

# 外国人児童生徒在籍校の学校経営

大阪教育大学 白井 智美

## 1. はじめに

日本語指導が必要な外国人児童生徒は、全公立小・中学校の約17%にあたる5,333校に在籍している。また、日本語指導が必要な外国人児童生徒は、全市区町村の約44%にあたる770市町村の公立学校に在籍している<sup>1</sup>。近年では、日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍は、一部の自治体や学校に限ったことではない。大都市近郊県となると、在籍率は全国平均を大きく上回っており、日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍は“よくあること”である<sup>2</sup>。

にもかかわらず、日本の学校経営学研究では、外国人児童生徒在籍校を研究対象としたものはほとんどない<sup>3</sup>。外国人児童生徒教育研究でも、学校経営やスクールリーダーを研究対象にしたものは皆無に等しい。「外国人児童生徒在籍校の学校経営」というテーマは、研究上の空白になっており、ほとんど理論的な検討や実態把握が行われていないのが現状である。

そもそも、「外国人児童生徒在籍校の学校経営」というテーマが、1つの研究領域として成り立つほどの研究課題を有しているのか否かについても、議論の俎上にのぼってこなかった。そのため、「外国人児童生徒在籍校の学校経営」が外国人児童生徒の非在籍校の学校経営とは異なる、何か特有の課題をもったり、経営戦略の必要があったりするのさえ、未解明の状態である。外国人児童生徒の在籍は、学校経営上になにか“新しい”課題をもたらすのだろうか。あるいは、新しい課題のように見えるが、実際にはそれほどの固有性や特殊性はないのだろうか。

そこで本稿では、外国人児童生徒在籍校の学校経営の実態を描きながら、これまで研究対象となつてこなかった「外国人児童生徒在籍校の学校経営」に焦点を当て、“新しい”課題の有無や課題の固有性や特殊性について検討していく。なお、「外国人児童生徒在籍校」とは、「日本語指導が必要な児童生徒の在籍校」を意味することとし<sup>4</sup>、特に小・中学校段階を取り上げる。

## 2. 外国人児童生徒在籍校の学校経営上の課題

### (1) 在籍「数」に左右される外国人児童生徒教育の実施

日本語指導が必要な児童生徒は、公立小学校に17,154人(外国籍)+4,609人(日本国籍)、公立中学校に7,558人(外国籍)+1,240人(日本国籍)、在籍している。在籍人数別学校数を見ると、公立小・中学校いずれも、「1人」在籍校が全体の約半数を占め、「5人未満」の在籍校が全体の約8～9割を占めている。在籍人数別の市町村数を見ても、「5人未満」在籍の市町村が全体の約半数を占めている。

このように、日本語指導が必要な児童生徒の在籍状況は、少数在籍・散在という特徴がある。そのため、とりわけ「1人」在籍校の場合は、「1人」しか在籍していないから外国人児童生徒に配慮した教育（以下、外国人児童生徒教育）を行わない、という判断がなされる場合も少なくなる。つまり、「1人」しか在籍していないことで、学校として、外国人児童生徒教育が全校的に教育課題として認識されたり、取り組むうえでの優先順位が高くなったりしにくい状況がある。

外国人児童生徒在籍校の場合、外国人児童生徒教育を行うかどうかの判断は、児童生徒の在籍数に大きく影響を受ける。その背景要因として挙げられるのは、国レベルで外国籍児童生徒の学習権の保障規定がないことである。外国人児童生徒教育を行うための法律上の根拠がないため、指導の必要性に迫られるほどの数で在籍しているかどうか、各学校が外国人児童生徒教育を行うかどうかの判断基準になっている。

法律上に学習権の保障規定はないが、実質的に外国籍児童生徒の就学を保障する根拠規定は3つ<sup>5</sup>ある。それを受けて、自治体の判断に任されているものの、就学機会の保障として就学案内を発給したり、教育課程外での民族教育の実施を容認したりしている。また、日本語指導については、文部科学省はその充実に力を入れており、多数在籍校には日本語指導担当教員の加配措置をしたり、個々の学校の判断に任せてはいるものの、「特別の教育課程」を編成して日本語指導教室で体系的な別室指導を行うことを可能にしたりしている。

