

日本における外国につながる子供たちへの教育支援問題

文学部人文社会学科社会学専攻

塩原良和研究会 7 期

11200836 有賀 彩織

目次

1. はじめに

2. 外国につながる子供たちとは

2-1 外国につながる子供たちの定義と外国人学校に通う子供たち

2-2 国際教室に通う子供たちと彼らが学習に躓くパターン

2-3 地域日本語教室と連携によって行われる支援活動

3. 最低限の学習保障のために

3-1 D L Aー外国人児童生徒のための J S L アセスメント

3-2 リライト教材とこれらの教育支援による最大の目的とは

4. 鶴見よる教室での活動

4-1 躓きを踏まえ、どのように学習サポートをしていくのか

4-2 居場所づくりとしての機能

5. おわりに

1. はじめに

私が外国につながる子供たちの存在を知ったのは、小学校1年生のときである。私の母は公立小学校において国際教室の教師をしており、外国につながる子供たちの学習指導にあたっている。国際教室とは、外国につながる子供たち(基本的にはほかの日本人生徒と同じ、普通クラスの所属する)が、国語や社会といった特定の科目を(時には外国語を交えて)個別で勉強するために訪れる教室である。日本語が全く分からないまま来日し、国際教室で奮闘する子供たち。日本語会話に全く問題がないほど流暢でも、日本語での学習についていくことの出来ない生徒。幼いころから、国際教室での日本語学習指導における普段の様子や課題を母から聞いていた私は自然と、外国にルーツを持つ彼らのことをもっと知りたい、と思うようになっていた。

“外国籍児童”とよく表記されるが、ここでは“外国につながる子供たち”であることにこだわりたい。将来的に日本で生活することを選択し、帰化する子供は必ずしも“外国籍”ではないからである。現代において、生まれてから幼少時代を過ごした場所(国籍)と、これ

から長年生きていきたいと望む場所（国籍）が異なっても、全く不思議ではない。

日本ではグローバル化が進むとともに、外国につながる子供たちの数はますます増えていくことだろう。彼らは将来的に、様々なかたちで彼らの母国と日本をつなぐ架け橋となる存在となりうる。その実現のためにも、外国につながる子供たちには最低限の学習保証が必要であり、それが、私が彼らの教育問題に焦点を当てる理由でもある。

後述するが、外国につながる子供たちに対する教育支援や制度は決して充実しているとは言えない。観光における来日や労働力不足を補うための外国人労働者に対する多少の配慮はあっても、住民として日本に滞在する外国人と“共生”し、どのように受け入れていくのか、に対する根本的な思想があるとは言えないのである。

外国にルーツを持つ子供たちが日本において学習するための選択肢は主に、外国人学校、公立の小中学校における国際教室、そして地域や校外で行われている日本語教室である。本論文では、その違いや関係性、課題、そしてそれぞれで行われている教育について見解していくとともに、後半では私たちが塩原ゼミで行う鶴見よる教室での実際の様子を記述する。あくまで教育という観点からではあるが、外国につながる子供たちが抱える課題とは何なのか、その解決策と彼らの将来的な選択肢の可能性について考察していきたいと考え、本論文において外国につながる子供たちの教育問題をテーマとしたい。

2. 外国につながる子供たちとは

2-1 外国につながる子供たちの定義と外国人学校に通う子供たち

上記にも述べたとおり、帰化したのち日本国籍である子供たち、あるいは将来的に日本国籍になることを選択するであろう子供たちは外国籍であるとは限らないため、外国籍児童ではなく外国につながる子供たちであるとする。

では、外国につながる子供たち、とはどのような子供たちを指すのか。

日比谷潤子・平高史也 『多言語社会と外国人の学習支援』を参照する。

1990年代の出入国管理及び難民認定法（以下入管法）の改正・施行以降、多様な文化背景を持った外国籍住民が長期にわたって日本に滞在している場合が増えてきている。こうした多様な言語背景を持った住人が共存する社会は「多言語社会」と位置付けられ、グローバル化と大量人口移動が日本社会の変容を加速している。人口移動の理由は、労働、留学、亡命、避難、国際結婚などさまざまであるが、国境を越えて移動するのは大人だけではない。子供も移動しているのだ。その「移動する子供たち」は、より正確に言えば、大人の都合により、「移動せざるを得ない子供たち」なのである。日本語指導が必要な児童生徒は、全国的に「広く、薄く」存在し、短期間（在籍が6か月から2年未満の間）の移動も多い。こうした要因としては、親の仕事や家庭の事情など、子供を取り巻く環境が多様であることが挙げられる。そこで課題となるのが、そのような生活環境、学習環境の中で、「日本語を母語としない子供たち」への教育をどのように考えるか、そしてそれをどのように構築するかということだ。彼らの視点から考えることは極めて重要であり、また、多言語の背景

を持つ成人や子供が日本社会に適応するだけでなく、日本社会の側からも自ら変わっていく必要がある。(日比谷・平高 2005: 45)

