

学び合いの多文化協働教育

——これからの学級の姿とは——

公開シンポジウム報告書

2006年3月

静岡大学
生涯学習教育研究センター・教育学部

学び合いの多文化協働教育

——これからの学級の姿とは——

公開シンポジウム報告書

2006年3月

静岡大学
生涯学習教育研究センター・教育学部

目次

はじめに	柴垣勇夫	1
刊行によせて	金井省二	2
一部——シンポジウムの概要		3
ビラ		4
準備の概要		6
二部——シンポジウム報告		7
基調講演（配布資料）		8
基調講演（午前の部）	縫部憲義	11
フォーラム（配布資料）		30
フォーラム（午後の部）	金子正人／渋谷恵／見世千賀子／水野かほる／矢崎満夫	44
ポスターセッション（配布資料）		70
三部——論考		73
日系ブラジル人児童を含む普通学級での絵本を活用した日本語指導	高倉真由美	74
音読を取り入れた読解授業についての一考察	野田敏郎	83
“CSN しずおか”からのメッセージ	坂本龍太郎	92
意味創りからはじまる協働的な学び	宇都宮裕章	99
多文化共生への取り組み事例の調査報告：つくば市「帰国・外国人児童生徒と 共に進める教育の国際化推進地域事業」について	阿部耕也	110
あとがき		118
資料（アンケート結果）		119

凡例：フォーラム報告中に各パネリストから言及されているページは、シンポジウム当日に配布した資料の該当箇所です。言及のページに 20 を加えた数が本報告書のページとなります。

はじめに

柴垣 勇夫

静岡大学生涯学習教育研究センターは、大学での学術研究の成果を地域に開放し還元する事業を企画運営し、生涯学習として普及することを目的として、平成9年に誕生した学内の共同教育研究施設です。以来、生涯学習に関する教育および研究を主眼としてその普及や推進に資するために、各地で公開講座や公開シンポジウムなどの事業を実施してまいりましたが、このたび教育学部との共催で本シンポジウムを開催する一翼を担わせていただきました。

本センターでは、平成13年12月にも、浜松において「多文化共生時代の地域づくりと大学」と題した公開シンポジウムを行いました。浜松は当時からも全国的に注目を集めていた外国人集住地域ですが、そうした土地に相応しく、大学の研究者、行政担当者、地域のNPO団体、国際交流協会、外国人労働者の方々等、多文化共生に関わりの深いの方々による活発な議論を行っていただき、関係者同士のネットワーク形成の促進につなげることができました。加えて、日本がもはや避けて通ることができない高度多文化社会の在り方に一石を投じ、今後大学が果たすべき役割を考察する上でも又とない機会になったと思っております。今回はこれを更に進展させるべく開催されたものであります。

一口に多文化の問題と言いましても、実に千差万別の様相を呈しておりまして、全国的に眺めてみますと、浜松・豊田（愛知）・太田（群馬）といった多数の外国人が住む地域だけが当該問題を抱えているのではないことも分かります。今回のシンポジウムでは、特に、広さとしては集住地域の数十倍とも言われている外国人散在地域における多文化教育に焦点がおかれまして。残念なことに、そうした地域からの事例研究は極端に少なく、また、問題自体が大きな声となって表舞台に出てこないという現状があります。しかしながら、目立たないということと問題がないということは等価ではありません。さまざまな事象の問題の始まりは、常に散在からであるということを考えてみましても、こうした地域が直面している事象は、私たちの誰もが経験する可能性のあるものです。さらには、問題に携わる人たちにとっては、数の多少にかかわらず正面から向かい合わなくてはなりません。その点で、本シンポジウムを散在地域の典型でもある静岡の地で行い、この地から発信していくことに大きな意義があったと思えます。

今回のシンポジウムでは、講演者の縫部先生をはじめ言葉の教育に造詣が深い研究者、また、実践経験の豊富な方々をお招きし、「多文化協働教育」という大きなテーマの中で議論を行っていただきました。また、ポスターセッションという意見交換の場においては、テーマに関心の高い地域の方々と直接に意見交換もはかってまいりました。これらを通じて、大学の知の開放と還元になんらかの貢献できたように思います。

これからの多文化社会に真に根ざした教育観の確立にはまだまだ長い道のりとなることでしょう。しかし、多文化協働という概念は昨今の教育問題にもつながる重要な観点です。協働に基づく教育をどのように進めていくべきか、その実現にはどのような方法があるのかを追究することは、生涯学習という立場からも大変に有益だと考えられます。本報告書が、学校教育の在り方、言葉の教育の在り方、多文化教育の在り方を探るうえで大いに活用されることを願ってやみません。

（しばがき いさお／静岡大学生涯学習教育研究センター長）

刊行によせて

金井 省二

ここ静岡県は、人口が約380万人（平成17年現在）、県民総生産や所得水準からみた経済力でも全国で常にトップ10に入るといいたいへん活気あふれる豊かな地域です。ご存知の通り新幹線の駅が6つもある東西に長い県ですから、東と西では産業も人柄も言葉も異なっております。それぞれの地域で独特の「文化」を形成していると言っても過言ではないでしょう。

中でも、西部の浜松と東部の富士・沼津を中心とした地域は、その早い時期から工業化が進み、現在におきましても主要な工場が軒を連ねているところです。そのために、多文化問題の黎明期から多数の外国人が流入し生活を営むようになっていきます。最新の統計によると、県内の在日外国人は人口の2%を超え、全国平均の1.5%強をはるかに凌ぐ数となっています。こうした社会状況は当分の間続いていくものと考えられます。

時代の潮流を反映してか、静岡県は、日本語指導を必要としている外国籍児童生徒の数が愛知・神奈川に次いで3番目に多い県とされています。このことに関して思い出しますのは、教育学部附属の教育実践総合センター長を勤めさせていただいた2001年に、日本教育大学協会主催のシンポジウムに参加したことです。群馬大学の所澤潤先生の「地域の国際化と教員養成」という講演がありましたが、ここからヒントを得てセンター主導による学部内プロジェクトを立ち上げました。「外国籍児童の教育指導に関するプロジェクト」と冠し、学部内の教員9名、院生1名、学部生3名という意欲溢れるメンバーが集結しました。異領域の研究者・実践者が参集するプロジェクトグループは、今でも本学部内に数多く存在しておりますが、当時としてはかなり冒険的な試みでもありました。それでも召集から研究調査開始まで迅速に漕ぎ着けた経緯を振り返ってみますと、かつて象牙の塔と揶揄された大学がそのイメージを変容し、地域や時代からの要請を敏感に感じ取る力を付けてきた証左であったような気がします。もしかすると、私が感じる以上に、地域貢献を趣旨とする研究手法は、当時から既に機が熟していたと言ってもよいのかもしれませんが。

当該プロジェクトからは、CSNしずおかという学生のボランティアサークルもできました。いわばプロジェクトの実践部門が独立した形ですが、現在では各界から大きな期待と評価を受けているとのこと。また、プロジェクト型研究をきっかけとして、学校教育現場との連携を重視し大学の持つ知見を還元する活動が増えたのも、たいへん喜ばしい限りです。中には、教員自らが教室に飛び込んで現場の教育を支えていくという姿も見られます。そうした意味では、まさに「協働」的な実践や研究の場と言えます。そして今後も、協働的教育研究は、前述したような社会の流れが変わらない限り、中心的な位置を占めていくものと思われれます。もはや、異領域・専門外として壁や限界を設けるようなことは通用しないでしょう。

多文化社会を迎えている日本、特に静岡での問題に対して、本学部が貢献できる部分はまだまだ多くあり、その可能性は未知数です。殊に、多文化を背景とする子どもたちが学校に、教室に、地域に（数は多くても少なくとも確実に）存在すること、それ自体を、将来を担う子どもたち全ての学びに生かすという視点には発展性があります。本報告書の意味合いは立場が異なれば当然違ったものとなりまじょうが、違いを乗り越えたその発展性を本書からは是非読み取っていただきたいものです。

（かない しょうじ／静岡大学教育学部長）

一部

——シンポジウムの概要——

準備の概要

(企画書抜粋)

【主題】 学び合いの多文化協働教育——これからの学級の姿とは

【趣旨】 いつの時代でも教育改革が謳われるが、「確かな学力」にせよ「ゆとり教育」にせよ「生きる力」にせよ、焦点となるのは常に「有用な情報をいかに伝授していくか」「未熟な学習者をいかに支えていくか」という教育である。しかし、こうした指導者側に立つ議論には、これまでに遭遇したことのないような変化が生じた場合の想定がない。そして、子どもたち自身の力に対する信頼も存在していない。そのために、子どもたちが日常の学びの場としている学級に、時代の潮流を反映した変化すなわち多文化要素の介入という変化が起こった場合、幾多の困難・混乱が生じてしまう。事実、こういう場面に直面している現場は、今、確実に増えている。本シンポジウムでは、現在教育現場で起きている多文化化の実態について、これを浮き彫りにした上で下記の問題提起を行う。特に、子どもたちが直接学びの場としている「学級」を焦点化し、学級の構成員同士、学級と学校、学級と家庭、学級と地域、学級（ローカル）と世界（グローバル）といった繋がりについての議論を深め、子どもたち側の視点に立った次のようなボトムアップ的考察を試みていく。そして、今後の日本各地に生まれてくる多文化共生の教室に明確なビジョンを与える。

- 多文化共存という環境で、子どもたちは何を学ぶのでしょうか。何が学べるのでしょうか。
- 子どもたち自身の学ぶ力を活性化する方策とは何でしょうか。
- 国際理解教育が貢献すべき課題は何でしょうか。
- 「情報の伝達」から「意味の創造」を目指した教育への変容は可能でしょうか。
- 「弱者支援」から「協働による利の享受」を目指した教育は可能でしょうか。
- 子どもたちが学びの場としている学級は、今後どう在るべきなのでしょうか。

【講演】 (略)

【フォーラム】 (略)

【ポスターセッション】 (略)

【開催準備委員】

菅野文彦 (静岡大学教育学部・静岡大学生涯学習教育研究センター)

宇都宮裕章 (静岡大学教育学部)

阿部耕也 (静岡大学生涯学習教育研究センター)

【事務・会場係】

真野雄司 (静岡大学事務局研究協力課)

松永知子 (静岡大学事務局研究協力課)

原田早苗 (静岡大学生涯学習教育研究センター)

菊池綾香 (静岡大学教育学研究科)

余 佳 (静岡大学教育学研究科)

小池雄輔 (静岡大学教育学部)

【主催・後援等】

静岡大学教育学部・生涯学習教育研究センター 共催

静岡県教育委員会・静岡市教育委員会 後援

二部

——シンポジウム報告——

多文化共生社会における繋がりの教育と人と関わる力の育成

広島大学大学院
縫部義憲

0. はじめに

- (1)「境界空間(limited space)」
- (2)「文化化」と「異文化化」
- (3)文化とアイデンティティ
- (4)「つながり」の教育

1. 在籍学級と日本語指導学級との連携

- (1)ある中国帰国児童の作文
- (2)あるブラジルの入国児童
- (3)言語とアイデンティティ
- (4)心理的不安感→ストレスやフラストレーション
- (5)帰国・入国児童生徒関連の教育問題
 - ①交友関係
 - ②いじめ
 - ③差別
 - ④心理的不適応感
 - ⑤情緒不安定
 - ⑥集団生活への不適応
 - ⑦異年齢集団への抵抗
 - ⑧個人主義的傾向
 - ⑨否定的自己像, 低い自尊感情
 - ⑩不登校

2. 多文化共生的学級の形成

- (1)異文化への適応 vs. 異文化での適応
- (2)日本人児童への語りかけ
- (3)自由で安全な心理的環境 (教室雰囲気)
- (4)共存と共生
- (5)排他性 vs. 違いに対する寛容性
- (6)和の精神 = 「気配りしつつ、説得力のある自己主張のできる」
- (7)共感・共活・共生・共創
- (8)「誰もが他者から恩恵を受けて生活しているのだ」という認識

3. 共同体感覚

- (1) 静岡大学教育学部宇都宮裕章先生の報告書
- (2) 「愛と健康の環境」
- (3) メキシコ： 「シンパティコ」
- (4) アドラー： 「共同体感覚」
- (5) J. ミラー： 「繋がり感覚」
- (6) つながり： 「自己と他者との繋がり」、「頭と心の繋がり」、「自己と自我の繋がり」、「意識と無意識との繋がり」、「自己と動物・植物との繋がり」、「自己とコミュニティとの繋がり」、「自己と教科との繋がり」など
- (7) 「ともどもにある」関係
- (8) 学級集団： 「集団性」
- (9) 「社会的相互作用」
- (10) 多言語・多文化教室環境： 他者との関係→「しなやかさ」=Relaxation (リラックスすること)、relief (心身をときほぐすこと)、rapport (他者と交流できる柔らかさ)、readiness (素早さ)、rhythm (リズム感)
- (11) 教室における自分のいる場所

4. 人と関わる力の育成

- (1) 言葉によるコミュニケーション (共存共生のための相互交流)
- (2) 否定的フィードバック→否定的自己像の形成
- (3) 「チクチク言葉」 vs. 「フワフワ言葉」
- (4) 話す自己の形成→能動的な自己感覚→情緒的に安定
- (5) 大人との関係→「愛されている」という実感
- (6) 教師と生徒の援助的関係づくり
 - ① 自他一体感(Being-In)=ワンネス
 - －生徒の気持ちが分かる教員とそうでない教員
 - －受容
 - －繰り返す
 - －明確化
 - －支持
 - －質問
 - ② 我々感情(Being-For)=ウィ-ネス
 - －味方になって支える
 - －生徒の足しになることをする
 - ③ 個の自覚(Being-With)=アイネス
 - ① 自己開示
 - ② 自己主張
 - ③ コンフレーション

④リレーションを形成する方法

「ソーシャルスキル学習を取り入れた日本語支援」： ソーシャルスキル項目＝あいさつする、上手に聞く、質問する、上手に頼む、仲間に誘う、仲間に入る、温かい言葉をかける、お礼を言う、友達の名前を呼ぶ

A. 言葉によらない演習

1. 握手
2. タッピング
3. ミラリング
4. フォーリング
5. サークリング
6. フローティング

B. 言葉による演習

1. 出会い
 - ①二人組・四人組
 - ②ネームゲーム
 - ③IDカード
 - ④インタビュー
2. 自己発見
 - ①時計の針
3. 自己像
 - ①人と違うところ
 - ②人と同じところ
4. 感覚覚醒
 - ①何の音？
5. 私の長所
 - ①あなたのいいところ（外見）
6. 想像・空想
 - ①私の20年後
7. 私の思い出
 - ①楽しかったことは…
8. 価値
 - ①火事
 - ②有名人
9. 芸術
 - ①私のコマーシャル
 - ②コラージュ

多文化共生社会における繋がりへの教育と人と関わる力の育成

縫部 義憲

ただ今ご紹介いただきました広島大学の縫部です。いろいろな話を今日はたくさんしたいと思いはりきってまいりました。講演を始める前に私のやり方で始めさせていただきたいと思っております。

それではみなさん立ち上がっていただけますか。ひとつだけエクササイズ¹をやってみたいと思います。まず周りの4人の方と挨拶をして握手をしてください。

ありがとうございました。

折角なのでもうひとつエクササイズをやってみましょう。言葉を使わないエクササイズの2つめです。まったく知らない人とペアを組んでください。前後に同じ方向を向いて立ってください。日本人は周りを見て同じ方向を向こうとしますが個性も違いもあっても良いと思います。今からやるエクササイズは信頼関係形成のためのものです。今日はマッサージをやってみましょう。人間関係のためのマッサージの仕方はいろいろ工夫されています。後ろの人が前の人の肩・首筋・背筋をたたいてあげてください。卵を握ったような手の形で手首には力を入れずに骨を避けて両手でぼんぼんと叩いてあげてください。相手が気持ちよくなるように気持ちを込めてリズムカルにスナップをきかせます。……交替してください。

みなさんに尋ねます。気持ち良かったですか？こういう風にみなさんに答えていただいたということは、自分のパートナーから自分に対する好意を与えてもらい、人に支えられた喜びを感じることができたということです。

ごく他愛もない単純なものです。日本語を教える最初の授業で必ず5分くらい使って、ノンバーバルなエクササイズをまず行います。日本語がだんだんできるようになりますと、言葉を使っている人間関係のためのエクササイズを毎回やります。大学生対象にしてやることもよくありますし、専門の授業でも毎時間やっています。人間関係をつくるためのエクササイズは、有効に使いますと日本語を教えるための教材と教育方法にもなります。その理論化をやり、実践をやって成果が本当にあ

¹ (ヒューマニスティック) エクササイズとは、目的・レベル・準備物・手順・留意点がセットになった社会的相互作用活動のことです。リレーション形成のために独自に開発されたものです。

るのかを確かめるのが私の研究です。これをヒューマニスティック・エクササイズというふうに呼んでいます。ヒューマニスティック・エクササイズというのは言葉を使うものと使わないものの2種類に分けられます。1年を通して教育計画をたてると、学年の初めはお互いを知り合う・暖かい雰囲気をつくろうという狙いの範疇のものを最初に行います。そういう範疇に属するものをいくつかエクササイズを精選しておいて、各エクササイズを実行するのに必要な日本語の単語・文法項目・表現を精選しまして貼付けておくわけです。第1課、第2課、第3課・・・と作っていき、ひとつの範疇で3課くらいを作るようにしております。そういうやり方で第1範疇、第2範疇、第3、第4・・・私が作っているのは第8範疇くらいまで作っております。ちなみに第2範疇は自己像といいます。自分に対するイメージを改善するためにどのようなエクササイズをするのか、3つか4つ位置づけています。1年間を通してリレーションの深まるプロセスもちゃんとした段階があります。人が発達する過程も段階があります。それをうまく組み合わせないといけません。第1範疇は人との出会い、第2範疇は自己イメージ、第3範疇は自己発見、それからいろいろなテーマがありまして、想像と空想、私の価値観などいろいろあります。そういうものを範疇に分けて教材をつくって指導するのが私のやり方です。具体的な教材や指導方法については、何年か前に書いた本で『心と心が触れ合う日本語授業の創造』という本があります。自分の理論をまとめてそれを実現するためにはどういう方法が良いのかという教材をつくりました。実はあまり売れなくて赤字らしくて出版社から叱られていますが、宣伝が足りないかとは思いつつ自己反省しております。私なりに面白い教材ができたと思うのですが、さっぱり売れていないらしいです。興味のある人はぜひ買っていただいて実践をしてほしいと思います。買っていただいても私に印税は入らない本で、ふところは暖まりませんが、みなさんの心は絶対に暖まりますから是非実践してみてください。

今 日は午後の素晴らしいシンポジウムのための前座をつとめさせていただき基調講演で、今日は大きなタイトルを出しています。従って日本語教育そのものというよりは日本語教育の周辺的なもっと大きな領域の話をおこなうこととなります。私自身が2つめの研究として行っているのは教育カウンセラーの養成です。日本語教育しながら教育カウンセラー養成のいろんな組織の責任者や活動もやっております。その両者の接点のところをお話しすることになると思います。

それではレジュメに沿って話していきます。最初に「境界空間²」という専門的な用語から入りますが、その辺りから話していきます。私自身は年少者というのは、帰国入国児童生徒という呼び名で呼

² 英語で **limited space** と言います。日本生まれで日本育ちの子どもたちは、日本人とも言えないし、ブラジル人とも言えない、でもその両方でもあるし、何人という従来のくくりでは捉えられない子どもたちのことです。

んでおります。学問的にもその呼び名で通し、広島県の教育委員会でもその用語で統一して用いています。帰国児童生徒と入国児童生徒、この両者の違いはご理解いただけますね。この帰国入国児童生徒は母国の文化と日本の文化を行ったり来たりしている存在です。場合によっては親が日本に来て日本にいるときに生まれて育った子どももいます。一体自分は何者か、自分は何人か、訳が分からないという子どもたちが増えてきています。そういった子どもたちは日本人でもあるし日本人でもないし、ブラジル人でもあるし、日本に来たらブラジル人の扱いをされないし、ブラジルにいたら日系人・日本人と言われたりするし、よく分からなくなったという子どもたちがいます。つまり日本人と非日本人の間に生きている子どもたち、これが境界空間という学問の用語として使われております。そういう子どもたちが非常に増えてきています。日本人と外国人の線引きがうまくいかない、不協和音を奏でていきます。こういう実情があります。従来のように民族や国家に根ざした範疇では捉えきれない子どもがたくさんいることを認識したいと思います。このような子どもたちをめぐって新しい文化圏である日本にきて、日本になじむためにどうしたらいいのか、新しい文化圏になじむことを「異文化化³」といいます。日本の子どもたちは日本で生まれ育って、「文化化」していく、つまり日本という文化になじんでいくわけです。日本の社会の常識を身につけていくことを文化化といいます。外国の文化あるいは異文化であれば、「異文化化」と呼んでいまして、その異文化である日本文化になじんでいく・適応していく、これが「異文化化」ということになります。実は異文化化というのは簡単なことではなくて、非常に複雑な要因が絡み合って非常に難しい問題であるという認識を持っていただきたい。つまり異文化化というのは、文化と言語とアイデンティティ⁴の3つが結びつくことです。これは非常に難しく大変なことです。日本語という言語で自分は何者か、自分は何人かという意識を持ちます。その自己意識をアイデンティティといいます。言語と文化とアイデンティティが結合していくということが異文化化ということになります。これは非常に複雑な要因で大変難しい事柄を子どもたちに期待されているということになります。異文化である日本文化で、子どもたちが異文化でいかに生きるか、異文化でいかに適応するか、異文化への適応は同化的な色彩が強いです。そういう言葉は最近使わないです。異文化での適応、つまり調整という言葉を使います。これをどうするか。こういう問題が大きな課題になっているわけです。

さて、その異文化である日本文化と自分がいかに生きるかを結びつけるものは何か。つまりそのキ

³ 異文化化とは、母国の文化とは異なる異文化に適応したり、異文化で調整したりできるようになることです。文化化は、「国語科」という教科名が示すように、日本人になるために日本文化を習得し、日本文化で大きな摩擦なしに生きられるようになることです。

⁴ 一体自分は何者なんだろうか、という自己意識のことです。日本人は母語である日本語で形成されたアイデンティティを持っています。第2言語で新たな自己が形成されたり、自己像が修正されたりすることがあります。

ーワードは「つながり」です。いろんな日本語教育を含めた教育問題がふきだしていますが、さまざまな教育問題の一番本質なる問題はつながりが弱くなるか切れていることにあると思います。外国から来た子どもと日本の子どもたち、先生とのつながりがどの程度密接なのか、そういう問題です。日本の子どもたちも周囲の環境とのつながりが弱くなったり切れたりしています。それが問題行動へ走らせている、ひとつのあるいは主要な原因だとみています。これからの教育はつながりの教育をいかに実現していくか、このつながりの教育にすべてかかっているというふうに思っています。つながりと言いましても外国籍の子どもたちの場合、自分をとりまくいろんな環境とのつながりということになりますと、いろんな種類のつながりがたくさんあります。どんなつながりがあるかといいますと、まず自分と一番最初に必要なのは先生とのつながりです。先生といっても日本語の先生もいれば担任の先生もいます。いろんな教科の先生もいるかもしれません。自分と先生とのつながりはまず最初に必要なことです。それから自分と級友・友達とのつながり、自分と家族とのつながり、学校をとりまく地域社会とのつながり、自分と地域社会とのつながりもあります。この支えも重要な問題です。それから学校生活を送れば自分といろいろな教科とのつながりがあります。自分と日本語とのつながり、自分と社会科とのつながり、自分と理科とのつながり、いろいろな教科とのつながりがあります。このつながりをいかに形成するかが重要な本質的な問題だと見ています。日本語を教える場合においても、自分と日本語とのつながりをどのようにつけていったらいいのかが重要で難しい問題です。ただ日本語を先生が教えて覚え込ませて日本語と自分のつながりがついたと思ったら大きな勘違いかもしれません。つながりがつくということは自分の心と魂のレベルまで、心と体のレベルまで深くつながっていかねばならない。単純に知的なレベルだけでつながってはいけません。つながりと呼ぶかもしれませんが私は本当の深い意味でのつながりとは呼べないとみています。自分と学習とのつながりもありますね。日本語教室と在籍学級とのつながりもあります。いろんなつながりがありますが、それが弱くなっているか切れている問題があります。切れているということは学校の中で自分の周囲の環境とのつながりが弱くなっている、切れているということであり、自分自身が特殊化されているということです。あるいは日本語教室が在籍学級とつながりが密接にないということは日本語教室が学校全体の中では特殊化され、浮いてしまっています。これが一番問題なのではないでしょうか。あるいは学校が広い地域社会の中で孤立化していませんか、特殊化していませんか。つながりが密接についているのでしょうか。家庭・地域・学校、本来つながっているはずのものがしっかりつながっているのでしょうか。

「**Y**」 という問題提起をしながら次は「つながり」の教育をどうするか。つながりはキーワードです。いろいろなつながりがある中でまず最初に話したいことは日本語教室と在籍学級とのつながりはしっかりついているだろうかということです。ついていない場合は学校の中で日本語教室が浮いた存在になってしまい、特殊化といいます。特殊化は差別といいます。そういう実態はないでしょうか。

ある中国の帰国児童の作文を紹介したいと思います。中国帰国児童が「自分は日本語ができないだけなのにだめな人間だと思われてしまっている。そのことがとても悲しい。」と書いています。この中国の帰国児童の作文にいろいろ考えさせられ胸にどきっとさせられました。つまり帰国児童にかかわらず入国児童の場合も、ただ単に日本語を習得すればいいというだけの問題ではなくてそれ以上の問題であると訴えていると思います。ひとりひとりの帰国入国児童が生きるということ、自分が存在しているということ、そのままに問題だろうと思います。ひとりの人間のあり方や生き方の問題に帰結されるものであると思っています。その問題の一部が日本語という問題ではないでしょうか。もうひとつ、ブラジルから来た入国児童の作文を読んでいろいろと考えさせられました。自分はブラジルで生まれて育った。ブラジルではブラジル人ではなくて日本人だと言われていた。日本に来たら今度は日本人ではなくブラジル人だと言われている。つまり自分は何人かということで非常に迷いと共にアイデンティティを喪失しかけている。母語を失い、自分は何人かというアイデンティティもぐらついてしまっていると小さい子どもたちが訴えている作文を読んだことがあります。自分は一体何者か、何人なのかというのは言語とアイデンティティの問題です。アイデンティティは言語で形成されていきます。自分は何者かという自己意識も多くは言語で形成されます。言語とアイデンティティは非常に結びつきやすい、重要な問題です。もう一度いいますとアイデンティティは自分は何者か、自分は何人か、こういう自己意識のことをいいます。特に何人かというのはエスニック・アイデンティティという言葉が使われています。

来日後アイデンティティが揺らいでいる子どもたちは大勢います。その中には来日して自己像が否定的になったという子どもも増えてきています。否定的自己像です。自己イメージが非常にネガティブになってきている子どもも増えてきています。その自己像をいかに改善していくのか、ひとつの教育課題になっています。日本語教育を通して何ができるのか、社会教育を通して何ができるのか、それを総合的な教育の課題として取り組む必要があると思います。アイデンティティが揺らいでかつ否定的な自己像が形成されていきますと学習意欲がどんどん下がっていきます。やる気を失っていきま。極端な場合は学校に行かなくなって不登校という状況が生じてきています。いろいろな地域で生じています。広島でもあちこちで不登校の子どもたちが増えています。心理的には非常に不安定な状態になってまいりますから、不安感やストレスやフラストレーションが高まっている子どもも全部では

ありませんがいるし、そして着実に増えています。心理的な状態ということでは日本の子どもたちも似たような状況があるのではないのでしょうか。そういう環境の中で日本の子どもたちも追い込まれている。同時に帰国入国児童生徒も追い込まれているに過ぎないかもしれません。そう捉えていけば日本の子どもたちも帰国入国児童生徒たちもいろいろとつながりが出てくるのではないのでしょうか。共通した問題を感じて仕方がありません。この帰国入国児童生徒問題はたくさんの報告書が出ております。その教育問題は煎じ詰めると、全部で10個くらいにまとめられます。

1 つめは交友関係に関する問題です。私は以前附属幼稚園で園長をしまして、幼稚園に外国籍の子どもが入ってくるようになりました。留学生の子どももいるし、帰国入国児童(幼児)が入ることもあります。特に最近の新しい傾向としては保育所にたくさん入ってきています。幼児教育の段階です。保育所にたくさん入ってきています。大学がある東広島市のある保育所では約80名います。先生方は大変です。幼児教育の内の日本語教育をどうするか、適応教育をどうするか。保育所での日本語指導・適応指導をどうするか。こういう新しい問題が吹き出てきています。深刻な問題です。緊急な対策が必要な状況がすでにあります。幼児・小学校の低学年高学年、小さい子どもの段階というのは友達ができるかどうかは死活問題というくらいに深刻な大きな重要な問題です。友達をいかに早く作るか、これを一番求めています。友達を早く作りたい、そういうニーズが高いから日本語習得も非常に早いという関係があります。仲間との遊びを通して日本語の習得を自然にするし、日本の生活習慣を学ぶし、子どもの世界の遊び方のルールを学んでいきます。そして精神的な安定も得られます。小さい子どもの場合、交友関係は一層重大な問題であるという認識が必要になってきます。友達を作るための日本語をいかに与えるか、友達を作るためにどのようなルールがあるのかを早く分からせることが大事な問題だとみています。

2 つめにいじめの問題があります。日本の子どもたちも同じであると思います。いじめからいろんな暴力、極端な場合は殺人事件にまでいってしまう。こういうことが日常報道されています。このいじめの問題はずいぶんあります。特に帰国入国児童生徒の中で、私のいる広島での報告を恥だと思わないでみなさんに共有していただくために言います。あるブラジルから来ている小学生が不登校になってしまった。その不登校の原因は学校でいじめにあったことです。「お前はブラジルから来たブタジ(豚汁)だ。」といわれて非常に落ち込んで、友達もどんどん去って行って追い込まれたというふうなこともあります。残念ながら差別もあちこちで報告されております。このような民族差別が3つめです。

4 つめが心理的不適応感。5 つめは情緒不安定。自己イメージの否定化と関係があります。6 つめは集団生活への不適応感。7 つめは異年齢集団への抵抗。つまり来た段階では1年か2年下の学年に

入れられます。それに対する心理的抵抗があります。本来自分は5年生に入れてもらう年齢なのに4年生に入れられた。非常に恥ずかしいことだという心理的抵抗があります。

8つめは個人主義⁵的傾向。子どもの世界で遊びのルールを学ぶ・理解すると言ったのは、人との関係の作り方は文化差が大きいです。その文化差は例えば欧米的な対人関係の結び方の基本的な所には個人主義的な対人関係の結び方があります。それと違う対人関係の結び方、個人主義に対して間人主義⁶と呼ぶ人もいます。間人主義は英語ではcontextualismと言いますが、場とか雰囲気を感じ取って適切な対応を取っていくような行動の仕方です。Individualismに対してcontextualismが通用したり、ノンバーバルが重視されるのは間人主義です。バーバリズムや論理・言語が重視されるのは個人主義です。個と個が点と点が結びついてリレーションができる。間人主義の場合は二人の個人が共有した空間を作り上げていくことが人間関係の作り方です。個人主義では人間関係と呼ぶのに対して間人主義では間柄と呼んでいます。間柄なんです。私とあなたをつくる間、共有された空間、これをいかに大きくするかということが親しい関係なんです。共有された空間は「場」なんです。このような考え方の違いがあります。対人関係の結び方の文化差の問題も根底にからまってまいりますので、いろんなところでいろんな反発が起こってしまう。日本の子どもたちの遊び方、グループの作り方はある面では日本的な文化の影響を受けたものがあります。自分が中に入って一緒に遊びたいから勝手に入ってくると、拒否されることが多いです。やはりそこでは「入れて。」と許可を求めて、そして「オッケー」と言われて入っていく。何か子どもの世界の暗黙のルールがあります。その友達関係の作り方の文化差をふまえていかないとそれから起こる対立もあるようです。私の附属幼稚園にいた2人の入国児童（幼児）を観察していて非常に感じました。

9つめは否定的な自己像、自尊感情⁷が低いという言い方もあります。最後は不登校の問題です。これらの教育問題は根本的には個と集団の関係ということになります。個か集団かではなくて、集団の中でひとりひとりの独自の個がいかに尊重されて活かしあうことができるか。そういう関係がいかに作れるかという問題だと思います。個も集団も大切なことではないでしょうか。とにかく私たちは個か集団かという所が強く出てきます。集団のために自分がこうしたいことは抑圧してしまう、抑圧をさせられてきた長い歴史・文化が持ってきているのではないのでしょうか。そこら辺でずいぶん違いがあ

⁵ ことばと論理を重視し、違いを強調します。個と個の対立が浮き彫りにされます。プライバシーに敏感になります。個人主義におけるリレーションは人間関係・対人関係と呼ばれます。

⁶ 間柄と呼ばれる関係形成を重視します。私とあなたの間で共有される空間は、ある意味において境界空間になります。日本の伝統的な家屋では軒（例：どうぞ雨宿りしてください）や縁側（例：どうぞお茶でも飲んで話してってください）はそのような空間の役割を果たしていました。

⁷ 専門的には「セルフ・エスティーム(self-esteem)」と言います。このまんま、そのまんま、あるがままでいいんだよ、と自分を許し受け入れることです。自己否定の対語であり、諦めや妥協とは異なります。

