

外国人児童生徒の教育等に関する 国際比較研究 報告書

平成 27 年 3 月
研究代表者 大野 彰子
(国立教育政策研究所 国際研究協力部)

はじめに

本報告書は、平成 25～26 年度に実施された国立教育政策研究所(国研)のプロジェクト研究「外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究」の成果を取りまとめたものである。

文部科学省が実施した「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 24 年度)」によると、公立の小・中・高等学校、中等教育学校及び特別支援学校における日本語指導が必要な外国人児童生徒の数は 27,013 人、日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する学校数は 5,764 校に達している。また日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の数は 6,171 人、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒が在籍する学校は 2,525 校となっている。

日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する市町村数は 770 市町村(全市町村の 44.2%)で、在籍人数別では「五人未満」の市町村が 379 市町村となっている。また日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒が在籍する市町村数は 559 市町村(全市町村の 32.1%)で、在籍人数別では「五人未満」の市町村が 329 市町村となっている。

これらの調査結果からは、国籍にかかわらず日本語指導が必要な児童生徒が、多数の市町村に散在している状況が伺える。日本語以外の言語を第一言語とする言語的マイノリティの子供の公立学校への受け入れは、外国人集住都市のような一部の市町村に限った話ではなく、どの市町村においても起こりうることとなっている。他方、日本語指導を行う教員の加配措置や母語を話せる支援員の配置等の行政による支援は、外国人の集住地域を中心に行われているが、外国人の散在地域においては、このような人材や予算を確保することは困難であり、指導のノウハウや教材も蓄積されていないのが現状である(詳細は第 3 部第 1 章)。

1. 本調査研究の趣旨・目的

本調査研究は、義務教育段階の公立学校における日本語指導が必要な外国人児童生徒に対する言語能力及び学力向上のための取組に重点を置き、特にそうした子供たちの少ない散在地域において必要な対応を明らかにし、日本にとって実現可能性のある政策オプションを導くことを目的としている。

このため、各大学や教育機関において外国人児童生徒を中心とする言語的マイノリティに対する教育の研究や実践に携わっている外部有識者と、国研のメンバーによる研究会を設置し、各種文献調査や実地調査を通じて、国内の散在地域の実態を調査し、課題等の所在を解明するとともに、類似した課題等に直面する諸外国においてどのような取組がなされているか整理した。千葉県及び徳島県においては、国研が主導又は協力する

形で、IT(テレビ電話)を活用した母語による学習支援の実践研究を実施した。

併せて、外国人児童生徒の教育環境には外国人の受け入れ方針や多文化共生の諸施策が関連していると考えられるため、それらの最新動向も探り、日本の国際理解教育を推進するために有益な知見を得ることも目指した。

2. 本調査研究の対象及び方法

本調査研究の国内調査においては、

- ① 日本語指導が必要な外国人児童生徒が
- ② 少数(概ね五人以下)在籍する
- ③ 公立の義務教育諸学校における
- ④ 日本語能力及び学力の向上のための取組

を主たる対象として、該当する学校及び自治体関係者等に対するインタビュー調査及び文献調査を行った。

ただし、①については日本語指導が必要な日本人児童生徒も視野に含めており、また上記に該当する学校・地方自治体における事例についての考察を深めるため、②及び③については、外国人児童生徒の集住地域における取組や、就学前教育及び高等学校教育における取組との比較及び関連付けを行っている。

外国調査においては、日本と学校制度が類似していると考えられる韓国において、学校関係者や行政担当者に対するインタビュー調査を行ったほか、移民の比率が高いアメリカ、カナダ、オーストラリア、香港及びイギリスについて、日本との比較分析を行った。

3. 本報告書の構成

本報告書は、序を含む四つの部と資料から構成されている。

序では、日本における外国人児童生徒の教育に関する議論と政策の動向についてマクロな観点からふかんでいる。

第一部では、散在地域である千葉県 A 市、徳島県における課題と取組(国研の主導による実践研究を含む)を取り上げるとともに、比較の観点から集住地域である三重県鈴鹿市及び愛知県 T 市における事例を取り上げている。また義務教育段階における課題についてより深い考察を行うため、就学前段階での支援を取り上げている。

第二部では、「散在地域」「マイナー言語」「遠隔教育」「多文化共生」等の点から、アメリカ、カナダ、オーストラリア、香港、韓国、イギリスにおける課題と取組を取り上げている。

第三部「まとめ」では、第二部までの文献調査や実地調査、実践研究の結果を踏まえて、外国人の散在地域を中心とした日本語指導が必要な児童生徒に対する教育の課題と、国内外の取組事例から得られた知見を整理するとともに、政策的インプリケーションを導くことを目指す。

いずれも各執筆者の専門性と経験に裏打ちされた内容の濃い報告となっており、幅広い視点からの知見が含まれていると確信している。

末筆ながら本調査研究に参加いただいた研究会メンバーの方々、御多用にもかかわらず調査に協力いただいた学校、教育委員会その他関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

本報告書が文部科学省及び各都道府県・市町村における政策立案、並びに各学校における実践の一助となることを願っている。

平成 27 年 3 月

国立教育政策研究所 フェロー
(前 国立教育政策研究所 国際研究・協力部長)
沖縄科学技術大学院大学 准副学長
小桐間 徳

目次

はじめに

1. 本調査研究の趣旨・目的	i
2. 本調査研究の対象及び方法	ii
3. 本報告書の構成	ii

序：日本における外国人児童生徒の教育に関する議論と政策の展開

はじめに	1
1. 日本における外国人移民の歴史	1
2. 在留外国人の急増とその構成の変化	3
(1) 外国人単純労働者の受け入れ	3
(2) 国際結婚の増加	5
(3) 留学生の増加	6
(4) 登録外国人の増加と構成の変化	7
3. 外国人児童生徒の教育	8
(1) 従来の方策と児童生徒のプロフィールの変化	8
(2) 国としての取組へ	9
(3) 文部科学省の検討会・政策懇談会	13
(4) 虹の架け橋教室事業	15
4. むすび	16

第一部：日本国内における課題と取組

第1章 千葉県におけるICTを活用した母語による学習支援の概要	19
1. 学習支援の目的	19
2. 学習支援の体制と方法	20
3. 学習支援の結果	22
4. まとめ	24
第2章 千葉県におけるICTを活用した学習指導支援	26
1. 概要	26
2. ICTを活用した学習指導支援の成果	28
3. ICTを活用した学習指導支援の課題	30
4. 指導内容の詳細	32

第3章	外国籍の子供の教育を受ける権利と千葉における実践研究の成果	43
1.	外国籍の子供の教育を受ける権利	43
2.	外国籍の子供の自己実現の視点と教育実践	48
3.	千葉における実践研究の評価	50
4.	まとめにかえて	52
第4章	三重県鈴鹿市における取組	55
	はじめに	55
1.	外国人児童生徒の学力保障	56
2.	全市的な推進体制をつくる	57
3.	児童生徒の日本語能力を把握する	57
4.	日本語教育コーディネーター	58
5.	リライト教材の活用	59
6.	教育委員会事務局の取組	59
7.	鈴鹿市における今後の取組	60
第5章	愛知県T市における外国人児童生徒教育支援	
	—少数言語の子供たち・散在地域の子供たちへの指導を中心に	62
	はじめに	62
1.	愛知県T市の外国人児童生徒の特徴と外国人児童生徒教育施策	62
2.	T市における点在(散在)校での外国人児童生徒への支援	65
3.	T市の実践から見えてきたこと	68
第6章	徳島県におけるICTを活用した母語による学習支援	71
1.	県内の外国人児童生徒の概要	71
2.	日本語指導	72
3.	ICT機器(タブレット端末)を活用した支援の事例	73
4.	ICT機器を活用した支援のまとめ	76
第7章	就学前段階での支援における課題と取組	78
1.	就学前段階での支援はなぜ重要か	78
2.	外国人幼児の幼児教育・保育の実態と課題	80
3.	就学前段階での支援の取組	81
4.	外国人散在地域における就学前段階での支援策	84

第二部： 諸外国における課題と取組

第1章 アメリカ合衆国における ELL 教育と学力向上の試み	87
はじめに	87
1. アメリカの英語学習者(ELL)	87
2. ELL 児童生徒をめぐる連邦の教育政策	88
3. ELL を対象とした教育プログラム	89
4. 学力向上のための試み—SIOP プログラムを中心に	90
おわりに—日本に示唆されること	93
第2章 カナダの移民の子供を対象とする言語教育支援の実態と課題	95
1. 多様性の国カナダの移民の子供の学力	95
2. カナダにおける移民の子供の言語教育支援体制の実態	96
3. 移民受入れ先進国における課題	98
4. まとめ—日本の外国人児童生徒教育への示唆	100
第3章 オーストラリアにおける英語を母語としない子供たちに対する教育支援 —第二言語としての英語(ESL)教育・母語教育を中心に—	104
1. 移民・難民受け入れ政策と人口構成	104
2. 学校教育制度の概要	104
3. 移民・難民の子供たちに対する言語教育支援	105
4. 移民の子供たちに対する母語教育	111
5. オーストラリアの取組の特徴と課題, 日本に対する示唆	112
第4章 香港における外国人児童生徒の教育： 特定学校での集約的受け入れから一般校での分散受け入れへ	114
はじめに	114
1. 香港における学校の種類と公立学校の位置付け	116
2. 新たに香港に来た子供(NAC ; Newly Arrive Children)への 「順応プログラム(适应课程, Induction progamme)」	118
3. 非中国語話者(NCS; Non-Chinese Speaking)である新移民子女(NAC) への全日制「香港生活開始プログラム(启动课程； Initiation Programme for Newly Arrived Children)」	119
4. 小学校入学前の「中国語ブリッジプログラム」と就学中の 取り出し授業	120
5. 多民族地域としての取り組みと『2014 年施政報告』に見る、 教育の重点政策	122
6. 地域コミュニティにおける非中国語話者家庭(親)への各種支援	124
おわりに	125

第5章 韓国における「多文化家族」の子供に対する韓国語教育政策	127
はじめに	127
1. 多文化家族の子供のための韓国語教育政策の推進のあゆみ	128
2. 教育科学技術部(Ministry of Education, Science and Technology)による政策	129
結び	135
第6章 エスニック・マイノリティ散在地域の学校が抱える問題とその対応 - イギリスを事例として -	137
1. エスニック・マイノリティとは	137
2. 散在地域に焦点をあてた調査研究	139
3. 散在地域の学校に対するガイドライン	144
4. まとめと示唆	147
第三部: まとめ	
第1章 散在地域における日本語指導を必要とする児童生徒 に対する支援の課題	149
1. 散在地域ゆえの問題	149
2. 編入児童生徒数の予測ができない	149
3. 編入児童生徒の使用言語が予想できない	150
4. 予算の確保がしにくい	150
5. 人材の確保がしにくい	150
6. 指導時間の確保がしにくい	151
7. 情報を収集しにくい	152
8. 課題のまとめ	155
9. 望まれる対策	155
第2章 日本及び諸外国の取組事例から得られる有用な 知見	161
1. はじめに	161
2. 支援のための条件整備の手法	161
3. 国・地方教育行政・学校が外国人児童生徒のためにできること	165
第3章 政策的インプリケーション	170

付録

資料	173
1. 文部科学省による帰国・外国人児童生徒教育に関する情報	173
2. 地方自治体等が提供している外国語情報	174
3. 大学等における外国人児童生徒教育支援プロジェクト	181
研究組織	183
活動記録	184
1. 全体会・勉強会	184
2. 訪問調査	185

序： 日本における外国人児童生徒の教育に関する議論と政策の展開

はじめに

本論は、我が国に滞在する外国人子弟の教育の歴史を概観するとともに、1989年の出入国管理に関する法令の改正をうけて、急速に増加することとなった外国人労働者子弟の教育に関わる問題が我が国の学校教育にもたらした影響、さらにそれらをめぐる政策論の動向と政府や地方教育委員会による政策的対応について整理することを目的とする。外国人労働者子弟の教育は、急増した日系のブラジル人、ペルー人子弟の教育の問題として顕在化した。外国人労働者が同伴する、あるいは呼び寄せる学齢児童生徒の数が急速に増加してきたのである。日系人の子孫とはいうものの三世、四世の世代となる子供たちは、ほとんど日本語能力を欠いていた。こうした異なる言語的、文化的背景を持った数多くの子供の入学により、日本の学校は新しい挑戦に直面することになった。外国人集住都市の教育関係者は、外国人子弟の急増への対応に忙殺されながら、試行錯誤的にさまざまな対策を講じてきた。国による取組も開始される。改正入管法施行の翌年の1991年9月、文部省は初めて日本語指導が必要な外国人児童生徒の数の調査に着手した。それから約20年が経過した。ここでは、国の政策的対応という観点から、この間の取組を時系列的に整理するとともに、2008年のリーマン・ショックによる経済の混乱、さらには2011年3月の東日本大震災、原発事故以降の外国人労働者をめぐる状況の変化とともに出現しつつある新たな状況や課題について考察する。

1. 日本における外国人移民の歴史

歴史的にみて、日本は民族的同質性が高い国であった。島国であることに加えて、徳川幕府は、16世紀から19世紀前半までの約250年間にわたり鎖国政策を採り、国を閉ざし外国との交流を禁じていた。19世紀後半の近代国家の建設開始以降、外交関係や貿易を再開し、横浜、神戸、長崎などの港湾都市には、欧米諸国からの貿易商人などが住みつき、また、中国人移民が来日して中華街を形成していた。しかしながら、総人口に占める在留外国人の比率は極めて小さいものであった。

1895年、日清戦争の結果、台湾は日本の統治下に置かれた。また、当時の帝国日本は、1910年に朝鮮半島を植民地化した。日本と植民地との間での移民の流れは急速に拡大した。それは国際的移民というよりは内部移民とみなされた。第二次世界大戦の終盤には、戦時経済体制の下で、朝鮮半島から多くの労働者が強制的に徴用され、日本に流入した。その数は200万人に達していた。敗戦後、旧植民地の住民の多くは出身地に帰還した。しかしながら、約50万人の朝鮮人と少数の台湾出身者は日本に残った。1952年、連合国による日本の占領が終了し、日本は独立国としての主権を回復した。この時、日本に残った旧植民地出身者は、日本国籍を喪失し、外国人として扱われることが宣言

された。これ以降、彼らは日本政府から特別永住者の資格を付与され、日本に在留することとなった。このグループの人々が日本における在留外国人の主要な部分を占めていた (Kashiwazaki and Akaha, 2006)。

一方、日本は 19 世紀後半から 1950 年代に至るまで、移民の送り出し国であった。ハワイや米国西海岸をはじめとした北米、さらに南米に数多くの移民を送り出した。特に、ブラジルは最多の移民受け入れ国であり、戦前 18 万 1,000 人、戦後 5 万 3,000 人、合計 23 万 4000 人の日本人が移民としてブラジルにわたった。こうした日本人海外移民により米国西海岸や南米諸国の都市には、リトル・トーキョーや日本人コロニーが建設された。

1960 年代以降、日本は急速な経済成長の時期に入る。日本経済は大量の労働力を必要としたが、この時期の日本は、外国人労働力に依存することなく、国内に労働力の供給を求めた。農村部から生産拠点である都市部への大規模な人口移動が生じた。日本企業は、生産のオートメーション化による省力と効率化を図ることで労働力不足を補った。したがって、1960 年代、70 年代を通じて日本における在留外国人数には、それほど顕著な増加は見られなかった。

1975 年頃から、いわゆるインドシナ難民がボート・ピープルとして日本に到着するという事態が出現した。日本政府は 1978 年より正式にインドシナ難民の定住を認める決定をする。翌 1979 年には(財)アジア福祉財団難民事業本部が発足し、難民のための定住促進センターの設置が行われる。1980 年代前半は、その受け入れ人数は毎年 1,000 人を超えていた。インドシナ難民の受け入れは 2005 年までに合計で 11,319 人を数えた。難民の受け入れと定住の促進という状況は、我が国の移民政策にとっては初めて直面した事態であったが、その数は、在留外国人の数を大きく増大させるという規模にはいたらなかった。

大きな変化は、1980 年代後半に生じてきた。それは、外国人労働者の新しい波の到来であった。日本は、いわゆる「バブル経済」のピークを迎えて、好景気に沸き立っていた。製造業や建設業を中心に、日本経済を支える労働力不足が深刻になっていた。農村部からの労働力の供給は既に枯渇しつつあった。少子化、若者の就学年数の長期化、高学歴化が進み、彼らの労働観にも変化が見られた。日本人の多くは、いわゆる 3K(キツイ、キタナイ、キケン)と呼ばれる非熟練単純労働を忌避するようになっていた。日本の経済ブームと深刻な労働力不足は、周辺のアジア諸国から外国人労働者の流入を引き起こした。1980 年代後半から 1990 年代初頭にかけて、韓国、中国、フィリピン、マレーシア、インドネシア、それにイランから百万人ちかくの移民労働者が日本に流入した。旧植民地住民とその子孫からなる、以前からの在留外国人(いわゆるオールド・タイマー)と区別されるこれらの新しい移民は、ニューカマーと呼ばれることとなった。

日本の出入国管理法(正式名称は「出入国管理及び難民認定法」)は、教授、研究者、ジャーナリスト、医師、留学生、エンターティナーなどの専門家や高い技能をもった「専

門的・技術的」労働者の日本への移民を認めている一方、非熟練単純労働者の移民と就労を禁じていた。このため、彼らの多くは、観光ビザあるいは短期の留学ビザで来日し、ビザ期限が切れた後も、日本に留まり働いた。したがって、彼らの多くは不法残留者（オーバーステイ）として非合法的な存在となった。この新しい移民の到来は、労働搾取、治安悪化への懸念、さらに日本社会との文化摩擦の観点から大きな社会問題として認識されるようになっていった。

2. 在留外国人の急増とその構成の変化

(1) 外国人単純労働者の受け入れ

こうした状況に対処するために、日本政府は、1989年に入管法を改正し、1990年6月からそれを施行した。これは従来の移民政策に変更をもたらすものであった。非熟練単純外国人労働者を受け入れないという原則は維持された。さらに非合法的な外国人労働者を雇用する雇用主への処罰を導入した。また、一方では、これまで原則的に禁止していた非熟練外国人労働者を合法的に受け入れる特別のルートを導入した。それは、政府のより厳格な統制の下で、一定数の非熟練外国人労働者を日本に受け入れるという政策への転換であった。受け入れは二つのルートで開かれた。

一つは、外国人研修生、技能実習制度の導入と拡大であった。この制度の本来の趣旨は、進んだ日本の技術を開発途上国に移転するために、これらの国から研修生を受け入れ、日本の工場や農場で一年間の研修を受けさせるという制度であった。さらにその後、技能の習熟をはかるために、生産の現場で二年間、有給の技能実習を行うことを認めた。こうした制度を利用して、実質的に、日本の企業、とりわけ、人手不足になやむ中小企業は、日本人よりも低賃金で、臨時的に働く労働力を確保することが可能になった。研修生、技能実習生の多くは中国人であった。もう一つのルートは、かつて日本からの海外に移民した人々の子孫たち、すなわち日系外国人の入国、就労条件を大きく緩和したことである。この改正により、かつて日本人移民を数多く受け入れた南米諸国、とりわけブラジルとペルーから、日本人移民の子孫の二世、三世が日本に還流し、主として製造業セクターの工場単純労働に従事することが可能となった。

外国人研修・技能研修制度は国籍を問わずに幅広く適用された。しかし、後者は、同じく国籍こそ問わないものの、日系人という血統主義に立って外国人をえり分けるものであった。このような日系人のみを特例措置として扱う外国人労働者の受け入れ策は、どのような経緯で導入されたのであろうか。ブラジルの日本語新聞「パウリスタ新聞」の東京支社長の肩書を持つ藤崎康夫はその著『出稼ぎ日系外国人労働者』（1991年）において、1989年の入管法改正前後における日系人労働者の状況をについて詳しく述べている。そこでは、日系人を特例として限定した外国人単純労働者の受け入れが容認され

るようになった事情が次のように述べられている。

まず、第一に、入管法の改正以前の 1980 年代半ばから、既に日系人の日本への出かせぎが始まっていたことである。1980 年代、ブラジルは経済的混乱のまっただなかにあった。いわゆる「失われた 10 年」の経済危機が続き、巨大な財政赤字、経済のマイナス成長、失業率の増大、年率 100% を超える超インフレーションにみまわれていた。こうした中、1985 年ごろから中南米に移住した日系人の母国就労が本格化しはじめたとされている。最初は、日本国籍をもつ一世、及び二重国籍をもつ二世がその先べんをつけた。日本国籍をもつ彼らの日本での就労にはなんらの制限がなかったからである。「この日系人という労働力に目をつけ、労働力の不足する企業への人材派遣を目的とするあっせん業者が日本でつぎつぎ現れた。また、ブラジル現地にもその出先機関や就労者希望者を集め送り出す組織が生まれた」（藤崎 1991 年 10 ページ）という。その後、ブラジル国籍の二世や三世及びその配偶者が短期の観光ビザで来日し、ビザ資格の変更を願い出て、あるいは、それを行わないまでの「資格外活動で」事実上の就労を行うことが増えたという。1988、89 年当時、日本とブラジルの賃金格差は 8~10 倍と推定されており、日本で二年間ほど働いて 1 万 5 千ドルから 2 万ドルを蓄えれば、ブラジルで家や車を購入でき、また農地購入や商売のための資金を蓄えることもできたという（三田、2009 年、153 ページ）。最大の日系社会を抱えるサンパウロ総領事館では、日本旅券やビサの発給が 1988 年ごろから急増していた。一方では、こうした法の目をくぐり抜けるような日系人の就労をめぐるのは、あっせん・仲介業者等による勤務内容や労働条件の虚偽、不法派遣、賃金ピンハネ、労災や保険の不備、人権無視などのトラブルや事故も頻発するようになっていた。1989 年頃には、日本の新聞紙上などでも、日系人の就労をめぐる話題が社会問題として取り上げられるようになっていた。

中南米の日本語新聞などにおいては、単純労働者の受け入れに関して、「とくに、中南米在住の百万人を超す日系人については特別の配慮を望みたい。暫定的措置としては、特別枠を設けるなどして就労できるようにする」など日系人就労の合法化に向けて日本政府がなんらかの措置をとることへの要望が提示されていた（藤崎、1991 年、118 ページ）。しかし、外務省サイドは、「日系人といってもブラジル人、日系人だけの特例措置はどうか」という消極的な態度を崩さなかったという。かえって、短期観光ビザを申請する日系人にさえ、通常は要求されないさまざまな追加資料の提出を求めて領事館窓口での規制を強めたという。こうした措置に対して、日系社会は、自国出身のブラジル移民やその子孫の母国との往来や出かせぎ労働を寛容に受け入れているイタリア、ドイツ、スペインなどのヨーロッパ諸国とくらべて、日本は外国人となった日系人に対して余りにも冷淡であると批判の声を強めていた。

また一方、日系人労働者の雇用である程度の経験を持った日本の中小企業の雇用主たちは、生まじめさと忍耐力をそなえた日系人労働者への期待と要望を一層拡大していた。労働省、法務省、外務省もなんらかの対応をせまられていた。こうした中、1989 年 12

月に開催された中南米国会議員連盟と在中南米諸国 18 カ国の大使との懇談会において、日系人労働者受け入れ問題が議題とされ、外務省中南米局長から初めて「日系人については、技術研修、将来の日本と中南米の懸け橋となる日系人という観点から、もっと健全な受け入れ体制を考えるべきではないかということになりました」(藤崎 1991 年 159～160 ページ)との発言がなされている。

こうした日系人への特例措置に関しては、「日系人のみを特例として優遇するのは一種の人種差別である」、「日系人が他の外国人労働者をしめ出すための手段に使われた」という批判の声も聞かれる。こうした批判の声をふり切って、政府が日系人労働者の受け入れに転じた背景には、過去の国策としての海外移民政策に協力し、また移民ではなく「棄民」であったと言われるほど過酷な条件の中で苦勞をかさねながら中南米社会の中で一定の地位を確立してきた日系人に対する日本政府としてのひそかな償いという意味があったのではないかと考えられる。また、日本社会の側にも、海外移民日本人の子孫として、日本語・日本文化の継承、日本的メンタリティの持続といった点で、東南アジア諸国やイスラム圏からの外国人労働者とくらべて異文化の度合いが低く、日本社会になじみやすいのではないかという思い入れや願望があったのではないかと推測される。

いずれにせよ、改正入管法以後、日系人労働者の入国は急増することとなる。ブラジル人に限ってみても、その在留者数は、1988 年の 4,159 人から翌 89 年には 14,528 人へと急増していたが、法改正後の 1990 年には 56,429 人、91 年には 119,333 人とさらに激増している。新しい外国人移民は、彼らの主たる雇用の場である製造業や工場が集中する特定の県や地域に集住するようになった。彼らは、当初、ほんの数年間、日本で働く意志で来日したが、しだいに滞在を延長し、また家族を呼び寄せるようになった。その代表的な地域は、群馬県の伊勢崎市や太田市、静岡県浜松市や磐田市、愛知県の豊橋市や豊田市であった。また群馬県大泉町のように外国人登録者住民が町の全住民人口の 15%に達する自治体すら出現した。2001 年、これらの多数の外国人住民を抱える自治体は、独自に「外国人集住都市会議」を立ち上げ、教育、医療、社会保障の面などでの外国人住民への対応の経験や知識を交流する場を設けている。ちなみに、当初 13 自治体で発足したこの会議の参加自治体は 2014 年現在、八つの県 26 の自治体にまで増えている。

(2) 国際結婚の増加

また、最近の日本社会の一つの傾向として、外国人とりわけアジア諸国の人々との国際結婚の増加が見られる。図 1 は、厚生労働省の人口動態統計により日本における国際結婚の数の推移を示したものである。国際結婚の件数は、1980 年には約 7 千件、その年の結婚総数に占める割合は 1%に満たなかったものが、2000 年には 3 万 6 千件に、さらに 2006 年には 4 万 4 千件に増加し、その比率は結婚総数の 6.1%を占めるまでになっ

た。1970年代半ばまでは、国際結婚においては、日本人女性が外国人男性と結婚するという組合せが多数を占めていたが、この後、日本人男性が外国人女性と結婚するというパターンが多くなり、それが国際結婚の件数を急増させることにつながった。また、外国人妻の結婚のケースで、妻の国籍を見ると、近年、中国人、フィリピン人との結婚が増加する一方で、韓国・朝鮮籍の女性との結婚は、横ばいの傾向がある。いずれにしても、近年増えているタイ人を含めて、国際結婚における外国人妻の大多数はアジア地域の出身となっている。

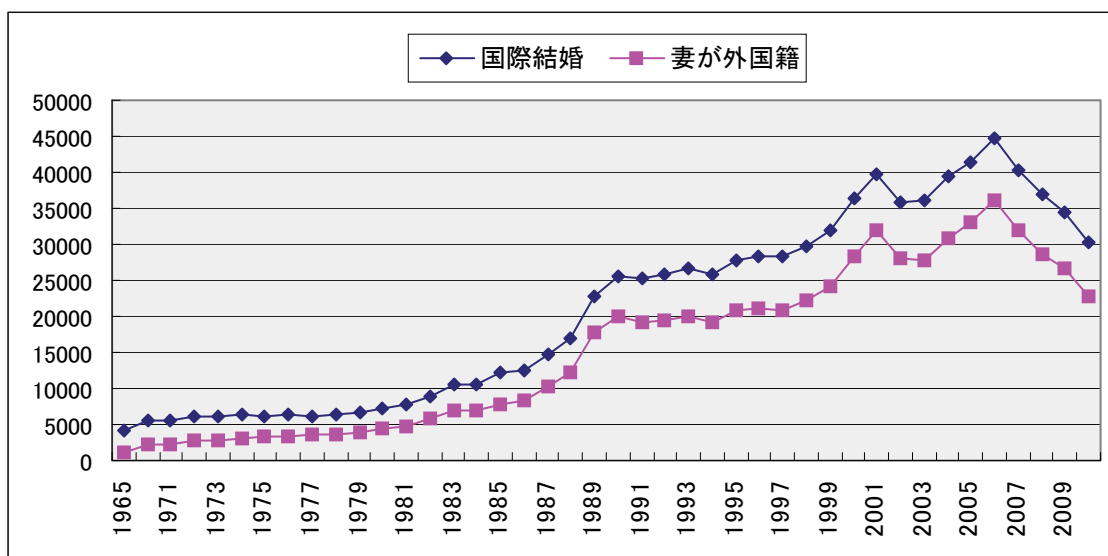


図 1 国際結婚の数の推移 (1965-2009年)

<出典> 厚生労働省 人口動態統計より作成

(3) 留学生の増加

在留外国人の増加には、海外からの留学生の増加も一役買っている。1953年、日本政府は、国際的な教育協力事業の一環として、主としてアジアの開発途上国を対象に、国費奨学金による留学生招致事業を開始した。大学では、留学生宿舍の整備など外国人学生の受け入れ体制もしだいに拡充されていった。また、私費による留学生もしだいに増加するようになる。こうした傾向を政策的に推進するために、1983年に、日本政府は、日本への留学生人数をこれまでの実績の10倍に増加させ、21世紀初頭までに10万人の留学生を受け入れるという野心的な「留学生10万人計画」を公表した。この後、政府の留学生招致に関連する予算は大幅に増加された。留学生の数は、1985年の15,485人から、1990年に41,347人、2000年に64,011人と急増することになる。政府が掲げた留学生10万人計画は、アジア諸国、とりわけ中国からの留学生の急増により2003年には達成された。2009年には132,732人に達している。留学生のうち、国費留学生は毎年約1万人であり、残りの90%以上は私費による留学生である。中国、韓国、台湾からの

学生が全体の約 8 割を占める。

(4) 登録外国人の増加と構成の変化

こうした状況の結果、法務省の統計によれば、外国人登録者の数は、2005 年に 200 万人を突破し、2008 年には 221 万 7 千人に達し、日本の総人口の 1.74% を占めることになった。一方、不法残留者は、その数が最大で約 30 万人に近づいていた 1993, 94 年頃を頂点として減少に転じ、2010 年 1 月現在、その数は 10 万人を割り込み約 9 万人にまで減少してきている。全体の数が急増しているだけでなく、それを構成する外国人の国籍にも大きな変化が見られる。図 2 は、1980 年以降における登録外国人数とその国籍構成の推移を示すものである。1980 年まで、登録外国人の圧倒的多数は、永住資格を持つ韓国・朝鮮人で占められていた。その数は最近においては減少を続けている。これには、最近では毎年 1 万人を超える韓国・朝鮮人が日本に帰化し、日本国籍を持つようになってきていることに大きな理由がある (鄭, 2001 年, 46 ページ)。これに対して、1990 年以降は、ブラジル人、ペルー人、フィリピン人の急増が目につく。中国人の増加率はさらにそれらを上回っており、2008 年には、韓国・朝鮮人の数を追いぬいて日本で最大多数を占める外国人となっている。

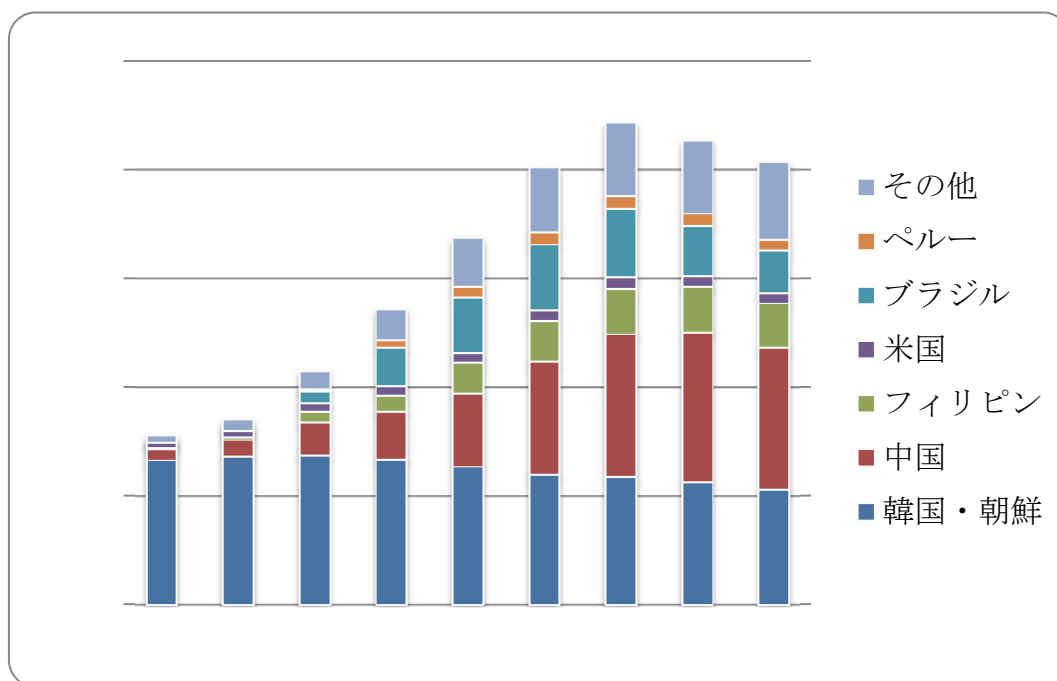


図 2 登録外国人の数とその国籍構成の推移

<出典> 法務省出入国管理統計 各年度版から作成

ちなみに、2008 年のリーマン・ショックを契機とした景気後退により、在留外国人

の数は、一転、213万4千人へと減少に転じた。この減少は、約31万人から23万人へと急減したブラジル人の落ち込みによるところが主たる原因となっている。2011年の東日本大震災の後の2012年にも、在留外国人の減少傾向は継続して見られ、総数は203万8千人台へと低下している。ブラジル人は20万人台を割り込んだ。その他の国の分類の中では、ベトナム人の増加が顕著であり、その数はいまやペルー人や米国人の数を上回ってきている。

3. 外国人児童生徒の教育

(1) 従来の方策と児童生徒のプロフィールの変化

このような近年の移民政策の転換、在留外国人の構成の変化という状況の中で、日本の在留する外国人子弟の教育に対する日本政府の取組にも変化が見られている。日本国憲法、及び学校教育法は、日本国民の教育に関する権利と義務を規定している。外国人子弟の教育については、特に法的規定はなく、外国人の学齢児童生徒は日本の学校に就学する義務を負っていない。

古くからの外国人在留者、すなわち、欧米人や旧植民地からの移民などオールド・タイマーの子弟の教育に関して、日本政府は、特段に明確な教育政策を採用してはこなかった。欧米人たちは、独自に民族学校あるいはインターナショナル・スクールを設立して、ヨーロッパ語あるいは英語で授業を行った。「アメリカン・スクール・イン・ジャパン」、英国系の「ブリティッシュ・スクール・イン・トウキョウ」、フランス系の「リセ・フランコ・ジャポネ・ド・トウキョウ」、ドイツ系の「東京横浜独逸学院」「神戸ドイツ学院」などである(朴, 2008年, 223-234ページ)。一部のアジア諸国は、インドネシア学校、中華学校などの民族学校を設立し、それぞれの言語や文化を基礎にして子弟の教育にあたった。これらの外国人学校は、日本の法制上は、学校教育法第一条に規定された学校(いわゆる「一条校」)に属さないものであり、その多くは各種学校の地位におかれている。日本政府は、原則的に、これらの外国人学校に特に介入も財政的支援もしてこなかった。ただし、いくつかの都道府県では自治体レベルで独自にこれらの外国人学校への公的助成を行ってきた。

旧植民地出身の朝鮮・韓国人の子弟の場合は、大きく二つの方式に分かれた。主に北朝鮮の体制に忠誠と共感を寄せるグループは、独自に朝鮮学校を設立し(2006年現在73校)、朝鮮語による民族教育とイデオロギー教育を行っている。一方、韓国を支持するグループでは、独自の韓国人学校を設立することが少なく(4校のみ)、多くは日本の公立学校に子弟を入学させてきた。ちなみに、日本に永住を許可された大韓民国子弟の公立小・中学校への入学に関しては、昭和40年12月の文部省事務次官通達により、保護者が公立の義務教育諸学校にその子女を入学させることを希望する場合は、市町村教

育委員会は、1) その入学を認め、2) 保護者に対して入学期日を通知し、3) 授業料を徴収せず、4) 教科書無償の対象にすることなどを確認している。大韓民国以外の朝鮮人についても、永住を許可された大韓民国国民と同様のとりあつかいをする事としてい。いずれにせよ、日本の公立学校に入学することを希望する韓国・朝鮮人子弟の教育に関しては、彼らの多くは日本生まれで日本に長く居住しており、日本語能力にもほとんど問題はなかった。彼らを受け入れた日本の学校は、教授＝学習過程において、彼らに対して特別の配慮を要求されることはほとんどなかった。

1990年の改正入管法以降、事情が変わってきた。外国人労働者、特に中南米諸国からの日系人の就労規制が緩和され、またその滞在が長期化するにつれて、外国人労働者が同伴する、あるいは、少し後に呼び寄せる学齢児童生徒の数が急速に増加してきたのである。日系人労働者の子弟の教育問題が課題として急浮上してきたのである。恐らくこうした問題は、入管法改正論議においても想定されていなかったのではないかと。90年代初期には、これらの子供を受け入れるような外国人学校は存在していなかった。子供たちの不就学状況が問題視され、やがて、これらの子供は近隣の公立学校へと入学するようになる。日系人の家庭とはいうものの、三世、四世の世代となる子供たちは、ほとんど日本語を身につけていなかった。こうした異なる言語的、文化的背景をもった数多くの子供の在籍により、日本の学校は新しい挑戦に直面することになったのである。

当初の対応は、こうした外国人児童・生徒を数多く抱える県や自治体による独自の取組が行われた。これらの地域では外国人子弟が数多く在籍し、場合によって、全児童生徒の半数ちかくを占めるような学校も出現している。これらの子供たちに対する教育にどのような体制で取り組んだらよいか、試行錯誤がはじまった。入管法改正からまだ日も浅い1992～93年頃、いち早く外国人児童教育の問題に関心を寄せ調査を行った筑波大学グループの調査報告は、「これまで日本人児童生徒への教育を前提にしてきたこれら公立小・中学校にとって、日本人と外国人を一緒にすることは全く新しい経験であり、その中で教員は新鮮な喜びや驚きを感じ取るとともに、先例のない困難や悩みにも直面している」、「(外国人児童生徒の)受け入れ校は試行錯誤をくり返しなが日本語教育の実践、国際理解教室の設置、国際集会の開催、家庭訪問の実施などで対応しつつある」(村田、1994年、1～2ページ)として、当該地方自治体における手さぐりでの取組の状況を報告している。

(2) 国としての取組へ

国としての問題状況の把握と取組も開始されることになる。改正入管法施行の翌年の1991年9月、文部省は初めて「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の数の調査に着手した。それによれば、日本語指導が必要な小学校児童は3,973人、在籍する学校は1,437校、中学校生徒で1,485人、同536校、児童生徒合計5,463人であることが明らかとなった。ちなみに、同調査を担当したのは、当時の教育助成局海外子女教育課であった。

外国人児童生徒の教育という新しい行政課題に対して、従来、海外日本人学校や帰国子女教育に関する事務を所掌してきた部局がこれを合わせて担当することになったのである。ちなみに、省庁再編に合わせて公布された文部科学省組織令(平成12年6月)において、海外子女教育課は国際教育課と改称され初等中等教育局に移されるが、その際、国際教育課の所掌事務として「四、海外に在留する邦人の子女のための在外教育施設及び関係団体が行う教育、海外から帰国した児童及び生徒の教育並びに本邦に在留する外国人の児童及び生徒の学校生活への適応のための指導に関すること」として下線部分が追加された。

1993年の『我が国の文教施策』(平成5年度版)では、初めて「外国人児童生徒に対する日本語教育等」について言及し、「これら外国人児童生徒ができる限り早く我が国の学校生活に適応できるよう日本語指導の充実を始め必要な対策を講じる必要が生じている」と述べ、1992年に文部省として、日本語教材『にほんごをまなぼう』とその教師用指導書を作成したほか、外国人児童生徒を受け入れている学校における日本語指導に対応する教員の加配を新たに行った、「研究協力校を5校から13校に増やした」ことを報告している。さらに1995年3月には、「受け入れ校の教育実践を踏まえて、受け入れ体制の整備、生活指導、日本語指導、学習指導、外国人児童生徒とともに学ぶ国際理解教育の進め方等についての事例を盛り込んだ」資料、『ようこそ日本の学校へ——日本語指導が必要な外国人児童生徒の指導資料』を作成配布している。

1996年12月、当時の総務庁は、「外国人子女及び帰国子女の教育に関する行政監査」の結果に基づき、文部省に対して、1)外国人子女の円滑な受け入れの促進、2)受け入れ学校における教育指導の充実等について勧告を行った。さらに総務省は、2001年12月から2003年8月にかけて「外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・監視」を行ないその結果を2003(平成15)年8月に文部科学省に通知した。同報告書で興味深いことは、まず、外国人児童生徒受け入れの法的根拠について、永住を許可された韓国・朝鮮人の公立学校受け入れの先例となった文部省事務次官通達をあげるとともに、「その後、我が国は、昭和54年に経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約(昭和54年条約第6号)を批准し、同規約第13条第1項及び第2項に基づき、我が国に在留する学齢相当の外国人子女の保護者が当該子女の公立の義務教育諸学校への入学を希望する場合には、日本人子女と同様に無償の教育が受けられる機会を保障することが義務付けられた」として、外国籍児童生徒への就学機会の確保を求める法的根拠を、外国人への教育に関する規定を欠く国内法にではなく、国際条約に求めていることである。こうした見解は、その後の「児童の権利に関する条約」(1989年国連採択、1994年国会批准)もあり、ほぼ政府の公式見解とされているように思われる。

同評価・監視は、比較的外国人登録者数がおおし 12都道府県 43市町の教育委員会を対象に、(1)就学の案内等の徹底、(2)就学援助制度の周知の的確化、(3)日本語指導体制が整備された学校への受け入れ推進、の三点について実情を調査したものである。こう

した調査結果に基づいて、総務省行政監査局は、上記の三項目についてそれぞれ、1) 国際的に公用語として取り扱われている英語や外国人登録の多い国籍(出身地)の者が日常生活で使用する言語による就学案内の例文を就学ガイドブック等に掲載し、県教委及び市教委に提供する、2) 英語や外国人登録の多い国籍(出身地)の者が日常生活で使用する言語による就学援助制度の案内を就学ガイドブック等に掲載し、県教委及び市教委に提供する、3) 外国人児童生徒の居住地の通学区域内に日本語指導体制が整備されている学校がない場合には、地域の実情に応じ、通学区域外でかつ通学が可能な日本語指導体制が整備されている学校への通学を認めることについて市教委に対して通知すること、などについて文部科学省に改善を求めている(総務省行政評価局 2003)。

こうした総務省の評価・監視結果の通知を受けて、文部科学省は、2004(平成16)年6月、総務省に回答を寄せ、文部科学省として改善措置状況について報告している。それによれば、文部科学省、地方教育委員会における取組は次のようなものであった。

- (1) 現在更新を進めている「就学ガイドブック」において、英語や外国人登録の多い国籍の者が日常生活で使用する言語(ポルトガル語、中国語、スペイン語、フィリピン語、韓国・朝鮮語及びベトナム語)による就学案内の例文を掲載し、平成16年度中に県教委及び市教委に提供する予定。
- (2) 就学案内等に係る市教委への助言については、県教委に対し、1) 中学校新入学相当年齢の外国人子女の保護者に対して、就学案内のきめ細かな発給を行うこと、2) 就学案内については、英語や外国人登録の多い国籍の者が日常生活で使用する言語によるものを作成し発給すること、3) 外国人登録窓口に対し市教委の編入学手続窓口を教示するよう要請することを域内の市教委に助言するよう周知。
- (3) 現在更新を進めている「就学ガイドブック」において、英語や外国人登録の多い国籍の者が日常生活で使用する言語による就学援助制度の案内を掲載し、平成16年度中に県教委及び市教委に提供する予定。
- (4) 就学援助制度の周知等に係る市教委への助言については、県教委に対し、1) 就学援助制度の周知については、外国人子女の保護者が入学を決定する前の適時に行うことも配慮する、2) 制度を説明する資料の作成に当たっては、英語や外国人登録の多い国籍の者が日常生活で使用する言語を用いることにも配慮することについて、域内の市教委に助言するよう要請。
- (5) 通学区域制度の弾力的運用については、「就学ガイドブック」において、外国人児童生徒の居住地の通学区域内に日本語指導体制が整備されている学校がない場合には、地域の実情に応じ、通学区域外でかつ通学が可能な日本語指導体制が整備されている学校への通学を認めることについて、その趣旨を踏まえた内容のものを掲載し、平成16年度中に県教委及び市教委に提供する予定。
- (6) また、県教委に対し、上記の内容について、域内の市教委に助言するよう周知。

また、2008 (平成 18)年 4 月には、文部科学省は、総務省に対してその後の改善措置状況について追加の回答を寄せ、その中には、上記の「就学ガイドブック」を更新するとともに、それを文部科学省ホームページに掲載するとともに、県教委、市教委に対する上記措置等についての周知を徹底していることを報告している。

この間における新規移住者の増加、さらに、就学促進措置の改善などにより、外国人児童生徒の公立学校就学は急増しつづけた。特に日本語指導を必要とする児童生徒数もそれに比例して増加してきた。図 3 は、日本語指導を必要とする外国人児童生徒数のその後の推移を示したものである。前述のように、調査を始めた平成 2 年度に 5,000 人余りであった人数は、急増し、平成 11 年度に 18,500 人に、さらにその数が頂点に達した平成 20 年には 28,500 人余りとなっていた。母語別の比率では、ポルトガル語が 39.8%を占めており、以下、中国語が 20.4%、スペイン語が 12.7%の順となっている。これらの三言語で全体の 72.9%を占めている。さらに、フィリピン語が 11.8%、韓国・朝鮮語が 3.2%、ベトナム語が 3.3%、英語が 2.1%である。これは、外国籍を持つ児童生徒の数であるが、このほかに、日本に帰化し日本国籍を持つが、日本語指導が必要とされる児童生徒の数も約 5,000 人いると言われている。ちなみに、平成 24 年度の調査では、27,013 人と 22 年度からさらに 1,498 人減少している。

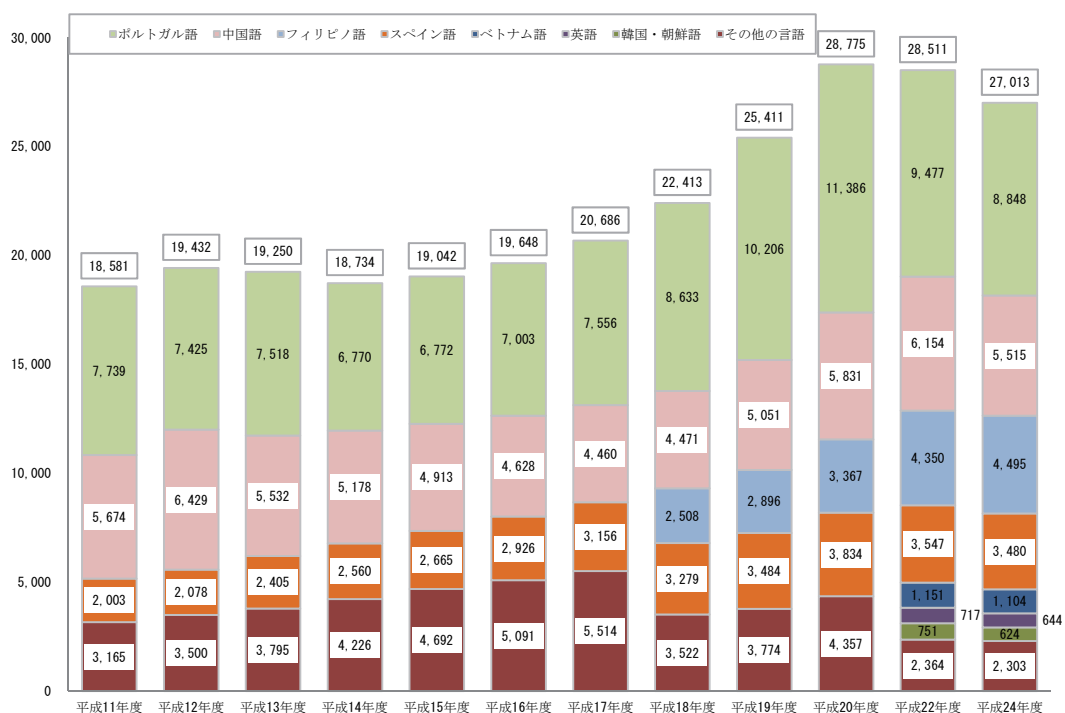


図 3 日本語指導を必要とする児童生徒の数とその母語区分の推移
 <出典> 文部科学省 日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況調査 平成 22 年度及び平成 24 年度から作成

(3) 文部科学省の検討会・政策懇談会

総務省(庁)の外国人児童生徒の問題への勧告や評価・監視の関心は、主として、外国人学齢児童生徒の受け入れ、すなわち日本の学校への就学を促進することによる不就学者の減少あるいは解消にあったことは明らかである。文部科学省もそのための改善措置をいそいだ。しかしながら、文部科学省及び地方教育委員会にとっての挑戦はむしろここからはじまることになる。すなわち、受け入れたこれら児童生徒の教育の充実をいかにしてはかるかという課題である。

2007年7月、文部科学省初等中等教育局長は、「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」を発足させた。約一年間の審議をへて検討会は2008年6月に報告書『外国人児童生徒教育の充実方策について』を提出した。ここで注目されるのは、「外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について」と題する具体的な教育方策に関する提言の部分である。

ここでは、「学校においては、国際教室や日本語指導教室を設け、取り出し指導や補充的な指導、チーム・ティーチングによる指導など特別な指導形態を交えながら適応指導や日本語指導を行っている。また、指導体制としては、学級担任や外国人指導担当の教員による指導に加え、支援員や通訳等の外部人材を活用しながら行われている場合も多く見られる」と現状を記述しているが、さらに、国、地方公共団体等が取り組むべき施策として次のようなものを提示している。

- ・ 学校生活への円滑な適応や就学促進の観点から効果的な学校入学前の初期指導教室(プレクラス)の開催。
- ・ JSL(第二言語としての日本語)カリキュラム(外国人児童生徒の初期指導から教科学習につながる段階の指導を支援するための教員用の指導資料)の普及・定着のための教員研修や実践事例の情報提供の実施。
- ・ 学校において活用可能な外国人児童生徒の日本語能力の測定方法や外国人児童生徒の体系的かつ総合的な日本語指導のガイドラインの開発。
- ・ 校務分掌の中に外国人児童生徒教育を位置付けるなど全校的な指導体制の構築。
- ・ 外国人児童生徒の指導に当たる教員の必要な定員の改善(加配)と学校への配置の推進。
- ・ 外国人児童生徒の指導に当たる教員を支援する支援員等(生徒の母語を話せる者や通訳)の配置の推進。
- ・ 外国人児童生徒の指導に当たる教員や支援員等の人材の要請・確保。
- ・ 進路指導等の充実(市町村は外国人生徒や保護者を対象に合同の進路説明会を開催、県は、高等学校入学者選抜において、外国人生徒を対象にした特別定員枠の設定や受験教科数の削減等の配慮措置を実施)。
- ・ さらに、学校教育での取組に加えて、「地域における外国人児童生徒等の教育の推進」として次の施策を提案する。

- ・ 学校や地域のボランティア団体と協力しながら、放課後等の日本語指導や学習支援のための居場所づくりの推進。
- ・ 外国人の保護者、外国学校在籍者等を対象とした地域の日本語教育の推進。

さらに、文部科学省は、翌 2009 年 12 月、文部科学省副大臣(国際担当)を主宰者とする「定住外国人の子供の教育等に関する政策懇談会」を立ちあげる。懇談事項は、1) 定住外国人の子供を含む外国人に対する日本語教育の在り方、2) 留学生を含む外国人が来日する前の日本語教育の在り方、3) 留学生の就職支援の在り方、4) 国・地方公共団体・企業が一体となった支援方策の在り方、等であり、懇談内容は、留学生やその就職支援を含んだより幅広いものとされている。懇談会では委員の意見交換を行うものの、意見の取りまとめは行わないとされた。文部科学省は、翌 2010(平成 22)年 5 月、「平成 20 年下期以降、経済情勢が悪化する中で、不安定な雇用形態で就労する日系人の雇用、住宅、子供の教育等の課題が顕在化した」という状況変化の認識の下に、喫緊の課題として、今後の政策のポイントを提言している。

そこでは、まず、「定住外国人の子供の教育等に関する基本方針」として次のような点を明示していることが注目される。「日本での滞在の長期化・定住化傾向が見られることを踏まえて、就学機会を確保するために、公立学校については「入りやすい公立学校」を目指し、これを実現するための日本語指導、適応支援、進路指導等の受け入れ体制を整備する。(ブラジル人学校等の)外国人学校については、経営を安定させ、充実した教育内容を提供できるように、各種学校・準学校法人化を促進する。また、定住外国人の大人や不就学の子供等に対応するため、学校外における日本語指導等の学習支援を促進するとともに、留学生に対する日本語教育や就職支援の充実を図る」。また「定住外国人の子供の教育については、公立学校とブラジル人学校等の外国人学校で行われており、どちらを選択するかは、子供・保護者の判断に委ねられるべきである」とした。

ここではじめて、ブラジル人学校が懇談会として話題に取り上げられている。日系人の中でも、子供の教育方針は必ずしも一致しているわけではない。日系人の保護者の中には、一定期間の日本滞在後の帰国を想定し、帰国後のブラジルの学校への復帰を考え、子弟のポルトガル語能力の維持や本国での進学準備に備える独自のブラジル人学校を設立する要求も生まれていた。1990 年代後半から、外国人集住地域においては、ブラジル人学校を設立する動きが顕在化した。それらは当初は児童の託児機能もかねた私塾のような形でスタートするが、しだいに学校教育としての機能を充実させてきた。これらの中には、ブラジル教育省から認可を受け、ブラジルの正規の学校として活動するものもある。2007 年頃には、全国で約 90 校のブラジル人学校が存在するとみなされている(拝野, 2010 年, 53 ページ)。同じくペルー人学校も出現している。日系人子弟の教育には、日本の公立学校のほかに、外国人学校というもう一つの有力な選択肢が整備されつつあるといえる。

ブラジル人学校、ペルー人学校ということになれば、伝統的な欧米系の学校やアジア系外国人学校と同様に、日本政府としては直接の介入や支援を行わない存在となるはずである。しかしながら、日系人のための外国人学校は、設立から日も浅く、その財政的組織的基盤は極めて脆弱なものがおおい。これらの学校は、かなりの学費(月額 25,000～30,000 円)を要求するものであり親の経済的負担は大きい。保護者の帰国願望、労働環境の変化による国内転居、経済状況の変化などにより在籍者数に影響がでやすい。また、児童生徒の中にも、進路の変更や親の経済事情などの理由から、公立校と外国人学校の間での転校をくり返すケースもあるという。公立校との二重就学というケースも存在する。日本政府としても当分の間、これらの学校に特段の配慮を行う必要があるという認識であろう。行政的な支援としては、免税措置や自治体からの支援を受けやすくするため、これらの学校(現在は多くが有限会社)の各種学校化、準学校法人化を促してその法的地位を改善することを目指している。

(4) 虹の架け橋教室事業

これとは別に、文部科学省は 2009 年 1 月に中長期的視点からの教育の国際交流・協力の在り方を検討するための審議組織として「国際教育交流政策懇談会」を設置した。この懇談会の下には、特に当面する問題を検討するために「ブラジル人学校等の教育に関するワーキング・グループ」が設置された。懇談会の発足からまもなく、同グループは、次のような緊急提言を行った。「昨今の景気後退により日系ブラジル人等定住外国人の雇用が不安定化することにより、ブラジル人学校等への授業料の支払いが困難となり、公立学校に転入するブラジル人等の子供がいる一方で、いずれにも就学していない子供が増加しつつある。就学を見合わせている者の中には、日本語能力が十分でないため、公立学校への転入を躊躇している者も多い。このため、公立学校への円滑な転入するための日本語指導や適応指導を行う場を提供する必要がある。またこうした場や教室には、ブラジル人学校等に通っている子供の受け入れも可能であり、希望者に日本語学習の機会を提供する場ともなる」としている。同グループの調査によれば、2008 年末から 2009 年初頭の間、ブラジル人学校在籍者は約 40%も減少していた。支援事業は、国・地方公共団体・NGO などが連携して日本語等の指導教室を外国人集住都市等において開催するものとされた。これは 3 年間の緊急措置とすること、そしてこの事業を「虹の架け橋教室」と呼ぶことを提案した。

こうした提言を受け、文部科学省は平成 21 年度補正予算において約 37 億円の予算措置を行ない 3 年間の予定で「定住外国人の子供の就学支援事業」を開始した。この事業により、平成 21 年度は 34 教室の「虹の架け橋教室」で約 1,250 人の子供が学び、約 160 人が公立学校・ブラジル人学校等に進学・転入を果たしたという。22 年度には 44 教室、約 2,440 人の子供が就学を目指して学んでいる。「虹の架け橋教室」は、ブラジルだけでなく、ペルー、中国、ベトナム、フィリピン、カンボジアなどの様々な国から来た子

供が学んでおり、北関東や東海を中心に、市教委や大学法人、特定非営利活動法人、ブラジル人学校などさまざまな団体により運営されている。上記の国際教育交流政策懇談会は、審議対象を拡大して「国際交流政策懇談会」と改称されたが、平成 23 年 3 月に提出されたその最終報告書では、23 年度で終了予定の同事業の継続を強く主張している¹(国際交流政策懇談会 2011 年 18 ページ)。

4. むすび

1990 年代、2000 年代前半と約 20 年にわたって急増したこれらの外国人労働者の数は、2008 年のリーマン・ショックによる景気後退により減少に転じた。さらには 2011 年 3 月の東日本大震災と原子力発電所の事故等による経済停滞や放射能汚染への恐怖から、多くの外国人が日本を脱出した。したがって、これら新しい外国人子弟の教育問題も、少なくとも量的増加への対応という意味においては、既にその峠を越えたといえるかも知れない。震災からの復興が進むにつれて再び日本に戻る外国人も増えてくるともいわれるが、その数が今後どのように推移するかについての見通しは不透明である。しかしながら、最近の事態にもかかわらず、日本を離れず、むしろ在留の意思を強固にし、日本社会との関係をより一層強めようとする人々も少なくないと思われる。また、ブラジル人学校の増加によって、公立学校とブラジル人学校という二つの選択肢が可能になり、ある種の役割分担、すみ分けができつつあった矢先におけるブラジル人学校経営の不安定化は、再び不就学問題を浮かび上がらせている。この問題への関心への持続は必要である。

また、国内における居住傾向にも変化が見られており、国内経済状況の変化により、在留外国人の国内での移動、集住地域から分散化の傾向も見られる。こうした拡散した居住地域における新たな対策が求められることになる。また、ベトナム人やフィリピン人の漸増、さらには、アジアや中東地域出身のイスラム教徒の児童生徒の公立学校在籍の増加も報告されている。こうした状況の変化のなかで、これまでに主として集住地域で蓄積されてきた試行錯誤や経験を基盤にして、外国人子弟を対象にしたよりきめ細かい教育政策の確立が目指されねばならない時代となりつつある。

(斉藤泰雄)

[参考・引用文献]

江原裕美 編著 (2011 年)『国際移動と教育』明石書店
月刊『イオ』編集部(2006 年)『日本の中の外国人学校』明石書店
厚生労働省人口動態統計 厚生労働省.ホームページ
国際交流政策懇談会 (2011 年)「最終報告書」
佐久間孝正 (2011 年)『外国人の子どもの教育問題』勁草書房

