

多様な学力を伸ばす取り組み
—ヨーロッパ言語ポートフォリオから—

慶應義塾大学法学部政治学科

4年I組 30852673

奥村奈央

目次

はじめに

1. 外国につながる子どもたちを取り巻く現状
 - 1-1 1980年代から現在までの移民背景
 - 1-2 外国につながる子どもたちの教育環境
 - 1-3 日本の義務教育と学力達成
 - 1-4 外国につながる子どもたちに必要な支援とは
2. 文化間移動をする子どもと教育
 - 2-1 ライフコースと多様な学力
 - 2-2 協働型教育へ
 - 2-3 学習者オートノミー
3. ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio)
 - 3-1 ヨーロッパ言語ポートフォリオ
 - 3-1-1 沿革
 - 3-1-2 目的
 - 3-1-3 機能
 - 3-1-4 効果
 - 3-2 日本の学習支援活動への応用可能性
 - 3-3 今後の課題

おわりに

参考文献

はじめに

現在日本には 220 万人もの定住外国人が暮らしており、日本に出稼ぎにやってくる親とともに様々な文化的背景を持つ子どもたちが日本にやってくる。

日本にやってくる外国につながる子どもたちは複雑な家庭事情や経済的事情を抱えていることも多く、日本語が(中には母国語も)覚束ないまま高校受験を迎え、進学しても不登校に陥り、中途退学し、不就学となり、自分の将来を描けないまま日本での生活を送っている子どもも少なくない。

外国につながる子どもたちの家庭には日本の教育制度がうまく伝わりづらく、同じような境遇にしながら大学進学を果たした身近なロールモデルとなる存在にも恵まれにくい。またこうした子どもたちは出身国で得た知識・経験が言語・文化の違いゆえ、日本で活かすことが難しい。これらの事情は外国につながる子どもの将来の選択肢を狭めかねない。そこで、子どもたちのライフチャンスを拡大させていくために社会から子どもたちが情報を得やすいようにつながりを補い、子どもたちの能力を日本で活かせるように転換できるための支援をしていく必要がある。

外国につながる子どもたちが日本社会とつながりを持ち、知識・経験を文化資本として活用できるようになるためには、言語力に加え、関心・意欲・市民性といった広い意味での学力支援が必要となる。こうした広範な学力を伸ばしていくためには子どもたちへの学習支援が空間的・時間的な厚みを持たなくてはならない。こうした学力支援には今行われている教授型教育だけでは限界があり、日本の教育観の転換が必要だと考える。

本論文の目的は、外国につながる子どもたちのライフチャンスを拡大していくためにはどのような取り組みが必要なのかを考察することである。子どもたちの過去・現在の知識・経験が連続性を持ち、将来に有利な資本となるためにはどのような支援や教育が必要となるのか提起したい。本論文では連続した教育を支え、子どもたちを支える教育機関、支援現場、家庭を結び付けるための提案としてヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio、以下 ELP)を取り上げ、その機能を紹介し、日本にいる外国につながる子どもたちの学習支援への適応可能性を模索する。

第 1 章では日本にいる外国人住民とその子どもたちの現状について述べる。なお、この論文で取り上げるのは主にニューカマーと呼ばれる 1980 年代以降に日本に移り住んできた人々である。彼らの中には日本語があまりできなかつたり、不安定職種に就いていたり、外見・文化の違いから差別やいじめの対象になったりなど、トラブルに巻き込まれやすい人が多いためである。第 2 章では、日本の教授型教育や定式化された授業が外国につながる子どもたちの実情に合っていないことを確認し、どのように学力観、教授観を変えていくべきか述べていく。第 3 章では学校・時間を超えたつながりを生み出し、子どもたちのオートノミーを促進するツールとして ELP を取り上げ、日本の学校への応用可能性と課題について考察する。

1. 外国につながる子どもたちを取り巻く現状

1-1 1980年代から現在までの移民背景

グローバリゼーションにより、様々な国や地域の人々が日本で暮らすようになった。

日本で外国人労働者の存在が認識されるようになるのは1980年代後半であるとされる。それ以前にも、オールドカマーと呼ばれる旧植民地出身者やその子孫、風俗関連産業で働くアジア女性が日本で暮らしていた。

1980年代後半、プラザ合意を契機とした円高が進行する。いわゆるバブル景気の到来である。その結果、アジア諸国との賃金格差が広がり、製造業や建設業を中心に人手不足が深刻化し、多くの外国人が日本へやってくることとなる。こうした人々には、もともと短期滞在を予定していたが、家族形成・出身国の経済的不安定によって滞在を長期化させていった人が多かった。

彼らは、いわゆる3Kと呼ばれる労働現場で、日本社会の経済を支えてきた。しかし、「単純労働者」を受け入れることは受け入れ国・送り出し国双方にとってデメリットが大きいとされ、1989年出入国管理及び難民認定法が改定された。そして、専門的・技術的労働者の受け入れを進める一方で、「単純労働」を目的としてやってくる外国人が厳しく取り締まられることとなった。

しかし、その後も外国人登録者数は増加し続け、1990年代に入って、政府は定住者告示をし、日系三世とその配偶者等に対して就労制限のない在留資格が付与された。こうして日系南米人の日本への流入が進む。また、1989年の入管法改正では新たに「研修」という在留資格が創設され、定住に伴うコストを回避しつつ安価な労働力を得る手段としての機能強化が進められている。

2000年に入り、2003年10月「首都東京における不法滞在外国人対策の強化に関する共同宣言」、同年12月の犯罪閣僚会議「犯罪に強い社会の実現のための行動計画」、2003年衆議院総選挙における自民党マニフェストなどにおいて、非正規滞在者数を5年間で半減するという数値目標が設定され、テロ対策や治安回復の名のもとに強力な取り締まりが遂行された¹。

2011年現在、日本政府が発表する外国人登録者数は213万4,151人²となっている。このほかに7万8,488人³の非正規滞在者と呼ばれる人々が確認されており、およそ220万人もの定住外国人が日本で暮らしていることになる。またこうした人々の出身国も191もの

¹ 鈴木江理子「日本の移民政策の現在」渡戸一郎、鈴木江理子、A.P.F.S.編『在留特別許可と日本の移民政策』明石書店、2007年、10-21頁

² 法務省報道発表資料(平成22年末現在)

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukantourokusyatoukei110603.html>(2011年7月27日アクセス)

³ 法務省報道発表資料(平成23年1月現在)

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00008.html(2011年7月27日アクセス)

国と地域におよんでおり、様々な文化や価値観、境遇を持つ人々が日本で生活を営んでいるのである。しかし、日本で暮らす定住外国人の割合は日本の総人口である1億2,806万人⁴に対し1.67%⁵と決して多くはない。それゆえ日本国内ではまだまだマイノリティである定住外国人の存在が可視化されているとは言い難く、定住支援制度や国際化に対する行政窓口の整備が全国的に遅れているのが現状である。

1-2 外国につながる子どもたちの教育環境

前項では外国人労働者が3K職場で働き日本の底辺を支えていること、その一方で、その権利は日本ではかなり限定されたものであることを確認した。子どもたちを取り巻く環境も例外ではない。

文部科学省によると「公立小・中・高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数」は28,575人である。うち、小学校には19,504人が在籍し、中学校には7,576人、高等学校には1,365人がそれぞれ在籍している⁶。この数字には国際結婚で生まれた日本国籍を持つ子どもの数は含まれていないため、実際に日本語教育を必要とする子どもの数はさらに増えると推測される。また小学校に在籍する児童数が約2万人いるのに対し、高等学校に在籍する生徒数は1,300人強である。外国籍生徒にとって高校進学は容易なことではない。高校に進学しても不登校に陥ってしまったり、高校を中退してしまうケースも少なからずあり、文化間移動をすることで、それまで生きてきた過去、母国や出身地・出身地域の生活経験や学習経験と、いまの生活や学習が切り離されてしまっている⁷。そのため、外国につながる子どもたちは母国で得た知識やアイデンティティを活かすことができず、日本で「低学力」というレッテルを貼られてしまうのであろう。