しかしながら、外国人児童生徒在籍校は、「5人未満」在籍校が9割近くを占めており、これらの学校には日本語指導担当教員の加配措置は行われていない。「特別の教育課程」を編成して別室で日本語指導を行うことができる余剰の教員がいないため、「特別の教育課程」による日本語指導は、一部の多数在籍校のみが実施可能な状況である。また、日本語指導担当教員が措置されていても、その教員が、成績評価を伴う「特別の教育課程」の実施ができるほど日本語指導の専門的知識をもっているとは限らないため、「特別の教育課程」の実施を見送っている学校も少なくない。

制度的環境としては、公立学校のなかで日本語指導や民族教育を行うこと自体は妨げられていないものの、経営的環境としては、外国人児童生徒の在籍を理由とする人的・物的な資源の重点配分がほとんど行われていないため、教育ニーズがあったとしても、そこに応えられるほどの経営資源の余裕をもたないのが現状である。

## (2) 学校管理職による経営資源の獲得量の違い

外国人児童生徒在籍校で生じる学校経営上の課題は多岐にわたる<sup>6</sup>。課題の中には、個別学校の経営努力で短期的な解決が困難なものから、短期的な解決が可能なもの、短期的には困難でも長期的に見れば解決可能なものまである。外国人児童生徒の在籍を理由とする人的・物的な資源の重点配分がほとんどない中で、外国人児童生徒の教育ニーズに応じていこうとすると、個別学校の経営努力でできること・できないことの明確化と、個別学校の経営努力だけではできないことを可能にするための教育行政機関やその他の団体からの支援の方法を明らかにしていく必要が

ある。また、個別学校の経営努力でできる場合、金銭的負担を伴わずに経営資源を獲得する方法や、既存の経営資源を効果的に活用する方法を模索するといった、経営戦略の立案が必要になる。

外国人児童生徒在籍校をとりまく経営的環境を見ると、外国人の集住地域に位置する学校と散在地域に位置する学校では、前者のほうが外国人児童生徒教育に必要な経営資源の獲得は容易であり、より多くの経営資源に恵まれている<sup>7</sup>。しかしながら、同じような経営環境にある同一自治体内の学校間でも、外国人児童生徒教育に必要な経営資源の獲得量に差が生じている。この差をもたらす大きな要因が、学校管理職による経営資源の獲得と活用の方法の違いである。

外国人や移民（以下、移民等）が多数居住する諸外国では、子どもの多民族性や多文化性を前提として学校経営が行われている。スクールリーダー養成においても、移民等の子どもの教育に配慮したカリキュラムがあったり、文化的多様性等への配慮を規定したスタンダードが存在したりする。このように、移民等の子どもが多数居住する諸外国では、スクールリーダーの経営力を構成する要素の1つに、多民族性や多文化性への配慮が挙げられている。しかしながら、日本では、学校管理職の力量の1つとして、多民族性や多文化性への配慮が具体的に議論されてきていない<sup>8</sup>。日本国内では先行研究がないため、学校管理職に必要な経営力と多民族性や多文化性との関連は明らかになっていない<sup>9</sup>が、現状の経営資源の圧倒的不足という状況下では、外国人児童生徒在籍校の学校管理職には、多民族性や多文化性に配慮した経営力<sup>10</sup>の発揮よりも、経営資源をいかに（多く）獲得してくるかという経営力がより優先もしくは重視されている。

### （3）教育課題の変化への対応—学習言語力の獲得による学力形成へ

文部科学省は1991年度から「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」を実施している。同調査では、2006年度調査より、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」を、「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を指す」と定義付け、日本語指導の必要性の判断を、日常会話力の不足と学習言語力の不足という2つの観点から判断することを明確にしている。

日本語指導には、日常会話力（≒生活言語力）の獲得を目的に行う初期指導型日本語指導と、学習言語力の獲得を目的に行う教科指導型日本語指導がある。初期指導型日本語指導は、来日から日が浅く、日本語がまったくわからない児童生徒に、ひらがなやカタカナなどの文字、生活上すぐに必要になる簡単な会話などを教えることを目的にしている。初期指導型日本語指導は、会話用教材を使用して主に日本語指導員が指導を担うが、日本語学習を初めてから長くても1年内には終わることができる。つまり、滞日1年未満程度の児童生徒が対象になる指導である。一方で教科指導型日本語指導は、教科の学習活動で必要な教科語彙等の習得を目的としており、教員が教科書を使用して行うものである。学校教育を受けている限り常に新しい教科語彙等が登場してくるため、その学習に終点はない。つまり、滞日年数にかかわらず、当該学年の教科学習に

