



散在地域に暮らす外国人児童生徒の 学校生活を支える母語話者の存在 —複数の役割を担う母語話者の多様なかわり—



當銘 美菜 Mina TOME
人間学部子ども学科助教

1 散在地域における日本語指導

学校教育法施行規則が改正され、2014年4月より、日本語指導（日本語の能力に応じた特別の指導）が「特別の教育課程」として位置づけられた。これに伴い、「日本語指導を必要とする児童生徒がいれば、施行規則により、日本語指導をするのは各学校の義務であり、指導体制を整えるのは学校長の、ひいては教育委員会の責任」（佐久間2014：39）となった。外国人集住地域に比べると、外国人児童生徒が少数である散在地域における日本語指導の実態はこれまでほとんど顕在化されていなかったが、近年、協議会が設置されたり（土屋ほか2014）、

日本語指導に携わるサポーターを育成するための講座が開催されたり（早瀬ほか2012）と、地域によっては関連するシステムの整備化が進み、実践も蓄積されつつある（山崎ほか2011；園田ほか2009）。

しかしながら、外国人児童生徒への教育をどのように行うかは依然として、学校や自治体の裁量に任されている部分が大きいため、すべての児童が同じような教育を平等に受けることができるかどうかはその時になってみないと分からない現実がある。このことを考えると、法整備がされシステムが構築されていることで、すべての児童への教育が保障される利点は大きい。その一方で、来日した外国人児童生徒の受入れに不慣れで、網渡りをしているような危うい現場の人たちのかかわりにも、システム化されていないからこそ可能となったかのような

出合いやつながりがあったり、その都度立ち起こる偶然から生まれる人びとの多様な働きがみえたりする。

本稿では、散在地域にやってきた児童生徒A君の教育にかかわる人たちの中でも、最も身近で最も長時間にわたって共に時を過ごしてきた李先生に焦点をあて、どのような役割を担ってきたのかを探ってみたい。李先生は、A君とやりとりするための大切な言語である中国語の母語話者である。日本語教師ではなく、これまで教育に携わった経験もなかった李先生だが、A君と出合い、小学校という場でどのようにA君とかがかわってきたのだろうか。以下では、インタビューの中で語られたエピソードからその一端を取りあげる。なお、李先生とA君、A君の保護者へは、事前に研究への協力依頼を行い、インタビューの実施および公表について了承を得ている。

2 背景

李先生とA君は外国人散在地域にある公立小学校で出会った。学期の半ばに突如来日してきたA君への支援を考えるにあたり、小学校側は市へ中国語の話せる人員の加配を要望し、李先生が非常勤の契約教員として市に雇用された。李先生によると、小学校と市は努力して適任者を探していたが、該当する人材は皆無だったそうだ。親戚が市の職員と知り合いであった縁で、A君が来日して数か月経った後、ようやく李先生がA君への支援を担当することが決まった。

平日の朝の8時半から15時半までの休憩時間を除いた6時間、李先生は入り込み支援の形態でA君の在籍クラスの中で過ごし、学校生活全般に付き添う。支援を開始した最初の4年間、李先生はいわばA君専属の加配人員として在籍クラスに常駐し、A君と全ての行動を共にしていた。

3 李先生の語りから

當 銘：最初にA君と会った時の印象って覚えてますか。

李先生：あ、印象、あー、とても、あっ、こんなっ、あっ、とても、その時ね。(腰の位置に手をおいて、当時のA君を思い出すように) ちっさいよ、その時ね、私まだ、あの一、何歳だっけ？に、20何歳だっけ？まだ30歳なってないですから、子どもも持ってないし、で、あ、あっ、6歳、こんなに小さいなあー、と思った。すごくかわいくてー、あらあらー、すごい、ふふふふ。あっ、①どうすればいい、たまにどうすればいいですかって言って。ちょっと、よく分からなかった。でも、②少しずつ仕事しながら、少しずつ、あっ、こうやったらいい、こうやったらいいなー、はい、で、勉強しました。勉強になりました。最初の時ね、まだ子ども全然生んでません。③もう分からないです。全く分からない、全く分からなかった。

