

論文

公立小学校における在籍学級での二言語併用授業

——外国人児童の包摂と多文化共生教育の可能性——

馬場裕子*

はじめに

グローバル化の進展は教育分野にも大きな影響を与えた。とりわけ1990年代からのニューカマーの児童たちの公立学校への入学は、モノリンガルな単一文化であった日本の公立学校が多文化や多言語環境に直面する転機となった。佐藤（2010）が指摘するように、外国人児童の今後の教育政策を考えるためには、公教育を再定義すると同時に、公教育のもとで展開されている「国民形成のための教育」を見直すことが不可欠となる。教育目標を「国民形成」から「市民形成」へ転換し、「市民性の教育」（シティズンシップ教育）をいかに具体化するか（佐藤 2010: 152-153）が21世紀に課された教育課題のひとつである。

本稿は、この教育課題について検討するための1つとして、現在の外国人児童に対する主要な支援策である「取り出し授業」と在籍学級における「入り込み授業」における問題、すなわち、外国人を受け入れた日本の学校文化の問題を検討し、在籍学級での二言語併用型のバイリンガル教育の可能性と課題を指摘することを目的とする。

「取り出し授業」とは、転入してきた日本語指導が必要な児童生徒が、在籍学級を離れて別室で彼らの母語ができる指導員もしくは、ボランティアによって日本語指導や教科指導を受ける授業スタイルである。自治体によって呼称は異なるが、「国際学級」が設置されている学校では、外国籍児童や日本語指導が必要な児童生徒が「国際学級」に行き、指導員もしくは、ボランティアによって日本語指導や教科指導を受けることもある。どの教科どの時間帯に取り出されるかは、その学校の裁量によっている。「入り込み授業」とは、指導員もしくはボランティアが平易な日本語や彼らの母語によって通訳をしながら在籍学級での授業や活動に参加を促す授業スタイルである。

日本語指導が必要な外国人児童に対する現行の支援策について検討した先行研究は、大きく二つの研究群に分かれる。第一の研究群は、外国人児童の日本語学習上の問題を論じるものである（ex. 縫部 1995; 岡崎 1997; 佐藤・斎藤・高木 2005; 川上 2006）。たとえば、縫部（1995）は、広島市のJSL（Japanese as a second language）児童の日本語教育を取り上げ、日本語指導と在籍学級での指導との連携の必要性を説き、JSL児童の指導者に日本語教師としての有資格者をあてること、および日本語教育に素養のある学級担任を配置する必要性を指摘している。その後、JSL教育では、Cummins（1980）の議論¹を踏まえて、日常生活に差支えない日本語を習得しても、教室での学習についていけない外国人児童生徒の問題が盛んに議論されるようになる。それを受けて、文部科学省の主導で開発されたJSLカリキュラムの考案・実施の検証と問題点の指摘がなされるようになった（佐藤・斎藤・高木 2005; 川上 2006; 佐藤 2010）。しかしながら、JSLカリキュラムは実践者の多様な授業づくりに対応できるようになっている反面、実践者にとって負荷が高いものになり、実践者力量が必要であると指摘されている（佐藤 2010: 113）。

第二の研究群は、外国人児童に適応を強いる日本の公立学校の文化の問題を論じるものである（恒吉 1996; 太田 2000; 志水・清水 2001; 宮島・太田 2005; 児島 2006）。たとえば、恒吉（1996）は、日本の公立学校が持つ文化を、みんなが同じである事の上に成立する文化として「一斉共同体主義」と表現した。また太田（2000）は、日本の公

キーワード：外国人児童、市民性教育、取り出し授業、多言語・多文化教育、二言語併用型授業

*立命館大学大学院先端総合学術研究科 2011年度3年次転入学 共生領域

立学校を外国人児童生徒が持ち込む言語・文化を一方的に日本化させる場として「奪文化機関」という用語で痛烈に批判している。またこのような環境下で児童がいかに関わるかに関する民族誌的研究も散見される。たとえば、志水・清水（2001）は、ニューカマーの児童による適応戦略は、日本の学校文化に同化するだけでなく、多様な戦略を駆使してそれに対抗していることを指摘している。さらに宮島（2005）は、多文化共生という視点で、移民問題を捉え「平等」「権利」をキーワードに、移民の子ども達も含む外国人施策をシティズンシップの拡大として捉えている。

これらのうち第一の研究群のなかには、第二の研究群の指摘を考慮しつつ、外国人児童の指導形態である「取り出し授業」と在籍学級との連携の必要性を指摘する議論が散見される。外国人児童だけを取り出して行う授業は、まさに外国人児童生徒を異質化し、日本人児童と分断化するものである。たとえば、尾関は取り出し授業を終了した後、外国人児童生徒が在籍学級に円滑に参加できるかに疑問を呈し、現行の外国人児童支援が「切り離された実践」となっていること、取り出しによる個別指導と在籍学級での参加を連携させるパイプの弱さを問題視する（尾関2006: 55）。同様に櫻井（2008）は「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」を試み、母語を使って考える場と在籍学級の中で他児童との対等性の確保による母語の学習に対する動機付けもしっかりなされる環境の重要性を指摘する。

取り出し授業は、外国人児童生徒だけを対象に主に日本語指導が行われる場であり、その活動は主流から分断されているので児童生徒の学びあいは起こりえない。児童生徒の学びは、学習集団への「参加」の度合いを増すこと、すなわち正統的周辺参加（Lave and Wenger 1991）の過程で促進されるものであり、それが児童の言語学習や学習動機に影響を与えるのである。また、在籍学級での外国人児童生徒支援については、劉（2011）が、岡崎（1997）の提唱する「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づいた先行学習を行った上での母語話者支援者による入り込み支援によって、来日間もない中学生の国語科の在籍学級での国語科授業の可能性を示唆している。

ただし、これらの取り出し授業と在籍学級との連携や、在籍学級の前に先行学習を行う必要性を指摘する研究は、外国人児童の日本語学習と母語での教科学習の効果的な達成を第一としたものであり、外国人児童が教室に持ち込む学習者要因に配慮したものではない故に、第二の研究群が指摘する外国人児童を受け入れる側、すなわち同化圧力を強いる学校側の問題の解消については、重要課題として設定していない。母国への帰国がすぐ目の前に迫る外国人児童など児童によっては、アイデンティティや自尊心の維持、他の児童との共生の問題が喫緊の課題として立ち現れることもある。このような場合、外国人児童を他の児童から異質化して分断しない方途として、取り出し授業と在籍学級との連携の在り方だけでなく、在籍学級で外国人児童を包摂する方法を改めて検討する必要がある。

以下では、まず日本における日本語指導が必要な外国人児童と彼らに対する現行の教育支援の現状について整理する。その後、筆者が外国人児童の支援活動を行った兵庫県X校に通う外国人児童A（以下Aと呼ぶ）を事例に、まずAの学習者としての背景、それを踏まえた取り出し授業に対するAの反感と他の児童との共生の課題を検討する。次にその問題を改善するために実施した在籍学級における二言語併用授業の結果を分析する。最後に、国内での国際理解の必要性や多文化共生の必要性を検討し、学習者要因に即したシティズンシップ教育の可能性を模索する。

本稿で用いるデータは、2006年10月～2008年6月まで筆者がボランティアとして神戸市立X小学校においてスペイン語母語話者日系4世小学校4年生男児Aの外国人児童支援に関わり、フィールドワークを行った調査に基づいている。支援員として筆者は、概ね1週間に2回、取り出し授業による日本語指導、入り込み授業による教科指導を行った。また保護者への通訳・翻訳業務の記録や、担任や保護者等へのインタビューの記録も使用した。

1. 国・自治体による外国人児童生徒と教育支援の現状

1-1 外国人児童・生徒に対する教育支援の現状と問題

1990年6月の「出入国管理及び難民認定法」改正と少子化が相俟って、労働力を外国人に求める傾向に拍車がかかっている。さらにその外国人の定住化と家族の呼び寄せが近年の特徴である。文部科学省報告によると、我が国の公立小・中・高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童・生徒数は、2万