ニューカマーの両親は低賃金・不安定職種に従事しているケースが多く、日本での生活の見通しが立ちにくい場合⁸や、再婚した連れ子であったり、ひとり親であるなど複雑な家

⁴ 総務省統計局の「平成22年10月1日現在推計人口」

<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/pdf/201103.pdf>(2011年7月27日アクセス)

⁵ 法務省報道発表資料(平成22年末現在)

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukantourokusyatoukei110603.html>
(2011年7月27日アクセス)

⁶ 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査(平成20年度)」の結果について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afieldfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf(7月28日アクセス)

⁷ 佐藤郡衛『異文化間教育 - 文化間移動と子どもの教育』明石書店,2010年,4頁

⁸ 法務省報道発表資料(平成22年末現在)

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukantourokusyatoukei110603.html>
(2011年7月27日アクセス)

ブラジル・フィリピン・ペルー出身といったニューカマーと呼ばれる在日外国人が前年に

庭事情を抱え、親子間・地域と家庭の間で十分なコミュニケーションが取れないというケースも珍しくない。こうした親子間・家庭と社会間における断絶のため、日本で暮らす外国につながる子どもの多くは親の母語・母文化などの資本を自身の学力達成に有利な資本に転換することが難しい環境にいる⁹。親子間のコミュニケーション不足、親が進学に否定的であること、将来どこで暮らすのか見通しが立っていないこと、日本の教育事情に関する情報が家庭に伝わりにくいことなど解消しなければならない問題はたくさんある¹⁰。このような家庭の子どもたちに対しては学校や支援者などが特別な支援をしていかなければならない。

外国につながる子どもたちにはブラジル人学校や朝鮮人学校などの外国人学校・国際学校¹¹に通う子どももいるが、多くの子どもは日本の公立学校に通う。日本語指導が必要な児童生徒には児童・生徒の母語が理解できる者が6か月から12か月にわたり、日本語指導や児童・生徒の心のケアにあたる。6か月から12か月という期間は日本に慣れるにはあまりに少ない期間である。中学生のときに日本にやってきた子どもは程なくして3年生の進路選択の時を迎える。言葉も日本での暮らしについてもろくにわからないまま、将来の選択を迫られるのである¹²。

ジム・カミンズによれば言語には3つの言語力があり、それぞれ獲得する道程も時間も異なるという。3つの言語力とは①会話の流暢度、②弁別的言語能力③教科学習言語能力である。

一つ目の会話の流暢度とは、日ごろ慣れ親しんでいる日常的な状況で1対1の対話をする能力である。母国語であれば一般に5歳くらいまでに獲得されるものであり、マイノリティ言語児童であっても、通常1、2年で獲得する。

二つ目の弁別的言語能力とは文法、音声、スペリングなど規則性のある言語面を指す。

三つ目の教科学習言語能力とは、使用頻度の低い語彙に関する知識や徐々に複雑になっ

比べ減少している。また在留資格別では、「研修」、「興行」、「定住者」、「日本人の配偶者」などに分類される人々の数が減少している。

⁹ 塩原良和「多文化社会における「つながり」の重要性と自治体政策の役割」『シリーズ多言語・多文化共同実践研究 12 地域における越境的な「つながり」の創出に向けて—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—』東京外語大学 多言語・多文化教育研究センター,2011年,15-16頁

¹⁰ そもそも低賃金労働を外国人に押し付けている社会構造が問題だが、この論文では詳しい言及は避ける。

¹¹ 外国人学校は「学校教育法第1条」に定められる「一条校」には当たらず、国からの助成を受けられない、「指定寄付金」や「特定公益増進法人」が認められないなど差別的な扱いを受けている学校も少なくない。

¹² 原千代子は「地域から学校との連携を求めて—川崎ふれあい館・外国につながる中高生学習サポートの実践から—」(『シリーズ多言語・多文化共同実践研究 9 外国につながる子どもたちの教育を地域から育む試み』東京外語大学 多言語・多文化教育研究センター,2009年)にて「フィリピンストーリー」と名付けられたストーリーを通し、外国につながる子どもの内面の声を取り上げている。ここでは、日本の学校での生活、血のつながらない父親との葛藤、身近な人がフィリピンへ強制送還されたりする現実が描かれている。

ていく文章を解釈したり書いたりする力を含む言語面のことである。社会科、理科、算数・数学などの教科学習においては、言語的にも概念的にも高度な内容の教科書を読んで理解しつつ、教科学習言語能力で正確でまとまりのある文章を書くことが必要である。マイノリティ言語の子どもが主流言語の学年相応の教科学習言語能力を獲得するには少なくとも5年はかかるという¹³。

母語がしっかりしてから移住した子どもは、母語の上に現地語が加わる「加算的バイリンガル」へと育つが、母語が未発達な子どもは「母語」を失い、現地語も十分に育たない「減算的バイリンガル」となり、現地語しか話せないモノリンガルになってしまう。中にはどちらの言語も学年レベルに達せず学習困難に陥る「ダブルリミテッド」となる子どももいる¹⁴。

現在の日本に存在する外国につながる子どもへの支援活動はいまだに日本語の支援のみにとどまり、彼・彼女らの母国語や母文化を伸ばす取り組みはかなり不足している。加えて日本語指導も必要があると認められた子どもに対してのみ来日初期に行われるだけであり、日本語の指導も行き渡っていない。現在の日本の支援活動は子どもたちをダブルリミテッドに陥らせやすいものと言わざるを得ないだろう。日本の教育現場では外国につながる子ども一人ひとりの実情に合った支援ができていないのである。

1-3 日本の義務教育と学力達成

日本では標準化された義務教育を多くの人を受けているため教育の機会均等が達成されているというように一般的に考えられている。日本では、国が学習指導要領を定め、文部科学省の検定を通った教科書を配布する。また、地域の財政事情にかかわらず、国家が教職員の人件費を保障する義務教育費国庫負担制度や教職員の定数の標準化を図る教職員標準定数法があり、国の政策を通じて義務教育の機会均等化を図る資源再配分の制度を持つ。しかし、このようにして義務教育の機会の均等化が行われることは実際には存在する地域間の差異や環境による違いといった教育機会の不均等を覆い隠してしまうことにもつながる¹⁵。

荻谷剛彦は、親の社会階層が上位である子ども、中位である子ども、下位である子どもの間に1日あたりの学校外の学習時間の長さに差が出ていると指摘している。荻谷の調査では親の社会階層が上位の子どもと下位である子どもでは1日あたりの学校外の学習時間が平均で20分以上も異なっていた。階層が上位の子どもは1日当たり平均76.7分学習し

¹³ ジム・カミンズ(中島和子訳)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会,2011年,91-97頁

¹⁴ 中島和子「カミンズ教育理論と日本の年少者言語教育」ジム・カミンズ(中島和子訳)前掲書,28頁

¹⁵ 荻谷剛彦『学力と階層—教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版,2008年,123-138頁

ていたのに対し、中位の子どもの平均は60.7分、下位の子どもは平均55.4分学校外で学習しているとの結果が出た。荻谷は学習時間をメリトクラシー社会における努力の指標とみなし、努力の総量が減少し続けていること、また社会階層によって努力の総量が異なっていることなどを指摘した。このような事実から、教育達成における「結果の不平等」が能力の差異によってのみもたらされるのではなく、出身階層の影響を受けた努力の不平等によってもたらされた側面があると主張している。社会的選抜において、個人の業績を重視する社会をメリトクラシーと呼ぶが、このメリトクラシーが結果の平等をもたらすには能力と努力のいずれもが個人の属性から影響を受けないことが条件となる。日本ではとりわけ努力主義が強調されているが、実際にはメリトクラシーが前提としてきた「努力の平等」がまやかしに過ぎないことがこの調査から明らかである。この「日本型メリトクラシー」のイデオロギーは多くの人々の努力を引き出し、「努力すればだれでも成功する」という幻想を生み出している。しかし、実際には階層差に影響された能力・努力が結果的に教育達成に階層差を作り出しているにもかかわらず、先ほどのような幻想が社会階層の影響を隠蔽してきたのだという¹⁶。

