

外国人児童生徒への学校対応の現状と課題に関する研究

—散在地域における小学校を中心に—

Research on the Current Situation and Challenges of School Responses

to Foreign Children and Students

-In Scattered Regions, Focusing on Elementary Schools-

趙 樹娟

Shujuan Zhao

山口大学大学院 東アジア研究科

The Graduate School of East Asian Studies

Yamaguchi University

指導教員：葛崎偉

Supervisor: Qi-Wei Ge

## 謝 辞

長い道のりでした。入学時は自信に満ち、スムーズに卒業できると思っていました。しかし、その後の迷いや無力感、自信喪失、自己放棄.....そしてやっと自信を取り戻し最終的な学位論文の提出までに、多くの山がありました。そのような中で最も大きな収穫は、自己の探求と徐々に明確になってきた目標、そして困難に対する勇気です。苦しい道のりでしたが、ありがたいことは、いつも助けてくれる人が傍にいたこと、そして平凡な日常には時として美しい瞬間があったことです。ここに支えて下さった方々に感謝の意を表します。

まず、私を最終学年の指導学生として受け入れてくださった指導教員である葛崎偉教授に深い感謝の意を表します。葛先生は大変お忙しい中、私の研究の方向性や進め方について昼夜を問わず熱心にアドバイスをするなど、多大な心血を注いでくださり、ご指導と励ましをいただきました。そのことに心から感謝申し上げます。博士論文を執筆する際に、何度も困難にぶつかりましたが、葛先生の暖かい応援により、自信を取り戻し、論文を完成することができ、感謝の念に堪えません。

次に、石井由理教授と有元光彦教授は副指導教員として、私の学術論文および博士論文の構成や内容に関して、数多くの有益なアドバイスをくださいました。ここで、深く感謝申し上げます。

また、研究生として山口大学教育学部に入学してから今日までの8年の歳月において、研究の面にとどまらず、日常の生活から人生の導きまで支えていただいた元山口大学教育学部の田中理絵准教授に心から感謝しております。指導教員としての4年半の間、私に何か困ったことがあったら、田中先生はいつもそばに来てくださって、助けてくださいました。他大学に転出されてからも私のことを気遣ってくださり、田中先生のお力添えがあってこそ、私はいつも元気を取り戻すことができました。田中先生は私の日本での精神的な支えでした。

それから、私の元指導教員である山口大学国際総合学部の山本冴里准教授と元山口大学教育学部の熊井将太准教授には、博士課程での研究に関して、多くの貴重なアドバイスをいただきました。深く感謝申し上げます。

さらに、地元の大谷泰子さんとの出会いは、私にとって幸運でした。大谷さんは、論文の日本語表現について、休日や年末年始も、幾度となく添削してくださいました。ありがとうございました。

その他、同じ研究室の仲間、安振宇氏、郭夢蘭氏、楊航氏、張慶琪氏には、いつも支えてい

ただきまして、感謝しています。また、本研究の調査にご協力いただいた方々に、心より感謝申し上げます。

最後に、私のことをいつも暖かく見守り、精神的・経済的に支えてくれた家族の皆さんに、言葉では言い尽くせないほど感謝しています。

2024年3月

# 目次

<b>第1章</b>	<b>はじめに</b> .....	<b>1</b>
1.1	研究背景と研究目的 .....	1
1.2	本論文の構成と位置付け .....	4
<b>第2章</b>	<b>外国人児童生徒の教育実践の現状と課題</b> .....	<b>5</b>
2.1	外国人児童生徒の受け入れの現状について .....	5
2.1.1	外国人児童生徒の受け入れの増加傾向 .....	6
2.1.2	外国人児童生徒の教育を受ける権利 .....	15
2.1.3	外国人児童生徒の支援に関する文部科学省の取組 .....	19
2.2	外国人児童生徒の教育上の課題 .....	22
2.2.1	外国人散在地域と集住地域 .....	22
2.2.2	外国人児童生徒の教育課題 .....	28
2.2.3	外国人児童生徒の教育課題間の繋がり .....	33
<b>第3章</b>	<b>外国人児童生徒が期待する必要な対応の時期について</b> .....	<b>36</b>
3.1	問題設定 .....	37
3.2	調査概要 .....	38
3.2.1	調査方法 .....	38
3.2.2	調査対象 .....	40
3.3	事例分析 .....	42
3.3.1	事例1 .....	42
3.3.2	事例2 .....	45
3.3.3	事例3 .....	46



3.3.4 事例4.....	48
3.4 考察と結論.....	50
<b>第4章 外国人児童への対応の仕方について.....</b>	<b>54</b>
4.1 問題設定.....	57
4.2 先行研究.....	59
4.3 調査概要.....	59
4.3.1 参与観察及びインタビュー調査について.....	60
4.3.2 アンケート調査について.....	62
4.4 ケーススタディ.....	67
4.4.1 ケース1.....	67
4.4.2 ケース2.....	69
4.4.3 ケース3.....	71
4.4.4 ケース4.....	73
<b>第5章 合理的配慮を援用した対応策の検討.....</b>	<b>75</b>
5.1 「合理的配慮」の援用による外国人児童への対応.....	76
5.1.1 合理的配慮の経緯.....	76
5.1.2 外国人児童にとっての「社会的障壁」と対応策.....	78
5.2 対応策に関する検討.....	80
5.3 特異な事例について.....	83
5.4 考察と結論.....	86
<b>第6章 おわりに.....</b>	<b>88</b>
<b>参考文献.....</b>	<b>91</b>
<b>付録資料.....</b>	<b>99</b>

# 第1章 はじめに

## 1.1 研究背景と研究目的

1990年の出入国管理及び難民認定法の改正、そして、「留学生 30 万人計画」などの政策により、日本での在留外国人は増加傾向にある。その結果、親の就労、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が増えているが、彼らの文化的・言語的背景は多様かつ複雑である。

そのため、学校現場ではその対応に未だに苦慮している。そうした背景を踏まえ、矢部は「在留外国人の受け入れを拡大する政府であるが、今日の日本における諸制度は在留外国人を十分に包摂するには至っていない」（矢部 2019 : 1）と指摘している。この問題の一環として、外国人児童生徒の教育に関連する領域も含まれている。文部科学省の外国人児童生徒の教育問題への対応は、児童生徒の日本語能力の「不十分さ」に焦点が当てられている。現在の外国人児童生徒への日本語指導・支援体制整備はある程度進んでいるが、それにもかかわらず、これらの児童生徒等の教育は課題山積の状態にある。志水（2009 : 11）によれば、外国人児童生徒が抱える教育問題は「言語」「適応」「学力」「進路」「不就学」「アイデンティティ」の6つテーマに分けることができるが、これらの要因を整理すると次のようになる。

「言語」について、宮島（2014）は、外国人児童生徒に共通の困難として、「日本語を全く、またはほとんど使えず、日本の学校文化に馴染みがなく、教育の場に参加しなければならなかったこと」（宮島 2014 : 1-2）を指摘している。概して、日本の学校は、外国人児童生徒に対して、まず「日本語の習得」と次に「学校生活への適応」を重視している（宮島 2014）。

「適応」について、趙衛国（2006）によると、外国人児童生徒の学校適応は個々の家庭、出身の階層、来日の経緯などの社会的・文化的条件、および積極的な適応意思や順応性などの個人的要因に大きく影響される。そのため、外国人児童生徒の「学校適応は必ずしも好適とは限らない」（趙衛国 2006 : 237）。つまり、不適応の場合もあるのである。不適応の場合は外国人児童が「異なる」存在として学級で浮いてしまい、不登校、学級崩壊、校内暴力、非行・逸脱

行為などのリスクにさらされる可能性がある。

「学力」について、外国人児童生徒に関して最初に考慮すべきは日本語能力である。なぜなら、日本語能力が不十分だと「教科学習についていけず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。このような日本語能力が不十分な子どもたちへの教科学習支援で圧倒的に多いのは、日本人の教員が日本語で教えるというケースである（宇津木 2017：44）。

「進路」について、清水（2006）は、外国人児童生徒は日本の学校に『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）ると論じた。また、高校にかろうじて進学した場合でも、その中退率は日本人より高いことが指摘されている（佐久間 2006）。

「不就学」については、1990年の出入国管理及び難民認定法の施行により、日本での外国人児童生徒の急増が生じた。この背景から、学校現場にもこのような背景で来日する子どもたちの数が増えた。その結果、外国人児童生徒に関連する「不就学」「不登校」などの教育問題が遅ればせながら認識され始めた（宮島・太田 2005：1）。外国人の子どもの就学状況について、初めての全国的な調査が行われたのは2019年である。その調査の結果、不就学の可能性があると考えられる外国人児童生徒の数はおよそ2万人に上り、これは全体の約15%を占めることが判明した。

「アイデンティティ」については、外国人児童生徒のアイデンティティが混乱する原因として、教科の学習内容に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しづらいことが多いため、外国人児童生徒は授業についていけなくなってしまう（佐藤 2019：31）。教科に含まれる隠されたメッセージや文化的な価値観、さらには授業の基本的なアプローチや学習スタイルが外国人の子どもたちの学習に影響を与えているのである。

なお、この6つのなかで、「学力」「進路」「不就学」は「言語」「適応」「アイデンティティ」と密に関わっている。特に、「言語」「適応」「アイデンティティ」の3つの課題は、外国人児童が転入学した当初から、すぐ取り組まなければ、外国人児童生徒にとって「社会的な障壁」になる。したがって、本論文では「言語」「適応」「アイデンティティ」という3つの課題に焦点を当てて検討する。

外国人児童生徒の教育に携わる研究については、「日本社会への適応と援助に関するものが大半を占め」（加賀美 2007：14）ることが指摘されている。だが、そうした研究は主に外国

人児童生徒が集中する地域を取り扱っている。2021年、文部科学省が「外国人児童生徒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は増加傾向が続いていること（10年間で1.5倍）、また、使用言語の多様化が進むとともに集住化・散在化の両方の傾向がみられるようになってきていること、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されていることを指摘した。しかし、実際には、外国人集住地域（以下、「集住地域」と省略）と外国人散在地域（以下、「散在地域」と省略）との違いは鮮明であり、教育・支援体制などに格差が生じている。

佐藤（2022：23）により、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が活発に活動していたりするため、支援が充実した環境にあることが明らかにされている。それに対して、山崎ら（2009：1）は、散在地域は外国人児童生徒及びその支援者も点在しているため問題・情報の共有化が難しく、「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に充実させていくかが課題である」（山崎ら 2009：1）と指摘している。いわゆる、外国人散在地域は支援資源が不足しており、外国人児童への対応が学校現場の教員たちが直面する問題となっている。同時に、支援を受けられない外国人児童たちも困難な状況に立たされている。こうした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現実的な解決策を模索する必要がある。

言い換えると、外国人児童生徒の学校への適切な対応が、特に散在地域では緊急の問題となっている。

古川が指摘するように、「教師の指導や対応は専門的・科学的な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、価値的な判断を通して行われるものである。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」（古川 2014：49）であると本研究でも考え、散在地域の公立小学校の学級担任と外国人児童の双方に関する調査を行うことにした。

本論文の目的は、散在地域の学校現場において、教員が外国人児童生徒に対する現場対応の現状および課題を明らかにし、その対策について検討することである。

## 1.2 本論文の構成と位置付け

本論文の構成は以下のようにになっている。

第2章では、外国人児童生徒の受け入れの経緯とこれまでの研究内容、およびその課題について検討する。

第3章では、外国人児童生徒の個別経歴に基づいて、来日時期が異なる彼/彼女が日本の大学に進学するまでに、日本の学校に期待する必要な対応やその時期について検討する。

第4章では、第3章での考察の結果から、外国人児童生徒への対応において、来日当初の時期が特に重要であることを考慮し、小学校の外国人児童を対象に、彼/彼女がトラブルや排除などの困りごとを、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仕方について、事例を通して分析を行う。

第5章では、第4章で分析したケーススタディを踏まえて、合理的配慮のアプローチを参考にしつつ、本論文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」について、学校現場で有効と思われる教員の対応策を検討していく。

最後に、第6章では、本論文で得られた研究結果を総括し、今後の研究に関連する課題を提示する。

なお、本論文では、外国人児童生徒への対応について、特別支援教育の分野で用いられる「合理的配慮」という理論を援用して、学校現場での対応策を考案し、その有効性を検討する。この研究は、教員が学校現場において外国人児童生徒を支援するための基本的な考え方・対応方法を提供するものである。

## 第2章 外国人児童生徒の教育実践の現状と課題

### 2.1 外国人児童生徒の受け入れの現状について

近年、日本において外国人児童生徒は珍しい存在ではなくなっている。本章では、外国人児童生徒の受け入れの経緯とそれについてどのような研究が行われてきたのか、またその課題は何かについて検討する。

これまで、日本語を話せない状態で外国からやってきた子どもを表すために、様々な表現が用いられてきた。例えば、河原（2010）は、国籍よりも日本語の話せる能力に焦点を当てており、「日本語が話せない外国からやってきた子ども」という表現を用いている。また、坪谷・小林（2013）は、「日本における外国につながる子どもたち」という表現を用いており、これは非常に洗練された言葉だと評価されている。一方、金井（2012）は、1980年代以降、アジア・南米地域を中心とする諸外国から来日した外国人に焦点を当て、「ニューカマーの子ども」という表現を採用している。また、川上ら（2009）は、私たちが「移動する時代」に生きていることを考慮し、「移動する子どもたち」という表現を用いている。その他にも、「日本の学校に在籍する多民族の子ども」「海外・帰国子女」といった表現も見られる。

しかし、どのような呼び方が最も適切な表現かを決定することは容易ではない。なぜなら、河原（2010：171）によれば、このような命名は対象とされる子どもたちがどのような特徴を持つかに基づいて行われ、そのためには特定の子どもたちが含まれたり、逆に必要のない子どもたちが含まれたりすることで混乱が生じる可能性があるからである。文部科学省は国籍による線引きを避けるため、「日本語指導が必要な児童生徒」を日本語の理解度に焦点を当てて定義している。「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」によれば、「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒及び、日常会話ができていても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」（文部科学省 2014）とされている。この定義の下では、日本国籍の児童生徒も対象に含まれる。さらに、文部科学省は、「帰国児童生徒のほか、本人が重国籍

であるか、あるいは保護者の一人が外国籍であるなどの理由から、家庭内で日本語以外の言語を使用しており、日本語の能力が十分でない児童生徒」（文部科学省 2014）も日本語指導の対象としている。

本論文では日本国籍を持っていない子どもを対象とし、「外国人児童生徒」という一般的に普及している表現を採用することとした。

### 2.1.1 外国人児童生徒の受け入れの増加傾向

1990年代前半にかけ、経済のグローバリゼーション及び国境を越えた人口移動の多文化共生<sup>1</sup>社会の形成に従って、国際社会における日本の役割が増加し、日本に入国、在留し就労する外国人の数が著しく増加した。同時に、バブル経済の好景気により、日本の企業は人手不足を感じ、「単純労働者」の受け入れを政府に要請した。政府はこの問題に対処すべく「雇用計画」という方針を策定した。また、1985年のプラザ合意以降、円高の影響で、南米からの日系人やアジアからの外国人労働者が就労を目的として増加した。このような背景から、外国人労働者の数が増加し、不法滞在や不正規労働の問題が浮上し、正規の身分に基づく外国人労働者の受け入れに焦点が当てられた。

そのため、1990年に法務省が「出入国管理及び難民認定法」を改正し、施行したことにより、来日する外国人の在留資格が現在の 29 種類に大幅に増加した。また、不法就労に対する取り締まりも強化された。在留資格は以前の羅列方式から、別表による一覧方式に変更され、具体的なカテゴリーとして「人文知識・国際業務」「短期滞在」「日本人の配偶者等」などが示され、上陸許可証には日本語の表示に加えて、それに対応する英語訳も表示されるようになった。

この改正により、「定住者」の在留資格が新たに創設され、一部の例外を除いて日系 3 世までを含む就労が可能な地位が与えられた。その結果、バブル景気による人手不足を背景に、外国人労働者の受け入れを希望する日本の経済界の要望に応じて、主にブラジルやペルーなどの中南米諸国から多くの日系人が入国しやすくなり、在留外国人数が増加した。

---

<sup>1</sup> 総務省によると、多文化共生とは、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義されている。総務省（2006年）「多文化矯正の推進に関する研究会報告書-地域における多文化共生の推進に向けて-」  
[https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota\\_b5.pdf](https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf)（2023年11月30日閲覧）

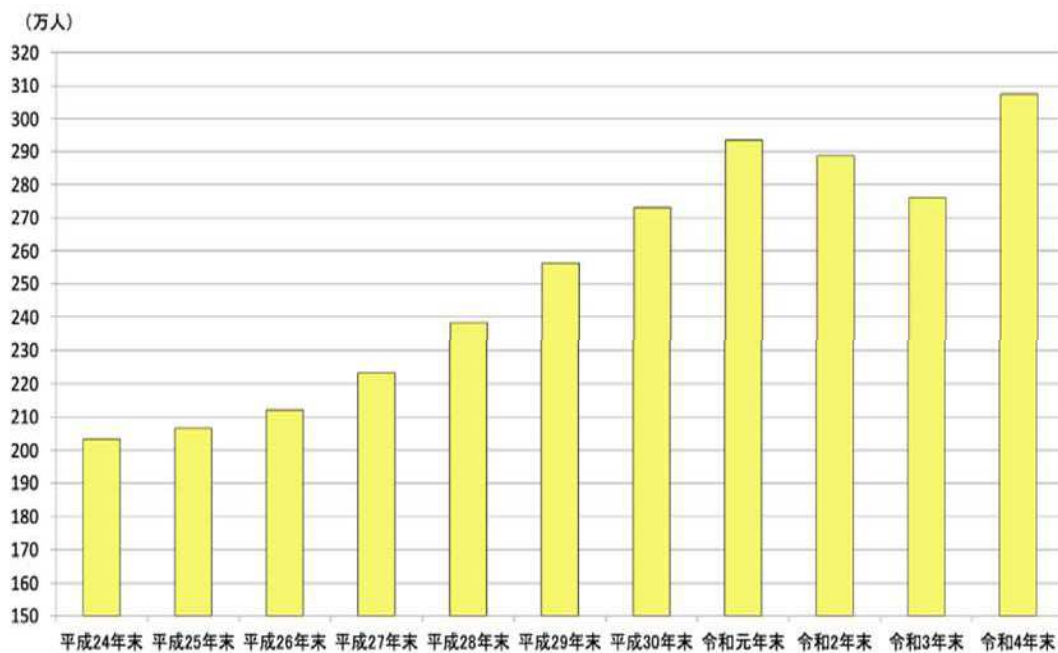


図 2.1 在留外国人数の推移（総数）

出典：出入国在留管理庁「令和4年末現在における在留外国人数について」

さらに、2018年12月に「出入国管理及び難民認定法」（入管法）が改正され、2019年4月から新たな在留資格である「特定技能」が導入されたことから、今後、日本での外国人居住者がますます増加すると予想される。実際、出入国在留管理庁による「在留外国人数」の調査によれば（図 2.1）、2022年12月末の在留外国人数は307万5,213人で、前年末と比較して31万4,578人増加し、増加率は11.4%となり、過去最高を記録し、初めて300万人を超えた。



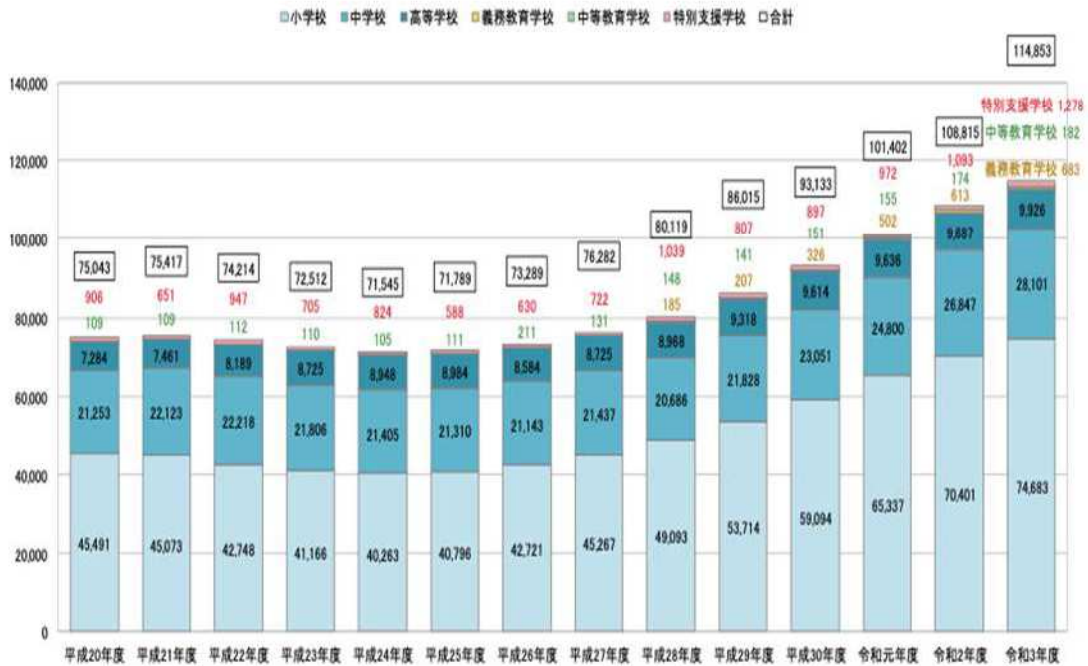


図 2.2 「公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数」

出典：文部科学省（2022）「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結果の概要」

在留外国人の増加に伴って、ここからはこうした外国人児童生徒の状況について概観しておこう。文部科学省が実施した「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結果の概要(令和3年度)」によれば、平成24年から令和3年までの間、この児童生徒の数は増加傾向にあり、校種別に見ると小学校が最も多いことがわかる（図 2.2）。

具体的には、図 2.3 より、令和3年度時点で日本語指導が必要な外国人児童生徒は 47,619 人で、そのうち小中学校で日本語指導を受けるための「特別な教育課程」が編成されている割合は 73.4%である。



図 2.3 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数

出典：文部科学省 2022 年「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結果の概要」



図 2.4 日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数

出典：文部科学省 2022 年「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結果の概要」

一方、日本国籍を持つ児童生徒でも、帰国児童生徒や重国籍の児童生徒、保護者の国際結婚によって日本語指導を必要とする者は 10,688 人で（図 2.4 参照）、そのうち小中学校で日本語指導を受けるための「特別の教育課程」が編成されている割合は 67.5%である。



図 2.5 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の言語別在籍状況

出典：文部科学省 2022 年「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結果の概要」

日本語指導が必要な外国人児童生徒の母語内訳を見ると、最も多い言語はポルトガル語で、次いで中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語と続いている（図 2.5）。したがって、外国人児童生徒は多様な言語背景を持つことが明確になっている。

また、「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別学校数」において、令和 3 年度は、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数は、「1 人」しか在籍しない学校が 3,107 校（36.8%）で最も多く、在籍者が 5 人未満の学校は全体の 71.8%を占めている。（図 2.6）。



