

外国人児童の学校生活における日本語教室の機能

— U市T小学校の事例から —

藤井美保*¹・孫 恩恵*²

Functions of the Japanese as a Second Language Program in the School Life of Foreign Children

— The Case of T Elementary School at U City —

Miho FUJII and SON Eun-Hye

(Received October 1, 2014)

Because of globalization these days, the number of children with roots from foreign countries who have the need to learn Japanese as a second language is increasing in Japan. Japanese schools accept them if their parents want them to go to school, but the ways of accepting and teaching them are left to the local authorities, schools, and the teachers who are put in charge of them. In the areas where many foreign children live, schools and teachers have developed their educational methods accordingly. But in the areas where there are few foreign children, most schools and teachers are not accustomed to teaching them, and both teachers and children face various kinds of challenges.

The aim of this research is to study the functions of Japanese as a second language program at an elementary school in an area where there are few foreign children. This research consists of 5 parts as follows: 1) observation of JSL classes, 2) interviews of JSL teachers, 3) observation of the school life of foreign children in their regular classrooms, 4) interviews of their classroom teachers, and 5) questionnaires to all teachers of the school. They showed that JSL classes have various kinds of important functions for the school life of foreign children as follows: 1) JSL teachers teach not only “language for social life” but also “language for learning” in school, 2) JSL teachers help foreign children to learn more directly other subjects in their regular classrooms, 3) JSL classes play the part of an anchor point of foreign children where they can express themselves naturally and enjoy learning and playing with other foreign children, 4) through the JSL program, the JSL teachers provide advice and support for classroom teachers, both formally and informally, 5) through the JSL program, the JSL teachers help parents of foreign children to understand Japanese school life, and intermediate between parents and regular classroom teachers.

Key words : foreign children, Japanese as a second language, elementary school, school life

1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、外国人散在地域の小学校における日本語教室（日本語指導）が外国人児童の学校生活にどのような機能を果たしているのかを明らかにすることにある。

1990年代以降、日本社会において外国人人口が増加するに伴い、学校教育現場においても外国人児童生徒が増えてきた。1990年の入国管理法改正を契機として、日本で生活を営む外国人が急増し、日本の学校教育を受ける外国人児童生徒の数も急速に増加し

た。文部科学省「学校基本調査」によれば、2012年5月1日現在で全国の公立学校に在籍している外国人の児童生徒数は71,545人に上っている。近年はわずかな減少傾向を見せてはいるものの、それでも毎年7万人を上回る外国人児童生徒が、公立の小・中・高等学校等で日本人の児童生徒と一緒に学校教育を受けているのである。

こうした状況のなかで、外国人児童生徒の教育をめぐる様々な課題が注目されるようになり、学校現場ではその解決に向けて試行錯誤を続けながら実践を積み重ねてきたし、学術的な研究も進められてきた。特に

*1 熊本大学教育学部准教授

*2 熊本大学教員研修留学生・ソウル大学校師範大学院生

外国人集住地域の学校においては、この間の経験と研究の積み重ねにより日本語指導をはじめとする外国人児童生徒に対する教育・指導がある程度システム化され、実践も蓄積されてきている。とはいえ、日本全国どこにでも外国人が多く生活しているわけではない。いわゆる集住地域はごく一部であり、外国人がまばらにしか住んでいない散在地域が大半を占めている。これまで外国人児童生徒がほとんどいなかった地域や学校の場合は、未経験の課題と困難に直面しながら外国人児童生徒の教育・指導に手探りで取り組まなければならないのが現状である。外国人児童生徒の教育をどのように行うかは基本的にはそれぞれの自治体に任せられているため、各自治体は何らかの措置を講じるものの、散在地域においては結局のところ在籍している学校と担当教員にお任せということになってしまいがちなのである。

このような散在地域において外国人児童生徒の教育・指導をどのように構築していくのかは重要な課題である。学校教育法施行規則が改正され、2014年4月からは日本語指導が「特別の教育課程」として正式に位置づけられることになったが、これにより日本語指導を必要とする児童生徒が一人でもいれば、日本語指導をするのは各学校の義務であり、自治体の責任で指導体制を整備しなければならない（佐久間、2014）。これまでの経験や実践の蓄積が不足している散在地域であっても、外国人児童生徒に対して十分な教育・指導を行わなければならないのである。このとき、他の地域や学校の経験や実践を参考にすることは有効である。しかし、散在地域とは大きく条件の異なる集住地域の例は、あまり参考にならないであろう。それよりも、同じ散在地域の中で比較的先進的な取り組みをしている地域や学校の例に学ぶほうが効果的であろう。

そこで、外国人散在地域の中では先進的な地域とされているU市のT小学校における日本語教室を事例として調査研究を行い、外国人児童の学校生活において日本語教室が果たしている機能を明らかにしようと試みた。

2. 外国人児童生徒の教育をめぐる課題

1990年代以降の外国人児童生徒の増加によって、学校教育現場は新たに対処すべき様々な課題を抱えることになり、この間それに対する対応が学校現場で模索されてきたし、学術的な研究も進められてきた。われわれの調査研究とその結果について述べる前に、これまでに明らかになった外国人児童生徒の教育・指導をめぐる課題について整理しておく。

ところで、外国人児童生徒と一口に言っても、そこには様々なタイプが存在している。たとえば、戦前から日本に在住してきた「在日コリアン」や「華僑」などを中心とする、いわゆる「オールドカマー」の子どもたちも外国人児童生徒として数に入っているし、1990年代終わりごろから就労や国際結婚などの様々な理由によって増加してきた「ニューカマー」の子どもたちも外国人児童生徒である。当然のことながら「オールドカマー」と「ニューカマー」とでは彼らのおかれている状況が大きく異なるので、彼らの教育にかかわる課題についても、その種類や性質の点で異なる部分が多い。外国人児童生徒の教育をめぐる近年の学校現場が直面している課題は、この間急増してきた「ニューカマー」の子どもたちが抱える困難や課題が中心となっている。したがって、本稿では「外国人児童生徒」という用語を使用しているが、これは主にニューカマーの子どもたちを指している。

