

外国人児童生徒等教育における「母語が話せる教師」の役割と職能

—学級担任・教科担任との協働の観点から—

大阪教育大学 白井智美

1. 研究の目的と検討課題

(1) 外国人児童生徒等教育における指導者育成の課題

本研究の目的は、外国人児童生徒等¹の教育において、「母語が話せる教師」に求められる役割と職能を明らかにすることである。「母語が話せる教師」とは、外国人児童生徒等やその保護者の出身国の言語や文化に通じていることを条件に自治体に雇用され、外国人児童生徒等の学校生活や学習に対し言語的・文化的側面から支援を行うことを期待されている教師のことである。類似の役割を期待されている職員に母語支援員があるが、両者の違いは後述する。本研究では、「母語が話せる教師」と母語支援員の両者を指すときは、母語が話せる人材の語を用いる。

日本で外国人児童生徒等の在籍が顕在化し始めたのは1990年代であるが、2018年12月の入管法改正による外国人材の受入れを巡る労働政策の影響を受け、外国人児童生徒等教育の充実や指導体制の整備に向けた検討や施策が急速に進んでいる。それらの中で共通に指摘されている指導者育成に関する課題は、「日本語指導を担う中核的教師の養成等、外国人児童生徒等教育を担う教員等の資質能力の向上を図る」²、「日本語指導など外国人の子供への指導を行う教員や日本語指導補助者の確保・資質向上について、学校内外の多様な担い手から能力ある人材を柔軟に確保することが重要」³といった、日本語指導の担い手の確保や育成が急務だという点である。

こうした近年の改革動向の特徴は3点に集約される。1つめは、外国人児童生徒等教育担当教員が、日本語指導に関する専門教育を受けないまま指導を担っている現状を改善すること。2つめは、初期段階(日本語が全く理解できない段階)の日本語指導については、日本語教師という専門職が別にあることから、チーム学校的な発想で外部人材の育成と活用を促進すること。3つめは、「日本語指導を担う中核的教師」のみならず、教職教養として広く教員の養成教育や現職教育の中に外国人児童生徒等の教育に必要な基礎知識の習得機会を設けていくことである。

1つめと3つめについては、文部科学省の研究委託を受けて、日本語教育学会が教員の養成・研修モデルプログラムを開発している⁴。2つめについては、日本語教師になるための専門課程等⁵があるように、日本語を教える職に必要な資質能力はすでに明示されてきた。最近では「日本語教育の推進に関する法律」(2019年6月施行)などの法整備が進み、「公認日本語教師」の国家資格創設に向けた動きもあるなど、日本語教育界を中心にしてさらに「質の高い日本語教育人材の養成」が目指されており、日本語指導補助者にこうした人材を充てようとしている。

一方で、外国人児童生徒等教育において、外国人児童生徒等教育担当教員、日本語指導補助者とともに、主要な指導関係者の一人⁶と見なされている母語が話せる人材については、「日本語指導補助者や母語支援員の活用等の指導体制の構築」⁷、「日本語補助指導者や母語支援員等の配置の充実と人員の確保」⁸のように、その必要性は認識されながらも、具体的な育成方策への言及はなく、養成のための専門課程等の整備に向けた動きもない。十数年も前から、「母国語を話せる支援員については、外国人児童生徒の日本語指導や教科指導の支援、教材や学校便り等の翻訳、学校と保護者との連絡などにおいて活躍が期待される」⁹と指摘されながら、その職能に関心を向けた議論は、制度改革上も研究上も行われてきていない。

日本語での意思疎通が困難な児童生徒や保護者を目の前にした差し迫った日々の出来事への対処の中で、母語が話せる人材、とりわけ母語支援員に対しては、「1. 児童生徒の日本語・教科指導補助、学校生活のアドバイス 2. 心のサポート 3. 学校と保護者のつなぎ役(面談・家庭訪問・行事等の通訳、相談、情報提供)」¹⁰のように、期待も込めて多岐に渡る役割が想定されてきた。こうした期待が先行する中で、専門的な養成課程や資格制度を持たない母語が話せる人材について、期待される役割が妥当なのか、母語が話せたらだれでもその役割を担えるのか、といった点は問われないうちになっている。今後のさらなる外国人児童生徒等教育の充実や指導体制の整備に向けて、あるいは専門的な養成教育の構想に資する上でも、母語が話せる人材の役割とその役割遂行に必要な能力、それらの獲得過程や機会については、急ぎ検討する必要がある。

(2) 母語が話せる人材に関する先行研究の動向

これまで、母語が話せる人材の役割や資質能力に着目した研究では、母語教育の担い手としての役割¹¹や非母語話者日本語教師としての役割¹²に関心が向けられてきた。つまり、言語教育の指導者としての役割や能力の検討に関心の中心がある。一方、本研究が焦点を当てる小・中学校等で外国人児童生徒等に関わる母語が話せる人材は、直接的には言語教育の指導者としてではなく、「母語が話せる」ことを条件に、学校の多様な場面での支援活動をその役割として期待されている。かれらの活動の様子は研究論文や実践記録等の中で描かれることはあるが、そこでは母語が話せる人材自体ではなく、指導法の効果の検証や支援の結果としての児童生徒や外国人保護者の変化の記述のほうに研究関心がある¹³ため、母語が話せる人材に、「母語が話せる」ことを核にしてどのような能力が必要で、それらをどのように獲得するかについては検討されてきていない。

