

静岡県立大学短期大学部

研究紀要 13 - 3 号 (1999 年度) - 2

## 静岡県小笠郡の中学校におけるブラジル人生徒教育の現況と課題

- 日本語, 母語, 教科学習, そして進路 -

池上重弘<sup>1</sup>・太田夏子<sup>2</sup>・小泉友香理<sup>2</sup>・赤堀浩子<sup>3</sup>・荻上千春<sup>3</sup>

### Education of Brazilian Students in Shizuoka Prefecture: A Case with a Junior High School in Ogasa District

IKEGEMI, Shigehiro<sup>1</sup>; OHTA, Natsuko<sup>2</sup>; KOIZUMI, Yukari<sup>2</sup>;  
AKAHORI, Hiroko<sup>3</sup> and OGIUE, Chiharu<sup>3</sup>

#### はじめに

日本では 1980 年代半ば以降, 製造業を中心に単純労働力の不足が深刻化した。また 1985 年 9 月のプラザ合意を契機とする先進 5ヶ国の協調介入が円高・ドル安をもたらしたことにより, 日本での就労が外国人にとって経済的魅力に満ちたものと映るようになった。こうして 1980 年代後半から, ニューカマーと総称される外国人労働者が多数来日するようになったが, 1990 年 6 月に施行された新しい出入国管理及び難民認定法 (以下, 入管法) が「不法就労」に対する罰則を強化する一方で日系人の就労を合法化したため, ブラジルなど南米諸国からの「デカセギ」労働者が急増した。1997 年 12 月末日現在の全国の外国人登録者 (約 148 万人) を国籍別で見ると, 第 1 位は韓国・朝鮮籍者 (約 65 万人) だが, 第 2 位の中国籍者 (約 25 万人) に迫る勢いでブラジル国籍者 (約 23 万人) が第 3 位となっている [法務省入国管理局 1998 : 8]

ブラジル国籍者に関しては, 入管法改定から数年の間に滞在者数が飛躍的に増加しただけでなく, 滞在期間の長期化や家族を伴った形での滞在の増加など, 滞在形態の質的变化が認められる [石川 1998]。通常の移民であれば, 数十年から百年近い年月をかけて移住先の国に定着し, 子どもが生まれ, 孫が生まれるという長い時間の流れの中で, ある国

---

<sup>1</sup> 静岡県立大学短期大学部

<sup>2</sup> 静岡県立大学短期大学部文化教養学科 1997 年度卒業生

<sup>3</sup> 静岡県立大学短期大学部文化教養学科 1998 年度卒業生

から移住してきた人たちの属性や志向性が変化してゆくが、日本におけるブラジル人の場合、ほんの 10 年ほどの短期間で移住主体の世代や属性が変化し、「凝縮された移住サイクル」と呼びうるような急激な変化が生じている [ 梶田 1998 ]。すなわち、入管法改定以前は、ある程度日本語のできる日系 2 世までの男性が単身で「デカセギ」に来るパターンが多かったのに対し、日本語の全く理解できない者や子どもたちも多数来日するに及び、日本人とブラジル人が就労の場を超えた広い範囲で生活上の接点を形成するようになり、言葉の壁、文化の壁に起因するさまざまな障害、戸惑い、摩擦が生じるようになったのである。

本稿で焦点を当てるのは、教育の場における日本人とブラジル人の接点である。日本の学校では日本語のできない外国人<sup>1)</sup>の子どもたちを受け入れた経験はほとんどなく、「教育関係者はこれら子どもたちの増加に戸惑い、これを「問題」視し、さらには「迷惑」視のなかで受け止めがちで、とくに彼らの日本語能力の欠如に懸念をしめしてきた」[ 宮島 1998 : 233 ]。しかしながら、日本の学校は外国人児童生徒の増加に何の対応もとらなかったわけではない。外国人の子どもたちを迎え入れた学校の多くは、彼らが日本語を身に付け日本の学校教育に適應するためのさまざまな手立てを講じ、「国際交流」という文脈を通じて外国人児童生徒の存在を日本人児童生徒にもアピールしてきた。こうした取り組みの数々は、各地の教育委員会や学校が作成する外国人児童生徒教育実践事例集のたぐいに満ちている [ たとえば浜松市教育委員会指導課 1996 ]。しかし、補償的日本語教育と「表層的」国際交流事業を進めることで事たれりとする段階はとうに過ぎている。しばしば指摘される小学校低学年編入児童の急速な日本語能力向上にしても、それは必ずしも教科理解に直結せず、かえって母語<sup>2)</sup>による抽象的思考能力の発展を阻害することにもなりかねないのである [ 太田 1996 ]。今考えなければならないのは、外国人の子どもたちの滞在形態に適合的な教育はいかなるものであるべきかという問いかけへの解答である。

本稿では、静岡県小笠郡 X 町のある中学校における個性的な実践例を取り上げ、日本語教育、母語教育、教科指導、そして進路指導に関する現況と課題を述べることで、上記の問いかけに対する解答を模索する上での一助となることを目的とする。静岡県においても浜松市を中心とした西部地区はブラジル人児童生徒が多く、これまでも学校現場でのブラジル人児童生徒教育の取り組み例が紹介されてきた [ 渡辺 1995 ]。小笠郡 X 町の学校

<sup>1)</sup> 本稿において「外国人」という場合、ニューカマー外国人を意味することとする。

<sup>2)</sup> ある国の国籍を有する人の母国語は必ずしもその人の母語であるとは限らない。アメリカ国籍を持つヒスパニック系住民の場合、母語がスペイン語である場合が多いだろうし、フィリピン国籍を持っていても母語はイロカノ語である者もいるだろう。しかし本稿で中心的に取り上げる若い世代のブラジル人についてみれば、たとえ日系人であれ、彼らの母語が日本語であることはまれであり、ポルトガル語である場合が圧倒的多数であろう。そこで本稿では、ポルトガル語を彼らの母語として以下の記述を進める。

におけるブラジル人児童生徒教育の取り組み例は大谷 [ 1998 : 34 - 35 ] によってごく簡単に紹介されているが、大谷の関心はX町における日系ブラジル人と地域社会の「共生」を広い文脈で考察することに置かれているため、教育をめぐる詳細な論考は展開されていない。本稿でX町の外国人生徒教育を取り上げるのは、以下に述べる二つの理由により、それがたいへん示唆的な事例であると考えられるからである。第一はX町におけるブラジル人児童生徒比率の高さである。静岡県教育委員会義務教育課資料および静岡県企画部統計課資料（平成 10 年度学校基本調査報告書）によれば、1998 年 5 月 1 日現在、全児童生徒数に占める外国人児童生徒の比率は、静岡県全体では 0.66%だが、X町では 5.24%と群を抜いて高くなっている。局所的ではあるが、外国人児童生徒教育をめぐる先端的な状況が生じているのである。第二はX町独自の対応である。比較的少数の小中学校に高い比率で外国人児童生徒が在籍するという事情に即応して、X町では外国語と日本語の両方に堪能な講師を独自に採用し、学校現場に配属している。教育委員会レベルで外国語への対応を目的とした嘱託職員を配置するのは珍しくないが、学校現場に常駐する例は極めてまれであろう。

本稿ではまず、日本における外国人児童生徒教育の大枠に関する文部省施策の経緯を概観し、次に静岡県教育委員会および小笠郡を管轄する静岡県教育委員会中部教育事務所における外国人児童生徒教育施策の進展を明らかにする。その上でX町の外国人児童生徒教育に関する施策と中学校での実践例を紹介する。ここでは、日本語教育はもちろんだが、独自の取り組みである正規時間割の枠内での母語教育にも注目する。さらに教科学習の部分にも目を向けたい。教科学習について取り上げた従来の研究 [ たとえば梶田他 1997 ; 佐藤 1996 : 74 - 78 ; 中西・佐藤 1995 ] では、主に教員の側から見た教科学習の指導法が論考の対象となっていたが、原学級における教科学習の時間に外国人児童生徒がどのような状況にあるかという観点は欠落していた。本稿では観察および外国人生徒自身へのインタビューの結果からこの点を明らかにしたい。さらに外国人生徒の中学校卒業後の進路の問題についても研究の関心を発展させる。日本語学習にしても教科学習にしても、彼らが日本にとどまる限り、進路の問題と切り離して考えることはできないからである。これらの諸点について現況をまとめた上で、外国人生徒教育をめぐる今後の課題について展望する。<sup>3)</sup>

---

<sup>3)</sup> 本稿に関連する調査は、平成 9 年度静岡県立大学教員特別研究費（「地域の国際化に伴う文化的摩擦とその回避 - 日本人社会とブラジル人社会の場合 - 」研究代表者：竹内比呂也，研究分担者：池上重弘），および平成 10 年度静岡県立大学教員特別研究費（「教育の場における異文化理解 - 文化的媒介者の役割についての考察 - 」研究代表者：竹内比呂也，研究分担者：池上重弘）による研究助成を得て、1997 年度と 1998 年度の 2 年度にまたがって実施された。静岡県教育委員会義務教育課，静岡県教育委員会中部教育事務所をはじめとした県の機関，および本稿の性格上具体名を列記することは差し控えるが，調査にご協力いただいた小笠郡内にある複数の自治体の町役場，教育委員会，小学校，中学校の皆様に変な世話になった。この場を借りて厚く御礼申し上げます。

## ．日本における外国人児童生徒教育の概要

### A．外国人児童生徒数の概観

文部省学術国際局では、1991年から隔年で、公立小・中・高等学校に就学する日本語教育が必要な外国人児童生徒の受入れ状況について調査を実施している。表1は、「平成9年度学校基本調査報告書」および「平成9年度日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受入れ状況等に関する調査の結果」<sup>4)</sup>に基づき、日本全国の小学校・中学校に在籍する全児童生徒数とそのうちの外国人児童生徒数、および日本語教育が必要な外国人児童生徒数をまとめたものである。表1から明らかなように、全国の児童生徒総数(12,336,867人)に占める外国人児童生徒数(76,260人)の割合は0.62%である。このうち日本語教育が必要とされる外国人児童生徒数は16,835人であり、ポルトガル語を母語とする者(7,438人)がその44.2%を占める。

単純な計算をすれば、(a)外国人児童生徒数(76,260人)から(b)日本語教育が必要な外国人児童生徒数(16,835人)を差し引いた59,425人の外国人児童生徒は、日本語教育を必要としない者とみなされることになる。学校基本調査では日本で生まれ育った韓国・朝鮮籍の子どもたちも「外国人児童生徒」として計上される(ただし国籍別内訳は公表されていない)ため、(a)よりも(b)が少ないのはある意味で順当である。しかしここで、「日本語教育を必要としない」とされる外国人児童生徒の全てが、教科学習についていくだけの日本語能力を有していると言い切ることにはできない。「日本語教育が必要な外国人児童生徒」に関する文部省調査については、日本の公立学校に通う子どもしか調査対象となっていない、日本国籍を取得した子どもや二重国籍の子どもは含まれない、「日本語教育が必要な」子どもたちに限定されている上、「日本語教育が必要な」とされる判断基準があいまいである、という指摘がなされている[高橋 1998a: 47 - 48]。したがって言葉の壁に起因する就学上の問題を抱えた子どもたちの数は、(b)として表れた数よりももっと多くなるはずである。いずれにせよ、1990年代の日本の学校現場は、ニューカマー児童生徒の増加に伴う新たな問題に直面することになったのである。

### B．外国人児童生徒の指導形態

文部省は1992年度から「日本語教育が必要な外国人児童・生徒」の日本語教育および適応指導を担当する専任教員の加配措置を講じており、加配教員が配属されている学校では、特定の時間に当該児童生徒を原学級から日本語教室に取り出して日本語指導を行ったり、教科学習の補助指導を行っている[太田 1995a: 64]。また1993年度には、外国人

<sup>4)</sup> 「平成9年度日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受入れ状況等に関する調査の結果」については、駒井[1998: 291 - 301]に収録された資料を利用した。なお、駒井[1998: 255 - 301]には1991年度、1993年度、1995年度、1997年度の各年度の「日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受入れ状況等に関する調査の結果」が収録されている。

児童生徒の母語ができ、外国人児童生徒への適応指導などにおいて、教員の指導に協力する者が定期的に学校を巡回する事業を都道府県教育委員会に委嘱して実施する「外国人子女等指導協力者派遣事業」が始まり、さらに外国人子女教育担当教員の研修、外国人子女教育の指導資料の作成・配布、親子のための地域日本語適応教室促進事業も開始されている〔渡辺 1997：16〕。こうした新たな取り組みがなされる一方で、外国人児童生徒の少ない学校では、教員（場合によっては校長や教頭など管理職も）が空いている時間を使って個別的に指導するところから、原学級で日本人の児童生徒と同じ内容を学習させるところまであり、各校の事情によって指導形態は大きく異なっている〔佐藤 1995b：44 - 46〕

