

# JSL の子どもを支える教員の養成

## -日本語教育分野からの貢献-

西川 朋美

### [キーワード]

日本語教育、JSL、学習言語、日本語能力、小学校

### 1. はじめに

1990年の出入国管理及び難民認定法(入管法)の改正・施行以降、日本の学校に通う外国人児童生徒数は、増加している。文部科学省(2011a)は、1991年以降、定期的に「日本語指導が必要な外国人児童生徒数<sup>1)</sup>」を報告しており、調査初年度は5,000名程度(小中合算)だったのが、2010年度には25,000名を超えている<sup>2)</sup>。公立小中学校に外国人児童生徒が在籍していることも、地域によっては珍しくなくなってきており、文部科学省(2010)は、定住外国人の子どもにとって「入りやすい公立学校」の実現を目指した提言を行っている。そのような中、外国人児童生徒に対応できる学校教員の育成が求められている(齋藤、2011a)。

なお、文部科学省の調査は「外国人」児童生徒という呼称を用いているが、「国籍・民族・言語・アイデンティティ」は、子どもによっては非常に複雑である<sup>3)</sup>。そこで、本稿では、「外国人」という呼称は用いず、家庭では主に日本語以外の言語で育ち、日本の学校において、日本語を第二言語として(JSL: Japanese as a Second Language)習得している子どもを「JSLの子ども」と呼

<sup>1)</sup> 「日本語指導が必要な外国人児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」を指す(文部科学省、2011a)。

<sup>2)</sup> ただし、「日本語指導が必要」とする明確な基準が定められているわけではなく、この数字は、控えめな見積もりであると言われている。

<sup>3)</sup> 例えば、日系ブラジル人として日本で生まれ育ち、国籍はブラジル、民族は日本人、言語は日本語、アイデンティティはブラジル人と日本人の両方、であるケースなど。

ぶことにする<sup>4</sup>。

本稿の目的は、横浜国立大学において、筆者が担当した小学校での日本語教育実習を通して見えてきた、JSL の子どもを支える教員の養成について考えることである。ただし、現在の日本の学校教育制度には、「日本語教育」という教員免許状は存在しない。本稿では、日本語教育の専門知識を持った小学校教員<sup>5</sup>のことを「日本語教育スペシャリスト」と呼ぶ<sup>6</sup>。

## 2. 小学校での日本語教育実習

横浜国立大学の日本語教育専攻の大きな特徴は、教員養成課程の一部として設置されていることである。つまり、卒業生全員が小学校教員免許状(1種)と日本語教育課程の修了証書<sup>7</sup>の両方を取得する。また、ほぼ全員の学生が3-4週間の小学校教育実習を経験した上で、小学校での日本語教育実習に臨むため、子どもを相手にすることへの戸惑いは、ほとんど見られない。

### 2. 1 実習概要

日本語教育専攻の4年次の必修科目である「日本語教授法演習」の前期半年間は、大学での授業と小学校での実習を組み合わせた内容である(詳細は、西川2011a 参照)。

実習協力校は、横浜市立飯田北小学校(泉区)と横浜市立潮田小学校(鶴見区)の2校である<sup>8</sup>。飯田北小学校は、ベトナム・中国系の子どもが多く、1学年1学級が基本の小規模校であるのに対し、潮田小学校は、南米日系人の子どもが

<sup>4</sup> もちろん、言語以外に、国籍・民族・アイデンティティが周りの子どもと違うことについて、教員が気かけなければいけない子どももいる。本稿で紹介する実習では、その点についても確認した上で、学生が子どもたちの言語能力に目を向けられるようにしている。

<sup>5</sup> 横浜国大の日本語教育専攻では、小学校教員免許状のみが卒業要件となっており、日本語教育実習の対象も小学生のみであるため、本稿では小学校に限定して議論を進める。ただし、「日本語教育スペシャリスト」としての知識・能力は、中学・高校の教員にも共通するものがあると考えられる。

<sup>6</sup> 佐久間(2011, p. 102)では、日本語科目を教育職員免許法に加えることを提案しているが、本稿では、免許化の是非については議論しない。

