

Ⅲ 特別論文

外国人児童生徒の指導を担当する教員の職能成長過程

大阪教育大学 臼井 智美

1. はじめに

(1) 本研究の目的

本研究の目的は、公立学校で外国人児童生徒¹⁾の指導を担当する教員（以下、担当教員）の職能成長過程を仮説的に明らかにすることである。職能成長過程を明らかにすることによって、今後、担当教員の成長段階に応じた支援のあり方、とりわけ担当教員に対する研修のあり方を検討していくための手がかりを得たいと考える。

外国人児童生徒教育²⁾に関しては、外国人児童生徒の側に焦点を当てる研究が圧倒的多数を占めている。例えば、最も多く行われているのは、子どもの日本語習得の過程や特徴、子どもの文化的背景と日本語習得との関係などを明らかにする研究である³⁾。効果的な日本語指導法や教材の開発に関する研究も多く行われている⁴⁾。次いで多いのは、外国人児童生徒のアイデンティティ形成や自己実現、学校文化への適応過程を明らかにする研究である⁵⁾。こうした研究動向の中にあって、外国人児童生徒教育の担い手である教員の側に焦点を当てる研究は極めて少ない。実践報告など個別事例において教員が行った取り組みを紹介したり、子どもの学びの支援者としてより大きな文脈から教員の役割を説いたりするものは散見される⁶⁾。しかし、規範論的に語られがちな教員の役割について、それを実現することが容易ではないという、教員の置かれている現状を踏まえて検討されることは少ない。教員が外国人児童生徒の指導を行う上でいかなる課題を抱えているのか、いかなる指導環境に置かれているのか、教員の職務遂行を円滑にする指導体制とはいかなるものかなど、教員をめぐる検討課題は少なくないにもかかわらず、それらはほとんど検討されないままになってきた。そのため、外国人児童生徒の指導をめぐる、公立学校の中でいかなる経営課題が生じているのか、その実態は明らかにされてこなかった。

数少ない先行研究では、例えば、外国人児童生徒の指導担当になる教員は担当経験1年目が多いことや、教諭ではなく非常勤講師や日本語指導員が充てられる場合が少なくないこと、校内指導体制はほとんど整備されていないことといった実態が明らかにされている⁷⁾。また、外国人児童生徒の指導担当になる教員は、数年の指導経験を積むことなく1年程度で入れ替わっていくため、日本語指導だけに限ってみても、指導に精通しない者がカリキュラムや教材を使いこなせないまま指導に携わっているという実態も明らかになっている⁸⁾。このように、部分的ではあるが、脆弱な指導体制の中で経験も知識も乏しい者が担当となり、手探りで指導を行って

いる実態が明らかにされている。しかし、このような状態をいかにして改善していくのか、そのための課題把握や改善策の検討などはほとんど行われてきていない。

改善策の1つとして考えられるのは、指導者の育成である。担当教員の多くが、担当当初は外国人児童生徒教育に関する情報や知識をほとんど持っておらず、それゆえに担当当初から多くの困難に直面する。模索状態にも長く置かれる。こうした状態を多少なりとも改善し、教員の職務遂行を円滑にするための方策として、指導者育成を行う教員研修の充実が挙げられる。しかしながら、現状では、指導者の育成という点に照らして効果的な研修が整備されているわけではない。平成18年度時点で実施されていた外国人児童生徒教育に関する教員研修（行政研修）について、現状と課題を明らかにする調査を行った結果、次の点を明らかにした⁹。

- ・外国人児童生徒は全都道府県の学校に在籍しているが、外国人児童生徒教育に関する教員研修は、都道府県教育委員会では約4割、都道府県教育センターでは約3割しか実施されておらず、実施状況には地域的偏りがある。四国、九州・沖縄地方のすべての県で教員研修は実施されておらず、北海道・東北地方でも実施されている県は少ない。
- ・現在実施されている教員研修は、日本語指導を直接担当する教員（例えば、国際教室担当者、日本語指導担当者）を主な対象者としており、日本語指導を直接担当しない教員（例えば、校長、学級担任）は研修の対象に含まれることが少ない。そのため、日本語指導を直接担当しない教員は、外国人児童生徒教育に関する研修を受ける機会自体がほとんどない。
- ・現在実施されている教員研修は、日本語指導を直接担当することになった教員に対して「なってから」行う事後的な研修で、担当に「なる前に」将来的に指導担当者となる可能性を想定して、あるいは、指導担当になるかどうかを問わず教員が知っておくべき1つの知識として学習するという、事前的な研修としては行われていない。そのため、日本語指導の担当になった教員にとっても、研修を受けるまでは、外国人児童生徒教育に関する知識を持たないまま手探りで指導を行う状況に置かれている。
- ・研修内容の多くは、外国人児童生徒、異文化や外国事情、日本語指導について、「このような現状である…」、「外国ではこのようになっている…」のように、現状や指導法等に関する情報を提供するという形で組み立てられている。情報や知識を得るという点では有効であるが、外国人児童生徒の指導上で必要になる態度や行動力の育成という点では限界がある。

現在行われている外国人児童生徒教育に関する教員研修がこれらの問題点を抱える背景として、研修を企画立案する指導主事自身に外国人児童生徒教育の経験やイメージがないことが挙げられる。加えて、研究的な背景として次の点を指摘できる。すなわち、担当教員がいかなる役割を担い、いかなる仕事を行っているのかを明らかにしていないこと、担当教員が職務遂行上で必要とする知識や技術、力の中身を明らかにしていないこと¹⁰、それらの知識や技術、力を習得していく過程を明らかにしていないこと、である。これらを解明してきていないため、研修の企画立案者にも、どのような内容の研修をいつ誰に対して行っていくことが必要なのか、

あるいは効果的なのかを判断するための材料がない。あわせて、研修では補えない点、研修以外の方法で担当教員を支援していく方法の検討も行えないままになっている。

外国人児童生徒の指導に必要な知識や技術というと、日本語指導、特に初期指導型日本語指導に関する知識や技術に注目が集まる。その現れとして、既存の教員研修の主な対象者は「日本語指導を直接担当する者」となっている。日本語によるコミュニケーションが困難な児童生徒を目の前にして、日本語指導に関する知識等の習得が必要性及び緊急性を帯びることも一理ある。しかし、だからといって、日本語指導以外に外国人児童生徒の指導で求められる知識等はないのだろうか。また、担当教員の関心は、はたして常に日本語指導に向いているのだろうか。

指導者の育成という点に鑑みると、外国人児童生徒の指導に初めて携わる者がいかにして「指導者になっていく」のか、その過程を担当教員の職能成長過程という形で仮説的に示すことによって、成長段階に応じた研修を提供したり、成長を促す環境を整備したりすることができるのではないかと考える。そこで、本研究では、担当教員がどのような指導経験を積んできたのかを明らかにし、外国人児童生徒の指導を通じて生じた教員の変化を分析することを研究課題とした。

(2) 本研究の方法

本研究では、次のような方法により研究課題の解明を行うこととした。まず、外国人児童生徒の指導担当としての経験が長い教員に対する聞き取り調査を行い、それぞれの教員が外国人児童生徒の指導経験をどのように積み重ねてきたのか、その過程を明らかにすることとした。指導経験を積む過程で生じた教員の変化は、次の4つの視点から分析した。

1. 担当教員はいつ頃どのような課題を認識し、それをどのように解決していくのか。
2. 担当教員は指導上、どのような領域に関心を向けるのか。
3. 担当教員に生じる変化は、担当する外国人児童生徒の属性等によって差異があるのか。
4. 担当教員に生じる変化は、教員間で共通性があるのか否か。

外国人児童生徒の指導を担当する教員といっても、その担い手は地域や学校によって多様である。本研究では、地域や学校の違いにかかわらず、外国人児童生徒教育の主たる対象者である「日本語指導が必要な児童生徒」¹¹の指導を担当していることが明白である、国際教室¹²の担当教員を検討対象とした。被調査者としたのは、加配教員として国際教室を担当する、外国人児童生徒の指導経験が4年目以上の教員である。全国から任意で対象者を選び、最終的に小・中学校教員13人に対して聞き取り調査を行った。被調査者の属性等は表1の通りである。全国的な国際教室の設置状況は統計的に把握されていないため、その正確な設置数は不明だが、実態としては、国際教室は小学校により多く設置され、中学校では設置数が少ない。そのため、本研究の被調査者についても、中学校教員数が小学校教員数よりも少なくなっている。しかし、本研究では小・中学校の教員間での比較分析を行わないため、校種の偏りは分析上に支障がない。また、以下の記述では、被調査者や勤務地等に関する詳細な情報は記載していない。全国的に見て、外国人児童生徒の指導担当になる教員は、担当経験1年目の教員が多く、指導経験の長い教員は多くはない。

そのような状況の中、地域によっては、当該地域の外国人児童生徒の指導を、経験年数の長い特定の教員が継続的に担っていたりする。こうした経験年数の長い教員の数自体が少ないため、被調査者の情報を詳細に記載すると、容易に被調査者を特定することができてしまう。被調査者が特定されるのを避けるため、被調査者に関する詳細な情報の記載は行わなかった。

＜表1：被調査者の属性＞

被調査者	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
勤務校種 ※ () 内は経験校種	小	小	小 (中)	小	小	小	小	小	小	小	小 (中)	中	中 (小)
勤務地域	関東	関東	東海	関東	関東	関東	関東	東海	関東	関東	関西	関西	東海
教員経験年数(年目)	19	28	9	11	15	23	19	27	31	20	15	24	26
外国人児童生徒指導経験(年目)	4	4	9	7	9	7	9	17	9	14	15	7	11
国際教室担当年数(年目)	4	4	6	7	7	7	9	9	9	11	15	7	9
指導を担当した児童生徒の 主な出身国	ブラ ジル	中国	ブラ ジル	中国	ブラ ジル ・ ペル ー	中国 ・ 韓国	ブラ ジル	ブラ ジル	ブラ ジル ・ タイ	中国 ・ ブラ ジル	中国 ・ 韓国	中国 ・ 英国	ブラ ジル ・ ペル ー

聞き取り調査は、2007年7月から11月にかけて非指示的面接法により実施した。指導や指導観の変遷等を明らかにするため、外国人児童生徒の指導経験を大きく3つの時期（担当最初期、最初期を過ぎた頃、現在）に分けて質問することとした。調査は、事前に送付し内容を確認してもらったインタビューガイド（表2参照。本稿で分析に使用したもののみ抜粋）に従って、それぞれの教員の勤務校等に訪問の上で約90～120分程度の時間を費やして実施した。やりとりの内容はすべてICレコーダに録音した後、音声データをすべて文字化して文字データとした。紙数の制約から、分析の根拠となる回答は文字データの内容を要約する形で示すこととした。回答内容は本文末に一覧で示した（表3参照）。被調査者の回答内容には回答者毎にすべて数字を振り、以下の分析で必要に応じて、分析の根拠として「回答者記号・回答番号」（例：A①）の形で示した。

＜表2：インタビューガイドの内容＞

＜担当最初期の頃について＞	
問1	外国人児童生徒の指導担当になる前、外国人児童生徒（教育）の現状を知っていたか。
問2	外国人児童生徒の指導を初めて担当したとき、どのように感じたか。それはなぜか。
問3	外国人児童生徒の指導を初めて担当したとき、何から始めたか。
問4-1	外国人児童生徒の指導を初めて担当したとき、「困った、悩んだ、戸惑った、わからなかった」ことは何か。
問4-2	そのときに、どのように対応したか、あるいは、試みをしたか。 そのときに、課題や問題の解決や改善に役立ったものは何か。
＜担当最初期を過ぎた頃について＞	
問5-1	外国人児童生徒担当の最初期を過ぎた頃に、「困った、悩んだ、戸惑った、わからなかった」ことは何か。
問5-2	担当最初期の頃と比べて、問題解決の方法にどのような違いが出てきたか。
＜現在までについて＞	
問6	外国人児童生徒の指導や指導担当の仕事を行う上で、心がけていることは何か。
問7	外国人児童生徒担当の仕事をしていて、自分一人（の力）ではどうにもできないと思った問題はありますか。
問8	外国人児童生徒担当の仕事をしていて、今でもまだ十分にできないと感じていることはありますか。

2. 担当教員の指導経験の振り返り－聞き取り調査の結果分析

(1) 担当当初の行動

問1の回答結果から、外国人児童生徒の指導を担当する前に外国人児童生徒（教育）の現状を知っていた者は3人（E、F、M）、知らなかった者は10人であった。

問2・3（・4）に対する回答を分析した結果、それぞれの教員が担当した国際教室の指導実績（新設の国際教室か、既設の国際教室か）や指導体制（担当者が一人か、複数か）、校内での位置づけ（国際教室に対する教職員の理解状況）によって、教員が外国人児童生徒の指導を担当して最初に着手した事柄には顕著な差異が見られることがわかった。

