



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

外国人児童生徒の指導者・支援者から見た子どもおよび保護者の抱える問題とその原因

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-08-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡辺, 忠温, 榊原, 知美 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/151629

外国人児童生徒の指導者・支援者から見た子ども および保護者の抱える問題とその原因

Challenges Faced by Teachers and Helpers in Dealing with Foreign Children and Their Parents in Japanese Schools

渡辺忠温 (東京学芸大学)

Tadaharu WATANABE (Tokyo Gakugei University)

榎原知美 (東京学芸大学)

Tomomi SAKAKIBARA (Tokyo Gakugei University)

<要約>

本研究では、外国人児童生徒教育に関連した研修会の参加者 55 名を対象に、参加者がこれまでに外国人児童生徒に対して指導・支援を行う中で、外国人児童生徒とその保護者それぞれに関して生じたトラブルの内容とその原因について、質問紙による調査を行った。自由記述の内容からカテゴリーを抽出し分析を行った結果、児童生徒については、「言葉・コミュニケーション」「学習面」「社会性」「生活面」「欠席」「人間関係」「その他」の 7 つの側面の問題が抽出された。また、原因についての分析の結果からは、主に「言葉の違い」「文化の違い」「子どもの特性」の 3 つの要因と児童生徒の問題とが結び付けられていることが示された。指導者・支援者が児童生徒の問題を認識する際のこうした構造は、保護者との問題についても同様のものが想定された。また、これらの問題の側面や原因は相互に複雑に関連し合っていることが推察された。相互指導・支援歴とそれらのカテゴリーとの関連を検討した結果、指導・支援歴が 1 年未満の場合、特に原因について記述が少なく、カテゴリーの多様性も見られなかった。

*キーワード：外国人児童生徒 保護者 教師 支援者 教員養成

問題

文部科学省が1991年から継続的に行なっている「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」によれば、2016年度における日本語指導が必要な外国籍児童生徒の数は34335人であり、日本国籍の児童生徒は9612人であった（文部科学省、2017）。2006年度には、それぞれ22413人と3868人だったのであり、ここ10年の間に外国籍の場合には約1.5倍程度、日本国籍の場合には約2.5倍程度の伸びが生じている。

1990年代以降急激に増加した外国人児童生徒について、政策の面では文部科学省も、JSLカリキュラムやDLAの開発、教員の加配、就学支援事業の実施、「外国人児童生徒受け入れの手引き」の作成、など、様々な政策的対応を行ってきた（山ノ内・齋藤、2016）。また、2014年に学校教育法施行規則の一部を改正する省令を公布し、義務教育諸学校において日本語指導の「特別の教育課程」の編成・実施が認められ、これにより、学校における日本語指導が正規の教育課程に位置づけられることになり（荒川、2017）、さらに、大学における教員養成では、2019年度から開講が義務付けられることになる教職科目「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」の中でも、外国人児童生徒に対する教育支援の取り扱いが必須となっている（藤井・三輪、2017）。

外国人児童生徒の増加とそうした子どもたちに特化した教育の必要性が高まってきた今日の状況においては、上述のような政策・制度面の整備だけではなく、研修等を通じて、実際に外国人児童生徒の指導・支援を担う指導者や支援者が指導・支援する力の向上が必要と考えられる。特に、日本語の教育を重視し、外国人児童生徒が（適応教育あるいは同化教育と呼ばれるような）日本社会・文化に適応することを一方

的に求める教育の傾向があった以前の外国人児童生徒に対する教育のあり方から、多様な文化的価値を認め多文化共生の実現に向けた教育への転換の必要性が以前から指摘されてきており、研修などを通じて、単に知識や理論を充実させるだけではなく、実際に外国人児童生徒の指導・支援場面において生じる問題に対して、柔軟に対応していく実践的な力を育てていくことが必要となってきている。そうした、多文化共生に向けた、より実践的な教員・支援者の研修を行うためには、まず日本語指導を行う教員や支援者が普段どのような問題やトラブルに直面しており、またそれらの問題について、どのように考えているかについての把握が必要である（古川、2017）。この点について、先行研究においても、教師のピリーフ研究や直面する困難についての調査などの研究が行われてきているものの、日本語教育に焦点化したものが多く（河野、2018）、日本語指導以外の文化的な側面も含めた総合的な検討については、十分に行われてきたとは言い難い。

そこで本研究では、普段外国人児童生徒に指導・支援を行う教員や支援者などを対象に、外国人児童生徒やその保護者との間で経験したトラブルについて質問紙による調査を行った。

方法

調査協力者

東京都内の大学で行われた外国人児童生徒教育関連の研修会の参加者55名。

調査方法

研修会の会場において質問紙を配布し、調査の目的・内容について説明したうえで、任意で回答を求めた。

質問紙は、回答者が体験したトラブルと、回答者自身についてたずねる内容から構成される。回答者が体験したトラブルについては、「外国

人児童生徒を指導する中で（保護者については「外国人児童生徒の保護者と関わる中で」）、何らかのトラブルを経験されたことがありますか。経験されたトラブルの中で代表的なものひとつについて、以下の項目に関して、支障のない範囲でその具体的な内容をお教え下さい。（言葉が通じない、言葉の誤解、など言葉の違いによるトラブル以外でお答えください。）という教示文で、トラブルの内容と「想定される原因やその他感じたこと」について質問した。また、事例として挙げられた子どもおよび保護者については、出身国、（子どもの）学年、滞日期間もたずねた。回答者自身については、「関わり方（たとえば担任として）」「指導・支援歴」「学校の所在地」についてたずねた。回答方式は、選択項目は設けず、すべてオープンエンドなものとした。

分析方法

分析は、回答された事例（回答者ごとに児童生徒、保護者について1事例ずつ挙げてもらった）を吟味したうえで複数の事例に関連し、それらを最もよく表現することが可能なカテゴリー（小カテゴリー）を抽出し、さらに、それらのカテゴリー間の意味的関連性を考慮して、複数のカテゴリーをさらに大きなカテゴリーにまとめ直した（大カテゴリー）。

カテゴリーを抽出する際には、回答された個別の事例の文脈との乖離が生じないように、十分な注意を行った。また、子どもの問題・原因と保護者の問題・原因には、通底する部分も多く、そのため、個別の事例の内容には十分配慮を行ったうえで、問題の共通性を分かりやすく示す目的から、児童生徒について抽出するカテゴリーと保護者のカテゴリーの内容がほぼ同じである場合には、カテゴリー名をできるだけ共通なものとした。

回答された事例については、ひとつの事例の

中に多様な側面の問題行動が含まれ、また、その原因についても、多様な原因が挙げられている。そのため、分析の際にひとつの事例（およびその原因）が複数の側面を含む場合には、複数のカテゴリーでコーディングを行った。

また、質問の際には、児童生徒自身の問題と保護者の問題を区別して質問し、また、それぞれについて、問題行動とその原因についても区別して質問した。しかしながら、児童生徒の問題は保護者が抱える問題と密接につながっていることも多く、問題行動について記述する中で同時に原因について言及されている場合も多い。従って、児童生徒自身の問題と原因、保護者の問題と原因、という4つの質問に対する回答を、それぞれ分けてコーディングするのではなく、全体のデータに対して、(1) 児童生徒自身の問題、(2) 児童生徒の問題の原因、(3) 保護者の問題、(4) 保護者の問題の原因という4つの観点からコーディングを行った。

