

<平成 24 年度修士論文（静岡文化芸術大学大学院文化政策研究科）>

ブラジル人教育支援者の役割

—外国人児童生徒への教育支援のあり方—

The role of Brazilian educational supporters: Approaches to an educational support system for Newcomer children

富永優花 Yuka TOMINAGA

（論文指導：静岡文化芸術大学教授 池上重弘）

目次

要旨	1
はじめに	3
第一章 外国人教育支援者とは	4
第二章 外国人児童生徒を取り巻く環境	5
第三章 ブラジル人教育支援者の語り	7
第四章 学校現場におけるブラジル人教育支援者	13
第五章 外国人教育支援者の役割と課題	19
おわりに	22
論文注釈	23
図表	26
参考文献	29

論文要旨

1990年の改正入管法の施行により、多くのブラジル人が日本で暮らすようになった。教育分野でも言語や文化が全く違うブラジル人の子どもが日本の学校に入ってくるようになり、20年以上の年月を経て、次第に支援体制が整えられていった。このようなブラジル人の子どもへの支援の中に、ブラジル人教育支援者の存在がある。本論文では、ブラジル人教育支援者を「日本の学校に通う児童生徒の言語、学習、適応などに関して支援活動を行っているブラジルにルーツを持つ者」と定義し、ブラジル人教育支援者の視点から外国人教育のあり方を捉え直していくこととする。ブラジル人集住地である静岡県浜松市を調査地として、浜松市の小中学校で活躍するブラジル人教育支援者13名へのインタビュー、小中学校2校へのフィールドワークを行った。これまで外国人教育支援者というと、子どもへの母語での通訳という側面ばかりが目立ち、実際の彼らの支援の役割は明確にされてこなかった。今回の調査では、ブラジル人教育支援者の子ども、保護者、教師との関わりに着目し、外国人教育のあり方を新たな視点から検討する。ブラジル人教育支援者は「学習の支援者」「母文化の共有者」「学校文化の翻訳者」という3つの役割を担っており、子どもをはじめ、保護者、教師に与えている影響は大きい。今後、ブラジル人教育支援者が外国人の子どもの教育支援において、高いスキルと専門性を身に付けていくには、外国人教育支援者の職務の明確化と研修制度の充実が必要となる。

キーワード : ブラジル人教育支援者 多文化共生 外国人教育 教育支援

The role of Brazilian educational supporters: Approaches to an educational support system for Newcomer children

After the Japanese government amended the Immigration Control and Refugee Recognition Act in 1990, many Brazilians, known as “Dekasegi”, come to live and work in Japan. As a result, the number of Brazilian children attending Japanese public schools since the late 1990s has been increasing. Brazilian children have a different culture and a different language than their Japanese counterparts. The educational support system for Newcomer children has been developing for 20 years. Many people, including school teachers and volunteers, support Newcomer children. Very important supporter is also offered by “Brazilian educational supporters”. A Brazilian educational supporter can be defined as a Brazilian who helps children in public schools with language, learning, and adaptation support. In this study involves interviews and research of 13 Brazilian educational supporters conducted field research in two public schools in Hamamatsu. The purpose of this paper is to focus on the relationships among Brazilian educational supporters, students, parents and teachers. The Brazilian educational supporter plays three important roles as: (1) supporter for learning; (2) mediator between two cultures; (3) translator of Japanese school culture. Brazilian educational supporters influence students, parents and teachers. Brazilian educational supporters are expected to be

highly-skilled and highly-professional. For achieving requirement the Japanese government should establish a training system and job standard.

Key words: Brazilian educational supporters, Multicultural, Education of foreign children、 educational support system

はじめに

1990年の改正入管法施行によりブラジル人¹の出稼ぎが増加して以来、ブラジル人は日本社会の暮らしの中でさまざまな問題に直面してきた。特に教育に関しては、言語や文化が全く違う子どもが学校現場に入ってくるという、これまでにない状況が生じることとなった。ブラジル人の子どもたちは言語、アイデンティティ²、親の経済力などの要因により、問題を抱えていることが多い。また、外国人労働者は派遣社員として雇用されている場合が多く、時給制や休みが取れないなど不安定な労働環境にあるため、子どもたちは家庭での十分な学習サポートを受けることが難しい。学校や行政はこうしたブラジル人の子どもたちへの支援を試行錯誤しながら充実させてきた。しかし、ブラジル人の日本での滞在長期化、定住化が進み、ブラジル人の子どもが将来も日本で暮らす可能性が高いことを考えると、不就学や進学率の低さなど解決しなければならない問題はまだまだ多いといえる。

ニューカマー³の子どもを対象とした実証研究はここ十数年の間に着実に蓄積されている。志水(2008:18)はニューカマーが抱える教育問題を「不就学」「適応」「言語」「学力」「進路」「アイデンティティ」の6つに分類している。6つの要因はニューカマーの教育問題を考える上で複雑・微妙に絡みあっており、はっきりと線引きはできない。6つの要因に分けて近年の研究を整理すると、「不就学」に関するもの(宮島・太田編 2005、佐久間 2006)、「適応」に関するもの(志水・清水編 2001、児島 2006、清水 2006、森田 2007)、「言語」に関するもの(太田 2000、斉藤・佐藤編 2009)、「学力」に関するもの(太田 2005)、「アイデンティティ」に関するもの(山ノ内 1999、関口 2003)など、多岐にわたる研究が行われている。

日本の学校におけるニューカマー教育に関する研究は多くなされているが、その調査対象となっているのは子ども、保護者、教師がほとんどである。しかし、外国人の子どもへの教育には地域の日本語教室⁴のボランティアや通訳など、様々な人が関わっている。特に、学校現場で外国人の子どもへの教育支援に携わっている外国人支援者⁵の存在は、子どもに大きな影響を与えている。これまで日本の学校における外国人の教育は日本人教師や支援者が中心となっており、外国人支援者の役割は通訳などの補助的なものと捉えら

れる傾向があった。しかし、外国人教育支援者が外国人の子どもへの言語やアイデンティティに共通点があることに鑑みれば、多くの課題を抱える外国人の子どもを支援する上で彼らの役割は大きいのではないだろうか。

従来の研究では学校現場で活躍する外国人教育支援者に焦点を当てたものはほとんどない。石井(1996)や金井(2007)が日本語教室における非日本語話者教師や非日本語話者ボランティアの調査を行っているが、調査対象は日本語教室に通う成人の学習者であり、外国人の子どもへの影響は明らかにされていない。つまり、外国人教育支援者は学校現場で活躍しているにもかかわらず、外国人教育を研究するに当たって見えない存在となっていたのである。

一方で、近年になって群馬県太田市においてパイリンガル教員⁶が採用されるなど(池上・末永 2009)、外国人教育支援者の重要性は認識されつつある。御館(2010:89)は日本語教室で活躍する外国人支援者のライフストーリーと支援活動の関係を分析し、外国人支援者の意義を指摘している。しかし、まだ学校現場で活躍する外国人教育支援者の声はすくいあげられていないのが現状である。

本論文の目的は外国人教育支援者の視点から、外国人の子どもへの教育のあり方を捉え直すことである。外国人教育支援者の役割を分析することで子どもたちが抱える教育課題の解決につなげ、外国人教育のあり方を検討していきたい。具体的には、ブラジル人教育支援者⁷への聞き取り調査と実際の学習支援活動の様子を観察する。そして、ブラジル人教育支援者が支援に携わることとなった経緯と彼らが担っている学校現場での役割を丹念に描きだしていく。学校現場で外国人教育支援者が外国人の子どもを取り巻く困難にどのように対処しているかを分析することによって、外国人の子どもへの新たな教育支援の在り方を見出していきたい。

第一章では、先行研究をもとに、日本における外国人教育支援者の歴史と外国人教育支援者の意義を整理していく。第二章では、外国人の子どもが抱える問題を取り上げ、浜松市における外国人教育支援施策の現状をみていく。第三章は、13人もブラジル人教育支援者へのインタビュー調査をもとに考察する。第四章においては、浜松市内の小中学校2校で行ったフィールドワークをもとに、学校現場におけるブラジル人教育支援者の実態を明らかにする。第五章では、以上の章をもとに、外国人教育支援者の役割とは何

かを考察する。

第一章 外国人教育支援者とは

第1節 外国人教育支援者の定義

すでに定義した通り、本論文でいう「外国人教育支援者」とは「日本の学校に通う児童生徒の言語、学習、適応などに関して支援活動を行っている外国にルーツを持つ者」をいう。外国人学校で勤務する教職員はこれに含めない。外国人教育支援者は教育現場で活躍している一方、全国的に決まった名があるわけではなく、彼らの実態はあまり知られていない。外国人教育に関する研究はこれまで数多く行われているが、子ども、保護者、教師、日本人教育支援者に焦点を当てたものが多く、外国人教育支援者について言及している研究は少ない。

第二言語教育⁸において非日本語話者である外国人教師を調査した研究は多少存在する。阿部・横山（1991:65）は外国人日本語教師⁹と日本人日本語教師に意識調査を行い、第二言語教育における外国人日本語教師の3つの利点を挙げている。①学習者と母語¹⁰が同じであること、②学習者と文化背景が同じであること、③学習者としての経験があることが学習者にとってよい影響を与えているとしている。

こうした第二言語教育の観点の他にも、同じ文化的背景を共有する外国人支援者が学習者のモデルとして機能することも指摘されている。例えば、御館（2010:69）は地域の日本語教室で外国人支援者¹¹にインタビュー調査を行い、外国人支援者の意義を、学習者と同じ経験を共有できること、学習者のモデル¹²となれること、外国人支援者自身が活動を通して自らも成長していけること、支援者の経験を多数者や次世代に伝えていくこととして挙げている。また、金井（2010:174）は地域の日本語教室においてフィールドワークを行い、学習者と日本人ボランティアの授業に非母語話者ボランティア¹³が参加し通訳することで、学習者は母語で自分の考えを語るできるようになり主体的な学習が可能になるとしている。

学校教育の観点からは、朱（2004:245）は日本における言語少数派の子どもの学習支援にあたって、教科学習を軸として、母語の保持伸長を基盤として、子どもたちの二言語による学習言語能力の向上の必要性を指摘している。また、外国人の子どもが母語を共有する外国人教育支援者と

関わることで、母語に対する子どもの意識が否定から肯定へと変容したことや、母語による情報提供と代弁者としての外国人教育支援者の働きかけにより不登校の子どもの学校復帰が実現されたという報告もなされている（岡崎他2004:210）。

第2節 民族講師とバイリンガル教員

日本における外国人教育の歴史はオールドカマーとされる在日韓国・朝鮮人教育まで遡ることができる。1950年代に在日韓国・朝鮮人教育の一環として公立学校に「民族学級」が設置された。「民族学級」とは在日韓国・朝鮮人の子どもを対象にした課外活動のことで、週に1~4回、放課後に1時間程度、母国の言語や文化、地理、歴史などを学習する場である（臼井1998:97）。金（2009:91）による調査では2006年の時点でも、在日韓国・朝鮮人教育に力を入れている大阪市の場合、大阪市立小中学校の約23%にあたる103校に朝鮮半島にルーツを持つ子どもたちを対象とした民族学級が設置され、年間30時間を通して子どもたちは民族講師¹⁴から民族教育を受けていることが報告されている。

このように民族学級で活躍する民族講師は外国人教育支援者の先駆けといえる。ただ、民族講師と一概に言っても、常勤講師、非常勤講師など身分は学校ごとで異なり、勤務時間も正規の教員と同じ場合もあれば、民族学級の時間のみの場合もある。岸田（1997a:146）によると民族講師は子どもにとってモデルとして機能しており、「民族を全面に出し、本名を当たり前のように名乗って他の日本人教師や子どもと接し、教師として子どもの前に立つ民族講師の存在が、民族にマイナスイメージを持ちがちな在日韓国・朝鮮人の子どもに対し、民族的自己イメージや将来像の形成において前向きな影響を与えている」としている。このように日本の学校教育の中で60年以上もの間、民族講師という外国人教育支援者が重要な役割を担ってきたことは外国人教育を考える上で考慮しなければならないだろう。

ニューカマーの外国人教育支援者の中で近年注目されるのが、群馬県太田市で採用された「バイリンガル教員」である。太田市は自動車産業や電気産業などの製造業が盛んな地域である。太田市には出稼ぎにきたブラジル人を中心とする外国人が多く定住しており、2012年の太田市の人口約22万人¹⁵のうち外国人登録者数は約7千人（全体人口の17.2%）¹⁶となっている。太田市の公立小中学校には約

500名¹⁷の外国籍児童生徒が在籍しており、日本語教育の必要性に迫られることとなった。そこで、2004年に太田市は「定住化に向けた外国人児童・生徒の教育特区」の認定を受け、6名のバイリンガル教員を採用した。バイリンガル教員の採用条件は「日本もしくは外国での教職員免許を取得していること」「日本語とポルトガル語（もしくはスペイン語）のバイリンガルであること」である。単なる通訳としてではなく、単独で指導できる教員として採用されている点でこれまでにない取り組みである。ちなみに2006年に採用されたバイリンガル教員の国籍は全てブラジルである。池上・末永（2009:23）は母語が分かるバイリンガル教員が学校で勤務することによって、トラブルの際に迅速かつ詳細に対応でき、学校と保護者との意思疎通においても、より充実した関係を構築することに大きく寄与しているという。そして、外国人の子どもにとって日本語教育、教科教育、母語教育が相互に関わりあうためには、3つをつなぐことができるバイリンガル教員の役割が重要であるとしている。

第二章 外国人児童生徒を取り巻く環境

第1節 外国人児童生徒が抱える問題

日本の学校教育では、長年教育の対象となる児童生徒は日本人児童生徒であった。もちろんオールドカマー¹⁸と呼ばれる在日韓国・朝鮮人の子どもたちは学校に存在していたが、言語、文化の面で日本人と全く異なることはなく、外国人として特別な支援はあまり必要とされなかった。しかし、1970年代以降に来日したニューカマーと呼ばれる外国人の子どもたちは日本語が全く分からず、文化的背景も異なるため学校現場では対応に迫られることとなった。1990年代以降は研究分野でもニューカマーの子どもが着目されるようになり、ニューカマーの子どもを対象とした研究が多くなされるようになった。ニューカマーの子どもが抱える問題は様々なものがあるが、本論文では、特に「適応」「言語」「アイデンティティ」の問題に焦点を当てて記述していく。

(1) 適応

志水（2008:19）は「適応」について「外国からの子どもたちが日本の学校にうまくなじんでいけるか」という問題であると定義している。太田（2000:26）によると、日本の