図 2.6 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別学校数

出典：文部科学省 2022 年「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結果の概要」

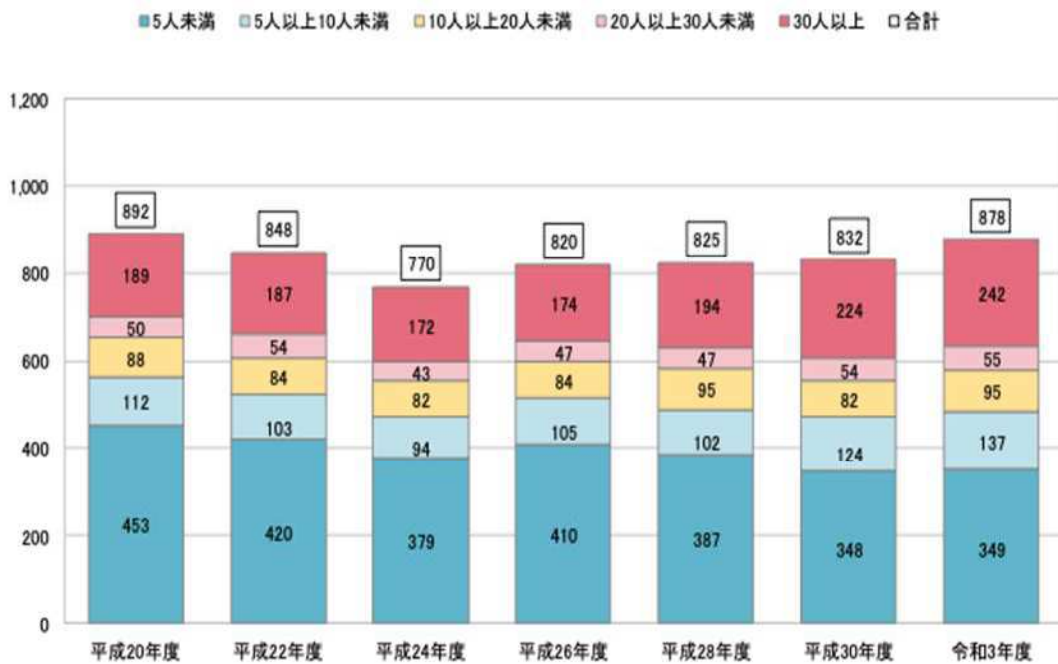


図 2.7 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別市町村数

出典：文部科学省 2022 年「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結果の概要」

図 2.7 「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別市町村数」は、10 人未満の市町村の数は約 50%と半数である。近年は、30 人以上の市町村が増えている。

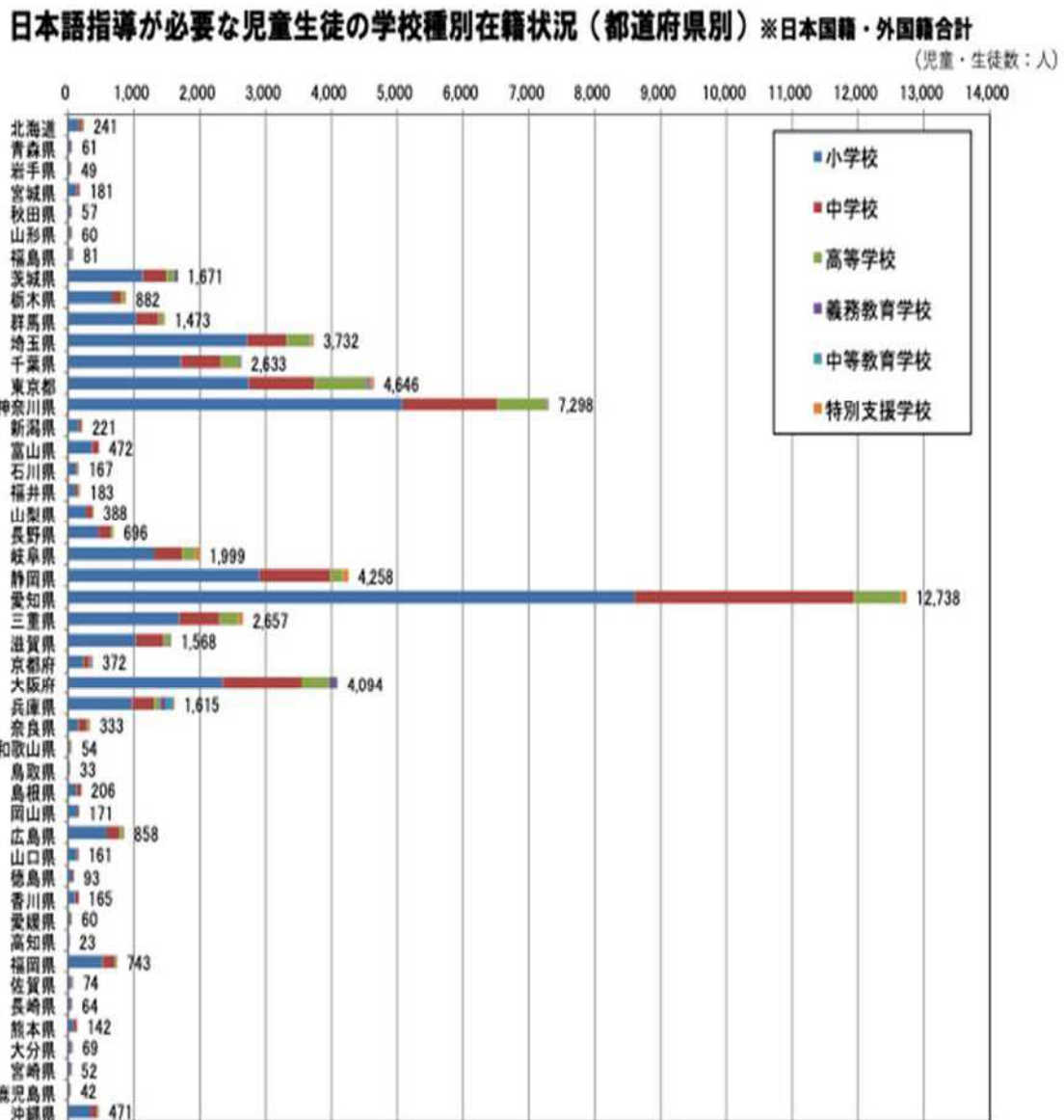


図 2.8 日本語指導が必要な児童生徒の学校種別在籍状況（都道府県別）

出典：文部科学省（2021）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」

図 2.8 は、各道府県における日本語指導が必要な児童生徒の学校種別在籍状況を示している。この表から見ると、各都道府県に在籍する日本語指導が必要な児童生徒の総人数や、その小学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒の人数と総人数との割合がほぼわかる。また、愛知

県における日本語指導が必要な児童生徒が、最も多く、12,738 人になり、最も少ないのは高知県で、23 人しかいない。

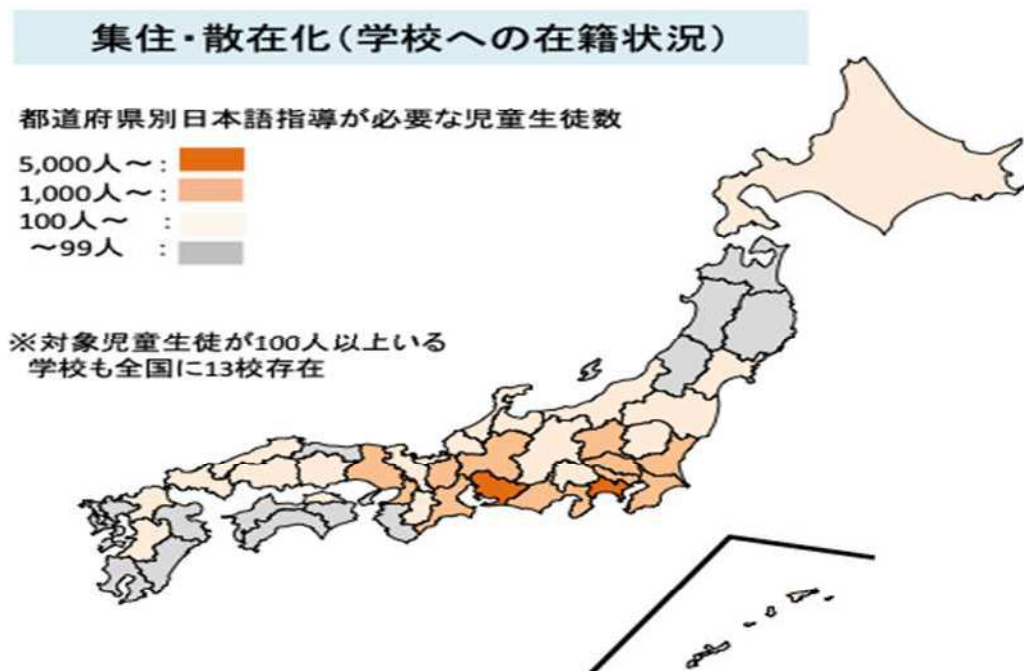


図 2.9 都道府県別日本語指導が必要な児童生徒数

出典：文部科学省（2021）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」

図 2.9 に、日本全国地図上での各都道府県の日本語指導が必要な児童生徒の人数の分布を示している。日本語指導が必要な児童生徒の数は、1,000 人以上の都道府県が 13 都府県あり、1,000 人未満は、34 道府県があることがわかる。

表 2.1 「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別学校数」を見ると、日本語指導が必要な外国籍児童生徒が「1 人」在籍する学校は 3,107 校（表 2.1）ある。これらの学校数は全体の約 36.8%を占める。



表 2.1 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別学校数

	小学校		中学校		高等学校		義務教育学校		中等教育学校		特別支援学校		合計	
	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度
合計	5,316	4,901	2,406	2,331	558	461	41	34	3	1	112	124	8,436	7,852
構成比	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
(ア) 1人	1,825	1,843	1,022	1,064	197	148	10	18	1	0	52	71	3,107	3,144
構成比	34.3%	37.6%	42.5%	45.6%	35.3%	32.1%	24.4%	52.9%	33.3%	0.0%	46.4%	57.3%	36.8%	40.0%
(イ) 2人	1,012	891	452	436	66	78	8	5	0	0	21	25	1,559	1,435
構成比	19.0%	18.2%	18.8%	18.7%	11.8%	16.9%	19.5%	14.7%	0.0%	0.0%	18.8%	20.2%	18.5%	18.3%
(ウ) 3人	569	492	248	237	57	40	5	1	0	0	9	8	888	778
構成比	10.7%	10.0%	10.3%	10.2%	10.2%	8.7%	12.2%	2.9%	0.0%	0.0%	8.0%	6.5%	10.5%	9.9%
(エ) 4人	334	306	125	117	40	36	3	2	1	0	3	8	506	469
構成比	6.3%	6.2%	5.2%	5.0%	7.2%	7.8%	7.3%	5.9%	33.3%	0.0%	2.7%	6.5%	6.0%	6.0%
(オ) 5人以上10人未満	750	692	287	231	83	68	5	2	0	0	15	7	1,140	1,000
構成比	14.1%	14.1%	11.9%	9.9%	14.9%	14.8%	12.2%	5.9%	0.0%	0.0%	13.4%	5.6%	13.5%	12.7%
(カ) 10人以上20人未満	473	398	146	139	58	37	8	5	0	0	8	5	693	584
構成比	8.9%	8.1%	6.1%	6.0%	10.4%	8.0%	19.5%	14.7%	0.0%	0.0%	7.1%	4.0%	8.2%	7.4%
(キ) 20人以上30人未満	169	137	67	56	21	26	0	0	0	0	3	0	260	219
構成比	3.2%	2.8%	2.8%	2.4%	3.8%	5.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	0.0%	3.1%	2.8%
(ク) 30人以上50人未満	124	95	44	34	22	15	1	0	0	1	1	0	192	145
構成比	2.3%	1.9%	1.8%	1.5%	3.9%	3.3%	2.4%	0.0%	0.0%	100.0%	0.9%	0.0%	2.3%	1.8%

出典：文部科学省（2022）「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結果の概要」

表 2.2 日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の在籍人数別学校数

	小学校		中学校		高等学校		義務教育学校		中等教育学校		特別支援学校		合計	
	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度	令和3年度	平成30年度
合計	2,603	2,526	1,005	931	218	186	24	16	3	1	40	36	3,893	3,696
構成比	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
(ア) 1人	1,316	1,246	586	586	116	104	10	9	0	0	25	26	2,053	1,971
構成比	50.6%	49.3%	58.3%	62.9%	53.2%	55.9%	41.7%	56.3%	0.0%	0.0%	62.5%	72.2%	52.7%	53.3%
(イ) 2人	530	499	189	149	43	26	0	1	0	0	5	7	767	682
構成比	20.4%	19.8%	18.8%	16.0%	19.7%	14.0%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	12.5%	19.4%	19.7%	18.5%
(ウ) 3人	239	237	89	68	23	20	6	2	0	0	4	0	361	327
構成比	9.2%	9.4%	8.9%	7.3%	10.6%	10.8%	25.0%	12.5%	0.0%	0.0%	10.0%	0.0%	9.3%	8.8%
(エ) 4人	119	138	35	33	14	14	3	1	0	0	2	1	173	187
構成比	4.6%	5.5%	3.5%	3.5%	6.4%	7.5%	12.5%	6.3%	0.0%	0.0%	5.0%	2.8%	4.4%	5.1%
(オ) 5人以上10人未満	260	271	63	69	15	14	4	2	0	0	4	2	346	358
構成比	10.0%	10.7%	6.3%	7.4%	6.9%	7.5%	16.7%	12.5%	0.0%	0.0%	10.0%	5.6%	8.9%	9.7%
(カ) 10人以上20人未満	113	108	38	20	6	7	1	1	1	0	0	0	159	136
構成比	4.3%	4.3%	3.8%	2.1%	2.8%	3.8%	4.2%	6.3%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	4.1%	3.7%
(キ) 20人以上30人未満	19	20	5	6	1	0	0	0	1	0	0	0	26	26
構成比	0.7%	0.8%	0.5%	0.6%	0.5%	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%	0.7%
(ク) 30人以上50人未満	3	3	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	4	5
構成比	0.1%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.5%	0.0%	0.0%	33.3%	100.0%	0.0%	0.0%	0.1%	0.1%

出典：文部科学省（2022）「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結果の概要」

表 2.2「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の在籍人数別学校数」を見ると、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒が「1人」在籍する学校は2,053校（表 2.2）ある。これらの学校数は全体の約 52.7%を占める。「20人以上 30人未満」在籍する学校は26校で、「30人以上 50人未満」在籍する学校は、わずか4校である。両方合わせても0.8%にしかない。

## 2.1.2 外国人児童生徒の教育を受ける権利

日本語指導が必要な児童生徒が増加している中で、その児童生徒たちの教育を受ける権利はいかなる状態にあるのであろうか。

### (1) 制度上からみる権利

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」とされ、同 2 項に「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ふ。義務教育は、これを無償とする」と明記されている。

日本国民の定義は「国籍法」にある（日本国籍法第 1 条「日本国民たる要件は、この法律の定めるところによる」）。第 2 条において、「子は、次の場合には、日本国民とする。一 出生の時に父又は母が日本国民であるとき。二 出生前に死亡した父が死亡の時に日本国民であつたとき。三 日本で生まれた場合において、父母がともに知れないとき、又は国籍を有しないとき。」と明記されている。この定義からすると、日本語指導が必要な児童生徒の中で、「日本国籍」を持たない外国籍の児童生徒は、日本人と同様の就学の権利や義務を有していないと解釈される可能性がある。

実際、第 164 回国会参議院文教科学委員会会議<sup>2</sup>において、小坂憲次文部科学大臣は、「憲法及び教育基本法は、国民はその保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負うというふうに

---

<sup>2</sup> 小坂憲次文部科学大臣（当時）の答弁。第 164 回国会参議院文教科学委員会会議録第 3 号平成 18 年 3 月 22 日 pp. 9-10. <https://kokkai.ndl.go.jp/simple/disppdf?minId=116415104X00320060322#page=6>



規定しておくことから、義務教育を受けさせる義務は我が国の国籍を有する者に課せられていると考えるべきでございます。したがって、学校教育法に基づく保護者の就学義務は外国人には基本的には及ばないと解されております（下線部は筆者による）と答弁している。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」に限定されていることが指摘されている。

ところが、日本国憲法第 26 条の英文は、「All people shall have the right to receive an equal education correspondent to their ability, as provided by law.」と示されており、その主体は「All people」、つまり「すべての人」である。この表記に従えば、日本国籍を有する国民だけではなく、来日する外国の人々にも、教育を受ける権利の享有主体になっていると解釈できる。また、同 2 項も、「All people shall be obligated to have all boys and girls under their protection receive ordinary education as provided for by law. Such compulsory education shall be free.」と明記されている。同様に、教育を受ける義務を負う主体も「All people」、つまり「すべての人」になっている。日本国憲法で、国民とは日本国籍を有する人であるとされるならば、英文に翻訳すれば、「A Japanese national」となるのではないかとする問題提起も行われている（丹羽 2017）。以上のことから、日本では、外国人児童生徒は日本国籍を有する児童生徒と同様に、教育を受ける権利の享有主体と就学義務（義務教育）の対象になるべきであると主張されている。

## (2) 国際法規からの要求

日本は、1979 年に、「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約（A 規約）」を批准し、その締約国になった。この国際法規において、教育を受ける権利に関する内容は以下のように明記されている。

### 第十三条<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> 「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約（A 規約）」の第十三条の 3、4 項：

- 3 この規約の締約国は、父母及び場合により法定保護者が、公の機関によって設置される学校以外の学校であって国によって定められ又は承認される最低限度の教育上の基準に適合するものを児童のために選択する自由並びに自己の信念に従って児童の宗教的及び道徳的教育を確保する自由を有することを尊重することを約束する。
- 4 この条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはな

- 1 この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める。締約国は、教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきことに同意する。更に、締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する。
- 2 この規約の締約国は、1の権利の完全な実現を達成するため、次のことを認める。
  - (a)初等教育は、義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
  - (b)種々の形態の中等教育（技術的及び職業的中等教育を含む。）は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、一般的に利用可能であり、かつ、すべての者に対して機会が与えられるものとする。
  - (c)高等教育は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じ、すべての者に対して均等に機会が与えられるものとする。
  - (d)基礎教育は、初等教育を受けなかった者又はその全課程を修了しなかった者のため、できる限り奨励され又は強化されること。
  - (e)すべての段階にわたる学校制度の発展を積極的に追求し、適当な奨学金制度を設立し及び教育職員の物質的条件を不断に改善すること。

（下線部は筆者による）

この法規の内容から見ると、第13条1項において「この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める」と、同第13条2項には「初等教育は、義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする」と明記されている。

なお、日本国憲法には第98条2項があり、「第2項 日本国が締結した条約及び確立された国際法規は、これを誠実に遵守することを必要とする。」と規定されている。したがって、日本はこの国際規約の締約国であるため、この国際法規を誠実に遵守すべきと考えられる。

小嶋によれば、2000年9月の国連ミレニアム・サミットにおいて、開発途上国と先進国の指導者が「ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals）」（以下、「MDGs」と略記）

---

らない。ただし、常に、1に定める原則が遵守されること及び当該教育機関において行なわれる教育が国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。

を採択し、これは 189 の加盟国によって公約として承認された。MDGs の目標 2 では、「普遍的な初等教育の達成」が提唱され、「2015 年までに、男女の区別なくすべての子どもが初等教育の全課程を修了できるようにする」というターゲットが設定されている。特に、日本は「児童（子ども）の権利条約」を 1994 年に批准し、国籍に関係なくすべての子どもが教育を受ける権利が保障されていることを強調している（小嶋 2008）。

### (3) 日本国内での外国人児童生徒の教育等の現状

(2)で述べたように、外国人児童生徒は教育を受ける権利が認められているが、日本では外国人の子どもたちが公教育を受けるためには、親あるいは保護者が手続きを行う必要があり、それがなければ初等教育の機会が均等に提供されていない、という「恩恵的」な制度である（小嶋 2008）。この実情に基づいて、日本国内で外国人児童生徒の不就学の問題が存在している。宮島（2003）によれば、2001 年度時点で、神奈川県の特定の市において、小学校段階で不就学の児童生徒が 33%、中学校段階では 41%にも達していた。

表 2.3 学齢相当の外国人の子供の就学状況の把握状況

区 分	就 学		③不就学	④転居・出国（予定含む）	⑤就学状況把握できず	①～⑤計 （人）	⑥(参考) 住民基本台帳の 人数（設問 1-1） との差(人)
	①義務教育諸学校	②外国人学校					
小学生相当計 (構成比%)	79,270 (85.2%)	5,260 (5.7%)	430 (0.5%)	2,244 (2.4%)	5,826 (6.3%)	93,030 (100.0%)	444
中学生相当計 (構成比%)	32,878 (83.3%)	2,662 (6.7%)	219 (0.6%)	950 (2.4%)	2,771 (7.0%)	39,480 (100.0%)	356
合 計 (構成比%)	112,148 (84.6%)	7,922 (6.0%)	649 (0.5%)	3,194 (2.4%)	8,697 (6.5%)	123,510 (100.0%)	800

※不就学の可能性があると考えられる外国人の子供の数を単純合計すると（③+⑤+⑥）、10,146 人となる（さらに④を加えると 13,340 人）。

④には、出国者も多く含まれるが、国内転居の後に不就学状態になっている者も含まれている可能性がある。他方、⑤、⑥には、実際には就学者も含まれている可能性があると考えられる。今回の調査は、あくまで市町村教育委員会が把握している外国人の子供の就学状況について調査を行ったものであるため、設置主体が当該市町村教育委員会とは異なる学校（国私立学校、外国人学校等、他市町村の学校）については、実際には在籍しているも、当該市町村教育委員会がその状況を把握していないなど、実際の在籍状況とは異なる場合もあり得る。

出典：文部科学省（2021）（令和 3 年度）「外国人の子供の就学状況等調査結果（確定値）概要」により筆者作成

表 2.3 のように、2021 年（令和 3 年度）に外国人児童生徒の不就学人数は 13,340 人になっている。

### 2.1.3 外国人児童生徒の支援に関する文部科学省の取組

これまで、日本国籍であっても、外国籍であっても、日本では、同様に教育を受けることが必要だということを明確にしてきた。それでは、日本語指導が必要な児童生徒たちに対して、これまでは、どのように支援が展開されてきたのであろうか。

#### (1) 「特別の教育課程」成立の背景

「特別の教育課程」を編成・実施する以前、日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語指導は、教育課程内で明確に位置づけられていない状況であった。各地域や学校は、該当する児童生徒の教育に対応するため、センター校を拠点とする場合や、外部の団体・機関を通じて課外活動として行うなど、指導内容や指導体制が大きく異なっていた。また、当該児童生徒に対する日本語指導者に対して、明確的な指導計画や学習評価の実施が要求されていないため、「誰が何をどうすればいいのか」という問題が不明確なままであり、必ずしも児童生徒一人一人の実態に応じた指導体制も十分に整えられていなかった。

それゆえ、日本全国で日本語指導が必要な児童生徒が一定の質が担保された日本語指導を受けることができるような制度（平成 26 年、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等について」）を整備するため、『定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会』の意見を踏まえた政策のポイント（平成 22 年文部科学省）及び「日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について（審議のまとめ）」（平成 25 年日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議）等も踏まえて、文部科学大臣が定める一定の要件を満たす「日本語の能力に応じた特別の指導」を行う場合、「特別の教育課程」を編成・実施することが求められたのである。

