

## 初期日本語指導において外部団体が学校と連携を深めるための実践案 ～荒川区「ハートフル日本語適応指導事業」での取り組みから～

宮崎 由梨

認定特定非営利活動法人多文化共生センター東京

### はじめに

日本語指導を必要とする児童生徒への日本語教育は、自治体によってその対応や制度は様々である。認定特定非営利活動法人多文化共生センター東京（以下、多文化共生センター東京）では、東京都荒川区教育委員会（以下、教育委員会）と協働で、区内の幼児から中学生までの外国にルーツを持つ子どもたちの支援「ハートフル日本語適応指導事業」（以下、「ハートフル」）の一部を担っている。筆者はこの協働事業において、2017年9月より指導員を務め、2019年9月からは教育委員会や区内小中学校との連絡も一部担当するようになった。それ以来、目の前の児童生徒と授業のことしか見えていなかった以前とは自身の変化を感じていた。日々の授業を通じた「児童生徒個人への働きかけ」だけではなく「児童生徒を取り巻く環境への働きかけ」というコーディネーターとしての視点が必要ではないかと考えるようになったのである。

「ハートフル」における協働が開始されて約10年が経つ。この間、教育委員会、学校、多文化共生センター東京の三者それぞれに担当が変わることもあったが、その都度お互いに努力し、児童生徒にとってよりよい支援となるよう試みている。同事業を利用する児童生徒数や背景を鑑みると、区内の外国にルーツを持つ子どもたちの状況は年々変化している（詳細は第2章に後述する）。今後も児童生徒の実態に即した支援であり続けるために、持続可能な連携の仕組みづくりが必要である。そのための具体的な第一歩として本実践研修の取り組みを通し、外部団体が学校とどのように連携を深めていけるか、またそれが児童生徒に与える影響について考えていきたい。

以下、本稿では、筆者が一指導員という立ち位置でどのようなことを考え、どのような実践に取り組んだのかを述べる。そして自らの実践を振り返っていく中で、「ハートフル」におけるコーディネーターの役割について考察する。

### 1. 日本語指導を必要とする児童生徒をめぐる連携・協働の動き

外国にルーツを持つ児童生徒は増加傾向にあり、地域によって様々な連携・協働の実践が展開されている。

小島（2008）は、外国人集住地域である岐阜県可児市において、大学研究者、複数の行政機関、民間団体との協働により就学実態調査が実施され外国人の就学実態が全国で初めて明らかになったこと、また、調査結果を受けて外国人の子どもの教育保障をめざした様々な取り組みが連携・協働の形で開始したことを述べている。

同じく外国人集住地域の愛知県豊橋市は、中学生の初期支援校において在籍校へのソフトランディングのために、生徒の様子や指導内容の共有、初期支援校の教員等の在籍校への派遣等の取り組みを行っている（築樋2019）。

文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課『外国人児童生徒受入れの手引き』（2019:11）では、近隣の大学や公的な機関など（例えば、教育委員会、公民館、国際交流協会、NPO等）の外部人材をリソースとして登用することの重要性について言及するとともに、あくまでも主体は子どもたちの教育に責任を持つ学校側、教師側にあり、外部人材と良好な協働体制を構築することを求めている。

## 2. 「ハートフル」の概要と実態

本章では、まず「ハートフル」全体の概要について述べる。次に筆者が所属する多文化共生センター東京が担う内容を説明するとともに、児童生徒の実態や課題について述べる。

### （1）「ハートフル」の概要

担当部署である教育委員会事務局学務課（以下、学務課）による事務事業分析シート令和2年度をもとに「ハートフル」の全体像を以下のように整理する。なお、目的及び対象者等の文言は同資料からの抜粋である。

目的： 来日後の外国人児童生徒等に対する日本語初期指導のため、一定期間指導員を学校に派遣して、学校生活や社会生活にスムーズに適応できるよう支援する。さらに、継続指導が必要な幼児・児童生徒を対象とした補充学習教室を設ける。

対象者等：日本語による会話が困難な外国人園児・児童・生徒（概ね編入後3カ月以内）<sup>1</sup>

内容： 初期指導と初期指導終了後の支援がある。詳細は次の通りである。

	初期指導		初期指導終了後の支援	
名称	初期日本語指導 (派遣)	通室による 初期指導(通室) <sup>2</sup>	補充学習指導 (通級) <sup>3</sup>	補充学習指導 (派遣)
対象者	幼稚園児 小学生	中学生	小学校高学年 中学生	中国語を母語とする 児童・生徒
時間数	園児：33時間 小学生：48時間	3カ月	3カ月	48日 <sup>4</sup>
指導場所	在籍校	教育センター	教育センター	在籍校
実施者	母語が話せる 日本語指導員 (教育委員会)	多文化共生 センター東京	多文化共生 センター東京	中国人留学生 (日中友好協会)

