生じる機会の不平等を解消するための手段と言える。

そのため、障害の分野に限定されず、適用範囲が広がっている。たとえば、社会的な障壁が社会活動へのアクセスを妨げる場合、それは障害者だけでなく、人種、宗教、ジェンダー、性的マイノリティ、妊婦、高齢者など、さまざまな人々に影響を及ぼす問題と言える(西倉・飯野2016: 201)。したがって、外国人児童の課題にも適用できる概念と考えられる。

3.1 日本における合理的配慮の導入の経緯

合理的配慮という概念は、1960年代以降、宗教分野を皮切りに誕生し、障害の分野で深く検討され、世界的に広まった概念である(川島2016a: 23)。特に、職場での障害者の平等な人権行使を確保するため、差別解消法と雇用促進法における合理的配慮が必要とされ、注目された。日本では、2014年に障害者権利条約を批准したことの一環として、合理的配慮の提供義務を国内法に導入した。

また、職場における障害者の権利や彼らへの配慮とは別に、特別支援教育の分野では、障害児と健常児の交流及び共同学習というインクルーシブ教育の考え方が広がりを見せている(文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」2012年)。インクルーシブ教育とは、「障害のある者が、その能力等を最大限に発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする目的の下で、障害のある者と障害のない者がともに

学ぶ仕組み」(文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」2012年)を指している。

この考え方は、2006年に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」でも明確に規定されている。障害児・障害者を排除しないためには、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型」(文部科学省「インクルーシブ教育システム構築事業」2013年)の共生社会を実現する必要がある、学校教育では、共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育のシステムが構築されなければならないとされている。「障害者の権利に関する条約」24条2では、「個人に必要なとされる合理的配慮」の提供を求めており、そのため、日本でもインクルーシブ教育の構築の前提として合理的配慮の必要性が求められている(外務省「障害者の権利に関する条約」2014年)。

以上を踏まえて、「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失ったり過度の負担を課さないものをいう」と「障害者の権利に関する条約」第2条で定義されている(外務省「障害者の権利に関する条約」2014年)。つまり、この概念は、「障害のある子供が、他の子供と平等に『教育を受ける権利』を行使するため、個々に必要となる適当な変更・調整が提供されること」を指している(文部科学省「インクルーシブ教育システム構築事業」2013年)。

合理的配慮の具体例を挙げると、

視覚障害のある学生が大学の歴史の授業を受ける際にテキストデータ（電子データ化された文字情報）が必要になったと仮定しよう。この場合、教員の負担を過度にかけずに、その学生にテキストデータを提供することが合理的配慮と言える。このテキストデータは、障害のない他の学生には提供されず、視覚障害の学生にのみ提供される。視覚障害のない学生全員には、インクで印刷されたプリントが配布されるのが一般的であるが、ここでは視覚障害の学生にとってのみ授業の進行が変更されていることが分かる（川島2016a：19）。

つまり、視覚障害のある学生のニーズに合わせた配慮を行うことで、授業を公正に受ける機会が提供されている。確かに、全員にインク印刷のプリントを配布することは、ある意味機会均等であるが、視覚障害のある学生が必要な情報に実際にアクセスできる機会均等には寄与しない。つまり、これは公平ではない。

一方、星加は「合理的配慮は、偏った環境を是正し、障害者を含めあらゆる人びとが、本来発揮できるはずの能力を引き出すことのできる公正な競争環境を生み出そうとする、機会平等のための仕掛けである」（星加2016：91）ということ述べている。つまり、合理的配慮は、不均衡な状況を是正し、公正な環境を促進するための仕組みであると言える。

この観点から、外国人児童は、日本で日常生活や学業を継続する際に、日本社会とは異なる言語、習慣、宗教、国籍などを持っているため、通常の日本人児童と同じような要求を課すことは、不公正な状況を招く可能性がある。このような理由から、外国人児童も合理的配慮の対象と考えられる。

合理的配慮は「個々の場面における障害者個人の具体的なニーズに応じて、過重負担なく、社会的障壁を除去する」（川島2016b：49）という3つの要素で構成される。ここで言う社会的障壁とは、「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となる社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のもの」（内閣府「障害者基本法（昭和四十五年五月二十一日法律第八十四号）」2013年）を指す。心身の機能的な制約を持たない外国人児童であっても、言語、習慣、宗教、国籍などの違いが社会的な障壁となり、日常生活や社会参加には大きい障壁となることがある。

したがって、外国人児童を「合理的配慮」の対象とみなす際に、彼らにとってのこのような社会的障壁をどのように解消すべきかを考える必要がある。

3.2 外国人児童にとっての「社会的障壁」

外国人児童の抱える学校教育上の最大の課題は日本語の習熟であるため、これまで主に日本語支援に焦点が当てられてきた。同時に、日本語の習得と並行して、「学校生活の規律への順応重視で、子ども達を学びの場に導こうとした」（宮島2014：1）ことも不可欠であった。

外国人児童の教育課題は、志水（2009：11）によると、「言語」、「適応」、「学力」、「進路」、「不登校」および「アイデンティティ」という6つのテーマにまとめることができる。したがって、外国人児童に対する教育へのアプローチにおいても、これらの6つのテーマは重要であるため、各々に焦点を当て、先行研究を参考に検討しておく。

(1) 言語

現在、日本語がほとんどわからない子ども

たちが学級に在籍するという状況は、日本国内でも海外でも珍しいことではなくなり、そのような子どもの存在を無視した教育は非現実的となっている。

宮島は、外国人児童を捉える共通の困難は、「日本語を全く、またはほとんど使えず、日本の学校文化へのなじみもなく、教育の場に参加しなければならなかったことである」(宮島2014:1-2)と指摘している。概して、日本の学校では、外国人児童に対して日本語習得が第一、次いで学校生活の規律への順応重視で、子ども達を学びの場に導こうとしてきたのである。

Cummins (1981) は、生活で使う言語の「生活言語能力 (Basic Interpersonal Communication Skills)」と学習現場で使う言語の「認識学習言語能力 (Cognitive Academic Language Proficiency)」を区別することを提唱した。Cummins (1981) によれば、日本語の生活言語能力は言語能力における認知レベルが高くはないため、習得するには約1~2年あればよいが、しかし認識学習言語能力は学校の勉強についていくには概ね5~7年の習得期間を要する。したがって、外国人児童が短期間で日本語を習得することは相当困難であると考えられる。

さらに、宮崎 (2014:118) によれば、多文化の子どもたちは、家庭内でのコミュニケーションに使用される家庭言語、学校での授業言語 (学校で使用される言語)、社会での公用語など、多言語環境で生活している。しかも、外国人児童が下校して家に帰ると、日本語を話す機会は非常に制限されており、これが日本語の習得が進まない原因の一つとなっている。

(2) 適応

外国人児童への対応にあたって、学校がま

ず直面するのは、上述したように言語習得の問題であるが、これと同等に重要なのは、こうした子どもが学校で対人関係をうまく取り結んでいけるかどうか、「居場所」を作れるかなどの適応に関する課題である。

特に、趙衛国 (2006) は、外国人児童の学校適応に関する視点から、彼らの学校適応は個々の家庭、社会的・文化的背景、来日経緯などの条件、そして積極的な適応意欲や適応力などの主体的要素に大きく影響を受けていることを指摘している。したがって、外国人児童の「学校適応が必ずしも順調とは限らない」(趙衛国2006:237)。つまり、適応が難しい場合もあるわけである。適応が難しい場合、外国人児童は学級内で「異質な存在」とみなされ、不登校、いじめ、校内暴力、非行・逸脱行動などにつながる可能性があるのである。

