

神奈川県愛甲郡愛川町における外国人児童生徒教育の実態と課題 —教育関係者からのヒアリングを通して—

福島 智子 ・ 藤代 将人

1. はじめに

2006年現在、日本の外国人登録者数は約201万人と過去最高を記録し総人口の1.57%を占める（入管協会2006）。国籍は186カ国にも及んでいるが、その中でも4分の3にあたる約150万人が、いわゆるニューカマーと呼ばれる外国人である。

ニューカマーの中で最も増加し、最大規模の集団を形成するにいたったのが南米からの外国人である。南米から日本に働きに来る日系人は日本国籍を持つ一世の出稼ぎが中心で、その数も少なかったが、1990年の入管法改正により外国籍である日系二世や三世が「定住者」および「日本人配偶者等」の資格で来日できるようになりその数が著しく増加した。日系人による日本へのデカセギは当初単身の男性を中心に行われていたが、年齢層も大幅に若年化し、南米の文化を内面化し、日本語能力の低い女性や青年、さらには家族を呼び寄せるケースや日本で結婚し家族を形成する者まで出てくるようになった。また、バブル経済崩壊による景気低迷のあおりをうけて滞在期間の長期化を余儀なくされ、定住化がさらに進行している。これに伴い、各地でエスニック・コミュニティも形成されるようになり、「労働者」から「生活者」としての比重が著しく高くなった。それゆえに、日系人が抱える問題も労働のみならず、医療、教育、子育て、住宅、福祉などへと多様化している（梶田1994、駒井1990、宮島2003）。

南米からの外国人の中で特に増加したのは、ブラジル出身者である。日系ブラジル人増加の要因としては、第一にブラジル経済の破綻、第二に1985年のプラザ合意後の極端な円高化により日本での就労が魅力的になったこと、第三に日本国内での単純就労分野での人手不足が関係していたと考えられている（池上2001）。

このような日系ブラジル人をはじめとした、南米出身者が「生活者」として地域に居住するようになったことに伴い、地域の学校で学ぶ外国人児童生徒も増加している。学校ではこのような児童生徒の学習を保障するため様々な取り組みを行っているが、先述したように多様な背景を抱えていることから、従来とは異なった課題も多くあげられている。このような状況から、最近では、外国人集住都市会議2006や川崎市外国人市民代表者会議においても、外国人児童生徒教育は最重要課題として活発に議論されている。

外国人児童生徒教育に関する課題は取り上げられているが、その課題や対策は地域により異なる。本研究では、外国人集住地域の一つである神奈川県愛甲郡愛川町を取り上げ、外国人児童生徒が多数在籍する小中学校を調査し、実態と課題を整理する。この結果は、外国籍児童生徒教育に関して課題を抱えている他の地域にも多くの示唆を与えると考える。

2. 先行研究

静岡県浜松市および小笠郡を調査している池上（2001）は、外国人施策、住宅、医療、教育をめぐる問題について詳しくまとめている。教育の問題に関しては、小笠郡の一中学校を対象にし、日本語教育の在り方に起因する構造的問題をあげ、実現可能な施策の方向性を示している。

神奈川県横浜市で暮らす日系人のエスニック・ネットワークに関する先駆的な研究の成果に広田（2003）がある。広田は、学校における多元化の現実と、学校でのエスニシティ経験を通してみた地域社会の多元化の現実について詳しく見ている。そして外国人児童生徒問題は、地域社会における異質共存の可能性にも目を向けさせるとしている。

愛知県豊田市において調査を行った太田（2000）は、市の外国人施策を調査するとともに、公立小中学校を詳しくフィールドワークしている。そこで、学校では外国人児童を「特別扱い」しないという意味で、「平等」に扱う教師と、「日本人と同様に扱われる」外国人児童を描き出した。

児島（2006）は、太田（2000）の外国人児童を平等に扱う教師の戦略を「差異の一元化」と呼び、さらに、文化の違いを理由に外国人児童生徒の逸脱を許容する戦略を「差異の固定化」と称し、二つの戦略を、教師たちは状況に応じて使い分けていると述べている。ただ、太田と異なるのは、太田が、教師の指示に従う外国人児童生徒の受動的な姿を描いたのに対して、児島は、児童生徒が主体的に学級活動の中で位置取っていく姿を描いている。

南米からの外国人児童生徒を対象とした調査研究には、大まかに分けると、地域の一部として学校を捉え地域全体で見っていくものと学校内部で見っていくものがあると思われる。これらの知見は現在の愛川町の状況を考える際の参考となる。

3. 本調査の目的と意義 —調査の背景—

本研究は、外国籍住民が増加していくことで愛川町がどのように変容していくかを見ていき、外国籍住民と日本人住民、双方にとって暮らしやすい地域社会とは何かを探るために、2002年1月から愛川町役場、外国籍住民支援を目的としたボランティアの団体、公民館、教会、エスニックショップ、そして様々な町のイベントにおいて、愛川町の外国人施策、ボランティア主催の日本語教室、エスニックビジネスについて調査してきた⁽¹⁾。本稿は、この研究の第二段階として、公立小中学校を対象とした調査結果を報告するものである。具体的には、公立小中学校で取り組んでいる活動をまとめ、課題を整理し、課題に対する解決の方向性を考察する。学校を対象とするのは、外国人児童生徒と日本人児童生徒の接触が多く強いられる環境であり、このような環境から出される課題は、外国籍住民と日本人住民双方が暮らしやすい地域社会を探ることの参考となると考えるからである。また、課題への解決の方向性を示すことは、共生という視点を取り入れた学校づくりを考えていく上でも参考になり、双方が暮らしやすい地域社会について考えるきっかけを与えられると思われる。

