

【事例1】一人ひとりと向き合うということ

教育学部理科専攻4年 須藤 紫野

私は、国籍の異なる児童が同じ学級でどのように生活しているのか学びたくて、実践を行った。それは昨年度に外国人学校でだんべえ踊りの交流をした際、以前は日本の公立学校へ通っていたが馴染めず外国人学校に入学した、という児童が複数いたからだ。公立学校ではどのように過ごしているのか気になっていた。



今回私は、水曜の午後に公立小学校の第3学年を対象として、総合的な学習の時間・国語・図工の学習支援をした。午後のみ第3学年には1, 2組があり、1組から毎週交互に実践を行った。ただし、総合的な学習の時間には1, 2組合同学習となる。

(1) 実践

私は、総合的な学習の時間と国語を主に支援した。どちらの教科についても、基本的に授業につまずいている児童を中心にみてきた。総合的な学習の時間の学習内容は、パラリンピック・美化活動・盲導犬・手話などからテーマをひとつ選択し、興味のある内容について調べる学習である。私は、調べる内容を決定し、発表用にまとめる作業までを見てきた。5～6人のグループ学習だったので、一つひとつのグループを回って質問に答えたり助言したりした。国語では、群読・漢字の学習の授業を支援した。また、一度漢字の学習の授業をさせていただいた。そのほか図工の授業では、紙粘土で造型した立体の色付けを支援した。

支援を行う中で、総合的な学習の時間では集団の中における役割や言動などから児童の他者との関わり方を、国語・図工では一人ひとりの取り組みを見ることができた。また、昼休みや放課後に児童と接することが、一人ひとりの性格を知る上で大切だったと感じている。このような活動を通して、短い期間ではあったが児童理解が進んだと思う。

以下に、この実践で最も印象に残っている事例を挙げる。

① 外国籍児童Aさんとの関わり

Aさんは日本語で日常会話が十分にできない。そのためか、クラスの子どもと話している姿をあまり見なかった。私も1, 2回は話しかけてみたが答えてもらえず、話ができなかった。頷いたり首を振ったりするが、特に頷く時は本当に内容が理解できているようではなかった。なぜなら、あえて3年生には難易な表現をしても必ずといっていいほど頷くからである。

<授業面での関わり>

そのため私が授業をさせていただいた時、Aさんに説明が伝わっているか不安だった

ので、机間巡視で重点的に支援した。すると、やはり伝わっていないことが分かった。プリントには何も書いておらず、うつむいていた。プリントには「漢字クイズ」があり、その１つに「『太』から点をとると…？」というものがある。私が、「『太い』ってこの漢字から点をとると何ていう漢字になるかな？」と訊いてみると、首を傾げて分からなそうな顔をした。そこで、『太』の漢字を隣に書いて消しゴムで点だけ消すのを見せようと、「オオ！」という答えが返ってきた。「そうだよ！」と嬉しくなって褒めると、Aさんも嬉しそうに笑って得意気な顔をした。どうやらこの場合の「とる」という意味が分からなかったようだった。同じ学級の児童に訊いてみると、Aさんは小学校１年生の日本語まで習っているのだという。授業後、回収したその児童のプリントを見ると、分からないながら一生懸命に黒板の答えを写していたのが分かった。

<生活面での関わり>

また、この日の放課後Aさんから自己紹介の大切さを学んだ。授業をした私に興味をもったのか、Aさんは私の名札を手にとって、初めて知ったという感じで「シノ」と言った。もちろん初回に全体で自己紹介は行ったし、他の児童は名前を覚えていてくれたので、すでに伝わっていたものだと思い込んでいた。しかし、日本語に慣れていないAさんにとっては、私の対応では不十分だったのだと気付いた。多文化地域の教育を学びたいと思い本小学校でお世話になっているにも関わらず、外国籍児童の存在を考慮していなかった自分の浅はかさを反省した。

この日以降、Aさんは話しかけると返事をするようになった。私を見てそばによってくることもあった。ポルトガル語を読んで教えてくれたり、追いかけてっこをしたりもした。会話こそできないものの、以前のように不安そうな顔をしなくなった。

② 授業を行うことの難しさ

学習支援を行って強く痛感したのは、教えたい内容を全員の児童に伝えることの難しさである。先生の説明を聞いて、一度で理解できる児童とできない児童がいる。私は後者を中心に支援をし、「わからない」と声をあげてくれる児童には対応できたと思う。しかし、できないことを隠す児童には支援しきれなかったと感じている。

それは、一度授業を行わせていただいた時によく分かった。国語の漢字学習の授業で、個別にプリントの問題を解かせ、何人かに黒板に解答を書いてもらおうと考えていた。すると予想外に黒板に書きたがる児童が多く、「書きたい書きたい！」と騒がしくなってしまった。それでもあらかじめ決めてあった考える時間を確保し、全員が解き終わるのを待った。私自身は十分に時間をとったと思っていた。しかし、授業後に回収したプリントを見ると、理解できていない児童が何人かいるのに気付いた。そのことは、机間巡視している際には気付けなかった。早く



できた児童や賑やかな児童に目がいてしまい、全員指導しきれていなかったのだ。授業の中で一人ひとりと向き合う難しさ、内容を理解させる難しさを改めて感じた。

(2) 実践を振り返って

実践を振り返ってみると、自分に足りないものがよく分かった。それは、一人ひとりをよく見る力である。頻繁に一緒にいる児童だけ、目立った特徴のある児童だけを見て、全体を把握したつもりになるのは大変危険である。しかし授業を行った際に、私はそれに陥りやすいと分かった。そこで、一人ひとりと向き合うことを今後の課題としていきたい。そのためには、向こうからはあまり近付いてこなかったり特別目に留まったりしない児童ほど、私が意識して接することが大切だと考える。日一度は声をかけ、小さなつながりでもつくっていかうと思う。



このような児童理解を深めることによって、的確な支援ができるようになる。それは、日本国籍の児童であっても外国籍の児童であっても変わらない。国籍にとらわれることなく一人ひとりの能力や性格を把握していれば、支援はできる。確かに言葉が通じないのは困難だが、それが決定的な決め手になるわけではないと思う。この実践で学んだことを忘れずに、今後に活かしていきたい。

(3) 学習支援を終えて

今回の活動で教育現場に入ることができ、本当に貴重な体験ができた。それは教育実習とは異なり、時間に追われなかったために毎週課題をもって取り組めたことが大きい。また、授業をもたせていただいたことも勉強になった。何度か実践を行った時だったので、「こんな反応をするだろう」「これでは退屈させてしまうかもしれない」などと、児童の顔を思い浮かべながら教材づくりができた。このような機会を与えてくださった校長先生をはじめとする諸先生方、子どもたち、結城先生、多くの方々に心から感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

須藤さんの報告は、教材研究に関するものでもなく、また、教科教育に特化したものでもない。つまりしていることを言葉や行動に表せない子どもを探り、じっくりと向き合おうとしている。完成度の高い指導案を作成したり、「教え方」に集中したりすることに中心が行きがちな教育実習では見逃されがちな作業である。実際に彼女が実習で出会ったのは、日本語がわからない子どもが直面する小さなつまずきであり、日本の子どもにとっても教師にとっても見逃しがちなものであった（この報告では「太いから点をとる」という

意味がわからないということ)。そうした小さなつまずきの集積が子どもの学びの意欲をそぎ落としていく可能性があることを、彼女のレポートは示唆している。さらに、「できないことを隠す児童」の存在に気づき、そうした子どもへの支援の仕方を模索しようとする。

外国籍の子どもがいない学級でも、日常の教室の中でも埋もれてしまう子どもの「見えないつまずき」は存在する。そのつまずきを拾い上げ、それを解決するには、一人ひとりに向き合うことによってはじめてその糸口が見えるという発見が、教職につく彼女の日常的な教育活動に反映されることを期待したい。