<sup>7</sup> 日本語教育には、学校教育における教員免許状に相当するものではなく、(1)日本語教育能力検定試験の合格、(2)民間の日本語教師養成講座(420時間)修了、(3)大学の日本語教育専攻卒業(主・副)の3つが主な資格と考えられている。子どもの日本語教育に特化した資格はない。

<sup>8</sup> 飯田北小学校は、2007-11年度の5年間、潮田小学校は、学校の耐震工事やスケジュール調整の関係上、2008-10年度の3年間である。なお、両校で実習を行うこと自体は、筆者の前任者から引き継いだ方法である。本稿で述べる授業・実習の具体的な内容については、筆者が独自に開発したものがほとんどである。

多く、1学年4学級ほどの大規模校である。どちらも、全校児童の4分の1程度がJSLの子どもで、各校とも2名の教員が国際教室を担当している。両校のJSLの子どもの大半は日本で生まれ育っているため、本実習では、日本語での基礎的なコミュニケーション能力の育成を目指す「初期指導」よりも、子どもの日本語能力を考慮しながら教科理解を目指す「教科学習支援」が主となっている<sup>9</sup>。

4月から始まる「日本語教授法演習」では、大学でJSLの子どもを対象とした日本語教育に関する知識を学びながら<sup>10</sup>、並行して5～7月に計3日間の飯田北小学校訪問を行った。学校訪問の際は、学生には「3年次の小学校教育実習と同じように」行動するように指示した上で、特にJSLの子どもには、積極的に関わるように伝えた。飯田北小学校のJSLの子どもは、ほぼ全員が日本で生まれ育っているため、日常会話だけでは他の子どもと見分けがつかない。毎年、初回の学校訪問の後、学生たちは声を揃えるように「見ただけでは、どの子がJSLの子どもなのか分からなかった」との感想を残している。

その後、7月後半には、潮田小学校の国際教室のサマースクールで5日間、8月後半には、飯田北小学校の夏休みの勉強会<sup>11</sup>で4日間、子どもたちの教科学習・日本語支援を行った。そして、前期を振り返っての反省会を行い、学生たちは、実習報告書<sup>12</sup>に掲載する最終レポートを提出する。

## 2. 2 初年度の実習からわかったこと

筆者が実習を担当した初年度は、大学の授業期間中に学校訪問をすることはなく、学生が子どもと触れ合う機会は、8月の飯田北小学校での夏休み勉強会のみであった。実習後の反省会での学生の反応や実習報告書を見ると、「何のための実習だったのかわからなかった」という意見が目立った。

JSLの子どもの支援においては、「学習言語」の習得が困難であることが頻繁に話題になる。「学習言語」とは、簡単に言うと、教科学習に必要な高度な言語能力のことである<sup>13</sup>。そして、JSLの子どもの中には、日常会話における表面的な流暢さは身につけていても、「学習言語」までは十分に習得できていな

<sup>9</sup> 毎年、どちらかの学校に来日後間もない児童がいたため、学生によっては、初期指導も経験することがあった。

<sup>10</sup> 学生たちは、2年次前期の「日本語教育概論」でも簡単な概要を学んでいる。

<sup>11</sup> この勉強会は、飯田北小学校の国際教室で支援活動を行う、ボランティア・グループの主催である。

<sup>12</sup> 『日本語教育実習報告書－外国人児童・生徒・成人を対象として－』横浜国立大学教育人間科学部日本語教育運営委員会発行(2007、2008、2009、2010、2011年度)

<sup>13</sup> 詳細は、バトラー(2011)参照。

い子どもも多いのである。そのことは、初年度も大学の授業で、何度も強調したはずであった。そして、「百聞は一見にしかず」との思いで、学生と子どもたちを引き合わせたのだが、「1回(数日間)、見たくらいではわからない」というのが学生の現実であった。

つまり、「何のための実習だったのかわからなかった」という学生の感想は、「日本語での日常会話には何の問題もない JSL の子どもたちが、(比較的簡単な)国語や算数のドリル問題を解くのを傍らで手伝っただけ」という認識によるものであったことが初年度の実習報告書から窺える。筆者としては、決してドリル問題解答の手伝いだけを学生に課したつもりはなく、その活動の中で、JSL の子どもたちが抱える日本語のつまずきに目を向けさせたい、とあって実習に臨ませたのであった。しかし、「(一見)流暢な日本語を話す JSL の子どもが抱えている日本語能力の課題が、学生には見えない」という現実には直面することになった。今となっては、率直な感想を残してくれた、初年度の学生たちには感謝するばかりである。