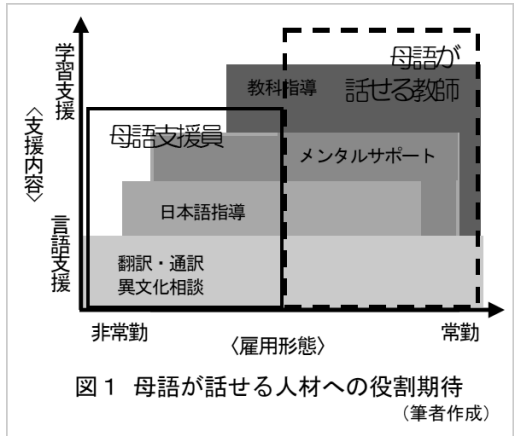
そのような中、わずかながら、中学校での母語を用いた放課後の教科学習支援の実践を分析した研究では、中国語母語話者支援者が、「子どもとのやりとりを通して、子どもの母語力、認知的レベルを探り、それに合わせた課題を設定」したり、教科の学習に「子どもの母文化背景を取り込むことを工夫して、教材を作成」したりといった、「探索的母語支援」を行っていたことが明らかにされている¹⁴。また、母語支援者による在籍学級での同室支援の事例分析を行った研究では、母語支援者が「授業者の質問や説明を日本語から母語へそのまま置き換えているわけではなく、子どもの理解状況に応じて何をどのように子どもに伝えるか、情報の選択と補足に関わる主体的な判

断を行って」いたことが明らかにされている¹⁵。これらの知見から、特に教科指導の場面では、母語が話せる人材には、「母語－日本語」の訳す力に加えて別の能力が必要であることが窺える。母語が話せる人材に期待される役割の妥当性やその役割遂行に必要な能力を明らかにする上で、教科指導の場面に着目することは一つの手がかりを得るうえで有効と考えられる。

そこで本研究では、母語が話せる人材が果たす役割と「母語が話せる」ことを核として必要とされる能力を、「母語が話せる教師」に着目して、事例研究により明らかにすることとした。

(3) 「母語が話せる教師」に着目する理由

母語が話せる人材のうち、「母語が話せる教師」は、本務校にて外国人児童生徒等への学習支援（特に教科の学習支援）を行うことを主たる職務とする常勤職員で、教師として雇用される。自治体により、呼称や教員免許状の有無を採用要件に含むか否かは異なる。一方、母語支援員は自治体や国際交流協会等から上限時間や回数を設けて一時期のみ派遣される主に非常勤職員で、支援員として雇用される。派遣時に学校が望む支援を提供する立場であり、外国人児童生徒等への学習支援を常に行うわけではない。母語が話せる人材については、既述の通り、日本語指導や教科指導の補助、メンタルサポート、翻訳や通訳といった多種多様な職務を期待されながらも、その専門性や職能が明らかにされてきていないことから、実態としては図1に示したように、「母語が話せる教師」と母語支援員は、雇用形態の



の違いと、学習支援を職務内容に必ず含むか否かという点でしか区別できない。つまり、母語が話せる人材は母語が話せることを条件に雇用されるものの、教師として働く者と支援員として働く者の役割の区別や職能の違いが明確でなく、「母語が話せる」ことがそれぞれの職務でどう活きるのか、そのために「母語が話せる」こと以外にどのような能力が求められるのかが明らかではない。ゆえに本研究では、両者の相違点に着目し、母語が話せる人材全体に向けられる役割期待の中での「母語が話せる教師」固有の役割や職能を明らかにしていく必要があると考えた。検討に際し、母語が話せる人材の大半を占める母語支援員ではなく「母語が話せる教師」に着目するのは、母語が話せるから果たせる役割と教師だから果たせる役割に分けて考えるときに、以下の理由により、「母語が話せる教師」のほう

がそれぞれの役割と職能を検討しやすいからである。
「母語が話せる教師」と母語支援員は勤務形態が異なる。常勤職の「母語が話せる教師」に対し、大半が非常勤職である母語支援員は勤務が週1回や月2回のケースも少なくない。しかし、両者

の最も大きな違いは、単に勤務時間数の多い少ないではなく、職務上の自律性や裁量の有無にある。母語支援員は必ずしも外国人児童生徒等の学習場面での活用とは限らず、保護者向けのお便りの翻訳や懇談会での通訳など、派遣された時期や学校のニーズにより、その都度、仕事の内容が他律的に変わる。また、学習場面での活用であっても、例えば、同じ学校に複数の要支援児童生徒(母語での支援が必要な児童生徒)がいる場合、母語支援員は、その日だれの支援に何時間目に入るのかは派遣先の学校に行かないとわからないことが少なくない。前回と今回で同じ子どもの支援に入るとは限らず、仮に同じ子どもの支援に入ったとしても、前回は国語、今回は算数といったように、支援に入る教科が異なることもある。母語支援員は自分で指導対象の子どもや指導時間数を決めて計画的に学習支援を行うわけではないため、指導の継続性を保てない。ここにも、母語支援員の仕事の他律性を見ることができる。このように、母語支援員の場合、職務上の自律性が小さいため、外国人児童生徒等や保護者との関わりの中でうまくいかないことが起こったとしても、それを母語が話せるから果たせるはずの役割をうまく果たせなかった結果だとか能力の不足によるものだと必ずしも判断できないのである。また、外国人児童生徒等教育に限らず、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの非常勤職員と校内の教職員との間では、しばしば連携や情報共有の困難さといった組織運営上の課題が生じることが指摘されており、勤務形態が職務遂行に少なからず影響を与えている。こうしたことから、母語支援員に着目しても、母語が話せるから果たせる役割を抽出しにくい。また、指導の計画性や継続性が担保できないことから、児童生徒への学習場面での関わりの中で求められる力も抽出しにくく、教師だから果たせる役割も検討しにくい。その一方で、「母語が話せる教師」は、外国人児童生徒等の日本語指導や教科指導等の学習支援を必ず職務に含み、指導上の裁量を与えられているため、特に教科指導の場面に着目することで、教師だから果たせる役割や必要な能力を抽出しやすい。