日本では「皆に等しく義務教育が施されている」ことで、教育の達成の結果が個人の努力の結果だとみなされる傾向がある。しかし、実際には地域間の情報・資源に格差が存在しており、また親の社会階層も子どもの努力量に影響を与えている。子どもは自分が生まれ育つ家庭や地域を選ぶことはできない。低学力に悩む外国につながる子どもの親は低賃金・不安定職種に従事していることが多い。こうした家庭で育つ子どもたちは兄弟の世話をしたり、アルバイトで生活費を稼いだりなど、勉強だけに集中することは難しい環境にいる。

1-4 外国につながる子どもたちに必要な支援とは

ここまで、外国につながる子どもたちは日本の学校で十分な支援を受けることができず、言語力不足や家庭環境・経済状況といった本人たちの力ではどうしてもできない要因によってライフチャンスが狭められているということを確認してきた。こうした子どもたちに対してどういった支援が効果的だろうか。

中島和子は、学校には社会一般の人間関係がそのまま投影されるため、マイノリティ児童・生徒が従属的少数派グループにいれば、学校でも同じように弱者の立場に追いやられ、言語障害、学習困難、低学力など何らかの障害を持った子どもと認識されてしまうと言う¹⁷。日本においても外国につながる子どもたちが母文化を剥奪され、自分の「声」を発する機会が与えられずに低学力にあえぐという構図が見えてくる。

外国につながる子どもたちは、出身国で身に着けた知識・経験・ユーモアの多くが日本

¹⁶ 同上,15-88頁

¹⁷ 中島,カミンズ(中島訳)前掲書,35-36頁

では通じなくなり、自己表現の機会が奪われることになる。また、偏見・差別などにより日本社会とうまくつながりを持つことができない子もいる。したがって、こうした日本社会を当てもなく漂流している子どもたちが迷うことのないように、彼らの声を聞き、導いていかなければならない。それには支援者が子どもと向き合い、お互いに気付きを与え合える関係を築いていかなければならない。

外国につながる子どもたちを支援する教育に関して、ジム・カミンズは「エンパワーメント理論」を提唱している。カミンズは「エンパワーメント」を「力を協働的に創り出すこと」(collaborative creation of power)と定義している。エンパワーメント理論とは「抑圧的社会(coercive society)」から「協働的社会(collaborative society)」への変革を視野に入れたマイノリティ児童・生徒をエンパワーする枠組みだという。カミンズは教師自身の教育役割の定義の仕方によって、子どものパーソナリティを社会状況とは逆方向にエンパワーメントすることができるとしている。すなわち、教師が「同化主義」の立場から子どもを指導するのであれば「障害児とされた児童・生徒」として周囲に認識されてしまうのであるが、一方で教師が「多文化共生」の立場から子どもを指導すれば、「エンパワーされた児童・生徒」が育つという¹⁸。

教師と子どもが協働的力関係を促進する場合には、教師、児童・生徒、地域集団が一丸となって社会の抑圧的な力関係に挑戦することを可能にするエンパワーメントのプロセスが生まれるのである。そのためにも心と心が触れ合い、アイデンティティとアイデンティティの触れ合うインターパーソナルスペースを作り出していくことが子どもたちへの支援につながるだろう¹⁹。

2. 文化間移動をする子どもと教育

2-1 ライフコースと多様な学力

前章でみてきたように、外国につながる子どもたちの「学び」は日本に来る前と後とで生活経験・学習経験が断絶したものになっている。彼・彼女たちは第一言語と第二言語の間でアイデンティティが揺れ動いている。彼らは日本に来るまで出身国で学んでいた内容を突然日本で学ぶことになり、教え方も言葉も異なる日本で進路の選択という人生において大事な決断を下す。齋藤ひろみは、子どもにとって必要な力を社会や人とのかかわりといった社会的側面と、自己認識・アイデンティティといった心理的側面からライフコースという視点でとらえることが必要だと述べている。成長・発達していくにつれ、生活圏が広がり、交流の輪が広がっていく。そうして自分とまったく異なる文化背景を持つ人々と

¹⁸ カミンズ,前掲書,129-132 頁

¹⁹ 同上

の関わりも多くなっていくはずである。言語・文化背景の異なる子どもたちが、周囲の人との関わりを築き、関係を広げていくためには、文化的差異を乗り越える力が必要なのである²⁰。

佐藤郡衛は、この言語文化的な背景を乗り越え、他者と関わっていく力として、様々な人との関係を作り出す「相互的な知」と課題を他者とのかかわりを通して解決する「参与的な知」を挙げている。受容的な他者を前提に、自分を表出できるような居場所を見出し、そこを足場にして、他者との関係を築き、共同で課題解決できるような場で子どもたちは成長する。このような場を提供することが支援者に求められる役割である²¹。

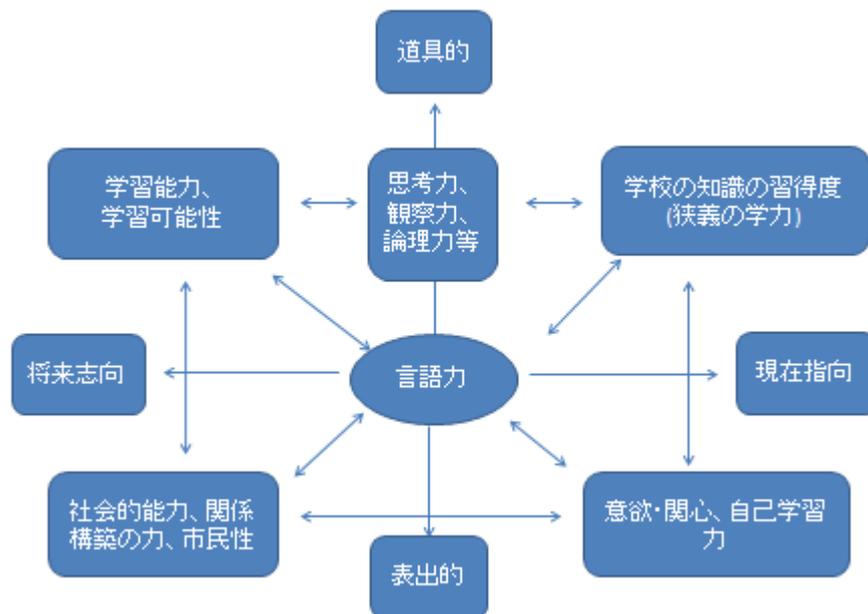
佐藤はこれまでの学習支援が目前の子どもの日本語力、学校の授業についていくための支援を重視するものだったため、必ずしも長期的な成果を上げてこなかったことに注目しており、子どもにとって必要な「学力」をとらえなおす必要があると述べている。具体的には、「学力」を知識や技能の習得に価値を見出し、その習得を重視する「道具的」側面、意欲・関心、自己学習といった個々人の情意面を重視する「表出的」側面という機能軸、子どもの今を重視するか、将来にわたり必要な力の習得を目指すかという時間軸にわけて次のように整理している。

- ①道具的 - 現在志向：学校の知識習得度、思考力、観察力、論理力
- ②道具的 - 将来志向：学習能力、学習の可能性
- ③表出的 - 現在志向：意欲・関心、自己学習力等
- ④表出的 - 将来志向：社会的能力、価値観、市民性

²⁰ 齋藤ひろみ「子どもたちのライフコースと学習支援」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて』ひつじ書房,2009年,251-255頁

²¹ 佐藤郡衛「学習支援から教育コミュニティの創造へ」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編前掲書,267頁

