

多文化共生社会に根ざす環境づくり：
仲介者的役割を果たす教員

メタデータ	言語: ja 出版者: 日本教育大学協会年報編集委員会 公開日: 2013-05-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇都宮, 裕章 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7324

多文化共生社会に根ざす環境づくり

—— 仲介者の役割を果たす教員 ——

宇都宮 裕 章 (静岡大学)

キーワード：年少者日本語教育 環境づくり 仲介者 対話理論

1 はじめに

世界的規模で生じている大量人口移動時代を迎え、いくつかの文化的背景をもった人々の日本への入国数が急増している。家族単位で入国する場合はたいてい学齢期の児童生徒を伴うケースが多いのだが、それに加えて昨今、入国者の長期滞在化・定住化が進み、当該の子どもたちをめぐる教育問題はもはや臨時的な対応で済まされるものではなくなっている。特に、当該（以下、複文化圏^{*1}）の子どもたちがコミュニケーションに支障をきたしていたり、なかなか学校に馴染めずに孤立していたり、成績が伸び悩んで希望する学校に進学できなかったりする事態の改善が遅々として進んでいない。その傾向は、在籍人数別学校数で全国の約8割を占める（文部科学省, 2008）いわゆる外国人散在地域^{*2}で顕著に見られる。

このような傾向を生み出している要因の一端が、複文化圏児童生徒を日本語のできない「問題児」とみなし、援助や教授を施すことで問題解決を図る対策にあることは十分予測できる。そこには、異質と見られる存在こそが貴重な人的資源であり、その資源を活かすことが社会全体の高度な学び・進展に貢献する、という捉え方が欠如している。もし、日本の社会が多文化共生へと向かうならば、今後私たちに必要とされるのは、目の前に現存す

るあらゆる素材を活かすこと、異質性を排除することなく素材間のやりとり^{*3}に基づいた取り組みを行うことなのではないだろうか。それは従来の「適応」「援助」「習得」を目標とした教育からの脱却であり、教育観の転換であるとも言えよう。

本稿では、この新たな教育的枠組みを「環境づくり」と名付け、環境づくりがこれからの多文化共生社会にとって重要な教育的行為になると考えていく。その詳細を具体的な事例を取り上げながら検討しよう。

2 人材確保の矛盾点

複文化圏児童生徒のすべてに当てはまることではないにしても、多くが「日本語指導が必要」な子どもであるのは事実で、その数は平成19年度現在2万5千人を超えている（文部科学省, 2008）。そのため、年少者に対する日本語教育ができる人材の必要性が比較的早期^{*4}から訴えられてきた。並行して日本語教育の研究や実践が進み、各所で成果が報告されている（松本, 2004参照）。また、行政レベルでの対応も徐々に行われ、実際に整備が進んでいる地方自治体の例も挙げることができる^{*5}。

しかしながら、静岡市に代表されるような外国人散在地域には前述の成果がほとんど届いていない。下記のアンケート^{*6}の記述にもある通り、現

在でもいまだに初歩的な問題が頻出しているのが
現状なのである。

表1 指導上の困難点

日本語指導が必要な児童生徒と接する中で指導の困難さを感じたのはどのような場面でしたか。(抜粋)

- ・どのようなことから教えていけばよいのかわからなかった(挨拶、生活のきまりなど)。
- ・文字は書けていても意味が伝わっていないので、中身を教えるのに、どういったプリントを使えばよいのか考えるのが大変難しかった。
- ・やり方を説明する時に、わかるように話をするのが難しい。
- ・本人が困っている時に、どんな言葉で声をかけたらいいのかが難しい。
- ・本人に意欲があっても、周囲と同じ内容で学習をすすめることが困難な場合が多いので、個別の学習メニューを用意したり、個別支援をしたりしていかなければならない。
- ・友達とのかかわりの中で、言葉による意思の疎通が難しいことがあり、本人がつらい思いをする場面が見られる。
- ・言葉だけでなく、文化や生活習慣も違うので、本人だけでなく、保護者に学校行事や必要なものなどの説明をすることが難しい。
- ・作文指導等、文章を書く作業では、日本語を書くことができない児童に、指導が大変難しい。特に高学年では、国語等の高度な指示に対する理解ができない。児童は何を言われているのかわからず、その児童に対しての指導が難しい。
- ・わかったと言っているが、本当にわかっているか怪しい時。
- ・日本語がわかっているのに、わからないふりをして、自分がやりたくない事をやろうとしない時。
- ・自分から理解しようと努めてくれない時。
- ・プリント類の読み取りしか伝達手段がない時(1対1で対話できない)。
- ・文化や生活様式の違い、ギャップを埋めていこうとくれない時。
- ・児童の訴えを正確に理解できない時(言語的な問題)。
- ・児童に必要な学習にゆっくりかかわる時間がとれない時。
- ・子ども同士でトラブルが起こった時、事実や気持ちが正確に伝わらない。
- ・学習を嫌がった時、能力的な問題なのか、性格などの気質的な問題なのか、ただの怠けなのかを判断できない時。
- ・通学路の歩き方など、安全への指導が伝わらない時。
- ・感情を高ぶらせた時に、落ち着かせることができない。
- ・日本語指導が必要な児童のための授業準備が多い時。
- ・学校からの配布物がどういうものなのかを説明しなければならない時。
- ・運動会練習でやり方や集合場所などを伝える時。
- ・給食で食べられないものが多い時。