ここでいう「移動せざるを得ない子供たち」はどのような教育を受けているのだろうか。去年末の日本に暮らす外国人の数は約 206 万人。政府は、さらに今後も外国人労働者の受け入れを拡大しようと検討している。あるケースでは、“親は、母国語を忘れてほしくないと考え、日本で生まれたわが子をひとり母国へ返し、数年間現地の学校へと通わせる。数年後、再び日本へ呼び寄せた際に、日本の学校へは、実年齢に応じた学年として通わせる。結果、学習の基礎となる最低レベルの日本語があやふやであるために、日本の学校での学習についていくことができない。日本語と母語の習得レベルがともに中途半端であるという、ダブル・リミテッド状態が起きてしまっている”といったような事態も見られる。日本における外国にルーツを持つ子供たちの教育、というとやはり真っ先に思い浮かぶのが外国人学校であろう。外国人学校の場合、重視するのは日本語と母語の在り方である。通常、将来的に母国へ帰る、などの理由で両親が母国寄りの教育をさせたいと考えた場合、インターナショナルスクールや朝鮮学校などといった外国人学校に通うという選択肢を選ぶ。外国人の教育問題に詳しい朴三石氏の著書「外国人学校」によれば、日本の学校に在籍する外国人児童生徒数は 76481 人であり、外国人学校で学ぶ子の数は、民族学校と国際学校（インターナショナルスクール）を合わせて 34000 人とされている（2005 年 5 月現在）。一般的に外国人学校は、特定の民族の子を主な対象とする民族学校と、様々な国籍の子が通う国際学校とに分かれる。外国人学校の数は、2007 年現在で 221 校、そのうち民族学校が 188 校、国際学校が 33 校だった。ただし、民族学校のうちブラジル人学校が 95 校、ペルー人学校が 3 校を占め、そのほとんどは各種学校の資格もない私塾扱いになっている。在日の親は、子供が将来的に日本で生活していくのに必要な学習を望むが、本国出身の親の中にはいずれ帰国する子供のために、本国でも通用する学習を行うことを希望する親もいる。しかし、外国人学校をめぐる最大の問題は、日本政府が外国人学校を正規の学校として認めていないことである。学校教育基本法は第一条で、「学校とは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校（注、旧法の盲学校、聾学校、養護学校）、大学および高等専門学校とする」と定めており、これらの公立学校や私立学校は「一条校」と呼ばれる。その一方で、同法第 134 条は「第一条に掲げるもの以外のもので、学校教育に類する教育を行うもの」（専修学校の教育を行うものを除く）を各種学校と規定している。つまり、各種学校とは、短期間内に特定の技能を習得するのを目的としている所であり、料理学校や洋裁学校などが含まれる。そして、多くの民族学校や国際学校は修業年限、授業時数、学生数などあらゆる点で一条校に準じた普通教育を実施しているのにもかかわらず、各種学校と位置付けられている。そのために一条校とは異なる様々な法的差別を受けることとなっている。具体的には、一条校ではないために、学校給食や学校保健、学校保険、各種奨学金制度から排除されていることなどがそれにあたる。そして、最も外国人学校を苦しめている制度は、教育助成金問題である。教育事業には莫大な経費が必要であるため、国や地方自治体

は、公立学校はもちろん私立学校にも多額の補助金を支給しているが、外国人学校に対する国からの助成金はほぼ皆無であり、都道府県と市町村からの助成金も少額にとどまっている。このような状況のなか、国は国内に暮らす外国籍の子どもを未だ就学義務の対象外として扱い、基礎的な教育を保障していない。このことは、日本も批准する子どもの権利条約に反し、国際社会が貧困の撲滅のために共通の目標として定めたなかの1つである「普遍的な初等教育の達成」にも矛盾する扱いといえる。このような教育保障の不備を背景に、国内には小中学校に通ってない不就学・つまり学校に通っていない子どもが多く実在すると考えられるが、国はその数さえも把握しておらず、正確な数が未だに不明である。つまり、不就学の子どもが実際に存在する。その大きな要因は、日本で生まれ、日本語を話すことができるにもかかわらず、韓国・朝鮮をはじめ、ブラジルやフィリピンなど様々な国籍の子どもが、日本国籍を持っていないことである。

以上の状況を見てもわかるように、外国人学校に通うことを選択しようとする多額な費用が掛かるため、実際は公立の小中学校にある国際教室を選択するパターンが多いのである。

2-2 国際教室に通う子供たちと彼らが学習に躓くパターン

国際教室とは、外国につながる子供たち(基本的にはほかの日本人生徒と同じ、普通クラスの所属する)が、国語や社会といった特定の科目を(時には外国語を交えて)個別で勉強するために訪れる教室である。

「会話がどんなに流暢でも、日本語での学習の成績は必ずしも良いとは限らない。」母が何度も言っていた言葉である。というのは、生活言語は約1年半~2年間で習得できるのに対して、学習言語の習得には5年~9年間かかるとされているためである。そのため、日常的な会話にまったく問題がなくとも、学習についていくことができないことが多い。これは外国につながる子供たちのほとんどに共通する。それは、子供たちは家庭では主に母国語を話していることによる。その上、学習の前提となる語彙が大幅に不足している。これらが注目すべきことである。日本人の児童は家族との会話やメディアを通じて入学するまで期間におよそ2,3万の言語を習得するとされているのに対して、家庭で母語を話している外国人児童はどうしても日本語の語彙不足にどうしてもなってしまうのである。そうしたケースに対して公立学校は、「国際教室」という形で対応する。

国際教室では実際にどのような指導が行われているのだろうか。宮崎県下の日本語指導の必要な外国人児童生徒のいる小中学校60校を対象にした、2003年1月に行われたアンケート調査では(回答校48校、回収率80%)、漢字の読み書きであるなど、実際の日本語の指導時間数については、週2時間以上4時間未満、4時間以上6時間未満がそれぞれ29%で、全体の6割を占めていた。つまり実際のところ、日本語の指導は毎日一時間程度かそれ以下しか行われていない。教員の声としては、「週一回の授業で日本語がわかり、クラスについていけるとは思わない。」「週2時間の中で指導できる内容が限られているので、生徒が