図1 多様な学力²²



加えて佐藤は外国につながる子どもの学力を検討するには言語力を中心に据えて考えなければならないと主張する。言語力とは母語能力と日本語能力両方を指す。子どもたちに必要な言語力とは単に教科書の意味を理解し、授業の理解、日本語の文法や語彙を理解する能力といったものではない。事実を記録・描写・報告するといった活動を通じてその内容を正確に理解したりわかりやすく伝えることができるような言語力である。また、他者との対話を通して自分の考えを深めたり、様々な人間関係の中で自分の価値を確かなものにしていくのにも言語力は重要な役割を果たす²³。

佐藤によれば、狭義の「学力」である「学校の知識の習得度」は、ほかの「学力」側面との関わりがあって向上していくものであり、「意欲、関心、自己学習力」といった表出的な側面が「知識の習得度」と密接に関連する。日本語力が十分でない外国につながる子どもに「語彙」の習得ばかりさせることは、子どもたちの学習を文脈から切り離してしまうため、学習可能性としての「学習能力」に結びつかないという²⁴。

このように本来学力とは、別の学力の側面とともに伸びていくものである。したがって、ひたすら子どもたちに暗記やテストのために勉強させることは、彼らの「主体的な学び」

²² 佐藤郡衛「川崎市における外国につながる子どもの学力保障の試み—本プロジェクトの課題と位置づけ—」(『シリーズ多言語・多文化共同実践研究 9 外国につながる子どもたちの教育を地域から育む試み』)東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター,2009年,44頁より筆者作成

²³ 同上,45頁

²⁴ 同上

を著しく損なう恐れのあるものである。子どもの将来を考えれば、子どもへの支援は空間的・時間的広がりを持たなくてはならない。

佐藤が主張するように、学力の多面性に注目することで、様々な回路による学習支援が可能になる。一つ目は、「興味関心を引き出し、学習意欲を喚起し、知識の定着をはかる」回路である。二つ目は、子どもたちの「『思考力、観察力など』を育成し、」 「学習能力や学習可能性を高める」支援、三つ目は「言語力を育成する」回路、四つ目は「子どもの社会関係を構築し、」 「他者との関わりの中で学習への動機づけをはかる」支援、五つ目は子どもの「現在といまをつなぎ学習の連続性をはかる支援」である²⁵。

子どもたちを社会的文脈から引き離すことなく、将来のために支援するには、単なる教授型の教育だけでは足りない。

2-2 協働型教育へ

佐藤学によれば、「教える」という行為には2つの意味が含まれている。一つは、知識や技能を伝達するという意味の「教える」である。もう一つは学び手の態度やものの考え方に変容をもたらすという意味の「教える」である。佐藤は著書の中で、前者をアメリカの教育学者のフィリップ・ジャクソンの用いる「模倣的様式(mimetic mode)」という名称で呼び、後者を「変容的様式(transformative mode)」と呼んでいる²⁶。

佐藤はこの「変容的様式」としての「教える」という行為の説明の中で、「メノンのパラドクス」について紹介している。召使の少年はソクラテスとの対話を通じて、辺が2倍になると正方形の面積は4倍になることに気付いていく。この逸話においてソクラテスは「教える」とは学習者の想起を呼び起こす行為なのであり、人は対象について知らないとその対象について知ることはできないという主題を提示している。ある事柄を「知らない」とするならば、その事柄について問いや関心を持つことはできないため、「知らない」ことは「知る」ことはできず、「知る」という行為は「知っている」ことを想起することによって達成されるというのである²⁷。そのため、教師の「教える」という行為は、学習者の想起を呼び起こす行為といえるだろう。

そうだとするならば、外国につながる子どもたちの「学び」は初めから大きなハンデを背負っているということになるのではないだろうか。日本人にとっては「当たり前」のことでも、異なる文化で育ってきた外国につながる子どもにとっては「未知」のものがたくさんあるはずである。こうした子どもたちに対して、「知っている」はずだと教師が思い込むことが、外国につながる子どもの「学び」を断絶させ、「主体的な学び」を奪う要因の一つとなっているかもしれない。ゆえに原が指摘するように、子どもたちの教育・支援にあ

²⁵ 佐藤,前掲論文,齋藤・佐藤編前掲書,270-271 頁

²⁶ 佐藤学『教育の方法』左右社,2010年,44-55 頁

²⁷ 同上,46-49 頁

たる人々が、「第三世界から移民してきた青少年の目線」に立って、「関係」を結び、「対話」をすすめることが原点となる²⁸。

「模倣的様式」の教育では「模倣」に主眼が置かれており、これは全ての学びの根底に位置する概念である。それに対して、「変容的様式」の教育では、知識の伝達の効率性や生産性よりも学習者の創造的思考やアイデンティティ追及に重点が置かれている²⁹。佐藤の言うように、「模倣的様式」の教育も「変容的様式」の教育どちらも重要なものであり、ともに欠かすことができない。

しかし、日本の教育現場では「模倣的様式」教育によって学校の授業のほとんどが占められている。「模倣的様式」の教育は効率が良いため、同じような生徒を相手にするのならば、少ない時間でたくさんの授業内容を生徒に詰め込むことができる。しかし、実際には外国につながる子どもなど文化的背景の異なる生徒にとっては、そのバックグラウンドを無視した一方的な押し付けとなりかねない。

さらには、人間が社会で生きていくうえでのマナーや人とどう関わっていくかといった社会性は、人との関わりの中から学んでいくしかない。こうした事柄は「模倣的様式」の教育からは学ぶことができない。市民性・関心・意欲・学習可能性・思考力など様々な学力を養うには「変容的様式」の教育の中で他者との活動を通じて、アイデンティティや創造的思考を磨いていく必要があるのである。そのために子どもを支援する家庭、学校、支援団体など子どもたちと関わる各アクターが様々な学びの場を提供する必要がある。池田寛はこうした学校を超えた地域のつながりを「教育コミュニティ³⁰」と呼ぶ。

「教育コミュニティ」とは「学校と地域が協働して子どもの発達や教育のことを考え、具体的な活動を展開していく仕組みや運動³¹」を指す。「教育コミュニティ」は教師や地域住民、NPO 団体、保護者、地域住民、行政職員が連携して子どもたちのために様々な活動をするものである。ゆえにこの「教育コミュニティ」には次のような役割を期待できるのではないかと考える。一つは家庭と子どもを支援するネットワークを創り上げることである。二つ目は子どもに学校以外にも多元的な「学び」の場を提供し、興味・関心、学習能力などの広義の「学力」を伸ばし育てることである。

さらに池田は功利的個人主義的な生き方が社会に浸透することによって、学校の果たすべき役割が、日々を生きるための読み書き算を教え、まわりの人々とともに生きるための技法や道徳を教えるというものから、将来職業生活に必要な知識や技法を教えるものへと変化していったという。池田はこのような功利的個人主義的な生き方や経済発展を重視している教育観が優勢になってきていることに対して警鐘を鳴らし、民主的な社会の建設・維持の役割を学校だけが担っていくことはできず、教育の在り方を見直していく必要がある。

²⁸ 原,前掲論文,75 頁

²⁹ 佐藤学,前掲書,53 頁

³⁰ 池田寛『人権教育の未来』部落解放・人権研究所,2005 年,11 頁

³¹ 同上

ると述べる³²。

人間は一人では生きてはいけない。ゆえに社会的存在である人間が他者と共生していくために身につけなくてはならない「道徳作法」が大切になってくるという。したがって、個人的目標の追及だけでなく、社会資本や共同善を維持・形成し、社会を構成する一員としての自覚と責任を一人ひとりの子どもに持たせることこそが「教育コミュニティ」の役割である³³。

