

日本における「外国人児童生徒教育」の再検討： 「学校文化批判」以降の研究の展望と課題

垂見，直樹
九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻：博士課程2年

<https://doi.org/10.15017/7374745>

出版情報：国際教育文化研究. 6, pp.93-102, 2006-06-30. Comparative and International Education,
Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



日本における「外国人児童生徒教育」の再検討

—「学校文化批判」以降の研究の展望と課題—

垂見直樹

はじめに

本稿の目的は、日本における「外国人児童生徒教育」のこれからの課題についてその方向性を展望することである。「外国人児童生徒教育」という領域は、多文化の子どもに対する様々な教育実践（国際理解教育や日本語教育などの適応教育）を含むが、本稿が考察と対象とするのは、学校側が多文化の子どもを受け入れる際の基本的な考え方（姿勢・構え）、とでもいうべきものである。そして、いわゆる「外国人児童生徒教育」研究を、今後どのような方向性で展開していくことができるか、というその方向性について展望することを目的としている。

本稿では特に、「外国人児童生徒教育」の文脈における、日本の「学校文化批判」に焦点を当てる。「外国人児童生徒教育」の領域ではしばしば、日本の「学校文化」への批判がなされてきた。この批判は、日本の学校が多文化の子どもを受け入れる際に、旧来の学校のあり方を相対化し、再検討する必要があるということを意識化した点で意味があるといえる。それにより、旧来の「学校文化」を「変える」必要があるのだという認識が、形成されてきた。

また、この「学校文化批判」が注目に値するのは、その批判が、学校の「基層」から根本的に学校のあり方を再考・再検討することを促しているという点である。「多文化の子ども」の受け入れは、日本の学校の「基層」をどのように変えていくか、という課題を突きつける。その場しのぎの対応や対処療法的な実践にとどまらない、多文化の子どもを受け入れる際の原理を確立することが必要である。その点で、「学校文化」論は「外国人児童生徒教育」の領域でこれからも追究されるべき課題であり、非常に重要である。

しかし現在までの「学校文化」論の欠点は、「学校文化」という用語があまりに多義的であるために、「学校文化」とは何を指しているのか、そこで批判されているのは何かが曖昧であったということである。したがって、「学校文化」を「変える」ということが具体的に何を変えることであるのかが今ひとつ明確ではない。「外国人児童生徒教育」の文脈における「学校文化論」を、日本の「学校文化」をただ批判するという段階から脱却させ、学校の「基層」を問い直すという意味での「学校文化を変える」という言説を、実現可能なやり方で展開するためにはどうすればよいか。このことが次に考えられなければならないだろう。

本稿ではまず、日本の学校は現在、先行研究の中でどのように評価されているのか、ということを確認する。そして今後、「学校文化を変える」ということをどのようなプロセスとして構想すればよいのかについて考えるために、どのような研究の筋道がありうるのか、というひとつの展望を示したい。

1. 日本の学校の「多文化化」への対応

日本の学校における多文化の子どもの増加、学校の「多文化化」は、日本の学校のあり方を相対化してきた。多文化の子どもの存在は、日本の学校の抱える問題点を浮き彫りにする。それはしばしば、日本の「学校文化」批判という形で顕在化する。

例えば、恒吉(1996)は、学校の多文化化の中で見えてくる日本の学校の特徴の一つとして、「一斉共同体主義」をあげている。それは、「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験、共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と、皆が、同時に、同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立って」いる(恒吉、1996、p.231)。そして、この「一斉共同体主義」として特徴づけられる日本の学校文化が、「単一文化化の志向を通じて、実際は存在しながらも支配的ではない文化の存在を見えにくくしているのではないか(p.234)」と述べている。恒吉は、日本の学校文化が多文化の子どもの多文化性を隠蔽する方向に作用していることを指摘している。

恒吉と同様の指摘は、他の論者にも見ることができる。太田(2000)は、ニューカマーの子どもたちへの日本の学校の対応の基調は、「国民教育の枠組みのなかでおこなわれる適応教育」であると指摘し、「奪文化化(deculturalization)教育」ということばで表現する。それは、「子どもを(日本)国民として教育し、(日本)国民に育て上げる」教育である。太田は、多文化の子どもに対して行われてきた「日本語教育」「適応教育」といった取り組みも、「日本人と同様に扱う」ことを志向しており、子どもたち固有の言語・文化・習慣・行動様式を無視するか、時には抑圧することもあるとし、批判的に捉えている。