## （２）「通室による初期指導（通室）」と「補充学習指導（通級）」

多文化共生センター東京では、「ハートフル」のうち「通室による初期指導（通室）」（以下、「通室」）と「補充学習指導（通級）」（以下、「補充」）を協働事業として担っている。

### ①「通室」における指導の流れや連携の実態

区内の中学校に編入した生徒は、中学校の判断や保護者の希望により制度の利用を学務課に申請する。学務課による決定がなされると、多文化共生センター東京へ決定通知書が送られる。多文化共生センター東京と中学校が協議し、当該生徒の指導開始日を定める。指導開始初日は、事業の窓口である副校長や校内の日本語指導担当教員、学級担任等が指導場所である教育センターへ生徒を引率する。

「通室」の指導が開始されると、当該生徒は登校後に火曜日から金曜日までの週４日９時から１２時までの授業を３カ月間に渡って教育センターへ通い日本語指導を受ける。指導が終わると、中学校へ戻り給食をとり、午後は中学校で授業を受ける。指導期間中、指導員は、中学校と学校行事のスケジュールや生徒の欠席、指導期間終了等について電話でやりとりを行う。

「通室」の生徒たちは、ひらがな・カタカナが全くわからない状態から始まることが多く、３カ月間の指導を通し、文字の読み書きやサバイバル日本語等を身に付けていく。

### ②「補充」における指導の流れや連携の実態

初期日本語指導が終了した小学校高学年児童と中学生は、希望すれば「補充」を受けることができる。「通室」同様、学校を通し学務課へ申請する。多文化共生センター東京は決定通知書を受け取ると、学校及び保護者へ指導開始の連絡を行う。

指導は週３日１７時半から１９時半まで３カ月間に渡り、教育センターで行われる。保護者には都合がつく限り、指導開始初日に面談をお願いしている。その後は、生徒の体調不良や出欠席、指導期間終了等について電話で保護者とやりとりを行う。指導期間終了時には在籍中学校へも電話で指導が終了したことを報告している。

初期指導を終え「補充」に来る児童生徒たちは習熟度に個人差があり、３カ月後の到達度は異なるが、基礎文型や作文・読解等の技能別日本語の習得を通し、学校の授業に参加できるよう日本語力の向上を目指している。

以上のように、「通室」は教育課程の中で行われる指導であるため在籍中学校と、「補充」は放課後の支援であるため保護者と、それぞれ必要に応じて連絡を取り合うことを基本として、指導が円滑に進むよう心掛けている。また、年度末には一年間の振り返りを目的とし、各学校への訪問を行ってきた。

（3）荒川区の帰国児童生徒及び外国人児童生徒の変遷

表1、2は学校基本統計より荒川区の帰国児童生徒数<sup>5</sup>及び外国人児童生徒数の変化をまとめたものである。

表1 荒川区の帰国児童生徒数の推移

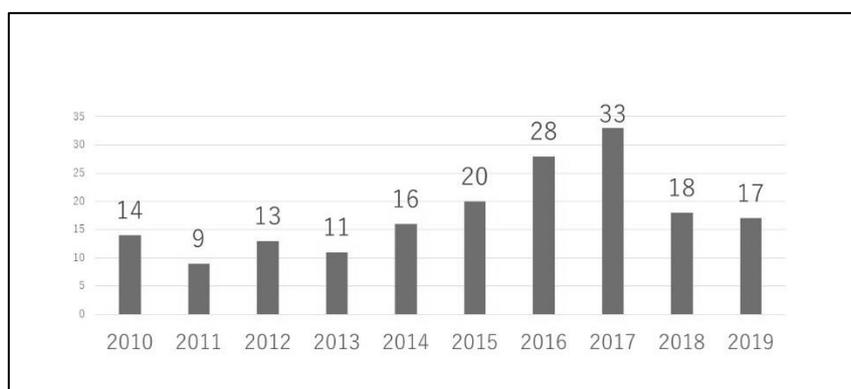
帰国児童生徒数	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
小学校	9名	6名	9名	8名	15名	19名	8名
中学校	1名	0名	2名	2名	7名	11名	6名
計	10名	6名	11名	10名	22名	30名	14名