話を元に戻して、外国人児童生徒の教育課題を整理していこう。志水は彼らの教育をめぐる様々な課題を、①言語、②適応、③学力、④進路、⑤不就学、⑥アイデンティティの6つに分けて整理している（志水、2009、p.11-15）。この分類にそって少し具体的に課題をあげてみることにする。

2.1. 言語に関する課題

言語に関しては、まずは何と言っても「日本語」の指導・習得が大きな課題である。日常生活にしろ学校生活にしろ、ある程度の日本語を習得しなければスムーズに生活していくことができないのであるから、日本語の習得は子どもたちにとって緊急かつ重要な課題である。と同時に、外国人児童生徒を受け入れている学校と教師にとっては、まったく日本語ができない外国人の子どもに対して何とかして日本語指導をしなければならないという困難に直面することになる。

日本語指導については「生活言語」と「学習言語」の問題もある。日常生活で必要とされる「生活言語」の習得だけでは不十分であり、学校での学習に必要とされる「学習言語」のレベルまで習得しなければ教科学習についていくことが難しく、学力がつかないままに終わってしまうのであるが、「学習言語」のしくみも未だ十分に解明されていない（今津、2012）状況で、どのようにして指導していくのかという課題がある。また、「生活言語」習得には半年から1年、「学習言語」習得には4～5年はかかると言われており、ある程度の長期にわたる日本語指導が必要であると考えられるが、実際には予算の不足や指導人員の不足などにより十分なレベルまで必ずしも指導できていない現実がある。

さらに、最近では日本語指導の問題にとどまらず、母語をいかにして獲得し維持していくのかも児童生徒の言語をめぐる大きな課題として浮かび上がってきている。十分な母語能力は日本語の学習言語の発達に必要なだとされ、民族的アイデンティティの維持にとっても重要となるが、母語の獲得・維持の課題に取り組んでいる学校現場は少ない。母語学習をいかに進めていくのか、挑戦的な実践と研究が望まれるところである。

2.2. 学校生活への適応の課題

日本語能力が十分ではなく、日本文化とは異なる文化をもつ外国人児童生徒が日本の学校生活に適応し、教師やクラスメートたちとの対人関係をうまく取り結んで行くことは容易なことではない。日本の学校生活にそれなりに適応し、安心して楽しく学校生活を送れるようになることは学習の面でも重要な意味を持つ。学校と学級に「居場所」を作れるかどうか、クラスメートたちから排除されたりせずに、仲良くやっつけられるかどうか、こうした適応の課題は日本語指導とならんで注目される課題である。

他方、日本の学校文化は「みんないっしょ」をよしとする同調文化であり、外国人児童生徒も日本人の子どもと同じようにすること、同じようになることを求める。太田（2000）は学校を「奪文化化の装置」として捉えたが、日本の同調的な学校文化に適応するということは、外国人の子どもたちから彼ら自身の文化を奪う「奪文化化」につながっていくとも考えられる。

2.3. 学力獲得の課題

日本語能力が不十分であるということは、教科学習についていけず十分な学力が形成されないという問題を引き起こす。言語の課題のところでも述べたが、「生活言語」を理解し使うことができても、「学習言語」が習得できていなければ、日本人の子どもと同じように学力を獲得することは困難である。国語や社会のような、日本語と日常的な日本文化に依存する部分が多い教科の場合はなおさらである。

言語とそれほど関係しないように思われる算数・数学の場合でも、数字のみの計算は難なくできたとしても文章問題になると外国人の子どもたちにとっては一気にハードルが高くなる。理科の学習の場合も、文章で解説してある教科書を中心に学習指導をするならば、日本語能力が十分でなければ理解しにくいし、植物や動物の名前などがわからなかったり、母国でそれらを見たり触れたりしたことがないような場合には学習が困難になるだろう。一見、言語や文化とは関わりがないように見える教科であっても、どれほど言語や文化に依存しているか、また言語や文化の点で不利な

立場の子どもが学力を獲得するのはどれほど困難なことか。こうした条件のもとで外国人児童生徒に学力をつけさせるためには、「日本人といっしょ」では難しく、外国人児童生徒に向けた独自の教科学習・指導が必要であろう。

2.4. 進路保障の課題

外国人の定住化が進むと、彼らの高校進学や大学進学、就職といった進路の保障も課題として浮かびあがってくる。外国人児童生徒の場合、保護者の日本語の問題もあって適切で正確な進路情報が得にくい傾向にある。また、試験時間の延長や別室受験など、高校入試において外国人生徒に対して何らかの特別措置をとっている自治体や学校もあるが、それでも原則としては日本人と同じ試験問題に解答し、合格できるだけの点数を取らなければ進学はできない。進学できたとしても、高校教育についていけるだけの学力と日本語力が不足しており、ドロップアウトする子どもも少なくない。

こうした進路の問題は、日本語指導や学校適応の課題に比べると最近になってから注目されるようになった比較的新しい課題である。1990年代以降の外国人児童生徒教育の模索過程を3段階に区分して捉えた今津（2012）によれば、2000年代後半から現在までの第Ⅲ段階において、「学習言語」習得と「キャリア教育」開発を核として学力・進路保障が重要な教育目標として焦点化されているという。課題としては把握されているものの、実践も研究もあまり大きくは進んでいない、まさに模索段階の課題である。

2.5. 不就学問題

日本の学校に適応できず、ドロップアウトしたりし不就学になる外国人の子どもも多い。ただ、学齢期の子どもたちの不就学の実態を把握する手立てはほとんどないに等しく、深刻な課題であるにもかかわらず、実態把握も実践も進んでいない領域である。

2.6. アイデンティティの形成・維持についての課題

母語の喪失や日本の学校文化への適応と学校教育を通じての「奪文化化」などにより、外国人児童生徒は民族的アイデンティティを形成し維持しにくいと言っただろう。アイデンティティの問題は外国人集住地域においてはそれなりに課題として意識されているかもしれないが、散在地域の学校教育現場においては目の前の日本語指導の課題や学校生活への適応の課題などに集中しがちで、課題として意識的に取り組むことはまだ少ないように思われる。今後、様々な国や地域から来た外国人児童生徒がさらに増加し、日本社会

