

教員養成課程における年少者日本語教育のあり方について考える

—「日本語教育論」から見えてきたこと—

森沢 小百合

1. はじめに

近年、グローバルゼーションによる世界経済の統合から多くの人々が国境を越えて移動をしている。海外転勤、国際結婚、移住、留学、避難などの移動の中で、その親にとりもなわれ移動をしている子どもたちも数多く存在する。現在、このような世界の潮流の中日本にやってきた「移動する子どもたち」への日本語教育が問題になっている。文部科学省は、初等中等教育機関における「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の増加を受け、平成26年、彼らを対象とした「特別の教育課程」の編成・実施を制度に位置付けた。この「特別の教育課程」による日本語指導では、在籍学級の教育課程の一部に替えて、別の教室で日本語指導を行うことなどによって、在籍学級における学習活動に日本語で取り組むことができるようになることが期待されている。

一方で、教育現場における複数言語環境の子どもの言語習得についての理解が進んでいるかという点、未だ遅れていると言わざるを得ない。子どもが「発達」の過程で複数の言語環境に置かれることによる功罪やアイデンティティ構築の問題など多角的な面からことばの教育を考えなければならないにもかかわらず、「外国語としての日本語」教育の範疇を出ないまま、担当になった教員、支援員が現場で孤軍奮闘している現状がある。

上記のような現状を受け、学習院大学文学部教育学科の教員養成課程の科目として設置されたのが「日本語教育論」である。教育学科で学ぶ学生の多くは卒業後、初等中等教育機関で教育に従事することを希望しており、現場で「移動する子ども」と向き合う可能性が高い。目の前にいる「移動する子ども」に対しどのように向き合っていけばいいのかを、日本語教育の観点から学び考える授業が「日本語教育論」の位置づけとなる。

本稿では、筆者が行った「日本語教育論」（2013年後期～2017年後期）の実践授業を振り返るとともに、学生の意識変化、課題を検討したうえで、教員養成課程における年少者日本語教育のあり方を再考したいと考える。

(2)

2. 「日本語教育論」の授業内容について

学習院大学文学部教育学科の授業は、主に初等中等教育機関の教員養成を目的とし構成されている。「日本語教育論」は一年次の後期必修科目として設置された（2017年後期からは選択科目に変更）。以下、授業の構成等を記した後、各回で行った授業内容について振り返りを行う。

2.1. 主な使用テキスト：

川上郁雄・尾関史・太田裕子（2014）『日本語を学ぶ／複言語で育つ 子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版

2.2. 授業の到達目標：

- ・ 幼少期より複数言語環境で成長する子どもが増えている現代社会の現状を理解する。
- ・ 子どもが複数のことばを学びながら成長するとき、どのような課題に遭遇するかを理解する。
- ・ 複数言語環境で成長する子どもに対することばの学びの支援について理解する。
- ・ 複数のことばを学びながら成長する子どものアイデンティティ形成について理解する。
- ・ 以上を踏まえて、21世紀の人のあり方と社会のあり方について考える。

（上記、主要テキスト内の到達目標から抜粋）

2.3. 授業スケジュール 全14回（例：2017年後期版）

	テーマ	内容
1回目	オリエンテーション	・ 本講義の目的と概要 ・ 移動する時代と子どもたち
2回目	日本で日本語を学ぶ子どもたち	日本の学校で第二言語として日本語を学ぶ子どもたちの様子と直面する課題について考える
3回目	ことばの学びとことばの力	子どもたちが成長していくとき、どんなことばの力が必要なのか
4回目	海の向こうで日本語を学ぶ子どもたち	世界各地で日本語を学ぶ子どもたちはどんな気持ちで日本語を学んでいるか
5回目	ことばとアイデンティティ	複数言語環境で成長する子どもは、自分のことをどう考えているのか
6回目	複数のことばの中で育つということ	複数言語環境で育つ子どものことばや習慣、考え方の習得を考える

7回目	ことばの学びを支える「教材」	子どものことばの学びを支える教材について考える
8回目	ことばの学びを支える言語活動	子どものことばの学びを支える言語活動をデザインする
9回目	ことばの学びを支える言語活動－発表	言語活動デザインの発表
10回目	ライフストーリーを解釈する①	複言語環境で育った子どもたちのことば、アイデンティティを考える
11回目	ライフストーリーを解釈する②	〃
12回目	ライフストーリーを解釈する③	〃
13回目	ライフストーリーを解釈する④	〃
14回目	総括	子どもの日本語教育における「支援」と「連携」： 鈴鹿市の実践