4. 高まる南米人のプレゼンス

愛川町は神奈川県中央北部に位置し、自然に囲まれた緑豊かな町である。町の中心部には内陸工業団地が存在し、そこで働き生活する南米からの外国人を目にすることができる。内陸工業団地は、1966年に県の企業庁が土地を一括購入し作られたもので、その後の人手不足の時期に南米からの外国人が増加したことから、この工業団地に多く勤務するようになったようである。愛川町は神奈川県内の市町村で、6.15%と最も外国人比率が高い町(2007年1月1日現在)として知られ、南米でAIKAWAはよく知られた町であるという(産経新聞)。この町の特徴としては圧倒的に南米からの外国人が多いことである。南米からの外国人が集中する理由は、雇用の機会があることと、同じエスニック集団のネットワークが存在することである。

町では一部の団地などでは日本人との共生もみられるが、一般的に日本人との関わりは希薄で、ある種のセグリゲーションが存在する。南米からの外国人はデカセギ意識があるためか、地域社会への参加はほとんどない。

彼らの住まいは春日台・桜台・小沢・熊坂・二井坂・半縄などに集中し、職場である内陸工業団地を取り巻くように分布している。その住まいに近い小中学校には、多数の外国人児童生徒が在籍している。このような小中学校は4校あり、外国人児童生徒指導のための日本語指導学級や国際教室(以下、日本語教室)が設置されている。外国人児童生徒が多様な背景や問題を抱えていることから、その対応は簡単ではなく、様々な活動が試行錯誤されながら、進められている。

5. 外国籍児童生徒の教育環境

5.1 公立小中学校

先述したように、愛川町には外国人児童生徒が多数在籍し、日本語教室が設置されている小中学校が4校ある。4校は学区が隣り合っており、内陸工業団地が学区の東部にあり比較的近い。このような条件から外国籍児童生徒が増加したと思われるが、さらに外国人児童生徒が多く在籍するようになると、そのことが口コミで広がり学区内に引っ越すなどしてますます増加していったのではないと思われる。以下に、それぞれの学校の外国人児童生徒数と国籍をまとめたものを示す。

【表1】

	日本語の指導が必要な児童生徒数	外国人児童生徒数	国籍	全校児童生徒数に占める割合
A校	46名	88名	ペルー、ブラジル、パラグアイ、コロンビア、ドミニカ、カンボジア、フィリピン、タイ、ベトナム	約14%
B校	17名	27名	ブラジル、ペルー、ドミニカ、タイ、ラオス	約6%
C校	22名	32名	ペルー、ブラジル、フィリピン、ドミニカ	約6%
D校	11名	38名	ブラジル、ペルー、ドミニカ、朝鮮	約6%

(2007年1月現在)

愛川町の外国籍住民の特徴と同様に、小中学校の児童生徒もブラジルやペルーなどの南米出身者が多い。このように外国人児童生徒数が急速に増加してきたのは、1990年の入管法改正後であり、それと共に日本語教室が設置され、外国人児童生徒指導の加配教員（以下、日本語教員）が配置され、また外国人児童生徒への支援を目的に、外国人児童生徒の言葉が理解できる日本語指導協力者（以下、協力者）も派遣されるようになった。

まず1990年に当時比較的多かったインドシナからの児童生徒のためにB校に日本語教室が開設され、その後91年、92年と続けて他の学校にも開設された。

現在、日本語教員は7名おり、その教員と連携して指導に当たる協力者は6名いる。ポルトガル語とスペイン語ができる協力者が1名、ポルトガル語2名、スペイン語2名、タイ語1名である。指導内容は、①日本語の基礎的な読み書き等、学習指導②生活への適応指導③家庭との連絡指導④その他の必要な指導等となっている⁽²⁾。指導時間は1回2時間で、それぞれ週1回～3回、1校～3校に派遣されている。

それぞれの学校の取り組みについてまとめたものを以下に示す。

【表2】⁽³⁾

学校名		A校	B校	C校	D校
創立年 全校児童生徒数		1873年 637名(06/11)	1971年 461名(06/11)	1982年 508名(06/10)	1960年 510名(06/12)
日本語教育	日本語教育の現状	<ul style="list-style-type: none"> ・「取り出し」授業（入り込みをすることもあり） ・国語と算数がメインの補習授業 ・マンツーマンあるいは3,4名程度の小集団形式で、母語を介在させた教授 ・個々人の日本語能力、学習進度に応じ、週1時間から12時間程度の授業 			
	教育担当者	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教員3名 ・協力者4名（ポルトガル語・スペイン語・タイ語） 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教員1名 ・協力者3名（ポルトガル語・スペイン語） 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教員2名 ・協力者2名（ポルトガル語・スペイン語） 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教員1名 ・協力者2名（ポルトガル語・スペイン語）
	教材	<ul style="list-style-type: none"> ・市販の日本語テキスト・辞書・漢字・絵カード ・国語や算数のドリル ・教員や協力者が作成したワークシート 	<ul style="list-style-type: none"> ・市販の日本語テキスト・辞書・漢字・絵カード ・公文式のドリル ・教員や協力者が作成したワークシート 	<ul style="list-style-type: none"> ・市販の日本語テキスト・辞書・漢字・絵カード ・他の市町村発行の日本語教材 ・教員や協力者が作成したワークシート 	<ul style="list-style-type: none"> ・市販の日本語テキスト・辞書・漢字・絵カード ・他の市町村発行の日本語教材 ・公文式のドリル ・教員や協力者が作成したワークシート
	行事・イベント	<ul style="list-style-type: none"> ・もちつき大会 ・料理教室 ・七夕/クリスマス 	<ul style="list-style-type: none"> ・国際料理教室 	<ul style="list-style-type: none"> ・仲良し給食 ・サマースクール ・交流会 	<ul style="list-style-type: none"> ・国際ふれあいの日
学校・学級経営	評価方法	<ul style="list-style-type: none"> ・記述式評価（翻訳もつける） 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人児童と同じもので、つけられる箇所は利用する ・記述式評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語能力の高い児童生徒は日本人児童と同じ ・日本人児童と同じもので、つけられる箇所は利用する ・記述式評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人児童生徒と同じ ・所見欄に記述式評価（一部翻訳）