学校がニューカマーの子どもに対してとっている方策は、日本語を母語としない子どもたちに日本語を習得させることによって、日本人と同等の教育を受けさせることである。その際、子どもたちの母語は学校で積極的には使用されない。日本の学校のすべての子どもを同一に扱うこうした「形式的平等」は、ニューカマーの子どもを「日本人化」しているものであり、外国人として尊重されることは難しい。こうした学校現場では外国人の子どもは学校に「適応」するために自己の持つ文化的アイデンティティを保持できない状況に追い込まれてしまう。

佐藤（2001:133）は外国人の子どもの適応についてベリーの理論的枠組みを紹介している。ベリーは文化変容を異文化接触の過程で生ずるものとしてとらえ、「異文化の集団との関係の維持を重視するかどうか」と「自文化の特徴と文化的アイデンティティの維持を重視するかどうか」の二つの基準の組み合わせから「適応」を4つのタイプに分類する。4タイプは「同化」「分離」「統合」「境界化」となっている。「同化」とは異文化の集団との関係を重視するが、自文化の特徴と文化的アイデンティティの維持を重視しない状態、「分離」とは自文化を重視するが、異文化の集団との関係を重視しない状態、「統合」とは自文化と異文化の両方を重視する状態、「境界化」とは文化的アイデンティティが保持されておらず、異文化との関係も保持されていない状態のことをさす。佐藤（2001:133）は、外国人の子どもたちは異文化に接触することで、自文化の修正が迫られ、自己の内部での葛藤や混乱を経て、二つの文化を自分なりに調整し、最後には「統合」の段階に到達するのが望ましいと指摘している。しかし実際は、「統合」状態に及ばず、文化的アイデンティティが保持できず、かつ異文化の集団と関係を持つことができない「境界化」の子どもが多いという。外国人の子どもたちは二つの文化の狭間に立たされ、必死に適応しようともがいている。

(2) 言語

ニューカマーの子どもが日本の学校に入学した場合、初めは日本語がまったくわからず当惑するが多い。しかし、子どもたちは「会話上の日本語能力」については、個人差や年齢差はあるものの、半年から1年程度という比較的早い段階で習得していく。しかし、問題なのは「授業についていくために必要となる日本語能力」である。日本語会話に馴染み、日本人の友達と一緒に遊んでいる外国人の

子どもでも、学校の授業で使われる日本語が理解できず、授業についていけない場合が多い。

では「会話上の日本語能力」と「授業についていくために必要となる日本語能力」の違いは何だろうか。カナダの言語教育学者であるカミンズ (2011:28) は、言語能力には2種類あるとしている。ひとつは文脈依存度が高い「社会生活言語」である。言葉のやりとりだけでなく、自らの行動などの「非言語的要素」も示すことで言語の意味を伝える場合である。つまりこれが「会話上の日本語能力」といえる。この種の言語能力の習得はそれほど難しくはない。そしてもうひとつの言語が、言語のみで意味を理解しなければならない場合で用いられる「学習思考言語」である。たとえば、イラストや写真が掲載されていない書物などを読む場合、内容理解はテキストそれ自体を理解する以外に手掛かりとなるものはない。この複雑で高いレベルの言語能力が「授業についていくために必要となる日本語能力」なのである。この能力の習得には5年～7年は要するとされている。

このように日常会話ができる日系ブラジル人の子どもでも、その多くは「学習思考言語」は習得しておらず、教科学習の授業についていくことは困難な状況にある。しかし、日常会話ができるため、日本の子どもと同様に扱うことができるかと判断されて学級での援助がなされず、放置されたままになってしまう。この言語の問題は学力、進路にも影響を与えていく。

(3) アイデンティティ

外国人の子どもは、日本社会に接触することで、それまでの母国や母文化の共同体で培われた自己の同一性が攪乱され、動揺や亀裂が生じ、アイデンティティ・クライシス¹⁹に陥ってしまう可能性がある。アイデンティティ・クライシスの状態は、学力、適応など様々な面に影響を与える。外国人教育を考える上で、外国人の子どものアイデンティティを考えることは重要となってくる。

外国人の子どものアイデンティティに関する先行研究は多くなされており、関口 (2003:332) は日系ブラジル人の子どもを対象に日本社会への適応過程におけるアイデンティティ形成について丹念に描きだし、日系ブラジル人の子どもの多面的で流動的なアイデンティティを指摘している。イシカワ (2008:185-186) は、ブラジル人の子どもは日本の学校に通い、日本語を使い、日本人の子どもと変わらない

い経験をしている一方、ブラジルは親に教えられる記憶としてしか残らず、そのため、日本で育つブラジル人の子どもたちは日本人としてのアイデンティティが芽生えてくると指摘している。趙 (2010:51) は中国系ニューカマー高校生²⁰の発達の時期と学校や家庭、地域社会など具体的な場が担う役割に焦点を当てた研究を行っている。その中で、中国系ニューカマー高校生のアイデンティティの変容過程は「主体」「対象」「媒介する人工物」「ルール」「コミュニティ」「分業」という6つの構成諸要素が力動的に関連し合うことで生じると分析する。

外国人の子どもたちのアイデンティティは二つの文化の狭間で常に揺れ動いている。ブラジル人の子どもも日本人とブラジル人、そして日系人という多様な文化的背景を持ち、アイデンティティが形成されていく過程では、多くの葛藤や混乱が生じている。そして周りの環境にもアイデンティティ形成の方向性は大きく左右され、ブラジル人の子どものアイデンティティの傾向は個々で大きく異なっているといえる。

第2節 浜松市の外国人教育

浜松市は静岡県の西部に位置し、人口約81万人の政令指定都市である。外国人登録者数は2万4,089人²¹となっており、ブラジル国籍は1万1,558人²²と半数程度を占める。浜松市にはホンダ、ヤマハ、スズキなど輸送機械、楽器、繊維産業などの本社や工場が集まり、下請けの中小規模の工場も多く存在することが、出稼ぎで単純労働者として働くことが多いブラジル人が多い要因となっている。

浜松市に住む外国人の子どもについて見ていくと、2012年現在で浜松市に住む6～14歳の外国人登録者数は2,547人²³となっている。浜松市立小中学校に在籍している外国人児童生徒の数は1,447人（日本人を含めた全児童生徒に対する比率は2.5%）、その中のブラジル籍の子どもの数は875人となっている²⁴。

浜松市は2007年に「浜松市外国人子ども教育支援事業計画」を発表している。この事業計画では浜松市がこれまでにやってきた外国人の子どもへの支援活動を整理し直し、今後の浜松市の外国人教育の方向を示している。浜松市が現在行っている教育支援としては、外国人児童生徒が在籍する小中学校へバイリンガル支援者の派遣、外国人支援のため教員を加配、日本語教室「はまっこ」²⁵、母語教室「ま

つっこ」²⁶の設置、NPO・ボランティアによる日本語支援、就学ガイダンスを実施などがある。また、外国人の子どもの中には義務教育年齢であるにも関わらず、日本の学校にも外国人学校にも通っていない不就学者が多く存在することが、近年問題となっている。浜松市はこうした現状を踏まえ、2011年度から「不就学ゼロ作戦」を実施し、公立学校にも外国人学校にも通っていない子どもの居住実態調査を行っている。不就学の子どもが見つかった場合は、不就学の原因を分析し、カウンセリングを行い、就学支援を行っている。

浜松市は市内に154校の小中学校があり、そのうちの114校(74.0%)²⁷に外国人の子どもが在籍している。多くの外国人の子どもが在籍している多数在籍校は9校(7.9%)²⁸ある。今回、フィールドワークを行ったM小学校、K中学校はともにこの多数在籍校にあたる。外国人の子どもが少ない学校では、学級担任などの教師だけで外国人の子どもをみることになるが、外国人の子どもが多く在籍する学校では、外国人教育を担当する教師が加配される(加配教員²⁹)。この他にも、NPO団体から派遣された職員³⁰や地域ボランティア³¹などが外国人の子どもの支援に当たっている。浜松市はこうした支援者に加え、外国人教育支援者を雇用し、外国人の子どもへの支援を行っている。

浜松市の外国人教育支援者には、浜松市教育委員会が雇用している「就学支援員」「就学サポーター」「バイリンガル相談員」がいる。また、浜松市から委託事業を受けているNPO法人浜松外国人子ども教育支援協会³²で雇用されている「バイリンガル指導員」もいる。

「就学支援員」とは、バイリンガルの市非常勤職員³²である。市内の小中学校14校に14名勤務している。14名全員がポルトガル語話者である。業務は学習支援、面談等の通訳、便り等の翻訳など、「学校のニーズに合った支援³³」を行っている。雇用期間は5年間で延長されない。

「就学サポーター」は、バイリンガルの市臨時職員³⁴で、現在46名が雇用されている。そのうち、ポルトガル語話者は20名である。市内の小中学校64校に派遣されている。1日4時間勤務で、業務内容は学習支援を中心に保護者との連絡の通訳や翻訳等を行っている。雇用期間は半年で、更新制である。

「バイリンガル相談員」は、バイリンガルの市非常勤職員あるいは国庫補助金による雇用職員である。浜松市教育

委員会「教育相談支援センター」に7名在駐している。業務は学校の要請に応じて学校訪問をしており、児童生徒及び教職員への指導や助言、通訳、翻訳等を行っている。

「バイリンガル指導員」は、NPO法人浜松外国人子ども教育支援協会³⁵で雇用されているバイリンガルの職員である。ポルトガル語話者は4名在籍している。業務内容は「はまっこ」での日本語指導、「まつっこ」でのポルトガル語指導、「初期適応支援³⁶」での日本語指導などがある。午前中が市内の小中学校で「初期適応支援」、午後は「はまっこ」での支援を行っている。

第三章、四章では、浜松市の小中学校で活躍しているブラジル人教育支援者「就学支援員」「就学サポーター」「バイリンガル相談員」「バイリンガル指導員」への調査をもとに、記述していく。今回の調査では以上の4つのタイプの外国人教育支援者へ調査を行ったが、浜松市には、他にも、NPO団体や地域の日本語教室で支援を行っている外国人教育支援者が活躍していることをここに付け加えておく。

第三章 ブラジル人教育支援者の語り

第1節 調査の対象と方法

(1) 調査目的

今回のインタビューの目的は、ブラジル人教育支援者の語りから、彼らの支援活動の実際を明らかにすることである。そして、ブラジル人教育支援者が現場でどのような役割を担っているかを分析していく。その際、子ども、教師、保護者との関わりにも着目する。

これまで、外国人教育支援者は日本語が分からない子どもの通訳が主な仕事だとされ、外国人教育を考える上であまり重要視されてこなかった。しかし、彼らは単なる通訳者ではなく、支援者としてのいくつかの役割を担っている。本章では13人のインタビューの中から職種ごとに2人ずつ、計6人の事例を紹介していきたい。ブラジル人教育支援者といっても、それぞれの職種によって、担っている役割は異なる。仕事ごとの特徴に焦点を当てながら、彼らの役割を分析していきたい。

(2) 調査対象

本論文のインタビュー調査は浜松市の小・中学校で外国人の子どもの支援を行っているブラジル人教育支援者を対

象としている。具体的には「就学支援員」3人、「就学サポーター」4人、「バイリンガル相談員」2人、「バイリンガル指導員」4人、となっている（【資料1 調査対象者リスト】参照）。対象者の支援歴は4年から10年であり、比較的長いキャリアを持つ者が多い。年齢は20代から60代まで幅広く、来日した年齢も異なっている。

(3) 調査方法

インタビューは2012年8月から11月の間に行った。方法は半構造化インタビューで、一人につき60分から120分を費やした。インタビュー内容は、来日の経緯、支援員になったきっかけ、支援内容、子ども・保護者・教師との関わり、理想の子ども像などである。ブラジル人教育支援者の自由な発言に応じて、質問の順番を入れ替えたり、質問内容を発展させるなど、流れに応じたインタビューとなっている。インタビューでの使用言語は日本語とした。調査場所はブラジル人教育支援者が勤務する学校、又は浜松市内の喫茶店を使用した。会話は本人の了解を得てすべてICレコーダーに録音し、文字おこしをした。

第2節 インタビューから見えてくること

(1) 就学支援員・サポーター—つなぐ役割—

【事例1 Aさん】

Aさんは就学支援員5年目である。就学支援員に就く前にも、西部教育事務所で通訳などの仕事に携わり、支援者としては10年のキャリアを持つ。Aさんは18歳のときに、日本に出稼ぎに来ていた親を頼って日本にやってくる。その際、ブラジルでの大学進学を諦めた経験がある。来日後は工場で働いていたが、話せなかった日本語を勉強し、派遣会社で通訳として勤務できるまでになる。その頃から、日本に住む外国人の役に立ちたいと思うようになった。また、自分自身の大学進学できなかった経験から、子どもの夢を支援したいと強く感じていた。そんなとき教育支援者の仕事があることを知り、給料は派遣会社の通訳と比べるとだいぶ少なかったが、支援者に転職した。

A: 教育って私は地盤、地盤というかベースだと思うことで、それから、これからの子どもたちがそれを地盤にしたら、あの、進んで、会社だけの人間じゃなくて、もっと日本に関して、役に立てる人間になれていったらいいんじゃない

いかなって、そういう夢を見てたんですね。私は、その、若者からそういう気持ちを出したいっていう気持ちで、あの、この支援員の仕事を選びましたね。³⁷

Aさんは中学校の就学支援員であるため、校則や進路などの問題に対応することが多い。特に、ブラジルではピアスや髪の毛を染めることが普通であるため、そのことで生徒と教師が対立することが多い。保護者もなぜピアスや髪の毛を染めることが禁止されているか理解できず、学校にやって来て教師と口論になるときもある。こうしたトラブルに対応するため、Aさんはそれぞれの考えを理解して、自分が間に立って両者を和解させることを心がけている。

A: 文化の違いの関係での生徒指導が多いですね。文化、習慣の違いでの生徒指導。そこで、私の立場としては柔らかく、子どもの考えを引き取って、自分の言いたい意見とかを引き取って、そこから柔らかく説明して、なぜこういうルールとかあるんですかっていうところを分かっていくために、そういうなんていう、つながりを作る。

Aさんは就学支援員として、中立の立場にあることを自覚している。学校側、保護者側、どちら一方の立場に偏っても、上手く支援ができないという。

A: (支援員は)両方を動かして理解して、お互いに理解するために(助言を)言う立場だね。その真ん中にあることが、それが支援員の役割だし、それが支援員のやっていかなくやいけないこと。