¹ 平成 26 年度まで継続実施されている。

- 初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会 (2008年) 『外国人児童生徒教育の充実方策について』(報告)
- 総務省行政評価局 (2003年) 「外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・監視結果に基づく通知」(2003年8月) 総務省ホームページ
- 総務省 (2006年) 「外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・監視結果に基づく局長通知に伴う改善措置状況(その後)の概要」平成18年
- 鄭 大均 (2001年) 『在日韓国人の終焉』文藝春秋
- 拝野寿美子 (2010年) 『ブラジル人学校の子どもたち』ナカナンヤ出版
- 藤崎康夫(1991年) 『出稼ぎ日系外国人労働者』明石書店
- 朴 三石 (2008年) 『外国人学校』中央公論
- 三田千代子 (2009年) 『「出稼ぎ」から「デカセギ」へ』不二出版
- 三田千代子 編著(2011) 『グローバル化の中で生きるとは: 日系ブラジル人のトランスナショナルな暮らし』上智大学出版
- 村田翼夫 (1994年) 『外国人児童教育の実践とその課題』(科研費研究報告書 筑波大学)
- 文部省 (1995年) 『ようこそ日本の学校へ——日本語指導が必要な外国人児童生徒の指導資料』
- 文部科学省 『「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」の意見を踏まえた文部科学省の政策のポイント』(文科省ホームページ)
- 文部科学省 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」(各年度版)
- Chikako Kashiwazaki and Tsuneo Akaha(2006) “Japanese Immigration Policy: Responding to Continuing Pressures” (<http://www.migrationinformation.org>)

第一部： 日本国内における課題と取組

第1章 千葉県における ICT を活用した母語による学習支援の概要

千葉県では、平成24年度に合計41人の日本語指導担当教員が国による教員定数の加配により配置されているが、配置の対象となるのは外国人の比較的多い6市にわたる小学校33校と中学校8校であり、外国人散在地域には配置されていない。散在地域の一つであるA市は、外国人児童生徒の在籍する小中学校に対し、児童生徒の母語と日本語の両方を話す支援員を、市の予算で年間35日(1日4時間)派遣し、主に取り出し授業での日本語指導を行っている。A市教育委員会(市教委)は、支援員による支援が、外国から転入してきた当初の児童生徒とその保護者、教員のコミュニケーションの実現と彼らが感じる困難の克服、及び児童生徒の学校適応に効果があると認識している。しかし、支援員のスキルは中学校レベルの教科指導を行うには不十分である。また、該当の外国語と日本語の両方を理解し、かつ中学校レベルの教科指導が可能な人材を、近隣で確保するのは極めて困難である。こうした背景の下で本プロジェクトは、そのような人材として日本の大学に通う留学生に着目し、遠方に住む留学生による学習支援を、ICTを活用して実践することを試みた。本章は、その学習支援の実践の概要について報告する。

1. 学習支援の目的

C君は中学1年生のとき(平成23年9月1日)にB中学校に編入学し、平成25年時点で中学3年生であり、日本で高校に進学することを希望している。しかし、授業や定期試験の問題文の言葉の意味が分からないため、入試への対応が難しい状況にあった。数学と英語についてはある程度理解できるが、より言語的負荷の高い国語、社会、理科の内容を理解するのは特に難しかった。外国人児童生徒への日本語指導の専門家である大藏守久氏(波多野ファミリスクール)が、学習支援の開始以前にC君に対して簡単な数学のテストを実施した。大藏氏はその結果から、C君には基礎的な計算力はあるが、文章題の日本語を理解するのが難しいため、まずはタイ語で教科の内容を理解する必要があることを指摘した。また、高校入試対策として、苦手な教科の克服に時間を割くより、比較的得意な数学と英語の成績をさらに伸ばすのに集中することを提案した。A市教委指導主事とB中学校の校長も、これまでの学校教育の経験を通じて外国人生徒の国語と社会の成績を上げることが非常に難しいことを実感しており、この方針に同意した。中学校卒業と同時に高校に入学させることが、外国人生徒の将来的な社会適応にとって非常に重要であるとの認識についても共有していた。

そこで、高校入試対策の観点を重視し、数学と英語について簡単な日本語を用いた教材を作成し、その教材を基にタイ人生徒がタイ語で指導を受けられるようにすることを、本プロジェクトの学習支援の目標として設定した。本プロジェクトは、その学習支援の

実施状況と実施を可能にした条件、事業展開する場合の課題について検討することを目的とし、本章でそれらの内容について報告する。教材と指導の詳細については本部第2章で説明する。

本学習支援は、高等学校の入学選抜に向けて、タイ人生徒の学習言語としての日本語能力と教科の学力の向上を目指すものといえる。いわゆる「民族教育」のように、マイノリティ言語や文化の教育を目的とするものではないが、本部第3章で考察するように、外国籍の子供が日本において後期中等教育を受ける機会を現実獲得するためには、高校の入学選抜に合格しなければならないという現状を前提としつつ、子供の自己実現や自尊感情の向上を支援するものという位置付けが可能である。

ただし本プロジェクトは、学習支援に、生徒の学力を向上させる効果があったかどうかについて検証することまでは目的としていない。それを検証するには、その効果が現れるのに十分な期間と、学習支援を受けた生徒の比較対象となる生徒が必要であるが、そうした条件を整えることは一般的に難しい。そこで、本プロジェクトは初の試みとして、外国人の散在地域において、ITを活用した母語支援を成立させることに焦点を合わせた。

2. 学習支援の体制と方法

本プロジェクトの学習支援は、平成25年9月18日から平成26年2月26日までの期間に、千葉県A市B中学校に通う中学3年生のタイ人生徒C君に対し、タイ人留学生チョーラッター・ヴィモンヴィタヤー(Chorladda WIMONWITTAYA。当時、筑波大学大学院人文社会科学研究科(国際日本研究専攻)博士後期課程所属。以下、チョー氏)が母語であるタイ語で行った。教材を準備するコーディネーターの役割は大藏氏が担当した。この学習支援の実施体制を示したのが図1である。C君は学校にしながら、チョー氏は大学又は自宅にしながらお互いにコミュニケーションを取るため、国立教育政策研究所がそれぞれに貸与したタブレット端末(データ通信が可能な端末)のビデオ通話機能を利用した。週当たり8時間の取り出し授業のうち1時間(50分)がこの学習支援に割り当てられ、実施回数は22回であった。また、毎回の学習支援の後、チョー氏は生徒への指導内容や状況、生徒からの相談内容、生徒の学習意欲と学習方略について実施報告書を作成し、大藏氏と国立教育政策研究所に提出した。C君の意欲の持続やチョー氏との信頼関係の構築のため、大藏氏からは狭義の教科指導だけでなく自由会話にも時間を充てることが推奨され、チョー氏はその内容についても報告書に記載した。

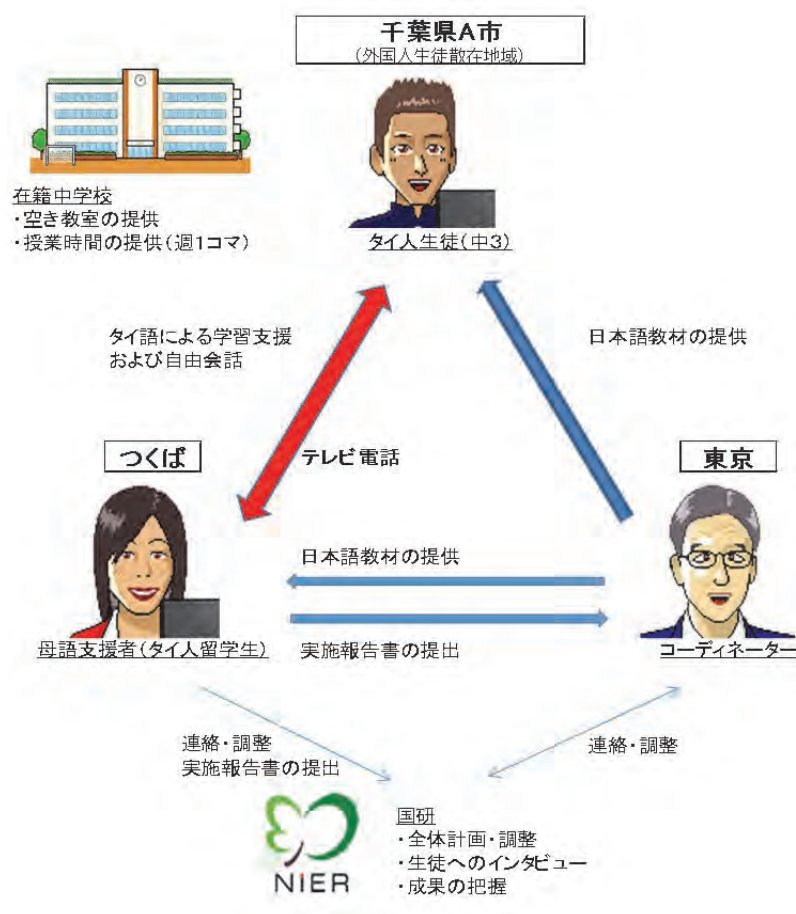


図1 ICT を活用した母語による学習支援の体制

B 中学校は、本プロジェクトの一環として学習支援を実施することを C 君本人と保護者の同意を得て承諾し、空き教室と授業時間を提供した。また、C 君が使用するタブレット端末を充電・保管し、大藏氏から B 中学校に送付される教材を C 君に手渡し、毎週決められた時間に学習支援を受けるよう C 君を促す役割を果たした。国立教育政策研究所は、全体的な計画立案と関係者への連絡調整を行ったほか、タブレット端末の購入及び通信費、母語支援者とコーディネーターへの謝金など、この学習支援にかかる経費を負担した。A 市教委と B 中学校には、教材作成と指導の負担や、実施にかかる金銭的費用の負担は発生していない。

母語支援者には、日本語で書かれた中学校レベルの教材を理解し、それをタイ語に訳して教えるスキルを有することが求められた。国立教育政策研究所が大学の留学生センター等を通じてその条件にあてはまる候補者を探し、面接を通じてチョー氏に依頼することを決定した。チョー氏は学習支援の開始前に B 中学校を訪問し、C 君と直接対面しており、このことがビデオ通話でのコミュニケーションを円滑にするのに役立った可能性もある。

3. 学習支援の結果

タブレット端末とそのビデオ通話機能といった ICT の活用は、インターネット接続が何度か切断されることがあったものの、全体としては学習支援の成立を可能にした。機材の不備により中止の判断が下されることが1度だけあったが、実際にはタブレット端末の充電不足であり故障等の問題はなかった。

学習支援の実施後に C 君に行ったインタビュー調査によれば、ビデオ通話機能を通してチョー氏から学習支援を受けることに最初は緊張したがすぐに慣れ、その成果として試験の問題文の意味が分かるようになったことが良かったと述べている。C 君は、作文と面接のみの外国人特別入学者選抜で第一志望校に合格し、結果的には5教科の学力検査が行われる普通科の後期選抜を受験する必要がなくなったため、本プロジェクトの学習支援が高校入試に役立ったかどうかは分からないとの感想も述べている。

また、インタビュー調査の際には、C 君に対して学習支援実施前(平成 25 年 9 月 10 日)と実施後(平成 26 年 3 月 7 日)に、友達や周りの人のことや自分のことに関する肯定感や満足度について質問紙調査も実施し、「あてはまる」、「どちらかというにあてはまる」、「どちらかというにあてはまらない」、「あてはまらない」の4件法で回答を得た。使用した質問群は、東京都教育庁のまとめた「自尊感情や自己肯定感に関する研究について(平成 25 年)」¹による高校生の自尊感情を測定する評価シートに基づくものであった(表 1)。学校側とのメールと電話による事前の打合せでは、学習内容の理解に加えて、C 君が自信を持つことも期待されたため、この質問調査を行うことになった。C 君が回答した当日において、彼にとって把握しにくい内容や表現も含まれたため、調査実施者が質問を読み上げ、必要に応じて補足し、回答を得た。

実施前後に大きな変化は見られなかったものの、いくつかの項目で「どちらかというにあてはまらない」から「あてはまる」へとポジティブな変化があった。その項目は、「自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している」、「私は自分のことは自分で決めたいと思う」、「私は自分の個性を大事にしたい」、「私は人と同じくらい価値のある人間である」の四つであり、感謝の気持ちと自己肯定感が強まっていると見受けられる。高校入試への合格という大きなライフイベントを経験したことが影響していると考えられるが、感謝の気持ちはチョー氏による学習支援を通じて高まった可能性もあると推察される。

¹ <http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2013/02/20n21800.htm> (平成 25 年 8 月 22 日アクセス)

自分のことをどう思うか	自分のこと	友達や周りの人のようす
1.私は今の自分に満足している	1.人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる	1.人の意見を素直に聞くことができる
2.私は自分のことが好きである	2.自分の中には様々な可能性がある	2.私は人のために力を尽くしたい
3.自分はダメな人間だと思ふことがある*	3.は自分の判断や行動を信じることができる	3.私は他の人の気持ちになることができる
4.私は自分という存在を大切に思える	4.私は自分の長所も短所もよく分かっている	4.私には自分のことを理解してくれる人がいる
5.私は今の自分は嫌いだ*	5.私はだれにも負けないもの(こと)がある	5.人に迷惑がかからないよう、いったん決めたことは責任をもって取り組む
6.自分には良いところがある	6.私は自分のことは自分で決めたいと思う	6.自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している
7.自分は誰の役にも立っていないと思う*	7.私は自分の個性を大事にしたい	7.私には自分のことを必要としてくれる人がいる
8.私は人と同じくらい価値のある人間である		

* 反転項目

表 1：支援実施前後でたずねた質問群

これらの回答を 1 から 4 までにスコア化し、「自分のことをどう思うか」、「自分のこと」、「友達や周りのようす」の三つの側面を平均した上で、支援実施前後の変化をプロットしたものが図 3 である。「自分のことをどう思うか」を除き、平均値が上昇しており、自尊感情や自己肯定感は上昇したことが伺える。ただし、分析としては極めて限界がある。つまり、一人の生徒の変化を、信頼関係があまり構築されていない調査者が得た回答を平均した値で捉えようとした結果であることを十分に留意したい。

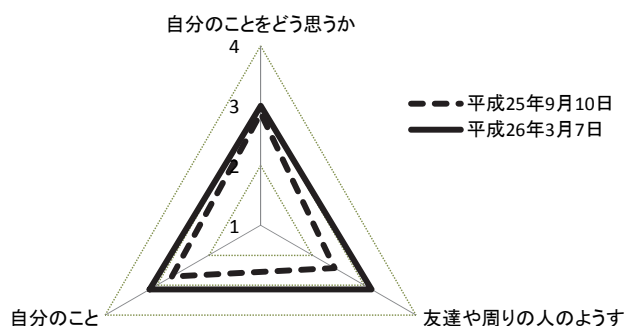


図 2：実施前後における回答の変化

また、学習支援実施後(高校合格後)に B 中学校の関係者からは支援の効果について以下のコメントがあった。

- この支援によって、これまでの授業では分からないままになっていたところが、少しずつ分かるようになってきて、本人もやる気が出たようだ。
- 以前はこちらが話しかけても日本語が分からなくて笑ってごまかすことが多かったが、支援が始まってからはきちんと受け答えができるようになった。
- 高校入試の際の日本語面接でも、ほとんどの質問にきちんと答えられたと聞いている。
- (支援員との自由会話について)タイ語で会話できるのが嬉しいようで、楽しそうに会話していた。
- 彼が第一希望の高校進学を決めることができたのは、本件支援のおかげであると感謝している。

4. まとめ

本プロジェクトの学習支援の実践が順調に進んだ理由の一部は、いくつかの好条件が満たされたことにあると考えられる。まず、学習者である生徒、母語支援者、コーディネーターのいずれについても、今回の学習支援の方法にとって望ましい特性やスキルを有していた。この点については、本部第2章で具体的に指摘する。また、B中学校の置かれていた社会的環境も、外国人児童生徒への支援を学習面に集中させることを可能にした。A市は外国人散在地域とはいえ、A市教委指導主事とB中学校校長によれば、外国人の受け入れについては比較的寛容で、外国人生徒の不登校やいじめの事例も聞かないそうである。C君自身、部活にも参加し、友人関係もうまくいっているそうである。逆に言えば、本研究の学習支援の実践を今後事業として展開する場合に、こうした条件が全て満たされないならば、実施はより難しいものになり、さらなる工夫が求められるであろう。より困難な環境に置かれる外国人散在地域の学校でどのような学習支援が必要かは、今後の研究課題として残される。

今後、本プロジェクトの学習支援の方法を事業として応用するならば、以下の有効性と課題が挙げられる。文部科学省初等中等教育局国際教育課日本語指導係長(当時)の植村恭子氏からのインフォーマルな指摘も参考にする。有効性については次の3点である。第1に、国際交流協会に登録された人材では対応の難しかった中学校レベルの学習支援において、留学生は極めて有効な人材だということである。第2に、学校にインターネット接続可能なコンピュータがあり、Skypeなど無料のビデオ通話機能を使用できるならば、新たな機材の購入費用をほとんどかけることなく実施可能なことである。第3に、外国人集住地域でも、適当な支援員が見つかりにくいマイナー言語を母語とする児童生徒には、同様の方法による学習支援が有効となり得ることである。

課題は、主たる指導と教材開発を学校教員が担当することが可能になるかどうかである。平成26年1月14日に公布され、平成26年4月1日から施行された「学校教育法

施行規則の一部を改正する省令(平成 26 年文部科学省令第 2 号)」及び「学校教育法施行規則第 56 条の 2 等の規定による特別の教育課程について定める件(平成 26 年文部科学省告示第 1 号)」により、外国人児童生徒等が特別の教育課程として在籍学級以外で日本語の能力に応じた指導を受けるための制度が整備された²。この制度では、指導者は教員免許を有する教員(常勤・非常勤講師を含む)であることが規定されている。本プロジェクトにおける留学生のような支援員を、指導を補助する者として活用することは可能であるが、教員が指導者として立ち会わない場合には特別の教育課程の履修とは認められないことになる。すなわち、加配教員が配置されていない学校においても留学生支援員が教員の役割を完全に代替できるわけではないことに留意が必要である。今回大藏氏が開発した教材に相当するものを教員のみで開発することが困難であれば、大学等、多言語教育について専門的なノウハウを蓄積した機関の協力を得るための体制づくりも必要であろう。

(小桐間徳・丸山英樹・卯月由佳)

² http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (平成 26 年 10 月 29 日アクセス)

第2章 千葉県における ICT を活用した学習指導支援

1. 概要

- (1) 指導対象 タイから来日した中学3年生の男子生徒
- (2) 日本語力 来日した中学1年当時は日本語が分からなかったが、その後の生活で日常生活を送るための日本語はほぼ習得できた。
- しかし、教科学習で使われている日本語については不十分である。事前の調査では国語の授業はほとんど理解できない。数学は30%程度、英語は本人の好きな科目ではあるが内容が70%程度理解できているようだが、日本語の質問には30%程度しか返答できない様子。
- (3) 教科学力 日本語が分からない間に受けた授業であるにもかかわらず、基礎的な学習について数学と英語ではほぼ理解できている。また、日本語力の関係で答えられない問題についても、易しい日本語で解説すると解けたところをみると、学習力は高い方であると考えてよい。(チェック用の問題は後掲)
- (4) 指導内容 数学・英語の千葉県公立高校入試問題で少しでも得点できるような指導を行う。
- 教科を数学と英語に絞った理由は以下の通り。
- 高校入試まで6か月しかなく、得点力を上げるために高度な日本語力を要する国語や社会を指導するのは時間の無駄であると判断した。理科についてもある程度の高い日本語力が必要なため指導教科に含めなかった。
- 数学は小学校卒業程度の計算力はほぼ身につけており、それを基礎として中学校の数学の計算力(正負の計算)をつけることが可能だと判断したこと。また、中学で習った方程式について不十分ながらも習得していると思われるため、数学に注力した方が得点源になると判断した。なお、当初、数学の文章題についても指導をする予定であったが、計算問題の指導に時間がかかり、結局、指導する時間がなかった。
- また、英語に関しては本人が好きな科目だと言うだけあって、学校の定期考査でも数学より得点できていた。そのため、入試で重要な得点源になりうる教科として、さらに発展させることが可能だと思われた。なお、入試直前に入試問題の出題形式(日本語で何を問われているか)について分かるようにすればよいと思われたことから、英語の指導は3学期になってから本格的に始めた。

(5) 指導方法

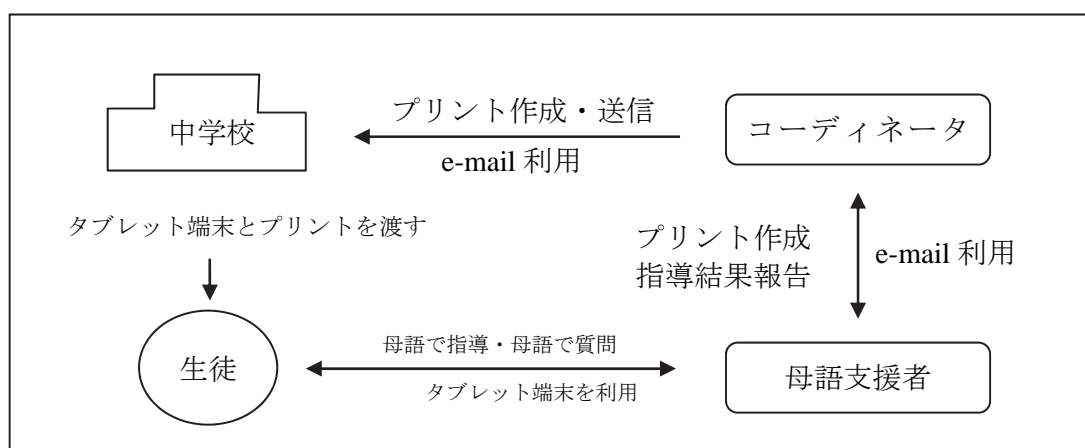
i) 指導内容分担決定

その生徒に何をどう教えたらよいかを判断し、教材を準備する役割を担う者(以下、「コーディネーター」という)と、それを母語で指導する者(以下、「母語支援者」という)とに分かれて指導した。

今回、数多くの外国人児童生徒の日本語・教科指導に当たってきたコーディネーターと、母語で数学や英語の指導が可能な母語支援者の双方の人材が獲得できたことは、支援の質を高めるうえでとても良かったと言ってよい。

ii) 指導の流れ

事前に行った日本語力・学習力チェックに基づき、コーディネーターがその日に行う数学のプリントを作成した。また、母語支援者には数学の指導を行うためにプリントに注釈を付しておいた。母語支援者はその注釈を見て、母語(タイ語)で計算の仕方などの手順をタブレット端末を使って教えていった。



iii) 指導の方法

タブレット端末を使い、学習者(中学生)と母語支援者とが対面式に指導した。タブレット端末を使うことで、以下のような効果が得られた。

- a. 母語支援者が得られない地域でも母語による指導が可能なこと。
- b. プリントを示しながら指導ができることで分かりやすくなったこと。
- c. 互いの顔が見られることで、両者に親和感が増したこと。

iv) ICT の活用

① タブレット端末の通信機能の活用

タブレット端末に搭載された通信機能を使い、生徒と母語支援者とが対面し、双方の映像やプリントの映像を見ながら授業が進められた。設置場所により通信状態が悪くなることがあったり、充電を忘れて起動できなかつたりしたこともあったが、指導に支障のない状態で使用できた。タブレット端末の通信機能の双方向性は、生徒の「表情」を見て説明の仕方を変えられる。

生徒と指導者の双方に親和感が生じるなど対面式の授業と同じような効果が得られたと言える。

② e-mail の活用

生徒が千葉県に、コーディネーターが東京都に、母語支援者が茨城県に在住していたため、プリント教材の送付には e-mail の添付ファイル機能を利用した。

2. ICT を活用した学習指導支援の成果

(1) 事務的な面での成果

i) 母語支援者やコーディネーターの確保が可能

地元で母語支援者やコーディネーターが確保できなくても、遠隔地にいる者を指導体制の中に組み込むことができた。

ii) 時間の節約

指導をほぼ毎週行っていたため、母語支援者による指導⇒教材作成者へのフィードバック(実施報告)⇒コーディネーターによる次の教材作成というサイクルが中4日程度しかなかったが、郵送に1~2日かかる郵便とは違い e-mail は一瞬で送れる点で、各担当者に時間の余裕が生まれ、負担を軽減することができた。

また、母語支援者が直接学校を訪れる指導方法では、学校までの往復に時間が取られ、近隣の在住者でないと支援に関われない。この問題をタブレット端末利用により解消できたと言える。指導場所までの移動に時間がとられることは、支援者にとって大きな悩みであり、散在地域だけでなく全地域での共通の問題である。

iii) 費用の節約

母語支援者が交通機関によって移動しなくてもよいことは、交通費がかからないことでもあり、教育関係予算が限られている現状で費用が節約できることの意義は大きい。交通費の支出を抑えることができれば、支援者への謝金も上げることができる。

ちなみに、日本語指導を要する児童生徒が在籍する学校に日本語指導者を派遣したり巡回させたりする方法を採る教育委員会がある。そこでは臨時に採用された教員がその担当に当たることが多く、身分が不安定だけでなく筆者が知る限りでは謝金も時給制で決して高いとは言えない。交通費が抑えられれば謝金を上げることができ、謝金を上げることができれば、支援者の確保に役立つという結果につながるだろう。

iv) 安全の確保

① 児童生徒の安全

一部の学校では「センター校方式」と言われる指導体制を採っている教育委員会がある。これは日本語指導を中心的に行っていく学校を市に1校か2校設け(それを一般的にセンター校と呼ぶ)、他の学校の児童生徒がそのセンター校に通うという制度である。この場合、交通費の問題だけでなく、往復の安全をどう確保するかが問題となっているが、タブレット端末を利用すれば学外に出ていく必要がなくなり、安全確保につながる。

② 指導者の安全確保

同様の問題は指導者についても言える。指導者が派遣又は巡回により指導する場合、当然、学校まで移動しなくてはならないが、学校までの往復の安全面で問題がない訳ではない。特に散在地域では学校周辺の人通りが少ないところもあり、放課後の指導を終えて帰宅する場合の安全確保が一つの課題となっている。派遣・巡回指導に当たる指導者の多くが女性であることを考えるとこの問題は深刻である。

(2) 指導面での成果

i) 母語での指導が可能に

母語での支援を受けるには、その地域に指導を要する児童生徒の数が多だけでなく、母語話者が確保しやすいなどの条件が揃っていないと難しい。しかし、タブレット端末を利用すればそのような条件がなくても母語話者による指導が可能になる。

特に教科学習のように抽象度が高い日本語力を必要とする学習では、母語で説明をしてもらった方が、①正確であり、②細部まで理解でき、③説明に要する時間も短くてすむ。

また、両親以外の母語話者との接触は、母語で児童生徒の話し相手になってやれるのは精神の安定面で効果がある。たとえば、いじめは両親を心配させまいという気持ちから親には言えない。進路もお金の問題などで親に正直に言えないことある。母語話者にはこのようなことも相談できるという面があり、母語話者との会話を在住地域に関係なく可能にする ICT の力は大きいと言える。

ii) 即時性・双方向性で理解が促進

紙媒体を使用した、いわゆる「通信教育」では指導も質問も一方向からの発信である。しかも、自分の意思が相手に伝わるまでに時間がかかってしまう。その点、タブレット端末の場合、同時に双方向での会話が可能なので、児童生徒に生じた質問への回答もその場で可能である。章末の資料でも、双方向のやり取りから学習が進められたことが分かる。

iii) 映像を伴うことで理解が促進

タブレット端末は映像を伴う通信手段のため、双方でプリントなどの教材を提示しながら学習を進められるだけでなく、指導者は学習者の表情から理解の深さを読み取ることもできる。同様に、学習者は指導者の表情から正解にどの程度到達しているか、何か足りないか、何が足りないかなどを推測するといった教室での対面式授業に近い環境で指導・学習ができる。

iv) 不正確な知識を確かな知識に

今回の学習支援を行った結果、今まで理解が不十分だった内容について、知識が明確になり、計算間違いが減少しただけでなく、課題の取り違いもなくなった。たとえば、今まで「計算せよ」「因数分解せよ」「方程式を解け」の違いが分からず、題意と異なる解答を出そうとしていたのが、この問題は何を答えればよいかも明確に理解できるようになった。

また、英語でも本文の内容は理解できていても、問題文が分からなかったため、何を答えてよいかも分からなかったのが、「本文の内容と合っているものを二つ選べばよい」のかなどと理解でき、得点に結びつくようになった。今回の母語支援者がタイの高校で英語を教えていた経験もあったことから、コーディネーターが依頼した以上の英語の学習支援ができたことは生徒にとって幸運なことであった。それだけでなく、母語支援者は学力が高く、コーディネーターから送られてきた「日本語で書かれた数学の解き方」を読んで理解し、母語で生徒に説明できるほどであった。

3. ICT を活用した学習指導支援の課題

(1) ICT の利用と個人情報

上記のように ICT, 今回の場合は e-mail の添付ファイル機能とタブレット端末の通信機能は長所が多く問題はない。あるとすれば、タブレット端末の初期費用や受信状態が悪い時は英語のヒアリングの学習などには不向きであった点であろう。

むしろ、懸念すべき問題としては生徒の指導情報がネット空間を移動することに対する個人情報の秘密保持という課題であろう。今回もネット上でのやり取りには生徒の個人名を記載するのを避け、「学習者」「生徒」などの表現を使った。このように ICT を活用した学習支援を実施する場合、学習者・学校・母語支援者・コーディネーター・その4者を結びつける機関など、e-mail を使用して多くの者が多くの情報を交換することになる。それぞれが送信操作ミスをしない、コンピューターウイルスへの感染を防止するなど、細心の注意を払わなければならない。また、母語支援者やコーディネーターが個人情報を外部に漏洩さないよう人物に対するある程度の調査も必要となってくる。それだけでなく、個人情報を安易に漏らさない、

一定の期間が終了したらパソコン上や記憶媒体に保存した情報を破棄するなどを記した「誓約書」の提出を求めることも必要である。

ちなみに、今回を例にとると、人物の信頼性については、コーディネーターは文科省より外国人児童生徒教育に長年かかわっているとして筆者が紹介され、母語支援者は大学より紹介された人物を数名候補者とした。母語支援者については、そのあと、国立教育政策研究所の担当者と筆者で面談をし、日本語能力を応答と履歴書で、教科指導に必要な知識を専攻科目と履歴書で確認した。

このような支援をどの機関で取りまとめるかにもよるが、母語支援者やコーディネーターの居住地が遂行機関の所在地と離れば離れるほど、信頼性や日本語力、指導能力の把握が難しくなることは間違いない。中央のセンター以外にそこに人材を紹介する地方の組織による協力が不可欠であり、その協力組織として、最近、この教育問題に積極的に協力をしている市区町レベルの国際交流協会などが考えられる。

(2) 支援体制の確立

今回は国立教育政策研究所が実験のため中央の組織となり、文科省がコーディネーターの紹介源、大学が留学生を母語支援者の紹介源として機能した。広域でこの支援策を実施することになると、これらを組織化していく必要がある。なお、施策に対する提案は第3部に記載した。

(3) 学習者の年齢・学力・学習姿勢の問題

今回の支援で成果が得られた要因は、母語支援者・コーディネーターに恵まれたこともあるが、何より学習者(中学生)の学習姿勢が良かったことが最大の要因である。毎週決められた時間にタブレット端末と教材のプリントを受け取り、自分で学習姿勢を備えることは、当たり前のようになかなか難しい。また、タブレット端末に向かって話しかけたりタブレット端末からの声に耳を傾けたりするのも、学習意欲があればこそである。支援者が直接、学習者に手を出せないため、学習者が教室を立ち歩いたとしても止めようがない。ましてやタブレット端末のスイッチを切られてしまえば何もできない。遠隔教育であるがゆえ、学習者の特性に左右される支援方法である。

4. 指導内容の詳細

最後に今回の指導内容の一部を資料として掲載しておく。

(1)指導回数と指導項目

	月/日	指導項目	備考
1	9/18	タブレット端末の試験運用	好きな教科, 教師の話などから指導項目と方法を推定。
2	9/25	比例のグラフ	表からグラフが書けるようになった。
	10/4	中止	充電を忘れていてタブレット端末が起動できず。
3	10/9	基本図形の名前	三角形, 四角形以外は正式な名称を知らなかった。
4	10/17	$y = a x^2$ のグラフ	あいまいだった 2 次関数の概念が明確になってきた。
5	10/23	正負の計算	計算問題・文章題に使われる日本語が理解できない。
6	10/30	文字式の計算	分数の計算が不正確だったことが判明した。
7	11/6	1 次方程式	分数が混じった方程式が解けないので解説。
8	11/13	基本図形の面積体積	外国出身の生徒は図形の未習箇所が多いという傾向通り。
9	11/20	入試レベルの日本語	計算問題の日本語は分かるようになったが文章題は無理。
10	11/27	連立方程式①	数学概念を表す言葉(比)が分からず解けなかった。
11	12/4	連立方程式②	「展開する」「括弧を外す」などの数学用語が分からず。
12	12/11	因数分解	11/13 に既習。日本語は忘れたが解き方は覚えていた。
13	12/18	平方根	難しい日本語に少しずつ慣れてきたようだ。
14	1/7	三平方の定理 英語～リスニング	未習だったので母語で説明したところ理解できた。 設問の意味を説明したら 60%解けた。

15	1/15	2次方程式 英語～慣用句・英作文	入試問題から出題。不注意ミスはあったが解けるように。 穴埋め問題だったこともあり正答率が高かった。
16	1/22	2次方程式 英語～慣用句・英作文	解の公式を使って解く方法を指導。十分に理解できず。 比較表現が未習であることが判明した。
17	1/29	正負の計算 英語～長文読解	計算ミスはあったがほぼ解けるようになってきた。 英語も複雑な内容になると日本語同様分からなかった。
18	2/5	平方根・2次方程式 英語～書換え問題	入試問題レベルなので詰めが甘く点にならない。 本文の内容が母語でほぼ分かっていたので解けた。
19	2/10	入試問題～式と計算 英語～リスニング	ようやく全問正解できるようになった。 4問中3問まで正解できるようになった。
20	2/18	平方根・2次方程式 英語～語彙・短文読解	平方根は解けるようになったが解の公式はまだ使えない。 大まかに理解はしているが文法などの細部が未習。
21	2/26	現代社会の基礎知識	高校に合格したので、入学後に最低限必要な「公民」の基礎知識を指導した。

(2)指導用プリントの例(次ページから)

3 $y = ax^2$ のグラフ (生徒用)

10月17日(木)

【1】 2乗に比例した式とグラフ

① $y = x^2$ の表を

完成させましょう。

x	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
y	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

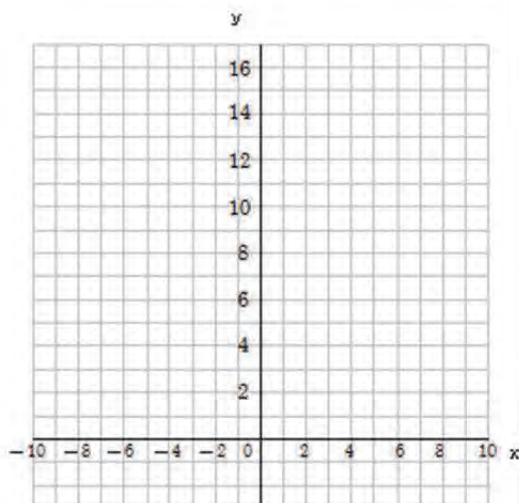
② $y = 2x^2$ の表を完成させましょう。

x	-2	-1.5	-1	-0.5	0	0.5	1	1.5	2
y	<input type="text"/>	4.5	<input type="text"/>	0.5	<input type="text"/>	0.5	<input type="text"/>	4.5	<input type="text"/>

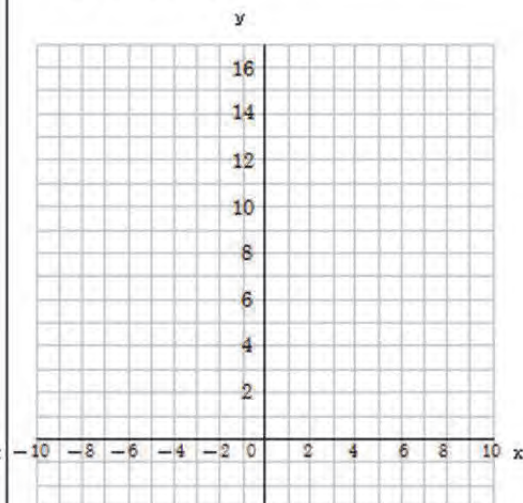
③ $y = \frac{1}{2}x^2$ の表を完成させましょう。

x	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
y	12.5	<input type="text"/>	4.5	<input type="text"/>	0.5	<input type="text"/>	0.5	<input type="text"/>	4.5	<input type="text"/>	12.5

④ $y = x^2$ のグラフをかきましょう。



⑤ $y = 2x^2$ と $y = \frac{1}{2}x^2$ のグラフをかきましょう。

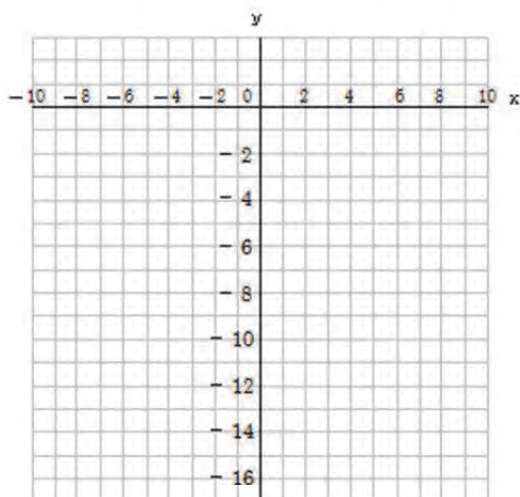


【2】 $y = -ax^2$ のグラフ

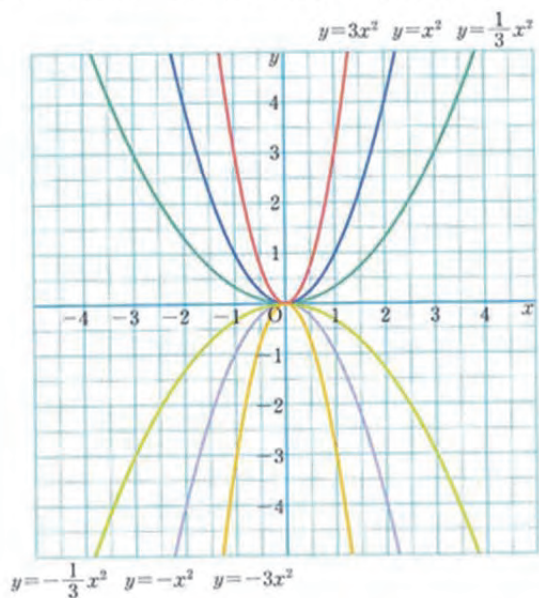
① $y = -x^2$ の表を つぎ かんじ 完成させましょう。

x	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
y	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

② $y = -x^2$ のグラフをかきましょう。



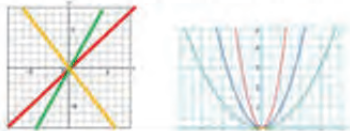
③ $y = -x^2$ のグラフとほかのグラフを比べて、気が付いたことをタイ語で言いなさい。



この言葉と漢字は覚えること。読めなくてもいいので意味を知っておくこと。

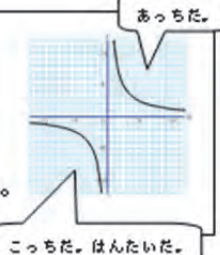
① ^{ひれい}比例 タイ語の意味 () 「ひれい」は「きれい」な線になる。

比 カタカナの「ヒ」と同じですね。



② ^{はんびれい}反比例 タイ語の意味 ()

反 反は反対の反
あっちはだめだめ。反対へ。



比例は、xが大きくなると、yも大きくなる。

xが小さくなると、yも小さくなる。

$y = 2x$ の比例の表

x	1	2	3	4	5	6	7	8
y	2	4	6	8	10	12	14	16

4→6 大きくなった
8→12 大きくなった

反比例は、xが大きくなると、yは小さくなる。

xが小さくなると、yは大きくなる。

$y = \frac{2}{x}$ の反比例の表

x	1	2	3	4	5	6	7	8
y	2	1	$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{5}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{7}$	$\frac{1}{4}$

1→2 大きくなった
2→1 小さくなった

3 $y = ax^2$ のグラフ (支援者用)

10月17日(木)

【1】 2乗に比例した式とグラフ 2^2 を「2の2乗」と読みます。 2×2 の意味です。

① $y = x^2$ の表を

完成させましょう。

x	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
y	16	9	4	1	0	1	4	9	16

(例) y は $x \times x$ だから、 x が -4 のときは、 y は $(-4) \times (-4)$ で16です。

② $y = 2x^2$ の表を完成させましょう。

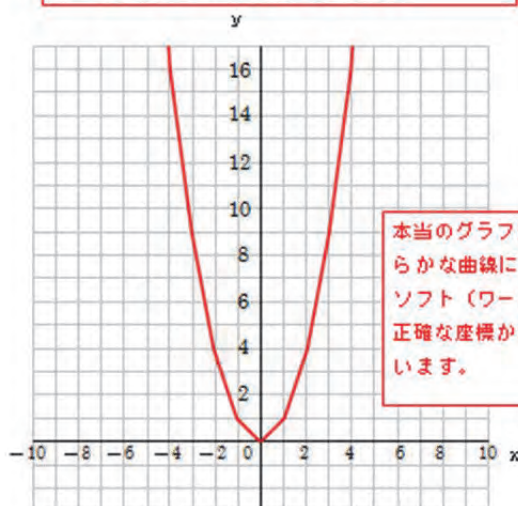
x	-2	-1.5	-1	-0.5	0	0.5	1	1.5	2
y	8	4.5	2	0.5	0	0.5	2	4.5	8

③ $y = \frac{1}{2}x^2$ の表を完成させましょう。

x	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
y	12.5	8	4.5	2	0.5	0	0.5	2	4.5	8	12.5

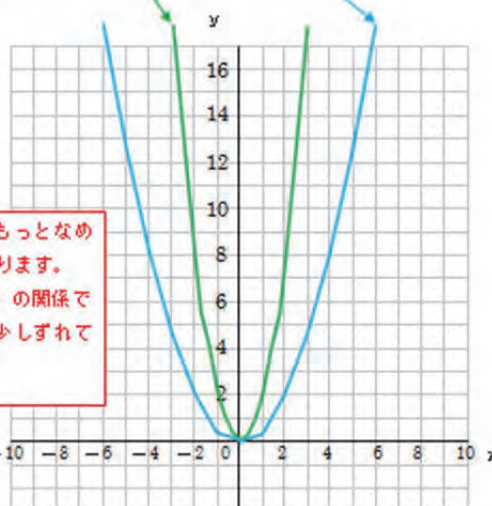
④ $y = x^2$ のグラフをかきましょう。

x が1のとき、 y は1。2とき4、というように点を書いて、その点を結んでいきます。



本当のグラフはもっとなめらかな曲線になります。ソフト(ワード)の関係で正確な座標から少しずれています。

⑤ $y = 2x^2$ と $y = \frac{1}{2}x^2$ のグラフをかきましょう。



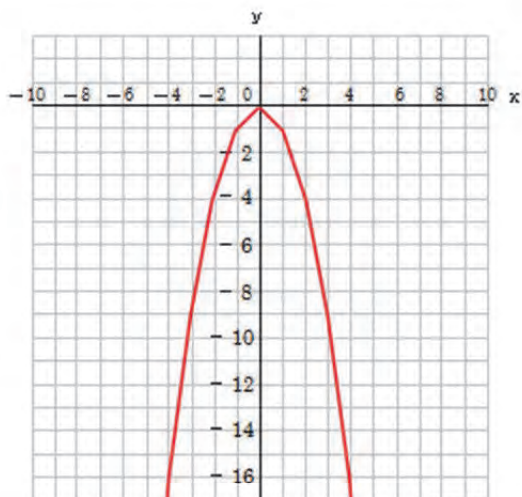
【2】 $y = -ax^2$ のグラフ x^2 に - (マイナス) が付くと、 y の値はすべてマイナスになります。

① $y = -x^2$ の表を
完成させましょう。

x	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
y	-16	-9	-4	-1	0	-1	-4	-9	-16

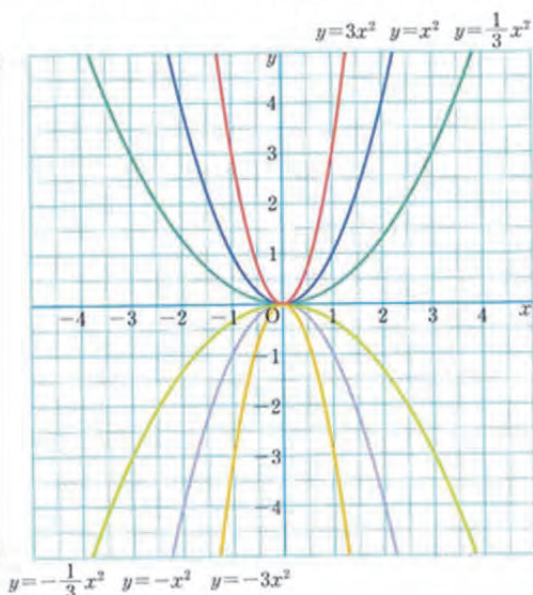
② $y = -x^2$ のグラフをかきましょう。

図形作成ソフト(ワード)の限界で正確な線が引けていません。たとえば、(-2, -4)の点を通過しなければいけないのですが、少しずれています。



③ $y = -x^2$ のグラフとほかのグラフを比べて、気が付いたことをタイ語で言いなさい。

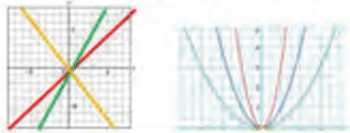
グラフの特徴は日本語で言えなくても、タイ語で分かっていたら大丈夫です。
まず、上半分のグラフを見て、次の特徴に気づかせてください。
① $y = ax^2$ の a が大きいと幅の狭いグラフになる。
② 逆に、 a が小さいと幅の広いグラフになる。
次に、上のグラフと下のグラフを見比べて、次の特徴に気づかせてください。
① $y = -ax^2$ の a が大きいと幅の狭いグラフになり、小さいと広いグラフになる。
② a がプラスのグラフを反対にしたのが a がマイナスのグラフである。



この言葉と漢字は覚えること。読めなくてもいいので意味を知っておくこと。

① 比例 ひれい タイ語の意味 () 「ひれい」は「きれい」な線になる。

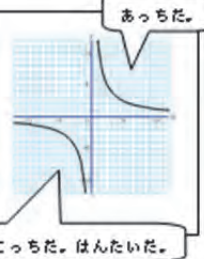
比 カタカナの「ヒ」と同じですね。



② 反比例 はんひれい タイ語の意味 ()

反 反は反対の反

度 あっちはだめだめ。反対へ。



比例は、xが大きくなると、yも大きくなる。

xが小さくなると、yも小さくなる。

$y = 2x$ の
比例の表

x	1	2	3	4	5	6	7	8
y	2	4	6	8	10	12	14	16

4→6 大きくなった。

8→12 大きくなった

反比例は、xが大きくなると、yは小さくなる。

xが小さくなると、yは大きくなる。

$y = \frac{2}{x}$ の
反比例の表

x	1	2	3	4	5	6	7	8
y	2	1	$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{5}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{7}$	$\frac{1}{4}$

1→2 大きくなった

2→1 小さくなった

反比例の問題は、1年生で勉強したはずですが、理解していないかもしれません。時間があつたらいつか扱います。

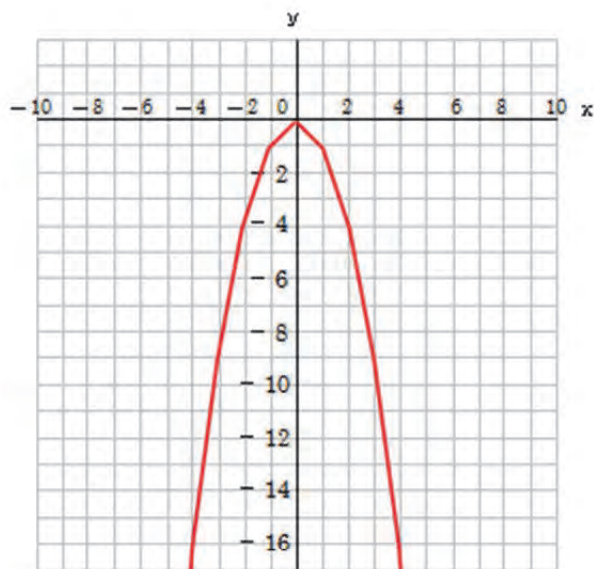
【2】 $y = -ax^2$ のグラフ x^2 に - (マイナス) が付くと、 y の値はすべてマイナスになります。

① $y = -x^2$ の表を完成させましょう。

x	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
y	-16	-9	-4	-1	0	-1	-4	-9	-16

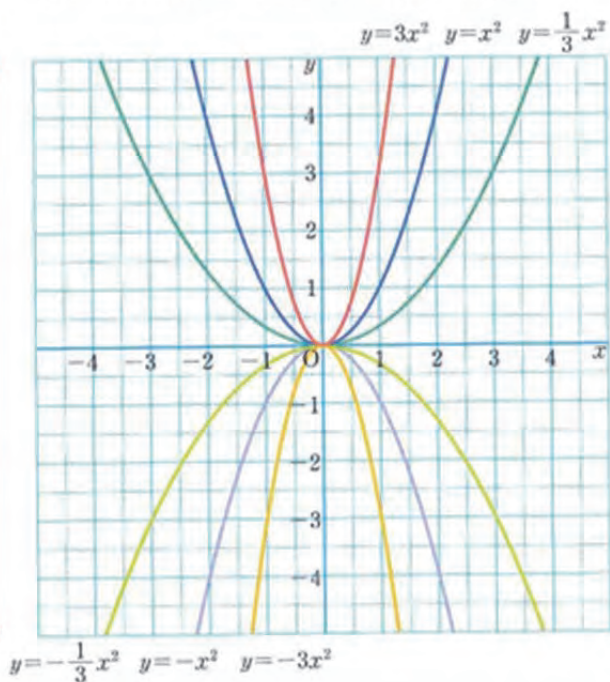
② $y = -x^2$ のグラフをかきましょう。

図形作成ソフト (ワード) の限界で正確な線が引けていません。たとえば、 $(-2, -4)$ の点を通過しなければいけないのですが、少しずれています。



③ $y = -x^2$ のグラフとほかのグラフを比べて、気が付いたことをタイ語で言いなさい。

グラフの特徴は日本語で言えなくても、タイ語で分かっていたら大丈夫です。
 まず、上半分のグラフを見て、次の特徴に気づかせてください。
 ① $y = ax^2$ の a が大きいと幅の狭いグラフになる。
 ② 逆に、 a が小さいと幅の広いグラフになる。
 次に、上のグラフと下のグラフを見比べて、次の特徴に気づかせてください。
 ① $y = -ax^2$ の a が大きいと幅の狭いグラフになり、小さいと広いグラフになる。
 ② a がプラスのグラフを反対にしたのが a がマイナスのグラフである。



(3)母語支援者からの実施報告の例

国立教育政策研究所 「外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究」 提出日: 2013年 10月 22日	
学習支援実施報告書	
実施者:	ヴィモンヴィタヤー チョーラツダー
実施日/時間:	2013年 10月 17日 10時28分 ~ 11時20分
実施の際に気が付いた点など:	
1.指導・相談内容	<p><指導内容> 使用テキスト「$y=ax^2$のグラフ」</p> <p>【1】2乗に比例した式とグラフ: ①$y=x^2$の表/②$y=2x^2$の表→表中の空欄を正しく、かつ時間をかけずに解答できた。③$y=\frac{1}{2}x^2$の表→この間では、当該生徒は難しいと笑いながら言ったが、正しく解答できた。 ④$y=x^2$のグラフ→時間をかけずに正しく書くことができた。⑤$y=2x^2$と$y=\frac{1}{2}x^2$のグラフ→当該生徒にとってはグラフの書き方は比較的簡単な学習項目のようであるが、完全なグラフにせずにプラス側のグラフしか書かなかった。グラフの書き方が分かっているためマイナス側のグラフは書く必要がないと思ったようである。グラフのどちらの線がどの式のものであることを記載させたところ、$y=2x^2$の2乗という部分の「2」を書き忘れた。 理解をしているにもかかわらず、不注意や全部を書く必要がないと自分で判断してしまう傾向がある。そのため、試験の解答にはスピードだけではなく、正しさも大事だということを伝えた。</p> <p>【2】$y=-ax^2$のグラフ: ①$y=-x^2$の表→表中の空欄を正しく、かつ時間をかけずに解答できた。②$y=-x^2$のグラフ→正確に書くことができた。(x軸のマイナス側も)③$y=-x^2$のグラフとほかのグラフの比較(タイ語での回答)→問題文の日本語が理解できなかったため、タイ語で問を言ったが解答できなかった。そこで、【1】⑤の式とグラフとを見比べさせたところ、「a」の違いによって「幅が広い/狭い」と自分から気づいた。しかし、時間の関係で$y=ax$のaが大きいと幅が狭いグラフになり、逆に、aが小さいと幅の広いグラフになることまで生徒自身気づかせる余裕がなかった。それで、【2】の③のグラフを見比べてもらい、⑤の式とグラフを見比べてもらい、生徒自身が気づいたところを、【2】の③のそれぞれの式とグラフを見比べてもらい、1) $y=ax$のaが大きいと幅の狭いグラフになること、2) aが小さいと幅の広いグラフになること、3) 【2】③ $y=-ax$のaが大きいと幅の狭いグラフになり、小さいと幅の広いグラフになること、そして、4) aがプラスのグラフを反対にしたのがaがマイナスのグラフであることをタイ語で説明してまとめた。</p> <p><復習・確認事項> ・本単元の未知語彙・表現だけは確認することができた(別シートをご参照ください)が、時間の制限により語彙リストに掲載されたこれまでの他の既習語彙は確認・復習することができなかった。 ・本単元の付録のプリント(この言葉と漢字は覚えること):時間切れのため、付録のプリントの内容を指導することができなかった。</p>
(以下の各項目について100字程度で入力の上、hidekim@nier.go.jp と okura@hatano.or.jp へ送信してください。)	
2.学習意欲・方略	・今回も数学の語彙についてタイ語の表現を利用して記憶している様子が見られた。例えば、2乗は「バスなどのような乗り物に乗る」という意味のタイ語で「ナンボン(乗る)・レーク(数字)・ソーン(2)」「2に乗る」という言葉で学習していた。
3.友人関係	話題なし
4.教員との関係	話題なし
5.母国との関係	話題なし
6.将来について	話題なし
7.その他	・今回は学習を始める前に、「あなたには能力がある」「大変努力している」などの言葉で生徒を褒めて動機付けしてみた。また、試験問題を解く際には能力の他に、スピードも大事であることを伝え、今回は解答時間がどのくらいかかるか一応時間を計ってみようという時間を意識させたところ、今までと違いかなり自信を持って問題を早く解いた。 ・今回生徒から切り出した話題は試験のことである。5科目の試験はどれも難しいが、英語はできる方であり、数学は問題文が長いと言っている。 ・タイでは挨拶の表現として「お元気ですか」、「ご飯をもう食べましたか」や「何を食べましたか」と言うのが通常で、よく聞くこと言葉である(特に好奇心があって聞くわけではなく、単なる挨拶表現)。しかし、前回より通話を開始する冒頭での当該生徒からの第一声はそのような挨拶の言葉ではなく、「寒いですか」「雨が降りましたか」「台風は大変でしたね」というような言葉であった。このような言葉を会話の冒頭で使うことはタイではないことであるので、日本での日常生活の影響を受けてきているという変化の1つと思われる。
教材作成者より	2次関数のグラフが書けると聞き、安心しました。やはり、能力的に高い生徒なのだ改めて感じました。2次関数はちょうど学校で習ったところだと思いますので、授業の大まかな内容は理解できていると考えてよいでしょう。今後は、まだよく日本語が分からなかった時(1・2年生)の学習に重点を置くことにします。なお、指導できなかった漢字については、再来週(10月30日)に、時間があつたら扱ってください。10月30日は文字式の計算を扱いますが、日本語の指導はありませんので。

第一部:日本国内における課題と取組

既習語彙リスト				日付											
既習語彙	9/10	9/18	9/25	10/4	10/9	10/17	10/23	10/30	11/6	11/13	11/20	11/27	12/4	12/11	12/18
1 長方形	0	1	1		1										
2 面積	0	0	1		1										
3 表	0	0	1		1	1									
4 空らん	0	1	1		1										
5 縦	1	1	1		1										
6 横	1	1	1		1										
7 底辺	0	0	0		0										
8 式	0	0	1		1	1									
9 AをBとします	0	0	0		1										
10 関係		0	0		1										
11 ~のように		0	0		0										
12 比例			0		0										
13 グラフ			1		1	1									
14 (表)を完成させる			0		1	1									
15 値			1		0										
16 yはxに比例し、xが~のと き、 yは~です。			0		0										
17 yをxの式で表しなさい。			0		0										
18 ~を求めなさい			0		0										
19 ~を参考に					0										
20 大事					1										
21 三角形					1										
22 正三角形					1										
23 二等辺三角形					1										
24 直角三角形					1										
25 四角形					1										
26 正方形					1										
27 長方形					1										
28 平行四辺形					0										
29 円					1										
30 角					1										
31 (4つの)辺					0										
32 等しい					0										
33 周					1										
34 4つ合わせて					0										
35 向い合った					0										
36 何度					1										
37 和					0										
38 平行な					0										
39 線					1										
40 角					1										
41 2乗						1									
42 比べて						1									
合計	2	4	9		25	6									

i P a d 不 具 合 に よ り 学 習 支 援 中 止

注) 0 = その言葉や表現の意味が分からない
 1 = 覚えるようになった。
 グレー色 = 対象外

(大藏 守久)

第3章 外国籍の子供の教育を受ける権利と千葉における実践研究の成果

本章では、外国籍の子供の教育を受ける権利について法制度面及び実践面から考察を行った上で、千葉におけるITを活用した学習支援の成果について評価を行う。

1.では、外国籍の子供の教育を受ける権利について、法制度というマクロな視点から裁判所の判例や行政事例を踏まえて考察する。その際、学校教育が有する権利保障的機能と、国民統合・社会統合機能との関係に着目する。2.では、外国人の散在地域の実情等を踏まえたミクロな視点から、外国籍の子供の自己実現や自尊感情の向上のための支援のあり方について考察する。3.では、1.及び2.で考察した枠組みに基づいて、千葉における実践研究の成果について評価を行う。

なお本章中において意見に関する部分は、個人の見解であることを付言しておく。

1. 外国籍の子供の教育を受ける権利

(1) 学校教育の権利保障的機能と国民統合・社会統合機能

学校を法的視点から見た場合、学校教育特に義務教育には、教育を受ける権利を保障するという権利保障的機能と、教育を通じて国家や社会の一体性を維持するという国民統合・社会統合機能の二つの機能があることが坂田仰によって指摘されている¹。

日本国憲法26条1項は、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」、同条2項は「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする」と定めている。2項は、1項で定める子供の教育を受ける権利を現実に保障する手段として、保護者に対して子供に普通教育を受けさせる義務を、国や地方自治体に対して義務教育を無償で提供する義務を課したものである。「普通教育を受けさせる義務」は、学校教育法において、学齢児童を小学校、中学校等の義務教育諸学校に「就学させる義務」すなわち就学義務として制度化されている(同法17条)。このことから、義務教育諸学校は、子供の教育を受ける権利を現実的に保障するという権利保障的機能を有していると言える。