の多文化化が進んでいったならば、アイデンティティ問題が一段とクローズアップされ、学校教育の重要な課題として取り組まれることになるかもしれない。

以上のように外国人児童生徒（ニューカマー）の教育をめぐる課題について6つに分けて、把握してみたのであるが、これらの課題は、日本全国どこにおいても同じレベルで同じ形で課題として浮かびあがってくるわけではない。全国的にみると、大半の地域は外国人散在地域である。様々なタイプの散在地域の経験を蓄積していく必要があるものと考えられる。

3. 外国人散在地域U市における外国人児童生徒教育の概要

では次に、外国人散在地域の中で先進的とされているU市の外国人児童生徒の教育・指導について見ていくことにする。U市は人口約73万人の政令指定都市である。外国人の人口は約4,300人であり、外国人散在地域の一つである。外国籍の子どもは約120～130人おり、日本語指導を必要とする児童生徒は、2014年9月現在で小・中学生合わせて58人であった。2013年から2014年にかけて、わずかに減少したものの、日本語指導を必要とする児童生徒の数は2008年から2013年までの5年間で2倍近くに増加している。彼らの出身国・地域を見ると、中国が約54%、フィリピンが約10%、インドネシアが約10%で、その他が26%であった。

U市の小・中学校における日本語指導は、外国人散在地域の中では先進的だとされている。1990年度より日本語指導者の派遣指導が始まり、1999年度から2000年度にかけて文部省から「外国人子女教育受け入れ推進地域」に指定され、それを機にT小学校をU市内全域の小・中学校をカバーする日本語指導センター校とした。その後、日本語指導を必要とする児童生徒が増加して指導者も不足するとともに、中学生で日本語指導が必要な生徒が増加したこともあり、2012年に新しく中学校のセンター校を設置した。

現在は、小学校センター校（T小学校）と中学校センター校（S中学校）の2校体制で日本語指導を行っている。スタッフは、専任の日本語指導担当教員が6名（小学校4名、中学校2名）、非常勤の日本語講師が6名、同じく非常勤の中国語相談員が2名である。

指導方式は、日本語指導を必要とする児童生徒がセンター校に通ってくる「通級指導」と指導者が児童生徒の在籍する学校に出向いて指導を行う「派遣指導」の2つがあるが、児童生徒の通級にかかる時間や費用

のことを考慮して、センター校以外の学校に在籍する児童生徒の場合はすべて派遣指導を行い、センター校に在籍する児童生徒のみ通級指導としている。指導時間は、子ども一人につき1週に平均2回（1回につき約2時間）で、子ども一人当たりの年間総指導時間数はおよそ100～120時間である。

また、U市では1999年のセンター校設置と同時に「教育国際化推進連絡協議会」を立ち上げた。現在の構成メンバーは、センター校の校長2名、センター校の日本語指導教員（専任）6名、日本語講師（非常勤）6名、中国語相談員（非常勤）2名、市教育委員会指導主事3名、日本語指導を専門とする大学教員1名の計20名となっている。

センター校の役割は日本語指導にとどまらず、外国人児童生徒の学校生活を包括的に指導し支援する役割も果たしている。U市の「日本語指導事業実施要項」によれば、センター校の事業として以下の5つの項目が掲げられている。

- ①外国人児童生徒に対する日本語指導及び学習指導
- ②外国人児童生徒に対する適応指導及び相談活動
- ③外国人児童生徒に対する日本語指導の開始・終了に関する教育委員会への意見具申
- ④日本語指導及び適応指導を推進するための各種行事の企画運営（「開講式」「日本語指導担当者と学級担任との連絡会」「日本語発表会・閉講式」「夏休み日本語教室」等）
- ⑤外国人児童生徒を中心に据えた国際教育の研究実践と実践成果の普及

以上のようにU市においては、小学校と中学校1校ずつ計2校のセンター校が、市内全域の日本語指導を中心的役割としながら、教科の学習指導もサポートし、適応指導や相談活動にも取り組み、行事を通して外国人児童生徒教育を推進するといった多様な役割を果たすことによって、外国人児童生徒の教育を包括的に支えているのである。

4. 調査の対象と方法

本研究ではU市の小学校センター校T校を対象として、201X年5月から9月にかけて、様々な方法で集中的に調査研究を行った。主な調査の対象と方法は以下の通りである。

- ①T小学校に在籍する外国人児童の日本語通級指導の直接観察。通級指導を受けている外国人児

- 童3人を抽出し、1人の児童につき平均して月に1回ずつ日本語の授業の様子を直接観察した。
- ②日本語指導担当教員4名に対するインタビュー調査。6月から9月にかけて、1人あたり約2回実施。半構造化インタビューの形で行った。
 - ③日本語授業の観察で抽出した3人の外国人児童について在籍学級での学校生活を直接観察。1人あたりおよそ月に1回の割合で教科の授業の様子や休み時間の様子などを観察。
 - ④在籍学級担任教員に対するインタビュー調査。6月から7月にかけて、1人1回、1時間弱の半構造化インタビューを実施。
 - ⑤センター校に勤務する教員全員を対象としたアンケート調査。外国人児童の学級担任経験の有無や外国人児童の指導に関する意見などを留め置き式で無記名で調査。

以上の調査については、T小学校の校長及びU市教育委員会の許可を得たうえで、日本語指導担当教員4名、学級担任教員3名には授業観察とインタビューの趣旨を説明し、研究承諾書にサインをしてもらった。日本語授業と在籍学級での様子を観察した3人の外国人児童については、保護者に調査研究の趣旨を説明した文書を届けて研究承諾書にサインをもらった。アンケート調査の対象となった教員には、質問紙の表紙に研究承諾のチェック欄を準備し、そこにチェックを入れてもらった。このような形で倫理的な配慮を行ったうえで調査を実施した。なお、こうした調査の内容と一連の手続きについては、ソウル大学校の研究倫理審議会の審議・承認を経たものである。

