

外国人散在地域における 外国人児童生徒を取り巻く環境の改善に向けて ——日本語支援員の視点から——

大坪 美奈子
(別府大学)

1. 研究の課題と対象

1.1. 研究の目的と課題

2019年の改正入管法により外国人労働者の受け入れが拡大されるなどグローバル化が進められる現在の日本では、在住外国人が年々増加している。その目的は就労に限らず、技能実習や国際結婚、留学など多岐にわたる。それに伴い日本に在住する未成年者も年々増え続けている。外国人あるいは移民には、受入れ国において直面する三つの壁がある(鈴木2009:231)。言葉の壁、制度の壁、心の壁である。外国人に対し言葉の壁は情報の不利をもたらす。それによって労働作業中の負傷や災害など命にかかわる場合もある。制度の壁は参政権や公務員制度における制限などの不平等による不利をもたらす。異文化に対するホスト社会からの差別や偏見に代表される心の壁は、外国人の社会参加を阻害し、結果的に外国人自身の中にもホスト社会に対する否定的感情や、時に憎悪を生み出す危険性も孕んでいる(鈴木2009:231)。この三つの壁は、外国人の子どもにも言えることである。特に「言葉の壁」のもたらす不利は、本来ならば母語によって学ぶはずであった大量の情報を学び損なうという深刻な事態に結びつく。学齢期に連れて来られた子ども達にとって基礎学習が重要であることはもちろん、日本でやがて学齢期を迎える学齢未満の子ども達にとっても、日本語であれ母語であれ言語の習得は重要な問題である。一般的に、子どもはホスト国の言語をすぐに覚えると考えられがちであるが、短期間で習得される日常会話などの生活言語に対し、学習言語¹⁾の認知には5~10年を要する(岡崎2005)。生活言語についても、家庭での使用言語などによっては日本語も親の母語も十分に理解できないダブルリミテッド²⁾の状態に陥る子ども

は少なくない。

また現在の日本においては、外国籍の子どもは就学年齢にあっても義務教育の対象ではないという「制度の壁」がある。その結果、原因はさまざまであるが、未就学のまま学齢を過ぎてしまう外国人の子どもが日本には多く存在する。将来、日本での生活・就労の可能性を持っている、こうした子ども達への教育責任が、日本の制度の壁によってこれまで放置されてきたのである。就学が義務でない彼らに対し、自治体は転入の段階で消極的な働きかけしかできず、また日本語が分からないまま就学した児童生徒が教室の中で放置され、いずれ不登校に陥っても何の措置もとられないといった状況が全国的に散見される。

また「心の壁」を作る差別や偏見は、自ら移住を選択したわけではない子ども達にも向けられることがある。敵意の有無に関わりなく、特に地方の、異文化に不慣れな地域などで好奇の目に晒されることは、その子どものアイデンティティー形成に一定の影響を与え得る。また学校という同調圧力の強い社会では、日本人児童生徒のみならず教職員であっても認識不足等により彼ら彼女らを深く傷つけてしまう場合がある。その感情を言葉で表現することもできないまま強固になった心の壁を取り除く事は容易ではなく、また人格形成にも深刻な影響を与える可能性がある。

少子高齢化およびグローバル化が進む中、外国人労働者および留学生の更なる受け入れを敢行する日本では、それに伴う子どもの在住も今後更に増えていくことが見込まれる。中でも近年は地方に点在する外国人の急増が顕著になっている。これまでに多く研究されてきた外国人集住地域での問題とは異なり、地方に散在する外国人への対応に困惑する自治体が全国的に増え、問題が顕在化し

てきたのである。しかし、外国人の子どもが少ない外国人散在地域には、そのような子どもたちに配慮した教育環境の整備が行政の課題として認識されにくいという特徴がある。

本論文は、このような外国人の散在する一地方に焦点を当て、その子ども達の置かれた教育環境の改善を考察することを目的とする。考察するにあたって、学校の補助的役割として外部から支援に入る日本語支援員の存在に注目した。その理由は以下の通りである。第一に、外国人児童生徒とのコミュニケーションの障壁の少なさである。日本語支援員は普段から日本語学習者としての外国人に接していることが多く、一般の学校教員や日本人のクラスメートに比べ当該児童生徒とのコミュニケーションにおいて生じる摩擦が少ないため、より彼ら彼女らのことばや気持ちを理解できると考えられる。第二に、日本語習得の困難であることを理解しているという点である。詳しくは4章に述べるが、第一の理由と同様、日本語学習者の存在が身近にあるため日本語習得が容易でないことを理解しており、教師や親からのプレッシャーが認識不足により生じていることをも理解しているためである。このように日本語支援員は、外国人児童生徒にとっての理解者となり、彼ら彼女らからのSOSを受け取る可能性のある数少ない存在である。にもかかわらず、その人員確保が困難であること、また学校現場での連携不足などにより日本語指導が有効に機能していないことなどが課題となっている。そこで、日本語支援員へのインタビュー調査を行うことにより、その視点を通して地方に住む外国人児童生徒の実態や、その取り巻く環境を改めて把握すると同時に、取り巻く環境の一部でもある支援員自身の立場を踏まえ、そこから見えてくる問題点を考察し、取られるべき解決策を明らかにすることを本論文の目的とする。

本論文における「外国にルーツをもつ子ども」「外国人の子ども」および「外国人児童生徒」とは、「両親、あるいはどちらかの親が外国籍である子ども」を指し、そこには日本国籍である子どもも含まれる。また、本論文における「子ども」とは、義務教育の学齢を過ぎた者を含む未成年者

を指し、「児童生徒」とは、主に義務教育の学齢である小学生および中学生を指す。また本論文において「日本語支援員」とは、外国人児童生徒の在籍する学校に当該児童生徒の日本語指導のため外部から支援に入る者を指す。

1.2. 研究の意義

現在、日本政府は少子高齢化社会での労働人口減少対策として外国人労働者の受け入れ拡大を続けている。その結果、既に国内の様々な業種における人手不足が外国人によって補われている。その労働力がなければ存続が困難な業種もあり、国内の経済活動の循環を支える一部となっている。一方、彼らは単なる労働力ではなく日本の住民であるが、彼らの文化資本、社会資本における不利は見過ごされがちであり、家族を帯同している場合、その不利は子どもにまで拡大される。

「外国人の子どもにみる三重の剥奪状態」（宮島2003：4）は、主に金銭的貧困から変換されていく剥奪としての、機会の貧困、時間的貧困、関係性の貧困である（宮島2014）が、それとは別の「機会の貧困」と言えるのが教育の機会の貧困である。教育の機会は全ての子どもに人権として与えられるべきであり、たとえ数年で帰国するにせよ、その間の教育も不可欠である。ところが、日本の多くの学校ではこれまで経験したことのない外国人の子どもへの対応に困惑し、学校側にその意思はなくとも様々な形でこれらの子どもが教育から排除される結果となっている。子ども期の不利は大人になってからも持続し、一生その子につきまとう可能性が高い（阿部2014：20）という国内の子どもへの貧困問題にも通ずる問題である。一方で、やがて日本の労働市場に関わる可能性を持つ存在に今教育の機会を与えることは、将来の日本経済への投資ともなり得る。子どもの段階であれば少なく済む負担を回避することは、将来の潜在的な労働力を失うと同時に社会保障負担のマイナス要因になり得るという点においても、国内の子どもへの貧困問題と重なる。また外国人の子どもにとって言葉の壁は、「学ぶ」というインプットの側面と同時にアウトプットの側面をも阻害する。母語であれば発揮されていた可能性のあ

る本来の能力が言葉の障壁によって埋没することは、本人だけでなく日本の労働市場における損失ともなり得る。また国際的な労働移動の観点から、自国の経済状況により職を求めて海外移住する人々にとって、日本と同じく少子高齢化の労働力不足に直面する中国や韓国と共に日本が選択肢であり続けることも、日本経済を維持する上での重要な要素となる。子どもの教育をはじめとした、外国人労働者に対する社会保障は、人道の面だけでなく日本社会を安定させるためにも不可欠であると言える。

このように外国人の子どもの教育は長期的に見て日本の利益になると考えられるが、受け入れ校が困惑する要因の大きな一つに日本語指導の問題がある。一般の小中学校教員のほとんどは外国人への指導経験がなく、教員たちの多くが学校生活や日本語にかかわる初期指導の方法がわからないという状況にある（小島2016）。そこに、外部から当該児童生徒の日本語指導に入るのが日本語支援員である。本論文の示す日本語支援員の多くは非常勤やボランティアの日本語教師であり、自治体に登録している個人やボランティア団体の中から学校や保護者からの要請に応じて各学校に派遣される形がほとんどである。これらの日本語教師は、普段は留学生や社会人またはその子どもなど、地域の外国人を対象に日本語指導をしている場合が多い。

