

パネルセッション

「文化間移動をする子どもの育ち」を支える教育人材の育成

中川祐治（福島大学）・和泉元千春（奈良教育大学）・
仲本康一郎（山梨大学）・齋藤ひろみ（東京学芸大学）

1. はじめに一背景と目的

出身国から日本へと文化間移動する子どもたちが増加し、今日、学校現場では、かれらの持つ文化的多様性を資源として教育実践を行える教育人材が求められている。文部科学省では、公益社団法人日本語教育学会に委託し、平成29年度より「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」（以下、モデルプログラム事業）をスタートさせ、教育人材の養成・研修に関わる具体的な取り組みを進めてきている。本セッションでは、このモデルプログラム事業の成果の一環として、この教育領域に関わる人材にはどのような資質・能力が求められ、それはどのように育成できるのかについて考える。

現在、こうした教育人材を、子どもの成長と発達という視点から問い直していこうとする試みがある。齋藤編著（2011）は、子どもを対象に日本語指導を行うとき、子どもの発達段階を考慮し、ライフコースを念頭においた全人的教育を施すことが重要であると述べている。また鯨岡（2008）は、子どもはただ受身的に育てられるだけの存在ではなく、自らが育ちへの志向性を備えた主体であり、そうした主体的な育ちの過程として発達を捉えていく必要性を説いている。また、養育者の育てる営みと子どもの育ちのプロセスを相互行為的な連関として記述する関係発達という考え方を進めるべきであるとも指摘している。

以上のような見解に立つとき、文化間を移動する子どものライフコースを見据え、子どもの育ちを支える教育人材を育成するにはどうすればよいだろうか。以下では、まず、モデルプログラム事業での資質・能力観の軸となっている異文化間能力に関する議論を示しつつ、現職教員研修と大学における教員養成の二つの事例をもとに提案、検討する。

2. 「外国の子ども」の教育人材に求められる異文化間能力

2.1. 「異文化間能力」とは

「異文化間能力」を明確に定義することは難しい。例えば、Deardorff（2006）は9つの定義を挙げ、23人の研究者に対してどれを支持するかを調査している。その中で最も支持を集めたのは「個々が持つ知識、技能、態度に基づいて、異文化環境で効果的かつ適切にコミュニケーションをとる能力」、次いで「認識の枠組みを適切に変更し、文化的コンテクストに行動を適応させる能力」である。これらを一つの定義にまとめることは困難であるが、構成要素として、「知識・技能・態度」「（異）文化的コンテクスト」「適切さ」「関係性」「適応」「認識の枠組みの変更」といったものを挙げるができるだろう。また、外国語教育に関する文献では、Byram（1997）のモデルが引用されることが多い。バイラム（2011）は、外国語教育の文脈では「言語能力だけを教えることは十分ではなく、異文化間能力も重要である。異文化間能力を教えることには、知識を教えることも含まれるが、何よりもスキル、態度、そして自身の、及び他者の文化と社会に関する批判的思考について教えることが含まれる」とし、外国語教育は単なる語学教育に終始すべきで

はなく、広く市民性教育に位置づけられるべきであると主張している。

2.2. 教育現場で実際に求められている資質・能力

日本語教育学会（2018）では、外国人児童生徒等教育に携わる関係者 20 名に対して半構造化インタビューによる聞き取り調査を実施し、かれらに求められる資質・能力を『『する』力』として析出し、知識・スキル・態度のカテゴリー化を行った。『『する』力』とは、すなわち「知る」力、「教える」力、「みる」力、「つなぐ」力、「待つ」力、「受け入れる」力、「進む」力の7つである。これらの結果と考察から、外国人児童生徒等教育の現場においても「異文化間能力」に相当する資質・能力が求められていることがわかる。ただ、残念ながら今回の調査では、外国語教育は市民性教育において重要な役割を担うという、パイラムが重視する視点は提示されていないことを付言しておく。