生徒、保護者、教師の立場を考え、それぞれをつないでいくのが支援員の仕事だとAさんは考えている。特に学校と保護者とのつながりを大切にし、定期的に「インターナショナル保護者会」というイベントを企画している。外国人、日本人の保護者、生徒、そして教師が学校で料理と一緒に作って、交流を深め、その中でそれぞれが思っていることを相談し合う。調査時には4回目の「インターナショナル保護者会」が開催されたが、数を重ねるごとに参加する保護者が増えてきているという。

Aさんは就学支援員はあくまでも人をつなげる仕事だという。それは通訳者でもなく、指導者でもない。

A: 支援員はただの通訳者じゃないと思うんですね。

A: 教えなきゃいけないとか、それは立場としては先生だから、私は先生じゃないし、そういうキャリアもないし、そこで任されたら、間違いだと思うよ。

Aさんは学校で生徒、保護者、教師の立場を理解して、彼らの心の支えになることを心がけている。生徒へのサポートは外国人担当の教師と協力して、Aさんが生徒の精神面を支え、外国人担当教師が学習面を支えている。チームワークを大切にするAさんらしい支援のあり方だといえる。

【事例2 Bさん】

Bさんは就学支援員5年目である。Bさんは就学支援員の他にも、NPO団体で外国人の子どもへの学習教室を運営するなど、積極的に外国人の子どもの教育に携わっている。現在、支援員の仕事をしながら、ブラジルの通信制の大学に通っており、ブラジルの教育の現状も把握している。

Bさんが支援員になろうと思ったきっかけは、自分の子育てであった。Bさんは娘が小学生のとき、ブラジルに帰国するかもしれないと、日本の学校からブラジル人学校へ転校させた。娘は環境の変化に戸惑い、ブラジル人学校へ通うのを嫌がった。その後、このまま日本で暮らすことになり、娘はまた日本の学校に転校することになった。しかし、娘は日本の高校に進学する際、今の学力では進学できないと教師に言われてしまった。Bさんは娘につらい経験をさせたことを反省し、支援員の道を選んだ。また、娘よりもっとひどい状況の子どもたちを見て、子どもたちを守りたいと思うようにもなったという。

B: 子どもたちがかわいそうだなっていう、だんだんその思いが大きくなって。やっぱり大人として子どもを守らなきゃいけないってというのが今、自分、本当にそういう風に思ってる。

Bさんは親が子どもに与える影響は大きいという。そのため、子どもの支援だけでなく、親への支援も心がけている。

B: やっぱり支援員、支援員っていても子どもだけの支援員じゃなくて、親も支援しなきゃいけないのが思って

きたのでね。やっぱり、家庭が上手いかないと子どもも上手く集中することできないもんでね。

保護者には子どもを守る責任があるというBさん。日本での教育を知ってもらうため、自分の子育て経験を保護者に教えるようにしている。

B: 自分が経験したものを、やっぱり話して、みんなに、うん、その分を、うん、私みたいににならないようにっていうのが、なればいいのか。自分が全部分かるってのじゃないんだけど、まあ、自分が今まで体験して経験したものを、少しでもね、あの、手助けができるならいいかなって。

Bさんの面倒見のよさは、保護者から信頼を得ている。Bさんに相談しに学校へ来る保護者も多い。Bさんが学校にいて、家庭と学校をつなぐ役割を果たしているといえる。

B: この間も校長先生に言われたんだけど、やっぱり、あの学習支援っていうより、あの、私はもうほんとに何でも相談って感じの。だもんで、福祉の相談でも、うん、したりとか、やっぱり、誰に相談したらいいかわかんないときははとりにあえず学校って感じで相談来るのね。

Bさんは就学支援員として子どもの学習支援も行っているが、それと同時に保護者の支援も行っている。親の先輩として、保護者が抱える悩みに共感でき、適切なアドバイスができることがBさんの強みであろう。また、就学支援員としての立場を忘れず、教師への配慮も忘れない。それが、校長を始め教師からの信頼を得ることにつながっている。

(2) バイリンガル相談員—聞く役割—

【事例3 Hさん】

Hさんは外国人教育支援者として20年のキャリアを持つベテランである。西部教育事務所³⁸で外国人相談員として15年勤務後、浜松市でバイリンガル相談員として5年間勤務している。支援者になったきっかけは、工場場で働いていたときに、人事の人からあなたは通訳として市役所で働けると言われたためである。当時、外国人の子どもが増え

始めて困っているというテレビのニュースを見て、自分にも何かできるかもしれないと考え、教育分野に就くことにした。

バイリンガル相談員は、通常は教育委員会で保護者からの相談に対応している。学校から要請があった場合は、学校訪問して、子どもや教師の相談を受ける。

H: 子どもだけと話をしたりとか、何か先生と子どもの間で上手く先生が伝えても伝わらなかつたりすると、その間に入って伝えたりとか。

現場で外国人の子どもの抱えている悩みに教師だけでは対応できない場合に相談員が対応に当たる。教師は、なぜ子どもがこのような行動をとるか分からない、言葉が通じないため子どもの気持ちが分からないという内容を相談してくることが多い。

H: 小学校6年生の子が日本に来て、2年くらい経ったのかね。先生もこの子は日本語話そうとしないし、なかなか覚えられないんですよ。で、いろいろその学校へ何回か訪問して、いろいろ聞いていくと、その子はだって僕は日本語覚えると日本人にならないといけなから、自分ずっとブラジル人でいたいから、日本語覚えないうて言うんですよ。あ、そんなことないよって日本語話したりとか勉強したりとかしても、国籍は変わらないんだよって話をしたら、え、そうなのって言うのね。

子どもがポルトガル語しか話さなかったため、教師はこの子が何を考えているか分からなかった。Hさんがポルトガル語でその子と話をし、同じブラジル人として説得したことで、この問題を解決することができた。

Hさんはブラジルでの小学校時代にブラジルの学校と日本語学校に半日ずつ通っていた経験を持つ。そのため、ブラジルの文化、日本の文化の両方を小さい頃から体験していた。Hさんはその生い立ちから2つの文化を受け止める素質を持っている。子ども、保護者からの相談、教師からの相談、どちらにも上手く対応することができるバランス感覚がHさんの最大の強みといえる。

H: 両方の文化を同時に体験していたっていいですかね、

なので、ブラジル人学校行けば、専門に掃除をしてくれる方がいたりとか、向こうの学校のかたちと違いますか、そのまま、それがそこで当たり前、っていう風に育ったので。で、日本語学校に行くと先生は教室の中では日本語以外に話しちゃいけない、日本語で話をしましょうみたいになったり、掃除は自分たちで掃除をすることが当たり前だったりとか。

バイリンガル相談員は、教育委員会で勤務しているため、子どもに関わること全般の相談が寄せられる。Hさんは不登校の子どもや障害がある子どもの相談も受けている。そうした子どもたちのために、学校以外の専門機関とも連携し、対応に当たっている。

H: (支援センターは)子どもが勉強上手く定着できなかったりとか、保護者がこの子何か問題あるんじゃないかっていうことで相談したいってときに、相談できる場所なんですけど、今は学校を通して、私たちが通訳として入りながら、検査を受けたりとか、もし、何か問題があればどうしたらいいかっていうことをね、そこで相談を受けたりとか指導してもらったりとか。で、そこからまた治療とか、なにか必要であれば病院につなげたりしたりとか、ありますね。

子どもが抱える問題が多様化する今、個々の子どもに合った支援が欠かせない。Hさんは支援者として積み上げてきたキャリアと、2つの文化の中で培ったバランス感覚を活かし、外国人の子どもの教育を支えている。

【事例4 Iさん】

Iさんの支援者歴は14年である。自分の子どもの小学校で翻訳・通訳ができる人がいなかったため、その学校の校長に頼まれ外国人の子どもの支援をするようになる。Iさんはブラジルの教員免許を取得していたため、教育委員会に掛け合って、その学校で6年間講師として勤務した。その後、就学支援員となる。学校現場で13年間働いた後、バイリンガル相談員となった経歴を持つ。

Iさんは現場での豊富な経験を生かし、今は教育委員会に相談に来る保護者への対応をしている。現場の小学校で特定の子どもの見ていたときと比べ、今は初対面の保護者と話をしなければいけないことに戸惑いも感じている。Iさん

は相談員として、情報を多く提供することを心掛けている。

I: まだ迷っている子はいっぱいいますので、この下手なお話なんだけど、いろんな事例をお話したり、それは今はすごいつまらない話かもしれないけど、いつか私の話思い出して、参考になることあるかもしれないのというね。

外国人の保護者は日本の教育について知識があまりない。そのため、子どもは日本でどのような進路を進んでいけばよいか分からず、楽な道を選ぼうとすると I さんは言う。そうした子どものためには学校や行政から情報を提供する必要がある。最近よくある相談は「進路」に関するものだという。ブラジル人の子どもは学校に通う場合、日本の学校とブラジル人学校の二つの選択肢がある。保護者がどちらを選べばよいか相談に来ると言う。

I: 一番保護者が迷うのは、えっと、その、このままずっと日本の教育を受けさせるのがいいのか、もしかしたら帰るから、その例えばね、ブラジル学校、母語学ばせるのがいいのかっていうのがね。あの、結構ありますけど。あの、個人的に私はここにいる限りは、日本の教育を受けるべきって考えは持ってるんだけど、それは、その保護者に、そのまま話してはいけないと思うの。両方の選択はあるよって。

ここでも I さんは保護者への情報提供を心がける。その背景には自身の子育て経験での苦労がある。I さんの子どもが小学校に通っていたときは外国人の子どもへの支援はほとんどなかった。

I: 自分の親としての経験とか。やっぱり、私が子どもが小学校に入ったときも、全然、右も左も分からない状態だったので、本当に学校の中で子どもが何勉強していたのか全く分からなかったんですよ。

I: 今(の保護者)はすごい恵まれた環境にいるなっていうね。あの、自分からいろんな情報を、センターに来れば情報を得ることができるってことなんですけど。(私のときは)本当にね、どこに聞けばいいのか分からなかったですね。

今の保護者たちに I さんは自分自身の経験を伝え、励ましている。しかし、その一方で

子育てをしてきた先輩として、今の子どもや保護者に対して厳しい意見も持っている。

I: 一番半端な気持ちだめだと思う、私。(中略)いつか帰るって半端な気持ちでいる子どもたちはちゃんと勉強ができない。日本語も勉強できないし、ポルトガル語も半端だと思う。

I: 親のバックアップもすごい大事だと思う。そこらへんが残念ながら、いろんな家庭があるので、子どもがそれだけ頑張れない、親もそれだけバックアップできないってのがあるので。

I さんは子どもが成長できるかは、個人の努力によるという。どんなに家庭に困難があっても、個人の力や思いがあれば、上を目指せる子もいると考えている。そうした子の頑張りを支えるためにも I さんは情報収集、提供を心掛けている。

(3) バイリンガル指導員—教える役割—

【事例5 Jさん】

Jさんは自分の娘が日本の小学校に通い始めて、日本の学校文化に戸惑うこととなる。ブラジルの学校では必ずしも当たり前でない徒歩での登下校、鉛筆の芯の指定、ピアスや香水の禁止などが日本の学校では規則で決められている。それに加え、日本の学校に入った娘の成績が良くないことにも驚いた。子どもの算数の宿題を見ると、式の立て方がブラジルと違う。娘が家と学校での教え方の違いに戸惑い、それで成績がなかなか上がらないことに気が付いた。

J: ブラジルはやり方違うもんで、あれ、ちょっと不思議だなと思って、で、家でこっちで教える、学校ではこうで教える。娘がそこで迷っちゃって、でたぶんいろんなこと私にもいえなかったんだろうね、でそこで悩んで、点数が悪かったんです。あれー、って。うちの娘がこんな点数、で先生から呼ばれて、日本ではこうでこうでこうだよって。あー、ちょっと違うなって思って。

娘の様子を見て、日本の学校のこと知りたいたいと思っていた。その矢先に就学サポーターの募集を知る。サポーターをやっていく中で、子どもの気持ち、先生の気持ち、外国

人の保護者の気持ちが理解できるようになる。しかし、一方で、就学サポーターは「先生ではない」。管理者からは「通訳だけをして、余計なことは一切言わない」ように言われていた。Jさんは自分の思うような支援ができないと感じ、5年で就学サポーターの仕事を辞めることとなる。その後、バイリンガル指導員になり、現在に至る。バイリンガル指導員の良いところは、子どもに指導ができることだという。

J:こっちでは指導があります、サポートだけじゃなくて指導者です。で、ちゃんとルールやら準備やら、授業できますので、子どもたちに教えるのね、日本語教える。教科書もあるし、テキストもあるし、だもんでちょっとやってみようなんて思って来ました。

ただ子どもを補助するのではなく、日本語を指導する先生になりたい。学校現場で通訳としての経験から、Jさんは子どもに体系的な日本語指導が必要なことを実感した。バイリンガル支援員は指導者として子どもと接するため、研修制度も充実している。Jさんは研修を受けることによって、子どもへの指導に自信を持てるようになった。

J:ここ(バイリンガル指導員として)入ってきて、書き順、姿勢、敬語、普通語、動詞の変化(を研修で習った)。で、私は覚えた日本語は耳で、日本に来て、覚えたもんで、あ、違うんだ、ここ(耳)から入る日本語とここ(研修)の日本語は違う。あと、教え方とかやら、覚えましたここで全部。

「はまっこ」「まつっこ」の授業はカリキュラムが組まれているため、子どもは体系的に学びやすく、指導するJさんも準備を十分にして授業に臨むことができている。現在、Jさんは日本語指導者として、研修と授業を積み重ね、スキルアップを図っている。

【事例6 Kさん】

Kさんは非日系のブラジル人である。日系ブラジル人の夫と共に日本に来日した。ブラジルでは幼稚園と中学校の教師をしていた経歴があり、ポルトガル語を専門としていた。日本に来日後は工場勤務した後、NPO団体で子どもにポルトガル語を教えるようになる。そして、5年前からバイリンガル指導員として、ポルトガル語と日本語の指導に

あたることとなる。Kさんは非日系であるため、日本語習得に苦勞してきた。そのため、子どもたちが日本語を話せない気持ちがよく分かるという。

K:私も子どもの気持ちすぐわかるね。日本語も自分の気持ちできないけど、ほんとに、どうしようよ、先生もいる、自分の母語も話す、だけどもう、すごい子ども、その気持ちすごい分かる。もう大変。自分の気持ちを話したい、言葉も出ない、もう大変。

自身の経験も踏まえ、日本語の授業の工夫には余念がない。子どもができるだけ楽しく、分かりやすく日本語を習得できるように、教材作りに力をいれている。

K:やっぱり子どもは、国語の勉強は楽しく、ねえ、いろんな教材あると。カード、言葉だけじゃないね、カードで見せて、私作るねカードとか。

(中略)