新設の国際教室を立ち上げる時に担当となった教員（F、G、J、L）の場合は、国際教室の担当経験者や先進校と連絡を取るなどして、まずは国際教室の運営や日本語の指導方法に関する情報の収集に努めている。教材もなく指導時間割もないため、それらを整備することから教室づくりを始めていった様子が窺える。同じように国際教室の立ち上げを経験しても、国際教室について経験や知識のある人が身近にいた場合（F①⑪）や、国際教室について校内で理解が得られていた場合（J③④、L④⑪）は、必要な情報の入手だけでなく運営や指導に対する肯定的感情を得るまでにそう長い時間はかかっていない。しかし、このいずれもない場合（G④⑤⑥）、自分自身が指導担当の立場を受け入れて肯定的感情を得るまでに、かなり時間がかかっている様子が窺える。

国際教室の担当経験がある同僚と複数で担当した教員（B、D、I）の場合は、いずれも指導面では経験者から助言を得られたため、教員自身に外国人指導や日本語指導についての知識がなく、「どのように指導したらよいかかわからない」という悩みはあっても、「何をすればよいのか」について悩むことはなかった様子が窺える。そのため、担当になってすぐから指導に取り組めた様子が窺える（B③④、D③④、I④⑤）。

既設の国際教室を、同じ学校での学級担任を経て担当した教員（A、E）の場合は、同じ学校にいたにもかかわらず国際教室について何も情報がなかったことがわかる（A①、E①）。国際教室の役割について教員間で共通理解がなく、それまでの国際教室の指導が成果を上げていなかった。そのため、それらの状態を改善し指導を軌道に乗せることをめざして、学習規律の教授や児童生徒の実態把握から始めている（A④、E②）。いずれも一人体制の国際教室で、前任者が転出してしまったため、役に立つ助言を得られる相談相手が身近におらず、指導法についても指導体制についても、納得のいく状態にしていくまでに時間のかかった様子が窺える（A⑥⑦⑧、E④⑤⑦）。

既設の国際教室を、新規採用や異動により担当した教員（C、H、K、M）の場合、新規採用（新卒）の2人は、「何をすればよいのかかわからない」、「何を教えたらいいのかかわからない」という状態から出発し、周囲から適切な助言を得られないまま、児童生徒の実態把握をせずに、とりあえず小学校低学年の教科書や教材を使用した指導から始めたことがわかる（C②④⑤、K③⑦）。異動により担当になった2人は、国際教室の経験者等から国際教室の運営や日本語指導に必要な情報を収集し、児童生徒の実態把握をした上で指導に取りかかったことがわかる（H③④⑤、M②③⑨）。

(2) 担当として抱えた課題の種類とその変化

問4-1・5-1に対する回答を分析した結果、外国人児童生徒の指導担当として抱える課題には、経験を積むにつれて変化するものとそうでないものがあることがわかった。外国人児童生徒の指導を初めて担当したときに抱えた課題として、複数の教員が挙げたのは次の点である。

- ・日本語の指導方法や教材がわからなかった(A⑥、B⑤、C④、D⑥、E④、F⑧、G④、H⑥、J⑥)
- ・国際教室の運営方法、指導計画や時間割の立て方等がわからなかった(A⑧、F⑩、G③、H⑥、J⑥)
- ・校内の他の教職員から国際教室や外国人の指導に対する理解や協力が得られなかった(C⑥、E⑥⑦、F⑥⑦、G⑤、K⑥)
- ・児童生徒や保護者と日本語でのコミュニケーションが取れなかった(C③、J⑦、L⑤、M⑤)
- ・研修機会や助言者がなく必要な情報が手に入らなかった(C④、G④、H⑦、K⑦)
- ・効果的な指導体制をとることができなかった(一人ひとりに応じた指導ができなかった)(A⑦、H⑥、I⑥、L⑨)
- ・国際教室用の予算がなく、必要な環境を整備できなかった(C⑤、E⑤、F③)

これらの回答を見ると、やはり「日本語の指導方法や教材がわからなかった」という課題を指摘する教員は多い。しかし、課題はそれだけにとどまっていない。国際教室の運営方法や指導体制、教職員の共通理解、情報の入手なども課題の生じた箇所として捉えられている。

外国人児童生徒の指導担当として最初期を過ぎてから抱えた課題について回答を分析すると、担当当初は多くの教員が類似の課題を挙げたのに対し、最初期を過ぎると課題の内容が多岐に渡るようになる。挙げられた課題には次のような特徴が見られる。

まず、担当当初にはほとんど指摘されなかった課題が挙げられている。複数の教員から挙げられた課題は4種類ある。

- ・教科の学習指導や学力向上に関する課題(A⑨、E⑧、I⑩、K⑪、M⑭)
- ・外国人保護者に関する課題(C⑫、E⑫、G⑬⑭、J⑫⑭)
- ・外国人児童生徒の人間関係に関する課題(D⑫、G⑫、J⑭⑮)
- ・外国人児童生徒の精神面への配慮に関する課題(C⑩、J⑫⑬)

次に、担当当初にも類似の内容が挙げられていたが、引き続きあるいは新たに挙げられている課題がある。例えば、次のものである。

- ・効果的な指導体制をとることができなかった(一人ひとりに応じた指導ができなかった)(C⑪、D⑭、E⑮、I⑪)
- ・子どもに応じた効果的な日本語指導法がわからなかった(A⑧、B⑫、C⑬)
- ・児童生徒や保護者と日本語でのコミュニケーションが取れなかった(B⑪、C⑩、J⑫)
- ・管理職や学級担任に理解や協力を求められなかった(D⑬、F⑬)

これらが引き続き課題として挙げられる要因として、2点を指摘できる。

1つには、日本語が十分に理解できない児童生徒の転出入が年間を通じて頻繁にあるため、指導対象となる児童生徒の人数や学年、母語の種類や日本語力などが一定しないことである。児童生徒それぞれの母語の種類や日本語力の多様性が大きい¹³ため、そもそも、それぞれに応じた指導が行いにくい。その上に、年度当初に作った指導計画や指導体制は、児童生徒の人数や日本語力の変化に応じて常に変更される。このことは、一般学級の学級経営と大きく異なる点である。つまり、国際教室の特徴として、年度当初に在籍していた児童生徒が年度途中で頻繁に入れ替わること、指導人数の上限が明確には決められていないために教員一人で担当する児童生徒の人数が安定しないこと、日本語力や文化的背景の相違に基づく児童生徒の多様性が相当に大きいこと、を挙げることができる。こうした特徴を備えた国際教室を運営していくためには、1つの指導法や1つの運営方法を身につけているだけでは限界があるのである。

2つには、異動等により担当教員を取り巻く周囲の人間関係が変わることである。管理職や他の教職員から一度理解を得ることができても、管理職や他の教職員が替わると、ときにはまた一から理解や協力を求める努力が必要になる。

(3) 担当として抱えた課題の解決方法の種類とその変化

問4-2・5-2に対する回答を分析した結果、外国人児童生徒の指導担当として経験を積むにつれて、抱える課題に対する解決方法には顕著な変化が見られることがわかった。

外国人児童生徒の指導担当になった当初に抱えた課題の解決方法として、複数の教員が挙げたのは次の点である。これらは3種類に分けられる。

1つは、「必要な情報を求めて経験者や先進校に直接尋ねる方法」である。具体的には、身近にいる国際教室の担当経験者から助言を得た（A12⑬⑭、D7、E11、F11、K9、M9）、他地域に視察に出かけたり他地域の経験者に助言を得たりした（E12、J8⑪、L13、M13）、などである。

2つめは、「研修会参加や書籍などを通じて自分自身が知識や技術を習得する方法」である。具体的には、校外の民間の研修会に参加した（D8、G10、K10、L11、M10）、行政研修に参加した（D8、G11、L10）、参考になる書籍やテキストを読んだ（B7、J11、L12⑬、M11）、などである。

3つめは、「自分が持たない知識や技術をすでに持っている他者に直接解決を助けてもらう方法」である。具体的には、外国語が理解できる他者に翻訳や通訳等の手助けをしてもらった（B9、J9、M12）、である。

このように、担当当初は多くの教員が自分に情報や知識がないため、それらが得られる人や場アクセスするという方法を取っている。それに対して、担当としての最初期を過ぎると、次のように解決方法は変化してきたという。これらは2種類に分けられる。

1つは、「他者に働きかけて他者の考え方や態度の変化を促す方法（他者に協力を求める方法）」である。具体的には、周囲の関係者（保護者、学級担任、他校の教員等）に協力を求められるようになった（A2①、D15、E23、F14、I13、K14）、他の教員の理解が得られるような働きかけができるようになった（A25、F15、G15、I13）、などである。

2つには、「自分が身につけた情報や知識を活用する方法」である。具体的には、子ども一人ひとりに応じた指導への配慮を考えるようになった (B15、E23、H13、L17)、効果的な指導体制の作り方がわかるようになってきた (A22、B14、I13)、臨機応変に指導が組み立てられるようになった (A23、F16)、相談相手や必要な情報をくれる人のネットワークができた (D16、J16)、自分の考えを通すことにこだわらなくなった (F14、G15)、などである。

(4) 担当として心がけていること

問6に対する回答を分析した結果、外国人児童生徒の指導担当として心がけていることは多岐に渡る。これらは3種類に分けられる。

1つには、外国人児童生徒の指導にかかわる関係者同士（保護者、学級担任、教職員）の情報交換や人間関係が円滑になることを心がけるものである。具体的には、教職員の理解を得るため国際教室や外国人児童生徒の情報を共有できるように工夫する (E25、G18、H14、I1516、L181920)、学級担任との連絡を密にする (F17、I15、K171819)、保護者と学級担任の間の情報交換が円滑になるよう媒介する (A2527、F18)、保護者とのコミュニケーションをまめにする (A28、E27、G17、I16)、保護者との間に信頼関係を築く (A29、E27、F19)、などがある。

2つには、外国人児童生徒の精神面への配慮を心がけるものである。具体的には、子どもの情緒の安定を図る・心をわかろうとする (E24、I14)、国際教室を子どもが安心して通える・学べる場にする (B16、E2425、G16)、国際教室の担当は子どもが安心して話せる存在であることを自覚する (C16、J18)、などがある。

3つには、外国人児童生徒の学力向上に向けた支援を心がけるものである。具体的には、日本語の習得だけでなく学力を身につけさせる (D17、I14、K20)、国際教室で教科の先行学習を行う (A30)、子どもに知識を与えられる授業を行う (D18)、日本語だけでなく子どもの学び全体を見て支援していく (C15)、などが該当する。学力向上に関しては、「心がけていること」(問6)として挙げた教員がいる一方で、「今でもまだ十分にできないと感じていること」(問7)として挙げた教員もいる (E28、L22、M22)。

3. 担当教員の職能成長過程

(1) 担当教員の指導経験に見られる緩やかな共通性

被調査者の13人の教員が指導担当として積み重ねてきた指導経験を分析した結果、半数以上の教員に見られる傾向として、次の4点を指摘できる。

1つには、日本語指導（特に初期指導型日本語指導）に関して、「指導方法や教材がわからない」という課題は担当当初は強く認識されるが、その後は大きな課題として認識されなくなることである。むしろ、日本語指導に関して継続的に課題として認識されるのは、「効果的な指導体制をとることができない（一人ひとりに応じた指導ができない）」(※担当当初：A、H、I、L。担当最初期を過ぎた頃：C、D、E、I)、「子どもに応じた効果的な日本語指導法がわからない」(※担当最初

期を過ぎた頃：A、B、C）ことである。つまり、児童生徒一人ひとりに応じた指導をいかに行っていくかが、担当教員にとっては実際上の課題になっていることである。このことは、課題解決方法の変化として、担当最初期を過ぎた頃に、「子ども一人ひとりに応じた指導への配慮を考えるようになった」（B、E、H、L）、「効果的な指導体制の作り方がわかるようになってきた」（A、B、I）との回答が挙げられ、改善したい課題として明確に意識されていることから推測できる。

2つめは、外国人児童生徒の指導担当になった当初には課題としてまったく挙げられていないが、担当の最初期を過ぎて以降は、「教科の学習指導や学力向上に関する課題」が継続的に存在することである。学力向上のための支援を「心がけている」と回答した教員（A、C、D、I、K）にしても、「今でもまだ十分にできない」と回答した教員（E、L、M）にしても、教科の学習指導や学力向上についての支援を「現在においても必要だ」と認識している点で共通している。

3つめは、児童生徒の精神面への配慮について言及する教員が少なくないことである（B、C、E、G、I、J）。そこでは、「安心して」という言葉がキーワードになっている。言語的、文化的な理由により日本語や日本文化に対して不安を抱える児童生徒は少なくないが、担当教員が配慮しているのは、これらに由来する不安だけではない。「アイデンティティの問題や差別、いじめの問題、保護者のこととか、家庭の経済的なことなど、日本語学習以外のところで、保護者も子どもも精神的に追い詰められていることに気づいた」（J⑫）という回答に代表されるように、家庭内の諸事情（家族構成、経済状況、虐待・DV等）により、精神的に学習に集中できない環境に置かれている児童生徒の心の安定をめざした配慮である¹⁴。