2. 4. 授業内容の振り返り

2. 4. 1. 第1回目：「移動する時代と子どもたち」

第1回目の授業では、小さいときから複数のことばに触れながら成長する子どもが世界中で増えている現状と「移動する子ども」をイメージし、移動する時代を子どもたちがどのように生きているかを考える。

まず、ドイツのあるインターナショナルスクールの教室の写真を見る。これは左端に子どもの名前、その横に両親が生まれた都市名から移動した都市が続けて書かれたものである。複数の国や都市を移動してきた両親と移動の背景を考えるとともに、子どもたちは「移動させられた子ども」であることを理解する。

次に、「フィリピンから来たマリアのケース①」を読む。ケースの中で、マリアは小学2年生の時に母親と来日、授業中は黙って座っているだけ、日本語を覚えることも、ひらがなを書き写すこともできない。受講生には、小学校の頃、マリアのようなクラスメイトはいたかを思い出してもらうとともに、日本における「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の現状について文部科学省が公表しているデータを紹介する。「日本語指導が必要な外国人児童の数」、「母語別在籍状況」、「都道府県別在籍状況」、「施策実施状況」などのデータを概観しながら、その背景にある問題を考える。また、マリアのよう

(4)

に初めて日本に来た子どもに行われる日本語支援の例として、「初期指導」、「取り出し指導」、「国際学級」などを紹介する。

最後に、このような子どもたちが直面する課題についても考えるという問いが続くのだが、この段階では、受講生一人の力で答えを導き出すことは難しい。「①学習面の壁」「②言語の壁」「③心の壁」「④制度の壁」の4点に分け、予想する形を取りながらクラスで考えていった。

<学生の反応>

後に興味深い点として思い出されるのが、先の「小学校の頃、マリアのようなクラスメイトはいたか」の質問である。初回の授業では多くの学生が「いなかった」と答えていたのに対し、授業が進むにつれて「よく考えたら、〇〇年生の時にいた」や、「隣のクラスにいて、取り出し授業を受けていた」など記憶が蘇ってくる学生も少なくなく、この授業を通して、初めて「移動する子ども」に対し意識を向けることを行った学生も多いことがわかる。

2. 4. 2. 第2回目：「日本で日本語を学ぶ子どもたち」

第2回目の授業では、前回の授業で考えたマリアのような子どもたちが、学校の学習面で直面する課題について考えていく。日本語学習の初期段階を過ぎ、日本語のやり取りができるようになった子どもが、なぜ学習面で躓くのかをことばの教育から考えていく。

まず「フィリピンからきたマリアのケース②」を読む。マリアは小学校高学年になり、友だちもでき、日本語もだいぶ上手になっている。しかし、テストの点数は依然低いまま、算数も文章題になるとほとんどできない現状を、担任教師が憂いている。非漢字圏のマリアがどのような思いで漢字を覚えているかを知るために、「画数の多い漢字を書く」⇒「その漢字と同じ画数の記号を作る（直線、曲線、点などを組み合わせる）」⇒「作った記号をクラスメイトと交換し、受け取った記号を見ないで書けるように覚える」という活動を行う。また学習場面がいかに文脈が見えにくく、抽象的なことを求められているかを知るために、算数の文章題を読み、その中でどの部分に難しさを感じるかをグループで話し合う。ここから生活場面で必要とされる「生活言語能力」と学習場面に必要とされる「学習言語能力」には大きな差があることを理解する。

最後に問うのは「家庭内での日本語使用を推奨すべきかどうか」である。マリアのような子どもたちにとっての母語の役割を、カミンズの「二言語相互依存の仮説」(Cummins 1986) 等を用いながら理解の幅を広げる。

<学生の反応>

「学校だけでなく家庭内でも日本語を使うことを推奨するべきか」という質問には、3割程度の学生がイエスと答えた。語学学習にはとにかく多くの言語情報のインプットとアウトプットが必要であるという考えが根底にあり、この答えになったと思われる。

子どもにとっての「母語」という概念、また日本という国で「母語」も「母国語」も日本語という環境の中で、「母語」とは何か、彼らにとって自身の軸をなす言語とは何かを初めて意識した瞬間になったかもしれない。