表2 荒川区の外国人児童生徒数の推移

外国人児童生徒数	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
小学校	190名	194名	326名	346名	383名	396名	423名
中学校	116名	101名	145名	121名	137名	154名	159名
計	306名	295名	471名	467名	520名	550名	582名

帰国児童生徒数は年によってばらつきがある。他方、外国人児童生徒数は2015年に大幅に増加し、その後も増加傾向にある。

ところが、多文化共生センター東京の2019年度事業報告によると、「2010年度に中学生を対象とした『通室による初期日本語指導』が開始されて以来、増加傾向が見られた児童生徒数は、ピークとなった2017年度の33名に比べ2年続けて半数程度に留まっている」。「通室」と「補充」を合わせた年度別の人数（実数）の推移はグラフ1の通りである。



グラフ1 「通室」「補充」受講者数の年度別推移（実数）

日本語指導を必要とする児童生徒は「帰国児童生徒」及び「外国人児童生徒」という括りに必ずしも当てはまるわけではないため正確な数値は不明であるが、区内の外国人児童生徒数は増加しているにもかかわらず「通室」「補充」の利用者数は減少しているのである。

「中学校への聞き取りでは小学校の時に来日した生徒や他区からの転入生で日本語が十分でない生徒がいることがわかった」（同）ように、「通室」「補充」の対象にならない日本語指導が必要な児童生徒が少なからず在籍していることがわかっている。彼ら彼女らの実態把握が喫緊の課題となっている。

#### （４）ハートフル終了後の支援体制

「通室」「補充」を合わせた約６カ月の指導期間では、初期日本語指導の内容に留まり、日本語と教科の統合学習まで行えないことが多い。指導終了後の支援に関して、学校への聞き取りによると、「特別の教育課程」による日本語取り出しクラスを有する学校や、制度はなくても管理職や教員個人によるサポートが行われている学校がある一方で、日本語が十分でないことに対する特別な支援は行っていない学校もあった。

来日一年未満の児童生徒が支援なしに学校の授業に参加することはまだまだ難しい。そこで、現状は多文化共生センター東京が区内で行っている土曜日のボランティアクラスや夏休みの夏期講習を案内する等、学校外の学びの場につなげる働きかけを行っているが、「ハートフル」終了後の支援に関しては格差が大きく、今後、継続した支援体制の構築が望まれる。

### 3. 問題意識と連携を深める上での困難さ

#### （１）問題意識

このような状況の中、「児童生徒を取り巻く環境への働きかけ」という視点から、これまでの連携・協働の在り方では不十分なのではないかと感じていた。まず、児童生徒が学校生活へスムーズに適応するには、教員とのかかわりが増えることと、指導員が学校の様子をもっと知る必要がある。それから、「通室」「補充」の対象にならないであろう児童生徒の情報をつかむには学校と対話を増やす以外に方法はない。そして、「ハートフル」終了後の支援体制を語るには、「ハートフル」で学ぶ間に児童生徒が身に付けた日本語力を学校にしっかりと伝えなければならない。

しかしながら、次に述べる通り「通室」「補充」には学校とのかかわりが深まりにくい要因があるのである。

#### （２）連携を深める上での困難さ

##### ①指導場所の問題

「通室」「補充」では教育センターの教室を借りて指導を行っている。教育センターは学

校、学務課のある区役所、多文化共生センター東京の事務所、すべてから離れた場所にある。そのため協働関係にある学務課の担当者、小中学校の教員が日頃の指導の様子を目にする機会がなく、また指導員も学校での児童生徒の様子がわからないという問題がある。

一方、孫（2013）は「ハートフル」の内容のうち「補充学習指導（派遣）」について「支援活動によって、初めて日本の小学校、中学校に入ることができ、実際に現場の教師たちと話し合う機会が得られる。教室の雰囲気、展示物、目標、給食のやり方、教育の仕方、子ども達の様子なども見ることで、」と述べている。

前述の第2章（1）の通り、「補充学習指導（派遣）」は当該児童生徒が在籍する小中学校に直接中国人留学生を派遣する制度である。同一の事業内においても、指導場所によって、学校とのかかわりや児童生徒の様子の把握に大きな差があるのである。