4つめは、外国人児童生徒教育に関して、管理職や学級担任、他の教職員など、校内の関係者から理解や協力を得るために、情報共有や情報交換が重要であると考えていることである。併せて、学校と保護者との密なコミュニケーションも重視されていることである。指導経験の中で、他の教職員から理解を得られずに苦労をした教員（C、D、E、F、G、K）は少なくないが、だからといって、ただ心情的に理解を得ることをめざしたわけではない。課題解決方法の変化として、「周囲の関係者に協力を求められるようになった」（A、D、E、F、I、K）、「他の教員の理解が得られるような働きかけができるようになった」（A、F、G、I）と回答されているように、教職員から理解や協力を得ることが、他の何かの解決につながる手段として位置づけられている。

このように、4つの点において、担当教員の指導経験には緩やかな共通点を見出すことができる。被調査者の教員が指導した外国人児童生徒は、ブラジルやペルーなどの南米出身の児童生徒と中国や韓国などのアジア出身の児童生徒に大別される。しかしながら、南米系の児童生徒を指導した教員とアジア系の児童生徒を指導した教員の間で、指導経験の振り返りの中で顕著な相違点は確認できない。また、それぞれの教員は主に南米系あるいはアジア系の児童生徒を指導してはいても、その他の国の出身の児童生徒も多く指導している。そうしたすべての児童生徒に対する指導経験について振り返ったものであることを踏まえると、（被調査者の数が限られているため、今後さらなる検討は必要であるが、）外国人児童生徒の出身国や母語などの文化的背景は、担当教

員が外国人児童生徒の指導を行う上で抱える課題やその解決方法、心がける点などに大きな相違をもたらす要因にはならないと考えられる。

(2) 担当教員の職能成長を促す環境と支援

以上のような被調査者の指導経験を踏まえると、担当教員が外国人児童生徒の指導経験を積み重ねる過程には一定のパターンがあると考えられる。そして、そのパターンは同じでも、担当教員や国際教室の置かれた環境によって、その過程をどのくらいの時間をかけて歩むかは異なると予想される。その過程とそこを歩む速さに影響を与える環境は、仮説的に次のように描ける。

まず、担当になる前に外国人児童生徒教育について知っている情報量の多少にかかわらず、担当になると、多くの教員が何をどのように指導してよいのかを、日本語指導に焦点化される形で戸惑う。そのため、日本語の指導方法や教材、国際教室の指導計画や時間割に関する情報や知識を得るための行動をとる。そして、経験者や先進校から情報をもらうとか研修会等で学ぶといった、自らの内に情報や知識を蓄えていくという方法が課題解決のために有効となる。

しかし、その後求められる行動は、担当することになる国際教室の指導実績や指導体制によって異なる。教室環境や教材の整備など、すべてを一から始めなければならない者から、同僚や前任者の作ってきた体制に乗って指導をすぐに始めることができる者まで差が生じる。また、校内での国際教室に対する教職員の理解状況によっては、他校視察や研修会参加を通じて必要な情報の収集が円滑に進められる場合と、必要な情報収集も十分にできず、担当になった自分自身の立場も肯定的に受け入れられず、管理職や学級担任の協力も得られないといった、大きな苦勞を抱える場合まである。

つまり、担当当初に教員が自身の情報や知識の不足ゆえに抱える課題は、日本語指導法と効果的な指導体制に関するものなどに限られ、それ以外の多くの課題は、教員自身の情報や知識の不足によって直接もたらされるのではなく、教員や国際教室の置かれた環境によってもたらされる。

次に、担当当初に抱えた日本語指導に関する課題は、担当経験を積むにつれて大きなものとしては認識されなくなる。これは、経験を積む中で、自らの内に指導上で必要とされる情報や知識あるいは人的ネットワークがそれなりに蓄積され、個々に応じた指導や効果的な指導体制を実現できるようになるからである。

その一方で、課題として新たに認識されるようになるのは、学力向上、外国人保護者との関係、外国人児童生徒の人間関係と精神面への配慮である。いずれも、外国人児童生徒や保護者への関わり方によって成否が左右される課題であり、担当教員が情報や知識を手に入れ自身の内に蓄えていくだけでは解決できない課題である。そのため、他者の理解や協力を得るというように、相手との関係づくりができる力を備えているかどうかは課題解決の鍵となる。

これらの課題はおそらく、担当教員の担当当初から存在している。しかし、担当当初は教員の視野がそれらを捉えられるほど広がっておらず見落とすことになる。つまり、担当教員は指導経験を積むことで、日本語指導という目の前の指導行為を超えて、外国人児童生徒の学習や生活を

多方向から捉える視野の広がりを獲得すると考えられる。視野の広がりがあるかどうかは、担当教員としてどの成長段階にあるかを示す1つの指標になりうる。

学力向上、外国人保護者との関係、外国人児童生徒の人間関係や精神面への配慮といった課題は、担当教員が指導経験を積み重ねていったとしても、これで十分だという終着点がない。その理由は、担当教員が指導上で関わる外国人児童生徒や保護者が常に同じメンバーであり続けるわけではないからである。外国人児童生徒は年度途中であっても編入学や転出が多い。日本語指導の必要がないと判断された児童生徒は国際教室を卒業する。そもそも国際教室自体が、一人の児童生徒の成長を長く見守るような制度設計になっていないため、指導対象とする児童生徒の変動が年間を通じて大きい。そのため、同じ配慮を繰り返し別の児童生徒に行い続ける必要がある。同様に、担当教員を取り巻く校内の教職員等も一年ごとに変わる。学級担任も替わる。校内の教職員に理解や協力を求めるための働きかけも、ここまで行えば十分という終わりが無い。

以上、本研究では、外国人児童生徒の指導を担当する教員の職能成長過程を描くことを目的とした。その結果を踏まえると、冒頭で指摘したような、外国人児童生徒や日本語指導法に関する情報や知識の提供を主たる目的として行われている現在の教員研修は、外国人児童生徒の指導担当になって間もない教員には有効であるが、多少なりとも経験を積んだ教員にとっては多くの実りをもたらさないと考えられることがわかった。指導経験を積んだ教員は、日本語の指導方法よりも、個に応じた指導や学力向上、メンタルケアに関する情報や知識、技術の習得に関心を向けているからである。そのため、これらの領域での情報提供や指導力の向上に資する研修機会を整備していくことが求められる。

また、上述のように、この成長過程は教員本人が情報や知識を習得するだけでは歩んでいくことができない。担当教員が自ら知識等の習得に努めることと併せて、彼らの職務遂行が円滑になるような環境の整備と支援が必要になる。有意味な助言者が身近にいたり、情報入手が容易であったり、教職員の理解が得られていたりするなど、職務遂行を円滑にする環境や支援があれば、担当教員は長い時間をかけずに成長過程を歩んでいくことができる。逆に、そうした環境や支援がない場合は、簡単な情報でさえも入手に時間を要したり、指導の方向性に自信を持てなかったり、1つの問題の解決にも長く囚われたりするなどして、成長過程を歩むのに時間がかかってしまう。そのため、担当教員の職能成長段階に応じた研修内容の整備とともに、担当教員以外の教職員に対する研修可能性と研修内容、また、教員研修では補えない部分に関する経営的支援の方策について検討していく必要がある。この点は今後の研究課題としたい。

さらにもう1点、今後に検討すべき課題を挙げておく必要がある。それは、ここで仮説的に示した担当教員としての職能成長過程において、教員一般としての職能成長が与える影響である。簡潔に述べるならば、教員経験の浅い教員が外国人児童生徒の指導担当になる場合と、教員経験の豊富な教員が外国人児童生徒の指導担当になる場合とで、担当教員としての職能成長過程にどのような相違が見られるのかを検討することである。こうした課題を挙げる理由は、指導経験を

振り返ってもらった回答の中で、いくつかの点で、教員経験年数の長短によって差異が見られたからである。例えば、2（1）で述べたが、既設の国際教室の担当に初めてなったときに、新卒の教員Cと教員Kは、児童生徒の実態把握をせずに指導に取りかかっている。その一方で、教員経験が25年を超える教員Hと教員Mは、児童生徒の実態把握をした上で指導に取りかかっている。これは一例であるが、目の前にいる児童生徒の捉え方において対照的な結果となっている。こうした違いは、上述のような、児童生徒を捉える視野の広がりとの関係性を予想させる。視野の広がりには要する時間の差をもたらす要因の1つに、教員経験年数が挙げられるのではないかと予想する。そのため、この点の検証についても今後の研究課題としたい。

＜表3：聞き取り調査に対する回答結果一覧＞

回答者／問	回答内容(要約) ※本文中で分析の根拠とした箇所には下線を付した。
A 問2	①国際教室の担当になる前から同じ学校で学級担任をしていたので、国際教室があることは知っていたが、自分の担任学級に外国人の在籍がなく、国際教室との間で特に交流もなかった。国際教室がどういう教室なのか、そこで何をしているのかは知らなかった。担当になって初めて、外国人の子どもを教えるということを知った。 ②(新入生とは異なり以前から在籍している上級生は)もう日本語はある程度話せると思っていたのに、それなりに話せる子どもからほとんどわからない子どもまでいて、日本語力の個人差が予想以上にあることに驚いた。
問3	③前任者がすでに他校に異動していたので、よく電話をかけて何をすればよいのかを教えてもらった。 ④前任者のときに国際教室が託児所のような扱いになっていたため、子どもは国際教室を学ぶ場所と認識しておらず、勉強する雰囲気があったくなかったため、国際教室は勉強するところであると教えるところから始めた。学習に対する集中力や規律が子どもに身についておらず、10分くらい経つとすぐに遊ぶようになったので、45分勉強を頑張るというように、子どもの意識を変えていくことを1学期の目標にした。 ⑤子どもたちは日本語が上手く話せないために、寂しい思いや我慢している部分があると感じたので、母語(全員がポルトガル語だった)で思いつき話したり遊んだりできる時間を作ろうと思い、指導対象の子どもが全員集まる「みんなの時間」を週に1回設けた。
問4-1	⑥まったく日本語がわからない子どもに、何をどのように教えたらいいいのかわからなかった。どのようにしたら効率的な教え方になるのかわからなかった。とりあえず「あいさつ」から教えてみた。 ⑦日本語力の異なる子どもを、とにかく国語の時間に全部取り出し指導しようとしたら、学年や日本語力の異なる子どもが複数同時に来ることになってしまい、てんてこまいになった。それぞれに応じた指導ができなかった。 ⑧子どもにとって身になる指導ができるような時間割の組み方がわからなかった。 ⑨保護者会を開いても外国人保護者はほとんど参加してくれなかった。授業参観や運動会、文化祭も来てくれなかった。遠足や修学旅行などの校外学習は、危険だからといって参加させてくれなかった。個人的に保護者をお願いに行っても、子どもの参加を許してくれなかった。 ⑩(文化の違いから)学級担任が助ましのつもりで子どもの肩をポンとたたいたり頭をなげたりしたら、教師に殴られたと子どもが保護者に言ったり、子ども同士でけんかをしたら、保護者がいじめにあったと怒鳴ってきたりした。 ⑪学習云々の前に、子どもに学習規律が身につけていなかったため、宿題はしてこないし忘れ物はするし、という状態だった。
問4-2	⑫困ったことがあれば、まずは近くにあった拠点校に相談した。何でも頼ることができたので、拠点校の力は大きかった。 ⑬拠点校で日本語指導に関する研修が1週間あったので、そこで指導の仕方を教えてもらった。教えてもらったことを見よう見まねで実践したり、もらった資料を活用して教材を作ったりした。 ⑭拠点校の担当者が経験豊富だったため、効率的な指導ができる時間割の組み方を教えてもらった。 ⑮保護者会などは、保護者の勤務の都合を考慮して計画するように心がけた。 ⑯校外学習に対する保護者の理解を得ようと、個人的に通訳を伴って保護者をお願いに行ったが、2年くらいは理解してもらえなかった。3年目位からようやく保護者が自分に慣れ、自分も保護者に慣れたので、校外学習に参加させても良いというように、保護者の意識が変わっていった。1年生からあがってくる子どもの保護者には、入学当初に学校行事の説明をすることで、学校行事には参加させるものだという意識を持ってもらうようにした。文化の違いから来る誤解(体罰を受けた、いじめられた、などの苦情)についても、3年位かかって理解してもらった。 ⑰子どもに徐々に宿題に慣れさせていき、少しやってくるだけでもOKということにして、宿題をさせたということを認めて、 <u>子どもの継続しようという気持ちを育てていった。</u>
問5-1	⑱毎年日本語がまったく理解できない子どもが入学してくる中で、 <u>子どもそれぞれの学年や学び方の違いに応じて、効率よく日本語を身につけさせることができる効果的な指導法がわからなかった。</u> ⑲日ごろから漢字練習や計算練習は国際教室でしているので、市の統一テストなどでは外国人の子どもも点数はとれる。そのため、他の子どもや学級担任は、外国人の子どもは日本語が理解できると勘違いしてしまう。しかし、単位の換算や文章題、図形、読み取りなどはできず、教科の学習に必要な日本語は理解できていない。学習に必要な日本語の習得を可能にすることが自分自身の課題だと考えている。
問5-2	⑳保護者との密なコミュニケーションを心がけた結果、保護者との信頼関係ができてきた。それによって、保護者が子どもの教育に関する要望を率直に言ってくれるようになった。自分が気づけなかった教育課題などに気づくことができるチャンスをもっともてるようになった。 ㉑自分が日本語指導担当として何ももいることによって、自分も保護者もお互いに慣れ、一からすべて言わなくても保護者もわかるようになったため、保護者にまつわるトラブルは徐々に減っていった。保護者の協力が得やすくなった。 ㉒取り出し指導の時間のやりくりの仕方がわかってきたため、 <u>子どもの課題に応じた指導時間の確保ができるようになった。</u> また、取り出し指導

