

多文化背景の子どもと家庭への支援

—日本生まれ児童に対する初期支援の効果—

窪 津 宏 美

1. はじめに

1. 1 日本生まれの外国人児童

近年、横浜市内公立学校の外国籍や外国につながる児童生徒は増加傾向にある。U 小学校は南米からの日系帰国者¹が多い地域にあり、日本に長く居ながらも母文化の習慣や宗教を固く守る家庭で育つ児童がいる。文部科学省作成『外国人児童生徒受入れの手引き』の中で宇土他（2011）は、「子どもたちの背景の多様性は、家庭環境、経済環境の面でもみられます。（中略）自分の母語や母文化とは異なる環境で学んでいる上に、社会・経済的な条件の変動によりさらなる困難に直面している児童生徒の実情をしっかりと把握することが大切です。」と指摘している。実際に U 小学校で子どもにかかわると、日本生まれでも多文化背景家庭で育つために教科学習や生活適応に躓いている子どもがいること、しかしその保護者は日本語指導の必要性を感じていないなど、この環境下だからこそ抱える問題があると考えようになった。そこで支援がどのようになされると、子どもと家庭にとってより効果的であるのかを検討したいと考える。

1. 2 国際教室と運営モデル

横浜市では日本語指導を必要とする児童生徒への支援措置として、国際教室²が設置されている。U 小学校の国際教室は、設置されてからの年数が長く、その運営方法が手本とされる機会も多い。しかし教室を担当する教員は 1～2 年で異動交代し、それぞれの担当者が運営に戸惑う実態もある。佐藤（2007）は、教育現場において先行的に進められてきた実践についても内省的に捉え直すことが「現在の課題からの再構成の試み」につながると指摘している。本研究では U 小学校を対象とすることで、国際教室運営の現状を内省的に捉え直す試みの一つとしたい。

2. 先行研究

日本語教育や第二言語習得領域では、多言語環境で育つ文化的、言語的多様な背景を持つ子どもたちを CLD 児（Culturally Linguistically Diverse Children）と呼び、子どもの背景と関連付けて研究がなされている。

中島（2011）では子どもの第二言語能力の発達について、カミンズが 2 年もあれば習得可能な対人関係におけるコミュニケーションの力（BICS）と、少なくとも 5～7 年はかか

¹鶴見区の南米系の外国人登録者数は 1990 年を境にして急激に増加している。「出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律」施行により、日系 2 世、3 世の人たちは定住者として 1～3 年の在留が認められ、単純労働も含め就労が自由となったため、日系人の出稼ぎが増加してきた。単身出稼ぎ者が家族を呼び寄せ、さらに、家族と一緒にの出稼ぎも多くなり、日系人児童生徒が急増した。

²横浜市による施策。外国籍と外国につながる児童を対象に生活適応支援、日本語指導等をする。

る教科学習に必要な認知・教科学習言語能力（CALP）とに分けたことを紹介して、日本語を母語としない子たちの中には、たとえ日本生まれであっても、学習の遅れや課題を抱える子が多く見られることを指摘している。

文部科学省が「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」を開始した1991年以降、多文化背景の子どもの教育に関しては、家庭と学校との関係の重要性が指摘されてきた。多文化背景の子どもが学校で成功していないことに關し、指導者と児童生徒の相互作用、学校とコミュニティの関係等の問題の捉え直しが必要であると考えられる。内田（2000）は教師・保護者・日本語指導員の意識調査より、入国児童生徒をとりまく人々の連携はうまく機能しているとは言い難い状況にあると報告している。齋藤他

（2005）では、外国人児童が40%を占める小学校でのインタビュー調査において教師と外国人保護者の認識のずれを抽出している。このような結果から、本研究では支援を必要とする子どもの問題を学校と保護者が共通認識しているかという点に着目することとする。