学校・学級経営	母語への配慮	・母語介在での日本語教育（協力者による）			
	親との連絡方法・教師と親の交流	<ul style="list-style-type: none"> ・協力者による保健関係等重要な通知物の翻訳 ・通知物にルビふり ・協力者による入学説明会や懇談会、家庭訪問等での通訳 ・連絡帳には簡単な日本語で記入 ・学校生活全般について説明したパンフレット（スペイン語・ポルトガル語訳）を作成し配布 ・必要に応じて協力者を介した個別相談 			
	外国人児童生徒を生かす試み	<ul style="list-style-type: none"> ・行事等での各国語でのあいさつ ・児童生徒の国の言葉や文化などについて各学級でその場に応じて尋ねる 		<ul style="list-style-type: none"> ・教科で児童生徒の国を紹介 	
		<ul style="list-style-type: none"> ・国際理解教育にスペイン語とポルトガル語も取り入れる ・教科に児童生徒の国の文化や習慣を取り入れる 			
外国人児童生徒に関連した委員会や部会	なし	なし	なし	国際担当者会議	
教育環境	文科省により 2001、02、03 年度教育総合推進地域事業に指定 神奈川県推進研究校				

各学校でそれぞれの外国人児童生徒の状況に合わせて活動しているが、互いの学校が近いこともあり協力して取り組んでいる。教育委員会、日本語教員、協力者（時には近隣の高等学校の外国籍生徒担当者）が集まり日本語指導学級担当者会議を年に数回設けていることから協力体制が窺える。その会議では、様々な情報・意見交換をするほか、外国人児童生徒に対する教育の先進校への視察や研究授業、JSL の研修なども行っている。

5.2 外国籍住民支援団体 —愛川国際交流クラブ—

愛川町の外国人児童生徒の教育を支援する場として、他に「愛川国際交流クラブ」（以下、クラブ）という日本語支援に取り組んでいるボランティア団体がある。クラブは町に外国籍住民が増加していく状況を受けて役場から日本語教室の開設を要請され、1997年に設立された。学習者は小学生から成人までおり、小学生の学習者に対しては、日本語の他、算数を中心として教科の支援も行われている。またクラブは日本語教室の他、イベントも数多く開催しており、外国人児童生徒に活躍の場を与えたり、日本人住民との交流やネットワーク作りに一役かっている。

このクラブの運営メンバーは積極的に各小中学校に出向き、外国人児童生徒に関する情報、クラブでの日本語教室やイベントの情報を提供し、教員と情報・意見交換を行っており、

学校と地域の協働にも貢献している。

5.3 ブラジル人学校 ―エスコラ アクアレラ ブジラル―

さらに愛川町では、外国人児童生徒の教育に携わる機関として、「エスコラ アクアレラ ブジラル」というブラジル人学校がある。B校とC校の学区の中間に位置する。この学校は、ブラジル出身の家庭などの要望を受け、2002年に開校された。現在、1歳から10歳までの46人の児童が愛川町の他、綾瀬市など近隣地域からも通っている。教科は、国語、算数、理科、社会、体育の他、日本語も行っており、ブラジルの教育制度に準じた内容で教科書はブラジルの「POSTIVO」⁽⁴⁾を使用している。教師は現在6名おり、ブラジルにおいて幼稚園、小学校での教師経験を持っている。

現在、この学校は、施設の面、資金の面等で様々な問題を抱えているが、学年を上げ中学校まで広げてほしい、受け入れ人数を増やしてほしいなどといった要望や期待を多く寄せられており、よりよい教育を提供しようと試行錯誤中である。町の公立小学校との交流はないが、上述した国際交流クラブとの交流はある。

6. 調査対象校と方法

調査期間は2006年6月から2007年1月で、5で述べた日本語教室が設置されている4校の、日本語教員、外国人児童生徒を受け持つ学級担任、協力者、保護者、そしてブラジル人学校の校長、さらに教育委員会の、特に外国人児童生徒の教育に関して活動している指導主事を対象にヒアリングを行った⁽⁵⁾。ヒアリングは20名、一人につき1～3回行い、日本語教室の方針や活動、指導の内容や工夫、外国人児童生徒の状況や生活態度、家庭環境、教育観などを中心に聞き取った。

また日本語教室、原学級の授業を観察し、様々な場面でのエピソードや事例を集めた。さらにブラジル人学校の視察も行った。

ヒアリングを文字化したものとフィールドノーツを分析し、調査対象者が課題や問題だと言及しているもの、「～したい、望む」などのように要望として言及しているものをまとめ分類し、課題別に整理した。

調査は、同時に神奈川県内の外国籍住民集住地域への視察およびヒアリングも行っており、例えば、藤沢市、横浜市等の自治体およびボランティア団体作成の各種ドキュメントの収集、担当者へのヒアリングも並行して実施している。このような他の地域の実態を調べることにより、客観的な視点で考察できると思われる。