太田 (2000:192) は、「日本人と同様の」教育を可能にするためには、日本語教育が強調されたが、同様に適応教育も注目されるべきだと指摘し、外国人児童の個性を考慮せず、「みんな一緒」に扱う傾向が見られる日本の学校の特性を批判した。

さらに、棚田 (2009) は、こうした「不登校や学力不振に陥り、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」(棚田2009:103)ことを言及した。こうした「みんな一緒」という論理のもと、外国人児童がもつ背景を考慮せずに「平等主義」が優勢となることで、外国人児童の個々のニーズに合わせた個別対応が難しくなる恐れがある。

(3) 学力

外国人児童について最初に注目すべき点は、彼らの日本語能力である。なぜなら、不

十分な日本語能力であると、「教科学習についていけずに、十分な学力が形成されないという問題を引き起こす」（藤井・孫2014：105）からである。

こうした日本語能力が不十分な子どもたちへの教科学習支援のパターンとして、日本人の教員が日本語で教えることが圧倒的に多い（宇津木2017：44）。しかし、岡崎（2010）は、日本語のみで行われる学習行動では、母語の下で発達・蓄積してきた既存の能力が限定的な状況でしか発揮されないと指摘し、その結果、それらの既存能力は低下するリスクがあると述べている。そのため、宇津木（2017）は、外国人児童の多様性及び既存の知識を最大限に活用し、学年に適した課題に取り組むためには、子どもたちと同じ言語的リソースを持つ母語話者や、子どもたちの母語に精通している日本人サポーターなどが支援に参加できる環境の整備が急務であると述べている。

（4）進路

外国人児童生徒は、「言語・文化の多様性」「来日理由・時期・将来設計の多様性」「家庭環境の多様性」などそれぞれ異なる事情・背景をもつため、教員は多くの多様性への対応が求められる。外国人児童生徒は、そうした多様な事情を抱えながら、学校へ適応して居場所を確保しつつ、学習に必要な日本語の習得と母語・母文化の保持に務めなければいけないし、進路問題、不就学問題など多くの課題に直面しやすい（文部科学省「外国人児童生徒受入れの手引き（改訂版）」2019）。こうした事情のため、外国人生徒が、日本人児童生徒のように日本の高校へ進学することおよび順調に高校を卒業することは非常に困難である。そのため、これまで外国人児童生徒における学校・進学に関する研究は、不就学や不登校、高校進学の困難さ、そして高校中退

を中心に研究蓄積がなされてきた。

清水は、外国人児童が日本の学校で、本当は困難を抱えているにもかかわらず、周囲からみたとときに「『やれている』という状態に覆い隠された不安な毎日を積み重ねた結果として、それがやりきれなくなれば不登校傾向を示し始め」（清水2006：141）、高校進学が難しくなると論じている。また、外国人生徒は、高校入試を乗り越え進学できたとしても、その中退率は日本人より高い。

高校生の進路選択に関して、トラッキングシステムの研究によって知見が蓄積されている。トラッキングシステムは「どのような学校や課程・コース（トラック）に入るかによってその後の進路が規定されること、さらに学校がそのような進路分化の機関となっている」という意味をもつ考え方として用いられている」（高島・住田2018：83）。すなわち、どのトラックを選択するかによって、その後の進路も変わるという理論である。外国人児童生徒にとっては、さまざまな生活や学習の局面に高いハードルがあるため、大学進学に有利な進路を選択することが難しい。しかし、そうした不利な条件のなかでも、教育戦略を練り、情報収集や人脈を駆使して順調に大学進学を果たす外国人生徒もいる（趙2020）。

（5）不就学

1990年に入出国管理及び難民認定法が施行され、多くの外国人が来日した。それに伴って日本での外国人児童の数は急増した。この増加を踏まえ、学校現場でもこの背景を持つ子どもたちが増加しており、その結果、「不就学」や「不登校」などの教育問題が外国人児童に関連して認識されるようになっていく。

志水は不就学とは、「日本の学校からドロップアウトする子どもたち、あるいはそもそも学齢期にありながら日本の学校に就学

していない子どもたちの状態」(志水2008: 18)と位置付けている。不就学の原因は、日本では教育を受ける権利の享有主体と就学義務(義務教育)の対象が「日本国籍を有する国民」に限定されている。そのため、「日本国籍」を持たない外国人児童は、日本人と同様の就学の権利や義務を有していない。よって、小島(2016)によれば、外国人児童の就学は「恩恵」でしかない。その結果、恩恵として通学を認められている外国人児童は、親または保護者が就学手続きを行わない限り、不就学の状態に置かれることとなる。

それでは、こうした「不就学」や「不登校」の外国人児童は、全国でどのくらいいるのであろうか。外国人の子どもの就学状況についての初めての全国的な調査が2019年に行われた。その結果、不就学の可能性があると考えられる外国人児童の数はおよそ2万人であった(文部科学省「外国人の子供の就学状況等調査結果(確定値)概要」2020年)。また、2022年に文部科学省が公表した「外国人の子供の就学状況等調査結果について」からは、就学実態が把握されていない子どもの数は13,240人に達していることが明らかになった(文部科学省「外国人の子供の就学状況等調査結果について」2022年)。

(6) アイデンティティ

アイデンティティ形成に関する研究では、「人は社会化のプロセスにおいて、所属集団・社会・文化の諸規範や価値体系を獲得し、自らの所属集団への帰属意識(アイデンティティ)を形成する」(竹田2012: 83)という前提がある。アイデンティティは幅広い概念であり、たとえば、言語的アイデンティティ、文化的アイデンティティ、民族的アイデンティティ、国家的アイデンティティなどが存在する(小野原・大原2004: 19)。どの

ような場合でも、言語や文化などの要素が外国人児童のアイデンティティ形成に影響を与え、さらに学校の教育環境(学校のカリキュラム、教師のサポート、クラスメートとの人間関係など)も影響を及ぼすことがある。

竹田(2012)によれば、外国人児童は文化的な背景、家庭環境、学校生活などの要素により、自身が家庭で身につけた行動様式と、それを否定する日本的な価値観との狭間で葛藤している。このアイデンティティの葛藤や混乱は、多くの場合、日本社会の差別や偏見に起因していると指摘されている(竹田2012: 87)。とりわけ、外国人児童のアイデンティティを混乱させる教科の学習内容には、佐藤(2019)は日本的な価値や考え方が反映されており、日本での生活体験がないと理解できないことが多く、外国人の子どもは授業についていけなくなってしまうと述べている(佐藤2019: 31)。教科の中の隠れたメッセージや文化的な価値観、さらには授業へのアプローチや学習スタイルが、外国出身の子どもたちの学習に大きな影響を与えているのである。

佐藤(2019)が述べているように、日本人の子どもたちは、教員の言動から潜在的なメッセージを読み取り、どのような発言や行動をすべきかを学んでいる。一方、外国出身の子どもたちは、このようなメッセージを理解するのが難しく、しばしば適切でない行動をとることがある。こうした行動が原因で、外国出身の子どもたちは学級で異質な存在と見なされ、教員からは「意欲がない」「基本的なしつけができていない」(佐藤2019: 32)と評価されることもあるのである。

上述のように、外国人児童には「言語」、「適応」、「学力」、「進路」、「不就学」及び「アイデンティティ」などの課題が存在する。彼

らは身体的・知的・精神的に機能的な障害は持たないものの、日本社会と異なる慣行、観念、言語などを持つため、日本での日常生活や学校生活において相当な制限を受けることがある。このような状況は、障害者の生活が社会的な障壁によって制約されることと類似している。