るようです。個と集団の関わり方の問題が根本にあると思います。

の問題について広島県内のある小学校で私の研究室のほうでいろんな調査をしたことがあります。日本語指導学級に対するイメージ調査を行なったことがあります。まず入国児童に対して自分が日本語を勉強している日本語教室をどうとらえているのか、イメージ調査をやりました。入国児童がどのように答えたかという因子分析などいろいろやったところ、まず「安心である」「開放的だ」という2つの因子が引き出されています。プラスのイメージをまず持っていることが因子分析の結果で明らかになりました。もうひとつの因子はマイナスのイメージがあります。「恥ずかしい」というマイナスのイメージも一因子として引き出されています。つまり入国児童にとって日本語教室は心のオアシスである、そこに行けばほっとするし、やさしい先生もいるし、自分の母語が話せる友達がいるという場です。マイナスのイメージの部分というのは、在籍学級にいてもし取り出し授業になった場合、取り出し授業の時にどういう心理を働かせているか。全部の子どもではありませんが我々が調べたところ、在籍学級から日本語教室に行くのが「恥ずかしい」、何らかの心理的な抵抗があるという感情を持っている子どもがいました。特に参与観察をさせて調べたわけですが、取り出しの授業の時に在籍学級から日本語教室に行くときにですね、大事なことは在籍学級の隣にあるいは近くに日本語教室を作ることが大切です。物理的に距離を離してしまうと心理的距離が離れてしまうので近くに作ることが大事です。たまたま隣に作ってもらっていました。恵まれています。とてもいいことです。しかし隣にあるのですが、その子どもはぐるっと遠回りしてわからないようにずっと日本語教室に入っていきます。何度か目撃されています。なぜなのかと非常に気になりました。わざわざ遠回りして入っていく、つまり日本語教室に入るのを自分の在籍学級の級友たちに見られたくないという気持ちがこの子どもの場合はあったわけです。

次に、日本人児童に対して日本語教室をどのようにとらえているのかというイメージ調査⁸の結果です。日本語教室をどのような要因で見ているかという、3つの要因が明らかになりました。1 つめは「安心の因子」というように名付けました。日本語教室は自分たち日本人に対して安心感を与えるようなものなのか、あるいは不安を与えるものではないだろうかという心配です。こういう安心の要因がひとつあります。2 つめは「積極性因子」と名付けました。日本語教室は一生懸命に真面目に意欲的に活発にちゃんと勉強しているような教室か、こういう意識です。意欲があるのか活発なのか、そういう目で見ているようです。3 つめの因子は「規律」と呼びました。日本語教室の中は混乱したり

⁸ 因子分析法と呼ばれる関係の深い項目をグループにまとめる統計処理法を用いました。たくさんの項目をいくつかの共通項でくくると、いくつかの要因に分類して説明しやすくなるわけです。

していないのか、秩序が取れている学級なのか、そういう目で見ているわけです。日本人の日本語教室イメージというのはまとめてみるとこの3つの要因に分けられることが分かってきました。ブラジルから来ているあの子どもは、日本語教室に行っているけどあの教室は何をやっているのか、変なことをやっているのか、時には勉強できないから呼び出されているのではないか、などインタビューするとそういう情報がでてきます。予想外のこともいろいろ出てきます。そこはやっかいなところではないのか、そういう目で見ている日本の子どももいろいろと出てきています。従って大事なことは、日本語教室に対する無知から偏見が生まれてこないように最大の努力をすることが教師の責任ではないのか、ということが調査の結論です。意外と日本の子どもたちは日本語教室について知らされていない。非常に無知からくる偏見が多いという実態が明らかになりました。私の研究室で行った調査の結果によりますと、全ての子どもがそうではありませんが、日本人児童は日本語教室とはどんなところかよく知っている程日本語教室を肯定的に好意的に考えております。それから面白いのは日本の文化の特徴が影響しているかもしれないと思ったのは、入国児童と同性の日本人の方が日本語教室を好意的にポジティブにとらえています。意外でしたがいろいろ考えますとそういうこともあるかもしれない。同質性、等質性が子どもの世界では非常に強いですね。だから子どもたちが適応するまでの援助をするときには、ひとりひとりの入国児童に対して日本人のチューターをつけてあげるのは非常に良いと思っています。その際には当初は同性をつけてあげることがもっとスムーズにいくと感じました。

そ れでは次の問題とつなげて話をしていきます。多文化共生的学級の形成の問題です。このような調査結果をふまえて、どのような在籍学級を作っていったらいいのか、日本語学級とどういう連携が必要なのかということを考えていきたいと思います。異文化適応というのは、適応しようという外国籍の子どもたちだけの責任ではないということです。そこには日本語ができないとか日本の学校生活で摩擦が生じてしまうといった個人的な要因に加えて、家族の要因、属性の問題、地域社会、学校などのいろんな要因が重なっているということです。外国籍の子どもがいる学級というのは学級という小さな場において、これらいろんな要因が複雑に絡み合っていて出てまいります。このことをふまえて、日々の学校生活を送る中でお互いがどう調和してどう調整していくのか、これを探っていく過程が大切だということになります。外国籍児童が持っている個性、母国での体験なども大切に残してやり、それをしっかり発揮する場を与えることが必要だろうと思います。いたずらに日本の学校や社会はこうなんだからこうなさいと、最初から同化を強く求めることは文化的な摩擦の原因になるだけで生産的ではありません。そのためにはいつまでも特定のひとつの価値観だけに支配さ

れることはやめたほうがいいのではないのでしょうか。日本人であれ外国人であれ所詮私たちひとりひとは生来価値観・個性は違っているわけです。違いがあるのは外国人だけではないということです。いろんな違いをさらに多く持っているのは外国の方かもしれません。でもそれぞれ日本人もひとりひとり生まれつき個性も能力も持ち味も適性も全部違うわけで、違うもの同士が違いを尊重しあう関係を作り、違いを大切にし、違いをのばし、お互いの違いをぶつけあうことによって自分がさらに豊かな個性を磨いていく。これが本来の教育の姿です。それができている教室においてはいろんな違いを持っているかもしれない外国籍の子どもがきてもすっと入っていきます。自分のいる場が保障されるはずで、そうならないところではいろんな摩擦と対立がしばしば生じてくるだけだと思います。

いろいろと考えていきますと私達が留意したいことは外国籍児童を受入れる際には日本人児童への語りかけも大切だということです。例えば外国籍児童が取り出し授業を受けていることを特別扱いだと思った日本人児童もいました。時には頭が悪いから取り出し授業を受けているという勘違いもありました。そうしますと日本人児童と外国籍児童の間に壁を作ってしまう。あるいは外国籍児童に対しては、外国籍児童が劣等感を植え付けられたり、自信を失ったり、排除されているという疎外感を感じる事がよくあるようです。そんなことがこうじてきましたら、日本語教室に行くのもおっくうになってくる、あるいは恥ずかしさ、照れ、抵抗を感じる子どもが出てきても不思議ではありません。このようなことは単なるすれ違いから生まれてくる事が多いわけです。だから学級担任の先生、日本語の先生も含めて、日本人児童たちに普段から外国の文化や考え方の特徴や違いなど、特に自分のクラスにいる子どもたちの国のこと文化のことをよく話をして理解をさせる語りかけが大事であると思います。そうすることによって外国籍の児童がスムーズに日本の学校に溶け込んで、クラスの中で「自分のいる場」が保障される。自分のいる場をアイデンティティといいます。これが確立されていくのではないのでしょうか。彼らが適応していく環境というのは、この在籍学級の中においては「自由で安全な教室の雰囲気」、これがまず最初に必要なことだと思います。外国籍の子どもたちを受入れる第一歩は、クラスの中にお互いの違いを尊重して認め合うような支持的風土⁹・雰囲気を醸成することから始めていくことが大事です。

ある報告書を読んでいますと、このような雰囲気作りに一生懸命取り組んだある先生のクラスにおいては、ブラジルから来た女の子がピアスをしていても異論を言う子どもが全くいなかったそうです。しかしいづれブラジルの女の子もピアスをとっていったそうです。その報告書を読みまして素晴らしい取り組みをしている先生方も日本全国あちこちに結構いらっしゃいます。今日のシンポジウムの先

⁹ 教室風土は教室雰囲気を表す教育学の専門用語です。一般的には、ぴりぴりしたり、びくびくしたりする雰囲気より、安心でほっとする雰囲気のほうが学習効果が高まります。

生方も新しい取り組みを前向きによくやっておられるパネラーの方々です。そのような方が来られていることはみなさん大変幸せだと思います。従いまして転校生が入ってきても異質な存在として排除されていじめを受けたり、私の娘も転校を何遍もしましてずいぶんといじめを受けてきたようです。転校生を異質な存在として排除したりいじめたり無視したりするような学習集団ですと、際だった異質な要素が集団に入ってきますと、違和感や摩擦が生じて、心理的な抵抗・負担が大きくなってきます。異質な要素を包み込むような集団であるかどうかでしょうね。異質な要素を包み込むような集団作りができていくかどうか。いろいろな価値観をぶつかり合う中で自分のアイデンティティを確立していく・共存するということを目指していくようになります。異なる価値観のぶつかり合いが新たな価値観を生みだしていくんだという信念を私たちがもっていくことだろうと思います。しかし残念ながら日本の子どもたちの多くは問題点として排他性をよく指摘されます。未だに排他性は強いです。違いに学ぶとか違いを活かしあうことは難しい面があるようです。これは違いに対する寛容性がたいへん弱いからです。違いに対する寛容性が伸ばされていないからです。どうしたらいいのかということです。第一には考え方の問題として、違いがあることが豊かさなのだという認識です。つまり他を排除しないで、お互いがお互いの一面性を補い合うことではないでしょうか。完全な神様のような人間なんていませんから、お互いが違う個性をぶつかりながら一層豊かな個性を作りお互いが補い合っていくこと、そういう関係が必要なのではないのでしょうか。それを相補的關係¹⁰といいます。相補的關係をどう作るかが一番大事であると思います。日本人・日本文化の場合、古来相補的關係を作ることを大事にしたし、身につけてきたし、大変得意で大事にしてきたものでもあります。日本文化の特徴は個人主義と違って間人主義の考え方から相補的關係づくりをすることを大事にしてきて、それを一生懸命守ってきた長い歴史・伝統がある。それがどんどん廃れてきている、伝えられてきていない面が強く感じられます。日本の素晴らしい伝統で一番得意なところでして、個人主義では相補的關係がなかなかできないです。私たちはもっと自信を持っていいのではないのでしょうか。

第1番目に違いがあることは豊かさである。他を排除せずにお互いがお互いの一面性というものを認めて補い合っていくことが大事である。2番目に学級全体がまとまっていく中で多様な個性を活かされていく、共に調和をとっていく、そして共存するということが大切です。これも日本人が古来大切にしてきた「和の精神¹¹」と呼ばれます。その和とは集団の方が大事であるから集団に合わせてい

¹⁰ 相補的關係は間人主義の考え方に基づくリレーションのあり方です。これに対するのが個人主義に基づく人間関係（社会的相互作用）です。共有された場の中で自分が相手と触れ合い、相手のことをお互いがよく知っている共感的関係を築きます

¹¹ 本来、「和」と同化は異なります。周囲の人に合わせて生きるのではなく、個性の違いを認め合う調和のことです。

く同化とは全然違います。和の精神とは「気配りしつつ、説得力のある自己主張のできること」と言われています。私たちはそれぞれ違った個性を持って認め合って尊重するというを考えていった場合、人を尊重していない場合は対立摩擦が生じてきます。心が豊かでないと相補的關係はできません。心が豊かであることを示しているのが、礼儀作法の「礼」の昔の漢字の「禮」です。相補的關係を大事にし、和の精神を大事にする、そうすると心が豊かになります。心が豊かでないと礼儀作法はすたれていってしまいます。人の違いを尊重できない、違いに対する寛容性が十分に発達していないということは心が豊かでない。だから豊かさを示すことができない。礼儀作法の問題が出てくるのは当然の結果なんです。これは良いことを伝えていると思います。豊かさを示しているのが礼儀作法の礼で、礼を教えるのが江戸時代の寺子屋だと。そういう伝統は大切にしたいですね。

次に、外国籍の子どもたちを迎えて受入れていく私たちは、共感・共活・共生・共創の4点が必要です。共感とは人の心の痛みがわかることです。共活は仲良くしながら全体の調和の中でお互いの持ち味を生かす、多様性を活かす、違いを学んで違いを活かしあうということ。お互いが補い合うということ。これを共活とよんでいます。仲良くすることは表面的に喧嘩をしないことではなくて、お互いの違いを認め合って上手くバランスをとること、調和することであり、調整ということ。集団の中に個性を埋没することではないです。共生は自他の利害の調整のことです。それを越えて自他がつながりあう、支え合う、相互に補完しあうことが共創の考え方です。共にひとりひとりが主体的に自主的に創りあげていくのが共創です。同音異義語に競い合うという意味の競争もあります。競い合う競争は自己優先が特徴です。共に創る共創は、お互いが補い合うという関係の自他補完が特徴です。こういうことに関しまして国際比較したある調査を紹介したいと思います。日本と韓国、英国、スウェーデンの子どもを比較した調査を読んだことがあります。面白いと思ったのは、この国の比較調査結果によりますと、日本の子どもたちの特徴としてこんなことが書いてありました。日本の子どもたちは助け・助けられる関係の中で、自他を肯定的に発見する機会が少ない。だから自分と他者を温かい目で見ることが苦手である。誰もが他者から恩恵を受けて生活しているという認識が相対的には日本の子どもには弱いようだとして書いてあります。助け・助けられる喜び、与え・与えられる喜びをしっかりと体験させることが小さい頃から大事です。人とお互い助け合う関係の中で自分を発見させ、自分を受け入れる経験をつませることが必要です。本当の自分や本音、人の本音、本音と本音の出会いが少ない。本音と本音の出会いの中で、命あるものはすべてつながっているということを実感させることが今一番求められていることではないでしょうか。自分と周りの命あるもの、人間も動物も植物もいろんな生命があります。自分のその周りの命あるもの全てつながっていると実感させることが大切だと思います。

そのことを考えていますと「共同体感覚¹²」という用語に行き当たりました。共同体感覚に関して話をする前に、シンポジウムのコーディネーターのひとりの宇都宮先生などの研究報告書を紹介させていただきます。静岡の学校でどのような状況かを調査されて報告しておられた報告書の中で非常に心に残った文章がありますので2つ紹介したいと思います。ある小学校の入国児童の担任の先生の言葉です。

「うちのクラスには耳に障害のある子や知的に障害のある子がいたりして、いろんな子がいるもので自然に外国人でも外国人という感じではなくて、子どもの方がコミュニケーションをとるのがうまいですね。何となく困っている時には助けるということから始まっていったので、低学年の時期から異質の子を異質だとしないで同じ友達として接する機会が多かったためなのか、Iくんには初めから違和感が無かったですね。」

良い学習集団を整備しておられるなと思いました。これはひとつの良いクラスのイメージが湧くモデルではないでしょうか。この事例においては異質性というものを異質性として見ているのではなく、それをありのままに受けとめている。まるごととらえてまるごと受ける。大事なことはそこだと思います。異質性をありのままに受けとめている。難しく言いますと、異質性の中に同質性を見いだしていると言いますか、特殊な目で見えていない、同じ仲間としてみている。背景は違うけれど同じ仲間として見ている。浮いていない。だから排除されたり無視されたりしていません。とてもいいクラスの雰囲気を作って、人間関係作りをしておられるなと思いました。さすがこのような先生がいらっしゃる校長先生もひと味違いまして、校長先生の話も載っていました。

「子どもひとりひとりが違っていることは前提になっているので、ありのままを受けとめ同じような接し方をする方針です。ハンディキャップを持っている子どもに対しても特別扱いをしない伝統がどうもこの学校にはあるようです。ですから外国人の子どもだからとか数年でかえってしまうだろうといった特別視は初めからしていないのではないのでしょうか。」

これはすごく感心させられます。このような考え方をしておられるのは立派だと思います。この2つの先生の生の声が載っていました。両者に共通しているのは、ありのままに受けとめるということ・特別視をしないということ。ただこの言葉は誤解しないように受けとめなければなりません。同じように扱うということは、外国人のいろんな背景にある違いを無視して日本人と同じように同化させることではありません。誤解しないように受けとめて欲しいと思います。問題が発生しても解決を急いだり、原因を究明したり、犯人捜しをしたりすることはよくありますが、学校や学級という環境の中

¹² 共同体(community)というのは自己を開いてお互いダイナミックに自分の考えや気持ちや価値観などを交流しあうことができる集団のことを言います。お互い心がつながっているという実感のあるような集団のことです。

でそこに属する成員が持っているものを最大限に活かしながら日々の出来事を受けとめていこうということではないでしょうか。おのおののいろんな出来事がありますが、いろいろな出来事を突出したものとするのではなくて、いろんな日常の「出来事の中に調和を図る¹³」という捉え方です。1つの出来事は必ず他の出来事と関連性があります。つながりがあります。おそらく1つの出来事が他の出来事を補うという相補的な、お互い独立したものではなくて効果を影響しあうということです。そういう関係が少しずつ構築されていったからではないでしょうか。出来事間の調和を図るということは、Aくんが言ったことは他で言ったことといろいろつながりがある、その関連性をどうとらえていくかということです。

こんな事例を読んだことがあります。ブラジルの子どもが日本語能力が不十分なので取り出しの授業で日本語教室に行って日本語の勉強をしていました。子どもたちは複雑な心がありました。在籍学級の子どもたちから離れているわけですから、ひとりでぼつんと日本語の授業をすることは寂しいという気持ちを同時に持ってしまいます。国語の授業にはとてもついていけないので面白くない、わからないというわけです。ある日、国語の授業を受けたときがありました。国語の授業の後に日本語教室に来まして、国語の教科書の読み方を質問してきました。日本語の先生はちょっと驚きました。国語は難しいし、わからないし、興味はない、ところが国語の教科書の読み方を教えて欲しいと言ってきました。日本語の先生は矛盾した態度を不思議に思っていたんです。ある日、国語の授業の前に教科書の音読の練習をさせたいです。すると国語の授業の後に日本語教室に来てキラキラした瞳で国語の授業がいかに充実していたかを語ったというんです。この子にとって在籍学級で級友たちと一緒に読み物を斉唱したり、内容はわからないが仲間と一緒に国語の勉強をできたこと、高度な勉強をしているということ、わからないけど高度な勉強ができたことが嬉しかったという心があります。かといって国語の授業をずっと見させてもついていけない。日本語の授業を取り出しにせざるを得ない。この矛盾した心は出来事間のバランスを取ったということです。日本語の先生も大変だと思いますが、その対応の仕方が面白いと思いました。

このブラジルの子どもには国語の授業は難しくつまらないという気持ちがあります。しかし国語の教科書の音読の仕方を質問してきた態度があります。この2つを結びつけるものが音読だったわけです。矛盾した2つの行動を結びつける音読というものの存在に気がついたわけです。このような活動が出来事間の調和を図ることなんです。子どもはよくわからない国語の授業だけれども、一緒に勉強して一緒に斉唱して、良かったという気持ちを持って生き生きとした顔をして帰ってくる、その心

¹³ 出来事間に調和を図るとは、同じ人がいろいろなことを言ったししたりしたとの間には繋がりがああるということです。その繋がりをつけることをかかわりの基本とすることが必要です。

を大事にしてあげたいと。それが出来事間の調和を図るということです。この結びつきが入国児童にとっては、自分は受け入れられているという気持ちの変化として表れたわけです。入国児童にとって自分の行動が浮いてしまうものではないと理解したわけです。周囲の子どもたちも無視することができなくなりますし、積極的に異文化に関わろうという姿勢が日本の子どもたちにも徐々に芽生えてきたというわけです。さらに先生の考え方にも影響を及ぼすようになってまいります。従って入国児童に対応していろいろな取り組みをしている先生自身は先生として成長していくと思いました。ただここでも留意点があります。何でも受け入れればいいとは限りません。よくないことに対しては、いけないことをはっきり伝えた方がいいときもあります。拒否することによって、その子どもの行動の出来事間の調和が図られたこともよくあります。受容的な態度だけではなくて、時には拒否の態度が必要なことがあります。大事なのは拒否をどのように行うのか。これは慎重に考えなくてはなりません。大事なことは自分は受け入れられている、いけないときにはいけないと言ってくれる雰囲気教室の中にできていること。自由で安全な雰囲気が学級にある、規律が守られていると子どもたちは安心します。安心するとずっと自分を出してくるようになります。防衛しなくなります。子どもたちが自分らしく生きるにはある条件が必要です。子どもたちが最も求めているもの、それは「愛と健康の環境¹⁴」というふうに言われています。クラスのひとりひとりが日本人児童も帰国入国児童生徒もお互いつながっているという感覚でもあるし、あなたが幸せならば私も幸せという共感しあう関係もあるということです。

私 が8年ほど前にメキシコに日本語の講演とワークショップの指導に行ったときに、メキシコで学んだのは「シンパティコ¹⁵」という言葉です。英語のシンパシーと同じ意味であろうと思います。これは人間を評価する基準として一番重視されるものです。学校においても頭が良い、スポーツができる、ということはそれにこしたことはないのだけれど、それよりもっと大事なことはシンパティコということです。シンパティコというのは、相手も楽しくなければ自分も楽しくない、みんなが楽しいときには自分も楽しいというように痛みも楽しさも響きあって共鳴しあうような感性のことを言います。先ほどの教育問題でいじめがありました、いじめをしても楽しくない、仲良くする方がもっと楽しいと考えて対応できる感性のことです。シンパティコという感性は、共同体感覚・つ

¹⁴ 幼児・児童には「自ら育つ力」が備わっていますので、その力がおのずから発してくる条件が本音を出しても安全だという雰囲気なのです。

¹⁵ 人の身になって考えろ、とか人の気も知らないで、とかよく言いますが、メキシコではそのことをシンパティコと呼んでいます。これは、人と人が繋がることを重視しているのです。共同体感覚も、繋がり感覚も同じ意味で用いられています。

なりの感覚などいろんな学者がいろんな呼び方をしておりますが、要するに共感しあう関係をつくる感性です。シンパティコというのは対立して分断しがちな人と人のつながりを回復する働きがあります。つながりといってもいろんなつながりが、周囲の環境とのつながりがあります。自分と他者のつながり、自分の頭と心とのつながり、自己と自我のつながり、意識と無意識のつながり、自分と動物・植物とのつながり、自分とコミュニティとのつながり、自分と教科とのつながり、自分と在籍学級・日本語教室のつながり、自分と自分を取りまく環境とのいろんなつながりがありますから、そのつながりをいかにつけていくか。自分とあらゆる命あるものとのつながりをしっかりつけること、そのつながりの中であふれ出る喜びをしっかりと育てていこうという考え方がシンパティコの感性の根底に横たわっているのを私は学ばせてもらいました。つながりの感覚がしっかりと育っていきまると、子どもたちひとりひとりに生まれつき備わっている自ら育つ力が自ずから発してくると言われているわけです。それは学習意欲でもあり、自分を高めたい・学びたいという欲求は生まれつき持っています。自ら育つ力です。先生が育てるものではなくて自ら育つ力を持って子どもたちは生まれてきます。その自ら育つ力がしっかりとのびていくような雰囲気作り・環境作りをするのが先生の責任ですから、何をしたらいいのかそのことを考えていって欲しいです。子どもが育つというのは環境で適応していく力を獲得していくことです。環境に働きかけたり、友達が欲しいから友達に遊んでとか仲間に入れてと働きかけたり、環境からの働きかけを受け取る、先生が教えて下さることをしっかりと受け取って理解しようとする事です。教育活動は環境（教師）からの働きかけの1つです。この環境へ働きかけたり、環境からの働きかけを受け取る、そういう能動的で主体的な力の育成が必要です。そのためにつながりの感覚、自分は人とつながっているという実感を持たせることが大切です。

人間はお母さんのお腹の中に10ヶ月あまりいます。お母さんのお腹の中でお母さんと物理的にも身体的にもつながっていました。産まれた後はお母さんと切られてしまった、だから心細い、心配です。お母さんから独立して産まれた後も人とつながっているという実感があれば人間は誰でも安心できるようにできています。もともとつながっていたのに切られてしまったから心細いと思うんです。人とのつながりがあるという実感・安心感を持っている子どもは絶対問題行動を起こしません。暴力問題を起こしません。一時的な不登校になりかけても必ず学校に戻ります。大事なことは人とのつながりをどう実感させるか。つながりの感覚がないと不安感、疎外感、断絶の感覚、憎しみ、敵対感、批判、攻撃といった感覚が強くなっていきます。中国帰国者の子どもやブラジル・ペルーの子どもたち、ニューカマーの子どもたちが学校・学級の中で自分の居る場が確保されて日本の子どもたちの間につながりの感覚が育まれていくということが何よりも大事です。それを相補的關係と先ほど言いま

したが、平たい言葉では「ともどもにある¹⁶関係」といいます。私もあなたも一緒に違いを持って、ぶつけあって、でもそれを認め合って仲良くやっているというのが「ともどもにある関係」です。つながりの感覚とともどもにある関係によって学習集団は「集団性¹⁷」が高くなっていきます。集団性はお互いの思いや考え、気持ち、自分の価値観、いろいろなことをお互いが言葉で伝え合う、あるいはノンバーバルにぶつけあう、交流しあう、そういうダイナミックな社会的相互作用、これがしっかり整われているものを集団性と呼んでいます。学級集団において集団性が高くなるということはお互いが言葉でお互いの気持ちや意見などをダイナミックに交換し合う雰囲気があることを意味しています。それは集団であることの必要条件ですから、どのような集団でも集団性が高くないと集団であるとはいえません。そうでないとそれは単なる人の集まりとなります。学校・学級の中でも集団性を高め集団性を持った集団をどう作るか、これが学習集団作りということだと思います。その学習集団作りにはいったいどうしたらいいのかという具体的な方法論の問題が出てまいります。

私 はいろんなことを提案したいと思いますが、第1番目に先生が子どもに対する言葉がけ、子ども同士の言葉がけです。それについて学問的な言葉でない言い方をしますと、「チクチク言葉」と「フワフワ言葉」という言い方¹⁸があります。お互いが、ひとりひとりが気をつけることは、人を批判したり、悪く言ったり、馬鹿にしたり、ののしったり、ひとを落ち込ませるような、人を尊重しないような、人格を否定するような言葉はチクチク言葉といえます。心がチクチクするような言葉です。それをやめていく努力をお互いにやっていきましょう。そしてそういう言葉をはかれたら自分は不愉快になったことをはっきり伝える関係作りは大切です。人が喜び、自信を持って、自分が認められていけるような言葉、フワフワ言葉です。よくがんばったね、勇気があるね、といった人を励ましていけるようなフワフワ言葉を増やしていくことが大切です。家庭の中でも、友達の世界でも、子どもの世界でも、時には先生の世界でもチクチク言葉が多いです。附属幼稚園長をしている時にお母さん方の言葉がけを毎日観察させてもらいましたが実に多いです。言葉の暴力です。普通に行なわれております。

2つ目は例えば今日のパネラーのひとりでもある矢崎先生は小学校で社会的な技能の形成ということで素晴らしい日本語支援の取り組みをしておられます。社会的な技能の形成を日本語指導とうまくかこつけたりしながら取り組みをやっていく。このようなすばらしい実践をしておられる先生方が今

¹⁶ 個人主義的な欧米の人間関係は個と個が対峙する「対する関係」と呼ばれ、間人主義的な日本の間柄は共有する場を分かち合う「ともどもにある関係」と呼ばれます。

¹⁷ 集団性(groupness)は統制(control)の対語です。

¹⁸ ホーリスティック教育の実践家の手塚郁恵先生が命名された用語です。

日はパネラーでもいらっしゃいます。いちよう小学校さんは新しい試みをしておられる、これはひとつのいいモデルだと思います。今日は具体的には触れませんがレジュメにはちょっと書かせていただきました。

3つ目の提案は私が実践していることです。私は約20年前から異文化共生時代における学級作りをどうしたらいいのかと思って、外国の人とのふれあいの体験をしっかりと持たせ、異文化間交流がうまくできるような人材を育てたい、そのような教室作りをやっていききたいという思いから、先ほど紹介したようなヒューマンスティック・エクササイズをカテゴリに分けてたくさんのエクササイズを集めて、体系的に1年間の学級経営の教材として作り上げました。それを私の前任校の某国立大学教育学部の附属中学校で実践をしたんです。実践してリレーション作りというものが日本の子どもたちにも合うのかどうか実験的にやってみました。先生方はあのようなことは日本の子どもたちは受け付けないと言われました。教育学部のほうから共同研究を申し出て拒否することは附属としては出来ないことだから協力研究ならやりましょうとしぶしぶ協力してくれることになりました。当初はネガティブな雰囲気の中で先生方を指導して、とりあえず1学期だけやってもらうことになりました。それは異文化間対人関係形成のための教室作りのエクササイズで、書名は『教師と生徒のための人間づくりー構成的グループエンカウンターを中心にー』という本を瀝々社から出しました。本を出すことまで言っていなかったのですが、本を出しませんかと言ったら皆驚いて、だいぶ拒否反応が出るかとも思いましたが、実践しながら先生が育てられたんですね。やりましょうということで本の原稿を書いてくれました。やっぱり子どもたちに支えられたんでしょうね。難しい中学生から非常にいい反応が返ってきますので、生き生きとして楽しいし、これは効果的だというように先生方がだんだん変わっていききました。1学期の終わり頃に2学期から正式に共同研究の指導を頼まれました。その途中で私が広島大学に来まして中断しましたがそういういきさつがありました。

小学校編は第4集で、第1集・第2集は中学校編です。こんなことはこういう方法でやって欲しいというのが3つめの回答です。これは説明するよりも読んでもらった方が早いしわかりやすいですね。第1集は附属でやりましたが、地域から批判が出ました。附属だからできたと言われ、がくっとくるとともにカチンときまして、では普通の公立中学校でやってやれと思って、山口県の大和中学校という普通の町立の中学校で同じようなことを別のエクササイズでしてもらいました。同じように生き生きとして良い反応が出ました。自己像もポジティブにどんどん変わっていききました。1学期間やっただけで統計的な有意差を持って自己像が向上していました。高校編は第3集です。最後に子どもばかり変われでは卑怯だと思い、先生あるいは成人を対象にしてエクササイズを実際やりました。神奈川県教育センターであるワークショップを利用させていただいたり、他県では教育センターでのい

ろんな講習を使わせてもらったりしてデータをとりました。それが第5集です。興味のあるひとは是非読んでこのようなことをやってほしいと思います。今日の講演の内容に基づいて、どうしたらいいのかといたらこうしたらいいんだという私の回答です。読んで実践していただいて、いろいろとみなさんの実践の報告をして欲しいと思います。

いろいろとお話したいことはもっとあったのですが、時間が参りましたので今日はこれで終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

(ぬいべ よしのり／広島大学大学院教育学研究科)

「協働」による多文化共生の学校づくり・地域づくり

横浜市立いちょう小学校

金子正人

いちょう小学校では多文化共生の学校づくりを行うために、多方面での「協働」を推進している。そこで「多文化協働教育」の「協働」に焦点を当て、「協働」することの利点や課題を、学校づくりと地域づくりという二つの視点から明らかにしていきたい。

1. 「協働」による多文化共生の学校づくり

横浜市立いちょう小学校の学校づくりのプロセスは「協働」による学校づくりと言って差し支えない。90年代から増え続けた外国につながる子どもたちへの対応を迫られる中で、担任一人では支えきれない問題を、全職員で解決していこうという趣旨で「協働」による学校づくりを行ってきた。「協働」の目的は「日本人の子どもも、外国につながる子どもも、共に、安心して、豊かに過ごせる学校」をつくることで、多民族、多文化が豊かに共生する学校づくり（多文化共生の学校づくり）が一つの合い言葉となった。

では「協働」の中身を具体的に見てみよう。担任一人では、様々な背景をもつ子どもの学びや生活を十分に支えることが難しくても、副担任や国際教室担当、少人数指導担当や個別支援学級担当、そして管理職が教室に入ることで、ひとり一人をきめ細かく支援していくことができるようになる。さらに、養護教諭、事務職員、栄養士、給食調理員、技術員、管理人、学校運営補助員、日本語教室講師などの職員も加わり、安心して学び、過ごせる環境を整えることができるのではないかと考え、「全職員による協力指導体制＝全校TT」をつくってきた。

また、保護者、地域、研究者やボランティアスタッフなど外部の人々と「協働」することで、より多くの目で子どもたちを見守っていくことができる学校づくりを行ってきた。

「協働」による多文化共生の学校づくりを進めた結果、閉鎖的な学級ではなく「開かれた学級づくり」が進み、敷居の高い学校ではない「開かれた学校づくり」が一步前進した。「協働による利の享受」である。

一方、様々な人々との「協働」は、学校の主体性や計画性を問われることにもなる。多くの人が支援に関わると言うことは、目的や方法の共通理解が求められ、そのためには綿密な計画が必要となる。支援者やボランティアにお任せするという姿勢では「協働」は成り立たず、学校の主体性がきちんと示されなければならない。こうした計画的な活動であってこそ、「協働」は意味をもつのである。

2. 「協働」による多文化共生の地域づくり

次に「協働」による多文化共生の地域づくりについて、学校の視点から見てみることにしよう。

いちょう団地は住民の2割が外国につながる人々で、つながる国や地域は24にも及ぶ。文化や習慣の違いなどから日本人との間でトラブルが発生することもあり自治会も様々な分野の団体や組織と「協働」して問題の解決に向けた努力をしている。

具体的には、地域の多文化共生にかかわる団体や組織でつくる「いずみ多文化ネットワーク」（以下ネットワーク）が年4回「いちょう多文化共生まちづくり懇談会」（以下懇談会）を開催し、いちょう

団地の多文化共生にかかわる話し合いを行っている。懇談会には、いちょう団地連合自治会、外国人住民、学校、ボランティア団体、泉区役所、社会福祉協議会、幼稚園・保育園などが参加している。

いちょう団地では、日本人住民と外国につながる住民の架け橋としての、子どもの存在が重視されており、子どもが多文化共生の地域づくりに一役かっている。

学校で学んだことを地域に発信している例としては、団地内の道路に交通ルールを守るように呼びかける看板を多言語で掲示したり、ゴミの出し方について学んだことを自治会主催の「多文化共生交流会」で報告したりしている。また、同じ交流会で、外国につながる子どもが自分の思いをメッセージとして伝えたりしている。