#### (2) 制度の概要

「特別の教育課程」を編成・実施することによる日本語指導は、誰が誰に対してどのような場所で何を指導するかを明確に示している。平成 26 年の「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」に基づいて、日本語指導の主な内容を整理すると以下のようになる。

項目	内 容
指導者	日本語指導担当教員（教員免許を有する教員）及び指導補助者
指導対象	小・中学校段階に在籍する日本語指導が必要な児童生徒
指導の形態・場所	原則、児童生徒の在籍する学校における「取り出し」指導
指導内容	児童生徒が日本語で学校生活を営み、学習に取り組めるようになるための指導
授業時数	年間 10 単位時間から 280 単位時間までを標準とする。

実際には、これらの項目はどのように詳細に決められているかについて説明していく。

#### 【指導者】

主たる指導者として日本語指導を行う日本語指導担当教員は、常勤・非常勤講師を含む教員であり、小学校では小学校教諭の免許状が、中学校では中学校教諭の免許状が必要である。また、日本語指導において各教科の補充指導を行う場合、中学校においては当該教科の免許状が必要となる。特別支援学校で日本語指導を行う場合も、通常の免許状に加えて特別支援学校教諭の免許状が必要である。

教員免許状を持っていない場合でも、指導補助者として協力し、児童生徒がより充実した日本語指導を受けることができる。日本語担当指導教員は、児童生徒の個別の日本語の能力や特性を理解し、限られた時間内で個別指導を行うため、専門的な知識と指導力が求められる。

#### 【指導対象】

「日本語指導が必要な」児童生徒は、以下のように定義される。海外から帰国した児童生徒や外国人児童生徒、その他主たる家庭内言語が外国語であるなど、日本語以外の言語を使用する生活歴がある児童生徒のうち、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」と「日常会話ができて、学年相当の学習言語能力が不足し、学習活動への取組に支障が生じている児童生徒」が該当する。

#### 【指導の形態・場所】

「特別の教育課程」における日本語指導については、在籍学級とは別の教室で指導を行うことが原則である。空き教室や特別教室の空き時間を利用することが考えられるが、児童生徒の学習意欲を保持し、有意義な学習時間とするためにも、必要な教材・教具の準備や資料の掲示など、なるべく学習環境を整えることが望ましい。

#### 【指導内容】

日本語指導は、児童生徒の日本語の能力向上だけでなく、その能力に応じた各教科の指導も含まれる。各教科の指導内容は、児童生徒の学年に厳密に拘束されず、児童生徒の学習レベルに合わせて調整される。また、学年の年齢に固執せず、必要に応じて下学年に在籍させることも考慮される。具体的には、

1. 日本の学校生活や社会生活に必要な知識を学び、日本語を使って行動する力を身につけることが主な目的である。これには、健康、安全、関係づくりなどの観点から、学校生活で頻繁に使用される日本語表現や単語、教科の名前、文房具、教室の備品などについて、児童生徒が緊急に必要なものから順に指導が行われる。具体的な活動には、挨拶の言葉や実際の場面で使う表現の練習、自分の名前を平仮名や片仮名で書く練習、教室に掲示されている文字の理解などが含まれる。
2. 日本語で行われる在籍学級での授業に参加し、周囲のサポートや様々な相互作用を通じて、学習に支障がないようにすることが主な目的である。具体的な指導内容には、基本的な発音、文字・表記、語彙、文法に関する指導が含まれる。また、特定のスキル（例：「書く」）に焦点を当てて段階的な指導を行い、児童生徒の日本語の習得状況や学習進捗に合わせて個別の指導計画を策定する。

「特別の教育課程」による日本語指導の位置付けは、「児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態」（文部科学省 2014 『特別の教育課程』による日本語指導の位置付け）を指す。「特別の教育課程」を実施することにより、外国人児童生徒に対する日本語指導を一層充実させたと言える。なお、「特別の教育課程」は、小学校および中学校において編成・実施が可能になっている。

また、文部科学省（2022）の調査（「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結果の概要(令和3年度)」）によると、「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒」数は 47,619

人であり、その内、「特別の教育課程」による指導を受けている児童生徒数は 31,796 人になる。

「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」数は 10,688 人であり、その内、「特別の教育課程」による指導を受けている児童生徒数は 6,361 人であった。つまり、「特別の教育課程」による日本語指導を受けているのは、日本語指導が必要な児童生徒の 65.4%である。このことから、「特別の教育課程」による日本語指導は、各都道府県で実施が広がる最中にあると言える。

## 2.2 外国人児童生徒の教育上の課題

### 2.2.1 外国人散在地域と集住地域

散在地域であっても、集住地域であっても、それぞれ解決すべき課題が山積している。しかし、散在地域と集住地域の特徴の違いにより、同じ教育問題に対して、集住地域ではうまく解決できる場合もある一方、散在地域では解決が難しいケースも考えられる。そのため、まずは地域特性、つまり集住地域か散在地域かを比較し、教育支援の方法と限界について考察してみたい。

#### (1) 集住地域

集住地域における自治体の教育支援に関する代表的な研究として、小内(2009)や相磯(2019)などが挙げられる。これらの研究を分析すると、集住地域における自治体の教育支援について、表 2.4 のようにまとめることができた。集住地域では児童生徒数が多いため、日本語学級(国際学級)の教員の配置増加や、通訳ができる助手やサポーター、また各学校を巡回して教員に助言や相談を行う巡回相談員などが存在していることがわかる。

表 2.4 外国人集住地域における自治体の教育支援

自治体	教室の設置	人材の配置	その他
群馬県 大泉町	日本語学級の設置	・日本語学級担当教員の加配(1-3名/校) ・日本語指導助手(日本語とポルトガル語のできる)1-2/校	

群馬県 太田市	市内を 8 ブロックにわけ、ブロック内の 2～4 校に国際教室を設置	・国際教室教員の加配 ・日本語指導助手 <sup>4</sup> 13 名・バイリンガル教員 <sup>5</sup> （日本語とポルトガル語）8 名	・希望者に夏休み、土曜日の補習授業 ・希望者に就学前の幼児にプリスクール、保護者向けアダルトスクール提供
愛知県 豊橋市	国際学級の設置	・指導協力者・教育相談員の派遣 ・外国人教育相談員（市の嘱託職員）による巡回指導	・外国人児童生徒の指導検討委員会の設置 ・外国人児童生徒向け指導者研修会 ・外国人児童生徒の指導マニュアルの作成
静岡県 浜松市	日本語指導教室	・取り出し授業担当教員の加配 ・支援員（常駐）、サポーター（巡回）（両者ともバイリンガル）	・母語教室（土曜日に開設）

※小内（2009）と相磯（2019）を参照して筆者作成

学校内の取り組みについて、小内は、群馬県大泉町という集住地域で外国人児童生徒の調査を通じて、以下のような点を示している。

- ① 「取り出し授業」の形で行う日本語学級は、児童の日本語の習熟度に応じて、いくつかの指導段階に分けて指導が行われている。
- ② 在籍学級と日本語学級との連携が中心となり、校長、教頭、日本語学級担任、指導助手、在籍学級担任、養護教諭などが参加する日本語学級運営委員会（または日本語学級連携推進委員会）が校務分掌の一環として設置されている（小内 2002：6）。

このように、日本語指導に関する責任が担当教員に一任されているのではなく、複数の関係者が連携し、児童生徒のニーズに合った指導を提供する体制が整えられていることがわかる。

<sup>4</sup> 日本語指導助手は、日本語と、外国人児童・生徒の母語との両言語に通じており、現在はポルトガル語・スペイン語・中国語・朝鮮語・タガログ語の 5 言語に対応できる体制が整っている（小内 2009：7）。

<sup>5</sup> バイリンガル教員は、2004 年に認定された「定住化に向けた外国人児童・生徒の教育特区」にもとづいて配置されたものであり、ブラジルの教員免許をもつ日本人や、日本の教員免許をもつ日系人などからなっている。日本語・ポルトガル語に堪能で、かつ教員としての専門的な知識や技術を身につけた人材が集められた（小内 2009：7）。



一方、集住地域の居住環境の特徴として、垣野・初見（2010）は、外国人たちが同国人との交流と情報交換が容易であることを指摘した。垣野・初見は、「日本に住み始めた外国籍住民が母国から親族や友達を呼び寄せ、その連鎖によって、いちょう団地に親族や同国人が住み、自分たちの居住環境として整えてきた変遷を見逃してはならない。つまり、どのような団地でも、いちょう団地と同様に外国籍住民が暮してゆけるわけではなく、同国人が集まって住める状況作りが前提にあるといえる...（中略）...いちょう団地内には、居住者が交流できる機会として、個人、家族、親族、同国の友人、多文化の集まり、職場・学校の友人など、各居住者に合わせた実に多彩な交流の選択肢が用意されている」（垣野・初見 2010：1362）ことを述べ、同国人同士の交流があることが住みやすさに繋がると指摘する。

集住地域では、来日したての外国人保護者が、親戚や同国の友人との交流を通して、学校に関する情報を事前に知ることができるし、困った場合も相談しやすい。これは外国人保護者だけでなく、学校側の負担軽減にも繋がる。

新藤（2008）は、愛知県豊橋市という集住地域において、外国人保護者の教育・社会活動への参加と日本人との接触について調査を行った。その結果、子供が子ども会やスポーツ少年団に加入している外国人保護者の中で、日本人の保護者と話す人は約4分の3程度であり、PTA活動においても「よく参加する」「ときどき参加する」外国人保護者は半数弱で、そのうち日本人の保護者と会話ができる人は6割強だったと報告している（新藤ら 2008）。集住地域では、外国人保護者と日本人保護者は、子供の教育活動や社会活動を通じて交流し、お互いを知る機会もある可能性が考えられる。

## (2) 集住地域と散在地域の居住環境と校内取組みの比較

以上の内容から、集住地域の特徴と比較しながら、散在地域の特徴を整理しておこう（表 2.5 参照）。

表 2.5 集住地域と散在地域の特徴の比較

項目	集住地域	散在地域
居住の特徴	団地に親族や同国人と一緒に住む⇒情報交換しやすい	バラバラに離れて居住⇒情報交換しにくい
自治体の教育支援	・日本語教室の設置 ・母国語教室	・常設の日本語教室はない ・母国語教室・研修とも難しい

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国人児童生徒の指導者研修</li> </ul> ⇒支援資源が豊富	⇒支援資源が乏しい
校内の取組み	<ul style="list-style-type: none"> <li>・在籍学級と日本語学級の連携</li> <li>・校長・教頭・日本語学級担任・指導助手・在籍学級担任・養護教諭等で構成される運営委員会を校務分掌として設置</li> </ul> ⇒系統的支援の取組みが設置	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国人児童生徒がいなくなると教育支援は終了</li> <li>・指導の経験と知識に関するノウハウや優れた方法は共有されず、学校・地域ともに蓄積されない</li> <li>・新たに子供が来るとゼロから取組みが始まる</li> </ul> ⇒系統的支援の取組みが見られない
外国人保護者の教育・社会活動への参加及び日本人との接触	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子ども会やスポーツ少年団に加入する外国人児童生徒も多い</li> <li>・子供向け社会教育を通して、外国人保護者と日本人保護者の交流もある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者の日本語能力が低い場合は特に意思疎通する機会がない</li> <li>・仕事が多忙なため、交流が少ない</li> </ul>

集住地域と散在地域では、居住環境の違いが子供の学習体験に大きな影響を与える可能性が高い。特に、保護者が日本語に慣れていない段階では、同じ母語の出身者が近くにいると情報交換がしやすく、学校での問題を回避または解決しやすくなる。対照的に、散在地域では情報交換できる保護者を見つけることが難しく、多くの場合、学校の教員に頼るしかない。また、子供が社会活動に参加する際も、同じ国からの出身者が存在する場合、参加しやすくなり、それを通じて外国人保護者と日本人保護者が交流しやすくなる。

自治体の教育支援についても、集住地域では支援資源や予算がつく取組みが多く、日本語教室だけでなく、母国語教室、外国人児童生徒の指導者研修などを常に設置している。こうした機会は散在地域には乏しく、日本語教室は（対象となる児童生徒がいなければ）常に設置することはできないし、研修を計画する必要性にも気づきにくい。簡単に言えば、集住地域では「系統的な支援の取組み」が設置されているが、散在地域では、「系統的な支援の取組み」は見られないのである。

一方、散在地域と集住地域での研究において、共通であることが存在しているのかが、相磯(2019)の研究から見られる。

表 2.6 集住地域の学校に関する研究の射程とキーワード

研究の射程		関連キーワード
日	外国人児童生徒	日本人児童との交流の実態と意識・親への影響 日本語習得 学校適応感 学業達成

		進路意識 進路選択 帰国希望 不就学
	日本人児童生徒	外国人児童との交流の実態と意識・親への影響 学校適応感
	外国人児童生徒の親	日本人との交流の実態と意識・子からの影響 帰国希望
	日本人児童生徒の親	外国人との交流の実態と意識・子からの影響
	教師・補助教員	
	国際理解教育	
	校内の取り組み	日本語学級運営委員会 時間割
	学校文化	
	特別支援学級	外国人児童生徒の在籍率 外国人児童の発達アセスメント
地域	外国人の子どもの家族	教育戦略 社会・文化的文脈
	日本人住民	共生意識 セグリゲート化
	自治体の教育支援	
国	教員養成	
	教育課程	「特別な教育課程」の編成

※相磯（2019：18）の表3より

相磯（2019）は、集住地域の学校に関する研究を、学校に焦点を当てた研究、地域に関する研究、国レベルの教育施策の3つにわけて概観してきたが、その結果、表2.6のように、集住地域の学校に関する研究の射程は、散在地域にも含まれている。そうすると、以上の研究射程は、散在地域と集住地域との両方の共通の課題と考えられる。しかし、散在地域には、集住地域と比べて、支援リソースが不足しているため、支援を受けられない外国人児童生徒がさらに厳しい状況に立たされていると言える。

### (3) 散在地域における学校に関する課題

集住地域と散在地域の比較を通じて、散在地域の実態と特徴を示したが、ここからは、散在地域における外国人児童生徒の学校に関する課題について検討してみよう。

田村（2011）によれば、散在地域では、日本語支援の知識や経験を持つ教員が非常に限られており、多くの場合、担当する教員が未経験の状態から支援を開始することが一般的であり、行政の支援や対策が充分でない地域が多いことが指摘されている。この事実を踏まえて、中川ら（2015）は、散在地域では日本語教育の専門知識を持った教員が指導にあたることはあまり期待できないという現実を受けて、学校外から日本語指導ができる「外部支援者」を見つける

必要性について提案している（中川ら 2015:55）。しかし、外部支援者を謝金や給与で雇用する場合、その提供できる時間は外国人児童生徒の学習状況によるのではなく、予算に依存することが問題視される。また、外部支援者は学校組織の外部から来る者であるため、困難な状況にある子供たちに気付いたとしても、多くの場合、依頼された仕事（主に入り込み指導や保護者宛の文書翻訳など）以上の支援を提供することは難しいのが実情である。

山崎・深澤ら（2009）と中川ら（2015）が示すように、学外からの支援者に関する課題は、外国人散在地域において特に複雑である。散在地域では、日本語指導が必要な児童生徒（山崎らの論文では「外国籍年少者」）とその支援者が点在しており、情報や問題の共有が難しい状況がある。大規模な集住地域とは異なり、散在地域ではどのように支援を充実させるかが重要な課題とされている（山崎ら 2009:1）。また、中川ら（2015）は岩手県の事例を分析し、外国人散在地域では児童生徒の教育支援が必要な場合でも、その支援を担う大人の数に限られており、孤立する傾向があると指摘している（中川ら 2015:51）。同様に、斎藤（2014）も支援者に注目し、散在地域の問題の本質は、児童生徒が散在していることそのものよりも、児童生徒に関わる支援者が分散していることであり、指導実践や「子どもたちを取り巻く大人たちの問題意識」（斎藤 2014 : 89）が共有されにくい状況にあると指摘する。

以上述べてきた問題・課題を含め、土屋・内海（2012）は、散在地域の外国人児童生徒の教育支援課題について具体的に論じているが、そのポイントは以下の6点に要約できるであろう。

- ① 教育支援の対象となる外国人の子供が常にいるわけではないため、行政も施策がたてにくい。
- ② それと関連して、外国人児童生徒及びその保護者のための通訳者、あるいは支援に必要な物資に関する予算を確保することが困難である。
- ③ 専任の日本語指導教員がいないため、学級担任に委ねられやすく、複数の教員で関わるケースは少ない。
- ④ その結果、教員間の連携が生じにくく、子どもの抱える問題が表面化せず、理解されない状況が続く。
- ⑤ また、散在地域では、保護者も分散しているため、大人同士のネットワークも構築しにくく、情報及び支援の蓄積も困難である。

⑥ このような状況が地域間の格差を生む可能性があり、子供がどの地域に居住し、どの学校に入学するかによって、教育支援の機会や質に差異が生じる危険性もある。

以上のように散在地域において、外国人児童生徒を巡る研究課題の射程は幅広い。また、こうした課題が先行研究によって明らかにされてきたが、学校現場での日本語指導担当者の直面する問題を当事者である教員の視点から解明した研究は乏しい。特に、外国人散在地域において、教員がどのような問題に直面するのか、また、その問題を解決するためにどのような手立てを探るのか、さらに、こうした努力の前にいかなる限界が立ち塞がるのかについて明らかにする必要があるであろう。その際、古川（2014）が指摘するように、「教員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、個別の児童生徒の児童生徒の状況に応じて、また、教員の経験的、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員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教員に焦点を当てた調査を実施することを決定した。

## 2.2.2 外国人児童生徒の教育課題

これまで外国人児童生徒の抱える学校教育上の最大の問題は日本語の習熟度であり、そのため日本語支援に最も焦点が当てられてきた。また、日本語支援を受けると同時に、「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）ことも必要不可欠であった。その教育課題は、先述したように、「言語」「適応」「学力」「進路」「不就学」「アイデンティティ」の6つテーマに分けることができる（志水 2009 : 11）。そこで、外国人児童の教育上の対応についても、この6つのテーマに焦点を当てて先行研究をもとに考えたい。

### (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。

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という。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。また、宮崎 (2014: 118)によると、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

外国人児童の対応にあたって、学校が最初に直面するのは、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。

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。同様に、棚田 (2009) も、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) 点に言及し、批判する。

このような「みんな一緒」という論理のもと、外国人児童の背景を考慮せずに「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だと、「教科学習についていけず、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供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や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、子供たちと同じ言語的リソースを持つ母語話者や、子供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

外国人が日本の社会で安定した生活を送るためには、日本語の習得や日本での学歴、あるいは、資格や技術などが必要である。特に、日本では高校卒業資格がないと就職が難しく、生活基盤も不安定になる可能性が高くなる。しかし、外国人児童は、さまざまな課題を抱えていることが多いため、日本の学校に進学することや順調に卒業することが非常に難しい。そのため、これまで外国人児童の研究は、不就学、不登校、高校進学・中退に関する研究を中心に蓄積されてきた。

清水は、外国人児童が日本の学校で『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)、高校進学への困難が生じると論じている。また、高校にかろうじて進学した場合でも、中退率は日本人より高いことが指摘されている。

高校生の進路選択に関する研究は、トラッキングシステム研究において知見の蓄積がみられる。トラッキングシステムとは「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、どのトラックに入るかによって、その後の進路が変わるという理論であるが、外国人児童生徒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、大学進学に有利なトラックに進むことが難しいのが現実である。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

すでに述べたように、1990年に出入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供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きている。

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」「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。外国人の子供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供の数は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ることが指摘されており、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（竹田 2012：87）。佐藤（2019）によると、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、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（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。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。

上述のように、日本で暮らす外国人児童には「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・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与えることがある。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てゆく。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であろう。

### 2.2.3 外国人児童生徒の教育課題間の繋がり

以上の 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」に比べて、外国人児童が転校または入学した当初から迅速に取り組む必要がある課題である。

外国人児童生徒は、日本の社会や学校に適応する際に、言語だけでなく、考え方、習慣、価値観など、文化的にも異なる要素が影響を与える。言わば、彼らは文化的に異なる存在として学校に登場する。

また、望月（2019）によれば、学力と言語活動の関係は、以下のように述べられている。

次期学習指導要領では、学力の三要素が資質・能力の三つの柱として「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」と整理され、それに基づいて「学力を資質・能力に置き換えることとする」と述べている。また、現行の小学校学習指導要領の「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の 3 領域と「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」は、次期小学校学習指導要領において以下のように示されることとなる。

〔知識及び技能〕

言葉の特徴や使い方に関する事項

情報の扱い方に関する事項

我が国の言語文化に関する事項

〔思考力、判断力、表現力等〕 A. 話すこと・聞くこと B. 書くこと C. 読むこと

(望月 2019:94)

上記の構成を分析すると、A.話すこと・聞くこと、B.書くこと、C.読むことの言語活動を通じて、「思考力、判断力、表現力等」が育成されなければならないと考えられていることが指摘できる。言い換えれば、言語能力は学力の育成に大きな影響を与えることになる。このことから、外国人児童生徒の学力にも言語能力が影響を及ぼすと推測されるであろう。

さらに、不就学の現状の背景には、日本で暮らす外国人の子どもは、親あるいは保護者が就学手続きをしない限り、不就学の状態におかれてしまうことが挙げられる。これも大きな課題ではあるが、しかし本論文では学校に在籍する外国人児童生徒を研究対象に設定するため、この論文では、外国人児童生徒の不就学は取り扱わないことにする。

ところで、言語以外にも、人の過去の経験や身の置く環境などが人に影響を与えることになるとして、フランスの社会学者ピエール・ブルデューは「社会関係資本 (capital social)」と「文化資本 (capital cultural)」の概念に触れている。社会関係資本 (capital social) とは、「さまざまな集団に属することによって得られる人間関係の総体」(ブルデュー 2001:vi) であり、家族、友人、上司、同僚、先輩、同窓生、仕事上の知人など、さまざまなつながりが含まれる。このつながりを通じて、何らかの利益が得られる場合にこの概念が用いられ、一般的には「人脈」に近いものとされている (ブルデュー 2001)。また、社会関係資本に加えて、「文化資本」もブルデューによって提唱され、幅広い支持を受けている概念である。

ブルデュー (2001) によれば、文化資本とは、金銭によるもの以外の、学歴や文化的素養などの個人的資産を指す。文化資本 (capital cultural) は、「広い意味での文化に関わる有形・無形の所有物の総体を指す」(ブルデュー 2001:v)。具体的には、家庭環境や学校教育を通じて個人が蓄積する知識、教養、技能、趣味、感性など (身体化された文化資本)、書物、絵画、道具、機械などの物質的な文化的財産 (客体化された文化資本)、学校制度やさまざまな試験によって得られる学歴や資格など (制度化された文化資本) から成り立っている (ブルデュー 2001)。

たとえば、大学を卒業した学生が、先輩からの紹介で仕事を得ることができたとする。この学生にとって、自分が持っている学歴は文化資本であり、仕事を紹介してくれる知り合いがい