子どもの問題なのか保護者の問題なのか区別がつけにくい、あるいはどちらともとれるあいまいな表現で書かれている場合には、子どもの問題としてコーディングした。

結果

調査協力者の属性

調査協力者が勤務している学校や機関の所在地を表1にまとめた。関東圏（神奈川・東京・埼玉・茨城・千葉・栃木）が最も多く、次いで中部地域（愛知・静岡・山梨）が多くなっている。

また、調査協力者が外国人児童生徒に対して指導・支援を行った期間の長さ（表2参照）については、2年未満の者がかなり多く、ほぼ5年未満に集中している。

調査協力者が児童生徒と関わる際の立場については、「日本語指導教員」（13名）が最も多く、次いで、「国際教室担当・教師」（11名）、「日

表1 調査協力者が勤務する学校・機関の所在地

学校 所在地	神奈川	東京	愛知	埼玉	福岡	茨城	静岡	千葉	長野	石川	佐賀	島根	栃木	山梨	記入 無	合計
人数	15	11	4	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	6	55

表2 調査協力者の外国人児童生徒指導・支援歴

指導・支援歴	1年未満	1年以上 2年未満	2年～4年	5年～9年	10年以上	その他	記入無	計
人数	10	12	15	7	3	1	7	55

a) 「その他」は「担当としてはない」という回答。

表3 事例として挙げられた児童生徒の学年

学年	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	複数 学年	不明・ 記入無	合計
人数	3	5	4	6	6	5	1	4	2	1	18	55

a) 「複数学年」は、姉弟で小学4年生、5年生、6年生。

表4 事例として挙げられた子ども
および保護者の出身国（人数）

国	子ども	保護者
中国	11	5
ブラジル	10	4
ペルー	5	7
フィリピン	3	1
アメリカ	2	1
アルゼンチン	1	—
インドネシア	1	—
韓国	1	—
チリ	1	—
ネパール	1	1
パキスタン	1	—
ベトナム	1	—
インド	—	1
南米	—	1
バングラディシュ	—	1
ボリビア	—	1
モンゴル	—	1
複数回答	1	—
記入無	16	31
計	55	55

a) 「日本国籍だがブラジルルーツ」の場合には、「ブラジル」とした。また、「複数回答」は「アメリカ2名とシンガポール1名」。

表5 子どもの滞日期間

滞日期間（約～年）	人数
日本生まれ	3
10年以上	5
5年～9年	4
4年	4
3年	6
2年	3
1年	6
半年以上1年未満	4
半年未満	3
来日後すぐ	1
記入無	16
計	55

本語学級（教室）担当・教師」（11名）となっていた。その他のものとしては、「外国人児童生徒等適応指導担当指導主事」、「語学相談員」、「国語科、日本語とりだし」、「支援者」、「担任」（2名）が含まれていた（「その他」計10名。記入がない者は10名）。

事例として挙げられた児童生徒の属性

事例として挙げられた児童生徒の学年（表3

参照)については、記入が無いものも多いが、回答されているものについては、全て小学生か中学生の事例であり、小学生についての事例がやや多めである。

挙げられた事例について、児童生徒の出身国および保護者の出身国を見ると(表4)、児童生徒については、全55事例のうち、中国が11事例と最も多く、次いでブラジル(10事例)、ペルー(5事例)についての事例も挙げられている。また、保護者の出身国については、ペルーが最も多く(7事例)、次いで中国(5事例)、ブラジル(4事例)となっている。全体的には、中国、ブラジル、ペルー出身者についての事例が多いと言える。

次に、子どもが日本に滞在している期間の長さ(表5参照)については、1年未満の児童生徒が最も多いが、ばらつきが見られた。

指導者・支援者から見た外国人児童生徒の抱える問題とその原因

指導者・支援者から見た外国人児童生徒の抱える問題について、まず、学校の中での児童生徒の問題を、それらの問題が起きた場面ごとにコーディングすると⁽¹⁾、日本語教室や国際教室などでの「学習指導場面」で起こる問題については14事例が報告されており、最も多い。それに次いで、友人や同級生との間でのけんかなど「友人との場面」での問題が8事例報告されている。さらに、通学や通級の途上で起こる問題と、そもそも学校に通学しないなどの不登校の問題を含む「通学・通級場面」(4事例)、「学校行事場面」(3事例)のほかに、宗教上の問題とアイデンティティの問題から同級生と同じ教室で着替えをするかどうか、という、あえて場面として言えば「集団行動場面」の事例が1事例報告されている。

次に、問題の内容(表6参照)およびその原因(表7参照)については、外国人児童生

徒の問題については、7つのカテゴリーが抽出され、原因については12のカテゴリーが抽出された(以下、表と文章との対応関係を図るために、問題についてはカテゴリー名の前に数字を、原因についてはカテゴリー名の前にアルファベットを、児童生徒と保護者について通して振ってある)。

(1) 言葉・コミュニケーションの問題

調査協力者には日本語について指導・支援を行う教員が多いため、言葉の問題については関心が深いと考えられる(「トラブルはいつも言葉が通じないことでおこります」といった記述も見られ、言葉の問題がかなり重視されていることがうかがえる)。また、異文化間での交流におけるトラブルでも、指導・支援を行う場合にも、言語の問題は非常に重要なものと考えられる。そのため、回答が言語の問題に集中することを避けるために、調査時には、「言葉が通じない、言葉の誤解、など言葉の違いによるトラブル以外でお答えください」としていたが、それでも、言葉についての問題を指摘する回答が見られた。

言語の問題は、それ自体が「問題」として指摘されるだけでなく、その他の問題の「原因」(原因のカテゴリーでは「(a) 言葉・コミュニケーション上の問題」にあたる)になるものとしても考えられており、「(2) 学習面の問題」、「(3) 社会性の問題」、「(4) 生活面の問題」、「(6) 人間関係の問題」というほとんどの領域の問題の原因として挙げられている(ただし、「(3) 社会性の問題」、「(4) 生活面の問題」では言及が少なく、主だった原因とはなっていない)。

