

【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>

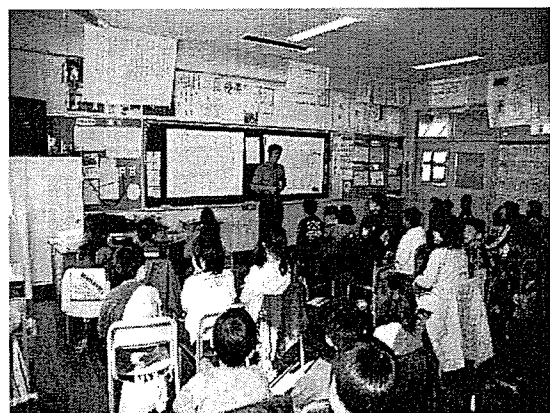
また、この日の放課後Aさんから自己紹介の大切さを学んだ。授業をした私に興味をもったのか、Aさんは私の名札を手にとって、初めて知ったという感じで「シノ」と言った。もちろん初回に全体で自己紹介は行ったし、他の児童は名前を覚えてくれたので、すでに伝わっていたものだと思い込んでいた。しかし、日本語に慣れていないAさんにとっては、私の対応では不十分だったのだと気付いた。多文化地域の教育を学びたいと思い本小学校でお世話になっているにも関わらず、外国籍児童の存在を考慮していなかった自分の浅はかさを反省した。

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。

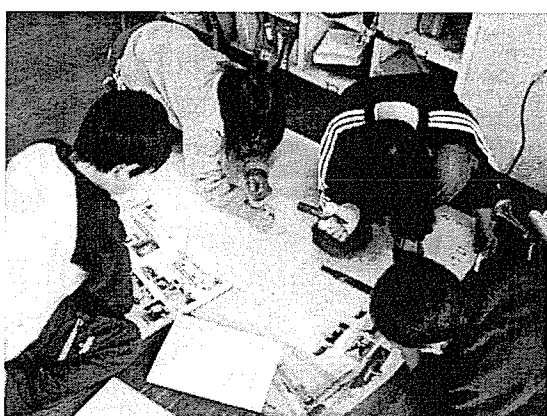
それは、一度授業を行わせていただいた時によく分かった。国語の漢字学習の授業で、個別にプリントの問題を解かせ、何人かに黒板に解答を書いてもらおうと考えていた。すると予想外に黒板に書きたがる児童が多く、「書きたい書きたい!』と騒がしくなってしまった。それでもあらかじめ決めてあった考える時間を確保し、全員が解き終わるのを待った。私自身は十分に時間をとったと思っていた。しかし、授業後に回収したプリントを見ると、理解できていない児童が何人かいるのに気付いた。そのことは、机間巡視している際には気付けなかった。早く



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こうと思う。



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。つまづい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づきであり、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

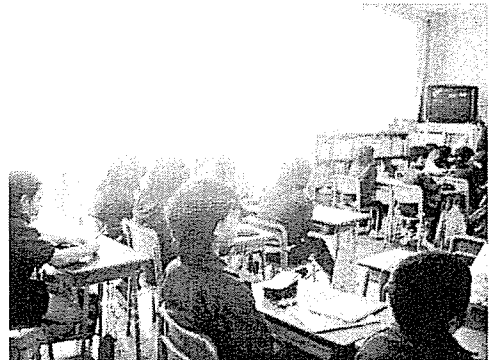
意味がわからないということ)。そうした小さなつまずきの集積が子どもの学びの意欲をそぎ落としていく可能性があることを、彼女のレポートは示唆している。さらに、「できないことを隠す児童」の存在に気づき、そうした子どもへの支援の仕方を模索しようとする。

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、児童と直接関わることができるのは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