7. 調査結果 ―課題・問題点―

課題と思われるものは多数あがったが、整理すると次のようになる。

第一に、「人材の不足」があげられる。以下にあげた声（「 」中、以下同様）⁽⁶⁾は、外国人児童生徒の指導に携わる関係者から聞かれたもので、協力者の人数、指導する時間の増加を要望していることがわかる。こういった声は、教員からだけでなく、協力者から

も聞かれた。

「指導協力者のもっと時間をふやしてほしい。」

「スタッフ（日本語指導協力者）を増やす。時間を増やす。」

現在、協力者の指導時間は5.1で述べたように、非常に限られている。その限られた時間の中でも学校のお便りの翻訳に時間がかかり指導に入れないこともある。外国人児童生徒を指導する教員や協力者が非常に慌しく行動している様子が次のフィールドノートからもわかる。

- ・教員一人対児童生徒二人という体制だったが、同じ学年、日本語力の程度でも、児童生徒が所属する学級によって多少進み具合が違うので、個別指導である。さらに、学級によってはその時間の授業でやること（テスト直しやプリントなど）があるので、一緒に指導することが難しくなる。教員が一人の児童生徒を指導している間に、もう一人の児童生徒がその時間を待ってられず教室を歩き回ったりしている。それが繰り返される。
- ・協力者は、今日は指導に全く入れず、お便りの翻訳と来日したばかりの児童生徒の母親への学校の説明で終わってしまった。（C校 フィールドノート 06年9月11日 2時間目）

- ・協力者が児童生徒を二人指導していた。二人は日本語力にけっこう差があるので、それぞれに課題を与えながら個別指導をしていた。学習内容が異なる二人の児童生徒を一人の協力者で指導するため、学習はあまり進まない。

（D校 フィールドノート 06年9月13日 3時間目）

- ・日本語力にかなり差がある児童生徒三人を一人の協力者が指導していた。三人のうち一人はまだ来日したばかりで、日本語がほとんど理解できないが、この時間は、他の二人の日本語力に合わせた学習内容だった。来日したばかりの児童生徒は、学習についていけず、この時間はほとんど何もしていなかった。協力者が児童生徒の母語を理解できるのでリラックスしていい雰囲気、児童生徒は勉強ができなくても楽しんでいたが、いいのだろうか。

（D校 フィールドノート 06年9月14日 4時間目）

日本語教室では、日本語力も学年も進度も異なる児童生徒を同じ時間に学習することがある。従ってその時間に指導する児童生徒数が少なくても、一人一人に合わせた指導をしなければならぬため、指導者は非常に忙しい。特に日本語力に差がある数人の児童生徒を一人で対応しなければならない時などは、一人一人が時間を有効に使って学習できる環境とはなっていない。

しかし、実際に外国人児童生徒数が極端に増えたりしない場合は、協力者を増やしたり、指導する時間を増やしたりすることはなかなか難しい。関係者もその点はよく理解しており、町から協力者を派遣してもらうことは難しいので、児童生徒の学習を支援、協力してくれる人材を求めている。「言葉かけをしてあげたいけど、できないので、一人ではやりきれない。支援者とかサポーターとかが増えるといい」という声からもわかる。では、関係者は具体的にどのような人材を希望しているのか。

「こどもの言葉を話せる人がやっぱりいい。」

「卒業生が帰ってくることを期待している。」

「保護者もきてくれたら。しかし、日本語と両方でき、仕事の調整がきく人はあまりいない」

とあるように、児童生徒の言葉がわかる人材を望んでいることがわかる。さらに「卒業生」や「保護者」とあるように、言葉がわかり、児童生徒の背景がわかる人を希望していることもわかる。

そのため、学校の中にはこのような人材を求めて、様々な取り組みをしているところもある。「いろいろな文化をちゃんぽんしながら、いろいろな人を巻き込んで、一緒にできるもの。ネットワーク化したい。」と話すように、C校では、地域のリソースを積極的に活用している。外国人児童生徒の祖父母や地域の日本語教室の大学生指導者に授業に参加してもらい、児童生徒の学習を支援してもらったり、またより外国人児童生徒の状況を知ってもらったり、支援者を呼び込んだりするために、民生委員や子供会の会議に出て、状況や活動、児童生徒などについて説明し、日本語教室をアピールしている。

しかし、このような活動を積極的に行っている学校もあるが、全体的にみると活動は学校内にとどまっている。日本語教員の中には、

「どのような教室があるか紹介したり、学校側で把握できたらよい。」

「情報交換。学校でできることがあるなら、情報があれば動いてみたい。」

と、地域の情報を活用したい、知りたいという気持ちはあるが、実際に行動したり、働きかけたりするところまでは行っていない。地域のリソースの活用を試みている学校もあり、また最近では学校内だけでなく地域全体で外国人児童生徒の学習の支援を行っている地域も多数見られるので、情報やノウハウを収集交換し多くの学校でも地域に目を向け、学校内に取り込んでいくという視点を学校全体で持てば、人材の不足を少しでも補えるのではないだろうか。

2点目として、「母語教育の必要性はあると感じているが、支援できない」ということがあげられた。*（ ）は筆者補足。以下同様。

「(母語教育は) 必要。家だと母語で話しているし、帰国することもあるだろうから、大事だと思う。」

「授業に取り入れてほしいと思う。小学校から英語だけでなく、スペイン語、ポルトガル語、中国語など勉強する機会があるといい。」(保護者の声)