A君と初めて会った時、李先生は目の前にいる6歳の子どもの小さくかわいらしい姿に驚くと同時に、その子にどう接していけばいいのか分からず(①、③)、模索していたことがわかる。教育に携わった経験のなかった李先生は、A君と出合いA君との日々を過ごす中で、少しずつA君とかがかわる方法を身につけていった(②)。

李先生は、小学校の教員でも日本語教師でもなかったが、A君の話す中国語を理解し、担任の先生やクラスメイトの話す日本語をA君に理解してもらうために必要な人だった。なぜなら、A君と小学校の先生たちやクラスメイトは、互いにやりとりをしようと試みるが、伝わらないもどかしさや困難を抱えており、そのことでA君の感情には怒りまで生まれてしまっていたからである。

李先生：最初の最初ね、一番最初の時、A君が小さい時、5、6歳の時は、よく動いたり、あっち行ったりこっち行ったりで、ちょっと暴力的。よく、なんか、すごく怒るとか、手を出すとか、1年生からもう。(中略) ④日本語も分からないし、よく理解できてないですから、自分もすごく怒っているの、だから、最後で最後、解決できない

時は手を出すんですよね。で、それがちょっと問題ですよね。

(中略) ⑤先生たちも困っているよ、A君何か言っているんですから、先生たちも全然分からないんです。中国語言うんですよ、あの、授業する時とかね。もちろん、最初はあいうえお、かきくけこって言うんですけど、でもA君全く分かりませんから、で、A君言うことは先生たちも分かりません、ただ目と目で交流して、コミュニケーションします、で、先生たちも困っています。

1年生で入学した当時、環境が急に変わった上、日本語が全く分からなかったA君は、相手に何かを伝えても、それが伝わらない状況が続き、怒りの感情で自分を表現するしかなかった(④)。A君が何を伝えようとしているのか、何に怒っているのかを、先生たちも理解しようと努力するがうまくいかず、互いに困惑するだけ(⑤)の日々が続いていた。目の前に確かにいる相手。その相手に投げかける言葉はその相手を通り抜けていってしまう。何度投げかけても戻ってこない言葉だったが、それでもA君や周りの人たちは、そこに居る相手を確認め合うかのように「目と目で交流」し、やりとりを継続させていた。

李先生とA君は、まさにこのような状況の中で出会った。

李先生：そう、椅子も、あの、テーブルもとっても小さくって、ああ、かわいいなと思って、で座って、で、自己紹介して、A君に。で、⑥中国語しゃべるんですから、A君がすごく、なんか落ち着く感じ？中国人ですから、「あっ、中国人だー、通じるんだー」みたいな感じで、中国語しゃべったら、すごく、なんか、落ち着く感じみたい、がありました。

當 銘：あ、じゃあもう、自分はいつもいつも話しているのに、誰も分かってないけど、初めて、「あっ、分かる人がいた」って感じですか。

李先生：はいはい、そうですねー、うん。で、その時よく友だちと喧嘩したんですよ。「何であの人、そんな悪いですか」ってよく言ってたんですけど。中国語で、中国語で。だから自分が理解できていないんですから、向こう何したいんですか、何しようかなあと思って。

當 銘：先生がちょっと説明をしたの？

李先生：向こうの、向こうの子どものやりたいことはA君に中国語で通訳して、「あっ、こうしたいですよ」、で、A君理解したら、何とか、ちょっとね、うん。うまく、少しずつうまくいきましたんですよ。(中略) ⑦先に言いたいこと、やりたいことを、私を通して、で、私は隣の、あの一、相手に伝えます。