望むだけの内容を取り入れることが難しい。」といった意見が多くあるようだ。クラスの授業についていくためにはその前提となる漢字の読み書きなどの日本語指導が必要であり不足しているが、現実的に国際教室での時間が足りないというのが最も大きな問題である。また、「日本語指導で感じる問題点」の項目では、「何をどのくらい学んできたのか確認する暇がない」「2 言語とも中途半端」などといった意見もみられた。精神的には発達していても表現能力がない、学習言語が不足しているために問題文の意味がよくわからず、成績が実際よりも低く見られてしまう、など生徒が抱える深刻な問題も指摘された。また、同アンケートでは、27%の児童生徒が実年齢とは異なる学年（実際よりも低い学年）に在籍していることも明らかになった。教師側からすると、「在籍学年の内容がほとんどわからない状態」な生徒に対しては、実年齢よりも低い年齢で学習させたいという欲求も大きいことがわかる。（日比谷・平高編 2005 : 55）

国際教室では、日本語指導と教科指導を併行して行っていく必要がある。限られた時間の中で最低限の学習保障を行っていくためには、学習内容の概念を母国語で説明をしたのち、それに関係した日本語の学習言語と結び付けていくことが求められる。国際教室を訪れる生徒には、生まれも育ちも外国である生徒、日本で生まれ育っても学習言語が全く理解できない生徒、本当にさまざまな生徒がいる。現在、国際教室の指導教員に求められていることは、日本語が全く話せない生徒、日常言語に問題がなくとも語彙不足から学習言語の理解に時間がかかる生徒、といったように子供の日本語能力を的確に見とり、それに合わせた手だてを考えていくことである。以上のことから、「時間が限られている」「学習だけではなく、居場所としての在り方を求める」などの観点からみると、公立の小中学校の国際教室としての機能には限界がみえてくる。そこで、国際教室と連携して校外で行われている学習支援にも注目してみたい。

2-3 地域日本語教室と連携によって行われる支援

いわゆる「外国人集住地区」では、これらの子供たちに関わる教育についてすでに多くの行政的支援が行われている。（逆を言えば、外国につながる子供たちの受け入れ数の少ない、「地方や地域」との格差も露呈してしまっていることも問題であるが）神奈川県川崎市では、外国人市民施策の推進に向けた「川崎市多文化共生社会推進指針骨子案」が2004年8月に作成され、たとえば、「2. 多文化共生教育の推進」では「就学の保障と学習支援」「違いを認め合う教育」「地域における学習支援」「家庭へのサポート」という項目が設けられ、その中で日本語の学習支援が重点的に取り上げられている。こういった地域で行われているのがボランティア形態の「日本語教室」である。多くは日本語教育の専門家も不在の全国各地で、地域社会に定住する外国人が急増した20世紀末、日本語教育は地域住民によって運営される「日本語教室」という住民ボランティアの活動として展開を始めた。そして日本語教室は受け皿のない外国人住民の多様な問題の相談窓口となる動きが広まっていく。（日比谷・平高編 2005 : 68）

地域での日本語教室は、下校以後の夕方の時間、支援をうけながら宿題などの学習ができる場所であること、そして子供の悩みや相談事を聞くことが出来る場所としての重要な役割がある。

ここで、公立小中学校の国際教室をはじめとする校内の学習サポートと、地域日本語教室などの校外の学習サポートの連携の可能性を主張したい。実際に外国につながる子供たちの学習指導に関し、連携を図っている事例として、横浜市立いちよう小学校でのケースを見てみる。(平成26年4月1日に、「横浜市立飯田北小学校」と「横浜市立いちよう小学校」が統合し、「横浜市立飯田北いちよう小学校」が開校した。内容は統合する前の当時のもの) いちよう小学校は、10か国の国籍の児童が通い、全児童の7割強が外国籍か外国にルーツを持つ(日本に帰化した)児童である。ここでは、日本人生徒が全児童の3割弱でマイノリティーなのである。

山脇啓造著「多文化共生の学校づくり 横浜市いちよう小学校の挑戦」を参照する。

学校は場所の提供と資料作成の協力、生徒と保護者への周知の徹底、専門家は当然のことながら、日本語のコースデザイン、カリキュラムの作成と直接指導そしてボランティアへの指導を行う一方、ボランティアは授業中、対象者への学習環境を整えながら、授業内容の定着の補助を個別に行い、また、対象者の家庭が日本語でのコミュニケーションがとりにくい環境にあることから、その面での精神的フォローを心掛ける。そのため地域においてNPOだけではできない事業も、学校や専門家が連携・協力することで事業が円滑に成し遂げられる。例えば、NPOにとってこの事業をする上で、苦慮するのは場所(拠点)の確保だが、学校内もしくは学校の敷地内で場所を確保できることは対象者に負担をかけず、安全面でも問題がない。(山脇編 2005:194)

また、いちよう小学校では、日本語レベルに合わせた少人数教育を徹底している。15~20人程度のクラスは、科目によって最大4グループほどに分けられ、理解度に合わせた指導を行っている。そして、教師とボランティアが密に連携しあうことで、単独ではなしえなかったサポートが可能なのである。さらにあるケースでは、学校で学習した内容を連絡ノートに記載し、それを放課後に日本語教室に持って行って勉強する、といったサイクルができていく。そのような連携が行われることで、より濃密なサポートが可能になるのである。

