

# 外国ルーツの子どもへの支援をテーマにした 教員研修から見える学校の現状・課題，研修の効果：

## 他校の研修と比較して

田口 香奈恵・山森 理恵  
(東海大学)

### 要旨

国際教室が設置されて3年目の小学校で，外国ルーツの子どもに関わる教師自身が長期的な視点を持ちながら実践の改革を推進していくために，筆者らは全教員を対象に参加型の研修を実施した。研修中に教師間で共有された学校現場の困り感や工夫，研修の事後・追跡アンケート，国際教室担当教員へのインタビューを，前年に行ったA小学校での研修の結果と比較しながら，学校の現状と課題を明らかにすることを目的として分析した。また研修の効果と課題，研修の具体的な在り方を考察した。その結果，学校現場の困り感は学校に関係なく共通する部分と学校によって異なる部分があることがわかった。学校によって差が生じた理由は，学校の取り組み方や在籍する子どもの背景，研修時のテーマの設定，研修参加者の構成などであった。特に「家庭との連携」については，国際教室担当教員や学校からの保護者への働きかけが積極的に行われることで双方の連携が生まれやすく，教師が抱えている困り感を軽減していることが示唆された。2つのアンケート結果から，多くの教師は研修での対話を通して授業の中で活動の工夫や子どもに寄り添う姿勢などの「必要な対応」に気づき，実践に変化がもたらされることが示された。一方で，研修時に出た支援体制充実に向けた様々なアイデアは，学校全体の取り組みとして実現が容易でないことも明らかになった。今後は学校単位での取り組みについても考えていく必要がある。

**キーワード：**外国ルーツの子ども，教員研修，一般教員，研修の効果，学校現場

### 1. はじめに

日本に在住する外国ルーツの子ども<sup>1</sup>の増加に伴い，居住地域を問わず彼らへの学校や行政，地域での支援体制を整備し充実させていくことは喫緊の課題である。その課題の1つ

---

<sup>1</sup> 「外国ルーツの子ども」とは，元々外国籍だが日本国籍を取得した子ども，両親のどちらか一方が外国籍の子ども，二重国籍の子ども，無国籍の子ども，日本国籍であるが親の都合など国外で育った子どもなど，従来の「外国人児童生徒」という表現では包括できない多様な背景を持った子どもたちのことである。同様の意味で「外国につながる子ども」などの表現もある。

に、教師が日々の実践を内省し仲間と実践を共有して「変える／変わる力」を身につけ、「教師としての成長」が求められている（公益社団法人日本語教育学会 2020）。

南浦・本間（2021）によると、「年少者日本語教育の教師教育をどのように行うか」という教師教育に関する研究課題が近年取り上げられるようになり、体制構築など社会的な観点から外国ルーツの子どもへの教育を捉えようとする研究が増加している。今後は、教師の意図的設計的な教育の視点を織り込みながら、実践を検討していくことが求められている。この指摘は、「学校」という「制度の視点（南浦・本間 2021:72）」を踏まえながら、「教師としての成長」の場をいかに創造し実践していくかが求められているようにも捉えられる。

菅原（2011）は先行研究を整理した結果、「教師としての成長」の場を生み出すために、望ましい教員研修の形として、全ての教員に対し「異文化理解」などのテーマを含んだ、参加者が主体的に関わるような研修が必要であると述べている。しかし、これまで実施されてきた教員研修の方法は、日本語指導担当者など限られた教員を対象にした講義型の一方的な形態の研修が多いことが指摘されている（臼井 2007, 小池・古川 2019）。一方で、「課題解決型（古川 2019）」の研修や、教師が自主的・主体的に研修を企画運営する「ボトムアップ型」研修（小池・古川 2019）、教師間の対話を生み出す工夫を取り入れた参加型研修（田口・山森 2021）など、事例研究が積み重ねられつつある。

齋藤他（2005）の実践では、教師と外国人保護者へのインタビューを実施し、そこで得られた情報を整理し両者に互いの認識のずれを伝えることで、相互理解につながる過程を明らかにした。相互理解の結果、国際懇談会の開催、保護者の国別名簿の作成、母語教室の開講へと発展していった。この実践は、教員研修という名称はついていないが、「教師としての成長」を促し、家庭との連携を構築するきっかけを作る役割を果たしている。また、研究者が保護者をエンパワーメントし、相互理解を促進させるファシリテーターとしての役割を果たしていることも注目すべき点である。

参加型の教員研修は、日々第一線で外国ルーツの子どもと向かい合う教師の生の声を教師間で共有する大切な機会となり得る。研究者としてそのような機会に携わり、教師の声を丹念に拾い整理しフィードバックすることで、教師の気づきや成長を促し、実践の改革や学校の支援体制整備に向けた足がかりとなると考えている。

本稿は、B 小学校で実施した全教員が参加した参加型の研修について分析考察を行う。この研修は、田口・山森（2021）で実施した A 小学校での教員研修に改善を加えたもので、この研修時に教師間で共有された困り感や工夫の記述、事後アンケート、研修半年後に実施した追跡アンケート、国際教室担当教員 I へのフォローアップインタビューを分析対象とする。その分析により得られた結果を A 小学校の結果と比較することで、学校の取り組みも明らかにしていく。さらに研修の効果も分析し、研修の在り方を再検討する。

なお、本稿で使われる「困り感」という表現は、学校現場で教師が外国ルーツの子どもの支援で難しいと感じること、対応に悩むこと、負担に感じていることなどの感情を総じ

て表したものである。保育士の困り感の変容プロセスを明らかにした木曾（2012）の定義を参考にした。

## 2. 教員研修の概要とデータの採取方法

神奈川県は国内でも，東京都，愛知県，大阪府に次いで多くの外国人住民が在住している（出入国在留管理庁「【令和2年末】公表資料」）。神奈川県の中では，外国人人数については横浜市が突出しているが，外国人比率という観点で見ると，県中央部，県西部の自治体の名前が上位を占める<sup>2</sup>。その数字，比率から推測すると，相当数の外国ルーツの子どもがそれらの地域に在住していることが推測され，そういった子どもたちの教育環境の改善が急務と考えられる。