7013人（前回調査平成22年度2万8511人）で、前回から1498人減少している。

一方で、日本語指導が必要な日本国籍児童生徒は6171人（前回5496人）で、675人増加した。このうち海外からの帰国児童生徒は、1509人（前回2093人）で584人減少している。なお、日本語指導が必要な日本国籍児童生徒とは、帰国児童生徒の他に日本国籍を含む重国籍の場合や、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外の場合等が考えられる。日本の多国籍化に伴って、家庭言語と学校内言語が異なる児童生徒の出現が近年の特徴である。

このような状況においてなされている、日本語教育支援について述べる。

国の主な対策としては、2005年「JSLカリキュラム」小学校編開発、2006年「外国人児童生徒教育の充実について」（通知）が出され、2009年には虹の架け橋事業開始、2011年情報検索サイト「かすたねっと」公開、2013年には「特別な教育課程」検討開始と、外国人児童生徒教育の施策は一定の成果を上げてきたとされる。たが、現場での具体案が整備されたものはみられず、それ以上に外国人児童生徒の背景（国籍・母語・母文化・来日経緯・滞在日数・日本語学習歴・家庭環境など）が多岐に渡ることから、現場の教師が支援者と四苦八苦しながら教育に当たるなど、指導の一貫性を欠いている（佐藤2015）。2013年11月文部科学省「帰国・外国人児童生徒等に対する文部科学省の施策について」によると日本語指導教員は、教員免許保持者が当り、指導の形態と場所は「取り出し授業」が原則とされている。佐藤（2015）は、日本語指導の課題として以下の5点を指摘している。1）日本語指導をする教員の資質・能力、スキル等の明確化、2）中教審の「教員の資質能力向上特別部会」の答申、「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」で「専門免許状（仮称）」として外国人児童生徒教育が例示されているような、大学院レベルでの「日本語」を専門とする教員の養成、3）「特別な教育課程」として日本語指導を行う教員をコーディネーターとして位置づけることによる、学校全体の指導体制を整備、4）過配教員の配置、5）高校段階の生徒の増加に伴い、高等学校段階での日本語指導の体制整備、である。

文部科学省は「日本語指導」と「適応指導」を2本柱とした教育支援を行っている。1992年から、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」が一定数在籍する学校に、日本語指導を担当する専任教員を特別配置（加配措置）している。加配教員が配置された学校では「日本語教室」や「国際教室」と呼ばれる教室を設置している。そこでは母学級から「取り出し」（別室指導）された児童生徒たちが、加配教員とボランティアやサポーターと呼ばれる支援員から主に日本語指導を受けている。また支援員らが母学級に「入り込み」（同室指導）、母語や平易な日本語によって指導を援助することもある。ただし加配教員は一般的に日本語指導無資格で、日本語教育をすることが多い。2000年代より外国人が集住する地域、たとえば群馬県太田市教育委員会などでは、「バイリンガル教員」制度を導入する動きがみられる。これは、日本以外の教員免許を持つブラジル人教師や、日本の教員免許を持つブラジル人教師、日本の教員免許を取得した日系人らを市費で雇用するものである。こうした加配教員の配置が無い外国人児童生徒が少数の学校では、そのような指導体制も敷かれずに、外国人児童生徒が放置されていたり、サポーターやボランティアと呼ばれる支援者が週に数時間指導に当たっていたりするのが現状である。

また、「適応指導」については、特に日本の学校文化の中にはめ込んでいくような指導が多々見受けられることが問題化されている。先述した通り恒吉（1996）が「一斉共同体主義」と呼ぶように日本の学校は規格化・共有化の圧力が強く、外国人児童生徒は日本の学校文化に同化していくことを余儀なくされる。

1-2 兵庫県における外国人児童に対する教育支援

最後に対象とした学校でどのように取り出し授業がおこなわれ、いかなる問題が生じていたのかを明らかにする前提として、兵庫県下の外国人児童支援状況を概観したい。兵庫県内の外国人児童支援は、1）NPOやNGOによる支援と、2）行政による支援に大別される。

NPO・NGOによる外国人児童生徒にかかわる主要な支援は、日本語教室の開催と母語教室の開催である。これらの教室は外国人児童生徒が通っている学校以外の施設で開催され、そこに通う外国人児童生徒自身の参加意欲が直接反映される。教室によっては有償である。

行政が実施する外国人児童生徒への支援事業の代表的なものは、県が行っている子ども多文化共生サポーター（以下「サポーター」）と、神戸市が行っている神戸市外国人児童生徒受け入れ校支援ボランティア（以下「ボランティア」）の二つである。「サポーター」は、日本語理解が不十分な外国人児童生徒に対して、教員等と当該児童生徒のコミュ

ニケーションの円滑化を促し、学校生活への適応を促進することを目的としており、他方、「ボランティア」は、外国人児童生徒の受け入れを円滑にすることを目的としている。具体的な活動内容は類似した支援内容となっており、いずれも支援活動の提供時間・期間に上限が定められている。

また、支援者の資格には、当該児童生徒の母国語が堪能であることが定められている。ただし両制度ともに、来日直後における学校と親、学校・教師と子どもが円滑にコミュニケーションを図ることに重きを置いているため、「サポーター」も「ボランティア」も、日本語教師資格保持や教員免許保持は必要とされていない。そのため、理念的には日本語教育についてはこれらの支援者ではなく学校教員が行うことになるが、日本語指導に当たることができる加配教員の配置が無い多くの学校では、これら無資格者が外国人児童に対する日本語教育も行うのが現状となっている。このことは実際には、行政は児童生徒への支援の二本柱の1つである「適応指導」への対処はしているものの、もう1つの柱である「日本語指導」への対処はしていないことを示す結果となっている。

2. 神戸市 X 校の支援実践と支援児童の概要

本節では、神戸市 X 校での外国人児童に対する支援実践と分析対象とする A の基本的な背景を明らかにする。

2-1 X 校における外国人児童に対する実践

筆者が勤務した 2006 年から 2008 年の間に同校には、2 人の外国人児童 (A と従妹) が学んでおり、筆者を含む「ボランティア」2 人と「サポーター」1 人が交代で支援にあたっていた。指導形態は、取り出し授業と入り込み授業をコーディネーター役の学級担任と相談しながら、そのつど決めていた。指導の詳細については支援員に任されており支援員同士が密に連絡を取り、継続性のある支援を試みていた。指導内容のカリキュラムは、日本語教師有資格者であり学校教員経験者である筆者が作成していた。そのカリキュラムに基づき、筆者が日本語指導と教科指導を担い、もう 1 名の「ボランティア」はその復習に当たった。「サポーター」は当日担任や教頭から指示された業務を行った。ただし「サポーター」は、数回活動した後 A との関係構築できずに 1 ヶ月足らずで支援員をやめたため、実質的には筆者 (週 2 回) ともう 1 人の「ボランティア」(週 1 回) で支援に当たっていた。

2-2 調査対象児童のプロフィール

A はカリブ海の F 国出身日系 4 世の男児であり、来日当初は小学校 4 年生であった。A は両親と妹、父方の叔母とその子どもと同居していた。父親が 10 年前に出稼ぎで来日し、A はごく短期間の来日の後に母親と妹とともに 2006 年 9 月に再来日し、日本での長期生活を始めていた。父親は 10 年にわたる出稼ぎの成果で自国に家建て、A の支援期間中は貯蓄のために自動車関連工場働きながら滞在を続けていた。父親は日系人であり日本語を多少話せたが、母親は移元 F 国出身であり日本語は話せなかった。家庭内言語はスペイン語であった。