上記のような調査のほかに、センター校としてT小学校とS中学校が開催した各種行事にも予め許可を得て参加し、そこでの様子や参加者の発言なども補足的に利用している。

5. 調査対象校の概観

T小学校は1874年に開校の長い歴史を持つ学校であり、外国人児童など日本語指導を必要とする児童が毎年10名程度在籍している。1999年にU市の日本語指導センター校となり、T小学校に在籍する外国人児童だけではなく、市内全域の小学校と中学校に在籍する外国人児童生徒の日本語指導を10年以上にわたり担ってきた。2012年度には新しく中学校のセンター校が開設されたため、現在は市内の小学校に在籍する外国人児童や帰国児童の日本語指導を行っている。

本調査を実施した201X年現在、T小学校に在籍

し日本語指導を受けていた外国人児童は10人程度であったが（学期により人数が変動する）、そのほかに日本語指導必を要としない外国人児童も12～13人ほど在籍していた。特別支援学級3学級を除くと全校で17学級あったが、すべての学級に少なくとも1人、多ければ3人の外国人児童が在籍していた。U市内の小学校全体で日本語指導を要する児童は15校にわたって45人いたが、この人数を見ると、T小学校にいくかに多くの外国人児童が在籍しているかがわかる。

このように多くの外国人児童が在籍している主な理由は、近接する大学の留学生の子どもが多いことと中国人労働者の急増である。また児童の国籍についてU市全体で見ると、中国、インドネシア、バングラデシュ、韓国、フィリピン、オーストラリアなど多様であるが、T小学校では中国とインドネシアが多かった。

U市の小学校センター校であるT小学校には日本語教室の教員が10人勤務していたが、そのうち正規教が4人、指導協力者としての日本語講師が6人おり、そのほかに2人が中国語相談員として協力・連携して指導にあたっていた。また、T校は中学校のセンター校S校と連携して、U市の日本語教育と国際化教育に関連するさまざまな行事を企画・実施しており、その内容はおよそ次のとおりであった。

<年間計画> (201X年)

- 4月11日 第1回連絡会（T小学校）
- 5月13日 日本語指導開講式（T小学校）
- 7月23～25日 夏休み日本語教室(前期)(各センター校)
- 7月29日 日本語指導担当者と学級担任の連絡会(市教育センター)
- 8月25～27日 夏休み日本語教室(後期)(各センター校)
- 9月1日 第2回連絡会（S中学校）
- 10月25日 保護者の集まり主催「親と一緒にレクリエーション」
- 1月6日 第4回連絡会（T小学校）
- 2月27日 閉講式、日本語発表会（T小学校）
- 3月20日 第4回連絡会（S中学校）

6. 日本語教室の一般的機能

6.1. 日本語教育

一般的に言って日本語指導は、拠点校方式、センター校方式、教員の派遣方式、協力者の派遣方式など、各自治体の教育政策や財政状況、地域住民の特性などの要因に応じて多様な形態をとる。U市の小学校の場合

は、センター校であるT校に在籍する児童に対して校内の日本語教室で指導する「通級指導」と、センター校以外の小学校に在籍している児童の場合には、指導者が在籍校に訪問して指導する「派遣指導」の2通りの方式で指導を行っている。

文部科学省初等中等教育局「外国人児童生徒受け入れの手引き(2011.3)」によると、日本語指導の基本的なプログラムのプロセスを、①サバイバル日本語、②日本語基礎、③機能別日本語、④日本語と教科の統合学習、⑤教科の補習の5つのコースに区分している。それに対してU市では、日本語教育を「サバイバル日本語」、「生活日本語」、「教科学習との連携」といった形で大きく3つの段階に区分して捉えていた。U市の「サバイバル日本語」は文部科学省の区分の①に、「生活日本語」は②と③に、「教科学習との連携」は④と⑤にあたると思われる。

日本語教室の授業は、主に3つの段階に分かれています。最初は最も基本的に必要なサバイバル日本語です。生活するための最も基本的な日本語をまず教えます。そして、ここに準備されているさまざまな資料の中で子どもに適切なものを選んでステップバイステップで指導をやっています。(中略)教科の場合は、子どもが基本的な日本語がどんどんできて行く教科書を見ながら、授業についていけるように手伝っています。(日本語教室担当Z教員)

具体的には以下のような形でU市の日本語指導は行われている。まずは初期指導としてセンター校や在籍校で2~3ヵ月かけて「サバイバル日本語」の指導をする。日常生活や学校生活に必要な必修的な日本語を週4~6時間、集中的に指導する。初期指導が終わると、その後は定期的にセンター校や在籍校で児童の日本語能力に応じた週2~6時間程度の指導を行う。次第に日常生活に必要な日本語が身についてくれば、その学年の教科の補充教育も実施する。このように、日本語指導とか日本語教室と称しながらも、日本語を指導するだけにとどまらず、教科学習と組み合わせたり、教科学習を補ったりする形での教育・指導が行われていた。

実際の日本語指導は対象児童の年齢や学年、そして担当教員によって授業方式が異なっている。たとえば、1年生を担当する教員の場合は主に実物と模型を活用したり、多様な絵カードと歌を通して児童が日本語を簡単にマネできるように誘導していた。また、1年生の国語の授業でひらがなを学んでいく段階に合わせて基礎的な日本語を指導しながら、同時に1年生が今の段階で習得すべきひらがなの書き方や発音を指導していた。

それに対して中国籍の4年生の児童の場合は、実物や模型を使うよりも文章分析のような形で具体的に説明し、その児童の漢字習得レベルが高い点を考慮して漢字と日本語の発音の関係を教えていた。さらに、毎週の単語テストを通じて多様な表現の使い方と文章の作り方を指導していた。

また、単語の意味を説明する際に、文化によってその意味を理解するのが難しいような場合、コンピューターを活用して関連資料を見せることもあれば、教員が実際に行動したり表情をつくってみせたりして指導することもあった。