そのような背景のもと，2019年7月に神奈川県西部A市のA小学校（以下，A校）において，A校の教員を中心に近隣の小学校や中学校の国際教室担当者，保育園の教員も交え約60人を対象とした教員研修を実施した（田口・山森2021）。A校には平成12（2000）年から国際教室が設置されている。研修では，表1のように外国につながる子どもの教育に関わる法律や制度の最近の動向について説明し，外国ルーツの子どもたちの保護者に対して筆者らが実施した聞き取り調査の結果を紹介したうえで，ワールド・カフェ方式で3つのテーマ（①外国ルーツの子どもたちと接して感じること，②こんな工夫をしている，③私たちに今必要なものは何か）について順にグループによる話し合いを行った。その際，各グループで「えんたくん<sup>3</sup>」に考えたことや話し合ったことを書いてもらい，研修後にはアンケートを実施した。

A校での研修を踏まえ，2020年10月に神奈川県南西部B町のB小学校（以下，B校）において，B校の教員17名を対象として研修を行った。B校には2018年から国際教室が設置されている。今回の研修が実現したのは，筆者の所属する地域のボランティア団体との連携があったためである。数年前，筆者らは神奈川県西部の市町村の教育委員会を回り，外国ルーツの子どもたちの学校在籍状況について聞き取りを行っていたことがあった。その際，B町役場を訪問し，B町内のある企業が多くの外国人を採用し，外国ルーツの子どもが急増，次年度からB校に町内初の国際教室が設置されるとの情報を入手した。そこで，筆者の所属する大学の学生による活動を提案し，国際教室でのボランティア活動が始まった。

<sup>2</sup> 神奈川県「人口統計調査（月報）令和3年1月」

<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/x6z/tc30/jinko/kohyosiryoy.html>（2021年9月1日閲覧）

神奈川県「市（区）町村別主要国・地域別外国人人数（2021（令和3）年1月1日現在）」

<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/76507/siryoy1.pdf>（2021年9月1日閲覧）

<sup>3</sup> 直径1メートルほどの円形の段ボールと同じ形の紙から成り，円形の段ボールをテーブル代わりにし，その上に紙を乗せ，グループのメンバーが膝をつき合わせてそのテーブルを支えながら使用するというものである。グループのメンバーが近づき，ともに支える必要があることから，グループの一体感を醸成し，話し合いを促進する効果がある。

この活動を開始して以降、今回の実施までに過去2回、教員研修の依頼を受け実施したという経緯がある。ただし、過去2回の研修形態は講義型、体験型であった。

B校の研修においても、前年のA校での研修同様、外国ルーツの子どもに関わる動向や保護者を対象とした聞き取り調査の結果を紹介したうえで、4つのグループを作り、ワールド・カフェ方式で「えんたくん」を利用しながら外国ルーツの子どもと接して感じる戸惑いや不安などについて話し合いを行った。ただし、A校の研修においては、子どもたちの目線に立った記述、子どもたちの将来を考えた記述はあまり見られず、教師側から見た目の前の困り感が中心であった。そのため、B校の研修においては、子どもの目から見た今とこれからの問題について話し合いが行われるように、「外国ルーツの子どもが困っていることは何？（今・これから）」、「こんな工夫をしている！こんなアイデアどう？これからできそうなこと」という問いを投げかけて実施した。そして、研修実施後には事後アンケートを行った。それに加え、研修の約半年後の2021年3月に追跡アンケートを実施した。2つのアンケートの質問内容は、文末に資料1・2として掲載した通りである。

追跡アンケートは、2部構成で行った。前半では、研修実施後から半年の間にどのような取り組みを行ったかに関して尋ね、後半は、教師が感じ得る困り感について尋ねた。後半の困り感についての質問は、「えんたくん」に書かれた内容を分析した結果、A校と違い

表1 A校・B校における研修の概要

	A校における研修（2019年7月）	B校における研修（2020年10月）
参加者	A校の教員を中心に、近隣の小・中、保育園の教員含め約60名	B校の教員のみ 管理職含め17名
実施内容	1. 最近の動向と近隣の外国人保護者を対象とした聞き取り調査の結果紹介 2. ワールド・カフェ方式によるワークショップ（「えんたくん」使用） 話し合いのテーマ： ①外国につながる子どもたちと接して感じること（戸惑い、不安、疑問など） ②こんな工夫をしている ③私たちに今必要なものは何か	1. 近隣の外国人保護者を対象とした聞き取り調査の結果紹介 2. ワールド・カフェ方式によるワークショップ（「えんたくん」使用） 話し合いのテーマ： ①外国ルーツの子どもと接していて感じること：戸惑い、不安、疑問など ②外国ルーツの子どもが困っていることは何？（今・これから） ③こんな工夫をしている！こんなアイデアどう？これからできそうなこと すぐには無理だけど、考えたほうが良いこと
アンケート	・実施直後に事後アンケート実施（アンケート用紙を配布）	・実施直後に事後アンケート実施（アンケート用紙を配布） ・約半年後（2021年3月）に追跡アンケート実施（Googleフォーム上で実施）
インタビュー		国際教室担当教員Iに対し、2021年3月に実施

があることが明らかとなったため，その違いが生じた理由や，教師一人一人が実際にどう感じているかを明らかにすることを目的としてアンケートに含めた。「えんたくん」で確認された困り感をもとに，16項目の質問を用意し，0「ぜんぜん感じない」から4「とても感じる」の5段階で回答してもらった。

さらに，2021年3月に国際教室担当教員Iに対してフォローアップインタビューも行った。インタビューは半構造化で行い，追跡アンケートの結果を踏まえ，研修後の取り組みについて尋ねたうえで，追跡アンケートの教師の困り感についての質問の結果を見ながら答えてもらう形で進めた。国際教室の教員は，外国ルーツの子どもの日本語指導や教科指導だけでなく在籍学級での指導をつなぐ役割を担っている。つまり，外国ルーツの子どもと日々最前線で関わりながら学級担任や管理職の教員らと連携し，その学校での外国ルーツの子どもの実情や支援体制について最もよく理解し把握できる立場にいる。そこで，研修後の取り組みの有無や追跡アンケートの結果を読み解くため国際教室担当者Iにフォローアップインタビューを実施した。