このように、日本の学校における多文化の子どもの存在は、日本の「学校文化」の同化的な特徴を浮き彫りにし、その問題性をあらわにしてきた。このような各論者に共通の認識は、概ね首肯することができる⁽¹⁾。太田が指摘したような国民教育としての学校教育、あるいは日本的なやり方へと同化させる単一文化化への志向は、多文化の子どもへの対応という観点からみた場合当然のことながら批判せざるを得ない⁽²⁾。

それでは次に考えなければならないのは、このような「学校文化」批判をどのように乗り越えるか、ということである。つまり、多文化の子どもの存在が顕在化させた既存の日本の「学校文化」の問題点をどのように受けとめ、どのように変えていくか、ということである。ただ日本の「学校文化」を批判するだけでなく、どのように変えていけばよいのか、ということが次の焦点になってくる。

例えば、先ほど挙げた太田は、「国民教育」に代わる新しいパラダイムとして、多文化教育を提唱している。しかし、太田は、「国民教育」をただ否定することによって多文化教育を構想す

ることはできないと述べている。それは、国民国家体制がその揺らぎを見せてはいるが、いまだそれに代わるシステムが確立されてはいないからである。こうした現状を踏まえた上で、太田は「脱国民教育」としての多文化教育の可能性を構想することを提起している。それは、具体的には「国民」の権利としての教育から「社会構成員」の権利としての教育、「国語」としての日本語から「母語」としての日本語という発想の転換、適応教育の補完的機能から脱却した国際理解教育の推進などである（太田、2000、p.226-231）。

こうした教育実践の導入については、歓迎されるべき方向性であると考えることができる。しかし、日本の学校教育の現状を「国民教育」であるにとらえ、それに多文化教育を対置するという太田の主張は、現状に根ざした主張であるのかどうかを検討されなければならないだろう。多文化の子どもを受け入れている日本の学校教育の在り方を、「国民教育」ということばで評することができたとしても、実際に多文化の子どもに対応している学校なり教師が、学校における実践を「国民教育」として意識しているかどうかというのは疑わしい。教育実践が有するイデオロギー的な側面を学校、教師が意識しているかどうか、ということは別途検討されなければならないであろう。

実は、この「学校、教師の意識」という焦点は、本稿の関心からすれば非常に重要となってくる。この点について検討することがなぜ必要なのか、という点を明らかにするために、次節では、「学校文化」ということばについて考えてみたい。それは、「外国人児童生徒教育」における一連の学校批判が、日本の学校の「基層」を問う視点を提供しており、その批判の矛先に「学校文化」がある以上、ここで「学校文化」をどのようにとらえるか、ということをもう一度明確にしておく必要があると考えるためである。そして「学校文化批判」が何に対する批判であるのかを明確にしないことには、「学校文化を変える」という言説は成り立たないはずである。「学校文化」批判は、何に対する批判であるのか、という点をここで明確にしておきたい。

2. 「学校文化」をどのようにとらえることができるか

まずは、「学校文化」ということばの辞書的な定義から確認したい。『新教育社会学辞典』によれば、「学校文化」は以下のように解説されている。

学校集団の前世委員あるいは一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体。学校文化は次の3つの要素からなる。

- (1) 物質的要素：学校建築、施設・設備、教具、衣服等、学校内で見られる物質的な人造物（artifacts）
- (2) 行動的要素：教室での教授＝学習の様式、儀式、行事、生徒活動等、学校内におけるパターン化した行動様式
- (3) 観念的要素：教育内容に代表される知識・スキル、教職ないし生徒集団の規範的価値観、態度

（日本教育社会学会、1986、p.117、耳塚）

この定義から分かるように、「学校文化」ということばは非常に多義的である。前節の恒吉や太田による日本の学校批判は、「一斉共同体主義」ということばであらわされる集団主義的志向性、また多文化の子どものもつ文化的背景を無視し、日本的なやり方へ同化させようとする教育的対応に対してなされたものであった。これらの批判は、上の辞書的な定義に依拠すれば、