(2) 学習面の問題

学習面の問題としては、「授業中に立ち歩く」などの集団での学習場面での問題行動や学習意欲の低さの問題が、多く指摘されている。原因

表6 指導者・支援者から見た外国人児童生徒の抱える問題

大カテゴリー	定義	小カテゴリーおよび事例	対応する主な原因
(1) 言葉・コミュニケーションの問題	言語的なコミュニケーションに問題があるために、意思疎通がうまくいかないことが問題となっている場合。	「言葉が伝わらず、授業中とび出す」(フィリピン・小5・3年)	(a) 言葉・コミュニケーション上の問題
(2) 学習面の問題	学校での授業・学習においての問題行動が指摘されている場合。教室での問題行動である「学習における問題行動」と、児童・生徒が学習意欲を見せないこと、学習に対する動機づけの低さが問題になっているという「学習意欲の低さ」の問題がある。	学習における問題行動:「取り出し授業中、集中力が続かず、立ち歩いてしまう」(ブラジル・小3・日本生まれ) 学習意欲の低さ:「日本語教室の取り出し授業で、まったくやる気を見せず、何も話さず、ただ不機嫌に座っているだけということが数回ありました」(中国・小4・1年)／「自分のやりたくないことやできないことがある。学習中であっても寝る」(中国・小1・0.5)	(a) 言葉・コミュニケーション上の問題、(b) 心理的問題、(c) 特定の教師への心理的依存、(d) 子どもの能力・個性、(e) 文化の違い、(g) 日本の社会・学校への不適応、(h) 学習・教育に関する子どもの理解や経験の不足、(i) 保護者の学校・教育についての考え方
(3) 社会性問題	児童生徒の社会性の面で問題があると指摘されている場合。具体的には、通学・通勤途上での「買い食い」、子どもが相手に対して「謝罪しない」こと、ほかの子どもを叩いたり、物を投げるなどの「暴力」、その他に「忘れ物」や公共交通機関で並んだ順番に乗車する際の「割り込み乗車」の問題がある。	買い食い:「通級してくる途中でアイスを買ってしまったり、コンビニで勝手に食べてしまったりしました」(中国・小5・1年) 謝罪しない:「友達とあそんでいたときに、友達の頭をこつんとたたいたので「それはダメごめんない」と指導したがかたくなに言わなかった」(アメリカ・小1・3年) 暴力・攻撃性:「友だちになりたくてスキミングしたつもりを、相手は暴力されたと思われた」(ブラジル・小3・4年) 忘れ物:「生活面も忘れ物が多く、ことばの問題かと思い、指導していたが、なかなか身に付かず困った」(チリ・中2・14年) 割り込み乗車:「バスで自分たちが着く前に座っている人が「先に待っている人」という認識がなく、いわゆる割り込み乗車をしてしまい、クレームがあった」(不明・小4・3年)	(d) 子どもの能力・個性、(c) 文化の違い
(4) 生活面の問題	児童生徒の生活面での問題が指摘されている場合。	生活態度:「暴力、たばこ、いれずみ、学校を休んで日曜日の仕事で働くなど」(中国・中3・不明) 生活習慣:「歯みがきや風呂といった基本的な生活習慣が身につけていない」(中国・不明・不明)	(i) 保護者の学校・教育についての考え方、(l) 家庭環境
(5) 欠席の問題	学校を休んだり、特定の授業を欠席することが問題として指摘されている場合	「体育・音楽の授業を受けない」(中国・小2・0年)／「心身の不調を訴え、遅刻、早退、欠席が多い」(日本(ブラジルルーツ)・中2・14年)	(e) 文化の違い、(f) 生活態度・生活習慣、(i) 保護者の学校・教育についての考え方、(l) 家庭環境
(6) 人間関係の問題	人間関係上のトラブルが生じていることが指摘されている場合。教師-生徒関係でのトラブルと、児童生徒間のトラブルがあり、児童生徒間のトラブルは、外国人児童生徒と日本人児童生徒の間の問題(外国・日本)、外国人児童生徒間の問題(外国・外国)、国籍について言及されていない場合(国籍不明)に分けられる。	教師-生徒関係:「取り出しを行っていたが、子どもから「先生をかえてほしい」と言われた」(中国・中2・1年) 友人関係(外国・日本):「日本の子がたいたい→ブラジルの子がもっと強くたいた」(ブラジル・小3・1年) 友人関係(外国・外国):「母語でのやりとりでのいじめ(言葉によるいじめ)」(ブラジル・小5・半年) 友人関係(国籍不明):「友人との関係づくりやいい関係性が作れない」(フィリピン・中2・14年)	(a) 言葉・コミュニケーション上の問題、(d) 子どもの能力・個性、(e) 文化の違い、(j) 教師の関わり方の問題
(7) その他の問題	--	自殺の問題:「日本語指導員との間の意思疎通が企めない間に、自殺を企まれてしまった。」(中国・中3・0.3年) 集団行動での問題:「イスラム教の保護者から、着がえを教室ではなく、肌を人に見せないところで着がえて欲しいと言われ、それを本人にも伝え、保健室で着がえるようにしたが、納得はしていなかったようで、体育の前に保健室に行くようにながしても保健室ではなく教室で着がえていた。」(パキスタン・小2・4年) 移動時の問題:「在籍校を出る時に、電話連絡をしてきたが、その後30分待っても通級してこない。在籍校に連絡をとってもいない。その後、ようやく所在がわかる。(1時間30分後)」(中国・小4・2年)	--

a) 「事例」における太字は小カテゴリー名を示す。また、括弧内の情報は、前から順に、事例の中の児童生徒の国籍、事例の生じた学年、事例発生当時の児童生徒の滞日期間の長さ、を示す。