## ②学校と専門職の連携

困難さの二つ目は専門性の違いで、例えば教員と日本語指導を専門とする指導員とでは児童生徒の日本語や教科の力に対する捉え方に違いがある。

百瀬・加瀬（2016）は教員と福祉・心理専門職の連携の課題について以下の三つの視点に分類している。

### 1) 力量の課題

- ①学校・教員の課題：ユーザーとしてマネジメントすることの困難
- ②福祉・心理専門職の課題：力量の個人差

### 2) 活用・運用に関する課題

- ①手続きの繁雑さ
- ②専門職の雇用形態・人員不足
- ③専門職に対する認知度

### 3) 相互理解に関する課題

- ①専門性の相互理解
- ②学校文化の理解

（百瀬・加瀬 2016:25）

福祉・心理と日本語教育では専門性は異なるが、「教員と専門職の連携」という視点において課題を共有できると考える。これらの課題を克服し児童生徒の日本語や教科の力について共有するためにはどんな取り組みが有効であるのか考えていく必要がある。

こうした困難さを踏まえつつ、「外部団体」である多文化共生センター東京が、主体的に学校と連携を深めていくための方法を模索しながら、実践に取り組むこととした。

## 4. 実践と考察

図1は「通室」「補充」の指導の流れと、筆者が取り組んだ三つの実践「授業での取り組み」「評価」「定期訪問」を図式化したものである。本章では、それぞれの実践と考察につい

て論じる。

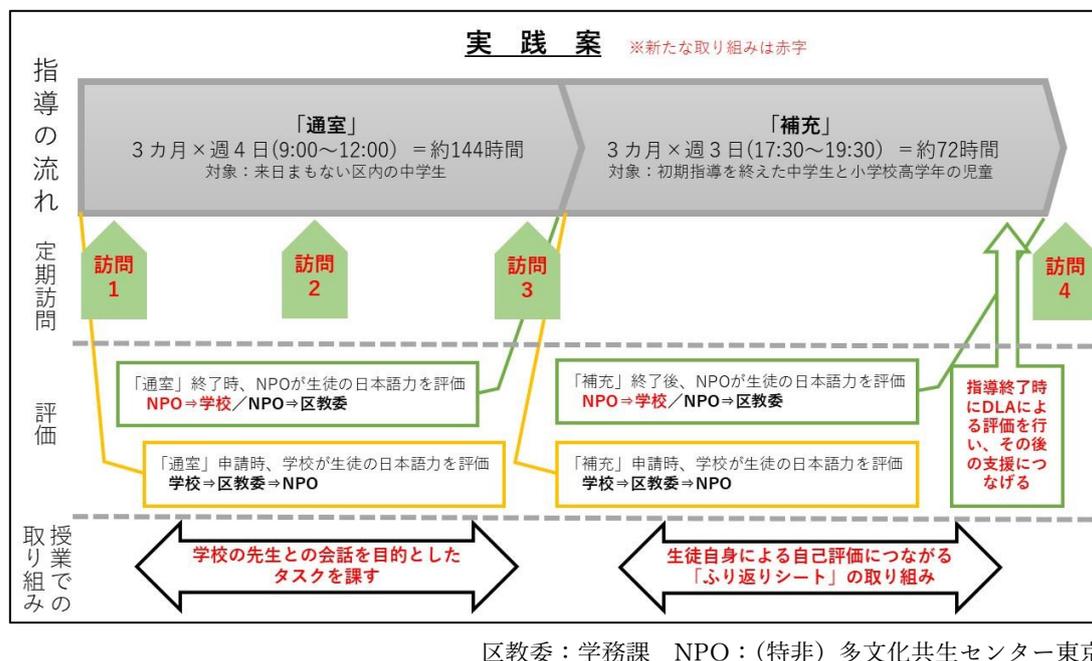


図1 学校と連携を深めるための実践案

(1) 授業での取り組み

① 「通室」

「通室」の生徒にとって中学校で過ごす時間は、毎週月曜日と火曜日から金曜日までの給食後の限られた時間になる。そのため、学級に所属しているものの、学級担任や教科担任と顔を合わせたり、話をしたりする機会も限られてくる。生徒にとっては、せっかく学んでいる日本語を実際に使う場面が少なく、教員にとっても日々の学習成果を実感しにくい。

生徒の中には、教員の名前を覚えていなかったばかりに、英語のテストで「あなたの数学の先生の名前は〇〇先生ですか。」という簡単な英語の質問に答えられず、目標点に届かなかったと悔しがる生徒もいた。

そこで、生徒と教員間のコミュニケーションを促す取り組みとして、表3のように日本語指導カリキュラムのうち「サバイバル日本語」「基礎文型への橋渡し」を利用し、「学校の先生との会話を目的としたタスクを課す」こととした。