日本語教師にとって、関わった外国人達のその後の人生について把握することは難しいが、殊に子ども達は日本在住が自分の意志ではないだけに、日本に来たことが人生においてマイナスになることは避けるべきである。ところが日本には、学校に籍を置き、教室に席があっても日本語が分からないまま放置されている外国人の子どもが数多く存在する。算数などの教科は特に基礎学習を欠いたままその先の学習を積み上げることは極めて困難であることから、年少であるほどその深刻さが増すと考えられる。一般的に子どもは言語の習得が早く、ある程度の日常会話は周囲と接することで自然に獲得することができる。しかしながら、日本語の特徴として会話の語彙と学習言語の語彙との間には大きな隔たりがあり、日本語母語

話者並みの発音で会話ができることは必ずしも学習言語を理解できていることを意味しない。日常言語と学習言語との乖離が他の言語に類を見ない日本語の難解さは全ての教科に影響する。欧米における移民二世等の非母語話者に比べ理系進学志望者が少ないのも日本語にかかわる文化資本が働いている結果である（宮島2014）。このような点が理解されていないために、放置しているという認識が学校側になくまま学習が遅れていくケースが生じる。また、来日の時点で既にある程度の学習が済んでいる児童生徒であっても、母国あるいは教育を受けた国では成績優秀であったにもかかわらず日本では落ちこぼれになるというケースも散見され、学習の遅れそのものに加え精神的苦痛というマイナスも生じ得る。その深刻さを認識している日本語教師は少なくないが、学校現場で教育の補完者としての役割しかもたされていないれば対応可能な範囲は著しく限定される。

福祉の世界においては「寄り添い」支援が重要である。同様に、親や教育機関・行政からの手厚い支援を受けにくい子ども達の実態を見ながら指導をしている日本語教師が行う日本語支援も、いかに子ども達に寄り添うことが可能か、そのために何が必要かという視点は意義があると考えた。日本語支援員の寄り添いが、彼ら、彼女らの環境改善にいかにつながっていくかを考察することに問題解決の糸口があると考えられる。

2. 外国人児童生徒を取り巻く現状

2.1. 外国人児童生徒の増加とその特徴

厚生労働省（2019）によると、日本で働く外国人の数は2014年以降顕著に増加しており、国内の就業者全体に占める割合も伸びてきている。外国人労働者数の増加が続く要因としては、政府が推進している高度外国人材や留学生の受入れが進んでいること、「永住者」や「日本人の配偶者」等の身分に基づく在留資格を持つ在住者の就労が進んでいること、技能実習生の受入れが進んでいること等が背景にあると考えられる（厚生労働省2019）。但し、このデータには不法就労の外国人は含まれていないため実際の数字は更に膨らむ

こととなる。

このような変化に伴い、日本に住む外国人の子ども数も着実に増加している。文部科学省(2020)によると、全国の公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数は2018年5月現在93,133人で過去最多となっており、小中学校では2016年以降加速度的に増加している。そのうち日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の数は、文部科学省が2018年に実施した「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査」によると2014年以降大幅に増加しており、2018年には4万人を超えている。これに日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒を加えると5万人を超える。

この調査において「日本語指導が必要な児童生徒」³⁾とは、日本語で日常会話が十分にできない児童生徒および日常会話ができていても学年相当の学習言語が不足し学習活動への参加に支障が生じており日本語指導が必要な児童生徒を指すとされている。特に注目したいのは、日本語指導が必要な児童生徒の人数が5人に満たない在籍校が全体の8割近くを占めているという事実である。ここから集住地域の一部の学校を除けば、全国的には日本語が分からない児童生徒の受け入れ経験が少ない学校が圧倒的に多く存在することが見えてくる。そのような学校では「ある日突然やってくる外国人の子どもに対し、現場の教員の多くが受け入れ経験や知識のないまま対応にあたる」ことになる(土屋ほか2014)。また各学校において支援や指導のノウハウの蓄積も難しい状況⁴⁾であり、そのような学校が全国的に増加しているのである(荒牧ほか編2017)。

2.2. 国および自治体の対応

以上は学校に籍を置く外国人児童生徒についてであるが、不就学の可能性がある外国人児童生徒が2万人近く存在していることが文部科学省の調査によってわかった。これまで政府は日本の学校に通っている外国人児童生徒の総数は把握しているものの、どこにどのような国籍の児童生徒がいるのかもわからない状態であったが、先に述べたような在日外国人の増加を受け今回の調査が行われた(荒牧ほか編2017)。

文部科学省が2020年3月に公表した「外国人の子どもの就学状況等調査結果(確定値)」によると、何らかの理由で不就学に陥っている、または就学が把握できていない状況である外国人の子どもが19,471人(2019年5月1日現在)であることが明らかになった。但し、「本調査における『外国人の子供』とは、日本国籍を有しない者とし、日本国籍との二重国籍者は含まない。」(「外国人の子どもの就学状況等調査結果(速報)」2019)となっているため、日本国籍である外国人の子どもを含めると、数字は更に膨らむと考えられる。学校は教育だけでなく社会性も身につける場であり、その意味でも不就学はその後のキャリア形成に多大な影響を与える可能性がある。それだけでなく、学校に通っていない外国人の子どもは、社会で「見えない」子どもになってしまっており(荒牧ほか編2017)、それらの子どもが日本社会の中で深刻な問題を抱えている場合、重大な結果が引き起こされた時点で初めて顕在化することにもなり得る。

外国人が不就学に陥る背景には、外国人に義務教育が適用されていないことが1つの要因として存在する。それは、義務教育を謳った憲法第26条においても、同じく教育基本法5条においても主語が「国民」であることから、外国人は義務教育の対象外であるとの文部科学省の解釈⁵⁾によるものである。対応を任されている各自治体や、それにつながる学校には、外国人の子どもに対して日本の子ども同様に対応する義務はないのである。結果として、日本で就学できることを外国人の子どもの保護者が知らないケースや、国によって義務教育期間が異なるため保護者の理解や誤解によって不就学に陥るケースも発生(小島2016)している。

外国人児童生徒のいる授業の中では、授業担当教員が他の生徒も見ながら言葉のわからない児童生徒に対応することになる。他の教員またはボランティアなどによるサポートが可能な場合は、在籍する学級以外の教室で日本語指導または母語での教科指導などを行う「取り出し指導」や、在籍する学級での授業中に支援する「入り込み指導」などが行われている。しかし、取り出し指導

が行われる時間は正規の授業を受けていないことになり、放課後に課外授業を受けることは当該児童生徒にとって負担が大きい。そのような状況を受け、2014年に学校教育法施行規則の一部を改正する省令が公布され、義務教育諸学校における外国人児童生徒の日本語指導に「特別の教育課程」の編成・実施が認められた（文部科学省2014）。この「特別の教育課程」は元来、障害のある児童生徒のための措置であった。この改正により、外国人児童生徒の取り出し指導は、障害のある児童生徒が特別支援学級に通級するのと同様に、正規の授業として位置づけられたのである。特別の教育課程の編成・実施にあたっては、常勤または非常勤の教員免許を有する教員の中から日本語指導担当教員を決め、当該教員が中心となって児童生徒の実態把握、および日本語指導等を行うものと定められている。また必要に応じて指導を補助する者を配置し、児童生徒の支援を行うものとされている（文部科学省2014）。この「指導を補助する者」が、本論文における日本語支援員に該当する。

外国人の子どもの就学案内にあたっては『就学ガイドブック』（文部科学省2015）が英語版ほか6カ国語で作成されているが、地域の実情に応じた自治体独自のものを作成・配布し、外国語による就学案内、就学援助制度等の教育関連情報の的確な提供を行うこと（文部科学省2009）とされており、大分市では独自の就学ガイドの英語版、ハングル版、中国語版、日本語版が作成されている。また児童生徒受入れ校に向けての『外国人児童生徒受入れの手引』（文部科学省2011）⁶⁾が作成されているが、大分県では大分県教育委員会がそれに沿って独自の『大分県帰国・外国人児童生徒受入れマニュアル』を2016年に作成しており、担当する大分県教育庁人権・同和教育課が受入れ時の日本語能力チェックシート⁷⁾も作成している。チェックシートは「聞く・話す・読む・書く」の4技能をそれぞれ5段階のレベルに分け、各レベルの複数の項目に該当するか否かで判断するというものである。受け入れ校は、このチェックシートを児童生徒指導の参考にすることになるが、レベルの判断をする者は、管理職、日本語指