従来、こうした問題を解決するために主張されてきた提言および取られてきた方策には、主に二つ挙げられる。その一つが、日本語の指導・母語による相談等ができる教員を確保するというものである。ただし、これを実現するには予算等の資金面における後ろ盾を必要とし、それが得られなければ潜在的に有能な教員が存在していたとしても教育現場に還元されないという欠陥がある。実際、加配教員といった行政的制度があるところはまだ恵まれていると言える。もっとも、恵まれた地域においても教員の派遣で十分だとは言いきれない。例えば、専門員に必要な知見・技能として掲げられたものに「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」(2000)があるが、同会議が必要と謳った各領域をすべてカバーできる人材は稀である。逆に各領域からの専門家を揃えようと思えば、人材数が増えるのは必至である。すると現場サイドとしては、あらゆる専門領域に精通したスーパーマンに来てもらうか、あらゆる領域から人材を招聘するしか方法がないことになる。それは決して現実的な方法とは言えない。

もう一つの方法が、現場の教員に適切な、特に前述した日本語教育に関する知見・技能を身につけてもらうというものである。しかし、研修会等の場で狭量的な知識・技能を多量に伝達することから生じる時間搾取の弊害については、残念ながら、現在でもほとんど議論の俎上に乗せられていない。時間搾取の弊害は、個人の質の問題ではなく学校教育現場にある構造的なジレンマである。すなわち、研究等で明らかにされてきた専門的スキルを身につけようとするほどそのスキルを発揮する機会が減っていく、という事態である。もし、力量形成にかかる時間を捻出しようとするれば、職務に従事している公的な時間から私的な時間

から割くしかない。公的な時間から割くと児童生徒と接する時間・授業研究等を行う時間がなくなり、私的な時間から割くと次第に精神的に追いつめられていくことになる。

こうした教育現場の構造的な問題を教員一個人に負わせてしまうと、教員の本来もっている力量を発揮する機会が喪失する。そして、教育現場に存在しない知識・技能を獲得しようとするれば、どこまで行っても充足しない人材や教材の不足の問題にせねばならず、環境整備が質の充実に向かわない。さらに深刻なのは、諸資源が得難いところでは言語教育の放棄という事態の発生につながることである。アンケートからはこのジレンマがいかに根深いものであるかが了解できる。

3 ジレンマを発生する行為

前節のジレンマを分析してみると、そこには「問題の排除」「矛盾の否定」「理解の希求」を志向する3つの行為のあることが見えてくる。

問題の排除とは、一部の個人や社会制度だけに問題発生の要因を探り、その問題の完全排除を行うことで解決を図ろうとすることである。例えば、日本語の指導ができない、教材が存在しない、喧嘩が起きた等の事象が発生したらそれを問題とみなし要因を考え、理論を組み立て、対策を講じる、という極めて常識的な対応である。しかし、この対処法は、問題除去の方法がその場に存在しない場合まったく機能しなくなる。また、問題を発生させている側と対処側という二項対立の構図になるために、対応がどうしても一方的になる。

矛盾の否定とは、文化的価値観等の多様性と学校全体のまとまりを作るといった調和性のバランスを考慮しないことである。多様性の維持と調和の確保、それぞれの研究なり実践は当然有効だ

と目されているのであるが、ひとたびどちらかの視点を強力に推進しようとする、逆の極からの反発を生む。多様性を維持するとは分化を促進すること、調和を確保するとは統合を行うことであり、分化と統合はそれ自体が原理的に矛盾している。ゆえに、それぞれのどちらかを単独で追究していったとしても平行線をたどるだけとなってしまう。