### C．教科指導の概要<sup>5)</sup>

外国人児童生徒たちは、日本語指導だけでなく、日本の学校のカリキュラムに沿った教科指導も受ける。しかし、日本語能力の不足のために、原学級で行われる授業を理解できない子どもたちも少なくない。日本語を媒介しなくても理解できる算数・数学（とくに計算問題）、音楽、図工・美術、体育は外国人児童生徒に好まれているが、日本語の理解が不可欠な国語、社会、数学（とくに文章問題や証明問題）は嫌いな教科として挙げられることが多い。また英語に関しては、ブラジル人生徒は「好き」と答えるが、中国人・ベトナム人生徒は「嫌い」と答える傾向がある。これら「嫌いな教科」の大半は、「日本語が理解できないと授業が必然的につまらなくなる」ことが大きな要因となっている。そのため、とくに国語・社会の時間を取り出し授業による日本語指導に充てている学校が多い。

教科指導の形態としては、Team Teaching（通称 T.T）指導によるものと取り出し授業によるものが代表的である。また、一斉授業の中で指導の工夫をする場合もある。しかし、教科指導にまで対応できず、外国人の子どもたちへの教科指導に対する特別な配慮を欠いている学校も少なくない。T.T 指導では、原学級において加配教員等が外国人児童生徒の隣について、学級担任ないし教科担任が行う授業の内容を補足説明する形態を取る。このため、別名「入り込み授業」あるいは「くっつき指導」とも呼ばれる。T.T 指導の言語は日本語を用いる場合がほとんどだが、まれに母語を部分的に援用することもある。学校によっては、原学級と連携して、取り出し授業で一定の成果を見せた外国人児童生徒に絞って、T.T 指導を併用した教科指導を実施するところもある。この方法は、取り出し授業による外国人児童生徒のみを対象とした指導に比べ、原学級で日本人の児童生徒たちと同じ内容の授業が受けられる点で、教科内容の理解につながる効果的な方法といえる。取り出し授業では日本語指導が中心となるが、日本語能力の不足を補ったり、専門用語を解説したりしながら、国語、社会、算数・数学の教科指導を行う場合もある。

### D．進路指導の概要

<sup>5)</sup> この部分は、中西・佐藤〔1995〕に拠っている。

中学生にとって最も重要な問題が卒業後の進路である。外国人生徒にとっても当然、進路問題は重要である。したがって学校側も外国人生徒たちに対する進路指導を実施している。

外国人生徒の中には進学を希望する者がいる。とくに滞在の長期化とともに、外国人生徒が高校進学を希望するケースが多くなってきたが、外国人を積極的に受け入れる高校は極めて少ない〔佐藤 1997：178〕。一部の地域では、高校受験の際、試験時のさまざまなサポートや配点の配慮を試みる学校も出現している〔広田 1997：180〕。しかし、たとえ入学できたとしても、その後の指導体制はほとんど整備されていないのが現状である〔佐藤 1997：178〕。

学校への不適應や経済的な理由から就職を希望する外国人生徒の方が多数を占める。しかし就職するにしても、日本語による意志疎通が不可欠なため、日本語学習に力を入れなければならない。帰国の見通しが流動的な外国人の場合、採用時に不利な条件となることがある〔澤井 1997：109〕。進学・就職のいずれにせよ、外国人生徒は日本人生徒以上に困難な状況に立たされているのである。

## ・静岡県における外国人児童生徒教育

### A．静岡県における外国人児童生徒在籍状況

先述の文部省調査に基づいて日本語教育が必要な外国人児童生徒数を都道府県別にながめると、1997年9月1日現在の上位5位は、第1位が愛知県(2,192人)、第2位が神奈川県(1,564人)、第3位が静岡県(1,524人)、第4位が東京都(1,351人)、第5位が大阪府(1,260人)となっている。<sup>6)</sup>ここから、静岡県における日本語教育を必要とする外国人児童生徒数は、全国でも有数であることが理解できる。

次に静岡県教育委員会義務教育課より提供を受けた資料をもとに、静岡県内の外国人児童生徒在籍状況をより詳細に検討したい。表2は1998年5月1日現在の国籍別児童数と生徒数および両者の合計を、県内に置かれた西部・中部・東部の三つの教育事務所管内ごとに集計したものである。表2右下に記された県内総計が2,491人となっており、上記の文部省調査の1,524人からみると大きく変化しているが、これは1997年9月1日から1998年5月1日までの間に静岡県下の外国人児童生徒が急増したためではなく、文部省調査では「日本語教育が必要な」者として計上されていない外国人児童生徒が多数含まれているためであろう。

表2の右端列を見れば明らかなように、静岡県内においてはブラジル人児童生徒が1,805人に達し、外国人児童生徒の72.5%を占めている。次いでペルー人(262人)、中国人(158人)、フィリピン人(90人)、ベトナム人(64人)が多いが、ブラジル人児童生徒の存在

<sup>6)</sup> 駒井〔1998：295〕に掲載された都道府県別在籍状況の表のうち、児童生徒数を比較した。

が静岡県における外国人児童生徒数を特徴づけていることは一目瞭然である。次に静岡県内の分布について検討すると、浜松市を中心とする西部教育事務所管内における外国人児童生徒数が、他の二つの教育事務所管内のそれを大きく上回っていることがわかる。ブラジル人、ペルー人、ベトナム人について、その傾向は顕著である。<sup>7)</sup> 本稿との関連から言うと、中部教育事務所管内においても 604 人のブラジル人児童生徒数が在籍している点に注意を喚起しておきたい。

## B. 静岡県教育委員会の対応

ここでは、静岡県教育委員会（以下、県教委）における外国人児童生徒教育の取り組みについて、1998 年 10 月 29 日に実施した聞き取り調査の結果をもとにまとめる。

県教委としては、改定入管法施行後の外国人児童生徒急増を背景に、1991 年 12 月付けで『外国人児童生徒教育の手引』という冊子を発行し、外国人児童生徒であっても日本の学校に編入学した以上は日本人の児童生徒と同じく対応しようという基本スタンスを提示した。この冊子の中では、外国人児童生徒急増の要因と様相について概説した上で、ブラジルの学校教育と日本の学校教育との違いを述べ、受入れの基本的姿勢と適応指導を進める上での留意点を挙げている。次いで外国人児童生徒に対する適応教育の先進例が紹介され、さらに受入れに関わる事務手続きについても Q & A 方式で説明されている。巻末には学校生活で使う単語や文例の日本語 - ポルトガル語対訳が掲載されている。1991 年 12 月以降、静岡県における外国人児童生徒受入れ状況は大きく変化したが、『外国人児童生徒教育の手引』は発行以来改訂されていない。

県教委が実施している取り組みは、適応指導担当教員の加配、外国人児童生徒適応指導教室の補助、外国人児童生徒相談員制度、外国人児童生徒指導協力者制度の 4 点に大別される。以下それぞれについて述べる。

表 3 に挙げた通り、1998 年 5 月 1 日現在、静岡県内の公立小中学校には「外国人等日本語指導対応に係わる加配教員（以下、加配教員）」として 90 人の教員が加配されている。外国人児童生徒数の割合に対応する形で、各教育事務所管内の加配教員数は西部で 45 人、中部で 29 人、東部で 16 人となっている。加配教員の業務内容については後述するが、外国人児童生徒指導の専門家として採用される教員はいないため、通常の人事異動の中で外国人児童生徒指導担当教員としての辞令が下ることになる。つまり、外国人児童生徒教育に関する特別のノウハウを有する人物が加配されるわけではなく、特別な経験を持たない普通の教員が突然加配教員として外国人児童生徒教育に従事する事態が生じるのである。学級担任から初めて加配教員となったような場合でも、特に初期研修が実施されることはない。

県教委では、1995 年度から 1998 年度にかけて、いくつかの市における適応教室に対す

---

<sup>7)</sup> 静岡県西部地区でベトナム人が多い背景については池上他 [1999] を参照。

る補助事業を実施した。上述のように適応教室の正式名称は「外国人児童生徒適応指導教室」というが、たとえば浜松市の「ことばの教室」のように、市が独自の名称を付けていることもある。このプログラムの核は、日本語指導、日常生活への適応指導、データ収集、他機関との調整である。年間の実施日数等は県教委で指定するが、実施会場等運営に関わる詳細は各市の教育委員会に一任されている。1995年度から1996年度にかけては富士市、御殿場市、浜松市の3市、また1996年度から1997年度にかけては湖西市と磐田市の2市において、県教委の補助を受けた適応教室が実施された。前者の3市は県教委からの補助が切れた1997年度も市独自で適応教室を実施していた。また湖西市も1998年度は市独自の運営を図っている。<sup>8)</sup>

外国人児童生徒相談員（以下、相談員）制度は、学校現場におけるポルトガル語への対応を主な目的として、1992年度に開始された。当初は西部・中部・東部の各教育事務所にそれぞれ1人ずつの相談員が配置された。西部教育事務所の相談員はブラジル人だったが、それ以外の2人は日本人だった。翌1993年度から相談員が増員され、西部3人、中部2人、東部2人の計7人の体制となり、これが1998年度まで続いている。1993年度以来西部教育事務所の相談員は3人ともブラジル人である。中部・東部教育事務所の相談員4人は全て日本人（このうち1人は日本国籍を取得したブラジル出身者）である。日本人相談員にしても、ブラジルでの長期滞在歴があり、ポルトガル語能力はもちろん、ブラジルの学校教育事情について造詣が深い人などが選ばれている。相談員は県の非常勤職員として月曜日から金曜日まで勤務する。契約は年度毎に更新される。相談員の主な業務内容は、各教育事務所管内の小中学校を訪問して外国人児童生徒と母語で面談したり、教員からの相談に乗ることである。学校訪問の際には、原則として市町村の教育委員会と事前に調整を図った上で日程を決める。

外国人児童生徒指導協力者（以下、協力者）制度は、1998年度から始められた静岡県独自の制度である。静岡県におけるこれまでの相談員はポルトガル語を母語とする児童生徒に対応することを主たる目的としていた。しかしながら表2にも示されているように、スペイン語、中国語、フィリピン語、ベトナム語を母語とする児童生徒の増加に伴い、県内各地の学校や相談員から、ポルトガル語以外の言語に対応する必要性が強く指摘されるようになった。1998年度現在、各言語に対応する協力者は県全体で16人おり、内訳はスペイン語6人（各教育事務所に2人ずつ、全員日本人）、中国語6人（各教育事務所2人ずつ、うち中国人は西部に1人、中部に1人）、フィリピン語3人（西部に1人、中部に2人、全員フィリピン人）、ベトナム語1人（西部、ベトナム人）となっている。協力者の選定に際しては、これら四言語のいずれかの話者であり、なおかつ日本の教育に理解のある人が選ばれた。採用時には三つの教育事務所に県教委から面接官が出向いて2回の面接を実施した。協力者は相談員と異なり、各教育事務所が立てた訪問日程に合わせて必要に

<sup>8)</sup> 県教委の補助が切れた後の各市教委の独自対応については、1998年10月現在で県教委が把握している範囲の情報に基づいている。



応じて学校を訪問するため、時間給払いとなっており、協力者としての業務以外に他の仕事を持っている人もいる。協力者の業務は、外国人児童生徒の指導に当たる教員の手助けをしたり、学校側と外国人保護者との橋渡しをすることであり、あくまでも教員をサポートするという位置づけである。県教委での聞き取り調査の時点では、協力者制度の運用開始から半年ほどしか経過していなかったが、学校現場からはプラスの評価が寄せられているとのことであった。母語を話す協力者の学校訪問によって外国人の子どもたちの表情がにこやかになり、緊張が緩んだという報告もあり、これまでの相談員では対応できなかった言語への対応が可能になったことが喜ばれているというのである。

以上が県教委としての主たる取り組みだが、県教委だけでは完全に満足のゆく対応は不可能なので、市町村の教育委員会の独自性を尊重する方針を取っている。たとえば県教委の補助終了後も市教委の自主性によって継続される適応教室や、少数言語を母語とする子どもたちへの対応がその例である。西部教育事務所管内では、地域の人材（ブラジル人）に母語教育の協力を依頼する場合もあるが、県教委としては子どものことを第一に考える立場から市町村の教育委員会に対応を一任している。

### C．静岡県教育委員会中部教育事務所（以下、中部教育事務所）の対応

これまで述べてきたように、静岡県下には西部・中部・東部の三つの教育事務所がそれぞれ浜松市、静岡市、沼津市に置かれており、市町村教育委員会の上位機関として機能している。ここでは中部教育事務所で1998年11月16日に実施した聞き取り調査をもとに、加配教員の研修会の実施、相談員の学校巡回訪問、協力者の派遣事業について、教育事務所レベルの対応を述べたい。なお中部教育事務所が管轄するのは、小笠郡を含む静岡県中部の6市18町である。

加配教員の配置は県教委レベルで決定されるが、加配教員の研修は教育事務所レベルで実施される。中部教育事務所では毎年6月に、静岡市にある県中部総合庁舎会議室を会場に研修会を行っている。1997年度までは管内の加配教員のみを対象としていたが、1998年度からは、加配教員だけでなく、加配措置の取られていない学校で外国人児童生徒教育を担当している教員にも、研修への参加を認めた。実際のところ、1998年度の研修会では前者よりも後者の参加が多かったという。研修会の内容は、相談員からの講話、実践事例報告、指導主事からの文部省での研修報告、地区ごとのグループ討論などからなる。グループ討論での意見交換を通じて、加配教員や外国人児童生徒教育担当教員の間で横のつながりが生まれてくるという。