ることは、社会関係資本になる。この場合、文化資本と社会関係資本のどちらもなければ仕事を見つけられない可能性がある。また、文化資本と社会関係資本は、どちらを持っていても有利であるが、この両方を組み合わせることで、さらに有利になることがある。このように、外国人児童生徒及び保護者には、母国で持っているいた学歴や人脈などが日本に移住する際に、そのまま使えるわけではなくても、有利に働くこともある。外国人児童生徒は異なる文化資本や社会関係資本を持って来日するが、それがそのまま日本の学校で活かされるわけではないものの、しかし何らかの作用をもたらすことがある。その過程については、一特に、新たな社会関係資本（教員からの情報をくれるなど）を獲得する中で、本人の学歴が形成される過程に注目しながら一次の第3章では、検討していくこととしよう。

### 第3章 外国人児童生徒が期待する必要な対応の時期について

本章では、来日時期の異なる外国人児童生徒のライフヒストリーを分析し、彼/彼女が日本の大学に進学するまでに、主に日本の学校に期待する適切な対応とその時期について検討する。

具体的には、外国人児童生徒が、来日後に、自分自身の持つ文化資本と社会関係資本を活かしつつ、自分の勉強方法、学校の環境、教員の対応仕方、家族のサポート、校内での人間関係などについて、「どの時期にどのような対応を受けるのが重要だったか」を振り返り、日本の大学進学成功において重要となるポイントについてインタビュー調査の結果を分析していく。

なお、外国人児童生徒の出身国や背景は多様であり、その経験や社会的資本を文脈で理解できなければならない。それを考慮しつつ、また筆者が中国出身であることから、中国での経験や社会的資本を文脈で理解できることより、本章では中国出身の外国人児童生徒に限定して議論する。

### 3.1 問題設定

先述したように、外国人・外国人児童生徒は今後も一層増加することが予想される。外国人児童生徒への教育にあたっては、「言語・文化の多様性」「日本にきた理由・時期・将来設計の多様性」「家庭環境の多様性」など多様性への対応が求められると同時に、学校への適応や居場所の確保、学習するための言語能力の習得、母語・母文化の保持、進路の問題、不就学など課題山積の状況にあるが（文部科学省 2011）、これらの課題は児童生徒自身や保護者の努力のみで解決できるものではない。そのため、学校及び教員の対応はさらに重要な位置付けになっている。

外国人児童生徒は、前章までにあげた課題を複数抱えている者も多いことから、日本の高校に入学すること及び順調に高校を卒業することが非常に困難である。そのため、これまで外国人児童生徒の学校や進学に関する研究は、不就学、不登校、高校進学・中退に関する研究を中心に蓄積されてきた。

清水（2006）は、日本の学校の「特別扱いしないという制度的枠組みのもとで、ニューカマーの子どもは『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、それは必然的に高校進学を困難にする。また、言語環境によって引き起こされている低位の学業達成が、個人の努力の問題として処理されることにより、低位の学業達成の回復への道は閉ざされ、これもまた高校進学を困難にしている」（清水 2006：141）と論じている。また、高校にかろうじて進学した場合でも、その中退率は日本人より高いことが指摘されている（佐久間 2006）。さらに大学進学となると、外国人は言語の壁があることから、大学進学に有利なトラックに進むことが難しい。

しかし、外国人児童生徒の中にも、日本の大学に進学する者もいる。そうした者たちはどのような経緯をもって進学できたのであろうか。例えば、大曲ら（2011）の研究では、環境さえ整えば、日本で高校時代を過ごした中国人の大学在学率は、女子においては日本人と同等以上、男子においても日本人よりやや低い程度であることが明らかにされている。では、そうした外国人児童生徒は、どうして高校中退もせず過ごせたのであろうか。彼らはもともと賢く、学力優秀な人材だったからであらうか。あるいは、来日した時期や期間に関係があったのであろうか。

こうした点については詳しく解明されていないことから、本章では、大学進学を実現した中国人大学生を調査対象に、彼らがどの時期にどのような状況でどのような対処（教員の対応・自分の洗練）を受けて、進学できたのかを考察してみたい。

## 3.2 調査概要

### 3.2.1 調査方法

本研究では、機縁法<sup>6</sup>によるインタビュー調査を行った。調査期間は2018年5月から2019年2月までである。なお、山口大学の「人を対象とする一般的な研究に関する規則」（以下「規則」で表示する）は、2018年6月からの施行であったため、本論文の調査の開始時期は、「規則」の施行前で申請は不要であったが、匿名性の配慮、調査時対象者への負担については十分な配慮を行った。

10名の調査対象者のライフヒストリーについて、半構造化面接法を用いて、1人あたり1時間～3時間程度のインタビュー調査を実施した。調査対象者は、すべて中国の学校教育を受けた経験があり、来日後は日本の学校教育を受け、あるいは、語学学校を経て、大学に進学した者である。なお、調査対象者は全員、調査時に日本の大学に在籍していた。インタビュー調査票は巻末の付録1（日本語版）と付録2（中国語版）を参照されたい。

筆者は、外国人散在地域の小中学校で日本語ボランティアをした経験があり（2017年3月～2017年12月、週2～3日）、その話を皮切りにしてインタビューを行った。主な質問項目は、来日前から日本で大学進学するまでの過程で、来日前の状況や学力、来日当初の様子や気持ち、困難だったこと、学校生活（日本語支援と人間関係など）と進学までの対応と努力など、そして家族の基本情報（家族の構成、保護者の職業、家庭で使う言語、ルーツなど）に関することである。

---

<sup>6</sup> アンケートやインタビュー調査などで、調査を行う人が友人や知人などの紹介によって調査対象者を選ぶ方法のこと。

本章は、本人の許可を得て IC レコーダーで会話を録音し、トランスクリプトを調査データとして用いた。また、本章で用いる人名はすべてアルファベットとし、学校名は a、b、c、d で表記し、学部名は a1、a2 で表す。

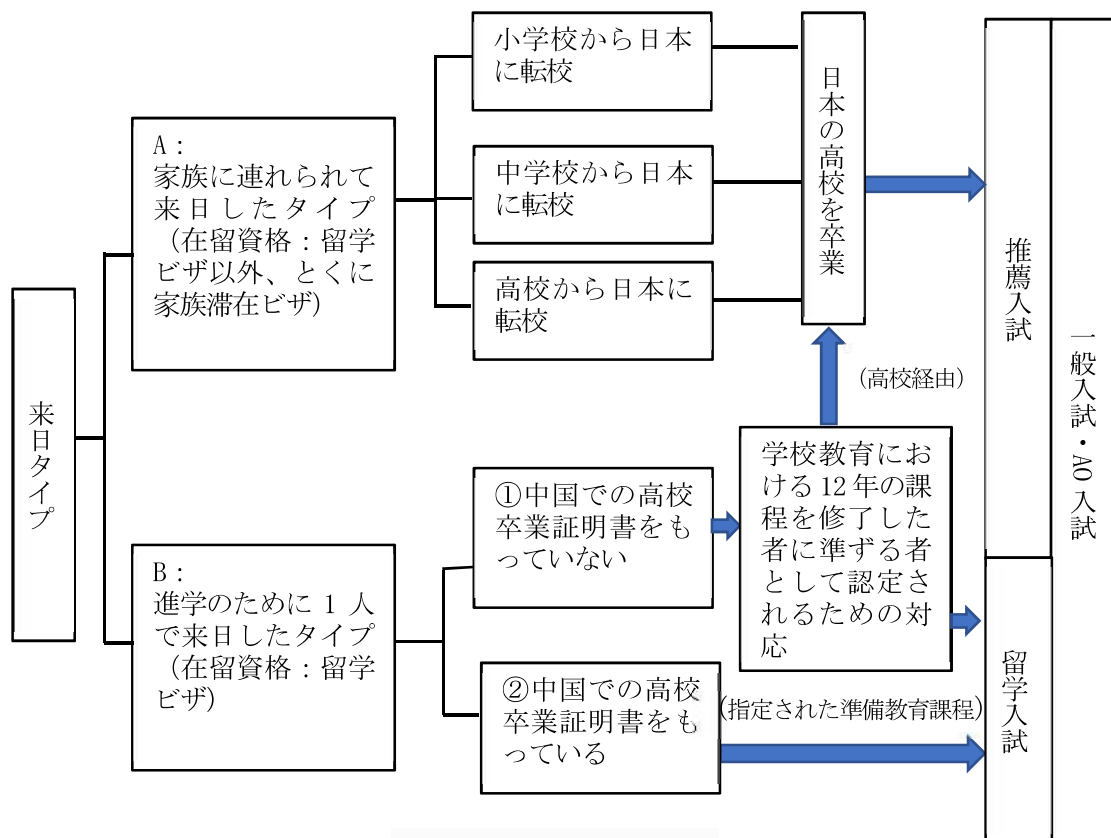


図 3.1 来日タイプと入試

(注) B②タイプの場合、一般入試・A0入試に出願は可能であるが、実際の受験ケースは極めて少ない。

図 3.1 は、外国人児童生徒の来日タイプと入試枠を示したものである。

外国人児童生徒は、来日の在留資格によって日本での進学方略も異なっている。大別すると、家族に連れられて来日した A タイプ（在留資格：留学ビザ以外、とくに家族滞在ビザ）と進学するために来日した B タイプ（在留資格：留学ビザ）という 2 つのタイプに分けられる。A タイプの場合は、小学校、中学校、高校など来日時期の違いを問わず、日本で大学進学を希望すれば、日本の高校生と同様の入試を受けることになる。

B タイプは中国の高校卒業証明書をもって来日するパターンともたずに来日するパターンがある。中国の高校卒業証明書をもっている人は、12 年の学校教育課程を修了した者なので、日本の大学への入学資格をもっている。また、彼らもっているビザは留学ビザなので、留学生



枠と一般入試の両方を利用できる。しかし、留学ビザをもっているが、中国での高校卒業証明書をもっていないタイプの人もある。彼らは学校教育における 12 年の課程を修了した者に準ずる者として認定されれば、日本の大学への入試は可能になる。その人たちは、日本の学校教育を経由する点で、A タイプの人たちと似ている。そのほかに、指定された準備教育課程（文部科学大臣指定準備教育課程）又は研修施設（文部科学大臣指定研修施設）の課程を修了して入試を受ける対応方法もある。

図 3.1 の枠組みに応じて、本論文では、①A タイプのうち小学校時に来日したパターン、②A タイプのうち中学校時に来日したパターン、③A タイプで高校時に来日したパターン、④B タイプのうち中国の高校卒業証明書をもっているパターンの 4 つ事例を分析していく。

### 3.2.2 調査対象

本研究の調査対象者は 10 名で、その中から 4 名の調査結果を取り上げて、ここで分析する。分析の対象者は、来日後に自分の勉強方法、学校の環境、教員の対応の仕方、家族のサポート、校内での人間関係などを含めて、ライフヒストリーを語ってくれた者で、さらに以上の 4 つのタイプにそれぞれ含まれる 4 名を選んだ。選んだ 4 名のプロフィールは表 3.1 の通りである。（他の 6 名のプロフィールは巻末の付録 3 を参照されたい）。

表 3.1 事例対象者の概要

氏名 項目	事例 1 : G1・男	事例 2 : G2・男	事例 3 : G3・女	事例 4 : G4・女
1.来日前学年・来日後 学年	小 5 前期終わり 小 5 始めから	中 1 前期おわり 中 2 始めから	高 3 前期始まり 高 1 始めから	高 3 前期途中 語学学校(入学)
2.来日・調査時年齢	10 歳・23 歳	13 歳・22 歳	17 歳・24 歳	17 歳・21 歳
3.家族構成・職業・(日 本語レベル)	両親とも中国人 父：料理人 (日常会話は可) 母：アルバイト (単語レベル)	両親とも中国人 父：料理人 母：専業主婦 (両親とも日常 会話不可)	父：日本人 (義理の父親) 母：中国人 (両親とも日本 語が使える)	1 人で来日
4.校内で外国ルーツ をもっている人数	本人のみ	10 人程度	本人のみ	全員
5.下校後、日本語を勉 強したか	ほとんどしない	しない	とくにしない	しない

6. 来日当初の時に受けた支援（期間）	日本語教室 （週1回、5年）	日本語教室 （週3回、1年）	通訳ボランティア （週4、5回、1年半）	なし
7. 学校の部活動に参加したか	バスケットボール部（中と高）	バスケットボール部（中と高）	英語部（高）	ない
8. 学校で不快体験があったか	ある よく喧嘩した	ある	ある 1回だけ	ない
9. 進学した大学の種類	国立大学（a）	私立大学（b）	国立大学（a）	私立大学（d）

※表の中に小学校を「小」に、中学校を「中」に、高校を「高」に省略した。また、「小」、「中」、「高」に付いた数字の単位「年生」を省略した。

周知の通り、中国は日本の社会と同様またはそれ以上に「学歴」が要求される社会であり、大学へ進学できるかどうかによって人生が大きく変わる。全国統一大学入試試験（「普通高等学校招生全国統一考試（The National College Entrance Examination）」、一般に高考<sup>7</sup>と称される）は、毎年6月7日～10日の間に行われる。大学に進学できるか、どのランクの大学に入れるかなどが主にこの1回の試験で決まるため、高考は人生の分岐点と呼ばれる。

一方、日本の大学入試は大きく分けて「一般入試」「推薦入試」「AO入試」（現在、総合型選抜）があり、国公立大学と私立大学があり、それぞれ大学独自の入学試験を実施している。中国の1回で決まる入試制度と比較すると、日本の大学入試はチャンスが多く、生徒もただ1回だけの筆記試験だけでなく、自身の学力や能力に相応しい制度を選ぶことができる。中国の場合、入試当日に調子が悪かったなどの理由で得点が低かった時には、本来の学力に相応しくない大学に入るか、浪人することになる。しかし、日本では、センター試験（現在、共通テスト）の結果が悪かった場合は、私立大学に志望を変えることもできるので、中国から日本に転校し

<sup>7</sup> 中国の大学入学試験では、国語・数学・英語は受験必須科目である。文系生は文系の総合学（地理、歴史、政治：日本の公民科目と似ている科目）を受け、理系生は理系の総合科目（物理、化学、生物）を受けている。2003年から中国教育部は大学で学生募集方式（自主募集（注\*））の改革に着手した。しかし、この改革はまだ整っていない。主流の受験生は高考を通して、進学していく。

\*（中国）教育部は2003年、北京大学や清華大学等の22の大学で学生募集方式の改革に着手した。各大学は独自の筆記試験および面接試験による一次試験の合格者を決定し、その後に一次試験合格者は高考に参加して、成績が各大学の定める水準をクリアした学生に入学許可を与える方式が認められた。但し、この大学独自の一次試験による入試は、当該年度の入学生全体の5%以内とする条件が付けられた。（中国総合研究・さくらサイエンスセンター China Research and Communication Center (CRCC) 『中国の高等教育システム』 [https://spc.jst.go.jp/education/higher\\_edct/hi\\_ed\\_3/3\\_2/3\\_2\\_1.html](https://spc.jst.go.jp/education/higher_edct/hi_ed_3/3_2/3_2_1.html)）（2019/04/03 閲覧）

た外国人児童生徒にとっては、日本の大学入試の仕組みを理解していれば、大学進学チャンスは中国より多いといえる。

日本の大学入試は日本人生徒だけではなく、外国人生徒も受験できる。しかし、同じ入学試験の仕組みでも、外国人生徒の方が、日本語、日本の文化・考え方などの社会化に対する理解・習得の程度が低いことから、日本人よりも、受験の難易度は高くなる。

### 3.3 事例分析

日本の多くの学校が春休み・夏休み・冬休みを間に挟んで3学期に分けられる点とは異なり、中国の学校の学年歴は、毎年9月から始まり、1月までを前期、3月から7月までを後期とし、それぞれの間に夏休みと冬休みが入る。そのため、中国の児童生徒が日本の学校へ転入するタイミングは、1～3月、7～10月が多いと推測される。以下、国公立大学と私立大学の入試の仕組みに注目しながら、調査対象者の事例を分析していく。

#### 3.3.1 事例1

##### 【G1さん：国立大学・推薦入試、①Aタイプの小学校から来日のパターン】

G1さんは、10歳で来日し、調査時の年齢は23歳であった。彼の両親はともに中国人で、中華料理屋で働いている。来日後は週1回5年間続けて日本語教室に通った。

G1さんは、来日当初、学校で劣等感を強く抱いていた。彼は中国語で教えてくれる日本語指導教員が学校に来る日を心待ちにしていたし、また一番心が落ち着く時間でもあった。「いつも1人ではなく、仲間がいるという精神的なリラックス感と、安心感があった」とG1さんは語った。このようなことは、G1さんだけでなく、彼が大学で出会った在日中国人学生も同様に「劣等感を持った経験があった」と筆者に語っていた。調査において、G1さんは「日本での学校時代を振り返り、入学直後の教育支援が不可欠である」と感慨深く述べていた。

彼は中国で小学校5年生前期の課程まで修了したが、日本の学校に編入したとき、再び5年生の課程を最初から始めた。半年間の重複があり、算数など一部の科目の知識は新しく習得する必要がないため、日本語の学習により多くの時間をかけることができた。

G1さんは、日本の小学校に編入する数年前、その小学校に1ヵ月程度の体験入学をしており、5年生で編入した学級にはまだ記憶に残る同級生のM君(日本人児童)がいたこともあり、やや気持ちが悪くなった。とはいえ、日本語の壁は高く、クラスメートと交流できず、いつも1人で寂しく通学して、家では電子ゲームをして過ごした。この状況が変わったのは、M君が「一緒に遊ぼう」とG1さんを誘ってからである。その時から、G1さんはみんなと一緒に楽しく遊べるようになった。次第に日本語も上達し、毎日テレビを見ては話題を見つけ、友だちと話そうとつとめるようになった。

G1さんの父親は日本語ができるが、母親はできないため、家庭では中国語で会話をしていた。来日前、G1さんは中国ではほとんど宿題をせず、遊んでばかりであったため、学級50人のうち、彼の成績は中ぐらい(25番程度)であった。G1さんは日本で中国人の知り合いが多いが、彼の父親は「私の経験上、中国人が少ないところの方が日本語を早く身に付けられる」と言って、G1さんを中国人の少ない学校に送った。以下は本人へのインタビュー内容である。

小学校5年生のとき、本当に内気な性格だった。トラブルもよく起きて、喧嘩ばかりだった。しかし、父親に「心配しないで。誰かがあなたを殴れば、あなたも相手を殴りなさい。もし先生が保護者を呼んだら、お父さんが行くから」と言われて、とても安心できた。例えば、「私は馬鹿です」というような変な日本語を言わせようとしたり、(必要もないのに体を)触ってきたり。我慢できないときは、こっちから殴った。学級の担任が喧嘩の理由を聞くと、日本の子どもたちは正直に(自分の非を)認めるので、こちらは余り非難されなかった。中学校からトラブルは1回もなかった。

※括弧内は筆者加筆。以降同様

G1さんのインタビュー内容からみると、彼が学校でトラブルに立ち向かえたのは、父親が彼を守ると言い、彼に自信を持たせてくれたからである。したがって、親のサポートは非常に重要である。

なお、G1さんは、小・中学校は公立の学校、高校は私立学校に入った。日本の私立学校は、家庭の年収があるラインに届かないときは学費が軽減・免除となる。G1さんの両親は共働きだが、アルバイトであったため年収が低く、3年間学費が全額免除になった。

G1さんは、高校3年生の11月に志望校をa国立大学に決めた。a国立大学は、センター試験（G1さんの志望学部は、数学、外国語、理科2科目のうち得点の高い1科目）を課すタイプの推薦入試を実施していたが、G1さんが選んだ外国語は中国語である。彼にとって、中国語は母国語であるだけではなく、「中国人から見ると、日本人ための中国語の試験内容はめちゃくちゃ簡単で、試験準備をしなくても楽勝」（G1）だった。日本人は、どの外国語を選択しても外国語としての難易度は変わらないが、G1さんは自分の得意な第一言語である中国語を選ぶことで、「外国語」の試験対策をせずに済んだ。つまり、G1さんは母語の中国語を活かして、進学に有利な対応策を精査したのである。また、理科2科目は物理と化学を選択したが、得意な物理に力を入れたので、実際の試験対策は数学と物理2科目で済んだ。日本人が4科目の受験準備をしている間、G1さんは2科目だけに集中できたのであり、その分できた余裕を使って推薦入試対策を練ったりして、繰り返し復習することができたわけである。

通常、外国人生徒は、試験で必要な語彙・文法が日本人生徒よりも劣ることが多く、受験では不利になる。そのため、G1さんは、まずは日本の入試制度について知ることから始め、必要最低限の教科と推薦入試に必要な面接と小論文だけで対応することに決めた。この方略を決める際に重要な人物となったのは高校の担任教員である。彼の両親は仕事で忙しく、また、日本の大学受験の経験もないため大学に関する情報をもっていなかった。そこで、担任教員の支えで、入試の仕組み・情報を知り、小論文の書き方と面接方法を繰り返し練習した。そのおかげで、安心して受験に臨むことができ、合格を果たした。

G1さんのライフヒストリーから見ると、来日当初に、彼の父親は、彼が迅速に日本語を習得できるように、中国人のいない学校を選んだ。このことにより、彼は毎日日本語でコミュニケーションを取らざるを得なかった。次に、日本語指導教員の助けがあり、学校生活への期待が芽生え、学校への恐れが軽減された。また、日本人の友達と交流することができ、排除されないうようになった。経済的政策の支援により、学業を順調に終えることができ、最後には高校の教員の協力および持っている中国語の力で、順調に進学できた。

### 3.3.2 事例 2

#### 【G2 さん：私立大学・一般入試、②Aタイプのうち中学校時に来日したパターン】

G2 さんは、13 歳の時に来日し、調査時の年齢は 22 歳であった。G2 さんの両親は中華料理店で働いており、日常会話レベルの日本語もできない。彼は、来日直後、週 3 回の頻度で日本語教室で日本語の授業を受けた。教育委員会が地域から募集した日本語教室の指導教員は、日本人と再婚した中国人女性であった。この日本語指導教員は、祝日になると家庭料理を作って、G2 さんに振る舞うことがあった。G2 さんにとって、居場所が確保できた。

G2 さんは、中国で中学 1 年生の前期を終えて来日した。先述したように、中国と日本では学年歴が違うので、日本で再度、中学 1 年生をはじめからやり直すか、半年早めて中学 2 年生へ編入することになる。G2 さんは、中国で上位の成績にあったので、半年飛び級して、2 年生へ編入することを選んだ。当時、G2 さんの学級担任は、中学校の 2 年間とも同じ教員であった。G2 さんによれば、これは学校が特別にそうしてくれたようである。G2 さんの担任教員は、若くて海外の生活経験も豊富で、彼に「転校生の気持ちを理解している」と伝えていた。しかし、彼は、担任教員には「もっと支援してほしかった」と筆者に言った。

G2 さんは中国で友達をたくさん作っていて明るい性格だったが、日本に転校して後にどうしても学級の雰囲気が読めず、同級生との話題をうまく探し出せず、中学時代はまったく楽しくなかった。なお、G2 さんの親友、そして両親の親友の子どもの中には、来日初期に日本の学校生活に馴染めず、次第に不登校となり、最終的に学校を辞める方も 4、5 人ほどいたそうである。調査時、G2 さんの親友で学校を辞めた人は、アルバイトで生計を立てていた。G2 さんは、自分が親友のように正規の仕事に就けない生活はしたくないと語り、中学校の学校生活は辛かったが我慢していたと言った。