他方、国家や社会が存続し発展するためには、言語や文化、憲法が定める諸価値を共有する構成員の存在が不可欠であり、学校教育はそのような国民統合や社会統合を実現するためのツールとしての機能を有している。例えば戦後日本の学校教育は、日本語を「国語」として使用し、日本国憲法が定める民主主義の理念を共有し、日本の歴史や文化に対する理解を持った「国民」の育成を目指して行われてきたと見ることができる。2006年(平成18年)に改正された教育基本法1条は、教育の目的として、「人格の完成」

と並んで「平和で民主的な国家及び社会の形成者」としての「国民の育成」を掲げている。

学校教育の内容を誰が決定すべきかについては、戦後の日本においては「国家の教育権説」と「国民の教育権説」という対照的な考え方に二分され、両者が対立を続けるといういわゆる「教育権論争」が展開されてきた。本章ではその詳細には立ち入らないが、いわゆる旭川学力テスト事件において最高裁判所は、教育権の所在については国家の教育権説に近い立場を取りつつ、国が教育内容に関与する目的として、「子供自身の利益の擁護」と「社会公共の利益と関心にこたえる」という二つの点を挙げている²。学校教育の権利保障的機能と国民統合・社会統合機能は、判決のいう「子供自身の利益」の視点と「社会公共の利益」の視点に、それぞれに対応するものと言えよう。

(2) 外国籍の子供の教育を受ける権利と国民統合・社会統合

学校教育が有する権利保障的機能と国民統合・社会統合機能とは相互に衝突する可能性を有しており、とりわけ外国籍の子供に代表されるマイノリティ³の教育を巡ってそれが顕在化する。

マイノリティの教育を受ける権利を重視する立場は、市民的及び政治的権利に関する国際規約(自由権規約)27条、経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約(社会権規約)13条、児童の権利条約30条等を根拠に、マイノリティの子供には「公の費用負担の下、マイノリティとしての教育を受け、マイノリティの言語を用い、マイノリティの文化について積極的に学ぶ環境を享受できる権利」である「マイノリティの教育権」が保障されていると主張する。

このような考え方に基づいて、外国籍の子供らが原告となって高槻市を被告として争われた裁判⁴(以下「高槻訴訟」という)において、裁判所は以下のとおり判断し、原告の主張を全面的に退けている⁵。

- 自由権規約27条は、締約国に対し、本条の定める権利を侵害しない義務を課したものと解され、それ以上に、国家による積極的な保護措置を講ずべき義務まで認められたものとは解しがたい。児童の権利条約30条も同様である。
- 社会権規約13条は、締約国において、すべての者の教育に関する権利が国の社会政策により保護されるに値するものであることを確認し、締約国がこの権利の実現に向けて積極的に政策を推進すべき政治的責任を負うことを宣明したものであって、個人に対し即時に具体的権利を付与すべきことを定めたものではない。
- 人種差別撤廃条約2条2項は、締約国が当該権利の実現に向けた積極的施策を推進すべき政治的責任を負うことを定めたにすぎず、この規定から直ちに、マイノリティの教育権という具体的な権利が保障されていると認めることはできない。

- 憲法 26 条 1 項及び旧教育基本法 3 条 1 項は、国の責務について、いずれも理念を掲げるにすぎず、これらの規定が、原告子供らが主張するようなマイノリティの教育権という具体的な権利を直接保障していると認めることも困難である。
- 人権教育及び人権啓発の推進に関する法律は、人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について、国、地方公共団体及び公民の責務を明らかにするとともに必要な措置を定め、もって人権の擁護に資することを目的として地方公共団体の責務を抽象的に定めたにすぎず、この規定から直ちに原告子供らが主張するようなマイノリティの教育権という具体的な権利が保障されていると認めることは困難である。

他方、ヘイトスピーチと呼ばれる差別的な街宣活動により授業を妨害されたとして、京都朝鮮学園が「在日特権を許さない市民の会」(在特会)などを訴えた訴訟(以下「京都訴訟」という)において裁判所は、一連の街宣活動等は、人種差別撤廃条約が禁止する「人種や民族的出身などに基づく区別、排除」に該当する不法行為であると判断している⁶。

また日本政府としては、社会権規約委員会に対する回答書において、保護者が希望する場合には外国籍の子供を公立の義務教育諸学校に無償で受入れていることをもって、「日本人と同一の教育を受ける機会を保障している」という立場を取っており、「外国人の児童生徒の母語、母文化に関する教育」については、公立学校において、学習指導要領に基づく総合的な学習の時間や課外活動として実施することが可能であると説明している⁷。

上記の高槻訴訟、京都訴訟、政府回答書では、いずれも外国籍の子供の教育を受ける権利が論点になっているが、その内容はそれぞれ次のように異なっている点に注意が必要である⁸。

- (i) 外国籍の子供が公立学校において「日本人と同様の教育」を受ける権利
政府回答書は、外国籍の子供が公立学校において、日本の学習指導要領に基づく教育を受ける権利を保障している点を強調しつつ、「母語・母文化に関する教育」については、総合的な学習や課外活動として取り上げることができる旨を「なお書き」の形で付言したものである。
- (ii) 外国籍の子供が外国人学校において「母語・母文化教育」を受ける権利
京都訴訟の原告は、外国人学校において自らの属する民族の言語で教育を受ける権利を「民族教育権」と呼んでいるが、これは平穏な環境で「マイノリティとしての教育を受ける権利」を妨害されないという自由権的側面に着目した立場である。裁判所もそのような自由権的な意味での「民族教育権」の存在を肯定したと見ることができる。
- (iii) 外国籍の子供が公立学校又は外国人学校において、公の費用負担により「母語・

母文化教育」を受ける権利

高槻訴訟の原告は、「マイノリティとしての教育」に対する公の費用負担を要求する権利まで含めて「マイノリティの教育権」と呼んでいる。これは「外国籍の子供の教育を受ける権利」を「マイノリティとしての教育を受ける権利」ととらえ、さらに公の費用負担を要求するという社会権的側面を重視する立場といえる。裁判所はこのような社会権的側面を含めた意味での「マイノリティの教育権」を否定したことになる⁹。

学校教育が有するもう一つの機能である国民統合・社会統合機能との関係に注目すると、上記三通りの権利の違いがより鮮明になる。

まず、外国人が公立学校において日本人と同様の教育を受ける権利を認めることは、国民統合・社会統合機能との衝突可能性は低いといえる。1953年(昭和28年)の文部省初等中等局長通達は、「教育委員会は朝鮮人の保護者からその子女を義務教育学校に就学させたい旨の申出があった場合には日本の法令を遵守することを条件として、就学させるべき学校の校長の意見を徴した上で、事情の許す限りなお従前通り入学を許可すること」と述べている¹⁰。

次に、外国人が外国人学校において母語・母文化教育を受ける権利については、その教育の目的や内容が日本の国民統合や社会統合にとって有害であると認められる場合は、規制の対象とされる場合がある。1965年(昭和40年)の文部事務次官通知では、「朝鮮人としての民族性または国民性を涵養することを目的とする朝鮮人学校は、わが国の社会にとって、各種学校の地位を与える積極的意義を有するものとは認められないので、これを各種学校として認可すべきでないこと。」「なお、このことは、当該施設の教育がわが国の社会に有害なものでない限り、それが事実上行われることを禁止する趣旨でない。」と述べている。

この通知の趣旨について当時の中村梅吉文部大臣は、「母国語による教育等は何ら排除しようとするものではない」としつつ、「日本の国際親善を害するようなことや、あるいは日本の憲法上の諸機関が行ないまする施策に対して妨害するようなことをされては困りますので、そういうことは何国人にかかわらず規制の道を講じていく」「これは朝鮮関係の学校が反日教育をしているとかいえないとかの問題ではなくて、日本に在留する各国の外国人教育全般に通じての共通の施策」と述べている¹¹。同通知が朝鮮籍の子供の日本の公立学校への受入れを進めつつ、各種学校としての朝鮮人学校の設置を認めない方針を打ち出したことについては、野党議員からは自主的な民族としての教育を一切認めない「同化教育」であるという批判が展開された¹²。文部科学省によると、同通知は2000年(平成12年)4月1日に地方分権一括法の施行により機関委任事務制度が廃止されたことで効力を失ったとされる¹³。

三番目の、外国人が公立学校において公の費用負担により母語・母文化教育を受ける権利については、現在では前述の政府回答書のとおり、公立学校が教育課程の一環又は

課外活動として、「外国人の児童生徒の母語、母文化に関する教育」を行うことや、各種学校としての認可を受けた外国人学校に対して都道府県の自主的な判断で補助金を交付することも認められている。ただし、外国籍の子供の側がそのような公の費用負担を国や地方自治体に要求する権利については、高槻訴訟において否定されている。

高槻訴訟判決に対しては批判も少なくないが、母語・母文化教育への公費支出を無条件に認めることは、国民統合・社会統合との間で緊張関係を生じさせる可能性がある点を見逃すことはできない。坂田仰は「内外人平等」原則の貫徹は、「日本社会が前提とする諸価値に立脚した社会の凝集性を損なう危険を内包していることを見逃してはならない」と警鐘を鳴らしている¹⁴。

外国人に対して日本人と同様の権利を認めることについては、国民の間でも慎重な意見が少なくない。内閣府が1997年(平成9年)に行った人権擁護に関する世論調査では、外国人の人権擁護について「日本国籍を持たない人でも、日本人と同じように人権は守るべきだ」という回答が65.5%、「日本国籍を持たない人は日本人と同じような権利を持っていなくても仕方がない」という回答が18.5%となっていたが、2007年(平成19年)の調査では、それぞれ59.3%、23.1%となっており、外国人の人権に対する厳しい意見はむしろ増えていることが伺える。また報道機関が実施した朝鮮学校の授業料無償化に関する世論調査でも、反対意見が賛成意見を上回っている¹⁵。これらの調査結果を踏まえると、外国人の児童生徒に対する民族教育や母語・母文化教育への公費支出を制度化することについては、いまだ国民的な合意が形成されているとは言い難い状況である。

なお法技術論としては、条約である国際人権規約が、国内法の制定を待たずに直接日本国内の裁判所において適用されるかという、条約の自力執行力の有無を巡る議論にも留意する必要がある¹⁶。

外国人学校に関しては、公費支出の問題とは別に、上位校への進学に当たっての学歴認定の問題がある。日本では、外国人学校に関して法令上明確な規定は存在しないが、外国人学校の一部は、学校教育法上の「各種学校」として都道府県知事の認可を受けている。各種学校として設置された外国人学校は、学校教育法1条に定める「学校」(いわゆる1条校)には該当しないため、日本国籍を持った学齢児童が外国人学校に通っても、就学義務の履行とは認められていない。また、中学校レベルの外国人学校を卒業しても、日本の高等学校の入学資格は認められていない。

韓国においては、一連の法令改正を通じて「外国人学校」に対し法令上積極的な位置付けが与えられてきており、2009年(平成21年)には設置・運営に関する具体的な基準が大統領令の形で定められている。これにより、韓国の教員資格を持つ者が国語と社会の授業を一定時間以上行っている等の基準を満たす外国人学校については、学校の申請に基づいて正規の義務教育諸学校と同等の学歴を認定することが可能となった。このような制度設計は、学校教育が有する権利保障的機能と国民統合・社会統合機能のバランスを考慮したものと言える¹⁷。

米国においては、例えばカリフォルニア州では、国籍にかかわらず全ての学齢児童(everyone between the ages of six and eighteen years of age)を義務教育の対象としており、正規の義務教育諸学校への就学以外に、日本でいうフリースクールに類似した「オルタナティブ・スクール」や、家庭等における「ホーム・スクーリング」等の多様な形態で普通教育を受けさせることを認めている¹⁸。

日本の法令においては、外国籍の子供の教育については明示的に規定されてこなかったが、2014年(平成26年)の学校教育法施行規則の改正により、「日本語に通じない児童」のための「特別の教育課程」を編成することが可能となった。「特別の教育課程」の内容は日本語指導であり、母語・母文化教育を目的とするものではないが、外国籍の子供についての教育課程の特例が文部科学省令において明示的に認められた点は注目に値する。

2. 外国籍の子供の自己実現の視点と教育実践

(1) 外国籍の子供の自己実現

上記の高槻訴訟や京都訴訟の原告らの立場は、外国籍の子供の教育について、母語・母文化教育によるアイデンティティの保持に重点を置いていると言える。このような立場に対しては、文化を不変的で固定的なものと捉える文化本質主義的な考え方であり、外国籍の子供の実態を反映していないという批判もある。

例えば宮崎幸江は「複数の言語と文化に接触した子供たちは、自分自身の中で親とも日本人とも異なる新たな文化、ハイブリディティを持つ固有の文化を持つ存在」であるとし、文化本質主義的なアプローチではなく、「関係性によって作られる文化構築主義的な意味」で「文化」をとらえている¹⁹。

また杉村美紀は「移動による越境経験を経る中で、外国籍の子供たちのアイデンティティそのものが変化する可能性」があり、「時に母語よりも、当該社会での就職や進学など生活により有利な言語を習得する方が優先されることもある。」と指摘し、「固定化された文化を前提にするのではなく、文化そのものが変容することを考慮した新しい視点が求められる²⁰」と述べている。

文部科学省の調査が示すとおり、外国籍の子供の国籍や母語は多様化しており、その居住地域も散在化する傾向にあることを考えると、特に散在地域においては、民族教育や母語・母文化教育を実施することは、財源や人的リソースの制約により現実的には困難な場合がほとんどであろう。

また教育を受ける側の子供にとっても、日本社会において自己実現を図っていくためには、進学や就職というハードルを越えなければならず、特に高等学校の入学選抜に合格できなければ、日本において後期中等教育や高等教育を受ける機会は失われてしまう点を無視することはできない。外国人学校や民族学校の設置が困難な散在地域において

は、外国籍の子供が学習言語としての日本語力と教科の学力を身に着け、入学選抜を経て高校等の上級学校に進学することは、日本における教育を受ける機会を現実に獲得する上で避けては通れないプロセスである。

しかし日本では、外国籍の子供の学力や高校進学状況に関するデータは非常に乏しいのが現状である。諸外国では、OECDの調査等を通じて、外国語話者と母語話者の学力差等に関するデータが蓄積されているが、日本ではそのような視点での大規模調査は行われておらず²¹、今後の実施が期待される。

(2) 教科学習と日本語能力形成のための母語支援

上記のように学習言語としての日本語能力を重視することは、日本語のみによる指導を行うことを必ずしも意味しない。言語の習得に関して Cummins は、第一言語と第二言語は別々に獲得されるのではなく、基底のところ共通し相互に関係しているという相互依存仮説を展開している²²。日本でも文部科学省が2011年(平成23年)に作成した「外国籍の子供受入れの手引き」において、相互依存仮説を紹介しつつ、「児童生徒の母語がしっかりしていて、支援員や教員がその母語ができる場合は、母語で補助しながら進めることが特に有効だと言えます。」と述べている²³ことから、同仮説は教育行政及び実践の場において一定の地歩を築きつつあることが伺える。ただし同仮説では、第一言語での学力発達が不十分な場合には相互作用は起こらないため、どんな子供についても母語指導が有効というわけではないとされる。

(3) ストレスの緩和と自尊感情の向上のための母語支援

日本の学校において外国籍の子供は「同化圧力」を感じており、時として母語・母文化が日本語・日本文化より劣っていると卑下する可能性もあることが指摘されている²⁴。学校における母語支援は、このようなストレスを緩和し、外国籍の子供の自尊感情の向上やアイデンティティの形成にも効果があると考えられる。この点に関し、前掲の文部科学省手引きにおいても、「児童生徒が母語や母文化を自身の一部として肯定的に捉え、日本社会においても自己実現できるように、日本語と母語の両方の力を育むことが期待されます。そのためにも、母語支援の重要性を確認するとともに、そのありようについても検討を重ねることが求められています。」と述べている。

以上のように、外国籍の子供の教育のあり方を考えるためには、日本語・日本文化教育と母語・母文化教育を単純な対立構造でとらえるのではなく、外国籍の子供が置かれている状況、特に散在地域における外国籍の子供の多様な現状を踏まえる必要があり、進学・就職といった現実の文脈の中での自己実現を支援するという視点や、外国籍の子供のストレスを緩和し自尊感情を向上させるという視点から、日本語指導と母語による指導・支援を適切に組合せるという実践が重要であると考えられる。

3. 千葉における実践研究の評価

(1) 事実関係(詳細は本部第1章及び第2章参照)

本実践研究の対象は、2013年度(平成25年度)に千葉県A市立B中学校の3年生に在籍していたタイ人生徒である。同生徒は、2011年(平成23年)9月に1年生に編入した。A市は市の予算でタイ人の支援員を雇っており、A市関係者によると、受入れの初期段階では効果を上げていたが、中学校の教科指導の支援はできないとのことであった。

国立教育政策研究所の研究会メンバーは、同生徒と面談を行い、日本語力及び数学力をチェックした上で、本人が公立高校への進学を希望していること、中学校側でも本人の努力次第で公立高校の合格可能性があるかと判断していること等を考慮して、ICT(テレビ電話)を用いた母語支援を行う方針を固めた。国立教育政策研究所では、複数の大学の留学センター等を通じてタイ語支援者を募集し、面接を行った上で、筑波大学大学院のタイ人留学生に母語支援を依頼した。

具体的な支援方法は本部第2章の通りであるが、研究会メンバーである日本語指導者の大藏守久氏が、毎週生徒の理解度に合わせた易しい日本語で書かれた数学の教材を作成して生徒及び母語支援者に送付し、母語支援者は週1回学校の授業時間を利用して、テレビ電話を用いてタイ語で教材の解説を行い、生徒の理解度をチェックした。50分の授業時間のうち10分程度は、タイ語による自由会話の時間を設けるようにした。

約5か月間にわたる支援の後、2014年(平成26年)2月、当該生徒は自らの第一希望である公立高校に外国人特別選抜で合格した。

(2) 学習支援の成果

次に、1.及び2.において考察した枠組みに基づいて、本件学習支援の成果について評価する。

(i) 義務教育を受ける機会の保障

対象となったタイ人生徒は、来日後すぐに公立学校であるB中学校の1年生に編入し、以後同校において無償による義務教育を受けてきた。このような受入れは、同生徒に対して、1.で見た外国籍の子供の教育を受ける権利のうち「外国籍の子供が公立学校において日本人と同様の教育を受ける権利」を保障するものといえることができる。

他方、A市が委嘱していたタイ人支援員による支援は、日本の学校への「受け入れ支援」であって、民族教育や母語・母文化教育を目的としたものではない。また本実践研究におけるITを活用した母語支援も、高校進学支援を主たる目的として行われたものであり、民族教育や母語・母文化教育を目的としたものとは言えない。

(ii) 高校進学による後期中等教育を受ける機会の獲得

本件学習支援は、本人が希望する高校への進学支援を主たる目的として行われたものであり、5 か月にわたる支援の後、対象生徒は第一希望である公立高校に外国人特別選抜で合格した。2.で見たとおり、日本の外国人散在地域において外国籍の子供が後期中等教育を受ける機会を現実獲得するためには、日本の高校の入学選抜に合格する必要がある。本実践研究において学習支援と入学選抜合格との間の明確な因果関係を証明することはできないが、B 中学校関係者が「彼が第一希望の高校進学を決めることができたのは、本件支援のおかげであると感謝している」と話していることから、学習支援が以下に掲げる日本語能力及び学力の向上や自尊感情の向上等を通じて、高校進学に何らかの効果があつた可能性が示唆されている。

(iii) 日本語能力及び教科学力の向上

本実践研究の結果だけで、学習支援と日本語能力向上との正確な因果関係を証明することはできないが、B 中学校の関係者が「以前はこちらが話しかけても日本語が分からなくて笑ってごまかすことが多かったが、支援が始まってからはきちんと受け答えができるようになった。入試の面接でも、ほとんどの質問にきちんと答えられたと聞いている。」と話していることから、学習支援が日本語能力の向上に何らかの効果を及ぼした可能性が示唆されている。また、教材作成者の大藏氏が「今回の学習支援を行った結果、今まで理解が不十分だった内容について、知識が明確になり、計算間違いが減少しただけでなく、課題の取り違いもなくなった。」(第1章)等と述べていることから、今回の学習支援が数学及び英語の学力向上に成果があつたことが伺える。対象生徒は、タイにおいて初等教育を受けており、タイ語による思考能力が十分身につけていたため、母語による支援が相互作用を通じて日本語能力及び教科の学力向上に効果を及ぼした可能性が考えられる。

(iv) ストレスの緩和と自尊感情の向上

第1章で示されている通り、本実践研究の前と後に行った生徒本人に対する質問紙調査及びインタビュー調査では、自尊感情が向上したことが示されている。この点についても明確な因果関係の実証は困難であるが、毎週10分程度という短い時間ではあるが、母語による自由会話の時間を設けたことは、周囲に母語話者がいないことによるストレスを緩和し、自己肯定感を高める上で効果があつた可能性が考えられる。この点に関しB 中学校の関係者は「タイ語で会話できるのが嬉しいようで、楽しそうに会話していた。」と述べている。

(v) 他の散在地域における応用の可能性と留意点

日本語指導者や母語支援員が近隣で確保できない場合であっても、テレビ電話を使った指導により、比較的低予算で抽出し指導を行うことが可能であり、散在

地域の地理的なハンディを克服する上で一つの解決になりうるものが、本実践研究から示されたといえる。

タイ語は、日本語指導が必要な外国籍の子供の母語別に見た場合、上位7言語には含まれず、文部科学省の調査では「その他の言語」として分類されている。タイ語話者はいわば「マイノリティの中のマイノリティ」ともいうべき存在であり、特にA市のような外国人の散在地域において、高校入試レベルの教科指導をタイ語で行うことができる支援員を確保することは極めて困難であると思われる。しかし近隣県にまで範囲を広げれば、大学の留学生センター等を通じて、優れた母語支援員を確保しうるものが、本実践から明らかになった。

ただし、本実践では生徒本人の高校進学の意味が明確であり、母語による思考能力が形成されていたこと、経験豊かな日本語指導者と優秀な母語支援員の参加が得られた事等の好条件が重なっていた点には留意が必要である。他の散在地域の学校への導入に当たっては、児童生徒の発達段階や地域の実情に応じた工夫が求められよう。特にマイナー言語の場合は、当該県内において優れた母語支援員を獲得することが困難な場合も多いと考えられ、近隣の都道府県との連携を可能にする仕組みづくりが望まれるところである。

またテレビ電話を使った遠隔指導が、対面による指導と同様の効果を上げるために必要な諸条件については、本研究の結果のみから結論づけることはできず、さらなる研究の蓄積が必要である。

4. まとめにかえて

1.で見たように、外国籍の子供の教育を受ける権利については、論者や文脈によって内容が異なっているが、「民族教育」や「母語・母文化教育」に対する公の費用負担を求める権利という社会権的側面まで含めた権利については、現行の国内法や国際法にその根拠を求めることは法解釈上困難であると言わざるを得ない。また「民族教育」等に対して公費支出を行うことについては、必ずしも国民的な合意が形成されているとはいえない状況である。

従来日本の法令においては、外国籍の子供の教育については何ら規定されてこなかったが、学校教育法施行規則の改正により、日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」を編成することが可能となった点は注目に値する。今後は、学校教育法等の法律レベルにおいて、外国籍の子供の教育について、より積極的な位置付けがなされることが望まれる。外国籍の子供の教育に係る法制度を検討する際は、学校教育が持つ権利保障的機能と国民統合・社会統合機能のバランスを図るという視点が重要であり、外国における事例の研究が有益と考えられる。

ただし日本語・日本文化教育と母語・母文化教育を単純な対立構造でとらえるのではなく、外国籍の子供が置かれている状況、特に散在地域における外国籍の子供の多様な

現状を踏まえて、子供の自己実現や自尊感情の視点から、日本語指導と母語による指導・支援を適切に組合せるという実践が可能となるような、制度設計が望まれる。

千葉における実践研究の結果は、日本語指導者や母語支援員が近隣で確保することが困難な散在地域においても、テレビ電話を活用することで母語支援による日本語指導と教科指導を行うことが可能であることを示している。また明確な因果関係の実証は難しいものの、母語による学習支援を行うことが、日本語能力と学力の向上や自尊感情の向上をもたらし、高校進学という形での自己実現につながった可能性が示唆されている。

(小桐間 徳)

【参考文献】

- 落合知子(2012)「公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究－神戸市ベトナム語母語教室の事例から－」東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター『多言語・多文化－実践と研究－Vol.4』
- 小桐間徳(2014)「韓国における外国人学校制度の動向と日本への示唆」国立教育政策研究所紀要第143集
- 近藤敦(2005)「外国人の『人権』保障」自由人権協会編『憲法の現在』信山社
- 坂田仰(2012)『学校と法』放送大学教育振興会
- 杉村美紀(2014)「多様化する外国籍の子どもと多文化教育の変容」宮崎幸江編『日本に住む多文化の子どもと教育 ことばと文化のはざままで生きる』ぎょうせい
- 宮崎幸江編(2014)『日本に住む多文化の子どもと教育 ことばと文化のはざままで生きる』ぎょうせい
- 文部科学省(2011)『外国籍の子供受入れの手引き』
- Cummins, J. (1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children, Language processing in bilingual children, edited by Ellen Bialystok, Cambridge University Press

<注>

- ¹ 坂田 (2012) 24 頁。
- ² 1976 年 (昭和 51 年) 5 月 21 日最高裁判所大法廷判決。
- ³ マイノリティ (社会的少数者) には、本来宗教的少数者や性的少数者、障害者等も含まれるが、本章では主として言語的少数者を「マイノリティ」と呼んでいる。
- ⁴ 原告は高槻市による多文化共生・国際理解教育事業の縮小・廃止によりマイノリティとしての教育を受ける権利を侵害されたとして、高槻市に対し慰謝料の支払い等を求める裁判を起こした。
- ⁵ 2008 年 (平成 20 年) 1 月 23 日大阪地方裁判所判決。原告側は控訴したが、大阪高等裁判所は 2008 年 (平成 20 年) 11 月 27 日に控訴を棄却した。
- ⁶ 2013 年 (平成 25 年) 10 月 7 日京都地方裁判所判決。在特会側は控訴したが、大阪高等裁判所は 2014 年 (平成 26 年) 7 月 8 日に控訴を棄却した。
- ⁷ 「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約第 3 回日本政府報告審査に関する社会権規約委員会からの質問事項に対する日本政府回答 (仮約) 2013 年 1 月」。
- ⁸ 厳密には、外国籍の子供が公立学校において「日本人と同様の教育」を受ける権利も、無償かどうかによって自由権的側面にとどまる場合と社会権的側面を含む場合に分かれる (下記注 10 参照)。現在では外国籍の子供の公立学校への受入れは全て無償で行われているため、

実態に照らして区別する実益は乏しいといえる。

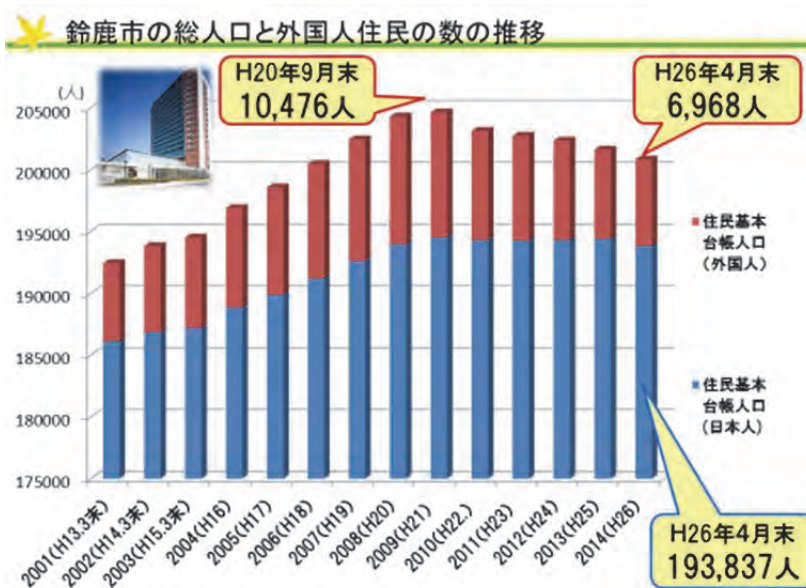
- ⁹ 「民族教育を受ける権利」の自由権的側面と社会権的側面については、近藤（2005）参照。
- ¹⁰ ただし同通達は「なお外国人を好意的に公立の義務教育学校に入学させた場合には義務教育無償の原則は適用されない。」と述べていることから、当時は外国人が日本人と同様の教育を無償で受ける権利までは認められていなかったことが伺える。
- ¹¹ 1966年（昭和41年）5月13日衆議院文教委員会における答弁。
- ¹² 例えば、1966年（昭和41年）3月25日参議院予算委員会における矢山有作議員の質問参照。これに対し中村文部大臣は「同化教育を考えておるといようなことは毛頭ございません。」と答弁している。
- ¹³ 第147回国会答弁書第53号「参議院議員福島瑞穂君提出国際人権規約委員会「最終見解」についての実施状況に関する質問に対する答弁書」。
- ¹⁴ 坂田（2012）55頁。
- ¹⁵ 2010年（平成22年）3月にJNNが実施した電話による聞き取り調査では、授業料無償化の対象に朝鮮学校も「含めるべきだ」という意見が35%、「含めるべきでない」という意見が53%であった。
- ¹⁶ 自由権規約の国内法的効力について高槻訴訟では、被告高槻市が、自力執行力を持たず、あらためて国内法を制定しなければ裁判所や行政機関において直接援用・適用できないと主張したのに対し、裁判所は、日本国政府が自由権規約委員会に提出した政府報告書において規約の自力執行性をも認める回答をしていること等から、「自由権規約の規定には自力執行力があるとする考えも成り立つ」と述べている。
- ¹⁷ 韓国における外国人学校の法制化については、小桐間（2014）参照。
- ¹⁸ カリフォルニア州教育委員会のウェブサイトより。
- ¹⁹ 宮崎（2014）まえがき。
- ²⁰ 杉村（2014）。
- ²¹ 文部科学省や国立教育政策研究所が実施する学力調査としては、全国学力学習状況調査、OECD生徒の学習到達度調査（PISA）、IEA国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）等があるが、いずれも子供の国籍や言語による学力の違いについての分析は行っていない。またOECD国際成人力調査（PIAAC）は、日本は住民基本台帳を標本抽出枠として用いたため、外国籍の者は標本から除外されている。
- ²² Cummins（1991）他。
- ²³ 文部科学省（2011）32頁。
- ²⁴ 例えば、落合（2012）。

第4章 三重県鈴鹿市における取組

はじめに

鈴鹿市は三重県北部に位置し、東は伊勢湾、西は鈴鹿山脈に抱かれた自然豊かな町である。

平成2年の入国管理法の改正以後、ブラジル・ペルーを中心とした南米日系人が、自動車関連産業などの製造業に多く従事するようになり、外国人登録者数は年々増加した。しかし、リーマン・ショック以降は経済不況の影響により減少し、平成26年4月末現在、本市に在住



する外国人は6,968人であり、鈴鹿市総人口193,837人の約3.6%を占める。

鈴鹿市の公立小中学校に在籍する外国人児童生徒数の推移

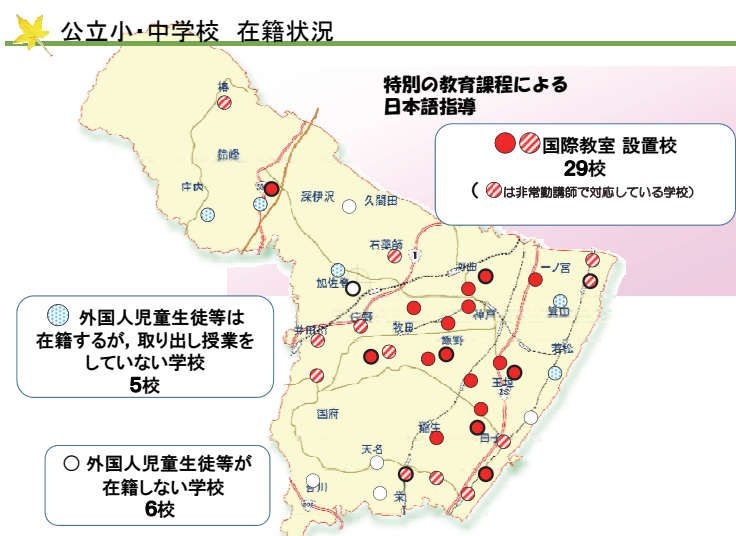


市内の公立小中学校には、平成26年5月1日現在、642人の外国人児童生徒が在籍しており、これは全在籍数17,823人の約3.6%にあたる。

そのうち約7割が南米日系人の子供たちであるが、近年はフィリピンをはじめとするアジア圏からの子供

たちも増加傾向にある。

当初の拠点校(センター校)における集中的な初期指導などの取組を経て、現在は、「地域の子供は地域で育てる」という考えの下、市内に設置されている小中学校40校(小学校30校,中学校10校)のうち,85%にあたる34校に在籍し,広域にわたっている。これは,「どの学校に在籍しても,一定水準の学校教育を受けることができる環境づくりを進める」という市の方針に基づいている。



本市は全国的に見れば,外国人が集住する市である。しかしながら,市として見れば,多いところでは,外国人児童生徒の在籍率が10%を超える学校がある一方で,一人在籍の学校もあり,地域差が大きい。したがって,市の中にも集住地域と少数在籍地域が存在すると言える。

本市にあっても,在籍人数が多い学校から日本語指導のための加配教員が配置されており,少ない学校での取組は同質には行いにくい,という点は,全国の散在地域が抱える課題と共通する部分がある。そういった現状を踏まえ,外国人児童生徒教育の充実を目指して(市内のどの学校に在籍しても一定水準の日本語指導等を受けられる体制づくりを目指して),平成20年度より早稲田大学大学院日本語教育研究科と協定を締結し,指導・助言を受けながら取組を進めてきた。

本稿では,本年度3期7年目を迎える「鈴鹿市日本語教育支援システム」構築の取組を紹介する。

1. 外国人児童生徒の学力保障

鈴鹿市における全国学力・学習状況調査の平成25年度結果を分析すると,鈴鹿市全体の平均正答率に比べ,外国人児童生徒の平均正答率は,小学校で6割程度,中学校で4割程度にとどまっている。

近年は,日本生まれの外国籍児童生徒も増加している。日常会話は不自由なくでき,一見特に困っているように見えなくても,年齢相当の学年の学習についていくだけの言語能力が身につけていないこともある。

外国人児童生徒の学力保障に取り組むことは,その子供たちの未来につながることであり,子供たちの人権を守ることである。これは,鈴鹿市における取組の基本的な考え方である。

2. 全市的な推進体制をつくる

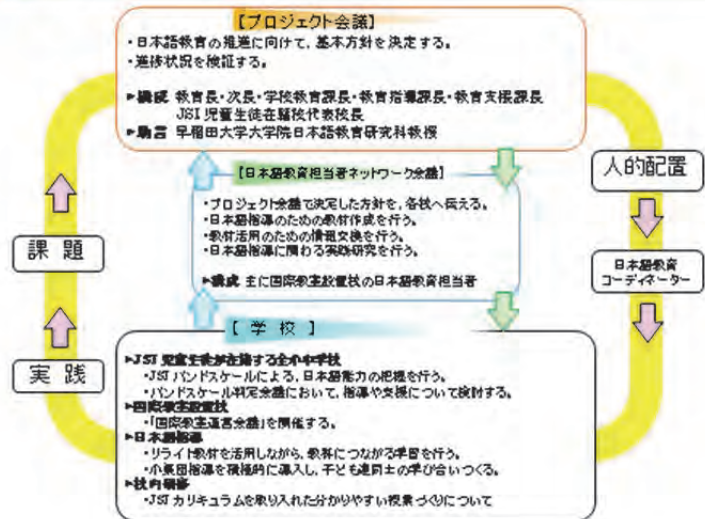
鈴鹿市の日本語教育の方針を示すのは、教育委員会事務局に設置する「日本語教育支援システム構築プロジェクト会議」である。教育長をはじめ、教育委員会事務局の各課の課長や外国人児童生徒在籍校長の代表などで構成されており、現状を把握し、取組の成果と課題を整理して、今後の方針を示す。そこでは早稲田大学大学院教授の助言も受けている。

このプロジェクト会議で決定された方針を、校園長会や各校の国際教室担当教員が集まる「日本語教育担当者ネットワーク会議」で伝達し、各校の取組につなげていく。ネットワーク会議は年間8回程度開かれ、各校の取組についての情報交換や授業研究などを行う。また、各校からの意見が出し合われる場でもある。

さらに、各校においては後述する「JSLバンドスケール判定会議」を開き、一人一人の子供の日本語能力の把握と実態や、学習面及び生活面の様子を共有し、指導・支援について検討を行う。

これらの推進体制を構築することにより、全市的な取組をめざした。

循環型支援システムの構築と充実



3. 児童生徒の日本語能力を把握する

日本語指導を進めるに当たって、指導者がとまどっていたのは、「どのように児童生徒の日本語能力を把握するか」ということであった。

このような学校の現状を受けた、鈴鹿市における取組の大きな特徴のひとつは、子供たちの日本語能力を把握するために、早稲田大学大学院日本語教育研究科が開発した「JSLバ

JSLバンドスケール

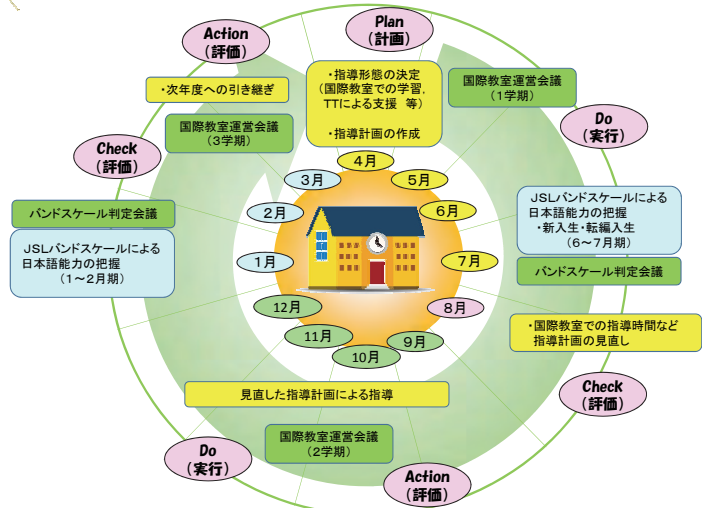
聞く	JSLバンドスケール小学校中高等学校 学年	組	児童の名前	記入者
	チェックリスト			
回数	主な特徴と具体的な様子			
1 2 3				
	聞く レベル1	初めて日本語に触れる。		
1	日本語を聞くこと、他の人がしていることを注意深く観察したり、真似をしたりする。			
2	自分の文化と一致していることや、目に見えるものを手探りして理解する。			
3	クラス活動に参加するが、話さない場合もある。			
4	身振りやイントネーションから、粗雑に聞いている。			
5	第一言語を話す人に、説明や翻訳を求める。			
6	馴染みのない言葉が使われると、集中できなくなる。			
	聞く レベル2	よく知っている場所で、日常的な言葉を理解し始め、使い始める。		
1	よく使う挨拶や、簡単な指示を理解し、反応することができる。	食事の挨拶、お礼の言葉 など		
2	ジェスチャーや繰り返しの言い換えなどをしながら簡単な指示をすると、動作や言葉を使って応える。			
3	新しい単語を理解したり、日本語で返答するのに、時間が掛かる。			
4	クラス活動では、限られた部分しか理解できない。			
5	第一言語の影響で、日本語の音がわからないことがある。	清濁の区別 など		
	聞く レベル3	生活場面や教室での日常的・簡単なやりとりができるようになる。		

「聞く」「話す」「読む」「書く」について、生活面・学習面から日本語の力を把握する。

ンドスケール」を、全校に導入したことである

これは、子供一人一人について、生活面と学習面から日本語の「聞く」「話す」「読む」「書く」の四つの力について、小学校では7段階、中学校では8段階のレベルで把握するものである。

★ JSLバンドスケールを活用した1年間の流れ



しかし、このJSLバンドスケールは、そのレベルの数値を出すことが目的ではない。判定に当たっては、各校において「JSLバンドスケール判定会議」を開く。ここでは管理職をはじめ、学級担任、日本語指導担当、教科担当、クラブ担当、養護教諭など、児童生徒に関わりのある教職員が複数で、さまざまな角度から

子供の様子を出し合い、判定を行う。これは、子供の姿を教職員で共通理解し、今後の指導や支援をどのような方向で行っていくかを検討することに、大きな意味があるからである。

このバンドスケールの活用により、学校では定期的に、日本語能力を把握し、それに基づいて、在籍学級以外の教室で、いわゆる「取り出し」授業が必要な児童生徒について、個別の指導計画を立てたり、在籍学級での学習時の支援について検討したりしている。また、在籍学級で学んでいる児童生徒についても、定期的に日本語能力を把握することで、必要な支援の検討を行ったり、情報交換を行ったりしている。さらに、プロフィール票と個別の指導計画の市内小中学校間の引継ぎにより、継続的な日本語指導を目指している。

4. 日本語教育コーディネーター

もうひとつの特徴は、教育委員会事務局に「日本語教育コーディネーター」を配置していることである。現在は、主に小学校担当と、主に中学校担当の二人を配置している。コーディネーターは、専門的な知見を活かし、JSLバンドスケールを活用した子供の様子の把握の仕方、学校の体制づくり、さらには教材作成や実際の日本語指導について一緒に検討するなど、各校の取組を支援している。

また、日本語教育担当者ネットワーク会議を企画・運営し、各校の担当者へ市の方針を伝えたり、各校の様子を聞き取ったりするなど学校との連携を図りながら、鈴鹿市全体の日本語教育を推進している。

5. リライト教材の活用

実際に日本語指導を行うに当たって、来日直後などの初期の日本語指導を終えたあと、どのような指導を行っていくかが次の課題であった。

また、「取り出し」指導は、将来的に在籍学級の学習に参加できるような日本語の力をつけるためのものであり、どのようにしてその力をつけるかも課題であった。



そこで、元岡山大学教育学部助教授の光元聰江氏が考案した「リライト教材」を参考に、教材作成を行った。これは、ことばのまとまりごとに空白を入れたり、段落を下げたりして、日本語のリズムを分かりやすくしたり、文章の内容を捉えやすくするために、表現を分かりやすく「リライト」するものである。

ネットワーク会議に参加する国際教室担当教員で討議を重ね、指導する児童生徒の実態に合わせてリライト教材を作成・活用し、その様子を検証しあうことで、次の教材作成やワークシートの作成につなげた。

この取組は、「取り出し」指導による日本語指導が、在籍学級の学びとかけ離れたものではなく、同じ教材を使って、それぞれの子供の日本語の力に応じてよりきめ細かに行うものだという方針を位置付けるものとなった。同時に、日本語指導の担当者が共同で教材作成を行うことで、指導力向上にもつながっている。

6. 教育委員会事務局の取組

学校の状況に応じた取組が推進できるよう、JSLバンドスケールに基づく日本語指導者及びバイリンガル支援員の効果的な配置を図っている。

また各校における日本語指導のほかにも、子供たちや保護者が、将来を見据え、安心して学ぶことができるように、市全体の取組として、毎年「進路ガイダンス」を実施している。

近年は、保護者の中にも将来像を明確に持てずにいる場合があり、そのため子供も自分の未来を描きにくい状態にある、ということも言われる。この進路ガイダンスは、子供だけでなく保護者にも参加してもらい、就職に係る説明や、日本の高校制度及び進学時に必要となる費用などの説明を行っている。またロールモデルとして、実際に高校で学んでいる生徒にメッセージをもらったり、就職が内定した大学生に体験談を話しても

らったりするなどして、具体的なイメージを持てるようにするとともに、後半は学校ごとのブースも設け、個別の相談を行うこともできる。

さらに、新しく小学校に入る幼児やその保護者を対象に「就学ガイダンス」を開催している。日本の学校制度や、行事を中心とした小学校の1年間、用意する持ち物などの、すぐに必要となる情報だけでなく、学習の積み重ねや、家庭での母語での関わりなど、将来を見据えて小学校1年生から大切にしてほしいことなどについても、多言語で説明を行ったり、保護者の相談に応じたりしている。さらに、体験型の「プレスクール」を小学校を会場に借りて実施しており、子供には教室での授業体験、保護者には就学に当たっての相談会などを行っている。

このほかにも平成21年度には、教育委員会が外国人児童生徒の就学支援を行う「アクアレラ教室」を開設した。その教室が、本市の人権教育の拠点となる、鈴鹿市人権教育センターにある。ここでは、不就学や長期欠席児童生徒の家庭に、母語スタッフが対応し、学校と連携しながら、就学支援、学習支援を行っている。

7. 鈴鹿市における今後の取組

「学校教育法施行規則の一部を改正する省令(平成26年文部科学省令第2号)」及び「学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件(平成26年文部科学省告示第1号)」が平成26年4月から施行されたことに伴い、鈴鹿市においても、省令改正に基づき、「特別の教育課程」による日本語指導を実施することとした。



鈴鹿市における「特別の教育課程」による日本語指導の実施

制度の概要		鈴鹿市の実施体制
①指導内容	児童生徒が日本語で学校生活を営み、学習に取り組めるようになるための指導	<ul style="list-style-type: none"> ・発達段階、日本語能力を配慮した日本語指導、小集団での日本語指導 ・JSLカリキュラムの活用 ・リライト教材の活用 ・教材の開発
②指導対象	小・中学校段階に在籍する日本語指導が必要な児童生徒	<ul style="list-style-type: none"> ・JSLバンドスケールで外国人児童生徒等の日本語能力を把握 ・JSLバンドスケール判定会議で指導方針の協議、情報共有
③指導者	日本語指導担当教員(教員免許を有する教員)及び指導補助者	<ul style="list-style-type: none"> 【教員免許を有する教員】 ・加配教員 ・日本語指導講師(国の補助事業活用) 【指導補助者】 ・外国人教育指導助手 ・外国人児童生徒支援員 ・外国人児童生徒巡回相談員 ・就学促進員 ・支援協力員
④授業時数	年間10単位時間から280単位時間までを標準とする	・国の方針に基づいて実施
⑤指導形態及び場所	原則、児童生徒の在籍する学校における「取り出し」指導	・外国人児童生徒在籍校34校のうち、29校に国際教室等を設置
⑥指導計画の作成及び学習評価の実施	計画及びその実績は、学校設置者に提出	<ul style="list-style-type: none"> ・特別の教育課程編成の実施計画書及び報告書の作成・提出 ・個別の指導計画の作成 ・学習評価の実施

このように、今、大きな転換期を迎えている日本語指導であるが、これは一部の教職員だけで行えるものではない。通常、全く日本語が話せない状態で来日した場合でも、学習に必要な言語能力よりは比較的早く習得できるといわれている日常会話に対し、年齢相当の学習を理解できるだけの言語能力が身に付くまでには、5～7年かかるといわれている。

本市の日本語指導が必要な児童生徒は、「特別の教育課程」による日本語指導を受けている場合でも、ほとんどの時間を本来の在籍学級で過ごし、多くを学んでいる。これらの子供たちの学力を保障していくためには、土台となる学級や学校の仲間づくりはもちろん、学習においても、国際教室等での指導に頼るのではなく、在籍学級において日本語指導が必要な児童生徒を視野に入れた授業づくりが重要である。そのためには、学校長のリーダーシップの下、学校全体で子供の現状を共有し、それぞれの役割において組織的に日本語指導や授業づくりに取り組む体制づくりが不可欠である。

(植村恭子)

第5章 愛知県T市における外国人児童生徒教育支援 —少数言語の子供たち・散在地域の子供たちへの指導を中心に

はじめに

愛知県は自動車関連企業が多く、外国人労働者の就職先が豊富にあるため、90年の入管法改正以降ブラジル人をはじめとする南米出身者が急増した。それに伴い、学校現場にも外国人児童生徒が急増したため、90年代初めから県レベル・市レベルで様々な外国人児童生徒教育支援策が取られてきた。特に学区内に公営団地を有する学校には、早い時期から外国人児童生徒が多く在籍したので、こうした集住地域の学校の取組は先進例として紹介されることも多かった。本稿では、愛知県内でも有数の外国人集住地域を擁し外国人児童生徒教育の先進地域として知られるT市の事例を検討し、散在地域での支援のあり方を検討する上での参考にしていきたい。

1. 愛知県T市の外国人児童生徒の特徴と外国人児童生徒教育施策

(1) 90年代の外国人児童生徒教育

T市の外国人児童生徒数は、90年代から急増した。表1のとおり、92年から98年までの7年間だけを見ても、ブラジル人は98人から262人に増え、全体数でも141人から366人まで増えている。ここで注目すべきは、ブラジル人の多さである。この期間のT市の外国人児童生徒の約70%がブラジル人であった。また、ブラジル人とそれに続く中国人、ペルー人を合わせると、外国人児童生徒全体の93～95%を占めていた。つまり、ブラジル人児童はマイノリティである外国人児童生徒の中のマジョリティであり、学校現場も「外国人児童生徒≒ブラジル人児童生徒(+ペルー人+中国人)」で支援策が取られてきた。

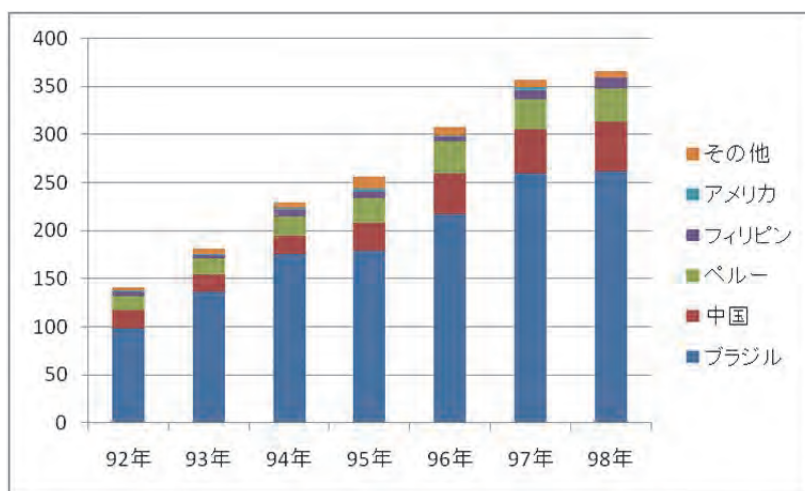


図1 T市の国籍別外国人児童生徒数(92～98年)

T 市で外国人児童生徒教育施策が始まったのは 1990 年からである。90 年 8 月に「外国籍児童生徒懇親会」を実施, 10 月にポルトガル語のできる日本語指導講師を採用, 11 月に

スペイン語のできる日本語指導講師を採用, 12 月には「学校用ポルトガル語会話手引き書」の作成及び関係学校への配布といった取り組みがなされた。当時, 学校現場からの要請に応えるために市教委が日本語とポルトガル語のできる人を募集したが, 日系人で適任者が見つからなかったために, ある程度ポルトガル語のできる市民ボランティアに時給換算した謝金を払う形で頼んだことから始まったものが「日本語指導講師」であった。さらに, 91 年度には「日本語指導員」として, 日本人の教員 OB と日系ブラジル人各 1 名が市の準職員として採用された。

T 市の外国人児童生徒教育で 90 年代に最も大きく変化したのは, 人的配置・派遣に関するものであった。日本語指導員は 91 年から 2 名体制であったが, 急増するブラジル人児童生徒に対応するために, 学校現場から市教委に対して日本語指導員の増員と訪問回数の増加の要請が続いた。その結果, 97 年から日系ブラジル人指導員を 1 名増員し, さらに 98 年にはさらに 2 名の増員で, 日本人の教員 OB1 名と日系ブラジル人指導員 4 名の計 5 名体制となった。日本語指導員は, 該当児童生徒の在籍する学校を巡回し, 語学指導, 適応指導, カウンセリング, 教材開発, 文書翻訳, 保護者会等での通訳など, 多岐にわたる業務をこなしていた。

日本語指導講師も, 学校の要請にすぐ応えられる体制づくりの一環で 90 年以降, 徐々に増え続け, 98 年度には 11 名(スペイン語 3 名, 中国語 3 名, ポルトガル語 3 名, タガログ語 1 名)まで増員された。例えば 98 年 4 月期は, 市内小中学校 29 校で合計 204 時間の指導を行った。

また, 県費による日本語教育担当教員の配当(加配)も 92 年から始まり, 98 年度の T 市内の状況は, 学校に配置された教員(学校加配教員)が 12 名, 市内のいくつかの学校を回る市町村加配教員が 1 名であった。学校加配教員のいる学校には, 「国際教室」「日本語教室」などで日本語などの取り出し指導が行われた。このほかに, 愛知県採用のポルトガル語語学指導員 1 名も T 市内の小中学校を訪問し, 語学指導や翻訳業務を行っていた。

しかし, このように指導する人材が増えてもなお一人の児童生徒の指導にかけられる時間は限られており, 学業不振におちいる子供や中学校を「中退」する子供たちも少なからずいた。その状況の一端は, 中学校卒業後の進路を見ても分かるだろう。表 1 は 98 年度に T 市内中学校を卒業した全外国人生徒の進路である。進学率は 50%であった。公立高校進学者のうちブラジル国籍と中国国籍がほぼ半数ずつであった。当時, 愛知県の公立高校には, 中国等帰国孤児生徒の特別枠が設けられていたが, それ以外の外国人生徒には特別な配慮はなかった。このことから, 90 年代の T 市の外国人生徒にとつ

て進学することは非常に難しかったことが伺える。

表 1 T市の98年度外国人生徒の卒業後の進路

進学			就職	家事従事	その他	合計
公立高校	私立高校	専門学校				
7	0	0	6	0	1	14

このように90年代のT市の外国人児童生徒教育は、急増するブラジル人に対応するために、とにかくポルトガル語の通訳・翻訳の力を借りて学校現場をまわしていくことに焦点が置かれていた。「多文化」というよりも、日本人とブラジル人の「二文化」に対応することが学校に求められる使命であったといえる。

(2) 現在の外国人児童生徒教育の状況

T市では現在、外国人児童生徒数(外国にルーツを持つ児童生徒数)を国籍別ではなく、言語別で把握している。2014年5月1日現在、外国人児童生徒の総数は823人であり、その中で日本語指導が必要な児童生徒は677人に上る(うち日本国籍児童生徒は49人)。図2のとおり、ポルトガル語は過半数を超えているものの、90年代に比べれば割合は減っており、その一方でフィリピンのタガログ語を始め英語・インドネシア語・韓国語やその他言語(ウクライナ、ベトナム、ミャンマー他)の増加が目立つ。このように、現在ではT市の学校現場は多文化・多言語化している。

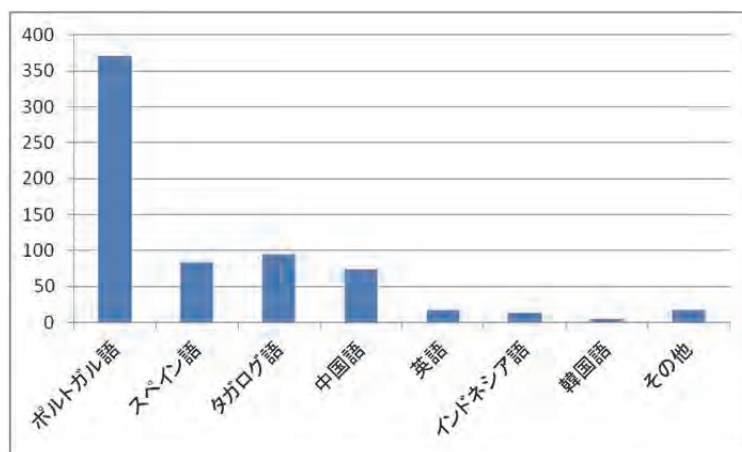


図 2 T市の日本語指導が必要な児童生徒数(言語別, 2014年5月1日現在)

また、支援体制も90年代に比べると充実している。2014年度は県費での加配教員は30人であり、市費でも2名の教員を日本語指導対応非常勤講師として任用している。また、90年代の日本語指導員・日本語指導講師に相当するのが現在の「学校日本語指導員」(非常勤特別職)であり、約50名が採用されている。

学校日本語指導員には大きく分けて三つの働き方がある。外国人児童生徒が集中的に在籍する学校にフルタイムで常駐する学校常駐指導員と、いくつかの学校を訪問し決め

られた時間だけ働く学校巡回指導員と、T 市内に 3 か所ある初期指導教室(市教委の管轄)に常駐する指導員である。学校日本語指導員の多くは、語学能力に秀でたネイティブで、ポルトガル語のほか、スペイン語、中国語、タガログ語、インドネシア語、英語に対応している。また、語学ではなく、日本語教育・日本語指導を専門とする指導員も数名採用されている。

このように、支援人材も増え、また指導経験が蓄積されたことの効果は、中学校卒業後の進路にも表れている。例えば、2012 年度には T 市の外国人生徒卒業生約 150 名のうち、100 名以上が公立高校全日制に進学し、その他私立全日制や定時制、通信制高校や、専門学校への進学者を合わせると、進学率は 92%以上に達したという。現在では愛知県内の公立高校 4 校で外国人生徒特別選抜入試が実施されていることも、進学率上昇の理由のひとつであろう。また、外国人生徒・家族や、教員の中にも「外国人生徒であっても進学できる。進学するのが一般的」という感覚が培われてきたことも、90 年代とは大きく違う点と思われる。

2. T 市における点在(散在)校での外国人児童生徒への支援

支援に人々の数も増え、対応できる範囲が広がってきた T 市ではあるが、近年の多国籍化に伴い、学校日本語指導員が対応できない言語を母語とする児童生徒も増えてきている。また、T 市は従来の公営団地を中心とする外国人集住地域だけでなく、外国人散在地域の学校も増えてきた。ここでは T 市の学校日本語相談員であり、主にこのような少数言語の子供たち・散在地域の子供たちへの支援を担当している A 氏に、T 市の指導のあり方について聞き取りをした結果に基づき、外国人児童生徒の散在地域の参考になると思われる点を示していきたい。ちなみに、A 氏は日本人で、小学校教諭の資格を有し、日本語教育も専門的に学んだ経験を持つ。通訳・翻訳作業は行わない。外国人の子供たちの学習支援活動については地域で 15 年以上の経験があり、数年前から T 市の学校日本語指導員に加わっている。現在では、T 市の学校日本語指導員の取りまとめ役を果たしている。

(1) 編入学手続時の生育歴等の聞き取り

ミャンマーやタイなどのように学校日本語指導員が通訳や翻訳の対応をできない国の子供たちが加配教員のいない散在地域の学校に編入学してきた場合、T 市では最初の手続の段階で、詳細な家族構成や生育歴、今後の進路、将来の展望、家庭内の言語環境、アレルギーや宗教上の理由で食べられない食材、緊急連絡先などを必ず確認している。家族構成も、ただ名前や年齢だけではなく、両親や兄弟と血縁関係があるかないか、再婚ならばいつからかなども確認する。生育歴は生まれてからこれまでに、どこでどのように過ごしてきたかを詳細に聞き取る。これらの聞き取りから、家庭で子供の学習支援

ができるかどうか、誰ができるかなどの情報を汲み取る。全く日本語ができない保護者の場合でも、最初の手続の時には、通訳してくれる人(会社関係の人又は友人)を同伴しているのがほとんどであるため、この最初の手続は、貴重な情報収集の機会である。