上述のように中部教育事務所には2人の相談員が配属されている。1997年度における2人の相談員の活動概況は以下のようになっている。事前に中部教育事務所が日程を調整した上で学校等を巡回する「計画訪問」は、小学校が85校に135回、中学校が43校に71回、市町教育委員会が19市に19回、日本語指導が1校に7回、合計232回である。一方、学校等からの要請に応じる形で訪問する「要請訪問」は、小学校が8校に14回、中学校

が4校に4回，教育委員会が1市に1回，合計19回である。1校への訪問は多くても年間に2～3回が限度であるという。この他に，相談員連絡協議会，外国人児童生徒担当教員研修会，国際交流ボランティア講座への参加がそれぞれ1回ずつである。

学校訪問時の内容は各学校に一任されているが，授業見学よりも，子どもたちと母語で面談することが多い。1回の訪問で3～5人ほどの子どもたちと面談をする。面談での話題は，勉強に関する相談と生活に関する相談が多い。相談員の来訪を心待ちにしている子どもたちもいる。こうした子どもたちは，傍目には学校生活にうまく適応しているように見えても，仲間はずれ，「ブラジルへ帰れ」というような言葉によるいじめなどの悩みを抱えていることがある。また，純粋で母語で話せることがうれしく，ふだん見せることがないような良い表情を見える子どもも少なくないという。他方で相談員の訪問に関心を持たない子どももいる。こうした子どもたちはおおむね学校生活に適応しているため，あえて相談員に母語で相談する必要を感じていないのだろうと，相談員の一人は述べていた。子どもたちとの面談後，担任，校長，教頭に面談結果を報告し，対応を協議する。

このように学校訪問が相談員の業務の中心となっているが，この他にも，学校から保護者への連絡文書，入学に関する書類，通信表，児童生徒の作文，保護者からの手紙等を翻訳したり，電話で保護者や児童生徒からの相談を受けることもある。電話での相談内容としては，帰国時に必要な書類についての問い合わせ，不登校・いじめなどの学校生活上の問題，進路に関する悩みなどが挙げられる。必要に応じて保護者との面談の機会を設け，学校での子どもの様子を知らせると共に，保護者側からの希望等を学校側へ伝え，両者の相互理解に協力する。

中学生の進路相談に関しては，学校側からの要請がある場合，学級担任，生徒本人，保護者，相談員が同席する四者懇談を実施している。進路相談では進学に関する内容が大半を占める。土曜日の午後など，保護者が来訪しやすい時間帯を設定して相談員が当該学校を訪問する。ブラジル人保護者の場合，両親がそろって相談に臨むことが多いという。進学希望者はかなりいるようだが，実際には日本語能力あるいは学力面から断念するケースが多い。相談員が把握している限りでは，中部教育事務所管内のブラジル人生徒の高校進学は1997年度がはじめてである。しかしその数は5人に満たず極めて少ない。

中部教育事務所には，スペイン語2人，中国語2人，フィリピン語2人の計6人の協力者が配置されている。1998年6月から9月22日までの派遣回数は，小学校への派遣が14校に34回，中学校への派遣が7校に21回となっている。相談員と違い，協力者は学校からの要請があってはじめて中部教育事務所で日程を調整して派遣する。派遣回数が少ない点について中部教育事務所は，1998年度から開始された制度であるため学校側が実態をつかめず派遣要請をためらっているのではないかとの見解を示していた。中部教育事務所から提供を受けた資料には，新しい協力者事業が一定の評価を得ていることが記されているが，一方で事業の課題として，日本語が話せなかったり，日本の生活習慣に対する理解に乏しかったりする保護者が多いので，そのような保護者と学校との橋渡しをどのように

していくか研究する必要がある，日本語の理解が日常生活を送る上で困らない外国人児童生徒が多いので，通訳に留まらない支援の在り方について研究する必要がある，といった点が挙げられている。

中部教育事務所によれば，掛川市の「あすなる（県教育研修センター）」で行われた 1998 年度の「国際理解教育研修会」（県教委主催）において，外国人児童生徒教育に関する教材，手引き，実践報告等の資料が散在しているとの指摘がなされ，こうした資料を一括保存し必要に応じて貸し出しできるような場を「あすなる」に作りたいという希望が出されたという。

## ．小笠郡 X 町および X 町における外国人児童生徒教育の概要

### A．小笠郡 X 町の概要

X 町は小笠郡のほぼ中央に位置している。町の東南北の三方に緩やかな丘陵が広がり，西端近くを流れる菊川の流域には沖積平野が広がっている。X 町へのアクセスには J R 東海道新幹線掛川駅や東海道本線菊川駅，東名高速道路の菊川・掛川・相良牧之原の各 I C が利用でき，交通至便の位置にある。X 町では 1970 年代後半から 1980 年代半ばにかけて農村工業政策をとったため，現在でも水稻・茶・温室メロン等の栽培が盛んだが，大規模な工場は操業しておらず，町内の中小工場や役場等を除けば，就業機会を近隣市町に求めることが多い。X 町役場での聞き取り調査によれば，外国人についても町外での就労傾向が指摘された。X 町におけるブラジル人増加の背景について人文地理学的観点から広く調査した大谷 [ 1998 : 30 - 32 ] は，X 町自体ではなく周辺市町における外国人労働者に対する労働力需要の存在，ブラジル人を雇用して各地の事業所に供給すると共に彼らの生活を管理する立場にある人材派遣会社の都合，および X 町内にアパートを所有する家主の意向が作用した結果として，X 町のブラジル人が急増したものと解釈している。筆者らの聞き取り調査でも，大谷の解釈を支持する見解が多く聞かれた。

X 町においては外国人比率の高さが特徴的である。X 町の月別外国人登録集計表によると，1998 年 10 月末日現在の外国人登録者数は 1,456 人（うちブラジル国籍者は 1,313 人）であり，総人口（15,992 人）の 9.5% を占める。外国人登録者数もさることながら，外国人比率が高く，そのうちブラジル人が大半を占めるという点で，群馬県大泉町と類似している。大泉町は 1996 年 9 月 1 日現在で総人口 42,134 人のうち外国人が 4,391 人を占め（外国人比率は 10.4% ），輸送機器や弱電企業の企業城下町として，積極的な外国人受入れ施策を展開している [ 野山 1997 ] X 町は特定企業の企業城下町ではなく，上述のように町内に住む外国人も近隣の他市町にある工場に勤務する者が少なくない。にもかかわらず，X 町では，ポルトガル語による生活ガイドブックや地図，ごみのだし方に関するパンフレットなどを作成し，外国人居住者のための情報提供を進めている。教育面における先進的な取り組みもその延長線上に位置づけられる。

## B．X町における外国人児童生徒在籍状況

X町には町立小学校3校（A小，B小，C小）と町立中学校1校（D中）がある。X町教育委員会（以下，町教委）によれば，1998年5月1日現在の外国人児童生徒数と全校児童生徒数に占める比率は，A小で33人（6.2%），B小で17人（5.1%），C小で15人（6.1%），D中で28人（4.3%）であり，小中学校全体では93人（5.2%）となっている（表4）。93人の国籍別内訳はブラジルが89人と圧倒的に多く，ペルーと中国が2人ずつとなっている。つまり，小学校については特定の学校に外国人児童が集中するのではなく，町内の各校にほぼ均等の割合で分散していることがわかる。またX町には中学校がD中1校しかないため，外国人生徒は全てD中で学ぶことになる。

外国人の子どもの場合，就学義務はないため，市町村の教育委員会では日本人の子どもに対するように「就学通知」を出すことはせず，外国人登録をもとに「就学案内」（1991年の文部省初中教育局長通知による）を出している〔佐藤 1995a：5〕すなわち，外国人の子どもが日本の学校で学ぶ権利は保障するが，小中学校就学の義務化は図られていないのである。したがって当然，学齢期の子どもでも日本の学校に就学していない場合が生じる。町教委の見積もりによれば，X町に住む外国人の子どものうち学齢期に相当する者は約120人いるが，実際小中学校に在籍しているのは90人ほどであるため，就学率は75%前後であろうという。

## C．X町における外国人児童生徒教育のための措置

町内の小中学校における加配教員の配置については，町教委を経由する形で校長からの加配措置要請を県教委に伝える。X町において外国人児童生徒教育担当の加配教員の配置が始まったのは1992年度からであり，A小とC小に1人ずつ加配された。X町では文部省による加配制度実施と同時に加配教員が配置されたことになる。B小については1997年度から，D中については1996年度から加配教員が配置されるようになった。こうして1998年度現在では町内の各校に加配教員が配置されるに至っている。外国人児童の多いA小には現在2人の加配措置が取られているため，X町全体での外国人児童生徒教育担当加配教員は計5人となっている。<sup>9)</sup>

X町では1996年度より，町の単独事業としての予算措置によって，加配教員の業務を補佐する国際指導講師（以下，国際講師）を学校現場に配置し，学校教育の国際化に取り組んでいる。1996年度の3学期から国際講師を務めている伊藤先生（日本人女性，仮名）は，ペルー留学経験とアルゼンチンでの日本語教師経験があり，スペイン語に堪能である。またブラジルに滞在した経験もあり，ポルトガル語にも通じている。もう一人の国際講師は日系ブラジル人女性である。1997年6月から1998年3月まで国際講師を務めていた日

<sup>9)</sup> 小学校では外国人児童教育担当教員の加配のみだが，中学校では外国人生徒教育担当教員の他に，T.T担当教員，同和教育担当教員の加配があり，加配教員数は計3人である。

系3世のコモリ先生（仮名）は、大学卒業後の15年間、ブラジルの中学校と高校で地理の教師をしていた。1996年4月に家族で来日し、隣接町の工場で働いていたが、1997年6月からは国際講師の仕事に専念するようになった。コモリ先生の帰国後1998年4月からは、ブラジルの大学で理学療法の教員をしていた日系3世のトガシ先生（仮名）がコモリ先生の後任として国際講師を務めている。トガシ先生は1997年3月に家族と共に来日し隣接町の工場に勤務していた。コモリ先生とは面識がなかったが、コモリ先生からの要請を受け、国際講師を引き受けることになった。

コモリ先生が着任する1997年6月までは、伊藤先生が町内の小中学校を巡回していた。しかしコモリ先生の着任後は、伊藤先生が曜日を決めて町内にある三つの小学校を巡回し、コモリ先生（1998年4月からはトガシ先生）は中学校に常駐することになった。勤務時間は正規の教員と同様、月曜日から土曜日のフルタイムである。国際講師の業務については次章で詳述するが、学校での業務以外に、町役場が外国人向けに作成するパンフレット類やポスターを翻訳したり、町内の幼稚園に通うブラジル人園児の保護者との連絡役を担うこともある。

#### . D中における外国人生徒教育

本章における記述は、主として1997年12月22日と1998年11月11日のD中訪問時に収集した情報 具体的には、校長、教頭、加配教員、国際講師からの聞き取り、取り出し授業および原学級での授業観察、D中から提供を受けた各種資料 に拠っている。D中訪問の後も、校長や加配教員に対する電話での補足インタビューを数回実施した。さらにファックスによる追加情報提供も受けた。なお、以下に記す教員名および生徒名は全て仮名である。

##### A . D中で学ぶ外国人生徒と指導体制

町教委資料によれば、1997年5月1日現在、D中に在籍する外国人生徒数は24人であり、全てブラジル人である。学年別内訳で見ると、1年生が12人、2年生が8人、3年生が4人となっている。表4でも示したように、1年後の1998年5月1日現在では、D中の外国人生徒数は28人に増加した。学年別内訳では、1年生が11人、2年生が10人、3年生が7人となっている。1年生に在籍する中国籍の生徒1人を除き、他の生徒は全てブラジル籍である。D中校長によれば、ブラジルから直接D中に編入する生徒はまれであり、多くはX町内の小学校からの持ち上がりであるという。

1997年度の場合、原学級以外での外国人生徒教育は、加配教員の鈴木先生（英語担当）と国際講師のコモリ先生の2人が担当していた。日本語指導については鈴木先生が主として授業を進め、コモリ先生がサポートする形式を取っていた。また母語指導についてはコモリ先生が担当していた。1998年度も加配教員は1人である点は変わっていないが、加配

教員の山田先生（数学担当）の他に，上述の鈴木先生と新たに佐藤先生（国語担当）が日本語指導に従事することになった。これは「複数の教員が日本語指導を担当することにより，日本語についていろいろなことを学んで欲しい」という意図に基づく措置である。1997年度同様，トガシ先生は日本語指導をサポートすると共に，母語指導を担当している。<sup>10)</sup> 以下では 1998 年度の事例を中心に取り上げ，D中における外国人生徒教育の現況を詳述したい。

## B．国際理解教育

D中において外国人生徒を対象として実施される指導は，国際理解教育と称されている。これは，日本語を指導する「日本語教室」と，ポルトガル語を指導する「ポルトガル・カルチャータイム（以下，ポルトガル・カルチャー）」の二本柱から構成され，いずれも取り出し授業の形態で実施されている。