導教員、当該児童の学級担任など、学校によって異なる。

県では「帰国・外国人児童生徒日本語教育推進事業」として、県の雇用で日本語指導の必要な児童生徒の在籍する小・中学校および県立高校に日本語指導員を派遣する取組みが開始された。また2020年度から「日本語指導コーディネーター」を2つの市に1名ずつ配置している。日本語指導コーディネーターは、その配置校を拠点校⁸⁾とし、他の市を含む近隣他校の当該児童生徒についても、日本語指導のほか、保護者との面談や学校との打ち合わせに関するコーディネートを業務とし、日本語指導員と連携して取り組むこととなっている。

大分市でも2020年度より同様に市が雇用する「日本語指導専任指導員」2名がそれぞれ1地域を担当し、基地校から担当地域内の児童生徒在籍校に派遣される取組みを開始した。拠点校からの巡回指導については文部科学省から具体的方策として提言（文部科学省2016）されてもいるが、うまく機能するか否かは評価を待つ段階である。また大分市ではこれまで地域のボランティアが、小中学校での「入り込み」あるいは「取り出し」指導を含む日本語支援によって、県内に点在する外国人の子ども達を長きにわたり支えてきたが、2018年より日本語支援の予算が計上され、支援の必要な市内の小中学校に複数のボランティア団体から日本語支援員が派遣されている。この活動はそれまで無償であったが、ようやく自治体と連携し報酬が支払われることとなった。但し、予算の都合で当該児童生徒1人につき派遣の長期継続は難しく、また日本語指導の知識を持った人材の確保が課題となっている。

別府市では、学生の約半数を外国人留学生が占める立命館アジア太平洋大学の2000年度の開学を機に市が開始した「外国人子女等教育相談員派遣事業」により市内の外国人児童生徒のサポートが現在も行われている。当該事業は日本語指導が必要な児童生徒の在籍校からの申請により教育相談員を派遣するものであるが、その支援の在り方が立山ほか（2017）の研究調査により見直されることとなり、2018年に改定された。それま

で当該教育相談員の役割は、児童生徒と教員の意思疎通、文書の通訳、保護者への連絡等、主に通訳者としてのものであり留学生を雇用する場合が多かったが、当該調査⁹⁾の結果、通訳者に依存してきた児童生徒が予算の都合による派遣終了と同時に自立を余儀なくされる現状が明らかとなった（立山ほか2017）。また学校側からも当該児童生徒からも日本語指導を要望する声があり、通訳だけでなく日本語指導補助も教育相談活動のオプションとして追加されることとなった（立山ほか2018）。但し、事業費の予算据え置きでの改定であり、日本語指導の人材確保や学校ごとの時間数の上限など支援の課題は残る。当該事業における教育相談員の当初の役割を考えると、事業の目的は受入れ校が困らないための支援であったように見えるが、この研究グループによる行政への働きかけによって児童生徒を主軸とした支援体制が実現されたことは非常に意義深いと言える。

3. 日本語支援員と外国人児童生徒に関する調査

3.1. 日本語支援員による視点

本節では、日本語支援員に焦点を当てる理由を整理しておく。そのために、まず、地方に住む外国人児童生徒がどのような存在であるかについて改めて確認しておく。これまで在住外国人について語られる対象は外国人集住地域が中心であった。これらの地域では、同胞のコミュニティーが作られ、子ども達はルーツの母文化に触れる機会にも比較的恵まれているが、外国人散在地域においては、周りに同胞はおろか外国人が存在しないこともあり、子どもは更に孤立した存在となる。在籍校の配慮がなければ学校の中でも孤立し、また教育の機会も奪われる。しかしながら、そのような地域では学校教員も外国人と接した経験がほぼないと推測できる。そこに日本語の通じない異文化の子どもが突然現れ、その対応に現場は困惑するのである。

しかし、外国人児童生徒が多い所では問題が顕在化しやすく対処もされているのに対し少数在籍校には人材の資源が投入されにくい（ハヤシザキ2015）。この状況で必要とされるのが日本語指導者の存在である。制度が整わないまま、困っ

ている子どもの存在を知り、地域のボランティア日本語指導者がサポートに入ることとなる。「困難な状況にある子どもの存在に気づいた大人が、まったなし、猶予なしの状態で、学校や地域で、それぞれにとりくみをおこなってきた」（土屋ほか2014：148）のであり、これらの支援者が子どもの実態を把握し一定期間寄り添って心のケアをしながら日本語指導をしてきた（中川ほか2015：55）のである。その多くが既に日本語指導の経験を持つ者であり、教員免許を持った主婦や、留学生に日本語指導をする非常勤講師など、必然的に平日の日中に時間を作れる者が関わることになるということも一つの特徴である。また、外国人散在地域では、在籍校で日本語支援が行われる場合の多くが1対1での「取り出し授業」であり、このような外部支援者を本論文では日本語支援員と呼んでいる。

日本語支援員に注目した理由は既に述べた通り、①外国人児童生徒とのコミュニケーションの障壁の少なさおよび②日本語習得の難しさを認識しているという2点であるが、それらを踏まえた上で、日本語支援員の存在に焦点を当てる利点を以下に示す。第一に、より多くの子どもの属性を把握しやすいということである。考察の対象となる児童生徒がどのような環境に置かれているかを確認するにあたり、児童生徒の背景を把握するには、1人が数か所の在籍校に携わっていることの多い日本語支援員から、より多くの児童生徒の情報を得ることができると考えたためである。第二に、日本語支援員の視点を通した子どもの様子を共有することができるという点である。児童生徒自身が認識できないハンディキャップを、最も近くで把握できる存在であり、児童生徒と多くの場合1対1で向き合う日本語支援員にのみ読み取れることがあると考えたためである。

そこで、本論文では日本語支援員から見た外国人児童生徒および取り巻く環境と、そこで語られる児童生徒や教育現場の様子から見えてくる日本語支援員の立場についても考察することで、あるべき支援の形を探っていくものとする。

3.2. 調査方法および調査内容

3.2.1. 調査方法

この調査では、外国人が散在する一地方の小中学校において外国人児童生徒に日本語指導を行うまたは行っていた14名に半構造化インタビューをおこなった。また、外国人保護者、小学校教諭、中学校教諭の各1名に非構造化インタビューをおこなった。半構造化インタビューをおこなった14名のうち12名は本論文の当てる焦点の一つである日本語支援員または元日本語支援員であるが、その他の1名は中学校において外国人児童生徒を援助する非常勤の援助員であり、もう1名は外国人児童生徒の日本語指導を主な業務とする加配教員である。インタビューは2020年1月11日から2020年12月10日の間に、公民館、小学校および中学校の教室、大学構内、飲食店、対象者宅において実施した。

3.2.1. 調査内容

半構造化インタビューの内容は、1.対象者自身について 2.外国人児童生徒についてである。14名全員にこの二つを聞いた。それぞれの質問項目は以下の通りである。

a.対象者自身について

氏名、年齢、性別、職業、日本語教育歴、教育活動経緯、ボランティア活動歴、支援をはじめたきっかけ、活動する中で困った経験、うれしかったこと、今困っていること、やりがいになる要素、学校との関わりについて感じた事、その他エピソード、意見等。

b.外国人児童生徒について（各対象者が担当しているまたは過去に担当した全員について）

名前またはイニシャル、性別、ルーツの国¹⁰⁾、担当期間、担当時の在籍校、学年、来日年月、来日時の年齢、帰国または帰国予定年月、両親の国籍、当時の児童生徒の様子、エピソード等。また、分かる範囲で来日・滞在の背景、親の職業など。

aの調査により支援者1人1人の背景を知ると共に活動全般についての意見等を収集し、bの調査により児童生徒の背景を含む1人1人の情報

を得た。親の職業まで含めた理由は、散在地域に在住する背景を知るためである。また支援者による日常の観察から得られる言説を収集した。「支援者」と表現するのは、このうち2名は日本語支援員ではないためである。また非構造化インタビューを行った3名の陳述については、分析対象となる言説を個別に抽出することとする。

3.3. 調査結果と分析

3.3.1. インタビューの調査対象者自身について

日本語支援員および元日本語支援員（以下、支援員）12名は、調査時点の年齢で40代が5名、50代が3名、60代が2名であり、20代の中国人留学生1名および70代のボランティア日本語教師1名以外は全て女性である。また、留学生を除く11名は全て日本語教師の資格保持者である。そのうち、調査時点で日本語教育歴20年の者が4名、18年が1名、15年が2名、13年が2名、8年が1名、5年が1名であった。なお、最後の1名は、日本語教育歴は5年であるものの、中学校を退職したベテラン国語教師である。また現役の支援員が10名、元支援員が2名であり、現在フルタイムの職に就いているのはこの2名のみである。このほか、半構造化インタビューをおこなった14名のうち支援員以外の2名については後に詳述する。また、活動の背景を含む支援員12名個々人の情報は、本稿においては割愛する。