b) 「対応する主な原因」の列のアルファベットは、原因との対応関係を分かりやすくするための記号である。

表7 指導者・支援者から見た外国人児童生徒の抱える問題の原因

大カテゴリー	定義	小カテゴリーおよび事例
(a) 言葉・コミュニケーション上の問題	児童・生徒と周囲の人間の間での、言葉やコミュニケーション上の問題が原因として挙げられている場合。漠然と「意思疎通」「コミュニケーション」の問題が原因として指摘されている場合もあれば、気持ちの「表現」方法の問題や授業「理解」の問題といった特定の側面についての問題が理由として挙げられる場合もある。	言葉による意思疎通の問題：「家庭の事情で来日。言葉が伝わらず、授業中とび出す。」(フィリピン・小5・3年) 言葉による気持ちの表現方法の無さの問題：「気持ちを表す方法が少ない。」(アルゼンチン・小2・不明) 言葉による授業理解の問題、言葉の問題(授業理解)：「普段、教室で静かに座っているだけで、ほぼ授業内容が分かっていない様子。」(ブラジル・小3・不明) 教師が生徒の母語を理解できない：「(母語でのいじめについて)母語なので、リアルタイムに対処できなくて、問題が大きくなってしまう。」(ブラジル・小5・半年) 教師-児童生徒間のコミュニケーションの問題：「日本語指導員との間の意思疎通が企めない間に、自殺を企まれてしまった。」(中国・中3・0.3年) 言葉の伝え方の問題：「ことばの伝え方」(ブラジル・小3・4年)
(b) 心理的問題	児童生徒の問題行動の原因が、心理的な問題にあると指摘されている場合。具体的なレベルでは、「劣等感」、「ストレス」、「心のよりどころのなさ」、「居場所のなさ」があり、その他に、外国人児童生徒として他の日本人児童生徒とは違った扱いを受けることに対して拒否する気持ちである「特別扱いへの違和感」がある。	劣等感：「ペアで学習しているので、自分のほうができないという劣等感」(中国・小4・1年) ストレス：「本人が学校、学級になじめないストレスの中、私の寄りそう気持ちがわずらわしいと感じたのかもしれない。」(中国・中2・1年) 心のよりどころのなさ：「家族間での意思疎通不足と母親の強要、本人の心のよりどころがないことが原因と思われるが、その後、日本語指導に通訳の協力者が一緒に入り、本人のストレスが解消され元気になるが、母親とはあまりうまく行っていないかった。」(中国・中3・0.3年) 居場所のなさ：「母国では親せきの家をたらいまわしにされ、おちついて学習できる環境になかった。とにかく国際をいばよにした。」(中国・中3・不明) 特別扱いへの違和感：「(宗教上の理由から他の子どもとは別の部屋で着替えることを拒否したことについて)子どもにとって、自分がイスラム教徒であること、まわりの友だちは教室で着がえているのに自分だけが別の部屋で着がえること、の2点を納得できていなかったのだと思う」(パキスタン・小2・4年)
(c) 特定の教師への心理的依存	児童生徒の問題行動が、特定の教師と生徒の関係においてのみ生じていることが指摘されている場合。言葉が通じやすい教師に甘えている場合(教師への甘え)と、逆に特定の教師に対してストレスをぶつけている場合(日本語教員でのストレス発散)がある。	教師への甘え：「母語が分かる先生への甘え」(中国・小4・1年) 日本語教員でのストレスの発散：「普段、教室で静かに座っているだけで、ほぼ授業内容が分かっていない様子。日本語指導員来校時の取出し授業でストレスを発散している?」(ブラジル・小3・不明)
(d) 子どもの能力・個性	児童生徒の持つ何らかの特性が問題行動に影響していると考えられている場合。「発達障がい」についてのものと、それ以外の特性(子どもの能力・特性)に分けられる。	子どもの能力・個性：「論理的に思考する力が身につけているのか判断力がついていないのか心配になる。」(フィリピン・中2・14年) 発達障がい：「言語の問題ではないかとも思っている。何等かの発達障がいをもっているのではないか。」(チリ・中2・14年)
(e) 文化の違い	児童生徒の問題行動が、(c)文化の違いによるものとして説明されている場合。「宗教」に関連した文化的差異や指導法も含む「学校・教育」に関連した文化的差異という2つの特定の領域における文化的差異が指摘されている場合と、単に「(c)文化の違い」として漠然と指摘されている場合がある。	文化の違い：「文化の違い」(中国・小2・4年) 文化の違い(宗教)：「宗教上の問題は難しいと感じた。」(ブラジル・小3・半年) 文化の違い(学校・教育)：「日本と海外の指導方法の違いなど、お互いにそこが生じます」(不明・小4・3か月・55)／「学校生活のスタートが、日本の学校からはじまったので、日本語のように、書くこと、読むことに依存することと、英語の様に音声に力を入れて教育する文化の違いが大きく児童に表れていると思いました。」(アメリカ・小1・10か月)
(f) 生活態度・生活習慣	児童生徒の問題行動が、生活の規則正しさなどの問題によって起きているとされている場合。	「生活が規則正しくない」(ペルー・小2・4年)
(g) 日本の社会・学校への不適応	児童生徒の適応の問題が原因として指摘されている場合。学校だけではなく日本社会に適応できていない「日本の環境への適応の問題」と、学校や学級などに適応できていない「学校適応の問題」がある。	日本の環境への適応の問題：「新しい環境に慣れなかった。」(フィリピン・小5・3年) 学校適応の問題：「ブラジル人学校と日本の小学校を行き来し、どちらの学校でも不適応状態。」(日本(ブラジルルーツ)・中2・14年)
(h) 学習・教育に関する子どもの理解や経験の不足	学習する意味や学習の仕方についての子どもの理解や、母語での学習や教育を受けた経験が不足していることが問題の原因となっていると考えられている場合。	「母語で小学校生活を経験しておらず、学習のしかたや学習に臨む心構えなどが身につけていないことが背景となっていると思われる」(中国・小1・半年)
(i) 保護者の学校・教育についての考え方	子どもの問題行動の原因として、「保護者の教育方法」や「教育についての考え方」の問題が指摘されている場合。	保護者の教育方法の問題：「(基本的な生活習慣が身に付いていないことについて)幼少期にきちんと基本的習慣を身につけてもらっていない。日本で働く保護者は実際に育てていないので「親」として未成熟。」(中国・不明・不明) 保護者の教育についての考え方の問題：「生活が規則正しくない。学校に行かせようという意識が低いように感じる。」(ペルー・小2・4年)

(j) 教師の関わり方の問題	<p>児童生徒の問題の原因が、教師と児童生徒との関係における教師側の要因によるものであると指摘されている場合。「教師の関わり方の問題」と教師－児童生徒間コミュニケーションにおける教師側の説明不足が挙げられている。</p>	<p>教師の関わり方の問題：「本人が学校、学級になじめないストレスの中、私の寄りそう気持ちがわずらわしいと感じたのかもしれない。」(中国・中2・1年) 教師の説明不足：「(避難訓練時に出てこなかったことについて)事前にしっかり避難訓練の大切さや、方法についてもっと教えておくべきだった。」(ブラジル・小4・5年)</p>
(k) 親子関係	<p>子どもの問題行動の原因として、親子の関係上の問題が指摘されている場合。「親子間のコミュニケーションの問題」と「保護者の子どもとの関わり方の問題」、「親子間での考え方の相違」の問題に分けられる。</p>	<p>親子間のコミュニケーションの問題：「親子のコミュニケーションがうまくとれない。」(アルゼンチン・小2・不明) 保護者の子どもとの関わり方の問題：「家族間での意思疎通不足と母親の強要、本人の心のよりどころがないことが原因と思われるが、その後、日本語指導に通訳の協力者が一緒に入り、本人のストレスが解消され元気になるが、母親とはあまりうまく行っていないかった。」(中国・中3・0.3年) 親子間での考え方の相違：「子どもにとって、自分がイスラム教徒であること、まわりの友だちは教室で着がえているのに自分は別の部屋で着がえること、の2点を納得できていなかったのだと思う。まわりにムスリムはおらず、ムスリムとしてのふるまいを学ぶ機会もなく、また、ムスリムを選択したわけでもない(親はムスリムでも子どもは自主的に選んでいない)ので、まわりが勝手にその子のアイデンティティを決めてしまっていたのかなと思います。」(パキスタン・小2・4年)</p>
(l) 家庭環境	<p>子どもの問題行動の原因が、家庭の環境にあると考えられている場合。</p>	<p>「家庭環境→仕事により保護者不在、また、ネグレクト状態、父親は新しい妻とその間に生まれた赤ちゃんにかまうのみ、母国では親せきの家をたらいまわしにされ、おちついて学習できる環境になかった。」(中国・中3・不明)</p>

a) 大カテゴリーの列における (a) から (l) のアルファベットは、問題との対応関係を表すための記号である。

としては、(a) 言葉・コミュニケーション上の問題のほかには、ストレスや他の児童生徒への劣等感による (b) 心理的問題、(c) 特定の教師への心理的依存、発達障がい ((d) 子どもの能力・個性)、(h) 学習・教育に関する子どもの理解や経験の不足、学校・教育についての (e) 文化の違い、(g) 日本の社会・学校への不適応、(i) 保護者の学校・教育についての考え方、など多岐に渡る原因が挙げられている。

(3) 社会性の問題

社会性の問題は「原因」についての質問に対して回答されることはなく、すべて「問題」についての質問に対するものであった。問題の内容には多様なものがあり、具体的なレベルでは、「買い食い」、「謝罪しない」、「暴力・攻撃性」、「忘れ物」、「割り込み乗車」が挙げられていた。これらの (3) 社会性の問題が生じる原因については、(e) 文化の違いが挙げられることが多く、「忘れ物」を除けば、実際に文化的な行動様式や考え方の違いが影響している可能性は高いと思われる。また原因として児童生徒の「発達障がい ((d) 子どもの能力・個性)」の可能性について考えられている場合もみられる。

これらの社会性の問題のうち、通学・通級す

る途中や帰宅途中に食べ物や飲み物を買う「買い食い」については、保護者の問題についての回答の中で、「職員室では「なんて非常識な親」と話題になった」(ペルー・小1・15年)と描写されているように、挙げられたものは児童生徒について1事例、保護者について1事例のみと少ないものの、日本の学校の規則の中で厳しく禁じられているだけではなく、指導者・支援者の中でも強い違和感が示される問題といえる。