文部科学省の外国人児童への対応の特徴について要約すると、主に外国人児童の日本語能力の向上に焦点が当てられている。太田は、外国人児童を受け入れる学校では、「真っ先に取り組まれるのが日本語教育で」、「同時にかれらを対象にして実践されるのが適応教育である」（太田2000：191）と指摘している。このように、外国人児童への教育アプローチでは「言語」と「適応」が最初に考慮される。

しかし、外国人児童が日本社会や学校に適応する際には、言語だけでなく、思考方法、習慣、価値観など、文化的な違いも影響を受けることがある。彼らは文化的に異なる存在として学校に参加する。太田（2000：166）はかつて「人は社会化のプロセスにおいて、所属集団・社会・文化の諸規範や価値体系を獲得し、自らの所属集団への帰属意識＝アイデンティティを形成しゆく。この形成過程において、重要な役割を果たすのが、言語＝母語なのである」（太田2000：166）と述べた。しかしながら、外国人児童にとって、日本語の習得は母語の習得にも影響を及ぼす可能性があるため、言語習得と適応を考慮する際に、アイデンティティにも留意する必要がある。

なお、この6つの課題の中で、「言語」、「適応」、「アイデンティティ」の3つは、「学力」、「進路」、「不就学」と比較して、外国人児童が転・入学した当初からすぐに取り組まなければ、彼らにとって「社会的な障壁」となる

可能性が高い。そのため、本論文では学校で外国人児童が巻き込まれたトラブルについて、これらの3つの課題に焦点を当てて合理的配慮について考案する。

4. ケーススタディ

4.1 調査の概要

本研究では、 α 県の β 市にあるPS1小学校とPS2小学校を調査した。調査地である β 市は、地方都市であり、外国人児童の数が少ないため、両校とも指導に関するノウハウがほとんど蓄積されていない状況であった。

(1) 調査校と調査対象者について

PS1小学校は β 市のなかでも外国人児童は珍しい地域であり、2017年2月に1名の中国出身の児童Aが3年生のクラスに転入したとき、PS1小学校校長は教育委員会を通じて、授業通訳補助ボランティア²を募集して、外国人児童Aのサポートを行うこととした。同年4月に、外国人児童Aは4年生に進級し、10数年の教職経験がある教員T1のクラスに在籍した。外国人児童Aは、PS1小学校に転入した当初、平仮名すら覚えていない状態であったが、学校の教員からは「いつもニコニコして親切で明るい子だ」と高く評価されていた。筆者は、出身国が同じであり、言葉が通じたため、トラブルが生じるとすぐに気づくことができた。次節では、学級生活の中で対象児童Aがトラブルに巻き込まれた場合、学級担任がどのように対処していくべきかを検討する。

一方、PS2小学校は、その校区内に大学があるため、常に一定数の留学生の子どもたちが在籍しているが、毎年の在籍者数にはばらつきがある。その児童たちの出身国はアジアの国々を中心に、中国、インドネシア、バン

グラデシュ、ネパール、ベトナムなど広範にわたり、言語、宗教や文化も多様である。

PS2小学校には外国人児童のための日本語教室を設置しており、日本語に関する教育方法の確立は2010年以降のことである。しかし、2018年に日本語指導教員が異動し、教育方法の蓄積が途切れ、引き継いだ日本語指導教員（以下教員N1）は日本語指導の経験がなかったため、試行錯誤のスタートとなった。教員N1は20数年の教職歴があり、もともとPS2小学校の学級担任として勤務していたが、2018年から外国人児童の日本語指導を担当することになった。

ネパールから来た男児Bは、4年生の3学期にPS2小学校に転校した。筆者がPS2小学校で児童Bに初めて会ったのは、外国人児童Bが既に5年生に進級していたときであった。当時、児童Bは挨拶などの日常会話はできる状態であった。教員N1は児童Bを「真面目で、賢く、良い子」と評価していた。なお、児童Bの学級担任である教員T2は、初任者教員である。

インドネシアから来た女児Cは、2019年4月の入学式に参加し、日本での学校生活を始めた。筆者がPS2小学校で児童Cに初めて

会ったのは、入学式の時であった。当時、児童Cは、平仮名すら分からない状態であった。外国人児童Cの担任教員T3は、退職後に再任用された。

PS1小学校とPS2小学校は、外国人児童への対応実践が異なるが、どちらもまだ対応のノウハウが確立されていない段階で試行錯誤している状態である。

(2) 調査方法

PS1小学校およびPS2小学校の両方で、参与観察（週に2、3日）とインタビュー調査を実施した。しかし、PS1小学校でのインタビュー調査の条件に合致する調査対象者は1人しかおらず、対象者の匿名性を保持するため、PS1小学校では主に参与観察から得られたデータを使用することとした。一方、PS2小学校のデータに関しては、複数の教員に対して長時間にわたるインタビュー調査を行うことができたため、PS2小学校での分析データは主にインタビュー調査によるものを使用することができた。

研究対象の児童と学校教員のプロフィールは以下に示した通りである。調査データの特性が損なわれることなく、個人特定もできな

外国人児童のプロフィール

識別記号	小学校	学級担任 (仮名)	転入時期・ 転入時学年	出身国	来日理由	事例発生時・ 調査時学年
女児A	PS1小学校	教員T1	2017年2月・3年生	中国	親の仕事	転学3か月後・4年生
男児B	PS2小学校	教員T2	2019年2月・4年生	ネパール	親の留学	転学4か月後・5年生
女児C	PS2小学校	教員T3	2019年4月・1年生	インドネシア	親の留学	入学当時・1年生

教員のプロフィール

識別記号	年齢	性別	受持学年	教職歴	調査年度より前の外国人児童担任経験
T1 (学級担任)	40代	女	高学年	10数年・不明	なし
T2 (学級担任)	20代	女	高学年	5年未満・1校目	なし
T3 (学級担任)	60代	女	低学年	30数年・10校目	1回あり
N1 (日本語指導)	40代	女	日本語教室	20数年・3校目	日本語教室の担当経験なし (元は学級担任)

※個人が特定されないように、教員歴は5年単位で示す。

いように、情報の一部を調整した。本研究で扱う氏名はすべてアルファベットで表しており、また日本人児童の氏名はH、J、K、L、M、Pとしている。

本研究で引用するすべてのデータは、学校長と対象児童の保護者による学術目的での使用を許可されている。また、筆者の在籍する大学の倫理委員会の承認も得ている。なお、本研究で扱われる事例データの一部分は、拙稿（趙・田中2020）の実証研究にも取り上げられている。

次節からは外国人児童が学校で遭遇した困りごとについて見ていき、それらについて事例を分析する。

4.2 ケース1

外国人男児Bが友達の名前をはっきり覚えておらず、違った名前を言ったために、相手が不愉快になった事例である。

日本人児童が「外国人児童Bが、こう（自分の名前とは違う呼び方で）呼んできた」と教員T2に苦情を伝えた。教員T2は、外国人児童Bに対して「この子の名前は？」と尋ねたところ、外国人児童Bが間違っただまの名前を言った。外国人児童Bは、はじめから間違っただまの名前を覚えていたのだと、教員T2は判断した。教員T2はこの問題に対処するため、「まだ覚えてないけど、（間違ったら）ちゃんと教えてほしいやん？」と諭した。

同時に、「外国人児童Bはまだ人の名前を覚えられない状態で、間違っただまの名前を呼ばれたら、正しい呼び方を教えよう」とクラス全員にも伝えた。その場で、日本人児童が外国人児童Bに正しい呼び方を教え、外国人児童が正しい呼び方で呼べるようになった。