【事例2】 十人十色 —多様な子どもたち—

教育学部国語専攻4年 新增 友紀

3年次に教育実習を行った際、私は児童によって学力の定着に差があるということを感じた。また、昨年度、大泉町立西小学校の放課後日本語学級で外国籍児童に関わらせていただいたときにも同じようなことを感じた。これらの経験から、外国籍児童が教室の授業ではどうなのだろうかと気になった。さらに、放課後日本語学級の継続や来室していた児童のその後にも興味があったため、外国籍児童の多い大泉町立西小学校で実践したいと考えた。そして、大泉町教育委員会と大泉町立西小学校にご協力いただき、12月より毎週木曜日に大泉町立西小学校でインターンシップ実習をさせていただくこととなった。



担当させていただいたのは小学校4年生3学級と6年生の1学級の全部で4学級である。典型的な一日の流れは下図のとおりである。

時刻	活動内容
～10:20	小学校到着。校長先生、教頭先生に挨拶。
10:30～10:55	20分休み。主に校庭で児童と遊ぶ。
10:55～11:40	3時間目。4年生：算数の少人数指導。
11:45～12:30	4時間目。4年生：算数の少人数指導。
12:30～13:15	給食。職員室で先生方と一緒にいただいた。
13:15～13:35	昼休み。主に校庭で児童と遊ぶ。
13:40～13:55	清掃。4年生（1階西トイレ）。
14:00～14:45	5時間目。4年生：算数の少人数指導。
14:50～15:35	6時間目。6年生：体育。
15:35～17:00	校長先生、教頭先生と談話。その日の活動をメモに整理する。校長先生、教頭先生に挨拶をして終了。

このほか、4年生の国語・図工・理科も1時間ずつ入らせていただいた。教育実習とは違い、毎時間入る学級が異なるために、児童と直接関わるができるのは1時間の授業のみである。授業を通して、最初に述べた点に注目するようにした。

本報告では、実際に教育現場で見たことや経験したことを事例として示しながら、①言葉を理解することの重要性、②「できなかった」ことが「できるようになる」ということ、そして③放課後日本語学級の存在について考えたことを述べる。

(1) 実践

ここでは、4年生のAさんとBさんの事例と自分の経験をもとに、言葉を理解することの重要性と「できなかった」ことが「できるようになる」ということについて述べ、さらに放課後日本語学級の大切さについて述べたい。

①言葉を理解することの重要性

「難しい」とAさんが言うとき

Aさんは4年生の外国籍児童である。日本語も少しはわかるようだが、算数の授業で黒板をノートに写す様子や問題を解く様子を見ると、まだ完全に日本語が身につけているとは言えない状態である。ノートには漢字を書いていたが、1字か2字、多くて4字ほど書くとともに黒板を見る。漢字によっては1字書く間にも何度か黒板を確認していた。これは漢字がわからないからだと思う。

「どのようにかわるかな」(「新しい算数 4下」 東京書籍)の単元(2つの数量を関係付けて考える。たとえば、「2このさいころをふったとき、上になった目の数の和と、下になった目の数の和には、どんなかんけいがあるか調べましょう」という問題などがある。以下「かわり方」とする)の授業の中で、あるとき問題を解く際に手が止まっていたので、「これはわかる？」と声をかけるとAさんは「うん」と返事をした。しかし、その返事は本当にわかって返事をしているのではなさそうなのだ。返事をしていても問題が解けないのである。そして、「日本語、難しい」と言う。私が日本語で何度も繰り返しながら伝えようとしたがなかなか伝わらなかった。Aさんは、授業で聞き慣れない言葉が出てくると「難しい」と感じてしまうのではないだろうか。あまりAさんが式を考える手助けになれなかったことを申し訳なく、自分自身の力のなさを情けなく感じた。



次の週は「4分の1メートル色をぬる」といった活動をしていたが、Aさんの様子を見ると、それほどつまづくことなくすぐに解いてしまった。教科書に図が示してあり、問題の日本語もそれほど難しくなかったようだ。「かわり方」については問題文も長く、問題文を理解することが困難だと推測された。日本語がわからないときは、まわりの児童の様

子を見てまねをしているようだった。

Aさんに対しては、担任の先生も机間指導の中でたくさん声をかけ言葉の補足をするといった支援を行うなど、特に気を配っているように感じる。「外国籍」だからではなく、今のAさんにとってそれが必要だからだと思う。私は担任の先生ほど適切な支援はできなかったが、自分なりに何ができるかと考えた。そして、言葉で伝わらないときは図を用いて説明するようにした。

Aさんの場合、つまりくことがあるのは言葉の問題の可能性があり、ここから外国籍の児童が学習でつまづく原因のひとつとして言葉の問題があげられる。

「言葉がわかる」ことと学ぶ姿

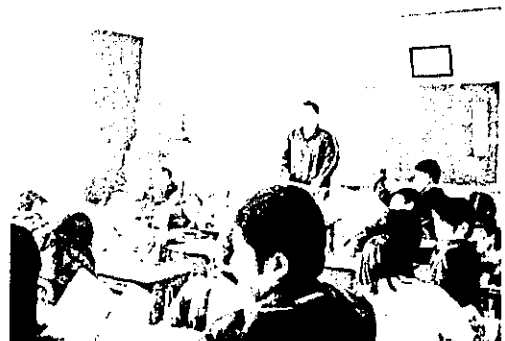
Bさん（4年生）は、昨年度来日した外国籍児童である。私が授業に入るときはちょうど日本語学級に行っていて算数の授業で関わることはほとんどない。しかし、昨年度日本語学級で会ったときからずいぶん成長したと感じた。まず言葉だが、以前は全くといってよほど日本語が通じず、コミュニケーションに苦労した。今もわからない部分があるようだが、少なくとも休み時間や放課後のコミュニケーションではそれほど苦労することはないようだった。外国籍の児童同士で話すときはポルトガル語を使ったりもするが、私たち日本人とは日本語で会話をすることができる。さらに、Bさんの成長は言葉だけではなかった。日本語学級では言葉がわからないこともあったのかもしれないが、以前は日本語学級に来てもなかなか学習をしようと思わず、教室を走り回ったりすることが多かった。しかし、現在は1時間だけ関わった図工の授業でも騒ぐことなく、しっかりと活動に取り組んでいた。休み時間も、ふたりの児童がなわとびの取り合いでけんかになりそうだったとき、けんかの仲裁をしたのである。1年間でこんなに成長したのか、と驚いた。

先生方の力はもちろんだが、やはり日本語が理解できるかできないかで、生活面や学習面における態度や身につく力が違ってくるように思う。たくさんの外国籍の児童がいるが、その多くは言葉で大変な思いをしているかもしれない。しかし、少しずつ日本語を覚えることで、Bさんのように生活面・学習面ともに成長が見られたらいいと思っている。

昼休みの体験から

昼休みに外国籍の児童数人とかくれんぼをした。彼らは、児童同士で話すときにはポルトガル語でも話していた。中にはアクセントも特に癖がなく、私たちと同じように日本語を話せる児童もいたが、やはりポルトガル語も使っていた。どんなに日本語が話せても、外国籍の児童同士のときはポルトガル語を使う方が楽なのだろうか。

私は、子どもたちがポルトガル語を話しているとき、みんなが何を言っているのかまったくわからない。そのあと私に日本語で伝えてくれたが、会話の中に入れないうちもあつた。そのようなときはただ黙ってみんなの様子を見ているだけになる。日本語



が話せない外国籍の児童は、普段からこのような経験をしているのだ。私の場合は児童が日本語も話してくれたが、外国籍の児童が日本国籍の児童の中に入ったときは、まわりにポルトガル語で伝えてくれる友だちがないこともある。言葉がわからない中で長い時間過ごすのは辛いことだと思う。授業中も同じではないか。何だかわからない中で教室にいるのは、授業にもついていくことができず苦痛だろう。このような児童にとって、やはり日本語学級は不可欠な存在と考えられる。