表3 学校の先生との会話を目的としたタスク例

カリキュラム段階	学習項目	タスク
サバイバル日本語	自己紹介	学級担任の出身地を聞いてくる
サバイバル日本語	教科名	教科担任の名前を調べてくる
基礎文型への橋渡し	「～へ～で行きます」	学級担任の通勤手段を聞いてくる

これらのタスクのおかげか教員の名前や出身地を覚えられた生徒もいたが、学校と離れた場所で指導する中で「サバイバル日本語」の段階にある生徒にタスクを実行させることは容易ではなかった。指導員は繰り返しタスクの実行を促す必要がある上、学習項目によっては適切なタスクのアイデアが出ないなど課題もあり、残念ながら一時的かつ筆者の個人的な取り組みで終わってしまった。一定の効果は得られたため、生徒の日本語の習得状況によっては今後も取り入れていきたい。そのためには指導員間でこの取り組みの意義を改めて共有する必要がある。

## ②「補充」

初期指導終了後の支援である「補充」は、指導内容が児童生徒それぞれの到達度によって異なるが、カリキュラム段階としては「基礎文型」「技能別日本語」の指導が中心となる。この段階になると支援を得て簡単な文型を使って文を書けるようになる。児童生徒自身が書いた文を学級担任等に見てもらうことで、生徒理解につながるのではないかと考え、毎回授業の最後に「ふり返しシート」を記入する取り組みを行った。

シートの形式は、学習内容や理解度などを自由に記述できるものにした。こちらの意図した内容通りに書く児童生徒もいれば、学校での出来事を日記のように書く児童生徒、「先生は何歳ですか」といった指導員への質問を書く児童生徒もいるなど個性的な成果物となった。一方で、個人の性格や日本語力不足により、毎回決まった一文しか書けない生徒もいた。そのような「ふり返しシート」のあり方に指導員間で疑問が出るなどし、対策として理解度や満足度が少しでも現れるように5つ星での評価を加える工夫を行った。今後継続して行う場合、検討・改善が必要である。

## (2) 評価

実践案を計画した当初、「評価」は、「通室」及び「補充」終了時に指導員間でアセスメントを行い、それを書類として学校へ提出することを想定していた。加えて、「補充」終了時にDLA<sup>6</sup>によるアセスメントを実施することにより、当該生徒にとって必要となる具体的な支援の提案を行い、長期的な支援体制づくりにつなげたいと考えていた。

しかし、前者は、筆者が作成したアセスメント案について指導員間で「学校の教員にはわかりにくい」との意見があり、わかりやすく伝えるための検討に留まった。後者は、第2章で述べた通り「補充」が基本的に保護者との関係であることから、そのタイミングでのDLAは現実的ではないとの理由から実施を見送ることとした。

これらに代わり、児童生徒の日本語力を学校に伝える役割を果たしたのが、授業での成果物であった。第4章(1)②で述べたふり返しシートや、「通室」のまとめとして作成した「私の国・町」に関するポスターである。

2020年度より「通室」の期間が2カ月から3カ月に延長されたことから、指導最終日に

「私の国・町」に関するポスター発表を行ったのである。当日は学務課から2名、指導室から1名が発表を聞きに来てくれた。さらに、「補充」に移行した初日に、保護者やほかの児童生徒の前で再度発表活動を行った。その後、学校にポスターを渡したところ、ある生徒は、学級担任や同じ国にルーツを持つクラスメイトがそれを読み「日本語が上手だね」などと褒められたと嬉しそうに報告してくれた。また、ある生徒のクラスでは学級掲示をし、クラスメイト全員がコメントを書いてくれたという。この経験は生徒にとって在籍学級への帰属意識を高めることにつながったと考える。

### （3）定期訪問

二つの実践を進める傍ら、学校との直接のやりとりも増やしたいと考えていたが、教員の多忙化を招くのではという懸念から一歩踏み出せずにいた。業務内容に「学校への巡回訪問」という項目があるにも関わらず、である。そこで、思い切って学務課の担当者に正直に「学校ともっと連携を深めたいがなかなかうまく切り出せない」と打ち明けてみた。すると、「定期訪問」として制度化する提案をいただき、当該学校にも早々に了承をとってくれた。この相談ができたのは、筆者の前任者が毎月の報告書を学務課へ持参し、月に一度は直接話をする体制をとっていたからである。顔の見える関係性の重要性を再認識した。

定期学校訪問の概要案は以下の通りである。

#### ◎「通室」

- ・訪問1：初回（通室指導開始後1～2週間以内）  
実施内容…顔合わせ、現状把握
- ・訪問2：指導期間中（学校と協議して時期や回数を決める）  
実施内容…情報交換等
- ・訪問3：通室終了時（通室指導終了1～2週間前）  
実施内容…多文化共生センター東京からのアセスメント、「補充」の協議、他