表5は，1998年10月15日現在の外国人生徒について，在日年数，国際理解教育の受講時間数，取り出し授業時の原学級での教科を示したものである。D中では1998年5月1日以降，4人の生徒が帰国ないし退学したため，1998年10月15日現在の「外国籍」の生徒数は24人である。この他に日本国籍を取得しているが日本語指導を必要とする生徒が1人在籍するため，表5では「外国人生徒」を25人としている。25人のうち日本国籍を取得している生徒は日本で出生したが，それ以外の24人の在日年数についてみると，1年未満が1人（中国籍の生徒），1年以上2年未満が2人，2年以上4年未満が4人，4年以上6年未満が7人，そして6年以上が10人となっている。このように在日年数は生徒によってかなり幅があり，日本語の理解力や表現力にも大きな差がある。在日年数の長い生徒の中には，所属学級の日本人生徒と違和感なく接し，授業や課外活動に積極的に取り組んでいる者がいる。そのためD中では，外国人生徒だからといって機械的に国際理解教育を受講させるのではなく，各生徒の日本語能力・ポルトガル語能力を基礎的な判断材料としつつ，生徒自身の希望を反映させながら，学級担任・教科担任と相談した上で，日本語教室とポルトガル・カルチャーを受講させる否かを決めている。表5に示したように，日本語教室とポルトガル・カルチャーの双方を受講していない生徒は7人，日本語教室のみを受講しているのは2人（うち1人は中国籍の生徒），ポルトガル・カルチャーのみを受講しているのは4人，そして双方を受講しているのは12人となっている。

1997年度は原学級が社会の授業時に取り出すようにしていたが，表5の右欄を一瞥すれば明らかなように，1998年度は特定の教科に限定せずに取り出している。しかしながらどの教科についても，取り出し回数は週2時間までとなっている。どの教科の授業時に取り出すかは，生徒本人の希望，学級担任と教科担任の考えをもとに，加配教員が決定してい

<sup>10)</sup> コモリ先生はポルトガル語と日本語のみならず英語にも堪能であったため，英語のALT（assistant language teacher, 外国語指導助手）を兼ね，1年生と2年生の英語の授業を週に1時間ずつ担当していた。後任のトガシ先生も同様である。

る。なるべく生徒の意向に沿うように努力しているが、日本語教室を担当する教員ないしポルトガル・カルチャーを担当する国際講師の側の授業時間割とすり合わせなければならぬため、常に生徒の希望通りに取り出し授業の時間割を組むことができるとは限らない。たとえばある生徒が、「社会の授業には全くついていけないので、原学級で社会の授業が行われている時間に日本語教室を受講したい」と考えたとしても、必ずしもその希望に沿った取り出し授業の時間割が組まれるとは限らないのである。この点について加配教員は、「現状の人員配置ではいかんともしがたい」と述べていた。

## C. 日本語教室

### 1. 指導形態

上述のように 1998 年度の日本語教室は、加配教員を含む 3 人の日本人教員と国際講師の計 4 人で行われている。年度内でも取り出し授業の時間割が変更されることがあるが、各教員の指導時間数は山田先生が 8 ～ 9 時間、鈴木先生が 5 時間、佐藤先生が 3 ～ 4 時間であり、このうち国際講師のトガシ先生も同席して日本語指導をサポートする形の T.T 指導が 6 時間ある。

日本語教室は、2 人から 4 人の範囲で生徒を取り出して行われる。日本語能力がほぼ同じレベルの生徒をまとめて取り出すため、必ずしも同じ学年の生徒がそろうとは限らない。D 中の場合、日本語指導の対象生徒数の上限は 4 人となっているが、加配教員によれば、一回の取り出し授業で十分な指導が行き届く人数は 3 人が限度であるという。

日本語教室では年間指導計画（資料 1）に沿って、各生徒のレベルに合った内容の指導を進めている。年間の指導による到達目標は生徒の日本語理解力の程度に応じて三段階に設定されており、日本語理解力が低い生徒、中程度の生徒、高い生徒は、それぞれ小学 1 年生、小学 2 年生から 3 年生、小学 3 年生から 4 年生修了時に相当する日本語能力を身に付けることとされている。使用教材は、小学校の国語教科書、漢字プリント、漢字ドリル類である。1998 年度当初は『ごんぎつね』や『笠地蔵』など、ひらがな混じりの童話や昔話を教材に取り入れていたが、難解な表現や日本文化に根ざす独特の風習の記述があり、それらを理解させることが困難であったため、教材としての使用を断念した。その後は、漢字ドリルを活用した語彙増強と、覚えた語彙を利用した単文作りに指導の重点を置くようになった。毎週月曜日には、前週一週間に起きた出来事について話し合う場を設けている。これは、今まで学んだことを活かしつつ、聴く力、話す力を伸ばすことを目的としたものである。日本語教室の授業についての評価は、数字によるものではなく、平易な日本語による言葉での評価となっている。

### 2. 授業の様子

D 中では、1997 年度からのブラジル人生徒増加が予想されたため、音楽室を改装して二つの一般教室と日本語教室を作った。外国人生徒を対象とした取り出し授業は、この日本語教室ないし図書室で行われる。ここでは 1998 年 11 月 11 日の 3 時間目に図書室で行わ

れた日本語教室の様子を紹介する。

この時間の日本語教室は、山田先生とトガシ先生の指導で、ブラジル籍のタカオ君、ケイコさん、中国籍の成龍君の3人が日本語を学んだ。3人はいずれも1年生である。授業の詳細を記述する前に、D中の指導資料および加配教員と国際講師からの聞き取り資料をもとに、3人のプロフィールを簡単にまとめたい。

a．タカオ君（表5，No.7）

タカオ君は1994年に来日し、現在、父、母、兄（D中3年）、妹の5人家族でX町に住んでいる。両親は共働きで、土日以外は午後7時以降にならないと家に戻らない。父親は多少日本語が理解できるが、母親は日本語をほとんど理解しない。原学級では授業内容がわからないこともあり、寝ていたり、他の生徒にいたずらすることが多い。基本的には授業に出席しているが、休み時間には保健室に行くことが多い。日本語での意志疎通はかなりできるが、細かい言い回しなどは上手にできない。週5時間の日本語指導を受けている。現在は小学校3年生の漢字の読み書きを練習している。日本語に興味を持っており、全般的には集中して学習に取り組める時が多いが、ふざけて自己コントロールが効かなくなる時がある。性格は明るく、話題を提供してくれるが、服装がやや乱れてきている。学級のなかでも何人か仲の良い日本人生徒がいるが、3年生の兄の影響をかなり受けていて上級生と一緒にいることが多い。

b．ケイコさん（表5，No.9）

ケイコさんは、1996年に来日した。現在、父、母、兄（D中2年）、弟（小1）の5人家族でX町に住んでいる。父母ともに日本語が話せないが、母親は学校に対して理解があり協力的である。弟が幼いため、弟の具合が悪い時などは、ケイコさんが学校を休んで看病している。給食準備や教科委員など、自分に任された仕事は責任を持って遂行する。学習面に関しては、数学の基本的な計算はできているが、他の教科の時間には母語の勉強をしている時もある。週5時間の日本語指導を受けている。現在は小学2年生の漢字の読み書きを勉強している。日本語に興味を持っており、集中して学習に取り組めるが、なかなか日本語の定着がみられないのが現状である。性格は明るく、指導に対して素直である。

c．成龍君（表5，No.8）

中国籍の成龍君は1998年春に来日したばかりである。母親は中国人だが、父親は日本人である。家庭では母親と話すことが多く、中国語を主に使っていた。その一方で父親とはほとんど会話がなく、来日時は日本語をほとんど話すことができなかった。そこで夏休み前に学校から父親に対して、「家庭では日本語で積極的に話しかけるようにして欲しい」と依頼したところ、父親はその要請に応じ、成龍君と日本語で話をするよう



になった。こうした努力もあって、2学期が始まってみると、成龍君の日本語力は驚くほど進歩していた。現在、週5時間の日本語指導を受けている。父親は毎週土曜日が休みなので、土曜日には成龍君と共に登校し、原学級での授業では成龍君の横に座ってサポートし、土曜日3時間目の日本語教室では指導の手伝いをしてくれるようになった。

大型の閲覧機の三辺を囲むようにして、ケイコさん、トガシ先生、タカオ君、山田先生、成龍君の順で座り、日本語教室の授業が開始された(写真1)。この日の授業の柱は、次の二つであった。第一は、自ら進んでニュースや話題を提供することを通じて、「聴く、話す」力を身に付けると共にお互いの文化を良く知ることを目指した学習活動であり、第二は、漢字プリントを使用して漢字の筆順や読み書きを正確に学び取る学習活動である。

授業の最初に山田先生が生徒たちに話題提供を呼びかけた。成龍君は中国語新聞を持ってきており、そのなかから記事の内容を紹介した。山田先生は「後でその新聞を読みたいから貸して欲しい」と頼んでいた。タカオ君は授業での失敗談を話し、一同に笑いが起こった。

漢字の読み書きはそれぞれの個人学習になる。タカオ君は小学3年生2学期の続きから、ケイコさんは小学2年生のまとめから、成龍君は小学6年生1学期の続きからである。タカオ君と成龍君は主として山田先生の指導を受け、ケイコさんはトガシ先生から日本語と母語を交えた指導を受けていた。

タカオ君と成龍君については、プリントの問題に解答した後、山田先生が解答を添削し、プリントの文章を音読させた上で意味や書き順を確認する。またプリントで学んだ漢字の反対語や、その漢字を用いた別の表現についても補足説明し、漢字の意味を広く理解するように工夫している。解答後の指導はマンツーマン形式を取るなので、その間もう一方の生徒はプリントで学んだ漢字の書き取り練習をする。成龍君は中国語を母語とするので漢字の理解が早い。成龍君に対する指導では、山田先生は日本語または簡単な英単語を用いて説明していた。タカオ君に対する指導では、日本語の説明で理解が得られなかった場合には、トガシ先生にポルトガル語で説明してもらうようにしていた。

ケイコさんはあまり日本語が得意ではないようなので、トガシ先生とポルトガル語で話していることが多かった。漢字ドリルを学習した後は、『かぐや姫』の絵本を一文ずつ読み進め、日本語の意味がわかるかどうか確認する。意味がわからない場合は、トガシ先生がポルトガル語で解説する。ケイコさんは撥音便や濁点の発音が苦手なようだった。

授業の最後に、その日学習した漢字を使って1分間スピーチを行う。指示された漢字を使って単文を構成し、単文をつなげて一つの話を作成する力をつけるのが目的だが、生徒は3人とも、何をスピーチすればよいのかわからない様子で戸惑っていた。ケイコさんは恥ずかしがってトガシ先生と一緒にスピーチをした。それぞれがスピーチを終えると、全員で漢字の読みの練習をして、その日の授業は終了した。

## D．ポルトガル・カルチャー

### 1．指導形態

ポルトガル・カルチャーの授業は「母語を使う場，母語を学ぶ場」として位置づけられており，ブラジル人の講師がポルトガル語を用いて授業を展開する。1997年度はコモリ先生が個人的に所有していたブラジルの教科書（ポルトガル語，理科，地理，歴史など）をコピーして，教材として使用していた。1998年度もブラジルの教科書（ポルトガル語，生物，化学）の教科書を教材として使用しているが，それらはトガシ先生が隣接町で直接入手したり，ブラジルの友人から送付したもったり，在名古屋ブラジル領事館に依頼して入手したものである。

ポルトガル・カルチャーは，1年生のクラスと2，3年生のクラスに分けられ，それぞれがさらに二つのグループに区分されている。1年生クラスと2，3年生クラスに分けているのは学年による知的発達段階に対応したものだが，同じクラス内のグループ分けは原学級の授業との関係や生徒同士の関係に基づいている。

ポルトガル・カルチャーの評価は，トガシ先生が言葉での評価を与える。できるだけひらがなで記入して日本人教員にも評価内容がわかるようにしているが，生徒の理解力によってはポルトガル語で評価を記入することもある。

### 2．授業の様子

1997年度も1998年度もD中の母語指導は図書室で行われている。図書室にはブラジルの大きな地図が常備されている。ここでは1998年11月11日の5時間目に実施されたポルトガル・カルチャーの様子を紹介する。この授業では2年生の男子1人と女子3人の計4人が受講することになっていたが，実際に受講したのは女子2人だけだった。欠席した男子1人と女子1人は日頃から欠席が多い生徒である。授業内容を述べる前に，この日のポルトガル・カルチャーを受講した生徒のプロフィールを簡単にまとめたい。

#### a．パウラさん（表5，No.11）

パウラさんは1996年に家族で来日した。現在は父，母，妹とともにX町に住んでいる。父親は日本語を話すが，母親は日本語をほとんど理解しない。パウラさんは母親に心よりうち解けている様子がなく，困ったことや悩みごとがある時は，トガシ先生に相談を持ちかけてくる。1学期前半は原学級でもまじめに授業を受けていたが，後半からは教科書を机の上に出さなくなり，宿題も一切やらないようになった。また時間にルーズになり，遅刻が多くなった。頭痛を訴えて早退することも多い。さらにネックレスやピアスの装着などで外見を飾るようになった。日本語教室では週4時間の指導を受けている。現在は小学3年生程度の漢字を学習し，音読には熱心に取り組んでいる。日本語の会話の大意は理解できるが，細かい所まで説明する力はない。ナタリアさんと一緒に受講する授業では，二人で仲良く取り組んでいる。