(2) または (3) の両方に向けられたものだということができる。そして、中でも、教師の有する「行動的要素」、「観念的要素」に対する批判であることがわかる。学校の構成員としての児童生徒などが有する「行動的要素」「観念的要素」ではなく、教師のそれに対する批判であるということに注目しておきたい。

ここで、恒吉や太田などによる「学校文化批判」が、日本の学校、教師の有する「行動」と「観念」というふたつの要素に対する批判であったととりあえずいうことができる。それでは、「学校文化を変える」というとき、「教師の行動を変える」ことと「教師の有する観念を変える」ことが達成されなければならないことになる。

そこで、盛山（1995）の議論を参照しながら、「学校文化批判」の対象をより明確にし、「学校文化を変える」ことが何を意味するかを考えたい。

盛山（1995）は、「社会とか組織とか制度という集合的なものが、諸個人の主観的了解を超えてその外に根拠を持つものではない」とし、また、「そうした集合的なものが諸個人の行為から構成されているわけではない」としている（盛山、1995、p.v）。

…制度とは理念的な実在であって人々の主観的な意味世界（これを本書は「一次理論」と呼ぶ）によって根拠づけられており、この主観的な意味世界（の内容ではなく）それ自体は経験的で客観的な存在である。そして、社会的世界は人々の行為によって構成されているのではなく、人々が世界に対して賦与している意味によって構成されている。人々が賦与している意味はあくまで諸個人の主観的なものであって、何らかの超越的な根拠によって間主観化されているわけではない。しかし、諸個人が世界の中に見出している意味はその本性上超個人的で普遍なものと映じており、そのことによって制度は客観的なものとして立ち現れることになる（盛山、1995、P.iv-v）。

つまり、恒吉が批判した「一斉共同体主義」や、太田が「国民教育」的であると批判した「日本語教育」「適応教育」といった教育実践は、現象のレベルでは「経験的で客観的」である。しかし、盛山の議論に従えば、そうした「経験的で客観的な」存在は、人々（つまり、この場合教師）がそうした実践に賦与した「意味」によって、つまり、教師たちの「間主観性」を根拠に成り立っているということができる。

この盛山の議論に従えば、先ほど挙げた「学校文化」のふたつの要素、「行動的要素」と「観念的要素」は、次のように解釈できる。つまり、「行動的要素」として「経験的で客観的な」実在として立ち現れるものは、教師の有する「観念的要素」を根拠にしてのみ成り立ちうるものである、ということである。

以上の議論から導き出されるのは、「学校文化を変える」という提言を、「教師が学校に対して有している観念を変える」と読み替えてとらえることができる、ということである。

つまり、「教師が何を望ましいと考えているか」「学校の役割とは何であると考えているか」といった、教師の有している「観念」によって、学校という制度が構成され、そうした「観念」の体現として「学校文化」が立ち現れてくるのである。

このことは、実際の事例に即して考えてみれば分かりやすいだろう。多文化の子どもと日本の学校との間に生じる事例を挙げ、敷衍する。例えば、しばしば日系人生徒の事例で取り上げられるのは、ある日系人の女子生徒が中学校にピアスをしていったところ、ピアスの着用が禁止されたという事例である。この、「ピアスの禁止」という具体的な行為として現れた現象は、ピアスを禁止した教師が「中学校とはどういう場所であると考えているか」ということと無縁ではない。ピアスを禁止した教師のもつ「観念」が、「ピアスの禁止」という具体的行為として体現された例である。

また、ムスリムの子どもの給食の事例を挙げてみよう。ムスリムの子どもは宗教的タブーから、豚肉やアルコールなど、給食の中に食べてはならない食品が存在する。筆者の知る事例では、こうした場合、ムスリムの子どもに自宅から弁当を持参することが許可されている。この事例でも、「弁当持参の許可」という決定は、それを決定した教師が有する理念において、みんなで同じ給食を食べるという既存の慣習を子どもにも貫かせることではなく、「宗教的タブーの回避」を優先したととらえることができる。やはりそれは、教師の有する「学校とはこのようにあるのが望ましい」という「観念」と無関係ではない。