以下では、「母語が話せる教師」の役割と職能を、学級担任や教科担任(以下、学級担任等)との協働の観点から検討する。その理由は、外国人児童生徒等教育の指導体制の課題として、国際教室¹⁶の担当者の孤立や「日本人」ではない児童生徒に配慮した教育を行うことへの教職員間の共通理解の難しさが指摘されてきた¹⁷からである。「母語が話せる教師」には、「母語-日本語」の訳す力といった、個人に属する能力が高いだけではその役割を十分に果たすことができないことが予想され、校内の教職員とともに働く、組織の一員として求められる力にも目を向ける必要がある。そこで、「母語が話せる教師」の職能を、個人に属する能力と学級担任等との協働の中で求められる能力の2つの側面から抽出していく。併せて、それらの能力の獲得過程にも目を向け、今後の「母語が話せる教師」の養成や育成の機会検討の手がかりを得る。具体的には次の3つの研究課題を設定し、公立X小学校に配置されている「母語が話せる教師」の事例研究により検討を行う。

1. 「母語が話せる教師」の職務内容の解明、
2. 母語が話せるから果たせる役割の解明、
3. 学級担任等との役割分担の可能性、である。

2. 事例研究の方法

(1) 事例校と調査協力者の概要

X小学校は、2019年度現在、全校児童約150人、外国人児童約30人、全学年単学級、特別支援学級3学級で、非都市部にあり創立80年超である。X小学校が所在するP市は市内に8人の「母語が話せる教師」を配置している(県費採用3人、市費採用5人)。X小学校は外国人児童多数在籍校(在籍率約20%)のため、「母語が話せる教師」は3人配置されている。本研究がX小学校を事例とする理由は、3人の「母語が話せる教師」が同じ学校で勤務することから、役割遂行に影響を与える学校の指導体制等の条件を3人とも同じとみて検討できるからである。また、表1に記載のように、3人の母語と出身国は異なるため、母語が話せるから果たせる役割を言語的・文化的背景の違いに着目して検討でき、「母語が話せる教師」としての能力の獲得過程の違いも検討できる。X小学校の「母語が話せる教師」のうち、A先生(県費採用・臨時免許状有)とB先生(市費採用・教員免許状無)はX小学校配置型、C先生(市費採用・教員免許状無)はX小学校置籍型で勤務している。3人の経験年数(括弧内はX小学校勤務年数)は、A先生が約17年(17年)、B先生が約8年(6年)、C先生が約7年(7年)である。C先生は2017年度まではX小学校配置型だったが、Y小学校での外国人児童の在籍に伴い2018年度からX小学校に週3日、Y小学校に週2日勤務している。

(2) 調査の手続きと分析方法

本研究では、次の3点に関連するデータ収集のための調査を行った。「母語が話せる教師」が、①授業中に児童にどのように関わっているか。②授業中に児童とどのようなやりとりを行っているか。やりとりの際に何を考えているか。③通訳・翻訳を含め、校内でどのような仕事をしているか。調査は2019年12月2～4日(8時30分～終業後)にX小学校にて、授業観察、面接、質問紙、資料収集により行った。以下ではこの調査で得たデータを分析対象とした¹⁸。授業観察は、授業中の「母語が話せる教師」の児童への関わりの様子を把握するために行った。在籍学級での学級担任等とのTT指導(同室指導)と、国際教室での単独指導(別室指導)を観察対象とした。調査日の時間割に従い1～5校時の授業を教室後方から観察し、授業中の「母語が話せる教師」の行動や発言、児童の様子を文字で記録した。授業中の児童とのやりとりの内容(何を話したか、何を質問されたか、日本語と母語のいずれを使用したか、児童の様子など)は、終業後に面接で確認した。面接は、予め示していた質問項目7つ(「△語が話せるから、やりやすい仕事・果たしやすい役割は何か」「出身国の文化を知っているから、やりやすい仕事・果たしやすい役割は何か」など)に沿って、個人面接で半構造化面接法により行った。やりとりは音声で記録し(回答時間は、A先生100分、B先生150分、C先生90分)、後で逐語録として文字化した。一週間の平均的な仕事の内容や所要時間等は、質問紙へ回答を直接記入してもらった。また、「母語が話せる教師」の校内での役割(の変化・変更)や学級担任等との連携の実際、外国人児童の実態等については、授業観察の記録を基に、D校長に対して個人面接(非構造化面接法)を行い、回答を得た(回答時間150分)。

以下では、収集したデータの中から、仕事の中身、自身の役割認識、役割遂行に必要な能力と

その獲得過程に関する部分を抽出し、3人の回答の比較を行った。主に回答上の共通点に着目し、対児童と対保護者という2つの役割遂行場面に分類し、特徴を検討した。なお、「母語が話せる教師」は、群馬県太田市が教育特区を契機に2005年度から本格実施を始めたバイリンガル教員（市費採用）の事例などがあるものの、全国的に見ても導入例は少ない。そのため、分析に際し、X小学校や調査協力者の特定を避けるため、事例に関する詳細な記述を控えるとともに、事例の特定につながる名称等は同旨の別の単語に置き換えるなど、表現上の加工を行った。

3. 「母語が話せる教師」の職務内容

(1) 仕事の中身と内訳

X小学校では、「母語が話せる教師」の仕事について、別室指導は2時間/日、同室指導は16時間/週、翻訳は10時間/週という基準を設けている。基準設定の背景には、「保護者対応、翻訳、児童対応を、母語が話せる教師一人で行わなければならない」といった“丸投げ”の状態が他校で生じており、そのことに対してD校長が、「この仕事ができる資質を持った人の確保は現実問題として非常に難しい。母語が話せる教師の負担は増すばかりである。学校の体制として、市の体制として、どう対応していくか考える必要がある」という問題意識を持っていたことが挙げられる。それゆえX小学校では、「別室指導以外の児童への対応、保護者対応は学級担任が行う」「通訳が必要な部分だけ母語が話せる教師に助けてもらう」「翻訳すべきものを精選する」という方針を採っている¹⁹。こうした指導体制の方針を見ると、「母語が話せる教師」の仕事は、母語が話せるがゆえに膨らみかねないため、学級担任等との役割分担を前提にすることで初めて、その核となる内容を規定できるといえる。実際の仕事(一週間あたり)の中身は、面接と質問紙、校内資料分析の結果、表1の通りだった(内訳は所要時間数の多い順に記載)。