こうした取組の連絡調整にも、上記の懇談会やネットワークの運営委員会が活用されている。

一方で、分野の違う団体や組織が「協働」することには様々な困難をとまなう。日程の調整や連絡といった事務的な仕事もさることながら、設立の趣旨や目的の異なる団体や組織が、それぞれの立場で意見を出し合い、共通理解を得ていくことは決して簡単なことではない。

しかし、困難を乗り越えて「協働」することで、一つの団体や組織だけではできない事業ができたり、新しい考え方がうまれたりしている。学校もまた「協働による利を享受」しているのである。

こうした考え方に立って、今後とも学校での活動をベースとしながら、多文化共生の地域づくりに子どもが参画する場を探っていくことが望まれている。

3. 横浜市立いちょう小学校の概要

2005年4月現在

児童数：208人 外国籍児童数：75人（8カ国）

外国にルーツをもつ日本国籍児童：28人

外国籍児童75人の国別内訳

ベトナム45人 中国19人 カンボジア3人 ラオス4人 タイ1人

ブラジル1人 フィリピン1人 ペルー1人

いちょう小学校の特色は、外国につながる児童（外国籍児童および外国にルーツをもつ日本国籍児童）が多数在籍することである。外国につながる児童が増えたのは、中国帰国者家族やインドシナ難民の呼び寄せ家族が、徐々にいちょう団地に定住するようになったからである。外国籍児童は、90年頃から増え始め、現在は8カ国、75人が在籍している（表1）。

年 度	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05
全校児童数（人）	346	297	271	241	223	215	224	230	232	213	215	208
外国籍児童数（人）	31	43	40	37	49	64	66	67	74	76	81	75
外国籍児童割合%	9	14	15	15	22	30	28	30	31	36	38	36

（表1 全校児童数と外国籍児童数の推移）

外国につながる児童全体では103人となり、約半数を占めている。こうした特色を生かして、いちょう小学校では、国籍や民族の異なる子ども達が、互いの違いを認め合いながら共に学ぶ多文化共生の学校づくりを進めている。

4. 外国につながる児童の実態

外国につながる児童の多くは、日本で生まれ育っているか、日本での生活経験が長いため、日常会話に困ることは少ない。教師とのやりとりにも不自由を感じることはあまりない。しかし、在籍学級での学習に参加するために必要な日本語（学習言語）をきちんと身につけていない児童もあり、そうした児童には、学習言語能力を高めるための支援を行っている。

また、毎年数名、中国、ベトナム、カンボジア等から、直接編入してくる児童がおり、初期段階からの日本語指導も行っている。編入当初は戸惑いや不安もあるが、母語の分かる日本語教室の先生の指導を受けたり、同じ国にルーツをもつ友だちの助けをかりたりして、元気に登校している。また、日本人児童も言葉の分からない児童を温かく受け入れている。

5. 学校と地域との連携



◎ 「いちよう多文化共生まちづくり懇談会」

いちよう団地の多文化共生にかかわる話し合いの場 年間4回
参加者

外国人住民 いちよう団地連合自治会 学校 ボランティア団体 泉区役所
社会福祉協議会 幼稚園・保育園 その内容に応じて各方面から参加

◎ 「いずみ多文化ネットワーク」

上記懇談会の企画・運営を担当
自治会・学校・ボランティア・行政による月例会議

参考資料

山脇啓造+横浜市立いちよう小学校

『多文化共生の学校づくり～横浜市立いちよう小学校の挑戦～』2005年 明石書店

「多文化協働教育」について考えるために…

常葉学園大学

渋谷 恵

はじめに

「多文化協働教育」とは、どのような理念や理論に基づくものなのだろうか。また現在、どのような実践がなされ、どのような方向性が目指されているのだろうか。

本レジュメでは、「多文化協働教育の理念とその実践」という大きなテーマを参加者全員で共有し、共に考えていくための、いくつかの素材を提供することとしたい。

■素材1■ 日本における「教育の国際化」政策の展開

1974年 中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について」

- ・ 「国際社会に生きる日本人」の育成
- ・ 日本についての外国人の理解と、我が国民の諸外国に対する理解を深める
- ・ 相互の接触によって得られる理解と刺激 → 教育・学術・文化における発展・向上

1987年 臨時教育審議会最終答申

- ・ 「世界の中の日本人」の育成
- ・ 国際的な視野のなかで日本文化の個性を主張し、かつ多様な異なる文化の優れた個性も深く理解する能力
- ・ 日本人として国を愛する心を持ちつつ、国際的、人類的な視野のなかで人格形成
- ・ 多様な異文化の深い理解、十分に意思の疎通ができる国際的コミュニケーション能力

1996年 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」

- ・ 広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化を持った人々と共に生きていく資質や能力の育成
- ・ 国際理解のためにも、日本人として、また個人としての自己の確立
- ・ 外国語能力の基礎や表現力等のコミュニケーション能力の育成

「国際理解教育を進めていくにあたって、特に重要と考えられることは、多様な異文化の生活・習慣・価値観などについて『どちらが正しく、どちらが誤っている』ということではなく、『違い』を『違い』として認識していく態度や相互に共通している点を見つけていく態度、相互の歴史的伝統・多元的な価値観を尊重しあう態度などを育成していくことである。」

- 「理解」から「共生」へ
- 「知識」から「資質・能力」へ
- 「異文化」「異なる文化」を持った人々とは誰か？ 共生する主体は誰か？
- ≪日本文化＝日本人＝われわれ vs. 異文化＝異なる文化を持った人々＝他者≫

■素材2■ ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書にみる共生・協働

21世紀の社会において求められる「学習の4つの柱」

1. 知ることを学ぶ (Learning to know)
2. 為すことを学ぶ (Learning to do)
3. (他者と)共に生きることを学ぶ (Learning to live together, Learning to live with others)
4. 人間として生きることを学ぶ (Learning to be)

他者と共に生きることを学ぶためには…

- ・他者を発見すること (Discovering others)
- ・共通目標のための共同作業 (Working toward common objects) 協働？

■素材3■ (多)「文化」とは…

私たちは「文化」をどのようなものとして認識し、どのように語っているのか？

- ・政策文書にみられる「文化」

世界には異なる文化がそれぞれ実態と統一性をもって存在している。*A文化、B文化…
「自」と「異」、自文化と異文化の二項対立 *われわれ(日本人) vs. 異なる他者

- ・国際交流の場での語りにみられる「文化」

国(領域)－民族－文化 *タイ人－タイ文化

日本文化、日本人の同質性の強調と一般化 *日本人はみんな…

⇒文化本質主義に基づく語り

文化本質主義／文化構築主義

- ・文化本質主義

民族、国民、階級などのカテゴリー ⇔ ○○文化 ⇔ 帰属する人々の行動や思考を規定
文化には変化しない本質がある → 時間を越えて存在する(非歴史的な)実体
カテゴリーに属する人々との間の自然で真実な結びつき、異質性の排除
均質で固定的なものとしての文化

- ・文化構築主義

文化は自明にあるものではなく、社会の様々な関係のなかで構築されるもの
常に形成されつつあるもの、生成するものとしての文化
多様で流動的なものとしての文化

文化構築主義の立場から考えると…

- ・国－民族－文化を固定的にとらえる見方の問い直し
- ・多文化状況＝多様な「文化」、異なる「文化を持つ人」の間の差異ではなく、多様な「文化的」差異が関係のなかで生み出されている状況としての理解
- ・文化の要素の理解から、文化の関係性のなかで学ぶこと・生きること
- ・文化が語られ・実践される際の社会的な関係・権力関係をとらえることの必要性
「誰が」「どのように」「文化」を語っている・規定しているのか？
文化と文化の境界はどのように作られているのか？ 「つなぐこと」「分けること」

■素材4 ■「協働」とは… 「共同」「協同」「協働」??

“collaboration”としての「協働」 *ジャズなどのジャムセッション

- ・ 個がその主体性を生かしつつ、相互に関係を調整し、全体としての価値を創りあげる過程
- ・ 参加者相互の行為の調整、自己変容
- ・ 個の総和以上の価値の創造
- ・ コミュニケーションの破綻、葛藤、不確定性を含むもの ← 創造性の源泉

■素材5 ■「教育」「学習」とは…

知識の伝達・習得としての「学習」

共同体への参加・実践としての「学習」

学習とは、個人の頭の中で起こるのではなく、共同体に参加する過程、実践のなかにある
学ぶ主体は、共同体、あるいは学習の場、コンテキストに参加している人すべて
実践のなかで常に自ら再構成していくものとしての知識

参考文献

E. サイド『オリエンタリズム』（平凡社、1993）

馬淵仁『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴—』（京都大学学術出版会、2002）

佐藤郡衛・古谷武志編『ひとを分けるもの つなぐもの—異文化間教育からの挑戦—』（ナカニシヤ出版、2005）

J. レイヴ& E. ウェンガー『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』（産業図書、1993）

プロフィール

北米の学校でのインターン、サマーキャンプカウンセラーを経て、多文化社会における教育・学習について興味を持つ。以後、タイ、アメリカ、日本を主なフィールドとし、多文化社会における教育・学習、少数民族教育、伝統的な学び、身体と学習との結びつきなどに関する研究を行う。2003年より常葉学園大学にて「生涯学習」「教職課程」、また同大学院にて「国際理解教育」「比較教育学」などの授業を担当。

共著『東南アジア諸国の国民統合と教育—多民族社会における葛藤—』（東信堂、2001年）、『多文化共生社会の教育』（玉川大学出版部、2001年）、『アジアの教科書に見る子ども』（ナカニシヤ出版、2005年）

多文化協働教育の理念とその実践

東京学芸大学国際教育センター

見世千賀子

■ 背景

私の研究テーマの一つは、オーストラリアの学校において多文化教育がどのように展開されているのか、その現状と課題を明らかにすることです。オーストラリアは、1970年代に、白豪主義から多文化主義へと国家の基本方針を大転換し、言語教育や文化理解教育、反人種差別教育など多文化教育への様々な取り組みを行なってきました。そこでは、多くの教育実践上の成果も見られますが、現在も様々な課題を抱えています。こうした研究を踏まえた上で私のもう一つの研究テーマは、「日本型多文化教育」はどのように構想され得るのかについてです。このことに関連して、このたびのフォーラムでは、特に、外国人の子どもたちの教育と国際理解教育の関係性を捉え直すという視点から、「多文化協働教育の理念とその実践」について、提案させて頂きたいと思います。なお、今回の報告は、東京学芸大学国際教育センターの齋藤ひろみ氏との共同研究の成果を基にしております。詳細につきましては、次の論文をご参照下さい。

齋藤ひろみ・見世千賀子「外国人児童生徒教育と国際理解教育－文化交差による多元的な学びの創造に向けて」異文化間教育学会編『異文化間教育』21号、2005年、19～31頁。

■ 報告内容

多文化協働教育の理念とその実践の構築に向けて－子どもたちの学びに焦点を当てて－

1. 外国人の子どもたちの分断された学びをつなぐ

現在、学校における外国人の子どもに対する支援は日本語指導を中心に行なわれている。また、同時にすべての子どもたちを対象に、国際理解教育を中心とする文化理解教育や相互交流教育など多文化共生を志向した取り組みも行なわれている。しかし、そのような状況下において、外国人の子どもたちの学びの総体を、連続性という視点で見た場合、そこには時間的にも空間的にも学びの分断があり、学びの分節化が生じているという問題が指摘できる。分断されている学びをつなぐためには、外国人の子どもたちの学びの空間を、多様な文化や価値に開かれたものへと変えたとともに、個々の空間をつないだ総体としての学びを形成する必要がある。

それでは、学校において、そのような学びの創造は、具体的にどのような実践のなかで可能となっていくのであろうか。その方策の一つとして、文化的言語的差異を含む社会的差異を学びの場に持ち込むことの重要性が指摘される。それには、国際理解教育が重要な鍵を握っていると考える。特に、外国人の子どもをめぐり国際理解教育には、多様な文化を価値付ける学びの場として、実践を構築することが求められていると考える。

2. 外国人の子どもたちにとっての国際理解教育の問題状況

これまでの国際理解教育は、一方で、国民教育を前提とし、主なねらいを学習指導要領に記されているような国際社会に貢献できる日本人の育成としており、基本的には日本人の子どもたちを対象に

実践されてきた。したがって、そのなかでは、外国人の子どもにとっての学習の意味は、多くの場合、不明確なままであった。他方で、外国人の子どもの存在を前提にし、多文化共生を志向した国際理解教育への取り組みも多く見られるようになってきている。しかし、次のような問題点が指摘される。それは、子どもたちの相互理解をねらいとしながらも、実際の活動は、日本の子どもたちが「理解」すべき「異」文化の素材として、外国人の子どもの（持っているであろう、持っているはずである）文化を一方向的に学ぶという状況になっている点である。多くの場合は、外国人の子どもたちの生活実態から離れたステレオタイプ化された固定的な文化が学ばれる。問題は、外国人の子どもが結局のところ、日本の子どもの「異」文化理解のための道具にしかなりえていないことであり、また、文化の捉え方が固定的で、本質主義的であることである。外国人の子どもの教育と国際理解教育は、その対象やねらいの相違によって、必ずしも有機的に関連づけられないまま実践されてきた。それは、両者の間においても、外国人の子どもの学びには分断が生じているということである。

3. 外国人の子どもの教育と国際理解教育をつなぐための実践の視点

それでは、国際理解教育が、外国人の子どもを当事者として位置づけ、総体としての学びを創造するには、どのような実践的視点が必要となるであろうか。ここでは、外国人の子どもの教育を「日本語の教育」のなかに押し留めず、子どもたちが持ち込む文化を学習の文脈に取り込んで教育実践を展開している3つの小学校の事例から、4つの実践的視点を導きだした。

*事例1：日本語教室における総合的な学習 東京都品川区立八潮小学校「出身国紹介」

中国で自分が行っていた遊びの紹介（ステレオタイプ化された「中国」ではなく、紹介をする子の経験や実感によって再構成され、その子のことばで語られる「その子にとっての中国」の紹介）→聞き手の共感的な理解と意欲的な参加（生活実態を伴った等身大の内容は聞き手の児童の日常生活と重なり合う）→新規編入外国人児童の文化背景についての学習を児童が提案（今度自分たちのクラスにやってく〇〇君の出身国のベトナムについて学習しよう！単に「外国」に関する知識を得るための学習ではなく、新しい友達との関係をつくるための学びとなっている。）

視点① 外国人の子どもの生活実態を通した文化理解

視点② 他者とのコミュニケーションを通した探求型の学び

*事例2：教育活動に位置づく中国語 高知市立潮江南小学校

中国帰国児童対象の中国語教室、中国語による校内アナウンス（運動会等）、一般学級での中国語学習→中国語でのアナウンスの仕方を巡る話し合い（中国帰国児童と日本人児童による）→日本人児童によるアナウンス（これらの活動によって、中国語は学校のなかで日常的に存在する言語となっており、中国帰国児童の立場にたてば、母国や家庭での経験や学習を通して育んできた中国語の力が、学校での活動を支える知識や技能として、またコミュニケーションの道具として価値付与されたことになる。）

視点③ 学習プロセスにおける差異への価値付与

*事例3：教育コミュニティに支えられる教育 横浜市立いちょう小学校

全校TT（全教職員で全校児童の教育に当たる）、教室での活動に埋め込まれた文化的差異（とくに「国際理解教育」として行なわれているわけではなく、日常の活動で子どもたちの文化的背景、生活実態が考慮され、それが学習内容や学習活動に反映されている）→国際懇談会の開催、保護者による母語教室（国際懇談会は、情報から孤立する外国人児童保護者への情報伝達と学校教育への関わりの場の提供を実現し、教師や日本人保護者の外国人保護者に対する認識に変容をもたらした。異なる背景をもつ子どもたちの多い学校では、学校、家庭、地域が、子どもの教育という共通の課題のもとに意識的に結び合い、教育コミュニティを形成することが重要性を増す。）

視点④地域や家庭を巻き込んだ多角的な教育コミュニティづくり

以上の3つの実践事例に見る学びのプロセスは次のようになる。子どもの背景にある文化的差異への着目⇒探求活動のための資源としての活用⇒学習文脈で価値が付与⇒課題探求過程で新たな価値が創造。子どもたちが持ち込む文化的な差異は、課題探求のための資源として利用され、学習文脈において価値が付与される。そして、一旦教師主導で付与された差異への価値は、課題探求の過程において批判的に捉え直され、また新たな価値が創り出されていくであろう。この主体的な参与の過程を、「文化交差による多角的な学び」であると考え、今後の実践的課題として位置づけたい。こうした学びの過程において、学習コミュニティが形成されるのではないだろうか。

多様な文化的背景や多様な受容態度をもつ子どもたちをつなぎ、「文化交差による多角的な学び」の場を創るためには、教師にも多角的な視点が求められる。いちょう小学校の例のように、家庭・地域との教育コミュニティの形成による外部の資源の取り込みが、学校に多角的な視点をもたらし、新たな教育実践への取り組みへと発展していくのではないだろうか。地域や家庭との関わりを通して、学校や教師は文化交差を体験し、新たな関係性を構築することになる。その関係性の変容によって、学校の分節化された学習空間が、「多角的な学び」の場として再設定されるのではないだろうか。そして、ひとつの実践が次の実践を誘発するようにして展開することによって、連続性をもつ総合的な学びが創造されるのであろう。

4. おわりに

文化間を移動する子どもたちの問題は現代的な課題であり、外国人の子どもが在籍する学校は当事者として、この問題に向かい合っている。国際理解教育がこの現実の問題に焦点を当てるとき、「多文化共生に向けた教育」あるいは「多文化協働教育」は、ここに具体的な課題をもって実践される。それはまた、外国人の子どもと彼・彼女らを取り巻く子どもたちに、この問題の解決の担い手として関わる場を提供することになる。こうした子どもたちの生活実態に根ざした文化交差によって創られる多角的な学びの場は、すべての子どもたちに多様な文化のなかで学び、生活するためのスキルや能力を育むことを可能にするのではないだろうか。

多文化共生社会から見えてくるもの

静岡県立大学国際関係学部

水野かほる

1. 「多文化協働」とは

まず、「多文化協働」という言葉について考えてみましょう（但し、ここで述べるのはあくまでも筆者個人の考えであって、「文化」や「協働」に対する定義は人それぞれであって良いと思います）。

「多文化」（「異文化」ではない）というとき、これまで一般的には、国籍や民族的背景の違いを前提にとらえていたのではないかと思います。しかし、私たちが日常接する様々な状況の中では、国や人種等の違い以外にも、年齢、性別、職業、学歴、思想、信条、宗教、社会的・経済的地位、価値観、身体的特徴、性格特性、などによって人が受ける影響は決して一様なものではありません。自分が帰属する集団によって構成され、本人が自文化と認識する文化に対して、たとえ物理的に所属はしていても、何か居心地の悪さや違和感、不安感などを感じてしまう状況は、異文化と言っているのではないかと思います。それは、世代の違いによる様々なギャップであったり、価値観・考え方の違う同僚との付き合いであったり、障害を抱えている人とどうつきあったらいいか分からない状況であったりするでしょう。

次に、「協働」という言葉についてです。この言葉から私は、参加する複数の個人や組織などが、対等な立場で、主体的、双方向的に、自立的・自発的な活動を推進する、というイメージを思い浮かべます。

以上から、「多文化協働」という言葉について考えられるのは次のようなことです。文化的な距離は各人のおかれた社会的な状況や個人的要因によって異なっており、同じ国内であっても、また一つの会社、クラス、家族の中にも異文化は存在しますし、昨日まで何事もなく過ごして来た状況が様々な要因によって異文化のように感じられる状況に変化することも考えられます。そこには、多様な背景・属性を持った人々がいて、多様な価値観、思想、人間関係などがあり、従って、当然葛藤や摩擦があります。しかし、問題はそのこと自体にある訳ではありません。「多文化」を多様性の特色として広く受け入れ、お互いに違いがあるのは当然であるとの認識の上で、緊張や衝突を避けずに様々な相互作用を通してお互いに成長することが「多文化協働」の持つ意味ではないでしょうか。

2. 「司法通訳」についての研究から

私は、ここ数年来、司法通訳について様々なことを調べています。外国人が犯罪に係わってしまった場合、日本とは言語も文化的社会背景も異なり、日本の刑事手続きにも不慣れた外国人被疑者・被告人は、まず言葉の壁から自分のおかれた立場や手続き内容を理解することができません。また司法関係者の側においても、不十分なコミュニケーションによって、適正また効果的な活動が阻害される危険性が存在しています。そのような場合に付される公判段階における法廷通訳及び勾留質問や警察・検察の捜査官による捜査段階の通訳も含めて司法通訳と呼んでいます。

この司法通訳を巡っては、様々な問題や課題が取り上げられています。通訳の正確性とチェック体制の問題、通訳人の公正性・中立性、倫理上の問題、通訳言語の選定の問題、通訳人の適性基準・資格・地位の問題、通訳技法の問題、等々。そしてここからは、法律の専門家（裁判官、弁護士、検察

官等)と当事者(被害者、被告人等)の間を取り持つ人(通訳人)の存在がいかに重要であるかが深刻な重みをもって伝わってきます。

ただ、私自身が外国人の刑事手続きや司法通訳の問題に関して知るうちに切実に感じ、また幾人かの法律関係者も述べているように、「そこには日本の刑事司法の問題点が集約的に顕れており、その意味では全体の改革の突破口となりうる契機でもある。」のではないかとことです。つまり、外国人事件の持つ課題を解決することがわが国の司法の改革につながることで、そして外国人被疑者・被告人にとってより良い法的環境は、ひいては日本人被疑者・被告人にとっても良い環境となるはずであるということです。警察や裁判所と学校ではおかれた立場や環境が異なりはしますが、同様の理屈は成り立つのではないかと考えます。多様な背景・属性を持った子どもたちにとって居心地の良い学校は、日本人の子どもたちにとっても理想的な学校といえるのではないのでしょうか。

3. 積極的にメリットとしてとらえよう

今、多くの学校で他文化を背景とする子どもたちに対する様々な取り組みが行われています。ただ、日本の学校が彼らのためと思うて行うことと、彼ら自身のニーズとの間にズレが生じてしまうこともあるようです。学校が被差別の状況におかれている子どもたちをその状況から解放しようとするのが、結果として我々とは異なる「かわいそうな他者」として位置づけることになり、日本人のクラスメートもほとんど知識のないまま「かわいそうな同級生」として位置づけることになってしまう。そうした周縁的存在として自分たちを位置づけようとする日本社会に対する抵抗として、自らの位置づけを改善するための戦術として、無断欠席、違反物の使用、学習放棄、過度の消費行動などが見られるとの報告があります。

上記は残念なケースですが、先にも述べましたように、「多文化協働」では、お互いに差異を持った対等な立場の個人やグループ等が自立的・自発的な相互作用を行うことで、一方だけではなく双方向的に成長・発達を遂げて行くことが可能になると思います。筆者は大学における教育に携わる者ですが、よく最近の若者はものを考えないとか、他者との関係が作れない、人との摩擦を避けようとする、などと言われることがあります。実際、筆者が接している学生の中に、自分のやりたいことが分からないと就職や進路に向き合えなかったり、非常に傷付きやすかったり依存的である学生を見かけます。自分が生活するほんの小さな範囲内の異文化とさえ向き合えない学生たち。彼らとその成長プロセスの中で、様々な異文化とのより積極的な関わり合いを経験していたら、自分なりの活路を切り開く力をつけ、視野を拡大させ、共生能力を持った人間として成長するきっかけになり得たのではないかと、と思っています。その意味で、現在の日本の学校現場が多文化となっている状況を決してマイナス面のみで評価するのではなく、学校をどのような文化背景を持った子どもにも良い場所にする絶好の機会ととらえて行くべきではないかと考えます。

これまでの子どもたちに対する日本語教育経験から

東京都目黒区立東根小学校 日本語国際学級

矢崎 満夫

1. 自己紹介

小学校の学級担任として3年余り勤務した後、退職して中国へ赴任。2年間、大学で日本語教育に携わる。その後、さらにオーストラリアの小中高校（2年間）や日本国内専門学校等（2年間）で日本語教育を経験し、再び教員採用試験を受けて東京都の教員に。当時渋谷区に新設された通級制日本語支援学級を立ち上げる。7年間渋谷区に勤務後、国際交流基金よりシドニーのニューサウスウェールズ州教育省に派遣され、2年間、現地日本語教員のための研修や教材開発の任務に従事する。

2004年4月に帰国直後、目黒区へ異動となり、再び日本語国際学級担当（現職）。

2. 通級制日本語支援学級担当としてのこれまでの実践について

（1）子どもたちにどのように「日本語」を教えるか。

オーストラリアの小中高校で教えた経験をもとに、ゲームなどのアクティビティを重視した「日本語」支援を展開。当時は「どうすれば楽しく日本語を教えられるか」を考える毎日だった。

（2）「教科学習支援」をどのように進めるか。

その後、日常会話は十分できるのに、学年相応の学力を身につけていくことが困難な子どもたちと出会う中で、「教科学習」を支援することの重要性を認識する。とはいうものの、「教科学習」の内容そのものや、子どもたちが抱える課題は実に多岐に渡るため、支援のあり方も一人一人のケースに対応して考えていく必要があった。また、「どう」教えるかだけでなく、「何のために」「何を」教えるかといった議論も必要ではないかと感じる。例えば、日本の学校の「国語」の教科で身につけるべき内容とは何か。私見を述べれば「国語」では、もっと言語技術的な要素を重視していてもいいのではないか。また、これはどの教科の学習においても言えることだが、最終的には、自分なりの「学び方」を発見してもらうことを目指すことになっていくのではないか。

（3）クラス内の交友関係（ネットワーク）づくりをどのように支援するか。

個人的には、子どもたち自身の「居場所」がクラス内にできるような、ネットワークづくりのための支援が非常に重要ではないかと考えている。なぜなら、学力伸長の問題と同様に、教育現場には交友関係に関する課題が数多く存在しているからである。私が行った具体的実践としては、「ソーシャルスキル学習」を取り入れた日本語支援が挙げられる。日本語初期の段階からきちんとクラスメートを名前で呼んであげ、適切な行動スキル（声の大きさや表情、態度など）を用いて、日々のあいさつやちょっとした声かけを行うことにより、クラス内により円滑な人間関係が形成されていくだろうと考えた。この実践では、クラス内のネットワーク形成については、ある程度の成果が見られた。今後、在籍クラスにおける「多文化協働教育」の可能性を考えていく上でも、こうした子どもたち一人一人の「居場所」作りを念頭に置いた教育のあり方は、さらに議論されていくべきであろう。

3. クラスにおける「多文化協働教育」の可能性

(1) 在籍クラスにおける国際学級通級児童の姿—学級訪問時の観察から見えてくるもの

○児童X（5年男子）・・・来日当初は日本語がわからず、何かあるとつい手が出てしまっていたが、日本語を身につけていく過程で、次第にそうした態度は見られなくなった。今では、授業中の学習態度はしっかりしている。持ち物をきちんとそろえており、丁寧にノートの字を書くことができる。しかし、机を動かすときにちょっとした言葉がけができないために、児童間でささいな摩擦が起きていた。また、理科の観察後の話し合い活動では、自分の意見を言うことはできなかった。

○児童Y（3年男子）・・・情緒的に安定していない面があり、クラスメートと普通にコミュニケーションがとれない状態。よって、クラス内で孤立しており、自分の居場所がないように見える。また、授業をあまり聞いていないので、学習面においても遅れが目立つ。

○児童Z（3年男子）・・・読み書きの学習を嫌い、なかなか文字が定着しないが、在籍クラスでは彼の面倒を見てくれる子どもが数人おり、児童Z自身はさほど困っていない状況にある。普段はおとなしいので、クラスに迷惑をかけるような存在ではない。よって担任も児童Zのことを問題ないものとして見過ごしてしまいがちである。かえって日本語クラスでは学習面で厳しいことを要求されるため、本人は在籍クラスにいる方が楽なのではないか。

(2) クラス内に「異なる文化」が存在する意義—担任教師へのインタビュー調査から

(以下、『目黒区の国際理解教育 14 集—国際社会を生きる児童・生徒の育成—』pp37-38 より引用)

①C教諭（児童Bの在籍学級担任）に対するインタビュー調査

質問1：児童Bが編入してきた時、まずどんなことに気をつけようと考えましたか。

C教諭：このクラスを受け持って、どうも全体的に落ち着きがなく、他の人に対する思いやりや配慮に欠ける子どもたちが多く感じていたので、いったいこの子たちがB君をどのように受け入れるだろうか本当に心配でした。とにかく、B君を一人の仲間・友達として、温かく迎えてほしいとそれだけを願いました。そこで、「あなたたちがB君にいろいろ教えてあげないといけない」「言葉も何もわからないでやって来たB君は、みんなと違うところもたくさんあると思うが、最初は目に見てあげてほしい」そんなことをまずみんなに話して聞かせました。

質問2：児童Bを取り巻く環境は、実際にはどうなりましたか。

C教諭：それが意外なことに、クラスの子どもたちはすんなりとB君を受け入れてくれました。例えば、B君が入った初日の給食の時のこと。食べるぐらいしか楽しみがないだろうと思い、私がおかわりをしているということを伝えたところ、B君は嫌いな物には口をつけずに、自分の好きな物だけを何回もおかわりに行ったのです。クラスメートたちにとって、普通ならこれは絶対に許せない行為だったはずですが、何とみんなはそれを許しました。それどころか、「B君、よく食べるね」「日本の給食を気に入ってくれてよかったね」などと、反対にとっても好意的なとらえ方をしたのです。また他の例では、プール指導の時、安全面がととても不安だったので、周りの男の子たちに「B君のことをお願いね」と頼んだところ、日頃自分のことだけしか考えていないような男の子が、身振り手振りを交えて本当によくB君の面倒をみてくれました。

私はこういうことはいつまでも続かないだろうと思っていましたが、2学期に入ってから、みんなは同じようにB君をととても寛大に受け入れました。こんなに他人に対して優しくなれる子どもたちだったのかと、私がクラスの子どもたちを大いに見直すことになったのです。

質問3：児童Bの編入は、クラスにどんな影響を与えたと思いますか。

C教諭：私はB君がクラスに入ってくれてよかったと思っています。まず何よりも、私自身がクラスの子どもたちを再評価する、よいきっかけになりました。とにかく他人に対する思いやりや配慮に欠ける子どもたちが多かったと先にお話しましたが、B君が入ったことによって、彼を寛容に受け止めてあげようとする態度や、みんなで何とか助けてあげようとする優しい面が表れてきました。人のために何かをしてあげる喜びを感じられたのでしょう。また、B君に優しく接する姿を見たクラスメ

ート同士が、「ああ、この子にもこんないいところがあったんだ」と、お互いの良い面を見つめ直すいい機会になりました。まだまだではありますが、以前よりはクラスの状態が落ち着いてきたように感じています。

②E教諭（児童Dの在籍学級担任）に対するインタビュー調査

質問1：児童Dが1年生で入学した時、周りの日本人児童たちとの関係はどうでしたか。

E教諭：D君は入学した時から日本語を話していたので、周りの子どもたちはD君も自分たちと同じように何でもわかっていると思っていたようです。でも実際には、遊んでいる時にゲームのルールがわかっていなくて、周りの子たちに責められたことがありました。その時は、私がみんなとっしょに遊んであげて、D君にはルールを教え、周りの子たちには「D君はわかっていないことがあるのだから、そういう時はきちんと教えてあげて」ということを言いました。D君は欧米系の顔をしているし、金髪だし、見た目は明らかに違うんですが、日本語がしゃべれたので、みんなは全部わかっていると思っていたんですね。

こうして周りの子どもたちはD君にいろんなことを教えてあげるようになりましたが、でもそれだけだと今度はD君のほうがいやになってきたんですね。自分だってできることがあるし、それを教えたいと思うわけです。例えば、私のクラスではいつのまにか「帰りの会」の時に「何でも紹介コーナー」みたいなものができたのですが、D君はそこにフランスのコインや教科書を持ってきました。それらを見せながら、フランスの話をしてくれたので、みんなはとても喜んでいました。私もD君のフランスの教科書を使って、かけ算のことを話題として取り上げたことがあります。そんなことが自然にできるクラスでした。

質問2：児童DらJ S L児童の存在は、クラスにどんな影響を与えたと思いますか。

E教諭：一人の日本人児童がある時D君に腹を立て、「金髪！」と言ったことがありました。D君は「みんなと違う」ことを指摘され、とてもいやだったらしいですが、私は反対に指導がしやすかったです。単に見た目のことだったので、「金髪の何が悪いの？」「黒い髪の方がえらいのか」と問い詰めることで「そんなことはない」とその子を納得させることができました。

それから、見た目が違っていたり、言葉が最初はできなかつたりしていても、クラスでいっしょに遊んで、勉強してということをしていると、「結局は同じ友達なんだ」ということがわかってきたように思います。日本語はだんだんできるようになりますね。そんな姿を見て、「ああ、ぼくたちもこんなに英語が上手になれるのかなあ」とか、自分のことに置き換えて考えることもできたみたいですね。

私はD君らJ S Lの子どもたちがクラスにいるのはとてもいいことだと思っています。見た目が違う子もいれば、今までは話すのが当たり前と思っていた日本語ができない子もいる。そんなことがわかってきて、これは日本人同士のことにおいても、「自分にとっては得意なことでも、それが不得意な人もいる」という考え方、つまり「自分とは違う人がいる」ことを知ることにつながったと思います。

(3) 「多文化」とは、「協働」とは

1人1人すべての子どもたちの存在そのものが個々の「文化」となる。その中で、子どもたち同士がいかにさまざまな摩擦や対立を乗り越え、「違い」を楽しみながら学び合っていけるか。