筆者:自分でカード作るの大変ではないですか。

K:ああ、それは楽しいね。それは、なんか先生がいつも研修会で教えて、このカードもありますし、このカード。自分でこっちも作るとあとはプラスでまた違う。

このように丁寧に教材を作るKさんは、自分の子どもの勉強を十分に見てあげることができなかったという思いを持っている。Kさんには、今は成人している息子と娘がいる。子どもたちは日本の学校に通っていた。当時、Kさんは日本語が分からなかったために、子どもたちの宿題を見てあげることができなかった。

K:(子どもは勉強を)一人でがんばった。私、全然、平仮名、カタカナ、なんにも分からない。いつも私一緒にね、平仮名と一緒に練習。もう、何にも私もできない。教えるのも全然できない。子ども一人で。

Kさんは自分の子どもの手助けができなかったことを強く覚えている。そのため、一人で頑張っている子どもの気持ちを思いやりながら支援を行っている。また、日本語習得の苦勞も味わっているため、子どもに対してすぐに良い結果を求めるのではなく、少しずつ少しずつ成長していく

姿を見守ることが大切だと考えている。

第3節 考察

これまで、外国人教育支援者というと学校現場での通訳が仕事だと思われがちであった。しかし、今回、ブラジル人教育支援者13人にインタビューを実施して、彼らの仕事は通訳だけにはとどまらないことが見えてきた。外国人教育支援者には通訳の他にも、「つなぐ」「聞く」「教える」という役割を担っている。以下、それぞれの特徴を考察していく。

まず、「つなぐ」であるが、この役割を主に担っているのは就学支援員・サポーターである。彼らは学校現場で一日もしくは半日を過ごすため、子どもの実態が把握しやすい。また、教師と協力して支援を行うため、教師とのつながりも多い。そして、保護者にとっても学校にいる支援者・サポーターは、困ったときにすぐ相談できる存在である。このように、就学支援員・サポーターは子ども、保護者、教師とつながりが深い。そのため、AさんやBさんのように、偏った見方をせず、つねに中立的な立場を保って子どもの支援に当たる人材が必要とされている。

「聞く」役割を担うバイリンガル相談員は、学校現場や保護者からの相談に対応することが求められる。相談を受けるという点では就学支援員・サポーターも同じだが、就学支援員・サポーターはあくまでも学校現場で生じる問題に対応することになる。バイリンガル相談員はそれに比べると、相談内容が幅広い。進路の問題をはじめ、学校適応、不登校、発達障害など、教育以外の知識も要求される仕事である。バイリンガル相談員であるHさん、Iさんは、共にベテランのブラジル人教育支援者で、多くの外国人の子どもを支援してきた経験を持つ。こうした幅広い知識と経験を持つ人材が、相談員として存在していることは外国人教育にとって意義が大きいといえよう。

そして、「教える」である。外国人の子どもにとって、日本語習得は大きな問題だが、学校現場では日本語教育を専門にしている教師はいない。国語の授業に合わせて外国人の子どもに指導している学校が大抵である。こうした現状を踏まえ、浜松市の外国人児童生徒が多い学校では、バイリンガル指導員が派遣され、「はまっこ」という授業を行っている。バイリンガル指導員はバイリンガルであると同時に日本語指導のスキルを身に付けており、日本語を習得し

ていない子どもへ母語を使って指導ができるという強みを持つ。また、Kさんのように、バイリンガル指導員は自身が日本語を勉強して習得してきた経験がある。そのため、子どもの気持ちが理解しやすく、適切な助言を与えることができている。

第四章 学校現場におけるブラジル人教育支援者

本章では、ブラジル人教育支援者が勤務している浜松市内の2つの学校へフィールドワークを行った結果を報告する。調査校はM小学校とK中学校で、両校とも外国人集住地域に校区を持っており、外国人の子どもが多く通っている学校である。調査は2012年8月～11月にかけて行った。M小学校には5回、K中学校には3回訪問し、フィールドワーク調査を行った。M小学校には、「就学支援員」Bさん、「就学サポーター」Fさん、「バイリンガル相談員」Jさん、Lさん、Mさんが支援に入っている。K中学校には、「就学支援員」Aさん、「就学サポーター」Eさんが支援に入っている。【表1 調査対象者リスト】フィールドワークの欄参照。それぞれの学校で何人かのブラジル人教育支援者の勤務に同行しながら、学校の1日の様子を観察した。本章の「M小学校の1日」「K中学校の1日」の記述はそれぞれの学校でのフィールドワークで起きた事例をもとに、1日の学校の流れとしてを再構成したものである。また、本章の事例で使用した子どもの名前は全て仮名である。

第1節 調査校の概要

(1) M小学校

M小学校は浜松市南区に位置する。2011年4月に近隣の小学校2校が合併し、M小学校が開校した。全校児童数は532名で、そのうちの外国人児童数80名(外国人比率15.0%)である³⁹。M小学校の校区内の公営住宅には、多くの外国人が住んでおり、浜松市内で最も外国人児童が多い学校となっている。

M小学校は外国人教育に先進的に取り組んでおり、支援体制が整った学校である。外国人担当加配教員3名、就学支援員1名、就学サポーター4名が外国人の子どもを支援している。M小学校に通う外国人の子どもは国籍はブラジルが7割となっている。しかし、近年では多国籍の子どもが通うようになっている。就学サポーターの使用言語もが

ルトガル語、スペイン語、中国語、ベトナム語と幅広い。M小学校の外国人教育の目標は、「外国人の子どもが学校に適應できることと、外国人の子どもに日本人の子どもと同じ学力を保障すること」である。こうした目標の下、外国人の子ども一人ひとりに合った適應指導を行っている。

M小学校には取り出し授業専用の教室があり、4年生以下の外国人の子どもたちは必要に応じて取り出し授業を受けている。学校内での支援の他には、NPO 団体による「はまっこ」教室、地域住民による「放課後教室」がある。「はまっこ教室」は週に2回、M小学校の教室を使って、バイリンガル指導員が日本語指導を行う。「放課後教室」は日本語のできない外国人の子どもが学校にいると知った地域住民が立ち上げた教室である。放課後、地域住民が児童の宿題の手伝いなどの学習支援を行っている。

今後、M小学校は更なる支援の充実に向け、2012年度から外国人の子どもの「個別カルテ」⁴⁰を作成している。これまで、教職員間で外国人の子どもの共通理解が円滑にできなかったことを踏まえ、試案された。学級担任、外国人担当教師、外国人教育支援者などが子どもの実態を共有することに役立っている。

(2) K 中学校

K中学校は浜松市中区に位置する。全校生徒数は662名で、そのうち外国人生徒数57名（外国人比率8.6%）となっている⁴¹。校区近隣には大手自動車会社及び下請会社が工場を構えており、K中学校の校区内には外国人労働者を雇用している派遣会社が提携するアパート、マンションが多く存在し、多くの外国人が暮らしている。K中学校は浜松市内で2番目に外国人生徒が多い中学校となっている。

K中学校には、外国人担当の加配教員⁴²（外国人担当講師）1名、外国人指導補助員1名、外国人支援員1名、外国人サポーター2名が配置されている。K中学校に通う外国人の子どもの6割は日本語指導が必要な者であり、彼らへの支援が必須となっている。K中学校の外国人教育の方針は、「教職員が協働して外国人生徒の支援に取り組む」ことである。毎週1回、生徒指導担当の教師、養護教諭、外国人担当講師が会議を行い、外国人生徒に関する情報を交換して、支援方針を決め、学校全体で外国人の子どもへの支援を行っている。

K中学校には「ふれあい教室⁴³」という教室があり、外

国人生徒の取り出し授業が行われている。授業は外国人担当講師と外国人指導補助員の2名が基本的に行っている。学級の授業の進度に合わせ、外国人の子どもに支援が必要であれば、取り出し授業を行う。外国人担当講師は外国人の子どもにとって学級とのつながりが一番大切であるため、学級担任との連携を大切にしていると語っている⁴⁴。

中学生は高校入試など、子どもの将来に関わる大切な時期であるため、K中学校では保護者への説明会が頻繁に行われている。入学時には、日本人保護者へ向けた説明会の前に外国人保護者に向けた入学説明会がある。その際、中学入学に必要な制服、通学かばんなどの値段まで詳しく書いたポルトガル語の資料も用意している。また、「インターナショナル保護者会」という料理教室と相談会を組み合わせた保護者会を年に2回定期的に開催している。参加者は外国人・日本人の保護者、教師などで、年々参加者は増えているという。この保護者会は外国人担当講師と就学支援員が考案したもので、保護者や教師から好評を得ている。

K中学校は、外国人担当の職員の仕事の割り振りがなされておられ、外国人担当講師、外国人指導補助員が主に生徒の学習面の指導、就学支援員が生徒の心理的サポートや生徒指導、就学サポーターがTT (Team Teaching)⁴⁵として生徒の授業内での支援を行っている。このようにK中学校は体系的に整った環境で、教職員間の理解、協力も上手くなされた学校である。

第2節 M小学校におけるブラジル人教育支援者

(1) M小学校の1日 【表2参照】

就学支援員のBさんは8時に出勤する。外国人保護者は共働きが多いため、会社勤務前の朝は連絡が取りやすい時間帯である。外国人保護者から欠席連絡や子どもの相談などの電話が学校に頻繁にかかってくる。また、教師からは欠席している外国人の子どもの家庭への連絡を依頼される。Bさんは出勤早々、慌ただしく電話対応に追われることとなる。

8時25分、1時間目の授業が始まり、学校内が落ち着いてくる。この時間に就学サポーターが出勤してくる。ポルトガル語話者のFさんを始め、スペイン語の就学サポーター、中国語の就学サポーターなど1日に2名から3名の就学サポーターがM小学校で勤務している。初期適應指導がある場合は、バイリンガル指導員も出勤する。職員室で、

就学支援員、就学サポーター、バイリンガル指導員、外国人担当教師らが雑談を交えながら、今日の予定や子どもたちの様子について情報交換を行う。

1 時間目の授業での支援があるサポーターは、すぐに担当する教室へ向かう。M 小学校では、ほとんど毎時間、取り出し指導が行われている。取り出し授業は外国人担当教師が行い、就学サポーターが支援に入る。取り出し授業は、児童数 3~10 名の少人数で行われるが、子どもの言語能力には差異がある。そのため、日本語がまだあまり分からない子どもに就学サポーターがつくことになる。

2 時間目、保護者との連絡がひと段落した就学支援員の B さんが、取り出し授業の様子を見に来る。就学サポーターが取り出し授業に 2 名以上いた場合は、他のクラスの様子の見回りを行う。

3 時間目、バイリンガル指導員の M さんが初期適応指導で日本語の授業を行う。来日間もない 1 年生の子どもに 1 対 1 で指導を行う。教材は M さんが用意した日本語のテキストを使用する。

4 時間目、廊下で上級生とぶつかり、額に怪我をした 4 年生の子どもが保健室にやって来る。就学サポーター F さんが怪我の具合を子どもにポルトガル語で聞き、病院に行くことになる。保護者に電話をするが、仕事のため連絡がつかない。担任と就学サポーター F さんが付き添って、子どもを病院に連れていく。

給食、昼休み。就学サポーター、初期適応指導のバイリンガル指導員は午前中で勤務終了。給食を食べながら今日の出来事などを話し合う。就学支援員 B さんは、昼休みの時間も外国人保護者との電話対応で忙しい。多くの会社が休み時間の 12 時から 13 時の時間帯は、保護者と連絡がとれる貴重な時間である。怪我や体調の悪い子どもの保護者への連絡もこの時間に行う。

5 時間目。外国人教育支援者は就学支援員 B さんだけが午後学校で勤務する。午後は B さんは積極的に取り出し授業で補助に入る。M 小学校には、最近ブラジルから来日したばかりの 6 年生の子どもがいる。この日は、学校からのアンケートをこの 6 年生の子どもに書かせて欲しいと担任から依頼があった。外国人担当の教師がアンケートの質問項目を読み、B さんがそれをポルトガル語で翻訳し、子どもが答えるという方法で対応していた。

この時間、「はまっこ」教室が M 小学校で行われる。NPO

団体から派遣されるバイリンガル指導員が外国人の子どもへ日本語指導を行う。この日は J さんと L さんが指導にやってきた。NPO 団体が作成している日本語テキストをもとに、ポルトガル語と日本語を交えて日本語指導を行う。5 時間目は 1,2,3 年生の子どもを対象としている。

6 時間目。4,5,6 年生の子どもを対象に「はまっこ」教室。こちらでも、日本語テキストや様々な視覚教材を使ってバイリンガル指導員が指導に励む。また、1,2,3 年生の子どもは「放課後教室」がある。地域住民が外国人の子どものために学習支援を行っている。集まった子どもたちは計算ドリルや書き取りなどを地域の方と一緒に進める。就学支援員 B さんや外国人担当教師も「放課後教室」の様子を見に来る。

放課後。子どもたちが帰った後、就学支援員 B さんは、学校を訪問してくる保護者の対応をする。就学支援員 B さんへの保護者からの信頼は厚く、外国人保護者が B さんと話をしに学校を訪問してくることが多い。B さんは保護者から聞いた話を教師と共有し、学校としてどのような対応をとるかを話し合う。16 時で就学支援員 B さんの 1 日の勤務が終了する。

(2) 学校での出来事

【事例 1】 混乱を防ぎ、的確に行動する

朝 8 時 20 分、外国人保護者から学校に連絡が入る。電話をしてきた保護者は、日本語があまり話せないため、電話に出た教師は、話の内容が分からず戸惑う。この保護者の子どもは先週から学校を休んでおり、欠席連絡もなかったため、教師の間でどうしたのか心配されていた。電話で保護者は、子どもを来週の月曜日までは学校を休ませると言っているが、理由がよく分からない。他の教師が急いで就学支援員 B さん呼びに行き、B さんが保護者から事情をポルトガル語で聞き出すことになる。この間に教師間で保護者と子どもの事が話題になる。

教師₁: 愛知? 子ども連れて行ってるの?