だとすれば、これまでの「学校文化」批判を多文化の子どもにとって意味のある議論に展開させていくための鍵は、「学校文化」を教師の有する「観念」（教師が何を望ましいと思っているか、学校の役割はどのようなものと考えているか）といったことに注目することが望まれるのではないだろうか。これまでの「学校文化」批判は、自明視されていた日本の学校の姿や特徴を相対化し、問題点を浮かび上がらせるという点では一定の役割を果たしてきた。しかし、そうした先行研究の蓄積を受けて、具体的に多文化の子どもが存在を前提としてどのような学校を構想していくか、という次の段階に研究を展開させていく方向性としては、「学校文化」を構成する「教師の観念」に焦点化し、「教師の観念」のレベルに作用するような理論的枠組みを構築していく必要があるだろう。ただ具体的な「行為」として現れる学校あるいは教師の対応を批判するに留まらず、教師の有する「観念」を相対化するようなアプローチがこれからの研究には望まれるということができる。

3. 意味連関の解明へと向かう方法としての質的研究

ここまで、先行研究における「学校文化」批判を概観し、そうした研究蓄積を踏まえた上でこれからの研究としてどのようなアプローチがありうるのかを論述してきた。そして、学校で具体的に生起する事象をただとらえるような方法ではなく、教師の有する「観念」をもととらえることのできるようなアプローチの必要性を主張した。

それでは、こうしたアプローチとしてどのような研究法がありうるか、ということが次に考えられなければならないが、そのひとつのアプローチとして、質的研究、とくにエスノグラフィという手法にその役割が期待できる。質的研究、あるいはエスノグラフィという方法については、多文化の子どもを対象とした研究においても近年多く用いられるようになっており、特に真新しいものではない。

近年の日本の教育学研究において、エスノグラフィは、「臨床」というキーワードとともに語られることが多い。学校臨床学、学校臨床社会学、臨床教育学など、教育学における比較的新しい学問的領域の形成が叫ばれ、その研究方法としてしばしばエスノグラフィが取り上げられている。

古賀（2004）は、「臨床」が要請されている背景として、「いうまでもなく学級崩壊やいじめ、学力低下など学校現場の病理的な問題への社会的関心の高まりと、それに適切に対処すべきだとする世間の現実的な要請がある。いいかえれば、研究者が学校現場に関与しながら問題の正確な理解と改善に貢献することが求められており、学問の実践的応用可能性が期待されているのである（古賀 2004、p39）。」としている。

酒井（2002）は、教育臨床学をいかに構想していくかというテーマについての論文で、臨床教育学への 2 つの期待について以下のように述べている。ひとつは、「様々な教育問題が噴出する中で、それへの対処」であり、もうひとつは、「問題の対処ということと同時に、そうした取り組みを通じてこれまでの教育学のあり方を乗り越え、新たな学問を創造することへの期待」である。こうした期待を前提とする理由としては、前者については「教育学の社会的意義を鋭く問いかけるものであり、これを無視した学問はいくら体系性、理論的整合性が確保されても、社会的支持をえるのは困難だと思われること」、後者については「新たな学問の創造という第 2 の期待を無視して構想することは理論的には退行的であったり、体系性、理論的整合性を欠落させたものとなりかねないこと」を挙げている（酒井 2002、p322）。酒井は、「教育学の社会的意義」と「理論的前進」を念頭に置いた臨床教育学の構想を提唱している。酒井は、古賀の主張に加え、教育学の「理論的前進」を志向している。その前提として存在するのは、「現場に根ざしてこなかったこれまでの教育学のあり方が批判されている」という現実である。

このように、学校研究におけるエスノグラフィという手法の必要性を主張しているいずれの論者にも共通しているのは、教育問題への対処という社会的要請の存在である。また、酒井が主張する「教育学の理論的前進」という視点も、「現場に根ざした」新たな知の生成を志向するという点で、非常に重要であるといえる。

しかし、このような背景の下、教育学におけるエスノグラフィという方法の有用性が声高に叫ばれているにもかかわらず、必ずしも「理論的前進」が達成されているかという点については疑わしい。越智が学校のエスノグラフィについて「学校は未知の異文化でも、言葉をもたない人々の世界でもない。学校の内部世界を記述するだけなら、現場教師の実践報告の方が面白い場合も少なくない（越智、2003）」と述べているように、現場に入ってその実態を記述するだけでは、エスノグラフィを含む質的研究の有用性は半減してしまう。