多文化協働教育の理念とその実践

パネリスト 金子 正人

渋谷 恵

見世 千賀子

水野 かほる

矢崎 満夫

司会 宇都宮 裕章

1. 文化と教育に対する多角的な視座

司会（宇都宮）：

（挨拶等略）まず現状や、資料に用意していただいた内容に触れていただいて、その背景をご説明していただきたいと思います。

金子：

それでは引き続き資料の 10 頁を開いて、そちらを参考にしながらお聞きしたいと思います。午前中の縫部先生のお話の中で、つながっていくことが大切だろうというお話が出ていました。私は講演の最中に縫部先生が何回「つながる」という言葉を言うかチェックしていたのですが、60 回くらいまでは数えたのですがそこから先はちょっと数えられなかったのですが、それぐらいたくさんそのことが出てきました。

いちよう小学校でも実は「つながり」という言葉、私達は英語で「ネットワーク」と呼んでいます。これを大事にした教育をしています。ただ、子どもたちはいろんな意味でしんどい状況を抱えています。外国籍の子もそうですし、日本籍の子どもたちもそうなのですが、しんどい状況を抱えている子どもたちがたくさんいますので、子どもたちがつながっていくためにはまず職員、大人の側がきちんとつながらなければいけないのではないのかという課題意識から教員のネットワーク、つながりを築こうということで始めました。

私がいちよう小学校に赴任したのは今から 8 年くらい前になるのですが、その頃はなかなか職員同

士の協働、つながりというのはいまうまく出来ていなくて、子どもたちが落ち着かない状況もありました。当時の校長がやはりこれではいけないということで、1人よりも2人、2人よりも3人という体制で子どもたちを支援していく、そういうシステムを作ろうではないかということで動き出しました。何年間かそういう形でやってきて、現在ではそれを全校 TT という呼び方をしています。Team Teaching (TT) という言葉を耳にすることがあるかと思いますが、それを全校で展開する。それが子どもたちに関わる教員だけでなく、給食調理員さんであったり、技術員さんであったり、いろいろな職種の方々も含めて、子どもたちを共に支えている仲間であるという意識を持って、全校 TT 体制というものを作ってきました。そこに保護者や自治会、ボランティア、さらには行政が関わるわけです。いちょう小学校は横浜市泉区にあるので、泉区役所の職員や、教育委員会も含めてみんなで関わっていこうというシステムをだんだんと作っていきました。そういう手だてをする中から、少しずつ子どもたちの落ち着きが出てくるようになったと思います。もちろん課題はたくさんありますし、まだまだこれから追求していかなければならないことはたくさんあるのですが、現状としては職員、大人の側のつながりを求めることから子どもたちのつながりや落ち着きを模索していこうというようなことを日々やっているのがいちょう小学校での現状となります。

渋谷：

私も縫部先生のお話のなかで「つながり」という言葉を数えようと思っていたのですが、早くに断念いたしました。今回、「多文化協働教育」「つながり」というテーマをいただいて私なりにいろいろ考えてみたのですが、改めて非常に大きいテーマであると感じています。そのため、今日私が資料として準備してきましたのは、このことについて話したいという脈絡のあるものというよりは、こんな事例、こんな考え方があるという「材料」「素材」です。こうした材料から何か考えるとしたらどういうことが考えられるか。多文化協働教育について考えるための素材として、いくつかの話題を配布資料に提示させていただきました。この素材をふまえつつ、また午前中の縫部先生の講演を聞きながら感じたことを交えて、お話しさせていただきたいと思います。

多文化協働教育というと新しい言葉ですが、配布資料に簡単に整理したように、多文化状況における教育の焦点は、「理解」から「共生」へ、また「知識」から「資質・能力」へと移行してきています。日本における教育の国際化政策のなかでも、1970年代は文化の理解や文化に関する知識を得ることが中心であったのに対して、1996年の答申のなかでは「異なる文化を持った人々と共に生きていく資質や能力の育成」といった形で、政策のなかにも、多文化協働や共生といった概念が出てくるようになっていきます。実際の国際交流の活動、日本語教育、外国語教育などさまざまな場面でも、理解から共

生へ、共に生きていく資質や能力を育てるといったことが言われるようになってきてきました。ただ、そうした活動のなかで感じることは、文化について語ったり実践したりすることで、かえって「つながり」を失っていくことがあるのではないかということです。文化という言葉を使って考えることによって、かえって人々間の境界や敷居を高くしていることがあるのではないかと感じるのです。

縫部先生のお話のなかで、「一番大事なことはありのままに受けとめることです」という指摘がありました。文化交流の場面で考えると、文化という言葉を出して、タイの人がいてタイの文化、日本人がいて日本文化という形で、文化という言葉を使って説明したり、活動したりすると、とたんになんとなくありのままに見られなくなってしまってしまう。しっかりした文化のカテゴリーがあって、タイから来たタイ人はタイ文化、私達は日本人で日本文化、だからこんなふうに違うよねという形で理解してしまう。文化という概念がかえって私達の「つながり」を失わせてしまっているのではないかと感じる事が多くあります。そこでまずそうした文化という概念の問題点を提言させていただきたいと思います。

配布資料では、素材3「(多)文化とは…」として提示しましたが、教育の国際化政策をみても、政策文書のなかには、「私達日本人と異なる」「外国の」「異なる文化を持った人々」といった表現が常に使われていて、国際理解、多文化共生について語れば語るほど、我々と異なる人たちという言い方が何度も何度も強調されていくということがいえます。国際交流の現場でも、日本人だけでは認識していないのに、外国の人がいると思っただけで、「日本人はみんなこうですよ」「日本人は」「日本人なので…」「日本文化は…」「日本文化なので…」という形で、文化とそれを担う実体がそこに何かあるかのように、そして一人のひとが一つ文化を担っているかのように考えてしまう。こうした点が、政策のなかでも、また実際の国際交流の場のなかでもあるのではないか。そうした文化の語り口を越えていかないと、多文化協働と言いながらかえって敷居を高くしていくことがあるのではないかと感じています。

見世：

今日の縫部先生のお話と私が今日作成させていただきましたレジュメで提案していることの中で関連があるものとしましては、まず縫部先生は外国人の子どもの教育において、在籍学級での学びと日本語教室での学びがうまくつながってっていないのではないかと、それをつなげていくことがとても重要だというお話をされておりました。私もその点を非常に重要な課題と考えておりました、外国人児童生徒の教育において重要な課題というのは、子どもたちの分断化された学びをつないでいくことではないかと考えております。分断化された学びといいますのは、時間軸で言えば、現在・過去・未

来、空間軸では、日本語クラスと在籍クラスでの学びがうまく関連づけられていないとか、家庭・地域・学校における学びがうまくつながっていないとか、いろいろな形での分断があるのですが、学びをつないでいくためのひとつのきっかけといたしますか重要な要素となるのが、子どもたちの多様な文化的背景を学びの中に取り込んでいくことではないかと考えております。その際に学校においては国際理解教育という形でいろんな文化理解や交流の学習がなされていますが、そういう国際理解教育的な実践と外国人の子どもの教育を有機的につないでいくということが非常に重要になっているのではないかと考えております。外国人の子どもの教育というと、どうしても日本語教育、日本語指導が先にたってしまうのですが、その活動や総合的な学習を行う中に、その子の持っている多様な背景、あるいは日本人の子どもでもそれぞれ見てみれば個々に背景が違うわけですから、異なる文化的・社会的な違いというものを学びの中に取り込んでいくことが求められているのではないかと考えています。そういう実践を作っていくための視線としてレジュメには4つほど挙げさせていただきました。今ここではいくつかの学校の例を基に外国人の子どもの教育と国際理解教育をつなぐという実践の視点を4点提示させていただきます。ひとつひとつを簡単に言いますと、多様な文化を取り入れるというのは、ひとつには外国人の子どもの生活実態、子どもの生活背景を通した文化を取り入れていくこと。そういうものを取り入れて子どもたち同士がコミュニケーション、対話活動を通して一緒に学んでいけるような実践にしていく。それからその学習の過程の中でそういう違いというものに価値を与える。またそこから学校の中だけではなく、いちょう小学校の例のように、地域や家庭を巻き込んだ形での多様な学習コミュニティ、教育コミュニティを作っていくことが、これからの教育に必要なのではないかと考えております。こういったことを追求していくことが、多文化協働教育ということを考えていく、在り方を考えていくことにつながっていくのではないかと考えております。

水野：

私のほうからは間接的な話になると思うのですが、多文化協働教育ということと私がここ数年やっている研究との関わりで感じていることを紹介させていただきたいと思います。他にもやっていますが、ここ数年関わっていることで司法通訳について調べていることがあります。「司法通訳」というのは耳慣れない言葉かもしれませんが、19頁の2番に少し説明が書いてあるのでご覧いただきたいと思います。司法通訳の「司法」は立法・行政・司法の「司法」です。外国人の方がたくさん日本にいらっしゃるようになって、その外国人が犯罪に関わってしまった場合に、日本とは外国の方たちは当然ですが言語も違いますし、文化的社会背景も異なり、日本の法律や刑事手続きにも不慣れなわけですから。そのような方々の場合、まず言葉の壁から自分の置かれた立場、手続き内容を理解することが出

来ないということになります。たとえば警察、検察での取り調べや弁護士との接見、裁判になった時に通訳がつきます。これは、日本では法律で、日本の刑事手続きは書面についても口頭、つまり口で述べる陳述についても日本語で進められると、ことに裁判所における公式用語は日本語であるとされています（裁判所法 74 条）。ですから日本語がわからないと、どういうことが自分に関して行われているかも理解できないことになります。そのときに必ず通訳がつくのですが、通訳いかんによって、そのひとにとっての利害や人生自体が変わってしまうことにもなりかねないわけです。縫部先生のお話の中につながりという言葉が何度も出てきましたが、私はこの場合、司法の場合ですが、つながりをつける、ようするに被告人・被疑者と日本の法律や文化のつながりの役目を果たするのが司法通訳人、通訳をするひとですね。司法通訳人という言い方をしますが、その通訳人が非常に重要な役目を果たしているのではないかと思います。アメリカでは州によって資格制度があるのですが、日本ではそういったものがまったくありませんので、通訳がいかに通訳をするのかによってすごく大きな影響があって大きな差がでてきます。被告人自体が自分のおかれた状況や法律手続きをどの程度理解しているかということもありますし、そのような立場になったときには非常に不安が高くなるものですが自分の不安感、どの程度不安であるかとかが説明できない、また司法関係者も被告人と十分なコミュニケーションができないと効果的な活動ができないという危険性がありまして、そのような理由から通訳人の役割が非常に重要になってくるんですね。こうした状況から、在日外国人の事件には、日本の刑事司法の問題点が集約的に表れている、問題点がそこに全て表れていると何人かの法律関係者が言っています。それは要するに、ここでの問題点を解決していくことは、すなわち日本人にとって、つまり日本人が事件に巻き込まれたときにもより良いことであるに違いないと考えられます。

これはいろんな問題があると思うのですが、ひとつ例をあげて、言葉の面でいうと、私たち日本語のネイティブにとっても、日本語で書かれたり説明された法律の用語はわかりにくいですよ。あまり聞いたりなされたことはないと思うのですが、私はこれに関わってからいろいろ読んでいるのですが、本当に難しいんですよ。そこで最近私が調べた裁判で、何年か前の通訳が問題になった裁判の判決文のほんの一部をご紹介します。

「しかし、原判決は、その判文からも明らかなように、関係証拠に基づき所論指摘の点につき検討した上、所論の傷口に存する Y 字型創角については、用いられた凶器の峰の角が鋭利で切れやすくなっているためできたと認められ、従って被告人の弁解する方法によってもできるというに過ぎないから、右創角を根拠に被告人の弁解を信用できるということにはならない旨を判示し、また本件に使用された三丁の刺身包丁のうち発見された二丁につき血痕の付着が認められなかった点については、格別不自然とみるべき事情はなく、そのことの故に被告人の弁解が虚偽でないことの根拠（または訴訟審判

決が指摘するように虚偽であることの根拠) となるものではない旨を、明確に判断しているのであって、所論指摘のように、どちらとも決め手にならないことを理由に結果的に被告人に不利益に解釈したものでないことが明らかであるから、右所論も失当である。」

これで一文です。こんなのがずっと並んでいて、一つの文が 10 行くらいで難しい言葉がたくさん並んでいます。これを通訳することを考えたら、かなり経験もあり本当に外国語のレベルが高くて法律にも詳しくてというひとでないと、とても無理だと思います。最近に通訳の人が入っているということもありまして、なるべく短い文章でとか、主語述語をはっきりととか、そういうことが少しずつ裁判官や弁護人の間に言われるようにはなっていますが、まだまだなんですね。日本人がこういう文を聞いて本当に理解できるのか、判決というのはそのひとにとってとても重要です。でも、聞いてもたぶん理解できていない。それを考えると、日本人にとってもわかりやすい言葉で説明された方が当然良いに決まっています、その方が通訳人にとっても通訳がしやすいと思います。学校と司法では違いますが、学校でもやはり、外国人のいろんな文化を背景にした子どもたちにとって良いと思われることは日本人の子どもにも良いに違いないと思います。

同じ言葉の例で、大学で留学生に調査をしたときに、グループインタビューの中で留学生が口々に言ったのは言葉に関係することですね。授業の時に先生たちにははっきりと大きな声で説明を、授業を進めてほしい。なるべく難しい言葉は黒板に書くとかプリントに書いてほしい。そうでないとわからない。ということを書いていましたが、日本人の学生にとっても同じことだと思います。私の反省点でもあります。大学ではなくて小中学校や学校現場でも同じようなことがいえるのではないかと、私自身の問題として感じています。

矢崎：

今日の縫部先生の話の中で、個人主義と間人主義というお話がありましたが、私はどちらかという個人主義的な人間です。間人主義的なものは苦手かなと思います。今日は金子先生の方から学校をあげての取り組みについてお話があるようなのですが、私も東根小学校で日本語国際学級を担当していながら、学校をあげての取り組みというのは 2 年目ということもありまして、ここで話せるものはないので、いままで私がどんなことを考えてやってきたかを中心にお話しさせていただきたいと思います。

配付資料の 21 頁をご覧ください。さきほど通級制の日本語支援学級ということをお話ししましたが、うちの学級では日本語指導が必要な子どもが週に数回通って来まして、主に 1 対 1、個別で支援・指導をします。私は渋谷区で 7 年間やって、そのときに子どもとの出会いの中でいろいろ私自身変遷

がありました。私は教員になる前はオーストラリアにいて、外国語としての日本語を現地の子どもたちに教えていましたが、子どもというのは楽しいことが大好きなんですね。その影響もあって、日本に帰ってきてから、とにかく楽しく日本語を教えたい、そういう気持ちがすごくありました。日本語ができない子どもが来たらどうやってゲームで喜ばせようとか、ひらがなをどうやって教えたなら効果的かというのをずっと考えていました。使っていた教科書が文型を中心としたものだったので、いろいろな文型を教えるには、それぞれどんなアクティビティを使えばいいかというのを日々考える毎日でした。ところがこれもまた縫部先生の「つながり」ということばに入ってくるのですが、そのときは良いと思っていても、後になってなかなか在籍学級の方で教えたことがつながっていかないというのが分かってきました。日本語はある程度わかるようになっても、在籍学級の中でその日本語をどう活かしていくのかという問題です。具体的には何かというと、在籍学級での勉強のことです。教科には国語・算数・理科・社会といろいろありますが、そういうのがなかなかできるようにならない子がいたということです。日本語をぺらぺらしゃべるのに、「国際学級で教科の勉強の支援をお願いします」という子どもがたくさんいました。在籍クラスの方で勉強が出来ないという問題を抱えていたからです。私は先ほど申し上げたように日本語をどう楽しく教えるかをずっと考えていたので、そういう子どもが来たときに結構困りました。でも、もともと小学校の教師ですから、今度はどうやったら教科をわかりやすく教えられるかをだんだん考えるようになっていったわけです。そういう教科の勉強も教え、日本語が出来ない子には日本語を教えるなどやってきたのですが、そのうち、勉強はいいのだけど、クラスに戻ったら一言もしゃべらないという子いることがわかってきました。折角日本語クラスで日本語を勉強しても、クラスに戻ったらその日本語が使えない。クラスの人たちもあまり気かけないし、無視ではないのですがそんなに関心を示さない。コミュニケーションがほとんど生まれていない現状に直面しました。こういうこともあるのか、ではうちの学級でやっていることは何なのかとすごく思いました。先ほど教科学習の現状を知らずに、とにかく日本語を楽しく教えていた時期があったと申し上げましたが、その次に日本語を一言も発しない子どもの存在を知ったとき、うちでやっている日本語は役に立ってないなと思ったんです。いまよく問題になっていますが、日本語ができないから教科学習面が困っている、でも逆に言うと日本語が出来なくても学習面は何とかなるケースもあります。また、日本語の会話が出来ようになったとしても、みんなが教科の面で困るかということ、そんなことはなくて、教科の方も十分ついていってむしろ日本人の子よりもできてしまうという子も中にはいるんです。ただ人との関わり・つながりの面でなかなかうまくいかないという子も存在していました。そういう子のためにどんなことが我々にできるのか。もちろん在籍クラスの担任の先生方がすべきこともたくさんあると思いますし、また日本語クラスの担当と在籍クラスの

先生とのつながりを作っていって連携していかなければならないこともあると思います。そのとき私は、ソーシャルスキルというものを使って、どうやったら友達関係をうまく円滑に進められるかという実践をしてきました。22頁の3番に、多文化協働教育について書きました。つい最近在籍クラスに見学に行きまして、3名の教員でその報告会をして話し合った結果を、(1)の方に抜粋ですが挙げておきました。面白い問題が出ていまして、この中に今私が申し上げたような問題がかなり集約されていると思います。とりあえず現状把握についてお話ししました。以上です。

2. 「異なり」と「つながり」

司会：

どうもありがとうございました。お伺いしていますと現状は、異なったもの同士の分断化が進んでいるといたしますか、それを意識する・しないは別にして、そういうような状況だと思えます。いかに異なったもの同士をつなげていくか、それこそ、本日の素敵なキーワード、「つながり」ですね。異なったもの同士をいかにつなげていくかというところが模索されていくと思えます。

ここで素朴な疑問を感じたのですが、「異なり」というのはどういう場面で出てくるのでしょうか。金子先生の教員同士のつながり、渋谷先生の日本人と外国人のつながり、見世先生の学習者と内容のつながり、水野先生の裁判官と被告人のような立場が異なる者のつながり、最後の矢崎先生がの外国人の子どもと日本人のつながり。つながりを求めなければいけないというのはよく分かるのですが、そもそもどういう場面において異なりというものが出てくるのかというところをみなさんの背景に合わせて付け加えてご発言をいただきたいと思えます。いろんな場面が出てくると思うのですが、例えば金子先生の場面というのは、学校というところを主にしているようですが、最初は学校の中で先生同士がつながっていないようなことを感じて始められた活動なののでしょうか。

金子：

教員同士がつながっていなかったとは言いませんが、少なくとも子どもたちは今よりストレスを感じていました。学校の教員というのは他人に授業を見られるのはあまり好きではありません。自分のクラスを持っていて子どもたちを指導している中に、どんどん他の人が入ってくるのは最初はやはりいい気がしないですね。特に準備があまりできていない授業の時に他の人が教室に来ることによってなんとなく自分が気恥ずかしい思いをする。あるいは生徒指導・児童指導の最中に同僚が入ってきたら気まずい。この辺りが大人同士がいつでもオープンにしていくことが難しい部分です。異なりとい

う言い方とは違うかもしれませんが、壁をどうしても作ってしまうことはあると思います。

司会：

他の方はどうでしょうか。壁というのはどんな場面でも存在してしまうものなのでしょうか。

矢崎：

壁とか異なりということになるかはわかりませんが、凄く分かりやすいのは、まず日本語がわからない子が入ってきた場合、日本語がわかりませんので、まずそれで異なりますよね。見た目は同じなのに、話しかけても期待した反応がこないとか。また見た目が違うことも、もちろんありますよね。22頁の事例にも書きましたが、摩擦がいろいろ生じます。日本人同士でもおきますし、外国籍の子でも摩擦が生じますが、それは異なりが原因のことが多いと思います。子どもというのは決まっていることがあって、それに従わないと「違うことをしている」「ずるい」ということがよく出てきます。みんなと同じことをしてないじゃないかとかそういうところから生まれてくることが多いようです。それはもしかしたら日本語がわからないからかもしれないし、文化的な違いがあるのかもしれないですし、いろいろあると思います。ピアスの話が出てきましたが、「ピアスをしていてずるい。なぜ私はできないのか。」といったように、いろいろな場面で摩擦が生じる時はだいたいそれは異なりからきているのではないかと思います。

司会：

表面的な異なり、例えばピアスなどは見た目で分かたりするのですが、感情や気持ちといった心理的な異なりは存在するものなのでしょうか。水野先生、例えば裁判をする側と受ける側とでは心理的な距離を感じるものなのでしょうか。

水野：

私が司法通訳の研究を始めた最初の頃、もともと専門が違いますので実態がどうであるかを知らうと思ひまして、静岡で調査をしました。裁判所（裁判官は答えられないので総務課）と弁護士会と警察の通訳センターで行いましたが、同じ内容をインタビューしても返ってくる答えはかなり違っているということがありまして、立場の違いが大きいと感じました。通訳の問題に関しても、裁判官・裁判所の側はあくまでも裁判を順調にスピーディーに進めることを第一に考えていて、弁護士はもちろん被告人の立場にたって、通訳は通訳でということですから、かなり意識のギャップが大きいと感じ

ました。それ以外には、言葉だけではない文化的な背景についてです。裁判をいかにうまく遂行するかということだけではなくて、例えば量刑についてです。懲役が決まってくるときに、日本では「反省」が非常に重視されます。このひとは自分の犯した罪をとて反省しているという態度を示すことが重要なんです。ところが国によっては、特にそういう文化的な背景がない人は絶対に罪を認めてはいけないという意識を持っている人もいるわけです。そうすると当然なかなか認めないわけです。私が話を聞いたのは通訳センターの方ですが、警官であって、どここの国の人は絶対に認めないとかそれは良くないとか、やはり言われるんですね。本当にさまざまな面で大きなギャップがあって非常に難しい問題だと思います。

司会：

見世先生が長年研究されている分野に関係してこようかと思いますが、学習者と教科内容の分断も大きいような感じもしますがその辺はいかがでしょう。

見世：

教科内容といいますか、先ほど申し上げたように、例えば外国人の子どもの教育というと日本語教育がどうしてもメインで、国際理解教育というと日本人の子どもがメインになっています。そこで思うのは外国人と日本人が自明のものとして分けられてしまっている。国家というのはどうしても繋ぐ方ではなくて分けるカテゴリに入ると思うのですが、協働にむけた学びの中ではいかにつなげていくか。外国人だから異なる文化を持っていて、日本人とは異質のものだというわけではなくて、日本人の子どもでも多様な背景を持っている。日本人の子ども、外国人の子どもで分けることなくそれぞれの持ち込む差異を学びの中に取り入れて、そこでの異なり・ずれみたいなものを学びの課題追求のためのテーマとして取り入れていくことが新たな学びの創造・構築につながっていくと思います。

司会：

渋谷先生がおっしゃったように文化を強調するとかえって異なりが際だつというお話がありましたが、それとの関連性はあるのでしょうか。

渋谷：

矢崎先生がおっしゃられたように、現実として異なっていることももちろんあると思います。ただその一方で、イメージで異なりをどんどん作っていく作業を私たちは常にやっているのではないかと

思います。地域活動に熱心で、初対面でもとても気さくな方がいらっしゃるのですが、外国人との交流の場面になると、「日本人はシャイだから人に話しかけたりはできない」「外国の方は積極的だけど、日本人は違うから」とおっしゃったりする。普段は積極的な人でも、日本人の代表のように語る時には、シャイな性格として想定された「日本人」イメージ、また積極的で活動的という想定された「外国人」イメージで語ってしまう。私はよくタイに行きますが、積極的に話しかける人ばかりではありません。お互いに遠慮ばかりの時もよくあります。「外国人」なら積極的で活発ということではもちろんないわけです。現実の異なりというのももちろんありますが、それ以上に私達が日本や日本文化や外国と言った途端に出てくるイメージ上の境界線、そうした境界線が交流の場面では意識的に使われているのではないかと思います。現実としての違いだけでなく、イメージとして作り上げてそれに合わせて自分を加工していく、そのなかで創り上げられていく異なりもあるのではないかと感じます。

3. 文化差に関わっていく

司会：

では会場みなさんとお話し合いをしてみたいと思います。今の話の内容に関しましてご質問やコメントがあれば挙手をお願いします。かなり広範囲な分野で具体的に絞りにくいことではありますが、何か感じたことがあればお願いします。現場に従事されている方も多いと思いますが、ご自身のこととも関連づけたご発言もいただけたらと思います。

会場（松葉）：

静大OBの松葉と申します。日本語学校に所属している期間が8年くらいありまして、興味があって児童の日本語教育を多少かじっている者です。異なりと聞いて頭をよぎったのは、日系ペルー人の学生を教えた私の経験です。その学生は、外見はまったく日本人ですが18才までペルーで生活していたので自分自身はペルー人であると言います。おじいさんとおばあさんが日本人で、自分も日本に行ってどんな生活ができるのかチャレンジしたいという思いから、日本に来てずっと工場で夜勤の仕事をしていました。彼がペルーに帰ったときに、自分の同級生は成功しているのに自分はただ工場働いているだけだ、日本にいたからといって学歴も何もなく自分が満足できる生活ができないということではいけないということで、今まで貯めたお金を自分に投資するという目的で日本語学校に来ました。私としては、彼はペルー人ですし名字も日本名でしたので、それで呼んでいて下の名前も日本名しか知らなかったのですが、あるとき彼の下の名前は自分で勝手につけた名前だと告白されました。

どうしていつも使っている名前を使わないのかと聞いたところ、容姿が日本人に見えるし、ペルーで使っている名前を言うと嫌な目に遭う、日本においては居心地が悪いので勝手につけて生活しているということでした。それを思い出しまして、排他的というか、日本にいたのであれば日本人のように生活した方がより生活しやすいのがこの日本なのかとその時に初めて感じました。考えてみると、アジア系の学生は髪の色からして日本人に見えるものですから、そういう思いはあまりしないかもしれませんが、なんとなく外国人だと見える人たちはなかなか日本においては生活しにくいのが現状にあるのかと感じまして、この場で報告させていただきました。

司会：

ありがとうございました。自分のアイデンティティを曲げてまで溶け込もうとしているという現状でしたが、関連するようなことはありますでしょうか。

金子：

日本人のようにふるまう方が生活しやすいという話ができましたが、いちよう小学校でも途中で名前をかえる子どもがいます。ベトナム人の子どもで、ずっと保育園幼稚園から本名で通してきた子どもがある時名前を変えろと言って、日本名にぱっと変わるんですね。ただその子は日本で生まれているので、見た目上はしゃべり方も含めて日本人であるのか外国人であるのかわかりません。本人としてもアイデンティティをどちらでもっているのか、日本人としてのアイデンティティなのかベトナム人としてのアイデンティティなのか難しい部分もあります。中学校にあがるときに名前を変える子どもがいます。「日本はいろいろあるからこっちのほうがいい」ということで変えていく子どもがいます。在日のひとたちは同じ思いをたくさん味わってきているわけですが、これは日本社会の問題そのものであって、受入れる私たちの問題だと思います。

司会：

関連してフロアの方からありましたらどうぞ発言ください。これは私の個人的な問題かもしれませんが、大学にとどまってしまうとなかなか現状がどうなっているのかが見えにくいということがございます。そのため、現状の把握を目的に各所に出掛けたりはしておりますが、是非この機会に広く現状の情報を共有したいと思います。午後のポスターセッションをご覧頂いた方も多いと思います。そこでも発表者の方々と活発な意見交換が行われておりましたが、つながりを考える良い材料であったかと思えます。いかがでしょうか。

会場（高橋）：

常葉学園大学2年の高橋といいます。外国人の子どもたちの生活実態、日本社会に入っただけのつながりの話でしたが、今まで自分の学級に外国人がいたという経験はありません。ですからどう接したらいいのか、どう関わったらいいのか具体的な行動もわからないし、自分の考えもわかりません。つながりが大事というのがありました。小学校中学校のときからクラスに外国人の子がひとりでもいて、つながってきたという経験を持つ人と経験がまったくない人の間で違いがあると思うし、つながり方という面で経験のない人には難しいのかなと思います。僕自身はちょっととまどってしまうかなと思いました。

司会：

つながりが大事だというのは簡単ですが、具体的にどうやって関わっていったらいいのかという話をさせていただきますか。

矢崎：

大人になってから考えるとどうなのかと悩んでしまうかもしれませんが、意外に子ども、特に低学年はそんなにどうやってつきあったらいいのかなんて考えていないと思います。5年生でも同性同士は結構興味を示します。特に日本語ができない子には、外見はあまり関係ありません。外国から来たという喜びます。なんとかしてつながりを持とうとします。無視をしているとしたらそれはクラスが悪いと思います。非常にきつい言い方ですが担任の先生が何をしているのかということになります。普通に良い学級経営をしていけばそれなりにつながりが生まれてきます。どういうところから生まれてくるかというところまず日本人の子どもが自分の名前を教えようとするね。そういう感じで周りの子が何とかつながりを持とうとします。クラスメートみんながそうではないですが、一部の子がそういうことをします。それに対して外国から来た子がどういう反応を示すかはさまざまです。やりとりが生まれていってうまくいくケースもあれば、声を掛けられた方がどういう反応をしていいかわからず、うまくいかないケースもあります。私はつながりを持たせてあげたくて、友達にどんな声かけをするかとか、反応するかとか、そういうのが大事ではないかと観察の中で思い、外国人の子に対してソーシャルスキルを使った支援をしてきました。

水野：

私は先ほど申し上げましたが現場のことはよくわかりませんし、私自身子どもに対する教育に携わったことがないので、具体的にこうしたらいいとは言えません。矢崎先生のレジュメを読ませていただきましたら、学級に外国人の子どもたちが入ってきたことがクラスにどんな影響を与えたのかという先生の回答で、とても良い影響があったと答えていらっしゃいます。私はこれを読んですごく勇気づけられました。具体的なことはいえませんが、今の多文化の状況はいろいろな問題点があって現場の先生はとても大変であると思いますが、決して悪いことばかりではないと、良いことも考えていった方が良くはないかと思います。これは間接的な話になりますが、私が関わっている立場から思うことです。私は今、大学で日本語教師を養成することに携わっており、日本語教育に興味のある学生に日本語教授法を教えています。県立大学には留学生センターなどありませんのでそういうところで実習ができないのですが、ここ数年地域にいる外国人の方にボランティアで日本語を教える活動に関わらせていただいて、県立大学の希望する学生がそこに行って、大人もいますが子どもに勉強を教えたりしています。また5月からやっているのですが、静岡市内のある中学校からフィリピンから来た日本語がまったくできない子にボランティアで日本語の支援をお願いしたいという依頼がきまして、ひとりの生徒さんの日本語の支援をするために3人の学生が週3回行くという活動を始めています(来月から学習者がもう一人増えます)。活動を始めるにあたって、各地の大学で学生がいろいろな形で学校に行って支援をすることに携わっている先生方にお話を聞いたのですが、ボランティアに行く学生が本当に頑張るし、また学生自身にとっても良い影響があって学生が成長するとおっしゃっていました。ですから、中学への支援を始めるときに一番興味があったのは、ボランティアに行く学生が今後どう変わっていくかでした。毎週のミーティングやメーリングリストでの報告、授業ごとのファイルなどを作っていますが、小さなことですがいろいろあります。最初は教えた経験がない学生ですから、初めての授業でうまく進められなかったとか、事前の準備が足りなくてスムーズにいかず時間を無駄にってしまったとか、緊張して教えるのが上手くいきませんでしたとか、日本語に関係することを書いていました。でも、だんだんちょっとしたことで特に日本語とは関係ないことでも、学生は学習者を見ていて気になる点などを報告するようになりました。ある時は支援しているAさんが中学に入ってすぐ行われる修学旅行に行きたくないと言ったことを気にした学生が、修学旅行の宿題として同じ班員の名前を聞いてくることを出したりとか、Aさんの髪の毛の色が突然変わっていたことを気にしたりして、その問題についてミーティングで皆で話し合ったりしました。また、学生が美術の時間に学習者の隣について先生の指示を伝えることをやってAさんはクラスの他の生徒と一緒に絵を描いていたのですが、Aさんがある時鼻歌を歌いながら絵を描いているのを見て、それまでシャイ

でおとなしい子だったのにかなり日本の生活に慣れてきたのではないかとということで喜んだり。ある日は授業が終わったあとに「ありがとう」と言ってくれて感動したとか。小さなことですが学生自身がいろいろ感じていることがわかりました。Aさんは家族のプライベートな問題で日本にいらなくなるかもしれないいろいろな問題がおきてきていて、まさに日本という国が国際的にどのような立場にたっているかという背景がそこにあります。突然転校になるかもしれないことを学校から伝えられて、もし転校しても支援を続けたいと学生と話しています。

私は、今の若いひとは他者とうまく関わりがもてない、依頼心が強い、なるべく摩擦を避けようとするとか言われたり、将来の希望も特になく、就職も自分が何をやりたいのかわからず決まらないまま卒業したり、そういう学生を見ていて、こういう活動が学生を変えるきっかけになるのではないかと感じています。今の学校現場でも、外国人の子どもが入ってきている状況で、国が違うだけでなく年齢の違いでも異文化だと思いますし、それらを含めて日本人の子どもにとって小さい頃から異文化に向き合うひとつの訓練になっているのではないかと思います。具体的にどのようなやり方をしたら良いとはすぐにはいえませんが、そういうチャンスができていく気がしていますので、現場の先生方にはうまく利用していただけたらと思います。