初年度の反省を踏まえて、2年目からは、夏休み前に計3日間の飯田北小学校訪問を行うことにした。学生たちは、朝の会から終わりの会まで、それぞれに割り当てられた学級に入り込み、普段の学校生活を子どもたちと過ごした。このことで、学生と子どもとの間の距離は確実に狭まり、また、学生たちは、JSL の子どもたちの日本語のつまずきにも徐々に気づくようになった。さらに、大学の授業では、「生活言語」と「学習言語」の能力に大きな差がある JSL の子どもたちの日本語能力を正確に把握するために、言語習得理論や日本語学の基礎知識などの理解・復習をより丁寧に行うようになった。

日常会話だけなら、母語話者と変わらない日本語能力を持つ JSL の子どもたちに必要な日本語支援を見極めることが、学生たちにとって非常に難しいことであることは、5年目の実習でも変わっていない。しかし、小学校教育における「日本語教育スペシャリスト」に必要な知識を整理し、その伝え方を工夫することによって、学生たちは、徐々に JSL の子どもたちが抱える「見えにくい課題」に気づくようになっていった。

### 3. 「日本語教育スペシャリスト」に必要な知識

知識を身につけるだけで、良い教師になれるとは全く思わないが、「日本語教育スペシャリスト」養成に関しては、通常の小学校教員養成以上に、知識が重要であると筆者は考えている(詳細は、西川 2011a 参照)。最大の理由は、学生の多くが、実習の場で初めて JSL の子どもたちと出会うからである。さらに、

実習協力校の JSL の子どもたちは、外見や名前<sup>14</sup>だけでは、他の子どもたちとは見分けがつかない場合も多く、日常会話だけで判断すれば、母語話者と変わらない日本語能力を持っていることも多い。つまり、極端な話を言えば、学生が全く知識を持たないまま、実習協力校に行っても、JSL の子どもの存在にさえ気づかずに終わってしまうことになる。

本実習の中では、図 1 に示した 3 つの段階において、「日本語教育スペシャリスト」としての知識が必要であると考えていた。

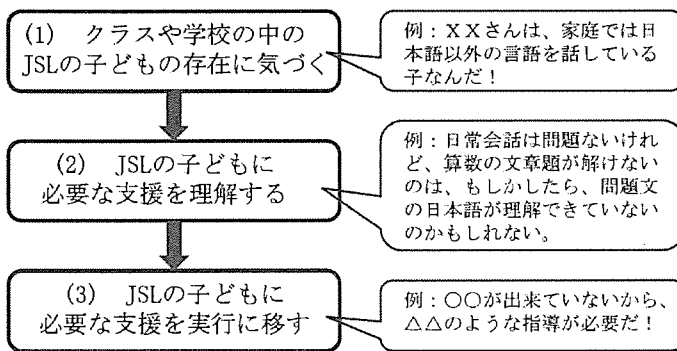


図 1：日本語教育実習における目標

では、具体的に、「日本語教育スペシャリスト」には、どのような知識が求められているのだろうか。本実習で学生に伝えるべき知識を整理するために、筆者が参考にしたのは、米国<sup>15</sup>における、英語を第二言語とする (ESL: English as a Second Language) 子どもの教育に携わる教員の養成である。ここでは、教員養成課程で学ばれる知識の内容が焦点であるため、大学等における ESL 教員養成プログラムそのものを参考にするのではなく、ESL 分野の教員採用試験の出題範囲を参考にした。

<sup>14</sup> 日系人として日本名を持っている子どももいれば、通称として日本名を用いていた、日本国籍取得後、日本名を名乗っているなど、様々である。

<sup>15</sup> 米国を参考にしたのは、(1)長い移民受入の歴史を持つ国であり、小中学校での ESL 教育も日本と比べて格段に進んでいることと、(2)筆者が、中学校の日本語教師アシスタントとして 1 年間、大学院生として 5 年間で過ごし、その内情を少しは理解していたこと、が主な理由である。なお、米国の学校制度は、日本のように画一的な制度ではない。教員養成や ESL 教員資格も同様である。米国(特に、カリフォルニア州)の ESL 教育と教員養成の実情については、バトラー(2003)が参考になる。