當 銘：で、伝えて、その子も先生に話をする？

李先生：そうですね、で、伝えます。⑧まあ、通訳みたいな感じなんですけどね。

中国語を話す李先生に出会ったA君は、自分の話す言葉が初めて受け止められたことを知る。そして、怒りでいっぱいだった感情は次第に落ち着いていった(⑥)。自分の発する言葉を理解してくれる相手がいること、自分の理解できないことを相談できる相手がいることを知ったA君は、抱えていた疑問を李先生に投げかけ始める。そのA君の問いかけに対して李先生は、周りの人たちが何を伝えようとしているのか、なぜそのような行いをするのかを答えるのと同時に、A君の発信したい言葉もA君とやりとりをする相手に伝えていった(⑦)。

「通訳みたいな感じ」(⑧)と言うように、李先生はA君と、A君とやりとりをしたい相手にとって互いを理解するために不可欠な存在であった。A君の怒りの感情は収まり、喧嘩の絶えない毎日は「何とか、ちょっとね」、「少しずつうまくい」くようになっていった。

その後、李先生とA君は文字通り二人三脚の日々を過ごすことになる。

李先生：⑨小さい時、あの、1年、2年、3年まで多分ずーっと傍にいたんです。

當 銘：「ずーっと」っていうのは、先生は自分の時間は全くないの？

李先生：(自分の時間は)あまりないですね。(ご飯は?) ご飯も一緒に食べる。給食は同じの部屋、同じで、職員室じゃなくてみんなと一緒に食べる。だからあの、⑩給食は私もA君が小さい時、担任の先生忙しいから、私も時間あるから、給食当番さん一緒に連れて行って、持って帰って、配って、配ったら食べる。で、食べ終わって片付け、また連れていきます。うふふふ。

李先生は、通常取ることが認められている休憩時間

を返上してまで、A君につきっきりの毎日を送っていた(⑨)。それこそ朝、小学校に出勤してから放課後退勤するまで「ずーっと」だ。また、業務内容に含まれていないにもかかわらず、給食当番となったA君について給食室まで行き、共に配膳をし、片付けをする様子を見守ることまでしていた(⑩)。

授業場面だけに留まらず、給食の時間や休憩時間など、授業外の時間まで網羅された李先生のA君へのかわりは、幼いA君やA君のクラスメイト、さらにはクラスメイトの保護者や先生たちへの配慮から生まれていた。

當 銘：1年生の時、A君が入って来た時、この子には何が大事だと思いましたか。

李先生：やっぱり一番大事のはやっぱり日本語かな、でその時はまだ小さいから、6歳ですからね、小さいじゃないですか。で、⑪生活面も怪我しないように。怪我しないように。こけたりとかしないように。擦り傷とか、怪我しないように。(中略)あと、⑫友だちとのトラブル、あんまり起きないように、ですね。A君手を出したら、向こうも怪我しますよ。両親も保護者の人も怒るんじゃないですか、で先生たちも困りますね。

日本語を学習することの大切さについて述べる一方で、李先生はA君が怪我をしないように、また友だちに怪我をさせないようにとA君の生活面にも気を配っていた(⑪、⑫)。授業内の学習面に目を向けた日本語指導だけではなく、A君の学校生活全般を俯瞰し、健康で安全に過ごせることや、友だちやその保護者、また先生たちとの人間関係にも留意してA君にかかわっていたことがわかる。

4 考察とまとめ

上述したエピソードからは、李先生のA君に対する多様なかわりがみえてきた。そして、それに伴い複数の役割を担っていることがわかった。まず、自分の言葉が確かに受け止められたと感じられる相手として、その存在自体がA君を落ち着かせる作用をもっていた。また、

A君とかかわる他者とのやりとりをつなぐ「通訳みたいな」働きもあった。さらに、日本語の学習を支援するだけではなく、「ずーっと」傍らに居て、健康や安全面に配慮する保育者のような役割も担っていた。このことから、李先生の役割は定まった枠組みに当てはまるものではなく、A君の毎日の状況に応じて、その都度立ち位置が変わってきたことがわかる。