#### b. ナタリアさん (表5, No.14)

ナタリアさんは、1997年に来日し、1998年1月にD中に編入してきた。現在の父親は母親の再婚相手だが、ナタリアさんの面倒をよく見ている。1998年7月に両親は細江町に転居したが、X町には祖父、祖母、叔母がいるのでX町に残りたいと本人が強く希望し、X町に住み続けることになった。原学級での授業中は手紙を書いたり雑誌を読んでいることが多い。日本人生徒との交流は若干あるが、自ら積極的に関わってゆこうとはしない。係りの仕事や掃除は全くしない。授業の開始時間に遅れることが多く、保健室にいたり早退することがしばしばある。週5時間の日本語教室では、積極的に質問し理解を深めようと努力している。現在小学2年生の漢字の読み書きを学習している。漢字は苦手だが、毎時間辞書を持参し、意味のわからない日本語を調べる点では意欲的である。一緒に受講する生徒が欠席して一人になってしまうと、寂しくなって急に学習意欲を失うが、パウラさんと一緒に授業は楽しく受講している。

上述の日本語教室同様、ポルトガル・カルチャーの授業でも大型の閲覧機の三辺を取り囲むように、ナタリアさん、トガシ先生、パウラさんの順で着席した(写真2)。ホワイトボードを前にしたトガシ先生を二人の生徒が挟む形である。この日の教材は、トガシ先生がブラジルの友人から送付してもらったブラジルで使われている生物の教科書のコピーだった。トガシ先生がまず教科書のコピーを音読した後、生徒たちにも順番で同じ部分を読ませる。読み間違えがある場合には、トガシ先生がその間違いを訂正してゆく。その上で、ホワイトボードに描かれた細胞やアメーバの絵を指し示しながら、トガシ先生が教科書の内容について補足説明を加えていた。しかしこれは理科の教科学習が目的ではなく、題材を生物の教科書に求めながらもポルトガル語を学習することを目的としている。パウラさんとナタリアさんは非常に仲が良かったため、始終楽しげに授業を受けていた。また、母語であるポルトガル語で自分の言いたいことを発言できるため、質問や意見も活発に出されていた。

加配教員の山田先生は、ポルトガル・カルチャーの時間がブラジル人生徒たちにとってストレス解消の場になっていると述べていた。原学級での授業では言葉がわからないことに起因するストレスがたまるだろうが、ポルトガル・カルチャーではポルトガル語で自由闊達な議論ができるからである。筆者らが見学の機会を得たポルトガル・カルチャーの授業においても、生徒たちはリラックスし、和やかで生き生きとした表情を見せていた。

#### 3. ポルトガル・カルチャーを受講しようとしなない生徒たち

ブラジル人生徒であってもポルトガル・カルチャーを受講しない生徒がいる。これは生徒自身の希望による措置である。3年生のうち高校進学を希望する生徒については、原学級での教科学習に集中させるようにしている。しかし教科学習優先という理由ではなく、ポルトガル語学習を忌避するためにポルトガル・カルチャー受講を拒む生徒がいる。ここでは低学年の生徒の事例を挙げる。

a．サトシ君（表5，No.4）

1年生のサトシ君は1991年に来日し、現在、父、母、妹と共にX町で生活している。母親は日本語を上手に話す。父親は職場で日本語を覚え、簡単な会話をこなす。そのため家庭でも日本語を用いている。両親はたいへん教育熱心であり、ブラジルへの帰国予定もないため、サトシ君の高校進学を希望している。サトシ君は学校でもふだんは日本語で会話を交わしており、ブラジル籍の生徒やトガシ先生とはあまり話さない。トガシ先生がポルトガル語で質問すると時折ポルトガル語で返答するが、あまりポルトガル語で話したくない様子である。原学級での授業態度はまじめさに欠け、生活面でも日本人生徒と一緒に問題行動を起こすことがある。

b．ヒデキ君（表5，No.13）

2年生のヒデキ君は1987年に来日した。滞在期間は長いが、彼の両親はあまり日本語を話せない。教育面の対応は母親に任されているが、就学前の弟がふたりいるため、ヒデキ君は放任されている。両親はポルトガル語で会話するのみであるのに対し、ヒデキ君は家庭でも日本語で話すため、両親はヒデキ君の話すことを理解できなくなっている。ヒデキ君自身はポルトガル語を学ぶ気はないし、ブラジル人とは関わりたくない様子である。ヒデキ君が他のブラジル人生徒に対して「寄るな、話しかけるな、触れるな、あっちへ行け」などと言っているという話をトガシ先生は耳にしている。一方で日本人の級友とは交流が深い。両親はヒデキ君の高校進学を希望しているが、本人はまだ迷っている。

これらの生徒たちは長い滞在期間のなかで日本語が上達することで「日本人」としてのアイデンティティの強さが「ブラジル人」としてのそれを上回るようになった結果、ブラジル人を見下す日本人の視線に同化してしまい、ブラジル人であること、およびその表徴としてのポルトガル語の学習に拒絶反応を起こしているのだと解釈できる。

## E．教科学習

### 1．指導形態

D中における外国人生徒に対する教科指導は全て原学級で行われており、取り出し授業形態による教科指導は原則として実施されていない。教科学習の評価は、教科担任が数字による5段階評価をつける。ただしその際には日本語によるコメントを付すことになっている。たとえば数学であれば、意欲・関心、数学的思考方、表現・処理、知識・理解という四つの観点からの評価がなされ、評価理由やアドバイスがコメントとして記される。各教科担任からの評価は学級担任に渡され、学級担任がひらがなや簡単な漢字を用いて通信簿を作成する。生徒の日本語能力に応じて評価コメントの一部をポルトガル語に翻訳する

こともあるが、全ての教科についてコメントを翻訳しているわけではない。翻訳を担当するのは国際講師であり、中部教育事務所のような外部機関に翻訳を依頼することはない。公立高校の受験を希望する生徒については、日本人生徒と同様に9教科全てについて内申点をつけている。

D中では日本語指導と母語指導に関する先駆的な取り組みがなされているが、他の多くの中学校と同様、教科学習に関しては多くの問題が生じている。

## 2. 在日期間の短い生徒たちの場合

在日期間が短く日本語の理解力が低い生徒については、取り出し授業の時間以外は原学級で教科指導を受けざるを得ない状況が問題となっている。はじめのうちは教科担任も手助けしてくれるが、だんだんと指導に困り結果的に外国人生徒を放置してしまうことも少なくないという。とくに数学と社会では抽象的な言葉が多用されるため、学習内容の理解に困難を感じている生徒が多く、完全にわからなくなっている生徒もいるという。

ポルトガル・カルチャーの部分で紹介したパウラさんとナタリアさんも、原学級での教科学習についてゆくことはできないでいる。筆者らが原学級での授業を見学した際、パウラさんのクラスでは古典の授業が行われていた。古典の授業内容を全く理解できないパウラさんは、ずっと下を向いたまま漢字ドリルに取り組んでいた。授業後本人に尋ねたところ、「本当はクラスのみんなど同じことを勉強したい。でも、日本語がわからないので同じ授業を受けられない」と語った。内容のわからない授業を持て余してしまい、自分の判断で漢字ドリルを取り出したというのである。加配教員の山田先生はパウラさんのこの判断について、「彼女は、原学級でできる最大限の努力をしているのだと思う」と評価していた。教室を抜け出す外国人生徒が少なくないなかで、パウラさんが教室に留まり自習を続けた点は確かに評価されるべきなのかもしれない。しかし筆者らの目には、パウラさんだけが別の世界に取り残されているように映ったのも事実である。またナタリアさんも技術家庭科の授業で食生活に関するビデオ教材を観ている間、机の上に頭を載せて居眠りをしていて、時折顔を上げて画面に目をやっていたが、あまり気の向かない様子だった。後で尋ねてみると、ビデオの解説はほとんどわからなかったそうである。

## 3. 在日期間の長い生徒たちの場合

在日期間が長い生徒たちも教科学習に苦労していないわけではない。一般に在日期間の長い生徒たちは原学級での授業の受講を希望することが多い。日本語の理解力にそれなりの自信を持っているからである。しかし、これらの生徒たちが年度始めに原学級での授業受講を希望しても、実際には時間が経過するにつれ、日本語能力の不足のために教科学習にはついていけない実態が明らかになることが多い。その時点で急に取り出し授業の時間割を変更することはできないため、そのままの状態がしばらく続かざるを得ない。

1年生のパトリシアさん(表5, No.1)がこうした事例の典型である。パトリシアさんは在日期間が9年に及び、日常会話には困らないほどの日本語能力を身につけている。帰国予定は明確ではなく、また高校進学を考えていることから、パトリシアさん自身の希望

により日本語教室は受講せず，2時間のポルトガル・カルチャー以外は原学級での授業を受けているが，現実には原学級での授業についていっていない状況であるという。本人からの申し出に応じる形で，加配教員の山田先生が週1時間，取り出し授業で数学の指導をしているが，これは臨時措置である。

もちろん，十分な日本語能力を身につけ，教科学習でも日本人生徒と同等ないしそれ以上の学習成果を上げている生徒も存在する。こうした生徒は進路について具体的な目標を掲げて努力するだけでなく，クラス活動，委員会活動，部活動にも積極的に参加する傾向が強い。なかには3年生のカズト君（表5，No.20）のように，学級委員，応援リーダー，合唱指揮者，バレー部キャプテンとして，学級や学年をリードする生徒もいる。

## F．進路指導

### 1．指導形態

D中では，3年間の進路指導の流れをチャート化した「進路学習の題材系統図案」をもとに，1年次は自己理解，2年次は自己啓発，3年次は自己実現をテーマに系統的な進路指導を実施している。その過程においてさまざまな職業や学校制度に関する理解を深め，自己の適性を見極めた上で進路を決定することになっている。外国人生徒に対しても，日本人生徒に対するのと同様の指導をするが，進路指導は所属学級で行われるため，言葉の壁により十分な指導が行き届かず，外国人生徒の意識高揚につながらないことがある。1年生と2年生は家庭の事情でブラジルに帰国する可能性もあり，進路に関する関心が低い。D中の場合，夏休みに家庭訪問を実施し，1学期の学習や生活の様子を伝えるとともに，将来の進路等も含めて学級担任と保護者が相談する機会としている。この家庭訪問の折には国際講師が同行し，担任と保護者との意志疎通の潤滑化を図っている。

### 2．進路状況

D中では卒業生の大多数が進学しているが，外国人生徒についてはほぼ全員が就職している。外国人生徒の進学者が出たのは1997年度卒業生からである。1997年度卒業生については，ブラジル人生徒4人のうち，高校進学を希望したのは1人だけだった。小学2年から日本に滞在していたこの生徒は，日本語能力・学力ともに日本人生徒に比肩しており，小笠郡内にある県立池新田高校の一般入試を受験し合格した。他の3人は日本語能力に問題があったために就職した。

1998年度の卒業生については，6人のブラジル人生徒のうち2人は当初から就職を希望し，残る4人は高校進学を希望した。このうち3人が小笠郡内にある県立小笠高校総合学科の推薦入試を受験し，3人とも合格した。3人はいずれも在日年数が長く，3年生の一年間は取り出し授業を受講せずに原学級での教科学習に集中していた。小笠高校総合学科はポルトガル語の授業を含む9系列133科目の幅広い開設科目のなかから自分で時間割を作成する単位制の学科であるため，ブラジル人生徒にとっても比較的履修しやすい環境となっている。

## G．生活指導

ブラジルに帰国する見通しがはっきりしていない、あるいは日本語の理解度が低く授業についていけないといった理由により、自分の将来像を明確に描けない外国人生徒のなかには、グループ化して行動し、遅刻・早退、さぼり、欠席、喫煙、服装の乱れなど学校生活への不適応行動が表れることがある。こうした場合、日本人生徒と同様に指導するが、必要に応じて保護者を学校に呼び、トガシ先生を交えて面談を実施する。

D中では1998年度から外国籍生徒保護者会を実施するようになった。10月8日(木)の午後7時から開かれた保護者会には、ブラジル人生徒全員の保護者が出席した。この日の保護者会では、学校生活のルールや家庭での留意点について説明がなされた。その後、1年生と2年生の保護者が学校側と学年別懇談会の機会を持ち、学校や家庭での生徒たちの様子や進路に関して情報を交換した。

コモリ先生がD中の国際講師に着任した1997年度当初は、ブラジル人生徒のみならず、ブラジル人生徒の保護者の間でも、細かな点まで規定した校則に対する強い不満があったが、国際講師を介した学校側と保護者側との意志疎通が重ねられるなかで、ブラジル人生徒の保護者は日本の学校教育について理解を深めることになった。

## H．D中関係者から見た現在の指導体制の評価と今後の課題

上で詳述した通り、D中には日本語にも堪能なブラジル人の国際講師が常駐することで、他校にはない教育環境が実現している。日本語教室におけるポルトガル語での補足説明、ポルトガル・カルチャーの授業を通じた母語指導、進路指導や生活指導場面での保護者との緊密な意志疎通などがそれである。学校側にとっても、ブラジル人生徒およびその保護者にとっても、お互いの言葉が通じることから大きな安心感が生まれているとD中関係者は評価している。学校側から見た場合、生徒の学習意欲の増進、保護者との連携の強化、個々の問題に対する迅速な対応などの面において、国際講師の存在は大きな意味を持っている。一方で、一部の生徒は国際講師の存在に頼ってしまい、日本語学習に対する熱意に欠ける点が問題とされている。