A が将来日本で高収入を得ることを期待していた両親は、彼の日本語習得に熱心であった。しかし一方で、「ターゲットワーカー」であった両親は来日直後から帰国のタイミングを模索しており、それが A の日本語習得や文化適応のモチベーションに影響を与えていた。2006 年 12 月に聞き取りをした時には、母親は国に戻っても仕事がないためにすぐには帰国しない旨を述べていたが、わずか 2 ヶ月後には帰国したい旨を語った。A の日本語学習状況に合わせて帰国時期を定めると語った時もあったが、貯蓄目標で定めると語られる場合もあり、揺れ動いていた。また以下の語りに顕著のように、A の母親は帰国するまで日本の生活に馴染めず、面接のたびに日本文化と比した F 国の文化的な長所を語っていた。

日本は近所付き合いがない。F 国では近所の人みんな知り合いだった。今は隣の人しか知らない。お喋りする文化がない。F 国では週末は働かない。家族でよく喋り山へ出かけたり料理したりする。日本は毎日決まった日課で働いて消費するだけ。F 国人はゆっくり休む。F 国人は決して日本の文化になじむことはない。決して。(2008 年 4 月 17 日面談記録)

A の家庭では玄関の上り口に出身国の国旗を掲げ、日系人としてよりも F 国人としてのアイデンティティを誇りにしていた。このような両親の意向は A にも伝えられており、A は後述する学習上の困難や友人関係のトラブルに直面するたびに、F 国への帰国を切望し、「(自分は) F 国人だと思う」「もうすぐ自分の国に帰れる」などと語り、F 国人としてのアイデンティティを保持しつづけていた。

次に学習者としての A 個人の特質について述べる。A は、2008 年 6 月 19 日に実施した Y - G 性格検査の結果では、外向性で活動的、情緒は安定しているが非協動的であるとなった。A に対する支援は計 138 回行われた。日本語学習プロセスに関する分析は稿を改めて論じたいが、A による日本語学習能力はごく平均的なレベルで培われた。支援開始から 136 回目の 2008 年 7 月 10 日に実施した日本語能力測定法 (Oral Proficiency Interview) による日本語能力会話テスト記録によれば、OPI 基準 stage3 になった。

ただし 1 年半の取り出しで授業では、日本語習得における BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) の獲得はなされても、通常 7 年～8 年かかるとされる CALP (Cognitive Academic Language) が獲得されうる状況にはなかった (Cf. Cummins 1980)。Cummins (1978) は、母語と第二言語の到達度と認知力の関係を分析し、二言語の到達度によって認知力に違いが出ることを闡説として提唱した。二言語の到達度には上の閾と下の閾があって、二言語が上の閾を超えた場合、認知面にプラスに作用し、二言語とも下の閾を超えられない場合はマイナスに作用し学業不振に陥る傾向にあるとしている。通常、1 年生では日本語で学習言語を積み上げる、母語の学習の転移がある高学年児童では母語の伸張と日本語での学習を並行させるなどの方針が定まりやすいが、A はどちらの言語も閾値には達していない 8 歳から 11 歳の期間にあたる 4 年生での転入であったため、「ダブル・リミテッド」の問題を抱えていた。さらに、帰国するならば母語による学習、日本での進学を希望するならば母語伸張と日本語の学習思考言語の習得の同時進行が望ましいと考えられるが、A の場合、これらの方針が定まらない状況にあったのである。

3. 外国人児童が抱えた問題

3-1 取り出し授業と入り込み授業に対する不満

A は上述したように取り出し授業と、入り込み授業の二種類の支援を受けていた。しかし、A は取り出し授業を極端に嫌い、来日直後の半年間においては 1 日に 1 時間だけ取り出すことしか了解を得られなかった。同様に、教室内で特別支援教師らが横につくことも嫌がった。A に対しては特別支援教師も支援することになったが、その説明をした時に A は泣いて職員室を飛び出している。来日 4 か月目の 2007 年 1 月からは、「サポーター」も彼の支援に当ることになった。教室での通訳支援では右側に着席した「サポーター」の通訳が聞こえないように、右耳を手で覆い肘をつくなどの態度をとっていた。同年 4 月には新しい「サポーター」に交代するも、A の態度は変わらなかった。A は初回の取り出し授業を泣きじゃくって拒否し、結果として「サポーター」は机間巡視をしながら A に「先生」と呼びかけられた時だけ、彼の横について支援することとなった。

A がこのような態度を採っていた理由の 1 つには、他の研究でも触れられているように、クラスメートから異化されることで自尊心を傷つけられたためであると推測される (Cf. 志水 2008; 志水・清水 2001)。A は日本語が不十分であるにも関わらず、一貫して取り出し授業よりも在籍学級での授業を好んでおり、またそこでも特別扱いを拒んでいた。

2007 年度第 1 回目の算数の授業。A は引き算の仕組を丸覚えし、教員に指名されて解答を板書する。「これでいいですか」とクラスメートに問う。A の日本語力の伸びを感じて「(今後は) どうやって君を助けたいか?」と聞くと、「後ろにいて、質問がある時に呼ぶから」と小声で答える。また「今年はどんな風に誰と学習したいか」と聞くと、「支援の先生の本数は少なく、取り出し (授業) は 1 日に 30 分だけ。入り込み (授業のとき) は (教室の) 後ろにいて」と希望した (2007 年 4 月 27 日授業日誌)。

ただし、家庭が完全な母国語・母文化の場所であり毎日、異言語・異文化の在籍学級に通学することになった A

にとって、母語を理解してくれ、他の児童と違ったことをしても「ピア・プレッシャー」(Cf. 太田 2000) : 205-206) がない支援者との場合は、母文化と異文化をつなぐ緩衝材ともなっていた。たとえば、Aは「野球クラブへの入部をめぐる不安と期待、昨晚のF国料理の献立」(2006年10月31日支援10回目)「F国の良さ、郷愁の念(支援者にもF国に遊びに来てほしいこと)」(2007年7月4日支援44回目)「自然学校の思い出(指導スタッフが良い人で別れ際に皆で歌って泣いたこと)」(2007年6月22日支援42回目)などの日々の喜びやF国への思い、そして次節で説明する在籍学級でのトラブルや、学校に対する不満を毎回の取り出し授業で話しながら、支援者に対して泣いたり甘えたりを繰り返した。

在籍学級と取り出し授業との連携を指摘する研究は日本語学習の効果に着目するものだが、帰国と日本での進学の間で揺れ動き、日本語習得のモチベーションも大きく上下したAにとって、取り出し授業にくる意義は第一に支援者との触れあいを通じた感情の吐きだしにあったようだ。しかし、そのような意義とは多くの面で現行の在籍学級において外国人児童側だけに適応を強いる支援体制、外国人児童の文化や言語的障壁に対する周囲の無理解・無関心を放置する体制から生み出されたものである。

3-2 クラスメートとのトラブル

2006年10月に来日以降、児童Aは、何度もクラスメートとのトラブルを経験していた。多くのトラブルはAの不十分な日本語理解に起因し、日本語で言い返すことが困難な理由からしばしば暴力をとともなう諍いへと発展した。特に来日直後の頃は、クラスメートがAに対し言った内容を全て悪いことだと捉える傾向があった。

Aに休み時間にトラブルはなかったかと尋ねたところ、滑り台で遊んでいたら、「何かを言ってきた子がいて嫌だった」との返答が返ってきた(2006年11月7日授業日誌)。

また、以下の事例のように、遊びやスキンシップをめぐる文化や慣習の違いもクラスメートとの不和の原因となっていた。

「高おに」(鬼ごっこ的一种)のボールの取り合いでの出来事。Sに服を引っ張られたAが彼を叩いたらしい。Aに「高おに」について説明し「君が鬼だよ」というと、泣きながら去っていった。過剰に「鬼」という言葉に反応していたため、「鬼は順番に変わる」というルールを再度丁寧に説明すると、機嫌が直り勉強した(2006年11月14日授業日誌)。