2.4.3. 第3回目：「ことばの学びとことばの力」

第3回目の授業では、第二言語として日本語を学ぶ子どもにとって、どのような日本語の力が必要なのかを考える。「ことばの力」とは何かを考えるために、我々は通常どのようにことばを使っているのかを考えることから始まる。形式の違う文が羅列しているシートA、Bを与え、空欄に入る文を考えさせる。Aは「子犬をもらってください」がタイトルになる不特定多数に呼びかける文、Bはタイトルが「ウサギ小屋の掃除」で仕事の内容が順に箇条書きされたものである。ここで意識させたいことは、我々は常に話題、対人関係、伝達様式を考えながらことばを選び使用しているという点である。川上（2011）は「第二言語として日本語を学ぶ子どもには、第一言語の知識や経験、さらに第二言語の知識、文脈や状況、対人関係など多様な要素が相互に作用しあう中で第二言語を使用する総合的なことばの力が必要だ」と述べている。第二言語として日本語を学ぶ子どもたちにとって必要なのは文字や語彙などの言語知識だけでなく、場面や相手を考えてことばを使用する力であることを理解していく。

その上で、第二言語として日本語を学ぶ子どもたちの日本語の力をどう測るか、何ができないとことばの力（日本語力）が低くて、何ができればことばの力（日本語力）が高いと考えるのかを学生に問う。ここで提示するのは、『JSLバンドスケール』（早稲田大学大学院日本語教育研究科川上研究室作成）である。第二言語として日本語を学ぶ子どもたちの日本語力を把握するためのフレームワークであり、彼らは1回のテストでは測れない言語能力を持っていて（動態性）、場面や状況により言語能力の表出が異なり（非均一性）、親身に聞いてくれる人がいると長く話すことができる（相互作用性）という考えに基づき開発されたものである。「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能ごとにレベル1からレベル7、8に分けられ、子どもたちが通常の生活場面、学習場面で見せることばの使用を観察し、各レベルに挙げられている日本語使用の状況、誤用、言語習得のストラテジー等と照らし合わせ判定する。実際に指導者と子どもAのやり取りの例を提示し、レベル判定を行い、どの部分を判定の要素としたかを話し合った。

(6)

＜学生の反応＞

前半に行った形式の違う AB シートを使ったタスクでは、学生は当然のようにすらすらと空欄を埋めていった。答え合わせをクラスで行う中で、「なぜこの答えがすぐ思いついたのか」、「A と B のシートの違いはどこでわかったのか」等の質問をすると、一瞬答えに詰まる学生も多かった。それぞれが無意識の中で「誰に」「何を」「どのようにして」伝えたいのかを考え、ことばを選んでいるということについて客観視させることについては成功したのではないかと考える。一方で、日本語を第二言語として学ぶ子どもたちにとってこの活動のどこが難しいかまで、学生の思考を広げられていないことにも気づいた。同じシートに子どもたちに記入してもらった誤用例などを提示し、どの部分で躓いているのかを考える活動等も検討したい。

2. 4. 4. 第 4 回目：「海の向こうで日本語を学ぶ子どもたち」

第 4 回目の授業は、視点を海外に移し、世界各国で日本語を学ぶ子どもたちについて理解を深める。ここでは、日本人の親を持ち海外で生活している子ども、日本に帰国する子どもなど、「移動」の中で成長する子どもが抱える課題について考えていく。まず、アメリカのポートランド日本人学校（日本語補習授業校）に在籍する子どもが書いた「応援歌」を読む。「金曜日いつもなぜだか宿題たまる。日本人やるのもラクじゃない」「現地校じゃ天才児、補習校じゃ問題児」「夏休み、宿題かかえてキャンプ、ドライブ、家族旅行。テントの中でも感想文」「いつか日本に帰るまで、みんなおんなじがんばって」「ただいまと、何年ぶりかで日本にもどりゃ、逆にうけるよ、カルチャーショック」など、歌詞には、現地校と補習校のはざまで苦悩する子どもの気持ちが表れている。「日本語を学ぶ子ども」というと、両親、あるいは片方の親が外国籍で、その親に伴われ来日した日本語を第二言語として学ぶ子どもを想定するだろう。しかし、両親が日本人で第一言語が日本語でありながらも、親の転勤等で海外に渡り、日本語補習校等で日本語を学んでいる子どもたちもいる。親の任期終了に伴い、将来的には日本に帰る予定であることから、帰国後、日本の学校へソフトランディングできるように、多くの子どもたちは平日現地校で現地語を学び、週末には補習校で日本語での教科学習を受ける。彼らの現状はというと、滞在期間が長くなり、生活言語、学習言語が現地語にシフトしていく中で、移動前に日本で手に入れた学習能力（数学など）がプラスされ現地校では一目置かれる存在になっていく。一方補習校では、学年相応の学習能力を手に入れることは難しく、“できない子”という扱いを受けるようになる。それが上記の「現地校じゃ天才児、補習校じゃ問題児」である。親の思いとは裏腹に子どもにとっては、そもそもなぜ日本語を勉強しなければならないのか、その必要性がわからないまま授業を受けていることも多く、その精神的な抵抗が日本語学習の妨げになっていることは想像に難くない。