多文化背景の家庭内の言語の事情を述べた上で、中島（2002）は家庭での日本語使用では育ちにくい日本語の運用能力に対処する教育の場が必要であるとバイリンガル理論から説明している。さらに、小学校に上がった時点で、学校の勉強に必要な言葉の力、つまり、認知力や学力と最も深い関係がある言葉の力を欠くことになると、就学前の家庭の教育が就学後の子どもの発達にかかわることを示唆している。これらの知見より、日本生まれで多文化背景家庭に育つ子の、就学前後に焦点を当て研究を進めることとした。

3. 研究目的と課題

多文化背景の家庭で育つ児童が、日本での公立学校教育を受ける場合、学校は今ある支援策と児童を適切につないでいるか現状をとらえることを目的として課題を設定した。

国際教室に通級している日本生まれ児童の現状について、

課題1 多文化背景児童が就学に際して抱える問題は何か。

課題2 学校と家庭は課題1で明らかになった問題を共有し、支援にいかしているか。

4. 研究方法

U小学校国際教室通級のA児（表1参照）を研究対象とし、参与観察を行う。併せて、A児保護者へのインタビューを行う。対象は1名ではあるが、児童と家庭の2つの視点から事例を分析することで、問題の本質や支援がどの程度行き届いているかを明らかにすることができると考えた。

4.1 本研究での質的研究について

本研究のデータ収集には次に示す質的研究の2つの手法を採用し、統合的に結果を出す。

【参与観察】

毎週水曜日に行われる放課後宿題教室で、筆者が指導ボランティアスタッフとしてA児にかかわった。筆者がメモにとったことを分析に用いた。

筆者は本研究に携わる前から、U小学校での勤務期間に対象児童A児を指導している。これにより知り得たことは、本論中にはエピソードとして提示した。

【インタビュー】

半構造化インタビューで行った。この方法では、質問の核は大まかに設定されるが、インタビューの進展に合わせながら、被験者からの率直な意見をより多く聞くことができる

と考えたからである。時間は30分程度で、事前に同意を得た上で場所を設定した。ICレコーダーで音声収録し、その後文字起こしをした。

4.2 データについて

以下、表1で対象児童のプロフィールと、データの内容と時期を図1で示す。

表1 A児のプロフィール

	国籍	生育環境	家庭での使用言語	就学前	就学後
A児 女児	外国籍 (ブラジル)	日本生まれ	ポルトガル語・ 日本語	保育園・幼稚園へ の通園経験なし	国際教室へ通 級している

① 就学前に抱える問題について：保護者へのインタビュー

(2012年11月、A児就学より2年8か月目)

② 就学後の実態について：エピソード(A児就学後～2013年3月)

③ 継続支援の実態について：参与観察(2012年4月～2013年3月)

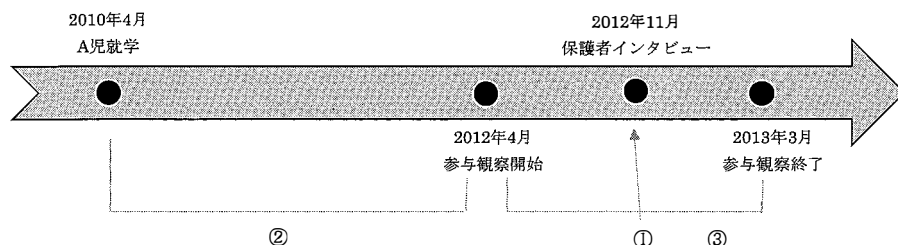


図1 データ収集の時系列

4.3 「入国児童生徒問題」と分析方法について

本研究では課題1を「国際教室通級児童の現状について」としたが、縫部(1999)でも入国児童生徒日本語教育の現状を明らかにしようとしている。その中で「入国児童生徒問題」を捉え、対応について記述している。