理解の希求とは、文字通り価値観や文化的背景に対して変容や理解を要請すること、もしくは寛容になろうと自らを律することである。しかし、人の価値観や制度はそう簡単に変えられないのが現実であろう。異なる価値観への理解を促進するといっても、その単純な方法も存在していない。もちろん、その要求がうまく各所で受け入れられればとても理想的な状況となろう。しかし、それにはやはり各々寛容になるという多大な努力が必要であることには違いない。

上の3つの行為や目標を希求し続けることには限界がある。少なくとも、学校教育現場で完全に遂行可能だとは考えにくい。

問題の排除は特定の個人、もしくは社会・制度への一方的な責任追及につながる。そうしないためには、あるがままの場の肯定を試みていくしかないだろう。この観点は異質なもの同士の接近を積極的に試行する行為に結びつく可能性がある。

多様化への希求と調和の希求、両方実現しようと思えば対立が発生する。それを回避するには何らかの形で両極の接点を探っていくしかないだろう。この観点はとにかく人と人とがつながるきっかけを与えることになる。

一方的な理解の強要は、これも不必要な対立を生むことに結びつきやすい。それを避けるには、気持ちや態度などの判断留保を試みていくしか

ないだろう。この観点は新しい関係性の構築・新しい価値の発生に発展することを示唆する。

4 各学校の事例

前節で述べた「あるがままの場の肯定」「二極化した事象を結ぶ接点の探索」「判断留保」といった行為は、従来有効とされてきた対策の行き詰まりを打破するものと言うより、「回避して実践という原点に還る」方法と換言できる。そのため、表面的には消極的、かつ実践者なら普段意識することなく行っている当たり前の行為、もしくは意識すれば簡単に実行可能な行為のように見えるため、これまで教育学的な議論に上ることがほとんどなかった。悪循環をどこかで断ち切るための切り札になる可能性を示唆しているにもかかわらず、その重要性が理解されにくかったのは、これらの行為に名称を与え、特段に言及する機会がほとんどなかったことに起因するだろう。さらに、実践の問題点を執拗に指摘し続け、良好な側面の発掘を怠ってきた研究態度にも原因の一端があるかもしれない。

そこで、本節では通常の実践現場を改めて肯定的に観察し、そうした観察を通して原点に還る行為とは具体的にどのようなものなのかを示していこう。ここでは代表的な3つの事例^{*7}を取り上げる。注目したいのは、3事例が互いにかなり異なった背景をもつ地域であるという点である。互いに離れていて隣接していないという地理的な違いだけではなく、複文化圏児童の在籍割合、当該児童の文化的背景、学校の規模、行政的支援の有無や方法、校区の産業的な背景も異なる。それにもかかわらず、3事例に共通するものがある。共通性については後段で言及することにして、まずは実践例を見ていこう。

(1) 原東小学校

静岡県東部にある沼津市立原東小学校では、2007年度より、複文化圏の児童を囲い込む指導から積極的に一般児童のクラスに入れて児童同士の交わりを重視する指導体制へ移行した。その体制に合わせていく各教員の試行錯誤は現在でも続いているが、こうした中で教員同士の関わり合いと、管理職からの、同時に管理職への働きかけが増え、学校全体が活性化している。中でも興味深い点が、専門的業務を行う者に依存する（別の者は別の業務に従事する）「役割分担」という方式から、全教員が問題に対処しようとする「役割補完」という方式への移行である。これは、自分の得意分野には積極的に関与する一方で、不得意なところには他者の協力を求め責任を一極に集中させない方式と言える。山脇他（2005）で言及されている「全校TT（ティーム・ティーチング）体制」に近い実践でもあろう。

他所でもよく行われているように、当校でも日本語学習が必要な児童を在籍学級から取り出した指導が実施されている。しかし、役割補完という観点から特徴的な点がいくつか見られる。まず、対象児童に取り出し指導を行うか否かを担当教員だけで判断せず、学級担任との複数回の協議を経て決定するというプロセスがある。その後、指導のスケジュールを綿密に組み立てるという手続きを踏む。また、取り出し指導の基本的スタンスを「在籍学級での授業に参加できるように支援する」とし、日本語に特化した言語的な内容だけを扱わず、在籍学級の教科内容をふんだんに取り入れた指導が行われている。そして最も特筆すべきものが、一般教室内で複文化圏児童を支援するTT指導との関連づけである。取り出し指導を行う教員がTA（ティーチング・アシスタント）としても教