こうした、日本語指導教室の最大の目的はどこにあるのだろうか。まず、自分で勉強してみようという意欲を持たせることである。学習指導教員はそのための手立てを、子供の日本語能力に合わせて工夫していく必要がある。そして次に、子供たちに日本で学ぶ学生としての自覚を持ってもらうこと、そして母国の文化と日本の文化を大切に思う気持ちを持ってもらうことである。そしてそれが、日本で生活する外国にルーツを持つ子供たちのアイデンティティ形成にもつながると考える。そして、彼らが進路を選択する際には受験という大きな目標がある。受験制度においては、外国につながる子供たちを対象とした優遇制度というのは実際にはあまりない。そのためやはりほかの日本人生徒と同じ教科書を使用しても学習についていける、という段階に達するようにし、最終的にはやはりほかの日本人生徒と同

じ授業についていくことが出来るレベルにする必要がある。単純に実年齢よりも低い年齢に下げて学習させるのではなく、自分がいまどこまで理解できているのかをきちんと把握できるようにし、時には母語を交え、根本的な理解ができるようにするためのサポートをすべきである。そのために今後地域「日本語教室」と学校側との連携は非常に重要となってくるだろう。学校の国際教室における徹底的な少人数指導、そしてそれでは補いきれなかった分を学校側から連携を受けた地域「日本語教室」が行う。それにより今までになかった濃密なサポートが実現する可能性が開ける。また、後述するが校外で行われる学習サポートには、居場所づくりとしての在り方も期待したい。

3. 最低限の学力保証のために

3-1 DLA-外国人児童生徒のためのJSLアセスメント

では、公立の小中学校、そして日本語教室において、外国につながる子供たちに最低限の学習保証をするためには、どのような教育制度的な対応が必要なのだろうか。最近の日本語教育に関する新聞の記事を読んでいたところ、と「DLA-外国人児童生徒のためのJSLアセスメント」の存在を知った。そもそも文部科学省によれば、“日本語指導の対象となる児童生徒”とは、海外から帰国した児童生徒、外国人児童生徒、重国籍や保護者の一人が外国籍であるなどの理由で日本語以外の言語を家庭内で使用しているなどの事情により、「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能力が不足し、学習活動への取り組みに支障が生じている児童生徒」である。日本語指導が必要かどうかの判断は、校長の責任の下、日本語指導担当教員をはじめ、児童生徒の担任や各教科を担当する教員、日本語指導補助者など複数人により、児童生徒の実態を、日本語の能力、学生生活への適応状況も含めた生活・学習の状況、学習への姿勢・態度など多面的な観点から把握・測定した結果を参考とすることが望ましいとされている。また、文部科学省は、その客観的な基準として平成22年度から24年度の委託事業により日本語能力測定方法「DLA-外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント」を開発した。

以下外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA：文部科学省

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htmを参照する。

DLAのねらいとしては、

- ① 子供たちの言語能力を把握すると同時に、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援の在り方を検討すること、
- ② 児童生徒が何をどのように学んでいるのかを知ることができる、
- ③ 学習支援のための指導計画の助けとなり、学習活動及び教材の選択について考える際のヒントになり、そして児童生徒の学びにとって意味のある指導計画を立てることによって、子供たちの学びに対する興味関心、学習意欲を喚起し学習動機を高める、

といったものがある。更に、基本的には、日常会話はできるが、教科学習に困難を感じている児童生徒を対象とする。また、DLAは、年齢相応の言語能力を持たない子供の教科学習言語能力評価法であるが、従来型の紙筆テストや集団テストではなく指導者と子供たちが一対一で向き合う「対話型」を基本としている点にその特徴がある。つまり、テストの結果だけではなく、テストの実施過程そのものを学びの機会としてとらえ、一番早く伸びる会話力を使って、紙筆テストでは現れることのない潜在的な力（母語や母語で培った知識など）を引き出すものである。さらにDLAは、日本語能力だけでなく、その児童の母国語での考え方や思考能力の読み取りに役立つものである。評価方法がそれぞれ定められているが、その評価項目は大まかであるために、評価しにくい部分もある。だがその性質は、生徒の性格やものの考え方などを知ること非常に役に立つ。こちらはそれをもとに、指導方法を考えることが出来る、アセスメントでもあるのだ。

そもそも、外国人の言語能力は3つの側面、

- ① 話の流暢度 (CF) …日常的な学校生活に必要な会話力の獲得に1～2年
 - ② 弁別的言語能力 (DLS) …音韻意識と文字を読み取る力は就学後2年ぐらいで習得。直接指導の結果または読み書き活動の実体験を通して獲得。(文字認識・単文を形成する力・語彙・文法構造)
 - ③ 科学習限度能力(ALP) …場面の助けのない高度な認知力。学年相当レベルに達するのに5年以上必要とされる能力。複雑になる話し言葉と書き言葉を理解し、かつ産出する力。に分けられており、DLAもそれをもとに評価される。
- そして以下が、DLAにおける生徒の評価段階別項目である。

< JSL (第二言語としての日本語を使っの学習形態) 評価参照枠 (全体) >

ステージ	学齢期の子どもの在籍学級参加との関係	支援の段階
6	教科内容と関連したトピックについて理解し、積極的に授業に参加できる。	支援付き 自立学習段階
5	教科内容と関連したトピックについて理解し、授業にある程度の支援を得て参加できる。	
4	日常的なトピックについて理解し、学級活動にある程度参加できる。	個別学習支援段階
3	支援を得て、日常的なトピックについて理解し、学級活動にも部分的にある程度参加できる。	
2	支援を得て、学校生活に必要な日本語の習得が進む。	初期支援段階