以上のように、T小学校の日本語教室は、外国人児童の日本語指導を第一義的な目的とし、児童の日本語能力や文化的背景、彼らのおかれた状況などに応じた多様な方法で指導を行っていることがわかった。また、日本語指導だけにとどまらず、日本語の学習と絡める形で個々人に合わせた教科学習の支援も行っている様子を、具体的な日本語指導場面において見る事ができた。

6.2. 教科学習の補充・支援

日本語教室は日本語指導を通して教科学習を補うだけでなく、より直接的に教科学習をサポートすることも行っている。そうした日本語教室の役割が明確に見えてきたのは、在籍学級での授業に参加している児童の姿を観察した時であった。在籍学級で外国人児童が国語、社会のように日本語力を要求される授業に参加する場合、子どもの大半は参加者ではなく、観察者あるいは観客といった第三者的な姿で座っていることが多かった。学級担任は、日本人の子ども(日本語を理解する児童)向けの授業として、主として口頭で伝達する方式で授業を進めており、日本語力が未だ不十分な外国人児童が理解できるツールや方法はほとんど見受けられなかった。テストの場合にも日本人児童と同様に参加することになっているが、外国人児童が理解できるテストの様式(問題文を翻訳したものなど)を別に提供したり、外国人児童の理解を助ける資料を準備したりといったことは行われていなかった。1年生の算数テストがあった日、学級担任教員は外国人児童がそのテストに参加するのには問題があるという点を認めながら、テストに取り組みせるという役割を日本語担当教員に任せていた。

この試験は、文章を読めないと難しくてAが一人であるのは大変ですね。まずはできるだけここでして、あとで日本語教室の先生に送ります。(1年生Aの学級担任教員)

実際に試験の最中、Aは何度か試験用紙を見たり、

鉛筆を持って何か書こうとする様子を見せたが、結局、ハンカチを取り出して遊びながら時間を過ごしていた。試験時間の半ば頃に、見るに見かねた学級担任教員が「ひらがな用学習紙」を持ってきてAに書くように指示した。そして、試験が終わった翌日、日本語教室でAの日本語指導教員が前日の試験問題を一緒に解くために準備する姿が見られた。

ああ、Aがテストを書かなかったので一緒に解いてみます。担任の先生が送ってきましてね。(1年生Aの日本語担当教員)

2年生4人をグループ指導している日本語教員の場合は、日本語の授業の中で国語の教科書を広げて置き、子どもたちと一緒に読んでいき、子どもたちが初めて接する言葉が出た場合、具体的な写真資料を見せ、写真で出てきた対象の細かい部分に沿う表現も教えていた。そして学習プリントを見て、その答えを一つずつ合わせながら整理する練習をしていた。児童は在籍学級での授業で学んだ表現をもう一度日本語教室で復習したり、これから学習する教科学習の内容について事前に発音や意味を予習したりしていた。

このように、在籍学級での授業時に十分できなかったことを日本語教室で補充したり、教科学習について行けるように予習や復習を組み込んだりといった形で、教科学習のサポートが行われていた。

また、日本語教室が主催する夏休み日本語教室では、学年別、レベル別に応じて指導教員を固定して指導が行われたが、その中で1・2年生7人で構成されたグループは、日常的な日本語会話が可能で、休み時間に遊ぶ時も自分の母国語で話さず、ほとんど日本語で話すほどの日本語力を持っていた。しかしながら、学習においてはまだ支援が必要な段階で、日本語指導はそのレベルに合わせて、教科と非常に密接な関係がある内容を中心にしていった。その後、在籍学級での宿題を確認してチェックする時間があったが、彼らを取り出した宿題は算数の問題の学習プリントであった。数字のみの計算問題は難なく解答できるが、日本語の文章で構成された文章問題は個別の指導が必要であり、近隣の大学から参加していた日本人学生ボランティアなどが子どもたちを個別に手伝っていた。いわゆる「生活言語」のレベルはそれほど問題がなくても「学習言語」のレベルでの指導が必要であり、教科学習と密接に関連させながらの日本語指導の重要性がよくわかる場面であったが、それはまた狭い意味での日本語指導の枠にとどまらない教科学習の支援でもあると言える。

6.3. 在籍学級担任教員のための研修

6.3.1. 日本語教室開講式による研修

T小学校の日本語教室では、毎年学期初めに日本語教室開講式を通して在籍学級担任教員を対象とした研修を実施している。開講式には、日本語指導担当教員、在籍学級担任教員、児童の保護者も集まって、現在の日本語教室の状況や今後の活動計画などを紹介し、在籍学級担任教員が児童の日本語指導教員と保護者に会う機会を提供している。

また、日本語開講式第2部では、保護者グループ、子どもグループ、在籍学級担任教員のグループに分かれて、分科会が持たれる。学級担任教員のグループでは、外国人児童の不安や困難を実感してもらうために外国語(中国語や韓国語)での授業を受けるという体験活動や多文化理解教育が実施されていた。学級担任教員たちは言語がわからない時に感じる心理的な不安感を体験し、また日本人の教員にとっては当たり前のことが外国人児童には全く不慣れで見知らぬことであるという文化的相違を多様な例を通して理解したようであった。そのほかに、学級担任教員が支援を必要とする場合に、どこでどのような支援を受けられるかといった情報も提供された。

6.3.2. 日本語指導担当者と学級担任の連絡会

1学期が終わり、夏休みにはいった7月末には、日本語指導を受けている児童の学級担任教員をはじめ、教育委員会指導主事、日本語指導を専門とする大学教員、日本語指導担当者が集まって「日本語指導担当者」と学級担任との連絡会」が実施される。連絡会の第1部では、学級担任教員として外国人児童生徒を指導する時に戸惑った経験とか自分のクラスの児童生徒とどんなふうに関係を作ったかの実践報告が行われた後、外国人児童生徒の日本語教育を専門とする研究者が講義を行うという形で、全体の研修が行われた。第2部では、学年別に分かれ、日本語教員が中心になって、自分の学級の児童に対する悩みを分かち合う分科会が行われた。この分科会を通して学級担任教員たちはお互いに共有している悩みを素直に表現し、その悩みをどのように解決したか、またはどのような支援が必要なのかについて意見を交わし、ネットワークを形成する機会を得ていた。