「Oの隣の席には行かない」と最前列に机を動かす。授業中も私に「Oが全く自分と口をきかない。彼女は僕を嫌っているから僕も嫌だ」などと話し続ける。担任に報告すると、Oの母親から「Aに抱きつかれたり、ウエストをコチョコチョされたために、OはAを怖がるようになった」と聞いているという(2006年12月12日授業日誌)。

これらのトラブルは、他の「サポーター」や担任にも憂慮すべき問題であると強く認識されていた一方で、Aの言語習得や慣習の問題として片付けられる傾向にあった。たとえば、彼らに対する対面式のインタビューでは、以下のような意見が聞かれた。

「Aは人間関係でよく困っていた。くだらないことで悪いほうに取っていた。コンプレックスの裏返しだと思う(「サポーター」、2008年5月13日)」「けんか相手の話をしょっちゅうしていた。人間関係については付き合い方の違いで上手くいっていなかった。言葉習慣の違いで上手くいってなかった(4年時担任 2008年5月30日)」(下線は筆者による)

Aが抱えた問題は、確かに文化を超えて移動する児童が抱えうる異文化摩擦の一例であろう。だが、それを学校制度の外部にある問題へと還元するには疑問が残る。Aに対する他の児童の反感は、遊びのルールをはじめ、掃

除当番や給食当番など、Aにとって馴染みのない当番活動で醸成された。これに対して教師や学校側はAに対して「決まりだから、みんながしているようにしなさい」と指導するのみで、他の児童に対し、Aの母国ではそのような遊びや当番がないことを説明することはなかった。また、Aが他児童と異なる行動をとることを恐れ、学校行事の前にはAの持ち物に関して特別な指導がなされた。これらも他児童にAを問題児として印象づける一因となっていた。

太田(2000)は、日本語指導や適応指導は日本の学校が変質するのを防ぎ、日本人と同様に扱うことを可能にするための措置であると指摘する。つまり「異質な新参者」が「同質者」へと変化するのを促進させることのみを重視し、受け入れ側に新参者への理解を促す支援—多言語・多文化教育—が欠如していたのである。

4. 在籍学級における多言語・多文化教育の試み

4-1 提案授業

筆者は、Aと担当教員・他の児童との関係改善のための二度の特別授業を提案した(以下、提案授業と呼ぶ)。第一回提案授業には、筆者の兵庫教育大学大学院ゼミ担当教官、外国人児童生徒の研究者2名、Aの担任教員、第二回提案授業には当時の担任教員が参観者として入った。以下の分析は、筆者及びそれらの参観者の記録(以下、授業記録と呼ぶ)、参観者へのアンケート記録に基づく。

第一回目の提案授業は、2007年3月7日に4年生の国語科書写と学級活動の合科授業「心を伝え合う」におけるスペイン語による授業である。第一回提案授業の目的は、(1)他の日本人児童に対しては異言語環境に身を置くことでAがどのような心境で授業に臨んでいるのかを体験させ、かつAのアイデンティティの一端を担うスペイン語に触れる機会を提供すること、(2)Aに対しては自信を取り戻させる機会を提供することにあった。授業では、「平和」という文字を選び、まず課題説明と、児童による試書と練習をスペイン語で行い、日本人児童への理解を深めるために日本語で学習を振り返るという手順を進めた。

第二回目の提案授業は、2007年3月13日に国語科授業「ごんぎつね」における日本語とスペイン語の二言語併用授業である。この授業では、Aを正統的周辺参加者として授業に組み込み、スペイン語と日本語で児童同士が互いの意見を言い合う多言語・異文化コミュニケーションを体験させることで、Aと日本人児童双方のあいだの関係性を改善することを目的とした。具体的には、国語科単元「ごんぎつね」(光村図書)の最終場面を取り上げ、物語の終わり方について賛成派と反対派に分かれて討論をさせた。賛成派と反対派の児童を向かい合せて座らせ、互いの意見を聞き、当初の意見が変われば移動してもよいことにした。また、教師が指名して児童に意見を言わせることを極力避け、児童の自発性に任せながら、全員が意見を言うことを目指した。筆者は、スペイン語の逐次訳をしながら討議が横道にそれた時に軌道修正する役割を担った。2時間目には、討論を踏まえて「ごんぎつねの物語の続きを書く」という作文を課した。作文は、主人公である「ごん」や「兵十」、書き手である児童自身のいずれかの視点で書かせた。物語の続きが浮かばない児童には、「天国のごんへ」という手紙形式で書かせた。

4-2 提案授業がもたらしたもの

次に、以上の授業過程で生じた、(1)Aの学習態度の変化、(2)Aと日本人児童の相互関係における変化を考察する。表1は、第一回目の授業内容とそこでのAおよび他の日本人児童の反応を記録したものである。ゴシック体は授業を参観した研究者らが記録した内容を示しており、明朝体は筆者による授業後の記録である。

第一回提案授業では、表の①②の研究者の参観記録にある通り、Aはクラスをリードしながら授業に参加することで、自信を回復した様子が顕著にみられた。また⑤⑥⑨⑩に示されるように、Aは教師の指示や質問に逐一反応し声を発するなど、教師の指示言語が理解できるのは自分だけであり、ふだんの自分は勉強ができないのではなく日本語が分かってないだけなのだとアピールするような態度を示した。

また③④⑤に示されているように、Aと日本人児童との関係にも肯定的だと捉えられる変化が現れた。Aは日本人児童に対して教師に質問するように促したり、日本語で通訳していた。その際にAは、④⑦⑧⑩にあるように、日本人児童の体面に配慮する場面もみられた。

表 1 : 提案授業の内容 (一部抜粋)

