

「移動する子どもたち」と教員養成を考える Children Crossing Borders and Japanese language teacher training

川上郁雄 KAWAKAMI, Ikuo

早稲田大学 Waseda University

【キーワード】 移動する子ども、教員養成、教員資質、複数言語教育、日本語教育実践

1. 「移動する時代」と子どもたち

「国際移民の時代」と呼ばれる現代、大量人口移動にともない多数の子どもたちが幼少期より複数言語環境で成長する現象が世界各地で見られる。これらの子どもは「移動する子ども」であり、「移動せざるを得ない子ども」でもある。これらの子どもたちの教育は、今や、グローバル・イシューと言っても過言ではない。

さて、ここで重要なのは、これらの「移動する子どもたち」の生をどう捉えるかである。私は、これらの子どもの生を、複数言語環境の空間軸、時間軸、言語軸による複合的な生として捉える。そのうえで、これらの子どものことばの教育を考えるうえで重要なのは、これらの子どもに日本語を教えるという日本語教育の視点よりも、子どもが生きる複数言語環境を踏まえた複数言語教育の視点から子どもの生を捉えることであると考え。したがって、これらの子どもに関わる教師も、子どもへの日本語教育の視点からだけではなく複数言語教育の視点から子どもの日本語教育を捉えることが必要になると考える。

2. 年少者日本語教育と教員資質

これらの子どもへの複数言語教育を考えるうえで、重要な視点は3つある。それは、①複数言語生活、②成長と発達、③心である。まず①は、子どもが持つ複数言語生活を見る視点である。子どもに日本語教育を実践していると、実践者の視点は日本語習得に焦点化しやすいが、子どもの立場に立てば、子どもは日本語以外の言語にも触れながら日々成長しているのであって、日本語は複数言語のひとつにすぎ

ない。日本語を含む複数言語環境で子どもたちが成長していることをまず、しっかり理解することが実践者には求められる。②は、子どもの成長と発達の視点を持つことである。子どもへの日本語教育は、大人への日本語教育の小型版ではけっしてない。大人向けの教科書の登場人物を子どもに置き換えただけのような教科書もあるが、子どもの身体的発達や認知的発達を視野に入れ、かつ子どもの成長過程を見通しながら指導する視点が必要である。③は、心を支える視点である。子どもが置かれている環境は子どもが望んだ環境とは必ずしもいえない。子どもはなぜ自分だけがこのような複数言語環境で日本語を学ばなければならないのかという気持ちを持っていることであろう。子どものそのような心を理解しながら、ことばの教育を通じて、心を支えることのできる教育を考えることが必要である。

では、次に、なぜこれらの子どもたちに日本語教育が必要なのかを考えてみたい。年少者日本語教育でよく指摘されるのは、子どもたちの学力保障である。子どもの学力保障のために、これらの子どもへの日本語教育が必要だという指摘である。そのため、教科学習に関する語彙指導や漢字指導、学習支援の必要性が指摘されてきた。そのことも重要だが、これらの子どもへの日本語教育で最も重要なことは、日本語を使い、「人とつながる体験」である。自分の伝えたいことを他者に発信し、その内容を受け止めた他者がその内容について子どもへ返答するという、日本語を使用し日本語を通じて他者とつながる体験こそが、子どもには必要なのである。これを、私は「声が届く体験」と呼ぶ。

この「声が届く体験」がなぜ子どもに必要なかと言えば、「声が届く体験」は、子どもにとって他者に認められる体験であり、自尊感情を醸成し、子どもにとって居場所を形成し、子どもの動機づけや心の安定、さらには、生きる力につながると考えられるからである。そして、そのような体験は、複数言語環境で生きる子どもが自己と向き合うきっかけへ発展するだろう。つまり、これらの子どもに対する日本語教育は、子どもにとって「複数言語と向き合う自己の確立」をめざして行われる教育といえよう。

したがって、年少者日本語教育に関わる教員に必要な視点は、このような意味の、子どもにとって「複数言語と向き合う自己の確立」をめざして行われる日本語教育の視点ではないだろうか。