中学校時代の学校生活はつまらなくてきつかったが、非常に大きな経験でもあったという。日本の学習内容は中国より少ないし、放課後の自由時間は多い。そこで、彼はバスケットボール部に入部した。バスケットボール部を選んだ理由は、話せなくても、競技できると考えたからだったが、実際は日本語での指示・要求がわからず、コーチによく叱られるなど困ることもあった。部活動においては、外国人だから優しくするといったことはまったくなかったようである。しかし、続けているうちに、「これが日本だなあ」というところに気付くようになった。

例えば、集団生活が優先されたり、上下関係が厳しかったりということは文字では伝わらず、実際に体験してみて、はじめて分かるものである。

その後、彼は、ある中国人の先輩が私立の進学校に進学したのを見て、つらい学校生活を抜け出すヒントを得る。来日時間は3年に満たなかったため、留学生枠を利用できる高校を選び、中3の1年間は勉強に費やし、県内の有名な私立高校へ進学した。留学生枠は毎年10名と少ないが、日本人なら、理科・社会・英語・数学・国語と面接を受験しなければならないところを、留学生枠なら英語・数学・国語と面接だけになる。現在、この私立高校は外国人生徒の受け入れ枠をなくしたが、留学生枠のような情報は外国人児童生徒にとって重要である。つまり、G2さんは、知り合いの先輩から情報を得るという社会関係資本を活かして、学校生活を一新にすることができたともいえよう。

G2さんは、高校ではうまくやりすごすことができた。しかし、高校3年生のときc国立大学を受験したが、結果は不合格だった。G2さんは、国立大学入試に失敗したことを振り返り、初めて大学受験した時には何の方策もなく、盲目的なやり方だったことを後悔していると語った。その翌年、改めて私立大学受験をするにあたり、彼は一般入試の国語で日本人に勝つことはできないと思い、その代わりに英語に力を入れることにした。英語の得点を高くすれば、国語の点数がやや低くても大丈夫だと考えた。自分の学力に相応しいb私立大学のa1学部を目指して猛勉強した結果、合格を果たした。

以上のように、G2さんは、初めて日本に来た時、教科知識を学ぶだけでなく、日本語も学ばなければならないのに、誤って飛び級を選択した。また、彼は自分でクラスに溶け込むことができず、仲間作りにクラス担任の協力が欲しかった。しかし、辛かった中学校の生活において、自暴自棄にならず、自分も持っている「資本」を十分に活かして目指した大学に進学できた。

### 3.3.3 事例3

#### 【G3さん：国立大学・一般入試、③Aタイプのうち高校時に来日したパターン】

G3さんは、17歳で来日し、調査時の年齢は24歳であった。彼女の母親は中国人であるが、父親は日本人であるため、家庭でも学校でも日本語を話していた。いわゆる、日本語の環境にいた。来日当初の1年半の間に、学校が通訳ボランティアを週4～5回の頻度で付けてくれた。通訳者がいたため、G3さんは校内で疑問等が生じた時に、すぐに丁寧に説明してもらえた。ま

た、掃除の仕方などの慣例的なことについても教えてもらった。これは彼女が新しい学校に適應するのに非常に役立った。彼女は中国で高校3年生の前期を終えたが、日本では自らの決断で改めて高校1年生から始めることにした。一般的な外国人児童生徒は学年齡より半年か1年下から始めるが、G3さんは学年齡より2年半戻ることになったわけだが、その理由は以下の通りである。まず、日本語がわからないので、もしそのまま高校3年生に編入すると、日本語の勉強をしながら、大学受験に必要な日本の歴史や文化についても並行して勉強しなければならず、1年間では時間が足りないと考えたためである。また、せっかく日本に来たので、どうしても日本の高校生生活を楽しみたいと考えた。

G3さんは、高校3年まで中国で過ごしたが、来日後、日本の高校生活を通して無意識に日中の違いを感じるようになった。G3さんによると、彼女の中国での成績は優秀ではなく、35名学級のうち18位くらいであった。以下は筆者とG3さんとのインタビュー内容である。

筆者：いつから日本の大学に行きたいと考えましたか

G3さん：日本での学校生活は楽しかったので、日本の大学生活はどうかなあ、体験してみたいと思った。そのときからかな、進学したいと思ったのは。

筆者：中国とは違いますか。

G3さん：中国では周りの人たちの会話から、大学に進学できれば素晴らしい人だというイメージがあるけど、さっき言った通り、大学進学の意味が分からないし、自分の成績もよくないし、大学に進学できる自信を持っていなかった。大学に合格できるレベルの力もない。

「高校の学校生活が楽しいから、大学に進学したい」ことが、G3さんが日本の大学を受験しようとする動機となった。とはいえ、G3さんは、他の日本人受験生より国語、中でも古文が苦手である。特に、カタカナで書かれた名詞、文章の理解などは大変不安であった。志望大学を決めるときに、高校の担任教員から「この国立のこの学部はできたばかりなので、合格率が高いかもしれない。また、受験科目は英語、数学、国語の中から2つ選べばいいようだ」と言われた。

G3さんは、中国にいるときから英語が好きで、来日後も英語の勉強を続けており、高校では英語部の部長も務めるなど英語を得意としていた。そこで、a国立大学のa2学部を選んで受験し、無事合格できた。G3さんは早めに進学戦略を考え、この国立大学以外にも2つの私立大



学を受験することを検討していたが、国立大学に合格したことから、結局、私立の方は受けなかった。

G3さんがa国立大学に合格できたのは来日当初、学年齢より2年半繰り下げたことが大きかった。時間的な余裕ができたことで、日本語の習得、日本の学校生活へ馴染み、教科の勉強等が焦らずにできた。義父が日本人であるため、家では日本語を話す必要があり、G3さんは日本語を早く習得することができた。また、来日当初より通訳ボランティアの助けが与えられたため、学校生活に早く順応でき、楽しい学校生活を過ごすことができた。これは、彼女が選んだ大学へ進学できた重要な背景である。

### 3.3.4 事例4

#### 【G4さん：私立大学・留学生枠、④Bタイプの中国での高校卒業証明書をもつパターン】

G4さんは、17歳で来日し、調査時の年齢は21歳であった。G4さんはBタイプの来日で、経歴は一般的な外国人大学生とは少し異なっている。彼女は、1人で来日し、来日当初から1人暮らしをしており、日本での滞在資格は「留学」であった。留学生としての滞在期間が制限されているため、決められた期間内に進学しなければならないという危機感があった。

彼女は、中国で高校3年生の前期の課程を修了した後、日本の語学学校に入学したため、日本に来た当時(4月)は、中国の高校卒業証明書を持っていなかった。しかし、彼女は高校3年生前期(その年の1月)に中国で「普通高中学業水平考試」(「会考」と呼ばれる)を受けてから、4月に来日したので、その2ヵ月後に高校卒業証明書を手に入れることができた。つまり、G4さんは日本に来たときは、高校卒業証明書を持っていなかったが、3回の会考・(高校2年の1月、7月、高校3年の1月に1回ずつ)を受けたので、中国で2年半の課程しか修了していないが、高校卒業証明書を授与されたわけである。

彼女は中学時代に中国の安徽省合肥市で少し日本語を学んだものの、なかなか覚えられなかった。高校時代に北京市に転校した当時は、30名学級で16位くらいの成績であったが、「中国の大学進学はとても残酷だ、自分の成績では、中国でいい大学に行けない。もし、日本に行ったら、もっといい大学に行けるかもしれない」と考え、高いランクの大学に入れる可能性の低い中国よりも、日本の大学に進学することで人生のチャンスをつかもうと考えた。そこで、仲

介会社<sup>8</sup>の紹介を経て、東京の語学学校に入学した。午前中は、語学学校で受験科目（日本留学試験のための日本語、英語、文系総合・理系総合）を学び、午後は下校して、ほぼアルバイトをして過ごした。

語学学校のクラスメートは、すべて日本以外の国から来日した外国人生徒である。語学学校で2年間過ごす間に、1度、校長先生にクラス替えを申し込んだ。語学学校のほとんどの生徒は、私立大学を目指しており、特に小論文と面接が重要になる。しかし、G4さんのクラスではその練習をしていなかったうえに、勉強する雰囲気も悪かった。そこでクラス替えを希望したところ、新しいクラスはやる気に満ちている者が多く、小論文の練習も週3回あった。振り返ってみると、クラス変更の判断は正しかったと言う。以下は本人へのインタビュー内容である。

筆者：なぜd大学を受験しましたか。

G4さん：2年間ずっと東京にいたので、続けて東京で暮らしたい。でも東京の国公立大学はセンター試験で高得点が必要だし、試験内容も難しい。だから、私立大学を目指した。d大学に決めた理由は、d大学が留学生入試をしているから。入試は日本語、総合、数学しかない。でも、学部によって科目も変わるので、私は受験の時、数学を受けていない。二次試験は、面接と小論文である。小論文と面接は1年間続けて練習してきた。あまり難しいと思わなかった。試験が終わって、知り合いと話したとき、その人たちの不合格の原因が分かった。彼らは平日学校で小論文を練習していなかったから、受験の時、問題と書くべき内容がずれていた。90名の留学生が留学生入試でd大学を受けたが、20人しか合格できなかった。

G4さんは、語学学校に通っていたので、日本留学試験に応じた内容しか学ばなかった。また、入学試験に日本留学試験を利用している学校（利用校）の数は国立大学より私立大学の方

<sup>8</sup> 来日前、両親と仲介会社の職員から、語学学校のことをたくさん聞いた。G4さんは、ある中国人が多い、進学率の高い語学学校に決めた。そこを選んだ理由は、中国人生徒が多いので、何かわからなくても、中国人に中国語で教えてもらえると考えたからである。語学学校ではクラス分けのための能力検査に、筆記試験と面接試験がある。毎週月、火、木、金曜日の午前中は日本語を学ぶ。水曜日の午前中は英語と文系総合・理系総合（EJU日本留学試験のため）の授業があるが、担当の先生の教え方とクラスのレベルによって、その内容は異なる。また、午後はすべて休みで、そのときアルバイトをしたり、自習したりする。授業料は年間60万円程度である。G4さんが選んだ語学学校には奨学金など支援のシステムはない。学生は学校が紹介するアパートを借りられる。学校でクラスを変わりたいときは、お金を払わずに試験を受けるか、担任の教員と相談して決める。

が多い<sup>9</sup>。日本留学試験を利用していない国立大学を受験したければ、センター試験を受けてから受験する方法がある。しかし、彼女のような経歴の者にとっては、系統的に知識を習得する必要のあるセンター試験を受けるのが難しかった。そのため、彼女は早めに私立大学にねらいを定めた。

G4さんは、中国では有名大学に進学するのが難しいが、日本で大学受験をすることで、中国国内の学生よりも受験の機会が1つ増えた。また、語学学校に対して、最初から自らクラスを変え、より専門的な指導を受けるように積極的に求めたことが、日本の大学進学成功において重要な点であると言える。

### 3.4 考察と結論

本章での調査結果をまとめると、4つの重要なポイントが指摘できる。

第1に、来日時期が異なる外国人児童生徒の事例を見てきたが、どの事例からも来日当初の時期が重要であるということが明らかである。外国人児童生徒にとって、日本で順調に大学進学を果たすためには、高校時代だけではなく、来日当初において家族が全面的に支えることや、日本の学校・社会へ環境適応するために学校が配慮することが必要である。入学情報の収集や入試方略などは高校時代において行われるので、高校時代はカギを握る重要な時期であるとして一般に思われている。しかし、来日当初から大学進学するまでを見渡すと、彼/彼女にとって来日当初の方も欠くことができない重要な時期であることが明らかになった。

事例1のG1さんの例では、彼の父親は「家の周りでも、学校の中でも、中国人の子どもがいれば、日本人の友達と遊ばなくなる。日本語の習得も遅くなる」と考え、中国人がいない学校にわざわざ編入させた。これはG1さんの父親が彼のために行った対応策の1つである。日本語の壁などを原因にいじめられ、放課後に1人で寂しく電子ゲームをするなど暗い時期を経験したが、事例1口述(43頁)のように、トラブルに対抗して友だちを作ったことで生活は一変した。この変化は父親が「心配しないで、誰かがあなたを殴れば、あなたも相手を殴りな

---

<sup>9</sup> 入学試験に関する日本留学試験(EJU)を利用している学校(利用校)の数  
[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study\\_j/eju/examinee/use/use\\_number.html](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/examinee/use/use_number.html) (2019/06/27 閲覧)

さい。もし先生が保護者を呼んだら、お父さんが行くから」と言ってくれたように、家族の全面的支えあつてのことである。また、外国人児童 G1 と日本人児童が喧嘩をした時、担任教員が双方から喧嘩の理由を聞いた。G1 さんを非難しない対応のこの仕方は、児童間の問題解決にとっても極めて重要である。もし、トラブルが続き、また友だちもできていなければ、学校をやめたかもしれない。大学進学も夢となったであろう。

次に、大学進学のための努力はもちろん重要であるが、日本社会・文化への理解も重要である。事例 2 の G2 さんには、中学生の苦しい時期に「これが日本だな」と日本社会・文化への理解が形成されていった。そのおかげで、高校から今までうまく過ごすことができたと言う。中国人として、もともともっている国民性などは簡単には変わらないが、いつまでも中国での意識をもって、日本で生活するのもあり得ないことである。日本人の中に入って、日本人なら、どのようなルールをどのようにして守るのかなどのしつけを習得する必要がある。そうすれば、日本人の考え方をより深く感得でき、日本の学校さらに社会にうまく適応できる。G2 さんにとってより重要だったのは日本社会・文化を感得できたことである。

また、来日当初に決めて実行しなければならない対応策がある。事例 G3 さんは、中国で高校 3 年生の前期まで終えたのに、日本では改めて高校 1 年生から始めることにしたことも対応の 1 つと言える。彼女は「日本語がわからないので、もしそのまま高校 3 年生に編入すると、日本語の勉強をしながら、大学受験に必要な日本の歴史や文化についても並行して勉強しなければならず、1 年間では時間が足りない」と考えた。また、「せっかく日本に来たので、どうしても日本の高校生生活も楽しみたい」とも思い、学年齢より 2 年半戻ることに決めた。このような決断は来日当初に限られるものである。

いずれにしても、事例 1、事例 2、事例 3 の調査対象者すべてに言えるのは「中国で友達がたくさんいて、人と喋るのが大好きだったのに、日本に来たら、意思疎通ができず、友達もいないし、とうとう劣等感が強くなってしまった。どんどんしゃべりたくなかった」という経験である。もちろん、日本語の習得は大事であるが、友達を作ってあげたり、心のケアをしたりすることも大事である。調査をした 4 人中の 3 人が、学校でクラスメートと喧嘩した経験があると言った。

第 2 に、外国人児童生徒にとって、日本での生活に馴染むまでは同級生との人間関係が重要だが、大学進学時期には、担任の助けが不可欠であり、教員との関係がより重要となる点である。

授業では、主に教科に関する知識・用語を日本語で習得するが、そのような日本語は日常的には使うチャンスが少ない。日常的な日本語会話は、クラスメートとのコミュニケーションによって習得する。もちろん、授業で使う日本語は欠かすことはできないが、日本文化・社会への理解のためには日常的な日本語でのコミュニケーションの方がより重要であろう。調査対象者の多くは、学校の部活動に参加していた。クラスメートと話すための話題を見つけるため毎日テレビを見ている人も少なくなかった。外国人児童生徒にとって、部活動であっても流行の話題であっても、これらの共通性は日本語の習得、日本文化・社会を早く理解することで、日本人児童生徒とつながることである。

それに対して、大学進学時期に外国人生徒と担任の先生との関係が重要になるのは、進学情報を教えてもらい、また励ましを得られるためである。日本人生徒であれば、家族や親戚から進学に関する情報や助言をもらえる。また、普通に暮らしているだけで、自分がどうしたらよいのかはなんとなくわかっている。しかし、中国人生徒はいつ、どんな入試があるのか、願書の書き方や面接の注意点程度のことよくわからない。そうしたなかで、担任の情報は、経験・実績にもとづいているため信用できるし、また、新しい制度や大学・学部の情報についても詳しい。事例3のG3さんは、担任からできたばかりのa国立大学のa2学部の情報を入手できたことで、合格の可能性が上がり、進学できた。

また、両親が入試に必要な日本語での正式な会話ができなくて、日本の大学への進学経験がない場合、面接時に注意すべき礼儀・会話のテクニックや小論文の書き方などは担任教員しか教えられない。このようなことには、教員の対応が不可欠である。事例1のG1さんは、担任教員から小論文の書き方と面接の方法を繰り返し練習させてもらったことで、安心して受験に臨むことができ、合格を果たした。

第3は、外国人児童生徒の中で、必ずしも成績の良い人が大学に進学できるわけではなく、受験のための戦略があるということである。本章対象者は中国での成績が優れていたわけではなく、中位または真ん中から少し下位に位置していたが大学に進学できた。事例2のG2さんのように、自分の国でも日本でも成績の良い人がスムーズに大学に進学できないケースもある。G2さんはもともと成績がよかったが、初めて大学受験した時には、盲目的なやり方だったために失敗したのである。

第4は、外国人児童生徒には、日本人児童生徒とは異なる、活かすことのできる文化資本と社会関係資本がある点である。一般に思われているほど、外国人児童生徒は、日本人児童生徒

に比べて全面的に不利な立場に置かれているわけではなく、むしろ利用できる有利な点もあった。詳細に言えば、G1さんは、来日当初に、父親は「私の経験上、中国人が少ないところの方が日本語を早く身に付けられる」と言った。これは、G1さんの父親が持っている経験という文化資本がある。G2さんは、知り合いの先輩から私立高校の情報を得ることで、友人を一新することができた。これは、G2さんは自分が持っている社会関係資本を意識して変更・活用していたことを示している。また、G3さんは、もともと中国で得意であった英語能力という文化資本を活かしたし、G4さんは、中国で有名大学に合格することが難しいため、日本で新たな学歴という文化資本を獲得するために、日本の語学学校に入学することを選択した。G4さんは、元々の母国の環境から日本に移住して、「日本なら状況が変わるじゃないか」と思い、日本で新たな文化資本や社会関係資本を獲得して、希望をかなえたケースであった。

以上の考察から、来日時期の異なる外国人児童生徒が日本の大学に進学するまでに重要となる時期は、来日当初と大学進学時期の2つの部分に分けてみることもできた。まず、来日当初では、日本の学校・社会に適応するために学校の配慮が必要となる。外国人児童生徒への日本語のサポートや心のケア、クラスメートとの人間関係などが、入学後の学校生活の順調さに大きく影響を及ぼすことが分かった。そして、家族や親戚から大学進学に関する情報や助言を期待できない外国人生徒は、自分に有利な進路情報や入試のテクニック、面接の受け方などをすべて担任教員に頼ることになる。入試については、一般に、外国人児童生徒は日本人児童生徒に比べて不利であるが、自分の持つ文化資本と社会関係資本を活かしつつ、担任教員の協力を得て戦略を立てる様子が明らかになった。

## 第4章 外国人児童への対応の仕方について

第3章では、外国人児童生徒にとって、来日時期や来日した年齢が異なっても、来日当初の対応が重要であることが明らかになった。また、外国人児童生徒が母国で持っていた文化資本や社会関係資本を日本でいかに活かしていくかについても検討した。その結果、外国人児童生徒が、日本の学校現場で新たな文化資本や社会関係資本を獲得するために、教員の対応・支援が必要になることが示唆された。その他にも、第3章でのインタビュー調査の結果から、日本人のクラスメートと喧嘩した経験を持つ外国人児童生徒は、4人中3人いた。言語と習慣が異なる日本の学校で不愉快な経験が蓄積されることは、外国人児童生徒にとって、学校生活が悪くなることを意味する。ときに、学級で浮いてしまって、いじめや不登校、不就学など、より大きな問題に発展することもあるが、その際も教員の対応は重要である。

第3章でみた調査対象者は、ほぼ自分で進路をきめる段階の中国出身の外国人児童生徒であった。それに対して、本章では、自分の意思ではなく親に連れられて来日しており、自分の進路を自分で考えられない段階の小学校児童を中心に分析を行う。その外国人児童はそれぞれ異なる国から来日し、日本の公立小学校に転・入学した外国人児童である。特に、第3章の結果を踏まえて、外国人児童に必要な支援とは何か、また、担任教員はどのように対応したらよいのかについて、特に来日当初に着目して詳細に検討していく。

本章では小学校段階に焦点を絞るが、その理由は以下の通りである。

出入国在留管理庁による「在留外国人数」の調査によれば、2022年末の在留外国人数は307万5,213人で、前年末と比較して31万4,578人増加し、増加率は11.4%となり、過去最高を記録し、初めて300万人を超えた。これに伴い、外国人児童生徒も増加しており、小学校、中学校、高等学校、義務教育学校、中等教育学校、特別支援学校の中でも小学校に占める割合が高いことが特徴とされている（図2.2参照）。

発達心理学の観点から見た異文化間能力について、塘（2017：52）は、以下の6つの発達段階で特に必要とされる異文化間能力の要素を図（本章では図2～4を引用）で示している。すなわち、①乳児期～幼児期前期、②幼児期後期～児童期中期、③児童期後期～青年期前期、

④青年期前期～青年期後期、⑤成人期、および⑥成人期後期である。図 4.1～図 4.3 内の知識、スキル、態度（認知・感情・行動）の各領域の大きさは、各領域全体を 100%と考えた場合に必要なおおよその割合を示している。諸要素の占める割合は、子どもの発達段階によって異なる。

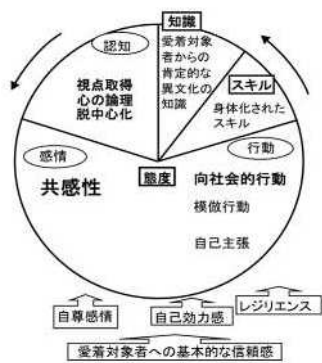


図 4.1 幼児期後期～幼児期中期

(約 5～9 歳)



図 4.2 児童期後期～青年期前期

(約 10～15 歳)

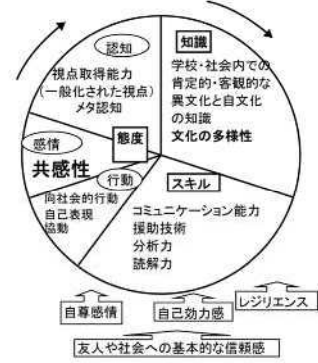


図 4.3 青年期中期～青年期後期

(約 16～22 歳)

#### 【各発達段階に必要な異文化間能力の構成要素】

出典：塘利枝子（2017）「発達心理学から見た異文化間能力—発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて—」

文部科学省は、「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」に関して、発達心理学などの専門知識を基に、現代の子どもたちが生活する社会環境を考慮し、子どもの発達と課題に対応する適切なサポートと支援を一層強化する必要性を検討してきた。この中で、子どもの発達段階と学年ごとの対応について、小学校から高等学校までを「学童期（小学校低学年）」「学童期（小学校高学年）」「青年期前期（中学校）」「青年期中期（高等学校）」という区分けが行われている。これらの区分けは、塘（2017）の図 4.1 から図 4.3 と対応しており、具体的には図 4.1 が「学童期（小学校低学年）」に相当し、図 4.2 は「学童期（小学校高学年）」および「青年期前期（中学校）」に相当し、図 4.3 は「青年期中期（高等学校）」に該当する。