「暴力・攻撃性」については、言及のあった5件のケースのうち、3件は出身国がブラジルの子どものケースであり、残りの2件は中国のケースであった。特に、ブラジル出身の子どもについては、他者への身体的な攻撃が問題となっているケースばかりであり、「ブラジルでは、ばかにされたら、がまんしたり口で注意したりしない。そんなことをすると「よわいやつ!」とばかにされる。だからやられたらやりかえす」(ブラジル・小6・12年)、「日本はケンカで手をだした方が悪いと教え、ブラジルはやられたらやり返すと教える」(ブラジル・小3・1年)といった記述が見られることから、それらの身体的攻撃が衝動的なものではなく、文化的な価値観の違いからくる根深いものだということ

が指摘されている。

(4) 生活面の問題

「生活態度」や「生活習慣」についての記述は、問題行動についての回答にも、原因についての回答にも、ともに見られる。すなわち、子どもの生活に規則正しさや規律といったものが無いことは、他の問題行動の背景的な原因にもなり、それ自体も問題視されている。

「生活態度」の中でも生活の乱れといったものについては、(l) 家庭環境の悪さがその原因として挙げられ、逆に生活の乱れは(5) 欠席の問題に影響を及ぼすことが指摘されている。また、「生活習慣」については、「幼少期にきちんと基本的習慣を身につけさせてもらっていない(中国・不明・不明)」といった、親の教育方法の問題((i) 保護者の学校・教育についての考え方)が原因として指摘されている。

(5) 欠席の問題

就学してはいるものの、学校に出席しない児童生徒の問題や、特定の授業について出席しようとしていない児童生徒の問題が、回答の中で指摘されていた。この問題については、表6に見られるような「問題」としてのみ回答されており、「原因」(表7)としては挙げられていない。原因としては、ひとつは(i) 保護者の学校・教育についての考え方の問題があり、これについては、(教育をめぐる)(e) 文化の違いが存在することも指摘されている(たとえば「体育、音楽の授業を受けない」(中国・小2・0年)ことの原因について「文化の違い」と答えるなど)。また、(l) 家庭環境や本人または保護者の(f) 生活態度・生活習慣(生活が不規則であること)も挙げられている。

(6) 人間関係の問題

人間関係上の問題は、どういった人物間の問

題なのかによって、教師—生徒関係、友人関係(日本人児童生徒と外国人児童生徒の間、外国人児童生徒間、国籍が不明の関係)に分けることができ、関係性の悪さが漠然と指摘されている場合もあれば、いじめやけんかなど具体的な問題行動が記述されている場合もある。教師—生徒関係については、特に(j) 教師の関わり方の問題が原因に挙げられており、児童生徒間の問題の原因としては、(a) 言葉・コミュニケーションの問題、(d) 子どもの能力・個性、(e) 文化の違い、が挙げられていた。

指導者・支援者から見た外国人児童生徒の保護者が抱える問題とその原因

次に、指導者・支援者から見た外国人児童生徒の保護者が抱える問題(表8参照)については、(8) 言葉・コミュニケーションの問題、(9) 社会性の問題、(10) 生活態度の問題、(11) 子どもの通学についての問題(児童生徒では(5) 欠席の問題になる)といった、児童生徒の問題と重なる問題が多く指摘されていた。また、(12) 親子関係の問題、(14) 学校と家庭の連携の問題、(15) 学校と保護者の関係の問題は、児童生徒の問題で言えば(6) 人間関係の問題に近く、児童生徒の問題では原因として挙げられていた「発達障がい(大カテゴリーでは(d) 子どもの能力・個性)」に対応して、保護者の問題としては(17) 子どもの発達障がいに対する理解の問題が指摘され、(l) 家庭環境に対応して、(16) 家庭の問題が指摘されている。(13) 学校関係費用の滞納の問題は、保護者に独自の問題と言える。

原因については(表8・表9参照)、児童生徒の問題と比べて回答が少なかった(55人の回答者のうち、原因について未回答の者は児童生徒についての質問で21人、保護者についての質問は35人)。回答されているものについて検討すれば、(8) 言葉・コミュニケーション

表 8 指導者・支援者から見た保護者の抱える問題

大カテゴリー	定義	小カテゴリーおよび事例	対応する主な原因
(8) 言葉・コミュニケーションの問題	親子間でコミュニケーションの量や頻度が少ないといった、コミュニケーション上の問題が指摘されている場合。	「親子のコミュニケーションがうまくとれない。」(アルゼンチン・小2・不明)	(m) 言葉・コミュニケーション上の問題
(9) 社会性の問題	児童生徒の問題と同様に、保護者の社会性の面で問題があると指摘されている場合。(保護者については、子どもの買いい食いを保護者が促している点が問題になっている事例が一事例のみ)	「引き取り下校で保護者がむかえに来て、学校の門の前にある自販機でジュースを買って子どもにあげた。先生が保護者に「家に帰るまでダメですよ」と注意をしたが伝わらなかった。職員室では「なんて非常識な親」と話題になった。」(ペルー・小1・15年)	(n) 文化の違い
(10) 生活態度の問題	保護者の生活が全般的に荒れていることが指摘されている場合	「母親の夜遊びグセ、パチンコグセのために就寝時間が遅くなり、寝坊して欠席する。雨が降っても欠席する。その際に連絡がない。」(ペルー・小4, 5, 6・10年)	(o) 保護者の日本社会への不適応
(11) 子どもの通学についての問題	子どもを学校に行かせることにあまり熱心でない、など、子どもの通学に関しての保護者の問題。	「文化の違いが「暑いから、雨が降っているから」と通級してこない。先月は父親がラマダンのためということで1か月間、通級は休んだ。在籍校は、通級の必要を訴えているのに、親が理解していない。」(バングラディッシュ・小3)	(n) 文化の違い、(p) 保護者の学校・教育についての考え
(12) 親子関係の問題	子どもについての保護者による理解に問題があると指摘されている場合。	「勉強ができないのは本人の努力不足であり、登育している祖母のしつけが悪いからだ」と主張してくる。」(中国・小3・不明)	(n) 文化の違い
(13) 学校関係費用の滞納の問題	学費や給食費など学校関係の費用の滞納などが起こっている場合	「給食費等の滞納」(ペルー・小5, 小6・10年以上)	(n) 文化の違い
(14) 学校と家庭の連携の問題	学校と家庭の間での情報共有など、連携に問題があると指摘されている場合。子どもが学校を休む際に連絡をしないなど、保護者が学校への連絡を怠っていることが問題となっている「学校への連絡の問題」、学校からの連絡がうまく伝わらないなど、学校と家庭との間での双方向の情報の共有に問題がある「学校・家庭間の情報共有の問題」。保護者と教師がコミュニケーションをとる際に、保護者側に誤解が生じたことが問題になっている「保護者-教師間での誤解」の問題に分けられる。	学校への連絡の問題：「金曜日まで学校で学習していたのですが、急に次の月曜日には学校にこなくなりまして。ネパールに帰国したからです。あとから、帰国したことがわかりました。」(ネパール・小3, 小6, 中2・不明) 学校・家庭間の情報共有の問題：「下校時間のプリントをみないために、「いつ帰るのか?」とTELがよくある……。」(ブラジル・不明・不明) 保護者-教師間での誤解：発達障害の児童のトラブル報告について誤解が生じた(ブラジル・小5・半年)	(n) 文化の違い、(t) 教員・学校側の問題
(15) 学校と保護者の関係の問題	学校と家庭の間での関係に問題が生じていると指摘されている場合。保護者が学校に対して不満を持っていたり、クレームが生じている「学校への不満」と、学校側が望んでいないにも関わらず、保護者が自身の教育的な考え方などに基づいて、子どもの学校行事への参加をやめさせたり、学校行事の進め方に対して変更を求めたりするなど、子どもや学校に介入する「保護者の介入」の問題がある。	学校への不満：「母親が「子どもが学校に行きたくない」と言っていると苦情を述べに来校。話を聞いてみると、理由は「教室が寒いから」ということだった。上着としては皮ジャンを着ているが、その下にはTシャツしか着ていない状態だった。」(モンゴル・小5・2か月) 保護者の介入：「運動会での学年競技で、段ボールを「おみこし」に見立てて、2本の棒でゴールまで運ぶというものを行った。その際に、何人かの外国籍児童の家庭から「おみこし」は日本の神に関係するものだから、キリスト教を信仰する家庭では、参加できないと言われ、その種目は見学になった。」(ブラジル・小3・半年)	(n) 文化の違い、(t) 教員・学校側の問題
(16) 家庭の問題	両親の離婚、家庭崩壊、兄弟姉妹のなんらかの問題など、児童・生徒本人の問題というよりも、保護者や家庭に主な問題があり、そのために子どもが困った状況に置かれている場合(子ども自身がなんらかの問題を起しているわけではない場合)	「母が家出、父が失踪。滞在ビザ、住居、学費の問題が生じる。」(フィリピン・高2・5年)	— (理由記述なし)
(17) 子どもの発達障がいに対する理解の問題	子どもの発達障がいについて保護者が受け入れられない、あるいは発達障がいについての理解が不十分なことが問題として指摘されている場合。	「障害受容、(日本語でもそうなんだけど、ことばを選んで伝えても通訳がニュアンスを分らなかつたり)長期のライフステージの目標や支援について共有できない。」(インド・不明・不明)	(s) 発達障がいについての保護者の理解
(18) その他の問題	—	母親の認知症：「母親の認知症(全く日本語が話せない)→(中1の)息子が帰ってこない、小学校に来て、対応が大変だった。中学へ連絡し、担任と本人が母親を迎えに来た。」(ペルー・中1・12年)	—