全支援員の意見や所感、事例等の情報については、得られた全ての陳述から分析対象となる言説のみを抽出し次節に記すが、特徴的な背景をもつ支援員については、そこで背景と共に言説の一部を記す。また支援員以外の支援者2名についても背景および言説を記述する。なお、調査対象ではないが、支援員として筆者自身の得た事例も考察の段階で提示する。

また、非構造化インタビューの対象者は、外国人児童生徒の保護者であった外国人女性1名、小学校教諭1名、市の担当課にて外国人児童生徒受け入れを一定期間経験した中学校教諭1名である。

3.3.2. 外国人児童生徒について

調査対象者が担当しているまたは担当していた外国人児童生徒は、延べ162名であり、このうち別の支援員が同一児童生徒を担当した場合の重複分30名を除くと132名となる。6市町村に亘る、少なくとも30の小学校、12の中学校に属する／属したこれらの児童生徒がルーツを持つ国は日本以外の30カ国にのぼる。国の内訳を見ると、中国、フィリピンが目立つが、東南アジア、東アジア、中央アジア、南アジア、南米など多岐にわたる。滞在期間については支援員が正確に把握していないケースが多かったが、保護者の国籍、職業などは児童生徒とのコミュニケーションから知り得たものがほとんどである。職業については両親どちらかのものであり、ホテル勤務、料理店経営、スポーツ選手、介護職、留学生、教師など多様である。一定数あるものには傾向が見られた。単純ではあるが大きく分けると、①親が中国国籍の場合、②ルーツが或る特定の国の場合、③親が留学生の場合の3パターンである。

まず、①の場合は経営者、正職員または共働きというケースが多く、地域に定着する傾向がある。

次に②の場合、母親が外国人、父親が日本人且つ婚外子または再婚または不明という傾向がある。再婚かつ呼び寄せ¹¹⁾である場合、父親による家庭内暴力など円満ではない傾向がある。また、子どもがダブルリミテッドに陥る傾向がある。これについては後述する。

③親が留学生の場合は滞在が短期間であることが大きな特徴であるが、親が先に定着してから呼び寄せる傾向があり、子どもの滞在期間はさらに短くなる。また両親がそれぞれ期間をずらして修士、博士に進むなど短い滞在を繰り返すケースもある。また経済的に比較的ゆとりがあり、配偶者が就労していない家庭も見られる。その他の特徴としては、両親が同胞で家庭での使用言語は母国語であるため子どもは日本生まれでも母語が日本語ではなく、これもダブルリミテッドに陥るリスクがある。ただし、親の教育意識が高く、国の往来を意識して母国でインターナショナルスクールに行かせる例もある。

また、特殊な滞在ケースとしては、子どもと日本人の父親を残し外国籍の母親のみ他県に出稼ぎし不在のケース、国際交流員の母親のみ来日し子どもを呼び寄せ母子で滞在するケースなどがある。インターネットで情報を得て子育て世帯に手厚い市町村に関東など他県から移住して来るケースもある。エンジニア、介護職など専門職の外国人が資格を目指しながら当該地域で子育て期を過ごし、より収入を得られる他県へとまた移住するというパターンが見られた。更に特異な例として、海外勤務の日本人が新型コロナウイルスの影響で家族を伴い一時帰国した結果、現地国籍の子どもにとっては初の来日となるが、現地に戻る目処が立たず本調査時点で滞在が続いているというケースが数件見られた。

児童生徒の様子、事例等については、前項と同様にその陳述から分析対象となる言説を抽出することとする。なお、児童生徒の背景を含む1人1人の情報については、本稿においては割愛する。

3.3.3. 調査対象者の陳述より

次に、得られた全ての陳述から抽出した内容を、意味合いごとに分類し見て行くこととする。

なお、調査対象者や児童生徒を表すアルファベットは、イニシャルではなく通しの記号である。

◇学校側との齟齬が見られる事例、意見

「子どもは半年ぐらいで日本語が上手になるが、そこしか見ておらず、勉強にはついていけないと気づかない」「日本で生まれた生徒であっても、日本語指導が必要ないか慎重に判断すべき」「まだ日本語がおぼつかないのに取り出し授業で他の子どもと同じ課題を済ませるように指示される場合があるが時間の無駄になる」「教員の普段の価値観ではカバーできないのにそこに気づく機会がなく、自分はこう思うと言いたいが廊下の立ち話では難しい」など、教育現場が知るべき重要な点を支援員は認識していながら、それを共有する機会の乏しいことが窺える。認識不足については児童生徒に対してだけではなく「日本語支援というものが知られていないから通訳と区別が

つかない教員もいる」との意見もあり、それを裏付ける事例もある。「担任から、クラスメートをたたかないよう当該児童に通訳してくださいと言われたが通訳者ではないからわからない。また理由も聞かず、その子が悪い前提で嫌な気持ちでした」。

◇学校側の姿勢および特徴・

部外者として学校と関わる難しさ

「小学校の先生たちはいい。全体を見ている。子どもが好き。中学校の先生たちは怖い。自分の教科以外口出ししない」「学校は外国から来た子ども達に不慣れで困っている」「ワークショップ¹²⁾などに参加する教員は既に意識が高い」「外部の人は難しい。内部に『担当』として存在すれば同じ土俵で話せる」「小学校は職員の一体感があるが中学校はそれぞれの“個”が強く、温かい学校であっても自分の立場は自分で主張しないと誰も気を遣ってはくれない」「教頭が担当であれば担任の顔を知らない場合もある」「子どもを不当に扱う担任は報告ノート¹³⁾もすぐなくす」「よほどのことがない限り学校の先生に対して意見を言うことについてあきらめがちである。外部から関わるのは難しい」など、学校側とうまくいかない例が多い。また、「学校によっては、欠席や行事であることを知らされず無駄足になることがある」「学校の休み、短縮授業について通知がない」「当該生徒が欠席である事や特別行事で授業がない事などを当日その場で知ることが多い」「児童が欠席でも知らせてくれないが、(電車とバスを乗り継いで来たのに)授業がないと交通費も出ない」など、支援員への配慮がないケースが多く見られた。以前このような経験から学校の対応を問題視していた元支援員Aは、現在小学校教諭として「学校という社会」の実状を知り、今は学校側の立場も理解できると述べた。

元支援員Aは、海外2カ国で計5年以上の日本語指導を経て、帰国後は地域の外国人児童生徒の日本語指導をしていたが、その後正規の教員となった。部外者として支援に入っていたときは、「教員があからさまに(自分のことを)『あれ誰?』と言うのが聞こえた」等、教員の排他的な

態度に遭い疑問を抱いていたが、その教員側に身を置くことで、学校は常に部外者に対して警戒心を持っていることがわかった。外部からの支援者の存在は、「一緒に働いたことがない、外から来る人」であり、「善意で来ても、共感できない責任のない人」なのである。「個人としては共感できるとしても一般社会が共感してくれないと。行政の末端にいる地方公務員は、学校教育を背負っている。社会・保護者・子どもも背負っている」常に「何かあったとき学校が責任を問われる」という「社会の目に晒されてる」状態なのである。また外国人児童生徒に対しても「担任は保護者対応から何から山ほど仕事があって、(外国人児童生徒は)担任にとっては30~40人のうちの1人」「担任にとっても日本語がわからない、どう接していいかわからない子に対する恐怖感」があると教員側の本音に理解を示していた。行政についても「やさしい日本語の研修等すべき」、また「(県の)マニュアルは誰も読んでない」などの実状も垣間見えた。「例えば週一全員集まる場で(支援員の存在を)学校側に周知する機会を設けてもらう必要がある」「シワ寄せは子供にくる。困るのは子ども」など両者を知る立場からの意見であった。

また大学非常勤講師である支援員Bからも元中学校教諭の立場から「外国の児童生徒が入ってきたとき、それを負担に思うのは間違い。例えば障害児の受け入れにしても、他の児童生徒へのインクルーシブ教育の貴重な機会だとプラスに捉えるべき」との意見が得られた。

複数の小中学校で補助教員の経験を持つ支援員Cは、長年ボランティア団体で外国人児童生徒を支えてきた。取り出し授業で児童が机の下から出て来なかったとき、机の下で授業をしたこともある。支援のない外国人児童生徒の在籍校に赴き自ら支援を申し出ても、学校に拒否されることがある。「ボランティアとしてこちらから『しますよ』と入ると警戒されるので親から学校に言わせる。私たちだからわかること(笑)」と、学校に直接行かず、学校に要請するよう親に働きかけるという術も得ている。「進学ガイダンス¹⁴⁾に『先生も関わってください』と言ってもなかなか休日