3. 外国人児童生徒等の教育に携わる教員の養成・研修の事例

3.1. 事例報告1 地方都市における日本語指導担当者の研修（和泉元）

日本語教育学会（前掲）では、全国の教育委員会・国際交流協会を対象とし、外国人児童生徒等に対する教育に関連する研修実施の現状を調査した。その結果、研修の必要性を認識しているものの実施していない、あるいは頻度や時間が非常に限られているという現状が明らかとなった。また教員（または支援員）の経験及び力量が大きく異なるため研修テーマの設定が難しく、研修で取り上げるべき資質、能力を焦点化できていない状況であった。さらに、研修形態に関する調査では、最も実施件数が多かった日本語指導担当者研修において「講義」の実施率が非常に高い一方で、「事例研究」や「授業見学」など教育現場に直結するものも積極的に行われていることがわかった。そこで本発表では、教育委員会等による日本語指導担当教員の専門教育研修を事例として取り上げ、特に研究授業や見学で提供される実践の共有と、その後の共同による振り返り作業によって子どもの見取りと授業力に必要な、どのような力量が形成されたかを考察する。

専門教育を目的とした研修で研究、参観する授業は、研修の対象や目的によって日本語授業、在籍学級での授業、支援現場と多岐にわたっている。本報告では特に日本語授業の参観を含む研修の例として福岡市の事例（岡田 2019）を挙げる。

福岡市では平成 26 年より拠点校の日本語指導担当教員が固定化され、研修の積み重ねが可能となった。また日本語指導教諭の採用も始まったが、そのほとんどが成人対象の日本語教育経験者であったため、年少者日本語指導や日本語と教科の統合学習に関する研修が必要となった。そこで、年間複数回実施する日本語指導担当教員を対象とした外国人児童生徒等に関する研修に日本語と教科の統合学習指導の授業参観を行っている。研修目標と実施方法は以下のとおりである。

▽対象：日本語指導担当教員

▽研修の目標：日本語と教科の統合学習での「日本語の目標」設定の仕方と効果的な支援方法について考える

▽研修の流れ：

【講義】 授業研究会の目的を確認し、授業参観の視点(児童の実態、目標設定、支援の工夫)を共有する

↓
【授業参観】 小学校第3学年 JSL 国語科単元

↓
(進行を考えながら話し合おう「つたえよう、楽しい学校生活」)

【協議会】 授業者自評→質疑→グループ協議（目標設定のしかた、効果的な支援）→講師講話）

【振り返り】 今後の授業で工夫したいことを記述する

研修後の受講者アンケートでは、最も参考になった内容として「児童の実態把握の視点や方法」「教科や日本語の目標設定のしかた」「支援の種類と方法」といった研修目的に合致した内容が挙げられており、見方や価値観に関わる「みる」力やより直接児童生徒等に関わる際の具体的な技能に関わる「教える」力についての言及が多く見られた。参観前に観察視点を確認し、参観後もその視点を示して協議を行うことで学びが焦点化されたことがわかる。一方、研修後に実施した追跡調査では、研修後に工夫・改善を試みていることとして、上記のような具体的な支援方法に加えて、情意支援（「受け入れる」力）や、在籍学級との連携（「つなぐ」力）、児童同士の交流場面の設定（「育む」力）など、日本語授業以外の学校や社会と児童の関係性をも視野に入れた支援に関する言及も見られた。さらに日本語指導担当教員同士の経験を共有することで自身の教育活動を振り返り、それらを「今後工夫したいこと」としてまとめる時間を設けたことが、子どものことばと学びをより豊かにしようとする態度（「進む」力）の涵養に結びついたと考えられる。

本事例では、受講者が同じ授業を参観し、生き生きとした教師や児童同士の相互作用的な学びの実践を共有した上で共同の振り返り作業を行ったことで、日本語支援の具体的な支援方法「教える」力だけでなく、「みる」力、「受け入れる」力、「つなぐ」力、「育む」力といった子どもの育ちを支える視点が意識化され、自らの「進む」力にも繋がったと思われる。

3.2. 事例報告2 教員養成課程における日本語教育実習（仲本）

山梨大学では、2008年度より教育学部（旧教育人間科学部）でコース横断型「日本語教員養成プログラム」を開講している。①国内外の日本語学校で活躍できる日本語教師の養成、②日本の学校で外国人児童生徒等教育を担当できる多文化教員の養成、③外国人と共に生きる社会の実現を目指し活動する市民の育成という三つの目標を掲げ、現在までに151名の修了生（年平均15名）を送り出しており、本学部における特色ある教育プログラムとして定着してきている。