塘（2017：51）は、異文化間能力の構成要素を発達心理学の諸理論から捉えたときに、どの発達段階にも共通する要素として、「視点取得能力」「共感性」「向社会的行動」を挙げたが、小学校段階（学童期）の「異文化間能力」について、「知識」と「スキル」はある程度重要である



ものの、態度（認知・感情・行動）の占める割合が最も大きいことがわかる。こうした認知発達の特徴から「異文化」を捉えるとき、「言語や文化的な習慣がわからずに困っている人の立場で考えたり、共感的な態度をとったりすること」ができ、『異文化』の情報を知識として得るだけではなく、身体を通して体験的に理解する傾向がある」（塘 2017: 55）ことが指摘できる。

そこで本研究では、小学校時期における「異文化」への共感的・体験的な特徴に沿って、「小学校における外国人児童に必要な支援とは何か」に注目しながら検討していくこととしたい。

## 4.1 問題設定

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2021a）。

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性が示されたのである（文部科学省2021b）。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てきた。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。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の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」（劉 2017: 111-112）ことに言及している。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、「みんな興味があって近寄り、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。

本章では、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。

## 4.2 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。

## 4.3 調査概要

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。

国立大学法人山口大学における人を対象とする一般的な研究に関する規則第 19 条の規定に基づき、「人を対象とする一般的な研究」の倫理審査を受けた。管理番号と審査課題は以下の通りである。管理番号〔2018-115-02〕、〔2023-013-01〕の審査課題は「外国にルーツをもつ児童生徒の教育状況に関する研究（授業参観）」、管理番号〔2018-110-01〕、〔2023-015-01〕の審査課題は「外国にルーツをもつ児童生徒の教育状況・現状に関する研究（面接調査）（インタビュー調査）」である。

#### 4.3.1 参与観察及びインタビュー調査について

##### (1) 調査校と調査対象者

PS1 小学校には、2017 年 2 月に中国出身の女兒 1 名が転入し、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<sup>10</sup>を募集し、外国人児童 C のサポートを行った。同年 4 月には、外国人児童 C が 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 C 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 C 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、校区に大学があるため、留学生の子どもたちが常に一定数在籍しているが、毎年の在籍者数にはばらつきがある。児童の出身国は、中国、インドネシア、バングラデシュ、ネパール、ベトナムなどアジアを中心に多岐にわたり、言語、宗教や文化も多様である。

PS2 小学校は外国人児童のために校内に日本語教室を設置しているが、その教育方法が確立されたのは 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

---

<sup>10</sup> 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業務である。教える時間、場所、教科書などもないため全職（専任）で児童 C 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際に、「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。

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。

外国人児童 D は、4 年生の 3 学期に PS2 小学校に転校してきた。筆者が PS2 小学校で児童 D に初めて会ったのは、児童 D が既に 5 年生に進級していたときであった。当時、児童 D は挨拶などの日常会話はできる状態であった。日本語指導教員 N1 は児童 D を「真面目で、賢く、良い子」と評価している。なお、児童 D の学級担任である教員 T2 は、初任者教員である。また、外国人児童 E は、2019 年 4 月に入学して、日本での学校生活を始めた。筆者が PS2 小学校で児童 E に初めて会ったのは、入学式の時であった。当時、児童 E は、平仮名すら分からない状態であり、外国人児童 E の担任 T3 は、退職後に再任用された教員であった。

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（2017 年 2 月から）および PS2 小学校（2017 年 4 月から）の両方で、参与観察（週に 2、3 日）と半構造化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。インタビュー調査票については付録 4 を参照されたい。

研究対象児童と学校教員のプロフィールは以下の通りであるが、ここでは、データの特性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に一部の情報に手を加えている。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、日本人児童の氏名は、H、J、K、L、M、P、Q とする。

#### 外国人児童のプロフィール

小学校	PS1 小学校	PS2 小学校	PS2 小学校
対象児童	女兒 C	男児 D	女兒 E
転入時期・転入時学年	2017年2月・3年生	2019年2月・4年生	2019年4月・1年生
出身国	中国	ネパール	インドネシア
来日理由	両親の仕事の為	親の留学の為	親の留学の為
日本での同居家族	両親、姉、本児	両親、本児、妹	両親、本児、弟
事例発生時・調査時学年	入学3か月後・4年生	入学4か月後・5年生	入学当時・1年生
学級担任（仮名）	教員 T1	教員 T2	教員 T3

#### 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

#### 4.3.2 アンケート調査について

コロナ禍で2020年2月から参与観察を中断していたが、筆者は2023年6月から現場での参与観察を再開し、教員のキャリア、研修、職場環境及び生徒指導などに関する一連のアンケート調査をPS2小学校で実施した。そのアンケート調査の中で、特に【問8】、【問19】は本論文と関連があり、ここでその分析を行う。

調査票について、PS2小学校の校長先生に調査協力を依頼して、承諾を得た後、全学年の学級担任教員や日本語指導教員を対象に調査を行った。調査票は校長先生を通じて日本語指導教員に配布され、記入後、回答者自身が封印した封筒を日本語指導教員に提出してもらい、まとめて回収する方法を取った（留め置き調査）。調査用紙には、調査目的、無記名・個人情報の保護、回答したくない質問は飛ばしてよい旨が明記されている。なお、アンケート調査票については付録5を参照されたい。

今回のアンケート調査票は35名を対象とし、30名の回答を得ることができた（回収率は約86%）。全体の質問内容は以下の通りである。

- ・調査対象の属性に関する項目（性別や年齢など）
- ・仕事環境に関する項目（人間関係や指導連携など）
- ・仕事内容に関する項目（児童間の仲間作りや外国人児童の異文化の展開など）
- ・外国人児童に対する考え（サポート対策や母国との関わりなど）
- ・自由記述（小学校の課題）

外国人児童の担任経験のある先生のみを対象とした本外国人児童のトラブル等に関する質問項目【問8】は、「①そう思わない」、「②あまりそう思わない」、「③ややそう思う」、「④そう思う」の4件法で回答して貰ったが、肯定と否定の区別がより明確にわかるように選択肢を「①いいえ（そう思わない+あまりそう思わない）」と「②はい（ややそう思う+そう思う）」の2つにまとめた。

【問8】この設問は、外国人児童の担任経験のある先生のみお答えください。外国人児童・保護者とのやりとりの中で感じたことに最も近い番号に、それぞれ○をつけてください。(%)

設 問 項 目	① いい え	② はい	合 計
1. 外国人児童がクラスにとけ込むためには、 <u>担任の先生の</u> 根回しや、仲間づくりの仕掛けが必要である	0.0	100.0	100.0
2. 外国人児童の対応で困った経験がある	31.3	68.7	100.0
3. 外国人児童・保護者が提出物のメ切を守らず困ったことがある	31.3	68.7	100.0
4. 外国人児童の保護者との連絡で、日本語が通じない、連絡を返してくれないなどの経験がある	31.3	68.7	100.0
5. 外国人児童と日本人児童との喧嘩を仲直りさせたことがある	50.0	50.0	100.0
6. 外国人児童に対しては、宗教や文化の違いについて特別な配慮をしている	25.1	74.9	100.0
7. 授業内容を理解できない外国人児童を受け持ったことがある	25.0	75.0	100.0
8. 外国人児童の保護者との面談や家庭訪問で困った経験がある	68.7	31.3	100.0
9. 外国人児童の学習道具（ランドセル、書道道具、楽器など）を家庭で用意しないなどで困ったことがある	56.2	43.8	100.0
10. 外国人児童と日本人児童を分けて考える必要はないと思う	37.5	62.5	100.0



11. 外国人児童の宗教や文化の違いから、日本人児童との間でトラブルが起きたことがある	93.7	6.3	100.0
12. 外国人児童の保護者にとって、日本の小学校教員は、相談しやすいと思う	37.5	62.5	100.0
13. 外国人児童への指導上の悩みについて、よく同僚に相談する	31.3	68.7	100.0
14. 自然に、外国人児童と日本人児童は仲良くなると思う	12.6	87.4	100.0
15. 外国人児童がいると、日本人児童だけの授業よりも丁寧な指導をする（ゆっくり話す、ふりがなを振るなど）	31.3	68.7	100.0

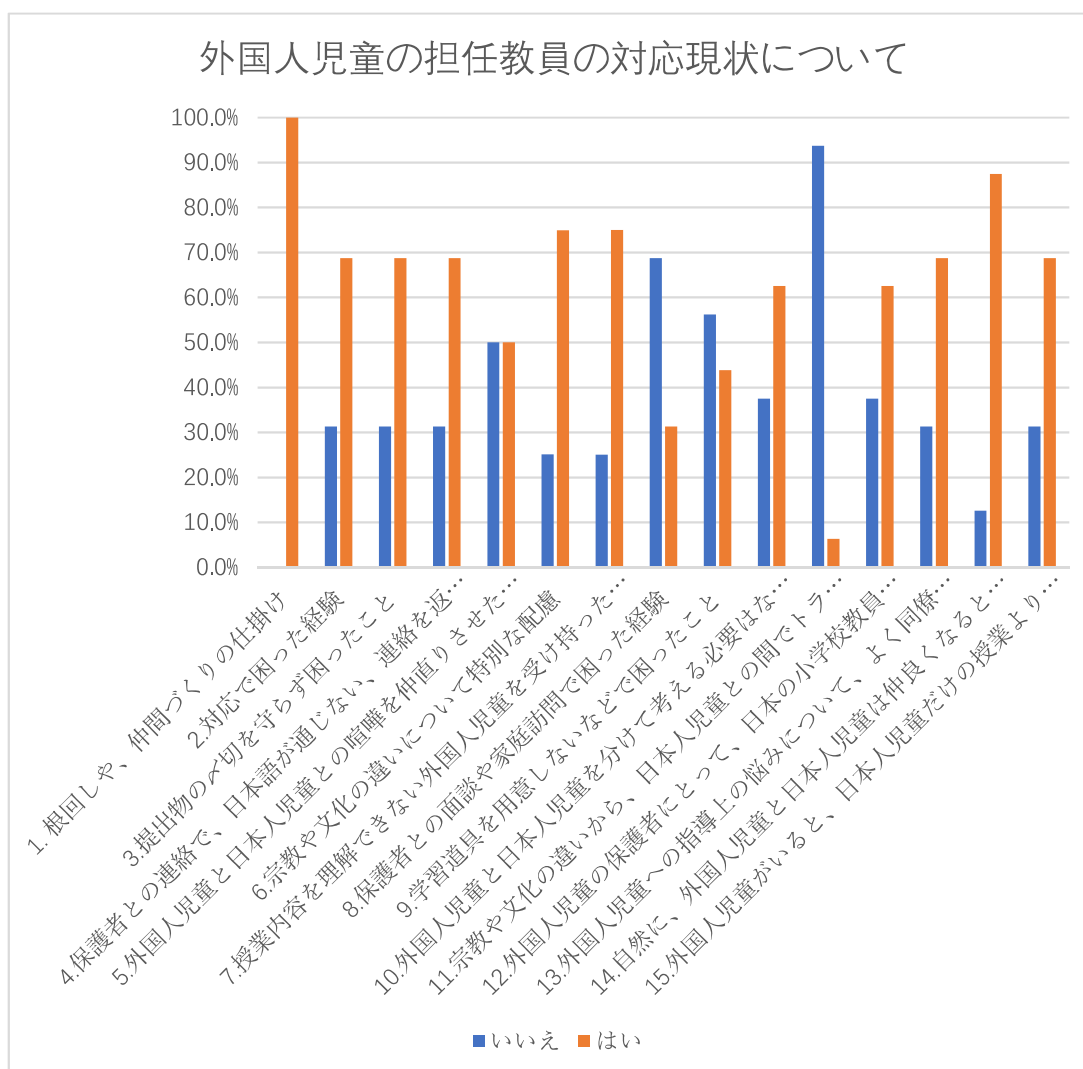


図 4.4 外国人児童の担任教員の対応現状について

図 4.4 は【問 8】の回答を棒グラフで示している。この棒グラフに示すように、「はい」と回答した設問項目の中に、60%を超える項目は、【8-1】、【8-2】、【8-3】、【8-4】、【8-6】、【8-7】、【8-10】、【8-12】、【8-13】、【8-14】、【8-15】であり、11 個項目ある。このうち、【8-1】「外国人児童がクラスにとけ込むためには、担任の先生の根回しや、仲間づくりの仕掛けが必要である」という意見に賛成する比率は、100%に達している。つまり、外国人児童が日本の学校及び日本人児童に馴染むために、担任教員の配慮や仲間づくりの工夫が必要であることを認めている。言い換えれば、外国人児童と日本人児童との仲間づくりが期待されている。また、【8-2】「外国人児童の対応で困った経験がある」という項目は約 70%に及んでいる。これは散在地域において、外国人児童への対応で困っている教員が多いことを示している。【8-3】、【8-4】、【8-7】は外国人児童に関わる提出物、連絡、授業など具体的に困る項目、【8-6】、【8-10】、【8-15】は外国人児童への対応仕方に関する項目、【8-12】、【8-13】、【8-14】は職場の同僚関係、学校の現状、教員の知見に関する項目であるが、これらの数値が高いことから、散在地域における外国人児童への対応について、学校現場および担任教員が大変困っていることが分かり、「教員がいかに外国人児童への対応・配慮をしたら良いか」が焦眉の課題になっていることがうかがえよう。

また、「外国人児童と日本人児童との喧嘩を仲直りさせたことがある」と回答した教員はおよそ 50%に及んでいる。そのため、外国人児童が日本人児童とのトラブルを引き起こすことは広く見られる現象であると考えられる。なお、外国人児童と日本人児童との仲間づくりが期待されているが、実際には、児童間にうまく仲間づくりができない「壁」がある。したがって、教員が、いかに児童間の「壁」を取り除いて、外国人児童に配慮していくのかを、これからの事例を分析し、検討していく。

一方、「いいえ」と回答が 60%を超える項目は、【8-8】、【8-11】である。児童間の喧嘩の原因については、93.7%の教員が【8-11】「外国人児童の宗教や文化の違いから、日本人児童との間でトラブルが起きた」とは思っていないと回答している。しかしながら、これからの事例を分析し、検討することで、本当に関係がないのかを以降確認していく。

その他、【問 19】の質問項目は、以下のように整理していく。

【問 19】外国人児童・保護者への指導・支援について必要だと思うこと、または先生が実際に

行ったことすべてに○をつけてください。(%)

設問項目	1. 必要だがやっていない	2. 実際に行っている
1. 外国人児童の心のケアすること	66.7	33.3
2. 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る「交流の場」を提供すること	63.0	37.0
3. 外国人児童の生活習慣（例:食事、給食の問題）や異文化（例:ラマダン）をクラスメートに理解してもらうために、授業で外国人児童の保護者を講師として招き、発表してもらうこと	73.1	26.9
4. 外国人児童と日本人児童の相互理解をすすめるために、必要に応じて教員も間に立って意思疎通がスムーズに行われるように図ること	55.6	44.4
5. 外国人児童のために、授業等で通訳者がいること	48.0	52.0
6. 日本語指導の教員を増やすこと	73.1	26.9
7. 担任教員に翻訳機を配付すること	42.3	57.7
8. 保護者のための日本語サポート団体があること	61.5	38.5

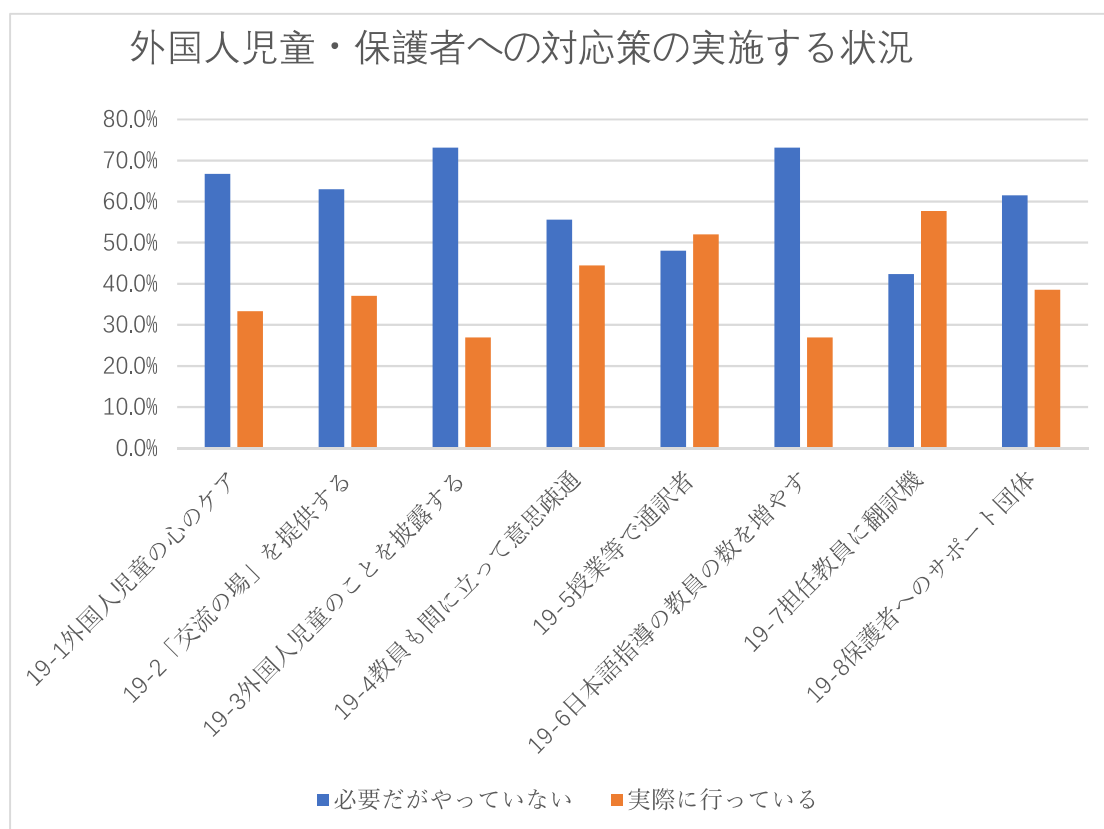


図 4.5 外国人児童・保護者への対応策の実施する状況

図 4.5 は【問 19】の回答を棒グラフで示している。この棒グラフに示すように、「必要だがやっていない」と回答した 8 項の設問項目の中に、60%を超える回答は、【19-1】、【19-2】、【19-3】、【19-6】、【19-8】の 5 個ある。このうち、設問項目【19-3】「外国人児童の生活習慣（例：食事、給食の問題）や異文化（例：ラマダン）をクラスメートに理解してもらうために、授業で外国人児童の保護者を講師として招き、発表してもらうこと」、【19-6】「日本語指導の教員の数を増やすこと」という外国人児童・保護者への指導・支援について必要だと思うことに賛成する比率は、73.1%に達している。つまり、教員は、「外国人児童の文化を披露したり、児童間の異文化交流を行ったりすること」「校内で支援者をもっと増やすこと」を期待している。また、設問項目の【19-4】「外国人児童と日本人児童の相互理解をすすめるために、必要に応じて教員も間に立って意思疎通がスムーズに行われるように図ること」は 60%を超えていないが、約 56%と相当の割合を占めている。

以上の【問 8】と【問 19】の分析結果を踏まえ、次節では学校現場の教員が、どのような実践的な視点から指導を行っているのかについて、事例を分析する。

## 4.4 ケーススタディ

### 4.4.1 ケース 1

外国人男児 D 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 D が、（自分の名前とは違う呼び方で）こう呼んできた」と教員 T2 に苦情を伝えてきた。教員 T2 は、外国人児童 D に対して「この子の名前は？」と尋ねたところ、外国人児童 D が間違ったままの名前を言った。外国人児童 D は、はじめから間違っ覚えてのだと、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）ちゃんと教えたらいいいやん？」と諭した。

同時に、「外国人児童 D はまだ人の名前を覚えられない状態で、間違っ名前を呼ばれたら、正しい呼び方を教えよう」と関係者以外の児童にも伝えた。その場で、日本人児童が外国人児童 D 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Dと徐々に打ち解け、遊びの中であだ名を付けて呼んだりして、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Dを「ゴリラ」と呼び、その逆に外国人児童D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D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D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Dに対し、日本人児童を故意に違った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Dに教えるように日本人児童に勧めるようにした。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D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Dが在籍する学級では、月に一度席替えが行われた。このため、外国人児童Dの隣のクラスメートも頻繁に変わった。通常、外国人児童D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。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、また不慣れな名前のこともあって、クラスメートの名前を覚えにくい状況に置かれていたかもしれない。このような背景を考慮し、教員T2は外国人児童D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D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Dの学習環境が改善された。

一方、外国人児童D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D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 D 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。

#### 4.4.2 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 C 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 C が 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 C に非常に興味を持ち、中間休みに学級担任が「交流会」を開催した。日本人児童が外国人児童 C に質問をし、通訳を通じて、外国人児童 C 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 C 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 C 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 C 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 C は中国では体育の時間に着替える習慣がないため、教室で男女一緒に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。ある女児が、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 C 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 C とクラスメートの関係が悪化して行った。4 年生の担任教員は、外国人児童 C 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 C は、名前をよく黒板に書かれた。外国人児童 C 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「枠の中に家の地図を描く」(注: 新学年当初に家から学校までの通学路を示す地図を保護者が記載した

ものを児童経由で担任に提出する) プリントが配られたが、翌日未記入のまま提出した。学級担任はそのプリントを外国人児童 C 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 C 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 C が学級に編入した当初において、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 C 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。次に、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 C 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ることで、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 C に対して日本語を教えるだけでなく、外国人児童 C 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 C 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 C は4年生に進級し、新しい学級に移ると、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、不快な経験をするようになる。たとえば、上述したように、外国人児童 C は4年生になった当初、よく「未提出物・忘れるもの」のところに名前を書かれたため、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。家の地図の提出については、担任教員は外国人児童 C に向かって他の日本人児童と同じように「はい、提出する」、「はい、やり直す」という要求しかしていない。外国人児童 C 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 C はますますクラスで浮いてしま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「このようにやるのよ」と見せるなど担任教員の細やかな配慮があれば、外国人児童 C はクラスメートから異なる存在と思われたい可能性もあったのではなかろうか。これ以外にも、外国人児童 C 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、荷物を置いた棚まで行かせないようにわざと邪魔をしたり、集団遊びでは鬼の役ばかりをさせるという意地悪も起こらなかったであろう (フィールドノートより)。

#### 4.4.3 ケース 3

ケース 3 は外国人男児 D 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 D 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 D 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 D 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 D 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。そして、外国人児童 D 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たかったため、担任教員はどうしたら外国人児童 D の言い分を聞くことができるか考えた。「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くれ」とお願いし、その時の状況を追体験させた。外国人児童 D 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。再現することで、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 D だからで、外国人だから、先生は外国人 D 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 D) は教員の子ども (=



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D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D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D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Dを特別に庇ってはいない。クラスの一員として、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D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D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D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D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、以降トラブルは起こっていない。それにより、外国人児童D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T2に対して過度の負担にはならないであろう。

教員T2は、外国人児童D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D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D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。

#### 4.4.4 ケース 4

ケース 4 は外国人男児 D 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 D 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 D 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 D は皆と仲良くしたい気持ちがあること、文化が違うので、距離感が近くなることを説明した。外国人児童 D 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 D 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、日本人児童と外国人児童のパーソナル・ディスタンスの違いに起因したものである。習慣の違いから外国人児童 D 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て日本人児童同士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 D 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、人と人の間のパーソナル・ディスタンスの違いを外国人児童 D 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。