必要な教科語彙等の習得ができていない児童生徒は、教科指導型日本語指導の対象になる。

このように、日本語指導には、目的や指導期間、使用教材、指導者の異なる2種類の指導があるが、教育現場でその違いを知る者は少ない。そのため、教科指導型日本語指導の対象児童生徒が見落とされたり、教科指導型日本語指導の必要性が認識されなかったりする。生活言語力が獲得できていない児童生徒は、読み書きができず日常会話もままならないため、いかにも日本語指導が必要だということが認識されやすい。しかしながら、学習言語力が獲得できていない児童生徒は、読み書きや日常会話ができる（生活言語力は獲得できている）ために、日本語指導が必要だと認識されるというよりも、勉強が苦手な子ども、学力低位の子どもと認識される傾向にある。

外国人児童生徒のうち、現在では半数が「日本生まれ日本育ち」と推定されており、「外国生まれ日本育ち」の児童生徒も含め、日本での長期滞在や定住化が進んでいる。それに伴い、高等学校進学希望者も増加している。高等学校進学に際しては入学試験というハードルがあるため、いまや外国人児童生徒にとって、高校入試に間に合う学力形成は重要な教育課題となっている。学力形成のもとになる学習言語力の獲得が重要度を増してきているが、外国人児童生徒は相変わらず一時滞在者扱いで、かれらにとって学力形成が日本人同様に重要な教育課題だという認識が教員の中になく、加えて、日本語指導といえば初期指導型日本語指導をイメージし、日本語指導教室で別室指導の形で日本語指導員が行うものだと考えられていることから、在籍学級で学級担任や教科担任が行う教科指導型日本語指導を、教員は自分たちの役割であると理解することが難しい。外国人児童生徒教育をめぐるのは、教育課題が何か、教員の役割が何かについて理解を深められるほどの情報が、学校には届いていないのが現状である。

### 3. 外国人児童生徒の在籍がもたらした「新しい」学校経営の課題

#### (1) 教員の意思決定前提の再構築—「公正」という価値前提に基づく学校経営

すでに指摘したように、外国人児童生徒教育を行うかどうかの判断において、「1人だけだから」やらない・できないというように、児童生徒の在籍数が大きな影響要因になっている。加えて、「外国人だから」やらないというように、日本人ではないことを理由にして、公立学校において特別な配慮の必要はないという考え方も根強くある。このように、外国人児童生徒在籍校では、課題に目を向けるか否か、課題解決に取り組むか否かが、「1人だけだから」「外国人だから」という基準で判断されがちである。

学校現場で見られるこのような判断基準は、移民等が多数居住する諸外国とは大きく異なる。外国では、社会的に不利な立場にある者、学力達成上のハンディキャップのある者、所得が低く貧困な者など、居住国の国籍を持っているかどうかにかかわらず、教育の機会だけでなく教育の結果の平等が実現されるように、かれらをターゲットとしうる枠組みをもっている。

しかしながら、日本では、「外国籍の子どもの学力保障を、なぜ公立学校で行う必要があるのか」という疑問が出されるほどに、公立学校で外国人児童生徒教育を行うことを正当化する枠組みが

存在していない。日本国籍か否かで教育の機会の保障が左右されることを当然と見なす考え方もあるように、日本の公立学校教育において、「国籍」という枠組みがもつ選別の力は大きい。こうしたことが背景となって、外国人児童生徒教育を行うときに、教員の合意形成という点で困難を抱えてきた。何人在籍しているか、日本人か否か、という選別的な枠組みではなく、外国人児童生徒教育の実施を正当化できる包括的な枠組みの構築が求められる。そして、その包括的な枠組みの提示によって教員の合意形成を図っていくことが、学校管理職の経営行動として求められる。つまり、外国人児童生徒教育の実施につながる教員の意思決定前提の創出が必要といえる。

外国人児童生徒教育が抱える難しさは、学校管理職をはじめ教員の多くに指導経験がないため、また、地域によっては参照すべき指導事例の入手が容易ではないため、どのような指導が必要なのかのイメージができないことである。外国人児童生徒教育の全体像や指導イメージがないため、やるか・やらないか、やりたいか・やりたくないか、とは別に、何をやるのかがわからずに、不安や躊躇が先にたつ。日頃、良くも悪くも、学校教育目標や学校経営目標の共有がなされていなくても教育活動が成り立つのは、学習指導要領や教科書といった国レベルでの指導基準が、教員の意思決定上の事実前提として機能しているからである。また、個々の教員に教職観や指導観があるために、それが学校が目指す方向とは異なっていたとしても、その教員にとっての（組織で共有されない）価値前提として機能するために、教育活動自体は行われる。しかし、外国人児童生徒教育をめぐるのは、何をやるのかを決定するための事実前提も、何をめざすのかを決定するための価値前提も予め存在しないため、何も行動できない状態になる。事実前提の創出は、指導の内容や方法に関する情報の周知によって容易になしうるが、「何をめざすのか」「どういう状態にしたいのか」にかかわる価値前提の創出は容易ではない。なぜなら、日本では、日本国籍か否かで教育の機会の保障が左右されることを疑問に思うような環境が整ってこなかったからである。