（2019年7月29日）

2学期の参与調査において、日本人児童は外国人児童Bと徐々に打ち解け、遊びの中で

あだ名を付けて呼んだり、おどけた行動することを理解し始めた。例えば、日本人児童が外国人児童Bを「ゴリラ」と呼び、その逆に外国人児童Bが日本人児童を「赤ちゃん」と呼んだことがあった。また、外国人児童Bが連絡帳を配る際に、誤って日本児童Hの連絡帳を日本人児童Kのところに置いてしまった。児童Kが「これはHのだ」と言いながら、日本児童Hの机に置きに行く場面があった。その際、日本人児童は嫌悪感や不快感を示すことなく、外国人児童Bがまだ慣れていないことを理解していた様子だった。

（2019年9月10日）

ケース1では、外国人児童が抱えている問題は、日本語をうまく話せないため、日本人の児童の名前を覚えられず、誤った名前で相手を呼んでしまい、児童間に誤解を招いた事例である。

この事例では、担任教員が次の手順を踏んで外国人児童と日本人児童への指導や対応を行った。まず外国人児童Bに対し、日本人児童を故意に異なる名前で呼んだかを調査した。次に、「故意でない」かつ「名前を間違えて覚えていた」との調査結果を日本人児童に伝え、日本人児童の理解を得るように図った。さらに、正しい呼び方を外国人児童Bに教えるように日本人児童に言った。最後に、担任教員の前で日本人児童が自分の正しい呼び方を外国人児童Bに教えた。その結果、誤解によるトラブルが解消でき、児童間の相互理解を図ることができた。

外国人児童Bが在籍する学級では、月に一度席替えが行われたため、外国人児童Bの隣のクラスメートも頻繁に変わった。通常、外国人児童Bは「取り出し指導」と呼ばれる特別な教育支援を受けている。そのため、彼らは通常、普通の学級から離れて授業を受ける

ことが多く、また不慣れな名前であることから、クラスメートの名前を覚えにくい状況に置かれていたのであろう。

このような背景を考慮し、教員T2は外国人児童Bがクラスメートの名前を覚えるのに苦勞する現実を理解し、クラスメートに何度も名前を繰り返し教えるよう指導した。この対応策により、外国人児童Bも他のクラスメートと同様に人の名前を覚えることができるようになり、外国人児童Bの学習環境が改善された。

一方、外国人児童Bは、クラスメートの名前を覚えにくい段階にあるだけでなく、日常の学校生活を送るために必要な「生活言語」や「認識学習思考言語」も覚えることが困難であった。そのため、日本語の習得能力が原因で外国人児童Bと、児童間に誤解が生じることが時々起こることは容易に推測できる。しかしそうした事情が学級間で理解されなければ、外国人児童Bは、「他人の名前を変な呼び方で呼ぶ」ことで徐々に学級で浮いてしまい、クラスメートからいじめなどの境界設定を受ける危険も生じる。

その意味でも、本事例のように日本人児童との間の誤解を解くことは、障壁をなくすことにつながるであろう。

4.3 ケース2

ケース2では、学級担任教員のアプローチによって、外国人児童Aの学級での適応に異なる影響がある事例である。

外国人児童Aは3年生に編入したばかりの時、クラスメートは外国人児童Aに非常に興味を持ち、中間休みに担任教員が「交流会」を開催した。日本人児童が外国人児童Aに質問をし、通訳を通して、外国人児童Aが答えた。質問内容は「どこから来ましたか」「何人兄弟ですか」「将来は何をやりたいですか」

「好きな動物は？」など多岐にわたった。その後、学級担任が外国人児童Aに「お早うございます」という意味の中国語の挨拶「早上好」を日本人児童に教えるように指導した。3学期は短い期間であったが、外国人児童Aはクラスメートから積極的に支えられた。

しかし、外国人児童Aは日本と異なる言語、文化、習慣、価値観で成長してきたため、日本人児童にとって完全な理解は難しいことがある。例えば、外国人児童Aは中国では体育の授業に着替える習慣がないため、教室で男女一緒に体操服を着替えることに慣れていなかった。そのため、いつも1人でトイレで着替えていた。ある女兒が、これを見て不思議な行為だと感じ、仲間を呼んでトイレまで追いかけて見に行った。外国人児童Aはトイレまで追いかけて来て、「人の着替えを見る」のはおかしい行動だと感じた。

4年生に進級し、外国人児童Aとクラスメートの関係が悪化して行った。4年生の新たな担任教員T1は、外国人児童Aを他のクラスメートと同様に扱った。未提出物があった時には、名前を黒板に書いて、提出したらその名前を消すということがあった。外国人児童Aは、名前をよく黒板に書かれた。外国人児童Aがプリントの内容を理解できず、保護者も理解できないため、配られたプリントを未記入のまま提出することがしばしばあった。例えば、ある日学校で「枠の中に家から学校までの地図を描く」というプリントが配られたが、翌日未記入のまま提出した。担任教員T1はそのプリントを外国人児童Aに返却し、次の日に提出するように指示したが、外国人児童Aは翌日も提出しなかった。このようなことが相次いで起こって、結果的にクラスメートから「忘れっぽい子」と見られるようになった。

(2017年3月から5月までの間：3月7日、3月14

日、4月11日、4月13日、5月9日)

この事例は、外国人児童Aが学級に編入した当初と進級した後の学級担任の対応によって異なる状況が現れた例である。

この事例では、担任教員が次の手順を踏んで外国人児童と日本人児童への指導や対応を行った。まず、外国人児童Aに対し、担任教員は日頃の児童の言動から見て、交流を催すことが必要である状況を把握した。そのため、3年生の担任教員は通訳補助者を介して「交流会」を計画し、日本人児童との関係を促進するように図った。さらに、日本人児童に中国語を話させ、外国語学習の難しさを理解させるというポジティブな意識を育てた。結果として、3年生の担任教員の指導に従い、日本人児童は外国人児童Aと通訳者を介して交流ができるようになった。

筆者が通訳補助者を務める際に、時折、日本人児童から「私の名前は中国語で何と読むの？」と尋ねられることもある。

このような交流の機会を持たせたことで、児童たちの間で互いに平等な立場で交流する雰囲気醸成されるようになった。日本人児童が外国人児童Aに対して日本語を教えるだけでなく、外国人児童Aが日本人児童に中国語を教えることによって、外国人児童Aがクラスにおいて他のクラスメートと平等な存在であることを認識させることができた。

しかし、外国人児童Aは4年生に進級すると、担任教員の配慮が以前ほどではなくなり、学級でさまざまなことが起き、不快な経験をした。上述したように、外国人児童Aは4年生になった当初、よく「未提出物・忘れもの」のところに名前を書かれるので、クラスメートに「あの子は忘れものが多い子だ」と思われていた。家から学校までの地図の提出では、担任教員が外国人児童Aに向かって

クラス全員と同じように「はい、提出する」、「はい、やり直す」という要求しかしていないようである。外国人児童Aが提出物を出さないことが続いて、クラスメートから「あの子はできない子だ」と思われてしまった。これでは、外国人児童Aはますますクラスで浮いてしまうというリスクが高くなるであろう。