#### ◎「補充」

- ・訪問4：補充終了時（補充指導終了後）  
実施内容…多文化共生センター東京からのアセスメント、  
今後の望まれる支援や教材の提案、他

制度化された後は、積極的にアポイントメントをとり、学校へ訪問できるようになった。指導計画の共有や指導内容及び到達度の報告を行うことにより、児童生徒が身に付ける日本語レベルのイメージを伝えることができた。また、何よりも学級担任と顔を合わせる機会ができたことが大きい。学級担任が授業見学を計画してくれたことにより、ある指導員は実際に中学校の授業の様子を見て、「日本人の中にも授業に参加することが困難な生徒がいる

ことがわかり、学校の先生の大変さがわかった」と語っていた。

一方で、同じ学校から複数の児童生徒が日本語指導を受けている場合、学級担任も複数になり日程調整が難しかったり、訪問の時間が長くなって教員の多忙化を招いてしまったりするケースもあった。回数にとらわれずお互いにとって「実施してよかった」と思える訪問であるよう心掛けたい。

これら三つの実践のうち、「学校と連携を深める」という目的において軸となる役目を果たしたのが「定期訪問」であった。なぜならば、「定期訪問」は学校と指導員が直接かわる機会を設けることにつながったからである。

例えば、「通室」の「教員との会話を目的としたタスクを課す」という取り組みの中には教員と指導員の関係構築の要素はない。また、「補充」の「ふり返しシート」や「評価」は学校への伝え方が難点だった。「定期訪問」なしにはこれらの取り組みは効果を発揮しなかったといえる。さらに「定期訪問」は「制度化」したことにより、今後三者の担当者が変わったとしても継続されていく可能性が高い。

今回の実践を通し、多少なりとも学校と指導員間で児童生徒の共通理解を深めることができた。今後さらに連携が進むことにより、双方ともに児童生徒へのかかわりに変化が生まれると推測する。その変化が、よりよい支援実現の一助となることを期待している。

## 5. 協働における役割の整理

本実践では、コーディネーターという肩書のない筆者が、「児童生徒を取り巻く環境への働きかけ」を模索しながら実践に取り組んできた。本章では「ハートフル」にかかわる組織・団体の役割を整理し、コーディネーターという立場の希薄性について省察を試みる。

### （1）学務課の役割

第2章で述べた通り、「ハートフル」の担当は学務課である。区の組織案内によると同課の主な仕事は「小・中学校への就学、就学援助、奨学資金、区立幼稚園・子ども園への入園、学校給食、学校保健」とある。学校教育への入口といえる学務課が初期指導を担っていることで、海外から編入する子どもたちの受け入れ自体に関して理解ある対応につながると考える。例えば、外国籍児童生徒の受入れ体制・意識にかかわる課題の一つである「義務教育の対象にならないことから起こる教育委員会や学校からの受入れ拒否の問題」は起こりにくいのではないだろうか。

一方で、区内の小中学校が校内でどのような日本語指導や支援を行っているかは学務課の管轄外であり、「教育課程・学習指導、教職員の人事・サービス、移動教室」を担う指導室の担当だとも考えられる（2018年度までは指導室が「ハートフル」を担当していた）。

実践に取り組む中で、第4章（3）の学校への定期訪問が学務課の発案であるように、学校との連携を深めようとする学務課の助けが必要となること、それが結果的に学務課と

の連携も深めるのだと気付いた。学務課は「ハートフル」においてシステムの運営主体であり要となるシステムコーディネータ（米勢 2010）の役割を果たしているのではないだろうか。

## （2）日本語教育コーディネーターの必要性

日本語教育学会（2008:33-34）は地域日本語教育において「地域日本語教室の場を機能させること」と「地域日本語教育システムを機能させること」をコーディネーターの役割として挙げた上で、前者には日本語教育の専門知識やファシリテーションスキル等の活動に直接かかわるコーディネーションが、後者には行政内部を横断的につなぐことや外部機関等とのネットワークキングが求められると述べている<sup>7</sup>。

前述のように「ハートフル」では学務課がシステムコーディネーターの役割を担っていると考えられる。では、日本語教育を機能させるコーディネーションについてはどうか。

第2章で述べた通り、「ハートフル」は4つの内容から成り立っている。実施者別にみると、教育委員会、日中友好協会、多文化共生センター東京と三者である。実施者が異なることで、交流が生まれにくく、初期指導から「補充」への移行や小学校から中学校への進学時に、せっかくの学びが分断される場合がある。