以上、本章では外国人児童に必要な支援に関する教員の対応の仕方について——特に、外国人児童を巡るトラブルや排除に焦点を当てて——見てきた。その結果、来日当初の外国人児童がトラブルや排除などの問題に直面する際に果たす学校教員の役割は大きいことが明らかになった。個々の児童の状況に応じて具体的なニーズを理解し、外国人児童が直面している言語、習慣、宗教、国籍などを巡るトラブルを未然に防ぐことが求められる。

## 第5章 合理的配慮を援用した対応策の検討

本章では、第4章で分析したケーススタディを踏まえて、外国人児童を取り巻く社会的障壁を克服するために「合理的配慮」という論議を援用して、特に「言語・適応・アイデンティティ」に着目して、学校現場で有効と考えられる教員の対応策について検討していく。

まず、合理的配慮の概念について説明し、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を検討する。次に、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を検討する。加えて、ケーススタディ以外の事例も取り上げて検討していく。最後に、第4章の事例および第5章で検討した対応策について考察する。

## 5.1 「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。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 2016 : 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であると言える。その意味で、障害の分野だけに限定されず、その適用範囲は大きい。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、合理的配慮は外国人児童の課題にも適用できる概念であると考えられる。

### 5.1.1 合理的配慮の経緯

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が国内法に導入された。

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）。

以下の川島（2016）の引用は、教育現場における合理的配慮の具体例である。

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）。

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。それよりもむしろ、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を提供することで、教育の機会均等に寄与できると考えられる。

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)と指摘する。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・日本人とは異なる言語、習慣、宗教、国籍などを持っているため、日本人児童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。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であろう。

### 5.1.2 外国人児童にとっての「社会的障壁」と対応策

上述したように、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」(西倉・飯野 2016 : 197) されるものである。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 つの要素から構成されていることを先ほど見た。この「合理的配慮」の概念を援用して、本論文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、前章の事例分析結果も踏まえながら、学校現場で有効と思われる教員の対応策について以下にまとめる。なお、「言語」、「適応」、「アイデンティティ」の 3 点に注目するのは、先述したように、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ためであり、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 3 つの課題に焦点を当てて合理的配慮について考案していく。

(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 3 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日本の文化についても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て、合理的配慮を援用した対応策について考察した。特に、対応策(1)の②、(2)の①、(3)の②について、「必要であるが、現場教員がやっていない」は第4章の4.3.2節で見たように、【問19】の【19-4】「外国人児童と日本人児童の相互理解をすすめるために、必要に応じて教員も間に立って意思疎通がスムーズに行われるように図ること」が55.6%、【19-2】「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る『交流の場』を提供すること」が63.0%、【19-3】「外国人児童の生活習慣（例：食事、給食の問題）や異文化（例：ラマダン）をクラスメートに理解してもらうために、授業で外国人児童の保護者を講師として招き、発表してもらうこと」が73.1%、と高い比率になっている。ここからは、これらの対応策について議論していきたい。

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。「言語」の観点から見ると、担任教員がこのような対応策を取ったことにより、外国人児童が「名前を間違えて覚えた」のは「故意でない」ことを日本人児童に伝え、日本人児童の理解を得ることができた。つまり、言葉の不得手から生じる誤解を避け、児童間の良好な関係の構築に向けて障壁を迅速に解消したと言える。

さらに言えば、ケース1では、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、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D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Dが故意でなく「名前を間違えて覚えた」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を取ることによって、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でき、その結果、日本人児童が学級担任に訴える必要もなくなると考えられる。

ケース2では、3年生の学級担任は、外国人児童Cとクラスメートとが早く仲良くなるために、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。「適応」の観点からこの事例を見ると、外国人児童Cは、担任教員の配慮によって新しい学校環境に順応し、クラスメートと仲良くなることができた。また、外国人児童Cが他の日本人児童と平等に教育を受けるために通訳者を付けることは、「言語」の障壁を取り除き、クラスに「適応」させるための合理的配慮であると考えられる。

しかし、外国人児童Cが4年生に進級し、担任教員とクラスメートが変わったところ、以前の学級担任に比べて4年生の学級担任の合理的配慮は乏しくなる。その結果、外国人児童Cとクラスメートとの間には誤解が生じることが増え、徐々に学級で浮くようになり、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た。「適応」の観点から見ると、4年生の担任教員は、外国人児童Cの遭遇した出来事に気付かず、問題が深刻化し、最終的に「いじめ」を受けることになる。いじめの結果として、外国人児童が学校で適応困難に陥ることになった。

事例でみたように、外国人女児Cは、母国で体育の時間に着替える習慣がないため、教室で男女一緒に着替えることになかなか慣れなかった。特に、外国人女児Cは、上半身に体操服を着替えるために用意したタンクトップ（袖なしTシャツ）を着ていなかったため、トイレで服を着替えるしかなかった。日本で生活している小学生であれば、女児はタンクトップを着用して教室で男女一緒に着替えるものだと自然とわかるであろう。それを知らせずに、トイレでの着替えを認めないことは、合理的配慮の欠如ともいえる。外国人女児Cについては、その他にも、学校への提出が必要な書類の内容を教えずに、他の4年生の日本人児童と同じように提出を求めたことも問題であった。児童Cだけでなくその保護者も日本語能力が不十分であり、日本の学校教育の様子にも詳しくないことを担任教員は知っていたのだから、「言語」や「適応」の障壁を取り除くための配慮—たとえば、簡単な説明をインターネット等の翻訳機能を利用して付すといったこと—が必要であったであろう。それを欠いた結果、外国人児童Cはいじめに巻き込まれることに繋がっていったともいえる。

来日したての外国人児童C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Cへの対応は、同級生の日本人児童への対応より配慮が必要になるであろうと考えられる。したがって、ケース2の4年

生の担任教員の対応の仕方について、解決策(2)の①②を活用すれば、外国人児童 C 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、「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 D が被害を受けたかどうかについての調査を行った。それから、追体験を通して外国人男児 D に関するトラブルの起こった経緯を把握し、児童双方の意見や主張を理解し合えるために「場面再現」という対応策を取った。この対応策は、日本語が不自由な外国人男児 D にとって、合理的配慮になっていた。「言語」の観点から見ると、「日本語で話したいけど話せない」外国人児童 D に対して、言語を使わなくても意思を理解できる方法で対応しているといえる。言い換えると、日本語がうまく話せない外国人児童 D にとって、言葉で表現する代わりに場面を再現することによって、外国人児童 D にも公正に表現の機会を与えたわけである。また、誰にも特別な優遇をせず、皆が平等であり、誰もが誰かをいじめることは許されないことが強調されたことによって、外国人児童 D 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

一方、ケース 3 に関して、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 D 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 D 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 D 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。担任教員は、外国人児童の「悪気がない」かつ「仲良くしたい気持ちを行動で表した」ことを日本人児童に伝え、一方、人と人とのパーソナル・ディスタンスの違いを外国人児童 D に教えた。それを「アイデンティティ」の観点から見ると、社会の文化や習慣または自己認識の違いから生じる誤解という障壁が取り除かれることによって、児童間の相互理解が進んだとみることができる。

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 D 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、その特異の事例についてさらに考察していく。

### 5.3 特異な事例について

PS2 小学校において、日本語が全くわからない1学年の外国人児童E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E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 E 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。彼女は主に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Eは体操着を着替える時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いる。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 E 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Eはいつもお弁当を食べていた。給食の際、外国人児童 E 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 E 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。これを「アイデンティティ」の観点から見ると、外国人児童 E の宗教のため着替え時にパーティションを用意して、食事ではなく弁当を許可することなどは、それぞれ合理的配慮と言えるであろう。

また、それに関連して、外国人児童Eの担任教員へのインタビュー調査を以下に紹介する。

筆者は外国人児童E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？」と学級担任に尋ねたところ、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、Q君（外国人児童E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E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E）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、分からない。それは私のやることですが、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はいなかったものの、日本人児童がどのようにして声かけしたらよいか戸惑っていることには気づいていた。同様に、担任教員にも外国人児童にどのように対応したらよいかという迷いや戸惑いもみられた。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と出会う時には、「どう対応すればよいか」といった迷いや戸惑いはよく見られる。このような時、いくつかの対応策を提供すれば、担任教員の困惑感を軽減できるのではないだろうか。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E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E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が、これらは今後の課題としたい。

次に、学校現場における児童間に起きたすでにあげたケースとは異なる出来事について、議論していく。これは、外国人女児C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Cは中国語で本件の発端、経過および展開について、最初に筆者に相談してきた。その後、筆者は外国人児童Cの了承を得て、ここで取り上げることにした。

外国人児童Cが席を立ち、教壇にいる担任の所に行って、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Cの筆箱に入れた。外国人児童C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C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表情で外国人児童Cをじっと見て、「外国人児童Cは泥棒だ。

外国人児童 C が盗んだ」ということを言い、周りの児童にも言ったようである。(外国人児童 C 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 C 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ていたり、体育の着替えの際に私の邪魔をするために何回も故意に荷物を置いた棚に行かせないようにしたり、集団遊びでは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、自分がやってもいけないことで、クラスメートに泥棒扱いされた点にある。外国人児童 C 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」(波線部)と言っていることから、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できる。外国人児童 C の遭遇した出来事について、筆者も日本の小学校に入るのは初めての経験であり、自分が日本の学校文化や社会文化について充分に理解できていない部分もあったため、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 C が学校生活に適応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 C に対する最大限の配慮が必要だとのアドバイスを受けた。

前述のケース 2 でも示したように、外国人児童 C が 3 年生の終わりに来日した際の学級担任は、外国人児童 C がクラスメートと円滑な関係を築けるように「交流会」を計画的に実施した。この「交流会」では、日本人児童には中国語の挨拶を教え、外国人児童 C には日本語を教える機会が提供され、言語や文化の共有が行われたことで児童間のコミュニケーションが促進されていった。こうした外国人児童 C の学校での適応を助けるために取られた措置や努力は、しかし、4 年生に進級して学級担任が変わるとなくなり、その結果、新たな困難が生じるようになる。4 年生の学級担任は、外国人児童 C の遭遇した出来事について気付かず、問題が深刻化し、最終的に児童間での「いじめ」となった。いじめの結果、児童が学校での適応困難に陥り不登校になる可能性もあるため、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 C が学校に適応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)、「適応」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 C 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。

## 5.4 考察と結論

本研究では、外国人児童にとって、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ている。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ものの、しかし、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と本研究は考え、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について考察した。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児への合理的配慮と同様、「すべての教員がすべての外国人児童へ合理的配慮を行う」ことを当たり前のように対応することで、外国人児童生徒の学校教育における障壁を除去・軽減することが可能となるであろう。

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、公平な環境を促進する可能性をもたらすことになる。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、日本人児童と同じ要求を課すことは、不公平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。この不公平な状況を解消し、公平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、限界があることも確認できた。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。では、いじめなどが起きた場合は、どのように対応すれば良いのであろうか。外国人児童が、学校での対人関係における摩擦や葛藤による苦しみを伝えることは難しい。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。そのため、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」と何度も言葉で示唆していった。このように、個別の状況に応じて、教員は工夫し、配慮する必要がある。

ところで、ケース3では、日本語指導教員T3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、日本人児童と外国人児童の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。これは、外国人と日本人の間に存在する「境界設定」を崩す試みであり、こうした日常の指導の積み重ねが重要であることが示唆された。つまり、外国人だからと特別扱いすることが合理的配慮なのではなく、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、平等に扱う姿勢が新たな問題が生じるのを防ぐことにもつながるのである。

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の状況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するかを検討していきたい。



## 第6章 おわりに

本論文では、外国人児童生徒の学校現場での対応に焦点を当て、実際の学校現場での対応方法について述べた。まず、外国人児童生徒に関連する先行研究を検討し、学校現場でフィールドワークを実施し、学校での参与観察データと教員へのインタビュー調査に基づいて、外国人児童生徒への学校対応という教育実践の現状と課題を明示した。次に、外国人児童生徒への対応の重要性に焦点を当てた。外国人児童生徒への学校対応が、彼らの大学進学に影響を与えることが明らかになった。つまり、外国人児童生徒にとって、初めて日本での生活に適應する段階では、同級生との人間関係が非常に重要であることが明らかになった。したがって、本論文では、外国人児童が学校での対人関係で摩擦や葛藤を経験する場合、その苦勞に直面する児童に対して、どのような支援・対応が教員に必要であるかを明らかにした。

その結果、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、指導を個別化する際に、特別支援教育の分野での障害児と健常児に関する「合理的配慮」という考え方を適用できることが示された。具体的に言えば、外国人児童の教育上の対応について、志水（2009：11）によれば、「言語」「適應」「学力」「進路」「不就学」「アイデンティティ」の6つのテーマに分けることができる。この6つの中で、「言語」「適應」「アイデンティティ」の3つの課題は、「学力」「進路」「不就学」と比較して、外国人児童が転・入学した当初から着手すべきであり、これらの課題に取り組まなければ、彼らにとっては「社会的な障壁」となり得る。そのため、本論文では「言語」「適應」「アイデンティティ」の3つの課題に焦点を当てた。

言い換えれば、「合理的配慮」の概念を応用し、本論文で明らかになった外国人児童を取り巻く社会的障壁を克服するために、特に「言語・適應・アイデンティティ」に関して、学校現場で有効ではないかと考えられる教員の対応策について検討した。

これらの対応策は、教員たちが学校現場で「何をどのように実行すべきか」が分からないという状況から抜け出すのに役立つことになると考えられる。ただし、本論文で検討した対応策は、外国人散在地域における公立小学校の事例を踏まえつつ、合理的配慮を考慮に入れて得られたものであるため、知見の一般化へさらに発展させていく必要がある。今後、本研究の知見に立脚した上で、次の4つの課題へのアプローチが求められる。

第1に、合理的配慮という論議は集住地域でも活用できるという課題である。本研究では、散在地域の公立小学校を中心に、教員が実施できる外国人児童にとって必要・適切な対応策に関する知見を得たが、その知見の一般化を目指すには、いくつかの視点に基づいた比較研究が必要である。例えば、①集住地域では、支援資源や予算がつく取組みが多く、日本語教室だけでなく、母国語教室、外国人児童生徒の指導者研修などを通常に設置している。散在地域と比較することで、支援リソースと支援環境は著しく異なっている。集住地域の公立小学校を調査対象校として、散在地域と集住地域の独自の特徴・課題を捉えるために、集住地域での調査・蓄積も重要になるであろう。また、②教員が校内でできることを事例対象項目に設定し、比較研究に取り組むことで、学校現場における教員対応の仕方に関する類似性と相違性をより明確に描き出すことが可能になると考えられる。さらに、③校内にはできないことを事例項目に設定して比較研究に取り組むことで、教員の仕事の境界線・教員への支える仕組み及び学校外部との連携などの充実仕組みの多様性を把握することが可能になると考えられる。このような集住地域との比較研究への取り組みが、本研究の知見をより一層意義深いものにすると言える。

第2に、散在地域には、対応できる支援者の継続性に関する課題がある。本論文第4章でのアンケート調査から見ると、外国人児童を担任した経験を持つ教員と、経験を持っていない教員ともに、研修と勉強会などに参加することはなかった。つまり、個々教員の持つ外国人児童へのノウハウが個人個人で試行錯誤しながら蓄積しているが、個人から他者へ発進する行動はできなかった。支援リソースが乏しい散在地域には、いかに教員たちが持つ対応のノウハウが活用できるのか。こうした問題の検討も重要だと言える。

第3に、外国人児童生徒の複雑性・多様性に焦点を当てることに関する課題である。例えば、外国人児童生徒のいじめ問題、外国人児童生徒の発達障害などの課題も捉えることが必要になるであろう。ここでは、外国人児童生徒は、多様な壁があるし、それを加えて、「いじめ」、「発達障害」などが二重の問題になり得る。その際に、学校現場での教員たちの対応を、いかにするかを、さらに検討していく必要があると考えられる。

第4に、それから、海外での調査も行う研究の展開にも期待が寄せられる。海外での調査事例と比較すると、現在調査している課題は、日本特有の課題であるかどうかは、より明確になる可能性があると考えられる。

このように、本研究には残された課題は少なくない。しかし、外国人児童生徒への指導・支援が蓄積できていない散在地域での教員の対応仕方に着目し、学校現場における外国人児童生

徒への必要な対応策を描き出した本論文の知見は、教員の対応の仕方に対して新たな視点を提供するといえよう。

また、この研究で明らかになった問題点は多岐にわたるが、その解決策を見つけるための新たな視点を提供できたことは意義深いと考える。特に、外国人児童に関する学校での困りごとについての研究が不足している点や、教員が適切なアセスメントを行う方法についての検討が必要であることなどが浮き彫りになった。

今後も、現実的に教育支援環境が限られていることを認識し、教員が直面する課題を改善するための方法を検討していく必要がある。特に、外国人児童生徒を担当する教員が相談や援助を求める際に利用できる専門の人材や組織の拡充といった制度整備がますます重要となってくる。

## 参考文献

1. 相磯友子 (2019) 「外国人集住地域の学校に関する研究の概観」『植草学園短期大学紀要』第 20 号. pp.11-20
2. Cummins, J. (1981) Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment, *Applied Linguistics* 11(2). pp.132-149
3. 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』 pp.103-113
4. 古川敦子 (2014) 「小学校の日本語指導担当教員が持つビリーフに関する研究」『一橋日本語教育研究』第 2 巻. pp.47-58
5. 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
6. 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.
7. 河原俊昭・山本忠行・野山広 (2010) 『日本語が話せないお友達を迎えて—国際化する教育現場からの Q&A—』くろしお出版.
8. 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『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』有斐閣. pp.19-38
9. 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『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』有斐閣. pp.39-67
10. 川上郁雄 (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としてない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店.
11. 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・斎藤ひろみ・野山広 (2009) 『「移動する子どもたち」の言葉教育を創造する—ESL 教育と JSL 教育の共振』ココ出版.
12. 小嶋祥美 (2008) 「外国人の子どもの教育権—岐阜県可児市の事例から」『国際保健医療』第 23 巻. 第 1 号. pp.3-8
13. 小嶋祥美 (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.
14. 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—中国帰国者三世の事例にもとづいて—」『教育学雑誌』第 54 巻. pp.103-114

15. 宮島喬 (2003) 『共に生きられる日本へ外国人施策とその課題』 有斐閣選書.
16. 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.
17. 望月真 (2019) 「次期小学校学習指導要領における学力と言語活動—小学校国語科の場合—」 『比治山大学紀要』 第 25 号. pp.93-102
18. 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子 (2015) 「外国人散在地域における『特別の教育課程』による日本語指導」 『福島大学地域創造』 第 26 巻.第 2 号. pp.49-61
19. 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 『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』 有斐閣. pp.195-207
20. 丹羽雅雄 (2017) 「マイノリティと多民族社会—国際人権時代の日本を問う」 荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島,祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編 『外国人の子どもの白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から教育を受ける権利と就学義務』 『明石書店』 pp.108-110
21. 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
22. 小内透 (2002) 「外国人多住地域の教育と国際交流活動：第 1 部 公立学校における外国人児童・生徒の教育と学校生活：第 1 章 大泉町の概況と公立学校における外国人教育の特質」 『調査と社会理論』・研究報告書 19. pp.1-7
23. 小内透 (2009) 『講座トランスナショナルな移動と定住—定住化する在日ブラジル人と地域社会第 2 巻 在日ブラジル人の教育と保育の変容』 御茶の水書房.
24. 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.
25. 大曲由起子・高谷幸・鍛冶致・稲葉奈々子・樋口直人 (2011) 「在学率と通学率から見る在日外国人青少年の教育—2000 年国勢調査データの分析から」 『大阪経済法科大学アジア太平洋研究センター年報』 8 巻. pp.31-38
26. 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもの日本の学校』 国際書院.
27. ピエール・ブルデュー (著) 石井洋二郎 (訳) (2001) 『ディスタンクシオン「社会的判断力批判 I」』 藤原書店.