見世：

分けているものを壊してつながっていくためにどうすればいいのか、いちょう小学校の例をみていて興味深いことがありました。外国人保護者の方や地域の方と先生方がつながっていく様子がとても興味深かったことなのですが、しばらく前に何度かいちょう小学校を訪問させていただいたときに、最初の頃は先生が子どもの教育に関して、どうして外国人の親は学校に来ないのかという理由として、外国人の親は仕事に一生懸命で教育にはあまり関心がないからだとか、中国人の親は、ベトナム人の親はといったように、カテゴリー化して、その理由を捉えるようなことがありました。また、あるいは逆にそうはいっても日本人の親にも教育に熱心でない人はいるし、外国人の親御さんの中にも熱心な人はいる。結局、人それぞれだ、とすべての理由を個に還元してしまうような捉え方もありました。それが、東京学芸大学の齋藤ひろみ先生がプロジェクトで、実際に外国人の保護者の方に対して、その方の母語で教育に関してどのように考えているのかインタビュー調査をされたところから、変わったように思いました。そのときに外国人の親の方から本当は子どもの教育に関わりたいけれど仕事の都合上、また、言葉の壁があり関われない。どうしても学校任せにならざるを得ない状況があると訴えられて、それが先生方の心に響いて、そのことがきっかけで言語別の国際懇談会ができたりですか、中国語による母語教室ができるといったことにつながっていったようです。実際の外国人の方の

生の声を聞く、学校側もあらかじめステレオタイプ化されたような要因で自分の中で納得してしまうのではなく、本来、表に出てきにくい声を聞くことが、まずつながる最初のきっかけになっていくのかと感じました。いちよう小学校はいろんなところとつながっておられて、そこにおけるキーパーソンとしての金子先生の存在もとても大きいと思います。

金子：

いちよう小学校の話ということで、まず見世先生から出た話ですが、4年くらい前になります。外国人の保護者とは、個人面談や家庭訪問で話をしますが、15～20分という短い時間で通訳が入るので、学校が伝えたいことを伝えるとほぼ時間が終わってしまう。つまり保護者が語る時間がほとんど持てないのが現状でした。学芸大の斉藤先生のプロジェクトの一環として、1家族について1時間の時間をとって、通訳さんをつけてこちらがインタビューしながら子どもの教育について聞く機会がありました。私も同席をして親の思いを聞く中から、気づかされたことがたくさんあったと思います。外国人の保護者は思いはたくさんあるけれど、実際には時間がなかったり生活に追われたりして、そこには至っていない、その分学校に期待するものが大きいと感じました。何とか外国人の保護者ともつながっていかねばならないということで国際懇談会や母語教室というものにのちのちはつながっていきます。これも大学との協働の結果として得られたものだと思います。

先ほど具体的にどういう風につながっていくのがいいのかという話ですが、大人になると頭で考えますよね。ところが小さい子どもは頭では考えず体で考えます。とりあえず遊んでしまえと。特に幼稚園保育園の時期から一緒にいる子どもたちはほとんど偏見差別を感じていないです。そもそも隣にいる子がベトナム人であろうが中国人であろうがほとんど関係ないという形で小学校に入ってきます。いちよう小学校は定住の中国人・ベトナム人の子どもたちが多く、日本で生まれている子どもも多いんです。幼稚園保育園で育つとそういう意味での偏見はない。うちの学校のようにたくさんいるところはいいけれども、他の所はどうするのか。外国人が誰もいなかったところに急に入ってきたら、最初に来た一人目の子どもは苦勞するでしょうね。でも、外国人の住民は集住する傾向がありますから次々とそこに集まってくる。そうすると次に来る子どもを、前に来た子どもがサポートする、次に来る子と日本人の間をつなげてくれます。いちよう小学校でもありますが、例えば中国からポーンと入ってきます。言葉は全然わかりません。でも在籍学級に行ってもらいます。もちろん取り出しの日本語指導もします。そうすると前に来ていた中国人の同じ経験をした子がしっかりサポートして教えてくれます。これは非常に有難い。教師が何か言ってやるよりも、子どもがその時のことを中国語でペラペラとやってあげると新しく入ってきた子は安心して過ごせます。一人目の時はどうす

るんだと言われると困りますが、二人目三人目の時にはこういう子どもたちをおおいに活用していく。そうすると自分自身の存在価値を、サポートする子どもが見つけられるんですね。新しく入ってきた時の張り切り方、つまり今まで自分は一方的に日本人からお世話されるばかりで、日本語教室に行って日本語を教わっていただけだけど、新しい子が入ってくることでその立場が逆転して自分が教えてあげる立場になる。必要とされることで自尊感情が高まるのです。それを活用してあげればいいのです。

渋谷：

先ほどの質問のなかで、これまでの自分の学校生活では文化が違う人と一緒になった経験がないので、これから自分はどう関わっていったらいいのかという声がありました。でもよく思い出してみると、実はもうあったのかもしれない。学校ではないけれど、自分が住んでいるところやバイト先の会社、コンビニ、居酒屋などで実はいっしょに働いているということもあります。お店で関わっていること、自分がお客さんで行っている場合でも関わっていることがあるかもしれません。今までなかったと思っているだけで、実はもう関わっている、またはもう近くで生活している、でも見えていないことがあるかもしれないと思います。まずその点を意識して、身の回りを見てもらうといいかなと思います。常葉学園大学のある瀬名の辺りはアジア系の方がすいぶん住んでいます。でも学生に聞くと会ったことない、見かけたことないと言います。見えていないというのを感じています。まず身の回りでももう関わっていることを探していただいて、その上でもし機会があれば自分でちょっと踏み出してみれば、いろいろな経験ができるのではないかと思います。

4. 協働的な教育理念の背景にあるもの

司会：

ありがとうございました。続いて何かみなさんの方であればどうぞ。

会場（不詳）：

私は特別なところでみなさんと一緒にやっていることがあります。外国の2世3世くらいの子どもに県大の学生さんが週1回日本語を教えにきてくれています。そこに水野先生が関わってくださっています。それは去年から始めました。1年半くらいたちますが、そのときいろいろ感じていたことを今日の基調講演の縫部先生の話に見出して、そうかそうかとうなずきながら、私の少ない経験の中に

照らして反省させられたことがたくさんありました。私たちが外国人の子どもと接する機会はあまりありませんでしたが、みなさんと比べたら随分チャンスに恵まれていたと思います。日本人が外国の方に心を開く姿勢というのは、自分も幼いときからありませんでしたので、口を開くことはとても難しいことでした。年をとりますと、外国人の方が大勢みえてくると、やはり率先して、恥ずかしい英語でも話してみなければと思い話してみますと、案外気楽にたくさんお友達ができました。私の借家に遊びに来て頂いたり、英語やスペイン語を使つての交流でお友達が増えました。その時にある生徒の親が学校からの提出物の日本語がわからないということで、何か手伝いがあったらということで1年半くらい通いました。初めはポルトガル語がわかりませんので、恥ずかしいような身振り手振りでやっていました。その時に関わった生徒さんは京都の大学に入っていますが、下手な会話でしたが、とにかく毎週土曜日に行つて、初めの頃は会話ができませんから疲れたときは肩をもんであげたり、キュウリを2〜3本持っていったりしてその奥さんと関わつて、そういうことから始まっています。今静岡県には外国からの方がたくさんいますが、少ないといわれるこの辺りでも異文化の外国の方を見かけますので、年をとっているからとか言葉ができないからと言わずに、ポルトガル語ができる方と思えば口にすぐ出してみるとか、そういうところから心を開いていくことが一番の大切だと思いました。午前中のお話を聞いて感じたことは、若い方をお願いすることも大切ですが、年寄りももっと心に優しさをもってすることで、若い方も学んでくれるのではないのかと思いました。

司会：

ありがとうございました。外国の方々、自分と異なる方々とどのように接していくかということについて大変示唆的なお話だったと思うのですが、心を開くことでつながりを持つということだと感じました。優しさをもって接していくということでもあるのでしょうか。このような心を開くという場面にいらしたことはありますでしょうか。

会場（石川）：

富士の国際交流ラウンジの職員、石川と申します。ラウンジができて4年目を迎えたところです。小中学校の総合学習、国際理解講座で講師を依頼される際に外国籍の方に協力をお願いしています。そのときにひとつ変わったことがありまして、うちの子が今度ペルーのダンスを勉強しようと思つているという話を聞きました。理由を聞きますと学校で自分の娘のいるクラスでペルーのダンスを踊つてくれて、それはものすごく格好良いというんですよね。それまで家庭の中でどんなにペルーの話しようと思つても子どもは聞かなかつた。親子の関係ですのでなかなかそういう機会がなかつた。ク

ラスの中でも自分のお母さんが先生として教壇にたってくれたので、自分の国を見る目がまた変わったというんですね。それは別の方からも、今度学校で話す機会があったらお母さんにまた来てほしいという話がありました。外国の方は公の場で話す機会は微妙に限られてくると思います。公の場で話すことで、自分の国のアイデンティティをもっとしっかり持つこともできるでしょうし、日本の子どもたちも、改めて外国から来た人たちが教壇に先生として立った姿を見て、自分の仲間を見直すこともあると感じました。

先ほどのあいさつの所で、これも私が聞いた話ですが、ある方が銭湯に入っていたそうです。向かい側に外国人の方が座っていらして、やあと挨拶したらすっと近づいてきたというんですね。その方が外国語ができたかできないかではなく、声を掛けて自分に意識をもってくれたということで親近をもって近づいてきて話はずんだということなんです。ですからシャイだとか外国語がわからないということもひとつあるのですが、その前にひとつ手を挙げること、そして相手が頭を下げるなり手を挙げるなりしてくれるのではないかと、それが人と人をつなぐことにつながるのではないかと思います。

会場（冬木）：

静岡大学で家族に関する授業を担当しております冬木と申します。視点がずれるかもしれませんが、私は昨年度まで三重県にいまして、ボリビア人やペルー人の方と関わりを持って感じたことですが、非常に生活が不安定だと感じました。例えば仕事のために何回も引っ越しをせざるを得ない点とか見通しを立てられない。いつも顔をみるたびに帰る帰ると言うんですね。ですから子どもにとってこういう教育が必要だからこういうような見通しを持って、こういう教育を受けてもらうという見通しがたてられない状況にいることを感じました。やはり日系人・南米人がおかれている立場、日本の労働の中の隙間産業、隙間的な部分の仕事をせざるを得ないというような立場におかれている。その中で生活が不安定で、そういった生活の不安定さが子どもたちの心身にも悪い影響を与えていると思います。そういう仕事の不安定は私達の社会の抱える問題のようなものにも目を向ける必要があるのではないかと感じています。それからもっと活躍の場ですよね。子どもたちが、もし日本に定住してこれから大きくなって、どういう風な場所で彼らのアイデンティティを活かしながら活躍することができるのか。そうすれば日本に定住したい、あるいは自国のアイデンティティを持ちながら、日本にもっと溶け込むことができるのではないかと私は感じました。

会場（片川）：

静岡市教育センターの片川と申します。午前中から聞かせていただきましてだいぶ勉強になりました。多文化協働教育ということでやはりタイトルがすごく大きいと思う中で、「つながり」という言葉がキーワードとして取り上げられていましたが、私自身としてみればつながりの前に「違い」をどう捉えるかを考えたいと思っていました。やはり違いを自分で認識し、自尊感情が生まれて自分はどういう人間なのかという部分から始まっていくので、そのようなところから私は教員の養成関係の仕事をしています。今の教育者が違いに対して寛大でない、違いを受けとめていない、違いよりも同じである、ということがまだまだ先行しているような気がしています。日常の生活の中でも海外に目を向けることも大事ですが、我々が生きている日本というもの、その中で日本人とは、自分とはという部分がしっかりあって、それで海外も見据えて生きていく姿勢がまだ確立されていないのではないのかと思いました。渋谷先生の話の中で、イメージによって異なりを逆に作っているという話がありましたが、日本人として自分はこうだというのがはっきりつかめていないので、そういう場面になったときにデータ化されたり、マスコミで言われているような部分を頼りにして日本人はこうだと決めつける方向があるような気がします。日本人は血液型を気にしたりとか、型にはめる部分、自分に自信がない、自尊感情をもっていないという部分がまだまだ育っていないところで、自尊感情を尊重することの必要性を感じています。とりわけ海外に目を向ける教育も必要ですが、まわりにもいろいろな人がいるのだから、ハンディキャップを持っている人もいるし、男女の違いもあるし、年齢の違いもあるし、そういう中でその違いに目を向けて、自分というものを掴んで他を見る姿勢をもっていったら良いのではないかと思います。縫部先生の話の中で、生来の価値観や能力・資質は違ってそれを認め助けてぶつけあって共に生きていくという話がありましたが、その辺とても共感しています。

会場（浮田）：

佐賀大学の浮田と申します。専門は国語教育でして、今日のお話はいろいろ聞かせていただきました。先ほどの方にも関連するかと思いますので続けて質問させていただきたいと思います。日本人とか文化的アイデンティティというようなことでいえば、国語科というのは、矢崎先生のもっと言語技術に集約した方がいいという風に書かれていることとは少し違って、どちらかという日本人としてのアイデンティティを持たせるような部分が強烈に出ている科目であると私自身はとらえています。そのような教科ですから国語の時間に取り出しをすることがよくあるようですが、そういうときに金子先生や矢崎先生の経験の中で、いずれ帰るであろう子どもと、いずれ定住することがあるであろう子ども、当面そのように推測できる、おそらくは定住するであろう子どもとそうでない子どもに対し

てどのようなケアや違いがあるのかということも興味のあるところでは。また見世先生の学習材としての子どもの扱いは、それはある意味こちらからの視線としては、その国の文化を体現しているかのような扱い方ということがひとつ考えられます。渋谷先生がおっしゃられたようなタイ人だから日本人だからとかというふうなふるまいとは、自分がどう思うかにとどまるのではなく、外からひとつのレッテルとしてその国の文化を体現しているはずであるという目論見の上で、学習材として扱われてしまう子どもやその問題点やお話を聞かせていただけたら面白いと思います。先ほどから暖かいつながりという言葉がたくさん出てきます。私達はいえ外国人とか外国人子弟の問題というふうに言うてしまうのですが、彼らの持っている文化的背景は全然違いますし、こちら側もさまざまな文化を持っているわけですので、そういうことについて考える必要があるのではないかと思います。あえて質問させていただきました。

司会：

ありがとうございました。3人の方からそれぞれのお立場でのご意見が出ましたが、これに關しまして回答がありましたらお願いします。

金子：

静岡大学の冬木先生から生活の不安定さや日系人のおかれた立場、外国人と読み替えてもいいとは思いますが、いちよう小学校の例でいいますと日系ブラジルの子どものひとり、ペルーがひとり、あとは中国・ベトナム・カンボジアということで圧倒的にアジアが多く、つまり定住です。生活が非常に不安定で景気が悪くなると真っ先に雇用の調整対象となるのが外国人です。具体的に子どもにどういう影響があるかという朝学校に来るのがやたら早い子どもがいます。7時半くらいから校庭でボールを蹴ったりして。子どもをひとりで置いておくと冬とかストーブをつけたりすると怖いのでから親と一緒にいさせられます。朝早くから出されて校庭で遊んでいます。夜は早い家もありますが中には夜勤で8時9時まで帰ってこない家もあります。ご飯は作ってあるのを食べたり、テレビゲームをしながらあるいはテレビを見ながら、ひとりであるいは兄弟で食事をするのが現実にはあります。私は今週愛知県豊田市の保見団地に行きましたが、そこでの労働の実態、朝の出勤風景を見て凄いなと思いました。つまりシステム化された労働がある。日本の社会の問題だと感じました。関連して子どもたちを活躍させる場（仕事）をどう保障するかですが、いちよう小学校のある泉区の上飯田地区ではそこを考えています。中学を卒業して高校まで行ってもその能力を活かせない、あるいは子どもが夢を持っていてもそれを実現する術がない。では地域で何とかできないのかということでも大人たちが集

まって相談をしています。集まるメンバーは、自治会、ボランティア、保育園、幼稚園、小・中・高校、区役所、社会福祉協議会、教育委員会などで、そうした人たちがみんな集まって話し合っています。その中でも地域で面白い考え方を持っている人がいて、例えばこの地域はベトナム人やラオス人が多いからベトナム語やラオス語ができる歯科技工士を雇ってみようという歯医者さんもでてきています。横浜市では民営化がすすんでいて保育園が公立から私立に切り替わります。今度新しく開園したYMC Aいずみ保育園は、園の経営方針に「多文化共生の保育園」を掲げていて、保育士にもポルトガル語やベトナム語ができる子を雇っていこうという動きをしています。公立の場合にはいろいろな制限があって、難しいのですが、私立の場合にはそういうことがありませんので経営者の判断で雇っていきける。地域で育った外国人の子どもたちがその地域に帰って仕事をする循環型の社会を作っていかなければいけないと思います。そうした社会を、ほんの小さな地域からでも作っていかなければと考えて今活動しているのがいちょうの地域です。

佐賀大学の先生の方から外国人にもいろいろなアイデンティティがあるという話がありました。まさにその通りで、特に中国帰国者は日本の国籍を持っています。もともとは日本人ですから。ただ呼び寄せ家族で来た人たちは国籍は日本でも日本語は分からない場合が多いです。つまり先ほどから出ているように日本国籍＝日本人＝日本語＝日本文化というものははや通用しない。日系のひとたちにも言えると思いますが定住化が進めば進ほどこうした事態が当たり前になってくると思います。国籍と民族とアイデンティティの関係は在日の方々の社会ではさらに複雑になっているケースが多いと聞きます。在日の方々の経験に学ぶことで、ニューカマーをより深く理解することができるのではないのでしょうか。

渋谷：

静岡市教育センターの片川先生から、日本人とは何か、自尊感情、違い、自分とは何かを考えることが大切だという話がありました。日本の国際理解教育や教育の国際化政策の中でも国際理解にあたってはまず日本人としてまず個人としてということが出てきます。そのときに、日本人とはこうである、自分は自分でこういう人間であるということが、ステレオタイプだけで終わっている日本人としての自分であったとしたら、そのアイデンティティはすごく弱いものだと思います。日本人としての自己、個人としての自己を確固たるものに創り上げてから、他者と交流するということではない。日本人としての自己認識そのものが、他者との接触を通して、他者とぶつかりあうなかで創られていくものだと思います。イメージの世界で、自分とは、日本人とはというアイデンティティを考えることは、実際には単に自分のイメージを固めているだけかもしれない。本当に生で痛い思いをするような、

そういう意味での協働の場面があって初めて、日本人とは自分とはというものが固まるのではないかと感じました。

また、ポリビアやペルーから来た方は生活が不安定だという話がありました。アイデンティティを活かしながら日本社会のなかで定住を考えている子どもたちに対して、どのようなことができるのか、私自身考えていく必要があると感じています。定住を希望している子どもにも、高校進学の際があります。中学校の先生もどう指導していいのかわからないし、親も高校に行くとか大学に行くということがうまく伝わっていなかったりして、進学・進路にかかわる問題が多くあります。不安定で将来が見えないなかでどう自分のキャリア、人生を築いていくのか、こうしたことを子ども自身がじっくり考えるための支援、また子どもだけではなく、親、学校の先生がいっしょに考えていく時間が必要なのではないかと感じました。

私は国際交流の仕事で、海外の学校の先生や日本で勉強する留学生など、いろいろな方を学校にお連れする活動をしていました。訪問先の学校の先生と打ち合わせする際、よく問題になったのが、イスラム教のタイ人の学校訪問です。タイは仏教国として知られていますが、マレーシアに接している南部を中心に、人口の約4パーセントはイスラム教徒なのです。ですが先生の方では、せっかくタイ人が来てくれるのですから、できれば仏教徒であってほしい。タイでイスラム教徒ではしっくりこないし、ちょっと扱いにくい。できれば仏教徒の方はいませんかとおっしゃる先生もいました。でもそれが現実で、同じ国のなかで違う民族がいる、違う文化があるのが現実なのですが、子どもが混乱するからといって断られ、他の国の方でお願いしたというようなこともありました。では先生方は国際交流や国際理解の活動で、何を子どもたちに伝えたいのか。観光案内のカタログのようなタイ文化を子どもたちに伝えたいのか、そもそも何を伝えようとするのか、その意味はどこにあるのか、そういったことをつきつめて考えていくことがとても大事なのではないかと思います。

5. まとめ

司会：

あっという間に時間が過ぎてしまいました。これから活発な議論に進んでいくのかと思うととても残念なのですが、今後もこのような意見交換を続けていくことが必要だと思いますし、縫部先生のつながりということの実践化に向けても、いろいろ考えていく点が多いと思います。では、最後に今回のディスカッションをふまえてみなさんにまとめをしていただければ幸いです。

金子：

フロアの方から出された意見を引き合いに出してまとめをしたいと思います。教育センターの方からつながりの前に違いのことを考えたいという話がありました。違いの中には外国人だけではなく、障害者、被差別部落の出身者など、マイノリティとして、差別や偏見の対象になっている人たちがいると思います。マイノリティのひとたち、差別・偏見の対象となっている人たちとどうつながっていくかを学級文化の中で考えていくことが最終的には外国人との共生にもつながっていくのだと思います。根本に流れていることは、違いを違いとして認めて、豊かな関係性を築いていくということです。たまたま外国人のいる学校はそれが外国人という切り口になっていくのかと思いました。そういうことを頭に入れながら多文化協働教育というものを考えていきたいと思います。

渋谷：

繰り返しになりますが、一般に「日本文化」というと、紫式部など平安時代の文化も日本文化、現代のアニメも生活習慣も日本文化です。時代や国内の偏差を問わず、日本人にとっては全てが自文化となり、他文化との違いが強調されていく。お茶とかお花、地方の民謡、現代のアニメ、祭り、生活習慣、日本人はお温泉が好きといった感覚の領域、人の生活にかかわる様々な要素を、時代や地域や階層など全てをこえてまとめてしまうような、マジックワードとして文化が使われることがよくあります。こうした文化というマジックワードによって、かえって現実が見えなくなっていることもあるのではないかと思います。今日いろいろな先生方の話やフロアの方の話を聞きながら、現実の生の場面で、実際の人に触れるなかで自らイメージを砕いていくような作業が必要なのではないかと、そうした作業のなかにこそ協働があり、学びの契機があるのではないかと改めて考えました。ありがとうございました。

見世：

まず違いをどうとらえるかということは、分けているものは何なのか、分けているものについて考えていく必要があると思います。その中で出てくる違いは単に民族や文化の違いだけではなくて、さまざまな多様性があると思いますが、それを生活レベル、学校の日常の教育活動レベルの中で共通の課題として学びの中に持ち込んで、それについてみんなで対話をする。そこから新しいもの、新しい価値や新しい学びがつけられていくのではないかと思います。みんなでとにかく関わっていくことが大事なのではないかと思います。

水野：

外国人の子どもたちが学校現場にたくさんいる状況の中からいろいろな問題が起きてきたりとか、こういう機会が最近多くなってきたというのがあるからだと思うのですが、これをきっかけにしてもう一度見直していけたら良いのではないかと思います。違いは何かということもここでみんなで考えてみるとか。それから日本語教育だけではなく国語教育ももう一度見てみるとか。

私が所属している学部は国語の免許がとれますので、ゼミの学生が教育実習に行くと授業を見に行かなくてはなりません。私の専門は国語教育ではないのですが、いろいろ感じるがあります。去年のある学生は夏目漱石の「こころ」を授業で扱っていました。かなり今とは時代背景が異なる内容のものを読んでいるわけです。教師役の学生が登場人物がどのような心情であったかを質問すると、生徒は優等生的な答えをちゃんと答えます。それを聞きながら、今の高校生くらいの子があ時代の恋愛問題に対して主人公がとるような行動を心から理解できるのだろうかと思いました。本当は本音を知りたい。実習では無理だと思いますが、生徒の本音を引き出すような授業ができれば面白いだろうとかいろいろ感じました。外国人の子どもの問題が出てくる中で、これらの子どもに国語の教育を受けさせるべきか、日本人にとっての国語教育はどうか、いろいろ見直すきっかけになったらいいのではと思いました。

矢崎：

今日のテーマは協働でしたが協働までいかにうちにまとめになりました。私もいっぱいしゃべりたいことありますが…。違いという言葉が出てきましたが、違って当たり前、みんな違う、だからこそ日々苦しみが生まれるわけです。それをどう乗り越えて、新しい価値観をつくっていくのか、本当に苦しい作業だと思います。文化という言葉を使えば、資料の最後の2行に書きましたが、すべての人の存在そのものが、外国人がどうのということではなくてみんな違うんですね。それぞれみんな抱えているものがありますから。それを文化と呼ぶとすれば、多文化が常に教室の中にあると考えます。日々摩擦が起きたり、問題が生じたりして、それをどう乗り越えていったらいいのかと担任の先生も日々努力されていると思います。それに関連して国語の話ですが、個人的にこのままでいいのかということがあります。もしもこれから外国から来る人が増えてきて見直すきっかけになるのならば、日本人が受けてきた国語の教育について、外国の人が来たときにどういう国語、つまり日本語の教育を考えていくか、今までは国民教育的な色合いが強かったかと思いますが、そこから脱却して、また新しい言語教育としての国語教育が生まれてくるのがいいのではないかと思います。個人的には新しい価値観を生み出していく方向性で考えています。以上です。

司会：

ありがとうございました。フロアのみなさんも今日の議論をきっかけにして、関わり・つながり・協働について考えていただければ幸いです。では、改めて、御登壇者のみなさんに拍手をお願いします。以上で「学び合いの多文化協働教育」シンポジウムを終了させていただきます。ありがとうございました。

(かねこ まさと／横浜市立いちょう小学校)

(しぶや めぐみ／常葉学園大学教育学部)

(みせ ちかこ／東京学芸大学国際教育センター)

(みずの かほる／静岡県立大学国際関係学部)

(やざき みつお／東京都目黒区立東根小学校)

(うつのみや ひろあき／静岡大学教育学部)

CSN しずおかの活動

CSN しずおか

はじめに

日本に居住する外国人の数が増えつつある今日、学校における外国籍児童の数も増加している。日本語教育を必要とする児童の数も並行して増えている。

日本の教育を受ける外国籍児童の中には、日本語が分からないために、授業を受けていても理解できないという児童もいるのが現状である。学校側は「日本語教室」を設けるなどして日本語の能力の向上を図っているところもある。私たちは、学校ならではのやりかたがあるように、地域ならではのやりかたがあると考えた。そこで生まれたのが学習支援という形での、大学生による外国籍児童のサポートである。

◎CSN しずおかの理念

日本語が壁となり、日本語での学習を理解できない外国籍児童がいる

児童の然るべき学年の学習レベルに到達することが難しい

「学習支援」という形でサポートし、児童の学習レベルの向上を目指す

将来、社会に出て生活できるようになれば幸いである

◎活動内容

(1) 支援形態—CSN しずおかのメンバーが、担当する児童の家庭に直接赴き、支援を行う

(2) 学習支援

(2) - 1 外国籍児童の教科教育支援

※支援を行っている児童は、日本で生まれ育った児童から、日本に来たばかりの児童までと幅広いため、支援内容も児童ごとに異なる

例—1 ある児童（14歳：日本に来て2年）の場合、日本語での作文練習や、小学校中学年レベルの漢字の習得

例—2 ある児童（8歳：日本に来て1年未満）の場合、五十音の発音およびひらがなの書き方

(2) - 2 精神面でのサポート

※児童の家庭に直接赴く特性を生かした支援

- ・ 話し相手になる
- ・ 一緒に遊ぶ

例 ある児童（11歳：日本生まれ）は、学習支援を始めてから学校での勉強意欲が高まりテストの成績も上がった。支援前は精神が多少不安定なところがあったが、波が無くなり明るくなった。

◎イベント 「お楽しみ会」

CSN しずおかは年に三回「お楽しみ会」を企画・開催している

通常各家庭で支援を行っているので、「お楽しみ会」が児童と学生の交流の場となる

児童は担当以外の大学生とも交流できるので、毎回の期待度は非常に高い

内容： 食事作り 日本文化を体験する図画工作 野外での活動（サッカー、鬼ごっこ）

☆ 普段の勉強を中心とした支援とは環境が異なり、遊びを中心としているので、児童にとってよい息抜きや、癒しの場となっている



CSN しずおか キャラクター
「しえ〜ん君」

三部

——論考——

日系ブラジル人児童を含む普通学級での絵本を活用した日本語指導

高倉 万由美

1 研究目的

文部科学省の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成16年度）」の結果によると、在籍人数が「5人未満」の学校が全体の8割を占めており、「5人未満」の市町村が全体の過半数を占めている。平成16年度の「在籍児童生徒数」は19,678人で、近年一番多かった平成13年度の19,250人を上回り、これまでで一番多くなっている。

静岡県教育委員会の調査（平成16年5月1日現在）によると、「日本語指導が必要な外国人児童」の在籍人数が「5人未満」の学校は全体の57%を占め、「1人」の学校が最も多く全体の25%を占める。国別内訳では「ブラジル」が最も多く、全体の約63%を占めている。

上記のように外国人児童の在籍数が少ない学校では、外国人児童は日本語が分からないまま普通学級で学ぶ場合が多い。こうした外国人児童に対しては、普通学級における学習支援を考えていかななくてはならない。永住や長期滞在予定の児童に対しては、なおさらである。

中島(1998)の述べる「学齢期の移動に伴う一次的セミリンガル¹現象(pp.142-144)」からは、外国人児童にも「不適応症状²」が起こる可能性が考えられる。また、ベーカー(1996)が、「2つの言語をもつことは、言葉と思考の関連性においてなんらかの利益をもたらすのかもしれない。(p.148)」として、バイリンガル³の子どもがもつメタ言語認識⁴について示したことからは、外国人児童が母語だけでなく日本語の力も付け「両言語における能力が一定のレベル」に達した場合に、メタ言語認識が高まるのだと捉えることができる。

一方、日本人児童に対しての学習支援も重視していかなければならない。日本語指導が必要な児童は、外国人児童だけに限らない。文化庁の「平成15年度国語に関する世論調査」の結果には、16歳以上の日本人でも日本語本来の表現を正しく理解していないことが表れている。また、普通学級の日本人児童は、発達過程において様々な個に応じた支援を要する。片岡・山崎(2003)は、「テレビづけ」「ゲームづけ」の子どもについて、「コミュニケーションの脆弱さは、不登校、引きこもり、神経症、非行、

¹ 「両言語において量的にも質的にも欠陥がある者。…語彙量が少なく、文法は不正確である。言語を産出する時に意識的に考えるため、どちらの言語もぎこちなく創造性がない。思考や感情を表すのにどちらの言語でも困難を感じる」(ベーカー, 1996:18)

² 「チック症、空想にふける、心身症、円形脱毛症、爪をかみ切る、口をきかなくなる、寄行に走る、授業中暴れる」(中島, 1998: 143-144)

³ 「2言語を使用できる人のこと」(迫田, 2002: 127)

⁴ 「おおまかに定義すれば、メタ言語認識とは、言語の本質と機能について考察・検討する能力といえよう」(ベーカー, 1996: 151)

学力不振、無気力などの背景になると考えられます。(p.27)」と述べている。内田(1999)や千々岩(2004)は、共に日本人児童の表現力の低下を指摘している。日本人児童に対しても、情報を正確に判断し、国際化の社会で生きて働く表現力を育てていく必要がある。

様々な子供がいる普通学級の中で、子供が関心をもち、教師が一斉に働きかけることができるものとして絵本が挙げられる。語彙の数や理解力・表現力の個人差に関係なく、子供たちが楽しんで接することができるのが絵本の魅力である。絵本の読み聞かせにおいて、絵は、言葉の理解を助ける一方、三森(2002)が述べるように、対話によって子どもの思考力を高める。岡本(1985)は、子どもが文脈の中で語の意味を理解することを示している。トレリース(1987)やクラッシュエン(1996)が述べるように、文学的文章は豊かな語彙の質と量をもつ。絵本の読み聞かせによって、言葉の受容を高め、言葉の表出を促すことができると捉えられる。また、メディア・リテラシー⁵を育成するためにも、小学校では低学年のうちから、身近な絵本を通して情報を分析・評価・吟味する経験を多くすることが有効である。

平成 13 年 12 月には、「子どもの読書活動の推進に関する法律」が公布・施行された。続いて、平成 14 年 8 月には、「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」が閣議決定された。これらを基本として、静岡県教育委員会では平成 16 年 1 月に「静岡県子ども読書活動推進計画一『読書県しずおか』をめざして一」が策定された。また、平成 16 年 2 月に文化審議会答申で示された「これからの時代に求められる国語力について」でも、読書活動の充実について述べられており、国語力との関係についても次のように述べている。

読書は、国語力を構成している「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」「国語の知識等」のいずれにもかかわり、これらの力を育てる上で中核となるものである。特に、すべての活動の基盤ともなる「教養・価値観・感性等」を生涯を通じて身に付けていくために極めて重要なものである。(p.20)

引用部分の「国語力」の部分は、外国人児童が在籍する学級・学校においては、「日本語力」として考えていくべきである。「国語力」にとどまらず、広く他言語との表現を比較する視野で、改めて日本語の表現を意識し、日本人児童に対しても「日本語力」を高めようと考えていくべきである。

年少者日本語教育にかかわる先行研究では、外国人児童生徒を対象にしたものが多い。本稿では、

⁵ 『『メディア情報はすべて現実を再構成して作られたもの』という認識に基づいて情報を批判的に吟味し、メディアを使ってコミュニケーションができる能力』(静岡県教育委員会, 2002: 3)

外国人児童のうち静岡県で最も多い日系ブラジル人児童と日本人児童の両方を対象とし、日系ブラジル人児童を含む普通学級において、児童一人一人の日本語力を高めることを考えていく。

2 研究方法

平成 14 年度に日系ブラジル人児童Mを含む普通学級における国語科授業「無人島でくらすとしたら」で、絵本の絵に言葉を添えて提示したところ、Mも積極的に友達と話し合うことができた。言葉が分からない場合、絵が語の意味の理解を助ける。語彙や文章の理解力の個人差にかかわらず、一人一人の子どもなりに楽しんで接することができるのが絵本の魅力である。従って、絵本を活用することで、子どもが理解して使うことができる語彙を増やし、情報をもとに考え自分の言葉で表現する力を高めることができるのではないかと考え、本研究に取り組んだ。