a) 「対応する主な原因」の列のアルファベットは、原因との対応関係を分かりやすくするための記号である。

表9 指導者・支援者から見た保護者の抱える問題の原因

大カテゴリー	定義	小カテゴリーおよび事例
(m) 言葉・コミュニケーション上の問題	言語的なコミュニケーションに問題があるために、意思疎通がうまくいかないことが問題となっている場合。	保護者の言語能力の問題：「保護者が日本語を学ぼうとせず、子ども（日本語が上手になっている）と会話が少なくなっている。」（不明・不明・不明） 親子間で主に用いる言語の相違：「（親子間で意思疎通の問題が生じたことについて）子供は、日本語の社会で生活していたため」（ペルー・中1・13年）
(n) 文化の違い	保護者の問題行動が、(c) 文化の違いによるものとして説明されている場合。「宗教」に関連した文化的差異や指導法も含む「学校・教育」に関連した文化的差異という2つの特定の領域における文化的差異が指摘されている場合と、単に「(c) 文化の違い」として漠然と指摘されている場合がある。	文化の違い：「文化の違い。非常識と決めつけるのではなく、他の文化を知ることが先かかと感じた。」（ペルー・小1・15年） 文化の違い（宗教）：「先月は父親がラマダンのためということで1か月間、通級は休んだ。在籍校は、通級の必要を訴えているのに、親が理解していない。」（バングラディシュ・小3・2年） 文化の違い（学校教育）：「[国によって学習、学校に対する考え方が違う。]（中国・小3・日本生まれ）
(o) 保護者の日本社会への不適応	保護者の日本社会への不適応が原因として指摘されている場合。	「母親の日本社会への不適応が原因だと思っている。」（ペルー・小4、小5、小6・10年）
(p) 保護者の学校・教育についての考え方	原因として、「保護者の教育についての考え方」の問題や（保護者の日本の学校についての理解不足（保護者の理解不足）が指摘されている場合。	保護者の教育についての考え方の問題：「学校に行かせようという意識が低いように感じる。」（ペルー・小2・4年） 保護者の理解不足（学校）：「日本の学校への理解不足。運動会、行事への参加についての理解。」（ペルー・小5・3年）
(q) 学校と保護者の関係の問題	保護者の問題の原因が、信頼関係の無さなど、学校との関係上の問題にあると指摘されている場合。	「ADHDの児童。授業中の立ち歩き、思い通りにならないと飛び出してしまったり、負けが認められなかったりして担任が困っていた。そんな担任を保護者が「きらい」だったり、そんな子供を認められなかったりして、ブラジル人だから注意されるんだと思ってしまう、担任とかへの信頼関係が築けなかった。」（ブラジル・小2・2年）
(r) 家庭環境	保護者の問題の原因が、家庭の環境にあると考えられている場合。	「家庭環境が複雑な場合も多く、一番困るであろう本人の気持ちや現状が置き去りになっている。」（中国・小3・日本生まれ）
(s) 発達障がいについての保護者の理解	保護者の発達障がいについての理解不足が原因として指摘されている場合。	「保護者の理解不足。ペルーでの支援級のイメージが悪い」（ペルー・小2・7年）
(t) 教員・学校側の問題	保護者の問題の原因が、教員や学校側にあると指摘されている場合。「教員・学校側の問題」や「説明不足・コミュニケーションの問題」、「過去の学校側の対応の問題」がある。	教員・学校側の問題：「おしゃべりができると、日本語の力があると思う学校（教員）。保護者がいる。特に一般教員の研修が必要。日本語指導が受けられない子どもがかわいそう。」（アメリカ・小1・1年） 説明不足・コミュニケーションの問題：「（成績表の評価について保護者が怒鳴り込んできたことについて）入学時の説明不足→教科について、成績について。」（ペルー・小6・1年） 過去の学校側の対応の問題：「一番上の兄が、母が服役中に、支援級に入った。（施設で3名、3年ほどあずかっている。小学生の頃）それをうらんでいる。これがはじまりで、日本の教育について不満がある。」（アルゼンチン・小2・不明）

a) 大カテゴリーの列における (m) から (t) のアルファベットは、問題との対応関係を表すための記号である。

ンの問題や (17) 子どもの発達障がいに対する理解の問題については、原因も対応した（ほぼ同じカテゴリー名）ものとなっている。(9) 社会性の問題、(13) 学校関係費用の滞納の問題は、(n) 文化の違いと、保護者—教師間での誤解 ((14) 学校と家庭の連携の問題) は (n) 文化の違いのほかに説明不足・コミュニケーションの問題 ((t) 教員・学校側の問題) と、(10) 生活態度の問題は (o) 保護者の日本社会への不適応と、(11) 子どもの通学についての問題は (n) 文化の違いや (p) 保護者の学校・教育についての考え方と、(12) 親子関係の問題は (n) 文化の違い（学校教育）と、学校への

不満 ((15) 学校と保護者の関係の問題) は主に説明不足・コミュニケーションの問題 ((t) 教員・学校側の問題) と（その他に (n) 文化の違い）、保護者の介入 ((15) 学校と保護者の関係の問題) は (n) 文化の違い（宗教）、保護者の理解不足（学校）((p) 保護者の学校・教育についての考え方) と、それぞれ関連づけられていた。