7. 日本語教室の潜在的機能

7.1. 居場所としての日本語教室

T小学校に在籍し日本語教室で指導を受けている外国人児童のうち3人を対象にして在籍学級での日常生活

活の様子を中心に観察したところ、その過程で見られた外国人児童の姿は、休み時間などに日本人の子どもたちとの交流があまりないというものだった。

日本語がほとんどできない1年生のA(女子)の場合は、性格が非常に陽気で明るく、複数のクラスメートに自分から先に近づく姿を見せたが、それに対して、日本人の子どもたちはAとは距離を置いて回避したり、一言も話しかけないといった姿が見られた。それでもAは数回にわたって接近を試みたが、もはや進展がなく、結局一人で遊ぶ場所を探しに移動した。花に水を与えたり、グラウンドにある何かを探したり、またはクラスメートの遊ぶ姿を観察して一人でマネしたりしていた。

別の1年生B(男子)の場合は、日常的な日本語会話を理解し、表現が可能であるにもかかわらず、教室でクラスメートに日本語で声をかけたり、会話を交わす姿はほとんど見られなかった。休み時間には一人で絵本を見たり、絵を描いたりしていた。時々クラスメートが遊ぶ姿を見て近づいていくこともあったが、すぐに自分の席に戻ってきた。

4年生のC(女子)の場合は、話しかけられても会話が通じなくて何も言わずに座ってきよろきよろする様子を見せていたが、日本語がわかるようになるとともに、周辺の女子児童に近づいていく姿が見られるようになった。しかし、実際に自分が先に話しかけたり、積極的に行動を示すことはほとんどなかった。

これらの受動的な態度を見せる3人の子どもたちが3時間目を終えた後、4時間目に日本語教室で授業を受ける姿は、在籍学級での姿とは大きく異なり、とても積極的であった。

日本語教室で指導を受けている他の国籍の同学年の友達に会ったBは、日本語で友達に声をかけたり、遊んだりする姿を見せた。同学年の、同じ国籍の友人の一人はBよりも日本語が上手だったが、その友達と授業を一緒に受けている時、Bは自分が知っている単語が出てきたら、友人と競争するように自分が知っていることを積極的に表す態度を見せていた。在籍学級におけるBの姿とはあまりにも大きく違っており、驚くほどであった。

日本語がまったくわからないAの場合も同様であった。いつも明るくて笑顔を見せる子だが、日本語教室に足を踏み入れた瞬間、得意な英語で日本語担当教員に質問をしながら、日本語教室のさまざまな教具に関心を示し、楽しんでいる様子が見られた。そして、日本語教室に慣れてきた後には、日本語指導を受けている他の外国人児童とも仲良く遊んでいた。

4年生のCは、同じ時間帯に日本語指導を受けている子どもたちに比べて学年が高く年齢も上なので、他

の外国人児童と遊ぶ姿はあまり見られなかったが、日本語指導担当教員と友達であるかのようにいたずらをしたり、遊んだりなど、在籍学級では見られなかった多様な表情を見せていた。黒板に絵を描いたり、知っている日本語で文章を作りながら自分の考えを表現したり、観察に訪れた筆者と目が合った時には手を振ってくれるほどの明るく陽気な姿を見せた。

インドネシアから来た4人の児童(全員2年生)の場合も、日本語教室に入ってきた瞬間に話す声が高まり、在籍学級で3時間目まで何をしたかを日本語で教員に話したり、週末にしたことを熱心に説明したりするなどの姿を見せた。

こうした子どもたちの姿は、日本語教室が子どもたちにとっての遊び場であり、友達との出会いの空間であり、自分の言語的な限界があってもどうにか表現できる自信を与える空間であり、それが受け入れられるという信念を与える場であるということを示している。子どもの目の高さに合わせて教具が用意されており、それらを自由に使用することを認める寛容的な日本語教室の雰囲気や、子どものどんな話にも興味深く合槌を打ち返事をする教員の姿などが、子どもと日本語教員の間の相互関係(ラポール)を形成し、日本語教室が子どもたちの居場所として機能することにつながっていると考えられる。児童が日本語教室で感じる安心感や楽しさについては、学級担任教員たちも強く感じているようであった。

(児童が)日本語教室から戻ってくる時の姿を見ると、楽しんで過ごしてきたのが感じられます。顔の表情がとても明るくなってきますから。(1年生Aの学級担任教員)

(日本語教室)の先生方をお願いして指導できるというのが本当に大きな助けになります。(児童が)日本語の授業の後、教室に戻ったときに笑顔を見せるので安心しますし、本当に感謝しています。(1年生Bの学級担任教員)

また、センター校として開催している夏休み日本語教室の場合にも、他の学校に在籍している児童とも同じグループになって、日本語で話しながらさまざまなゲーム活動や工作、課題などに取り組むことで、子どもたちが日本語教室を交流の空間として楽しんでいる様子が見られた。センター校であるT小学校に在籍し日本語指導を受けている児童はU市全体の2割程度を占めているので、日常的な日本語教室だけでも自然と子どもたちにとっての交流の場となり、居場所になるのであるが、センター校以外の場合は在籍する外国人児童の数が少ないので、彼らにとっては夏休みの日本語教室が他の外国人児童たちとの貴重な出会いの

場となっている。それは、自分以外にもさまざまな国籍の自分と似たような子どもたちがいることを理解できる機会であり、交流の場にもなる。こうして見ると、T小学校の日本語教室で通級指導を受けている児童の場合は、他の学校に在籍する外国人児童よりも心理的な安定や友人関係の形成において有利であると考えられる。逆に言えば、T校以外の学校に在籍する子どもたちにとっても何らかの形で居場所づくりが求められるということでもある。