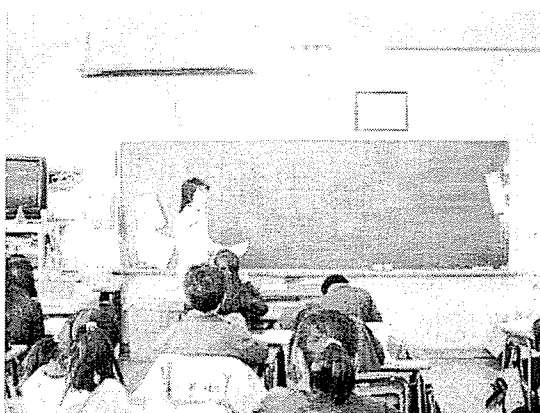
ここでは、4年生のAさんとBさんの事例と自分の経験をもとに、言葉を理解することの重要性と「できなかった」ことが「できるようになる」ということについて述べ、さらに放課後日本語学級の大切さについて述べたい。

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字ほど書くとすぐに黒板を見る。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く、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ときもあった。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いないこともある。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。

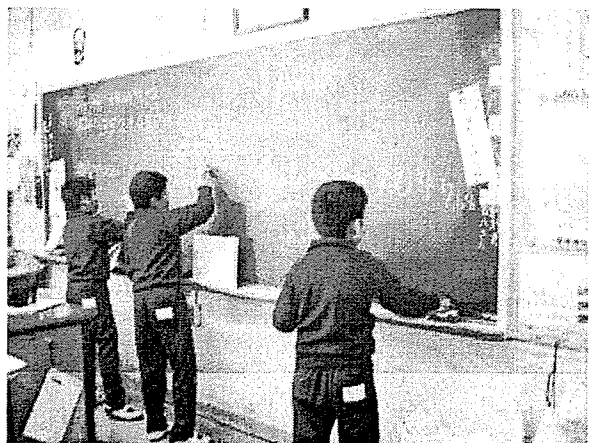
それぞれの学級に入るのは1週間に1回、1時間ずつなので、言葉の問題に取り組むことができず、残念に、また申し訳なく思った。Aさんのように何度繰り返して話しても伝わらないことがある。そのようなときはどれだけ言葉を使っても難しい。そんな中で意識したことは、言葉で伝わらなければ図を示して伝えようということだった。それによって少しは伝わったと思う。まだまだ未熟なものでできることには限界があるが、その中で自分なりにできることを考え、実行していくことの大切さを感じた。

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、少し脇があいていて、縄がふらふらしていたように感じたので、

「脇をしめてやっごらん」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、そのあと最初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。私はつまずいている児童がいないか気をつけ、つまず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、持ち歩いてき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ずいている場合、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、つまず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も学んだ。

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だ。

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思い知った。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。間違ふことを恐れず、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、子どものつぶやきからも敏感につまずきを発見し、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だろう。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)

2. 国際機関・外国の 外国人政策

Falling into Poverty:

Are Immigrant Children at Disadvantage than Native Children?

千年よしみ

要約

本分析では米国センサス局の Current Population Survey (1996 年～2001 年)の個票を用いて子ども (0 歳～17 歳) が 1 年後に置かれた経済状況を追跡し、どのような条件により子どもが貧困へ陥る状態が促進されるのか、貧困に陥る傾向は移民の子どもとアメリカ人の子どもの間で違いがあるのか、という点について分析を行った。その結果、以下のような知見を得た。前年度非貧困状況にあり、次年度貧困状況に陥っている子どもの割合は、単純に計算すればアメリカ人の子どもより移民の子どもの方がはるかに高い。しかし、その多くは移民の子どもの親の対米年数が短いことにより説明される。移民として入国した親の対米滞在年数が 10 年以上になれば、移民の子どもが貧困に陥る確率はアメリカ人の子どもと変わらない。また、1996 年以降移民の子どもが貧困に陥る確率が高まっていることから、1996 年に実施された福祉改革の影響が示唆される。1996 年以降に入国した移民に公的支援を行わないという改革は、移民の子どもの経済的・社会的厚生に望ましくない影響を与える可能性がある。

Abstract. Do immigrant children more likely to fall into poverty than native children? If there are differences, what factors account for these differences? Using the 1996-2001 Current Population Survey, I estimate models of year-to-year poverty transitions for downward movements. I find that: (1) immigrant children are not particularly more likely to fall into poverty relative to native children; and, (2) the length of residence of the family head plays a crucial role in the downward transition of immigrant children.