### 3. 分析の方法

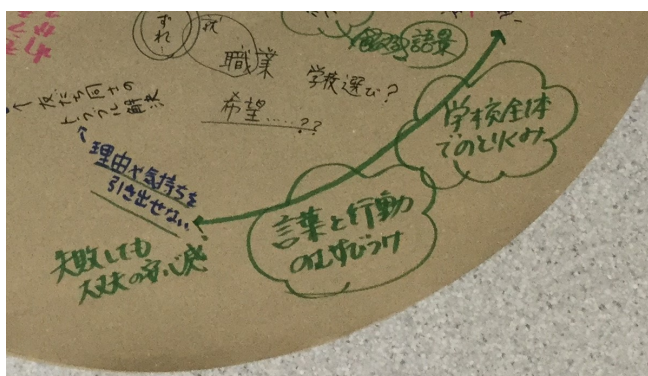


写真1 「えんたくん」の記入例

B校での研修後，研修時に回収された「えんたくん」に書かれた内容を，KJ法を参考に整理した。これは，A校における研修の分析と同様の手法である。次のような手順で行った。①「えんたくん」の紙にランダムに書かれた記述を，ひとまとまりごとに1枚のカードに書いて並べる。その際，近くに書かれているもの，矢印で結びつけられているものは後で関連が

確認できるように記録する。カードを「教師の困り感」，「工夫・必要なこと」，「その他」の3つに分類する。②分析対象を「教師の困り感」のカードに絞り，各カードの内容を一つ一つ確認し，1枚のカードの中に2つ以上の内容が含まれている場合は分割し，1枚のカードにつき1つの内容となるようにする。③それらのカードの中の，同じような内容，近い内容のものをグループ化し，ラベル付けを行う。④各グループのラベルと内容を確認し，共通する内容のグループでまとめて大きなカテゴリーを作る。⑤大きなカテゴリーの中にサブカテゴリーがあるような形に整理し，必要な場合はさらに下位のカテゴリーを設けるといった方法で行った。一連の作業では，客観性を持たせるため，基本的に本稿執筆者が共同で行い，判断に差異があった場合は協議を行って決定した。A校で実施した教員研修の分析では，「A 家庭との連携」，「B 文化・価値観」，「C 学校生活」，「D ことば」，「E 体制」，「F 子どもの将来」の6つのカテゴリーと56種類のサブカテゴリーに整理することが

できた（田口・山森 2021）。B校の分析でもこの分類に倣って行う。さらに、研修後に実施したアンケートについても「えんたくん」同様、KJ法の手法を参考に、記述を1枚のカードにつき1つの内容となるようにしてカードに書き、共通する内容のグループでまとめ、整理した。

本稿では、教師の感じる困り感の実態を明らかにするため、B校の研修で「えんたくん」に書かれた内容を、A校における研修の結果と比較しながら分析する。その際、追跡アンケートの後半の回答や、教員Iへのインタビュー結果も合わせて考察を行う（4章）。さらに、B校において研修の実施によって現場で何らかの変化があったかを明らかとするために、B校において研修直後に実施した事後アンケートと、半年後に行った追跡アンケートの前半部分の結果を比較し分析する（5章）。これらの分析を通して、教員研修の実施によって、外国ルーツの子どもたちを取り巻く教育環境の改善につなげていく方法を探る。

#### 4. 「学校現場の困り感」から見える学校の現状と課題

本章では、研修時に「えんたくん」から得られた「学校現場の困り感」、追跡アンケート後半部分（教師各々が感じる困り感）、国際教室担当教員Iへのフォローアップインタビューから浮き彫りになった学校の現状と取り組み、課題について述べる。

##### 4.1 結果

4枚の「えんたくん」に書かれたもののうち、1回目の話し合い「外国ルーツの子どもと接していて感じること・戸惑い・不安、疑問など」と、2回目の話し合い「外国ルーツの子どもが困っていることは何？（今・これから）」に該当する記述を前述の分析方法で拾い上げた。その結果、126枚のカードが得られた。これらのカードを、田口・山森（2021）で明らかになった6つのカテゴリー「A 家庭との連携」、「B 文化・価値観」、「C 学校生活」、「D ことば」、「E 体制」、「F 子どもの将来」と56種類のサブカテゴリーに従い分類した。

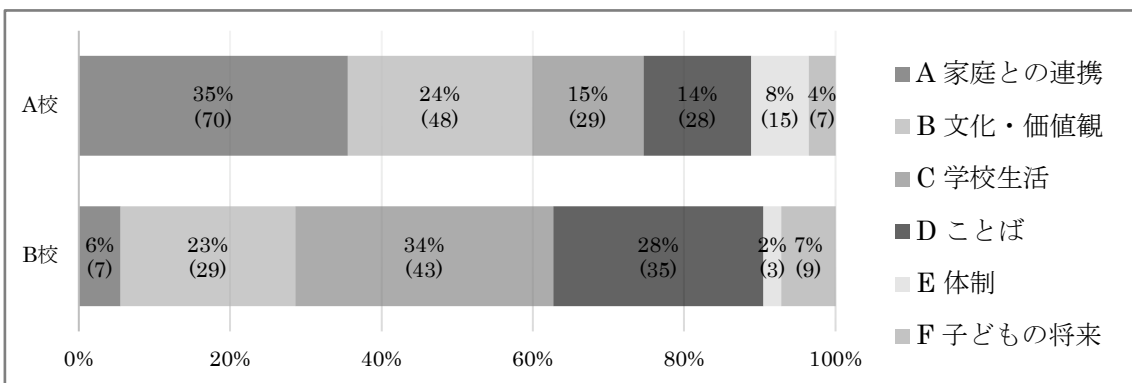


図1 研修の話し合いで出た「学校現場の困り感」カテゴリーの比較  
 図中( )内の数値：カードの数

B校で出た6つのカテゴリーをA校の結果と比較すると，図1のようになった。大きな相違点は，「A 家庭との連携」と「C 学校生活」である。特に「A 家庭との連携」は，A校が困り感全体の36%を占めているのに対して，B校は6%にすぎない。「C 学校生活」もA校とB校ではほぼ倍の差があった。この2つのカテゴリーについては，質的な違いも見られた。他4カテゴリー「B 文化・価値観」，「D ことば」，「E 体制」，「F 子どもの将来」については，量的な違いはあるが質的には類似した困り感を抱えていた。