学校内で母語の指導を行っているところは、小中学校合わせて全体の約15%あるという(佐藤2001)。現在、愛川町の小中学校で母語教育を行っているところはないが、上記の声のように、母語教育の必要性は高いと考えていることがわかる。その理由を、家庭でのコミュニケーションがあること、また将来帰国する可能性があることをあげている。家庭からの要望もある。しかし、「必要だとは思いますが、日本語教室だけでは対応しきれない。学校内では難しい。学校外、公民館などで予算がつけば、やってほしいが。」とあるように、学校内での支援は難しいことがわかる。母語を喪失し家庭でのコミュニケーションが取れ

なくなってしまった事例はよく聞かれる。今回の調査では、実際にそのような事例は把握できなかったが、「言葉を失えば、ことばの背景や文化も失ってしまう。微妙なニュアンスがわからない（で、コミュニケーションに支障をきたす）。」という声にもあるように、母語を失いつつある児童生徒が見られ、認知能力の発達にも影響が出ることを危惧している教員も多い。

母語教育を学校外、家庭に求めていることが声からわかるが、実際に学校外で母語教育ができるのだろうか。最近では、ボランティアや教育委員会主催の母語教室が各地域で開催されているという（佐藤 2001）が、愛川町ではどうであろうか。今回話を伺った保護者の中には、積極的にスペイン語教育を行っている家庭があった。ペルーから教材を取り寄せ通信教育を行っており、家庭内では日本語は話さずスペイン語を使っている。母親が元教師ということもあり、バイリンガル教育に熱心であった。しかし、このように元教師であったり将来を見据えて子どもの教育を優先できたりするように、教育に対する意識が高い家庭ばかりではない。夜遅くまで仕事をして子どもとの会話でさえままならない家庭は多い。そのような家庭で母語教育を行うことは難しいだろう。では、近隣地域にそのような教育を受けられる施設はあるのだろうか。ここでは、外国人児童生徒の占める割合の多い、スペイン語とポルトガル語について見ていく。先ほどあげた家庭でも、スペイン語を習うためには都内まで通わなければならないと話しており、スペイン語教育を近隣の地域で受けることは難しいようである。ポルトガル語に関しては、5-3でも述べたように愛川町にはブラジル人学校がある。現在、日本の公立小中学校に通いながら、放課後の時間を利用して、ポルトガル語を勉強している児童生徒が10名程度いるということである。

この学校では日本語教育も行っているが、教師自体の日本語力があまり高くないため提供できる学習内容に限度があり、日本語教育に苦慮している。母語教育が難しい公立小中学校と、日本語教育が難しいブラジル人学校とで、連携して補え合えば、問題が解決の方向に進むと思われる。母語教育を実現するには、学校だけでは対応できない。地域の中でネットワークを作っていくことが課題となろう。

第3点目に協力者の役割に対する捉え方の違いについてあげる。

「立場があいまい。慣れていない先生たちは、通訳さえしてくれればいいと思っている。先生によっては何から何まで教えてもらいたいと思う。先生によって全然違う。学校によって内容が違う。」

「立場をはっきりさせてほしい。ただの通訳なのか、協力者としての立場を作ってもらいたい。仕事として考えてもらいたい。時給であるけど、保護者と連絡とらなくてはならなかったり、学校以外の仕事が多い。そういうところも考えてもらいたい。」

協力者の指導内容は、5.1にもあげたように非常に多岐に渡っている。このような内容は、事前に説明されているが、上の協力者の声からは役割の曖昧さを感じていることがわかる。指導内容が多様でそれほど具体的にできない分、学級担任、日本語教員などそれぞれの立場によって求める役割が異なり、協力者自身でも「協力者はこういう指導をすべきだ」と

いう考え方に差があるのだろう。

児童生徒の問題がおこると、通常時間外でも呼び出されることもある。話し合っしてほしいことがあるから今日は、時間が終わっても残ってほしいと急にいわれたりするし、話し合うからといわれたので、用事を調整してきても、今日は生徒が休んだから別の日にしようと言われたこともあった。(協力者へのヒアリングを筆者がまとめたもの／ヒアリングを文字化したデータより)

上記からも捉え方が異なっていることがわかる。このような違いは、教員、協力者によっても少しずつ異なり、人によって、仕事に対する理解が違ったり、仕事内容がわかっていなかったりもするようである。

協力者の指導内容には、「①学習指導」とあるように、教科内容の指導も含まれている。しかし、日本語教員と協力者のその指導内容に対する認識は異なる。

「教科の指導も時間によってお願いします。協力者の先生は、ブラジルの教え方も知っている。」(日本語教員の声)

「教科は難しい。国語が基本だけど、数学・算数も取出しをやるのはなぜだかわからない。負担が大きい。日本語ができて、教科をするなら、それは日本語教室の仕事ではないと思う。塾に行けばいい。」(協力者の声)

協力者が1次関数を教えていた。一次関数は比較的難しいと思われる分野で、簡単に教えられるものではないと思う。事前に予習ができればいいが、学習者がその日持ってくるものを教えなければならないのでそれもできず、突然で大変ではないだろうか。

(D校 フィールドノーツ 06年9月13日 4時間目)

上記の声から、協力者が教科指導を負担に感じていることがわかる。協力者は教科の専門家でない者がほとんどである。事前に内容がわからないので予習もできないことが多い。教科内容を指導することは多大な負担だと思われるし、そもそも、協力者に教科内容を任せていいものだろうか。