3. 日本語教育実践の観点

次に、子どもに対する日本語教育実践が具体的にどのように実施されるかを述べる。

日本語教育実践を行う前提は、第二言語としての日本語の力をどのように捉えるかということである。第二言語としての日本語の力の3つの特性は、動態性、非均質性、相互作用性（川上、2011）である。この特性を理解すると、日本語の力を把握するための方法が見直されることになる。つまり、語彙テスト、漢字テスト、文法テストや読解テストなどの結果から見えてくる個別の技能力を合計したものが日本語の力であると考えた捉え方が誤りであることに気づくだろう。また、日本語の力は、テストで把握できるものではなく、教育実践の中で見えてくるものであるという理解も必要である。なぜなら、ことばは社会的文脈、他者との関係性の中に生まれてくるものだからである。したがって、ことばの力は、他者のいる社会的文脈の中でホリスティックに捉えられるべきものなのである。

そのような第二言語能力観と子ども観に立って開発されたのが、JSLバンドスケールである（詳しくは、川上編、2006、川上、2011参照）。では、なぜJSLバンドスケールによって日本語の力を把握する

ことが、これらの子どもの教育実践に必要なのか。その理由は、子どもの日本語の力を把握することから教育実践デザインが始まるからである。子どもへの教育実践は、教科書の1ページから順にやっつけばよいということではない。まずは、子どもの日本語の力を把握することが重要で、子どもの日本語の力を把握することができることが実践者に求められる。さらに言えば、そのような日本語の力を把握することができる実践者が複数集まれば、なおいつそう子どもの日本語能力の立体的な把握が進むばかりか、実践デザインも豊かに発展することになる。つまり、JSLバンドスケールを使用することにより、複数の実践者の複数視点による子どものことばの力の把握と協働実践の可能性が広がるのである。

このように、実践者の日本語能力観が子どもに対する日本語教育実践のあり方を規定する（川上、2011）。その意味でも、日本語教員の資質として、日本語能力を捉える力、つまり日本語能力観を再構築する機会が必要になるのである。

4. 教員養成と教員資格

以上の議論は、これからの教員養成や教員資格を考えるうえでは欠かせない議論である。教育実践者の日本語能力観は、日本語教育の教育実践と切り離せないからである。

この観点からの教員養成の例として、早稲田大学大学院日本語教育研究科（以下、日研）の「日本語教育実践研究（3）」を取り上げてみよう。この授業は、理論と実践の統合を目指す日研のカリキュラムの中で重視されている「日本語教育実践研究」群の1科目として設定されている。この「日本語教育実践研究（3）」の特徴は、都内の公立小中学校に在籍する「日本語指導の必要な児童生徒」に対して、週1回あるいは2回の個別の日本語指導を行うという実践と、それに続く振り返りの授業を通じて、専門的教員の養成を行う点にある。日研は新宿区教育委員会および目黒区教育委員会と協定を締結しており、その協定にもとづき、大学院のこの授業を受講して

いる院生が区内の小中学校を訪ね、いわゆる「取り出し指導」あるいは「入り込み指導」により「日本語指導の必要な児童生徒」に対して個別の日本語指導を行うことができる。この日本語指導の具体的な実践については、子どもの在籍する学校側と院生との協議によって指導形態や曜日、時間が決定されるが、学校で日本語指導の実践を行った院生は、実践報告書を作成するとともに、週1回開かれる大学院での授業に参加し、受講者それぞれの「実践検討と振り返り」を担当教員と受講生全員で行う。このような実践と実践の振り返りを行う「日本語教育実践研究(3)」は半期15週間継続する。

このように、公立学校での週1回の実践と大学院の週1回の授業で院生たちが行うことは、自らの実践の捉え直し、日本語指導の課題の協議、子どもの日本語能力の把握、在籍クラスや担任との連携など、多方面の課題を考えることである。そのような中で、院生の実践デザイン力が鍛えられ、そのことによって自らの日本語教育観が更新され、日本語教育の実践者としての資質向上が図られるのである。

ここで重要なのは、子どもの日本語教育の専門的訓練がマニュアルによる訓練ではないという点である。上記の大学院の授業を受講する院生に対して、大学院の教員は「この教材を使って、この順番で、このように教えなさい」という指導は行わない。そうではなく、まず、「子どもとの関係を築き、子どもをよく見なさい」という指導を行っている。つまり、実践者がまず子どもと向き合い、子どもをよく見ることから実践を考えることが、訓練の始まりになるのである。