| 学習活動 | 授業内容 | 日本語訳 | A の反応 | 児童の反応 | |
|-------------------------------|---------------|--|---|---|--|
| 1 | 用具の準備 | スペイン語で道具を準備するように伝える (内容省略) | ①スペイン語で授業が始まったので、A は背筋をピンと伸ばし背を高くて存在感を示したり、あたりを見回してクラスメートの理解を確かめる等、自分だけがスペイン語を理解できる優越感と自信に満ちた表情をする。教師の指示にいち速く反応し、作業を進めた (研究者 A 授業記録)。 | いきなりスペイン語で授業が始まり、戸惑っていた。時折、「わからへん」「A がわかるやろ」「エスパニョールだ」と他児童から声が出た (研究者 B 授業記録)。担当者がスペイン語で話し始めた時、「何で?」「一体何事?」という表情を見せていた。最後列の児童は担当者の声も届きにくく、更に不安だった様子。どうしていいのかわからず、隣同士で「これどうするの?」「もうやっていいの?」「何て言ったの?」というヒソヒソ会話と戸惑い笑い、苦笑いを繰り返す。手を挙げたり、他の列の児童に確認するということはず、周りをきよきよ見て、他児童が動き出すまで行動を起こさないという状態が、中盤の日本語に切り替わるところまで続いた (研究者 A 授業記録)。 | |
| 2 | 今日の課題を知る | Ve a por favor, A. | A 君これを見て | ②「へいわ・へいわ」と他の児童に聞こえるようにつぶやいていた (研究者 A 授業記録)。 ③児童の反応を確かめるように、周りの様子を窺う。教師の指示に従うよりも、辺りの様子を窺うことのほうが優先していた (研究者 A 授業記録)。 ④日本人児童に「わからない、No,entiendo」と教師に伝えるよう、小声で指示をした (研究者 B 授業記録)。 ⑤どの部分が難しいですかという問いかけに対して「Todo (全部)」とつぶやいたり、理解している様子を示す (研究者 B 授業記録)。 | 教室全体の雰囲気として、作業を伴う内容でざわつきや物音が伴うにも関わらず、全員が集中して聞こうとする姿勢を見せていた。分からないなりに身振りや手振りから想像して行動していた (研究者 A 授業記録)。 |
| | | ¿Cómo se lee? Se significa la paz...la paz. (「平和」と半紙に書いたものを「La paz...la paz」と繰り返しながら黒板に提示。 | なんと読みますか。平和という意味です・・・平和ね。 | | |
| | | ¿Qué imagina ? | どんなイメージが湧きますか。 | | |
| | | ¿Otros ? ¿Otros ? | 他には? 他には? | | |
| | | Yo tengo una pregunta...へいわ. | 平和について一つ質問します。 | | |
| | | ¿Qué imagina ? | 何を想像しますか | | |
| | | ¿Qué imagina ? | 何を想像しますか | | |
| | | ¿ No entiende ? ¿ No entiende ? | 分かりませんか。分かりませんか。 | | |
| | | ¿ No entiende ? | 分かりませんか。 | | |
| | | ¿ Le gusta 漢字, A ? | A 君漢字が好きですか。 | | |
| | | ¿ Le gusta 漢字, A ? | 漢字が好きですか。 | | |
| | | Ya ya ya.... | えーと | | |
| Aprendemos 平和 . | 「平和」を学習しましょう。 | | | | |
| ¿ De qué parte está difícil ? | どの部分が難しいですか。 | | | | |
| ¿ De qué parte está difícil ? | どの部分が難しいですか。 | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------------------------|------------------|---|--|---|--|--|--|
| 3 | 試書する | Yo le explico ahora. | では、説明します。 | | | | |
| | | Hoy no necesita esto.No. | 今日はこれはいりません。 | | | | |
| | | Primero papel rojo. | 最初は、赤い紙をおいて。 | ⑥教師がスペイン語で半紙を「el papel rojo (赤い紙)」と言い間違えたところ、すかさず「Blanco (白) やで」とスペイン語交じりの関西弁で突っ込みを入れるなど教師とのやり取りをリードし、授業が彼中心の空気になった (研究者 A 授業記録)。 | A の指摘を受けて児童の中に笑いが起き、他の児童が A の対応に期待するような態度がみられた (研究者 A 授業記録)。 | | |
| | | Por favor ponga la mesa. | 机の上においてください。 | | | | |
| | | Ponga la mesa. | 机の上においてください。 | | | | |
| | | あ blanco ははは Blanco.. | あ、白、ははは、白でした。 | | | | |
| | | Blanco. | 白です。 | | | | |
| | | Papel blanco...ponga la mesa porfavor. Porfavor. | 白い紙ね・・・机の上においてください。 | | | | |
| | | Mira A, como así. | A 君いいですか、こんな風にね。 | | | | |
| | | Papel ro...Blanco ponga la mesa. | 赤いか…白いのを机の上においてください。 | | | | |
| | | Hoy no necesitan. | 今日は、(これらは) いりませんよ。 | | | ⑦白い紙が2種類あり、今日はこちらを使いますと教師が指示をしたが、多くの児童がわかっていない。その状況を A がみて、周りに子に正していた (研究者 B 授業記録)。 | |
| | | Porfavor ponga la mesa. | 机の上においてください。 | | | ⑧指導者が淡々とスペイン語で授業を進めていくうちに、A は授業内容が理解できない他の児童に対して、「〇〇や」「置くんや」と遠慮がちに通訳する。ごく近くの席の子だけに聞こえるくらいの小さな声で言葉をかけていた (研究者 A 授業記録)。Negro (クロ)、Vamos (書いて)、Préstame (かしてね) など、うれしそうな表情で通訳していた (研究者 B 授業記録)。 | A の周囲にいる児童たちは A の動作を見習って行動したり、A に筆を渡して例をみせてもらう (研究者 B 授業記録)。 |
| | | ¡Vamos !Vamos a escribir. | はじめよう！さあ、書きましょう。 | | | | |
| | | Vamos a escribir. | 書きましょう。 | | | | |
| | | Tinto negro prepara. | 墨を用意して。 | | | | |
| | | Prepara tinto negro aquí. | 墨をここに用意して。 | | | | |
| | | Vamos a escribir una vez 平和 ..escriben 平和 | 一度「平和」と書いてみましょう。「平和」と書いてみましょう。 | | | | |
| | | Tinto negro | 墨 | | | | |
| | | Echa tinto negro. | 墨を入れて | | | | |
| Está listo tinto negro. | 墨の準備はいいですか。 | | | | | | |
| O.K. Vamos, vamos, uno, uno | オッケー。一枚書こう。一枚・・・ | | | | | | |
| Vamos uno vamos.....uno | オッケー。一枚書こう。一枚・・・ | | | | | | |
| 3 | 筆順・筆の下のし方の説明 | Porfavor uno dos tres cuatro cinco y luego 1.2.3.4.5.6.7.8 O.K. | 1. 2. 3. 4. 後で 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8 オッケー | | | | |
| | | Vamos a escribir un papel 平和、平和 . | 一枚、「平和」と書きましょう。「平和」 | | | | |
| | | (児童が書くのを待つ) | | | | | |
| | | Cuídate, cuídate, los niños. | みんな、気をつけて。 | | | | |
| | | ¿Cómo se dice 分数? dos tercero. | 分数って何と言いますか。3分の2。 | | | | |
| | | Sí, exactamente. | その通り | | | | |
| | | Dos tercero con tinto negro y luego en el papel. | 3分の2、墨をつけて、そして紙に書く。 | | | | |
| | | Muy bien.bien.... | とてもいいね、いいね。 | | | | |
| | | (児童が書いている様子を見てまわる) | | | | | |
| | | ¡S, excelente! | 素晴らしいね S さん。 | | | | |
| Un descanso. | ちょっと休憩。 | | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--------------------------------|---|
| 4 | 練習する | (児童が書いている様子を見てまわる) | | | |
| 5 | 学習を振り返る | Dígame por favor el punto bueno. El punto bueno. | うまく書けたところを教えてください。 | | |
| | | A, el punto bueno. | うまく書けたところ。 | | |
| | | ¿ De qué parte? | どこ。 | | |
| | | El punto malo. | うまく書けなかったところは。 | | |
| | | El punto malo. | うまく書けなかったところ。 | | |
| | | A, dígame el punto bueno de otros. | A, 他の人のうまいところはどこですか。 | | |
| | | O.K. | オッケー | | |
| | | Yo te digo ahora. | 今から言います。 | | |
| | | Bueno...bueno すばらしい. | いいね・・・いいね すばらしい | | |
| | | ¡ Mira ! | 見て。見て。 | | |
| | | Esta línea...esta línea está difícil. | この線・・・この線は難しいね。 | | |
| | | Corto y largo. | 短いのと長い。 | | Largo (長い)、Corto (短い) を教師が動作で示すと、わかりはじめ、同じように手で真似をして言葉をつかんでいた (研究者 B 授業記録)。 |
| | | Préstame por favor. | ちょっと貸してくださいね。 | | |
| | | Mira puedemirar? | 見て、見えますか。 | | |
| | | Esta parte está Buena.Y otros. | この部分、とてもいいです。他に。 | | |
| | | ¡ Excelente ! | 素晴らしい | | |
| | | Corto, corto y largo. | 短い、短い、長い。 | ⑨長い、短いとふたたびつぶやいた (研究者 B 授業記録)。 | |
| | | Está contrario. | 反対になっていますね。 | | |
| | | Uds. saben へん ? | みんな、「へん」って知ってる。 | | |
| | | へん・つくり bueno está bien. | 「へん」と「つくり」そうそう。 | | |
| Mira primero...aquí está bien excelente. O.K. | 最初は・・・ここ、いいね。 | | | | |
| Cuidadosamente, por favor los niños. Corto largo...corto largo...largo... largo muy へんね .Corto largo y este へん・つくり un poco cuidadosamente uno dos tres. | 短い線と長い線に気をつけて、短い、長い・・・長い、長い。短い、長い、「へん」と「つくり」気をつけて、いちにのさん。 | | | | |
| El primero de la línea... siempre un poco pare... siempre pare, un poco pare y dos tres. Uno dos tres. O.K? | 最初の線は、ちょっと止まる、いつも止まる、それから2、3。1、2、3。オッケー。 | | Uno と Dos などの数字をわかりはじめた児童がいた。言葉と身振りを結びつけることができるようになる児童が観察された (研究者 B 授業記録)。 | | |