以上みてきたように、教育が向き合うべき問題は生徒一人一人に知識を詰め込むことだけではない。社会の一員として持っているべき社会性や様々な学力を養うことや抑圧的な社会関係に挑む力を養うことも教育の大事な役割である。教師・支援者と生徒がお互いに気づきを与えあい、社会の構成員としての自覚と責任を持つことで、社会性や市民性・論理力など様々な学力が身に付き、さらには子どもたちの「支援が必要な子ども」というアイデンティティや周囲の評価も変わっていくはずである。こうした教師・生徒間の協働作業によって行われる教育を「協働型教育」と名付けたい。この「協働型教育」において、教師は生徒たちのメンターとしての役割を果たす。教師は生徒たちの対話の導き手となるが、自らも対話に参加し、生徒の声から得られた気づきを自身の考え、教育の在り方に反映させ、抑圧的な社会関係に挑戦するのである。

パウロ・フレイレは、「一方的語りかけ」による教育(「銀行型教育概念」)を「創造力、変革の可能性、知識を喪失し、擦り減らされてしまう」ものとして退ける³⁴。これまで書いてきたように、日本の教育現場に足りないものは「教師」と「学習者」の間の「対話」ではないだろうか。「一方的語りかけ」とも言える「模倣的様式」の授業では生徒も教師自身もお互いに教える、教えられるという関係性を受け入れたまま、生徒と教師の関係性が変わることがない。一方、「協働型教育」では一人一人の創造性を引き出し、皆がお互いに影響しあい、気づきを与え合う。生徒だけでなく、教師自身もこの「協働型教育」の授業からたくさんの気づきを得られるはずである。教師と学習者がお互いに気づきを与え合うことができる「協働型教育」を日本の教育現場にもっと取り入れていくべきである。そのためにも、学習者である生徒の発信の場を増やしていかなければならない。

2-3 学習者オートノミー

これまで、現在の日本の学校教育が、文化的背景の異なる外国につながる子どもたちを取りこぼしてしまうこと、また子どもたちのライフコースを視野に入れた支援には、文化的背景の異なる他者との関わりやライフステージごとに求められる能力を身につける自律性を伸ばすための支援が必要であることを述べてきた。将来に資する能力とは知識の詰め

³² 同上, 98-122 頁

³³ 同上

³⁴ パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学：新訳』亜紀書房,2011年,122-136 頁

込みなどのような現在志向型の狭い意味での学力だけでなく、他者と関わる力や学習可能性など将来志向型の学力も含まれる。こうした学力の中には教室の中だけで伸ばすことができないものも多く含まれることから、学校だけでなく子どもと関わる様々なアクターが連携を取っていく必要があるだろう。これまでの外国につながる子どもの教育環境は、学習者である外国につながる子どもたちの意思を反映してこなかった。しかし、将来の不確定な外国につながる子どもたちにとっては自分の学習の目標や目的を定める自律性を身につけることが大切であるし、その権利が彼らにはあるはずである。

子どもたちの社会的役割の変化は「学ぶこと」の意味を新たなものへと導く。成長に伴い、生活環境も変化し、それに伴い学ぶ対象も変わっていく。こうして、自身の学ぶことの意味を見いだせたとき、「主体的な学び」が生じるのだという。齋藤は、「主体的な学び」について次のように定義する。

- ①「～を学ぶ」ことの「自分自身」にとっての意味を見出す
- ②周囲の人間(社会)との関わりの中で「学んだこと」を価値づける
- ③学びのプロセスと結果について責任をもち、自分の学習をコントロールする³⁵

学習者である外国につながる子どもたちに学習の目的、学習方法を決定する機会を提供し、その自律性を鍛えていかなければならない。青木直子はこのように学習者が自分自身の学習に責任と決定権を持つための能力及び権利を「学習者オートノミー」と呼ぶ。

「学習者オートノミー」とは青木の定義によれば、「自分の学習に関する意志決定を自分で行うための能力であって、またその能力を使う権利」のことである。具体的には「学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を選ぶ³⁶」ことを指す。中田賀之の定義では「学習者が、自己の言語学習を長期的に捉え、授業内外において自身の言語学習に責任を持ち、自らを言語学習に動機づけ、様々な試行錯誤を重ねながらも、自身にとって最善の学習方法を模索・確立していく能力³⁷」だとし、中田の考える「オートノミーを持った学習者の理想像」とは「自己主張するだけでなく、他者への思いやりの心を持ち、自身を内省しながら、状況に応じた対応ができ、必要に応じて他者とも協働しながら、長期的に自身を律していくことのできる学習者³⁸」だとしている。

「学習者オートノミー」概念とはもともと、1960年代のヨーロッパで生まれた。ファッションやスターリズムの台頭を防げなかったのは、市民によるチェック機能が働かなかったという歴史への反省から生まれたのである。そこから、責任ある市民を育てるために教

³⁵ 齋藤,前掲論文,255-256 頁

³⁶ 青木直子「学習者オートノミー、自己主導型、日本語ポートフォリオ、アドバイジング、セルフ・アクセス」『日本語教育通信』(国際交流基金)2010年2月
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/reserch/201003.html>(2011年8月14日アクセス)

³⁷ 中田賀之「学校文脈における英語教師の同僚性とオートノミー」青木直子・中田賀之編『学習者オートノミー』ひつじ書房,2011年,194 頁

³⁸ 中田,前掲論文,215-216 頁

育においてオートノミーを育てることが不可欠であるという認識が生まれた。加えて、ベトナム戦争の失敗、ウォータージェット事件などのような政治の暴走を止めるために教育が民主化されなければならないという主張が主流になった。学習者オートノミーはこうした背景から生まれた概念なのである³⁹。

3. ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio)

3-1 ヨーロッパ言語ポートフォリオ

上記の「学習者オートノミー」を促進するためのツールとしてヨーロッパ言語ポートフォリオ(後述, **European Language Portfolio**, 以下 **ELP**)に注目したい。筆者は言語を伸ばすためだけでなく、様々な教科科目の学習の際にポートフォリオが用いられればと考えている。**ELP**は学習者自身に学習目的、学習方法・評価方法の選択機会を与えるツールである。学習権はだれでも有するものであるが、多くの場合、学習者自身の選択権は無視されがちである。学ぶ権利だけでなく、学習者にもっと自身の学習について決定権と責任が与えられるべきである。**ELP**を作成することで、こうした学習者の学習の選択権が支援者にも、学習者にとっても見えやすくなる。

以下、ヨーロッパで言語学習の際に広く用いられている **ELP** について紹介し、どのように機能しているかを調べたうえで、日本の学習支援の現場への応用可能性について考察していく。これまで論じてきたように、マイノリティ文化を持つ子どものアイデンティティはマジョリティ文化から抑圧されてしまいがちであり、その結果自己表現の機会を奪われ、正当にその能力やアイデンティティを評価されることなく、「低学力」というレッテルを貼られてしまう。このように自分の展望や学んだことを表現する機会を奪われがち子どもたちが、これらのことを表現しやすくするために、また学力達成を正当に評価されるためにも **ELP** のようなツールが必要だと考える。

3-1-1 沿革

ELPは欧州評議会と「言語のためのヨーロッパ共通参照枠」(以下 **CEFR**)の理念を教育現場で実現するための道具である。**CEFR**はヨーロッパの言語学習・教育に透明性と一貫性をもたらす目的で、欧州評議会の言語学習・教育観とともに共通参照レベルおよび例示的能力記述文を提示した参照枠組みである⁴⁰。

³⁹ 青木直子,「学習者オートノミー 初めての人のためのイントロダクション」青木・中田編前掲書,2頁

⁴⁰ 国際交流基金『JF 日本語教育スタンダード 試行版』2009年,69-70頁
http://www.jpff.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/standard/dl/trial_all.pdf (2011年11月6日アクセス)

ポートフォリオとはもともと紙バサミという意味で、ルネッサンス期の芸術家が自分の作品を綴じ、就職の際に示す目的で使用されていた。現在では金融界においては金融資産の組み合わせという意味があるものの、教育界においては 1980 年代後半の英国や米国でそれまでの標準化されたテストや試験に代わる教育評価の在り方として提唱されてきた。