室に入り、授業で扱う難しい用語や分からない点を教える。それだけでなく、積極的に教室内の他の児童とのかかわりを促す役割も果たしている。TAの役割は、職務上複文化圏児童だけを対象とした支援ではないので必然的に他者とのやりとりを活性化することになる。

各教員は、TTのメリットを十分理解し、TAを単なるメインの教室教員の補助員とはみなしていない。取り出し指導を行っている自身の専門性を活かし、児童同士のコミュニケーションを図ろうとしている。

TTや取り出し指導に限らず、この学校の教員たちは全員で一人一人の児童に目を配っている。誰のこういった行為がどのような結果となって現われているのかという直接的な原因を抽出することはできないが、学校全体の雰囲気や児童や教職員を含めて互恵的なものになっていることは事実である。友達の言語（外国語）をノートに書いてまで覚えようとする児童が出てきたり、普段はあまり素行がよくない児童が集会等になると積極的に下級生の面倒をみようとしたり、班活動では日本人・外国人の区別なく活発に意見交換が行われたり、といったように普段の学校生活において各所で頻繁に対話が交わされているところからも窺い知れる。おそらく、学校という環境に存在する構成員の一人一人が、自分たちは学校の一部だと意識し、自分たちこそが日々学校をつくり上げているのだという自覚から生じる対話なのであろう。

(2) 遠州浜小学校

静岡県西部にある浜松市立遠州浜小学校では、2007年度より通常学級内ではなかなか授業についていけない児童を集めた教科教育（国語・算数・社会・道徳）学級を編成した。この学級編成にあ

たっては非常に綿密な時間制作が必要となったが、教員間の話し合いを繰り返して実現した。当該学級は、現在でも構成員の大半が複文化圏の児童であるが、将来的には日本人・外国人の別を問わず在籍を可能とすることを想定している。この学級の特筆すべき点として、通常学級と進度がまったく同等であるところが挙げられる。通常学級と同じ教科書を使い、同じ時間割で、同じ単元を、同じ時間数で指導している。それを可能としているのが教員間の相互連絡と、現存する遠州浜小学校ならではの素材を最大限に活用する試みである。例えば、学校をオープンにして地域人材を受け入れる、マスコミ等への公開を通して逆に新情報や協力者を得る、学校独自の手法を開発する、といった試行である。こうした取り組みで最も重要なのが、日本人児童と複文化圏児童という表面的な分化を肯定的に容認しながら、同じ教科内容を扱っているというメッセージを送るといった内容的な統合を試行している点だと言える。

教科指導を中心に行うこうした特別編成学級は表面上「取り出し」的な学級なのであるが、学校全体の指導体制に組み入れられているために、いわゆる「国際学級」や「日本語学級」とは性格が異なる。まず、新規に来日して日本語の指導を必要としている児童らは「サバイバル日本語」の指導を受け、その後所属教室を変える形で「初期・中期日本語」の学習へ移行する。その次の段階が本節で取り上げている「日本語による教科指導学級」である。当該学級での学習を修了すると、在籍学級に完全に移り、TT指導等を受けることになる。このように、教科指導学級は単体で独立したものではなく、確実に他の学級とのつながりをもっている。

遠州浜小学校の制度がかなり有効に働いている

理由は、複文化圏児童の爆発的な増加に対応するため緊急避難的に整備した、上述のような機能的な体制だけに存するのではない。むしろ、各所で指導を実践している教員や支援員同士の頻繁なやりとりにある。外国人指導担当者や支援員は、日常的に児童や授業について話し合いを行っている。学年主任者等代表者の集まりでは、取り出している子どもの学習状況について担当者を交えて議論し、児童の一人一人の学習の場が適切かどうかを常に確認している。また、各教員が、放課後勉強室のボランティアから毎日感想や要望を伺い、その意見を自分たちの活動計画に反映している。

さらには、保護者懇談会、家庭訪問、三者面談、子育て相談会などの中で、保護者によりよい教育意識を高めるといった交流も行っている。その地道な対話の試行によって、複文化圏児童の保護者からも感謝の声が寄せられているという。

大変興味深いことに、遠州浜小学校も原東小学校と同様、学校全体の雰囲気が家庭的で外部者を拒むようなところがまったくない。特別支援学級の児童・複文化圏児童といった区別も感じさせず、休み時間になると自由に他の友達と接している様子が学校のあちこちで見られる。