次に、子どもたちが第二言語で教科学習をするときにどのような課題に直面するのかを考える。例えば数学で「least common multiple」「6by4」の日本語訳は何か、現地語で数学を学び日本語に帰ってきた帰国生の数学学習での課題（数学特有の語彙：整数、二乗、約分など）を考え、数学は計算が中心で比較的わかりやすい科目と考えられがちだが、複数言語を学んでいる子どもにとってはさまざまな困難があることも理解させる。

最後に、日本人の母とアメリカの地で知り合った父との間に生まれたケンのケースを読む。ケンは母と日本語、父とは英語で話す。日本語を残したい母はケンを補習校へ通わせようとするが、学年が上がるにつれケンはそれを負担に感じるようになる。小学校高学年のとき、ケンは父の祖国に帰ることになる。父の祖国では、家庭内言語が父の第一言語（現地語）、英語、日本語とさらに複雑になった。ケンが直面する課題として、まず日本語使用が減ることから起こる日本語のことばの力の低下、母親とのコミュニケーションの低下が考えられる。幼少期、成長期の複数言語環境における子どもの言語環境を親としてどのように支えていくべきなのかにも言及する。

<学生の反応>

受講学生の多くは「日本語を学ぶ子ども」に対し、先に挙げた「両親、あるいは片方の親が外国籍で、その親に伴われ来日した日本語を第二言語として学ぶ子ども」という認識を持っており、いわゆる「帰国子女」「帰国生」と呼ばれる子どもたちが「日本語を学ぶ子ども」の範疇に入るということに驚きを感じていたようであった。彼らが考える「日本語を学ぶ子ども」は何らかの支援を必要とする子どもであって、複数言語を話し、リスペクトの対象になり得る「帰国子女」「帰国生」に苦悩があるということに思いが至らなかったのである。一方で「帰国子女」「帰国生」としての背景を持つ学生の何人かから、「私も同じ経験をした」という「移動」に伴うことは、文化、アイデンティティ形成の苦悩などが語られた。彼ら自身も、これまで個人の意識の中に隠し持ってきたものが研究対象になっていることに驚き、蘇る記憶と共に吐き出すように語る学生もいた。「帰国子女」「帰国生」の「功」の部分ばかりに光があたる現状に対し、自身に内在する「罪」への思いを持って一矢報いようとする姿が印象的であった。

2.4.5. 第5回目：「ことばとアイデンティティ」

第5回目の授業は、幼少期から複数言語で成長する子どもが、自分のことをどのように考えているのか、子どもの視点から「ことば」と「アイデンティティ形成」を考えていくものになる。

まず、前回の授業で扱った「アメリカで生まれたケンのケース」の3回目を読む。ケンは父の祖国に帰ったことで日本語から遠ざかる状況にある中、インターネットで日本

(8)

のマンガを読みアニメを見、アニソンを歌い踊るなどして、日本への思いを強くしている。将来は日本の高校への留学、大学への進学を希望しているのだが、日本の授業についていけるのかという不安と、果たして自分は何人なのかという不安を抱えている。受講学生には、ことばとアイデンティティの関係について考えさせる。自分たちが「日本人」と言い切れる背景にあるものは何か、「国籍＝〇〇人」と言えるのか、「ことばが話せること」はアイデンティティ形成に直結するのかなどを問う。ここで、アイデンティティは「個人のアイデンティティ」「文化（言語）グループのアイデンティティ」「民族グループのアイデンティティ」「社会的アイデンティティ」があり、ことばは直接ことばとは関係がなく、ことばができなくてもその言語グループへのアイデンティティ形成は可能であることを確認する。一方で、複数言語・文化の中で成長する子どもが持つそれぞれの言語・文化に社会的格差がある場合、社会的地位が高い言語・文化を受容し、劣位の言語・文化を捨ててしまうことがある。自分のルーツのある言語・文化が劣位の言語・文化だった場合、それを手放してしまったことから起こる問題も決して少なくなく、親子のコミュニケーションの断絶やどのグループにも居場所がないと感じる疎外感などが彼らを苦しめていることを知る。