7.2. 在籍学級担任教員への協力と助言

すでに述べたように、「日本語指導担当者と学級担任の連絡会」の第2部では、グループ別の分科会で、学級担任教員が外国人児童についての多様な悩みを語っていた。その内容は、学習面でのサポートの難しさ、友人関係の形成面での難しさ、そして親との関係の困難さなどであった。この中で最も多く語られたのがコミュニケーションの難しさによる学習支援の困難さであった。

日常的な生活の中では別に問題はありますが、授業をする時は、(児童が)どこからどこまでできるかの能力を把握するのが難しいです。指示された内容を理解しているのか、すべてを理解するのは難しいですよ。それにもう知っているのにそれをまた説明することもあるかもしれないですよ。(フィリピンから来たDの学級担任教員)

個別指導が必要です。しかし、個別指導をしたくても、これで他の子どもたちは自習をするしかないんです。さらに、日本語の問題がなくても他にもクラスの中で個別指導が必要な児童が何人もいますので…。(パキスタンから来たEの学級担任教員)

授業をしているときに、全体的に説明する時に(その児童を見れば)どのようにしたらいいか悩んでしまいます。本当に申し訳ない気がします。(中国から来たFの学級担任教員)

学級担任教員の多くは、外国人児童の日常生活での会話は子どもどうしの遊びの中で急に増えるから問題を感じていないし、多少コミュニケーションの難しさにつぶかる問題が発生したりしても、まだ幼い子どもたちで思ったより簡単に仲直りができると語っていた。一方、国語などの日本語能力を必要とする授業のときは、どうすればよいのか困り果てていると打ち明けた。もちろん、子どもどうしの関係や保護者との関係についてコミュニケーションに起因する困難さを吐露する学級担任教員もいた。いずれにせよ、特徴的であったのは、これらの悩みの結論が常に日本語指導教

員によるサポートへと収斂していたという点である。

私は、保護者の方へ直接伝えるより支援して下さる方を通してお願いします。そのほうが子どもにもわかりやすいし、保護者のほうでも楽ですよ。直接することは本当に大変ですよ。本当にサポートしてくれる方がいてありがたいです。(フィリピンから来たBの学級担任教員)

必ずしなければならないことがあるのに、教えるのが難しい時は(日本語教室の)先生方をお願いして指導できるのが本当に助けになります。(児童が)日本語の授業の後、教室に戻ったときに笑って明るく帰ってくるから安心です。(中国から来たCの学級担任教員)

日本語指導の先生にローマ字で表現されたひらがなの資料をもらって、それを見て、国語の教科書にローマ字で表現して書いてあげました。(外国人児童が)それを見て声を出して一緒に読んでたんですよ。周辺の子どもたちも(外国人児童が)読むのを見て、「わ!」と言って、ほめてあげるから。あとで(外国人児童が)日本語教室で学んだ表現を周囲の友達に言ったら、それを聞いた子どもたちはまた、私のところに来て「G君が私にこんなことを言いました」と話したりします。(中国から来たGの学級担任教員)

周辺の子供たちがとても重要です。隣の子どもが本当に親切に教えてあげるとよくそれを見て「うん。うん。」しながらマネします。日本語指導の先生のアドバイスで2番目の席に座らせて前の友達がすることを、チラッと見て同じようにします。(パキスタンから来たEの学級担任教員)

学級担任教員は、外国人児童の問題が発生した場合、日本語教員のアドバイスをもとに問題を解決したり、または日本語教員に仲裁者の役割を期待したりしていた。たとえば、教室での座席配置を利用して外国人児童が周辺の児童からヒントを得ることができる環境を提供するというアドバイスや、教科書に使用できる実用的な資料の提供を受けたり、時には問題自体を日本語教室へ回すといった方法で、日本語指導教員を頼りにし、そのサポートを受けながら日常的な指導にあたっていた。すなわち、日本語指導教員は学級担任教員にとっては心強い助言者や協力者であり、親との関係においては仲介者、外国人児童の教育面においては責任の共有者としての役割を果たしているのである。

7.3. 保護者に対するサポート

T小学校の教員を対象に実施したアンケートによると、「外国人児童の担任になったときに何が一番気になりますか?」という質問に対して、80%を上回る

数の教員が「コミュニケーション」の問題を取り上げた。特に、児童や保護者に重要なことを伝達する際の困難さが気になるということだった。そして、「どのようなサポートが最も必要だと思いますか?」という質問に対しては、「通訳してくれる人、クラスをサポートしてくれる人、外国語を知っている人」などの回答が大半を占めた。このアンケート結果から、他の言語的背景を持つ人とのコミュニケーションに負担を感じていることが分かったが、これについてはインタビューや「連絡会」の分科会での話し合いの中でもよく聞かれた。

家庭通信文があるとき、重要な内容は日本語教室にお願いします。それを翻訳してもらったらまた子どもに送ります。本当に助かります。(インドネシアから来たHの学級担任教員)

実際に日本語教室の教員は、重要な家庭通信文がある時で、保護者の日本語が十分ではないような場合には、担任の代わりに家庭通信文の翻訳をして渡したりしていた。また、授業などで必要な準備物の説明などが複雑で難しい場合には、学級担任教員の依頼や保護者からの依頼を受けて、必要なものについて具体的に説明して記述したプリントを個別に作成することも行っていた。

そのほかにも、日本語の授業終了時に「連絡帳」を使用して、児童が学習している内容と児童の生活の様子を記録して学級担任教員に送り、その後に保護者にも送って確認できるようにしていた。もちろん、保護者のほうからも、必要な部分を連絡帳を通して書いてもらって、日本語教員-保護者-学級担任教員間のコミュニケーションを図るようにしていた。日本語指導教員は、保護者と学級担任教員間の橋渡し役でもあるのだ。たとえば、学校への欠席連絡について、保護者が学級担任教員に直接に連絡するのではなく日本語指導教員に連絡して、そこから学級担任教員に情報が伝達されるといったケースが見られた。持ち物の準備が事情により困難であるような場合にも、まずは日本語教室の教員に事情を説明し、学級担任教員への説明を依頼するといったことが行われていた。