表1 「母語が話せる教師」の仕事の中身と内訳

A先生 (a国出身、 a語/日本語)	指導(48%) ： 同室指導、朝学習、縦割り班指導(掃除、遊び)、学校行事準備、校内掲示物教材作成	翻訳(40%) ： 校内文書翻訳、市教委・他校からの依頼文書翻訳	その他(12%)： 通訳(Ⓐ持ち物の連絡、Ⓑ重要な連絡事項の周知、Ⓒ宿題内容の確認、家庭訪問)、登校指導、会議(校内外)、生活指導部
B先生 (b国出身、 b語/英語/日本語)	指導(43%) ： 別室指導、同室指導、教材準備、国際教室宿題点検、国際教室環境整備(掲示物教材作成、教材棚の整理等)、縦割り班指導	翻訳(40%) ： 校内文書翻訳	その他(17%)： 通訳(Ⓐ欠席確認、Ⓑ病気・けがのとき、Ⓒ重要な連絡事項の周知、Ⓓ学校行事・特別活動、家庭訪問、会議(校内)、生活指導、放送委員会)
C先生 (日本出身、 日本語/英語/b語)	指導(50%) ： 同室指導(X小学校)、別室指導・教材準備(Y小学校)	翻訳(50%) ： 校内文書翻訳、Y小学校文書翻訳	

※(Ⓐ)は保護者の通訳、(Ⓓ)は児童の通訳

授業の時間は、A先生は同室指導(低学年)が19時間/週、B先生は同室指導(高学年)が6時間/週、別室指導が10時間/週(2時間/日)、C先生(X小学校勤務日の場合)は同室指導(特別支援)12時間/週だった。3人とも一日あたり2時間以上は授業がない時間があり、その時間に翻訳、教材準備や宿題点検、その他の仕事を行っている。B先生のみ別室指導や国際教室関連業務がある理由は、調査日時点で、国際教室での別室指導(初期日本語指導)の対象児童は2学期に来日した高学年児童1人のみだったからである。X小学校では約7年前から、国際教室での別室指導の対象を「来日後(就学後)6か月未満」の外国人児童としているため、6か月を超えた児童は原則として全ての授業を在籍学級で受けている。また、第一学年は別室指導の対象としていない。ただし、A先生も児童の学習状況に応じて別室指導を行うこともあるという。それは、途中編入などで、日本の学習指導要領上は既習のはずの教科内容を外国人児童が出身国で未習の場合、その内容を別室指導で個別に補充する必要があるからである。

「指導」に関して3人の仕事内容に大きな違いが見られたのは教材準備である。3人も在籍学級で(T2として)同室指導を行っているが、A先生が担当する2019年度の低学年は、日本生まれや幼年期に来日した外国人児童が多く、日本の保育所や幼稚園を経ているため、対訳付きやルビ付きの別教材を準備しなくても、授業中の学級担任等や同級生の言動から外国人児童は授業内容がある程度理解可能だという。またC先生の担当は低学年と特別支援学級の通級児童であるが、いずれも個別の教材準備を必要としない。一方、B先生が担当する高学年は、在籍学級で授業を受ける外国人児童の中に来日1年未満の児童が複数いることから、学級担任等と事前に打ち合わせた上で、ルビ付き教科書の準備をしたり、教科書に出てくる(外国人児童にとって未習の)漢字の対訳カードや漢字練習プリントを作ったり、学習内容に応じて写真を準備したりしている。

3人も「指導」に次いで時間を費やしているのは「翻訳」だった。翻訳は児童向けには行っておらず、すべて保護者向けの学校文書、例えば、学校便りや学級便りの行事予定の部分、保健便りや健診結果、学級ごとの連絡帳などが対象である。A先生もB先生も、「重要なことは直接(電話で)話す」と回答しており、保護者への連絡事項のうち、重要度や緊急性が高いと判断されたものは通訳で、お知らせや予定の類は翻訳で対応している。また、A先生には市教委や他校から依頼された翻訳が、C先生にはY小学校分の翻訳もある。

(2) 授業中の児童への支援

①日本語による説明・助言

授業観察でわかったことは、3人の先生とも、同室指導では、学級担任等が説明している時には外国人児童のそばに張り付かず教室後方から見ており、問いもまずは自力で解かせ、児童がわからないという意味表示をした時にそばに行き、できないところだけを手助けしていたことである。母語による授業内容の逐次通訳は行っておらず、外国人児童への説明も日本語を使用していた。つまり、説明しているのであって、訳しているのではなかった。

日本語使用か母語使用かの区別と、学級担任等の説明をそのまま訳す時と訳さない時の区別を

尋ねると、要点を抽出して日本語で説明することだった。例えば、在籍学級で小数の学習の時、学級担任が「3.742は何が何こ集まった数ですか」と問うと、B先生は来日4か月弱の外国人児童でも、問題文を母語に訳すのではなく、「0.1が10こで1」「0.01が10こで0.1」と日本語で書いて説明していた。

②母語による説明・助言

では、いつ母語を使用するのか。3人とも、「言葉を訳しただけでは伝わらない時」を挙げた。A先生とB先生が例示したのは道徳の授業だった。A先生は、日本での生活経験が少ない外国人児童の場合、道徳の教材文の場面になじみがないことがあるため、道徳の主題は変えず場面だけを児童が出身国でなじみのある場面に置き換えて母語で説明するという。B先生も、道徳の主題が外国文化の下で育った外国人児童には理解しにくいことがあるため、事前に教材文を確認し、内容によっては日本と外国(出身国)との考え方や価値観の違いを児童に母語で説明することがあるという。C先生は、低学年児童は語彙量が日本語、母語ともに少ないため、学級担任等の発問を訳しても言葉自体を知らないことがあるため、母語の語彙量を確認しつつ、学習場面に適した言葉を日本語と母語で示し習得を促すという。C先生が過去に高学年で来日した児童を担当した時には、社会科の授業は外国人児童に背景知識がなく言葉だけ訳しても全くわからなかったため、母語で説明を付け足していたという。