最後に、トムソン華さんのスピーチ「私はハナ人」を読む。シンガポールに生まれ、父はアメリカ人、母は日本人、祖父はスコットランド人で、2歳からオーストラリアに住んでいるハナさんは、自分を「ハーフ」であり、「ダブル」であり、「トリプル」であると、国籍もことばも自分が感じることも自分のアイデンティティだと語る。「周りの人が何と言っても、私、トムソン木下華はオーストラリア人でアメリカ人で日本人だとわかっているの、それはそれでいい」、「何人と聞かれたら『私はハナ人です！』と答える」という華さんのことばは、複数言語の中で成長する子どもが自分自身のことばやアイデンティティと懸命に向かい合う姿として心に残る。

<学生の反応>

これまで当たり前のように自分が「日本人である」ことを疑ってこなかった受講学生にとって、その認識を成している要素は何かという質問は、最初何を問われているのかわからない様子であった。「国籍がどこにあるかで何人かが決まる」と答える学生に、両親が日本人でアメリカに生まれ、アメリカ国籍を取り、その後日本に帰国した人に、「あなたはアメリカ人ですね」と言えるのかと問うと、答えに窮していた。アイデンティティは、本人の軸にある意識がどこに帰属しているのかによるものという考え方と、一方、自分でいくら「〇〇人だ」という認識を持っていても、他者評価で「あなたは〇〇人ではない」と判断された場合、それは本人にとってかなり揺らぎを伴うものなのではないかと思われる。アイデンティティ形成は、様々な要素が絡み合って成されるものであり、動態性を持つものなので、正解を求めるものではない。しかし、複数言語の中

で成長する子どもがぶつかる大きな問題の一つなので、周りにいる人間としてしっかりと理解を深めていく必要がある。

2.4.6. 第6回目：「複数のことばの中で育つということ」

第6回目の授業は、複数の言語や習慣、考え方の中で育つということがどのようなことなのかをイメージしていくことを目的とする。まず「バイリンガル」ということばに対して持っているイメージ、どんな人が「バイリンガル」だと思うかを聞く。「バイリンガル」というと理想的な2言語話者を想像しがちだが、実際には不完全な「バイリンガル」たくさんいるし、不完全なのがノーマルとも言える。「バイリンガル」の多くは、どちらか一つが強いことばであり、どちらか一つを好んで使うことばとして使用している。ことばが生活の中で身につくことを考えても、2つのことばが同じ濃度で身につく、それを維持することはほとんど不可能だからである。また、母語がしっかりしていない子どもが複数言語環境に置かれた場合、一方の言語使用が増えるにつれ、もともと持っていた母語の力が急速に落ちていき、2つ目の言語のみを使用する「モノリンガル」になってしまう可能性もある。ここでは、カミンズの「闕説」(Cummins 1986)を使って、学齢相応のレベルまで2言語が発達する「バランス・バイリンガル」、一つの言語は学齢相応のレベルまで達しているがもう一つは明らかに弱い「ドミナント(偏重)・バイリンガル」、どちらのことばも学齢相応に達していない「ダブルリミテッド・バイリンガル」に触れ、バイリンガルに育つということは、認知面、学力面、知的発達にプラスの影響を与えることもあれば、マイナスの影響を与えることもある。さらに、カミンズの「2言語共有説」、「2言語相互依存の仮説」(Cummins 1986)から、母語の重要性を考えるとともに、母語の社会的地位が維持に大きく影響を及ぼすことにも言及する(中島、2001)。

最後に「言語ポートレート」を作成するというタスクを行う。これは一本の線で描かれた人型の中のどの部分に自分の言語があるのかを考え、入れていく作業になる。例えば、頭の中のことば何か、口から出ることばは、心の中のことばはなど自由に書いてみる。「言語ポートレート」の考え方の基本には、外国語学習の目的として、その言語を話すネイティブを目標にしないこと、「聞く、話す、読む、書く」の4技能の一つだけの能力も認めること、人間の言語能力は多様な言語的資源の総合的な複合体であると捉えることにある。本活動を通して、自己理解、他者理解、複言語で育つ子どもたちを理解していく。