今日B君の体操服が準備ができなくて…。昨日、洗濯したものがまだ乾いていないみたいです。心配になって(保護者が)電話をくれました。そして、私が代わりに学級担任の先生に事情を話して、今日だけは少し理解してもらいました。(日本語教室担当Y教員)

また、日本語教室には、以前に在籍していた外国人

児童が卒業時や帰国時に寄付した物品(ランドセル、体操服、その他学用品など)が保管されており、必要としている外国人児童(必要な物品を準備するのが困難な状況である場合)に、それらを貸し出している。日本語教室が、日本語指導だけでなく、児童の全体的な学校生活と密接に関係していることを物語っている。

そして保護者に対するサポートとして何よりも重要な部分は、開講式や夏休み日本語教室などの行事の際に、外国人児童の保護者が参加できるようにすることで児童の学校生活への理解を助けるようにしている点である。それはまた、保護者どうしの出会いの機会を提供し、お互いにネットワークを形成し、児童の学校生活への適応に保護者が参加できるようにしている。10月には、保護者が主体的な役割を果たすイベント「親と一緒に文化体験」を開催し、学年末の2月末には、日本語教室の発表会を行い、子どもたちが持っている多様な才能も発揮させながら日本語能力が向上した姿を保護者に見てもらおう。このような行事を通じて保護者の理解と参加、コミュニケーション促進の努力をしている。

8. 研究のまとめと今後の課題

本研究では、外国人散在地域における外国人児童生徒の教育・指導の構築に資することをねらいとして、散在地域の中で先進的な取り組みをしているU市の日本語指導センター校T小学校において集中的な調査研究を行い、その結果をもとに日本語教室(日本語指導)の多様な機能について考察してきた。

観察やインタビュー、アンケート調査などの一連の調査から、以下のようなことが明らかになった。

1) T小学校の日本語教室は、単なる日本語指導にとどまらず、外国人児童の学校生活全般にわたって重要な役割を果たしている。

2) 外国人児童の日本語指導を第一義的な目的とし、児童の日本語能力や文化的背景、彼らのおかれた状況などに応じた多様な方法で指導を行っている。

3) また、日本語指導だけにとどまらず、日本語の学習と絡める形で、またはより直接的な形で、個々に合わせた教科学習の支援をしている。

4) いわゆる「生活言語」のレベルだけではなく、「学習言語」のレベルでの指導を教科学習と密接に関連させながら指導していた。それは、日本語指導であると同時に教科学習の支援とも言えよう。

5) 「日本語教室開講式」や「日本語担当教員と学級担任の連絡会」などの行事を通じて、外国人児童の理

解を促したり、他の文化への理解を深めるような研修の機会を学級担任教員に提供している。と同時に、学級担任が支援を必要とするときに、どこでどのような支援が得られるかといった情報提供も行っている。

6) 日本語教室は外国人児童にとっての「居場所」としての機能を果たしている。在籍学級では消極的な態度を見せるような子どもでも、日本語教室では明るく積極的な態度で過ごしている。それは、日本語教室の開放的な雰囲気と日本語指導担当教員の寛容な態度などが要因として考えられる。

7) 日本語指導教員は学級担任教員にとっては心強い助言者や協力者であり、親との関係においては仲介者、外国人児童の教育面においては責任の共有者としての役割を果たしている。

8) 学級担任教員は日本語指導教員を頼りにし、そのサポートを受けながら日常的な指導にあたっていた。日本語指導教員は学級担任教員にとっては心強い助言者や協力者であり、親との関係においては仲介者、外国人児童の教育面においては責任の共有者としての役割を果たしている。

9) 日本語指導担当教員は、すでに述べたように学級担任教員と保護者の橋渡し役を務めているほか、保護者が参加する日本語教室の行事を通して学校教育への理解を促したり、保護者どうしのネットワーク形成のチャンスを提供するなどして、外国人児童の支援をするだけでなく、保護者も支援している。

このようにT小学校はU市の日本語指導センター校として、U市における外国人児童の教育・指導の充実を図っているのである。とはいえ、本研究を通していくつかの課題も浮かび上がってきた。

第一に、センター校であるT小学校に在籍する外国人児童とセンター校以外に在籍する外国人児童との間に格差が存在していると思われる点である。センター校に在籍している児童の場合は同じ校内で日常的に日本語指導教員と接触でき、人間関係を深めやすいが、センター校以外の児童の場合はどうであろうか。今回

はセンター校であるT小学校のみを調査したのであるが、今後、センター校以外の学校における外国人児童の教育・指導の実態についても調査研究する必要がある。

第二に、日本語指導教員と学級担任教員との協力・連携の問題である。調査からは、両者の協力・連携が外国人児童の教育・指導に大いに貢献している様子が見えたとはいえるが、少し見方を変えると、学級担任教員が日本語指導教員に依存してしまっているようにも見えた。日本語指導担当教員の多忙さを目の当たりにして、協力・連携のありかたについて、さらに深く研究する必要性が明らかになった。

参考文献

- 今津孝次郎 (2012) 「外国人児童生徒教育の実践的研究 課題－学校臨床社会学の立場から－」 日本教育学会 第71回大会発表要旨集録。
- 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』 国際書院。
- 金井香里 (2012) 『ニューカマーの子どもがいる教室－教師の認知と思考－』 勁草書房。
- 見島明 (2007) 『ニューカマーの子どもと学校文化－日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』 勁草書房。
- 佐久間孝正 (2014) 「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」 『専修大学人間科学論集 社会科学編』 vol.4 (No.2)。
- 佐竹真明 (2011) 『在日外国人と多文化共生－地域コミュニティの視点から』 明石書店。
- 志水宏吉 (2009) 『エスニシティと教育』 日本図書センター。
- 箕浦康子 (2005) 『フィールドワークの技法と実際－マイクロ・エスノグラフィー入門－』 ミネルブア書房。
- G. ホフステード／岩井紀子 (訳) (2009) 『多文化世界－違いを学び共存へのみちを探る－』。
- S.B. メリアム／堀薫夫・久保真人・成島美弥 (訳) (2005) 『質的調査法入門－教育における調査とケース・スタディー－』 ミネルブア書房。