縫部が紹介している事例はすべて小学校へ就学した後にみえてくる問題である。本研究で課題1を分析するにあたっては、多文化背景児童が就学に際して抱える問題を明示的に示すために有効であると考えた。一般的な問題として縫部が捉えた7つの問題に照らすことで、保護者がどの部分を対象児童の「就学に際して抱える問題」と捉えているのかを明らかにすることができるからである。

課題2では、A児への具体の支援を縫部の問題と対応させて紹介する。横浜市における現下の施策をわかりやすく表示することができると考える。本稿中では表で対応させ、明示性を高める。

以下に縫部が就学後に捉えた7つの問題を示す。

- (1) 仲間作り(異文化間対人関係形成)
- (2) 母語保持

- (3) 適応教育
- (4) 異文化間教育
- (5) 教科指導の補充・支え
- (6) アイデンティティの確立
- (7) 日本語指導

5. 結果と考察

5.1 課題1の結果

5.1.1 就学に際して抱える問題

A 児保護者へのインタビューは母親にお願いした。筆者がボランティアで参加している土曜日学習教室に A 児は1年生の時から参加しているが、毎回母親が送り迎えをしている。子どもへの支援に関心をもっていると考えられた。しかし日本語をほとんど話さず、支援についてどのように把握しているのかは、普段接している中ではわからなかった。母親は日本語がわからないことで、遠慮がちに接している様子だった。同じボランティアで活動し、母親とも長く面識のある方にポルトガル語の通訳をお願いできることになると、安心してインタビューに応じてくれた。

インタビューは土曜日学習教室の合間に行い、場所は A 児が学習している部屋の近くにセッティングした。大まかなテーマに沿って進められる半構造化インタビューの手法により、母親の率直な気持ちや考えを引き出すことができた。

【データ 1】A 児保護者へのインタビュー 2012 年 11 月（A 児就学より 2 年 8 か月目）

Q：日本の小学校へ入学するときの困難は何でしたか？

A 児母親：（通訳を介して）A 児は①日本語ができないので心配だし、②食べ物の心配があった。うちではブラジルの食べ物なので。今はもうすっかり慣れている。

③友達ともちゃんと喋れるか心配だった。

④何歳くらいから行くのか（就学するのか）知らなかった。就学案内通知書で知った。それが来るまでは知らなかった。一番初めに入学について知ったのは、2 月の説明会。学校からの案内が来た。小学校で登録した。父親と母親と本人で通知書にある日にちに学校へ行った。

Q：日本の学校へ行くことと、支援についての感想を聞かせてください。

A 児母親：心配もあったが、学校にあがることはとても幸せだった。支援について特別扱いや差別は感じなかった。差別について、ブラジル人のまわりの人からは（学校で）⑤いじめがあると聞いている。A 児も大きくなったらそういうことを感じるかもしれないという心配もある。

A 児は就学に際して問題を抱えており、その問題は日本語ができないこと、食べ物が違うこと、友だちとのこと、いじめの心配があることだとインタビューから結果が得られた。縫部の 7 つの問題に照らすと、以下表 2 のように保護者は就学直後に表面化する問題は把握しているものの、他の (2) (4) (5) (6) の問題については意識していない可能性があることがわかった。

表 2 縫部の 7つの問題と、家庭が把握している A 児の就学に際して抱えた問題

縫部の 7つの問題	家庭が把握している A 児の就学に際して抱えた問題
(1) 仲間作り (異文化間対人関係形成)	友だちとのこと (下線③) いじめの心配があること (下線⑤)
(2) 母語保持	
(3) 適応教育	母文化と食べ物が違うこと (下線②)
(4) 異文化間教育	
(5) 教科指導の補充・支え	
(6) アイデンティティの確立	
(7) 日本語指導	日本語ができないこと (下線①)