指導者・支援者の指導・支援歴の長さの問題・原因把握との関連

調査協力者の外国人児童・生徒の指導・支援歴については、表2で見たように、2年未満の

表 10 児童生徒の問題と指導・支援歴とのクロス表

	指導・支援歴			
	1年未満	1年以上 2年未満	2年～4年	5年～
人数 (n)	10	12	15	10
(1) 言葉・コミュニケーションの問題	1	1	1	0
(2) 学習面の問題	2	1	3	2
(3) 社会性の問題	1	2	2	1
(4) 生活面の問題	0	0	2	0
(5) 欠席の問題	1	5	1	0
(6) 人間関係の問題	1	3	5	1
(7) その他の問題	1	2	1	2
計	7	14	15	6

表 11 児童生徒の問題の原因と指導・支援歴とのクロス表

	指導・支援歴			
	1年未満	1年以上 2年未満	2年～4年	5年～
人数 (n)	10	12	15	10
(a) 言葉・コミュニケーション上の問題	0	1	4	1
(b) 心理的問題	1	2	1	2
(c) 特定の教師への心理的依存	1	1	0	0
(d) 子どもの能力・個性	2	1	0	2
(e) 文化の違い	2	5	4	0
(f) 生活態度・生活習慣	0	1	0	0
(g) 日本の社会・学校への不適応	0	1	1	1
(h) 学習・教育に関する子どもの理解や経験の不足	1	0	1	1
(i) 保護者の学校・教育についての考え方	0	2	2	0
(j) 教師の関り方の問題	0	1	2	2
(k) 親子関係	0	1	1	1
(l) 家庭環境	0	1	1	1
計	7	17	17	11

者が多いものの、一定のばらつきがある。指導・支援を通じて外国人児童生徒と長く接し、対応してきた経験は、問題についてのとらえ方や、その原因の把握の仕方に影響を及ぼす可能性が考えられる。そこで、指導・支援歴の長さを、「1年未満（10人）」、「1年以上2年未満（12人）」、「2年から4年（15人）」、「5年以上（10人）」の4つに分けたうえで、それらの経歴と、これまで述べてきた児童生徒や保護者の問題・原因のカテゴリー（表6から表9において示し

てきたカテゴリー）でコーディングされた事例の数との対応を表にまとめた（表10から表13参照）。

指導・支援期間によって4群に分けた結果、各カテゴリー内の事例数がかなり少ないものとなっており、指導・支援歴の長さとは、指導者・支援者が外国人児童生徒の問題として注目するカテゴリーとの関連性について厳密に検討するのは難しいといえる。

しかしながら、問題の原因（表11と表

表 12 保護者の問題と指導・支援歴とのクロス表

	指導・支援歴			
	1年未満	1年以上 2年未満	2年～4年	5年～
人数 (n)	10	12	15	10
(8) 言葉・コミュニケーションの問題	0	0	1	0
(9) 社会性の問題	0	0	0	1
(10) 生活態度の問題	0	1	0	0
(11) 子どもの通学についての問題	0	1	1	0
(12) 親子関係の問題	0	0	1	0
(13) 学校関係費用の滞納の問題	0	1	1	1
(14) 学校と家庭の連携の問題	1	5	2	1
(15) 学校と保護者の関係の問題	1	0	1	4
(16) 家庭の問題	0	0	1	1
(17) 子どもの発達障がいに対する理解の問題	0	0	2	1
(18) その他の問題	0	0	1	0
計	2	8	11	9

表 13 保護者の問題の原因と指導・支援歴とのクロス表

	指導・支援歴			
	1年未満	1年以上 2年未満	2年～4年	5年～
人数 (n)	10	12	15	10
(m) 言葉・コミュニケーション上の問題	1	0	1	0
(n) 文化の違い	1	2	1	2
(o) 保護者の日本社会への不適応	0	1	0	1
(p) 保護者の学校・教育についての考え方	0	1	0	2
(q) 学校と保護者の関係の問題	0	0	0	1
(r) 家庭環境	0	0	1	0
(s) 発達障がいについての保護者の理解	0	0	2	1
(t) 教員・学校側の問題	0	1	2	3
計	2	5	7	10

13) において比較的はっきり表れているように、1年未満の指導者・支援者の場合、挙げられているカテゴリ（に当てはまる事例数）にバリエーションが少なく、保護者の問題の原因（表13）にいたっては、(m) 言葉・コミュニケーション上の問題と (n) 文化の違いの2カテゴリしか事例に当てはまるものがない。それに対して、1年以上の経験のある指導者・支援者の場合、挙げられた事例に当てはまるカテゴリのバリエーションが多くなっている。特に、

5年以上の経験者の場合、人数は10人と少ないにも関わらず、比較的幅広いカテゴリに当てはまる事例が回答されていることがわかる。

指導・支援経験が1年未満の回答者とそれ以外の回答者の間での、もうひとつの特徴的な違いは、1年未満の経験者の場合、児童生徒の問題については幅広いバリエーションのカテゴリにあてはまる事例を、事例の数の上でも多く挙げているにも関わらず、保護者の問題については、わずかに2事例しか挙げられていない。

考 察

指導者・支援者の考える外国人児童生徒の抱える問題の構造

本研究では、日常的に外国人児童生徒に接している指導者・支援者を対象に、質問紙調査によって児童生徒およびその保護者が抱える問題とその原因について調査し、その結果をまとめた。外国人児童生徒および保護者の問題とその原因について、それらの内容をカテゴリーとしてまとめた結果に基づけば、指導者・支援者が考える外国人児童生徒の問題のうち中心的なものは、「言葉・コミュニケーション」、「学習面」、「社会性」、「生活面」、「欠席の問題」、「人間関係」の6つの側面での問題と考えることができる。これらのカテゴリーは、その原因について抽出されたカテゴリーと内容的にかなり重複が見られ、その点から考えれば、問題として挙げられたものも、原因として挙げられたものも、ともに相互に関連し合っていると考えることができる。すなわち、指導者・支援者の目から見て、ある問題は別の問題と関連が深い、またはある問題が起こることは二次的に別の問題を引き起こしていると考えられている。

児童生徒の問題の原因となるものについては、「言葉・コミュニケーション上の問題」が（言葉に関するもの以外について事例を回答するように指示したにも関わらず、回答されていることからわかるように）、指導者・支援者にとって非常に重要なものであることは分かる。それ以外では、「文化の違い」が指摘されることが多い。「文化の違い」のカテゴリー自体が、4つの児童生徒の問題についての主な原因として挙げられている以外にも、たとえば、「日本の社会・学校への不適応」、「学習・教育に関する子どもの理解や経験の不足」、「保護者の学校・教育についての考え方」などについても、「文化の違い」は少なからず関連があるものと考え

られる。また、「子どもの能力・個性」も3つの児童生徒の問題についての主な原因として挙げられている。

これらの児童生徒についての結果をまとめれば、これらの問題や原因はお互いに複雑に関連し合っていると見なされているものの、総じていえば、上記の（相互に関連し合う）6つの側面の問題に対して、「言葉・コミュニケーション」、「文化的差異」、「子どもの特性」の3つの要因が大きな背景要因として想定されていると言える（図1参照）。