| | | | | | |
|-----------------|-------------|---|---|---|--|
| 5 | 学習を振り返る | Y héん・つくり mira este no...no. | そして「へん」と「つくり」これはダメ、ダメ | | |
| | | Dos habitaciones. Entonces aquí, aquí...un poco corto. | 二つの部屋があるんだけど、ここと、ここね・・・少し短いです。 | ⑩ Grande というと、Aは近くの児童に「でかい」と訳しながら、書いたものを見せる(研究者B授業記録)。 | |
| | | Mira uno dos. Aquí no está largo y dos tercero... Está aquí y aquí... como esto. | いいですか、この1、2は長くない。そして3分の2、ここに書く、こんなふうには。 | | 体全体でスペイン語を聞き取ろう、教師の身振りと言葉を結びつけて聞き取ろうとしていた(研究者B授業記録)。 |
| | | Vamos a escribir otros papeles. | では、違う紙に書きましょう。 | ⑪スペイン語を聞き取ることができると、他の児童よりも早く作業にうつり、終わると後ろを向いて、他の児童の様子が気になっていた(研究者B授業記録)。Aはとにかく他の児童の様子が気になっている様子だった(研究者B授業記録)。 | スペイン語で教師が話しかけると、Aのまわりにいる数名の児童がスペイン語が話されるたびに助けを求めるように、Aの方を見るようになった(研究者B授業記録)。 |
| | | Tercero papel. Otro papel. | 3枚目の紙、他の紙。 | | |
| | | Vamos. Faltan dos papeles. Vamos a escribir dos papeles. | 書きましょう。2枚残ってるね。2枚書きましょう。 | | |
| | | ¿Cuál es mejor ? | どちらがいいですか。 | | |
| | | ¿Cuál es mejor ? Ponga la mesa. (身振りでいい方を机の上に置くと示す) | どちらがいいですか。いい方を机の上において。 | | |
| | | Escribimos dos papeles. ¿Cuál es mejor ? Ponga la mesa. | 2枚かきます。1枚いい方を机の上において。 | | |
| | | O.K ? Está bien ? | オッケー。いいですか。 | | |
| | | Vamos. | さあ、はじめましょう。 | | |
| | | Mas importante... | 大事なものは・・・ | | |
| | | Últimamente aquí hay dos papeles. | 最後に、2つあります。 | | |
| | | Haga cuidadosamente... cuidadosamente...A. | 丁寧に書きましょう、丁寧に、A君。 | 「Cuidadosamente」という言葉に、「なにをいってるの？」と他児童が反応しながらも、教師がまっすぐ横に線を引くと、「あーまっすぐ」と声上がり、身振りから言葉の意味を理解していた(研究者B授業記録)。 | |
| Cuidadosamente. | 丁寧に。 | | | | |
| Vamos. Vamos. | どうぞ、どうぞ。 | | | | |
| 5 | 学習を日本語で振り返る | えーでは hablo japonés. | 日本語を話します。 | ⑫「ここからは日本語で…」とパターンを切り替えてから、表情はそれまでに比べて不安様を呈し、後ろの子どもの動きを見て確認してから自分も行動していたように見えた(研究者A授業記録)。 | 児童の表情が変化する(硬い⇒やわらかい)(研究者B授業記録)。 |
| | | 日本語で話します。中心をそろえる。一番大事なのは最後に中心を通す。あと、細かい注意を言いましたよね。上の線は短い。下の線が長い。そのように言いました。 | | | |
| | | それから、へんとつくりのある字はへんが大きすぎるとつくりが入りません。ですからへんの右端をそろえますと言いました。口が入りやすくなります。後は少し詳しくなるので、今日の注意点はそれだけです。最後、中心を通してくださいね。はい、書いてください。2枚書いてよいほうを机の上に出してくださいね。良い方に名前を書いてくださいね。1枚書いたら2枚目を書いていいですよ。次に進んでください。 | | | 教師に対して質問が出るようになる(研究者B授業記録)。 |

| | | | | |
|---|-------------|--|--------------------------------|--|
| 5 | 学習を日本語で振り返る | みんな上手ですね。4年2組のみなさん。とてもよくできていますね。あとじゃ、もう1枚書いて名前を書いたらF先生に出してくださいね。 | | |
| | | 今日はスペイン語で授業をしました。ちょっと筆を置いてもらえますか。聞いてください。えー、Mさんどうでしたか。 | ⑬ A は発言内容が気になる様子。 | ⑮ 呼びかけられた M (女児) は、「スペイン語で話していた時は分からなかったけれど、良く聞いていたら、スペイン語が分かるような気がした」と答える (研究者 A 授業記録)。 |
| | | S君どうでしたか。 | | ⑯ S (男児) は、「最初のほうは意味が分からなかったけど、だんだんわかってきた」と答える。 |
| | | だんだん分かってきた。すごいね | | |
| | | 女の子聞いてみようかな。Iさん。 | | ⑰ Iさんも「最初のほうはぜんぜん分からなかった。でもよく聞いたら先生の言うことが分かった」と同じように答える。 |
| | | すごいですね。 | | |
| | | 分からない言葉を聴くということは、いつもよりも耳をダンボにするよね。耳だけじゃないと思います。たぶん体全体で。皆さん聞こうとしていましたね。ここにちょっと質問がありますので書いてください。私の授業はここまでです。 | ⑭ A は最後まで集中力を保った (研究者 A 授業記録)。 | |

注1) 上記に挙げた研究者記録については、語尾を「である」調に統一。児童の個人情報やプライバシーに関わる表現等を削除・改訂した。

第一回提案授業を通じた日本人児童側による A に対する理解や態度の変化は、授業後に実施した A をふくむ児童 29 名への日本語・スペイン語による記入式アンケート調査からも明らかである (図 1)。このアンケートは、それ自身が日本人児童に A の立場に立ち、A の問題をクラス全体の問題として考えさせる教育の一環として実施したものである。

アンケートは、以下の 5 項目の質問に対する自由回答方式で実施した。①先生の話すことがわかりましたか。②学習は楽しかったですか。③毎日、授業が分からないとあなたは、どう思いますか。④日本語がよく分からない友だちが、毎日日本語の授業を受けています。あなたは、友だちのことをどう思いますか。⑤日本語がよく分からない友だちと楽しく生活する工夫を教えてください。

設問 1 では、当然ながら「わかった」と答えた児童は A のみであった。ただし設問 2 では、スペイン語が分からないにも関わらず「楽しかった」と回答した児童が 23 人、「どちらでもない」6 人で、「楽しくなかった」と回答した児童はいなかった。上述したようにこのアンケートは教育目的で実施したため調査としては中立性に欠ける聞き方をしているが、「楽しかった」という返答それ自体は間違いではないと考えられた。授業に参加した担任のアンケートにも「こんなに集中したのは久しぶりだ」など、初めは戸惑っていた日本人児童たちがすぐ静かにスペイン語による授業を聞き入っていたことが回答されている。また表の⑮⑯⑰にあるように、授業の最後にスペイン語や話していることが分かるような気がしたと述べた日本人児童もいた。

設問 3 では、すべての児童が「戸惑う」「逃げたい」といった否定的な回答をした。また設問 4 でそのような状況で毎日授業に参加している A に対して「がんばっている」と評価するとともに「辛そう」と同情したり彼の理解を心配したりする意見がみられた。このことから、授業の趣旨と目的はある程度は児童たちにも理解されたと推測された。

また、本節の冒頭で紹介したように、第 1 回提案授業には、学級担任、ゼミ担当教官などの参観者 4 名が参加していた。彼らに「多文化共生の授業 (心を伝え合う) という観点からどうだったか」について記入式のアンケート