また、協力者の仕事に対して、母語の説明が大事だから「日本語の先生」としての役割が大きいことをあげる教員が多かった。協力者は独自に日本語教育を勉強していたり、研修に行ったりして学んでいるが、日本語教育の専門家でない者も多い。母語で説明をすることで、理解を早め指導のスピードも上がるかもしれないが、母語で説明することで、日本語を指導していくのは限界がある。しかし日本語教員は、外国人児童生徒の日本語の初期指導を協力者に任せている面が多い。日本語の初期指導は今後の学校生活、日常生活を送る上で非常に大切であると考えられるため、協力者の負担が大きいのではないだろうか。

このような様々な指導内容があるが、その準備は協力者自身に任されており、愛川町独自で協力者に向けた研修は実施していない。このような研修の実施が難しいからか、協力

者を採用する際には、日本語指導の経験があり、外国人児童生徒の対応に慣れている人を優遇するということである。しかしそのような配慮があっても、あくまでも協力者なのだから、あまりにも仕事量が多かったり、高度なものが求められたりするのには、協力者の個人的努力の範囲を超え、大きな負担になる。指導時間内で協力者の能力が十分に発揮されるような指導の方法を考えるとともに、そこから指導内容を限定してもいいのではないかと思われる。限定することで、指導内容がより明確になり、関係者で内容が共有できる。指導内容を共有一致させることが重要だろう。また協力者に教科や日本語を指導してもらうなら、そのための学習を協力者自身に任せるのではなく、研修などの機会を設けて協力者を支援していくべきではないかと考える。

続いて4点目に、外国人児童生徒の背景への理解の差による考え方や対応の違いがある。これは特に協力者と学校、つまり日本語教員を含めたその学校の教員全般の間で見られた。以下は小中学校に所属する教員に向けた協力者の声である。ここから、協力者が、教員は外国人児童生徒の背景や知識が不足しがちなこと、その不足点を解決しないまま、日本の学校のルールや生活に従わせることが多いことを不満に思っていることがわかる。

「相手の文化を知ろうとしない。こちら（日本の学校）のルールや言い分を押し付けるだけ。外国人児童生徒を受け入れようという気持ちがない。」

「外国人児童生徒への認識や姿勢が異なる。先生によっても違う。その生徒の国の社会状況や今後の見通しなどの状況をよく知ってほしい。」

児童生徒の背景をどのくらい理解しているかで、対応の仕方も変わるようである。以下はそれを象徴するようなエピソードである。

ブラジルでは掃除は児童生徒がやるのではなく用務員が行う。そのため、学校の掃除をすること自体に抵抗を感じる子が多い。ある児童生徒はまだ来日したばかりで周りの状況がわからないうちにトイレ掃除のグループになってしまった。その児童生徒は「いやだ」と拒否した。だが、学級担任はただのわがままととり、理由やその背景にあるものを考えようとしなかった。その日は協力者がおらず、学級担任との間に日本語教員が入り、「今日だけは我慢して」ということでやってもらった。しかしその次の日も「今日だけ」と続き、協力者が来るまでこれは続いた。その児童生徒は協力者が来るとすぐにこのことを訴えた。「担任は今日だけ今日だけと延ばして、いつまでも解決しようとしなさい。先生なら、いつまでに解決するとはっきりすべきだ」と、今までのことを吐き出すように話した。（協力者へのヒアリングを筆者がまとめたもの／ヒアリングを文字化したデータより）

特に問題が起こった時に、背景の理解の差がより明らかに見えてくるようである。上のエピソードからは、協力者と日本語教員、そして学級担任との間の理解の差が見られる。このような理解の差、理解の不十分さは、外国人児童生徒に対して不適切な指導を取ることにつながる。そしてその不適切な指導は、学校への不信感や不登校・退学といった問題にも発展し児童生徒の成長に悪い影響を及ぼす可能性もある。

なぜこのような理解の差が出てくるのであろうか。まずは外国人児童生徒に接する機会

の差があるだろう。受け持つ児童生徒がすべて外国人児童生徒という日本語教員と、受け持つクラスに外国人児童生徒が在籍しない教員とでは、自然と機会に差が出る。このような状況を踏まえて、外国人児童生徒と接する機会の多い教員、特に日本語教員は、外国人児童生徒を担当していない教員などにも理解してもらえるように外国人児童生徒の背景を伝えたり、協力者と教員をつないだりする役割も担うようになっている。以下の声からもわかる。

「日本語教室担当として、他の方にもわかってもらえるように、いろいろ取り組んでいる。」

「外国籍（児童生徒）の家庭の事情は複雑でそのような事情を理解しなければならず、他の職員にも伝えたいけど、伝えきれない。だから（協力者は）いろんな先生に話して支えになってほしい。」

しかし、なかなか理解は広まっていけないようである。それは、2でも述べたように児島（2006）が「差異の一元化」と称している教師の戦略が関係しているであろう。学級担任の「外国籍児童はクラスの一部」といった声からもわかるように、学校内に同じ児童生徒として平等に扱うという考え方が見られ、外国人児童生徒の情報に特に耳を傾け共有していくことは簡単ではない状況がある。外国人児童生徒を「特別扱い」することは、日本人生徒にも説明がつかないと考えるのであろう。

また、上のエピソードの「外国人児童生徒の拒否をわがままととる」ことや「学校のカリキュラムに従えないならば、他の学校へ（ブラジル人学校へ行けばいい）」という声にもあるように、日本の学校のルールや生活を疑う余地のない規範とし、日本の学校を選択したならルールに従うべきだという考えもあるだろう。そのため、外国人児童生徒から様々な疑問や逸脱行動があるにも関わらず、自文化を相対化し、疑問や逸脱の背景にあるものを見ようという意識が不十分なのではないだろうか。こういった教員の意識や考えがある以上、理解の差は狭まっていらず協力者と学校側の差は広がっていくばかりである。