(2) 日本語能力のアセスメントの実施とカリキュラム作り

2014年1月に文部科学省から『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』(以下、DLA)が発表された。学校において児童生徒の日本語の能力を把握し、その後の指導方針を検討する際の参考とするためのアセスメントツールである。今年度からはA氏はこれを使って、まずどの程度日本語を理解できるかを把握する取り組みを始めた。また、市販されている『日本語学級①』『日本語学級②』(共に凡人社)などの日本語学習教材を使いながら、日本語文法がどこまで身につけているかを確認している。これらの日本語能力のアセスメントにより、子供一人ひとりの学習課題を明確にすることができる。A氏は、このアセスメントの結果から、どの教材をどのように使い、どんな文法事項をいつまでに教えるのかという指導計画を立てる。この時、重要になるのは、子供の日本語能力はもちろんのこと、母語での理解度や家庭・学校での指導体制などの情報である。

(3) 指導体制の確立—教員・保護者への指導協力の依頼

散在地域の場合、日本語担当教員(加配教員)や常駐の日本語指導員はいない。巡回の日本語指導員が訪問できる回数も限られている。そのため、日本語指導を継続的に行い学習成果を高めるためには、学校の教員や保護者からの支援が不可欠である。

A氏の場合、最初に学校訪問する際に、教頭や少人数担当教員に、日本語指導の依頼を行う。その際に重要なのは、教材もA氏がすべて用意し、使い方・指導の仕方も教員に説明するという点である。学習効果を上げるため、できれば週3日は指導する時間をどこかにとってもらうように依頼し、1日の目安として『日本語学級①』『日本語学級②』ならば1日の目安として2課ずつ、おおよそ4ヶ月を目処に計画を立てているという。そして絵カードもただ教員に渡すのではなく、絵カードの使い方を直接説明する。場合によっては、子供の理解できる日本語文法のレベルを考慮し、教員が当該児童生徒に話す際にこの文型なら理解できるという情報を伝えたりする。さらに、サバイバル日本語として、学校内を案内しながら「トイレ」「体育館」などの単語を教え、教室にある実物を使って「黒板」「机」などの基本単語を最初に必ず指導するように学校に依頼している。ほとんどの教員は日本語指導についての知識を持たないが、このように教材を用意し、指導の仕方のポイントを伝えれば、十分指導してもらえるとA氏は言う。忙しい教員に教材集めから依頼しても対応してもらうことは非常に難しく、教員も大きな負担感・抵抗感を持ってしまいやすいけれども、このように使うプリントも絵カード

も全て用意し、教えるポイントや指導方法の的確な指示があれば、現場の教員の協力を仰ぎやすくなる。また、教材の準備にも時間がかかりそうであるが、A氏によると、愛知教育大学の日本語教育リソースルームが貸し出している教材セットを利用しており、大学から教材を借りてきて、必要なものを学校教員に渡す形を取っているという。さらに毎週巡回訪問できない学校でも、少なくとも1ヶ月に1度はその後の学習の進捗状況を確認するためにA氏は学校を訪問するという。

また、子供の学習を支えるのは学校だけではない。家庭での学習支援も重要である。A氏は最初の編入時の聞き取りで、家庭環境も細かく確認する。例えば、日本人男性が子連れで外国人女性と結婚した例があった。子供は日本語をほとんど話すことができず、日本人の義父とは会話もなく、ぎこちない関係であった。そこで、A氏はこの父親に絵カードを貸し出してその単語を覚えるようにと指導の依頼をした。今週は食べ物、来週は乗り物、といった具合でさまざまな単語を授業ではなく、家庭で教えてもらうことにしたのである。父親も子供とのコミュニケーションのためにと積極的に絵カード学習に励んだので、子供の単語力が向上し、限られた巡回指導員との日本語学習の時間をより有効的に使えるようになったという。このように、家庭での支援が得られるかどうかは、個人の状況によって異なる。子供の学習を支援してくれる人材がどこにいるのかを探り、その支援力を引き出すことが散在地域では特に重要であることがわかる。また、A氏の依頼を教員がスムーズに引き受ける関係作り、つまりは日本語指導員の専門性・立場を学校の教員が尊重する姿勢がなければ、機能しない。そのために市教委の仕事として、日本語指導員の役割や立場の認知を学校に徹底する必要がある。

(4) 学校日本語指導員の資質向上

外国人児童生徒教育は、指導者の質に左右されるといっても過言ではあるまい。指導者には、教員や地域ボランティアなども含まれるが、まず外国人児童生徒教育のために特別に採用される日本語指導員の質を向上させることから始めなければならない。T市の学校日本語指導員には、先に述べたように各言語対応の指導員(ネイティブが多い。45名)と、媒介語(母語)を使用せず日本語だけで指導する日本語教育を専門とする指導員(日本人、5名)がいるが、現にT市でも指導員間の指導力の差が問題になっている。

そこで、T市では、学校日本語指導員のうち、特に指導経験の長いベテランメンバー6~7名で構成する外国人児童生徒教育サポート委員会を2012年に立ち上げ、研修会を企画実施するようになった。サポート委員会の委員は正式な業務の一環として週に1回2時間会議を行いながら、日本語指導員の効果的な活用及び指導力の向上を目指して活動している。具体的な活動内容は、日本語指導員の研修会の実施や、日本語指導員の指導の支援、日本語指導員の指導体制の検討、学校と日本語指導員の連携の支援などである。

2013年度には、学校日本語指導員対象の研修会が4回実施された。その内容は、市

教委担当指導主事からの指導員の勤務全般についての話のほか、サポート委員会メンバーが講師として「日本語と母語の使い分けの効果的な指導の仕方」や「学習記録の仕方・情報活用法」、「高校入試外国人生徒特別選抜制度」の説明をしたり、外部の専門家を呼んで特別支援学校や心理検査の概要について学んだ。そのほか、指導員として困っている問題をグループディスカッションで話し合ったり、実際のスキル向上のために言語対応指導員対象の翻訳実習・通訳実習や、日本語教育を専門とする指導員対象の指導案作成実習などを行っている。さらには指導員の授業をサポート委員会メンバーが観察して意見交換を行ったりもしている。学校教員であれば当然どこでも行われている研修や研究授業であるが、T市のように非常勤特別職の日本語指導員が定期的に参加する機会を設けている市町村は少ない。また指導案作成や通訳・翻訳実習などを通して、指導員一人ひとりのレベルを把握できている教育委員会も少ないのではないだろうか。T市もまだサポート委員会が設立してまだ3年目であるが、日本語指導員自身が必要だと感じる研修を実施している点は大いに評価できるだろう。

さらに、毎年1回研修時に「キャリアシート」を日本語指導員全員が書くことになっている。研修会等への参加歴などのほか、指導能力の自己評価や指導員としての今後の目標を書くことで、指導員としての意識を強く持つてもらいたいと思われる。予算に余裕のない外国人児童生徒少数在籍地域では、T市のように充実した研修会を実施することは難しいかも知れないが、「キャリアシート」の利用などを通して、外国人児童生徒教育に携わる意欲と責任感の向上に取り組むことは有効ではないだろうか。また、教育委員会独自で研修会を開催できなくても、地域の国際交流協会などと連携し、翻訳・通訳のトレーニングをする機会を指導員に提供することは重要であろう。

3. T市の実践から見えてきたこと

外国人児童生徒の支援には、人材・時間・場所・教材などの確保が必要である。しかし、散在地域では、外国人児童生徒教育に費やせる予算も少なく、多くの場合、担任が指導の大半を担わねばならない。しかし、子供とコミュニケーションをとることも難しく、どこから手をつけていいのかわからず、時間もなく、途方にくれることもあるだろう。しかし日本語指導に限って言うならば、A氏によれば子供の母語ができなくても、教員経験がある人のほうが指導が上手くいく場合もあるという。

ただし、教員だからといって、誰もが適切に指導できるわけではない。急激にブラジル人生徒が増えた90年代のT市のある中学校では、取り出し指導をする教員や指導員との連携はないに等しく、学習到達目標も指導計画も不明確で、いつまでにどのぐらいの内容を教えるのかを意識して指導する指導者は少なかった。ひどい場合には、色の名前を教えるという名目で、中学生に50分間ただ塗り絵をさせて終わる教員や指導員もいた。この背景には、指導者がその時間になにを指導すればいいのか事前に全く考えていなかったこと、子供の情報がほとんどなかったこと、日本語教育の専門知識も、教

材の種類も使い方も知らなかったこと、そしてそれを学ぶ研修の機会もほとんどなかったこと、さらに教材準備の時間もないことや、そもそも外国人生徒の受け入れ義務はないと誤った理解をしていたため日本語指導が「余分な仕事」としか認識されていなかったことなどがあった。A 氏の話では、90 年代ほどひどくはないけれども、今でも一部の教員を除くと、外国人児童生徒教育や日本語指導について十分な知識・理解は広まっていないという。集住地域・散在地域にかかわらず、教員の意識改革は必要だろう。

繰り返しになるが、これまで見たように、T 市では散在地域でも A 氏が日本語指導の内容を組み立てリードすることで、学校の教員らによる指導が場当たりのものではなく計画的・継続的に行えるようになった。このことから、日本語指導員の役割分化の必要性・有効性が感じられる。つまり、一人の日本語指導員がすべてを背負うのではなく、A 氏のように、日本語指導のコンサルタント的な立場で指導計画を立てる専門家と、実際に指導に当たる指導者の二者に分けて指導体制を考えるのである。そしてこの二者が連携することでより充実した日本語指導が期待できる。実際に指導に当たる指導者は、各言語対応の指導員は元より担任などの教員や場合によってはボランティアなども含まれよう。そして実際の指導経験を積む中で、徐々に指導計画を立てられるようになっていくことが望まれる。散在地域では、人員の確保も難しく学校での指導は基本的には担任をはじめとする教員が行うものとするならば、教育委員会の中に日本語のアセスメントや指導計画の立案・教材選択のできる人材(指導員)を配置することで、日本語教育に関しては素人である教員でも効果的な指導がしやすくなるだろう。

一方で、学校現場では外国人児童生徒を支援するためには、まず言語対応できる人材が必要とされることが多い。学校は、日本語指導だけでなく、保護者にも伝えなければならないことが多いので、なおさら言語対応できる人材が求められる。T 市でも、90 年代はまずポルトガル語に対応できる人材として日本語指導員や日本語指導講師が採用された。急増する外国人の大半がブラジル人だったため、ポルトガル語対応を充実させることが最大の課題とされていたのである。しかし当時はこのような指導員や指導講師を対象にした研修はほとんどなかったため、指導員らは、通訳も翻訳も自己流で、さらに日本の学校についても知識を持っていない者もいた。そのため、指導員の能力とセンス、そして「常識」にすべて任される結果となり、指導員の通訳が原因で子供・保護者と学校が対立するトラブルも起きた。このようなトラブルを防ぐためにも、通訳・翻訳の指導員を対象とした研修は重要である。また、有能な人材を確保するためには、待遇改善も欠かせない問題である。T 市でも指導員の資質や働きが賃金に反映されないという点がサポート委員会でも問題になり、常駐日本語指導員(フルタイム)に関してはようやく改善されたという(それ以前は授業がないときは無給で、例えば夏休み期間で無休の 8 月は他のアルバイトをして生計を立てねばならない状態であったが、今は教材研究等を行うということで、賃金が支払われるようになった)。指導体制を確立するためには、有能な人材確保が大きな課題である。

第一部:日本国内における課題と取組

さらに地域のリソースを上手に使っていくことも、外国人児童生徒教育の推進には欠かせないだろう。通訳・翻訳のボランティア派遣・研修などは、国際交流協会・センター等と連携して実現することが期待できる。また、T市のように、大学の日本語教育のリソースを活用することも有益だろう。

以上、90年代から外国人児童生徒が急増した愛知県T市の外国人児童生徒教育について、90年代と比較しながら現在のあり方を明らかにし、散在地域での参考となる点を提示した。90年代とは異なり、現在はIT技術も進歩し、情報の共有もしやすくなっている。現在外国人が増えつつある少人数在籍地(散在地域)は、集住地域の経験に学び、より効率的な体制を整えていくことが望ましい。

(二井紀美子)

【参考文献】

二井紀美子(1999)「外国人児童生徒の教育保障に関する研究」(名古屋大学大学院教育学研究科 1998年度修士論文)

第6章 徳島県における ICT を活用した母語による学習支援

1. 県内の外国人児童生徒の概要

徳島県の人口は、およそ 76.3 万(平成 26 年 12 月徳島県推計。)で、そのうちおよそ 5 千人が外国籍となっている。外国籍の内訳をみると中国籍が約 6 割と最も多く、次いでフィリピン、韓国・朝鮮籍が続き、約 9 割がアジアの国籍となっている。県内に在住する外国籍の国籍は約 70 種におよぶ。

義務教育段階の教育環境の現況は、小学校数が 222 校、児童数が 37,560 人、中学校数が 93 校、生徒数が 20,801 人(徳島県統計戦略課『平成 26 年度学校基本調査報告』より)である。

その中で日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況は、表 1 のとおりである。

表 1 日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況

(平成 26 年 5 月 1 日現在徳島県教育委員会調べ)

区分	小学校		中学校		合計	
	児童数	学校数	生徒数	学校数	児童生徒数	学校数
日本語指導が必要な児童生徒	43	23	15	11	58	34

日本語指導が必要な児童生徒は、県内に 58 名、在籍学校数は 34 校で県内 24 市町村中 20 市町村に散在している。

受入れに当たっては「外国にルーツを持つ子供の受け入れ手引き」¹を開発し、受入れの流れを明確化すると共に、受入れる側の負担感をできるだけ軽減するための情報の提供に努めている。このサイトは徳島県教育委員会と JTM とくしま日本語ネットワークの協働事業「平成 24 年度徳島県『帰国・外国人児童生徒サポートシステム開発モデル事業』」の一環として作成された。事業については、文部科学省初等中等教育局国際教育課『外国人児童生徒受入れの手引き』を参考にしている。

散在地域特有の主要な問題点として、広い範囲にそれぞれ少数の児童生徒が在籍する学校があり、個別対応が必要とされていること、日本語指導が必要な児童生徒がいつ入学してくるかはっきりしないこと、日本語指導が必要な児童生徒の母語(使用言語)が多様なことなどであることを県では把握している。ただし現行の体制では対応が困難な部分も多く、臨機応変に現存するリソースを利用するしかないため、特に受け入れる学校の負担が大きい。

2. 日本語指導

義務教育諸学校における日本語指導の体制としては、サポートシステムの構築を重視しており、連絡協議会を設置し、県教委・センター、市町村教委、JTM、国際交流協会、鳴門教育大、徳島大などと協力して行っている。

日本語指導支援員の派遣については、学校からのリクエストを市町村教委を經由して聞き、支援員を配置している。県を東西南北の四つの地域に分割し、その地域毎に配置するようにしている。このように地理的要因を配慮しなければならないのは、県内の移動手段がほぼ自家用車に依存しているためである。支援員を派遣するには、県規定の時給と交通費を支払うことになっている。また必要な保険にも加入している。

日本語指導支援員は、県で人材バンクを構築し、支援員を各団体を通して推薦して登録してもらっている。教員のOB、主婦、海外在住経験者、大学院生などが登録している。人材バンク登録者の選定については、各団体に任せている。

支援員の派遣の際のコーディネートは県教委が中心となって行っている。派遣コーディネートの大きな流れは、①学校(からのリクエスト)→②市町村教委(の判断で通達)→③県教委(コーディネートし市教委へ伝達)→④市町村教委(から学校へ)→⑤学校、である。この様にやや冗長な流れを踏むのは、小・中学校は市町村教委が管轄しているので、直接県教委が動く訳にはいかないためであるが、ただしその分それぞれの学校の要望や状況を市町村・県ともに把握することができるというメリットもある。

支援の形態は、学校に常駐する加配教員と取り出し授業などを担当する支援員の派遣によるものとなっている。学校への支援員の派遣は、生活言語支援で上限 20 回、学習言語支援で上限 40 回となっている。

日本語指導が必要な児童生徒の背景—保護者/家庭内の使用言語、日本語の理解度等—は多様なので、ニーズに応じて、プログラムをつくっている。指導は原則として日本語を通じて行われ、これまで児童生徒の母語による学習支援はほとんど行われてこなかった。

校外において児童生徒を対象として行われる日本語指導は、JTM 及び国際交流協会が主催している。JTM は平成 14 年から「夏休み日本語教室」を独自に開催するようになり、その後平成 17 年からは県の委託事業として予算措置され、国際交流協会と協力の下に毎年開催している。また平成 21 年からは毎月一回の「日本語寺子屋」を開催している。これらの活動の対象は小学校 1 年生から高校生までとなっているため、全員を対象とした全体学習と 1 対 1 の個別学習を組合せた活動をしている。この「日本語寺子屋」は平成 23 年度より文化庁の委託事業「にほんご寺子屋こども部」として週一回日曜日の開催に拡充された。

国際交流協会では個々のリクエストに応じた日本語教室を随時開催しているほかに、県内 4 か所—藍住町、阿南市、鴨島町、美馬市—の国際交流協会で、日本語ボランティアの養成講座を行い、日本語教室の開催を委託している。

3. ICT 機器(タブレット端末)を活用した支援の事例

県内の3小学校において、ICT機器のテレビ電話機能を活用した支援を行った。支援の対象となったのは、年度途中で入学してきた3名の児童である。

(1) A 小学校

支援の対象者は徳島県中部に位置する町のA小学校に、平成26年2月に中国から日本へ再来日してきた小学校2年生の男子児童。A小学校は全校児童数約60名、各学年1学級の小規模校で町唯一の小学校である。

母親は中国生まれで中国籍、父親は同町出身の日本人である。児童の出生は日本だが事情があり母親と共に約5年間中国に滞在した。中国では母親の両親(男子にとっての祖父母)と生活していた。中国での生活が長かったため日本語の理解にやや欠けるところがあり支援が必要と判断され、日本語指導支援員が派遣されることとなった。またICTを活用して母語による支援を行う試みとして、ICT支援員が徳島県国際交流協会職員の中から選ばれた。ICT支援員は徳島県国際交流協会の職員で、中国語と日本語が堪能な中国出身の女性。彼女自身中学校2年生の時に母親の再婚に伴って来日した経歴を持っている。

日本語指導支援員が週2回の取り出し授業を行う際に、その授業の最後の10~15分間を利用して、テレビ電話を利用して徳島市内の県国際交流協会にいるICT支援員と母語による自由会話をを行った。ICTを活用した支援は平成26年3月から平成26年7月にかけて行われた。

実証調査を終了するに当たって平成26年7月に対象児童、担任、日本語指導支援員及びICT支援員に面談し聞き取り調査を行った。日本語指導支援員及び中国語を使用して支援を行っていたICT支援員によれば、対象児童は1か月ほど前から中国語を話すことに抵抗を示すようになり、しばしば「中国語は忘れてしまった」と発言するようになってきた。日本語の理解度はその頃から格段の上昇が見られるようになった。担任によれば家庭内の使用言語がほぼ日本語であるようで、そのため級友や教師との日本語の自由会話の能力も高まったのではないかとのことであった。

対象児童本人に面談し同席したICT支援員が中国語で話しかけたが、日本語で返答があった。日本語で返答したことについて尋ねてみると「中国語は忘れた」との返答が帰ってきた。ICT支援員によれば中国語の問いかけは理解しているようだが、他の人の前で中国語を話すことに抵抗を感じているようだ、とのことであった。担任及び日本語指導支援員によれば、まだ生活体験の違いによる若干の不安(助数詞など)は残るが、日本語の能力は充分学内の活動について行けるものであるとのことだったので、児童本人の希望もありICTを使用した母語による支援は終了することとなった。

(2) B 小学校

徳島市に隣接する町の小学校。町は農業が盛んな一方でベッドタウンとしても発展している。町内には5校の小学校が存在する。B小学校は児童数約300名の中規模校。学区内に外国人研修生を受け入れている工場があり、近年外国籍の児童が在籍するようになった。

支援の対象者は平成26年8月に来日した小学校6年生女子児童、フィリピン国籍。両親が外国人研修生として前述の工場に勤務するため来日した。本人両親ともに来日時日本語が全く理解できていなかった。ICT支援員は来日17年目のフィリピン人女性である。日本人の夫と共に農業に従事している。

ICTを活用した支援は平成26年9月から開始した。週2回、1回45分の取り出し授業を行っており、その際に適時テレビ電話を活用した母語(フィリピン語)による支援を行っている。原則として取り出し授業の中でICTを活用した支援を行う曜日と時間をあらかじめICT支援員と打合せている。取り出し授業のための加配は行われておらず、教頭が担当している。ICTを活用した支援が行われた後には、ICT支援員による「学習連絡票」が県教育委員会に提出される。

ICTを活用した支援は平成27年2月現在も継続して行われている。平成27年1月に担任を交えて取り出し授業を担当する教頭、対象児童及びICT支援員に面談し聞き取り調査を行った。

対象児童は日本語の問いかけの内容はある程度理解しているようだが、日本語での返答ができない。また日本語の問いかけについても、言葉をかみ砕いて平易な表現を心がける必要があった。面談にはICT支援員も同席していたため、時に通訳の労をとっていただく必要があった。

児童本人の言によれば、日本語が分からないため授業について行くことが難しいとのことであった。取り出し授業におけるICTを活用した支援については、母語で会話ができるので嬉しいこと、他の授業で理解できなかったことを母語で確認できるので役にたっていること、など好意的な反応が得られた。取り出し授業を担当している教頭によれば、特に算数で使用する学習言語を母語に通訳してもらうことで、より容易に理解が進むこと、また直接授業の内容には関係ないが、学校からの連絡事項などが正確に伝達できること、さらに児童が困っていることなどについて正確に把握しやすいことが指摘され、母語を介したコミュニケーションの有用性が確認された。

児童の両親も日本語を解さないため、学校から保護者への連絡に際しても、ICT機器を利用してICT支援員に通訳をお願いすることが可能となり、安心感があるとのことであった。

児童は来年から中学校に進学することになっているが、中学校における支援については今のところ未定となっている。小学校と中学校との連携を密にして、児童の不利益にならないよう県教育委員会、国際交流協会その他の団体とも協議しながら最善の方策を

探っていききたいとのことであった。可能であれば ICT を活用した支援を中学校でも実施したいとのことであったので、それについては今後の検討課題としたい。

ICT 支援員からは今後の課題として、あらかじめ取り出し授業で使用する教材が入手できれば、よりきめ細かいサポートが可能になるとの指摘があった。また授業や学校生活には直接関係しないが、在日歴が長い ICT 支援員を通じて県内在住のフィリピン人コミュニティとのつながりができたり、国際交流協会の活動への参加を促したりすることで、来日間もない児童のストレスが軽減されたのではないかと指摘もあった。この点については児童本人からも同様の感想を得た。

(3) C 小学校

徳島市中心部に位置する小学校。全校児童数は約 800 名の大規模校。学区内に大学の留学生寮や留学生が多く住む住宅地があるため、以前から外国人児童の在籍が比較的多く、ほぼ毎年新たな外国人児童が入学している。

支援の対象者は中国籍の小学校 3 年生女子。平成 26 年 8 月来日。日本語は全く理解できない。両親が市内の中華料理店に勤務するために来日した。学校には日本語指導が必要な児童に対する教員の加配が行われている。ICT 支援員は、前述の A 小学校で ICT 支援を行った県国際交流協会職員的女性である。

ICT を活用した支援を開始するに当たって、担任、児童本人、加配教員及び ICT 支援員を交え面談を行った。面談では児童本人が来日して間もないこともあってか、ICT 支援員の通訳を介してもコミュニケーションがとりづらく、児童が来日による環境の変化にかなり戸惑っていることが伺われた。児童は両親と共に両親の職場の寮で生活しており、寮には同じ料理店に勤務する中国籍の成人のみが暮らしている。当時の本人には日本語を解する能力がほとんど無かったため、同年代の子供との会話がないうことであった。また両親が職場から戻ってくるのが遅くなることが多く、一日誰とも話すことがないなど、かなり高いストレスにさらされていることが伺われた。面談の結果、ICT を活用した支援は平成 26 年 9 月から開始することとなった。週 3 回の取り出し授業を行う際に、適時テレビ電話を活用した母語による支援を行うこととなった。

支援の内容は ICT 支援員の判断により取り出し授業の際に 10 分から 15 分間の母語による自由会話を行うことから始めることとなった。本来であれば学習言語の指導や教科の内容についての支援に活用できれば良かったのであるが、当該校については日本語指導のための教員が加配されており、それらの面でのサポートはその教員にゆだねる方が良いと判断したためである。

ICT を活用した支援の経過報告によると、当初はなかなか話が弾まなかったが、ICT 支援員になれるに従って徐々に会話が成立するようになったという。またこれは厳密に言えば ICT 支援員の業務ではないが、ICT 支援員は業務終了後に児童の両親が勤務する

中華料理店を訪問し両親ともコミュニケーションを図り、学校での児童の様子を伝えるなど、児童のストレスをできるだけ軽減するよう心がけたという。

ICTを活用した支援は平成27年2月現在も継続して行われている。平成27年1月に教頭、加配教員及びICT支援員に面談し聞き取り調査を行った。児童本人には授業時間の関係もあって直接話を聞くことはできなかった。

学校とICT支援員が使用するICT機器の不具合や、ICT支援員が他の通訳業務などで多忙な時期が続いたためのスケジュール調整の不調から、当初予定していた頻度でのICTを活用した支援が行えていなかったが、これについては今後市教育委員会を仲介して調整を行うこととなった。

児童本人の日本語能力はまだ充分とはいえず、友達との会話もあまり行っていないとのことであった。しかし徐々に日本の生活や学校にも慣れてきている様子が伺われるとのことであった。ICT支援員からも、本人から「友達ができた」と言われたとの報告があり、少しずつ日本の生活に適應していることが伺われる。支援員との会話は児童の母語－中国語を介したものであるが、日本語をある程度聞くことはできているのではないかと、との指摘もあった。いわゆる「聞くことはできるが話すことができない」段階にあると推測される。自身も中国から来日して日本語の習得に苦労した経験を持つICT支援員によれば、ある時期から急に日本語を話し始めることがあるとのこと、学校、ICT支援員共に、児童の今後の経過を注意深く見守ることとなった。

4. ICT機器を活用した支援のまとめ

平成26年3月から現在に至るまで、小学校3校で3名の児童に対してICTを活用した支援を行った。A小学校1校については既に支援が終了しているが、残る2校については現在も継続して支援を行っている。

今回の実証調査では、ICTを活用した支援を受けた児童の学力の向上を確認するにはこれまでのところ至らなかったが、B小学校・C小学校の事例で示唆されたように、特に来日間もない児童のストレスの軽減と日本での生活への適應に大きく寄与する可能性が感じられる。これについては今後の実証調査を通じて明らかにしていきたい。さらに児童の母語を使用することで、学校からの連絡や指示に関して行き違いが少なくなり、学校と児童及び家庭の負担が軽減されることも示唆された。母語による説明を受けることで微妙なニュアンスが伝わり、生活習慣の違いによる誤解が解消されやすいというメリットもあると考えられる。

また今回の実証調査を通じて、ICTを活用した支援を行う際の課題が二点明らかになってきた。それらをまとめると次のようになる。

(1) 支援する人材の確保

先に述べたように、徳島県では入学してくる日本語指導を必要とする児童生徒の母語や入学の時期があらかじめ把握しにくい。さらに現行の行政システムの元においては、あらかじめ把握できない事態への対応が困難となっている。そのため適切な一児童生徒の母語と日本語を解する一ICT 支援員の確保が困難である。さらに付け加えれば、ICT 支援員は単に児童生徒の母語と日本語が使いこなせるだけではなく、学校と協力して児童生徒に接する能力が備わっていることが望ましい。

徳島県では日本語指導支援員の人材バンクの構築は進められているが、児童生徒の母語を活用できる人材の登録は充分に行われているとは言えない。

(2) ICT 支援員と学校との連携

ICT 支援員は児童生徒の母語を介してコミュニケーションをとっているので、児童生徒自身から彼らの感じていることをより正確に聞き取りやすい。学校は言語によるコミュニケーションが困難だとしても、児童生徒と身近に接していることで彼らの態度の変容や日々の様子を把握することが可能である。そこで ICT 支援員と学校がお互いの持つ情報を共有し、それを活用する方策が確立されることが望ましい。今回の実証調査では、情報の共有と活用が行われることがより効果的な支援につながる可能性が高いことが確認されたが、その方策を確立するまでには至らなかった。

先に述べたように徳島県における ICT を活用した母語による支援は今後も継続して行われる予定である。ここに挙げた課題についても今後の実証を通じて方策を探りたい。

(沼野 太郎)

¹ <http://e-social.jci-tn.jp/f-children/>

謝辞

今回の ICT 機器を活用した実証調査においては、徳島県教育委員会、徳島市教育委員会、徳島県国際交流協会及び徳島県内各市町村国際交流協会、JMT に多大なるご尽力をいただいた。また株式会社NTTドコモからは調査に使用する ICT 機材及び回線利用の提供を受けた。末筆ではありますがその多大なるご尽力に対して深く感謝いたします。

第7章 就学前段階での支援における課題と取組

日本における外国人の乳幼児数は少なくない。2014年6月時点で、209万人弱の在留外国人の内、六歳未満児は全体の約4%にあたる8万3千人であり、これは六～十二歳の外国人児童数よりも多い¹。また、2013年に外国籍の両親の下、日本で生まれた外国人の出生数は約1万3千人に上る²。さらに、同年に生まれた日本人約103万人の内、父母のいずれか一方を外国籍とする者は2万人弱となっている。

外国人の子供に対する教育支援の中で、就学前段階での支援の優先順位は決して高くない。主な理由に、我が国の幼児教育がほぼ普遍化しているとはいえ³、現時点では法令上、幼児教育は日本人幼児にも義務化されておらず、無償でもないことがある。もう一つの理由として、我が国における幼児教育の必要性は、義務教育の就学準備というよりは、幼児期の子供の全人的な発達を促すという観点から理解される傾向にあり、就学準備を主目的とする支援の必要性に、保育現場からの合意が得られにくいことも考えられる。

そこで、本節では、就学前段階での支援はなぜ重要かについて、主に諸外国の研究に依拠しながら説明を加える。次に、日本に暮らす外国人幼児の幼児教育・保育の実態と課題について述べた上で、我が国における就学前支援の取組事例を取り上げる。最後に、外国人散在地域において就学前段階での支援策を考える。

1. 就学前段階での支援はなぜ重要か

外国人の子供に対する就学前段階での支援の重要性は、義務教育への就学準備、学力の基盤形成、格差是正対策の大きく三点から説明できる。

最初に、就学前段階での支援は、外国人幼児の義務教育就学に向けた準備を整えるという点で重要である。日本人幼児とは異なる生活環境や言語環境に育つ外国人幼児にとって、就学前に日本語や日本の学校文化に慣れ親しむことは、就学のハードルを低くし、就学後に発生しうる不適応等の問題回避にもつながる。また、そうした支援の提供は、情報不足に陥りがちな外国人保護者が日本の教育制度や学校をより良く理解する機会となり、就学後の家庭での支援が得られやすくなるという利点も生じる。

ただし、本来、就学準備は、単に日本語や日本の学校文化に慣れ親しむことに留まらず、就学前の子供が学校教育から恩恵を受けるために必要とされる一定の態度や能力等を身に付けることを指している。英語圏の国々ではこれを **School Readiness**、又は **Readiness for School**(就学レディネス、又は就学準備)と呼んでいる⁴。就学レディネスの中身が何かは国によって異なるが、米国を例にとれば、認知的発達や学習に向けた関心や態度の育成に重点を置きながらも、身体的、社会的、情緒的発達をも含めた内容となっている⁵。すなわち、就学前の外国人の子供に対する幼児教育・保育の提供を通して

は、これらの発達領域を含めた就学レディネスを向上させることが望まれる。

次に、就学前段階での支援は、外国人幼児の就学レディネスの向上を経て、就学後の学力基盤の形成につながっていくという点で重要である。実際、就学レディネスには「就学後の学業成績を予測するもの」という定義もあり⁶、反証がないわけではないが⁷、一般的には学業上の成功と関係する能力や知識と捉えられている⁸。

就学後の学力基盤を形成するものの一つとして、幼児期の言語能力については、読み書き能力よりも、語彙力を高めるような家庭環境や働きかけが重要だと指摘する研究がある。都内に住む日本人幼児約2,600人とその保護者を対象に実施された調査によると、五歳時点の語彙力や図形模写能力(手指の巧緻性)の高い子供ほど、小学一年時の国語成績が良いことが明らかとなった⁹。興味深いのは、三・四歳での読み書き能力は経済的に豊かな家庭の子供ほど高い傾向があるが、五歳になると家庭の収入による能力差が消滅してしまうのに対し、語彙力については、五歳になっても家庭の経済水準による格差が維持される点である¹⁰。幼児期の語彙力は、家庭の蔵書数(絵本や図鑑等)が多いほど、そして子供の遊びや体験、親子間の触れ合い等を重視する躰スタイルをとる家庭ほど、高い傾向が見られた。

このように家庭の学習環境が幼児期の認知的能力に与える影響が大きい点は、英国の縦断調査でも指摘されている¹¹。収入や学歴といった保護者の属性よりも、英語の絵本の読み聞かせをしたり、一緒に歌を歌ったり、図書館に行ったり等、保護者が子供にどう働きかけるかが重要とされる。すなわち、日本人幼児とは異なる家庭環境で暮らす外国人幼児には、語彙力を増やしたり、家庭での働きかけを促したりする支援の必要性が見て取れる。

最後に、就学前段階での支援には社会における格差是正策としての側面もある。1965年に米国で導入された補償教育プログラムのヘッドスタートは、その代表例である。こうした低所得家庭の子供に対する幼児教育・保育の効果は、1960年代に始まった実験型プログラムの長期的な縦断調査によって立証済みで、参加者の学業成績や教育年数、将来の所得を高め、非行や犯罪の発生を低下させる等、投資効果の高いことが明らかとなっている¹²。

移民の子供に対して、幼児教育・保育の提供がもたらす効果も複数の研究で確認されており、移民の多い国々ではこうした子供の就園率増加に高い関心があると言う¹³。例えば、ヘッドスタートのある研究では1979年から92年までの全国縦断調査のデータと語彙力や文字認識・初歩的算数テストの結果を基に分析を行い、ヘッドスタートへの参加がヒスパニック系幼児の得点を上げ、就学後の留年回避の可能性を高める効果があるとしている¹⁴。同様に、英国で就園児と不就園児を含む約3,000人の三歳児を追跡調査した研究では、英語を母語としない子供や移民の子供が幼児教育を受けることで、初歩的な言語能力や数的概念の理解において、英語を母語とする子供や白人の英国人幼児以上に得点を増加させたことを報告している¹⁵。

さらに、ノルウェーでは、移民一世の両親をもつ外国人幼児(五歳児)が一日4時間の幼児教育を受けることで得られる長期的効果を探った研究がある¹⁶。これは、外国人幼児の割合が最も高いオスロ市内の二地区で1998年に導入された実験的取組で、移民の子供のノルウェー語の習得や社会への統合推進を目的とし、地区内の全五歳児に無償の幼児教育を提供するものであった。研究では、取組の開始初年に対象となった1993年生まれの子供の外国人幼児が10年後、義務教育を修了する際の成績について、同地区に住み、対象外であった1992年生まれの集団と比較している。結果、男子では差がなかったが、女子では取組対照群の得点が有意に高かった。取組外の地区での二つの年度の集団間で得点差はなく、また、家庭や子供の背景要因を考慮した上でも、無償の幼児教育提供が外国人女子の学力を上げる効果が確認された¹⁷。

ちなみに、その後、ノルウェーでは本取組の対象を拡大し、2011年時点では10億円ほどの予算で前述の二地区を含む移民の多い五つの地域に暮らす全ての四・五歳児を対象に、一日4時間週20時間の幼児教育を無償提供している¹⁸。外国人保護者には子供の四歳時の健康診断等を利用して多言語で情報が提供され、地区職員が未就園児の外国人家庭に個別に働きかけるシステムを通して、無償であっても、就園の必要性を感じていない保護者の説得に当たった。さらに、幼児の就園中には外国人保護者がノルウェー語やノルウェー社会の習慣等を学ぶ機会や、編み物等をしながら相談事を話す場等が提供されており、就園を機に保護者支援も施されている点が注目される。

2. 外国人幼児の幼児教育・保育の実態と課題

外国人保護者にとっての幼児教育・保育の選択肢は、公立・私立の保育所・幼稚園等に通わせるか、外国人学校の幼児学級又は外国人託児所を利用するか、若しくは自宅で家族や親戚が面倒を見るかである。そのいずれを選択するのかは、日本での滞在期間の見通しと子供の将来の就学予定先とに関係している¹⁹。すなわち、日本の保育所・幼稚園等を選ぶ場合、滞在の長期化を見通し、園生活を通じた日本語や日本文化の習得に期待がある一方、外国人託児所等を選ぶ場合は、母国への帰国や進学を視野に、国内の外国人学校や母国の小学校への進学を予定している。

では、どのぐらいの外国人の子供が日本の保育所・幼稚園等に就園しているのだろうか。その実態は十分に明らかとは言えない。日本保育協会が2008年に行った調査によると、全国103の自治体(都道府県、指定都市、中核都市)の内、保育所における外国人乳幼児の入所状況を把握しているのは約半数であった²⁰。データのある自治体の集計では、計3,397園に13,337人の外国人の子供が入所しており、把握されている国籍は、多い順に、ブラジル、中国・台湾・マカオ、ペルー、フィリピン、韓国・北朝鮮であった。自治体が保育上、又は福祉的、経済的に配慮している事柄としては、特になしや無回答のところも多かったが、外国語の入所案内や各種書類等の作成、通訳等の配置、宗教上の除去食や代替食への対応等、職員加配や研修実施等があった。

外国人の子供が就園する保育所・幼稚園では、実践上、どのような課題に直面しているのだろうか。ある外国集住都市の保育所・幼稚園に勤務し、三歳以上の南米人幼児の保育経験(平均五人)をもつ保育者 179 人の回答によれば、9 割の保育者が保育実践上の困難があると答えている²¹。その内容として、回答者の 80%は外国人保護者と保育者とのコミュニケーションの問題を挙げ、次いで外国人幼児と保育者とのコミュニケーション(64%)、食事・給食に関する問題(49%)、子供同士のコミュニケーション(41%)を挙げている。問題への対処として、ほかの保護者に通訳を頼んだり、平易な日本語やカタカナ、ローマ字を使用したり、保育者自ら外国語を学んだりしているが、外部からの支援を受けているのは全体の僅か 16%で、特に保育所への外部支援は幼稚園よりも少なかった。さらに、保育実践での心掛けとしては、「ゆっくり、わかりやすく話す」等の言語理解への配慮が最も多く、次いで「個別かつ丁寧なコミュニケーション」が挙げられた。「特になし」という回答も少なくなく、「日本人幼児と同じように接する」という回答と合わせると、三番目に多い結果となった。

同調査の結果では、保育者が南米人幼児の家庭における発達・学習支援の乏しさを認識している場合でも、幼児教育・保育で育成を重視する能力や態度に差がないことが明らかとなっている²²。日本の幼児教育・保育は、知的教育は家庭を中心に、心情や意欲等の育成を通じた人格形成は幼児教育・保育施設を中心にという棲み分けのあることを特徴とするが²³、こうした傾向は、南米人幼児の保育実践にも適用されていることが確認された。認知的発達の諸項目は、「日本語での指示を理解する」を唯一の例外に、母語習得も含めて全て、幼児期に習得すべき能力・態度の重要度で下位に位置付けられた。既述のとおり、就学レディネスの向上には認知的発達を含めた全人的な発達促進が重要であり、保育所・幼稚園等の小学校化が企図されるわけではないが、小学校就学後に生じるであろう格差に配慮した保育を行うという保育者の意識は、この調査からは確認されなかった。

3. 就学前段階での支援の取組

我が国における就学前段階での支援の代表的な取組事例として、愛知県プレスクール事業を取り上げよう。愛知県はプレスクール事業(公立学校早期適応プログラム)を 2006 年度に開始している²⁴。2006・07 年度には知立市と小牧市で、2008 年度には豊橋市と半田市で、日本語指導者によるモデル事業が行われ、その経験を基に 2009 年に『プレスクール実施マニュアル』が作成されている²⁵。マニュアルは、プレスクールの普及を目的に、行政機関や保育所、幼稚園、小学校、外国人支援団体等の関係者向けに書かれたものである。同年 11~3 月にはマニュアルを活用したモデル事業として東浦町の町立保育所一園で日本語指導者による実践が行われ、その後、同事業は終了した。但し、翌年度には県の別事業の委託として、NPO 法人等が名古屋市港区と豊橋市、豊田市でマニュアルに基づくモデル事業を実施している。

同マニュアルによれば、本事業におけるプレスクールとは、「公立学校の入学予定者の内、新一年生年齢の外国人の子供を対象として、文化や言語の多様性を前提としながら年齢相応の認知発達支援を図り、初期の日本語指導及び学校生活指導を行うこと」と定義される。ここでいう外国人とは、国籍にかかわらず、国際結婚の夫婦や帰化した外国人の子供等を含む「外国にルーツを持つ子供」を指している。話し言葉から読み書きへと円滑に移行しうる言語環境にない子供に対し、日本語の音韻意識を高めた上で読み書きの指導を行い、学校生活に必要な語彙を増やすと共に、文化的に馴染みの薄い日本の学校生活について、ルールや活動の理解を促し、早期適応のための指導を行うものである。

昨年度(2013年度)は県内14の市と町でプレスクールが実施された²⁶。財源は、民間企業の寄付一件と自主的实施を行う小学校一校を除き、残り全ては市町行政の予算であった。全体の半数では教育委員会が実施主体となったり、NPO法人等へ委託したりして実施している。実施期間は11月頃から3月までの週1~2回各1時間が一般的であるが、最短は全3回計3時間から、最長は年間を通して隔週又は週1回各1時間まで、多様である。主な対象者は就園中の年長児であるが、中には年少・年中児や不就園児も対象に加えるものもある。実施場所は保育所又は小学校が最も多く、公民館等の公共施設や外国人託児所のケースもあった。主たる指導者は日本語指導ができるボランティアであるが、日本語指導を行う市の臨時職員や保育課程で学ぶ大学生等が担当するところも複数あった。

前述の『プレスクール実施マニュアル』にはどのような特徴があるのだろうか。第一に、モデル事業の実践を踏まえて作成されているため、実用性が極めて高い。事業を企画・運営する際の要点の説明に加え、運営に必要な資料等も示されている。また、学校生活指導及び日本語指導の留意点やカリキュラム案、豊富な教材や活動例等が提供されており、事前調査や中間・事後評価にも活用可能な日本語とポルトガル語の語彙調査も含まれている。また、外国人保護者との情報共有を積極的に行い、必要に応じて家庭での協力を求めることも推奨されている。

二つ目の特徴は、外国人幼児が就学前に習得すべき内容が明示されている点である。表6-1はマニュアルの中にあるプレスクールのカリキュラムの例で、学校生活指導、読み書き指導、基礎的な算数の概念・数指導の三つの観点から具体的な内容と順序が示されている。ここには外国人家庭や園の生活では習得されにくい語彙(筆箱、机、長い、高い、形や色の名等)や指示語、習慣(持ち物や挙手等)が含まれている。一般的に、日本の保育所・幼稚園等に就園中の外国人幼児の場合、保育者は園生活での日本語コミュニケーションに支障がないことに安心しがちであるが、それは必ずしも学校生活を送る上での語彙や習慣等が獲得されていることを意味しないという指摘は重要である。例えば、外国人幼児の中には、算数指導に入る前の前提となる量・形・分類・比較等の概念形成ができていない者もあり、「大きい、長い、高い、広いなど、広範囲の量を表すことば

を、母語でも日本語でも全て大きいという一つの概念で理解している」ケースもあると言う²⁷。また、外国人幼児は周囲の日本人幼児の様子を模倣して行動するため、実際には保育者による日本語の指示が正確に理解できていない場合も少なくない。なお、言うまでもないが、指導内容は、就園状況や日本語能力、発達特性等の幼児の実態に即して吟味する必要がある。

第三に、本マニュアルは外国人児童にも年齢相応の認知的発達を支援する観点から、幼児期の言語発達や第二言語習得等の理論を踏まえて指導上の留意点が述べられている点も注目される。結果、母語喪失を防ぐための母語指導の重要性や、二言語をきちんと使い分ける状況作りの必要性、音声での言語理解を経た上での文字指導の導入、意味のある理解可能な言語刺激を多く与える環境の整備、自己肯定感を育てる指導等が強調されている。

表 6-1 プレスクールの指導内容と順序の例

学校生活指導	読み書き指導	基礎的な算数の概念・数指導
1. 挨拶	1. 絵本の読み聞かせ	1. 分類(形による分類, 色名等)
2. 自己紹介	2. 様々な遊びを通して, 日本語の音韻に触れる	2. 形(丸・三角・四角の理解と書写)
3. 座る	3. 正しい姿勢で座る	3. 比較(大小, 多少, 高低, 軽重等)
4. トイレ	4. 書かれた自分の名前がわかる	4. 位置(右左, 上下, 前後等)
5. 持ち物	5. ひらがなの形の認識	5. 対応
6. 教室での指示語	6. ひらがな単音の読み	6. 暦(日付, 曜日等)
7. 物の貸し借り	7. ひらがなことばの読み	7. 数える(10まで)
8. 道具の使い方	8. 鉛筆を正しく持つ	8. 数字(10までの読み書き)
9. 体のこと(部位の名称, 体調不良を伝える等)	9. 名前を書く	
10. 気持ちを表す	10. ひらがな一文字の書き	
11. 給食	11. ひらがなことばの書き	
12. お手伝い(係の仕事)		
13. 遊び		
14. 掃除		
15. 登下校		
16. 連絡帳		
17. 欠席連絡		

(出典) プレスクール実施マニュアル検討会議(2009)『プレススクール実施マニュアル』愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室 38-52 ページ

プレススクール実施の効果について、長期的な調査はないが、事前事後の語彙調査の比較、及び子供や保護者、保育者や小学校教諭の反応からは肯定的な結果を得ている²⁸。まず、指導者が最大の成果があったとするのは、落ち着いた学習態度の習得である。開始直後は10分ほどしか継続して着席してられない幼児の殆どが、3月には45分間着席を続けられるようになり、学校生活での主なルールも習得できた。

次に、全ての実践で語彙の増加が見られた。総受講時間数は幼児によって6～48時間と幅があるものの、いずれも100語の語彙検査で4～51点までの増加点を得ている。指導者によれば、11～12月は鉛筆の持ち方や運筆、語彙に親しむことに費やし、ひらがなを書くことは1月以降に指導したが、2月頃には語彙力が飛躍的に伸びたと言う。文字に対する興味も増し、プレスクール参加以降、目にする文字を読みたがるようになったとされる。

また、外国人幼児に自信が付き、発話が増えたことも複数の報告書で指摘されている。あいまいだった言葉に確信を持ったり、ひらがなが読めるようになったりすることは、幼児の自信につながった。最後に、何よりも、幼児自身がプレスクールを楽しんでいたという事実は重要である。読み書きができる日本人幼児の中で焦りを感じていた子供が、プレスクールで学ぶことを楽しみにしているという保護者からの感想もあった。

モデル事業終了後、5年が経過したが、プレスクールにはどのような課題があるのだろうか。運営面では、最も支援が必要な不就園児の場合、保護者による送迎を原則とするため、参加が確保されにくいという問題がある。指導面においては、本来ならばプレスクールの指導に最も関連の深い保育者や小学校教諭が、実際には殆ど指導に関わっていないことも課題と考えられるだろう。また、幼児の日本語能力の差が大きく、教室方式での集団指導が難しい点や、対象幼児の多国籍化への対応等も課題となっている。最後に、県内外でのより多くのプレスクールの実施には、自治体からのもっと積極的な財政支援が期待される。

4. 外国人散在地域における就学前段階での支援策

上述のような就学前段階での支援を、外国人散在地域ではどのように提供できるのだろうか。就園児の場合、研修を通じた就園先の保育者の意識改革や能力向上によって、プレスクールの指導内容を保育者が園内での取り出し指導の形で実施できる可能性は高いと考えられる。不就園児の場合は、行政機関が近隣の保育所・幼稚園等に就園を促し、指導を行うことになるだろう。園内では、そのための業務分担又は職員加配等の方針を明確にする必要がある一方、外国人保護者との連絡には、通訳の派遣等、行政の支援が得られることが前提となる。プレスクールの指導自体は現在も日本語のみで行われており、保育者が一定期間の研修を経て、プレスクール担当となれるような新たな制度の確立が望まれる。そうした研修の機会を、愛知県等の協力を得て教育委員会が提供したり、遠隔教育の形で国が提供したりすることも考えられよう。

但し、その際、冒頭にも述べた就学準備のための保育と日本の保育観との齟齬は大きな障害となりうる。実際、現在のプレスクールの活動も多くの保育者にとっては、幼児教育・保育の小学校化との印象を拭えないだろう。それだけに、これまでに述べた外国人幼児が置かれた言語環境や家庭環境の特殊性や生活言語と学習言語の違い、就学準備と就学後の学力形成との関係性等に対して保育者の深い理解をどう促すかは重要な課

題となるだろう。

(三輪 千明)

<注>

1. 法務省「在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表」
(http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html)
2. 厚生労働省(2014)「平成 25 年(2013)人口動態統計(確定数)の概況」
2012 年度の保育所と幼稚園を合わせた就園率は、5 歳児で 99%、4 歳児で 96%である。教育再生実行会議(2014)「今後の学制等の在り方について(第五次提言)参考資料」
3. Kagan, S. L. (1994) “School Readiness,” in Torsten, Husén and Postlethwaite, T. Neville eds., *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.
4. Kagan, S. L., Moore, E., and Bredekamp, S. eds. (1995) “Reconsidering Children’s Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary,” National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
5. Britto, P. R. et al. (2006) “School Readiness: Review and Analyses of International Assessment Practices,” Early Childhood Resource Pack, Second Edition (CD-ROM), New York: UNICEF.
6. Carlton, M.P. and Winsler, A. (1999) “School Readiness: The Need for a Paradigm Shift,” *School Psychology Review* No. 28, pp. 338-352.
7. Hair, E. et al. (2006) “Children’s School Readiness in the ECLS-K: Predictions to Academic, Health, and Social Outcomes in First Grade,” *Early Childhood Research Quarterly* No. 21, pp. 431–454.
8. 内田伸子・浜野隆編(2012)『世界の子育て格差』金子書房
9. 内田伸子・菊地紫乃・翟宇華編(2009)「幼児のリテラシー習得に及ぼす社会文化的要因の影響 日韓中越蒙国際比較調査—お茶の水女子大学・ベネッセ共同研究 2008 年日本調査報告」お茶の水女子大学グローバル COE プログラム拠点
10. Sylva, K. et al. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, London: Institute of Education.
11. Schweinhart, L. J. (2007) “Outcomes of the High/Scope Perry Preschool Study and Michigan School Readiness Program,” in Young, M.E. ed. *Early Child Development: From Measurement To Action*, Washington, D.C.: The World Bank.
12. OECD 編・斎藤里美監訳(2011)『移民の子どもと格差』明石書店
13. こうした効果が確認されたのは米国生まれの母親の子供で、外国生まれの母親(移民一世)の子供に対する効果は僅かであった。しかし、移民一世の内、西語で面談を受けた母親の子供を見ると、ヘッドスタート参加者の語彙力(英語)が非参加者より有意に高く、プログラムの効果が確認された。Currie, J., and Thomas, D. (1999) “Does Head Start Help Hispanic Children?” *Journal of Public Economics*, No. 74, pp. 235-262.
14. Sylva, K. et al. (2004) *op. cit.*
15. Drange, N. and Telle, K. (2010) “The Effect of Preschool on the School Performance of Children from Immigrant Families: Results from an Introduction of Free Preschool in Two Districts in Oslo,” Discussion Paper No. 631, Statistics Norway Research Department.
16. 女子のみに効果があった理由は定かでないが、一般的に幼児教育の効果を測る研究の多くでは、女兒により高い効果が出る傾向がある。Drange and Telle (2010) *op. cit.*
17. 中田麗子(2012)「ノルウェーの移民政策と教育・保育」浜松学院大学シンポジウム「在日南米人幼児の就学に向けた支援を考える」発表レジュメ
18. 小内透編(2009)『在日ブラジル人の教育と保育の変容』御茶ノ水書房
19. 日本保育協会(2008)『保育の国際化に関する調査研究報告書—平成 20 年度』日本保育協会
20. 三輪千明(2012)「幼児教育の現場からみた在日南米人児童の学力形成の課題」『国際教育』第 18 号 日本国際教育学会発行 91-93 ページ
21. 三輪千明(2011)「在日南米人幼児の保育と就学レディネス」日本比較教育学会第 47 回大会発表抄録
22. 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編(2008)『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店
23. 2006・07 年度は「公立学校早期適応プログラム(プレスクール)」という名称であった。

第一部:日本国内における課題と取組

24. プレスクール実施マニュアル検討会議(2009)『プレススクール実施マニュアル』愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室。なお、プレススクール事業の枠組以外では、県内で最も早く、西尾市が 2008 年度からプレススクールを導入し、海部郡蟹江町の民間団体も同年度から実施している。
25. 愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室(2014)「プレススクール実施概要集」愛知県
26. プレスクール実施マニュアル検討会議(2009)*op. cit.*
27. 愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室(2010)「平成 21 年度プレススクール事業実施報告書」愛知県, 同(2009)「平成 20 年度プレススクール事業(公立学校早期適応プログラム)実施報告書」愛知県, 愛知県国際課多文化共生推進室(2008)「平成 19 年度公立学校早期適応プログラム(プレススクール)実施報告書」愛知県, 同(2007)「平成 18 年度公立学校早期適応プログラム(プレススクール)実施報告書」愛知県

第二部： 諸外国における課題と取組

第1章 アメリカ合衆国における ELL 教育と学力向上の試み

はじめに

アメリカでは、『危機に立つ国家』(1983年)を契機に、経済の国際競争力を高める国家戦略として教育改革が注目を集め、90年代以降は、連邦政府のリードの下、全米で教育スタンダードに基づく教育システムの構築が進められてきた。2002年には、「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法(No Child Left Behind Act, 略称 NCLB 法)」が成立し、不利な状況に置かれた子供とそうでない子供間の学力の格差を解消することが目指されている。その中で、英語能力が十分でない(Limited English Proficient 略称 LEP)子供も下位のカテゴリーに設定され、その学力向上が大きな課題の一つとなっている。

では、これらの英語学習者(English Language Learner, 略称 ELL)⁽¹⁾の学力向上をめぐり、どのような取組が進められているのだろうか。本稿は、アメリカにおける ELL を取り巻く教育の現状と学力向上を目指した教育プログラムの一端について明らかにすることを通して、日本への示唆を得ることを目的としている。日本語能力に課題のある児童生徒の学力問題を抱える日本にとって、アメリカの経験から学ぶ意義は大きいと思われる。

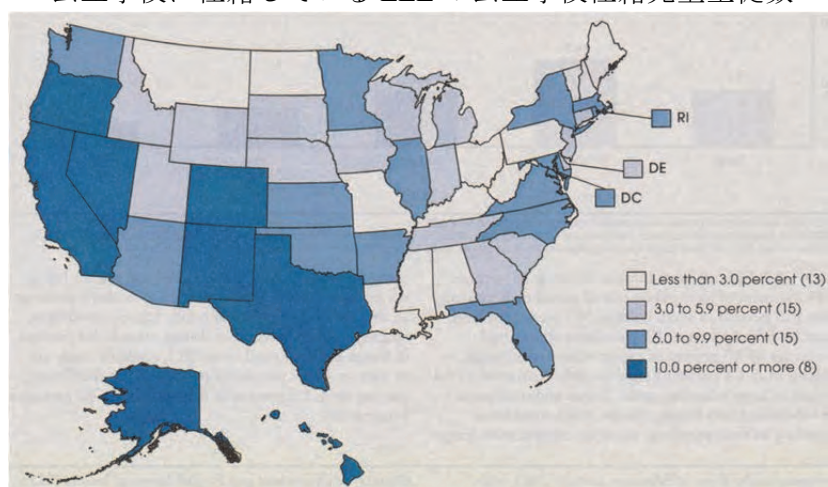
1. アメリカの英語学習者(ELL)

(1) ELL 児童生徒の動向

アメリカにおいて ELL 児童生徒の数は増加傾向にあり、2002-03 年度には約 4100 万人(8.7%)であったものが、2011-12 年度には約 4400 万人(9.1%)となっている⁽²⁾。

ELL の全米における分布は図のとおりである⁽³⁾。全児童生徒数における ELL の割合が 10%以上を超えている州は南部と西部に多く、アラスカ、カリフォルニア、コロラド、ハワイ、ネバダ、ニューメキシコ、オレゴン、テキサスの 8 州となっている。

公立学校に在籍している ELL の公立学校在籍児童生徒数



(出典) http://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/Indicator_CGF/COE_CGF_2013_05.pdf

続いて、6.0～9.9%は15州、3.0～5.9%は15州、3.0%未満は13州となっている。

ELLによる報告に基づいた調査(2009-10)では、家庭で話されている言語は、スペイン語が最も多く、ベトナム語、中国語、アラビア語、モン語、ハイチ語、タガログ語、サモア語、ナホバ語と続いている⁽⁴⁾。

(2) ELL と学力問題

ELL 児童生徒は、英語力の向上と教科内容の習熟という二重の課題をもち、低学力の問題を抱えている。2013年における全米学力調査(NAEP)の得点を見てみると、ELL とそうではない児童生徒は、表のように、4 学年と 8 学年の数学、及び、4 学年と 8 学年の共に大きな格差がある⁽⁵⁾。

	ELL児童生徒		ELLではない児童生徒	
	4年	8年	4年	8年
数学	219	247	244	287
読解	187	225	226	270

(出典) <http://www.nationsreportcard.gov>

2. ELL 児童生徒をめぐる連邦の教育政策

(1) NCLB 法と ELL 児童生徒

ブッシュ政権において、2002年にNCLB法が成立した⁽⁶⁾。この法律では、州の設定する教育スタンダードに基づいたテストを毎年実施するが、「十分な年間進歩(annual yearly progress,略称 AYP)」と呼ばれる目標を設定して、その達成状況の報告を義務づけている。AYP において連続してその目標に達しないと段階的な是正措置がとられることになっている。AYP には下位のグループごとの情報も求められるが、それには性別、人種、障害の有無に加えて、英語学習者のカテゴリーがあり、同様に AYP の達成が必要となっている。ただし、米国の学校に入学してから1年間はテストが免除されたり、州の裁量によって5年間は一部の教科を母語でテストを受けられたりといった特例措置も設けられている。

(2) NCLB 法におけるタイトルⅢ

NCLB 法のタイトルⅢは、言語能力が十分でない子供や移民の子供のための言語指導に関する規定が定められている⁽⁷⁾。そこでは、国勢調査に基づき英語能力が十分でない子供の数に従って定式補助金(formula funding)が各州に配分される。連邦からの同補助金を受け取るためには、州はタイトルⅢに定められた説明責任を果たさなければならないことになっている。

タイトルⅢでは、英語熟達基準を定め、1年に一回試験によって成果を把握することを求めている。その際、①英語能力のレベルが上昇した児童生徒の割合、②英語能力のレベルが熟達レベルに達成した児童生徒の割合、③算数・数学及び読解における州全体

の基準を達成した児童生徒の割合について、年次測定達成目標(Annual Measurable Achievement Objects, 略称 AMAO)を設定して、その達成状況を報告することが求められている。この基準が達成されない場合には、段階的な改善措置がとられることになっている。以上のような形で、連邦レベルでは、ELL 児童生徒の学力向上に向けた州の教育政策を方向づけているのである。

3. ELL を対象とした教育プログラム

(1) ESL 教育プログラムとバイリンガル教育プログラム

NCLB 法の成立により、EL 児童生徒をめぐっては、英語力の獲得と共に学力向上が大きな課題の一つとなっている。家庭で英語以外の言葉が話されていて、英語能力が十分でない ELL の場合には、アメリカでは、ESL 教育あるいはバイリンガル教育が提供される。バイリンガル教育プログラムの方が効果が高いことが知られているが、いつでもそうした教育ができるとは限らない。第二言語学習者の数が少ない、幾つかの異なる言語を話す児童生徒がいる、母語を話すことのできる教師がいない、法律でバイリンガル教育を禁じているなど、バイリンガル教育を行うことが困難な状況では ESL 教育を実施せざるをえない。ESL とは、第二言語としての英語(English as a Second Language)の略称で、ESL 教育とは、第二言語としての英語を指導する方法をいう。日本への示唆を得ることを考慮して、本稿では ESL 教育プログラムについて検討する。

ESL 教育プログラムには、大きくは三つの形態がある⁽⁸⁾。一つは、ELL が在籍する通常学級で英語力と教科内容の両方の習熟を目指すシェルタード方式のプログラムで、SIOP(Sheltered Instruction Observation Protocol)、SDAIE(Specially Designed Academic Instruction in English)、内容ベースの ESL(Content-based English as a Second Language)などが開発されている。二つは、NCLB 法の規定により大きく増加したもので、ELL のみの学級で英語能力の育成を目指す SEI (Structured English Immersion)プログラムである。三つは、取り出して ESL 指導を一日のうち部分的に提供する ELD (English Language Development)あるいは ESL Pull-Out プログラムである。本稿では、学力向上の観点から大きな成果を挙げているシェルタード方式に注目する。

(2) ESL 教育と教科学習

シェルタード(教科統合)方式は、ELL 児童生徒に教科を教える際にいかにして教科内容を理解させるかの方法の一つとして 1980 年代に提唱されたものである⁽⁹⁾。NCLB 法では、シェルタード方式による英語指導は次のように定義されている⁽¹⁰⁾。

シェルタード方式による英語指導は、初級レベルを終了した ELL が学年相当の教科内容、教科学習能力を伸ばすと同時に、英語力も同時に増進するための教授アプローチである。シェルタード方式による英語のクラスでは、教師は、教科内容が学習者によって意味のあるインプットとして学習者に伝わるように、明快で、直接的、簡単な英語を用いる必要がある。また、様々な支援(スキュフォルディング)ストラテジーを用いて、学習者の英語の熟達度に見合った授業内容にすると同時に、教科内容を学習者の既存知識と結びつけ、学習者同士の共同作業を通して、カリキュラムの内容を常に復習しながら同年齢の英語母語話者と同じ学年レベルの教科内容を教授する必要がある。シェルタード方式はその一つの方法である。

シェルタード方式による指導は、母語による指導がない環境で、ジェスチャー、写真などの様々な指導の工夫を行い、教科指導と並行して英語を教えることに焦点づけられる。特徴として、①言語面の目標と教科学習面の目標がそれぞれ明確であること、②補助教材が完備していること、③様々なスキュフォルディング(学習者のための足がかり)があること、④教師と生徒、生徒と生徒間の交流があること、⑤学習者にとって意味のある学習活動であること、が挙げられている⁽¹¹⁾。ELLが増加する中で、シェルタード方式のアプローチは、児童生徒の学力を向上させるために大きな注目を集めている。

4. 学力向上のための試み—SIOP プログラムを中心に

(1) SIOP モデルとは

ここでは、シェルタード方式の代表的な教育プログラムとして、シェルタード授業観察表(SIOP)モデルを紹介したい⁽¹²⁾。このモデルは、ELL 児童生徒の学力向上に向けて、15 年以上にわたり全米で活用されているシェルタード方式のアプローチである。SIOP は、八つの要素から構成されており、それらに関連する 30 の指導方略が示されている。SIOP モデルは、教科内容と英語力の習熟を同時に進めるというもので、シェルタード式の指導を包括的にデザインするための枠組みを提供するものである。

SIOP モデルは、カリフォルニア大学ロングビーチ校の J. Echevarria と M. E. Vogt, 応用言語学センターの D. J. Short らの研究者によって、1996 年から 2003 年まで全米教育省の資金を得た CREDE(Center for Research on Education, Diversity & Excellence)の下で開発された。CREDE の研究者は、より多くの教師がシェルタード式の授業を実施できるようにと、都市部にある四つの学区において、中間学校の教師と共に、シェルタード式の授業の鍵となる実践を見出し、専門研修のモデルを開発した。このモデルは、開発以来、その信頼性と妥当性の検討が続けられている⁽¹³⁾。

なお、SIOP モデルは、全米のすべての州で実施された実績があり、2012—2013 年度には、40 を超える学区で SIOP チームによる専門研修が実施されている。

シェルタード授業観察表(SIOP)モデル

準備
1. 生徒共に明確な教科学習の目標を決定し、掲示し、見直す 2. 生徒共に明確な言語学習の目標を決定し、掲示し、見直す 3. 生徒の年齢と教育的背景に応じて教科学習の学習内容を割り当てる 4. 高いレベルや授業内容の明確化と意義化のために補助教材を用いる (コンピュータープログラムやグラフ、モデル、視覚的資料など) 5. 全ての生徒の習熟度に応じて教科学習の適用(教科書、宿題など)を用いる 6. 活動の意義—読み書き練習、語彙練習、会話練習のために意味のあるアクティビティーを考案する(インタビューや記述、シミュレーション、モデルなど)
背景の構築
7. 生徒の背景知識や経験に学習内容を明確に結びつける 8. 過去に学んだ内容と新しい学習内容の間に明確なつながりを作る 9. キーになる語彙を予習する(生徒が分かるように紹介する、書く、反復する、強調するなど)
理解可能な方法
10. 生徒の習熟度に応じた言葉遣い(話すスピードを落とす、発話、初心者向けのシンプルな文章構造など) 11. 学問的課題の明確な説明 12. 明確な学習内容を構築するための多様な技術の活用(モデリング、視覚化、ハンズオン、アクティビティー、デモンストレーション、ジェスチャー、ボディランゲージ)
方略
13. 学習戦略を用いた生徒への育成の十分な機会 14. 生徒の学習理解の支援やサポートのために一貫してスキュアフォールディングを用いる (考えを声に出すなど) 15. より高い分析思考スキルの向上を促進するための多様な質問や課題を設ける (誤字、分析、解釈のための質問など)
インターアクション
16. 授業内容についての詳細な反応を促すインターアクションや教師生徒・生徒同士のディスカッションの機会に親しむ 17. 授業の学習内容や言語をサポートするグループ形態 18. 生徒の反応のための十分な時間を一貫して提供する 19. 年齢、同級生、L1 テキストに求められる L1 における明確なキーコンセプトの生徒への十分な機会の提供
実践と応用
20. 新しい知識を用いた活動への生徒の育成のために実際の体験や操作による教育を実施すること 21. クラスにおける教育内容と言語的知識の活用の育成のための活動 22. 全ての言語的スキルに平等な活動(読み書き、聞く話す)
授業実践
23. 発話による教科学習理解の明確なサポート 24. 発話による言語学習理解の明確なサポート 25. 生徒の約 90%~100%が参加する 26. 生徒の理解可能なレベルに適切な授業の早さ
復習と評価
27. 基本的語彙の総合的な復習 28. 基本的な学習内容の総合的な復習 29. 生徒の成果を規定する均一なフィードバック(言語や学習内容、宿題など) 30. 授業を通して全ての学習と生徒の学習の総合的な評価(抜き打ち試験、グループ回答など)

(出典)D. Short (2013) "Training and Sustaining Effective Teachers of Sheltered Instruction," *Theory Into Practice* 52, p.120.