さらに下線④からは、A 児の多文化背景家庭では子どもの就学直前まで家庭が入学の時期を知らなかったことがわかる。インタビューからは、何よりも就学について情報がない、日本の学校事情を知らないという不安を家庭が抱えていることが明らかになった。日本生まれの子どもがいて長年日本で生活している家庭であるにもかかわらず、就学に際してこのような状態であった。学校からの案内を手に家族皆で学校を訪れ、わからないなりに手続きを進めたことを語ってくれた。

多文化背景の家庭は、

- ・小学校の入学年齢について知らなかった。

- ・通知で初めて就学を知り、家族だけで登録に行った。(サポートの不在)

という状態で、「就学に向けて情報が不足している」ことが明らかになった。

5.1.2 就学に向けての情報不足

以下に、就学に向けて情報が不足している家庭の就学直後の様子を提示する。

【データ 2】A 児入学式の日のエピソード

A 児は上下ピンクのスエットで登場した。服装が規定されているわけではないが、他の児童が正装している中で目立ってしまっていた。また式の途中に立ち上がるなど、どのようにふるまっていいいのかかわからない様子だった。他の児童と調子を合わせるなどの経験がなかったためか、そのような態度にも注目が集まってしまった。

保護者は両親で参加していたが、二人とも普段着のようだった。日本の慣習を知らなかったのだろう。入学式の日には多くの書類を提出しなければならないが、ほとんどが日本語で記入するもので未記入だった。

【データ 2】からは、以下のことが明らかになった。

- ・入学式で、A 児は式にふさわしい態度をとることができなかった。
- ・A 児も保護者も、日本の学校文化の慣習を知らないようで普段着で式に来た。
- ・保護者は日本語ができないために、書類が未記入であった。

5.2 課題2の結果

5.2.1 就学前段階の問題共有

課題1からは日本生まれでありながらも、子どもは就学に際して問題を抱えていることがわかった。母語が違う、母文化が違うといった家庭背景による問題で、日本の学校に入る前は不安を感じていた。しかし就学するまで問題は共有されず、家庭だけが抱えている状態だった。日本の学校事情に対して情報不足であると、他の児童・家庭が準備していることを知らずに入学日を迎えたり、不就学になったりすることが考えられる。以下図2で、A児の就学期における家庭の推測される状態を示す。

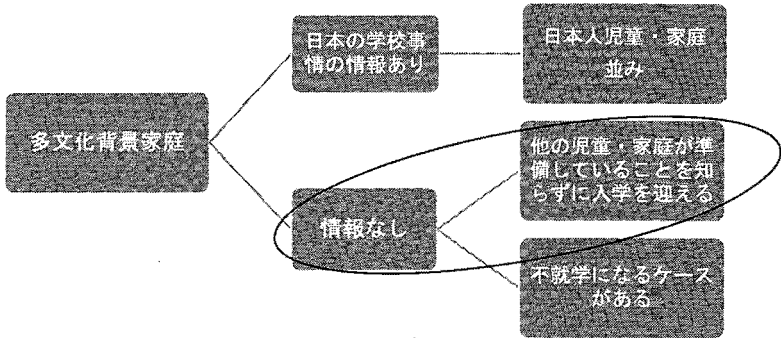


図2 A児の就学期における家庭の状態

このような状態をさけるためには、学校は家庭の状況に目を向けて、就学前から情報を伝えていく必要があると考えられる。

5.2.2 就学後の問題共有とA児への支援

先に示した【データ2】の下線部からわかる未記入の書類は、入学式当日、国際教室担当教員が保護者と一緒に書類に記入した。担当教員は早速A児とその家庭の状態を把握することができた。U小学校には国際教室があり、通級は家庭に提案し、家庭がそれを承諾することが前提となるが、A児の通級は入学直後から始めることができた。この過程でA児が就学に際して抱えていた問題（日本語ができないこと、食べ物が違うこと、友だちとのこと、いじめの心配があること）は学校側と共有され、支援が計画された。