先に述べたような「教師の有する観念」を相対化し、「学校文化」の一側面としてとらえてい

くためには、実態の記述に留まらない研究が求められる。クリフォード・ギアツ（1973）がギルバート・ライルの「まばたきする少年」の例を挙げながら「厚い記述」に民族誌の目的があると述べているように、エスノグラフィが、「教師の観念」といった行動・行為の背景にある行為者の「意図」をとらえる可能性があるということは事実である。したがってその方法が、学校の多文化化という状況を前提としてどのように「学校文化を変える」かを企図する際に有用であることは改めて強調しておきたい。しかしそれは、実態の記述というレベルに留まらず、学校を支配している「学校文化」の内実、特に教師の有している「観念」を相対化することで、そこに作用できるような理論枠組みを構築することで達成されるのではないかと思われる。そのようなアプローチによって、「学校の役割とは何か」「多文化の子どもにとって望ましいのはどのような学校なのか」といった大きな問いへと議論を展開することが、「外国人児童生徒教育」のひとつの展望として描くことが出来るのではないだろうか。

4. 多文化の子どもと教師—教師へのアプローチ

学校の多文化化を前提としてどのような学校を構想することができるか、という問いに対して、「学校文化」をとらえるひとつの視点として「教師の有する観念」に注目することの有用性について主張した。また、そのアプローチのひとつとして、質的研究、エスノグラフィの可能性について再確認した。

先ほども述べたように、エスノグラフィという方法は現在では真新しい方法ではなくなっており、日本の学校における多文化の子どもに関する研究においてもそうしたアプローチによる研究は増加しつつある。しかし、特に多文化の子どもと接する教師に注目した研究は意外と少ない。

例えば先行研究としては、金井（2001）児島（2001、2002）などが挙げられる。これらの研究における分析の中心は、教師が多文化の子どもに接する際にどのような「ストラテジー」をもって「対処」しているのかを、社会学的な視点から明らかにするものであった。

また、志水（2002）も、日本の教師の多文化の子どもへの対応が批判的に述べられている。具体的には、多文化の子どもの「異質性」を生かそうとするよりは、排除しようとする傾向（脱文脈化）、同質的集団の一員として扱おうとすること（同質化）、クラスや学校の中で生じる学習上あるいは生活指導上の問題の原因をもっぱら子ども自身に帰属させること（個人化）の3点を挙げている。こうした日本の教師の在り方を批判的に評しながら、「教師の発想の転換」の必要性を提唱し、「外国人だからといって特別扱いしない」という在り方から、「外国人として特別扱いする」という考え方への転換が必要であるとしている。

この志水の主張は、「教師の有する理念」レベルに働きかける必要を指摘している。しかし、現在の段階では、こうした主張はラディカルな、単なる空論としてとらえられる可能性がある。実際に教師の有する「観念」を相対化する作業を通して、改めてどのような理論的枠組みを構想することができるのか、ということが問われなければならない。

おわりに

本稿では、日本の学校の多文化化を前提とした学校を構想するためにこれまでなされてきた日本の「学校文化」批判を、今後どのような研究として昇華させていくことができるのか、というひとつの研究の展望を描いてきた。日本の学校の多文化化は、今後もさらなる進捗が予想され、多文化化への対応は喫緊の課題である。しかし、現状では多文化の子どもの受け入れ経験のある学校とそうでない学校、集中的に多文化の住民が居住している地域とそうでない地域、というように、学校、地域によっても多文化化への対応はまちまちである。こうした現状からも、学校の多文化化を前提としてどのような「学校文化」をつくることが望ましいのか、ということを考えていかなければならない。本稿で提示した研究の方向性は、あくまでひとつのアプローチであるが、今後の研究においては、日本の学校を批判するという段階から脱し、どのような学校を構想していけばよいのかを考える必要がある。そしてその作業には、「どのような学校教育が子どもにとって望ましいのか」「学校の役割とは何か」といった、教育、学校の在り方の根本を問い直す視点が重要であるように思われる。「学校文化批判」は、その意味で、学校の「基層」を問うアプローチとして、今後も展開させ、追及する必要があることは何度も本論の中で強調した。「外国人児童生徒教育」という研究領域では、そうした大きな「学校」という制度を根本のところまで揺るがす可能性を有すると同時に、そうした展望をいかにして具体化することができるかを考えなくてはならない。