そのときの重要なテーマは、院生たちが子どもを目の前にして自分は「何をめざして実践を行うのか」という自問である。年少者日本語教育実践は、単にひらがな、カタカナを教えたらいわいわけでもなければ、また教科学習の補助をすればよいわけでもない。この大学院の授業の受講生は、結局、この実践を通じて、ことばに留意した教育実践を振り返り、クラスメイトと協議をし、複数視点による実践の検討を

行うことになる。それは、受講者が自らの日本語能力観、日本語教育観を問い返す作業でもある。

このような意味で、教員養成および教員研修に組み込まれるべき視点は、実践研究の視点である。大学の学部、大学院における講義形式の教員養成も、あるいは学校関係者を集めた講義形式の教員研修会も、実践研究がなければ実質的な教員資質の向上はほとんど期待できないであろう。それは、実践研究のない講義形式の教員養成や教員研修は、単に情報の伝達だけの場になるからであり、子どもを見る目が鍛えられないからである。

実践研究の視点が重要であることは、成人学習者対象の日本語教員養成でも同様であろうが、年少者を対象にした日本語教員養成は、単に言語知識を効率的に定着させる方法を伝授する教員養成ではなく、複数言語人生を生きる子どもの生き方を考えることが含まれるという意味で、さらに実践研究が重要な位置を占めることになる。また、その場合、日本語母語話者の子どもの言語習得をモデルとしたカリキュラムではなく、複数言語を学ぶ環境や心理、自己と他者の関係、複数言語人生を考えるカリキュラムが重要になる。

その教員養成は、いわゆる「帰国生」や海外在住の日系の子どもも視野にした教員養成でなくてはならない。単に日本に帰国することを前提に、日本の学校文化に適応させるだけの「帰国子女教育」ではなく、国籍や定住、移動の別を超えた子どもの教育を創造することができる教員養成でなくてはならない。

したがって、これからの子どもを対象にした教員には、子どもを対象にした「ことばの教育」に関する専門教育が必要となる。それには、これまでの「教員免許」制度の抜本的な見直しが必要になる。移民受け入れ国の先進的取り組み（たとえば、オーストラリアのESL教員養成。川上2012参照）を例に、これらの子どもを対象に指導する教員は、4年制大学等におけるこれまでの教員養成に加え、大学院教育における専門教員養成を含めた6年制の免許取得

システムを構築することが必要であろう。

さらに言えば、オーストラリアの ESL 教育の専門家である P. Gibbons がかつて「すべての教師が、ことばの教師」と述べた(川上他編、2009)ように、第二言語としての日本語を学ぶ子どもたちの教育に関わるすべての教員は、「ことばの教師」にならないといけないし、そのことを学ぶ機会が与えられなければならないだろう。

参考文献

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 (2012) 『移民の子どもたちの言語教育ーオーストラリアの英語学校で学ぶ子どもたちー』オセアニア出版社.

川上郁雄編 (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育ー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ー』明石書店.

川上郁雄編 (2009) 『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシーー主体性の年少者日本語教育ー』明石書店.

川上郁雄編 (2009) 『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育ー動態性の年少者日本語教育ー』明石書店.

川上郁雄編 (2010) 『私も「移動する子ども」だったー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ー』くろしお出版.

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

川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広編 (2009) 『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造するーESL教育とJSL教育の共振ー』ココ出版.

DVD 資料

<指導者研修のための DVD キット/年少者日本語教育の最前線シリーズ>

○早稲田大学大学院日本語教育研究科 (制作・監修)
(全6枚)

○『JSL の子どものことばの教育を創造するー「鈴鹿モデル」の挑戦ー』(3枚組)

・「日本語教育コーディネーター」とは、どんな仕事?

・「JSL バンドスケール」日本語能力を把握するものさし

・日本語指導の実践をどのようにデザインするか

○『子どもの学びをどうつないでいくかー鈴鹿市立牧田小学校の実践ー』

○『目黒区の年少者「日本語教育コーディネーター」ー「目黒モデル」の実践ー』

○『実践エキスポー多文化共生をめざす鈴鹿市の教員たち』

*このキットは教員養成および指導者研修用に無料提供中。

問い合わせ先: 早稲田大学大学院日本語教育研究科事務局 (新宿区西早稲田 I-7-14)

Tel :03-3204-9242