いずれの母語使用の場面も、外国人児童にとって未習や未知などにより教材文や場面の理解が困難だと予想される時、本時の学習内容につながる知識や言葉を補足説明していた。

③自立への願いと自信の獲得への願い

3人の先生とも、授業中に外国人児童のそばに張り付かない理由は、自分でできるようになってほしいという自立への願いと、自分でできたという自信の獲得への願いがあるからだという。C先生は、以前にX小学校配置型の勤務だった時、「自分で考えたらわかるものでも、ちょっとは自分で考えようよっていうものでも、すぐに聞いてくる子どももいっぱいいた」ことから、「依存してべったり」にならないように注意しているという。また、「担任の先生も、自分で頑張ることができるようになってほしいと思ってることは感じ取れる」ため、何でも手助けしたりはしないという。

B先生は、来日間もない外国人児童に作成して効果的だった教材として、教科名カードを挙げた。これは、おもてに「算数」、裏に「さんすう SANSUU mathematics(※母語表記)」と書いたカードで、教室に掲示された時間割表と教科名カードの漢字を見比べて、児童が自分で授業準備ができるようになってほしいと思い作成したものだという。漢字を書いているため、困っても同級生に助けてもらうことができる。意図的に全教科分は作成せず、『(カードに)無い授業が出てきたら、友達に聞いてね』と言ってある。足りないものがあるから、週1回くらいは友達に聞いて助けてもらうきっかけが出てくる。自信をもって自分でできるようになってほしいけど、人の助けも必要と思ってほしかったから、そこまで考えて作った」という。

つまり、母語が話せるからできる支援はたくさんあるが、敢えて支援し過ぎない立場をとって

いることがわかった。しかし、ただ傍観するのではなく、困った時の意思表示の仕方や友達に助けてもらう方法も教えることで、同級生との関わりの深まりも意図していた。

(3) 保護者への支援

日本語でのやりとりが難しい外国人保護者に対しては、A先生とB先生が通訳や翻訳で間に入り、学級担任等を助けているという。その際、日本語を母語(外国語)に訳すだけではない工夫をしていることがわかった。

①日本の学校文化の説明の付加

例えば、A先生は外国人保護者にまつわる次のようなエピソードを語った。「個人懇談会の約束の時間になっても来ない。電話をかけたら忘れてたと言う。別の日時の約束をしてもまた来ない。懇談会が自分の子どものためにどれだけ重要かわかってない。だから、担任の先生に『付け足していい?』と確認して、先生が訳してと言った以上に、懇談会がとても重要だという説明と、絶対に来るように!!っていう強いニュアンスを足して訳した」。外国人保護者が出身国で経験していない事柄(校外学習、修学旅行、お弁当など)は、言葉だけ訳してもその内容や目的、重要度は保護者にわからない。そのため、学級担任等の意図を損なわない範囲で説明を付加するという。

A先生は低学年担当のため、持ち物や学校行事等の説明はすべて保護者に直接行すが、B先生は高学年担当のため、説明は外国人児童に行い、児童が保護者に説明し、それで理解できなかった場合に保護者から電話してもらうという。その理由は、学校便りなどの連絡手段は日本の学校文化の1つのため、学校とお便りを介して意思疎通を図るという発想や習慣が外国人保護者にはない。そのため、学校側がいくらお便りの紙の色をピンクや黄などの目立つ色に変えて重要度をアピールしても、外国人保護者はお便りを読まないというケースが少なくないからだという。そのため、持ち物や学校行事等の写真を見せながら、外国人児童に用途、目的、必要性を説明し、児童から保護者に伝えてもらうという。B先生は、「物の写真だけ見せても、それが何に使うどういうものかわからないから、必ず人がそれを使っているところの写真を見せる」という。

こうした丁寧な説明は、単に日本のやり方や物の使い方を知らせているのではなく、外国人保護者に理解してもらうことで、学校への協力や信頼を得ようとしているのだという。

②保護者が理解できる内容に文章を変更

A先生もC先生も同じ指摘をしたのは、母語だからといって外国人保護者がみなその言語を理解できるわけではないことである。出身国の学校教育のインフラや社会情勢等によっては、保護者自身の母語力が十分でない場合がある。C先生は、「自分が辞書を調べるまで知らなかったような単語で訳しても、保護者には理解できない」ため、母語への翻訳ではなく「やさしい日本語」での書き直しを行う場合もあるという。また、外国人保護者の母語のすべてに対応できているわけではないため、B先生の場合は英語で翻訳対応している家庭があるという。保護者にとって英語は母語ではないため、なおのこと平易な英語で簡潔に訳さないと内容を伝えられない。

ただし、3人が共に述べたのは、要点を訳すとはいえ、お便り類は日本語の原本と見た目がそ

う違わないように意識して訳すことである。訳文の分量が少ないと、何か内容が減らされたのかと保護者が不審に思うからだという。こうした配慮からも、保護者向けの翻訳では、事実の伝達だけでなく保護者の信頼を得ることが重視されていることがわかる。C先生は、自身の母語は日本語のため、いくらb語が堪能でも文脈に応じた丁寧さや婉曲表現の使い分けは難しいという。そのため、気を遣う内容の翻訳ではネイティブのB先生に表現の点検をしてもらうほどだという。