今回さまざまな経験をする中で、言葉の問題の重さを改めて感じた。私は、学力に国籍は関係ないと思う。しかし、外国籍の児童が学習でつまづいている場合、それが言葉の問題によるものだとしたら、「外国籍だから」ということになる。もし母国で母語による授業を受けていたら、学習でつまづかずに過ごせる可能性もある。このような児童が「勉強は難しい」「勉強したくない」と思わないようにするためには、どうすればよいのだろうか。

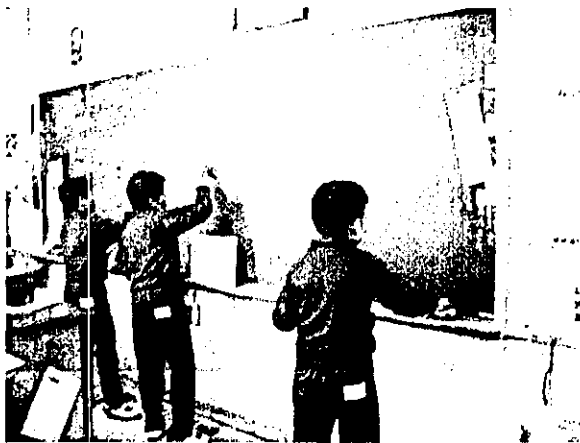
それぞれの学級に入るのは1週間に1回、1時間ずつなので、言葉の問題に取り組むことができず、残念に、また申し訳なく思った。Aさんのように何度繰り返して話しても伝わらないことがある。そのようなときはどれだけ言葉を使っても難しい。そんな中で意識したことは、言葉で伝わらなければ図を示して伝えようということだった。それによって少しは伝わったと思う。まだまだ未熟なものでできることには限界があるが、その中で自分なりにできることを考え、実行していくことの大切さを感じた。

②「できなかった」ことが「できるようになる」ということ

昼休みに遊んでいたときに、ある児童が「先生、算数が少しわかってきたよ」と声をかけてくれた。机間指導の中で計算スキルの最初の2問を、ひとつずつ確認しながら一緒に解いた児童だ。遊んでいる時間にもそのようなことを言ってくれて嬉しかった。やはり少しでも「できた」という思いが持てるということは大切なのだと感じた。

また別の日、「二重とびができない」と言いながらなわとびの練習をしている児童がいた。その様子を見ると、少し脇がいて、縄がふらふらしていたように感じたので、

「脇をしめてやってみよう」と言ってみた。すると、その児童は二重とびを跳ぶことができた。「できた、できた!!」と喜んでいて。まだ長く続けては跳べないが、そのあとも最初の1・2回は跳ぶことができていた。私も縄跳びが得意ではないのだが、なんとかアドバイスをすることができ、できなかったことができるようになったという喜びを児童に感じさせることができてよかったと思う。そのあと廊下で会ったときや、次の



週に会ったときにも、「先生ありがとうございました」と声をかけてくれ、嬉しく感じた。

児童にとって、できなかったことができるようになるということは本当に喜ばしいこと

なのだ。それはどんなに小さなことでも……。外国籍の児童で日本語に課題をもっている児童の場合はなおさらで、達成感をもたせることがいかに大切かを実感することができた。

③放課後日本語学級の存在

放課後、4年生の児童数名が校庭で遊んでいるのが見えたので、一緒に下校時刻まで鉄棒やなわとびで遊んだ。このときいた児童のほとんどは外国籍の児童で、ひとりだけが日本籍の児童だった。外国籍の児童のうちひとりAさんで、ひとりBさんである。また、Bさんを含む3人は昨年度日本語学級に来ていた児童だった。彼らのほとんどが首に鍵をかけていたので、学校が終わってすぐに家に帰ってもひとりなのかかもしれない。

実は放課後日本語学級がどのように継続されているのか気になったのだが、実際に学校に行ってみると、今年度は、放課後日本語学級は行っていないと伺った。校庭で遊んでいた児童は、放課後日本語学級があったころはそこを居場所としていたが、今はそのような



場所がないために校庭で遊んでいるのだ。子どもたちの放課後の居場所が今どうなっているのか、あのとき日本語学級に来ていたみんなは放課後どうしているのか気になった。

低学年の児童は児童館があるため居場所があるが、児童館は3年生までなので、中学年及び高学年の児童は家に帰っても誰もいない場合などは放課後の居場所がない。校庭で友だちと楽しそうに遊んで

いるのでそれはよい。しかし、児童にとって放課後日本語学級は、宿題を見てもらったり学校生活での悩みなどを聞いてもらったりする場でもあった。家に宿題を見てくれる人がいなかったり話を聞いてもらう時間がなかったりすると、放課後日本語学級がなかったら、児童は授業以外で学習する習慣がつかず、悩みを抱え込んでしまう恐れがある。また、日本語やポルトガル語などの母語を学習する時間も授業時間外にはなくなってしまう。

放課後日本語学級は、児童の居場所の確保や学力の底上げ、そして日本語の補強をするという点でよい取り組みである。前に述べたBさんのように、日本語学級に行くことで日本語が上達した児童もいる。放課後に時間を設けることで授業では補えない部分を補い、外国籍児童にとって必要不可欠な存在である。教員不足や児童の帰りが遅くなるということで安全性の問題もある。しかし、暗くならないうちに帰らせたり保護者に迎えに来ていただいたりするなど、児童の安全を守るための方法は残っているのではないだろうか。今後とも、充実した日本語学級での支援が望まれる。

(2) 実践を振り返って

算数の授業に入らせていただいて感じたのが、学力に差があるということだった。机間

指導が中心となったが、定着している児童とそうでない児童の差が大きいことを感じた。私はつまづいている児童がいないか気をつけ、つまづいている児童を支援するようにした。その際、何がわからないのか、なぜ間違えるのか、ということを考えながら支援した。

中には言葉による説明だけでは伝わらないこともあった。そのような場合には、持ち歩いていた小さなメモ帳を利用して、できるだけ図を用いて説明するようにした。言葉だけではなく、視覚的なものも使って伝えようとするのが大切だと思う。そのときの状態に合わせて、言葉だけでは伝わらない場合はほかの方法も考える。私にできることは図で示しながら話すことだけだったが、それでも言葉だけよりは伝わったと思う。

また、言葉を理解することの重要性もあらためて感じた。学力の差は国籍に関係ないことを感じたが、外国籍の児童が学習でつまづいている場合、その原因のひとつに言葉の可能性がある。日本語がわかれば伝わる部分もあるだろう。外国籍の児童にとっての大きな壁は、日本語なのではないか。今回言葉を理解することの重要性を感じたにも関わらず、私はそれに対して何もできなかったことが悔やまれる。もちろん短時間で日本語を定着させることができるはずがない。外国籍の児童は、日本語学級で時間をかけて少しずつ日本語を学んでいるのだ。

しかし、だからといって何もしないのではいけない。私は、日本語が伝わらないときは他の方法をとった。そのときはそれでもいいかもしれない。だが長期的に考えると、外国籍の児童の場合、いつかは日本語を定着させることが求められるように思う。日本語学級の外で、授業の中でどんな支援ができるのか。今はその答えは見つからないが、今後の課題とし、考えていきたい。そして、少しでも日本語を伝える手助けができればいいと思う。

(3) 実践を通して学んだこと

西小学校での学習支援は、さまざまなことを考えさせられ、たいへん勉強になった。私は、つまづいている児童を中心に見るように心がけた。その中で、言葉の重要性を感じた。それと同時に、日本籍でも外国籍でもさまざまな児童がいて、国籍でひとくくりにはいけないということを実感した。「外国籍だからこうである」ではなく、一人ひとりの児童が、今どんな状態で何を必要としているかを考え、それに合わせて対応していくことが必要である。実際、先生方を見ていても、国籍で分けることはなくそれぞれを個として接し