臼井智美：外国人児童生徒の指導を担当する教員

	<p>の卒級を子ども自身が意識して、目標を持って日本語の学習に取り組むことができるように促すことができるようになった。</p> <p>㊦2年目になってある程度やり方がわかってきたので、今までの経験を踏まえて指導にアレンジがきくようになった。</p> <p>㊧1時間1時間の取り出し指導を充実したものにするため、指導中に次に何をしようかと考えるのではなく、子ども一人一人の1時間の学習メニューを予め書き出しおき、1つ終わったら次へとどんどん子どもに課題を与えるなどして、効率的に指導するようになった。子どもの学習量が多くなるように工夫した。学習した内容が子どもの身につについていくためには、ある程度は量を積み重ねていかないといけないことがわかった。</p> <p>㊨学級担任から手に入れておくべき情報、学級担任に知らせておいたほうがよい情報が何かがわかるようになったため、担任から何も言わなくても、自分から前もって確認できるようになった。</p>
問6	<p>㊩通訳の人は昼夜を問わず保護者対応をしてくれることが申し訳なかったため、なるべく学級担任が伝えたいことは、日本語指導担当の自分が連絡係だということを意識して、保護者に伝えるようにしている。</p> <p>㊪学級担任は他にも大勢の子どもに目配りをする必要があるので、外国人の子どもに関しては、学習面でも生活面でも保護者に連絡が必要なきは、自分が連絡をとるようにしている。明日の授業で必要なものがあれば、学級担任に確認して保護者に連絡するようにしている。</p> <p>㊫保護者も学校の様子を知りたいと思っていることがわかったため、保護者に伝えられるようにと、母語支援員とも協力して、なるべく翻訳文書を出せるようにしている。また、学校行事などは前もって保護者に伝えるようにしている。</p> <p>㊬学校側の意向を保護者に一方的に伝えるのではなく、保護者側の要望や希望なども聞いて、学校がそれに応えていけるように、機会を見つけて互いにコミュニケーションをまめにとっていくことが大事だと考えている。その積み重ねによって、保護者との間に信頼関係を築いていくことが大切だと思っている。</p> <p>㊭学習面では、教科の先行学習を心がけている。</p>
問7	—
問8	<p>㊮家庭事情に関わる問題（日本語が話せない保護者が役所や病院に行ったりする際に、子どもを通訳として連れて行くため、欠席がちになること。経済的な理由により、学用品などを準備できない子どもがいること）。</p>
B	
問2	<p>㊯日本語指導のことは知らなかったが、前任校が難聴学級の拠点校だったため、身近に「ことばの教室」を見てきて、自分もやってみたいと思うようになっていた。定期異動で難聴学級を希望すると、国際教室の担当を打診されたので受けた。実際に指導を始めてみると、「ことばの教室」のやり方のイメージと日本語指導のやり方がそんなに違わないと思った。</p> <p>㊰日本語がまったくわからずに日本の学校に転入してくることに大変驚いた。通訳なしでどの程度理解できるのか大変不安に思った。</p>
問3	<p>㊱担当者が二人配置だったが、もう一人が経験者だったため、どんな教材があるとか、どんな教材を使ったらいいとかは教えてもらった。教え方そのものは教えてもらわなかったが、自分なりに考えて、日本語がまったくわからない子どもには、1年生を教えるような感じでひらがなから教えていった。教室運営のことなども色々教えてもらった。</p> <p>㊲絵カードを見せて、あいさつから始め、簡単なものの名前など教えることから始めた。</p>
問4-1	<p>㊳自分自身が語学に全くといっていいほど無知なため、どのように指導していいたらよいかわからなかった。</p> <p>㊴日本の学校のルールややり方、学校生活全般をどのように教え、理解させるか戸惑った。</p>
問4-2	<p>㊵日本語指導用のテキスト類を利用し、必要な言語は事前に辞書等で調べた。</p> <p>㊶絵カード、文字カードなどを活用し、足りないものは作成した。1年生の国語や算数の教材（教科書やドリル類）も役に立った。</p> <p>㊷母語支援員に必要に応じて助けてもらった。</p> <p>㊸低学年の子どもには、遊びやゲームを通して学ぶことをさせた。日本の友達との遊びやコミュニケーションを通して、どんどん日本語を習得していく姿を見て、言葉以上に心の通い合いが大切だと実感した。</p>
問5-1	<p>㊹教育委員会から派遣されている母語指導員にはいない言語の子どもが入ってきたときに、子どもとの意思疎通に困った。</p> <p>㊺漢字圏ではない外国の子どもたちに漢字をどのように習得させるか。</p>
問5-2	<p>㊻担当1年目の頃はもう一人の担当者の方針でやっていて様子見をしていた。こうしたほうがいだろうと思っていても、なかなか自分の意見を言えなかった。2年目に自分が主任になってから色々工夫をして、テキストを開発したり、教材の見本本をストックしてひらがな練習などに使えるようなものを応用したりした。</p> <p>㊼指導体制も変えた。今までは、どの子どもはどの先生が担当という形で子どもと担当者が一対一で決まっていたが、指導人数が増えて一対一の指導時間割を組むことが難しくなっていたため、指導内容に応じて、初期指導は日本語指導員にしてもいい、自分は初期を過ぎた子どもの学習指導を担当するなど、三人の役割を決めて同時に複数の子どもが指導できるようにした。担当を固定しないようにしたことと、どの子どもの指導にもあたることになったので、子ども全員の学習状況が把握できるようになった。また結果的に子ども同士の関わりが増えて、在籍校は違っても、通級時に一緒に待ち合わせて来たりするなど、仲良くなっていった。</p> <p>㊽子ども一人一人の状況や学力等に配慮し、パターン化したもの以外の工夫した学習カリキュラムが作れるようになり、個別指導計画が立てられるようになった。</p>
問6	<p>㊾外国人の子どもやその保護者が安心して頼ってこれる場所として、楽しく通級してくれること。</p>
問7	<p>㊿自分自身の語学力（色んな言語の子どもが通ってくるので、1つの言語の知識だけでは対応できないし、言語によっては母語支援員が見つからず頼れないこともある）。</p>
問8	—
C	
問2	<p>㊽新卒で臨時講師で採用されていた学校で急に国際教室の担当になるように言われ、最初はどうかと思ったが、興味もあったし楽しそうだったので引き受けた。しかし、実際に担当になってみて、何もわからなかったため、後からすごく困った。</p>
問3	<p>㊿何をしたらよいかわからなかったため、小学校1年生のプリントをやらせたり、ひらがなの練習をさせたりした。</p>
問4-1	<p>㊽子どもにまったく言葉が通じなくて、すごく困った。</p> <p>㊿どのように日本語を教えたらいいかわからなかったし、何の情報もないし、巡回の母語支援員は学期に1回しか来ないので、子どもに持ち物の説明をすることもできなかった。</p> <p>㊽国際教室用の予算がほとんどなく、テキストの購入も他校の参観もできなかった。</p> <p>㊿臨時講師で1年しか任期はないし、他の教員に協力を得たいと思っても言える立場になかったため、ストレスがたまった。</p>
問4-2	<p>㊽自費でテキストや参考書などを購入した。</p> <p>㊿独学で日本語指導とポルトガル語を学び始めた。</p>

問5-1	<p>⑨発想の転換を図る必要があると思ひ、「子どもに教えなければならない」という考えから「子どもと一緒に学んでいこう」という考えに変えたら、ずいぶん楽になった。</p> <p>⑩子どもたちと楽しく過ごすだけでは限界があると思うようになった。中学生の子どもが抱える思春期の深刻な悩みなどの相談に乗りたいと思っても、子どもの母語で自分が話を聞いてあげられず、非常にシレンマがあった。</p> <p>⑪指導対象の子どもが多過ぎて、取り出し指導の必要がある子どもでも、より必要性の高い子どもがいて、その子どもの指導だけで指導時間が埋まるため、指導をしたくてもできなかった。その結果、指導が行き届かなかった子どもの学習意欲や学力が落ちていった。指導の必要を感じているのに、それに対応することができないことに悩んだ。</p> <p>⑫年間を通じて転出入が多く、日本の生活や学校の様子をまったく知らない子どもや保護者が常にいるので、持ち物や集金、学校行事などでトラブルが起こる。</p> <p>⑬(集住地区のため)ブラジルからの子どもが圧倒的多数を占めているため、その他の国から来た子どもの存在が相対的に小さくなってしまふ。ブラジルの子どもが多過ぎて、日本語を覚えなくてもポルトガル語だけで生活が出来てしまふし、ブラジル人の友人同士で集まってポルトガル語で話せば事足りるので、なかなか日本語を学ぶことに対して動機づけすることが難しい。</p>
	<p>⑭子どもの生活全体を見て、教育の課題を捉えようとするようになった。</p>
問5-2	⑭子どもの生活全体を見て、教育の課題を捉えようとするようになった。
問6	<p>⑮日本語教育の枠の中で子どもを見るのではなく、子どもが生活全体の中で学ぶ色々なことの中に日本語があるというように考えるようにしている。子どもは学校の中で身体全体を使って、日本語だけでなく道徳や習慣、教科など色々なことを学んでいる。子どもの学び全体の中に日本語という要素があると考えると、その学びを支援していくんだというように考えるようにしている。</p> <p>⑯日本語が必ずしも正しく話せない子どもにとっても、安心して日本語が話せる存在でいたいという心がけている。</p> <p>⑰子どもの前で疲れた顔を見せない。家庭で色々な難しい問題を抱えている子どもも少なくないので、学校に来たときに子どもが楽しくいられるように、子どもの前では笑顔でいられるように心がけている。</p>
問7	—
問8	⑱家庭内の問題(DVとか)
D	
問2	<p>①教員として数年の勤務後、転居により新たに別の自治体で採用試験を受けた。面接のときに国際教室の担当を打診され、その存在を初めて知った。面接時に聞いていた話と担当になってからの現実とのギャップは特に感じなかった。</p> <p>②初めて担当したとき、わくわくした。習字で講師経験があり、言葉教えることに興味があった。採用時に教育委員会に提出した書類に海外でスペイン語の学習経験があり、「言葉に興味がある」と記載したため、国際教室の担当になったとき嬉しかった。</p>
問3	<p>③授業をすぐしなければならなかったため、どう教材を使って授業を行うかを、もう一人の担当者に相談した。</p> <p>④授業計画や学級担任との連絡用紙のフォーマットも決まっていたので、やりやすかった。テキストや国際教室の指導の流れなど基本的なものは、立ち上げのときから担当しているもう一人の担当者がすでに作り上げていたので、自分はそれに乗っかる形で指導を組み立てることができ、授業の創意工夫のために時間を割くことが十分にできる状態だった。担当当初は指導対象の子ども数も少なかったため、授業時間もたっぷりとしたし、経験者もいたので、特に困ったことはなかった。</p> <p>⑤経験のあるもう一人の担当者に、研修会などいろいろ連れて行ってもらった。</p>
問4-1	⑥授業の進め方がわからなかった。日本語指導の専門的知識はなかった。
問4-2	<p>⑦経験のあるもう一人の担当者や他の先生方に相談し助言をもらった。</p> <p>⑧もう一人の担当者が研修で出かける際には、自分もついて行くようにした。文部省の研修にも参加した。</p> <p>⑨授業準備シートをしっかりと書く。授業研究の大切さを知った。</p> <p>⑩小学校の低学年の子どもを対象に授業をしているように、歌とかを取り入れたり、子どもが楽しめる授業をしたりした。</p> <p>⑪習字での指導経験や外国での居住経験があり、言葉が通じたときの楽しさとともに言葉が通じないときのつらい気持ちを理解していた。</p>
問5-1	<p>⑫子どもが在籍学級の同級生と仲良くなるのに苦労している様子を見ている、どう支援したらいいかわからなかった。</p> <p>⑬子ども同士、クラスの雰囲気の問題もあったので、なかなかうまくいかなかった。通級型の拠点校で他校から通ってくる子どももいるため、他校の在籍学級の人間関係まではなかなか踏み込めなかった。自分の学校でも学級担任にずばっとは言えない。子どもが黙っているの、一見問題がないように見えて流されてしまふ。良いクラスだと子どもは徐々に馴染んでいくが、そういうクラスばかりではない。「クラスのお友達に、好きな食べ物は何ですか? 聞いておいで」と、仲良くなるきっかけを与えようとしても一過性のものになり、仲良くなる糸口にはならない。</p> <p>⑭在籍学級での入り込み指導も時間が足りなくなるといってほしい。</p>
問5-2	<p>⑮ここ何年かで、他校の様子を色んな学校に電話して担当者に直接聞くことができるようになった。</p> <p>⑯日本語指導担当の先生のネットワークが広がり、気軽に相談できる先生ができた。</p>
問6	<p>⑰初期段階で6年生に入ってくる子どもが最近いるので、先を見通して(小学校を終えて以降を見通して)、日本語と学力をどれほど身につけさせればいいのか、その子にとって勉強した証を残すようにしている。</p> <p>⑱学生の頃、教育実習で授業を終えた後、指導教員に、「授業が盛り上がったのは子どもたちの先週までの知識があったからで、この授業を受けて子どもたちに何かプラスになったのかどうかを考えるように」と指摘された。以来、現在に至るまでずっと、その言葉が頭の中にある。つまり、授業を受ける前と後で、どれだけ子どもにプラスになる知識を与えられる授業ができるのかということ。</p>
問7	⑲外国人児童の在籍学級での適応。
問8	<p>⑳行政の不備。通級の際、保護者による送迎を必須にするかしないか、児童生徒だけの移動で安全かどうか意見が割れる。</p> <p>㉑やりにくい担当者やペアになった場合、その相手の教員の存在自体が乗り越えないといけない問題となる。</p>
E	
問2	<p>①希望して国際教室の担当になったのではなく、校長に「他の教員の担当学年やクラス決定がスムーズにい」くからと言われ、強引に決められて担当になった。外国人教育の拠点校になって2年目だったが資料も何もない状態で、1年目に担当した教員は異動したため、ゼロからのスタート同様の状態だった。「なぜ私がこの立場に?」という疑問や不安に押しつぶされそう、同僚や保護者の目ばかりを気にしていた。当時、少人数指導、日本語教室、TTの担当教員の中には、諸事情によって学級担任を持たなくなった方や、産前休暇に入ることがわかっているような方が多いと思っていたため、自分自身もそのように思われているのではないかと、大変肩身の狭い、嫌な思いをたくさんした。</p>
問3	<p>②通級してきていた子どもの学習能力あるいは日本語の能力の把握に努めた。また、子ども理解にも努めた。子どもを理解する際は、現在の子どもの姿を素直に見ること、在籍学級での様子も観察し、在籍学級で見せない姿と見せる姿を知る努力をした。</p> <p>③限られた指導時間の中で、どんなことを指導すれば彼らが効率よく学習できるか、身につけていくかを考えた。</p>