ポートフォリオ評価の特徴として主に次の 4 つの点が挙げられる。

- ・ 学習者自身が管理する学習経験、学習成果、成果物の記録である。
- ・ 定量的に測定可能な能力のみを測るという標準化されたテストの限界に対し、現実の文脈の中での真正な課題達成の能力を、その過程の中で評価することが可能である。
- ・ ポートフォリオを媒介に学習者・教師・同僚などが話し合うことが、内省・自律的な学習能力の養成につながる。
- ・ 学ぶ人は知識の受容者ではなく社会的活動を通じて知識を構成する主体であるとする構成主義の学習理論に基づいている⁴¹。

ELP のもととなる考え方は 1980 年代半ばにスイスで誕生した。スイス教育評議会(以下、EDK)は、スイス国内の人の移動を促進するため、また義務教育から後期中等教育への移行を円滑に行うために、各州協力体制のもと「共通のものさし」で生徒の言語能力を測る必要性を説いた。1991 年のルシュリコン・シンポジウムにおいて、ヨーロッパ内の一貫性と透明性を実現するためにポートフォリオを導入することが決定された。「共通のものさし」に関しては、1996 年からスイス国立科学研究機関プロジェクト(Swiss National Foundation-SNF Project ; 以下スイス・プロジェクト)として共通参照レベル、例示的能力記述文、および ELP の開発が同時並行的に進められた。同年よりスイスポートフォリオの基本モデルの検証作業が開始され、1999 年欧州評議会による公式パイロットテストを経て、2000 年にスイスの EDK ポートフォリオが欧州評議会の第 1 号として認定を受けたのが始まりである⁴²。

3-1-2 目的

ヨーロッパ日本語教師会がまとめた『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』(2005)では、欧州評議会の European Language Portfolio: Principles and Guidelines”を引用して ELP の目的を以下のように列挙している。

- ・ ヨーロッパ市民の相互理解を深める
- ・ 多種多様な文化、生活を重んじる
- ・ 言語的、文化的多様性を保護すると同時に促進する
- ・ 生涯にわたり複言語主義を身につける
- ・ 言語学習者を育成する

⁴¹ 同上,68-69 頁

⁴² 同上,69-70 頁

- ・自律学習(independent language learning)ができる能力を開発する
- ・言語学習プログラムに透明性および一貫性を持たせる
- ・移動を容易にするために、言語能力および資格を明確に記述する⁴³

ELP は共通参照レベルや例示的能力記述文だけでは実現しえない欧州評議会の理念を具体化することに重きが置かれるようになった。基本的な理念とは自立した学習者、生涯学習、複言語・複文化主義、異文化間能力である⁴⁴。

・学習者

ピーター・レンズは、欧州評議会が民主的な社会を構成する市民の資質として、自律性と(autonomy)と自己評価(self-evaluation)の2つの概念を重視していると述べる。自律性とはヘンリ・オレックの定義によれば「自身の学習の責任を持つ能力」であり、自律的な学習者は「目標を設定する」「学習の内容と進度を定める」「学習の方法やテクニックを選ぶ」「(リズム、時間、場など)適切に話せるようになる過程をモニターする」「何が習得できたか評価する」ことができる。ELP は自律した学習者を育てる装置を備える必要があり、学習者自身によって管理されるものである。

・生涯学習

CEFR では、言語学習を生涯にわたるものと考え、学校などの教育機関以外での言語学習や異言語・異文化体験に価値を置いている。言語学習者は、社会における言語使用者として、生涯を通じて言語を使用し、学んでいく主体的存在とみなされる。

・複言語主義・複文化主義と異文化間能力

1998 年に開催された欧州評議会参加各国の大臣会議において以下の点が確認された。

- より効果的な国際コミュニケーションにより、相互理解と寛容性、アイデンティティと文化的相違を尊重する心を育てること。

- ヨーロッパの文化生活の豊かさと多様性を維持し、さらに発展させること。そのためには、お互いが今まで以上に各国の言語、地域言語についての知識を、あまり教えられない機会のない言語についても、持つことが必要である⁴⁵。

ヨーロッパ評議会としては EU 圏内に住む人々が複言語話者となり異文化適応性身につけることを求めている。ここで注意したいのは、ELP に期待される機能として、言語マイノリティの言語学習を支援する目的で作られたものではないということである。すなわち、対象となっているのは母国語を身に着けている人がさらに1つもしくは複数の語学力を身につけることを後押しするものなのである。

3-1-3 機能

⁴³ ヨーロッパ日本語教師会『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』国際交流基金,2005年,53頁
<http://www.jpff.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/01.pdf>(2011年11月6日アクセス)

⁴⁴ 国際交流基金前掲論文,70頁

⁴⁵ 同上,71頁

ELP は主に次の 3 つの部分から構成される。

- ①言語パスポート(language passport)
- ②言語学習記録(language biography)
- ③資料集(dossier)

①言語パスポートとは、学習者の言語的アイデンティティ、母語以外の言語学習および使用経験を簡潔に記載する項目である。また第二言語・外国語の全体的な力の自己評価を定期的に記録する欄も備える。

②言語学習記録は、進行中の第二言語・外国語の学習と使用過程それに伴う文化とのかかわりを記録する。これは特定の学習目的に関連する目標設定と自己評価を行う助けとなり、学習スタイルやストラテジー、異文化経験についての内省を促す。

③資料集は、学習者の第二言語・外国語の力や異文化経験の証拠となるものを保管するパートである。作業中の課題も入れる。

ELP は二つの目的により欧州評議会によって作成された。一つ目は、教育的な目的である。ELP によって言語学習過程が透明にし、学習者オートノミーを促すために作られた。この機能は、学習者オートノミーが民主主義的市民社会を維持するために教育に不可欠であり、生涯学習の前提条件でもあるという欧州評議会の信念に基づいている。二つ目の目的は、第二言語・外国語の能力と異文化体験に関する具体的な証拠を提供するためである。これは、言語学習の到達度を報告するための国際的に通用する明確な方法を模索するというヨーロッパ評議会の関心に端を発している。ELP の持つ教育と報告という 2 つの機能は、ヨーロッパ言語共通参照枠に準拠しており、A1、A2、B1、B2、C1、C2 の 6 レベルから成る、「～ができる」という能力記述文で第二言語・外国語能力を定義している。技能は、聞くこと、読むこと、口頭のやり取り、口頭表現、書くことに分かれている。共通参照レベルは、自己評価表に要約されており、34 の例示的尺度が示されている⁴⁶。

⁴⁶ 同上,73-75 頁

図 2 ELP の主な構成要素⁴⁷

構成	内容の概要	内容				備考	
		自己評価表	教師による評価	機関による評価(資格や試験など)		特徴	異文化間能力の扱い
言語パスポート	言語の熟達度の概観(CEFR6レベル)	自己評価表	教師による評価	機関による評価(資格や試験など)		<ul style="list-style-type: none"> ・報告的機能 ・総合的評価 ・学習者の言語能力や言語的・文化的経験を概観するのに便利である。 ・ヨーロッパ内で通用する言語の身分証の役割がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価表の高いレベル(B2以上)になると、コミュニケーションにおける社会語用論的な気づきや文化的要素もcan do記述に含まれる ・現時点で、自己評価表は非言語的な社会文化的週間には対応していない
	異文化体験	異文化体験、言語使用状況、言語接触の経験					
言語バイオグラフィー	言語学習と異文化体験の個人史	言語学習歴(母語も含む、学校内外)	社会・異文化経験(学校内外)	異言語体験(TV、新聞など日常的な言語接触も含む)	その他(例): 言語環境(母語、家庭や学校での言語使用)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育的機能 ・形成的評価 ・多言語状況を想定している ・CEFRの自己評価表を学習者・ELP使用者対象にカスタマイズする必要性がある。 ・自分の言語能力や言語学習を客観的にみつめ、メタの視点を養う。 ・内省(学習計画・目標設定や自己評価も含む)を通して自分の言語学習に積極的にいかかわる。 ・複言語性・複文化性に対する視点を養う。 ・学習者自身についてより詳細な情報を記録する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価チェックリストに関し、高いレベル(B2以上)では異文化的な要素に関するcan do記述がある。 ・大人の学習者向けELPモデルの多くは、異文化的な体験を内省して自由に記録する形式をとる。
	チェックリスト: 共通レベルに関係しないもの	自己評価チェックリスト(学習者が自由にチェック項目を追加できるものもある)	その他(例): 他者による評価のチェックリスト、目標設定				
	チェックリスト: 共通参照レベルに関係しないもの	(例)学習戦略(学習方法、将来の夢)	(例)言語に対する気づき(言語に対して何を気づいたか)	(例)異文化的・社会的文化的能力(社会文化知識、異文化対応)			
	目標・学習計画	学習の計画や目標の設定					
資料集	学習成果の収穫フォルダ	分類につき特に指定はない。 ・報告的/教育的プロジェクト/作文/映像など資料 ・時系列 など				<ul style="list-style-type: none"> ・報告的・教育的機能 ・学習者が自ら、学習の成果や経験を選択して収集する。 ・更新・再構成されることもある ・学習者がその言語で何ができるのか目に見える形で保存できる ・複言語性・複文化性を養う 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料集に何を収集するかは所有者(学習者)の責任であるため、資料集に収集された資料がどの程度異文化間能力を描写するかは、異文化間能力が個人の学習体験によってどの程度重視されたかによる。