に参加してくれないけど、もう一步押す。その子のためなのでアピールしていく」などの意見も得た。当該支援員からは「お母さんの日本語が子どもの母語になってしまうことが多い」との陳述も得られた。これは外国人である母親の片言の日本語に最も影響を受けることによりダブルリミテッドに陥ってしまう例である。日本で生まれ育ったにもかかわらずダブルリミテッドに陥る子どものケースは調査の中で多く見られた。

◇ダブルリミテッドが見られるパターン

「祖母の葬儀で帰国したとき母国語もわからなくなっており親戚と話せなかった」という児童は学校の判断の遅れにより、このときまだ日本語に支障のある段階であった。また、日本語以外の言語がないにもかかわらず、「一対一の会話はできるが、授業の指示はわからないことが多い」との例もあった。外国人の母親が子どもに対し片言の日本語のみを使用するケースのほぼ全てが母子家庭であった。

◇保護者との関係

外国人散在地域では外国籍の親の孤立が考えられるが、それを懸念する支援員の陳述から、「学校経由ではなかなか（親の）連絡先を得ることが難しい」「親とは関わりたいが受け入れてもらえない、怪しまれる」「共通言語がない」「つながりたいけど怖がられている」「会う機会もなく信頼されにくい」など、関わりたくても困難であることがわかる。また「どの程度関わりを持つかは個人の責任」という慎重な意見もあった。一方、学校で子ども同士の摩擦が起きた際に「親は学校には言えず、自分がメールで相談を受け学校に伝えて話し合った」「一旦つながると学校より近い存在として頼って来ることもある」という例もある。なお、この「子ども同士の摩擦」は、子どもが耳から覚えた日本語を流暢に話せるが故の誤解が原因であった。流暢に話せることで、ニュアンスまで全て理解していると錯覚してしまいやすいため、故意に傷つける言葉を発したとの誤解が生じたのである。このような錯覚が学習の遅れにも

つながるという現状について、考察の段階で述べることにする。

◇保護者の陳述より

正確には元児童生徒の母親である。結婚のため来日し、言葉も習慣もわからないまま日本で2児を出産した。インタビューの中から当時の子ども達の様子などを抜粋した。「中身は日本人だが見た目でいじめられる」「いつも目立たないように気をつけていた」「中2のとき、友達のせいでいつも職員室に逃げていた。1年間不登校になった」「（自分が子どもに）『人前でしゃべらないで』『肌の色が違うから学校に来ないで』と言われた」「子どもに言われショックなこともあったが、それだけ子どもが苦しんでいたことがわかった」また「親に対するケアが必要、特に1人で日本に来た母親へのサポートが重要」で、それが子どもに大きく影響すると述べた。また日本人の夫から「簡単に人に頼むな、迷惑かけるな」といつも言われたことで地域社会から更に隔絶された様子も語られた。学校の対応として、「先生達をもっと気を配るべき。humanityを最優先すべき」と学校側の配慮の欠如を指摘する一方で、他の児童たちに「正義の味方になる」よう促した担任の例も述べた。

◇小学校教諭の陳述より

小学校教諭Dへのインタビュー調査より、教員の心得を重要視する陳述が得られた。現場の教員の負荷を知るべく協力依頼した調査であったが、外国人の子どものためのボランティア活動をする当該教諭からの、学校の対応に関する陳述を抜粋すると以下のとおりとなった。「現場がきついのは確か」「教師は傷つける側になる可能性がある 救いきらない」教員の心得について「若い1年目の初任者研修にプログラムとして心得を組み入れるべき」「ベテランの先生にとっては負担かもしれないが、プラスの負担ではなくベースという認識にしていく」「これからは外国人児童に絶対出会うので受け持ったときのことを先に知っておいてほしい」「（児童生徒が）どの地域に行っても同じ支援が受けられるように」と述べ、初任

者研修だけでなく大学の教育学部の教員養成課程に必須項目として組み込む必要性も強調していた。このほか、特別支援教育コーディネーター¹⁵⁾の待遇について、「外部からの“ふえる”イメージだが必要な存在」「授業がキャンセルになるとお金も入ってこないから収入が不安定だけど生徒そのものが気になるから断れない」、それらのスタッフに対して学校が排他的な態度をとる様子など日本語支援員の立場と重なる部分の指摘もあった。先述のボランティア活動について「学校の中ではマイノリティーだが、他の外国人児童生徒と会う場があると、自分だけじゃないと思える」「月に1回でもそういう場があれば、教室でいじめめる人達がいても負けないでいられるかもしれないという願いがある」との思いが述べられた。

◇中学校教諭の陳述より

当該教諭は、市町村教育委員会での経験から、受け入れ時の重要な点について指摘した。

「受け入れ時には保護者が日本での就学の制度や教育課程のことなどがよくわかっていない場合があるため、十分な説明をしたうえで受け入れ学年などを決定していく必要がある。特に算数についてはどこまで学習しているか、受け入れ学年の教育課程との開きを教員が把握する必要がある。」また、「受け入れ学年を決定する際に一番大切なのは当該児童生徒の心情」であることも指摘した。「実際の年齢より下の学年に入ることがあるが、数年後を見越して本人が納得いくように話をしなければならぬ。小学1年生か2年生くらいであれば保護者や支援者の勧めに応じることが多いが、小学3年生くらいになると自尊心が芽生えてくるので慎重に対応すべき。私自身は、未習の内容が多いからといって下の学年でどうかと周りの者が安易に勧めてはならないと感じている。」とのことであった。

次に、日本語支援員以外に半構造化インタビューを行った2名、小学校の児童支援加配教員Eおよび中学校の学校教育援助員Fのうち教員Eの陳述を見て行く。教員Eは、調査対象地域の中では外国人児童が比較的多く在籍する小学校において、日本語指導コーディネーターとして取り出

し日本語指導をする教員である。小学校を退職後、要支援児童をサポートする加配教員として数年前に現職に就いた。「『外国人児童生徒受け入れの手引き』（文部科学省2019）はあるが、やってみてからでなければ理解しにくい。何が困るかわからないから困りそうなことを予見しないと、その時になって困る」。また、「日本語だけやっていたが、教科にもついていけるよう算数をしながら日本語を入れるなどやり方を変えた」など、試行錯誤がなされている。「自治体に提出するパーソナルシートはふりがなつきだが英語版がなく保護者に直接書いてもらえない」などは、児童数が多いほど負担の増す点であり、自治体の配慮が求められる。また児童が取り出し指導に集まる「日本語教室」は印刷室、会議室、生徒指導室など毎年教室が変わり「ジプシー的」である。「日本語の授業中に一般児童がぞろぞろ入って来て事情を訊くと、担任が『課題が終わった人は日本語教室で自習しろと言ったから』など、勝手に入って来て作業を始める」「説教部屋としても使われてしまうが授業中はやめてほしいと言った」など、比較的外国人児童の多い学校でも担当者の苦勞が見られた。

学校教育援助員Fの役割は日本語指導ではないが、毎日外国人生徒の学習をサポートしている。援助員Fが非常勤として在籍する中学校には日本語支援員も入っている。支援員Gである。支援員Gは校長職など管理職を経て退職した70代の元教員である。「外国人の生徒にとっては特に声かけが大事なので先生方をお願いした。関心を持ってもらう方法として、それが先生方への意識づけになる。これも日本語教師として与えられた役割」「分ち書きをしてあげたら分かり易いということなども話して先生方に気をつけてもらう」など、一般の日本語支援員にはない発言力を発揮しているが、それを受け入れる土壌のあるよい教育現場の例でもある。「それぞれの教科の先生がサポートし、また取り出し授業でやったことを（援助員）F先生が復習して毎日後押ししてくれてありがたい。復習した項目や、教科でいい点が取れたなど日誌で伝えてくれる。（この日は）『今日はこの時間（国語で）かるた大会がある』

と教えてくれたので急遽そちらへ生徒を行かせた」と、生徒の最善を念頭に臨機応変に対応している様子が窺える。「生徒が小学校のときから連携、信頼関係ができていので安心感があり助かる。F先生がいなかったら自分は宙に浮くような感じになるだろう」との陳述も得られた。

◇支援員の存在が意識されている例、
連携が機能している例

上記の事例のほか、外国人児童生徒在籍校のあり方として適切であると言える複数の教育現場の例を支援員Hの陳述から見て行く。

IとJ（児童）がすごくうまくいったのは、学校がみんなで子どもを見てるんですよね。私が行っても必ずどの先生も「先生こんにちは！お願いします」って、全然関係ない学年の先生も。でもそれは多分教頭先生（の影響）だと思います。結局、管理職がその重要性を認識していて、私に接しているのを皆見て。（中略）あの学校はみんな私の名前も知ってたし、靴箱も用意してくれて、「給食たべて行かないか」とか、どんなことしてるか興味を持って。私という人間に、いろんな人が。「今日Iちゃんこうだったよ」とか、担任じゃない先生も。