(3) A小学校^{*8}

これまで一度も複文化圏の児童生徒に接したことのない教員の立場からすると、表1のような声が出るのは普通のことである。特に全員が日本語母語話者である学級に、ある日突然当該児童生徒が入ってきた場合「どのように接したらよいのか」という不安や戸惑いが生じるのは至極当然だと言える。

しかし、筆者がこれまで接してきた教員のほとんどが普段の実践の中でそうした不安を解消して

いる。殊に、複文化圏児童生徒だからと言って違いを際立たせる捉え方をしない、すなわち他の児童生徒が一人一人違う、というのと同じような捉え方をする教員の学級ほど問題が深刻化していない傾向にある。このことは、日本語教育の専門性以前に、教員としての何らかの児童生徒への接し方が大きな影響を及ぼしている可能性を示唆している(宇都宮, 2003a, 2003b)。本節では、授業中における教員の振る舞いに的を絞って示そう。

下記に示したのは、2008年6月13日に静岡市内のA小学校で行われた公開授業からの抜粋である。 α 教諭による他文化の理解を主目的とする6年生を対象にした道徳の授業で、当該学級に在籍するブラジル出身の2名(Yさん・Mさん)の児童を交えて行われた。 α 教諭は、本年度初めて当該学級を受け持つだけでなく、これまで複文化圏の児童を迎えた経験もない。ところが、わずか2か月足らずで学級全体のまとまりと信頼関係が必要な授業を実施できるまでに至ったのは驚きである。

本授業の内容自体は、他所でもよく実施される国際理解教育的なもので、ブラジルの文化紹介の域を越えるものではなかったが、 α 教諭が授業中に行っていた発問や行為は、Yさん・Mさんと他の児童をつなぎ学級全体の学びを活性化するのであった。

- ・言葉がよく理解できないMさんのそばによりそい、その声を拾って、学級全体に再言及した。
- ・ポルトガル語の発音が「よくわからな〜い」という児童に対し、「みんなの日本語はMさんにはそう聞こえるかもしれないよ」と気持ちで代弁した。

- ・ポルトガル語について「先生も分からないから教えて」と自らも学ぶ態度を示し、価値の高さを強調した。
- ・初めて聞く言葉・初めて知る事象を軸にして児童の興味を次々と引き出し、それらをもっと知ろうとする児童に対し「Yさん・Mさんへ聞いてみな」等の発話をする事で、児童同士のかかわりをつけた。

本授業を、全員参加型で知的好奇心が掻き立てられるような楽しい雰囲気のアレンジしたのは α 教諭の力でもあるが、実際の授業がそのように展開したのは α 教諭がサポート役にまわり、上述のような働きかけを頻繁に行っていたためである。それに加え、 α 教諭に応じてやりとりを活発に行おうとした児童らの力も存在している。何よりも子どもたちには教員にはない「元気」の源をもっている。これを活かした見事な授業であった。

複文化圏児童と他の児童とのかかわりをもたせようとする促しと、複文化圏児童の孤立を回避する働きかけは、当該児童をモデルにして他文化・他言語を理解させようとする、例えば日本とはここが違うのだという点だけを強調する授業ではなかなか顕現しない行為であろう。

5 環境づくりの専門性

複文化圏の児童にかかわる前節の教員をはじめとする支援員らに共通している観点は、おおよそ次のようにまとめることができる。

- ・「日本語の指導」だけを主たる目的としない。
- ・当該児童への働きかけだけではなく、他の児童とのかかわり、担任教員との連絡、教科内容指導への提案等を考える。

・学校全体の体制と個々の支援活動を分断せず、自らを両レベルの橋渡しができる者、深い理解ができる者とみなす。

このような教育活動に対する考え方から、前述の各種行為が生み出されていると言っても過言ではないだろう。その行為が、外国人・日本人の区別をつけずに児童・教職員・保護者へよりそい、関係者の間に入って互いを結びつけ、新しい関係性を構築するというものである。教科内容・指導内容・学校の外部者への説明内容といった素材に対しても、忌避する前にまずは接近し、素材を繰り返して対象者へ紹介し、うまくいかなかったら他者の協力を得るなどして適切な素材に再加工しなおしている。

もし第3節で述べた「問題の排除」「矛盾の否定」「理解の希求」に代替する行為があるとするれば、諸事例から抽出できる、異なり同士がよりそい、つながり、ひびきあう行為なのではないだろうか。言い換えれば、言語・文化・価値観などが違う者同士が接近して時空間的变化を促進し、連携して関係の構築を図り、新しい価値を創造し、新しい秩序を形成する行為である。この諸行為の総体は、行為主体が自分のいる文脈を常に意識し、文脈中に存在している他の主体のことを常に考え、他の主体との協力を得ながら良好な自身の居場所を探していくという意味で、いわば「環境づくり」と名付けることができるものである。