表2 研修の話し合いで出た「学校現場の困り感」カテゴリーごとのカード数の比較

A 家庭との連携		A校	B校
a 連絡の困難さ		8	0
	a-1 接触	1	1
	a-2 意思疎通	2	0
	a-3 ニュアンスの伝達	3	0
b 連絡不足		11	0
c 欠席・不参加		0	1
	c-1 雨	11	0
	c-2 風邪	1	1
	c-3 土曜日	2	0
	c-4 参観日	1	0
	c-5 通訳	1	0
d 意識の違い	d-1 学校に対する意識の違い	3	0
	d-2 家庭環境の違い	1	3
e 連絡・連携の困難さの具体例	e-1 集金の回収	8	0
	e-2 緊急（非常）時の対応	4	0
	e-3 持ち物・提出物の準備	4	1
	e-4 国際級への理解	3	0
	e-5 配布物	2	0
	e-6 その他	4	0
B 文化・価値観		A校	B校
a 文化価値観の違い・ずれ		10	6
	a-1 宗教関連		
	a-1-1 食べられないもの	6	0
	a-1-2 スカーフ	1	0
	a-1-3 ピアス	1	0
	a-2 ピアス	5	0
	a-3 時間の感覚	5	0
	a-4 食べられないもの/食文化の違い	3	16
	a-5 お金の感覚	2	0
	a-6 その他	6	2
	a-7 服装	0	4
b 文化に対する捉え方		1	1
c 同化への圧力		4	0
	c-1 異（日本）文化に対する子どもの戸惑い	4	0
C 学校生活		A校	B校
a 教師の戸惑い	a-1 子どもへの対応	7	14
	a-2 周囲の子どもへの対応	1	0
	a-3 やりきれなさ	2	0
	a-4 担任の無関心さ	1	0
	a-5 外国語での悪口拡散	1	0
b 子どもの訴えへの対応		3	0
c 学習の問題		0	6
	c-1 漢字学習の問題	4	0
d 子どもへの配慮不十分		2	2
e 学校生活に関する子どもへの問いかけ・疑問		5	11
f 子どもが抱える共通課題		3	1
g 子どもの戸惑い		0	6
h 友人関係		0	3
D ことば		A校	B校
a ことばの壁		13	19
b 子どもの本音への障壁		3	4
c 親子間のことばの問題		2	6
d つまずきの要因	d-1 発達とことば	7	0
	d-2 母語と日本語	2	4
	d-3 日常会話（生活言語）と学習言語	1	1
	d-4 使用機会の減少	0	1
E 体制		A校	B校
a 小中間の支援体制の差		4	0
b 基礎学力伸長への支援体制の不備		3	0
c 書類の不統一/量/煩雑さ		3	1
d 就学問題		2	0
e 人件費の問題		1	0
f 個人情報の壁		1	0
g 日本語指導教員の職務のずれ		1	0
h 学校内の体制による影響		0	2
F 子どもの将来		A校	B校
a 進学への懸念		5	5
b 将来全般への懸念		2	4

表 2 は、A～F のカテゴリー、サブカテゴリーごとに両校のカード数を比較したものである。B 校で初めて見られた内容のカードには、新たに下位範疇を設け名称をつけた。その結果、5 つのサブカテゴリーが追加された。追加した新規のサブカテゴリーは、「B-a-7 服装」、「C-g 子どもの戸惑い」、「C-h 友人関係」、「D-d-4 使用機会の減少」、「E-h 学校内の体制による影響」の 5 つである。田口・山森 (2021) の A-d<理由>は、名称を見直し「学校に対する意識の違い」とした。また、A 校では見られたカテゴリーで、B 校では該当するカードがないカテゴリーもあった (表 2 の数値 0 がそれに当たる)。

図 1 と表 2 に見られる A 校と B 校の差異はなぜ生じたのか。B 校の研修時にたまたま話題に上らなかったのか、あるいは実際に教師に困り感がなかったのか。教師一人一人が実際にどう感じているかを明らかにするために、追跡アンケートを実施した。

表 3 追跡アンケート：教師が感じる困り感 (人数)

		ぜんぜん感じない	どちらでもない	とても感じる		
		0	1	2	3	4
A 家庭との連携	①保護者とのコミュニケーションの困難さ	0	1	1	8	5
	②連絡の困難さ	0	1	1	6	7
	③保護者の国際教室への理解不足	2	5	6	1	1
	④子どもや保護者の欠席・不参加の問題	2	6	2	3	2
	⑤保護者の学校に対する認識の違い	2	6	5	1	1
B 文化・価値観	①文化価値観の違い・ずれ	0	0	5	8	2
	②日本の学校文化への同化の期待	2	0	8	4	1
C 学校生活	①教師としてどう対応するかという悩み	0	0	6	7	2
	②学校生活を送る外国ルーツの子どもの目線で考えた時の不安・疑問	0	1	7	5	2
	③どの子どもでも抱え得る共通課題	0	2	6	5	2
D ことば	①子どもと教師の間のことばの壁	0	2	1	10	2
	②親子間のことばの壁	0	2	3	7	3
	③子ども自身のことばのつまづき	0	1	4	7	3
E 体制 F 子どもの将来	①支援体制の必要性	0	0	4	6	5
	②教師が仕事を進めやすくするための支援の必要性	0	1	3	6	5
	③子どもの将来全般への懸念	0	0	5	6	4

表 3 は、追跡アンケートの教師が感じる困り感の結果である。表 3 にある 16 のサブカテゴリーは、A 校で得られた「学校現場の困り感」の 56 サブカテゴリーをもとに、内容の重なりがあるものを整理したものである。16 項目について 5 段階で回答してもらった。回答者数は 15 人で、うち事後アンケートに回答した教員は 13 人だった。ほとんどの項目で



何らかの困り感があることが明らかになった。一方，Aの③～⑤項目については，約半数の教員は「ぜんぜん感じない」，「感じない」を選択していた。

## 4.2 考察

A校とB校の「学校現場の困り感」の違いを明らかにするために，研修時に得られた「学校現場の困り感」と追跡アンケート「教師が感じる困り感」，さらに国際教室担当教員Iがインタビューで語った内容を詳しく見ていきたい。インタビューから，「えんたくん」や追跡アンケートで得られた結果を裏付けるような学校の取り組みや姿勢が明らかになった。