The 1996 welfare reform is said to have been a success (Blank, 2000). Indeed, the number of households receiving public assistance, as well as the number of people in poverty, have declined dramatically since 1996 (U.S. Census Bureau, 2001a). The child poverty rate also dropped significantly from 22.7 percent in 1993 to 16.2 percent in 2000, the lowest poverty rate since 1979 (U.S. Census Bureau, 2001a). Yet, the share of children living in poverty is considerably higher than those of working-age adults and the elderly. Numbering 11 million, children comprise one of the most impoverished groups in the U.S. Moreover, the prevalence of poverty among children in the U.S. is one of the highest among industrialized nations (United Nations Children's Fund, 2000).

The growth of child poverty in the 1980s and 1990s has led to numerous studies that revealed relative disadvantages among children of female-headed families (Eggebeen & Lichter, 1991), minority children (Eggebeen & Lichter, 1991; Landale & Lichter, 1997), rural children (Jensen & Eggebeen, 1994), and children of working families (Lichter & Eggebeen, 1994). Contrary to the abundance of studies analyzing child poverty, little research focuses on poverty and poverty dynamics of immigrant children, despite the rapid increase of their numbers in the 1990s.

There are some reasons for this neglect. Primarily, researchers studying the children of immigrants have been hampered by a lack of nationally representative data that allow a thorough appraisal (Jensen, 2001). Second, scholarly concern for immigrants has centered on the economic performance of immigrant adults rather than their children. Third, the focus of policy concern has almost always been on the use of welfare by immigrants rather than their poverty. This concern culminated in the 1996 Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act (PRWORA), which included provisions that limit the access of legal non-citizens to public benefits, despite research results showing that immigrants are not particularly more likely to use

public assistance than natives when demographic and socioeconomic characteristics are adjusted (Jensen & Chitose, 1997; Hao & Kawano, 2001; but Van Hook, 2000 shows that SSI use may be an exception). The neglect of poverty among immigrant children is unfortunate, given that one in five children in the U.S. today are either immigrants or the children of immigrants (Jensen, 2001).

To fill this gap, I address the following questions. First, how do the levels of children's poverty transitions differ between native and immigrant children? Second, to what extent can differences in poverty transitions between native and immigrant children be explained by demographic, family, and contextual factors? Using the Current Population Survey (CPS), I address these questions by tracking the changing poverty status of children from 1996-2001. In this paper, the definition of immigrant generation follows that of previous studies (Jensen, 2001; Jensen & Chitose, 1997). Native children are those who are native-born and have native-born parents. Native children also include children born abroad to American parents, as well as children born in Puerto Rico and other U.S. protectorates. Second generation refers to children who are native-born and have at least one foreign-born parent. First generation comprises children who are foreign-born and have foreign-born parents. I use the term immigrant children for both first and second generation children.

POVERTY OF THE POST-1965 IMMIGRANTS AND THEIR CHILDREN

The immigration reforms in 1965 eliminated quotas that favored European immigrants, and instead, family reunification was the first priority for entry. Following this change, the volume of immigrants rose sharply and the major countries of origin shifted from Europe to Latin America and Asia. Between 1961 and 1970, 3.3 million immigrants entered the U.S. with about half of them from Latin America and Asian countries. In contrast, between 1991 and 2000, 9.1 million immigrants

entered the U.S., of which almost 80 percent were from Latin American and Asian countries (U.S. Department of Justice, 2001).

The immigrant population tends to have a higher poverty rate than the general population. Immigrants are more likely to be unemployed and earn less (U.S. Census Bureau 2001a). The economic disadvantage of the immigrant population translates into economic hardship for immigrant children. The poverty rate of foreign-born children (aged 0-17) is 29.4 percent, almost twice as high as the rate of their native counterparts (U.S. Census Bureau, 2001b).