対象は、静岡県内のS小学校在籍の児童で、平成 16 年度の取り出し指導教室で学ぶ日系ブラジル人児童 5 名と、平成 17 年度の普通学級で学ぶ 2 年生の日本人児童 36 名である。

(1) 平成 16 年度、取り出し指導教室で日系ブラジル人児童を対象とした日本語指導

平成 16 年度には、7 月から 3 月の間、週 1 回 1～3 時間の授業を合計 19 日間行った。取り出し指導担当のS教諭は、毎日 2～4 時間、取り出し指導を行っている。S教諭と連絡を取り合いながら、人数に合わせてティームティーチングで授業を行ったり、個別指導を行ったりした。年度当初通っていた日系ブラジル人児童は、全部で 5 名であったが、転校や帰国などで次々と減り、3 学期はMと、Mの妹であるYの 2 人だけになった。

表 1 平成 16 年度の取り出し指導でかかわった日系ブラジル人児童

名前	学年	性別	来日時期	JSLバンドスケール ⁶ によるレベル
M	6 年生	男	3 年生 3 学期	聞く 3、話す 3、読む 3、書く 4
J	4 年生	女	3 年生 3 学期	(1 2 月末にブラジルへ帰国)
Y	3 年生	女	入学する 3 ヶ月前	聞く 4、話す 4、読む 3、書く 3
B	2 年生	男	1 年生 3 学期	(9 月末に転出)
N	1 年生	女	入学前	(12 月末に転出)

⁶ 「第 2 言語としての日本語の言語習得の発達の様子を測るために作成されたもの。オーストラリアの英語教育実践に基づき、児童の関係者が児童の言語発達の様子について共通理解をもって、どのような指導をしたらよいか考えていくために開発された。到達目標や点数化のため、日本語指導担当者の評価等のために使うものではなく、日本語指導が必要かとか取り出し指導は必要ないかといった判断をするためのものでもない」(川上, 2004: 1-2)

表 1 に示す児童の実態に合わせ、学校生活で必要な表現を選んで学習計画を立て、7月から12月には「体の具合」「持ち物」「友達との遊び」の伝え合いを2～3時間ずつ学習し、その後クリスマス・お別れパーティーの計画を立て、児童の司会・進行のもと、パーティーを行った。授業では、絵本の他に、絵と言葉のカードや、指人形などを用いて児童の理解を促すように努めた。

通級児童の人数が少なくなった11月後半から3月には、主に個別指導において、絵本の読み聞かせや、絵本の視写、絵から想像して話を書くことなどにおいて指導・観察を行った。

(2) 平成17年度、日本人児童を対象とした日本語指導

平成17年度には、S小学校2年生普通学級の日本人児童36名を対象に研究を行った。年度当初に行った読書に関する調査の結果は、表2の通りである。

表2 読書に関する調査 平成17年4月実施 2年生36名

1 じぶんで どくしょを しますか。		
すすんでよくする 36%	ときどきする 53%	あまりしない 11%
2 いえで よみきかせを してもらいますか。		
小さいころから	ときどき	あまり
いつもしてもらう 22%	してもらう 25%	してもらわない 53%

「自分で読書をあまりしない」と答えた4人（全体の11%）の子どもは、すべて「家で読み聞かせをあまりしてもらわない」と答えていた。この実態から、子どもたちが読書の楽しさを味わうことができるようにと考え、絵本の読み聞かせをしながら児童の表れを観察した。一方、国語科学習では、出典が絵本である教材文を読んで手紙を書く学習や、絵から想像して話を書く学習において、指導しながら児童の表れを観察した。

3 研究結果

(1) 日系ブラジル人児童の表れ

ア 絵本で形容詞を確かめる

絵本『はんたいことば』を見せて確認すると、それまで「大きい（でかい）・小さい」という形容詞だけで長さや太さを比べていた子どもが、身の回りの物を「長い・短い」「太い・細い」と表すことができるようになった。

イ 登場人物の性質を理解し、経験と関連させて考える

JとYに絵本『はなさかじいさん』を読み聞かせたとき、Jは、「いじわるじい」が出てくると顔をしかめ、母語で”Mal.”（悪）と言い、「しょうじきじいさま」を指して”Bom.”（善）と言った。話を読み終えてから、JとYが「いじわる」な友達のことを日本語で話した。

ウ 視写したものを読み直しながら書く

YとJは、絵本の文章を視写することに意欲的に取り組み、日本語の文章を大変丁寧に書き進めた。短い範囲を指定して、それぞれが視写したものを声に出して読ませたところ、読みながら表記の違いに気付き、書き直した。

エ 話を想像して書く

MとYは、せりふのない4コマ漫画を見て、話を想像して書く活動を行った。Yは、対話では「欲しい」「取って」と話しても、書き言葉では「おいしい」「とうて」と誤った表記で書いた。対話の中で話を確認しながら正しい表記の仕方を示したところ、清書では、話を詳しくしながら地の文と会話文とで正しく書いた。Mは、すべて会話文で書いた。二人とも「りんごの皮をむく」という表現を対話の中で理解し、文中で書き表すことができた。

(2) 日本人児童の表れ

ア 読書への関心が高まる

読み聞かせを続けたところ、子どもが次々と本を持参し、紹介するようになった。「自分で読書をあまりしない」と答えていたHが、図書館で本を探してきて紹介した。Hの保護者からは、いつの間にこんなに本が好きになったのか驚いたと連絡があった。

イ 文章から語の意味と表現の仕方を学ぶ

「自分で読書をあまりしない」と答えていたTは、読み聞かせで、絵本の中の慣用句や、語の意味に関心をもって質問した。また、読んだ話の手紙の文体を参考に手紙を書いた。

ウ 絵本を通して評価・批判・分析し、自己の経験を振り返る

同じ作者の作品を続けて読み聞かせていくうちに、作者の特徴や、作品が伝える教訓に子どもたち自身が気付いて話すようになった。英語版を読み聞かせると、日本語版との挿絵や表現の違いを子どもたちが指摘した。登場人物の多い話では、次に出てくる登場人物を予測して述べたり、気に入った登場人物について話し合ったり、登場人物の名前を覚えようとメモをとったりする子どもの姿が見られた。出産前後の母親の心情を描いた絵本の話を書くことを通して、自分が生まれたころの話を思い起こし、子どもたちが次々と経験を話した。

エ 表現を点検しながら書く

感想を書くときにいつも個別指導を要するTは、3枚の絵から話を想像して書く国語科の授業で、次々と考えを話して書き進めた。表記の仕方を熱心に質問しながら丁寧に推敲し、会話文の書き方や、拗音や促音の表記に注意して清書し、自作の絵本を仕上げた。

4 考察

授業や読み聞かせでは、絵本の絵や文脈が語の理解を促すことが観察された。日系ブラジル人児童は、絵本を見て、これまで知らなかった形容詞での表し方を知り、適切に使うことができるようになった。また、絵から登場人物の性質を把握し、母語と日本語とを結び付けて「いじわる」という語の意味を理解した。日本人児童も、日常生活では出会わなかった慣用句や語に絵本の中で出会い、語彙を増やすことができた。

絵本の文章から書き言葉を学ぶ児童の姿も観察された。日系ブラジル人児童Yは、地の文と会話文との書き分けを理解して話を書いた。絵本の視写に継続して取り組むことを通して、文学的文章の文体を学んでいたものと考えられる。日本人児童も、国語科教材の手紙文を参考にして、これまであまり書いた経験のない手紙を書き、話し言葉とは違う手紙文の改まった表現を学び取っていた。

日系ブラジル人児童も日本人児童も共に、絵本を通して語の意味や文体を学んでいた。絵本を読み聞かせることと書くことを繰り返すことにより使える語彙も増え、文章を書くときの様々な視点も学び取る。この積み重ねによって表現力を伸ばすことができると考えられる。

読み聞かせの中では、日本人児童が、同じ作者の作品に共通する部分を評価し、同じ絵本の中の表現の違いや登場人物のおかしな考えを批判し、話を予測したり分析したりする姿が観察された。一人の作家や、一つの話が表現する全体の意味の一貫性を考え、分析的・批判的に読んでいたのである。また、絵を見て話を想像して書く活動では、日系ブラジル人児童も日本人児童も自分の書いた文章を読み直し、表現を詳しくしたり、表記の誤りに気付いて正しく直したりしていた。来日3年目の日系ブラジル人児童でも日本語の構造や意味を理解し文章全体の整合性を考えながら書いていたのである。このように、絵本の読み聞かせや絵を見て話を書く学習が、メタ言語能力⁷の発達を促すということが確認できた。日本人児童が登場人物の名前を覚えておきたいとメモをとったのは、メタ記憶⁸の現れである。絵本の話の面白さが知的好奇心を刺激し、記憶する方法を自ら考えたのである。

日系ブラジル人児童と日本人児童をそれぞれ観察してきたが、共通する表れが見られた。

⁷ 「言語の構造や意味そのものが自分でよくわかっていて、それを使いこなせる能力」(山下, 2004: 76)

⁸ 「記憶についての自覚と、それに基づいて記憶するための工夫をする能力」(山下, 2004: 90)

日系ブラジル人児童を含む普通学級においては、絵本の読み聞かせを行うことで、絵本の絵や文学的文章が、日本語で表現する経験の少ない児童の理解や表現を助け、絵本の内容が、理解力に優れた子どもの考える力を引き出すことが分かった。情報としての絵本を分析的に読み、様々な経験や考えを伝え合うことは、メディア・リテラシーの育成にもつながると言える。

さらに、「読書へのアニマシオン⁹」を計画的に取り入れて、本を読むための力を子どもから引き出し、個々の日本語力を高めていくことが今後の課題である。

参考文献

- 石井恵理子(2000)「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」
『第7回国立国語研究所国際シンポジウム、第一専門部会、日系ブラジル人のバイリンガリズム』
国立国語研究所
- 伊東治己(1997)『カナダのバイリンガル教育—イマーション・プログラムと日本の英語教育の接点を求めて—』溪水社
- 内田伸子(1999)『「生きる力」としてのことばをはぐくむ』『日本語学 vol.18 1999年7月』明治書院
- 岡田光世(1993)『ニューヨーク日本人教育事情』岩波新書
- 岡本夏木(1985)『ことばと発達』岩波新書
- 川上郁雄(2003)「年少者日本語教育における『日本語能力測定』に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究第2号 2003年3月』
- 川上郁雄(2004)『J S Lバンドスケール 2004 試行版・小学校編』早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室
- 片岡直樹・山崎雅保(2003)『しゃべらない子どもたち・笑わない子どもたち・遊べない子どもたち—テレビ・ビデオ・ゲームづけの生活をやめれば子供は変わる—』メタモル出版
- 黒木秀子・鈴木淑博(2004)『子どもと楽しく遊ぼう 読書へのアニマシオン』学事出版
- 小泉清裕(2004)「小学校英語活動の授業形態と指導者の役割」『教室の窓 2004年9月号小学校生活科・総合的な学習 vol.2』東京書籍
- コリン・ベーカー著、岡秀夫訳・編(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- 西郷竹彦(1997)『文芸・教育 全集 第19巻 作文の指導 I 作文と教育』恒文社
- 齋藤ひろみ(2002)「学校教育における日本語学習支援」『日本語学 2002年5月号』明治書院

⁹ スペインのジャーナリストであるモンセラ・サルトが考案した読書教育法。楽しい読書ゲーム1回につき「75の作戦」のうちの1作戦を経験するうちに、子供の読む力や考える力を引き出すことができるようにプログラムされている(三森, 2002: 43-44; 黒木・鈴木, 2004: 8-12)。

榊原洋一(2002)『アスペルガー症候群と学習障害』講談社
迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
佐々木宏子(1983)『絵本と子どものこころ』有斐閣
三森ゆりか(2002)『絵本で育てる情報分析力』一声社
静岡県教育委員会(2002)『「人づくり」2010プラン(概要版)』
静岡県教育委員会(2004)『静岡の子どもに「確かな学力」を』
静岡県教育委員会(2004)『外国人児童就学状況調べ〔小学校〕平成15年5月1日調』
静岡県教育委員会(2005)『静岡県版カリキュラム 国語科(小学校・中学校)』
静岡県における特別支援教育の在り方に関する検討委員会(2005)『静岡県における今後の特別支援
教育の在り方について―共生・共育を目指して―最終報告』
シドニー＝ウォーカーⅢ(1999)『狂気と正気のさじ加減 これでもいいのか精神科医療』共立出版
ジム・トレリース著・亀井よし子訳(1987)『読み聞かせ この素晴らしい世界』高文研
スティーブン・クラッシュン著、長倉美恵子・黒澤浩・塚原博共訳(1996)『読書はパワー』金の星社
千々岩弘一(2004)「国語の学力は低下しているのか―国語学力の今日的位相―」『日本語学 vol.23 4
月号』(2004) 明治書院
中島和子(1998)『バイリンガル教育の方法 地球時代の日本人育成を目指して』アルク
福島章(2000)『子どもの脳が危ない』PHP研究所
宮地裕ほか(2002)『こくごーねん(上)かざぐるま』光村図書
文部省(1999)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
山下富美代(2004)『発達心理学』ナツメ社

参考URL

http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/latinamerika/kaigai/brazil/sympo_2004.html 外務省(2004)『在
日ブラジル人に係る諸問題に関するシンポジウム 平成16年3月』

<http://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-08/dokusyo/keikaku.htm> 静岡県教育委員会(2004)『静岡
県子ども読書活動推進計画―「読書県しずおか」をめざして―平成16年1月』

http://www.bunka.go.jp/1kokugo/15_yoron.html 文化庁(2004)『平成15年「国語に関する世論調
査」の結果について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/08/020823.htm#mokuji 文部科学省(2002)『「学校教育に
おけるJSLカリキュラムの開発について(中間まとめ)」の公表について』

http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/hourei/cont_001/003.pdf 文部科学省(2002)『子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画 平成14年8月』

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/07/03070202/001.pdf 文部科学省(2003)学校教育におけるJSLカリキュラム 日本語を母語としない子どものための学習支援(小学校編)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm 文部科学省(2004)『これから
の時代に求められる国語力について平成16年2月3日文化審議会答申』

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/03/04032401.htm 文部科学省(2004)「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成15年度)」の結果

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001.htm 文部科学省(2005)「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成16年度)」の結果

絵本・教材

エリック・カール(1990)『はらぺこあおむし』皆成社

Eric Carle(1970) The very hungry caterpillar, Hamish Hamilton

エリック・カール(1988)『くまさんくまさんなにみてるの?』皆成社

Eric Carle(1984) Brown bear, brown bear, what do you see?, Hamish Hamilton

小川道明(1992)『はじめてのえほん7 はんたいことば』リプロポート

君島久子訳、赤羽末吉絵(1969)『中国の民話 王さまと九人のきょうだい』岩波書店

ジョアンナ・コール(1983)『こいぬが生まれるよ』福音館書店

高橋克雄(1983)『はなさかじいさん』小学館

筒井敬介(1983)『したきりすずめ』小学館

筒井敬介(1983)『ももたろう』小学館

根元進(1978)「こんなにどうしましょう」『クリちゃん 〈みどりの本〉』さ・え・ら書房

宮地裕ほか(2002)「無人島でくらすとしたら」『国語四年(上)』光村図書

宮地裕ほか(2005)「たんぼぼのちえ」『こくご二年(上)』、「お手紙」「こんなお話を考えた」『こくご二年(下)』光村図書

村上淳子文、森谷明子絵(2002)『おかあさんはね、』ポプラ社

ルドミラ・ゼーマン、脇明子訳(2002)『シンドバッドの冒険』岩波書店

レオ・レオニ、谷川俊太郎訳(1969)『せかいいちおおきなうち』好学社

レオ・レオニ、谷川俊太郎訳(1975)『さかなはさかな』好学社

(たかくら まゆみ/静岡大学教育学研究科国語教育専攻)

音読を取り入れた読解授業についての一考察

野田 敏郎

1. はじめに

日本語教育機関、とりわけ国内の予備教育として日本語教育を行う日本語学校においては、多国籍の学習者が在籍することになり、出身国が異なれば母語も異なり、学歴や職業、国民性など様々である。そういった学習者の背景は社会的なものだけではなく、日本語学校におけるカリキュラムの終了後の進路も、大学、大学院、専門学校などへ進学する者、日本人の配偶者と日本で生活する者、帰国し大学に復学する者などがいて様々であり、学習者個人の動機、目的も実に多様化している。一つのクラスの中には違った国籍の学習者が混在し、違った目的で日本語を学んでいる。日本語教師はそのような学習者を前にどのような授業を行えばいいのだろうか。

約600時間以上日本語の学習を続けてきた中級クラスの授業で用いるテキストを見てみるとそのほとんどが読解を中心に組み立てられている。例えば、『文化中級日本語 I』という中級学習者向けの教科書では、各課に2つか3つの会話または読解形式の本文があり、投書、アンケート、エッセーなどが載せられている。『日本語教育事典』（日本語教育学会編、1987）によれば、中級レベルにおける読解指導は「既習文型と新出文型との関連、慣用表現、類義語、反意語の提示、文法事項の説明などを行う。また、主語、述語、目的語、連体修飾の部分の提示し、文と文を結んでいる接続詞、指示詞の用法を明らかにして、文構成を分析し、あわせて文章内容の把握を行う」（日本語教育学会編、1987:638）とある。テキスト本文の読解材料をもとに上記のような目標を掲げ指導を進めていくことになるが、このように指導者が「説明」や「用法を明らかに」した練習を行うことで、実際に学習者は読めるようになっているのだろうか。

社会的にも個人的にも異なる背景を持った多様な学習者がいる。そうすると学習方法も変わってくる。例えば、ある学習者は漢字が苦手だから読み方を教えてくれと言い、ある学習者は漢字の意味がわかるので声に出して読む練習はしなくてもいいと思うと言い、またある学習者は、本文中のわからない単語を目にするたびに辞書を引くという作業を読解の授業中始終続けている。学習者が多様であるからこそその苦手とするものは異なり、学習方法に差があるのも理解できる。しかし、多様性のある学習者を対象にした指導というのはこのような一貫性のない個々の勝手な学習を容認してもいいのであろうか。どの学習者にも「読めるようになった」という実感を与えられる読解の練習はないのであろうか。

本稿では、このような疑問点から出発し、読解教育ではどのような授業活動を行うべきか、多様な

学習者の混在する日本語教育のクラスにおいて行うべき練習について考察する。

2. 学習者の個人差

学習者の多様性の背景には様々な個人差がある。その個人差が読解に与える影響にはどのようなものがあるのだろうか。ここでは、母国語でなら自由に意味が取れるのに第二言語ではうまくいかないという母語との比較ではなく、学習者の間にその差が生じる理由について見ておきたい。

学習者の個人差として、まず、非漢字圏学習者と漢字圏学習者の違いがあげられる。漢字圏学習者は、ある程度の日本語の漢字語彙は自国のもものと共通しているため、読み方がわからなくとも意味が分かり、非漢字圏学習者に比べて読解において意味理解の上で有利に働くことがある。

Matsunaga (1999) は、漢字圏学習者は母語から漢字知識を転移させ、読解において非漢字圏出身者に比べて有利に働くとみている。ただし、日本語の漢字の読みがわからない漢字圏学習者は会話力で良い結果が出せないことから、マイナス要因として働くこともあると指摘している。また、保坂 (1991) によれば、非漢字圏学習者と漢字圏学習者とでは、困難に感じる点が異なっているという。非漢字圏学習者は聴覚型であり、単語の認知と漢字に難しさを感じているが、漢字圏学習者は、視覚型であり、単語や文の音声解読に難しさを感じているという。このような差が生じることにより、同じクラスで個別の指導を行うのは困難であるから、学習者が教室外で自律的に自分に必要な練習を行えるよう教師は考慮すべきであると述べている。

次に、ストラテジーの個人差があげられよう。オックスフォード (1994) は、学習の自律は外国語の学習には特に大切であり、それは、教室の外で外国語を使うときにはいつも先生が傍にいるわけではなく、外国語能力の発達には必要なものであるとしている。その自律を促進するのが、学習ストラテジーであり、学習ストラテジーを適切に使うことで、言語能力は向上するのだという。

また、読解のストラテジー利用について、保坂 (1991) は次のように述べている。読解ストラテジーの研究からみると、良い読み手はトップダウンとボトムアップのストラテジーをうまく使い分けているが、劣った読み手はボトムアップのストラテジーに偏っている。このストラテジーを制御し目標に応じてうまく使い分けられる能力が読解を達成させているという。保坂は、自分の読解過程をモニターし、問題点は何か、課題に対し何が効果的であるか、読解が途中で失敗した場合どのように修正したら良いか、どんなことについて確信を持って行っているかなどを認識することが重要であるという (保坂、1991 :35)。

また、ストラテジーの使い方と読解テストの成績の相関を調べた研究調査に南之園 (1997) がある。調査は中級後半から上級までの学習者を対象とし、読解テストの成績と使用テスト中に用いたストラ

テジーの質問票から分析した結果、①トップダウンストラテジーには有意な差が見られず、②ボトムアップストラテジーでは成績上位群が下位群よりも使用が少なかったということがわかった。結果について南之園はどのレベルでもトップダウンストラテジーを使用していたが、読解力が低くてトップダウンストラテジーを使用していた者はボトムアップ処理能力が不足していたためではないかとしている。また、上位群でボトムアップストラテジーの使用が低かったのは、読み手の語彙・文法処理が自動化していたためその処理が無意識的に行われていることを示唆しているとしている。ボトムアップ処理ができなければ、他のストラテジーを用いてもうまく機能しない場合もあるという。

以上みてきた学習者の個人差についてまとめると、①学習者の母語による読解の認知過程の差があり、それぞれ得手不得手とする学習項目がある、②ストラテジーを効果的に用いている者とそうでない者がおり、ボトムアップ処理の自動化が影響を与えている、ということになる。これらの要因から学習の到達度に差を生じさせている可能性がある。

もちろん、この他にも目的意識や学習環境などの差も考えられるが、本稿では読み手の読みの過程に焦点をあてて効果的な読解学習を考えてみることにする。

3. 学習者の読みの過程

山本（1989）では読みの過程について述べられているが、要約すると次のようになる。読みとは目による視覚を通じて一語一語文章中の語彙を認知しながら読むという行為であるが、それだけではない。読解過程には視覚的情報¹（visual information）と非視覚的情報²（non-visual information）とが関係し、視覚的情報のみでも、非視覚的情報のみでも成立し得ない。非視覚的情報を豊富に持っていれば視覚的情報に頼らなくてすむが、非視覚的情報をあまり持たず視覚的情報に頼れば読むスピードは遅くなる。視覚的情報に頼って読む場合読みの速度が遅くなるのは、視覚で処理できる情報量には一定の限界があるからだという。

認知機能の面から見ると、この一定の限界というのは、脳のワーキングメモリ³が関与していると考えられている。苧坂（2002）によれば、ワーキングメモリとは、メモリ、記憶という用語が用いられてはいるが、数字をいくつまで一度に覚えておけるか、あるいは、どのくらい長く覚えて置けるかといった記憶の尺度で表現できるものではない。さまざまな行動場面での情報処理の一時的な保持を担

¹ 視覚的情報とは、書かれた文字を目を通して読むことによって得られるものを指す（山本 1989）。

² 非視覚的情報とは、我々が使用している言語そのものについて、そしてまた読むということについて知っていること、さらに過去に経験して得た知識の総体を意味する（山本 1989）。

³ 苧坂（2000）によれば、ワーキングメモリ（Working memory）は作業記憶あるいは作動記憶とも呼ばれている（苧坂、2000：1）。ワーキングメモリは「目標志向的な課題や作業の遂行にかかわるアクティブな記憶」だと定義されている（同著：2）。

うことにより、情報の処理と保持の並列処理を支え、目標の達成に向かって行動を維持するのに重要な役割を果たすものであるという（苧坂、2002: 4）。例えば、難解な文章を理解しようとする場合、どのような言語処理を行っているのか。苧坂によれば、このような読みの過程では、文章を理解しようすることに資源の多くを消費してしまう。すると、保持のために費やす資源が十分残らない。その結果、すでに読んだ内容を容易に忘れてしまい、ようやく文末までたどり着いたものの、読み終わったころには何が書いてあったか忘れてしまっているのである。効率の良い読みをするためには、このワーキングメモリの容量の適切な配分が必要であるという。文章の難易度や、読み手の読みの処理の仕方によって、読む処理の速度、つまり読むスピードや情報の保持に影響があるということである（同著 :63-64）。苧坂は、「ワーキングメモリは動的な性質を持っていて、目標に向かって必要な場合にはその内容を絶えず変化させるのであって、決して静的な記憶ではない」と述べている（同著 :4）。またリヴァーズ（1987）も、読みの過程で行われる読み手の作業は受動的な活動とはほど遠い活動であるという。書かれているメッセージを自由に理解するためには、文字で表された音の識別、語と語、文と文、あるいは段落との関係などをすぐに認識するという作業が自動的に働くように十分に伸ばさなければならない。この過程は、外国語学習者を殊のほか苦しめることになるが、口頭でその言語項目に慣れ親しんでおくと読みが容易になり、認識過程が促進されるので、連続的に意味を理解するという複雑で骨の折れる仕事の方にエネルギーを回すことができるという（リヴァーズ、1987: 242-243）。このように認知の面からは、ワーキングメモリの適切な配分、および文章の自動化を行えるかどうか、外国語の文章理解の過程に影響を及ぼすと考えられている。

漢字かな混じり文を用いた日本語の表記法は、アルファベットのような表音文字による文のみを用いたものとは異なる。同じ漢字を扱う中国語の研究では、第二言語学習者は、第一言語使用者にくらべて、単語レベルでは音声依存が高く、文レベルでは音声依存が低いことが指摘されている（Hayes、1988）。第二言語学習者は、ネイティブと異なり、視覚に依存しながら文を読んでいるのだという。このことは、日本語の漢字かな混じり文にもあてはまるものと思われる。つまり第二言語学習者は、日本語を黙読で読む際、音声は恣意的なものとして読み進めていることが考えられる。もし、その音声の間違っていただけであった場合、間違っただけで理解されてしまうことも考えられる。特に漢字を母語で用いない非漢字圏の学習者は、漢字圏学習者と比較すると文字の認知の面で弱いので、一層文字に対する音声依存が高いことが考えられる。また、筆者は、国内の日本語教育機関において日本語教師として勤務しているが、日本語能力試験⁴で何が一番困難に感じるかという問いに対し、「読解」をあげる者が常に多い現状がある。こういった現状から、学習者は読解のこういった点で困難を感じてい

⁴ 日本語能力試験は、「文字・語彙」、「聴解」、「文法・読解」の3つの科目に分かれて行われている。

るのか、読めないとすればその理由は何だと捉えているのかについてアンケート調査を行った⁵。回答者 11 名中 8 名が「漢字の読み方がわからないから」という理由をあげた。学習者にとって漢字の読み方がわからないということが読解において大きな支障となっていると感じていることになり、語句、文章の理解に読み方を知っていることが読解において大きなアドバンテージを与えていることを示唆している。

4. 音読を取り入れた読解教育

以上の先行研究、実際の事例から、学習者の個人差、とりわけ漢字圏学習者と非漢字圏学習者の認知過程の違いは、読解において到達度の差を生じさせる大きな要因の一つであることがいえる。また、漢字圏、非漢字圏学習者のそれぞれの特性、すなわち視覚型、聴覚型という漢字語句の理解の傾向について教師が認識しておく必要がある。

またワーキングメモリが効率的な読みの実現を左右し、ワーキングメモリを効率よく機能させるためには、語や文章の認識の自動化が重要であることを見た。

これらをふまえた読解の訓練方法として、音読⁶という作業を課すことを提案したい。音読は、まず、口頭による日本語の音声の慣れを実現できる作業である。漢字を視覚的に捉え、漢字の日本語の読み苦しむ漢字圏学習者には、正しい日本語の読み方を定着させる訓練につながる。一方、聴覚型と言われる非漢字圏学習者には、漢字語句の読み方に慣れることで漢字の読みが定着し、音声による文章理解を促進できる可能性がある。漢字圏、非漢字圏学習者の混在する教室では両者にとって異なるメリットを享受しながら読みの訓練を行うことができるであろう。

また、音読の一種にシャドーイングという作業がある。シャドーイングは、文を聞いてそれと同時に聞こえたものをそのまま自分で声を出して再生することである。文を聞きながらその文を記録し音読し、また新たに聞こえてくる文を聞き、音読を行うという作業の連続である。これは、聴覚的に提示された文を記録するという作業と、適切に読み上げるという作業を同時に課すものであり、情報の処理と保持の並列処理を行うワーキングメモリに大きな課題負荷を与える作業であると予想される。荻坂(2000)によれば、文章の処理作業は、文が視覚的に提示された場合でも、聴覚的に提示された場合でも共通する作業と考えられ、「読み」に限定されない、一般的な言語処理作業であるという(荻坂、2000:187)。したがって、シャドーイングのような作業を行なうことで、聞く練習もできると同時に読

⁵ アンケートに答えた 11 名の国籍の内訳は、ミャンマー 5 名、インドネシア 2 名、バングラデシュ、ベトナム、中国、韓国が各 1 名である。

⁶ 「音読」は、音声を伴う読み方で、文章をはっきりと声に出し、自分のペースで読む読み方である。人に語るような表現豊かに読む読み方を「朗読」とし、発音せずに読む読み方を「黙読」とする。

解に必要なワーキングメモリの効率化が図れる可能性がある。

5. 読解授業の実践

上記で述べたワーキングメモリの効率化を図れるという効果を期待し、筆者は勤務先の日本語学校の中級クラスで実際の読解授業で実践を行った。実践授業は平成17年7月7日より9月22日にかけて、毎週1回45分の授業でシャドーイングなどの音読を課す読解授業を行った。

授業は、各自が黙読し、クラス全体で350字程度の読解材料の内容を把握し、音読を行った上でシャドーイングを行った。これは、いきなりシャドーイングをしても意味がわからない場合が多く、今回の学習者のレベルを考慮し、十分内容を確認し、音読練習をしてから行ったほうがよいと判断したものである。また、単に文を読む練習にならないよう、シャドーイングの後に読んだ文章の内容について回答させる課題を課した。特に学習者からの反応を記述してもらおうと、実践授業前、実践授業4回目、実践授業終了後の3回にわたってアンケート調査を行った。アンケート調査では、実践授業の参加者に実践授業や音読の効果に対する意見や感想などについて記述してもらった。これらのアンケート、授業後の学習者のコメント、指導者である筆者が記録しておいた授業ノートなどを資料に、認知的な負荷に関する学習者の反応について考察してみる。

授業について、学習者から例えば次のような負荷に関する反応が見られた。

- (1) 声を出して読む時、文章の内容が頭に入りません。(非漢字圏・7月7日・授業コメント)

これは、授業初日の学習者の反応である。声を出して音読をさせながら文章内容を理解させるという試みはこれまでの授業活動で行ったことはない。これまでのように黙読して意味を理解していく読み方と違い、内容を理解しにくくなっている様子が見られる。他の授業でも同様に、難しさを感じているコメントが見られた。

- (2) 本を見ないで、テープの声と同じようにシャドウィングするのは難しいです。

(非漢字圏・7月13日・授業コメント)

- (3) 一生懸命文を読む時文章の内容は理解しにくい。特にたくさん始めてみる言葉が出る時。

(漢字圏・7月28日・アンケート)

しかし、このような作業を継続して行ない、慣れてくると、次のような反応を示す学習者も見られた。

(4) この練習が始まったら家で自分でやってみようと思っていました。その時からたくさん言葉がわかってきました。(非漢字圏・7月28日・アンケート)

(4) のコメントで学習者は読解授業での学習方法の一つとして提示したものを学習者が自らとりくみ、その効果を感じていることがうかがえる。また次のように、読解学習において、読み方がわかるだけではなくその言葉の意味がわからないと読解に支障をきたすことに気づいた学習者も見られた。

(5) 授業で気がついたことは漢字が読めるですけど時々意味がわからないですから言葉が大切です。(非漢字圏・7月28日・アンケート)

また、音読活動を行うことで、漢字圏、非漢字圏学習者のそれぞれの弱点を補う訓練となっているかという点について見てみる。

(6) 面白いでした。聴解と読解のこともできる。(漢字圏・7月8日・授業コメント)

これは漢字圏学習者からの反応だが、日本語での漢字の読み方の練習として音読活動を捉え、それが「聴解」にもつながるものというメリットも感じていることがわかる。

(7) 聴く力も強くなって文章の意味をだんだんわかるようになると思います。単語も増えたり表現も増えるからいい授業だと思います。(非漢字圏・7月8日・授業コメント)

これは非漢字圏学習者からのコメントである。この学習者も「聴く力」を意識し、文章の意味理解を促進する練習として捉えている様子が見える。

6. まとめ

読解授業で、シャドーイングなど音読を活用した作業を行なうことで、理論上ワーキングメモリに大きな負荷を与えると予想されていたことが、実際に学習者にとって大きな課題であることがわかった。こうした課題負荷を与える訓練を学習者が継続的に行うことで、課題負荷を効率よく達成しようとする方策を見出し、ワーキングメモリの働きを向上させ、読解力を高められる可能性が予想される。

また、漢字圏、非漢字圏学習者の混在する多様性に富むクラスでの活動として、それぞれの弱点を補う練習、すなわち漢字圏学習者には日本語での漢字の読み方の定着、非漢字圏学習者には漢字語句の読み方と意味との結びつきを意識するための活動となり多様性に富む学習者に応じた授業作りができると期待される。

ただし、問題点もある。第1に、音読を用いた授業を行った場合、声を出そうとしない学習者がいるなど、音読作業を扱う上での学習者の精神的負担について十分考慮する必要があることである。授業方法について十分工夫、検討しなければならない。

第2に、実践授業で行なった音読作業では、発音指導である。速く読むよう指示し、発音の不正確さを許容してしまい、結果発音指導をしないまま速く「読めた」という達成感のみに集中しすぎてしまったきらいがある。教師のいる環境で音読を行うというメリットを学習者は十分に享受できていたのか疑問が残った。音読作業での教師の果たすべき役割についても検討を要するものである。

また、実践授業の期間は短く、音読を用いた授業を継続した場合の学習者の変容などの調査は行っておらず、全体的にデータ量が不足しているという研究手法上の問題点もあった。今後は、他の音読を用いた授業のアクションリサーチや、学習者の読解認知過程に関する研究を参考にし、少しずつ実践を重ね継続的に研究を行い、効果的な読解授業づくりに必要な指導方法を確立した上で日本語教育の現場への応用を考えたい。

参考文献

苧坂直行編著（2000）『脳とワーキングメモリ』京都大学学術出版会.