(2) SIOP モデルの授業づくり

SIOP モデルは、①準備、②背景の構築、③理解可能な方法、④方略、⑤インターアクション、⑥実践と応用、⑦授業実践、⑧復習と評価の八つの要素から成り立っている。これらのそれぞれに関連する指導方略を活用して、教員は ELL 児童生徒の教科や英語の学習ニーズに応える授業をデザインして、実施することができる⁽¹⁴⁾。

①準備では、教科学習の目標と言語指導の目標の二つを設定し、評価、教材、学習活動を準備する。②背景の構築では、児童生徒の経験と内容、既習事項と新しい概念を結びつけ、鍵となる語彙を強調する。③理解可能な方法では、生徒の能力に応じた言葉遣い、学習課題の明確な説明、鍵となる概念を明確にするための様々な方法を工夫する。④方略では、学習方略、支援(スキュフォールディング)の技法、高次の思考スキルを助長する質問や課題を活用する。⑤インターアクションでは、発話を引き出し、内容理解や言語発達を促す発問やグループ活動を工夫する。⑥実践と応用では、教材の工夫、内容や言語の応用、読み・書き・話し・聞くを統合する活動を行う。⑦授業実践では、目的の実現に向けて実践する。⑧復習と評価は、鍵となる語彙、概念を復習し、評価を行い、フィードバックをする。SIOP の技法には、例えば、以下のようなものがある⁽¹⁵⁾。

- ・児童生徒の習熟度に応じて、早すぎず遅すぎないように発話を調整する
- ・過程やルーティンにおいて模型の作成やデモンストレーションを行う課題を定期的に行う
- ・学習内容がより明確になるようにジェスチャーやパントマイム、動きを取り入れる
- ・ロールプレイングや寸劇、シミュレーションなどに児童生徒が参加する機会を設ける
- ・必要であり、利用が可能ならば写真、模型、イラスト、図、本、テープ、CD、インフォグラフィックなどの視覚資料や補助教材を用いる
- ・一貫してキーポイントについて修正再表示、言い換え、反復、記録を行う
- ・キーとなる情報や言語構造は確認あるいは見直しを行う
- ・ハンズオンや経験に基づいた活動、発見活動を設ける
- ・英語初心者には少々意図的にゆっくり話し、分かりやすい語彙、言葉遣い、写真や模型の活用や動きを用いて学習内容を説明する
- ・言語へのコンプレックスを賢明に軽減させる。構文や言語形式に変化をもたせるためにあまりにも単純な言葉使いを制限する

SIOP モデルの特徴を整理すると、第一に、このモデルの八つの要素と 30 の学習方略を活用することで、シェルタード式の多様な授業づくりを可能にすることが挙げられる。第二に、SIOP は、授業観察の際の評価表として活用することが可能であり、自己評価や教師同士の学び合いを促すツールとして利用することができる。第三に、このモデルは、ハンズオンの教材や協調学習を取り入れたもので、ELL だけではなく、すべての子供にとっても有益なアプローチといえる。

(3) 教員の力量形成と専門研修

SIOP モデルを活用するには、時間と継続的な努力が必要であるという。これまでの研究から、効果的にこのモデルに基づいた授業を実施するには、少なくとも1年間は必要であるという⁽¹⁶⁾。なお、教員や研究者から構成される SIOP チームは、このモデルに関するワークショップ、現場訪問、コーチング、技術的支援などを通して、専門研修サービスを提供している⁽¹⁷⁾。

おわりに—日本に示唆されること

アメリカにおいては、連邦レベルで、ELL 児童生徒の学力向上に向けた具体的な教育政策を進めている。NCLB 法の規定に従い、各州が英語習熟基準と数学・読解の基準を設定し、具体的な達成目標を立て、それを達成するための計画を立案し、説明責任を果たすといったアカウンタビリティ体制が構築されているのである。また、ELL 教育においては、学力向上の試みとしてシェルタード方式が取り入れられている。このシェルタード方式の有効性に関して、例えば、以下の3点が考えられる。

第一に、シェルタード方式は、在籍学級でも実施可能な指導アプローチといえる。ELL が在籍する学級において SIOP モデルのようなシェルタード英語を活用した授業づくりが行われる。そうすることで、ELL が ESL 教室での初期指導を終え在籍学級に移行した後も、言語的なニーズに対応した長期にわたる支援が可能になる。

第二に、シェルタード方式は、教科等の内容を中心とした加速的アプローチといえる。レベルを落とし追いつくことが困難になる補償アプローチではなく、シェルタード方式は学年同等レベルの教科等の内容をベースに授業がつくられる。足場づくりを工夫することで、学年レベルの教科等の内容を学びながら言語能力を同時に高め、言語力による遅れた学習を取り戻すことから、加速的アプローチといえる。

第三に、シェルタード方式では、英語話者と ELL の学び合いを可能にする。取り出しではなく在籍学級で学ぶため、英語話者と ELL が共に学ぶ協同学習に十分に取り組むことができる。そのことを通して、ELL は意味ある文脈での英語の活用が促されるだけでなく、英語話者と ELL が異なる視点や文化を互いに学び合うことのできる双方向的な学習が実現するのである。

以上のように、シェルタード方式は、ELL の学力向上にとって、極めて効果的なアプローチといえる。この言語教育アプローチは、日本における日本語能力に課題のある外国人児童生徒の集住地域のみならず散在地域においても、十分、適用可能なものといえるだろう。SIOP モデルで検討したように、シェルタード方式は、日本語に課題のある外国人児童生徒の人数にかかわらず活用可能な授業づくりの枠組みを提供してくれるものである。少子高齢化が進み移民の受入れが議論されるなかで、日本においてもシェルタード方式の日本語・教科指導の研究を進め、外国人児童生徒の学力向上に向けた取

組を進めていくことが期待されているのではないだろうか。

(松尾 知明)

<注>

- (1) アメリカでは、LEP の limited の表現が適切ではないという考えから、ELL の用語が用いられることが多い。本稿でもそれに倣い、NCLB 法に直接関係する部分を除いては、ELL を用いることにする。
- (2) http://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/Indicator_CGF/COE_CGF_2013_05.pdf, p.1.
- (3) Ibid., p.1.
- (4) http://www.ncela.us/files/uploads/NCELAfactsheets/EL_Languages_2011.pdf
- (5) <http://www.Nationsreportcard.gov>
- (6) (財)自治体国際化協会ニューヨーク事務所(2010)「米国における言語マイノリティに対する教育支援策」Clair Report No. 346, 14-17 ページ。
- (7) 同上報告書, 17-20 ページ。
- (8) バイリンガル教育プログラムには、典型的に言えば、①移行型バイリンガル教育, ②発達型(維持型)バイリンガル教育, ③双方向バイリンガル教育のプログラムがある。
- (9) 中島和子編著, 2010年, 『マルチリンガル教育への招待』ひつじ書房, 116 ページ。
- (10) 同上書, 117 ページ。
- (11) 同上書, 117 ページ。
- (12) 同様のプログラムに CALLA がある。詳細は, 松尾(2013)「多文化クラスの授業づくり—CALLA と学力保障」松尾知明編著『多文化教育のデザイン—移民時代のモデル構築』勁草書房, 107-127 ページを参照。
- (13) 例えば, SIOP の効果を明らかにしたのものとして, 次のような文献がある。J. Echevarria, K. Poers & D. Short (2006) School Reform and Standard-Based Education: A Model for English Language Learners, *Journal of Educational Research* 99(4), pp. 195-210. C. T. Calderon & E. Zamora (2014) Factors Affecting the Implementation of Sheltered Instruction Observation Protocols for English Language Learners, *National Forum of Education and Supervision Journal* 31(3), pp. 20-32.
- (14) 詳細については, <http://www.cal.org/siop/>を参照。
- (15) J. Echevarria & M. Vogt (2010). “Using the SIOP Model to Improve Literacy for English Learners,” *The NERA Journal* Vol 46(1), pp. 10-11.
- (16) <http://www.cal.org/siop/>
- (17) CAL(Center for Applied Linguistics)は, 世界中の言語的文化的に異なる人々のアクセス, 公正, 相互理解を助長する NPO であるが, SIOP の研修プログラムを提供している。詳しくは, <http://www.cal.org/siop/>を参照。

第2章 カナダの移民の子供を対象とする言語教育支援の実態と課題

1. 多様性の国カナダの移民の子供の学力

カナダは、各州が教育に権限を持っていることや受入れ移民の言語や住民の信仰する宗教など様々な点において、多様性を特徴とする社会である。1867年にカナダ連邦が成立し、憲法において教育に関する州自治が規定されたため、その後連邦に加わった州を含む現在10州及び3準州が各州の裁量で教育法規などを定めており、一国内に多様な教育制度を持つ。そして、豊富な天然資源、肥沃な土壌の活用・開発のために、カナダ連邦成立以前から移民を受け入れてきた。2011年国勢調査では国民の20.6%(五人に一人)が外国生まれ(前回2006年調査19.8%)と回答しており、数値からも人口の多文化状況を読み取ることができる。また、ファースト・ネーションズ(First Nations)、イヌイト(Inuit)、メティス(Metis)といった憲法で先住民として承認されている人々による自治要求運動とそれに対する政府の対応などの歴史も持つ。

このような多様性社会では、一定の価値基準、枠組に沿った学力観を形成し、その学力観に基づく教育を展開させることは困難と考えられてきたが、カナダは2000年に初めて実施された経済協力開発機構(OECD)の生徒の学習到達度調査(The Programme for International Student Assessment: PISA)で OECD 平均を上回り、参加国の中でも上位のカナダの子供の好成績は、教育的成功として諸外国から注目を集めた(OECD, 2011)。

こうしたカナダの子供の高学力の実態以上に国際的な注目を集めたのが、移民家庭の子供の学力の高さである。OECDがPISA2003年調査のデータを用いて、参加国の移民の子供の学力と移民受入れ国のネイティブの子供(移民に該当しない子供)の学力とを比較し、さらに、両者の学力差とその背景について17の国・地域の間で比較分析を行ったところ、カナダは多くの欧州諸国とは異なる傾向を示した。それは、カナダでは移民の子供とネイティブ(カナダ生まれ)の子供との間の学力の差が小さく、移民二世の子供(両親ともに外国生まれだが、自身はカナダ生まれの子供)の成績はネイティブよりも高いという結果である。この傾向は、同じ移民受入れ社会のオーストラリア、ニュージーランド、マカオとも共通している。一方、欧州諸国では、移民生徒の学力は全体的に低く、その国で生まれた生徒との間に顕著な格差が存在することが、この調査で明らかとなった(OECD, 2006)。

OECDはこの調査の報告書の中で、カナダの移民の子供の好成績の要因を、今回の調査だけでは確証できないとしながらも、次のように推測した。一つ目に、子供の家庭的背景が学力を規定するという理論に基づき、カナダでは親の就学年数などの教育的背景や職業など社会経済的背景が移民家庭とカナダ人家庭とでほぼ同じであることに触れ、これが移民とカナダ生まれの子供両方が好成績を収める要因となっていると指摘した。

そして、二つ目に、教授言語の学習支援が長期間にわたって行われる環境の存在を挙げ、「移民の子供とネイティブの子供の学力差が小さい国では、比較的明確な目標と基準が定められた教授言語の学習支援プログラムが設置されている」との考察を示している(OECD, 2006)。

そこで、本稿では、国際的に高く評価されているカナダにおける移民の子供への教授言語に関わる教育支援の実態と課題を、カナダ最大の人口を擁し移民受入れ数も最も多いオンタリオ州の事例を参考に明らかにし、今後の日本の外国人児童生徒教育発展への示唆を導き出すこととしたい。

2. カナダにおける移民の子供の言語教育支援体制の実態

現在、カナダでは、連邦政府が批准している児童の権利に関する条約(Convention on the Rights of the Child)の理念に沿って、カナダに住む6～18歳の全ての子供に教育を受ける権利があるとしている(Settlement Workers in Schools, 2012)。ほとんどの州が教授言語である英語かフランス語の指導が必要な子供に対する支援に関わる政策を持つが、子供が支援を受けられる期間など各州によって異なる点も多い。しかし、政策を持つ全ての州は、理念上、子供の第一言語(母語や家庭言語)の維持を重視すべきであり、第二言語の習熟は通常数年かかるものという認識を持つという点で共通している(Derwing & Munro, 2007)。

現在、オンタリオ州では、英語を教授言語とする公立学校に在籍する中等教育段階の生徒(9～12年生)を対象に、「第二言語としての英語(English as a Second Language: ESL)」と「英語リテラシー教育(English Literacy Development: ELD)」の2科目を正式な科目として設置している。ESLは英語が母語でない生徒やカナダ生まれであるが家庭言語が英語でない家庭環境(先住民家庭も含む)やカリブ地域出身者独特の方言的な英語を身に付けて育ってきたため英語の指導が必要な子供向けであり、ELDは戦争や災害などの影響で母語・家庭言語による学習を含めて学校における学習指導を十分受けられなかった子供を対象とする(Ontario Ministry of Education, 2006)。ESLとELDの中等教育科目化は、当時導入された「オンタリオ・カリキュラム(The Ontario Curriculum)」の9～12年生向け科目「ESL/ELD」の運用が1999年に始まったことによるものである。科目化される以前は、1988年に州政府が発行したESLとELDの前身であるESD(English Skills Development)のカリキュラムガイドラインで10～12年生について、1995年に発行された州最初の統一カリキュラム「コモン・カリキュラム(The Common Curriculum: Policies and Outcomes, Grades 1-9, 1995)」においては9年生段階の英語の指導が必要な生徒の受入れ・支援体制の指針が初めて示される程度に留まっており、州政府による積極的な介入や支援は行われていなかった(Ontario Ministry of Education, 1999)。

現在、オンタリオ州は、ESLとELDの2科目について最低110時間の学習をすれば、一般生徒同様、それぞれ1単位の取得が可能と規定している。オンタリオ州で中等教育

修了資格を得るためには英語科目で4単位以上の取得が必修であり、そのうち3単位をESLかELDで振り替えることができる。

1999年以降、中等教育段階の正式科目として設置されるようになったオンタリオ州のESLであるが、その運用においては州政府による統一的な基準がなく、各地域の教育委員会や学校それぞれの裁量に任されてきた。ESLやELDの科目の実際の指導方法も学校や教育委員会ごとに異なっており、①インテンシブサポート型(入国後の初期段階で、一般生徒とは別クラスで集中的に英語の指導を受ける)、②部分的サポート型(ESL/ELDの授業に参加しながら、適切なレベルの一般生徒向け授業に参加する)、③チュートリアル型(一般生徒と同じ授業に参加しながら、ESL/ELD専門の教師、教科の教師などのチューターから学習支援を受ける)などの形式で行われてきた(Ontario Ministry of Education, 2007b)。

一方、オンタリオ州は、現在においても、初等教育段階(幼稚園、1～8年生)の英語の指導が必要な子供向けの科目の設置を義務としておらず、カリキュラムも設けていない。実質的に州で初めての統一カリキュラムとなった1997年導入の「オンタリオ・カリキュラム」¹⁾の科目「言語(Language)」に、ESLの対象となる子供や指導方法の特性、ESL指導における学校や教師の役割に関する項目が加わったのが、オンタリオ州政府が低学年の子供向けの英語指導について触れた最初とされる(Ontario Ministry of Education and Training, 1997)。

州政府は、2000年代に入ると英語の指導が必要な子供向けの指導用リソースガイドや教師用参考資料の作成・発行を順次進めたが、ESLやELDの支援体制の構築・整備やプログラム運用については依然、各地域の教育委員会や各学校の裁量によって行われるものと考えられてきた。しかし、同時期に州政権を担っていた自由党の主要課題であるアカウントビリティの視点から、オンタリオ州会計検査院(Auditor General for Ontario)が州内の学校で実施されている教育プログラムの評価を行ったところ、ESLやELDのプログラム運用の効率性の悪さが明らかとなり、対象となる子供の学習到達度を教師が測定することのできる州全体の仕組みを作ることの必要性が指摘されるようになった(Ontario Ministry of Education, 2012)。それを受けて、2007年に、州政府はESL及びELDプログラムや支援サービス提供の指針となる政策を発表した(Ontario Ministry of Education, 2007)。その後、2012年1月にこの政策を運用するための具体的リソースとしてSTEP(Steps to English Proficiency)が開発・発表された。STEPは、英語の指導が必要な子供の学習計画を立案するための実力測定、学習経過の記録、評価などの学習効果の測定のために使われる枠組である。STEPは、指導主事、校長等の学校管理職、担任教師、ESL専門教師、他の教科担当の教師、子供、そして保護者に至るまで利用者を幅広く想定している(Ontario Ministry of Education, 2012)。

オンタリオ州でSTEPが出されたのが2012年であり、州政府による体系的な取組はまだ始まったばかりである。英語の指導が必要な子供向けの支援は、依然、各地域主導

で行われている。たとえば、州最大の学区であるトロント地区教育委員会(Toronto District School Board: TDSB)では、4~13歳の新入移民の子供については、地元の小学校で直接受け入れる。ESL 支援体制は主に、①半日の特別 ESL 支援コース、②ESL 専門教師が常駐する学校における取出し指導、③ESL 専門教師が定期的に巡回指導で対象となる子供が在籍する学校を訪れる、の3形態で行われている。一方、14歳以上の新入移民の子供については、最初に市内3か所に設置されている新入生受入れセンター(Newcomers Reception Centre)で英語力、数学の力の測定と多言語対応可能な職員による個別指導計画のカウンセリングを受けた上で、地元の中高等学校に入ることになる。さらに、センターには定住支援員(Settlement Worker)がおり、生徒の親からの定住に関する相談(住居や職探し、保健福祉に関する情報提供、支援団体の紹介)にも応じている(Toronto District School Board, 2014)。同様の取組は、ブリティッシュ・コロンビア州(以下、BC州)最大のバンクーバー教育委員会(Vancouver School Board)など他州の都市部でも行われている(Vancouver School Board, 2011)。

なお、TDSB は、近年増加している紛争地域出身で学習経験の乏しい ELD の子供の対応にも力を入れており、独自の ELD プログラムとして、LEAP (Literacy Enrichment Academic Program)を学区内の40の小学校、13の中高等学校で開講している(Toronto District School Board, 2014)。

3. 移民受入れ先進国における課題

以上見てきたように、英語の指導が必要な子供が最も多いオンタリオ州においてさえ、州統一の子供の英語力測定基準の開発・設置などの州政府による体系的な対応体制の整備は2000年代に入ってから始まったものであり、州の学校全体に必要な支援体制が行き渡っていないのが実情である。オンタリオ州の約4,900校の公立学校を対象に2013年に実施されたある調査によると、調査対象となった全小学校の72%、中学校については55%が一人以上の対象の子供が在籍する学校であり、オンタリオ州で英語の指導が必要な子供向けの教育は、州全域で必要とされている状況にある(People of Education, 2013)。このように学校における ESL 教育のニーズが急速に高まる一方で、ESL 教員の配置が追いついていないという課題が指摘されている。例えば、対象となる子供10人以上が在籍する小学校のうち23%、中学校では13%の学校で ESL の専門資格を持つ教員が配置されていないことが明らかとなった(People of Education, 2013)。

特に初等教育における教師の配置の遅れが目立つ。カナダでは初等教育段階の子供の英語指導について、「カナダの英語圏の学校の教師は英語が誰でも話せるため、誰もが英語の指導が可能である」、「低学年の子供は覚えが早いので、特別な支援がなくても英語が学習言語のメインストリームの教室ですぐに英語力をつけることができる」といった誤解が存在してきた(Derwing & Munro, 2007; Gunderson, D'Silva & Odo, 2012)。このような誤解の影響からか、カナダ各州ではプログラムの運営予算をより高い年齢の子供の

英語指導に優先的に配分したり、初等教育段階では英語の指導が必要な子供を支援する体制は十分に整備されていない場合が多い(Beynon, LaRoque, Ilieva & Dagenais, 2005; Derwing & Munro, 2007)。

また、ESL 担当教員の養成においても、制度的な課題が指摘される。現在、カナダには国や州が統括する子供向け ESL 教員養成機関は設置されておらず、国や州による統一的な教員養成基準も存在しない。成人向け ESL については、民間組織 TESL カナダ連盟(TESL Canada Federation)が全国基準を設定し、同組織が認定した大学設置コースを修了した履修者に TESL(Teaching English as a Second Language)の資格を発行している。子供向けの英語指導は、多くの場合、大学の副専攻で ESL 関連科目を履修した教員や成人対象の英語教授資格である TESL を持つ教員が担当しているという(Derwing & Munro, 2007)。

オンタリオ州の学校で教えるためには、教員は校種や教科ごとに授与される教員免許を有していなければならない。ESL や ELD を担当する教員についても、教科 ESL の教員免許を所持していることが求められる。しかし、オンタリオ州では大学の教員養成課程で教科 ESL の教員免許を取得することはできず、ESL は教員免許状を持つ者がコースを受講することで取得可能な追加資格(Additional Qualification: AQ)の一つとなっている。ESL の資格を必要とする者や希望する者は、卒業後に所定の ESL コースを受講して教科 ESL の AQ を取ることになる。

なお、西部の BC 州では、州教員免許の中等学校の指導科目として ESL が設定されている。しかし、学校で子供向けの英語指導を担当するために、ESL 関係資格の所持は必須とされていない。BC 州では、教員免許の基礎免許取得時に中等学校の指導科目を 1 科目指定する必要があるが、ESL を指定することはできず、ESL は教員となった後に追加で取得する 2 科目目以降という位置付けである。

以前より、英語の指導が必要な子供の指導に当たる教員の準備・知識の不足、管理職の認識不足は指摘されてきたことであり(Cummins, Mirza & Stille, 2012)、急速に増える英語の指導が必要な子供や子供向けの ESL や ELD のニーズにオンタリオ州政府も体系的な対応をとっていくことが求められるようになってきている。しかし、オンタリオ州政府による ESL 教員の養成や配置に関わる対応は、長期的な視点に欠けた緊急措置に留まっている。オンタリオ州は、2010 年の法改定により、当該教科や当該校種の教員免許がない者に対して 1 年間の期限付きでその教科や校種の臨時免許状を発行して、本来の専門以外の教科や校種の指導を行えるよう認める制度を導入した。ESL についても AQ の ESL-Part1 コース修了と同等の臨時免許状の発行により、ESL 教師の増員を進めた。しかし、この対応について、オンタリオ州内の ESL 教師団体 ERGO がこの制度は教員の質の低下を招いており、結果的に子供の教育に悪影響を与えているとの声明を出すなど学校現場の困惑が見受けられるという(ERGO, 2012)。

また、オンタリオ州では、1997 年以降、小学校段階のカリキュラムガイドラインに

においても、教科指導の際に英語の指導が必要な子供に関わって留意・調整すべき点を提示するなど、学級担任教師による ESL 学習指導が意識されてきた。しかし、この方針は見方を変えれば、オンタリオ州の学校における英語の指導が必要な子供への対応は ESL 専門教師の配置などの発展的な方向性を持ったものではなく、既存の資源を用いることを前提とした消極的対応と捉えることができる。一方、オンタリオ州の初等教育教員養成課程の学生を対象にウェブスターとヴァレオが実施した調査研究において、英語の指導が必要な子供への対応は現代のオンタリオ州の教員にとって必須の職務となっていると学生の多くが認識しながらも、自分の受けてきた教師教育は英語の指導が必要な子供のニーズに十分に対応できたものではなかったと回答したことが明らかにされた(Webster & Valeo, 2011)。

4. まとめ—日本の外国人児童生徒教育への示唆

本稿では、最初に、カナダにおける移民の子供への教授言語に関わる教育支援体制の実態を、オンタリオ州の事例を中心に整理した。カナダは、年間 25 万人の新規移民を受け入れる移民社会、また、1971 年に世界初の多文化主義政策宣言を発表した多文化主義社会であるため、学校の教授言語とは異なる母語・家庭言語を使用している子供を学校に受け入れることを想定した体制がとられている。特に、移民の集住地域となっている都市部の自治体レベルが、受入れセンターの設置や ELD プログラムの開講など移民の子供の受入れ体制を整え、学校生活への定着を支援するための先進的な取組を行ってきた。一方で、課題も残されている。これらの課題は、日本の外国人児童生徒の支援体制が今後進むべき方向について検討していく上でも示唆的なものと言える。そこで、最後に、カナダの教育が今後、取り組むべき対応を提言としてまとめる。

まず、ESL や ELD に対する誤解、それに基づく体制整備の遅れに、早急に対応することが求められる。ESL 担当教師の関連資格所持や研修受講の義務化を実施したり、ESL を教員免許の主要指導科目に位置付けるなどの教師教育制度の整備と拡充は喫緊の課題である。オンタリオ州では 2015 年度に教員養成プログラムの改正が行われる予定で、最低 40 日間の教育実習を必修とする従来の 1 年制の教員養成プログラムが最低 80 日間の教育実習の実施を義務とする 2 年制プログラムに替わることになっている。この変更は将来教師となる学生により多くの実践的な指導機会を与え、特別支援教育、情報技術、多様性(diversity)といったオンタリオの教育の現代的諸課題に対応できる力を備えた教師を育成することを趣旨とする(Dolik, 2013)。この改正に伴って、各大学が、教員養成プログラムにおいて ESL や関連する事項についての科目や内容を充実させていくことが期待されることである。

二つ目として、移民の子供の実態や教育上のニーズを正確に把握し、それらに適した支援体制を整備していくことである。本論の最初に触れたカナダの移民の子供の高学力の要因として度々指摘されているのが、ポイント制度による移民受入れである。カナダ

は1960年代後半にそれまでヨーロッパ諸国などに限定していた移民の国籍要件を撤廃すると同時に、移住希望者の公用語力、学歴、職歴、財力などをポイント化し、一定の点数を備えた人を、カナダの社会・経済の発展の貢献しうる人材として優先的に受け入れる移民政策を基本方針に定めた。こうした経済カテゴリーの移住者の家庭は、カナダ社会への適応性が高く、子供も優れた学業成績を残すことは、各種調査で確認されている(児玉, 2010)。一方、現在、カナダ政府は人道的な観点から難民受入れ枠も相当数確保している。カナダ社会に適応性のある経済カテゴリーの移民だけではなく、社会統合に当たって困難を抱えやすい難民や家族呼び寄せのカテゴリーの移住者も一定数受け入れる状態が今後も継続していくことが予想されている。

すでに、近年の一部の研究から、PISA等の国際的評価によって一般化された成績優秀なカナダの移民の子供とは異なる移民の子供の姿が映し出されている。PISA調査の数値はカナダの移民の子供の実態を覆い隠すものだという反論もある(Cummins, Mirza & Stille, 2012)。これらの研究は、一部の移民や民族的マイノリティの子供は低学力傾向にあること、移民とカナダ生まれの子供の間に顕著な差が見られる州が存在すること、異なる民族的マイノリティ間や移民集団内の学力格差の実態があることを指摘している(Abada, Hou & Ram, 2008; McAndrew, Anisef, Garnett, Ledent, & Sweet, 2009; Cummins, Mirza & Stille, 2012)。たとえば、バンクーバーの移民的背景を持つ子供を対象とした追跡調査研究によって明らかにされた母語別の高校科目(11と12年生の英語、数学、社会科、理科の4科目)の成績の平均は、韓国語話者80.6%、中国語話者80.4%、ロシア語話者72.5%、広東語話者69.5%、タガログ語話者58.3%であった。また、同調査では、11年生から12年生への進級率が最も低かったグループもタガログ語話者であることがわかり、タガログ語話者で12年生に進級した生徒は前年11年生在籍時の人数の半数以下に留まった(Gunderson, D'Silva & Odo, 2012)。2000年代以降、ELDプログラムの開設など学習経験の乏しい子供の存在や抱える課題への対応に意識的に取り組む地域もあるが、州政府による体系的な支援の下、これらの取組が移民の子供の実態やニーズにあわせて効率的に進められていくことが期待される。

最後に、カナダの近年の移民受入れに関わって見られるようになった新たな傾向に関連する課題にも触れておきたい。カナダでは、従来、トロント、バンクーバー、モントリオールという三大都市が、新規移民の大半を受け入れてきた。しかし、カナダ連邦政府の統計によると、全国の移民受入れ者数に占める三都市合計の受入れ者数の割合は、1996年は73.4%、10年後の2006年は68.9%、そして、最新統計の2011年は63.4%と年々減少している。また、過去5年間に入国した移民のうちカナダ最大の都市トロントを最初の居住地に選んだ移民の割合は、2001年43.1%、2006年40.4%、2011年32.8%と減っている。近年はカルガリー、エドモントン、ウィニペグなどの中規模都市に移民が分散化する傾向が認められ、移民家庭の散在化の進行が予測されている(Statistics Canada, 2013)。日本同様、散在地域への対応体制の拡充、そして、支援サービス等における集

住地域との質的格差の解消を意識していくことが、今後、カナダの教育現場で求められる取組となっていくのではないだろうか。

(児玉 奈々)

[注]

- 1) 1995年の「コモン・カリキュラム」が、州政権交代等の影響を受けて実施されなかったことによる。

【参考文献】

- Abada, T., Hou, F., and Ram, B. (2008). *Group Differences in Educational Attainment among the Children of Immigrants*. Ottawa: Statistics Canada, Business and Labour Market Analysis Division.
- Beynon, J. LaRoque, L. Ilieva, R., and Dagenais, D. (2005). A socio-cultural and critical analysis of educational policies and programs for minority youth in British Columbia, In: C. E. James (ed.), *Possibilities and Limitations: Multicultural Policies and Programs in Canada*. Black Point and Winnipeg: Fernwood Publishing, 108-129.
- Bussière, P., Knighton, T., and Pennock, D. (2007). *The Performance of Canada's Youth in Science, Reading and Mathematics: 2006 First Results for Canadians Aged 15 (Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study)*. Ottawa: Human Resources and Social Development Canada, Council of Ministers of Education, Canada, and Statistics Canada.
- Cummins, J., Mirza, R., and Stille, S. (2012). English language learners in Canadian schools: Emerging Directions for school-based policies. *TESL Canada Journal* 29(6), 25-48.
- Derwing, T. M. and Munro, M. (2007). Canadian policies on immigrant language education. In: Reva Joshee and Lauri Johnson (eds.), *Multicultural Education Policies in Canada and the United States*, UBC Press, 93-106.
- Dolik, H. (2013). Two-year teaching program. *Professionally Speaking: The Magazine of the Ontario College of Teachers*. December, 2013, 43-45.
- ERGO (2012). *Are ESL Students ≠ Special Education Students?: Equity and Inclusive Education Strategy at Risk in Ontario*. Retrieved from <http://www.tcdsb.org/ProgramsServices/SchoolProgramsK12/ESL/Pages/default.aspx>
- Gunderson, L., D'Silva, R. A. and Odo, D. M. (2012). Immigrant students navigating Canadian schools: A longitudinal view. *TESL Canada Journal*, 29(6), 142-156.
- McAndrew, M., Anisef, P., Garnett, B., Ledent, J., and Sweet, R. (2009). *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Report Submitted to the Canadian Council on Learning and Citizenship and Immigration Canada. Ottawa: Canadian Council on Learning.
- OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education (1999). *The Ontario Curriculum, Grades 9 to 12: English as a Second Language and English Literacy Development, 1999*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912curr.pdf
- Ontario Ministry of Education (2001). *The Ontario Curriculum 1-8, English as a Second Language and English Literacy Development, 2001*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education (2005). *Many Roots/Many Voices: Supporting English Language Learners in Every Classroom-A Practical Guide for Ontario Educators*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from

-
- <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/manyroots.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2006). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8, Language*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2007a). *The Ontario Curriculum, Grades 9 to 12: English as a Second Language and English Literacy Development, 2007*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2007b). *English Language Learners, ESL and ELD Programs and Services, Policies and Procedures for Ontario Elementary and Secondary Schools, Kindergarten to Grade 12, 2007*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/esleldprograms/esleldprograms.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2008). *Supporting English Language Learners: A Practical Guide for Ontario Educators, Grades 1 to 8*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/esleldprograms/guide.pdf>
- Ontario Ministry of Education (2012). *STEP: Steps to English Proficiency: A Guide for Users*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education and Training (1997). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8, Language*. Toronto: Ontario Ministry of Education and Training.
- People of Education (2013). *Language Support*. Retrieved from <http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2013/07/language-support-2013.pdf>
- Settlement Workers in Schools (2012). *The Newcomer's Guide to Elementary School in Ontario: Information and Suggestions for Your Child's Success in School*. Ottawa: Citizenship and Immigration Canada.
- Statistics Canada (2013). *Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada, National Household Survey, 2011*. Ottawa: Statistics Canada.
- Toronto District School Board (2014). *English as a Second Language/English Literacy Development*. Retrieved from <http://www.tdsb.on.ca/HighSchool/Yourschoolday/EnglishasaSecondLanguage.aspx>
- Vancouver School Board (2011). *About Us*. Retrieved from <http://go.vsb.bc.ca/schools/drpc/About/Pages/default.aspx>
- Webster, N. L. and Valeo, A. (2011). Teacher preparedness for a changing demographic of language learners. *TESL Canada Journal*. 28(2), 105-128.
- OECD 編 (斎藤里美監訳, 木下江美・布川あゆみ翻訳) (2007) 『移民の子どもと学力—社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか<OECD-PISA2003年調査 移民生徒の国際比較報告書>』明石書店。
- OECD 編著 (渡辺良監訳) (2011) 『PISA から見る, できる国・頑張る国—トップを目指す教育』明石書店。
- 児玉奈々 (2010) 「カナダにおける移民の子どもの教育課題と社会統合—調査・研究から見る現況・傾向—」『カナダ教育研究』第8号, 43-48頁。

第3章 オーストラリアにおける英語を母語としない子供たちに対する教育支援 —第二言語としての英語(ESL)教育・母語教育を中心に—

1. 移民・難民受け入れ政策と人口構成

オーストラリアの人口は、最新の国勢調査(2011年)によれば、約2,330万人である。そのうち、外国生まれの者の割合は約26%を占め、また、少なくとも親の一方が外国生まれの者の割合も約20%存在する。

いわゆる白豪主義政策を敷いてきたとの歴史的背景とイギリスを旧宗主国とするとの政治的要因から、これまで移民の大半がヨーロッパ出身者であったが、近年では、中国をはじめとするアジア諸国出身者が増加しつつある。先の国勢調査(2006年)以降、最も増加の割合が著しいのは、インド出身者である。また、2011年の国勢調査において、新規移住者の出身地の上位10カ国・地域中7カ国をアジア諸国が占めたと報告されている。

移住者の大部分(約8割)は、シドニーやメルボルンに代表される各州都(capital cities)に居住している。それは、彼らがすでにオーストラリアに居住する親戚や知人を頼って入国するため、また大都市の方が仕事を見つけやすいといった経済的な理由に依るものであるが、近年、特にその傾向は強まっている。

家庭での使用言語は、英語のみを使用する(5歳以上の)者が全体の約8割である。英語以外の言語で最もよく家庭で使用されている言語は、中国語(Mandarin)、イタリア語、アラビア語、広東語、ギリシア語である。英語を全く話せないと答えた者の割合は2%に過ぎない。また、近年の移住者に限れば、英語を大変よく話せると答えた人の割合は43%であり、全く話せない人の割合もわずか3.1%にとどまっている。

現在、オーストラリアへの移住は、いわゆる「移民(migrant)」の受け入れと難民及び人道的観点から保護を必要とする人々に対する「人道的措置(humanitarian)」の二つの要素で構成される。一般的に同国で移民政策という場合には、前者の移民の受け入れのみを指すが、入国後の定住支援やサービスは、両者に提供される。なお、移民はさらに「技術移民(skill)」、「家族移民(family)」、「特別措置(special)」の三つに区分されるが、その受け入れ予定数は、技術移民に全体の68%、家族移民に残りの32%弱が割り振られている。

2. 学校教育制度の概要

オーストラリアは連邦制を採用しており、憲法規定に基づき、教育に関する事項は各州政府の責任とされている。そのため、学校教育課程基準のみならず、義務教育年限や

中等教育開始学年等, 学校教育制度も州により異なるという特徴を有してきた。しかしながら, 1980年代後半に連邦及び各州教育大臣の合意により「国家教育指針」が策定されて以降, 国家としての「統一性」は強化されつつある。2008年からはナショナル・カリキュラム(「オーストラリアン・カリキュラム(Australian Curriculum)」)の開発も進められ, 2013年以降, 各州で段階的に導入・実施されている。

オーストラリアでは, 州により異なるが, 1~6若しくは7年生までを初等教育段階, 7若しくは8~12年生までを中等教育段階と区分している。しかしながら, 教育課程基準に関しては, 通常義務教育にあたる1~10年生と, 中等教育修了の資格認証を伴う11・12年生(後期中等教育段階)という括りで構成される。また, 「オーストラリアン・カリキュラム」の導入に伴い, 特にリテラシーやニューメラシーの習得がその後の教育成果の向上に影響を与えるとの観点から, 義務教育課程の教育課程基準に就学前教育段階が含まれる傾向がある。

3. 移民・難民の子供たちに対する言語教育支援

オーストラリアでは, 先述のとおり, 教育に関する責任は州政府にある。そのため, 外国人児童生徒の教育についても, 基本的には各州政府の管轄事項であり, 州立学校の場合は州政府がその責任省庁とされる。しかしながら, 移民・難民の受け入れや国境警備に関する事項は, 連邦政府の管理下にあるため, かれらの子供たちの教育に関する事柄も, その一部は, 連邦政府からの財政支援の下, 州政府により実施されるとの構造をもつ。

本稿では, 大都市シドニーを擁し, 古くから移民を多く受け入れてきたニューサウスウェールズ(New South Wales : NSW)州を事例に, 移民・難民の子供たちに対する教育支援の現状を, 特に言語を視点として紹介する。同州では, 英語を母語としない子供たちに対する英語教育の支援及びかれらの母語・文化の維持涵養のための支援は, 多文化教育政策(Multicultural Education Policy)の下で実施されている。この政策は, 学校が, 全ての児童生徒に公正に教育・社会的成果を達成できる機会を提供することを約束し, かつ国家としての社会の凝集性・統一性の維持に貢献するものである。

この政策のなかで, 英語を母語としない子供たちに対する英語教育の目的については, 「英語を第二言語として学習する児童生徒は, 自らの英語及びリテラシーのスキルを発展させられるよう適切な支援を提供され, それにより学校教育に十全に参加し, 公正に教育成果の達成を果たすことができる」と説明されている。また, かれらの教育支援について, 「学校が, 文化・言語的に多様な背景を持った子供たちの学習ニーズを支援するための特別なプログラムを提供する」必要性が確認されている。

このような政策の背景には, NSW州の州立学校に通う四分の一の子供が英語を母語としないとの背景を持ち, 第一言語として80以上の言語が話されており, 信仰する宗教や信条も多様であるとの同州の状況が存在する。州政府が定める「2000年コミュニ

ティ関係業務及び多文化主義の原則に関する法規(The Community Relations Commission and Principles of Multiculturalism Act (2000))」でも、州内の言語・文化的多様性に価値を認めるとともに、かれらの平等な権利を保障し、オーストラリアへの参加や共通語としての英語の役割を共有する、団結力のある調和のとれた社会を促進することが承認されている。

多文化教育政策の目的を達成するため、各地方(州教育省の地方事務所)には、多文化/ESL コンサルタント(Multicultural/ ESL consultants)が配置されており、様々な支援を提供している。また同様に、コミュニティ情報オフィサー(Community Information Officers : CIOs)も、英語を母語としない保護者やコミュニティの構成員との連絡調整の強化に重要な役割を担っている。かれらのなかには、保護者やコミュニティの人々と英語以外の言語でやりとりができる者もあり、円滑なコミュニケーションを可能にしている。

(1) 第二言語としての英語(ESL)教育プログラム

英語を母語としない子供たちに対する英語教育に対する支援は、主として第二言語としての英語(English as a Second Language : ESL)教育プログラムとして実施される。NSW州では、ESL 教育のねらいが、「英語を第二言語とする児童生徒の英語の能力を伸ばし、かれらが学校教育に十全に参加し、自らの力でその後の教育訓練が受けられるレベルにまで、カリキュラムをとおして、学習成果の向上を図ること」と説明されている。また、ESL 教育として、具体的に以下の二つのプログラムが実施されているが、その対象・範疇は、就学前教育段階から 12 年生までの、集中的な教育及びその後の支援(intensive and post-intensive)を含むものである。

上記の説明からも分かるとおり、オーストラリアにおいて ESL の背景を持つ児童生徒は、英語を第二言語若しくはそれ以上の言語として学ぶ学習者を指し、必ずしも外国・地域で生まれた子供のみ限定されるものではない。オーストラリア生まれでも英語を母語若しくは第一言語としない家庭に育った子供もいれば、外国で生まれてもすでに母国で一定の英語教育を受けてきた者もいる。また、特に難民としてオーストラリアに入国した場合、戦争や混乱により、それ以前には公的な教育を受けられなかった子供も少なくない。そのため、ESL プログラムは、児童生徒の多様な背景及び英語教育のニーズに十分に対応し得るものでなければならないと考えられている。

1) ESL 教育プログラム

① 第二言語としての英語に焦点を当てた支援プログラム(ESL Targeted Support Program)

ESL の背景を持つ児童生徒が一定数存在する初等学校若しくは中等学校に対し、ESL の専門教員(specialist teacher)を、通常の教職員に加え、配置するものである。

各学校に加配された専門教員は、教育計画を立て、プログラムを作り、学校にある教育資源を活用しながら、該当する児童生徒に最も効果的な方法で支援を提供する。ESL 教員は、フルタイム若しくはパートタイムで雇用されるが、ESL 教育・支援を提供することを主たる任務とするため、代替教員として、若しくはより少人数授業を実現するために雇用されるものではないことが明記されている。

② 入国後間もない移民・難民の子供を対象とした第二言語としての支援プログラム (ESL New Arrivals Program)

オーストラリアに入国後間もない移民・難民の子供が在籍するものの、上記プログラムで支援を受けるには該当する児童生徒数が少ない学校に、短期間の集中的な支援を提供するための ESL 専門教員を派遣するものである。学校は当該児童生徒一人に対し、フルタイム教員換算で 0.1 の集中的な英語教授(例えば 1 週間に 3 時間)を 3 学期間まで提供できる。中等教育段階の生徒は、後述するように、通常の学校に通う前に、州内の学校に設置される英語特別訓練センター(Intensive English Centres : IECs)若しくは英語特別訓練中等学校(the Intensive English High School : IEHS)で集中的な教育を受けることもできる。

「入国後間もない」当該児童生徒の条件は、①英語以外の言語を第一言語とし、集中的な ESL 指導を必要とする者、②最近オーストラリアに入国した者(6 ヶ月以内、ただし就学前教育段階の場合は 18 ヶ月以内)、③オーストラリアの学校にはじめて就学する者(6 ヶ月以内での転校は可)、④オーストラリア市民若しくは永住者、認可されたビザ保持者、若しくは認可された一時滞在者、を満たす者とされている。

③ 中等学校における支援

中等教育段階では、通常の学校に通う前に、英語特別訓練センター(IECs)若しくは英語特別訓練中等学校(IEHS)で集中的な英語教育を受けることができる。前者は、通常の中高等学校付設のセンターであり、中高等学校の校長が学校運営全体に責任を持つが、ESL 教育に部分は、教員人事も含め、主任教員の責任で運用される。教員の人数は、教室数、生徒数に応じて決められる。現在、シドニー及びウーロンゴン市内に 14 箇所の IEC 及び IEHS が存在する。これらの機関では、英語教育はもちろんのこと、生徒が通常の学校にうまく適応できるよう、オリエンテーションや定住・福祉プログラムも提供される。

④ 地方の学校における支援

地方に位置し ESL プログラムを持たない学校に入国後間もない児童生徒が就学する場合には、学校が一定期間内に追加の教育支援を申請することができる。それにより、学校は、ESL の専門家から、ESL プログラムの内容やその運用に関する具体的な助言を得ることができる。

2) 教員加配の手順

オーストラリアの学校は、在籍する児童生徒の出身地、使用言語、居住地、パスポート若しくはビザ番号等に関する情報を州教育省に提出する義務がある。ここに集約された情報が、一年に一度、ESLに関する調査(ESL Annual Survey)のためにも使用されている。各学校に対する支援の提供は、ESLの背景を持つ児童生徒の数と彼らの英語学習の程度によって決められる。

また、「入国後間もない移民・難民の子供を対象としたESL支援プログラム」に関する調査は、NSW州全ての学校に対し、年3回実施されている。「ESLに焦点を当てた支援プログラム」が提供されていない学校に「入国後間もない移民・難民の子供を対象としたESL支援プログラム」の対象者と考えられる児童生徒が就学した場合、学校はプログラム運用のための申請を行い、ESLの臨時教員の採用手続に入る。一方、すでに「ESLに焦点を当てた支援プログラム」を運用している学校の場合には、次のESLに関する調査まで現行教員での対応が求められるが、大幅に当該児童生徒数が増加する場合には、追加支援が提供される。

3) ESL教育プログラムの運用方法、ESLの評価と教科学習とのつながり

ESL教育プログラムの運用に当たっては、学習者の人数、英語レベルと学習歴、教員の専門性等により様々な方法が考えられるが、一般的には、①ESLを必要とする児童生徒を取り出し、彼らに直接ESL教育を提供する方法、②ESL教員とクラス担任(若しくは教科担当)が授業の計画から評価までを協働で行う方法がとられている。前者には、例えば、チュートリアルや取り出し授業、選択授業、平行授業があげられる。一方、後者には、ジョイント授業やチーム・ティーチングが含まれる。

ESL教育及び支援をとおして、児童生徒の英語力がどの程度向上したかを測るため、NSW州では、ESLスケール(ESL Scale)が使用されている。このスケールは、口頭でのやりとり、読み、書きの三つの領域において、初級者から第一言語話者に近いレベルにまでわたって、学校教育の文脈で必要とされる英語習得の流れを示したものである(表1参照)。このスケールの活用により、教員は児童生徒の英語力の伸びを継続的に把握することができる。また、保護者は年2回、学校から通知表を受け取るが、子供がESL教育プログラムを履修しているあいだは、このスケールに照らして、その進捗状況が報告される。

表1 ESL 成績段階

ESL 6	正確度及び複雑さという点で力を伸ばし、公式又は非公式な状況で意思伝達を図ることができる。手助けがあれば、複雑な文章を分析し、考え、見直しをすることによって、書く力を向上できる。
ESL 5	流暢さと正確さの程度の差はあるが、広範な話題について考えを伝達することができる。手助けがあれば、適切な言葉と文章構造を用いて、なじみのない内容を分析したり、書いたり、編集することができる。
ESL 4	適切な言葉を用いて身近な話題について考えを伝達することができる。手助けがあれば、主要な考えや内容の詳細を理解し、なじみのある様々な話題について考え、書くことができる。
ESL 3	社会的な状況及び学習環境で簡単な会話に参加することができる。手助けがあれば、簡単な文章を読み、理解し、話や事実に基づいた文章を書くことができる。
ESL 2	なじみのある状況で簡単なメッセージを伝達することができる。手助けがあれば、個人的な経験や出来事や考えについて簡単な文章を読んだり、書いたりできる。
ESL 1	英語がわかり始めたばかりである。単語を並べて意志の伝達ができる生徒もいる。簡単な単語や熟語を使って意志の疎通を図り、簡単な文章を読んだり、書いたりできる生徒もいる。

出所: NSW 州教育訓練省(NSW Department of Education and Training)「英語を母国語としない ESL 生徒の書面による通知表」(日本語版)

註: 本文、資料名ともに原文のまま。目安として、初等学校の低学年(就学前教育段階～2年生)の子供が ESL3 以上の到達度を達成することは期待されていないことも明記されている。

なお、ESL の背景を持つ児童生徒の英語力は、NSW 州が実施する各種テスト(例えば、Basic Skills Test, 3・5年生対象の Primary Writing Assessment, 6年生対象の Computer Skills Assessment, 7・8年生対象の English Language and Literacy Assessment, 同じく7・8年生対象の Secondary Numeracy Assessment Program)の結果からも特定できる。ほとんどの児童生徒はこれらの各種テストを受験するが、オーストラリアの学校に在籍するようになって1年未満の非英語母語話者には、例外措置も認められている。

また、ESL 教育プログラムでは、それが当該児童生徒の英語力を向上させ、かれらを学校教育に十全に参加させることを狙いとすることから、教科学習との統合が求められる。そのため、NSW 州では、州学習機関(NSW Board of Studies)が定める英語必修シラバスに ESL スケールを用いた場合の評価も盛り込まれ、ESL 教育プログラムと通常の英語授業との対応関係が示されている。

(4) 教員資格

ESL 教員は、初等教育段階若しくは中等教育段階の教員資格を持ち、他言語話者を対象とする英語教育(Teaching English to Speakers of Other Languages : TESOL)のコースを修了した者でなければならない。しかし、ESL 教員の資格を持たないものの、新たに ESL 教員に指名された教員に対しては、TESOL コースを履修するための支援も提供されている。また、新たに ESL 教員として採用された者には、教員研修の機会も用意されている。

(5) 保護者に対する支援

NSW 州教育省では、全ての保護者及びコミュニティの構成員に情報の提供を保障することが重要視されている。そのため、英語を話さない、若しくは理解しない保護者やコミュニティの構成員のために、通訳・翻訳サービスを提供している。教育省州立学校のウェブサイトでは、子供の就学や教科選択、成績通知、生活指導等、学校生活に関する通知文書が 40 以上の言語に翻訳され、掲載されている。翻訳されていない文書については、保護者等の求めに応じて翻訳され、提供される。

また、保護者会や保護者面談等に参加する際、通訳を依頼することもできる。通訳については、電話通訳サービス(Telephone Interpreting Service)を利用することも可能であり、学校や保護者、コミュニティの構成員の求めに応じ、活用されている。さらには、先に言及したコミュニティ情報オフィサー(CIOs)も、保護者等の母語でコミュニケーションをとれる者がおり、学校との連絡調整の強化に一役買っている。CIOs は、必要に応じ、英語を母語としない子供たちや保護者の進路相談にも応じる等、ことばに関する支援だけではなく、学校と家庭、地域とをつなぐ役割も担っている。

州教育省が発表する実績報告によれば、2012 年は、89,400 人の児童生徒(うち初等学校の児童が 71,848 人、中等学校の生徒が 17,552 人)が、合計 732 校の学校で、ESL プログラムをとおして英語の学習を行った。このうち、ESL 支援を必要とした入国後間もない移民・難民の子供は 7,000 人であり、そのうち約 890 人が難民の子供であった。さらに、渡豪後間もない 1,500 人の生徒が、14 の英語特別訓練センター(IECs)若しくは英語特別訓練中等学校(IEHS)で集中的な英語教育を受けている。

また、2012 年には、ESL 専門教員として約 1,250 人の教員が雇用された。そのうち 896 名が「第二言語としての英語に焦点を当てた支援プログラム」に従事し、104 名が「入国後間もない移民・難民の子供を対象とした第二言語としての支援プログラム」、また 250 名が 14 の英語特別訓練センター(IECs)若しくは英語特別訓練中等学校(IEHS)

で英語教育にあたった。州教育省が推進する各種プログラムの下、教員に対する研修も、専門及び地域ごとに種々実施されている。

4. 移民の子供たちに対する母語教育

(1) 学校における言語教育

オーストラリアでは、「英語以外の言語(languages other than English : LOTE)」若しくは「言語(languages)」は、全ての児童生徒が学習すべき必修教科である、主要学習領域(Key Learning Area : KLA)の一つに位置付けられている。現在開発中の「オーストラリアン・カリキュラム」でも、言語は英語や算数・数学とならぶ一つの学習領域として、その学習をとおして身につけるべき知識・スキル等が明確化されている。

NSW 州では、州政府が定めるシラバスで各 KLA の目標、授業時数、内容及び到達度等が決められており、各学校はそれに従わなければならない。LOTE は、7～10 年生のあいだに(好ましいのは7・8 年生のあいだに)継続して1年以上100 時間の学習が必須とされているが、どの言語を、いつ、どのように提供するのかは、各学校に任されている。

また、学校は、地元コミュニティによって使用されている「コミュニティ言語(community languages)」を、LOTE の一つとしてプログラム化し、提供することもできる。その場合、教職員、保護者やコミュニティの支援が必要なのはもちろんのこと、学校教育計画やカリキュラムに合致すること等、一定の条件が求められるが、プログラムの開講に際しては、州教育省に申請し、専門教員の加配等に対する財政的な支援を受けることができる。このプログラムをとおして、1981 年以後これまでに、5 万人以上の児童が学習したと報告されている。

(2) コミュニティ言語学校における言語教育

「コミュニティ言語学校(Community Language school)」とは、通常の学校教育時間外に、各地域でボランティア、保護者、コミュニティにより提供される言語教育である。一般的には、土曜日若しくは日曜日に、学校の建物・教室を利用して開講される。保護者による小額の授業料と州教育省からの補助(州教育省ウェブサイトによれば277 校が受給)により運営され、NSW 州では58 言語の教室が開かれている。現在、約3 万人の児童生徒が学んでいる。

(3) 散在地域の子供たちに対する支援—遠隔教育の活用

オーストラリアでは各州で、古くから、遠隔教育が活用されている。NSW 州では、州内に十数か所の遠隔教育学校(若しくはセンター)が存在する。遠隔教育により教育を受けることができる児童生徒の条件は、州教育省により定められており、例えば遠隔地に居住するため、通学圏内に学校がない、病気や障害により通学が困難である、また保護者の出張や旅行に伴い通学が難しいため等の理由が挙げられている。

また、中等学校の 9～12 年生までの期間は、生徒が通う学校で希望する教科が提供されていない場合に、就学する学校の校長の推薦により、遠隔教育によりその教科を履修することができる。英語を母語としない生徒が、自らの母語の学習を希望するものの、通学する学校で授業が提供されておらず、また土曜日・日曜日に開講されるコミュニティ言語学校へのアクセスも難しい場合にも、学校長の申請により、遠隔教育により授業を履修することができる。

なお、ビクトリア州に位置する言語専門学校(School of Languages : SoL)は、1935 年に創設された言語教育を専門に担う教育機関として広く知られているが、遠隔教育による授業も提供している。州立の機関であり、現在、ビクトリア州全土の児童生徒 13,000 人が約 40 の言語を学習している。このうち 1,600 人が遠隔教育の利用者である。

5. オーストラリアの取組の特徴と課題、日本に対する示唆

以上のことから、オーストラリアの取組の特徴をまとめると、下記の諸点が指摘できる。

- ① 第二言語としての英語(ESL)教育は、英語を第一言語(若しくは母語)としない子供たちに対しては、どこで生まれたか否かにかかわらず、通常彼らが通う学校を基盤に支援が提供されている。
- ② 渡豪後間もない子供たちに対しては、集中的な支援が用意されている。 ニューサウスウェールズ(NSW)州では、中等教育段階の生徒に対しては、英語特別訓練センター(IECs)若しくは英語特別訓練中等学校(IEHS)も準備されており、通常の学校に通う前に必要な教育・支援を受けることもできる。
- ③ ESL 成績段階の設定や教員資格の明確化等、ESL 教育提供のための環境が整備されている。 ESL 教育は、地方の学校であっても、基本的に、専門教員の派遣や彼らの助言にしたがって対面授業により行われている。 また、通訳・翻訳サービスをはじめ、保護者に対する支援も充実している。
- ④ 母語の教育に対する支援も、学校内・外で提供されている。通学する学校で授業が提供されておらず、また土・日曜日に開講されるコミュニティ言語学校へ

のアクセスも難しい場合には、学校長の申請により、遠隔教育により授業を履修することができる。

- ⑤ これらの ESL 及び母語の教育は、州の多文化教育政策の下で、全ての児童生徒が公正に教育・社会的成果を達成する機会を保障することを目的に実施されている。

オーストラリアと日本とでは、人口に占める移民・難民の割合やかかれらの受け入れの歴史等、外国人児童生徒の教育を考える上での背景・前提が異なるため、一概にオーストラリアの事例を日本に適用することは難しい。ただ、ESL 教育が通常の学校を基盤に提供されることの意義や地域コミュニティとの連携の必要性、保護者に対する支援の重要性等は、今後、ますます多文化化する日本で検討に値する事項だと指摘できる。

(青木麻衣子)

[引用・参考文献]

青木麻衣子『オーストラリアの言語教育政策—多文化主義における「多様性」と「統一性」の揺らぎと共存』東信堂、2008年。

株式会社シーディーアイ『諸外国における外国人に対する言語施策に関する調査研究報告書』(平成24年度文化庁委託調査研究)2013年。

川上郁雄『移民の子どもたちの言語教育：オーストラリアの英語学校で学ぶ子どもたち』オセアニア出版社、2012年。

NSW Department of Education and Communities, Annual Report 2011.