### 3. 1 米国の ESL 教員養成で求められる知識

表 1 は、米国の一部の州<sup>16</sup>で、教育委員会が教員採用の際に課している PRAXIS 試験<sup>17</sup>の ESL 科目の内容である (Educational Testing Service, 2005)。この試験は、ESL 教員としての基礎知識を問うもので、TESOL<sup>18</sup>(2003)が出した「初等中等教育における ESL 教員養成プログラム認定のための基準」に基づいて作成されている。

表 1: PRAXIS・English to Speakers of Other Languages 出題範囲

出題分野
<b>【A】 学習者が産出した言語の分析</b> (Analysis of Student Language Production) (a) 口頭産出での文法や語彙、(b) 発音、(c) 作文
<b>【B】 言語学理論 (Linguistic Theory)</b> (a) 音韻論、(b) 形態論、(c) 統語論、(d) 心理言語学、(e) 社会言語学
<b>【C】 教授法 (Teaching Methods and Techniques)</b> (a) 教授法の種類、(b) 教授法の選択方法、(c) 目標の設定、 (d) 指導方法の工夫、(e) 教室経営
<b>【D】 評価と文化に関する事項</b> (Assessment Techniques and Cultural Issues) (a) 評価方法、(b) 文化に関する事項
<b>【E】 職業意識 (Professional Issues)</b> (a) カリキュラム・教材、(b) ESL プログラムの種類、 (c) ESL 教育に関する法的根拠

注: Educational Testing Service (2005, pp. 12-8)を元に作成。

表 1 の【B】は、目標言語である英語、及び、子どもの母語の音韻・形態素・統語構造についての知識、また、言語習得における各言語構造の発達の特徴についての知識を問うものである。日本語教育に置き換えれば、目標言語は日本

<sup>16</sup> 例えば、ハワイ州の場合、教員志望者は、(1) 指定された教員養成機関の修了、(2) PRAXIS 試験での一定以上の成績、の両方の基準を満たす必要がある。(ハワイ州教育委員会 HP より、<http://doe.k12.hi.us/personnel/teachinginhawaii.htm>、2012年2月6日取得)

<sup>17</sup> 本稿では、あくまで試験の出題範囲を参考しているのであって、必ずしも同様の試験の必要性を主張・提案しているわけではない。

<sup>18</sup> Teachers of English to Speakers of Other Languages の頭文字を取った組織名。日本の日本語教育学会に相当する組織。

語であり、JSL の子どもたちの母語<sup>19</sup>についての知識である。子どもの母語については、その言語を使いこなせるための知識というよりは、目標言語との相違点に注目した対照言語学的な知識を問うている(例：語順の違い)。また、【B】の(d)には、第二言語習得・バイリンガルの言語習得に関する知識や、目標言語の発達途上で見られる誤用の特徴などに関する知識が含まれる。【C】は、第二言語教授法(例：TPR、ナチュラルアプローチ)や、ESL の子どもの英語・母語能力に応じた教授法の工夫など、に関する知識を問うものである。【A】は、【B】や【C】の知識を前提に、録音された発話や子どもが書いた作文などを分析する応用問題である。

【D】は、ESL の子どもの英語能力・学力の評価方法や評価結果の解釈についての理解、さらに、子どもの文化的背景が、言語能力・学力の発達に与える影響についての理解を問う分野である。【E】は、ESL 教員という職業に就く上で知っておくべき知識である(少々、雑多な感がある)。