白井智美：外国人児童生徒の指導を担当する教員

問4-1	<p>④何をどう指導してよいのか大変戸惑った。日本語の指導方法がわからず、何を優先に教えればよいかがわからなかった。そのため、まったく知識もなく日々行き当たりばったりの指導になってしまったし、子どもとの心づくしに触れる指導はできなかった。</p> <p>⑤国際教室用の予算がまったくなくて、ほしいものが何も買えなかった。教室も資料室の一角を間借りしていた。</p> <p>⑥担任を持っていないからという理由で、比較的重い校務分掌をまかされてしまった。</p> <p>⑦外国人の子どもに対し理解を示そうとしない担任との関係に悩んだ。何を言っても「郷に入ったら郷に従わせるべき」との一点張り。</p> <p>⑧担任を外れ自分が学校の中で取り残されてしまったという孤独を毎日感じていた。学校に相談できる同じような立場の教員がいなかった。</p>
問4-2	<p>⑨情報を得ようと関係書籍を読んだが、なかなか自分の考えとぶつかりくるものがなかった。</p> <p>⑩物理的な問題(教室・予算等)に関しては、自費でまかになったり(教材の費用)、PTAの予算や学校の予算から捻出してもらったり、在籍している学年や学級の教材費で買ったものを分けてもらったりした。教室に関しては、管理職に相談し数年かかって1つの教室をもらった。</p> <p>⑪指導技術に関しては、日本語指導教員の先輩に連絡を取り指導を仰いだりした。在籍学級の担任との関係は、なるべくコミュニケーションをとるようにし、子ども理解に努めてもらえるよう粘り強かつ間接的にさりげなくアプローチしていった。</p> <p>⑫日本語指導者の研修会等で出会った先生方とは、同じ立場で悩みを共有しあえた。</p> <p>⑬担任との関係においては、担任との連絡ノートのやり取りが効果的だった。</p> <p>⑭指導方法に関しては、インターネットで実践事例や子どもの指導に応用できるような内容を探して、指導に役立てた。</p> <p>⑮先輩の先生方が実践してきた指導方法が一番役に立った。1つのテキストを軸に、臨機応変に指導していくことにした。</p> <p>⑯先輩の先生方が、特に指導方法に関して「自分自身も日々試行錯誤である」といった話を聞き、自分だけじゃないという安心感が得られた。</p> <p>⑰メンタルな面に関しては、恩師に相談した。「苦しい立場に置かれているあなた以上に、苦しい今を生きている子どもたちがいて、その子達はあなたを必要としていることを忘れてはいけない」という、恩師の助言が救いとなった。その頃は、「日本語指導に理解を示してもらいたい」という一心で、この言葉を受け止め「なにこそ」とがんばった。</p>
問5-1	<p>⑱在籍学級の学習に比較的ついていくことができていた子どもが、程度の差はあれ、必ずといってよいほど4年生あたりから成績が落ちるか、あるいは横ばいになっていくことに悩んだ。</p> <p>⑲外国人の子どもが増え子ども一人あたりの取り出し指導の時間数が減ってしまうことで、指導が徹底されなくなってきたことも困った。</p> <p>⑳国際教室に対するニーズがだんだん変わってきて指導内容が多様化してきた。学習指導から児童指導・生活指導・保護者対応等へ。</p>
問5-2	<p>㉑たいいていのことに関しては、自ら考え解決の道を求め得ることができるようになった。</p> <p>㉒難しい課題や初めての課題に関しては、自分ひとりで解決しようとせずに、周りの関係者に協力を仰げるようになった。</p> <p>㉓先輩教員のアドバイスをそのまま聞くのではなく、本校の子どもに本当に必要なものは何かと考え、自分なりに解釈できるようになった。</p>
問6	<p>㉔学力向上の前に、学習に取り組める環境作りと情緒の安定が最優先。</p> <p>㉕子どもが安心して学校に来たいと思える受容的な国際教室の環境づくり。私自身の人間性の向上。</p> <p>㉖在籍学級の担任や教職員すべてが外国人の子どもへの教育に関わっているという意識を自覚してもらうために、国際教室の情報を共有できるように努めている。</p> <p>㉗保護者への対応。保護者理解。</p>
問7	<p>㉘個に応じた適切な学習指導ができていない。</p> <p>㉙どの程度日本語能力が上ってきたか、なかなか把握するすべがない。</p> <p>㉚指導人数が多いと、私一人では限界がある。</p>
問8	—
F	①国際教室の担当として異動になることがわかったとき、当時の勤務校の隣の学校に国際教室が設置されていたため、その学校に行って教材を少し見せてもらった。しかし、担当教員とは話をしなかったため、指導の具体についてはわからなかった。
問2	②日本語指導には興味があったため、定期異動の際に「日本語指導希望」と書いて異動した。特別支援学級の担当経験もかなり長かったため、個別指導には自信があったのに、こんなに子どもの言うことが理解できないのか、うまくいかないのかと悲しくなった。
問3	<p>③そもそも教室(場所)がなかった。もう一人の担当者と一緒に、倉庫だったところから荷物を全部運び出し、掃除から始めた。何年も使っていないような場所だったし荷物が大量に置いてあったため、荷物の運び出しと掃除だけで最初の週は終わってしまった。立ち上げの初年度は予算がゼロだったため、机も買えなかった。廃棄されている机を拾ってきて使うことにした。</p> <p>④初めて開設された国際教室だったので、子どももみな初めて通ってくるし、色んな国、色んな言語、色んな習慣の子どもが一気にどっと入ってきた。子どもの中にまだ学習規律が出来上がっていなかったため、最初は座らせるだけでも大変だった。</p> <p>⑤その次に、教材整理、時間割作成、保護者面談を行った。通級型の拠点校として開設されたため、十数校から子どもは通ってきていた。子どもの在籍校の時間割と国際教室の時間割を調整することが大変だった。</p>
問4-1	<p>⑥異動してきて新設の国際教室の担当になったため、立ち上げから始めなければならなかった。国際教室は市教委の要請で設置されたもので、校長をはじめ他の職員も設置には反対だったらしい。そのため、設置後も何の協力もしてくれず、勝手にやれと言われて。学校の体制はまったく整っていないかった。頭ごなしに反対されたり、いじめられたりするよりはましかと思っていた。</p> <p>⑦最初これだけの学校のやり方だといわれながら、国際教室の授業以外に、通常学級の授業を6時間(1~3学年×2時間)持っていた。4月当初は子どもは12名だったが学期途中の編入が多く、指導人数が20名を超えても6時間分の授業担当を外してもらえず、国際教室の指導に専念できなかった。国際教室の時間割も、担当者のほうで作らせてもらえなかった。</p> <p>⑧希望して異動したものの、日本語指導に関して具体的なことを何も知らなかったため、どのように教えたらよいのかわからなかった。</p> <p>⑨自分が十数年の教職のキャリアの中で積み上げてきたものを使って指導すればよいのかわからなかった。</p> <p>⑩通級型の国際教室だったため、中学校から子どもも通ってきていた。自分は小学校の教員なので、小学校の体制のことはわかるが中学校のことは学校行事も受験のこともわからなかったため、授業のスケジュールを組み立てるのが難しかった。</p>
問4-2	<p>⑪もう一人の担当者が他地域で国際教室の担当経験があったため、日本語の指導の仕方について色々教えてもらいながら、国際教室の立ち上げを二人で行った。授業を見せてもらい、見よう見真似で授業の組み立て方などを学んでいった。困ったことがあった時もすぐに相談に乗ってもらっていた。その人に色々教えてもらったことが自分の自信につながった。</p> <p>⑫運営に関しては、自分がいらないものがあったらいいと思う意見を言う、それに対して経験のあるもう一人の担当者が、それならこういうものがあるよと準備してくれる、というような形だった。</p>
問5-1	⑬国際教室の週案を書いて提出するように校長から言われた。しかし、十数校から通級してくる子どもの指導時間数は子どもによって異なる