NSW Department of Education and Communities, Multicultural Policies and Services Program: Report 2012.

NSW Department of Education and Training, Community Languages Program K-6, 2000.

NSW Department of Education and Training, English as a Second Language: Guidelines for Schools, 2004.

NSW Department of Education and Communities, Distance Education Guidelines 2011.

Australian Bureau of Statistics: ABS(オーストラリア統計局)ウェブサイト
[http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/2071.0main+features902012-2013\(2011年国勢調査\)](http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/2071.0main+features902012-2013(2011年国勢調査))

NSW 州教育省 ウェブサイト(<http://www.dec.nsw.gov.au/home/>, 2014年3月31日アクセス確認)

NSW 州教育省カリキュラム・サポート ウェブサイト
(<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/>, 2014年3月31日アクセス確認)

NSW 州 州立学校 ウェブサイト(<http://www.schools.nsw.edu.au/>, 2014年3月31日アクセス確認)

ビクトリア州言語専門学校 (School of Languages) ウェブサイト
(<https://www.vsl.vic.edu.au/Index.php>, 2014年3月31日アクセス確認)

第4章 香港における外国人児童生徒の教育： 特定学校での集約的受け入れから一般校での分散受け入れへ

はじめに

香港では近年、外国人児童生徒の公教育での受け入れという観点で、政策に大きな変化が認められる。本稿は、そんな香港の状況を返還前後からの流れを追いながら、なぜ外国人児童生徒の教育に政策の変更が必要となり、どのような目標を持ってどんな施策が実施されているのかを報告するものである。香港は1997年の英国統治から中国への返還を経て、既に17年が経過した。香港で居住を始める外国人には大きく三つに分類される。一つ目は中国本土からの中国人移住者、二つ目は東南・南アジア等から移住する非中国語話者、三つ目は多国籍企業・外国企業の香港オフィスに赴任するオフィスワーカー及び帯同家族、また教職に就くために英語圏及び先進諸国から来る教師とその家族である。三つ目のカテゴリーに分類される外国人の子女は、香港の中国返還にかかわらず、香港の現地公教育への影響はさほどなかったこと、また今後も大きな変化はないと思われるので、本考察の対象から除外する。

中国返還を機に、その前後から中国本土から香港に移住する中国人は急速に増えている。同じ中国人といっても香港の公教育にそのまま編入するには、児童生徒本人にも受け入れる学校側にも負担がかかるため、中国本土からの新移民児童生徒へ特別プログラムは返還前から既に開始されている。東南・南アジア出自の民族的少数者は英国統治時代から香港に定住しているが、近年新たに同地域から移住する民族的少数者に対する公教育での取り組みが大きく変化した。本考察では、近年の中国本土からの中国人移民の子女と、非中国語話者である新しい移住者子女、この二つのカテゴリーに分類される外国人児童生徒に対する政策に焦点を当てる。

香港では1997年7月の中国返還以来、就学前教育から高等教育まで教育全般にわたる大掛かりな教育改革が実施され、2015年に旧制度上で入学した大学生が卒業すると、新教育体系への移行が完成する。この新教育体制は、中国の教育体制と同じ6+3+3+4制を採るものの、教育課程は香港独自のもので、特に教育言語及び言語教育を中国と異にし、大学進学試験も中国本土の「普通高等学校招生全国统一試験」、通称「高考」とは種類も仕組みも全く異なるものであることを最初に明記しておきたい。

香港は独立した国家ではないが、入国管理も独自のシステムを持ち、「中国人」、「香港人」、「外国人」の線引きは難しく、誰をもって外国人児童生徒とするのか微妙なところがある。学校教育も「何人」というアイデンティティにより学校選択枠が決まるのではなく、香港全土にある学校全てが香港に合法的に在住する学齢期の児童生徒に開かれている。東京都の約半分の広さしかない地域に、717万ほどの人々が暮らす香港は、独自の統治形態を許された中華人民共和国内の地域社会である。2011年の国勢調査は、

国籍別と民族別で個別に統計をとっており、民族による人口統計では、93.6%が中華系(原語: 華人; Chinese), インドネシアとフィリピンがそれぞれ1.9%, 白人(原語: 白人; White)が0.5%, インドは0.4%, パキスタン0.3%, そしてネパール, 日本, タイ, その他アジアがそれぞれ0.2%となっている。この統計では、自己アイデンティティを一つ以上申告してもよく、上記統計は延べ人数によるものである。香港は海外への移住が容易であるため、多くの香港人が、中国返還が決まった1984年の中英共同声明、1989年の天安門事件を契機に海外へ移住し、外国のパスポートを得たり、或いは永住権を取得したりして再び経済状況の比較的よかった香港に戻ってきている。中国返還後、中国政府は中華系の香港人に英国のコモンウェルス・パスポートから中国パスポートへの変更を奨励しているが、中国政府はダブルアイデンティティを認めないため、あまり進んでいないようである。

生活言語は圧倒的に中国語方言の一つ、広東語である。歴史的背景から公用語は英語と中国語¹の二言語だが、返還を機に標準中国語である「普通話」(以下中国大陸で使われる標準語は普通話とする)も小学校1年生からの必修教科に加えられた。それまでの英語に加えて、中国語(普通話)が教科として小学校1年生から導入されている。香港政府はこれを「Bilateral, Trilingual: 両文三語」(「二つの言語で読み書きができ、三つの言葉で会話ができる」すなわち「中文・英文二つの書面言語に通じ、広東語・普通話・英語の三つの口語に通じることが目標」と表現する。なお、小学校での教科の教授言語は広東語であるが、言語関連教科は原則としてその言語での教授が推奨されているため、「英語」は英語による授業、「中国語」は普通話による授業となる。ただし、「中国語」の授業も小学校高学年からは文学鑑賞の「中文」と「中国語」に分かれ、「中文」は児童・生徒の母語である広東語での授業になる。

小学校入学段階で英語と中国語(普通話)という多くの子供にとって母語ではない言語が同時に二つも教科として導入される教育環境の下、小学校入学時に誰もが同じスタートラインに立ち学校生活が円滑に進むよう、2007年に3年間の就学前教育バウチャー制²が導入された。これはたとえ一時滞在の外国人であっても申請さえすれば資産審査なしに権利が与えられる。そのため、英語や繁体字の中国語が読めない外国人や大陸から来た中国人にも情報が行き渡るよう、案内パンフレットや申請書は、簡体字の中国語、タガログ語、ウルドゥー語、インドネシア語、タイ語、ヒンディー語、ネパール語の各言語と英語の併記で用意されている。

¹ 中国語が公用語に加えられたのは1974年、公文書が英語と中国語の2言語表記になったのは「二言語条例」が布かれた1989年である。当時、香港で「中国語」とは広東語を意味していた。公文書の中国語は繁体字を用い、香港人は文語体の広東語は普通話と同じであると主張するが、新聞等で使われる繁体字中国語は明らかに普通話の中国語とは異なる。

² 西村(2012)、大和(2012)に詳しい紹介がある。

1. 香港における学校の種類と公立学校の位置付け

香港の学校は、香港の教育制度に基づく学校群と、香港以外の教育制度を採る学校群とに二分される。後者のカテゴリーは、元来英国人子弟の教育のために設立された歴史ある英国系学校(English Schools Foundation Schools: 以下 ESF 学校群)、そして日本人学校も含む外国人学校及び国際学校など全ての種類の学校が含まれるが、「教育選択の自由」を認める香港政府の下で学校設立を許可され、香港人にも門戸を開いている。現地の教育制度に基づく学校が数的には一番多いものの、ESF 学校群と国際学校系の教育機関は、全学校数の 6~11%³にも達する。香港における学校の類型とそれぞれの学校数累計は表 1 のようになる。これら多種多様な学校の中で、香港の公立校とは、表 1 の現地教育システムに括られる学校の内、「官立」(中国語でも官立、香港は国ではないのでそのまま日本語でも使うこととする。英語は Government School)及び政府助成校(原語: 資助学校; Aided School)をさす。

ここで、香港の公立校における外国人児童生徒受け入れを論じるに当たり、まず公立校の教授言語と語学教科について解説したい。香港の公立小学校では、特別校(設立は個人だが、後に政府が買い上げ官立にした南アジア系の児童を多く受け入れる Sir Ellis Kadoorie Primary School)を除いて教授言語は広東語である。語学系教科は小学校 1 年次から、英語と中国語(教授言語の広東語ではなく標準中国語の「普通話」)が開始される。中等教育校は、教授言語が基本的に全て英語の EMI(English as Medium of Instruction)校と、基本的に広東語の CMI(Chinese as Medium of Instruction)校とに大別される。EMI 校、CMI 校の分別は、中国返還翌年の 1998 年 9 月から開始された母語教育政策⁴によるもので、この政策導入時には、全学校数の 3 割弱のみを EMI 校、その他を全て CMI 校に指定し、一般教科の教授言語を英語、中国語のどちらかに徹底させた。子を持つ親からの反対が多かったものの、CMI 校に対する英語教育の強化策を導入し、母語教育政策を断行した。その後、2010 年からこの分別は徐々に緩やかなものになり、現在は EMI 校でも一部の教科⁵で広東語による授業を行っており、CMI 校でも教科ごと或いはクラスごとに、条件⁶を満たせば英語による授業を行えるようになった。このように、香港の公教育は、教授言語と語学教科の関係が複雑である。教授言語と学力の関係、指導者教育や教授法の研究は枚挙にいとまがなく、様々な施策と経験を経て現在の形になっている。大きな教育改革がほぼ完成しようとする現在も、教育改革とその成果に関する研究が、様々な視点から行われている。

³ 教育段階により、全体に占める割合が異なり、就学前段階の現地教育体系外施設の割合が一番多い。

⁴ 大和 (2002) に詳しい。

⁵ 多くの EMI 校で、教育改革により誕生した新しい教科、リベラルスタディーズは広東語による授業を行っている。

⁶ 教師の英語力が英語の授業を行うに十分であること、また受講生徒の 85%以上が基準点に達していること。

表1. 香港の類型別学校数 (2013/2014年度)

分類	種類	就学前	小学校	中等学校
現地教育システム	官立・政府助成・私立(DSS)	869	526	485
	(現地システムの内、公立校の数)		* (510)	* (424)
現地教育システム外	ESF, 国際学校, 外国人学校, PIS	100	43	29
全学校数	合計	969	569	514

- 1) 就学前の教育は全て民間に委ねられているが、バウチャー制が導入されている。ただしバウチャーが使えるのは、現地教育課程を採用し、教育局の審査基準を満たした園に限られる。
- 2) 香港では、国立に相当する官立校(government schools)の数は、全学校の5%程度と数が少ない。それを補うために、民設・民営の学校に授業料を徴収しないことを条件に運営費を支給して、公立扱いにしている。これらの学校は政府助成校 (Aided Schools)といい、香港の学校全体の85%ほどを占める。
- 3) 私立(Direct Subsidy Scheme Schools)は、提供する教育課程を制限されない私立学校。
- 4) ESF(English Schools Foundation)は、英国統治時代のプリティッシュスクールが元になる英国系学校群。初等学校9校、中等教育校5校、特殊教育一貫校1校がある。また、近年は新たにESF基金がPIS校として幼稚園3園、初中等一貫校を2校設立運営する。
- 5) PIS(Private Independent Schools)は、現地教育システム外学校設立のための新しい類型で、一定の割合まで香港人の入学枠を設けることを条件に設立を許可された国際学校。

出典：香港特別行政区政府教育局資料及びESF資料 各学校資料より筆者作成(2014年11月)

近年まで香港の公立校では、広東語ができない外国人の受け入れを拒んできた。それは香港には英語が教授言語の国際学校や外国人学校が数多くあるからで、実際に広東語ができない外国人に対して、現地の公立校(ただし英語が教授言語の民族的少数者のための官立校は除く)は、外国人の入学・編入を断っていた。これはほとんどの公立学校が民設・民営の政府助成校で、学校の経営は学校設立団体に任されており、校長の権限が強いことにも起因する。例えば、外国人向けの香港における生活基本情報は、“Hong Kong: the Facts” という英語リーフレットで提供されているが、ごく近年まで、教育に関しては、英語が教授言語の現地私立校、EFS校、国際学校、外国人学校等の紹介と連絡先があるのみで、一般の現地校の情報はなかった。

現地公立校における外国人受け入れへの転換の動きは、まず本土からの中国人受け入れに始まる。本土からの中国人は外国人ではないが、転入がスムーズに行われたわけではない。香港政府は返還前の1995年より、中国本土から来た学齢期の子供に対して、香港の学校への「順応プログラム」(後述)を開始していることからこのことは理解できる。2000年から、同じ名称の「順応プログラム」が、非中国語母語話者の移民児童生徒にも開講されることになった。この2000年辺りから、公立校においても民族的少数者の受け入れが行なわれていたことがうかがえる。これは英語が教授言語の国際学校は学費が高額であること、及び非中国語話者を受け入れている現地校は私立であるため、学費が無償の公立校への入学・編入の希望が高まったことが挙げられる。非中国語話者への順応プログラムは、中国からの移民の子供向けのプログラムとは当然のことながら内容は異なる。しかし、政策として外国人児童生徒の積極的な現地公立校での受け入れ

が始まったのは、ごく近年のことになる。

2014年2月に教育局が刊行した“Education Opportunities in Hong Kong”では、最初に香港の教育改革のあらましを紹介した後に、香港の現地教育を受けるに当たっての様々なサポートプログラムに関する情報の提供がある。「香港生活開始プログラム(启动课程; Initiation Programme)」や「順応プログラム(适应课程; Induction Programme)」(各種プログラムに関しては後述)、各学校での取組などを簡単に説明し、外国人であっても子供に香港の公教育を受けさせたい場合は、教育局に連絡を取れば公立校への入学を仲介する(下線は筆者による)旨が明記されている。このように、近年は中国以外からの移民や一時滞在者に対しても、積極的に現地校への入学・編入を斡旋し、非中国語話者児童生徒のための現地公立校におけるサポートプログラムが開発・運営されていることは、香港における外国人児童生徒の教育政策の大きな変化として挙げられる。

2. 新たに香港に来た子供(NAC ; Newly Arrive Children)への「順応プログラム(适应课程, Induction programme)」

香港で「新移民」とは、通常中国本土から香港に移住する中国人を指す。香港は中国に返還されたものの、中国と香港の間には入国管理所があり、中国と香港を往来するには、外国人はパスポートが、中国人及び香港人はそれぞれ通行証が必要となり、中国人が居住目的で香港に来るためには様々な条件がある。

1995年から、移民として大陸からの中国人子女を公立学校で受け入れる際には、(教授言語である)広東語と教科の一つである英語、及び香港社会、文化の紹介をする「順応プログラム(适应课程, Induction Programme)」の受講を推進している。これは、教育局からのプログラム補助金を使った民間施設や福祉センター等によって運営されており、6歳から18歳までの、本土から香港に来て1年未満の児童生徒を対象とする、学校外教育である。香港各地域のセンター(2014年現在43か所)で無償提供されており、1クラス10~15人、全60時間のプログラムである。中国人子女は、中国語の母語話者だが、香港で使用している漢字が本土とは異なる繁体字で教授言語も広東語であること、香港での英語教育の難度の高さなどのため、どうしても入学・編入教育が必要である。各センターでは個々のケースに応じた教育が行われている。

非中国語話者(NCS ; Non- Chinese Speaking (people))の子女のための順応プログラムは、前述のとおり2000年から開始された。中国語母語話者のプログラムと同じく「适应课程, Induction Programme」と名付けられている。この順応プログラムは、現在1)本土からの香港への移民児童生徒、2)非中国語話者子女、そして3)海外移民からの帰国児童生徒のためのもの、と3種類に分けられており、前2者は、どちらも香港に来て1年未満であるか、香港の現地校での教育を受けて1年未満であることが条件となる。移民先からの帰国児童生徒の場合は、香港に戻って1年未満かつこれまでに香港の教育を3年以上受けていない者が対象になる。いずれの場合も6歳から18歳が対象となり、1ク

ラス 10~15 人で、日中、夜間、平日、週末に開講される全 60 時間のプログラムである。内容は、個人の成長を促進する目的で、社会順応と学習スキルを習得させるもので、60 時間の教育課程は、児童生徒の生活環境の背景や需要により以下の内容の重点比重を臨機応変に調整する、と教育局の説明にある。その内容とは、

- ・ 地域コミュニティ、文化、文化的差異の理解
- ・ 現地教育システムの理解
- ・ 繁体字の学習、広東語及び基本的中国語の学習、基本的英語の学習、クラスルーム・イングリッシュの学習
- ・ 学習スキルの習得
- ・ コミュニケーション能力の習得、新しい仲間の構築
- ・ 情緒管理
- ・ 自己形成と自信
- ・ 日常生活のノウハウ

である。残念ながら、民間機関で行われるためか、内容に関するこれ以上の詳細な情報は無い。

3. 非中国語話者(NCS; Non-Chinese Speaking)である新移民子女(NAC)への全日制「香港生活開始プログラム(启动课程; Initiation Programme for Newly Arrived Children)」

NAC が家族で香港に移住し、学校教育を受ける際には、冒頭で紹介したように、教育局が公立学校(小学校及び中等学校)との間に入って入学・編入の仲介をするようになった。ただし、非中国語話者(NCS)である NAC の場合には、香港に来ていきなり現地の公立校に編入するには言語的に無理がある。そのため、現地校入学・編入希望者には 6 か月間に及ぶ全日制の「香港生活開始プログラム」(启动课程; Initiation Programme for Newly Arrived Children)への参加が求められている。このプログラムは香港全土で現在三つの学校が開講している。香港は香港島、九龍半島、そして小さな島々を含む新界地区に分類されるが、この非中国語話者プログラムを開講する学校は、これまでも非中国語話者を多く教育してきた学校で、3校とも九龍半島地区に所在する。同プログラムは 2000 年 3 月に試験的に開始され、同年 9 月に正式に開講された。この講座は毎年 9 月と 3 月に 1 クラス 20 人程度の編成で開講される。

なお、2002 年 1 月からは非中国語話者だけでなく、本土からの中国人児童生徒や香港人帰国子女及び華僑子弟に対しても、必要に応じて同プログラムが開講されている。中国語話者のそれは、当然ながら非中国語話者のプログラムとは内容が異なり、開講している学校も、非中国語話者のためのプログラムを開講する学校と 2 校は同じだが、香港島地区及び新界地区の学校も加わった 4 校が提供する。

それでは「香港生活開始プログラム」の概要を見ることにしよう。

政府の Logistics Department が作成した「启动课程」リーフレットに記されたプログラムの目的は：

- 1) 児童生徒が香港の公立校での学習について行けるよう、特に中国語(教授用語の広東語と教科としての中国語・普通話)と英語を強化すること；
- 2) 児童生徒の発達と社会順応をはかること；
- 3) 児童生徒の学習習慣の強化と学校環境への順応をはかること、の三つである。

プログラム内容には、英語と中国語のほかに、各教科の学習、学習スキル、個々人の発達、社会への順応、体育・文化教育、そして IT 教育が含まれる。

この香港生活開始プログラムのパンフレットは、多言語版(タガログ語、ウルドゥー語、インドネシア語、タイ語、ヒンディー語、ネパール語の六つの言語で併記)と中国語版(簡体字と繁体字の併記)があり、香港の各地域にある教育局地域サービスセンターに配備されている。

当プログラムは、上記のように指定された普通の公立校の中で運営されるもので、新たに香港で生活するために来た児童生徒は、まずこのプログラムに参加するか否かの選択ができ、強制的なものではない。このプログラムを運営する学校には、20 人単位で運営基金が給付され、児童生徒にあったプログラムの開発及びサポート体制を組むためにその基金を活用することができる。

4. 小学校入学前の「中国語ブリッジプログラム」と就学中の取り出し授業

教育局は、学制の改革に伴う新教育課程の導入に伴い、2012 年辺り(正確な政策転換年未確認)から、NCS の移民子女を指定校に集めて NCS のためのやさしい中国語コースで学習させるのではなく、一般の学校への入学を促進する、非中国語話者(NCS)の児童生徒の分散化を積極的に進める方針に転換した。これに伴い、一般教科で取り出し授業が必須の民族的少数者の児童を 10 人以上受け入れる学校に対し、児童・生徒数に応じて 30 万 HK ドル～60 万 HK ドルの加配と補助教材の提供を始めた(教育局 2013)。

香港の小学校は、日本の公立校で実施されている学区制とは異なり、公立校であっても、定員の 50%までを学校が独自に入学者を決定することができる。残り 50%は新生を持つ親の希望も鑑みつつ、学区を考慮した教育局の分配方式で自動的に割り振られ決定される。まず学校ごとの独自入学者募集時に、新 1 年生を持つ親は、親と児童本人の希望する学校に入学出願し、学校側は校長面接などの学校独自の入学者選抜基準で定員の 50%までを決定する。その後残りの 50%の枠が教育局からのコンピュータによる分配方式で決められる。分配方式と当局の NCS の分散化推進への方向転換とにより、今までほとんど NCS がいなかった学校にも NCS の児童が送られるようになった。教育局はそのような学校に対して、該当児童生徒数に応じた予算の加配分を行い、サポートネットワークの構築を試みている。2014 年現在、そのネットワークに加わる学校は、

香港島地区に19校、九龍半島地区に47校、新界地区に25校(2014年9月に24校に減少)と香港全土で71校になる。

筆者は2014年3月にこのサポートネットワークに加わる九龍半島の小学校で訪問インタビューを行った。SL小学校は、ルテール教会による設立・運営の政府助成校(公立校)で、民族的少数者の家庭が比較的多く住む地域に立地する。全校児童数約550名の内、28名が取り出し授業の必要な児童だという。28名の児童は、パキスタン、ベトナム、タイ、フィリピン、インドの出身者、及び1名は両親が中国出身ではあるものの、ベネズエラ生まれ・育ちであるため、非中国語母語話者であるという。同校では、この28名の児童に対して、新学年開始前の夏休み7、8月に、1日2時間、4週間にわたる中国語プログラムを実施した。このプログラムは教育局が企画開発した「夏休みブリッジプログラム」と称するもので、小学校入学前の子供、及び2、3、4年に進級するNCS児童を対象に実施される。SL小学校で実施したこのプログラムでは、児童一人一人に漢字の名前を付け、普通話の発音、漢字(繁体字)の筆順筆画指導を行い、読み聞かせを行っている。また「香港の文化を知る・社会に溶け込む」活動の一環として、プログラム参加者と教師と一緒に街のレストランへ行き、児童が広東語で料理を注文して香港の食文化を楽しむ催しも企画されていた。このプログラムに参加する28人全員が香港に来たばかりの移民という訳ではなく、香港の幼稚園を卒園している児童も混在しているとのことだった。中国語導入に必要なテキストなどは政府から支給され、そのテキストを用いて授業を行うが、その他に学校独自のプリント教材も用意していた。



写真： (左上)SL小学校でNCS児童の中国語支援クラスを担当する中国語科の教員(両端)と学校長(右から2番目)。SL小学校は卒業生の進学先から判断すると、教育的に成功している学校とって過言ではない。(左下, 右)学校付近の街並み。繁華街の一角。

また、SL 小学校では、学校からの通知が理解できるように、親に対して学校の連絡で頻用される中国語の語彙とその意味を英語で解説した一覧表を配布している。学期が始まってからは、各教科学習では、児童の様子を見ながら必要と判断されたら取り出し授業を行っているとのことだったが、中国語が母語ではない子供たちがどの程度学校の授業についていっているのかまでは取材が及ばなかった。

SL 小学校では、中国語の授業は1年生から6年生まで週に9コマあり、1年～4年生までは、中国語の9コマ全てが「普通話」の授業になる。5、6年生になると、9コマの内7コマが広東語による「中国文学(中文)」の授業で、残る2コマが「普通話」の授業である。他に英語の授業は英語による教授、語学以外の授業では広東語が教授言語である。学校の状況として、NCS 児童の数は現状が限度で、これ以上増えると一人一人の児童に対応できなくなり、学校全体の教育にも影響するのであまり増やしたくないと、学校長は吐露していた。

5. 多民族地域としての取り組みと『2014年施政報告』に見る、教育の重点政策

大陸からの中国人移民に対しては、返還前年の1996年から香港政府民生事務局(原語:民政事務總署; Home Affairs Department)は、「新来港定居士: 服務指南」という小冊子を作成しており、2014年度版(227ページ)で18刷になる。

一方、民族的少数者に対しては、2002年6月17日に、民政事務局の下部組織として民族関連ユニット(原語:種族關係組; Race Relations Unit)が、民族的少数者の人々が香港社会に融合できるよう、政府機関と少数民族とをつなぐ役割として、また少数民族のためのNGOを支援することを目的に組織された。このRace Relations Unitのホームページ⁷は、現在、インドネシア語、ヒンディー語、ネパール語、タガログ語、タイ語、ウルドゥー語の各言語と英語のバイリンガル表記の情報ページに飛べるようになっている。2013年1月には「Guide to Living in Hong Kong」という小冊子が「英語+インドネシア語+タガログ語」、「英語+ネパール語+ウルドゥー語」、「英語+ヒンディー語+タイ語」で刊行(それぞれ62ページ)され、香港の生活基本情報や習慣などを、イラストをふんだんに使って分かりやすく提供している。

さて、香港政府の『2014年施政報告書』を見ると、その副題は「必要なところに支援を: 若年層と民族的少数者への支援を強化し、香港の可能性を引き出そう」であり、若年層と民族的少数者への支援に重点を置いた施策がとられていることが理解できる。そこには、「香港は歴史的に民族的少数者が古くから在住しており、社会において重要な役を担ってきた。民族的少数者は香港社会の一員を構成するものである。政府は、昔から在住する民族的少数者も、新たに香港に移住する民族的少数者に対しても、特に若

⁷ http://www.had.gov.hk/ruru/sc_chi/home/index.html

い世代の教育・就職・社会への順応がスムーズに行くべく措置を講じる。」(Chief Secretary 2014)(下線は筆者による)と表明されている。

『施政報告』の教育の項目では、2014年9月開始の新学年からは、2億香港ドルを投じた非中国語話者に対する様々な中国語プログラムの導入を約束している。その中で、「第二言語としての中国語教育課程」を提言しており、学校での新たな教育課程に必要な学習教材や指導書も政府が準備、個々人のレベルにあった指導を目指し、メインストリームの中国語教育課程へスムーズに移行できるように橋渡し(下線は筆者)をする、とある。非中国語話者を別枠で教育していたこれまでの方法ではなく、最終的に中国語母語話者と同じカリキュラムを学ばせることを目標にしているところが大きく異なる。また、中国語を母語としない家庭の子供たちに、就学前段階から中国語を学び始めることを推奨する香港では、幼稚園段階で、申請さえすれば外国人であっても収入審査なしで利用できる⁸バウチャー制度が2007年から導入されている。これは家庭の経済状況や出自にかかわらず、誰でも現地の3年間の就学前プログラムに参加できるようにするためのものである。ちなみに香港では、就学前施設は100%民間に委ねられているが、3年間の就学前教育課程では、英語と中国語の語学は音声による活動にとどまらず、教科としての読み書きまでが行われる。

また、現地校における子供のドロップアウトを防止するには学校だけでの取り組みでは限界があるという認識から、子供を持つ家庭への通知の徹底を図り、政府はこれまで以上に特に非中国語母語話者に向けた、リーフレットや冊子による通知を多言語で用意するようになった。教育局のウェブサイトでは、Home > Students and Parents Related > Education Services for Non-Chinese speaking(NCS) students と辿っていけば、最終的に多言語によるリーフレットの電子版が入手できる上、これらの出版物は教育局の各地域サービスセンターに常備してある。



写真: (左)教育局香港島地区地域サービスセンター。教育局の一部部署が入居するオフィスビルの一角にある。サービスセンターは、地域住民の相談窓口になっている。パンフレットや資料は多言語で用意してあり(右)、自由に持ち帰れる。(2014年3月筆者撮影)

⁸ 実際にバウチャーが使える園は現地の教育課程を提供する園のみで、教育局の定める基準をクリアする必要がある。

6. 地域コミュニティにおける非中国語話者家庭(親)への各種支援

香港の学校は、一般的に宿題が多い。家庭学習は、親が必要に応じてサポートすることが基本とされるが、親が香港の生活言語、教授言語や教科としての言語ができ地域社会にうまく適応していないとそのサポートを期待できない。政府が主導する地域住民向けの各種講座は、これまでも開催されてはいるが、2014年の施政報告で、民族的少数者が香港社会の中によりスムーズに溶け込むための支援を強化するために、以下のような新しい取り組みの提言がされていることは注目に値する。

1. まず葵青区に「民族的少数者の支援センター」を新設し、彼らのニーズに合わせた広東語教室、カウンセリング、地域コミュニティへ順応するための活動を展開する。これを六つの支援センター及び二つの支援センター支部へと広げ、支援を普及させる。
2. 上記の各センターでは、青少年専門組織をおき、スポーツや文化的活動を通じ、民族的少数者の青少年の成長を促進する。
3. 「青少年大使計画」を遂行する。民族的少数者の言語や文化に詳しい、同様のバックグラウンドを持つ6名の常勤職員と30名の非常勤職員を雇用し、必要に応じて民族的少数者の青少年と体験を語り合ったり、意見交換したりする機会を設ける。
4. 民政事務局(Home Affairs Department)は、彼らの言語や文化に詳しい職員を新たに5名増員し、上記の計画実行に努める。
5. 現在、青少年警察活動⁹(原語: Junior Police Call, 少年警訊)への、少数民族出自の参加者が1900名を超えるまでとなった。青少年警察活動を積極的に紹介し、民族的少数者の更なる参加を促進する。5年以内にこの社会活動への少数民族出自の生徒の参加を2500名にまで増やしていくことを目標とする。

(Chief Secretary 2014, Community Outreach)

以上のように、学校でのサポート強化だけでなく、コミュニティ全体でのサポート体制を強化し、民族的少数者の就職機会の拡大についても触れているところが、これまでにない香港政府の方針である。

2014年の施政報告の最初にあるように、香港に在住する外国人で最も支援を必要としているのは、主に東南アジアや南アジアを出自とする昔から香港に住む民族的少数者(香港人)と、新たにこれらの地域から香港に移住する民族的少数者(外国人であるが、いずれ香港人となる人々)である。日本人を含め、先進諸国から来て香港に在住する人々

⁹ Junior Police Call (少年警訊) とは、香港警務處が主管する主に中等教育学校の課外活動の一部として位置付けられる社会活動で、リーダーシップ教育を行ったり、犯罪撲滅運動を行ったり、或いは健康食を提供するレストランの見学までと、幅広い活動がある。生徒は様々なイベントに自主的に参加することができる。

は、同じ外国人であっても香港に永住する可能性は高くないというえ、たとえ最終的に永住する目的であっても現地の教育を必要としないことが多い。香港には外国人学校や国際学校が数多く設立されているため、出身国の言語や英語を教育言語とする学校へ入学・編入するからである。12年間の公立校における無償教育が必要な外国人(民族的少数者であり非中国語母語話者)で、いずれ香港人として定住することを希望する民族的少数者への、特に言語・文化面のサポートの必要性がようやく認識され、整備され始めている。

おわりに

香港は言語環境が複雑であるため、教授言語ができれば学校の授業について行けるという訳ではない。これまで非中国語話者の中国語習得への支援はおざなりにされてきたことが、近年ようやく問題視されるようになり、上述のように今2014年に入って、やっと最も支援が必要と思われる民族的少数者、つまり非中国語話者に対する様々な措置が本格的に取られるようになったことは評価に値すると感じられる。これまでは、非中国語話者を特別プログラムが開講されている限定した学校に集約的に入学させ、簡易な中国語学習コースで学ばせる政策をとってきたが、それでは彼らが香港社会で進学・就職する際にかえって不利になり、社会で活躍する機会を奪いかねなかった。新しい試験制度の「証書試験」では、中国語は英語と共に、個々人の言語的背景にかかわらず必修科目となり、しかもこれまでと同様重視されている。新教育制度の下では、これまでも増して中国語が中途半端のままでは香港における高等教育機関への進学も、安定した就職への道も絶たれる結果になる。それは「証書試験」は中等教育修了者全員が受験しなければならない資格試験であり、進学の際だけでなく就職の際にも成績の提出が求められるからである。

このたびの政策転換では、非中国語話者を特定の学校に集約して語学だけ個別のプログラムで教育するのではなく、一般の学校に散在させ、香港の教育言語及び生活言語である広東語を常に使う環境下に置くことにした。こうすることで、最終的に広東語で自由に読み書きができ、更に教科としての普通話と英語の習得もはかることを目標にしている。また、子供の効果的な学習には、家庭との連携も重要である認識の下、子供の親世代への支援もこれまで以上に地域コミュニティで積極的に行う政策を展開していることが、調査から明らかとなった。

以上のように、香港での公立学校における外国人(中国人や香港人も含む言語的少数者)児童生徒の教育は、彼らが香港社会で生きていくことを前提とした、児童生徒の家庭・地域も取りこんだ社会全体の取り組みとして発展しつつある。様々な取り組みの成果が表れてくるにはまだ時間がかかることだろう。しかし、サポートを必要とする子供だけを囲い込み別枠の教育をしても、彼らが社会の中で成功者として生きる力を育むことは困難であること、そして子供が学校にいる間だけの子供のみに対するサポートでは

限界があることを、香港の事例は教えてくれる。

(大和 洋子)

[参考文献]

- 西村史子(2012)「香港の就学前における教育におけるバウチャー制の導入」『和光大学現代人間学部紀要 第5号』2012年3月, pp. 39-51
- 大和洋子(2012)「就学前教育完全実施を目指した香港の子育て支援」Child Research Net, 『世界の幼児教育レポート』 <http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/39.html> (前編)
- <http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/40.html> (後編)
- 大和洋子(2002)「香港特別行政区—英語運用能力の個人差が非常に大きい国」, 本名信行編著『事典: アジアの最新英語事情』大修館書店, pp.228-242
- 大和洋子(2014)「香港の大学入学資格統一試験改革: 新試験(2012)が目指す人材育成」『国立教育政策所紀要 第143号』平成26年 pp.117-133
- Information Service Department, the (2014) “HONG KONG: THE FACTS”, April 2014
- Government of Hong Kong, the (2014) “2014 Policy Address: Support the Needy— Let the Youth Flourish, Unleash Hong Kong’s Potential”
- Chief Secretary for Administration’s Office and Relevant Bureaus (2014) “Initiatives in the 2014 Policy Address – Support for Ethnic Minorities”, Information leaflet published by the HKSAR government in January 2014
- Education Bureau (2012) “Prospectus of the Schools Operated by the English Schools Foundation and International Schools in Hong Kong”, December 2012
- Education Bureau (2014) “Education Opportunities in Hong Kong”, February 2014
- Education Bureau (2007) “Non-Chinese Speaking Parent Information Package: Your Guide to Education in Hong Kong- Help You Grasp the Information on HK Education”, July 2007
- Education Bureau, the Government of Hong Kong home page:
<http://www.edb.gov.hk/en/index.html>
- Home Affairs Department (2013) “Guide to Living in Hong Kong”, English, Tagalog, Bahasa Indonesia Version, published January 2013
- Home Affairs Department, Race Relations Unit (発行年未確認) “Support Services for Ethnic Minorities”, information leaflet for ethnic minorities.
- Hong Kong Police Force (香港警務處) Junior Police Call
http://www.police.gov.hk/ppp_en/16_jpc/index.html
- 民政事務總署(Home Affairs Department)(2014)『新来港定居士: 服務指南』
- Race Relations Unit of Home Affairs Department home page:
<http://www.had.gov.hk/r ru/english/home/index.html>
- 香港特別行政区政府統計處二零一一年人口普查辦事處(2012)『二零一一年人口普查』簡要報告, 2012年2月出版

謝辞: なお, 本稿の執筆にあたり, 国立教育政策研究所国際研究・協力部, 一見真理子総括研究官並びに東北大学大学院, 小川佳万教授, そして香港教育局のブライアン・リー氏からのひとかたならぬ御支援をいただいたことを付記したい。

第5章 韓国における「多文化家族」の子供に対する韓国語教育政策

はじめに

グローバル化政策による外国との人的交流は、韓国社会の人口構成や文化現象に大きな変化をもたらした。在韓国滞留外国人は 2000 年代に入って急増するようになった。1997 年に約 39 万人だったのが、2007 年には 100 万人を超え、10 年間で 175.5% も増加し、2011 年には約 126 万人で、2013 年には約 158 五八万人¹ に達し、全人口の 3.15% を占めるようになった。こうした人口構成の変化ことから韓国社会においても「多文化社会(multicultural society)」²という言葉が誕生し、彼(女)らからなるいわゆる「多文化家庭」(multicultural family)³という言葉の誕生と多文化社会を築くための政策として言語政策を中心に政府をはじめ、学界、市民団体などで、多様な政策を立ててその支援活動を活発に行われるようになった。全人口の 3.15% を占める外国人移住者と韓国人が共に生きるための政策的な狙いがあった。そのために、彼(女)らに韓国語をどのように教え、彼(女)らの言語(母語)を韓国民がどのように受け止めなければならないのか、その方法論をはじめ言語政策に関する研究が「教育部」⁴や「市・道教育庁」(都道府県教育委員会に該当する)などを中心に積極的に行われるようになった。

言語は一国の文化の中核であり、社会統合において最も大事なもののひとつである。また、言語教育は、移民政策のなかでも最も重要な政策ともいえる。こうしたことから、韓国政府が外国人と韓国人との共生のための「多文化政策」を国レベルで大きな政策として定め、各「部」「処」(「部」は省、「処」は庁に該当する)が多文化政策のひとつとして韓国語教育に最も力を注ぐようになった。これには、前述したように、全人口の 3.15% に相当する外国人移住者らと共に生きていかなければならないという趣旨に基づ

¹ 158 万人のうち、長期滞在者は 1,120,599 人であり、短期滞在者は 324,504 人で、不法滞在者は 177,854 人 (2012 年統計) とされている。長期滞在者の 56% が労働者 14% が結婚移民、7% が留学生、その他が 23% に分類される。国籍別は 49.4% を占める 778,113 人が中国人で、米国人が 8.5% を占める 134,711 人で、ベトナム人が 7.6% の 120,069 人で、日本人が 3.6% の 56,081 人、タイ人が 3.2% の 55,110 人、フィリピン人が 3.0% の 47,514 人の順である。

² 「多文化社会」に関する明確な定義はないが、一般的に西欧を中心とする OECD 加盟国では移民者が全人口の 10% に達していることを指す。

³ 片親、又は 2 親が外国人である家庭を指す。「多文化家庭」という言葉は、2003 年 30 余りの市民団体からなる「健康家庭市民連携」が最初に使い、その後 2006 年教育人的資源部による「多文化家庭の子女のための支援策」の公布により、広く使われるようになった。2008 年から「多文化家庭」から「多文化家族」と改称した。ここでは、「多文化家族」の子供、又は多文化家族の児童生徒と表現する。

⁴ 1948 年 8 月に大韓民国政府樹立後「文教部」として出発したが、1990 年 12 月に「教育部」と、2000 年 3 月に「教育人的資源部」と、2008 年 2 月に「教育科学技術」と、2013 年 3 月に、再び「教育部」と改称された。なお「教育部長官」(文部科学大臣)は副総理の職位である。通称、「教育部」。

き、彼(女)らに韓国語をどのように教え、彼(女)らの言語をどのように受け止めなければならぬのか、その方法論をはじめ言語政策が重要な課題になっていたからである。

ここでは、これまでの韓国政府が進めている「多文化家族」の子供らに対する政策、殊に、教育科学技術部による韓国語教育政策の内容を中心に紹介する。

1. 多文化家族の子供のための韓国語教育政策の推進のあゆみ

多文化家族の子供のための韓国政府による政策は、2000年以降韓国内に外国人の移住者が急増したことにより、韓国社会の大きな課題となってきた。そこで、韓国政府では、2006年、関係部処が合同で「女性結婚移民者家族及び混血人移住者社会統合支援「方案」」⁵を始め、2007年には、在韓外国人に対する政策の基本方向と推進システムを定めた「在韓外国人処遇基本法」を制定した。また、2008年には多文化家族を支援するための法的根拠となる「多文化家族支援法」を制定し、多文化支援政策を支援するための法的制度的基盤を構築した。これに基づき政府では「法務部」⁶、「女性家族部」⁶、「教育科学技術部」⁷、「文化体育観光部」⁷、「行政安全部」⁷、等の関連部処が共同で、「第1次外国人政策基本計画(2008～2012)」と「多文化家族支援政策(2010～2012)」を樹立し、施行している。これまで、政府が推進してきた多文化家庭のための支援政策を要約すると、次のとおりである。

- ・ 2006年: 「女性結婚移民者家族及び混血者移住者への社会統合支援方案」の発表
- ・ 2007年: 「在韓外国人処遇基本法」の制定
- ・ 2008年: 「多文化家族支援法」の制定
- ・ 2008年: 「第1次外国人基本計画」(2008～012)の発表
- ・ 2010年: 「多文化家族支援政策」の発表
- ・ 2013年: 「第2次外国人基本計画」(2013～2017)の発表

⁵ 韓国の公立学校に在籍する外国人の子供たちや文化的同一性を強いられてきた国際結婚による子供たちに向き合うための政策で、「方案」とは「法案」ではなく、方向を示したものである。これは公立学校を中心とした支援策で、「教科書指導補完資料」(教師用)、韓国語学習プログラムや教材開発及び普及、韓国文化の理解や体験活動の運営、多文化家庭の父母の研修及び子供に関する資料の開発、社会科、道徳科などの教育課程において多文化理解尊重などの教育課程の開発などが含まれている。

⁶ 1998年組織された政府の行政機関で女性政策の企画・総合、女性の権益増進などの地位向上、家族と多文化家族政策の樹立・調整・支援、健康家庭事業のための児童業務及び青少年の育成・福祉・保護に関する事務を遂行する。

⁷ 国務会議の庶務、法令及び条約の公布、政府組織と定員、賞勲、政府革新、行政の能率、電子政府、個人情報保護、政府庁舎の管理、地方自治制度、地方自治体の事務支援・財政・税制、立ち後れ地域などの支援、地方自治体間の紛争調停、選挙・国民投票の支援に関する事務を管掌する。

各部処が独自に行っている政策などは、次の表1のとおりである。

表1)部・処別多文化家庭を対象とした韓国語教育関連法令及び事業の現況

区分	女性家族部	教育科学技術部	労働部	法務部
関係法令	・多文化家族支援法	・教・育基本法	・外国人勤労者の雇用等に関する法	・在韓外国人処遇基本法
政策対象	・女性結婚移民者 ・多文化家族の就学前の子供	・多文化家族の就学児童	・外国人労働者	・女性結婚移民者 ・帰化希望者
教育機関	・多文化家族支援センター 201ヶ所	・全国初等・中・高等学校多文化家族の子供のための代案学校	・外国人勤労者支援センター	・社会統合プログラム指定機関
主要事業	・韓国語集合教育及び訪問教育 ・子供対象の言語発達の教育	・韓国語課程の導入・運営 ・多文化家庭の児童生徒の韓国語基礎学力指導	・韓国語教育の支援 ・就業前現地での韓国語教育	・国籍捨得のための社会統合プログラムの運営
関連事業 (国立教育院)	・標準教材の開発、普及 ・教員養成課程の開発 ・訪問指導者対象の韓国語教員養成課程(有資格化への支援)	・韓国語教材の開発 ・韓国語教材の普及	・韓国語教材の開発、普及	・標準教材開発への支援 ・教員研修課程の開発 ・社会統合プログラム韓国語講師

2. 教育科学技術部 (Ministry of Education, Science and Technology) による政策

(1) 「韓国語教育課程」(KSL Korean as Second Language)の導入の背景

2000年代に入り、外国生まれの多文化家庭の児童生徒だけではなく、韓国内生まれの外国人家庭の児童生徒らの公立学校への編入学が増加し、日本でも外国人児童生徒に対する日本語教育支援が教育の大きな課題となっているように、彼(女)らのための公教育の制度の体系的な韓国語教育支援の必要性が肝要となってきた。

2013年教育科学技術部による暫定統計によると、初等・中等学校に在籍している外国籍の児童生徒は55,767人で、そのうち約18%に該当する10,093人が、韓国語がネイティブでない児童生徒、つまり韓国語の理解度が非常に低い児童生徒である。特に、彼(女)らの多くが韓国語の能力が乏しく、学校においてコミュニケーションをとることが非常に困難な状況であるため、教育を受けることはむろん、学校生活に適応することが困難な状況であった。

しかしながら、彼(女)らの学校生活への適応力を高めるために公立学校での韓国語教育への支援制度は十分とはいえない。実際、多文化の児童生徒のための韓国語教育は、最近まで、学校独自のもの、教育現場や「市・道教育庁」(都道府県に該当する)レベルで開発したカリキュラム、そして成人学習者のための韓国語教材に基づいて行なわれていた。

多文化家庭の親の場合、子供を公教育機関ではなく民間の韓国語教育機関(代表的な例として、移住者のための青少年支援財団など民間団体が運営する「レインボースクール」など)で、数か月から1年間、韓国語教育を受けさせてから公立学校に編入させることが多い。こうした課題を解決するために、教育科学技術部では、2012年7月「韓国語教育課程」を告示し、法制化した。韓国語教育課程によると、その導入について多文化家族の子供への韓国語の基礎学力の確かな指導を強化することを狙いとする。

これをとおして、韓国語が苦手な多文化家族の子供の基本的な韓国語能力を強化するために、習熟度別学習で学級編成をし、韓国語教育を強化する。そのために「初等学校」(小学校に該当する)・中学校・高等学校において韓国語教育課程を正規のカリキュラムとして設けることができるように、韓国語教育課程を新設し、また、韓国語の標準教材とレベルの判断ツールとして、児童生徒用の「TOPIK : Test of Proficiency in Korean」(韓国語能力試験)を学校に普及している。

この課程は韓国語のレベルが原因で学校の授業についていけない児童生徒はむろん、第3国などで長年にわたって亡命生活を送ったため学校生活が厳しい「セトミン」(北朝鮮からの亡命者)の児童生徒、長い海外滞在後帰国した児童生徒(いわゆる帰国児童生徒)など、韓国語でのコミュニケーション力が乏しい子供のためのものである。韓国語教育課程の告示とともに教育科学技術部では、学校で韓国語教育が体系的に行われるように韓国語の標準教材の開発と普及をはじめ、関連する政策支援計画を策定、推進している。

(2) 韓国語教育課程関連支援政策の現状

1) 教育科学技術部の韓国語教育課程に関連する主な支援政策

教育科学技術部では、韓国語教育課程の告示以降、学校で韓国語教育が効率的に運営できるように、次のような支援事業を推進している。

まず、「国立国語院」(国立国語研究所に該当する)では2012年に教育科学技術部からの支援を受けて韓国語教育のための標準教材6冊(初等・中学・高校別各2冊)を開発している。これらの教科書は、「教育科学技術部国家平生教育(=生涯学習)振興院中央多文化教育センター」(以下、中央文化教育センター)が中心となり、後述するような韓国語教育を実施している「多文化予備学校」、「KSL 研究(試験)学校」などを中心に2013年度から標準教材を普及している。多文化予備学校の場合、効率的な学校運営ができるように、市道教育庁を通じて韓国語講師とプログラム運営にかかる経費の支援を行っている。また、地域によって二重言語講師(バイリンガル講師)などの支援も行っている。バイリンガル講師については後述する。

第二に、「国立国際教育院」では、2012年、韓国語能力診断道具を開発し、それにより、2013年その妥当性に関する調査研究を経て、2014年から学校現場で韓国語教育を

必要とする児童生徒を対象に習熟度別学級編成や成績評価もできるようになった。

第三に、「中央多文化教育センター」では、2013年からKSL研究学校を中心に韓国語教育課程を運営する機関担当者の韓国語教育専門性の力量を高めるための研修や運営のコンサルティングを行っている。そして、初等教員養成機関である「国立京仁教育大学」では、多文化家族の子供が韓国語と母国語を同時に学ぶことができる教育環境づくりのためにバイリンガル講師を養成している。

また、各市道教育庁では、その講師を学校現場に配置して、韓国語教育対象者を初期に学校教育への適応性を高めるために教育支援を行っている。

2) 韓国語教育課程の運営機関の指定と拡大運営

教育科学技術部は、2012年、韓国語教育課程の告示以降、学校現場で韓国語教育が上手く行なわれるように、全国に11,700以上の初等・中等学校のなかから多文化家族の子供が多い学校の中からランダムに学校を選び、「多文化予備学校」として指定し、中途入国者を対象に韓国語と韓国文化に関する教育を集中的に実施している。

第二に、2013年から学校の状況に応じて、韓国語教育課程の運営計画を策定、試験運用しながら、今後の学校現場での韓国語教育課程の導入及び運用に関し、模範的な学校の運営事例の公表し、KSL研究学校として指定し、2年間支援している。KSL研究学校では中途入国児童生徒と国内生まれの多文化家族の子供のなかで韓国語能力が乏しくて学校生活と通常の教育課程を履修することができない児童生徒を対象に韓国語教育を集中的に実施している。

2013年度に31校が指定されて、2014年度には39校が指定、運営されている。多文化予備学校と同じように韓国語の講師とプログラム運営費の支援を受け、週平均10時間前後の韓国語教育を実施している。

第三に、一部の市道教育庁(京畿道4校、大田広域市2校、釜山広域市1校など)の場合、中途入国児童生徒対象の多文化特別学級を運営し、韓国語教育を支援している。

上記の2種類とは異なり、「多文化特別学級」制度を設け、通常の教員一人が特別学級を担当し、より安定的に韓国語教育を支援することができるようにした。この制度により、今後韓国語教育課程の運営機関の拡大する際には積極的に検討する運営機関と考えられる。

3) 多文化家族の子供が正規の学校に編入学する前学校である「予備学校」の設立

多文化家族の子供が一日もはやく学校教育の適応することができるように、支援することを目的に正規の学校に編入学する前に事前に適応教育を受けさせるための学校で、全国的に拡大し、運営する。

多文化家族の子供は、本人の希望に応じて予備学校で6 か月程度の韓国語と韓国文化などの教育を受けてから、正規の学校に入学を可能である。

a. 学校数

- ・ 2011 年 3 月 : 3 校開校(ソウル, 釜山, 光州(クアンジュ))
- ・ 2012 年 3 月 : 26 校開校(全ての学校が 2 年間研究(試験)学校として指定される)
- ・ 2013 年 3 月 : 52 校開校
- ・ 2014 年 3 月 : 79 校開校

将来的には市郡区(市区町村)に 1 校を目標→需要がない自治体にも設立する必要があるのか! に対する反対意見もある。

b. カリキュラム

韓国語, 韓国文化, 基本的な生活環境(基本は 6 か月, 最大 2 年間)

c. 予備学校教師の資格

国語, 英語, 第 2 外国語の教員免許保持者 + KSL を受けた者

4) 多文化コーディネーターの配置

a. 多文化コーディネーター

多文化コーディネーターとは、多文化家族の子供らに対して社会統合の必要性から、彼(女)らのために、韓国の言語、教育、経済、文化的な問題や心理的葛藤の解決を支援して、家庭や社会多文化コーディネーターとは、教育科学技術部による「多文化児童生徒の教育先進化(先端化)方案」(2012年3月12日)に基づき、教育科学技術部と文化体育観光部及び総理室(内閣府)が連携して行うプログラムで、主な仕事は、各市・道教育庁において多文化家族の児童生徒の入学相談から学校の配置、事後管理にいたるまで学校生活だけではなく、「出入国管理局」での外国人登録、国籍取得等、日常生活に関するすべてを支援する。特に、管轄する自治体にある「平生教育センター」と協力して学校に在籍していない多文化家族の児童生徒も積極的に見つけ出し、学校への編入学を支援するなどの役割も担う。この資格は、第一次の筆記試験(「多文化家族福祉論」「人間関係論」「児童生活指導論」「相談及び心理治療」)及び第二次の実務及び心理検査に合格した人で、「資格基本法」⁸による欠格の事由のない人の中で選ばれる。四年制大学で社会福祉学、青少年学、教育学のいずれかを専攻した人で英語や中国語など外国語でコミ

⁸ 「資格基本法」(第一八条)

コミュニケーションを取ることが好まれる。2013年10月現在、多文化コーディネーターは、ソウル市、釜山市、世宗市、京畿道、忠清北道、江原道、全羅南道、慶尚南道などの自治体で26人が配置されている。

現在、八か国語(英語、中国語、日本語、モンゴル語、ベトナム語、タイ語、ロシア語、タガログ語)で支援している。他にも、「多文化家庭相談師」という制度もある。

各教育庁において多文化家族の子供の入学相談から学校の配置、事後管理にいたるまで全過程を支援する。政府による「多文化家族の子供の教育先進化方案」に基づき、教育部と文化体育観光部及び「総理室」(内閣府)が連携して行う。

b. 主な仕事

出入国管理局での外国人登録、国籍取得時や入学手続の支援、入学相談、事後管理まで入学の全てのプロセスをサポートする。特に多文化コーディネーターは、地域内における「平生教育センター」と協力して学校に在籍していない多文化家族の子供も積極的に見つけ出し、学校への編入学を支援するなどの役割も担う。

c. コーディネーターの資格

資格職務内容：多文化支援政府機関である「中央多文化平生教育センター」と地方自治体の多文化関連機関と各大学の関連研究センター「大学付属国際交流院」、民間団体の「多文化家族支援センター」及びボランティア団体、外国の国際通商機関、文化交流団体、社会福祉機関、地域の児童センター、青少年支援センター等多様で幅広い分野で、多文化家族の子供らを指導援助する。資格を取るためには、次のような基準がある。

第一八条 次の各号のいずれかに該当する者は民間資格管理者になれない。(改正2013年4月5日)

1. 未成年者、禁治産者または限定治産者
2. 破産宣告を受けた者で復権されていない者
3. 禁固以上の実刑の宣告を受け、その執行が終了(執行されたことと見なす場合も含む)されたか、執行が免除された日から三年が経過されていない者
4. 禁固以上の刑の執行猶予宣告を受け、その猶予期間中である者
5. 第一号から四号までの規程に該当する者が法人又は団体(該当事由発生日から三ヶ月以内にその役人を改任(解任)する場合を除く)
6. 登録資格の登録が取り消されてから三年が経てない者
7. 国語、英語、第2外国語、いずれかの教員免許保持者

そのほか、KSL 課程履修者、運転免許を求められている自治体もある。

5) 農村地域における多文化家族の子供のための「オンライン・メンタリングシステム」

多文化家族の子供の基礎学力を担当し、指導するための大学生と児童生徒とを連携するマンツーマン指導システムで、殊に、アクセスが不便な農村地域の多文化家族の子供のためのオンライン・メンタリングシステムである。農漁村など政府の手の届かない僻地の多文化家族の子供に対しては、「韓国奨学財団」がネイティブの大学生を選抜し、奨学金を支給し、その教育を支援している(2013年 500人)。

- ・ インターネットによる指導も行い、その際に多文化家族の子供を受け持った担任教師の参加は義務である。
- ・ 8カ国語(英語、中国語、日本語、モンゴル語、ベトナム語、タイ語、ロシア語、タガログ語)で支援する。