本報告では、プログラムが提供する専門科目のうち「日本語教育実習Ⅱ」をとりあげ、教員を目指す学生が教育実習においてどのように成長したか、その学びのプロセスについて、実習報告会での発表資料や最終レポートをもとに考察する。

日本語教育実習Ⅱの目標と実施方法は以下の通りである。

【授業目標】 外国人児童生徒の学びの場において、日本語指導、教科指導を体験し、児童生徒に対して基礎的な指導・支援が行えるようになること。また児童生徒に対する学習支援の方法について主体的に考えられるようになること。

【実施方法】 甲府市の小学校において1学期、週1回、日本語学習センター校で実施される日本語教室の教員補佐となり、日本語指導、教科学習支援を行う。また外国人児童生徒の在籍する学級で児童生徒のそばで学習補助をする。

なお、実習期間中、実習生は毎回実習録を作成し、担当教員からコメントをもらう。また、最低1回は担当教員のもとで研究授業を行う。加えて実習の前後には、事前指導、事後指導を受け、最後に課題レポートを提出することになっている。

教育実習を終えた学生の成長は、外国人児童生徒等教育を担当する教員が備える資質・能力に対する気づきとして、概略的に次のようにまとめられる。

第一に、「みる」力に関しては、「好奇心旺盛で積極的に質問する子どももいれば、静かに机に

向かって黙々と取り組むことが得意な子どももいました」というように、児童生徒の性格や個性が多様であることへの気づきがあった。また、「高学年になると、児童のプライドが芽生え、周囲の目線を気にするようになるため、児童のプライドを傷つけないような支援が必要になる」といった子どもの発達段階への気づきもあった。さらに、「わからないことへのもどかしさや悔しい思いがあることも確かである」といった子どもへの共感的態度を示す学生も多かった。

第二に、「教える」力に関する気づきは最も多い。「週に1、2時間しかない授業のなかで、どこを教え、どこを教えないかという取捨選択の線引きが難しく、日本語指導の困難さを感じた」という意見もあれば、外国人児童生徒の学びの支援のためには、「情報を整理すること、視覚的に理解を促すこと、重要なポイントを絞ること」などが重要であることを指摘した学生もある。さらに、「(教師が子どもの) 言いたいことを推測したら、『つまり、どういうこと?』と聞く」など、対話的な支援によって子どもの発話を促進するといった指導法への気づきもあった。

第三に、「育む」力に関していえば、日本語を母語としない子どもは日本語を母語とする子どもが当たりまえに持っている学習権を剥奪されていることへの気づきを示した学生もあった。ある学生は、「子どもたちは日本語にハンディキャップがあるゆえに、教科学習や特別活動のなかで理解できないこともあり、学習活動のねらいとなっている力を育成する機会を享受できていない」と指摘し、「日本語教室で行うべきことは、学習活動に参加できるように支援していくことであると思う」といった深い理解へと到達している。

最後に、「受け入れる」力、「つなぐ」力という観点からも、子どもに自己肯定感、自己効力感を持たせ、学びへの自信に繋げる、そのためにはふだん緊張を強いられる在籍学級と異なり、子どもが安心できる居場所づくりが必要であるといった心のケアに関する気づきもあった。さらに、「実習先では学習の記録を書くファイルが一人一人作られており、毎時間ごと日本語指導教員と担任がコメントを書き、交換することになっている」といった、担任や保護者との連携体制の重要性に気づいた学生もあった。

【付記】

本研究は、「公益社団法人日本語教育学会 文部科学省委託事業『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業』」の成果の一部である。

【引用文献】

- 岡田美貴 (2019) 「授業研究会におけるモデルプログラムの活用事例—日本語と教科の統合学習指導に関する授業研究会を通して—」 2018年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」シンポジウム ポスター発表／●鯨岡峻 (2008) 「主体として「育てられ—育つ」」 武藤隆・麻生武編『質的心理学講座1 育ちと学びの生成』東京大学出版会／●齋藤ひろみ編著 (2011) 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック～子どもたちのライフコースによりそって～』凡人社／●日本語教育学会 (2018) 『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業—報告書—』／●マイケル・バイラム (2011) 「外国語教育から異文化市民の教育へ」『異文化コミュニケーション学への招待』みすず書房／●Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.／●Deardorff, D. K. (2006) Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10(3), 241-266.