4. 「母語が話せる教師」の役割と職能

以上の分析から、「母語が話せる教師」の役割と職能は、次のように説明できる。

(1) 母語が話せるから果たせる役割と職能

まず、母語が話せるから果たせる役割として顕著に観察できたのは、教科指導上の役割である。本時の学習内容の理解のために外国人児童に速やかに説明しないといけない事項を補足したり、日本と出身国の学習内容や方法の違いを児童に確認や説明をしたり、児童の母語の語彙力を判断したり、といった点で母語の活用が見られた。つまり、母語が話せることで、授業中に、今学習している内容の理解に必要な教科の既習知識の習得状況や語彙量といった、外国人児童の実態把握が瞬時にできていた。こうしたことから、教科指導上の役割を果たす際は、母語が話せる力は、子どもの母語力を測定する力と、日本と出身国の教科内容や語彙等の対応関係に関する知識と結びつくことで、「母語が話せる教師」の職能の一角をなすと考えられる。

また、B先生は、「(b国では)国語の授業で“登場人物の気持ちを読み取りなさい”という質問はされない。そういう読み方をしたことがないから、(b国出身の児童は)何て答えたらいいかわからない」というように、外国人児童が、学習様式の違いで授業中に戸惑う場面があることを指摘している。こうした学習場面に現れる文化の違いに外国人児童や学級担任等が気づいていないことも多々あるため、学習文化の違いを可視化し橋渡ししていくことも「母語が話せる教師」の役割といえる。そのためには、日本と出身国の学習様式や学習文化の相違に関する知識と、それを予め学級担任等に伝え外国人児童に必要な支援を学級担任等と計画・実施する力が必要になる。

一方で、母語が話せるからといって、母語を多用しているわけではなかった。例えば、B先生は外国人児童の生活背景や嗜好に詳しいが、それは母語での意思疎通の結果ではなく、子ども用の初期日本語指導教材の中に、「あなたはなんじにおきますか」「わたしにはいもうとがいます」などの日本語会話文の練習があるからで、そうした初期日本語指導の機会を通じて児童に関する多様な情報の収集が可能になっていると述べている。また、B先生は、日本語が理解できずストレスを溜めたり不安を増大させたりする外国人児童の気持ちがよく理解できるため、同室指導の際、訳したり説明したりといったことをせず、ただそばに付いているだけの時もある²⁰というが、児童の気持ちがわかるのは、自身も来日時に日本語学習で苦労した経験があるからで、母語が話せることが一番の理由ではないと述べている。C先生も、自分が勤務しない日のY小学校で、翻訳アプリを用いて何とか外国人児童と意思疎通を図ろうと努力している学級担任等を見ている外国

人児童は、とても安心感を覚え学級担任等を頼っている様子がうかがえると感じている。こうしたことから、外国人児童との意思疎通については、「母語が話せる教師」がいれば安心感は増すだろうが、その役割は「母語が話せる教師」しか担えないのではなく、子どもを理解しようとする思いが児童に伝わる機会や補助手段があれば、日本語話者の学級担任等でも担えるといえる²¹。

一方で外国人保護者との意思疎通では、「母語が話せる教師」の存在は学校との信頼関係構築の鍵となっている。3人の先生とD校長が同じ回答をしたのは、「C先生のように、一週間のうちに(X小学校に)居る時間が限られている人には、込み入ったやりとりが必要な保護者や児童の対応は任せられない」という点である。C先生も、自分がいない間の事情がわからないため保護者対応には入りにくいと述べている。このことが、X小学校でC先生が同室指導と翻訳以外の仕事を担っていない理由である。母語が話せる人材に対しては、「学校と保護者をつなぐ」という役割への高い期待が世間にはあるが、非配置型や派遣型の場合には、情報伝達としての翻訳や通訳はできるものの、信頼関係構築の鍵という役割まで果たせるわけではないといえる。つまり、母語が話せるだけでは果たせない役割として、外国人保護者との信頼関係構築が挙げられる。外国人保護者とつながるのは「母語が話せる教師」ではなく学級担任等であるため、「母語が話せる教師」に丸投げされる部分ではなく、逆に、「母語が話せる教師」と外国人保護者が学級担任等を「蚊帳の外」に置いた抱え込みの関係となることも避ける必要がある。ゆえに、外国人保護者との信頼関係構築の鍵としての役割を果たす上では、外国人保護者との二者間で完結する関係構築をしないという自身の立ち位置の自覚と、学級担任等と情報や指導方針の共有ができる連携力が必要になる。

(2) 教師だから果たせる役割と職能

教師だから果たせる役割としては、児童の自立を促す役割が挙げられる。3人の先生とも、外国人児童への指導を日本語力の程度ではなく、5年生ならできる、2年生なら難しいといった発達段階を考慮して決めていた。こうした指導観について、B先生は、「母語が話せる教師」になった当初の頃を振り返り、「前は日本語教師の考え方だった。日本語の基本的なものを全部しないといけない、それが終わらないと学級に戻せないと考えて、いつも焦っていた」と述べている。しかし、「子どもは周りから学ぶ力があることに気が付いた。少しでも困ったら何とかしようとする力があると気付いた。子どもは今できなくてもやればできるようになっていくし、これから変わるってことに気が付いた。そのことに気付いてから、この仕事がやりやすくなった」という。つまり、自身を言語教育の指導者から、児童の成長を長期的な視野で捉えた上で必要な支援の取捨選択を自律的に判断し実行できる立場へと、その役割認識を変化させている。この点は、上限時間や回数をつけて一時期のみ派遣される母語支援員のケースとは対照的である。派遣型の母語支援員は、他律的に設定された仕事の中で外国人児童生徒等や保護者へのその都度の支援を要求されるため、限られた時間の中で目に見える結果を残す必要がある。長期的に同じ子どもに関わることを制度的に前提としていないため、常に「今」の関わりの中での役割となる²²。