この小学校では教員全体が当該児童だけでなく支援員をも受容している様子がわかる。また、別の支援員による中学校の事例で、初日に全体にあいさつの機会を設けてくれた、指導開始前に普通の教室での様子を見せてくれた、学校のネームプレートを支給された、運動会の見学では教員として席が用意されたなど、やはり支援員への厚遇が見られる。この2例は小規模校であるが、小規模校の利点として支援員との連絡が密であるとの声もあった。また、学校の規模に関係なく教頭が変わると全体が変わるとの意見が複数あった。

一方、支援員の立場について、「よそ者みたいな（対応された）んだったら私が抱えてる子の悩みみたいなことは解消しようがない」と、支援員

への対応が児童生徒に影響するとの意見もあった。

それ（当該児童）どころじゃないんですよって言われた時にも、それ本当に日本人の親にも言うのかとか、それって友達の子供でも言うの？とか。誰が当事者なのこの人の。私だけなんですかこの人の当事者はっていう（気持ちになった）。

また、支援員の立場について以下のような陳述があった。

日本語支援っていうのはやっぱり知られてないから…。というのを感じましたね。任せっぱなしのところは任せっぱなしだし。じゃなくて、みんなで、大人みんなで見ると。子供の環境を整える大人の中の一人であって、誰かが一人でそれを請け負うもんじゃなくて、もちろん担任だけが請け負うんじゃないって、日本語教師だけが請け負ったり親だけ請け負ったりするんじゃないって、環境を整えるだけなのに、なんか、もう切り離されちゃう。国の違いじゃない。この子に対する、大人としての責任であって。この子が困ったら大人はそれを解決しなきゃいけないですよ。

困るのは子供だけっていうのがネックですよ。でもそれ多分感じてるの私達だけで、感じない人は感じない。から、それにつけこまれてるんですよ。困ってる人を助けたいんですみんな。そこにつけこまれてるんですよ。日本語のボランティアなんてみんなそうですよ。

学校の子どもへの対応は慎重さが求められるが、母国で優等生であった児童生徒が苦しむケースも散見された。「国では成績優秀だった生徒が、クラスでは明るく問題なく過ごしていたが、言葉がわからないことから統合失調症を発症した」。また、「児童が取り出し指導中突然泣き出

し理由がわからず困惑したが、国では何でも一番だったからみじめになったことがあとでわかった」という事例もあった。「本当はこれだけできるのにバカにされなきゃいけないってゆう、環境が作った自分の評価」であるとの意見もあった。指導そのものに困った事例としては「小1でいじめにあって帰国した後中1で呼び戻された子は、やり直しの学習が大変だった。一からやるより時間がかかる」と学習困難の例が出された。

◇支援員と児童との関わり

支援員の日本語指導以外の存在意義を示す事例がある。「来日当時ドッジボールのルールが分からず失敗したとき、体格のいい児童に地面にたたきつけられて負傷したが教師や保護者には転んだと言った」と支援員Kに打ち明けた。また、支援の遅れから問題を抱えていた児童が、支援員が入るようになり改善された事例もある。言葉を伝えられず、壁を蹴る、本をばらまくなど学校の手へ負えなくなったが、支援員Lが根気よく話を聴くことで明るくなり、校長、教頭からも感謝された。しかし、支援員が不足気味のこの地域では初期指導を優先するため支援を打ち切らざるをえず、当該児童は泣いて抵抗していた。

英語圏にルーツを持つ児童M君は、論理的で非常に頭脳明晰であるが学ぶことを拒む。授業で困らないか訊くと寝ていれば時間が終わるとのことである。日本で生まれ育ちながら使用頻度の高い日本語以外ほとんどわからず日本語への抵抗感も強いが、日本語の授業は（唯一自分が出せる場であり）必要だとの意思を示した。

また、児童生徒の様子として、「指導する立場の教員の前では悪いことをしなくても、支援者の前では気を抜いているので、子どもの本当の様子が見える」「担任からあと2回しか来られないことを告げると、何故なのかと泣いて聞いてきた」「漢字を熱心に覚えるようになり伸びたことがきっかけで、友達の輪に積極的に入るようになった」などがある。

児童生徒への思いとして「1対1だと力をつけ易いからこそ、準備しないと失敗するんじゃないかという不安がいつもある」「日本語を教えるだ

けでなく、子どもの夢を共有して、そのためにこれをするなど具体的な目標を話し合う」「その時々の子どもの体調や気分を見て、臨機応変にするための準備をしている」「今は担当していない生徒には、成長が嬉しいと伝え心の交流をすることで後ろから支える」「日本に来てよかったと思っしてほしい。国にいたらこうだったのにと思わないでほしい。自分の人生を肯定できるように、自立していくのに今やっていることがこれでいいんだろうかと思う」「子どもの日本語はできなかったことができるようになるのが早い。うまくいかないと帰ってしまう。心を病むなど、失敗できないのが怖い。嬉しいのと表裏一体」などが述べられた。留学生（当時）の支援員Kは「卒業に伴い留学生としてのビザが切れるが、今教えている子ども達が在籍学級で学べる程度には日本語を教えてあげたいので3月まで延ばせないものか模索中」とのことであった。

また支援員の「やりがい」や「うれしかったこと」として、以下が述べられた。

「日本語の授業を楽しみにしてくれていること」「教室に行くとうれしそうにしてくれること」「『先生ありがとう』と改めて言われたらそれで1年間がんばれる」「教えた数年後に高校合格の知らせをもらったとき嬉しかった」「冗談を言ったら冗談で返してきたとき嬉しかった」「子ども達が言語だけでなく成長していくところがうれしくてやめられない」「子どもが楽しみにしてくれていることがやりがいになっている」「以前の生徒がプレゼントしてくれた絵を自分の部屋に貼って、やる気をキープしている」「カードや手紙で感謝を伝えられたときうれしかった」

その他、自治体に関する意見として「県教委と各市町村の連携がとれておらず、ボランティア（日本語支援）の存在を知らない先生（在籍校の教員）が多い」「自治体が（学校の）管理職に教育するべき」などが挙げられた。

4. 考察

4.1. 調査結果の考察と分析

以上の調査結果を踏まえ、支援員の視点を通じた外国人児童生徒について以下の三点に関する考察と分析を行う。第一に学校との関係について、第二に親との関係について、第三に支援員との関係についてである。

まず学校との関係であるが、支援員との間に齟齬が生じる要因として、学校側の①外国人児童生徒に対する認識、②日本語支援員に対する認識の2点に注目したい。

外国人児童生徒に対する認識不足で顕著な点は、外国語としての日本語習得の困難さについてである。前述したように、子どもは短期間で話せるようになり方言さえ流暢に話すため、日本人児童生徒と同様に理解していると思われやすい。その結果、実際には授業についていけないということに気づかれにくいのである。耳から覚えた言葉を母語話者並みの発音で話す子どもは日本語の理解力も母語話者並みであると錯覚されがちだが、自分の知る語彙の中から発話することと、他者の発した文章を理解することには必要とされる能力に大きな隔たりがある。そこに学習言語が加わると、本人がわからないと意思表示しない限り周囲には見えにくいのである。また、日本生まれであっても日本語が母語であるとは限らないという点も見落とされがちである。特に、名前も国籍も外見も日本人であれば、日本語指導が必要であるとの判断が更に遅れる。その結果、初期指導が遅れ当該児童生徒の心のケアが必要な状態になって初めて学校が日本語指導の対応を求めてきた事例も調査の中で見られた。また、日本語という言葉そのものの難解さの問題もある。多くの他の言語と異なり、句読点以外に切れ目のない日本語は区切りが分かりづらいという特徴がある。一般の教員がサポートする場合、漢字のふりがなだけでなく、文節で分かち書きをするという配慮があるだけで学習者にとってのわかりやすさが格段に違うのである。

更に、言語のハンディを認識しながらも同級生と同じ内容をさせようとするのが時間の無駄になるとの声もあった。これに関連した筆者の事例

を提示する。来日3年目の中学生が、「宿題をしないと(教科の)先生が怖い」ので夜中の2時までかかり何とか終わらせるが何も頭に入らないと訴えてきた。学校の価値観として「特別扱いをしない」という意味の平等があるが、両親とも日本語がわからず、3年前に日本語をゼロから始めた生徒にとって中学2年の教科を自力で同級生と同様にこなす事など不可能と言える。少なくとも成長期に睡眠を削ってまで強いられるべきではない。生徒自身が「Unfair」だと言っていた通りの状況だが、この不公平を認識していない教員は少なくない。このように平等性が逆に機能している事例は調査の外でも見られる。しかし、支援員が気づいた問題点を学校側に直接伝える機会もなければ、通信欄に記録しても学校側の記入欄が常に空白であるということも、調査内外で見られる。