ていたように思う。変に国籍を意識する必要はないのだということを学んだ。

また、児童が「できた」という喜びを感じることは大切だと実感した。子どもにとって、できなかったことができるようになったということは大きい。私も、「わかった」「ありがとう」という言葉を聞くことができると嬉しくなる。いろいろな場面でその喜びを伝えていきたいと思った。

授業を通して、先生方が児童の言葉をうまくとりあげていると感じた。児童の発言や、ちょっとしたつぶやきを逃さない。私がただ児童の言葉を聞いているときに、先生はその言葉をとりあげて授業に結び付けていった。児童をうまく乗せていると思う。それによって児童も授業に意欲的に参加するようになっている。

たとえば、「面積」の授業のときに私が教室に入ると、「この前『じんとりゲーム』で負けちゃったんだ。9対8で惜しかったんだけどね」と言う児童がいた。私は「じゃあ今日は負けないように頑張る」と言ったのだが、先生は違った。すかさず、「なにが9対8だったの？」と聞いたのだ。実は面積の単位を学習する際に、導入としてじんとりゲームを取り入れていたのだ。最初は色をぬった部分を切り取って重ねて比べるという方法で勝敗を決めていた。その次の段階として、切らずに勝敗を調べる方法としてマスの数を使った。しかし、マスの数ではさまざまな大きさがあり正確ではないということで、第3段階は最も小さいマスにあわせて、「小さい正方形」が何マスかを数えて決めることにした。このような活動を前時までに行っていたそう。

児童が声をかけてきたときはまだ授業が始まっていなかったが、先生は決まった単位で勝敗を決めていたということを確認するために、児童の言葉を逃さずにそこから入っていた。私はただ「勝った」「負けた」ということを聞き、勝敗についてのみ返事をしていたが、先生は子どもの反応やつぶやきを逃さずに、次につながる言葉かけをしている。私は自分の未熟さを実感した。児童の言葉に返事をすればよいわけではないということを知った。子どもの言葉にはどんなことが含まれているのか、今、目の前にいる子どもは何を考え、どんなサポートが必要なのかを考えて声をかけていくことが大切だと学んだ。何となく聞いているとせっかくの児童の反応を活かせない。よい意味で常に児童の反応に敏感になれば、と思った。

そのほかにも、児童が小さな声で言った言葉を「〇〇さん、今、何て言った？」と聞くことで児童に自信をもたせ、発言を授業に活かしたり、児童の年齢を例に挙げてかわり方の復習をしたりするなど、よい授業をたくさん見せていただいた。

また、4年生のどの学級も、わからないことを「わからない」といえる雰囲気だったことに感銘を受けた。間違えることを恐れず、わからないことを恥ずかしがらずに質問することができるというのは大切なことだ。そんなよい雰囲気をつくれるのは先生方の力だと思う。私が将来つくりたい学級の目標になった。

新增友紀さんも、須藤紫野さんと同様に、子どもの「つぶやき」から「つまずき」を拾い上げ、日本語でのコミュニケーションに限界がある子どもへのサポートの仕方を検討している。そのなかでできるだけ図を用いるようにして視覚的に伝えようとする工夫が述べられているが、そこには、2年前の組紙づくりの指導の体験が活かされているのかもしれない。新增さんは同時に、日本語で学ばせることの重要性にも気づき、日本語への学習に十分な支援ができないもどかしさも感じている。

新增さんが実習経験から導き出したもうひとつの結論にも注目される。それは、たとえば小さなことで「できなかったこと」が「できるようになる」経験をさせることが、日本語

の限界で必要以上にとまどう子どもには、とりわけ重要になるという指摘である。外国籍の子どもにとって、日常の学校生活で、どのような場面で何ができるようになったと感じているのか、子ども自身は自分ができること・できないこと、自分ができるようになること・ならないことをどのようにとらえているのか。こうしたことを、さらに詳細に見ていくことにより、より効果的な指導が発掘されるだろう。

須藤さんも新增さんも、それぞれに通常の実習校では体験し得ない側面を本事業で学んでいる。それは、日本語の理解が学びの障害になっている外国籍の子どもだから顕著に見えてくる発見なのかもしれないが、その他の子どもに対しても応用可能な発見である。

4月より彼女たちが教師として配属される学校には、外国籍児童生徒がいるとは限らないが、彼女たちが見出した指導のあり方、すなわち、子どものつづやきからも敏感につまづきを発見し、一人ひとりの違いに応じたきめ細かな指導をとおして、子どもが達成感をもつ指導が、遺憾なく発揮され展開することを期待したい。

6. 多文化地域の学校に対応できる教員の育成をめざして

多文化地域の学校に対応できる教員の養成は、教員養成大学ではほとんど検討されていない。平成2年度に教室内に多文化現象が現れ始めたにもかかわらず、本学でも本格的に取り組み始めたのが、平成10年度である。大泉町の学校教育現場は、学校教育現場の最前線にいる学校教師、教育委員会関係者の先見性と柔軟性によって支えられてきたと言っても過言ではない。

しかし、こうした自治体の努力が限界にきていることも事実である。南米系ニューカマーが集住する15都市の首長は、外国人集住都市会議を設け、国や県レベルでの効果的な施策展開を訴えている。そこでも多文化地域の教育現場に対応できる教員養成カリキュラムの開発が緊急課題として指摘されている。今後、われわれはどのように教員養成カリキュラムを開発していけばいいのだろうか。

その解決のひとつが、「今・ここから」の対応のなかで試行錯誤し構築されてきた「現場たたきあげ」の教育実践から学び、その可能性と限界を検討することによって編み出される教員養成カリキュラムを開発することにある、と考える。本稿で紹介したフレンドシップ事業もその実践のひとつである。

大泉町の「現場たたきあげ」の教育実践を支えているのは、従来の教員養成の資質・知識・技能に加えて、(1)日本語指導と多文化共生に関する知識と技能、(2)児童生徒を取巻く多文化地域の変化を読み取り、迅速かつ柔軟に対応する力、(3)学校と地域との緊密な連携をコーディネートする力である。これらの要件は、おそらく、多文化地域の学校の教師に限らず、教育のさまざまな領域についても要請される内容であろう。しかし、多文化地域の変化の大きさと地域連携の必要性から、その要請はとりわけ高いものとなる。

具体的には、外国籍児童生徒と多文化共生等を学習するカリキュラムに加え、(1)多文化地域でのフィールドワーク・教育実習体験に基づき、(2)多文化地域の現状と構造を理解し、(3)学校-地域間をコーディネートしながら教育実践を創る、という養成カリキュラ

ムが必要になると考えられる。

群馬大学では大泉町との連携のもと、上述した要件を念頭に、試行的に人材育成活動を展開している。平成12年より継続的に実施している文部科学省教員養成学部フレンドシップ事業「教師と共に創る多文化共生教育実践」、平成14～16年度文部科学省地域貢献特別支援事業 群馬県・群馬大学「多文化共生研究プロジェクト」もその一環である。

これらの事業では、学生に対して、(1)現地でのフィールドワークをとおした多文化地域の現状理解と実習の徹底、(2)プロジェクトの企画・運営への参与を通じたコーディネータの育成、(3)ポルトガル語・スペイン語講座や多文化地域のボランティア講座を通じた共生マインドの形成等、をはかるようにした⁽⁷⁾。また、学生の自主的な活動が継続的に展開するよう、相談・研修の機会と大学間・学部間を超えた交流の場を用意した。たとえば、大泉町の協力で開設した「多文化共生研究プロジェクト推進室(大泉町分室)」や本年度赤城青年自然の家で2泊3日の予定で実施する群馬大学「地域貢献活動学生協力者養成講座」があげられる。