1	学校生活に必要な日本語の習得がはじまる。
---	----------------------

<在籍学級参加との関係と支援の段階>

ステージ1～2	日本語による意志の疎通が難しく、サバイバル日本語の段階。在籍学級での学習はほぼ不可能で、手厚い指導が必要。
ステージ3	単文の理解が難しく、発話にも誤用が多く見られる段階。学級活動に部分的参加を始めつつ、個別的な指導が必要。
ステージ4	日常生活に必要な基本的な日本語がわかり、自らも発話ができる段階。話し言葉を通じたクラス活動にはある程度参加できる。しかし、授業を理解して学習するには読み書きにおいて困難が見られ、個別的な指導が必要。
ステージ5～6	教科内容に関連した内容が理解できるようになり、授業にも興味を持って参加しようというレベル。読み書きにも抵抗は少なく、自立的に学習しようとする態度が見られる。必要に応じて支援が必要。

そして、ステージ4～5（日常会話に必要な日本語がわかり、自らも発話ができる段階。教科内容に関連した内容が理解できるようになり、個別的な指導を受けながら授業に興味をもって参加することが出来る）の段階における実際のDLA測定考察（長野県長野市立徳間小学校）をみていく。

<話す>

- ・基礎会話とタスク会話では、あまり問題を感じなくても認知会話では、語彙や文の組み立て、内容の順番等様々な事を頭の中で整理していく必要があるため、場面依存度が低く認知力必要度が高い会話については、一気にハードルが高くなることがわかった。

<書く>

- ・字は大変ていねいにきちんと書くことができるが、ひらがな・カタカナの表記はまだ完全に定着していない。また、助詞・促音・長音の発音と表記が曖昧である。
- ・テーマに沿ってどんなことを書こうかすぐに頭に浮かんだようであるが、伝えたいことをうまく日本語で表現できないこと、大事なポイントを考えながら順序よく文章を書いていくことや接続詞を使って文と文を関係付けて書くことが難しく、書き言葉でなく、話し言葉の発音のままを文字にしていってしまう。

<読む>

- ・音読は、表情豊かに読むことができるようになってきているが、音読後にあらすじを説明する場面において、読解力が不足していることがわかった。言葉のまとまりや漢字の読み取りに気を取られてしまい、場面や情景を想像しながら読み進めていくということが難しいようである。

<聴く>

- ・集中して話を聴いていたが、わからない言葉は後で聞くという約束が守れず、すぐに口に出してしまうため、続きを聞き逃してしまうことがあった。わからない言葉をまとめて覚えておいて、後で聞くという事も実際には難しいことであると感じた。

DLA 測定の考察としては、テーマに沿ってどんなことを書こうかすぐにあたまには浮かんできても、うまく日本語で表現できず、大事なポイントを考えながら順序良く文章を書いていくのが難しいという事例が多い。段落わけしてまとまりを考えながら書く、また接続詞を使って文と文を関係付けて書くことが難しい、伝えたいことは次々に思い付いてはいても、句読点を付けることを忘れてしまうことが多く、話し言葉の発音のままを文字に書いて書き言葉に直すことが難しい、といった事例も見られるようである。また、いずれのケースも問題になるのが「読む」ということに関してで、音読はとてなめらかに表情豊かに読むことが出来るようになってきてはいても、音読後にあらすじを説明させると（要約させると）読解力が不足していることが顕著になる。言葉のまとまりや漢字の読みばかりに多く気を取られてしまい、場面や情景を想像しながら読むことが、なかなか難しいようである。これが、「会話が流暢にできていても、学習がつまづいてしまう」大きな要因である。また、言語能力に関して興味深いのは海外在住時に、日本語のアニメを見ていた生徒は語彙も多かったという事例である。日本のアニメは世界でも人気であり、観ている子供たちは非常に多い。そのために会話において、文法的には不十分であっても、日常会話は理解することができ、情緒的な会話も可能であった。二年間のブランクはあっても、中国では母と弟とともに生活をし、日常的に日本のアニメを見ていたことが日本語を忘れなかった、という事例すらある。

3-2 リライト教材とこれらの教育支援による最大の目的とは

また、外国につながる子供たちを指導するための教材として、最近では「リライト教材」というものが多く取り上げられている。「リライト教材」とは、岡山大教育学部で助教授だった光元聡江（とみえ）さんらが、1998年、国語などの授業で抽象的概念を把握するのが難しい外国人児童らへの指導法として考案したものである。2000年には、岡山大近くの小学校で、留学生の子供らに活用し普及が始まったという。説明文の表現をわかりやすくするほか、言葉のまとまりごとに改行したり、段落を下げたりして文章のリズムがわかるようにしたものだ。私たちも夜教室で実感していることではあるが、まず、外国につながる生徒の場合、日本語独自の表現や難しい熟語が多いために、国語の問題を解くという以前に、「文章が読めない」。「リライト教材」は主に小学校で実施されていたものではあるものの、もともとある文章をさらにわかりやすく、読みやすく書き換えるというのは非常に良い取り組みであるように感じた。リライト教材に関しての留意点は、子供の言語レベルに合わせてリライトの度合いを変化させていくことである。そしてその単元学習で

の要点を母国語と日本語を使って押さえたい。なぜなら、最低ラインの学習ラインは定着させたいと考えるからである。

中田敏夫氏（愛知教育大学国語教育講座）によって書かれた論文である、『リライト教材を用いた外国人児童の国語科学習支援の実践』<http://repository.aichi-edu.ac.jp/dspace/bitstream/10424/1897/1/jissenkiyo12159165.pdf>をしてみる。

現在の児童生徒教育の抱える問題点は何か。これまではいかに日本語指導を行うかに重点が置かれていた感がある。教育現場では、日本語が理解できるようになれば、外国人児童生徒に対する特別な指導は必要でなくなるといった捉え方が未だに根強く見られる。しかし、どれだけ日本語の会話が上達しようと、教科指導において支障がないことなどあり得ないことは、多少なりとも外国人児童生徒の授業担当をした教師ならよく承知しているところである。いわゆる生活言語と学習言語との違いについて指摘されるように、学習言語の習得に力を入れる必要性のあることが徐々に教育現場でも認識されつつある。