横浜国大の日本語教育実習では、特に【A】【B】【C】を重視してきた。それには、次のような筆者の考えがあった。まず、(1)母語である日本語を客観的にとらえる力こそ、日本語教育の専門性が最も発揮される場であると考えからである。例えば、日本語の母語話者であれば、無意識のうちに日本語の助詞を正確に使い分けられるだろうが、その使い分けのルールを説明できるとは限らない。また、日本語と他言語の音韻構造の違いが、JSL の子どもの発音や音の認識にどのような影響を及ぼすかは、知識がなければ、なかなか想像できないであろう。次に、(2)横浜国大の日本語教育専攻を担当する教員全体の専門性が、(1)の内容を学ぶためには、非常に都合だからである。日本語教育専攻の必修科目を履修していれば、日本語教育実習に参加するまでに、【B】の基礎的な知識は、ほぼカバーされていることになる<sup>20</sup>。

ただし、【A】【B】【C】を重視するということは、決して【D】【E】を教えない、軽視するという訳ではない。【A】【B】のような、言語そのものに焦点を当てたミクロな視点は、JSL の子どもたちを取り囲む、教室・学校・社会全体についての理解があってこそ、効力を持つ。そうでなければ、ただ一方的に日本語を子どもたちに押し付けることにさえなりかねない。

近年続けて JSL の子どもに対応する教員のための書籍等が出版されている

<sup>19</sup> 文部科学省(2011a)によると、日本語指導が必要な外国人児童生徒の母語は、数が多い順に、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語、韓国・朝鮮語、英語である。

<sup>20</sup> ただし、主に大人の日本語教育が前提なので、本実習においては、「小学校」「子ども」というコンテキストの中で、日本語学や言語習得理論の知識を復習している。

(井上、2009；白井、2009；河原他、2010；齋藤、2011b；文部科学省、2011b)。これらの内容と表1を照らし合わせてみると、【A】～【E】の内容が全般的にカバーされているが、【B】の言語学・言語習得分野が弱いと感じる<sup>21</sup>。

### 3. 2 JSL の子どもの日本語能力

【B】の分野を充実させるためには、JSL の子どもの日本語能力、日本語習得についての基礎研究の積み重ねが不可欠である。松本(2004)でも、JSL の子どもの日本語使用の実態調査の必要性が指摘されているが、その後、当該分野の調査・研究の数が大きく増加した感はない。JSL の子どもの正確な日本語能力の把握は、【C】の教授法の選択においても、【D】の言語能力評価の基準を定める際にも、非常に重要な基礎情報である。

表1の【A】【B】について、大人を対象とした日本語教育では、学習者の誤用や言語発達上の困難点がある程度、整理されている(例：市川、2010)。ところが、JSL の子どもが日本語のどのような部分につまずいているかは、十分に知られているとは言い難い。子どもの場合、日本語に触れ始めて1～2年で、日常会話では母語話者並みの流暢さを身につけることも多いが、表面的な流暢さが「学習言語」の十分な習得までも意味しないことは、2.2 で述べた通りである。しかし、本稿の筆者が意味する「日本語能力」とは、「学習言語」ほど複雑な概念のことではない。もう少し具体的なレベルで、大人の日本語学習者に苦手な言語項目(音声、統語、形態、語彙など)があるように、JSL の子どもにも苦手な言語項目があるだろうという考えである。特に、母語話者並みの日常会話能力を持つ場合、日本語力のつまずきは非常に見えにくいものとなる。そして、それゆえに、日本語能力ではなく学力不足ということで、誤解されてしまうことも多いのである。

「大人と比べて、子どもは第二言語習得がうまい」という考えは、第二言語習得研究分野の中では、臨界期仮説・年齢要因という枠組みの中で多くの研究が進められてきた(長谷川、2008)<sup>22</sup>。目標言語が、学校や社会で日常的に用いられている環境においては、長期的に考えれば、習得開始年齢が低いほど第二言語習得には有利である<sup>23</sup>。しかし、それは、全てのJSL の子どもが何の支援

<sup>21</sup> 河原他(2010)の第2部が比較的詳しい。また、本実習のために作成した私家版テキスト(西川、2011b)では、【B】に焦点を当てている。

<sup>22</sup> ただし、第二言語としての日本語習得に関する研究は、ほとんどない。

<sup>23</sup> 週に数時間程度の外国語学習の場合は、話は別である。また、短期的には大人のほうが有利だということもある。そして、年齢が低い場合、第二言語習得に伴って、第一言語を忘れてしまうという点も忘れてはならない。