1998年度の学校経営書によれば、外国人生徒の日本語理解力・表現力に大きな差が見られる上、日本の体系化された教育課程になじめない生徒や集中力に欠ける生徒がいるため、個々の生徒に適した指導の工夫が必要と考えられている。また、ブラジルに帰国した時に困らないように、国際講師を通じて生徒たちに正確なポルトガル語を教え、最新のブラジル情報を伝える必要があると指摘されている。

D中としては、ブラジル人生徒教育を進める上で、日本語とポルトガル語の両方の語学力を持ち、なおかつブラジル文化についての理解があり、グローバルな視点を持った加配専門教員が必要であると考えている。

## 考察

1999年2月25日付け静岡新聞(24面)の記事によると、D中は財団法人企業経営研究所(理事長・岡野光喜スルガ銀行社長)の1998年度国際功労賞を受賞した。受賞理由は「町の人口の一割近いブラジル人労働者の子弟教育にあたり、将来の自国での生活に支障がないよう外国語講師を置き、ポルトガル語の授業をカリキュラムに取り入れる」(同記事)というものである。本稿での記述からも明らかなように、D中の外国人生徒教育への取り組みが全国的レベルでもみても先進的である点については異論がないであろう。筆者らも、外国人生徒教育をめぐる発想の柔軟さと熱心な教育実践に敬意を表する者として、D中の受賞はもっともなことであると考え。しかしながら、それだからといって、D中の現況が今日のブラジル人生徒の滞在形態に最も適した指導体制であると断言することはできない。そこで以下では、D中の事例に即しつつ、今日の、そして将来の外国人生徒教育をめぐる課題について考察したい。

第一に考えたいのは、日本語指導の意義と問題点である。日本語のできないニューカマーの子どもたちの増加に伴い、1990年代に入ってから各地の学校で、日本語指導に力点を置いた外国人児童生徒教育が行われるようになった。日本の学校における教授言語は日本語であるから、学校生活に適応し、授業を理解するには、日本語能力が必要不可欠という大前提があるためである。D中においても外国人生徒教育の要は日本語指導である点に変わりはない。D中の場合、在日期間の長い生徒のなかには、取り出し授業による日本語指導を通じて日本語能力を高めたことにより、原学級での教科学習でも成果を上げ、公立高校の入学試験に合格する者も出現するようになった。学校側からみればこうした生徒たちは「適応の見本」とでも呼びうるような存在であろう。また当の生徒たちにとってみても、当面は日本での生活の継続を考え、日本の高校への進学を強く希望していたわけだから、日本語指導を通じて、日本での人生を切り開くための重要な文化資本を得たことになる。また進学しない生徒たちにしても、少なくとも当面は日本で働くのであれば、ホスト社会の言語である日本語をある程度身に付けておくことは意義あることだろう。こうした観点に立つと、学校における日本語指導に一定の評価を与えなければならない。

しかしながら、日本語を身に付けることの是非を、それだけで論じることはできない。日本で暮らし始めた子どもたちは比較的短期間で簡単な日本語会話には不自由しなくなることが多いが、それは必ずしも「二つの言語を自由に操る」という意味でのバイリンガルになることを意味しない。D中の指導資料でも、「日本語がよく通じる。日本人との交流は少ないが、通常のつき合いはできる」ないし「日本語は上手に話し、級友とよく交流する」という評価が目につく。しかし教科学習との関係や母語習得との関係を視野に含めて考えた場合、こうした生徒たちの言語状況は決してバイリンガルとは言えないのである。

複数言語習得と教科学習理解に関する先駆的研究として日本の研究者によってしばしば取り上げられるのは、カナダの言語教育学者ジム・カミンズの学説である。太田[1996:



128 - 129 ] は「授業についていくために必要となる日本語能力」とはいかなるものであるかを考察するなかで、カミンズ [ Cummins 1981 ] の分析枠組みを援用しながら、次のように述べている。すなわち、カミンズは言語（ないし言語能力）を文脈依存度が高いものと低いものの2種類に分け、それぞれ“ context-embedded language ” および“ context-reduced language ” と呼んでいる。前者は顔の表情やジェスチャーなど、言語の意味理解の助けとなる非言語的要素を多く含む言語であり1～2年で習得できるのに対し、後者はイラストや写真が掲載されていない書物を読む場合のように、テキストそれ自体以外には言語の意味理解を助ける手がかりがない（もしくは少ない）言語であるため、習得には5年程度の時間を要するという。日本の学校で日本語指導を受ける外国人の子どもたちの状況を検討した太田は、これら二つの言語にそれぞれ「社会生活言語」および「学習思考言語」という術語を当てはめたうえで、「社会生活言語」レベルの日本語は比較的短期間で身に付くため、日常生活での意志疎通には不自由なくなり原学級での教科学習が可能であるかのようにみえるが、それだけでは「学習思考言語」レベルの日本語能力を身に付けるには至っていないため、教科学習についていくことはできないと指摘している [ 太田 1996 : 128 - 129 ]

D中における生徒たちの多くも、まさにこうした状況に陥っている。しかしこれはD中のみの問題ではなく、今日の日本の学校現場における日本語教育の在り方に起因する構造的な問題である。太田 [ 1995b : 41 ] はこの点について、現在の日本語教育は母語能力を基礎としてその上に日本語能力を養成するのではなく、母語を除去して日本語に置き換えるものであり、思考や表現の道具としての言語を獲得し得ないセミリンガルな子どもを創出する危険性があると述べている。外国人の子どもたちの母語を教授言語とせず、ひたすら「補償的日本語教育」を押し進めることが教科理解につながるという発想の呪縛から逃れないかぎり、少数の例外を除いて、D中の生徒たちの多くが置かれているような状況が再生産されるだけだろう。

この点を乗り越える方策として母語教育の必要性が指摘されている [ 太田 1996 : 134 - 141 ] 佐藤 [ 1995b : 61 ] もまた、教科学習と日本語・母語の関連について考察するなかで、「第1言語（母語）の習得が論理的、抽象的思考の発達を伴っており、しかもそれが第2言語（外国語）の習得を助けること、したがって、第1言語で論理的、抽象的思考ができない状態で、第2言語の習得を強いられると、論理的、抽象的思考能力の発達が阻害される」とするカミンズ [ Cummins 1980 ] の研究成果を引用しながら、母語も日本語も不十分な子どもには、日本語指導だけでなく、母語により抽象的、論理的思考力の発達を促進させること、つまり母語指導が必要であると論じている。さらにまた、「補償的日本語教育」による母語喪失を防ぎ、母語によるコミュニケーション能力やアイデンティティを保持するという観点からも、母語教育の必要性が繰り返し指摘されている [ 榎井 1993 ; 太田 1996 ; 松本 1997 ; 渡辺 1994 ] つまるところ今日の外国人児童生徒教育の構造的欠陥は母語との関連をシステムティックに考慮する視点に欠けていた点にあると

する点で、多くの研究者の見解は一致しているのである。

ただし筆者らはここで、ポルトガル語を教授言語とする全科目の教科指導を日本の公立学校でも実施せよと提言するつもりはない。高橋 [ 1998b ] が具体例を挙げながら述べているように、ブラジル人たちの日本滞在に対するスタンスは千差万別であり、子どもの教育に関する見通しと取り組みも家庭によって大きく異なっている。それらの全てに日本の公立学校が対応することは現実的に不可能だろう。日本の公立学校では自分たちの求める教育は得られないと考えるブラジル人を対象としたポルトガル語による教育機関はここ数年で急増しており、ポルトガル語教室、ブラジルの教育制度に則った正規の修了資格の取得できる学校、資格は取得できないが教科学習を主とする塾などがある [ 高橋 1998a ]。そのなかには篠田 [ 1997 : 42 - 43 ] が報告するセテバンプロジェクトのように、日本にいながらブラジルと同じ教育を受けることができるものもある。また 1999 年 7 月 2 日付け静岡新聞 ( 28 面 ) の記事によれば、ブラジル国内のほか海外 7 ヶ国で学校運営の実績のある私立学校が、群馬県太田市 ( 1999 年 4 月開校 ) に次いで、1999 年度中に浜松市でも開校を予定しているという。今後はこうした「ブラジル志向」の学校が日本国内でもより一層増加することが予測される。しかし地理的制約や経済的制約等により、これらの学校で実際に教育を受けることができるのは一部のブラジル人に限られるのではないだろうか。多くの家庭で帰国の見通しが不透明である以上、少なからぬ数のブラジル人の子どもたちが日本の公立学校に通う状況は今後も継続するであろう。日本に滞在するブラジル人の子どもたちにとって、日本の学校に通うことが現実的な選択肢の一つであるかぎり、学校側もブラジル人保護者側も、日本の教育の枠組み内でベターな方向を探る努力を放棄すべきではないと筆者らは考える。

そこでこの考察の後半では、太田 [ 1996 : 141 ] が当面の実践課題として提案する 3 点を叩き台として D 中の事例を評価する作業を通じて、現実的な改善策を提言することにした。少々長くなるが、まず太田の提案内容を確認しよう。

(1) 母語能力に応じた日本語教育 第 2 言語を習得するうえで母語 ( 第 1 言語 ) が重要な役割を果たすことを考慮すれば、外国人児童生徒に対して母語能力を無視してやみくもに日本語指導を行うことは避けなければならない。母語の識字能力の不十分な低学年年齢児に対しては、母語教育を優先しながら日本語指導を進めることが必要であるし、母語能力が一定程度確立している子どもにはその能力に見合ったレベルの日本語教育を実施することが肝要となる。

(2) 教科学習のなかでの日本語教育 授業理解に必要な日本語能力の習得には文字学習を中心とする日本語学習だけでは不十分であり、教科学習と統合された日本語教育が必要となる。そのためには、原学級での授業を外国人児童生徒が理解できる内容と日本語で行う工夫や、文字学習に終始しがちな日本語教室での取出し授業を、教科学習を目的として作成されたカリキュラムや教材を用いた授業へと展開することが必要となる。

(3)母語の保持・伸長を目的とする母語教育　子どもの識字能力，認知発達，アイデンティティの確立という人間的成長にとって母語の保持・伸長は不可欠な要件である。それゆえ，母語の学習のみならず，母語による学習（教科学習）は是非とも実現されなければならない課題である。国や自治体はこのような母語教育を実現するための人的条件を整えるべく積極的な取組みをすべきである。

これら3点の提案内容と照らし合わせてみたとき，D中の現況は外国人生徒に対する教育実践例としてどのように評価されるのだろうか。

まず太田が第一に挙げた「母語能力に応じた日本語教育」について考えてみたい。資料1に示した通り，D中における日本語教室指導目標は，日本語理解度に応じて設定されており，母語能力を評価した上での目標設定はなされていない。小学生の場合と異なり，中学生であれば外国人生徒の母語能力は一定程度に達しているという前提に立っているのかもしれないが，実年齢と母語能力は単純な相関関係にあるわけではない。前章で触れた通り，在日年数の長い生徒の場合，ポルトガル語の読み書き能力（「学習思考言語」レベルのポルトガル語）を十分に身に付けているとは限らないのである。したがって来日間もない低学年齢児とは異なった意味で，母語の識字能力との兼ね合いに注意しながら日本語教育を実施する必要があるだろう。一方でD中では，日本語理解力が高い生徒でも，日本語教室での指導目標は小学3，4年生程度の国語力の習得となっている。十分な母語能力を身に付けている思春期の子どもであれば，10歳程度の子どもを対象として想定された語学テキストに知的興味を持つとは思えない。加配教員からも日本語指導の教材を厳選する必要性が指摘されていたが，その際に留意すべきは日本語指導の技術的観点からみたテキストとしての適否だけではなく，対象生徒の母語能力ひいては精神年齢に相当した内容であるか否かという点であろう。これは日本語学習の動機づけを左右する大きな要因であると考えられる。

第二に，「教科学習のなかでの日本語教育」について考える。文字学習や単文の使いこなしに終始した日本語取り出し授業が必ずしも太田のいう「学習思考言語」の習得につながる点には，D中の教員に限らず，外国人児童生徒教育に従事している多くの教員が認めるところだろう。現実には長期の日本滞在経験を通じて「学習思考言語」レベルの日本語能力を身に付けた一部の生徒が，原学級での教科学習についていっているに過ぎない。「学習思考言語」習得と教科学習理解との間には相乗作用が働くのであり，ひとたび日本語での教科学習理解が可能になれば「学習思考言語」はますます充実し，それによってまた教科学習の理解も進む。その点を考慮すると，取り出し授業での日本語指導から教科学習のなかでの日本語教育へと「テイクオフ」させるタイミングをうまく捉えることが重要であろう。しかしながら現実には，日本語能力とは無関係に，時間割上の制約によって一定時間は原学級での教科学習を受けざるを得ないのが現状である。そして多くの場合，D中を含めた日本の中学校では，外国人生徒の存在に配慮した授業は行われていない。高校

受験を控えた中学校教育の場においては、外国人生徒が理解できるような内容と日本語で教科の授業を進めるのは実質的に不可能であり、前章で紹介したパウラさんやナタリアさんのように、原学級では全くの「お客さん」として他の生徒たちから遊離した時間を過ごさねばならない子どもたちが少なくないのである。