ただ、その可変的な役割の中でも、李先生がA君の存在を認め、そこに居ることをあたり前のこととして受け入れていたことや、そのことをA君が確認できるようなかかわっていたという点は全ての役割に通底していたように感じる。李先生が来る以前に、「audible (聞き取れ理解できる)」(Miller 2003)と認識されていなかったA君の言葉は、怒りという感情に溺れてしまいそうだった。しかしそれは、李先生を介して「audible」なものとなり、A君の「audibility」はその後、李先生の支えの下で常に保障され、さまざまな他者に承認されてきた。そうして、A君にはいつの間にか友だちができ、担任の先生や李先生に叱られながらも授業中のおしゃべりを楽しむ日々を過ごすようになった。

今回取り上げた李先生とA君の実践は、A君の中学校進学と共に卒業となる予定である。つまり、李先生が小学校に居続けられるかどうかは未定である上、今後A君以外の外国人児童が在籍することになった時でも現在の支援体制が確立できるかは分からない。その点では、不安な要素が多い。一方で、マニュアルや一般化されたシステムがあっても解決しがたい、その「場」特有の状況が存在している今、その中から立ち上がる支援体制づくりの過程を描く中から何が見えてくるのかを検討することの重要性も指摘されている(南浦2015)。

既述のとおり、李先生は小学校の教員でも日本語教師でもない。専門家かどうかと問われればアマチュアだと言わざるを得ないだろう。しかしながら、李先生が試行錯誤をしながらも、その都度真剣にA君に向き合い過ごしてきたという日々は確かなものだと感じる。5年生になり少し大人になったA君だが、育児休暇に入る李先生からのお別れの挨拶を涙を流して聞いていたようだ。来日して一番辛い時期に、多様なかわりの中でいつも傍らにいて手を差し伸べてくれた李先生。そして、今、お休

みに入った李先生の代わりに、いろいろな人たちが必死になって探した新しい先生がやって来た。

外国人散在地域における日本語指導は確かに苦勞も多い。大変な思いをして整えた支援体制も該当児の卒業や帰国などの移動により、あっという間にその必要性がなくなってしまうこともあるだろう。しかしながら、そこで編まれた人と人との織り目はほどけることなく編み続けられることもあるのではないだろうか。縁あって出会った人たち、同じ地域に住む市民として、今後もいつ起こるか分からない課題に備えつつ、協働していくことが求められている。

謝辞

研究に協力して下さった李先生とA君、A君のお母さまに心から感謝申し上げます。

参考文献

- 佐久間孝正 (2014) 「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」『専修人間科学論集 社会学篇』4 (2), pp.35-45
- 園田博文・中村孝二・齋藤昭子・横山優子 (2009) 「JSL 児童生徒に対する日本語指導の現状と課題—散在地域・山形県のケース—」『山形大學紀要.教育科学』14 (4), pp.57-81 (pp.415-439)
- 土屋千尋・内海由美子・中川祐治・関裕子 (2014) 「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援の連携・協働—山形・福島を事例として—」『帝京大学教育学部紀要』2, pp.147-155
- 早瀬郁子・貞松明子・有瀬尚子 (2012) 「散在地域における JSL 児童生徒支援の現状と課題—「こども日本語サポーター養成講座」の取り組みから—」『佐賀大学留学生センター紀要』11, pp.37-54
- 南浦涼介 (2015) 「即興の結び目が支援の場を創発するとき—分散地域に暮らす外国につながる子どもたちへの協働的実践の事例研究—」『研究論叢. 第3部、芸術・体育・教育・心理』65, pp.333-342
- 山崎けい子・中河和子・田上栄子 (2011) 「外国籍年少者のための日本語学習環境デザイン (2)—散在地域支援モデルの試案—」『富山大学人文学部紀要』54, pp.27-40
- Miller, J. (2003). Audible difference: ESL and social identity in schools. Clevedon: Multilingual Matters.