苧坂満里子(2002)『脳のメモ帳 ワーキングメモリ』新曜社.

国際交流基金編（2002）『日本語能力試験出題基準』凡人社.

日本語教育学会編（1987）『日本語教育事典』大修館書店.

文化外国語専門学校(1994)『文化中級日本語 I』凡人社.

保坂敏子（1991）「日本語の読解過程に対する学習者自身の意識について」『日本語と日本語教育』20号 33-47 頁 慶応大学日本語日本文化教育センター.

南之園博美（1997）「読解ストラテジーの使用と読解力の関係に関する調査研究—外国語としての日本語テキスト読解の場合—」『世界の日本語教育』7号 31-44 頁 国際交流基金日本語国際センター.

山本一枝（1989）「読解力の養成法」『講座日本語と日本語教育第 13 巻 日本語教育教授法（上）』268-301 頁 明治書院.

リヴァーズ,W.M.著、天満美智子・田近裕子訳（1987）『外国語習得のスキルーその教え方ー』、研究社

レベッカ L・オックスフォード著、宍戸通庸・伴紀子訳（1994）『言語学習ストラテジー』 凡人社.

Edmund B. Hayes（1988）“Encoding Strategies Used by Native and Non-Native Readers of Chinese Mandarin.” The Modern Language Journal 72, ii 188-195 頁

Matsunaga Sachiko(1999) “The Role of Kanji Knowledge Transfer in Acquisition of Japanese as a Foreign Language.” 『世界の日本語教育』 9, 1999 87-100 頁 国際交流基金日本語国際センター.

(のだ としろう／静岡大学教育学研究科国語教育専攻)

“CSN しずおか” からのメッセージ ～外国籍の子供達の力になるべく集う熱き初心者たち～

坂本 龍太郎



↑お楽しみ会に参加した CSN メンバー。現在メンバーは31人。

しかし支援を求めている生徒の数は支援者の数を越えている現状にある。

僕たちは外国籍の子供たちに日本語を教えている静岡大学の組織である。今回シンポジウムに参加させていただいて多くの人に僕たちの活動を知ってもらったことは、今後にとっても価値のあることでありとても感謝している。今回、僕たちの活動をもっと詳しく知ってほしいと思い、この場を借りて活動の紹介をしていきたい。僕たちは子供たちの支援を通して多くの感動を味わってきた。しかし多くの問題を抱えてきたことも事実である。

まずは来日している外国籍の子供たちの置かれている状況から考察していきたい。多くの子供たちは親の都合によつての来日であり、自らの意思で来日している子供は滅多にいない。支援要請を受け、支援を始めた頃は異文化に戸惑う子供たちの心のケアから入っていく。それは学習支援に対し精神面での支援だといえる。日本語が全く話せない子供も少なくない。彼らはそれでも小学校、中学校に通い日本の生活の中に入っていくのだ。学校にて教育を受けていく上で日本語というものは僕たちの想像がつかないところまで問題を波及させていく。例えば小学校4年生で来日した子供がいるとする。その子供は母国にて小学校3年生水準までの教育を受けてきているため学習のレベルとしては日本の

子供たちと大差ない。しかし教育を受けるにあたって使用されている言語が日本語に急転換することで学習の伸びに突如として壁が現われるといっても過言ではない。授業において行っている内容が理解できるものであったとしても、その媒体というものが変わることによって理解が遮断されてしまう。子供たちの学習能力の如何にかかわらず学習面での遅れはサポートしているどの子供にも当てはまる事柄だ。

そういった子供たちに対し学習支援をすぐさま始めるというやり方では子供たちの反発を招くどころか勉強に対する不信感を募らせてしまい、将来に対し良い影響があるとは考えにくい。サポートしていくにあたって一番大切なものは子供との信頼関係である。信頼関係の上にしか充実した学習支援は行えない。言葉が通じないうちはそれも困難な場合がある。子供は来日してどんな心の変化を遂げているのだろうか。



←子供と遊びに外出する。

支援において大切なのは子供との信頼関係である。

信頼こそ才知よりも支援を深める。遊び盛りの子供も多い。

日本に住む外国人は140万人以上に上る。その半数が在日韓国・朝鮮人、そして中国人である。その多くは戦前・戦中に日本へ来ることを余儀なくされた人の子孫である。しかし僕たちが支援している子供たちの中には在日韓国・朝鮮人、中国人は含まれていない。なぜなら2世3世ともなれば日本人とはなんら変わらぬ学習能力を備えて暮らしている方が多いからである。以上に挙げた人々が問題とすることは、指紋押捺制度は撤廃されたものの依然として義務付けられている外国人登録証、社会保障制度の一部除外、大都市における公務員試験への差別、選挙権の不保持などである。一方僕たちが主に支援対象としているのは外国籍の子供たちに対する学習支援であり、2世、3世ではなく近年来日した子供も数少なくない。国籍ではブラジルやペルー・ボリビアなどの南米、フィリピン・モンゴルなどのアジア地域である。ではそちらの方の問題はどのようなものがあるのだろうか、僕たちが今まで子供と共に向き合ってきた諸問題について考察していきたい。

まずは友人関係である。言葉が通じないというだけであまり友人が作れずに困っている子供も少なくない。ある程度日本語が話せるようになったとしても、片言であればそれが原因でうまくいかない。まず日本語を問題なく話せるようになること、それは日本語が全く話せないまま来日した子供にとってとても大変なことである。またそこに至るまで支援においても、長い時は何年もかかる。それには別の原因も存在する。それは日本にいながらも日本人とあまり関わらないというパターンである。不自由さが原因で学校へ行かなくなってしまうと、家で使うのは母国語であり日本語に触れる時間がほとんどなくなってしまう。そんなとき子供たちにとって学校へ行くと言うことがどれほど日本語能力習得に役立っているかを感じるのである。また、家に友達を呼んで遊ばない子も日本人に比べると多い。呼んだとしても同じ国同士のつながりである外国籍の子供である。それには言葉の問題のほかにも母国色に染まった家庭環境を日本人に見せたくないということもあるだろう。このように友人関係というものは支援においても大きな影響を与えるのだ。子供であるのだから言葉が通じなくてもなんとか友達になれるだろうというのも甘い考えであるということが分かった（ただ幼児ほどで活発な子供であればすぐに友達を作れるケースも多い。友達となったらその人が外国人であることさえも忘れて遊ぶようになる）。良くも悪くも日本で円滑な友人関係を築くために日本語というものは土台になっているのだ。だから僕たちがまず支援していくべきは日本語である。

次に、日本語がある程度話せるようになってから浮上してくる問題について考察していこうと思う。友人関係にも恵まれ学校にもしっかりと通っている。日本語が話せるということで子供たちの負担は多少なりとも軽減される。しかし、日本語の読み書きという事柄においてはまだ問題が残っている。語学の習得においては話せるようになることが第一で、その後に筆記、読解能力がついてくる。この時点で日本語特有の問題とそれ以外の問題が挙げられる。前者においては漢字である。後者においては日本語がまだあまり話せなかった過程において周りの子供と習ってきた学習分野での遅れである。

日本では概して、同じところをみんなで一斉に勉強するという方式をとっている。これはアメリカなどの人との違いを大切にし、自分のレベルに合わせて学習するという方針とは真逆である。このような日本の制度は勉強の遅れている子に対し厳しいものである。そのダメージは外国籍の子供たちにとって容赦なく襲いかかってくる。また、過ぎた課程を無視して次の課程の勉強に取り掛かることも難しい。段階教育において1を終えなければ2、3と進むことはできず、1ができていたとしても2をやらずして3に飛ぶことはできないのである。社会や理科ならまだ途中から始めることもできるだろう。しかし、僕たちが主として扱っている科目は国語と算数（数学）で、これが子どもたちに大きな負担を与えている。特に掛け算を苦手としている子供が多く、それをクリアしないことにはその後の課程に大きく響く。掛け算は小学校2年生で習う単元であるが、その時期以後に来日した子供は掛

け算ができないという問題は発生しない。それは母国で算数の基礎とも言うべき掛け算を習ってきているからである。

勉強の遅れ、それはいじめにつながることも多い。いじめが日本の社会や学校で問題となっているのは「みんな同じはずだ」という考え方が今でもあるからだと思う。日本人の集団性は、ときには大きな力を発揮することもあるが、新しいものに対して自分たちとは異質のものとして排除する傾向にある。学習面での遅れの方は、僕たちのサポートによってだんだんと解消していくことができる。しかし、サポートによって解消されない事柄もある。1つは外見が違うということ。もう1つは外国人であるという事実である。

日本語が流暢に話せるようになったとしても外見から判断されジロジロと珍しそうに見られたり、日本語が流暢であつてもちゃんとした日本語を使ってもらえなかったりする。外国人＝日本語が下手という固定観念があるのだ。外見に見合った外国人の名前を付けられることもある。そういったいじめは中学・高校よりも小学校で多いように思う。子供だからこそ外見の違いを受け入れるだけのキャパシティーが備わっていないとも考えられる。外見に関することはサポートでどうにもならないことではあるが、子供たちには、むしろ、母国のプライドとして考えてもらえることを希望している。そして、変えていくべきはむしろ日本人の悪い意味での集団性である。もし、日本がもっと多民族社会であつたならばこのような問題は応じなかつただろう。

次に、外国人であるという事実である。これは外見や日本語のレベルに関わらず外国籍の子供たちにとっての乗り越えなくてはならない壁である。例えば、モンゴルなどアジア系の国から来日した子供であれば外見からしても日本人とほとんど相違ない。言われてみるまで外国人だと気付かないほどである。それにも関わらず、外国出身だと言うことでその国だと分かるようなあだ名を付けられて呼ばれるというパターンは多い。子供たちは誰一人として自分の国を悪く思うようなことはなく、むしろ誇りを持っている。それにもかかわらず、その国特有のあだ名でいじめられてしまうとはとても悲しいことである。たとえ日本人とのハーフに生まれ二重国籍であつても、外国特有のあだ名を付けられることがある。それは、子供自身に対しても、また、外国籍の親に対してもやるせない状況である。日本の教育文化的な問題も考える必要がある。よくあることだが、家庭教師をやりませんかという勧誘の電話を小学校、中学校時代に受けたことが誰でも記憶にあるだろう。それを断れば「すでに別の塾に通っていますか？」と切り返される。まるで学校以外の場で学習機関に通うというのが通例になっているかのようだ。言い換えれば、学校の勉強についていくには学校以外の場でも塾などに通う必要があると考えているのだ。学校教育は信頼できないと考えることや、周りの子供が行っているから自分も塾に行くと考えていることも問題である。勉強は義務教育として学校で保証されているのだから、

学校外では学校で学べない水泳やピアノを習ったりすることがいいと思うのだが。それは別にしても、外国籍の子供たちを抱える家庭の大半は決して裕福ではない。それは親も外国籍であるがゆえの問題を数多く抱えているためである。出稼ぎで、かつ、子供たちも一緒に来日したとなれば裕福であることは少ない。

異国で子供たちを抱えながら生活している親の視点から見ても、様々な問題があることが分かる。例えば、就職にあたっては日本人と同じような機会が与えられているわけではない。きちんとした会社に勤めたいと思っても書類選考の時点で外国人だという理由で落とされたり、採用条件として母国名ではなく日本名を名乗ることを提示されたりすることも多い。それは商売において日本で仕事をする以上日本名でないとお金が集まらないと言うことなのだろう。それゆえ派遣業に身を投じている親も少なくない。それでは安定した収入が長い機関に渡って得ることは難しい。それでも家族を養うために共働きになって頑張っている家庭もある。そこで不利益を被るのは子供たちである。夜遅く親が帰ってくるまで子供だけで待っているということもよくある。そんなとき、僕たちが親代わりとなり支援に行くことになる。

また住居探しも難しい。そのためか、同じ国籍同士の人が生活しているアパート、外国人が多く住んでいるアパートというのも珍しくない。住むと言うことは基本的な生活の権利であるにも関わらず外国人だからお断りだという考え方が未だに残っていることも確かであろう。



↑ 定例会：毎週支援者各個人の抱えている悩みを皆で話し合う。

一人の子供を責任もって支援をしている以上、いかなる問題にも対応できるよう勉強する必要がある。

自分たちの問題に追われる前に、自分たちの問題を追うことで支援に備える。

外国で暮らすということ。それは実際に生活している人たちでないと分からない数多くの問題がある。僕たちは外国籍の子供を支援してはいるものの、完全に彼らの苦労というものを分かってあげることにはできない。なぜなら僕たちは外国人として海外で少年時代を送ったという経験がないから。しかし、そんなことを言って立ち止まっている暇はない。世界中どこでも子供というのは社会的にも精神的にも弱い立場であり僕たちが働きかけなければできないことがある。そんな子供達が慣れない異文化の中で自分の話せない言語に包まれて生活していることを考えたら、自然と彼らの支援の必要性を感じざるを得ない。「CSN しずおか」は、そういった想いを持つ大学生が集ってサポートしていきこうという組織である。1人のメンバーが1人の子供を受け持ち、互いの都合の着く日に支援に赴く。そこで繰り返し広げられる支援において、ここで述べてきたような様々な問題を子供たちと共に考え解決していきたい。子供の抱える問題は支援者1人で対応するには余りにも大きすぎる。ましてや子供であるがゆえその変化は日に日に推移していくものだ。そのため僕たちは毎週集まってそれぞれの支援において出てきた問題をメンバー全員で話し合う。そこでまた自信をつけて子供のところへサポートに向かうのである。子供の年齢は4歳から10代後半までと幅広く、それぞれにかかえている問題も異なる。子供の数だけ考えるべきことがあるのだ。

しかしその一方で子供の数だけ笑顔がある。自分の支援によって子供が手にとるように成長していく。自分の教えた日本語でコミュニケーションが取れるようになり友人関係も上手くいくようになった。勉強も追いつくようになった。協力してさまざまな問題を乗り越え、最終的に子供によって成長させられていた自分に気付かされるものである。そんな感動が僕たちの行動力につながり子供たちの笑顔を生むのだ。そして今日もどこかで誰かが支援に行っていることだろう。



↑お楽しみ会にて 学生と外国籍の子供たち

CSN しずおかでは年に3回「お楽しみ会」と企画・実行している。学生が支援家庭に赴き生徒と1対1で支援を行うことが通常の活動であるため、「お楽しみ会」がCSN 学生メンバーと子供達との交流の場となる。子供たちは自分の支援者以外とも交流できるので毎回の期待感はとても大きい。今年のお楽しみ会ではみんなでさまざまなダンスを踊り「もちつき」や「習字」などの日本文化の体験、その他多くの企画を通して交流を深めた。

(さかもと りょうたろう／CSN しずおか)

意味創りからはじまる協働的な学び

宇都宮 裕章

1. はじめに

地球規模での人々の移動が活発になるに伴って、多文化を背景とする年少の日本語学習者（以下学習者とも略す）の教育が取り上げられるようになった。日本語教育の分野でも関連する議論が盛んに行われているが、未だに当該分野を越える理論が明確化しておらず、かつ、日本語学習者の「支援」に特化した方向性を持つために、日本語教育資源（理論的知見・人的資源・教材・指導技術・時間等）の充実が常に求められている。そのため、学習者に対する教育を実践しようとする実施への敷居が極めて高くなるという矛盾が、特に日本語学習者の在籍が少数である学校において生じている。そうしたところでは、学習者に対してどんな内容をどのように扱って良いのかを定めにくい状況にある。中には、易しい（学習者の年齢より下の学年で扱う）教科内容の伝達でその場をしのいでいるところも存在する。

こうした状況に対しては、教科内容そのものではなく「学習言語」（Cummins & Swain, 1986）を扱うべきだという主張（齋藤, 1999: 清田, 2001: 文部科学省, 2003 など）もある。しかし、学習言語という概念には実体がないために¹、大半の現場では教科内容と学習言語の区別ができず、「学習言語とは一体何なのか」「学習言語を教えることと内容を教えることはどこがどう違うのか」「学習言語に関する資源が得難いところはどのような手立てをせよと言うのか」といった疑義と困惑を生んでいる²。もともと、日本語そのものが伝達すべき知識だと見なされやすいこと³もそれに輪をかけている。

ここで、知識の伝達は真の教育にはならないというパウロ・フレイレの言（フレイレ, 1979: 105-106）を取り上げたい。AからBへと一方向的に語りかけることは、たとえそこにヒューマニズム（Bのために）が込められていたとしても、非人間化への意図が隠されているのである。それは豊かな人間形成に対する否定であり、知識保存の名目（Bについて）のもとに行われる人間の意識の埋没に他ならない。こうした制度の下で行われる教育を銀行預金型と呼んで批判し、対話的（Bとともに）な課題提起型の教育を提唱、実践し続けたフレイレの功績は万人の知るところである（野元, 2001）。さらに、言葉が教育変革の強力な武器となることは、セレスタン・フレネの実践（フレネ, 1986）⁴によっても明

¹ カミンズの理論に対する全般的な考察と批判については、宇都宮(2004, 2005)を参照。

² 筆者は主に日本語学習者の在籍が少ない地域での研究を経年的に行っている。その中から得られるこうした声は当該地域指導者の切実な思いでもある。

³ 尾崎(2004)の言う「学校型日本語教育」では、こうした日本語の扱いが特に顕著である。

⁴ フレネ、イリッチ(1977)、フレイレといった教育学者たちは、活躍した地域は違えども硬直化した教育システムに対する鋭い批判の視座を持っていた。むろん本稿ではその議論を展開できないが、言

白な事実となっている。これらの主張の根底には、対話的な活動こそが言葉を真に使用することであるという言語観と、知識を伝達物とみなす上意下達の教育を言葉の力で解放していこうとする態度がある。世界規模での多文化共生に脚光が当てられている現代にこそ、言語教育の在り方について原点を見つめ直す議論が必要なのではないだろうか。

本稿は、こうした観点に基づき言葉を伝達物としない言語観に理論的根拠を与えることを目的とする。そして、日常的に（日本語教育の専門性の有無を問わず）学習者に接している指導者たちが求めて止まない学校教育との整合性の論拠を探っていく。

2. 意味を生み出す過程

フレイレが実践した対話的教育では、教育に参加する者たちによって課題が生み出される。その課題は参加者にとって真に意味のあるテーマであることが出発点となる。したがって、意味が言葉の形式に既存するとは捉えていない。ところが、この主張は私たちの言葉に対する常識的な見方を否む。意味は言葉そのものに存在するのであって対話によって生み出されるものではないとみなしてしまうからである。しかし、こうした常識は先人の論考によって覆される。

古くは、例えば、時枝誠記の言語過程説⁵がある。

意味はその様な内容的な素材的なものではなくして、素材に対する言語主体の把握の仕方であると私は考える。(中略) 意味の本質は、実にこれら素材に対する把握の仕方すなわち客体に対する主体の意味作用そのものでなければならないのである。(時枝, 1941: 404-405:)

時枝理論での言葉とは、意味と形式とを等号で結ぶ構成物などでは決してない。「主体」と呼ばれる使い手がいること、「素材」と呼ばれる記述されるもの・語られるもの・表現されるものが存在すること、そして「場面」と呼ばれる主体の感情や態度・聞き手の存在なども含めた主客の融合した世界、すなわち主体と素材の共存空間があること、この三つを存在条件として成り立つものである。意味は、それぞれの条件間の相互作用の中に生じる。

また、同時代にまったく別の分野から同じような観点が登場している。

語教育においても取り上げるべき知見が多いことを強調しておきたい。詳細は里見(1994)などの研究を参照のこと。

⁵ 言語過程説についても幾多の論考があるが、言語論における位置づけと最近の論考については柴崎(2004)に詳しい。尚、下記の引用文では筆者が現代仮名遣いに改めている。

思想とコトバとの関係はなによりも物ではなくて過程である。この関係は思想からコトバへ、コトバから思想への運動であると。この関係は、心理学的分析の見地からすれば、それ自身の本質的特徴において真の意味の発達とよび得るところの変化をとげる、一連の段階や相を経過するところの発達過程としてあらわれる。(ヴィゴツキー, 1962: 167)

心理学者ヴィゴツキーが、概念（思想）と言葉（コトバ）とを関係づける⁶ところを「発達の最近接領域」と呼んだことは良く知られている。この理論に従えば、概念の発達に言葉が介在していることが明白である。言葉は概念そのものではなく概念の発達を支えるものである。概念は言葉によって記号化されるものではなく、言葉を介して理解されていくものなのである。逆に、言葉の発達によって概念も発達していくことが了解できる。概念と言葉との関係が真の意味の発達だと主張した趣旨はここに存している。

さらに、哲学的な論考においても、言葉によって意味が生み出されることが明らかになっている。

言葉そのものに意味が属していると言うべきではないでしょう。実際は、話し手相互の間に存在する言葉にのみ属しているのです。つまり、応答しつつある能動的な理解の過程でのみ、実現されるものです。意味は言葉の中にあるものではありません。意味は、話し手の心の中にあるものでもなければ、聞き手の心の中にあるものでもありません。意味は、所与の音声（文字）複合を媒体として、話し手と聞き手とが行う相互作用（コミュニケーション）の効果です。(バフチン, 1980: 227)

哲学者バフチンの上のような主張を吟味してみても、意味に対する捉え方が先の時枝やヴィゴツキーの主張と酷似していることが分かる(西口, 2003)。

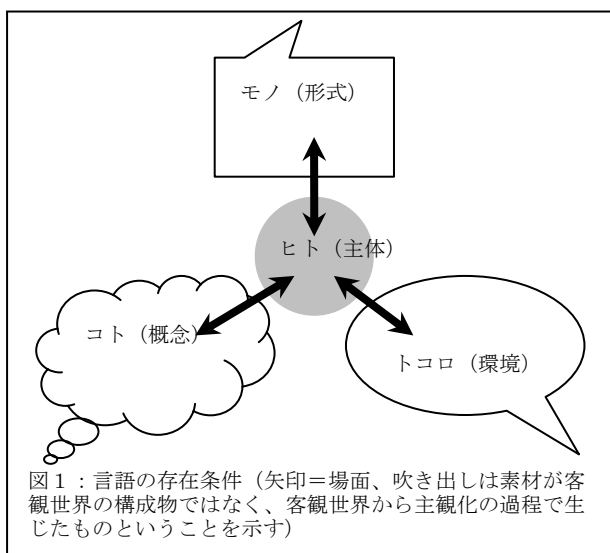
これらの論考において重要な点は、言語現象の説明に終始した議論ではないということと、現在においても当該理論を完全に論駁するものがないということである(ビアリストク・ハクタ, 2000: 150-154)。したがって、教育学に資する言語観とすることを妨げる事由はない。特に、後節の節題となる三つの観点から、日本語学習者に対する教育においても有効であることが分かる。

⁶ 言葉と思考の関係性を論じるに当たって意味の問題は欠かせないが、本質論を取り上げるには莫大な量の文献に言及する必要がある。その議論は本稿では割愛する。

3. 観点1：伝達からの脱却

時枝(1941)が取り上げている言語の存在条件は、言語教育との親和性が非常に高い。確かに、主体と場面を度外視するところにこそ言語存立の原理があるとしたソシュール派の理論に比べ、言語現象からの立証がしにくく科学的客観性に欠ける部分があることは否めない。しかしながら、教育学自体は、科学的な客観性や説明の論理性だけに基盤を置けず、教育的妥当性や倫理性を考慮した上での立証を射程に入れる学問であろう（フレイレ, 1979: 36; フレネ, 1986: 239; 小澤他, 1982: 7-8; シュライエルマッハー, 1999: 39）。その点で、実際の使い手（主体）と言葉が示すもの（素材）とその相互関係（場面）に言及している言語理論は、言語教育に十分適合すると考えられる。

実際に学習者が在籍している教室を見渡してみると、この三者、すなわち主体、素材、場面が一目瞭然である。まず、学習者、指導者、級友たち、当然のことながらこれらは皆言葉の使い手、主体で



ある（ヒト）。また、教室には遊具や教具や教科書、掲示物、周りに飛び交っている日本語があり（モノ）、授業で取り上げられている事柄、学級の様々な決まりごとなどがあり（コト）、机や椅子などが存在する教室そのものという空間、及び、その空間が醸し出す雰囲気がある（トコロ）。およそ言葉で表現可能なこれらは、すべて素材である。そして、主体と素材とが出会う場、それが大きく言えば教室という場面である（サ

マ）。両者が出会う方法（場面）は多種多様であるから、実際の場面を詳細に調査するだけでも有益な知見が得られよう（塘, 1999）。その様子を図示してみると図1のようになる。

ここで強調しておきたいのは、素材との出会い方を巧みに統制できる学習者であればあるほど実際の学習に進展が認められることである（山脇他, 2005: 122-148）。こうした学習者は場面から自身に有効な何らかの意味を生み出していることになる。学習者がよく感じると言われる孤立感にしても、単に日本語を知らないことで生じているわけではない。自分の周りに現存するものが、自身とはかけ離れて何の関わりもなく——つまり無意味に——見えるという感情である。これは、いくら知識として日本語が与えられようとも解決ができない。片言の日本語でも意思が表現できた、わずかでも先生の言っていることが分かったなど、言葉を介する価値を見出し続けることで解決されていく問題である。逆に、日本語に不自由を感じていても、級友たちからの暖かい言葉がかけられれば学習者は安心感を得、積極的に学習活動に関わることになる（中西・佐藤, 1995: 178-179）。つまり、素材を自分

といかに関連づけるか、その巧妙さの向上が言葉とともにある学習活動の進展となって現れるということである。

素材と主体との相互交渉の促進を目的とした教育は、学習者における素材の所有（学習者間なら共有）を目指していない。まして、素材を増やすことにも新しい素材を教え込むことにも目標を定めない。確かに、語彙を暗記させることは言語形式の増量に、算数の計算をさせることは概念量の増加に、学校のルールを教えることで適応を促すことは環境領域の拡大を生むであろう。しかし、そこにあるのは素材の増大だけである。素材群が自分とどう関わっているのかの了解がない。学習者はコンピュータのように提供された素材をまるまる情報化して記憶できない。記憶には限界があること、自分が何をしているのかを理解しない学習者に学習の進展は望めないことを多くの指導者たちは熟知している。

言葉が相互交渉場面における過程だとすると、言葉の教育とは、その仕組みや機能や形態を伝授することではなく、言葉を使用して素材の価値を創り出す行為を活性化することに他ならない。これが意味創りであり、それを促すことが言葉の教育と言えよう。

4. 観点2：意味創りによる言語能力の発達

内容重視の言語教育が隆盛になる以前に内容教育と言語教育の二分割に異を唱え、言葉を学習の手段だとして媒介機能の理論化を試みた論考にモーハン(Mohan, 1986)がある。ここで提唱された理論が現在でも現職の指導者の間で支持されている（Mohan, et.al., 2001）のは、思考概念と言語形式との連絡方法が具体的な活動に基づいて述べられているためである。その真髄は「学習活動の総体は、記述・配列・選択という行為を通じた実践化（具現化・特定化）と、それぞれに対応する分類・法則化・評価という行為を通じた理論化（抽象化・一般化）の複合である」というところにある。

私たちは素材に対して記述（分類）し、配列（法則化）し、選択（評価）するといったことを日常的に行っているにもかかわらず、行為の結果の方だけを学習の対象とみなしてしまう。記述されたモノ（辞書など）、配列されたモノ（語順など）、選択されたモノ（共起条件など）に注視し、それらを覚え、体系化・規則化して頭に入れようとする。確かに、そのように規則化したものは人間の知見であり、それを会得することも知的活動の一環には違いない。しかし、言葉の力とは静的な知識にあるのではなく、むしろ動的に記述・配列・選択するといった行為を存分にできるようになる過程にあるのではないだろうか。

学習者たちは言葉を通して物事を理解することができる。それは学習者自らが、学習内容の意味や価値を言葉で創り出すことが可能だからである。例を挙げれば、紙に書いた文字を消す文具、これを「けしごむ」と名づける（記述する）ことでその存在を理解する。「けしごむーかして」と並べる（配

列する) ことで必要なモノを入手できることを理解する。「えんぴつーかして」と入れ替える(選択する) ことで他のモノに対しても機能することを理解する。理解の背景にはこのような意味創りの過程がある。主体が素材との媒介行為を繰り返す中で学習者は言葉の力をつけていく(浜田, 1995)のである。

言葉の力が意味創りの過程であるという見方は、素材量を言葉の力とする従来型の能力観とは大きく異なる。残念なことに、現在でも素材量の測定が最も確実で客観的とされ、その成績をもって言語能力とみなす傾向にある。これが学習言語なるものの背景でもある。しかし、言葉の力は素材量だけでは決定できない。例えば一つの素材に対して異なった解釈ができる、この点からだけでも日本語学習者の方が日本人児童生徒より言葉の力があると言っても過言ではないのである⁷。

意味創りに力点を置いた言葉の力の向上には、次の三つの側面が考えられる。一つが素材の多様さ、一つが素材間関係の複雑さ、そしてもう一つが素材ー主体間の相互交渉の巧妙さである(宇都宮, 2005)。まず、学習者が直接触れることのできる素材が多様化する学習場面では、意味創りが素早くできる。学習者が比較的短期間に級友たちとの会話能力を身につけられるのも、自分が既に理解している(と思っていた) 素材が次々と違った様相で眼前に現れてくるためである。また、級友に対してとてもうまいあだ名をつける、物語を聞いただけでそれに相応しい絵を描く、授業のノート作りを綺麗にできる、これらを可能にしている力が素材間の関連づけである。モノ・コト・トコロの素材を自由に駆使できる力も言葉の力である。素材間の関連性が高度に存する場面においては、意味創りの選択肢が広がると同時に、多様な意味づけが可能になる。そして、素材と学習者自身との出会い方を工夫できる力が相互交渉の巧みさと言えよう。ひらがなカードを文字の確認にしか使わない学習者と、カルタにも、お守りにも、自分の意思表示にも使う学習者とでは、カードに示された文字の重みが違う。相互交渉が円滑に行われる場面においては、意味創りが丁寧な、そして深くなる。

5. 観点3：協働学習⁸のカリキュラム観

言葉に関する知識を伝達物だとみなす見解は、先の教育観や発達観には適合しない。このことから、言語形式の伝達で内容を教授するという従来型カリキュラム⁹は、意味を固定化し言葉の豊かさや広が

⁷ 言語能力と学業成績の関係についての証拠は、熟達度の定義と測定対象によって大きく左右される(ピアリストク・ハクタ, 2000: 158-167)。にもかかわらず素材量の違いを熟達度の差に帰した結論は、明らかに教育的とは言えない(宇都宮, 2004)。

⁸ 協働の考え方自体は、対話・双方向・共生・繋がり・異領域間交流といった諸概念と関連し決して新奇なものではない。現在もその在り方をめぐって多角的な研究が進む(日本語教育学会, 2005)。それでもまだ奨励の機会が少ないのは、本稿で議論するような言語学習の原理に対する理解があまり得られていないことにも起因するだろう。

⁹ ここで現在注目されているのは、体系的な理論化が目指されている JSL カリキュラム(文部科学省, 2003)である。このカリキュラムで「経験」「探求」「発信」という局面が重視されていることは、素

りを無視することに繋がる。では、従来型を代替する考え方とはどのようなものであろうか。

その間に答える上での示唆が「学習者の自律的なカリキュラム・デザイン」(田中・斎藤, 1993)の中に与えられている。当該カリキュラムには、(1)目標およびシラバス決定の随時性、(2)学習者—指導者間または学習者間の双方向的学習、(3)直線的な進行を廃した螺旋的課程、(4)項目配置を時系列に行わないリソース型、(5)評価の個別性・形成性、といった優れた特徴がある。シラバスの決定が随時ならば、学級へ在籍開始の時期は問題にならない。双方向的学習が可能ならば、学習者が取り残されることもない。螺旋的課程進行ならば、躓きがあってももう一度当該時点に戻れる。リソースとして項目が与えられるならば、学習者の直接的ニーズに合わせた学習が可能になる。評価が形成的に行われるならば、ポートフォリオ等を通して多角的な評価ができる。

しかし問題は、上のカリキュラムが現時点での日本人児童生徒の拠り所である従来型と整合しにくい所にある。特に、学習者中心の観点(横溝, 2004; 牛窪, 2004)は、高い自律的学習の経験もしくは動機付けを必要とするために(学習者・指導者共に)負担が大きく、そのまま教室で用いることが難しい。むしろ、従来型に難点があるのならそちらの方を改変すべきであろうが、今まではその整合の手立てを日本語そのものと教科内容の共有に求めていた。しかもその理由は、言葉も内容も子どもたちに共通する(共有させるべきだ)からというものである。これでは、共有情報を持たない者に対する銀行預金型教育となんら変わらない。

そこで、内容すなわち素材の共有から脱却する本稿の議論に立ち戻ろう。私たちが共有可能なのは素材ではなく場面、正確を期して言えば、場面に「共存」しているのである。場面に意味を創り出し、それをお互いが了解することでコミュニケーションが成立する。学級に限定すると、教室という相互交渉の場に学習活動が成立しているということになる。こうして、提唱可能なカリキュラムは必然的に協働型となっていく。「協働」の真意は、単に同じ学習をする・同じ場所を共有する(共同)ということではない。同じ空間に属する一員として他の級友たちと交流し、周囲に存在する素材を最大限に