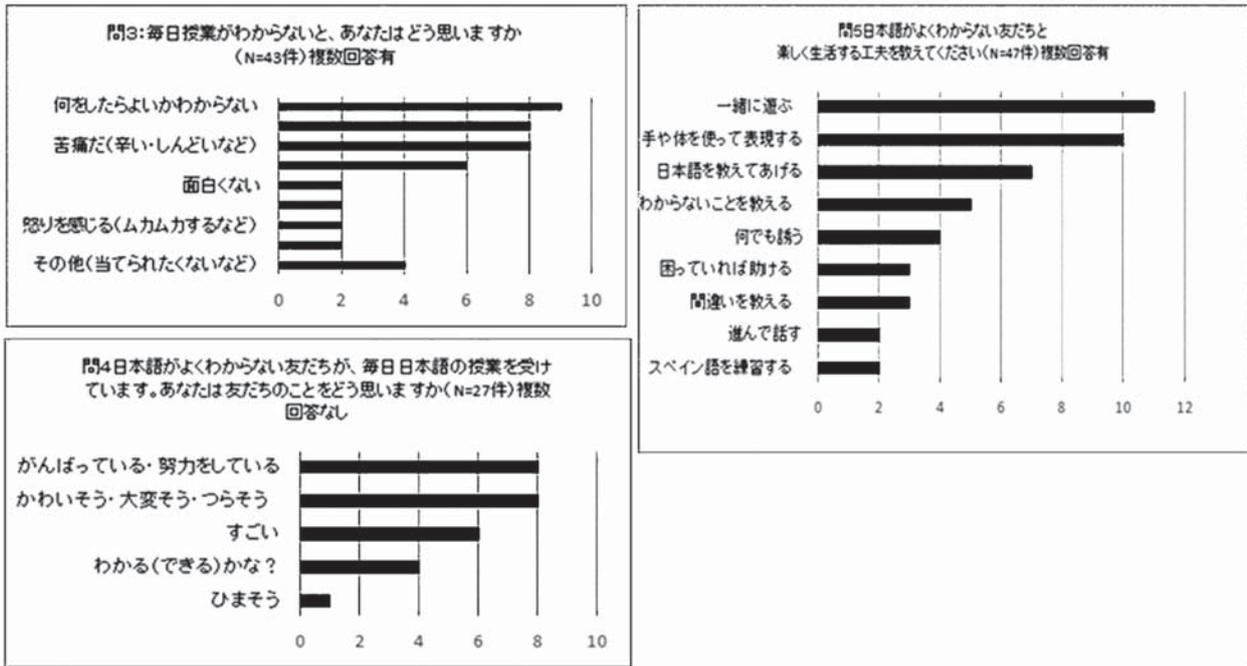


図 1

を実施した結果でも、概ね授業の趣旨と目的が達成されたとの回答が返ってきた。

「Aによる授業への正統的参加が実現した（ゼミ担当教官）」「A以外の児童にとって、違う言語で授業を聞いたり生活したりするしんどさを理解するという目的を果たせた。A自身も言葉を理解できない人を待ったり、いらいらする気持ちを理解したりできたと考える（研究者A）」「スペイン語の関心を高めることができ、それがA君自身への関心にもつながるだろう（研究者A）」。さらに、日頃から一番多くの時間をAと過ごしている学級担任からも「Aがご機嫌で課題を終え、こんな満足そうな顔は見たことがない」「Aの日常を知るという意味ではとても良い機会であったと思う。突然怒り出すAのことも何だか分かる気がするとの声があった。クラスの子たちにとってプラスの学習だったと思う」と回答された。

ただし一方で、いくつかの課題も示された。設問⑤の回答として「スペイン語を練習する」と回答したのは2人であることから、多くの児童もまた授業は日本語で展開されるもの、すなわち「一斉共同体主義」の文化に生きていると推測される。また参観者からは、以下2つの問題が指摘された。第一に、他の児童の自尊感情の問題である。たとえば、書道を習っている女児は得意な授業で力を発揮できず、不満を抱えた様子が観察されたと指摘された。第二に、授業科目による制約も指摘された。参観者からは、書道という技術的な科目での実施だからこそ、スペイン語のみでの授業に集中できたのではないかとの意見も出された。また、この提案授業は、Aとともに話し合い、A自身の意見を聞き、Aの考えを尊重する態度を他の児童に理解させる内容にはなっていなかった。

こうした点を踏まえて、第二回提案授業では、Aが対等な立場で議論に参加できる場を考案した。その結果、約30分の討論で日本人児童からは91回の発言があり、「ごんと兵十はこれから楽しく暮らすはずだったのに。これで終わらせてはいけない」や「兵十に十分償いをしたからこれでいい」等の意見が出た。Aは反対派の側に立ち、賛成派に「ごんは死んでもいいのか」と質問した。またAは、ごんが死んだかどうかに議論が集中してきた時に、「ごんは5日間生きたんだ」とユニークな意見を述べた。「何故ごんは5日間生きたのか」と問うとはっきりは答えられなかったが、この発想を面白いと感じた筆者は、「5日間生きたごん」という設定で作文を書くよう促した。言語は日本語でもスペイン語でもどちらも使ってよいと指示した。

Aが他の児童の意見に適切なタイミングで意見を述べるのを理解した児童からは、Aが「面白い考えを持っている」との発言が寄せられ、Aが「日本語ができないこと」と「認知活動ができないこと」は等式ではないことを理解した様子が観察された。第2回提案授業に参加した担任教員からは、①ごんぎつねの物語の終わりを「良い」か「良

くないか」に分けるシンプルな課題だったことが、スペイン語と日本語の二言語併用での授業に取り組み易かった理由ではないか、②授業を進めつつ、通訳をし、Aの意見を伝えていくことを1人の指導者が全て担うのは困難ではないかとの課題が指摘された。

5. まとめと考察—外国人児童に対する在籍学級での二言語併用授業の可能性と課題

本稿では、公立学校における外国人児童の主要な支援策が外国人児童の自尊感情や他の児童との相互理解に与える問題を検討し、その問題を解決するために実施した、在籍学級におけるスペイン語による授業と日本語・スペイン語二言語併用授業の結果を検討した。

スペイン語での授業と日本語・スペイン語二言語併用による提案授業は、(1)取り出し授業や入り込み授業で失われた外国人児童の自尊心を回復し、(2)異文化・異言語環境にある児童の相互理解を促進させ、協働しながら学習課題を共有し考えようとする態度を養い、(3)外国人児童が在籍学級で正統的周辺参加者となり得る効果があることが確認された。ただし、この提案授業はあくまでAの問題を解決するための試みとして実施したものであり、在籍学級における外国人児童の支援策としてより大きな枠組みで考えていくためには、数多くの課題が残されている。最後に、この提案授業の課題と意義を整理し、どのような形で実際の現場に应用可能なのかについて考察したい。

冒頭で述べたように、取り出し授業と在籍学級との連携の必要性はすでに多くの研究が指摘しているが、学級内での二言語併用型授業の可能性は十分に検討されていない。その理由の1つには現行の外国人児童支援策が日本語習得に重点を置き、外国人児童の学習者要因を考慮しない一元的な施策であることが指摘できる。たしかにAの日本語習得はごく平均的なレベルで推移し、取り出し授業が一定の教育効果をもたらしていた。本稿は言語習得面での取り出し授業の意義を否定するものではない。しかし、児童の学習動機は文化的アイデンティティの保持を含めた家庭の教育観に影響を受け、日本語能力の向上と母語の保持・伸張のどちらを優先するか、日本の学校文化にどれほど適応すべきかは、帰国か定住か、日本での進学か母国での進学かなどの家庭の教育指針に左右される。そしてこれらの方針は、Aの両親の場合のように、あらかじめ決定されていない場合も多い。そのため、外国人児童のよりよい学校生活を保障するためには、日本語能力の獲得だけを第一の課題に据えるのではなく、児童（や両親）の学習戦略に配慮しながら、取り出しが適切か、学級での指導の変革が大切かを判断していくことが重要だと指摘できる。事例に挙げたAの場合は、少なくとも「取り出し授業」は彼の自尊心を傷つけ、クラスへの適合を難しくするものとなっていた。