3-1-4 効果

ELPには個人の中で起こる変容と個を超えた効果がある。

個人の中で起こる変容とは「学習者の自律性を促進し、学習の動機づけにも効果的である」ことと「内省のためのツールとして役立ち、自己評価能力の発達にも寄与する」ことである。また ELPには学習者をも超えて学校や教師の側に変容をもたらすこともある。例えば、「ELPの導入がカリキュラム改善につながる」ことや「教師を含めた学校内の対話が促進され学校全体の言語教育の方針策定につながる⁴⁸」ことである。

3-2 日本の学習支援活動への応用可能性

筆者が ELPに注目するのは次の理由からである。一つは、ELPが「持ち運べる」学習記録であるためである。子どもの学習記録を持ち運び、学校や支援団体、家庭で共有することができれば、この子供が苦手とする分野が誰でもわかり、その分野を、一貫性を持って

⁴⁷ 同上,74頁より筆者作成

⁴⁸ 同上,83頁

教えることができる。また、どの分野をどんなふうに教えたところ、理解できたか、できなかったかといった記録をつけることで、それまでの学習成果を分かりやすく記録できるといった利点がある。例えば子どもが小学校から中学校に上がってもそれまでの得意分野・苦手分野・将来の目標などを時間・空間を超えて伝えることができる。つまり、ELPは支援者の横のつながり、縦のつながりを作ることができる。また、受験などの際においても、一回きりの試験ではその子どもの持つ能力や性格、可能性を知ることはできない。そのため、ELPのような持ち運べる学習記録を提出することが子どもの能力の証明として機能するはずである。

二つ目はELPが学習者のものであるためである。ELPを用いることで、学習者が学習目標、学習方法を決めるのが容易になる。ゆえにこのELPが子どもの学習に対するオートノミーを維持することに役立つのではないかと考える。子どもはELPに自分の目標を記入し、達成のために必要な学習方法を考案し実行する。もし一度決めた学習方法やペースが自分に合わなければ、またあらためて学習の方法を考え直す。学校や支援団体、家庭はこの記録をともに共有し、子どもが定めた目標を達成するためにアドバイスや勉強のペース作りなどのサポートを行う。学習者である子どもは、自分の学習記録をつけたり、学習の家庭で作成した作文を資料として残すことで、現在の学習手段が自分の目標を達成するのにふさわしいかどうか、自分がどれくらい力をつけたか、自分の弱点はどこか内省を行う。ELPはある種の自己表現・自己実現のツールとして機能する。「内省」過程を通じて、学習者である子どもにも自分の学習に対する責任感が生まれ、学習動機を高めることができると期待できる。

3-3 今後の課題

これまでELPによって学習者オートノミーが促進されるのではないか、コミュニティ内の交流が活発化するのではないかということに関して考察を行ってきた。この項ではELPにおける課題について考察する。

一つ目は、第一言語能力すら身につけていない外国につながる子どもたちがポートフォリオを使いこなすことができるのだろうかという点である。もともと、ELPは複言語話者を育てることを想定して作られたものである。すなわち、すでに文法の構造や抽象的な思考力のある程度身につけた人を学習者として想定しているため、言語マイノリティを支援する文脈で作られたものではないELPが、外国につながる子どもたちの学習に貢献できるのだろうかという点に関しては留意が必要である。

二点目は、日本の教師にオートノミーが不足しているという問題である。学習者の学びへの姿勢には教師の教える態度やスタイルが大きく影響を与える。したがって学習者が学習者オートノミーを持てるような環境には、学校内外の交流が活発化であることが重要な意味を持ってくる。例えば、中田は学校の質の向上に学校内の教師間の同僚性の質の向上が不可欠だとの考えを示し、オートノミーを持った教師がより良い同僚性を構築できると

述べる。

中田によるオートノミーを持った教師の資質とは以下のようなものである。

- ①様々な背景や考えを持つ他の教師を理解する
- ②自らを理解する
- ③違いを尊重しながら互いに向上できる
- ④共通で取り組むことにも尽力しようとする
- ⑤それぞれの立場から生徒と学校の向上に貢献できる⁴⁹

日本の学校はまだまだ閉鎖的であり、お互いに学び合うという働きかけはあまり見られない。しかし、オートノミーを持たない教師のもとに学習者オートノミーを持つ学習者は育たないため、日本の教師の在り方も変わっていく必要があると思う。

また、ここでいう「同僚性」は筆者が本論文中で述べている「教育コミュニティ」に置き換えて考えることができる。つまり学校内における「同僚性」だけでなく、子どもに関わる人々の間でお互いに学び合い、子どもの教育のために汗水流し、額をぶつけ合って協働できる関係性が地域に必要だということだろう。中田がここで挙げた資質は教師のみだけでなく、子どもを支援する人々すべてが持つことが望ましい。

三つ目はセキュリティーの問題である。子どもの来日当初から現在までの学習記録、バックグラウンド、成績、将来の目標など究極のプライバシーを持ち運びすることは危険を伴い、子どもの情報を悪用される恐れもある。ゆえにどのようにポートフォリオを扱うべきか、関係者の間で十分に協議しておく必要がある。

以上、ELPの導入にはいくつかの問題が存在する。このELPをそのまま日本に導入することはできないため、より日本社会や外国につながる子どもたちにとって使いやすいような形にしていかなければならない。

おわりに

本論文では外国につながる子どもたちが日本で幅広い選択肢を持って生活していくためにどのような支援の在り方が望ましいのか考察してきた。そのうえで、ELPのようなポートフォリオをやり取りすることによって子どもの学びの連続性を保ち、かつ「教育コミュニティ」の輪をつなぐことができるのではないかと提起した。実際に導入に至るには関係者間における入念な話し合いが必要であり、解決しなければならない問題が多いと感じる。しかし、学校や支援団体間において情報が行き交うことは少ないため、こうして子どもを介した情報の交換を行うことは支援者間の横のつながりを生み出してくれるとも考える。

また、この論文で不十分ながら行ったもう一つの問題提起は、言語マイノリティである外国につながる子どもたちの学習支援における矛盾に関するものである。すなわち、子ど

⁴⁹ 中田賀之「学校文脈における英語教師の同僚性とオートノミー」青木直子・中田賀之編『学習者オートノミー』ひつじ書房,2011年,204頁

もたちのバックグラウンドに配慮せず、日本の文化や勉強ばかりを押し付けることが、母文化に対する拒否感や迷いへとつながり、アイデンティティに迷いを生じさせる結果になる恐れがあるということである。