	し、一人の子どもを毎日指導しているわけではなかった。子どもの日本語習得状況は1週間でも大きく変わるため、予定した内容を計画通り進めていくことは難しく、指導内容はその日の子どもの様子と在籍校からの連絡事項を踏まえて組み立てていた。そうした国際教室の指導の難しさを、校長は理解してくれなかったため、実態とは異なった形式的な提案を提出していた。
問5-2	<p>⑭学級担任に協力してもらって、在籍学級での子どもの様子を記録している。国際教室での子どもの様子も必ず記録している。在籍学級で力を発揮できる子どもに育てることができて初めて、国際教室はその存在が認められると思っているので、在籍学級での子どもの様子を把握することは、国際教室の担当者には絶対に必要だと思っている。そのためには、学級担任と良い関係を築いておく必要がある。かつては、自分の意見を通すことにこだわっていたけれど、最近は、学級担任とけんかをしても子どもの利益にはならないので、国際教室の立場が低く見られたとしても、どうでもいいことは切り捨てたり、学級担任を尊敬したりできるようになった。</p> <p>⑮学級担任は40人もの子どもの様子に心を配っているのだから、国際教室の担当として外国人の子どものことについては、自分は学級担任を助ける役割なんだと思うようになった。自分が直接問題を解決するだけでなく、学級担任に必要な情報を提供したり、相談に乗ってくれそうな人とつなげたり、学級担任と保護者の間に入ったりと、そういうコーディネーターとしての役割もあると思うようになった。</p> <p>⑯相変わらず指導にゆとりはないが、かつては思い通りに指導ができなくてずっとひっかかっていたが、最近では、子どもの中のペースなども踏まえて臨機応変にできるような気持ちの変化が出てきた。</p>
問6	<p>⑰学級担任とは絶対に喧嘩をしないこと。学級担任と喧嘩をしても子どもの利益にならない。学級担任と信頼関係を作っていくように、学級担任から何も聞かなくてもこちらからはまめに連絡するようにしている。</p> <p>⑱保護者が孤立しがちで、学級担任と話すことも気持ちの上で簡単ではない保護者もいる。保護者が元気になる子どもも元気になるので、せめて保護者と関わることの多い国際教室の担当は、保護者にとって気軽に相談できる相手でありたいと心がけている。</p> <p>⑲保護者との関わりを大切にすること。保護者から情報をもらわないと、子どもに関する諸問題や指導に対処できない。</p>
問7	<p>⑳子どもの作文力の向上。書かせる訓練は、低学年は成果が上がるが高学年になると難しい。</p> <p>㉑勉強するスタンスができていない子どもがいること。</p> <p>㉒集団指導の仕方を充実させたい。以前の勤務校では国際教室では個別指導だったが、現在の勤務校は指導対象の子どもの数が多いため、個別指導ではなく集団指導になっている。</p>
問8	<p>㉓子どもの心の問題。</p> <p>㉔管理職の無理解。</p> <p>㉕学校だけで背負いきれない問題が生じたとき。</p>
G	
問2	①前年度に校長から、次年度に国際教室の担当をしないかと打診された。自分には日本語指導の経験が無かったので、経験のある人と一緒にやるのならかまわないとの条件付きで引き受けた。ところが、実際には担当者三人(研究指定校加配三人)のうち、自分以外の二人は新卒の常勤講師だった。新卒の臨時採用講師二人と一緒に、初めての国際教室を立ち上げなければならなかったため、通常の学級担任に戻りたくて仕方がなかった。初めて担任外の立場になり、学校の中で自分の身の置き所がわからなかった。
問3	②何もわからない状態だったし、新設の国際教室だったため、空き教室に学習机と事務机が3つずつあるだけで他に何も無かった。まずは教室の環境整備から始めた。古い本棚やロッカーなどのペンキ塗りをした。教材も何も無かったので、学校に訴えて教材棚を買ってもらった。
問4-1	<p>③国際教室の運営の仕方がまったくわからなかった。</p> <p>④日本語指導がどのようなものなのかはさっぱりわからず、子どもが持ってくる教科書やドリルをそのまま指導するような状態だった。今から思うと恥ずかしい指導をしていたと思うが、当時は、何をどのように教えたらいいいのかを教えてくださいなかつたし、勤務校にも日本語指導について知っている人もいなかった。研修もなかった。</p> <p>⑤学級担任など、他の教員は日本語指導についてまったく関心が無く、国際教室が学校全体の中に位置づいていなかった。</p> <p>⑥担任外の立場で身の置き所がわからない状態が1年間ずっと続いた。何か学校行事があるとき、国際教室の担当の立場で何をすればよいのかわからなかった。悪気はないにせよ、多くの配布物が学級担任にだけ配布され、会議でも「担任の先生方にはすでにお配りしましたが」という形で、事前配布の資料を前提に報告が進むこともたびたびあった。自分が無意識に忘れられてしまっている、存在感を無くしてしまっていることに、非常に寂しい思いをした。自分の気持ちを理解してくれたのは、同じく担任外の立場にあった特別支援学級の先生だけだった。</p>
問4-2	<p>⑦学校には特別支援学級が5クラスあった。ことばの教室(言語障害児学級)の先生に色々指導してもらった。時間割の組み方、指導記録の書き方、取り出し指導の際の留意点(取り出して日本語だけを指導するのではなく、取り出している時間の教科の補充もする必要があること、先行学習を心がけることなど)、学級担任とのコミュニケーションの重要性、連絡ノートの活用など、運営のノウハウはすべて助言してもらった。</p> <p>⑧研究指定校だったため、市の指導主事と話す機会も少なくなかった。指導主事に他の教員の理解が得られないとか学校の中で位置づいていないことを切々と訴えた。指導主事から、まだ始まったばかりの取り組みだから他の教員の関心が低いのは当然だ、だからこその教員に色々情報を発信していくのがあなたの役割だろうと言われた。その一言で自分のやるべきことが少しわかった気がして、前向きに動き出すことができた。そこから、積極的に発信していくという形で、関係する人たちへの働きかけの仕方を考えるようになった。</p> <p>⑨他の教員の理解を得るためにはまず校長の理解を得る必要があると考え、校長に子どもの話をしたり何気ない話であっても日本語指導員と話す機会を作ったりして、校長が外国人の子どもや日本語指導員の存在に関心を持ってもらえるように働きかけた。校長と日本語指導員の間の会話も少しずつ増えていき、関係も築かれていくようになった。</p> <p>⑩身近に助言してくれる人もおらず、研修の機会もなかったが、たまたま学校に届いていた教材目録のチラシの中に日本語指導の店頭講演会の案内が入っていたため、おらずとも悩む思いで参加した。そこで日本語の初期指導について丁寧に教えてもらい、どのように指導すれば良いのかかわかり、目からうろこが落ちる思いだった。</p> <p>⑪研究指定校だったため、文部省の研修に参加することができた。当時は2週間をかけてじっくりと日本語教育について学ぶカリキュラムだったため、日本語の発音、発声、文法、文字などの指導や初期指導の仕方などを丁寧に教えてもらい、非常に勉強になった。ようやく日本語指導がどのようなものなのか、わかるようになった。</p>
問5-1	<p>⑫国際教室で指導している外国人の子どもだけを見ていても、彼らの学びを支えていく上では十分でないと感じるようになった。日本人の子どもとの関係づくりにも目を配っていく必要があると思った。どのようにして日本人の子どもを巻き込んでいけるか思索した。</p> <p>⑬外国人保護者が地域で孤立しがちなので、保護者同士をつないでいく必要があると考えた。</p> <p>⑭保護者会を開いても外国人保護者の関心が低く、ほとんど参加してもらえなかった。仕事に忙しく、学校に関心をもってもらえなかった。</p>
問5-2	⑮最初は他の教員の理解がないことに対して、自分はこんなに頑張っているのになぜ協力してくれないのかと不満に思っていたが、そのうち、他の教員が理解を示してくれるような働きかけを自分がしていないのではないかと考えるようになった。自分の都合を他の教員に押し付けてい

臼井智美：外国人児童生徒の指導を担当する教員

	たのではないかと気づいた。そこで、他の教員が関心を持ってくれるように、それぞれの教員と関係する子どもの話と関連づけたり、日本語指導という狭い範囲ではなくもっと広い視野から意見を言うようにしたりして、他の教員が外国人の子どもの指導について受け入れやすくなるような働きかけを工夫するようになった。他の教員を巻き込むにはどのようにすれば良いのかを考えられるようになってきた。
問6	⑯子どもが他の子どもと同じように色んなことができ、先生にも褒めてもらえる、そういう場面が増えることが子どもにとっての身近な幸せだと考え、それを実現していくことが日本語指導担当の役割だと考えていた。そして、子どもが安心して学んだり、学ぶことによって充足感や満足感を得られたりできるように、自分にできることは何かを常に考えるようにしていた。 ⑰外国人保護者に日本の学校の様子をわかってもらえるように、また学校を信頼してもらえるようにするため、保護者とのコミュニケーションを主めにとることを心がけた。些細なことでも行き違いがないように、特に日本語支援員に通訳として協力してもらいながら、電話連絡や家庭訪問をまめに行うようにしていた。欠席や遅刻なども多かったため、毎朝必ず家庭には電話を入れていた。基本的に日本では学校は欠席しないものだということは、何度も何度も伝えた。 ⑱他の教員に国際教室のことを理解してもらえるように、職員会議で国際教室からの報告時間を設けてもらった。報告では、ただ教室や子どものことを話すのではなく、国際教室だけの問題ではなく学校全体でみんなに関係のある話だと思ってもらえるような話し方をするようにした。
問7	—
問8	—
H 問2	①日本人学校の勤務から戻って異動した学校で国際教室の担当になった。日本人学校に行く前の勤務校で、外国人の子どもの学級担任をしていたが、帰国子女教育の研究指定校で国際教室が設置されていたため、日本語に関しては国際教室が指導してくれていた。当時は学級担任として特に困らなかった。自分が国際教室の担当になる前は関心もなかったため、外国人の子どもの教育のことはほとんど知らなかった。 ②国際教室の担当になったときは、日本語がまったくわからないという子どもはいなかった。そのため日常生活プラスアルファのところで支援していた。教員になる前から国際教育には強い関心を持っていたため、外国人の子どもの指導についても特に負担には思わなかった。
問3	③前任者に電話でどんな指導をしていたのかや子どもの様子を聞いた。 ④地域にある日本語教室に行って、教材情報を集めた。 ⑤外国人の子どもの学級担任だったときの経験を思い出しながら指導した。
問4-1	⑥子どもは日本語を学級や日常の生活の場で習得する部分が多いため、ワークシートを準備したりカリキュラムを作ったりして次に教えることを考えていても、ほとんどそれらが使えなかったりした。労力の割に実態に合わないことをしていた。どんな教材がいいのかわからなかった。年間計画の立て方もわからなかった。 ⑦研修の機会がほとんどなかった。日本語指導や外国人指導の担当者同士の情報交換の場もなかった。必要な情報が手に入らなかった。
問4-2	⑧子どもは日本語の習得の仕方が体系的ではないと気づいた。そこで、以前に研究していた単元構成の方法を活用して、1時間1時間のこま切りの指導ではなく、単元というまとまりを考えて指導する必要があると考えた。その点では、日本人の指導と変わらないと思った。実際にその方法で指導してみると、子どもが1つわかるたびにとても嬉しそうな顔をするので、外国人だから日本人だからと区別する必要は無いと思った。 ⑨外国人と日本人を区別する必要がないと気づいたため、それ以降は自分の今までの教育実践をアレンジして指導することにした。 ⑩子どものニーズに合わせるようにした。教員側の目標に子どもを合わせるのではなく、子どもに目標を持たせる必要があるとわかった。そこで、子どもが学習成果を発表できる場を設け、子どもに学習意欲を持たせようとした。予想以上に子どもが積極的に活動し、効果があった。
問5-1	⑪自分の未来に悩んだ。国際教室の担当として7年勤務した後、次の異動を控えて目標がなくなってしまった。外国人指導に力を尽くしたという思いがあったため、今後は自分の時間を大切にしようと考えた。しかし、異動先の学校は多くの外国人児童が在籍しているにも関わらず、何のサポートもなく放置されていたので、国際教室の立ち上げをする事になった。
問5-2	⑫初期の頃は帰国する子どもが多かったため、彼らが日本で楽しく過ごせれば良いと考え、割り切ってそこに指導の目標を置いていた。しかし、最近では進路まで考えた学び方に目を向けて、まじめに教育をしたいと思っている。 ⑬個別指導をする中で、子どもの視点に立てるようになり、子どもの見方が変わった。学級担任で一斉指導をしていた頃よりも、子どもに対して優しくなれるようになった。
問6	⑭情報発信。
問7	—
問8	—
I 問2	①異動していきなり国際教室担当になった。新しく赴任した学校が外国人教育の拠点校であるとか外国人教育の様子等は全然知らなかった。 ②国際教室の担当になることも外国人教育のことも何も知らなかったため、「外国人って？」という感じだった。しかし、初めて会った30人くらいの外国人児童たちはとてもかわいかった。
問3	③異動していきなり担当になったため、外国人指導に関して何の知識もノウハウもなかった。何の準備のないところから「やれ」と言われたので、子どもは何がわからないのかを考え、自分で使えるものを作ったり探したりするところから始めた。 ④拠点校だったため担当者が三人いたが、派遣指導が始まる5月までひと月あったので、前任者がどんな授業をしていたのかを聞いた。 ⑤すでに国際教室としての指導実績はあったため、子どもはひらがなや漢字などは書けていた。にもかかわらず、いまだに日本語初期指導のテキストに沿った指導をしていたので、取り出しによって在籍学級の授業との差が開かないようにと、自分が担当になってからは、教科書を使った指導を始めることにした。子どもにも、在籍学級の友達と同じ学習をしているんだという気持ちを持たせてやりたかった。
問4-1	⑥日本語の取り出しが、学年で合わせているのではなく日本語レベルで合わせていたこと、1時間に最大7人を取り出ししていたため、一人一人の学習進度が合わず、個々に応じた指導をすることが難しかった。 ⑦指導する子どもの時間割や実態が多様だったため、教材研究をする時間の余裕が無かった。
問4-2	⑧ワークシートなどを用意し、子どもの質問が集中したときなど、子どもに一对一で対応できないときに、子どもに自習ができる教材を用意して、質問待ちなどの時間がなるべくなくなるようにした。 ⑨わからないことが出てくると溜めずに、すぐにインターネットなどで情報を探したり、関係する人と話したりした。
問5-1	⑩初期指導が終わった子どもに対する中期指導の仕方、教科書のどの部分を取り出して教えたらいのか、悩みながらの指導だった。 ⑪派遣先の学校の担当者との連携(派遣は1日1校で午前中3時間程度、3時間の間に子どもが入れ替わりでやってくる)が難しかった。連携がうまくいかなかったと、継続した指導を行うことが難しい。
問5-2	⑫担当になる前からなんとなく対処法がわかっていたような気がする。日本人も外国人もあまり変わらない気がするから。