ここから、就学後のA児への支援を示す。まず横浜市における現下の施策を紹介する。以下①から④は、横浜市教育委員会平成24年度作成のプリントを参考に筆者がまとめた。

① 国際教室担当教員配置（H4年～）※H24年度は市内64校に配置

- ・国際教室を設置し、日本語指導、教科指導、生活適応指導等を行う。
- ・外国人児童・生徒への指導を担当する教員を加配（神奈川県費による加配）する。
⇒児童・生徒5名以上に教員1名加配、20名以上に教員2名加配

② 横浜市日本語教室

- ・日本語の初期指導が必要な帰国及び外国人児童・生徒に対して、日本語指導資格をもった講師が指導を行う。
- ・1人の児童に対して、20回または25回（学年による）

③ 母語を用いた支援

- (1) 初期適応支援（生活適応）
- (2) 学習支援・・・ボランティアによるサポーターが学校へ派遣される
- ④ 学校通訳ボランティア（保護者対応）

次に、就学後に A 児になされた支援を上記①～⑥に対応させて示す。

- ・入学直後に国際教室への通級を提案。保護者の承諾の下で実現された。上記①適応
- ・日本語指導資格をもった講師による日本語教室への申請を提案。保護者の承諾の下で実現された。上記②適応
- ・ポルトガル語のサポーター（日本人）を依頼して、授業に入り込んでの支援が週 2～3 回のペースで行われた。上記③（2）適応
- ・保護者会や個人面談の際に、保護者への通訳を手配した。

上記④適応

④については、【データ 3】で明確にしている。

【データ 3】A 児が 1 年生の時のエピソード

入学後、A 児の母親は子どもにかかわる学校行事、学校説明会や保護者会など通知があるものにはどんなものでも参加していた。日本語がわからないようだったので、保護者への通訳を紹介した（上記④）。

【データ 3】からは日本の学校事情を理解しようと、保護者が学校行事に積極的に参加したことがわかる。すなわち、A 児の家庭は学校（日本の教育システム）を理解する意思があったということがわかる。A 児への支援が始まったのは入学式の日からだったが、学校のシステムがわからないなりに、子どものためにできる限りの努力をしている保護者に学校側も積極的に支援を提案した。このような過程を経ながら多文化背景家庭と学校が相互理解されていった。支援についても誤解なく進んだことが、以下の【データ 4】から確認できる。

【データ 4】A 児保護者へのインタビュー 2012 年 11 月

（ポルトガル語通訳を介しての）回答より

「お陰様で学校が大好き。かわいがられているのは、A 児自身もわかっている。」

「心配もあったが学校にあがることはとても幸せだった。支援について特別扱いや差別は感じなかった。」

入学時は不安があったが、A 児が 3 年生のこの時点では、学校側の支援に満足している様子を語ってくれた。「学校と家庭が相互理解することで誤解のない支援ができる」という結果が得られた。

引き続き、放課後宿題教室での A 児の実態を紹介する。この放課後宿題教室は、地域団体と U 小学校との協働事業であり、国際教室担当教員によって支援の必要があるとされた多文化背景児童へ提案される。提案された A 児の家庭が承諾したので、この教室へつながった。放課後宿題教室（毎週水曜日放課後、小学校の国際教室にて）で、筆者は対象児童にボランティアスタッフとして学習支援をした。

【データ 5】 参与観察 筆者による記録より 2013 年 2 月

A 児は週に一度の宿題教室を楽しみにしているようだった。教室へ迎えに行くと、①喜んで飛び出してきた。その時点でたくさんおしゃべりする。教室を移動している間に、今日あったことや友達とのやりとりまで詳しくずっと話しばなしという感じだった。②説明的でない話し方で、言っていることがわかりにくい時もあったが、本人はあまり気にせず、とにかくよくおしゃべりをしてきた。③宿題は音読をすることが多く、漢字の読みを教え、リズムを感じさせるといった支援が多かった。学習に大きな差や遅れはないようだった。終わりにカルタなどのゲームをして、楽しんで帰った。宿題教室では、④多くの大人が面倒をみてくれたり話をきいてくれたりすることに満足していた。反対に子ども同士の関わりはうまくできず、同じ学級の友達ともけんかしてしまうことが多かった。自分の思いがうまく伝わらない、自分を理解してもらえないという葛藤を抱えているように感じた。そういう精神面のケアも必要な支援であると気付くことができた。