Past studies on child poverty indicate that the risk of poverty among children is particularly sensitive to race/ethnicity, family structure, parental education, and parents' employment circumstances (Annie E. Casey Foundation, 2002; Gottschalk & Danziger, 2001; Rank & Hirschl, 1999). In addition to already well-known demographic and socioeconomic characteristics of children in poverty, immigration-related features of parents, such as country of birth, nativity, citizenship, and length of time lived in the U.S. play a crucial role in the economic well-being of immigrant children (Jensen, 2001). For example, according to the most recent data from the U.S. Census Bureau (2001b), the poverty rate of native-born children in families with foreign-born householders is 24 percent, while that of native-born children in families with native-born householders was 15 percent in 1999. Among foreign-born children, the poverty rate is 30 percent for those whose householder is foreign-born, which compares to 12 percent for those whose householder is native-born. These data indicate that the poverty rate is higher for children living in families with a foreign-born householder, regardless of the children's nativity.

The poverty rate of foreign-born declines with length of time lived in the U.S. Among the foreign-born population, the poverty rate ranges from 10 percent for those who have lived in the U.S. for 20 years or longer, to 24 percent for those who have

lived in the U.S. for less than 10 years (U.S. Census Bureau, 2001b). This implies that among immigrant children, the second generation is less likely to experience poverty than the first generation, because the average number of years lived in the U.S. is usually longer for parents of the second generation than those of the first generation.

Citizenship of children's parents is expected to affect the child poverty rate, because the poverty rates of foreign-born individuals differ markedly by citizenship.¹ The available data indicate that the poverty rate of naturalized citizens is 9 percent, while that of non-citizens is more than twice as high, reaching 21 percent (U.S. Census Bureau, 2001b). The calculation using the 1994-1997 Current Population Survey shows that the poverty rate among the first generation with naturalized parents is 15 percent, while 39 percent of the second generation with non-citizen parents lives in poverty (Jensen, 2001).

Poverty rates of children by country of birth also underscore the highly diverse circumstances faced by children (Jensen, 2001). Among Asian children, just under 8 percent of the first generation of Filipino parents are poor, while over half of first-generation Laotian/Cambodian children are poor. Among the first generation of Latin American parents, Cubans are comparatively advantaged relative to other groups with a child poverty rate of 21.1 percent.

ECONOMIC ASSIMILATION OF IMMIGRANTS

Research on the economic mobility of immigrants provides some insights explaining differences in child poverty by generation. The pioneering work of Chiswick (1978) based on the 1970 census shows that the earnings of immigrant white males exceed those of comparably skilled natives within a relatively short time. Holding some human capital variables² constant, the earnings of foreign-born whites are 9.5 percent lower than native-born whites after five years in the country. Yet, the

earnings of the foreign-born and native white males converge after 13 years, and even exceed those of natives by 6.4 percent after 20 years. The idea that immigrants will eventually assimilate into the native population within two generations has long supported the view that immigrants will move up the economic ladder with time in the U.S. across generations. Recent studies on the wage growth of immigrants also indicate that the growth rate of wages for immigrant men exceeds that of natives, which provides some evidence for this optimistic view (Duleep & Regets, 1997; LaLonde & Topel, 1991).

This expectation of an eventual assimilation into the American mainstream, however, has been challenged recently by arguments such as segmented assimilation (Portes & Rumbaut, 2001; Zhou, 1997) and second-generation decline (Gans, 1992). Some claim that the conventional straight-line assimilation theory was not applicable in the first place, even for the earlier immigrants (Perlmann & Waldinger, 1999). Borjas (1999) contends that the wage level of immigrants does not reach parity with natives within a generation, and even questions if it ever will. He stated that a comparison of wage levels between the first and second generations at a single point in time does not correctly measure economic mobility across generations. By comparing wages of first-generation workers from the 1940 Census to those of second-generation workers from the 1970 Census, he found that the economic mobility of immigrants across generations was much more modest than expected.

Currently, there is considerable debate on the eventual fate of the post-1965 immigration to the U.S. The argument is prompted by striking changes in the composition of immigrants, and a fundamental shift in the economic structure of American society. First, the composition of immigrants has changed from European to Latin American and Asian. They are at a higher risk of facing racial discrimination because they are phenotypically and linguistically quite distinct from the native-born