### A 家庭との連携

「A 家庭との連携」で見られた最大の違いは，学校と保護者間の連絡のやりとりに関するもの（「b 連絡不足」，「c 欠席・不参加」）である。

A校は雨などで欠席することや欠席連絡がないことに対し27枚のカードが得られたが，B校では同様のカードは2枚だった。追跡アンケートでもこの点（表3のA④）に困り感を抱えている教師は全体の3分の1（5人33%）で，研修時の結果と概ね一致する。また，A校では国際教室への理解が進まないことに「国際教室→親が嫌がる」のような記述が見られたが，B校ではそのような記述は無かった。

B校の国際教室担当教員Iに，保護者に対する働きかけについてインタビューしたところ，保護者に対して学校の様子を伝えるいくつかの工夫が見られた。例えば，学校からの重要な連絡事項（教育相談や参観日，持ち物など）は教員Iや日本語指導員が英訳をつけて伝える，教育相談への参加を保護者に積極的に促し学級担任に依頼して当日同席するなどである。このようなサポートは学級担任にとっても一人で全てを担うことなく分業できるので，安心感につながるのではないかと教員Iは話している。他にも，学期末に所見を英訳して国際教室の様子や学習の進捗を伝えていた。その際に保護者からのメッセージも受け付けており，多くは感謝の意を伝えるものだという。国際教室についても，保護者は日本語が上手になるなら国際教室で勉強したほうが良いと思っており，保護者から「よく理解されている」と教員Iは感じていた。追跡アンケートでも国際教室への理解不足を「とても感じる」「感じる」と回答した教師は13%に止まっており，教員Iの意識と概ね一致する。

さらに，B校にはPTAに参加できない保護者に対して，運動会やベルマーク集計などの手伝いをするサポーター制度があり，そこへの参加を働きかけることもしていた。実際に外国ルーツの保護者の参加もあり，参加率も良いという。COVID-19の影響で休校となった時期に，学校からのメール配信サービスの各クラス版に加えて国際教室版を作り，外国ルーツの保護者全員に加入してもらっていた。教員I・学級担任と保護者間だけでなく，学校全体と保護者との繋がりも積極的に行われていることが明らかになった。

他にも B 校では、学校全体で外国ルーツの子どもの支援に取り組むことが重要だと考え、年に 1 回全教職員が参加する「授業研究会」を行なっている。国際教室の授業を参観し、児童理解、授業づくり、日本語指導などについて議論し今後の取り組みの改善につなげている。

一方で、追跡アンケートの「A 家庭との連携」のうち「①保護者とのコミュニケーションの困難さ」「②連絡の困難さ」については、87%（13 人）が 5 段階で「とても感じる」「感じる」と回答しており、「えんたくん」の結果と異なる。研修時には話題に上らなかった事柄でも、実際は困っている可能性があることが示唆された。また国際教室担当教員とそうでない教員との認識の差も窺える。しかし、この差は保護者と教師が関わる頻度や内容にも影響すると考えられ、国際教室担当教員と学級担任との情報共有や分業によって補完できることもあると思われる。

A 校の保護者への連絡の実情については調査をしていないのでその実態は不明だが、少なくとも B 校では前述のような様々な働きかけによって家庭との連携が生まれ、教師が抱えている困り感のある部分では軽減していることが明らかになった。

## B 文化・価値観

「B 文化・価値観」については、「文化のちがひ」、「日本≠（母国）違い」など両校とも類似した困り感を抱えていた。特徴的な違いは、「食べられないもの」に関する記述である。A 校は宗教的な理由で食べられないものがあることに戸惑いを感じていたが、B 校では味付けや食材を理由に給食が食べられない子どもがいること、そこから「成長の心配」をする記述も見られた。B 校は宗教的な背景を持つ子どもが在籍していないためこのような差が出たと思われる。

教員 I は、母国で野菜を食べる習慣がないのか野菜を食べない、来日当初は泣きながら給食を食べている子どももいたと語っている。しかし、彼らも徐々に慣れていき卒業時には食べられるようになるという。給食が食べられないという教師の困り感は、長い目で子どもたちの成長に寄り添うことで解決される一面があるとわかる。

また、B 校では A 校には見られなかった「a-7 服装」サブカテゴリーを新たに追加した。東南アジア地域から来日した子どもたちは、半袖の習慣があり、「すごく厚着 極端」、「季節感がわからない」など教師らが子どもの服装に戸惑う様子が記述から見られた。

追跡アンケートの「②日本の学校文化への同化の期待」は、「ぜんぜん感じない」から「とても感じる」までばらつきがあり、中間の 2 を選んだ教員は 8 人で全体の半数だった。この結果について、教員 I は、クラスで一斉指導する際はクラスメートと同じようにできたほうがいい、学級担任もそれを期待しており、指示が通らないと困るのではないかと話している。しかし一方で、「心まで日本人になってもらいたいと思っている」のではなく、母国のことはずっと覚えていてほしい、低学年で来日すると母国のことを忘れ「どうしても同化してしまう」と、母国と日本の文化を両方取り入れて成長することを期待していた。

この語りは，追跡アンケートの回答にばらつきがあった理由を説明している。子どもに対して団体行動を期待しつつ個人も尊重したいという一見正反対に見える教師の意識が、「感じない」と「感じる」のどちらを選択するか迷わせた可能性がある。

## C 学校生活

「C 学校生活」の「a-1 教師の戸惑い：子どもへの対応」，「e 学校生活に関する子どもへの問いかけ・疑問」は，両校とも共通した悩みを抱えている。「感情が読み取れない(A校)」，「どう対応したらいいかわからない(A校)」，「どう伝えたらいいのかわからないのか，暗もくのルール(B校)」，「友達同士のトラブル解決 理由や気持ちを聞き出せない(B校)」，「抱えているものの本当はどうか？本心 背景(B校)」などである。