も受けずに、母語話者と同じだけの日本語能力を身につけるという意味ではない。また、子どもの場合、日本語習得と同時に、年齢相応の学力を身につけていかなければならない。十分な日本語能力を身につけるまで、自然に任せてゆっくりと待つ、というのではなく、効果的に日本語能力を伸ばし、教科学習も同時に進めていくことが求められているのである。

#### 4. 日本語教育の範囲

前節では、「日本語教育スペシャリスト」に必要な知識の整理を試みたが、次に、日本語教育という分野の範囲、そして、その知識を必要とする学校教員の範囲について考えたい。

##### 4. 1 「日本語」教育という分野の範囲

日本語教育という分野が、言語学や言語習得に限らず、学際的な知識を求めていることは、(主に大人の学習者を想定した)日本語教育能力検定試験の出題範囲などからもわかる<sup>24</sup>。その中で、大人の日本語教育では、ほとんど話題にならないのが、母語・継承語教育ではないだろうか。本稿では、子どもが生まれて最初に習得する言語を母語、親や祖父母につながる言語を継承語とよぶ<sup>25</sup>。

では、日本で学ぶ JSL の子どもの母語・継承語教育までもが、日本の学校の教員の仕事なのだろうか。小野(2012)は、JSL の子どもが多く在籍する横浜市内の小学校において、その疑問を同校の学級担任 16 名に投げかけた。アンケート調査の結果、子どもの母語・継承語を否定する意見はなく、その必要性を認める回答も少なくはなかったが、その教育は家庭が担うべきとの回答が最も多く、公立学校が担うべきだとの意見は、皆無であった。ただし、これは、どの程度の継承語教育を念頭においての回答であるかを考えて、解釈しなければならないだろう。小野(2012)が言うように、小さな活動からでも始められれば意味はある。

母語・継承語教育というのは、つまり、中国語教育やポルトガル語教育のことである。しかし、現況では、JSL の子どもを支える「日本語教育スペシャリスト」が向き合わなければならない問題であると考え<sup>26</sup>。母語・継承語教育

<sup>24</sup> 日本語教育能力検定試験出題範囲等：<http://www.jees.or.jp/jltct/range.htm>(2012年2月10日取得)。注7も参照。

<sup>25</sup> 母語・継承語の定義や使い分けは、かなり複雑であるが、河原他(2010, p. 192)に比較的分かりやすい説明がある。

<sup>26</sup> 理想論を言えば、「日本語教育スペシャリスト」だけでなく、「母語・継承語教育スペシャリスト」が必要なかもしれない。しかし、前者でさえ確立していない日本の学校の中で、後者が認められるのは、今はまだ難しいだろう。

は、モノリンガル・モノカルチャラルで育つ日本の子どもたちとは違った、JSLの子どもたちならではのニーズであるとも言える。

#### 4. 2 日本語教育の知識を必要とする教員の範囲

本稿では、小学校教員の中でも、特に日本語教育の専門知識を持つ「日本語教育スペシャリスト」についての議論を進めてきた。しかし、JSLの子どもへの支援は、「日本語教育スペシャリスト」に任せてしまえば良いという訳ではない。

文部科学省(2011a)によると、全国の日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校の約8割については、そのような児童生徒の在籍は5名未満である。横浜市の場合、5名以上の在籍で、加配教員が1名配置されるため<sup>27</sup>、5名未満の学校には、日本語指導のための加配教員はいないことになる。また、加配教員がいる場合でも、日本語指導が必要な子ども一人一人が取り出し指導を受ける時間は、限られている。それ以外の時間は、子どもは、学級で他の子どもたちと一緒に授業を受けることになる。自分が担任する学級にJSLの子どもがいれば、「日本語教育スペシャリスト」でなくても、その子どもが抱える課題に向き合うことになる。そもそも、本稿の冒頭で述べたとおり、日本の学校教育制度には、「日本語教育」という教員免許はない。それは、つまり、教員誰もが「日本語教育」を担当しなければならない可能性があるということでもある。