今後とも、多文化地域の教育現場は変化し続けるだろうし、その変化に対応できる教育実践は、教育現場でたたきあげられていくことになる。教員養成機関としての大学には、その「現場たたきあげ」の教育実践に学び、埋め込まれた人材育成への要請を読み解き、人材育成カリキュラムを開発するという新しい役割が期待されている。

(1) 小内透編著『在日ブラジル人の教育と保育』明石書店、22・29頁参照。

(2) 大泉町教育委員会教育長関田訓一氏の話題提供による。第2回多文化共生シンポジウム「在日ブラジル児童生徒の教育選択」(主催：群馬大学 平成13年8月27日)。シンポジウムの記録は、平成12・14年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書(研究課題番号12410070：研究代表者 結城恵)『在日ブラジル人子女の教育・進路選択の多様化と教育支援に関する比較社会学的研究』に所収。

(3) 増田眞次「群馬県大泉町における児童・生徒の異文化需要に関する研究」上越教育大学社会科教育学会『上越社会研究』,119-128頁,1999年。

(4) 結城恵「総合的な学習の時間に求められる教師の役割—『きょうせい』ってなんだろう?—の実践をてがかりに—」日本教育大学協会第二常置委員会編『教科教育研究』,161-176頁,2002年。

(5) 幸山紘子・結城恵「コース別学習の学習効果に関する一考察—『2けたのかけ算』での実践を手がかりに—」群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター『群馬大学教育実践研究』第20号,387-400頁,2003年。

佐藤康・結城恵「児童はどのように誤答をしたか—コース別学習「2けたのかけ算」実践における支援のあり方—」群馬大学教育学部『群馬大学教育学部紀要(人文・社会科学編)』第53巻。

(6) 富澤秀文「教師と共に作る多文化共生教育実践プロジェクト—斜交式組紙づくりによる

実践の試み一」日本教育大学協会全国時術部門関東支部会調査研究委員会『教員養成における美術教育の役割—教育・研究・社会貢献の在り方を探る—』, 21-30 頁, 2004 年。

(7) 詳細は、結城 (2003) 他、以下の報告書を参照。

『群馬県・群馬大学「多文化共生研究プロジェクト」報告書』(2003 年 3 月: 群馬

大学地域連携推進室: プロジェクト代表 結城 恵)

『平成 12 年度 教員養成学部フレンドシップ事業「フィールドワーク体験学習」報告書』(平成 13 年 3 月: 企画・実施責任者 結城 恵)

『平成 13 年度 教員養成学部フレンドシップ事業「フィールドワーク体験学習」報告書』(平成 14 年 3 月: 企画・実施責任者 結城 恵)

『平成 14 年度 教員養成学部フレンドシップ事業「教師と共に創る多文化共生教育実践」報告書』(平成 15 年 3 月: 企画・実施責任者 結城 恵)

第5部 第4章

GCC諸国における労働市場と外国人労働者に対する社会保障

はじめに

高橋陽子

1960年代から1970年代にかけての石油生産の好調な伸びによって、ペルシャ湾岸に位置する産油国は近代化政策を推進することが可能となり、インフラ整備をはじめとした多くの国土整備計画が開始された。自国民に対しては無償教育や高福祉政策を提供することが可能となったが、そうした国家計画や政策を実行するための労働力は域内において絶対的に不足しており、外国人労働者を積極的に受け入れ、その後も依存せざるを得ない状況にあった。同時期は政府の規模も拡大傾向にあり、多くの自国民を公共部門で雇用することが可能であった。しかし1980年代から1990年代における原油価格の低迷により、それらの国々では国家歳入が悪化し、既に存在する外国人労働者への対処と自国民への雇用機会創出の問題に同時に直面することとなった。その結果、自国民優遇政策、労働市場の自国民化政策が開始され、外国人労働者に対する社会保障の整備は遅れを取るようになった。

本稿では、外国人労働者受け入れと自国民への雇用創出を共通の課題としている湾岸協力会議加盟国（以下GCC諸国）の労働市場につき、統計資料をもとに概観し、近年推進されている自国民化政策および外国人労働者に対する社会保障関連の法律を取り上げ、その特徴と問題点について考察を加える。

1. GCC諸国の人口構造と労働市場

GCCはペルシャ湾岸に位置するアラブ首長国連邦、バハレーン、サウジアラビア、オマーン、カタール、クウェートの6カ国から構成されている。GCC諸国は、サウジアラビア（日本の総面積の約5倍）を除けば小さな国々から構成されており、同国を除いた5カ国の国土総面積を合計しても日本より少し大きい程度であるが、その膨大な天然資源埋蔵量により重視されてきた地域であり、また中東和平プロセスやイラク情勢にも関連して、地政学的な重要性も増してきている。

サウジアラビアは国土面積に加えて人口においてもGCC諸国全体の70%を占める地域の大国であり、人口に占める外国人人口の割合は最も低い。一方、地域経済においては、GCC全体のGDPの50%強を占めてはいるが、小国ながらもその20%占めるアラブ首長国連邦や、近年GCC諸国のGDP成長率平均を上回る急成長を続けているカタールが存在感を増している。一人当たりGDPについても同様で、カタール（30,500ドル/カタール中央銀行2003年）を筆頭に、アラブ首長国連邦（18,958ドル/外務省2002年）、クウェート（16,336ドル/クウェート国立銀行2002年）が上位を占めるが、サウジアラビアは9,275ドル（外務省2003年）とGCC諸国において最下位である（バハレーンは11,090ドル（外務省2001年、オマーンは非公表））。

本章ではGCC諸国の人口構造と労働市場につき、統計資料を用いて分析を試みる。

(1) GCC 諸国の人口

GCC 諸国の総人口は約 3 2 1 5 万人であり、各国別の詳細は表 1 の通りである。アラブ首長国連邦とカタルは総人口における外国人人口を公表していないが、一説には、アラブ首長国連邦では 8 5 %、カタルでは 8 0 % が外国人人口であると言われており、特定の国籍保有者への査証発給制限などを実施するなど、外国人人口の流入を抑える取り組みがなされるようになった。

ほとんどの国で自国民人口の男女比がほぼ 1 : 1 であるのに対し、バハレーンとクウェートでは外国人人口の男女比が約 2 : 1 と男性が圧倒的に多く、オマーンでは同比が 4 : 1 とさらなる不均衡を見せている。このことから、アラブ首長国連邦人口における男女比の不均衡は、男性外国人人口の影響を受けていると推測できる。

表 1. GCC 諸国人口概要

		1999		2000		2001		外国人比率(2001) (%)	GCC 人口 に占める 割合(%)
		男性	女性	男性	女性	男性	女性		
アラブ首長 国連邦	総人口(人)	3,033,000		3,247,000		3,488,000		非公表	10.9
	自国民(%)	67.2	32.8	67.4	32.6	67.6	32.4		
	外国人(%)								
バハレーン	総人口(人)	620,989		637,582		650,604		37.6	2.0
	自国民(%)	31.6	31.0	31.5	30.9	31.5	30.9		
	外国人(%)	25.9	11.5	25.9	11.6	26.0	11.7		
サウジアラ ビア	総人口(人)	21,334,170		22,009,535		22,689,903		26.1	70.6
	自国民(%)	36.9	36.5	37.0	36.6	37.2	36.7		
	外国人(%)	26.6		26.4		26.1			
オマーン	総人口(人)	2,325,438		2,401,256		2,477,687		26.3	7.7
	自国民(%)	37.8	36.6	37.6	36.4	37.5	36.2		
	外国人(%)	20.9	4.7	20.8	5.2	21.1	5.2		
カタル	総人口(人)	561,270		578,510		597,025		非公表	1.9
	自国民(%)	-	-	-	-	-	-		
	外国人(%)	-	-	-	-	-	-		
クウェート	総人口(人)	2,273,719		2,228,363		2,243,080		61.9	7.0
	自国民(%)	17.4	17.8	18.3	18.8	18.8	19.3		
	外国人(%)	43.7	21.1	42.5	20.4	41.6	20.3		