ーリライト教材とは光元・岡本（2006）がいう、「入国して間もない時期から、教化の学習に入りやすくするために、教科書本文を子供の日本語力に対応させて書き換えた」ものである。

ーある単元が始まる前の1時間、あらかじめ外国人児童だけ「取り出し」、その一時間の授業時間において、リライト教材を通読し、内容の全体像を理解するためのワークシートを自学学習の形で行うという方法を設定した。指導の実際は以下のとおりである。

- ① それぞれの教材について、子供たちが自主的に取り組むことを原則とする（自学学習）。
- ② どのレベルでも一番初めに、各レベル担当の学生が1回範読をする。
- ③リライト教材が記されたプリントを子供が何度か自分自身で読み直し、配布されたワークシートを各自でやっていくことを指示する。
- ④自主学習が始まった時点で、子供からの内容的な質問には原則応えないこととする（質問があった際には、担任の先生による10時間構成の授業がこれからあるから、「10時間先生といっしょに勉強するから、その時に質問をしようね」という指示を出し、教室の授業の場で理解していこう、参加しようというという子供の姿勢を期待する。）
- ⑤ワークシートも自分の力で解く。ワークシートが終わった段階で丸付けをし、できている箇所できなかつた箇所を明確にしておくこと。
- ⑥ワークシートを回収する。教材本文は子供に渡したままでよい。授業の場に持ち込んで教科書の助けにしてもらってもよい。

中田氏によれば、リライト教材を使ってみて、生徒が以前よりも授業に参加しようとする意欲が見え、またテストに取り組もうとする姿も見られたようである。

また、増田謙太郎氏（東京都江戸川区立篠崎第三小学校教諭）によれば、<https://www.manabinoba.com/index.cfm/8,20439,21,173.html>

リライト教材作成に関しても、

- (1) 主語を冒頭に持ってきて、行為の主を明確にする。
- (2) ある程度のところで改行する。1～3行程度にそろえる。
- (3) 改行するときは、(縦書きの場合は) 一文字下げると、視認性がよくなる。

このように作成することで、内容の読解においてとても効果が見られたそうである。

リライト教材は、まだまだ開発途中段階であり、認知度が決して高いとは言えないが、外国につながる子供たちの読解力向上の為の何かしらの役に立つことは間違いなさそうである。これからのリライト教材の発展に期待をしたい。また、日本語能力が低くても日本語の文章を通して(国語の場合)日本の文化に触れるとともに、教材の内容を大まかなくくりから細かい部分まで段階を経て、理解の定着を図る。リライト教材は、国語に限ったことではない。リライトとはわかりやすく言い換えるということで、将来的に他教科に幅広く対応させていくことを目標にする。学習とは、最終的に一人でやらなければならない。リライト教材を通して、わかった、出来たという思いを積み重ねて自信が生まれる。その自信が、ほかの苦手な強化にも挑戦してみようという意欲にもつながるだろう。最終的には児童自身の主体的な学習活動につなげていくことが、リライト教材の最終的な目的なのである。

以上に見てきたように、学校・専門家・地域間の連携、そしてリライト教材など、様々な取り組みがなされており、そのような現状を踏まえて、「国際教室」や「日本語教室」では今後さらにどのような学習支援をしていけばよいのか。外国につながる子供たちに対する教育支援の最も大きな課題とはなんなのだろうか。学習に関して言えば、やはり生活言語と学習言語の違いや潜在的な語彙量の差をどう埋めていくのかがどの教育現場においても課題なのではないかと考える。重複するが、それは指導手だてを個々に応じて考えていくことが必要だ。そして、先ほども述べたが、どの活動においてもこのような教育支援の取り組みには地域差があり、なかなか地域差が埋まらないのが現状である。それに関してはDLAが平成27年度より施行されたため、それをもとに個々に応じた指導法が検討されていくことを期待する。また、だんだんと(外国にルーツを持つ子供たちに対する)教師のレベルを上げていくための取り組みも幅広く行われるようになってきており、そちらも今後に期待したい。日常会話と学習言語の違いの問題というのは想像していた以上に大きく、多方面からのアプローチが必要であると強く感じた。実際、外国につながる子供たちの学習指導に当たってみて、(鶴見夜教室)その難しさ、そしてさらなる課題があることを痛感したように思う。

4. 鶴見夜教室での活動

4-1 躓きを踏まえ、どのように学習サポートをしていくのか

塩原ゼミでは、フィールドワークの一環として毎週土曜に、神奈川県川崎市鶴見区の「鶴見国際ラウンジ」で「鶴見よる教室」として外国につながる子供たちへの学習サポートを行っている。3年次の活動の大まかな流れとしては、毎回参加できるゼミ生の中からチーフを