諸外国の例に倣うならば、価値前提の1つとして考えられるのは、言語的マイノリティの学力達成に向けた支援を、「公正」や「正義」といった価値の実現という観点から捉えることである。あるいは、西日本の自治体のなかには、教育委員会事務局に人権教育課を設けているところがあるが、そこでは外国人児童生徒教育を「人権教育」の枠組みの中で実施している<sup>11</sup>。ここでの「人権尊重」は、公立学校で外国人児童生徒教育を行うことを正当化する価値前提の1つといえる。

日本の公立学校教育においては、圧倒的多数の日本国籍者、日本語・日本文化を母文化とする者の存在によって、教員間だけでなく教員－保護者間でも共有されている学校教育経験とそれに基づく児童（生徒）観や指導観があるために、「学校は何をなすべきか」というところで価値が対立する経験をしてきていない。しかしながら、学校教育経験を共有していない外国人保護者と学校との間だけでなく、昨今の価値多様化時代といわれる社会背景のもとでは、日本人同士であっても、学校の役割に関して共有された価値があることを必ずしも前提にはできなくなってきた。外国人児童生徒の在籍によって、こうした価値前提の創出が学校経営上で重要であることが顕在化する形になっているが、それと同時に、従来の学校経営が事実前提に基づく意思決定によ

って行われており、必ずしも価値前提を必要としてこなかったということにも気づかされる。

## (2) 学習指導論と学校経営論の接合——学力向上に資する学校経営条件の解明

外国人労働者や移民を数多く受け入れている国では、移民等の子どもの第二言語習得と学力向上が重要な教育課題となっている。第二言語の習得が学力向上や社会的地位の向上に寄与すると考えられているからである。そのため、居住国の公用語を母語としない子どもに対しては、むしろ積極的に第二言語教育の機会を提供している。アメリカやオーストラリアで、第二言語習得のために、ESL (English as a Second Language) プログラムが制度化され、専門の教育や研修を受けた者が移民等の子どもの教授にあたっていることなどは、その典型的な例である。イギリスでは、より直接的に、民族的マイノリティの学力向上に特化した補助金 EMAG (Ethnic Minority Achievement Grant) が学校に配分されており、学力向上が重視されていることがわかる。

一方、日本では、文部科学省が JSL カリキュラムを開発しているものの、ESL プログラムのように教員養成や言語力獲得に向けた授業の質保障と連動しているわけではない。そもそも日本では、日本語力の獲得と学力の向上を関連づけて議論することがほとんどない。日本では国籍と母語が一致する人が多く、圧倒的多数の日本人が日本語を母語とする。多言語環境ではないため、言語力の獲得と社会達成との関係を意識する機会が相対的に少ない。さらに、日本には言語政策が無いために、言語力の獲得という観点から学力向上方策について考えることにもなじみがない。

日本では日本語を母語とする者が多いことから、学校の中での教授言語と母語が一致する。そのため、日本語力(学習言語力)が未熟なために教授言語となっている日本語が理解できず教科の授業内容が理解できない、そういう児童生徒の存在に気づいてこなかった。その結果、「授業の内容が理解できない」「学力が上がらない」要因を、日本語力に求めることをせず、児童生徒本人の学力や学習態度・意欲に求めてきた。つまり、日本語を母語とする者が日本語で授業を受けているので、授業内容が理解できない原因が日本語力にあるとは考えもしないできたのである。しかし、日本語が母語ではない外国人児童生徒の存在によって、学習言語力の獲得が行われないと学力が伸びないということが理解されるようになってきた。とりわけ、文部科学省が「日本語指導が必要」と判断するときの日本語力に、生活言語力だけでなく学習言語力を含めるようになって以降、外国人児童生徒教育においては、日本語力の獲得を学力形成と結び付ける考え方は少しずつ理解されてきている。とはいえ、多くの外国人児童生徒在籍校では、日本語指導が必要かどうかは、いまだ生活言語力の習得状況で判断されている(学習言語力の習得状況で判断すると、日本語指導が必要な児童生徒数は、現在把握されている数の数倍にも上るといわれている)。