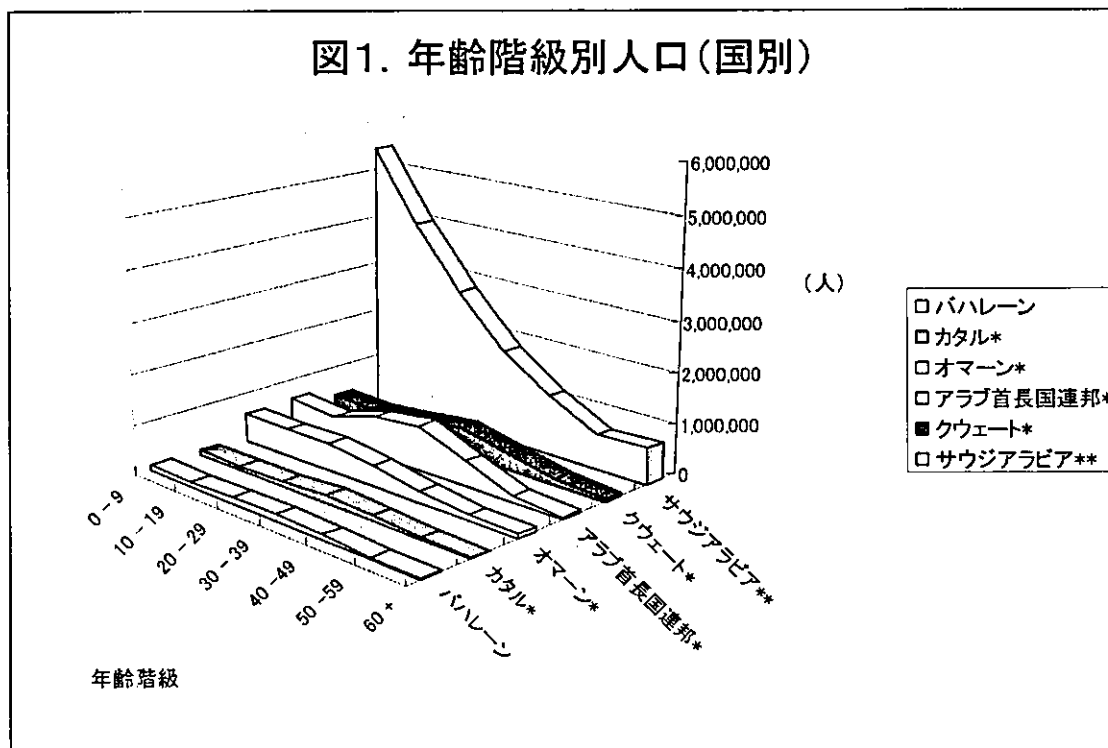
GCC (2004) より筆者作成

GCC 諸国人口を年齢階級別に見てみると図1のようになる。

GCC 諸国の出生率は現在でも高いレベルにあるが、1960年代には社会経済開発が開始された直後で乳幼児死亡率が高かったため、人口増加は適度に抑制されていた。1970年代にはって開発計画が本格化し、医療施設や生活環境の整備が進展したことから乳幼児死亡率が低下したが出生率は下がらず、地域人口は急増した。

サウジアラビアは自国民人口のみであるが、他国との圧倒的な人口規模の差が現れている。また若年人口の多さも注目すべき点である。サウジアラビアは1980年代から労働市場の自国民化を推進してきた結果、現在では総人口に占める外国人人口の割合を30%以下に抑えることに成功している。インパクトの大きいサウジアラビアを除き、5カ国を比較したものが図2である。

クウェートは総人口に占める外国人人口比率が60%を超えており、また外国人人口を公表していないアラブ首長国連邦とカタールは外国人人口比率が80%を超えていると言われていたが、図2からは同3カ国において、とくに働き盛りの年齢階級人口がひとつの山をつくっているという共通点が見出せる。このことから、同3カ国においてこの外国人人口が労働市場において大きなシェアを形成していることが推測される。



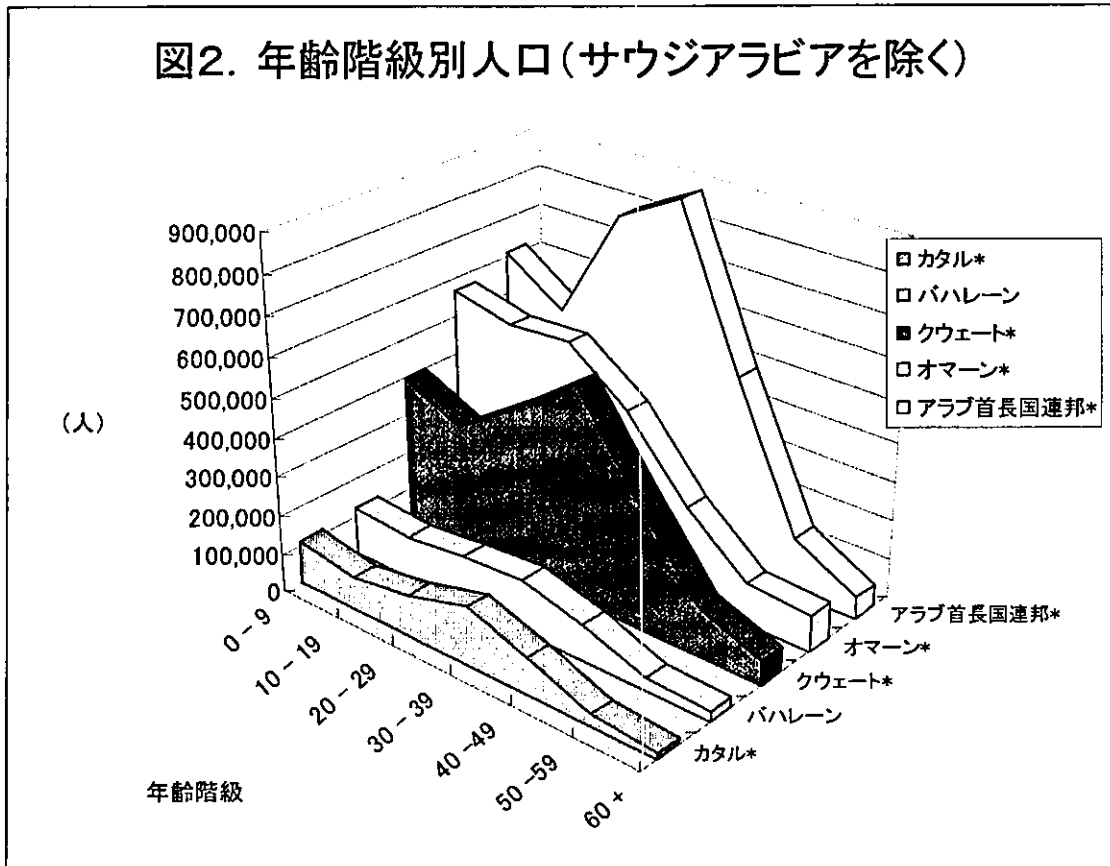
GCC (2001) より筆者作成

* 推計値

** 外国人人口を除く

*** 国によって年齢階級別人口を自国民のみ公表しているなど、データが不十分だったため、ここでは比率ではなく実数を用いた

図2. 年齢階級別人口(サウジアラビアを除く)