長期的な関わりを念頭に置いた立場ゆえに、「母語が話せる教師」に求められる能力として、特

に同室指導では、教科の単元構成や系統性などの知識が不可欠だ²³という点も授業観察で顕著に確認できた。それらが頭に入っていないと、日本語であれ母語であれ、児童に適切な説明や助言ができないのである。C先生が苦勞すると語ったのは、学級担任等が授業中に言う「前の時間にやっただしよ」をどの意味で訳す(説明する)かの判断が瞬時に行えないことだという。前時に学んだという事実の確認なのか、前時の学習内容を思い出ささいという注意喚起なのか、前時の学習内容が今解いている問題のヒントになるという示唆なのか。その判断には、自身が前時までの学習内容を理解している必要があるという。さらに、「4年生のときヘチマを育てたでしょ」のように、過学年の既習内容に言及する場合も多々あり、その時にはなおのこと、学級担任等が「ヘチマを育てた」で意味したいことは、教科の系統性を理解していないと判断できないという。加えて、その学級担任等の授業の「癖」の把握も不可欠だという。T2として同室指導を重ねることで、それぞれの学級担任等の言い回しの特徴が理解でき、外国人児童に対して文脈に応じた訳や説明が可能になるという。つまり、同室指導では母語が話せるだけでは教科の要点の抽出や前時までの学習内容とのつながりの説明ができないため、教科教育の知識が不可欠となるが、授業展開の見通しや理解のためには、学級担任等をよく知るといふ力も必要とされるのである。

(3) 母語が話せる人材の育成の課題

以上の分析から、「母語が話せる教師」は、長期的な視野で子どもの成長を支援するという点では、子ども理解や教科教育の知識の面で学級担任等と同等の職能が必要だとわかった。特に、教科教育の知識を前提に、外国人児童の発達段階や母語力や日本語力に応じて説明や助言、教材準備を行うことから、その職能の獲得のためには日本の教職課程相当の専門教育を経ることが望まれる。実際に、A先生はP市内で最も早い時期に「母語が話せる教師」として採用されたが、入職時には研修がなく仕事も何をしたら良いのかわからなかったため、これが自分の役割だと自信をもって仕事ができるようになったのは最近のことだと述べていた。他市で「母語が話せる教師」として勤務経験のあったB先生も、採用時に「母語が話せる教師」としての職務内容の説明を受けておらず、自身の役割を翻訳者や通訳者だと思っていたという。B先生もC先生もX小学校に勤めることでA先生から「母語が話せる教師」としての役割を做ったが、当初は教科教育の知識がなかったため、「今みたいには説明できなかった」という。X小学校で通年で複数学年の同室指導の経験を重ね、学級担任等と一緒に校内研修に参加することで、教科の系統性や指導の要点がわかるようになったという。結果的に教職課程相当の学びを代替したのは、数年にわたるX小学校でのOJTだった。群馬県太田市のバイリンガル教員の事例でも、導入当初は事前研修がなかったため、「バイリンガル教員が日本の学校事情や教科指導について学ぶこと」²⁴を目的に自主的に勉強会を開催していたという。つまり、「母語が話せる教師」にとって母語が話せることは最大の強みに見えるが、その強みは教科教育や日本の学校文化に関する知識がないと生かされないのである²⁵。

しかしながら、「母語が話せる教師」の職能の特徴は、それが本人に属する能力のみでは規定できず、常に学級担任等との役割分担や協働を前提とすることも本研究で明らかになった。既述の

通り、C先生は週2日、X小学校にいない時間があるため、配置型の時には担えていた保護者対応の仕事ができていない。これはC先生の能力の変化が原因ではなく、勤務形態の変更により“任せられない”立場になったためである。また、B先生が挙げた学習文化の橋渡しの役割も児童の実態に合った事前の教材準備も、学級担任等と情報共有や相談ができるだけの時間が確保できるからこそ可能になっている。つまり、「母語が話せる教師」の役割や必要とされる能力は、常勤で学級担任等とともに同じ学校で働くという勤務形態にも規定されることがわかった。

こうしたことから、翻って母語が話せる人材の役割や職能について考えてみると、母語力等の個人に属する能力の有無だけでは、「母語が話せる教師」と母語支援員の役割や職能を区別できないことになる。「母語が話せる教師」であっても、非配置型の場合は果たせる役割に限界が生じるし、母語支援員であっても、常勤やそれに準ずる勤務形態で継続的に同じ学校や児童生徒に関わることが可能な場合には、配置型の

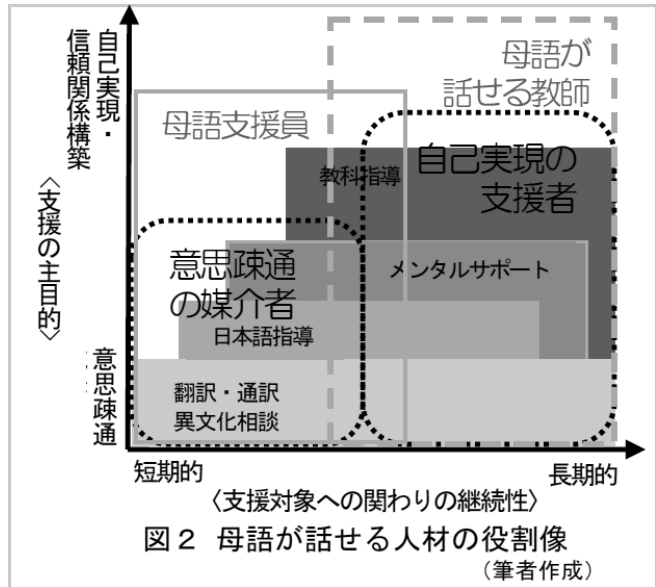


図2 母語が話せる人材の役割像 (筆者作成)

「母語が話せる教師」と同等の役割を果たせると考えられるからである。ゆえに、母語が話せる人材は、先に図1で示した「雇用形態」と「支援内容」という指標ではなく、図2に示した「支援対象への関わりの継続性」と「支援の主目的」という指標の設定により、異なる2種類の役割像を描けることがわかった。短期的な意思疎通の媒介者という役割なのか、長期的な自己実現や信頼関係構築の支援者という役割なのかである。そのため、特に後者のタイプの母語が話せる人材の育成は、「母語-日本語」の訳す力や子どもの発達や教科教育に関する知識などの(個人で蓄える力の獲得)を図る養成教育と、学級担任等や外国人保護者との関わり方などの勤務条件に応じて求められる〈他者との関係性の中で培われる力の獲得〉を図る学校現場でのOJTとの両輪で進めていく必要がある。そうした養成教育やOJTでの学習内容の検討は今後の課題とする。