外国人児童生徒の多様な背景に配慮を欠くことは、さらに、外国人児童生徒に対する日本人児童生徒の見方や学級の環境にも影響を及ぼす。教室では、教員が「〇〇はポルトガル語で何て言うの」などと外国人児童生徒に積極的に声をかける場面が見られる。しかし、その中には質問に答えない児童生徒もいる。多文化・異文化への理解が不足している環境の中で、必死に自分を隠してしまっているのではないだろうか。「日本は異質なものをかくす文化である」という声もあるように、外国人児童生徒は敏感にこういった環境を感じ取る。異質性を排除する文化の中で、日本の学校になじめなく退学したり転校したりする事例は多い。愛川町でもそのような例はあるという。

外国人児童生徒の多様な背景に向き合い、外国人児童生徒が自分を「隠す」のではなく、「自由に出す」「誇りを持てる」ような環境を作っていくことは、多文化教育へとつながっていく。このような環境づくりは、「中学は言語発達の大事な時期であり、自分の話す言葉を隠す環境だとその後の成長にも影響するのではないか。」という声にもあるように、現在だけでなく今後の児童生徒が健全に成長していけるかも左右するのである。

現在、日本語教室では積極的に多文化理解の活動を取り入れており、日本語教室に通う国籍の違う児童生徒同士の交流を促進するために料理大会や発表会を定期的実施している。このような活動は外国人児童生徒に活躍の場を提供し、児童生徒同士の親近感を育むものとして意義がある。しかしこれらの活動は基本的に日本語教室内だけで、学校全体には広がっていない。他の学級担任や日本人児童生徒の参加はなく、外国人児童生徒の活動に目を触れることはない。学校生活の中でどうしても周辺的な立場におかれることが多い外国人児童生徒が、このような活動の中では中心に捉えられている。「あんな顔も持っているんだ」「いつもは静かだけど、自分の国の料理についてたくさん話してくれた」という声にもあるように日本語教室の活動に参加した教員の中には、普段とは違う外国人児童生徒の活躍を見る。非日常的交流活動とはいえ、このような活動を学校全体で取り組めば、普段隠してしまうような外国人児童生徒の国や文化を、日本人児童生徒や他の教員は体験することができる。こういった場面設定は、多文化・異文化に対して肯定的な環境づくりにも貢献し、多文化教育への一歩となるのではないだろうか。

紙面の都合上課題・問題点としてあげられるのは以上であるが、この他にも、日本語教室と原学級が連携していくことの難しさ、日本語指導のカリキュラムを作成していくことの難しさ⁽⁷⁾、保護者との付き合いの難しさ、進路指導問題なども聞かれた。

8. 課題を解決していくために

続いて上にあげられた課題に対する解決の方向性について、学校外と学校内に分けて、若干の考察を行いたい。まず、解決へのヒントとなる一つ目として、学校外の、地域のリソースの活用へ目を向けることである。今回、問題点でもあがっていた「人材の不足」を解決していくために、地域のリソースに目を向け、近隣の大学で外国人児童生徒の母語を学習している大学生を学習サポーターとして小学校に参加してもらい、人材の不足の支援を試みた⁽⁸⁾。指示や説明の通訳や学習のサポートだけでなく、他の児童生徒との「パイプ役」になったり教員より児童生徒と年齢が近いということで休み時間に一緒に遊んだりすることができた。また、大学生も児童生徒と接することで様々な気づきがあり、自分の考え方や自分の学習・研究を見直すきっかけにもなったことがわかった。

学校内でできることには限界がある。学校外の様々なリソースを知りそして活用する、つまり学校を取り巻く環境を把握し、地域で協働していく発想を持つことが重要だと思われる。愛川町には、ボランティア日本語教室やブラジル人学校、近隣には多くの大学があり、そして言葉や背景のわかる家族がいる。現在でも、そのようなリソースの重要性を認識し、活用している学校もあるので、その情報を交換し、地域全体で協働して取り組むというように発想を展開していけば、人材の不足や母語教育支援といった問題に対して解決の道となると思われる。

このような協働を実現させるためには、学校と地域をつなぐ具体的な組織と、コーディネートしていく人材が必要である。池田(2001)の中には、大阪府の「地域教育協議会」という組織と「地域コーディネータ」という人材が紹介されている。今回話を伺った協力

者の中でも「教育委員会の中に外国人児童生徒のための仕事をする人が必要だと思う」とまとめ・調整する役が必要であることをあげている。このような組織ができれば、学校という現場ならでは、人の異動が多くなかなか活動が継続できない問題も解決できる。また地域コーディネータという役割を作ることで、教員、協力者等、外国人児童生徒の指導に関わっている者の役割を見直すことになり、現在問題になっている協力者もより能力を発揮できる役割に限定できるかもしれない。このような組織や人材を立ち上げ、学校での学習にいい影響を及ぼした地域の事例もあり（池田 2001）、愛川町でも積極的に検討していく必要があると思われる。

続いて学校内であるが、学校全体が、多文化教育の必要性について意識を高めることがあげられる。それには、まず教員全員が、外国人児童生徒の多様な背景に耳を傾け、そういった言葉や文化を、日常的にプラスのリソースとして一般の授業や学級活動に反映させる働きかけをしていくことが必要である。そして、渡戸・川村（2002）が「多文化社会を創るには、オープンな対話を通して、本音を語り合える風土づくりや対話の場を設けることである。（中略）多文化、多国籍、他民族など様々な「差異の承認」を前提とした空間を共有し、それぞれの個性や能力を尊重し、かつ人権に配慮する「対話力」が必要である」と述べているように、外国人児童生徒が教室で、自信をもって国や言葉を話せるコミュニケーション能力をつけられるような指導が必要となってくる。