指導時間数をみると、園児は初期指導 33 時間、小学校中学年までは 48 時間と少なく、小学校高学年は初期指導 48 時間に加え希望すれば「補充」3 カ月（凡そ 72 時間）が加算される。中学生の場合は最も多く、最長では「通室」3 カ月（凡そ 144 時間）に加え、希望すれば小学校高学年同様「補充」3 カ月が加算される。さらに中国語を母語とする児童生徒は、留学生派遣を受けられる。このように指導時間数は来日年齢や編入する学年、母語によって差がある。

「こどもの日本語ライブラリ」では 30 時間と 120 時間の指導計画例について資料を参照することができる。漢字圏出身の小学生高学年児童の会話指導において比較してみると、30 時間の場合の友人関係に関するトピックは「私の友達」のみであるのに対し、120 時間の場合は「私の友達」「友達を探す」「けんかの気持ち」「友だちを誘う」など多様な場面における指導展開が期待されている。また、教科に関するトピックにおいても 120 時間のほうは「(体育) プール」「(音楽) リコーダー」のように教科ごとにトピックを参照することができる。

文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課『外国人児童生徒受入れの手引き』（2019:35）で、発達の段階による児童生徒の言語習得の特徴と適した指導方法の違いについてまとめられているように、日本語指導の時間数や指導場所、内容を発達段階に関わらず等しくすることにより公正性が実現されるとはいえないが、「ハートフル」の事業の在り方が児童生徒にとって有効に働く制度であってほしい。

このように内容が多岐に渡る中で、継続した学びを保障するには、「ハートフル」全体の情報共有や勉強会といった交流機会の実現が求められる。そのためには、日本語教育コー

ディネーターの設置が不可欠であろう。

### （3）連携・協働拡大の可能性

教育委員会の中で「ハートフル」の担当は学務課だが、「通室」「補充」の指導場所となっているのが教育センターである。第3章（2）①では、指導場所に起因する困難さについて述べたが、指導場所が教育センターであることの価値についても考えたい。

荒川区の組織案内から、教育センターは「教育相談、特別支援教育、生活指導、教員研修」を担当していることがわかった。荒川区ホームページによると、教育センターでは学校を休みがちな子どもたちに対する学習・活動の場や、小中学生の基礎的基本的な学習内容の習得と学習意欲の向上を図るための学習支援の場が提供されている。教育センターは「ハートフル」以外の特別なニーズを持つ子どもたちの居場所でもあるのである。

また、スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラーが教育や就学に係る相談を請け負っている。「ハートフル」を利用する児童生徒の課題は、日本語指導だけとは限らない。横断的な課題を抱えている場合もあり、教育センターに勤務する職員等が彼ら彼女らの存在を認知することが望まれる。

生涯学習センターをはじめとする区民の居場所も併設していて、このようなソーシャルキャピタルとしての教育センターと連携・協働が可能になれば、日本語指導を必要とする児童生徒にとってより多角的な支援が実現できよう。

### おわりに

筆者にはコーディネーターの肩書はないが、筆者が目指した動きは「人と出会い、関係をつくる」中で「課題を探る」「リソースを発見しつつ」「社会をデザインする」という多文化社会コーディネーターの役割(山西 2009)であった。そして「プログラムをつくり、参加の場をつくる」(同) ことに関しては、学務課との連携により「定期訪問」を実現できた。

一方で、「通室」「補充」における二つの実践「授業での取り組み」「評価」は十分に達成できなかったと考えている。実施に至らなかったものや継続が難しいものがあり、持続可能な連携の仕組みを作り出すことができなかったからである。それは、学校や学務課との連携・協働にとらわれ、内部への働きかけを丁寧にできなかったからではないだろうか。

執筆を進める中で、コーディネーターに求められる役割とは必ずしも一人で担うことができるわけではないということ、一つの事業・制度の中に複数のコーディネーターが存在し得るということに気付いた。筆者の持ち場である「通室」「補充」において「『参加』→『協働』→『創造』のサイクル」(杉澤 2009)を実現するため、改めて複数のコーディネーターがそれぞれの専門性を活かしながら連携・協働するコーディネーションに取り組んでいきたい。

本稿には協働関係にある三者それぞれに対して「主体」あるいは「主体的」という表現を用いる記述があった。第5章では、本協働事業における役割の整理について述べたが、「主