こうした「よりそう」「つながる」「ひびきあう」という環境づくりの行為は、誰にでも、今すぐにも、どの行為からでも始めることができると想定されるが、学校内では、特に、複文化圏の児童生徒と接する機会の多い教員が最も得意とする「専門性」とも考えられる。それは、当該教員が

異なった学習観・指導観・文化観・言語観などをもった人の間に入る「仲介者」の立場にあるからであり、異なった価値観をもつ者同士の対話を促進する責務を負っているためである。

環境づくりの行為を仲介者の専門性とすることについては、対話理論 (Freire, 1979; Gibbons, 2002; van Lier, 2004; Vygotsky, 1962 など) の裏付けが存在する。フレイレは当該行為を、異なった両者の「見解や意見を生ぜしめる世界に媒介され」たものとする (Freire, 1979, p. 106)。ギボンズは、スキヤフォールディングの実践への言及を通して文脈を創出していく教員の力量だと述べている (Gibbons, 2002, ch.2)。ヴァンリアは、教育環境を考察する上で必要不可欠な「生態学」に基づく議論を行い、相互行為に基づく学習活動の促進が教員の役割だと各所で断言している (van Lier, 2004)。ヴィゴツキーが「媒介」を基本概念として相互行為の重要性を謳い、発達の最近接領域説を唱えたことには贅言を要しない (Vygotsky, 1962)。総じてこれらの理論は、対話的な行為をプロセス、意味づけ、相互行為、相互作用、媒介、そして、環境との一体化とみなす点で一致をみる。

近年、各種対話理論については、新たな文脈の中での再議論がはじまっている。特に、言葉の教育に関して他領域からの学際的な協力・連携を促進する必要性が唱えられ始め、言葉の本質に対する考察から教育へ還元する方法を探る研究 (生態学的言語論・教育言語学) が進んでいる (van Lier, 2004; 宇都宮, 2006, 2007, 2008a, 2008b)。また、そうした研究を基盤として実践的な「言語支援教育」という領域の開拓も進められている (宇都宮・矢崎, 2007; 矢崎・宇都宮, 2007)。

こうした取り組みを総合的に加味して、実践に生かすことを考えていくと、次のような実践活動

となって顕現することだろう。

- ・異質なものをそのまま受け止める。
- ・素材が足りないとせず眼前にある素材を生かした実践を行う。
- ・言葉に不自由な子どもも同じクラスの一員とみなし、互恵的な学習を促す。
- ・教員の力量不足を問題視するのではなく、足りないところは他者（例えば子どもたち）に任せる。
- ・自己の得意分野を生かす方法を試みる一方で、できないところは他者（例えば同僚の教員）に託す。
- ・教育の相手を未熟者とみなさず一人前の人間として接する。
- ・同じ環境に共存する者同士が対等の立場で相互交流をしていく。

そして、これらの行為はすべて前節の3つの学校で活躍する教員の実践にも観察できたものである。むしろ、それぞれの行為は今までも普通の学級活動等の中で多くの教員が実践してきたものであるに違いない。しかしながら、こうした相互行為の実践が支持的風土（縫部, 1999, pp. 77-80）の醸成に一役買っているのは事実であり、異質者間の理解の向上に寄与する面も否定できない。そして何より、実際に教員たちはそうした行為を繰り返す中で小さな多文化共生に貢献しているのである。

6 おわりに

本稿で言及してきた環境づくりの行為は今後も重点的に考察・検討を加えるべきものであるが、一見するとその必要がなく単純すぎるものに感じ

られてしまう。さらに、この取り組みは日本語教育（特に日本語の習得）を根幹とする試み（齋藤, 2005）や言語能力に対する評価項目の策定（川上, 2006）とは別の方向性をもつもの、すなわち「高度な専門性を求めず、現存する教員の力を活かす」という意味に近いものとなっている。こうした点で、環境づくりの役割や力量は従来の専門性観と大きく異なると言ってよい。加えて、現在でもその詳細がほとんど明らかになっていないため、環境づくりを行う者には職人芸的な技能とその継承時間が必要とされていた。しかし、そうした捉え方ではいつまでたっても教育現場に貢献する人材が育たない。現状を概観してみれば、潜在的に誰が貢献者になるかという知見もなく、人的資源が圧倒的に、そして慢性的に不足しているのである。