もしも、担任教員が配るプリントにメモして、「こことここをお母さんに書いてもらってね」と補助したり、他の児童の提出物を見本として「このようにするのよ」と見せたりすると、外国人児童Aはクラスメートから異なる存在と思われぬ可能性があると考ええる。外国人児童Aに「男児P（日本人児童）が好き」と言わせようとしたり、水泳の着替えの際に、荷物を置いた場所まで行かせないようにわざと邪魔をしたり、集団遊びにおいて鬼の役ばかりをさせたりする、という意地悪なことも起こらない可能性があると考ええる。

4.4 ケース3

ケース3は外国人男児Bが複数のクラスメートに帽子で叩かれた事例である。

外国人児童Bは、学級の複数の児童に、帽子で強く叩かれた。このことについて、担任教員T2は、後日の昼休みに、関係者しかいない場所で、外国人児童Bと叩いた者たちを集めて、聴き取りをした。その時、日本人児童の言ったことを聞いた外国人児童Bは、「違う、違う、そうじゃない」と納得できなかった。その場に、日本語教室の教員N1も来た。担任教員T2は、初めに日本人児童の言い分を聞いた。その後で、外国人児童Bの言い分を聞こうと思ったが、彼の日本語がよく理解できないため、彼が伝えたいことが全くわからない状態になっていた。担任教員は、外国人児童Bが当時感じた叩かれた力の強さや、

日本人児童が悪気を持っていたかどうかを判断しなかったため、どうしたら外国人児童Bの言い分を聞くことができるか考えた。そこで、「やられた通りに私を叩いてみて、その力の強さと状況を教えて」と言って、その時の状況を再現させた。外国人児童Bは、日本語で言いたいことがあるものの伝えることが難しい状況にあり、事件の経緯について説明することも難しかった。そのため、学級担任は児童にその場面を再現させることで経緯を理解した。再現させることで、事件に関与した児童たちは、「そういう状況だった」と認めてくれた。

それから、どんな理由でも人に暴力を振るうことは正しくないので、当事者の日本人児童らに謝らせた。

そして、日本語教室の教員N1は日本人児童らに「あなたたちが同じことをされたら、先生もあなたたちの仲間として、解決してあげる。外国人児童Bだからで、外国人だから、先生は外国人B君のことを庇っているわけじゃないし、この子（外国人児童B）は先生の子ども（＝日本語教室の児童）やけ（＝だから）っていうわけじゃないよ。あなたたちが悪い事をしていないのに、悪い事をされたりしたら、絶対に先生に教えて。先生がぶっち（ものすごく）怒ってあげるからね。」と言った。

その後、暴力行為は生じていなかった。

(2019年7月29日)

ケース3は、外国人児童がクラスメートに暴力を振るわれた事例である。

この事例では、担任教員が次の手順を踏んで外国人児童と日本人児童への指導や対応を行った。まず、外国人男児Bの報告した出来事に対する調査を行った。次に、外国人男児Bが被害を受けたことを確認できた。さら

に、日本人児童に外国人児童Bへ謝罪するように指導した。最後に、双方に対して暴力行為は許されないことを伝えた。その結果、児童間のトラブルが解消でき、一緒に遊ぶ様子が観察された。

一方、日本語教室の教員N1は、外国人児童Bを特別に庇ってはいない。クラスの全員として、公正に対応していることを学級の全員に伝えた。こうした対応により、外国人児童Bが特別な存在として学級集団から排除されないように配慮した。

担任教員T2と日本語教室の教員N1の対応は、まず、外国人児童Bが日本語で話したいけど話せないという状況に応じて、外国人児童Bも意思疎通できるように対応した。対応過程で特に重要だったのは、外国人児童Bがクラスメートから孤立せず、また今後いじめが発生しないように配慮したことである。その結果、以後トラブルは起こっていない。それにより、外国人児童Bにとって、クラスメートとの関係づくりに関する「障壁」が取り除かれたと言えるであろう。その障壁を取り除く過程は、担任教員に対して過度の負担にはならないであろう。

担任教員T2は、外国人児童Bのために、以下の3つの点について対策をとった。まず、暴力は許されないという価値観を日本人児童に示した。次に、外国人児童Bが日本語指導教員N1に見守られていることを児童たちに伝えた。そして、外国人児童Bは常に特別扱いされているわけではなく、クラスメートが彼に嫉妬したり、不公正な気持ちを持ったりしないように配慮した。

4.5 ケース4

ケース4は外国人男児Bの友達との距離感が近いために生じた事例である。

外国人児童Bがよくボディタッチなどをす

るので、トラブルが起こる。特に鬼ごっこの時には、相手とくっつきすぎてボディタッチが多かった。そのため、うっとうしがられることがあった。こういうことについて、担任教員T2は、外国人児童Bの国の習慣が日本とは異なることが原因であろうと考えた。それで、クラス全員に外国人児童Bは皆と仲良くしたい気もちがあること、文化が違うので、距離感が近いことを説明した。外国人児童Bは、自分の行動がクラスメートに迷惑をかけることを理解した。その結果、この問題は解決した。(2019年7月29日)

2学期の調査中、外国人児童Bが、授業中に班単位でクラスメートと協力して行動する際や、中間休みにみんなと遊ぶ最中も、日本人児童とくっつき過ぎる様子は一度も見られなかった。

この事例は、パーソナル・ディスタンスに関して、日本人児童と外国人児童が違った認識をもっていることに起因したものである。習慣の違いから外国人児童Bは日本人に比べて距離感が近く、仲のよい日本人児童に対し日本人児童間のそれよりも接近し過ぎ、日本人児童が避けはじめていた事例である。

この事例では、担任教員が次の手順を踏んで外国人児童と日本人児童への指導や対応を行った。まず、外国人児童Bに対して、日本人児童へのボディタッチの原因を調査した。次に、「悪気がない」かつ「仲良くしたい気持ちを行動で表した」との調査結果を日本人児童に伝え、日本人児童の理解を得るように図った。さらに、人と人との間のパーソナル・ディスタンスの違いを外国人児童Bに教えた。その結果、誤解によるトラブルが解消し、児童間の相互理解を図ることができた。

担任教員T2の対応の仕方により、児童間の文化や習慣の違いから生じる困りごととい

う障壁となるものが取り除かれた。その対応の仕方は、教員T2にとっては、過負担にならないことである。ここでは、教員T2は、日本人児童が外国人児童の行為を一方向的に許すのではなく、外国人児童も日本人児童のイヤだという気持ちを理解するように指導した。

このようなでき事は、お互いが相手の国の習慣を知らないから起こることである。そのためよく説明して理解し合わなければ、外国人児童は、次第に疎外されていくであろう。

5. 合理的配慮を援用した対応策の検討

5.1 事例分析結果を踏まえた対応策

上述した3.1のように、障害者に対して、合理的配慮を提供しないことは障害者差別である。しかし、合理的配慮の提供は、障害者を特別に優遇するためのものではなく、「特定の誰かが能力を発揮できない環境を変更・調整して機会平等を実現するために、公正的な社会を追求するためにこそ」されるものである(西倉・飯野2016:197)。加えて、合理的配慮は、「個々の場面における障害者個人の具体的なニーズに応じて、過重負担なく、社会的障壁を除去する」(川島2016b:49)という3つの要素から構成されている。

この「合理的配慮」の概念を援用して、本研究で明らかになった外国人児童を取り巻く社会的障壁を取り除くために、特に「言語・適応・アイデンティティ」に関して、前述の事例分析結果も踏まえたうえ、学校現場で有効と思われる教員の対応策について以下まとめている。

- (1) 「言語」によるトラブルの解決策について

①日本語が分からなくてもジェスチャーやタブレット端末で教員との意思疎通を図るように促していく。そうすることによって、外国人児童が学校現場で困りごとがあった時、教員に相談しやすくなる。