ここに、興味深いデータがある。2010年度、横浜国立大学教育人間科学部の学校教育課程1年生向けのオムニバス式授業で、筆者が子どもの日本語教育の概要を話した後、「この授業を受ける前に、日本語教育という分野を知っていたか」と問いかけた。自由記述での回答であるため、「知っていた」「知らなかった」の判断が難しい部分もあるが<sup>28</sup>、「知っていた」との回答は明らかに少数派である。「知らなかった」と答えた学生の回答には、「日本語教育」という言葉も内容も知らなかったというものもあれば、国語教育と同じものだと思っていた、という回答もあった。これには、非常に危機感を感じた。

学校教員全員が、「日本語教育スペシャリスト」である必要性は感じないが、「日本語教育」という分野を知らなければ、仮に将来、教員としてJSLの子どもを担当し、その対応に悩み、新たに学びの機会を得ようと思っても、何を勉強したら良いのかさえ分からないのではないだろうか。全ての教員が、「日本語教育」という分野の存在とその概要くらいは知っておく必要がある。JSLの

<sup>27</sup> 加配教員の配置基準は、地方自治体によって異なる。

<sup>28</sup> 例えば、「自分の小学校時代に、外国の子がいて特別な指導を受けていたのは知っていたが、日本語教育という分野があることは知らなかった」というものや、「日本語教育という言葉は知っていたが、日本の学校教育に必要なものとは思わなかった」など。

どもが多く在籍する自治体の教員であれば、なおさらであろう。文部科学省(2011a)によれば、神奈川県の子語指導が必要な外国人児童生徒数は、愛知県に次いで全国第2位である<sup>29</sup>。

## 5. 最後に

日本社会全体が多様化する中で、日本の学校で学ぶ子どもたちの全てが日本語モノリンガルであるという前提は、通用しなくなってきている。大人の都合で、複数の国・文化・言語を渡り歩きながら、年齢相応の学力を身につけていかなければいけない子どもたちは、もはや珍しくはない<sup>30</sup>。本稿では、JSLの子どもたちを支える「日本語教育スペシャリスト」を取り上げているが、学校教員が自分とは異なる常識の中で育てている子どもたちを支えていく場面は、JSLの子どもの支援に限らないのではないだろうか。「自分にとっての当たり前が、相手にとっての当たり前であるとは限らない」という考え方は、母語話者として自分が当たり前のように使っている日本語を、日本語を母語としない人に教える「日本語教育」では、基本中の基本である。教える側と学ぶ側の「当たり前」の違いは、学習者の出身国や言語・文化背景の違いのみならず、物事の捉え方などと言った広い意味での文化の違いや、育ってきた地域・家庭環境の違い、さらには、個人の資質や興味の違いなどからも生まれるだろう。それらの「違い」に対して、教員として対処する力は、「日本語教育スペシャリスト」以外にも求められているはずである。

本稿で紹介した小学校での日本語教育実習では、実習協力校で出会う子どもたちが、「最初は気付かなかったけど、実は JSL の子どもだった」という気付きに象徴されるように、最初は「見えていなかった」ことが、少しずつ見えてくるようになる。「自分にとっての当たり前」を一度、崩してみることは、その気づきを得るには、とても大切である。半年間の実習の期間中に、どれだけのことが見えてくるようになるかは、学生によって個人差があるが、見方を変えることによって、「(見えなかったことが) 見えるようになった」という経験は、たった1つの小さなことでも意義がある。そして、本実習では、その「見えるようになる」過程に、日本語学や言語習得に関する知識が役立っていると筆者は考えている。もちろん、本実習では、知識の獲得と同じくらい、教育現場での実践力を重視していた。知識を得ることは、JSL の子どもたちの存在や子どもたちが抱える課題に気づき、その対処を考え、実行に移すための最初のステ

<sup>29</sup> 前回の調査までは、第3位が続いていたが、最新の調査では第2位となった。

<sup>30</sup> JSL の子どもだけでなく、海外の学校で学び帰国した日本の子ども、国際結婚家庭の子ども、などもいる。

ップに過ぎない。

小学校教員養成課程の中で、日本で生まれ育った JSL の子どもに対する日本語教育実習を行うというのは、横浜国大の大きな特徴である。小学校教員というのは、全教科を担当するジェネラリストである。その中に、国語教育や音楽教育などの特定の教科を専門的に学んだ教員がいるのと同じように、日本の小学校には「日本語教育スペシャリスト」も必要である。