学習言語力が獲得できないと学力が伸びないが、こうした状態は、日本語を母語としない外国人児童生徒に限らず、日本語を母語とする日本人児童生徒にもあてはまる。学習言語力の獲得は、どの児童生徒にとっても、学校教育の中で教科指導の機会を通じて行われるからである。いわゆる学力低位の児童生徒の場合、かれらの学力向上の課題は、基礎基本の徹底や家庭学習の充実と

いった、児童生徒自身の学習習慣の形成の観点から議論される傾向にある。その一方で、学力形成に不可欠な学習言語力の獲得ができるように教員が教科指導を行ったのか、つまり各教科の授業の質を問うことをしてこなかったといえる。とりわけ学校経営論においては、授業研究を取り込むことなく、個々の授業の質を問わずに、教員の力量形成や校内研修のありかたを論じてきたといえる。授業の質を何で測るかについては議論が多々あるが、外国人児童生徒教育の場合は、学習言語力が向上し、教科の学習活動に支障なく参加できるか（問題が解ける、議論に参加できる、作文が書ける、テストで点が取れる、など）という観点で測ることができる。昨今では、外国人児童生徒の学力状況も、国や自治体が行う学力状況調査によって把握し、その向上や日本人児童生徒との差を縮めていくための取り組みを進める自治体も出てきている。

日本では、外国人児童生徒の学力向上について、制度面でも研究面でも対応が遅れている。外国人児童生徒の学力向上にとって日本語習得が重要であるとの問題提起はなされてきたものの、学力向上を可能にする諸条件の検討などは、制度的・経営的な研究として本格的に取り組まれるに至っていない。しかし、学習言語力の獲得という観点から見ると、外国人児童生徒の学力向上を可能にする諸条件はそのまま、学力低位のすべての児童生徒を対象にしても当てはまると考えられる。日本語を母語とする日本人児童生徒のみを想定した場合、学習言語力の獲得をめざす教科指導型日本語指導が必要だという発想が生まれまいであろう。しかしながら、教科指導型日本語指導によって外国人児童生徒の学習言語力が高くなり、その結果として学力の向上が見られるようであれば、質の高い教科指導型日本語指導の実施を可能にする条件を明らかにすることが、結果的に学力向上に資する学校経営の条件を明らかにすることにつながると考えられる。

## 注

- <sup>1</sup> 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成24年度）」および「学校基本調査（平成24年度）」、総務省「市町村数の推移表（詳細版）（平成24年度）」。
- <sup>2</sup> 例えば、公立小学校でみると、三重県は140校/391校（在籍率35.8%）、東京都は376校/1,304校（在籍率28.8%）、大阪府は215校/1,019校（在籍率21.1%）である。
- <sup>3</sup> 外国人児童生徒教育に関する経営的環境の整備については、拙稿にて、外国人児童生徒の指導に必要な力を獲得するための教員研修プログラムや教師用テキストの開発（臼井2007・2010・2011・2014）、外国人児童生徒教育の成果をあげるための指導体制づくり（臼井2005・2012）などのテーマを扱い検討してきたが、拙稿以外の研究はほとんどない。臼井智美「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、2007）、「外国人児童生徒の指導を担当する教員の職能成長過程」（『学校経営研究』第35巻、2010）、「外国人児童生徒の指導に必要な教員の力とその形成過程」（『大阪教育大学紀要IV教育科学』第59巻第2号、2011）、『学級担任のための外国人児童生徒サポートマニュアル』（明治図書、2014）、「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—」（『学校経営研究』第30巻、2005）、「外国人児童生徒教育における指導体制の現状と課題—「教育の成果」の向上に資する組織づくりに向けて—」（『学校経営研究』第37