ただし、冒頭でも述べたように人材を「補充する」という方策には必然的に限界がある。したがって、今後は現場に存在する教員たちの潜在的・創発的な力量を積極的に発掘していく必要があるだろう。例えば、どのような過程を経て異なり同士が「よりそい」、どのようにして「つながり」、どうやって「ひびきあって」いくのか、また、どのように「仲介」という役割をまっとうすることが可能なかについての知見の解明である。そうした研究の過程で、もしかすると、明らかになった力量の方をこそ人材育成の段階で主に取り上げなくてはなくなるかもしれない。さらに、教育が伝達ではなく対話に基づくものである（Freire, 1979）ならば、人材育成の在り方も単なる技能形成ではなく、教員を目指す者と教員の価値を高めようとする者との協働作業による構成過程の重視へと変容するだろう。このような育成方針は、たぶん従来型の研修や養成に対する概念を覆す要素を備えている。それは、いわゆるスペシャリス

トの育成ではなくジェネラリスト（縫部，2007，p. 17）の育成とも言える。ジェネリックな力量が多文化共生に欠かすことのできないものとして根幹に位置づけられていくことでもある。

いずれにしても、仲介者的な役割をもった教員はこれからの多文化共生時代のキーパーソンになる可能性を秘めている。今こそ、そういう人材の重要性を訴え、その人材を主軸に展開する環境づくりの可能性に将来の希望を託したい。

付記

本稿は平成17～19年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（B））「多文化共生社会に根ざす協働学級の構築に関するカリキュラム開発実践研究」（課題番号17330163）による研究成果の一部である。本稿で事例を紹介させていただいた沼津市立原東小学校・浜松市立遠州浜小学校・A小学校の各学校と関係の先生方には厚く御礼申し上げます。またアンケートに関しては静岡県教育委員会と本研究員らのプログラム（注6）にご参加の先生方のご協力をいただきました。この場で重ねて謝意を申し上げます。また、匿名の査読者からは初稿の不備等に関して大変貴重なご意見を賜りました。最終稿はこれによることを特筆し、ここに御礼申し上げます。

注

1. この用語の詳細は宇都宮・矢崎（2007）で述べている。従来「外国人」「外国籍」「帰国」「入国」「外国につながる」「外国にルーツをもつ」「在日」「渡日」「来日」「オールドカマー」「ニューカマー」「ハーフ」「ダブル」等々と冠されてきた子どもたちを、それぞれの属性に分けて教育すべきという議論が発生しにくい学校教育文脈を考慮した上での術語である。
2. 「散在地域」の公的な定義は存在していないが、「分散地域」「分住地域」とも呼ばれ、地域内で生活する外国人人口の数が比較的少なく、同類の文化的背景をもつ人々から構成される共同体が目立たない地域のことをいう。注5で敷衍する集住地域に比べると、多文化的な対策が後手に回る傾向にある。例えば、集住地域では一般化している日本語以外の言語を使った行政上の各種書類、法律・医療・保安といった分野での相談窓口および専門員、外国人コミュニティや日本語教室などのボランティア活動、およびそれらに対する支援機構の存在がほとんど見られない。その状況はそのまま学校教育現場にも反映しており、加配教員など支援を職務とする教員、複文化圏児童生徒のための教材、当該児童生徒への指導時間、等が慢性的に不足しているという事態を引き起こしている。この問題が深刻化すると、当該児童生徒が学校・教室内で放置されたままになってしまうという事態となって顕現する。
3. 生態学で一般的に使用される「相互行為」「相互作用」という用語を平易な一語で表したもの。対象の意思の有無を問わない意味で、汎用性が高い。
4. 入国管理法が改正されたころの1990年代が相当する。
5. 特に、外国人集住地域と呼ばれる静岡県浜松市、群馬県太田市・大泉町、三重県可児市、愛知県豊田市などでは、複文化圏児童生徒に対する先進的な取り組みが行われている。当該児童生徒が多く在籍する学校に特別に常勤の教員を配置する加配教員制度も存在し、他地域に比べると行政的な整備が手厚い。むしろ、それでも不十分だという声があることも事実である。
6. 平成20年度教員研修モデルカリキュラム開発プロ

グラム（独立行政法人教員研修センター）の助成を受けた「日本語指導が必要な外国人児童生徒のための支援マニュアル・教材等の作成を目的とした教員研修カリキュラムの開発」と題するプログラム（代表：矢崎満夫）で実施したアンケート結果である。同プログラムに参加している静岡市内小中学校勤務の教員（計7名）から得た回答を抜粋した。