教育とは本来、家庭、学校、地域などの横のつながりと、親から受け継いだ文化資本の蓄積や長年培ってきたアイデンティティなどによる縦のつながりが合わさって機能するものである。ともすればテスト対策や知識の詰め込みばかりが勉強だと思い込んでしまいがちだが、それだけが勉強のすべてではない。人生の先輩である年長者とのつながりを持つことも大事な学びであるし、自分がどのような人間であるのか表現してみることで、そして表現した結果得られた周囲の反応を見つめることもまた大事な学習である。こうした「学び」は机に向かっていただけでは決して得ることができないものである。

つまり、私たちのような普通の学習ボランティアでも子どもたちに「学び」を提供できるのである。塩原は、「ロールモデル」の少ない外国につながる子どもたちにとって、学習ボランティアとして参加する大学生や若い社会人が彼らと日本社会をつなぐ橋渡しのような役割を担うとしている⁵⁰。

筆者の所属する塩原良和研究会では、外国につながる子ども・若者との協働活動を年に何度か行っている。2011年度は子ども・若者たちと一緒に映像制作を行った。映像制作をする過程で、キャンパスツアーと称し、彼・彼女たちを慶應義塾大学に案内し、サークル体験をしてもらった。こうした機会を子どもたちがどのように受け止めたかはわからないが、大学生のサークルに一日参加したり、大学生生活について率直な意見を直に聞く機会を多くの高校生は持たないであろう。

大学生にとっても、子どもたちの母文化について学ばせてもらったり、笑いを提供してくれたり、子どもたちとの活動をする中でかつての自分の姿を思い出したりと、得るものもたくさんある。このような大学生と高校生という関係に限っても、お互いに学び合う関係を築くことができると(少し希望的観測も入るものの)筆者は信じている。

筆者の研究会でも、育った環境の違いなどから、迷いながら学習サポート活動に参加している学生も少なくない。しかし、外国につながる子どもたちが私たちに様々な「気づき」を与えてくれることは疑いようがない。どのような「気づき」を得ているかは人それぞれだが、私たちは彼らに一方的に「学び」を与えているのではなく、彼らからもたくさんの「学び」を得ているのである。年少者や年長者と接する機会を得て、誰かとつながりを持つことが生じさせる責任について向き合った私たちは、学習サポート活動を通じ、少し成長した。一人では身につけることができない「学力」はたくさんある。人とのつながりを構築することは簡単ではないが、もっと「学習サポート」活動が大学生にとっても高校生にとっても身近なものであってよいと思う。

この論文で述べた分析や提案は、外国につながる子どもの支援活動にかかわっている支援者自身が頭を抱えて悩んでいる問題であり、こうした人々にとってまったく新しい主張

⁵⁰ 塩原,前掲論文,16頁

はないだろう。現在、行政による外国人住民へのサポートが不足している中で、民間の支援団体が独自に彼らへのサポートを行っている。中には外国人住民として積極的に支援活動にかかわっている人も多く存在する。このように支援者が多種多様化する中で、外国につながる子どもの支援の輪をどのように広げていくか、行政、教育機関、支援団体、研究者等が試行を続けている。今回の論文ではこうした取り組みの一つひとつに焦点を当てることはできなかったが、今後はこうした「教育コミュニティ」の取り組みについて詳しく考察していきたい。

参考文献

- 青木直子「学習者オートノミー、自己主導型、日本語ポートフォリオ、アドバイジング、セルフ・アクセス」『日本語教育通信』（国際交流基金）2010年2月
<http://www.jpfi.go.jp/japanese/survey/tsushin/research/201003.html>(8月14日アクセス)
- 青木直子「学習者オートノミー 初めての人のためのイントロダクション」青木直子・田賀之編『学習者オートノミー』ひつじ書房,2011年
- 池田寛『人権教育の未来—教育コミュニティの形成と学校改革』部落解放・人権研究所,2005年
- カミンズ,J.(中島和子訳)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会 2011年(原著:Cummins,J.<2011> “A Dialog between Theory and Practice: The Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students.”)
- 荻谷剛彦『教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか』中央公論新社,2009年,
- 荻谷剛彦『学力と階層—教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版,2008年
- 川上郁雄「移民の子どもへの英語教育とマルチカルチュラルリズム」早稲田大学オーストラリア研究所『オーストラリア研究—多文化社会日本への提言—』オセアニア出版,2009年
- 齋藤ひろみ「子どもたちのライフコースと学習支援」齋藤ひろみ・佐藤郡衛『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて』ひつじ書房,2009年
- 齋藤ひろみ・藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』ひつじ書房,2009年
- 塩原良和「多文化社会における「つながり」の重要性と自治体政策の役割」『シリーズ多言語・多文化共同実践研究 12 地域における越境的な「つながり」の創出に向けて—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—』東京外語大学 言語・多文化教育研究センター,2011年
- 佐藤学『教育の方法』左右社,2010年
- 佐藤郡衛『異文化間教育 - 文化間移動と子どもの教育』明石書店,2010年
- 佐藤郡衛「学習支援から教育コミュニティの創造へ」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移

動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて』ひつじ書房,2009年

佐藤郡衛「川崎市における外国につながる子どもの学力保障の試み—本プロジェクトの課題と位置づけ—」『シリーズ多言語・多文化共同実践研究 9 外国につながる子どもたちの教育を地域から育む試み』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター,2009年

東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター『越境する市民活動と自治体の多文化共生政策—外国につながる子どもの支援活動から—』2009年

東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター『外国につながる子どもたちの教育を地域から育む試み—地域、学校、行政、当事者の協働実践モデルの構築を目指して—』2009年

東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター『地域における越境的な「つながり」の創出に向けて—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—』2011年

中田賀之「学校文脈における英語教師の同僚性とオートノミー」青木直子・中田賀之編『学習者オートノミー』ひつじ書房,2011年

中島和子「カミンズ教育理論と日本の年少者言語教育」カミンズ,J.(中島和子訳)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会,2011年(原著:Cummins,J.<2011> “A Dialog between Theory and Practice: The Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students.”)

パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学：新訳』亜紀書房,2011年(原著:Freire, P.<2005> “Pedagogia do oprimido.”)

原千代子「地域から学校との連携を求めて—川崎ふれあい館・外国につながる中高生学習サポートの実践から—」『シリーズ多言語・多文化共同実践研究 9 外国につながる子どもたちの教育を地域から育む試み』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター,2009年

本柳とみ子「文化的多様性に対応した学校教育—オーストラリアの実践と日本への提言—」, 早稲田大学オーストラリア研究所『オーストラリア研究—多文化社会日本への提言—』オセアニア出版,2009年

法務省報道発表資料(平成 22 年末現在)

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukantourokusyatoukei110603.html>(2011年7月27日アクセス)

法務省報道発表資料(平成 23 年 1 月現在)

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00008.html(2011年7月27日アクセス)

総務省統計局「平成 22 年 10 月 1 日現在推計人口」

<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/pdf/201103.pdf>(2011年7月27日アクセス)

法務省報道発表資料(平成 22 年末現在)

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukantourokusyatoukei110603.html>(2011年7月27日アクセス)

法務省報道発表資料(平成 22 年末現在)

<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukantourokusyatoukei110603.html>
(2011年7月27日アクセス)

宮崎里司「LOTE教育の終焉から学ぶ—社会政策としての Policy Activism—」早稲田大学
オーストラリア研究所『オーストラリア研究—多文化社会日本への提言—』オセアニア出
版,2009年

文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査(平成20年
度)」の結果について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afieldfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf(2011年7月27日アクセス)

国際交流基金『JF日本語教育スタンダード 試行版』2009年,69-70頁

http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/standard/dl/trial_all.pdf (2011年11月6日アクセス)
ヨーロッパ日本語教師会『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European
Framework of Reference for Languages』国際交流基金,2005年

<http://www.jpfi.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/01.pdf>(2011年11月6日アクセス)

鈴木江理子「日本の移民政策の現在」渡戸一郎・鈴木江理子・A.P.F.S.編『在留特別許可と
日本の移民政策』明石書店,2007年