	<p>⑬学級担任とのコミュニケーションがとれるようになると、学級担任も協力的になってくる。担任との関係ができてくると担任からも情報をもらえるようになってきて、無駄な空き時間を過ごすことが減る(突然の授業変更にも対応できるようになり、指導がつぶれたり授業時間を無駄にしたりすることなく、有効に指導の時間を使うことができる)。</p>
問6	<p>⑭子どもにとっては日本語の教え方がうまくいことより、(通常の)授業の上手い下手が一番大事だと思うし、子どもの心をよくわかろうとすることが一番大事だと思う。</p> <p>⑮学級担任や管理職とも日常的によく話すようにしたりしている。校内で日ごろから、保健室や生徒指導担当など色んな先生に話しかけているので、色々な問題が大きくなる前に情報が手に入り対処できる。また、日ごろから空き時間が出来たら在籍学級の指導のサポートにも積極的に入るようにしている。そうすると、他の先生も指導時間のやりくりなども協力してくれるようになる。他の人が話を聞いてくれないとか悩む人は、自分がそういう状態を招いているのかもしれないと振り返ることも大事だと思う。</p> <p>⑯思っていることを何でも相手(子どもにも、保護者にも、担任や管理職にも)に伝えるようにしていること。自分が他の教員に対して日ごろから色々と言えるのは、自分がそれなりの年齢だからだと思う。若い教員の場合は、なかなかそれは難しいと思う。だから、担当者のことをサポートしてくれる人の存在は重要。</p> <p>⑰基本的に10分我慢すること。</p>
問7	⑱子どもに家庭学習の習慣が身につかないこと。
問8	⑲勉強以外のことで心配なことは結構ある。例えば、子どもがストレスを抱えていて家庭内暴力をしたり、欠席が多かったり。でも、そうした問題に関して、家庭内にあまり立ち入ってほしくないと考えている保護者もいるので、対応が難しい。家庭によって考え方が違うので、対処の仕方も個々に違ってくる。
J	①まったく何の関心もなく、日本の公立学校に日本語の話せない子どもがいることも知らなかった。
問2	②外国人の子どもの学級担任になるまで、外国人の教育に関する状況や問題についてほとんど知らずにきた。外国人の子どもと出会い、自分が何も知らなかったことを知り大きな衝撃を受けた。読む本、聞くことすべてが衝撃的で、自分の今までの価値観が変わってしまった。
問3	③県内にこれまで前例がなく何をどうすればよいのかわからなかったので、文部省の研修で得た資料をもとに各地に連絡をとった。関係する資料や教材を先方から送ってもらったり、遠くの県まで実践発表会を見に出かけたりもした。他校の国際教室の担当教員が書いた本を読んだり、電話で相談に乗ってもらったりした。先行する実践校の見学にも何度も行った。
問4-1	④外国人指導の研究指定校だったため、視察等の出張に対して勤務校は協力的だった。
	⑤日本語教室には7～8人の児童がいたが、初期指導の必要がない子どもばかりだったので、学習補充のようなことをしていた。しかし、この教室を担当して3年目に、国際結婚家庭の子どもが台湾からやってきて以降はパニックになった。まったく日本語を話せない子どもだったので、ここで初めて日本語指導に取り組みることになった。すごく困った。
	⑥日本語指導全般、教材が無い、カリキュラムがない、指導法がわからないと、なにもかもわからなかった。
	⑦保護者との意思疎通、翻訳、連絡に苦労した。一番困ったことは、予防接種の間診票。単語を調べても普通の辞書には載っていなかったりしたため、医学的な内容や保健関係の内容は、連絡するのに一番困った。
問4-2	⑧徐々にできつつあった全国の担当者たちに助言をもらった。当時は相談したくても相談できるような専門家自体がいなかった。
	⑨事務的な内容の翻訳などは、県内のNPO団体などに協力してもらった。
	⑩在日朝鮮人教育の先行実践から学ぶことが多かった。
	⑪あちらこちらにでかけ、人に会い、本も読んだ。
問5-1	⑫アイデンティティの問題や差別、いじめの問題、保護者のこととか、家庭の経済的なことなど、日本語学習以外のところで、保護者も子どもも精神的に追い詰められていることに気づいた。しかし、その当時、中国語が全然わからなかったため、中国語で保護者とも子どもとも話せなかったことがとてもつらかった。
	⑬子どもの心の問題に対応しなければならないということをまったく予想していなくて、むしろ日本語よりもそちらの問題のほうが大きいことに気づいた。自分一人では抱えきれない問題がたくさんあることに気づいた。
	⑭地域の中で、子どもも保護者も孤立していることに気づいた。
	⑮日本語ができない保護者のことや中国のことを、子どもが軽蔑するようになっていることに気づいた。
問5-2	⑯人脈が広がったため、だれに聞けば、どこに行けば、必要な情報が手に入るのかがわかるようになった。身近に役に立つ相談相手がいなかったことがかえって幸いし、他地域に多くの知り合いをもてるようになった。
問6	⑰日本語がべらべらになっても命を絶てしまったら意味が無いので、日本語が少しくらいできなくても、勉強なんかできなくても、子どもが力強く生きていけるような力をつけてあげることが教師の仕事なんだろうと考えている。
	⑱日本語でコミュニケーションが取れないことで不安を抱えている子どもにとって、この先生は自分の気持ちに寄り添ってくれるという期待に応えられるようにすること。
問7	⑲子どもたちの抱える問題が、似ている問題もあるけれど、まったく同じということが無いため、日々勉強だということ。
問8	⑳子どもの母語喪失の問題と母語教育の機会の確保。
	㉑高校入試の制度。
K	①日本の公立学校で、日本語が話せない外国人の子どもを受け入れているということも全然知らなかった。
問2	②中国語が出来ることが条件で採用されており、常勤講師として採用された時の説明では、子どもに勉強がわからないところを教えたり保護者との間で通訳をしたりする仕事だと聞かされていて、語学サポーターというくらいの気持ちでいた。
問3	③日本語指導のやり方も知らないし新卒だったので、何をどうやって教えたらいいのかわからなかったもので、同僚の国語の教員の助言に従って、中学生に対して、小学校の国語の教科書に沿って通訳をしながら教えるということをした。今から思うと申し訳ないことをしたと思う。
	④日本語指導の担当で採用されたはずなのに、日本語指導担当らしい仕事はほとんどできないまま中学校で3年を過ごし、4年目を迎えるにあたり教科指導も担当するように言われたため退職した。別の自治体でやはり中国語のできる教員として新たに採用され、国際教室の担当になった。新しく赴任した小学校は研究指定校だったこともあり、国際教室の位置づけもしっかりしていたため、小学校経験は初めてだったが、その戸惑いよりも、日本語指導担当の仕事ができるという嬉しさのほうが大きかった。
	⑤同僚の教員経験豊富な教諭と、市採用非常勤の日本語指導員と、三人で国際教室の運営にあたった。日本語指導のことは、日本語指導の

臼井智美：外国人児童生徒の指導を担当する教員

	専門的知識をもっていた日本語指導員に聞きながら、カリキュラムを作ったりテキストを買ったりした。国語の指導はベテランの教諭が担当した。
問4-1	<p>⑥学校では語学サポートというよりも、プラス1名の加配教員としての動きを求められ、副担任もするし代講もあるしで、日本語指導の仕事だけをすることにはならなかった。のちのちになって、日本語指導を何かしなければならぬと気づくようにはなったが、その当時は補習をする程度にとどまっていた。</p> <p>⑦初めて中学校で採用されたときは、通訳らしき仕事をするということ以外知らされなかったもので、何をするのが仕事なのかはわからなかった。何をする仕事を教えてくれる人もいなかった。保護者との意思疎通というのは一日中しているわけではないので、一日の大半何をするのかわからなかった。次に小学校に赴任して、ほぼ初めて日本語指導をするようになったが、日本語指導がどういふものなのか、日本語が話せない子どもに対する教科指導の仕方もわからず、とても困った。</p> <p>⑧小学校は、受験をあまり意識することなく、子どもに身につけさせたい力を考えて6年をかけてじっくり指導することができる一方で、受験を意識して一生懸命頑張る中学生とは違い、小学生の場合は、教員の側が意欲を引き出して勉強させないといけないため、そこが難しい。</p>
問4-2	<p>⑨(2校目の小学校で)一緒に国際教室を担当していた日本語指導員が日本語指導の専門的知識を持っていたため、わからないことは聞いて助けてもらった。</p> <p>⑩一緒に働く日本語指導員にわからないことは聞いて助けてもらうことはできたが、そのことによって、自分が日本語指導の知識が無いことを強く自覚するようになり、日本語指導の勉強をしようと思うようになった。そして、大人の学習者を想定した日本語教師養成講座に1年半通った。しかし、大人の学習者を想定した講座で学んだ方法は、子どもの学習者を相手にする場合にはそのまま使えないものも少なくなかった。</p>
問5-1	<p>⑪日本語指導から教科指導に移行していく時期がいつ頃なのかはわからなかった。</p> <p>⑫在籍学級の授業内容がわかるようになるためには、日本語指導だけではいけないということは何となく感じていたけれど、そのためにどうしたらいいのかわからなかった。</p> <p>⑬一緒に日本語指導を担当していた教諭から教科指導のことで多少の助言はもらったが、自分の中でこうしたらいいということがわかるような、すっきりとしたアドバイスをもらえる人は身近になかった。こうしたらいいのかと悩む時期が長く続いた。</p>
問5-2	<p>⑭最初の頃は、自分の中でやり方がわかっていなかったもので、他の人からこうしなさいと言われると、それがおかしいと思ったことでも、おかしいとは言えなかった。自分の中でやり方がわかってくると、自分の意見を言ったり、在籍学級の担任とのつながりも持てたりできるようになった。</p>
問6	<p>⑮できるだけゆとり、わかりやすく話すこと。</p> <p>⑯常に子どものその日の状態や家庭の状態を把握しようとする。</p> <p>⑰毎日、学級担任には国際教室での学習や生活の様子については、直接声をかけて報告している。以前は連絡ノートを作っていたときもあったが、指導人数が多くていちいち書いている時間の余裕が無いため、必要な情報は直接、学級担任に話しかけて聞く。</p> <p>⑱国際教室での子どもの学習の様子や成果がわかるような形のものを、子どもの手を介して学級担任に渡すようにしている。</p> <p>⑲在籍学級の国語の授業と同じ進度で国際教室でも取り出し指導をしたいと思っているので、学級担任に在籍学級でどのような指導をしているのか、どの単元を進めているのかは必ず確認して、進度を合わせるようにしている。</p> <p>⑳取り出し授業だと家庭教師型の授業になりがちだが、在籍学級の授業としても通用するような発問の仕方ややり取りを心がけている。</p>
問7	—
問8	<p>㉑子どもと保護者がコミュニケーションを取れなくなっていくこと。</p> <p>㉒保護者が日本語学習の機会を得られないこと。</p>
し	
問2	<p>①前任校に外国人の子どもが1人在籍していたが成績優秀だったため、逆に、日本語や学習に困っている外国人の子どもが日本にたくさんいるということは知らなかった。国際教室という特別学級の実存も知らないまま異動してきた。</p> <p>②今まで特に外国人との個人的な付き合いはなかったが、外国人だからといって変にドキドキしたり初めて会ったかと思ったりといったものはなく、自然に対応はできた。</p>
問3	<p>③日本語の取り出し指導の仕方や時間割について教員間で相談した上で、初期指導の必要な子どもだけ指導することにした。しかし、取り出し指導のやり方がわからないので、子どもと一対一で子どものわからない用語や文字などをいちいち説明していくことをした。</p> <p>④日本語指導の経験がある他地域の教員に相談に行った。また、国際教室の担当者で組織した日本語指導者研究会に参加して、ちゃんとしたカリキュラムのもとできちっと指導をしている様子を教えてもらった。研究会主催の研修会にも参加して、他地域の担当者と一緒に勉強をした。勤務地域内では何の情報も研修もないので、そういう場に積極的に出て行って学んだ。</p>
問4-1	<p>⑤子どもとのコミュニケーションがとれずに困った。</p> <p>⑥ほとんどの子どもが自分の意思ではなく保護者の都合で日本に連れて来られているので、日本にいてをどのように受け止めているのか、たぶん受け止められていないだろうと思うが、コミュニケーションが取れないことでその気持ちを聞きだすことができず、もどかしさも感じた。</p> <p>⑦コミュニケーションにすごく困った。身振り手振りでも通じず、言いたいことのニュアンスも伝えられず、もどかしかった。そのため、今まで日本人の子どもの指導の中で体験的に積み上げてきた、コミュニケーションをしながら子どもの表情をつかんたり、返答を予想したり、言葉の裏の気持ちを感じ取ったりすることが通用せず、子どもの気持ちを読み取れないことがショックだった。</p> <p>⑧特別支援の対象ではないかと疑われる子どももいたが、それを確認できる手段が無かった。</p> <p>⑨子どもの数は少なかったが、一人一人の課題が違すぎて、同時に二人に日本語を教えることはもう難しかった。そのため、教科担当の教員が応援で入ったが、そのときには日本語指導にはならず教科指導になった。</p>
問4-2	<p>⑩教員研修センターの日本語指導指導者養成研修にも参加した。</p> <p>⑪本校で初めて日本語指導をするということで、日本語指導のできる教員を作らなくてはという学校の方針があったため、地域で開講されていた夜間の日本語教育講座にもう一人の担当者とともに半年通った。受講費用は学校が出してくれた。</p> <p>⑫日本語の初期指導のテキストにはすぐに飛びついた。初めて指導を担当する教員にとっては使いやすいかった。</p> <p>⑬異文化理解とか多文化教育といった、日本語指導ということだけでなく子どもたちをまるごと悩むために必要な知識や考え方を得るために、その分野の専門家である大学教員の著書を読んだり直接助言を得に行ったりした。</p>
問5-1	<p>⑭子どもの指導に慣れてはきたものの、指導したことが子どもの力になっているのか、それを確かめる評価方法や尺度を持ち合わせていなか</p>