⇒ 【データ 5】 より放課後宿題教室でなされた支援をまとめる。

- ・ 対人関係に不安をもつ A 児の心のより所となった。(下線①④より推察)
- ・ A 児は話したいことを十分に話し、聞いてもらえる満足感を得た。(下線②)
- ・ 学校の宿題への対応をした。(下線③)
- ・ 漢字の読み方やカルタで言葉を習得するなど日本語指導が並行して行われた。(下線③)

小学校でなされた支援と、放課後宿題教室でなされた支援を表 2 と統合させ、A 児への支援の実態は以下表 3 のようにまとめられた。

表 3 A 児への支援の実態

縫部の 7 つの問題	就学前に家庭が抱えている問題	問題の共有	就学後の支援
(1) 仲間作り (異文化間対人関係形成)	友だちとのこと いじめの心配	○	放課後宿題教室は対人関係に不安をもつ A 児の心の寄り所となった。
(2) 母語保持			ポルトガル語のサポーター（日本人）の支援が行われた。
(3) 適応教育	母文化と食べ物 が違うこと	○	・ 国際教室通級での生活適応支援 ・ 保護者の姿勢
(4) 異文化間教育			
(5) 教科指導の補充・ 支え			・ 国際教室通級での教科指導 ・ 放課後宿題教室では宿題への対応がされた。
(6) アイデンティティー の確立			
(7) 日本語指導	日本語ができないこと	○	・ 国際教室での日本語教室通級 ・ 放課後宿題教室 それぞれでの日本語指導

A 児保護者が把握した就学前の問題は、○で示した通り共有され、就学後には上記の表(1)、(3)、(7)のように支援がなされたという結果が得られた。

(3)の適応教育については、A 児保護者の姿勢が問題の共有につながったとも言えるだろう。縫部(1999)では、「適応教育は、日本の学校社会における規則・校則、行動規範、学校の行事などに関する理解を目指す」と定義している。日本の学校事情を理解しようと、学校行事に積極的に参加していた保護者の姿勢により支援につながったと考えられる。

(2)、(5)については、A 児の困り感に合わせて支援がつけられていた。音読の宿題では、保護者による確認のサインや評価が求められる場合があり、母語が違う保護者にとっては対応が難しいと考えられる。細部ではあるが、このように支援は子どもが多文化背景家庭であるからといって困ることがないように配慮されていた。

縫部の7つの問題は、就学後の入国児童にみられる一般的な問題である。上記表3では、7つのうち(4)、(6)に記載がないが、あくまで今回取得したデータ内での見取りに限ることをここで確認しておく。

5.3 考察

A 児の就学に際して、家庭は日本の学校事情について情報不足で不安を抱えていた。就学後、保護者はまめに学校へ出向き情報を集め積極的に子どもの支援をつなげたが、このような家庭でなければ、支援につながらない可能性も十分にあったと言えよう。子どもたちへの支援が強化されるためには、早い段階で行政や地域団体、学校が家庭に多くの情報をもってもらよう積極的に働きかけていく必要があると推測された。早い段階とは、つまり就学前、就学直後の「就学初期」段階である。図3に支援イメージを表す。