GCC (2001) より筆者作成

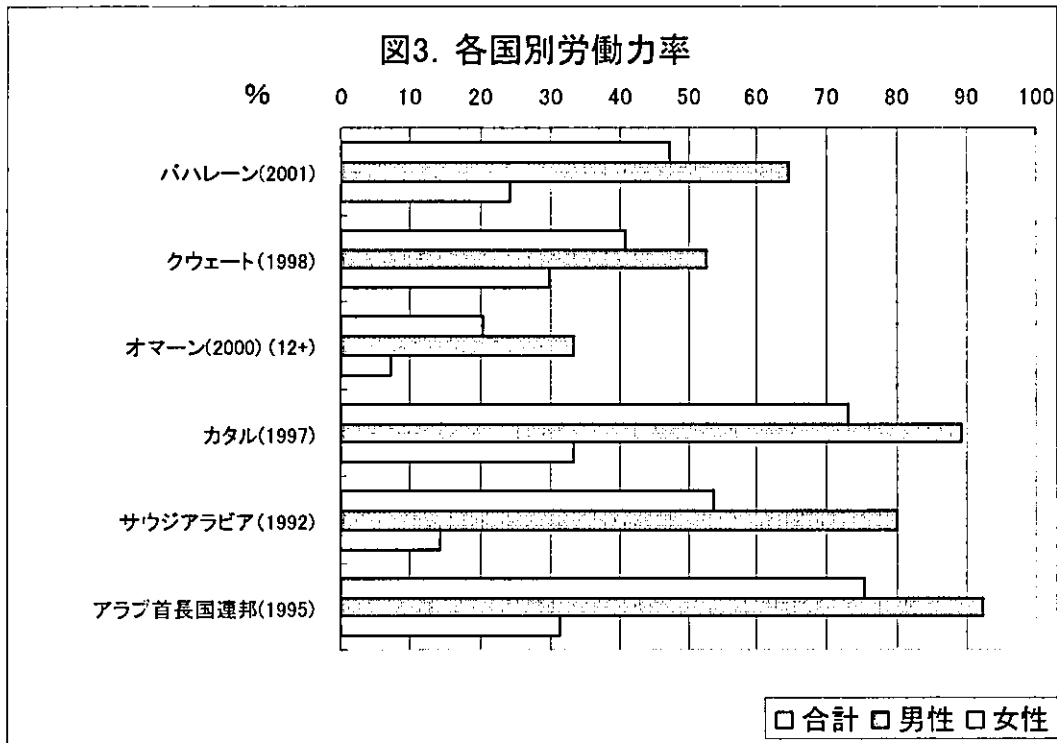
* 推計値

** 国によって年齢階級別人口を自国民のみ公表しているなど、データが不十分だったため、ここでは比率ではなく実数を用いた

(2) GCC 諸国の労働力

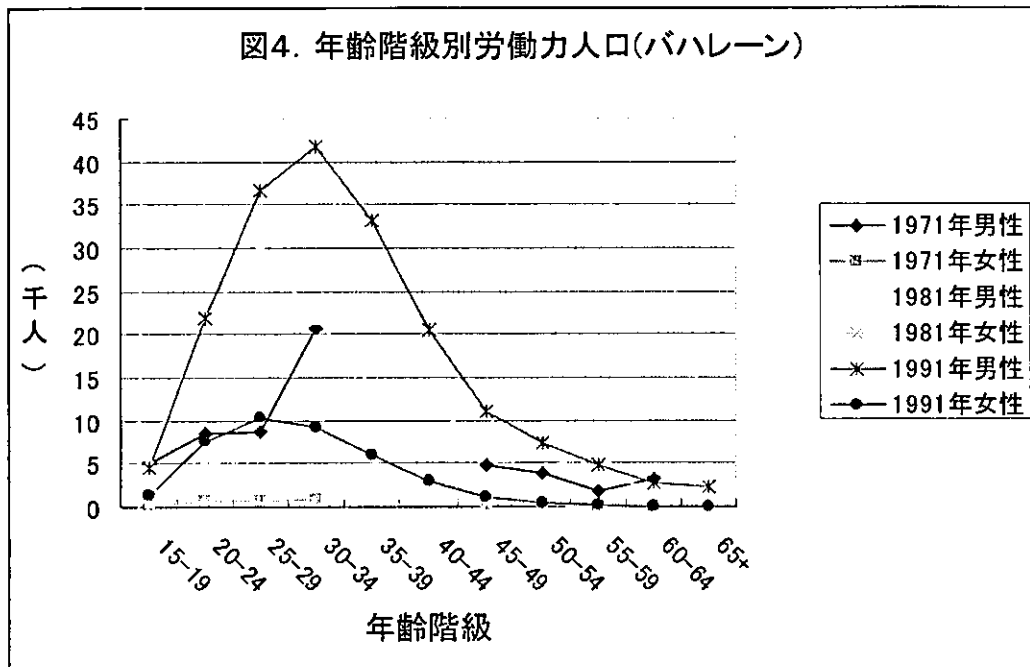
GCC 諸国の労働力人口(外国人労働力を含む)は約 1,072 万人で、労働力率は男女合わせて約 33%である。各国別に示したものが図 3 である。図からは、アラブ首長国連邦(UAE)、カタールにおいて特に労働力率が高く、その他の国でも GCC 諸国の男女合わせた労働力率を上回っていることが分かる。これは近年の急激な経済成長による労働力需要の増大によって裏付けられるといえる。しかしながら、これらの国々の人口規模は GCC 諸国において相対的に小さいことから、サウジアラビアのような最大の人口規模を誇る国における女性労働力率の著しい低さによって、GCC 諸国の労働力率が全体として引き下げられていると推測できる。そのほかの国においても女性労働力率は 20%前後にとどまっており、女性の労働参加は遅れている。