<学生の反応>

「バイリンガル」についてどう思うかについては、多くの学生がプラスのイメージを持ち、2言語を巧みに操る人として捉えていた。また複言語環境で育った経験を持つ学

生に至っても、自分の中にある2つの言語のアンバランスさから、自身を「バイリンガル」として捉えることを拒否するようなメッセージがあがった。日本には、「複言語環境に育つこと」＝「バイリンガル」＝「完璧な複言語話者」という図式があり、それが複言語で育った子どもたちの言語能力意識に大きく影響を及ぼしていることがわかる。それら互いの意識を払拭するためにも、「言語ポートレート」は有用である。実際「モノリンガル」を自称していた学生が、「自身の中にある複数の言語を初めて意識をした」、「学校で学んだ言語も自分の言語としていいのであれば、自分は日本語と英語の『ドミナント・バイリンガル』と言えるのではないか」等、これまでどちらかといえば他人事として考えていた「バイリンガル」について、「自分も『バイリンガル』と言えるんだ」という認識の変化を見せた。同時に複言語環境で育った学生にとっても、「完璧な2言語話者である必要性」について、そのハードルを下げるきっかけになったのではないかと考えている。

2.4.7. 第7回目：「ことばの学びを支える『教材』」

第7回目の授業は、子どもたちのことばの学びを支える日本語支援の方法、教材について考えていく。まず子どもへの日本語教育が抱えている課題として「背景の多様性」「日本語指導上の課題」を挙げた上で、川上（2006）が提唱する日本語指導の3つの観点、「個別化」「文脈化」「統合化」を提示する。川上は、多様化する子どもたちを支えるために子ども一人ひとりに応じた言語教育を提供すること、また子どもがことばを使う意味のある文脈を作っていくこと、さらに子どもが話したい、書きたいと思う内容とことばを一致させられるような統合的な活動を設定することで、子どものことばの学びが引き上げられると考える。この3つの観点に基づいたいくつかの実践事例を紹介すると共に、筆者自身が行った「JSL 児童の「読む」力と「自己有能感」の育成を目指した日本語教育支援」（森沢2006）を紹介することで、現場でどのような支援が行われているのかを実感させる。

次に、ほとんどの学生が国語の教科書で一度は目にしたことがある小説『ごんぎつね』の一部を「リライト」という活動を行う。「リライト」とは、使用するテキストが当該児童生徒にとって難しいと判断されたときに、ことばを簡単にしたり、文章を簡単に書き換えたりする作業を指す。子どもたちにとって、どのような部分がわかりにくいのか、どうすることでわかりやすくなるのかを考えていく。

<学生の反応>

今回の授業では、これまで子どもの日本語教育に必要な観点として考えてきたものが、実際の教育実践活動ではどのような形で生かされているのかを見ていく授業になる。子どもたちが持っている背景は様々であるからこそ、マニュアル的なものを作るこ

とができないということを学生に理解してもらうことも本授業の狙いとなる。初めて「リライト」を行った学生にとって、「文をわかりやすく書き替える」という作業は意外に難しいようで、単語レベルの難しさばかりに気が取られ、ただ簡単なことばに変えることしかできない学生が多かった。この文章の中でどの部分が重要なのかで要約の形を用いることも可能であるし、要らない箇所を削除するなどの方法もあるということを示すと、なるほどという反応を見せる学生も少なくなかった。また漢字にルビを振るという「リライト」が行えた学生はほぼ皆無で、子どもの目線に立つことの難しさを実感した授業になったのではないかと考える。

2.4.8. 第8・9回目：「ことばの学びをささえる言語活動」と「言語活動の発表」

第8回目と9回目の授業は、学生に日本語を母語としない子どもへの言語活動を実際に考えさせ、発表するという流れの活動になる。対象者である中国から来た小学校5年生に在籍する男子児童2名（来日後1年が経過）に、取り出し指導としてどのような日本語支援ができるかを考えていく。学生には、4科目（国語、算数、理科、社会）の中から、好きな科目を選んでもらい、教師が指定した単元（例：理科「流れる水」）で教案を考える。まず学生は、対象児童について書かれた簡単な背景読み、それぞれが持つ学習面、精神面での課題を考えることから始まる。次にそれらの課題を踏まえ、「活動の目的：2人それぞれにどんな力を身につけさせたいか」、「活動の工夫：授業の流れ、どんな点に注目して教案を考えたいか」の観点から、教案を作成させる。そして9回目の授業で、自分の教案を発表する。教師からは「2人の子どもそれぞれへの個別化の視点はどこにあるか」、「○○科（例：理科）において、どんな点が彼らの学習の妨げになっているか」、「日本語を母語としない子どもと日本人児童への指導では、どんな点が違うと思うか」等の質問をし、考えた言語活動がただの教科支援になっていないかを内省させる。

最後に、『外国人児童の「教科と日本語シリーズ」 小学校 JSL カリキュラム国語科／算数科／理科／社会科の授業作り』を概観し、それぞれの教科でどのような観点が求められているのかを学生と共に考えていく。