決め、各回の全体の目標や時間配分などを、各2回ほど行うミーティングで決めていく。夜教室終了時には、メンバーで反省会をして次への課題をまとめる。また、この夜教室では、生徒の意欲やモチベーション維持にも気を配り、生徒同士が交流できるような機会を設けるなど、受験という目標があるといえども、単なる塾のようなかたちにならないよう心掛けている。その理由としては、当よる教室は生徒にとっての“居場所づくり”、また、“お互いにとって居心地の良い場所”を目指していくことも私たちの目標の一つであるためだ。最初の数回は、勉強と勉強の合間にレクレーションを入れ、子供たち同士、およびゼミ生と子供たちが仲良くなれるような活動をした。全体の学習意欲にも個人によって大きな差があり、高校受験に向けてモチベーションを高めていくべきだというのが最初の印象で、また、高校受験に関する様々な情報提供もゼミ生が少しずつ行っていければ、(個人が受験のシステムなどをあまり詳しく理解していない節があったため) という意見も何人かのゼミ生から挙がった。学習習慣がついていない生徒、学習意欲が非常に高いが学習方法が身につけていない生徒、英語は非常にできるがそのほかの教科はまったく苦手な生徒、英訳や日本語訳が苦手な生徒(自分の答えに自信が持てないなど含む)、普段はおとなしい(らしい)のに、夜教室では騒いでしまう生徒、(よる教室だからこそ騒いでしまうのかもしれない) など、とにかく本当に一人ひとり様々である、といった印象だった。

学習習慣がついていない生徒に関しては、担当したゼミ生が、生徒の集中力が続く限り問題を解いてもらうようにする、励ます、などモチベーションがあがるような声掛けをしていくようにする。また、意欲が高く成績がテストの点数がよい生徒でも、英語であれば基本的な単語や文法ができていないケースもあったので、そのような生徒に関しては復習をメインに指導した。また、英訳や日本語訳が苦手な生徒には、もちろん日本語の読み書きが曖昧な部分もあるが、自分の出した答えに自信が持てない、間違っていたらどうしよう、などといった面が共通して見られた。そういった生徒に関しては、最初と一緒に問題を解いても2回目以降は自力で解いてもらい、自分の答えに自信を持てるようになってもらえるような教え方をした。

また、何度も鶴見に足を運んでいるうちに、生徒との関係性も少しずつ変わってきた。時間がたつにつれて生徒が自分から自分のことや学校のこと、家庭のことを話してくれるようになった。周りの人が自分のことを嫌いだというふうに感じたので部活をやめてしまった、お母さんは仕事で忙しいので家事はほとんどわたしがやっている、高校にいけなかったらどうしよう、など不安や悩みも打ち明けてくれるようになった。ある生徒は、自分が日本に来て感じたことやこれからの夢などを作文にし、作文コンテストに出場した。その原稿を見せてもらったのだが、普段表面的にそういったそぶりは見せていなくても、彼女は彼女なりに今の生活と母国語に向き合っているのだなとつよく感じられるものだった。ほかにも、平和募金のポスターの挿絵に応募するなど、積極的にそういった課外活動に参加している生徒も多いことがうれしい。その挿絵の原案もを見せてもらったのだが、今まで彼女自身が複雑な環境に身を置きながらも、自分で感じ取ったことを自分なりに表現しているものだった。

しかし、受験指導に関しては、想像していた以上に多くの課題があった。

3年の秋学期の夜教室が始まってからは、私たちもより一層受験を意識していかなければならないと感じることも多くなっていた。たとえば、やはりどうしても生徒の日本語の読み書きの能力が、現在の高校受験に向けた学習に追いついていないように感じる。(たとえば、**croud** という単語が名詞として群集という意味を持つとしたら、群集の意味や漢字が書けない、ほかにも基本的な単語の漢字が書けない、など) 国語に関しては、リライト教材を参考にし、文章を節ごとにわけ、熟語や文章の意味を説明したりした。私たちが生徒と関われるのは、週一度の3時間と時間は限られているので、その時間の中でどうしたら最も効率よく課題を進めることができるかを重視するように心がけた。そもそもどのような対策をすれば、受験までに語彙量を増やすことができるのか、どうしたら受験までに間に合わせるすることができるのかを常に考えるようにしていたものの、日本語を使用しての学習の前提となる、外国につながる子供たちと日本人生徒の“潜在的な語彙量の違い”がもたらす影響は私たちが思っていたよりもやはり大きかった。

そこで、あくまでも学習指導としての課題を突き詰めることももちろん重要だが、私たちは私たちに“生徒のモチベーションを上げること”に重点を置いた。また、日本語の読み書きに対する自信のなさを少しずつでも改善していくこと、モチベーションの維持、自宅学習(予習復習)の定着、など他にもさまざまな懸念事項があった。なかなか難しい点もあるかもしれないが、3年次秋学期中にはこれらの課題を意識して、鶴見夜教室を進めた。それが受験期に向けて、必要不可欠であることに加え、(日本語の読み書きに対する自信をつけることは)“コミュニケーションや日本で生活していくことに対する自信”にもつながっていくのではないかと考えたからだ。読み書きに対する自信の無さや、自分の将来に対する漠然とした不安がある中で高校受験に向けて勉強することは、生徒たちにとって、私たちが考えるよりも困難なことなのかもしれない。学習面はもちろん、精神的なサポートもよる教室で行っていければ、と感じていた。

生徒のモチベーションが少しでも上がるように、学習の進行状況を尋ねる連絡をしたり、週に一度会うたびに交換ノートを書いたりもした。これが非常に効果的であったようで、生徒に分からなかったことや気になったことを交換ノートに書いてもらい、それに対して気づいたことを私も交換ノートに書いていくといったやり取りが何回か続いた。そうしているうちに、生徒の方から自発的にこれを勉強してきた、これが分からないので教えてほしい、(交換ノートが楽しみの一つとなったのか)よる教室にくるのも楽しみになった、と言ってもらえるようになった。それから、受験に間に合うように割り振ったプリントを毎回きちんとやってきてくれるようになり、本人もそれをこなしていくことで達成感を感じているようだった。私自身も不安を感じていたものの、あっという間に受験も終わり、生徒から合格通知報告を受けたときは非常に達成感に近いものを感じた。