教師₂: そうみたい。仕事探しに行ってるんだって。

教師₃: 仕事ありそうだしいいけど。

教師₂: 月曜日までは来れないって。分からんでね、私ら、事情がね。食べるもの(給食費)だけは払ってもらわないとね。

教師たちは職探しに子どもを連れて行った保護者の行動が非常識に映ったようである。この保護者は給食費を滞納しているため、子どもが転校してしまった際に、事務手続きがどうなるかを心配している教師もいる。

B:お母さんの友達の携帯番号を入手しました。仕事を探しに、愛知まで行って、月曜日まで戻らないそうです。子どももつれて行っているそうです。

Bさんが戻ってきて、詳しい状況を教師に説明する。Bさんが、保護者の友人の携帯電話の番号を聞き出したと報告をする。これで、保護者との連絡は取れるようになるが、今後、子どもが愛知へ転校してしまうかが問題になる。話を聞いたBさんによると、保護者は今後どうなるか分からないと答えているという。Bさんは転校のことを考えておいた方がいいと教師に助言をする。教師たちは子どものことを顧みない保護者の身勝手な行動に批判的な意見を述べる。仕事を探すにも、わざわざ愛知に行かなくてもいいのではという意見が出る。そこへ詳しく話を聞いたBさんから保護者を庇う意見が出る。

B:あと、お母さん愛知でやりたいことがあるからね。ここではできないみたい。

このBさんの言葉で、保護者への非難は収まる。その後、教師とBさんは給食費の未払いや転校届についての事務的な話に移り、その後、Bさんは教頭に状況を報告をして、指示を仰ぐ。

Bさんは学校内の情報の共有に努め、教職員の混乱を防いでいる。今回の事例では、保護者と教師では意思疎通がとれず、学校側が状況把握をするのが難しかった。保護者の職探しのために子どもを長期間休ませるという行動も、教師には保護者として非常識な行動してとらえられていた。そこにBさんが仲介に入ることで、違う角度から保護者の行動の解釈がなされている。保護者は身寄りの者がおらず、愛知まで職探しに行っている間、子どもの面倒を見てもらう人がいない。そのため、子どもを仕方なく連れていったこと。保護者は目的があって愛知で仕事を探したいことなど、外国人の現状をよく知り、ポルトガル語で保護者の話を聞くことができたBさんは、保護者の事情を配慮した意見を教師に述べている。それによって、教師も保護者の現

状を理解する姿勢に変わっている。その上で、Bさんは自分が学校の職員の一員ということを踏まえ、今後の方針を教頭の判断に任せている。外国人であり、学校の職員であるというBさんの立場の両方を垣間見ることができた場面であった。

【事例2】文化の違い

就学サポーターのFさんは勤務後、給食を職員室で食べていく。給食の時間は、勤務時間が少ない就学サポーターにとって他の外国人教育支援者や教師と話ができる貴重な時間である。ある教師が、外国人の子どものスキンシップについて話し出す。

教師:パウロ君は人に甘えるのが上手だね。外国人だからかな。

F:そうかもしれないですね。お父さんやお母さんが普段そういう風に接してるから。

教師:(パウロ君は)何か話すときに相手のどこかを触って話す。そこらへんを理解している日本人ならいいけどね。若い女の人でそういう習慣がないとびっくりするかもね。

惑うことがある。この場ではFさんが、「スキンシップが多いのは外国人の子どもにとっては当たり前」なのだと伝え、教師の子どもへの理解を促している。しかし、教師は外国人の子どものスキンシップは日本の学校という場所を考えると、あまり好ましくないと感じているようである。外国人教育支援者と教師はこうした雑談の中で、互いの文化的価値観の違いを認識することになる。

【事例3】2言語を使った学習支援

2年生の算数の取出し授業。外国人担当の教師が取り出し授業を行い、就学支援員Bさんが支援に入る。授業を受ける子どもは4名。単元は「水の量」である。

教師:(1リットルの水を2回バケツに入れて)何リットルでしょう?

ルイス:10。

B:10じゃない。

ルイス:100。

B:Quanto entra?【どれくらい入る?】

ルイス: Dois. 【2】

B:ポルトガル語で分かってるね。

教師の問いかけに対して、子どもは返答するが、答えが間違っている。ルイスに Bさんはポルトガル語で問いかける。すると、ルイスは正しい答えをポルトガル語で答えている。ルイスは、教師の言っている内容が分からないのではなく、日本語の数字が覚えられていないために答えを間違えていたのである。Bさんが二言語を使うことで、ルイスの学習のつまずきが明らかになった。他の授業でも、外国人教育支援者が二言語を使って子どもに問いかけることで、子どものつまずきが分かる場面は多々見られた。こうした外国人教育支援者の気付きによって、教師は子どもの学習状況を判断し、適切な指導方針を立てることができている。

第3節 K中学校におけるブラジル人教育支援者

(1) K中学校の1日 【表3参照】

就学サポーターの Eさんは8時30分に出勤する。外国人担当講師から、この日 TTに入る学級を伝えられる。すぐに1時間目が始まるため、Eさんは担当する学級へ向かう。

就学支援員 Aさんが9時に出勤してくる。外国人担当講師と打ち合わせをして、子どもの様子や、今日の予定などの情報交換を行う。

2時間目。就学サポーターEさんはTTで入っていた学級の外国人の子どもが体調不良を訴えたため、保健室に連れて行く。保護者へ連絡するが、保護者は会社で勤務しているため連絡がつかない。12時まで子どもを保健室で寝かせて、その後、保護者へ連絡をすることになる。就学支援員 Aさんは、遅刻した外国人の子どもと話を学級につれていく。

3時間目。就学支援員 Aさんのもとに、2年生の外国人の子どもがやってくる。同級生とトラブルを起こし、学級に戻りたがらないため、Aさんは相談室でその子どもの話を聞く。就学サポーターEさんは、3年生の書写の授業にTTに入る。支援に入る子どもは日本に来て間もなく、書道をやったことがない。Eさんはつきっきりで、支援を行う。

4時間目。就学サポーターEさんは1年生のTTに入る。教師が黒板に書いたことをノートに写しながら、子どもが

分からない様子であれば、声を掛ける。就学支援員 Aさんは、最近いじめが問題になってる学級の様子を見に行く。ある外国人の子どもが、他の子どもから文房具を隠されるなどの嫌がらせを受けているという。AさんはTTという名目で学級に入り、いじめられている子どもの横に付くことで、他の生徒からの嫌がらせを阻止したいと考えている。

給食、昼休み。就学サポーターEさんは午前中で勤務終了となる。就学支援員 Aさんは、昼休みは保護者への電話対応で忙しい。「ふれあい教室」で取出し授業を行っていた外国人担当講師とも昼休みに情報交換を行う。

5時間目。体育で怪我をした外国人の子どもが、保健室にやってくる。念のために、病院に行くことになり、就学支援員 Aさんが病院へ連絡する。しかし、子どものかかりつけの病院が分からず、なかなか病院が決まらない。結局、保護者が学校に迎えに来て病院に行くことになり、担任、養護教諭、就学支援員 Aさんが保護者に事情を説明する。

6時間目。校内が落ち着いているため、就学支援員 Aさんは職員室で翻訳業務。時間の合間を縫って、「学年だより」などを翻訳する。16時にAさんの勤務が終了する。

(2) 学校での出来事

【事例1】保健室での仲介

体育で怪我をした1年生のカルロスが保健室にやってくる。母親が迎えに来るということで、担任と就学支援員 Aさんが保健室に呼ばれる。カルロスは「むかで競争」で、列が崩れた際に、転んで口を怪我していた。母親はなぜ体育で、何十人もが足をつないで一斉に走るという「むかで競争」をやらなければならないのか理解できない。そんな危険な競技をさせるから子どもが怪我をしたのだと主張していた。「むかで競争」は体育大会の恒例行事で、教師は中止するわけにはいかず、対応に困っている。

教師:ごめんね、お母さん。カルロスくん大きくてがたいがいから。(むかで競争は)大きい子が前になるの。

A:(通訳)

教師:ごめんなさいってどう言うの?

A: Desculpe.

教師: Desculpe.

最初は心配そうに話を聞いていた保護者も、担任の真摯

に謝る姿と、Aさんのポルトガル語での説明により、理解を示すようになる。今後は、足をつないでいる縄の位置を変え、危険性を少なくすることで今回は決着する。「運動会」を経験したことがない保護者には、危険を伴う運動会の集団競技の必要性を説明することが難しい。しかし、学校側も伝統的な競技を中止するわけにはいかない。Aさんは保護者と教師の間にトラブルが生じた際、ただ通訳するのではなく、お互いが理解し合えるように説明を加えていく。この騒動の後、教師が「いつもこんな感じです。A先生がいなくて大変。こういうときはA先生に任せます。」と話していた。ポルトガル語が話せない教師だけでは、学校行事に疑問を持つ保護者と上手く話をすることは困難になる。Aさんが二言語を使用しながら、両者の言い分を理解して話すことで、衝突を防ぐ役割を担っている。

【事例2】母語で相談に乗る

職員室の就学支援員Aさんの元に、休み時間になると多くの子どもがやって来る。あいさつをしにやって来る子どもいれば、Aさんに相談があってやって来る子どももいる。Aさんは子どもから「お母さん」と呼ばれている。

ある日、中学2年生のマリアがAさんのもとへやってきた。マリアは少し前に転校してきた子どもで、以前は反抗的な態度をとる子どもであった。職員室に怒鳴り込んで来たり、学級で騒がしくしたりと手をつけられない状態であった。マリアは、父親がよく怒る人で、家庭があまりうまくいっていない。ポルトガル語が話せるAさんに学校であったことを父に報告されれば、父に怒られると思っていたという。そのため、就学支援員Aさんに対しても、当初は顔を合わせようとせず、避ける態度をとっていた。Aさんが私はあなたの見方だと根気よく伝えたことで、マリアは心を開くようになった。

この日のマリアの相談は、他の外国人の同級生とのトラブルが原因であった。家庭の問題が絡んだトラブルであったため、マリアは友人にも相談できず、親にも相談できなかった。そこでAさんに悩みを聞いてもらうことにしたようである。Aさんはマリアの相談に1時間ほどを費やし、話を丁寧に聞いていった。

K 中学校では、相談室という部屋が用意されており、子どもは相談したい教職員と個別に話ができる。就学支援員Aさんはよく、この相談室で子どもの話を聞いている。

【事例3】TTの難しさ

就学サポーターEさんは、授業中に生徒に話しかけることが少ない。教師の授業の進行の様子を見て、生徒がどうしても分からないようであれば声をかける。

教師:(全体に向かって)問題の意味が分かる人は手を挙げて。

マユミ:(手を上げず、机に伏せてしまう)

E:(子どもに話しかけず、横で見ています)

教師:(全体に向かって)カッコがあるから分配法則使うな。

マユミ:(うつむいている)

E:分かる?大丈夫?

中学校は教師も科目ごとに異なるため、学級内の外国人生徒の実態はあまりつかめていない。そのため、生徒のつまづきを把握できるのは、そばで見ている外国人教育支援者となる。しかし、授業の内容は小学生に比べ、かなり難しい。外国人教育支援者も容易に子どもに教えることはできない。就学サポーターEさんは事前に授業の内容が分かっている場合は、教科書を読んで予習をする。また、TTに入るときは常にノートを持参し、教師の板書をノートに書き写す。そして、自分自身が授業の内容を頭に入れた上で、生徒に声をかける。

この日の数学の授業では、生徒が練習問題を解いている間に教師が全体を見まわりに来る機会があった。Eさんは、子どもに問題の解き方を教えていたが、教師が様子を見に来た際には「先生、ちょっと見てあげてください」と声を掛けていた。中学校の外国人教育支援者たちは、専門的な知識が要求される勉強については教師の指示を仰ぐように心がけている。

Eさんによると、マユミは、気持ちにムラがある性格で、元気なときはよく笑い、話しかけてくる。しかし、この日は、話しかけてもそっぽを向いて反応しなかった。中学生の子どもは思春期で、心理的にも不安定な場合がある。中学校を担当する外国人教育支援者には、学習支援だけでなく、生徒指導の力量も問われることとなる。

第4節 考察

今回の調査では、外国人児童生徒数が多い小学校、中学

校にそれぞれ1校ずつフィールドワーク調査を行った。学校現場は毎日、予想外の事態が発生し、外国人教育支援者は対応に追われる。彼らが1日とって同じ業務をこなす日はなかった。外国人教育支援者の仕事は、学習支援、翻訳、通訳と大まかにまとめられているが、実際の仕事はもっと幅広い。

今回のフィールドワークで最も多かったトラブルは、子どもの怪我や体調不良であった。調査時期が9月、10月と運動会の準備の期間と被っており、運動会の練習が行われていたこともあるが、毎日外国人の子どもが保健室にやって来た。体調不良、怪我の場合は保護者へ電話連絡が必要になり、怪我の場合は病院に連れていくケースもあった。そうした事態には必ず、二言語を話せる外国人教育支援者が呼ばれることとなる。時には、仕事を休めない保護者の代わりに、子どもを担任と一緒に病院へ連れて行くこともあった。こうした怪我や体調不良のトラブルの他にも、髪型やピアスなどの生徒指導や子どもの悩み相談まで幅広い問題に就学支援員、就学サポーターは対応していた。外国人教育支援者は学校で活躍しているため、学習支援が主なように見えるが、実際は、外国人児童生徒の学校生活での問題に対処していることも多い。また、子どもへの支援だけでなく、保護者と電話や学校来訪時に話をして相談に乗ることもある。外国人教育支援者は子ども、保護者、教師それぞれの意見を聞いて、彼らをつないでいるといえる。

学校現場で外国人教育支援者たちは何事にもバランス感覚よく対応し、協調的に行動していた。外国人教育支援者は学校という日本社会の中で、仕事をしなければならない。また、一方で、子どもや保護者から持ち込まれる意見は、母国の文化をもって考え、対応しなければならない。学校と家庭、両者の意見が尊重される場合は良いが、時に意見は対立する。外国人教育支援者には両者の考えを理解しながら、上手く仲介していく技術が要求される。学校と家庭、どちらの考えに同調しすぎても、問題がこじれてしまうからだ。そのため、外国人教育支援者は多角的な視点を持った、柔軟な考え方を持つ者でなければ務まらない。

また、学校現場で活躍する外国人教育支援者は臨機応変に仕事をこなしていかなければならない。今回、フィールドワークを行った学校の外国人教育支援者は何年も現場で働いているベテランばかりであったため、予想外の出来事にも教師と連携を図りながら、すぐに対処する実力が備わ

っていた。しかし、外国人教育支援者になったばかりの者であれば現場の仕事の幅広さに戸惑うのではないだろうか。「学校のニーズに応える」という業務内容は、現場で応用できるようにという意図もあるが、職務が決められていない不安定な仕事とも言える。K中学校のように、学校内で分担をはっきり決めるなどの対策もとられているが、今後、外国人教育支援者の職務内容を明確にし、新人には研修を取り入れるなどして、外国人教育支援者がスキルアップできる環境を作る必要がある。