各国の労働力人口の推移を示したものが図 4 から図 9 である(オマーンは 2000 年、サウジアラビアは 1992 年のみ)。



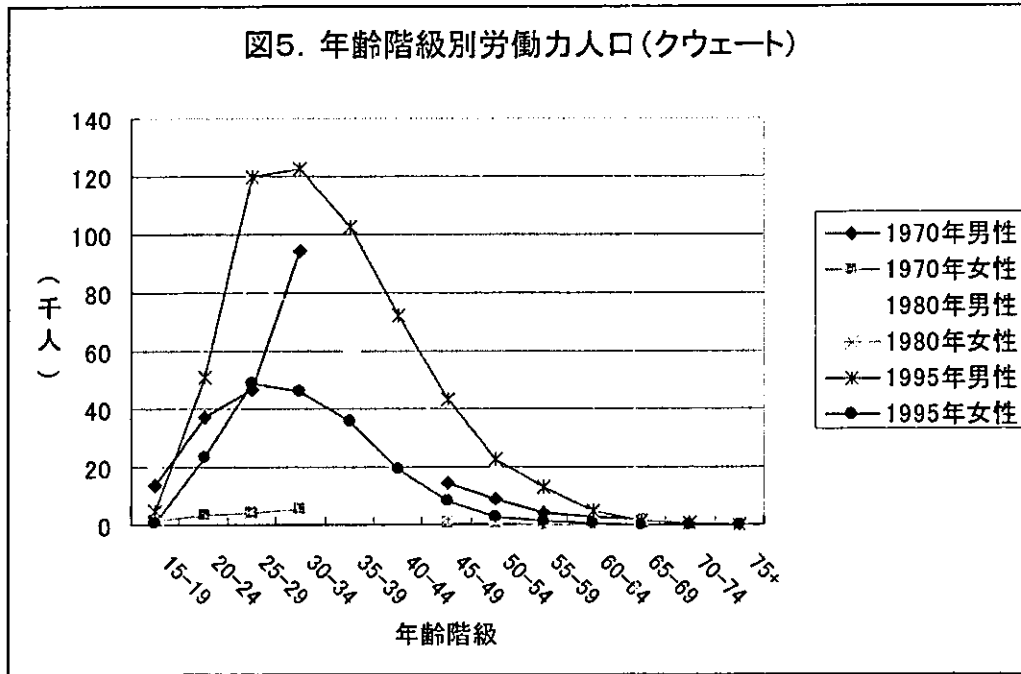
ILO (2004) より筆者作成

* 15 歳以上人口を対象としているが、オマーンのみ 12 歳以上人口による推計値。



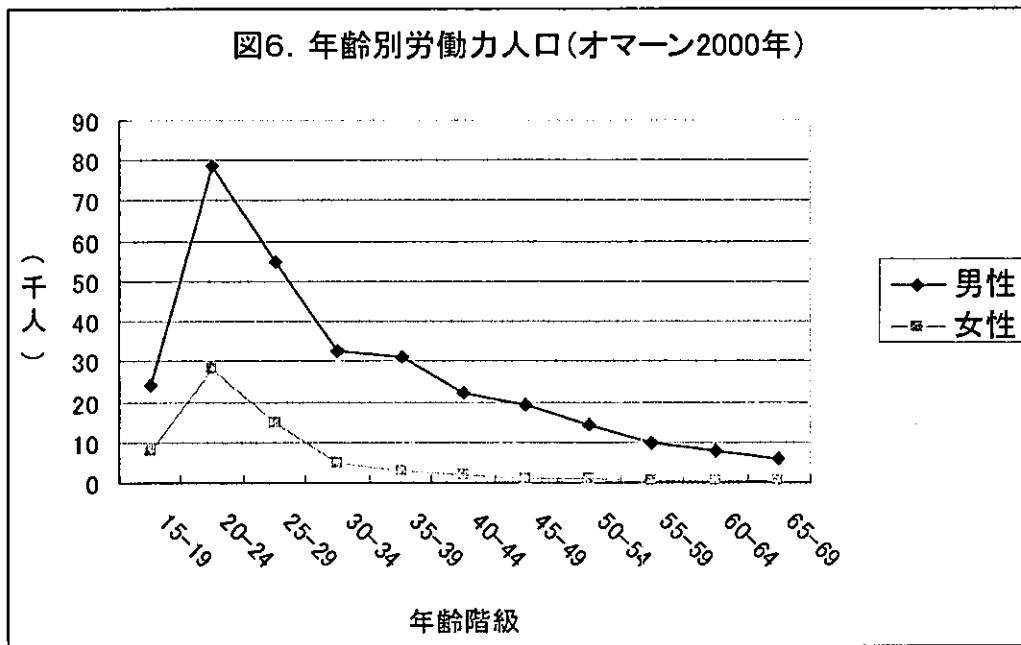
ILO (2004) より筆者作成

* 1970 年のデータは「30-45 歳」という年齢階級で区切っている。



ILO (2004) より筆者作成

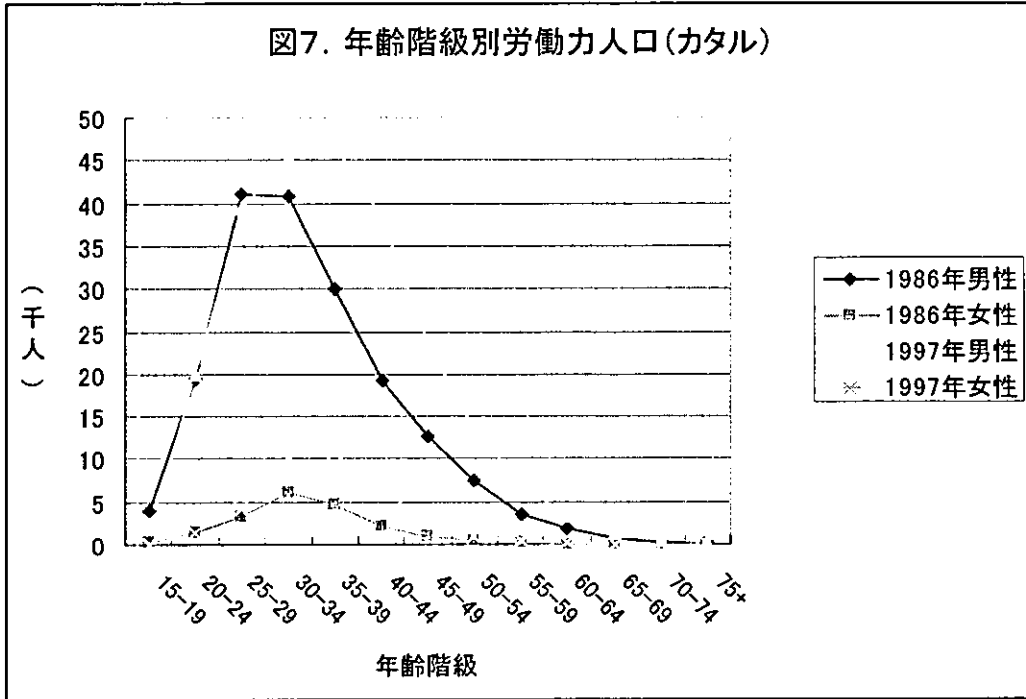
*1970年のデータは「30-45歳」という年齢階級で区切っている。



ILO (2004) より筆者作成

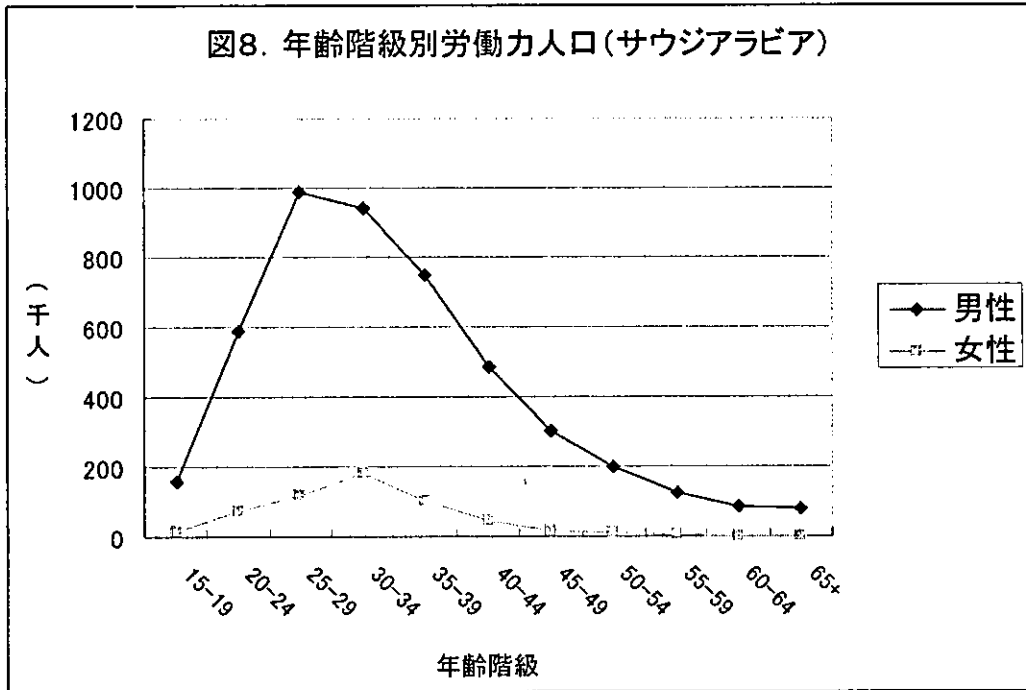
*オマーン人のみ

図7. 年齢階級別労働力人口(カタール)



ILO (2004) より筆者作成

図8. 年齢階級別労働力人口(サウジアラビア)



ILO (2004) より筆者作成

*1992年