また、保護者の問題は多岐に渡るが、「学校関係費用の滞納の問題」が保護者に独自の問題として見られ、「親子関係の問題」、「学校と家庭の連携の問題」、「学校と保護者の関係の問題」が児童生徒における「人間関係の問題」の場合と、近いカテゴリーながら関係する人物が異なる点を除けば、保護者の問題と児童生徒の抱える問題には類似のカテゴリーが多く、生じている問題には共通するものがあると言える。また、保護者については、原因についての記述が児童生徒の場合ほど多くないものの、原因として「文化の違い」が挙げられることが多かった。原因についての記述数が少ないうえに、「言葉・コミュニケーション」についてはそもそも除外して回答することを求められており、また児童生徒に比べれば、指導者・支援者が保護者に接する時間が短いことを考慮すれば、「保護者の特性」について指導者・支援者が把握することは難しい可能性は考えられる。これらの点から考えれば、保護者の場合にも、児童生徒と同様に、6つの側面の問題の背景として、3つの要因（そのうち、「言葉・コミュニケーション」と「特性」が欠けている）が存在しているという基本構造を、指導・支援の場面における異文化間接触において、指導・支援者側が考える問題や原因の認識構造と（初歩的なモデルとしては）考えることができる。

指導・支援歴と問題をとらえる視野・視点の変化

集団式の質問紙調査を行い、その回答をまとめれば、上記のような全体的な問題の構造を浮かび上がらせることも可能だが、実際の指導・支援場面において生じる問題には多様性があり、このモデルの中に現れる要素が全てひとつひとつの個別の問題の中に出現するわけではない。また、個別の指導者・支援者の多くは、図1のような、あるいは類似の俯瞰的な問題理解のモデルを頭に描いて児童生徒や保護者の問題に対応しているわけではないだろう。

個別の指導者・支援者が個別の文脈において問題に対応する際の認識では、上にも述べたように、問題の各側面は相互に複雑に関連しあっており、一見しただけでは、どれが特に重要な要因なのか判然としないことも多い。また、たとえば、今回の調査でカテゴリーとして抽出された児童生徒の「言葉・コミュニケーションの問題」、「学習面の問題（特に学習における問題行動）」、「社会性の問題」、「人間関係の問題」は、すべて発達障がいを抱える子どもの場合にも生じやすい問題であり、明確に発達障がいの診断が出ているのであれば、「言語の問題ではないか」と思っている。何等かの発達障害をもつ

ていたのではないか。」（チリ・中2・14年）といったように、問題理解のあり方（外国人児童の問題として対応すべきなのか、発達障がいの問題として対応すべきなのか、あるいは両方なのか）自体があいまいなものになる可能性もある。

今回の調査結果から見れば、指導者・支援者が経験の中で変化させていくのは、そうした児童生徒の問題に対して対応する際の、原因把握のあり方と視野の広さであるように思われる。

指導・支援歴の長さとして、回答の中に見られるカテゴリーの対応について検討した結果からは、指導・支援歴が1年未満の場合には、原因として挙げられるカテゴリーの数とバリエーションがともに乏しかった。つまり、指導・支援歴が2年以上の場合には、多様な面から問題の原因を考えることができるようになり、視野も広がっていた。また、1年未満の場合に保護者の問題についての事例が極端に少ないことから考えれば、実際に保護者対応の経験が少ないか、あるいは児童生徒の問題に焦点化しすぎている可能性がある。

日本語指導に偏った日本文化への「同化」的な教育から、多文化共生に向けた外国人児童生

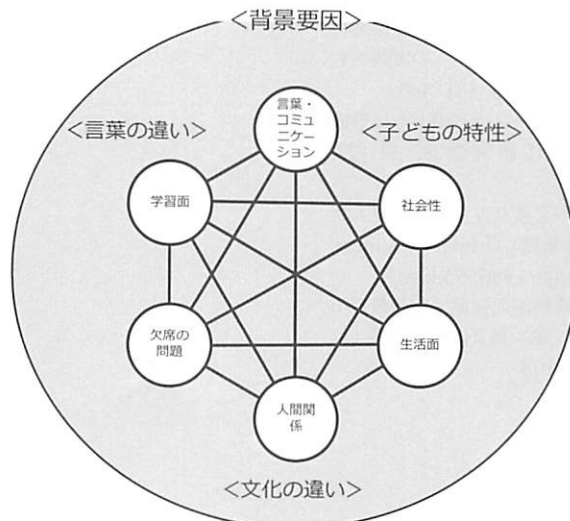


図1 指導者・支援者の考える児童生徒の抱える問題の構造

徒の指導・支援が求められている中で、指導者・支援者の異文化理解や児童生徒・保護者との異文化間関係調整はこれからさらに重要なものになっていくであろう。異文化を理解し、文化的背景を異にする人々との関係調整を行ううえで、他者を見る視点の多様化と視野の広さは必要なものである。その点において、特に指導・支援歴が浅い指導者・支援者にとって必要な研修のあり方を考えるうえでも、本研究の結果は実践的な意味をもつものと言える。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究（C）16K043310）の助成を受けて行われたものです。プロジェクトメンバーの先生方のご協力に感謝します。また、調査にご協力いただいた指導者・支援者のみなさんに心より感謝いたします。

注

- (1) 特定の場面についての記述がないもの（12事例）、そもそも児童生徒の問題について回答が記入されていないもの（11事例）、家庭での問題（2事例）、おそらく学校で起きている問題と推測されるが、友人関係上のトラブルを中心に報告されており場面が明確ではないもの（8事例）については、除外した。

引用文献

- 荒川智 2017 特別の支援を必要とする子どもの教育に関する政策動向：日本語指導を中心に 茨城大学教育実践研究, 36, pp. 189-195.
- 藤井とし子・三輪壽二 2017 外国人児童生徒及び保護者への教育支援に関する研究：2つの事例への実践をもとに茨城大学教育実践研究, 36, pp. 331-343.
- 河野俊之 2018 多文化教員のピリーフはどのように形成されるか 日本語教育方法研究会誌, 24 (2), pp. 110-111.
- 文部科学省 2017 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 28 年度）〈http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm〉
- 山ノ内裕子・齋藤ひろみ 2016 外国人児童生徒の教育小島勝・白土悟・齋藤ひろみ（編）異文化間に学ぶ「ひと」の教育明石書店 pp. 83-108.

Challenges Faced by Teachers and Helpers in Dealing with Foreign Children and Their Parents in Japanese Schools

Tadaharu WATANABE (Tokyo Gakugei University)

Tomomi SAKAKIBARA (Tokyo Gakugei University)

Abstract

This study examined the troubles faced by teachers and helpers of foreign students in Japanese schools and tried to investigate the possible causes for them by administering a self-reported questionnaire to fifty-five participants who attended a workshop for teachers and helpers. Qualitative analysis of the responses to open-ended questions showed that the problems faced by teachers and helpers of foreign students could be divided into seven categories based on (a) language and communication, (b) study behavior, (c) sociality, (d) lifestyle, (e) absence from school, (f) human relationships, and (g) others. Analysis of the causal attribution showed that these troubles were mainly associated with three factors: differences of language, cultural differences, and children's characteristics. The structure of teachers' and helpers' understanding of the challenges involved in dealing with foreign parents was similar to that of dealing with foreign students. The results also showed that the troubles and the possible causes interact in a complicated manner with each other. In the analysis of the relation between the careers of teachers and helpers and the categorization of the challenges (and their causal attributions), teachers and helpers who had an experience of less than one year responded only briefly to the questions on causal attribution showing very few variations in their answers.

Key Words : foreign children, parent, teacher, helper, teacher training