第五章 外国人教育支援者の役割と課題

第1節 3つの役割

第三章、第四章では13人のブラジル人教育支援者へのインタビュー調査、小中学校2校でのフィールドワーク調査を通し、外国人教育支援者の実態を明らかにしてきた。本章では、第三章、第四章のデータをもとに、外国人教育支援者となる者の特徴と、外国人教育支援者が教育現場で担っている役割について分析していく。

外国人教育支援者の持つ役割は大きく分けて3つに分類される。(1) 学習の支援者、(2) 母文化の共有者、(3) 学校文化の翻訳者、としての役割である。以下、それぞれの役割について言及していきたい。

(1) 学習の支援者

学校現場で活躍する外国人教育支援者の職務として、子どもの「学習支援」は重要な仕事である。しかし、外国人教育支援者が子どもに勉強を教える専門的な技能を持っているわけではない。あくまでも、学校現場で子どもに学習指導ができるのは教師であり、外国人教育支援者はその支援者である。外国人学習支援者たちは子どもが授業で分からない様子であれば、日本語と母語を使って子どもに授業の内容を説明する。「通訳」することで、子どもの支援を行うことが外国人学習支援者に求められた「学習支援」のあり方であった。

しかし、簡単に授業の通訳といっても、授業で使用される言語は「学習思考言語」である。バイリンガルの外国人教育支援者といえども、すぐに授業の単語の意味を理解して、子どもに通訳することは難しい。よって、外国人教育支援者たちは、授業の内容を事前に教科書で予習して支援に臨むこととなる。子どもたちには外国人教育支援者も「先

生」であり、学習の内容について具体的な質問も聞いてくる。時に、外国人教育支援者は、教育現場で単なる「通訳」としてではなく、指導する教科書の知識や指導法まで要求される。こうした学習指導の技術を持たない外国人教育支援者が、上手く子どもの学習に携わるには2つの方法がある。一つは「バイリンガル指導員」のように、学習指導について研修制度を受け、教えるスキルを身につけていること。もう一つは授業で教師と外国人教育支援者が連携、協力することである。

バイリンガル指導員はNPO団体で、定期的に研修を受け、日本語教育の指導法を学んでいる。バイリンガル指導員が所属するNPO団体で日本語テキストも作成しており、授業のカリキュラムも決められている。よって、バイリンガル指導員は学校現場で子どもの学習指導に携わることから、自分自身の指導スキルも研修によって育成することができるのである。バイリンガル指導員はバイリンガルとしての言語力と、学習指導力を兼ね備えた外国人教育支援者といえる。

しかし、学校現場でバイリンガル指導員が教えるのは「日本語」であり、教科指導は教師が担っている。つまり、実際に行われているバイリンガル指導員の授業数は少なく、ほとんどの学習指導は教師と外国人教育支援者が協力して行っている。第四章の算数の授業の事例のように、外国人教育支援者は日本語と母語を使うことによって、外国人の子どもの学習のつまづきに気づくことができる。学習内容を理解していないのか、日本語ができなくて答えられないのかは日本人の教師からは分からない。バイリンガルである外国人教育支援者が二言語を使って子どもに問いかけることによって、子どもの実態が分かるのである。教師はその外国人教育支援者の情報をもとに、子どもの学力に合った指導を行う。特に、外国人担当の教師の場合、外国人の子どものに合った指導法を習得しているため、外国人の子どもの日本語習得段階、学力段階に合わせた授業を行うことができる。

二言語を駆使して外国人の子どもの実態を把握する外国人教育支援者と、教科指導を行うことができる教師の協力、連携は外国人の子どもの学習指導で最も有効な手段といえる。実際、インタビューの中で、ほとんどのブラジル人教育支援者たちが教師と外国人教育支援者の協力が欠かせないと述べていた。両者の協力ができている授業では、子ど

もの学力の伸びも著しいという。逆に、教師が多忙のため、外国人教育支援者と話し合う機会を持たず、上手く支援体制が整わないという事例もあった。

(2) 母文化の共有者

外国人教育支援者の利点は、外国人の子どもの母語が話せること、母国文化を共有していることである。教師はこれらの点では、外国人教育支援者の代わりになることはできない。外国人教育支援者は子どもと同じ文化的背景を持つ外国人であり、外国人の子どもの良き理解者となることができる存在なのである。

金井(2001:189)は、「外国人の子どものたちにとって、日本でマイノリティとして生きる事実は、日本で生活する以上、決して解消されることのない異質性の一面であり、仮に日本語を流暢に話すようになり、支障なく学校生活を送れるようになっても、何かしら自らの文化の異質性に向き合わずにはいられない状況にある」と指摘している。外国人の子どもはこうした心理的不安を抱えているにもかかわらず、それを打ち明けることができる相手が少ないのが現状である。まず、母語を共有していない日本人の友人や教師には、外国人の子どもたちは自分の仔細な気持ちを伝えることができにくい。また、日本で暮らす外国人の労働環境は厳しく、外国人の保護者は子どもの教育まで配慮が行き届かない場合も多い。外国人の子どもは家庭で問題を抱えている場合、親にも自分の気持ちを打ち明けることができず、自分の中だけに悩みをため込んでしまう場合がある。

外国人教育支援者は、子どもと母語を使って話ができて、子どもと文化的背景も共有できる。よって、外国人教育支援者は外国人の子どもの相談相手としての役割も担っている。特に、中学校で働く外国人教育支援者は思春期で問題を抱えやすい中学生たちを相手にするため、子どもの心理的サポートに力を注いでいる。

また、今回の調査で保護者も外国人教育支援者の支援の対象になっていることが分かった。インタビューを行った支援者のほとんどの者は日本で子育て経験があり、子どもを日本の学校に通わせている。彼ら自身が日本の学校のきまりに戸惑ってきた母親たちなのである。そのため、保護者の先輩として、役に立ちたいという思いが強く、子どもへの支援だけでなく、保護者への支援についても語られることが多かった。

外国人教育支援者は、自らのコミュニティの実態をよく理解している。たとえば、ブラジル人の場合、出稼ぎを目的として来日し、単純労働者として工場勤務をしている者が多い。そうしたブラジル人は派遣社員としての雇用が大半で、経済的に不安定な状況にある。このような環境にあるブラジル人の保護者は子どものために仕事を休むことが難しく、参観会や三者面談にもなかなか参加できない。子どもが熱を出しても、すぐに学校に迎えに来れない。教師は、日本人のものさしで考えるため、こうした外国人の保護者の行動を批判的に見てしまう。しかし、ブラジル人教育支援者は工場勤務の経験を持つ者も多く、保護者が学校行事に参加できない状況をよく理解している。教師に日本に住む外国人の労働について伝え、外国人保護者への理解を促す役割を果たしている。

一方、同じ外国人ということで、外国人教育支援者は外国人の家庭について厳しい視点も持っている。家庭での言語教育が上手くいかない場合、外国人の子どもはダブルリミテッド⁴⁶に陥り、母語も日本語も十分に使いこなすことができなくなる。外国人教育支援者は学校現場でダブルリミテッドの子どもが増えてきたことを危惧し、保護者の家庭教育の責任を指摘している。仕事が忙しい、日本語が分からないからと言って、子どもの教育を放棄してよい訳ではないと、外国人教育支援者は保護者会や面談で保護者へ指導している。ブラジル人は、いつかブラジルに帰るといふ曖昧な考えを持つ者もいる。そうした家庭の子どもは将来の進路が決められず、不安定な環境に置かれる。ブラジル人教育支援者たちは、自分たちがこうした保護者や子どものモデルとなって支援することで、子どもたちの進路を保障しようとしている。

(3) 学校文化の翻訳者

外国人教育支援者は学校で働く職員として、日本の学校文化を十分理解している。外国で学校教育を受けてきた外国人にとって、日本の学校文化は驚くことも多い。インタビューを行ったブラジル人教育支援者のほとんどは自分の子どもが日本の学校に入学した際に、母国の学校との違いに驚いたと語っている。しかし、彼らは新しい価値観を柔軟に受け入れ、今では日本の学校文化に理解を示している。なかには母国の学校よりも日本の学校の教育環境の方が良いととらえている者もいる。

こうした外国人教育支援者の考え方は、日本の学校文化

に馴染めない外国人の子どもや保護者が日本の学校を理解するきっかけを作る。例えば、ブラジルでは子どもの頃にピアスの穴を開ける習慣があるが、日本の学校では、ピアスは校則で禁止されている。ブラジル人の子どもや保護者は、この学校の厳しい規制に納得できず、時に教師と衝突することがある。しかし、ブラジル人教育支援者が仲介に入り、日本の学校では体育でマット運動や集団競技を行うことが多く、安全面でピアスが危険であると子どもや保護者へ説明する。日本人教師では、子どもがピアスをつけること自体に抵抗があり、「校則だから」という理由で、外国人の子どもや保護者の主張を拒否してしまうことが有り得る。母国の文化を知りつつ、日本の学校文化を尊重している外国人教育支援者だからこそ、外国人の子どもや保護者と衝突することなく日本の学校文化を伝えることができる。

子どもの学習に関しても、母国と日本では勉強の教え方が異なる。九九の覚え方、算数の解き方なども、勉強方法が違うため、外国人の保護者は子どもの勉強を見るのが難しい。外国人学習支援者は、そうした外国人の保護者の悩みに気を配り、学習支援では、外国人の子どもが家庭でできない分、学校の支援で補おうと努力している。例えば、日本の小学校でよくある「本読み」の習慣がない外国人の家庭では、子どもが家で本読みの練習をしてこないことがある。保護者も、子どもが日本語の教科書を読んだところで、読み間違ったところが分からない。そこで、外国人教育支援者は、学校で子どもの本読みの状況を気にかけて、一緒に練習したり、教師に相談する。母国と日本との学習方法の違いを把握していなければ、こうした子どもの学習のつまずきに気づくこともできない。

外国人の子どもは将来の進路を考える上で、手本となる「モデル」が身近にいないことが問題になっている(宮島・太田 2005:163)、外国人の子どもは日本で教育を受けてきていないため、子どもが日本での進路を決定する上でのモデルになりにくい。それに加え、ブラジル人の場合はコミュニティの中でも、日本で教育を受け、進路達成をしてきた者がまだ少ない。そのため外国人の子どもは進路に関する情報不足から、将来の進路選択の可能性を狭めてしまいやすい。外国人教育支援者は、日本で教育を受けた経験や、子どもを日本の学校に通わせた経験を持つ。そのため、外国人教育支援者は子どもが進路を考える上で、「モデル」になり得る貴重な存在になる。外国人保護者も、外国

人教育支援者から子どもの進路についてアドバイスをもらうことで、子どもの進路に関する知識を身に付けることができる。外国人教育支援者は、外国人の子どもや保護者にとって、日本の学校文化を知る貴重な存在となっているのである。

第2節 今後の課題

ここまでインタビュー調査とフィールドワーク調査をもとに外国人教育支援者の実態を明らかにし、外国人教育支援者大きく分けて3つの役割を担っていることを分析してきた。

今回13人にインタビューを行ったが、支援に対する考え方は人それぞれであった。例えば、学習支援時において、子どもに日本語だけで話しかけるというブラジル人教育支援者もいれば、教師の言ったことをできるだけポルトガル語で訳していくブラジル人教育支援者もいる。それぞれの判断基準に合わせて、「学校のニーズに応える」支援活動を実践しているといえる。インタビューを行ったブラジル人教育支援者たちは、自らの支援のあり方を見つめ、より高いスキルを身に付けたいと考えていた。

外国人教育支援者という仕事が確立されていないからこそ、そのように彼らは自由に自分の支援のあり方を求め、それを実践できるのかもしれない。現場のニーズは様々であり、子ども一人ひとりに合わせていくことが外国人教育支援者に求められるといえそう。しかし、一方で、支援の方針が明確でなければ、職業として曖昧な地位に置かれてしまう。

ニューカマーの外国人教育支援者が学校現場で活躍するようになって、それほど年月が経っていない。近年、外国人教育支援者を学校現場で雇用するシステムは整ってきたが、まだ外国人教育支援者を十分に活用した子どもへの支援は行われていないといえる。学校現場で外国人教育支援者が担っている役割は幅広い。今後、外国人教育支援者の役割を学校現場が上手く活用することができれば、外国人の子どもの教育体制はさらに充実していくのではないだろうか。

おわりに

本論文では、第一章で、先行研究などからこれまでの外

国人教育支援者の実態、そして明らかにされている外国人教育支援者の意義と利点を整理した。第二章では、外国人の子どもが抱える問題を「適応」「言語」「アイデンティティ」の面から考察していった。浜松市の教育の現状と支援体制についても言及し、今回調査を行った「就学支援員」「就学サポーター」「バイリンガル相談員」「バイリンガル指導員」がどのような制度の下、勤務しているのかを浜松市の学校現場の全体像と共に提示した。第三章では、ブラジル人教育支援者13人へのインタビューをもとに、職種ごとに焦点を当てて6人の事例を紹介し、「つなぐ」「聞く」「教える」という特徴が見ることができた。第四章では、M小学校とK中学校でのフィールドワークから、ブラジル人教育支援者の1日の勤務の様子を明らかにした。また、学校現場で起こった事例から、ブラジル人教育支援者の現場での様子を描き出していった。第五章では、第三章と第四章での調査をもとに、外国人教育支援者の役割を「学習の支援者」「母文化の共有者」「学校文化の翻訳者」の3つに分類した。

本論文では外国人教育支援者の役割を明らかにする作業を通じて、外国人の子どもが抱えている問題をこれまでの研究とは違った角度で考察してきた。それにより、外国人の子どもの新たな支援策が見えていた。例えば、今回インタビュー調査をしたブラジル人教育支援者のほとんどが保護者への支援の必要性を述べている。日本の教育制度が分からない保護者は、家庭で子どもの学習をサポートすることが難しくなる。今後、外国人教育支援者が間に入ることで、保護者の声を聞き、学校からの情報提供もしていくことができる。

また、外国人の子どもや保護者は、家庭で母国の文化の中で生活していると、どうしても日本の学校と家庭との考え方の違いに戸惑ってしまう。インタビューを行ったブラジル人教育支援者たちは、母国の文化も大切にしながら、日本の文化も理解しており、バランス感覚の良いことが特徴であった。外国人教育支援者が文化の仲介者として、外国人の子どもや保護者が日本文化を受け入れる機会を作ることができるであろう。

以上のように、今回の調査では外国人教育でこれまで見えてこなかった一面が見ることができた。ブラジル人教育支援者たちは、外国人の子どもの様々な問題に対応し、多様な役割をこなしている。彼らの視点から見る外国人の子