次に学校側の日本語支援員に対する認識についてであるが、通訳と区別がつかない教員もいることから、外国人児童生徒の対応に困惑してはいるものの、日本語支援の必要性自体が広く認識されていないことが考えられる。また、存在の認識はされていても連携が困難な状況の原因として、教員の業務が多忙であることや、教員自身が必要性を感じていないということも考えられるが、本調査において学校側から受ける排他的な態度を指摘する声があった通り、そこに何らかの意識が働いていることも考えられる。陳述からも、教員は常に社会の目に晒されており外部の者に対する警戒心があることは明らかであり、「教師がもつ教育の主役としての自覚と専門家集団としての自尊心こそが、NPO・ボランティアといった外部補助者を排除する方向に働いている」(坪田2011: 77)という場合もあり得る。しかし、教育の主役はあくまでも全ての児童生徒であり、一定の役割を持つ日本語支援員は学校教育と一緒に支える存在であると認識されるべきであろう。また、学校行事や時間の変更、担当児童生徒の欠席などが日本語支援員に知らされず無駄足になるなどの声が目立ったが、特に短縮授業等、時間の変更が知らされない場合、支援員に対する待遇の問題だけではなく、当該児童生徒が支援を受け損なうという点でも問題である。このような問題に関しては

調査結果から一つの傾向が見られる。それは管理職の教員による認識の差である。多くの在籍校で教頭が窓口になっているが、支援員への連絡など配慮のある教頭の学校では連携もうまくいっているということが指摘できる。支援員Hの陳述より、教頭の影響から学校全体で支援員を受容する現場ではどの教員も当該児童に関心を示していたという事例を考えると、逆に、支援員の感じる居心地の悪さは外国人児童生徒の居場所のなさに通じる可能性もある。このように、教員全体に対する影響力という点でも管理職は重要な存在である。問題意識を持った教員が個人的に児童生徒をケアしようとしても、学校長や教育委員会等の様々な管理体制の意図のもと活動が行われる学校現場は管理者の認識によって大きく左右され、(田巻ほか2009)一教員の判断で動けないという面がある。また、自治体の作成した外国人児童生徒への対応マニュアルが学校内で周知されていないという点においても、外国人児童生徒の在籍校でありながら日本語支援の要請可能であること自体を教員が知らないという点においても管理職の認識不足が指摘できよう。

次に親との関係を通して見えることを考察していく。調査結果から、親の影響でダブルリミテッドに陥る子どもが少なくないことが明らかとなった。その傾向を整理すると大きく2つに分けられる。親が留学生である場合と、母親が片言の日本語で育てる場合である。留学生の場合は両親が外国人であり家庭で日本語が話されない環境にある。後者の場合は家庭環境が子どもの情緒にも大きく影響するパターンでもある。母の再婚で日本に呼び寄せられた子どもは環境の変化に加え新しい家族と言葉が通じず孤独感を味わい、学校でも不適應を起こすケースが少なくない(田巻ほか2009)。また、教室内で急に暴れるなど学校での行動に問題がある子どもがダブルリミテッドである例が数件見られたことから、複合的な問題を抱えていると言える。「母親の日本語が母語になる」との指摘が示す通り、子どもは母親のことばの影響を大きく受ける。母親の片言の日本語という特殊な母語が形成されてしまった場合、その言語は誰にも通じない。そのフラストレーションと

家庭環境の苦難を抱えがちな子どもの母親は調査の結果、介護職という傾向があるが、その多くは高齢化、過疎化の進む地域で介護を担う貴重な人材である。また、外国語である日本語が家庭で使用されることについては、外国人の母親が母語を使いにくい日本社会の影響から日常で日本語を使う習慣ができ、母親がコントロールできず家でも自然に日本語が出てしまう(吉田ほか2017)という現象も、1つの要因であると考えられる。日本語のわからない母親には更に配慮が必要となる。言葉が通じず学校が親への連絡に苦労している場合は、親も言葉が通じず日常生活に困っているという可能性がある。外国人集住地域では地域住民との間の問題が顕在化しやすいが、散在地域では顕在化しにくいのではなく、そもそも問題を起こさないようマイノリティーとして社会のプレッシャーの中で過ごしているということも考え得る。保護者の陳述にある通り、外国人である母親が社会から孤立しがちであること、また子どもに与える影響を考えても、母親へのサポートは子どもへのサポートと同様に散在地域の課題として重要であると言える。

次に、子どもと支援員との関係を見て行く。学習がうまく進み成績が伸びた結果、自信がついて積極的になった児童の例のように、学習の成果が自己肯定感を生み、それが更に学習意欲につながるということもある。これまで見てきたように外国人児童生徒は、言葉や文化の壁がなければ苦しむ必要のない様々な困難を抱え、一般の児童生徒以上に心のケアが必要となる。日本語支援員はカウンセラーではないが、在籍学級で居場所のない児童生徒にとっては支援員との時間が学校の中で唯一自分を出せる場となる可能性がある。息苦しい学校教育の価値観ではない方向からのサポートができる存在でもある。暴れて学校が手に負えなくなった児童を変えたのは支援員との時間であった。それは、通じない日本語を誰も聞いてくれないことにストレスを募らせた児童の気持ちに寄り添い、根気よく話を聴くという対処法であった。このような寄り添い型の支援が日本語指導の付加価値となっていると考えられる。また、担当児童生徒のライフコースを念頭に、将来の目標を

確認しながら日本語で支えていく様子も見られた。たとえ週一回の支援であっても、子どもとの信頼関係を築きながら日本語指導をすることができると言える。更に、インタビュー調査の対象となった日本語支援員の多くは日本語非常勤講師であるが、その経歴を見ると自身が外国人として海外で教えた経験を持つ者が少なくない。また建築関係、金融機関、IT企業、出版業界など、教育職とは無縁の職種を経て日本語教師になったケースも見られる。このように職場として学校以外の社会経験でしか得られない見識や多様な価値観を有することが外国人児童生徒と接する上でプラスに働く可能性があることも、日本語支援員を活用することの利点であると考えられる。

ここで、加配教員Eへの調査について振り返って見る。当該校は外国人生徒の比較的多い学校であり、先進の取組み例を得るべく実施した調査であったが、結果として意外な実態が垣間見えた。現場の様子から、居場所を見出し学習に取り組む生徒たちの姿も見られたが、環境が整っているとはいえない中で当該教員が苦慮する様子も窺えた。ここには行政の課題が見えてくる。学校の環境が整備されるためには自治体からの十分な予算が必要となるが、小中学校を管轄する市町村に全て任せるのではなく、余力のある都道府県レベルの自治体がバックアップすべきである。更に言えば、外国人児童生徒への対応に地域間格差が生じないよう、国が責任を負うべきであると考えられる。

4.2. 結論

本論文では、インタビュー調査の結果に基づき、支援員から見える担当児童生徒を取り巻く環境について考察してきた。その結果、以下のことが明らかになった。第一に、学校現場と日本語支援員との間には認識の隔たりがあるということ、第二に、外国人散在地域では児童生徒のみならず外国人である保護者へのサポートも重要であること、第三に、日本語支援員の存在は当該児童生徒にとって、教育から排除されないための命綱にもなり得るといえることである。以上の点から、陳述

を踏まえた上で、いくつかの解決策が考えられる。

まず、管理職への意識づけである。外国人在籍校に限らず全ての小中学校に所属する管理職の教員は、いつでも外国人児童生徒を受け入れられるよう心得ていることが望まれる。そのために自治体が強制的に研修を受けさせるなどの体制を整えておく必要がある。更に管理職が全ての教員に意識づけをする必要もある。外国人児童生徒を受け入れると決まった時点ですぐに受入れ態勢をつくり、日本語支援の必要性を慎重に判断し、必要な場合はすぐに要請し日本語支援員を職員全体に周知する。また、在籍学級で母文化や母語を紹介する機会を作るなど外国人児童生徒に自己肯定感を持たせる取り組みをする。

次に、これから教員となる者への意識づけである。そのために、大学の教育学部の教員養成課程に必須項目として組み込む必要がある。外国人児童生徒には慎重な対応が必要であり、学校の価値観における平等が児童生徒を苦しめてはならない。また、母国では成績優秀であった子どもにフラストレーションが起らないよう、教員がその知性を認めるなど自尊感情に配慮することも重要な点であると言える。また教員自身が多様な文化を受け入れ、外国人児童生徒や保護者を包括する姿を他の児童生徒に見せることも立派なグローバル教育であり、またインクルーシブ教育ともなり得る。