②外国人児童と日本人児童の相互理解を図るために、必要に応じて教員も児童の間に立って、児童間の意思疎通がスムーズに行われるように図っていく。それによって、児童間の誤解が生じにくくなり、互いの信頼関係が形成しやすくなる。

(2) 「適応」によるトラブルの解決策について

①外国人児童を日本の学校にスムーズに適応させるために、日本人児童が外国人児童に教えるだけでなく、外国人児童が日本人児童にも何かを教えられる「交流の場」を提供することが重要である。外国人児童に披露の場を提供することで、単なる一方的な教えでなく、お互いに「ありがとう」と言える場を形成できる。これにより、日本人と外国人児童が「上から下へ」の関係ではなく、互いにプラスになるような関係を築くことができる。外国人児童の心理的な負担を軽減することもできる。

②学校生活でトラブルが発生した場合、そのトラブルの経緯を把握するため、双方の意見や主張を理解し合えるために追体験などの「場面再現」は役に立つのではないかと考える。また、担任教員以外の第三者がいることも考慮すべきである。

(3) 「アイデンティティ」によるトラブルの対応策について

①外国人児童と日本人児童の多様性への理解を深めるために、外国人児童に対しても日本の文化について教えることが重要である。例えば、日本では他人との距離を詰めることを避ける傾向があり、公共の場や交通機関などで他の人との接触を避けるように心掛ける。このような「パーソナルスペース」の概念は、日本以外の文化では一般的に広く受け入れられている。また、集団主義や挨拶文化なども外国人児童に紹介することで、異なる文化を理解しやすくなるであろう。

②一方、外国人児童が持つ生活習慣（例：給食）や異文化（例：ラマダン）をクラスメートに理解させるために、関連する授業で外国人児童の保護者を講師として招き、発表させることや、通訳者または翻訳機を通じて、日本人児童とディスカッションを行うことは効果的である。これにより、外国人児童はクラス内での存在感を高めるだけでなく、児童同士が互いを尊重し、理解し合う意識を醸成することができる。

5.2 対応策に関する検討

5.1では、ケース1からケース4までの4つの事例分析結果を踏まえ、さらに合理的配慮を援用した対応策について考察した。ここでは、これらの対応策について議論する。

ケース1では、担任教員は、「児童の間に立って、児童間の意思疎通がスムーズに行われるように図っていく」という対応策を取った。一方、ケース1において、対応策(1)の①タブレット端末や翻訳機などを活用し、(2)の①交流の場を設ければ、いつでも児童同士のコミュニケーションがさらに取りやすくなるであろう。その場合、日本人児童は外国人児童Bの行動に気になることがあれば、

積極的に伝えることができ、交流の中で外国人児童Bが故意でなく「名前を間違えて覚えて」という原因を理解できるようになる。対応策(1)の①と(2)の①を取ることで、児童同士が自ら誤解によるトラブルを予防できることが考えられる。その結果、日本人児童が学級担任に訴える必要がなくなるであろう。

ケース2では、3年生の担任教員は、外国人児童Aとクラスメートとが早く仲良くなるため、通訳補助者を介して計画的に時間を設け、児童間の「交流会」を実施した。その対応策の結果、外国人児童Aは、新しい学校環境に順応し、クラスメートと仲良くなった。しかし、外国人児童Aが4年生に進級すると、学級担任の配慮が3年生の担任教員と比べてあまり行われなくなった。その結果、外国人児童Aは学級で不愉快な経験が増えるようになった。外国人児童Aは、言語、習慣、母国の文化などの壁があるため、同じ学年の日本人児童のレベルに達するまでに段階があると言える。外国人児童Aへの対応は、同級生の日本人児童への対応より丁寧さが必要であろうと考えている。したがって、ケース2の4年生の担任教員の対応仕方について、解決策(2)の①②を活用すれば、外国人児童Aが4年生に進級しても孤立感を感じず、友人との社会的な機会における不公正を回避できる可能性があり、外国人児童にとって「適応」が困難という障壁を除去できるであろう。

ケース3では、担任教員T2は、外国人男児Bが被害を受けたかどうかについての調査を行った。そして、追体験を通して外国人男児Bに関するトラブルの起こった経緯を把握し、児童双方が意見や主張を理解し合うために「場面再現」という対応策を取った。しかし、このケースでは、解決策(1)の①として、例えばタブレット端末で外国人児童Bの

母国語と日本語の翻訳を行うなど、情報機器を活用することで、外国人児童Bが自分の主張をうまく訴えられないという障壁を取り除くことができる。また、解決策(2)の①を活用することで、外国人児童がクラスメートとの関係を円滑に維持できる可能性がある。このような対応が日頃からなされれば、児童間のトラブルが減るのではないかと考えられる。

ケース4では、担任教員T2は、外国人児童Bが、日本人児童へボディタッチをしたことについて、「外国人児童がもつ生活習慣や異文化をクラスメートに理解してもらおう」という対応策を取った。この方法は、児童間の多様性への理解を深めることができる。この場合、もし解決策(2)の①と解決策(3)の①に基づいた「交流の場」を提供すれば、外国人児童Bが日本の文化に関する理解をさらに深めることができ、今回の習慣や文化の違いにより、双方の誤解によって生じる「障壁」を乗り越えることができるのではないかと考えられる。

以上の議論より、5.1で示した「(1) ①」、「(2) ①②」及び「(3) ①」の対応策を取ることによって、ケース1~4の児童間のトラブルをよりスムーズに解決できるのではないかと考えられる。以下、その他の事例についてさらに考察していく。

5.3 その他の事例について

PS2小学校において、日本語が全くわからない1年生の外国人児童Cに対する日頃の学校生活の参与観察を行った。後日、参与観察に関連して、外国人児童Cの担任教員T3へのインタビュー調査を実施した。

外国人女児Cは、インドネシアから来日し、日本語を一切理解できない段階でPS2小学校の低学年に入学した。彼女はインドネシ

ア語しか話せないため、通常、学級では1人で静かに座っていることが観察された。

また、宗教上の理由から、外国人児童Cは体操着を着替える際にいつも教室の一番後ろの隅に設置されたパーティションのところを利用して。この行動に対して、「なんであそこで着替えるの?」という質問を日本人児童から複数回受けることが観察された。日本人児童は通常、自分の机の所で着替えるため、外国人児童Cの異なる行動に疑問を抱いているようである。

さらに、外国人児童Cはいつもお弁当を食べていた。給食の際、外国人児童Cの周りの日本人児童が「いいな、私もお弁当食べたいなあ」と口にする光景も観察された。

(2017年4月から5月期間中：4月17日、4月23日、5月14日)

以上は、外国人児童Cの異なる行動が同級生児童の気になるという観察結果である。それに関連して、外国人児童Cの担任教員へのインタビュー調査を以下、紹介する。

筆者は外国人児童Cがパーティションのところで着替えることについて、「なぜ彼女だけなのかと他の児童から質問を受けることがありますか?」と担任教員に尋ねたところ、担任教員は「ないです、全然ないです、あの子たちは」と回答した。その時に、その場にいた日本語教室の教員は「視線は、たまに、見ているのは、感じるけど、M君（外国人児童Cの周りの日本人男児）とかね、やっぱり、気になるかなあと思うけど、聞いてはこないですよ」と述べた。担任教員T3は「ないですね」「子ども（日本人児童を指す）は思わないんですかね」、「誰も聞かないから、わざわざ何かをする必要もないし」とも語ってくれた。