6) 二重言語講師(バイリンガル講師)の育成

また、バイリンガル教育の継続的な質の向上のためのバイリンガル講師養成課程を設け、海外から招待教員をバイリンガル講師として活用し、人材バンクも多様化している。

バイリンガル講師は、ベトナム語、タイ語、モンゴル語、ロシア語など韓国におけるマイノリティの言語を優先的に育成する目的で、4年制大学卒業でネイティブの資格を持っている人が、初等教育教員養成機関である「国立京仁教育大学」「国立ソウル教育大学」「国立晋州教育大学」また、「国立忠北大学」「韓南大学」で2012年度は1間600時間の研修教育が必修であったが、2013年度からは1年間900時間の教育を受けなければならない。カリキュラムは、「多文化教育の理解」、「多文化家庭の児童生徒のための教授・学習法」、「バイリンガル教育論」、「児童発達と心理」、「韓国語発音と教育」などがある。現在は、結婚移住者を中心となっているが、2011年125人が、2012年298人が免許をとり、2015五年には1254人が資格を取る予定である。

バイリンガル教育の継続的な質の向上のためのバイリンガル講師養成課程は、深化コースを設け、海外から招待教員をバイリンガル講師として活用し、人材バンクも多様化する。バイリンガルの教材は、レベル別にベトナム語、タイ語、モンゴル語、ロシア語など韓国におけるマイノリティの言語を優先的に開発し、EBS(教育放送)教育プログラムも同時に開発・普及する。

7) グローバル重点学校の育成

グローバル重点学校 150校の育成(重点型120校、集中支援型30校)

2013年現在(約100校)によって、全ての児童生徒が多様性を理解する創意的なグローバル人材として成長できるようにする。

8) 多文化家族の子供の進路・進学指導の強化

多文化家族の子供の多様な進路指導の拡充と機会を提供するために、2012年度から、ソウル、忠清北道地域の職業教育のためのオルタナティブ・スクールであるダソム学校を運営し、2013年度からは、仁川にも新設、運営している。

そして、多文化家族の子供がグローバルな人材として成長できるように支援するために、グローバルブリッジ事業を拡大し、毎年優秀な多文化家族の子供を四つの分野にわたって300人ずつ育成する。

★実践例

- ・ 2011年には、「国立ソウル教育大学」、「KAIST」(韓国科学技術院)、「慶南大学」(数学・科学)、「国立光州教育大学」
- ・ 2012年にはそれまで、数学、科学、リーダーシップ、以外に言語、芸術・体育などを追加し、七つの大学に拡大し、実施している。

9) 多文化家族の子供に対する進学指導・就職指導で工夫している点。

- ・ 韓国社会への理解とことで、彼(女)らには、韓国語、韓国文化を指導しながら、韓国の児童生徒らにも多文化理解ということで、独自に教育課程を設けている学校が多い。
- ・ 校長の裁量権を活用(20%)
- ・ 多文化の児童生徒を専門家として育成するために、言語、数学、科学、芸術、体育等分野にわたり、優れた才能をもった児童・生徒を育成する(毎年300人ずつ)→多文化理解。

結び

以上、韓国における多文化家族の児童生徒への韓国語支援政策を中心に教育支援について考察してみた。本研究を行なうために、韓国への現地調査も行なった。その際に、現地の教育関係者によると、韓国の多文化家族の児童生徒のための教育支援の課題は何かと尋ねた。すると、学校教育に関するものが多く、その狙いが韓国社会に適応させるための、つまり、同化させるための教育政策が多くを占めて、否定的に取られている人も少なくないといっていた。最近バイリンガル講師の育成など、政策に進展が見られるものの親の母国の言語と文化に関する教育が不足していること、大人を対象とする教育プログラムも不足していることも課題として指摘していた。

韓国では、最近、学校による教育プログラムはかなり増加傾向ではあるが、専門家の不足ということもあり、一貫性がなく、教育というより、事業と思われるプログラムが少なくない。最後にいえるのは、外国人との共生を目指すのなら、日本でも外国人、ことにアジア人に対する根強い偏見があるように、韓国でも古くから根強い単一民族とい

う意識が残っているため、外国人に対する偏見から、多文化家族に対する根強い差別意識がなくなる限り、外国人との共生できる「多文化社会」を築くことは難題だといえる。それゆえに、制度や法律の整備だけではなく、国家レベルで人種や民族、階級、性などによって発生する差別意識の払拭や違いを認めあうことができる教育を行なわなければならないと思う。これは日本の場合も同様であるといえる。

(金 泰勲)

[参考文献]

- ギムスグォンほか(2010),「2009 年全国多文化家族実態調査研究」,韓国保健社会研究院。
- 法務部(2008),「第1 次の外国人政策基本計画(2008～2012)」,法務部。
- 法務部(2012),「2012 年外国人政策施行計画」,法務部。
- 女性家族部(2010),「多文化家族支援政策基本計画(2010～2012)」,女性家族部。
- 女性家族部(2012),「2012 年多文化家族支援政策」,女性家族部。
- 教育科学技術部,中央多文化教育センターの内部資料,HP など。

第6章 エスニック・マイノリティ散在地域の学校が抱える問題とその対応

- イギリスを事例として -

本プロジェクト研究では、外国人児童生徒が集中していない地域(=散在地域)における学校に対する政策的対応を検討することを課題としている。この課題に資することを目的として、本稿ではイギリス(イングランド)を事例として、エスニック・マイノリティ(あるいはマイノリティ・エスニック)の児童生徒が散在する地域における学校が抱える問題とその対応について検討する。

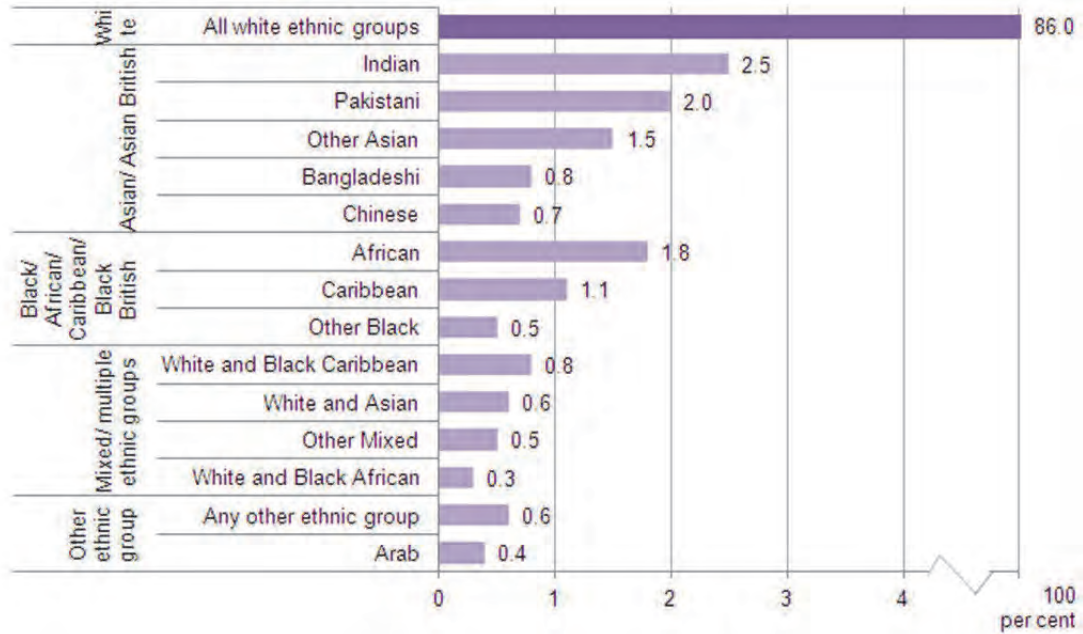
まず、イギリスにおけるエスニック・マイノリティが指し示す対象を整理し、イングランドの事例を参照する際の留意点について述べる。次に、イングランドにおいて少数のエスニック・マイノリティの児童生徒が在籍する学校(=白人の児童生徒が多数を占める学校(mainly white school))を対象にして行われた調査報告書と、その報告書を基に教育省が示したガイドラインを提示し、見出された課題とそれへの対応を整理する。最後に、イングランドの取り組みから得られる示唆をまとめる。結論を先取りすれば、散在地域における政策的対応という点においてはイングランドもその取り組みを模索しているところであるといえよう。

1. エスニック・マイノリティとは

エスニック・マイノリティ(Ethnic Minority)は、白人(White)以外の人種やエスニシティに属すると認識している人びとを指す言葉として用いられている。白人人口は2001年の国勢調査(イングランド及びウェールズ)では91.3%、2011年の国勢調査では86.0%となっており、うち白人イギリス人(White British)は80.5%であった。白人人口の減少の一方で、エスニック・マイノリティに属する人びとは2001年の8.7%から2011年の14%へと増加している。なお、2011年の国勢調査では、人種とエスニシティに基づいて以下のような区分が設けられていた。

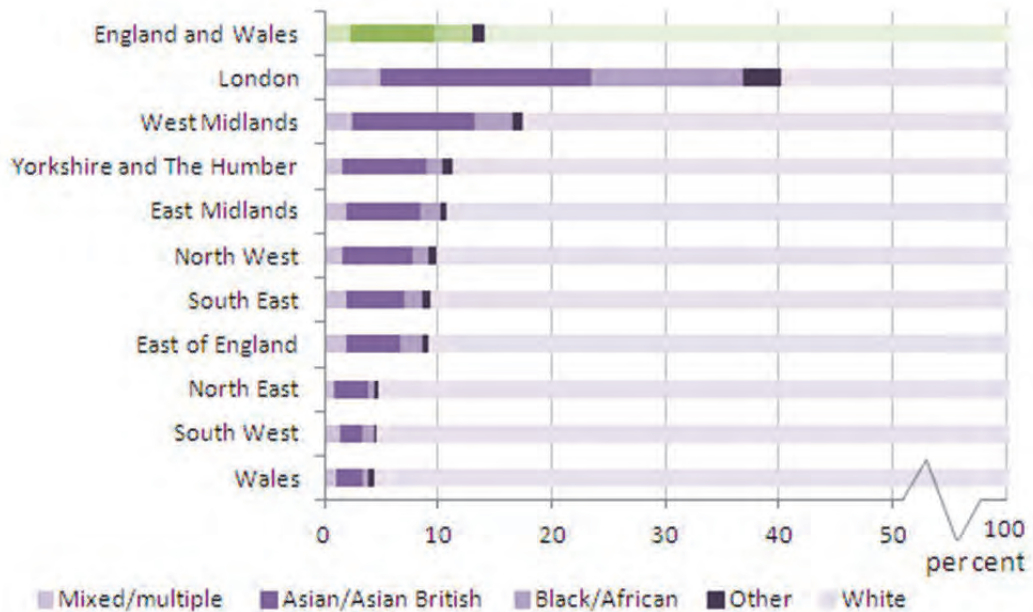
White	<u>White British</u> , Irish, Gypsy or Irish Traveller, Any other White background
Mixed	White and Black Caribbean, White and Asian, White and Black African, Any other mixed background
Asian	Indian, Pakistani, Bangladeshi, Chinese, Any other Asian background
Black	Black African, Black Caribbean, Any other Black background
Any other ethnic background	

表1 エスニック集団の割合(イングランド及びウェールズ, 2011年)
(Ethnic group of usually resident population/ England and Wales, 2011)



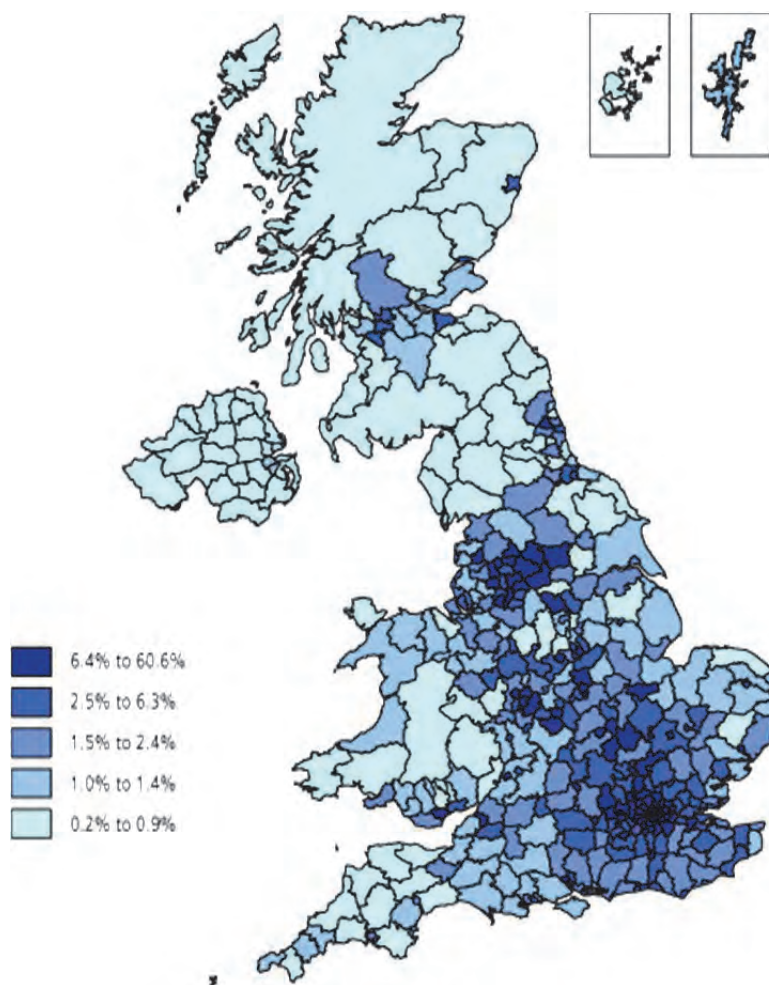
Source: Census - Office for National Statistic

表2 地域ごとのエスニック集団の割合(イングランド諸地域及びウェールズ, 2011年)
(Ethnic group/ England regions and Wales, 2011)



Source: Census - Office for National Statistic

図1 地域ごとの非白人人口(連合王国, 2001年4月)
(Non-White population by area, April 2001)



Source: Census - Office for National Statistics

表1をみると、エスニック・マイノリティ人口はインド系、パキスタン系、アフリカ系が多くを占めていることが分かる。また、表2及び図1をみると、ロンドンや都市部にエスニック・マイノリティが集中している一方で、北東部や南西部はその割合が低くなっている。留意すべき点は、これらエスニック・マイノリティの大半は、法律上は正規のイギリス国籍を所有するイギリス人であったということである。そのため、イギリス国籍の有無による差別は主要な問題ではなく、人種差別への対処の仕方が議論の焦点となることが指摘されてきた(佐藤・小口 2000)。

2. 散在地域に焦点をあてた調査研究

エスニック・マイノリティが散在する地域の取り組みについては、積極的に調査研究がなされてきたとは言い難いようである。その中で、教育技能省は2002年に調査報告書『白人が多数を占める学校におけるマイノリティ・エスニックの児童生徒』(Cline, T.,

De Abreu, G., Fihosy, C., Gray, H., Lambert, H., & Neale, J. (2002). *Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools (RR365)*. London: Department for Education and Skills.)を公表している。この調査報告書は、白人が多数を占める学校(mainly white school)に焦点をあてたものである。この調査報告書は10年以上前のものであるが、政府の主導により「白人が多数を占める(mainly white)」地域に焦点をあてた調査研究が行われたという意味で注目に値すると考える(以下、括弧内は報告書の該当ページを示す)。

この調査報告書においては、次のように先行研究が整理されている(pp. 9-10.)。マイノリティ・エスニックの児童生徒の教育に関する影響力のある研究は、マイノリティ・エスニックの児童生徒が数多く在籍する都市部の学校に焦点をあてるが多かった。一方で、白人が多数を占める地域の学校における多文化教育に課題についての研究は、主として人種差別や人種関係、若しくは白人の教員や白人の児童生徒がかかえる課題に焦点をあててきた。また、学校における白人の教員の現職研修の必要性について考察する研究や、学校の方針を発展させるために教職員を支援する資料を提供しようとする研究がなされてきた。さらに、カリキュラム開発については多民族社会に向けた教育に関する教育助成プロジェクト(Education Support Grant Projects)の影響を分析した研究が行われたという。

これら先行研究を踏まえて、この報告書では異なる視点からの調査研究を行うとしている(p. 10)。第一に、白人が多数を占める環境における児童生徒の学業成績に焦点をあてること、第二に、マイノリティ・エスニックの児童生徒や親の視点を含めて調査を行うことである。研究課題とされたのは、以下の項目である。

- ①白人が多数を占める学校のマイノリティ・エスニックの子供たちと、マルチ・エスニックな学校に在籍する同じエスニシティの背景をもつ子供たちとの間に学業成績の水準に差があるのか。
- ②白人が多数を占める学校におけるマイノリティとマジョリティのエスニックの子供たちの間に、学校の学習環境と家庭内の支援の認識や経験に差があるのか。
- ③マイノリティ・エスニック集団の子供たちは、白人が多数を占める学校での生活をどのように経験しているのか。
- ④マイノリティ・エスニックの親が、マルチ・エスニックな学校ではなく、白人が多数を占める学校に子供たちを通わせるのには特定の理由があるのか。
- ⑤マイノリティ・エスニックの背景をもつ子供たちは、学校において人種に関するいやがらせやいじめを経験しているのか。それらから彼らを守るため、どのような対策がとられているのか。また実施されている対策について、彼らや彼らの家族はどの程度の信頼をおいているのか。
- ⑥マイノリティ・エスニックの親や子供たちは、家庭内の文化と子供の通う学校の文化との間の関係、また家庭内の文化と居住地域の文化の関係をどのように認識しているのか。

- ⑦学校の教員は、マイノリティ・エスニック集団に属する子供たちや若者の教育についてどのように考えているのか。彼らが不可欠とみなしつつも、実際にはもっていないと感じている知識、能力、資源はあるか。
- ⑧カリキュラム、学校文化、教室における実践は、社会全体としての多様性をどの程度反映しているのか。また、それらは学校におけるマイノリティ・エスニックの子供たちを含む、すべての子供たちのニーズと興味をどの程度満たしているのか。
- これらの研究課題について、報告書では以下の構成で論じている。

第1章 はじめに

第2章 白人が多数を占める学校におけるマイノリティ・エスニックの児童生徒の成績

第3章 調査対象校における質問紙調査

第4章 調査対象校，児童生徒と家族

第5章 わたしは誰で、なぜこの学校にいるのか？

(子供のアイデンティティ，学校選択の要因)

第6章 コミュニティにおける社会環境

第7章 学校における社会環境

(友好関係及び社会統合，学校における人種差別といじめ)

第8章 カリキュラムをめぐる課題

第9章 宗教教育，学校の集会，非キリスト教者の宗教上の要望

第10章 学校における言語の問題

第11章 教員

第12章 家庭と学校の関係

第13章 複数のルーツを合わせもつ子供

第14章 結語

以下では、調査研究の方法を整理した上で、カリキュラム(第8章)、言語(第10章)、教員(第11章)の調査結果をみていきたい。

(1) 調査研究の方法

1) 調査対象校の選定

調査対象校の選定基準は、男女共学の学校、非選抜制の学校、そして、4～6%のマイノリティ・エスニックの児童生徒が在籍する学校である。また、初等学校の第3学年から第6学年(7歳～11歳)、中等学校の第7学年から第9学年(11歳～14歳)に焦点をあて、イングランドの四つの異なる地域(地域性も異なる)から、異なる特徴をもつ学校を選ぶことが意図された。その結果、ロンドン(2校)、イングランド南東部(4校)、イングランド東部(4校)、ミッドランド東部(4校)の計14の学校が選定された。これらの地域はど

れも都市部や工業地帯ではない。六つの中等学校は生徒数が 650～1600 人の規模、八つの初等学校は児童数が 140～400 人の規模である。ほとんどの学校は 4～6%のマイノリティ・エスニックの児童生徒が在籍しているが、うち 2 校は調査時にその比率がそれぞれ 2.8%, 6.9%に変化していた(pp. 32-36.)。

2) 調査方法

調査対象校においては、4～8 人のマイノリティ・エスニックの児童生徒、その親、児童生徒の全体的状況をもっともよく把握していると思われる教員(初等学校では学級担任、中等学校ではチューター)、校長など約 200 人に対するインタビュー調査が行われた(pp. 37-40.)。

(2) 結果の概要

1) カリキュラムをめぐる課題(p. 94.)

- ・ この調査においては、多様な社会(diverse society)での生活に向けたカリキュラムを通じて、児童生徒を準備させるような方策を十分に発展させている学校は見られなかった。多様性をどのように扱うかという点については、インタビューを行ったほとんどの人が、彼らの学校や学級ではすべての子供たちを平等に扱うようにしており、またエスニシティや文化の相違を重要視しないようにしていると考えていた。少数の学校や学級において文化的多様性を強調し、価値づけるような異なるスタンスが見られた。
- ・ インタビューを行った教員は、近年の全国レベルの取り組みがこの領域〔=文化的多様性〕を重視しているとは考えていなかった。さらには、近年までの教育水準局(Ofsted)の学校の査察は、カリキュラムを通じて多様性にどのように取り組むかという点に考えを向かわせるようなものではなかった。この課題については、近年の学校査察において取り組みが見られ、共通カリキュラムのシティズンシップのテーマともなっている。

2) 学校における言語の問題(p. 123.)

- ・ 追加言語としての英語(EAL)を学んでいることから、多くの児童生徒が追加的な支援を必要としていることを認識している学校はわずかしかなかった。これらの学校で行われている授業はさまざまであり、その場しのぎの準備や特別な教育的ニーズの専門家を頼りにするものであった。しかし、地方教育当局(LEA)の専門家の教授サービスによる助言と支援を効果的に用いている例も見られた。

- ・ いくつかの初等学校は「カリキュラムを横断した言語(language across curriculum)」方策を実施している一方で、追加言語としての英語の初期の段階を終えた子供たちに対する支援の方策を設けている学校はなかった。これらの子供たちの言語発達上のニーズという用語は、もはや教員の関心を引くものではなかった。また学習上の目的のための英語の使用に熟達することや自信をもつことを支援したり強化したりするような方策についての言及はなかった。

3) 教員(p. 135.)

- ・ 白人の児童生徒が多数を占める学校では、ほとんどの教員が白人である。14校の調査対象校において、マイノリティ・エスニックの教員は調査時には3名のみであった。校長の多くやその他の教員は、多様な文化的背景をもつ教員がいれば、学校にとって多くの利点があるだろうと述べていた。
- ・ 多文化教育に関する課題について知識、あるいは自信をもって話した教員はごくわずかであった。これらの教員は、過去に多民族地域の学校で勤務した経験を有していた。しかし、3分の1以上の教員はそのような経験はわずかであるか、全くもっていないかった。
- ・ 教員養成あるいは現職研修において、将来的にはますます出会う可能性が高い多様性の課題に向けて学校職員を準備させてきたという証拠はない。ごくわずかの教員が多様性の課題を扱うコースを受講し、研修プログラムに参加したと述べた。近年の研修の主要な焦点は、中央政府の教育改革やカリキュラムやシラバスの変更に向けられている。

(3) 結論

以上の調査結果から、報告書では次のように結論がまとめられている(p. 7)。現時点で、白人が多数を占める学校においては、文化的・民族的に多様な社会での生活に向けて児童生徒に適切な準備をさせられていない。全国的な教育政策とカリキュラム開発においてこの目標が優先させられることがなければこの状況に変化は起こりそうもない。この目標の達成に向けて取り組む際、マイノリティ・エスニックの人びとの中の多様性を尊重することが重要である。「ひとつのやり方がみんなにあてはまる(One size fits all)」ような解決策は、この調査に関わったマイノリティ・エスニックの児童生徒やその親にさらなる問題をもたらすかも知れない。現状では多くの子供たちが「白人を演じて(play white)」おり、多くの教員が文化的・民族的多様性の重要性や価値を重視していない。この状況を変えるには、イングランドのマイノリティ・エスニックの人びとの背景や視点について白人が多数を占める学校の教師が十分に理解するよう支援していく必要があるだろう。

3. 散在地域の学校に対するガイドライン

2002年の調査報告書を受けて、教育科学省は2004年にガイドライン『目標を高く：白人が多数を占める学校におけるマイノリティ・エスニックの児童生徒の教育上のニーズを理解する』(Department for Education and Skills. (2004). *Aiming High: Understanding the Educational Needs of Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools: A Guide to Good Practice*. Nottingham: DfES Publications.)を公表した。このガイドラインにはどのような原則や具体的対応が示されているのかを確認したい。設けられている項目は、「追加言語としての英語」、「偏見と人種差別」、「すべての人のための教育」である。

(1) はじめに—イングランドの学校の現状

イングランドの全ての中等学校、そして約4分の3の初等学校にはマイノリティ・エスニックの児童生徒が在籍している。しかし、このうちの約3分の2の学校は、マイノリティ・エスニックの児童生徒の割合は5%以下である。これらの学校は、「白人が多数を占める(mainly white)」学校と呼ばれている。

このガイドラインは、以下の全ての学校が共通に遵守すべき法的義務を踏まえて作成されている。

- ・ 2000年人種関係(修正)法における義務：人種平等に関する学校の方針を成文化すること、及び全ての児童生徒の機会均等を促進するための対策を講じること。
- ・ 共通カリキュラムにおける義務：全ての児童生徒が十全にまた効果的に授業に参加できるようにすること、及び全ての児童生徒が多民族社会における生活に向けて準備をすること。
- ・ スティーブン・ローレンス事件報告書の勧告における義務：多様な形態の人種差別に対処し、また防止すること、及び学校内で生じた事件については定期的に地方当局に報告すること。

加えて、実際に地方教育当局が取り入れている原則として、「平等」、「多様性」、「帰属と結束(cohesion)」の三つを例示している(pp. 2-4.)。

(2) 言語への対応—追加言語としての英語(English as additional language)

1) 学校全体の方針と実践

学校の方針において言語の発達について次のことが明確にされていることが重要であるとして、以下の4点が挙げられている(p. 8.)。

□言語は、個人のアイデンティティや帰属意識の中核であること。

□全ての言語は等しく価値づけられ、また可能なかぎり多くの支援を与えられること。

- 学習言語としての英語の熟達は、教育上の成功にとって不可欠なことであり、学校の期にわたる関わりが必要となること。
- 全ての学級担任及び教科担任は、児童生徒の英語能力(書くことと話すこと)の発達に責任を負っていること。

2) 保護者と連絡をとり、つながること

保護者との連携については、以下のように述べられている(p. 10)。追加言語としての英語で教育を行うことは、一方通行の過程ではない。学校は児童生徒や彼らの家族、ひいてはコミュニティについての経験や理解から多くのことを得ることができる。知識を蓄積することは、学校をさまざまな価値ある方法で豊かにする。

他の国から移り住んできた児童生徒が編入してきたとき、学校は、児童生徒の言語的・教育的背景に関する情報を収集すべきである。例えば、英語以外の言語の読み書きができるかどうか、それまでに受けてきた教育の内容についてである。異なる教育制度や彼らの文化や教育的背景が学習にどのような影響を及ぼすのかということに関する情報だけでなく、児童生徒の第一言語の特徴についての情報を得ることも有益である。

適切な場合、学校は家庭内で用いられている言語で保護者に文書を送るべきだろう。より一般的に言えば、可能な場合にはバイリンガルの職員を通じて、家庭と学校の間をつなぐのを維持することは不可欠である。

3) 専門家の訪問による支援

専門家による支援については、以下のように述べられている(p. 10)。学校、教員、児童生徒、家族にとって専門家の教員の訪問による支援は多大な助けとなるだろう。専門家は豊かな知識と、追加言語としての英語を学ぶ児童生徒に対応した経験を持ち、さらには、幅広い言語と文化的背景についてよく知っている。彼らが提供する支援には次のものが含まれるだろう。児童生徒の第一言語と英語能力の測定、短期間のバイリンガル若しくは追加言語としての英語(EAL)の支援、児童生徒の家族との連絡、学級全体と連携した授業、個々の児童生徒への焦点化した支援、教職員への研修、児童生徒のもつ背景や遺産に関連した適切な教材や情報の提供。専門家は、初めて英語に接する児童生徒に出会ったときに学校や教員が抱く不安について熟知している。そのため、不安について共有したり、議論したりする時間を設けることを初回の訪問から継続して行っていくことは重要である。

(3) 偏見と人種差別への対応

すべての教員と行政職員にとって重要なのは、人種差別の公式の定義とその定義がなぜ使用されるようになったのかを知ることである。公式の定義は「被害者やその他の人

によって人種差別と認識されたすべての事がら」である。「人種差別」という用語は「肌の色，文化，あるいは民族的出自によって人びとに不利益，あるいは利益をもたらすふるまい，言動，実践」を指す。また，学校は人種差別が起こった場合，そのことを記録し，地方当局に報告すべきであるとされている(pp. 14-15.)。

(4) 全ての子供たちの教育

カリキュラムに関しては，学校生活の全ての場面において価値づけられるべき六つのテーマが挙げられている(pp. 19-22.)。

1) 共有された人間性：類似性，同一性，普遍性

芸術，ドラマ，歴史，音楽，小説，詩，宗教，物語は全て，人類の基本的な人間性を探究している。差異や多様性について教える際，共通性と同一性についても同時に教えなければならない。

2) 差異と多様性：物語と解釈の対比

すべての教科におけるテキスト，視覚教材，電子教材は，イギリスが多民族社会であるという現実，また相互依存する世界の一部であるという現実を映し出すことができる。多くの教科において，文化的差異や，認識，解釈，物語の相違について直接的に教授・学習する機会がある。

3) 相互依存：借用，交流，相互作用

文化についての教授・学習において頻繁に生じている誤りは，児童生徒がひとつの文化は他の全ての文化から切り離されているという考えをもつことである。実際の文化の境界は，しばしば不明確である。相互依存については，地理，生物，化学，物理，歴史の因果関係における不可欠の概念である。相互作用の事例は，芸術，デザイン，ドラマ，文学，音楽，技術において見出せるだろう。

4) あらゆる場所での卓越

卓越は「西洋(the west)」だけではなく，全ての文化，社会，伝統において見出せる。しかしながら，カリキュラムにおける「基本的な立場(default position)」には，全ての重要な人類の功績は西洋において生み出されたという前提が見られる。すべての教科において，功績，発明，創造性，洞察の事例は，現在の，そして過去に存在した幅広い文化から取り入れられるべきである。

5) アイデンティティと帰属

すべての個人は異なる集団に帰属している。そのため多様な忠誠や愛着をもっている。そして部分的にはその結果、すべての個人は変化し、発達している。児童生徒は自身のアイデンティティについて知り、自信を持つ必要がある。しかしまた変化と発達に関わっているべきであり、他のアイデンティティにも肯定的に関わるべきである。全ての児童生徒は、複数のアイデンティティ(multiple identity)という概念や、ハイフンで結ばれたアイデンティティに心地よさを感じる必要がある。

6) 人種, エスニシティ, 正義

キーステージ1において、全ての児童は人間(human race)というひとつの人種しかないことを学んでいる必要がある。しかし世界には、無関心、偏見、差別、不正義が存在している。学校においては、児童生徒は個人的な人種差別や制度的な人種差別といった、人種差別のさまざまな形態に関する理論について知るべきである。また、地域的、国家的、国際的なレベルで人種差別を防ぎ、それに対抗する戦略、行動、キャンペーンについて知る必要がある。とりわけ、自分たちの影響が及ぶ範囲で人種差別に立ち向かうことができるということを知る必要がある。歴史、人格・社会性・健康教育(PSHE)、シテイズンシップにおいて、人種や人種差別を扱う社会的・政治的概念が直接的に教えられなければならない。間接的には、文学や物語といったすべての教科における視点となりうる。

4. まとめと示唆

以上、イングランドにおける調査報告書とガイドラインについて概観してきた。まず注目したいのは政府の支援を受けた調査研究が行われたという点である。ガイドラインの基礎となっているのは、それに先立って行われた調査研究から得られた知見である。調査研究の限界もあるが、質的な調査が行われ、教員や児童生徒の声が丁寧に拾われている点は重要であろう。

次に、調査報告書から見出せる、学校現場で認識されている行政からの働きかけとしては「教育水準局(Ofsted)による学校の査察」、「地方教育当局(LEA)による支援や助言」、「教員養成及び研修」が挙げられる。このうち調査時に一定の効果があるとみなされていたのは地方教育当局(現在は地方当局)による支援や助言であった。また、ガイドラインにおいては調査研究から見出された課題として、追加言語としての英語、人種差別、カリキュラムにおける対応を挙げ、それぞれについて助言を行っている。

調査報告書やガイドラインにおいては、「一つのやり方がみんなにあてはまる(One size fits all)」ような解決策はないことが示唆されている。すなわち、エスニック・マイノリティの子供たち一人一人の背景を知ることの重要性が述べられている。また、白人

が多数を占める学校では、しばしば「同じ扱い」をするというアプローチがとられているが、それが子供たちの多様性を排除する可能性についても注意を促している。子供たちのもつ多様性を尊重することが決して「特別扱い」にはあたらないという合意をどのように導き出すかが一つの鍵となるだろう。

(杉田かおり)

[引用・参考文献]

- Cline, T., De Abreu, G., Fihosy, C., Gray, H., Lambert, H., & Neale, J. (2002). *Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools (RR365)*. London: Department for Education and Skills.
- Department for Education and Skills (DfES). (2004). *Aiming High: Understanding the Educational Needs of Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools*. London: DfES.
- Maylor, U., Read, B., Mendick, H., Ross, A., & Rollock, N. (2007). *Diversity and Citizenship in the Curriculum: Research Review (RR819)*. London: DfES.
- Ajegbo, K., Kiwan, D., & Sharma, S. (2007). *Diversity and Citizenship: Curriculum Review*. London: Department for Education and Skills.
- 自治体国際化協会(2007)『英国におけるエスニック・マイノリティ施策: 多文化共生の観点から見た英国の取り組み』(CLAIR REPORT No. 307)自治体国際化協会.
- 佐藤実芳, 小口功(2000)「イギリス—多文化教育の理念と政策の変遷」江原武一編著『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部, pp. 95-121.
- 野入直美(1998)「多文化教育とナショナル・アイデンティティ」中島智子編『多文化教育: 多様性のための教育学』明石書店, pp. 133-160.

第三部： まとめ

第1章 散在地域における日本語指導を必要とする児童生徒に対する支援の課題

1. 散在地域ゆえの問題

散在地域における日本語指導を必要とする児童生徒への対応に関する問題点は、集住地域と比較すると分かりやすい。

集住地域では、

- ① 毎年、編入学児童生徒数が見込め、かつ、児童生徒の使用言語も大まかながらも把握できる。
- ② それゆえ、専門の担当者の配置及び配置の準備をすることができる。
- ③ ある程度の組織的継続的な対応が可能のため、指導技術・教材などが蓄積される。

一方、散在地域では、

- ① いつ、どこに、何語を母語とする児童生徒が編入してくるか予測がつかない。
- ② それゆえ、事前に人材や予算の確保がしにくい。
- ③ 対応が1教員の短期的努力で終わり、指導技術の伝承や教材の蓄積がされにくい。

このような対比をすると、散在地域は不利な条件しかないように見えるが、人数が少ない、たまにしか在籍しないことで有利な面がない訳ではない。在籍者が少ないがゆえ、あるいは、学校にとって初めての経験なるがゆえ、学校全体で驚きと新鮮さをもって受け止め、きめの細かい対応が可能であるということもある。このことから、散在地域における支援は有利不利の両面を見据えたものであることが望まれる。以下、各課題についてももう少し詳しく見てみよう。

2. 編入児童生徒数の予測ができない

集住地域では、変動はあるものの、毎年一定数の編入が見込まれる。そのため、翌年度の予算確定の段階で、教員の加配とそのため予算確保の準備ができる。専門の教員を配置したとしても指導対象の児童生徒が「1年を通じて」ゼロになることがないため、加配した教員が無駄になること、仕事がなくなることはほとんどない。

* 集住地域でも、その学校に何人の指導対象児童生徒が在籍するかで、加配教員が付くか付かないか、何人付くかという不安定な状態にあるという面は否定できない。また、日本は4月が学年の始めであるが、海外では他の月(9月や2月など)であることも多く、そのため、日本の学校の年度の途中で編入してくる児童生徒が多く、年度初めでは在籍者数の予測が立てにくいという問題もあるが、

いずれにせよ散在地域のように「寝耳に水」という状態ではない。

3. 編入児童生徒の使用言語が予想できない

集住地域では特定の言語を母語とする児童生徒が多い傾向があり、どの言語の準備をすればよいかの想定が可能である。また、集住地域の言語はほとんどが、2, 3 言語に偏っており、それらの言語に対応した資料や人材確保があらかじめ可能である。それに対し散在地域では特定の言語が想定できる状態ではない。

* 文部科学省の平成 24 年度の調査を基に計算すると、日本語指導を要する児童生徒が 600 人以上在籍する 1 都 1 府 11 県では、上位 3 言語で全体の約 70%以上を占める所が 13 地域中 9 地域である。なお、他の 4 地域(神奈川県・千葉県・埼玉県・茨城県)は上位 3 言語を合わせても 70%には満たず多言語分散の傾向にある。

4. 予算の確保がしにくい

日本語が分からない児童生徒を受け入れるためには特別の配慮が必要である。それには、通訳、日本語指導者などの人材が必要であり、その人件費の確保が不可欠である。しかし、散在地域では以下のような理由で人材確保のための予算を確保しにくい。

① 予算決定時に在籍者の有無や人数が把握できないこと

集住地域の場合は、学校ごとの人数把握は正確にできないが、地域での大まかな人数把握が可能であり、予算を確保しておき、年度が始まってから各学校の在籍人数に合わせて人材の手当てをすることができる。それに対し散在地域では、予期せぬ時期に急にごく少数が編入してくるため、あらかじめ予算を確保しておくことが難しい。

② 相対的な人数の少なさで予算の獲得がしにくいこと

市や町にある何十校もの学校の中で 1, 2 校に 1, 2 人在籍するという程度では、学校側も教育委員会側も予算を付けてほしいとは要求しにくい面があることは否めない。解決すべき教育問題は多く、限られた予算の中では問題となる児童生徒数の多い施策に優先的に予算が割り当てられることはやむを得ないと言えなくもない。

5. 人材の確保がしにくい

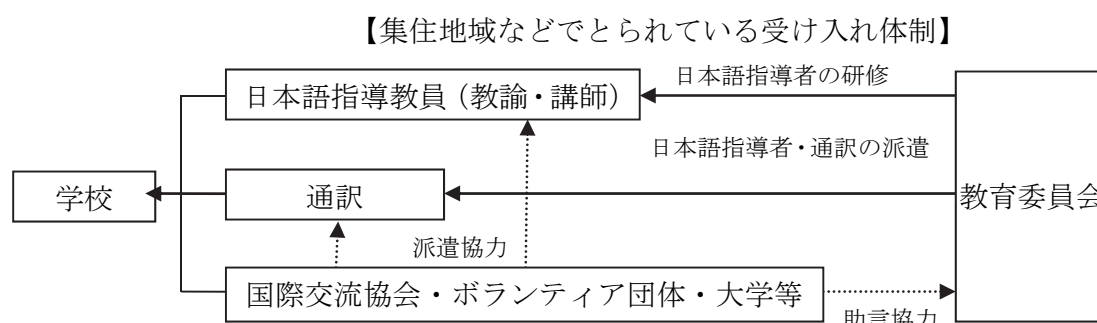
日本語指導が必要な児童生徒が学校に編入してきた場合、その対応として以下のことが必要となる。

- ① 保護者及び本人に対して、日本の学校制度や学校での決まり事などを説明すること
- ② 保護者及び本人に対して、日々の連絡事項を正確に伝えること

- ③ 本人に対して、学校生活を送れるように日本語の指導と心のケアをすること
- ④ 本人に対して、各教科の授業に参加できるように教科学習の補助及び日本語の指導をすること

対応すべきことは他にもあるが、重要なことは以上の4点である。

しかし、教員本人が特別な研修を受けていたり、当該児童生徒の母語に精通していたりしなければ、すぐに対応できない。そこで、このような対応がとれる人材が必要となる。集住地域ではそのような人材の必要性が常態的に存在するため、下記のような人材確保のシステムが整いつつある。



上記のような体制も時間をかけてようやく整いつつあるのが現状で、ましてや散在地域ではこのような体制はまだ整っていない。そのため、小学校の場合は学級担任や教頭が、中学校の場合は教頭や他の教員が授業準備時間を活用して指導することになる。

6. 指導時間の確保がしにくい

前述のような体制がとりにくいということは、指導時間の確保もしにくいということにつながる。小学校の場合、学級担任制であるため、学級担任が他の児童を指導せずに当該児童を指導するという訳にはいかない。そのため、学級内でできることと言えば、教卓の近くに児童を座らせ、他の児童を指導する傍ら当該児童に指導するという複式学級の形式をとらざるをえない。しかも、日本語が通じる学習集団での複式学級なら、日本語で手短かに自習すべき内容を説明し、自習させることができるが、何を自習していればよいかを当該児童に説明することすら困難である。したがって、自習させやすい平仮名の書き取りに取り組みせるといった指導になりやすい。学級担任以外の指導者となると、教頭や家庭科や図工などの専科の教員がいるため、前述のように、そのような教員が自分の授業がない時間帯に学級から取り出して指導することになる。しかし、これとて時間は限られている。

*ちなみに、平成26年度から学校における日本語指導を「特別の教育課程」として実施できることになったが、ここでは年間10単位時間から280単位時間を標準授業時数としている。全く日本語が分からない状態の児童生徒には年間280

単位時間、週当たりに換算すると 8 単位時間程度を日本語の指導に割り当てることになる。

中学校では指導時間を確保するのはさらに困難な状況にある。教科担任制なので学級担任が時間の都合をつけて指導するという手法がとりにくい。小学校のように担任が一人で複数の教科を教える場合は、読書や作文、調べ学習など児童自らが学習する時間を作り、その間に当該児童の指導をするといった工夫を担任がすることができる。しかし、教科担任制だと一教員で時間割の変更をすることはできず、授業時間内に日本語の指導をすることは非常に難しい。そのため、散在地域では教頭や家庭科、美術、体育といった専科の教員が指導に当たることになる。

* 入国管理法が改正され、いわゆる日系人の来日が急増し、日本語指導を要する児童生徒も急増した平成 6 年ごろは、集住地域でも専科の教員が日本語指導に当たることが多く、当時、文科省が行った全国規模の教員研修では専科教員の参加が多かったと記憶している。

授業時間内に指導時間が確保するのが難しくとなると、放課後に指導することになるが、最近では放課後も教員は多くの仕事を抱えて忙しいと言われており、十分な日本語指導ができないのが実情のようだ。

7. 情報を収集しにくい

やっとの思いで指導時間を確保したとしても、どのように指導してよいものか分からないという問題に直面する。そこで、往々にして平仮名の読み書きに終始するといったことになりがちである。学校の教員は、自分が学校教育を受けてきたので、新任の教員でも授業のイメージは有しているし、教育実習も経験してきている。それに対し、日本語の指導というのは自らの経験がないばかりか、大学で学ぶ機会もなかった教員がほとんどで、日本語の授業のイメージがつかめない。そのため、教員は児童生徒が何に困り、何をどう教えてよいのが容易には分からない。そして、それを誰に聞いたらよいのが分からないというのが散在地域の現状だと言える。

では、どのような情報が必要なのだろうか。以下に散在地域のような予算確保・人材確保がしにくい地域で必要とされる情報を挙げてみる。

(1) 日本語指導を必要とする児童生徒受入れのアウトライン

まずは大まかなアウトラインの把握が必要である。万全を期した受入れは、集住地域の教員に対してなら求めてもよいが、初めて受け入れるような地域では、まずは大まかな知識が実用的である。そこで役に立つのが、文科省が平成 23 年に作成した「外国人児童生徒受入れの手引き」である。この手引きの存在を知らしめることが大事である。しかし、これもある程度の指導経験を積んだ教員でないとは理解できない内容が

含まれており、さらなる簡略版の作成が望まれる。

(2) 通訳の手配や翻訳資料の入手方法

通訳の手配は教育委員会の業務になるが、学校側でも知っておくと通訳手配の要求をするときに有効である。特に国際交流協会は地域に住んでいる外国人の情報に通じており、そのような団体に協力を求める手法を知っておくとよい。ちなみに、学校教育の予算では不十分な場合、国際交流協会や自治体の国際交流課などの予算を活用してもらうという方法もあり、事実、多くの地域で学外の団体が学校の支援に当たっている。

学校は保健や集金、修学旅行など教科指導以外で保護者に連絡をすることが多い。その場合、通訳が手配できなかつたり、手配できてもその通訳が、「ツベルクリン反応」「陽性」といった難しい日本語が分からず通訳できなかつたりする場合がある。そこで役に立つのが翻訳集である。それがあれば、いちいち辞書を片手に説明する必要がなくなる。ちなみに、翻訳集は文科省が発行している「にほんごをまなぼう」の教師用指導書や集住地域の自治体で作成しているほか、市販されているものもある。いずれにしろ、そのような資料があるという情報に接することができるようにしておくことが重要である。

(3) 日本語指導の基本的知識

受入れの心構えは前記「外国人児童生徒受入れの手引き」で理解できたとしても、それだけでは具体的な対応がとれない。今、目の前にいる児童生徒に何かをしなければいけないという切羽詰まった状況にある学校や教員に「こうしよう」という「具体的な」情報が必要である。初期指導の教材としてどのようなものがあるか、日本語がある程度話せるようになった児童生徒への教材はあるのか、なければどうしたらよいのかなど喫緊の問題を解決するための情報が必要である。確かに、調べれば都道府県などで日本語指導者養成のための研修を発見できるだろう。しかし、集住地域ですら研修会は年に何回も開催されておらず、研修会への参加を待っていたのでは間に合わない。日本語指導が必要な児童生徒が編入して数日のうちに教材を手にし、「不慣れなりに」教え始めることが求められる。この「分からないなりにとりあえずスタートさせる」というレベルの日本語指導に必要な教材や指導法の情報が必要である。主として集住地域での対策が整いつつある今、国策として次に整えられるべきは、散在地域での「応急的対応法」がその一つではないかと言える。

- * 教員が活用できる資料として、国では、初期指導の対応としてテキスト「にほんごをまなぼう」、教科への橋渡しとするためのテキスト「日本語を学ぼう2・3」、教科と日本語の統合学習「JSLカリキュラム」、日本語能力の測定方法に関する資料「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」などを用意

してきた。その延長線上で平成 26 年 4 月によく日本語指導を「特別の教育課程」として認める学校教育法施行規則の一部改訂にまで至った。どれもすばらしいと思うが、しかし、これらはある程度専門的な研修を受けた教員でないと対応しきれないという面があることは否めない。そうすると、これらの対応が可能な地域が限られてしまうので、今後は、前述のような「不慣れな教員でもとりあえず対応できる」レベルの指導法や教材の開発が求められるであろう。(ちなみに、集住か散在かにかかわらず、日本語指導を要する外国人児童生徒が在籍学級で学ぶときの支援法——大勢の日本語話者の中で授業を受けている外国人児童生徒への学習支援の仕方——も今後の課題の一つであろう。)

また、多くの資料が膨大なページ数を読み込まなくてはならず、しかも、そこで使われている用語が学校教育ではなじみの薄いものも少なくない。そのため、文字を追って行ってもなかなか指導方法のイメージが浮かばないという意見も数々の教員研修で受講者から耳にする。多忙な教員が、専門外の日本語指導や教科学習支援の方法を「すぐにイメージできる」よう、インターネットを利用し、いつでもどこからでも、最小限の情報が動画で見られる教員支援のツールがあると、この問題が解決されるのではないか。

* 「にほんごをまなぼう」の教師用指導書は A4 判で指導法関連のページだけで 130 ページ、資料を含めると 350 ページある。「JSL カリキュラム」の報告書は小学校編だけで 320 ページ、「JSL 対話型アセスメント DLA」は 184 ページにわたる資料である。しかも、すでに知っている内容を外国語でどう表現するかという「外国語教育」とは異なり、学習能力を身につけていく途上にある児童生徒の「外国語としての日本語教育」は、言語教育であると同時に、学習能力を身に付けさせていくという教科学習能力や生きる力を培うという教育の面も持ち合わせているため、単に日本語の文法知識があれば事足りるというものではない。そのため、資料も今までの教員生活で培ってきた知識とはやや異なる内容が含まれる。たとえば、JSL カリキュラムでは、学習活動を「知識経験の確認」「観察」「情報収集・分析・関連付け」「分類思考」「比較思考」「推測」ほか多くの活動単位から構成されるものと分析し、これに「AU」(Activity Unit)と名付け、AU ごとに重要な日本語表現を抽出してある。そして、多少なりとも会話が可能な児童生徒が編入してきた場合は、この AU を踏まえたうえで指導をすることを求めているが、このような今まで聞いたことがなかったような用語や概念が分かりにくいとされる。

(4) 情報収集の方法に関する情報

散在地域だけでなく集住地域でも「情報の共有化」については十分だと言えない。筆者のところには集住地域からも基本的な内容に関する問合せがある。「それなら同じ市の〇〇小学校の××先生が経験もあり詳しいので、そちらにお聞きになった方がいいで

すよ。」と案内することも珍しくない。ましてや散在地域となれば、その状況は「推して知るべし」である。

そこで、日本語指導を要する外国人児童生徒の受け入れに関し、①全く基礎知識を有さない教員にも分かりやすい情報収集サイトの設置と、②そのサイトの周知徹底が必要である。現在、帰国・外国人児童生徒用の情報サイトとして、「CLARINET」と情報検索サイト「かすたねっと」がある。いずれも文科省の運営によるもので、「かすたねっと」には教材だけでも、日本語指導に関する教材が726、教科指導に関する教材が301紹介されている。しかし、日本語指導を2,3年経験した教員が「こういう教材がほしい」と思って検索するには情報量・種類とも豊富でよいが、それらのサイトを初めて担当する教員に紹介しても「情報が多すぎて、どこから見てよいか分からない。」と言われることが多い。情報量を絞り込んだ、分かりやすい「初心者向けコーナー」の開設が望まれる。

8. 課題のまとめ

ここまで散在地域における日本語指導を必要とする児童生徒に対する支援の課題を見てきたが、簡単にまとめると、次のようなことになる。

- ① 集住地域とは異なる、経験不足(人材不足を含む)・情報不足・予算不足の状況にあること。
- ② したがって、その状況に合った対処法の確立が必要であること。
- ③ それらの不足を補うための、アクセスしやすく、分かりやすい情報の提供が必要であること。
- ④ また、経験不足ゆえに支援方法がイメージしにくいこと。
- ⑤ そのため、動画などによる視覚的な情報提供が有効だと思われること。
- ⑥ それら教員向けの支援で十分ではない場合は、インターネットなどを利用し、児童生徒へ直に届く支援も考えられること。

以上、これらの実情と必要性を踏まえた対策が望まれる。次の項では、これらの課題に対する支援の方法を、もう少し具体的に考えてみたい。

9. 望まれる対策

(1) 情報収集面

① とりあえず相談できる所を

日本語指導を要する児童生徒が編入学してきたとき、初めて受け入れる地域や学校では、何をどうしてよいか皆目見当がつかない。そのようなとき、とりあえず電話をかけて、又はメールを送って相談できる所があるとよい。何を相談してよいかも分からない状態では、まずどのような情報を入手すればよいかも分からないので、そこからレクチ

ヤーを受けられる所が必要である。例えば以下のような所に相談センターを設置することが考えられる。

【相談機関設置候補】

1	教育行政機関	<p>文部科学省の国際教育課がその代表的な機関となるが、全体的な傾向や総論的な助言は可能だが、地域に実態に即した助言をするのなら、都道府県の教育委員会の中に相談機関があった方がよいと思われる。市町村の教育委員会も考えられるが、集住地域以外は情報を有していない可能性が高い。</p> <p>教育行政機関なら予算の捻出もしやすいというメリットがある。</p>
2	大学の研究機関など	<p>日本語や外国語の専門家を有する大学の研究機関。国の教育行政に深く関わってきた大学の国際教育センターのような機関。学生を小中学校に派遣し、日本語等の支援をしている大学の機関などが考えられる。このほかにも外国人児童生徒教育の研究に取り組んでいる大学の教員がおり、都道府県ごとに設置するという方法も考えられる。教育行政機関より具体的な助言が期待できるが、運営に関わる費用の捻出に課題が残る。</p>

いずれにしろ、まずは電話一本で「ガイダンス」を受けられるような機関があると、散在地域の教育委員会・学校・教員は助かることは間違いない。

②情報源にたどり着きやすい状態を

とりあえず相談できる機関を設置しても、その存在を知らなければ役に立たない。期間を設置した暁には国、都道府県教育委員会などが周知徹底する努力を行わなければ利用されにくい。都道府県教育委員会でも一人の指導主事がいくつもの担当を抱える現状では、外国人児童生徒教育に限らず、残念ながら都道府県から市町村へと積極的に広報されることは期待しにくい。また、都道府県から連絡を行っても、外国人児童生徒が散在している市町村ではその情報が共有化されにくい。もちろん、国→都道府県→市町村→学校という本来の告知体制は重要だが、ネット社会と言われる現在、以下のような努力も必要である。

- ア) ネット検索をしたときに上位表示されるサイトを立ち上げる。
- イ) 他の帰国・外国人児童生徒教育のサイトからたどり着けるようリンクを貼ってもらう。
- ウ) ホームページの検索用語を工夫するなど、検索されやすいページ作りをする。

③初心者にも分かりやすい簡潔な資料と説明を

前述のように、文科省の「にほんごをまなぼう(教材)」、「外国人児童生徒受入れの手引き」、「JSL カリキュラム」、「JSL 対話型アセスメント DLA」などは、ある程度の経験を積んだ教員でないとすぐに理解するのは難しいと言える。最初の相談で必要なのは、「今」とりあえず「何を」「どうしたらよいか」の情報である。最初から「あれもすべきだ」「これもすべきだ」と難しいことを相談者に求めず、情報を絞り、いまやれることを、分かりやすく解説する資料とそのような姿勢が何より大事である。ただし、資料

には、これ以上の詳しいこと、資料に記載されていないことは何を見ればよいか、どこに聞けばよいかの情報を盛り込んでおく必要はある。

(2) 具体的指導面

① 学校生活に関する指導

日本語指導を要する児童生徒が編入してきたとき、まずは、明日からその児童生徒がどのように学校生活を送っていくのか、そのためには最低限どのような知識が必要なのかを知らせる必要がある。学校生活の決まりや学校保健について「にほんごをまなぼう」の教師用指導書では主な内容を5言語で解説をしている。そのほか、前述「かすたねつと」のサイトでは集住地域での外国語版「おたより」文例なども紹介されているので参考にすればよいが、文章だけでは細かい内容まで伝えるににくいという弱点もある。そこで、集住地域では学校の資料を基に通訳に内容を伝えてもらうという方法をとることが多いが、すぐに通訳を手配しにくいのが散在地域の悩みである。

この問題を解決する方法として、国際交流協会に依頼して通訳を見つけてもらう、集住地域の教育委員会に協力してもらう、大学の外国人留学生に協力してもらうなどの方法が考えられる。しかし、いずれも当該散在地域に協力者がいる可能性は低い。そこで、考えられるのがインターネットを介した通訳である。第1部で採り上げられたタブレット端末を利用した教科指導にも見られるように、通信状態さえよければ、画面で図表を確認することもできる。外国人児童生徒教育の需要のみで通訳・翻訳のネット利用を組織化することは難しいが、医療・保険・年金・訴追公判などのあらゆる分野で需要が多く、国全体の取り組みとして考えられるはずである。

② 日本語指導

日本語が分からない状態で編入してきた場合は、まず、学校生活に関する内容の指導とともに、学校生活を送るための日本語の指導が必要となる。いわゆる「生活言語レベル」の日本語指導を第1に行わなければならない。前述のように指導経験のない教員が日本語指導を行うのは、なかなか難しい。そこで、これに対し、日本語指導ができる人材を地域で見つける。とりあえず学校の教員が対応に当たるという二つの方法が考えられる。

年少者に日本語指導ができる人材を見つけたのは容易ではないが、少なくともどのような所に相談すれば見つかるかの情報が提供できる体制は必要であり、前記の情報収集面での課題である。ここでは、後者の学校の教員が自ら日本語指導に当たる場合を考える。

i) 教材の入手

何はともあれ「教材」が必要である。しかも、時間をかけて指導法を学ばないと教え

られないようなものではなく、少し読めばある程度「何とかなる」ものでないといけない。『散在地域の日本語指導～まずはこれだけ』といった内容の教材開発が望まれる。そして、それを前記の「とりあえず相談できる機関」のホームページからダウンロードできるようにしておくといいたい。

ii)最低限の指導法研修

教材があっても教え方が分からないのでは、その教材を使うことはできない。なるべく教えやすい教材を作ることが大切だが、それでも教え方がイメージしにくいという教員がいることも予想するに難くない。しかし、指導法の研修を散在地域で受けられるというのは期待できない。そこで、考えられるのが他地域での研修情報の入手である。地域で研修を行っている市や町、ボランティア団体があるので、他地域からの参加を互いに認めて、研修を必要としている時点で研修が受けられるシステムができるとよい。この情報が「とりあえず相談できる機関」のホームページや文科省の「かすたねっと」のホームページで検索できるとよい。

しかし、これも研修を受けたいときに開催されているとは限らず、しかも、研修の開催地が遠距離で参加できないということも十分に考えられる。時間と空間を超えて研修を受ける機会を確保することが大事である。そこで、考えられるのがインターネットを利用した「初心者向け日本語指導講座」である。1回60分程度で、内容としては「日本語指導とは」「年少者が日本語を獲得していく段階」「各段階に応じた指導内容」、及び、特に教員が対応に困る日本語が全く通じない段階での「指導法」、その後の段階の「指導法」について、i)でダウンロードした教材の使い方を中心に解説が受けられるとよい。

今までも独立行政法人の教員研修センターで行われた「日本語指導者養成研修」の講義ビデオを受講できるようにしてはきたが、その講義を受講した教員向けであり、不特定多数の教員に広く活用することを目的として作られていない。やはり、専門のビデオ研修講座を作成し、いつでもどこからでもダウンロードできるようになるとよい。もちろん、講座の内容は初めて日本語を指導する教員でも無理なく負担なく理解でき、すぐに役立つものでなければならない。

③教科指導

日常会話が何とか成立するようになったとしても、それは日本の学校教育を受けるための入口に立てたというに過ぎない。まだ授業に参加するための日本語は身につけていない。しかし、だからと言って日本語指導のみを続けていけばよいというものではない。日本語が分かれば教科内容も分かるというものではないからだ。もし、そうなら日本語が分かる日本語母語者は全員100点取れてもよいはずで、そうではないというのは、教科理解は単なる言語学習だけでは難しいことを示している。つまり、日本語を母語としない児童生徒が、日本語で教科内容を理解するためには、日本語指導のほかに適切な教

科理解の補助が必要だということである。

日本語指導については成人に日本語を教えた経験がある地域の人々を活用することが可能だが、日本語と同時に教科内容も教えるとなると、日本語と教科の両方の知識・経験がなければ難しい。教えるのが難しいだけでなく、そのような人材を地域から見つけ出すことも難しい。では、どうすれば散在地域でこの問題を解決できるだろうか。

i)教材の入手

教科指導の対応もまずは教材の入手が特効薬である。たとえば、児童生徒の母語で解説がされている教材。児童生徒の理解できるような日本語で書かれた教材(いわゆるリライト教材)を入手できれば、解決に一步近づくことができる。最近では日本語指導の教材だけでなく、教科指導に使うための教材が各地で開発されている。たとえば、前述のサイト「かすたねっと」では、国語 16, 社会 57, 算数 215, 数学 31, 理科 14 の合計 333 の教材がアップされている(と記載されている)。だが、数字を見て分かるように、まだまだ特定の教科(算数)以外は非常に少ないのが現状である。この原因としては次のようなことが考えられる。