<学生の反応>

多くの学生が「教案を書く」という作業が今回初めてという状況の中、教科活動の構築にプラスして日本語を母語としない子どもへの支援も内容に盛り込まなければならない本活動は、かなり負荷の高い活動であったことが推測される。また教科内の1つの単元という括りはあるものの、どの角度から活動を構築していくかが学生のセンスにかかってくることも難しさの要因に加わる。4、5人でグループを作り、話し合いをしながら教案を作成させたのだが、発表された内容には、先に導入した「個別化」「文脈化」

「統合化」からの観点が少なからず入っており、なかなか面白い内容になっていた。最後の授業で行う授業アンケートでも、この教案作成が一番面白かったと挙げる学生もいて、日本語を母語としない子どもにわかりやすい授業は、日本人の子どもにもわかりやすい授業になるのではという気づきを生んだのも本活動であった。

2.4.9. 第10～13回目：「ライフストーリーを解釈する」

第10回目から13回目の授業内容は、『わたしも「移動する子ども」だった』（川上、2010）の中から抜粋した4人の「移動する子ども」だった著名人のライフストーリーを読み解いていく。第1章で述べたように、人々が国際結婚や労働、留学などで国境を越えている今、幼少期から複数の言語に触れながら成長する子どもたちの増加の顕著になっている。本書には、成長期に「移動する子ども」だった経験を持つ大人が、自身の「移動」経験をどのように捉え、どのように乗り越えてきたのかを知ることで、「移動する子ども」の教育に必要な観点を発見すべく、10人の「移動する子ども」だった人へ行ったインタビューの内容が収められている。本授業では、日本以外の国や地域で幼少期を過ごし、後に日本にやってきた経験を持つ、一青妙さん（女優、歯科医師）、華恵さん（作家）と、日本に暮らしながら幼少期から複数の言語の中で過ごしてきたコウケンテツさん（料理研究家）、フィフィさん（タレント）の4人ライフストーリーを読み比べ、共通する点や相違点などを見つけていくことで、「移動する子ども」のアイデンティティ構築や複数言語への思い、「移動する子ども」を取り巻く環境や社会のあり方などを検討していく。

<学生の反応>

全4回の授業を通して、学生は「移動する子どものことば」についてよく深く考える時間を持つことができたのではないかと考えている。外見と話すことばが違うことから生まれるアイデンティティクライシス、帰属意識は何を起点にして生まれるのか、移動する子どもにとっての母語とは、言語ヒエラルキーの問題、言語能力が高いか低いかは誰が決めるのか、移動の時期と言語習得の関係、「ハーフ」と「ダブル」の違い、コミュニティと言語の関係、言語と人格の関係、親の思いと子どもの思い、日本社会のあり方など、「移動する子ども」だった人たちのライフストーリーから見えてくるものは多々あるからである。自身が「移動」の背景を持つ学生は、自分自身を振り返り、その時のモヤモヤした感情が自分一人だけのものではないと知ったことで、その感情を昇華させることができたと言っていた。また「移動する子どものことば」から、今の日本社会のあり方について考えを広げる学生が多かったことを鑑みても、より深く学生の意識に訴える授業になったのではないかと考えている。

2. 4. 10. 第 14 回目：「総括一子どもの日本語教育における『支援』と『連携』」

第 14 回目の授業は、最後の総括として実際に三重県鈴鹿市で行われている学校教育における日本語教育実践「鈴鹿モデル」を紹介する。鈴鹿市には、年少者日本語教育の専門知識を持ち、市内に散在する JSL 児童に対し、彼らの日本語教育をどのようにすすめていったらいいかをアドバイスする「日本語コーディネーター」がいる。「鈴鹿モデル」とは、その「日本語コーディネーター」を中心として、前章で挙げた「JSL バンドスケール」を使い、全校を挙げて子どもたちの日本語力を把握し、子どもたちの学びを支えることを目的とした取り組みのことである。「JSL バンドスケール全体検討会」、JSL 児童の日本語能力レベルや児童の普段の様子、連携で配慮することなどが書かれた「支援シート」、国際学級と在籍学級の連携、情報共有のための「学習報告書」など取り組みを紹介するとともに、「鈴鹿モデル」によって現場にいる教員の意識がどのように変化したか、それが子どもの学びにどのように影響していったかを、教員へのインタビュー映像を通して考えていく。