材と主体との相互交渉を促す行為を重視しているという点で評価ができる。ただし、本稿の観点からすると若干の危惧もある。それは、日本語初期指導から教科教育への段階的移行という一方向的な言語発達観である。ここにカミズ的な下位概念から上位概念への移行という観点が残っている。また、言葉と内容を繋ぐと目されるAU (Activity Unit) にしても(その定義は言語形式でないが)、実践上定形表現集の色彩が濃く、内容を扱う前に学習者へ予め機能的意味を伝達しておくことが求められてしまう。さらに、AU の概念で最も問題なのは、形式と意味とが関数的に対応すると捉えているところである。そこには意味創りという視点がまったく抜け落ちており、授業に必要な概念を易しい言葉によって言い換え多用してもらっただけで内容理解に繋がるという安易な考え方がある。意味は、そんなに単純に表現できるものでもなく、まして一定の文型の枠に嵌められるものでもない。言葉の力が形式の豊富さだけにあると勘違いするとこのような「基準」の提示になってしまう。そして、多文化を背景とする子どもたちの学びにだけに特化し、当該学習者が居場所としている学校・学級・地域の中での日本語母語話者との対話という視点が無い。ここに未だに「弱者支援」を超えられない捉え方が認められる。今後の議論で是非改善が望まれる。

活用して学び合うというところにある。異なる者同士がお互いを尊重し合い補完し合うことでより高度な学びとなること、これが協働学習である。知識を「得る」代わりに「どう生かすかを考える」、このような捉え方は単なる記憶では身につかない。物事を多面的に観察し、物事が存する場（雰囲気）を読み、物事について意味や価値を創り出すという経験がどうしても必要である。協働学習はそれに対する良好な機会を提供する。まさに、多文化背景を持つ日本語学習者も日本人児童生徒も、共に利を享受できる互惠的学習である。

意味創りを基本とした学習活動は、協働型カリキュラムの一つのモデルとなることが期待できる。まず、繰り返し述べてきたように、言語形式と内容を媒介するのが意味である。よって、両者を分断することはまさに意味の無いことに匹敵するがゆえに回避は必須である。次に、前節で扱ったように、言葉の力を向上させるには、素材の多様化と、素材間関係の複雑化と、素材－主体間の相互交渉の巧妙化が必要である。

素材の多様化を促進するには、「教科内容が理解できるまで指導しない」カリキュラムではなく、「(当座に理解可能か否かに関係なく) 常に学ぶべきものが提示できる状態」にシラバスを配置するカリキュラムを必要とする。すなわち、リソースとしてのシラバスである。少なくとも、同年齢の日本人児童生徒に指導しているものを遠ざけるのが良いという主張はあり得ない。また、級友から隔離せず積極的な交わりの中で学習材料を見出すような活動が求められる。表面上の言葉（形式）の違いに臆することなく、概念や環境という素材にも目を向けさせることが素材の多様化に繋がる。

素材間関係の複雑化については、形式（モノ）・概念（コト）・環境（トコロ）の関連づけをそのままカリキュラムとすることで実現する。一般的な教科の授業では、単元導入の際も、授業展開においても、概念説明だけに終始しないことは定説である。最新の研究によっても、理論知と実践知との関連づけの意義が主張されている（両角, 2004）。このことは、日本人児童生徒に対するカリキュラムとの隔たりが小さいことを示している。したがって、こうした活動の中にこそ日本語学習者を積極的に関わらせる方策が可能となる。

素材－主体間の相互交渉の巧妙化については、前節で取り上げた記述・配列・選択という媒介行為がモノ（言葉の形式）との交渉時に有効である。さらに、分類・法則化・評価といった行為はコトとの交渉で、座標化・組立・設計といった行為はトコロとの交渉で働く（宇都宮, 2005）。いずれにしても、母語話者であれば普段何気なく行っている行為であるために、そして学習者なら自律的に行うことが期待されているために、従来型のカリキュラムでは特段に取り上げられることがなかった。しかし、今後は日本語学習者・日本人児童生徒共に機能するよう、これを積極的にカリキュラム化することが望まれる。

6. おわりに

本稿で議論してきた原理では素材量の多寡を問わないため、豊かな教育資源を前提としていない。ただし、もし当該教室がより高度な知識を身につけることを絶対視している教育環境であるとする、この原理を実践に繋げることは困難を伴うであろう。むしろ、専門知識は社会的に重要な部分であり、それを把握させることは教育の役割の一つであるかもしれない。しかし、把握方法を伝達という手段だけに訴え続けられれば、そうした手段に適応力のない日本語学習者が取り残される危険性が非常に大きくなる。そして、それは同時に日本人児童生徒の貴重な学びの機会を奪うことにもなる。

知識伝達から意味創りへ。現代の言語（日本語）教育こそ、「言葉の習得を目的とした言葉の学習などない(山田, 2005: 9)」という警告を真摯に受け止めるべき教育分野なのではあるまいか。こうして今後益々、学校現場が持つ複雑な知見を理論化・体系化し、実践と理論の相互分析の場の構築とその具現化を目指す必要が生じてくるであろう。

引用文献

バフチン, ミハイル. (1980). 『言語と文化の記号論』 北岡誠司訳. 新時代社.

ピアリストク, エレン・ハクタ, ケンジ. (2000). 『外国語はなぜなかなか身につかないかー第二言語学習の謎を解く』 重野純訳. 新曜社.

Cummins, J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Policy*. London: Longman.

フレイレ, パウロ. (1979). 『被抑圧者の教育学』 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳. 亜紀書房.

フレネ, セレスタン.(1986). 『仕事の教育』 長尾十三二監修, 宮ヶ谷徳三訳. 明治図書.

浜田寿美男. (1995). 『意味から言葉へー物語の生まれるまえに』 ミネルヴァ書房.

イリッチ, イヴァン. (1977). 『脱学校の社会』 東洋, 小澤周三訳. 東京創元社.

清田淳子. (2001). 「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』 111号. 76-85.

Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Mohan, B., Leung, C., and Davison, C. (Eds.) (2001). *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Pearson Education.

文部科学省. (2003). 「学校教育における J S Lカリキュラムの開発について (最終報告)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/07/03070202.htm.

- 両角達男. (2004). 「二面的開示の視点からみた数学教授と教授過程の内省に関する研究」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』第 35 号. 61-82.
- 中西晃・佐藤郡衛編. (1995). 『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版.
- 日本語教育学会. (2005). 『2005 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会.
- 西口光一. (2003). 「終章 言語とコミュニケーションを再考するーバフチンとオングの言語論と第二言語教育への示唆ー」『人間主義の日本語教育』凡人社.
- 野元弘幸. (2001). 「フレイレ的教育学の視点」『日本語教育を学ぶ人のために』青木直子, 尾崎明人, 土岐哲編. 世界思想社. 91-104.
- 尾崎明人. (2004). 「地域型日本語教育の方法論試案」『言語と教育ー日本語を対象として』小山悟, 大友可能子, 野原美和子編. くろしお出版. 295-310.
- 小澤周三, 新井郁男, 小澤滋子, 石崎秀和, 西野節男, 豊島律, 石井正司. (1982). 『現代教育学入門』勁草書房.
- 齋藤ひろみ. (1999). 「教科と日本語の統合教育の可能性ー内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか」『中国帰国者定着促進センター紀要』7号. 70-92.
- 里見実. (1994). 『学校を非学校化するー新しい学びの構図』太郎次郎社.
- シュライエルマッハー, フリードリッヒ. (1999). 『教育学講義』長井和雄, 西村皓訳. 玉川大学出版.
- 柴崎律. (2004). 『心から言葉へー現代言語学への挑戦』論創社.
- 田中望・斎藤里美. (1993). 『日本語教育の理論と実際ー学習支援システムの開発ー』大修館書店.
- 時枝誠記. (1941). 『国語学原論』岩波書店.
- 塘利枝子. (1999). 『子どもの異文化変容ー異文化共生を育むための態度形成』ナカニシヤ出版.
- 牛窪隆太. (2004). 「クラス活動における『学習者主体』の意味」『考えるための日本語』細川英雄他編. 明石書店. 65-77.
- 宇都宮裕章. (2004). 「BICS-CALP 区分についての覚書」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』第 35 号. 23-36.
- 宇都宮裕章. (2005). 「螺旋的言語能力発達モデルー理論化への試み」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』第 36 号. 11-26.
- ヴィゴツキー, レフ. (1962). 『思考と言語 下』柴田義松訳. 明治図書.
- 山田泉. (2005). 「多様な日本語教育の展開と社会的課題克服への貢献」『日本語教育』124. 3-12.
- 山脇啓造・横浜市立いちよう小学校編. (2005). 『多文化共生の学校づくりー横浜市立いちよう小学校の挑戦』明石書店.

横溝紳一郎. (2004). 『学習者中心の日本語教育』への試み『言語と教育－日本語を対象として』 小山悟, 大友可能子, 野原美和子編. くろしお出版. 393-413.

(うつのみや ひろあき／静岡大学教育学部)

多文化共生への取り組み事例の調査報告：

つくば市「帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進地域事業」について

阿部 耕也

1. 調査のねらい

本稿では、茨城県つくば市における多文化共生社会に向けての取り組みについて生涯学習まちづくりの視点から取り上げる。

静岡大学生涯学習教育研究センター（以下、センター）は、生涯学習に関する教育・研究を行うとともに生涯学習を軸に地域社会と大学を結ぶ窓口として開設された機関であり、近年は特に生涯学習を通じた地域づくりに関する調査研究を進めている。「生涯学習を通じた地域づくり」は方法論であり、どのような地域社会を目指すのかはそれぞれの地域ごとに具体的な目標があると考えられる。目指すべき社会像としての「多文化共生社会」は近年重要なテーマとなっているが、センターでも主要な課題と考え、平成13年に『多文化共生時代の地域づくりと大学』（<http://www.shizuoka.ac.jp/~cerll/sympo011202.htm>）を、また平成17年度に『学び合いの多文化協働教育－これからの学級の姿とは－』をそれぞれ実施した。これらのシンポジウムでは、静岡大学教育学部と連携しつつ、東京都立大学、広島大学、東京学芸大学、静岡文化芸術大学、常葉学園大学、静岡県立大学、横浜市立いちょう小学校、目黒区立東根小学校、浜松国際交流協会、浜松日本語センターなどに所属する研究者・実践者による報告が行われ、多様な文化的背景をもつ地域住民がそれぞれの特性を活かしつつ、相互に学び合い、豊かな地域社会をつくりあげるにはどうしたらよいか意見交換をし、討議を行った。

静岡県西部など報告で取り上げられた事例の多くは、例えばブラジルなど特定の国籍の住民が多い。まとまった数の外国人住民がいるため、それぞれの地域でブラジル人コミュニティなどが形成されているケースも多い。それに対し、今回取り上げる茨城県つくば市では、様々な国籍の地域住民が地域に散在しており比較的短期の滞在の場合が多いこと、また海外からの帰国児童生徒が多く対応が必要であることなど、静岡県西部などとはまた違った困難に直面している。そうしたケースでは、帰国・外国籍児童生徒とその保護者はどのようなサービスやサポートを必要としているのか、多文化共生・多文化協働教育のために実際に行政がどのようなサポートを行い、地域住民の中からどのような活動が生まれているのか。そうした点を探るため、つくば市教育委員会が進める「帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進地域事業」を取り上げる。事業については Web サイト（<http://tomonisusumeru.talk2u.net/>）で情報提供が行われており、また今回事業を推進する担当者

の方に聞き取りをする機会を設けてもらい、多くの関連資料、書籍などもいただいた。それに基づき、事業の概要、活動内容、地域の背景について紹介する。

聞き取り調査は次のような日程で行われた。

日時：平成18年2月9日（木）11:00～11:50

場所：茨城県つくば市教育委員会（茨城県つくば市高野 1197-20）

被面接者：つくば市教育委員会指導課 田村美枝子指導主事

面接者：阿部耕也

2. 事業の概要

「帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進地域事業」は、帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化を目指し、文部科学省の指定に基づき、つくば市が実践研究する事業である。平成17・18年度研究計画書等の資料によればおよそ以下のような概要となっている。

1) 帰国・外国人児童生徒教育の現状

①つくば市の帰国・外国人児童生徒等の在籍状況は、次の通りである。（表1）

表1: 帰国・外国人児童生徒等の在籍状況

	公立小学校		公立中学校		計	
	人数	校数	人数	校数	人数	校数
海外帰国児童生徒在籍（海外に1年以上在留し 帰国後3年以内）数	98	14	15	6	113	20
日本語指導が必要な外国人児童生徒在籍数	96	13	14	5	110	18
地域内の全児童生徒在籍数	12,192	39	5,269	14	17,461	53

（平成16年9月1日調査による）

②地域の特徴

つくば市の人口は189,947人（平成16年12月10日現在）であるが、34の政府系試験研究機関が立地し約7千人の研究者が働く筑波研究学園都市という背景から、その人口構成は同規模の他市とは大きく異なっている。研究者とその家族を主とする外国人登録者は123カ国7,054人（平成15年10月1日現在）を数え、現在は38カ国より来日した327人の外国人児童生徒が市内の各小中学校で学んでいる。また海外での生活経験をもつ帰国児童生徒も多く在籍し、様々な文化的背景を持っている。

2) 帰国・外国人児童生徒への取り組み状況等

①文部科学省委嘱事業（帰国・外国人児童生徒関係）実施

- ・平成13・14年度外国人児童生徒等教育相談員派遣事業
- ・平成15・16年度帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進地域事業

②施策（市区町村単独事業等）の取り組み

市内の小中学校においては次のような取り組みがなされている。

- ・帰国・外国人児童生徒の活躍の場の用意、交流の場の設定。
- ・帰国・外国人児童生徒各々の実態に応じた生活指導及び日本語指導。特別なカリキュラムを組んでの、教師による個別指導や海外生活経験者のボランティア、保護者のボランティアによる日本語補習等。

③地域における課題及び今後の対応方針

- ・「日本語指導コーディネーター」の組織化——長年にわたって市内小中学校で日本語指導をしているボランティアを「日本語指導コーディネーター」に委嘱し、主として日本語指導担当教員のいない学校への訪問指導を依頼、外国人児童生徒の受け入れや初期指導の対応を円滑にすることを目指す。

3) 研究内容等

①実践研究主題

「国際社会の中で主体的に生きる児童生徒の育成を目指して

～帰国・外国人児童生徒の学習特性を生かした教育と国際感覚を伸ばす教育～

主題設定のねらい：前述のようなつくば市独自の状況、及び蓄積された帰国・外国人児童生徒教育を踏まえ、学校や地域、家庭、教育委員会がより一層の連携を図りながら、共に実践研究を進める。

特に、帰国・外国人児童生徒の特性を生かした教育のあり方を追求し、帰国・外国人児童生徒のよりよい学習環境を目指すと共に、彼らが人間としての尊厳を保ち、自らに誇りをもって生活できる環境を作る。事業を通じて、他の児童生徒や教師、学校、地域、行政が自らも学び、変化しながら、つくば市の国際化を推進する。

②具体的な研究内容等

実践研究のねらい及び内容として、以下のことを計画している。

ア 帰国・外国人児童生徒の実態に応じた受入施策の構築

市としての受入体制を確立し、迅速な対応をするために作成したマニュアルやポスターを普及させる。

イ 日本語指導講座の継続

文科省主催「帰国・外国人児童生徒等に対する日本語指導のための指導者の養成を目的とした研修」参加。J S L (Japanese as a second language) カリキュラムを学び、児童生徒の実態に応じて、日本語指導と教科指導を統合する支援ができるようにする。

ウ 学校における日本語指導体制の確立

各学校においては、日本語指導教員、担任、ボランティア間の情報を交換し合うための連絡会や連絡ノート等を工夫改善する。担当者がかかわってもスムーズに支援ができるようにシステムを構築していく。さらに、市内各小中学校の日本語指導教員の連絡会や研修会を定期的に関き、日本語指導に関する資料や教材の開発に努める。

エ 教育相談や進路指導の充実

外国人児童生徒及び保護者対象の高校進学説明会を開催。日本の高等学校や専門学校へ進学を希望する生徒に対して、将来への見通しをもった進路指導や教育相談を進めていく。さらに、学習面での基礎的事項の定着を図るため、放課後個別指導の時間を設け、スクールボランティアの学生が指導にあたる。

オ 帰国・外国人児童生徒の特性を生かす活動場面の提供

お互いの言語・文化、自然、社会の様子等を紹介し合うなど、それぞれの経験を生かした活動を工夫し、多様な文化や考え方を尊重する態度を育むことができるよう支援する。そのための活動の一つとして、「公開文化教室」を継続し、帰国・外国人児童生徒 同士の交流を深める。

カ 帰国・外国人児童生徒教育関係資料の活用

各学校や日本語指導ボランティアグループが蓄積してきた教材や教具を広く紹介し合い、活用を図っていく。幼稚園をも含めた各種通知文書等は、必要なものは随時追加しながら対応母語を増やしていく。

キ 帰国・外国人児童生徒保護者の交流会の開催

保護者同士の交流会を企画し、懇談や情報交換を通して、保護者の心のケアに努める。

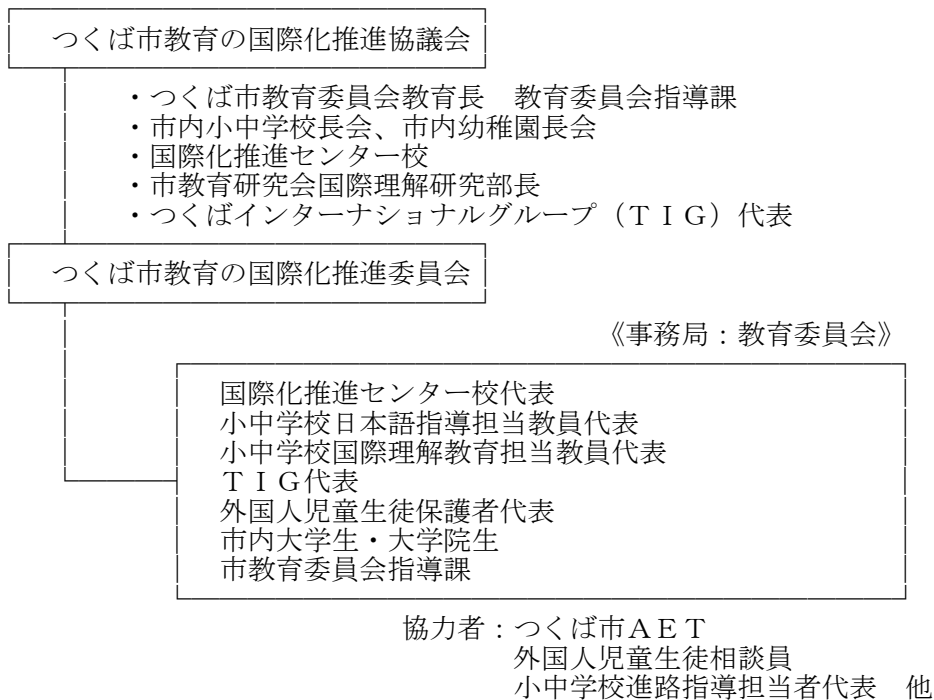
ク 情報の公開、発信

本事業のホームページを充実させ、取組内容を広く発信する。児童生徒関係資料も公開し、ダウンロードして活用できるようにする。

4) 実践研究実施体制

①市全体での研究実践の推進を図る意味でも「つくば市教育の国際化推進協議会」を設置し、市立幼稚園、小中学校や地域のボランティアグループとの連携を深めながら研究を進める。

②推進体制



3. つくば市国際化推進地域事業の特徴

平成 15・16 年度に引き続き、平成 17・18 年度においても前節にみるような計画で「帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進地域事業」を進めているつくば市であるが、その取り組みにおける特徴は何か、事務局の教育委員会指導課・田村主事に伺った話をもとに、つくば市の特有の課題と可能性について述べる。

1) つくば市の課題——帰国・外国人児童生徒の多様性への対応

つくば市には他の自治体にみられない独自の状況がある。在籍状況にみるように、帰国・外国人児童生徒が在籍する学校数は多いが、1校あたりの人数はそれほど多くない。また、帰国児童生徒が在留していた国は 30 か国、つくば市にやって来る外国人児童生徒の出身国は 38 か国にも及んでいる。

多様な母語・文化的背景をもち、かつ各学校に比較的少人数で散らばって在籍している帰国・外国人児童生徒に対して、日本語の習得をはじめ学校生活への適応指導など様々な対応が必要となってく

る。また、研究者の保護者が多い関係で比較的短期の滞在となっていること、さらに前述したように多様な国籍の外国人が地域に散在している状況のため、新たに転入した外国人児童生徒とその家族の受け入れ、サポートを行うことのできる外国人住民のコミュニティも形成されにくい。他の地域では形成され機能しているそうしたコミュニティがほとんど存在しないため、学校、行政、地域住民がそうした役割をも担う必要が出てくるのである。

以上の事情は実際の取組・対応にも表れており、たとえば外国人児童生徒向けの通知文書なども5カ国語版がボランティアベースで作成されており、さらに対応母語を増やす必要に迫られている。日本語指導や教育相談・進路指導、教材作成などの場面においても、多様な児童生徒の言語・文化的背景に対応する必要があるため、学校及び行政サイドだけでは対応が難しい。そうした面でのサポートを日本語指導ボランティア及び地域の保護者が担い、また、日本語指導・翻訳・国際理解教育・進路指導等における協力者を市内の筑波大学大学院生（留学生在が主）、つくば市AETなどが務めている。外国人コミュニティが形成されにくいいため、地域住民と外国人児童生徒・家族の交流だけでなく、外国人相互の交流の場も設け、それぞれの言語・文化、自然、社会を紹介し合う機会をつくる取組をしているが、そこでもボランティアと協力メンバーが大きな役割を果たしている。

2) 学校、行政、ボランティア間の連携とシステムづくりへの志向

事業計画に示されているように、つくば市では学校、行政、ボランティア間の様々な連携を課題として強く意識している。教育の国際化推進協議会・推進委員会の設置ということだけでなく、学校間、ボランティア間でそれぞれが取り組み蓄積したノウハウ、教材など有形無形の様々な資源を共有し、継承していこうとする姿勢が強くみられる。

このことは、つくば市における帰国・外国人児童生徒がニューカマー主体で次々に入れ替わっていくこと、ニューカマーの母体となるべき外国人コミュニティがほとんどないことに対応しているのだろうが、先行者の取り組みが引き継がれなかったり、せっかく軌道に乗った取り組みが担当者が変わったりことによって途切れることは大きな損失であると考え、継続的なシステムの構築をしようとしていると感じられた。

昨年度センターでは、生涯学習を軸とした継続的な地域づくりの「仕組み」について調査研究を進め、全国各地の先進事例を調査してきたが、そこで見られた継続性への志向と共通する姿勢を感じることができた。

3) 知的・人的資源の豊富さ

聞き取り調査の中で担当者が強調していたことは、つくば市の教育の国際化を支えるボランティアの質の高さであった。つくば市では、外国人児童生徒への日本語指導、学校生活への適応指導は、地域のボランティアの支援に負うところが大きいという。およそ 20 年前からつくば市の公立小中学校で保護者がボランティアとして日本語指導を始めた。基本的には学校単位でボランティアグループが出来、別の学校にも波及していったグループのネットワーク「つくばインターナショナルグループ(TIG)」も生まれ、現在の教育の国際化事業の推進体制にも入っている。

つくば市の取組にみられる継続性やネットワーク、連携への志向は、こうしたボランティアグループが持ち込んだものといえるかもしれない。児童生徒が卒業した後もボランティアとしてかかわる保護者も多く、東京から通ってくるメンバーもいるという。児童生徒の日本語指導、適応指導、教材開発だけでなく、国際交流会・バザーの実施など保護者への生活適応にも尽力するなど、TIGの支援は幅広い。帰国・外国人児童生徒への日本語指導等のボランティア活動を行う場合、学校側との連絡調整、協力体制が必須であるが、この点についてもTIGがサポートしており、最近でも学校と連携しながら新たなボランティアグループの立ち上げを手伝っている。

平成 17 年 7 月現在の「教育の国際化推進地域事業」推進メンバーの構成をみると、推進委員・協力者の他に、筑波大学非常勤講師の野村佐和子氏がアドバイザーとして加わっている。これについて田村主事に伺うと、連携・ネットワークづくりのアドバイザーとして参加してもらっており、ボランティアグループのメンバーから紹介があったということであった。大学教員・学生院生が、日本語指導・翻訳・国際理解教育等に関する助言者や協力者としてだけでなく、連携に関する助言者としても関わっているという事実は、地域づくりに対する大学の支援を考えるさいにそれ自体興味深いことであるが、推進体制づくりそのものにボランティア自身が参画していることも重要であると思われた。

4) 資源の豊富さと、可能性としての多様性

このように、つくば市におけるボランティアは様々な面で質が高く、市の教育の国際化を共に推進しているが、その背景にはボランティア活動をする地域住民、保護者自身が海外生活など多様な経験を積んでおり、多文化共生社会の実現に対する意識も高いということがあると感じられた。事業推進の協力者の多くを占める外国人大学院生等の知的・人的資源の多さも、研究学園都市としてのつくば市ならではの特色である。

先につくば市特有の課題の要因・背景として述べた"多様性"は、ここではむしろ強み・可能性となっている。帰国・外国人児童生徒の多様性も、多文化共生・国際理解教育の生きた教材、教育資源で

あると考えることもできるし、実際それを活かした授業や事業を展開している。もちろんこうした多様な資源を活かすためには、推進体制、蓄積されたノウハウを継続するシステム、連携・ネットワークの構築が必要となるはずだが、その点についても、つくば市の行政、学校、ボランティアグループが積み重ねてきた取り組みは示唆に富むものであると感じられた。

(あべ こうや／静岡大学生涯学習教育研究センター)

あとがき

「多文化協働教育」とは、その言葉こそ耳慣れないものですが、考え方はとても単純なものです。突き詰めて言えば表面上の異なりを人と人との結びつきの中で生かしていくという教育理念で、私たちが普段多くの人と接している、その接し方に由来している概念です。当然のことながら、「私」は「他人」ではありませんから、その意味でお互いが異なっている存在です。異なっているにもかかわらず私たちはお互い支え合いながら社会生活を営むことができます。この点が極めて重要なのですが、「文化」の違いを意識すればするほど、私たちは、交流の壁を高く、厚くしてしまっているのではないのでしょうか。

本シンポジウムにご協力いただいた方だけでなく、ご参加いただいた方の誰もが、理念は単純でも実現化には長い道のりの要することを熟知していることでしょう。しかしながら、そうした状況に対して手をこまねいて傍観を続けられるほど、現状は安閑としたものではありません。この現状への対応は暖簾に腕押しといった喩えに近いかもしれませんが、それでも、今、この時点で、私たちにでき得る限りの提案・行動・試行を模索する必要があります。それは、ノーベル平和賞受賞者ワンガリ・マータイさんの「平凡なことでもベストを尽くすことがいつか地球を守ります」という言葉にも示唆されている通りです。

本書は、教育という問題について、「協働」を軸にした議論の可能性を探る、いわば提言集とでも名づけられるものです。これらの報告が示唆することを、今を告発した問題提起とみなすだけではなく、私たちの次世代社会への礎と捉えていただくと幸いです。特に、時代の潮流の中で隠れてしまった部分に、なんとか光を当てていこうという試みの存在に気がついて欲しい——これが本書の主題とも言えるでしょう。

最後に、本シンポジウム開催にご尽力いただいた方々、講演・フォーラム等にご協力いただいた先生方・学生の皆様、当日シンポジウムにお集まりの皆様、後援をいただいた静岡県教育委員会・静岡市教育委員会に厚く御礼申し上げます。そして、本書を最後までご覧いただいた全ての方々に謹んで謝意を申し上げます。

(文責：宇都宮)

資料

公開シンポジウム

「学び合いの多文化協働教育ーこれからの学級の姿とは」 アンケート結果

静岡大学生涯学習教育研究センター

平成17年6月25日（土） 10時30分～16時30分

静岡市産学交流センター（B・nest）にて実施

参加者数：58名（スタッフ等含む） 回答数：19 （回答率：32%）

1】性別

男性 3（16%） / 女性 16（84%） （実数：男性20 女性38）

2】年齢

10代 3 / 20代 4 / 30代 4 / 40代 4 / 50代 2

60代 1 / 70代 1

全体平均は 37.1歳（最年少…19歳 最年長…79歳）

3】住所

静岡市内…10 伊豆市…1 掛川市…1 浜松市…1 袋井市…1 藤枝市…1

富士市…1 富士宮市…2 三重県…1

4】どんな立場か

ア：学外からの参加…14 イ：静岡大学教職員…1 ウ：静岡大学生…4

5】どのようにして知ったか

広報誌（SIR）…1 ポスター・パンフレット…15 インターネット…1

先生から…1 無回答…1

6】参加された静岡大学の事業（複数回答）

公開講座…1 講演会等…6 大学祭等…7 大学施設の開放…1 その他…1

7】どんな事柄に興味をもったか

多文化教育に参加していて、子ども・その父母に対する心構えの在り方について
日本語教育に関して
異文化と教育に興味をもった。
つながり、新しい文化の創造に共感しました。
ポスターセッションでの学生の支援グループに興味をもった。あのような支援体制があるということは外国籍の子どもたちには心強いものだと思った。
多文化協働教育で具体としてまず何に手をつければよいのか個人として考えてみました。

多文化共生、協働
どういうことを背景にして日本語を教えたらいいのか
多文化共生の教室、学校づくり。日本人の児童・生徒の異文化理解の形成過程。
縫部先生の「教師と生徒の人間づくり」を読んで、具体的な実践例を知りたいと思った。現状や問題点を知り、教育カウンセラーに興味をもった。
外国人であれ、日本人であれ、真心で接することが大切だと思いました。
日本語教育について
講演が大変興味のある内容で参考になりました。
教育について興味を持つようになりたいと思い、ポスターにあった、学級の今後あるべき形や子ども自身の学ぶ力を活性化することなどを聞いてみたい。
「個」と「集団」の関係。日本語教育界のみならず、日本の小中学校にも共通の課題である点が興味深かった。指導者の手腕にかかっていることを実感しました。
多文化社会の中での人々との関わり方
外国籍児童が抱えている問題について、また支援策について

8】今回の公開シンポジウムに関して意見・感想

根本的に考え直したいと考えました。沢山の事柄について教えられました。
とても役にたった。
パネリストが多くていろいろな視点からの話が良かった。1人1人の話がややうすかったのが勿体なかった。
「つながり」という言葉の意味をしっかりと勉強することができました。本校の研修テーマにも「つながり」と掲げたがたくさんの「つながり」があることを改めて考えることができた。
「つながり」ということばの捉え方が大きすぎてフォーラムでの討議は深まらなかったように思う。もっと時間が欲しい。
様々な視点、立場からの意見や体験を聞くことができ勉強になりました。
午後しかでられませんでしたがこのような講義をどんどんやって欲しい。
多くの専門家の話が聞けてよかった。参加者が少なくもったいないと思った。学校などへのアピールに加えてボランティア団体への誘いもあったのか？
著名な先生による講演やフォーラムという貴重な機会でした。フロアからの意見も興味深かったが、パネリストの方々の話をもっと聞きたかった。充実していて、とても勉強になったシンポジウムでした。
縫部先生の講演をもっと聴きたかった。せっかくの機会なのでもっと宣伝した方がよいのでは。フォーラムのテーマが大きすぎるのか多彩なパネリストの話がかみあっていなかったような気がした。もっと焦点を絞ったらどうか？
日本語に様々な方面から関わる人々の話を聞くことができ、自分にとって勉強になった。
午後のフォーラムではもっと先生方のお話を聞きたかった。
大変良い企画で今後もこのような企画をお願いしたい。
外国人の人々に関して知識がなかったのですが、新しい世界を知るとても良い機会になりました。
午前の部の時間が足りず残念でした。もっと聞きたかったです。
CSNポスターセッションでは会場に椅子があったほうがよかった。

9】次回について

県内で行なわれるのならば静岡市内が参加しやすい。今回同様日本語教育に関して本来では聞くことの出来ない方々のお話が聞けたらと思う。
社会教育について行なって欲しい。
便利がいいところ。
興味が持てれば
週末、B-nest
高齢者が生きがいを持って地域で生きていくための秘訣。子どもや老人を含めた地域の活性化の仕方。
夜又は土日曜日の午前午後
教育について
広報、宣伝の仕方考えた方がよいかも。せっかくの機会なのに参加者が少なく残念です。土曜日より日曜日のほうがいいかもしれません。
多文化共生をテーマにしたもの。具体的事例を含めて欲しい。

なお、B-nestでという意見が多数ありました。

10】大学と連携した活動を希望するか

希望しない・・・2 希望する・・・8 無回答・・・9

希望する場合の内容

日本語学習者の集まり

国際交流、健康福祉、防災のとりくみ

地域の連携、出前講座

講演会、ワークショップ

留学生らによる国紹介などの異文化関係のセミナー、日本人側も学ぶ機会をもっと増やすべきだと思います。


学び合いの多文化協働教育—これからの学級の姿とは—
公開シンポジウム報告書

発行 2006（平成 18）年 3 月 31 日

編集・発行 静岡大学生涯学習教育研究センター
静岡大学教育学部
〒422-8529 静岡市駿河区大谷 836

印刷 黒船印刷株式会社
〒422-8033 静岡市駿河区登呂二丁目 4 番 25 号

本書は、平成 17 年度科学研究費補助金（基盤研究(B)）「多文化共生社会に根ざす協働学級の構築に関するカリキュラム開発実践研究」（課題番号 17330163）による研究成果の一部が含まれ、また、この助成を受けて刊行しています。



学び合いの多文化協働教育

—これからの学級の姿とは

公開シンポジウム報告書

2006年3月

静岡大学

生涯学習教育研究センター・教育学部