- ・ 指導すべき教科内容が非常に多く、十分に教材づくりが追いついていないこと。
- ・ 児童生徒の学力や日本語力に即した教材作りとなるため、一つの単元でも学力や日本語力によって何通りもの教材が考えられ、自分が教えている児童生徒に適合した教材が、他の児童生徒にもすぐに使えるとは限らず、作成した教材がネット上に上がってこないこと。簡単に言うと、自分が教えている対象者専用の教材となり、一般化できないということ。
- ・ 算数・数学以外は、教員が自作すると言っても、教科書に準拠して作成せざるを得ず、著作権の問題が発生して、自分の児童生徒には使えるが、公にはできないこと。(国語は教科書会社だけでなく収録作品の作者の著作権問題もクリアしなければならない。)

ii)最低限の指導法研修

入手できる教材が少ないとなると、結局は学校の教員が自ら指導に工夫をこらさざるを得ないことになる。そこで、問題となるのが「どのように教えたら」日本語力が不十分な児童生徒に、難しい教科内容を教えることができるかということである。しかしながら、前述のとおり、教科はいろいろな内容に分かれており、一概に「こういう方法」という訳にはいかない。だが、だからと言って全く何の基本情報もない状態で指導するよりは、少しでも知っておいた方がよいことがある。最低限、それを伝えることができるようにしておきたいものである。

具体的には、①易しい言葉で、②分かりやすく、③直感に訴え、④まずは内容理解させ、⑤最後に記憶の手助け忘れずに、という5項目である。①何が児童生徒にとって易しい言葉なのか、②どうすれば分かりやすくなるのか、③直感に訴えるとはどういうことか、④なぜ途中で日本語の指導を挟むと教科内容の理解が難しくなるのか、⑤日常生

活で耳にすることのない「学習活動用の表現」はどのようにすれば記憶に残せるのか、最低限これらのことを知っておくだけで、少しは児童生徒の教科理解に役立つだろう。そして、これも必要なときにネットを通じて研修できれば助かるはずである。

iii)学外の指導者による支援

前述のように、日本語指導を要する児童生徒に対する教科指導は、日本語指導と教科指導の両面をもっているため非常に難しい。そこで、考えられるのがネットを利用し、母語話者や日本語指導の経験がある者の力を借りる方法も考えられる。その具体例が第1部で報告されているICTを活用した例である。詳細は第1部に譲るが、①学校側の協力、②児童生徒の学習意欲、③教科内容を通訳できる母語話者の確保、④児童生徒の学力と日本語力に応じた教材を作成する者の確保という4条件が揃えば、効果が得られる学習支援法である。

(大藏 守久)

第2章 日本及び諸外国の取組事例から得られる有用な知見

1. はじめに

これまで本報告書では我が国及び諸外国の取組事例を取り上げてきた。外国人児童生徒への対応は始まったばかりであり、これらの事例は先進事例として有用な知見を提供しているといえる。ここでは、我が国と諸外国の事例から得られた知見をまとめるとともに、今後の日本語指導の展開について示唆を得たい。

第三部第一章において述べたとおり、散在地域における日本語指導は以下の六つの課題を抱えている。それは①編入児童生徒数の予測ができない、②編入児童生徒の使用言語が予想できない、③予算の確保がしにくい、④人材の確保がしにくい、⑤指導教官の確保がしにくい、⑥情報を収集しにくい、の六つである。これらの課題をまとめれば、散在地域における日本語指導は、予測不可能な外国人入学者への体制整備(児童生徒数、使用言語)、予算的条件整備(人材、予算)、内容的整備(指導時間、情報収集)の三つにまとめることができる。これまで取り上げてきた事例はこれらの課題に直面しつつも、取り組んできた先進事例といえるだろう。

我が国における日本語指導が必要な外国人児童生徒数は27,000人余りに上り、379市町村において五人未満が在籍する状況にある。世界的なグローバル化が進む現代において、このような散在地域は今後も増加すると考えられる。では、国や地方教育行政、学校はどのような対応を取れば良いのだろうか。以下では、(1)予測不可能な外国人入学者への体制整備、(2)予算的条件整備、(3)内容的条件整備の順に、それぞれの事例がどのように条件整備を行ったのかを取り上げていきたい。

2. 支援のための条件整備の手法

(1) 予測不可能な外国人入学者への体制整備

どのような言語を使用する外国人児童生徒がどのくらい入学するのかを予測することは、困難な作業である。多くは児童生徒の保護者の仕事や諸事情によって入国し、住む場所を決定する。どの学校に入学するのかを入国以前に手続を行なうわけではないため、学校から見れば、外国人児童生徒はある日突然入学してくることになる。このように、地方自治体や学校において外国人児童生徒の数や使用言語をあらかじめ予測することは困難な状況である。

ただし、入国後間もない児童生徒に対して支援を行なうプログラムを実施している事例がある。オーストラリアでは、入国後間もない児童生徒が少数在籍する学校に対して、学校が申請すればESL専門教員を派遣したり、学校へ入学する前に英語特別訓練セン

ターや英語特別訓練中等学校での教育を受けることができるように整備されている。

オーストラリアの場合、学校という公共施設において実施されているが、次に上げるように民間施設による支援もある。香港では、香港に来て1年未満である児童生徒に対して広東語や英語、香港社会、文化について全60時間で学ぶ「順応プログラム」が用意されている。このプログラムは教育局から補助金を受けている民間施設や福祉センターによって実施されている。また、韓国では入国後「レインボースクール」や「予備学校」に通い、韓国語教育を受けてから公立学校へ編入する。これらの教育機関も民間団体によって運営されており、その教育の質は検討しなければならないものの公教育だけでなくNPOや民間団体による教育支援も可能な事例であるといえる。

我が国では集住地域である愛知県T市において、編入学の最初の手続段階で子供に関する様々な情報を把握している事例が見られた。諸外国の事例からもわかるように、どのような言語を使う外国人児童生徒がいつ、どれぐらい入学するのかを予測するのは不可能である。しかし、入国後あるいは学校への入学時という最初の段階において情報収集や支援を行なうことは可能であり、この時点での情報収集や支援がその後の学校教育へも効果的に働くと考えられる。また、このような支援の方法は内容の質を検討しなければならないが、公教育機関だけでなく民間団体に委託することも可能であるといえる。

(2) 予算的条件整備

1) 人材

どのようにして人材を確保すれば良いのかは、散在地域において難しい課題である。集住地域の場合は、継続的に外国人児童生徒が在籍することから毎年度予算や指導員を確保することが可能である。しかし、その一方で散在地域では、その自治体の中で一人しか外国人児童生徒が在籍していない場合もある。また、年度開始前に当該生徒の入学が決まるのではなく、年度の途中で突然入学するケースも珍しくない。これらの場合には在籍数が少ないことによって加配の対象にならなかつたり、事前に把握して配置することが困難であり、外国人児童生徒への適切な指導が困難となってしまう。

オーストラリアにおいては、地方に位置しESLプログラムをもたない学校に就学する場合においても、学校が申請することによってESLの専門家からの助言を得ることができるように整備されている。

我が国の場合には、千葉県A市では支援員が配置されており、また本プロジェクトの実施によってコーディネーターを務めた専門家や母語指導者が配置された。また、三重県鈴鹿市においては「日本語教育コーディネーター」や「アクアレラ教室」の母語スタッフ、愛知県T市においては県費での加配教員が30名、市費での加配教員が2名、学校日本語指導員が50名配置されていた。徳島県においては県費での教員の加配とボランティアによる日本語支援が行われている。

上記の加配の事例は、外国人児童生徒の在籍数が少ない中、それぞれの自治体が試行錯誤して配置に至ったと考えられる。ただし、このように県費負担あるいは市費負担によって支援員や教員が加配されている状況にあるが、後述するように自治体の財政状況に依存しており、外国人児童生徒への支援の状況は不安定であるといえる。

2) 予算

人材の確保に関わって予算の確保も同様に難しい課題の一つである。外国人児童生徒の在籍数が少数であり、また突発的な編入の場合には事前に予測して県教委へ加配申請を行なうことや予算を確保しておくことが困難となる。たとえば、千葉県 A 市の事例のように一人だけ学年の途中で編入するケースは少なくなく、そのような状況で新たな加配や予算を確保することは難しい。ただし、千葉県 A 市の場合は市の予算を確保して対応しており、そのような対応を行っている自治体もある。

このように自治体の予算や人材の確保によって支援を行っている事例はあるものの、これらは自治体の財政状況に依存する形となっており、財政的に困難な自治体の場合には支援を断念せざるを得ない可能性がある。我が国における外国人児童生徒の教育条件整備は不安定な状況であるといえる。このような散在地域である自治体の財政状況が厳しい場合には、アメリカのように国が支援する方策も必要であると考えられる。

アメリカでは、NCLB 法の制定以降、言語能力が十分でない子供の数に従って定式補助金が各州に配分されており、またその説明責任として各州は 1 年に 1 回の試験によって英語能力が熟達レベルに達した児童生徒の割合等を報告しなければならない。このように外国人児童生徒の英語熟達レベルを測定し、報告することによって連邦から補助金を配分する形態は、我が国における外国人児童生徒の学力レベルの把握や教育水準の質保障をする上で参考となる事例として挙げられる。

この他にも、香港では教育局が学校に対して該当児童生徒数に応じた予算の加配分を行っており、通常の授業プラスアルファで必要となる指導を行えるように支援している。

また、学校が活用できる方策の一つとして国からの支援の他に、様々な研究指定校等の事業を活用する方法もある。本プロジェクトにおいても、千葉県 A 市における C 君への学習支援を実施しており、それらに掛かる経費は国立教育政策研究所において負担している。また、文部科学省において「帰国・外国人児童生徒関係の調査研究事業(平成 13 年度～平成 18 年度)」や「帰国・外国人児童生徒受入促進事業(平成 19 年度～平成 24 年度)」、「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業(補助事業)(平成 25 年度～)」が実施されており¹、指導方策や指導体制のあり方を調査研究するための予算的支援を受けることができる。これらの事業を活用して児童生徒への適切な支援ができるように整備することも一つの方策として考えられるだろう。

(3) 内容的条件整備

1) 指導時間

外国人児童生徒も通常の教育課程を受けるため、それと同時並行に日本語指導を受けるための時間を確保することは厳しいのが現状である。第二部で取り上げたように、アメリカでは通常学級で英語力と教科内容の両方の習熟を目指すシェルタード方式が大きな成果を上げているが、我が国においてはシェルタード方式を導入した事例は見られなかった。

先進事例のうち、多くは取り出し授業によって実施されていた。たとえば、千葉県 A 市では週当たり 8 時間の取り出し授業、三重県鈴鹿市の在籍学級の学習に参加できるように教育内容を配慮した取り出し指導、愛知県 T 市では週 3 回の取り出し授業が実施されていた。散在地域においては多くの場合、担任が指導の大半を担わなければならないとされており、そのような状況の中で取り出し授業をいかに捻出するのかは厳しいのが現状であるといえる。

また、アメリカのようにシェルタード方式を導入する場合には、教科指導と平行して日本語をジェスチャーや写真などによって教える教授法を教員が習得しなければならない。この教授法は、日本語話者の理解促進にも役立つと考えられるが、その適切な手法を取り入れるための研究や研修が必要である。

2) 情報収集

最後に取り上げるのは、生徒への実際に指導する上で必要となる情報に関わる課題である。散在地域においては外国人児童生徒への対応方法に関する知識が十分ではなく、そのためにどのように指導をすればいいのか、どこから情報を収集すれば良いのかがわからない状況にあるといえる。また、3-1 において述べられているとおり、手引や教材等が HP 上において入手可能であっても日本語指導未経験の教員の場合には入手した情報を理解することができないだろう。では、どのようにして情報を収集すれば良いのだろうか。

たとえば、愛知県 T 市の場合には長年外国人児童生徒への学習支援活動を行ってきた A 氏が T 市内の学校日本語指導員の取りまとめ役を行なうことによって、指導体制が整備されているといえる。しかし、愛知県 T 市の場合には集住地域であり、散在地域において常にこのような専門家を配置できるとは限らない。

このような状況において、千葉県 A 市の場合は専門家の大藏守久氏による支援、三重県鈴鹿市の場合は早稲田大学大学院日本語教育研究科との協定によって支援体制を整備していた。もちろん、これらの支援や協定の背景には予算的な条件整備も必要となると考えられる。しかし、最初に述べたように、日本語指導未経験の教員が情報を入手しても、その内容を理解することができない可能性があり、散在地域においてこそ適切

な教育方法や情報入手し活用することのできる人材が必要である。同時に、専門家による支援は勿論必要であるが、その手法を学校の教員が実践できるように伝達していく必要があるだろう。

3. 国・地方教育行政・学校が外国人児童生徒のためにできること

ここまで、本報告書で取り上げられてきた先進事例を基に、散在地域が抱える課題に対してどのように取り組んでいるのかをまとめてきた。我が国における外国人児童生徒への支援の状況は、愛知県T市のような集住地域でこそ情報の蓄積が行われているものの、それ以外の地域では不十分であるといえる。国は平成4年度から外国人児童生徒への日本語指導等に対応した教員定数の特例加算によって、その給与費等を国庫負担している。しかし、このような対応が取れるのは、継続的に外国人児童生徒が一定数在籍することが予測可能な集住地域に限られており、散在地域においては十分な配置ができない状況にあるといえる。また、指導員を配置するためには自治体の財政に頼らなければならない場合もあり、予算確保ができなかった場合には学校の自助努力に依存しなければならない。

適切な教育を受けられなかった場合、外国人児童生徒はどのような道をたどることになるのだろうか。清水(2006)は外国人児童生徒が義務教育機関において適切な教育を受けることができず、日本人児童生徒に対して周辺化していき、必然的にフリーターや無業者となっていくことを述べている。学校教育は社会への入り口そのものであり、この段階で適切な教育を受けることができなければ将来的に社会的貧困に陥る可能性がある。

では、外国人児童生徒の散在地域の学校に対して、国・地方教育行政はどのような支援を行えば良いだろうか。まず、国や地方教育行政に求められるのは予算的条件整備を行なうことである。アメリカのように学力テストにおいて、外国人児童生徒の点数を測定することによって達成状況を把握し、その達成状況に対して補助金等による追加支援を行なうという方策も考えられる。

また、国や地方教育行政の支援としては、各学校での児童生徒の学びを支援する支援者の配置及び研修の実施が重要である。その際、支援者が実際に派遣される場合もあるが、それが物理的に困難な場合は、本調査研究で模索したようにICTを活用しての支援も十分に考えられる。愛知県T市の事例において「教材を用意し、指導の仕方のポイントを伝えれば、十分指導してもらえる」とA氏が述べていたように、専門家ではなくとも学校の教員が日本語指導についての知識をもてるようにすることが必要であると考えられる。この対策において重要なのは、従来の支援方法では加配や予算的支援が集住地域に優先的に配分されていた体制を散在地域においても配分可能な体制に整備することである。

一方、学校においては教育内容や情報収集といった内容的条件整備に関する対応が必要となる。外国人児童生徒やその保護者への綿密な情報交換を行なうことや教育方法や教材等を入手することが必要となるが、これらをどのようにして行えば良いのかを把握しなければならない。これに関しては、専門家から情報を得る等して、その手法を獲得する必要があるだろう。同時に、外国人児童生徒への対応に関する知識を他校へ情報発信していくことも必要である。今後ますますグローバル化が促進していく中で、散在地域は増加していくと考えられる。そのような状況の中でも情報を共有化し、外国人児童生徒への早期対応が必要である。

以上をまとめて、散在地域の学校に対する国・地方教育行政の支援を概念図で表したものが図1である。以下の三つの場合に分けて図式化する。(次ページから)

- 【1】 応急的支援を要する場合の国・地方教育行政の対応
(とりあえず何をしたらよいかの支援)
- 【2】 長期的支援を要する場合の国・地方教育行政の対応
(研修を受ける機会のない教員への支援)
- 【3】 母語による支援を要する場合の国・地方教育行政の対応
(学校生活・日本語・教科学習支援)

(大塚 尚子)

¹ 文部科学省 HP 「CLARINET へようこそ」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm) 2015年2月6日確認。

[参考文献]

清水睦美 (2006) 「ニューカマーの子どもの青年期：日本の学校と職場における困難さのいくつか」 日本教育学会編『教育學研究』73 (4), 457-469 頁。

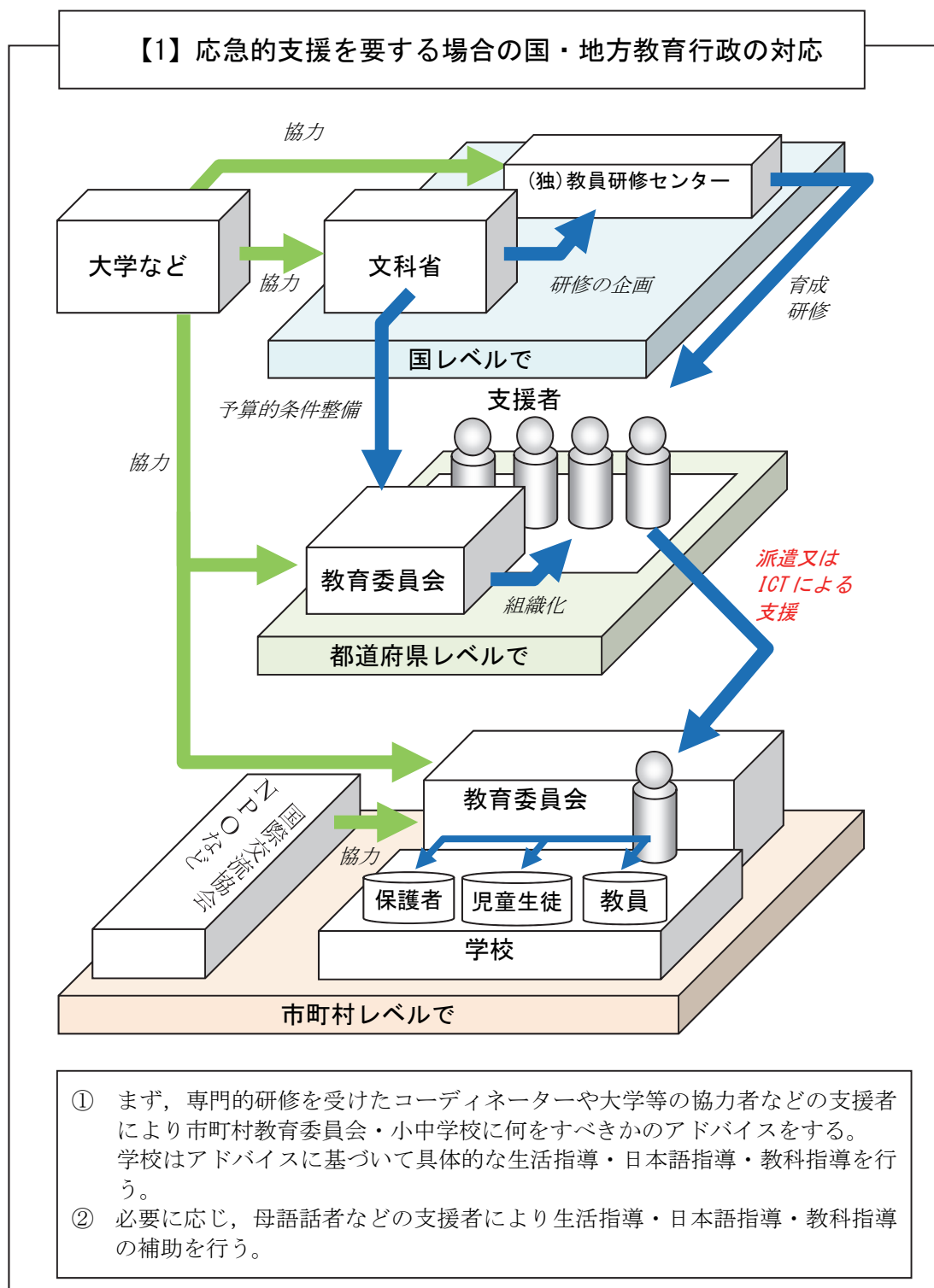


図 1-1: 散在地域の学校に対する国・地方教育行政の対応「概念図」(1)

-とりあえず何をしたらよいかの支援-

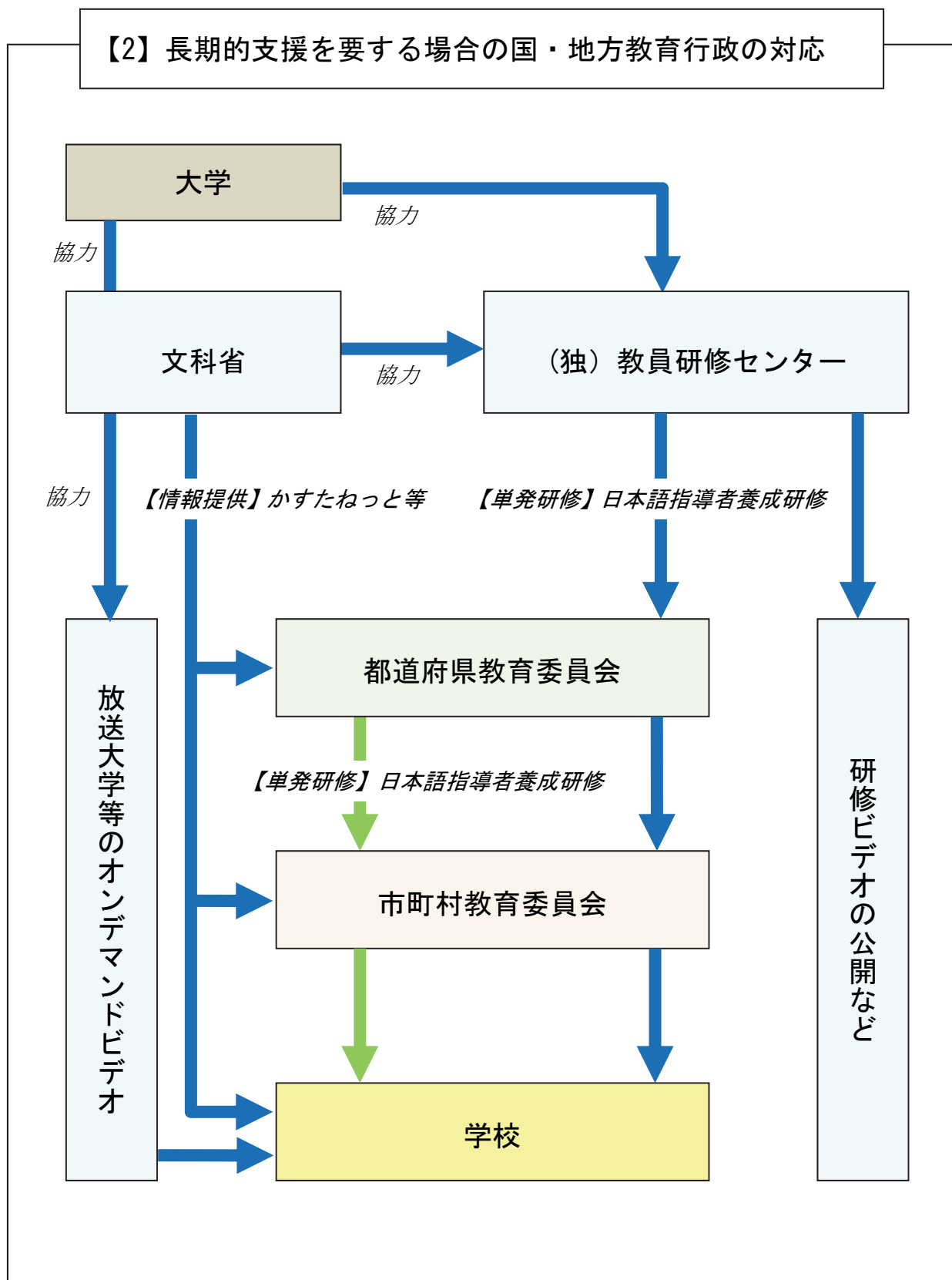


図 1-2: 散在地域の学校に対する国・地方教育行政の対応「概念図」(2)

-研修を受ける機会のない教員への支援-

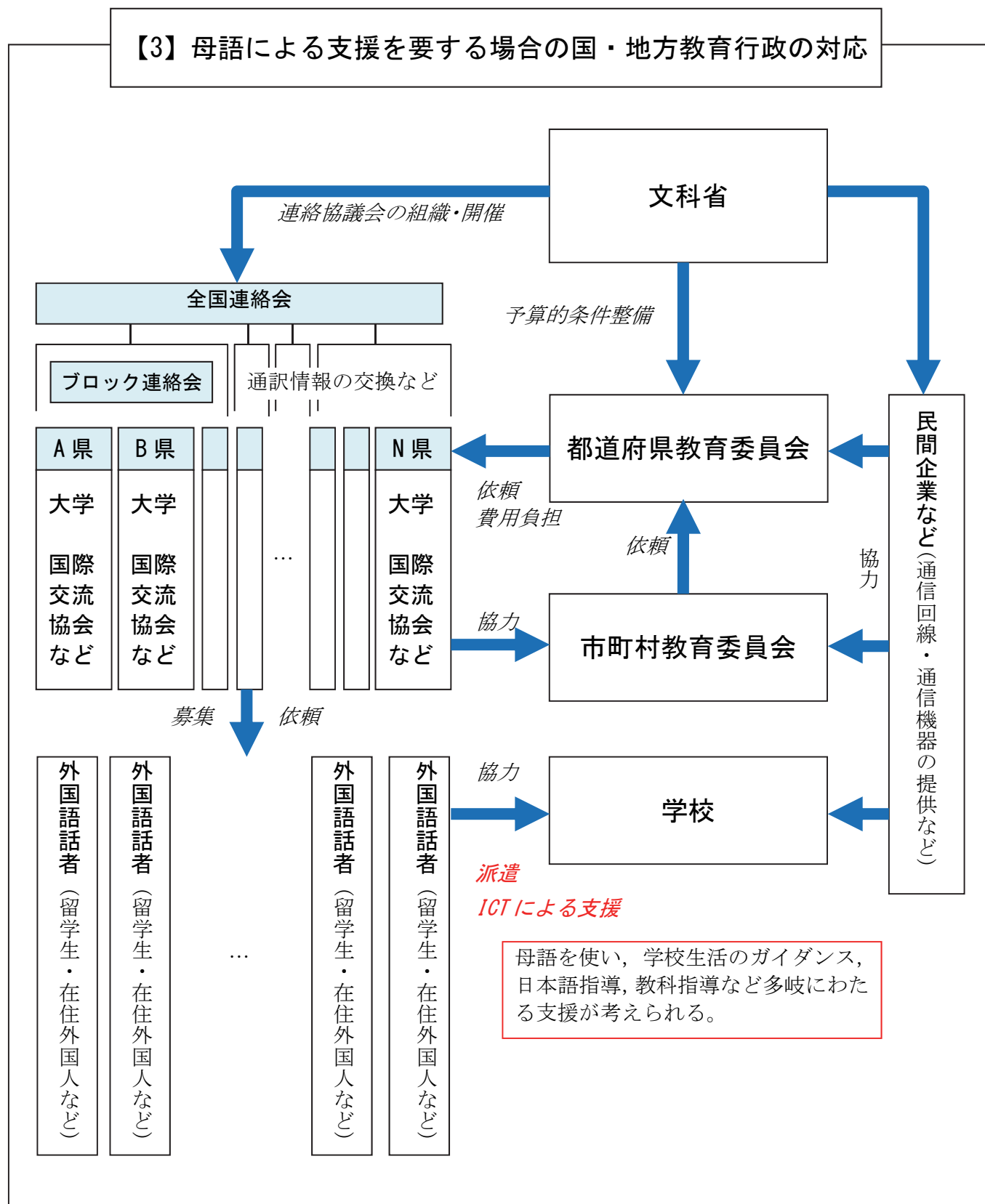


図 1-3: 散在地域の学校に対する国・地方教育行政の対応「概念図」(3)

-学校生活・日本語・教科学習支援-

第3章 政策的インプリケーション

散在地域での外国人児童生徒(日本語指導を必要とする児童生徒)の学びを改善させるための国、大学等の専門機関、都道府県、市町村の各段階における施策に関する今後の提案や、既に取り組みされている先進事例について、これまでの第1部から第3部第2章よりまとめると以下の表のとおりになる。

表1: 散在地域の支援充実のために考えられる施策一覧

○学校での支援に関する事柄

	国	大学等の専門機関	地方教育行政	
			都道府県	市町村
予算	<ul style="list-style-type: none"> 言語能力を測定することにより、それが不十分な児童生徒数の把握と、その児童生徒数に応じた補助金の配分。 (先進事例: アメリカ・香港) 			<ul style="list-style-type: none"> 突然の編入に対応できる予算の確保。 (事例: 千葉県 A 市)
情報	<ul style="list-style-type: none"> 市町村や学校などの指導に直接現場からの相談窓口やウェブサイトなど容易にアクセス可能な情報リソースの設置と周知。 指導初心者向け資料の作成とウェブでの公開 大学等の専門機関が開発した資料へのポータルを設置 	<ul style="list-style-type: none"> 市町村や学校などの指導に直接現場からの相談窓口やウェブサイトなど容易にアクセス可能な情報リソースの設置と周知。 指導初心者向け資料の作成とウェブでの公開。 	(地域の状況に対応した) <ul style="list-style-type: none"> 市町村や学校などの指導に直接現場からの相談窓口やウェブサイトなど容易にアクセス可能な情報リソースの設置と周知。 指導初心者向け資料の作成とウェブでの公開。 	<ul style="list-style-type: none"> 学校からの相談窓口。 現場での経験を共有するための情報公開。

表1: 散在地域の支援充実のために考えられる施策一覧

○学校での支援に関する事柄

(続き)

	国	大学等の専門機関	地方教育行政	
			都道府県	市町村
教材・研修	【日本語指導】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 初心者向け日本語指導教材(例:『散在地域の日本語指導～まずはこれだけ』)の開発と公開。 ・ 研修機会の提供。 ・ オンライン・オンデマンドで容易にアクセス可能な「初心者向け日本語指導講座」の作成と公開。 ・ ICTなどの情報機器を活用するための教材の開発と公開。 	【日本語指導】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 初心者向け日本語指導教材(例:『散在地域の日本語指導～まずはこれだけ』)の開発と公開。 ・ 研修機会の提供。 ・ オンライン・オンデマンドで容易にアクセス可能な「初心者向け日本語指導講座」の作成と公開。 ・ ICTなどの情報機器を活用するための教材の開発と公開。 	【日本語指導】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 研修機会の提供 	【日本語指導】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 研修機会の提供
	【教科指導】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 一般化が可能な基本教材の開発とウェブ(かすたねっと)での公開。 ・ 開発した教材を用いた指導法の研修機会の提供(オンデマンド含む) 	【教科指導】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 一般化が可能な基本教材の開発とウェブ(かすたねっと)での公開。 ・ 開発した教材を用いた指導法の研修機会の提供(オンデマンド含む) 	【教科指導】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 基本教材の開発とウェブ(かすたねっと)での共有。(事例: 徳島県「外国にルーツを持つ子供の受け入れ手引き」) ・ 開発した教材を用いた指導法の研修機会の提供(オンデマンド含む) 	【教科指導】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 基本教材の開発とウェブ(かすたねっと)での共有。

表 1: 散在地域の支援充実のために考えられる施策一覧

○学校での支援に関する事柄

(続き)

	国	大学等の専門機関	地方教育行政	
			都道府県	市町村(学校)
人材・ネットワーク	<ul style="list-style-type: none"> ICT などの情報機器を活用した学習支援の推進奨励。 	<ul style="list-style-type: none"> 留学生などの人材情報の提供。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の確保と活用(通訳, 指導者)。(事例: 徳島県) ICT を活用した学習支援の実施。(事例: 千葉県・徳島県) 県内関係団体とのネットワーキング。(事例: 千葉県・徳島県) 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の確保と活用(通訳, 指導者)。(事例: 千葉県 A 市・三重県鈴鹿市・愛知県 T 市)

表 1 では学校での支援に関する事柄についてまとめたが、学校外での支援に関する事柄についても貴重な示唆が得られた。例えば入国後間もない子供のための支援プログラムとして、香港では民間施設・福祉センターでの順応プログラム(言語と文化を紹介する計 60 時間のプログラム)が実施されている。またオーストラリアと韓国では入国間もない子供のために集中的な言語プログラムを実施している。日本国内では、例えば千葉県や徳島県が県国際交流協会やボランティア団体と協力して週末や夏期休暇を利用した日本語教室を開催し、日本語の習得や日本の生活習慣の理解のサポートを行っている。

(大野 彰子・沼野 太郎)

付録

資料

外国人児童生徒教育に今携わっている方、これから携わる方が利用できる情報として、文部科学省による帰国・外国人児童生徒教育に関する情報、地方自治体等が提供している外国語情報、大学等における外国人教育支援プロジェクトを以下で紹介する。なお、これらは現存する情報のすべてではないが、報告書作成時にインターネット上で比較的容易に入手できるものを網羅した。(以下に挙げる URL はいずれも平成 27 年 2 月にアクセスを確認した)

1. 文部科学省による帰国・外国人児童生徒教育に関する情報

(1) CLARINET

文部科学省では、海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関する総合情報サイトとして「CLARINET」を立ち上げている。「海外子女教育情報」(外国における日本人教育、在外教育施設等の情報)、「帰国・外国人生徒教育情報」(日本語指導が必要な児童生徒の教育に関する情報)等のコンテンツがあり、トップページには次に紹介する「かすたねっと」へのリンクもある。トップページのアドレスは、以下のとおりである。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm

「帰国・外国人生徒教育情報」のページには、教育関係者に向けた「外国人児童生徒受け入れの手引き」(外国人児童生徒を対象にした教育のための指針)、「外国人児童生徒教育研修マニュアル」(外国人児童生徒教育に関わる教員等の研修のための資料)、「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」(外国人児童生徒の日本語能力を把握し、指導方針を決定するための日本語能力測定方法)等の資料が掲載されている。

(2) かすたねっと

「かすたねっと」は、文部科学省が帰国・外国人生徒教育を支援するために提供している情報検索サイトである。Web 上に公開されている多言語の教材を探すのに役立つ「教材検索」と、同じく多言語の学校関係文章(「学校からのお知らせ」等のひな形)を探すのに役立つ「文章検索」などのサービスがある。Web サイトのアドレスは、以下のとおりである。

トップページ

<http://www.casta-net.jp/>

教材検索

<http://www.casta-net.jp/kyouzai/>

文章検索

<http://www.casta-net.jp/bunsho/>

「教材検索」では、日本語指導だけでなく、教科指導の教材も探すことができ、言語もポルトガル語、スペイン語、フィリピン語、タイ語、中国語等から選ぶことができる。

「かすたねっと」の教材検索画面



出典:文部科学省「かすたねっと」(<http://www.casta-net.jp/>)

2. 地方自治体等が提供している外国語情報

(1) 自治体国際化協会(CLAIR: クレア)が提供している情報

自治体の国際化を支援する団体である一般財団法人「自治体国際化協会(CLAIR: クレア)」は、その Web サイトに「多言語生活情報」を掲載している。これは、外国人が日本で生活するための情報を英語、ドイツ語、中国語、韓国朝鮮語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語、タガログ語、ベトナム語、インドネシア語、タイ語、ロシア語、日本語(ふりがな付き)で説明したものであり、「住まい」や「医療」等とともに「教育」に関する記述がある。次に紹介する多くの地方自治体でこの情報が利用されており、外国人児童生徒の保護者にとって、有用な情報源となり得る。「自治体国際化協会」のトップページと「多言語生活情報」の Web サイトのアドレスは、以下のとおりである。

トップページ

<http://www.clair.or.jp/index.html>

多言語生活情報

<http://www.clair.or.jp/tagengo/>

「多言語生活情報」のサイト



出典: 自治体国際化協会「多言語生活情報」(<http://www.clair.or.jp/tagengo/>)

(2) 各都道府県の Web サイトにおける外国語情報

各都道府県の Web サイトの外国語への対応状況と、特に外国人に向けた情報提供の有無を以下の表にまとめた。この表は、本報告書作成時のものである。

外国語の対応状況は、英：英語，中：中国語，韓：韓国朝鮮語，露：ロシア語，仏：フランス語，独：ドイツ語，伊：イタリア語，ポ：ポルトガル語，ス：スペイン語，タイ：タイ語，タガ：タガログ語，イ：インドネシア語，ベ：ベトナム語，ラ：ラオス語，カ：カンボジア語について，その外国語の翻訳がある場合は「○」，グーグル翻訳等の自動翻訳の場合は「△」としている。

外国人向け情報は，その都道府県による外国人向け情報がある場合は「全般」欄に「○」，教育についても独自の情報がある場合は「教育」欄に「○」，外部機関の情報を参照し

ている場合はそれぞれ「△」としている。ただし、同じ「○」であっても、情報の質、量に違いがある。

各都道府県の Web サイトにおける外国語情報(対応言語, 外国人向け情報)

都道府県	公式webサイト	外国語の対応状況												外国人向け情報				
		英	中	韓	露	仏	独	伊	ポ	ス	タイ	タガ	イ	ベ	ラ	カ	全般	教育
北海道	http://www.pref.hokkaido.lg.jp/	○	○	○	○												○	○
青森県	http://www.pref.aomori.lg.jp/	○	○	○	○												○	
岩手県	http://www.pref.iwate.jp/	△	△	△														
宮城県	http://www.pref.miyagi.jp/	△	△	△														
秋田県	http://www.pref.akita.lg.jp/	○	○	○	○												○	○
山形県	http://www.pref.yamagata.jp/	○	○	○														
福島県	http://www.pref.fukushima.lg.jp/	○	○	○													○	
茨城県	http://www.pref.ibaraki.jp/	○	○	○					○	○	○	○	○				○	
栃木県	http://www.pref.tochigi.lg.jp/	○	○	○		○			○	○							○	○
群馬県	http://www.pref.gunma.jp/	○	○	○					○	○							○	○
埼玉県	http://www.pref.saitama.lg.jp/	○	○	○					○	○							○	○
千葉県	http://www.pref.chiba.lg.jp/	○	○	○					○	○	○	○					○	○
東京都	http://www.metro.tokyo.jp/	○	○	○													○	○
神奈川県	http://www.pref.kanagawa.jp/	○	○	○					○	○	○	○	○	○	○		○	○
新潟県	http://www.pref.niigata.lg.jp/	○	○	○	○												○	
富山県	http://www.pref.toyama.jp/	○	○	○	○				○								○	○
石川県	http://www.pref.ishikawa.lg.jp/	○	○	○	○				○								○	
福井県	http://www.pref.fukui.jp/	○	○						○								○	
山梨県	http://www.pref.yamanashi.jp/	○	○	○		○			○				○				○	○
長野県	http://www.pref.nagano.lg.jp/	○	○	○					○	○	○	○	○				○	△
岐阜県	http://www.pref.gifu.lg.jp/	○	○	○					○			○					○	○
静岡県	http://www.pref.shizuoka.jp/	○	○	○					○								○	
愛知県	http://www.pref.aichi.jp/	○	○	○					○	○							○	○
三重県	http://www.pref.mie.lg.jp/	○	○	○					○	○							○	
滋賀県	http://www.pref.shiga.lg.jp/	○							○								○	△
京都府	http://www.pref.kyoto.jp/	○	○	○													○	○
大阪府	http://www.pref.osaka.lg.jp/	○	○	○													○	○
兵庫県	http://web.pref.hyogo.lg.jp/	○	○	○	○	○											○	△
奈良県	http://www.pref.nara.jp/	○	○	○		○	○	○		○							○	○
和歌山県	http://www.pref.wakayama.lg.jp/	○	○	○													○	
鳥取県	http://www.pref.tottori.lg.jp/	△	△	△	△													
島根県	http://www.pref.shimane.lg.jp/	○	○	○	○												○	
岡山県	http://www.pref.okayama.jp/	○	○	○													○	
広島県	http://www.pref.hiroshima.lg.jp/	○	○	○													○	△
山口県	http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/	○	○	○						○							○	△
徳島県	http://www.pref.tokushima.jp/	○	○	○				○									○	○
香川県	http://www.pref.kagawa.jp/	○	○	○													△	△
愛媛県	http://www.pref.ehime.jp/	○	○	○													○	
高知県	http://www.pref.kochi.lg.jp/	○	○	○													○	
福岡県	http://www.pref.fukuoka.lg.jp/	○	○	○							○			○			○	△
佐賀県	http://www.pref.saga.lg.jp/web/	○	○	○													○	○
長崎県	http://www.pref.nagasaki.jp/	○	○	○													△	
熊本県	http://www.pref.kumamoto.jp/	△	△	△														
大分県	http://www.pref.oita.jp/	○	○	○													○	
宮崎県	http://www.pref.miyazaki.lg.jp/	○	○	○													○	△
鹿児島県	http://www.pref.kagoshima.jp/	○	○	○													○	
沖縄県	http://www.pref.okinawa.jp/	○	○	○						○							○	△

(平成 27 年 2 月現在)

(3) その他教育委員会・自治体、団体における外国人児童生徒教育に関する情報

ここでは市町村、教育委員会、各地の国際交流センターによる外国人児童生徒教育に関する取り組み、情報提供について紹介する。

① 「山形県外国人児童生徒受け入れハンドブック」

山形県教育委員会や山形県、複数の学校・大学教員等からなる作成委員会によって「山形県外国人児童生徒受け入れハンドブック」が作成され、以下のサイトで公開されている。

<http://www2.jan.ne.jp/~airy/yamagata-gaikokujinjidou-handbook/index.html>

② 茨城県教育委員会の「帰国・外国人指導生徒等ハンドブック」

茨城県教育委員会では、日本語の指導を必要とする帰国・外国人児童生徒のために「帰国・外国人指導生徒等ハンドブック」(日本語表現を外国語で説明)を作成している。スペイン語、タイ語、フィリピン語(タガログ語)、英語、韓国語、ポルトガル語、中国語、インドネシア語、ロシア語に対応しており、以下の Web サイトから閲覧できる。

<http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/shochu/gakuryoku/nihongo/book1-3.html>

③ 千葉県教育委員会の「外国人等児童生徒受け入れ」に関するサイト

千葉県教育委員会では、「外国人等児童生徒受け入れ」に関する Web サイトを用意しており、学校の先生のための相談窓口情報や資料・教材とともに、外国人のための学校ガイドを英語、スペイン語、ポルトガル語、韓国語、タイ語、フィリピン語、中国語で用意している。また、日本語指導教材については、文部科学省作成の「にほんごをまなぼう」(中国語、韓国語・朝鮮語、英語、ポルトガル語、スペイン語)をさらに 10 か国語(インドネシア語、ウルドゥ語、シンハラ語、タイ語、フィリピン語、ベトナム語、ペルシャ語、ベンガル語、モンゴル語、ロシア語)で翻訳したものを掲載している。Web サイトのアドレスは、以下のとおりである。

<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku-bunka/kyouiku/gakkou/gaikokujin/index.html>

④ 東京都教育委員会の外国人児童・生徒用日本語テキスト「たのしいがっこう」

東京都教育委員会では、外国人児童生徒用の日本語テキスト「たのしいがっこう」を以下の Web サイトで公開している。中国語、フィリピン語(タガログ語)、韓国語、英語、スペイン語、タイ語、ポルトガル語、ミャンマー語、ベトナム語、モンゴル語、ロシア語、ペルシャ語、アラビア語、フランス語、ラオス語、ルーマニア語、ネパール語、ベンガル語、ヒンディー語、インドネシア語、トルコ語、シンハラ語

に対応している。

http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/tanoshi_gakko.htm

- ⑤ 大阪府教育委員会の「帰国・渡日児童生徒学校生活サポート」
大阪府教育委員会では、「帰国・渡日児童生徒学校生活サポート」サイトを公開しており、中国語、韓国朝鮮語、英語、インドネシア語、ベトナム語、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語、タイ語で、児童生徒用の情報、保護者用の情報を公開するとともに、受け入れ側の教員用の情報提供も行っている。また、高校進学を希望する外国人児童生徒のための資料「進路選択に向けて」を中国語、韓国朝鮮語、ベトナム語、フィリピン語(タガログ語)、ポルトガル語、スペイン語、タイ語、英語、ロシア語で、「小学校入学準備ガイドブック」を中国語、韓国朝鮮語、ベトナム語、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語、英語、ロシア語、タイ語で公開している。Web サイトのアドレスは以下のとおりである。

学校生活サポート情報 <http://www.pref.osaka.lg.jp/shochugakko/kikoku/index.html>
(高校進学に関する情報は上記サイトにある)

小学校ガイドブック <http://www.pref.osaka.lg.jp/jidoseitoshien/tonitimae/index.html>

- ⑥ 兵庫県教育委員会の「子ども多文化共生センター」
兵庫県教育委員会の「子ども多文化共生センター」では、外国人児童生徒の受け入れに関する資料(英語、中国語、韓国・朝鮮語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語、ポルトガル語、インドネシア語)、就学支援ガイドブック(英語、スペイン語、フィリピン語、韓国朝鮮語、中国語、ポルトガル語、ベトナム語、アラビア語、インドネシア語、タイ語)、日本語指導の資料・教材(韓国朝鮮語、中国語、ベトナム語、フィリピン語、スペイン語、ポルトガル語、インドネシア語、英語)等、外国人児童生徒教育に関する様々な資料・教材を Web サイト上に公開している。Web サイトのアドレスは、以下のとおりである。

<http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/>

- ⑦ 徳島県教育委員会の「外国にルーツを持つ子どもの受け入れ手引き」
徳島県教育委員会では、JTM とくしま日本語ネットワークとの協働事業「平成 24 年度徳島県『帰国・外国人児童生徒サポートシステム開発モデル事業』」の一環として、「外国にルーツを持つ子どもの受け入れ手引き」を Web サイト上で公開している。外国人児童生徒の受け入れに関する学校側の役割に関する説明、日本語指導向け資料、保護者向け文書様式(やさしい日本語版および標準版。それぞれルビつき)等が公開されており、教材や関連機関等へのリンクも用意されている。Web サ

イトのアドレスは、以下のとおりである。

<http://e-social.jci-tn.jp/f-children/index.php>

- ⑧ 宮城県国際化協会による「MIA 外国籍の子どもサポートセンター」
宮城県国際化協会では、学校等の依頼を受けて教育現場をサポートする「MIA 外国籍の子どもサポートセンター」を設けている。この事業に関する Web サイトは、以下のとおりである。サポート内容の説明、連絡先とともに、多言語資料や教材等への詳細なリンク集がある。

<http://mia-miyagi.jp/kodomosupo.html>

- ⑨ 福島国際交流協会による「ふくしま外国の子どもサポートセンター」
福島国際交流協会では、支援を必要とする外国の子供のために「ふくしま外国の子どもサポートセンター」を設けている。この事業に関する Web サイトは、以下のとおりである。サポート内容の説明、連絡先とともに、活動事例や Q&A 等が用意されている。

<http://www.worldvillage.org/kodomo/>

- ⑩ かながわ国際交流財団による「かながわ日本語教室・学習補習教室・母語教室マップ」
かながわ国際交流財団では、神奈川県にある日本語教室、学習補習教室、母語教室のデータベースを作成しており、以下の Web サイトで公開している。

<http://www.kifjp.org/classroom/>

- ⑪ 兵庫県国際交流協会による外国人児童生徒への学習支援
兵庫県国際交流協会では、外国人児童生徒への学習支援として、日本語教室、日本語による教科学習教室、母語と母語による教科学習教室の事業を行っており、さらには「外国人生徒の居場所づくり」を目指したカウンセリングやボランティア支援の事業を行っている。これらの事業に関する Web サイトは、以下のとおりである。母語教育支援のための教材(ベトナム語、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語、英語、中国語、韓国朝鮮語、インドネシア語、タイ語)も Web 上で公開している。

トップページ http://www.hyogo-ip.or.jp/support/modtreepage01_7181/

教材 <http://www.hyogo-ip.or.jp/mtss/bogo/>

⑫ 宇都宮市による「うつのみやはばたきプラン」

宇都宮市では、平成 21 年に「宇都宮市外国人児童生徒教育推進計画 外国人児童生徒たちへ うつのみやはばたきプラン」を策定し、外国人児童生徒教育を推進している。この取り組みに関する Web サイトのアドレスは、以下のとおりである。初期日本語指導教室「はばたきセンター教室」や外国人児童生徒在籍校への日本語指導者・通訳者の派遣に関する情報がある。

http://www.city.utsunomiya.tochigi.jp/shogai_gakushu/shochugattukou/003192.html

⑬ 浜松市による「外国につながる子どもへの支援」

浜松市では、「外国につながる子どもへの支援」として、外国人相談員による外国人児童生徒への教育相談(ポルトガル語, スペイン語, 英語, フランス語), 外国人児童生徒就学支援員の配置, 就学サポーター派遣事業(ポルトガル語, スペイン語, タガログ語, 中国語, ベトナム語, インドネシア語), 母国語教室(ポルトガル語, スペイン語, ベトナム語), 日本語学習支援等の事業を行っている。これらの事業に関する Web サイトは、以下のとおりである。

<http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/kyoiku/kyoiku/gaikoku/index.html>

⑭ 「外国ルーツの子どものための教育支援情報倉庫」

浜松 NPO ネットワークセンターでは、Web サイト「外国ルーツの子どものための教育支援情報倉庫」で、外国ルーツの子供と保護者、その支援者に向けた情報を提供している。サイトのアドレスは以下のとおりであり、日本語、ポルトガル語、スペイン語、英語に対応しており、進学情報、学習支援、日本語・母国語教室、外国人学校等の情報がある。

<http://www.n-pocket.sakura.ne.jp/kobo-Released/tabunka/>

⑮ 豊橋市教育委員会の「外国人児童生徒教育資料」

豊橋市教育委員会では、外国人児童生徒教育に関する資料や教材を Web サイト「外国人児童生徒教育資料」で公開している。日本語教材だけでなく、教員用の外国人児童生徒教育の手引き、学校関連文章の資料等が利用できる。Web サイトのアドレスは、以下のとおりである。

<http://www.gaikoku.toyohashi.ed.jp/>

⑯ 四日市市教育委員会による「外国人児童生徒教育」に関するサイト

四日市市教育委員会では、学校向けの「外国人児童生徒受け入れのてびき」、「外国人児童生徒と保護者のための四日市市立小中学校ガイドブック」(英語, ポルトガ

ル語, 中国語, スペイン語, タガログ語, タイ語), 初期適応指導教室「いずみ」に関する情報とそこでの教材(ポルトガル語, スペイン語)を Web サイト上に公開している。Web サイトのアドレスは, 以下のとおりである。

<http://www5.city.yokkaichi.mie.jp/menu73666.html>

3. 大学等における外国人児童生徒教育支援プロジェクト

(1) 上越教育大学による「外国人児童生徒への修学支援プロジェクト」

上越教育大学国際交流推進センターは, 平成 22 年度から教育委員会や上越国際交流協会等と連携して, 小中学校の外国につながる児童生徒を対象に, 学生による修学支援を行っている。活動内容や支援の申し込みについては, 以下の Web サイトに説明がある。

<http://www.juen.ac.jp/kokusai/lamp/index.html>

(2) 東京外国語大学の多言語・多文化教育センター

東京外国語大学の多言語・多文化教育センターでは, 外国につながる子供たちのための教材(ポルトガル語, タガログ語, スペイン語, ベトナム語, タイ語)を開発し, Web サイトで公開している。各言語に対応したプロジェクトのサイトは以下のとおりである。

トップページ	http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/social_02.html
ポルトガル語	http://www.tufs.ac.jp/common/mlmc/kyouzai/brazil/
タガログ語	http://www.tufs.ac.jp/common/mlmc/kyouzai/philippines/
スペイン語	http://www.tufs.ac.jp/common/mlmc/kyouzai/southamerica/
ベトナム語	http://www.tufs.ac.jp/common/mlmc/kyouzai/vietnam/
タイ語	http://www.tufs.ac.jp/common/mlmc/kyouzai/thailand/

(3) 東京学芸大学の「こどものにほんご」

東京学芸大学の国際教育センターでは, JSL(第二言語としての日本語)カリキュラム活用支援サイト「こどものにほんご」において, 研修会等の情報や JSL に関する各種リンクを掲載している。Web サイトのアドレスは以下のとおりである。

<http://crie.u-gakugei.ac.jp/nihongo/>

(4) 愛知教育大学による「外国人児童生徒支援プロジェクト」

愛知教育大学では, 「文部科学省現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(2005 年度 - 2007 年度)に採択され, その事業を「外国人児童生徒支援プロジェクト」として継続し,

大学の教員，学生ボランティア，連携に関する覚書を交わした刈谷市，豊田市，知立市，豊明市教育委員会と小中学校教員が協力して，外国人児童生徒用のための教材開発，学習支援，カリキュラム開発を行っている。活動の詳細については，以下の「愛知教育大学外国人児童生徒支援リソースルーム」のサイトで紹介されている。中国語，ポルトガル語，スペイン語，英語，タガログ語に対応した「幼稚園・保育園ガイドブック」等の資料が公開されている。

<http://www.resource-room.aichi-edu.ac.jp/>

(5) 「多言語・学校プロジェクト」

「多言語・学校プロジェクト」とは，関西大学，豊橋技術科学大学，豊橋市教育委員会等が中心となって，外国につながるのある児童生徒の指導のための学校関係文章，教材の翻訳とその利用を進めるためのプロジェクトである。その成果である教材・学校関係文書の検索機能は，文部科学省の「かすたねっと」に移管されたが，「用語検索」や「予定表作成」機能は引き続きプロジェクトの Web サイトで公開されている。アドレスは以下のとおりである。

<http://www.tagengo-gakko.jp/about.html>

研究組織

	氏名	所属・職名	備考
研究 代表 者	大野 彰子	国際研究・協力部 部長	(H26. 4. 1 から)
研究分担者 (所内)	一見 真理子	国際研究・協力部 総括研究官	
	卯月 由佳	国際研究・協力部 主任研究官	事務局(H26. 1. 17 まで)
	大塚 尚子	国際研究・協力部 総括研究官	事務局(H26. 1. 18 から)
	沼野 太郎	国際研究・協力部 総括研究官	事務局(H26. 1. 18 から)
	袈岩 晶	国際研究・協力部 総括研究官	
	松尾 知明	初等中等教育研究部 総括研究官	
	丸山 英樹	国際研究・協力部 総括研究官	事務局(H26. 1. 17 まで)
	金 泰勲	国際研究・協力部 客員研究員	
研究分担者 (所外)	青木 麻衣子	北海道大学留学生センター 講師	
	植村 恭子	鈴鹿市教育委員会事務局教育指導課 副主幹兼指導主事	
	大藏 守久	波多野ファミリースクール 学監	
	河村 裕美	文部科学省初等中等教育局 視学官 (併)スポーツ・青少年局競技スポーツ課オリンピック・パ ラリンピック専門官	オブザーバ
	小桐間 徳	沖縄科学技術大学院大学 准副学長	研究代表者(H26. 3. 31 まで)
	児玉 奈々	滋賀大学国際センター 准教授	
	斉藤 泰雄	国立教育政策研究所 名誉所員	
	杉田 かおり	筑波大学 研究員	
	杉村 美紀	上智大学 教授	
	二井 紀美子	愛知教育大学 准教授	
	額賀 美紗子	和光大学現代人間学部 准教授	(H26. 3. 31 まで)
	三輪 千明	倉敷市立短期大学 教授	
	村松 好子	文部科学省初等中等教育局国際教育課 専門官	オブザーバ
	大和 洋子	国立教育政策研究所フェロー・共立女子大学非常勤講師	

活動記録

1. 全体会・勉強会

2013年4月18日(木)第1回全体会

- ・ プロジェクトの概要説明
- ・ 情報提供
 - (1) 「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」
(文部科学省国際教育課 河村裕美課長補佐(当時))
 - (2) 「散在地域の外国人児童生徒教育問題」
(波多野ファミリースクール 大藏守久)
- ・ 今後の進め方について

2013年7月5日(金)第1回勉強会

- ・ 情報提供
 - (1) 「カナダの移民の子どもの学力と教育支援」
(滋賀大学国際センター 児玉奈々)
 - (2) 「遠隔支援の課題と政策提言の可能性」
(国立教育政策研究所 丸山英樹)

2014年1月17日(火)第2回勉強会

- ・ 情報提供
 - (1) 「オーストラリアにおける外国人児童生徒に対する教育」
(北海道大学国際本部留学生センター 青木麻衣子)
 - (2) 「日系ブラジル人に対する支援」
(サンパウロ大学 Gerson Yukio Tomanari)
 - (3) 「ICTを活用した滞日タイ人への学習支援の途中経過報告」
(波多野ファミリースクール 大藏守久)

2014年3月17日(月)第2回全体会

- ・ 情報提供
 - (1) 「徳島県における取り組みについて」
(愛知教育大学 二井紀美子)
(国立教育政策研究所 沼野太郎)

- (2) 「韓国における取り組みについて」
(国立教育政策研究所 金泰勲)
- (3) 「千葉県散在地域における実践について」
(国立教育政策研究所 小桐間徳(当時))
- ・ 今後の進め方について

2014年7月28日(月)第3回全体会

- ・ 現在までの進捗状況(事務局)
- ・ 訪問・実証調査報告
 - (1) 沖縄県恩納村教育委員会訪問調査報告
(沖縄科学技術大学院大学 小桐間徳)
 - (2) 徳島県 ICT 実証調査経過報告
(国立教育政策研究所 沼野太郎)
- ・ 報告書について(事務局)
- ・ 今後の進め方及び報告書についての討議
- ・ その他

2015年2月17日(火)第4回全体会

- ・ 現在までの進捗状況(事務局)
- ・ 最終報告書について
- ・ その他

2. 訪問調査

国内調査

- 2013年5月24日: 埼玉県教育局市町村支援部義務教育指導課
- 2013年5月30日: 香取市立佐原中学校
- 2013年7月12日: 香取市立佐原中学校
- 2013年7月16日: つくば市教育委員会
- 2013年9月10日: 香取市立佐原中学校
- 2014年1月23～25日: 徳島県教育委員会・徳島県国際交流協会他
- 2014年2月12～15日: 徳島県教育委員会・徳島県上勝町教育委員会・県国際交流協会他
- 2014年2月17日: 千葉県教育委員会
- 2014年3月7日: 香取市立佐原中学校

付録

- 2014年3月25日: NTTラーニングシステムズ
- 2014年5月19～21日: 徳島県教育委員会・鳴門教育大学・上勝小学校・県国際交流協会他
- 2014年7月14～16日: 徳島県教育委員会・小松島市国際交流協会・徳島市教育委員会・高川原小学校・県国際交流協会他
- 2014年9月4日: NTTドコモ
- 2014年9月25～27日: 徳島市教育委員会・助任小学校・県国際交流協会他
- 2014年11月7日: NTTドコモ・NTTラーニングシステムズ
- 2015年1月12～15日: 徳島県教育委員会・高川原小学校・徳島市教育委員会・助任小学校・県国際交流協会他

外国調査

2014年2月10日～15日 韓国訪問調査

- 2月10日 羽田→金浦
午後: 韓国教育開発院(KEDI)国際交流協力室
- 2月11日 午前: 韓国平生教育振興院中央多文化教育センター
午後: 韓国多文化教育学会
- 2月12日 午前: ソウル特別視教育庁教育局
午後: 移動
- 2月13日 午前: 忠清北道教育庁教育局(忠清北道清州市)
午後: 多文化家庭教育支援センター
- 2月14日 午前: 多文化家庭訪問
午後: 忠北大学国際交流院外国人社会統合センター
- 2月15日 午前: 韓国教員大学校初等教育学科
午後: 清州→金浦→羽田