また、筆者が外国人児童Cの成長について、

尋ねたところ、担任教員T3は、「本当最初は、何も分からず、彼女（外国人児童C）も、自分がどうしたらいいのか分からない、周りの子たちも、どうやって声をかけたらいいのかが、分からない。それは私のやることですけど、彼女は何をしたいのか?何を望んでいるのか、分からない……」と言った。

(2019年8月2日)

上述の事例では、担任教員T3は、日本人児童が外国人児童のことが気になっていることに気づいていないが、日本人児童がどのようにして声かけしたらいいのか分からないことには気づいていた。担任にもどのように対応したらよいか、といった迷いや戸惑いもあった。担任教員T3のように、特に散在地域では初めて外国人児童を受け持った時、「どう対応すればよいのか」といった迷いや戸惑いはよく見られる。

そこで、いくつかの対応策を提供すれば、担任教員の困惑を軽減できるのではないであろうか。また、日本人児童と外国人児童とは、日本語で意思疎通できなくても、交流の意欲はある。そのため、担任教員は対応策(1)の②、(2)の①、(3)の②を活用することにより、日本人児童と外国人児童Cとの交流の場を設ければ、児童間の交流を促進できるであろう。そうすれば、日本人児童は外国人児童Cに関する文化や宗教などが理解できるのではないかと考えられる。

実際の効果については、より多くの事例を調査し、定量的な評価を行うことで検証していく必要がある。これらは今後の課題である。

次は、学校現場における児童間に起きたすであげたケースとは異なる出来事で、外国人児童Aがクラスメートの日本人児童から泥棒扱いされた事例である。外国人児童Aは中国語で本件の発端、経過および展開について

て、最初に筆者に相談してきた。筆者は外国人児童Aの了承を得て、ここで取り上げることにした。

外国人児童Aが席を立ち、教壇にいる担任教員の所に行って、連絡帳を出しているときに、誰かが、J君の鉛筆を外国人児童Aの筆箱に入れた。外国人児童Aが席に戻ると、J君とLさんは鉛筆を探していて、外国人児童Aの筆箱を勝手に開けて、その鉛筆を見つけていた。(中略) そのとき、二人は思いがけないという表情で外国人児童Aをじっと見て、「外国人児童Aは泥棒だ。外国人児童Aが盗んだ」というようなことを言い、周りの児童にも言ったようである(外国人児童Aは、日本語が分からないが、言われている時の雰囲気からこう受け取った)。外国人児童Aは、この事件の後に、「二人は前よりひどくなった。」と苦情を訴えてきた。さらに、「私が男児Pを好きだと言わせようとしたり、体育の着替えの時に私の邪魔をするために何回もわざと荷物を置いた場所に行かせないようにしたり、集団遊びにおいて鬼の役ばかりさせたりした。」という経験も筆者に伝えた。(2017年7月14日)

この事例において、外国人児童が抱えている問題は、自分がやっていないのに、クラスメートに泥棒扱いされた点にある。外国人児童Aは、「日本には、悪い人がいるのか」と筆者に尋ね、また、「二人は前よりひどいと思った」(下線部)と言っていることから、過去にも何度か同じような問題が発生したと想像ができる。

外国人児童Aの遭遇した出来事について、筆者は、初めて経験した小学校のことで、自分が日本の学校文化や社会文化について十分に理解できていない部分もあり、このことが児童間の「いたずら」なのか、それとも「い

じめ」なのかをすぐには判断することができなかった。そこで、慎重に判断するために日本人の元小学校校長に尋ねたところ、それは「いじめ」であると明確に言われた。また、外国人児童Aが学校生活に適應できるようにするためには、担任教員に出来事を伝える必要があるが、その際には外国人児童Aに対する最大限の配慮が必要だとアドバイスを受けた。

一方、外国人児童Aの学校における状況は、前述のケース2でも示したように、3年生の学級担任が外国人児童Aとクラスメートとの円滑な関係を築くために「交流会」を計画的に実施した。この「交流会」により、児童間のコミュニケーションが促進された。さらに、日本人児童には中国語の挨拶を教え、外国人児童Aには日本語を教える機会を提供し、言語や文化の共有が行われた。この対応策により、児童たちの間で平等な交流が促進されていた。

しかし、外国人児童Aの学校での適應を助けるために取られた措置や努力が、4年生に進級すると減少し、新たな困難が生じた。4年生の学級担任は、外国人児童Aの遭遇した出来事について気付かず、問題が深刻化し、最終的に児童間で「いじめ」となった。いじめの結果、児童が学校で適應困難に陥る可能性もある。この点について、外国人児童がいじめの被害に遭う前に、適切な解決策を講じる必要があると言えるであろう。

また、外国人児童Aが学校に適應するために早期に講じられる対策や努力について、本論文の対応策「言語」に関する対応策(1)、「適應」に関する対応策(2)、および「アイデンティティ」に関する対応策(3)を実施し、外国人児童Aに配慮すれば、一部の状況を改善できる可能性があると考えられる。しかし、このケースでは、4年生に進級し、児童

間で「いじめ」の問題が発生し、対応策を講じるタイミングが遅れてしまった。「いじめ」とは、厳しい現実も含む問題であり、外国人児童が学校でいじめに遭った場合、その問題の解決が今後の重要な課題となっている。

6. おわりに

本研究では、外国人児童には、学校において言語を含む文化的、宗教的、習慣的な要因によって生じる「適応」性の問題が、結果的に「社会的な障壁」となっていることを探究した。一方、教育の分野では、「合理的配慮」という言葉は元々特別支援教育において障害児と健常児に関連して使用されてきた。しかし、合理的配慮は、身体的・精神的な障害だけでなく、文化的・習慣的な違いによって生じる社会的な障壁にも適用できる概念であるため、外国人児童の分野においても「合理的配慮」の概念を適用できる可能性を考察した。その結果、以下の3点が明らかになった。

第1に、事例の分析を通して、合理的配慮という概念を導入することで、これまでの「教員の裁量に委ねる」状況から、個々の児童に対応したアプローチをとることが可能になった。具体的には、外国人児童に適切な配慮をしてくれる教員と出会うことを運に任せるのではなく、特別支援教育における障害のある児童生徒への合理的配慮と同様、すべての教員はすべての外国人の児童生徒へ合理的配慮を行うことにする。

第2に、外国人児童に対する「合理的配慮」は、不均衡な状況を是正し、公平な環境を促進できる。外国人児童は、日本社会とは異なる言語、習慣、宗教、国籍などを持っており、通常の日本人児童生徒と同じ要求を課すことは、不公正な状況を招く可能性がある。そのため、外国人児童も合理的配慮の対象と

すべきであると考えられる。この不公正な状況を解消し、公正な環境を促進するための手段として、合理的配慮が有効である。

第3に、外国人児童に対する「合理的配慮」には、限界があることの確認ができた。不公平な状況がいじめのレベルに達した場合、合理的配慮だけでは不十分である。合理的配慮の手法には制約があることを考慮する必要がある。

その他には、外国人児童が学校での対人関係において摩擦や葛藤が生じる際、自分の苦しみを伝えるのが難しい。それは外国人児童が日本語で上手にコミュニケーションをとれないことに原因があることが明らかになった。ケース3では、担任教員T2が外国人児童の意思や説明を理解できるよう、「私の体に（実際にたたかれたように）やってみて」と何度も言葉で言った。このように、個別の状況に応じて、教員は配慮する必要がある。