どもの現状は、新たな外国人教育の支援策を考える上で多
いに役に立つと考えられる。

今後の課題としては、本論文は静岡県浜松市の事例であ
ったため、他地域で活躍する外国人教育支援者の実態を明
らかにすることはできなかった。外国人教育支援者という
職種がまだ発展途上である以上、今回の事例をもって、外
国人教育支援者の全体を客観的に分析できたとは言えない
だろう。あくまでも、浜松市で「就学支援員」「就学サポー
ター」「バイリンガル指導員」「バイリンガル相談員」とし
て勤務するブラジル人教育支援者の事例から、外国人教育
支援者の役割を描きだしたことになる。今後はさらに、他
地域、他国籍の外国人教育支援者への調査を行い、外国人
教育支援者の役割を一般的な次元で考えていきたい。

また、今回の調査で使用した言語は日本語のみであった。
筆者がポルトガル語を聞き取ることができず、フィールド
ワークでのポルトガル語の会話をあまり文章化することが
できなかった点は反省に値する。今後の調査では、外国人
教育支援者のバイリンガルの利点分かるよう、日本語と
ポルトガル語で調査を行う必要があるだろう。

-
- ¹本論文でいう「ブラジル人」とは、主に日本に住む日系ブ
ラジル人をさす。改正出入管法では、日系3世とその配
偶者までは制限なしに日本で就労できると定めており、
日本に住むブラジル人は日系ブラジル人がほとんどで
ある。ブラジル人の母語はポルトガル語である。
- ²「アイデンティティ(自我同一性)」はエリクソン(Erikson,
E.H)による定義で「私は他の誰とも違う自分自身であり、
私ひとりしかいない」という不変性の感覚と「今ま
での私もずっと私であり、今の私も、そして、これからの
私もずっと私でありつづける」という連続性の感覚を
持つ個性を持った主体的な自分が、社会的な自分、すな
わち、社会の中で認められた地位、役割、職業、身分な
どの「～としての自分」という感覚に合致している安定
感、安心感、自信を意味している。(大野 2000)
- ³志水(2008:16)によると、「ニューカマー」とは1970年
代以降に日本に居住することになった外国人のことを
さす。
- ⁴本論文の「日本語教室」は、行政やNPO団体が日本に
住む外国人を対象として地域で行っている日本語を教
える教室のことをいう。指導者もボランティアなどが多い。
- ⁵本論文では、外国人支援者を「日本の学校に通う児童生徒
の言語、学習、適応などに関して支援活動を行っている

外国にルーツを持つ者」と定義する。

- ⁶「バイリンガル教員」とは、群馬県太田市が採用してい
る教員で、日本語とポルトガル語の双方の言語に堪能で、
日本もしくはブラジル等の教員免許を持つ。
群馬県太田市 HP「太田市における外国人児童生徒教育」
<http://www.city.ota.gunma.jp/005gyosei/0170-003kyoi-ku-sidou/2009-gaikokujinkyoiku.html>1 (2012年12月
24日閲覧)
- ⁷上記注5の外国人教育支援者の定義に則り、本論文では
「ブラジル人教育支援者」を「日本の学校に通う児童生
徒の言語、学習、適応などに関して支援活動を行ってい
るブラジルにルーツを持つ者」と定義する。
- ⁸日本語を母語(第一言語)としない者に対する日本語教
育をいう。学校現場においてはJSL(Japanese as a
second language)カリキュラムが導入されている。JSL
カリキュラムは日本語指導と教科指導を統合し、日本語
を母語としない子どもが日本の学校の学習活動に参加
するための力の育成を目指したカリキュラムである。
文部科学省 HP「学校教育におけるJSLカリキュラムの開
発について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm
(2012年12月26日閲覧)
- ⁹安部・横山(1991:54)が調査を行った「外国人日本語教
師」は、海外の教育機関で日本語教育を行っている外国
人で、国際交流基金の海外日本語教師長期研修(1989
年度)に参加した者。
- ¹⁰行政機関などの調査で使用される「母語」は、子どもの
出身国(本論文では子どもの親の出身国も含む)・地域
において使われている主要言語のことをいう。また、「母
語」は子どものアイデンティティ形成に不可欠な言語だ
とされている(太田2000:165)。
- ¹¹御館(2010:1)は「外国人支援者」を「地域日本語教室
等において支援者として活動している外国出身者」と定
義している。
- ¹²「モデル」とは手本や雛型になる人物をいう(宮島・太
田2005:163)。
- ¹³金井(2010:151)は地域日本語教室において日本語の習
得が進んだ日本語非母語話者がボランティアとして活
動に参加している場合、彼らを「非日本語話者ボランテ
ィア」と呼んでいる。
- ¹⁴岸田(1997a:141)は「民族講師」を民族学級の在日韓
国・朝鮮人指導者としている。臼井(1998:97-99)は民
族学級を大阪府の事例をもとに分析している。それによ
ると、「民族学級」は①1948年「覚書」民族学級型学校、
②1972年解法教育型学校、③1992年民族クラブ奨励事
業型学校の3つに分類される。①1948年「覚書」民族
学級型学校で勤務する民族講師は、大阪府で雇用された
常勤あるいは非常勤講師、②1972年解法教育型学校、

- ③1992年民族クラブ奨励事業型学校で勤務する民族講師は、大阪市費で謝礼が支払われている民族クラブの指導員という身分である。
- ¹⁵群馬県太田市HP「太田市の人口」によると太田市の人口総数 220,815 人 (2012年12月1日現在)
- <http://www.city.ota.gunma.jp/005gyosei/0020-001kikaku-kikaku/jinkou.html> (2012年12月24日閲覧)
- ¹⁶群馬県HP「平成23年12月末における外国人登録の状況について」
- <http://www.pref.gunma.jp/04/c3600057.html> (2012年12月24日閲覧)
- ¹⁷群馬県太田市HP「太田市における外国人児童生徒教育」
- <http://www.city.ota.gunma.jp/005gyosei/0170-003kyoiku-sidou/2009-gaikokujinkyoku.html> (2012年12月24日閲覧)
- ¹⁸志水 (2008:16) によると「オールドカマー」とは戦前期から日本に在住する在日韓国・朝鮮人及び在日中国人をいう。
- ¹⁹「アイデンティティ・クライシス (アイデンティティ危機)」とは、様々な出来事を体験したり、他者からの拒絶を体験することで、私である (私=私) という実感や確信 (アイデンティティの感覚) を失ってしまいそうになることをいう。(小沢 2000)
- ²⁰趙 (2010:8) は、「中国系ニューカマー高校生」を「小学生あるいは中学生の時に中国から来日し、現在も日本に在住している中国出身の高校生 (中途退学者も含む)」と定義している。
- ²¹浜松市HP「統計情報」
- <http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/square/library/> (2012年12月24日閲覧)
- ²²浜松国際交流協会 (HICE) HPより「浜松市の外国人登録者数」(2012年11月1日閲覧)
- <http://www.hi-hice.jp/index.php> (2012年12月24日現在)
- ²³浜松市教育委員会. 2012. 「外国人のこどもへの教育支援について」
- ²⁴浜松市教育委員会. 2012. 「外国人のこどもへの教育支援について」
- ²⁵「はまっこ」とは浜松市教育委員会が NPO 法人「浜松外国人子ども教育支援協会」に業務委託している通級型日本語教室である。週2回、市内の小中学校で実施している。
- ²⁶「まつっこ」とは浜松市教育委員会が NPO 法人「浜松外国人子ども教育支援協会」に業務委託している母語教室である。週1回、地域公民館で実施している。
- ²⁷浜松市教育委員会 2012「外国人のこどもへの教育支援について」
- ²⁸浜松市教育委員会 2012「外国人のこどもへの教育支援について」
- ²⁹「加配教員」は、外国人の子どもへの指導を目的として、国もしくは県から公立学校の教員定数に上乗せして配置される教師。加配教員という外国人担当の教師が雇用されているわけではなく、通常の教師が年度ごとに交代しながら担当する。
- ³⁰K 中学校で外国人の子どもの取り出し授業を担当している「外国人指導補助員」は、NPO 団体から派遣された指導者である。
- ³¹「地域ボランティア」とは学校の近隣に住む地域住民で子どもの学習支援をしている者をいう。M 小学校の「放課後教室」で支援をしている地域住民がこれに当たる。
- ³²「非常勤職員」とは浜松市の職員として5年を超えない期間で雇用されている者をいう。
- ³³2012年9月29日に行った浜松市教育委員会外国人教育担当へのインタビューより。就学支援員、就学サポーターには「学校のニーズに合った支援」を求めているとのこと。
- ³⁴「臨時職員」とは浜松市の職員として6ヶ月を超えない期間で臨時的に雇用されている者。
- ³⁵「NPO 法人浜松外国人子ども教育支援協会 (TOMO2)」は、浜松市の外国につながる子どもたちのために日本語教室・母語教室の開催、不就学の子どもの支援などを行っている NPO 団体である。
NPO 法人浜松外国人子ども教育支援協会 HP
<http://www.ac.auone-net.jp/~tomo2/> (2012年12月26日閲覧)
- ³⁶「初期適応支援」とは来日後、外国人学校から編入等で公立の小中学校に編入学してきた子どもに対し行う母語による適応支援、及び初期日本語指導のこと。市内の小中学校で1人につき10回実施している。
- ³⁷インタビュー箇所は、ブラジル人教育支援者の語りをそのまま記述する形式をとる。また、語りの中の () は、筆者が文脈に合わせて、言葉を補った箇所である。
※【今回インタビューを行った13人のインタビュー記録は別冊資料を参照】
- ³⁸静岡県西部を管轄とする静岡県教育委員会の事務局。
- ³⁹浜松市教育委員会. 2012. 「外国人のこどもへの教育支援について」
- ⁴⁰「個別カルテ」は外国人の子どもの学級での様子や取り出し教室での様子を記録したファイルのこと。
- ⁴¹浜松市教育委員会. 2012. 「外国人のこどもへの教育支援について」
- ⁴²K 中学校の外国人担当の加配教員は、K 中学校で10年以上にわたり外国人担当を務めている講師。この講師にも2012年11月12日にインタビューを行った。
- ⁴³「ふれあい教室」とはK 中学校に外国人の子どものために設置された教室。この教室で外国人の子どもの取り出し授業を行っている。
- ⁴⁴2012年11月12日に行ったK 中学校外国人担当講師へ

のインタビューより。

- ⁴⁵ 「TT」とは同一の学習集団を複数の教師（本論の場合は教師とブラジル人教育支援者）が一定の役割分担のもとに、協力して指導する方式。（平沢 2006:180）
- ⁴⁶ 「ダブルリミテッド」とは外国人の子どもが母語も第二言語、どちらの言語も学年レベルに達しないために学習困難を伴う状態のこと。（カミンズ 2011:28）

【表1】 調査対象者リスト

	仮名	基礎データ						支援 ^{※1}		協力 ^{※2}	役割 ^{※3}			フィールドワーク ^{※4}	
		性別	年齢(才)	滞日歴(年)	支援者歴(年)	日本での学歴有	子育て経験	子ども	保護者	教師	つなぐ	間く	教える	M小学校	K中学校
就学支援員	A	女	38	20	10	×	○	◎	○	◎	◎	○	×		○
	B	女	49	21	9	×	○	○	◎	◎	◎	○	△	○	
	C	女	28	13	4	○(高校・大学)	×	◎	△	○	△	○	○		
就学サポーター	D	女	42	22	5	×	—	◎	△	○	△	○	○		
	E	女	60	20	4	×	—	◎	○	○	△	○	○		○
	F	女	37	20	8	×	○	◎	△	○	△	○	◎	○	
	G	女	42	22	4	×	○	◎	△	○	△	◎	○		
バイリンガル相談員	H	女	49	23	20	×	○	○	◎	△	○	◎	×		
	I	女	—	24	14	×	○	○	◎	△	○	◎	○		
バイリンガル指導員	J	女	47	22	8	×	○	◎	△	△	○	△	◎	○	
	K	女	56	21	5	×	○	◎	△	△	△	○	◎		
	L	女	—	22	20	×	○	◎	△	△	△	○	◎	○	
	M	女	—	14	5	×	○	◎	△	△	△	△	◎	○	

※1 子ども、もしくは保護者への支援についての項目 ◎:重点的に支援している ○:支援している △:あまり支援の対象としていない

※2 教師との協力についての項目 ◎:積極的に協力しようとしている ○:協力している △:あまり関わっていない

※3 3つの役割についての項目 ◎:重点的に取り組んでいる ○:取り組んでいる △:あまり取り組んでいない ×:取り組まない

【「支援」「協力」「役割」の判断基準については、インタビューの中でブラジル人教育支援者が強く主張した場合は◎、言及した場合は○、あまり肯定的でない場合は△、否定した場合は×とした。】

※4 第4章でのフィールドワーク調査についての項目 ○:その学校へ支援に入っている

【表2 M小学校の1日】

		就学支援員B	就学サポーターF	バイリンガル指導員M	バイリンガル指導員J	バイリンガル指導員L
8:00	登校	【出勤】 電話対応				
8:25			【出勤】	【出勤】		
	1時間目	翻訳業務	1年取り出し授業	初期適応指導		
9:25	2時間目	2年取り出し授業	2年取り出し授業	1年生授業(TT)		
10:15	中間休み	電話対応	職員室で雑談	職員室で雑談		
10:35	3時間目	1年取り出し授業	2年取り出し授業	初期適応指導		
11:35	4時間目	生徒指導	保健室	初期適応指導		
12:25	給食	電話対応	《退勤》(給食)	《退勤》(給食)	【出勤】	【出勤】
13:20	5時間目	6年生取り出し授業			はまっこ指導(1, 2, 3年)	はまっこ指導(1, 2, 3年)
14:20	放課後	放課後教室			はまっこ指導(4, 5, 6年)	はまっこ指導(4, 5, 6年)
15:00	下校	来訪者対応			《退勤》	《退勤》
16:00		《退勤》				

※灰色の塗りつぶしは第4章第2節(1)「M小学校の1日」に記述されている箇所。

【表3 K中学校の1日】

		就学支援員A	就学サポーターE
8:00	登校		
			【出勤】
8:30	1時間目		1年授業(TT)
9:00		【出勤】	
		外国人担当講師と打ち合わせ	
9:30	2時間目	翻訳業務	保健室
10:30	3時間目	相談室	3年授業(TT)
11:30	4時間目	2年授業(TT)	1年授業(TT)
12:30	給食	電話対応	《退勤》
13:10	5時間目	保健室	
14:10	6時間目	翻訳業務	
15:45	放課後	来訪者対応	
16:00		《退勤》	