以上に挙げた二点は、どちらも行政の取組みとなる。しかし、行政と学校現場とが連携するだけでなく、それが学校現場で日本語支援員との連携にもつながっていかなければ当該児童生徒への直接かつ有効な支援が機能しないことになると言える。また、外国人散在地域においては、子どもへの対応だけでなく社会関係資本の乏しい親が孤立しないよう自治体が積極的に取り組む必要があると考える。国の政策として外国人労働者を受け入れている以上、各自治体に対応を任せるのではなく、国の自治体へのサポートが外国人の子どもの教育をはじめとしたサポートにつながっていくべきであろう。

4.3. 課題

これまで外国人児童生徒の教育現場で周辺的な存在として位置づけられてきた日本語支援員であるが、その活動から重要な情報が個々に蓄積されていることが本研究において明らかとなった。外国人集住地域では母文化に居場所を持ちつつ制度の整った教育環境で日本文化にも適応していく子ども達もいるが、地方の散在地域に生きる子どもに対しては様々な配慮が必要となる。また、在籍学校によって極端な対応の違いが見られたが、このような格差が生じることなく子ども達に持続可能な支えが提供されなければならない。そのためには、日本語支援を始めとする自助のサポートが必要であり、その支援が可能な、かつ外国人児童生徒に対する思いの強い日本語支援員の役割が学校現場での認識不足によって機能しないことは明らかな不利益である。また、増加する一方の外国人児童生徒に対応するべく地域の理解者をどう増やしていくかということも今後の課題であるが、そのために声を上げるのも、事情を俯瞰することのできる支援員の役割であると考えられる。

なお、支援員の陳述の中に指導中泣き出した児童の事例があったが、本人の意志のもと数カ月で中断となった取り出し指導について、数年後に当該児童が「その初期指導が重要であった」と振り返った時に筆者は遭遇した。今回の調査では日本語支援員の視点を通じた児童生徒を見てきたが、当事者たちへの調査にも意義があると考えられる。言語の問題もあり、また上述の通り日本語支援の必要性は時間が経過しなければわからないこともあるため、日本語指導を受けた経験のある元児童生徒への調査、分析をおこなうことで、日本語支援の重要性だけでなく、学校の対応や日本語指導の問題点なども明らかにしていく必要があると考えられる。

注

- 1) 「学習言語」のとらえ方には諸説あるが、本論文では教科に限らず授業における使用言語全般を指す。
- 2) 二言語を使用する環境にいるが、両言語共に

年相応のレベルに達していない状態

- 3) 日本語指導が必要か否かの判断は、「校長の責任の下で」、「日本語指導担当教員をはじめ、児童生徒の担任や各教科を担当する教員、日本語指導補助者など複数人により、児童生徒の実態を、日本語の能力、学校生活への適応状況も含めた生活・学習の状況、学習への姿勢・態度等の多面的な観点から把握・測定した結果を参考とすることが望ましい」（文部科学省2014）としており、基準となるアセスメントが同省の委託業務により作成され奨励されているが、自治体独自の評価基準も存在する。また、外国語としての日本語に関する知識や認識も判断する者によってまちまちであることから、日本語指導が必要ないと判断された結果、学習に大幅な遅れが生じた後で初めて日本語指導が入る児童生徒が現場で散見される。
- 4) 日本語指導が必要な児童生徒に対応したカリキュラムは従来の日本の義務教育には存在せず、多くは自治体への転入とともにこれら児童生徒を受入れた各学校が対応を任されることとなっている。
- 5) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/009/005.htm（閲覧日2021年1月7日）
- 6) 2019年3月改訂
- 7) <https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2020254.pdf>（閲覧日2021年1月7日）
- 8) 他校に在籍する外国人児童生徒を受け入れ、または担当し、日本語指導等を行う学校
- 9) 別府市立の全ての小中学校へのアンケート調査および8名の外国人児童生徒、教育委員会へのインタビュー調査
- 10) 国籍ではなく「ルーツの国」としたのは、父親が日本人であれば児童生徒が日本籍となる場合もあり、支援者が国籍を正しく把握できないことがあるためである。
- 11) この場合、母親が出稼ぎなどで単身来日し、日本人と再婚後に子どもを来日させる傾向

- 12) ボランティアや自治体が行う外国人児童生徒受入れの心得などの研修会等
- 13) 日本語支援員が毎回記入する所定の報告書
- 14) ボランティアによって年に一度行われる外国人児童生徒のための高校進学ガイダンス
- 15) サポートの必要な児童生徒のため小中学校に配置される教員ではないスタッフ

付記

本論文は、2021年に大分大学大学院経済学研究科に提出した修士論文を再編集および加筆修正したものである。

謝辞

本研究の遂行にあたりご指導を賜りました大分大学教授石井まこと先生に深謝いたします。またインタビュー調査にご協力下さいました皆様に心よりお礼申し上げます。コロナ禍初期の、マスク不足でワクチンも未だない中での対面調査にもかかわらず、どなたも快くお引き受けくださり、ご経験の中から本論文の根幹となる貴重な事例の数々を惜しみなくお話しく下さいました。お一人お一人の熱いお気持ちが執筆の燃料となったことにも深く感謝しております。

参考文献

- 阿部彩 (2014) 『子どもの貧困Ⅱ：解決策を考える』岩波新書。
- 荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編 (2017) 『外国人の子ども白書：権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店。
- 大分県教育委員会 (2016) 「大分県帰国・外国人児童生徒受入れマニュアルについて」 <<http://www.pref.oita.jp/site/gakkokyoiku/2001591.html>> (閲覧日2021.1.17) .
- 岡崎敏雄 (2005) 「内発的発展に基づく外国人の子供の学習支援—中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる父母と協働型ケアモデル」, 『筑波大学文藝言語研究 言語篇』 48,

- pp.15-28, 筑波大学文藝・言語学系。
- 厚生労働省 (2019) 「『外国人雇用状況』の届け出状況」 <<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/001044543.pdf>> (閲覧日2021.1.14) .
- 小島祥美 (2016) 『外国人の就学と不就学：社会で見えない子どもたち』大阪大学出版会。
- 鈴木江理子 (2009) 「『新たな住民』の到来と地域社会：共に生きる社会に向けて」, 『国立民族学博物館調査報告』 83, pp.229-244.
- 立山博邦・住田環・矢津田花絵・立山愛 (2017) 「別府市における日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語支援のあり方について」, 『別府大学日本語教育研究』 7, pp.33-41, 別府大学日本語教育研究センター。
- 立山博邦・住田環・矢津田花絵・立山愛 (2018) 「別府市における日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語指導の体制整備：対象児童生徒散在地域における実践」, 『別府大学日本語教育研究』 8, pp.21-30, 別府大学日本語教育研究センター。
- 田巻松雄・原田真理子・若林秀樹 (2009) 「教育実践の視点からみる外国人児童生徒教育の現状と課題」, 『宇都宮大学国際学部研究論集』 27, pp.135-153.
- 坪田光平 (2011) 「教師との関係構築におけるボランティアの戦略性：意味の変容としてのストラテジーに注目して」, 『社会学年報』 40, pp.75-85, 東北社会学会。
- 土屋千尋・内海由美子・中川祐治・関裕子 (2014) 「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援の連携・協働」, 『帝京大学教育学部紀要』 2, pp.147-155.
- 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子 (2015) 「外国人散在地域における『特別の教育課程』による日本語指導」, 『福島大学地域創造』 26(2), pp.49-61, 福島大学地域創造支援センター。
- ハヤシザキ カズヒコ (2015) 「移民の子どもの教育の現状と課題」, 『日本労働研究雑誌』 662, pp.54-62, 独立行政法人労働政策研究・研修機構。

- 宮島喬 (2003) 『共に生きられる日本へ：外国人施策とその課題』有斐閣.
- (2014) 『外国人の子どもの教育』東京大学出版会.
- 文部科学省 (2009) 「定住外国人の子どもに対する緊急支援について (通知)」 <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1296671.htm> (閲覧日2021.1.17) .
- (2011) 『外国人児童生徒受入れの手引』 .
- (2014) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について (通知)」 <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm> (閲覧日2021.1.14) .
- (2015) 「外国人児童生徒のための就学ガイドブック」 <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1320860.htm> (閲覧日2021.1.14) .
- (2016) 「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について (報告)」 <https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/_icsFiles/afieldfile/2016/06/28/1373387_02.pdf> (閲覧日2021.1.19) .
- (2019) 「外国人児童生徒受入れの手引 (改訂版)」 <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm> (閲覧日2021.1.14) .
- (2020) 「学校基本調査」 <https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm> (閲覧日2021.1.14) .
- 吉田千春、ゴロウィナ・クセーニヤ (2017) 「就学前児童への外国人親の母語継承における社会心理的要因：在日外国人母親によるナラティブを中心に」, 『言語文化教育研究』 15, pp.92-108, 言語文化教育研究学会.

(2023年3月20日受付)