注

- 1 文部科学省が用いる「外国人児童生徒等」の語は、外国籍の児童生徒、国際結婚家庭成育の日本国籍の児童生徒、日本国籍に変更した児童生徒など、国籍によらず日本語・日本文化以外の成育背景をもつ児童生徒を指す。本研究も同旨で「外国人児童」の語を用いる。
- 2 外国人材の受入れ・共生に関する関係関係会議「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策(改訂)」2019年、23頁。
- 3 文部科学省「外国人の受入れ・共生のための教育推進検討チーム報告」2019年、6頁。
- 4 公益社団法人日本語教育学会『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』2020年。
- 5 日本語教師の専門性は、大学(日本語教育専攻)卒業、日本語教師養成講座(420時間)修了、日本語教育能力検定試験合格のいずれかで保証してきた。文化庁文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版」(2019年)では、「児童生徒等に対する日本語教師」の養成・研修に必要な教育内容や教育課程が例示され、実施されている。
- 6 文部科学省「外国人の子供の就学状況等調査結果(速報)」(2019年)を見ると、指導体制の実態として、「学校に配置(複数校を巡回するものを除く)した外国人児童生徒等教育担当教員や日本語指導の支援者、母語支援員が指導・支援を行う」ケースが最も多く(28.2%)、次いで「日本語指導の支援者や母語支援員等が域内の学校を巡回して指導・支援を行う」ケースが多い(16.4%)。つまり、日本語指導の拠点校へ児童生徒が通う通級型(6.2%)と、拠点校から外国人児童生徒等教育担当教員が出向く巡回型(5.5%)のように、外国人児童生徒等教育担当教員のみが指導を担うケースよりも、日本語指導支援者や母語支援員等も関わるケースのほうがはるかに多い。ちなみに、外国人児童生徒等教育担当教員は校務分掌上の役割であり、その職として独立して採用されているわけではない。一方で、母語支援員は「臨時・非常勤職員」「ボランティア」「他機関(県・団体等)からの派遣」が全体の83.3%を占め、「常勤職員」は1.3%に過ぎない。日本語指導支援者の場合も、常勤職員としての雇用は全体の5.7%に過ぎない。
- 7 前掲2、23頁。
- 8 前掲3、4頁。
- 9 文部科学省「外国人児童生徒教育の充実方策について(報告)」、2008年。
- 10 (公財)京都府国際センター『学校で活動する母語支援員の方へ』2016年、3頁。
- 11 例えば、田慧昕・櫻井千穂「日本の公立学校における継承中国語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』第13号、2017年、132-155頁など。
- 12 高橋雅子「非母語話者言語教師の認知に関する研究の概観—学習者との母語・文化背景の共有の有無に注目して—」『言語教育・コミュニケーション研究』第13巻、2019年、1-17頁など。
- 13 例えば、滑川恵理子「言語少数派の子どもの生活体験に裏打ちされた概念学習—身近な大人との母語と日本語のやり取りから—」『日本語教育』第160号、2015年、49-63頁など。
- 14 宇津木奈美子「中国語母語話者支援者に意識の変容をもたらした教科支援の実態—『教科・母語・日本語相互育成学習モデル』の実践から—」『言語文化と日本語教育』第37巻、2009年、21-30頁。
- 15 清田淳子「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスクヤフォールディング」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』第8号、2012年、16-36頁。
- 16 国際教室とは、外国人児童生徒等に対して、日本語指導や教科補充指導などを行う別室指導教室のことである。自治体により呼称は多様で、日本語指導教室や日本語学級ともいう。
- 17 臼井智美「外国人児童生徒教育における指導体制の現状と課題」『学校経営研究』第37巻、2012

年、43-56 頁。

- ¹⁸ 筆者は、X 小学校で 2011 年度から年 4～5 回の頻度で継続調査してきたため、X 小学校の外国人児童教育や教職員の様子等の情報を事前にある程度有した状態でこの調査を行っている。
- ¹⁹ D 校長作成、中学校区外国人児童生徒等教育対応部会資料、2019 年 8 月 20 日。
- ²⁰ こうした「ただそばに付いている」という関わり方について、B 先生は、派遣時間数や回数に限られている非常勤の母語支援員ではなかなか行いにくい支援の形だろうと述べていた。
- ²¹ ただし、本研究では小学校を事例としたため、例えば中学校での進路指導の場面のように、正確にかつ機微を伝える必要がある意思疎通上の役割については、今後検討する必要がある。
- ²² 同じことは、日本語指導支援者の場合にもいえる。日本語指導支援者も、外国人児童生徒等の日本語力が未熟な一時期しか関わらないため、長期ではなく短期の関わりを前提とする。
- ²³ 同室指導では、「母語が話せる教師」は T2 の立場のため、外国人児童だけでなく他の児童にとっても先生である。それゆえ、学習支援では教科教育の知識が求められるという側面もある。
- ²⁴ 池上摩希子・末永サンドラ輝美「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—」『早稲田日本語教育学』第 4 巻、2009 年、24 頁。
- ²⁵ このことを踏まえると、「母語が話せる教師」の量的拡大を図る場合には、日本の教員養成系学部等出身で日本の教員免許状を取得した外国人留学生や日本成育の外国人学生が最適な人材候補と考えられる。かれらは母語と日本語の言語力があり、出身国と日本の教育制度や学校文化の相違も熟知しているからである。今後は、「母語が話せる教師」を新たな専門職に位置付けていくための検討も必要になるだろう。