## 謝辞

本稿執筆の動機となった「日本語教授法演習」の受講生のみなさん、実習協力校である横浜市立飯田北小学校、及び、横浜市立潮田小学校の教職員のみなさまや子どもたち、飯田北小学校で活動するボランティア・グループのジャボラのみなさまには、心より御礼を申し上げます。さらに、「日本語教育スペシャリスト」に必要な知識を整理する過程では、現職教員向けの日本語指導研修等も貴重な経験でした。神奈川県総合教育センター、横浜市教育委員会、横浜国立大学(教員免許更新講習)の関係者のみなさま、また、退職教員や日本語指導者向けの研修講座などの講師を務める機会を幾度も作ってくださった、NPO 中学・高校生の日本語支援を考える会の樋口万喜子さんにも感謝いたします。

本稿の内容は、まだまだ熟考の余地のあるものではありませんが、上に述べたみなさまのお力を借りて、現時点での私の考えを精一杯まとめたものです。

## 追記

2011 年度以降、筆者の所属は：お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科  
(nishikawa.tomomi@ocha.ac.jp)

## 参考文献

- 市川保子編(2010)『日本語誤用辞典』スリーエーネットワーク  
井上恵子(2009)『外国からの子どもたちと共に』本の泉社  
臼井智美編(2009)『イチから始める外国人の子どもへの教育』教育開発研究所  
小野佳澄(2012)「公立小学校での母語・継承語教育」2011 年度横浜国立大学教育人間科学部卒業論文  
河原俊昭・山本忠行・野山広編(2010)『日本語が話せないお友達を迎えて―国際課する教育現場からの Q&A―』くろしお出版  
齋藤ひろみ(2011a)『学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究』平成 19～22 年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書  
齋藤ひろみ編(2011b)『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

- 佐久間孝正(2011)『外国人の子どもの教育問題－政府内懇談会における提言－』勁草書房
- 西川朋美(2011a)『『小学校の日本語教育スペシャリスト』の養成－小学校教員養成課程・日本語教育専攻の取り組み－』『学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究』(pp. 95-115)、平成 19～22 年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書、研究代表者・齋藤ひろみ
- 西川朋美(2011b)『子どもの日本語教育』(私家版テキスト)、2010 年度横浜国立大学教育人間科学部若手研究者支援経費成果報告書
- 長谷川(西川)朋美(2008)「第二言語習得における臨界期仮説・年齢要因-日本語を対象とした研究に向けて-」『第二言語習得・教育の研究最前線-2008 年版-: 言語文化と日本語教育 2008 年 11 月増刊特集号』、107-137.
- バトラー後藤裕子(2003)『多言語社会の言語文化教育－英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み－』くろしお出版
- バトラー後藤裕子(2011)『学習言語とは何か－教科学習に必要な言語能力－』三省堂
- 松本恭子(2004)「年少者日本語教育研究の動向と課題」中国帰国者定着促進センター  
<http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/ronbun/kakuron/31/031.htm>(2010 年 1 月 17 日取得)
- 文部科学省(2010)『『定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会』の意見を踏まえた文部科学省の政策のポイント』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/kokusai/008/toushin/1294066.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/008/toushin/1294066.htm)(2012 年 2 月 1 日取得)
- 文部科学省(2011a)「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成 22 年度)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/08/1309275.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309275.htm)(2012 年 2 月 1 日取得)
- 文部科学省(2011b)「外国人児童生徒受入れの手引」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm)(2011 年 2 月 22 日取得)
- Educational Testing Service (2005). *Study guide: PRAXIS English to speakers of other languages*. Educational Testing Service.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages (2003). *TESOL/NCATE Program standards: Standards for the accreditation of initial programs in P-12 ESL teacher education*.  
[http://www1.uprh.edu/english/NewWebPage/Accreditation/TESOL/TESOL\\_Standards.pdf](http://www1.uprh.edu/english/NewWebPage/Accreditation/TESOL/TESOL_Standards.pdf)(2010 年 12 月 1 日取得)