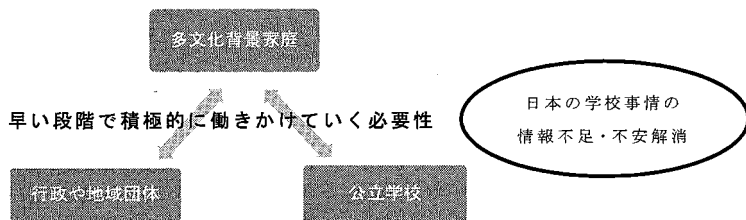


図3 多文化背景家庭への支援の働きかけ

6. おわりに

6.1 結果のまとめ

学校は支援策と児童を適切につないでいるか現状をとらえることを目的として、国際教室に通級している日本生まれ児童1名に対して2つの課題を設定した。課題1「多文化背景児童が就学に際して抱える問題は何か」については、A 児は生活適応や仲間作りに対して不安であると問題を抱えていたことが明らかになった。課題2「学校と家庭は課題1の問題を共有し、支援にいかしているか」については、多文化背景家庭のため、日本語の学校事情に対して情報不足であり、就学期には問題を共有されずにいたことがわかった。しかしA 児の場合は、支援体制が整っているU小学校に入学したことで当初から国際教室に通級した。国際教室担当者がA 児の問題を把握して支援策を家庭に提案していくと、家庭も子どもへの支援を理解し受け入れていった。これが後の支援にいかされ、就学の初期段

階での支援が有効であると考察された。U 小学校の場合、就学前にしている対策がある。

- ・近隣の幼稚園保育園へ出向き、子どもの情報の聞き取りを行っている。このとき次年度 1 年生にかかわる教員と国際教室担当教員が中心となっている。
- ・就学前健診の機会に実際に会い話してみて、多文化背景である子ども・家庭を把握している。このとき国際教室担当教員が積極的な働きかけをしている。

就学前、国際教室担当教員が中心となり、児童と家庭の実態を把握する。



就学後、国際教室担当教員は、

- ・積極的に家庭に働きかける機会がある。
- ・適切な支援を子どもにつなげる役割がある。

ファシリテーター
の役割

このように、国際教室担当教員が学校と多文化背景家庭の相互理解のファシリテーターとしての役割を果たすことができると考えられる。国際教室担当教員は就学前においても就学後においても果たすべき役割があると示唆された。

6.2 今後の課題

筆者は他の児童についても調査をしているが、紙面の都合上、別稿に譲る。体系的な支援の方法を導き出すために、研究の積み重ねが必要である。さらに、他の地域においても応用できるのか検討していきたい。多文化背景家庭の集住が進んでいる地域の先行事例を集めることや、海外の CLD 児支援の動向を把握することも重要だと考える。

(参考文献)

- 内田紀子 (2000) 「入国児童生徒をとりまく人々の意識—教師・保護者・日本語指導員の場合—」お茶の水女子大学大学院平成 11 年度修士論文
- 宇土泰寛、沖沙守彦、齋藤ひろみ、佐藤郡衛、佐藤裕之、山田誠志、古谷武志 (2011) 『外国人児童生徒受入れの手引き』文部科学省初等中等教育局国際教育課
- 齋藤ひろみ、原みずほ、小笠恵美子 (2005) 「教師と外国人児童保護者の相互理解に向けて—研究者による両者へのインタビューが果たした役割—」『国際教育評論』2 号 pp.90-98
- 佐藤郡衛 (2007) 「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」『教育学研究』74 号 pp.215-225
- 清水陸美 (2006) 『ニューカマーの子どもたち—学校と家庭の間の日常生活』勁草書房
- ジム・カミンズ、中島和子訳著 (2011) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 中島和子 (2002) 『バイリンガル教育の方法—12 歳までに親と教師ができること』アルク
- 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
- 橋本ゆかり (2013) 「教育をデザインする—実習を基盤とした年少者教育問題の探求—」『教育デザイン研究』4 号 pp.77-85

(付記)

本稿は、筆者の横浜国立大学大学院教育学研究科の修士論文である井本 (2014) 「多文化背景の子どもの家庭への就学初期における支援—学校と地域の協働の現場から—」の一部である。