追跡アンケートや教員 I のインタビューからも，教師が子どもへの対応に悩みを抱えていることがわかる。追跡アンケートでは「①教師として子どもにどう対応するかという悩み」への回答で教員全員が「ぜんぜん感じない」を 0，「とても感じる」を 4 とする 5 段階のうち 2 以上を選択していた。追跡アンケートの結果を見た教員 I もこの結果に納得していた。過去を振り返り，自分の学級に外国ルーツの子どもが在籍していたが何もできなかったと語っている。クラスに支援が必要な子どもがたくさんいる中で，彼らができることを見極める難しさ，わからないことがあっても「わからない」と言えない子どもを見落としてしまうもどかしさなど，学級担任としての苦い経験である。「A 家庭との連携」で述べた，国際教室担当教員として学級担任や子どもに寄り添おうとする姿勢は，教員 I の過去の経験が生かされたものであった。

次に，研修時の問いかけに注目したい。B 校の研修時に子ども目線の問いかけを追加したことで表出されたと思われるカテゴリーが新たに見られた。それは「g 子どもの戸惑い」，「h 友人関係」である。例えば，友だちとの話題に上るテレビ番組や遊びのルールがわかりにくいのではないかと，同じ国籍同士でかたまりやすい，友人関係はどうかという視点である。また，「c 学習の問題」は A 校でも見られたが，「c-1 漢字学習の問題」に焦点が絞られていた。B 校では漢字学習に関する記述はなかったが，「学びの継続が難しい」，「学習のおくれ」，「どんどん差がひらく」と学習全体への課題に関する記述があった。

「C 学校生活」のカード数は，A 校 29 枚に対して B 校は 43 枚とより多くの困り感が得られた。これらの結果は，研修時の問いかけの設定によって教師間で共有できる視点・困り感が変わることを裏付けている。

## D ことば

「D ことば」に関しては，B 校も A 校と共通した悩みが出ており，A 校で分類した 6 つのサブカテゴリーのうち「d-1 発達とことば」以外は全て一致している。「d-4 使用機会の現象」は新しいカテゴリーで，長期休みの後，日本語力が低下することについて書かれたカードである。

追跡アンケートでも「①子どもと教師の間のことばの壁」は教師の8割に困り感があった。教員Iは、学級担任はその点について「すごい感じると思う」と話している。クラス全体に話していることを子どもが理解できているか、個別に確認できる時間が確保できれば良いが十分にサポートし切れないのではと学級担任の大変さを代弁していた。また、教師たちの話し方は一文が長いので、短くしたり主語と述語を明確に話したりすることで子どもに伝わりやすくなると、国際教室担当者としての意見も述べていた。

教員Iは、子どもが母語を忘れて日本語が上手になっていくこと、幼い頃に来日し母国のことを知らない（意識しない）状況になっていることを憂いている。また、保護者の勤務形態<sup>4</sup>が親子間の会話を奪い母語を使う機会を減少させていることも指摘している。その結果、親子間のコミュニケーションが成立しにくくなるという事態に陥っていく。教員Iは、日本語を話す子どもと母語を話す保護者とのやりとりを目の当たりにして、「全然噛み合っていない」「なんとも不思議な会話」だったと振り返っている。

ことばに関する学校現場の困り感は、どの学校においてもどの教師にとっても共通する悩みであることが示唆された。しかし、教員Iの語りから、教師の話し方や保護者への母語使用推奨など、悩み解消の糸口が得られている。教師間で悩みを共有することで、通訳や翻訳の体制を整えること以外にも、悩みを軽減し解決する方法が見つかるきっかけになると思われる。

## E 体制 と F 子どもの将来

「E体制」については、B校では「プリントが多い」という書類に関するもの、単発の授業なら支援できるが年間計画では入れにくい、外国ルーツの子どもが同じクラスになるのは良し悪しだという学校内の体制による影響の2点だった。これは、A校とB校の研修参加者の構成の違いに起因すると思われる。A校では幼稚園から中学校までの教員が一堂に会したため、小中間の基礎学力の問題や支援体制の不備など学校間の連携に話が及んだ。しかし、B校は単独で研修を実施したため、学校内の体制に止まったと考えられる。

「F子どもの将来」は、高校進学や将来への懸念など両校とも困り感は類似している。追跡アンケートでも教員全員が「ぜんぜん感じない」を0、「とても感じる」を4とする5段階で2以上を選んでいる。教員Iは、小学校の段階で教師が高校進学まで考えるのは想像しにくいと述べている。また、外国人が日本で増加している理由や在留資格と就労の関係などについて教師は知らない可能性があることを指摘していた。

学校内、学校間の支援体制の整備や将来を見据えた進路支援を教師が自分ごととして捉え考えていくには、様々な学校から教員が参加する研修を実施することで、各学校での困り感や情報が共有され、より俯瞰的な視点で物事が捉えられるようになると思われる。

---

<sup>4</sup> B校の外国ルーツの保護者の多くは夜勤で働いており、子どもの帰宅時には親が寝ていることもあるという。

## 5. 研修の効果

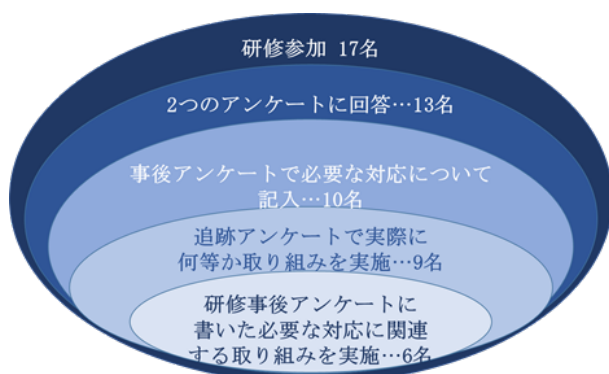


図2 参加教員数とその内訳

図2の参加教員数とその内訳は、研修参加者17名のうち、事後アンケートと追跡アンケート共に回答した13名の教員の回答を分析対象とした。その結果、13名のうち10名が事後に「必要な対応」について指摘していた。研修をきっかけに取り組みの必要性を認識した教師が多かったことを示している。そして、そのうち9名が追跡アンケートで実際に何らかの取り組みを行ったと回答していた。特に6名の教師は事後アンケートに書いたことに関連する取り組みを実際に行っていた。「外国籍児童の出身国について話を聞く」、「体験的な活動を盛り込む」などの実践である。つまり、研修に参加したことによって必要な対応を意識し、それを実現したと考えられる。一方、事後アンケートには「子どもの出身国の料理を給食に