4-2 居場所づくりとしての機能

4年次に行うよる教室では、いくつかの変化が見られた。三年次は中学三年生を中心だったものが、高校生の担当も私たちがしていくということ、そして、三年次によく会っていた生徒が(友人づきあいやアルバイトなどポジティブなる理由により)あまり顔を見る機会が減り、少し寂しくなったこと。そして、4年次のよる教室では学習指導というよりも居場所づくりとしての機能を大切にするようになった。今までよりも会う頻度が減った子供たちに関しても、アルバイトや友人との時間に充てたり、充実して過ごしている様子を見て、安心したりもした。4年生の就職活動などもあったことに加え、3年次とは少し違った環境になったこともあり、ラウンジでの時間の方向性に関して迷うこともあった。その代わり4年次は何度か子供たちと一緒に出掛けたりしたこともあり、それが普段見ることのできない生徒の顔を見る非常に良い機会になったと感じる。本当は将来こうなりたい、自分と家族の関係、成績のこと、帰化するかどうか迷っていること、自分の名前のこと、恋人のこと、など移動時間やふとした瞬間に、いままではすることのなかった話ができる。そこで進学や将来のことに関して話をしている際気づいたのが、子供たちは私たちが思っている以上に将来について真剣に考えていると感じる反面、自分たちを卑下するようなことを時折口にしていたのが気になった。自分の学力ではこれが妥当、自分の家庭環境ではこれは無理、などと発言していて、非常にもどかしく感じた。

10月に行った塩原ゼミの合宿では、私たちだけでなく子供たちも一緒に合宿に行き、「自分のルーツのある国についてプレゼンする」というイベントを行った。最初は子供たちも、あくまでも作業としてやっているだけのように見えたが、私たちが話を聞いて彼らのルーツのある国について興味を持ったことを質問し、もっと知りたいといったそぶりを見せると、自分から現地の生活、文化、習慣について得意げに話していた。予想以上にみな母国に関する知識量が多く、感心した。自分の国のルーツに関してみんなの前で話す機会がなかったのか、プレゼンに関しても最初は自信なさげに話していたものの、全体が盛り上がってくるにつれて、みんなの前でキラキラと話していた姿がとても印象的だった。子供たち自身が自分自身のルーツを見直す、ほかの子供たちのルーツに関して少しでも興味を持つ、そして自分たち自身のアイデンティティについて捉えなおす非常によい機会になったのではないかと思う。

週に一度、鶴見に集まって好きなことをする、お互いの近況を話す。たったそれだけのことであっても、鶴見よる教室は私たちが居場所になっていると考える。外国につながる子供たちは、精神状態が学習やあらゆることに対するモチベーションに直結するといわれており、それをよる教室に関わってみて改めて感じたように思う。彼らよる教室を離れる日が来ても、この二年間のことを忘れずにいてほしい。

5. おわりに

鶴見よる教室で私たちが接することが出来たのはほんの一部の生徒たちだが、今後彼ら同様に外国につながる子供たちには、彼らが外国にルーツを持つということをよりポジティブに考え、将来的にいわば彼らの母国と日本をつなぐ架け橋のような存在になってほしいと考える。日本における外国につながる子供たちの教育を、私は彼らがそのための基盤のようなものとしてとらえており、今回このような論文を書くに至った。また、外国につながる子供たちへの教育の最も大きな目的は“彼らに日本で社会人としてしっかりと生活して欲しい”ということである。その実現のためには、彼らに対する最低限の学習保障、そしてアイデンティティの確立が必要不可欠であり、教育に関わる人々だけでなく、私たち自身も問題意識としてとらえていきたいところである。

謝辞

この研究を卒業論文として形にすることが出来たのは、担当していただいた塩原良和教授の熱心なご指導や、鶴見夜教室に関わる皆さまのおかげです。感謝の気持ちと謝礼を申し上げます。謝辞にかえさせていただきます。

参考文献

- ・高賛侑「在日外国人」2010 集英社新書
- ・朴三石「外国人学校 インターナショナルスクールから民族学校まで」2008 中公新書
- ・多文化共生キーワード辞典編集委員会「多文化共生キーワード辞典」2010 明石書店
- ・金侖貞「多文化共生とアイデンティティ」2007 明石書店
- ・馬淵仁「多文化共生は可能か 教育における挑戦」2011 勁草書房
- ・塩原良和「共に生きる 多民族・多文化社会における対話」2012 弘文堂
- ・小林哲也 江渕一公編「多文化教育の比較研究」1997 九州大学出版会
- ・江原裕美「国際移動と教育 東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題」2011 明石書店
- ・日比谷潤子 平高史也「多言語社会と外国人の学習支援」2005 慶應義塾大学出版会
- ・安田浩一「ルポ 差別と貧困の外国人労働者」2010 光文社新書
- ・山脇啓造「多文化共生の学校づくり 横浜市いちょう小学校の挑戦」2005 横浜市立いちょう小学校 編

学術論文

- ・森口文（2010）「外国籍児童生徒の教育支援における学校と“地域”の連携に関する研究：静岡県浜松市の取り組みを事例に」お茶の水地理
- ・藤本久司（2009）「外国籍児童生徒への学習サポート 大学生ボランティアを中心とした活動その後」
- ・葉上太郎（2008）「外国籍児童の不就学をなぜ放置するのか（子供格差 このままでは

日本の未来が危ない) (子供の貧困 最前線)」

- ・後藤龍之介「外国籍児童の学校生活における人類学的考察」
- ・金森百合子 (2013)「外国籍児童の就学義務化についての研究 浜松市の取り組みの事例から」 聖心女子大学大学院論集