次に、外国人と日本人の間に存在する境界を崩す試みが重要であることが示唆された。ケース3では、日本語指導教員N1が、日本人児童に対して「外国人だから庇っているわけではない。外国人児童も日本人児童も、皆同じ」と繰り返し伝えることで、児童間に引かれた境界を崩し、仲間意識や平等意識を醸成しようとしていた。つまり、外国人であるからといって特別扱いするのではなく、日本人児童も必要な場合は支援を受けられることを伝えた。このアプローチにより、外国人児童への支援提供プロセスにおいて、新たな問題が生じるのを防ぐことができる。

さらに、日本では今後、学校において、外国人児童を含む多様な子どもの個々に応じた指導と支援体制が強化され、子どもたちの多様性を尊重する方向に進むことが予想される。その時、本研究で考察したアプローチがどのような効果を発揮できるか注目したい。

(注)

- ¹ 本研究で扱っている研究対象について、「外国人児童」という呼び方を用いているが、ここでは、「ナニジンという民族・エスニシティのコードから、必ずしも国籍によって線引きされる」(藪田2018) ことではなく、日本語以外の言語を母語(第一言語)として、外国につながりを持つ児童のことを表す。
- ² 授業通訳補助ボランティアとは、対象児童の席の隣りで、担任教員の授業や指示を対象児童に伝えることである。教える時間、場所、教科書などもないため全職(専任)で児童Aに日本語を教えるわけではない。日常は、外国人児童と共に学級で他の児童と一緒に授業を受ける。国語などの授業で他の児童と一緒に授業を受けられない時には、「挨拶語」「平仮名」など入門(基礎的)的な日本語しか教えられない。

参考文献

- ・ Cummins J. (1981) Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment, *Applied Linguistics* 11(2), pp.132-149.
- ・ 藤井美保・孫恩恵 (2014) 「外国人児童の学校生活における日本語教室の機能—U市T小学校の事例から—」『熊本大学教育学部紀要』第63巻、pp.103-113。
- ・ 古川敦子 (2014) 「小学校の日本語指導担当教員が持つピリーフに関する研究」『一橋日本語教育研究』第2巻、pp.47-58。
- ・ 星加良司 (2016) 「合理的配慮と能力評価」川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (2016) 『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』有斐閣、pp.89-106。
- ・ 川島聡 (2016a) 「権利条約における合理的配慮」川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (2016) 『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』有斐閣、pp.19-38。
- ・ 川島聡 (2016b) 「差別解消法と雇用促進法における合理的配慮」川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (2016) 『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』有斐閣、pp.39-67。
- ・ 小島祥美 (2016) 『外国人の就学と不就学—社会で「見えない」子どもたち』大阪大学出版会。
- ・ 劉麗鳳 (2017) 「外国にルールを持つ子どものいじめ経験と教師の指導方法への示唆—中国帰国三世の事例にもとづいて—」『教育学雑誌』第54巻、pp.103-114。
- ・ 宮島喬 (2014) 『外国人の子どもの教育—就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会。
- ・ 宮崎幸江 (2014) 「多文化の子どもの家庭における言語使用と言語意識」『上智大学短期大学部紀要』第34巻、pp.117-135。
- ・ 西倉実季・飯野由里子 (2016) 「障害法から普遍的理念へ」川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (2016) 『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』有斐閣、pp.195-207。
- ・ 岡崎眸 (2010) 「『子どもの実質的な授業参加』を実現する年少者 日本語教育—二つのアプローチによる検討」『社会言語科学』第13巻、第1号、pp.19-34。
- ・ 小野原信善・大原始子 (2004) 『ことばとアイデンティティ—ことばの選択と使用を通して見る現在人の自分探し』三元社。
- ・ 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。
- ・ 佐藤郡衛 (2019) 『多文化社会に生きる子どもの教育—外国人の子ども、海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店。
- ・ 佐藤郡衛 (2022) 「個の実態と課題を捉えた支援で、『多文化共生社会』の実現を」『View.next教育委員会版』第3号、pp.21-24。
- ・ 清水睦美 (2003) 「ニューカマーの子どもの『いじめ』体験：学校における周辺化過程の分析(Ⅲ-6 多文化教育(2))」『日本教育社会学会大会発表要旨収録』第55巻、pp.210-211。
- ・ 清水睦美 (2006) 「ニューカマーの子どもの青年期—日本の学校と職場における困難さのいくつか(特集)青年の進路選択と教育学の課題」『教育学研究』第73巻、pp.135-147。
- ・ 志水宏吉 (2008) 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校にみる教育支援—』明石書店。
- ・ 志水宏吉 (2009) 『エスニシティと教育』日本図書センター。
- ・ 高島秀樹・住田正樹 (2018) 『変動社会と子どもの発達—教育社会学入門[改訂版]』北樹出版。
- ・ 竹田治美 (2012) 「外国人児童・生徒の内部葛藤とアイデンティティの模索：学校の多文化教育に向けて」『奈良産業大学紀要』第28巻、pp.79-89。
- ・ 棚田洋平 (2009) 「ニューカマー生徒の語りにもみる『日本の学校』」『大阪大学教育学年報』第14巻、pp.103-113。
- ・ 宇津木奈美子 (2017) 「マイノリティの子ども達に対する学習権の保障」『日本学習社会学会年報』第13号、pp.42-44。
- ・ 藪田直子 (2018) 「『外国人児童』カテゴリーと

- その境界—公立小学校における参与観察調査から—」『日本教育社会学会第70回大会』当日配布資料、pp.1-16。
- ・山崎けい子・深澤のぞみ・中河和子・田上栄子 (2009)「外国籍年少者のための日本語学習環境デザイン：散在地域の学習を支えるために」『富山大学人文学部紀要』第51号、pp.1-15。
 - ・趙衛國 (2006)「ニューカマー生徒の学校適応に関する研究—2人の在日中国人高校生の事例を通して」『質的心理学研究』第5号、pp.235-254。
 - ・趙樹娟 (2020)「中国にルーツをもつ児童生徒の大学進学の方略に関する研究」『東アジア研究』第18号、pp.105-119。
 - ・趙樹娟・田中理絵 (2020)「外国にルーツをもつ児童の学級トラブルに関する研究」『山口大学教育学部研究論叢』第69巻、pp.65-71。
 - ・外務省 (2014)「障害者の権利に関する条約」(2024年2月12日閲覧)
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html
 - ・文部科学省 (2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」(2023年3月25日閲覧)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
 - ・文部科学省 (2013)「インクルーシブ教育システム構築事業」(2023年4月15日閲覧)
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/16/1358945_02.pdf
 - ・文部科学省 (2017)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説」(2024年2月8日閲覧)
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2
 - ・文部科学省 (2017)「教職課程コアカリキュラム」(2023年4月3日閲覧)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
 - ・文部科学省 (2019)「外国人児童生徒受入れの手引き(改訂版)」(2024年2月15日閲覧)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm
 - ・文部科学省 (2020)「外国人の子供の就学状況等調査結果(確定値)概要」(2024年2月12日閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyousei01-000006114_01.pdf
 - ・文部科学省 (2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」(本文)(2024年2月12日閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
 - ・文部科学省 (2021)「外国人児童等に関する文部科学省の取組について」(2024年2月12日閲覧)
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001342224.pdf>
 - ・文部科学省 (2021)「外国人児童等教育の現状と課題」(2023年4月4日閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kyokoku-000015284_03.pdf
 - ・文部科学省 (2022)「外国人の子供の就学状況等調査結果について」(2024年2月8日閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_02.pdf
 - ・内閣府 (2013)「障害者基本法(昭和四十五年五月二十一日法律第八十四号)」(2024年2月8日閲覧)
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/s45-84.html>