B校における研修の半年後に実施した追跡アンケートの前半では、研修後どのような取り組みを新たに行ったかを尋ねた。本章では、研修直後に回収した事後アンケートと、その結果の比較を行い、今回の研修の実施によって教師や取り組みに何らかの変化が生じたかを分析する。

研修参加者17名のうち、事後アンケートと追跡アンケート共に回答した

表4 事後アンケートに書かれていた内容とカテゴリー

		事後	追跡	
A 研修の意義	a 状況・工夫を知る	2		
	b 考える機会	9		
	c 話し合うことの大切さ	7		
	d 悩みの共有	6		
	e 歩み寄りの大切さ	1		
	f 人と人とのつながり	0		
	g もっと必要	0		
	h 必要な対応	1 ツール・リソースの活用	1	1
		2 活動の工夫	8	6
		3 構えない交流	0	1
		4 押しつけないで受け入れること	0	4
5 子ども・保護者への寄りそい		4	3	
6 保護者のためのネットワークづくり		0	0	
7 支援の充実		2		
8 教師の学びの姿勢		4	1	
9 学校・行政・家庭の努力		2		
10 外部との連携体制づくり		0	1	
B 研修方法		2		
C 研修への要望		2		
		計	50	
			17	

取り入れる」, 「多文化共生の集会」などについて書かれていたが, このような学校全体での取り組みは追跡アンケートで触れられておらず, 実現できなかったことが明らかとなった。

この結果から研修の実施によって教師の取り組みに一定の変化が生じることが確認できたと言える。その一方で, 授業での取り組みなど, 教師個人で行える内容については比較的实现可能であるが, 学校全体の取り組みの実現は難しいことがわかった。

表5 追跡アンケートに書かれていた事後アンケートに関連する取り組み例

教員	事後アンケート	カテゴリー		追跡アンケート	
教員4	"言葉"はとても大切なツールで、人と人とのつながりを深めてくれます。外国語を教える身として、英語を用いて、彼らの思いを表出させる手助けができるのであれば授業を通して進めていきたいと思えます。	A	h 2	活動の工夫	外国籍児童の出身国について話を聞くことができるようにした。
教員13	他の日本の児童への指導については、外国の文化の理解のために、食事や学校生活について紹介する機会を作ってみたい。	A	h 2	活動の工夫	フィリピンでの遊び、食事、学校など...、話をたくさん聞き、全体に共有するようにした。
教員1	また、今年やりたかったこと（日本人の子どもたちへの多文化共生の集会）を口にできたので、どうにかやり方を考えていこうと思えました。（集会ができないので）	A	h 9	学校・行政・家庭の努力	国際教室で学んだことを、クラスで発表する機会を作ってもらった。

## 6. まとめと今後の課題

外国ルーツの子どもの教育環境の改善をはかっていくことを目的として, B校において参加型の教員研修を実施した。さらに, 前年に行ったA校における研修で得られたデータと比較しつつ, B校の教員研修で得られたデータ, 事後アンケートや研修半年後に実施した追跡アンケート, 国際教室担当教員Iへのフォローアップインタビューから, 学校現場の取り組みや実態を明らかにすること, 教員研修のあり方の検討を試みた。分析から, 学校現場の困り感は, 学校に関係なく共通する部分と学校によって異なる部分があることがわかった。学校によって困り感に差が生じた理由は, 学校の取り組み方や在籍する子どもの背景, 研修時のテーマの設定, 研修参加者の構成などであった。特に学校の取り組みによって保護者との信頼関係を構築し, 教師の困り感を軽減していることが明らかとなった。また, このような教員研修を実施することで, 教師一人一人の実践に変容がもたらされることが示された。これは, 今後, 多くの学校で同様の研修を実施することで, 外国ルーツの子どもたちの教育環境の改善につながることを示している。

一方で, 課題も明らかとなった。事後アンケートで必要な対応として挙げられていた内容の中でも学校全体での取り組みは実現できていなかった。このような大きな取り組みを実現していくためにはどのようにしたらよいのだろうか。学校単位での取り組みを促す仕

組みや風土を作ることが必要であると言える。学校間でそういった取り組みを共有する場が増えることが望まれる。さらに、学校関係者だけの責任とせず、学校外の研究者や専門家などが、他地域の事例なども参考にし、取り組むべき方法を提案していくことが必要ではないだろうか。その際、学校だけではなく、教育委員会などにも働きかけていくことが重要であろう。「家庭との連携」に関する困り感は、学校の取り組み方によっては解決できる面もある。家庭と学校の連携が構築され強化されれば、より手厚い支援体制が整えられよう。そのために、例えば他の地域で行っている就学前説明会の実施などは、有効な方法であると考えられる。加えて、学校が地域のボランティアや、地域のさまざまな機関と連携し、地域全体で子どもたちのためにより良い環境を作っていくということも重要であると考えられる。特に、地域のボランティアは、場合によっては子どもや保護者により近い存在である場合もある。そういった力も利用しながら、子どもたちの教育環境の改善につなげていくことが、今強く求められていることと言えよう。

## 謝 辞

教員研修をはじめ2種類のアンケート、インタビューにおいて快くご協力いただいた先方には、大変お世話になりました。この場を借りて心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- 白井智美 (2007) 「外国人児童生徒教育に関する教員研修の現場と課題」『国際教育評論』4号 pp.17-34.
- 神奈川県「人口統計調査（月報）令和3年1月」  
<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/x6z/tc30/jinko/kohyosiryu.html> (2021年9月1日閲覧)
- 神奈川県「市(区)町村別主要国・地域別外国人数(2021（令和3）年1月1日現在）」  
<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/76507/siryoul.pdf> 2021.9.1 (2021年9月1日閲覧)
- 木曾陽子 (2012) 「特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス」『保育学研究』50号2巻 pp.26-38.
- 公益社団法人日本語教育学会 (2020) 『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』文部科学省委託（2017-2019年度）「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」
- 小池亜子・古川敦子 (2019) 「外国人児童等の日本語指導に関するボトムアップ型教員研修：群馬県伊勢崎市の教員研修を事例として」『日本語教育』172号 pp.88-101.
- 齋藤ひろみ・原みずほ・小笠恵美子 (2005) 「教師と外国人児童保護者の相互理解に向けて：研究者による両者へのインタビューが果たした役割」『国際教育評論』2号 pp.90-98.