	<p>ったため、これでいいのかということに常に考えてはいたが、そのままになってしまっていた。</p> <p>⑮指導対象の子どもの数自体は多くはないが、ある子どもに対して行った指導の成果を確認できるようになる前にもう次の子どもの指導が始まるので、指導の有効性を確認できないまま指導が羅列的につながるだけで、総合的に絡み合って一般化できるものになっていない。いつまでたっても模索の域を超えられない。</p>
問5-2	<p>⑯(在籍学級の授業でも)日本語に課題をもつ子どものことを意識した授業をするようになった。教員の中でも日本語に課題をもつ子どものことが話題にのぼることが増えた。</p> <p>⑰本校は長く帰国子女の受け入れ校なので帰国生の在籍もあるが、以前は帰国生が自分の個性を消してびくびくしながら他の一般生の中に埋没していた。外国人の子どもの増加によって、校内の子どもの構成が多様になり、自分たちよりもっと個性のある外国人の子どもの存在によって帰国生が解放されたような感じになり、結果的に以前のような帰国生と一般生が二極化してしまうような構図が解消されていった。また、教員のほうも以前は、この子は帰国、この子は一般という枠で子どもを捉えがちだったが、現在では、みんなそれぞれに個性や多様性があるというように、一人一人を見ていかなければならぬという見方に変化していった。</p>
問6	<p>⑱子どもの日本語力がどの程度かを、入学時や学期ごとに診断して結果を学年ごとに数字化して示し、他の教員に知らせている。それを踏まえて、学年会での情報交換の材料にもなっている。</p> <p>⑲日本語指導や外国人指導に関する資料を他の教員に紹介したり、外部の研修会などでもらってきた資料を配布したり、日本語指導(JSL)に関するワークショップ的な校内研修会をしたりした。そうしたことを続けていると、帰国子女の受け入れ校としてこれまで各教科で積み重ねてきた実践もみなの前で互いに紹介されるようになったり、JSL など外国人の指導として取り組もうとしていることが、実は帰国子女教育の中で実践してきたことと合致する部分があるということも、教員間で確認することができたりした。</p> <p>⑳外国人の子どもの指導のために授業で配慮をしてほしいという言い方をすると、外国人指導は特殊だとか、マイナーな指導領域だということ、他の教員の関心が向かなくなってしまう。そのため、外国人指導に限定した言い方をするのではなく、学力が伸び悩んでいる子どもや特別支援の必要な子どもなど、他の教育課題のある子どもの指導にも一般化できる指導なんだ、個に応じた指導という点で共通性があるんだという言い方をして、他の教員の関心や協力を引き出すようにしている。</p>
問7	<p>㉑初期指導を過ぎた子どもの学習指導、特にテスト前の補充学習。</p> <p>㉒学力向上と進路指導。</p>
問8	㉓高校入試(特別枠の設定)。
M	①担当者は二人だったが二人とも国際教室の担当は初めてだったため、何をどのように指導したらよいのかまったくわからず不安だった。
問2	
問3	<p>②実態把握(学習、生活)を行った。</p> <p>③指導計画や取り出し指導の時間割を作成した。</p> <p>④職員会で、国際教室の運営方針の提案を行った。</p>
問4-1	<p>⑤ポルトガル語が理解できず、子どもや保護者と意思の疎通が図れなくて困った。</p> <p>⑥ブラジルの学校制度や保護者の意識・考えなどがわからなかった。</p> <p>⑦どのように子どもを適応させていくかに悩んだ。</p> <p>⑧学級担任に外国人の子どもの文化や習慣の違いをどのように理解してもらい誤解をなくしていくか、そのやり方にも悩んだ。</p>
問4-2	<p>⑨隣の小学校に外国人の指導経験が豊富な先生がいたため、何度も足を運んで尋ねた。</p> <p>⑩国際交流協会主催のポルトガル語講座や全国各地で行われるセミナーや研修会などに参加した。</p> <p>⑪ブラジルの文化や学校などに関する本を多数読んで知識を深めた。</p> <p>⑫自治体で採用していた嘱託の母語支援員に色々と助けてもらった。</p> <p>⑬当時先進校といわれていた学校に視察に行けたことで、指導の見方が変わった。</p>
問5-1	⑭学力の向上。
問5-2	<p>⑮新しく編入してくる子どもの実態把握が速くなり、対応に心の余裕が出てくるようになった。</p> <p>⑯子どもの起こすトラブルの概要が、日本語のできない子どもが発する少ない言葉からでも推測できるようになった。</p> <p>⑰保護者への対応が予測できるようになった。</p>
問6	<p>⑱平等。</p> <p>⑲子どもにとつてためになることは、外国人の子どもも日本人の子どもも同じ。</p> <p>⑳文化の違いがあるので、不用意に子どもの身体には触らないように他の先生にも伝えている(例:頭をなでたり)。</p> <p>㉑保護者に対して日本の考え方が絶対だという押し付けではなく、日本ではこういう考え方をするとか、こういう考え方をしたほうが有利ですよ、という形で話すこと。</p>
問7	㉒学力の向上。小学校からあがってきている子どもの場合は、小学校での教科指導が甘かったこともあって、小学校の学習内容が入っていないこともある。中学校になってからの編入生徒の場合は、日本語習得をしながらの教科学習は難しく、どんどん遅れていってしまう。
問8	—

※本研究は、次の研究の一環として行ったものである。文部科学省科学研究費補助金若手研究(B)「外国人児童生徒教育拡充のための学校・教員支援システムの開発」(研究代表者:白井智美、課題番号:19730483、2007年4月～2011年3月)。

<注>

¹ 「外国人児童生徒」は、使用される場面によってそこに含まれる児童生徒は多少異なるが、主に次の3つのタイプの児童生徒を指す言葉である。①「外国人」（日本国籍を有さない者）の児童生徒のみを指す場合、②両親のいずれかが日本国籍を有する国際結婚家庭に生まれ、児童生徒本人は日本国籍である場合、③国籍変更手続きを経て日本国籍を取得しているが、かつては両親（のいずれか）や児童生徒本人が外国籍であった場合、である。本研究では、①②③のすべての児童生徒を含めて「外国人児童生徒」とする。ただし、その中にはオールドカマーの外国人児童生徒は含まなかった。その理由は、本研究で聞き取り調査を行った教員が指導を担当した児童生徒は、①②③のいずれかの児童生徒で、かつ日本語指導を必要とする児童生徒だったからである。

² 「外国人児童生徒教育」とは、外国人児童生徒を対象に行う教育活動の総称である。その中には、適応指導（日本の社会や学校生活に適応するために最低限必要となる習慣やルールなどの指導）、初期指導型日本語指導（ひらがなやカタカナ、簡単な日常会話などの指導）、教科指導型日本語指導（教科の学習内容が理解できるようにするための日本語力の育成指導）、母語・母文化指導（出身国の言語や文化の保持や習得をねらう活動）などが含まれる。実施内容や実施状況にはかなりの地域差がある。外国人児童生徒教育は、実践が広がり始めた1990年代前半頃は、日本語が話せないことや日本文化に慣れていないことへの対処という色合いが強く、日本社会への適応が重視される傾向にあった。しかし、その後、外国人の定住化や長期滞在化が進むにつれ、外国人児童生徒の学習権の保障や進路指導、日本人との共生や相互理解といった課題にも目が向けられるようになってきている。なお、「外国人児童生徒教育」という言葉の中には、いわゆるオールドカマーを対象とした「在日韓国・朝鮮人教育」などは含まれない。その理由は、それぞれの教育が必要となってきた背景、教育目的や内容、指導者などが大きく異なるからである。

³ 例えば、次のような研究がある。川上郁雄編『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー』明石書店、2009年。川上郁雄他編『「移動する子どもたち」のこたばの教育を創造する－ESL教育とJSL教育の共振』ココ出版、2009年。

⁴ 例えば、次のような研究がある。東京外国語大学留学生日本語教育センター『外国人児童生徒のための日本語指導（第1分冊「カリキュラム・ガイドラインと評価」）』ぎょうせい、1998年。東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター『在日ブラジル人児童のための教材』2007年。

⁵ 例えば、次のような研究がある。児島明『ニューカマーの子どもと学校文化』勁草書房、2006年。清水睦美『ニューカマーの子どもたち－学校と家族の間の日常世界』勁草書房、2006年。森田京子『子どもたちのアイデンティティ－ポリテックス－ブラジル人のいる小学校のエスノグラフィー』新曜社、2007年。志水宏吉『高校を生きるニューカマー』明石書店、2008年。

⁶ 例えば、次のような研究がある。山脇啓造・横浜市立いちよう小学校編『多文化共生の学校づくり』明石書店、2005年。齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び』ひつじ書房、2009年。

⁷ やや古い調査データではあるが、公立小・中学校の外国人児童生徒教育（なかでも日本語指導）の実態を明らかにしている数少ない研究である。同様の実態調査がその後行われていないため推測の域を出ないが、同調査が行われた時点（1997年）で次のように指摘された実態は、管見の限り、現在においても大きくは変化していない。「日本語指導を始めて1年程度の教員、小学校では学級担任か日本語担当教員、中学校では国語、英語、あるいは日本語担当の教員が指導に当たっているのが一般的である。また、非常勤講師や日本語指導協力者が担当している学校もかなりある」、「日本語指導の教材や指導参考書は小・中学校ともあまり整備されておらず、校内の指導体制に関してアンケートの回答によると、『特に何もしていない』学校が多く、校務所掌上位づけ

られた担当者がいたり、必要に応じて会議を開催している学校はあるものの、研究組織や委員会等を校務所掌上位に位置づけている学校は少ない。外国人子女の日本語指導に関する調査研究協力者会議（東京外国語大学）『外国人子女の日本語指導に関する調査研究《最終報告書》』1998年。

⁸ 『時間割をどう編制するか、その前に一人一人の実態もよく分からず、何時間程度取り出しするかも全く分からず、教材は何を使うかなど分からなかった』など、児童生徒の日本語力の把握とそれに応じた指導方法の選択に不安を抱えていた様子がうかがえる。また、日本語指導の『教育課程の編成、指導個票の作成』といった指導計画の立案や実施に関わる諸書類の準備についても、内容や方法が分からずに戸惑ったという意見が挙げられている。拙稿「外国人児童生徒教育を行う教員への組織的支援に関する課題—担当教員の情報処理行動を助ける支援内容の検討—」、大塚学校経営研究会『学校経営研究』第30巻、31-44頁、2005年。

⁹ 拙稿「外国人児童生徒教育に関する教員研修の現状と課題」『国際教育評論』第4号、東京学芸大学国際教育センター、17-37頁、2007年。

¹⁰ 外国人児童生徒の指導を担当する教員が指導上で必要とする知識や技術、力の中身および力の構造、それらの力の習得過程については、別稿（審査中）にて検討を行った。

¹¹ 「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、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「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」毎年実施）である。

¹² 「国際教室」とは、外国人児童生徒に対して、適応指導や日本語指導を行うための特別指導の場である。日本語指導教室と呼ばれることもある。国際教室は、自治体の判断により、指導の必要な児童生徒数の多い地域や学校に設けられる。対象児童生徒数が多いと必ず設置されるわけではなく、自治体によって設置基準も異なる。国際教室の運営は、加配で措置された専任の教員が担当する場合もあれば、専任教員がおらず校務分掌の1つとして設置校の教員が担当する場合もある。また、自治体から派遣されてくる日本語指導員や母語支援員等が、巡回指導のときだけ開室する場合もある。指導体制も、専任教員のみで指導する場合、専任教員と日本語指導員が協力して行う場合、日本語指導員のみで行う場合、設置校の教員が指導する場合、設置校の教員と母語支援員等が協力して指導する場合、外部のボランティアが指導する場合など様々である。教授形態としては、在籍学級から対象児童生徒を呼び出し、国際教室で個別に指導を行う場合（取り出し指導）と、在籍学級の授業時に対象児童生徒のそばに専任教員等が付いて補助指導を行う場合（入り込み指導）がある（拙稿「帰国・外国人児童生徒」『最新教育基本用語（2009～2010年版）』小学館、2009年、226-237頁より一部抜粋）。

¹³ 母語の種類によって、母語支援員の手配や教材入手の困難さが異なる。対訳付教材の整備状況も異なる。また、児童生徒の日本語力にも相当の差がある。日本生まれ日本育ちのため、ひらがなやカタカナは読み書きできるという児童生徒もいれば、日本語の文字も会話もまったく理解できないという児童生徒もいる。児童生徒の母語の種類や日本語力によって、使用する教材等が異なってくるため、児童生徒ごとに教材準備や指導計画が必要になる。

¹⁴ 問8の回答として、家庭事情により安定的な学習環境を与えられていない児童生徒のこと（A⑩、C⑯）や、子どものストレスや心の問題（F⑬、I⑱）を挙げた教員もいる。