28. ロバート・D・パットナム (著) 柴内康文 (訳) (2006) 『孤独なボウリング—米国コミュニティの崩壊と再生』 柏書房.
29. ロバート・ヒューイソン (著) 小林真理 (訳) (2017) 『文化資本—クリエイティブ・ブリテンの盛衰』 美学出版.
30. 齋藤昭子 (2014) 「外国人散在地域の高等学校における JSL 生徒の状況と課題：『見えにくさ』を超えるために必要な視座」『言語科学論集』第 18 巻. pp.89-100
31. 佐藤郡衛 (2010) 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育—』 明石書店.
32. 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.
33. 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
34. 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.
35. 志水宏吉 (2009) 『エスニシティと教育』 日本図書センター.
36. 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
37. 清水睦美 (2006) 「ニューカマーの子どもの青年期 (<特集> 青年の進路選択と教育学の課題)」『教育学研究』73 巻 4 号. pp.135-147
38. 新藤慶・岡田朋子 (2008) 「公立小中学校における日本人とブラジル人の相互関係と親の意識」『調査と社会理論』・研究報告書 25. pp.17-133
39. 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.
40. 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
41. 田村京子 (2011) 「小学校の日本語指導教室の事例に見る人材の効果的活用のあり方：日本語教育経験者の有効的な活用」『創価大学大学院紀要』第 33 号. pp.279-297
42. 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. pp.103-113
43. 塘 利枝子 (2017) 「発達心理学から見た異文化間能力—発達段階を考慮した異文化間能力

のモデル化に向けて—」異文化間教育. 第 45 卷. pp.49-64

44. 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.
45. 土屋千尋・内海由美子 (2012)「外国につながる子どもの教育支援をめぐる大人のネットワーク形成：外国人散在地域山形県からの発信」『帝京大学文学部教育学科紀要』第 37 号. pp.23-33
46. 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.42-45
47. 谷部東志 (2019)「都道府県別にみた外国籍生徒の高校進学率と母語の関係性—『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』の結果を用いて」『教育・社会・文化：研究紀要』第 19 卷. pp.1-14
48. 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
49. 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
50. 趙衛国 (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
51. 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
52. 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 卷. 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](https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html)

・法務省 (2019)「令和元年末在外国人統計概説」(2020 年 9 月 8 日閲覧)

<http://www.moj.go.jp/content/001327221.pdf>

- ・ 文部科学省（2008）「外国人児童生徒教育の充実方策について（報告）」（2021年9月14日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm)

- ・ 文部科学省（2008）「外国人の子どもに対する就学支援について」（2021年10月14日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/004.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/004.htm)

- ・ 文部科学省（初等中等教育局・国際教育課）（2012）『日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」の在り方等について』（2021年10月14日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/kaigi/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/_icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284_1.pdf)

- ・ 文部科学省（2012）「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議（平成24年）」（2020年9月8日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/kaigi/1321199.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/1321199.htm)

- ・ 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](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](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/16/1358945_02.pdf)

- ・ 文部科学省（2013）「日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について（審議のまとめ）」（2020年9月8日閲覧）



[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/05/1335783.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/05/1335783.htm)

- ・文部科学省（2014）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」（2023年10月13日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm)

- ・文部科学省（2014）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等について『日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施』」（2023年10月13日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menus/shotou/clarinet/003/1343206.htm](https://www.mext.go.jp/a_menus/shotou/clarinet/003/1343206.htm)

- ・文部科学省（2014）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等について『「特別の教育課程」による日本語指導の位置付け』」（2023年12月26日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm)

- ・文部科学省（2017）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」（2020年10月26日閲覧）

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/todofuken\\_kenshu/h30\\_hokoku/pdf/r1408310\\_04.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/todofuken_kenshu/h30_hokoku/pdf/r1408310_04.pdf)

- ・文部科学省（2017）「義務教育諸学校等の体制の充実及び運営の改善を図るための公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律等の一部を改正する法律の概要」（2021年10月14日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2017/08/09/1387466\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/_icsFiles/afieldfile/2017/08/09/1387466_3.pdf)

- ・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説」（2023年4月3日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/)

2018/09/05/1384661\_4\_3\_2.pdf (p.25、pp.106-118)

- ・ 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](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) (p.15)
- ・ 文部科学省 (2019) 『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 (2021 年 10 月 14 日閲覧)  
[https://www.mext.go.jp/content/20200110\\_mxt-kyousei01-1421569\\_00001\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf)
- ・ 文部科学省 (2019) 「外国人児童生徒受入れの手引き (改訂版)」 (2020 年 9 月 8 日閲覧)  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm)
- ・ 文部科学省 「帰国・外国人児童生徒教育情報」 (2020 年 9 月 8 日閲覧)  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003.htm)
- ・ 文部科学省 (2019) 「外国人の子供の就学状況等調査結果 (速報)」 (2020 年 10 月 1 日閲覧)  
[https://www.mext.go.jp/content/1421568\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421568_001.pdf)
- ・ 文部科学省 (2019) 「外国人の子供の就学状況等調査結果 (確定値) 概要」 (2020 年 10 月 26 日閲覧)  
[https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt\\_kyousei01-000006114\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyousei01-000006114_01.pdf)
- ・ 文部科学省 (2021a) 『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](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)
- ・ 文部科学省 (2021b) 「共生社会の実現に向けた帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援」

『外国人児童生徒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）「外国人児童生徒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](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](https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_02.pdf)

- ・文部科学省（2022）「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結果の概要（令和3年度）」（2023年10月13日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm)

- ・文部科学省「生徒指導提要（改訂版）」（2023年12月26日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)

- ・文部科学省「日本国憲法（条文抜粋）」（2023年10月13日閲覧）

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/about/a002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/a002.htm)

- ・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>

- ・出入国在留管理庁（2022）「令和4年末現在における在留外国人数について」（2023年10月13日閲覧）

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001393064.pdf>

## 付録資料

### ・付録 1

「日本の大学に在籍している中国人大学生へのインタビュー調査票（日本語版）」

1. 今は何歳ですか、性別、来日した時の年齢はおいくつでしたか、日本で何の県に住んでいますか。中国でどこらに住んでいましたか（省、市）。
2. 来日前は何年生でしたか。日本に編入学した時は何年生でしたか。（飛び級しましたか、下の学年へ変更しましたか）。
3. 編入学校には外国人児童生徒が何人いましたか。あなたと知り合いは何人いましたか。
4. 家族と一緒に来日しましたか。ご両親はどんな仕事をしていますか。日本語はどの程度できましたか。
5. 家庭で使う言語は何ですか（日本語ですか、中国語ですか）。
6. 来日当初に、将来は日本に定住するつもりでしたか、あるいは中国に帰ると決めていましたか。
7. 日本で進学することはいきなり決めましたか、計画通りに行いましたか。来日前は日本語を学びましたか。話す、読む、書くはできましたか。どの程度できましたか（挨拶語、自己紹介）、来日してからどの位で日本語を理解できましたか、いつ頃日本語で日本人と交流できましたか。
8. 日本に入学してから、「特別の教育課程」を受けた経験がありますか。学校の教員から日本語指導をしてもらいましたか。日本語ができない頃に宿題はどうしていましたか、毎日提出しましたか。
9. 下校してから、自分の計画通りに日本語を学びましたか、例えば、日本語の本を読むとか、単語を記憶するとか、漫画を見ることがありましたか。頑張って日本語を勉強しよう、そうしなければ、同級生に笑われると考えたことがありましたか。また、日本語ができれば、友達が作られがけると思いましたか。

<p>10.来日前の成績はどうしたか。学級の人数はなん人でしたか、あなたの成績は何番目でしたか。日本に入学してからは、どのような変更がありますか。入学当初に劣等感という気持ちがありましたか。どんなことにびくびくしていましたか。入学してから、いつ日本人の友達ができましたか。また、あなたはどんな性格と思いますか。人と喋ったり、集まったりすることは好きですか、相手により、変わるタイプですか、一人で静かにしているタイプですか。日本で就学しているうちに、学級担任が変わったことがありましたか、そのことがあなたに何か影響を与えましたか。気を落としましたか。</p>
<p>11.学校で何か不快体験がありますか、(例えば、誤解、無視、いじめとか)、その体験はどのぐらい続いていましたか。そのときはどう感じましたか。つらかったですか、どうでもないと思いましたか。諦める気持ちがありましたか、諦めなかった理由はなんですか、どのようにして改善してきましたか。</p>
<p>12.学校で部活に参加した経験がありますか。(バスケットボール、野球、剣道、書道など)なぜその部活に参加しましたか、興味ですか、日本語を練習したいからですか、友達を作りたいからですか、学級先生の指示に従ったのですか。そうでなければ、理由は何ですか、勉強の邪魔になるからですか、好きではなかったからですか、学校の許可がなかったからですか。</p>
<p>13.日本と中国で気づいた大きな違いは何ですか。生活でもいいし、学校生活でもいいです。</p>
<p>14.あなたは就学途中に退学したいと思ったことは1回もありませんか、また、あなたはどのレベルに就学したいと思いましたか(高校まで、大学まで)。いつ大学に進学したいと思いましたか、その考え方が起こった理由は何ですか(家族の期待、社会の雰囲気、友達からの影響)。国立大学、私立大学のどちらに進学したかったですか、なぜですか、(試験が簡単だから、その大学のまちに住みたいから、学費が安いから、将来 就職しやすいから)</p>
<p>15.ご両親はあなたにどんな期待がありましたか。必ず大学に進学してくださいと言いましたか。また、あなたの勉強を全面的に支えてくれましたか。(一緒に勉強したり、塾に送りしたりすること)</p>
<p>16.あなたはどんな方法で進学試験を受けましたか。センター試験ですか、IO 入試ですか、留学生試験ですか。将来は日本に就職したいですか、帰国したいですか。現在、日本語を話す/読む/書くのはまだ不自由なところがありますか。</p>
<p>17.あなたの友達の中で日本人の方が多いですか、中国人の方が多いですか。あなたはどこの国の人と友達になりたいですか。また、あなたは来日当初、初めてできた友達をまだ覚えていますか。どのようにして知り合ったのですか。また、あなたの編入学は相手の考え方を変えましたか。あなたは日本の文化を習得しながら、中国文化を日本人に説明できますか。また、日本人と一緒にいるとき、日本人として当たり前の話題でも、わざわざあなたに説明してきれることがありますか。</p>

18.中国から日本に転校したあなたは「適応」「受入れ」という言葉をどう思いますか。あなたは学校に「適応」「受入れ」られましたか。具体的な例がありますか。あなたの編入学当初から「適応」までの経験は、あなたが大学進学できたことに影響がありましたか。

19.日本の大学に進学するとき、高校の学校先生は役に立ちましたか。

20.あなたが日本の学校に入って慣れるまでの体験と慣れてから進学までの体験は進学に重要でしたか。

付録 2

「日本の大学に在籍している中国人大学生へのインタビュー調査票（中国語版）」

1.现在多少岁, 性别, 来日本的时候多少岁, 住在日本的哪里, 来日本之前, 是哪个省哪个市的, 属于城镇还是乡村。
2.来日本之前上几年级, 来了之后上几年级, 你觉得跳级/降级, 对你来说是好事还是坏事啊。或者说有没有影响。
3.当时入学的时候, 学校里有没有像你一样从日本之外的国家来的孩子啊, 有多少。你认识多少?
4.当时来日本的时候家族成员构成, 现在的构成, 父母及家人的职业, 日语水平。
5.在家使用的语言, 是日语还是中文。
6.刚来日本的时候, 有没有明确, 要一直在日本生活, 还是不知道什么时候回国啊。
7.当时来日本是临时的决定吗, 提前有准备或者计划吗? 来日本之前学习日语了吗, 会说/写/读日语吗, 会多少, 能达到什么水平(问候语, 自我介绍), 大概什么时候, 别人说什么你能理解啊, 什么时候能跟别人自由的交流。
8.来到日本之后, 有没有接受「特别教育课程」、或者日本老师单独的辅导。因为当时不会日语, 家庭作业是怎么处理的啊, 一直有交作业吗。
9.放学之后, 会不会主动的有计划的学习日语, 比如自己规定要读日语书, 学几小时的单词, 或者看漫画, 或者去私塾学日语, 去交流中心学习日语, *(为什么会/不会)或者是有没有考虑过, 我要学好日语, 要是学不好回国, 会被别人笑话。有没有认为, 要是我日语能交流的话, 我能跟大家成为朋友。
10.在来日本之前成绩怎么样, 大概是什么位置, 来了之后, 有什么变化, 刚来日本是什么状态啊, 自卑或者害怕吗, 害怕什么, 什么时候开始不害怕的啊, 什么时候开始想跟他们做朋友的, 你觉得自己是什么性格啊, (比较合群, 乐观爱交流, 不冷不热, 比较闷, 不爱讲话, )。在日本上学期间, 你有没有换过老师或是换班的情况, 你觉得对你有影响吗? 会不会有比较要好的朋友被分开的情况啊, 而比较失落啊?
11.在学校有没有什么不愉快的经历? 比如被欺负, 被误解, 被无视, 被无视了多长时间, 那段时间的感想是什么, 是觉得无所谓, 还是很痛苦, 是怎么想的, 当时的的时候想没想过放弃, 能坚持下来的理由是什么, 又是怎么改善的?
12.参没参加学校的课外活动, 比如篮球, 剑道, 音乐之类的, 为什么, 是兴趣, 有天赋, 为了锻炼

日语, 结交朋友, 应付了事? 如果没有的话, 是怕耽误学习, 还是不喜欢, 还是有什么顾虑? 你觉得对你的高考有什么影响吗。
13. 来日本之后, 你觉得中日之间差异比较大的是什么事。
14. 你有没有想过中途退学啊, 会担心要是不上学了要干什么吗? 或者是在上学期间, 你有想过自己一定要读到什么程度吗, (一定要上完高中, 大学什么的,) 还是没有想过, 上到哪里算哪里, 你是什么时候开始想考大学的? 是因为父母说过, 还是朋友们都去, 所以你也去, 还是自己想成为想父母一样的人, 或者不想像父母一样, 想换种活法。那个时候, 国立大学, 县立大学, 市里大学, 私立大学, 你想考哪个? 为什么? 会考虑学校所在地, 难易程度, 学费, 等因素吗, 当时有没有考虑文科还是理科啊, 为什么啊, 是哪个更容易考, 还是就业更容易(收入), 还是比较适合自己, 出于自己的爱好。
15. 父母对你上大学有什么意见(期待), 有没有跟你说过一定要上大学, 只有上了大学, 收入才会高, 如果说过类似的话, 是什么时候说的, 或者是 什么也没有说过, 但是总是陪在你身边, 陪你学习之类的举动, 有没有啊?
16. 你是以怎么的形式考入大学的, 是一般的考试, 还是个别考试, 还是推荐? 你现在是什么学部, 将来的打算是继续深造, 还是回国, 还是定居日本, 你现在日语怎么样, 在读/写/说方面有什么障碍吗? 有什么不足的方面吗, 比如说日语有困难吗?
17. 你的朋友里面, 最多的是日本人, 还是中国人, 你喜欢跟日本人交朋友, 还是跟中国人交朋友, 你来日本多久开始交到朋友, 你还记得你是怎么交到第一个朋友的吗? 你觉得你的出现, 有没有让你的日本朋友有所改变, 比如, 改变了对中国的看法, 或者是对中国了解更深刻了, 比如他们习以为常的东西, 会为了你专门讲解一下。
18. 你觉得什么是适应(適応)学校生活, 什么是融入学校生活*(受入れ)、你是适应没适应学校生活的, 你是怎么适应的, 又是怎么融入的, 是通过你做了什么事, 还是别人做了什么事, 你觉得有必要适应并融入学校生活吗。你认为从你在日本入学, 到你适应日本的学校之间的经历, 对你升学考试有影响吗?
19. 在你高考的时候, 学校老师(班主任)对你有帮助吗, 有怎么的帮助。
20. 你现在觉得, 你刚来日本以及你在日本习惯之后的经历, 哪些对你高考有一定的影响? *(比如个人的努力, 专业知识, 能否说日语)。



付録3「事例対象者の概要表」

名前と性別	⑤G5・女	⑥G6・女	⑦G7・男	⑧G8・男	⑨G9・女	⑩G10・男
1 来日前学年・入学学年	中2(前期)・中2	小2・小2	高1・高1	中2(前期)・中2	小5・小5	高1・中2
2 来日・調査時期年齢	13歳・20歳	不明・19歳	15歳・19歳	13歳・24歳	11歳・20歳	15歳・21歳
3 家族構成・職業・(日本語レベル)	父：日本人 母：アルバイト(日常会話は可)	父：日本人 母：中国人 兄：中国人、中国にいる	1人で来日	母：アルバイト(日常会話は可)	両親：会社員(日常会話は可) 兄：(日常会話は可)	父：料理人 母：専業主婦(日常会話は不可)
4 校内で外国にルーツをもっている人数	本人	2人	20人	2人	25人程度	7-8人程度
5 下校後、日本語を勉強したか	しない	しない	最初の3か月間	しない	ドリルをした	国際交流会館週1回
6 来日当初の時に受けた支援(期間)	2/3名日本人ボランティア、何週間続けた	日本語教室 週1回/1年間	日本語教室 (半年)	日本語指導/週2～3回/半年	国際教育教室週3～4回/2年	日本語相談室 週1回/ほぼ1年
7 学校の部活動に参加したか	演劇部	書道	許可がない	バスケットボール	陸上部	同好会
8 学校で不快体験があったか	ない	ある	ある	ある	1回だけ	ない
9 進学した大学の種類	国立大学	私立大学	国立大学	国立大学	私立大学	国立大学

付録4「小学校の教員への半構造化インタビュー調査表」

1.先生はいつから平川小学校にいらっしゃいますか。その前は何校ぐらい学校経験をしていますか。先生は外国人の子どもと会った経験がありますか。
2.個人面談のとき、〇〇さんの保護者とどんな内容について話しましたか。〇〇さんの保護者から、何かお願いをされましたか？
3.〇〇さんはいつもどのような状態で学校で暮らしていますか。学校で新しい友達ができましたか、休み時間に皆と遊んでいますか。朝の準備がどの程度できますか（連絡帳を書く、宿題の提出、水やり、勉強道具を揃え、忘れ物）
4.いま、〇〇さんに学級の皆と同じ上達度を要求していますか、また、別のラインで要求していますか。たとえば、感想文を書くとき、平仮名の書き順。
5.他の児童から〇〇さんについての疑問などを聞いたことがありますか。たとえば「なぜあの服装ですか、なぜ給食食べないの、なぜ水泳をやらないの」とか、また、「〇〇さんは変なことしました」とか。そのとき、先生はどのように対応しましたか。（皆に隠す方がいいのか、知らせる方がいいのか）
6.先生の学級にいる外国人児童の生活面と勉強面で驚かされることがありますか。（やっぱり日本の子どもとちょっと違うなあと感じること）（どうしようかと考えたことがありますか）
7.毎回席を変える時、〇〇さんの隣に座る人に配慮しますか。音楽のとき、最初に皆遊びみたいなゲームを行うのは、何か狙いがありますか。先生はいつも学級の子どもに「〇〇さんに正しい日本語を教えてね、」と言っています。これは何か考えがあるからですか。それとも、無意識的ですか。
8.〇〇さんの髪をくくるゴムは黒ではない場合がよくありますが、それは大丈夫でしょうか。外国人児童はどのようなことをすれば、ほめられますか、どのようなことをすれば、先生は注意しますか。
9.〇〇先生が火曜日の朝は、教室の中にいるのはなぜですか。なぜ日本語教室に行きませんか？これは〇〇先生と〇〇先生が相談して決めましたか。
10.外国人児童の保護者（家庭）からどのような協力が欲しいですか。

付録5 「アンケート調査票」

外国人児童の教育に関する調査

ご協力へのお願いです

このたび、外国人児童の教育について明らかにすることを目的として調査を企画しました。ご多忙の折、大変申し訳ありませんが、何卒ご協力賜りますようお願い申し上げます。

アンケートは無記名ですので、気楽にお答えください。また、答えたくない設問は飛ばされて結構です。回答は統計的に処理し、本研究以外の目的に使用することはありません。統計処理後、外国人児童の教育現状の結果について報告させていただきます。何卒、宜しくお願い致します。

記入時のお願い

- ・【問】をよく読んで、自分が当てはまると思う番号や箇所に○をつけてください。
- ・あなたのお名前を書く必要はありません。書き終えたら封筒に入れ、封をしてください。

【問1】性別についてお答えください。

- 1 女性                      2 男性

【問2】あなたの年齢について教えてください。

- 1 20代                      2 30代                      3 40代  
4 50代                      5 60代                      6 70代以上

【問3】小学校教員になって何年ですか。

- 1 2年未満                      2 2-5年                      3 6-10年                      4 11-20年  
5 21-30年                      6 31-40年                      7 41年以上

【問4】現在の小学校を含めて、何校赴任されましたか。

- 1 1校                      2 2-3校                      3 4-6校                      4 7-9校  
5 10-12校                      6 13校以上

【問5】外国人児童の学級担任をした年数を合算して教えてください。

- 1 1度もない                      2 1年目年                      3 2-5年  
4 6-10年                      5 11-15年                      6 16年以上

【問6】外国人児童の学級担任をした経験は何回ありましたか。

- 1 0回                      2 1-2回                      3 3-4回  
4 5-6回                      5 7-8回                      6 9回以上

【問7】あなたの学歴について教えてください。

- 1 短大卒                      2 大卒                      3 大学院（修士）修了  
4 大学院（博士）修了

【問8】この設問は、外国人児童の担任経験のある先生のみお答えください。外国人児童・保護者とのやりとりの中で感じたことに最も近い番号に、それぞれ○をつけてください。

	㊶ そう 思わない	㊷ あまり そう 思わない	㊸ やや そう 思う	㊹ そう 思う
1. 外国人児童がクラスにとけ込むためには、 <u>担任の先生</u> の根回しや、仲間づくりの仕掛けが必要である	1	2	3	4
2. 外国人児童の対応で困った経験がある	1	2	3	4
3. 外国人児童・保護者が提出物の〆切を守らず困ったことがある	1	2	3	4
4. 外国人児童の保護者との連絡で、日本語が通じない、連絡を返してくれないなどの経験がある	1	2	3	4
5. 外国人児童と日本人児童との喧嘩を仲直りさせたことがある	1	2	3	4
6. 外国人児童に対しては、宗教や文化の違いについて特別な配慮をしている	1	2	3	4
7. 授業内容を理解できない外国人児童を受け持ったことがある	1	2	3	4
8. 外国人児童の保護者との面談や家庭訪問で困った経験がある	1	2	3	4
9. 外国人児童の学習道具（ランドセル、書道道具、楽器など）を家庭で用意しないなどで困ったことがある	1	2	3	4
10. 外国人児童と日本人児童を分けて考える必要はないと思う	1	2	3	4
11. 外国人児童の宗教や文化の違いから、日本人児童との間でトラブルが起きたことがある	1	2	3	4
12. 外国人児童の保護者にとって、日本の小学校教員は、相談しやすいと思う	1	2	3	4
13. 外国人児童への指導上の悩みについて、よく同僚に相談する	1	2	3	4
14. 自然に、外国人児童と日本人児童は仲良くなると思う	1	2	3	4

15. 外国人児童がいると、日本人児童だけの授業よりも丁寧な指導をする（ゆっくり話す、ふりがなを振るなど）	1	2	3	4
---	---	---	---	---

【問 9】外国人児童への指導に関する勉強会や校内研修などを受けたことがありますか。

- 1 何度も受けたことがある      2 数回、受けたことがある  
3 受けたことはない

【問 10】異文化交流のために、外国人児童の出身国の文化・宗教・言語について、日本人児童に説明・披露する必要があると思いますか。

- 1 とても必要である      2 やや必要である      3 あまり必要だとは思わない  
4 披露しない方がよい

【問 11】現在、先生の学級には、何人の外国人児童がいますか。

- 1 1人もいない      2 1人      3 2人  
4 3人      5 4人      6 5人

【問 12】現在、行なっている外国人児童への指導・支援の負担についてどう思いますか。

- 1 負担は全く感じない      2 あまり感じない      3 やや負担を感じる  
4 負担である      5 現在、外国人児童指導はない

【問 13】現在、担任をしている学年は以下のどれに当てはまりますか。

- 1 低学年      2 中学年      3 高学年      4 特別教育      5 全学

【問 14】外国人児童が帰国した後の「進路・進学」のことを考えて指導されますか。

- 1 とても考える      2 やや考える      3 あまり考えない  
4 考えたことはない

【問 15】日本人児童のなかには、外国人児童をうまく受け入れられない児童もいますか。

- 1 そうは思わない      2 あまりそう思わない      3 どちらともいえない  
4 ややそう思う      5 そう思う

【問 16】外国人児童のなかには、日本人児童をうまく受け入れられない児童もいますか。

- 1 そうは思わない      2 あまりそう思わない      3 どちらともいえない  
4 ややそう思う      5 そう思う

【問 17】外国人児童は、日本でも母国の教科・言語を学び続ける必要があると思いますか。

- 1 そうは思わない      2 あまりそう思わない      3 どちらともいえない  
4 ややそう思う      5 そう思う

【問 18】外国人児童について、日本の小学校はもっとサポートしていく必要があると思いますか。

- 1 必要はない      2 あまり必要だとは思わない      3 どちらともいえない  
 4 やや必要である      5 とても必要である

【問 19】外国人児童・保護者への指導・支援について必要だと思うこと、または先生が実際にやったことすべてに○をつけてください。

	1. 必要だがやっていない	2. 実際に行っている
1. 外国人児童の心のケアすること	1	2
2. 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る「交流の場」を提供すること	1	2
3. 外国人児童の生活習慣（例:食事、給食の問題）や異文化（例:ラマダン）をクラスメートに理解してもらうために、授業で外国人児童の保護者を講師として招き、発表してもらうこと	1	2
4. 外国人児童と日本人児童の相互理解をすすめるために、必要に応じて 教員も間に立って意思疎通がスムーズに行われるように 図ること	1	2
5. 外国人児童のために、授業等で通訳者がいること	1	2
6. 日本語指導の教員の数を増やすこと	1	2
7. 担任教員に翻訳機を配付すること	1	2
8. 保護者のための日本語サポート団体があること	1	2

【問 20】外国人児童への指導・支援について、あなたが特に課題であると考えてることを教えてください。あなたの勤務する小学校だけではなく、日本の小学校の課題でも構いません。

以上で終わりです。  
 ご協力をいただき、本当にありがとうございました。