註

⁽¹⁾ 佐藤は、日本の学校文化に独特な構造として、「集団主義と個人主義の並存」を挙げている。それは、「教室の運営では、授業以外の生活場面の活動や行事においては学級会や班や係による集団主義的自治を徹底させながら、授業における学びにおいては協同が実現せず個人主義の自学主義と競争が支配するという特徴を形成してきた（佐藤、2000、p.289）」とし、日本の学校文化が「二重の独自のシステム」を形成していることを指摘している。本文中の論者たちが指摘した学校文化の特徴は、佐藤の述べる「教室の運営における集団主義的自治」にあたると考えてよい。

⁽²⁾ ただし、太田のいうように「日本語教育」や「適応教育」が「日本人と同様に扱う」教育実践であるという捉え方については、留保する必要がある。そうした捉え方は一面的であり、実際に著者が行った学校でのフィールド調査でも、太田の指摘にあたらないような実践を目の当たりにすることはできる。多文化の子どもがどのような文化的背景を持っているか、といった個々の子どもの背景にまで目を配り、子どもに合わせて対応や指導を変えるような細やかな実践が行われていることは認識しておかなければならないだろう。

参考文献

ギアツ・C./吉田禎吾他訳 [1973]、『文化の解釈学Ⅰ』岩波現代選書
金井香織、2001「ニューカマーの子どもに対する教師の認知と対処—ボーダーの形成と調整を中心に」『教育学研究』第68巻
児島明、2001「ニューカマー受け入れ校における学校文化『境界枠』の変容—公立中学校日本

-
- 語教師のストラテジーに注目して」『教育社会学研究』第 69 集、pp.65-83
- 児島明、2002「差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化—ニューカマー受け入れ校の事例から」『異文化間教育』16
- 古賀正義、2004「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床研究の可能性—調査方法論の検討を中心に」『教育社会学研究第 74 集』
- 日本教育社会学会編、1986『新教育社会学辞典』、東洋館出版社
- 太田晴男、2000『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- 越智康詞、2003「教育社会学の現在におけるひとつの可能な『風景』—現実問題・現場・自己（一般通念）と格闘するゲリラ性の視点から」『教育学研究』第 70 巻第 2 号
- 酒井朗、2002「臨床教育学の批判的検討とエスノグラフィーの可能性—『新しい教育学の創造』と『問題への対処』をいかにして同時達成するか—」『教育学研究』第 69 巻第 3 号
- 佐藤学、2000「学校という装置—『学級王国』の成立と崩壊」栗原彬他編『装置：壊し築く（越境する知④）』東京大学出版会、pp.265-294
- 盛山和夫、1995『制度論の構図』創文社
- 志水宏吉、2002「学校世界の多文化化」、宮島喬他編『変容する日本社会と文化（国際社会②）』、東京大学出版会
- 恒吉僚子、1996「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之編『学校文化という磁場（講座学校⑥）』柏書房

Rethinking “Education for Foreign Students” in Japan:

The problem and the future prospect of “post criticism” to school culture

Naoki TARUMI

The purpose of this paper is to give an account of the future prospects for the “Education for Foreign Students” in Japan. This area deals with educational practices in schools but other matters as well. However, I will especially focus on the concept that Japanese schools have, for accepting foreign students.

More concretely, I will focus on the criticism of the Japanese “school culture”. Even today, many researchers are criticizing Japanese “school culture” in the context of “Education for Foreign Students” in Japan. Because of their insistence, we have come to think that the existent Japanese “school culture” has to be changed in accepting students that have various cultural backgrounds. I agree with this insistence by the researchers, but the concept of “school culture” is not definitely understood. We actually don’t have a clear understanding what “school culture” is, or what changing “school culture” means. There are many ambiguous discourses, so we have to understand what is meant in a definite way.

In multicultural circumstances, it is clear that we have to rethink the role of schools or restructure them. For that, I will define the concept of “school culture”, and the idea of “changing school culture” in the context of “Education for Foreign Students” in Japan.