- 巻、2012)。
- <sup>4</sup> 本稿では、外国籍者だけでなく「外国にルーツをもつ日本国籍の児童生徒」も含めて、「日本語指導が必要な児童生徒」の在籍校を検討の対象とする。「外国にルーツをもつ日本国籍の児童生徒」とは、国籍変更手続きを経て日本国籍を取得した児童生徒、国際結婚家庭の児童生徒、中国帰国者の児童生徒などである。かれらは、家庭内言語が日本語でないことや、児童生徒本人や保護者に外国での学校教育経験があることなどによって、日本語指導が必要になるなど、日本国籍ではあっても、外国籍の児童生徒が直面する学校生活上の課題と同様の課題を抱える。
- <sup>5</sup> 「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定」(1965年12月28日公布)、国際人権規約(A規約第13条)(1979年6月21日批准)、児童の権利に関する条約(第28条、第29条)(1994年4月22日批准)。
- <sup>6</sup> 外国人児童生徒教育の指導体制づくりに関わる学校経営上の課題は6種類ある。①物理的条件や資源の不足(人、モノ、予算、時間の不足)、②関係者間のコミュニケーションの課題(教師-教師間、教師-子ども間、教師-保護者間、子ども-子ども間)、③教育方針・教育指針に関する課題(進路指導、母語への配慮、文化への配慮、日本人の子どもへの関わり)、④日本と外国との文化的相違に起因する課題(習慣の違い、学校観の相違、教育観の相違、教育制度の相違)、⑤日本語指導上の課題(知識・技術、指導法、教材・教具、指導体制)、⑥学習指導上の課題(知識・技術、指導法、教材・教具、指導体制)。臼井智美「学校での指導体制づくり」臼井智美編著『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教育開発研究所、2009年、136-143頁。
- <sup>7</sup> 例えば、日本語指導が必要な児童生徒の在籍率で全国第1位の三重県の場合、児童生徒の在籍数にかかわらず、三重県教育委員会からは指導資料集や翻訳文書・対訳資料集の配布がある。一方、隣接する和歌山県は、日本語指導が必要な児童生徒数が極めて少ないことから、和歌山県教育委員会から特段の支援はなされていない。都道府県レベルで見た場合、日本語指導が必要な児童生徒は全県に在籍しているが、日本語指導担当教員(常勤)の加配措置をしている県は6、児童生徒の母語を話せる相談員の派遣事業を行っている県は10である(文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成24年度)」)。人的資源の獲得が容易な県とそうでない県があることがわかる。
- <sup>8</sup> 日本教育経営学会「校長の専門職基準(2009年版一部修正)」には、「基準6 倫理規範とリーダーシップ 3) 多様性の尊重」の項目はある。そこには、「国内外の様々な民族・人種への差別の撤廃、(中略)を実現する組織的手立てが校長には求められる」(解説書49頁)とあり、差別撤廃という社会問題の解決を想定している。差別事象ではない、勤務校に在籍する外国人児童生徒の学習保障や、日常的な文化衝突の回避・多文化への配慮等の場面を想定してはいない。
- <sup>9</sup> 外国人児童生徒在籍校の学校管理職に求められる固有の経営力があるかどうかの検証は、現在の研究において行っている。臼井智美研究代表(科研基盤研究C)「外国人児童生徒在籍校におけるスクールリーダーの役割と経営行動の解明」(課題番号26381074、平成26~28年度)。この研究の一環で実施中の調査においても、外国人児童生徒の多数在籍校の校長が、多民族性や多文化性に配慮した学校経営を行うことよりもむしろ、経営資源の獲得に努力をしている実態が明らかになってきている。この調査結果については、稿を改めて論じる予定である。
- <sup>10</sup> 児童生徒や保護者の使用言語や学校教育経験が多様なために、意思疎通に始まり指導の実際に至るまでに、実態把握と相互理解のために、母語支援員や日本語指導員など、多数の学校外関係者の協力が必要になる。しかし、指導関係者が多数に上るため、役割分担とその目的が曖昧になりがちで、組織的な統制がとれないことがしばしば起こる。校内的にも、文化的背景が



---

異なる他者への対応に不慣れなため、無用の衝突が学校・教員-児童生徒・保護者の間で起こる。多文化性に起因する学校経営上の課題は多数あるが、対処療法的な対応ではなく、多文化性を受容できる組織づくりの観点から、学校管理職の役割や経営力を明らかにしていく必要がある。

- <sup>11</sup> 例えば、兵庫県教育委員会「外国人児童生徒にかかわる教育指針」（平成12年8月）では、「多文化共生の視点に立って、外国人児童生徒の自己実現を図ることを支援するとともに、すべての児童生徒が互いを尊重し合い、多様な文化的背景をもつ外国人児童生徒と豊かに共生する真の国際化に向け、『人権教育基本方針』に基づき、外国人児童生徒の人権にかかわる課題の解決に取り組む」とある。