出入国在留管理庁「【令和2年末】公表資料」<https://www.moj.go.jp/isa/content/001344904.pdf>

(2021年9月1日閲覧)

菅原雅枝 (2011) 「JSL児童生徒教育研修の充実に向けて：求められる研修の姿と実施上の課題」『国際教育評論』8号 pp.44-55.

田口香奈恵・山森理恵 (2021) 「外国ルーツの子どもの関わりをテーマにした教員研修の意義：教師間の対話の必要性とそこから見える学校現場の困り感」『東海大学紀要国際教育センター』3号1巻 pp.29-48.

古川敦子 (2019) 「外国人児童生徒教育を学ぶケース教材の開発：『みんなで考えよう外国人児童生徒教育』」『愛学園前橋国際大学論集』10号 pp.53-63.

南浦涼介・本間祥子 (2021) 「年少者日本語教育における研修課題の変遷：学校と教育の再構築へ向けて」『日本語教育』179号 pp.62-76.



### 資料1：事後アンケート（アンケート用紙を配布）

（B校研修の実施直後に行った事後アンケートの質問内容）

本日の研修会の感想などをお書きください。

（回答欄は余白を設け，自由記述で回答）

ご参加，ありがとうございました。

### 資料2：追跡アンケート（Googleフォーム上で実施）

（B校研修の約半年後に行った追跡アンケートの質問内容（[ ]は選択式の質問の選択肢））

お名前

現在のご担当 [ 役職・学級担任・教科担任・その他 ]

#### 【アンケートI】

##### 質問1 研修後について

10月の研修後，外国につながる児童に対して，新たに何か必要な対応をされましたか。

[ はい，しました。 ・ いいえ，何もませんでした。 ]

##### 質問2 先ほどの質問で「はい」と答えた方

10月の研修後，外国につながる児童に対して，新たにどんな対応をされましたか。取り組まれたことについて以下の(1)～(9)から選び，具体的な対応をお書きください。取り組まれなかった項目については，空欄のまま次へお進みください。（複数回答可能です。）

(1) ツールやリソースを活用しました。

(2) 活動を工夫しました。

(3) 構えず交流するようにしました。

(4) 日本の文化を押しつけるだけにならないように，色々な国の文化を受け入れるようにしました。

(5) 子どもや保護者に寄りそうようにしました。

(6) 保護者のためのネットワークづくりをしました。

(7) 教師として学ぶ姿勢を持ち続けました。

(8) 外部との連携づくりをしました。

(9) その他

## 質問2 先ほどの質問で「いいえ」と答えた方

何もできなかった理由をお書きください。どんな理由でも構いません。(長文回答可能です。)

### 【アンケートⅡ】 先生方が感じ得る困り感について

アンケートⅡでは、外国ルーツの子どもが在籍する学校の先生方が感じ得る課題や困り感(子どもの支援で難しいと感じること、対応に悩むこと、負担に感じていることなど)についてお聞きします。

アンケートⅠでは研修後に取り組み始めた新たな対応についてお聞きしましたが、アンケートⅡでは先生方が現在、外国ルーツの子どもや保護者と接して感じること(戸惑い・不安・疑問など)について、その感じ方をお選びください。

## 質問1 「家庭との連携」について

下記の項目について、外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること(戸惑い、不安、疑問など)がありましたら、チェックを入れてください。

①保護者とのコミュニケーションの困難さ(例:保護者への連絡がむずかしい、連絡不足・無連絡での遅刻・欠席・転校)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

②連絡の困難さ(例:集金の回収、緊急時の対応、持ち物・提出物の準備、配布物など)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

③保護者の国際教室への理解不足

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

④子どもや保護者の欠席・不参加の問題(例:雨の日は休みがち、土曜登校は来ない、参観日に保護者が来ない、親が通訳をさせるため子どもを休ませる)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

⑤保護者の学校に対する意識の違い(例:学校よりも家庭の都合を優先する、など)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

## 質問2 「文化・価値観」について

下記の項目について、外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること(戸惑い、不安、疑問など)がありましたら、チェックを入れてください。

①文化価値観の違い・ずれ(例:食べもの、時間の感覚、お金の感覚、など)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

②日本の学校文化への同化の期待(同化してほしいという気持ちがある)

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

### 質問3 「ことば」について

下記の項目について，外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること（戸惑い，不安，疑問など）がありましたら，チェックを入れてください。

- ①子どもと教師の間のことばの壁（例：どこまで理解しているかわからない，伝えたいことが伝わらない，子どもが込み入った話ができない，自分が困っていることを親や先生に伝えられているか？）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

- ②親子間のことばの壁（例：子どもが親のことばを話せない，子どもは日本語ができるようになるが親は日本語ができないまま）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

- ③子ども自身のことばのつまずき（例：発達の問題かことばの問題かわかりにくい，母語も日本語も十分でない，会話ができて読み書きができない）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

### 質問4 「学校生活」について

下記の項目について，外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること（戸惑い，不安，疑問など）がありましたら，チェックを入れてください。

- ①教師としてどう対応するかという悩み（例：外国ルーツの子どもの訴え，時間がなくて十分な支援がしてあげられない，など）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

- ②学校生活を送る外国ルーツの子どもの目線で考えたときの不安・疑問（例：学校生活を楽しんでいるか，友だちは？）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

- ③どの子どもでも抱え得る共通課題（例：遊びの経験が少ない，図工でアイデアが浮かばない，など）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

### 質問5 「体制・子どもの将来」について

下記の項目について，外国ルーツの子どもたちや保護者と接して感じること（戸惑い，不安，疑問など）がありましたら，チェックを入れてください。

- ①支援体制の必要性（例：保育園・小・中の連携，基礎学力向上のための支援，など）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

- ②教師が仕事を進めやすくするための支援の必要性（例：書類の不統一／量／煩雑さ，個人情報壁，人件費の問題，などに対する支援）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

- ③子どもの将来全般への懸念（例：日本にずっといるのか，進学はどうするのか）

[ ぜんぜん感じない 0・1・2・3・4 とても感じる ]

アンケートⅠ・Ⅱでお尋ねしたことについて何かお感じのことがもしありましたら、ご自由にお書きください。特になければ空欄のままで結構です。

ご協力ありがとうございました。