

学校教員による外国につながる子どもへの日本語指導に必要なこととは何か

—日本語指導員と新任学校教員の意識の違いに着目して—

松隈杏梨（早稲田大学大学院）

1. 問題意識と本研究の目的

国際化の進展に伴い、国内の学校現場で外国につながる子どもが増加している。筆者が日本語指導員として外国につながる子どもの日本語指導を担当した際、「日本語を教えることは日本語指導員が、その他のことは学校教員が行う」という区切りを感じた経験がある。多忙を極める学校現場における学校教員の気持ちは理解できるが、明確に分けられるものなのかについて疑問を抱いた。一方で、筆者が初めて日本語指導を担当した児童 A（以下、A）の学級担任 Y 先生は、当初 A への指導に戸惑いを見せたものの、段階的な問いかけ、視覚教材の使用など、筆者から見ると A のことばの力を支える指導と見受けられる発言や行動が観察されるようになった。

現在の日本の学校教育制度には「日本語」という科目はなく、教員免許も存在しないため、学校教員になれば誰もが外国につながる子どもの日本語指導の担当になる可能性がある（西川、2022：30）。日本語指導員がいる場合でも、子どもたちと最も多くの時間を過ごし学習をする学校教員が、ことばの教育の担い手として意識的であることが求められると考える。そこで本研究は、学校教員が子どものことばの教育をするためにどのような視点が必要であるかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究背景

学習指導要領では外国につながる子どもへの配慮の必要性が明記されているが（文部科学省、2017：115-117）、学校教員養成課程においては外国につながる子どもに対する支援をどの程度取り上げて議論するかは担当教員の裁量に委ねられており、現職の教員の研修でも十分に学ぶ機会があるとは言えない。既に「JSL カリキュラム」（佐藤ほか、2005）を代表とする子どもの日本語教育のためのツールや、「外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力モデル」（日本語教育学会、2020）が出されている。しかし、筆者が関わる学校教員の戸惑い、日本語教育に関わるツールを知らない様子から学校現場に浸透しているとは言い難い。

3. 研究方法

3.1. 調査協力者の背景

本調査では、東京都内の公立小学校の新任教員 Y 先生を対象とした。Y 先生の学級には外国につながる児童 A が在籍しており、筆者は 2022 年 5 月から週に 1 回、入り込み（約 45 分）と取り出し（約 45 分）の形式で A の日本語指導を担当している。Y 先生は筆者の指導開始時、教員 1 年目であった。筆者とは日本語指導後の連絡ノートや休み時間、定期的な面談（所要時間 1 時間）において、指導中や教室での A の様子、連絡事項についてやり取りを行っている。

3.2. 調査方法と分析方法

約 1 時間の半構造化インタビューを行った。日本語指導時の参与観察、面談の記録、連絡ノートから Y 先生の A に対する教科・生活指導を中心に質問を組み立てた。

本調査の分析対象は録音した音声データと、インタビュー以前に実施した面談や参与観察時に作成したメモ、録音したインタビューを書き起こした文字化資料、インタビュー時に作成したメ

モノの3種類の文字データである。本研究の分析の観点からトピックごとに分類し、筆者から見たY先生の変化とY先生の意識について分析した。

4. 分析の結果

本研究では、分類したトピックの中から日本語指導員である筆者とY先生との間で意識の違いが見られた【日本語指導員から見たY先生の発言や行動】【Y先生の実践の意識】を取り上げて記述する。

Y先生は指導開始当初、テストで白紙の部分が多い等の目に見える部分への言及が多かったが、次第に他者との関係の中でのことばの使用を気にする発言が増えた。授業では、直接的にことばの意味を聞いていたが、Aの経験と結びつけて段階的に問いかけたり、言い換えを板書したりするなどの指導方法を取り入れるようになった。

これらの発言や行動の変化について、Y先生はインタビューで「意識していない」と話し、学校教員としての経験が不足しているためAへの支援ができていないと反省する様子を見せた。インタビューから、他の児童に苦手があるようにAは日本語が苦手という1人の児童である、という意識を持って教育に携わっていることがうかがえたため、Y先生は、言語に直接関わること以外は支援として意識していなかったと考えられる。

5. 考察

筆者は、新任教員であるY先生の言動から子どものことばの力を支える意識は筆者と共通すると捉えていた。しかし、インタビューによって、それらの言動は学校教員が無意識に行っている場合もあることが明らかになった。具体的には、Y先生と筆者はAのことばの力に対する見立てに違いがあった。筆者はAの個別具体的なことばの力を捉えていたのに対し、Y先生は「教室全体の中での1人」として捉えていた。そして、Aに対する指導というよりも、苦手なことがある児童に行う指導として行動していた部分が大きかったと考えられる。このような違いについて、他の分野の専門家同士が対話を通して擦り合わせることが重要である。本研究を通して、日本語指導員にできることとしては、新たに指針や具体物を示すよりも、学校教員が意識していないことを意識化できる機会を作ることであると考えた。子どものことばの教育を行うためには、他者の異なる考えを知り自己理解や他者理解をもたらす「対話」を重ね、具体的にはことばの力に対する捉え方を多角的に考える視点が必要であると結論づけたい。

.....

1) 学校教育では教職就任1年目を初任、3年もしくは5年目までを新任とすることが一般的であるが、本研究では初任も含めて「新任」としている。

【引用文献】

佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎（2005）『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「解説」』スリーエーネットワーク

西川朋美（2022）「第2章 日本社会の中の「子どもの日本語教育」を知る」西川朋美『外国につながる子どもの日本語教育』くろしお出版，pp.17-36.

日本語教育学会（2020）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』<<https://mo-mo-pro.com/report>>（2024年2月23日）

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説一総則編一」<https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_kyoiku02-100002607_001.pdf>（2024年2月23日）