7に述べた協力者の役割に対する捉え方の違いや外国人児童生徒の背景理解の不足からくる考え方や対応の違い等も、教員が多文化教育への必要性についての意識を高めることで解決の道が開けるのではないだろうか。またこのような意識の高まりは、日本人児童生徒へも影響を及ぼすと思われる。外国人児童生徒と日本人児童生徒の間でも背景の理解の不足から問題が生じているようであるが、日本人児童生徒の外国人児童生徒の背景に対する理解も、教員から始まるのではないかと考える。

教育総研年報（2003）は「学校を真の多文化共生教育の実現される場にするには、教員から変わらなければならない」と述べている。ただ、現場の教員の意識変容だけでは実現は難しい。都道府県教育委員会レベルでの教員の研修制度の充実が期待されよう。

9. まとめと今後の課題

以上、愛川町の外国人児童生徒をめぐる様々な実態と課題を見てきた。それぞれの課題は複雑で、簡単に解決できるものではないと思われるが、今回「人材の不足」の支援が試みられたことは解決を進めていく大きな一歩となるかと考える。この試みは筆者と日本語教員が共に支援策について話し合う中で生まれたものだが、本調査の結果を現場に戻し話し合うことで、新たな支援策を見つけ出すきっかけとなる可能性もある。また、このような話し合いは、外国籍住民と日本人住民、双方が暮らしやすい地域社会を探る上でも参考となるであろう。そのためには、ここで得られた結果を現場に返していくことが必要であり、どう地域に返していくかを検討していくことが次の課題となると考える。

本稿は少数のヒアリング結果からまとめたものであり、性急に一般化することはでき

ない。今回ヒアリングをしなかった関係者の中にも、外国人児童生徒の多様な背景から派生する差異に、より敏感な教育実践も当然存在するだろう。今後は、今回の調査で欠けていた外国人児童生徒本人やより多くの関係者から話を聞き様々な声をすくい上げるとともに、このように現場から挙がってきた様々な声を地域に還元していきたいと考える。

謝辞

本稿をまとめるにあたっては、たくさんの方々に調査のご協力をいただきました。愛川町の教育委員会、小学校、中学校の皆様、日本語指導協力者、A校外国人児童生徒の保護者のZさん、ブラジル人学校の皆様に大変お世話になりました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。

注

- (1) 外国人住民やコミュニティ形成の現実を探るためには、住民に対して集中的なヒアリングを実施し、その都度の直接的な接触において抽出される彼らの生活世界の諸断面を重ね合わせていくことが必要であると述べている広田（1993）を参考に、調査では可能な限りコミュニティの中を歩き回り、自らの眼で確かめることに努めた。
- (2) 愛川町教育委員会「平成18年度 日本語指導協力者の派遣について」より
- (3) 村田翼夫（研究代表）（1994）を参考にした。
- (4) ブラジルの小中学校で、広く使用されている教科書である。
- (5) 本調査では、筆者は対象校と研究者として関わっており、支援者などといった特定の役割は持っていない。
- (6) 「 」で、特に記述がないところは、外国人児童生徒の指導に携わる関係者（日本語教員、外国人児童生徒を受け持つ学級担任、協力者）からのヒアリングを文字化したデータからである。
- (7) 「日本語指導のカリキュラム作成」については、日本語指導学級担当者会議でも課題となっており、教育委員会でも解決を急ぐべく課題として捉えている。
- (8) 桜美林大学でスペイン語を学習している学生に協力してもらった。この試みは、筆者が調査をしていく中で、日本語教員と課題について話し合い共有していく関係が生まれ、その結果、支援策を考え実現したものである。

引用文献

- (1) 池田寛編著（2001）『教育コミュニティ・ハンドブック』解放出版社 pp.24～39
- (2) 児島明（2006）『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』勁草書房 pp. 114～119
- (3) 佐藤郡衛（2001）『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』明石書店 p.195、p.196
- (4) 広田康生（1993）『都市エスニック・コミュニティの形成と適応の位相について』社会科学年報 専修大学社会科学研究所 p. 322
- (5) 渡戸一郎・川村千鶴子編著（2002）『多文化教育を拓く マルチカルチュラルな日本の現実のなかで』明石書店 p. 72
- (6) 国民教育文化総合研究所（2003）「第3部「多文化」化の中での就学・学習権の保障」『教

参考文献

- (1) 池上重弘 (2001) 『ブラジル人と国際化する地域社会—居住・教育・医療』明石書店
- (2) 大田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院
- (3) 梶田孝道 (1994) 『外国人労働者と日本』NHK ブックス
- (4) 駒井洋 (1990) 『外国人労働者をみる眼』明石書店
- (5) 広田康生 (2003) 『新版 エスニシティと都市』有信堂
- (6) 宮島喬 (2003) 『共に生きられる日本へ』有斐閣選書
- (7) 入管協会 (2006) 『平成 18 年度版 在留外国人統計』法務省入局管理局
- (8) 村田翼夫 (研究代表) (1994) 「外国人児童生徒教育の実践とその課題 —真岡・豊橋地区とつくば・京都地区の比較調査を通して—」『外国人児童との国際交流における摩擦要因の分析』最終報告書 (一般研究C)
- (9) 産経新聞「昔は今は神奈川」平成 14 年 12 月 17 日