体の在処」までは考察が及ばなかった。外部団体が「主体的」に関わっていく是非も含めて今後の課題としたい。

#### [注]

- <sup>1</sup> 実際は国籍や編入後の期間については柔軟な対応がなされている。
- <sup>2</sup> 「中学生の初期指導を系統立てて同じレベルの仲間と共に学習できるよう、実施する。」（事務事業分析シート令和2年度）
- <sup>3</sup> 「初期日本語指導が終了した小学校高学年の児童から中学校の生徒に対し、日本語が分からないために理解できない学習内容を理解するための補充学習指導を実施する。」（事務事業分析シート令和2年度）
- <sup>4</sup> 学務課への聞き取りによる。事務事業分析シート（令和2年度）への記載はない。
- <sup>5</sup> 「帰国児童」とは、海外勤務者等の児童で、引き続き1年を超える期間海外に在留し、平成31年4月1日から令和2年3月31日までの間に帰国した児童をいう（令和2年度学校基本調査）。
- <sup>6</sup> 外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント。
- <sup>7</sup> ただし、日本語教育学会（2008）では「日本語教育に関する知識は必要であるが」とも述べられている。

#### [参考・引用文献]

- 荒川区ホームページ 「事務事業分析シート（令和2年度）」  
<https://www.city.arakawa.tokyo.jp/documents/18752/gakumu.pdf>（2021年1月4日検索）
- 荒川区ホームページ 「組織案内」  
<https://www.city.arakawa.tokyo.jp/a004/kunogaiyou/soshikiannai/soshiki.html>（2021年2月8日検索）
- 荒川区ホームページ 「教育センター」  
<https://www.city.arakawa.tokyo.jp/a050/shisetsuannai/kosodate/gakkoukyouiku001.html>（2021年2月14日検索）
- 荒川区ホームページ 「学びサポートあらかわ（荒川区学習支援事業）学習支援ボランティアを募集します」  
<https://www.city.arakawa.tokyo.jp/a035/kosodate/houkago/manabibora.html>（2021年2月14日検索）
- こどもの日本語ライブラリホームページ <http://www.kodomo-kotoba.info/>（2021年2月14日検索）
- 小島祥美（2008）.「外国人の子どもの教育権－岐阜県可児市の事例から－」、国際保健医療学会、国際保健医療 23 巻 1 号 pp.3-8.

- 百瀬亜希、加瀬進（2016）。「教員と福祉・心理専門職の連携に関する研究：双方の立場から見えてくる連携上の課題を中心に」、東京学芸大学紀要.総合教育科学系,67(2)、pp.21-28.
- 文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課（2019）.『外国人児童生徒受入れの手引【改訂版】』
- 日本語教育学会（2008）.「平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）－報告書－」
- 政府統計の総合窓口（e-Stat）ホームページ「学校基本調査」<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>（2021 年 3 月 28 日検索）
- 孫曉英（2013）.「在日中国人児童の支援活動における留学生の役割－東京都荒川区での実践を事例として－」、早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 20 号－2 2013 年 3 月 pp.37-47.
- 杉澤経子（2009）.「『多文化社会コーディネーター養成プログラム』づくりにおけるコーディネーターの省察的实践」、『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊 1 多文化社会に求められる人材とは？』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、pp.6-30.
- 杉澤経子（2011）.「実践者が行う『実践研究』の意義とあり方」、『シリーズ多言語・多文化協働実践研究（14）』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、pp.15-40.
- 多文化共生センター東京ホームページ 「団体概要」  
[https://tabunka.or.jp/about\\_mct/2654/](https://tabunka.or.jp/about_mct/2654/) （2021 年 1 月 4 日検索）
- 高橋智・加瀬進監修、「日本特別ニーズ教育学会」編（2020）.『現代の特別ニーズ教育』、図書出版 文理閣.
- 東京都の統計ホームページ 「学校基本統計（学校基本調査報告書）」  
<https://www.toukei.metro.tokyo.lg.jp/gakkou/gk-index.htm>（2021 年 1 月 5 日検索）
- 築樋博子（2019）.「日本語指導が必要な中学生の初期支援校「みらい」の実践－在籍校へのソフトランディングのために－」子どもの日本語教育研究会、第 4 回研究会  
<https://www.kodomo-no-nihongo.com/archive/>（2021 年 3 月 8 日検索）
- 山西優二（2009）.「第 1 章多文化コーディネーターの専門性と形成の視点（論考実践者による実践研究）」、『シリーズ多言語・多文化協働実践研究（11）』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、pp.4-12.
- 米勢治子（2010）.「地域日本語教育における人材育成」、日本語教育 144 号、pp.61-72.