<学生の反応>

本授業を通して、実際の教育現場でどのような体制で日本語支援が行われているのか、これまで理論として学んできたものがどのような形で実践に行かされているのを見ることは、自分たちが将来担うであろう教育実践のイメージ作りにつながっていったようである。教師が一丸となって JSL の子どもたちに向き合う姿は、教育学科に在籍しているとはいえ、教員の目線で教育実践を考える経験が浅い学生にとって、学校全体で子どものことばの学びをさせていくことの意味を実感させるものとなったのではと考える。

3. 教員養成課程に求められる年少者日本語教育とは

ここまで、「日本語教育論」で行った授業を時系列順に振り返り、各回の学生の反応を見てきた。授業開始直後の学生の反応は、「なぜ教員養成課程の授業の中で、年少者日本語教育を考えなければならないのか」というものだった。「日本語教育論」という授業名から、自分たちに向けての日本語の教育という勘違いをしている学生もいた。高校卒業後、大学に入って 1 年目という彼らにとって、外国人への日本語教育はもとより、子どもを対象とした日本語教育など全く意識の外に存在するものでしかなかったに違いない。グローバリゼーション、ダイバーシティなどのことばが安易に飛び交うような社会であって、これまで彼らが受けてきた教育の中ではそれらを語り、考える機会を持つことは非常に限られていたのではないかと思う。また、単言語・単文化といわれる日本社会において、複文化・複言語に生きる子どもたちの心を想像することは難しいことであったことも容易に想像できる。そのような彼らであったが、授業を重ねる中で、

自分たちの視点が周囲の狭い範囲にしか向いていなかったことに気づき、これまで当たり前だと思っていたことが当たり前ではないということを理解しようとする姿を見ることができた。小学校時代に自分の周りにいた外国を背景に持つ子どもたちのことを、この授業を受けて思い出したという学生も少なからずいて、その子どもたちがどんな思いで日本で生活を送っていたかに意識を向けていた。帰国生に対しては、彼らが置かれていた過酷な環境を知ることで、「バイリンガル」である彼らに対していただいていた羨望や嫉妬の感情が、ある種の偏見に満ちていたものであったことに気づく。また帰国生としての背景を持つ学生は、辛い経験も含めこれまでの経験を振り返り、心の中に内在していたモヤモヤした気持ちの正体を知り吐き出す経験をした。これまで「バイリンガル」であることをうまく昇華できていなかった自分を、肯定的に見るきっかけになったのではないかと考える。

このように、学生一人ひとりが社会に向けアンテナを張り、知識の幅を広げていくことで、日本社会のあり方とその社会の構成員の一人である自分が何をすべきなのかをしっかりと考える時間を持つことも本授業の目的である。日本社会における外国人労働者依存の現状や、大都市での国際結婚の数が10組に1組という現状を考えた場合、日本人の子どもたちはもとより、外国を背景に持つ子どもたちもまたその社会を担っていく一員となることは必至であろう。将来、子どもの教育に携わろうとする学生には、様々な背景を持った子どもたちを理解するための広い視野が必要とされ、これからの日本社会を担う構成員の教育に携わっているという自覚が必要となる。外国を背景に持つ子どもたちが、複数のことばや文化で構成された複合体であることを理解し認めると同時に、子どもとことばの教育について深く考えられる人間となってほしい。日本語を母語としない子どもにわかりやすい授業は、日本人の子どもにとってもわかりやすい授業になるはずである。

学校教育に必要とされる知識、スキルを基盤に、年少者日本語教育での知見を加えることで、これからの日本社会を担う子どもたちの教育への教育観の幅がさらに広がることを切に願っている。

参考文献

- 小澤伊久美 (2007) 「学部初年次教育としての日本語教育に求められるもの—帰国生に対する教育実践から—」『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』くろしお出版、pp.133-160
- 川上郁雄 (2006) 「年少者日本語教育実践の観点—「個別化」「文脈化」「統合化」—」『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店、pp.23-37
- 川上郁雄 (2010) 『私も「移動する子ども」だった—異なる言語の間で育った子どもた

ちのライフストーリー―』くろしお出版

川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版

川上郁雄編 (2013) 『「移動する子ども」という記憶と力―ことばとアイデンティティ―』くろしお出版

川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編 (2018) 『移動とことば』くろしお出版

コリン、バーカー著 岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店

中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法 増補改訂版―12歳までに親と教師ができること―』アルク

森沢小百合 (2006) 「JSL 児童の「読む」力と「自己有能感」の育成を目指した日本語教育支援」川上郁雄編著 『「移動する子どもたち」と日本語教育―日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える―』明石書店、pp.75-99

Cummins, J.& Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. New York : Longman