※灰色の塗りつぶしは第4章第3節(1)「K中学校の1日」に記述されている箇所。

引用文献

- 安部洋子・横山紀子. 1991. 「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」『日本語国際センター紀要』 1: 53-74.
- 池上摩季子・末永サンドラ輝美. 2009. 「群馬県太田市における外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題—「バイリンガル教員」の役割と母語による支援を考える—」『早稲田大学日本語教育学』 4:15-27.
- 石井真理子. 1996. 「非母語話者教師の役割」『日本語学』 16:87-97.
- イシカワエウニセアケミ. 2008. 「「日本の記憶」と「ブラジルの記憶」—日系ブラジル人のアイデンティティ—」『Quadrante: 地域・文化・位置のための総合雑誌』 10: 177-186.
- 臼井智美. 1998. 「在日朝鮮人教育の運営における組織的な要因の影響—「外国人教育担担者」・加配教員・民族講師の位置づけの実態分析を通して—」『異文化間教育』 12:94-109.
- 太田晴雄. 2000. 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院.
- 太田晴雄. 2005. 「ニューカマーの子どもの学習権の諸問題」『教育制度学研究』 12 : 67-70.
- 大野久. 2000. 「自我同一性 (アイデンティティ)」『青年心理学辞典』. 福村出版.
- 小沢一仁. 2000. 「アイデンティティ危機」『青年心理学辞典』. 福村出版.
- 岡崎眸・小田珠生・清田淳子・河野麻衣子・佐藤真紀・朱桂榮・高橋織恵・富田啓子・原みずほ・三宅若菜. 2004. 「少数派言語を母語とする年少者の教育における母語と母語話者の役割」『人文科学紀要 (お茶の水大学)』 57:203-213.
- 金井香里. 2001. 「ニューカマーの子どもに対する教師の認知と対処—ボーダーの形成と調整を中心に—」『教育学研究』 68:181-191.
- 金井淑子. 2007. 「地域日本語支援において NNS ボランティアは何を実現しているか」『言語文化と日本語教育』33:137-140.
- 金井淑子. 2010. 「地域日本語教室における学習者の学び—日本語非母語話者ボランティアの参加をとおして—」『多言語文化・実践と研究』 3:150-175.
- カミンズ, J. 2011. 『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会.
- 岸田由美. 1997a. 「異文化共生教育としての在日韓国・朝鮮人教育 - 民族講師と日本人教師との関係を中心に -」『異文化間教育』 11:141-155.
- 金兌恩. 2009. 「多民族・多文化教育と新たな共同性の構築—大阪市立中学校の「民族学級」を事例に」『ソシオロジ』 53 (3) : 91-107.
- 児島明. 2006. 『ニューカマーの子どもと学校文化—日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー—』 勁草書房.
- 斉藤ひろみ・佐藤郡衛編. 2009. 『文化間移動をする子どもの学び—教育コミュニティ創造に向けて—』 ひつじ書房.
- 佐久間孝正. 2006. 『外国人の子どもへの不就学—異文化に開かれた教育とは』 勁草書房.
- 佐藤郡衛. 2001. 『国際理解教育』 明石書店.
- 志水宏吉・清水睦美. 2001. 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』 明石書店.
- 志水宏吉編. 2008. 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校に見る教育支援—』 明石書店.
- 清水睦美. 2006. 『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界—』 勁草書房.
- 清水睦美・児島明編. 2006. 『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の可能性を探る—』 嵯峨野書院.
- 朱桂榮. 2004. 「日本語以外の言語を母語とする言語少数派の子どもへの学習支援における言語併用の役割: 二言語併用研究の示唆するもの」『言語文化と日本語教育』 223-249.
- 関口知子. 2003. 『在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』 明石書店.
- 趙衛國. 2010. 『中国系ニューカマー高校生の異文化適応』 御茶ノ水書房.
- 平沢茂. 2006. 「ティーム・ティーチング (TT)」『教育学用語辞典』 学文社.
- 御館久里恵. 2010. 「地域日本語教室における外国人支援者の存在意義と、かれらの「語り」に関する研究」『平成20~21年度科学研究費補助金[若手研究(B)]研究成果報告書』.
- 宮島喬・太田晴雄編. 2005. 『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題—』 東京大学出版会.
- 森田京子. 2007. 『子どもたちのアイデンティティ・ポリティック—スーブラジル人のいる小学校のエスノグラフィー—』 新曜社.
- 山ノ内裕子. 1999. 「在日日系ブラジル人ティーンエージャーの『抵抗』—文化人類学と批判的教育学の視点から—」

『異文化間教育』13 :89-103

参考文献

- アジア・太平洋人権情報センター. 2005. 『多文化共生の教育とまちづくり』アジア・太平洋人権情報センター.
- 池上重弘. 1999. 「静岡県小笠原郡の中学校におけるブラジル生徒教育の現状と課題—日本語、母語、教科学習、そして進路—」『静岡県立大学短期大学部研究紀要』13(3) : 1 - 38.
- 池上重弘編. 2001. 『ブラジル人と国際化する地域社会—居住・教育・医療』明石書店.
- ウヴェ・フリック.2002. 『質的研究入門-〈人間の科学〉のための方法論—』春秋社.
- 小田和勝.2009. 『社会調査法の基礎』プレアデス出版.
- 小内透. 2009a. 『在日ブラジル人の労働と生活 (講座トランスナショナルな移動と定住—定住化する在日ブラジル人と地域社会 第1巻)』御茶の水書房.
- 小内透. 2009b. 『在日ブラジル人の教育と保育の変容 (講座トランスナショナルな移動と定住—定住化する在日ブラジル人と地域社会 第2巻)』御茶の水書房.
- 小内透. 2009c. 「ブラジル人のトランスナショナルな生活世界と地域社会」『調査と社会理論』研究報告書 28:331-343.
- 梶田正巳・松本和子・加賀澤泰明編. 1997. 『外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり』ナカニシヤ出版.
- 梶田孝道. 2001. 『国際化とアイデンティティ』ミネルヴァ書房.
- 梶田孝道. 2005. 『顔の見えない定住化』名古屋大学出版会.
- 川上郁雄編. 2006. 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店.
- 川上郁雄編. 2009. 『「移動するこどもたち」の考える力とリテラシー—主主体性の年少者日本語教育学—』明石書店.
- 川村リリ. 2000. 『日本社会とブラジル人移民—新しい文化の創造をめざして』明石書店.
- 岸田由美. 1997b. 「「民族講師」の目を通して見た公立学校の在日韓国・朝鮮人教育」『比較・国際教育』5:135-146.
- 北澤毅・古賀正義編.2008. 『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社.
- 清田淳子. 2003. 「母語を活用した内容重視のアプローチの試み—来日直後の外国人児童を対象に—」『人間文化論叢』6:199-210.
- 金兌恩.2006. 「公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の位置員関する社会学的考察:大阪と京都における「民族学級」の事例から」『京都社会年報』14:21 - 41.
- 久野弓枝. 2009. 「日本語教室における日本語非母語話者スタッフの実践知について」『札幌大学総合論叢』28 : 141 - 163.
- 児島明. 2008. 「在日ブラジル人の若者の進路選択過程—学校からの離脱/就労への水路づけ—」『和光大学現代人間学部紀要』1:55-72.
- 児島明. 2009. 「ニューカマー児童生徒教育をめぐる経路依存性と展開の固有性—神奈川県大和市における国際教育の事例から—」『和光大学現代人間学部紀要』2:117-131.
- 児島明. 2010. 「ニューカマー青年の移行に関する研究—在日ブラジル人青年の「自立」をめぐる物語を手がかりに—」『地域学論集』6(3): 283-297.
- 佐藤郁哉.1992. 『フィールドワーク増訂版書を持って街へ出よう』新曜社.
- 佐藤郁衛. 2010. 『異文化間教育』明石書店.
- 自治体国際化協会. 2008. 「外国人児童生徒への教育支援の取組み」『自治体国際化フォーラム』229:2-20.
- 志水宏吉 2006 「高校を生きるニューカマー (その1) —大阪府における教育支援体制をめぐる—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』(58):93-98
- 志水宏吉 2007 「ニューカマー特別枠校の可能性—高校3校の事例分析から—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』(59):251-256
- 志水宏吉. 2009. 『エスニシティと教育』日本図書センター.
- 清水睦美. 2005. 「外国人生徒のためのカリキュラム—境界線の政治—」『日本教育社会学大会発表要旨集録』57:29-34.
- 清水睦美・児島明編. 2006. 『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の可能性を探る—』嵯峨野書院.
- 杉岡正典.2007. 「対日日系ブラジル人親子の進路意識と学校適応感との関連—地域間および学校間比較を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』3 (56) :263-272.
- 辛銀眞.2006. 「日本国内の非母語話者日本語教師に対するピリーフの変容—早稲田の初級実践を通して—」『講座日本語教育』42 : 60-81.
- 関口礼子編. 1988. 『カナダ多文化主義に関する学術的研究』東洋出版社.
- 関関口知子・浪田克之介編.2006. 『多様社会カナダの「国語」

- 教育:高度国際化社会の経験から日本への示唆』東信堂。
センブリーニ, アンドレア. 2003. 『多文化主義とは何か』
白水社。
田尻英三. 2004. 『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房。
ニエト・ソニア.2009. 『世界人権問題叢書69 アメリカ多文化
教育の理論と実践—多様性の肯定へ—』明石書店。
西田ひろ子. 2011. 『ブラジル人生徒と日本人教員の異文化
間コミュニケーション』. 風間書房。
野津隆志編. 2007. 『アメリカの教育支援ネットワーク』東
信堂。
拝野寿美子. 2010. 『ブラジル人学校の子どもたち—「日本か
ブラジルか」を超えて—』ナカニシヤ出版。
朴三石著. 2008. 『外国人学校—インターナショナルスクール
から民族学校まで—』中公新書。
バドラー後藤裕子.2003. 『多言語社会の言語文化教育—英語を
第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り
組み—』くろしお出版。
バンクス,J.A.1999. 『入門多文化教育』明石書店。
バンクス,J.A.2006. 『民主主義と多文化教育』明石書店。
樋口直人. 2011. 「経済危機後の在日南米人人口の推移:入管
データの検討を通して」『徳島大学社会学研究』
(24) :139 - 157。
広崎純子. 2007. 「進路多様校における中国系ニューカマー
生徒の進路意識と進路選択」『教育社会学研究』(80) :
227-245。
古川ちかし・山田泉. 1996. 「地域における日本語学習支援の側
面」『日本語学』15:24-34。
ベルトー・ダニエル.2003. 「ライフストーリー—エスノ社会学的パ
ースペクティヴ—」ミネルヴァ書房。
マルッティニエッロ, マルコ. 2002. 『エスニシティの社会
学』. 白水社
御館久里恵. 2011. 「外国にルーツを持つ子どもの支援活動に参加
する渡日経験者の語り—かれらのライフコースと支援活動に
おける当事者性—」『異文化間教育』33:115 - 126。
水野マリ子. 2005. 「中等教育における外国人年少者への日本語教
育と教科学習支援:教科授業分析試論」『神戸大学留学生セ
ンター紀要』11:35 - 54。
宮島喬・加納弘勝編. 2002. 『変容する日本社会と文化』. 東
京大学出版会。
山崎香織 2005 「新渡来外国人生徒と進路指導—「加熱」と「冷
却」の機能に注目して」『異文化間教育』21:5-18.
山脇啓造. 2005. 『多文化共生の学校づくり—横浜市いちょう
小学校の挑戦—』. 明石書店。
梁陽日.2010. 「在日韓国・朝鮮人のアイデンティティと多文
化共生の教育:民族学級卒業生のならていぶ分析から」
『コア・エシックス』6:473 - 483。
横山紀子.1994. 「ヒューマンスティック・テクニクを考え
る—中等教育の外国人日本語教師のために—」『世界の
日本語教育』4:1 - 14。
横山紀子.2005. 「第2言語教育における教師教育研究の概観—
非母語話者現役教師を対象として研究に焦点を当てて
—」『国際交流基金日本語教育紀要』1:1-19。
Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and educa-
tional development of bilingual children, *Review of
Educational Research*.49:222-251.
Cummins, J. 1981. The role of primary Language devel-
opment in promoting educational success for lan-
guage minority students, developed by Office of Bi-
lingual Bicultural Education, California State De-
partment of Education. *Schooling and language mi-
nority students: A theoretical framework*.3-49
Gold, R. L. 1958. *Roles in Sociological Field observation*,
Social Forces, 36:217-223.
Jones, W. R. 1959. *Bilingualism and intelligence*, Cardiff:
University of Wales.
Medgyes, Peter. 1994. *The non-native teacher*; Macmillan
Publishers.
Richards, J.C.& Numan, D.1990. *Second language teacher
education*. Cambridge University Press.
Skutnabb-Kangas, T.1981. *Bilingualism or not: The educa-
tion of minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- 参考資料**
OECD.2007. 「移民の子どもと学力—社会的背景が学習にどんな
影響を与えるのか—」
OECD.2011. 「移民の子どもと格差—学力を支える教育政策と実
践」
外国人集住都市会議. 2011. 「外国人集住都市会議いいた 2011
報告書」
総務省. 2006. 「多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域

における多文化共生の推進に向けて―

- 内閣府. 2009. 「定住外国人支援に関する当面の対応について」
入国管理局. 2011. 「登録外国人統計」.
日系定住外国人施策推進会議. 2010. 「日系定住外国人施策に関する基本指針」
日系定住外国人施策推進会議. 2011. 「日系定住外国人施策に関する行動計画」
浜松市教育委員会. 2007. 「浜松市外国人子ども教育支援事業計画」
浜松市教育委員会. 2011. 「外国人のこどもへの教育支援について」
浜松市役所. 2012. 「浜松市統計」
文部科学省. 2009. 「ブラジル人学校等の実態調査研究結果について」
文部科学省. 2011. 「高等学校教育の現状」
文部科学省. 2011. 「外国人児童生徒に対する支援策について」
文部科学省. 2011. 「高等学校教育の現状」
文部科学省. 2011. 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」
文部科学省. 2012. 「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する今後の検討の方向性等について」

参照ホームページ

- 太田市役所 HP <http://www.city.ota.gunma.jp/> (2012年12月24日閲覧)
外国人集住都市会議 HP <http://www.shujutoshi.jp/> (2012年12月24日閲覧)
浜松外国人子ども教育支援協会 HP
<http://www.ac.auone-net.jp/~tomo2/> (2012年12月24日閲覧)
浜松市国際交流協会 HP <http://www.hi-hice.jp/index.php>
(2012年12月24日閲覧)
浜松市役所 HP <http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/>
(2012年12月24日閲覧)
入国管理局 HP <http://www.immi-moj.go.jp/> (2012年12月24日閲覧)
文部科学省 HP <http://www.mext.go.jp/> (2012年12月24日閲覧)