それでは「教科学習を目的として作成されたカリキュラムや教材を用いた授業」は実現可能であろうか。D中における取り出し授業では、教科に関わる学習を補助的に行うことがある。ただしこれは例外的措置であり、生徒たちの希望があり、かつまた外国人生徒教育担当教員がその教科を教えることが可能な場合に限られる。D中においても教科学習を目的とした取り出し授業を体系的に実施する体制はできていないのである。しかしこの点は、外国人生徒教育に従事する教員と外国人生徒向けの教材に関する考え方を改めることで対応可能なのではないかと考える。

まず教員の問題から検討したい。現行の加配制度は通常の人事異動の範囲で外国人児童生徒教育に従事する加配教員を配置している。多くの教員に外国人児童生徒教育に携わる機会を与え教員の教育経験を豊かにするという点で現行制度を評価することができるかもしれないが、教員の異動が多いためにそれまでの指導のノウハウが蓄積されず、個々の教員が一から取り組み始めることが多いという点で大きな問題を内包している。この問題を乗り越える一つの方法は、外国人児童生徒教育に関するエキスパート教員の養成であろう。その地域の外国人児童生徒の多くが母語とする言語に精通するだけでなく、母語教育と日本語教育との兼ね合いについて十分な理解を持った教員が、少しでも多くの学校現場に配属されるようになる必要があるだろう。これまで各地の教育委員会は母語指導や母語通訳的な役割を地域の人材に求めてきた。それはたしかに現実的な対応ではあるが、改定入管法施行から10年が経過しようとしている現在、正規の教員のなかに時代の要請に応じた人材を確保できるように努力すべき段階に立ち至っているのではないだろうか。こうした教員たちの実践の積み重ねとそのフィードバックが、原学級で外国人児童生徒と向き合う多くの教員たちにも指針を与えるものと考えられる。

次に教材の問題について検討する。現在までのところ、外国人児童生徒が教科学習をする場合、たいていは通常の教科書を用いるしかない。また、現行のカリキュラムは日本語のできない子どもを対象に作られているわけではないため[佐藤 1995b]、外国人児童生徒は日本人と同じ教材を用いた日本人向けの授業を受けざるを得ない状況が続いている。カリキュラムの根本的改変が困難であるとしても、教材面での対応は可能であろう。ただしこの場合も、生徒の母語を理解できない個々の加配教員が一から教材を作成するのを期待するのは非現実的である。日本語・ポルトガル語の対訳で文章を表記したり、視聴覚資料を多用するなどした教材を、文部省ないし都道府県教育委員会レベルで考案してゆくべきではなかろうか。

加配教員と外国人児童生徒向け教材をめぐる課題について述べたが、それとてすぐに改変可能ではないかもしれない。即効性のある施策として都道府県教育委員会レベルに期

待されるのは、加配教員の研修制度の充実と外国人児童生徒教育に関わる広い意味でのノウハウの有効活用であろう。上述のように加配教員の多くはこれまで外国人児童生徒教育の経験のないまま突然辞令を受け取る。佐藤 [ 1995b : 67 ] は「教職経験 23 年目だが、日本語指導は全く別であることが分かった。研修の機会がほしい」というある教員の声を引用しているが、これは加配教員として外国人児童生徒教育に携わることになった教員全般に共通する声だろう。十分なノウハウと明確な展望を欠いたまま場当たりに外国人児童生徒教育に取り組むのでは、教員も子どもたちも不幸であろう。中部教育事務所主催の研修会でも指摘されていたように、外国人児童生徒教育に関する教材や手引きが散在している点も問題である。各地の学校での実践経験から練り上げられた教材や手引きには有用なものが少なくないであろう。それらを一つの学校に埋もれさせておくのではなく、都道府県教育委員会あるいはその下部組織レベルで一括保存して広く利用に供するような工夫が必要と考える。

中学校の場合、教科学習についていけるようになった生徒のなかには、高校への進学を希望する者が出てくる。静岡県公立高校入学試験においては外国人生徒に対する特別な配慮はなされていないが、外国人生徒の多い静岡県では高校進学を希望する外国人生徒も少なくないであり、県教育委員会レベルでの配慮が求められよう。ただし問題は高校進学後のフォローである。宮島 [ 1998 : 248 ] は「若干の県の高校入試などにみられるように外国人子弟に入試での時間延長、ルビふり、あるいは校長裁量入学などが認められても、それらは高校以降の教育がほとんど日本語でなされている現状ではかえって彼らの挫折経験を増すだけであるという現実がある」と述べている。高校レベルの外国人生徒教育が近い将来の課題となってくるであろう。

第三に「母語の保持・伸長を目的とする母語教育」について考える。外国人児童生徒にとっての母語の重要性は広く指摘されており、各地で母語保持・伸長のための試みがなされている。静岡県下でもいくつかの都市で適応教室が開かれ、地域の人材の協力を得ながら母語指導の機会を持つようになってきた。しかしこれらはいずれも母語学習の場であり、母語による教科学習の場とはなっていない。D中のポルトガル・カルチャーにしても、ブラジルの教科書をテキストとして用いるものの、その教科書を用いた教科学習の機会としては機能していない。国際講師はブラジルの地理や歴史および理科など、教科的内容をポルトガル語で教える必要性を強く認識しているが、現状のポルトガル・カルチャーはポルトガル語を忘れないようにブラッシュアップする場であると同時に、原学級でのストレスを解消する場としての性格が強い。

一方でポルトガル・カルチャーの授業をブラジル人生徒全てが受講しているわけではないことの意味も考えなければならない。高校進学を希望する生徒たちにとっては原学級での教科学習が最優先されるため、ポルトガル語の読み書き能力習得やブラジル人としてのアイデンティティ形成は副次的課題とされてしまう。前章でも言及したカズト君は教科学習のみならず教科外活動面においても日本の学校にたいへんうまく適応した例だが、その

一方でブラジル人生徒とのつきあいを忌避するため、ブラジル人の生徒たちから「(カズト君は)日本人になってしまってぼくたちに話しかけもしない」と評されることもあった。ブラジル人生徒にとってポルトガル語学習が重要であるという一般論には異論を差し挟む余地はない。しかし、日本の中学校に通い高校進学を希望するカズト君のような場合、アイデンティティ形成という観点からすればポルトガル語学習の機会を持つべきだが、高校進学へ向けた教科学習の充実という観点からすればポルトガル語学習の強制は難しいだろう。

最後に文化的媒介者としての国際講師の役割について述べたい。D中におけるポルトガル・カルチャーの実践は全国レベルで見ても先駆的な取り組み例と言えるし、国際講師の存在は単に学校現場にポルトガル語の通訳がいるという以上の大きな意味合いを持っている。静岡県では1992年度から「外国人児童生徒相談員」制度、1998年度からは「外国人児童生徒指導協力者」制度がスタートしているが、これらの相談員や協力者が各学校に巡回するのは年に1、2回であり、現場の教員たちと同じ目の高さで継続的に教育に取り組む体制にはなっていない。D中では1997年度に国際講師のコヤマ先生が着任してからブラジル人保護者との緊密な意志疎通が図れるようになり、1998年度にはブラジル人生徒の保護者会が開催された。これらの機会を通じて、日本の学校に対する保護者の理解が進んだことで、学校と保護者の協力関係が形成されてきたのである。X町内のある小学校では1998年度の1学期にブラジル人児童たちの「問題行動」が激化し、はじめてのブラジル人保護者会が7月に開かれた。ここでも日本人とブラジル人の国際講師が学校側と保護者側の媒介者として機能し、両者の理解を進める上で重要な役割を果たした〔竹内・池上1999: 48 - 49〕。このように保護者との連携を強化し、ブラジル人児童生徒が学ぶ環境を整えるという意味でも、国際講師は必要不可欠な存在となっているのである。

## おわりに

上の考察で述べたように、D中における実践はいくつかの問題点を抱えてはいるが、外国人生徒教育の先端をゆくものであり、現行の外国人生徒教育の課題を克服する方策を考える上で示唆に富むものである。たしかに町の予算で独自に国際講師を採用するという施策は、小回りの利く小規模自治体ならではの措置とも言えるかもしれない。また町の中学校が1校だけでありそこに外国人生徒が集中するという好条件により、国際講師が常駐する恵まれた環境が実現しているとも言えよう。しかしX町の試みとD中の実践事例は、他の自治体にとっても学ぶところ大なはずである。

本稿の考察では実現可能性のある施策の方向性を示すことに力点を置いた。外国人児童生徒教育を進める上で、担当となった加配教員や学級担任・教科担任の熱意と創意工夫が重要であることは言うまでもないが、彼らが「孤軍奮闘」するだけでは外国人児童生徒の置かれた状況は改善されまい。まずは文部省や都道府県教育委員会がイニシアティブを発

揮し、実現可能性の高い施策を迅速に実施する必要がある。

改定入管法施行からの 10 年近い年月を振り返ってみると、深刻な不況に伴う一時的減少はあったものの、日本に滞在するブラジル人の数は一貫して増加を続けてきた。最新のアンケート調査結果によれば、この間ブラジルからの「出稼ぎ」が常態化し、滞在が長期化しているという [ 梶田 1999 ]。しかし、だからといって、日本語を理解できない子どもたちは将来的に存在しなくなると考えるのは早計であると言わざるを得ない。D 中を卒業して公立高校に進学した生徒たちのように、長期の日本滞在により、日本の学校に適應するうえで特に支障がないほどの高い日本語能力を身に付けたブラジル人の子どもたちは今後たしかに増えてくるだろう。そして、こうした長期滞在者については、高校進学のように、初期の段階では予想されていなかった問題がこれからは深刻化してゆくにちがいない。しかしながら、ブラジル人の日本での滞在形態は必ずしも「定住化」の方向には向かっていないのであり、むしろ来日を繰り返す「リピーター」の増加が指摘されている [ 梶田 1999 : 6 - 7 ]。「リピーター」ブラジル人のライフサイクルのなかで、ブラジルで生まれた学齢期の子どもを連れて来日する時期があるであろうことは想像に難くない。したがって、日本語を解さない子どもたちが、今後も一定数日本の学校現場に存在し続けるものと考えべきである。外国人児童生徒教育をめぐる問題の構造がほぼ明らかにされつつある今日、長期的視点に立った抜本的改革を考える時期になっていることを、教育関係者は強く自覚しなければならない。

ただし、「日本人 / ブラジル人」というような単純な二分法に基づいては、外国人児童生徒教育が今後進むべき方向性を見誤る危険がある。D 中の事例でもみたように、ブラジル人生徒だからポルトガル語を勉強させればよいとは必ずしも言えない状況が現出しているのである。子どもたちの言語状況や進路希望、そしてアイデンティティの動態に対応した、柔軟かつ可塑的な施策展開が必要であろう。

## 引用文献

- 池上重弘他．1999．「浜松市市営住宅 K 団地における外国人居住者増加と自治会の対応」『特別研究報告書（静岡県立大学短期大学部）』平成 9・10 年度：97 - 108．
- 石川雅典．1998．「日系ブラジル人のデカセギの長期化」『移動と定住 - 日欧比較の国際労働移動 - 』佐藤誠・フィールディング，アントニー J（編），93 - 121 ページ所収．東京：同文館．
- 榎井縁．1993．「日本社会の多文化・多民族化と学校現場」『教育評論』559：24 - 28．
- 太田晴雄．1995a．「日系外国人の学校教育の現状と課題 - 「日本語教室」の批判的検討を通じて - 」『帝塚山大学教養学部紀要』44：63 - 80．
- \_\_\_\_\_．1995b．「日本語教育と母語教育 - 日系人の子どもの場合 - 」『地域社会における外国人労働者 - 日・欧における受入れの現状と課題 - （平成 5 ~ 6 年度文部省科研費成果報告書）』宮島喬（編），33 - 42 ページ所収．東京：お茶の水女子大学．