7. 付記で言及した研究プロジェクトの中で、筆者らが直接各学校を訪問し、長期的な調査活動を経て収集・分析した事例である。紙幅の都合上、本稿に関連する部分の特徴的なところに絞って抽出した。
8. 一地域内に埋もれてしまう事態を回避し、他の地域でも参考になるような優れた実践を広く周知することを意図して、本稿では関係者の了解を得た上で学校名を公開させていただいた。ただし、個人が特定される可能性の高い本事例の場合は匿名とした。

引用文献・資料

- Freire, P. (1979) 『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 亜紀書房。
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 川上郁雄 (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。
- 松本恭子 (2004) 「年少者日本語教育研究の動向と課題」『2004年日本語教育学会研究集会—第1回発表予稿』。
- 文部科学省 (2008) 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成19年度）」。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/08073011.htm

日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』文部省文化庁資料。

縫部義憲 (1999) 『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク。

縫部義憲 (2007) 「英語教育学と日本語教育学」『日本語教育』132号。13-22。

齋藤ひろみ (2005) 「子どもたちのことばを育む授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み」『日本語教育』126。35-44。

宇都宮裕章 (2003a) 「学びの活性化と教育観—年少者日本語教育支援によせて」『日本語教育』116。99-108。

宇都宮裕章 (2003b) 「学級内の信頼関係—周囲の出来事が及ぼす影響」『平成14年度外国籍児童の教育指導に関するプロジェクト報告書』静岡大学教育学部。15-24。

宇都宮裕章 (2006) 『教育言語学論考—文法論へのアンチテーゼと意味創りの教育』風間書房。

宇都宮裕章 (2007) 「言語指導者の専門性—教育的視座からの言語分析」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』38。静岡大学教育学部。21-33。

宇都宮裕章 (2008a) 「言語指導者の専門性 2—言語支援活動に見る統合的力量」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』39。静岡大学教育学部。1-16。

宇都宮裕章 (2008b) 「なぜ生態学なのか—『言語学習の生態学と記号論』の序章」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』58。静岡大学教育学部。277-292。

宇都宮裕章・矢崎満夫 (2007) 「言語支援教育研究の射程—複文化圏学習者と主流文化圏学習者の差をこえて」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』14。静岡大学教育学部附属教育実践総合センター。

- 合センター. 1-10.
- van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L. (1962) 『思考と言語 下』柴田義松訳 明治図書.
- 山脇啓造・横浜市立いちょう小学校編 (2005) 『多文化共生の学校づくり—横浜市立いちょう小学校の挑戦』明石書店.
- 矢崎満夫・宇都宮裕章 (2007) 「言語支援教育の展開—日本語支援学生ボランティアによる環境づくり」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』
14. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター. 157-166.

Pedagogy from an Ecological Perspective Based on Multiculturalism: Teachers Working as Linguistic Coordinators

UTSUNOMIYA Hiroaki
(Shizuoka University)

Key words : pedagogy of Japanese language learning for children, ecological perspective, coordinators, dialogue theory

Abstract

The purpose of this essay is to argue the importance of bringing to school education a perspective on coordinating language and learning that accounts for breaking the barrier between students with multicultural backgrounds and those with the mainstream culture. That perspective improves a multicultural education context to which teachers in primary and/or secondary schools belong.

An ecological perspective of this kind essentially proposes that teachers in multicultural contexts potentially have the knowledge and skills to coordinate learners' language and learning. Coordination is not merely to "help" or "assist" the students; rather, it is meaning-making within and outside of their schools. Thus dialogical education, interaction, and emergence of a learning system will be the key concepts of the pedagogy. I summarize these ecological sequences of actions as they apply to access, to link, and to emergence.

Based on this proposal, the following examples in Shizuoka Prefecture are taken up here as leading

practices of multicultural education:

1. A Team Teaching System adapted at Hara-Higashi Elementary School in Numazu City
2. A widely constructed network of teachers, their classrooms, and local communities at Enshu-Hama Elementary School in Hamamatsu City
3. Thoughtful consideration of a novice teacher in the lessons of international understanding at an elementary school in Shizuoka City to facilitate collaborative activities among students, including those with multicultural backgrounds.

And the final word is to show a theory to construct ideal multicultural classes where coordinators between people with different values, cultures, languages, and situations play an important role to facilitate students' language and academic skills along with the skills of mutual understanding.

I also clarify the expertise of the coordinators: facilitating change, constructing relevance, and creating links among students.