また、在籍学級における二言語併用型授業の実施は、当然のことながら、外国人児童だけでなく他の児童による学習効果をいかに維持・向上させるかとともに考慮しなければならない。授業に参加した参観者からは、授業科目が実技科目であったことや、賛成・反対に分かれて意見を述べる単純な課題だったことが功を奏した理由ではないかとの指摘がなされた。このことはより高度な授業内容での二言語併用教育の難しさを端的に示している。担任教員からは、通訳から授業進行までを1人の教員が担う難しさも指摘されており、すべての授業で二言語併用を試みるためには、大学等でのバイリンガル教員や異文化理解の寛容性を持った教員の養成と共に教室内での複数教員の連携体制が不可欠であり、さらに学習効果を検証する専門的な調査を実施しなくてはならない。しかし本稿で提示した在籍学級での二言語併用授業は、少なくとも国際理解や多文化共生のための資質を培う教育カリキュラムとしては、他の日本人児童にとっても教育効果を発揮しうるものである。

日本人児童のための多文化共生教育として上記の提案授業をみると、次の二つの特色を指摘できる。第一に、外国人児童の母語のみでの授業で日本人児童に言語が理解できない体験をした後に、外国人児童をふくむ全員での討論の場をもつという二段階の構造になっている点である。すなわち、まずマイノリティの立場になる機会を与え、外国人児童の抱える困難や外国人児童の言語能力と学習能力とが同じではないことを実感的に理解させる段階を設定することが、在籍学級での外国人児童の包摂を目指した討論型の授業をスムーズに機能させる要因になりうると示唆されることである。第二に、書写と国語とを段階的に組み合わせた点である。多文化共生や国際理解教育は、国語科や道徳、社会科等の実技を伴わない授業での導入が想像されやすい。たとえば、取り出し授業や先行学習との連携を扱う研究が目したのも通常の国語科の授業であった（櫻井 2008, 劉 2011）。しかし第一の提案授業で外国

語が分からない日本人児童が「スペイン語が理解できるような気がした」「だんだんわかってきた」と回答した背景には、「道具を使う」「手を動かす」といった身体行為と言語とを結びつけやすい実技科目であったことが大きいと推測される。ここから、外国人児童がどのように分からない言語を理解していくのか、あるいは理解できなくても課題の遂行を試みるかを実技系科目で体験させた後に、言語を基盤とした国語科目等での心の伝えあいを実施するという、実技科目と非実技科目との連携による国際理解教育の可能性が指摘できる。

冒頭で佐藤（2010）を引用しながら指摘した通り、これから日本語指導の必要な児童の増加が見込まれる日本において、21世紀に課された教育課題の一つは国民性教育から「市民性の教育」への転換をいかに成し遂げるかにある。そのためには、(1)日本の公立学校が持つ一斉共同体体質の改善による外国人児童の包摂とともに、(2)異文化・異言語環境にある児童と日本人児童を含めた児童生徒らが双方の立場性を理解し、互いに協働できる学習環境創造に取り組むことが肝要である。取り出し授業と在籍学級の連関の在り方だけでなく、在籍学級それ自体における外国人児童の支援策を考案することは、外国人児童の包摂だけでなく、日本における市民性教育の実現においても重要である。本稿で提案した二言語併用授業はその一つの可能性を示唆しているだろう。

注

- 1 カミンズ（1991）が、サブマージョン環境にある少数言語児童による第二言語の習得を、CALP（Cognitive Academic Language）と BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）に二分し、BICS は人と対話する言語能力であり、CALP は思考や学力と関係があり、この習得には5年から7年かかるとされると指摘した。

参考文献

- Cummins, J. (1978) "Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups." *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- Cummins, J. (1980) "The entry and exit fallacy in bilingual education." *NABE Journal*, 4, 25-60. Washington DC: National Association of Bilingual Education.
- 川上郁雄（2006）『「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店
- 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ー』勁草書房
- レイヴ・J., ウェンガー・E. 佐伯胖 訳（1993）『状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加』産業図書
- 宮島喬・太田晴雄編（2005）『外国人の子どもと日本の教育：不就学問題と多文化共生の課題』東京東京大学出版会
- 縫部義憲（1995）「日本語指導学級の現状と課題：二言語教育の観点から」『広島大学日本語教育学科紀要』5: pp. 1-10
- 岡崎敏雄（1997）「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課
- 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「JSL 児童生徒が授業に参加するために必要な「ことばの力」とは何か - 子ども自身の持つ文脈への注目の必要性」『早稲田大学日本語教育実践研究』5:55-64
- 劉雲霞（2011）「来日間もない外国人生徒の在籍学級国語科授業参加の試み：「教科・母語・日本語相互育成モデル」による実践から」『人間文化創成科学論叢』第14巻 pp.157-165
- 櫻井千穂（2008）「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方：母語力と日本語力の伸長を目指して」『母語・継承後・バイリンガル教育（MHB）研究』4: pp. 1-26
- 佐藤郡衛（2010）『異文化間教育学 文化間移動と子どもの教育』明石書店
- 佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎（2005）『小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク
- 志水宏吉編著（2008）『高校を生きるニューカマー大阪府立高校にみる教育支援』明石書店
- 志水宏吉・清水陸美編著（2001）『ニューカマーと教育 学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店
- 恒吉僚子（1996）「学校文化という磁場」恒吉僚子・堀尾輝久・久富善之編『多文化共存時代の日本の学校文化』講座学校6 柏書房 pp. 215-240
- 文部科学省ホームページ：2015年8月5日閲覧
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701n.htm
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afiedfile/2013/04/03/1332660_1.pdf
<http://www.8.cao.go.jp/teiji/hearing/h25/1216/pdf/s1.pdf>

A Study of Foreign Children in Japanese Public Junior High School: Possibilities of Inclusion and Multilingual Education for the Foreign Children

BABA Hiroko

Abstract:

Previous studies of the education for foreign children in Japanese public schools can be categorized into two groups: the first focusing on issues in learning Japanese, and the second focusing on the cultural issues of Japanese public school that encourage assimilation into Japanese culture. The first group argues that pull-out class causes problems for foreign children, and several studies suggest collaboration of the pull-out class of foreign children with existing classes of Japanese students. The second research group promotes changing the school culture, however little research investigates how to support foreign children studying in the same class with Japanese students. This paper aims to clarify the actual situation and how the support of foreign children should be by studying a case of Spanish speaking children in an elementary school in Kobe, together with the experiment of bilingual class. The result shows that students have their own studying strategy which needs to be respected to support the foreign children properly to become legitimate peripheral participants in the same class with Japanese students.

Keywords: foreign children, citizenship education, pull-out class, multilingual/multicultural education, bilingual class, public school

公立小学校における在籍学級での二言語併用授業 ——外国人児童の包摂と多文化共生教育の可能性——

馬場裕子

要旨:

外国人児童の支援に関する従来研究は、1) 外国人児童の日本語学習上の問題を論じるもの、2) 外国人児童に適応を強いる日本の公立学校の文化的問題を論じるものに大別される。第一の研究群では、外国人児童の指導形態である「取り出し授業」に問題があることを指摘し、「取り出し授業」と在籍学級との連携の方途を検討する議論が散見されるが、第二の研究群が問題視する学校文化を見直すことで、在籍学級における外国人児童支援の方途を模索する研究は十分になされていない。本稿では、神戸市立A小学校におけるフィールドワークをもとに、外国人児童の支援のあり方は学習者ストラテジーに配慮しながら決定される必要があることを指摘する。またスペイン語での授業と日本語・スペイン語二言語併用による提案授業の実施の結果をもとに、外国人児童が在籍学級で正統的周辺参加者となりうるための支援の可能性とその課題を提示する。