- \_\_\_\_\_ . 1996 . 「日本語教育と母語教育 - ニューカマー外国人の子どもの教育課題 - 」  
『外国人労働者から市民へ - 地域社会の視点と課題から - 』宮島喬・梶田孝道(編), 123  
- 143 ページ所収 . 東京 : 有斐閣 .
- 大谷桃子 . 1998 . 「日系ブラジル人と地域社会の「共生」をめぐって - 静岡県小笠郡 X 町  
を事例に - 」『新地理』46(1) : 29 - 40 . (ただし大谷論文の副題では実際の町名が用いら  
れている)
- 梶田孝道 . 1998 . 「凝縮された移住サイクル - 日系人にみる「デカセギ」の変容 - 」『比較  
文明』14 : 51 - 65 .
- \_\_\_\_\_ . 1999 . 「出稼ぎ 10 年後の日系ブラジル人 - 1998 年の日系人労働者アンケート  
調査に基づく再検証 - 」『国際関係学研究』(津田塾大学) 25 : 1 - 22 .
- 梶田正巳他 . 1997 . 『外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり』京都 : ナカニシヤ出版 .
- 駒井洋 . 1998 . 『新来・定住外国人資料集成 上巻』東京 : 明石書店 .
- 駒井洋他 . 1997 . 『新来・定住外国人がわかる事典』東京 : 明石書店 .
- 佐藤郡衛 . 1995a . 「進む学校の国際化」中西・佐藤(編)[1995], 1 - 11 ページ所収 .
- \_\_\_\_\_ . 1995b . 「いま, 教師たちは」中西・佐藤(編)[1995], 43 - 70 ページ所収 .
- \_\_\_\_\_ . 1996 . 「日本における二言語教育の課題 学校における多文化主義の実現へ」  
『多文化主義と多文化教育』(講座外国人定住問題第 3 巻) 広田康生(編), 67 - 92 ペ  
ージ所収 . 東京 : 明石書店 .
- \_\_\_\_\_ . 1997 . 「子女の教育問題」駒井他(編)[1997], 176 - 179 ページ所収 .
- 澤井民子 . 1997 . 「中学校の指導」梶田他(編)[1997], 104 - 111 ページ所収 .
- 篠田カルロス進 . 1997 . 「日本でのブラジル人教育」『月刊社会教育』41(11) : 38 - 44 .
- 高橋幸恵 . 1998a . 「『デカセギ』と教育 - ブラジルと日本, 二つの国を生きる子どもたち  
- 」『教育』631 : 47 - 54 .
- \_\_\_\_\_ . 1998b . 「『デカセギ』の中の子どもたち」『<教育と社会>研究』8 : 8 - 16 .
- 高橋正夫・パイパエ, シャロン S . 1996 . 『「ガイジン」生徒がやって来た』東京 : 大修  
館 .
- 竹内比呂也・池上重弘 . 1999 . 「教育の場における異文化理解 - 文化的媒介者の役割につ  
いての考察 - 」『特別研究報告書(静岡県立大学短期大学部)』平成 9・10 年度 : 45 - 56 .
- 中西晃・佐藤郡衛 . 1995 . 『外国人児童・生徒教育への取り組み - 学校共生の道 - 』東京 :  
教育出版 .
- 野山広 . 1997 . 「太田市・大泉町 - わかちあいのまちづくりへ向けての胎動 - 」『自治体の  
外国人政策 - 内なる国際化への取り組み - 』駒井洋・渡戸一郎(編), 181 - 216 ページ  
所収 . 東京 : 明石書店 .
- 浜松市教育委員会指導課 . 1996 . 『外国人児童生徒指導実践事例集』浜松 : 浜松市教育委  
員会学校教育部指導課 .
- 広田康生 . 1997 . 「多文化教育」駒井他(編)[1997], 180 - 181 ページ所収 .



- 法務省入国管理局．1998．『平成10年度 在留外国人統計』東京：財団法人入管協会．
- 松本一子．1997．「母語指導の重要性」梶田他編 [1997]，185 - 193 ページ所収．
- 宮島喬．1998．「市民社会の国際化と文化およびエスニシティ - 外国人の子どもの教育における言語と文化資本 - 」『現代市民社会とアイデンティティ - 21 世紀の市民社会と共同性：理論と展望 - 』青井和夫他（編），233 - 249 ページ所収．松戸：梓出版社．
- 渡辺照美．1997．「公的機関の取り組み」梶田他（編）[1997]，16 - 20 ページ所収．
- 渡辺雅子．1994．「日系ブラジル人の「出稼ぎ」と子どもの教育をめぐる問題」『ラテンアメリカレポート』11(4)：12 - 22．
- \_\_\_\_\_．1995．「日系ブラジル人児童・生徒の増加に対する教育現場での模索 - 日系ブラジル人集住地の浜松市の場合 - 」『明治学院論叢』555：43 - 66．

Cummins, Jim. 1980. The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. *The Journal of the National Association for Bilingual Education* 4(3): 25-59.

\_\_\_\_\_. 1981. Four Misconceptions about Language Proficiency in Bilingual Education. *The Journal of the National Association for Bilingual Education* 5(3):31-45.

(1999年9月13日受理)

表1 全国の小中学校に在籍する外国人児童生徒数（1997年度）

単位：人			
	小学校	中学校	計
全児童・生徒数	7,855,387	4,481,480	12,336,867
うち、外国人児童・生徒数	48,677	27,583	76,260
うち、日本語教育を必要とする者	12,302	4,533	16,835
うち、ポルトガル語を母語とする者	5,725	1,713	7,438

出典：文部省「平成9年度学校基本調査報告書」（全児童・生徒数，外国人児童生徒数）  
 文部省「平成9年度日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受入れ状況等に関する調査」  
 （日本語教育を必要とする者）

注：全児童・生徒数，外国人児童・生徒数は1997年5月1日現在の数値，  
 日本語教育を必要とする者の数は1997年9月1日現在の数値である。

表2 静岡県の小中学校における外国人児童生徒の在籍状況

1998（平成10）年5月1日現在  
 単位：人

	西部教育事務所管内			中部教育事務所管内			東部教育事務所管内			県内総計		
	児童数	生徒数	計	児童数	生徒数	計	児童数	生徒数	計	児童数	生徒数	計
ブラジル	691	232	923	436	168	604	193	85	278	1,320	485	1,805
ペルー	81	39	120	49	13	62	66	14	80	196	66	262
中国	47	20	67	31	17	48	30	13	43	108	50	158
フィリピン	22	7	29	18	11	29	25	7	32	65	25	90
ベトナム	37	18	55	5	0	5	3	1	4	45	19	64
アルゼンチン	1	2	3	16	4	20	5	5	10	22	11	33
ラオス	0	0	0	1	0	1	11	5	16	12	5	17
パラグアイ	0	0	0	2	0	2	4	2	6	6	2	8
アメリカ	1	0	1	2	1	3	2	2	4	5	3	8
台湾	0	1	1	0	1	1	5	1	6	5	3	8
タイ	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	2
カナダ	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2
イギリス	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	2	2
マレーシア	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
イラン	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
フランス	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
その他	6	0	6	5	2	7	11	5	16	22	7	29
合計	888	319	1,207	565	220	785	358	141	499	1,811	680	2,491

出典：静岡県教育委員会義務教育課資料

表3 静岡県の小中学校における加配教員数

1998(平成10)年5月1日現在  
単位：人

	小学校	中学校	合計
沼津市	2	0	2
三島市	1	0	1
富士宮市	2	0	2
富士市	4	1	5
御殿場市	2	0	2
田方郡 韮山町	1	0	1
駿東郡 清水町	1	1	2
長泉町	0	1	1
東部計	13	3	16
静岡市	1	0	1
清水市	1	1	2
島田市	1	0	1
焼津市	3 <sup>1)</sup>	2	5
掛川市	3	0	3
志太郡 大井川町	0	1	1
榛原郡 御前崎町	1	0	1
榛原町	1	1	2
吉田町	1	0	1
小笠原郡 U町	3	0	3
V町	1	0	1
X町	4 <sup>2)</sup>	1	5
Y町	1	1	2
Z町	1	0	1
中部計	22	7	29
浜松市	21	5	26
磐田市	5	2	7
袋井市	2	0	2
天竜市	1	0	1
湖西市	4 <sup>3)</sup>	1	5
磐田郡 竜洋町	1	1	2
豊田町	2	0	2
西部計	36	9	45
合計	71	19	90

出典：静岡県教育委員会義務教育課資料

注：以下の1)～3)を除き，加配教員は1校に1人。

- 1) 2校に3人
- 2) 3校に4人
- 3) 3校に4人

表4 X町の小中学校における外国人児童生徒の在籍状況

1998(平成10)年5月1日現在

単位:人

	各校の児童生徒数	外国人児童生徒数	割合*	国籍別内訳		
				ブラジル	ペルー	中国
A小	536	33	6.2%	31	1	1
B小	335	17	5.1%	17	0	0
C小	247	15	6.1%	14	1	0
小学校計	1,118	65	5.8%	62	2	1
D中	655	28	4.3%	27	0	1
総計	1,773	93	5.2%	89	2	2

出典:X町教育委員会資料

\*:ここで示した割合とは、各校の児童生徒数に占める外国人児童生徒数の比率を算出したものである。

表5 D中に在籍する外国人生徒の週あたり取り出し時間数

1998(平成10)年10月15日現在

単位:時間

No	クラス	氏名	性	在日年数(年)	日本語指導 <sup>3)</sup>	母国語指導 <sup>4)</sup>	計	取り出し授業時の原学級での教科(時間数)
1	1-1	パトリシア	女	9		2	2	理科(1), 技家(1)
2	1-1	マリコ	女	7		2	2	理科(1), 技家(1)
3	1-2	ヘレナ	女	8		2	2	英語(1), 美術(1)
4	1-3	サトシ	男	7			0	
5	1-4	マルシア	女	8	3	1	4	英語(2), 国語(1), 理科(1)
6	1-5	公代 <sup>1)</sup>	女	日本で出生	2	2	4	社会(2), 理科(1), 英語(1)
7	1-6	タカオ	男	4	5	2	7	国語(2), 英語(2), 社会(1), 理科(1), 美術(1)
8	1-6	成龍 <sup>2)</sup>	男	1年未満	5		5	国語(2), 英語(2), 社会(1)
9	1-7	ケイコ	女	2	5	1	6	国語(2), 社会(1), 数学(1), 美術(1), 音楽(1)
10	1-7	リョウコ	女	5		2	2	英語(1), 音楽(1)
11	2-1	パウラ	女	2	4	1	5	社会(1), 数学(1), 理科(1), 英語(1), 音楽(1)
12	2-2	ミホコ	女	8	3	2	5	国語(2), 社会(2), 数学(1)
13	2-2	ヒデキ	男	10			0	
14	2-3	ナタリア	女	1	5	1	6	体育(2), 数学(1), 理科(1), 英語(1), 美術(1)
15	2-4	ヨシオ	男	2	3	1	4	国語(1), 社会(1), 技家(1), 体育(1)
16	2-5	ハルコ	女	2	4	2	6	数学(2), 英語(2), 美術(1), 体育(1)
17	2-6	ガブリエラ	女	5	2		2	英語(1), 技家(1)
18	2-6	ヒロコ	女	1	5	1	6	体育(2), 社会(1), 数学(1), 英語(1), 音楽(1)
19	2-6	ノブオ	男	5			0	
20	3-1	カズト	男	7			0	
21	3-1	ケンジ	男	7			0	
22	3-2	ジャケリナ	女	5	1	2	3	数学(1), 理科(1), 英語(1)
23	3-2	バギネル	男	5			0	
24	3-5	タカヒロ	男	4	1	2	3	社会(1), 技家(1), 体育(1)
25	3-6	テツオ	男	7			0	

出典:D中資料

注

- 1)日本国籍を取得しているが、日本語学習を必要としている生徒
- 2)中国籍の生徒
- 3)日本語教室での授業
- 4)ポルトガル・カルチャーでの授業

## 資料 1 D中における 1998 (平成 10) 年度の日本語教室年間指導計画

## A) 日本語の理解度が低い生徒

4月～5月

ひらがな, カタカナを読めて, 書くことができる。

4月

日本人と挨拶ができるようになる。

5月

濁音, 擬音語, 擬態語が発音できる。

6月～7月

学校, 食べ物についての語彙を増やすことができる。

カルタの読み札をすらすら読むことができる。

日付や時間を言うことができる。

9月～12月

日常生活の語彙を増やすことができる。

形容詞を増やすことができる。

9月～10月

友だちの情報を聞き出し, その友だちのことを話し相手に紹介することができる。

「～は, ～です。」「～は, ～が～です。」の文章の練習。

11月～12月

クリスマスカードや年賀状を作ることができる。

1月～3月

小学 1 年生の漢字を絵とともに読んだり, 書いたりすることができる。またそれらを組み合わせて単語が言えるようになる。

1月

教師と簡単な会話ができる。

2月～3月

考えていることを簡単な文章にできる。

## B) 日本語の理解度が中程度の生徒

4月

教室の掲示物を作る。

5月～12月

小学 2, 3 年程度の漢字を読んだり, 書いたりすることができる。またそれらを組み合わせて単語が言えるとともに文章を使うことができる。

助詞を正しく使うことができる。

5月～7月

促音に気をつけて文章を読み, 書くことができる。

6月～7月

少し長い文章を読んで, 絵と結びつけることができる。

9月～11月

合唱発表会で歌う歌の意味を調べる。

自分の気持ちを日本語で表すことができる。

11月～12月

クリスマスカードや年賀状を作ることができる。

1月～3月

小学 2, 3 年の国語の本をすらすら読むことができる。

自分の気持ちを正しい日本語で書くことができる。

## C) 日本語の理解度が高い生徒

4月

教室の掲示物を作る。

5月～3月

日本語教室新聞の作成をする。

他の生徒のための日本語 - ポルトガル語の掲示物を作る。

5月～12月

小学 3, 4 年生の漢字を読んだり書いたりすることができる。またそれらを組み合わせて単語が言えるとともに文章で使うことができる。

集団でテーマについて日本語で話し合いができる。

11月～12月

クリスマスカードや年賀状を作ることができる。

1月～3月

小学 3, 4 年の国語の本をすらすら読むことができる。

自分の気持ちを正しい日本語で書くことができる。

出典: D中資料



写真1 日本語教室の授業風景  
左からケイコさん，トガシ先生，タカオ君，山田先生，成龍君



写真2 ポルトガル・カルチャーの授業風景  
左からナタリアさん，トガシ先生，パウラさん